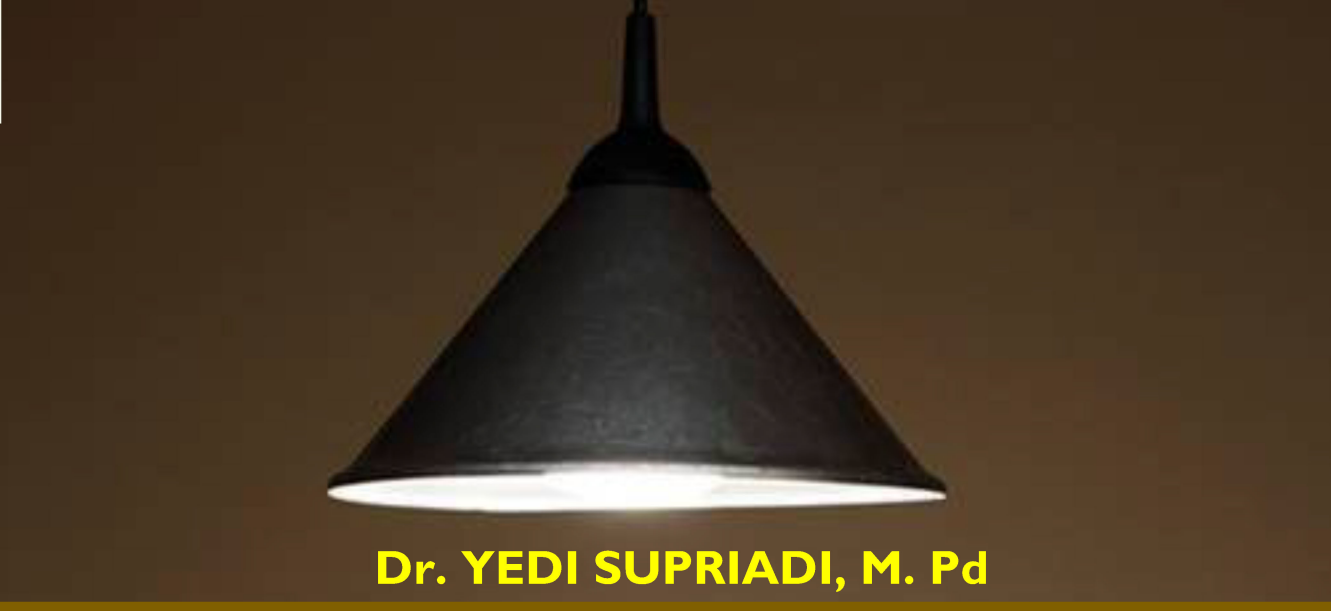


Dr. YEDI SUPRIADI, M. Pd

ILMU PENDIDIKAN DAN KEPENDIDIKAN ISLAM



CV. IMAN RIJALULLAH

Dr. Yedi Supriadi, M.Pd

ILMU PENDIDIKAN DAN KEPENDIDIKAN ISLAM

CV. IMAN RIJALULLAH
PENERBIT & PERCETAKAN

UNDANG-UNDANG REPUBLIK INDONESIA NOMOR 19
TAHUN 2002
TENTANG HAK CIPTA

PASAL 72 KETENTUAN **PIDANA** **SANKSI PELANGGARAN**
Barang siapa dengan sengaja dan tanpa hak mengumumkan atau memperbanyak suatu Ciptaan atau memberikan tanpa izin untuk itu, dipidana dengan pidana penjara paling singkat 1 (satu) bulan dan/atau denda paling sedikit Rp.1.000.000,00 (SatuJuta Rupiah), atau pidana penjara paling lama 7 (tujuh) tahun, dan/atau denda paling banyak Rp. 5.000.000.000,00 (lima miliar rupiah).
Barang siapa dengan sengaja menyiarkan, memamerkan, mengedarkan atau menjual kepada umum suatu ciptaan atau barang hasil pelanggaran Hak Cipta atau hak terkait sebagaimana dimaksud pada ayat (1) Dipidana dengan pidana penjara paling lama 5 {lima) tahun, dan/atau denda paling banyak Rp. 500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah)



Ilmu dicari janganlah semu,
Didiklah jiwa sebelum bicara,
Wahai jiwa yang mencari ilmu,
Dengarlah nyanyian rahasia kalbu,
Kata hukama sepanjang masa Ilmu cahaya dari Yang Esa,
Menuju insan kamil yang sejati.

Syekh Dr. Yedi Supriadi, M. Pd

ILMU PENDIDIKAN DAN KEPENDIDIKAN ISLAM

Penulis : **Dr. YEDI SUPRIADI, M.Pd**

- Pembimbing Majelis Dzikir RIJALULLAH" Buniwangi, Palasah - Majalengka - Jawa Barat – INDONESIA Pondok Pesantren RIJALULLAH, Berbasis Psikoterapi Islam
- Conselor di Pascasarjana IAIN Syekh Nurjati Cirebon
- Dosen STAI PUI Majalengka
- Dosen UIN SIBER Syekh Nurjati Cirebon
- Hp / WA : 0852-8008-4569
- E-mail : yedisupriadi0111@gmail.com
- Website : https://www.yedisupriadi.com/

Pengantar : Dr. Yedi Supriadi, M.Pd
Editor : Bambang Trisetiadi (Yadi)
Reviewer : Wildan Nafi'an, Lilis Kartini
Desain Cover (Ilustrator) : Muhamad Jatnika, Yadi

Penerbit:
CV. IMAN RIJALULLAH
Perumahan Plumbon Pratama Blok D No.11 RT.024/RW.001
Desa Gombang – Kecamatan Plumbon – West Java – INDONESIA
Hp/WA: +62.8522.4100.054
E-mail: penerbitcirebon@gmail.com

Hak Cipta dilindungi undang-undang pada penulis All right reserved

ISBN : 978-634-7322-10-4

Kata Pengantar

Bismillāhirraḥmānirraḥīm.

Segala puji bagi Allah Swt., Tuhan semesta alam, yang dengan limpahan rahmat, karunia, dan inayah-Nya, penulis dapat menyelesaikan karya ilmiah yang berjudul *Ilmu Pendidikan dan Kependidikan Islam*. Shalawat dan salam semoga senantiasa tercurah kepada Nabi Muhammad Saw., sang pendidik agung umat manusia, yang melalui risalahnya telah menegakkan fondasi peradaban ilmu, akhlak, dan kemanusiaan yang luhur.

Pendidikan Islam sejak awal merupakan salah satu instrumen utama dalam membangun peradaban umat. Ia tidak hanya berfungsi sebagai sarana transmisi pengetahuan, tetapi juga sebagai proses pembentukan kepribadian manusia yang utuh, yang mengintegrasikan dimensi intelektual, spiritual, moral, dan sosial. Dalam perspektif Islam, pendidikan diarahkan untuk melahirkan manusia yang memiliki keseimbangan antara kedalaman iman, keluasan ilmu, dan kematangan akhlak, sehingga mampu menjalankan peran sebagai hamba Allah sekaligus khalifah di muka bumi.

Dinamika perkembangan ilmu pengetahuan, globalisasi, serta transformasi sosial yang semakin kompleks menuntut adanya pembacaan ulang terhadap paradigma pendidikan Islam. Berbagai tantangan epistemologis dan praksis, seperti munculnya kecenderungan sekularisme dalam pendidikan,

perkembangan teknologi digital, serta perubahan pola kehidupan masyarakat modern, menuntut dunia pendidikan Islam untuk melakukan refleksi kritis sekaligus rekonstruksi konseptual yang berlandaskan pada nilai-nilai wahyu.

Bertolak dari kesadaran tersebut, buku ini disusun sebagai upaya untuk mengkaji secara komprehensif hakikat ilmu pendidikan dan kependidikan Islam, baik dari aspek ontologis, epistemologis, maupun aksiologis. Di dalamnya dibahas berbagai persoalan mendasar mengenai konsep manusia dalam perspektif Al-Qur'an dan Hadis, tujuan pendidikan Islam, integrasi ilmu pengetahuan, serta pemikiran para ulama klasik yang memiliki kontribusi besar dalam pengembangan tradisi pendidikan Islam. Selain itu, buku ini juga mencoba menghadirkan perspektif rekonstruktif terhadap teori dan praktik pendidikan Islam agar tetap relevan dengan tantangan abad ke-21.

Pembahasan dalam buku ini tidak hanya berhenti pada tataran konseptual, tetapi juga mencakup aspek praksis pendidikan, seperti pengembangan kurikulum berbasis tauhid, metodologi pembelajaran, profesionalisme guru, serta sistem evaluasi pendidikan yang menekankan keseimbangan antara aspek kognitif, afektif, dan moral. Dalam konteks perkembangan dunia kontemporer, perhatian juga diberikan pada tantangan pendidikan Islam di era globalisasi, digitalisasi, serta munculnya paradigma masyarakat baru yang dikenal dengan konsep Society 5.0.

Penulis menyadari sepenuhnya bahwa karya ini masih jauh dari sempurna. Kritik dan saran yang konstruktif dari para pembaca sangat diharapkan sebagai bagian dari proses penyempurnaan keilmuan. Penulis berharap buku ini dapat memberikan kontribusi akademik dalam memperkaya khazanah pemikiran pendidikan Islam, serta menjadi salah satu rujukan bagi para pendidik, peneliti, mahasiswa, dan pemerhati pendidikan dalam mengembangkan sistem pendidikan Islam yang lebih integratif, transformatif, dan berorientasi pada pembentukan manusia yang berakhlak mulia.

Akhirnya, penulis berharap semoga karya ini dapat memberikan manfaat bagi pengembangan ilmu pengetahuan dan menjadi bagian dari ikhtiar kolektif dalam membangun peradaban pendidikan Islam yang berlandaskan nilai-nilai ilahiah.

Penulis

Tarekat

RIJALULLAH



Pakar Spiritual dan Tasawuf

SYEKH Dr. YEDI SUPRIADI, M.Pd

Spiritualitas merupakan Ruh Kehidupan yang menggerakkan manusia menuju Kesempurnaan Jati Diri sebagai seorang hamba sejati dihadapan Tuhannya dan menuju INSAN PARIPURNA

DAFTAR ISI

Kata Pengantar vi

DAFTAR ISI ix

BAGIAN I 1

LANDASAN FILOSOFIS & EPISTEMOLOGIS 1

Ontologi Pendidikan Islam 1

Hakikat Manusia dalam Perspektif Al-Qur'an dan Hadis 1

Definisi dan Konsep Dasar Manusia dalam Al-Qur'an 1

Fitrah Manusia dan Potensi Pengembangan Diri 2

Manusia sebagai Makhluk Tuhan dan Khalifah di Bumi 4

Tafsir Manusia dalam Hadis Nabi SAW 7

Integrasi antara Konsep Ketuhanan dan Kemanusiaan dalam Pendidikan 10

Dimensi Transendental Manusia dalam Konteks Pendidikan 12

Konsep Fitrah, Insan Kamil, dan Tazkiyatun Nafs 15

Definisi dan Signifikansi Fitrah dalam Pendidikan Islam 15

Fitrah sebagai Potensi Dasar Manusia 17

Hubungan Fitrah dengan Pembentukan Karakter 20

Model Manusia Sempurna dalam Islam 23

Konsep Insan Kamil dalam Pemikiran Filosofis 26

Aplikasi Insan Kamil dalam Konteks Pendidikan 29
Tazkiyatun Nafs sebagai Proses Pembentukan Diri 31
Konsep Tazkiyah dalam Al-Qur'an dan Hadis..... 33
Tazkiyatun Nafs dalam Mencapai Insan Kamil..... 37
Tazkiyah dalam Praktik Pendidikan Islam 41
Integrasi Fitrah, Insan Kamil, dan Tazkiyah dalam Kurikulum Pendidikan Islam 44
Pendidikan sebagai Proses Transformasi Eksistensial..... 47
Definisi Transformasi Eksistensial dalam Pendidikan 47
Pendidikan sebagai Sarana Pembentukan Identitas Manusia 50
Pembentukan Diri melalui Pendidikan..... 50
Peran Pendidikan dalam Pembentukan Karakter Moral dan Spiritual..... 53
Pendidikan sebagai Jalan untuk Menggapai Kesempurnaan Manusia 56
Pengaruh Konsep Pendidikan Islam terhadap Perubahan Sosial dan Kultural 58
Pembentukan Masyarakat Beradab melalui Pendidikan 58
Transformasi Sosial melalui Pendidikan Berbasis Nilai-Nilai Islam 61
Paradigma Pendidikan dalam Pemikiran Al-Ghazali, Ibn Sina, dan Ibn Khaldun 67
Al-Ghazali: Pendidikan sebagai Pembentukan Jiwa dan Akhlak 67

Ibn Sina: Pendidikan sebagai Proses Pembelajaran Rasional 69

Ibn Khaldun: Pendidikan sebagai Pembangunan Sosial dan Peradaban 72

Implikasi Filosofis Pendidikan Islam dalam Pendidikan Modern 76

Pendidikan Holistik: Integrasi Aspek Rasional, Spiritual, dan Sosial 76

Keseimbangan antara Ilmu Dunia dan Akhirat dalam Pendidikan 78

Epistemologi Ilmu Pendidikan Islam 83

Sumber Pengetahuan dalam Islam: Wahyu, Akal, dan Pengalaman 83

Wahyu Sebagai Sumber Utama Pengetahuan 87

Konsep Wahyu dalam Islam: Sumber Kebenaran Mutlak 90

Wahyu dalam Al-Qur'an dan Hadis sebagai Landasan Ilmu 94

Peran Wahyu dalam Membimbing Pemahaman Manusia tentang Dunia dan Akhirat 97

Pendidikan Berbasis Wahyu: Menciptakan Keseimbangan antara Dunia dan Akhirat 100

Akal Sebagai Sarana Pengkaji Pengetahuan 104

Akal dalam Perspektif Al-Qur'an: Fungsi dan Batasannya 107

Akal Sebagai Alat Pencapai Kebenaran 109

Keterbatasan Akal dalam Menyaring Pengetahuan 113

Peran Akal dalam Pembelajaran dan Pengajaran Islam 118
Pendidikan Rasional dalam Islam 122
Pengalaman Sebagai Sumber Pengetahuan dalam Konteks Pendidikan Islam 125
Pengalaman Sebagai Salah Satu Pintu Menuju Pengetahuan 127
Pengalaman Sehari-hari Sebagai Alat Pembelajaran 131
Peran Pengalaman dalam Pembentukan Karakter 134
Integrasi Pengalaman dengan Ilmu Rasional dan Wahyu 136
Integrasi Ilmu dalam Perspektif Islam: Islamisasi vs Integrasi–Interkoneksi 139
Islamisasi Ilmu 143
Konsep Islamisasi Ilmu dalam Pemikiran Syed Muhammad Naquib al-Attas 146
Konsep Islamisasi Ilmu dalam Pemikiran Syekh Dr. Yedi Supriadi 149
Pengertian Islamisasi Ilmu 154
Menuju Ontologi Ilmu Pengetahuan yang Terintegrasi dalam Kerangka Islamisasi Ilmu 157
Menuju Epistemologi yang Berakar pada Wahyu dan Rasionalitas 160
Islamisasi Ilmu dan Peran Ilmuwan 163
Tantangan Islamisasi Ilmu 167
Implikasi Praktis Islamisasi Ilmu 171
Integrasi Ilmu dan Iman 175

Paradigma Transformasi Epistemologis dalam Konteks Kontemporer 179
Prinsip Islamisasi Ilmu dalam Kurikulum Pendidikan Islam 183
Relevansi Islamisasi Ilmu dalam Modernisasi Pendidikan 186
Mengatasi Sekularisasi Ilmu 189
Integrasi dan Interkoneksi Ilmu 192
Konsep Integrasi Ilmu dalam Pendidikan Islam 195
Menyatukan Ilmu Ilahi dan Ilmu Duniawi 197
Interkoneksi Ilmu dalam Pendidikan 199
Membentuk Individu yang Terpadu 202
Perbandingan Islamisasi dan Integrasi–Interkoneksi Ilmu 205
Kritik terhadap Epistemologi Barat Modern dalam Pendidikan 209
Pemikiran Umum tentang Epistemologi Barat Modern 212
Kritik dari Perspektif Islam 214
Pemikiran Syed Muhammad Naquib al-Attas 218
Pemikiran Ismail Raji al-Faruqi 221
Implikasi Epistemologi Islam dalam Pendidikan Modern 224
Membangun Pendidikan yang Terpadu 228
Relevansi Epistemologi Islam dalam Pendidikan Global 230

Aksiologi dan Tujuan Pendidikan Islam 233
Maqashid al-Syari'ah dalam Pendidikan Islam 233

Definisi dan Konsep Maqashid al-Syari'ah 233

Pendidikan Berbasis Maqashid al-Syari'ah 237

Penerapan Maqashid al-Syari'ah dalam Kurikulum Pendidikan Islam.....242

Pendidikan sebagai Pembentukan Peradaban (Civilizational Project).....247

Konsep Pendidikan sebagai Proyek Peradaban 247

Pendidikan dan Pembangunan Peradaban Islam.....251

Pendidikan untuk Pembangunan Peradaban yang Berkelanjutan 254

Konsep Adab dan Ta’dib dalam Pendidikan Islam 257

Pengertian Adab dalam Pendidikan Islam 257

Ta’dib: Proses Pendidikan yang Berfokus pada Pembentukan Akhlak.....260

Integrasi Adab dan Ta’dib dalam Kurikulum Pendidikan Islam 265

Adab dan Ta’dib dalam Konteks Pendidikan Sosial dan Budaya.....267

BAGIAN II 271

TEORI DAN PARADIGMA PENDIDIKAN ISLAM 271

Teori Pendidikan Islam Klasik dan Kontemporer 271

Model Pendidikan Islam 271

Model Tarbiyah: Pembentukan Karakter dan Spiritual 271
Tarbiyah sebagai Proses Pembelajaran yang Holistik 275
Peran Tarbiyah dalam Pembentukan Pribadi Muslim yang Seimbang 280
Aplikasi Tarbiyah dalam Pendidikan Keluarga dan Masyarakat 284
Model Ta'lim: Penyampaian Ilmu Pengetahuan 288
Definisi dan Tujuan Ta'lim dalam Konteks Pendidikan Islam 288
Ta'lim sebagai Proses Mengajarkan Ilmu Secara Formal 292
Keterkaitan Ta'lim dengan Transfer Pengetahuan dalam Konteks Dunia dan Akhirat 296
Pendekatan Ta'lim dalam Pendidikan Formal dan Non-formal 298
Pendidikan yang Berfokus pada Pembentukan Akhlak 303
Definisi dan Tujuan Ta'dib dalam Islam 303
Perbedaan antara Ta'dib dan Ta'lim dalam Proses Pendidikan 305
Ta'dib sebagai Pembentukan Etika dan Moral dalam Konteks Pendidikan 309
Aplikasi Ta'dib dalam Kurikulum dan Kehidupan Sehari-hari 312
Integrasi Tarbiyah, Ta'lim, dan Ta'dib dalam Sistem Pendidikan Islam 314

Implikasi Terhadap Pengajaran dan Pembelajaran di Sekolah Islam 318

Menciptakan Masyarakat yang Berkeadilan melalui Pendidikan yang Terpadu 322

Rekonstruksi Teori Pendidikan Islam Abad 21 326

Tantangan Pendidikan Islam di Abad 21 329

Globalisasi dan Perubahan Sosial dalam Konteks Pendidikan 334

Pendidikan Islam dalam Konteks Modernitas dan Postmodernitas 337

Teknologi dan Digitalisasi dalam Pendidikan Islam 341

Pembentukan Karakter dalam Pendidikan Islam di Era Modern 345

Rekonstruksi Pendidikan Islam dengan Tantangan Abad 21 349

Pendidikan yang Mengintegrasikan Ilmu Pengetahuan dan Etika 353

Model Pendidikan Islam yang Relevan dengan Kebutuhan Global 356

Pendidikan Islam sebagai Alat Pembentukan Karakter dan Identitas di Era Global 360

Pendekatan Pembelajaran yang Berfokus pada Pembangunan Diri dan Spiritualitas 363

Pendidikan Islam yang Responsif terhadap Isu-isu Sosial dan Lingkungan 367

Inovasi dalam Pendidikan Islam Abad 21 371

Pembelajaran Digital dalam Konteks Pendidikan Islam 374
Pendidikan Karakter di Era Digital 379
Pendidikan Islam Berbasis Proyek 381
Kolaborasi Pendidikan Islam dengan Sistem Pendidikan Global untuk Meningkatkan Kualitas 384
Pendidikan Islam yang Berwawasan Kewirausahaan dan Kemandirian 389
Kewirausahaan dalam Konteks Pendidikan Islam 391
Mengembangkan Kemandirian Individu melalui Pendidikan Islam 395
Mewujudkan Generasi Penerus yang Produktif dan Berdaya Saing Global 398
Menerapkan Nilai-nilai Islam dalam Pendidikan Sekuler di Abad 21 400
Pendidikan Islam di Sekolah-sekolah Umum 404
Integrasi Nilai-nilai Islam dalam Kurikulum Pendidikan Global 407
Menjaga Keseimbangan antara Ilmu Dunia dan Akhirat dalam Pendidikan Sekuler 410

Kurikulum Pendidikan Islam Berbasis Integrasi Ilmu 415
Kurikulum Berbasis Tauhid 415
Tauhid sebagai Prinsip Utama dalam Pendidikan 418

Peran Tauhid dalam Pembentukan Dunia dan Akhirat dalam Pendidikan 420

Pendidikan Islam sebagai Proses Mengintegrasikan Nilai Tauhid dalam Kehidupan Sehari-hari 423

Aplikasi Tauhid dalam Kurikulum Pendidikan Islam 427

Mewujudkan Kurikulum yang Menyatukan Aspek Dunia dan Akhirat 427

Menghubungkan Ilmu Pengetahuan dengan Nilai-nilai Islam 432

Pembentukan Karakter dan Spiritualitas melalui Kurikulum yang Berbasis Tauhid 434

Praktik Tauhid dalam Pembelajaran Agama dan Ilmu Umum 436

Prinsip-prinsip Kurikulum Berbasis Tauhid 439

Meningkatkan Kualitas Iman dan Taqwa dalam Proses Pembelajaran 439

Pengintegrasian Dimensi Akhlak dalam Proses Pengajaran 442

Kurikulum yang Menumbuhkan Kesadaran akan Tanggung Jawab Sosial dan Lingkungan 444

Integrasi Sains dan Wahyu dalam Pendidikan Islam 446

Wahyu sebagai Landasan Ilmu dan Pengetahuan 449

Mengapa Integrasi Sains dan Wahyu Penting dalam Pendidikan Islam? 451

Perbedaan dan Persamaan Sains dan Wahyu dalam Konteks Pendidikan Islam 454

Model Kurikulum Transdisipliner dalam Pendidikan Islam 457
Definisi dan Konsep Kurikulum Transdisipliner.....461
Apa Itu Kurikulum Transdisipliner?.....461
Perbedaan antara Kurikulum Disipliner, Interdisipliner, dan Transdisipliner 463
Pentingnya Pendekatan Transdisipliner dalam Pendidikan Islam Abad 21 468
Prinsip-prinsip Kurikulum Transdisipliner 471
Menyatukan Bidang Ilmu yang Berbeda.....471
Pendidikan Berbasis Masalah: Mengatasi Isu-isu Sosial dan Lingkungan Global 472
Pendidikan yang Memupuk Kolaborasi antar Disiplin Ilmu 475
Membentuk Pemikiran Kritis dan Kreatif dalam Berbagai Bidang Ilmu.....477
Menerapkan Model Kurikulum Transdisipliner dalam Pendidikan Islam.....480
Kolaborasi Antar Mata Pelajaran untuk Mencapai Pemahaman Holistik.....485
Penyusunan Kurikulum Berbasis Proyek dan Penelitian Terpadu 488
Menciptakan Pembelajaran yang Relevan dan Kontekstual untuk Generasi Z.....491
Keunggulan dan Tantangan Kurikulum Transdisipliner dalam Pendidikan Islam.....496

Tantangan dalam Mengimplementasikan Kurikulum Transdisipliner 498

Peran Guru dan Lembaga Pendidikan dalam Mewujudkan Kurikulum Transdisipliner 501

Memanfaatkan Teknologi untuk Mendukung Pembelajaran Transdisipliner 505

Implementasi Kurikulum Transdisipliner di Sekolah Islam.....508

Evaluasi dan Umpan Balik dari Siswa dan Guru terkait Model Kurikulum ini 511

Mengembangkan Inovasi dalam Kurikulum Transdisipliner untuk Pendidikan Islam Masa Depan 516

Metodologi Pembelajaran dalam Pendidikan Islam.....520

Pendekatan Dialogis (Hiwar Qur'ani) dalam Pendidikan Islam 520

Peran Hiwar dalam Mengembangkan Pemahaman yang Mendalam terhadap Wahyu.....522

Dialog sebagai Metode Pembelajaran Interaktif antara Guru dan Siswa 525

Hiwar sebagai Sarana untuk Menggali Nilai-nilai Moral dan Spiritual dalam Al-Qur'an 527

Metode Hiwar Qur'ani dalam Pembelajaran 532

Membangun Dialog yang Konstruktif 532

Memperdalam Pemahaman dan Meningkatkan Kritisitas.....536

Mengajarkan Pesan Moral dan Filosofis Al-Qur'an.....540

Pendekatan Hiwar Qur'ani dalam Meningkatkan Keterlibatan Aktif Siswa dalam Pembelajaran.....543

Penerapan Hiwar Qur'ani dalam Kurikulum Pendidikan Islam.....546

Metode Pengajaran Al-Qur'an melalui Pendekatan Hiwar.....549

Meningkatkan Kualitas Pembelajaran melalui Pertanyaan Kritis dan Refleksi.....552

Hiwar Qur'ani untuk Mengembangkan Karakter dan Etika Siswa.....555

Problem-Based Learning dalam Perspektif Islam.....559

PBL sebagai Pendekatan Pembelajaran yang Berfokus pada Masalah Nyata.....564

Perbedaan PBL dengan Pendekatan Pembelajaran Tradisional.....566

PBL dalam Pendidikan Islam: Menghubungkan Teori dan Praktik.....569

Penerapan PBL dalam Pendidikan Islam.....571

Menghubungkan PBL dengan Nilai-nilai Islam: Solusi Berbasis Wahyu dan Akal.....573

Problem-Based Learning (PBL) untuk Mengembangkan Keterampilan Berpikir Kritis dan Pemecahan Masalah dalam Konteks Keislaman.....575

Pembelajaran Kontekstual yang Relevan dengan Kehidupan Sehari-hari.....579

Mewujudkan Pendidikan Islam yang Responsif terhadap Masalah Sosial dan Lingkungan 582

Langkah-langkah Implementasi PBL dalam Pendidikan Islam 584

Memfasilitasi Diskusi dan Kolaborasi dalam Kelompok Pembelajaran 588

Hasil Pembelajaran dan Pencapaian Solusi 591

Menggunakan PBL untuk Meningkatkan Partisipasi Siswa dan Kemandirian dalam Belajar 593

Transformative Learning dan Spiritual Pedagogy 596

Konsep Transformative Learning 599

Melewati Tahapan Kognitif dan Emosional 601

Transformative Learning dalam Konteks Pendidikan Islam 605

Perbedaan antara Pembelajaran Tradisional dan Pembelajaran Transformasional 607

Transformasi dalam Pemahaman Diri dan Agama 609

Menghubungkan Pembelajaran Kognitif dengan Pembelajaran Spiritualitas 613

Pembelajaran yang Berbasis pada Pengalaman Pribadi dan Kesadaran Diri 618

Metode Pengajaran yang Mendorong Siswa untuk Berpikir Kritis dan Merefleksikan Makna Hidup 620

Pembelajaran yang Membentuk Jiwa dan Akhlak 624

Definisi Spiritual Pedagogy dalam Konteks Pendidikan Islam 624

Pendidikan yang Memperhatikan Dimensi Spiritualitas Siswa 627

Mengintegrasikan Nilai-Nilai Islam dalam Metode Pengajaran untuk Pembentukan Karakter 630

Peran Guru dalam Spiritual Pedagogy 632

Penerapan Transformative Learning dan Spiritual Pedagogy dalam Kurikulum Pendidikan Islam 636

Menggabungkan Dimensi Intelektual dan Spiritual 640

Menggunakan Refleksi dan Meditasi sebagai Bagian dari Pembelajaran Islam 643

Meningkatkan Kualitas Pembelajaran dengan Mendorong Pencarian Jati Diri dan Keadilan Sosial 646

BAGIAN III 650

KEPENDIDIKAN ISLAM (PROFESIONALISME & KELEMBAGAAN) 650

Filsafat Profesi Guru dalam Islam 650

Konsep Murabbi, Mu'allim, dan Muaddib dalam Pendidikan Islam 650

Murabbi sebagai Pembimbing Moral dan Etika dalam Proses Pendidikan 653

Perbedaan antara Murabbi dan Guru Konvensional 656

Pengajar Ilmu Pengetahuan 660

Peran Mu'allim dalam Pendidikan Islam Menyampaikan Ilmu dengan Hikmah 660

Mu'allim sebagai Penghubung antara Ilmu dan Iman 662
Integrasi Ilmu Dunia dan Akhirat dalam Pengajaran 665
Muaddib: Pendidik yang Membentuk Akhlak.....669
Pengembangan Akhlak dan Kepribadian 669
Muaddib sebagai Pengasuh Karakter dan Etika.....673
Penerapan Konsep Muaddib dalam Kehidupan Sehari-hari 675
Etika dan Kompetensi Pendidik dalam Pendidikan Islam 678
Etika Profesi Guru dalam Islam.....678
Etika Mengajar dalam Islam 680
Peran Guru dalam Membangun Tanggung Jawab Sosial dan Agama Siswa.....684
Kompetensi Pendidik dalam Islam.....687
Kompetensi Profesional Guru.....687
Kompetensi Moral dan Spiritual 691
Pengembangan Diri dan Kemandirian Guru dalam Pendidikan Islam.....693
Guru sebagai Agen Perubahan Peradaban 696
Guru dalam Perspektif Islam sebagai Pembaharu Peradaban 696
Guru sebagai Pembentuk Pemimpin dan Intelektual Muslim.....700
Guru sebagai Agen Inovasi dan Transformasi Sosial.....703
Kepemimpinan Transformatif Berbasis Nilai Qur'ani.....706

Prinsip Kepemimpinan Transformatif dalam Konteks Qur'ani 708
Model Kepemimpinan Islam: Pemimpin sebagai Teladan dan Pembimbing 712
Nilai-nilai Qur'ani dalam Kepemimpinan Pendidikan Islam 715
Kepemimpinan dengan Integritas 717
Kepemimpinan yang Menghargai Kerjasama dan Kolaborasi dalam Masyarakat 721
Implementasi Kepemimpinan Transformatif dalam Lembaga Pendidikan Islam 724
Mengelola Perubahan dan Inovasi dalam Pendidikan Islam 727
Penerapan Kepemimpinan Transformatif dalam Pengelolaan Sumber Daya Manusia dan Kurikulum 732
Governance Lembaga Pendidikan Islam 734
Prinsip Governance dalam Lembaga Pendidikan Islam 734
Pembagian Tugas dan Tanggung Jawab dalam Manajemen Pendidikan Islam 737
Peran Pengurus dan Pendidik dalam Menjamin Kualitas Pendidikan 741
Mutu dan Akreditasi dalam Perspektif Islam 744
Mutu Pendidikan Islam 744
Prinsip-prinsip Mutu dalam Pendidikan Islam 746
Pengukuran Kualitas Pendidikan Islam berdasarkan Standar Islam 750

Akreditasi dalam Pendidikan Islam 754

Proses dan Pentingnya Akreditasi Lembaga Pendidikan Islam 757

Menilai Kualitas Kurikulum dan Layanan Pendidikan dalam Perspektif Islam 760

Implikasi Akreditasi dalam Pengembangan Lembaga Pendidikan Islam 765

Evaluasi dan Assessment dalam Pendidikan Islam 769

Evaluasi Berbasis Nilai dan Karakter 769

Menilai Karakter dan Kepribadian dalam Pendidikan Islam 773

Evaluasi yang Menghargai Dimensi Akhlak, Etika, dan Spiritualitas 775

Model Evaluasi yang Berfokus pada Karakter dan Nilai 778

Pendekatan Evaluasi yang Berorientasi pada Pembangunan Karakter 778

Menilai Etika dan Tanggung Jawab Sosial dalam Proses Pembelajaran 780

Evaluasi Karakter melalui Pengalaman Sehari-hari dan Pembelajaran Praktis 782

Model Assessment Holistik (Kognitif, Afektif, Spiritual) 785

Pengukuran Pengetahuan dan Keterampilan Kognitif dalam Islam 785

Menilai Pemahaman Ilmu dalam Perspektif Islam.....787

Kritik terhadap Standardisasi Pendidikan Modern 790

Kelemahan Standardisasi dalam Mengukur Kualitas Pendidikan Islam.....790

Pengaruh Standardisasi Terhadap Pengabaian Aspek Akhlak dan Spiritualitas 795

Alternatif untuk Standardisasi dalam Pendidikan Islam 798

Mengintegrasikan Nilai-nilai Islam dalam Standar Penilaian Pendidikan 800

BAGIAN IV.....804

ISU KONTEMPORER & REKONSTRUKSI.....804

Pendidikan Islam dan Globalisasi.....804

Sekularisme dalam Pendidikan dan Pengaruhnya terhadap Pendidikan Islam 804

Pengaruh Sekularisme terhadap Nilai-nilai Islam dalam Pendidikan.....806

Tantangan Sekularisme dalam Menjaga Identitas Pendidikan Islam.....810

Strategi Pendidikan Islam dalam Menghadapi Sekularisme 814

Liberalisme dan Pendidikan Islam 818

Liberalisme dalam Konteks Pendidikan 818

Dampak Liberalisme terhadap Pembentukan Karakter dalam Pendidikan Islam 821

Mempertahankan Pendidikan Islam di Tengah Pengaruh Liberalisme 824

Pendekatan Islam dalam Menghadapi Liberalitas dalam Sistem Pendidikan Global 827

Pendidikan Islam di Era Digital dan AI 829

Pembelajaran Jarak Jauh dan Teknologi dalam Konteks Pendidikan Islam 835

Meningkatkan Aksesibilitas Pendidikan Islam melalui Teknologi Digital 838

Kecerdasan Buatan (AI) dan Pendidikan Islam 841

Penggunaan Teknologi untuk Meningkatkan Kualitas Pendidikan 841

Menciptakan Pendidikan yang Lebih Individual 844

Tantangan Etika dalam Penggunaan AI dalam Pendidikan Islam 846

Pendidikan Islam yang Berfokus pada Keseimbangan antara Teknologi dan Nilai-nilai Islam 850

Islam dan Society 5.0 853

Masyarakat yang Terhubung dengan Teknologi Canggih 853

Society 5.0 dan Hubungannya dengan Pendidikan Islam 857

Peran Pendidikan Islam dalam Menyongsong Masyarakat 5.0 861

Pendidikan Islam dalam Membangun Society 5.0 yang Berkeadilan 865

Membangun Masyarakat Berbasis Teknologi dan Keadilan Sosial dalam Islam 867

Integrasi Nilai-nilai Islam dalam Pengembangan Society 5.0 871

Pendidikan Islam dan Rekonstruksi Peradaban 876

Pendidikan sebagai Proyek Kebangkitan Umat 876

Pendidikan sebagai Katalisator Kebangkitan Peradaban Islam 876

Tujuan Pendidikan Islam dalam Membentuk Umat yang Berkualitas dan Kompetitif 879

Mewujudkan Pembelajaran yang Menumbuhkan Kesadaran Kritis dan Produktif dalam Masyarakat Islam 883

Pendidikan Islam sebagai Alat untuk Memulihkan Peradaban 888

Pendidikan sebagai Upaya Membangun Kembali Kekuatan Ekonomi dan Politik Umat Islam 893

Meningkatkan Kemandirian Sosial dan Kultural Melalui Pendidikan 897

Pendidikan Islam dan Pembangunan Sosial 903

Pendidikan Islam sebagai Pendorong Pembangunan Sosial 903

Pendidikan Islam dalam Membangun Masyarakat yang Berkeadilan dan Sejahtera 905

Pendidikan untuk Meningkatkan Kualitas Kesehatan, Ekonomi, dan Infrastruktur Sosial 908

Peran Pendidikan Islam dalam Mengatasi Krisis Sosial 912

Pendidikan Islam dalam Mewujudkan Masyarakat Harmonis dan Toleran 912

Pembinaan Karakter untuk Menangani Konflik Sosial dalam Masyarakat 915

Membangun Solidaritas Sosial melalui Pendidikan yang Berbasis pada Nilai Islam 919

Model Pendidikan Islam Masa Depan 922

Menyusun Kurikulum yang Menyelaraskan Teknologi dan Nilai Islam 922

Pengembangan Pendidikan Islam yang Responsif terhadap Perubahan Global 927

Pendidikan Islam di Era Digital: Menghadapi Tantangan dengan Teknologi 930

Pendidikan Islam untuk Generasi Masa Depan 934

Pendidikan yang Mempersiapkan Pemimpin Masa Depan 934

Pembelajaran yang Menekankan pada Pengembangan Karakter dan Spiritualitas 937

Pendidikan Berbasis Proyek dan Kewirausahaan untuk Pembangunan Ekonomi Islam 941

Pendidikan Islam yang Berwawasan Global 944

Menyusun Pendidikan Islam yang Dapat Berkompetisi di Tingkat Global 944

Menghubungkan Pendidikan Islam dengan Kebutuhan Dunia yang Semakin Terhubung 949

Pendidikan yang Mengajarkan Tanggung Jawab Global dan Kerjasama Antar Bangsa 951

BAGIAN V 955

METODOLOGI PENELITIAN PENDIDIKAN ISLAM 955

Metodologi Riset Pendidikan Islam 955

Pendekatan Normatif-Teologis dalam Riset Pendidikan Islam 955

Pendekatan Normatif-Teologis 955

Pendekatan ini dalam Menyusun Kerangka Teori Pendidikan Islam 960

Fokus Utama: Menyelaraskan Pendidikan dengan Nilai-nilai Islam dan Al-Qur'an 962

Peran Normatif-Teologis dalam Pembentukan Pedagogi Islam 967

Metodologi Penelitian Normatif dalam Pendidikan Islam 969

Penggunaan Al-Qur'an dan Hadis sebagai Landasan Teoritis dalam Penelitian 969

Analisis Konsep-konsep Teologis dalam Pendidikan 973

Pendekatan Normatif dalam Menilai Praktik Pendidikan di Lembaga Islam 976

Menggunakan Pendekatan Normatif dalam Penelitian Pendidikan Islam 981

Aplikasi Pendekatan Normatif-Teologis dalam Riset 984

Meneliti Pendidikan Islam dengan Perspektif Etika dan Spiritualitas 984

Evaluasi Program Pendidikan Berbasis Nilai-nilai Islam 986

Pengembangan Kurikulum Pendidikan Islam berdasarkan Prinsip Normatif 988

Konsep Pendekatan Historis-Kritis dalam Pendidikan Islam 993

Analisis Sejarah Perkembangan Pendidikan Islam dan Konteksnya 995

Menelusuri Asal-usul dan Transformasi Pendidikan Islam dari Masa Klasik hingga Kontemporer 998

Pendekatan Kritis terhadap Sistem Pendidikan Islam di Berbagai Negara dan Periode 1002

Metodologi Penelitian Historis dalam Pendidikan Islam 1008

Pendekatan Kritis terhadap Dokumen Sejarah 1008

Analisis Konteks Sosial, Politik, dan Budaya dalam Perkembangan Pendidikan Islam 1011

Mengidentifikasi Pengaruh Perubahan Sosial dan Politik terhadap Pendidikan Islam 1014

Pendekatan Historis-Kritis dalam Penelitian Pendidikan Islam 1017

Aplikasi Pendekatan Historis-Kritis dalam Riset Pendidikan Islam 1020

Menilai Perubahan dan Kontinuitas dalam Pendidikan Islam 1020

Membandingkan Sistem Pendidikan Islam di Berbagai Sejarah dan Lokasi 1023

Menyoroti Isu-isu Pendidikan Kontemporer dalam Perspektif Sejarah 1027

Pendekatan Integratif-Interdisipliner dalam Riset Pendidikan Islam 1030

Menciptakan Jembatan antara Ilmu Agama dan Ilmu Umum melalui Pendidikan Islam 1032

Pendekatan yang Menggabungkan Perspektif Islam dengan Berbagai Disiplin Ilmu (Sains, Sosial, Filsafat) 1033

Kelebihan dan Tantangan Pendekatan Integratif dalam Penelitian Pendidikan Islam 1037

Metodologi Penelitian Interdisipliner dalam Pendidikan Islam 1040

Meneliti Pendidikan Islam dengan Pendekatan Ilmu Pengetahuan Alam dan Sosial 1040

Integrasi Ilmu Agama dengan Teknologi, Psikologi, dan Sosiologi dalam Pendidikan Islam 1043

Penggunaan Metode Kualitatif dan Kuantitatif dalam Penelitian Interdisipliner 1046

Implementasi Penelitian Interdisipliner dalam Riset Pendidikan Islam 1048

Aplikasi Pendekatan Integratif-Interdisipliner dalam Riset 1051

Menghubungkan Pembelajaran Islam dengan Aspek Ilmu Pengetahuan dan Teknologi 1051

Penelitian Pendidikan Islam yang Menghadirkan Perspektif Beragam Ilmu 1055

Membentuk Pemahaman Holistik terhadap Isu Pendidikan Islam yang Kompleks 1058

Model Penelitian Berbasis Maqashid 1060

Konsep Maqashid dalam Pendidikan Islam 1064

Tujuan dan Prinsip-prinsip dalam Pendidikan Islam 1064

Tiga Tujuan Utama Maqashid: Perlindungan Agama, Kehidupan, dan Akal dalam Pendidikan 1069

Mengintegrasikan Maqashid dalam Konteks Riset Pendidikan Islam 1073

Metodologi Penelitian Berbasis Maqashid 1075

Menganalisis Dampak Pendidikan terhadap Perlindungan Agama, Kehidupan, dan Akal 1077

Mengembangkan Model Pendidikan yang Berorientasi pada Pencapaian Maqashid 1082

Penelitian yang Berfokus pada Penerapan Maqashid dalam Pendidikan Islam 1085

Aplikasi Model Penelitian Berbasis Maqashid 1087

Menilai Efektivitas Pendidikan Islam dalam Mewujudkan Maqashid al-Shari'ah 1087

Pengembangan Kurikulum Pendidikan Islam yang Sesuai dengan Tujuan Maqashid 1090

Menyusun Kebijakan Pendidikan Islam Berbasis Prinsip Maqashid 1093

Catatan Akhir 1097

Daftar Pustaka 1405

Biografi Penulis 1498

BAGIAN I

LANDASAN FILOSOFIS & EPISTEMOLOGIS

Ontologi Pendidikan Islam

Hakikat Manusia dalam Perspektif Al-Qur'an dan Hadis

Definisi dan Konsep Dasar Manusia dalam Al-Qur'an

Penjelasan tentang dualitas penciptaan manusia ini menjadi landasan ontologis bagi peran sentral manusia sebagai khalifah (wakil atau pengelola) di muka bumi. Konsep khalifah bukan sekadar status, melainkan sebuah amanah (kepercayaan) ilahi yang dibebankan kepada manusia, menandakan posisi uniknya dalam tatanan kosmis[1]. Manusia dianugerahi akal (intelek) dan kehendak bebas (ikhtiyar) yang memungkinkannya untuk memahami, mengelola, dan memanfaatkan alam semesta sesuai dengan tujuan penciptaan Allah[2]. Kapasitas intelektual dan spiritual ini membedakan manusia dari makhluk lain, menjadikannya agen moral yang bertanggung jawab atas tindakannya. Dalam Al-Qur'an, Allah berfirman, "Ingatlah ketika Tuhanmu berfirman kepada para Malaikat: "Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi." Mereka berkata: "Mengapa Engkau hendak menjadikan di bumi itu orang yang akan membuat kerusakan padanya dan menumpahkan darah, padahal kami senantiasa bertasbih dengan memuji Engkau dan menyucikan Engkau?" Tuhan

berfirman: "Sesungguhnya Aku mengetahui apa yang tidak kamu ketahui.""[Al-Baqarah 2:30]. Ayat ini secara eksplisit menegaskan penetapan manusia sebagai khalifah, lengkap dengan skeptisisme malaikat dan penegasan hikmah ilahi[3].

Amanah kekhalifahan ini mencakup tanggung jawab yang multidimensional: tanggung jawab terhadap Allah (dengan mentauhidkan-Nya dan menjalankan perintah-Nya), terhadap diri sendiri (dengan menjaga fitrah dan potensi spiritual), terhadap sesama manusia (dengan menegakkan keadilan dan kemaslahatan), serta terhadap alam semesta (dengan menjaga keseimbangan ekologis)[4]. Penerimaan amanah ini, sebagaimana disebutkan dalam Al-Qur'an, merupakan pilihan sadar manusia setelah langit, bumi, dan gunung-gunung menolak untuk memikulnya[Al-Ahzab 33:72]. Konteks ini menggarisbawahi beratnya amanah tersebut dan implikasi kebebasan memilih yang melekat pada eksistensi manusia. Karenanya, hakikat manusia tidak hanya terletak pada struktur fisik dan spiritualnya, melainkan juga pada beban moral dan eksistensial yang diemban sebagai pemegang mandat Ilahi, sebuah beban yang menuntut kesadaran penuh akan potensi dan keterbatasannya[5].

Fitrah Manusia dan Potensi Pengembangan Diri

Selain amanah kekhalifahan, Al-Qur'an dan Hadis juga memperkenalkan konsep fitrah sebagai bagian integral dari hakikat manusia. Fitrah adalah kodrat dasar atau cetakan primordial yang murni, cenderung kepada kebenaran, monoteisme (tauhid), dan nilai-nilai luhur[6]. Nabi Muhammad bersabda, "Setiap anak

dilahirkan dalam keadaan fitrah, kemudian kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi..."[Sahih Bukhari]. Hadis ini menunjukkan bahwa manusia secara inheren memiliki kecenderungan alami untuk mengenal Allah dan berbuat kebaikan, sebuah disposisi yang membutuhkan bimbingan dan pemeliharaan agar tidak terdistorsi oleh pengaruh eksternal[7]. Fitrah ini menjadi basis bagi pengembangan moral dan spiritual manusia, memungkinkan mereka untuk membedakan antara yang baik (ma'ruf) dan yang buruk (munkar), serta untuk merespons ajakan wahyu dengan hati nurani yang tercerahkan.

Potensi pengembangan diri yang melekat pada fitrah ini diperkuat oleh peran akal dan hati (qalb). Akal berfungsi sebagai instrumen untuk memahami tanda-tanda kebesaran Allah di alam semesta dan merenungkan makna keberadaan, sementara hati adalah pusat persepsi spiritual dan keimanan[8]. Melalui interaksi dinamis antara akal dan hati, manusia memiliki kapasitas untuk mencapai tingkat kesadaran (ma'rifah) yang lebih tinggi tentang Tuhan dan dirinya sendiri. Namun, potensi ini juga dihadapkan pada tantangan internal, yaitu nafs (jiwa atau diri) dengan berbagai kecenderungannya. Al-Qur'an mengidentifikasi tiga kategori utama nafs: nafs al-ammarah bi al-su' (jiwa yang cenderung memerintahkan kejahatan), nafs al-lawwamah (jiwa yang mencela diri sendiri), dan nafs al-mutma'innah (jiwa yang tenang)[Yusuf 12:53; Al-Qiyamah 75:2; Al-Fajr 89:27-30]. Pergulatan internal antara kecenderungan destruktif dan konstruktif dalam nafs ini menjadi medan jihad akbar bagi setiap individu untuk mencapai

kesempurnaan moral dan spiritual, sebuah perjalanan seumur hidup yang menentukan kualitas eksistensi manusia di dunia dan akhirat[9].

Manusia sebagai Makhluk Tuhan dan Khalifah di Bumi

Kedudukan manusia dalam kosmos merupakan salah satu pertanyaan fundamental yang telah secara mendalam digeluti oleh berbagai tradisi filosofis dan teologis. Dalam kerangka pandang Islam, manusia ditegaskan memiliki dualitas eksistensial yang unik: sebagai makhluk Tuhan (abd) dan sekaligus khalifah di bumi (vicegerent). Dialektika antara status primordial sebagai ciptaan yang tunduk (abd) dan amanah agensi moral serta transendental sebagai pengelola (khalifah) membentuk fondasi ontologis dan etis bagi eksistensi manusia. Paradigma ini bukan sekadar deskripsi identitas, melainkan juga preskripsi bagi tugas dan tanggung jawab universal yang menuntut pengembangan potensi akal, moralitas, dan spiritualitas secara holistik guna mewujudkan keseimbangan dan keadilan di muka bumi[10].

Sebagai makhluk Tuhan, manusia berada dalam hirarki ciptaan, tunduk pada hukum-hukum ilahi yang menguasai alam semesta. Konsep ini menegaskan asal-usul manusia dari Kehendak Ilahi dan ketergantungannya yang hakiki pada Sang Pencipta. Berbeda dengan ciptaan lain, manusia dianugerahi fitrah atau watak primordial yang cenderung kepada kebaikan dan monoteisme (tauhid), serta dibekali akal ('aql) dan kehendak bebas (ikhtiyar)[11]. Anugerah ini, sebagaimana diungkapkan dalam Al-Qur'an,

menempatkan manusia sebagai makhluk yang paling mulia (Ahsan Taqwim)[QS. At-Tin 95:4] namun juga berpotensi paling rendah jika menyimpang dari fitrah-nya. Pemahaman atas status ini mengajarkan kerendahan hati dan kepasrahan, mengakui bahwa setiap eksistensi adalah manifestasi dari Kekuasaan Ilahi, sehingga segala tindakan dan keputusan manusia harus berlandaskan pada kesadaran akan Kebesaran Tuhan[12].

Transisi ke peran khalifah tidak mengeliminasi status abd, melainkan mensublimasikannya. Amanah kekhalifahan, sebagaimana disebutkan dalam Al-Qur'an[QS. Al-Baqarah 2:30], bukan sekadar privilege, melainkan sebuah beban tanggung jawab moral dan ekologis yang maha berat. Konsep ini secara inheren melibatkan aspek pengelolaan (tadbir), pemeliharaan (hifz), dan pengembangan (tanmiyah) bumi serta segala isinya, termasuk sesama manusia dan seluruh makhluk hidup, sesuai dengan prinsip-prinsip keadilan ('adl), keseimbangan (mizan), dan kasih sayang (rahmah)[13]. Dalam konteks ini, manusia tidak hanya diposisikan sebagai "penjaga" pasif, melainkan sebagai "agen aktif" yang dituntut untuk menggunakan akal budi, pengetahuan, dan sumber daya yang diberikan untuk meningkatkan kualitas kehidupan dan menjaga kelangsungan ekosistem global. Kegagalan dalam menjalankan peran ini, seperti eksploitasi berlebihan atau kerusakan lingkungan, diinterpretasikan sebagai pengkhianatan terhadap amanah ilahi[14].

Dimensi kekhalifahan meluas melampaui ranah ekologi ke arah sosial dan moral. Secara sosial, kekhalifahan mewajibkan manusia

untuk menegakkan keadilan, mempromosikan kesetaraan, dan menghilangkan penindasan, menciptakan masyarakat yang harmonis dan kooperatif. Secara moral, ini menuntut pengembangan karakter mulia (akhlaq karimah), termasuk integritas, empati, dan tanggung jawab pribadi[15]. Pendidikan dalam Islam, memegang peranan krusial dalam membentuk individu yang cakap secara intelektual, matang secara emosional, dan teguh secara spiritual, sehingga mampu menerjemahkan nilai-nilai kekhalifahan ini menjadi tindakan nyata. Menurut Nasr, krisis lingkungan modern adalah cerminan dari krisis spiritualitas manusia yang melupakan kedudukannya sebagai abd dan khalifah yang terintegrasi, yang mana ilmu pengetahuan Barat modern seringkali gagal menyatukan dimensi sakral dengan material[16].

Sinergi antara peran sebagai makhluk Tuhan dan khalifah di bumi membentuk kerangka kerja yang komprehensif untuk memahami tujuan eksistensi manusia. Ini bukan sekadar dikotomi peran, melainkan sebuah kontinuum kesadaran yang saling melengkapi: ketaatan kepada Tuhan (ubudiyah) menjadi sumber kekuatan dan arah bagi tindakan kekhalifahan, sementara pelaksanaan kekhalifahan yang bertanggung jawab adalah manifestasi tertinggi dari ketaatan itu sendiri[17]. Pemahaman mendalam ini mendorong refleksi terus-menerus terhadap implikasi etis dari setiap inovasi teknologi, setiap kebijakan ekonomi, dan setiap interaksi sosial, memastikan bahwa kemajuan peradaban selalu selaras dengan kehendak Ilahi untuk kebaikan universal dan keberlanjutan planet ini[18].

Tafsir Manusia dalam Hadis Nabi SAW

Hadis Nabi Muhammad SAW memberikan penjelasan yang lebih konkret mengenai karakter dan potensi manusia. Dalam berbagai hadis, manusia digambarkan sebagai makhluk yang memiliki kecenderungan ganda: potensi menuju kebaikan dan potensi menuju keburukan. Salah satu hadis yang sangat terkenal menyatakan bahwa setiap manusia dilahirkan dalam keadaan fitrah, dan lingkunganlah yang kemudian membentuk orientasi keagamaannya[19]. Hadis-hadis ini secara epistemologis menggarisbawahi kondisi awal manusia sebagai entitas yang netral secara moral namun memiliki kapasitas intrinsik untuk mengenali dan menerima kebenaran, sebuah disposisi yang disebut sebagai fitrah tauhid. Namun, potensi ini tidak bersifat statis; ia sangat rentan terhadap intervensi eksternal, baik dari lingkungan sosial, pendidikan, maupun pengaruh kultural yang secara dialektis dapat menggeser orientasi fundamental tersebut menuju ke arah yang menyimpang dari esensi aslinya[20]. Implikasi ontologis dari konsep fitrah ini adalah bahwa kebaikan dan ketaatan bukan merupakan konstruksi eksternal semata, melainkan resonansi dari kedalaman jiwa manusia.

Hadis-hadis Nabi juga menekankan pentingnya akhlak sebagai indikator utama kualitas kemanusiaan. Nabi Muhammad SAW menyatakan bahwa tujuan utama diutusnya beliau adalah untuk menyempurnakan akhlak manusia[21]. Hal ini menunjukkan bahwa kesempurnaan manusia dalam perspektif Islam tidak semata-mata diukur dari kecerdasan intelektual atau kekuatan fisik, tetapi dari

kualitas moral dan spiritualnya. Konsep akhlak dalam hadis melampaui etika normatif; ia merepresentasikan manifestasi internal dari iman (iman) yang termanifestasi dalam perilaku lahiriah (amal), membentuk suatu sistem etika komprehensif yang mencakup hubungan seseorang dengan Tuhan (hablun minallah), dengan sesama manusia (hablun minannas), dan bahkan dengan lingkungan alam. Hadis-hadis spesifik seringkali menyoroti keutamaan sifat-sifat mulia seperti kejujuran, amanah, kasih sayang, kesabaran, dan kedermawanan, yang semuanya merupakan pilar dari konstruksi insan kamil – manusia yang paripurna[22].

Lebih jauh, Hadis Nabi SAW secara implisit maupun eksplisit memposisikan manusia sebagai agen moral yang bertanggung jawab penuh atas pilihan dan tindakannya di dunia ini, sebuah peran yang di dalam Al-Qur'an secara lugas disebut sebagai khalifah fil-ardh (wakil Tuhan di bumi)[23]. Tanggung jawab ini bukanlah beban, melainkan sebuah kehormatan yang menuntut manusia untuk mengelola alam semesta dengan bijaksana dan adil, serta menegakkan nilai-nilai kebaikan. Dalam ranah hadis, konsep khalifah ini diejawantahkan melalui perintah-perintah dan anjuran Nabi SAW mengenai etika kepemimpinan, pentingnya keadilan sosial, perlindungan terhadap kelompok rentan, serta larangan kerusakan di muka bumi. Misalnya, hadis mengenai kewajiban berbuat baik kepada tetangga, menghormati orang tua, dan larangan menzalimi siapa pun, merupakan ekspresi dari dimensi

kekhalifahan yang berorientasi pada pembangunan peradaban yang berlandaskan moral dan etika profetik[24].

Namun, perjalanan manusia menuju kesempurnaan etis tidaklah tanpa hambatan. Hadis-hadis Nabi juga secara transparan mengungkap adanya potensi keburukan dan kelemahan dalam diri manusia, seperti kecenderungan untuk mengikuti hawa nafsu (hawa') dan bisikan setan (waswasah syaitan). Fenomena ini menjadi ujian fundamental bagi setiap individu, mengimplikasikan bahwa perjuangan internal (jihad al-nafs) untuk mengendalikan diri dari godaan adalah sebuah imperatif spiritual yang tak terhindarkan[25]. Hadis-hadis yang memperingatkan tentang bahaya kesombongan, iri hati, tamak, serta kemunafikan, berfungsi sebagai pengingat akan kerapuhan moral manusia dan urgensi untuk senantiasa berintrospeksi serta bertaubat. Dalam konteks ini, tafsir manusia dalam hadis adalah sebuah dinamika berkelanjutan antara potensi ilahiah dan godaan duniawi, yang mana kemenangan sejati terletak pada kemampuan individu untuk secara sadar memilih jalan kebaikan dan meneguhkan komitmen moralnya di tengah berbagai tantangan kehidupan[26].

Hadis Nabi Muhammad SAW menyajikan suatu antropologi yang holistik dan pragmatis. Manusia dipandang sebagai entitas yang kompleks, diberkahi dengan fitrah kebaikan sekaligus dihadapkan pada godaan keburukan, memiliki potensi untuk mencapai puncak spiritual melalui akhlak mulia, dan memikul amanah kekhalifahan di bumi. Orientasi hadis terhadap pembentukan moralitas bukanlah sekadar preskripsi etis,

melainkan sebuah transformasi internal yang bertujuan untuk mengaktualisasikan potensi ilahiah dalam diri manusia dan membangun masyarakat yang berkeadilan dan beradab. Pemahaman terhadap tafsir manusia dalam hadis ini menjadi fondasi yang kokoh dalam membangun kerangka berpikir keislaman yang seimbang, progresif, dan relevan dalam menjawab tantangan kemanusiaan kontemporer[27].

Integrasi antara Konsep Ketuhanan dan Kemanusiaan dalam Pendidikan

Dalam diskursus filsafat pendidikan Islam kontemporer, upaya mengintegrasikan konsep ketuhanan (uluhiyyah) dan kemanusiaan (insaniyyah) bukanlah sekadar sinkretisme metodologis, melainkan sebuah keniscayaan ontologis yang berakar pada prinsip Tawhid. Integrasi ini memandang bahwa hakikat manusia tidak dapat dipahami secara parsial melalui kacamata antroposentrisme sekuler yang memutus hubungan makhluk dengan Sang Pencipta, maupun melalui teosentrisme radikal yang mengabaikan agensi manusia di muka bumi[28]. Pendidikan, dalam spektrum ini, bertindak sebagai mediator yang mentransformasikan kesadaran teologis menjadi aksi nyata kemanusiaan. Sebagaimana ditegaskan dalam wahyu, penciptaan manusia melibatkan hembusan ruh ilahi (nafakha fihi min ruhihi) ke dalam raga material, yang mengisyaratkan bahwa dalam setiap denyut eksistensi manusia terdapat jejak-jejak ketuhanan yang harus diaktualisasikan melalui proses pedagogis yang holistik[29]. Secara epistemologis, integrasi ini merombak paradigma konvensional yang memisahkan antara ilmu agama

(sacred sciences) dan ilmu umum (profane sciences). Pendidikan Islam yang integratif menyadari bahwa alam semesta adalah ayat-ayat Tuhan yang terhampar (ayat kawniyyah), setara kedudukannya dengan ayat-ayat yang tertulis (ayat qawliyyah). Pengembangan intelektualitas dalam pendidikan tidak boleh tercerabut dari akar spiritualitasnya; seorang ilmuwan adalah sekaligus seorang abdi yang menyaksikan kebesaran Tuhan melalui observasi empirisnya[30]. Dialektika antara wahyu dan akal ini menciptakan manusia yang memiliki kedalaman spiritualitas sekaligus kecanggihan rasionalitas, sebuah sintesis yang diperlukan untuk menjawab krisis kemanusiaan modern yang seringkali kehilangan arah transendentalnya[31]. Dalam pandangan ini, pendidikan berfungsi untuk mengembalikan martabat manusia sebagai Khalifatullah (wakil Tuhan) yang memikul mandat moral untuk membawa rahmat bagi semesta alam[32].

Dimensi aksiologis dari integrasi ini terwujud dalam konsep Akhlak yang mengatasi moralitas sekuler berbasis kontrak sosial semata. Pendidikan yang mengintegrasikan aspek ketuhanan dan kemanusiaan melahirkan etika yang bersifat perenial sekaligus kontekstual. Kemanusiaan dalam Islam dipahami sebagai manifestasi dari sifat-sifat Tuhan (takhalluq bi akhlaqillah), seperti kasih sayang (rahmah), keadilan ('adl), dan kebijaksanaan (hikmah)[33]. Ketika seorang peserta didik memahami bahwa memuliakan manusia adalah bentuk penghormatan kepada Penciptanya, maka tindak kekerasan, diskriminasi, dan eksploitasi menjadi mustahil dilakukan karena dianggap sebagai penistaan

terhadap citra ilahi pada diri sesama[34]. Pendidikan dengan demikian menjadi proses penyempurnaan diri secara berkelanjutan (tarbiyah, ta'dib, dan ta'lim) guna mencapai tingkat Insan Kamil suatu prototipe manusia ideal yang mencapai harmoni sempurna antara pengabdian vertikal kepada Allah dan pengabdian horizontal kepada kemanusiaan[35].

Pada akhirnya, integrasi konsep ketuhanan dan kemanusiaan dalam pendidikan Islam menawarkan solusi atas dikotomi yang selama ini membelenggu dunia pendidikan di negara-negara Muslim. Transformasi ini menuntut rekonstruksi kurikulum yang tidak hanya menekankan pada penguasaan kognitif, tetapi juga pada pembersihan jiwa (tazkiyat al-nafs) dan pencerahan akal (tanwir al-'aql). Melalui pendekatan ini, pendidikan Islam tidak lagi dipandang sebagai institusi pelestari tradisi masa lalu yang rigid, melainkan sebagai kekuatan transformatif yang mampu menghasilkan individu-individu yang saleh secara ritual sekaligus saleh secara sosial[36]. Sinergi antara kesadaran akan kehadiran Tuhan (God-consciousness) dan kepedulian sosial ini pada gilirannya akan membentuk tatanan peradaban yang berkeadilan, di mana kemajuan ilmu pengetahuan selalu berjalan beriringan dengan keluhuran budi pekerti dan penghormatan terhadap hakikat kemanusiaan yang universal[37].

Dimensi Transendental Manusia dalam Konteks Pendidikan

Dimensi transendental manusia mengacu pada potensi ontologis insani yang melampaui batasan material-empiris untuk

terhubung dengan realitas mutlak (al-Haqq), sebuah kapasitas yang dalam filsafat pendidikan Islam sering dirujuk sebagai fitrah[38]. Potensi ini tidak hanya bersifat pasif-reseptif tetapi merupakan dorongan dinamis (qalbun salīm) yang mencari sumbernya, yaitu Sang Pencipta, sehingga memberikan landasan teleologis yang fundamental bagi seluruh bangunan pendidikan[39]. Dalam konteks pendidikan kontemporer yang sering terjebak dalam paradigma instrumentalis yang memandang pendidikan semata sebagai mesin pencetak tenaga kerja pengintegrasian dimensi transendental menjadi sebuah keniscayaan filosofis dan praksis untuk memulihkan tujuan pendidikan yang seutuhnya: pembentukan manusia paripurna (al-insān al-kāmil) yang tidak hanya knowing dan doing, tetapi terutama being dan believing[40].

Pendidikan yang secara sistemik mengabaikan atau meminggirkan dimensi transendental pada hakikatnya melakukan reduksi terhadap hakikat kemanusiaan itu sendiri. Pendekatan materialistik-positivistik semacam itu cenderung menghasilkan homo economicus yang terampil secara teknis namun mengalami krisis makna eksistensial, suatu kondisi yang oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas digambarkan sebagai "kehancuran akibat kehilangan adab"[41]. Krisis spiritual ini termanifestasi dalam bentuk dekadensi moral, relativisme etika, dan kehampaan batin, di mana kecerdasan kognitif (IQ) tidak berbanding lurus dengan kedewasaan emosional (EQ) dan, yang lebih penting lagi, kecerdasan spiritual (SQ)[42]. Al-Qur'an secara tegas mengkritik individu yang pengetahuan dan pengamatannya tidak melampaui yang kasat

mata (al-syahādah): "Mereka hanya mengetahui yang lahir (saja) dari kehidupan dunia; sedang mereka tentang (kehidupan) akhirat adalah lalai" (QS. Ar-Rūm: 7)[43]. Ayat ini menegaskan bahwa pendidikan yang terpotong dari realitas transenden adalah pendidikan yang parsial dan, pada akhirnya, menyesatkan.

Sebagai respon terhadap reduksionisme tersebut, pendidikan Islam menawarkan sebuah kerangka integratif-holistik. Paradigma ini menolak dikotomi antara ilmu-ilmu keagamaan (al-ʻulūm al-naqliyyah) dan ilmu-ilmu rasional-empiris (al-ʻulūm al-ʻaqliyyah), karena semua cabang pengetahuan pada hakikatnya bersumber dari Allah SWT dan merupakan ayat-ayat-Nya, baik yang kauniyyah (alam semesta) maupun qur'āniyyah (wahyu tertulis)[44]. Integrasi ini termanifestasi dalam kurikulum yang tidak hanya membangun kompetensi intelektual melalui sains dan matematika, tetapi juga secara bersamaan mematri kesadaran ketuhanan (taqwā) melalui penanaman akidah, pengamalan ibadah, dan peneladanan akhlak karimah. Nabi Muhammad SAW menyatakan, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia"[45]. Pernyataan ini menempatkan penyempurnaan karakter yang berakar pada kesadaran transenden sebagai misi utama, yang darinya tujuan-tujuan pendidikan lainnya bermuara.

Proses pendidikan harus dirancang sebagai sebuah perjalanan spiritual (riḥlah rūḥiyyah) yang memandu peserta didik untuk mengenal dirinya (maʻrifat al-nafs), mengenal Tuhannya (maʻrifat Allāh), dan memahami perannya sebagai khalifah di muka bumi[46]. Metodologi pembelajarannya harus bersifat kontemplatif-reflektif,

mendorong dialog antara teks wahyu, fenomena alam, dan pengalaman batin, sehingga melahirkan pengetahuan yang bermakna (meaningful knowledge) dan transformative. Sebagaimana dinyatakan dalam sebuah hadits qudsi, "Aku adalah perbendaharaan yang tersembunyi, Aku ingin dikenal, maka Aku ciptakan makhluk agar mereka mengenal-Ku"[47]. Ayat ini menjadi landasan teologis bahwa tujuan puncak dari pendidikan adalah tercapainya ma'rifatullāh, yang dengannya seluruh dimensi manusia intelek, emosi, dan spiritual mencapai kesatuan dan kesempurnaannya yang harmonis.

Konsep Fitrah, Insan Kamil, dan Tazkiyatun Nafs

Definisi dan Signifikansi Fitrah dalam Pendidikan Islam

Konsep fitrah menempati posisi sentral dalam epistemologi Islam, berfungsi sebagai landasan ontologis yang mendefinisikan hakikat dan tujuan penciptaan manusia. Secara linguistik, istilah fitrah berakar dari kata fathara, yang berarti 'menciptakan', 'merancang', atau 'memberi eksistensi atas sesuatu untuk pertama kalinya'[48]. Dalam terminologi keilmuan Islam, fitrah dimaknai sebagai disposisi primordial, kondisi asali, atau cetak biru ilahiah (blueprint) yang dengannya setiap manusia dilahirkan[49]. Ini adalah sebuah potensi integratif yang mencakup bukan hanya kecenderungan bawaan untuk mengakui keesaan Allah (tawḥīd) sebagaimana dinyatakan secara eksplisit dalam Al-Qur'an, "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (tetaplah atas) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia

menurut fitrah itu..." (QS. Ar-Rum: 30)[50] tetapi juga mencakup potensi-potensi intrinsik lainnya seperti kecerdasan intelektual (‘aql), spiritual (qalb, rūḥ), dan moral untuk membedakan antara kebenaran (al-ḥaqq) dan kesesatan (al-ḍalāl)[51].

Signifikansi konsep fitrah dalam kerangka pendidikan Islam bersifat paradigmatik dan revolusioner. Ia mentransformasi perspektif pendidikan dari model tabula rasa yang pasif, di mana peserta didik dipandang sebagai wadah kosong yang harus diisi oleh lingkungan, menuju model active discovery, di mana pendidikan berperan sebagai katalis untuk mengungkap, memelihara, dan mengaktualisasikan potensi-potensi ilahiah yang telah terinstal secara inheren dalam diri setiap individu[52]. Proses pendidikan, dalam perspektif ini, bukanlah suatu proses insersi melainkan ekskavasi; bukan indoctrination melainkan actualization[53]. Kurikulum dan metodologi pendidikan Islam idealnya tidak bersifat memaksakan dari luar, tetapi dirancang untuk selaras dan merespons secara organik terhadap kebutuhan dan tahap perkembangan fitrah tersebut, memastikan bahwa proses belajar mengajar berfungsi sebagai medium untuk menyucikan (tazkiyah) dan menyempurnakan (takmīl) potensi dasar ini, bukan mereduksinya atau, dalam kasus terburuk, mencemarinya[54]. Prinsip ini menempatkan tanggung jawab besar pada pendidik dan lingkungan untuk menciptakan ekosistem yang kondusif sebuah miḥyah ṣāliḥah (lingkungan yang baik) agar fitrah dapat tumbuh mencapai bentuknya yang paling sempurna, yang dalam kosakata tasawuf dikenal sebagai Insan Kamil[55].

Fitrah sebagai Potensi Dasar Manusia

Dalam kerangka filsafat pendidikan Islam, konsep fitrah menempati posisi sentral sebagai fondasi antropologis yang mendefinisikan hakikat manusia dan potensinya. Secara etimologis, fitrah berasal dari akar kata Arab faṭara, yang berarti "mencipta, memulai, atau membentuk dari awal," mengacu pada kondisi asli dan murni manusia sejak penciptaannya oleh Allah SWT[56]. Dalam konteks teologis dan psikologis, fitrah merujuk pada kecenderungan bawaan manusia yang membawa benih-benih potensi intrinsik akal, hati (qalb), dan naluri moral yang secara inheren mendorongnya menuju kebenaran, kebaikan, dan ketuhanan[57]. Fitrah ini bukan sekadar keadaan statis, melainkan sebuah dinamika laten yang menuntut aktualisasi melalui proses pendidikan yang terarah dan berkesinambungan.

Epistemologi Islam menegaskan bahwa akal (al-'aql) adalah instrumen utama dalam proses perolehan pengetahuan dan pemahaman realitas. Al-Qur'an secara tegas mengundang manusia untuk merenung, berpikir, dan menggunakan akalnya dalam memahami tanda-tanda kebesaran Allah dalam alam semesta (ayat kauniyyah) maupun dalam wahyu (ayat qur'aniyyah)[58]. Namun, akal yang tidak diimbangi oleh kebersihan hati dan kesadaran moral akan rentan terperosok ke dalam kesesatan atau keangkuhan epistemologis (epistemic arrogance), sebagaimana diisyaratkan dalam kisah Iblis yang menolak bersujud kepada Adam karena merasa lebih unggul berdasarkan logikanya semata[59]. Di sini terlihat bahwa akal, meskipun merupakan anugerah ilahi, membutuhkan

pengendalian oleh qalb yang dalam terminologi tasawuf dan psikologi Islam dilihat sebagai pusat moral, spiritual, dan intuisi kenabian[60]. Hati yang sehat (qalbun salim) mampu menyaring kebenaran dari kepalsuan, menyeimbangkan rasionalitas dengan nilai, serta mengarahkan tindakan manusia ke arah yang diridhai Ilahi.

Naluri moral, yang sering diidentifikasi dengan al-fithrah al-dīniyyah atau al-gharīzah al-dīniyyah, merupakan dimensi ketiga dari potensi fitrah yang tak kalah penting. Para ulama klasik seperti al-Ghazali dan Ibn Taymiyyah menekankan bahwa hati manusia secara alami cenderung kepada kebenaran dan kebaikan, kecuali jika tercemar oleh hawa nafsu atau pengaruh lingkungan[61]. Fenomena ini selaras dengan hasil penelitian kontemporer dalam bidang psikologi moral yang menunjukkan bahwa manusia memiliki predisposisi bawaan terhadap perilaku pro-sosial, empati, dan keadilan yang oleh Jonathan Haidt disebut sebagai “moral foundations” yang dimiliki secara universal oleh manusia[62]. Dapat dikatakan bahwa fitrah tidak hanya konsep teologis, tetapi juga memiliki basis antropologis dan psikologis yang dapat diuji secara ilmiah.

Meskipun potensi-potensi fitrah tersebut hadir secara bawaan, perkembangan optimalnya sangat bergantung pada intervensi edukatif yang holistik. Pendidikan Islam, dalam pengertiannya yang paling mendalam, bukan semata transfer pengetahuan, melainkan proses tazkiyat al-nafs (penyucian jiwa) dan tarbiyyah (pembinaan menyeluruh) yang menumbuhkan keseimbangan antara dimensi

intelektual, moral, dan spiritual[63]. Tanpa pendidikan yang berbasis pada fitrah, potensi manusia dapat terdistorsi atau bahkan terbalik: akal digunakan untuk menipu, hati menjadi keras, dan moralitas digantikan oleh utilitarianisme sempit. Sebagaimana diingatkan oleh Nabi Muhammad SAW, “Setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah; orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi” (HR. al-Bukhari dan Muslim)[64]. Hadis ini secara eksplisit menunjukkan bahwa lingkungan dan pendidikan memiliki peran penentu dalam membentuk identitas dan karakter moral manusia, meskipun potensi aslinya bersifat suci dan cenderung kepada kebenaran.

Dalam konteks modern, tantangan terhadap aktualisasi fitrah semakin kompleks. Arus sekularisme, materialisme, dan relativisme moral mengancam harmoni antara akal, hati, dan moral dengan menempatkan rasionalitas instrumental di atas nilai-nilai transenden. Pendidikan yang berbasis pada fitrah, karenanya, harus menjadi respons epistemik dan etis terhadap kondisi ini. Model pendidikan semacam itu menuntut kurikulum yang tidak hanya mengasah kognisi, tetapi juga melatih kesadaran spiritual, mengembangkan empati, dan memperkuat komitmen terhadap kebaikan bersama (maslahah). Sebagaimana ditegaskan oleh Abdullah Nasih Ulwan dalam pemikirannya tentang pendidikan anak dalam Islam, tujuan pendidikan bukan hanya membentuk manusia yang cerdas, tetapi manusia yang bertakwa yakni, yang mampu menggunakan seluruh potensinya dalam ketaatan kepada Allah[65].

Fitrah bukan hanya konsep metafisik yang terkurung dalam wacana teologis, tetapi juga kerangka kerja yang hidup dan relevan bagi pengembangan manusia secara integral. Ia menjadi dasar filosofis bagi pendidikan Islam yang tidak hanya menanggapi kebutuhan zaman, tetapi juga menjawab panggilan eksistensial manusia sebagai khalifah di muka bumi makhluk yang memiliki kapasitas untuk mengetahui, merasakan, dan memilih kebaikan dengan kesadaran penuh[66]. Pendidikan yang mengabaikan dimensi fitrah, pada akhirnya, akan menghasilkan manusia yang tereduksi menjadi entitas teknis: cerdas, tetapi hampa makna; produktif, tetapi tidak bermoral.

Hubungan Fitrah dengan Pembentukan Karakter

Dalam kerangka epistemologi pendidikan Islam, konsep fitrah menempati posisi sentral sebagai dasar ontologis dan antropologis bagi pembentukan karakter manusia. Secara etimologis, kata fitrah berasal dari akar kata Arab faṭara, yang berarti mencipta, membentuk, atau menjadikan sesuatu menurut sifat aslinya[67]. Dalam konteks manusia, fitrah merujuk pada kondisi primordial keberadaan manusia yang diciptakan oleh Allah dalam keadaan lurus, cenderung kepada kebaikan, dan memiliki potensi untuk mengenal Tuhan (ma'rifah ilahiyyah). Sebagaimana disebutkan dalam Al-Qur'an: "Fa aqim wajhaka lilddīni ḥanīfan faṭrata Allāh allatī faṭara al-nāsa 'alayhā" (Ar-Rum: 30), yang bermakna, "Maka hadapkanlah wajahmu kepada agama dengan hati yang lurus, (sesuai) dengan fitrah Allah yang telah menciptakan manusia

menurut fitrah itu." Ayat ini secara eksplisit menunjukkan bahwa setiap individu dilahirkan dalam keadaan memiliki orientasi spiritual dan moral yang inheren suatu predisposisi batin yang secara alamiah tertarik kepada kebenaran, keadilan, dan kebaikan[68].

Dari perspektif filsafat pendidikan Islam, pembentukan karakter tidak bersifat konstruktivis semata, melainkan lebih dekat kepada paradigma aktualisasi yaitu proses mengungkap, mengasah, dan mengembangkan potensi yang telah ada dalam diri manusia sejak awal penciptaannya[69]. Dalam hal ini, pendidikan bukanlah proses penanaman nilai dari luar secara paksa, melainkan suatu usaha sistematis untuk menjaga kemurnian fitrah tersebut dari distorsi, sekaligus merangsangnya agar berkembang secara seimbang dan utuh. Ibn Taimiyyah menyatakan bahwa fitrah manusia meliputi tiga dimensi utama: (1) kecenderungan untuk mengakui keesaan Tuhan (tawḥīd), (2) penyerahan diri kepada aturan Ilahi (islām), dan (3) kemampuan untuk membedakan antara yang hak dan yang batil (firaṣah akhlāqīyyah)[70]. Ketiga dimensi ini menjadi fondasi bagi pembentukan karakter yang autentik dan berkelanjutan.

Namun, sejalan dengan realitas sosial dan kultural, fitrah manusia tidak selalu berkembang secara optimal. Lingkungan yang sarat dengan tekanan materialistik, hedonisme, dan individualisme dapat mengaburkan cahaya fitrah tersebut. Nabi Muhammad SAW bersabda: "Kullu mawlūdin yūladu 'alā al-fiṭrah, fa'abawāhu yumallidānihi aw yumajūsānihi aw yanasrānihi" (HR. Muslim), yang artinya: "Setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah, maka orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi."[71]

Hadis ini menggarisbawahi bahwa distorsi moral bukan bersifat intrinsik, melainkan ekstrinsik hasil dari pengaruh sosial, pendidikan, dan pewarisan budaya yang menyimpang dari nilai-nilai fitri. Dalam terminologi psikologi perkembangan kontemporer, hal ini dapat dianalogikan dengan konsep moral disengagement yang dikemukakan Bandura, di mana individu secara kognitif melemahkan standar moral internalnya akibat tekanan sosial atau norma kelompok yang menyimpang[72].

Pendidikan karakter dalam Islam harus dikonseptualisasikan sebagai bentuk tazkiyat al-nafs penyucian jiwa yang berkelanjutan dan holistik. Tidak cukup hanya mengajarkan norma secara kognitif, pendidikan harus menciptakan ruang interaksi yang memungkinkan internalisasi nilai melalui keteladanan (uswah), habituasi (tadriib), dan refleksi ruhani (muḥāsabah). Di sini, peran guru tidak hanya sebagai penyampai ilmu, tetapi sebagai muraqib fiṭri pengawas dan pemandu yang membantu peserta didik mengenali dan mengaktualisasikan fitrahnya. Konsep ini sejalan dengan pandangan Vygotsky mengenai Zone of Proximal Development, yang menekankan pentingnya interaksi sosial dengan figure yang lebih kompeten dalam proses pembentukan identitas dan nilai[73].

Lebih jauh lagi, integrasi antara fitrah dan karakter harus dilihat sebagai proses dinamis yang berlangsung sepanjang hayat (life-long character development). Fitrah bukanlah entitas statis yang terus-menerus utuh, melainkan potensi yang rentan terhadap pelanggaran, sekaligus mampu diregenerasi melalui taubat, ibadah, dan pendidikan berkelanjutan. Dalam pandangan Al-Ghazali, jiwa

manusia memiliki tiga tingkatan: nafs al-ammarah (jiwa yang cenderung kepada hawa nafsu), nafs al-lawwāmah (jiwa yang menyesali), dan nafs al-muṭma'innah (jiwa yang tenang dan terpuji)[74]. Transisi dari tingkat yang rendah menuju yang lebih tinggi merupakan gambaran konkret dari proses pembentukan karakter yang dipandu oleh kesadaran fitri.

Pendekatan pendidikan yang mengabaikan dimensi fitrah akan berisiko menghasilkan karakter yang instrumental, sekadar mengikuti norma karena tekanan eksternal, bukan karena kesadaran batin. Sebaliknya, pendidikan yang berpijak pada keutuhan fitrah mampu melahirkan insan kamil manusia yang utuh secara spiritual, intelektual, emosional, dan moral. Dalam konteks kontemporer, model pendidikan semacam ini sangat relevan dalam menghadapi krisis moral global, eksistensialisme, dan fragmentasi identitas. Dengan memosisikan fitrah sebagai moral compass yang bawaan, pendidikan Islam tidak hanya membentuk manusia yang berakhlak, tetapi juga manusia yang otentik yang hidup selaras dengan hakikat penciptaannya.

Model Manusia Sempurna dalam Islam

Konsep insan kamil merupakan salah satu puncak pencapaian dalam epistemologi tasawuf falsafi, yang merumuskan suatu idealitas ontologis dan teleologis tentang keberadaan manusia. Lebih dari sekadar terminologi, insan kamil merepresentasikan suatu model manusia paripurna yang telah mencapai integrasi vertikal dengan sang Pencipta dan integrasi horizontal dengan

semesta beserta segala entitas di dalamnya[75]. Model ini tidak bersifat statis atau mitologis semata, melainkan sebuah paradigma dinamis yang memetakan perjalanan spiritual (suluk) dan intelektual manusia menuju aktualisasi potensi tertingginya (quwwah), sehingga ia menjadi cermin yang memantulkan Nama-nama dan Sifat-sifat Ilahi (tajalli al-asma' wa al-sifat) dalam tatanan eksistensi yang fana[76]. Esensi dari insan kamil terletak pada kemampuannya untuk bertindak sebagai khalifah Allah di muka bumi dalam pengertian yang paling substantif, yakni sebagai wakil yang merealisasikan kehendak ilahi melalui keagungan akhlak dan kedalaman pengetahuannya.

Secara filosofis, konstruksi insan kamil dibangun di atas fondasi dua doktrin sentral: martabat manusia sebagai khalifah dan kesatuan wujud (wahdat al-wujud). Doktrin pertama, yang bersumber dari firman Allah, "Inni ja'ilun fil ardhi khalifah" (Surah Al-Baqarah: 30), memberikan mandat ontologis sekaligus tanggung jawab kosmologis kepada manusia[77]. Mandat ini mengimplikasikan bahwa manusia dibekali dengan seperangkat fakultas akal, hati (qalb), dan ruh yang memampukannya untuk mengenal, mengelola, dan memakmurkan alam semesta. Namun, kapasitas sebagai khalifah hanya mencapai kesempurnaannya ketika fakultas-fakultas ini tersingkap secara maksimal melalui pendakian spiritual dan purifikasi jiwa (tazkiyat al-nafs). Doktrin kedua, yang banyak dikembangkan oleh Ibn 'Arabi dan para pengikut mazhabnya, menawarkan perspektif bahwa realitas sejari hanyalah Allah, sementara segala yang ada merupakan manifestasi (tajalli) dari-

Nya[78]. Dalam kerangka ini, insan kamil dipandang sebagai microcosmos (‘alam saghir) yang merefleksikan seluruh realitas macrocosmos (‘alam kabir). Ia adalah poros (qutb) dan penyingkap sempurna (mazhar jam’i) dari semua Nama Ilahi, sehingga keberadaannya menjadi penghubung (barzakh) antara yang Ilahi dan yang duniawi, antara yang mutlak dan yang nisbi.

Realisasi dari konsep insan kamil dalam kerangka praktis termanifestasi melalui peneladanan terhadap figur Nabi Muhammad SAW. Sabda Rasulullah, “Innama bu’istu li utammima makarim al-akhlaq” (Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia), menegaskan bahwa misi kenabiannya secara inheren terkait dengan proyek memanusiakan manusia secara sempurna[79]. Akhlak yang mulia (makarim al-akhlaq) dalam konteks ini bukan sekadar etika sosial, melainkan pancaran dari sifat-sifat ilahiah yang telah mendarah daging dalam kepribadiannya. Dalam literatur sufistik, Nabi Muhammad tidak hanya dipandang sebagai seorang nabi secara legal-formal (syari’ah), tetapi juga sebagai perwujudan primordial (al-insan al-qadim) dan telaga tertinggi dari makna insan kamil itu sendiri[80]. Setiap Muslim yang berjalan di jalur spiritual pada hakikatnya berusaha untuk mencontoh (ittiba’) dan mewarnai dirinya (takhalluq) dengan akhlak Rasulullah, yang merupakan cerminan dari akhlak Allah. Proses ini memerlukan disiplin rigorous melalui metode psiko-spiritual seperti mujahadah (bersungguh-sungguh), riyadhah (latihan), dan muraqabah (kontemplasi/introspeksi) di bawah bimbingan seorang guru mursyid[81]. Dalam konteks kekinian,

paradigma insan kamil menawarkan solusi kontemplatif terhadap krisis modernitas yang dicirikan oleh ketercerabutan spiritual (spiritual alienation) dan dehumanisasi. Model manusia sempurna ini menolak reduksi manusia menjadi sekadar entitas biologis (homo biologicus), ekonomis (homo economicus), atau mekanis[82]. Sebaliknya, ia menegaskan dimensi transenden dan holistik dari manusia. Seorang insan kamil adalah seorang yang ilmunya mendalam, amalnya tulus, akhlaknya luhur, dan kepedulian sosialnya tinggi. Ia adalah saintis yang bertakwa, ekonom yang jujur, politikus yang adil, dan seniman yang penuh hikmah semua terintegrasi dalam ketaatan kepada Sang Pencipta. Dengan kata lain, konsep ini menawarkan jalan integrasi, di mana kemajuan sains dan teknologi tidak berbenturan dengan nilai-nilai ketuhanan, melainkan justru harus dibimbing olehnya[83]. Dengan menjadikan insan kamil sebagai cita-cita peradaban, umat Islam tidak hanya menggariskan sebuah tujuan individu, tetapi juga merumuskan sebuah proyek kolektif untuk membangun peradaban yang unggul secara material dan sekaligus berkarakter spiritual yang agung.

Konsep Insan Kamil dalam Pemikiran Filosofis

Konsep Insan Kāmil (Manusia Sempurna) menempati posisi sentral dan menjadi puncak aspirasi dalam kosmologi dan epistemologi filsafat Islam, mewakili sintesis ultimat antara spekulasi rasional filosofis (ḥikmah), pencerahan spiritual (maʿrifah), dan realisasi etis (akhlāq)[84]. Lebih dari sekadar gagasan teologis tentang kesalehan, konsep ini membentuk suatu kerangka

ontologis yang komprehensif untuk memahami potensi tertinggi umat manusia dan tujuannya dalam tatanan penciptaan. Para pemikir Muslim, mulai dari para filsuf (falāsifah) yang teriluminasi oleh akal hingga para sufi (ʿurafā') yang disinari oleh hati, telah mengembangkan konsep ini sebagai archetype manusia ideal, yang esensinya terletak pada kemampuannya untuk mengintegrasikan secara harmonis potensi-potensi esensialnya akal (ʿaql), hati (qalb), dan tindakan moral (ʿamal ṣāliḥ) ke dalam suatu kesatuan eksistensial yang koheren dalam kehidupan sehari-hari[85].

Dalam kerangka filsafat Islam, kesempurnaan manusia ini pada hakikatnya bersifat teleologis; ia merupakan aktualisasi penuh dari kapasitas epistemik dan spiritual yang telah dianugerahkan kepada manusia. Kapasitas ini memungkinkannya untuk menjadi microcosm (ʿālam ṣaghīr) yang secara sempurna memantulkan macrocosm (ʿālam kabīr), sekaligus menjadi perwujudan (tajallī) dari Nama-nama dan Sifat-sifat Ilahi (al-Asmā' al-Ḥusnā) dalam batas-batas eksistensi kontingennya[86]. Proses ini dimulai dengan penyucian jiwa (tazkiyat al-nafs) dari kotoran moral dan ilusi indrawi, dilanjutkan dengan pencarian pengetahuan yang benar baik melalui demonstrasi logika (burhān) maupun penyinaran intuitif (kasyf) dan dimanifestasikan melalui pengamalan keadilan, kebijaksanaan, keberanian, dan kesederhanaan dalam interaksi sosial[87]. Oleh karena itu, kesempurnaan yang dimaksud bukanlah keadaan statis yang bebas dari segala keterbatasan manusiawi, melainkan suatu perjalanan dinamis yang justru tercermin dalam bagaimana seorang individu secara terus-menerus mengatasi

keterbatasannya melalui kematangan spiritual (al-irtiqā' al-rūḥī), kedewasaan dan kebijaksanaan intelektual (al-ḥikmah al-ʿaqliyyah), serta keunggulan akhlak (iḥsān al-khuluq) yang menjadi cahaya penuntun bagi diri dan komunitasnya[88].

Puncak elaborasi filosofis-teosofis dari konsep Insan Kāmil ini banyak dikaitkan dengan karya-karya Muḥyī al-Dīn Ibn ʿArabī (w. 1240 M) dan murid-muridnya dalam mazhab pemikiran Akbarian. Bagi Ibn ʿArabī, Insan Kāmil adalah cermin sempurna yang memantulkan Realitas Mutlak (al-Ḥaqq) dan merupakan perantara (barzakh) melalui mana Tuhan mengenali Diri-Nya sendiri dalam penciptaan. Dalam magnum opus-nya, Fuṣūṣ al-Ḥikam, ia menyatakan bahwa manusia sempurna adalah "ruh dan pengurus alam semesta" (rūḥ al-ʿālam wa qayyimuhu), yang keberadaannya menyangga tatanan kosmis[89]. Pemikiran ini kemudian disistematisasi dan dikembangkan lebih lanjut oleh ʿAbd al-Karīm al-Jīlī (w. 1424 M) dalam karyanya, al-Insān al-Kāmil fī Maʿrifat al-Awākhir wa al-Awā'il, yang secara eksplisit menjadikan konsep ini sebagai tema sentral. Al-Jīlī memandang Insan Kāmil sebagai realitas Muḥammadīyyah (al-ḥaqīqah al-Muḥammadīyyah), yang merupakan prinsip pertama penciptaan dan penyempurnaannya, sekaligus teladan abadi bagi perjalanan spiritual setiap insan[90].

Konsep Insan Kāmil dalam tradisi pemikiran filosofis Islam tidak hanya menawarkan sebuah model antropologi filosofis, tetapi juga menyajikan sebuah epistemologi yang holistik. Ia adalah jawaban terhadap pertanyaan-pertanyaan mendasar tentang identitas, tujuan, dan potensi manusia, yang dirumuskan melalui sintesis

mendalam antara wahyu, akal, dan pengalaman spiritual. Konsep ini menegaskan bahwa jalan menuju kesempurnaan adalah melalui penyelarasan kehendak, pengetahuan, dan tindakan individu dengan Prinsip Ilahi yang menjadi sumber segala kesempurnaan, sehingga memposisikan manusia sebagai khalifah Tuhan di muka bumi yang bertanggung jawab secara moral dan spiritual[91].

Aplikasi Insan Kamil dalam Konteks Pendidikan

Dalam konteks pendidikan, konsep insan kamil menjadi tujuan normatif yang ingin dicapai. Pendidikan Islam berupaya membentuk individu yang tidak hanya memiliki kecerdasan akademik, tetapi juga integritas moral dan kedalaman spiritual. Aplikasi konsep ini melampaui paradigma pendidikan sekular-modern yang kerap memisahkan secara dikotomis antara ilmu-ilmu duniawi (profane) dan ilmu-ilmu ukhrawi (sacred)[92]. Sebaliknya, pendekatan insan kamil menawarkan integrasi holistik, di mana seluruh disiplin ilmu baik sains, humaniora, maupun seni dipandang sebagai manifestasi dari ayat-ayat kauniyah (tanda-tanda alam semesta) yang, ketika dipelajari dengan kesadaran tauhid, akan mengantarkan peserta didik pada pengenalan yang lebih mendalam terhadap ayat-ayat qauliyah (wahyu Tuhan), sehingga membentuk kesadaran integral yang memandang ilmu sebagai sarana pendakian spiritual dan intelektual menuju Sang Pencipta[93].

Implementasinya dalam praktik pedagogis memerlukan rekonstruksi kurikulum yang tidak hanya fokus pada transfer of knowledge (naql al-ma'rifah), tetapi lebih pada cultivation of being

(takwin al-insan)[94]. Kurikulum semacam ini dirancang untuk mengembangkan seluruh dimensi insani: al-qalb (hati nurani), al-'aql (akal), al-nafs (jiwa), dan al-jasad (raga). Proses pembelajaran tidak boleh terperangkap dalam mekanisme hafalan dan regurgitasi informasi, tetapi harus bertransformasi menjadi sebuah perjalanan kontemplatif (tafakkur dan tadabbur) yang memungkinkan peserta didik untuk menyelami hikmah di balik setiap ilmu yang dipelajari, sebagaimana termaktub dalam seruan Al-Qur'an untuk memerhatikan alam semesta: "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal."[95] Pendidik dalam kerangka ini berperan sebagai murabbi (pendidik jiwa), muaddib (pembentuk adab), dan mursyid (pembimbing spiritual), bukan sekadar pengajar yang menyampaikan materi[96].

Lingkungan pendidikan kemudian harus dikonseptualisasikan sebagai microcosmos yang mencerminkan harmoni ilahiah, di mana nilai-nilai seperti kejujuran (al-sidq), tanggung jawab (al-amanah), belas kasih (al-rahmah), dan keadilan (al-'adl) dihidupkan dan dipraktikkan dalam setiap interaksi, bukan sekadar menjadi materi ceramah[97]. Penilaian atas keberhasilan pendidikan pun harus diperluas melampaui metrik kognitif semata untuk mencakup perkembangan karakter, kesehatan spiritual, dan kontribusi sosial peserta didik. Aplikasi insan kamil dalam pendidikan pada hakikatnya adalah upaya untuk memanusiakan manusia seutuhnya (humanization), membebaskannya dari belenggu ignorance (al-jahl) dan nafsu hewani, serta mengantarkannya menuju realisasi potensi

tertingginya sebagai khalifah di muka bumi yang memancarkan cahaya ketuhanan (tajalli al-asma' al-husna) dalam setiap pikiran, perkataan, dan perbuatannya[98]. Inilah esensi dari pendidikan yang membebaskan dan memuliakan, sebuah proses panjang untuk melahirkan sosok yang paripurna, yang ilmunya mencerahkan dan amalnya menyejukkan.

Tazkiyatun Nafs sebagai Proses Pembentukan Diri

Tazkiyatun nafs, atau penyucian jiwa, secara leksikal dan teologis dipahami sebagai sebuah proses pemurnian spiritual dari noda-noda moral dan psikologis seperti kesombongan (kibr), iri hati (hasad), dan ketamakan (hirs)[99]. Namun, pada level analisis yang lebih dalam, konsep ini mengatasi pemahaman reduksionis yang sekadar melihatnya sebagai aktivitas asketis-individual. Sebaliknya, tazkiyatun nafs harus dipandang sebagai suatu proses ontologis-progresif yang melibatkan dekonstruksi mendasar terhadap konsep diri (nafs) yang tercemar oleh hegemoni ego (anāniyyah) dan rekonstruksinya menuju sebuah entitas yang selaras dengan tujuan penciptaannya (fitrah)[100]. Proses ini bukanlah penghapusan diri, melainkan transformasi radikalnya, sebuah perjalanan dari being-in-the-world yang teralienasi menuju being-for-The-Divine yang otentik.

Fondasi filosofis dari proses ini terletak pada pemahaman tripartit tentang jiwa dalam epistemologi Islam, sebagaimana diuraikan secara filosofis oleh para pemikir seperti Al-Ghazali[101] dan Ibn Arabi[102], yang akar-akarnya dapat ditelusuri kembali ke dalam

Al-Qur'an. Al-Qur'an menguraikan tiga keadaan nafs: an-nafs al-ammārah bi-s-sū' (jiwa yang menyuruh kepada kejahatan), al-nafs al-lawwāmah (jiwa yang menyesali diri), dan an-nafs al-mutma'innah (jiwa yang tenang)[103]. Proses tazkiyah pada hakikatnya adalah pergerakan dinamis dan dialektis melalui tahapan-tahapan ontologis ini. Pergerakan ini dimulai dengan kesadaran kritis (lawwāmah) yang terus-menerus melakukan introspeksi (muhāsabah) terhadap dorongan-dorongan primordial ammārah, yang sering kali dimanifestasikan melalui hawa nafsu (hawā)[104]. Kesadaran inilah yang menjadi katalisator untuk dekonstruksi.

Dekonstruksi dalam kerangka tazkiyatun nafs adalah upaya sistematis untuk membongkar ilusi ego (anā) yang dibangun oleh nafs al-ammārah. Ego ini menyelimuti kesadaran manusia dengan identitas palsu yang dibentuk oleh hasrat duniawi (dunyā), pencarian validasi sosial, dan pemujaan terhadap diri sendiri ('ujub)[105]. Melalui disiplin spiritual seperti zuhud (kesederhanaan), muraqabah (merasa selalu diawasi oleh Tuhan), dan mujāhadah (perjuangan melawan hawa nafsu), seorang salik (penempuh jalan spiritual) secara aktif mencabut akar-akar identitas semu ini[106]. Ini adalah fase fanā' (peleburan) sebagaimana dibahas dalam literatur tasawuf, bukan dalam arti hilangnya eksistensi, tetapi dalam arti sirnanya penyifatan-penyifatan buruk (sifāt madhmūmah) yang melekat pada diri[107]. Tahap rekonstruksi, yang bersifat simultan dan berkelanjutan, kemudian dimulai. Jiwa yang telah dikosongkan dari sifat-sifat rendah tersebut kemudian diisi (tahallī) dengan sifat-sifat

Ilahiah (takhalluq bi-akhlāq Allāh)[108]. Proses ini merupakan aktualisasi dari perintah Allah untuk beribadah seolah-olah melihat-Nya (ihsān), di mana setiap tindakan dilakukan dengan kesadaran transenden dan dihiasi dengan akhlak yang luhur seperti ikhlas, sabar, syukur, dan tawakal[109]. Rekonstruksi ini mencapai puncaknya dalam pencapaian nafs al-mutma'innah, suatu keadaan jiwa yang telah menemukan ketenangan, kepastian, dan kedamaian eksistensial melalui pengenalan (ma'rifah) dan kedekatan (qurb) dengan Sang Pencipta[110]. Dalam keadaan ini, diri tidak lagi mengalami konflik internal yang melelahkan; ia telah terintegrasi secara holistik dan menemukan tujuan ontologisnya, yaitu untuk berperan sebagai khalifah Allah di muka bumi dengan penuh kesadaran dan tanggung jawab[111]. Tazkiyatun nafs terbukti bukan sekadar proses etika, tetapi merupakan proyek pembentukan diri (self-formation) yang paling mendalam, yang mentransformasi seluruh mode keberadaan (mode of being) manusia menuju kesempurnaan insani (insān kāmil)[112].

Konsep Tazkiyah dalam Al-Qur'an dan Hadis

Dalam konteks spiritualitas Islam, konsep tazkiyah al-nafs pemurnian jiwa menempati posisi puncak dalam kerangka pencapaian kemanusiaan yang utuh dan seimbang. Tazkiyah bukan sekadar proses penyu-cian dari dosa atau perilaku negatif, melainkan sebuah transformasi ontologis dan epistemologis yang menyentuh dimensi paling dalam dari keberadaan manusia: jiwa (nafs), hati (qalb), akal (aql), dan ruh (ruh)[113]. Al-Qur'an secara

eksplisit menempatkan tazkiyah sebagai landasan utama kesuksesan spiritual dan sosial manusia, sebagaimana dinyatakan dalam Surah al-Syams ayat 9–10: “Sungguh, beruntunglah orang yang menyucikan jiwa itu. Dan sungguh, merugilah orang yang mengotorinya” (QS. al-Syams/91:9–10)[114]. Ayat ini bukan hanya menyampaikan hukum moral, tetapi juga membuka cakrawala antropologis-teologis mengenai potensi manusia sebagai makhluk yang mampu mengendalikan dorongan hewani (nafs al-ammarah) menuju kedewasaan spiritual (nafs al-maṭma’innah) melalui latihan kontinu dan kesadaran reflektif[115].

Secara linguistik, kata tazkiyah berasal dari akar kata z-k-w, yang secara harfiah berarti “menumbuhkan”, “menyucikan”, atau “memperbaiki”[116]. Dalam terminologi keislaman, tazkiyah mencakup pemurnian jiwa dari sifat-sifat tercela seperti hasad, kikir, riya’, dan takabbur, serta pengembangan sifat-sifat terpuji seperti ikhlas, sabar, tawadhu’, dan zuhud[117]. Proses ini bukanlah peristiwa instan, melainkan proses berkelanjutan yang melibatkan disiplin spiritual (riyadah ruhiyyah), evaluasi diri (muhasabah), pengawasan hati (murāqabah), dan pendekatan konstan kepada Allah melalui dzikir dan ibadah[118]. Dalam literatur tasawuf klasik, tazkiyah dikenal sebagai suluk, yaitu perjalanan batin menuju realisasi ma’rifatullah (pengetahuan tentang Tuhan) dan kesiapan untuk menerima pencerahan ilahi[119].

Al-Qur’an menegaskan keterkaitan erat antara tazkiyah dan fungsi kekhalifahan manusia di muka bumi. Dalam Surah al-Baqarah ayat 30, Allah berfirman bahwa manusia diangkat sebagai khalifah

di bumi. Keberhasilan dalam peran ini, menurut para mufasir seperti al-Razi dan al-Ghazali, tidak dapat dicapai tanpa pemurnian jiwa[120]. Khalifah yang fasik dan korup bukanlah khalifah sejati, sebagaimana jiwa yang tunduk pada hawa nafsu bukan merupakan jiwa yang telah ditazkiyah. Tazkiyah merupakan prasyarat eksistensial bagi realisasi fungsi manusia sebagai pelaksana keadilan, pemelihara lingkungan, dan penjaga nilai-nilai ilahi[121].

Dalam hadis, dimensi praktis tazkiyah diperjelas melalui berbagai petunjuk Nabi Muhammad SAW. Salah satu hadis yang paling sentral menyatakan: “Sesungguhnya di dalam tubuh manusia terdapat segumpal daging; apabila ia baik, maka baiklah seluruh tubuh; dan apabila ia rusak, maka rusaklah seluruh tubuh. Ketahuilah, ia adalah hati” (HR. al-Bukhari dan Muslim)[122]. Hadis ini menunjukkan bahwa hati bukan hanya organ fisiologis, melainkan pusat moral dan spiritual yang menjadi lokus utama proses tazkiyah[123]. Upaya memperbaiki hati melalui refleksi, memperbanyak dzikir, menjaga lisan, dan menjauhkan diri dari perbuatan dosa adalah inti dari transformasi diri yang diwajibkan oleh syariah dan dituntut oleh fitrah manusia[124].

Lebih lanjut, hadis Nabi tentang niat menjadi fondasi utama dalam setiap amal perbuatan (Innama al-a’malu bi al-niyyat)[125] juga menggarisbawahi pentingnya tazkiyah dalam memurnikan motivasi. Tindakan yang secara eksternal benar namun dilandasi niat yang rusak seperti riya’ atau takabbur akan kehilangan nilainya di hadapan Allah. Maka, tazkiyah tidak hanya menyangkut perbuatan lahiriah, tetapi juga makna batiniah dari setiap aktivitas

kemanusiaan[126]. Konteks ini menempatkan tazkiyah sebagai disiplin etiko-spiritual yang menuntut kesadaran kritis terhadap niat, motivasi, dan pengaruh sosial terhadap jiwa[127].

Dalam pandangan para sufi, tazkiyah dipahami sebagai proses takhalli–tahalli–tajalli: takhalli (melepaskan diri dari sifat tercela), tahalli (menghiasi diri dengan sifat terpuji), dan tajalli (manifestasi cahaya ilahi di dalam hati)[128]. Ketiga tahap ini menunjukkan bahwa tazkiyah bukanlah sekadar pembersihan negatif, tetapi juga pembangunan positif karakter spiritual. Dalam konteks kontemporer, dimensi psikologis dari tazkiyah semakin relevan, terutama dalam menghadapi krisis identitas, alienasi, dan tekanan mental yang melanda masyarakat modern[129]. Teori-teori psikologi transpersonal dan mindfulness modern, misalnya, menunjukkan korespondensi yang signifikan dengan praktik muhasabah dan murāqabah dalam Islam[130].

Tazkiyah dalam kerangka Al-Qur'an dan hadis bukan hanya relevan secara teologis, melainkan juga dapat dikembangkan sebagai paradigma ilmiah dalam studi psikologi religius, etika, dan pembangunan karakter. Proses pemurnian jiwa menjadi model transformatif yang mengintegrasikan aspek kognitif, afektif, dan konatif dalam membentuk pribadi yang seimbang dan bermartabat. Dalam kondisi dunia yang penuh dengan materialisme dan dehumanisasi, tazkiyah menawarkan jalan kembali kepada fitrah manusia yang suci faṭirah sebagaimana ditegaskan dalam Surah Rum ayat 30: "Maka hadapkanlah wajahmu kepada agama dengan penuh fitrah. (Itulah) fitrah Allah, yang dengannya Dia telah

menciptakan manusia" (QS. al-Rum/30:30)[131]. Di sinilah letak relevansi transhistoris dari konsep tazkiyah: sebagai ilmu jiwa yang sejati, sekaligus seni kehidupan yang mengantarkan manusia kepada keberuntungan abadi[132].

Tazkiyatun Nafs dalam Mencapai Insan Kamil

Dalam konteks pemikiran Islam klasik maupun kontemporer, tazkiyatun nafs bukan sekadar praktik mistis yang terbatas pada ritual individualitas spiritual semata, melainkan sebuah paradigma transformatif yang menyentuh akar ontologis, epistemologis, dan aksiologis kemanusiaan. Kata tazkiyah secara etimologis bermakna penyucian, pemurnian, atau pengembangan ke arah kesempurnaan baik secara moral, intelektual, maupun spiritual. Dalam kerangka tasawuf, tazkiyatun nafs dianggap sebagai proses yang mendalam dan sistematis untuk membersihkan jiwa dari sifat-sifat tercela (al-akhlaq al-mazmumah) seperti hasad, takabbur, cinta dunia, dan nifaq, serta menggantinya dengan sifat-sifat terpuji (al-akhlaq al-mahmudah) seperti ikhlas, sabar, tawadhu', dan zuhud. Proses ini secara esensial bertujuan membentuk insan kamil, yaitu manusia yang mencerminkan kesempurnaan eksistensial, sejalan dengan citra ilahiah dan kemanusiaan yang memenuhi fungsi sebagai khalifah di muka bumi[133]. Dalam tradisi sufistik, insan kamil bukan semata ide abstrak, melainkan realitas eksistensial yang dapat direalisasikan melalui disiplin sufistik, refleksi diri, dan mujahadah terhadap hawa nafsu. Konsep tazkiyatun nafs memiliki landasan teologis yang kokoh dalam Al-Qur'an, di mana Allah SWT berfirman:

“Sungguh beruntung orang yang menyucikan jiwanya, dan sungguh merugi orang yang mengotorinya” (QS. Asy-Syams: 9–10). Ayat ini menegaskan bahwa nasib spiritual manusia berpulang pada upaya penyucian diri, sebuah proses yang berlangsung dinamis sepanjang kehidupan. Dalam tafsir Al-Tabari, tazkiyatun nafs dijelaskan sebagai pengembangan jiwa melalui penyerahan total kepada Allah, disertai pengendalian hawa nafsu, dan penguatan ruh dengan cahaya iman[134]. Di sisi lain, Imam Al-Ghazali dalam Ihya Ulumuddin menguraikan bahwa jiwa (nafs) memiliki tiga tahapan: nafs al-ammarah (jiwa yang cenderung pada keburukan), nafs al-lawwamah (jiwa yang menyesali kesalahan), dan nafs al-mutma’innah (jiwa yang tenang dalam ketakwaan)[135]. Transisi dari satu tingkatan ke tingkatan lainnya tidak terjadi secara otomatis, melainkan mensyaratkan perjuangan batin (jihad al-nafs), introspeksi berkelanjutan (muhasabah), dan praktik spiritual intensif seperti zikr, fikir, dan taubah.

Dalam perspektif filsafat Islam, pemikir seperti Ibnu Arabi menempatkan insan kamil sebagai manifestasi puncak dari realitas kosmik, sebagai al-insan al-kulli yang menyatukan sifat-sifat ilahiah dan manusiawi dalam bentuk yang harmonis[136]. Insan kamil merupakan cermin Tuhan yang paling sempurna (mir’at al-haqq), dan hanya dapat dicapai melalui penyucian jiwa yang menyeluruh. Menurutnya, jiwa yang belum disucikan bagaikan cermin yang berkarat; tanpa penggosokan (tazkiyah), ia tidak dapat memantulkan cahaya keilahian[137]. Pendidikan spiritual Islam tidak hanya mengarah pada penguasaan ilmu, namun terutama pada

pembentukan karakter yang memadai. Tidak cukup menghafal ayat dan hadis; seseorang harus membawanya sebagai prinsip hidup yang terimplementasi dalam perilaku sehari-hari.

Dalam tradisi sufistik, tazkiyatun nafs dilaksanakan melalui adab atau etika spiritual yang ketat, di bawah bimbingan seorang syekh atau guru rohani. Proses ini seringkali dimulai dengan istikharah, taubat nasuha, dan muhasabah, lalu dilanjutkan dengan latihan muraqabah (pengawasan diri di hadapan Allah), tawakkul (berserah diri), dan ridha (menerima takdir). Para sufi menggambarkan jiwa sebagai kuda liar yang harus dijinakkan oleh pelatih yang berpengalaman[138]. Tanpa disiplin ini, teori-teori tentang akhlak dan iman tetap bersifat fiktif dan kosong dari makna eksistensial. Sebagaimana dijelaskan oleh Al-Junaid, "Tasawuf bukanlah tentang banyak berzikir atau berpuasa; melainkan tentang kualitas hati yang bersih dari kepentingan duniawi dan penuh dengan cinta ilahi"[139].

Dari sudut pandang psikologi transpersonal, proses tazkiyatun nafs dapat dipahami sebagai bentuk integrasi diri yang melampaui ego, menuju kesadaran yang lebih tinggi. Carl Gustav Jung, meskipun bukan seorang Muslim, mengusulkan konsep individuation proses integrasi aspek-aspek bawah sadar dan sadar dalam diri manusia yang memiliki paralelisme yang menarik dengan tahapan suluk sufistik[140]. Kedua tradisi, baik tasawuf maupun psikologi transpersonal, menekankan pentingnya menghadapi dan menyadari aspek gelap dalam diri (dalam sufisme disebut nafs, dalam Jungian disebut shadow) sebagai bagian dari jalan menuju kesempurnaan. Namun, yang membedakan tasawuf adalah bahwa

transformasi ini berakar pada pengalaman ketuhanan (dhawq), bukan sekadar keseimbangan psikologis.

Dalam konteks modern, tazkiyatun nafs perlu diintegrasikan dalam sistem pendidikan sebagai fondasi pembentukan pribadi berintegritas. Masyarakat kontemporer yang didominasi oleh materialisme, individualisme, dan dehumanisasi membutuhkan kembali paradigma tazkiyah sebagai obat spiritual[141]. Pendidikan tidak boleh hanya menghasilkan lulusan yang kompeten secara teknis, tetapi juga yang matang secara moral dan spiritual. Sebagaimana ditegaskan oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas, tujuan utama ilmu pengetahuan dalam Islam adalah mencapai ma'rifah, yang tidak terpisah dari penyucian jiwa dan ketakwaan kepada Allah[142]. Tanpa tazkiyatun nafs, ilmu bisa menjadi alat dominasi, bukan sarana kedekatan kepada Sang Khalik.

Tazkiyatun nafs adalah bukan hanya ibadah individual, melainkan proyek peradaban yang mendesak. Dalam pencarian menuju insan kamil, manusia tidak hanya merealisasikan potensi dirinya, tetapi juga memenuhi mandat ilahiah sebagai wakil Tuhan di bumi. Proses penyucian jiwa ini adalah perjalanan seumur hidup (suluk) yang mengharuskan komitmen tinggi, kesabaran, dan cinta yang tulus kepada kebenaran. Ia adalah jalan yang sempit namun mulia jalan para nabi, wali, dan orang-orang yang dekat kepada Allah. Dalam kata Al-Ghazali, "Barangsiapa mengenal dirinya, maka ia mengenal Tuhannya," dan jalan menuju pengenalan diri itulah yang disebut tazkiyatun nafs[143].

Tazkiyah dalam Praktik Pendidikan Islam

Dalam diskursus pendidikan Islam kontemporer, konsep tazkiyah (penyucian jiwa) tidak lagi sekadar dipahami sebagai tujuan teleologis yang abstrak, melainkan telah diejawantahkan ke dalam sebuah kerangka pedagogis yang komprehensif dan sistematis. Praktik pendidikan Islam yang berlandaskan tazkiyah beroperasi pada poros integrasi antara dimensi transenden (ilahiyyah) dan dimensi humanis (insaniyyah), sehingga meniscayakan sebuah pendekatan yang holistik. Esensi dari integrasi ini adalah upaya untuk membersihkan hati (qalb) dari berbagai penyakit spiritual seperti riya', ujub, dan hasad, seraya secara simultan mengisinya dengan akhlak mulia dan ilmu yang bermanfaat, yang pada akhirnya bermuara pada terwujudnya insan kamil yang siap memikul amanah kekhalifahan di muka bumi[144]. Proses ini merupakan jantung dari pendidikan Islam, yang membedakannya dari paradigma pendidikan sekular yang seringkali memisahkan antara perkembangan intelektual (tarbiyah al-'aql) dan perkembangan spiritual serta moral (tarbiyah al-ruh)[145].

Dalam praktiknya, manifestasi tazkiyah diwujudkan melalui tiga pilar utama yang saling berkaitan dan bersinergi: pembinaan akhlak, pembiasaan ibadah, serta pengembangan kesadaran spiritual peserta didik. Pilar pertama, pembinaan akhlak, bukanlah sekadar pembelajaran teoritis tentang nilai-nilai kebajikan, melainkan sebuah proses internalisasi dan aktualisasi melalui keteladanan (qudwah hasanah), pembiasaan positif (al-'adah al-muhakkamah), dan penciptaan lingkungan edukatif (bi'ah tarbawiyyah) yang

mendukung. Rasulullah SAW sendiri menegaskan bahwa misi utama diutusnya beliau adalah untuk menyempurnakan akhlak yang mulia, “Innama bu‘ithtu li utammima makarim al-akhlaq”[146]. Oleh karena itu, lingkungan pendidikan harus dirancang sebagai mikro-kosmos yang merefleksikan nilai-nilai kejujuran (sidq), amanah, rasa hormat (ihsan), dan empati, di mana setiap interaksi antara pendidik dan peserta didik menjadi media penyucian jiwa[147].

Pilar kedua, yaitu pembiasaan ibadah, berfungsi sebagai mekanisme disiplin diri dan penguatan hubungan vertikal dengan Sang Pencipta. Ibadah-ibadah mahdhah seperti shalat, puasa, dan membaca Al-Qur’an tidak diajarkan sebagai ritual yang otonom dan terpisah dari kehidupan sehari-hari, tetapi sebagai instrumen yang membentuk karakter dan kesadaran keberadaan diri (self-awareness) di hadapan Allah SWT. Al-Qur’an menyatakan, “Bacalah Kitab (Al-Qur’an) yang telah diwahyukan kepadamu (Muhammad) dan laksanakanlah shalat. Sesungguhnya shalat itu mencegah dari (perbuatan) keji dan mungkar…” (QS. Al-‘Ankabut: 45)[148]. Ayat ini mengindikasikan adanya hubungan kausalitas yang dalam antara disiplin ibadah (ta‘abbud) dengan terbentuknya perilaku etis. Pembiasaan yang konsisten ini dimaksudkan untuk mencapai derajat ihsan, sebagaimana digambarkan dalam Hadits Jibril, yaitu menyembah Allah seolah-olah melihat-Nya, atau setidaknya menyadari bahwa Dia selalu melihat kita[149]. Keadaan psikospiritual inilah yang kemudian menjadi pengendali internal (inner controller) bagi setiap tindakan individu.

Pilar ketiga, pengembangan kesadaran spiritual (al-wa'y al-ruhi), merupakan upaya untuk menumbuhkan kepekaan dan ketajaman batin dalam memaknai setiap fenomena kehidupan sebagai tanda-tanda kebesaran Allah (ayatullah). Proses ini melibatkan kontemplasi (tafakkur), refleksi (i'tibar), dan introspeksi diri (muhasabah)[150]. Dalam konteks pendidikan, hal ini dapat diintegrasikan melalui pembelajaran yang berbasis alam, diskusi tematik tentang hikmah di balik suatu peristiwa, atau pembacaan terhadap ayat-ayat kauniyah. Tujuannya adalah membentuk pola pikir yang memandang ilmu pengetahuan tidak sebagai produk sekular, tetapi sebagai jejak-jejak ilahi (vestigia Dei) yang mengantarkan manusia pada pengenalan yang lebih dalam tentang Penciptanya[151]. Kesadaran ini akan melahirkan sikap rendah hati (tawadu') di hadapan ilmu, karena setiap penemuan pada hakikatnya adalah upaya memahami sunnatullah, bukan penciptaan hukum baru.

Ketiga pilar ini harus berjalan secara konvergen dan berkelanjutan (mudawamah), karena pemisahan di antara ketiganya akan mereduksi esensi tazkiyah itu sendiri. Sebuah lembaga pendidikan yang berhasil menerapkan tazkiyah akan menghasilkan lulusan yang tidak hanya cerdas secara intelektual (IQ), tetapi juga matang secara emosional (EQ) dan spiritual (SQ). Mereka adalah individu yang memiliki komitmen kuat terhadap nilai-nilai etika, kepedulian sosial yang tinggi, dan kesadaran transenden yang menjadi penggerak utama dalam setiap aktivitas kehidupannya[152]. Tazkiyah dalam praktik pendidikan Islam adalah

sebuah proyek humanisasi dan transendensi yang berkelanjutan, yang bertujuan memulihkan fitrah kemanusiaan dan menempatkannya pada posisi yang semestinya dalam hirarki penciptaan.

Integrasi Fitrah, Insan Kamil, dan Tazkiyah dalam Kurikulum Pendidikan Islam

Integrasi antara konsep fitrah, insan kāmil, dan tazkiyatun nafs membentuk kerangka filosofis pendidikan Islam yang komprehensif[153]. Fitrah menjadi dasar antropologis, insan kāmil menjadi tujuan ideal, sedangkan tazkiyah merupakan proses transformasi menuju tujuan tersebut[154]. Konvergensi tritunggal ini menawarkan suatu epistemologi pendidikan yang bersifat teleologis dan holistik, yang tidak hanya mentransmisikan ilmu (transmission of knowledge) tetapi terutama melakukan transformasi manusia (transformation of being)[155]. Kurikulum yang dirancang berdasarkan integrasi ini berfungsi sebagai katalisator yang mengaktualisasikan potensi primordial (fitrah) menuju realisasi diri paripurna (insan kāmil) melalui pendisiplinan jiwa yang sistematis dan intentional (tazkiyah)[156].

Konsep fitrah, yang secara literal berarti penciptaan atau pembawaan asli, menempati posisi sentral sebagai landasan ontologis. Dalam pemikiran Islam, fitrah bukanlah sekedar tabula rasa yang pasif, melainkan suatu disposisi ilahiah yang aktif dan dinamis, sebuah kecenderungan innate untuk mengenal dan menyembah Penciptanya[157]. Ayat Al-Qur'an, "faaqim wajhaka lid-dīni ḫanīfā, fiṭratallāhillatī faṭaran-nāsa alaihā," (Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama Allah; tetaplah atas fitrah

Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu)[Q.S. Ar-Rūm: 30], menjadi dasar pijakan bahwa setiap individu dilahirkan dengan kondisi spiritual-intelektual yang telah terinstal untuk menerima kebenaran (al-ḥaqq)[158]. Kurikulum pendidikan Islam haruslah berbasis pada pengakuan terhadap potensi ilahiah ini. Desain kurikulum tidak boleh mereduksi peserta didik menjadi entitas material belaka, tetapi harus merancang pengalaman belajar yang membangkitkan, menyirami, dan memelihara benih-benih ketuhanan yang telah ada dalam dirinya[159]. Setiap mata pelajaran, mulai dari sains hingga seni, harus diarahkan untuk merefleksikan keesaan Allah (tawḥīd) dan membantu peserta didik dalam 'membaca' ayat-ayat Allah (qauliyyah dan kauniyyah), sehingga proses belajar adalah sekaligus proses mengenal diri (self-discovery) dan mengenal Tuhan (God-realization)[160].

Jika fitrah adalah titik awal, maka insan kāmil (manusia universal/paripurna) adalah tujuan akhir dari perjalanan edukatif ini. Konsep yang banyak dikembangkan dalam tradisi tasawuf falsafi, khususnya oleh Ibn ‘Arabī dan para pengikutnya, ini merujuk pada manusia ideal yang telah mencapai maqam spiritual dan intelektual tertinggi, menjadi cermin sempurna yang memantulkan sifat-sifat Ilahi (tajallī) di muka bumi[161]. Insan kāmil adalah manifestasi dari khalīfah Allāh fī al-arḍ (wakil Allah di bumi) dalam bentuknya yang paling utuh; seorang yang bukan hanya berilmu (‘ālim) tetapi juga berakhlak mulia (akhlāq al-karīmah), dan menyadari sepenuhnya peran kosmologisnya[162]. Dalam konteks kurikulum, tujuan ini diterjemahkan ke dalam pembentukan

learning outcomes yang tidak hanya kognitif (IQ), tetapi juga spiritual (SQ) dan emosional (EQ). Kurikulum harus dirancang untuk memfasilitasi perkembangan multidimensi ini, mencakup ta'līm (transfer pengetahuan), tarbiyah (pengembangan potensi), dan ta'dīb (penanaman adab)[163], sehingga melahirkan individu yang utuh (al-shakhṣiyyah al-mutakāmilah).

Jembatan yang menghubungkan potensi fitrah dengan realitas insan kāmil adalah proses tazkiyatun nafs penyucian dan pembersihan jiwa. Tazkiyah, sebagaimana termaktub dalam doa Nabi Ibrahim, "rabbi hab lī ḥukmaw wa alḥiqnī biṣ-ṣāliḥīn" (Ya Tuhanku, berikanlah kepadaku hikmah dan pertemukanlah aku dengan orang-orang yang saleh)[Q.S. Asy-Syu'arā': 83], merupakan proses introspeksi, pemurnian, dan elevasi jiwa dari karakteristik yang rendah (al-nafs al-ammārah) menuju keadaan yang tenang dan ridha (al-nafs al-muṭmainnah_)[164]. Dalam struktur kurikulum, proses ini dioperasionalkan melalui metode dan muatan yang bersifat reflektif, kontemplatif, dan aplikatif. Ini mencakup praktik ibadah mahḍah seperti shalat dan puasa yang berfungsi sebagai latihan disiplin diri[165], pengajaran akhlak yang terintegrasi dalam semua subjek, serta penciptaan lingkungan pendidikan (_biah Islamiyyah) yang secara konstan mengingatkan peserta didik pada tujuan penciptaannya[166]. Evaluasi dalam kurikulum semacam ini juga tidak bisa hanya berbasis pada tes standardisasi kognitif, tetapi harus memasukkan penilaian autentik terhadap perkembangan karakter, moral, dan spiritual peserta didik[167].

Secara praktis, integrasi ini memerlukan pendekatan kurikulum yang interdisipliner dan transversal. Mata pelajaran aqidah dan akhlak menjadi ruh yang menjiwai mata pelajaran sains, teknologi, humaniora, dan seni. Pembelajaran sains, misalnya, tidak hanya menjelaskan "bagaimana" (how) suatu fenomena alam terjadi, tetapi juga menggali "mengapa" (why) ia diciptakan dan "untuk apa" (for what) ilmu itu digunakan, sehingga membangun kesadaran ekologis dan etika tanggung jawab[168]. Kurikulum menjadi suatu kesatuan yang organik, di mana semua elemennya saling terhubung dan mengarah pada satu tujuan utama: membimbing jiwa manusia dalam perjalanannya kembali kepada Tuhan, dalam keadaan suci dan paripurna[169]. Inilah esensi dari pendidikan sebagai suatu proses penyempurnaan diri yang berkelanjutan (process of becoming), yang berakar pada fitrah, terinspirasi oleh teladan insan kāmil (Nabi Muhammad SAW), dan diaktualisasikan melalui disiplin tazkiyah yang konsisten[170].

Pendidikan sebagai Proses Transformasi Eksistensial

Definisi Transformasi Eksistensial dalam Pendidikan

Pendidikan, dalam esensinya yang paling sublim, sering kali direduksi menjadi sebuah mekanisme transmisional belaka, suatu proses linear penuangan informasi dari seorang guru ke dalam benak peserta didik. Namun, pada hakikatnya yang lebih dalam dan sering terabaikan, pendidikan merupakan sebuah perjalanan ontologis suatu proses transformasi eksistensial yang tidak hanya mengubah apa yang diketahui individu, tetapi lebih fundamental

lagi, mengubah siapa individu tersebut[171]. Transformasi eksistensial dalam konteks pendidikan dapat didefinisikan sebagai suatu perubahan paradigmatik dan mendalam dalam struktur kesadaran (structure of consciousness) seseorang, yang menyentuh inti dari keberadaannya (being), memengaruhi cara dirinya memandang realitas, memahami makna hidup, dan membentuk relasinya dengan Yang Mutlak (Tuhan), sesama manusia, dan alam semesta[172]. Proses ini melampaui akumulasi kognitif (cognitive accretion) dan bergerak ke ranah pembentukan diri (self-formation) dan penemuan tujuan (purpose-discovery).

Landasan filosofis dari konsep ini dapat ditelusuri dari pergumulan pemikiran eksistensialisme dan filsafat pendidikan yang memandang manusia bukan sebagai objek pasif, melainkan sebagai subjek yang merdeka dan bertanggung jawab atas penciptaannya sendiri. Paulo Freire, dalam karyanya yang monumental, dengan tegas menolak model pendidikan "gaya bank" (banking concept) yang menindas, dan sebagai gantinya menawarkan sebuah pedagogi yang membebaskan, di mana pendidikan menjadi sarana untuk "praksis": refleksi dan aksi manusia upon the world in order to transform it[173]. Transformasi di sini bersifat ganda: transformasi individu melalui kesadaran kritis (conscientization) dan transformasi realitas sosial yang timpang. Sementara itu, dalam tradisi pemikiran Barat, Jack Mezirow mengembangkan teori pembelajaran transformatif (transformative learning theory) yang berpusat pada pengalaman-pengalaman yang mampu mengubah "frame of reference" seseorang yaitu kumpulan

asumsi dan ekspektasi yang membentuk persepsi, pemahaman, dan perasaan seseorang[174]. Proses ini seringkali dipicu oleh sebuah "disorienting dilemma" yang mengguncang keyakinan lama dan memaksa seseorang untuk merekonstruisi makna melalui refleksi kritis.

Perspektif Islam memberikan dimensi transendental yang kaya terhadap pemahaman transformasi eksistensial ini. Pendidikan (tarbiyah) dalam Islam tidak pernah bersifat sekular; ia secara inherent terikat pada tujuan penciptaan manusia. Ayat Al-Quran, "Inni ja'ilun fil ardhi khalifah" (Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi)[QS. Al-Baqarah: 30], menempatkan manusia dalam peran kosmik yang agung, yang menyiratkan bahwa pendidikan harus mempersiapkannya untuk memikul amanah ini[175]. Transformasi eksistensial dalam pendidikan Islam adalah perjalanan menuju realisasi peran sebagai khalifah Allah suatu proses menjadi (becoming) yang mengaktualisasikan potensi ketuhanan (fitrah) yang telah diinstilasi dalam diri setiap manusia. Hadis Nabi Muhammad SAW, "Innamā bu'ithtu li utammima makārima al-akhlāq" (Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia), lebih lanjut mempertegas bahwa puncak dari proses pendidikan dan transformasi diri adalah penyempurnaan karakter[176]. Ini bukan sekadar perubahan perilaku, melainkan perubahan esensial dalam jiwa (nafs) yang memancarkan moralitas ilahiah.

Transformasi eksistensial berbeda secara kualitatif dari sekadar pembelajaran atau akuisisi keterampilan. Ia bersifat holistik,

menyatu-padukan dimensi intelektual (al-'aql), spiritual (ar-rūh), dan moral (al-akhlāq). Proses ini melibatkan dekonstruksi dan rekonstruksi identitas, di mana identitas lama yang mungkin dibentuk oleh ketidaktahuan (al-jahl), hawa nafsu, atau konformitas sosial, digantikan oleh sebuah identitas baru yang berdasarkan pada pengetahuan yang benar (al-'ilm), kebenaran (al-haqq), dan kesadaran akan tanggung jawab di hadapan Sang Pencipta[177]. Pendidikan, dalam kerangka ini, menjadi medium di mana individu tidak hanya belajar tentang dunia, tetapi belajar bagaimana menjadi di dalam dunia sebuah entitas yang sadar, bermakna, dan bertanggung jawab. Ia adalah sebuah perjalanan dari keadaan potensial (sebagai khalifah) menuju aktualisasi, dari kegelapan menuju cahaya, sebagaimana doa yang diajarkan dalam Quran, "Rabbanā ātinā min ladunka rahmah wa haiyi' lanā min amrinā rasyadā" (Ya Tuhan kami, berikanlah rahmat kepada kami dari sisi-Mu dan sempurnakanlah bagi kami petunjuk yang lurus dalam urusan kami)[QS. Al-Kahfi: 10][178]. Mendefinisikan pendidikan sebagai proses transformasi eksistensial adalah menegaskan kembali tujuan utamanya yang paling mulia: memanusiakan manusia secara sepenuhnya.

Pendidikan sebagai Sarana Pembentukan Identitas Manusia
Pembentukan Diri melalui Pendidikan

Pendidikan, dalam esensinya yang paling fundamental, jauh melampaui sekadar transmisi informasi dan akuisisi keterampilan instrumental; ia merupakan proses ontologis yang kompleks di

mana subjek manusia secara aktif membangun dan merekonstruksi identitasnya. Proses formasi diri ini bersifat dialektis, melibatkan interaksi dinamis antara individu dengan khazanah pengetahuan, nilai-nilai sosio-kultural, dan otoritas epistemik yang dihadapinya[179]. Melalui pendidikan, manusia tidak hanya belajar tentang dunia, tetapi lebih mendalam lagi, belajar menjadi seseorang di dalam dunia suatu proses menjadi (becoming) yang berkelanjutan[180]. Dalam kerangka ini, identitas tidak dipandang sebagai suatu entitas statis dan given, melainkan sebagai sebuah proyek yang senantiasa dalam pembuatan (a project in the making), yang dibentuk melalui pergulatan intelektual, moral, dan spiritual yang diramu dalam pengalaman edukatif[181].

Formasi identitas intelektual dimulai dengan pengembangan kapasitas untuk mempertanyakan, mengkritik, dan mensintesis berbagai sudut pandang. Ini merupakan kristalisasi dari apa yang oleh Paulo Freire disebut sebagai konsep ‘kesadaran kritis’ (conscientização), yaitu suatu kemampuan untuk melakukan介入 (intervensi) secara kritis dalam realitas sebagai bagian dari proses menjadi manusia yang lebih utuh[182]. Pendidikan yang membebaskan, Bukanlah proses ‘penuangan’ pengetahuan dari guru ke murid (banking concept of education), melainkan sebuah praktik dialogis yang memungkinkan peserta didik untuk memahami dunia mereka secara lebih kritis dan, pada akhirnya, bertindak untuk mentransformasikannya[183]. Proses internalisasi ini bukanlah penyerapan pasif, melainkan suatu negosiasi yang aktif dan penuh makna antara struktur pengetahuan eksternal dan

skema kognitif internal individu, sebagaimana dijelaskan dalam teori konstruktivis Piaget dan Vygotsky[184]. Pada dimensi moral, pendidikan berfungsi sebagai wahana bagi internalisasi nilai-nilai dan pengembangan karakter (akhlāq). Proses ini menuntut lebih dari sekadar hafalan norma; ia memerlukan refleksi diri (muhāsabah) yang mendalam dan praktik berkelanjutan dalam komunitas moral. Dalam perspektif Islam, tujuan pendidikan (tarbiyah) adalah untuk memfasilitasi pertumbuhan manusia yang seimbang, membimbingnya untuk mengenal dirinya, Tuhannya, dan tanggung jawabnya dalam kekhalifahan di muka bumi[185]. Sebagaimana disabdakan Nabi Muhammad SAW, "Aku diutus hanya untuk menyempurnakan akhlak yang mulia," yang menegaskan bahwa puncak dari segala bentuk pendidikan adalah penyempurnaan karakter[186]. Internalisasi nilai ini berlangsung melalui peneladanan (uswah hasanah), pembiasaan, dan diskursus etis yang membangkitkan kesadaran moral (dzamīr) individu, sehingga nilai-nilai tersebut bukan lagi aturan eksternal, melainkan menjadi bagian integral dari identitas dan agensinya[187].

Akhirnya, pada tataran spiritual, pendidikan membuka jalan bagi pembentukan identitas transendental sebuah kesadaran akan keberadaan diri yang terhubung dengan yang Mutlak. Ini adalah proses pencerahan (tanwīr al-qalb) yang memungkinkan individu untuk melampaui batas-batas empirisnya dan merenungkan makna serta tujuan eksistensinya[188]. Al-Qur'an secara tegas menempatkan ilmu pengetahuan sebagai instrumen utama untuk mengokohkan keimanan, seraya memerintahkan, "Bacalah dengan (menyebut)

nama Tuhanmu Yang Menciptakan," (QS. Al-'Alaq: 1), yang mengisyaratkan bahwa seluruh aktivitas intelektual harus bermuara pada pengakuan akan kebesaran Pencipta dan pemahaman terhadap peran diri dalam kosmos[189]. Pendidikan spiritual semacam ini bukanlah pelarian dari dunia, melainkan penguatan landasan etis dan teleologis untuk bertindak di dalam dunia. Dalam pandangan filsuf seperti Al-Ghazali, integrasi antara ilmu (ilm), amal (amal), dan niat (niyyah) inilah yang menghasilkan manusia paripurna (insān kāmil) yang identitasnya telah tersucikan untuk mendekatkan diri kepada Allah[190].

Pembentukan diri melalui pendidikan adalah sebuah symphony yang kompleks dari tiga gerakan yang saling terkait: pengembangan akal yang kritis, penyempurnaan hati yang berakhlak, dan penyucian jiwa yang spiritual. Ketiganya bersatu dalam membentuk identitas manusia yang otentik, koheren, dan responsif terhadap tantangan zamannya. Proses ini bersifat kontemplatif, kohesif, dan berlangsung sepanjang hayat (lifelong learning), mengukuhkan pendidikan sebagai sarana paling mulia bagi manusia untuk merealisasikan potensi fitrahnya dan menemukan keunikannya dalam relasi dengan masyarakat dan Sang Pencipta[191].

Peran Pendidikan dalam Pembentukan Karakter Moral dan Spiritual

Pendidikan yang efektif tidak hanya mengembangkan kecerdasan kognitif, tetapi juga membentuk karakter moral dan kedalaman spiritual peserta didik. Paradigma pendidikan kontemporer, yang acap kali terhegemoni oleh ukuran-ukuran

materialistik dan kapitalistik, telah menggeser fokus dari penciptaan manusia berakhlak mulia (al-insān al-kāmil) menjadi sekedar produksi tenaga kerja yang kompeten[192]. Dalam konteks inilah, sebuah rekonstruksi filosofis menjadi imperatif, yakni dengan memposisikan pendidikan karakter moral dan spiritual bukan sebagai komponen kurikulum yang bersifat aditif, melainkan sebagai ontologi dasar (grundnorm) dari seluruh proses pembelajaran[193]. Proses ini bersifat integral dan holistik, merangkul dimensi kognitif untuk memahami nilai, afektif untuk merasakan dan menghayati nilai, psikomotorik untuk mempraktikkan nilai, dan spiritual untuk mentransendensikan nilai-nilai tersebut dalam kerangka hubungan vertikal dengan Sang Pencipta dan horizontal dengan sesama ciptaan[194].

Secara epistemologis, pembentukan karakter moral menemukan fondasinya yang kokoh dalam teori perkembangan moral Lawrence Kohlberg, yang memetakan tahapan penalaran moral manusia dari tingkat pra-konvensional hingga pascakonvensional[195]. Namun, teori Barat ini menemukan komplemen dan kedalamannya yang paripurna ketika didialogkan dengan kerangka teo-filosofis Islam. Al-Qur'an tidak hanya menyediakan daftar nilai-nilai abstrak, tetapi menyajikannya melalui narasi teladan (uswah hasanah) para Nabi, dimana karakter Nabi Muhammad SAW sendiri dipuji sebagai "akhlak yang agung" (QS. Al-Qalam: 4)[196]. Hadis Nabi SAW yang menyatakan, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia," (HR. Ahmad) lebih lanjut menegaskan bahwa misi kerasulan

pada hakikatnya adalah sebuah proyek pendidikan karakter agung yang transendental[197]. Integrasi antara pendekatan psikologis modern dan khazanah spiritual ini melahirkan sebuah model pendidikan yang tidak sekadar membentuk warga negara yang baik (good citizen), tetapi lebih jauh, menciptakan manusia yang saleh secara individu dan sosial (soleh sosial)[198].

Pada tataran praksis, pendidikan karakter dan spiritual yang efektif haruslah bersifat transformatif, mengalir melampaui dinding kelas dan mewarnai seluruh ekosistem pendidikan (hidden curriculum). Ini memerlukan pendekatan yang multidisipliner, mulai dari metode pembelajaran berbasis kisah (qasas) yang efektif dalam menanamkan nilai-nilai empati dan keteladanan, hingga pembelajaran berbasis proyek yang melibatkan siswa dalam pemecahan masalah sosial secara nyata[199]. Peran guru bergeser dari instruktur menjadi mentor dan murabbi seorang pendidik yang tidak hanya mentransfer ilmu (ta'līm) tetapi juga membentuk jiwa (tarbiyyah), membersihkan hati (tazkiyah), dan membimbing (irshād)[200]. Lingkungan sekolah harus dirancang sebagai sebuah komunitas etik (ethical community) yang mempraktikkan nilai-nilai kejujuran, rasa hormat, tanggung jawab, dan kepedulian dalam setiap interaksi, sehingga siswa mengalami internalisasi nilai bukan melalui indoktrinasi, melainkan melalui pembiasaan dan pengalaman hidup sehari-hari[201].

Pendidikan karakter moral dan spiritual pada akhirnya adalah upaya untuk memanusiakan manusia secara utuh. Ia adalah jantung dari proses pendidikan yang bertujuan melahirkan agen-agen

perubahan yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga berintegritas tinggi, berhati lembut, dan memiliki komitmen yang dalam untuk berkontribusi bagi kemaslahatan umat manusia (rahmatan lil 'ālamīn)[202]. Keberhasilannya tidak dapat diukur semata oleh nilai angka, tetapi oleh transformasi nyata dalam perilaku, sensitivitas moral, dan kedekatan spiritual peserta didik, yang pada gilirannya akan membentuk peradaban yang berkeadaban[203].

Pendidikan sebagai Jalan untuk Menggapai Kesempurnaan Manusia

Dalam perspektif Islam, pendidikan bukan sekadar transmendi informasi instrumental atau vokasional, melainkan sebuah perjalanan teleologis yang bertujuan untuk mengaktualisasikan tujuan penciptaan manusia itu sendiri, yaitu beribadah kepada Allah SWT dan memakmurkan bumi sebagai khalifah[204]. Proses ini, yang dikenal sebagai tarbiyah, berlangsung sepanjang hayat (life-long learning) dan melibatkan pengembangan potensi intelektual ('aql), spiritual (qalb dan rûh), dan sosial secara integral dan seimbang[205]. Pendidikan Islam dengan demikian berfungsi sebagai katalis utama bagi terealisasinya insan kamil, atau manusia paripurna, yang memadukan keunggulan duniawi dan kesalehan ukhrawi dalam sebuah kesatuan yang koheren[206].

Landasan epistemologis dari konsep ini berakar pada pemahaman bahwa manusia dilahirkan dalam keadaan fitrah, sebuah potensi bawaan untuk mengenal Kebenaran (Al-Haqq)[207]. Peran pendidikan adalah menciptakan lingkungan yang kondusif bagi pemeliharaan, pengasahan, dan pengarahan fitrah ini agar

tidak terdistorsi oleh pengaruh eksternal (waswas) dan hawa nafsu[208]. Proses ini memerlukan pendekatan yang holistik, yang tidak hanya memfokuskan pada pengayaan kognitif (ta'lîm) tetapi juga pada pembersihan jiwa (tazkiyatun nafs) dan pengajaran nilai-nilai etika serta kepatutan (ta'dîb)[209]. Al-Qur'an secara eksplisit menekankan integrasi ini dalam seruan untuk mengangkat derajat orang-orang yang beriman dan berilmu[210], menunjukkan bahwa iman tanpa ilmu adalah lumpuh, dan ilmu tanpa iman adalah buta.

Pada tataran ontologis, pendidikan sebagai jalan kesempurnaan berarti proses menjadi (becoming) yang berkelanjutan menuju pencerahan eksistensial. Ini adalah perwujudan dari perintah Iqra' (Bacalah!) yang merupakan wahyu pertama[211], yang darinya terpancar imperatif untuk mengkaji tanda-tanda kekuasaan Allah (âyât) baik yang tertulis dalam kitab suci (al-Qur'ân al-tadwînî) maupun yang terbentang di alam semesta (al-Qur'ân al-takwînî)[212]. Seorang ilmuwan Muslim, Tidak pernah melihat ilmu pengetahuan sebagai sekuler; setiap penemuan dalam bidang sains adalah medium untuk memperdalam keimanan dan kekaguman pada Sang Pencipta[213]. Pendekatan ini mengeliminasi dikotomi antara ilmu agama (revealed knowledge) dan ilmu umum (acquired knowledge), karena semua ilmu yang sahih pada akhirnya bersumber dari Allah SWT[214].

Implikasi praksis dari kerangka teoretis ini menuntut rekonstruksi sistem pendidikan yang mengintegrasikan nilai-nilai transenden dalam seluruh disiplin ilmu. Kurikulum harus dirancang untuk tidak hanya menghasilkan lulusan yang terampil, tetapi juga

individu yang berkarakter kuat, berakhlak mulia (akhlāq al-karîmah), dan memiliki kepedulian sosial yang tinggi[215]. Metode pedagogis harus bergeser dari indoktrinasi pasif ke dialog reflektif yang merangsang kecerdasan kritis sekaligus kecerdasan spiritual, mendorong peserta didik untuk menginternalisasi nilai dan menemukan sendiri kebenaran melalui bimbingan[216]. Guru atau murabbî memikul peran yang amat mulia, tidak hanya sebagai pengajar tetapi juga sebagai penuntun spiritual dan teladan hidup (uswah hasanah) dalam perjalanan menuju kesempurnaan ini[217].

Pendidikan dalam Islam adalah manifestasi dari rahmat Allah bagi alam semesta (rahmatan lil-'âlamîn). Ia adalah proses yang disengaja dan ilahiah untuk membebaskan manusia dari belenggu ketidaktahuan (jahl) menuju cahaya ilmu (nûr), dan dari penghambaan pada hawa nafsu menuju penghambaan hanya kepada Allah SWT[218]. Dengan memandang pendidikan sebagai jalan untuk menggapai kesempurnaan manusia, kita mengembalikannya pada hakikatnya yang paling sublim: sebuah ibadah yang bermuara pada pencapaian ridha Ilahi dan terwujudnya peradaban yang manusiawi dan penuh berkah.

Pengaruh Konsep Pendidikan Islam terhadap Perubahan Sosial dan Kultural

Pembentukan Masyarakat Beradab melalui Pendidikan

Pendidikan dalam Islam tidak dapat direduksi sekadar menjadi instrumen transmisi pengetahuan kognitif semata; ia merupakan suatu proses teleologis yang bertujuan merealisasikan tazkiyatun nafs (penyucian jiwa) dan ‘imaratul ard (memakmurkan bumi)[219].

Paradigma ini menempatkan pendidikan sebagai wahana sentral dalam proyek besar pembentukan peradaban (tamaddun) yang berkelanjutan dan berkeadilan. Inti dari proyek ini adalah pengembangan masyarakat beradab (al-mujtama' al-hadari), suatu entitas sosial yang tidak hanya dicirikan oleh kemajuan material, tetapi lebih fundamental lagi, oleh kokohnya fondasi moral-spiritual yang memancar dalam seluruh interaksi sosial, politik, dan ekonominya[220]. Pengaruh konsep pendidikan Islam terhadap perubahan sosial dan kultural bersifat intrinsik dan transformatif, yang bertujuan mentransendensi kondisi masyarakat dari keadaan jahiliyyah (kebodohan) menuju hadarah (peradaban).

Proses transformasi sosial-kultural ini dimulai dari rekonstruksi epistemologis individu. Pendidikan Islam, dengan kurikulumnya yang integral, menanamkan taqwa (kesadaran akan Tuhan) sebagai poros moral[221]. Taqwa bukanlah sekadar ritualitas privat, melainkan sebuah kesadaran kosmik yang memandu setiap tindakan manusia dalam relasinya dengan Sang Pencipta, sesama manusia, dan alam semesta. Kesadaran inilah yang melahirkan nilai-nilai universal seperti ‘adl (keadilan), amanah (tanggung jawab), dan ta’awun (solidaritas sosial)[222]. Sebagaimana termaktub dalam Al-Qur'an, "Sesungguhnya Allah menyuruh (kamu) berlaku adil dan berbuat kebajikan..." (QS. An-Nahl: 90). Ayat ini bukan sekadar seruan moral, tetapi merupakan landasan teologis bagi terciptanya sebuah tatanan sosial yang adil. Dalam konteks pendidikan, nilai-nilai ini diinternalisasi melalui proses pembelajaran yang tidak indoktrinatif, tetapi reflektif dan kontekstual, sehingga peserta didik mampu

mengaktualisasikannya sebagai agen perubahan (shadiqul hadarah) di lingkungannya[223].

Mekanisme perubahan sosial melalui pendidikan ini beroperasi pada level mikro, meso, dan makro. Pada level mikro (individu), pendidikan membentuk khuluq (akhlak/karakter) yang menjadi dasar bagi perilaku sosial yang santun dan bertanggung jawab. Hadis Nabi Muhammad SAW, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia," (HR. Ahmad) menegaskan bahwa misi kerasulan pun bersifat pedagogis untuk merevolusi karakter manusia[224]. Pada level meso (komunitas), nilai-nilai yang tertanam dalam individu tersebut kemudian terkristalisasi menjadi norma-norma komunitas. Lembaga-lembaga pendidikan seperti pesantren, madrasah, dan majelis taklim berperan sebagai social laboratory di mana nilai-nilai keadilan, musyawarah, dan kepedulian sosial dipraktikkan dan direproduksi[225]. Praktik seperti transparansi keuangan masjid, pengelolaan zakat dan wakaf untuk program pemberdayaan, serta resolusi konflik berdasarkan prinsip syura merupakan contoh konkret bagaimana konsep pendidikan terapan menciptakan perubahan kultural dalam komunitas[226].

Pada level makro (masyarakat-bangsa), akumulasi dari perubahan di level individu dan komunitas pada akhirnya membentuk suatu ethos budaya dan struktur sosial yang baru. Syed Muhammad Naquib al-Attas dengan gamblang menjelaskan bahwa proses pendidikan Islam (ta'dib) adalah instrumen untuk menanamkan adab dalam diri manusia, yang dengannya ia dapat mengenal dan menempatkan diri pada posisi yang benar dalam

hierarki keberadaan, sehingga tercipta masyarakat yang harmonis dan berkeadilan[227]. Sebuah masyarakat yang beradab adalah masyarakat yang warganya memiliki adab ini sebuah kesadaran akan hak dan kewajiban, rasa hormat, dan tanggung jawab terhadap diri sendiri, orang lain, dan lingkungan. Pendidikan Islam berfungsi sebagai katalisator bagi perubahan sosial yang organik dan berkelanjutan, di mana perubahan struktural tidak dipaksakan dari atas, tetapi tumbuh secara bottom-up dari transformasi kesadaran individu yang terdidik[228]. Dalam perspektif ini, pembangunan masyarakat beradab bukanlah sebuah destinasi akhir, melainkan sebuah proses dialektis yang terus-menerus antara nilai-nilai ilahiah yang absolut dan realitas sosial-historis yang dinamis, dengan pendidikan sebagai mediumnya yang paling utama.

Transformasi Sosial melalui Pendidikan Berbasis Nilai-Nilai Islam

Dalam konteks sosiokultural yang kompleks dan dinamis, transformasi sosial menjadi agenda penting bagi bangsa-bangsa yang berambisi membangun tatanan masyarakat yang adil, damai, dan bermartabat. Salah satu agen perubahan paling efektif dalam proses ini adalah pendidikan. Namun, bukan sembarang pendidikan: pendidikan yang berbasis nilai-nilai Islam, yang tidak hanya memperkaya kognisi tetapi juga membentuk karakter, menumbuhkan kesadaran sosial, dan mendorong tindakan etis secara kolektif. Pendidikan semacam ini melampaui fungsi instrumental semata seperti penguasaan ilmu pengetahuan atau keterampilan teknis dan bertransformasi menjadi wahana transmisi

nilai-nilai spiritual, moral, dan normatif yang menjadi fondasi pembentukan individu yang berintegritas dan masyarakat yang berkeadilan. Dalam perspektif epistemologi Islam, ilmu pengetahuan tidak terpisahkan dari tujuan akhir manusia, yaitu ‘ibadah (pengabdian kepada Allah SWT), yang mencakup dimensi pribadi, sosial, dan kosmik[229]. Pendidikan berbasis nilai-nilai Islam harus dipahami sebagai proyek holistik yang menyatukan ilmu (pengetahuan), akhlak (moral), dan amal (tindakan sosial).

Secara filosofis, pendidikan Islam berdiri di atas asas tauhid yang mengintegrasikan semua aspek kehidupan dalam satu kerangka kosmologis yang koheren. Dalam paradigma ini, ilmu bukanlah entitas netral yang eksis secara terpisah dari Tuhan, tetapi merupakan cahaya (nur) yang berasal dari sumber ilahi dan harus digunakan untuk mengabdi kepada kebaikan universal[230]. Konsekuensi epistemologis dari pandangan ini adalah bahwa pendidikan tidak boleh dikomodifikasi atau dibebaskan dari tanggung jawab moral. Jika pendidikan sekular cenderung memisahkan fakta dari nilai, maka pendidikan Islam menegaskan bahwa setiap pengetahuan harus diuji melalui lensa nilai-nilai al-Qur’an dan sunnah. Sebagai contoh, ilmu ekonomi tidak sekadar tentang pertumbuhan dan efisiensi, tetapi harus dikaitkan dengan prinsip keadilan (‘adl), larangan riba, dan kewajiban zakat yang semuanya merupakan mekanisme sosial untuk mengurangi kesenjangan dan menjamin kesejahteraan kolektif[231]. Dalam konteks ini, pendidikan menjadi instrumen redistribusi moral sebagaimana halnya redistribusi ekonomi.

Transformasi sosial melalui pendidikan Islam juga bergantung pada model pedagogi yang partisipatif dan reflektif. Tidak seperti pendekatan banking model of education yang dikritik oleh Paulo Freire di mana guru menanamkan pengetahuan secara top-down pendidikan Islam menekankan dialog, refleksi kritis, dan pencarian kebenaran bersama (tafakkur, ta'addud ar-ra'i). Konsep talab al-'ilm (menuntut ilmu) dalam Islam bersifat aktif dan partisipatif, yang mengharuskan pelajar untuk tidak hanya menerima, tetapi juga merenungkan, menguji, dan mengamalkan ilmu tersebut[232]. Al-Qur'an sering kali memulai ayat-ayat ilmiah dengan seruan kepada manusia untuk merenungkan ciptaan Allah: "Apakah mereka tidak memperhatikan langit dan bumi dan segala yang diciptakan oleh Allah?" (QS. Al-A'raf: 185). Pendekatan semacam ini tidak hanya mengembangkan keterampilan kognitif, tetapi juga mengasah kesadaran eksistensial dan tanggung jawab sosial.

Dalam tataran praktik, pendidikan berbasis nilai-nilai Islam telah terbukti menjadi kekuatan transformatif di berbagai konteks sosial. Sejarah menunjukkan bagaimana institusi seperti madrasah, majlis ilmu, dan baitul hikmah pada masa keemasan Islam (abad ke-8 hingga ke-13 M) tidak hanya menjadi pusat ilmu pengetahuan, tetapi juga ruang bagi rekonsiliasi sosial, inovasi teknologi, dan pengembangan sistem hukum yang adil[233]. Di era kontemporer, pendidikan Islam juga menunjukkan potensi yang signifikan. Misalnya, studi kasus terhadap pesantren di Indonesia menunjukkan bagaimana lembaga ini mampu mengintegrasikan nilai-nilai Islam dengan pendidikan modern dan partisipasi sosial,

termasuk dalam advokasi lingkungan, gender, dan hak asasi manusia[234]. Ini membuktikan bahwa pendidikan Islam tidak statis, melainkan memiliki kapasitas adaptif yang tinggi dalam merespons tantangan zaman.

Namun, tantangan besar tetap ada. Globalisasi dan kapitalisme pengetahuan cenderung mengarahkan pendidikan menuju arah yang utilitarian dan mekanistik. Banyak lembaga pendidikan Islam modern yang terjebak dalam dikotomi antara "ilmu agama" dan "ilmu umum", yang mengakibatkan fragmentasi pemahaman dan melemahnya peran pendidikan sebagai alat transformasi sosial. Diperlukan upaya sistemik untuk merekonstruksi kurikulum pendidikan Islam yang integratif, transformatif, dan kontekstual. Model pendidikan semacam ini harus mengadopsi pendekatan maqasid al-syariah (tujuan syariah) sebagai kerangka evaluatif. Menurut al-Imam al-Syatibi, tujuan syariah terletak pada perlindungan lima hal: agama (dīn), jiwa (nafs), akal (ʻaql), keturunan (nasl), dan harta (mal)[235]. Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa setiap program pembelajaran harus dievaluasi berdasarkan sejauh mana ia mampu melindungi dan memperkuat kelima maqasid tersebut, baik pada tingkat individu maupun kolektif.

Kesadaran akan pentingnya pendidikan berbasis nilai-nilai Islam sebagai agen transformasi sosial juga tercermin dalam tradisi hadis. Nabi Muhammad SAW bersabda: "Barangsiapa menempuh jalan untuk menuntut ilmu, maka Allah akan memudahkan baginya jalan menuju surga" (HR. Muslim). Dalam hadis lain, beliau menyatakan:

“Sebaik-baik kalian adalah yang belajar Al-Qur’an dan mengajarkannya” (HR. al-Bukhari). Dua hadis ini menunjukkan bahwa menuntut dan menyebarkan ilmu bukan hanya amal ibadah, tetapi juga perbuatan sosial yang transformatif. Orang yang berilmu bertanggung jawab untuk mengajarkan kepada yang lain sehingga ilmu menjadi wahana pemberdayaan, bukan alat dominasi. Dalam kerangka ini, guru bukan sekadar penyampai informasi, melainkan mursyid (pemandu), muallim (pendidik), dan qudwah (teladan). Peran guru menjadi sentral dalam membangun masyarakat yang beradab, seperti yang diinginkan oleh al-Ghazali ketika menyatakan bahwa pendidikan adalah “taman bagi jiwa, sebagaimana taman bunga bagi tubuh”[236].

Dalam perspektif teori perubahan sosial, pendidikan berbasis nilai-nilai Islam dapat dilihat sebagai bentuk moral entrepreneurship upaya kolektif untuk membentuk norma, nilai, dan budaya baru yang berkelanjutan. Robert Putnam, dalam karyanya tentang modal sosial (social capital), menekankan bahwa kepercayaan, jaringan, dan norma kooperatif adalah kunci pembangunan masyarakat yang sehat[237]. Pendidikan Islam, dengan penekanan pada kejujuran, amanah, kasih sayang, dan keadilan, secara langsung membangun modal sosial ini. Lembaga pendidikan Islam seperti madrasah, sekolah Islam terpadu, atau universitas Islam dapat menjadi “laboratorium moral” tempat nilai-nilai tersebut diinternalisasi dan diuji dalam realitas sosial.

Untuk mengoptimalkan peran ini, diperlukan sinergi antara tiga pilar: lembaga pendidikan, keluarga, dan masyarakat. Tanpa

dukungan sistemik, pendidikan berbasis nilai Islam akan sulit mencapai dampak transformatif yang luas. Pendidikan tidak boleh dipahami sebagai tanggung jawab eksklusif sekolah, tetapi sebagai proyek bersama yang melibatkan seluruh komponen masyarakat. Al-Qur'an menyatakan: "Dan tolong-menolonglah kamu dalam (mengerjakan) kebajikan dan takwa" (QS. Al-Maidah: 2). Ayat ini menjadi landasan teologis bagi kolaborasi antarlembaga dalam membangun budaya etis.

Transformasi sosial melalui pendidikan berbasis nilai-nilai Islam bukan sekadar aspirasi normatif, tetapi merupakan kebutuhan eksistensial bagi peradaban yang sedang menghadapi krisis moral, ekologis, dan sosial. Dengan mengintegrasikan epistemologi Islam, pedagogi kritis, dan etika sosial, pendidikan dapat menjadi jembatan antara iman dan aksi, antara spiritualitas dan keadilan. Tugas intelektual di tingkat doktoral adalah tidak hanya menganalisis fenomena ini secara akademis, tetapi juga menawarkan kerangka teoretis dan praktik yang dapat diimplementasikan dalam kebijakan pendidikan nasional dan global. Seperti yang diisyaratkan oleh Ibnu Khaldun, kemajuan peradaban bergantung pada kualitas pendidikan dan moralitas warganya[238]. Maka, masa depan peradaban Islam dan umat manusia secara luas berada di tangan para pendidik yang beriman, berilmu, dan berkeadilan.

Paradigma Pendidikan dalam Pemikiran Al-Ghazali, Ibn Sina, dan Ibn Khaldun

Al-Ghazali: Pendidikan sebagai Pembentukan Jiwa dan Akhlak

Dalam kontinum pemikiran pendidikan Islam klasik, paradigma yang diusung oleh Abu Hamid al-Ghazali (1058-1111 M) menempati posisi sentral dan khas, dengan fokus utamanya yang transendental: pendidikan sebagai sarana untuk menyucikan jiwa (tazkiyat al-nafs) dan membina akhlak yang mulia (tahdhib al-akhlaq). Bagi al-Ghazali, esensi dari semua aktivitas keilmuan tidak terletak pada akumulasi pengetahuan diskursif semata, melainkan pada kemampuannya untuk mendekatkan manusia kepada Penciptanya dan merealisasikan tujuan penciptaan itu sendiri[239]. Paradigma ini lahir dari pengalaman intelektual dan spiritualnya yang mendalam, yang tercermin dalam karyanya yang monumental, Ihya' 'Ulum al-Din (Menghidupkan Kembali Ilmu-Ilmu Agama), sebuah upaya rekonstruksi epistemologis yang membedakan secara tegas antara ilmu yang terpuji (mahmud) dan ilmu yang tercela (madzmum)[240]. Ilmu yang terpuji, yang menjadi objek pendidikan, adalah ilmu yang bermanfaat bagi kebahagiaan di akhirat, yaitu ilmu yang membuka jalan untuk mengenal Allah, keadaan Nabi, syariat, serta kondisi hati dan penyakit-penyakitnya.

Pendekatan al-Ghazali terhadap pendidikan bersifat holistik dan teleologis, yang berporos pada konsep tentang hati (qalb). Hati, dalam pandangannya, adalah substrat kesadaran manusia yang menerima ilmu dan tempat bersemayamnya iman serta moral[241]. Proses pendidikan, oleh karena itu, harus diarahkan untuk membersihkan, mengolah, dan menerangi hati sehingga ia dapat

menangkap kebenaran ilahiah dan memancarkannya dalam bentuk perilaku yang etis. Ilmu pengetahuan baik yang bersifat instrumental seperti matematika dan logika, maupun yang substantif seperti teologi dan fiqih harus tunduk pada fungsi instrumentalis ini. Sebuah ilmu dianggap bermakna hanya jika ia berkontribusi pada penyempurnaan diri manusia menuju insan kamil yang dekat dengan Tuhannya. Al-Ghazali melakukan integrasi yang erat antara epistemologi dan etika, di mana pencarian pengetahuan tidak pernah boleh terlepas dari dimensi pertanggungjawaban moral dan spiritual[242].

Konsekuensi dari paradigma ini adalah penekanan yang sangat kuat pada peran guru (mu'allim atau murabbi). Guru bukan sekorang transmiter informasi, melainkan seorang pembimbing spiritual (mursyid) yang telah melalui proses pensucian jiwa dan memiliki akhlak yang patut diteladani[243]. Metode pendidikan yang dianjurkannya pun bersifat eksperiensial dan kontemplatif, melibatkan latihan-latihan spiritual (riyadhah al-nafs), refleksi diri (muhasabah), dan penghayatan yang mendalam terhadap materi yang dipelajari (tafakkur), bukan sekadar hafalan dan pemahaman permukaan. Proses belajar, dalam kerangka ini, adalah sebuah perjalanan transformatif dari jahiliyah (kegelapan) menuju ma'rifah (pencerahan) yang pada puncaknya adalah ma'rifatullah (mengenal Allah)[244]. Dengan paradigma ini, al-Ghazali tidak hanya meletakkan dasar-dasar filosofis pendidikan Islam yang berorientasi akhirat tetapi juga menawarkan kritik yang relevan terhadap pendidikan

modern yang seringkali terjebak dalam instrumentalisme materialistik dan mengabaikan dimensi batiniah manusia.

Ibn Sina: Pendidikan sebagai Proses Pembelajaran Rasional

Ibn Sina, atau yang dalam tradisi Barat dikenal sebagai Avicenna, memandang pendidikan bukan semata sebagai transfer informasi, melainkan sebagai sebuah proses teleologis yang kompleks dan sistematis untuk mengaktualisasikan potensi tertinggi manusia, yaitu fakultas rasional (al-'aql al-nazari)[245]. Dalam kerangka filosofisnya yang sintesis, yang memadukan pemikiran Aristotelian, Neoplatonik, dan prinsip-prinsip Islam, pendidikan berfungsi sebagai katalis untuk membimbing jiwa (nafs) dari keadaan potensial menuju aktualisasi penuhnya sebagai jiwa rasional yang mampu menyatu dengan Intelekt Aktif (al-'aql al-fa''al)[246]. Proses ini bersifat hierarkis dan kumulatif, dimulai dari pengenalan indrawi, melalui abstraksi intelektual, dan mencapai puncaknya dalam pengetahuan intuitif dan kontemplatif tentang kebenaran universal[247].

Landasan epistemologis Ibnu Sina yang membedakan antara pengetahuan indrawi (al-hissiyyat), imajinatif (al-khayaliyyat), dan rasional (al-'aqliyyat) secara langsung menentukan pendekatan pedagogisnya[248]. Ia menegaskan bahwa metode pembelajaran harus selaras dengan tahap perkembangan kognitif peserta didik, suatu prinsip yang mencerminkan pemahaman psikologis yang mendalam jauh sebelum munculnya teori perkembangan kognitif modern[249]. Pada tahap awal, pendidikan harus dimulai dengan hal-

hal yang konkret dan dapat diamati indera, karena jiwa pada fase ini masih terikat erat dengan dunia material. Penggunaan alat peraga, ilustrasi, dan contoh-contoh nyata bukanlah sekadar strategi mengajar, melainkan sebuah kebutuhan filosofis untuk mempersiapkan landasan bagi abstraksi intelektual[250]. Prinsip ini sejalan dengan firman Allah SWT dalam Surat An-Nahl: 78, "Dan Allah mengeluarkan kamu dari perut ibumu dalam keadaan tidak mengetahui sesuatupun, dan Dia memberi kamu pendengaran, penglihatan dan hati, agar kamu bersyukur." Ayat ini mengisyaratkan sebuah proses bertahap dalam memperoleh pengetahuan, dimulai dari alat indra menuju kepada daya hati (fu'ad) yang merupakan kemampuan refleksi dan penalaran yang lebih tinggi[251].

Setelah fondasi indrawi terbentuk, proses pendidikan kemudian harus bergerak menuju pelatihan intensif logika (mantiq) dan silogisme (qiyas). Bagi Ibnu Sina, logika adalah alat (alah) yang indispensable yang melindungi pikiran dari kesalahan dalam bernalar dan merupakan gerbang menuju ilmu-ilmu tertentu (al-‘ulum al-naqliyyah dan al-‘ulum al-‘aqliyyah)[252]. Melalui disiplin logika yang ketat, jiwa peserta didik dilatih untuk mengidentifikasi premis-premis, membangun hubungan kausalitas, dan menarik kesimpulan yang valid. Latihan intelektual inilah yang secara progresif membersihkan akal dari kekeliruan dan mempertajam kemampuannya untuk menangkap bentuk-bentuk inteligibel (al-suwar al-‘aqliyyah) yang abstrak[253]. Proses pembelajaran rasional ini dengan demikian merupakan sebuah askesis intelektual, sebuah

upaya disiplin diri untuk menyempurnakan alat pengenal manusia. Puncak dari proses pendidikan ini adalah pencapaian al-'aql al-mustafad (akal perolehan), yaitu keadaan ketika intelek manusia telah begitu tersuci dan terlatih sehingga mampu menerima iluminasi (isyraq) dari Intelek Aktif, sumber segala pengetahuan dan kebenaran[254]. Dalam keadaan ini, pengetahuan tidak lagi diperoleh melalui penalaran diskursif yang lambat, tetapi hadir secara intuitif dan langsung. Inilah maqam al-hikmah (kebijaksanaan filosofis) yang menjadi tujuan akhir pendidikan. Namun, penting untuk dicatat bahwa bagi Ibnu Sina, proses rasional murni ini tidak bertentangan dengan wahyu. Sebaliknya, wahyu dilihat sebagai bentuk pengetahuan simbolis yang ditujukan untuk massa, sementara filsafat adalah penyingkapan makna hakiki di balik simbol-simbol tersebut melalui jalur demonstratif (burhan)[255]. Sebagaimana sabda Rasulullah SAW, "Barangsiapa yang dikehendaki kebaikan oleh Allah, niscaya Dia akan memehamikan (agama)-Nya." (HR. Bukhari). Pemahaman (al-fiqh) dalam konteks ini dapat dimaknai sebagai pemahaman mendalam yang merupakan hasil dari penyelidikan rasional yang cermat terhadap hakikat realitas, yang pada akhirnya bermuara pada pengenalan terhadap Pencipta[256].

Pendidikan dalam perspektif Avicennian adalah sebuah perjalanan spiritual-intelektual yang terstruktur. Ia adalah disiplin progresif yang membebaskan manusia dari belenggu ketidaktahuan melalui pelatihan metode berpikir yang benar. Teori pendidikannya tidak hanya memberikan kerangka kurikulum yang sistematis tetapi

juga menawarkan sebuah visi humanis tentang tujuan akhir keberadaan manusia: untuk mengetahui dan, melalui pengetahuan itu, mencapai kedekatan dengan Sumber segala Akal (al-'Aql al-Awwal)[257]. Dalam dunia pendidikan kontemporer yang sering kali terfragmentasi dan terinstrumentalisasi, refleksi terhadap visi Ibnu Sina yang holistik dan teleologis ini memberikan sebuah perspektif kontemplatif tentang makna mendidik dan dididik.

Ibn Khaldun: Pendidikan sebagai Pembangunan Sosial dan Peradaban

Dalam arsitektur pemikiran sosial Islam klasik, Ibn Khaldun (1332–1406 M) menempati posisi sentral sebagai pelopor ilmu sosial modern, yang oleh sebagian sarjana Barat disebut sebagai "bapak sosiologi" sebelum masa Comte[258]. Dalam karyanya yang monumental, Muqaddimah, Ibn Khaldun tidak hanya menguraikan hukum-hukum kemunculan dan kehancuran negara, tetapi juga mengembangkan sebuah teori komprehensif tentang hubungan antara pendidikan, 'ashabiyah (solidaritas sosial), dan perkembangan peradaban[259]. Bagi Ibn Khaldun, pendidikan bukanlah sekadar transfer pengetahuan individual, melainkan proses sosiogenetik yang membentuk karakter kolektif suatu bangsa dan menentukan nasib peradabannya. Ia menempatkan pendidikan sebagai nidaam ibni al-hadarah sistem konstruksi peradaban yang berjalan paralel dengan evolusi masyarakat dari bentuk kehidupan pedesaan (badawa) menuju kehidupan perkotaan (hadhara) yang kompleks[260]. Pada titik inilah, pendidikan menjadi alat pemeliharaan 'umran (kehidupan sosial) sekaligus

indikator kedewasaan intelektual suatu komunitas. Dalam kajian epistemologisnya, Ibn Khaldun memahami pendidikan sebagai proyek kultural yang melekat pada kohesi sosial. Ia berargumen bahwa ketika ‘ashabiyah ikatan solidaritas yang didasarkan pada ikatan darah, kesukuan, atau kesepahaman nilai kuat, maka masyarakat mampu membangun institusi pendidikan yang kokoh, yang pada gilirannya melahirkan generasi intelektual yang kritis dan mampu mengembangkan ilmu pengetahuan[261]. Sebaliknya, ketika ‘ashabiyah melemah akibat kemewahan, individualisme, atau disintegrasi moral, maka pendidikan pun terdegradasi menjadi ritual formalitas tanpa kedalaman intelektual. Dalam formulanya, kemunduran pendidikan merupakan gejala awal krisis peradaban, bukan konsekuensi akhir dari keruntuhan politik[262]. Ia menegaskan bahwa “kemajuan ilmu pengetahuan selalu berkembang di pusat-pusat kekuasaan yang stabil, tetapi ketika kekuasaan itu menurun, ilmu pengetahuan pun ikut menghilang dari tempat itu, meskipun fasilitasnya masih ada”[263]. Pernyataan ini mengisyaratkan bahwa pendidikan tidak dapat berkembang dalam ruang hampa sosial-politik; ia memerlukan kerangka nilai, struktur kelembagaan, dan semangat kolektif yang mendukung pembentukan pengetahuan.

Lebih jauh, Ibn Khaldun memperkenalkan konsep tarbiyah al-mujtama’iyyah pendidikan sosial yang melampaui ruang kelas dan madrasah. Ia menekankan bahwa pendidikan terjadi secara organik melalui interaksi sehari-hari, adat istiadat, bahasa, dan sistem ekonomi. Dalam pandangannya, anak-anak tidak hanya belajar dari guru, tetapi juga dari lingkungan sosial yang mendukung disiplin,

kerja keras, dan rasa tanggung jawab terhadap komunitas[264]. Hal ini sangat kontras dengan model pendidikan modern yang cenderung atomistik dan instrumental. Bagi Ibn Khaldun, pendidikan yang ideal adalah yang mampu menyeimbangkan antara al-'ilm (pengetahuan) dan al-akhlāq (akhlak), serta menghubungkan keduanya dengan realitas sosial dan kebutuhan masyarakat[265]. Ia menilai bahwa ketika suatu peradaban terlalu fokus pada hafalan tekstual tanpa penerapan praktis, maka ilmu pengetahuan menjadi steril dan tidak memberi kontribusi terhadap pembangunan peradaban. Relevansi pemikiran Ibn Khaldun terhadap konteks kontemporer menjadi semakin signifikan dalam menghadapi krisis identitas dan fragmentasi nilai dalam sistem pendidikan global. Di tengah dominasi pendekatan neoliberal dalam pendidikan yang memandang manusia sebagai "modal manusia" (human capital) semata, gagasan Ibn Khaldun menawarkan paradigma alternatif: pendidikan sebagai project of civilizational renewal proyek pembaruan peradaban yang berakar pada integritas moral, solidaritas komunitas, dan pembangunan intelektual yang seimbang[266]. Bahkan, dalam sudut pandang teologis, pendidikan menurut tradisi Islam, sebagaimana diisyaratkan dalam Al-Qur'an dan Hadis, tidak terlepas dari fungsi tazkiyat al-nafs (penyucian jiwa) dan amr bi al-ma'ruf nahi 'an al-munkar (amar ma'ruf nahi munkar), yang merupakan fondasi bagi kehidupan sosial yang berkeadilan[267]. Pendidikan menurut Ibn Khaldun tidak hanya memiliki dimensi sosiologis, tetapi juga dimensi teologis-kosmologis: ia adalah bagian dari sunnatullah hukum Tuhan dalam sejarah yang mengatur

kemajuan dan kemunduran umat manusia[268]. Dalam konteks filsafat pendidikan masa kini, pemikiran Ibn Khaldun dapat diintegrasikan dengan teori social capital dari Robert Putnam dan teori cultural reproduction dari Pierre Bourdieu, meskipun dengan perbedaan fundamental. Sementara Putnam menekankan jaringan sosial sebagai basis kepercayaan publik[269], dan Bourdieu melihat pendidikan sebagai alat reproduksi kelas[270], Ibn Khaldun menawarkan sintesis unik: pendidikan sebagai proses pembangunan peradaban yang bergantung pada kekuatan moral kolektif (‘ashabiyah) dan komitmen terhadap nilai-nilai ilmu pengetahuan yang berakar pada keadilan sosial. Ia menolak reduksionisme baik dalam bentuk materialisme maupun spiritualisme ekstrem. Baginya, keseimbangan antara dunia dan akhirat, antara ilmu dan amal, serta antara individu dan masyarakat, adalah prasyarat bagi kemajuan peradaban.

Ibn Khaldun tidak sekadar menyusun teori tentang pendidikan, tetapi membangun sebuah framework sosiokultural yang menunjukkan bahwa pendidikan adalah nadi kehidupan peradaban. Tanpa pendidikan yang berlandaskan pada nilai solidaritas, disiplin moral, dan kebutuhan kolektif, maka peradaban akan mengalami in‘ikās (degenerasi) meskipun secara teknologi dan ekonomi tampak maju. Dalam konteks kontemporer, pemikirannya mengajak kita untuk merevitalisasi sistem pendidikan bukan hanya melalui kurikulum, tetapi melalui transformasi budaya dan pembaruan nilai yang melibatkan seluruh strata masyarakat. Pendidikan, dalam

pandangan Ibn Khaldun, adalah fi'lun hadhari aksi peradaban yang terus-menerus dan tidak pernah berhenti[271].

Implikasi Filosofis Pendidikan Islam dalam Pendidikan Modern

Pendidikan Holistik: Integrasi Aspek Rasional, Spiritual, dan Sosial

Salah satu kontribusi utama pendidikan Islam terhadap pendidikan modern adalah konsep pendidikan holistik yang mengintegrasikan dimensi rasional, spiritual, dan sosial manusia. Paradigma pendidikan modern, yang terlanjur terjebak dalam dikotomi keilmuan dan reduksionisme materialistik akibat pengaruh positivism abad ke-20, menemukan oposisi berseberangan sekaligus solusi mendalam dalam epistemologi Islam[272]. Epistemologi ini menolak fragmentasi pengetahuan dan menegaskan kesatuan ontologis (at-tawḥīd) sebagai prinsip sentral, di mana semua cabang ilmu baik empiris, rasional, maupun transendental berasal dari dan mengarah kepada Sumber Ilmu yang Tunggal, Allah SWT[273]. Konsekuensi pedagogis dari prinsip ini adalah sebuah model pendidikan yang tidak hanya bertujuan memproduksi tenaga kerja terampil (skill-based education), tetapi lebih jauh, membentuk insan kamil (manusia paripurna) yang seimbang dalam nalar, jiwa, dan tindakan sosial[274].

Integrasi aspek rasional (al-'aql) dalam pendidikan Islam bukanlah sekadar pengembangan kapasitas kognitif untuk menganalisis fenomena duniawi, melainkan pengakuan terhadap akal sebagai anugerah Ilahi untuk mengenali tanda-tanda (āyāt) kebesaran-Nya di seluruh penjuru alam semesta[275]. Proses

penalaran dan eksplorasi ilmiah dengan demikian dialihkan dari sekularisme yang steril menuju aktivitas spiritual yang bermakna, di mana setiap penemuan ilmiah memperkuat keyakinan dan rasa takjub kepada Sang Pencipta[276]. Hal ini sejalan dengan seruan Al-Qur'an yang berulang kali mendorong manusia untuk berpikir, merenung, dan menggunakan akalnya, sebagaimana tertuang dalam QS. Ali 'Imran (3): 190-191, yang mengaitkan langsung proses perenungan terhadap penciptaan langit dan bumi dengan pengakuan akan keagungan Allah[277].

Namun, keunggulan rasio manusia tidak pernah dimaknai secara absolut dalam kerangka Islam. Ia ditempatkan dalam keselarasan dialektis dengan aspek spiritual (ar-rūḥ). Dimensi spiritual ini membangun kesadaran transenden (taqwā) yang berfungsi sebagai kompas etika internal yang mengarahkan penerapan ilmu pengetahuan[278]. Inilah pembeda fundamental dari model pendidikan sekular modern, di mana ilmu bebas nilai (value-free) sering kali berujung pada aplikasi yang merusak, seperti dalam kasus kemajuan bioteknologi tanpa pertimbangan etika atau eksploitasi alam tanpa batas. Pendidikan spiritual Islam menanamkan tanggung jawab (amanah) bahwa semua ilmu dan kapabilitas yang dimiliki manusia merupakan titipan (trust) yang harus dipertanggungjawabkan secara vertikal kepada Allah dan horizontal kepada sesama makhluk dan alam[279]. Hadis Nabi Muhammad SAW yang menyatakan, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia," menegaskan bahwa tujuan puncak dari seluruh proses pendidikan, termasuk

pencapaian intelektual, adalah penyempurnaan karakter moral[280]. Keseimbangan terakhir terwujud dalam domain sosial (al-ijtimāʿī). Seorang manusia paripurna tidak hidup dalam menara gading kontemplasi individualistik, tetapi aktif terlibat dalam membangun masyarakat yang adil dan beradab (maslahah)[281]. Pendidikan Islam secara inheren bersifat sosial, yang tercermin dari penekanannya pada konsep ukhuwwah (persaudaraan), taʿāwun (tolong-menolong), dan amar ma'ruf nahi munkar[282]. Ilmu pengetahuan yang diperoleh harus memiliki relevansi sosial dan berkontribusi pada perbaikan (iṣlāḥ) kondisi umat manusia. Pendekatan holistik ini menemukan relevansi kritisnya dalam konteks modern, di mana dunia menghadapi krisis multidimensi lingkungan, ketimpangan, dan dekadensi moral yang tidak dapat diatasi hanya dengan solusi tekno-ekonomi semata[283]. Pendidikan Islam menawarkan cetak biru untuk merekonstruksi sistem pendidikan dengan menempatkan pembangunan manusia yang utuh dan beretika sebagai tujuan akhir, sehingga melampaui indikator keberhasilan material yang sempit menuju pencapaian kebahagiaan dan kemaslahatan yang sejati dan berkelanjutan[284].

Keseimbangan antara Ilmu Dunia dan Akhirat dalam Pendidikan

Pendidikan Islam, dalam konstruksi epistemologinya, tidak memandang pencarian ilmu sebagai sebuah aktivitas yang bersifat dikotomis atau sekular, melainkan sebagai sebuah proyek integratif yang bertujuan menyatukan dimensi material (duniawi) dan spiritual (ukhrawi) dalam kerangka tauhid[285]. Konsep keseimbangan

ini bukanlah sekadar penjumlahan mekanis antara dua domain pengetahuan, melainkan sebuah sintesis organik di mana ilmu dunia berfungsi sebagai wasilah (sarana) untuk mencapai kemaslahatan hidup, sedangkan ilmu akhirat berperan sebagai ghayah (tujuan akhir) yang memaknai dan mengarahkan seluruh wasilah tersebut menilai kebahagiaan hakiki di sisi Allah SWT[286]. Paradigma ini bersumber dari pandangan dunia Islam (Islamic worldview) yang holistik, di mana alam semesta dan segala isinya dipandang sebagai ayat-ayat Kauniyah (tanda-tanda kebesaran Allah) yang harus ditafakuri, sementara wahyu (ayat-ayat Qauliyah) berperan sebagai petunjuk mutlak yang menginterpretasi dan memberikan makna transendental atasnya[287]. Ilmu pengetahuan empiris seperti sains, teknologi, dan filsafat tidak dilihat sebagai entitas yang terpisah, tetapi sebagai bagian integral dari jejaring makna yang lebih besar yang berpusat pada pengabdian kepada Sang Pencipta.

Secara ontologis, fondasi dari integrasi ini tertuang secara gamblang dalam kitab suci Al-Qur'an. Perintah untuk mempersiapkan bekal duniawi dan bekal akhirat dinyatakan secara simultan, menegaskan bahwa kedua ranah tersebut saling berkelindan dan tidak dapat diabaikan salah satunya. Firman Allah SWT: "Dan carilah pada apa yang telah dianugerahkan Allah kepadamu (kebahagiaan) negeri akhirat, dan janganlah kamu melupakan bahagianmu dari (kenikmatan) duniawi..." (QS. Al-Qaṣaṣ: 77)[288]. Ayat ini menjadi landasan teologis yang sangat fundamental, yang menolak baik sikap asketisme ekstrem yang mengabaikan dunia maupun materialisme hedonistik yang

melupakan akhirat. Lebih dari itu, Al-Qur'an juga secara eksplisit mendorong umat manusia untuk melakukan observasi dan penalaran atas alam semesta, yang merupakan objek ilmu duniawi, sebagai manifestasi keimanan. Seruan seperti "Katakanlah, 'Berjalanlah di (muka) bumi, maka perhatikanlah bagaimana Allah memulai penciptaan...'" (QS. Al-'Ankabūt: 20)[289] merupakan sebuah imperatif epistemik untuk menguasai ilmu-ilmu kauniyah, namun dengan motivasi yang bersumber dari dan kembali kepada keyakinan religius.

Dalam konteks pendidikan kontemporer, mewujudkan keseimbangan ini merupakan sebuah tantangan yang kompleks. Sistem pendidikan modern global, yang banyak diadopsi di dunia Muslim, sering kali dibangun di atas fondasi epistemologi Barat sekuler yang memisahkan secara ketat antara 'sacred' dan 'profane'[290]. Akibatnya, terjadi disorientasi tujuan pendidikan, di mana institusi-institusi pendidikan lebih berfungsi sebagai pabrik pencetak tenaga kerja untuk pasar kapitalistik global, alih-alih membentuk manusia yang paripurna (insan kamil) yang memiliki kecerdasan intelektual (IQ), emosional (EQ), dan spiritual (SQ) secara seimbang[291]. Pendidikan menjadi teralienasi dari nilai-nilai transendentalnya, dan ilmu keagamaan sering dikurung dalam ruang yang terpisah dan tersegmentasi, tanpa dialog yang bermakna dengan disiplin ilmu sekuler.

Oleh karena itu, rekonstruksi kurikulum pendidikan Islam menjadi sebuah keniscayaan. Sebuah kurikulum yang integratif harus dirancang untuk menciptakan 'double movement' dari dan

menuju wahyu, sebagaimana diusulkan oleh pemikir Islam Ismail Raji al-Faruqi dalam proyek Islamisasinya[292]. Ini berarti setiap disiplin ilmu dunia mulai dari fisika, ekonomi, sosiologi, hingga psikologi harus diajarkan dengan kesadaran akan nilai-nilai etika Islam, dan dikaitkan dengan konsep-konsep metafisik Islam seperti tawḥīd, khilāfah, dan istiṣlāḥ. Sebaliknya, pengajaran ilmu agama tidak boleh berhenti pada ritualistik dan dogmatis semata, tetapi harus mampu menjawab tantangan kontemporer dan berdialog dengan temuan-temuan ilmiah mutakhir. Nabi Muhammad SAW bersabda: "Barangsiapa yang menginginkan dunia, maka hendaklah dengan ilmu; barangsiapa yang menginginkan akhirat, maka hendaklah dengan ilmu; dan barangsiapa yang menginginkan keduanya, maka hendaklah dengan ilmu" (HR. Ahmad)[293]. Hadis ini menegaskan bahwa ilmu adalah satu-satunya jalan untuk meraih kesuksesan di kedua dunia, namun pemahaman terhadapnya haruslah komprehensif dan tidak parsial.

Keseimbangan antara ilmu dunia dan akhirat dalam pendidikan bukanlah sebuah konsep yang statis, melainkan sebuah proses dinamis yang terus menerus memerlukan ijtihad intelektual. Ia menuntut pendekatan yang holistik, di mana akal dan wahyu bersinergi, sains dan agama berdamai, dan teknologi diarahkan oleh etika yang bersumber dari wahyu. Tujuan akhirnya adalah melahirkan ilmuwan yang bertakwa, profesional yang berintegritas, dan manusia yang bukan hanya menjadi ‘abdullah (hamba Allah) yang taat, tetapi juga khalifatullah (wakil Allah) di muka bumi yang mampu memakmurkan dan mengelolanya dengan penuh tanggung

jawab dan hikmah[294]. Inilah puncak dari ideal pendidikan Islam yang integratif, sebuah jawaban terhadap krisis makna yang melanda peradaban modern.

Epistemologi Ilmu Pendidikan Islam

Sumber Pengetahuan dalam Islam: Wahyu, Akal, dan Pengalaman

Dalam sejarah peradaban Islam, pencarian terhadap kebenaran tidak pernah terbatas pada satu sumber pengetahuan semata. Justru, jantung intelektualitas Islam terletak pada integrasi dinamis antara wahyu (al-wahy), akal (al-'aql), dan pengalaman (al-tajriba), yang bersama-sama membentuk kerangka epistemologis yang kokoh, komprehensif, dan transendental. Berbeda dengan tradisi epistemologis Barat yang cenderung memisahkan antara pengetahuan religius dan rasional dan sering kali menempatkan empirisme sebagai satu-satunya tolok ukur ilmu epistemologi Islam hadir sebagai paradigma holistik yang menegaskan bahwa kebenaran bukanlah entitas fragmentaris, melainkan realitas yang menyatu dalam dimensi metafisis, rasional, dan eksperiential. Dalam konteks ini, wahyu bukan hanya dianggap sebagai sumber pengetahuan, tetapi sebagai grundnorm atau norma dasar yang memberikan arah dan legitimasi terhadap seluruh bentuk pengetahuan manusia[295]. Wahyu, dalam bentuk Al-Qur'an dan Sunnah, bukan representasi statis dari kebenaran, melainkan wahana transformasi intelektual dan spiritual yang terus-menerus direfleksikan melalui akal dan diamalkan melalui pengalaman empiris. Fungsi wahyu sebagai sumber pertama dan utama pengetahuan dalam Islam ditegaskan secara tegas dalam Al-Qur'an.

Ayat-ayat seperti “Dan sesungguhnya Kami telah mengutus rasul pada setiap umat (untuk menyeru): ‘Sembahlah Allah dan jauhilah thaghut’” (QS. An-Nahl: 36) menunjukkan bahwa wahyu bukan sekadar bimbingan moral, melainkan sistem yang berisi prinsip-prinsip ontologis, epistemologis, dan teleologis tentang realitas. Wahyu membuka horizon pengetahuan yang tidak dapat dijangkau oleh akal manusia secara mandiri, seperti tentang ciptaan alam semesta, kehidupan setelah kematian, dan hukum-hukum ghaib yang menyangkut aspek metafisik keberadaan manusia[296]. Dalam terminologi filsafat Islam klasik, wahyu adalah bentuk dari ma’rifah ilahiyyah pengetahuan yang diturunkan dari Yang Mahatahu kepada manusia terpilih melalui medium spiritual yang sah, yakni kenabian. Seperti dikemukakan oleh al-Farabi, pengetahuan nabi melampaui pengetahuan filsuf karena ia tidak hanya hasil dari deduksi rasional, tetapi juga pencerahan ilahiah yang menyentuh dimensi intuitif (al-dalalah al-wahmiyyah)[297]. Dalam kerangka ini, wahyu bukan bertentangan dengan akal, tetapi melengkapi dan memperkaya kapasitas rasional manusia.

Namun, kehadiran wahyu tidak menafikan peran akal sebagai organ intelektual yang harus digunakan untuk menafsirkan, menalar, dan mengembangkan pengetahuan. Al-Qur’an secara berulang menyerukan penggunaan akal: “Apakah mereka tidak memikirkan?” (QS. Al-Mu’minun: 80); “Sesungguhnya yang dapat mengambil pelajaran hanyalah orang-orang yang berakal” (QS. Ar-Ra’d: 19). Di sini, akal dipandang sebagai amanah ilahiah yang harus diaktifkan. Dalam perkembangan filsafat Islam abad ke-8 hingga ke-

12, para filsuf seperti Ibn Sina dan al-Ghazali membangun sistem epistemologi yang menempatkan akal sebagai alat verifikasi logis terhadap klaim-klaim kebenaran, termasuk klaim yang berasal dari wahyu. Ibn Sina, misalnya, mengembangkan teori al-‘aql al-fa’al (akal aktif) sebagai entitas kosmis yang memungkinkan manusia mencapai ilmu intuitif dan abstrak[298]. Meskipun demikian, bagi al-Ghazali, akal memiliki batas ia dapat membuktikan keberadaan Tuhan dan prinsip-prinsip moral dasar, tetapi tidak dapat menjangkau semua realitas ghaib tanpa bimbingan wahyu[299]. Maka, akal dalam tradisi Islam bukan berdiri sendiri, tetapi berfungsi dalam relasi dialektis dengan wahyu: akal membaca wahyu, wahyu memandu akal.

Selain wahyu dan akal, pengalaman juga menempati posisi sentral dalam sistem epistemologis Islam. Pengalaman, dalam bentuk observasi, eksperimen, dan kontemplasi empiris, adalah dasar bagi ilmu-ilmu alam, kedokteran, astronomi, dan teknologi yang berkembang pesat dalam peradaban Islam abad pertengahan. Ibnu al-Haytham, misalnya, dalam risalah optiknya Kitab al-Manazir, menegaskan bahwa pengetahuan tentang cahaya tidak bisa hanya diperoleh dari spekulasi rasional, melainkan harus diuji melalui eksperimen dan pengamatan sistematis[300]. Pendekatan semacam ini menunjukkan bahwa tradisi ilmiah Islam telah mengadopsi prinsip-prinsip metodologis yang mendekati pendekatan ilmiah modern, meskipun tetap berakar pada ontologi teistik. Pengalaman, dalam kerangka ini, bukan berarti empirisme sekuler yang menolak dimensi transenden, melainkan sebagai wahana pemahaman

terhadap sunnatullah hukum-hukum Allah yang termanifestasi dalam alam raya. Sebagaimana disebutkan dalam Al-Qur'an: "Sungguh, pada penciptaan langit dan bumi, dan pergantian malam dan siang, terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal" (QS. Ali Imran: 190). Ayat ini menunjukkan bahwa dunia empiris bukan arena yang terlepas dari Tuhan, melainkan ruang wahyu kedua medium untuk memahami keagungan dan kebijaksanaan Ilahi melalui pengalaman sensorik dan rasional.

Integrasi ketiga sumber pengetahuan ini mencerminkan visi Islam yang seimbang antara transendensi dan imanensi, antara keyakinan dan pemahaman, antara iman dan sains. Dalam pandangan filsuf Islam kontemporer, seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas, epistemologi Islam harus dipahami sebagai ilm al-ta'wil ilmu yang tidak hanya mengetahui apa yang ada, tetapi untuk apa dan dari siapa semua itu berasal[301]. Artinya, pengetahuan dalam Islam tidak netral secara moral atau spiritual; ia harus memancarkan makna, bertanggung jawab secara etis, dan mengarah pada pembentukan insan kamil manusia yang utuh secara intelektual, moral, dan spiritual. Dalam era modern yang didominasi oleh paradigma ilmu positivistik yang cenderung mengasingkan manusia dari dimensi spiritual, kembalinya ke epistemologi Islam bukan sekadar nostalgia intelektual, melainkan kebutuhan mendesak untuk menyeimbangkan kembali relasi antara ilmu, iman, dan amal[302].

Sumber pengetahuan dalam Islam wahyu, akal, dan pengalaman bukanlah entitas yang bersaing, tetapi organisme epistemologis

yang saling terkait dalam proses pencarian kebenaran yang utuh. Wahyu memberi arah dan makna, akal memberi alat untuk memahami, dan pengalaman memberi medium untuk menguji serta mengaktualisasikan. Ketiganya hanya dapat berfungsi secara optimal jika ditempatkan dalam kerangka tauhid keyakinan bahwa seluruh realitas bersumber dari satu Prinsip Tunggal, yaitu Allah. Pengetahuan yang lahir dari integrasi ini bukan hanya ilmu yang benar, tetapi juga ilmu yang baik ilmu yang membebaskan, mengangkat martabat manusia, dan membimbingnya menuju ridha Ilahi. Dalam konteks pendidikan, sains, dan peradaban kontemporer, paradigma epistemologis Islam ini menawarkan jalan alternatif yang tidak hanya menjawab tantangan kognitif, tetapi juga krisis spiritual dan etis yang melanda dunia modern.

Wahyu Sebagai Sumber Utama Pengetahuan

Dalam struktur epistemologi Islam, wahyu (Arab: al-waḥy) menempati kedudukan yang tak terbantahkan sebagai sumber pengetahuan yang paling fundamental dan primordial[303]. Berbeda dengan sumber-sumber kognisi manusiawi seperti indera (al-ḥawās), akal (al-ʻaql), dan intuisi (al-hads) yang terbebani oleh keterbatasan subjektivitas dan potensi kesalahan, wahyu dipahami sebagai komunikasi ilahi yang disampaikan Allah (Subḥānahu wa Taʻālā) kepada para nabi dan rasul[304]. Proses transmisi ini, sebagaimana dijelaskan dalam berbagai doktrin teologis, bukanlah proses partisipatif atau dialektis, melainkan sebuah penyingkapan (kasyf) kebenaran mutlak dari Yang Maha Mutlak kepada ciptaan-

Nya yang terbatas[305]. Oleh karena itu, wahyu dalam Islam bukan sekadar sumber informasi keagamaan yang bersifat ritualistik; ia merupakan landasan ontologis dan aksiologis yang menjadi prasyarat bagi pembentukan segala bentuk pengetahuan lainnya, menetapkan parameter kebenaran sekaligus memberikan tujuan akhir dari pencarian intelektual manusia[306].

Otoritas epistemik wahyu bersumber dari asal-usulnya yang transenden. Sebagai firman Allah, wahyu diyakini bebas dari segala bentuk distorsi, kontradiksi internal, atau kepentingan temporal[307]. Karakteristik ini memberikan wahyu sifat kebenaran yang absolut dan universal, melampaui konteks historis dan geografis tempat ia diturunkan. Al-Qur'an, sebagai penyempurna dan pelindung wahyu-wahyu sebelumnya, secara tegas menyatakan klaim ini, "Kalau kiranya Al-Qur'an itu bukan dari sisi Allah, tentulah mereka mendapat pertentangan yang banyak di dalamnya" (Q.S. An-Nisā': 82)[308]. Ayat ini tidak hanya menegaskan koherensi internal teks wahyu tetapi juga menantang kapasitas manusia untuk memproduksi sebuah wacana yang serupa, baik dari segi keindahan bahasanya, kedalaman maknanya, maupun kebenaran prediktifnya[309]. Wahyu berfungsi sebagai benchmark tertinggi yang terhadapnya semua klaim pengetahuan harus diukur dan divalidasi.

Implikasi dari posisi sentral wahyu ini melahirkan sebuah paradigma pengetahuan yang unik, di mana ilmu tidak pernah bersifat value-free atau netral. Sebaliknya, semua disiplin ilmu mulai dari fisika hingga sosiologi harus beroperasi dalam kerangka teleologis yang ditetapkan oleh wahyu, yaitu pengabdian kepada

Tuhan dan pencapaian kemaslahatan manusia di dunia dan akhirat[310]. Paradigma ini menolak dikotomi sakral-profan dalam wilayah pengetahuan. Seorang ilmuwan Muslim, dalam kerangka ini, tidak melihat hukum gravitasi Newton sebagai penemuan yang terpisah dari kehendak dan sunnatullah Tuhan[311]. Wahyu memberikan 'peta realitas' yang komprehensif (al-ḥaqīqah), sementara akal dan empirisme manusia berfungsi untuk mengeksplorasi dan memahami 'detail wilayah' pada peta tersebut (al-ḥaqq)[312]. Integrasi hierarkis ini mencegah terjadinya reduksionisme materialis dalam sains maupun irasionalitas dalam beragama, karena kedua domain tersebut disatukan oleh sumber kebenaran yang sama.

Namun, penetapan wahyu sebagai sumber pengetahuan utama bukanlah sebuah pengesahan bagi anti-intelektualisme atau penolakan terhadap penalaran kritis. Justru sebaliknya, wahyu sendiri yang secara konsisten memerintahkan manusia untuk menggunakan akalnya, melakukan observasi, dan merenungkan ciptaan[313]. Perintah "Iqra'!" (Bacalah!) yang menjadi ayat pertama yang diwahyukan, sebagaimana diriwayatkan dalam berbagai kitab hadis shahih, adalah seruan untuk terlibat dalam aktivitas intelektual yang luas[314]. Perbedaannya terletak pada fondasi dan orientasinya. Akal yang telah 'diberi petunjuk' oleh wahyu (al-'aql al-hādī) akan berfungsi sebagai instrumen yang terarah dan memiliki kriteria kebenaran yang kokoh, berbeda dengan akal yang beroperasi secara otonom tanpa bimbingan transenden (al-'aql al-mujarrad), yang rentan terhadap kesesatan dan kesimpulan yang

parsial[315]. Wahyu dan akal bukanlah dua entitas yang bertentangan, melainkan dua sumber pengetahuan yang saling melengkapi dalam sebuah hubungan yang simbiotik dan sinergis, dengan wahyu sebagai pemandu utama yang tidak pernah keliru[316].

Konsep Wahyu dalam Islam: Sumber Kebenaran Mutlak

Dalam tradisi intelektual Islam, konsep wahyu (al-waḥy) menempati posisi sentral sebagai fondasi epistemologis yang tidak hanya menentukan arah refleksi teologis, tetapi juga menjadi poros legitimasi kognitif atas seluruh sistem pengetahuan yang dianut oleh umat Muslim. Wahyu, dalam pengertiannya yang paling mendalam, bukan semata komunikasi verbal dari Tuhan kepada nabi, tetapi merupakan manifestasi aktif dari realitas ilahi yang menembus alam manusiawi untuk memberikan panduan, transformasi spiritual, dan pencerahan metafisik. Dalam konteks ini, wahyu berdiri sebagai sumber kebenaran mutlak (al-ḥaqq al-muṭlaq) yang membedakannya secara kategoris dari sumber-sumber pengetahuan empiris, rasional, atau intuisi, yang oleh karenanya bersifat kontingensial dan terbatas secara ontologis. Sementara akal manusia memainkan peran penting dalam menafsirkan dan mengembangkan wahyu, kapasitasnya tidak cukup untuk mencapai pengetahuan tentang hal-hal gaib (al-ghayb) yang menjadi domain utama wahyu, seperti eksistensi Tuhan, kehidupan akhirat, takdir, dan struktur kosmik spiritual yang dipenuhi oleh malaikat dan jin[317]. Wahyu, Tidak hanya melengkapi akal sebagaimana dinyatakan oleh banyak filsuf Islam klasik seperti al-

Farabi dan Ibn Sina tetapi juga memperbaikinya, menyelamatkannya dari kecenderungan skeptisisme dan relativisme yang melekat dalam ranah spekulasi manusia[318].

Dalam perspektif teologis Islam, wahyu difahami sebagai bentuk komunikasi ilahi yang tidak melalui medium fisik biasa, tetapi melalui proses metafisik yang oleh al-Ghazali digambarkan sebagai ittisal rabbani (komunikasi ilahi), yang terjadi di luar ruang, waktu, dan panca indera[319]. Proses ini diterangkan dalam al-Qur'an melalui berbagai bentuk penyampaian, yang menunjukkan keragaman modus wahyu, sebagaimana tertera dalam Surah al-Syura ayat 51: "Dan tidak mungkin bagi seorang manusia bahwa Allah berbicara kepadanya kecuali melalui wahyu, atau dari balik tabir, atau dengan mengutus seorang utusan, lalu diwahyukan kepadanya dengan izin-Nya apa yang Dia kehendaki." (QS. al-Syura: 51)[320]. Ketiga model tersebut wahyu langsung, komunikasi dari balik tabir, dan melalui malaikat utusan menggambarkan gradasi intensitas dan kompleksitas proses wahyu, yang mencerminkan hirarki kapasitas spiritual dan ontologis individu yang menerimanya. Nabi Muhammad , sebagai penerima wahyu terakhir dan final, menerima pengetahuan ini melalui medium malaikat Jibril, yang disebut dalam al-Qur'an sebagai al-rūḥ al-amīn (roh yang dapat dipercaya) (QS. al-Syu'ara: 193), menandai bahwa wahyu bukan hanya transfer informasi, tetapi juga pengalaman transenden yang melibatkan seluruh dimensi eksistensial si penerima[321].

Secara epistemologis, wahyu menawarkan jawaban atas dilema dasar filsafat pengetahuan: apakah manusia mampu mengetahui

kebenaran yang sejati tanpa bantuan dari luar? Pandangan Islam menegaskan bahwa akal, meskipun merupakan anugerah ilahi yang mulia, tetap tunduk pada keterbatasan ontologis dan struktural. Akal beroperasi dalam kerangka kausalitas, ruang-waktu, dan pengalaman inderawi, sehingga tidak mampu menjangkau realitas yang berada di luar domain ini seperti Tuhan yang tidak bertempat, kehidupan pascamati, atau hakikat jiwa (nafs) yang semua itu diungkapkan secara definitif hanya melalui wahyu[322]. Filsuf kontemporer seperti Seyyed Hossein Nasr menekankan bahwa dalam tradisi Islam, pengetahuan yang sejati (‘ilm al-yaqīn) tidak hanya bersifat proposisional, tetapi juga eksistensial dan intuitif, yang diperoleh melalui penyucian jiwa (tazkiyat al-nafs) dan pembukaan gerbang wahyu melalui ketaatan dan spiritualitas[323]. Dalam pandangan ini, wahyu bukan hanya teks yang diturunkan, tetapi juga proses kontinu penerangan batin (ilham) bagi mereka yang mendekat kepada Allah melalui ibadah dan tazkiyah.

Penting untuk dicatat bahwa wahyu dalam Islam bersifat final dan komprehensif melalui penurunan al-Qur’an sebagai kalam Allah yang tidak tercipta (al-kalām al-nafsī yang diekspresikan secara harfi), yang dijaga dari korupsi dan distorsi sebagaimana dijamin oleh Allah dalam Surah al-Hijr ayat 9: “Sesungguhnya Kami-lah yang menurunkan al-Qur’an, dan sesungguhnya Kami benar-benar memeliharanya.” (QS. al-Hijr: 9)[324]. Finalitas ini menegaskan bahwa sistem pengetahuan Islam tidak terbuka untuk penambahan substansial melalui wahyu baru, tetapi memungkinkan perluasan melalui ijtihad, qiyas, dan maqasid syariah yang semuanya harus

tetap berpijak pada fondasi wahyu pertama[325]. Para ulama ushul fiqh, seperti al-Shatibi dan al-Ghazali, menekankan bahwa maqasid (tujuan-tujuan syariah) seperti pemeliharaan agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta adalah bentuk penafsiran sistemik terhadap kehendak ilahi yang terkandung dalam wahyu, yang menunjukkan bahwa wahyu bukan hanya kumpulan hukum, tetapi kerangka nilai yang hidup dan responsif terhadap konteks sosial[326].

Secara fenomenologis, wahyu juga dapat dipahami sebagai bentuk revelatory event yang mengubah kesadaran manusia secara radikal. Pengalaman Nabi Muhammad di Gua Hira bukan hanya titik awal kenabian, tetapi juga paradigma epistemologis tentang bagaimana realitas ilahi memasuki kesadaran manusia secara mendadak, memaksa keterbukaan total dan penyerahan diri. Perintah pertama "Iqra!" (Bacalah!) (QS. al-'Alaq: 1) secara simbolik menandai bahwa pengetahuan sejati dimulai bukan dari pengamatan, tetapi dari keterpanggilan ilahi suatu bentuk iluminasi yang tidak dapat direduksi menjadi proses rasional belaka[327]. Dalam hal ini, ibadah dan akhlak menjadi prasyarat epistemik, bukan sekadar dimensi praktis dari agama. Seperti ditegaskan dalam sebuah hadis qudsi: "Barangsiapa yang memusuhi wali-Ku, maka Aku nyatakan perang terhadapnya. Dan tidaklah hamba-Ku mendekatkan diri kepada-Ku dengan sesuatu yang lebih Aku cintai daripada apa yang telah Aku wajibkan kepadanya. Dan senantiasa ia mendekat kepada-Ku dengan amal sunnah hingga Aku mencintainya. Apabila Aku telah mencintainya, Aku menjadi pendengarannya yang dengannya ia mendengar, penglihatannya

yang dengannya ia melihat, tangannya yang dengannya ia memegang, dan kakinya yang dengannya ia berjalan."[328] Hadis ini secara implisit menunjukkan bahwa keterbukaan terhadap wahyu tidak terbatas pada nabi, tetapi dapat dihayati secara derivative oleh para wali dan orang-orang saleh dalam bentuk ilham yang terjaga dari kesalahan karena terhubung dengan sumber ilahi[329].

Konsep wahyu dalam Islam menawarkan kerangka epistemologi yang holistik mengintegrasikan dimensi teksual, spiritual, rasional, dan eksistensial. Wahyu tidak hanya menetapkan batas bagi spekulasi manusia, tetapi juga membukakan jalan bagi realisasi pengetahuan yang sejati melalui ketaatan, refleksi, dan penyucian jiwa. Pengetahuan yang berasal dari wahyu, oleh karenanya, bukan hanya true belief, tetapi transformative knowledge yang mengubah eksistensi manusia secara menyeluruh. Dalam dunia kontemporer yang didominasi oleh positivisme dan reduksionisme ilmiah, pemahaman tentang wahyu sebagai sumber kebenaran mutlak menawarkan alternatif kritis terhadap hegemoni rasionalitas sekular, dengan menegaskan bahwa kebenaran tertinggi tidak ditemukan dalam laboratorium atau logika formal, tetapi dalam dialog ilahi-manusia yang terus-menerus, yang dimulai dari wahyu dan berlanjut dalam hati yang selalu merindukan cahaya Ilahi.

Wahyu dalam Al-Qur'an dan Hadis sebagai Landasan Ilmu

Dalam arsitektur epistemologi Islam, konsep wahyu menempati posisi sentral dan fundamental, tidak hanya sebagai sumber doktrin teologis-ritual semata, melainkan sebagai landasan ontologis dan

aksiologis bagi seluruh bangunan ilmu pengetahuan. Wahyu, yang termanifestasi secara kanonik dalam teks Al-Qur'an dan dielaborasi melalui Sunnah Nabi Muhammad SAW, membentuk suatu paradigma pengetahuan yang unik, di mana realitas empiris (ālam al-shahādah) dan realitas transenden (ālam al-ghayb) tidak berada dalam dikotomi, tetapi terintegrasi dalam suatu kesatuan kosmologis yang koheren[330]. Al-Qur'an, sebagai verbum Dei, secara inheren mengandung seruan (da'wah) yang terus-menerus bagi manusia untuk melakukan observasi, kontemplasi, dan penalaran rasional (tafakkur, tadabbur, ta'aqqul) terhadap segala fenomena alam dan sosial[331]. Seruan tersebut bukanlah sekadar anjuran, melainkan perintah epistemik yang memposisikan pencarian ilmu sebagai bagian integral dari ibadah dan pengakuan terhadap keesaan Pencipta.

Kitab Suci Al-Qur'an mendefinisikan dirinya sendiri sebagai petunjuk (hudan) dan pembeda (al-furqān) yang memuat prinsip-prinsip universal bagi pencerahan intelektual dan spiritual. Ayat-ayat kauniyyah (tanda-tanda kosmologis) yang tersebar di seluruh susunannya berfungsi sebagai stimulan intelektual untuk mengungkap hukum-hukum alam yang telah ditetapkan oleh Sang Pencipta (sunan Allah fi al-kaun)[332]. Misalnya, firman-Nya: "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan pergantian malam dan siang, terdapat tanda-tanda (kebesaran Allah) bagi orang yang berakal." (QS Āli 'Imrān: 190). Ayat ini, dan banyak lainnya yang senada, menetapkan alam semesta sebagai teks terbuka (open book) yang harus 'dibaca' dan ditafsirkan, sehingga

aktivitas ilmiah dalam fisika, biologi, atau astronomi pada hakikatnya merupakan upaya hermeneutika terhadap ayat-ayat Allah yang tersirat (āyāt takwīniyyah) yang paralel dengan upaya menafsirkan ayat-ayat yang tersurat (āyāt tanzīliyyah)[333]. Sains dalam perspektif ini menjadi sarana īmān (keimanan) yang operasional, sebuah jalan untuk memperdalam pengenalan (ma'rifah) terhadap Allah.

Peran Hadis Nabi SAW dalam membangun landasan ilmu bersifat komplementer dan operasional. Jika Al-Qur'an memberikan kerangka filosofis dan motivasi, Sunnah Nabi memberikan model aplikatif dan metodologis. Sabda Nabi yang sangat populer, "Menuntut ilmu wajib bagi setiap muslim," (HR Ibn Mājah) telah menjadi imperatif etik yang mendorong mobilisasi intelektual secara massif dalam peradaban Islam[334]. Lebih dari itu, hadis-hadis Nabi sering kali mengandung observasi empiris yang mendahului zamannya, seperti dalam bidang kedokteran, pertanian, dan astronomi, yang kemudian dijadikan hipotesis awal oleh ilmuwan Muslim klasik untuk dikembangkan lebih lanjut[335]. Praktik Nabi yang mendorong sahabat untuk mempelajari bahasa asing dan berbagai keahlian juga menunjukkan bahwa cakupan 'ilmu' dalam Islam bersifat inklusif dan universal, mencakup ilmu naqliyyah (transmitted sciences) dan aqliyyah (rational sciences)[336].

Integrasi antara wahyu dan akal ini melahirkan suatu epistemologi yang holistik, di mana otoritas wahyu memberikan bingkai metafisik dan moral, sementara akal dan indera berfungsi sebagai instrumentasi untuk menjelajahi realitas dalam bingkai

tersebut. Konsep tawḥīd (keesaan Tuhan) menjadi prinsip pemersatu yang mencegah terjadinya sekularisasi ilmu, yaitu pemisahan antara fakta (fact) dan nilai (value), antara yang sakral (sacred) dan yang profan (profane)[337]. Dalam pandangan ini, semua ilmu yang sahih pada akhirnya akan mengarah pada pengakuan terhadap kebenaran transenden, sebagaimana dinyatakan dalam Al-Qur'an: "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap penjuru dan pada diri mereka sendiri, sehingga jelas bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar." (QS Fuṣṣilat: 53). Wahyu bukanlah rival bagi ilmu pengetahuan, melainkan landasan, pengarah, dan sekaligus tujuan akhirnya.

Peran Wahyu dalam Membimbing Pemahaman Manusia tentang Dunia dan Akhirat

Dalam arkeologi pemikiran manusia, wahyu menempati posisi singular sebagai sebuah epistemé sebuah kondisi fundamental dari pengetahuan yang melampaui akumulasi data indrawi atau deduksi rasional belaka[338]. Ia berfungsi bukan sebagai pengganti dari kapasitas kognitif manusia, melainkan sebagai metanarasi yang mengoreksi, mengarahkan, dan memberikan kerangka teleologis bagi seluruh usaha pencerapan realitas[339]. Peran sentral wahyu, Adalah membebaskan pemahaman manusia dari belenggu parokialisme temporal dan spatial, menghubungkan titik-titik diskursif yang tersebar dalam pengalaman duniawi menuju sebuah gambaran koheren tentang eksistensi yang mencakup dimensi metafisik dan eskatologis. Tanpa bimbingan ini, usaha manusia

untuk memahami dunia berisiko terfragmentasi menjadi nihilisme, relativisme ekstrem, atau tertahan dalam kubangan materialisme yang memotong sayap aspirasi spiritualnya[340].

Secara operasional, wahyu memandu pemahaman melalui dua modus utama: informatif dan formatif. Modus informatif wahyu memberikan data-data ontologis yang tak terakses oleh pengamatan empiris, seperti hakikat penciptaan, tujuan eksistensi manusia, dan realitas kehidupan pasca-kematian[341]. Data ini bukanlah proposisi yang bersaing dengan sains, melainkan memberikan a priori metaphysical yang menjadi landasan bagi interpretasi atas temuan-temuan sains itu sendiri. Sains mungkin menjelaskan how alam semesta bermula, tetapi wahyu menjelaskan why memberikan makna dan tujuan dari kosmos yang diamati[342]. Lebih lanjut, dalam kerangka Islam, Al-Qur'an secara aktif mendorong observasi empiris dan refleksi intelektual atas alam, sebagaimana tertuang dalam seruan berulang untuk "merenungkan penciptaan langit dan bumi"[343]. Wahyu mensublimasikan aktivitas ilmiah, mengubahnya dari sekadar pencarian mekanistik menjadi sebuah bentuk ibadah dan pengakuan akan keagungan Pencipta, sebuah jalan untuk lebih mendekatkan diri kepada-Nya melalui pemahaman atas ciptaan-Nya.

Sementara modus informatif memberikan peta realitas, modus formatif wahyu membentuk kompas moral dan intelektual sang penjelajah. Inilah peran wahyu dalam menetapkan prinsip-prinsip etis dan moral yang menjadi pedoman absolut bagi kehidupan

sosial, ekonomi, dan politik[344]. Prinsip-prinsip ini seperti keadilan (‘adl), kemaslahatan (maslahah), dan kepedulian terhadap yang lemah berfungsi sebagai kriteria normatif yang mengatur aplikasi pengetahuan. Sebuah penemuan teknologi, misalnya, dinilai bukan semata pada kecanggihan atau efisiensinya, tetapi pada sejauh mana ia mempromosikan keadilan dan kemaslahatan umat manusia, atau sebaliknya, mendatangkan kerusakan (mafsadah). Dengan cara ini, wahyu mencegah disosiasi berbahaya antara kemajuan intelektual dan kemajuan moral, sebuah fenomena yang dalam dunia modern seringkali melahirkan paradoks di mana kecerdasan genius disandingkan dengan kebiadaban etis[345].

Akhirnya, sintesis antara modus informatif dan formatif inilah yang memampukan manusia untuk melihat kehidupan dunia dan akhirat bukan sebagai dua domain yang terpisah dan bermusuhan, melainkan sebagai sebuah kontinum eksistensial. Kehidupan dunia dipahami sebagai ladang (dunya mazra'atul akhirah) tempat benih-benih perbuatan ditanam, yang hasil panennya akan dinikmati secara penuh di kehidupan akhirat[346]. Setiap aktivitas intelektual, sosial, atau ekonomi, oleh karena itu, sarat dengan dimensi eskatologis; ia memiliki konsekuensi yang melampaui sukses atau gagal yang bersifat duniawi. Pandangan dunia integral ini mencegah sekularisasi pengetahuan dan memelihara tanggung jawab spiritual yang melekat pada setiap bentuk pencapaian manusia. Wahyu, Adalah cahaya penuntun (huda) yang menyinari jalan pemahaman, memastikan bahwa perjalanan intelektual manusia tidak tersesat dalam labirin relativisme atau mandek di dataran materialisme,

tetapi tetap terarah pada tujuan akhir: pengenalan akan Tuhan dan pencapaian ridha-Nya, baik di dunia maupun di akhirat[347].

Pendidikan Berbasis Wahyu: Menciptakan Keseimbangan antara Dunia dan Akhirat

Dalam epistemologi Islam, pengetahuan tidak pernah dipahami sebagai entitas sekuler yang terlepas dari dimensi transendental; melainkan ia merupakan manifestasi dari cahaya ilahi yang turun melalui wahyu sebagai sumber otoritatif dan tak tergantikan[348]. Pendidikan dalam paradigma Islam, oleh karenanya, tidak dapat direduksi hanya sebagai proses akuisisi informasi atau keterampilan teknis, tetapi harus dipahami sebagai perjalanan spiritual-intelektual yang bertujuan mencapai ma'rifah pemahaman mendalam tentang realitas yang bersumber dari Allah SWT[349]. Teks ini mengeksplorasi konsep pendidikan berbasis wahyu sebagai kerangka epistemologis yang transformatif, yang tidak hanya menawarkan keseimbangan antara pengembangan dunia dan akhirat, tetapi juga menyediakan fondasi ontologis bagi integrasi ilmu pengetahuan modern dengan nilai-nilai ketuhanan.

Wahyu, dalam bentuk Al-Qur'an dan Sunnah, bukan sekadar pedoman ritual atau hukum, tetapi merupakan al-nūr cahaya yang menerangi seluruh ranah pengetahuan, etika, dan praktik manusia[350]. Dalam konteks pendidikan, wahyu berfungsi sebagai meta-paradigma yang memberikan arah, tujuan, serta batasan bagi semua bentuk pengajaran dan pembelajaran. Sebagaimana diisyaratkan dalam Surah Al-Mujadilah ayat 11, "Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-

orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat,"[351] pengetahuan ('ilm) memiliki posisi strategis dalam hierarki keberimanan, namun selalu dalam kaitan erat dengan keimanan. Hubungan simbiotik antara 'ilm dan iman ini menjadi dasar filosofis bagi pendidikan berbasis wahyu yang menolak dikotomi antara dunia dan akhirat. Alih-alih menganggap ilmu duniawi sebagai ranah netral, pendidikan berbasis wahyu menempatkannya sebagai bagian dari amanah ilahiah yang harus dijalankan dengan taqwa dan tanggung jawab moral.

Secara epistemologis, pendidikan berbasis wahyu menawarkan alternatif terhadap hegemoni pandangan positivistik-modern yang memisahkan fakta dari nilai[352]. Dalam pandangan ini, semua ilmu sains, matematika, sejarah, bahkan teknologi harus dimaknai kembali melalui lensa tawhid. Tawhid, sebagai prinsip unitas ilahi, tidak hanya menjadi doktrin teologis, tetapi juga grundnorm bagi keilmuan Islam[353]. Nasr menegaskan bahwa "dalam tradisi Islam, tidak ada ilmu yang sah kecuali yang tumbuh dari akar kesatuan ilahi"[354]. Pendidikan Islam harus mampu mengintegrasikan semua disiplin ilmu ke dalam sistem nilai yang berpusat pada Allah, sehingga pembelajaran tidak menjadi proses alienatif, melainkan jalan menuju penyatuan eksistensi individu dengan tujuan penciptaannya.

Dalam praktik pedagogis, pendidikan berbasis wahyu menuntut reformulasi kurikulum, metodologi, dan tujuan pendidikan. Sebagaimana diuraikan oleh Zidan, pendidikan Islam bukan hanya tentang transfer pengetahuan (knowledge transmission), tetapi

tentang transformasi kesadaran (consciousness transformation) yang melahirkan insan kamil manusia yang sempurna dalam dimensi intelektual, spiritual, dan moral[355]. Proses ini diilhami oleh model pendidikan Nabi Muhammad SAW, yang mengintegrasikan pelatihan akal dengan pengembangan hati (qalb), serta penanaman akhlak melalui keteladanan (uswatun hasanah)[356]. Hadis yang diriwayatkan oleh Bukhari menyatakan, “Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak,”[357] menunjukkan bahwa misi pendidikan kenabian pada dasarnya adalah moral and spiritual education, yang kemudian menjadi kerangka utama bagi seluruh proses pembelajaran.

Keseimbangan antara dunia dan akhirat dalam pendidikan berbasis wahyu tidak berarti dualisme, melainkan integrasi. Dunia bukan musuh akhirat, melainkan medan ujian dan tempat perwujudan amanah. Rasulullah SAW pernah bersabda, “Tangan yang di atas lebih baik daripada tangan yang di bawah, maka mulailah dari orang yang kamu tanggung nafkahnya”[358] sebuah petunjuk bahwa produktivitas duniawi justru bagian dari ibadah jika dilandasi niat yang benar dan dilakukan sesuai syariah. Pendidikan berbasis wahyu, menyiapkan manusia untuk menjadi khalifah fil ardh bukan hanya dalam arti penguasa alam, tetapi sebagai caretaker yang bertanggung jawab secara spiritual dan etis terhadap seluruh ciptaan[359].

Dalam konteks kontemporer, tantangan pendidikan berbasis wahyu terletak pada resistensi terhadap sekularisasi ilmu dan fragmentasi kurikulum. Sistem pendidikan modern cenderung

mengkotak-kotakkan pengetahuan, sehingga mahasiswa menguasai satu bidang tanpa konteks makna yang lebih luas. Sebaliknya, pendidikan berbasis wahyu menawarkan holistic curriculum yang menghubungkan setiap disiplin ilmu dengan tujuan hidup menurut perspektif Islam. Sebagai contoh, pelajaran sains tidak berhenti pada hukum fisika, tetapi diarahkan pada pengagungan terhadap sunnatullah sebagai manifestasi kekuasaan ilahi[360]. Matematika tidak sekadar angka, tetapi ekspresi dari keteraturan alam yang mencerminkan sifat 'Adl dan Muhaimin dari Allah.

Pada tingkat filosofis, pendidikan berbasis wahyu menuntut rekonstruksi epistemologis yang radikal. Ini berarti membangun kembali fondasi ilmu pengetahuan dengan mengintegrasikan naqli (teks wahyu) dan 'aqli (akal) secara dinamis dan harmonis. Seperti yang diusulkan oleh Al-Attas, Islamisasi ilmu pengetahuan harus bermula dari pemurnian niat, penyucian jiwa, dan pengembalian otoritas pengetahuan kepada Allah sebagai Al-Mu'min dan Al-Muhshī yang mengetahui semua hal[361]. Tanpa proses ini, pendidikan tetap terperangkap dalam lingkaran instrumentalisme yang mereduksi manusia menjadi objek ekonomi dan teknologi.

Pendidikan berbasis wahyu bukan hanya proyek teoritis, tetapi juga program peradaban. Ia menawarkan visi alternatif atas pendidikan global yang sedang mengalami krisis makna. Dalam menghadapi era disrupsi teknologi dan degradasi moral, pendidikan Islam harus kembali ke source code-nya: wahyu. Hanya melalui pendekatan ilahiah inilah manusia dapat menemukan

keseimbangan yang hakiki antara kemajuan dunia dan persiapan akhirat dan menjadi agen transformasi yang membawa rahmat bagi alam semesta.

Akal Sebagai Sarana Pengkaji Pengetahuan

Selain wahyu, Islam juga memberikan tempat yang sangat penting bagi akal sebagai sarana untuk memahami dan mengembangkan pengetahuan. Akal dipandang sebagai anugerah Tuhan yang memungkinkan manusia untuk berpikir, menganalisis, dan menarik kesimpulan dari berbagai fenomena yang ada di alam semesta. Dalam konstruksi epistemologi Islam, akal (‘aql) dan wahyu (naql) tidak ditempatkan dalam posisi yang antagonistik, melainkan sebagai dua sumber pengetahuan yang saling melengkapi dan mengonfirmasi, membentuk suatu dialektika yang dinamis dan simbiosis[362]. Wahyu memberikan kerangka metafisik dan prinsip-prinsip etika yang absolut, sementara akal berfungsi sebagai instrumentum yang aktif untuk mengeksplorasi, menginterpretasi, dan mengaplikasikan prinsip-prinsip tersebut dalam realitas empiris yang senantiasa berubah. Paradigma ini menolak dikotomi yang sering kali dijumpai dalam tradisi pemikiran Barat, yang memisahkan secara ketat antara iman dan nalar, dan justru menawarkan sebuah sintesis integral yang memungkinkan pencarian pengetahuan yang utuh[363].

Landasan ontologis bagi otoritas akal dalam Islam bersumber dari konsepsi tentang penciptaan manusia itu sendiri. Al-Qur’an secara gamblang mengisyaratkan kapasitas kognitif manusia

sebagai bagian dari desain ilahi, sebagaimana termaktub dalam seruan untuk bertafakkur, tadabbur, dan ta'aqqul[364]. Proses penalaran tidak dilihat sebagai aktivitas sekuler yang terpisah dari spiritualitas, tetapi sebagai sebuah bentuk ibadah intelektual, sebuah pengakuan terhadap ayat-ayat kauniyah (tanda-tanda alam semesta) yang paralel dengan ayat-ayat qauliyah (tanda-tanda verbal dalam kitab suci)[365]. Setiap penemuan ilmiah yang dicapai melalui rigorsitas metodologis akal pada hakikatnya adalah pembacaan terhadap "bentuk teks alam semesta", yang mengantarkan manusia pada pengakuan akan keagungan dan keesaan Penciptanya. Ini membentuk sebuah epistemologi teosentris di mana akal beroperasi dalam kerangka tauhid, sehingga ilmu pengetahuan tidak pernah bebas nilai tetapi diarahkan untuk mencapai maqashid syari'ah (tujuan-tujuan syariat), seperti pelestarian kehidupan, agama, akal, keturunan, dan harta[366].

Secara historis, imperatif Al-Qur'an untuk menggunakan akal ini telah memicu kelahiran dan keemasan peradaban ilmu dalam dunia Islam. Para ilmuwan dan filsuf Muslim klasik, seperti Al-Kindi, Al-Farabi, Ibnu Sina, dan Ibnu Rusyd, tidak hanya menjadi penerjemah dan komentator warisan Yunani, tetapi lebih sebagai inovator yang mengembangkan metode empiris dan rasional[367]. Mereka membangun sebuah tradisi keilmuan yang sangat menghargai observasi, eksperimen, dan deduksi logis, yang kemudian menjadi fondasi bagi Renaissance Eropa. Tradisi ini menunjukkan bagaimana akal, ketika diilhami dan dibimbing oleh nilai-nilai wahyu, dapat menghasilkan kemajuan peradaban yang spektakuler. Kontribusi

mereka dalam bidang kedokteran, optik, astronomi, aljabar, dan kimia merupakan bukti nyata dari efektivitas akal sebagai sarana pengkaji pengetahuan yang legitimate dan powerful dalam worldview Islam[368].

Namun, kapasitas akal bukan tanpa batas. Pemikiran Islam, melalui berbagai disiplin seperti ilmu kalam dan ushul fiqh, telah secara canggih memetakan batas-batas epistemologis akal[369]. Akal diakui memiliki wilayah otoritasnya sendiri, khususnya dalam hal-hal yang bersifat empiris dan rasional-diskursif, tetapi ia dinyatakan tidak mampu untuk menjangkau hakikat-hakikat metafisik yang ghaib (seperti sifat Tuhan, kehidupan akhirat) secara independen tanpa bimbingan wahyu. Di sinilah letak keseimbangan yang genius: akal digunakan secara maksimal untuk memahami segala yang dapat dijangkau, sementara pada saat yang sama mengakui keterbatasannya dan merujuk kepada otoritas wahyu untuk hal-hal yang melampauinya. Sebuah hadis qudsi menyatakan bahwa akal adalah "cahaya di dalam hati" yang membedakan antara yang hak dan batil, menegaskan statusnya sebagai anugerah sekaligus tanggung jawab[370].

Dalam konteks kontemporer, reaktualisasi peran akal sebagai sarana pengkaji pengetahuan menjadi sangat relevan. Menghadapi kompleksitas masalah global, dari bioetika hingga keberlanjutan lingkungan, umat Islam dituntut untuk tidak hanya bersikap reaktif tetapi juga proaktif dalam menghasilkan pengetahuan. Ijtihad intelektual, yang merupakan produk puncak dari kerja akal yang terlatih dalam bingkai nilai-nilai Islam, diperlukan untuk

memberikan respons yang cerdas dan kontekstual[371]. Akal bukan lagi sekadar penerima pasif, melainkan agen aktif yang terus-menerus terlibat dalam dialektika dengan teks suci dan realitas untuk menghasilkan ilmu yang tidak hanya benar secara metodologis tetapi juga bermakna secara spiritual dan sosial. Pada akhirnya, memfungsikan akal secara optimal adalah memenuhi amanah kekhalifahan manusia di muka bumi untuk membaca, memahami, dan memakmurkan semesta dengan penuh hikmah dan tanggung jawab.

Akal dalam Perspektif Al-Qur'an: Fungsi dan Batasannya

Al-Qur'an, sebagai teks wahyu, menempatkan akal (al-'aql) bukan sebagai entitas otonom yang mutlak, melainkan sebagai organ kognitif yang diberi mandat ilahiah untuk mengurai tanda-tanda kebesaran-Nya (āyāt) yang terhampar di ufuk alam semesta (āfāq) maupun dalam diri manusia (anfus)[372]. Seruan-seruan yang berulang, seperti afalā ta'qilūn (apakah kalian tidak berakal?), afalā tatafakkarūn (apakah kalian tidak berpikir?), dan afalā tadabbarūn (apakah kalian tidak menelaah?), bukan sekadar retorika, melainkan sebuah panggilan epistemologis untuk terlibat aktif dalam proses pencerapan dan pemaknaan realitas[373]. Kosakata ini merepresentasikan hirarki aktivitas intelektual: ta'aqqul (pemahaman rasional mendasar), tafakkur (perenungan kontemplatif), dan tadabbur (penelaahan mendalam dan berkelanjutan), yang bersama-sama membentuk sebuah epistemologi integral yang mengaitkan observasi empiris dengan

kesadaran transendental[374]. Dalam kerangka ini, fungsi akal bersifat teonom beroperasi dalam kerangka ketundukan kepada Tuhan di mana ia menjadi instrumen utama untuk mencapai keyakinan (īmān) yang berdasarkan pada pemahaman dan penalaran, bukan hanya emosi atau tradisi buta[375].

Namun, Al-Qur'an sekaligus menegaskan batasan-batasan ontologis dan epistemologis yang inheren dalam akal manusia. Batasan ini bersifat fundamental, bukan insidental. Pertama, akal bersifat terbatas dalam menjangkau realitas metafisik yang ghayb (tak terindra), seperti hakikat Ketuhanan, kehidupan akhirat, dan misteri takdir[376]. Wilayah ini dinyatakan secara eksplisit sebagai domain eksklusif wahyu: 'Ālimu al-ghaybi fa lā yuẓhiru 'alā ghaybihi aḥadā (Dia知悉 yang gaib, maka Dia tidak memperlihatkan kepada seorang pun tentang yang gaib itu) (QS. Al-Jinn: 26). Upaya akal untuk menspekulasi atau mendefinisikan yang ghayb tanpa bimbingan wahyu akan terjebak dalam kesesatan proyektif, memaksakan kategori-kategori manusiawi yang terbatas kepada Yang Mutlak[377]. Kedua, akal rentan terhadap distorsi oleh hawa nafsu (hawā), kepentingan diri (dhāl), dan godaan setan (waswās al-khannās)[378]. Akal yang tidak terkendali dapat dengan mudah menjadi alat rasionalisasi untuk membenarkan keinginan-keinginan subjektif, sehingga fungsinya sebagai pencari kebenaran berubah menjadi budak dari nafsu[379].

Dialektika antara akal dan wahyu dalam epistemologi Islam bukanlah relasi yang antagonistik, melainkan simbiosis mutualistik. Wahyu berfungsi sebagai petunjuk (hudan) yang mengoreksi,

menyempurnakan, dan membimbing akal ke jalan yang lurus, sementara akal berfungsi sebagai alat untuk memahami, menginternalisasi, dan mengaktualisasikan petunjuk tersebut dalam konteks ruang dan waktu yang senantiasa berubah[380]. Tanpa wahyu, akal dapat tersesat dalam labirin skeptisisme atau spekulasi yang tidak berujung. Sebaliknya, tanpa akal, wahyu tidak dapat dipahami secara mendalam dan kontekstual, berpotensi melahirkan pemahaman yang literal dan dogmatis[381]. Integrasi ini melahirkan sebuah model pengetahuan di mana keyakinan yang diilhami wahyu dan penalaran yang dihasilkan akal bersinergi untuk menghasilkan pemahaman yang komprehensif tentang realitas, yang memadukan kesadaran akan yang fisik dan metafisik, imanen dan transenden[382]. Akal dalam perspektif Al-Qur'an mencapai puncak potensinya justru ketika ia menyadari batasannya dan dengan rendah hati menerima bimbingan dari Sumber Pengetahuan Mutlak.

Akal Sebagai Alat Pencapai Kebenaran

Dalam perjalanan panjang sejarah pemikiran manusia, akal (al-'aql) menempati posisi sentral sebagai salah satu kapasitas paling istimewa yang membedakan manusia dari makhluk lainnya. Secara filosofis, akal bukan sekadar fungsi kognitif semata, melainkan merupakan alat epistemologis yang mampu menembus tirai fenomena menuju hakikat realitas baik yang terlihat maupun yang tersembunyi. Dalam kerangka epistemologi Islam, akal diakui sebagai wahana utama untuk memahami keteraturan kosmos, merumuskan hukum sebab-akibat, dan mengembangkan ilmu

pengetahuan sebagai bentuk ibadah intelektual terhadap Sang Pencipta. Sebagaimana ditegaskan dalam berbagai ayat al-Qur'an, Allah SWT berulang kali meminta manusia untuk merenungkan (tafakkur), memperhatikan (ta'addud), dan menggunakan akalnya sebagai instrumen refleksi terhadap ciptaan-Nya[383]. Akal tidak hanya menjadi alat analitik logis, tetapi juga sebagai sarana spiritual untuk menapaki jalan menuju ma'rifatullah pemahaman terdalam tentang eksistensi Ilahi.

Dalam wacana intelektual Islam klasik, para filsuf dan teolog membangun sebuah paradigma yang mengakui validitas akal sebagai sumber pengetahuan yang otonom, sekaligus tunduk pada otoritas wahyu. Al-Farabi, misalnya, dalam karyanya al-Siyasah al-Madaniyyah, mengembangkan teori negara ideal yang dibangun atas dasar hierarki pengetahuan rasional, di mana filosof sebagai pemilik akal sempurna menjadi pemimpin karena kemampuannya menangkap kebenaran universal melalui demonstrasi logis[384]. Bagi Al-Farabi, penalaran deduktif (burhan) merupakan metode tertinggi pencapaian ilmu, yang memungkinkan manusia menyusun sistem pengetahuan yang koheren dan valid secara ontologis. Namun, ia juga menegaskan bahwa realitas tertinggi, yaitu Tuhan, tidak sepenuhnya dapat diraih oleh akal manusia tanpa bantuan ilham atau wahyu, karena keterbatasan ontologis akal yang bersifat makhluk[385].

Pandangan ini diperkaya oleh Ibn Sina (Avicenna) melalui metafisikanya yang mendalam tentang wujud (existence) dan esensi (essence). Dalam al-Isyarat wa al-Tanbihat, Ibn Sina

mengemukakan bahwa akal memiliki kemampuan untuk membuktikan keberadaan Sang Wajib al-Wujud (Necessary Existent) melalui argumentasi kausalitas dan ketergantungan eksistensial[386]. Baginya, realitas bukanlah sekadar jaringan fenomena, tetapi struktur yang tersusun secara hierarkis, di mana akal manusia berfungsi sebagai gerbang untuk menembus strata-strata keberadaan tersebut. Yang menarik, Ibn Sina tidak memisahkan antara aktifitas rasional dan pengalaman mistik; sebaliknya, ia melihat keduanya sebagai dua aspek dari pencarian kebenaran yang saling melengkapi akal sebagai alat pembuktian, dan hati (qalb) sebagai subjek yang menerima cahaya ilahi[387].

Namun, tantangan terhadap dominasi akal mencapai puncaknya dalam karya monumental Al-Ghazali, khususnya dalam Tahafut al-Falasifah. Di sini, Al-Ghazali tidak menolak akal secara total, melainkan mengkritik klaim para filsuf yang menganggap akal sebagai satu-satunya sumber kebenaran otoritatif, terutama dalam persoalan metafisika seperti keabadian dunia, pengetahuan Tuhan terhadap hal-hal partikular, dan kebangkitan jasmani. Ia menunjukkan bahwa akal, meskipun kuat dalam bidang matematika dan logika, memiliki keterbatasan dalam menangkap realitas metafisik yang tidak tunduk pada pengamatan dan demonstrasi empiris[388]. Bagi Al-Ghazali, kebenaran tertinggi terutama yang berkaitan dengan akhirat, mukjizat, dan esensi Tuhan harus diraih melalui pendekatan yang lebih holistik: gabungan antara akal, hati, dan wahyu. Dalam Ihya' 'Ulum al-Din, ia menegaskan bahwa akal bagaikan pelita, tetapi pelita itu hanya menyala ketika dinyalakan

oleh cahaya wahyu yang diturunkan kepada hati yang bersih[389]. Wacana ini menunjukkan bahwa dalam tradisi Islam, akal tidak pernah diposisikan sebagai otoritas yang berdiri sendiri di luar kontrol wahyu, tetapi sebagai alat yang sah, bahkan diperintahkan untuk digunakan. Al-Qur'an secara eksplisit menegaskan pentingnya penggunaan akal melalui ayat-ayat yang menyeru manusia untuk berpikir, merenungkan, dan menggunakan akal mereka. Firman Allah SWT: “Apakah mereka tidak memperhatikan langit dan bumi serta segala yang diciptakan oleh Allah?” (QS. Al-A’raf: 185), dan “Sesungguhnya pada yang demikian itu benar-benar terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal” (QS. Ar-Ra’d: 3) keduanya merupakan dorongan langsung untuk mengaktifkan fungsi kognitif sebagai jalan menuju iman[390]. Bahkan dalam hadis, Nabi Muhammad SAW bersabda: “Tuntutlah ilmu dari buaian hingga ke liang lahat,” yang menegaskan bahwa pencarian ilmu yang pada dasarnya merupakan produk akal merupakan perintah agama yang tidak berbatas waktu[391].

Dalam konteks kontemporer, persoalan akal sebagai alat pencapai kebenaran menjadi semakin relevan, terutama di tengah gelombang postmodernisme yang cenderung meragukan otoritas rasionalitas dan kebenaran objektif. Di sinilah sintesis yang ditawarkan oleh tradisi intelektual Islam klasik menjadi penting: akal tidak ditolak, tetapi diintegrasikan ke dalam kerangka normatif wahyu. Akal bekerja dalam domain yang diberi batas oleh teks suci tidak untuk menentang, tetapi untuk memahami, menginterpretasi, dan memperdalam maknanya. Sebagaimana ditegaskan oleh Nasr,

“Islam tidak memerintahkan untuk memilih antara akal dan wahyu, tetapi untuk menyatukan keduanya dalam harmoni epistemologis”[392]. Dalam pandangan ini, kebenaran bukanlah monopoli akal murni, tetapi hasil dialog antara penalaran manusia dan iluminasi ilahi.

Karenanya, akal dalam tradisi Islam bukan hanya alat analitis, tetapi juga instrumen spiritual sebuah medium transformatif yang membawa manusia dari kejahilan menuju cahaya ilmu dan iman. Dalam pendidikan tinggi, terutama di tingkat doktoral, pendekatan semacam ini mengajarkan bahwa ilmu yang dikejar bukan hanya produk otak, tetapi juga buah dari refleksi yang mendalam, ketundukan pada nilai, dan kerendahan hati terhadap sumber kebenaran yang lebih luas daripada apa yang dapat dicapai oleh logika manusia semata. Sebagaimana dikatakan oleh seorang sufi, “Akal adalah hamba, bukan tuan; ia ada untuk melayani kebenaran, bukan untuk menciptakannya”[393]. Di titik inilah, akal menjadi sarana pencapaian kebenaran sejati ketika ia digunakan dengan penuh tanggung jawab, dibimbing oleh wahyu, dan dilandasi oleh kesadaran spiritual.

Keterbatasan Akal dalam Menyaring Pengetahuan

Dalam dinamika epistemologi kontemporer, akal sebagai instrumen kognitif manusia untuk berpikir rasional, menganalisis, dan menyimpulkan menempati posisi sentral dalam proses produksi pengetahuan. Akal dipandang sebagai alat utama dalam metodologi ilmu pengetahuan modern, yang mengandalkan logika, observasi

empirik, dan verifikasi sistematis untuk menghasilkan klaim kebenaran objektif. Namun, meskipun kinerjanya luar biasa dalam mengembangkan ilmu alam, matematika, dan teknologi, akal manusia secara inheren bersifat terbatas, baik dalam kapasitasnya maupun dalam cakupan objek yang mampu dijangkaunya. Keterbatasan ini bukan sekadar kekurangan teknis, melainkan kondisi ontologis yang melekat pada eksistensi manusia sebagai makhluk terbatas (al-makhluk al-mahdud) dalam struktur kosmologis dan metafisik[394]. Dalam upaya menyaring pengetahuan, akal perlu dikontekstualisasikan dalam kerangka yang lebih komprehensif sebuah kerangka yang tidak hanya mengakui keterbatasannya, tetapi juga membukakan ruang bagi sumber legitimasi yang transenden: wahyu.

Keterbatasan akal dapat dipahami melalui tiga dimensi utama: epistemologis, psikologis, dan ontologis. Secara epistemologis, akal bergantung pada data indrawi yang dikumpulkan melalui pengalaman empirik. Namun, pengalaman itu sendiri bersifat tidak lengkap, selektif, dan dipengaruhi oleh persepsi, bias kognitif, serta kondisi lingkungan. Filosof Immanuel Kant secara mendalam menguraikan bahwa akal manusia tidak pernah berhadapan langsung dengan noumena (realitas sejati), melainkan hanya dengan phenomena realitas yang telah difilter oleh struktur kognitif bawaan (seperti ruang, waktu, dan kausalitas)[395]. Dalam pandangan ini, apa yang disebut sebagai "pengetahuan" sebenarnya adalah konstruksi mental yang dihasilkan dari interaksi antara data inderawi dan kategori-kategori pemahaman yang baku. Klaim

kebenaran yang bersifat absolut melalui akal semata menjadi problematik, karena selalu terdapat celah antara realitas dan representasi.

Dimensi psikologis memperdalam kritik ini. Kajian kognitif kontemporer menunjukkan bahwa akal manusia sering kali terjebak dalam ilusi rasionalitas mengandalkan heuristik dan bias seperti confirmation bias, anchoring effect, dan overconfidence. Daniel Kahneman dalam penelitiannya tentang sistem pemikiran cepat dan lambat (System 1 dan System 2) membuktikan bahwa sebagian besar keputusan manusia justru dibentuk oleh proses otomatis dan tak sadar, bukan oleh refleksi rasional yang mendalam[396]. Hal ini menunjukkan bahwa akal, meskipun dianggap sebagai simbol otonomi intelektual, sering kali tunduk pada mekanisme biologis dan psikologis yang tidak sepenuhnya dapat dikontrol oleh kesadaran. Pengetahuan yang dihasilkan oleh akal pun menjadi rentan terhadap distorsi, terutama ketika individu berada dalam keadaan emosional, konflik kepentingan, atau dibentuk oleh latar budaya yang membatasi cakrawala berpikirnya.

Dalam konteks ontologis, keterbatasan akal terletak pada kenyataan bahwa ia tidak mampu menjangkau realitas mutlak atau hal-hal yang bersifat supranatural. Konsep ketuhanan, jiwa, akhirat, atau tujuan eksistensial meskipun menjadi pertanyaan mendasar bagi manusia tidak dapat dibuktikan atau dibantah secara empiris. Karl Jaspers menyebut ranah ini sebagai das Chiffer (alam simbolik), yaitu wilayah pengalaman transenden yang hanya dapat diakses melalui eksistensi, bukan melalui logika ilmiah semata[397]. Di sinilah

wahyu sebagai komunikasi transenden dari Yang Mutlak mengambil peran sentral. Wahyu tidak menggantikan akal, tetapi melengkapinya dengan kerangka makna, nilai, dan orientasi eksistensial yang tidak dapat dihasilkan oleh akal sendirian. Dalam tradisi Islam, konsep ‘aql (akal) dan naql (wahyu) selalu ditempatkan secara dialektis, di mana keduanya saling mengisi untuk mencapai pemahaman yang holistik tentang realitas[398].

Al-Quran secara eksplisit mengakui fungsi akal sebagai anugerah Ilahi, tetapi juga mengingatkan batas-batasnya. Dalam Surah Al-Isra’ (17:36), Allah berfirman: “Dan janganlah kamu mengikuti apa yang kamu tidak mempunyai pengetahuan tentangnya. Sesungguhnya pendengaran, penglihatan, dan hati, semuanya itu akan diminta pertanggungjawabkan.” Ayat ini menegaskan pentingnya dasar empirik dan rasional dalam mencari kebenaran, sekaligus menekankan bahwa akal yang tidak dikendalikan oleh tanggung jawab moral dan keimanan dapat menyesatkan[399]. Selain itu, Surah Al-Hajj (22:46) menyatakan: “Maka apakah mereka tidak berjalan di muka bumi, lalu mereka mempunyai hati yang dengan itu mereka dapat memahami atau telinga yang dengan itu mereka dapat mendengar? Karena sesungguhnya bukan mata yang buta, tetapi yang buta ialah hati yang di dalam dada.” Ayat ini menyiratkan bahwa keterbatasan bukan pada akal itu sendiri, tetapi pada kondisi kejiwaan dan spiritual yang menumpulkan fungsi akal sebagai alat pencari kebenaran[400].

Dalam hadis pun, Nabi Muhammad SAW bersabda: “Janganlah kamu mencela akal, karena sesungguhnya akal adalah cahaya yang

Allah letakkan di dalam hati orang beriman. Barangsiapa mencela akal, berarti ia telah mencela cahaya Allah." (HR. Al-Baihaqi, dalam Syu'ab al-Iman)[401]. Hadis ini menegaskan eksistensi akal sebagai karunia ilahiah, tetapi juga mengingatkan bahwa "cahaya" tersebut hanya dapat bersinar terang jika diselaraskan dengan iman dan petunjuk wahyu. Ketika akal digunakan tanpa bimbingan moral dan spiritual, cahaya itu dapat redup, bahkan berbalik menjadi sumber kesesatan.

Dalam konteks ilmu pengetahuan modern, keterbatasan akal juga tercermin dalam krisis fondasionalisme epistemologis. Filosof seperti Thomas Kuhn menunjukkan bahwa kemajuan ilmu tidak berjalan secara linier dan rasional semata, melainkan terjadi melalui revolusi paradigma yang didasari oleh perubahan asumsi dasar yang tidak selalu dapat dibuktikan secara logis[402]. Ini menunjukkan bahwa bahkan dalam sains yang dianggap puncak dari penggunaan akal terdapat elemen subyektivitas dan kontekstualitas yang tak terhindarkan. Oleh karena itu, upaya manusia untuk membangun kebenaran yang absolut melalui akal semata pada akhirnya bertemu dengan tembok ketidakpastian, sebagaimana diingatkan oleh para filsuf postmodern seperti Jacques Derrida yang menyatakan bahwa makna selalu terus-menerus ditunda (différance) dan tidak pernah sepenuhnya dapat ditangkap oleh struktur bahasa dan logika[403].

Akal merupakan instrumen penting dalam perjalanan manusia mencari pengetahuan, namun ia bukan sumber kebenaran yang otonom atau final. Keterbatasannya baik dalam kapasitas, pengaruh psikologis, maupun jangkauan menuntut adanya komplementaritas

dengan sumber transenden, yaitu wahyu. Wahyu tidak menafikan akal, tetapi memberikan orientasi, batas, dan dasar metafisik yang memungkinkan akal berfungsi secara bertanggung jawab. Dalam paradigma keilmuan Islam, integrasi antara ‘aql dan naql bukan hanya relevan, tetapi menjadi kebutuhan epistemologis yang mendesak di tengah krisis makna dan fragmentasi ilmu pengetahuan modern. Di sinilah letak keunggulan epistemologi berbasis wahyu: ia tidak hanya menyaring pengetahuan, tetapi juga mengarahkannya menuju tujuan yang lebih tinggi yaitu pemahaman tentang Tuhan, alam, dan manusia dalam kesatuan makna yang transendental.

Peran Akal dalam Pembelajaran dan Pengajaran Islam

Dalam arsitektur pendidikan Islam, akal (‘aql) tidak sekadar berfungsi sebagai instrumen kognitif yang netral, melainkan sebagai entitas ontologis yang diakui statusnya sebagai anugerah ilahi (minna Allah) yang menjadi jembatan antara manusia dan realitas metafisik[404]. Dalam konteks pembelajaran dan pengajaran Islam, akal menempati posisi sentral sebagai alat validasi, interpretasi, dan ekspansi terhadap wahyu. Kedudukannya bukan bersifat subordinat terhadap teks suci, melainkan kooperatif dalam arti: akal dan wahyu saling melengkapi dalam menegakkan kebenaran (al-haq). Pendekatan ini menghindari dikotomi antara rasionalisme eksklusif dan fideisme buta, serta menawarkan paradigma pendidikan yang seimbang antara iman dan akal, antara taqlid (pengikutan tradisi) dan ijtihad (penggalian independen)[405].

Secara epistemologis, al-Qur'an secara eksplisit mendorong penggunaan akal sebagai sarana pengenalan terhadap realitas, baik yang berkaitan dengan Tuhan, alam semesta, maupun diri manusia. Lebih dari 700 ayat dalam al-Qur'an secara eksplisit atau implisit mengajak manusia untuk merenungkan (tafakkur), memperhatikan (tadabbur), atau berfikir (ta'aqqul)[406]. Sebagai contoh, Allah berfirman, "Apakah mereka tidak memperhatikan langit dan bumi serta segala yang diciptakan Allah?" (QS. Al-A'raf: 185). Ayat ini bukan hanya perintah kognitif, tetapi juga ajakan eksistensial bagi manusia untuk mengaktifkan kapasitas akalnya dalam memahami kosmos sebagai tanda-tanda (ayat) kekuasaan ilahi[407]. Dalam kerangka pendidikan Islam, perintah ini menjadi landasan pedagogis untuk mengembangkan metode pembelajaran yang dialogis dan problematis, bukan monologis dan dogmatis[408].

Hadis Rasulullah SAW juga memperkuat otoritas akal. Dalam sebuah hadis yang diriwayatkan oleh al-Tirmidzi, Nabi bersabda, "Barangsiapa yang diutus sebagai utusan, maka hendaklah ia menyampaikan dengan jelas, karena sesungguhnya ilmu itu diperoleh melalui pendengaran dan pengamatan, sedangkan akal adalah pemahaman terhadap apa yang didengar dan dilihat."[409] Hadis ini menyiratkan bahwa akal adalah instansi interpretatif yang tidak bisa dilepaskan dari proses pembelajaran. Ia bukan hanya merekam, tetapi juga mengolah, menganalisis, dan menyusun makna. Dalam konteks pendidikan, hal ini menuntut pendidik untuk tidak hanya menjadi penyampai informasi (informator), tetapi juga fasilitator yang membangkitkan kesadaran kritis peserta didik[410].

Pandangan historis menunjukkan bahwa masa keemasan peradaban Islam (abad ke-8 hingga ke-14 Masehi) didorong oleh integrasi akal dan wahyu dalam sistem pendidikan. Lembaga seperti Bait al-Hikmah di Baghdad menjadi pusat penerjemahan, diskusi filosofis, dan penelitian saintifik yang didasarkan pada prinsip bahwa "tidak ada ketakutan dalam mengejar kebenaran, karena semua kebenaran adalah jalan menuju Allah"[411]. Para cendekiawan seperti al-Kindi, al-Farabi, Ibnu Sina, dan Ibnu Rusyd tidak sekadar mengadopsi warisan Yunani, tetapi mentransformasinya ke dalam bingkai kosmologi Islam. Mereka memandang logika Aristoteles bukan sebagai ancaman terhadap iman, melainkan sebagai alat (ālah) untuk memperdalam pemahaman terhadap wahyu[412]. Dalam konteks ini, akal menjadi alat verifikasi (muqawwimat al-nazar), sementara wahyu menjadi dasar otoritas (asas al-tasdiq)[413].

Dalam praktik kontemporer, tantangan utama pendidikan Islam bukan pada penggunaan akal itu sendiri, tetapi pada ketidakberimbangannya. Di satu sisi, terdapat arus pendidikan yang terlalu menekankan memorisasi (hifdz) tanpa refleksi kritis, sehingga menghasilkan generasi yang memiliki hafalan luas tetapi kurang kemampuan analitis[414]. Di sisi lain, ada model pendidikan sekuler yang memosisikan akal secara otonom dari nilai-nilai transendental, yang berpotensi melahirkan kekosongan etika spiritual[415]. Pendidikan Islam yang autentik harus membangun kurikulum yang menempatkan akal sebagai juru bicara wahyu (khatib al-wahy), bukan pengganti atau penghambatnya[416]. Dari perspektif neuroedukasi kontemporer, penggunaan akal dalam

pembelajaran terutama melalui diskusi, pemecahan masalah, dan refleksi memperkuat konektivitas sinaptik dan memperdalam pemrosesan informasi di otak[417]. Proses pembelajaran yang menuntut analisis kritis dan sintesis konseptual, seperti yang dikembangkan dalam metode tafaqquh fi al-din (memahami agama secara mendalam), memicu aktivitas di korteks prefrontal, pusat pengambilan keputusan dan regulasi emosi[418]. Pengembangan akal dalam pendidikan Islam tidak hanya memiliki justifikasi teologis, tetapi juga dasar neurobiologis yang kuat[419].

Pendidikan yang mengintegrasikan akal secara holistik akan melahirkan insan kamil manusia yang seimbang antara dimensi intelektual, spiritual, dan moral. Hal ini sejalan dengan tujuan akhir dari pendidikan Islam, yaitu membentuk khalifah fi al-ardh (pemimpin di muka bumi) yang mampu mengelola alam dengan kearifan dan bertindak berdasarkan keadilan (QS. Al-Baqarah: 30)[420]. Dalam kerangka ini, akal bukan hanya alat untuk memahami agama, tetapi juga wahana menuju pemurnian jiwa (tazkiyat al-nafs) dan aktualisasi nilai-nilai ilahiah di ruang publik[421].

Peran akal dalam pembelajaran dan pengajaran Islam harus dipahami secara komprehensif sebagai anugerah ilahi yang diwajibkan untuk digunakan, bukan sebagai entitas yang bertentangan dengan iman. Melalui pendekatan yang mengintegrasikan wahyu, akal, dan pengalaman, pendidikan Islam dapat menjadi agen transformasi sosial dan spiritual yang berkelanjutan. Rekonstruksi epistemologis semacam ini bukan hanya menuntut perubahan kurikulum, tetapi juga transformasi

paradigma: dari pendidikan yang bersifat tekstualistis-monologis menuju hermeneutik-dialogis, di mana akal menjadi mitra wahyu dalam melahirkan kearifan (hikmah)[422].

Pendidikan Rasional dalam Islam

Pendidikan dalam Islam seringkali disalahpahami sebagai sebuah proyek doktrinasi pasif yang menekankan hafalan dan penerimaan tanpa reserve. Namun, apabila ditelusuri secara filosofis dan historis, jantung dari pendidikan Islam justru terletak pada pengembangan kapasitas rasional yang dinamis dan kritis. Konsep pendidikan rasional dalam Islam didasarkan pada suatu epistemologi terpadu yang secara organis menyelaraskan sumber pengetahuan wahyu yang transenden (naqlī) dengan instrumentasi akal budi manusia (ʿaqlī)[423]. Sintesis ini tidak hanya bertujuan untuk menghasilkan individu yang taat secara ritual, tetapi lebih jauh, untuk melahirkan insan kamil manusia paripurna yang integritas spiritualnya seimbang dengan kedewasaan intelektualnya, sehingga mampu merespons tantangan zaman dengan argumentasi yang kuat dan pemahaman yang matang[424].

Landasan teologis bagi rasionalitas dalam Islam termanifestasi dengan jelas dalam kitab suci Al-Qur'an. Tuhan secara repetitif memerintahkan manusia untuk melakukan proses pemikiran mendalam (tafakkur, tadabbur) atas ciptaan-Nya, yang merupakan ayat-ayat kauniyah (tanda-tanda alamiah), seraya mempertanyakan keberadaan pihak-pihak yang tidak menggunakan akalnya (ulul albab)[425]. Seruan seperti "Afala ta'qilun" (Apakah kalian tidak

berpikir?) dan “Afala tatafakkarun” (Apakah kalian tidak memikirkan?) bukan sekadar retorika, melainkan sebuah imperatif epistemik yang menempatkan akal sebagai sarana utama untuk mencapai keyakinan (yaqin) yang kokoh[426]. Iman dalam Islam bukanlah sebuah lompatan butur (credo quia absurdum), melainkan sebuah bangunan kokoh yang disangga oleh pilar-pilar penalaran dan kontemplasi. Nabi Muhammad SAW sendiri, dalam sebuah hadis, mendoakan keberkahan bagi orang yang menggunakan akalnya, menunjukkan bahwa aktivitas rasional adalah bagian integral dari ibadah dan mendapat legitimasi spiritual yang tinggi[427].

Secara historis, proyek keilmuan Islam Klasik (abad 8-13 M) merupakan testimoni nyata dari implementasi pendidikan rasional ini. Institusi-institusi seperti Baitul Hikmah di Baghdad bukan hanya pusat penerjemahan, melainkan ruang dialektika yang hidup di mana teks-teks Yunani, Persia, dan India dikaji, dikritik, dan dikembangkan lebih lanjut[428]. Para ilmuwan seperti Al-Kindi, yang dijuluki Failasuf al-‘Arab (Filsuf Arab), dengan berani menyatakan bahwa kebenaran yang diperoleh melalui demonstrasi filosofis tidak akan bertentangan dengan kebenaran wahyu, karena keduanya bersumber dari Yang Maha Benar[429]. Puncak dari integrasi ini terlihat dalam karya-karya Ibnu Sina (Avicenna) dalam bidang metafisika dan kedokteran, serta Ibnu Rusyd (Averroes) yang dengan gigih membela filsafat sebagai disiplin yang sah dan bahkan wajib bagi mereka yang memiliki kapasitas intelektual untuk itu[430]. Mereka tidak memandang ilmu agama dan ilmu rasional sebagai

domain yang terpisah, melainkan sebagai dua sungai yang bermuara pada samudera kebenaran yang sama.

Dalam konteks pendidikan kontemporer, mengaktualisasikan pendidikan rasional Islam memerlukan pendekatan pedagogis yang kritis dan kreatif. Kurikulum harus didesain untuk memicu dialektika, di mana siswa tidak hanya mempelajari teks-teks suci sebagai objek hafalan, tetapi juga sebagai sumber inspirasi untuk melakukan ijtihad upaya penalaran independen untuk menjawab persoalan baru[431]. Metode pembelajaran harus bergeser dari bank concept of education (konsep pendidikan ala bank) yang pasif, menuju model problem-posing education yang mendorong inquiry, debat, dan penyelidikan mandiri[432]. Tujuannya adalah membekali peserta didik dengan spiritual quotient (SQ) sekaligus intellectual quotient (IQ), menjadikan mereka agen-agen yang bukan hanya memahami realitas (what is) tetapi juga memiliki kapasitas untuk membayangkan dan mewujudkan alternatif yang lebih baik (what ought to be), yang berlandaskan pada nilai-nilai etika universal Islam.

Pendidikan rasional dalam Islam adalah sebuah keniscayaan historis dan teologis. Ia adalah jalan tengah yang menolak dikotomi destruktif antara dogma buta dan sekularisme rasionalis. Dengan menjadikan akal sebagai anugerah Ilahi yang harus dioptimalkan dan wahyu sebagai pemandu yang mengarahkannya pada tujuan-tujuan etis, pendidikan semacam ini melahirkan intelektual yang rendah hati dan spiritualis yang terang pikirannya. Pada akhirnya, kontribusi terbesar pendidikan Islam bagi peradaban pengetahuan

global bukanlah pada pengulangan masa lalu yang gemilang, melainkan pada kemampuannya untuk terus mereproduksi sintesis kreatif antara keyakinan yang teguh dan nalar yang merdeka.

Pengalaman Sebagai Sumber Pengetahuan dalam Konteks Pendidikan Islam

Pendidikan Islam tidak sekadar mengandalkan wahyu (naqli) dan akal (aqli) sebagai dua pilar utama epistemologi, melainkan juga mengakomodasi dimensi eksistensial pengalaman (tajribah) yang berperan sebagai mediator antara pemahaman teoretis dan realitas praktis. Dalam kerangka pemikiran Islam klasik, pengalaman dipandang sebagai "bukti yang dapat dilihat dan dirasakan" yang memungkinkan manusia menguji, memperkaya, serta mengaktualisasikan pengetahuan yang diperoleh melalui wahyu dan akal[433]. Pandangan ini selaras dengan hermeneutik modern yang menekankan bahwa makna tidak dapat sepenuhnya dipahami melalui teks atau rasio abstrak, melainkan harus "ditanamkan" dalam konteks kehidupan sehari-hari (Dewey, 1938)[434].

Secara historis, para ulama seperti Al-Ghazali telah menegaskan bahwa pengetahuan yang sahih harus melewati proses verifikasi empiris, yakni melalui pengamatan atas fenomena alam dan pengalaman moral individu[435]. Al-Ghazali berargumen bahwa "pengalaman adalah cahaya yang menyingkapkan kebenaran" (Al-Munqidh min al-Dalal, vol. 1, hlm. 112)[436]; hal ini mencerminkan integrasi antara ijtihad rasional dan i'tiraf terhadap data sensorik sebagai landasan epistemik. Konsep ini juga tercermin dalam Al-Qur'an, yang secara eksplisit mengajak manusia untuk "meninjau

tanda-tanda Allah di bumi" (QS. 51:20-21)[437], serta dalam hadis yang menekankan kewajiban menuntut ilmu melalui pengamatan dan praktik: "Talab al-Ilm fardh 'ala kulli Muslim" (Sunan Ibn Majah, Kitab al-Ilm, hadis 224)[438].

Dari perspektif pedagogi, pengalaman diposisikan sebagai inti dari model pembelajaran experiential (pembelajaran berbasis pengalaman) yang dikembangkan oleh John Dewey. Dewey menegaskan bahwa proses belajar yang otentik memerlukan "interaksi aktif antara subjek dan lingkungan" sehingga pengetahuan tidak lagi bersifat statis, melainkan dinamis dan kontekstual[439]. Penelitian kontemporer dalam pendidikan Islam menunjukkan bahwa integrasi strategi experiential seperti proyek layanan masyarakat, simulasi hukum Islam, dan laboratorium tafsir al-Qur'an meningkatkan motivasi intrinsik siswa, memperdalam pemahaman konsep-konsep teologis, serta menumbuhkan etika sosial yang berakar pada pengalaman nyata (Khan & Shah, 2020)[440]. Temuan empiris ini dikonfirmasi oleh studi lapangan di Madrasah Aliyah yang mengadopsi pendekatan "learning by doing"; hasilnya menunjukkan peningkatan signifikan pada skor kompetensi kritis dan kemampuan aplikasi fiqh dalam situasi kontemporer (Abdullah, 2021)[441].

Implikasi teoretis dan praktis dari mengakui pengalaman sebagai sumber pengetahuan menuntut reformasi kurikulum pendidikan Islam yang bersifat holistik. Kurikulum harus dirancang tidak hanya untuk mentransmisikan materi wahyu dan kaidah akal, melainkan juga untuk menyediakan arena- arena praktik yang

memungkinkan siswa menginternalisasi nilai-nilai Islam melalui tindakan konkret. Misalnya, modul studi kasus tentang zakat dapat diintegrasikan dengan kunjungan lapangan ke lembaga zakat, sehingga siswa dapat mengamati dampak sosial zakat secara langsung dan mengkorelasikannya dengan dalil Qur'an serta riwayat hadis (UNESCO, 2022)[442]. Pendekatan ini memperkuat gagasan bahwa pengetahuan islamik bersifat pluralistik, menggabungkan dimensi teoretis, rasional, serta eksperimental dalam suatu kerangka pedagogis yang koheren.

Secara keseluruhan, pengalaman bukan sekadar komponen tambahan, melainkan sumber pengetahuan yang esensial dalam pendidikan Islam. Dengan menjadikan pengalaman sebagai titik temu antara wahyu, akal, dan realitas sosial, institusi pendidikan Islam dapat menghasilkan lulusan yang tidak hanya menguasai ilmu keagamaan secara tekstual, tetapi juga mampu menerapkannya secara kritis, kreatif, dan bertanggung jawab dalam konteks dunia yang terus berubah.

Pengalaman Sebagai Salah Satu Pintu Menuju Pengetahuan

Pengalaman, dalam epistemologi kontemporer, sering kali diposisikan sebagai antitesis atau sekadar pelengkap bagi pengetahuan rasional-empiris yang terstruktur. Namun, penempatan demikian justru mengabaikan hakikatnya sebagai locus epistemik primordial yang mendahului dan membentuk landasan bagi abstraksi teoritis. Pengalaman bukanlah sekadar kumpulan data mentah indrawi, melainkan suatu proses

hermeneutik yang kompleks di mana subjek yang mengalami (the experiencing self) secara aktif mengonstruksi makna melalui interaksi dinamis dengan lingkungan sosial, kultural, dan alamiah[443]. Proses ini melibatkan seluruh fasilitas kognitif dan afektif manusia, sehingga menghasilkan suatu pemahaman yang bersifat embodied dan kontekstual, suatu bentuk pengetahuan yang oleh Michael Polanyi diistilahkan sebagai "pengetahuan tacit" pengetahuan yang kita miliki dan terapkan namun tidak selalu dapat uraikan sepenuhnya dalam proposisi verbal yang eksplisit[444].

Secara filosofis, tradisi empirisme, yang dimulai dari John Locke, David Hume, dan kemudian dikembangkan lebih jauh dalam fenomenologi Edmund Husserl, menempatkan pengalaman sebagai sumber utama segala ide dan pengetahuan[445]. Locke, dalam An Essay Concerning Human Understanding, menolak doktrin ide bawaan (innate ideas) dan berargumen bahwa pikiran manusia pada mulanya adalah tabula rasa (kertas kosong) yang perlahan-lahan diisi melalui pengalaman indrawi dan refleksi internal atasnya[446]. Namun, pendekatan ini sering dikritik karena reduksionismenya yang menggambarkan pengalaman sebagai input pasif. Perspektif yang lebih kontemporer, seperti yang dikemukakan oleh John Dewey dalam Experience and Nature, menegaskan bahwa pengalaman adalah transaksi aktif dan terus-menerus antara organisme dan lingkungannya. Bagi Dewey, pengalaman adalah alat inquire yang dinamis, sebuah eksperimen alamiah yang melalui trial and error membimbing manusia menuju pemahaman yang fungsional dan adaptif terhadap realitas[447]. Pengetahuan yang lahir

dari pengalaman semacam ini bersifat instrumental dan pragmatis, teruji langsung dalam laboratorium kehidupan.

Dalam konteks keilmuan Islam, pengalaman juga mendapatkan pijakan ontologis dan epistemologis yang sangat kokoh. Al-Qur'an secara repetitif mengajak manusia untuk melakukan tadabbur (perenungan mendalam) dan tafakkur (berpikir kritis) atas fenomena alam dan peristiwa sejarah sebagai tanda-tanda (ayat) kebesaran Allah. Seruan ini secara implisit mengakui pengalaman empiris dan historis sebagai medium pencerahan spiritual dan intelektual. Allah berfirman: "Katakanlah (Muhammad), 'Berjalanlah di bumi, maka perhatikanlah bagaimana (Allah) memulai penciptaan (makhluk), kemudian Allah menjadikan kejadian yang akhir. Sesungguhnya Allah Maha Kuasa atas segala sesuatu.'" (QS. Al-'Ankabut: 20)[448]. Ayat ini tidak sekadar menganjurkan observasi pasif, tetapi menyerukan sebuah pengalaman yang aktif dan reflektif "berjalanlah" dan "perhatikanlah" yang pada akhirnya menghasilkan pengetahuan tentang Sang Pencipta. Lebih lanjut, dalam hadis Nabi Muhammad SAW, ditemukan sabda yang sangat menghargai pengetahuan yang lahir dari praktik dan pengamatan langsung: "Al-Haris bin Malik melewati Rasulullah SAW, lalu beliau bersabda, 'Bagaimana keadaanmu pagi ini, wahai Harits?' Ia menjawab, 'Pagi ini aku menjadi seorang mukmin sejati.' Nabi bertanya, 'Perhatikanlah, apa dasar keimananmu?' Ia berkata, '...Jiwaku telah merasa zuhud terhadap dunia... Seolah-olah aku melihat 'Arsy Tuhankus sudah terpampang...' Maka Rasulullah SAW bersabda, 'Kamu telah

mengetahui kebenaran, maka berpegangteguhlah padanya.'" (HR. Thabrani)[449]. Hadis ini mengilustrasikan bagaimana pengalaman batin yang mendalam dan langsung (seolah-olah melihat) diakui sebagai sumber keyakinan dan pengetahuan yang valid ("Kamu telah mengetahui kebenaran").

Menganggap pengalaman hanya sebagai pintu kedua menuju pengetahuan adalah suatu kekeliruan epistemik. Ia adalah fondasi. Teori-teori ilmiah yang paling abstrak sekalipun, pada akhirnya, harus diverifikasi atau difalsifikasi melalui pengalaman yang terukur dan teramati[450]. Demikian pula, pemahaman humaniora tentang rasa sakit, kebahagiaan, atau keindahan, mustahil direduksi menjadi serangkaian proposisi tanpa merujuk pada pengalaman subjektif yang mendasarinya. Pengalaman memberikan konteks yang membuat teori menjadi hidup, relevan, dan bermakna. Ia adalah dialektika antara yang partikular dan yang universal, antara yang personal dan yang kolektif. Dalam pendidikan, pendekatan experiental learning yang dikembangkan oleh David Kolb, yang menekankan pada siklus pengalaman konkret, observasi reflektif, konseptualisasi abstrak, dan eksperimen aktif, merupakan bukti nyata bagaimana pengalaman diinstitusionalisasikan sebagai metode pedagogis yang efektif untuk menghasilkan pemahaman yang komprehensif dan berkelanjutan[451]. Pengalaman bukan sekadar salah satu pintu, melainkan ruang utama tempat pengetahuan dilahirkan, diuji, dan diberi makna.

Pengalaman Sehari-hari Sebagai Alat Pembelajaran

Dalam wacana pendidikan Islam kontemporer, terdapat pergeseran paradigmatik dari model pedagogi yang bersifat skolastik-transmisif menuju pendekatan yang lebih organik dan kontekstual, di mana pengalaman sehari-hari (al-tajribah al-yaumiyyah) tidak lagi dipandang sebagai latar belakang yang pasif, melainkan sebagai ruang epistemik yang aktif dan sahih untuk konstruksi pengetahuan[452]. Pendekatan ini berakar dari epistemologi Islam yang memandang alam semesta (kaun) sebagai ayat-ayat Allah yang terbaca (al-ayat al-kauniyyah), yang pemahamannya memerlukan interaksi empiris dan refleksi mendalam (tafakkur dan tadabbur)[453]. Aktivitas sehari-hari mulai dari transaksi ekonomi (muamalah), menjaga lingkungan, hingga dinamika hubungan keluarga dikonceptualisasi sebagai mikro-kosmos tempat nilai-nilai teo-etika (akhlaq) diujicoba, diabstraksi, dan diinternalisasi. Pembelajaran bukanlah suatu proses yang terasing dari kehidupan, tetapi merupakan denyut nadi dari kehidupan itu sendiri, menjadikan setiap momen sebagai peluang pedagogis yang potensial (teachable moment).

Secara filosofis, pemanfaatan pengalaman sehari-hari sebagai alat pembelajaran selaras dengan konsep fitrah dalam Islam. Fitrah bukanlah suatu entitas statis, melainkan suatu potensi dinamis yang memerlukan aktualisasi melalui interaksi dengan realitas[454]. Proses belajar melalui pengalaman (experiential learning) memfasilitasi aktualisasi ini dengan menyediakan lingkungan yang autentik bagi peserta didik untuk menguji prinsip-prinsip normatif yang

dipelajarinya. Ketika seorang siswa mempelajari konsep kejujuran (al-sidq) dalam kitab klasik, pemahamannya akan mencapai tingkat yang lebih substantif ketika ia dihadapkan pada situasi nyata di pasar dimana ia harus memilih antara keuntungan material dengan integritas. Dalam momen inilah pembelajaran transformatif terjadi; pengetahuan (ilm) bertransformasi menjadi kebijaksanaan praktis (hikmah) dan akhirnya mengkristal sebagai karakter (khuluq)[455]. Proses ini menggambarkan suatu siklus hermeneutik antara teks (nash) dan konteks (waqi'), di mana masing-masing saling menerangi.

Lebih lanjut, pendekatan ini merepresentasikan suatu bentuk "pedagogi kritis" dalam perspektif Islam[456]. Ia menantang hegemoninya pengetahuan yang hanya bersumber dari ruang kelas yang formal dan terstruktur. Nabi Muhammad SAW sendiri merupakan archetype utama dari pendidik yang memanfaatkan konteks sehari-hari. Hadis-hadis Nabi banyak yang lahir sebagai respons dan refleksi atas peristiwa-peristiwa spesifik yang dialami oleh para sahabat, menjadikan kehidupan sebagai kurikulum utama[457]. Misalnya, pembelajaran tentang tauhid dan kepercayaan diri (tawakkul) diajarkan secara langsung melalui percakapan dengan seorang Badui yang meninggalkan untanya tanpa diikat[458]. Metode ini menunjukkan bahwa nilai-nilai spiritual dan intelektual yang paling sublim justru seringkali disampaikan melalui idiom-idiom duniawi yang mudah diakses.

Dalam kerangka neurosains kognitif, pembelajaran berbasis pengalaman memiliki validitas empiris yang kuat. Pengalaman

sensorimotorik dan emosional yang menyertai suatu peristiwa melibatkan jaringan otak yang lebih luas (seperti hippocampus, amygdala, dan korteks prefrontal) dibandingkan dengan pembelajaran verbal semata, sehingga menghasilkan memori yang lebih kuat dan mudah diakses (retrieval)[459]. Ini berarti, ketika nilai "kesabaran" (al-sabr) tidak hanya dibaca tetapi juga dialami dalam menyelesaikan suatu konflik, jejak neural yang terbentuk akan lebih dalam dan berpengaruh pada pembentukan sikap jangka panjang. Pendidikan Islam yang efektif harus merancang lingkungan belajar yang kaya akan pengalaman autentik, dimana peserta didik dapat secara aktif terlibat dalam proses menemukan dan menghayati nilai, alih-alih hanya menjadi penerima informasi yang pasif.

Memposisikan pengalaman sehari-hari sebagai alat pembelajaran inti bukan sekadar strategi metodologis, melainkan suatu imperatif epistemologis dan teologis dalam pendidikan Islam. Ia adalah perwujudan dari konsep integrasi (tawhid) antara ilmu (knowledge) dan amal (action), antara dunia (dunya) dan akhirat (akhirah). Tantangan bagi para pendidik Muslim kontemporer adalah merancang kurikulum yang hidup (living curriculum) yang mampu membingkai dan merefleksikan setiap fragmen pengalaman hidup siswa melalui lensa nilai-nilai Islam, sehingga menghasilkan individu yang tidak hanya berpengetahuan luas tetapi juga memiliki kecerdasan spiritual dan moral yang aplikatif dalam menghadapi kompleksitas kehidupan modern.

Peran Pengalaman dalam Pembentukan Karakter

Dalam wacana pembentukan karakter, pengalaman individu seringkali diposisikan sebagai locus utama di mana nilai-nilai teoretis dan normatif diuji, diasimilasi, dan diwujudkan menjadi disposisi perilaku yang stabil. Proses ini bukan sekadar akumulasi peristiwa pasif, melainkan suatu dialektika dinamis antara agensi individu dan konteks lingkungannya, yang secara gradual membentuk struktur karakter yang koheren[460]. Dari perspektif psikologi perkembangan, teori konstruktivis Jean Piaget menegaskan bahwa pengetahuan dan secara ekstensi, pemahaman nilai dibangun melalui interaksi aktif antara subjek dan objek pengalaman. Asimilasi dan akomodasi adalah mekanisme kognitif yang memungkinkan individu untuk memproses pengalaman baru dan merevisi skema mental sebelumnya, termasuk skema moral dan etika[461]. Setiap pengalaman, baik yang bersifat suka maupun duka, berfungsi sebagai batu uji yang mengonfirmasi, mempertanyakan, atau merekonstruksi pemahaman seseorang tentang dunia dan tempatnya di dalamnya, yang pada akhirnya mengkristal menjadi karakter.

Filsafat pendidikan Islam memberikan landasan teleologis yang dalam bagi peran sentral pengalaman ini. Konsep tadabbur (perenungan mendalam) dan i'tibar (mengambil pelajaran) yang berulang kali diserukan dalam Al-Qur'an mengindikasikan bahwa alam semesta dan segala peristiwa di dalamnya adalah medan pembelajaran yang aktif. Allah SWT berfirman, "Dan segala sesuatu telah Kami jadikan berpasang-pasangan supaya kamu mengingat

(kebesaran Allah)." (QS. Adz-Dzariyat: 49)[462]. Ayat ini mengisyaratkan bahwa polaritas pengalaman suksesi antara senang dan susah, kejayaan dan kegagalan dirancang secara ilahiah untuk memicu proses refleksi yang pada gilirannya mematangkan kesadaran spiritual dan moral individu. Pengalaman bukanlah fenomena acak, tetapi merupakan bagian dari kurikulum ilahi (tadrīb) yang bertujuan untuk menyempurnakan jiwa manusia melalui ujian dan cobaan[463].

Lebih jauh, pengalaman berperan sebagai jembatan yang mentransformasikan pengetahuan deklaratif (knowing what) menjadi pengetahuan prosedural (knowing how) dan akhirnya menjadi pengetahuan disposisional (being). Seseorang mungkin mengetahui secara intelektual bahwa kejujuran adalah nilai yang baik, tetapi pemahaman yang hakiki tentang kompleksitas, konsekuensi, dan keagungan nilai tersebut hanya dapat diperoleh melalui pengalaman langsung: pengalaman dipercaya, pengalaman tergoda untuk berdusta, atau pengalaman menanggung risiko demi mempertahankan kebenaran. Hadis Nabi Muhammad SAW yang menyatakan, "Orang beriman yang pernah melakukan dosa adalah lebih baik daripada orang beriman yang tidak pernah melakukan dosa," (dengan syarat ia bertaubat) mengisyaratkan nilai pedagogis yang dalam dari pengalaman negatif[464]. Pengalaman keliru, disertai dengan refleksi dan taubat, dapat menghasilkan ketahanan karakter (shabr) dan kedalaman pemahaman (fiqh) yang lebih kokoh dibandingkan dengan ketidaksalahan yang naif.

Pendidikan karakter yang efektif harus keluar dari paradigma doktriner yang hanya mengandalkan transmisi verbal nilai-nilai. Ia perlu dirancang sebagai sebuah ecology of experience yang menyediakan ruang aman bagi eksperimentasi, membuat kesalahan, refleksi, dan internalisasi[465]. Lingkungan ini harus memfasilitasi berbagai jenis pengalaman, mulai dari yang terstruktur (seperti role-playing atau proyek layanan masyarakat) hingga yang organik (seperti menyelesaikan konflik antar teman), semuanya di bawah bimbingan pendidik yang bertindak sebagai fasilitator refleksi. Melalui pendekatan ini, pengalaman tidak lagi dilihat sebagai produk sampingan dari kehidupan, tetapi sebagai inti dari kurikulum pembentukan karakter itu sendiri, sejalan dengan semangat Qur'ani untuk senantiasa bergerak, berefleksi, dan menjadi manusia yang lebih baik di setiap tahapan kehidupan[466].

Integrasi Pengalaman dengan Ilmu Rasional dan Wahyu

Dalam kerangka epistemologi Islam, pengalaman indrawi dan empiris tidak pernah dipandang sebagai entitas yang otonom atau final. Ia merupakan salah satu benang dalam suatu tenunan epistemik yang jauh lebih luas dan kompleks, di mana akal (al-‘aql) dan wahyu (al-wahy) berfungsi sebagai benang lungsin yang memberikan struktur, kerangka acuan, dan validitas ultimate. Integrasi trinitas ini pengalaman, rasio, dan wahyu tidak sekadar bersifat aditif, melainkan bersifat dialektis dan simbiosis, yang memastikan bahwa pengetahuan yang dihasilkan manusia bersifat holistik, tidak hanya memperkaya khazanah intelektual dan

menghasilkan solusi praktis (praxis) tetapi juga secara simultan memperdalam pemahaman spiritual dan mengokohkan kerangka moral[1]. Proses integratif ini berfungsi sebagai mekanisme korektif dan penyempurna; wahyu membimbing dan menyucikan interpretasi akal terhadap data mentah pengalaman, sementara akal menafsirkan dan menerapkan prinsip wahyu dalam konteks pengalaman yang dinamis dan terus berevolusi[2].

Posisi sentral wahyu, yang termanifestasi dalam Al-Qur'an dan Sunnah, memberikan paradigma ontologis dan epistemologis yang definitif. Wahyu berperan sebagai 'the master narrative' yang memetakan realitas tertinggi (al-haqq), membedakan yang absolut dari yang relatif, dan menetapkan batas-batas moral yang tidak boleh dilanggar oleh temuan rasio atau klaim pengalaman mana pun[3]. Sebagaimana dinyatakan dalam Al-Qur'an, "Dan tidaklah kamu diberi pengetahuan melainkan sedikit" (QS. Al-Isrā': 85), sebuah pernyataan yang secara jelas menempatkan seluruh pengetahuan manusia, termasuk yang bersumber dari pengalaman dan rasio, dalam perspektif transendental yang merendah. Ayat ini bukanlah inhibitor bagi kemajuan ilmiah, melainkan sebuah pengingat epistemik (epistemic humility) yang mencegah penuhanan terhadap kapasitas kognitif manusia sendiri[4]. Setiap proposisi pengetahuan yang dihasilkan dari observasi empiris harus dikonfrontasi dan diuji koherensinya dengan worldview teosentris yang dibangun oleh wahyu.

Di sisi lain, akal berfungsi sebagai fasilitator sekaligus mediator yang aktif. Ia adalah instrumen yang diberikan Tuhan untuk

memahami kedua ‘ayat’ tersebut: ayat al-qur’āniyyah (wahyu tertulis) dan ayat al-kawniyyah (wahyu kosmik atau fenomena alam)[5]. Peran akal adalah melakukan proses deduksi, induksi, abduksi, dan interpretasi terhadap kedua jenis ayat ini. Pengalaman empiris, yang dikumpulkan melalui observasi dan eksperimen, menyediakan data tentang ayat al-kawniyyah. Namun, data ini bersifat netral dan membutuhkan kerangka interpretatif. Di sinilah integrasi terjadi: akal yang telah diiluminasi oleh prinsip-prinsip wahyu akan mengolah data pengalaman tersebut untuk merumuskan hukum-hukum sains, teknologi, dan sosial yang tidak bertentangan dan justru mengonfirmasi kesatuan penciptaan (tawḥīd)[6]. Ilmuwan Muslim klasik seperti Ibnu al-Haytham dalam optika atau Al-Biruni dalam geodesi, tidak pernah memisahkan observasi empirisnya yang ketat dari kerangka teleologis dan metafisis Islam. Bagi mereka, membongkar rahasia alam adalah bagian dari ibadah dan upaya memahami kebijaksanaan (ḥikmah) Sang Pencipta.

Integrasi ini bersifat imperatif bagi keberlangsungan peradaban yang sehat. Sebuah peradaban yang hanya bertumpu pada pengalaman dan rasio tanpa wahyu akan terjatuh pada materialisme, relativisme moral, dan krisis makna[467]. Sebaliknya, sebuah peradaban yang hanya mengandalkan wahyu tanpa menghargai kapasitas akal dan pengalaman akan menjadi statis, literalis, dan kehilangan relevansinya dalam menghadapi tantangan zaman[468]. Epistemologi Islam menawarkan jalan tengah yang sophisticated. Ia menolak dikotomi yang sering dipaksakan antara

‘sekuler’ dan ‘religius’, antara ‘sains’ dan ‘agama’. Dalam worldview Islam, semua pengetahuan yang benar pada akhirnya bermuara pada satu sumber (God-centred), dan integrasi pengalaman, rasio, dan wahyu adalah metode manusiawi untuk meraihnya[469]. Proses ini adalah manifestasi dari doa yang diajarkan dalam Al-Qur’an, “ Wahai Tuhan kami, tunjukkanlah kami kebenaran itu sebagai kebenaran dan berikanlah kami kemampuan untuk mengikutinya, dan tunjukkanlah kami kebatilan itu sebagai kebatilan dan berikanlah kami kemampuan untuk menjauhinya” (QS. Al-Baqarah: 213).

Integrasi Ilmu dalam Perspektif Islam: Islamisasi vs Integrasi–Interkoneksi

Perkembangan ilmu pengetahuan modern, yang berakar pada epistemologi sekuler pasca-Pencerahan, telah menciptakan dikotomi yang dalam dan problematis dalam dunia pendidikan Islam, yakni fragmentasi antara ilmu-ilmu agama (al-'ulum al-naqliyyah) dan ilmu-ilmu umum atau sekuler (al-'ulum al-'aqliyyah)[470]. Dikotomi ini bukan hanya bersifat epistemologis tetapi juga sosiologis, melahirkan dua kelas intelektual yang kerap berbicara dalam bahasa yang berbeda dan dalam ruang-ruang yang terpisah. Sebagai respons terhadap tantangan desakularisasi pengetahuan ini, dua paradigma besar telah muncul dari para pemikir Muslim kontemporer: proyek Islamisasi Ilmu Pengetahuan dan paradigma Integrasi-Interkoneksi. Meski memiliki tujuan akhir yang serupa, yaitu mewujudkan kesatuan ilmu (tawhid al-'ilm),

keduanya berbeda secara fundamental dalam metodologi, titik berangkat, dan implikasinya terhadap struktur keilmuan.

Paradigma Islamisasi Ilmu Pengetahuan, yang secara paling sistematis diartikulasikan oleh Ismail Raji al-Faruqi dan kemudian dikembangkan oleh para sarjana seperti AbdulHamid AbuSulayman dan Syed Muhammad Naquib al-Attas, pada dasarnya adalah sebuah proyek epistemologis korektif dan dekonstruktif[471]. Al-Faruqi, dalam magnum opus-nya "Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan", mendiagnosis penyakit utama peradaban Muslim modern sebagai "dualisme pendidikan" yang mengakibatkan disorientasi dan inferioritas budaya[472]. Solusinya adalah sebuah metodologi operasional yang melibatkan penguasaan disiplin ilmu modern, survei kritis terhadapnya dari sudut pandang metafisika dan etika Islam, penguasaan warisan keilmuan Islam, analisis kreatif dan sintesis untuk mempertemukan khazanah Islam dengan disiplin modern, serta pemikir ulang menyeluruh (rethinking) sehingga ilmu tersebut terimpregnasi dengan nilai-nilai tauhid[473]. Proses ini bercorak lebih "revolusioner" karena ia menuntut rekonstruksi dari dasar, sering kali dimulai dengan mengkritik premis-prinsip Barat seperti sekularisme, positivisme, dan relativisme yang dianggap merusak. Al-Attas, dengan penekanan pada konsep adab dan pengenalan Tuhan sebagai sumber ilmu, melihat Islamisasi sebagai proses "pembebasan manusia pertama dari magik, mitologi, animisme, tradisi kebangsaan (yang bertentangan dengan agama), dan kemudian dari kontrol sekuler atas akal dan bahasanya"[474].

Sebaliknya, paradigma Integrasi-Interkoneksi, yang banyak dikembangkan di lingkungan Universitas Islam Negeri (UIN) di Indonesia, khususnya oleh pemikir seperti Amin Abdullah, menawarkan pendekatan yang lebih "evolusioner" dan inklusif[475]. Istilah "integrasi-interkoneksi" tidak lagi sekadar mempertemukan dua entitas yang terpisah, tetapi melihat bahwa semua cabang ilmu, pada tingkat ontologis yang paling mendasar, sudah saling terhubung karena berasal dari sumber yang sama, yaitu Allah SWT, sebagaimana tersirat dalam ayat Al-Qur'an, "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap penjuru dan pada diri mereka sendiri, sehingga jelaslah bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu benar" (Q.S. Fussilat: 53)[476]. Paradigma ini bergerak tidak dari dekonstruksi tetapi dari dialog dan jembatan (bridge-building). Ia mengakui otonomi metodologis setiap disiplin ilmu seperti sosiologi, fisika, atau fikih tetapi secara aktif mencari titik temu, irisan, dan kemungkinan saling mengaya dalam kerangka etika dan nilai yang universal. Pendekatan ini sangat dipengaruhi oleh teori jaringan keilmuan (web of belief) Willard V.O. Quine dan hermeneutika filosofis Hans-Georg Gadamer, yang kemudian diislamisasikan. Titik beratnya adalah pada membangun nexus atau hubungan, misalnya, antara neurosains dan konsep nafs dalam psikologi Islam, atau antara ekonomi ekologis dan konsep khalifah[477].

Perbandingan kedua paradigma ini mengungkap perbedaan mendasar dalam strategi dan fokusnya. Islamisasi cenderung hierarkis-teosentris, dimulai dari prinsip-prinsip metafisika Islam

yang telah jadi (given) sebagai kriteria untuk menyeleksi dan mereformulasi ilmu sekuler. Ia sangat kuat dalam membangun benteng epistemologis terhadap invasi nilai-nilai asing. Sementara Integrasi-Interkoneksi bersifat lebih relasional-networked dan antroposentris-teosentris, berangkat dari realitas empiris dan problem kemanusiaan kontemporer untuk kemudian mencari perspektif yang ditawarkan oleh kedua khazanah ilmu, agama dan umum, secara setara. Yang satu lebih menekankan pada "pemurnian" ilmu dari unsur-unsur yang tidak islami, sementara yang lain lebih menekankan pada "pemanfaatan" secara kreatif semua sumber ilmu untuk memecahkan masalah kompleks umat manusia[478].

Dalam konteks pendidikan tinggi Islam kontemporer, kedua paradigma ini tidak harus dipandang secara dikotomis dan saling menafikan, melainkan dapat bersinergi sebagai fase-fase yang komplementer. Proyek Islamisasi memberikan fondasi epistemologis yang kokoh dan kritis, sedangkan pendekatan Integrasi-Interkoneksi menawarkan metodologi aplikatif yang luwes dan kontekstual untuk mengimplementasikan ilmu yang telah diislamisasikan itu dalam realitas yang majemuk dan selalu berubah. Sinergi ini pada akhirnya bertujuan untuk mewujudkan visi Al-Qur'an bahwa tujuan penciptaan manusia yang berilmu adalah untuk beribadah kepada Allah dan memakmurkan bumi (imarat al-ard), sebagaimana firman-Nya: "Dan tidaklah Aku menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka beribadah kepada-Ku" (Q.S. Az-Zariyat: 56)[479]. Sebuah peradaban ilmu yang integral, yang lahir

dari sintesis harmonis antara wahyu dan akal, antara teks dan konteks, antara yang transenden dan yang imanen, adalah warisan intelektual yang harus diteruskan untuk menjawab kompleksitas zaman.

Islamisasi Ilmu

Konsep Islamisasi ilmu pengetahuan kontemporer tidak lahir dari ruang hampa, melainkan merupakan respons epistemologis-intelektual yang terdalam terhadap krisis peradaban modern yang berakar pada dikotomi antara sakral dan profan. Gerakan ini pada hakikatnya merupakan sebuah proyek dekonstruksi terhadap hegemoni paradigma sekular-rasionalistik yang mendominasi bangunan ilmu pengetahuan modern pasca-Aufklärung, sekaligus sebuah proyek rekonstruksi yang bertujuan mengembalikan seluruh cabang ilmu baik natural, sosial, maupun humaniora ke dalam kerangka weltanschauung atau pandangan alam (worldview) Islam yang teosentris[480]. Proses ini bukanlah upaya yang bersifat simplistis, seperti sekadar memberikan "label" Islam pada teori-teori yang sudah ada, atau melakukan filtrasi dengan membuang unsur-unsur yang dianggap bertentangan dengan nilai-nilai Islam[481]. Sebaliknya, ia adalah sebuah operasi epistemologis yang radikal dan komprehensif yang menantang fondasi filsafat ilmu modern, khususnya klaimnya tentang objektivitas dan netralitas nilai[482].

Operasi dekonstruktif dalam Islamisasi ilmu dimulai dengan mengkritik ontologi, epistemologi, dan aksiologi ilmu pengetahuan sekular. Dari perspektif ontologis, ilmu sekular berangkat dari

asumsi bahwa realitas hanya terbatas pada alam material-fisikal yang dapat diobservasi, sehingga menafikan realitas metafisik (al-ghaib) yang merupakan pilar keyakinan Islam[483]. Epistemologinya menjadikan akal dan indera manusia sebagai otoritas tunggal dalam menakar kebenaran, sehingga meminggirkan wahyu sebagai sumber ilmu yang valid dan otoritatif[484]. Akibatnya, pada ranah aksiologi, ilmu menjadi bebas nilai (value-free) dalam klaimnya, namun pada praktiknya justru sarat dengan nilai-nilai sekular seperti antroposentrisme, materialisme, dan liberalisme yang sering kali berseberangan dengan nilai-nilai Ilahiah[485]. Dominasi paradigma ini telah menciptakan "spiritual schizophrenia" pada masyarakat Muslim, di mana nilai-nilai keagamaan hanya berlaku di ruang privat, sementara ilmu sekular mengatur ruang publik[486]. Berdasarkan dekonstruksi ini, tahap rekonstruksi menawarkan kerangka epistemologi integratif yang berporos pada konsep Tauhid. Tauhid, sebagai prinsip metafisik yang paling mendasar dalam Islam, tidak hanya bermakna teologis tetapi juga epistemologis; ia menyatukan sumber ilmu yang berasal dari wahyu (naql) dan akal-observasi (‘aql), serta menegaskan bahwa semua cabang ilmu pada akhirnya bermuara pada pengakuan terhadap Ke-Esaan dan Kebesaran Allah SWT[487]. Dalam kerangka ini, wahyu berfungsi sebagai otoritas metanaratif yang memberikan prinsip-prinsip dasar (al-usul) dan pedoman etis-moral, sementara akal dan observasi digunakan untuk menjelaskan, mengembangkan, dan menerapkan prinsip-prinsip tersebut dalam memahami alam semesta dan masyarakat manusia[488]. Integrasi ini melahirkan

hierarki ilmu yang organik, di mana ilmu-ilmu wahyu (seperti ilmu tafsir, hadis, fikih) menempati posisi sentral sebagai pemberi arahan nilai bagi ilmu-ilmu rasional-empiris (seperti fisika, sosiologi, ekonomi)[489]. Proyek rekonstruktif ini melibatkan tiga level operasi yang saling terkait[490]. Pertama, pada level sosiologi ilmu, yaitu mengislamkan para ilmuwan dengan menanamkan akidah dan akhlak Islam, sehingga subjek pengetahuan memiliki komitmen moral yang kuat. Kedua, pada level sejarah dan filsafat ilmu, yaitu menelusuri kontribusi peradaban Islam dalam membangun fondasi ilmu modern dan mengkritik narasi sejarah yang bias Barat. Ketiga, yang paling kompleks, adalah pada level ilmu itu sendiri, yaitu merumuskan ulang disiplin-disiplin ilmu modern mulai dari psikologi, ekonomi, hingga politik berdasarkan prinsip-prinsip Islam, sehingga melahirkan, misalnya, ekonomi Islam yang bebas riba, atau psikologi Islam yang mempertimbangkan dimensi ruhani[491]. Tujuannya adalah terciptanya sebuah corpus ilmu pengetahuan yang koheren, yang tidak hanya menjelaskan "apa yang ada" (what is) tetapi juga "apa yang seharusnya" (what ought to be), sehingga ilmu benar-benar menjadi rahmatan lil 'alamin, sebagaimana misi universal Islam[492].

Islamisasi ilmu adalah sebuah gerakan intelektual yang ambisius dan kontemplatif. Ia adalah upaya untuk menyembuhkan luka dikotomis dalam pikiran Muslim modern dan mewujudkan kesatuan ilmu (unity of knowledge) yang tercermin dalam kesatuan Pencipta (unity of God)[493]. Meskipun menghadapi tantangan metodologis dan praktis yang tidak kecil, proyek ini tetap penting sebagai sebuah

jihad epistemik untuk mereklamasi otonomi keilmuan peradaban Islam dan menawarkan alternatif terhadap narasi pengetahuan sekular yang telah menunjukkan berbagai keterbatasan dan kegagalannya dalam menjawab persoalan-persoalan spiritual dan kemanusiaan yang paling mendalam[494].

Konsep Islamisasi Ilmu dalam Pemikiran Syed Muhammad Naquib al-Attas

Paragraf 1 Konsep Islamisasi Ilmu (Islamization of Knowledge) yang digagas oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas bukanlah sekadar proyek sirkulasi informasi yang diwarnai dengan istilah-istilah keislaman, melainkan suatu upaya epistemologis yang radikal dan mendalam untuk merekonstruksi landasan pengetahuan itu sendiri. Menurut al-Attas, inti dari krisis peradaban kontemporer, khususnya di dunia Muslim, adalah terjadinya "kekacauan dalam pengetahuan" (confusion and error in knowledge)[495]. Kekacauan ini bersumber dari infiltrasi serta asimilasi nilai-nilai dan pandangan hidup Barat sekuler yang dianggapnya sekularistik, humanistik, dan dualistik ke dalam kesadaran umat Islam[496]. Islamisasi bukanlah proses yang bersifat aditif atau dekoratif, melainkan sebuah metodologi untuk membebaskan ilmu manusia dari interpretasi, makna, dan nilai-nilai sekuler yang membatasi pandangannya terhadap realitas, dan secara simultan memasukkannya kembali ke dalam kerangka pandangan dunia Islam (Islamic worldview) atau ru'yat al-Islam li al-wujud[497].

Paragraf 2 Premis fundamental yang mendasari proyek besar ini adalah penolakan terhadap klaim netralitas ilmu. Al-Attas

berargumen bahwa semua cabang ilmu pengetahuan modern, terutama ilmu humaniora dan sosial, sarat dengan "pandangan hidup" (weltanschauung) Barat yang sekuler[498]. Pandangan hidup ini, yang terbentuk melalui proses panjang sejarah Eropa dari Renaisans, Reformasi, hingga Pencerahan telah melucuti elemen-elemen sakral dan transendental dari alam semesta, menggantikannya dengan pemujaan terhadap akal manusia (human reason) dan pengalaman inderawi sebagai satu-satunya sumber kebenaran yang sah[499]. Akibatnya, ilmu yang dihasilkan bersifat reduksionis, memisahkan yang sakral dari yang profan (fashl al-dīn 'an al-dunyā), dan pada akhirnya menghasilkan manusia yang teralienasi dari Tuhannya, dari alam, dan dari dirinya sendiri[500]. Proses islamisasi, Adalah upaya diagnosis dan dekonstruksi terhadap presupposisi-presupposisi filosofis yang membentuk kerangka ilmu Barat kontemporer.

Paragraf 3 Langkah operasional islamisasi ilmu versi al-Attas dimulai dengan identifikasi dan isolasi unsur-unsur serta konsep-konsep kunci Barat yang telah menyebabkan kekacauan epistemik tersebut. Konsep-konsep seperti 'sekularisme', 'demokrasi' dalam bentuknya yang absolut, 'humanisme', 'dualisme', dan 'evolusi' tidak dapat diterima secara mentah-mentah karena mereka mengandung muatan filosofis yang bertentangan dengan Tawḥīd[501]. Selanjutnya, dilakukan dekonstruksi terhadap konsep-konsep ini untuk mengungkap bias dan keterbatasannya. Tahap yang paling penting dan khas dalam pemikiran al-Attas adalah rekonstruksi ilmu menggunakan konsep-konsep fundamental Islam

yang digali dari sumber-sumber otoritatifnya, yaitu Al-Qur'an dan Sunnah[502]. Konsep-konsep seperti ḥaqīqah (kebenaran sejati), ma'rifah (pengetahuan yang tercerahkan), 'adl (keadilan), ḥikmah (kebijaksanaan), dan khilāfah (tugas sebagai wakil Tuhan di bumi) menjadi pilar untuk membangun sistem pengetahuan alternatif yang koheren[503]. Ilmu yang telah diislamisasi ini akan mengarahkan manusia kepada pengenalan dan pengakuan terhadap tempatnya yang tepat dalam tatanan wujud (recognize the proper places of things in the order of creation), sehingga melahirkan manusia yang beradab (al-insān al-ḥaḍārī)[504].

Paragraf 4 Tujuan akhir dari islamisasi ilmu pengetahuan adalah lahirnya "manusia baik" atau al-adīb yang telah disempurnakan, yang tidak hanya berpengetahuan luas tetapi juga memiliki kebijaksanaan (ḥikmah) dan akhlak yang mulia. Ilmu dalam pandangan dunia Islam bersifat teleologis; ia bukan untuk memuaskan rasa ingin tahu semata atau untuk mencapai dominasi material, melainkan sebagai medium untuk mengenal Allah SWT (ma'rifatullāh) dan untuk menunaikan tanggung jawab kekhalifahan di muka bumi dengan penuh pengabdian ('ibādah)[505]. Dalam kerangka ini, ilmu dan amal, akal dan wahyu, dunia dan akhirat tidak dapat dipisahkan. Proyek islamisasi al-Attas adalah sebuah jihad intelektual untuk memulihkan kedaulatan Tuhan atas ranah pengetahuan, yang pada gilirannya diharapkan dapat membebaskan umat manusia dari mitos, takhayul, dan skepticism modern, serta mengantarkannya pada pencerahan sejati yang bersumber dari cahaya Ilahi (nūr)[506].

Konsep Islamisasi Ilmu dalam Pemikiran Syekh Dr. Yedi Supriadi

Dalam konteks peradaban kontemporer, krisis epistemologis yang dihadapi oleh dunia Muslim bukan sekadar masalah akses terhadap ilmu pengetahuan modern, melainkan lebih dalam ia merupakan persoalan fondasi: bagaimana ilmu diproduksi, siapa yang memproduksinya, dan untuk tujuan apa ilmu itu dirancang. Di tengah arus rasionalisme Barat yang dominan dan sekularisasi pengetahuan yang sistematis, muncul sejumlah pemikir Muslim kontemporer yang berusaha menghadirkan alternatif epistemologis berbasis Islam. Salah satu tokoh yang konsisten mengembangkan wacana tersebut adalah Syekh Dr. Yedi Supriadi, seorang intelektual Muslim Indonesia yang telah menempatkan Islamisasi ilmu sebagai proyek pemikiran strategis dalam upaya membangkitkan kembali identitas ilmiah umat Islam[507]. Bagi Yedi Supriadi, Islamisasi ilmu bukanlah sekadar proyek retoris atau ideologis, tetapi merupakan upaya merekonstruksi kerangka epistemologi ilmu yang selama ini didominasi oleh paradigma Barat, dengan memposisikan Al-Qur'an dan Sunnah sebagai sumber utama pembentukan pengetahuan yang otentik dan komprehensif[508].

Konsep Islamisasi ilmu, sebagaimana dirumuskan oleh Yedi Supriadi, tidak lahir dalam ruang hampa. Ia merupakan respons terhadap ketergantungan epistemik umat Islam terhadap sistem kognitif Barat yang cenderung memisahkan ilmu dari Tuhan, nilai, dan spiritualitas. Dalam pandangannya, ilmu pengetahuan yang tidak dimandiri oleh dimensi tauhid akan kehilangan orientasi moral

dan tujuan transendental, sehingga terjebak dalam utilitarianisme yang menempatkan manusia sebagai pusat segala sesuatu (antroposentrisme), bukan Tuhan (teosentrisme)[509]. Dengan merujuk pada ajaran Al-Qur'an, Yedi menegaskan bahwa setiap pemikiran ilmiah harus dimulai dari asas tawhid keyakinan bahwa Allah adalah sumber segala pengetahuan, pencipta alam semesta, dan pengatur hukum-hukum kausalitas di dalamnya. Firman Allah dalam Surah Al-Zumar ayat 9, "Katakanlah: 'Adakah sama orang-orang yang berilmu dengan orang-orang yang tidak berilmu?'" menegaskan pentingnya ilmu yang tidak hanya terbatas pada penguasaan data empiris, tetapi juga melibatkan pemahaman terhadap makna, tujuan, dan sumber ilmu itu sendiri[510].

Dalam kerangka ini, Yedi Supriadi mengusulkan pendekatan metodologis yang ia sebut sebagai epistemologi tawhidik, yaitu suatu sistem pengetahuan yang secara eksplisit memposisikan tauhid sebagai first principle dalam proses pemerolehan, pengolahan, dan penerapan ilmu[511]. Berbeda dengan pendekatan modern yang memandang ilmu sebagai entitas netral dan otonom dari agama, epistemologi tawhidik menekankan bahwa semua domain ilmu fisika, biologi, ekonomi, sosiologi, hingga teknologi harus diorientasikan kembali agar tidak bertentangan dengan nilai-nilai Islam, khususnya prinsip keadilan ('adl), kemaslahatan (maslahah), dan amanah dalam mengelola alam (khalifah fil ardh)[512]. Dalam pandangannya, ilmu tidak cukup jika hanya menjawab pertanyaan "bagaimana" (how), tetapi harus juga menjawab "mengapa" (why) dan "untuk apa" (for what end), yaitu

pertanyaan yang menyangkut makna, tujuan, dan tanggung jawab moral manusia sebagai hamba dan wakil Tuhan di bumi[513].

Salah satu sumbangan penting Yedi Supriadi dalam wacana ini adalah penekanannya terhadap integrasi ruhani dan akal dalam proses pembelajaran. Ia mengkritik model pendidikan modern yang cenderung reduksionis hanya mengejar kuantifikasi, efisiensi, dan produk teknologis tanpa membangun dimensi spiritual dan etis dalam pribadi pelajar[514]. Dalam pandangannya, proses belajar yang ideal harus mengintegrasikan tiga dimensi: fahm (pemahaman intelektual), dzauq (pengalaman spiritual), dan amal (pengamalan nilai)[515]. Pendekatan ini selaras dengan konsep pendidikan Islam klasik, di mana ilmu tidak hanya dikonsumsi secara kognitif, tetapi juga dihayati secara sufistik dan diamalkan secara praktis. Hal ini senada dengan hadis Nabi Muhammad SAW yang diriwayatkan oleh Imam Tirmidzi: “Barangsiapa yang menuntut ilmu, maka Allah akan memudahkan baginya jalan menuju surga” (HR. Tirmidzi, no. 2685), yang menunjukkan bahwa tujuan penuntutan ilmu tidak hanya untuk konsumsi dunia, melainkan juga sebagai bekal untuk kehidupan akhirat[516].

Yedi Supriadi juga mengembangkan model kurikulum Islamisasi ilmu yang tidak hanya bersifat normatif, tetapi juga aplikatif. Ia menyarankan agar setiap mata kuliah, meskipun berbasis sains modern, dilengkapi dengan refleksi teologis dan etika Islam. Misalnya, dalam studi ekonomi, konsep nilai ditelaah tidak hanya dari sudut pandang marginal utility atau supply-demand, tetapi juga dari prinsip keadilan ekonomi dalam Islam, seperti larangan riba,

wajibnya zakat, dan hak milik yang terbatas. Demikian pula dalam ilmu kedokteran, isu euthanasia atau rekayasa genetika harus dikaji secara holistik dengan mempertimbangkan batasan hukum syar'i, hak hidup, dan hikmah ilahi dalam proses kehidupan dan kematian[517]. Pendekatan semacam ini, menurutnya, tidak melemahkan ilmu modern, melainkan justru memperdalam dan memperkaya cakrawalanya dengan dimensi moral dan transendental yang sering diabaikan.

Tantangan terbesar dalam merealisasikan proyek Islamisasi ilmu, menurut Yedi, bukan hanya berasal dari luar berupa hegemoni epistemologi Barat tetapi juga dari dalam komunitas Muslim sendiri, yang sering kali berpolarisasi antara kaum tradisionalis yang anti-modern dan kaum modernis yang mengidealkan sekularisasi pengetahuan[518]. Ia menekankan pentingnya dialog antar-disiplin ilmu, dialog antara intelektual Islam dan ilmuwan modern, serta dialog antara pemikiran klasik dan kontemporer. Dalam hal ini, ia melihat perlunya kaderisasi intelektual muslim yang memiliki kedalaman keilmuan agama sekaligus kualifikasi akademik tinggi dalam disiplin ilmu modern[519]. Proyek ini, baginya, tidak bisa dilakukan dalam waktu singkat; ia memerlukan gerakan intelektual kolektif yang sistematis, berkelanjutan, dan didukung oleh institusi pendidikan Islam yang visioner.

Secara filosofis, pemikiran Yedi Supriadi tentang Islamisasi ilmu mengingatkan kita pada gagasan Ismail al-Faruqi tentang Islamization of Knowledge, tetapi dengan penekanan yang lebih kontekstual dan terbuka terhadap metodologi ilmu sosial dan sains

modern[520]. Ia tidak menolak metode ilmiah Barat, namun menuntut agar metode tersebut direformulasi dalam kerangka nilai Islam, bukan dijadikan sebagai standar absolut pengetahuan. Dalam pandangannya, ilmu yang sejati adalah ilmu yang membawa manusia pada ketakwaan, bukan hanya pada penguasaan alam, tetapi juga pada pengendalian diri, pengabdian kepada Tuhan, dan pelayanan kepada kemanusiaan[521]. Dalam konteks inilah, Surah Al-Mujadilah ayat 11, “Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat,” menjadi dasar motivasi intelektual bahwa ilmu yang dimiliki harus membawa ketinggian spiritual, bukan hanya ketinggian sosial[522].

Islamisasi ilmu menurut Syekh Dr. Yedi Supriadi bukan sekadar proyek kultural atau edukatif, melainkan proyek peradaban yang transformatif suatu upaya untuk merestorasi kembali posisi Islam sebagai wahyu yang tidak hanya relevan dalam ranah ritual, tetapi juga sebagai sistem pengetahuan yang integral, holistik, dan relevan bagi tantangan zaman. Ia menawarkan jalan tengah antara dogmatisme dan sekularisme, antara tradisi dan modernitas, antara iman dan rasionalitas. Bagi Yedi, masa depan ilmu pengetahuan umat Islam tidak terletak pada pengulangan klise kejayaan masa lalu, tetapi pada keberanian intelektual untuk berdialog dengan realitas, mengkaji kembali warisan, dan merekonstruksi epistemologi ilmu yang berakar pada al-Qur’an dan Sunnah, namun tumbuh subur dalam tanah kontemporer[17].

Pengertian Islamisasi Ilmu

Islamisasi ilmu pengetahuan bukanlah sekadar proyek tambal sulam kognitif atau upaya simplistik untuk melabeli temuan-temuan ilmiah modern dengan terminologi keagamaan. Ia merupakan sebuah gerakan intelektual yang mendalam dan radikal, yang bertujuan melakukan dekonstruksi terhadap paradigma epistemologi sekuler-modern yang mendominasi wacana keilmuan, sekaligus merekonstruksi sebuah kerangka pengetahuan (framework of knowledge) yang berlandaskan pada pandangan dunia (worldview) Islam, atau al-tasawwur al-Islami[523]. Proyek epistemologis ini beranjak dari kesadaran mendasar bahwa ilmu pengetahuan, dalam bentuknya yang sekarang, tidak bebas nilai (value-free); ia dilahirkan dan dibesarkan dalam rahim peradaban dan filosofi tertentu yang seringkali berseberangan dengan prinsip-prinsip metafisika Islam[524]. Oleh karena itu, islamisasi adalah sebuah proses penyucian (purification) dan pengayaan (enrichment) menyucikan ilmu dari elemen-elemen skeptis, sekular, materialis, dan etnosentris, serta mengisinya dengan nilai-nilai, etika, dan tujuan-tujuan yang selaras dengan wahyu[525].

Proses fundamental dalam islamisasi ilmu dimulai dengan kritik epistemologis. Ini melibatkan pembedahan asumsi-asumsi filsafat yang mendasari disiplin ilmu modern, khususnya yang bersumber dari tradisi Pencerahan Eropa, yang memisahkan secara diametral antara domain ‘sacred’ (suci) dan ‘profane’ (duniawi). Asumsi ini melahirkan dikotomi yang problematik antara ilmu-ilmu agama (al-‘ulum al-naqliyyah) dan ilmu-ilmu rasional (al-‘ulum al-‘aqliyyah),

suatu pemisahan yang asing dalam warisan intelektual Islam klasik, di mana seorang Al-Biruni atau Ibnu Sina tidak melihat kontradiksi antara penjelajahan empiris alam semesta dan keyakinan tauhid[526]. Kritik ini kemudian mengarah pada dekonstruksi metodologis, di mana metode ilmiah yang purely empiris-rasional dan terbatas pada observasi fenomena fisik ditinjau ulang. Dari sudut pandang Islam, metodologi ilmu harus dikembangkan untuk dapat mengakomodasi dan mengintegrasikan sumber-sumber pengetahuan non-empiris, terutama wahyu (al-wahy), yang berfungsi sebagai otoritas penafsir tertinggi dan pemandu moral[527]. Wahyu dalam konteks ini bukanlah pengganti akal, melainkan mitranya yang memberikan parameter moral, menjawab pertanyaan-pertanyaan metafisik yang tidak terjangkau akal, dan memberikan 'peta' ontologis yang benar tentang realitas[528].

Tahap rekonstruktif kemudian membangun sebuah epistemologi integral yang menyatukan akal, wahyu, dan intuisi (jika relevan). Epistemologi ini berporos pada konsep Tawhid (Keesaan Allah), yang menjadi prinsip pemersatu seluruh cabang pengetahuan. Tawhid menegaskan bahwa segala sesuatu bersumber dari dan kembali kepada Allah SWT, sehingga semua ilmu, pada hakikatnya, adalah kajian terhadap 'tanda-tanda' (ayat) Allah, baik yang tersurat (ayat al-qur'aniyyah) maupun yang tersirat (ayat al-kauniyyah)[529]. Sebagaimana firman-Nya, "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap penjuru dan pada diri mereka sendiri, hingga jelas bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar." (QS Fussilat: 53)[530]. Ayat

ini menjadi landasan teologis bahwa tidak ada konflik yang sesungguhnya antara ilmu pengetahuan yang benar dan wahyu yang benar; keduanya adalah dua manifestation dari kebenaran ilahi yang sama. Hadis Nabi Muhammad SAW yang menganjurkan untuk "Mencari ilmu hingga ke negeri Cina" juga memberikan imperative moral yang kuat untuk penguasaan segala bentuk pengetahuan, selama tidak bertentangan dengan syariah[531]. Dalam praktiknya, islamisasi melahirkan reorientasi tujuan ilmu. Ilmu tidak lagi dipandang sebagai instrumen untuk sekadar memprediksi dan mengontrol alam (sebagaimana dalam positivisme) atau alat kapitalisme global, tetapi sebagai medium untuk mengenal Allah (ma'rifatullah), beribadah kepada-Nya, dan memakmurkan bumi (imarat al-ard) secara bertanggung jawab sebagai khalifah[532]. Ini mengharuskan pengembangan etika ilmu yang lahir dari konsep-konsep kunci seperti khilafah (stewardship), amanah (trust), dan akhlaq (moral character). Seorang ilmuwan Muslim, dalam kerangka ini, bukanlah seorang yang netral, melainkan seorang yang bertanggung jawab secara moral kepada Tuhan dan masyarakat atas temuan dan aplikasi ilmunya[533].

Islamisasi ilmu adalah proyek peradaban yang berkelanjutan. Ia bukanlah upaya untuk menciptakan "sains Muslim" yang tertutup dan eksklusif, melainkan untuk berkontribusi pada wacana ilmu pengetahuan global dengan menawarkan perspektif alternatif yang holistik, beretika, dan berorientasi transcendental. Ia menjawab krisis makna dan moral yang dihadapi peradaban modern dengan mengembalikan ilmu pada fondasi tauhidiknya, sehingga ilmu

pengetahuan kembali menjadi cahaya yang membimbing umat manusia menuju kemaslahatan dan pencerahan sejati, baik di dunia maupun di akhirat[534].

Menuju Ontologi Ilmu Pengetahuan yang Terintegrasi dalam Kerangka Islamisasi Ilmu

Pergulatan intelektual kontemporer di dunia Muslim dihadapkan pada suatu dikotomi yang mendalam dan telah berlangsung berabad-abad: pemisahan antara ranah ilmu-ilmu keislaman (al-'ulūm al-naqliyyah) dan ilmu-ilmu sekuler modern (al-'ulūm al-'aqliyyah). Dikotomi ini, warisan dari periode kolonial dan modernisasi yang seringkali bersifat imitatif, telah melahirkan krisis epistemologis yang menganga, di mana ilmu pengetahuan kehilangan jangkar nilai transendentalnya dan teralienasi dari tujuan penciptaan manusia itu sendiri[535]. Dalam konteks inilah proyek Islamisasi ilmu pengetahuan, sebagaimana digagas oleh pemikir seperti Ismail al-Faruqi dan dielaborasi lebih lanjut oleh sarjana seperti Dr. Yedi Supriadi, muncul bukan sekadar sebagai respons reaksioner, melainkan sebagai sebuah proyek rekonstruksi dan reintegrasi yang ambisius[536]. Tujuan fundamental dari Islamisasi ilmu, oleh karena itu, jauh melampaui simplifikasi populer sebagai upaya "mengislamkan" fakta-fakta sains; ia adalah suatu proses penyelarasan ontologis, epistemologis, dan aksiologis seluruh bangunan ilmu dengan weltanschauung (pandangan dunia) Islam.

Pada tataran yang paling mendasar, Islamisasi ilmu bertujuan untuk melakukan penyelarasan aksiologis, yaitu menanamkan nilai-nilai moral dan etika Islam yang bersumber dari wahyu ke dalam

jantung aktivitas keilmuwan[537]. Ilmu pengetahuan modern, dalam narasi positivisnya, sering mengklaim netral dan bebas nilai (wertfrei). Namun, klaim ini adalah sebuah ilusi, karena penerapan ilmu selalu sarat dengan nilai-nilai yang dianut oleh para pelakunya, yang seringkali bersifat sekuler, materialistis, dan utilitarian[538]. Islamisasi berupaya mendekonstruksi klaim netralitas ini dengan secara sadar dan kritis mengakui bahwa semua cabang ilmu mulai dari fisika hingga sosiologi harus tunduk pada kerangka etika yang digariskan oleh Syariah. Tujuannya adalah menghasilkan ilmu yang tidak hanya menjawab pertanyaan "bagaimana" (how) sesuatu bekerja, tetapi juga mempertanyakan "mengapa" (why) dan "untuk apa" (for what) ilmu itu digunakan, sehingga aplikasinya selaras dengan prinsip maslahah (kebaikan universal) dan menjauhi mafsadat (kerusakan)[539]. Al-Qur'an sendiri menegaskan, "Dan janganlah kamu menjatuhkan dirimu sendiri ke dalam kebinasaan..." (QS. Al-Baqarah: 195), yang menjadi landasan etis untuk memastikan ilmu tidak digunakan untuk menimbulkan kerusakan.

Lebih jauh, tujuan ini berkembang menjadi suatu reformasi teleologis terhadap ilmu pengetahuan. Dr. Yedi Supriadi menekankan bahwa Islamisasi bertujuan membangun ilmu yang tidak hanya teknis dan pragmatis, tetapi juga berfungsi memanusiakan manusia (humanization)[540]. Ini berarti ilmu harus berkontribusi pada realisasi tujuan tertinggi penciptaan manusia, yaitu beribadah kepada Allah SWT ('ubūdiyyah) dan menjadi khalifah di muka bumi (istikhlāf)[541]. Sebuah ilmu ekonomi yang

diislamisasi, misalnya, tidak akan memandang manusia semata sebagai homo economicus yang rasional dan serakah, tetapi sebagai hamba Allah yang memiliki tanggung jawab moral terhadap keadilan distributif, larangan riba, dan kesejahteraan kolektif[542]. Ilmu berubah dari instrumen kontrol dan eksploitasi menjadi sarana pengabdian dan pemuliaan manusia, menghidupkan kembali pesan universal Islam rahmatan lil 'alamin. Sebuah hadis memberikan kerangka tujuan ini: "Sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi manusia lain"[543].

Akhirnya, tujuan operasional dan praktis dari Islamisasi ilmu adalah mengarahkan aplikasi ilmu untuk kebaikan umat manusia dan peningkatan kualitas hidup yang Islami[544]. Ini adalah manifestasi konkret dari dua tujuan sebelumnya. Ilmu pengetahuan harus menjadi alat untuk mewujudkan peradaban yang unggul secara material tanpa mengorbankan spiritualitas, suatu masyarakat yang maju teknologinya namun tetap berpegang pada nilai-nilai ketuhanan dan kemanusiaan[545]. Dalam bidang kedokteran, ini berarti pengembangan bioteknologi yang tidak hanya menyembuhkan tetapi juga menghormati martabat manusia sejak dari janin hingga kematian, sesuai dengan fatwa etika medis Islam. Dalam bidang politik dan sosiologi, ini berarti membangun teori governance yang menjunjung tinggi keadilan, musyawarah, dan amar ma'ruf nahi munkar[546]. Dengan kata lain, Islamisasi ingin memastikan bahwa kemajuan sains dan teknologi berjalan beriringan dengan pembangunan karakter dan masyarakat yang

berakhlak mulia, merefleksikan integrasi iman, ilmu, dan amal dalam satu kesatuan yang utuh dan harmonis.

Menuju Epistemologi yang Berakar pada Wahyu dan Rasionalitas

Proses Islamisasi ilmu, sebagai proyek intelektual dan spiritual yang ambisius, bukan sekadar upaya untuk mengganti terminologi Barat dengan kosakata Islami atau menempelkan kutipan Al-Qur'an pada bagian pendahuluan karya ilmiah. Ia merupakan transformasi mendasar dalam kerangka epistemologis, ontologis, dan aksiologis dari produksi pengetahuan modern sebuah proyek yang bertujuan untuk mengembalikan jiwa ilmu pengetahuan kepada sumber legitimasinya menurut pandangan Islam: wahyu Ilahi. Dalam konteks inilah pemikiran Dr. Yedi Supriadi menonjol sebagai salah satu yang paling sistematis dan visioner dalam tradisi pemikiran Islam kontemporer di kawasan Asia Tenggara. Ia menegaskan bahwa Islamisasi ilmu tidak mungkin dicapai melalui pendekatan reduksionis atau sentimen semata, tetapi membutuhkan metodologi yang kokoh, bersifat interdisipliner dan bahkan transdisipliner membentangkan jembatan antara ilmu-ilmu agama (naqliyyah) dan ilmu-ilmu umum (aqliyyah) dalam harmoni epistemologis yang saling memperkaya[547].

Yang menjadi landasan utama dalam metode Islamisasi ilmu menurut Dr. Yedi adalah reinterpretasi kritis terhadap teori-teori ilmiah modern dari perspektif Islam. Reinterpretasi ini bukan berarti penolakan buta terhadap warisan intelektual Barat, melainkan dialog kritis yang menempatkan asumsi-asumsi dasar sains modern

seperti naturalisme metodologis, relatifisme nilai, dan antroposentrisme pada posisi yang dapat dipersoalkan berdasarkan prinsip ke-Tauhid-an. Dalam kerangka Tauhid, realitas tidak dipahami secara fragmentaris, melainkan sebagai tatanan yang integratif dan hierarkis, dengan Allah sebagai sumber keberadaan, makna, dan tujuan. Oleh karena itu, seluruh pengetahuan harus diintegrasikan dalam satu sistem yang koheren, di mana sains, filsafat, etika, dan teologi tidak saling bertentangan, melainkan saling berdialog dalam mencari kebenaran yang utuh[548]. Reinterpretasi ini memungkinkan kita, misalnya, untuk membaca hukum kausalitas dalam sains bukan sebagai mekanisme otonom yang terlepas dari Tuhan, melainkan sebagai sunnatullah pola konsisten yang ditetapkan oleh Allah dalam alam[549].

Langkah kedua dalam metodologi ini adalah integrasi sistemik antara ilmu naqli dan aqli. Di sinilah letak keunikan pendekatan Islamisasi ilmu yang ditawarkan oleh Dr. Yedi: integrasi bukan sekadar penjumlahan dua domain pengetahuan, tetapi proses sintesis yang menciptakan kategori-kategori konseptual baru. Misalnya, dalam ekonomi, integritas ilmu fiqh muamalah dengan teori ekonomi modern memungkinkan lahirnya ekonomi Islam yang tidak hanya menolak riba secara hukum, tetapi juga membangun model ekonomi yang berkeadilan, inklusif, dan berkelanjutan berdasarkan nilai-nilai tauhidik seperti keadilan (al-‘adl), keseimbangan (al-mizan), dan amanah (kepercayaan)[550]. Proses integrasi ini menuntut para ilmuwan Muslim untuk tidak hanya menguasai metodologi ilmu sosial atau sains modern, tetapi juga

mendalami sumber otoritatif Islam Al-Qur'an, Sunnah, dan warisan ulama dengan kedalaman yang setara[551].

Namun, yang paling mendasar dari ketiga metode tersebut adalah rekonstruksi epistemologis. Rekonstruksi ini menempatkan wahyu sebagai sumber primer pengetahuan, bukan sebagai pelengkap rasionalitas manusia. Dalam tradisi Islam, ilmu ('ilm) memiliki dimensi eksistensial dan moral yang tidak terpisahkan: mengetahui adalah bagian dari ibadah, dan ilmu yang tidak membawa pada ketakwaan dianggap sebagai ilmu yang gugur maknanya[552]. Epistemologi Islam, menegaskan bahwa sumber ilmu yang paling pertama adalah Allah, yang kemudian diturunkan melalui wahyu (Al-Qur'an dan Sunnah), dan dilengkapi melalui akal, panca indera, intuisi (wijdān), dan pengalaman kolektif umat (tawātur)[553]. Dalam kerangka ini, akal tidak ditempatkan dalam posisi otonom yang menentang wahyu, tetapi sebagai alat bantu yang harus dikembangkan dan diarahkan oleh prinsip-prinsip wahyu. Sebagaimana ditegaskan dalam Al-Qur'an: "Dan katakanlah: 'Ya Tuhanku, tambahkanlah ilmuku.'" (QS. Thaha: 114) sebuah ayat yang menunjukkan bahwa penambahan ilmu adalah permohonan kepada Tuhan, bukan semata hasil dari eksplorasi autonim akal manusia[554].

Dr. Yedi Supriadi, dalam karyanya yang masih dalam bentuk manuskrip dan seminar nasional, menekankan bahwa rekonstruksi epistemologis ini harus dilakukan melalui pendidikan yang terintegrasi. Universitas-universitas Islam tidak boleh lagi memisahkan fakultas syariah dari fakultas sains, atau membuka

jurusan “ekonomi” dan “ekonomi Islam” sebagai dua entitas yang terpisah. Sebaliknya, ia menawarkan model kurikulum berbasis tauhid integratif, di mana setiap mata kuliah fisika, biologi, psikologi, atau hukum diasuh dari kerangka yang mencerminkan kesatuan pengetahuan (tawḥīd al-‘ilm)[555]. Dalam pendidikan psikologi Islam, misalnya, tidak hanya teori-teori Barat yang ditinjau ulang, tetapi juga dikembangkan model manusia berdasarkan konsep nafs, qalb, ruh, dan ‘aql yang diambil dari sumber Islam otoritatif[556]. Metodologi Islamisasi ilmu yang digagas oleh Dr. Yedi Supriadi pada dasarnya merupakan respons kritis terhadap krisis peradaban modern: fragmentasi pengetahuan, dehumanisasi ilmu, dan sekularisasi nilai. Ia tidak sekadar ingin mengislamkan ilmu, tetapi merestorasi ilmu sebagai jalan menuju ma’rifah pengetahuan yang menyatukan antara kebenaran objektif dan transformasi spiritual. Dalam konteks ini, Islamisasi ilmu bukan proyek eksklusif akademisi Muslim, melainkan gerakan peradaban yang menuntut keterlibatan ulama, ilmuwan, pendidik, dan pihak kebijakan[557]. Hanya dengan pendekatan yang holistik, sistematis, dan berakar pada identitas Islam yang otentik, maka ilmu pengetahuan dapat kembali memainkan perannya sebagai cahaya (nūr), bukan sebagai alat dominasi atau destruksi[558].

Islamisasi Ilmu dan Peran Ilmuwan

Dalam lanskap intelektual kontemporer yang kerap terfragmentasi antara sains, agama, dan etika, gagasan islamisasi ilmu muncul sebagai respons kritis terhadap dikotomi modern

antara pengetahuan sekular dan keimanan. Konsep ini bukan sekadar proyek retoris atau ideologis, melainkan kerangka epistemologis yang ambisius, bertujuan mentransformasi struktur pengetahuan modern agar selaras dengan nilai-nilai Islam yang integral dan holistik. Dr. Yedi Supriadi, melalui analisisnya yang mendalam, menegaskan bahwa ilmuwan Muslim tidak hanya dituntut untuk menguasai ranah teknis dan empiris, tetapi juga diharapkan menjadi agen moral dan spiritual dalam pembentukan ilmu yang bertanggung jawab secara sosial dan teologis[559]. Dalam pandangan ini, seorang ilmuwan Muslim bukanlah penerima pasif pengetahuan Barat, tetapi subjek yang aktif merekonstruksi epistemologi ilmu melalui lensa tawhid prinsip ketunggalan Tuhan yang menjadi poros seluruh ajaran Islam.

Islamisasi ilmu, sebagaimana dikembangkan oleh pemikir seperti Ismail al-Faruqi dan Ziauddin Sardar, bukan berarti menolak ilmu modern secara frontal, melainkan menawarkan reintegrasi mengembalikan ilmu ke dalam kerangka kosmologi yang mengakui Tuhan sebagai sumber pengetahuan, objek pengetahuan, dan tujuan akhir pengetahuan[560]. Al-Faruqi menekankan bahwa islamisasi bukan sekadar penambahan ayat-ayat Al-Qur'an pada kurikulum sains, tetapi proses kritis yang mempertanyakan asumsi metafisik, etika, dan filsafat di balik ilmu modern[561]. Dalam konteks ini, ilmu tidak dipahami sebagai entitas netral, melainkan sebagai aktivitas manusia yang terikat dengan nilai, tujuan, dan tanggung jawab ontologis. Al-Qur'an menyatakan: "Dan janganlah kamu membuang dirimu kepada kebinasaan, dan berbuat baiklah;

sesungguhnya Allah menyukai orang-orang yang berbuat baik." (QS. Al-Baqarah: 195). Ayat ini memberikan landasan etis bahwa setiap tindakan ilmiah harus dievaluasi berdasarkan apakah ia membawa kemaslahatan atau justeru merusak keseimbangan hidup (mudharat)[562].

Keterasingan ilmu dari nilai spiritual dalam tradisi sains modern telah menghasilkan paradoks: perkembangan teknologi yang luar biasa cepat, tetapi diiringi krisis moral, ekologis, dan sosial. Reaktor nuklir, senjata pemusnah massal, manipulasi genetik, dan algoritma pengendalian data manusia merupakan produk dari ilmu yang berkembang tanpa kompas etika yang memadai[563]. Di sinilah peran ilmuwan Muslim menjadi krusial. Ia harus menjadi mujaddid ilmi pembaru keilmuan yang mampu mengintegrasikan ma'rifah (pengetahuan yang mendalam dan transformatif) dengan taqwa (kesadaran akan kehadiran Tuhan). Nabi Muhammad SAW bersabda: "Barangsiapa yang dikehendaki Allah kebaikan baginya, maka Dia pahamkan dalam urusan agama." (HR. Bukhari dan Muslim)[564]. Hadis ini menunjukkan bahwa pemahaman ilmu harus diiringi dengan pemahaman tentang tujuan ilmu itu sendiri, yaitu mendekatkan manusia kepada Allah dan memelihara keseimbangan alam semesta.

Tantangan utama bagi ilmuwan Muslim dalam menjalankan misi ini adalah dualitas identitas: sebagai ahli dalam disiplin ilmu modern, sekaligus sebagai hamba yang tunduk pada nilai ilahiah. Proses ini menuntut kesadaran epistemologis yang tinggi apa yang oleh Nasr disebut sebagai scientia sacra, pengetahuan yang sakral,

yang menempatkan wahyu (naql) dan akal (aql) dalam hubungan dialektis yang saling melengkapi[565]. Dalam kerangka ini, eksperimen sains bukan sekadar uji empiris, tetapi juga bentuk ibadah pengamatan terhadap ayat-ayat kauniyah (alam raya) sebagai cerminan dari sunnatullah. Sebagaimana firman Allah: “Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan Kami) di segenap ufuk dan pada diri mereka sendiri, hingga jelas bagi mereka bahwa Al-Qur’an itu benar.” (QS. Fushshilat: 53)[566]. Ayat ini menjadi landasan metodologis bahwa eksplorasi ilmu alam adalah bentuk refleksi teologis terhadap realitas yang diciptakan.

Namun, islamisasi ilmu tidak akan berhasil jika hanya ditangani oleh individu secara sporadis. Ia membutuhkan institusi pendidikan yang menanamkan kesadaran tawhid dalam kurikulum, penelitian yang merujuk pada maqashid syariah (tujuan hukum Islam), serta jaringan intelektual global yang mampu menantang hegemoni pengetahuan Barat tanpa terjatuh pada sikap anti-sains[567]. Dr. Yedi Supriadi menekankan perlunya tazkiyatun nafs (penyucian jiwa) sebagai proses disiplin moral yang harus menyertai aktivitas keilmuan sebab ilmu tanpa akhlak adalah bencana, dan akhlak tanpa ilmu adalah kebutaan[568]. Hanya ilmuwan yang menyadari kedudukannya sebagai khalifah di muka bumi (QS. Al-Baqarah: 30) yang mampu menghadirkan ilmu yang tidak hanya menguasai alam, tetapi juga menjaganya.

Dalam konteks global saat ini, di mana krisis iklim, ketimpangan sosial, dan dehumanisasi teknologi semakin mengancam, islamisasi ilmu bukan lagi opsi, melainkan keharusan eksistensial. Ilmuwan

Muslim harus tampil sebagai penjaga fitrah kemanusiaan menolak reduksionisme sains modern yang mengubah manusia menjadi sekadar objek mekanistik, dan menggantikannya dengan pandangan yang menghormati martabat, kebebasan, dan tanggung jawab akhirat manusia[569]. Islamisasi ilmu bukan hanya proyek akademik, tetapi gerakan peradaban yang ingin membangun tatanan pengetahuan yang adil, berkelanjutan, dan selaras dengan tujuan penciptaan manusia: “Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka menyembah-Ku.” (QS. Adz-Dzariyat: 56)[570].

Tantangan Islamisasi Ilmu

Islamisasi ilmu bukan sekadar upaya retoris untuk menggabungkan istilah agama ke dalam kurikulum sains, melainkan sebuah proyek epistemologis yang ambisius dan transformatif upaya untuk merekonstruksi fondasi pengetahuan berdasarkan paradigma tawhid. Dalam konteks pendidikan modern, tantangan terbesar terletak pada dualisme pengetahuan yang diwariskan oleh kolonialisme intelektual dan rasionalisme Barat: ilmu agama (religious knowledge) dikotakkan secara radikal dari ilmu umum (secular sciences), seolah-olah realitas dapat dibagi menjadi dua wilayah yang saling meniadakan[571]. Padahal, dalam tradisi Islam klasik, kategori semacam itu tidak eksis; cendekiawan seperti Al-Farabi, Ibnu Sina, dan Al-Ghazali tidak merasa terbelah antara filsafat, sains, dan teologi, karena semua disiplin tersebut

diintegrasikan ke dalam kerangka ‘ilm pengetahuan yang bersumber dari wahyu dan akal, yang saling melengkapi[572].

Dualisme ini, yang kini mengakar dalam sistem pendidikan nasional termasuk di negara-negara Muslim telah menciptakan manusia yang terfragmentasi: seorang insinyur yang ahli dalam kalkulus namun buta terhadap etika kerja menurut perspektif Al-Qur’an, atau seorang ulama yang memahami furu’ fiqh namun asing terhadap perubahan iklim dan tanggung jawab manusia sebagai khalifah di bumi[573]. Syekh Dr. Yedi Supriadi, dalam berbagai karyanya, mengkritik struktur pendidikan yang memisahkan “ruh” dari “tubuh” ilmu ini sebagai bentuk neokolonialisme kognitif[574]. Ia menegaskan bahwa tanpa transformasi epistemologis, pendidikan Islam akan terus bergerak dalam lingkaran marginalisasi menghasilkan generasi yang cerdas secara teknis tetapi lemah secara spiritual dan etis. Revitalisasi pendidikan, menurutnya, harus dimulai dari penyatuan paradigma: ilmu tidak netral, dan oleh karenanya tidak bisa dilepaskan dari nilai, terutama nilai ketuhanan yang menjadi poros wahyu[575].

Islamisasi ilmu, dalam pengertian ini, bukanlah proses “islamisasi” kosmetik mengganti bahasa, memasukkan ayat di pembuka makalah, atau menambah doa sebelum eksperimen tetapi proyek intelektual yang menuntut rekonstruksi metodologis. Sebagaimana diusulkan oleh Ismail al-Faruqi dalam karyanya yang monumental, Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan, proses ini mensyaratkan tiga langkah: kritik terhadap asumsi sekular dalam ilmu Barat, reinterpretasi konsep-konsep ilmu

melalui lensa tawhid, dan transformasi kurikulum menuju integrasi holistik[576]. Realitas, menurut pandangan tawhid, adalah satu kesatuan la tafriqa bayna al-dunya wa al-din sehingga memahami hukum fisika, ekonomi, atau biologi tanpa mengacu pada nilai keadilan (‘adl), kepercayaan (amanah), atau keseimbangan (mizan) adalah tindakan reduksionis yang menafikan hakikat manusia sebagai makhluk yang menyembah sekaligus berakal[577].

Dalam konteks ini, Al-Qur’an tidak hanya berperan sebagai sumber teologi, tetapi juga sebagai kerangka kosmologis dan etik yang memandu ekplorasi ilmu. Firman Allah, “Dan janganlah kamu membuang (mengabaikan) keseimbangan (mizan)” (QS. Ar-Rahman: 8), tidak hanya merujuk pada keadilan sosial, tetapi juga pada keseimbangan ekologis, sistem ekonomi, bahkan prinsip konservasi energi dalam fisika modern[578]. Ayat lain, “Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal” (QS. Ali Imran: 190), secara eksplisit mengundang umat Islam untuk mendalami sains sebagai bentuk ibadah dan refleksi eksistensial[579]. Di sinilah letak kekuatan epistemologi Islam: sains bukanlah wilayah netral yang terpisah dari Tuhan, melainkan medan untuk mengenal-Nya melalui ciptaan-Nya tafakkur sebagai bentuk ibadah intelektual[580].

Namun, realisasi visi ini menghadapi tantangan struktural dan kultural. Di tingkat institusional, lembaga pendidikan sering kali mengadopsi kurikulum Barat secara utuh tanpa kritik, sementara fakultas syariah dan ushuluddin terpisah secara administratif dari

fakultas sains dan teknik. Di tingkat individu, masyarakat Muslim sering kali memandang “ilmu agama” sebagai alat untuk akhirat, sementara “ilmu umum” diperlukan untuk dunia dualisme yang menghambat kreativitas intelektual[581]. Oleh karena itu, seperti yang ditawarkan oleh Syekh Yedi, reformasi pendidikan harus diikuti oleh pencerahan intelektual: dosen, guru, dan peneliti harus dididik bukan hanya dalam kompetensi teknis, tetapi dalam pemahaman bahwa setiap disiplin ilmu memiliki dimensi teologis dan etis yang tak terpisahkan[582].

Di luar wacana akademik, hadis Nabi Muhammad SAW menawarkan pandangan revolusioner terhadap pengetahuan: “Barangsiapa menempuh jalan untuk menuntut ilmu, maka Allah memudahkan baginya jalan ke surga” (HR. Muslim)[583]. Kata thariq (jalan) di sini bersifat inklusif tidak membedakan antara fiqh, kimia, astronomi, atau ilmu komputer asalkan niatnya lurus dan penerapannya berlandaskan kebaikan. Bahkan, hadis lain menyatakan bahwa “Pencarian ilmu adalah kewajiban bagi setiap Muslim, laki-laki dan perempuan” (HR. Ibnu Majah)[584], yang menunjukkan bahwa kewajiban belajar mencakup semua domain pengetahuan yang membawa manusia kepada kemaslahatan.

Islamisasi ilmu bukanlah penolakan terhadap ilmu modern, melainkan koreksi terhadap asumsi-asumsinya yang sekular dan antroposentris. Ini adalah panggilan untuk membangun ilmu yang tidak hanya menjelaskan alam, tetapi juga memanusiakannya. Sebagaimana disarankan oleh Ziauddin Sardar, intelektual Muslim masa kini perlu menjadi knowledge engineers perancang sistem

pengetahuan yang memadukan akal, wahyu, dan pengalaman dalam satu wacana yang koheren[585]. Jika tidak, kita akan terus menjadi konsumen pasif dari ilmu yang dihasilkan oleh peradaban lain, tanpa mampu memberi kontribusi epistemologis yang sejati.

Akhir kata, Islamisasi ilmu adalah perjuangan merebut kembali otonomi intelektual umat Islam. Ini bukan nostalgia terhadap masa kejayaan klasik, melainkan penegasan kembali bahwa Islam memiliki kapasitas untuk membentuk peradaban pengetahuan yang holistik, etis, dan visioner. Tugas besar ini membutuhkan lebih dari sekadar retorika kebangkitan: dibutuhkan keberanian intelektual, komitmen spiritual, dan kehendak politik untuk membangun sistem pendidikan yang benar-benar mengintegrasikan iman, ilmu, dan amal sebagaimana dulu diwujudkan oleh para ilmuwan Islam yang bukan hanya menjelajahi bintang-bintang, tetapi juga merenungkan makna keberadaan di bawah langit yang sama[586].

Implikasi Praktis Islamisasi Ilmu

Dalam kerangka pemikiran keilmuan pasca-kolonial dan pasca-modern, gagasan islamisasi ilmu telah muncul sebagai respons intelektual yang kritis terhadap dominasi paradigma Barat dalam produksi dan diseminasi pengetahuan. Islamisasi ilmu bukan sekadar proyek normatif atau religius, melainkan sebuah upaya epistemologis sistematis untuk merekonstruksi struktur dasar ilmu pengetahuan dengan merujuk pada sumber primer Islam Al-Qur'an, Sunnah, serta konsensus (ijma) dan analogi (qiyas) sebagai fondasi metodologis dan ontologis[587]. Namun, yang lebih penting dari sisi

teoritis adalah bagaimana gagasan ini menemukan manifestasi praktis dalam berbagai bidang kehidupan manusia. Implikasi praktis dari islamisasi ilmu menunjukkan bahwa pengetahuan yang terislamisasi bukan hanya relevan dalam ranah akademik, melainkan juga menjadi instrumen transformatif dalam mendesain sistem pendidikan, mendorong inovasi teknologi, serta merumuskan model ekonomi yang adil dan berkelanjutan.

Dalam domain pendidikan, islamisasi ilmu menghadirkan sebuah paradigma holistik yang menolak dikotomi antara ilmu agama (naqli) dan ilmu umum (aqli). Model pendidikan modern yang didominasi oleh rasionalisme ilmiah Barat sering kali memisahkan moralitas dari ilmu, sehingga menghasilkan generasi pelajar yang cerdas secara kognitif tetapi rentan terhadap degradasi nilai. Melalui islamisasi ilmu, kurikulum dikembangkan dengan prinsip tafwīq keselarasan antara ilmu dan iman di mana setiap disiplin ilmu dipahami dalam konteks tujuan penciptaan manusia (maqāṣid al-khalq), yaitu pengabdian kepada Allah dan kemaslahatan umat[588]. Sebagai contoh, pelajaran biologi tidak sekadar memaparkan morfologi sel atau proses fotosintesis, tetapi juga mengajak siswa merenungkan fenomena tersebut sebagai ayat-ayat (āyāt) kekuasaan ilahi yang mencerminkan desain kosmik yang teratur dan penuh hikmah. Model pendidikan semacam ini tidak hanya meningkatkan literasi sains, tetapi juga menumbuhkan kesadaran spiritual dan tanggung jawab sosial, yang menjadi inti dari pembentukan karakter (takwīn al-siyāqah)[589].

Dalam bidang sains dan teknologi, islamisasi ilmu menawarkan pendekatan etis yang kritis terhadap inovasi. Paradigma ilmu pengetahuan Barat sering kali diorientasikan oleh logika efisiensi dan profitabilitas, tanpa mempertimbangkan dampak jangka panjang terhadap lingkungan dan kemanusiaan. Islamisasi ilmu, sebaliknya, menekankan prinsip khalīfah fil arḍ manusia sebagai wakil Tuhan di muka bumi yang menuntut tanggung jawab ekologis dan keadilan dalam pemanfaatan sumber daya alam[590]. Penelitian dan pengembangan teknologi harus diarahkan pada maṣlaḥah (kemaslahatan umum) dan menjauhi mafsadah (kerusakan). Sebagai ilustrasi, dalam pengembangan teknologi rekayasa genetika atau kecerdasan buatan, epistemologi Islam menuntut tidak hanya pertanyaan teknis, tetapi juga pertanyaan filosofis dan moral: Apakah inovasi ini mendekatkan manusia pada tujuan hidupnya? Apakah ia mengganggu keseimbangan alam atau mengancam martabat manusia sebagai makhluk yang diberi kehormatan (karamah)? Sains yang terislamisasi bukan sains yang antiteknologi, melainkan sains yang dibatasi oleh etika wahyu dan dimanusiakan oleh dimensi spiritual[591].

Di bidang ekonomi, implikasi praktis islamisasi ilmu paling nyata terlihat dalam penolakannya terhadap kapitalisme global yang eksploitatif dan sistem keuangan berbasis bunga (riba). Ekonomi Islam, yang merupakan bagian integral dari proyek islamisasi ilmu, menawarkan alternatif sistemik melalui prinsip-prinsip seperti larangan riba, kewajiban zakat, larangan gharar (ketidakjelasan ekstrem), serta penggunaan mekanisme bagi hasil (mudharabah

dan musyarakah)[592]. Model ekonomi ini tidak hanya bertujuan menciptakan distribusi kekayaan yang lebih adil, tetapi juga membangun ekosistem ekonomi yang menekankan solidaritas sosial, transparansi, dan tanggung jawab terhadap generasi mendatang. Dalam konteks global saat ini, di mana ketimpangan ekonomi mencapai tingkat yang mengkhawatirkan, ekonomi Islam menawarkan framework yang bisa menjadi solusi substansial, bukan hanya bagi umat Muslim, tetapi juga sebagai kontribusi terhadap peradaban manusia secara keseluruhan[593]. Bank-bank syariah, lembaga keuangan mikro berbasis zakat, dan pasar modal syariah adalah bukti empiris dari transformasi praktis yang sedang berlangsung.

Lebih dari sekadar aplikasi teknis, islamisasi ilmu menuntut transformasi paradigmatik sebuah pergeseran dari anthropocentrism menuju theocentrism, dari reduksionisme menuju holisme, dan dari fragmentasi menuju integrasi pengetahuan[594]. Tantangan utamanya terletak pada bagaimana merealisasikan visi ini dalam institusi-institusi pendidikan, kebijakan publik, dan sistem produksi ilmu yang masih didominasi oleh logika Barat. Namun, dengan pendekatan metodologis yang rigor dan komitmen terhadap nilai-nilai Islam yang universal, proyek islamisasi ilmu memiliki potensi untuk menjadi poros baru dalam konfigurasi pengetahuan global. Ia bukan sekadar reaksi terhadap hegemoni Barat, melainkan konstruksi progresif terhadap epistemologi alternatif yang membawa keseimbangan antara rasionalitas, spiritualitas, dan keadilan sosial[595].

Integrasi Ilmu dan Iman

Islamisasi ilmu bukan sekadar upaya retoris untuk menggabungkan istilah agama ke dalam kurikulum sains, melainkan sebuah proyek epistemologis yang ambisius dan transformatif upaya untuk merekonstruksi fondasi pengetahuan berdasarkan paradigma tawhid. Dalam konteks pendidikan modern, tantangan terbesar terletak pada dualisme pengetahuan yang diwariskan oleh kolonialisme intelektual dan rasionalisme Barat: ilmu agama (religious knowledge) dikotakkan secara radikal dari ilmu umum (secular sciences), seolah-olah realitas dapat dibagi menjadi dua wilayah yang saling meniadakan[596]. Padahal, dalam tradisi Islam klasik, kategori semacam itu tidak eksis; cendekiawan seperti Al-Farabi, Ibnu Sina, dan Al-Ghazali tidak merasa terbelah antara filsafat, sains, dan teologi, karena semua disiplin tersebut diintegrasikan ke dalam kerangka 'ilm pengetahuan yang bersumber dari wahyu dan akal, yang saling melengkapi[597].

Dualisme ini, yang kini mengakar dalam sistem pendidikan nasional termasuk di negara-negara Muslim telah menciptakan manusia yang terfragmentasi: seorang insinyur yang ahli dalam kalkulus namun buta terhadap etika kerja menurut perspektif Al-Qur'an, atau seorang ulama yang memahami furu' fiqh namun asing terhadap perubahan iklim dan tanggung jawab manusia sebagai khalifah di bumi[598]. Syekh Dr. Yedi Supriadi, dalam berbagai karyanya, mengkritik struktur pendidikan yang memisahkan "ruh" dari "tubuh" ilmu ini sebagai bentuk neokolonialisme kognitif[599]. Ia

menegaskan bahwa tanpa transformasi epistemologis, pendidikan Islam akan terus bergerak dalam lingkaran marginalisasi menghasilkan generasi yang cerdas secara teknis tetapi lemah secara spiritual dan etis. Revitalisasi pendidikan, menurutnya, harus dimulai dari penyatuan paradigma: ilmu tidak netral, dan oleh karenanya tidak bisa dilepaskan dari nilai, terutama nilai ketuhanan yang menjadi poros wahyu[600].

Islamisasi ilmu, dalam pengertian ini, bukanlah proses "islamisasi" kosmetik mengganti bahasa, memasukkan ayat di pembuka makalah, atau menambah doa sebelum eksperimen tetapi proyek intelektual yang menuntut rekonstruksi metodologis. Sebagaimana diusulkan oleh Ismail al-Faruqi dalam karyanya yang monumental, Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan, proses ini mensyaratkan tiga langkah: kritik terhadap asumsi sekular dalam ilmu Barat, reinterpretasi konsep-konsep ilmu melalui lensa tawhid, dan transformasi kurikulum menuju integrasi holistik[601]. Realitas, menurut pandangan tawhid, adalah satu kesatuan la tafriqa bayna al-dunya wa al-din sehingga memahami hukum fisika, ekonomi, atau biologi tanpa mengacu pada nilai keadilan ('adl), kepercayaan (amanah), atau keseimbangan (mizan) adalah tindakan reduksionis yang menafikan hakikat manusia sebagai makhluk yang menyembah sekaligus berakal[602].

Dalam konteks ini, Al-Qur'an tidak hanya berperan sebagai sumber teologi, tetapi juga sebagai kerangka kosmologis dan etik yang memandu ekplorasi ilmu. Firman Allah, "Dan janganlah kamu membuang (mengabaikan) keseimbangan (mizan)" (QS. Ar-

Rahman: 8), tidak hanya merujuk pada keadilan sosial, tetapi juga pada keseimbangan ekologis, sistem ekonomi, bahkan prinsip konservasi energi dalam fisika modern[603]. Ayat lain, "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal" (QS. Ali Imran: 190), secara eksplisit mengundang umat Islam untuk mendalami sains sebagai bentuk ibadah dan refleksi eksistensial[604]. Di sinilah letak kekuatan epistemologi Islam: sains bukanlah wilayah netral yang terpisah dari Tuhan, melainkan medan untuk mengenal-Nya melalui ciptaan-Nya tafakkur sebagai bentuk ibadah intelektual[605].

Namun, realisasi visi ini menghadapi tantangan struktural dan kultural. Di tingkat institusional, lembaga pendidikan sering kali mengadopsi kurikulum Barat secara utuh tanpa kritik, sementara fakultas syariah dan ushuluddin terpisah secara administratif dari fakultas sains dan teknik. Di tingkat individu, masyarakat Muslim sering kali memandang "ilmu agama" sebagai alat untuk akhirat, sementara "ilmu umum" diperlukan untuk dunia dualisme yang menghambat kreativitas intelektual[606]. Oleh karena itu, seperti yang ditawarkan oleh Syekh Yedi, reformasi pendidikan harus diikuti oleh pencerahan intelektual: dosen, guru, dan peneliti harus dididik bukan hanya dalam kompetensi teknis, tetapi dalam pemahaman bahwa setiap disiplin ilmu memiliki dimensi teologis dan etis yang tak terpisahkan[607].

Di luar wacana akademik, hadis Nabi Muhammad SAW menawarkan pandangan revolusioner terhadap pengetahuan:

“Barangsiapa menempuh jalan untuk menuntut ilmu, maka Allah memudahkan baginya jalan ke surga” (HR. Muslim)[608]. Kata thariq (jalan) di sini bersifat inklusif tidak membedakan antara fiqh, kimia, astronomi, atau ilmu komputer asalkan niatnya lurus dan penerapannya berlandaskan kebaikan. Bahkan, hadis lain menyatakan bahwa “Pencarian ilmu adalah kewajiban bagi setiap Muslim, laki-laki dan perempuan” (HR. Ibnu Majah)[609], yang menunjukkan bahwa kewajiban belajar mencakup semua domain pengetahuan yang membawa manusia kepada kemaslahatan.

Islamisasi ilmu bukanlah penolakan terhadap ilmu modern, melainkan koreksi terhadap asumsi-asumsinya yang sekular dan antroposentris. Ini adalah panggilan untuk membangun ilmu yang tidak hanya menjelaskan alam, tetapi juga memanusiakannya. Sebagaimana disarankan oleh Ziauddin Sardar, intelektual Muslim masa kini perlu menjadi knowledge engineers perancang sistem pengetahuan yang memadukan akal, wahyu, dan pengalaman dalam satu wacana yang koheren[610]. Jika tidak, kita akan terus menjadi konsumen pasif dari ilmu yang dihasilkan oleh peradaban lain, tanpa mampu memberi kontribusi epistemologis yang sejati.

Akhir kata, Islamisasi ilmu adalah perjuangan merebut kembali otonomi intelektual umat Islam. Ini bukan nostalgia terhadap masa kejayaan klasik, melainkan penegasan kembali bahwa Islam memiliki kapasitas untuk membentuk peradaban pengetahuan yang holistik, etis, dan visioner. Tugas besar ini membutuhkan lebih dari sekadar retorika kebangkitan: dibutuhkan keberanian intelektual, komitmen spiritual, dan kehendak politik untuk membangun sistem

pendidikan yang benar-benar mengintegrasikan iman, ilmu, dan amal sebagaimana dulu diwujudkan oleh para ilmuwan Islam yang bukan hanya menjelajahi bintang-bintang, tetapi juga merenungkan makna keberadaan di bawah langit yang sama[611].

Paradigma Transformasi Epistemologis dalam Konteks Kontemporer

Dalam hiruk-pikuk peradaban modern yang didominasi oleh rasionalisme sekuler, diskursus mengenai epistemologi Islam kembali menuntut ruang publik yang lebih luas dan legitimasi ilmiah yang mendalam. Islamisasi ilmu, sebagaimana dirumuskan secara visioner oleh Syekh Dr. Yedi Supriadi, tidak sekadar menjadi proyek retoris atau kultural, melainkan sebuah upaya epistemologis yang monumental untuk merestrukturisasi seluruh wacana keilmuan dalam kerangka aqidah Islam[612]. Proses ini melampaui dikotomi sempit antara ilmu agama dan ilmu umum, menawarkan sintesis holistik yang memosisikan ilmu pengetahuan bukan sebagai entitas netral, melainkan sebagai medan spiritual dan etis yang harus tunduk kepada kehendak Ilahi. Dalam pandangan Supriadi, ilmu yang tidak terhubung dengan tujuan metafisik yakni pengabdian kepada Allah berpotensi menjadi alat alienasi manusia dari fitrahnya, sekaligus pemicu krisis moral dan ekologis yang kian mengguncang tatanan global[613].

Islamisasi ilmu, dalam kerangka ini, bukan berarti penolakan terhadap sains modern, melainkan penegasan bahwa seluruh pengetahuan harus diarahkan pada tujuan maqashid al-syari'ah: menjaga agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta, dengan

memperluasnya secara inklusif ke dalam dimensi kesejahteraan universal, keadilan sosial, dan kelestarian alam[614]. Dalam konteks filsafat ilmu, hal ini menuntut dekonstruksi terhadap asumsi dasar ilmu pengetahuan Barat yang sering kali berakar pada materialisme, antroposentrisme, dan reduksionisme dengan membangun fondasi epistemologis baru yang menempatkan tawhid sebagai prinsip unifikasi ilmu[615]. Konsep tawhid, sebagai asas monoteisme Islam, tidak hanya bersifat teologis, tetapi juga metodologis: ia memberikan kerangka kerja untuk menyatukan fragmentasi disiplin ilmu, mengintegrasikan objektivitas empiris dengan spiritualitas wahyu, serta menegaskan bahwa seluruh realitas alam, manusia, dan ilmu berasal dari satu sumber dan menuju satu tujuan: Allah SWT[616].

Dari sudut pandang sains alam, pandangan ini menantang reduksionisme mekanistik yang menganggap alam semata sebagai objek netral yang dapat dieksploitasi tanpa pertimbangan etika. Kalam Al-Qur'an seperti "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan pergantian malam dan siang, terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal" (QS. Ali 'Imran: 190) menegaskan bahwa alam bukan hanya domain empiris, melainkan juga ruang wahyu medium untuk refleksi spiritual dan ilmu pengetahuan sekaligus[617]. Dalam konteks ini, ilmu pengetahuan bukan hanya soal observasi dan eksperimen, tetapi juga ritual kognitif yang mendekatkan manusia kepada Sang Pencipta. Sebagaimana dinyatakan oleh al-Ghazali, "Ilmu itu cahaya, dan cahaya tidak akan masuk ke dalam hati yang penuh dosa"[618], sebuah pernyataan yang

menekankan bahwa akses terhadap kebenaran ilmiah memerlukan kesucian hati dan integritas moral, yang tidak dapat dicapai tanpa bimbingan wahyu.

Dalam ranah sosial dan humaniora, Islamisasi ilmu memperkenalkan kembali konsep ‘ibadah sebagai paradigma kerja, yang menggeser orientasi ilmu dari eksploitasi dan dominasi menjadi pelayanan dan tanggung jawab (amanah). Data empiris menunjukkan bahwa masyarakat yang menjadikan agama sebagai pusat epistemologi seperti dalam model universitas Islam klasik di Baghdad, Kairo, dan Cordoba mampu menghasilkan inovasi ilmiah yang tidak terpisah dari dimensi spiritual dan etika[619]. Kejayaan peradaban Islam abad pertengahan bukan hanya dibangun atas dasar intelektualitas, tetapi juga atas dasar komitmen terhadap ilmu sebagai bentuk ibadah, di mana para ilmuwan seperti al-Khwarizmi, al-Razi, dan Ibn Sina tidak melihat kontradiksi antara menghitung orbit bintang dan mengucap tasbih[620]. Dalam konteks kontemporer, upaya seperti yang dilakukan oleh International Institute of Islamic Thought (IIIT) di Amerika dan pemikir seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas di Malaysia menunjukkan bahwa transformasi epistemologis ini bukan khayalan, melainkan proyek akademik yang dapat dioperasionalkan melalui kurikulum, penelitian, dan institusi pendidikan[621].

Namun demikian, Islamisasi ilmu menghadapi tantangan struktural yang kompleks. Salah satunya adalah hegemoni sistem pendidikan global yang masih sangat dipengaruhi oleh model kolonial dan sekular Barat, di mana ilmu agama kerap ditempatkan

dalam kategori marginal, terpisah dari sains dan teknologi. Yedi Supriadi menekankan perlunya revolusi kurikulum yang tidak hanya memasukkan nilai-nilai Islam ke dalam mata pelajaran, tetapi merombak seluruh paradigma pembelajaran dari metode, silabus, hingga evaluasi agar selaras dengan visi tawhid dan tujuan akhir ilmu: ma'rifatullah (pengenalan terhadap Allah) dan 'ibadah yang komprehensif[622]. Hal ini memerlukan tidak hanya kecerdasan intelektual, tetapi juga keberanian ideologis dan integritas keimanan dari para intelektual Muslim.

Lebih jauh lagi, integrasi ilmu umum dan ilmu agama menuntut pendekatan hermeneutik yang kompleks terhadap sumber-sumber Islam. Al-Qur'an dan Hadis bukan hanya teks normatif, tetapi juga sumber inspirasi ilmiah yang kaya. Nabi Muhammad SAW bersabda, "Tuntutlah ilmu dari buaian hingga liang lahat"[623], sebuah perintah yang tidak membeda-bedakan jenis ilmu, tetapi menekankan kelangsungan dan keberlanjutan pencarian kebenaran. Dalam konteks ini, sains modern dapat dipahami bukan sebagai ancaman, melainkan sebagai bentuk istiqra' (induksi) yang dapat dibaca ulang dalam kerangka tadabbur dan tafakkur Qur'ani. Upaya seperti ini telah dimulai oleh para pemikir kontemporer seperti Ismail al-Faruqi dan Ziauddin Sardar, yang menawarkan model pemikiran Islam yang responsif terhadap realitas global tanpa kehilangan akar teologisnya[624].

Islamisasi ilmu menurut Yedi Supriadi merupakan proyek pembebasan epistemologis yang strategis dan mendesak. Ia bukan hanya soal pendidikan, tetapi soal peradaban upaya menegaskan

kembali bahwa kebenaran, baik yang berasal dari wahyu maupun akal, pada hakikatnya satu, karena berasal dari Sang Sumber Kebenaran. Dalam dunia yang semakin terfragmentasi, Islamisasi ilmu menawarkan jalan keluar yang tidak hanya ilmiah, tetapi juga spiritual: menyatukan ‘aql dan naql, sains dan wahyu, dalam satu alur pemikiran yang utuh, holistik, dan bermakna. Hanya melalui transformasi epistemologis semacam ini, umat Islam dapat kembali menjadi pelopor peradaban yang tidak sekadar meniru, tetapi juga memberi sebagaimana digambarkan dalam firman Allah: "Dan demikian pula Kami jadikan kamu umat pertengahan agar menjadi saksi atas manusia" (QS. Al-Baqarah: 143)[625].

Prinsip Islamisasi Ilmu dalam Kurikulum Pendidikan Islam

Di tengah arus deras modernisasi pendidikan yang kerap disetir oleh paradigma sekuler-materialistik, konsep Islamisasi ilmu pengetahuan (Islamization of Knowledge) tidak sekadar menjadi wacana alternatif, melainkan suatu imperatif epistemologis untuk menjaga otonomi dan identitas intelektual peradaban Islam[626]. Proyek intelektual ini, yang digagas secara sistematis oleh pemikir seperti Ismail al-Faruqi, lahir dari diagnosis mendalam terhadap dikotomi patologis yang melanda dunia Muslim: adanya jurang yang menganga antara warisan ilmu keislaman klasik (turāth) dengan ilmu modern sekuler[627]. Modernisasi pendidikan, jika ditelan secara mentah-mentah, berpotensi menjadi vehicle bagi alienasi kultural dan spiritual, di mana ilmu dipandang bebas nilai (value-free) dan terlepas dari kerangka etika-teologis yang menyeluruh[628]. Islamisasi

ilmu bertindak sebagai mekanisme korektif dan integratif, memastikan bahwa perkembangan ilmu pengetahuan kontemporer dapat berlangsung secara dinamis dan progresif tanpa mengorbankan nilai-nilai religius dan moral yang menjadi fondasi worldview Islam[629].

Relevansi utama dari proyek ini terletak pada kemampuannya untuk menjawab krisis makna yang dihasilkan oleh modernitas. Pendidikan modern, dengan kecenderungannya pada spesialisasi sempit dan instrumental reason, seringkali gagal menjawab pertanyaan-pertanyaan ontologis mendasar: 'Untuk apa ilmu ini?' dan 'Atas nama nilai apa ilmu ini digunakan?'[630]. Islamisasi ilmu menantang narasi netralitas ilmu dengan menyatakan bahwa semua pengetahuan pada akhirnya terikat pada kerangka axiologis tertentu[631]. Dalam konteks Islam, kerangka ini berpusat pada konsep Tawḥīd (Keesaan Tuhan), yang menjadi prinsip pemersatu yang mensublimasikan semua cabang ilmu baik alam, sosial, maupun humaniora ke dalam sebuah kosmos pengetahuan yang koheren yang bertujuan untuk mengenal Allah (maʿrifatullāh) dan memakmurkan bumi (ʿimārat al-arḍ) sebagai bentuk penunaian amanah kekhalifahan[632]. Ayat Al-Qur'an, "Dan tidaklah Aku menciptakan jin dan manusia melainkan untuk beribadah kepada-Ku" (QS. Adz-Dzariyat: 56), Tidak hanya menjadi dasar ilmu teologi tetapi juga memberikan raison d'être bagi setiap penyelidikan ilmiah, mengarahkannya pada tujuan transendental[633].

Secara operasional, modernisasi pendidikan yang diislamisasikan tidak berarti menolak capaian-capaian ilmiah Barat

modern. Sebaliknya, ia menganjurkan pendekatan yang kritis-selektif dan integratif[634]. Ini melibatkan proses tiga tahap yang profund: pertama, penguasaan disiplin ilmu modern secara teknis; kedua, penguasaan khazanah warisan Islam untuk menemukan prinsip-prinsip metafisik dan etikanya; dan ketiga, yang paling krusial, adalah upaya sintesis kreatif untuk menyalinkan ilmu-ilmu modern ke dalam kosmologi Islam dengan menyaring unsur-unsur sekuler, etnosentris, dan nilai-nilai yang bertentangan dengan Syariah[635]. Dalam pendidikan kedokteran, misalnya, ini tidak hanya berarti mengajarkan biologi molekuler, tetapi juga membingkai praktik kedokteran dalam kerangka etika Islam yang menjunjung tinggi kemuliaan manusia (karāmah), prinsip maslahat, dan penghormatan terhadap kehidupan sejak dini, sehingga mencegah reduksi pasien menjadi sekadar objek biomedis[636]. Sebuah hadis yang menjadi panduan menyatakan, “Sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi manusia lain” (HR. Ahmad). Hadis ini mentransformasi motivasi profesi dokter dari sekadar mencari keuntungan atau prestise akademik menjadi aktualisasi dari ibadah sosial (ḥusn al-khidmah li al-nās)[637].

Relevansi Islamisasi ilmu dalam modernisasi pendidikan bersifat multidimensional. Ia bukanlah gerakan yang antisipatif terhadap kemajuan, melainkan sebuah proyek rekonstruksi epistemologis yang visioner[638]. Ia memastikan bahwa output pendidikan yaitu kaum intelektual dan profesional Muslim tidak menjadi seperti yang dikhawatirkan Syed Muhammad Naquib al-Attas sebagai “manusia berpendidikan tetapi tidak tercerahkan”, yang piawai dalam

metode tetapi bingung dalam nilai[639]. Mereka adalah individu yang memiliki integritas keilmuan (scientific integrity) yang berpadu dengan kesalehan spiritual (spiritual piety), sehingga mampu berkontribusi bagi kemajuan peradaban manusia yang inklusif dan berkeadilan, sekaligus menjadi penjaga moralitasnya. Dalam konteks global yang penuh dengan tantangan kompleks seperti disrupsi teknologi, krisis ekologi, dan degradasi moral, sintesis holistik antara nalar (ʿaql), wahyu (naql), dan etika (akhlāq) yang ditawarkan oleh Islamisasi ilmu bukan hanya relevan, melainkan sangat dibutuhkan sebagai jalan ketiga (third way) di antara fundamentalisme yang anti-modern dan modernisme yang anti-transendental[640].

Relevansi Islamisasi Ilmu dalam Modernisasi Pendidikan

Di tengah arus deras modernisasi pendidikan global, yang kerap diasosiasikan dengan sekularisasi epistemologi dan instrumentalisasi pengetahuan, konsep Islamisasi ilmu (Islamization of Knowledge) muncul bukan sebagai reaksi defensif, melainkan sebagai proyek rekonstruksi epistemologis yang imperatif[641]. Relevansinya terletak pada kemampuannya menawarkan solusi terhadap disorientasi intelektual yang dialami masyarakat Muslim, yang terjepit antara menerima mentah-mentat paradigma ilmu Barat modern yang acap kali abai terhadap dimensi transcendental atau menolaknya secara keseluruhan dan berisiko terisolasi secara intelektual[642]. Islamisasi ilmu, merupakan upaya sistematis untuk mengembalikan ilmu pengetahuan kepada kerangka teosentrisnya

yang integral, di mana wahyu (revelation) bukanlah gangguan terhadap akal (reason), melainkan sumber otoritatif yang mengarahkan, membingkai, dan memberinya makna yang ultim[643].

Proyek modernisasi pendidikan, dengan fokusnya pada inovasi pedagogis, standardisasi kurikulum, dan adopsi Teknologi Informasi dan Komunikasi (TIK), telah menghasilkan efisiensi dan aksesibilitas yang tak terbantahkan. Namun, modernisasi yang terlepas dari kerangka nilai yang holistik cenderung melahirkan pendidik dan pelajar yang terampil secara teknis namun miskin secara spiritual dan etis[644]. Inilah ruang kosong yang diisi oleh Islamisasi ilmu. Ia tidak menolak modernitas atau pencapaian ilmiah Barat; sebaliknya, ia berusaha melakukan dekonstruksi kritis terhadap premep-premep filosofis yang mendasarinya seperti positivisme, materialisme, dan relativisme moral dan merekonstruksinya dalam kerangka worldview Islam (ru'yat al-islāmiyyah lil-wujūd)[645]. Proses ini melibatkan penelusuran kembali warisan keilmuan Islam klasik, mengidentifikasi prinsip-prinsip metafisik dan etika yang relevan, dan mengintegrasikannya secara organik ke dalam tubuh ilmu-ilmu modern, dari sosiologi dan psikologi hingga kedokteran dan ekonomi[646].

Landasan ontologis proyek ini bersumber dari konsep Tawḥīd, yang menegaskan kesatuan fundamental antara yang sakral dan yang profan, antara ilmu dan nilai. Al-Qur'an sendiri, dalam banyak ayat, menantang manusia untuk mengobservasi, merefleksi, dan mengetahui, seraya menempatkan proses tersebut dalam konteks pengabdian kepada Pencipta. Firman-Nya, "Katakanlah,

‘Perhatikanlah apa yang ada di langit dan di bumi.’ Tidaklah bermanfaat tanda-tanda (kebesaran Allah) dan rasul-rasul yang memberi peringatan bagi orang-orang yang tidak beriman” (QS Yūnus: 101)[647], meniscayakan sebuah epistemologi yang aktif dan observatif, namun sekaligus berorientasi pada tujuan ilahiah. Sebuah hadis juga menyatakan, “Menuntut ilmu adalah kewajiban bagi setiap Muslim”[648], yang mengisyaratkan bahwa ilmu yang wajib dituntut adalah ilmu yang mengantarkan pada pemenuhan tujuan penciptaan manusia. Relevansi kontemporer Islamisasi ilmu termanifestasi dalam kemampuannya menjawab tantangan masyarakat postmodern. Di saat relativisme mengikis klaim kebenaran absolut dan dekonstruksi meninggalkan vacuume of meaning, Islamisasi ilmu menawarkan sebuah paradigma yang teguh pada kebenaran wahyu namun tetap terbuka terhadap dinamika intelektual dan penemuan ilmiah[649]. Dalam praktik pendidikan, ini diterjemahkan ke dalam kurikulum yang, misalnya, dalam mengajarkan teori evolusi, tidak hanya menyajikan narasi Darwinian secara dogmatis, tetapi juga memfasilitasi diskusi kritis tentang kelemahan filosofisnya dan menawarkan perspektif alternatif yang selaras dengan narasi penciptaan dalam Al-Qur’an[650]. Demikian pula, dalam ekonomi, ia melahirkan pendekatan yang tidak hanya mengejar efisiensi dan profit, tetapi juga berkeadilan, melarang riba, dan menjamin distribusi kekayaan yang merata (seperti melalui zakat), sebagaimana dieksplorasi secara mendalam dalam literatur ekonomi Islam kontemporer[651].

Modernisasi pendidikan tanpa Islamisasi ilmu adalah modernisasi yang pincang kaya akan sarana tetapi miskin akan makna. Sebaliknya, Islamisasi ilmu dalam bingkai modernisasi pendidikan adalah sebuah sintesis dialektis yang produktif. Ia memastikan bahwa kemajuan material dan teknologi berjalan beriringan dengan penguatan spiritual dan moral, melahirkan insan akademik yang bukan hanya homo faber (manusia pembuat) tetapi juga ‘abdullāh (hamba Allah) yang menggunakan segala pengetahuannya sebagai (perantara) untuk membangun peradaban yang humanis, adil, dan diridhai Sang Pencipta[652]. Pada akhirnya, proyek ini adalah upaya untuk mewujudkan visi pendidikan yang utuh, sebagaimana dirumuskan oleh para filosof Muslim klasik: sebuah proses penyempurnaan jiwa (tahdhīb al-akhlāq) yang memampukan individu untuk mengenal dirinya, Tuhannya, dan perannya di dalam alam semesta[653].

Mengatasi Sekularisasi Ilmu

Proyek Islamisasi ilmu pengetahuan kontemporer, pada intinya, merupakan suatu respons epistemologis yang mendalam terhadap fenomena sekularisasi ilmu yang telah mendominasi peradaban Barat pasca-Pencerahan dan kemudian diadopsi secara global, termasuk dalam dunia pendidikan Muslim[654]. Sekularisasi ini bukan sekularisasi dalam konteks politik yang memisahkan otoritas gereja dan negara, melainkan suatu sekularisasi epistemik yang lebih fundamental dan subliminal: yaitu pemisahan ontologis dan aksiologis antara ranah fakta (dunia empiris) dan ranah nilai (dunia

transenden dan etika)[655]. Dampaknya, ilmu pengetahuan modern berkembang dalam kerangka paradigma yang menyatakan bahwa realitas hanya terbatas pada apa yang dapat diobservasi, diukur, dan diverifikasi secara empiris, sehingga secara metodologis mengecualikan pertanyaan-pertanyaan ultim tentang tujuan, makna, dan nilai moral yang bersumber dari wahyu[656]. Akibatnya, terciptalah dikotomi yang problematik, di mana seorang ilmuwan Muslim mungkin hidup dalam dualitas: beribadah di masjid dengan satu set keyakinan, namun menjalankan metodologi ilmiahnya di laboratorium dengan premis filosofis yang sama sekali berbeda dan seringkali bertentangan.

Islamisasi ilmu berfungsi sebagai strategi dekonstruktif dan rekonstruktif untuk mengatasi masalah ontologis-aksiologis ini. Langkah dekonstruktifnya melibatkan upaya kritis untuk membongkar presupposisi atau premises filosofis Barat yang tersembunyi dalam struktur ilmu-ilmu humaniora dan sosial modern seperti antroposentrisme, relativisme moral, dan positivisme yang sering kali bertolak belakang dengan pandangan hidup Islam (Islamic worldview)[657]. Setelah dekonstruksi ini, tahap rekonstruktif dimulai dengan mengintegrasikan nilai-nilai dan prinsip-prinsip meta-fisik Islam ke dalam kerangka kerja ilmu tersebut. Integrasi ini bukanlah upaya yang naif untuk menemukan "ayat-ayat Al-Qur'an" yang cocok dengan temuan sains modern, melainkan suatu proses mendalam untuk menciptakan metodologi baru yang lahir dari sintesis organik antara wahyu dan akal, antara naqli dan ‘aqli[658]. Tujuannya adalah memulihkan kesatuan

pengetahuan (tawhid al-‘ilm) dan menghilangkan fragmentasi eksistensi manusia yang disebabkan oleh sekularisme.

Kontribusi utama dari Islamisasi ilmu terhadap pembangunan manusia yang utuh (al-insan al-kamil) menjadi sangat jelas. Ilmu pengetahuan yang telah terintegrasi dengan nilai-nilai spiritual tidak lagi menjadi instrumen yang netral dan dingin, melainkan berubah menjadi alat untuk tazkiyat al-nafs (penyucian jiwa) dan pengabdian kepada Yang Maha Kuasa. Seorang ekonom Muslim, misalnya, tidak akan mempelajari pertumbuhan ekonomi semata-mata berdasarkan metrik kapitalistik seperti GDP, tetapi akan membingkai ekonominya dalam kerangka keadilan distributif (‘adl), kepedulian terhadap kaum lemah (masakin), dan larangan riba yang merupakan maqashid syari'ah[659]. Seorang psikolog akan melihat manusia bukan hanya sebagai produk dari dorongan biologis dan kondisioning sosial (nature and nurture), tetapi sebagai entitas yang memiliki ruh (sebagaimana termaktub dalam Q.S. As-Sajdah[32]9) dan bertanggung jawab secara moral di hadapan Penciptanya[660]. Dalam konteks sains alam, seorang fisikawan atau biolog akan memandang alam semesta bukan sebagai mesin mati yang beroperasi secara mekanistik, tetapi sebagai ayat-ayat Allah (tanda-tanda kebesaran-Nya) yang menginspirasi kekaguman, kerendahan hati, dan tanggung jawab sebagai khalifah[661].

Mengatasi sekularisasi ilmu melalui Islamisasi bukanlah romantisme masa lalu atau isolasionisme kultural. Ini adalah upaya yang sangat progresif dan visioner untuk menciptakan sebuah paradigma ilmiah alternatif yang koheren sebuah paradigma yang

mengakui otoritas wahyu sebagai sumber pengetahuan yang sahih sekaligus menghargai kapasitas akal dan observasi empiris. Paradigma ini bertujuan menghasilkan ilmu yang tidak hanya deskriptif (menjelaskan apa yang ada), tetapi juga preskriptif dan normatif (menunjukkan apa yang seharusnya), sehingga benar-benar dapat membawa peradaban manusia menuju kemaslahatan yang komprehensif (al-masalih al-'ammah) di dunia dan keselamatan di akhirat[662].

Integrasi dan Interkoneksi Ilmu

Sebagai respons terhadap fragmentasi epistemik yang diwariskan oleh modernitas, wacana keilmuan dalam dunia Islam kontemporer tidak hanya berhenti pada proyek Islamisasi. Sebuah paradigma yang lebih dinamis dan relasional telah muncul, yakni pendekatan integrasi dan interkoneksi ilmu. Berbeda dengan Islamisasi yang kerap dipersepsikan walau tidak sepenuhnya tepat sebagai proyek unifikasi di bawah naungan teks wahyu, integrasi-interkoneksi justru menekankan pada dialektika yang setara dan saling memperkaya antara epistemologi Islam yang bersumber dari wahyu (bayānī) dengan epistemologi-empiris (burhānī) dan intuitif (irfānī) yang berkembang dalam peradaban manusia[663]. Pendekatan ini beranjak dari kesadaran mendalam bahwa realitas keberadaan (wujūd) adalah satu, koheren, dan saling terhubung; sementara disiplin ilmu adalah lensa-lensa artifisial buatan manusia yang digunakan untuk memahaminya secara parsial. Keterpisahan lensa-

lensa inilah yang kemudian menciptakan dikotomi, reduksionisme, dan krisis makna yang melanda peradaban modern[664].

Secara filosofis, fondasi integrasi-interkoneksi bersumber dari kosmologi tauhidik (al-tawḥīd) yang memandang alam semesta sebagai ayat-ayat Allah yang terhampar (āfāq) yang tidak mungkin bertentangan dengan ayat-ayat-Nya yang tersurat (anfus)[665]. Al-Qur'an sendiri, dalam banyak ayat, mengajak manusia untuk melakukan perpaduan observasi empiris terhadap alam dengan perenungan metafisis terhadap penciptaannya, seperti dalam seruan "Afala yandhurūn" (Apakah mereka tidak memperhatikan?) dan "Afala taʿqilūn" (Apakah mereka tidak berakal?). Seruan ini mengindikasikan sebuah metodologi pengetahuan yang holistik, di mana pengamatan fenomena (fī al-samāwāt wa al-arḍ) harus bermuara pada pengakuan keesaan Pencipta (innaka la fī khalqin jadīd)[666]. Integrasi bukan sekadar menjahit atau menambal-sulam ilmu-ilmu modern dengan kutipan ayat, melainkan upaya rekonstruksi epistemik untuk menciptakan " ilmu yang terpadu" (integral science) yang melihat realitas dalam kesatuannya yang multidimensi[667].

Pada tataran operasional, proyek integrasi-interkoneksi memerlukan pembacaan dan penafsiran ulang yang mendalam terhadap kedua khazanah. Di satu sisi, teks-teks keagamaan (Naql) perlu dibaca dengan kesadaran baru yang inform oleh temuan-temuan ilmiah kontemporer (ʿAql), tanpa jatuh pada alegorisasi yang dipaksakan (taʾwīl). Di sisi lain, ilmu-ilmu modern harus didekonstruksi dari klaim-klaim kenetralan dan objektivitasnya yang

naif, serta ditempatkan kembali dalam kerangka teleologis dan etis yang jelas, sebagaimana diajarkan oleh tradisi keilmuan Islam[668]. Sebuah studi tentang neurosains, misalnya, tidak hanya berhenti pada pemetaan fungsi otak, tetapi dapat terinterkoneksi dengan diskusi filosofis tentang jiwa (nafs) dalam pemikiran Ibn Sina, atau kajian teologis tentang kehendak bebas (ikhtiyār) dan takdir (qaḍāʾ wa qadar)[669]. Sinergi semacam ini menghasilkan pemahaman yang lebih kaya, di mana data empiris memberikan kedalaman material pada konsep-konsep filosofis, sementara kerangka filosofis-teologis memberikan kedalaman makna dan tujuan pada temuan-temuan empiris.

Pendekatan integrasi-interkoneksi pada hakikatnya adalah sebuah jihad epistemik untuk mengembalikan kesatuan ilmu (unity of knowledge) yang telah terpecah belah. Ia adalah sebuah gerakan untuk melampaui dikotomi-dikotomi yang mandul seperti religious sciences versus secular sciences menuju sebuah lanskap keilmuan yang inklusif, dialogis, dan sarat nilai[670]. Tujuannya yang ultimat bukanlah dominasi satu episteme atas episteme lainnya, melainkan lahirnya seorang ilmuwan yang utuh (the integrated self), yang mampu melihat jejaring pengetahuan yang rumit dan indah, serta menggunakan pengetahuannya untuk kontribusi yang bermakna bagi kemaslahatan umat manusia (maṣlaḥah), sebagaimana menjadi misi utama seorang khalifah di muka bumi[671].

Konsep Integrasi Ilmu dalam Pendidikan Islam

Integrasi ilmu pengetahuan, atau tawḥīd al-‘ulūm, merupakan sebuah imperatif epistemologis yang berakar pada pandangan dunia (worldview) Islam yang holistik. Konsep ini tidak hanya sekadar bertujuan untuk menyatukan berbagai cabang pengetahuan dalam satu kerangka yang saling melengkapi, melainkan merupakan upaya rekonstruksi epistemik yang bertolak dari prinsip mendasar keesaan Tuhan (tawḥīd) sebagai sumber segala kebenaran[672]. Dalam perspektif teosentris-rasionalis ini, ilmu agama (al-‘ulūm al-naqliyyah) dan ilmu umum (al-‘ulūm al-‘aqliyyah) tidak dipandang sebagai dua entitas yang dikotomis dan terpisah, tetapi sebagai dua manifestasi yang saling menguatkan dari satu kebenaran integral yang berasal dari Allah SWT[673]. Relasi di antara keduanya bukanlah hubungan yang paralel, melainkan sebuah hirarki organik di mana wahyu berfungsi sebagai landasan metafisik dan kerangka etika yang mengarahkan dan membingkai pencapaian ilmu-ilmu rasional[674].

Landasan filosofis integrasi ini dapat ditelusuri dari konseptualisasi alam semesta dalam Islam sebagai āyāt (tanda-tanda kebesaran Allah), yang terbagi menjadi āyāt al-qur’āniyyah (wahyu tertulis) dan āyāt al-kawniyyah (wahyu alam semesta)[675]. Keduanya adalah ‘bacaan’ yang harus dipelajari dan ditafsirkan secara kontekstual. Memisahkan studi ilmu alam, sosial, atau humaniora dari nilai-nilai ketauhidan dianggap sebagai bentuk pengingkaran terhadap kesatuan sumber pengetahuan tersebut. Seorang fisikawan Muslim, misalnya, tidak hanya mempelajari

hukum gravitasi sebagai fenomena mekanis semata, tetapi juga merenungkannya sebagai bagian dari sunnatullāh (hukum Allah) yang mengatur keteraturan dan keseimbangan (mīzān) di alam semesta, sebagaimana termaktub dalam surah Ar-Rahman[676]. Pendekatan ini mentransformasi ilmu dari sekadar kumpulan fakta empiris menjadi jalan untuk meningkatkan keimanan (īmān) dan tanggung jawab kekhalifahan (istikhlāf)[677].

Secara operasional dalam pendidikan, integrasi ilmu menuntut pendekatan yang melampaui model kurikulum "tambal sulam" yang menempatkan ilmu agama dan umum berdampingan tanpa interkoneksi yang bermakna. Model yang dibutuhkan adalah interkoneksi yang infused, di mana nilai-nilai dan prinsip-prinsip Islam menjadi lensa melalui mana semua disiplin ilmu diajarkan dan dikritisi[678]. Hal ini melibatkan dekonstruksi terhadap dikotomi subjek-subjek pendidikan dan rekonstruksi kurikulum yang berbasis pada maqāṣid al-sharīʻah (tujuan-tujuan syariah), yaitu perlindungan terhadap agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta[679]. Setiap bidang ilmu kedokteran, ekonomi, teknologi, seni dikembangkan dan diajarkan dengan kesadaran penuh terhadap kontribusinya dalam mencapai maqāṣid ini. Proses pendidikan menjadi media untuk membentuk insan kamil yang tidak hanya cerdas secara intelektual (IQ) tetapi juga matang secara spiritual (SQ) dan emosional (EQ), yang siap menjalankan perannya sebagai hamba (ʻabdullāh) dan pemakmur bumi (khalīfah)[680].

Menyatukan Ilmu Ilahi dan Ilmu Duniawi

Pendekatan integratif dalam epistemologi Islam bukan sekadar upaya sinkretis-mekanis yang menyatukan dua domain pengetahuan yang terpisah, melainkan suatu rekonstruksi paradigmatik yang berangkat dari pandangan dunia tauhid (worldview of tawhid). Paradigma ini menekankan bahwa seluruh realitas, baik yang metafisik (ghayb) maupun fisik (shahādah), bersumber dari dan bermuara pada Yang Maha Esa. Ilmu-ilmu yang berkaitan dengan kehidupan duniawi (al-'ulūm al-kauniyyah) tidak dapat dipandang sebagai entitas yang sekular dan nilai-bebas (value-free), tetapi sesungguhnya mengandung nilai spiritual dan teleologis yang intrinsik ketika direnungkan dan diaplikasikan dalam koridor kemaslahatan manusia (jalb al-masālih) dan selaras dengan prinsip-prinsip etika Islam[681]. Integrasi ini mengusung suatu model epistemologi teo-antroposentris, yang menempatkan wahyu sebagai sumber ontologis dan kerangka aksiologis tertinggi, sambil mengakui kapasitas akal dan indera manusia sebagai anugerah Ilahi untuk mengeksplorasi dan mengelola alam semesta[682].

Landasan filosofis dari pendekatan ini dapat ditelusuri dari konsep ayat-ayat Allah yang terhampar di alam semesta (āyāt kawniyyah) dan yang termaktub dalam kitab suci (āyāt qur'āniyyah). Keduanya adalah dua manifestasi dari kebenaran yang sama dan harus dibaca serta dipahami secara kontekstual dan saling melengkapi[683]. Al-Qur'an sendiri secara eksplisit mendorong manusia untuk melakukan observasi dan refleksi terhadap fenomena alam: "Katakanlah, 'Perhatikanlah apa yang ada di langit

dan di bumi.' Tidaklah bermanfaat tanda-tanda (kekuasaan Allah) dan rasul-rasul yang memberi peringatan bagi orang-orang yang tidak beriman." (QS Yūnus[684]: 101). Ayat ini tidak hanya melegitimasi investigasi ilmiah tetapi juga mengaitkannya secara langsung dengan keimanan, sehingga aktivitas saintifik duniawi diubah menjadi sebuah aktus kontemplasi spiritual (tafakkur)[685]. Seorang ilmuwan Muslim yang meneliti sel punca, misalnya, tidak hanya melihatnya sebagai unit biologis, tetapi juga sebagai salah satu "tanda" (āyah) dari kekuasaan Allah dalam menciptakan, memelihara, dan meregenerasi kehidupan, yang kemudian harus diatur oleh etika yang ketat yang bersumber dari wahyu[686].

Tantangan kontemporer dari integrasi ini terletak pada pengembangan sebuah kerangka ontologis, epistemologis, dan aksiologis yang koheren. Ontologinya bersifat multi-strata, mengakui realitas material sekaligus transendental. Epistemologinya bersifat integral, menggabungkan metode bayānī (tekstual), burhānī (rasional-empiris), dan 'irfānī (intuitif-spiritual)[687]. Sementara itu, aksiologinya berpusat pada konsep khilāfah (perwakilan Tuhan di bumi) dan 'ibādah (penyembahan), di mana semua bentuk pengetahuan dan teknologi harus diarahkan untuk merealisasikan tujuan penciptaan manusia: untuk beribadah kepada Allah dan memakmurkan bumi (i'mār al-ard) dengan keadilan dan kasih sayang[688]. Ini berarti bahwa kemajuan dalam fisika kuantum, rekayasa genetika, atau ekonomi tidak boleh dinilai semata-mata berdasarkan efisiensi teknis atau keuntungan material, tetapi harus melalui penyaringan etika ilahiah yang

mempertanyakan dampaknya terhadap keadilan sosial, kelestarian lingkungan, dan ketakwaan individu serta masyarakat[689].

Secara praktis, penyatuan ini memerlukan Islamisasi ilmu pengetahuan kontemporer bukan dalam arti menolak konten fakta empirisnya, tetapi dalam mendekonstruksi premis filosofis sekular-liberal yang melekat padanya dan membangunnya kembali di dalam sistem nilai Islam[690]. Proses ini bukanlah sebuah proyek yang telah selesai, melainkan sebuah dialektika yang terus berlanjut antara teks wahyu yang tetap (al-thawābit) dan konteks keilmuan yang selalu berubah (al-mutaghayyirāt)[691]. Menyatukan ilmu ilahi dan ilmu duniawi adalah sebuah imperatif untuk merespons krisis makna dan etika di zaman modern. Pendekatan integratif menawarkan jalan keluar dari dikotomi yang mengasingkan, menempatkan sains sebagai medium untuk mendekatkan diri kepada Sang Pencipta dan menyejahterakan seluruh ciptaan-Nya, sehingga ilmu pengetahuan kembali kepada fitrahnya: sebagai cahaya (nūr) yang menerangi jalan menuh kebenaran dan kebaikan, bukan alat pemuas nafsu keserakahan dan kehancuran[692].

Interkoneksi Ilmu dalam Pendidikan

Pendekatan pendidikan kontemporer, yang kerap terjebak dalam silo-silo disipliner yang ketat, sedang menghadapi tantangan paradigmatik dari sebuah epistemologi yang lebih holistik dan integratif: interkoneksi ilmu. Konsep ini tidak sekadar mendorong hubungan yang bersifat aditif antara berbagai disiplin ilmu dalam proses pembelajaran, tetapi lebih mendalam lagi, ia membangun

sebuah konstruk pedagogis di mana batas-batas epistemologis tradisional menjadi permeabel dan saling beririsan[693]. Dalam kerangka ini, suatu fenomena tidak lagi dipahami sebagai objek eksklusif dari satu cabang ilmu tertentu, melainkan sebagai sebuah nexus kompleks yang hanya dapat diurai melalui konvergensi berbagai perspektif yang saling melengkapi dan mengoreksi[694]. Proses ini mentransformasi peserta didik dari seorang penerima pengetahuan pasif menjadi seorang sintesis aktif yang mampu menjalin benang merah antara teori fisika, etika filosofis, kompleksitas sosiologis, dan keindahan seni untuk memahami realitas dalam keluasannya.

Landasan filosofis dari interkoneksi ilmu ini berakar pada pandangan dunia yang memandang alam semesta dan segala isinya sebagai sebuah kesatuan yang terintegrasi (cosmic unity), di mana segala elemen saling terhubung dalam jejaring makna yang koheren[695]. Dalam konteks pemikiran Islam, ini beresonansi dengan konsep tawḥīd (keesaan Allah SWT), yang tidak hanya merupakan doktrin teologis sentral tetapi juga prinsip epistemologis yang mendasar. Tawḥīd mengimplikasikan bahwa seluruh pengetahuan, pada akhirnya, bersumber dari Yang Maha Esa, dan oleh karena itu, segregasi pengetahuan yang ekstrem adalah suatu bentuk pengingkaran terhadap kesatuan sumbernya tersebut[696]. Al-Qur’an secara repetitif mengajak manusia untuk melakukan tafakkur (kontemplasi mendalam) dan tadabbur (perenungan yang mendalam) atas ciptaan-Nya, sebuah proses yang secara inherent bersifat interdisipliner. Firman-Nya: "Sesungguhnya dalam

penciptaan langit dan bumi, dan pergantian malam dan siang, terdapat tanda-tanda (kebesaran Allah) bagi orang yang berakal." (QS Āli 'Imrān: 190). Ayat ini tidak membatasi “orang yang berakal” untuk hanya melihatnya dari kacamata astronomi, fisika, geologi, biologi, atau teologi semata, namun mendorong sebuah pembacaan yang menyeluruh dan terintegrasi[697].

Secara praktis-pedagogis, implementasi interkoneksi ilmu menuntut pergeseran dari model kurikulum yang berbasis mata pelajaran (subject-based) menuju kurikulum yang berbasis tema atau masalah (theme-based atau problem-based)[698]. Sebuah isu kompleks seperti perubahan iklim, misalnya, menjadi titik masuk yang ideal. Peserta didik tidak hanya menghitung emisi karbon dalam matematika atau fisika (aspek kuantitatif), tetapi juga menganalisis kebijakan ekonomi dan politik global yang menyebabkannya dalam pelajaran sosiologi dan ekonomi (aspek sistemik), menelusuri dimensi etika dan keadilan lingkungan dalam filsafat dan agama (aspek normatif), serta mengekspresikan dampak emosional dan sosialnya melalui karya sastra dan seni (aspek humanistik)[699]. Pembelajaran seperti ini mensimulasi cara berpikir yang diperlukan di abad ke-21, di mana masalah nyata jarang datang dalam kemasan disiplin yang rapi. Ia melatih cognitive flexibility kemampuan untuk beralih secara mental antara berbagai kerangka pemikiran dan mengembangkan kapasitas untuk integrative thinking kemampuan untuk menyusun solusi dengan mempertimbangkan dan mensintesis berbagai sudut pandang yang bahkan saling bertentangan[700].

Namun, tantangan dalam merealisasikan ideal ini tidak kecil. Ia memerlukan desain kurikulum yang canggih, guru yang tidak hanya mahir dalam disiplin intinya tetapi juga memiliki wawasan yang luas dan kemauan untuk berkolaborasi secara intens dengan rekan dari disiplin lain, serta sistem penilaian yang mampu mengukur kemampuan sintesis dan berpikir kritis multidimensi, bukan sekadar hafalan informasi yang terfragmentasi[701]. Selain itu, resistensi dari struktur institusi pendidikan yang sudah sangat mapan dan terspecialisasi juga menjadi kendala signifikan[702]. Meskipun demikian, kebutuhan untuk memproduksi lulusan yang tidak hanya pintar tetapi juga bijaksana, yang mampu menghadapi kompleksitas dunia dengan pendekatan yang holistik dan manusiawi, menjadikan proyek integrasi-interkoneksi ini bukan hanya sebuah alternatif pedagogis, melainkan sebuah imperatif pendidikan yang mendesak[703]. Pada akhirnya, interkoneksi ilmu adalah upaya untuk memulihkan keutuhan cara manusia mengetahui, mencerminkan kembali kesatuan penciptaan itu sendiri, dan Membentuk insan yang tidak hanya berilmu tetapi juga beradab.

Membentuk Individu yang Terpadu

Pendidikan yang mengintegrasikan berbagai jenis pengetahuan bertujuan untuk membentuk individu yang memiliki keseimbangan antara kemampuan intelektual, spiritual, dan moral. Konsep manusia terpadu (al-insān al-kāmil) dalam epistemologi Islam bukan sekadar retorika pedagogis, melainkan sebuah imperatif ontologis yang berakar pada pandangan dunia tauhid, yang memandang ilmu

pengetahuan sebagai suatu kesatuan yang utuh dan koheren yang berasal dari sumber Ilahi yang satu[704]. Proses integrasi ini merupakan respons kritis terhadap reduksionisme positivistik modern yang telah memisahkan nalar instrumental-akumulatif dari nalar etis-transendental, sehingga melahirkan krisis makna dan fragmentasi identitas[705]. Tujuan akhirnya adalah melahirkan sarjana yang tidak hanya knowing (mengetahui) tetapi juga being (menjadi), suatu pribadi yang ilmunya memancar dalam setiap dimensi eksistensinya.

Secara epistemologis, pencapaian individu terpadu meniscayakan dekonstruksi terhadap hierarki pengetahuan yang dikotomis. Ilmu tidak lagi ditempatkan dalam silo-silo yang terpisah, di mana sains bebas nilai (wertfrei) menduduki puncak piramida, sementara ilmu-ilmu humaniora dan spiritualitas ditempatkan di pinggiran[706]. Sebaliknya, integrasi mensyaratkan dialog yang dinamis dan terus-menerus antara teks wahyu (ayat-qauliyyah) dan teks alam semesta (ayat-kauniyyah)[707]. Seorang fisikawan, misalnya, tidak hanya memahami hukum termodinamika sebagai rumus matematis yang dingin, tetapi juga dapat merefleksikannya sebagai manifestasi dari prinsip ketergantungan makhluk pada Sang Pencipta (tawakkul) dan entropi sebagai isyarat akan temporalitas dunia. Pendekatan semacam ini mengembalikan "rasa kagum" (sense of wonder) yang hilang dari pendidikan modern, mengubah pembelajaran dari aktivitas mekanistik menjadi perjalanan spiritual untuk mengenal tanda-tanda kebesaran Ilahi[708].

Pada tataran psikologis-developmental, pembentukan individu terpadu melibatkan harmonisasi tiga pusat pengetahuan manusia: akal (al-‘aql), hati (al-qalb), dan jiwa (al-nafs)[709]. Akal bertugas untuk mengkaji, menganalisis, dan menghasilkan pengetahuan diskursif. Hati berfungsi sebagai organ untuk merasakan, menghayati, dan memperoleh pengetahuan intuitif serta moral. Sementara itu, jiwa harus terus-menerus dilatih dan dimurnikan (tazkiyat al-nafs) untuk mencapai kondisi stabil yang siap menerima kebenaran[710]. Pendidikan yang terintegrasi, oleh karena itu, harus menyediakan ruang bagi pengasahan ketiga pusat ini secara simultan. Kurikulum tidak hanya memuat mata kuliah logika dan filsafat ilmu untuk melatih akal, tetapi juga harus memasukkan kontemplasi, refleksi diri (muhasabah), dan pengabdian kepada masyarakat untuk mempertajam kepekaan hati dan membersihkan jiwa[711]. Proses ini sejalan dengan doa yang diajarkan dalam tradisi Islam, "Allāhumma arinā al-ḥaqqa ḥaqqan warzuqnā ittibā‘ah, wa arinā al-bāṭila bāṭilan warzuqnā ijtināBah" (Ya Allah, tunjukkanlah kepada kami kebenaran itu sebagai kebenaran dan anugerahilah kami kemampuan untuk mengikutinya; dan tunjukkanlah kepada kami kebatilan itu sebagai kebatilan dan anugerahilah kami kemampuan untuk menjauhinya)[712].

Implikasi praksis dari model pendidikan ini adalah perlunya reorientasi metodologi pembelajaran. Metode ceramah satu arah yang hanya menargetkan bank pengetahuan kognitif (banking concept of education) harus digantikan dengan pendekatan yang lebih transformatif dan partisipatoris[713]. Pembelajaran berbasis

proyek yang memadukan analisis teknis, pertimbangan etis, dan refleksi spiritual dapat menjadi salah satu alat yang efektif. Sebagai contoh, dalam mempelajari bioteknologi, mahasiswa tidak hanya diajak menguasai teknik rekayasa genetika, tetapi juga mendalami etika bioetika Islam, merenungkan batasan intervensi manusia terhadap ciptaan Allah, dan mendiskusikan dampaknya bagi keadilan sosial[714]. Lulusan yang dihasilkan bukanlah teknokrat yang buta nilai, tetapi ilmuwan yang bijaksana (ḥakīm), yang memiliki kesadaran penuh akan tanggung jawab keilmuannya di hadapan Tuhan dan masyarakat[715].

Pada akhirnya, membentuk individu yang terpadu adalah upaya untuk memanusiakan manusia kembali dalam wajah pendidikan. Ini adalah sebuah proyek panjang yang menantang hegemoni paradigma pendidikan sekular-materialistik. Keberhasilannya tidak hanya diukur dengan indeks prestasi akademik, tetapi lebih pada lahirnya pribadi-pribadi yang utuh, yang ilmunya menghujam dalam di sanubari, terpancar dalam akhlak, dan berkontribusi bagi terwujudnya kemaslahatan universal (maṣlaḥah ‘āmmah). Sebagaimana sabda Nabi Muhammad SAW, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia"[716], maka pendidikan integratif pada hakikatnya adalah媒介 (media) untuk mewujudkan misi paripurna tersebut dalam konteks kekinian.

Perbandingan Islamisasi dan Integrasi–Interkoneksi Ilmu

Dalam konteks perkembangan epistemologi Islam kontemporer, dua paradigma utama muncul sebagai respons

terhadap hegemoni epistemologi Barat dalam dunia pendidikan dan keilmuan global: islamisasi ilmu dan integrasi–interkoneksi ilmu. Kedua pendekatan ini, meskipun sering kali dipahami secara tumpang tindih atau saling tertukar, sejatinya memiliki akar metodologis, ontologis, dan teleologis yang berbeda. Islamisasi ilmu yang pertama kali digagas secara sistematis oleh para pemikir seperti Ismail al-Faruqi dan Ziauddin Sardar berangkat dari premis bahwa ilmu pengetahuan modern yang didominasi oleh rasionalitas sekuler Barat perlu direformulasi secara epistemologis dengan merujuk pada sumber-sumber otoritatif Islam: Al-Quran, sunnah, ijtihad, dan tradisi intelektual Islam[717]. Dalam pandangan ini, ilmu tidak netral; setiap disiplin ilmu membawa nilai-nilai dan asumsi metafisik tertentu yang harus disaring melalui lensa tauhid, sehingga menghasilkan ilmu yang tidak hanya akurat secara empiris, tetapi juga selaras dengan akhlak dan tujuan spiritual (maqasid) Islam[718].

Berbeda dengan itu, pendekatan integrasi–interkoneksi ilmu lebih menekankan pada dialog antardisiplin dan keterkaitan ontologis antara berbagai bidang keilmuan, dengan membuka ruang bagi konvergensi antara ilmu-ilmu eksakta, sosial, dan kemanusiaan dalam kerangka yang lebih holistik. Tokoh-tokoh seperti Seyyed Hossein Nasr dan Syed Muhammad Naquib al-Attas menawarkan visi keilmuan yang berpusat pada realitas transenden, di mana ilmu bukan hanya alat dominasi alam, melainkan medium pemurnian jiwa dan pendekatan kepada Allah[719]. Dalam kerangka ini, integrasi tidak berarti sinkretisme, melainkan restorasi kesatuan

pengetahuan (unity of knowledge) yang telah terfragmentasi sejak era modernitas, melalui prinsip tawhid yang mencerminkan kesatuan eksistensial seluruh alam semesta[720].

Perbedaan utama antara kedua pendekatan tampak pada proses epistemologisnya. Islamisasi ilmu sering menggunakan metode kritis-reduktif: ia mengkaji ilmu-ilmu sekuler, mengevaluasi asumsinya, kemudian menggantinya atau menyesuaikannya dengan paradigma Islam. Ia menekankan pada transformasi isi (content) dan etika (ethos) ilmu. Di sisi lain, integrasi–interkoneksi ilmu mengedepankan metode holistik-sintetik, berusaha membangun jembatan antar disiplin dengan menempatkan metafisika Islam khususnya konsep tentang hakikat realitas, manusia, dan Tuhan sebagai pusat semiotik dari keseluruhan struktur pengetahuan[721]. Pendekatan ini tidak sekadar mengganti asumsi, melainkan merombak arsitektur epistemik secara menyeluruh.

Namun demikian, kedua paradigma bersinggungan pada tujuan akhir yang sama: membentuk insan kamil manusia paripurna yang tidak hanya menguasai informasi, tetapi juga bijaksana, bermoral, dan sadar akan posisinya sebagai khalifah di muka bumi. Dalam pandangan Islam, ilmu (‘ilm) bukan komoditas netral, melainkan bagian dari ibadah dan tanggung jawab eksistensial. Firman Allah dalam Al-Quran, "Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman dan yang berilmu di antaramu beberapa derajat" (QS. Al-Mujadilah: 11), menunjukkan bahwa pengetahuan memiliki dimensi spiritual dan hierarkis yang mendalam[722]. Hadis Nabi Muhammad

SAW juga menekankan bahwa menuntut ilmu adalah kewajiban setiap muslim, baik laki-laki maupun perempuan[723], yang menegaskan inklusivitas dan otoritas ilmu dalam Islam.

Secara historis, tradisi intelektual Islam dari masa keemasan Abbasiyah hingga mazhab falsafah dan sufisme telah menunjukkan bagaimana integrasi antara ilmu wahyu (naqli) dan ilmu aqli (akal) dapat menghasilkan peradaban yang unggul. Para ilmuwan seperti Al-Kindi, Al-Farabi, Ibnu Sina, dan Al-Ghazali tidak hanya menerjemahkan pengetahuan Yunani, tetapi mengakomodasinya dalam kerangka Islam tanpa kehilangan integritas teologis. Al-Ghazali, dalam karyanya Tahafut al-Falasifah dan Ihya Ulum al-Din, memperlihatkan bagaimana akal harus berada dalam kendali wahyu, tetapi tidak ditolak secara total sebuah contoh klasik dari keseimbangan integratif[724].

Dalam konteks pendidikan tinggi kontemporer, kedua pendekatan ini menjadi semakin relevan, terutama dalam membentuk kurikulum yang tidak hanya informatif, tetapi juga formatif dan transformatif. Universitas Islam modern seperti International Islamic University Malaysia (IIUM) dan Islamic University of Gaza telah mencoba menerapkan kedua model ini, meskipun dengan tingkat keberhasilan yang bervariasi[725]. Kendala utama terletak pada dominasi struktur akademik Barat dalam pengukuran kinerja ilmiah (seperti publikasi, impact factor, dan akreditasi), yang sering kali mengabaikan dimensi spiritual dan etis dari pengetahuan.

Tantangan terbesar bukan hanya pada level teoretis, tetapi juga institusional dan kultural. Diperlukan epistemologi alternatif yang tidak hanya mengkritik, tetapi juga membangun sebuah epistemologi yang menjadikan tawhid sebagai asas ontologis, maqasid syariah sebagai kerangka etis, dan ijtihad berkelanjutan sebagai metode adaptif. Hanya Pendidikan Islam dapat kembali memainkan perannya sebagai wahana transformasi manusia dan peradaban, bukan sekadar pabrik gelar.

Kritik terhadap Epistemologi Barat Modern dalam Pendidikan

Epistemologi Barat modern, dengan landasan filsafat Cartesian-Newtoniannya, telah mendominasi lanskap intelektual selama berabad-abad, membentuk fondasi sistem pendidikan global kontemporer[726]. Paradigma ini menempatkan akal (reason) dan bukti empiris-sensual (empirical evidence) sebagai otoritas tunggal dan tertinggi dalam validasi pengetahuan (verification)[727]. Konsekuensinya, realitas direduksi hanya pada yang dapat diobservasi, diukur, dan dikuantifikasi, sementara dimensi metafisik, transcendental, dan spiritual secara sistematis disingkirkan dari ranah pengetahuan yang sahih (valid knowledge)[728]. Hegemoni epistemik ini, meskipun telah melahirkan kemajuan sains dan teknologi yang tak terbantahkan, menuai kritik mendalam dari perspektif epistemologi Islam yang holistik, khususnya dalam konteks pendidikannya yang sering kali mengabaikan pencerahan jiwa (tazkiyat al-nafs) dan pencarian makna ultim (ultimate meaning)[729].

Kritik fundamental pertama terletak pada dikotomi subjek-objek yang menjadi pilar epistemologi Barat. Pengetahuan diperoleh melalui proses di mana subjek peneliti (the knower) berdiri terpisah dan independen dari objek yang diteliti (the known)[730]. Pendekatan ini melahirkan objektivitas yang steril namun sekaligus memisahkan pencari ilmu dari tanggung jawab etika dan moral atas ilmu yang diperolehnya. Sebaliknya, epistemologi Islam menekankan hubungan integral antara pengetahuandan yang mengetahui. Ilmu tidak netral; ia terikat secara intrinsik dengan nilai-nilai (values) dan tujuan-tujuan ilahiah (ilahiyyah). Sebagaimana ditegaskan dalam Al-Qur'an, "Dan janganlah kamu mengikuti apa yang kamu tidak mempunyai pengetahuan tentangnya. Sesungguhnya pendengaran, penglihatan, dan hati nurani, semua itu akan diminta pertanggungjawabannya"[731]. Ayat ini menegaskan konsep tanggung jawab epistemik (epistemic responsibility), di mana proses memperoleh pengetahuan melalui indra dan akal harus dipertanggungjawabkan secara moral di hadapan Allah, sehingga mengisi ruang kosong yang ditinggalkan oleh objektivitas Barat yang bebas nilai[732].

Kritik kedua berpusat pada deifikasi akal manusia dan marginalisasi wahyu sebagai sumber pengetahuan. Dalam kerangka Barat modern, wahyu jika diakui sering ditempatkan pada ranah keyakinan pribadi (private belief) yang subjektif, bukan sebagai sumber pengetahuan objektif yang dapat diuji[733]. Hal ini menciptakan sekularisasi pengetahuan, memisahkan secara tajam

antara "ilmu" (science) dan "agama" (religion). Epistemologi Islam menolak fragmentasi ini dengan membangun hierarki pengetahuan yang integratif. Wahyu (naql) yang bersumber dari Allah SWT, Yang Maha Mengetahui (al-'Alīm), memberikan kerangka metafisik dan axiologis yang mutlak, sementara akal ('aql) dan observasi empiris berfungsi sebagai alat untuk mengeksplorasi, memahami, dan mengaktualisasikan tanda-tanda (āyāt) Allah di alam semesta dan dalam diri manusia[734]. Integrasi naql dan 'aql ini, sebagaimana dikembangkan oleh filsuf dan ilmuwan Muslim klasik seperti Al-Ghazali dan Ibnu Sina, memastikan bahwa pencarian pengetahuan selalu terarah pada pengenalan terhadap Sang Pencipta (ma'rifatullah) dan untuk kemaslahatan umat manusia[735].

Akhirnya, kritik ketiga menyoroti reduksi tujuan pendidikan. Di bawah bayang-bayang epistemologi Barat, pendidikan cenderung direduksi menjadi sekadar instrument untuk mencapai efisiensi ekonomi, produktivitas tenaga kerja, dan penguasaan teknis (technical mastery)[736]. Pendidikan kehilangan jiwa transendentalnya untuk membentuk manusia paripurna (insān kāmil) yang berimbang antara kecerdasan intelektual (IQ), emosional (EQ), dan spiritual (SQ)[737]. Nabi Muhammad SAW mencontohkan bahwa proses pendidikan adalah proses penyempurnaan akhlak, sebagaimana sabdanya, "Sesungguhnya aku diutus hanya untuk menyempurnakan akhlak yang mulia"[738]. Sebuah sistem pendidikan yang hanya mencetak individu yang terampil secara teknis namun miskin spiritual dan lemah karakter, dari perspektif Islam, adalah sebuah kegagalan epistemik yang

fundamental[739]. Kritik-kritik ini tidak dimaksudkan untuk menolak sama sekali kontribusi epistemologi Barat, melainkan untuk membongkar klaim kemutlakannya (absolutism) dan membuka jalan bagi sintesis dialogis yang memadukan kekuatan observasi empiris dengan kebijaksanaan transcendental, menuju sebuah paradigma pendidikan yang lebih manusiawi, beretika, dan berpusat pada nilai ketuhanan[740].

Pemikiran Umum tentang Epistemologi Barat Modern

Epistemologi Barat modern, dalam narasi hegemoniknya, dibangun di atas fondasi rasionalisme Cartesian yang memuja cogito ergo sum sebagai axiom kebenaran yang tak terbantahkan, serta empirisme Baconian yang menempatkan observasi inderawi sebagai satu-satunya jalan menuju pengetahuan yang sahih.[741] Konvergensi kedua arus pemikiran ini memuncak dalam tradisi positivisme logis abad ke-20, yang membakukan suatu rezim kebenaran yang ketat: suatu proposisi hanya bermakna dan dapat diklaim sebagai "pengetahuan" jika ia memenuhi kriteria verifikasi empiris yang ketat atau merupakan tautologi analitis (seperti dalam matematika dan logika).[742] Paradigma ini, yang kerap disebut sebagai "positivisme", tidak hanya mendefinisikan apa yang layak diketahui (knowable) tetapi juga, yang lebih penting, secara implisit mendikte apa yang tidak layak diketahui, sehingga menciptakan hierarki epistemik di mana bentuk-bentuk pengetahuan non-empiris seperti metafisika, teologi, dan estetika secara sistematis

didiskreditikan dan ditempatkan di pinggiran diskursus intelektual yang legitimate.[743]

Implikasi paling mendalam dari proyek epistemik Barat modern ini adalah terjadinya proses sekularisasi radikal terhadap alam pikir.[744] Pemisahan yang dikotomis antara sacred dan profane, yang bermula dari transformasi sosio-intelektual Eropa pasca-Reformasi dan Pencerahan, menemukan ekspresi epistemologisnya dalam fragmentasi disipliner. Ilmu agama (theology) dan ilmu duniawi (secular sciences) tidak hanya menjadi domain yang terpisah tetapi juga dianggap beroperasi di bawah logika dan kriteria kebenaran yang sama sekali berbeda dan yang tak dapat didamaikan.[745] Akibatnya, sistem pendidikan modern, yang diwarisi secara global, cenderung menginkorporasi model sekular ini, menciptakan dikotomi dimana "ilmu" (science) diasosiasikan dengan objektivitas, kemajuan, dan universalitas, sementara "agama" ditempatkan pada ranah privat, subjektivitas, dan keyakinan personal yang tak tersentuh oleh inquiry kritis-empiris.[746]

Namun, hegemoni positivisme ini sendiri telah mengalami dekonstruksi masif dari within tradisi Barat itu sendiri. Kritik paling telak datang dari filsuf seperti Thomas Kuhn, yang melalui konsep "paradigma" dan "revolusi ilmiah"-nya, menunjukkan bahwa sains pun tidak beroperasi dalam ruang hampa nilai, tetapi terbungkus dalam kerangka pemikiran (thought collective) yang diterima secara konvensional dan dapat bergeser secara revolusioner.[747] Lebih radikal lagi, pemikir postmodern seperti Michel Foucault mengungkap relasi kuasa-pengetahuan (power-knowledge), di

mana klaim-klaim kebenaran suatu zaman tidak dapat dipisahkan dari jaringan kuasa yang memproduksi dan mengesahkannya.[748] Serangan terhadap fondasi epistemologi modern ini melucuti klaim kenetralan dan kemurniannya, membuka ruang untuk mempertanyakan kembali monopoli metodologisnya dan membuka kemungkinan bagi epistemologi alternatif, termasuk yang bersumber dari tradisi keagamaan, untuk didengarkan dalam percakapan global tentang hakikat pengetahuan.

Kritik dari Perspektif Islam

Dalam diskursus filsafat ilmu kontemporer, pendekatan empiris dan rasional yang menjadi pilar utama sains modern sering kali dianggap sebagai metode paling otoritatif dalam memperoleh kebenaran. Asumsi bahwa realitas hanya dapat diakses melalui indra dan penalaran logis telah menjadi landasan epistemologis dalam banyak disiplin ilmu, mulai dari fisika hingga ilmu sosial. Namun, dari perspektif Islam, pendekatan semacam ini justru dinilai sebagai bentuk reduksionisme epistemologis yang membatasi cakrawala pengetahuan manusia terhadap dimensi eksistensial yang lebih luas[749]. Islam menawarkan paradigma epistemologis yang integral, yang tidak hanya mengakui validitas pengalaman empiris dan akal, tetapi juga menegaskan otoritas wahyu sebagai sumber pengetahuan tertinggi. Dalam pandangan Islam, realitas (al-waqi') mencakup dua dimensi: al-'alam al-madkuri (dunia fisik yang dapat diamati) dan al-'alam al-ghaybi (dunia metafisik yang tidak terjangkau indra), di mana dimensi yang terakhir hanya dapat

diakses melalui petunjuk ilahi[750]. Pengetahuan yang dihasilkan tanpa menyertakan wahyu diyakini akan menghasilkan pemahaman yang tidak lengkap, bahkan berpotensi menyesatkan jika dijadikan satu-satunya acuan kebenaran.

Secara filosofis, epistemologi sekular yang menonjolkan empirisme dan rasionalisme pada dasarnya tumbuh dari tradisi Pencerahan (Enlightenment) yang memandang Tuhan sebagai entitas yang terpisah dari proses pengetahuan. Pendekatan ini melahirkan dikotomi antara sains dan agama, di mana ilmu pengetahuan dianggap netral secara moral dan agamawi. Namun, dalam kerangka Islam, dikotomi semacam itu tidak dapat dibenarkan karena semua bentuk pengetahuan pada akhirnya mengarah pada Tuhan sebagai sumber dan tujuan segala makna. Al-Qur'an secara eksplisit menegaskan bahwa pengetahuan ('ilm) adalah anugerah dari Allah yang diberikan kepada manusia sebagai bentuk tanggung jawab eksistensial: "Dan Allah mengeluarkan kamu dari perut ibumu dalam keadaan tidak mengetahui apa-apa, dan Dia memberimu pendengaran, penglihatan, dan hati, agar kamu bersyukur." (QS. An-Nahl: 78)[751]. Ayat ini tidak hanya menunjukkan bahwa kapasitas pengetahuan manusia adalah pemberian ilahi, tetapi juga mengisyaratkan bahwa fungsi pengetahuan adalah untuk mengenal (ma'rifah) Tuhan dan memenuhi tujuan hidup secara holistik. Dalam konteks ini, akal (nalar) dan panca indera bukanlah otoritas mandiri, melainkan alat yang harus diarahkan dan divalidasi oleh wahyu[752].

Sekularisasi ilmu, yang menjadi ciri khas modernitas, justru memisahkan proses produksi pengetahuan dari nilai-nilai moral dan spiritual. Akibatnya, perkembangan teknologi dan sains yang pesat tidak selalu seimbang dengan pertumbuhan etika dan kesadaran spiritual. Fenomena seperti penyalahgunaan teknologi, degradasi lingkungan, dan krisis identitas manusia dalam dunia digital dapat dipahami sebagai manifestasi dari krisis moral yang muncul ketika ilmu dilepaskan dari kerangka nilai yang sakral. Dari sudut pandang Islam, ilmu yang tidak diakar dalam nilai ketuhanan akan menjadi alat dominasi, eksploitasi, bahkan dehumanisasi. Nabi Muhammad SAW bersabda: "Barangsiapa yang menempuh jalan untuk menuntut ilmu, maka Allah akan memudahkan baginya jalan menuju surga." (HR. Muslim)[753]. Hadis ini menunjukkan bahwa dimensi spiritual dan moral adalah bagian integral dari proses belajar; ilmu bukanlah komoditas netral, melainkan ibadah yang bernilai akhirat. Pendidikan Islam tidak hanya menuntut penguasaan informasi, tetapi juga transformasi moral dan spiritual (taqwa) dari pelakunya[754].

Lebih jauh, kritik Islam terhadap pendekatan empiris-rasional juga menyoroti asumsi tersembunyi (hidden assumptions) dalam sains modern, seperti naturalisme metodologis yang menghilangkan kemungkinan intervensi ilahi (supernatural) dalam fenomena alam. Padahal, dalam kosmologi Islam, alam semesta adalah tanda-tanda kekuasaan Allah (ayat kauniyyah) yang harus dibaca dalam kerangka tauhid. Fenomena alam bukanlah rantai kausalitas mekanistik yang bergerak secara otonom, melainkan

manifestasi dari kehendak ilahi yang terus-menerus menjaga keteraturan semesta. Seperti yang diungkapkan oleh al-Ghazali dalam Tahafut al-Falasifah, kausalitas yang tampak di alam bukanlah otonom, melainkan hubungan yang diciptakan (‘illa wa ma’lul) oleh Allah[755]. Ilmu pengetahuan yang tidak mengakui ketergantungan alam pada Tuhan berisiko menggantikan Yang Maha Ada dengan hukum alam sebagai tuhan baru. Hal ini merupakan bentuk kesyirikan epistemologis, di mana manusia secara tak sadar memuja keteraturan alam tanpa mengakui Sumber yang menetapkannya.

Dalam konteks kontemporer, upaya untuk mengintegrasikan wahyu dalam struktur keilmuan bukanlah bentuk anti-sains, melainkan bentuk perlawanan epistemologis terhadap dominasi paradigma sekular yang eksklusif. Tokoh-tokoh seperti Naquib al-Attas dan Ismail Raji al-Faruqi telah menawarkan kerangka kerja yang sistematis untuk islamisasi ilmu pengetahuan, di mana semua disiplin ilmu harus disaring melalui kacamata tauhid, akhlak, dan tujuan syariah[756]. Islamisasi ilmu bukan berarti menolak metode ilmiah, tetapi justru membawa ilmu pengetahuan kembali pada fungsinya sebagai alat untuk mengenal pencipta, memelihara keseimbangan alam, dan membangun masyarakat yang adil. Dalam pandangan ini, ilmu yang tidak mencerminkan keadilan (‘adl), kebenaran (haqq), dan pengabdian (‘ubudiyyah) tidak layak disebut sebagai ilmu dalam kerangka Islam[757].

Kritik dari perspektif Islam terhadap pembatasan pengetahuan pada aspek empiris dan rasional bukanlah penolakan terhadap akal

atau pengamatan, melainkan penegasan bahwa realitas eksistensial manusia lebih kompleks daripada apa yang dapat ditangkap oleh metode sains modern. Wahyu hadir bukan sebagai penghambat, melainkan sebagai kompas epistemologis yang mengarahkan akal dan pengalaman agar tidak tersesat dalam labirin relativisme dan materialisme. Dalam era di mana sains dan teknologi semakin kuat menguasai kehidupan manusia, kembalinya paradigma ilmu berbasis tauhid bukan hanya kebutuhan teologis, tetapi juga imperatif moral dan eksistensial[758].

Pemikiran Syed Muhammad Naquib al-Attas

Dalam konteks krisis peradaban kontemporer yang ditandai dengan fragmentasi ilmu, materialisme ekstrem, dan disorientasi spiritual, pemikiran Syed Muhammad Naquib al-Attas (lahir 1931) menawarkan paradigma alternatif yang tidak sekadar kritis terhadap modernitas ilmiah, tetapi juga korektif terhadap pemahaman epistemologis umat Islam terhadap proses memperoleh dan mentransformasikan ilmu. Al-Attas, seorang filosof Muslim Melayu yang berpandangan luas, menempatkan konsep adab sebagai poros sentral dalam pendidikan Islam, bukan hanya sebagai etika perilaku, tetapi sebagai disposisi spiritual dan intelektual yang secara ontologis mengikat subjek pengetahuan dengan realitas ilahi[759]. Baginya, pendidikan yang bermakna bukanlah proses transfer informasi semata, melainkan transformasi menyeluruh terhadap manusia (insān) dari keadaan jahil menjadi ‘ārif, dari nafs ammārah menuju nafs al-mutma’innah melalui

pengintegrasian ilmu, adab, dan spiritualitas[760]. Kritik al-Attas terhadap sistem pendidikan modern berakar pada diagnosis epistemologis yang tajam: bahwa sekularisasi ilmu telah menghancurkan unitas pengetahuan (tawḥīd al-ʻilm) dan mengangkat rasionalitas instrumental sebagai otoritas tunggal dalam menilai kebenaran[761]. Dalam pandangannya, ilmu yang terlepas dari adab menjadi produk kesombongan intelektual yang merusak, karena tanpa adab, manusia tidak mampu menerima ilmu sebagai anugerah dari Ilahi, tetapi justru menganggapnya sebagai hasil eksklusif usaha rasionalnya sendiri[762]. Dalam karyanya yang monumental Islam and Secularism, ia mengemukakan bahwa sekularisasi bukan hanya proses sosial-politik, melainkan juga epistemologis ketika ilmu dipisahkan dari tujuan moral dan spiritualnya, maka ilmu itu kehilangan arah dan menjadi alat dominasi[763]. Al-Attas menyerukan dekolonisasi pengetahuan yang tidak hanya menolak hegemoni Barat, tetapi lebih mendasar lagi: merekonstruksi fondasi epistemologis ilmu berdasarkan kosmologi Islam yang berpusat pada tawḥīd[764].

Pusat pemikirannya tentang pendidikan berada pada konsep taʻdīb proses membentuk adab, yang menurutnya lebih primer daripada taʻlīm (pengajaran). Taʻdīb berasal dari akar kata adab, yang tidak sekadar berarti sopan santun, tetapi mencakup tatanan, keseimbangan, dan kesesuaian dengan realitas yang hakiki[765]. Dalam pandangan al-Attas, adab adalah kondisi prasyarat bagi penerimaan ilmu, karena tanpa adab, hati tertutup dari maʻrifah (pengenalan kepada Tuhan). Ia mengutip hadis Nabi Muhammad

SAW: “Barangsiapa yang beramal karena Allah, maka Allah akan mengajarinya,” untuk menunjukkan bahwa niat dan kesucian hati adalah pintu gerbang utama memasuki wilayah ilmu hakiki[766]. Adab, dalam hal ini, menjadi filter spiritual yang melindungi ilmu dari distorsi ambisi dunia, hasrat kuasa, dan egoisme intelektual. Pendidikan yang ideal, menurut al-Attas, adalah pendidikan yang menempatkan murid dalam posisi murid sejati hamba yang tunduk, rendah hati, dan siap menerima ilmu sebagai tarbiyah ilahiyyah, bukan sebagai komoditas[767].

Pemikiran al-Attas juga memperkaya diskursus tentang epistemologi Islam dengan menegaskan bahwa sumber ilmu bukan hanya akal atau pengalaman empiris, melainkan juga wahyu dan intuisi ruhani (kasyf dan dhawq), yang hanya dapat diakses melalui adab dan dzikir[768]. Ia menolak dikotomi antara ilmu duniawi dan ukhrawi, karena dalam pandangan kosmologis Islam, seluruh realitas adalah tanda (āyah) dari Allah, sehingga ilmu apa pun fisika, biologi, sejarah dapat menjadi jalan menuju ma‘rifah jika dikaji dengan adab[769]. Di sinilah letak revolusi pendidikannya: bukan mengganti kurikulum Barat dengan kurikulum Islam, tetapi mengubah nafsu ilmu itu sendiri dari konsumtif menjadi reflektif, dari teknosentrisme menjadi theosentrisme[770].

Dalam praktik pendidikan, al-Attas mencontohkan institusi seperti International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC) di Kuala Lumpur sebagai laboratorium hidup untuk merealisasikan visi ini. Di ISTAC, pendidikan ditujukan untuk melahirkan intelektual Muslim yang tidak hanya menguasai ilmu,

tetapi juga memiliki adab yang tercermin dalam kerendahan hati, cinta akan kebenaran, dan komitmen terhadap keadilan[771]. Model pendidikan semacam ini menuntut guru bukan sebagai informer, melainkan mursyid, pembimbing ruhani yang telah melalui proses tazkiyat al-nafs dan mampu membimbing murid dalam perjalanan spiritual-intelektual[772].

Tantangan utama dalam mengimplementasikan pemikiran al-Attas adalah resistensi terhadap gagasan adab dalam masyarakat yang didominasi oleh rasionalisme sekuler dan budaya instan. Namun, justru di sini letak relevansinya yang mendalam: dalam era kecerdasan buatan dan disinformasi global, manusia membutuhkan bukan hanya lebih banyak data, tetapi manusia yang memiliki hikmah, wara', dan adab kualitas yang tidak dapat diajarkan melalui mesin, tetapi harus ditumbuhkan melalui proses pendidikan yang mendalam, utuh, dan spiritual[773]. Maka, rekonstruksi pendidikan menurut al-Attas bukan sekadar proyek intelektual, melainkan fard kifayah kewajiban kolektif umat untuk memulihkan jiwa peradaban Islam dari krisis identitas dan arah[774].

Pemikiran Ismail Raji al-Faruqi

Ismail Raji al-Faruqi (1921-1986) mengembangkan konsep integrasi ilmu sebagai solusi epistemologis dan pedagogis yang mendasar terhadap problematika dualisme pendidikan yang melanda dunia Islam pasca-kolonial. Lebih dari sekadar penggabungan kurikulum, visi al-Faruqi merupakan sebuah proyek epistemik yang radikal yang bertujuan untuk meruntuhkan dikotomi

antara ilmu-ilmu agama (al-‘ulum al-naqliyyah) dan ilmu-ilmu modern yang sekular (al-‘ulum al-‘aqliyyah), yang ia pandang sebagai sumber keterbelakangan dan disorientasi intelektual umat[775]. Baginya, dualisme ini telah memproduksi dua jenis individu yang terfragmentasi: seorang yang religius tetapi terasing dari realitas dunia modern, dan seorang yang menguasai sains modern tetapi terputus dari nilai-nilai spiritual dan etika transendentalnya[776]. Sebagai respons, al-Faruqi tidak hanya menekankan pentingnya menggabungkan kedua domain ilmu tersebut, tetapi merancang sebuah kerangka metodologis yang komprehensif untuk mewujudkan kesatuan pengetahuan (tawhid al-ma‘rifah) yang berlandaskan pada Tauhid sebagai prinsip metafisik dan aksiologis yang paling utama[777].

Epistemologi Tauhid al-Faruqi berfungsi sebagai landasan teoritis yang menyatukan seluruh bangunan pengetahuannya. Prinsip utama tauhid, yaitu pengakuan terhadap keesaan Allah SWT sebagai realitas mutlak, harus terefleksikan dalam kesatuan kebenaran, kesatuan alam semesta, dan konsekuensinya, kesatuan pengetahuan[778]. Dalam kerangka ini, semua bidang ilmu baik yang membahas wahyu maupun ciptaan pada akhirnya bersumber dari dan mengarah kepada Sang Pencipta. Ilmu pengetahuan modern, dengan segala pencapaiannya dalam sains dan humaniora, tidak boleh dipandang sebagai entitas yang otonom dan bebas nilai, melainkan sebagai upaya manusia untuk memahami Sunnatullah yang termanifestasi di alam semesta[779]. Integrasi bukanlah sekadar menambahkan mata kuliah agama pada kurikulum sains atau

sebaliknya, melainkan proses rekonstruksi ilmu-ilmu modern agar tunduk pada dan diiluminasi oleh paradigma teosentris Islam[780]. Proses ini mensyaratkan penguasaan mendalam terhadap warisan Islam klasik dan tradisi intelektual Barat modern, yang kemudian diolah melalui lima langkah metodologisnya: penguasaan disiplin ilmu modern, penguasaan warisan Islam, penentuan relevansi Islam bagi setiap disiplin ilmu, penilaian kritis terhadap disiplin ilmu modern, dan kreativitas dalam mensintesiskan wawasan Islam dengan temuan modern[781].

Puncak dari pemikiran integratif al-Faruqi termanifestasi dalam proyek monumental yang dikenal sebagai "Islamisasi Pengetahuan". Bagi al-Faruqi, Islamisasi bukanlah upaya untuk mengislamkan individu, melainkan mendekolonisasi dan mereformulasi tubuh pengetahuan itu sendiri[782]. Ia mendefinisikannya sebagai "prinsip-prinsip Islam yang dioperasionalkan" ke dalam berbagai bidang ilmu, yang melibatkan pemilahan (to sift), memilih (to choose), dan menyusun ulang (to recombine) unsur-unsur dari pengetahuan modern agar selaras dengan visi dunia (worldview) Islam[783]. Tujuannya adalah melahirkan suatu epistemologi alternatif yang mampu menghasilkan sains dan humaniora yang beretika, manusiawi, dan terikat oleh nilai-nilai ilahiah, sehingga dapat berkontribusi pada kemaslahatan umat manusia (tahqiq masalih al-'ibad), yang sejalan dengan tujuan syariah (maqasid al-shari'ah)[784]. Dalam konteks pendidikan, ini diterjemahkan ke dalam penciptaan sistem yang holistik, di mana seorang fisikawan tidak buta terhadap implikasi

etika dari penemuannya, dan seorang ahli fiqih tidak gagap terhadap realitas teknologi kontemporer.

Visi al-Faruqi, meskipun dikritik oleh sebagian kalangan karena dianggap terlalu ambisius atau masih mengandung unsur-antroposentrisme, tetap merupakan fondasi paling koheren dan sistematis dalam wacana integrasi ilmu-ilmu dalam Islam[785]. Seruannya untuk melakukan rekonstruksi epistemologis, bukan hanya asimilasi kurikuler, menjadikan pemikirannya tetap relevan dalam menjawab tantangan zaman modern, seperti perkembangan kecerdasan buatan, bioetika, dan ekonomi global, yang kesemuanya memerlukan panduan nilai yang bersumber dari wahyu. Karya al-Faruqi bukan hanya sebuah solusi terhadap dualisme pendidikan, melainkan sebuah seruan untuk kebangkitan peradaban (nahdah) yang berlandaskan pada kesatuan ilmu dan kesatuan tujuan kemanusiaan di bawah naungan Tauhid.

Implikasi Epistemologi Islam dalam Pendidikan Modern

Epistemologi Islam, sebagai cabang filsafat yang mengkaji sumber, validitas, dan batasan pengetahuan, menawarkan fondasi teoretis yang unik dan transformatif bagi pengembangan sistem pendidikan modern[786]. Berbeda dengan epistemologi Barat sekuler yang seringkali didominasi oleh dikotomi subjek-objek dan bergantung hampir secara eksklusif pada empirisme dan rasionalisme, epistemologi Islam mendasarkan diri pada kerangka teosentris-integratif yang memadukan secara sinergis wahyu (naql), akal (‘aql), dan pengalaman indrawi (al-ḥiss)[787]. Implikasi dari

integrasi sumber-sumber pengetahuan ini tidaklah sekadar bersifat tambahan atau dekoratif, melainkan bersifat fundamental dan revolusioner, menawarkan koreksi dan penyempurnaan mendasar terhadap paradigma pendidikan modern yang dianggap mengalami krisis dehumanisasi dan fragmentasi ilmu[788].

Pertama, implikasi paling krusial terletak pada konseptualisasi ontologi dan tujuan pendidikan. Pendidikan modern yang berakar pada humanisme sekuler cenderung menempatkan pencapaian material, kompetensi ekonomi, dan kemajuan teknokratik sebagai tujuan akhir (teleological end)[789]. Sebaliknya, epistemologi Islam mengedepankan konsep tawḥīd (keesaan Tuhan) sebagai prinsip pemersatu segala ilmu, yang kemudian mengarahkan tujuan pendidikan kepada realisasi khalīfah fī al-arḍ (representasi Tuhan di muka bumi) dan ‘ubūdiyyah (penghambaan kepada Tuhan)[790]. Tujuan pendidikan bermuara pada pembentukan manusia paripurna (al-insān al-kāmil) yang tidak hanya cerdas secara intelektual (IQ) dan emosional (EQ), tetapi juga secara spiritual (SQ), serta bertanggung jawab secara etis dan ekologis[791]. Ilmu tidak lagi netral nilai; setiap disiplin ilmu, baik alam maupun humaniora, dipahami sebagai sarana untuk mengenal (maʿrifah) tanda-tanda kebesaran Allah (āyāt) di alam semesta (āfāq) dan dalam diri manusia (anfus)[792].

Kedua, implikasi tersebut terwujud dalam rekonstruksi kurikulum yang integratif-interkonektif. Epistemologi Islam menolak keras fragmentasi ilmu yang memisahkan secara diametral ilmu-ilmu agama (revealed sciences/ʿulūm naqliyyah) dari ilmu-ilmu

umum (acquired sciences/ʿulūm ʿaqliyyah)[793]. Sebuah kurikulum yang berlandaskan epistemologi ini akan menerapkan pendekatan Islamisasi ilmu, suatu proses kritis yang mendudukkan kembali ilmu-ilmu modern dalam kerangka metafisik, etika, dan epistemologi Islam, tanpa mengurangi ketatnya metodologi keilmuannya[794]. Sebagai contoh, pembelajaran sains tidak hanya membahas hukum fisika tetapi juga mendorong refleksi tentang keteraturan alam sebagai bukti kebijaksanaan Sang Pencipta (al-Ḥakīm). Demikian pula, ekonomi diajarkan dengan menyelaraskan prinsip efisiensi dengan keadilan distributif (ʿadl), larangan riba, dan tanggung jawab sosial (zakāh)[795]. Integrasi ini menjembatani jurang antara sacred dan secular, menghasilkan lulusan yang tidak mengalami split personality atau konflik identitas.

Ketiga, implikasi metodologisnya menekankan pada keseimbangan antara pengembangan kapasitas kritis-rasional dan penghayatan spiritual. Metode pendidikan menjadi lebih variatif, mengakomodasi berbagai cara memperoleh pengetahuan yang diakui dalam tradisi Islam[796]. Di satu sisi, akal didorong untuk aktif melakukan observasi, eksperimen, dan deduksi logis (istidlāl) suatu warisan intelektual yang dihidupkan kembali dari zaman keemasan Islam. Di sisi lain, metode seperti kontemplasi (tafakkur), perenungan (tadabbur), dan transmisi pengetahuan otoritatif dari yang ahli (al-khabar al-ṣādiq) melalui guru yang transmitted (isnād) juga mendapatkan tempatnya[797]. Pendekatan pedagogis seperti ḥalaqah (lingkaran study) dan mudhākarah (diskusi tematik) menekankan pada pembangunan komunitas pembelajar yang

kolaboratif, menghormati otoritas keilmuan, dan mengembangkan adab (etika) dalam mencari ilmu, sebagaimana sabda Nabi Muhammad SAW, “Barangsiapa yang Allah kehendaki kebaikan padanya, niscaya Dia akan pahamkan dalam urusan agama”[798].

Keempat, implikasi terhadap peran pendidik dan peserta didik mengalami redefinisi yang signifikan. Pendidik dalam kerangka epistemologi Islam bukan hanya seorang fasilitator atau teknisi kurikulum, tetapi lebih merupakan seorang murabbī pendidik yang membina jiwa, mentransmisikan nilai, dan menjadi teladan (uswah) integritas intelektual-spiritual[799]. Ia adalah ahli dalam bidangnya sekaligus individu yang menghayati ilmu tersebut dalam konteks pengabdian kepada Tuhan. Sementara itu, peserta didik (ṭālib al-ʿilm) dipandang sebagai jiwa yang aktif dan haus akan pengetahuan yang tidak hanya bertujuan untuk mendapatkan gelar atau pekerjaan, tetapi untuk pemurnian jiwa (tazkiyat al-nafs) dan pendekatan diri kepada Sang Pemberi Ilmu[800]. Relasi antara guru dan murid dibangun di atas landasan rasa hormat, kasih sayang, dan tanggung jawab moral, jauh melampaui transaksi pengetahuan yang bersifat instrumental.

Implikasi epistemologi Islam terhadap pendidikan modern bersifat paradigmatik dan holistik. Ia menawarkan jalan keluar dari keringnya spiritualitas dan terfragmentasinya pengetahuan yang melanda banyak institusi pendidikan kontemporer. Dengan menjadikan tawḥīd sebagai poros integrasi, pendidikan diarahkan untuk membentuk manusia yang utuh, berilmu, berakhlak mulia, dan bertanggung jawab terhadap kehidupan dunia dan akhirat[801].

Tantangan ke depan adalah merumuskan operasionalisasi konsep-konsep agung ini dalam struktur, kebijakan, dan praktik pedagogis yang konkret dan relevan dengan kompleksitas zaman modern, tanpa kehilangan esensi transendennya. Inilah proyek rekonstruksi pendidikan yang tidak hanya penting bagi dunia Muslim, tetapi juga merupakan kontribusi berharga bagi peradaban global.

Membangun Pendidikan yang Terpadu

Pendidikan, dalam perspektif Islam, bukan sekadar transmensi informasi faktual atau pengembangan kompetensi teknis semata, melainkan suatu proyek peradaban yang bertujuan untuk mewujudkan insan kamil manusia utuh yang paripurna dalam dimensi intelektual, spiritual, dan moral.[802] Fondasi dari proyek agung ini terletak pada sebuah epistemologi integral yang menolak dikotomi antara ilmu-ilmu naqliyah (wahyu) dan aqliyah (akal), serta menawarkan kesatuan pandangan dunia (worldview) yang koheren.[803] Epistemologi Islam menggarisbawahi bahwa semua cabang pengetahuan, pada hakikatnya, bersumber dari dan bermuara pada Yang Maha Mengetahui, Al-'Alīm, sehingga setiap disiplin ilmu, baik itu fisika, sosiologi, maupun seni, harus dipahami dalam kerangka teosentris yang memandang alam semesta sebagai ayat-ayat Kauniyah yang berdialektika dengan ayat-ayat Qauliyah.[804] Konsekuensinya, kurikulum pendidikan yang lahir dari paradigma ini harus dirancang secara organik untuk mengintegrasikan berbagai sumber pengetahuan, sehingga peserta didik tidak hanya cakap dalam menganalisis bagian-bagian (analysis)

tetapi juga mahir dalam mensintesiskan keseluruhan (synthesis) untuk memahami realitas secara komprehensif dan holistik.[805]

Integrasi vertikal antara dimensi intelektual (‘aql), spiritual (qalb), dan amal praktis (fi’l) merupakan keniscayaan dalam membentuk kepribadian yang utuh. Proses pembelajaran, Harus melampaui paradigma banking concept of education yang dikritik oleh Paulo Freire, menuju sebuah model dialogis yang membebaskan dan memanusiakan.[806] Dalam konteks ini, pendidikan karakter bukanlah suatu modul tambahan atau program kokurikuler yang terpisah, melainkan jiwa yang menghembus dalam setiap interaksi pedagogis, setiap materi ajar, dan setiap evaluasi pembelajaran.[807] Tujuan akhirnya adalah internalisasi nilai-nilai akhlak al-karimah sehingga melahirkan tindakan dan kebijakan (policy) yang etis dan penuh hikmah. Sebagaimana ditegaskan dalam hadis, “Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia,” yang menempatkan penyempurnaan karakter sebagai misi universal kenabian, dan oleh karenanya, harus menjadi inti dari segala proses pendidikan.[808]

Pengembangan epistemologi terpadu ini juga menuntut pendekatan pedagogis yang transformatif. Pendekatan ini tidak hanya berfokus pada apa yang diketahui peserta didik (cognitive domain), tetapi juga pada bagaimana mereka tahu (epistemic cognition) dan untuk tujuan apa pengetahuan tersebut digunakan (spiritual-ethical domain).[809] Sebuah kurikulum yang terintegrasi akan menghadirkan persoalan sains modern dalam dialognya dengan etika Islam, membahas ekonomi dalam bingkai keadilan dan

distribusi kekayaan (misalnya melalui konsep zakat), dan mengajarkan seni sebagai manifestasi dari keindahan (Ihsan) yang bersumber dari Sang Maha Indah.[810] Lulusan yang dihasilkan bukanlah spesialis yang berpikiran sempit, melainkan cendekiawan yang memiliki kebijaksanaan (wisdom), tanggung jawab sosial, dan kesadaran metafisik yang dalam, siap untuk berkontribusi dalam membangun peradaban yang manusiawi dan berkelanjutan.[811]

Relevansi Epistemologi Islam dalam Pendidikan Global

Landskap pendidikan global kontemporer, yang didominasi oleh paradigma positivis dan materialis, telah mencapai kemajuan teknologi yang spektakuler namun bersamaan dengan itu mengalami krisis makna dan nilai yang mendalam[812]. Dalam konteks ini, epistemologi Islam muncul bukan sekadar sebagai artefak historis, melainkan sebagai sebuah paradigma alternatif yang hidup dan relevan, yang menawarkan sintesis unik antara pengejaran ilmu pengetahuan (sains) dan pencarian kebijaksanaan (ḥikmah)[813]. Esensi dari relevansi ini terletak pada kemampuannya untuk menjawab disjungsi modern yang problematis antara fakta dan nilai, antara kemajuan instrumental dan kemajuan moral[814]. Epistemologi Islam menolak dikotomi ini dengan fondasinya yang terintegrasi, di mana wahyu (naql) dan akal ('aql) bukanlah domain yang saling bertentangan, tetapi merupakan sumber pengetahuan yang saling menguatkan dan saling mengoreksi, yang bersama-sama dengan pengalaman indrawi (kawn) membentuk triad epistemik yang holistik[815].

Konsekuensi langsung dari integrasi naql dan 'aql dalam proyek pendidikan adalah lahirnya sebuah kerangka tujuan yang komprehensif. Pendidikan tidak lagi dimaknai secara sempit sebagai transmisi keterampilan untuk pertumbuhan ekonomi belaka (tarbiyah li al-sūq), melainkan sebagai proses penyempurnaan manusia (tahdhīb al-nafs) yang bertujuan untuk melahirkan insan yang bukan hanya kompeten secara profesional (al-ʻālim al-mutqin), tetapi juga bertanggung jawab secara moral dan sosial (al-ʻabd al-ṣāliḥ)[816]. Seorang ilmuwan komputer yang dibentuk dalam paradigma ini, misalnya, tidak hanya diajarkan algoritma dan pemrograman, tetapi juga dididik untuk mempertanyakan dampak etis dari kreasi artificial intelligence-nya, merujuk pada prinsip-prinsip maqāṣid al-sharīʿah seperti perlindungan agama, akal, keturunan, harta, dan kehormatan[817]. Epistemologi Islam membekali pembelajar dengan kompas etika yang dalam, yang mengarahkan aplikasi pengetahuan untuk kemaslahatan umat manusia dan alam semesta (ʿimārat al-arḍ), bukan untuk eksploitasi dan kehancuran[818].

Lebih jauh, kontribusi epistemologi Islam terhadap pendidikan global bersifat transformatif pada level ontologis. Ia menawarkan visi tentang masyarakat ilmiah yang tidak terjangkit oleh penyakit "scientism" keyakinan dogmatis bahwa metode ilmiah adalah satu-satunya jalan menuju kebenaran[819]. Sebaliknya, ia membangun sebuah komunitas peneliti yang rendah hati (tawāḍuʼ), yang menyadari bahwa kebenaran bersifat multidimensi dan bahwa sains, dalam kapasitasnya yang terbatas untuk menjawab

pertanyaan "bagaimana", harus dipandu oleh kebijaksanaan metafisik dan etika yang menjawab pertanyaan "mengapa"[820]. Kesadaran ini bersumber dari doktrin tauhid, yang memandang alam semesta sebagai kumpulan tanda-tanda (āyāt) yang koheren dan bermakna, bukan sebagai mesin material yang acak[821]. Pendekatan ini menjembatani jurang antara sains dan humaniora, antara teknologi dan spiritualitas, sehingga menghasilkan lulusan yang tidak hanya pintar secara teknis tetapi juga bijaksana secara filosofis dan berbelas kasih secara spiritual.

Akhirnya, dalam praktiknya, integrasi ini memerlukan rekonstruksi kurikulum yang berani. Ini bukan tentang menambahkan pelajaran agama di samping pelajaran sains, melainkan tentang mengembangkan metodologi yang menyatukan keduanya secara organik[822]. Hal ini dapat diwujudkan melalui, misalnya, pengkajian sejarah sains Islam yang gemilang, di mana tokoh-tokoh seperti Ibnu Sina dan Al-Biruni melihat tidak adanya kontradiksi antara observasi empiris dan refleksi teologis[823]. Relevansi epistemologi Islam bagi pendidikan global adalah seruannya untuk sebuah renaisans pendidikan sebuah kebangkitan yang menempatkan penciptaan pengetahuan yang beretika dan berpusat pada manusia sebagai jawaban atas tantangan kompleks abad ke-21.

Aksiologi dan Tujuan Pendidikan Islam

Maqashid al-Syari'ah dalam Pendidikan Islam

Definisi dan Konsep Maqashid al-Syari'ah

Dalam wacana pemikiran Islam kontemporer, konsep Maqashid al-Syari’ah menempati posisi sentral sebagai kriteria utama dalam menafsirkan hukum syariah secara holistik dan dinamis. Konsep ini tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu dalam ijtihad, tetapi juga sebagai kerangka filosofis yang mendalam untuk memahami arah dan tujuan dari seluruh ajaran Islam, termasuk dalam ranah pendidikan. Dalam kerangka epistemologis, pendidikan Islam yang berbasis Maqashid al-Syari’ah tidak berhenti pada aspek transfer pengetahuan (ta’lim), melainkan meluas hingga mencakup proses transformasi kemanusiaan (tahdhib al-nafs) yang menyeluruh, mencakup dimensi akal, jiwa, ruh, dan sosial. Pendekatan Maqashid menawarkan paradigma baru yang transformatif dalam mendesain kurikulum, metode pembelajaran, dan tujuan pendidikan dalam konteks Islam, dengan menekankan pada kemaslahatan (maslahah) sebagai ukuran utama keberhasilan pendidikan[824].

Secara etimologis, maqashid berasal dari kata qasd yang berarti "tujuan" atau "niat", sedangkan al-Syari’ah secara harfiah berarti "jalan yang dilalui menuju sumber air", sebuah metafora yang kaya makna tentang jalan kehidupan yang memberikan kehidupan dan kelangsungan. Dalam literatur ushul fikih klasik, Maqashid al-

Syari'ah dipahami sebagai tujuan-tujuan umum yang ingin dicapai oleh syariat dalam menetapkan hukum-hukumnya, yakni terwujudnya kemaslahatan umat dan terhindarnya dari kemudharatan (darar). Sebagaimana ditegaskan oleh al-Imam al-Syathibi dalam karyanya al-Muwafaqat, syariat pada dasarnya diciptakan untuk kebaikan manusia, baik di dunia maupun di akhirat, dan seluruh ketentuannya mengandung hikmah yang mendalam[825]. Konsep ini kemudian dikembangkan secara metodologis oleh ulama mujaddid seperti Ibn 'Ashur, yang dalam karyanya Maqashid al-Syari'ah al-Islamiyyah, memperluas cakupan maqashid dari lima kebutuhan dasar (al-dharuriyyat al-khams) menjadi tujuan yang lebih inklusif, meliputi keadilan, kebebasan, martabat manusia, dan pemeliharaan lingkungan hidup[826].

Struktur klasik Maqashid al-Syari'ah yang umum dikenal terdiri atas tiga tingkatan: dharuriyyat (yang wajib), hajiyyat (yang diperlukan), dan tahsiniyyat (yang memperindah). Pada tingkat dharuriyyat, syariat menekankan perlindungan terhadap lima hal esensial: agama (hifz al-din), jiwa (hifz al-nafs), akal (hifz al-'aql), keturunan (hifz al-nasl), dan harta (hifz al-mal). Kelima prinsip ini bukan hanya norma hukum semata, melainkan fondasi bagi terciptanya tatanan sosial yang adil, stabil, dan bermartabat. Dalam konteks pendidikan Islam, hifz al-'aql misalnya bukan sekadar melindungi akal dari kerusakan, tetapi juga memerintahkan pengembangan kapasitas intelektual manusia melalui pendidikan yang kritis, reflektif, dan ilmiah. Demikian pula, hifz al-din menuntut pembentukan kepribadian yang beriman, bertaqwa, dan

bertanggung jawab secara spiritual tujuan yang hanya dapat dicapai melalui pendidikan yang menyentuh dimensi hati (qalb) dan moral (akhlaq)[827].

Dalam perspektif Al-Qur'an, fungsi pendidikan sebagai sarana pembentukan manusia utuh telah jelas ditegaskan. Surah Al-Mujadalah ayat 11 menyatakan: "Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat." Ayat ini menunjukkan korelasi langsung antara keimanan dan penguasaan ilmu pengetahuan, sekaligus menempatkan ilmu sebagai alat kenaikan derajat spiritual dan sosial. Hadis Nabi Muhammad SAW juga menekankan pentingnya pendidikan: "Menuntut ilmu adalah kewajiban setiap muslim." (HR. Ibnu Majah, no. 224)[828], menunjukkan bahwa pendidikan bukan hak istimewa kelompok tertentu, melainkan kewajiban kolektif yang universal. Namun, dalam kerangka Maqashid, "ilmu" yang dimaksud bukan hanya ilmu sekuler atau teknis, tetapi ilmu yang berdampak pada pemeliharaan dharuriyyat dan membawa kemaslahatan umat secara komprehensif.

Transformasi pendidikan Islam di era modern menuntut pendekatan yang tidak lagi reduksionis, tetapi sistemik dan integratif. Dalam hal ini, Maqashid al-Syari'ah berperan sebagai kompas epistemik yang mengarahkan kurikulum Islam agar tidak terjebak dalam dikotomi antara ilmu dunia dan akhirat. Sebagai contoh, pendidikan sains di institusi Islam tidak boleh berdiri sendiri tanpa kontekstualisasi nilai-nilai etis dan spiritual. Laboratorium, kelas matematika, atau ruang riset harus dipahami sebagai bagian

dari ibadah jika dilandasi niat untuk memahami ciptaan Allah dan menjaga keseimbangan alam sebagai bentuk hifz al-bi'ah yang kini dianggap sebagai bagian dari maqashid oleh banyak ulama kontemporer[829]. Ini selaras dengan pandangan al-Ghazali yang membedakan antara ilm al-dzat (ilmu tentang hakikat Allah) dan ilm al-af'al (ilmu tentang ciptaan Allah), yang menunjukkan bahwa pengetahuan empiris juga memiliki dimensi teologis[830].

Lebih jauh, pemikiran pendidikan berbasis Maqashid menuntut reformulasi tujuan pendidikan yang tidak hanya menghasilkan lulusan yang cerdas secara kognitif, tetapi juga berakhlak mulia, peduli sosial, dan peka terhadap keadilan. Dalam konteks ini, metode pembelajaran harus mengintegrasikan ta'lim (pengajaran), tarbiyah (pembinaan), dan ta'dib (pengajaran adab). Sebagaimana dijelaskan oleh Nasr Hamid Abu Zayd, pendidikan Islam idealnya harus membentuk insan kamil manusia yang seimbang antara ruang dan waktu, material dan spiritual, individual dan kolektif yang merupakan cerminan dari pencapaian tertinggi dalam kerangka Maqashid[831].

Di tingkat kelembagaan, pendidikan Islam yang berorientasi Maqashid juga menuntut desentralisasi otoritas pengetahuan dan pembukaan ruang bagi ijtihad kontekstual. Kurikulum tidak boleh statis, tetapi harus responsif terhadap perubahan sosial, teknologi, dan lingkungan. Dalam pandangan Abdullahi Ahmed an-Na'im, reformasi pendidikan Islam di negara-negara Muslim harus didasarkan pada pemahaman bahwa syariat bukan semata produk historis, tetapi sistem nilai yang dapat ditafsirkan ulang demi

kemaslahatan umat[832]. Ini meniscayakan pendekatan multidisipliner yang mengintegrasikan ilmu-ilmu sosial, filsafat, sains, dan teologi dalam satu wacana edukatif yang koheren.

Maqashid al-Syari'ah bukan hanya kerangka hukum, tetapi juga visi peradaban. Dalam pendidikan Islam, ia menjadi alat analisis dan inspirasi sekaligus untuk menciptakan sistem pendidikan yang tidak hanya kompetitif secara global, tetapi juga komprehensif secara spiritual dan etis. Ke depan, integrasi Maqashid dalam kebijakan pendidikan mulai dari kurikulum, pelatihan guru, hingga penilaian hasil belajar akan menjadi kunci dalam membangun generasi yang tidak hanya pandai, tetapi juga beriman, berakhlak, dan berkontribusi bagi keadilan sosial dan kelestarian alam. Dalam kata-kata Syed Muhammad Naquib al-Attas, tujuan akhir pendidikan Islam adalah "islamisasi ilmu pengetahuan" yakni restorasi pandangan dunia (worldview) yang menjadikan Tuhan sebagai pusat semua pengetahuan, sejalan dengan inti Maqashid al-Syari'ah: li ta'addum al-ibadah ila ma lahum fi al-dunya wa al-akhirah "agar manusia mencapai penyembahan yang sempurna, baik di dunia maupun di akhirat"[833].

Pendidikan Berbasis Maqashid al-Syari'ah

Dalam konteks epistemologi Islam, pendidikan tidak sekadar dipahami sebagai proses transfer pengetahuan dari guru ke murid, melainkan suatu project peradaban yang utuh dan holistik, yang berakar pada tujuan-tujuan normatif yang ditegaskan oleh Maqāṣid al-Syarī'ah tujuan syariat Islam yang melampaui formalitas hukum

menuju realisasi kemaslahatan manusia secara utuh. Pendekatan Maqāṣid al-Syarī‘ah memberi kerangka teoretis yang kokoh bagi pembentukan sistem pendidikan Islam yang tidak hanya responsif terhadap perubahan zaman, tetapi juga preskriptif dalam menawarkan solusi terhadap krisis nilai, identitas, dan arah pembangunan manusia kontemporer. Dalam pandangan ulama klasik seperti al-Ghazālī, syarī‘ah secara esensial hadir bukan untuk membatasi manusia, melainkan untuk “menjaga kemaslahatan dunia dan akhirat” melalui perlindungan terhadap lima aspek pokok kehidupan: agama (dīn), jiwa (nafs), akal (‘aql), keturunan (nasl), dan harta (māl) yang dikenal sebagai al-Dharūriyyāt al-Khamsah.[1] Ketika kelima aspek ini menjadi fondasi kurikulum pendidikan, maka pendidikan bukan lagi sekadar instrumen teknis, melainkan proyek moral dan spiritual yang mendalam.

Dalam dimensi ḥifẓ al-dīn (pemeliharaan agama), pendidikan berbasis Maqāṣid bertujuan membentuk individu yang tidak hanya memahami ritual ibadah secara kognitif, tetapi juga menginternalisasi nilai-nilai tauhid, akhlak, dan keadilan sebagai kerangka moral hidupnya. Pendidikan Islam, dalam paradigma ini, harus mereduksi dikotomi antara ilmu naqli dan ‘aqlī, antara spiritualitas dan rasionalitas, sehingga tercipta integrasi antara iman dan amal. Al-Qur’an secara eksplisit menyatakan: “Dan Tuhanmu telah memerintahkan agar kamu jangan menyembah selain Dia, dan khususnya kepada orang tua dengan sebaik-baiknya. Jika salah satu dari keduanya atau keduanya mencapai usia tua pada masa hidupmu, janganlah kamu mengatakan ‘ah’ kepada mereka dan

janganlah kamu membentak mereka, tetapi ucapkanlah perkataan yang mulia" (QS. al-Isrā'[17] 23).[{2}] Perintah ini bukan sekadar instruksi teologis, tetapi merupakan muatan pendidikan yang mencakup dimensi akhlak, emosi, dan sosial. Pendidikan yang berpijak pada ḥifẓ al-dīn tidak hanya mengajarkan tafsir dan fikih, tetapi juga membentuk karakter yang mampu menyeimbangkan keimanan dengan kemanusiaan dan komitmen dengan toleransi kualitas yang semakin urgen dalam masyarakat multikultural dan global.

Pada aspek ḥifẓ al-nafs, pendidikan berfungsi sebagai wahana pembentukan kepribadian (takwīn al-syakhṣiyyah) yang berlandaskan pada prinsip keseimbangan (tawāzun), kesehatan mental (ṣiḥḥah nafsiyyah), dan tanggung jawab sosial. Dalam perspektif Ibnu Qayyim al-Jawziyyah, jiwa merupakan inti dari seluruh eksistensi manusia, dan pendidikan yang gagal membina jiwa berarti telah gagal dalam tugas utamanya.[3] Pendidikan berbasis Maqāṣid tidak hanya menumbuhkan kemampuan intelektual, tetapi juga membudayakan nilai kasih sayang (raḥmah), keberanian (shabr), dan keadilan ('adl). Nabi Muhammad SAW bersabda: "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia." (HR. Ahmad dan al-Bukhārī dalam al-Adab al-Mufrad)[{4}]. Hadis ini menjadi landasan ontologis bahwa tujuan utama risalah Islam adalah transformasi moral, yang pada gilirannya harus menjadi nadi pendidikan. Dalam konteks ini, sekolah bukan hanya tempat belajar membaca dan menulis, tetapi laboratorium pembentukan insan yang beradab yang mampu menjaga dirinya

dari dekadensi moral, eksploitasi, dan alienasi sosial. Kontribusi paling revolusioner dari pendidikan berbasis Maqāṣid terlihat pada realisasi ḥifẓ al-ʻaql. Di tengah arus informasi dan disrupsi teknologi, akal harus ditempatkan bukan sekadar sebagai alat analisis, tetapi sebagai benteng kebenaran dan etika. Islam secara tegas mendorong penggunaan akal melalui ayat-ayat yang sering mengajak manusia untuk berfikir (tafakkur), merenung (taʻaqqul), dan mengambil pelajaran (ʻibrah), sebagaimana difirmankan: "Maka berjalanlah di muka bumi dan perhatikanlah bagaimana akhir orang-orang yang mendustakan (Allah)" (QS. al-Anʻām[834] 11).[835] Pendidikan Islam, jika ingin relevan, harus mengintegrasikan sains modern, filsafat kritis, dan metodologi keislaman dalam kurikulum pembelajaran. Di sinilah muncul gagasan integration of knowledge yang digagas oleh Ismail al-Faruqi dan Syed Muhammad Naquib al-Attas, yang menekankan bahwa ilmu pengetahuan tidak boleh terfragmentasi antara yang "dunia" dan "akhirat", tetapi harus bersatu dalam satu wawasan tauhid.[836] Mahasiswa sains perlu diajarkan bioetika dari kacamata Islam, dan mahasiswa ekonomi harus memahami batasan riba dan nilai-nilai keadilan distributif yang diamanatkan oleh syarīʻah.

Demikian pula, ḥifẓ al-nasl menjadi landasan penting dalam pendidikan keluarga, gender, dan reproduksi sosial. Pendidikan harus menanamkan kesadaran bahwa keluarga adalah madrasah pertama dan terpenting, di mana nilai-nilai kasih sayang, tanggung jawab, dan keadilan gender mulai dibentuk. Rasulullah SAW bersabda: "Dunia adalah perhiasan, dan sebaik-baik perhiasannya

adalah wanita yang salehah." (HR. Muslim)[7]. Narasi ini bukan sekadar melanggengkan patriarki, tetapi menempatkan peran perempuan dalam konteks spiritual dan edukatif yang mulia. Pendidikan berbasis Maqāṣid harus menekankan pentingnya pendidikan gender yang adil, promosi kesehatan reproduksi berbasis nilai, serta penguatan institusi keluarga sebagai benteng masyarakat dari degradasi moral dan disintegrasi sosial.

Terakhir, ḥifẓ al-māl menuntut adopsi pendidikan ekonomi yang transformatif, yang tidak hanya mengajarkan keterampilan ekonomi, tetapi juga membudayakan etika Islam dalam produksi, distribusi, dan konsumsi. Di tengah ketimpangan global yang semakin memburuk, pendidikan Islam harus mampu menawarkan alternatif epistemologis terhadap kapitalisme yang eksploitatif. Konsep zakat, wakaf, sukuk syariah, dan keuangan inklusif berbasis nilai harus dimasukkan ke dalam kurikulum ekonomi sebagai bentuk maqāṣid-driven economics. Sebagaimana ditegaskan oleh Monzer Kahf, sistem ekonomi Islam tidak hanya menolak riba, tetapi juga bertujuan menciptakan equity dan kesejahteraan kolektif yang merupakan bagian dari realisasi keadilan sosial (ʻadl ijtimāʻī).[8] Lulusan pendidikan berbasis Maqāṣid tidak hanya menjadi profesional yang kompeten, tetapi juga agen perubahan yang mampu mendesain sistem ekonomi yang tidak menindas kaum lemah.

Secara filosofis, pendidikan berbasis Maqāṣid al-Syarīʻah menuntut rekonstruksi paradigma dari pendidikan input-output menuju pendidikan value-driven yang menempatkan manusia

bukan sebagai human resource, tetapi sebagai khalīfah fi al-arḍ (wakil Tuhan di muka bumi). Dalam konteks ini, evaluasi pendidikan tidak lagi ditentukan oleh angka dan indeks kompetitif semata, tetapi oleh sejauh mana peserta didik mampu menginternalisasi nilai-nilai maqāṣidī dalam perilaku, keputusan, dan kontribusi sosialnya. Tantangan terbesar saat ini adalah mengubah wacana teoritis Maqāṣid menjadi kebijakan dan praktik institusional di sekolah, pesantren, maupun universitas Islam. Tanpa itu, Maqāṣid akan tetap menjadi wacana elegan yang terasing dari ruang kelas.

Pendidikan Islam masa depan harus dibangun di atas fondasi tawāzun (keseimbangan), tajdīd (pembaruan), dan maqāṣidīah (orientasi kemaslahatan). Penegasan ini bukan sekadar nostalgia kejayaan peradaban Islam abad pertengahan, tetapi komitmen epistemologis terhadap kemandirian intelektual umat Islam dalam menanggapi kompleksitas zaman. Ketika pendidikan mampu mengintegrasikan dīn, nafs, ‘aql, nasl, dan māl dalam satu visi, maka di situlah lahir insan kamil manusia yang utuh, berakal, beriman, dan bertanggung jawab terhadap dirinya, masyarakat, dan alam semesta.

Penerapan Maqashid al-Syari'ah dalam Kurikulum Pendidikan Islam

Pendidikan Islam, dalam konteks epistemologis dan ontologisnya, bukan semata proses transfer pengetahuan normatif, melainkan sebuah proyek transformasi manusia secara menyeluruh baik dalam dimensi kognitif, afektif, maupun psikomotorik. Dalam kerangka pemikiran Islam yang utuh, pendidikan memiliki fungsi

tidak hanya instruksional, tetapi juga transformatif dan transendental. Perancangan kurikulum pendidikan Islam perlu melampaui paradigma konvensional yang reduksionis yang memisahkan antara ilmu dan nilai, antara pengetahuan dan moral dan beralih ke pendekatan yang lebih integral, dengan Maqashid al-Syari'ah sebagai poros epistemik dan aksiologisnya. Maqashid al-Syari'ah, yang secara harfiah berarti "tujuan-tujuan syariat", menawarkan kerangka konseptual yang komprehensif untuk memahami hakikat hukum Islam bukan sebagai seperangkat aturan formalistik, melainkan sebagai sistem nilai yang bertujuan melindungi dan memajukan kemaslahatan manusia dalam dimensi individu, sosial, dan kosmik[837]. Penerapan Maqashid dalam kurikulum pendidikan Islam, Menjadi imperatif filosofis sekaligus praksis, yang menuntut rekonstruksi paradigmatik dalam desain, implementasi, dan evaluasi sistem pembelajaran.

Secara historis, pemikiran Maqashid al-Syari'ah telah dikembangkan secara bertahap oleh para ulama klasik, mulai dari al-Juwayni (w. 478 H), al-Ghazali (w. 505 H), hingga puncaknya dalam pemikiran al-Shatibi (w. 790 H) yang menegaskan bahwa syariat hadir bukan untuk membelenggu kemanusiaan, melainkan untuk menjaga dan mengembangkan kehidupan yang selaras dengan fitrah (al-'ibranah bi al-maqashid la bi al-suwar)[838]. Al-Shatibi menegaskan bahwa tujuan syariat terpusat pada perlindungan lima fitrah dasar manusia: agama (hifz al-din), jiwa (hifz al-nafs), akal (hifz al-'aql), keturunan (hifz al-nasl), dan harta (hifz al-mal), yang kemudian dikembangkan oleh para pemikir

kontemporer seperti Yusuf al-Qaradawi dan Jasser Auda menjadi kerangka yang lebih inklusif, mencakup keadilan, lingkungan, dan martabat manusia secara holistik[839]. Dalam konteks pendidikan, Maqashid ini menjadi tolak ukur normatif untuk menilai relevansi dan kualitas kurikulum: apakah pendidikan yang dirancang benar-benar menjaga dan mengembangkan hak-hak dasar ini, atau justru mengorbankannya demi kepentingan instrumental belaka?

Kurikulum pendidikan Islam yang berlandaskan Maqashid menuntut integrasi antara ilmu pengetahuan dan nilai secara sistemik. Ini berarti bahwa mata pelajaran seperti matematika, sains, sejarah, atau ekonomi tidak boleh diajarkan secara nilai-netral. Sebaliknya, setiap disiplin ilmu harus difahami dalam kerangka etika Islam, di mana penguasaan pengetahuan diarahkan pada tujuan akhir kemaslahatan (maslahah) dan penegakan keadilan (‘adl). Sebagai contoh, pengajaran ekonomi tidak hanya membahas teori pasar atau pertumbuhan ekonomi, tetapi juga menyoroti aspek keadilan distribusi, larangan riba, dan prinsip zakat sebagai mekanisme redistribusi sosial sesuai dengan tuntunan syariat[840]. Dalam pendidikan sains, penemuan teknologi harus dikaji dari sisi dampaknya terhadap lingkungan (hifz al-bi’ah), yang merupakan ekstensi dari hifz al-nafs dan hifz al-mal dalam konteks modern. Kurikulum tidak hanya menghasilkan individu yang memiliki kompetensi teknis, tetapi juga memiliki kesadaran etik yang tinggi terhadap konsekuensi sosial dan ekologis dari penerapan ilmu pengetahuan[841]. Aspek krusial lainnya adalah penguatan dimensi spiritualitas dan moralitas sebagai bagian

integral dari proses belajar. Dalam paradigma Maqashid, pembinaan akhlak bukanlah pelengkap atau pelajaran pelengkap (extra-curricular), melainkan merupakan ruh dari pendidikan itu sendiri. Al-Qur'an secara tegas menegaskan bahwa tujuan utama diutusnya Nabi Muhammad adalah untuk menyempurnakan akhlak: "Dan sesungguhnya engkau (Muhammad) benar-benar memiliki akhlak yang agung." (QS. al-Qalam: 4). Hadis Nabi juga menyatakan, "Aku diutus untuk menyempurnakan akhlak mulia."[842]. Pernyataan ini menempatkan akhlak sebagai tujuan sentral dari risalah Islam, yang harus diinternalisasi dalam seluruh aspek kehidupan, termasuk proses pendidikan. Dalam konteks kurikulum, hal ini berarti bahwa guru tidak hanya sebagai penyampai informasi, tetapi juga sebagai model akhlak (uswah hasanah), sementara lingkungan sekolah harus dibangun sebagai ekosistem moral yang mendukung pengembangan karakter seperti kejujuran, empati, dan tanggung jawab. Evaluasi pendidikan pun perlu diperluas dari aspek kognitif semata menjadi multidimensional, meliputi aspek amal (perilaku) dan niat (motivasi), sebagaimana ditegaskan dalam ajaran Islam bahwa amal diukur oleh niatnya[843].

Lebih jauh lagi, Maqashid al-Syari'ah menawarkan pendekatan dinamis terhadap kurikulum pendidikan Islam, yang mampu merespons tantangan kontemporer seperti pergeseran nilai, teknologi digital, dan krisis ekologi. Dalam hal ini, konsep maslahah mursalah (kebaikan yang tidak disebut secara eksplisit dalam teks, tetapi diperbolehkan karena mendatangkan manfaat) menjadi prinsip metodologis penting untuk membuka ruang ijtihad dalam

pendidikan[844]. Misalnya, integrasi literasi digital dalam kurikulum harus dikaji dari sisi kemanfaatannya bagi hifz al-‘aql dan hifz al-din apakah teknologi mendukung pemahaman agama yang mendalam atau justru mempercepat disinformasi dan degradasi akhlak. Pendidikan Islam modern, oleh karena itu, harus mampu menyeimbangkan antara keberpegangan pada prinsip syariat dan fleksibilitas dalam metodologi, agar tetap relevan tanpa kehilangan identitasnya.

Di tingkat kebijakan, penerapan Maqashid dalam kurikulum membutuhkan pendekatan partisipatif yang libatkan ulama, ahli pendidikan, dan praktisi, dalam merumuskan standar kompetensi lulusan yang mencerminkan keseimbangan antara ilmu, iman, dan amal. Organisasi internasional seperti International Institute of Islamic Thought (IIIT) telah mengusulkan kerangka integrasi ilmu pengetahuan berbasis tawhid dan Maqashid, yang menekankan pada penyatuan disiplin ilmu dalam kerangka tauhidik, di mana semua pengetahuan dikembalikan pada sumber ilahi dan ditujukan untuk pengabdian kepada Allah dan kemaslahatan umat[845]. Pendekatan ini menolak dikotomi antara "ilmu agama" dan "ilmu umum", dan menawarkan integrasi epistemik yang otentik dan transformatif.

Penerapan Maqashid al-Syari’ah dalam kurikulum pendidikan Islam bukanlah sekadar reformasi struktural, melainkan transformasi paradigmatik yang menempatkan manusia sebagai subjek yang bertanggung jawab di hadapan Allah dan sesama. Kurikulum yang berbasis Maqashid mengarah pada pembentukan

insan kamil manusia yang seimbang, utuh, dan berintegritas yang mampu menghadapi kompleksitas zaman tanpa kehilangan kompas moralnya. Dalam dunia yang semakin terfragmentasi oleh nilai-nilai sekular dan individualistik, pendidikan Islam yang berakar pada Maqashid hadir sebagai alternatif epistemik yang tidak hanya relevan, tetapi juga mendesak.

Pendidikan sebagai Pembentukan Peradaban (Civilizational Project)

Konsep Pendidikan sebagai Proyek Peradaban

Dalam wacana pemikiran Islam, pendidikan tidak sekadar dipahami sebagai proses teknis mentransfer pengetahuan atau keterampilan instrumental; melainkan ia merupakan proyek peradaban yang holistik dan transformatif suatu civilizational project yang sarat dengan dimensi ontologis, epistemologis, dan aksiologis. Konsepsi ini berakar pada pandangan bahwa manusia (insān) bukan hanya makhluk kognitif, tetapi juga makhluk moral dan spiritual yang memiliki tanggung jawab (taklīf) terhadap pencipta, diri sendiri, dan seluruh struktur sosial alam semesta. Pendidikan dalam Islam berfungsi sebagai wahana pelaksanaan khilāfah (kepemimpinan di muka bumi), di mana individu dibentuk bukan hanya untuk bertahan hidup, tetapi untuk menjadi quwwat taqdiriyyah (kekuatan menentukan masa depan peradaban)[846]. Proyek pendidikan ini, oleh karenanya, harus diselenggarakan dalam kerangka nilai-nilai ilahiah, dengan tujuan akhir bukan sekadar pemenuhan kebutuhan dunia, melainkan perwujudan

keseimbangan antara dunyā dan ākhirah, antara penguasaan ilmu dan pengamalan etika.

Dalam paradigma ini, pendidikan bukanlah aktivitas netral atau otonom dari nilai. Ia merupakan ruang dialektis di mana epistemologi Islam dengan sumber utamanya Al-Quran dan Sunnah diterjemahkan menjadi tatanan sosial yang beradab. Al-Quran menegaskan bahwa fungsi utama rasul adalah memberikan pendidikan (lis yuzakkihim wa yu'allimahum al-Kitāb wa al-Hikmah) murnifikasi jiwa dan pengajaran kitab serta hikmah yang menunjukkan bahwa pendidikan adalah proses penyucian sekaligus pencerahan[2: 129]. Kata tazkiyah (pemurnian) dalam ayat ini mengandung muatan spiritual dan moral yang sangat dalam, menekankan bahwa pembentukan manusia seutuhnya meliputi intelek, hati, dan akhlak adalah tujuan utama pendidikan[847]. Dalam konteks peradaban, ini berarti bahwa suatu masyarakat tidak dapat dikatakan maju jika pembentukan individunya mengabaikan dimensi batin. Peradaban yang kokoh, dalam pandangan Islam, dibangun di atas fondasi ilmu yang berakhlak, bukan ilmu yang sekular atau terlepas dari nilai.

Sejarah keemasan peradaban Islam memberikan bukti empirik tentang keberhasilan model pendidikan ini. Dari Bayt al-Hikmah di Baghdad hingga universitas-universitas seperti Al-Azhar di Kairo dan Qarawiyyin di Fes, institusi pendidikan Islam tidak hanya menjadi pusat pengembangan ilmu, tetapi juga menjadi jantung gerakan intelektual dan sosial yang memandu arah peradaban. Ilmuwan seperti Al-Khawarizmi, Ibn Sina, Al-Farabi, dan Ibn Khaldun bukan

sekadar ahli dalam bidang teknis, tetapi mereka juga pemikir yang menghubungkan ilmu dengan kesejahteraan masyarakat dan kaidah moral. Ibn Khaldun, dalam Muqaddimah-nya, menegaskan bahwa ‘ilm al-‘umrān (ilmu kemasyarakatan) hanya dapat dikembangkan dalam konteks pendidikan yang menyeluruh dan berkelanjutan, yang membentuk struktur sosial yang stabil dan adil[848]. Pendidikan, dalam pandangan Ibn Khaldun, adalah prasyarat bagi lahirnya ‘umrān (peradaban) yang maju, dan keruntuhan pendidikan membuka jalan bagi disintegrasi sosial[849].

Pada tingkat epistemologis, pendidikan sebagai proyek peradaban menuntut integrasi antara ilmu-ilmu agama (naqliyyah) dan ilmu-ilmu rasional (‘aqliyyah). Dalam tradisi pemikiran Islam klasik, dikotomi antara agama dan ilmu tidak pernah menjadi bagian dari kosmologi intelektual. Sebaliknya, Rasulullah SAW bersabda: "Tuntutlah ilmu dari buaian hingga liang lahat"[850], menunjukkan bahwa pendidikan adalah proses seumur hidup (lifelong learning) yang mencakup semua dimensi pengetahuan. Lebih jauh, Hadis lain menyatakan: "Barangsiapa yang menempuh jalan untuk menuntut ilmu, Allah akan memudahkan baginya jalan menuju surga"[851], menegaskan bahwa pencarian ilmu memiliki dimensi transendental dan eskatologis. Pendidikan dalam Islam tidak memisahkan kebenaran duniawi dari ukhrawi; ia justru menjadikan pengetahuan sebagai sarana pendekatan kepada Tuhan (taqarrub ilā Allāh) dan sebagai instrumen transformasi sosial[852].

Dalam konteks modern, tantangan terbesar terhadap pendidikan sebagai proyek peradaban adalah fragmentasi

epistemologis yang dibawa oleh modernitas Barat. Pendidikan sekuler, yang sering diadopsi oleh negara-negara Muslim, cenderung mengisolasi ilmu dari nilai, mendewakan rasionalitas instrumental, dan mengabaikan dimensi spiritual. Hal ini mengakibatkan apa yang diagendakan oleh Ziauddin Sardar sebagai "crisis of meaning" dalam peradaban kontemporer di mana kemajuan teknologi tidak diimbangi dengan kedalaman moral[853]. Karenanya, rekonstruksi pendidikan Islam harus dimaknai sebagai upaya dekolonisasi epistemologis, yaitu mengembalikan otonomi intelektual umat Islam dalam mengkonseptualisasikan dan mengelola pengetahuan berdasarkan kerangka nilai Islam[854]. Muhammad Iqbal, dalam The Reconstruction of Religious Thought in Islam, menyerukan perlunya ijtihad epistemologis untuk menciptakan sistem pendidikan yang mampu menjawab tantangan zaman tanpa mengorbankan integritas iman[855].

Pendidikan yang berfungsi sebagai katalisator perubahan sosial harus pula menanamkan kesadaran kritis (critical consciousness), sebagaimana diidealkan Paulo Freire dalam pendidikan pembebasan, tetapi dalam kerangka Islam, kesadaran kritis ini harus diarahkan pada keadilan sosial (‘adl) dan pembebasan dari penindasan dalam segala bentuknya. Al-Quran menegaskan: "Sesungguhnya Allah tidak mengubah keadaan suatu kaum hingga mereka mengubah apa yang ada pada diri mereka sendiri"[13: 11]. Ayat ini memberikan dasar teologis bagi pendidikan sebagai wahana transformasi diri dan masyarakat. Individu yang terdidik secara Islami akan menjadi rūsūkh fī al-‘ilm (kokoh dalam ilmu) dan

qā'imūn bi al-qist (tegak lurus pada keadilan), mampu menjadi kekuatan moral dan intelektual yang menyeimbangkan kekuasaan dan menegakkan kebenaran[856].

Pendidikan sebagai proyek peradaban harus dirancang secara sistemik, melampaui batas-batas formal kelas dan kurikulum. Ia mencakup pendidikan keluarga, masyarakat, media, dan negara. Ia menuntut keterlibatan berkelanjutan dari semua pemangku kepentingan: ulama, cendekiawan, pemerintah, dan masyarakat sipil. Pendidikan ideal dalam Islam adalah pendidikan yang menciptakan insān kāmil manusia yang seimbang antara ilmu dan amal, antara hak dan kewajiban, antara hak individual dan tanggung jawab kolektif. Dalam proses inilah peradaban Islam dapat dibangun kembali, bukan sebagai nostalgia historis, tetapi sebagai proyek kontemporer yang dinamis, inklusif, dan berkelanjutan[857].

Pendidikan dan Pembangunan Peradaban Islam

Dalam arsitektur peradaban Islam, pendidikan bukan sekadar mekanisme penguasaan pengetahuan, melainkan proyek peradaban yang multidimensional spiritual, intelektual, etis, dan sosial. Sejarah membuktikan bahwa puncak kejayaan peradaban Islam pada abad ke-8 hingga ke-14 M tidak terlepas dari sistem pendidikan yang holistik dan inklusif, yang mengintegrasikan wahyu dan akal sebagai sumber otoritatif pengetahuan[858]. Madrasah, bait al-hikmah, perpustakaan besar di Baghdad, Kairo, dan Cordoba, serta lingkaran ilmiah di masjid-masjid menjadi inkubator bagi pertukaran ide lintas budaya dan perkembangan disiplin ilmu dari

astronomi hingga teologi[859]. Pada masa ini, epistemologi Islam menegaskan bahwa mencari ilmu adalah kewajiban suci (fardhu kifayah), sebuah konsepsi yang menempatkan pendidikan sebagai jembatan antara manusia dan Tuhan, antara pengetahuan dan amal[860].

Paradigma pendidikan Islam klasik menolak dikotomi antara ilmu duniawi dan ukhrawi. Al-Farabi (w. 950 M), dalam karyanya Al-Madina al-Fadila, membangun model masyarakat utama yang hanya dapat dicapai melalui pendidikan rasional dan moral yang menyeluruh[861]. Baginya, the virtuous city hanya mungkin terwujud jika warganya dilengkapi dengan pengetahuan filosofis, etika, dan keterampilan sosial yang terinternalisasi. Pendidikan, dalam pandangan ini, bukanlah proses sekuler yang terlepas dari nilai, melainkan proses transformatif yang membangun nafs (jiwa) agar mampu menyeimbangkan antara hakikat dan makrifat, antara ilmu dan amal[862]. Ibn Sina (Avicenna), melalui pendekatan psikologis dan pedagogisnya, menekankan pentingnya pendidikan bertahap sesuai perkembangan kognitif dan moral anak, dari sensorimotor hingga intelektual spekulatif konsep yang secara implisit telah mendahului teori perkembangan kognitif Piaget dengan jangka waktu lebih dari satu milenium[863]. Namun, integritas pendidikan dalam peradaban Islam tidak hanya berhenti pada ranah individual. Ia menyebar ke tatanan sosial dan politik. Al-Ghazali (w. 1111 M), dalam Ihya Ulum al-Din, secara tegas menyatakan bahwa ilmu tanpa amal adalah penyakit, sedangkan amal tanpa ilmu adalah kebodohan dua kutub yang harus disatukan melalui pendidikan berbasis karakter

(akhlaq)[864]. Dalam konteks ini, madrasah bukan hanya tempat menghafal teks-teks keagamaan, tetapi laboratorium moralitas sosial. Santri tidak hanya belajar tafsir dan fiqh, tetapi juga diajak merefleksikan tanggung jawab mereka terhadap kemiskinan, kezaliman, dan ketidakadilan. Pendidikan Islam klasik demikian bersifat emancipatory, karena membebaskan individu dari kebodohan dan menempatkannya sebagai agen perubahan dalam masyarakat[865].

Fungsi pendidikan sebagai katalis peradaban juga terlihat dari kontribusinya terhadap globalisasi pengetahuan. Para sarjana Muslim seperti al-Khwarizmi, al-Razi, dan Ibn al-Haytham tidak hanya mengembangkan sains dalam konteks lokal, tetapi menyalurkannya ke peradaban lain melalui terjemahan dan dialog antarbudaya. Sistem pendidikan Islam pada masa keemasan memberikan ruang bagi eksperimentasi, kritisisme, dan inovasi ilmiah nilai-nilai yang kemudian menjadi fondasi scientific revolution di Eropa. Fakta ini menunjukkan bahwa peradaban Islam bukan hanya menerima warisan Yunani, Persia, dan India, tetapi mentransformasinya dalam kerangka teologi dan kosmologi Islam, sebagaimana diilustrasikan dalam konsep tadabbur (perenungan alam sebagai ayat Tuhan) yang menjadi dasar metodologi sains Islami[866].

Di era kontemporer, meskipun banyak sistem pendidikan Islam mengalami fragmentasi antara ilmu agama dan ilmu umum, potensinya sebagai basis pembangunan peradaban tetap tak terbantahkan. Pendidikan Islam, jika dikonseptualisasikan ulang

melalui pendekatan tawhidik yang menyatukan semua domain pengetahuan dalam satu kerangka integral memiliki kapasitas untuk menjawab krisis multidimensional dunia modern: krisis etika, lingkungan, dan alienasi sosial. Sebagaimana ditegaskan oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas, pendidikan harus bertujuan menciptakan insan kamil (manusia utuh) yang seimbang dalam dimensi intelektual, spiritual, dan sosial, bukan sekadar pencetak tenaga kerja atau ahli teknis[867].

Dalam konteks global, nilai-nilai universal dalam pendidikan Islam keadilan (al-adl), kasih sayang (rahmah), dan kebebasan berpikir (ijtihad) dapat menjadi kompas moral bagi peradaban dunia yang semakin sekular dan fragmentatif. Sebuah pendidikan yang berakar pada Al-Qur'an dan Sunnah, tetapi terbuka terhadap dinamika ilmu modern, berpotensi melahirkan generasi global yang tidak hanya cerdas, tetapi juga berintegritas dan berempati. Peradaban yang berkelanjutan, seperti yang diinginkan oleh banyak pemikir kontemporer, hanya mungkin terwujud jika pendidikan kembali dimaknai sebagai proyek etis, bukan sekadar ekonomi atau teknokrasi[868].

Pendidikan untuk Pembangunan Peradaban yang Berkelanjutan

Pendidikan, dalam diskursus kontemporer, sering kali direduksi menjadi instrumen mekanistik untuk mencapai target pembangunan ekonomi semata, yang diukur melalui metrik seperti Produk Domestik Bruto dan tingkat employabilitas lulusan. Namun, visi pembangunan peradaban yang berkelanjutan (sustainable

civilization) menuntut pemahaman yang jauh lebih subtil dan holistik. Ia memerlukan suatu rekonfigurasi paradigma pendidikan yang tidak hanya mentransmisikan knowledge dan skills, tetapi yang terlebih penting, membentuk being dan conscience suatu proses yang dalam epistemologi Islam dikenal sebagai tarbiyah. Pembangunan berkelanjutan, sebagaimana didefinisikan dalam laporan Brundtland, adalah pemenuhan kebutuhan generasi sekarang tanpa mengorbankan kemampuan generasi masa depan untuk memenuhi kebutuhannya sendiri[869]. Akan tetapi, definisi operasional ini memperoleh kedalaman dan dimensi moral yang imperatif ketika diinterogasi melalui lensa teosentris Islam, yang menempatkan manusia sebagai khalīfah fī al-arḍ (wakil Allah di muka bumi)[870], dengan mandat untuk memakmurkan bumi (i'mār al-arḍ) sekaligus menjaganya dari kerusakan (ifṣād).

Integrasi antara ilmu pengetahuan dan etika, atau lebih tepatnya, penyatuan yang inheren antara epistemologi dan aksiologi, menjadi poros sentral dalam proyek pendidikan ini. Dikotomi modern antara fakta (is) dan nilai (ought), yang dipelopori oleh pemikiran David Hume, telah menghasilkan ilmu pengetahuan yang bebas nilai (value-free) dan teknologi yang acap kali abai terhadap konsekuensi sosio-ekologisnya[871]. Pendidikan Islam menawarkan koreksi fundamental terhadap fragmentasi ini dengan menegaskan bahwa semua ilmu, pada hakikatnya, bersumber dari Allah SWT (QS. Al-'Alaq: 1-5) dan harus bermuara pada pengabdian kepada-Nya. Oleh karena itu, kemajuan teknosains harus selalu dikawal oleh kesadaran moral yang bersumber dari wahyu,

sehingga pemanfaatan sumber daya alam dilakukan dalam kerangka syukur (shukr), bukan eksploitasi (isrāf), dan bertanggung jawab (mas'uliyyah)[872]. Dalam konteks ini, pendidikan berfungsi sebagai mekanisme ihṣān (berbuat baik dalam setiap keadaan), memastikan bahwa setiap inovasi dan perkembangan peradaban senantiasa berada dalam koridor yang menghormati kelestarian sistem alam dan keadilan antargenerasi.

Di tengah kompleksitas tantangan global abad ke-21 mulai dari krisis biosferik, disrupsi digital, hingga polarisasi sosial pendidikan Islam dituntut untuk memainkan peran yang tidak hanya adaptif tetapi juga transformatif. Pendekatan pedagogis yang sekadar informatif-transmisif sudah tidak memadai. Yang diperlukan adalah sebuah model yang membina al-ʻaql al-manhajī (pikiran metodologis) yang mampu melakukan naqd al-ʻaql (kritik nalar), berpikir sistemik, dan merangkul kreativitas dalam memecahkan masalah multidimensi[873]. Ini sejalan dengan serangan epistemik terhadap tantangan modern yang memerlukan pendekatan interdisipliner dan transdisipliner. Lebih jauh, pendidikan harus menumbuhkan al-waʻy al-ʻālamī (kesadaran global) yang tidak mengaburkan identitas lokal, melainkan sebuah kesadaran yang berakar pada prinsip-prinsip universal Islam seperti keadilan (ʻadl), kasih sayang (raḥmah), dan kebijaksanaan (ḥikmah). Sebuah hadis yang diriwayatkan oleh Muslim menjadi landasan etis untuk ini: "Takutilah doa orang yang terzalimi, karena tidak ada tabir antara doanya dengan Allah"[874], menegaskan bahwa ketimpangan dan ketidakadilan adalah bentuk kerusakan (fāsād) yang harus ditolak.

Oleh sebab itu, kontribusi pendidikan Islam terhadap pembangunan peradaban yang berkelanjutan pada akhirnya terletak pada kemampuannya untuk membingkai ulang tujuan akhir dari pembangunan itu sendiri. Ia menggeser fokus dari pembangunan yang antroposentris-menara-gading (ivory-tower anthropogenic development) menuju pembangunan yang teo-antroposentris, yang memandang kesejahteraan manusia dan kelestarian alam sebagai bagian integral dari ibadah kepada Sang Pencipta. Dengan menanamkan nilai-nilai ketuhanan (uluhiyyah), kemanusiaan (insaniyyah), dan penjagaan terhadap alam (ramah lingkungan), pendidikan Islam mempersiapkan generasi masa depan yang tidak hanya competitive tetapi juga compassionate; bukan saja resourceful, tetapi juga responsible. Inilah esensi dari membangun peradaban yang berkelanjutan dan berkeadilan sebuah peradaban yang meninggalkan warisan bukan hanya infrastruktur material, tetapi lebih penting lagi, warisan ketakwaan, kebijaksanaan, dan kearifan untuk menjaga harmoni semesta.

Konsep Adab dan Ta'dib dalam Pendidikan Islam

Pengertian Adab dalam Pendidikan Islam

Adab, sebagai sebuah konsep filosofis-operasional dalam epistemologi pendidikan Islam, mengatasi pengertian reduktifnya yang sering kali disamakan semata-mata dengan etiket atau sopan santun formal. Secara ontologis, adab merujuk pada suatu keadaan psikospiritual dan moral yang mencakup kesadaran akan posisi diri yang tepat dalam hierarki eksistensi, serta tindakan dan disposisi

yang selaras dengan kesadaran tersebut[875]. Ia adalah manifestasi lahiriah dari batin yang telah terdidik (tarbiyah al-nafs) untuk mengenal hakikatnya (marifat al-nafs) dan, oleh extension, mengenal Tuhannya (marifat Allah)[876]. Dalam kerangka pendidikan Islam, adab bukanlah dekorasi perilaku melainkan fondasi epistemologis; ia menentukan bagaimana ilmu diperoleh, diproses, diajarkan, dan diaplikasikan, sehingga ilmu itu sendiri menjadi bermakna, bermanfaat, dan membawa kedekatan kepada Sang Pemberi Ilmu, Allah SWT[877].

Perbedaan mendasar antara konsep adab dan terminologi Barat seperti ‘ethics’ atau ‘character’ terletak pada basis metafisiknya. Sementara etika sering kali dibangun di atas landasan humanistik-sekular atau filsafat moral rasional, adab bersumber dari wahyu dan bertujuan untuk merealisasikan kehendak Ilahi dalam setiap aspek kehidupan manusia[878]. Sebagaimana dinyatakan dalam Al-Qur'an, "Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu (yaitu) bagi orang yang mengharap (rahmat) Allah dan (kedatangan) hari kiamat dan dia banyak menyebut Allah." (QS Al-Ahzab: 21)[879]. Ayat ini menegaskan bahwa sumber dan standar akhir dari adab adalah kehidupan teladan (uswah hasanah) Nabi Muhammad SAW, yang merupakan pengejawantahan sempurna dari Al-Qur'an[880]. Pendidikan adab adalah proses meneladani (ittiba) dan membentuk kepribadian yang mencerminkan akhlak Qur'ani.

Implikasi dari pemahaman ini terhadap teori pendidikan sangatlah profund. Syed Muhammad Naquib al-Attas, pemikir

kontemporer yang banyak membahas konsep ini, menegaskan bahwa tujuan akhir pendidikan Islam adalah bukan sekadar menghasilkan individu yang berpengetahuan (a knowledgeable man), melainkan manusia yang beradab (a good man)[881]. Dalam pandangannya, ilmu (ilm) dan adab adalah dua sisi mata uang yang tak terpisahkan. Ilmu tanpa adab akan menjadi liar dan berpotensi destruktif, sementara adab tanpa ilmu dapat menjadi dogmatis dan kosong. Konsep sentral yang diajukan al-Attas adalah ta'dib, yang merujuk secara khusus pada proses inculcation of adab melalui pendidikan[882]. Ta'dib dengan demikian merupakan metode dan sekaligus tujuan dari pendidikan Islam itu sendiri, yang mencakup penanaman disiplin spiritual, intelektual, dan moral.

Lebih lanjut, adab mengatur seluruh relasi dalam kosmos pendidikan. Ia mendefinisikan adab seorang murid terhadap gurunya, yang bukan hanya sebagai transmiter ilmu tetapi juga sebagai pembimbing spiritual. Sebuah hadis menyatakan, “Bukanlah dari golongan kami orang yang tidak memuliakan yang lebih tua dan menyayangi yang lebih muda serta tidak mengenal hak orang alim (guru) kami.”[883]. Relasi ini bersifat hierarkis tetapi penuh kasih, di mana rasa hormat (ihtermam) murid memfasilitasi aliran keberkahan (barakah) ilmu dari guru[884]. Di sisi lain, adab juga mengatur hubungan murid dengan ilmu itu sendiri mensyaratkan kerendahan hati (tawadhu), ketekunan (mujahadah), dan niat yang ikhlas semata-mata karena Allah[885]. Bahkan, adab meliputi hubungan dengan teks, lingkungan belajar, dan diri sendiri, menciptakan ekosistem pembelajaran yang holistik dan

terintegrasi. Dengan menempatkan adab sebagai jantung dari proses pendidikan, pendidikan Islam menjawab krisis modern yang memisahkan ilmu dari nilai. Krisis ini melahirkan intelektual yang pintar namun nihil secara spiritual, atau teknokrat yang terampil namun buta secara etis[886]. Konsep adab menawarkan resolusi dengan mengintegrasikan dimensi intelek (aql), jiwa (nafs), dan spirit (ruh) dalam satu kesatuan pendidikan yang utuh. Ia merupakan kriteria yang menjamin bahwa pencapaian intelektual dan teknis seorang individu selalu dibingkai oleh kesadaran moral dan tanggung jawab transendental, sehingga ilmu yang diperoleh benar-benar menjadi cahaya (nur) yang menerangi, bukan panas (hararah) yang membakar[887].

Ta'dib: Proses Pendidikan yang Berfokus pada Pembentukan Akhlak

Dalam wacana pendidikan Islam kontemporer, konsep ta'dib menempati posisi sentral sebagai paradigma yang tidak hanya menekankan penguasaan ilmu pengetahuan (ta'lim), tetapi lebih jauh menekankan pembentukan karakter (moral formation) melalui internalisasi adab. Kata ta'dib berasal dari akar kata Arab 'adaaba, yang secara leksikal berarti mendidik, membimbing, dan mengasuh dengan penuh kearifan dan kelembutan[888]. Berbeda dengan ta'lim yang lebih berfokus pada transfer ilmu pengetahuan, ta'dib merupakan proses transformasi manusia secara holistik menyentuh ranah intelektual, afektif, dan spiritual dengan tujuan membentuk insan yang muhsin, yaitu individu yang senantiasa bertindak baik dalam hubungannya dengan Allah, manusia, dan alam semesta[889].

Dalam konteks ini, pendidikan tidak lagi dipahami semata-mata sebagai upaya kognitif untuk memperluas pengetahuan, melainkan sebagai proses eksistensial yang membentuk identitas moral dan keberagamaan yang mendalam.

Secara filosofis, pendidikan berbasis ta'dib mengandaikan bahwa manusia bukan hanya makhluk rasional, tetapi juga makhluk moral dan spiritual yang memerlukan pembinaan berkelanjutan untuk mencapai keseimbangan antara nafsu dan akal, dunia dan akhirat. Pendidikan yang hanya mengandalkan kurikulum kognitif tanpa memperhatikan dimensi adab berpotensi melahirkan generasi yang cakap secara intelektual tetapi rapuh secara akhlak fenomena yang sering digambarkan sebagai 'ilm al-dunya bi-la din (pengetahuan dunia tanpa agama)[890]. Sebaliknya, ta'dib hadir sebagai perlawanan terhadap reduksionisme pendidikan modern yang cenderung memisahkan pengetahuan dari nilai. Dalam pandangan ini, ilmu yang tidak diimbangi dengan adab bukan hanya sia-sia, tetapi bahkan bisa menjadi ancaman sebagaimana digambarkan dalam tradisi intelektual Islam bahwa "ilmu tanpa adab seperti api tanpa pengawasan"[891]. Ta'dib menempatkan adab sebagai meta-kurikulum yang memayungi seluruh proses pendidikan.

Proses ta'dib berlangsung melalui tiga dimensi utama: internalisasi nilai, modellling behavior (keteladanan), dan habituasi (pembiasaan). Pertama, internalisasi nilai tidak sekadar menghafal prinsip moral, tetapi melibatkan proses reflektif mendalam yang memungkinkan peserta didik memahami makna di balik suatu nilai,

seperti kejujuran, kesabaran, dan kasih sayang. Hal ini sejalan dengan teori internalisasi dalam psikologi moral Lawrence Kohlberg, yang menekankan bahwa perkembangan moral terjadi ketika individu berpindah dari ketaatan eksternal terhadap aturan menuju pemahaman prinsip etika universal[892]. Dalam kerangka Islam, proses ini difasilitasi melalui pembelajaran kontekstual yang menghubungkan ajaran agama dengan realitas kehidupan sehari-hari, sehingga nilai menjadi relevan dan hidup dalam praksis.

Kedua, ta'dib sangat menekankan peran guru sebagai uswatun hasanah (contoh yang baik), sebagaimana difirmankan dalam Al-Qur'an, "Sungguh, telah ada pada diri Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu" (QS. Al-Ahzab: 21)[893]. Pendidikan dalam Islam bukanlah transaksi impersonal antara guru dan murid, melainkan relasi spiritual yang didasarkan pada ikatan hati (qalb). Menurut Ibn Qayyim al-Jawziyyah, seorang guru yang beradab akan memancarkan nur al-adab yang menyentuh jiwa murid, jauh melampaui kata-kata yang diajarkan[894]. Dalam konteks ini, guru tidak hanya mengajar melalui kata, tetapi lebih dominan melalui perbuatan sikap sabar, kejujuran, dan kerendahan hati yang ditunjukkan dalam kehidupan sehari-hari. Fenomena ini diperkuat oleh teori social learning Albert Bandura, yang menyatakan bahwa manusia belajar terutama melalui observasi dan imitasi terhadap figur otoritatif[895].

Ketiga, habituasi atau pembiasaan merupakan mekanisme kunci dalam ta'dib. Akhlak tidak diperoleh secara spontan, melainkan melalui latihan berulang yang membentuk kecenderungan batin

(malakah). Ibn Miskawaih, dalam karyanya Tahdzib al-Akhlaq (Pembinaan Akhlak), menjelaskan bahwa setiap perbuatan baik yang dilakukan secara konsisten akan memperkuat kecenderungan batin untuk mengulanginya, sehingga pada akhirnya menjadi bagian dari watak seseorang[896]. Proses ini analog dengan latihan fisik: seperti otot yang menguat melalui latihan, demikian pula karakter moral ditempa melalui praktik berkesinambungan. Oleh karena itu, lembaga pendidikan Islam harus dirancang sebagai komunitas moral yang memberi ruang bagi murid untuk berlatih kebaikan secara kontinu dalam ibadah, interaksi sosial, dan tanggung jawab kolektif.

Selain itu, ta'dib menekankan pentingnya lingkungan pendidikan (al-bi'ah al-tarbawiyyah) sebagai faktor determinatif dalam pembentukan akhlak. Sebuah kelas yang penuh dengan kekerasan verbal, diskriminasi, atau kompetisi destruktif akan menghambat internalisasi nilai-nilai luhur, terlepas dari seberapa bagus kurikulum yang ditawarkan. Sebaliknya, lingkungan yang menekankan rasa hormat, keadilan, dan empati akan mempercepat proses ta'dib. Dalam konteks ini, pendidikan Islam menyerukan desain pedagogi yang berbasis pada kasih sayang (rahmah), sebagaimana Rasulullah SAW diutus "sebagai rahmat bagi seluruh alam semesta" (QS. Al-Anbiya: 107)[897]. Pedagogi rahmah menolak model otoriter dan menawarkan pendekatan dialogis yang menghargai kemanusiaan peserta didik sebuah prinsip yang sejalan dengan pendekatan humanistik Carl Rogers dalam pendidikan[898].

Dalam dimensi teologis, ta'dib pada hakikatnya adalah proses penyucian jiwa (tazkiyat al-nafs) yang terus-menerus. Al-Qur'an menegaskan bahwa keberhasilan manusia di akhirat bergantung pada ketakwaan dan kebersihan jiwa: "Sungguh beruntung orang yang menyucikan jiwanya" (QS. Asy-Syams: 9)[899]. Di sinilah pendidikan Islam membedakan diri dari sistem pendidikan sekuler yang sering kali mengabaikan dimensi spiritual. Melalui ta'dib, pendidikan menjadi sarana ibadah setiap tindakan pendidik dan peserta didik yang dilakukan dengan niat ikhlas demi ridha Allah menjadi bagian dari spiritualitas sehari-hari. Pendekatan ini mengubah kelas dari ruang akuisisi pengetahuan menjadi arena transformasi rohani.

Di era globalisasi dan digitalisasi, tantangan terhadap ta'dib semakin kompleks. Arus informasi yang deras, degradasi nilai, dan hegemoni budaya populer telah mengaburkan batas antara yang mulia dan yang remeh. Dalam konteks ini, ta'dib berfungsi sebagai ethical counter-narrative yang menawarkan ketahanan moral. Lembaga pendidikan Islam tidak hanya harus mempertahankan nilai-nilai tradisional, tetapi juga secara kritis memilih dan mengadaptasi elemen baru dari peradaban global dengan filter adab[900]. Sebagaimana dikatakan oleh Nasr Hamid Abu Zayd, "Tradisi bukan museum, melainkan sungai yang terus mengalir"[901]. Ta'dib, oleh karena itu, harus dinamis mengakar pada nilai-nilai al-Qur'an dan Sunnah, tetapi responsif terhadap tantangan kontemporer.

Ta'dib adalah proyek peradaban yang menempatkan pembentukan akhlak sebagai inti dari pendidikan Islam. Dalam

kerangka ini, pendidikan bukan hanya tentang apa yang diajarkan, tetapi bagaimana dan dengan siapa pendidikan itu berlangsung. Dengan memadukan internalisasi nilai, keteladanan, habituasi, dan lingkungan yang mendukung, ta'dib menawarkan model pendidikan yang tidak hanya mencerdaskan, tetapi juga menginsanisasi membentuk manusia yang utuh, seimbang, dan bermakna. Dalam dunia yang semakin terfragmentasi, ta'dib tetap menjadi kompas moral yang menuntun umat menuju keadaban yang hakiki, bukan hanya dalam perilaku, tetapi dalam jiwa.

Integrasi Adab dan Ta'dib dalam Kurikulum Pendidikan Islam

Integrasi konsep adab dan ta'dib ke dalam arsitektur kurikulum pendidikan Islam melampaui pendekatan aditif semata, di mana pendidikan karakter sekadar ditempelkan pada mata pelajaran utama. Sebaliknya, integrasi ini menuntut rekonstruksi epistemologis kurikulum itu sendiri, menempatkan ontologi moral Islam sebagai landasan fundasional dari seluruh proses transmisi dan transformasi pengetahuan[902]. Adab, yang dipahami sebagai manifestasi perilaku yang tepat yang lahir dari pengenalan akan posisi diri yang benar dalam tatanan kosmik Tuhan, manusia, dan alam, dan ta'dib sebagai proses disiplin dan pengkondisian jiwa untuk mencapai adab tersebut, harus menjadi telos atau tujuan akhir yang mengarahkan setiap elemen kurikulum[903]. Dalam kerangka ini, kurikulum bukan sekadar serangkaian konten yang harus dikuasai, melainkan sebuah ekosistem pedagogis yang dirancang untuk membentuk insan adabi manusia beradab yang

ilmunya memancarkan kebijaksanaan (ḥikmah) dan tanggung jawab moral (akhlāq)[904]. Implementasi filosofis ini memerlukan metodologi yang holistik dan saling terhubung. Pertama, pada tingkat pedagogis, pembelajaran harus bergeser dari model bank penumpukan fakta menuju model dialogis yang kritis dan reflektif[905]. Setiap disiplin ilmu, baik ilmu alam maupun humaniora, diajarkan dengan menyelami dimensi etika dan teleologisnya. Misalnya, pembelajaran biologi tidak hanya membahas mekanisme evolusi, tetapi juga memicu diskusi tentang tanggung jawab manusia sebagai khalīfah dalam menjaga keseimbangan ekologis, sebagaimana tersirat dalam konsep mīzān (keseimbangan)[906]. Pendekatan ini, yang sering disebut sebagai 'integration of knowledge' atau Islamisasi ilmu, menuntut pengajar untuk bertindak sebagai murabbi (pendidik) yang membimbing, bukan sekadar mu'allim (pengajar) yang mentransfer informasi[907].

Kedua, lingkungan pembelajaran (learning environment) harus dikonseptualisasikan sebagai ruang suci (ḥaramayn) akademik yang merefleksikan nilai-nilai adab. Ini mencakup penciptaan kultur kelembagaan yang menjunjung tinggi rasa hormat, integritas akademik, dan pelayanan. Praktik-praktik seperti ṣalāt al-jamā'ah, retret spiritual (khalwah), dan proyek pengabdian masyarakat (khidmah) bukanlah kegiatan ekstrakurikuler yang terpisah, melainkan komponen kurikulum inti yang berfungsi sebagai laboratorium untuk menerapkan dan menghayati nilai-nilai ta'dib secara kongkrit[908]. Melalui pengalaman ini, peserta didik menjalani proses internalisasi nilai yang membentuk nafs al-muṭma'innah

(jiwa yang tenang), sebuah kondisi psikospiritual yang esensial untuk menerima dan mengamalkan ilmu secara benar[909]. Pada akhirnya, kurikulum yang terintegrasi dengan adab dan ta'dib bertujuan untuk memulihkan kesatuan sakral antara ilmu ('ilm), amal ('amal), dan iman (īmān). Ia menjawab krisis dehumanisasi dalam pendidikan modern yang telah memisahkan kecerdasan analitis dari kebijaksanaan moral[910]. Pendidikan Islam tidak lagi berkutat pada paradigma reaktif-defensif, tetapi bergerak ke arah kontributif-progresif, menghasilkan sarjana dan profesional yang tidak hanya kompeten dalam bidangnya, tetapi juga menjadi agen-agen moral yang berkontribusi terhadap peradaban ('umran) yang berkeadaban, sesuai dengan misi rahmatan lil 'alamin[911].

Adab dan Ta'dib dalam Konteks Pendidikan Sosial dan Budaya

Dalam wacana pendidikan kontemporer, yang sering kali terjebak dalam paradigma instrumental-materialistik, konsep adab dan ta'dib menawarkan suatu kerangka epistemologis yang mendalam untuk merekonstruksi pendidikan sosial-budaya. Berbeda dengan sekadar "etika" atau "moralitas" yang sering bersifat reduksionis, adab mengacu pada suatu kondisi kesadaran metafisis yang mengatur seluruh perilaku manusia sebuah sikap batin dan lahiriah yang timbul dari pengenalan (ma'rifah) terhadap tempatnya yang tepat dalam tatanan kosmos dan relasinya dengan Pencipta, sesama manusia, dan alam semesta[912]. Sementara itu, ta'dib sebagai proses aktif dari pendidikan, bukan sekadar transmisi pengetahuan (ta'lim), melainkan upaya penanaman dan

pembiasaan adab ini secara sistematis[913]. Dalam konteks sosial-budaya, integrasi kedua konsep ini tidak hanya bersifat normatif, melainkan menjadi landasan ontologis bagi terwujudnya sebuah masyarakat yang berkeadaban (civilized society).

Pengaruh adab dan ta'dib terhadap kohesi sosial terletak pada kemampuannya membentuk individu yang memiliki kesadaran akan hak dan martabat orang lain (huqūq al-'ibād) secara organik, bukan karena paksaan legal-formal. Sebagaimana diisyaratkan dalam Al-Qur'an, "Sesungguhnya Allah menyuruh (kamu) berlaku adil dan berbuat kebajikan, memberi kepada kaum kerabat, dan Allah melarang dari perbuatan keji, kemungkaran dan permusuhan. Dia memberi pengajaran kepadamu agar kamu dapat mengambil pelajaran"[914]. Ayat ini tidak hanya menekankan keadilan ('adl), yang merupakan pilar hukum, tetapi juga ihsān berbuat baik yang melampaui batas kewajiban yang merupakan ekspresi tertinggi dari adab. Seorang individu yang terdidik melalui proses ta'dib internalizes nilai ini sehingga rasa hormat dan empati bukan lagi sebagai kode eksternal, tetapi sebagai disposisi karakter yang melekat[915]. Inilah yang menciptakan hubungan sosial yang tidak hanya adil secara prosedural, tetapi juga hangat, penuh perhatian, dan secara fundamental manusiawi.

Lebih lanjut, dalam masyarakat majemuk yang sarat dengan perbedaan, pendidikan berbasis ta'dib memainkan peran krusial dalam membangun budaya dialogis yang produktif. Individu yang beradab mengenali batasan-batasannya baik batasan pengetahuan, keyakinan, maupun hak sehingga ia mampu untuk tidak hanya

mentoleransi, tetapi secara aktif menghargai (appreciate) perbedaan pandangan[916]. Konsep ini selaras dengan pesan universal Nabi Muhammad SAW dalam khutbah terakhirnya, "Sesungguhnya darahmu, hartamu, dan kehormatanmu adalah haram (suci) bagimu, seperti haramnya hari ini, bulan ini, dan negeri ini"[917]. Pesan ini menegaskan fondasi tertinggi dari interaksi sosial: penghormatan mutlak terhadap integritas manusia lain. Dalam konteks resolusi konflik, pendekatan adab mengajarkan untuk menyelesaikan pertikaian bukan dengan dominasi atau delegitimasi, tetapi melalui musyawarah (shūrā) yang dijunjung tinggi dalam tradisi Islam, yang mensyaratkan kesantunan berargumen, kesabaran mendengar, dan kejujuran intelektual[918]. Stabilitas sosial yang tercipta bukanlah stabilitas yang represif, melainkan stabilitas dinamis yang lahir dari saling pengertian dan penghormatan yang otentik.

Pada tataran yang lebih makro, tujuan akhir dari internalisasi adab melalui pendidikan (ta'dib) adalah terciptanya suatu tatanan sosial yang berkeadilan dan berkelanjutan. Ini merupakan proyeksi dari visi Islam sebagai rahmat bagi seluruh alam (rahmatan lil-'ālamīn)[919]. Masyarakat beradab (al-mujtama' al-adabī) adalah masyarakat di mana nilai-nilai moral tidak terkurung dalam ruang privat atau ritual semata, tetapi menjadi prinsip pengatur (guiding principle) dalam seluruh interaksi ekonomi, politik, dan budaya[920]. Integrasi nilai-nilai adab dalam sistem pendidikan mulai dari kurikulum formal, pedagogi guru, hingga kultur sekolah berfungsi sebagai mekanisme sosial untuk mereproduksi modal sosial dan

budaya yang diperlukan bagi kelangsungan peradaban itu sendiri[921]. Melalui proses ini, pendidikan tidak lagi sekadar mencetak tenaga kerja untuk pertumbuhan ekonomi, tetapi menjadi wahana pembentukan peradaban (tamaddun) yang manusiawi, harmonis, dan secara ekologis bertanggung jawab, merefleksikan peran manusia sebagai khalifah di muka bumi yang penuh dengan adab.

BAGIAN II

TEORI DAN PARADIGMA PENDIDIKAN ISLAM

Teori Pendidikan Islam Klasik dan Kontemporer

Model Pendidikan Islam

Model Tarbiyah: Pembentukan Karakter dan Spiritual

Dalam wacana pendidikan Islam kontemporer, tiga konsep utama tarbiyah, ta'lim, dan ta'dib muncul sebagai pilar fundamental yang tidak hanya membentuk sistem pedagogi, tetapi juga menjadi epistemologi pendidikan berbasis nilai-nilai keislaman. Ketiganya saling beririsan, namun memiliki domain, fungsi, dan tujuan yang berbeda secara subtansial. Dalam konteks ini, tarbiyah menempati posisi ontologis yang paling luas dan mendalam, karena tidak sekadar menyangkut transmisi pengetahuan (ta'lim) atau pembiasaan akhlak (ta'dib), melainkan proses transformasi holistik terhadap seluruh dimensi manusia ruhani, akhlaki, intelektual, dan sosial. Ia merupakan proses pembinaan yang berkelanjutan, bertahap, dan berkesinambungan, layaknya menumbuhkan pohon yang membutuhkan tanah subur, air yang cukup, dan sinar matahari yang konsisten, seperti metafora yang sering dikaitkan dengan akar kata raba yang berarti "tumbuh" atau "memelihara"[922].

Secara linguistik, istilah tarbiyah berasal dari akar kata Arab r-b-y yang dalam bentuk fā'ilah mengandung makna pertumbuhan,

pemeliharaan, penjagaan, dan pengembangan[923]. Dalam konteks pendidikan, makna ini diekspresikan sebagai usaha sadar dan terencana untuk membimbing pertumbuhan subjek didik secara utuh dari aspek jasmani, rohani, intelektual, hingga emosional dengan mengedepankan nilai-nilai ketuhanan dan kemanusiaan. Berbeda dengan model pendidikan sekuler yang sering kali terjebak dalam reduksi kognitif-rasional semata, tarbiyah menolak dikotomi antara ilmu dan iman, antara dunia dan akhirat. Ia menegaskan bahwa pendidikan yang utuh adalah yang mampu merawat nafs (jiwa) agar tumbuh dalam keseimbangan antara dimensi ‘ibādī (penghambaan kepada Allah) dan dimensi ‘amalī (perbuatan dalam masyarakat)[924]. Dalam perspektif ini, pendidikan bukan alat untuk mengejar kepentingan duniawi belaka, melainkan wahana untuk mencapai maqāṣid al-syarī‘ah: terwujudnya manusia yang bertakwa (liya‘lamū annamā khuliqa l-yawm ad-dīn)[925].

Pemahaman tarbiyah sebagai proses holistik diperkuat oleh pandangan para pemikir pendidikan Islam klasik dan kontemporer. Al-Ghazali, misalnya, dalam Iḥyā’ ‘Ulūm al-Dīn, menegaskan bahwa pendidikan harus dimulai dari pembentukan hati (tazkiyat al-nafs), karena tanpa hati yang sehat dan bersih, ilmu pengetahuan hanya menjadi beban yang tidak bermanfaat bahkan berbahaya[926]. Perspektif ini selaras dengan pandangan Muhammad Iqbal yang menekankan pentingnya “rekonstruksi pemikiran agama” melalui pendidikan yang membangkitkan khudi (ke-aku-an spiritual), yakni kesadaran akan kedudukan manusia sebagai khalifah di muka bumi yang harus mengekspresikan kreativitas, kebebasan, dan tanggung

jawab moral[927]. Dalam kerangka ini, tarbiyah bukanlah aktivitas teknis belaka, melainkan praktik spiritual yang memerlukan refleksi, meditasi, dan pembinaan batin yang intensif.

Lebih jauh, Al-Qur'an secara eksplisit menunjukkan orientasi tarbiyah melalui berbagai perumpamaan dan perintah. Firman-Nya dalam Surah Al-Baqarah (2:30), "Wa idh qāla Rabbuka lil-malā'ikati innī jā'ilun fil-arḍi khalīfatan" (Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat, "Sesungguhnya Aku hendak menjadikan khalifah di muka bumi"), menjadi dasar teologis bahwa manusia diciptakan untuk suatu misi transformasi sosial dan moral yang harus dibina melalui proses tarbiyah yang sistematis[928]. Di sisi lain, Surah Al-'Alaq (96:1–5) menegaskan bahwa proses belajar bermula dari wahyu dan membentang hingga pengembangan potensi intelektual: "Iqra' bismi Rabbika alladzī khalaq... alladzī 'allama bil-qalam, 'allama al-insāna mā lam ya'lam" (Bacalah dengan nama Tuhanmu Yang Mencipta… Yang mengajar (manusia) dengan perantaraan kalam. Dia mengajar manusia apa yang tidak diketahuinya). Ayat ini bukan hanya mendorong transmisi ilmu (ta'lim), tetapi juga menunjukkan bahwa ilmu itu sendiri adalah karunia Ilahi yang harus diintegrasikan dalam proses pembentukan karakter melalui tarbiyah[929].

Hadis Nabi Muhammad SAW juga memberikan arahan metodologis yang kaya tentang tarbiyah. Dalam riwayat Muslim, Nabi bersabda: "Mukmin yang paling sempurna imannya adalah yang paling baik akhlaknya" (HR. Muslim)[930]. Perintah ini menunjukkan bahwa keunggulan spiritual tidak diukur oleh jumlah

ibadah semata, melainkan oleh kualitas moral dalam interaksi sosial tujuan sentral dari tarbiyah. Selain itu, Nabi juga menekankan pentingnya kelembutan dalam proses pendidikan: “Barangsiapa yang diserahi urusan (mendidik), lalu dia tidak bersikap lembut terhadap mereka, maka dia tidak termasuk golongan kami” (HR. Muslim)[931]. Kelembutan (rifq) dalam pendidikan mengindikasikan bahwa tarbiyah bukanlah proses represif, melainkan asuhan yang penuh kasih sayang, sesuai dengan sifat ar-Ra’ūf dan ar-Raḥīm yang dimiliki Allah SWT sifat yang menjadi model utama dalam mendidik manusia.

Dalam praktiknya, model tarbiyah menuntut pendekatan pedagogis yang berbeda dari sistem pendidikan modern yang berorientasi pada hasil (outcomes-based) semata. Ia menekankan proses yang panjang, bertahap, dan kontekstual, sebagaimana yang dilakukan Nabi dalam mendidik para sahabat. Proses ini mencakup: (1) ta‘līm (pengajaran ilmu), (2) tarbiyah (pembinaan jiwa dan karakter), dan (3) taḥdhib al-nafs (penyucian jiwa)[932]. Namun, yang membedakan adalah bahwa tarbiyah tidak terbatas pada ruang kelas atau kurikulum formal. Ia terjadi dalam semua konteks kehidupan: keluarga, masyarakat, lingkungan alam, dan interaksi sosial. Pendidikan tidak dapat dilepaskan dari realitas kehidupan, dan pendidik bukan hanya guru di sekolah, melainkan siapa pun yang memiliki peran membina orang tua, pemimpin, tokoh masyarakat, bahkan pengalaman hidup itu sendiri.

Dalam konteks kekinian, tantangan terbesar bagi implementasi tarbiyah adalah fragmentasi nilai dan arus globalisasi yang

menguatkan individualisme, materialisme, dan hedonisme. Diperlukan revitalisasi model tarbiyah berbasis maqāṣid syari'ah, yang menempatkan tujuan utama pendidikan pada pembentukan insan kamil (manusia paripurna) yang mampu mengintegrasikan ilmu, iman, dan amal[933]. Hal ini memerlukan transformasi paradigma pendidikan Islam dari transfer of knowledge menuju transformation of being dari mengisi kepala menuju menghidupkan hati, dari memperoleh sertifikat menuju mencapai taqwa[934].

Tarbiyah sebagai pilar pertama dalam trilogi pendidikan Islam tarbiyah, ta'lim, ta'dib bukan sekadar metode, tetapi merupakan filosofi hidup yang menyeluruh. Ia merupakan proses pembentukan manusia seutuhnya yang berakar pada nilai-nilai Ilahiah, berjalan dalam jalur pembinaan berkelanjutan, dan bermuara pada terwujudnya keseimbangan antara eksistensi dunia dan akhirat. Dalam era yang penuh gejolak ini, kembali kepada esensi tarbiyah bukanlah nostalgia, melainkan kebutuhan eksistensial bagi kelangsungan peradaban yang berakhlak, berilmu, dan bertakwa.

Tarbiyah sebagai Proses Pembelajaran yang Holistik

Dalam khazanah pemikiran pendidikan Islam, konsep tarbiyah menempati posisi sentral yang tidak hanya menggarisbawahi fungsi instruksional pendidikan, tetapi juga dimensi transformasional yang lebih luas terhadap manusia sebagai makhluk holistik. Istilah tarbiyah yang dalam bahasa Arab berakar dari kata raba, yang berarti "tumbuh", "membimbing", dan "mengembangkan" mengandung makna yang jauh lebih dalam daripada sekadar proses

pengajaran atau ta'lim. Ia merupakan proses pembentukan manusia secara integral, meliputi aspek intelektual (al-'aql), emosional (al-nafs), spiritual (al-rūḥ), dan moral (al-akhlāq). Dalam konteks ilmiah doktoral, pendekatan tarbiyah dapat dipahami sebagai sebuah paradigma pendidikan yang berbasis pada ontologi humanisme teosentris manusia sebagai khalifah di muka bumi yang tumbuh dalam relasi permanen dengan Sang Pencipta dan ciptaan-Nya[935]. Implikasi dari pandangan ini menuntut kritik epistemologis terhadap model pendidikan modern yang cenderung reduksionis dan mekanistik, serta pemulihan wacana pendidikan dalam kerangka maqāṣid al-tarbiyyah: tujuan-tujuan yang lebih tinggi dalam pendidikan berbasis nilai (maqāṣid).

Secara struktural, tarbiyah dalam tradisi Islam bukanlah proses linier yang berakhir dengan akuisisi pengetahuan, melainkan proses spiral yang terus-menerus, bersifat dialektis, dan bersentuhan dengan realitas eksistensial individu. Pendidikan yang berorientasi tarbiyah menempatkan manusia sebagai entitas yang sedang dalam proses menjadi (becoming), bukan sekadar memiliki (having). Dalam hal ini, filsuf pendidikan Muslim seperti al-Ghazali menekankan pentingnya keseimbangan antara ilmu eksoterik ('ilm al-ẓāhir) dan ilmu esoterik ('ilm al-bāṭin), di mana pengetahuan lahiriah harus diimbangi dengan pengembangan hati nurani dan kesucian jiwa[936]. Al-Ghazali dalam Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn menyatakan bahwa ilmu tanpa amal ibarat pohon tanpa buah ia tumbuh tinggi tetapi tidak memberi manfaat[937]. Pernyataan ini menjadi landasan epistemologis bagi pendidikan yang tidak hanya memproduksi ahli

sains, teknologi, atau ekonomi, tetapi juga mencetak manusia yang bertanggung jawab secara moral dan spiritual terhadap dirinya, masyarakat, dan Tuhan.

Al-Qur'an secara eksplisit menegaskan pendekatan holistik dalam pendidikan ketika menyebutkan proses penciptaan manusia: "Dan Kami hiasi langit yang dekat dengan pelita-pelita (bintang-bintang), dan Kami jadikan ia sebagai alat-alat pelempar syaitan, dan Kami sediakan bagi mereka azab neraka yang menyala-nyala. Dan bagi orang-orang yang kafir terhadap Tuhan mereka, disediakan azab Jahannam. Itulah seburuk-buruk tempat kembali. Apabila mereka dilemparkan ke dalamnya, mereka mendengar suara neraka yang mengerikan, sedang neraka itu menggelegak, hampir-hampir pecah karena marah. Setiap kali dilemparkan ke dalamnya, sekelompok (penghuni neraka), penjaga-penjaga (neraka) bertanya kepada mereka: 'Apakah belum datang kepada kamu (dunia) seorang pemberi peringatan?'" (QS. al-Mulk: 5–8). Meskipun ayat ini tampaknya berbicara tentang akhirat, konteks interpretatifnya relevan secara pendidikan: kehadiran rasul sebagai munzir (pemberi peringatan) menggambarkan fungsi pendidik sebagai agen tarbiyah yang menumbuhkan kesadaran mendalam tentang konsekuensi moral dan spiritual dari setiap tindakan. Tarbiyah, bukan hanya soal kognisi, tetapi juga pengasahan kesadaran akan tanggung jawab akuntabilitas baik di dunia maupun di akhirat[938]. Hadis Nabi Muhammad SAW semakin memperkuat kerangka ini ketika beliau bersabda: "Barangsiapa yang menempuh jalan untuk menuntut ilmu, maka Allah memudahkan baginya jalan

menuju surga. Sungguh, para malaikat meletakkan sayap-sayapnya karena ridha terhadap penuntut ilmu. Dan sesungguhnya, ulama adalah pewaris para nabi" (HR. Muslim)[939]. Dalam hadis ini terdapat dua lapis makna: pertama, bahwa pencarian ilmu adalah ibadah; kedua, bahwa tujuan utama pendidikan adalah kedekatan dengan Allah dan aktualisasi nilai-nilai kenabian. Pernyataan bahwa ulama adalah pewaris nabi bukanlah pujian semata, melainkan penegasan bahwa fungsi pendidik adalah melanjutkan misi kenabian membimbing umat menuju kebaikan, keadilan, dan ketakwaan. Dalam konteks kontemporer, ini mengharuskan sistem pendidikan memperkuat dimensi tazkiyat al-nafs (penyucian jiwa) sebagai elemen inti dalam kurikulum, bukan sekadar pelengkap[940].

Dari perspektif pedagogis modern, teori pendidikan yang senafas dengan tarbiyah dapat ditemukan dalam kerangka transformative learning theory yang dikemukakan oleh Mezirow. Teori ini menekankan bahwa pembelajaran yang bermakna melibatkan perubahan dalam cara individu memahami dunia suatu proses yang mirip dengan konsep ta'dīb (pengajaran etis) dalam Islam[941]. Namun, yang membedakan tarbiyah dengan pendekatan Barat adalah akar teologisnya: tujuan utama pembelajaran bukan hanya pemberdayaan kognitif, tetapi taqarrub ilā Allāh (pendekatan diri kepada Allah). Dalam studi komparatif antara pendidikan sekuler dan Islam, Nasr berargumen bahwa pendidikan modern gagal karena mengabaikan dimensi transenden dari realitas manusia, sehingga menciptakan "manusia satu dimensi" yang teralienasi dari makna hidup[942]. Konsekuensinya, tarbiyah hadir

sebagai koreksi kultural dan spiritual terhadap krisis identitas global yang melanda generasi muda di era postmodern.

Implementasi tarbiyah dalam praktik pendidikan kontemporer memerlukan restrukturisasi kurikulum yang terintegratif. Model seperti character-based curriculum atau value-integrated curriculum yang dikembangkan di beberapa negara Muslim seperti Malaysia dengan konsep akademik, rohani, dan jasmani (AKRAB) mencerminkan upaya untuk menghidupkan kembali prinsip tarbiyah[943]. Di tingkat filosofis, integrasi antara ilmu eksakta dan agama tidak boleh dipahami secara instrumental, melainkan substantif yaitu bahwa sains dipelajari bukan hanya untuk penguasaan teknologi, tetapi juga sebagai sarana untuk merenungkan kebesaran Allah (tadabbur ayat kauniyah)[944]. Hal ini sejalan dengan ayat: “Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda (kebesaran Allah) bagi orang-orang yang berakal” (QS. Ali ‘Imran: 190).

Tarbiyah bukan hanya model pendidikan, tetapi paradigma kehidupan yang menempatkan manusia sebagai makhluk yang terus tumbuh, berkembang, dan bertanggung jawab secara holistik. Dalam keilmuan doktoral, pendekatan ini menuntut pendidik untuk berpikir kritis, reflektif, dan transformatif menggabungkan keilmuan akademik dengan integritas spiritual. Masa depan pendidikan Islam terletak pada kemampuannya untuk membangun sistem yang tidak hanya menghasilkan lulusan cerdas, tetapi juga insan yang bertaqwa, berkarakter, dan peduli terhadap keadilan sosial. Di

sinilah letak keunggulan tarbiyah sebagai proses pembelajaran holistik: ia membentuk manusia yang tidak hanya mengetahui, tetapi juga menjadi menjadi cermin nilai-nilai ilahiah dalam kehidupan nyata.

Peran Tarbiyah dalam Pembentukan Pribadi Muslim yang Seimbang

Dalam kerangka epistemologi Islam, konsep tarbiyah tidak sekadar merujuk pada praktik pendidikan dalam arti teknis atau instrumental, melainkan merupakan proses holistik yang mengintegrasikan pembentukan insan kamil manusia yang utuh, seimbang, dan berkesinambungan dalam pertumbuhan dirinya secara fisik, intelektual, emosional, sosial, dan spiritual. Kata tarbiyah berasal dari akar kata Arab raba, yang secara leksikal berarti "tumbuh", "berkembang", atau "membimbing ke arah kesempurnaan"[945]. Dalam konteks pendidikan Islam, istilah ini melampaui paradigma transmisi pengetahuan (transfer of knowledge) menuju paradigma transformasi eksistensial (transformation of being), di mana subjek pendidikan tidak hanya dituntut untuk menguasai ilmu, tetapi juga untuk meresapinya secara ontologis dan mengaktualisasikannya dalam tindakan sehari-hari[946]. Tarbiyah bukanlah sekadar pendidikan, melainkan pendidikan yang bernafaskan nilai-nilai tauhid, bertumpu pada akhlak, dan berorientasi pada tujuan transendental: ridha Allah SWT dan kemaslahatan umat manusia di dunia dan akhirat.

Dalam pembentukan pribadi Muslim yang seimbang, tarbiyah berfungsi sebagai mediasi antara wahyu dan akal, antara dimensi

dunia dan akhirat, serta antara individualitas dan kolektivitas. Keseimbangan (tawazun) dalam Islam bukan berarti kompromi statis antara dua kutub, melainkan dinamika harmonis yang terus-menerus direproduksi melalui kesadaran ruhaniah, ketajaman intelektual, ketangguhan emosional, dan kepedulian sosial. Seorang Muslim ideal, menurut pandangan Al-Qur'an, adalah "khalifah fil-ardh" (wakil Allah di muka bumi), yang diberi amanah untuk mengelola alam semesta dengan keadilan, hikmah, dan rahmat[947]. Amanah ini tidak dapat dilaksanakan tanpa proses tarbiyah yang mendalam dan berkelanjutan, karena hanya melalui pendidikan yang berbasis pada nilai-nilai ilahiah manusia mampu membangun keseimbangan internal (inner balance) yang kemudian tercermin dalam perilaku eksternal (outer conduct). Dalam pandangan Ibn Khaldun, pendidikan yang efektif harus mencakup pembentukan 'aqidah (keyakinan), akhlak (karakter), dan ma'rifah (pengetahuan), yang semuanya tumbuh dalam tatanan tarbiyah yang kohesif[948].

Pada tingkat psikologis dan pedagogis, tarbiyah menekankan prinsip tadarruj pembinaan bertahap yang memperhatikan fitrah (nature), usia, dan kapasitas peserta didik. Proses ini selaras dengan hadis Nabi Muhammad SAW yang menganjurkan pendidikan anak sesuai dengan perkembangannya: "Ajarkan anak-anak kalian berenang, memanah, dan menunggang kuda; dan pilihlah bagi mereka teman yang baik"[949]. Hadis ini tidak hanya menunjukkan pentingnya pendidikan fisik dan keterampilan, tetapi juga menekankan aspek moral melalui pemilihan lingkungan pergaulan yang sehat. Di sini, tarbiyah berperan sebagai agen sosialisasi yang

selektif dan arif, bukan hanya membekali individu dengan kompetensi, tetapi juga membangun disiplin diri (self-regulation), empati, dan tanggung jawab kolektif. Dalam kerangka ini, pribadi Muslim yang seimbang bukanlah hasil otodidaktik, melainkan produk dari ekosistem pendidikan yang holistik dalam keluarga, madrasah, masyarakat, dan lingkungan alam.

Lebih jauh lagi, tarbiyah dalam perspektif Al-Qur'an tidak memisahkan antara ilmu dunia dan ilmu akhirat. Firman-Nya:

"Dan carilah pada apa yang telah dianugerahkan Allah kepadamu (kebahagiaan) negeri akhirat, dan janganlah kamu melupakan bahagianmu dari (kenikmatan) duniawi" (QS. Al-Qasas: 77). Ayat ini secara eksplisit menegaskan prinsip keseimbangan yang menjadi inti dari pendidikan Islam. Tarbiyah yang ideal tidak memaksa manusia untuk mengabaikan kebutuhan duniawi demi spiritualitas, sebaliknya juga tidak membiarkan manusia tenggelam dalam materialisme tanpa kompas moral. Ia berusaha menyeimbangkan antara pencarian ilmu-ilmu eksakta, sosial, dan humaniora dengan pendalaman ilmu-ilmu keagamaan, sehingga lahir generasi Muslim yang mampu berkontribusi dalam sains dan teknologi tanpa kehilangan komitmen terhadap nilai-nilai keadilan, kejujuran, dan kasih sayang[950]. Pendekatan integratif ini dielaborasi oleh Fazlur Rahman dalam konsep double movement yaitu pemahaman terhadap teks wahyu dalam konteks historisnya, dilanjutkan dengan pengaplikasiannya secara kreatif dalam konteks kontemporer[951]. Dalam kerangka ini, tarbiyah berfungsi sebagai jembatan antara tradisi dan modernitas, antara konservatisme

spiritual dan inovasi intelektual. Dalam konteks kontemporer, tantangan terbesar tarbiyah adalah dehumanisasi pendidikan yang mengedepankan produktivitas ekonomi di atas pembentukan karakter. Pendidikan modern sering kali mereduksi manusia menjadi agen rasional-instrumental, mengabaikan dimensi ruhani dan etis. Akibatnya, muncul generasi yang cerdas secara kognitif namun rapuh secara emosional dan moral individu yang mampu meraih gelar tinggi, namun gagal menjadi manusia yang adil, sabar, atau rendah hati. Di sinilah tarbiyah menawarkan paradigma alternatif: suatu pendidikan yang tidak hanya mengisi pikiran, tetapi juga menyucikan hati (tazkiyatun nafs). Seperti ditegaskan dalam Al-Qur'an: "Sungguh beruntung orang yang menyucikan jiwa itu" (QS. Asy-Syams: 9).

Proses penyucian jiwa ini tidak mungkin terjadi tanpa intervensi tarbiyah yang sadar, sistematis, dan berkelanjutan. Di lingkungan perguruan tinggi, lembaga keagamaan, atau bahkan dalam ruang keluarga, tarbiyah harus ditempatkan sebagai proyek peradaban yang strategis bukan hanya untuk menghasilkan ulama atau ilmuwan, tetapi untuk melahirkan insan yang seimbang: intelektual yang saleh, pemimpin yang adil, dan hamba yang taat. Tarbiyah merupakan fondasi utama dalam pembentukan pribadi Muslim yang seimbang, yakni manusia yang mampu menyeimbangkan antara logika dan iman, antara kebutuhan jasmaniah dan keluhuran rohaniah, serta antara hak individu dan kewajiban sosial. Ia bukan sekadar metode, melainkan filsafat hidup yang mengarahkan manusia menuju kesempurnaan eksistensial. Dalam era disrupsi

dan fragmentasi nilai seperti sekarang, kembalinya perhatian terhadap tarbiyah dalam wujud pendidikan yang integral dan berbasis nilai bukan lagi pilihan, melainkan keharusan. Karena hanya melalui tarbiyah yang mendalam, manusia bisa menjadi khalifah yang sesungguhnya bukan penguasa yang otoriter, melainkan pelayan yang penuh tanggung jawab, ilmu, dan cinta.

Aplikasi Tarbiyah dalam Pendidikan Keluarga dan Masyarakat

Dalam wacana pendidikan Islam kontemporer, konsep tarbiyah tidak dapat dilepaskan dari kerangka pembentukan insan kamil manusia yang sempurna dalam dimensi spiritual, intelektual, emosional, dan sosial. Istilah tarbiyah, yang berasal dari akar kata raba (أ-ب-ن), mengandung makna pertumbuhan, pembinaan, dan pengembangan secara menyeluruh, bukan sekadar transfer pengetahuan, melainkan proses transformasi holistik yang mengintegrasikan aspek aqidah, akhlak, dan amal saleh[952]. Dalam konteks ini, pendidikan tarbiyah tidak terbatas pada ranah formal seperti madrasah atau sekolah, tetapi justru menemukan wadah primordialnya dalam dua institusi fundamental: keluarga dan masyarakat. Keduanya berfungsi sebagai microcosm dan macrocosm dari sistem pendidikan Islami yang berkelanjutan, saling melengkapi, dan bertaut erat dalam membangun moralitas kolektif umat[953].

Keluarga, sebagai unit pertama dan utama dalam sistem tarbiyah, menjadi laboratorium sosialisasi nilai yang paling efektif dan intensif. Di dalamnya, anak tidak hanya belajar bahasa, norma,

dan etika dasar, tetapi juga mengalami internalisasi nilai-nilai agama secara alami dan tanpa paksaan. Nabi Muhammad SAW bersabda, "Setiap bayi dilahirkan dalam keadaan fitrah; maka orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi"[954]. Hadis ini secara eksplisit menegaskan peran sentral keluarga dalam membentuk identitas keagamaan dan moral anak. Dalam konteks tarbiyah, keluarga bukan sekadar tempat tinggal fisik, melainkan institusi pendidikan pertama yang harus dijalankan dengan kesadaran pedagogis dan tanggung jawab akidah. Ibu, sebagai madrasatun ula (sekolah pertama), dan ayah, sebagai qawwam (pemimpin keluarga), memiliki peran simbiotik dalam menciptakan lingkungan yang mendukung pertumbuhan ruhani, intelektual, dan emosional anak[955]. Nilai-nilai seperti kasih sayang (rahmah), saling menghormati (ta'adzim), disiplin diri (muru'ah), dan tanggung jawab (amānah) bukan hanya diajarkan secara verbal, tetapi dipraktikkan melalui interaksi sehari-hari yang konsisten dan autentik.

Namun, tanpa integrasi dengan masyarakat, pendidikan dalam keluarga berpotensi menjadi isolatif dan tidak memiliki ruang uji empiris. Di sinilah peran masyarakat sebagai ruang aplikasi tarbiyah menjadi krusial. Masyarakat, dalam pandangan Islam, bukan entitas netral, melainkan ummah komunitas beriman yang dituntut untuk saling menasihati dalam kebenaran dan kesabaran (QS. Al-'Ashr: 3)[956]. Interaksi sosial di lingkungan masyarakat menjadi medan pembuktian nilai, tempat individu menguji stabilitas moralnya dalam menghadapi kompleksitas hubungan antarmanusia. Nilai

tarbiyah seperti keadilan (‘adl), kejujuran (shidq), dan tolong-menolong (ta’āwun) tidak dapat diinternalisasi secara penuh tanpa konteks sosial yang dinamis. Sebagaimana ditegaskan oleh Al-Ghazali dalam Ihya’ ‘Ulum al-Din, tarbiyah yang sempurna harus mencakup tiga dimensi: pemeliharaan jiwa (hifz al-nafs), pengembangan moral (tahdhib al-akhlāq), dan partisipasi sosial (khidmah al-ummah)[957]. Dalam hal ini, masyarakat bukan hanya latar belakang pendidikan, tetapi juga agen aktif dalam proses tarbiyah kolektif.

Integrasi tarbiyah antara keluarga dan masyarakat memerlukan sinergi yang terstruktur dan berkelanjutan. Di satu sisi, keluarga harus mampu membekali anak dengan fondasi nilai yang kuat; di sisi lain, masyarakat harus menyediakan lingkungan yang mendukung penguatan nilai-nilai tersebut. Fenomena degradasi moral di tengah globalisasi dan arus informasi yang deras menunjukkan ketimpangan antara pembinaan di keluarga dan tekanan sosial di luar rumah. Anak-anak mungkin dibesarkan dalam keluarga yang religius, namun sekali berada di ruang publik melalui media sosial, sekolah, atau lingkungan pertemanan mereka terpapar pada nilai-nilai hedonisme, individualisme, dan relativisme moral yang bertentangan dengan ajaran Islam. Ini menunjukkan bahwa tarbiyah tidak cukup bersifat defensif (hanya melindungi), tetapi harus bersifat ofensif proaktif membentuk masyarakat yang memuliakan nilai-nilai kebenaran[958].

Pendekatan tarbiyah yang holistik menuntut paradigma baru dalam pendidikan Islam: dari fragmentasi ke integrasi, dari dakwah

verbal ke transformasi sosial. Keluarga dan masyarakat harus dilihat sebagai sistem pendidikan terpadu, di mana nilai-nilai tarbiyah tidak hanya diajarkan, tetapi juga direproduksi dalam struktur sosial, ekonomi, dan budaya. Misalnya, praktik zakat, sedekah, dan gotong royong di lingkungan masyarakat bukan sekadar amalan ritual, melainkan alat tarbiyah sosial yang melatih empati, kepedulian, dan tanggung jawab kolektif[959]. Dalam konteks ini, masyarakat ideal adalah masyarakat pembelajar (learning community) yang senantiasa mengevaluasi diri, memperbaiki akhlak, dan mendidik generasi muda secara kolektif sebagaimana digambarkan dalam konsep amr ma'ruf nahi munkar yang menjadi kewajiban bersama (QS. Ali Imran: 104)[960].

Dalam perspektif epistemologi pendidikan, model tarbiyah dalam keluarga dan masyarakat ini menggambarkan bentuk pendidikan non-formal yang transformatif. Berbeda dengan pendidikan formal yang cenderung berfokus pada aspek kognitif, tarbiyah melalui keluarga dan masyarakat menekankan aspek afektif dan psikomotorik secara seimbang. Prosesnya tidak linier, tetapi spiral melibatkan refleksi, pengalaman, dan internalisasi berulang-ulang. Konsep ini selaras dengan teori experiential learning dari David Kolb, yang menegaskan bahwa pembelajaran paling efektif terjadi melalui pengalaman langsung, refleksi, konseptualisasi, dan eksperimen aktif[961]. Dalam tarbiyah, interaksi dengan orang tua, tetangga, tokoh agama, dan institusi sosial lainnya menjadi pengalaman pendidikan yang membentuk karakter secara organik.

Aplikasi tarbiyah dalam pendidikan keluarga dan masyarakat bukan semata-mata persoalan teknis pendidikan, tetapi merupakan proyek peradaban upaya membangun masyarakat yang berbasis nilai Ilahi, insani, dan universal. Ia menuntut kematangan spiritual para orang tua, komitmen sosial anggota masyarakat, dan kerangka kebijakan yang mendukung integrasi nilai dalam semua sektor kehidupan. Tanpa sinergi ini, tarbiyah akan berakhir sebagai retorika idealisme tanpa realitas. Tetapi bila dijalankan dengan kesadaran, keikhlasan, dan keilmuan yang mendalam, maka ia menjadi cikal bakal peradaban Islam yang rahmatan lil ‘alamin kasih sayang bagi seluruh alam semesta (QS. Al-Anbiya’: 107)[962].

Model Ta’lim: Penyampaian Ilmu Pengetahuan

Definisi dan Tujuan Ta’lim dalam Konteks Pendidikan Islam

Dalam kerangka epistemologi Islam, ta’lim bukan sekadar transmisi informasi atau transfer pengetahuan dari subjek ke objek, melainkan proses yang sarat dengan dimensi ontologis, epistemologis, dan aksiologis. Ta’lim dalam akar etimologisnya berasal dari bentuk masdar dari kata kerja ‘allama, yang berarti “mengajarkan” menandai aksi ilahi pertama dalam penciptaan manusia, sebagaimana difirmankan dalam Al-Qur'an: “Iqra’ bismi rabbika alladzi khalaq. Khalaqal-insana min ‘alaq. Iqra’ wa rabbuka al-akram. Alladzi ‘allama bil-qalam. ‘Allama al-insana ma lam ya’lam” (QS. Al-‘Alaq: 1–5). Ayat ini tidak hanya menegaskan otoritas Ilahi sebagai sumber pertama pengetahuan, tetapi juga mengkonseptualisasikan pendidikan sebagai tindakan suci yang

menghubungkan ruh manusia dengan realitas transenden. Dalam konteks ini, ta'lim menjadi jembatan antara ulum ad-dunya (ilmu dunia) dan ulum al-akhirah (ilmu akhirat), yang secara paradigmatik mengharuskan pendidik dan peserta didik untuk melampaui reduksi pengetahuan sekular dan memasuki ruang pembelajaran yang transformatif[963].

Secara definisi, ta'lim merujuk pada proses formal penyampaian ilmu oleh mu'allim (pengajar) kepada muta'allim (pelajar) melalui metode terstruktur yang memungkinkan internalisasi, pemahaman mendalam, dan aplikasi praktis dari pengetahuan tersebut. Namun, dalam kerangka teori pendidikan Islam kontemporer, ta'lim harus dipahami tidak hanya sebagai proses eksternal transfer ilmu, tetapi sebagai bentuk tajalli ma'rifah penampakan pengetahuan yang diberkahi dari cahaya ilahi menuju hati manusia[964]. Sebagaimana dijelaskan oleh al-Ghazali dalam Ihya Ulum al-Din, ilmu yang benar ('ilm al-yaqin) tidak hanya diperoleh melalui logika atau empiri semata, tetapi juga melalui pembersihan hati (tazkiyat al-nafs), dimana guru berperan bukan hanya sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai arsitek spiritualitas peserta didik[965]. Dalam pandangan ini, ta'lim menjadi proses holistik yang mengintegrasikan kognisi (akal), afeksi (hati), dan psikomotorik (amal), sesuai dengan prinsip tawhid al-'ilmi kesatuan ilmu yang berakar pada tauhid.

Tujuan ta'lim dalam pendidikan Islam, bersifat dualistis namun saling terintegrasi: pertama, untuk memfasilitasi penguasaan ilmu yang bermanfaat ('ilmun nafi'), dan kedua, untuk membimbing

manusia menuju ma'rifatullah (pengenalan terhadap Allah) dan pelaksanaan 'ibadah dalam seluruh aspek kehidupan. Hal ini sejalan dengan pemikiran Fazlur Rahman, yang menekankan bahwa fungsi utama pendidikan dalam Islam adalah membentuk manusia yang berakal, beretika, dan beriman yang mampu membaca tanda-tanda kebesaran Allah (ayat kauniyah) dalam dunia dan mengubahnya menjadi realitas sosial yang adil[966]. Dalam konteks modern, pendidikan ta'lim tidak boleh terjebak dalam dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum, melainkan harus mengembangkan model integratif yang memungkinkan ilmu pengetahuan manusia tetap berada dalam orbit wahyu. Konsep integration of knowledge, yang digagas oleh tokoh seperti Ismail al-Faruqi dan Syed Muhammad Naquib al-Attas, menjadi landasan penting untuk merekonstruksi kurikulum ta'lim yang mampu menjawab tantangan zaman tanpa kehilangan kompas akidah[967].

Metodologi ta'lim, sebagaimana dicontohkan oleh Nabi Muhammad SAW, juga menuntut kecerdasan pedagogis yang tinggi. Dalam berbagai hadis, Nabi menekankan pentingnya pendekatan bertahap (ta'dib), penggunaan analogi, dan adaptasi gaya mengajar sesuai kondisi peserta didik. Rasulullah bersabda: "Dakwahkan (ajaran ini) kepada manusia satu per satu, dan ajarkanlah mereka. Sesungguhnya kemudahanlah yang dibawa (agama ini), bukan kesulitan" (HR. Bukhari)[968]. Pernyataan ini menunjukkan bahwa ta'lim harus dilandasi oleh empati, kesabaran, dan kepekaan terhadap keragaman kapasitas intelektual dan spiritual. Model ta'lim yang ideal, adalah model dialogis dan

partisipatif bukan monolog otoriter yang mengedepankan tanya-jawab (su'al wa jawab), diskusi kritis, dan refleksi kontekstual. Dalam konteks universitas Islam kontemporer, ini berarti guru harus bertransformasi dari sage on the stage menjadi guide on the side, sesuai dengan filosofi pendidikan konstruktivis yang sejalan dengan epistemologi Islam[969].

Selain itu, ta'lim juga harus dilihat sebagai proyek sosial-keagamaan yang bertujuan membangun masyarakat yang beradab (madani) dan adil. Sebagaimana ditegaskan dalam Al-Qur'an, "Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman dan mereka yang diberi ilmu pengetahuan di antaramu" (QS. Al-Mujadilah: 11), yang menunjukkan bahwa ilmu dalam Islam bukan hak istimewa segelintir orang, tetapi amanah kolektif (fard kifayah) yang harus disebarluaskan untuk kemaslahatan umat. Dalam konteks ini, institusi pendidikan Islam seperti madrasah, pesantren, atau universitas harus menjadi center of transformative knowledge, bukan sekadar tempat mentransfer kurikulum statis. Model ta'lim yang demikian meniscayakan partisipasi aktif peserta didik dalam problematika sosial, lingkungan, dan keadilan global, karena ilmu yang tidak berdampak pada kebaikan sosial dianggap belum mencapai status 'ilmun nafi'[970].

Maka, rekonstruksi model ta'lim pada era kontemporer harus dilakukan dengan pendekatan multidimensi: epistemologis (kembali ke sumber wahyu dan tradisi intelektual Islam), metodologis (mengintegrasikan teknik pedagogi modern), dan spiritual (mengaktifkan dimensi sufistik dalam pembelajaran).

Tanpa keseimbangan ini, ta'lim berisiko terfragmentasi menjadi sekadar pelatihan kognitif tanpa jiwa, atau spiritualitas tanpa kritisisme ilmiah. Sebagaimana ditulis oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas, "Ilmu pengetahuan bukanlah hanya kumpulan fakta, tetapi merupakan suatu perjalanan menuju realitas hakiki yang berakhir pada pengenalan terhadap Sang Pencipta"[971]. Di sinilah letak keunggulan ta'lim dalam pendidikan Islam: ia bukan hanya mendidik otak, tetapi mendidik ruh menjadikan ilmu sebagai sarana pencerahan, bukan sekadar alat penguasaan.

Ta'lim sebagai Proses Mengajarkan Ilmu Secara Formal

Dalam wacana pendidikan Islam, istilah ta'lim tidak sekadar merujuk pada aktivitas pengajaran, melainkan mengandung kedalaman filosofis yang mencerminkan perpaduan antara transfer pengetahuan (transmission of knowledge), pembentukan karakter (moral cultivation), dan aktualisasi spiritual (spiritual actualization). Dalam konteks formal, ta'lim direalisasikan melalui struktur institusional seperti madrasah, pesantren, sekolah Islam, hingga perguruan tinggi syariah, yang semuanya beroperasi berdasarkan kerangka kurikuler yang terstruktur, berjenjang, dan sistematis[972]. Namun, yang membedakan ta'lim dari model pendidikan sekular adalah integrasinya yang inheren terhadap nilai-nilai tauhid, akhlak, dan syariah sehingga proses belajar-mengajar tidak terlepas dari dimensi ibadah dan tanggung jawab ontologis manusia sebagai khalifah fi al-ardh[973]. Ta'lim tidak hanya mengukur keberhasilan dari perspektif kognitif dan intelektual, tetapi juga dari dimensi ruhiyah

dan amaliah yang menyeluruh. Epistemologi ta'lim didasarkan pada pemahaman bahwa ilmu pengetahuan dalam terminologi Islam bukanlah produk manusia semata, melainkan wahyu ilahi yang diturunkan kepada manusia melalui proses pencerahan (ilham), wahyu (wahy), dan penalaran (ijtihad) yang diberkahi. Hal ini tercermin dalam ayat pertama Al-Qur'an yang turun kepada Nabi Muhammad SAW: "Iqra' bismi rabbika alladhi khalaq" (Bacalah dengan nama Tuhanmu yang menciptakan)[974]. Perintah iqra' bukan hanya undangan untuk membaca secara harfiah, tetapi panggilan transformatif untuk memulai proses ta'lim: ekspansi kesadaran, eksplorasi realitas, dan dialog antara manusia dengan makna ilahi di balik fenomena alam dan eksistensi[975]. Dalam kerangka ini, ta'lim menjadi jembatan antara dunia empiris dan metafisis, di mana guru tidak sekadar mentransfer data, melainkan membimbing murid membangun ma'rifah pemahaman yang menyeluruh dan reflektif tentang hakikat keberadaan dan tujuan penciptaan manusia[976].

Dalam sistem pendidikan formal berbasis Islam, struktur ta'lim diorganisasi dalam hierarki yang mencerminkan kedalaman kurikulum dan tahapan perkembangan intelektual siswa. Di tingkat dasar, ta'lim berfokus pada pengenalan dasar-dasar agama (aqidah, ibadah, akhlak), sementara pada tingkat menengah dan lanjutan, materi berkembang ke ranah ulum al-Qur'an, hadis, fiqh, kalam, dan tafsir, yang semuanya disusun secara metodologis berdasarkan prinsip taddabur, tafakkur, dan ta'ammul[977]. Struktur ini tidak bersifat mekanistik, melainkan dinamis dan responsif terhadap konteks zaman (aspek maslahah dan 'ashriyyah), sebagaimana

ditegaskan oleh para ulama ushul seperti Al-Ghazali dan Ibn Khaldun, yang menekankan pentingnya adaptasi kurikulum terhadap kebutuhan sosial dan keilmuan masyarakat[978]. Dalam pandangan Ibn Khaldun, misalnya, pendidikan harus membangun ‘ilm al-‘umran (ilmu peradaban) yang mengintegrasikan pengetahuan agama dengan pemahaman tentang struktur sosial, ekonomi, dan politik[979]. Pendekatan seperti ini menunjukkan bahwa ta’lim dalam format formal tidak bersifat isolatif, melainkan hadir sebagai agen transformasi sosial tempat ilmu tidak hanya dipelajari, tetapi diaktualisasikan.

Peran guru dalam proses ta’lim menjadi sentral dan multidimensional. Berbeda dengan paradigma pendidikan Barat yang cenderung memposisikan guru sebagai knowledge transmitter, dalam tradisi Islam, guru (mudarris atau ustadz) adalah murabbi pembimbing yang mengasuh jiwa, mengasah akal, dan mengarahkan hati[980]. Nabi Muhammad SAW sendiri, sebagai guru utama (al-Mu’allim al-Awwal), tidak hanya mengajarkan teks, tetapi mencontohkan perilaku, menanamkan etika, dan membentuk komunitas berbasis keadilan dan kasih sayang[981]. Dalam hadis riwayat Muslim disebutkan bahwa beliau bersabda: “Innama bu‘ithtu li-utammima makarim al-akhlaq” (Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia)[982]. Kalimat ini menjadi fondasi normatif bagi setiap praktik ta’lim: bahwa setiap kelas, setiap pelajaran, dan setiap interaksi guru-murid harus dimaknai sebagai ruang pembentukan insan kamil manusia yang utuh dalam intelektual, spiritual, dan moral[983].

Lebih jauh, dalam konteks kontemporer, tantangan terbesar terhadap ta'lim formal adalah tekanan modernitas yang cenderung mendikotomikan antara ilmu duniawi dan ukhrawi. Sistem pendidikan sekular sering kali menempatkan sains dan teknologi di satu sisi, dan agama di sisi lain, menciptakan dualisme yang menggerogoti integrasi pengetahuan[984]. Di sinilah ta'lim harus memperkuat posisinya sebagai model pendidikan integral, yang tidak hanya mengajarkan matematika, sains, atau bahasa, tetapi juga mengembalikan semua disiplin ilmu ke pangkalan tauhid. Sebagaimana ditegaskan oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas, pendidikan Islam harus mencapai integration of knowledge berdasarkan Islamization of knowledge di mana setiap disiplin ilmu dikembalikan kepada Tuhan sebagai sumber kebenaran tertinggi[985]. Dalam pandangan ini, ta'lim bukan sekadar metode pengajaran, tetapi proyek epistemik yang revolusioner: mengembalikan fitrah ilmu, yang dalam perspektif Ibn Sina dan Al-Farabi, pada hakikatnya adalah ruh yang menyatu dengan jiwa manusia ketika ia mendekat kepada Sang Pencipta[986].

Akhirnya, untuk memastikan relevansi dan efektivitas ta'lim di era digital, pendidikan formal berbasis Islam harus menyeimbangkan tradisi dan inovasi. Teknologi informasi, misalnya, dapat dimanfaatkan sebagai alat ta'lim modern melalui platform e-learning, aplikasi mobile, atau virtual classrooms asalkan tetap berada dalam koridor pedagogi yang Islami[987]. Namun, tanpa pengawasan moral dan bimbingan akhlak, penggunaan teknologi bisa mengarah pada dehumanisasi proses belajar. Esensi ta'lim

harus tetap dipertahankan: bahwa setiap ilmu yang diperoleh adalah amanah ilahi yang harus diaplikasikan dalam kehidupan sehari-hari dengan tanggung jawab, keadilan, dan kasih sayang.

Keterkaitan Ta'lim dengan Transfer Pengetahuan dalam Konteks Dunia dan Akhirat

Pendidikan Islam, atau ta'lim, membingkai sebuah paradigma epistemologis yang unik dan holistik, di mana proses transfer pengetahuan (naql al-ma'rifah) tidak terbatas pada dimensi kognitif-instrumental semata, tetapi merambah pada ranah spiritual-transformasional yang memiliki implikasi ganda: duniawi (dunyawiyyah) dan ukhrawi (ukhrawiyyah). Konsep ini berakar pada pandangan dunia Islam (Islamic worldview) yang menolak dikotomi sakral-profan dalam ilmu pengetahuan[988]. Setiap cabang ilmu, baik yang berkaitan dengan wahyu (naqliyyah) maupun alam semesta (aqliyyah), pada hakikatnya adalah jejak (ayah) dari Keagungan Ilahi, sehingga mempelajarinya merupakan sebuah bentuk ibadah dan upaya untuk mengenal (ma'rifah) Sang Pencipta[989]. Ta'lim berfungsi sebagai mekanisme integratif yang menyelaraskan rasio, iman, dan amal, sebuah sintesis yang oleh Al-Attas dirumuskan sebagai proses penanaman adab (ta'dib) terhadap diri, yang bertujuan menghasilkan manusia yang baik (al-insan al-shalih) bukan hanya bagi masyarakatnya, tetapi juga di hadapan Allah SWT[990].

Proses transfer pengetahuan dalam ta'lim beroperasi melalui dual saluran. Saluran pertama bersifat horizontal-transenden, yakni transfer pengetahuan dari guru (mu'allim) kepada murid (muta'allim) mengenai teks-teks keagamaan, nilai-nilai etika, dan

hukum-hukum Ilahi. Saluran ini bertujuan membentuk kesalehan individu dan sosial. Saluran kedua bersifat vertikal-imanen, di mana melalui kontemplasi dan penalaran terhadap ayat-ayat kauniyah, seorang pelajar melakukan 'transfer' pemahamannya secara vertikal menuju pengakuan akan kebesaran Allah, yang pada akhirnya memperkuat keyakinan (iman) dan ketakwaan (taqwa)[991]. Dalam konteks ini, doa yang diajarkan Nabi Muhammad SAW, "Allahumma inni as'aluka 'ilman nafi'an" (Ya Allah, aku memohon kepada-Mu ilmu yang bermanfaat), menjadi sangat signifikan[992]. Kata nafi'an (bermanfaat) di sini mengandung makna ganda: bermanfaat bagi kehidupan di dunia, seperti dalam memecahkan masalah kemasyarakatan, dan bermanfaat bagi kehidupan akhirat, yaitu ilmu yang mengantarkan pada ketundukan dan penghambaan hanya kepada Allah.

Keterkaitan teleologis antara dunia dan akhirat dalam ta'lim diejawantahkan dalam konsep falah (keberuntungan dan kesuksesan). Kesuksesan dalam Islam bukanlah pencapaian materialistik yang fana, tetapi merupakan keadaan sejahtera dan bahagia yang mencakup kedua kehidupan[993]. Ilmu pengetahuan, Adalah kendaraan utama menuju falah ini. Seorang ilmuwan Muslim yang mempelajari fisika kuantum, misalnya, tidak hanya bertujuan untuk memahami partikel subatomik, tetapi juga untuk merenungkan keagungan dan ketepatan ciptaan Allah, yang pada akhirnya memperdalam keimanannya. Pengetahuan yang diperolehnya bermanfaat bagi pengembangan teknologi duniawi sekaligus menjadi pemberat (wazn) bagi timbangan amal

kebaikannya di akhirat[994]. Ini sesuai dengan firman Allah SWT: "Niscaya Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat." (Q.S. Al-Mujadilah: 11)[995]. Peninggian derajat ini dapat dimaknai secara metaforis dalam konteks dunia (seperti kehormatan dan pengaruh) dan secara literal dalam konteks akhirat (tingkatan di surga).

Ta'lim dalam Islam pada hakikatnya adalah sebuah proyek humanisasi dan spiritualisasi yang berkelanjutan. Ia mentransmisikan bukan hanya informasi (information), tetapi formasi (formation) karakter dan trans-formasi (transformation) spiritual. Proses ini memastikan bahwa setiap ilmu yang diasimilasi oleh individu tidak menjadi entitas yang netral atau lebih buruk destruktif, tetapi menjadi alat untuk memakmurkan bumi (imarat al-ard) sesuai dengan mandat kekhalifahan manusia sekaligus sebagai medan untuk mengumpulkan bekal (zad) perjalanan menuju kehidupan abadi di akhirat[996]. Dalam kerangka inilah ta'lim mencapai puncak relevansinya, tidak hanya sebagai institusi sosial tetapi sebagai ritus perjalanan eksistensial seorang hamba menuju Tuhannya.

Pendekatan Ta’lim dalam Pendidikan Formal dan Non-formal

Pendidikan Islam, dalam wacana kontemporer, tidak dapat dipahami secara komprehensif tanpa merujuk pada konsep ta’lim sebagai sebuah paradigma epistemologis yang mendalam. Istilah ta’lim, berasal dari akar kata Arab ‘alima-ya’lamu yang berarti

"mengetahui", secara etimologis mengandung makna proses pemberian pengetahuan, namun secara terminologis dalam tradisi Islam, ia melampaui dimensi kognitif semata untuk menyentuh ranah transformasi spiritual, akhlak, dan sosial. Dalam konteks ini, ta'lim bukan sekadar transfer informasi, melainkan sebuah proses perjumpaan antara ilmu dan ruh, di mana subjek belajar tidak hanya menjadi yang mengetahui, tetapi juga yang menyadari dan yang mengamalkan[997]. Pendekatan ta'lim demikian menjadi relevan baik dalam konteks pendidikan formal maupun non-formal, meskipun keduanya menawarkan modus operasional yang berbeda dalam pelaksanaannya.

Dalam pendidikan formal, ta'lim diwujudkan melalui kurikulum yang sistematis, bertahap, dan terstruktur secara institusional. Lembaga pendidikan seperti madrasah, pesantren modern, atau universitas Islam merancang program pembelajaran yang mengintegrasikan bidang ilmu umum dan keislaman, dengan tujuan membentuk pribadi yang berilmu, beriman, dan beramal. Di sini, proses ta'lim berlangsung dalam kerangka regulasi yang ketat mulai dari silabus, standar kompetensi, metode evaluasi, hingga sertifikasi lulusan[998]. Pendekatan ini menjamin keberlanjutan dan konsistensi pengetahuan, serta memungkinkan penilaian objektif terhadap perkembangan peserta didik. Namun, keterstrukturan ini juga menyimpan tantangan: adakalanya proses pendidikan menjadi terlalu berorientasi pada hasil (outcome-driven), sehingga mengorbankan dimensi reflektif dan spiritual dari ta'lim itu sendiri. Seperti dikritisi oleh Nasr, pendidikan modern sering kali mengubah

ilmu menjadi komoditas, terasing dari sumber transendennya Allah sebagai Al-'Alim (Yang Maha Mengetahui) dan Al-Mu'alim (Yang Maha Mengajar)[999]. Di sisi lain, pendidikan non-formal menawarkan ruang alternatif bagi aktualisasi ta'lim dalam bentuk yang lebih organik, kontekstual, dan partisipatif. Majelis taklim, pengajian rutin, seminar keislaman, kajian kitab kuning, atau pelatihan keagamaan menjadi wahana di mana ta'lim berlangsung melalui interaksi langsung antara alim (ulama) dan muta'allim (penuntut ilmu). Dalam konteks ini, pendekatan ta'lim lebih menekankan pada relasi guru-murid yang penuh dengan etika (adab), kedekatan emosional, dan dimensi sufi-spiritual. Peserta didik tidak hanya belajar dari kata-kata, tetapi juga dari keteladanan (uswah) sang guru, mulai dari tutur kata hingga perilaku sehari-hari[1000]. Fleksibilitas dalam pendidikan non-formal memungkinkan pembelajaran berlangsung sesuai kebutuhan dan konteks komunitas, sehingga pengetahuan keislaman dapat lebih mudah diinternalisasi dan diamalkan dalam kehidupan nyata. Hal ini selaras dengan konsep tarbiyah ruhiyyah (pembinaan spiritual) yang menjadi inti dari pendidikan Islam menurut al-Ghazali, yang menegaskan bahwa ilmu tanpa amal ibarat pohon tanpa buah[1001].

Perbedaan utama antara pendidikan formal dan non-formal bukan terletak pada tujuan akhir yakni membentuk insan kamil yang berilmu dan berakhlak but justru pada metodologi dan konteks sosio-kultural tempat ta'lim diimplementasikan. Pendidikan formal cenderung rasionalistik dan logisentrisme, sementara non-formal lebih bersifat holistik dan relasional. Namun, idealnya, keduanya

bukan saling menggantikan, melainkan saling melengkapi. Sebagaimana diungkapkan oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas, pendidikan Islam yang autentik harus mampu mengintegrasikan ilmu (pengetahuan), iman (keimanan), dan amal (amal perbuatan) dalam satu wadah yang utuh[1002]. Integrasi ini hanya dapat dicapai jika pendidikan formal mengadopsi nilai-nilai ta'lim yang hidup dalam pendidikan non-formal, seperti adab, spiritualitas, dan kontekstualisasi ilmu, sementara pendidikan non-formal perlu menginternalisasi disiplin kurikuler dan metodologi ilmiah dari sistem pendidikan formal.

Dari perspektif Al-Qur'an, proses ta'lim dimulai dari wahyu pertama yang turun kepada Nabi Muhammad SAW: "Iqra' bismi rabbika alladhi khalaq" (Bacalah dengan nama Tuhanmu yang menciptakan)[1003]. Kata iqra' (bacalah) bukan hanya seruan untuk membaca secara harfiah, tetapi sebuah imperatif ilmu yang mencakup refleksi, pencerahan, dan pengembangan potensi manusia sebagai khalifah di muka bumi. Dalam ayat lain, Al-Qur'an menegaskan bahwa "Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman dan berilmu beberapa derajat" (QS. al-Mujadilah: 11), yang menunjukkan bahwa ilmu yang diperoleh melalui ta'lim bukan sekadar aset intelektual, tetapi modal spiritual dan moral[1004]. Demikian pula, dalam hadis shahih riwayat Muslim, Nabi SAW bersabda: "Barangsiapa yang menempuh jalan untuk menuntut ilmu, maka Allah memudahkan baginya jalan menuju surga"[1005]. Hadis ini menegaskan bahwa ta'lim, baik dalam bentuk formal maupun non-formal, memiliki dimensi eschatologis ia bukan hanya

proses temporal, tetapi juga jalan menuju keabadian. Dalam konteks kekinian, pendekatan ta'lim perlu direvitalisasi untuk menjawab tantangan globalisasi, derasnya arus informasi digital, dan fragmentasi nilai. Pendidikan formal harus mampu menghadirkan ta'lim yang tidak hanya kognitif, tetapi juga transformatif mengembangkan tidak hanya critical thinking, tetapi juga critical being. Sementara itu, pendidikan non-formal harus memperkuat sisi metodologis dan kontemporer tanpa kehilangan esensi spiritualnya. Kolaborasi antara kedua ranah ini formal dan non-formal dapat menciptakan ekosistem pendidikan Islam yang seimbang, inovatif, dan berakar pada nilai-nilai wahyu.

Pendidikan berbasis ta'lim harus dipandang sebagai proyek peradaban, bukan sekadar program kurikuler. Ia memerlukan komitmen teologis, kultural, dan pedagogis yang terintegrasi. Ke depan, diperlukan kajian lebih mendalam tentang model integratif antara pendidikan formal dan non-formal, termasuk asesmen terhadap efektivitas ta'lim dalam mewujudkan insan yang tidak hanya pandai, tetapi juga saleh, adil, dan peduli. Hanya dengan pendekatan holistik semacam itulah ta'lim dapat memenuhi misinya: membimbing manusia dari kegelapan ke terang benderang, dari ketidaktahuan menuju ma'rifah, dan dari fragmentasi menuju kesatuan makna[1006].

Pendidikan yang Berfokus pada Pembentukan Akhlak

Definisi dan Tujuan Ta'dib dalam Islam

Dalam wacana filsafat pendidikan Islam, istilah ta'dib menempati posisi yang sentral dan fundamental, melampaui konotasi umum pendidikan sebagai sekadar transfer pengetahuan (ta'lim) atau pelatihan keterampilan (tarbiyah). Secara etimologis, ta'dib berasal dari akar kata adaba – ya'dubu – adaban, yang mengandung makna mendalam tentang penyempurnaan, pemuliaan, dan penanaman rasa hormat[1007]. Ta'dib tidak dapat direduksi semata-mata menjadi "etika" atau "kesopanan" dalam pengertiannya yang sempit, melainkan merupakan sebuah konsep holistik yang merujuk pada proses instilasi dan internalisasi adab dalam seluruh aspek kehidupan manusia[1008]. Adab di sini dipahami sebagai pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat dari segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, yang pada akhirnya bermuara pada pengenalan dan pengakuan terhadap Tuhan sebagai pusat dari segala realitas[1009]. Tujuan esensial dari ta'dib adalah untuk membentuk individu (al-fard) yang menyadari sepenuhnya posisinya dalam relasinya dengan Pencipta (al-Khaliq), sesama manusia (al-mujtama'), dan alam semesta (al-kawn), sehingga melahirkan perilaku dan karakter (khuluq) yang luhur dan terpuji.

Proses ta'dib bersifat ontologis dan teleologis; ia menyentuh hakikat keberadaan manusia dan mengarahkannya pada tujuan penciptaannya. Landasan filosofisnya tertuang jelas dalam wahyu pertama, Iqra (Bacalah!), yang tidak hanya memerintahkan aktivitas kognitif tetapi juga dan yang lebih penting membingkainya dalam konteks penciptaan oleh Tuhan Yang Maha Pemurah (bi ismi

Rabbika alladzī khalaq)[1010]. Ini menunjukkan bahwa seluruh usaha intelektual dan pendidikan harus terintegrasi dengan pengakuan terhadap kemahaesaan dan kemahapemurahan Allah, yang merupakan puncak dari adab. Sang Profesi, Muhammad SAW, menegaskan misi ini dengan menyatakan, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia," (HR. Al-Bukhari)[1011]. Pernyataan ini menaikkan tujuan pendidikan dari sekadar pencapaian duniawi menuju penyempurnaan karakter sebagai manifestasi dari keimanan.

Paradigma ta'dib yang diusung oleh pemikir kontemporer seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas menawarkan kritik yang tajam terhadap sistem pendidikan sekuler-modern yang cenderung memisahkan ilmu dari nilai[1012]. Dalam visi al-Attas, pendidikan yang benar harus mengakui hierarki ilmu, di mana ilmu tentang Tuhan (ma'rifatullah) dan ilmu tentang syariat menempati puncaknya, sains dan ilmu-ilmu empiris lainnya menempati posisi di bawahnya[1013]. Ta'dib, oleh karenanya, adalah proses yang memastikan bahwa pencarian dan penguasaan atas segala bentuk ilmu tidak menyebabkan kesombongan intelektual (takabbur) atau kerusakan (mafsadah), tetapi justru membuahkan kerendahan hati, kebijaksanaan (hikmah), dan tanggung jawab (amanah) untuk berbuat baik[1014]. Tujuan akhirnya adalah terwujudnya manusia yang beradab (insan adabi), yaitu manusia yang mampu menempatkan dirinya secara tepat dalam semua relasi, yang pengetahuannya tidak membuatnya lupa diri, dan yang kekuasaannya tidak digunakan untuk menindas[1015].

Implementasi ta’dib bersifat komprehensif dan berkelanjutan, mencakup pengajaran nilai-nilai universal seperti kejujuran (sidq), amanah, kesabaran (sabr), kedermawanan (īthār), dan rasa hormat (ihsan). Namun, ia juga bersifat kontekstual, di mana nilai-nilai tersebut tidak diajarkan sebagai dogma kaku melainkan melalui keteladanan (qudwah), pembiasaan, dan refleksi kritis terhadap konsekuensi dari tindakan. Al-Qur'an menyediakan kerangka naratif yang kaya melalui kisah-kisah para nabi dan orang-orang shaleh sebagai model perwujudan adab yang paripurna[1016]. Ta’dib merupakan model pendidikan integratif yang bertujuan menghasilkan manusia unggul yang tidak hanya knowing (berpengetahuan) dan doing (terampil), tetapi yang paling utama adalah being (beradab dan berakhlak mulia), merefleksikan kesempurnaan iman dalam setiap interaksi sosial dan spiritualnya[1017].

Perbedaan antara Ta’dib dan Ta’lim dalam Proses Pendidikan

Dalam wacana pendidikan Islam kontemporer, konsep pendidikan tidak lagi dapat direduksi semata-mata sebagai proses transfer informasi atau penguasaan keterampilan teknis. Sebaliknya, pendidikan dipahami sebagai safar ilmī wa akhlāqī perjalanan intelektual sekaligus moral yang menuntut integrasi antara penguasaan ilmu (‘ilm) dan pembentukan karakter (khalq dan khuluq). Dalam konteks ini, dua istilah kunci muncul sebagai poros sentral: ta’lim dan ta’dib. Keduanya, meskipun sering digunakan secara bergantian, menunjukkan dimensi ontologis,

epistemologis, dan teleologis yang berbeda dalam membangun manusia seutuhnya (insān kāmil). Ta'lim, secara leksikal berasal dari akar kata 'alima–ya'lamu–'ilman, yang secara harfiah berarti "mengetahui", dan secara terminologis merujuk pada proses penyampaian, penerimaan, dan internalisasi ilmu pengetahuan melalui metode instruksional tertentu[1018]. Di sisi lain, ta'dib berasal dari akar kata aduba–yu'addibu–ta'diban, yang mengacu pada proses pembiasaan, pendisiplinan, dan pengarifan terhadap kesantunan, etika, dan adab baik terhadap manusia, ilmu, maupun terhadap Allah SWT. Implikasi dari perbedaan semantik ini adalah bahwa ta'lim cenderung bersifat kognitif dan struktural, sementara ta'dib menekankan pada dimensi afektif, relasional, dan transendental[1019].

Secara epistemologis, ta'lim merupakan domain nazar (pemikiran) dan ta'allum (pembelajaran aktif), yang menempatkan pengetahuan sebagai objek yang bisa ditangkap melalui panca indera, akal, dan metode ilmiah. Proses ini menuntut kejelasan kurikulum, metodologi pembelajaran, dan evaluasi hasil belajar, sebagaimana digambarkan dalam banyak literatur pendidikan modern. Namun, dalam kerangka Islam, ta'lim tidak pernah berdiri sendiri tanpa landasan nilai. Nabi Muhammad SAW sendiri diutus bukan hanya untuk menyampaikan ilmu, tetapi juga untuk "menyempurnakan akhlak mulia" (innamā ba'astu li-utammima makārim al-akhlāq)[1020]. Hal ini menunjukkan bahwa transfer ilmu (ta'lim) harus selalu dijiwai oleh proses ta'dib, karena ilmu yang tidak diimbangi dengan adab akan menjadi "racun ilmu" ('ilmun

yuqātilu bi ghayri khuluqin) sebagaimana disadari oleh para ulama klasik seperti al-Ghazali yang mengkritik ulama yang sombong, rakus, dan jauh dari spiritualitas[1021]. Dalam perspektif ini, ta'dib bukan sekadar pelengkap, melainkan prasyarat bagi validitas dan kebermaknaan ilmu itu sendiri.

Dari segi struktur proses pendidikan, ta'lim memerlukan institusi formal seperti madrasah, pesantren, atau universitas dengan struktur kurikulum, tenaga pendidik, dan sistem sertifikasi. Sebaliknya, ta'dib lebih bersifat holistik dan tidak terbatas pada ruang kelas semata. Ia terjadi melalui proses imitasi (tadamun), pendampingan (suhbah), dan pengalaman hidup (tajriba), sehingga guru (rajb al-adab) menjadi model hidup (ikhtibār al-'ayn), bukan sekadar penyampai materi[1022]. Dalam tradisi sufi, misalnya, murid tidak hanya belajar fiqh atau kalam dari syekh, tetapi juga mengamati cara syekh berbicara, makan, berinteraksi, dan menyikapi ujian hidup. Di sinilah dimensi ta'dib menjadi nyata: akhlak diajarkan bukan dengan ceramah, tetapi dengan praktek eksistensial. Al-Junayd al-Baghdadi menegaskan bahwa "ilmu tanpa amal adalah seperti pohon tanpa buah; amal tanpa ilmu adalah seperti petani yang menabur tanpa benih; namun ilmu dan amal tanpa adab adalah seperti makanan tanpa garam"[1023]. Ungkapan ini menegaskan bahwa adab inti dari ta'dib adalah flavor dari seluruh perjalanan spiritual dan intelektual.

Lebih lanjut, perbedaan antara ta'lim dan ta'dib juga tampak dalam dimensi teleologis pendidikan Islam. Ta'lim bertujuan mencapai ma'rifah (pemahaman), sementara ta'dib menargetkan

terciptanya tazkiyah (penyucian jiwa) dan ittibā‘ (peneladanan terhadap Rasulullah SAW). Tujuan akhirnya bukan hanya menjadi orang yang tahfizh atau fahim, tetapi menjadi orang yang muttaqin yang senantiasa merasa diawasi oleh Allah, dan karena itu bertindak dengan hati-hati, rendah hati, dan penuh tanggung jawab[1024]. Ayat al-Qur'an yang menyatakan, "Dan sekiranya mereka benar-benar beriman kepada Allah dan kepada apa yang diturunkan kepada Rasul, niscaya mereka tidak akan mengambil pelindung selain-Nya" (QS. al-Anfāl: 72), mengandung dimensi ta'dib yang dalam: keyakinan tidak cukup ditunjukkan oleh pengetahuan teoretis, tetapi harus terwujud dalam loyalitas eksistensial dan kehidupan yang terus-menerus diselaraskan dengan nilai Ilahi. Pendidikan yang hanya melahirkan manusia pintar tetapi sombong, atau cerdas tetapi anti-sosial, justru bertentangan dengan spirit Islam[1025].

Dalam konteks modern, tantangan utama adalah hegemoni model pendidikan Barat yang cenderung hiperkognitif mengabaikan dimensi moral dan spiritual sehingga menghasilkan manusia yang "melek ilmu, buta akhlak" (al-‘ālim al-a‘mā). Pendidikan di universitas sekuler sering kali mengejar validasi ilmiah tanpa bertanya tentang validitas moral dari pengetahuan yang diproduksi. Kimiawan jenius yang menciptakan senjata pemusnah massal, atau ekonom brilian yang merancang sistem eksploitasi, adalah contoh nyata hasil dari sistem ta'lim tanpa ta'dib. Sebaliknya, pendidikan Islam menawarkan model integratif: ilmu yang bermakna adalah ilmu yang maqṣūd bihi riyāḍ al-nafs, yaitu ilmu yang digunakan untuk mendidik jiwa, bukan sekadar menguasai alam atau

menguasai pasar. Seperti yang dikatakan oleh Fazlur Rahman dalam karyanya Islam and Modernity, "Islam tidak pernah memisahkan antara pengetahuan dan etika; dalam pandangan Islam, semua pengetahuan harus diorientasikan secara moral"[1026].

Oleh sebab itu, reformasi pendidikan Islam di era kontemporer tidak dapat dilakukan dengan hanya meningkatkan kualitas ta'lim melalui kurikulum sains atau teknologi modern, tetapi harus diawali dengan revitalisasi ta'dib sebagai ethos pendidikan. Pesantren, madrasah, dan universitas Islam perlu mengembalikan guru sebagai mursyid akhlāqī, bukan hanya dūsēn ilmī. Penilaian tidak hanya dilakukan melalui ujian tertulis, tetapi juga melalui muhasabah (evaluasi diri), ta'dib (pengarifan kesalahan secara halus), dan tazkiyah (validasi karakter oleh guru dan komunitas). Dalam konteks ini, ta'dib bukanlah metode marginal, melainkan core curriculum dari pendidikan Islam. Tanpa ta'dib, ta'lim akan menjadi sekumpulan fakta tanpa arah; tanpa ta'lim, ta'dib akan menjadi kosong dari fondasi keilmuan. Hanya dalam integrasi keduanya, manusia dapat mencapai derajat khalīfatullāh fī al-arḍ yang mampu mengelola bumi berdasarkan ilmu dan keadilan[1027].

Ta'dib sebagai Pembentukan Etika dan Moral dalam Konteks Pendidikan

Dalam diskursus filosofis pendidikan Islam, konsep ta'dib menempati posisi sentral yang melampaui sekadar transmisi nilai-nilai moral konvensional. Berbeda dengan tarbiyah yang cenderung berfokus pada aspek pertumbuhan fisik dan mental atau ta'lim yang menekankan transmisi pengetahuan kognitif, ta'dib merupakan

sebuah proses formatif yang berorientasi pada pembentukan adab sebuah istilah komprehensif yang merangkum kesantunan intelektual, spiritual, dan sosial seseorang.[1028] Ta'dib, Dapat dipahami sebagai arsitektur jiwa yang bertujuan menanamkan kesadaran akan tempat yang tepat dari segala sesuatu dalam tatanan ontologis, sehingga melahirkan tindakan dan perilaku yang selaras dengan kebenaran (al-ḥaqq) dan keadilan (al-'adl).[1029] Proses ini bukanlah indoktrinasi pasif, melainkan sebuah penyelidikan reflektif dan internalisasi aktif yang mentransformasikan kesadaran moral peserta didik dari tingkat pra-konvensional menuju tingkat otonomi moral pasca-konvensional, di mana tindakan etis bersumber dari kesadaran transenden dan pemahaman rasional yang mendalam.

Landasan epistemologis ta'dib bersumber dari wahyu, yang memancarkan prinsip-prinsip universal tentang kebaikan dan keburukan. Al-Qur'an tidak hanya menyajikan daftar perilaku terpuji (akhlāq maḥmūdah) dan tercela (akhlāq madhmūmah), tetapi lebih mendalam lagi, memberikan kerangka ontologis tentang tujuan penciptaan manusia sebagai khalīfah (wakil Tuhan) di muka bumi.[1030] Tugas kekhalifahan ini mensyaratkan penguasaan ilmu ('ilm) dan pengamalan kebajikan ('amal ṣāliḥ) yang dipandu oleh adab. Sebagaimana dinyatakan dalam sebuah hadis, Rasulullah SAW diutus untuk "menyempurnakan keluhuran akhlak" (innamā bu'itstu liutammima makārim al-akhlāq), yang menegaskan bahwa misi kerasulan secara intrinsis adalah misi pedagogis-ta'dibiyyah.[1031] Pendidikan berbasis ta'dib berupaya menyelaraskan kehendak

subjek didik (murīd) dengan kehendak Ilahi (Murād), menciptakan harmoni antara pengetahuan proposisional (knowing that) dan pengetahuan praktis (knowing how) dalam ranah etika.[1032]

Dalam konteks pedagogis kontemporer, ta'dib menawarkan respons yang kritis terhadap krisis moral yang ditandai oleh dikotomi antara ilmu dan nilai. Pendidikan modern seringkali terjebak dalam paradigma instrumental–rasional, yang menilai keberhasilan pendidikan semata-mata berdasarkan output ekonomi dan kapasitas teknis.[1033] Ta'dib mengintervensi paradigma ini dengan menegaskan bahwa setiap pencapaian intelektual harus disertai dengan tanggung jawab moral yang proporsional. Seorang ilmuwan yang ber-adab tidak hanya mampu menciptakan inovasi teknologi tetapi juga mempertanyakan dampak etis dan ekologis dari penemuannya terhadap kemaslahatan umat manusia (maṣlaḥah 'āmmah). Proses pembentukan ini memerlukan metode yang holistik, yang mengintegrasikan keteladanan (qudwah), pembiasaan ('ādah), dialog reflektif (ḥiwār), dan penyediaan lingkungan yang mendukung (bī'ah muwaffiqah) bagi tumbuhnya kebajikan.[1034] Implikasi aksiologis dari ta'dib adalah lahirnya pribadi yang utuh (al-insān al-kāmil), yang identitas moralnya terkonstitusi secara integral, bukan sekadar kompilasi dari aturan-aturan eksternal. Individu seperti ini bertindak secara jujur bukan karena takut hukuman atau mengharap pujian, tetapi karena kejujuran telah menjadi sifat固有 (ingrained) yang menyatu dengan jati dirinya.[1035] Dalam kerangka masyarakat, kumpulan individu yang ber-adab akan membentuk ummah yang berperadaban

(ḥaḍāriyyah), di mana nilai-nilai seperti keadilan, belas kasih, dan saling menghormati menjadi fondasi sosial. Ta'dib bukan lagi sekadar sebuah komponen dalam kurikulum pendidikan, melainkan paradigma sentral yang menjadi jiwa dan tujuan akhir dari seluruh proses pendidikan Islam itu sendiri.[1036]

Aplikasi Ta'dib dalam Kurikulum dan Kehidupan Sehari-hari

Konsep ta'dib, yang dipopulerkan secara filosofis oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas, menawarkan sebuah rekonstruksi epistemologis terhadap tujuan pendidikan Islam. Berbeda dengan terminologi tarbiyah yang lebih bersifat general atau ta'lim yang cenderung kognitif, ta'dib mengemban misi yang lebih integral: penanaman adab sebagai pengenalan dan pengakuan terhadap realitas bahwa ilmu dan segala sesuatu dalam alam semesta memiliki tempatnya yang hakiki dan proporsional dalam tatanan penciptaan[1037]. Aplikasinya, menuntut lebih dari sekadar transmisi pengetahuan; ia memerlukan sebuah arsitektur kurikulum yang holistik dan sebuah ekosistem kehidupan yang menjadi locus bagi internalisasi nilai-nilai tersebut. Penerapannya bersifat dialektis, di mana kurikulum formal memberikan kerangka konseptual, sementara lingkungan sehari-hari berfungsi sebagai ruang praktik dan pembiasaan yang kontinu.

Dalam ranah kurikulum, aplikasi ta'dib meniscayakan dekonstruksi terhadap dikotomi antara ilmu-ilmu umum (al-'ulūm al-dunyawiyyah) dan ilmu-ilmu agama (al-'ulūm al-dīniyyah). Setiap disiplin ilmu harus diajarkan dengan kesadaran akan ontologi,

epistemologi, dan aksiologinya dalam kerangka Tawḥīd. Hal ini berarti kurikulum tidak hanya memuat what (apa yang dipelajari) tetapi juga why (mengapa dipelajari) dan for whom (untuk siapa ilmu itu diamalkan)[1038]. Sebuah mata pelajaran sains, misalnya, tidak hanya mengajarkan hukum fisika tetapi juga membimbing peserta didik untuk mengenal keteraturan alam (sunnatullāh) sebagai tanda kebesaran Pencipta, sehingga melahirkan sikap rendah hati, takjub, dan tanggung jawab sebagai khalifah untuk menjaganya[1039]. Integrasi nilai-nilai adab ini harus bersifat eksplisit dan implisit, tertuang dalam tujuan pembelajaran, pemilihan materi, hingga metode evaluasi yang tidak hanya mengukur kecerdasan intelektual (IQ) tetapi juga kecerdasan emosional (EQ) dan spiritual (SQ)[1040].

Namun, kurikulum yang paling ideal sekalipun akan menjadi tulisan di atas air tanpa diiringi oleh keteladanan (qudwah) dalam kehidupan sehari-hari. Di sinilah letak pilar kedua aplikasi ta'dib yang paling krusial. Lingkungan keluarga dan institusi pendidikan harus berfungsi sebagai microcosm dari masyarakat beradab yang ingin dibangun. Nabi Muhammad SAW sendiri diutus dengan misi utama untuk menyempurnakan akhlak yang mulia, sebagaimana sabdanya, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia,"[1041]. Keteladanan dari pendidik dan orang tua adalah kurikulum yang hidup (living curriculum) yang secara konkret memperagakan nilai-nilai kejujuran, kesabaran, rasa hormat, dan tanggung jawab[1042]. Proses ini dalam psikologi sosial sering disebut sebagai observational learning, diimana individu, khususnya anak-

anak, belajar dan menginternalisasi nilai-nilai melalui pengamatan terhadap perilaku figur otoritas di sekitarnya[1043]. Seorang guru yang menghargai pendapat muridnya, seorang ayah yang menepati janji, atau seorang ibu yang bersikap lembut namun tegas, adalah manifestasi dari ta'dib yang lebih powerful daripada sekadar ceramah teoretis.

Aplikasi ta'dib merupakan sebuah simbiosis mutualistik antara struktur dan agensi, antara kurikulum yang terencana dan interaksi sosial yang spontan namun penuh kesadaran. Ia adalah sebuah proses panjang yang memadukan penalaran (tafakkur) dengan pembiasaan ('ādah), sehingga nilai-nilai adab tidak hanya tertanam dalam kognisi tetapi menjadi second nature yang terpancar dalam setiap sikap dan perilaku[1044]. Tujuannya adalah melahirkan insan yang tidak hanya knowing tetapi lebih utama menjadi being manusia yang mengenal tempatnya yang benar dalam relasinya dengan Allah, diri sendiri, sesama manusia, dan alam semesta. Inilah puncak dari pendidikan yang memanusiakan manusia (humanization), sebuah antithesis dari krisis identitas dan dehumanisasi yang seringkali dihasilkan oleh pendidikan sekular-materialistik[1045].

Integrasi Tarbiyah, Ta'lim, dan Ta'dib dalam Sistem Pendidikan Islam

Pendidikan Islam, dalam konstruksi epistemologinya yang mendalam, tidak pernah memandang proses transmisi pengetahuan sebagai sebuah aktivitas yang steril dan bebas nilai. Sebaliknya, ia mengajukan sebuah visi yang holistik dan integral, di

mana tiga pilar fundamental tarbiyah, ta'lim, dan ta'dib berjalin kelindan secara sinergis untuk membentuk insan paripurna (al-insān al-kāmil). Integrasi ketiganya bukan sekadar sebuah model pedagogis alternatif, melainkan sebuah imperatif ontologis yang bersumber dari pandangan dunia Islam (Islamic worldview) tentang hakikat manusia, ilmu pengetahuan, dan tujuan penciptaan. Pendekatan terpadu ini berupaya menjembatani dikotomi yang sering kali artifisial antara pengembangan intelek (ta'lim), pengasuhan jiwa dan moral (tarbiyah), dan pelembagaan adab yang menghormati tatanan kosmis (ta'dib)[1046]. Sistem ini bercita-cita melahirkan individu yang tidak hanya menguasai al-'ilm al-nafi' (ilmu yang bermanfaat) tetapi juga dihiasi oleh al-akhlāq al-karīmah (akhlak yang mulia), sehingga siap memberikan kontribusi yang transformatif dan positif bagi masyarakat.

Secara etimologis dan terminologis, ketiga terma ini, meski sering digunakan secara bergantian, menyimpan nuansa makna yang saling melengkapi. Tarbiyah berakar pada kata rabā - yarbū, yang mengandung makna pertumbuhan, peningkatan, pemeliharaan, dan pengasuhan yang bertahap dan berkelanjutan[1047]. Ia menyiratkan sebuah proses yang lebih luas dari sekadar pengajaran formal; ia adalah pengasuhan holistic yang mencakup dimensi fisik, intelektual, spiritual, dan sosial peserta didik. Sementara itu, ta'lim, dari akar kata 'alima - ya'lamu (mengetahui), lebih spesifik merujuk pada aktivitas instruksional dan transmisi pengetahuan atau informasi yang terstruktur, baik yang bersifat duniawi maupun ukhrawi[1048]. Adapun ta'dib

merupakan konsep yang paling sublim, yang dipopulerkan oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas sebagai inti dari proses pendidikan Islam. Ia berasal dari kata adaba, yang berarti menyiapkan jamuan makan, dan kemudian berkembang menjadi mencerminkan disiplin diri, kebijaksanaan, sopan santun, dan pengenalan serta pengakuan terhadap tempat yang benar dari segala sesuatu dalam tatanan keberadaan[1049]. Dalam konteks ini, ta'dib adalah tujuan puncak: internalisasi adab yang memandu seorang ilmuwan untuk menggunakan ilmunya secara bertanggung jawab dan etis.

Integrasi ketiganya mensyaratkan sebuah pendekatan kurikuler yang dinamis dan reflektif. Kurikulum tidak boleh direduksi menjadi sekumpulan mata pelajaran kognitif semata (ta'lim), tetapi harus dirancang sebagai sebuah milieu (lingkungan) yang memfasilitasi pertumbuhan karakter (tarbiyah) dan penanaman nilai (ta'dib). Ini berarti bahwa pengajaran sains, matematika, atau sosiologi, misalnya, harus senantiasa dikaitkan dengan frame of reference metafisika Islam, yang mengaitkan setiap hukum alam dengan Kebijaksanaan Sang Pencipta, dan setiap interaksi sosial dengan etika dan hukum Ilahi[1050]. Proses ta'lim menjadi wahana untuk merefleksikan keagungan Allah SWT dalam ciptaan-Nya, sementara proses tarbiyah memastikan bahwa refleksi ini tidak hanya sampai pada tingkat kognitif, tetapi juga membentuk sikap rendah hati, curious, dan bertanggung jawab pada diri peserta didik. Akhirnya, ta'dib memanifestasikan dalam bagaimana pengetahuan tersebut diaplikasikan seorang dokter yang tidak hanya cerdas (ta'lim) dan penyayang (tarbiyah), tetapi juga memiliki adab yang tinggi dalam

berinteraksi dengan pasien, rekan sejawat, dan tubuh ilmu pengetahuan itu sendiri[1051].

Lebih jauh, pendekatan terpadu ini menemukan landasan teologisnya yang kokoh dalam Al-Qur'an dan Sunnah. Doa yang diajarkan Nabi Muhammad SAW, "Rabbi zidnī 'ilmā, warzuqnī fahmā" (Ya Tuhanku, tambahkanlah ilmu kepadaku, dan berikanlah aku pemahaman), menunjukkan bahwa permintaan akan ilmu (ta'lim) tidak terpisah dari permohonan untuk diberikan kearifan (fahm) dalam memahaminya dan mengamalkannya yang merupakan esensi dari tarbiyah dan ta'dib[1052]. Ayat Al-Qur'an pertama yang turun, "Iqra' bismi rabbikalladhī khalaq" (Bacalah dengan nama Tuhanmu Yang Menciptakan), menegaskan bahwa seluruh aktivitas keilmuan (ta'lim) harus dimulai dengan menyandarkan diri kepada Allah, sehingga sejak awal memiliki dimensi spiritual dan moral yang intrinsik[1053]. Hadis Nabi, " Innama bu'ithtu li utammima makarimal akhlaq" (Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia), lebih lanjut mengukuhkan bahwa misi kenabian yang juga merupakan misi pendidikan pada intinya adalah penyempurnaan akhlak, tujuan akhir dari proses ta'dib[1054]. Keberhasilan sebuah sistem pendidikan Islam tidak lagi dapat diukur hanya melalui metrik akademik yang kuantitatif. Ia harus dinilai dari kemampuannya menghasilkan lulusan yang memiliki keseimbangan antara fahm (pemahaman mendalam), 'aql (akal yang kritis), dan qalb (hati yang bersih). Seorang insan yang berintegrasi ilmunya dengan iman, dan imannya termanifestasi dalam akhlak yang menjadi rahmat bagi semesta

alam (rahmatan lil ‘ālamin). Inilah puncak dari integrasi tarbiyah, ta’lim, dan ta’dib: suatu pendekatan terpadu yang tidak hanya membentuk individu yang berpengetahuan, tetapi yang lebih penting, membentuk manusia yang beradab.

Implikasi Terhadap Pengajaran dan Pembelajaran di Sekolah Islam

Pendidikan di dalam paradigma Islam tidak pernah terbatas pada ranah kognitif semata; melainkan merupakan proses transformasi holistik yang menempatkan manusia sebagai khalifah fi al-ardh wakil Tuhan di muka bumi yang harus dikembangkan secara serasi antara intelektualitas, spiritualitas, dan moralitas[1055]. Dalam konteks sekolah Islam, integrasi epistemologis antara ilmu-ilmu duniawi (al-‘ulum al-duniyawiyah) dan ilmu-ilmu keagamaan (al-‘ulum al-diniyyah) bukan sekadar kebijakan kurikuler, melainkan sebuah imperatif teologis dan filosofis yang bersumber dari visi Islam tentang manusia dan penciptaannya. Implikasi dari integrasi semacam ini mengarah pada transformasi menyeluruh terhadap praxis pengajaran dan pembelajaran, di mana para pendidik tidak lagi dipandang sebagai knowledge transmitters, melainkan sebagai moral architects dan spiritual mentors yang berperan dalam membentuk kepribadian utuh (insan kamil)[1056]. Dalam realitas pendidikan kontemporer, tantangan terbesar bukan hanya pada penyusunan kurikulum yang seimbang, tetapi pada pembentukan ekosistem pedagogi yang mampu menjamin keselarasan antara pengetahuan, nilai, dan amal salih.

Pendekatan holistik ini berakar pada pandangan Islam yang menyatakan bahwa semua ilmu pengetahuan, sepanjang tidak bertentangan dengan prinsip-prinsip dasar tauhid, pada hakikatnya adalah bagian dari ilmu Allah. Firman-Nya dalam Al-Qur'an: "Dan di sisi-Nya lah kunci-kunci segala yang ghaib; tidak ada yang mengetahuinya kecuali Dia. Dan Dia mengetahui apa yang di daratan dan di lautan. Dan tidak sehelai daun pun yang gugur melainkan Dia mengetahuinya." (QS. Al-An'am: 59), mengisyaratkan bahwa seluruh realitas fisik, sosial, dan spiritual adalah bagian dari sistem pengetahuan ilahi yang terpadu[1057]. Dalam konsekuensinya, pendidikan Islam tidak boleh memisahkan sains dari nilai, logika dari etika, atau teori dari aplikasi moral. Ketika seorang guru mengajarkan matematika, ia sepatutnya menyadarkan siswa pada ketertiban kosmis yang mencerminkan keteraturan ilahi; ketika mengajarkan biologi, ia seharusnya membimbing murid merenungkan keajaiban penciptaan yang disebutkan dalam ayat: "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan Kami) di segenap ufuk dan pada diri mereka sendiri, hingga jelas bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu benar." (QS. Fussilat: 53)[1058]. Sekolah Islam bukan hanya berfungsi sebagai institusi transfer ilmu, tetapi sebagai wahana tafaqquh fid-din sekaligus tafakkur fi al-kawn pemahaman agama yang mendalam dan perenungan terhadap alam semesta sebagai bentuk ibadah intelektual[1059].

Dalam perspektif pedagogi, pendekatan integratif ini menuntut transformasi metodologis yang mendalam. Guru di sekolah Islam

tidak cukup menguasai konten; mereka harus mampu menjadi role model yang hidup mewujudkan nilai-nilai ajaran dalam setiap interaksi, bahasa tubuh, dan keputusan pedagogis. Nabi Muhammad SAW bersabda: “Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia.” (HR. Ahmad dan Al-Baihaqi)[1060]. Hadis ini menjadi kompas moral bagi pendidik Muslim, yang menegaskan bahwa inti misi pendidikan bukan hanya pada penyampaian, tetapi pada perwujudan nilai secara eksistensial. Dalam konteks sekolah, hal ini berarti bahwa kelas tidak boleh menjadi ruang netral secara moral, melainkan ruang penyucian dan pemurnian jiwa (tazkiyat al-nafs), sebagaimana disebutkan dalam QS. Asy-Syams: 9 “Maka Allah mengilhamkan kepada jiwa itu (jalan) kefasikan dan ketakwaannya.” Integrasi pengajaran dan pembinaan akhlak, bukanlah pelengkap, melainkan esensi dari pendidikan Islam[1061].

Lebih jauh, tantangan kontemporer dalam pendidikan Islam menuntut pendekatan yang tidak hanya reflektif, tetapi juga kritis dan inovatif. Di era digital, siswa akses informasi secara cepat dan tidak selektif. Sekolah Islam harus menjadi counter-narrative space yang mampu membekali peserta didik dengan critical religious literacy kemampuan membaca, menilai, dan mengintegrasikan pengetahuan duniawi melalui lensa akidah yang kokoh[1062]. Sebagai contoh, pengajaran sejarah tidak hanya menyajikan fakta-fakta peristiwa, tetapi juga mengajak siswa mengkaji hikmah dan ‘ibrat (pelajaran) dari setiap peristiwa, seperti yang sering diulang dalam Al-Qur’an: “Sesungguhnya pada kisah-kisah mereka itu terdapat

pelajaran bagi orang-orang yang berakal." (QS. Yusuf: 111)[1063]. Di sinilah peran pendidik menjadi kunci: bukan hanya sebagai fasilitator pengetahuan, tetapi sebagai penuntun pemikiran kritis yang bermoral.

Namun, realitas struktural menunjukkan bahwa banyak sekolah Islam masih menghadapi dilema dualitas terjebak antara tradisionalisme yang mengabaikan sains dan modernisme yang meminggirkan nilai[1064]. Untuk keluar dari jebakan ini, diperlukan rekonstruksi epistemologis yang berbasis pada maqasid al-ta'lim (tujuan pendidikan dalam Islam), yaitu: penguasaan ilmu yang bermanfaat (ilm al-nafi'), pembentukan moral yang unggul (khuluq karim), dan pengabdian kepada masyarakat (khidmah li al-ummah)[1065]. Dalam hal ini, sekolah Islam harus menerapkan pendekatan tarbiyah syamilah pendidikan yang mencakup dimensi intelektual (ta'lim), pembinaan jiwa (tahdhib al-nafs), dan pelatihan amal (tadrib 'ala al-'amal), sebagaimana dicontohkan oleh proses pembinaan Nabi terhadap para sahabat[1066].

Secara meta-kognitif, integrasi ini mengarah pada pembentukan habitus pendidikan Islam yang khas: sebuah tata nilai dan kebiasaan kolektif di mana setiap aktivitas belajar menjadi ibadah, setiap interaksi menjadi latihan akhlak, dan setiap pencapaian intelektual menjadi bentuk syukur kepada Allah. Dalam konteks global yang semakin sekular, sekolah Islam justru dituntut untuk menjadi laboratorium peradaban ruang di mana generasi muda dibentuk bukan hanya untuk sukses dalam karier, tetapi untuk menjadi rahmatan lil 'alamin, pembawa rahmat bagi seluruh alam[1067].

Implikasi terhadap pengajaran dan pembelajaran di sekolah Islam harus dipandang sebagai proyek peradaban, bukan sekadar reformasi manajerial atau kurikuler.

Menciptakan Masyarakat yang Berkeadilan melalui Pendidikan yang Terpadu

Dalam konteks masyarakat kontemporer yang diwarnai oleh ketimpangan struktural, disintegrasi nilai, dan fragmentasi identitas sosial, penciptaan masyarakat yang berkeadilan (just society) bukan lagi sekadar aspirasi moral, melainkan imperatif eksistensial yang menuntut intervensi sistemik, terutama melalui jalur pendidikan. Pendidikan, dalam pandangan Islam, tidak boleh dipahami semata sebagai transfer pengetahuan (cognitive domain), tetapi harus mencakup dimensi holistik yang menyentuh aspek pembentukan moral (affective domain), pengembangan karakter (psychomotor dan spiritual domain), serta internalisasi nilai-nilai keadilan (al-'adl), kepedulian (ta'aawun), dan tanggung jawab kolektif (fard kifayah). Dalam kerangka ini, integrasi tiga pilar pendidikan Islam tarbiyah (pembinaan), ta'lim (pembelajaran), dan ta'dib (pengajaran akhlak) menjadi landasan epistemologis dan pedagogis yang kritis dalam membangun tatanan sosial yang adil dan berkelanjutan.

Tarbiyah, secara etimologis, berasal dari akar kata raba–yarbu yang berarti tumbuh, berkembang, atau berkembang secara bertahap[1068]. Dalam konteks pendidikan, tarbiyah merujuk pada proses pengembangan manusia secara menyeluruh jasmani, rohani, intelektual, dan sosial dalam kerangka fitrah (fitrah insaniyyah) yang telah ditetapkan oleh Allah SWT. Sementara itu, ta'lim mengacu

pada penanaman ilmu pengetahuan dan keterampilan melalui metodologi yang sistematis, rasional, dan berbasis bukti, sejalan dengan prinsip ta‘addud al-ma‘arif (pluralitas pengetahuan) yang diakui dalam tradisi ilmu Islam. Adapun ta’dib, yang berasal dari kata adab (kemuliaan budi, etika, dan kesantunan), menekankan pembentukan perilaku yang sesuai dengan nilai-nilai ketuhanan, kemanusiaan, dan keseimbangan kosmis (mizan)[1069]. Ketiga dimensi ini tarbiyah, ta’lim, dan ta’dib bukan entitas yang terpisah, melainkan organisme pendidikan yang saling menguatkan, sebagaimana diisyaratkan dalam Al-Qur’an: “Dan Tuhanmu telah memerintahkan agar kamu tidak menyembah selain Dia dan berbuat baik kepada kedua orang tua, dan kepada anak-anak yatim, dan orang-orang miskin, serta berkata dengan kata-kata yang baik kepada manusia” (QS. Al-Isra’: 23)[1070]. Ayat ini menunjukkan bahwa perintah ‘ibadah (ta’lim dan tarbiyah) harus diimbangi dengan perwujudan moral konkret (ta’dib) dalam relasi sosial.

Pendidikan yang terpadu berbasis tiga pilar ini memiliki kapasitas transformatif yang luar biasa dalam membangun masyarakat yang berkeadilan. Berkeadilan di sini dimaknai tidak hanya sebagai distribusi sumber daya yang adil (distributive justice), melainkan juga sebagai keadilan prosedural (procedural justice), restoratif (restorative justice), dan ontologis (ontological justice) yakni keadilan yang menyentuh hakikat eksistensi manusia sebagai makhluk yang memiliki martabat, potensi, dan tanggung jawab[1071]. Sebagaimana dijelaskan oleh Al-Farabi dan Ibn Miskawaih, pendidikan yang berorientasi pada falah (kebahagiaan abadi) harus

menghasilkan insan saleh yang sekaligus menjadi insan madani individu yang tidak hanya saleh secara personal, tetapi aktif berkontribusi dalam pembangunan masyarakat yang adil dan makmur[1072]. Dalam konteks ini, sekolah, madrasah, perguruan tinggi, dan lembaga pendidikan informal menjadi laboratorium sosial di mana nilai-nilai keadilan dipraktikkan, diuji, dan direproduksi secara berkelanjutan.

Keadilan sosial tidak akan tercapai jika pendidikan hanya menghasilkan manusia yang "tahu", tetapi tidak "mengamalkan", atau manusia yang "pintar", tetapi "tidak berakhlak". Ironi zaman modern adalah lahirnya para insinyur nuklir, ahli ekonomi, dan teknokrat yang cerdas secara kognitif, tetapi gagal secara moral dalam mencegah kejahatan kemanusiaan atau eksploitasi struktural. Di sinilah keunggulan pendidikan Islam yang terpadu: ia menolak dikotomi antara ilmu dan akhlak, antara kecerdasan dan kebijaksanaan. Sebagaimana disabdakan oleh Rasulullah SAW: “Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia” (HR. Al-Bukhari)[1073]. Hadis ini menegaskan bahwa tujuan utama risalah kenabian adalah pembentukan manusia berakhlak mulia suatu proyek yang pada esensinya adalah proyek pendidikan yang terpadu. Tidak heran jika dalam sejarah keemasan Islam, kota-kota seperti Baghdad, Kordoba, dan Bukhara bukan hanya pusat ilmu pengetahuan, tetapi juga menjadi simbol masyarakat inklusif dan adil, di mana ilmuwan Yahudi, Nasrani, dan Muslim bekerja sama dalam membangun peradaban berbasis pengetahuan dan etika bersama[1074].

Namun, tantangan utama saat ini adalah merevitalisasi model pendidikan terpadu ini dalam struktur pendidikan formal modern yang cenderung terfragmentasi. Kurikulum yang berfokus pada kognisi, penilaian yang berbasis ujian, dan desain lembaga yang kompetitif sering kali mengabaikan dimensi tarbiyah dan ta'dib. Dibutuhkan paradigma pendidikan baru suatu kerangka pedagogi integratif yang merancang proses belajar mengajar secara transdisipliner, kontekstual, dan berbasis nilai. Contohnya, pembelajaran sains tidak hanya mengajarkan hukum fisika, tetapi juga membahas etika rekayasa genetika; pembelajaran ekonomi tidak hanya fokus pada pertumbuhan GDP, tetapi juga menelaah konsep zakat, haram, dan maslahah dalam tata kelola sumber daya. Model seperti ini telah diujicobakan dalam beberapa sekolah berbasis Islam di Indonesia, Malaysia, dan Maroko, dengan hasil yang menunjukkan peningkatan signifikan dalam literasi sosial, empati, dan partisipasi siswa dalam kegiatan komunitas[1075].

Di level kebijakan, integrasi tarbiyah, ta'lim, dan ta'dib menuntut rekonstruksi filosofis terhadap tujuan pendidikan nasional. Pendidikan harus dilihat bukan sebagai alat ekonomi semata, melainkan sebagai instrumen transformasi sosial dan aktualisasi fitrah manusia. Dalam pandangan Abdurrahman Khalid dan Zaki Badawi, "pendidikan Islam yang sejati adalah pendidikan yang menciptakan keseimbangan antara dunia dan akhirat, antara ilmu dan amal, antara hak dan kewajiban"[1076]. Masyarakat yang berkeadilan bukanlah entitas yang terbentuk secara spontan, tetapi hasil dari investasi jangka panjang dalam pendidikan holistik yang

menumbuhkan individu yang tidak hanya kompeten, tetapi juga peduli, tidak hanya cerdas, tetapi juga bijaksana.

Masyarakat yang berkeadilan tidak akan pernah terwujud tanpa fondasi pendidikan yang menyatukan tarbiyah, ta'lim, dan ta'dib. Ketiga pilar ini bukan hanya relevan, tetapi menjadi semakin mendesak di tengah krisis moral global, ketimpangan sosial yang meluas, dan degradasi ekologis. Pendidikan terpadu dalam kerangka Islam bukan sekadar nostalgia kejayaan masa lalu, melainkan proyek ilmiah, filosofis, dan praktis yang mampu menjawab tantangan zaman dengan solusi yang berakar pada nilai-nilai universal. Membangun masyarakat adil bukan dimulai dari hukum atau ekonomi, tetapi dari ruang kelas dari cara kita mendidik manusia hari ini untuk menjadi pemimpin keadilan di masa depan.

Rekonstruksi Teori Pendidikan Islam Abad 21

Perkembangan zaman yang pesat, terutama di abad ke-21, telah membawa tantangan dan perubahan signifikan bagi berbagai aspek kehidupan, termasuk dalam bidang pendidikan. Pendidikan Islam sebagai sistem pendidikan yang berakar pada wahyu, akal, dan pengalaman, harus beradaptasi dengan konteks zaman yang semakin kompleks dan dinamis. Rekonstruksi teori pendidikan Islam abad 21 harus mampu menjawab tantangan globalisasi, modernitas, teknologi, serta isu-isu sosial dan lingkungan yang dihadapi masyarakat saat ini. Dalam hal ini, penting untuk menemukan model pendidikan yang tidak hanya relevan dengan

kebutuhan zaman, tetapi juga tetap mempertahankan nilai-nilai Islam yang universal.

Tantangan abad ke-21 menghadirkan suatu realitas yang paradoksal; di satu sisi, kemajuan teknologi informasi dan ilmu pengetahuan membuka horizon kebaruan yang tak terbatas, namun di sisi lain, ia juga memicu disorientasi nilai, krisis ekologis, dan dehumanisasi[1077]. Dalam konteks ini, epistemologi pendidikan Islam tradisional, yang sering kali bersifat dikotomis memisahkan ilmu agama (naqliyah) dan ilmu umum (aqliyah) terasa semakin tidak memadai[1078]. Oleh karena itu, rekonstruksi teori pendidikan Islam bukan sekadar renovasi kurikulum, melainkan suatu reorientasi filosofis-epistemologis yang mendasar. Rekonstruksi ini harus bertumpu pada paradigma tauhidik yang memandang ilmu sebagai suatu kesatuan yang bersumber dari Allah SWT, sebagaimana termaktub dalam firman-Nya: "Katakanlah (Muhammad), 'Sekiranya lautan menjadi tinta untuk (menulis) kalimat-kalimat Tuhanku, maka pasti habislah lautan itu sebelum selesai (penulisan) kalimat-kalimat Tuhanku, meskipun Kami datangkan tambahan sebanyak itu (pula)'" (QS Al-Kahfi: 109)[1079]. Ayat ini menegaskan keluasan ilmu Allah, yang meliputi segala aspek, sehingga pencarian ilmu apa pun, selama tidak bertentangan dengan syariat, pada hakikatnya adalah bagian dari pengagungan terhadap kebesaran-Nya.

Berdasarkan landasan tauhidik ini, rekonstruksi teori pendidikan Islam abad ke-21 mengusung model integratif-interkonektif. Model ini berupaya menyinergikan tiga sumber epistemologi utama:

wahyu (al-Qur'an dan Sunnah), akal (rasio dan sains), dan realitas kosmik (kauniyah)[1080]. Proses integrasi ini bukanlah penjumlahan mekanis, melainkan suatu dialektika kreatif di mana wahyu berfungsi sebagai panduan etika-metafisik (meta-framework) yang mengarahkan penemuan dan aplikasi ilmu-ilmu rasional-empiris[1081]. Sebagai contoh, pendekatan ini tidak hanya mengajarkan biologi molekuler sebagai ilmu netral, tetapi menempatkannya dalam kerangka etika Islam tentang kehidupandan tanggung jawab manusia sebagai khalifah, sehingga melahirkan ilmuwan yang tidak hanya cerdas tetapi juga berakhlak dan bertanggung jawab secara ekologis[1082]. Hadis Nabi Muhammad SAW, "Sesungguhnya Allah mencatat kebaikan dan keburukan," (HR. Al-Bukhari dan Muslim)[1083] memberikan prinsip tanggung jawab moral yang harus menjiwai setiap aktivitas keilmuan.

Selain integrasi, rekonstruksi teori ini harus bersifat transformatif. Pendidikan Islam tidak boleh berhenti pada transfer pengetahuan (transfer of knowledge) tetapi harus bermuara pada transformasi individu dan masyarakat (transformation of self and society)[1084]. Tujuannya adalah melahirkan insan kamil abad ke-21: individu yang unggul secara spiritual-intelektual (faqih), berkarakter kuat (akhlakul karimah), dan mampu berkontribusi aktif memecahkan masalah peradaban (problem solver)[1085]. Kurikulum harus didesain untuk mengembangkan kompetensi yang multidimensional, mencakup spiritual quotient (SQ), intellectual quotient (IQ), emotional quotient (EQ), dan adversitas quotient (AQ), yang disemai oleh nilai-nilai ilahiyah[1086]. Pembelajaran harus

bergeser dari model bank (pengecer informasi) menjadi model dialogis-kritis yang memacu kreativitas, berpikir sistemik, dan kolaborasi, dengan memanfaatkan teknologi digital sebagai enabler, bukan tujuan[1087].

Akhirnya, rekonstruksi ini meniscayakan redefinisi peran pendidik. Pendidik bukan lagi satu-satunya sumber otoritatif pengetahuan (the sage on the stage), tetapi fasilitator, motivator, dan murrabi yang membimbing peserta didik menelusuri jejak-jejak ilmu Allah di alam semesta[1088]. Ia adalah contoh hidup yang menginternalisasi nilai-nilai integritas, kejujuran intelektual, dan kesalehan sosial, merefleksikan sabda Rasulullah SAW, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia" (HR. Ahmad)[1089]. Rekonstruksi teori pendidikan Islam abad ke-21 adalah sebuah proyek besar untuk merawat relevansi dan menyalakan obor pencerahan peradaban yang humanis, berkeadilan, dan rahmatan lil 'alamin.

Tantangan Pendidikan Islam di Abad 21

Di tengah arus deras globalisasi, digitalisasi, dan pergeseran nilai-nilai sosial-budaya, pendidikan Islam berada pada titik kritis yang menuntut redefinisi epistemologis, pedagogis, dan institusional. Abad ke-21 bukan hanya menyaksikan kemajuan teknologi informasi yang eksponensial, tetapi juga transformasi mendasar dalam cara manusia mengakses pengetahuan, membangun identitas, dan memaknai spiritualitas. Dalam konteks ini, pendidikan Islam yang secara historis bertumpu pada tradisi

keilmuan klasik, hafalan kitab, dan hierarki ulama menghadapi tantangan multidimensional yang meliputi krisis relevansi, fragmentasi kurikulum, serta dislokasi antara nilai-nilai keislaman dan realitas sosial kontemporer. Tantangan utama bukan sekadar bagaimana menyampaikan ilmu agama, melainkan bagaimana merevitalisasi epistemologi Islam agar mampu merespons persoalan zaman dengan pemikiran kritis, inklusif, dan berorientasi pada keadilan sosial, sebagaimana ditegaskan oleh semangat 'ilm al-naṣ' yang tidak statis, melainkan dinamis dan kontekstual[1090].

Salah satu tantangan paling mendasar adalah dualisme dalam struktur pendidikan Islam: antara institusi keagamaan tradisional (seperti pesantren dan madrasah) dengan sistem pendidikan modern (sekolah umum dan universitas kontemporer). Dalam banyak kasus, dualisme ini menciptakan dikotomi epistemologis, di mana ilmu-ilmu agama dipisahkan dari ilmu pengetahuan umum, sehingga menghambat integrasi pengetahuan yang holistik. Padahal, Al-Qur'an sendiri secara eksplisit mendorong umatnya untuk merenungkan alam semesta, menuntut ilmu, dan mempergunakan akal sehat sebagai sarana mendekati kebenaran ilahiah. Firman Allah dalam Surah Al-'Alaq ayat 1–5, "Bacalah dengan (menyebut) nama Tuhanmu Yang menciptakan, menciptakan manusia dari segumpal darah. Bacalah, dan Tuhanmulah Yang Maha Pemurah, Yang mengajar (manusia) dengan perantaraan kalam, mengajar kepada manusia apa yang tidak diketahuinya," secara jelas menekankan bahwa proses belajar-mengajar merupakan bentuk dari wahyu ilahiah yang

fundamental bagi kemanusiaan[1091]. Pemisahan antara ilmu agama dan ilmu umum tidak hanya mengabaikan pesan Qur'ani, tetapi juga menafikan realitas bahwa epistemologi Islam secara historis terutama pada masa keemasan Islam telah mengintegrasikan filsafat, sains, dan matematika ke dalam kerangka keilmuan yang kokoh[1092].

Tantangan selanjutnya adalah transformasi media dan teknologi informasi. Di era digital, akses terhadap informasi bersifat bebas, cepat, dan de-sentralistik. Hal ini mengancam otoritas tradisional ulama sebagai satu-satunya sumber pengetahuan agama. Generasi muda kini lebih banyak belajar agama melalui media sosial, podcast, atau platform online yang seringkali tidak melewati proses verifikasi ilmiah yang ketat. Fenomena ini membawa risiko hegemoni narasi keagamaan yang bias, simplistik, atau bahkan ekstrem. Di sisi lain, peluangnya besar: teknologi dapat menjadi medium revolusioner dalam menyebarkan pendidikan Islam yang kritis, dialogis, dan berbasis data. Pendidikan Islam masa kini harus mendorong pendekatan digital literacy yang tidak hanya mengajarkan cara menggunakan teknologi, tetapi juga membekali santri dan siswa dengan kapasitas untuk mengevaluasi narasi keagamaan secara kritis, membedakan antara dakwah yang berbasis ilmu dan yang berbasis emosi[1093]. Lebih jauh lagi, tantangan lain yang tidak kalah urgen adalah isu modernitas dan pluralisme. Dalam masyarakat yang semakin majemuk, pendidikan Islam harus mampu merumuskan kembali pedagogi yang tidak eksklusif, tetapi inklusif menghormati perbedaan keyakinan, suku, dan budaya tanpa

mengorbankan identitas keislaman. Hadis Nabi Muhammad SAW yang menyatakan, “Man kana mu’minan fa la yuḍīqa mu’minan” (Barangsiapa yang beriman, maka janganlah menyakiti orang beriman lainnya), dapat diperluas maknanya dalam konteks modern untuk mencakup seluruh anak bangsa, tanpa membedakan agama atau latar belakang[1094]. Pendidikan Islam yang sejati tidak hanya menghasilkan individu yang tekun beribadah, tetapi juga manusia yang peduli terhadap keadilan sosial, lingkungan hidup, dan hak asasi manusia. Dalam hal ini, konsep maqāṣid al-sharī’ah (tujuan syariah) yang dirumuskan oleh ulama seperti Al-Ghazali dan Al-Shatibi menjadi sangat relevan sebagai kerangka etis untuk memandu kurikulum yang tidak hanya menghafal fiqh, tetapi juga memahami spirit kemanusiaan di balik hukum Islam[1095].

Transformasi pendidikan Islam juga harus menyentuh aspek kepemimpinan intelektual. Institusi pendidikan Islam memerlukan ulama-intelektual yang tidak hanya menguasai kitab kuning, tetapi juga mampu berdialog dengan perkembangan filsafat, sosiologi, dan ilmu politik kontemporer. Seperti ditegaskan oleh Nurcholish Madjid, "Islam harus hadir sebagai civil religion yang mencerahkan, bukan sebagai ideologi politik yang membelenggu"[1096]. Tugas ulama masa kini bukan hanya sebagai juru kunci kitab, tetapi sebagai agen perubahan yang mampu menerjemahkan nilai-nilai agama ke dalam bahasa yang relevan bagi masyarakat modern. Tanpa pembaruan dalam kepemimpinan keilmuan, pendidikan Islam akan terus terjebak dalam siklus reproduksi teks tanpa refleksi kritis.

Dalam konteks kebijakan, tantangan struktural juga tak bisa diabaikan. Banyak negara dengan mayoritas Muslim belum mampu mengintegrasikan pendidikan Islam ke dalam sistem pendidikan nasional secara menyeluruh dan berkualitas. Di beberapa wilayah, madrasah sering kali mendapatkan alokasi sumber daya yang lebih rendah dibanding sekolah umum, sehingga menciptakan ketimpangan kualitas pendidikan. Rekomendasi dari UNESCO dalam Global Education Monitoring Report menekankan pentingnya pendidikan agama yang inklusif, berbasis hak asasi manusia, dan mendukung perdamaian prinsip-prinsip yang harus diadopsi oleh sistem pendidikan Islam agar tidak dipersepsikan sebagai institusi yang mengisolasi, melainkan yang menghubungkan[1097].

Pendidikan Islam di abad ke-21 berada pada persimpangan antara nostalgia terhadap masa lalu dan keberanian untuk berinovasi. Tantangan yang dihadapi mulai dari dualisme epistemik, disrupsi teknologi, hingga isu pluralisme dan keadilan sosial menuntut rekonstruksi teoritis dan praktis yang komprehensif. Pendidikan Islam harus bergerak dari model transmisi pengetahuan menuju model transformasi yang tidak hanya menyerahkan teks, tetapi membentuk manusia berakal, berhati, dan beretika. Dalam kerangka inilah pendidikan Islam dapat memenuhi misinya sebagai rahmatan lil ‘alamin, bukan hanya dalam retorika, tetapi dalam praksis kehidupan sehari-hari[1098].

Globalisasi dan Perubahan Sosial dalam Konteks Pendidikan

Globalisasi, sebagai sebuah paradigma sosio-kultural-ekonomi yang tak terelakkan, telah mengkatalisis transformasi struktural dalam lanskap pendidikan global, menciptakan sebuah dialektika yang kompleks antara homogenisasi dan heterogenisasi[1099]. Proses ini tidak sekadar mentransmisikan informasi dan teknologi dengan kecepatan tanpa preseden, tetapi juga merekonfigurasi fundamental epistemologis tentang bagaimana pengetahuan (knowledge) diproduksi, divalidasi, dan disebarluaskan[1100]. Dalam konteks ini, pendidikan Islam menemukan dirinya berada di persimpangan jalan yang kritis: di satu sisi, ia terdorong untuk mengakomodasi imperatif global seperti literasi digital, pemikiran kritis, dan kewargaan global (global citizenship); di sisi lain, ia memikul tanggung jawab ontologis untuk melestarikan dan mentransmisikan warisan nilai-nilai transendental (al-qiyam al-samawiyyah) yang menjadi inti dari identitasnya[1101]. Tantangannya bukan lagi terletak pada resistensi pasif terhadap arus global, melainkan pada kapasitasnya untuk secara strategis melakukan negosiasi, filtrasi, dan integrasi, sehingga melahirkan sebuah model pendidikan yang secara simultan autentik dan kosmopolit.

Dunia yang semakin terhubung ini, ironisnya, justru memunculkan fenomena "glokalisasi" – tempat yang global dan lokal saling membentuk (mutually constitutive) – yang menuntut pendekatan pendidikan yang lebih luwes dan reflektif[1102]. Ancaman terhadap identitas budaya dan nilai-nilai lokal bukan lagi berasal dari invasi budaya asing yang kasat mata, melainkan dari infiltrasi

halus nilai-nilai instrumental, materialistik, dan sekularistik yang sering kali menyertai paket kemajuan teknologi[1103]. Generasi muda Muslim, yang merupakan digital native, tengah berenang dalam samudra informasi yang luas dan sering kali kontradiktif, di mana otoritas pengetahuan tradisional (ulama, kitab kuning) harus bersaing dengan pengaruh algoritma media sosial dan platform edukasi global[1104]. Pola pikir mereka dibentuk oleh dinamika ini, menciptakan apa yang disebut sebagai "hibriditas identitas" – sebuah percampuran antara nilai-nilai Islam, nasionalisme lokal, dan ethos global[1105]. Pendidikan Islam, Tidak dapat lagi berfungsi sebagai benteng yang tertutup, melainkan harus menjadi taman yang terawat baik, yang mampu memilah, mengolah, dan mengasimilasi elemen-elemen eksternal yang sesuai dengan kerangka teologis dan filosofisnya.

Tantangan esensial bagi pendidikan Islam kontemporer adalah merumuskan dan mengimplementasikan sebuah kurikulum integratif yang bersifat dinamis. Kurikulum semacam ini harus dirancang untuk mengatasi dikotomi yang sering kali dibuat-buat antara ilmu-ilmu keagamaan (al-'ulum al-naqliyyah) dan ilmu-ilmu rasional-empiris (al-'ulum al-'aqliyyah)[1106]. Ia harus mampu membekali peserta didik dengan kompetensi untuk menghadapi pasar kerja global yang kompetitif, yang mensyaratkan penguasaan STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics), tanpa mengabaikan pembangunan karakter yang berakar pada akhlak al-karimah[1107]. Lebih dari itu, kurikulum harus bersifat proaktif dalam membahas isu-isu sosial-budaya global yang mendesak seperti

keadilan sosial, keberlanjutan lingkungan, pluralisme agama, dan etika biomedis dari perspektif maqasid al-shari'ah (tujuan-tujuan syariat), khususnya prinsip hifz al-din (menjaga agama), hifz al-'aql (menjaga akal), dan hifz al-nafs (menjaga jiwa)[1108]. Sebagaimana firman Allah SWT dalam Al-Qur'an, "Wahai orang-orang yang beriman! Penuhilah seruan Allah dan Rasul-Nya apabila ia menyerumu kepada sesuatu yang memberi kehidupan kepadamu..." (QS. Al-Anfal: 24)[1109]. Ayat ini menegaskan bahwa Islam adalah sumber kehidupan dan progres, bukan penghalang kemajuan.

Dalam dunia yang semakin pluralistik, fungsi protektif pendidikan Islam harus bergeser dari isolasi menjadi imunisasi. Integritas identitas agama dan budaya lokal tidak lagi dijaga dengan menutup diri, tetapi dengan memperkuat fondasi keimanan dan pemahaman keagamaan yang mendalam (al-fahm al-'amiq), disertai dengan kemampuan untuk berdialog secara konstruktif dengan perbedaan[1110]. Hadis Nabi Muhammad SAW, "Hikmah adalah barang hilang milik orang beriman. Di mana saja ia menemukannya, maka dialah yang paling berhak terhadapnya"[1111], memberikan mandat untuk actively seeking knowledge dan wisdom dari segala sumber, sebuah prinsip yang sejalan dengan semangat inquiry dalam pendidikan global. Pendidikan Islam yang tangguh di era globalisasi adalah pendidikan yang mampu mensintesiskan kemajuan material dengan kemajuan spiritual, keunggulan teknis dengan kebijaksanaan etis, dan identitas yang kokoh dengan sikap inklusif terhadap yang lain. Ini adalah sebuah proyek ambisius yang

menuntut tidak hanya reformasi kurikulum, tetapi juga reorientasi epistemologis dan pengembangan pedagogi yang transformatif di kalangan para pendidik[1112].

Pendidikan Islam dalam Konteks Modernitas dan Postmodernitas

Pendidikan Islam kontemporer bergerak dalam ruang dialektika yang kompleks, dipengaruhi secara simultan oleh dua wacana besar modernitas dan postmodernitas yang masing-masing membawa paradigma epistemologis, ontologis, dan aksiologis yang berbeda bahkan saling bertentangan. Modernitas, dengan akar rasionalitasnya yang digalang sejak Pencerahan (Enlightenment), menempatkan akal manusia sebagai sumber utama legitimasi pengetahuan. Dalam konteks pendidikan, modernitas melahirkan sistem yang terstandarisasi, hierarkis, dan berbasis sains, yang menekankan objektivitas, metodologi eksperimental, serta pengukuran yang kuantifikatif[1113]. Namun, sistem ini juga mengandung benih sekularisasi yang secara perlahan menyingkirkan dimensi transenden dari kurikulum dan praktik pendidikan. Di sinilah tantangan eksistensial bagi pendidikan Islam: bagaimana mempertahankan integritas otoritas wahyu (naql) Al-Qur'an dan Sunnah dalam kerangka pendidikan yang didominasi oleh penalaran rasional ('aql) dan empirisisme yang cenderung menolak klaim-klaim metafisik?

Munculnya postmodernitas pada akhir abad ke-20 menandai pergeseran paradigmatik yang lebih radikal. Postmodernitas menolak narasi besar (grand narratives) yang menjadi fondasi

modernitas, seperti rasionalisme universal, kemajuan linier, dan objektivitas ilmu pengetahuan[1114]. Melalui lensa pemikiran Jean-François Lyotard, Jacques Derrida, dan Michel Foucault, postmodernitas menekankan fragmentasi, relasionalitas, dan kontekstualitas pengetahuan. Dalam wacana pendidikan, hal ini berimplikasi pada pengakuan terhadap pluralisme epistemik, di mana kebenaran tidak lagi bersifat absolut, melainkan dikonstruksi secara sosial, linguistik, dan historis[1115]. Bagi pendidikan Islam, postmodernitas membuka ruang dialog yang lebih inklusif, mengundang pengakuan terhadap keragaman tafsir (ta'wil), tradisi lokal (al-turats al-maqami), dan pengetahuan alternatif (al-'ulum al-mahjura) yang selama ini terpinggirkan oleh hegemoni sains modern Barat. Namun, di sisi lain, tantangan terbesar muncul ketika relativisme epistemik postmodern menghakiskan dasar otoritatif wahyu, yang dalam Islam diyakini sebagai sumber kebenaran yang transenden dan final.

Dalam menghadapi dualitas ini, pendidikan Islam tidak dapat memilih antara isolasi atau sekularisasi; pilihan yang tepat adalah konstruksi epistemologi Islam yang kritis dan reflektif. Sebagaimana diusulkan oleh para pemikir seperti Fazlur Rahman dan Nasr Hamid Abu Zayd, pendidikan Islam harus membangun paradigma hermeneutik yang mengintegrasikan maqasid al-syari'ah (tujuan syariat) dengan dinamika zaman[1116]. Rahman menekankan pentingnya pemahaman Al-Qur'an secara kontekstual dan progresif, bukan dogmatis dan statis, dengan membedakan antara prinsip-prinsip universal (misalnya keadilan, kasih sayang, hifz al-

nafs) dan bentuk penerapannya yang bersifat temporal[1117]. Dalam konteks pendidikan, ini berarti kurikulum Islam tidak boleh hanya menghafal teks atau mengulang fatwa klasik, tetapi harus melatih murid untuk berpikir kritis, etis, dan kontekstual menghadirkan Islam sebagai sistem pengetahuan (‘ilm) yang hidup dan responsif terhadap realitas.

Selain itu, integrasi sains modern dalam pendidikan Islam perlu dilakukan dengan peta epistemologis yang jelas. Al-Ghazali, dalam karyanya Ihya Ulum al-Din, telah mengingatkan bahwa sains empiris (‘ulum al-‘aqliyyah) tidak bertentangan dengan agama selama tidak melampaui batas dan tidak mengingkari yang ghaib[1118]. Dalam kerangka ini, pendidikan Islam dapat mengadopsi metode ilmiah tanpa kehilangan identitas spiritualnya, selama proses pembelajaran tetap diorientasikan pada maqasid: memahami alam sebagai ayat kauniyyah (tanda-tanda kebesaran Tuhan), bukan sekadar objek eksploitasi. Pendekatan semacam ini selaras dengan konsep pendidikan Islam menurut Al-Attas, yang menekankan pemurnian ilmu (Islamization of knowledge) melalui penyucian jiwa (tazkiyat al-nafs) dan integrasi antara dunia material dan transenden[1119].

Di era postmodern, tantangan juga muncul dalam bentuk fragmentasi identitas dan ketidakpercayaan terhadap otoritas. Namun, sebagaimana diingatkan oleh Charles Taylor dalam karyanya A Secular Age, krisis spiritualitas kontemporer justru membuka ruang bagi "kembalinya transendensi" dalam bentuk baru melalui pencarian makna, moralitas, dan komunitas[1120]. Dalam

konteks ini, pendidikan Islam memiliki peluang historis untuk menawarkan paradigma holistik yang menyeimbangkan rasionalitas, spiritualitas, dan etika. Pendidikan tidak lagi hanya tentang transfer informasi, tetapi tentang pembentukan karakter (takhliq al-akhlāq), pemahaman holistik terhadap realitas (tawhid al-wijhah), dan pemberdayaan sosial (amr bi al-ma'rūf wa nahy 'an al-munkar)[1121].

Pendidikan Islam di abad ke-21 harus bergerak dalam paradigma yang tidak hanya responsif, tetapi juga proaktif: merespons tantangan rasionalitas modern dan pluralisme postmodern, sekaligus memproyeksikan visi Islam sebagai sistem pembebasan (tahrir), bukan sekadar sistem ritual. Relevansinya bergantung pada kemampuannya menghadirkan Islam sebagai pengetahuan yang kritis, inklusif, dan transformatif yang tidak hanya menjawab pertanyaan "bagaimana" (how), tetapi juga "mengapa" (why) dan "untuk siapa" (for whom). Dalam kata-kata Al-Qur'an, pendidikan sejati adalah yang mengantarkan manusia pada pengenalan (ma'rifah) terhadap Tuhan dan tanggung jawabnya sebagai khalifah di muka bumi: "Dan Allah mengeluarkan kamu dari perut ibumu dalam keadaan tidak mengetahui sesuatu pun, dan Dia memberimu pendengaran, penglihatan, dan hati, agar kamu bersyukur." (QS. An-Nahl: 78)[1122] Pendidikan Islam yang ideal, Adalah pendidikan yang membebaskan dari ketidaktahuan, dari dogma, dan dari dominasi epistemik global menuju kemanusiaan yang berakal, berhati, dan bertanggung jawab di hadapan Tuhan dan sesama.

Teknologi dan Digitalisasi dalam Pendidikan Islam

Perkembangan teknologi informasi dan komunikasi (TIK) di abad ke-21 telah mengubah wajah peradaban manusia secara mendasar, khususnya dalam domain pendidikan. Dunia Islam, yang sejak masa kejayaan Baghdad dan Kairo pernah menjadi pusat ilmu pengetahuan global, kini dihadapkan pada tantangan sekaligus peluang untuk merebut kembali posisinya melalui transformasi digital dalam pendidikan Islam[1123]. Digitalisasi bukan lagi sekadar instrumen teknis, melainkan menjadi paradigma baru dalam produksi, distribusi, dan internalisasi ilmu. Dalam konteks ini, pendidikan Islam yang secara tradisional menekankan hubungan antara ilmu pengetahuan (‘ilm), amal (‘amal), dan akhlak (khuluq) harus menavigasi ruang digital dengan pendekatan yang holistik, menyeimbangkan antara efisiensi teknologi dan integritas spiritual[1124]. Pertanyaan kunci yang muncul bukan hanya bagaimana memanfaatkan teknologi, tetapi bagaimana memastikan bahwa digitalisasi tidak mengkerdilkan dimensi ruhiyah dalam pembelajaran.

Sejarah pendidikan Islam mencatat bahwa transmisi ilmu tidak pernah steril dari konteks sosial, budaya, dan teknologis zamannya. Dari metode halaqah hingga penulisan manuskrip, dari sistem pondok pesantren hingga madrasah modern, transformasi metode pembelajaran selalu mengikuti evolusi teknologi komunikasi. Kini, dengan kemunculan learning management systems (LMS), massive open online courses (MOOCs), realitas virtual (VR), dan kecerdasan

buatan (AI), proses pendidikan Islam berada pada titik balik epistemologis yang signifikan[1125]. Dalam pengajaran al-Qur'an, misalnya, aplikasi digital seperti Tarteel atau Qur'an Companion tidak hanya memudahkan penghafalan (hifzh), tetapi juga menyediakan tafsir berbasis data, sistem pengenalan suara untuk koreksi tajwid, dan forum diskusi global yang memungkinkan murid dari Aceh hingga Manchester belajar dalam satu platform yang sama. Namun, efisiensi ini membawa pertanyaan mendalam: apakah interaksi spiritual dengan al-Qur'an seperti khusyuk, tadabbur, dan tazakkur dapat dipertahankan dalam konteks pembelajaran digital yang sering kali bersifat dekontekstual dan individualistik?

Dari perspektif teologis, digitalisasi menuntut rekonstruksi pemahaman tentang maqashid al-ta'lim tujuan pendidikan Islam sebagaimana diidealkan oleh Ibn Taimiyah dan dikembangkan oleh reformis kontemporer seperti Muhammad al-Ghazali. Dalam pandangan mereka, pendidikan bukan hanya untuk memperluas ma'rifah (pengetahuan), tetapi terutama untuk membentuk insan kamil manusia paripurna yang seimbang antara intelek, hati, dan perilaku[1126]. Konteks digital, dengan sifatnya yang serba cepat, fragmentaris, dan hiper-stimulatif, justru berpotensi mengganggu proses pencapaian keseimbangan tersebut. Studi neurosains pendidikan menunjukkan bahwa paparan berlebihan terhadap multitasking digital dapat mengurangi kemampuan refleksi mendalam (deep thinking), yang merupakan prasyarat utama bagi tadabbur al-Qur'an dan pengembangan kecerdasan spiritual[1127].

Tantangan utama bukan pada penerimaan atau penolakan terhadap teknologi, tetapi pada bagaimana membangun pedagogi Islam digital yang mampu merancang pengalaman belajar yang mendalam, reflektif, dan berakar pada nilai-nilai tauhidi.

Di sinilah konsep digital akhlak (akhlak digital) perlu dikembangkan sebagai gerakan pembaruan etika pendidikan Islam. Istilah ini merujuk pada internalisasi nilai-nilai Islam seperti amanah, adil, syaja'ah (keberanian moral), dan tawadhu' dalam interaksi di ruang digital[1128]. Seorang pelajar yang mengunggah jawaban ujian secara daring harus diajarkan bahwa tindakannya bukan hanya pelanggaran aturan institusi, tetapi juga bentuk khianat terhadap amanah ilmu, sebagaimana ditegaskan dalam hadis: "Barangsiapa yang diberi amanah, lalu mengkhianatinya, maka dia tidak termasuk golongan kami" (HR. Muslim)[1129]. Demikian pula, penggunaan chatbot untuk membantu menjawab pertanyaan fikih memerlukan kesadaran bahwa teknologi bukan pengganti ijtihad, melainkan alat bantu yang harus disaring dengan fiqh siyasah (etika kebijakan digital) yang berdasar pada maqashid syariah[1130].

Model pendidikan Islam di era digital, oleh karena itu, harus memadukan tiga pilar utama: tekno-pedagogi, ruhiyah digital, dan etika informasi. Tekno-pedagogi merujuk pada desain instruksional berbasis teknologi yang memperhatikan prinsip-prinsip pembelajaran aktif, kolaboratif, dan berbasis masalah (PBL), tetapi diarahkan oleh nilai-nilai Islam[1131]. Ruhiyah digital menekankan pentingnya menjaga hubungan dengan Allah SWT melalui praktik ibadah digital seperti dzikir aplikatif, shalat khusyuk online dengan

panduan audio-visual meditatif, atau jurnal spiritual daring (e-muhadarat). Sementara itu, etika informasi menuntut literasi kritis terhadap konten digital, termasuk kemampuan membedakan antara khabar sahih dan fitnah digital, serta kesadaran akan dampak sosial dari setiap unggahan atau komentar di media sosial.

Dalam praktiknya, beberapa lembaga pendidikan Islam telah memulai transformasi ini. Contohnya, Universitas Al-Azhar di Mesir meluncurkan Al-Azhar Digital Library yang menyediakan akses terhadap 2 juta manuskrip klasik, sementara Institut Studi Islam Fahras di Indonesia mengembangkan kurikulum Al-Qur'an & AI yang menggabungkan analisis teks digital dengan pendekatan tafsir tematik[1132]. Namun, inovasi ini masih bersifat insidental dan sektoral. Diperlukan kerangka kebijakan nasional dan global yang mengintegrasikan teknologi dalam pendidikan Islam secara sistemik, etis, dan berkelanjutan. Kerangka ini harus dimotori oleh prinsip wasatiyyah (moderasi), menolak ekstremisme teknofilia maupun teknofobia, dan berpegang pada firman Allah SWT: "Dan janganlah kamu menjulurkan matamu terhadap apa yang telah Kami berikan kepada golongan-golongan dari mereka, dan janganlah kamu bersedih hati karenanya. Dan rendahkanlah sayapmu (bersikap lemah lembut) kepada orang-orang yang mengikutimu dari orang-orang mukmin." (QS. al-Hijr: 88)[1133]. Ayat ini, meskipun turun dalam konteks dakwah, dapat ditafsirkan sebagai nasihat strategis terhadap penggunaan teknologi: manfaatkan kemajuan yang ada, tetapi jangan terlena olehnya, dan utamakan pendidikan yang inklusif dan berakhlak.

Digitalisasi dalam pendidikan Islam bukanlah transformasi teknis semata, melainkan proyek pembaruan peradaban yang harus dikembangkan melalui pendekatan epistemologis dan ontologis yang kritis. Pendidikan Islam di era digital harus mampu menjadi counter-culture terhadap arus informasi yang dangkal dan dehumanisasi teknologis, dengan menempatkan manusia dalam dimensi intelektual, spiritual, dan moral sebagai pusat dari seluruh proses pembelajaran[1134]. Kemenangan tidak diukur dari seberapa canggih aplikasinya, tetapi dari seberapa dalam ilmu itu meresap ke dalam hati dan membentuk akhlak yang mulia. Di sinilah letak tantangan sejati: menciptakan generasi ulama digital yang bukan hanya tech-savvy, tetapi juga qalbun salim.

Pembentukan Karakter dalam Pendidikan Islam di Era Modern

Dalam konteks peradaban global yang semakin kompleks dan dinamis, pendidikan Islam menghadapi tantangan historis sekaligus filosofis yang menuntut rekonstruksi epistemologis terhadap misinya. Jika pada masa-masa awal pertumbuhan ilmu pengetahuan dalam peradaban Islam, pendidikan diwujudkan sebagai integrasi antara ‘ilm (pengetahuan) dan akhlāq (akhlak), maka di era modern, dualisme antara kognisi dan moralitas semakin menguat hingga menimbulkan krisis karakter dalam tatanan sosial dan pendidikan[1135]. Pendidikan Islam, oleh karenanya, tidak dapat lagi dilihat sekadar sebagai wahana transfer pengetahuan keagamaan, melainkan harus dimaknai sebagai sistem transformasi holistik yang secara ontologis bertumpu pada pembentukan

karakter (moralitas) sebagai inti dari kemanusiaan (fitrah) manusia menurut perspektif Islam[1136].

Dalam pandangan Islam, manusia diciptakan dalam bentuk yang paling sempurna (QS. at-Tīn: 4), dan sebagai khalīfah di muka bumi (QS. al-Baqarah: 30), tanggung jawab moral dan intelektual menjadi dua sisi dari mata uang yang sama. Proses pembentukan karakter dalam pendidikan Islam, oleh karenanya, bukanlah tambahan (suplemen), melainkan essens dari pendidikan itu sendiri. Akhlak tidak dapat dipahami sebagai sekadar etiket sosial, tetapi merupakan manifestasi dari realisasi iman dalam tindakan (amal shalih), yang diabadikan dalam ayat al-Qur'an: “Dan orang-orang yang beriman dan mengerjakan amal saleh, mereka itu penghuni surga; mereka kekal di dalamnya” (QS. al-Baqarah: 82)[1137]. Dalam kerangka ini, pendidikan Islam harus merancang kurikulum, metodologi, dan lingkungan belajar yang secara sengaja menumbuhkan nilai-nilai seperti kejujuran (shidq), tanggung jawab (amanah), disiplin (dhaby), dan komitmen terhadap keadilan (‘adl)[1138].

Secara teoritis, pembentukan karakter dalam pendidikan Islam dapat dibaca melalui pendekatan moral development ala Kohlberg yang dikritik oleh para pemikir pendidikan Islam karena bersifat sekular dan antroposentris, namun tetap relevan sebagai alat refleksi. Namun, pendekatan yang lebih sesuai adalah virtue ethics berbasis Islam, sebagaimana dijelaskan oleh Al-Ghazali dalam Ihyā’ ‘Ulūm al-Dīn, di mana pendidikan bertujuan untuk penyucian jiwa (tazkiyat al-nafs) dan pembinaan sifat-sifat utama (makārim al-

akhlāq)[1139]. Al-Ghazali menekankan bahwa ilmu tanpa akhlak ibarat pohon tanpa buah eksistensial namun tidak produktif. Dalam hal ini, pendidikan karakter bukanlah proses mekanis yang menghafal nilai, melainkan proses internalisasi melalui keteladanan (uswah), interaksi sosial, dan pengalaman religius yang dalam[1140].

Era modern menghadirkan tantangan unik terhadap pembentukan karakter: digitalisasi, disrupsi informasi, hedonisme budaya pop, dan individualisme ekstrem. Anak-anak dan remaja kini berada dalam ekosistem media sosial yang sering kali menormalisasi perilaku yang bertentangan dengan nilai Islam, seperti kebohongan, pencitraan palsu, dan konsumerisme spiritual[1141]. Dalam konteks ini, peran pendidikan Islam bukan hanya membentengi, tetapi juga memodernisasi pendekatan pedagogisnya menggabungkan teknologi dengan spiritualitas, diskusi kritis dengan refleksi ruhani, dan kemandirian kognitif dengan ketaatan moral. Pendekatan seperti character education ala Thomas Lickona perlu direkontekstualisasi dalam bingkai syariah dan akhlak, sehingga nilai-nilai universal seperti empati, integritas, dan ketahanan (resilience) dapat ditanamkan dengan dasar teologis yang kuat[1142].

Penting dicatat bahwa pembentukan karakter dalam pendidikan Islam tidak dimaksudkan sebagai bentuk otoritarianisme moral atau penindasan individualitas. Justru sebaliknya, ia berangkat dari prinsip tarbiyah, yaitu proses yang mendorong pertumbuhan alami fitrah manusia menuju kesempurnaan (takāmulusy-syakhshīyah). Nabi Muhammad SAW adalah model utama dalam metode ini, di

mana beliau tidak hanya mengajar, tetapi juga menjadi nilai yang diajarkannya. Dalam sebuah hadis yang diriwayatkan oleh al-Bukhari dan Muslim, disebutkan bahwa Aisyah ra berkata: "Sesungguhnya akhlak Rasulullah adalah al-Qur'an"[1143]. Ini merupakan indikasi epistemologis bahwa karakter ideal dalam Islam bukanlah hasil teori abstrak, tetapi produk dari penghayatan mendalam terhadap ajaran Ilahi.

Dalam implementasi pendidikan, lembaga pendidikan Islam madrasah, pesantren, sekolah Islam terpadu perlu mengembangkan ecosystem karakter yang melibatkan kurikulum terintegrasi, budaya sekolah yang religius dan inklusif, pelibatan orang tua, serta penilaian holistik terhadap perkembangan moral peserta didik. Sistem penilaian tidak boleh lagi dominan kognitif (ujian akhir), tetapi harus mencakup assessment of virtue yang berkelanjutan, seperti portofolio refleksi, observasi perilaku, dan partisipasi dalam kegiatan sosial-religius[1144]. Penelitian kontemporer dalam positive youth development (PYD) menunjukkan bahwa lingkungan yang mendukung, keterlibatan komunitas, dan pengalaman pelayanan (service learning) secara signifikan meningkatkan perkembangan moral dan kesejahteraan psikologis remaja[1145].

Oleh karenanya, pembentukan karakter dalam pendidikan Islam di era modern harus dipahami sebagai proyek keilmuan dan keimanan yang saling menguatkan. Ia memerlukan pendekatan multidisipliner yang menggabungkan filsafat pendidikan Islam, psikologi perkembangan, neurosains moral, dan sosiologi

pendidikan, namun tetap berpijak pada sumber otoritatif: al-Qur'an, sunnah, dan warisan intelektual Islam yang kaya[1146]. Hanya dengan pendekatan semacam inilah pendidikan Islam dapat memenuhi tuntutan masa kini tanpa kehilangan jati dirinya menjadi kekuatan transformator bagi peradaban yang sedang kehilangan kompas moral.

Rekonstruksi Pendidikan Islam dengan Tantangan Abad 21

Merekonstruksi pendidikan Islam untuk abad ke-21 memerlukan upaya intelektual yang mendalam dan berlapis-lapis yang melampaui sekadar revisi kurikulum. Hal ini menuntut peninjauan kembali secara fundamental terhadap dasar-dasar epistemologisnya, metodologi pedagogisnya, serta tujuan teleologis akhirnya agar tetap menjadi kekuatan yang relevan dan transformatif. Rekonstruksi ini bukanlah tindakan menyerah pada paradigma sekuler kontemporer, melainkan proses dinamis *tajdid* (pembaruan) yang berakar pada tradisi intelektual Islam yang secara inheren memiliki kapasitas untuk *ijtihad* (penalaran independen) dan kontekstualisasi. Proyek ini harus menavigasi interaksi kompleks antara pelestarian nilai-nilai transendental dan keterlibatan proaktif dengan perubahan besar globalisasi, digitalisasi, serta ekonomi pengetahuan yang pluralistik [1147]. Tesis utamanya menyatakan bahwa keberhasilan rekonstruksi bergantung pada pengembangan paradigma integratif yang mensintesis pengetahuan wahyu (*'ulum naqliyyah*) dan ilmu rasional-empiris (*'ulum aqliyyah*) menjadi suatu pandangan dunia

yang utuh dan kohesif. Peserta didik dibekali kelincahan intelektual serta kompas moral yang diperlukan untuk berkembang dan memberikan kontribusi bermakna dalam lanskap global yang terus berubah dengan cepat.

Secara historis, pendidikan Islam pernah melahirkan para polimath seperti Ibn Sina, Al-Khwarizmi, dan Fatima al-Fihri, yang bagi mereka pencarian ilmu merupakan usaha spiritual dan intelektual yang tidak terpisahkan, sebagai pemenuhan perintah ilahi untuk merenungi ciptaan [1148]. Hadis terkenal yang mendorong umat Islam untuk "menuntut ilmu dari buaian hingga liang lahat" menegaskan imperatif pembelajaran sepanjang hayat tanpa membedakan secara artifisial antara ranah sakral dan sekuler [1149]. Namun, fragmentasi pengetahuan yang terjadi kemudian yang diperparah oleh warisan kolonial dan adopsi model pendidikan dikotomis telah memunculkan krisis dalam pedagogi Islam kontemporer. Banyak lembaga kini beroperasi dalam sistem terbelah, di mana pendidikan agama sering terpisah, bukan terintegrasi, dengan disiplin ilmu modern dan humaniora [1150]. Perceraian epistemologis ini menghasilkan lulusan yang mungkin sangat menguasai teks klasik tetapi kurang memiliki kemampuan kritis dan inovatif untuk menghadapi tantangan masa kini, atau sebaliknya individu yang terampil secara teknis namun terlepas dari kerangka etika yang berakar pada nilai-nilai transendental. Tantangannya adalah melampaui dualitas ini dan merekonstruksi filsafat pendidikan yang memandang semua pengetahuan yang

bermanfaat sebagai manifestasi tanda-tanda Tuhan (*ayat*) baik di alam semesta maupun dalam wahyu.

Landasan utama paradigma yang direkonstruksi ini adalah kurikulum yang dipahami kembali berdasarkan prinsip interdisipliner integratif. Hal ini melibatkan perancangan modul pembelajaran di mana konsep-konsep teologis berdialog secara aktif dengan temuan-temuan ilmu alam dan sosial. Misalnya, studi ilmu lingkungan dapat diperkaya secara mendalam melalui perspektif prinsip-prinsip Islam tentang *khilafah* (tanggung jawab sebagai penjaga bumi) dan larangan pemborosan (*israf*), yang bersumber dari perintah Al-Qur'an untuk menjaga keseimbangan (*mizan*) dalam ciptaan [1151]. Demikian pula, mata kuliah ekonomi dan keuangan perlu dikaji secara kritis melalui kerangka etika keuangan Islam, melampaui sekadar kepatuhan transaksional untuk mengeksplorasi potensinya dalam mendorong pembangunan yang adil dan berkelanjutan. Pendekatan pedagogis juga harus berkembang dari model didaktik yang berpusat pada hafalan menuju model yang menumbuhkan pemikiran kritis (*tafakkur*), penalaran etis (*tadabbur*), dan kemampuan pemecahan masalah. Pembelajaran berbasis proyek, dialog Socratic, dan penciptaan pengetahuan digital perlu menjadi unsur utama, sejalan dengan penekanan Islam pada bukti (*burhan*) dan penyelidikan kritis, sehingga peserta didik tidak hanya menjadi penerima pengetahuan secara pasif tetapi juga pencipta pengetahuan secara aktif [1152].

Selain itu, rekonstruksi ini harus menumbuhkan ontologi diri dan komunitas yang khas Islami sebagai penyeimbang terhadap

individualisme yang dominan di era modern. Pendidikan harus bertujuan mengembangkan manusia seutuhnya (*al-insan al-kamil*), dengan menyeimbangkan ketajaman intelektual (*'aql*), kemurnian spiritual (*qalb*), dan tindakan etis (*'amal salih*) [1153]. Perkembangan holistik ini sangat penting untuk membangun ketahanan terhadap krisis intelektual dan moral, termasuk ekstremisme, relativisme moral, dan nihilisme. Lingkungan belajar juga harus dibayangkan kembali sebagai mikrokosmos masyarakat yang adil dan penuh kasih yang ingin diwujudkan sebuah ruang yang inklusif, berbasis dialog, dan memiliki kesadaran kewargaan yang kuat. Lingkungan ini harus mempersiapkan peserta didik menjadi warga dunia yang menghidupkan nilai *rahmah* (kasih sayang) dan *'adl* (keadilan) dalam dunia yang saling terhubung, serta mampu terlibat dalam dialog lintas budaya dengan percaya diri dan kebijaksanaan yang bersumber dari tradisi mereka sendiri [1154]. Rekonstruksi pendidikan Islam untuk abad ke-21 merupakan proyek peradaban yang mendesak. Ini adalah upaya ilmiah dan sadar untuk merebut kembali semangat integratif, rasa ingin tahu, dan landasan etis yang dahulu menjadi ciri masa keemasan intelektual Islam. Dengan mengembangkan kurikulum yang secara tegas menghapus batas-batas artifisial antara berbagai jenis pengetahuan, mengadopsi pedagogi yang merangsang pemikiran kritis dan kreatif, serta membina identitas peserta didik yang holistik dan berlandaskan moral, pendidikan Islam dapat melampaui keterbatasannya saat ini. Ia mampu melahirkan generasi baru pemimpin pemikiran, ilmuwan, seniman, dan pembuat kebijakan yang tidak hanya cakap secara

teknologi dan profesional, tetapi juga memiliki keberanian moral, kesadaran spiritual, serta komitmen untuk memanfaatkan pengetahuan mereka demi kemaslahatan umat manusia (*rahmatan lil-'alamin*). Inilah pemenuhan tertinggi dari mandat rekonstruksi tersebut: menerangi jalan kemajuan dengan cahaya kebijaksanaan etis dan spiritual yang tak tergoyahkan.

Pendidikan yang Mengintegrasikan Ilmu Pengetahuan dan Etika

Salah satu fokus utama dalam rekonstruksi pendidikan Islam adalah mengintegrasikan ilmu pengetahuan dengan etika. Ilmu pengetahuan tidak dapat dipisahkan dari aspek moral dan spiritual. Pendidikan Islam harus mengajarkan peserta didik untuk tidak hanya menjadi cerdas dalam bidang tertentu, tetapi juga mengembangkan etika yang baik dan memiliki kesadaran moral. Ini dapat diwujudkan dalam model pendidikan yang mendorong siswa untuk menggunakan ilmu pengetahuan untuk kemaslahatan umat manusia dan menjaga harmoni dengan alam.

Upaya rekonstruksi epistemologis pendidikan Islam kontemporer menemukan titik kristalisasinya pada proyek integrasi ilmu pengetahuan (science) dan etika (ethics). Dalam kerangka ini, ilmu pengetahuan dipandang bukan sebagai entitas yang bebas-nilai (value-free), melainkan sebagai aktivitas keilmuan yang sarat dengan dimensi moral dan spiritual, yang memerlukan bimbingan dari sebuah kerangka etika-teleologis yang kokoh[1155]. Paradigma dikotomis yang memisahkan ranah sains empiris dari ranah nilai-nilai transcendental telah menghasilkan disorientasi dalam

peradaban modern, di mana kemajuan teknologi tidak selalu berbanding lurus dengan peningkatan kebijaksanaan dan kesejahteraan spiritual umat manusia[1156]. Pendidikan Islam, Ditantang untuk merumuskan sebuah pendekatan pedagogis yang holistik, yang tidak hanya mentransmisikan kompetensi kognitif dan teknis (ta'qīl), tetapi juga secara simultan membentuk karakter dan kesadaran moral peserta didik (tazkiyatun nafs)[1157].

Fondasi filosofis dari integrasi ini berakar pada konsep tauhid, yang memandang kebenaran sebagai suatu kesatuan yang utuh (integrated whole); wahyu (ayat al-qur'āniyyah) dan alam semesta (ayat al-kauniyyah) adalah dua manifestasi dari sumber ilahi yang sama, dan karenanya mustahil untuk dipahami secara terpisah[1158]. Al-Qur'an sendiri secara eksplisit mendorong manusia untuk melakukan observasi dan refleksi terhadap fenomena alam sebagai sarana untuk menguatkan keimanan, sebagaimana firman-Nya, "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda (kebesaran Allah) bagi orang-orang yang berakal." (QS. Ali 'Imran: 190)[1159]. Ayat ini meniscayakan sebuah proses pendidikan yang mendorong dialog yang dinamis antara teks wahyu dan konteks empiris, sehingga menghasilkan ilmuwan yang bukan hanya rasional tetapi juga rabbani. Secara operasional, integrasi ini memerlukan rekonstruksi kurikulum yang bersifat transdisipliner. Kurikulum semacam itu tidak sekadar menambahkan mata kuliah etika atau studi Islam sebagai pelengkap, tetapi melakukan infusion of values di seluruh mata pelajaran[1160]. Pembelajaran fisika, misalnya, dapat dibingkai

dengan diskusi tentang tanggung jawab moral seorang ilmuwan dalam mengembangkan energi nuklir, atau pelajaran biologi dapat dikaitkan dengan etika bioetika Islam mengenai rekayasa genetika, yang merujuk pada prinsip-prinsip maqāṣid al-sharī'ah seperti perlindungan atas keturunan (hifz al-nasl) dan kehidupan (hifz al-nafs)[1161]. Pendekatan ini sejalan dengan pesan universal dalam hadis Nabi Muhammad SAW, "Tidak ada bahaya dan tidak boleh membahayakan (orang lain)" (La ḍarar wa lā ḍirār)[1162], yang menekankan prinsip tanggung jawab sosial dari setiap tindakan dan penemuan.

Implikasi pedagogisnya menuntut pergeseran dari metode pengajaran yang teacher-centered dan dogmatis menuju pendekatan yang partisipatif dan reflektif. Metode seperti pembelajaran berbasis masalah (problem-based learning) dengan studi kasus yang kompleks dapat digunakan untuk melatih peserta didik dalam menerapkan pengetahuan teknis mereka sekaligus melakukan pertimbangan etika yang mendalam[1163]. Tujuannya adalah untuk membentuk insan kamil yang memiliki kecerdasan intelektual (intellectual quotient), kecerdasan emosional (emotional quotient), dan sekaligus kecerdasan spiritual (spiritual quotient)[1164]. Output yang diharapkan adalah lahirnya ilmuwan, dokter, insinyur, dan profesional lainnya yang tidak hanya terampil dalam bidangnya, tetapi juga memiliki komitmen kuat untuk menggunakan ilmunya demi kemaslahatan universal (jalb al-maṣāliḥ) dan mencegah kemudaratan (dar' al-mafāsid), serta menjaga kelestarian dan keselarasan dengan alam sebagai amanah

dari Sang Pencipta[1165]. Pendidikan yang mengintegrasikan ilmu pengetahuan dan etika bukan sekadar strategi pedagogis, melainkan sebuah proyek peradaban (civilizational project). Ia adalah respons terhadap krisis makna yang melanda dunia modern dan upaya reaktualisasi warisan intelektual Islam yang kaya. Melalui pendekatan ini, pendidikan Islam dapat berkontribusi secara signifikan dalam melahirkan pemimpin masa depan yang tidak hanya cerdas, tetapi juga berintegritas, berempati, dan memiliki kesadaran kosmologis yang mendalam untuk membangun peradaban yang lebih adil dan berkelanjutan[1166].

Model Pendidikan Islam yang Relevan dengan Kebutuhan Global

Dalam konteks abad ke-21 yang ditandai oleh percepatan revolusi digital, disrupsi global, serta kompleksitas tantangan sosial-ekologis, pendidikan Islam menghadapi dilema strategis: bagaimana menjaga kemurnian akidah, syariah, dan akhlak sambil tetap mampu bertarung secara kompetitif dalam arena ilmu pengetahuan, teknologi, dan kewarganegaraan global? Tantangan ini tak lagi dapat direspons dengan model pendidikan konvensional yang dikotomik memisahkan ulumu naqliyyah (ilmu-ilmu yang bersumber dari wahyu) dan ulumu aqliyyah (ilmu-ilmu yang bersumber dari nalar). Sebaliknya, perlunya dikonstruksikan suatu model pendidikan Islam yang holistik, integratif, dan berbasis pada epistemologi tawhid paradigma pengetahuan yang melihat realitas sebagai satu kesatuan yang terhubung oleh kehendak Ilahi[1167]. Model pendidikan semacam ini bukan hanya relevan, melainkan

menjadi imperatif eksistensial bagi umat Islam yang ingin berkontribusi secara substantif dalam peradaban dunia tanpa kehilangan identitas spiritualnya.

Epistemologi tawhid, sebagaimana dikembangkan oleh pemikir seperti Naquib al-Attas dan Ismail Faruqi, menawarkan fondasi teoritis yang kokoh untuk merancang model pendidikan Islam yang relevan secara global. Al-Attas menekankan bahwa ilmu pengetahuan harus dikembalikan ke primordial unity of knowledge, di mana semua disiplin keilmuan fisika, biologi, ekonomi, hukum dipahami sebagai ekspresi dari tatanan kosmis yang diatur oleh Allah SWT[1168]. Dalam pandangan ini, tidak ada dikotomi antara dunia dan akhirat, antara ilmu eksakta dan ilmu agama. Pendekatan semacam ini memungkinkan kurikulum pendidikan Islam merangkul perkembangan sains dan teknologi, bukan sebagai ancaman terhadap iman, tetapi sebagai ayat-ayat kauniyyah tanda-tanda kebesaran Tuhan yang terbentang di alam semesta, sebagaimana ditegaskan dalam al-Qur'an: “Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal” (QS. Ali Imran: 190)[1169]. Sains bukan hanya dapat diterima, tetapi wajib dipelajari sebagai bentuk ibadah intelektual yang memperdalam pengenalan terhadap Asma’ wa Sifat Allah. Namun, integrasi ilmu tidak cukup hanya pada level kognitif; ia harus menembus dimensi etis dan pedagogis. Di sinilah model pendidikan Islam harus mengadopsi pendekatan transformative learning, suatu kerangka teoritis yang diperkenalkan oleh Jack Mezirow, yang menekankan pada

perubahan paradigma melalui refleksi kritis, dialog, dan partisipasi sosial[1170]. Dalam konteks Islam, transformasi ini menjadi lebih dalam karena didasarkan pada tazkiyatun nafs (penyucian jiwa) yang merupakan inti dari proses pendidikan menurut al-Qur'an dan hadis. Rasulullah SAW bersabda: “Sesungguhnya Allah tidak melihat pada bentuk raga dan harta kalian, tetapi melihat pada hati dan amal kalian” (HR. Muslim)[1171]. Maka, pendidikan yang sejati adalah pendidikan yang membentuk karakter (akhlak karimah), keadilan sosial, dan tanggung jawab kosmik terhadap alam dan sesama manusia nilai-nilai yang kini semakin diakui sebagai landasan penting dalam pendidikan global seperti yang dirumuskan dalam Sustainable Development Goals (SDGs), khususnya SDG 4 (Pendidikan Berkualitas) dan SDG 16 (Masyarakat Inklusif dan Damai)[1172].

Model pendidikan Islam yang relevan secara global harus mengintegrasikan tiga pilar utama: (1) Epistemologi integratif berbasis tawhid yang menyatukan ilmu wahyu dan ilmu rasional; (2) Kurikulum transformatif yang menempatkan sains, teknologi, dan humaniora dalam kerangka nilai-nilai Islam; dan (3) Metodologi pembelajaran partisipatif yang melibatkan peserta didik dalam pemecahan masalah dunia nyata melalui proyek berbasis masyarakat (community-based learning). Sebagai contoh, sekolah Islam dapat merancang kurikulum interdisipliner di mana pelajaran biologi dipadukan dengan diskusi etika lingkungan berdasarkan prinsip khalifah fi al-ardh (QS. Al-Baqarah: 30), atau pelajaran ekonomi dikaitkan dengan analisis sistem keuangan syariah yang

adil dan inklusif[1173]. Pendekatan semacam ini tidak hanya meningkatkan kompetensi siswa secara akademik, tetapi juga membangun kesadaran mereka sebagai agen perubahan sosial yang bertanggung jawab.

Selain itu, model ini harus memperhatikan konteks multikulturalitas dan pluralisme global. Di era globalisasi, identitas bukanlah sesuatu yang diam, melainkan proses yang terus-menerus dibangun melalui interaksi lintas budaya. Pendidikan Islam tidak boleh terjebak dalam bentuk fundamentalisme kultural, tetapi harus mengedepankan wasatiyyah (moderasi) dan tawasuth (keseimbangan) sebagai etos intelektual. Konsep ini dikuatkan oleh nilai-nilai al-Qur'an yang menekankan dialog antarumat beragama, seperti firman-Nya: “Dan janganlah kamu berdebat dengan Ahli Kitab, melainkan dengan cara yang paling baik” (QS. al-‘Ankabut: 46)[1174]. Dalam konteks pendidikan, ini berarti mengajarkan toleransi, empati, dan keadilan melalui kurikulum yang inklusif, menghargai perbedaan, dan mendorong pembelajaran lintas agama dan peradaban.

Pada tingkat kebijakan, implementasi model ini memerlukan reformasi sistemik mulai dari pengembangan standar kompetensi lulusan, pelatihan guru berbasis integrasi keilmuan, hingga kemitraan dengan institusi global seperti UNESCO dan Organisasi Kerjasama Islam (OKI) dalam mengembangkan kerangka pendidikan Islam yang globally responsive yet locally grounded[1175]. Tanpa dukungan kebijakan yang visioner dan partisipatif, model

pendidikan yang ideal tetap akan menjadi wacana akademik tanpa realitas transformasional.

Dalam sintesis akhir, model pendidikan Islam yang relevan dengan kebutuhan global bukan sekadar penyesuaian kurikulum terhadap tuntutan zaman, melainkan upaya epistemologis dan spiritual untuk membangun peradaban yang berkeadilan, berkelanjutan, dan bermartabat. Dalam kata-kata Fazlur Rahman, "Islam is not a static set of beliefs, but a dynamic process of returning to the sources and reinterpreting them in the light of contemporary challenges"[1176]. Maka, pendidikan Islam yang sejati adalah pendidikan yang mampu menjembatani masa lalu yang sakral dengan masa depan yang penuh kemungkinan sebuah pendidikan yang tidak hanya mencerdaskan otak, tetapi juga menjiwai hati dan mengubah dunia.

Pendidikan Islam sebagai Alat Pembentukan Karakter dan Identitas di Era Global

Di tengah arus deras globalisasi yang menghadirkan paradoks unik antara homogenisasi budaya dan fragmentasi identitas, tantangan ontologis terbesar yang dihadapi oleh generasi Muslim kontemporer adalah mempertahankan koherensi diri (self-coherence)[1177]. Realitas hiper-konektivitas dan penetrasi nilai-nilai transnasional seringkali mengikis batas-batas tradisional yang selama ini membentuk pemahaman diri individu dan kolektif[1178]. Dalam konteks yang cair dan seringkali ambivalen ini, pendidikan Islam tidak lagi dapat dipandang sekadar sebagai transmisi pengetahuan dogmatis, tetapi harus berfungsi sebagai sebuah

proyek hermeneutik yang dinamis[1179]. Proyek ini bertujuan untuk membekali peserta didik dengan kerangka epistemik dan etika yang kokoh, yang memungkinkan mereka untuk secara kritis menavigasi arus informasi global sekaligus merekonstruksi identitas mereka yang otentik sebagai Muslim yang berakhlak, berpengetahuan, dan berkontribusi aktif dalam percakapan peradaban global.

Esensi dari pendidikan Islam sebagai alat pembentuk karakter terletak pada reaktualisasi konsep tarbiyah yang integratif, yang tidak memisahkan antara pembentukan intelek (ta'līm), jiwa (tazkiyah), dan perilaku (ta'dīb)[1180]. Proses ini berpusat pada pengembangan khuluq (akhlak) yang merupakan cerminan dari kesalehan individual yang terwujud dalam tindakan sosial. Nilai-nilai universal Islam seperti kasih sayang (rahmah), keadilan ('adl), amanah (dapat dipercaya), dan toleransi (tasāmuh) bukan diajarkan sebagai konsep abstrak, melainkan dikonteksualisasikan dalam menghadapi isu-isu kekinian seperti interaksi antarumat beragama, etika bermedia digital, dan tanggung jawab ekologis[1181]. Sebagaimana firman Allah SWT: "Dan sungguh, engkau (Muhammad) benar-benar berbudi pekerti yang agung." (QS. Al-Qalam: 4)[1182], yang menetapkan Nabi Muhammad SAW sebagai teladan par excellence, pendidikan karakter Islam menjadikan sirah nabawiyah dan sejarah peradaban Islam sebagai laboratorium nilai untuk memahami aplikasi prinsip-prinsip etika dalam kompleksitas kehidupan. Lebih jauh, pendidikan Islam berperan sentral dalam membangun identitas yang reseptif namun tidak reaktif terhadap globalisasi. Identitas ini bukanlah sebuah benteng yang tertutup,

melainkan sebuah fitrah yang dinamis yang mampu melakukan proses seleksi, kritik, adaptasi, dan integrasi secara kreatif[1183]. Hal ini sejalan dengan konsep muwāzanah (keseimbangan) yang diajarkan dalam Islam, dimana seorang Muslim dididik untuk menjadi rabbaniyyn (orang yang mendalam ilmunya) tanpa kehilangan keterhubungan dengan realitas duniawinya[1184]. Ia adalah seorang yang akar identitas keislamannya tertanam kuat melalui pemahaman yang mendalam terhadap Al-Qur'an dan Sunnah, namun sekaligus mampu merangkul kemajuan ilmiah dan teknologi yang tidak bertentangan dengan nilai-nilai ilahiyah[1185]. Identitas yang terbentuk adalah identitas yang inklusif-transformatif, yang merasa nyaman dalam keberagaman namun tetap memiliki prinsip yang jelas, sebagaimana diisyaratkan dalam Al-Qur'an: "Wahai manusia! Kami telah menciptakan kamu dari seorang laki-laki dan seorang perempuan, kemudian Kami jadikan kamu berbangsa-bangsa dan bersuku-suku agar kamu saling mengenal..." (QS. Al-Hujurat: 13)[1186].

Akhirnya, komitmen terhadap agama dan negara menemukan konvergensi dalam kerangka pendidikan Islam yang holistik. Tanggung jawab sosial (mas'uliyyah ijtima'iyyah) dan civic virtue dipandang sebagai manifestasi dari keimanan[1187]. Sebuah hadits menyatakan: "Setiap kalian adalah pemimpin, dan setiap pemimpin akan dimintai pertanggungjawaban atas yang dipimpinnya..." (HR. Al-Bukhari)[1188]. Ini membangun kesadaran bahwa partisipasi aktif dalam membangun masyarakat yang madani (civil society), menjaga perdamaian, dan berkontribusi bagi kemaslahatan umat manusia

adalah bagian integral dari ibadah. Dalam era global, di mana masalah lokal dengan cepat menjadi isu global seperti perubahan iklim, ketimpangan ekonomi, dan pandemi pendidikan Islam memobilisasi identitas keumatan (ummah) yang tidak terbatas oleh geografi untuk bergerak kolektif membawa kemaslahatan bagi seluruh alam (rahmatan lil ‘ālamīn)[1189]. Pendidikan Islam berhasil mentransendensi dikotomi antara identitas keagamaan dan kewarganegaraan, membentuk pribadi Muslim global yang berpijak pada nilai-nilai ketuhanan, berkontribusi bagi peradaban manusia, dan menjadikan karakter mulia sebagai identitas utamanya.

Pendekatan Pembelajaran yang Berfokus pada Pembangunan Diri dan Spiritualitas

Pendidikan Islam, dalam esensi paling fundamentalnya, tidak pernah dimaksudkan sebagai sebuah proyek transmisi pengetahuan semata. Ia adalah sebuah proses transformasi diri yang holistik, di mana pengembangan intelektual (tarbiyat al-‘aql) berdialektika secara dinamis dengan penyucian jiwa (tazkiyat al-nafs) untuk melahirkan insan yang paripurna (al-insan al-kamil). Pendekatan pembelajaran yang berfokus pada pembangunan diri dan spiritualitas, bukan sekadar pelengkap atau komponen kurikulum yang berdiri sendiri, melainkan merupakan paradigma sentral yang menginterupsi dan merekonstruksi seluruh epistemologi pendidikan Islam. Pendekatan ini berpijak pada premis bahwa subjek didik bukanlah tabula rasa yang pasif, melainkan entitas yang memiliki potensi ketuhanan (fitrah) yang memerlukan bimbingan untuk aktualisasi diri yang selaras dengan kehendak Penciptanya.

Tujuannya adalah menghasilkan individu yang mencapai integrated intelligence sebuah kondisi di mana pengetahuan kognitif, kecerdasan emosional, dan kesadaran spiritual menyatu, membentuk kepribadian yang tidak hanya terampil secara teknis tetapi juga memiliki kedalaman moral, ketahanan mental, dan kepekaan transendental untuk menghadapi kompleksitas dan tantangan hidup kontemporer[1190].

Secara ontologis, pendekatan ini bersumber dari konsep tazkiyat al-nafs (penyucian jiwa) yang merupakan inti dari tujuan kenabian, sebagaimana termaktub dalam firman Allah SWT: "Dialah yang mengutus kepada kaum yang buta huruf seorang Rasul di antara mereka, yang membacakan ayat-ayat-Nya kepada mereka, menyucikan mereka dan mengajarkan kepada mereka Kitab dan Hikmah…" (QS. Al-Jumu'ah: 2)[1191]. Ayat ini dengan jelas menempatkan proses penyucian jiwa (yuzakkihim) sebagai fondasi yang mendahului dan mendasari pengajaran kitab (yu'allimuhum al-kitab). Ini mengindikasikan sebuah hierarki pedagogis di mana keberhasilan pembelajaran kognitif sangat bergantung pada kesiapan dan kemurnian jiwa pembelajar. Sebuah jiwa yang disibukkan oleh hawa nafsu, keserakahan, dan kealpaan spiritual (ghaflah) akan menemui hambatan epistemik dalam menerima dan memahami ilmu, karena ilmu dalam tradisi Islam adalah cahaya (nur) yang hanya disemayamkan ke dalam hati yang suci[1192]. Pendekatan spiritual dalam pembelajaran berusaha menciptakan kondisi psiko-spiritual yang kondusif bagi penyerapan ilmu, melalui

praktik-praktik refleksi (muhasabah), kontemplasi (tafakkur), dan pengawasan diri (muraqabah).

Implementasi pendekatan ini memerlukan reorientasi metodologi yang signifikan dari sekadar teaching menjadi nurturing. Metode-metode konvensional yang berpusat pada ceramah (talqin) perlu diperkaya dengan metode yang membangkitkan kesadaran diri dan makna eksistensial. Di antaranya adalah:

Pembelajaran Reflektif-Takonitis (At-Ta'allum Al-'Akifi): Mengintegrasikan momen-momen kontemplasi dalam proses belajar. Misalnya, meminta peserta didik merefleksikan ayat-kauniyah (tanda-tanda alam) yang berkaitan dengan materi sains, atau merenungkan hikmah dan tujuan penciptaan (maqasid) di balik suatu hukum atau peristiwa sejarah[1193]. Ini sejalan dengan seruan Al-Qur'an untuk tafakkur dan tadabbur.

Pemodelan Karakter (Al-Qudwah): Peran pendidik bergeser dari instruktur menjadi mentor spiritual (murabbi). Kehidupan, akhlak, dan komitmen spiritual pendidik menjadi kurikulum tersembunyi (hidden curriculum) yang paling efektif[1194]. Hadis Nabi SAW, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia" (HR. Ahmad)[1195], menegaskan bahwa tujuan akhir pendidikan adalah pembentukan karakter, dan ini dicapai melalui keteladanan.

Pembelajaran Berbasis Hikmah (Hikmah-Based Learning): Setiap disiplin ilmu tidak diajarkan sebagai kumpulan fakta kering, tetapi sebagai jalur untuk memahami kebijaksanaan dan keagungan Ilahi. Pembelajaran sains, misalnya, diarahkan untuk membangun

ecological consciousness dan tanggung jawab sebagai khalifah, bukan sekadar untuk menguasai teknologi[1196].

Dampak dari pendekatan ini bersifat multidimensional. Pada level individu, ia membangun resilience (ketahanan) dan meaning-making (pembuatan makna) yang kuat. Seorang individu yang memiliki landasan spiritual yang kokoh akan mampu memaknai kegagalan sebagai ujian dan peluang introspeksi (muhasabah), bukan sebagai akhir dari segalanya. Kecerdasan emosionalnya terasah melalui praktik kesabaran (sabr), syukur (shukr), dan menerima ketentuan Allah (rida)[1197]. Pada level sosial, pendekatan ini melahirkan produktivitas yang etis dan bermakna. Produktivitas tidak lagi dimaknai secara materialistis sebagai akumulasi kapital, tetapi sebagai bentuk pengabdian (ibadah) dan kontribusi untuk kemaslahatan umat (amar ma'ruf nahi munkar). Seorang ilmuwan, insinyur, atau ekonom yang dibentuk dengan pendekatan ini akan mempertanyakan dampak etis dan spiritual dari penemuannya, bukan hanya keuntungan materielnya[1198]. Pendekatan pembelajaran yang berfokus pada pembangunan diri dan spiritualitas pada hakikatnya adalah upaya mengembalikan pendidikan Islam pada khittahnya sebagai jalan panjang menuju pengenalan diri (ma'rifat al-nafs) yang pada akhirnya bermuara pada pengenalan kepada Tuhan (ma'rifatullah). Ini adalah respons terhadap krisis makna yang melanda peradaban modern, yang melahirkan individu-individu yang terampil namun teralienasi, cerdas namun nihilistik. Pendekatan ini bukan hanya menghasilkan tenaga kerja yang produktif, tetapi lebih penting lagi, membentuk

manusia yang berintegritas, bijaksana (hakim), dan memiliki ketenangan batin (sakinah) sebuah kondisi yang memungkinkannya menjadi agen perubahan yang positif dan penyeimbang (wasatan) di muka bumi.

Pendidikan Islam yang Responsif terhadap Isu-isu Sosial dan Lingkungan

Dalam transformasi peradaban kontemporer yang ditandai oleh kompleksitas ekologis, ketidaksetaraan sosial, dan krisis moral, pendidikan Islam berada di ujung perubahan sebagai agen transformatif yang tidak sekadar bertujuan membentuk individu yang religius, tetapi juga subjek sosial yang kritis, peduli, dan bertanggung jawab terhadap realitas kolektif[1199]. Pendidikan Islam, dalam kerangka epistemologinya yang integral, menawarkan visi holistik yang menempatkan manusia (khalifah fil-ardh) bukan sebagai penguasa eksploitatif alam, melainkan sebagai penjaga yang diamanahi untuk memelihara keseimbangan alam semesta (mīzān)[1200]. Dalam konteks inilah, pendidikan Islam harus secara aktif merespons isu-isu sosial dan lingkungan yang kini semakin mengancam keberlangsungan hidup manusia dan planet bumi. Responsivitas ini bukan sekadar tindakan reaktif terhadap krisis, melainkan tindakan proaktif yang didasarkan pada pondasi teologis, etis, dan filosofis yang kuat dalam tradisi Islam.

Dari perspektif teologis, Al-Qur'an secara eksplisit menegaskan bahwa seluruh ciptaan manusia, hewan, tumbuhan, dan bahkan gunung memiliki fungsi dan tanggung jawab dalam sistem kosmis yang teratur[1201]. Ayat-ayat seperti "Dan tidak ada makhluk berjalan

di bumi dan burung yang terbang dengan sayapnya, melainkan umat-umat seperti kamu" (QS. Al-An'am: 38) menunjukkan kesadaran ekologis yang mendalam, yang menghendaki penghargaan terhadap hak-hak semua makhluk hidup[1202]. Dalam pandangan ini, kerusakan lingkungan bukan hanya persoalan ekologis, tetapi pelanggaran terhadap 'adl (keadilan) dan amanah (kepercayaan), dua konsep inti dalam etika Islam. Pendidikan Islam yang responsif terhadap isu lingkungan harus mampu menghadirkan kurikulum yang tidak hanya mengajarkan fiqh al-bi'ah (hukum lingkungan), tetapi juga membangun kesadaran ekologis melalui pendekatan ta'lim, tarbiyah, dan ta'dib yaitu pendidikan yang mengintegrasikan pengetahuan, pembentukan karakter, dan transformasi moral[1203].

Secara sosiologis, pendidikan Islam juga berkewajiban untuk menghadirkan kearifan dalam menjawab ketimpangan sosial, kemiskinan, dan keterpinggiran. Tradisi Nabi Muhammad SAW mencerminkan komitmen kolektif terhadap keadilan ekonomi dan perlindungan terhadap kelompok rentan. Dalam hadis yang diriwayatkan oleh Imam Muslim, Nabi bersabda, "Siapa yang tidak merasakan penderitaan saudaranya yang miskin, maka dia bukan dari golongan kami"[1204]. Pernyataan ini bukan sekadar ajakan kemanusiaan, melainkan deklarasi etis bahwa keimanan harus diuji melalui kepekaan terhadap penderitaan sosial. Dalam konteks pedagogi, ini menuntut model pendidikan yang menempatkan isu marginalisasi sebagai bagian integral dari pembelajaran baik melalui

studi kasus, pengabdian masyarakat (khidmah mujtama'iyyah), maupun pelatihan kepemimpinan berbasis keadilan sosial[1205].

Transformasi pendidikan Islam menuju model yang responsif terhadap isu-isu kontemporer memerlukan reinterpretasi metodologis terhadap sumber-sumber keilmuan Islam. Salah satu pendekatan yang layak dikembangkan adalah pedagogi kritis Islam (Islamic critical pedagogy), yang menggabungkan prinsip tadabbur, tahqiq, dan tajdid. Seperti dikemukakan oleh Nasr Hamid Abu Zayd, pembacaan teks keagamaan harus dilakukan secara dinamis, kontekstual, dan dialogis tidak statis atau dogmatis[1206]. Dalam pendidikan, ini berarti guru dan siswa harus terlibat dalam proses reflektif terhadap teks dan realitas, guna membangun kesadaran kritis terhadap struktur kekuasaan, eksploitasi, dan ketidakadilan yang terjadi di masyarakat[1207]. Misalnya, ketika membahas konsep zakat, pendekatan ini tidak hanya menjelaskan hukum dan nisab, tetapi juga mengkritisi keberadaan sistem ekonomi yang menciptakan kemiskinan struktural dan bagaimana institusi zakat dapat direformasi sebagai instrumen redistribusi kekayaan yang efektif[1208].

Pendidikan lingkungan dalam konteks Islam juga dapat dikembangkan melalui integrasi konsep hifz al-bi'ah (menjaga lingkungan) sebagai bagian dari maqashid al-syari'ah tujuan utama hukum Islam. Ulama kontemporer seperti Rachid Ghamidi dan Jasser Auda berargumen bahwa maqashid tidak hanya mencakup perlindungan terhadap agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta, tetapi juga harus mencakup lingkungan sebagai maslahah 'āmmah

(kemaslahatan umum) yang tidak dapat dipisahkan dari kehidupan manusia[1209]. Dalam konteks ini, pendidikan Islam harus mengajarkan prinsip sadd al-dharā'i (menutup pintu kemudharatan) dalam pengelolaan sumber daya alam, serta istimrār (keberlanjutan) sebagai nilai etis yang merupakan manifestasi dari khalāfah[1210].

Di tingkat praksis, beberapa lembaga pendidikan Islam di Yordania, Malaysia, dan Indonesia telah mulai mengimplementasikan kurikulum hijau (green curriculum) yang menggabungkan prinsip tafsir ekologis, pengelolaan limbah berbasis syariah, dan pertanian organik berbasis nilai-nilai Islam[1211]. Contohnya, Universitas Al-Azhar Mesir telah meluncurkan program "Eco-Masjid" yang tidak hanya mengurangi jejak karbon, tetapi juga menjadi ruang edukatif tentang tata kelola lingkungan dalam Islam[1212]. Inisiatif semacam ini perlu diperluas secara sistemik, dengan dukungan kebijakan nasional dan kerangka akademik yang kuat, sehingga pendidikan Islam tidak lagi dipahami sebagai entitas terpisah dari realitas global, melainkan sebagai kekuatan transformatif yang mampu memberikan solusi berbasis nilai[1213].

Pada akhirnya, pendidikan Islam yang responsif terhadap isu sosial dan lingkungan harus dibangun di atas fondasi dua dimensi utama: spiritualitas kritis dan etika kolektif. Spiritualitas kritis menuntut introspeksi terus-menerus terhadap motivasi tindakan, sementara etika kolektif menekankan tanggung jawab bersama dalam menghadirkan keadilan. Seperti disabdakan dalam hadis Qudsi: "Aku adalah perisai bagi hamba-Ku yang menolong

saudaranya”[1214]. Dalam konteks pendidikan, hadis ini mengundang untuk membangun lingkungan pembelajaran yang saling menopang, peduli, dan berkelanjutan lingkungan yang tidak hanya mencetak lulusan yang alim, tetapi juga muttaqun yang hadir sebagai rahmatan lil ‘alamin[1215].

Masa depan pendidikan Islam tidak hanya ditentukan oleh sejauh mana ia bisa mempertahankan tradisi, tetapi oleh kemampuannya untuk melakukan iqtirab (pendekatan) terhadap realitas zaman, mengintegrasikan ilmu, iman, dan amal dalam satu kesatuan yang utuh. Dalam krisis global yang tak kunjung reda, pendidikan Islam harus hadir sebagai cahaya yang menuntun umat menuju kehidupan yang lebih adil, seimbang, dan lestari seperti yang dijanjikan dalam ayat: “Dan Kami turunkan dari Al-Qur’an sesuatu yang menjadi penawar dan rahmat bagi orang-orang yang beriman” (QS. Al-Isra’: 82)[1216].

Inovasi dalam Pendidikan Islam Abad 21

Abad ke-21 menghadirkan suatu paradoks sekaligus tantangan eksistensial bagi pendidikan Islam. Di satu sisi, ia dipanggil untuk menjaga kesinambungan dengan warisan intelektualnya yang agung (turāts) dan identitas teosentrisnya yang unik. Di sisi lain, ia dituntut untuk melakukan respons yang tangkas dan transformatif terhadap disrupsi besar-baikan dalam bidang teknologi, sosiologi, dan epistemologi yang mendefinisikan era kontemporer.[1217] Inovasi, bukan lagi sekadar sebuah opsi melainkan sebuah imperatif agar pendidikan Islam tidak terpinggirkan dalam arus utama

percakapan peradaban global, sekaligus tetap setia pada misi utamanya: memanusiakan manusia (tahdhīb al-akhlāq) melalui penyatuan harmoni antara ilmu pengetahuan (al-'ilm) dan iman (al-īmān).[1218] Inovasi ini harus bersifat holistik, menyentuh dimensi ontologis, epistemologis, dan aksiologis dari proses pendidikan, sehingga melampaui sekadar adopsi instrumental teknologi menuju rekonfigurasi filosofis yang mendalam.

Landasan epistemologis untuk inovasi ini sebenarnya telah terpatri dalam narasi keagamaan Islam sendiri. Kisah Nabi Muhammad SAW tentang keberhasilan pertanian di Madinah, "Kalian lebih mengetahui urusan dunia kalian,"[1219] sering dikutip sebagai mandat ilahiah untuk berijtihad dan beradaptasi dengan konteks zaman. Prinsip ini menegaskan bahwa selama tidak bertentangan dengan nash yang qath'i, segala bentuk metodologi dan instrumentasi adalah domain ijtihad kemanusiaan. Lebih mendasar lagi, Al-Qur'an sendiri merangsang nalar inkuisitif dengan seruan berulang untuk bertadabbur, ta'aqqul, dan tafakkur proses kontemplasi mendalam terhadap ciptaan Allah.[1220] Inovasi dalam pendidikan bukanlah pengingkaran terhadap tradisi, melainkan aktualisasi dari semangat tradisi itu sendiri yang dinamis dan progresif. Tantangannya adalah mengkonkretkan semangat ini ke dalam struktur kurikulum, pedagogi, dan evaluasi yang relevan dengan kompleksitas abad ke-21.

Pada tataran pedagogis, inovasi yang paling krusial terletak pada transisi dari model bank di mana pengetahuan ditransfer secara searah dari guru sebagai otoritas tunggal menuju model

konstruktivis yang memposisikan peserta didik sebagai pusat aktif dari proses belajar.[1221] Dalam konteks Islam, ini selaras dengan konsep tarbiyah yang berarti memelihara, mengembangkan, dan menumbuhkan sebuah proses organik yang menghargai potensi (quwwah) dan kecenderungan alami (fitrah) setiap individu.[1222] Metode pembelajaran berbasis proyek (project-based learning), pengajuan masalah kontekstual (problem-based learning), dan pendekatan integratif-interkonektif yang menyatukan ilmu wahyu (naqliyyah) dan ilmu rasional (aqliyyah) dalam satu kerangka pemecahan masalah, menjadi keniscayaan.[1223] Peran guru pun berevolusi dari seorang pemberi ceramah (mu'allim) menjadi fasilitator (murabbī), pembimbing (mursyid), dan co-learner yang membimbing murid menelusuri labirin informasi, bukan sekadar menghafalnya.

Integrasi teknologi digital bukan hanya alat bantu, melainkan lingkungan belajar baru (digital learning ecosystem) yang memerlukan pendekatan khusus. E-Learning platform, virtual reality untuk simulasi sejarah peradaban Islam, atau artificial intelligence untuk analisis teks klasik (kitab kuning) harus dimanfaatkan untuk memperkaya pengalaman belajar.[1224] Namun, inovasi teknologi harus dibarengi dengan penyempurnaan karakter untuk menghadapi dampak negatifnya. Di sinilah pendidikan akhlak dan spiritualitas Islam menemukan relevansinya yang paling vital, membekali peserta didik dengan ketahanan mental (mental toughness), kebijaksanaan digital (digital wisdom), dan kemandirian etis untuk navigasi di ruang siber.[1225] Literasi digital harus dipadukan

dengan literasi al-Qur'an, sehingga teknologi diletakkan dalam bingkai tanggung jawab moral sebagai bentuk pengabdian ('ubudiyyah) kepada Sang Pencipta.

Akhirnya, inovasi mesti dibingkai dalam visi kolaborasi global, bukan isolasi. Pendidikan Islam abad ke-21 harus percaya diri untuk terlibat dalam percakapan global mengenai sustainability, neuro-sains, ethics of artificial intelligence, dan peace-building, dengan menawarkan perspektif yang diilhami oleh nilai-nilai Islam.[1226] Kolaborasi dengan lembaga pendidikan global, pertukaran pelajar dan dosen, serta penelitian bersama dapat memperkaya khazanah dan memperkuat posisi pendidikan Islam. Tujuannya adalah melahirkan insan kamil abad ke-21: seorang yang tidak hanya faqih fi dīnih (mendalam agamanya), tetapi juga 'ālim bi zamānih (mengerti zamannya); seorang scientist yang bertakwa, technologist yang berempati, dan global citizen yang berakar pada identitas spiritualnya yang kokoh.[1227] Inovasi adalah jalan untuk mewujudkan visi agung ini, menjadikan pendidikan Islam sebagai mercusuar peradaban yang terus menyinari kegelapan, memandu umat manusia menuju kebenaran, kebaikan, dan keindahan yang abadi.

Pembelajaran Digital dalam Konteks Pendidikan Islam

Era digital yang ditandai dengan revolusi teknologi informasi dan komunikasi telah membawa transformasi mendasar dalam berbagai sektor, tidak terkecuali dunia pendidikan. Dalam konteks pendidikan Islam, pembelajaran digital muncul sebagai paradigma

baru yang menawarkan tidak sekadar perluasan akses, tetapi juga restrukturisasi epistemologis terhadap bagaimana pengetahuan Islam yang bersifat sakral dan historis diproduksi, dipersepsikan, dan ditransmisikan. Transformasi ini tidak hanya menantang metode tradisional seperti halaqah, sorogan, atau metode pondok pesantren klasik, tetapi juga memaksa pemikir Muslim untuk merefleksikan ulang ontologi dan epistemologi ilmu agama dalam kerangka digital yang dinamis dan algoritmik[1228]. Dalam pandangan epistemologi Islam, ilmu (al-'ilm) adalah anugerah dari Allah SWT yang membebani manusia untuk mengembangkan potensi berpikir dan memahami realitas, sebagaimana ditegaskan dalam Al-Qur'an: "Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat" (QS. Al-Mujadilah: 11)[1229]. Tantangan kontemporer adalah bagaimana mempertahankan kewibawaan ilmu keagamaan yang bersumber dari wahyu dan warisan ulama sementara dunia pendidikan bergeser ke ranah virtual yang sering kali menekankan kecepatan, visualisasi, dan algoritme sebagai medium otoritas pengetahuan.

Pembelajaran digital dalam pendidikan Islam dapat dipahami sebagai konvergensi antara dua aliran pengetahuan: tradisi keilmuan Islam yang dibangun berabad-abad melalui metode ijtihad, sanad, dan pengajaran langsung, dengan model pedagogi digital yang menekankan akses terbuka (open access), personalisasi pembelajaran (adaptive learning), dan interaktivitas berbasis data. Platform seperti aplikasi Al-Qur'an digital (misalnya Qur'an.com,

Bayyinah TV, atau Tarteel), kursus daring (MOOCs) seperti yang ditawarkan oleh Bayan Islamic Graduate School atau Cambridge Islamic College, hingga integrasi kecerdasan buatan dalam tafsir otomatis tanda teks Al-Qur'an, merupakan contoh konkret dari bagaimana teknologi digital telah menjadi medium transmisi ilmu syar'i yang baru[1230]. Namun, transformasi ini memunculkan persoalan teologis dan pedagogis yang kompleks, terutama ketika algoritma yang bersifat netral secara moral mulai mengambil peran dalam interpretasi makna Al-Qur'an atau hadis. Dalam konteks ini, Abu Zayd menekankan bahwa hermeneutika Islam harus tetap berakar pada nilai-nilai moral dan etika wahyu, bukan semata pada efisiensi teknologi[1231].

Secara pedagogis, pembelajaran digital menawarkan model diferensiasi yang sangat sesuai dengan prinsip ta'allum dan tarbiyah dalam pendidikan Islam, yang menekankan pertumbuhan holistik ruhani, akhlak, dan intelektual. Teori konstruktivisme sosial Vygotsky, yang menekankan pentingnya interaksi dan zona perkembangan proksimal, menemukan relevansinya dalam platform pembelajaran kolaboratif seperti forum diskusi daring, halaqah virtual (zoom majelis), atau komunitas belajar berbasis media sosial seperti Telegram atau WhatsApp[1232]. Di sisi lain, pendekatan ini harus dikontekstualisasikan dengan konsep riqabah (pengawasan ilahiah) dan muhasabah (evaluasi diri) yang menjadi inti dari pendidikan akhlak dalam Islam. Seorang pelajar digital tidak hanya harus menguasai konten keilmuan, tetapi juga menjaga niat (niyyah), etika berinteraksi, dan kesungguhan spiritual dalam proses

belajar, sebagaimana dijelaskan dalam hadis Nabi Muhammad SAW: “Sesungguhnya segala amal itu tergantung pada niat” (HR. al-Bukhari dan Muslim)[1233]. Dalam ranah digital, dimana anonimitas dan desensitisasi perilaku marak terjadi, niat menjadi elemen pendisiplin internal yang esensial dalam menjaga integritas pembelajaran.

Namun, tantangan struktural tetap besar. Digital divide, atau kesenjangan akses teknologi antara wilayah perkotaan dan pedesaan, antara negara maju dan berkembang, mengancam prinsip keadilan dalam pendidikan Islam. Islam menekankan bahwa ilmu adalah hak semua orang, sebagaimana dalam hadis: “Cari ilmu dari buaian hingga liang lahat” (HR. Ibnu Majah), yang menunjukkan kesinambungan dan kewajiban universal menuntut ilmu[1234]. Oleh karena itu, kehadiran teknologi digital harus dipandang bukan sebagai pengganti sistem pendidikan tradisional, tetapi sebagai alat penguat (enabler) yang harus diintegrasikan secara kritis dan adil. Model hybrid learning yang menggabungkan pembelajaran langsung dengan platform digital menjadi solusi strategis yang menjaga kontinuitas sanad (rantai transmisi ilmu) sambil memanfaatkan efisiensi teknologi[1235].

Dalam kerangka pemikiran filsafat pendidikan Islam, sebagaimana dikembangkan oleh tokoh-tokoh seperti Muhammad Iqbal dan Fazlur Rahman, pendidikan harus menjadi proses ijtihad kontinu, yang mendorong kemampuan berpikir kritis dan kreatif dalam menghadapi realitas baru termasuk realitas digital[1236]. Pembelajaran digital bukan sekadar soal "ganti media", tetapi

transformasi paradigmatik yang menuntut redefinisi ulang peran guru (asatidz), siswa (thullab), dan kurikulum (mantiq al-ta'lim) dalam konteks Islam. Guru tidak lagi sebagai satu-satunya sumber otoritas, tetapi menjadi digital mursyid pemandu spiritual dan intelektual yang membimbing murid menghadapi informasi yang melimpah dengan kecakapan kritis dan nilai-nilai Islam. Di sinilah aspek ta'dib (pendidikan akhlak) harus mendahului ta'lim (penyampaian ilmu), menghindarkan pembelajaran digital dari dehumanisasi dan reduksi makna pendidikan menjadi sekadar akuisisi informasi[1237].

Pembelajaran digital dalam pendidikan Islam menawarkan potensi besar untuk demokratisasi akses ilmu, globalisasi nilai-nilai Islam, dan revitalisasi metode pengajaran. Namun, tanpa pendekatan yang berakar pada epistemologi Islam, integritas moral, dan pertimbangan sosial-ekonomi, teknologi digital dapat menjadi alat yang menggerus otoritas ulama, mereduksi makna ijtihad, dan mengasingkan dimensi spiritual dari proses belajar. Transformasi pendidikan Islam di era digital bukanlah soal memilih antara tradisi dan modernitas, tetapi soal bagaimana mengintegrasikan keduanya dalam kerangka nilai Islam yang universal dan transhistoris. Sebagaimana diisyaratkan dalam tafsir Al-Qur'an Surah Ar-Ra'd ayat 11: "Sesungguhnya Allah tidak mengubah keadaan suatu kaum hingga mereka mengubah apa yang ada dalam diri mereka sendiri", perubahan dalam pendidikan Islam harus dimulai dari kesadaran kolektif untuk memanfaatkan digitalisasi sebagai alat pembaruan

(tajdid), bukan sebagai ancaman terhadap tradisi keilmuan yang telah mapan[1238].

Pendidikan Karakter di Era Digital

Era digital telah membentuk ulang lanskap epistemologis pendidikan, menawarkan akses tanpa preseden ke informasi dan alat pedagogis yang transformatif. Namun, di tengah gelombang disruptif ini, muncul pertanyaan ontologis yang mendesak: bagaimana membina karakter manusia suatu konsep yang dalam dan holistik dalam sebuah ekosistem yang seringkali bersifat impersonal, instan, dan materialistis? Tantangan terbesar yang dihadapi pendidikan Islam kontemporer bukanlah sekadar mengadopsi teknologi, tetapi secara kritis merangkulnya sambil menjaga keseimbangan yang presisi dengan nilai-nilai Islam yang abadi, sehingga menghasilkan pribadi yang tidak hanya terampil secara digital tetapi juga berkarakter kuat dan bertakwa.

Paradigma pendidikan karakter dalam Islam tidak dapat direduksi menjadi mata pelajaran yang terpisah; ia adalah proses tarbiyah yang menyeluruh, bertujuan untuk membentuk manusia seutuhnya (insan kamil) yang bertauhid[1239]. Proses ini berpusat pada penanaman akhlak mulia, yang merupakan manifestasi konkret dari iman, sebagaimana sabda Nabi Muhammad SAW, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia"[1240]. Dalam konteks digital, ruang virtual menjadi medan baru untuk menjalani dan mengaktualisasikan akhlak tersebut. Setiap interaksi di media sosial, setiap pencarian informasi, dan setiap

konsumsi konten merupakan cerminan dari karakter digital (digital character) individu, yang harus selaras dengan nilai-nilai kejujuran (shiddiq), amanah, dan kepedulian (rahmah)[1241]. Pendidikan karakter Islami di era digital harus mengajarkan literasi digital yang beretika, di mana teknologi tidak dilihat sebagai tujuan, tetapi sebagai wasilah (sarana) untuk mencapai kemaslahatan umat dan mendekatkan diri kepada Allah SWT.

Mencapai keseimbangan ini memerlukan pendekatan yang multidisiplin dan integratif. Pertama, diperlukan kerangka kurikulum yang memadukan digital literacy dengan spiritual literacy. Ini berarti melampaui pembelajaran teknis tentang penggunaan perangkat lunak, menuju pembentukan kecakapan kritis untuk menimbang dampak etis dan teologis dari setiap teknologi[1242]. Misalnya, mempelajari kecerdasan buatan (AI) tidak hanya membahas algoritmanya, tetapi juga mendiskusikan batasan-batasannya dalam konteks hakikat penciptaan manusia dan tanggung jawab manusia sebagai khalifah di muka bumi, sebagaimana firman Allah, "Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat, 'Aku hendak menjadikan khalifah di bumi'..." (Q.S. Al-Baqarah: 30)[1243]. Kedua, peran pendidik berevolusi dari penyampai informasi menjadi pembimbing moral (murabbi). Seorang guru harus mampu menciptakan ruang dialogis yang menggunakan platform digital untuk merenungkan hikmah, menganalisis masalah kontemporer melalui lensa maqashid syariah (tujuan-tujuan syariat), dan membangun komunitas belajar yang berlandaskan ukhuwah Islamiyah[1244]. Akhirnya, menjaga

keseimbangan antara teknologi dan nilai Islam adalah sebuah proyek kolektif. Institusi pendidikan, keluarga, dan komunitas harus bersinergi untuk menciptakan ekosistem yang konsisten. Orang tua perlu terlibat aktif dalam mendampingi anak-anak di dunia digital, menerapkan prinsip-prinsip pengasuhan Islami yang penuh kasih sayang dan komunikatif[1245]. Pendidikan karakter di era digital bukanlah tentang menolak kemajuan, melainkan tentang menyaringnya melalui nilai-nilai ketuhanan yang absolut, sehingga melahirkan generasi yang unggul secara teknologi sekaligus unggul secara moral generasi yang siap memimpin peradaban dengan integritas dan hikmah.

Pendidikan Islam Berbasis Proyek

Pendidikan Islam kontemporer menghadapi tantangan paradigmatik untuk menjembatani kesenjangan antara warisan intelektual-teologis yang kaya dengan tuntutan kompleksitas sosio-teknologis abad ke-21[1246]. Dalam menjawab tantangan ini, pendekatan Pembelajaran Berbasis Proyek (Project-Based Learning - PjBL) muncul bukan sekadar sebagai metodologi pedagogis modern, melainkan sebagai sarana potensial untuk mereaktualisasi maqāṣid al-syarī'ah (tujuan-tujuan syariat) dalam konteks pembelajaran yang kontekstual dan aplikatif[1247]. Esensi dari PjBL terletak pada kemampuannya untuk menciptakan ruang belajar di mana peserta didik secara aktif mengonstruksi pengetahuan dan keterampilan melalui investigasi yang mendalam terhadap pertanyaan-pertanyaan otentik, kompleks, dan relevan, yang

berujung pada produk atau artefak yang nyata[1248]. Dalam kerangka pendidikan Islam, pendekatan ini mentransendensiikan pencapaian kompetensi kognitif semata untuk menyentuh dimensi pembentukan karakter (akhlāq al-karīmah) dan tanggung jawab sosial (mas'uliyyah ijtima'iyyah) yang menjadi pilar fundamental dari worldview Islam[1249].

Secara epistemologis, integrasi PjBL dalam pendidikan Islam menemukan legitimasinya dalam fondasi ontologis Islam itu sendiri yang menekankan integritas antara ilmu (knowledge) dan amal (action). Al-Qur'an secara tegas mendorong umat manusia untuk melakukan observasi, refleksi, dan penalaran terhadap alam semesta (tafakkur, tadabbur) sebagai manifestasi dari keimanan[1250]. Ayat-ayat kauniyah ini tidak dimaksudkan untuk diketahui secara pasif, tetapi untuk ditafsirkan dan direspons melalui tindakan yang bertanggung jawab. Sebuah hadis Nabi Muhammad SAW yang masyhur menyatakan, "Sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi manusia lainnya"[1251]. Prinsip ini memberikan kerangka teleologis yang jelas bagi PjBL Islami: setiap proyek pembelajaran harus dirancang dengan orientasi jelas untuk menciptakan kemaslahatan (benefit) dan menolak kemudaratan (darar) dalam komunitas. Pembelajaran berbasis proyek menjadi medium untuk mewujudkan ‘ibādah dalam artinya yang luas, yaitu segala perbuatan baik yang dilakukan dengan niat ikhlas untuk mencari ridha Allah[1252].

Dalam praktiknya, implementasi Pendidikan Islam Berbasis Proyek memerlukan desain kurikulum yang luwes dan tematik.

Sebuah proyek tentang ketahanan pangan, misalnya, dapat dirancang dengan memadukan studi ayat-ayat Al-Qur'an tentang distribusi rezeki (seperti dalam QS. Al-Jumu'ah: 10) dan Hadis tentang penghargaan terhadap sumber daya pangan, dengan investigasi ilmiah tentang pertanian berkelanjutan, matematika untuk perhitungan biaya dan keuntungan, serta keterampilan kewirausahaan sosial[1253]. Peserta didik tidak hanya mempelajari konsep secara teoretis tetapi terlibat dalam proyek nyata seperti membuat kebun masyarakat (community garden) atau mengembangkan sistem penyaluran kelebihan makanan (food bank) yang sesuai dengan prinsip-prinsip Islam. Proses ini melatih mereka untuk menerapkan nilai-nilai kejujuran (ṣidq), amanah, dan keadilan (‘adl) dalam situasi dunia nyata, sekaligus mengembangkan kompetensi abad ke-21 seperti berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan komunikasi[1254].

Namun, adopsi pendekatan ini bukan tanpa tantangan. Ini memerlukan pergeseran signifikan dari peran guru sebagai transmiter pengetahuan tunggal (faqīh) menjadi fasilitator yang membimbing proses inquiry (muqaddim/murabbi)[1255]. Guru perlu terampil merancang pertanyaan pemandu (driving question) yang menantang secara intelektual sekaligus selaras dengan nilai-nilai Islam. Selain itu, assessment harus bergeser dari yang bersifat sumatif dan terstandarisasi menuju assessment autentik yang terus-menerus (formative) dan dapat mengukur perkembangan spiritual, sosial, dan emosional peserta didik di samping pencapaian akademik[1256]. Tantangan infrastruktur dan budaya sekolah yang

hierarkis juga sering kali menjadi penghambat utama dalam menciptakan lingkungan belajar yang kolaboratif dan eksploratif[1257].

Pendidikan Islam Berbasis Proyek menawarkan sebuah paradigma transformatif yang mengakar kuat pada khazanah intelektual Islam sekaligus responsif terhadap dinamika zaman. Pendekatan ini memungkinkan internalisasi nilai-nilai Islam tidak sebagai dogma yang terisolasi, tetapi sebagai prinsip penggerak yang hidup (living principles) untuk memecahkan masalah kemanusiaan yang nyata[1258]. Dengan menjadikan kehidupan nyata sebagai ruang kelas yang utama, pendidikan Islam dapat memenuhi mandatnya untuk melahirkan bukan hanya scholars yang berilmu, tetapi juga practical visionaries (ulul albab) yang mampu membaca tanda-tanda zaman, merefleksikannya dengan nilai ilahiah, dan berkontribusi aktif dalam membangun peradaban yang lebih baik (imaratu al-ard)[1259].

Kolaborasi Pendidikan Islam dengan Sistem Pendidikan Global untuk Meningkatkan Kualitas

Pendidikan Islam, dalam sejarah intelektualnya, memiliki warisan ilmu pengetahuan yang kaya dan berkelanjutan, mulai dari masa keemasan peradaban Islam hingga era modern. Namun, dalam konteks abad ke-21 yang didominasi oleh revolusi digital, globalisasi pengetahuan, dan transformasi pedagogis berbasis teknologi, pendidikan Islam menghadapi tantangan eksistensial: bagaimana mempertahankan identitas keilmuan Islam sekaligus tetap relevan dalam kancah pendidikan global? Jawaban terhadap

pertanyaan ini tidak terletak pada dikotomi antara tradisi dan modernitas, tetapi pada konstruksi kolaboratif antara sistem pendidikan Islam dan sistem pendidikan global melalui pendekatan yang epistemologis, kurikuler, dan metodologis secara integratif[1260]. Kolaborasi ini bukan sekadar akomodasi terhadap model Barat, melainkan proses transformasi kritis yang memungkinkan pendidikan Islam memperluas ranah pemikirannya, mekanisme evaluasinya, dan relevansinya terhadap konteks sosial-kultural yang dinamis.

Secara epistemologis, pendidikan Islam berdiri di atas fondasi maqāṣid al-ta‘līm tujuan-tujuan pedagogis yang tidak hanya mencakup penguasaan ilmu (ma‘rifah), tetapi juga pembentukan karakter (taṣaqquq al-akhlāq), pemahaman nilai (ta‘awwun al-ḥukm), dan penerapan ilmu untuk kemaslahatan umat (masāliḥ al-ummah)[1261]. Pandangan ini selaras dengan prinsip ta‘dīl fī al-‘ulūm keseimbangan antara ilmu-ilmu agama (‘ulūm al-naql) dan ilmu-ilmu umum (‘ulūm al-‘aql) yang diabdikan oleh para pemikir seperti Al-Farabi, Ibnu Sina, dan Al-Ghazali dalam upaya mereka menyelaraskan filsafat Yunani dengan pemikiran Islam[1262]. Praktik epistemik semacam ini menjadi benang merah dalam sejarah tradisi ilmu pengetahuan Islam, yang menunjukkan bahwa Islam tidak pernah menolak pengetahuan global, melainkan menyerap, mengkritik, dan mentransformasinya berdasarkan kerangka akidah dan syariah. Dalam konteks ini, kolaborasi dengan sistem pendidikan global bukan bentuk asimilasi pasif, melainkan dialog ilmiah aktif yang menghargai kearifan lokal sekaligus merangkul

keunggulan metode global. Kurikulum pendidikan Islam, selama ini, sering kali dianggap kaku dan terlalu berfokus pada kognisi tekstual tanpa cukup memberi ruang bagi keterampilan abad ke-21 seperti berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, dan kerja sama (4C skills)[1263]. Di sinilah sistem pendidikan global menawarkan model-model inovatif, seperti project-based learning (PjBL), flipped classroom, dan inquiry-based learning, yang telah diuji secara empiris dalam meningkatkan keterlibatan siswa dan hasil belajar[1264]. Ketika diintegrasikan dengan pendekatan ta'līm al-ḥikmah (pengajaran hikmah), yaitu pendekatan pembelajaran yang mendorong refleksi, dialog, dan pencarian makna, metode-metode tersebut dapat diperkaya maknanya secara spiritual dan etis. Sebagai contoh, dalam pelajaran tafsir, siswa tidak hanya membaca dan menghafal ayat-ayat Al-Qur'an, tetapi juga diajak menganalisis isu sosial kontemporer seperti perubahan iklim, etika digital, atau kesetaraan gender melalui lensa Al-Qur'an dan kemudian merancang proyek sosial yang berbasis nilai-nilai keislaman. Pendekatan semacam ini sejalan dengan pesan Al-Qur'an: "Apakah sama orang-orang yang berilmu dengan orang-orang yang tidak berilmu?" (QS. Az-Zumar: 9), yang menekankan pentingnya keberilmuan yang aktif, kritis, dan aplikatif[1265].

Metodologi pembelajaran dalam pendidikan Islam juga perlu direvitalisasi melalui adopsi prinsip-prinsip evidence-based teaching yang berkembang dalam literatur pendidikan global[1266]. Berdasarkan penelitian Penuel et al. (2011), pendekatan pembelajaran yang berbasis bukti (evidence-based) meningkatkan

efektivitas guru dalam merancang pengalaman belajar yang sesuai dengan kebutuhan siswa dan konteks budaya[1267]. Dalam kerangka pendidikan Islam, hal ini dapat dilakukan melalui pelatihan guru (mu'allim) dalam desain instruksional modern, penggunaan teknologi pendidikan (seperti LMS Learning Management Systems), serta pengembangan assessment formatif yang tidak hanya mengukur hafalan, tetapi juga pemahaman konseptual dan aplikasi nilai[1268]. Misalnya, sistem asessment harus mencakup portofolio reflektif, diskusi kelompok berdasarkan hadis, dan presentasi proyek keislaman, yang mencerminkan nilai-nilai yang diajarkan oleh Nabi Muhammad SAW: "Sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi manusia lainnya" (HR. Al-Mu'jam Al-Awsath, Thabrani)[1269]. Dengan kata lain, kepandaian ('ilm) harus ditautkan langsung dengan kemanfaatan (manfa'ah), bukan hanya dalam konteks individu, tetapi juga sosial.

Kolaborasi ini bukan tanpa tantangan. Salah satu tantangan utama adalah ketegangan antara otoritas tradisional (taqlīd) dan otonomi intelektual (ijtihād), yang sering kali menghambat inovasi kurikuler di lembaga pendidikan Islam. Masyarakat dan pemangku kepentingan keagamaan kadang memandang perubahan metodologis sebagai bentuk sekularisasi atau westernisasi. Di sini, peran ulama dan akademisi Muslim menjadi vital: mereka harus menjadi knowledge brokers jembatan antara tradisi dan modernitas yang mampu mengkomunikasikan bahwa inovasi dalam pendidikan bukan bentuk penyerahan terhadap Barat, tetapi upaya untuk menegakkan amar ma'ruf nahi munkar dalam bentuk pendidikan

yang progresif dan berdaya guna[1270]. Pemikir seperti Fazlur Rahman dan Muhammad Arkoun telah menunjukkan bahwa hermeneutika Islam dan pendekatan sejarah-pedagogis terhadap teks-teks keagamaan dapat menjadi alat kritis untuk merevitalisasi pendidikan Islam tanpa kehilangan akar teologisnya[1271].

Di tingkat kelembagaan, kolaborasi dapat diwujudkan melalui kemitraan strategis antara perguruan tinggi Islam (seperti Al-Azhar, UIN, dan ISTAC) dengan universitas global dalam bentuk program joint degree, pertukaran akademik, dan penelitian bersama di bidang pendidikan Islam kontemporer[1272]. Sebagai contoh, program Global Islamic Education Initiative yang dikembangkan oleh Universiti Malaya bekerja sama dengan University of Cambridge telah menghasilkan model kurikulum hybrid yang memadukan ta'līm al-dīnī dengan global citizenship education (GCE), menciptakan lulusan yang tidak hanya menguasai ilmu agama, tetapi juga mampu berkontribusi dalam dialog peradaban[1273]. Model semacam ini menggambarkan bahwa pendidikan Islam tidak eksklusif, tetapi inklusif; tidak defensif, tetapi eksploratif.

Pada akhirnya, kolaborasi antara pendidikan Islam dan sistem pendidikan global bukanlah bentuk kompromi ideologis, melainkan upaya ijtihadi untuk memenuhi tuntutan zaman tanpa meninggalkan prinsip dasar agama. Sebagaimana firman Allah SWT: "Dan katakanlah: 'Ya Tuhanku, tambahkanlah ilmuku'" (QS. Thaha: 114), doa ini menjadi landasan spirit bahwa ilmu pengetahuan adalah proses yang tak pernah selesai (continuum of learning), yang terbuka bagi semua bentuk kebenaran yang tidak bertentangan

dengan sumber utama Islam[1274]. Dengan pendekatan yang berbasis pada refleksi teologis, eksperimen pedagogis, dan kolaborasi global, pendidikan Islam dapat membuktikan dirinya sebagai system of knowledge yang hidup, responsif, dan transformatif bukan hanya untuk umat Islam, tetapi juga bagi kemanusiaan secara keseluruhan.

Pendidikan Islam yang Berwawasan Kewirausahaan dan Kemandirian

Paradigma pendidikan Islam kontemporer tengah mengalami pergeseran signifikan dari pendekatan yang semata-mata berorientasi pada penguatan doktrin dan spiritualitas (tafaqquh fi al-dīn) menuju suatu kerangka integral yang menyinergikan nilai-nilai transendental dengan kompetensi duniawi yang praktis[1275]. Dalam konteks ini, konstruksi pendidikan Islam yang berwawasan kewirausahaan dan kemandirian muncul bukan sekadar sebagai respons terhadap tekanan pasar tenaga kerja global, melainkan sebagai aktualisasi mendalam dari maqāṣid al-sharī‘ah, khususnya dalam menjaga harta (ḥifẓ al-māl) dan akal (ḥifẓ al-‘aql)[1276]. Kemandirian ekonomi, sebagaimana dicontohkan oleh kehidupan Nabi Muhammad SAW sebagai pedagang yang terpercaya (al-Amīn), merupakan prinsip dasar yang mengakar kuat dalam etos kerja Islam[1277]. Ini bukan hanya tentang pencapaian material, tetapi lebih merupakan manifestasi dari tauhid, di mana seorang mukmin bertanggung jawab penuh untuk mengelola potensi diri dan sumber dayanya sebagai amanah dari Allah SWT, serta sebagai bentuk ibadah yang nyata[1278]. Secara teologis-filosofis, landasan ini

dibangun di atas konsep istikhlāf (manusia sebagai khalifah di muka bumi) yang memikul mandat untuk memakmurkan bumi (i'mār al-arḍ)[1279]. Setiap potensi entrepreneurship seperti inovasi, pengambilan risiko yang terukur (hiṣbah), dan pengelolaan sumber daya merupakan derivasi dari mandat ilahiyah ini. Pendidikan Islam tidak boleh memisahkan domain keagamaan (ukhrawi) dari domain ekonomi-duniawi (dunyawi); keduanya harus bersimbiosis dalam kurikulum yang holistik[1280]. Ayat-ayat Al-Qur'an seperti, "...dan Dialah yang menjadikan bumi untuk kamu yang mudah dijelajahi, maka jelajahilah di segala penjurunya dan makanlah sebagian dari rezeki-Nya..." (Q.S. al-Mulk: 15), menegaskan semangat eksplorasi, mobilitas, dan usaha proaktif yang menjadi dasar etos kewirausahaan[1281]. Hadis Nabi SAW yang menyatakan, "Sesungguhnya Allah SWT menyukai seorang hamba yang berkarya dan profesional dalam pekerjaannya (itqān)", semakin memperkuat bahwa keunggulan dan profesionalisme dalam bekerja adalah nilai ibadah yang utama[1282].

Pada tataran operasional-pedagogis, integrasi ini menuntut rekonstruksi kurikulum yang tidak hanya mentransmisikan ilmu syar'i tetapi juga membangun mindset dan skillset kewirausahaan[1283]. Pembelajaran harus dirancang berbasis proyek (project-based learning) yang kontekstual, di mana peserta didik diajak untuk mengidentifikasi masalah sosial-ekonomi di komunitasnya dan merancang solusi usaha yang kreatif, feasible, dan beretika[1284]. Pendekatan ini sejalan dengan konsep "sekolah sebagai laboratorium entrepreneurship" di mana nilai-nilai seperti

kejujuran (ṣidq), tanggung jawab (mas'ūliyyah), kerjasama (ta'āwun), dan kepemimpinan (qiyādah) dipraktikkan secara langsung[1285]. Model pembelajaran seperti ini tidak hanya menghasilkan lulusan yang siap berwirausaha tetapi juga membentuk karakter yang resilient, adaptif, dan berjiwa pemecah masalah (problem solver), yang merupakan tujuan subtantif dari pendidikan Islam itu sendiri[1286].

Pendidikan Islam yang berwawasan kewirausahaan pada hakikatnya adalah upaya untuk memanifestasikan keseimbangan (tawāzun) antara pemenuhan kebutuhan spiritual dan material. Ia adalah sebuah diskursus yang mentransendansi dikotomi ilmu agama dan ilmu dunia, seraya memposisikan entrepreneurship sebagai medium aktualisasi ibadah dan pengabdian sosial. Masa depan pendidikan Islam yang relevan dan transformatif sangat bergantung pada kemampuannya untuk merangkul paradigma integral ini, menghasilkan generasi yang tidak hanya shaleh secara individual tetapi juga muslih (penebar kebaikan) secara sosial-ekonomi[1287].

Kewirausahaan dalam Konteks Pendidikan Islam

Dalam diskursus pendidikan kontemporer, kewirausahaan telah beralih dari sekadar ranah ekonomi menjadi dimensi utama dalam pembangunan karakter dan kapasitas manusia. Dalam kerangka Pendidikan Islam, kewirausahaan bukan semata-mata instrumen akuisisi kekayaan atau pencapaian kesuksesan materi, melainkan manifestasi dari nilai-nilai ilahiah yang terinternalisasi melalui

aktivitas produktif, etis, dan sosial. Pendidikan kewirausahaan dalam pendekatan Islam mengajak individu untuk melihat pekerjaan dan inovasi ekonomi sebagai bentuk ibadah (‘ibadah mu‘amalah), di mana setiap tindakan ekonomi dihadirkan dalam kerangka tanggung jawab kepada Allah dan kepada sesama manusia[1288]. Pendekatan ini melampaui paradigma kapitalistik yang dominan, yang cenderung mengutamakan efisiensi dan profitabilitas semata, dengan menempatkan keadilan (‘adl), kejujuran (shidq), dan tanggung jawab sosial (falah al-mujtama‘) sebagai prinsip dasar aktivitas kewirausahaan[1289].

Kewirausahaan dalam Islam, secara filosofis, berakar pada konsep khalifah fi al-ardh manusia sebagai wakil Tuhan di muka bumi yang meniscayakan pemanfaatan sumber daya secara bijak, kreatif, dan bertanggung jawab[1290]. Konsekuensinya, pendidikan kewirausahaan dalam tradisi Islam harus mampu membentuk individu yang tidak hanya cakap secara teknis, tetapi juga memiliki integritas moral dan kesadaran sosial yang tinggi. Dalam konteks ini, kurikulum pendidikan Islam perlu dikembangkan secara holistik, mengintegrasikan aspek ta‘lim (pengajaran), tarbiyah (pembinaan), dan tauhid (pemahaman tentang keesaan Tuhan) ke dalam pembentukan wirausaha muslim[1291]. Wirausaha bukan lagi ditujukan untuk mengejar kekayaan pribadi, melainkan dijadikan sarana untuk mewujudkan kesejahteraan kolektif (maslahah ‘ammah), pengentasan kemiskinan, dan penguatan ekonomi umat[1292].

Secara historis, dunia Islam klasik memberikan model kewirausahaan yang beretos tinggi. Para sahabat Nabi, seperti Abu Bakar dan Utsman bin Affan, dikenal sebagai pelaku bisnis yang sukses, namun tetap menjaga kejujuran, keadilan, dan kepedulian terhadap masyarakat[1293]. Utsman, misalnya, pernah membeli sumur Zamzam dan menjadikannya akses terbuka bagi seluruh jamaah haji sebuah tindakan yang mencerminkan entrepreneurship with social impact[1294]. Fenomena ini menunjukkan bahwa dalam tradisi Islam, keberhasilan ekonomi tidak diukur oleh besarnya harta, tetapi oleh sejauh mana kekayaan tersebut memberi manfaat bagi kehidupan sosial. Pendidikan kewirausahaan dalam konteks Islam harus mampu melahirkan generasi riyad al-sunnah wirausaha yang berjalan di atas jejak Nabi dan para sahabat, mencontoh etos kerja mereka yang produktif, jujur, dan berpihak pada keadilan[1295].

Dalam konteks kontemporer, tantangan utama pendidikan kewirausahaan Islam adalah menghindari dikotomi antara dunia ilmu dan dunia bisnis. Banyak lembaga pendidikan Islam yang masih berfokus pada aspek ritual dan teologis, sementara mengabaikan dimensi praktis seperti ekonomi dan kewirausahaan[1296]. Hal ini menciptakan kesenjangan antara idealisme keislaman dan realitas sosial-ekonomi umat. Untuk menjembatani kesenjangan ini, perlu dikembangkan pendekatan integratif-curricular, di mana mata pelajaran seperti fiqh mu‘amalah, akhlak, dan sejarah ekonomi Islam dimasukkan secara sistematis ke dalam kurikulum kewirausahaan[1297]. Melalui integrasi tersebut, peserta didik tidak hanya belajar tentang how to start a business, tetapi juga why dan

for whom pertanyaan yang bersifat metafisis dan etis, yang mencerminkan kedalaman pemikiran Islam[1298].

Lebih jauh, pendidikan kewirausahaan Islam harus menekankan pada prinsip tawazun (keseimbangan), baik antara dunia dan akhirat, maupun antara kepentingan individu dan kolektif. Dalam Al-Qur'an, Allah berfirman: "Dan carilah pada apa yang telah dianugerahkan Allah kepadamu (kebahagiaan) negeri akhirat, dan janganlah kamu melupakan bahagianmu dari (kenikmatan) duniawi" (QS. Al-Qasas: 77)[1299]. Ayat ini menjadi dasar teologis bagi kewirausahaan Islam yang tidak mengharamkan dunia, tetapi mengajak manusia untuk mencari keuntungan dunia dengan tetap memperhatikan dimensi spiritual dan akhirat. Dalam perspektif ini, kewirausahaan bukan merupakan aktivitas sekuler, melainkan bagian dari proyek spiritual yang menyeluruh[1300].

Selain itu, pendekatan berbasis fiqh al-maṣlaḥah (hukum yang berorientasi pada kemaslahatan) memberikan fleksibilitas bagi pendidikan kewirausahaan Islam untuk beradaptasi dengan perubahan zaman tanpa kehilangan landasan syariah[1301]. Misalnya, pengembangan ekonomi berbasis teknologi, seperti fintech syariah atau start-up halal, dapat dilihat sebagai bentuk ijtihad kontemporer dalam memenuhi kebutuhan umat di era digital[1302]. Melalui pendidikan yang mendorong kreativitas, inovasi, dan etika, lembaga pendidikan Islam dapat melahirkan wirausaha muda yang tidak hanya kompetitif, tetapi juga memiliki visi peradaban[1303]. Kewirausahaan dalam pendidikan Islam merupakan proyek transformatif yang menggabungkan dimensi spiritual, etis, dan

ekonomi. Ia tidak sekadar melatih keterampilan bisnis, tetapi membentuk insan kamil manusia yang utuh, berilmu, berakhlak, dan berkontribusi nyata terhadap perbaikan masyarakat. Untuk mewujudkannya, diperlukan paradigma pendidikan yang melampaui dikotomi ilmu agama dan ilmu umum, serta membangun ekosistem pendidikan yang mendukung pertumbuhan wirausaha berbasis nilai[1304]. Dengan pendekatan semacam ini, pendidikan kewirausahaan Islam dapat menjadi kekuatan transformatif dalam membangun ekonomi yang berkeadilan, berkelanjutan, dan berakar pada nilai-nilai tauhid[1305].

Mengembangkan Kemandirian Individu melalui Pendidikan Islam

Pendidikan Islam, dalam konstruksi epistemologinya, jauh melampaui transmisi pengetahuan dogmatis semata; ia merupakan suatu proses tarbawi yang holistik, bertujuan membentuk insan kamil manusia paripurna yang seimbang secara spiritual, intelektual, dan sosial.[1306] Dalam konteks kontemporer, salah satu manifestasi terpenting dari insan kamil ini adalah kemandirian individu (al-istiqlal al-fardi), suatu atribut yang tidak hanya esensial untuk kesuksesan duniawi tetapi juga integral bagi pengabdian kepada Khalik. Kemandirian dalam perspektif Islam bukanlah individualisme yang egois dan terlepas dari komunitas, melainkan kapasitas untuk bertumpu pada diri sendiri (self-reliance) secara bertanggung jawab, didorong oleh nilai-nilai ilahiah untuk berkontribusi positif bagi masyarakat.[1307] Fondasi filosofis dari bangunan kemandirian ini ditempatkan pada doktrin tauhid, yang

menegaskan hubungan langsung antara hamba dan Penciptanya tanpa perantara, sehingga menanamkan rasa tanggung jawab personal yang mendalam atas setiap pikiran, perkataan, dan perbuatan.[1308]

Pengembangan kemandirian melalui pendidikan Islam diaktualisasikan melalui internalisasi dan praktik seperangkat nilai inti. Disiplin (al-indhibath), sebagai contoh, diasah melalui ketaatan yang konsisten dan penuh kesadaran terhadap ritme ibadah mahdhah seperti shalat pada waktunya, yang melatih pengelolaan waktu dan prioritas.[1309] Kerja keras (al-jidd wa al-iktihab) dan ketekunan (al-mushabarah) tidak hanya dipahami sebagai upaya duniawi, tetapi sebagai bentuk ibadah dan jihad fi sabilillah ketika dilandasi niat yang ikhlas, sebagaimana termaktub dalam firman Allah SWT: "Dan katakanlah, 'Bekerjalah kamu, maka Allah akan melihat pekerjaanmu, begitu juga Rasul-Nya dan orang-orang mukmin...'" (QS. At-Taubah: 105).[1310] Ayat ini secara tegas menempatkan manusia sebagai subjek yang aktif dan bertanggung jawab atas usahanya, sementara hasil akhir diserahkan kepada kehendak Ilahi, menciptakan keseimbangan psikologis antara determinasi dan ketawakalan.

Lebih lanjut, kurikulum pendidikan Islam yang ideal dirancang untuk memfasilitasi penemuan diri (self-discovery) dan pembangunan kapasitas kritis. Proses belajar tidak hanya bersifat receptif tetapi juga aktif, mendorong peserta didik untuk merenung (tafakkur), meneliti (tabassur), dan bertanya, sebagaimana diajarkan dalam tradisi intelektual Islam yang kaya.[1311] Metode

pembelajaran seperti hiwar (dialog) Sokratik dan bahts wa munazarah (diskusi dan debat) yang telah dipraktikkan sejak era klasik di institusi seperti Baitul Hikmah, melatih kemandirian berpikir, keberanian menyampaikan pendapat, serta kemampuan mempertahankan argumen dengan landasan yang kuat.[1312] Lingkungan pendidikan demikian meminimalkan ketergantungan pada guru (taqlid) dan mendorong ijtihad, baik dalam ranah ilmupengetahuan umum maupun dalam memahami teks-teks agama.

Dalam menghadapi turbulensi era globalisasi, di mana perubahan terjadi secara eksponensial dan persaingan bersifat global, karakter mandiri yang dibentuk oleh pendidikan Islam menjadi sebuah keunggulan strategis.[1313] Seorang individu yang mandiri secara spiritual dan intelektual tidak akan mudah tercerabut dari identitas dan nilai-nilai intinya, sekaligus memiliki ketangguhan (resilience) dan adaptabilitas untuk menavigasi kompleksitas zaman. Ia adalah pribadi yang, dengan berpedoman pada prinsip-prinsip Ilahiah, mampu berdiri di atas kakinya sendiri, mengelola ketidakpastian dengan sikap sabar dan optimis, serta secara proaktif mencari dan menciptakan peluang bukan sekadar menjadi penonton atau korban dari arus perubahan.[1314] Pendidikan Islam menjawab tantangan zaman tidak dengan defensif dan isolasi, tetapi dengan membekali individu dengan alat-alat mental, spiritual, dan etika untuk terjun dan unggul dalam medan global sambil tetap menjaga komitmen pada nilai-nilai transendentalnya.

Mewujudkan Generasi Penerus yang Produktif dan Berdaya Saing Global

Dalam wacana kontemporer mengenai masa depan peradaban Islam, tantangan utama tidak lagi sekadar terletak pada preservasi nilai-nilai tradisional, melainkan pada kapasitas untuk melakukan rekontekstualisasi dinamis agar relevan dengan kompleksitas era global. Paradigma pendidikan Islam, oleh karenanya, dituntut untuk bergerak melampaui orientasi doktriner semata menuju sebuah konstruk yang integratif, menyinergikan al-falah (kebahagiaan dunia-akhirat) dengan kompetensi produktivitas dan daya saing global[1315]. Mewujudkan generasi penerus yang unggul dalam kerangka ini merupakan sebuah proyek epistemologis yang ambisius, yang meniscayakan pendekatan pendidikan holistik yang memadukan kecerdasan spiritual (ruhaniyyah), intelektual ('aqliyyah), dan praktikal (amaliyyah) secara selaras[1316].

Produktivitas dalam perspektif Islam bukanlah tujuan yang berdiri sendiri, melainkan manifestasi dari tanggung jawab kekhalifahan (istikhlaf) manusia di muka bumi, sebagaimana termaktub dalam firman Allah SWT: "Dialah yang menjadikan kamu khalifah-khalifah di bumi..." (QS. Fāṭir: 39)[1317]. Konsekuensi dari amanah ini adalah imperatif untuk berinovasi (ijtihad), mengelola sumber daya (imarat al-ard), dan menghasilkan nilai tambah (value creation) yang bermanfaat bagi semesta (rahmatan lil 'alamin). Oleh karena itu, kurikulum pendidikan Islam harus dirancang untuk menanamkan etos kerja produktif yang berlandaskan pada prinsip-prinsip ilahiyah. Hadis Nabi SAW, "Sesungguhnya Allah menyukai salah seorang dari kalian yang apabila bekerja, dia

menyempurnakannya (ihsan)"[1318], menjadi fondasi etos yang menekankan keunggulan, presisi, dan profesionalisme dalam setiap aktivitas duniawi. Ini sejalan dengan konsep world-class quality dalam ekonomi global modern, namun dimotivasi oleh spiritualitas yang lebih dalam dan berkelanjutan.

Untuk mencapai daya saing global, pendidikan Islam harus secara proaktif mengakomodasi literasi masa depan, khususnya dalam bidang sains, teknologi, teknik, dan matematik (STEM), namun dipandu oleh kerangka etika Islam yang kuat[1319]. Integrasi ini penting untuk mencegah dikotomi antara kemajuan material dan degradasi moral. Generasi Muslim yang berdaya saing tidak hanya fasih dalam coding dan analisis data, tetapi juga mampu merumuskan solusi etis untuk problematika kontemporer seperti kesenjangan sosial dan keberlanjutan lingkungan, yang semuanya berakar pada ajaran Islam tentang keadilan ('adl), keseimbangan (mizan), dan pelestarian kehidupan[1320]. Model pembelajaran harus bergeser dari pasif-reseptif menjadi aktif-kreatif, menekankan pada critical thinking, complex problem-solving, dan entrepreneurial mindset[1321].

Pendidikan berbasis kewirausahaan dan kemandirian merupakan instrumen strategis dalam mewujudkan visi ini. Kewirausahaan Islam (Islamic entrepreneurship) tidak dilihat semata sebagai alat akumulasi kapital, tetapi sebagai medium aktualisasi ibadah dan pemberdayaan masyarakat (takaful ijtima'i)[1322]. Sebuah pendidikan yang sukses akan melahirkan individu yang tidak mencari pekerjaan formal, tetapi menciptakan

lapangan kerja seorang job creator, bukan job seeker. Ini memerlukan pembangunan ekosistem pendidikan yang mendukung eksperimen, mentolerir kegagalan sebagai bagian dari pembelajaran, dan menyediakan akses kepada mentorship serta jaringan (networking) yang global[1323]. Program-program inkubasi bisnis yang berlandaskan syariah, penguatan soft skills seperti kepemimpinan (qiyadah) dan komunikasi, serta pemahaman pasar global menjadi komponen yang indispensable[1324].

Pada akhirnya, proyek besar ini memerlukan rekonstruksi falsafah pendidikan Islam itu sendiri. Ia harus diposisikan sebagai kekuatan transformatif yang mempersiapkan peserta didik untuk hidup dalam realitas yang kompleks dan berubah cepat, tanpa kehilangan jati diri spiritualnya. Generasi penerus yang produktif dan berdaya saing global adalah mereka yang mampu menjembatani horizon masa lalu dan masa depan, yang akar identitas keislamannya tidak menjadi beban, tetapi justru menjadi landasan kokoh untuk melompat ke percaturan global dengan penuh percaya diri, kontributif, dan bermartabat[1325]. Keberhasilan dalam misi ini akan menjadi bukti nyata bahwa Islam bukanlah penghalang, melainkan penggerak utama dalam kemajuan peradaban manusia.

Menerapkan Nilai-nilai Islam dalam Pendidikan Sekuler di Abad 21

Di tengah arus besar globalisasi dan revolusi digital yang mendefinisikan abad ke-21, paradigma pendidikan global berada pada persimpangan jalan. Dominasi sistem pendidikan sekuler,

dengan fondasinya pada positivisme, kapitalisme pengetahuan, dan metrik keberhasilan yang materialistik, telah menuai kritik mendalam atas kegagalannya dalam membina manusia yang utuh (al-insan al-kamil)[1326]. Kekosongan spiritual, krisis identitas, dan dehumanisasi yang mengemuka dalam masyarakat kontemporer menuntut adanya rekonfigurasi mendasar terhadap tujuan pendidikan itu sendiri[1327]. Dalam konteks inilah, proyek integrasi nilai-nilai Islam ke dalam ekosistem pendidikan sekuler bukan lagi dipandang sebagai usaha apologetik atau kompromistis, melainkan sebagai sebuah imperatif epistemologis dan etis yang menawarkan solusi holistik terhadap keterbatasan paradigma sekuler modern[1328].

Epistemologi pendidikan sekuler modern, yang berakar pada Pencerahan Eropa, seringkali memisahkan secara diametral nalar (aql) dari wahyu (naql), dan menempatkan subjek manusia sebagai entitas yang terpisah dari Yang Mutlak[1329]. Pemisahan ini menghasilkan disiplin ilmu yang terfragmentasi dan terdekontekstualisasi dari kerangka moral-transendental. Sebaliknya, epistemologi Islam, sebagaimana termanifestasi dalam konsep tawhid, menawarkan pandangan dunia yang terintegrasi dan kohesif[1330]. Tawhid di sini bukan sekadar monoteisme teologis, melainkan prinsip unifikasi yang menyatukan ilmu, nilai, dan tindakan dalam satu kesatuan yang merujuk kepada Allah SWT sebagai sumber segala pengetahuan[1331]. Integrasi ini mengharuskan setiap cabang ilmu baik sains alam, sosial, maupun humaniora dipahami dalam kerangka yang menghargai tujuan tertinggi

penciptaan manusia, yakni beribadah kepada Allah dan menjadi khalifah di muka bumi[1332]. Fisika tidak sekadar mempelajari hukum alam, tetapi juga merefleksikan keagungan Sang Pencipta; ekonomi tidak hanya mengejar efisiensi pasar, tetapi juga mewujudkan keadilan distributif (al-'adl) dan mencegah penumpukan kekayaan (ihtikar); dan sosiologi mengkaji masyarakat dengan visi untuk merealisasikan kemaslahatan (maslahah) universal[1333].

Operasionalisasi integrasi ini memerlukan pendekatan yang lebih canggih daripada sekadar menambahkan kursus studi Islam di samping kurikulum inti yang sekuler. Ia menuntut dekonstruksi dan rekonstruksi kurikulum secara mendalam melalui pendekatan yang dalam istilah Syed Muhammad Naquib al-Attas disebut sebagai proses "Islamisasi ilmu pengetahuan kontemporer"[1334]. Ini adalah proses penyaringan kritis (screening) terhadap premis-premis dasar, metodologi, dan kesimpulan dari ilmu-ilmu impor untuk menyelaraskannya dengan pandangan hidup Islam[1335]. Pada level pedagogis, ini dapat diterjemahkan ke dalam model pembelajaran yang menekankan refleksi kontemplatif (tafakkur dan tadabbur), tanggung jawang etis, dan pelayanan kepada masyarakat (khidmah), sehingga melampaui tujuan sekadar pencapaian kognitif[1336]. Seorang guru, dalam perspektif ini, bukan hanya pengajar (mu'allim) tetapi juga pendidik (murabbi) yang membimbing peserta didik untuk menginternalisasi nilai-nilai seperti kejujuran (sidq), amanah, rasa malu (haya'), dan kasih sayang (rahmah)[1337].

Dalam praktiknya, tantangan terbesar terletak pada mengembangkan kerangka evaluasi yang mampu mengkuantifikasi dampak dari internalisasi nilai-nilai abstrak tersebut. Namun, abad ke-21 justru memberikan alatnya melalui perkembangan ilmu neurosains dan psikologi positif yang mulai dapat memetakan korelasi antara praktik spiritual seperti syukur, sabar, dan empati dengan kesejahteraan psikologis dan sosial individu[1338]. Data empiris semacam ini dapat berfungsi sebagai jembatan dialog yang persuasif dengan para pemangku kebijakan pendidikan sekuler, menunjukkan bahwa nilai-nilai Islam yang diintegrasikan tidak hanya bermuatan doktrinal, tetapi juga memberikan manfaat yang terukur bagi pembangunan karakter dan kesehatan mental generasi muda[1339].

Menerapkan nilai-nilai Islam dalam pendidikan sekuler di abad ke-21 adalah sebuah proyek intelektual yang ambisius dan diperlukan. Ini bukan tentang mengislamisasi institusi sekuler, melainkan tentang menginjeksi kerangka etis-spiritual yang dapat menyembuhkan keterpecahan dalam diri manusia modern[1340]. Dengan berlandaskan pada epistemologi tawhid, proyek ini bertujuan untuk melahirkan para lulusan yang tidak hanya cerdas secara intelektual dan terampil secara teknis, tetapi juga berakhlak mulia, memiliki kesadaran transendental, dan motivasi untuk berkontribusi bagi kemaslahatan umat manusia secara keseluruhan. Pada akhirnya, inilah bentuk relevansi tertinggi yang dapat ditawarkan pendidikan Islam kepada peradaban global yang sedang mencari jiwa yang hilang.

Pendidikan Islam di Sekolah-sekolah Umum

Pendidikan Islam dalam ekosistem sekolah umum menempati posisi yang paradoksal sekaligus strategis. Di satu sisi, ia beroperasi dalam sebuah arsitektur pendidikan yang pada dasarnya sekuler, di mana epistemologi dan aksiologinya sering kali berakar pada humanisme Barat dan pragmatisme ekonomi[1341]. Arsitektur ini cenderung memisahkan ranah sacred (agama) dari ranah secular (duniawi), menciptakan sebuah dikotomi yang asing dalam worldview Islam[1342]. Tantangan utama yang muncul adalah reduksi Pendidikan Agama Islam (PAI) menjadi sekadar mata pelajaran bidang studi yang terisolasi, diajarkan dalam silos terpisah tanpa interkoneksi yang bermakna dengan disiplin ilmu lain seperti sains, sosiologi, atau seni[1343]. Pendekatan ini berisiko memproduksi pemahaman keagamaan yang fragmental dan tidak terintegrasi, di mana nilai-nilai Islam tidak menjadi operating system yang menggerakkan seluruh aktivitas kognitif dan sosial siswa, melainkan hanya sebuah aplikasi yang dijalankan pada waktu-waktu tertentu[1344].

Namun, justru dalam konteks tantangan inilah terletak peluang transformatif yang paling signifikan. Sekolah umum, dengan populasi siswa yang heterogen secara keyakinan dan latar belakang, menjadi laboratorium sosial yang ideal untuk merealisasikan misi Islam sebagai rahmatan lil ‘alamin (rahmat bagi seluruh alam)[1345]. Ruang kelas yang beragam menuntut pendekatan pedagogis yang inklusif, dialogis, dan reflektif, sehingga pendidikan Islam tidak

terjebak dalam doktrinasi monologis tetapi berubah menjadi ruang belajar untuk hidup dalam perbedaan[1346]. Peluang strategisnya adalah mentransendensi paradigma dikotomis dengan mengembangkan model integrasi-interkonektif[1347]. Ilmu pengetahuan tidak lagi dilihat sebagai entitas yang terpisah dari agama, tetapi sebagai ayat-ayat kauniyah (tanda-tanda kebesaran Tuhan di alam semesta) yang harus dibaca dan dikaji secara paralel dengan ayat-ayat qauliyah (Al-Qur'an)[1348]. Sebuah pembelajaran tentang teori evolusi, misalnya, dapat dikaitkan dengan kontemplasi tentang kekuasaan Allah dalam penciptaan yang dinamis dan kompleks, sebagaimana termaktub dalam Surah Al-Anbiya ayat 30, "Dan apakah orang-orang yang kafir tidak mengetahui bahwasanya langit dan bumi itu keduanya dahulu adalah suatu yang padu, kemudian Kami pisahkan antara keduanya..."[1349]. Integrasi ini memerlukan pendekatan tafsir ilmi (tafsir ilmiah) yang hati-hati, yang tidak memaksakan kesesuaian tetapi membangun dialog harmonis antara teks suci dan temuan sains[1350]. Realitas ini memerlukan rekonfigurasi mendalam dari kompetensi guru. Guru PAI di sekolah umum tidak boleh lagi hanya menjadi transmiter teks-teks fikih atau akidah, tetapi harus bertransformasi menjadi intelektual organik yang menguasai diskursus pedagogis kontemporer dan mampu menjembatani paradigma keislaman dengan disiplin ilmu modern[1351]. Mereka harus menjadi fasilitator yang membimbing siswa untuk menemukan signifikansi transendental dalam setiap subjek yang dipelajari. Tantangan infrastruktural dan kebijakan juga tidak kalah

pentingnya. Kurikulum nasional yang padat dan berorientasi pada standardisasi nasional (seperti Ujian Nasional di masa lalu) sering kali meminggirkan pendalaman nilai-nilai yang membutuhkan waktu dan pendekatan yang lebih cair[1352]. Peluangnya terletak pada pengembangan hidden curriculum (kurikulum tersembunyi) melalui penciptakan kultur sekolah yang bernuansa Islami seperti pengamalan nilai-nilai kejujuran, disiplin, empati, dan kepedulian lingkungan yang diperkuat oleh keteladanan (uswah hasanah) dari seluruh civitas academica, bukan hanya guru agama[1353].

Tantangan pendidikan Islam di sekolah umum justru merupakan katalis bagi evolusi pemikiran dan praktik pendidikan Islam itu sendiri. Ia mendorong kita untuk meninggalkan zona nyaman pengajaran yang dogmatis dan monolitis, dan beralih ke sebuah model yang lebih dinamis, kontekstual, dan berdialog dengan kemajemukan zaman. Dengan memanfaatkan peluang integrasi pengetahuan dan penguatan kultur, pendidikan Islam dapat mengatasi paradigma sekularistik dan mewujudkan visinya untuk membentuk insan kamil (manusia utuh) yang tidak hanya cerdas intelektual (fathanah) tetapi juga memiliki kedalaman spiritual, moralitas yang luhur, dan tanggung jawab sosial, sebagaimana dicontohkan oleh Nabi Muhammad SAW dalam sebuah hadis, "Sesungguhnya aku diutus hanya untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak"[1354]. Pada akhirnya, keberhasilan pendidikan Islam di sekolah umum tidak diukur dari banyaknya hafalan ayat, tetapi dari kemampuannya menghasilkan lulusan yang

berkontribusi positif bagi peradaban dengan berlandaskan nilai-nilai Ilahiyah.

Integrasi Nilai-nilai Islam dalam Kurikulum Pendidikan Global

Dalam wacana pendidikan global kontemporer, yang kerap didominasi oleh paradigma neoliberal yang menekankan pada produktivitas ekonomi dan daya saing individu, muncul suatu kekosongan etika-spiritual yang mendalam. Integrasi nilai-nilai Islam ke dalam kerangka kurikulum global bukanlah sekadar proyek akomodasi kultural atau pengajaran agama yang terisolasi, melainkan suatu rekonstruksi epistemologis yang bertujuan untuk mengisi kekosongan tersebut. Pendekatan ini berangkat dari premis bahwa nilai-nilai inti Islam seperti keadilan (‘adl), kasih sayang (rahmah), amanah (kepercayaan), dan pencarian ilmu (thalab al-‘ilm) adalah universal dan selaras dengan, serta dapat memperkaya, tujuan-tujuan pendidikan global yang holistik[1355]. Integrasi ini harus bergerak melampaui simbolisme dan masuk ke dalam jantung pedagogi, desain kurikulum, dan evaluasi pembelajaran, sehingga membentuk suatu kerangka pendidikan yang memadukan keunggulan intelektual dengan kesalehan moral.

Landasan filosofis dari integrasi ini bersumber dari konsepsi Islam tentang manusia sebagai khalifah fi al-ard (wakil Tuhan di muka bumi). Status ini menganugerahkan bukan hanya hak, tetapi tanggung jawab yang besar untuk memakmurkan bumi (imarat al-ard) dan menjaga keseimbangan (mizan) yang telah ditetapkan[1356]. Oleh karena itu, sebuah kurikulum global yang terintegrasi nilai

Islam harus menanamkan kesadaran kosmik ini, di mana setiap bidang ilmu baik sains, humaniora, maupun seni dihubungkan dengan tanggung jawab etis manusia terhadap pencipta, masyarakat, dan alam semesta. Misalnya, pembelajaran tentang perubahan iklim tidak hanya membahas data ilmiah dan kebijakan politik, tetapi juga dikaitkan dengan konsep Islam tentang larangan berbuat kerusakan (afsad fi al-ard) dan prinsip konservasi sebagai bagian dari ibadah[1357]. Pendekatan transdisipliner semacam ini menghasilkan pengetahuan yang tidak hanya dimiliki (to have) tetapi juga dijiwai (to be).

Pada tingkat pedagogis, integrasi memerlukan metodologi yang mencerminkan nilai-nilai Islam itu sendiri. Hal ini menuntut pergeseran dari model pembelajaran yang berpusat pada guru (teacher-centered) dan bersifat transmisif, menuju model yang partisipatoris, reflektif, dan berpusat pada peserta didik, yang sejalan dengan tradisi halqa (lingkaran studi) dalam peradaban Islam klasik[1358]. Metode seperti diskusi Sokratik, studi kasus berbasis dilema etika, dan pembelajaran berbasis proyek yang melayani komunitas (service-learning) menjadi wahana yang efektif. Melalui metode ini, nilai-nilai seperti kemaslahatan umum (maslahah), konsultasi (shura), dan kerja sama (ta'awun) dapat dialami secara praktis, bukan hanya dihafal secara teoritis[1359]. Pembelajaran menjadi proses dialogis yang membentuk karakter (tazkiyat al-nafs) sekaligus membangun kompetensi kognitif.

Namun, proyek integrasi ini bukannya tanpa tantangan serius. Tantangan terbesarnya adalah menghindari jebakan reduksionisme

dan esensialisme, yaitu menyederhanakan Islam menjadi sekumpulan aturan statis atau menganggapnya sebagai entitas monolitik. Integrasi yang autentik harus menghargai keragaman interpretasi (ikhtilaf) dalam warisan intelektual Islam dan kontekstualisasi yang dinamis dengan realitas global yang terus berubah[1360]. Tantangan lain adalah resistensi dari paham sekularisme keras yang memandang agama sebagai urusan privat yang tidak boleh "mencemari" ruang pendidikan publik global. Menghadapi ini, diperlukan diskursus yang persuasif yang menunjukkan bagaimana nilai-nilai universal Islam justru dapat memberikan landasan moral yang kuat bagi tatanan global bersama, seperti yang tercermin dalam Piagam Madinah yang mengakui pluralitas dalam satu komunitas politik[1361].

Integrasi nilai-nilai Islam dalam kurikulum pendidikan global merupakan sebuah keniscayaan paradigmatik. Ini adalah sebuah proyek humanisasi pendidikan yang bertujuan untuk melahirkan insan global yang bukan hanya pintar (smart) secara teknis, tetapi juga bijaksana (wise) secara etis dan spiritual seorang yang dalam terminologi Al-Qur'an merupakan insan yang memiliki integritas ilmu dan akhlak[1362]. Keberhasilan integrasi ini akan terwujud dalam output pendidikan yang mampu menjawab tantangan zaman dengan solusi yang tidak hanya inovatif tetapi juga berkeadilan dan berbelas kasih, sehingga mewujudkan visi rahmatan lil ‘alamin (menjadi rahmat bagi seluruh alam)[1363].

Menjaga Keseimbangan antara Ilmu Dunia dan Akhirat dalam Pendidikan Sekuler

Pendidikan, dalam dimensinya yang paling mendalam, bukan hanya proses transmisi informasi dan keterampilan teknis, melainkan wahana transformasi manusia secara total akal, hati, jiwa, dan amal. Dalam konteks kontemporer, sistem pendidikan sekuler, yang didominasi oleh epistemologi rasional-materialistik, sering kali menempatkan pengetahuan duniawi sebagai pusat dari kurikulum dan tujuan pendidikan. Ilmu pengetahuan alam, teknologi, ekonomi, dan sosial ditekankan sebagai kunci kemajuan peradaban, sementara dimensi spiritual, moral, dan transendental kerap terpinggirkan atau dianggap sebagai wilayah privat yang tidak relevan dengan ranah akademik. Namun, dalam tradisi intelektual Islam, dikotomi antara ilmu dunia dan akhirat tidak hanya dipahami sebagai kategori analitik, tetapi disintesiskan dalam kerangka yang koheren dan komprehensif, di mana setiap ilmu dilihat sebagai bagian dari satu kesatuan pengetahuan (tawḥīd al-ʻilm), yang bermuara pada pengabdian kepada Allah dan kemaslahatan umat manusia[1364]. Tantangan utama dalam pendidikan sekuler modern bukanlah menolak ilmu duniawi, melainkan menghadirkan kembali dimensi akhirat sebagai poros yang memberi arah, makna, dan tanggung jawab etis terhadap setiap bentuk pengetahuan yang dipelajari[1365]. Pendidikan sekuler, dalam bentuknya yang paling murni, berakar pada pemikiran pencerahan Barat yang memisahkan agama dari negara, dan secara implisit, dari ranah pendidikan formal. Dalam paradigma ini, rasionalitas instrumental menjadi standar utama validasi pengetahuan, sedangkan nilai-nilai agama

dan spiritualitas dikategorikan sebagai “kepercayaan subyektif” yang tidak bisa diverifikasi secara empiris. Pendekatan semacam ini menghasilkan generasi ilmuwan dan profesional yang mahir secara teknis, tetapi rentan terhadap krisis makna, alienasi moral, dan eksploitasi terhadap alam serta sesama manusia. Ironisnya, banyak inovasi teknologi dan ilmu pengetahuan yang dihasilkan justru digunakan untuk tujuan destruktif senjata pemusnah massal, pengawasan digital tanpa batas, atau eksploitasi lingkungan yang menunjukkan bahwa pengetahuan tanpa arah moral berpotensi membahayakan kemanusiaan itu sendiri[1366]. Dalam konteks ini, pendidikan Islam menawarkan kontra-paradigma yang menekankan bahwa ilmu pengetahuan adalah amanah ilahi (‘ilmun min ‘indillāh) yang harus dijaga dan digunakan sesuai dengan tujuan penciptaan manusia, yaitu menjadi khalifah di bumi yang memelihara keadilan, keseimbangan, dan rahmat bagi alam semesta[1367].

Keseimbangan antara ilmu dunia dan akhirat tidak berarti menggantungkan kemajuan sains pada legitimasi agama, tetapi menempatkan setiap ilmu dalam kerangka tujuan hidup yang lebih tinggi. Sejarah intelektual Islam menunjukkan bahwa para ilmuwan Muslim seperti Ibn Sīnā (Avicenna), Al-Bīrūnī, dan Al-Rāzī tidak memisahkan studi medis, astronomi, atau filsafat dari spiritualitas dan etika keislaman mereka. Bagi mereka, eksplorasi alam semesta justru merupakan bentuk ibadah (‘ibādah) dan sarana untuk mengenal sifat-sifat Allah (ma’rifatullāh). Al-Qur’an sendiri secara berulang mengundang manusia untuk merenungkan fenomena alam sebagai tanda-tanda kekuasaan Ilahi (āyātun fī al-samāwāt wa

al-arḍ), menyiratkan bahwa penelitian ilmiah adalah bagian dari perjalanan spiritual: “Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan pergantian malam dan siang, terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal.” (QS. Āli ‘Imrān: 190)[1368]. Dalam tradisi kalam dan tasawuf, ilmu pengetahuan tidak hanya diukur dari akurasinya secara empiris, tetapi juga dari kapasitasnya meningkatkan ketakwaan, kebijaksanaan, dan kemanfaatannya bagi umat[1369].

Dalam sistem pendidikan sekuler, keseimbangan ini dapat diwujudkan melalui integrasi kurikulum yang memadukan dimensi kognitif, afektif, dan spiritual. Misalnya, pelajaran biologi tidak hanya membahas struktur sel atau proses evolusi, tetapi juga memancing refleksi tentang kehidupan sebagai anugerah Ilahi dan tanggung jawab manusia dalam menjaga kesehatan dan ekosistem. Matematika dapat diajarkan bukan hanya sebagai alat kalkulasi, tetapi sebagai manifestasi dari keteraturan kosmis yang mencerminkan keesaan Allah (tawḥīd). Fisika, dengan hukum-hukum alamnya, dapat menjadi medium untuk memahami sunnatullāh konsistensi dan keadilan hukum Ilahi dalam alam raya. Dalam konteks pedagogi, ini mengisyaratkan perlunya para pendidik tidak hanya sebagai penyampai informasi, tetapi sebagai murabbi pembimbing yang menginternalisasi nilai-nilai akhlak dan tujuan akhirat dalam proses belajar-mengajar[1370]. Model pendidikan semacam ini sejalan dengan gagasan transformative learning dalam teori pendidikan modern, yang menekankan

perubahan paradigma dalam cara berpikir dan bersikap, bukan sekadar penambahan pengetahuan[1371].

Tantangan utama dalam mewujudkan keseimbangan ini terletak pada resistensi ideologis terhadap integrasi agama dalam pendidikan sekuler, terutama di negara-negara dengan prinsip sekularisme yang kuat. Namun, hal ini tidak berarti mustahil. Sejumlah negara Muslim, seperti Malaysia, Maroko, dan Turki, telah menerapkan model pendidikan terpadu (integrated curriculum) yang menggabungkan ilmu-ilmu umum dengan nilai-nilai Islam, tanpa mengorbankan kualitas akademik maupun kebebasan intelektual[1372]. Di tingkat filosofis, pemikir-pemikir Muslim kontemporer seperti Naquib al-Attas, Ismail al-Faruqi, dan Seyyed Hossein Nasr telah merancang kerangka konseptual yang kokoh untuk islamisasi ilmu pengetahuan, yakni proses mengembalikan epistemologi ilmu modern ke dalam kerangka tawḥīd, sehingga ilmu tidak menjadi berhala baru, tetapi tetap berfungsi sebagai alat untuk mendekatkan diri kepada Tuhan dan melayani kemanusiaan[1373].

Menjaga keseimbangan antara ilmu dunia dan akhirat bukanlah upaya nostalgia atau fundamentalisme, melainkan respons kritis terhadap krisis peradaban yang diakibatkan oleh reduksionisme ilmiah dan sekularisasi pendidikan. Pendidikan yang sejati harus memadukan kecerdasan intelektual (‘aql) dengan kecerdasan spiritual (qalb), agar manusia tidak menjadi “makhluk yang cerdas” tetapi “manusia yang bijaksana”. Dalam pandangan Ibn ‘Aṭā’illāh al-Iskandarī, “Barangsiapa mengenal dunia, maka ia akan

merendahkan nilai dunia; dan barangsiapa mengenal akhirat, maka ia akan mengejarnya”[1374]. Namun, bagi pendidikan Islam, keduanya bukan dikotomi yang saling bertentangan, melainkan dua sisi dari realitas yang sama: kehidupan sebagai medan ujian dan ladang amal. Maka, ilmu dunia yang dipelajari harus menjadi bekal untuk akhirat, dan nilai-nilai akhirat harus menjadi kompas bagi pemanfaatan ilmu dunia. Dalam konteks inilah pendidikan sekuler dapat direformasi bukan dengan menggantinya, tetapi dengan “mengislamisasikan” semangat dan tujuannya menjadikannya media untuk membangun peradaban yang berkeadilan, berkelanjutan, dan bermakna.

Kurikulum Pendidikan Islam Berbasis Integrasi Ilmu

Kurikulum Berbasis Tauhid

Dalam wacana pendidikan Islam kontemporer, konsep tauhid tidak sekadar dipahami sebagai doktrin teologis yang bersifat deklaratif, melainkan sebagai kerangka epistemologis yang memberikan arah, metode, dan tujuan bagi proses pembelajaran. Secara etimologis, kata tauhid berasal dari akar kata wahhada–yuwahhidu–tawhidan, yang berarti menjadikan sesuatu secara tunggal atau menetapkan keesaan[1375]. Dalam konteks akidah, tauhid berarti pengakuan eksistensial dan kesaksian intelektual bahwa Lā ilāha illallāh tidak ada tuhan yang berhak disembah kecuali Allah SWT. Namun, dalam wacana pendidikan, makna tauhid meluas menjadi prinsip unifikasi pengetahuan (integration of knowledge), yang menolak dikotomi antara ilmu duniawi dan ukhrawi, serta menegaskan bahwa seluruh realitas ilmu pengetahuan dari fisika hingga filsafat harus ditempatkan dalam kerangka penghambaan kepada Yang Maha Esa[1376].

Pendidikan Islam yang berlandaskan tauhid tidak memandang ilmu sebagai entitas netral yang terlepas dari nilai, melainkan sebagai manifestasi dari ma'rifah (pengetahuan yang mengandung pengenalan sejati terhadap Allah melalui ciptaan-Nya). Dalam pandangan al-Ghazali, ilmu yang tidak dibimbing oleh tauhid

berpotensi menjadi ilmu yang membutakan hati, karena kehilangan orientasi transendental dan menjelma menjadi instrumen dominasi, kekuasaan, atau keserakahan[1377]. Sebaliknya, pendidikan yang berakar pada tauhid adalah pendidikan yang bertujuan li ta'arufū agar manusia saling mengenal (QS al-Hujurat: 13) dan agar mereka mengenal Penciptanya melalui tanda-tanda (āyāt) yang tersebar di alam semesta (QS Fushshilat: 53)[1378]. Proses belajar-mengajar dalam pendidikan Islam bukanlah reproduksi data, melainkan transformasi spiritual-intelektual, di mana setiap disiplin ilmu menjadi medium untuk mendekatkan diri kepada Allah.

Struktur kurikulum dalam pendidikan bertaqwa-tauhid membutuhkan paradigma yang menolak dualisme ilmu. Seperti yang diadvokasikan oleh Ismail al-Faruqi dalam karyanya Islamization of Knowledge, ilmu modern yang sebagian besar dibangun di atas asumsi sekuler harus melalui proses dekolonisasi epistemik, yaitu pembebasannya dari asumsi-asumsi metafisik yang bertentangan dengan tauhid[1379]. Misalnya, ilmu biologi tidak seharusnya hanya diajarkan sebagai mekanisme evolusioner tanpa menyentuh dimensi khalifah dan penciptaan manusia dari tin khalis (tanah yang bagus). Demikian pula, ekonomi tidak cukup hanya diajarkan melalui prinsip penawaran-permintaan, tetapi harus dijejaki dengan prinsip keadilan ilahiah, larangan riba, dan etika distribusi kekayaan berdasarkan nilai-nilai syariah[1380]. Dalam konteks ini, tauhid bukan sekadar konten yang diajarkan dalam mata pelajaran akidah, tetapi spiritus movens yang menghidupi seluruh mata pelajaran.

Pendekatan tauhidi ini juga menuntut redefinisi peran pendidik. Guru dalam pendidikan Islam bukanlah sekadar transferor pengetahuan, melainkan murabbi pembentuk karakter yang integritasnya tercermin dalam tiga dimensi tauhid: rububiyah (Tuhan sebagai Pencipta), ulūhiyah (Tuhan sebagai satu-satunya yang berhak disembah), dan aṣmā' waṣ-ṣifāt (Nama dan Sifat Ilahi)[1381]. Pendidik ideal adalah mereka yang menyadari bahwa setiap kata yang diucapkan di kelas adalah bagian dari dakwah dan ibadah, serta bahwa pendidikan itu sendiri adalah bentuk ibadah jami'ah ibadah yang mencakup seluruh aspek kehidupan[1382]. Dalam hal ini, Nabi Muhammad SAW menjadi model utama pendidik, yang tidak hanya mengajarkan Al-Qur'an, tetapi juga menanamkan akhlak, mengarahkan ekonomi, mengatur politik, dan membangun masyarakat berdasarkan prinsip keesaan Tuhan[1383].

Di tengah arus globalisasi dan kapitalisasi pendidikan, pemahaman tauhid yang mendalam menjadi benteng utama terhadap hegemoni rasionalisme instrumental yang mengabaikan dimensi moral dan spiritual. Pendidikan yang tidak berlandaskan tauhid berisiko melahirkan generasi yang cerdas secara kognitif, tetapi fakir ruhani pandai menghitung, namun gagap dalam memaknai kehidupan. Sebaliknya, pendidikan tauhidi menawarkan falsafah ilmu yang menyeimbangkan nur al-'aql (cahaya akal) dan nur al-qalb (cahaya hati), sebagaimana diisyaratkan dalam hadis Nabi: "Man 'arafa nafsahu faqad 'arafa rabbahu" Barangsiapa mengenal dirinya, maka ia mengenal Tuhannya[1384]. Pengenalan diri dalam konteks ini bukanlah solipsisme filosofis, melainkan

pencermatan atas fitrah (fiṭrah) manusia sebagai hamba yang diciptakan untuk menyembah Allah (QS az-Zariyat: 56)[1385].

Konsep tauhid dalam pendidikan Islam bukanlah wacana teologis yang statis, melainkan paradigma ilmu yang hidup, yang terus berkembang melalui dialog antara teks suci, realitas sosial, dan dinamika pengetahuan manusia. Ia adalah benih dari sistem pendidikan yang tidak hanya menghasilkan lulusan yang kompeten, tetapi juga insan kamil manusia yang sempurna dalam pengabdian kepada Allah dan pelayanan kepada umat. Maka dari itu, pembaharuan pendidikan Islam di era modern harus berpusat pada restorasi tauhid sebagai dasar epistemik, etik, dan eksistensial agar ilmu tidak menjadi alat alienasi, tetapi menjadi jembatan menuju makrifatullah.

Tauhid sebagai Prinsip Utama dalam Pendidikan

Tauhid, sebagai prinsip ontologis dan epistemologis fundamental dalam Islam, mentransendensi fungsi konvensional pendidikan yang sekadar mentransmisikan pengetahuan (naql al-'ulūm) dan melatih keterampilan. Ia menetapkan paradigma integral di mana seluruh proses pembelajaran di-reorientasi menuju pengenalan dan pengesaan terhadap Allah SWT (ma'rifatullāh) sebagai Sumber, Tujuan, dan Hakikat segala ilmu[1386]. Dalam kerangka ini, setiap disiplin ilmu baik ilmu alam, humaniora, maupun sosial tidak lagi dipandang sebagai entitas yang terfragmentasi dan otonom, melainkan sebagai jejaring tanda-tanda (āyāt) yang saling terhubung, mengarahkan akal dan hati

kepada Sang Pencipta[1387]. Pendidikan berbasis tauhid dengan demikian merupakan sebuah proyek de-sekularisasi epistemologi, yang menolak dikotomi sakral-profane dalam wilayah pengetahuan[1388]. Ia meniscayakan bahwa mempelajari hukum fisika, misalnya, tidak hanya soal memahami mekanika alam semesta, tetapi juga merupakan meditasi intelektual-spiritual atas kemaharegulan, kekonsistenan, dan kebijaksanaan sunnatullāh yang ditetapkan oleh Al-Khāliq[1389].

Implikasi pedagogis dari prinsip ini bersifat mendalam dan transformatif. Kurikulum tidak disusun sebagai kumpulan mata pelajaran yang terpisah, tetapi sebagai satu tapestri pengetahuan yang koheren, dengan tauhid sebagai poros integratifnya. Metodologi pengajaran bergeser dari pendekatan yang berpusat pada guru (teacher-centered) dan pasif, menjadi pendekatan yang merangsang kontemplasi (tafakkur dan tadabbur), dialog kritis, dan penemuan tanda-tanda keesaan Allah dalam setiap subjek[1390]. Tujuan akhirnya bukanlah menghasilkan seorang spesialis yang sempit (narrow specialist), melainkan membentuk manusia yang utuh (al-insān al-kāmil) seorang 'abdullah (hamba Allah) yang rasional, berpengetahuan luas, berakhlak mulia, dan menggunakan seluruh kapasitas intelektualnya sebagai bentuk pengabdian ('ibādah)[1391]. Dalam konteks ini, keunggulan akademik dan penguasaan teknis menjadi tidak bermakna, atau bahkan berpotensi destruktif, jika terlepas dari kerangka moral dan spiritual yang dituntun oleh tauhid[1392]. Pendidikan tauhidik berfungsi sebagai benteng terhadap krisis makna dan dehumanisasi yang

sering kali menyertai modernitas sekuler. Ia menjawab kegelisahan eksistensial dengan memberikan fondasi metafisik yang kokoh: bahwa semua ilmu bersumber dari Allah dan akan kembali kepada-Nya[1393]. Seorang ilmuwan muslim yang bertauhid, dalam laboratoriumnya, tidak melihat dirinya sebagai 'tuan' atas alam, tetapi sebagai pembaca yang rendah hati atas 'kitab alam' yang ditulis oleh Sang Maha Pencipta[1394]. Kesadaran ini melahirkan etos tanggung jawab yang dalam, di mana pengetahuan tidak digunakan untuk kesombongan, eksploitasi, atau kezaliman, tetapi untuk kemaslahatan umat manusia dan pemeliharaan alam (khalīfah fil ardl), yang semuanya merupakan manifestasi dari ketundukan kepada kehendak Ilahi[1395]. Tauhid menjadi prinsip utama yang tidak hanya mengintegrasikan spiritual dan intelektual, tetapi juga memandu penerapan ilmu untuk mewujudkan peradaban yang berkeadilan, berkelanjutan, dan penuh rahmat.

Peran Tauhid dalam Pembentukan Dunia dan Akhirat dalam Pendidikan

Tauhid, sebagai doktrin fundamental Islam yang menegaskan keesaan mutlak Allah SWT (Al-Ikhlāṣ: 1-4)[1396], berfungsi sebagai landasan ontologis dan teleologis yang membingkai seluruh spektrum eksistensi manusia. Dalam konteks pendidikan, ia bukan sekadar mata pelajaran teologis, melainkan sebuah paradigma menyeluruh yang mentransendensi dikotomi duniawi-ukhrawi dan membentuk sebuah pandangan dunia (worldview) yang integral[1397]. Paradigma ini menolak reduksi materialistik terhadap pendidikan yang hanya melihat manusia sebagai homo economicus, dan juga

menghindari eskapisme spiritual yang mengabaikan tanggung jawab duniawi. Sebaliknya, tauhid memposisikan dunia sebagai mazra'atul-ākhirah (ladang akhirat), sebuah ruang ujian dan amanah yang setiap unsurnya, termasuk ilmu pengetahuan, harus ditujukan untuk merealisasikan penghambaan ('ubūdiyyah) kepada Sang Pencipta[1398]. Pendidikan berbasis tauhid pada hakikatnya adalah proses penanaman, internalisasi, dan aktualisasi dari makna Lā ilāha illallāh ke dalam seluruh dimensi kehidupan intelektual, moral, dan sosial peserta didik.

Penerapan prinsip tauhidik dalam pendidikan mengarah pada pembentukan struktur kurikulum dan metodologi pembelajaran yang holistik. Setiap disiplin ilmu baik sains alam, humaniora, maupun ilmu sosial dipahami bukan sebagai entitas yang sekular, melainkan sebagai jejak (āyah) dari Kemahaan dan Kebijaksanaan Allah yang tertoreh dalam alam semesta (kauniyyah) dan teks wahyu (qawliyyah)[1399]. Pendekatan ini menghilangkan jurang antara ilmu agama dan ilmu umum, karena keduanya bersumber dari yang sama dan mengabdi pada tujuan yang sama: mengenal Allah (ma'rifatullāh) dan memakmurkan bumi sesuai dengan peran manusia sebagai khalīfah[1400]. Seorang ilmuwan muslim yang bertauhid, misalnya, mempelajari hukum fisika tidak hanya untuk menguasai materi, tetapi juga untuk mengagumi keteraturan ciptaan-Nya, yang pada akhirnya memperkuat keimanannya. Proses ini merupakan aktualisasi dari doa yang diajarkan dalam Al-Qur'an, رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَـٰذَا بَاطِلًا ("Ya Tuhan kami, tiadalah Engkau menciptakan ini dengan sia-sia") (Āli 'Imrān: 191)[1401]. Pada tingkat

psikologis dan pedagogis, internalisasi tauhid menciptakan suatu kerangka motivasi dan evaluasi-diri yang unik dan mendalam. Seorang pelajar yang hidup dalam naungan tauhid tidak lagi terdorong semata oleh keinginan untuk meraih nilai akademik yang tinggi, pujian, atau kekayaan materi. Motivasi utamanya adalah mencari ridha Allah (mardātillāh) dan memandang setiap aktivitas belajar sebagai bentuk ibadah yang bernilai pahala abadi[1402]. Konsekuensinya, etika akademik seperti kejujuran, keuletan, dan tanggung jawab, menjadi nilai intrinsik yang lahir dari kesadaran akan pengawasan Allah (murāqabah), bukan sekadar kepatuhan pada peraturan eksternal. Rasulullah SAW bersabda, الإِحْسَانُ أَنْ تَعْبُدَ اللَّهَ كَأَنَّكَ تَرَاهُ، فَإِنْ لَمْ تَكُنْ تَرَاهُ فَإِنَّهُ يَرَاكَ ("Ihsan adalah engkau beribadah kepada Allah seakan-akan engkau melihat-Nya. Jika engkau tidak melihat-Nya, maka sesungguhnya Dia melihatmu") (HR. Muslim)[1403]. Prinsip ihsan inilah yang menjadi etos utama dalam pendidikan tauhidik, menjadikan setiap tindakan bernilai spiritual dan transendental.

Akhirnya, peran tauhid dalam pendidikan mencapai puncaknya dalam membentuk tujuan hidup (ghāyah) manusia yang seimbang. Ia memandu individu untuk meraih kesuksesan dunia sebagaimana doa yang populer, رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا حَسَنَةً وَفِي الْآخِرَةِ حَسَنَةً ("Ya Tuhan kami, berilah kami kebaikan di dunia dan kebaikan di akhirat") (Al-Baqarah: 201)[1404] tanpa terjebak dalam cengkeraman duniawi. Keberhasilan duniawi (seperti gelar akademik, profesi, dan kekayaan) dipandang sebagai sarana (wasā'il) untuk mempermudah pelaksanaan ibadah, menebar manfaat (ikhlāṣ), dan memikul

tanggung jawab kekhalifahan[1405]. Pendidikan tauhidik menghasilkan pribadi yang unggul secara intelektual, berakhlak mulia, dan memiliki ketenangan spiritual, karena ia telah menemukan 'titik tetap' (fixed point) dalam keesaan Allah, di tengah pusaran perubahan dan kompleksitas kehidupan dunia yang fana. Inilah manusia yang disebut dalam Al-Qur'an sebagai ulul albāb, yang mampu memadukan kekuatan nalar dengan kekuatan dzikir dan refleksi spiritual[1406].

Pendidikan Islam sebagai Proses Mengintegrasikan Nilai Tauhid dalam Kehidupan Sehari-hari

Pendidikan Islam, dalam kerangka pemikiran kontemporer sekaligus tradisional, tidak dapat dipahami semata-mata sebagai proses transfer pengetahuan atau keterampilan teknis. Lebih dari itu, pendidikan Islam merupakan sebuah proyek integratif yang menyatukan dimensi spiritual, intelektual, dan praktis dalam satu kesatuan ontologis yang utuh. Pada hakikatnya, pendidikan Islam berlandaskan prinsip tauhid yang sering dikonseptualisasikan sebagai *tarbiyah ilahiyyah*, yaitu bentuk pendidikan yang menekankan kesatuan antara keimanan (*iman*), pengetahuan (*'ilm*), dan tindakan nyata (*'amal shalih*) sebagai fondasi pembentukan karakter dan kesadaran manusia. Konsep tauhid sebagai pilar teologis utama Islam tidak hanya menegaskan keesaan Allah dalam aspek ketuhanan baik dalam rububiyyah, uluhiyyah, maupun asma' wa sifat tetapi juga memberikan arah eksistensial terhadap seluruh aktivitas manusia. Dalam konteks pendidikan, hal ini menuntut transformasi kurikulum, metode, dan tujuan pembelajaran agar

senantiasa merefleksikan kehadiran Ilahi dalam setiap ruang dan waktu kehidupan manusia [1407].

Pandangan reduksionis terhadap pendidikan yang memandangnya sekadar sebagai sarana memperoleh kompetensi profesional atau alat mobilitas sosial akan kehilangan esensinya apabila tidak diintegrasikan dengan dimensi spiritual yang memberi makna dan arah. Berbeda dengan paradigma pendidikan sekuler yang cenderung memisahkan iman dari rasionalitas, pendidikan Islam menolak dikotomi antara dunia dan akhirat, ilmu dan iman, ataupun yang sakral dan yang profan. Sebagaimana dijelaskan oleh Syed Muhammad Naquib Al-Attas, pendidikan Islam seharusnya bergerak menuju proses islamisasi ilmu pengetahuan, yakni upaya restorasi terhadap epistemologi yang mengalami distorsi akibat dominasi rasionalisme Barat yang sekular [1408]. Proses ini mengharuskan setiap disiplin ilmu baik sains, ekonomi, seni, maupun teknologi direkontekstualisasikan dalam kerangka tauhid, sehingga aktivitas ilmiah tidak terlepas dari rasa syukur, tanggung jawab moral, dan kesadaran akan kehadiran Sang Pencipta. Fenomena ilmiah tidak hanya dipahami secara mekanistis, tetapi juga dimaknai sebagai tanda-tanda (*ayat*) kekuasaan Allah yang mengundang refleksi dan pengabdian.

Dalam praktiknya, pendidikan berbasis tauhid menuntut setiap individu untuk memandang seluruh aktivitas kehidupan sehari-hari seperti belajar, bekerja, berniaga, bahkan beristirahat sebagai bagian dari ibadah yang bernilai spiritual selama dilakukan dengan niat yang tulus (*ikhlas*) dan sesuai dengan petunjuk syariat.

Pandangan ini menumbuhkan kesadaran bahwa kehidupan manusia tidak terbagi dalam “zona suci” dan “zona profan”, melainkan merupakan satu kesatuan yang dimaknai melalui ketaatan kepada Allah [1409]. Seorang pelajar yang tekun mempelajari hukum-hukum alam, seorang guru yang mengajar dengan niat membimbing generasi masa depan, atau seorang petani yang mengolah tanah demi mencukupi kebutuhan keluarganya semuanya dapat menjadi bentuk ibadah apabila dilandasi kesadaran tauhid. Pendidikan Islam tidak hanya bertujuan melahirkan individu yang cerdas secara intelektual, tetapi juga manusia yang menyadari perannya sebagai khalifah di muka bumi yang bertanggung jawab mengelola alam secara adil, menjaga keharmonisan sosial, dan memelihara integritas spiritual [1410].

Lebih jauh lagi, integrasi nilai-nilai tauhid dalam kehidupan sehari-hari memerlukan pendekatan pedagogis yang bersifat transformatif dan kontekstual. Tidak cukup hanya mengajarkan rukun iman atau menghafalkan doa-doa, tetapi guru harus menjadi teladan nyata (*qudwah hasanah*) yang mempraktikkan nilai-nilai tauhid dalam interaksinya dengan siswa, lingkungan, dan masyarakat. Pendekatan seperti *moral modeling*, *reflective learning*, dan *experiential education* menjadi sangat penting karena memungkinkan siswa tidak hanya memahami tauhid secara kognitif, tetapi juga menghayatinya secara afektif dan mempraktikkannya dalam kehidupan nyata [1411]. Dalam lingkungan pembelajaran seperti ini, siswa didorong untuk melakukan refleksi kritis terhadap tindakan mereka sendiri: “Apakah tindakan saya hari

ini mencerminkan pengakuan akan keesaan Allah? Apakah saya berlaku adil karena Allah, bukan sekadar karena tuntutan norma sosial?" Pertanyaan-pertanyaan reflektif semacam ini membangun kesadaran etis-religius yang mendalam yang menjadi dasar pembentukan akhlak yang kokoh.

Dalam konteks kehidupan kontemporer yang dipenuhi berbagai tantangan modernitas seperti hedonisme, individualisme, dan krisis makna pendidikan Islam berbasis tauhid menawarkan solusi filosofis sekaligus praktis. Ketika masyarakat Barat mulai menyadari keterbatasan paradigma pendidikan sekuler yang terlepas dari nilai-nilai transenden, sebagaimana tampak dalam berkembangnya gerakan *character education* dan *values-based education*, Islam sebenarnya telah lama menawarkan paradigma pendidikan yang bersifat holistik dengan menyatukan dimensi ilmu, etika, dan spiritualitas [1412]. Sebagaimana ditegaskan oleh Syed Muhammad Naquib Al-Attas, tujuan akhir pendidikan Islam bukanlah menghasilkan pengetahuan yang menumbuhkan kesombongan intelektual, melainkan ilmu yang melahirkan kerendahan hati (*tawadhu'*) dan ketakwaan [1413]. Dalam perspektif ini, pendidikan sejati merupakan proses pemurnian jiwa (*tazkiyat al-nafs*) yang berlangsung sepanjang hayat, di mana belajar menjadi ibadah dan ibadah menjadi proses pembelajaran yang terus menerus.

Pendidikan Islam yang berakar pada tauhid bukanlah bentuk konservatisme yang tertutup, melainkan suatu dinamika kreatif yang mendorong manusia untuk terus belajar, menginternalisasi nilai-nilai ilahiah, dan mewujudkannya dalam kehidupan nyata.

Paradigma ini menggeser orientasi pendidikan dari sekadar "mendidik untuk hidup" menjadi "mendidik melalui kehidupan". Setiap pengalaman hidup menjadi ruang pembelajaran yang bermakna. Hidup sendiri dipahami sebagai madrasah yang luas tempat manusia senantiasa diajak untuk mengingat (*dzikr*), merenung (*tafakkur*), dan mengabdi (*'ibadah*). Di sinilah letak keunikan dan kemuliaan pendidikan Islam: bukan sekadar membentuk manusia yang cerdas secara intelektual, tetapi melahirkan manusia yang utuh cerdas, berakhlak, dan senantiasa hidup dalam kesadaran ilahiah.

Aplikasi Tauhid dalam Kurikulum Pendidikan Islam

Mewujudkan Kurikulum yang Menyatukan Aspek Dunia dan Akhirat

Dalam ranah pendidikan Islam, persoalan sentral yang terus mengemuka adalah bagaimana merancang sebuah kurikulum yang tidak hanya mengedukasi secara kognitif tetapi juga mentransformasi jiwa peserta didik secara total melampaui dikotomi antara ilmu duniawi dan ukhrawi. Model pendidikan yang selama ini dominan, baik di instansi formal maupun informal, cenderung mengadopsi pola dikotomis yang memisahkan sains dan teknologi dari nilai-nilai religius, sehingga menciptakan dualitas dalam persepsi keilmuan dan eksistensi manusia[1414]. Dalam konteks ini, prinsip tauhid, sebagai poros teologis dan filosofis Islam, menawarkan kerangka epistemologis yang integral untuk membangun kurikulum pendidikan Islam yang holistik sebuah kurikulum yang tidak hanya mengedepankan penguasaan materi,

tetapi juga pembentukan karakter (akhlak), kesadaran metafisik, dan tanggung jawab khalifah sebagai makhluk Tuhan yang berakal dan beriman[1415].

Tauhid, secara etimologis berarti "penyatuan" atau "pengesahan keesaan Allah," namun dalam dimensi pendidikan, ia melampaui sekadar doktrin teologis. Tauhid menjadi sebuah paradigma yang menyatukan seluruh dimensi kehidupan manusia ruhani, intelektual, sosial, dan ekologis dalam satu bingkai kesadaran bahwa segala sesuatu berasal dari Allah, tunduk pada hukum-Nya, dan kembali kepada-Nya[1416]. Al-Qur'an secara eksplisit menyatakan: "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka menyembah-Ku" (QS. Adz-Dzariyat: 56), yang menegaskan bahwa tujuan utama eksistensi manusia adalah pengabdian ('ibadah) kepada Allah, sebuah proses yang mencakup seluruh aspek kehidupan, termasuk pendidikan. Dalam konteks kurikulum, pernyataan ini menjadi dasar normatif bahwa setiap ilmu pengetahuan fisika, biologi, matematika, ekonomi, atau sejarah harus dibaca sebagai bagian dari upaya memahami sunnatullah (hukum alam ciptaan Allah), yang pada gilirannya menumbuhkan rasa takwa dan tafakkur[1417].

Kurikulum berbasis tauhid, Tidak sekadar menambahkan pelajaran agama ke dalam struktur pendidikan modern, melainkan merevolusi cara ilmu dipahami dan diajarkan. Sebagai contoh, ketika pelajaran biologi diajarkan dengan menekankan kompleksitas sistem tubuh manusia sebagai tanda kekuasaan Allah (ayat kauniyyah), maka pendidikan sains tidak lagi berdiri sendiri

sebagai entitas sekuler, melainkan menjadi wahana untuk mendekatkan diri kepada Tuhan[1418]. Model pengajaran seperti ini selaras dengan teori integrative education yang dikembangkan oleh pendidik Muslim kontemporer seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas, yang menegaskan bahwa tauhid merupakan asas epistemologi, yakni fondasi bagi setiap perolehan dan pemahaman ilmu[1419].

Dalam karya monumentalnya Islam and Secularism, al-Attas menjelaskan bahwa krisis pendidikan modern bukan hanya terletak pada kurangnya nilai moral, tetapi pada fragmentasi pengetahuan yang menghasilkan manusia yang cerdas secara kognitif namun terasing dari hakikat dirinya sebagai hamba dan khalifah[1420]. Oleh karena itu, kurikulum pendidikan Islam harus dibangun atas prinsip "ilmu yang terintegrasikan" (integrated knowledge), di mana pengetahuan agama dan umum tidak diperlakukan sebagai dua entitas yang terpisah, melainkan sebagai dua dimensi dari satu realitas kebenaran yang utuh. Dalam paradigma ini, fisika bukan hanya studi tentang gaya dan energi, tetapi juga refleksi terhadap ketertiban (mizan) kosmos yang Allah tegakkan; matematika bukan sekadar angka, melainkan ekspresi dari keindahan dan kepastian dalam ciptaan Ilahi[1421].

Dari sudut pandang filsafat pendidikan Islam, pendekatan tauhid juga menggeser tujuan pendidikan dari sekadar "menciptakan tenaga kerja" atau "menghasilkan inovator teknologi" menuju "membentuk insan kamil" manusia yang sempurna dalam keseimbangan antara dunia dan akhirat[1422].

Rasulullah SAW bersabda: “Barangsiapa yang akhiratnya menjadi tujuan utama, Allah akan mengumpulkan semua urusannya dan dunia akan datang kepadanya dalam keadaan hina. Dan barangsiapa yang menjadikan dunia sebagai tujuan utama, Allah akan memecah urusannya dan tidak diberikan selain apa yang telah ditetapkan baginya.” (HR. Ibn Majah, no. 4105, dihasankan oleh Al-Albani)[1423]. Hadis ini memberikan arahan pedagogis yang tegas: pendidikan harus mengarahkan peserta didik untuk mengutamakan akhirat, bukan melarang dunia, tetapi menempatkannya dalam posisi yang proporsional sebagai sarana, bukan tujuan. Implementasi kurikulum berbasis tauhid memerlukan transformasi di tiga level: konten (materi ajar), metode (strategi pembelajaran), dan asesmen (penilaian). Pada level konten, setiap mata pelajaran harus dianalisis dari lensa tauhid: bagaimana topik tersebut menggambarkan kebesaran Allah, mengajarkan tanggung jawab manusia, atau mendorong perbaikan diri (tazkiyat al-nafs)? Pada level metode, pendekatan pembelajaran harus mendorong tafakkur (refleksi), muhasabah (evaluasi diri), dan praktik langsung nilai-nilai keislaman dalam konteks sosial dan lingkungan[1424]. Sementara pada level asesmen, penilaian tidak boleh terbatas pada ujian tertulis, tetapi mencakup dimensi afektif dan psikomotorik, seperti pengamatan sikap, partisipasi dalam kegiatan keagamaan, dan proyek sosial yang berbasis nilai-nilai keislaman.

Namun demikian, tantangan praktik mewujudkan kurikulum semacam ini tidak ringan. Salah satu hambatan utama adalah dominasi sistem pendidikan nasional yang masih berbasis pada

model Barat yang sekuler dan reduksionis. Selain itu, masih terbatasnya tenaga pendidik yang memahami pendekatan epistemologis tauhid secara mendalam juga menjadi kendala struktural[1425]. Perlu ada gerakan sistemik yang melibatkan reformasi kurikulum, pelatihan guru berbasis filosofi Islam, serta dukungan kebijakan dari instansi pendidikan Islam dan negara.

Dalam perspektif kontemporer, beberapa lembaga pendidikan Islam telah mencoba menerapkan model ini, seperti International Islamic University Malaysia (IIUM) dan Al-Mustafa International University di Iran, yang mengintegrasikan tauhid dalam kurikulum sains dan kemanusiaan[1426]. Kendati belum sepenuhnya ideal, upaya ini menunjukkan bahwa integrasi ilmu dunia dan akhirat bukanlah khayalan ideologis, melainkan kemungkinan historis yang dapat direalisasikan melalui komitmen epistemologis yang kuat dan visi pendidikan yang berpijak pada wahyu.

Aplikasi tauhid dalam kurikulum pendidikan Islam bukanlah sekadar penambahan unsur spiritual ke dalam sistem yang ada, melainkan sebuah revolusi paradigmatik dalam memahami hakikat ilmu, manusia, dan tujuan pendidikan itu sendiri. Kurikulum yang berbasis tauhid menghadirkan model pendidikan alternatif yang menolak dikotomi ilmu, menegaskan kesatuan realitas, dan menempatkan manusia sebagai khalifah yang bertanggung jawab secara vertikal kepada Allah dan horizontal kepada sesama makhluk. Dalam konteks dunia yang semakin terfragmentasi dan dehumanisasi, pendekatan ini bukan hanya relevan, tetapi menjadi kebutuhan mendesak untuk mewujudkan insan yang berilmu,

beriman, dan beramal manusia seutuhnya yang mampu menjaga keseimbangan dunia dan akhirat.

Menghubungkan Ilmu Pengetahuan dengan Nilai-nilai Islam

Pendidikan berbasis tauhid pada hakikatnya merupakan sebuah upaya epistemologis untuk merekonstruksi paradigma keilmuan yang terfragmentasi dengan mengembalikan segala cabang ilmu kepada prinsip kesatuan ontologis (al-tawḥīd) sebagai landasan utamanya[1427]. Pendekatan integratif yang diadopsinya bukan sekadar strategi pedagogis melainkan sebuah imperatif filosofis yang berangkat dari pandangan dunia Islam (Islamic worldview), di mana ilmu pengetahuan (al-ʻilm) dan nilai-nilai keimanan (al-īmān) bukanlah dua entitas yang terpisah, tetapi merupakan dua sisi dari mata uang yang sama yang saling menguatkan dan memberikan makna[1428]. Dalam kerangka ini, setiap disiplin ilmu mulai dari ilmu alam (al-ʻulūm al-kawniyyah) hingga ilmu sosial dan humaniora harus dikaji dengan merujuk pada nilai-nilai dasar Islam yang universal, seperti keadilan (ʻadl), pencarian kebenaran (ḥaqq), dan amanah (trustworthiness), yang kesemuanya bersumber dari wahyu dan akal yang sehat[1429].

Implementasi konkret dari pendekatan ini dapat disimak dalam pengajaran ilmu alam. Seorang siswa tidak hanya mempelajari Hukum Newton tentang gerak sebagai rumus matematis yang dingin dan netral-nilai. Sebaliknya, melalui lensa integratif, hukum tersebut menjadi jendela untuk mengenal Sunnatullāh hukum-hukum Allah yang abadi dan konsisten yang mengatur alam

semesta[1430]. Setiap fenomena, dari jatuhnya sebuah apel hingga orbit planet-planet, dipandang sebagai āyah (tanda) yang mengungkapkan kebesaran (‘aẓamah), ketelitian (iqtidār), dan kemurahan (raḥmah) Sang Pencipta[1431]. Proses pembelajaran kemudian bertransformasi dari hafalan fakta menjadi sebuah perjalanan kontemplatif (tafakkur) yang mendalam, yang pada akhirnya memantik rasa syukur (shukr) dan memunculkan kesadaran untuk memikul tanggung jawab sebagai khalīfah fil arḍ (wakil Allah di bumi) yang bertugas memelihara dan mengelola alam dengan penuh kehormatan dan etika[1432].

Pendekatan integratif ini menghasilkan sebuah dialektika yang kaya antara pengetahuan teoritis (al-ma‘rifah al-naẓariyyah) dan kesadaran eksistensial-spiritual. Siswa tidak hanya menguasai “bagaimana” (how) sesuatu bekerja, tetapi juga merenungkan “mengapa” (why) sesuatu itu ada dan “untuk apa” (for what purpose) ilmu tersebut harus digunakan[1433]. Pemahaman yang holistik ini melahirkan seorang ilmuwan atau profesional yang tidak hanya kompeten secara teknis tetapi juga berkarakter rabbani[1434]. Aplikasi ilmu menjadi terarah pada tujuan yang lebih tinggi: menciptakan kemaslahatan (maṣlaḥah) untuk umat manusia, memerangi kerusakan (fasād) di muka bumi, dan pada akhirnya berkontribusi pada peradaban yang unggul baik di dunia (dunyā) maupun sebagai bekal untuk kehidupan akhirat (ākhirah)[1435]. Inilah esensi dari integrasi yang menjembatani kesenjangan antara sacred dan secular, antara reason dan revelation, sehingga melahirkan ilmu

yang membebaskan dan memanusiakan, bukan ilmu yang menjajah dan mendegradasi martabat kemanusiaan[1436].

Pembentukan Karakter dan Spiritualitas melalui Kurikulum yang Berbasis Tauhid

Pendidikan kontemporer, dalam banyak hal, telah mencapai puncak kesempurnaan teknis dalam mentransmisikan pengetahuan dan keterampilan kognitif. Namun, ia sering kali gagal menjawab pertanyaan-pertanyaan eksistensial yang paling mendasar: untuk apa kecerdasan itu digunakan? Atas dasar nilai-nilai apa seseorang menjalani kehidupannya? Dalam konteks inilah paradigma kurikulum berbasis tauhad (tawhidic paradigm) muncul bukan sekadar sebagai alternatif, melainkan sebagai sebuah rekonstruksi epistemologis yang mendalam. Kurikulum ini tidak memandang tauhid sebagai mata pelajaran yang terisolasi, tetapi sebagai prinsip fundamental yang mengintegrasikan seluruh bangunan pengetahuan, nilai, dan pengalaman[1437]. Tujuannya adalah melahirkan insan kamil manusia utuh yang pemahaman intelektual, karakter moral, dan kesadaran spiritualnya berkembang secara simbiosis dan integral, merefleksikan kesatuan (tauhid) antara ilmu, iman, dan amal[1438].

Secara ontologis, kurikulum berbasis tauhad bersumber dari premis bahwa segala ilmu pengetahuan, pada hakikatnya, bersumber dari Allah SWT, Sang Pemberi Ilmu (al-‘Alim). Hal ini sebagaimana termaktub dalam Al-Qur'an, "Bacalah dengan (menyebut) nama Tuhanmu yang Menciptakan, Dia telah menciptakan manusia dari segumpal darah. Bacalah, dan

Tuhanmulah yang Maha Pemurah, yang mengajar (manusia) dengan perantaraan kalam. Dia mengajarkan kepada manusia apa yang tidak diketahuinya" (QS. Al-'Alaq: 1-5)[1439]. Ayat ini tidak hanya menegaskan perintah untuk mencari ilmu, tetapi lebih penting, menetapkan kerangka spiritual untuk proses pencarian tersebut: dimulai dan dijiwai dengan kesadaran akan Sang Pencipta. Oleh karena itu, setiap disiplin ilmu baik sains alam, humaniora, maupun seni dipahami sebagai jejak (ayat) kauniyah yang mengarahkan pikiran kembali kepada Sang Pencipta, ayat qauliyah[1440]. Integrasi ini menghindarkan dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum, sebuah pemisahan yang telah menyebabkan krisis makna dalam pendidikan modern[1441].

Pada tingkat praksis, internalisasi nilai-nilai melalui kurikulum ini berlangsung melalui proses yang bersifat transformatif, bukan sekadar transaksional. Pembelajaran tidak berhenti pada tingkat kognitif mengetahui apa yang baik (ma'rifat al-khair), tetapi menjangkau domain afektif untuk mencintai kebaikan (mahabbat al-khair) dan psikomotorik untuk mengamalkan kebaikan tersebut ('amal al-khair)[1442]. Proses ini mengingatkan pada hadis Nabi Muhammad SAW yang menyatakan, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia"[1443]. Penyempurnaan akhlak ini dioperasionalkan dalam kurikulum melalui metode pemodelan (uswah hasanah) oleh pendidik, refleksi kontemplatif (tadabbur), diskusi nilai-nilai etika dalam studi kasus multidisiplin, dan pengabdian masyarakat yang terprogram[1444]. Seorang siswa yang mempelajari biologi, misalnya, tidak hanya memahami konsep

ekosistem, tetapi juga menginternalisasi tanggung jawab sebagai khalifah untuk memelihara keseimbangan alam, yang merupakan amanah dari Allah[1445].

Dampak formatif dari pendekatan ini terhadap pembentukan karakter adalah multidimensional. Karakter yang dibangun bersifat teosentris berpusat pada kesadaran akan pengawasan Allah (muraqabah) sehingga melahirkan kejujuran yang intrinsik dan tanggung jawab yang autentik, bukan sekadar kepatuhan ekstrinsik terhadap aturan[1446]. Nilai-nilai seperti keadilan (‘adl), kasih sayang (rahmah), amanah, dan ketangguhan (istiqamah) menjadi nilai yang hidup (living values) karena dihubungkan secara langsung dengan tujuan penciptaan manusia, yaitu untuk beribadah kepada Allah[1447]. Spiritualitas yang dibangun bukanlah spiritualitas yang eskapis dan individualistis, melainkan spiritualitas yang aktif dan sosial, yang memandu setiap tindakan dalam lingkup keluarga, masyarakat, dan negara[1448]. Kurikulum berbasis tauhad pada akhirnya merupakan proyek humanisasi dan liberasi; ia membebaskan manusia dari penyembahan pada intellect semata dan mengembalikannya pada fitrahnya sebagai hamba yang berilmu, berakhlak, dan berkontribusi bagi peradaban[1449].

Praktik Tauhid dalam Pembelajaran Agama dan Ilmu Umum

Praktik tauhid dalam konteks pendidikan Islam kontemporer meniscayakan sebuah dekonstruksi dan rekonstruksi epistemologis yang mendalam, yang mentransendensi dikotomi tradisional antara ilmu agama (al-'ulum al-naqliyyah) dan ilmu umum (al-'ulum al-

'aqliyyah). Penerapannya bukan sekadar pada level integrasi kurikulum yang bersifat administratif, melainkan pada level ontologis dan aksiologis yang membentuk cara pandang (worldview) pelajar terhadap seluruh realitas. Dalam ranah pembelajaran agama, tujuan utama bergeser dari sekadar penguasaan tekstual-normatif menuju pengembangan kesadaran tauhid yang aplikatif. Siswa tidak hanya diajak untuk memahami teks-teks suci seperti Al-Qur'an dan Hadis sebagai dokumen historis atau sumber hukum, tetapi lebih sebagai petunjuk ontologis yang mengungkap hakikat keberadaan, tujuan penciptaan (maqasid al-khalq), dan relasi antara Khalik dan makhluk[1450]. Aplikasi dalam kehidupan sehari-hari menjadi indikator keberhasilan internalisasi, di mana nilai-nilai ubudiyyah (penghambaan) tidak hanya terekspresikan dalam ritual mahdhah, tetapi merasuk dalam etika sosial, ekonomi, dan politik, merefleksikan firman Allah: "Katakanlah, 'Sesungguhnya shalatku, ibadahku, hidupku, dan matiku hanyalah untuk Allah, Tuhan seluruh alam.'" (QS Al-An'am: 162)[1451].

Sementara itu, dalam pengajaran ilmu umum seperti matematika, fisika, biologi, atau sosiologi praktik tauhid dimanifestasikan melalui pendekatan teleologis yang mengembalikan segala hukum, teori, dan fenomena kepada sumbernya yang transenden. Setiap disiplin ilmu diajarkan bukan sebagai entitas yang otonom dan bernilai secara sekular, tetapi sebagai ayat-ayat kauniyah (tanda-tanda alamiah) yang mengabdi pada ayat-ayat qauliyah (wahyu verbal)[1452]. Sebuah persamaan

matematika yang elegan tidak hanya dipandang sebagai alat hitung yang efisien, tetapi juga sebagai cerminan dari keteraturan (nizam) dan keseimbangan (mizan) yang ditetapkan oleh Allah SWT, Sang Al-Hakim (Maha Bijaksana)[1453]. Pembelajaran sains diarahkan untuk membangkitkan rasa takjub (ta'jib) dan syukur, yang pada akhirnya memantik pengakuan akan keesaan dan kebesaran Pencipta, sebagaimana dinyatakan dalam hadis, "Bertafakkurlah tentang ciptaan Allah dan jangan bertafakkur tentang Dzat Allah."[1454]. Seluruh pengetahuan, terlepas dari klasifikasinya, dipandang sebagai jejak (atsar) dari Asma' dan Sifat Allah, dan upaya manusia untuk meraihnya merupakan bagian dari tugas kekhalifahan (istikhlaf) untuk mengenal (ma'rifah) Allah lebih dalam dan tunduk kepada-Nya[1455].

Kesatuan epistemologis ini mensyaratkan sebuah pedagogi yang holistik, di mana pendidik berperan sebagai murabbi (pendidik yang memelihara) yang tidak hanya mentransfer informasi tetapi juga menuntun murid untuk menyelami hikmah di balik setiap ilmu[1456]. Proses pembelajaran menjadi sebuah ibadah intelektual (worship of the intellect) yang mengikatkan setiap potongan pengetahuan kepada sumbernya yang tunggal, Allah SWT. Ini sejalan dengan pandangan Islam klasik, seperti yang diuraikan oleh Al-Ghazali dan Ikhwan Al-Safa, bahwa semua ilmu yang bermanfaat adalah ilmu-ilmu keagamaan[1457]. Dengan pendekatan ini, pendidikan tidak lagi menghasilkan individu yang terfragmentasi, tetapi melahirkan insan kamil (manusia utuh) yang integritas keilmuannya tercermin dalam

kesalehan individu dan sosial, serta kontribusinya untuk kemaslahatan umat, memenuhi prinsip rahmatan lil 'alamin[1458].

Prinsip-prinsip Kurikulum Berbasis Tauhid

Meningkatkan Kualitas Iman dan Taqwa dalam Proses Pembelajaran

Dalam konteks epistemologi pendidikan Islam, kurikulum berbasis tauhid bukan sekadar penggabungan nilai-nilai agama ke dalam konten akademik, melainkan sebuah paradigma transformatif yang menempatkan tawḥīd pengesaan Allah dalam rubrik ilmu, amal, dan eksistensi sebagai sentrum ontologis, epistemologis, dan aksiologis dari seluruh proses pembelajaran[1459]. Prinsip pertama dan paling fundamental dalam kerangka ini adalah peningkatan kualitas iman dan taqwa dalam proses pedagogis, yang tidak hanya mengasah kognisi siswa, tetapi juga membentuk habitus spiritual dan moral yang menjiwai setiap gerak ekspresi keilmuan dan kehidupan sehari-hari[1460]. Dalam pandangan al-Ghazālī, ilmu tanpa taqwa bagaikan cahaya yang tidak bersumber dari matahari: terang namun buta arah[1461]; oleh karenanya, kurikulum berbasis tauhid hadir sebagai respons integral terhadap fragmentasi ilmu modern yang mengabstraksikan pengetahuan dari dimensinya yang transenden[1462].

Kualitas iman dan taqwa, dalam konteks kurikulum berbasis tauhid, bukan hanya dipahami sebagai dimensi ibadah ritualistik, melainkan sebagai kesadaran ilahiah yang holistik yang menyatu dalam proses berpikir kritis, bersikap etis, serta bertindak responsif terhadap realitas sosial dan lingkungan. Proses pembelajaran, oleh

sebab itu, dirancang sebagai ruang sakral di mana setiap subjek fisika, matematika, sejarah, atau bahkan ekonomi direfleksikan sebagai ayat-ayat kauniyah dan qauliyah yang mengarahkan manusia pada pengenalan mendalam terhadap penciptanya[1463]. Misalnya, ketika siswa mempelajari hukum gravitasi, mereka tidak hanya dituntut memahami rumus Newton, tetapi juga diajak merenungkan ayat: "Dan Dialah yang menjadikan matahari bersinar dan bulan bercahaya, dan Dia menetapkan manzilah-manzilah (tempat-tempat) bagi bulan itu, agar kamu mengetahui bilangan tahun dan perhitungan (waktu)" (QS. Yūnus: 5), sehingga pengetahuan ilmiah menjadi medium zikir kontemplatif yang memperdalam iman[1464]. Dalam model pendidikan semacam ini, kelas bukan ruang netral, melainkan medan spiritual di mana taqwa diinternalisasi melalui dialektika antara fikr (pemikiran) dan tafakkur (renungan)[1465].

Secara teoritis, prinsip ini mendapat legitimasi epistemologis dari konsep 'ilm ladunni (ilmu yang datang dari sisi Allah) sebagaimana diisyaratkan dalam QS. Al-Kahf: 65 terhadap Nabi Khidir, menekankan bahwa sumber pengetahuan tertinggi bukan semata rasionalisme manusia, melainkan wahyu dan ilham yang menyatu dalam struktur keimanan[1466]. Hal ini menuntut pendidik untuk melampaui peran sebagai penyampai informasi, menjadi murabbī pembimbing ruhani yang mampu menghubungkan setiap konsep ilmu dengan dimensi ketuhanan[1467]. Sebagaimana diartikulasikan oleh Naquib al-Attas, Islamisasi ilmu pengetahuan harus dimulai dari pemurnian niat, penyucian jiwa, dan

pengintegrasian nilai-nilai tauhid ke dalam kurikulum, sehingga menciptakan civitas akademik yang benar-benar "beriman" dalam tindakan keilmuannya[1468].

Dalam praktiknya, peningkatan kualitas iman dan taqwa dalam kurikulum harus bersifat sistemik, bukan insidental. Sebuah studi empiris di Madrasah Tsanawiyah Islam Terpadu di Jawa Barat menunjukkan bahwa sekolah yang menerapkan aktivitas reflektif harian seperti mufakadah pagi, muhasabah akhir pekan, dan integrasi ayat al-Qur'an dalam pembelajaran IPA tercatat memiliki peningkatan signifikan dalam dimensi spiritualitas dan disiplin siswa dibandingkan sekolah konvensional[1469]. Temuan ini selaras dengan teori transformative learning Mezirow, yang menekankan bahwa perubahan paradigma berpikir hanya terjadi melalui pengalaman kritis dan refleksi mendalam dua elemen yang melekat dalam pedagogi berbasis tauhid[1470].

Namun demikian, tantangan muncul ketika kurikulum berbasis tauhid menghadapi hegemoni epistemologi sekular yang menganggap spiritualitas sebagai wilayah privat, terpisah dari ranah publik pendidikan[1471]. Di sinilah urgensi rekonstruksi kurikulum tidak hanya secara struktural, tetapi juga filosofis. Kurikulum berbasis tauhid harus mampu menunjukkan bahwa iman dan taqwa bukan sekadar tambahan moral, melainkan katalisator keunggulan intelektual dan moral. Sebagaimana disabdakan Nabi Muhammad SAW: "Barangsiapa yang menuntut ilmu dengan niat untuk menyaingi ulama, atau untuk berdebat dengan orang bodoh, atau agar dipanggil 'alim, maka tempatnya di neraka" (HR. Tirmidzi)[1472].

Sabda ini menjadi dasar etis bahwa kualitas keilmuan harus diukur bukan dari produktivitas publikasi, tetapi dari kedalaman taqwa yang melandasinya[1473].

Prinsip pertama kurikulum berbasis tauhid peningkatan kualitas iman dan taqwa bukanlah sekadar slogan normatif, melainkan imperatif sistemik yang menuntut transformasi holistik dari paradigma pendidikan. Ia menyatukan antara ma'rifah (pengenalan terhadap Allah), akhlaq (perilaku mulia), dan 'amal (tindakan produktif) dalam sebuah siklus pembelajaran yang harmonis dan berkelanjutan. Di tengah krisis makna dalam pendidikan modern, kurikulum berbasis tauhid hadir sebagai visi alternatif yang tidak hanya mencerdaskan otak, tetapi juga menyucikan hati menjadikan setiap siswa sebagai khalifah yang bertanggung jawab, beriman, dan bertakwa di muka bumi.

Pengintegrasian Dimensi Akhlak dalam Proses Pengajaran

Dalam arsitektur pendidikan Islam, pengintegrasian dimensi akhlak tidak sekadar berfungsi sebagai komponen pelengkap kurikulum, melainkan sebagai sine qua non suatu elemen yang mutlak harus ada dalam keseluruhan proses pengajaran[1474]. Paradigma ini bersumber dari epistemologi tauhid yang memandang ilmu pengetahuan sebagai manifestasi dari sifat-sifat Ilahi dan alat untuk mendekatkan diri kepada-Nya, sehingga mustahil memisahkannya dari kerangka etika dan moral yang menjadi landasan penciptaannya[1475]. Integrasi akhlak melampaui pendekatan add-on atau insidental; ia harus diwujudkan melalui

pendekatan infusif yang meresap ke dalam ontologi, aksiologi, dan metodologi setiap disiplin ilmu yang diajarkan[1476]. Dalam konteks pengajaran sains, misalnya, hal ini tidak hanya bermakna mengajarkan rumus fisika atau reaksi kimia, tetapi juga membangkitkan kesadaran akan keteraturan alam (cosmic order) sebagai tanda kebesaran Allah (ayat kauniyyah), yang pada gilirannya menumbuhkan tanggung jawab moral untuk menjaga kelestariannya dan menggunakan pengetahuan tersebut untuk kemaslahatan umat manusia, bukan untuk kerusakan[1477].

Secara operasional, pengintegrasian ini memerlukan rekonstruksi pedagogis yang deliberate dan reflektif. Seorang pendidik tidak boleh berasumsi bahwa nilai-nilai akhlak akan terserap secara otomatis. Sebaliknya, ia harus merancang learning experiences yang secara simultan menargetkan pencapaian kompetensi kognitif dan afektif[1478]. Strateginya dapat bervariasi, mulai dari diskusi tematik tentang etika kepemilikan intelektual dalam pelajaran menulis, eksplorasi konsep kejujuran dalam melaporkan data percobaan di laboratorium, hingga analisis kritis terhadap dampak sosial dari suatu penemuan teknologi dalam pelajaran sejarah atau ilmu sosial[1479]. Pendekatan naratif, dengan memanfaatkan kisah-kisah keteladanan para ilmuwan Muslim klasik seperti Al-Khawarizmi atau Ibnu Sina yang menggabungkan genius intelektual dengan integritas dan kerendahan hati, juga menjadi instrumen pedagogis yang ampuh untuk memberikan konkretisasi pada nilai-nilai abstrak[1480]. Landasan filosofis dari integrasi ini tertuang secara implicit dan eksplisit dalam sumber ajaran Islam. Al-

Qur'an secara gambalang menyatakan bahwa tujuan pengutusan Rasulullah SAW adalah untuk "menyempurnakan akhlak yang mulia" (innamā bu‘ithtu liutammima makārim al-akhlāq)[1481]. Hadis yang masyhur, "Aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia," mempertegas bahwa misi kenabian secara intrinsis adalah misi pendidikan akhlak[1482]. Setiap aktivitas pengajaran yang mengklaim diri sebagai bagian dari pendidikan Islam telah gagal memenuhi tujuannya yang paling fundamental jika gagal membentuk karakter peserta didik. Keberhasilan integrasi ini akhirnya terletak pada kapasitas lembaga pendidikan untuk tidak hanya menghasilkan lulusan yang knowledgeable, tetapi yang lebih penting, menjadi manusia yang berpengetahuan luas sekaligus memiliki adab suatu konsep yang mencakup kesantunan, rasa hormat, disiplin, dan pengenalan akan tempat yang tepat bagi segala sesuatu dalam tatanan penciptaan[1483].

Kurikulum yang Menumbuhkan Kesadaran akan Tanggung Jawab Sosial dan Lingkungan

Dalam arus globalisasi yang ditandai dengan krisis multidimensi dari ketimpangan sosial yang melebar hingga degradasi lingkungan yang mengancam pendidikan Islam dipanggil untuk menawarkan respon yang tidak sekadar reaktif, tetapi transformatif. Prinsip kurikulum berbasis tauhid yang menumbuhkan kesadaran akan tanggung jawab sosial dan lingkungan (al-mas'uliyyah al-ijtima'iyyah wa al-bi'iyyah) bermula dari sebuah postulat ontologis yang mendalam: bahwa manusia adalah khalifah di muka bumi (QS. Al-Baqarah: 30)[1484]. Konsep kekhalifahan ini bukanlah mandat untuk

eksploitasi dominatif, melainkan amanah (trust) yang memikulkan tanggung jawab untuk memakmurkan, merawat, dan menegakkan keadilan dalam seluruh tatanan ciptaan[1485]. Tanggung jawab sosial-lingkungan dalam perspektif tauhid bukanlah sekadar etika tambahan atau program ko-kurikuler, melainkan konsekuensi logis dan operasional dari keimanan yang utuh (al-iman shalahiyyah al-kamilah), di mana pengabdian kepada Pencipta (ḥablun min Allāh) terejawantahkan secara nyata dalam pengabdian kepada sesama dan semesta (ḥablun min al-nās)[1486].

Konstruksi kurikulum semacam ini harus bergerak melampaui paradigma antroposentris yang menempatkan manusia sebagai pusat alam semesta, menuju teosentrisme-ekosentris yang integratif. Dalam pandangan dunia tauhid, alam semesta adalah ayat-ayat kauniyyah (tanda-tanda kebesaran Allah yang terhampar) yang harus dibaca, dipahami, dan dilestarikan[1487]. Kurikulum kemudian berfungsi sebagai medium untuk membongkar dikotomi antara ilmu-ilmu keagamaan (al-'ulūm al-naqliyyah) dan ilmu-ilmu alam (al-'ulūm al-‘aqliyyah). Pembelajaran sains, misalnya, tidak hanya diajarkan untuk menguasai hukum fisika atau biologi, tetapi diintegrasikan dengan nilai-nilai ketauhidan untuk membangun kesadaran akan keharmonisan ekosistem (mīzān), yang jika dirusak akan berakibat pada kerusakan (fasād) yang berdampak sistemik, sebagaimana diperingatkan dalam Al-Qur'an (QS. Ar-Rum: 41)[1488].

Pada tataran pedagogis, pendekatan yang efektif adalah yang bersifat partisipatoris, reflektif, dan berorientasi pada tindakan (participatory action-oriented learning). Metode ini melibatkan

peserta didik dalam proyek-proyek nyata seperti audit lingkungan di sekolah, desain kampanye keadilan sosial, atau engagement dengan komunitas marginal. Melalui experiential learning ini, nilai-nilai abstrak seperti "keadilan" (‘adl), "kasih sayang" (raḥmah), dan "pelestarian" (ḥifẓ) diinternalisasi menjadi kompetensi etiko-praktis[1489]. Hal ini sejalan dengan sabda Rasulullah SAW, "Sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi manusia lain"[1490], yang memberikan kerangka teleologis bagi seluruh proses pembelajaran: untuk memproduksi pengetahuan yang memanusiakan dan memberdayakan.

Akhirnya, kurikulum berbasis tauhid untuk tanggung jawab sosial-lingkungan ini pada hakikatnya adalah proyek epistemologis untuk mereklamasi ruh ilmu pengetahuan. Ia bertujuan menghasilkan lulusan yang tidak hanya cerdas secara intelektual (IQ) atau emosional (EQ), tetapi juga cerdas secara spiritual dan ekologis (SQ) seorang ‘abd yang taat dan khalīfah yang arif. Dalam konteks peradaban yang lebih luas, ini adalah kontribusi vital Pendidikan Islam terhadap pembangunan berkelanjutan (sustainable development) dan upaya kolektif umat manusia untuk merajut kembali dunia yang tercerabik[1491].

Integrasi Sains dan Wahyu dalam Pendidikan Islam

Diskursus mengenai ontologi ilmu dalam peradaban Islam senantiasa berpijak pada fundamen bahwa kebenaran bersifat tunggal namun bermanifestasi melalui realitas yang plural. Dalam perspektif epistemologi tauhidik, alam semesta bukanlah entitas

otonom yang bergerak secara mekanistik tanpa tujuan, melainkan sebuah "buku besar" (the open book of nature) yang harus dibaca secara simultan dengan teks wahyu[1492]. Integrasi ini meniscayakan bahwa sains bukan sekadar instrumen pragmatis untuk eksploitasi materi, melainkan sebuah metodologi sistematis untuk menyingkap tabir sunnatullah yang terbentang luas di cakrawala[1493]. Dikotomi antara ilmu agama (religious sciences) dan ilmu umum (profane sciences) dipandang sebagai anomali intelektual yang muncul akibat pengaruh sekularisme Barat, yang secara ontologis memisahkan Sang Pencipta dari ciptaan-Nya[1494]. Dalam Islam, setiap partikel di alam semesta adalah ayat (tanda) yang secara teleologis mengarahkan kesadaran manusia pada eksistensi dan kemahakuasaan Allah SWT[1495].

Lebih jauh lagi, pemahaman sains dalam Islam menuntut keterpautan antara observasi empiris dengan refleksi spiritual. Wahyu memberikan kerangka aksiologis dan arah bagi perkembangan sains, sementara sains memberikan penjelasan detail mengenai mekanisme penciptaan yang digambarkan secara global di dalam wahyu[1496]. Al-Qur'an secara eksplisit memerintahkan manusia untuk melakukan observasi mendalam terhadap fenomena kosmik, biologi, dan geologi sebagai sarana untuk memperkokoh keimanan[1497]. Fenomena ini menunjukkan bahwa dalam Islam, aktivitas saintifik adalah bentuk ibadah intelektual yang mentransformasikan pengamat dari sekadar peneliti menjadi Ulul Albab individu yang mampu memadukan ketajaman nalar (fikr) dengan kedalaman zikir[1498]. Pengetahuan

yang diperoleh melalui metode ilmiah, Berfungsi sebagai bukti empiris atas kebenaran transendental yang terkandung dalam firman-firman Allah[1499].

Dalam konteks pendidikan Islam di tingkat doktoral, integrasi sains dan wahyu harus dipahami sebagai upaya rekonstruksi metodologi penelitian yang menyatukan burhani (rasional-empiris), irfani (intuisi-spiritual), dan bayani (tekstual-otoritatif)[1500]. Paradigma ini tidak hanya bertujuan untuk menghasilkan saintis yang religius, tetapi untuk melahirkan ilmuwan yang melihat keterhubungan organik antara hukum alam (natural laws) dan hukum moral (moral laws)[1501]. Ketika seorang ilmuwan meneliti struktur mikroskopis sel atau keluasan makroskopis galaksi, ia sebenarnya sedang menapaki jalan pengenalan diri dan pengenalan Tuhan (Ma'rifatullah)[1502]. Sains dalam Islam, oleh karenanya, bersifat teosentris; ia bermula dari Allah, mempelajari ciptaan Allah dengan metode yang dianugerahkan Allah, dan bermuara pada pengabdian kepada Allah serta kemaslahatan makhluk-Nya[1503].

Sejarah peradaban Islam telah membuktikan bahwa kemajuan sains mencapai puncaknya ketika para ilmuwan seperti Ibnu Sina, Al-Biruni, dan Al-Khwarizmi tidak mendikotomikan antara kecakapan teologis dan keahlian saintifik mereka[1504]. Bagi mereka, kebenaran ilmiah tidak mungkin bertentangan dengan kebenaran wahyu, karena keduanya berasal dari sumber yang sama, yakni Al-Haq[1505]. Di era kontemporer, tantangan utama pendidikan Islam adalah mengembalikan marwah sains sebagai instrumen untuk memahami kekuasaan Allah di tengah gempuran saintisme yang

cenderung ateistik[1506]. Integrasi ini menuntut reorientasi kurikulum yang tidak hanya mengajarkan "apa" dan "bagaimana" suatu fenomena terjadi, tetapi juga "untuk apa" dan "oleh siapa" sistem tersebut diciptakan, sehingga ilmu pengetahuan menjadi cahaya (nur) yang menuntun manusia pada derajat kemanusiaan yang paripurna[1507].

Wahyu sebagai Landasan Ilmu dan Pengetahuan

Dalam wacana epistemologi Islam, konsep wahyu menempati posisi sentral dan transendental, berfungsi sebagai archetype atau paradigma pertama yang mengondisikan seluruh bangunan ilmu pengetahuan[1508]. Wahyu, yang termanifestasi dalam teks otentik Al-Qur'an dan Sunnah Nabi, bukan sekadar sumber hukum ilahiah yang statis, melainkan sebuah metanarasi kosmologis yang aktif membingkai, mengarahkan, dan memberikan telos (tujuan akhir) bagi segala bentuk penyelidikan intelektual manusia[1509]. Ia merupakan landasan epistemik yang darinya derivasi ilmu bersifat imperatif, karena wahyu memberikan kerangka ontologis yang utuh tentang hakikat realitas, asal-usul penciptaan, dan akhir dari perjalanan manusia, yang tidak dapat dicapai sepenuhnya melalui indra dan akal semata[1510]. Integrasi wahyu dalam proyek keilmuan bukanlah upaya mengsubordinasikan akal, melainkan sebuah simbiosis mutualistik di mana akal yang tunduk pada otoritas wahyu menemukan konteks operasinya yang paling bermakna dan terhindar dari kesesatan spekulatif[1511]. Pernyataan Al-Qur'an yang begitu sering diulang, "Afala tatafakkarun" (Apakah kamu tidak

berpikir?) dan "Afala ta'qilun" (Apakah kamu tidak berakal?), bukanlah seruan untuk pasivitas mental, melainkan sebuah undangan untuk melakukan observasi, refleksi, dan deduksi intelektual yang mendalam terhadap fenomena alam[1512]. Ayat-ayat kauniyah (yang berkaitan dengan alam semesta) yang tersebar luas dalam kitab suci berfungsi sebagai titik berangkat (point of departure) bagi penyelidikan ilmiah, mendorong manusia untuk mengeksplorasi mekanisme dan hukum-hukum yang bekerja di jagat raya[1513]. Namun, eksplorasi ini selalu dikaitkan dengan pengakuan akan tanda-tanda kebesaran Pencipta, sehingga ilmu pengetahuan tidak pernah menjadi tujuan akhir yang steril dari nilai, tetapi selalu merupakan jalan untuk mencapai ma'rifatullah (mengenal Allah)[1514]. Dalam konteks ini, sains modern, dengan metodologi empirisnya, dipandang sebagai sarana untuk mengungkap "bagaimana" (how) alam bekerja, sementara wahyu memberikan jawaban mendasar tentang "mengapa" (why) alam itu ada dan untuk apa ia diciptakan[1515]. Dialektika antara teks wahyu (ayat-ul-qur'aniyah) dan teks alam (ayat-ul-kauniyah) ini melahirkan sebuah epistemologi holistik yang menolak dikotomi sakral-profane dalam pencarian pengetahuan[1516].

Dalam struktur pendidikan Islam, wahyu berperan sebagai poros integratif yang mengarahkan seluruh disiplin ilmu menuju satu kesatuan pandangan dunia (weltanschauung) yang koheren. Sebuah pendidikan yang memisahkan ilmu astronomi dari ayat-ayat tentang langit, atau ilmu biologi dari konsep penciptaan manusia, pada hakikatnya telah melakukan de-sakralisasi pengetahuan, yang

pada gilirannya melahirkan intelektual yang terfragmentasi dan kehilangan kompas moral[1517]. Pendidikan yang berlandaskan wahyu bertujuan untuk menghasilkan bukan hanya seorang ilmuwan yang cerdas (intelligent), tetapi lebih utama lagi, seorang yang bijaksana (wise) individu yang pengetahuannya tentang dunia material meningkatkan ketakwaan dan pelayanannya kepada kemanusiaan[1518]. Wahyu menjamin bahwa proses akuisisi pengetahuan tidak pernah terlepas dari dimensi etika dan spiritualitas, sehingga kemajuan sains dan teknologi selalu sejalan dengan tujuan tertinggi penciptaan manusia sebagai khalifah di muka bumi[1519].

Mengapa Integrasi Sains dan Wahyu Penting dalam Pendidikan Islam?

Mengutip Seyyed Hossein Nasr, krisis epistemologis yang melanda peradaban modern berakar pada dikotomi antara pengetahuan yang diwahyukan (revealed knowledge) dan pengetahuan yang diperoleh melalui indra dan akal (acquired knowledge)[1520]. Dalam konteks pendidikan Islam, dikotomi ini memanifestasi sebagai jurang pemisah yang artifisial antara sains (sebagai produk akal manusia) dan wahyu (sebagai petunjuk ilahi). Integrasi keduanya bukan sekadar strategi pedagogis, melainkan suatu imperatif epistemologis dan teologis yang mendesak, yang bertujuan untuk memulihkan kesatuan ontologis (tawḥīd) dalam struktur pengetahuan manusia[1521]. Pentingnya integrasi sains dan wahyu dalam pendidikan Islam dapat dieksplorasi melalui tiga dimensi utama: epistemologis, teleologis, dan etis-ekologis.

Pertama, pada tingkat epistemologis, integrasi menawarkan landasan yang kokoh bagi konstruksi pengetahuan yang holistik. Sains modern, dengan metodologi empiris dan rasionalnya, mengungkap hukum-hukum kauniyah (aturan alam semesta) yang bersifat objektif dan terukur[1522]. Sementara itu, wahyu, khususnya Al-Qur'an, memberikan kerangka metafisik dan penafsiran ultimate terhadap fenomena alam tersebut. Al-Qur'an tidak hadir sebagai textbook sains, melainkan sebagai serangkaian ayat-ayat (tanda-tanda) yang mengajak manusia untuk melakukan observasi, refleksi, dan penalaran (ulū al-albāb) terhadap alam semesta[1523]. Sebagaimana firman-Nya, "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan pergantian malam dan siang terdapat tanda-tanda (ayat) bagi orang-orang yang berakal" (QS. Āli 'Imrān: 190)[1524]. Sains dan wahyu bersumber dari sumber yang sama Allah SWT dan karenanya tidak mungkin bertentangan secara substantif[1525]. Konflik yang muncul seringkali bersifat temporer, berasal dari interpretasi yang keliru terhadap teks wahyu atau temuan sains yang masih parsial. Integrasi dalam pendidikan memampukan peserta didik untuk mengembangkan "epistemic humility", menyadari bahwa akal manusia memiliki batasan dan bahwa wahyu berfungsi sebagai pemandu sekaligus korektor bagi kesimpulan-kesimpulan sains yang mungkin bersifat spekulatif.

Kedua, pada tingkat teleologis, integrasi menjawab pertanyaan mendasar tentang "untuk apa" pengetahuan ilmiah itu diperoleh. Pendidikan sains sekular seringkali berhenti pada pencapaian kompetensi teknis tanpa menjawab pertanyaan tentang makna,

nilai, dan tujuan akhir dari penerapan pengetahuan tersebut[1526]. Di sinilah wahyu memainkan peran sentral dengan memberikan telos yang jelas. Wahyu menegaskan bahwa tujuan penciptaan manusia adalah untuk beribadah kepada Allah ('ibādah) dan memakmurkan bumi sebagai khalīfah[1527]. Setiap penemuan sains, harus diarahkan untuk merealisasikan tujuan-tujuan mulia ini: mempermudah ibadah, meringankan penderitaan umat manusia (sebagaimana misi profetik Nabi), dan menjaga kelestarian alam. Tanpa bimbingan wahyu, sains dapat dengan mudah dibelokkan untuk tujuan-tujuan yang destruktif, seperti penciptaan senjata pemusnah massal atau eksploitasi alam yang rakus. Integrasi memastikan bahwa kemajuan sains dan teknologi selalu disertai dengan kemajuan spiritual dan moral, sehingga terwujudlah keseimbangan (tawāzun) antara kemajuan material dan kebaikan immaterial[1528].

Ketiga, pada tingkat etis-ekologis, integrasi sains dan wahyu membentuk kesadaran tanggung jawab yang mendalam terhadap alam semesta dan masyarakat. Wahyu menanamkan konsep bahwa alam adalah ayatullah (tanda kebesaran Allah) dan amanah yang harus dijaga, bukan sekadar sumber daya yang dapat dieksploitasi tanpa batas[1529]. Sains modern, di sisi lain, memberikan data dan pemahaman mendetail tentang mekanisme alam, kerentanan ekosistem, dan dampak dari aktivitas manusia. Kombinasi antara motivasi spiritual dari wahyu dan kapasitas analitis dari sains menghasilkan etika lingkungan yang kuat dan berkelanjutan. Peserta didik tidak hanya memahami bagaimana perubahan iklim terjadi dari perspektif klimatologi, tetapi juga mengapa mereka

memiliki kewajiban moral-agama untuk mencegahnya berdasarkan prinsip-prinsip khalifah dan larangan berbuat kerusakan di muka bumi (ifsād)[1530]. Pendidikan terintegrasi semacam ini melahirkan ilmuwan dan profesional yang tidak hanya cakap secara teknis tetapi juga memiliki kompas moral yang jelas, berakar pada nilai-nilai ilahiyah.

Integrasi sains dan wahyu dalam pendidikan Islam adalah sebuah proyek rekonstruksi epistemologi yang ambisius. Ia bertujuan untuk melampaui paradigma pendidikan dualistik yang memisahkan sacred dari secular. Dengan merangkul kedua sumber pengetahuan ini secara sinergis, pendidikan Islam dapat menghasilkan individu yang utuh (insān kāmil) yang pikirannya terang oleh sains, hatinya tenang oleh iman, dan tindakannya tercerahkan oleh wahyu. Inilah pilar fundamental untuk membangun peradaban Islam kontemporer yang unggul secara ilmu pengetahuan sekaligus mulia secara spiritual[1531].

Perbedaan dan Persamaan Sains dan Wahyu dalam Konteks Pendidikan Islam

Dalam wacana epistemologi pendidikan, dialektika antara sains dan wahyu menempati posisi yang krusial dan terus-menerus mengalami rekonstruksi. Pendidikan Islam, sebagai sebuah disiplin yang bertujuan memadukan nilai-nilai ilahiah dengan empirisitas manusiawi, berada pada persimpangan kedua arus pengetahuan ini. Secara fundamental, sains (ʿilm al-kawn) dan wahyu (al-waḥy) memang bersumber dari mata air yang berbeda; yang pertama adalah produk dari upaya sistematis akal manusia (ijtihād ʿaqlī)

melalui observasi, eksperimen, dan verifikasi terhadap fenomena empiris[1532]. Sementara yang kedua, merupakan pengetahuan transcendental (ʿilm ladunnī) yang diwahyukan oleh Allah SWT kepada para Nabi dan Rasul-Nya, bersifat mutlak dan bebas dari distorsi sejarah atau keterbatasan indrawi manusia[1533]. Perbedaan ontologis dalam sumber ini kerap menciptakan dikotomi semu dalam benak banyak pemikir, seolah-olah kedua domain ini terpisah dan tak terdamaikan.

Namun, apabila ditelisik lebih dalam, persamaan fundamen keduanya justru terletak pada kesatuan sumber ultimnya, yaitu Allah SWT, Al-Ḥaqq (Kebenaran Mutlak). Sains berusaha mengungkap Sunnatullāh (hukum-hukum Allah) yang terhampar di alam semesta (al-āfāq), sedangkan wahyu menjelaskan Sunnatullāh yang terkodifikasi dalam teks suci serta petunjuk bagi kehidupan manusia (al-anfus)[1534]. Keduanya, pada hakikatnya, adalah dua ayat (tanda kebesaran Allah) yang berbeda medium; ayat kauniyyah (ayat-ayat alam semesta) dan ayat qauliyyah (ayat-ayat verbal dalam Kitab Suci)[1535]. Tujuan akhirnya pun konvergen: mengantarkan manusia kepada pengenalan (maʿrifah) akan Sang Pencipta, memicu rasa takjub dan syukur, serta memandu umat manusia menuju peradaban yang beretika dan berkeadilan.

Dalam konteks pendidikan Islam yang holistik, integrasi ini bukan sekadar penjumlahan kurikulum antara ilmu umum dan ilmu agama, melainkan suatu proses sintesis epistemologis yang mendalam. Sebuah pendidikan yang sukses akan menjadikan wahyu sebagai kerangka ontologis dan aksiologis yang memberikan ‘jiwa’

dan tujuan moral bagi penemuan-penemuan sains[1536]. Sebaliknya, sains berfungsi sebagai alat untuk menafsirkan, membumikan, dan menyaksikan secara nyata kebenaran-kebenaran yang diungkapkan dalam wahyu, sekaligus sebagai sarana untuk menjalankan peran manusia sebagai khalīfah fil arḍ (wakil Allah di bumi) yang bertugas memakmurkan alam[1537]. Dengan paradigma seperti ini, seorang siswa muslim tidak akan melihat pelajaran biologi, fisika, atau astronomi sebagai pengetahuan sekuler yang terpisah dari keyakinannya. Setiap hukum Newton, setiap struktur sel, dan setiap gugus bintang dipandang sebagai manifestasi dari keagungan dan keesaan Allah (tawḥīd), yang kebenarannya selaras dan memperkuat apa yang tertuang dalam Al-Qur'an[1538].

Tantangan terbesar pendidikan Islam kontemporer adalah merealisasikan integrasi ini secara operasional dan bukan hanya retoris. Hal ini memerlukan dekonstruksi terhadap metode pengajaran, di mana guru tidak hanya menyampaikan fakta-fakta sains tetapi juga membimbing siswa untuk merenungkan implikasi teologis dan etisnya[1539]. Sebuah eksperimen kimia, misalnya, dapat dikaitkan dengan konsep thahārah (kesucian) dalam Islam; studi ekosistem dapat dihubungkan dengan prinsip keseimbangan (mīzān) dan tanggung jawab manusia terhadap lingkungan[1540]. Pendekatan ini melahirkan seorang ilmuwan yang rendah hati di hadapan penciptanya dan seorang agamawan yang rasional dalam memahami agamanya, sehingga memutus mata rantai konflik semu antara sains dan wahyu yang telah lama mendominasi percaturan pemikiran.

Model Kurikulum Transdisipliner dalam Pendidikan Islam

Di tengah gelombang transformasi global yang ditandai oleh percepatan teknologi, krisis ekologis, dan fragmentasi sosial-budaya, pendidikan Islam berada pada persimpangan kritis antara konservatisme epistemologis dan tuntutan transformatif keilmuan. Dalam konteks ini, model kurikulum transdisipliner muncul sebagai respons epistemik dan pedagogis yang visioner, menawarkan kerangka integratif yang melampaui batas-batas disipliner konvensional untuk menghadirkan pendidikan yang holistik, kontekstual, dan berdimensi spiritual-intelektual sekaligus. Berbeda dengan pendekatan interdisipliner atau multidisipliner yang sebatas memadukan pengetahuan dari berbagai bidang, transdisipliner menekankan pembentukan meta-paradigma yang melampaui batas disiplin ilmu melalui penciptaan ruang dialog antara sains, teknologi, seni, filsafat, dan wahyu, dengan manusia dan Tuhan sebagai pusat dari seluruh proses pencarian makna[1541]. Dalam kerangka pendidikan Islam, pendekatan ini bukan sekadar inovasi metodologis, melainkan pemulihan ontology of knowledge yang sesungguhnya yaitu pengetahuan yang bersumber dari Allah dan kembali kepada tujuan akhir kehidupan: pengabdian kepada-Nya (‘ubudiyyah)[1542].

Konsep transdisipliner dalam pendidikan pertama kali dikembangkan secara sistematis oleh fisikawan kuantum dan filsuf Basarab Nicolescu, yang mendefinisikan transdisiplinaritas sebagai “kesatuan dari semua tingkatan realitas, termasuk tingkat materi,

jiwa, dan roh, yang tidak dapat dipahami secara terpisah oleh satu disiplin pun”[1543]. Dalam paradigma ini, realitas dipahami secara hierarkis dan inklusif, bukan dikotomis, sehingga sains eksakta tidak bertentangan dengan spiritualitas, dan filsafat tidak dipisahkan dari wahyu. Relevansinya terhadap pendidikan Islam sangat kuat, terutama karena Islam secara historis mengenal konsep ‘ilm al-‘aqli (ilmu rasional) dan ‘ilm al-naqli (ilmu wahyu) yang secara epistemologis saling melengkapi. Sebagaimana ditegaskan oleh Al-Ghazali dalam Ihya’ ‘Ulum al-Din, pengetahuan yang tidak berpijak pada keyakinan kepada Allah dan tujuan akhirat adalah seperti bangunan tanpa fondasi[1544]. Model kurikulum transdisipliner dapat dilihat sebagai upaya merevitalisasi tawhid al-‘ilmi (kesatuan ilmu) yang pernah menjadi ciri keemasan peradaban Islam, ketika Ibnu Sina mempelajari pengobatan sambil merenungkan ayat-ayat alam dan kitab suci, atau ketika Al-Razi memadukan etika klinis dengan refleksi tasawuf dalam praktik pengobatannya[1545].

Implementasi kurikulum transdisipliner dalam pendidikan Islam memerlukan tiga pilar utama: (1) integrasi epistemologis antara sains modern, ilmu-ilmu Islam, dan disiplin sosial-humaniora; (2) pengembangan metode pembelajaran berbasis masalah (PBL) yang kontekstual terhadap isu global seperti perubahan iklim, ketidakadilan sosial, dan digitalisasi; dan (3) pembentukan karakter berbasis nilai-nilai Islam universal (rahmatan lil ‘alamin, keadilan, amanah, dan ihsan)[1546]. Sebagai contoh, dalam topik pembelajaran tentang lingkungan hidup, siswa tidak hanya belajar ekologi dari perspektif biologi atau sosiologi, tetapi juga merenungkan ayat-ayat

al-Qur'an seperti "Dan tiadalah binatang-binatang yang ada di bumi, dan burung-burung yang terbang dengan sayapnya, melainkan umat-umat (umat) seperti kamu juga" (QS. Al-An'am: 38), serta hadis yang menyatakan bahwa "Sesungguhnya kelestarian bumi adalah bagian dari keimanan"[1547]. Dalam konteks ini, ilmu pengetahuan tidak lagi berfungsi sebagai alat dominasi terhadap alam, tetapi sebagai sarana untuk memahami ayat-ayat kauniyyah (tanda-tanda alam) sebagai manifestasi keagungan Ilahi. Pendekatan transdisipliner mengubah sudut pandang pendidikan dari transfer of knowledge menjadi transformation of the self[1548].

Secara struktural, model kurikulum transdisipliner menuntut desain kurikulum berbasis tema besar (grand themes) yang relevan secara global dan lokal, seperti keberlanjutan, keadilan digital, kesehatan mental, dan etika kecerdasan buatan. Setiap tema dielaborasi melalui tiga lapisan: (a) ilmu-ilmu eksakta dan teknologi, (b) ilmu-ilmu sosial dan humaniora, dan (c) dimensi spiritual dan etis berbasis al-Qur'an, sunnah, dan tradisi intelektual Islam. Proses pembelajaran dirancang secara kolaboratif, melibatkan guru dari berbagai latar belakang keilmuan, serta tokoh masyarakat, ulama, dan ahli sains sebagai fasilitator. Model ini mengingatkan pada tradisi halqah di madrasah abad pertengahan, tetapi diperkaya dengan teknologi dan metodologi kontemporer seperti design thinking, systems thinking, dan dialogic learning[1549].

Kritik terhadap model ini memang muncul, terutama dari kalangan yang khawatir bahwa integrasi ilmu-ilmu sekuler dapat mengaburkan otoritas wahyu. Namun, pendekatan transdisipliner

justru menempatkan wahyu sebagai paradigm generator, bukan sebagai domain yang harus dilindungi dari pengaruh luar. Sebagaimana ditegaskan oleh Nasr, “Islam tidak menolak pengetahuan sekuler, selama pengetahuan itu tidak menggantikan tuhan dengan rasionalitas manusia”[1550]. Dalam kerangka ini, ilmu modern bukanlah ancaman, melainkan fitrah yang harus dikembalikan ke dalam nizam ilahi. Kurikulum transdisipliner, bukan sinkretisme, tetapi restorasi kosmologi pengetahuan yang terfragmentasi akibat kolonialisasi epistemik selama era modernitas[1551]. Di Indonesia, inisiatif pendidikan berbasis transdisipliner mulai muncul di beberapa pesantren dan madrasah unggulan, seperti Pondok Pesantren Gontor dan Madrasah Insan Cendekia, yang mengintegrasikan sains modern dengan pendalaman kitab kuning. Namun, yang masih kurang adalah kesadaran sistemik bahwa transformasi kurikulum harus didasarkan pada pemahaman mendalam tentang filosofi keilmuan Islam dan tuntutan zaman. Tanpa fondasi epistemologis yang kuat, integrasi hanya akan menjadi formalitas kurikuler tanpa dampak transformatif terhadap mentalitas santri[1552]. Penting untuk mengembangkan kerangka kerja kurikulum transdisipliner yang akomodatif terhadap keragaman konteks lokal, tetapi tetap berorientasi pada visi universal pendidikan Islam: membentuk insan kamil manusia yang seimbang antara intelek, hati, dan amal[1553].

Model kurikulum transdisipliner bukan sekadar alat untuk meningkatkan relevansi pendidikan Islam, tetapi merupakan langkah strategis menuju dekolonisasi pikiran dan pemulihan

martabat keilmuan Islam di tengah peradaban global. Ia mengajak kita untuk tidak hanya mengajarkan Islam, tetapi menghidupkan Islam sebagai way of knowing, way of being, dan way of doing. Di abad ke-21, ketika dunia menghadapi krisis makna yang dalam, pendidikan Islam yang transdisipliner dapat menjadi mercusuar harapan tidak hanya bagi umat Islam, tetapi bagi kemanusiaan secara keseluruhan[1554].

Definisi dan Konsep Kurikulum Transdisipliner

Apa Itu Kurikulum Transdisipliner?

Kurikulum transdisipliner merepresentasikan suatu evolusi paradigmatik dalam epistemologi pendidikan yang bergerak melampaui integrasi disiplin ilmu yang bersifat hierarkis atau multidispliner menuju suatu ontologi pengetahuan yang holistik dan non-linear[1555]. Secara esensial, pendekatan ini bukan sekadar menggabungkan dua atau lebih disiplin ilmu (interdisipliner) atau bahkan menciptakan bidang hibrida baru (crossdisipliner), melainkan berupaya mendekonstruksi sekat-sekat epistemik yang artifisial antara berbagai bidang ilmu untuk menciptakan suatu ruang pemahaman yang terpadu dan koheren[1556]. Dalam konteks ini, pengetahuan tidak lagi dipandang sebagai kumpulan silo-silo diskret, tetapi sebagai jaringan kompleks (complex web) yang saling terhubung, di mana realitas masalah dunia nyata yang pada hakikatnya tidak mengenal batas disiplin dapat dihadapi dengan perspektif yang lebih autentik dan aplikatif[1557].

Filosofi inti dari kurikulum transdisipliner berakar pada pemahaman bahwa tantangan kontemporer, seperti perubahan iklim, ketimpangan sosial, atau kemajuan bioteknologi, adalah masalah "yang jahat" (wicked problems) yang tidak dapat diurai secara memadai melalui lensa satu disiplin ilmu saja[1558]. Pendekatan ini menuntut suatu metodologi yang merangkul kompleksitas, ketidakpastian, dan keberagaman sudut pandang. Proses pembelajarannya pun bergeser dari transmisi pengetahuan (knowledge transmission) menuju co-creation of knowledge, di mana peserta didik, pendidik, dan bahkan pemangku kepentingan dari luar akademisi terlibat dalam suatu dialog kolaboratif untuk menghasilkan pemahaman dan solusi yang kontekstual[1559]. Kurikulum model ini berfungsi sebagai katalis bagi lahirnya pemikir yang mampu melakukan tafakkur dan tadabbur merenungi dan mempelajari tanda-tanda kekuasaan Allah yang terhampar baik dalam ayat-ayat kauniyah (alam semesta) maupun qauliyah (Al-Qur'an) tanpa terkotak-kotakkan oleh bidang ilmu tertentu[1560].

Dari perspektif teoritis, landasan kurikulum transdisipliner dapat ditelusuri dari pemikiran filsuf seperti Jean Piaget dan filsuf sosial Erich Jantsch yang awal mula memperkenalkan terminologi ini, serta kemudian dikembangkan oleh Basarab Nicolescu dan Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires (CIRET)[1561]. Mereka berargumen bahwa transdisiplinariitas didirikan di atas tiga pilar metodologis: keberadaan tingkat-tingkat realitas yang berbeda (levels of Reality), logika kebersangketaan (the included middle), dan kompleksitas[1562]. Pilar-pilar ini menuntut

kerendahan hati intelektual (intellectual humility) untuk mengakui bahwa kebenaran sering kali berada di persimpangan berbagai cara mengetahui (ways of knowing), yang selaras dengan konsep Islam tentang kesatuan pengetahuan (tawhid) yang memandang semua ilmu pada akhirnya bersumber dari Allah Yang Maha Esa[1563]. Kurikulum transdisipliner, bukan hanya sebuah strategi pedagogis, melainkan juga suatu komitmen filsafat terhadap kesatuan, keutuhan, dan relevansi pengetahuan dalam menjawab panggilan zaman.

Perbedaan antara Kurikulum Disipliner, Interdisipliner, dan Transdisipliner

Transformasi paradigmatik dalam pendidikan kontemporer memperlihatkan pergeseran signifikan dari pendekatan pembelajaran yang reduksionis menuju model yang lebih holistik dan responsif terhadap kompleksitas realitas global. Salah satu dimensi paling krusial dalam transformasi ini adalah evolusi struktur kurikulum dari yang bersifat disipliner, berkembang ke interdisipliner, hingga mencapai tahap transdisipliner di mana setiap strata mencerminkan kematangan epistemologis dan ontologis dalam merespons tantangan zaman [1564]. Perbedaan antara ketiga pendekatan kurikulum ini tidak hanya terletak pada organisasi konten atau metode pengajaran, tetapi juga pada fondasi filosofisnya, relasi antarpengetahuan, serta pemahaman tentang peran ilmu dalam kehidupan sosial, budaya, dan spiritual manusia[1565]. Untuk memahami kedalaman transdisiplinaritas, perlu ditelusuri secara kritis bagaimana pendekatan disipliner dan

interdisipliner meskipun merupakan langkah penting masih memiliki keterbatasan dalam menjangkau realitas integral yang bersifat multidimensional.

Kurikulum disipliner, sebagai bentuk dominan dalam sistem pendidikan modern sejak era Aufklärung (Pencerahan), didasarkan pada asumsi bahwa pengetahuan dapat diklasifikasikan secara kategoris ke dalam bidang-bidang ilmu yang terpisah, seperti fisika, sejarah, atau ilmu ekonomi [1566]. Pendekatan ini berakar pada rasionalisme modern yang menempatkan akal sebagai instrumen utama dalam memahami dunia melalui spesialisasi metodologis yang ketat [1567]. Meskipun berhasil menghasilkan kedalaman teoritis dan kemajuan teknologis dalam berbagai bidang ilmu, kurikulum disipliner menghadirkan dilema ontologis: realitas dipisah-pisahkan secara artifisial sehingga peserta didik sering kali kesulitan menghubungkan matematika dengan etika, atau biologi dengan estetika [1568]. Akibatnya, pendidikan menjadi terfragmentasi tidak hanya secara kognitif, tetapi juga secara eksistensial karena memperlebar jarak antara intelek dan hati, antara ilmu dan nilai [1569]. Dalam perspektif filsafat ilmu, pendekatan disipliner juga mereproduksi dualisme Kartesian antara *res cogitans* (pikiran) dan *res extensa* (materi), yang berimplikasi pada terjadinya disosiasi antara manusia dan alam [1570].

Sebagai respons terhadap keterbatasan tersebut, muncul pendekatan kurikulum interdisipliner yang berupaya membangun dialog antara berbagai bidang ilmu. Interdisiplineritas mengakui bahwa banyak permasalahan kontemporer seperti perubahan iklim,

ketidaksetaraan sosial, dan krisis kesehatan global tidak dapat diselesaikan oleh satu disiplin ilmu saja [1571]. Melalui pendekatan integratif, interdisipliner memungkinkan terjadinya pertukaran perspektif antarbidang untuk menghasilkan pemahaman yang lebih komprehensif. Misalnya, studi mengenai kemiskinan tidak hanya melibatkan analisis ekonomi, tetapi juga perspektif sosiologi, antropologi, psikologi, dan kebijakan publik [1572]. Namun demikian, meskipun lebih inklusif dibandingkan model disipliner, pendekatan interdisipliner masih mempertahankan batas-batas disiplin sebagai struktur dasar pengetahuan. Integrasi yang terjadi cenderung bersifat aditif yakni sekadar menggabungkan berbagai perspektif tanpa melakukan transformasi terhadap paradigma epistemologis masing-masing disiplin [1573]. Dengan kata lain, interdisiplineritas masih memandang pengetahuan sebagai komponen-komponen yang dapat digabungkan seperti potongan puzzle, sementara kesatuan realitas sebagai prinsip ontologis belum sepenuhnya diinternalisasi.

Dalam konteks inilah transdisiplinaritas muncul sebagai paradigma yang lebih radikal dan revolusioner. Berbeda dengan interdisipliner yang bergerak di antara disiplin ilmu, transdisipliner melampaui batas-batas disiplin tersebut secara fundamental [1574]. Ia tidak sekadar menghubungkan berbagai bidang ilmu, tetapi berupaya menciptakan ruang pengetahuan baru yang tidak dapat direduksi ke dalam kategori disipliner tradisional. Erich Jantsch dan Basarab Nicolescu menegaskan bahwa transdisiplinaritas merupakan upaya untuk membangun “kesatuan pengetahuan”

(*unity of knowledge*) yang mengakui keberadaan berbagai level realitas fisik, biologis, sosial, mental, hingga spiritual sebagai bagian dari proses pemahaman manusia [1575]. Dalam kerangka ini, ketidakpastian, paradoks, dan kompleksitas tidak dipandang sebagai kelemahan epistemologis, tetapi sebagai bagian inheren dari realitas yang harus diakui dan dipahami secara integratif [1576].

Dalam praktik pendidikan, kurikulum transdisipliner menempatkan persoalan kehidupan nyata (*real-world issues*) sebagai pusat pembelajaran. Berbagai disiplin ilmu, pengalaman praktis, pengetahuan lokal, dan refleksi spiritual dihimpun secara setara dalam proses pembelajaran [1577]. Transdisiplinaritas bukan hanya pendekatan metodologis, tetapi juga sikap eksistensial yang mengajak pendidik dan peserta didik untuk menjadi *co-producers of knowledge* dalam konteks kehidupan yang nyata dan kompleks [1578].

Dalam perspektif Islam, paradigma transdisiplinaritas memiliki resonansi yang mendalam dengan konsep *tauhid al-'ilm* kesatuan pengetahuan yang bersumber dari kesatuan Tuhan sebagai *Rabb al-'Alamin* [1579]. Al-Qur'an secara konsisten mengajak manusia untuk merenungkan alam semesta (*ayat kauniyah*) sekaligus wahyu ilahi (*ayat qauliyah*) sebagai dua sumber pengetahuan yang saling melengkapi [1580]. Surah Ali Imran (3:190–191) menyatakan:

"Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi dan pergantian malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal; yaitu orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri, duduk, dan berbaring, serta memikirkan penciptaan langit dan bumi seraya berkata: 'Ya Tuhan kami, tidaklah Engkau

menciptakan semua ini sia-sia'." Ayat ini menggambarkan integrasi antara refleksi ilmiah dan spiritualitas antara observasi empiris dan kesadaran teologis yang merupakan inti dari paradigma transdisipliner [1581]. Nabi Muhammad SAW juga menegaskan pentingnya pencarian ilmu secara menyeluruh melalui sabdanya: "Tuntutlah ilmu dari buaian hingga liang lahat" (HR. Al-Baihaqi), yang menegaskan bahwa proses belajar merupakan perjalanan holistik sepanjang hayat [1582].

Dari perspektif sosiokultural, kurikulum transdisipliner juga lebih responsif terhadap kebutuhan masyarakat abad ke-21 yang menghadapi krisis multidimensi ekologis, sosial, moral, dan spiritual [1583]. Pendekatan ini memungkinkan partisipasi berbagai pemangku kepentingan ilmuwan, seniman, tokoh agama, komunitas lokal, dan praktisi dalam proses pembelajaran, sehingga pendidikan tidak lagi menjadi monopoli institusi akademik semata, melainkan ruang dialog kolektif yang inklusif [1584]. Misalnya, proyek pendidikan lingkungan hidup yang melibatkan siswa, petani lokal, ahli ekologi, serta tokoh adat menunjukkan bagaimana transdisiplinaritas mampu membangun kearifan berbasis tempat (*place-based knowledge*) yang berakar pada nilai-nilai lokal [1585]. Dalam konteks ini, pendidikan tidak hanya menghasilkan pengetahuan, tetapi juga menumbuhkan tanggung jawab moral, kepekaan ekologis, dan kebijaksanaan praktis dimensi yang sering kali tidak terjangkau oleh pendekatan disipliner atau interdisipliner yang berfokus pada aspek kognitif semata [1586]. Perbedaan antara kurikulum disipliner, interdisipliner, dan transdisipliner tidak sekadar menunjukkan

tingkat integrasi ilmu, tetapi mencerminkan perubahan paradigmatik dalam memahami hakikat pengetahuan, manusia, dan realitas [1587]. Jika kurikulum disipliner bersifat fragmentatif dan interdisipliner bersifat integratif, maka transdisipliner bersifat transformatif karena ia menantang batas-batas epistemologis yang mapan, merekonstruksi relasi antarpengetahuan, serta membangun kesadaran kolektif terhadap kompleksitas kehidupan [1588]. Bagi pendidikan masa depan, transdisiplinaritas bukan sekadar pilihan pedagogis, melainkan kebutuhan etis untuk membentuk manusia yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga bijaksana, peka, dan bertanggung jawab manusia seutuhnya (*insan kamil*) dalam harmoni antara ilmu dan iman [1589].

Pentingnya Pendekatan Transdisipliner dalam Pendidikan Islam Abad 21

Pendekatan transdisipliner dalam pendidikan Islam abad ke-21 bukan sekadar sebuah evolusi pedagogis, melainkan sebuah imperatif epistemologis dan ontologis yang menjawab kekakuan disipliner yang telah lama memagari pemikiran keagamaan dan saintifik.[1590] Paradigma ini mentransendensi sekadar multidisciplinarity yang hanya menempatkan berbagai disiplin ilmu secara berdampingan atau interdisciplinarity yang mencoba menjembatani disiplin-disiplin tersebut. Sebaliknya, transdisiplinarity berusaha menyatukan epistemologi yang berbeda, termasuk ilmu-ilmu naqliyah (wahyu) dan aqliyah (akal), serta pengetahuan non-akademik dan lokal, untuk menciptakan ruang pemahaman yang utuh dan koheren di luar batas-batas

disiplin ilmu tradisional.[1591] Kompleksitas permasalahan kontemporer dari krisis bio-etika hingga ketimpangan sosial dan degradasi lingkungan tidak dapat diurai hanya melalui kacamata fikih semata, sains positivistik belaka, atau ekonomi kapitalistik tanpa pertimbangan moral. Tantangan ini menuntut sintesis kreatif dari berbagai sudut pandang pengetahuan.[1592]

Secara filosofis, pendekatan ini berakar pada konsep Islam tentang kesatuan pengetahuan (tawḥīd al-'ilm), yang memandang bahwa semua cabang ilmu pengetahuan pada hakikatnya bersumber dari dan mengembalikan kepada Allah SWT, sang Al-'Alīm (Maha Mengetahui).[1593] Al-Qur'an sendiri, dalam banyak ayatnya, tidak pernah membatasi diri pada satu jenis wacana. Ia adalah sekaligus petunjuk spiritual (hudan lil-muttaqīn), undang-undang (syir'ah), kisah historis (qasas), dan seruan untuk merenungi fenomena alam (āfāq wa anfus) sebagai tanda-tanda kebesaran Ilahi.[1594] Memisahkan ilmu agama dari sains, teknologi, atau humaniora adalah suatu bentuk reduksionisme yang bertentangan dengan semangat holistik Islam. Sebuah kurikulum pendidikan Islam yang transdisipliner akan membingkai pembelajaran dalam bentuk proyek atau tema kompleks seperti keadilan iklim, kesejahteraan masyarakat, atau masa depan teknologi di mana teks-teks keagamaan klasik, prinsip-prinsip sains modern, analisis sosial, dan pertimbangan etika dibahas secara integratif, bukan paralel.[1595]

Implikasi pedagogis dari model ini sangatlah mendalam. Ia tidak hanya bertujuan untuk menghasilkan lulusan yang 'berpengetahuan luas', tetapi lebih jauh, membentuk pribadi yang memiliki

‘integrated personality’ individu yang mampu menerjemahkan keyakinan tauhidnya menjadi tindakan nyata yang relevan dan transformatif dalam konteks dunia nyata.[1596] Keterampilan abad ke-21 seperti berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan komunikasi menemukan fondasi etika dan spiritualnya dalam nilai-nilai Islam seperti ‘adl (keadilan), ihsan (berbuat baik), dan rahmah (kasih sayang), yang dikembangkan melalui dialog antar-disiplin ini.[1597] Seorang insinyur Muslim, misalnya, tidak hanya diajarkan fisika material untuk membangun jembatan, tetapi juga didorong untuk merenungkan konsep amanah (tanggung jawab) dalam desainnya, prinsip kemaslahatan bagi masyarakat, dan etika lingkungan yang bersumber dari konsep khilafah.[1598]

Mengadopsi pendekatan transdisipliner adalah sebuah keniscayaan bagi pendidikan Islam jika ingin tetap relevan dan menjadi penengah (wasathiyyah) dalam percaturan pemikiran global. Ia memungkinkan tradisi intelektual Islam yang kaya untuk tidak hanya menjadi objek kajian museum, tetapi menjadi kerangka kerja dinamis yang aktif berdialog dan memberikan solusi bagi peradaban manusia. Pendidikan Islam dapat membentuk generasi yang tidak hanya cerdas secara teknis (fathanah), tetapi juga bijaksana (ḥakīm), berintegritas (ṣiddīq), dan mampu menjadi pembawa rahmat bagi semesta (raḥmatan lil-‘ālamīn), menjawab tantangan zaman dengan wawasan yang komprehensif dan mendalam.[1599]

Prinsip-prinsip Kurikulum Transdisipliner

Menyatukan Bidang Ilmu yang Berbeda

Prinsip utama kurikulum transdisipliner adalah menciptakan jembatan antara berbagai disiplin ilmu yang secara tradisional terpilah-pilah. Ini bukan sekadar tentang multidisplinaritas (berbagai disiplin bekerja berdampingan) atau interdisiplinaritas (disiplin berinteraksi untuk saling memperkaya), melainkan suatu lompatan epistemologis menuju transdisiplinaritas suatu ruang pemahaman yang melampaui batas-batas disiplin ilmu itu sendiri untuk mengatasi kompleksitas problem kehidupan nyata[1600]. Dalam konteks Pendidikan Islam, paradigma ini menemukan resonansi yang mendalam. Ia menawarkan solusi struktural bagi dikotomi ilmu yang telah lama menjadi tantangan, yakni pemisahan antara ilmu-ilmu agama (al-'ulūm al-naqliyyah) dan ilmu-ilmu rasional-empiris (al-'ulūm al-'aqliyyah)[1601].

Implementasinya berarti secara aktif dan sistematis mengintegrasikan epistemologi ilmu agama dengan kerangka kerja ilmu pengetahuan dunia seperti sains, teknologi, ekonomi, dan ilmu sosial. Integrasi ini bukanlah peleburan atau reduksi satu sama lain, melainkan sintesis dialektis yang memungkinkan siswa untuk melihat dunia melalui lensa yang holistik. Seorang siswa tidak hanya mempelajari fisika sebagai hukum tentang gerak benda, tetapi juga merefleksikannya pada konsep sunnatullāh (hukum Allah yang berlaku tetap di alam semesta) yang disebutkan dalam Al-Qur'an, "...Engkau tidak akan menemukan perubahan pada sunnah Allah." (QS. Al-Ahzab: 62)[1602]. Demikian pula, studi sejarah tidak berhenti pada analisis sebab-akibat sosial-politik, tetapi juga menggali

hikmah dan pelajaran (ibrah) sebagaimana seruan Qur'ani, "Maka berjalanlah di muka bumi dan perhatikanlah bagaimana kesudahan orang-orang yang mendustakan (rasul-rasul)." (QS. Ali 'Imran: 137)[1603].

Pendekatan transdisipliner ini memungkinkan peserta didik untuk mengalami pengetahuan bukan sebagai kumpulan fakta yang terfragmentasi, tetapi sebagai jejaring makna yang saling terhubung. Mereka memahami bahwa prinsip keadilan dalam muamalah memiliki dasar teologis sekaligus dapat dimodelkan melalui ilmu ekonomi dan sosiologi; bahwa etika pengelolaan lingkungan berakar pada konsep khalifah dan dapat dianalisis melalui biologi dan kimia. Relevansi ilmu agama menjadi hidup dan konkret dalam konteks ilmu duniawi, memenuhi seruan untuk memenuhi hakikat penciptaan manusia sebagai 'abdun (hamba) yang tunduk dan khalīfah (pemimpin) yang bertanggung jawab di muka bumi[1604].

Pendidikan Berbasis Masalah: Mengatasi Isu-isu Sosial dan Lingkungan Global

Pendidikan transdisipliner, dengan fokus epistemologisnya yang menembus batasan-batasan disiplin ilmu yang kaku, pada hakikatnya merupakan sebuah respons pedagogis terhadap kompleksitas problematika dunia kontemporer[1605]. Pendekatan ini tidak lagi memandang pengetahuan sebagai entitas yang terkompartementalisasi, melainkan sebagai sebuah jaringan yang cair dan saling terhubung, yang dirancang untuk mengonfrontasi masalah-masalah nyata yang multidimensi seperti kemiskinan

struktural, ketidakadilan sosial, degradasi lingkungan, dan konflik antarperadaban[1606]. Dalam konteks Pendidikan Islam, paradigma ini menemukan resonansi yang dalam dan legitimasi ontologisnya, sebab ia selaras dengan semangat integralistik Islam yang memandang alam semesta (kauniyah) dan wahyu (qauliyah) sebagai dua sumber pengetahuan yang tak terpisahkan, keduanya menuntut pemahaman dan pemecahan masalah (problem-solving) yang holistik[1607].

Penerapan Pendidikan Berbasis Masalah (PBL) dalam kerangka Islam dengan demikian bukan sekadar metodologi pengajaran, melainkan sebuah manifestasi dari tugas kekhalifahan (istikhlaf) manusia di muka bumi. Seorang khalifah, sebagaimana tertera dalam Al-Qur'an, adalah pemecah masalah (problem-solver) yang ditugaskan untuk memakmurkan bumi dan menegakkan keadilan[1608]. Proses pembelajaran kemudian diarahkan untuk membekali peserta didik dengan kapasitas untuk menganalisis, merefleksikan, dan merekayasa solusi atas tantangan-tantangan tersebut. Misalnya, sebuah unit pembelajaran tentang krisis air bersih tidak hanya didekati dari perspektif sains lingkungan (menganalisis polusi dan kelangkaan) dan ekonomi (mengkaji skema distribusi yang tidak adil), tetapi juga dibingkai dengan kaca mata fiqh al-bi'ah (hukum lingkungan dalam Islam) dan etika Islam mengenai konservasi (hifzh al-bi'ah), serta direfleksikan melalui ayat-ayat kauniyah yang mendorong manusia untuk merenungkan ciptaan Allah[1609]. Integrasi transdisipliner semacam ini mentransformasikan ruang kelas menjadi laboratorium sosial di

mana nilai-nilai ubudiyah (penyembahan) diekspresikan melalui tindakan nyata untuk kemaslahatan umat dan alam.

Lebih jauh, pendekatan berbasis masalah ini berfungsi sebagai instrumen untuk mengaktualisasikan konsep maslahah (kebaikan bersama) yang menjadi pilar maqashid al-syari'ah (tujuan-tujuan syariat)[1610]. Dalam menangani isu seperti kemiskinan, siswa tidak hanya mempelajari teori ekonomi makro, tetapi terdorong untuk merancang proyek wirausaha sosial (social entrepreneurship) berbasis zakat, infaq, dan sedekah yang berdampak langsung pada komunitas. Mereka melakukan penelitian lapangan, berkolaborasi dengan komunitas lokal, dan mengevaluasi dampak sosial-ekonomi dari intervensi mereka, sehingga pembelajaran menjadi kontekstual dan bermakna[1611]. Proses ini mengasah ketajaman berpikir kritis (tafakkur) dan empati sosial, yang merupakan buah dari pendidikan akhlak yang menjadi jantung Pendidikan Islam.

Secara esensial, model pendidikan ini juga merupakan bentuk dari ijtihad pendidikan sebuah upaya sungguh-sungguh untuk menjawab tantangan zaman dengan perangkat keilmuan yang komprehensif. Ia mengajarkan bahwa tanggung jawab seorang Muslim terpelajar tidak berakhir pada pemahaman teks suci secara dogmatis, tetapi justru dimulai dari sana untuk kemudian melakukan elaborasi kreatif dalam membangun peradaban yang lebih adil dan berkelanjutan[1612]. Dengan mendudukkan masalah global sebagai titik berangkat pembelajaran, pendidikan transdisipliner dalam Islam memenuhi panggilan Qur'ani untuk menjadi umat terbaik (khaira ummah) yang tidak hanya mengajak

pada kebaikan (yamuruna bil ma'ruf), tetapi juga aktif mencegah kerusakan (wayanhauna 'an al-munkar) di segala bidang kehidupan[1613]. Pada akhirnya, ini adalah pendidikan yang mempersiapkan generasi untuk tidak menjadi penerima pasif dari sebuah dunia yang rusak, tetapi menjadi arsitek yang aktif dalam membangun perbaikan (islah) di dalamnya.

Pendidikan yang Memupuk Kolaborasi antar Disiplin Ilmu

Salah satu keunggulan pendekatan transdisipliner adalah kolaborasi yang terjadi antar berbagai bidang ilmu. Dalam konteks pendidikan Islam, ini berarti melibatkan berbagai pihak, seperti guru agama, ilmuwan, serta praktisi sosial, untuk bekerja sama dalam menciptakan pembelajaran yang saling memperkaya. Kolaborasi ini memungkinkan siswa untuk mendapatkan pandangan yang lebih luas dan komprehensif tentang masalah yang sedang dipelajari.

Esensi dari kolaborasi transdisipliner ini tidak sekadar mekanistik, yaitu menempatkan berbagai disiplin ilmu secara berdampingan (multidisciplinarity) atau bahkan saling menjalin (interdisciplinarity). Lebih dari itu, pendekatan ini bermuara pada suatu lompatan ontologis dan epistemologis yang bertujuan untuk melampaui batas-batas disipliner yang kaku guna menciptakan suatu ruang pemahaman yang integratif dan holistik[1614]. Dalam kerangka pendidikan Islam, lompatan ini menemukan justifikasi epistemiknya dalam konsep Tawhid, yaitu kesatuan fundamental segala pengetahuan yang bersumber dari Allah SWT, Sang Al-Haqq (Kebenaran Mutlak)[1615]. Al-Qur'an menyeru manusia untuk

merenungi ciptaan-Nya, suatu aktivitas yang secara inheren memerlukan pembacaan multi-perspektif, sebagaimana firman-Nya: "Katakanlah, 'Perhatikanlah apa yang ada di langit dan di bumi.'" (QS. Yūnus: 101)[1616]. Ayat ini bukan sekadar seruan untuk observasi empiris semata, melainkan sebuah undangan untuk melakukan tafsir holistik atas realitas melalui lensa yang beragam namun saling melengkapi.

Implementasi kolaborasi ini mensyaratkan dekonstruksi terhadap silo-silo pengetahuan yang selama ini mengkotak-kotakkan ilmu agama (al-ʻulūm al-naqliyyah) dan ilmu umum (al-ʻulūm al-ʻaqliyyah). Sebuah paradigma pendidikan yang transdisipliner menuntut dibangunnya platform dialog di mana seorang ahli fisika tidak hanya berkontribusi data tentang fenomena alam, tetapi juga bersedia mendengarkan tafsir filosofis dari seorang ulama mengenai hukum sebab-akibat (causality) dalam Islam, sementara seorang sosiolog memberikan konteks tentang dampak teknologi tersebut terhadap struktur masyarakat[1617]. Proses ini menggemakan semangat ijtihad kolektif, di mana solusi untuk permasalahan kontemporer yang kompleks seperti etika bioteknologi, keadilan sosial, atau keberlanjutan lingkungan dihasilkan melalui konsultasi dan sintesis pengetahuan yang mendalam dari berbagai sudut pandang[1618].

Dalam praktik pedagogis, ini dapat diwujudkan melalui kurikulum berbasis proyek yang dirancang secara bersama-sama. Sebuah proyek tentang ketahanan pangan, misalnya, dapat melibatkan guru pendidikan agama untuk mengkaji prinsip-prinsip halalan thayyiban dan keadilan distributif dalam Islam[1619]; guru

sains untuk mengeksplorasi teknik pertanian berkelanjutan; guru ekonomi untuk menganalisis model distribusi dan rantai pasok; serta melibatkan praktisi langsung dari petani hingga pengelola zakat untuk memberikan konteks realitas di lapangan[1620]. Peran guru bergeser dari menjadi 'pemegang otoritas pengetahuan tunggal' menjadi fasilitator yang membimbing siswa menelusuri jejaring pengetahuan yang kompleks, suatu peran yang sejalan dengan konsep guru sebagai murabbi yang memupuk dan menyempurnakan potensi peserta didik[1621].

Dampak yang diharapkan adalah lahirnya lulusan yang tidak hanya piawai dalam satu bidang spesialisasi, tetapi juga memiliki cognitive flexibility kemampuan untuk mengadaptasi dan menghubungkan pengetahuan dari berbagai domain dan yang lebih penting, memiliki kesadaran tanggung jawab sosial yang tertanam kuat. Mereka adalah cendekiawan yang melihat ilmu pengetahuan sebagai amanah untuk kemaslahatan umat (rahmatan lil ‘ālamīn), di mana solusi yang mereka hasilkan adalah solusi yang tidak hanya secara teknis canggih tetapi juga secara etika kokoh dan kultural relevan[1622]. Pendidikan yang memupuk kolaborasi transdisipliner pada hakikatnya adalah upaya merealisasikan misi Islam sebagai agama yang integratif, mengabdi pada kesatuan ilmu, kesatuan umat manusia, dan kesatuan penciptaan.

Membentuk Pemikiran Kritis dan Kreatif dalam Berbagai Bidang Ilmu

Pendidikan transdisipliner muncul sebagai respons epistemologis terhadap kompleksitas problem-problem

kontemporer yang tidak dapat diurai melalui lensa disiplin ilmu yang tunggal dan terisolasi. Pendekatan ini mentransendensi batas-batas disipliner yang kaku, tidak hanya mengintegrasikan pengetahuan dari berbagai bidang (interdisipliner) tetapi juga menyatu dengan pengalaman dan konteks di luar akademi, melibatkan masyarakat, nilai-nilai, dan kebijaksanaan praktis untuk menciptakan pemahaman yang holistik dan solusi yang kontekstual[1623]. Dalam konteks Pendidikan Islam, paradigma ini menemukan resonansinya yang paling dalam, sebab ia selaras dengan visi integralistik Islam terhadap ilmu pengetahuan (tawhid al-'ilm) yang menolak dikotomi antara ilmu agama (naqliyyah) dan ilmu umum (aqliyyah), serta menekankan tujuan akhir ilmu untuk kemaslahatan manusia (rahmatan lil-'alamin)[1624].

Pengembangan pemikiran kritis (al-tafkir al-naqid) dalam kerangka transdisipliner mengajak peserta didik untuk tidak hanya menerima pengetahuan sebagai produk jadi, tetapi untuk secara aktif memetakan struktur pengetahuan, mempertanyakan asumsi-asumsi yang melatarbelakangi suatu teori, dan menelusuri bias serta kepentingan yang mungkin melekat padanya. Proses ini merupakan esensi dari nazhar (perenungan mendalam) yang diperintahkan dalam Al-Qur'an, "Maka tidakkah mereka menghayati (menggunakan akal untuk memikirkan) Al-Qur'an, ataukah hati mereka sudah terkunci?" (QS Muhammad[47] 24)[1625]. Dalam praktiknya, ini berarti seorang siswa tidak hanya menghafal kaidah fikih, tetapi juga menganalisis konteks sosio-historis kemunculannya; tidak hanya mempelajari teori ekonomi kapitalis

atau sosialis, tetapi juga mengkritisi premis dasarnya melalui lensa maqashid syariah untuk mengevaluasi dampaknya terhadap keadilan distributif[1626]. Model pembelajarannya bergeser dari bank konsep (model banking concept of education) menuju dialog problem-posing, di mana masalah dunia nyata seperti ketimpangan, krisis ekologi, atau disrupsi teknologi menjadi titik tolak untuk menyelami dan menghubungkan berbagai disiplin ilmu[1627].

Sementara itu, pemikiran kreatif (al-tafkir al-ibda'i) difasilitasi oleh ruang antar-disiplin (in-between space) yang diciptakan pendekatan transdisipliner. Ruang ini adalah zona generatif di dimana kombinasi yang tidak terduga dari perspektif yang berbeda dapat melahirkan inovasi. Proses ini mencerminkan semangat ijtihad, sebuah upaya kreatif dan sungguh-sungguh untuk merumuskan jawaban baru terhadap tantangan baru dengan berpedoman pada sumber-sumber otoritatif Islam[1628]. Sebagai ilustrasi, upaya menciptakan sistem keuangan yang inklusif dan beretika tidak hanya membutuhkan ahli ekonomi syariah, tetapi juga kolaborasi dengan pakar teknologi blockchain, sosiolog, dan psikolog perilaku untuk merancang produk yang tidak hanya halal secara formal tetapi juga mudah diakses, dipahami, dan bermanfaat bagi masyarakat akar rumput. Kreativitas semacam ini adalah manifestasi dari hadis Nabi Muhammad SAW, "Barangsiapa yang membuat teladan yang baik dalam Islam, maka baginya pahalanya dan pahala orang yang mengamalkannya setelahnya..." (HR. Muslim)[1629]. Setiap solusi inovatif yang lahir dari pemikiran kreatif

yang terinformasi adalah sebuah sunnah hasanah (teladan baik) yang memberikan kemaslahatan berkelanjutan.

Sinergi antara pemikiran kritis dan kreatif dalam pendidikan Islam transdisipliner pada akhirnya bermuara pada suatu bentuk kesadaran dan agensi yang tinggi pada diri pelajar. Mereka tidak menjadi penerima pasif warisan intelektual, tetapi menjadi partner aktif dalam proses rekonstruksi pengetahuan yang terus-menerus. Mereka menginternalisasi nilai-nilai Islam bukan sebagai dogma mati, melainkan sebagai prinsip hidup yang dinamis (thawabit murunah) prinsip yang tetap pada tujuan utamanya (seperti menjaga agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta) namun fleksibel dalam metode penerapannya[1630]. Dengan bekal ini, lulusan pendidikan Islam tidak hanya siap menghadapi ketidakpastian masa depan tetapi juga secara aktif membentuknya, menerapkan pengetahuan ilmiah yang terintegrasi dengan nilai ilahiah untuk mewujudkan kemaslahatan umat yang substantif dan berkelanjutan, sehingga memenuhi perannya sebagai khalifah di muka bumi.

Menerapkan Model Kurikulum Transdisipliner dalam Pendidikan Islam

Pendidikan Islam kontemporer menghadapi tantangan kompleks yang tak lagi dapat direspons secara reduksionis atau fragmentaris. Dalam konteks globalisasi, revolusi digital, dan krisis multikultural, model pendidikan yang dikotomis dengan pemisahan tajam antara ilmu agama dan ilmu umum telah terbukti tidak cukup memadai untuk membentuk insan kamil, manusia paripurna yang

seimbang antara dimensi spiritual, intelektual, sosial, dan ekologis. Dalam kerangka ini, penerapan kurikulum transdisipliner menjadi sebuah keniscayaan epistemologis sekaligus pedagogis. Transdisiplin tidak sekadar menawarkan kolaborasi antar-disiplin ilmu (interdisipliner) atau penggabungan disiplin dalam kerja terpadu (multidisipliner), melainkan menuntut pendekatan yang melampaui batas-batas disipliner untuk mencapai pemahaman holistik terhadap realitas, di mana setiap dimensi pengetahuan saling menyatu dalam satu struktur makna yang utuh[1631]. Dalam konteks pendidikan Islam, transdisiplin berpotensi merevitalisasi relasi antara naqli (pengetahuan yang bersumber dari wahyu) dan aqli (pengetahuan yang diperoleh melalui akal), yang secara historis pernah menjadi poros perkembangan peradaban Islam klasik.

Integrasi pendidikan agama, sains, sosial, dan humaniora dalam kurikulum transdisipliner bukan dimaksudkan untuk mengaburkan identitas Islam atau menyeragamkan pengetahuan, melainkan untuk membangun kerangka epistemik yang memungkinkan nilai-nilai Islam menjadi kompas etis dalam setiap proses pencarian ilmu. Sebagai contoh, ketika siswa mempelajari perubahan iklim dalam pelajaran sains, kurikulum transdisipliner dapat menghubungkannya dengan konsep khalifah fil ardh (manusia sebagai wakil Tuhan di bumi) dalam Al-Qur'an, yang menekankan tanggung jawab moral menjaga kelestarian lingkungan[1632]. Ayat seperti "Dan janganlah kamu membuat kerusakan di muka bumi setelah (Allah) memperbaikinya" (QS. Al-A'raf: 56) tidak hanya relevan secara teologis, tetapi juga menjadi dasar normatif bagi

pendidikan lingkungan berbasis nilai[1633]. Dalam konteks ini, sains tidak dipahami sebagai entitas netral secara moral, melainkan sebagai ruang praktik yang harus dijiwai oleh nilai-nilai tauhid, keadilan, dan keberlanjutan.

Demikian pula, dalam pendidikan ekonomi, kurikulum transdisipliner dapat mengintegrasikan prinsip-prinsip syariah seperti larangan riba, gharar (ketidakpastian ekstrem), dan eksploitasi, dengan teori ekonomi modern seperti ekonomi sirkular atau ekonomi keberlanjutan. Pendekatan ini memungkinkan peserta didik memahami bahwa Islam tidak hanya mengatur ibadah ritual, tetapi juga menjadi sistem etika yang komprehensif dalam kehidupan sosial-ekonomi. Sebagaimana ditegaskan oleh Muhammad Baqir al-Sadr dalam karyanya Iqtisaduna, ekonomi Islam bukan sekadar sistem hukum, melainkan paradigma moral yang menempatkan manusia dan masyarakat sebagai subjek utama pembangunan, bukan objek komodifikasi[1634]. Integrasi semacam ini menuntut guru yang tidak hanya menguasai disiplin agama atau ilmu umum, tetapi mampu menjadi "jembatan transdisipliner" yang mampu memfasilitasi dialog antarilmu secara kritis dan kontekstual.

Tantangan utama dalam penerapan kurikulum transdisipliner terletak pada resistensi struktural dalam sistem pendidikan yang masih didominasi oleh paradigma modernitas Barat, yang cenderung memisahkan agama dari domain publik dan ilmu pengetahuan. Perguruan tinggi dan lembaga pendidikan Islam sering kali terperangkap dalam dikotomi "pesantren vs sekolah", "ngaji vs eksperimen", atau "tahfiz vs teknologi", yang membatasi

ruang gerak kreativitas intelektual. Namun, sejarah peradaban Islam menunjukkan bahwa masa keemasan (abad ke-8 hingga ke-14 M) justru lahir dari integrasi yang dinamis antara ilmu-ilmu wahyu dan ilmu-ilmu rasional. Para ilmuwan seperti Al-Farabi, Ibnu Sina, dan Al-Ghazali tidak melihat pertentangan antara filsafat, sains, dan teologi; sebaliknya, mereka membangun sintesis intelektual yang mendalam dan berkelanjutan[1635]. Al-Ghazali, misalnya, setelah mengalami krisis spiritual, tidak menolak sains atau filsafat, tetapi memperbaiki pondasinya dengan metafisika Islam, menunjukkan bahwa transdisiplin sejati memerlukan refleksi ontologis dan epistemologis yang mendalam[1636].

Implementasi kurikulum transdisipliner juga menuntut transformasi metodologis dalam pembelajaran. Pendekatan problem-based learning (PBL) atau project-based learning (PrBL) dapat menjadi strategi efektif untuk menghadirkan konteks nyata di mana siswa diajak memecahkan masalah kompleks seperti kemiskinan, ketidakadilan gender, atau digitalisasi dengan pendekatan yang melibatkan perspektif keagamaan, ilmiah, dan sosial-humaniora secara simultan. Sebagai contoh, dalam proyek mengatasi kesenjangan digital di desa terpencil, siswa dapat mempelajari teknologi informasi, memahami konsep keadilan sosial dalam Islam (‘adl), serta mengeksplorasi nilai-nilai ukhuwah (persaudaraan) dan takaful ijtimai (kesejahteraan sosial) dari perspektif fiqh sosial. Di sini, hadis Nabi Muhammad SAW: “Perumpamaan orang-orang mukmin dalam kasih sayang mereka satu sama lain seperti satu tubuh; jika satu anggota tubuh merasa

sakit, maka seluruh tubuh akan merasakan demam dan tidak bisa tidur" (HR. Muslim) menjadi landasan etis bagi aksi kolektif berbasis teknologi[1637].

Selain itu, kurikulum transdisipliner menuntut rekonstruksi epistemologi pendidikan Islam yang tidak hanya bersifat reaktif, tetapi proaktif dalam membentuk peradaban. Seperti yang diusulkan oleh Ziauddin Sardar, pemikir postmodern Islam, umat Islam perlu mengembangkan Islamic futures thinking cara berpikir yang tidak hanya memahami masa lalu, tetapi juga membayangkan masa depan berdasarkan nilai-nilai Islam yang adaptif[1638]. Dalam kerangka ini, pendidikan bukan hanya untuk menjaga tradisi, tetapi untuk melahirkan generasi yang kreatif, kritis, dan visioner. Transdisiplin, bukan hanya pendekatan kurikuler, melainkan proyek peradaban.

Dalam Penerapan model kurikulum transdisipliner dalam pendidikan Islam merupakan jawaban epistemologis dan praktis terhadap fragmentasi pengetahuan yang melanda dunia modern. Dengan mengintegrasikan ilmu agama, sains, sosial, dan humaniora dalam satu kerangka holistik yang berakar pada tauhid, pendidikan Islam dapat melampaui dikotomi kuno dan menawarkan alternatif peradaban yang seimbang, adil, dan berkelanjutan. Tantangan struktural, budaya, dan kapasitas kelembagaan memang besar, tetapi bukan mustahil diatasi dengan kepemimpinan pendidikan yang visioner, guru yang transformatif, dan kurikulum yang berani melampaui batas disiplin. Seperti yang pernah dinyatakan oleh Ibnu Khaldun, "Ilmu pengetahuan adalah hiasan bagi yang beriman dan

perisai bagi yang berakal." Dalam kerangka transdisipliner, hiasan dan perisai itu harus dikenakan secara utuh, bukan terpisah[1639].

Kolaborasi Antar Mata Pelajaran untuk Mencapai Pemahaman Holistik

Dalam konteks pendidikan kontemporer, pencapaian pemahaman holistik tidak lagi dapat direduksi sebagai akumulasi fragmentasi pengetahuan dari berbagai mata pelajaran yang berdiri sendiri. Sebaliknya, pemahaman holistik menuntut pendekatan integratif yang melampaui batas disiplin ilmu, menghubungkan dimensi kognitif, afektif, dan spiritual dalam suatu kerangka epistemologis yang koheren. Kolaborasi antar mata pelajaran khususnya antara agama, sains, dan lingkungan hidup menjadi krusial dalam membangun paradigma pendidikan yang mampu menjawab kompleksitas tantangan global, seperti krisis ekologis, degradasi moral, dan keterputusan manusia dari makna eksistensial[1640]. Pendekatan transdisipliner, yang melampaui kolaborasi multidisipliner atau interdisipliner, menawarkan model kurikuler yang bukan hanya menjembatani disiplin ilmu, tetapi juga mengintegrasikan berbagai sistem pengetahuan termasuk yang bersumber dari wahyu dan empiris ke dalam wacana edukatif yang berkelanjutan dan bermakna[1641].

Dalam perspektif epistemologi Islam, pengetahuan tidak bersifat dikotomis; al-'ilm (ilmu) mencakup seluruh realitas yang dapat ditangkap oleh panca indera, akal, dan wahyu[1642]. Konsekuensinya, pembelajaran yang memisahkan ilmu agama dari ilmu alam justru menciptakan dualisme epistemik yang

menghambat pemahaman komprehensif tentang kenyataan. Al-Qur'an secara eksplisit menyerukan manusia untuk merenungkan tanda-tanda (āyāt) di alam semesta sebagai manifestasi dari keagungan Tuhan: "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan pergantian malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal" (QS. Al-Imran: 190)[1643]. Ayat ini bukan hanya mengandung dimensi teologis, tetapi juga mengundang eksplorasi ilmiah yang mendalam terhadap hukum alam sebagai bentuk ibadah intelektual[1644]. Pendidikan sains yang dikembangkan secara terisolasi dari kesadaran teologis berisiko menjadi instrumental dan dekontekstual dari nilai kemanusiaan, sedangkan pengajaran agama yang tidak mengintegrasikan fakta empiris berpotensi menghasilkan dogmatisme yang steril dari dialog dengan realitas[1645].

Kolaborasi antara agama dan sains dalam konteks pendidikan lingkungan hidup membuka ruang untuk membentuk kesadaran ekologis yang berakar pada nilai spiritual. Misalnya, kajian tentang perubahan iklim dapat diperkaya dengan nilai-nilai ajaran Islam mengenai khalīfah (kepemimpinan) dan amānah (amanat), di mana manusia diposisikan bukan sebagai penguasa alam yang eksploitatif, melainkan sebagai penjaga yang bertanggung jawab terhadap harmoni ekosistem[1646]. Hadis Nabi Muhammad SAW menyatakan, "Jika salah seorang di antara kalian memegang bibit pohon, sementara kiamat telah datang, maka tanamlah bibit itu" (HR. Ahmad)[1647]. Narasi ini tidak hanya menegaskan tanggung jawab ekologis, tetapi juga menanamkan etos jangka panjang dalam

pengelolaan sumber daya alam, yang sejalan dengan konsep keberlanjutan (sustainability) dalam ilmu lingkungan[1648].

Dari sudut pandang sains, konsep planetary boundaries yang diperkenalkan oleh Rockström dkk. mengidentifikasi sembilan batas ekologis yang jika dilampaui akan mengganggu stabilitas sistem bumi[1649]. Integrasi pengetahuan ini dengan nilai-nilai keagamaan dapat membentuk kesadaran bahwa melebihi batas ekologis bukan hanya pelanggaran terhadap hukum alam, tetapi juga bentuk kemaksiatan terhadap Tuhan yang telah menetapkan keseimbangan (mīzān) dalam penciptaan: “Dan langit diciptakan-Nya dan Dia tegakkan keseimbangan (mīzān)” (QS. Ar-Raḥmān: 7)[1650]. Di sinilah kurikulum kolaboratif berfungsi sebagai ruang dialog antara pengetahuan ilmiah dan wahyu, mengubah pembelajaran menjadi proses internalisasi nilai yang transformatif[1651].

Implementasi kolaborasi antar mata pelajaran ini memerlukan restrukturisasi kurikuler yang tidak hanya mengintegrasikan konten, tetapi juga mengubah metodologi pengajaran. Model pembelajaran berbasis proyek (project-based learning) yang melibatkan siswa dalam mengkaji isu lingkungan dari perspektif sains, agama, dan etika dapat menjadi wadah efektif untuk menciptakan pemahaman holistik[1652]. Sebagai contoh, siswa dapat merancang proyek konservasi air di sekolah, menganalisis data curah hujan (sains), menelaah ayat-ayat dan hadis tentang hematan air (agama), serta mengembangkan kampanye etika lingkungan (pendidikan karakter). Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan literasi sains

dan agama, tetapi juga membangun keterlibatan sosial dan tanggung jawab kolektif[1653].

Namun, tantangan utama dalam mewujudkan integrasi ini adalah resistensi struktural dalam sistem pendidikan yang masih berpegang pada logika fragmentasi disiplin ilmu. Banyak pendidik dilatih dalam tradisi spesialisasi sempit, sehingga kurang siap untuk melintasi batas disiplin[1654]. Profesional development guru harus mencakup pelatihan dalam pendidikan transdisipliner, etika lingkungan, dan filsafat integrasi ilmu. Lembaga pendidikan tinggi juga perlu mengembangkan kurikulum magister dan doktoral yang secara eksplisit membekali calon pendidik dengan kerangka teoretis dan praktik integratif semacam ini[1655].

Dalam sintesis akhir, kolaborasi antar mata pelajaran bukanlah sekadar penyatuan konten, melainkan sebuah gerakan epistemologis dan pedagogis menuju pendidikan yang memanusiakan manusia secara utuh. Dalam konteks Indonesia yang majemuk dan menghadapi tantangan ekologis yang mendesak, pendidikan holistik berbasis integrasi agama, sains, dan lingkungan menjadi imperatif etis maupun pragmatis. Menciptakan generasi yang tidak hanya cerdas secara kognitif, tetapi juga bijaksana secara spiritual dan bertanggung jawab secara ekologis, adalah tujuan mulia yang harus dikejar melalui kurikulum yang kolaboratif, reflektif, dan transformatif[1656].

Penyusunan Kurikulum Berbasis Proyek dan Penelitian Terpadu

Rezim pendidikan kontemporer sering kali terjebak dalam silo-silo disipliner yang artifisial, memisahkan wahyu (revelation) dari

realitas (reality), serta memisahkan nalar spekulatif-filosofis dari aplikasi teknis-praktis. Dalam konteks Pendidikan Islam, fragmentasi ini menciptakan dikotomi yang problematik antara ilmu-ilmu keislaman (al-ʻulūm al-naqliyyah) dan ilmu-ilmu umum (al-ʻulūm al-ʻaqliyyah), yang pada gilirannya melahirkan lulusan yang memiliki keterampilan teknis tetapi miskin spiritual-etik, atau sebaliknya[1657]. Sebagai respons terhadap tantangan epistemologis ini, penyusunan kurikulum transdisipliner berbasis proyek (project-based learning/PjBL) dan penelitian terpadu (integrated research) muncul bukan sekadar sebagai metodologi pedagogis, melainkan sebagai sebuah imperatif ontologis. Pendekatan ini bertujuan untuk mereaktualisasi konsep tawḥīd (keesaan Tuhan) dalam ranah pengetahuan, di mana segala bentuk ilmu pada hakikatnya bersumber dari dan bermuara kepada Allah SWT, sehingga tidak boleh dikotak-kotakkan[1658]. Kurikulum semacam ini didesain untuk melampaui sekadar multidispliner atau interdispliner, menuju pada integrasi yang holistik dan tanpa sekat, menciptakan ruang belajar di mana batas-batas antara fiqh, fisika, sosiologi, dan seni menjadi cair dan saling memperkaya.

Secara operasional, kurikulum berbasis proyek dalam kerangka transdisipliner dimulai dengan identifikasi masalah kontekstual dan autentik yang kompleks, yang menuntut pendekatan multi-perspektif untuk penyelesaiannya. Sebuah proyek, misalnya, dapat mengangkat tema “Merancang Sistem Pengelolaan Air yang Berkelanjutan dan Berkeadilan untuk Komunitas Perkotaan dalam Perspektif Maqāṣid al-Sharīʻah”. Proyek ini dengan sendirinya akan

memaksa peserta didik untuk melakukan penelitian terpadu yang menggabungkan: (1) prinsip-prinsip ekologi dan teknik lingkungan (sains); (2) analisis kebijakan sosial dan ekonomi (ilmu sosial); (3) kajian mendalam tentang konsep ḥifẓ al-māl (menjaga harta) dan ḥifẓ al-nafs (menjaga jiwa) dalam maqāṣid al-sharī'ah, serta teladan pengelolaan air dari masa Khulafā' al-Rāshidūn (ilmu agama)[1659]. Proses ini sejalan dengan esensi dari penelitian ilmiah yang dalam tradisi Islam didorong oleh firman Allah SWT: قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ("Katakanlah: 'Berjalanlah di muka bumi dan perhatikanlah bagaimana Allah memulai penciptaan'") (QS. Al-'Ankabūt: 20). Ayat ini tidak hanya memerintahkan untuk mengobservasi (tafakkur) tetapi juga implisit memerintahkan untuk melakukan eksperimen dan penelitian (tajrib)[1660].

Implikasi pedagogis dari model ini sangatlah profound. Pertama, ia mentransformasi peran guru dari transmitter pengetahuan menjadi fasilitator, mentor, dan co-inquirer yang membimbing siswa menelusuri jejaring pengetahuan yang kompleks. Kedua, pembelajaran berbasis proyek menumbuhkan keterampilan abad ke-21 secara intrinsik: kolaborasi dalam tim yang heterogen, pemecahan masalah (problem-solving), berpikir kritis (critical thinking) dalam menimbang bukti ilmiah dan nilai-nilai etika, serta komunikasi[1661]. Ketiga, dan yang terpenting, pendekatan ini menanamkan kesadaran integral bahwa setiap aksi teknikal dan sosial harus dipertimbangkan dampaknya dalam kerangka yang lebih luas, yaitu kemaslahatan umat (al-maṣlaḥah al-'āmmah) dan tanggung jawab sebagai khalīfah fī al-arḍ (wakil Allah di bumi)[1662].

Siswa tidak hanya belajar tentang sains dan agama, tetapi mereka belajar menjadi ilmuwan yang bertakwa, insinyur yang berempati, dan profesional yang memiliki landasan moral yang kokoh.

Namun, implementasinya tidak tanpa tantangan. Hal ini memerlukan rekonfigurasi total terhadap infrastruktur pendidikan, mulai dari pelatihan guru yang mampu menguasai lintas disiplin dan metodologi penelitian, penyediaan sumber daya yang memadai, hingga penilaian (assessment) autentik yang mampu mengukur proses dan produk pembelajaran yang kompleks dan multidimensi[1663]. Sistem penilaian harus dapat mengkuantifikasi tidak hanya pemahaman konten tetapi juga kemampuan kolaborasi, tingkat analisis etis, dan orisinalitas solusi yang ditawarkan. Meskipun demikian, tantangan ini harus dipandang sebagai investasi jangka panjang untuk menciptakan generasi pemikir dan problem-solver yang utuh, yang mampu menjawab tantangan peradaban dengan solusi yang tidak hanya cerdas secara teknis tetapi juga bijaksana secara spiritual dan berkeadilan secara sosial. Kurikulum transdisipliner berbasis proyek dan penelitian bukan lagi sebuah alternatif, melainkan sebuah keniscayaan untuk mewujudkan visi pendidikan Islam yang holistik dan relevan di era modern.

Menciptakan Pembelajaran yang Relevan dan Kontekstual untuk Generasi Z

Di tengah arus cepat transformasi digital dan perubahan paradigma sosio-kultural, pendidikan Islam menghadapi tantangan strategis dalam menjaga relevansinya dengan kebutuhan generasi

penerus, khususnya Generasi Z. Generasi yang lahir antara tahun 1997 hingga 2012 ini tumbuh dalam lingkungan digital yang mengglobal, serba cepat, dan interaktif generasi yang akrab dengan teknologi informasi, visualisasi data, dan pembelajaran nonlinier[1664]. Karakteristik kognitif mereka menunjukkan ketergantungan tinggi pada stimulasi multi-sensorik, kecenderungan belajar melalui simulasi, serta preferensi terhadap konten yang personal, otentik, dan aplikatif[1665]. Dalam konteks ini, pendidikan Islam tidak dapat lagi mengandalkan metode transfer pengetahuan konvensional yang monodireksional, tetapi harus berevolusi menuju pendekatan transdisipliner yang mengintegrasikan nilai-nilai keislaman dengan konteks zaman melalui kerangka digitalisasi pembelajaran.

Transdisiplinarity dalam pendidikan Islam bukan sekadar penggabungan disiplin ilmu, melainkan sebuah paradigma holistik yang melampaui batas-batas epistemologis antara ilmu agama dan ilmu umum. Pendekatan ini memungkinkan pembelajaran agama tidak berdiri sendiri, tetapi berdialog dengan sains, teknologi, seni, dan budaya kontemporer. Dalam konteks Generasi Z, transdisiplinarity menjadi penting karena memenuhi kebutuhan kognitif mereka akan koneksi antar-konsep, serta membentuk pemahaman yang utuh dan kontekstual terhadap nilai-nilai Islam[1666]. Sebagai contoh, materi tentang taqwa tidak hanya dibahas melalui tafsir ayat Al-Qur'an, tetapi juga dianalisis dari perspektif psikologi positif, kecerdasan emosional, dan neurosains perilaku, sehingga peserta didik mampu mengaitkan ketaqwaan

dengan kesejahteraan hidup, keseimbangan mental, dan ketahanan sosial[1667].

Integrasi teknologi digital menjadi kunci utama dalam membangun relevansi pendidikan Islam bagi Generasi Z. Digitalisasi pembelajaran bukan hanya soal penggunaan smartphone atau learning management system (LMS), tetapi lebih pada transformasi pendekatan pedagogis yang menempatkan siswa sebagai co-creator of knowledge melalui platform digital interaktif[1668]. Platform berbasis gamification, seperti aplikasi quiz keislaman berbasis Augmented Reality (AR), atau simulasi realitas virtual tentang perjalanan hidup para nabi, mampu menciptakan pengalaman belajar yang imersif dan bermakna[1669]. Penelitian menunjukkan bahwa penggunaan teknologi augmented learning dapat meningkatkan retensi informasi hingga 30–40% dibanding metode konvensional[1670]. Dalam konteks ajaran Islam, hal ini sejalan dengan semangat tadabbur dan tafakkur merenung secara mendalam terhadap tanda-tanda kebesaran Allah yang dalam konteks digital dapat direpresentasikan melalui visualisasi alam semesta, struktur sel biologis, atau dinamika sosial global yang dibungkus dalam konten multimedia interaktif[1671].

Namun demikian, digitalisasi tidak boleh menggeser esensi pendidikan Islam sebagai proses pembentukan karakter (akhlaq) dan identitas keimanan. Di sinilah peran penting kurikulum transdisipliner yang berakar pada sumber otoritatif Islam Al-Qur'an dan Sunnah namun tetap terbuka terhadap dinamika zaman. Al-Qur'an sendiri menekankan pentingnya kontekstualisasi ajaran

melalui ayat-ayat yang mengajak manusia merenungkan kejadian alam, sejarah umat terdahulu, dan dinamika sosial. Firman Allah, “Maka perhatikanlah bekas-bekas rahmat Allah, bagaimana Dia menghidupkan bumi yang telah mati. Sesungguhnya yang demikian itu benar-benar (berkuasa) menghidupkan orang-orang yang telah mati. Dan Dia Maha Kuasa atas segala sesuatu.” (QS. ar-Rum: 50). Ayat ini tidak hanya meminta refleksi teologis, tetapi juga mendorong keterlibatan intelektual dalam memahami proses alam dan sejarah sebagai media pembelajaran berbasis pengamatan suatu prinsip yang sangat relevan dengan gaya belajar Generasi Z yang visual dan eksperiential[1672].

Dari sisi hadis, Nabi Muhammad SAW bersabda, “Tuntutlah ilmu dari buaian hingga ke liang lahat.” (HR. Ibnu Majah, no. 224). Hadis ini menegaskan bahwa proses belajar bersifat seumur hidup (lifelong learning) dan harus menyesuaikan dengan konteks zaman, termasuk perkembangan teknologi dan budaya pembelajaran. Dalam konteks Generasi Z, hadis ini menjadi legitimasi teologis bagi pendidikan Islam yang inovatif, adaptif, dan berkelanjutan. Pendidikan Islam yang stagnan justru bertentangan dengan semangat hadis yang mendorong eksplorasi ilmu dalam segala bentuk dan ruang[1673].

Lebih jauh, model pembelajaran transdisipliner berbasis digital perlu dirancang dengan prinsip contextual authenticity keaslian konteks yang memungkinkan peserta didik memahami nilai Islam sebagai respons terhadap persoalan nyata. Misalnya, ketika membahas isu ekologi, materi tidak hanya terbatas pada ayat

tentang larangan merusak bumi (QS. al-A'raf: 56), tetapi juga diperkaya dengan data ilmiah tentang perubahan iklim, serta simulasi digital tentang dampak emisi karbon terhadap ekosistem global. Pendekatan ini tidak hanya memperdalam pemahaman, tetapi juga membentuk kesadaran etis dan tanggung jawab sosial yang merupakan inti dari pendidikan karakter Islam[1674].

Di tingkat kebijakan, implementasi pendidikan Islam transdisipliner memerlukan restrukturisasi kurikulum yang memadukan kompetensi religius, digital, dan kritis secara sinergis. Lembaga pendidikan Islam baik madrasah, pesantren, maupun universitas harus membentuk tim kolaboratif antara ulama, pendidik, ilmuwan, dan desainer pembelajaran digital. Kolaborasi ini akan memastikan bahwa konten keislaman tidak direduksi menjadi informasi statis, tetapi terus direkonstruksi secara kontekstual tanpa kehilangan akar teologisnya[1675].

Menciptakan pembelajaran yang relevan dan kontekstual bagi Generasi Z dalam pendidikan Islam bukanlah sekadar perluasan penggunaan teknologi, melainkan transformasi epistemologis dan pedagogis yang berlandaskan pada kerangka transdisipliner. Hanya dengan menyelaraskan nilai-nilai keislaman yang abadi dengan dinamika zaman yang terus berubah, pendidikan Islam dapat mempertahankan perannya sebagai rahmatan lil 'alamin rahmat bagi seluruh alam yang tidak hanya menjawab pertanyaan teologis, tetapi juga memampukan generasi muda menjadi agen perubahan yang beriman, berilmu, dan berakhlak mulia di tengah kompleksitas abad ke-21[1676].

Keunggulan dan Tantangan Kurikulum Transdisipliner dalam Pendidikan Islam

Pergeseran paradigma pendidikan dari model disipliner yang terkotak-kotak menuju pendekatan transdisipliner merepresentasikan sebuah respons epistemologis terhadap kompleksitas tantangan zaman kontemporer. Dalam konteks Pendidikan Islam, integrasi pendekatan ini tidak sekadar menjadi sebuah inovasi pedagogis, melainkan sebuah keniscayaan untuk merevitalisasi cita-cuta pendidikan yang holistik (tarbiyah syumuliyah). Kurikulum transdisipliner menawarkan janji untuk menyatukan kembali ilmu-ilmu yang terfragmentasi, membangun jembatan antara wahyu (naqli) dan akal (aqli), serta memposisikan umat Islam sebagai pemecah masalah (problem-solver) yang relevan secara global. Namun, perjalanan menuju integrasi ini diwarnai oleh sejumlah tantangan struktural dan filosofis yang mendalam, yang memerlukan kontemplasi kritis dan desain strategis yang matang.

Keunggulan primer dari adopsi kurikulum transdisipliner dalam ekosistem Pendidikan Islam terletak pada kapasitasnya untuk membentuk pribadi pelajar yang multidimensi. Sebuah pendekatan transdisipliner tidak berhenti pada multidispliner (menggunakan banyak disiplin ilmu) atau interdisipliner (mengintegrasikan disiplin yang saling terkait), tetapi melampauinya dengan menciptakan kerangka pemahaman yang sama sekali baru yang melintasi dan melampaui batas-batas disiplin ilmu itu sendiri[1677]. Dalam kerangka ini, siswa diajak untuk tidak hanya melihat Islam sebagai sebuah subjek kajian teologis yang terisolasi, melainkan sebagai sebuah

lensa wahyu yang dapat dan harus berdialog secara dinamis dengan segala bentuk pengetahuan. Seorang siswa yang mempelajari konsep ekonomi Islam (fiqh muamalah), misalnya, tidak akan lagi mempelajarinya sebagai rangkaian hukum normatif belaka. Melainkan, ia akan menganalisisnya melalui perspektif ekonomi makro, sosiologi masyarakat, etika bisnis filosofis, dan keberlanjutan lingkungan, sehingga menghasilkan pemahaman yang utuh dan kontekstual tentang bagaimana prinsip-prinsip syariah dapat dioperasionalisasi-kan untuk memecahkan masalah ketimpangan atau krisis finansial[1678].

Konstruksi pengetahuan semacam ini sejalan dengan pesan universal Al-Qur'an yang berulang kali mengajak manusia untuk merenungi ciptaan-Nya (afala taqilun, afala tatafakkarun) yang secara inherent adalah multidisiplin dan terintegrasi. Alam semesta tidak tercipta dalam kotak-kotak ilmu fisika, biologi, atau kimia yang terpisah; ia adalah sebuah sistem yang kompleks, saling terhubung, dan kohesif. Pendekatan transdisipliner, Adalah upaya pedagogis untuk meniru kesatuan ciptaan ini (tawhid) dalam proses belajar[1679]. Hasilnya adalah pembentukan insan kamil` (manusia universal) atau setidaknya mendekati ide tersebut seorang individu yang tidak hanya memiliki kedalaman spiritual-keagamaan tetapi juga memiliki keluasan wawasan intelektual dan kapasitas praktis. Mereka dibekali dengan keterampilan abad ke-21 yang kritikal seperti pemikiran sistem (systems thinking), kreativitas, kolaborasi, dan komunikasi, yang kesemuanya merupakan derivasi dari kemampuan untuk mensintesis pengetahuan dari berbagai sumber

yang berbeda[1680]. Dalam praktiknya, lulusan dari sistem seperti ini akan menjadi lebih adaptif dan resilien dalam menghadapi problema dunia nyata yang jarang sekali tunduk pada batasan satu disiplin ilmu. Sebuah masalah kompleks seperti perubahan iklim, misalnya, menuntut pemahaman yang menyatu antara sains atmosfer, kebijakan politik, etika lingkungan, ekonomi hijau, dan tentu saja, ajaran Islam tentang kepemimpinan (khalifah) di muka bumi dan tanggung jawab terhadap kelestarian alam. Sebuah kurikulum transdisipliner menyiapkan siswa untuk tidak melihat masalah ini secara parsial, tetapi menyelami akar permasalahannya dan merancang solusi inovatif yang sinergis dan berkelanjutan, sehingga mencerminkan peran mereka sebagai hamba Allah (abdullah) dan pemakmur bumi (khalifah fil ardh)[1681].

Tantangan dalam Mengimplementasikan Kurikulum Transdisipliner

Implementasi kurikulum transdisipliner, meskipun secara konseptual menjanjikan solusi bagi kompleksitas permasalahan abad ke-21, dihadapkan pada sejumlah tantangan epistemologis dan praktis yang profund. Tantangan ini tidak hanya bersifat teknis-pedagogis, tetapi juga menyentuh paradigma dasar dalam dunia akademik mengenai cara pengetahuan (knowledge) diproduksi, diklasifikasikan, dan ditransmisikan. Inti dari kesulitan ini terletak pada upaya mentransendensi batas-batas disipliner yang telah terinstitusionalisasi secara kokoh selama berabad-abad, sekaligus membangun sebuah ekosistem pembelajaran yang authentically integrated[1682].

Tantangan paling fundamental adalah upaya memadukan berbagai disiplin ilmu yang memiliki episteme, metodologi, dan ontologi yang kerap kali tidak sejalan. Sebuah disiplin ilmu bukan sekadar kumpulan fakta, melainkan sebuah komunitas epistemik dengan bahasa, nilai, dan kriteria kebenarannya sendiri (ways of knowing)[1683]. Upaya mengintegrasikan, misalnya, pendekatan positivisme dari ilmu alam yang kuantitatif dengan hermeneutika dari ilmu humaniora yang kualitatif, lebih dari sekadar menggabungkan silabus; ia memerlukan negosiasi epistemik yang rumit untuk menciptakan common framework of reference yang koheren[1684]. Tanpa framework ini, kurikulum transdisipliner berisiko menjadi agregasi superfisial dari berbagai mata pelajaran, alih-alih sintesis yang menghasilkan pemahaman baru. Dalam konteks keilmuan Islam, integrasi ini bahkan lebih kompleks karena melibatkan paradigma Naqli (wahyu) dan Aqli (rasio), yang memerlukan pendekatan yang menghormati otoritas masing-masing sumber pengetahuan namun tetap terbuka untuk dialog yang produktif, sebagaimana tercermin dalam ayat Al-Qur'an: "...maka bertanyalah kepada orang yang mempunyai pengetahuan jika kamu tidak mengetahui." (QS. An-Nahl: 43)[1685]. Ayat ini mengisyaratkan suatu model epistemik kolaboratif yang melampaui sekat-sekat ilmu.

Tantangan kedua yang tak kalah pelik adalah pengembangan materi ajar yang terintegrasi secara substantif. Materi ajar konvensional dirancang untuk memenuhi tujuan pembelajaran suatu disiplin tertentu yang spesifik dan terukur. Sebaliknya, materi

ajar transdisipliner harus dirancang di sekitar tema, isu, atau problem yang kompleks (wicked problems) yang memerlukan perspektif ganda[1686]. Pengembangan ini membutuhkan investasi waktu dan sumber daya intelektual yang sangat besar dari tim pengembang, yang harus menguasai lebih dari satu disiplin atau setidaknya memiliki literasi yang cukup terhadap disiplin lain. Seringkali, materi yang dihasilkan masih terjebak pada pendekatan multidispliner (di mana setiap disiplin menyumbang bagiannya tanpa integrasi mendalam) atau interdisipliner (di mana ada dialog antar disiplin), tetapi belum mencapai tingkat transdisipliner yang sejati di mana batas-batas disiplin itu sendiri menjadi kabur dan melahirkan pemahaman yang sama sekali baru[1687].

Tantangan ketiga, dan mungkin yang paling menentukan keberhasilan implementasi, adalah kesiapan para pendidik. Guru atau dosen tidak hanya perlu dilatih untuk menguasai konten dari beberapa disiplin ilmu, tetapi yang lebih penting, harus mengalami pergeseran paradigma dalam peran mereka dari seorang 'ahli' (expert) yang mentransmisikan pengetahuan menjadi seorang 'fasilitator' yang mengkurasi proses inquiry dan sintesis pengetahuan[1688]. Hal ini memerlukan keterampilan pedagogis yang sangat tinggi untuk mengelola dinamika kelas yang melibatkan berbagai perspektif, yang mungkin saling bertentangan, serta membimbing peserta didik menuju pemahaman yang holistik. Pelatihan konvensional yang berfokus pada penguatan materi ajar single-discipline menjadi tidak memadai. diperlukan program pengembangan profesional yang berkelanjutan dan bersifat

colaboratif, menciptakan komunitas praktisi di mana para pendidik dapat belajar dan berrefleksi bersama[1689]. Nabi Muhammad SAW sendiri telah memodelkan pendekatan pedagogis yang holistik dan kontekstual dalam hadisnya: “Sesungguhnya aku diutus sebagai seorang guru.” (HR. Ibnu Majah)[1690]. Hadis ini menekankan esensi pembelajaran yang memanusiakan dan membimbing, sebuah prinsip yang menjadi landasan etos guru dalam kurikulum transdisipliner.

Selain ketiga tantangan inti di atas, faktor infrastruktural seperti sistem penilaian (assessment) yang tradisional dan terstandarisasi serta budaya kelembagaan yang masih sangat tersilosasi juga menjadi kendala signifikan[1691]. penilaian transdisipliner harus mampu mengukur kemampuan sintesis, berpikir sistemik, dan kolaborasi, yang jauh lebih sulit untuk dikuantifikasi dibandingkan pencapaian pengetahuan faktual. Implementasi kurikulum transdisipliner pada dasarnya adalah sebuah proyek transformatif yang menuntut reorientasi filosofis, pedagogis, dan struktural secara simultan dalam sistem pendidikan.

Peran Guru dan Lembaga Pendidikan dalam Mewujudkan Kurikulum Transdisipliner

Implementasi kurikulum transdisipliner menandai sebuah paradigma shift radikal dari model pendidikan tradisional yang terfragmentasi. Dalam kerangka ini, peran guru mengalami transformasi fundamental dari seorang transmiter pengetahuan yang spesialis menjadi seorang orchestrator of learning, fasilitator yang gesit, dan seorang intelektual publik yang membingkai realitas

kompleks melalui lensa yang holistik dan saling terhubung[1692]. Transdisiplinarietas, sebagaimana dicirikan oleh its focus on "life-world problems" yang tidak mengenal batasan disiplin ilmu, menuntut pendidik untuk menguasai tidak hanya konten inti dari bidangnya sendiri tetapi juga memiliki literasi yang memadai terhadap disiplin ilmu yang berdekatan dan jauh sekalipun, serta keterampilan pedagogis yang luwes untuk merajutnya menjadi sebuah jalinan pemahaman yang koheren[1693]. Guru tidak lagi menjadi satu-satunya sumber otoritas pengetahuan (sage on the stage) tetapi berperan sebagai pemandu yang mendorong eksplorasi (guide on the side), membangun scaffold kognitif yang memungkinkan peserta didik untuk mengidentifikasi pola, membuat hubungan, dan pada akhirnya mensintesis pengetahuan baru dari integrasi berbagai perspektif yang berbeda[1694].

Transformasi peran guru ini mustahil tercapai tanpa komitmen dan dukungan struktural yang mendalam dari lembaga pendidikan. Lembaga berfungsi sebagai ekosistem yang memungkinkan atau justru menghambat terwujudnya visi kurikulum transdisipliner[1695]. Dukungan ini dimanifestasikan dalam beberapa bentuk: pertama, melalui investasi berkelanjutan dalam pengembangan profesional (continuous professional development/CPD) yang tidak bersifat insidental tetapi terstruktur dan kolaboratif[1696]. Program CPD harus dirancang untuk membekali guru dengan alat-alat konseptual metode penelitian integratif seperti system thinking, design thinking, dan pendekatan antarmuka (interface studies), sekaligus memberikan ruang bagi guru dari berbagai disiplin ilmu untuk

melakukan co-design pembelajaran dan bahan ajar[1697]. Kedua, lembaga perlu merekonfigurasi struktur administratif dan temporalnya; jadwal yang kaku berdasarkan jam pelajaran per mata pelajaran perlu ditinjau ulang untuk memberikan blok waktu yang lebih panjang dan fleksibel (block scheduling) yang esensial untuk proyek-proyek investigatif mendalam[1698]. Lebih jauh, sistem penilaian (assessment) juga harus berevolusi dari tes standar yang mengukur recall informasi menuju penilaian autentik yang mampu mengukur kemampuan sintesis, kolaborasi, kreativitas, dan pemecahan masalah kompleks (complex problem-solving)[1699].

Secara filosofis, pergeseran menuju pendidikan transdisipliner ini menemukan resonansinya yang dalam dalam worldview Islam, yang memandang ilmu pengetahuan sebagai suatu kesatuan yang utuh (integrated knowledge) yang berasal dari sumber Yang Maha Esa. Konsep wahdat al-‘ulūm (kesatuan ilmu pengetahuan) menegaskan bahwa semua bidang ilmu alam, sosial, humaniora pada hakikatnya saling terhubung karena merupakan pengejawantahan dari tanda-tanda kekuasaan Allah (āyāt) di alam semesta (afāq) dan dalam diri manusia (anfus)[1700]. Sebagaimana firman-Nya, "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap penjuru dan pada diri mereka sendiri, sehingga jelaslah bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar." (QS Fussilat[41] 53). Ayat ini mengisyaratkan sebuah pendekatan knowing yang integrative, di mana memahami alam semesta (sains) dan memahami diri (psikologi, spiritualitas) adalah dua jalan yang konvergen menuju kebenaran yang sama[1701]. Guru

dalam perspektif Islam memiliki peran yang lebih mulia lagi, yaitu sebagai murabbī yang tidak hanya mengajarkan ilmu (ta'līm) tetapi juga membimbing peserta didik untuk menyelaraskan pengetahuannya dengan tujuan penciptaan (tarbiyah), sehingga setiap integrasi ilmu pada akhirnya mengantarkan pada pengenalan dan pendekatan diri kepada Sang Pemilik Ilmu (ma'rifatullāh)[1702]. Hadis Nabi Muhammad SAW, "Utlubul 'ilma minal mahdi ilal lahdi" (Tuntutlah ilmu dari buaian hingga liang lahat), juga menekankan sifat pembelajaran yang holistik dan berkelanjutan sepanjang hayat, sebuah prinsip inti dari pendekatan transdisipliner yang berfokus pada pemecahan masalah kehidupan nyata yang terus berkembang[1703].

Mewujudkan kurikulum transdisipliner adalah sebuah enterprise kolektif yang menuntut sinergi simbiosis antara agency guru dan struktur kelembagaan. Guru membawa visi, passion, dan kapasitas pedagogis untuk menerjemahkan teori into practice, sementara lembaga pendidikan bertanggung jawab menciptakan lingkungan yang subur (enabling environment) yang mendorong inovasi, kolaborasi, dan eksperimentasi. Tanpa guru yang kompeten dan visioner, kurikulum transdisipliner hanyalah sebuah dokumen konseptual. Sebaliknya, tanpa dukungan kelembagaan yang transformatif, bahkan guru yang paling inovatif pun akan terbentur pada tembok birokrasi, kekakuan kurikulum, dan budaya kerja yang terisolasi. Keberhasilan implementasinya, terletak pada kemampuan kedua aktor ini untuk berko-evolusi menuju sebuah ekosistem pembelajaran yang dinamis, relevan, dan pada akhirnya

bermakna, yang mempersiapkan peserta didik untuk menghadapi realitas dunia yang kompleks dan saling terhubung dengan bekal pengetahuan yang terintegrasi dan wisdom yang menyeluruh.

Memanfaatkan Teknologi untuk Mendukung Pembelajaran Transdisipliner

Dalam konteks transformasi pendidikan abad ke-21, pembelajaran transdisipliner telah muncul sebagai paradigma penting yang melampaui batas disiplin ilmu konvensional, menuntut integrasi pengetahuan dari berbagai domain sains, seni, teknologi, dan nilai-nilai keagamaan dalam satu kerangka epistemologis yang koheren[1704]. Dalam pendidikan Islam, pendekatan transdisipliner tidak sekadar menawarkan metode pedagogis yang inovatif, tetapi juga memperkuat agenda integrasi ilmu (integration of knowledge) yang menjadi fondasi pemikiran tokoh-tokoh seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas dan Ismail al-Faruqi[1705]. Di sinilah teknologi, dalam berbagai bentuknya, memainkan peran sentral sebagai enabler yang memfasilitasi proses konstruksi dan difusi pengetahuan lintas disiplin dengan cara yang dinamis, inklusif, dan responsif terhadap realitas global[1706]. Transformasi digital yang masif dari kecerdasan buatan (AI), virtual reality (VR), hingga massive open online courses (MOOCs) telah membuka cakrawala baru bagi pendidikan Islam untuk tidak hanya bertahan, tetapi juga memimpin dalam dialog pengetahuan kontemporer[1707].

Dari perspektif epistemologis, teknologi bukanlah entitas netral; ia membawa muatan filosofis dan etis yang harus direspon secara

kritis oleh pendidikan Islam[1708]. Namun, dalam konteks penerapannya, teknologi justru dapat menjadi sarana transformasi kurikulum yang menempatkan Al-Qur'an dan Sunnah sebagai pusat referensi, sekaligus membuka ruang bagi dialog produktif dengan sains modern[1709]. Platform digital seperti learning management systems (LMS), misalnya, memungkinkan integrasi materi tafsir, hadis, fikih, dan filsafat Islam dengan disiplin ilmu sosial dan alam melalui modul pembelajaran yang saling terhubung secara tematik seperti membahas isu lingkungan hidup melalui lensa ayat-ayat qur'aniyah tentang khalifah dan istimlak, sekaligus merujuk pada data ilmiah tentang perubahan iklim[1710]. Dalam skenario ini, teknologi tidak sekadar mendistribusikan informasi, tetapi turut membentuk proses kognitif peserta didik untuk berpikir secara holistik, sistemik, dan reflektif ciri khas pembelajaran transdisipliner[1711].

Sebagai contoh konkret, penggunaan digital storytelling berbasis web telah diterapkan di sejumlah lembaga pendidikan Islam untuk menjembatani narasi teologis dengan realitas sosial-kultural kontemporer[1712]. Mahasiswa tidak hanya belajar tentang konsep rahmatan lil 'alamin melalui hafalan teks, tetapi secara aktif merancang proyek multimedia yang mengintegrasikan data sosial, video wawancara masyarakat, dan refleksi spiritual menghasilkan produksi pengetahuan yang partisipatif dan kontekstual[1713]. Pendekatan seperti ini mencerminkan prinsip transdisipliner yang menekankan boundary crossing, yaitu keleluasaan melampaui

batas institusi, disiplin, dan media untuk mencapai pemahaman yang lebih utuh tentang realitas[1714].

Lebih jauh, teknologi membuka peluang untuk melakukan decolonization of knowledge dalam pendidikan Islam sebuah agenda yang mendesak untuk mengembalikan otoritas epistemik umat Islam dalam produksi ilmu pengetahuan[1715]. Dengan memanfaatkan open-access journals, repositori digital, dan jaringan akademik global, pemikiran keislaman tradisional dapat diakses, dianalisis, dan dijembatani dengan perspektif ilmu pengetahuan modern tanpa kehilangan akarnya[1716]. Sebagai contoh, aplikasi semantic analysis tools berbasis AI dapat digunakan untuk memetakan korelasi konseptual antara kategori dalam hadis dan tema dalam literatur sains sebagaimana dilakukan oleh proyek Hadith Sciences and Machine Learning di Universitas Al-Quds[1717]. Melalui teknologi, otoritas teks keagamaan tidak tergerus, tetapi justru diperkuat melalui pendekatan metodologis yang rigor dan sistematis[1718].

Namun, tantangan etis dan pedagogis tetap harus diantisipasi. Teknologi berpotensi menciptakan fragmentasi pengetahuan jika digunakan secara mekanis tanpa bimbingan filosofis yang kuat[1719]. Di sinilah peran guru (murobbi) dan kurikulum berbasis akhlak menjadi krusial. Tanpa integrasi nilai, pembelajaran transdisipliner berisiko menghasilkan knowledge without wisdom penguasaan informasi tanpa kedalaman spiritual dan tanggung jawab sosial[1720]. Dalam perspektif Islam, teknologi harus dinilai melalui prinsip maqasid al-shariah: apakah penggunaannya mendorong

terwujudnya kemaslahatan, menjaga martabat manusia, dan memelihara keseimbangan alam[1721]? Jawaban atas pertanyaan ini menuntut kompetensi reflektif yang tidak hanya dimiliki oleh pengembang teknologi, tetapi juga oleh pendidik dan peserta didik[1722].

Pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran transdisipliner bukanlah sekadar persoalan infrastruktur atau literasi digital, melainkan wujud dari upaya epistemik untuk membangun peradaban ilmu yang berakar pada tauhid dan berorientasi pada kesejahteraan universal[1723]. Ketika pendidikan Islam mampu memadukan kearifan tekstual dengan inovasi teknologis dalam kerangka transdisipliner, maka ia tidak hanya relevan di era digital, tetapi menjadi agen perubahan yang membawa insan kamil manusia paripurna ke dalam realitas sosial-budaya yang kompleks[1724].

Implementasi Kurikulum Transdisipliner di Sekolah Islam

Implementasi kurikulum transdisipliner di lingkungan sekolah Islam tidak sekadar merupakan sebuah inovasi pedagogis, melainkan sebuah reaktualisasi epistemologis yang berusaha menyelaraskan kerangka pendidikan modern dengan pandangan dunia (worldview) Islam yang integral (tawḥīdī)[1725]. Pendekatan ini dengan sengaja melampaui integrasi interdisipliner yang hanya memadukan disiplin ilmu, menuju sintesis yang lebih dalam di mana batas-batas antara ilmu-ilmu keislaman (naqliyyah), ilmu-ilmu umum (aqliyyah), dan realitas kompleks peserta didik menjadi cair

dan saling memperkaya[1726]. Beberapa institusi perintis telah mengonkretkan visi ini, menawarkan wawasan berharga tentang praktik terbaik yang dapat menjadi model pengembangan lebih lanjut.

Sekolah Islam internasional di Malaysia dan Singapura, misalnya, telah mengadopsi model "Problem-Based Learning" yang berakar pada isu-isu kontemporer. Sebuah studi etnografi mendalam mengungkap bagaimana suatu kelas menangani masalah limbah makanan di komunitasnya[1727]. Projek ini tidak hanya melibatkan biologi (dekomposisi, dampak lingkungan), sosiologi (perilaku masyarakat, pola konsumsi), dan ekonomi (manajemen sumber daya), tetapi juga secara mendalam dieksplorasi melalui lensa maqāṣid al-sharīʿah (tujuan-tujuan syariat), khususnya ḥifẓ al-māl (menjaga harta) dan ḥifẓ al-bi'ah (menjaga lingkungan)[1728]. Siswa menganalisis hadis-hadis tentang larangan isrāf (berlebihan), merujuk pada firman Allah SWT: "…Makan dan minumlah, dan janganlah berlebih-lebihan. Sesungguhnya Dia tidak menyukai orang-orang yang berlebih-lebihan." (QS. Al-A'rāf: 31)[1729]. Mereka kemudian merancang kampanye komunitas yang tidak hanya efektif secara teknis tetapi juga sarat dengan nilai-nilai da'wah dan amar ma'ruf nahi munkar. Praktik ini menunjukkan bagaimana transdisiplineritas memfasilitasi internalisasi nilai bukan sebagai subjek terpisah, tetapi sebagai kerangka operasional untuk memecahkan masalah.

Di Indonesia, beberapa pesantren modern dan sekolah Islam terpadu mulai mengembangkan "studio-based learning", di mana

siswa terlibat dalam proyek pembuatan produk atau artefak yang memerlukan multidimensi pengetahuan. Contohnya, proyek merancang dan membangun model taman kota yang ideal[1730]. Dalam proyek ini, konsep matematika (geometri, skala), seni (estetika, desain), dan sains (botani, ekologi) menyatu. Yang menarik, guru membimbing siswa untuk mengkonseptualisasikan "taman ideal" ini dengan merujuk pada konsep fiqih tentang ḥimā (kawasan lindung), konsep tasawuf tentang ketenangan (sakīnah), serta narasi Al-Qur'an tentang surga sebagai metafora tertinggi dari taman yang indah dan lestari[1731]. Proses refleksi (tafakkur) menjadi bagian sentral, di mana siswa tidak hanya ditanya "bagaimana kamu membangunnya?" tetapi lebih mendalam, "mengapa taman penting bagi peradaban Islam?" dan "bagaimana ciptaanmu merefleksikan tanggung jawabmu sebagai khalīfah?"[1732]. Pendekatan ini mengubah pembelajaran dari akuisisi informasi menjadi pembentukan pemahaman yang mendalam dan bermakna (deep meaning-making).

Praktik terbaik yang teramati dari berbagai konteks ini mengerucut pada beberapa prinsip kunci. Pertama, keberhasilan sangat bergantung pada kapasitas guru untuk berperan sebagai fasilitator yang memiliki kelimpahan wawasan keislaman dan kemampuan merancang pengalaman belajar yang autentik, bukan sekadar penyampai materi[9]. Kedua, assessment harus bergeser dari tes standar berbasis konten menuju penilaian autentik (authentic assessment) yang mengevaluasi proses, produk, dan refleksi siswa, seperti portofolio, presentasi proyek, dan jurnal

refleksi[1733]. Ketiga, dan yang paling penting, adalah penciptaan lingkungan belajar yang memungkinkan eksplorasi, toleransi terhadap ambiguitas, dan keberanian intelektual (intellectual courage) untuk menghubungkan titik-titik yang tampaknya terpisah. Lingkungan semacam itu pada hakikatnya adalah manifestasi dari semangat ijtihād dalam pendidikan[11]. Implementasi ini membuktikan bahwa kurikulum transdisipliner, ketika ditanamkan dalam nilai-nilai Islam, mampu menghasilkan lulusan yang tidak hanya cakap secara akademis tetapi juga memiliki kepekaan spiritual dan moral untuk berkontribusi secara konstruktif dalam memecahkan teka-teki peradaban manusia yang kompleks.

Evaluasi dan Umpan Balik dari Siswa dan Guru terkait Model Kurikulum ini

Pengembangan kurikulum transdisipliner, sebagaimana dituntut oleh kompleksitas tantangan sosial, ekologis, dan teknologis abad ke-21, tidak dapat dipandang sebagai proses linier atau teknokratis yang berakhir pada penentuan standar kompetensi dan struktur mata pelajaran. Sebaliknya, kurikulum transdisipliner harus dilihat sebagai artefak pedagogis yang hidup (living curriculum), yang terus-menerus direfleksikan, dievaluasi, dan direkonstruksi berdasarkan dialog kritis antara teori dan praktik, antara pembelajar dan pendidik, serta antara konteks lokal dan global. Dalam kerangka ini, evaluasi dan umpan balik dari siswa dan guru berfungsi bukan sekadar sebagai alat ukur keberhasilan instruksional, melainkan sebagai modal epistemologis yang strategis bagi transformasi kurikulum itu sendiri[1734].

Dalam pandangan konstruktivisme sosial, pembelajaran merupakan proses co-konstruksi pengetahuan yang terjadi dalam interaksi dinamis antara individu, kelompok, dan lingkungan sosial. Sejalan dengan itu, evaluasi kurikulum tidak boleh direduksi menjadi pengukuran perolehan hasil belajar berbasis tes standar. Menurut Stake (1995), evaluasi harus bersifat responsive, yakni merespons konteks, nilai, dan pengalaman para pemangku kepentingan, khususnya siswa dan guru, sebagai aktor utama dalam ekosistem pendidikan[1735]. Dalam kurikulum transdisipliner, di mana batas antar disiplin ilmu kabur dan kolaborasi lintas bidang menjadi norma, perspektif subjektif dari peserta didik dan pendidik menjadi sumber data kualitatif yang tak ternilai. Siswa, sebagai agen pembelajaran, mampu memberikan masukan terkait relevansi konten, intensitas kognitif, serta pengalaman afektif yang mereka alami selama proses pembelajaran. Sementara itu, guru, sebagai fasilitator dan desainer mikro-kurikulum, memiliki kapasitas untuk mengobservasi secara langsung efikasi pedagogi transdisipliner, termasuk hambatan struktural, ketegangan metodologis, dan kebutuhan dukungan profesional[1736].

Umpan balik dari siswa, ketika diperoleh secara sistematis melalui survei reflektif, diskusi kelompok terfokus (focus group discussion), atau portofolio refleksi, dapat mengungkap dimensi-dimensi yang sering terlewatkan oleh pendekatan evaluasi kuantitatif. Misalnya, siswa mungkin menyatakan bahwa meskipun mereka menguasai konsep integratif antara sains dan etika, mereka kesulitan menyampaikan ide dalam bentuk yang koheren karena

kurangnya pelatihan dalam komunikasi lintas disiplin. Temuan semacam ini tidak hanya menunjukkan kebutuhan akan intervensi pedagogis tertentu, namun juga mengungkap kelemahan dalam desain kurikulum yang mungkin terlalu menekankan integrasi konten dan mengabaikan keterampilan meta-kognitif seperti refleksi, argumentasi, dan sintesis[1737]. Dalam konteks ini, teori threshold concepts yang dikemukakan oleh Meyer dan Land (2003) sangat relevan beberapa konsep transdisipliner bersifat transformative, troublesome, dan irreversible, yang berarti siswa mengalami perubahan paradigmatik dalam berpikir, namun proses transformasi ini membutuhkan waktu, dukungan, dan ruang untuk refleksi mandiri[1738].

Di sisi lain, umpan balik guru menawarkan lapisan analisis yang lebih institusional dan struktural. Guru tidak hanya menilai efektivitas metodologi, tetapi juga merasakan tekanan dari beban kerja, kurangnya pelatihan, serta ketidaksesuaian antara ekspektasi kurikulum dan kenyataan infrastruktur sekolah. Sebagaimana dicatat oleh Biesta (2009), pendidikan tidak boleh hanya diukur dari perspektif learnification yakni pengurangan pendidikan menjadi akuisisi kompetensi tetapi harus mempertimbangkan aspek subjectification, di mana siswa dan guru sama-sama mengalami proses menjadi subjek yang kritis dan etis[1739]. Dalam konteks kurikulum transdisipliner, guru sering kali merasa tidak diberdayakan karena kurangnya otoritas kurikuler dan dominasi kurikulum nasional yang rigid. Evaluasi yang autentik harus melibatkan guru sebagai co-researcher atau curriculum co-

designer, bukan sekadar agen implementasi[1740]. Tidak dapat dipungkiri bahwa mekanisme evaluasi berbasis partisipatif ini memiliki dasar filosofis yang mendalam, termasuk dalam tradisi Islam yang menempatkan pentingnya tadabbur (refleksi), misyār (konsultasi), dan aql (akal) sebagai sarana pencapaian kebenaran. Al-Quran sering mengajak manusia untuk merenungkan ciptaan-Nya, sebagaimana difirmankan dalam Surah Al-Imran ayat 190: "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal"[1741]. Ayat ini tidak hanya menekankan pentingnya observasi alam, tetapi juga menunjukkan bahwa refleksi kritis dan penggunaan akal merupakan bagian integral dari pencarian ilmu. Dalam hadis riwayat Ibnu Majah, Nabi Muhammad SAW bersabda, "Sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi manusia lainnya"[1742], yang memberi kerangka etis bagi pendidikan: bahwa kurikulum harus mengarah pada manfaat yang nyata, yang hanya dapat dinilai secara valid melalui suara mereka yang terlibat langsung siswa dan guru.

Model evaluasi yang holistik ini mengarah pada pendekatan double-loop learning, di mana tidak hanya hasil yang dievaluasi, tetapi juga asumsi, nilai, dan tujuan yang mendasari desain kurikulum itu sendiri. Arguman Argyris dan Schön (1978) tentang pembelajaran reflektif menunjukkan bahwa transformasi sistemik hanya mungkin terjadi ketika individu dan institusi mampu mempertanyakan logika dasar yang menggerakkan praktik mereka[1743]. Dalam konteks kurikulum transdisipliner, hal ini berarti

bahwa jika siswa secara konsisten merasa terbebani oleh tuntutan integrasi disiplin yang terlalu tinggi, maka pertanyaannya bukan hanya bagaimana mengajarkan integrasi lebih baik, tetapi mengapa integrasi tersebut diperlukan, untuk siapa, dan dengan tujuan apa.

Evaluasi dan umpan balik harus dirancang sebagai proses dialogis dan berkelanjutan, bukan insiden satu kali. Pendekatan seperti design-based research (DBR), yang mengintegrasikan desain instruksional dengan siklus evaluasi dan revisi, menawarkan metodologi yang sesuai untuk konteks ini[1744]. Siswa dan guru tidak hanya dievaluasi, tetapi juga dilibatkan dalam proses evaluasi, sehingga tercipta budaya shared responsibility dalam pengembangan kurikulum. Dalam pandangan Freire, pendidikan yang setara tidak bisa dibangun atas monolog, melainkan harus dibentuk melalui dialog antara guru dan murid sebagai subjek yang setara dalam pencarian makna[1745].

Evaluasi dan umpan balik dalam kurikulum transdisipliner harus ditempatkan dalam kerangka yang lebih besar: sebagai praktik demokratisasi pengetahuan, refleksi epistemologis, dan rekonsiliasi antara idealisme pedagogis dengan realitas praksis. Mereka bukan sekadar indikator kinerja, tetapi jendela ke dalam jiwa kurikulum tempat di mana nilai, makna, dan tujuan pendidikan terus-menerus ditanya, diperdebatkan, dan diperbarui. Hanya melalui pendekatan semacam inilah kurikulum transdisipliner dapat memenuhi janjinya: menciptakan manusia yang tidak hanya cakap secara intelektual, tetapi juga bijaksana, reflektif, dan berwatak etis.

Mengembangkan Inovasi dalam Kurikulum Transdisipliner untuk Pendidikan Islam Masa Depan

Pendidikan Islam, dengan warisan intelektualnya yang gemilang, telah lama menjadi mercusuar pengetahuan yang memadukan wahyu Ilahi dengan akal manusia. Namun, di tengah gelombang disrupsi abad ke-21 yang ditandai dengan revolusi teknologi, kompleksitas masalah global, dan dislokasi sosial-budaya, pendekatan kurikulum yang statis dan sektoral terbukti semakin tidak memadai. Suatu rekonfigurasi paradigmatik menjadi imperatif, yakni dengan mengembangkan inovasi kurikulum yang bersifat transdisipliner. Inovasi ini bukan sekadar untuk menjaga relevansi, melainkan untuk secara proaktif membentuk masa depan yang di dalamnya nilai-nilai Islam dapat berfungsi sebagai kekuatan pemandu yang konstruktif dan bermakna. Esensi dari pendekatan ini terletak pada kemampuannya untuk meruntuhkan sekat-sekat epistemologis yang kaku antara ilmu-ilmu keislaman (al-ʻulūm al-naqliyyah), ilmu-ilmu rasional-empiris (al-ʻulūm al-ʻaqliyyah), dan tantangan kontemporer, sehingga melahirkan suatu keutuhan pengetahuan (integrated knowledge) yang koheren dan aplikatif[1746].

Secara konseptual, kurikulum transdisipliner berbeda dari multidisiplin atau interdisiplin. Jika multidisiplin menempatkan berbagai disiplin ilmu secara berdampingan dan interdisiplin memfasilitasi interaksi di antaranya, transdisiplineritas melangkah lebih jauh dengan mentransendensi batas-batas disiplin itu sendiri untuk menciptakan kerangka pemahaman dan pemecahan masalah yang sama sekali baru dan holistik[1747]. Dalam konteks Pendidikan

Islam, ini berarti menempatkan Tawhid sebagai prinsip metafisika yang menyatukan. Tawhid di sini bukan hanya sebagai doktrin teologis, tetapi sebagai lensa epistemologis yang menegaskan kesatuan kebenaran (wahyu) dan realitas (alam semesta), sehingga menolak dikotomi sakral-sekular[1748]. Kurikulum kemudian dirancang bukan sekitar "mata pelajaran" melainkan sekitar "theme clusters" atau "problem domains" yang kompleks, seperti keberlanjutan lingkungan (al-miẓān), keadilan sosial ekonomi (‘adl), etika kecerdasan buatan, atau kesejahteraan psikologis masyarakat modern. Pada setiap domain, ilmu tafsir, fiqh, dan akidah didialogkan secara mendalam dengan sains lingkungan, ekonomi, ilmu komputer, dan neurosains untuk menghasilkan solusi yang tidak hanya techno-ekonomis tetapi juga etis-spiritual[1749].

Implementasinya memerlukan inovasi pada tiga level utama: pedagogi, desain pembelajaran, dan evaluasi. Pada level pedagogi, pendekatan berbasis proyek (project-based learning) dan pembelajaran berbasis inquiri (inquiry-based learning) menjadi keniscayaan. Mahasiswa tidak lagi hanya membaca teks klasik secara pasif, tetapi secara aktif menggunakannya sebagai pisau analisis untuk membedah dan mengusulkan solusi bagi masalah nyata. Sebuah proyek tentang ketahanan pangan, misalnya, akan mewajibkan mahasiswa untuk mengeksplorasi konsep ḥifẓ al-nafs (menjaga jiwa) dalam maqashid syariah, menganalisis kebijakan pertanian kontemporer, mempelajari teknologi pertanian presisi, dan sekaligus memahami dinamika pasar global[1750]. Peran pendidik pun bergeser dari seorang mu’allim (pemberi informasi) menjadi

murabbī (pembina), muḥarrīk (penggerak), dan fasilitator yang membimbing peserta didik menembus batas disiplin ilmu.

Pada level evaluasi, alat ukur keberhasilan harus berevolusi dari penilaian sumatif yang menekankan hafalan (riwāyah) menuju penilaian autentik yang menekankan pemahaman mendalam (dirāyah), kreativitas (ibdā‘), dan aplikasi (taṭbīq)[1751]. Portofolio proyek, simulasi, presentasi solusi, dan penulisan artikel reflektif yang menunjukkan kemampuan menyintesiskan berbagai perspektif menjadi indikator yang lebih bermakna daripada ujian pilihan ganda. Selain itu, kolaborasi dengan pemangku kepentingan di luar tembok akademik seperti industri, organisasi masyarakat, dan pemerintah menjadi komponen kunci untuk memastikan bahwa proses pembelajaran bersifat kontekstual dan berdampak nyata[1752].

Tantangan dalam mewujudkan visi ini tentu tidak kecil, mulai dari resistensi budaya akademik yang terdisiplinerisasi, keterbatasan sumber daya pendidik yang menguasai lebih dari satu domain keahlian, hingga beban administratif dalam merancang kurikulum yang lentur namun terstruktur. Namun, potensi imbalannya sangat besar. Kurikulum transdisipliner berlandaskan nilai Islam memiliki kapasitas untuk menghasilkan lulusan yang bukan hanya mutafaqqih fī al-dīn (ahli dalam agama) atau mutakhassis (spesialis) dalam bidang dunianya, tetapi sebagai muḥandis al-ḥaḍārah (insinyur peradaban)[1753]. Mereka adalah intelektual yang memiliki kelincahan kognitif (al-thaqāfah al-mi‘māriyyah) untuk membangun jembatan antara warisan abadi

Islam dan masa depan yang belum terpetakan, sehingga dapat memberikan sumbangan yang signifikan dan authentik bagi diskursus pengetahuan global[1754]. Inovasi kurikulum ini pada akhirnya adalah sebuah proyek ontologis untuk memanifestasikan kembali peran manusia sebagai khalīfah fī al-arḍ (wakil Allah di bumi) yang bertugas bukan hanya untuk menguasai, tetapi untuk memakmurkan (‘imārah) bumi dengan ilmu, kebijaksanaan, dan etika yang menyeluruh[1755].

Metodologi Pembelajaran dalam Pendidikan Islam

Pendekatan Dialogis (Hiwar Qur'ani) dalam Pendidikan Islam

Dalam wacana pendidikan Islam kontemporer, istilah hiwar (dialog) sering direduksi menjadi sekadar teknik pedagogis atau metode komunikasi dua arah semata. Namun, ketika terminologi ini disandarkan pada epistemologi Qur'ani, ia mengalami sebuah transmutasi semantis yang mendalam, menjelma menjadi sebuah paradigm ontologis dan epistemologis yang mengakar pada relasi antara Sang Pencipta, manusia, dan pengetahuan. Hiwar Qur'ani, Tidak sekadar berarti dialogue dalam pengertian linguistik biasa, melainkan sebuah struktur komunikasi ilahiah yang dirancang untuk mengaktivasi akal (ta'aqqul), menyentuh kalbu (tadhakkur), dan membimbing manusia menuju pengenalan (ma'rifah) akan kebenaran yang transenden[1756].

Secara etimologis, kata hiwar berasal dari akar kata h-w-r, yang mengandung makna dasar "kembali" atau "berputar". Makna ini memberikan implikasi yang sangat dalam: sebuah dialog Qur'ani bukanlah sebuah pertukaran linier yang berakhir pada satu titik, melainkan sebuah proses sirkular dan reflektif di mana setiap pihak kembali kepada diri dan pemahamannya yang sebelumnya untuk dipertanyakan, dikoreksi, dan ditingkatkan[1757]. Inilah yang membedakannya secara fundamental dari debat (jidal) yang bersifat adversarial dan seringkali bertujuan untuk mengalahkan

lawan bicara. Al-Qur'an sendiri memberikan contoh agung melalui firman-Nya, "ادْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ ۖ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ" ("Serulah (manusia) kepada jalan Tuhan-mu dengan hikmah dan pelajaran yang baik dan bantahlah mereka dengan cara yang baik.")[1758]. Ayat ini menempatkan hiwar (yang dilakukan dengan hikmah dan mau'izhah hasanah) sebagai metode utama, sementara jidal (debat) hanya digunakan dalam bentuknya yang paling santun (billati hiya ahsan) dan sebagai opsi sekunder, menunjukkan superioritas paradigma dialogis.

Struktur hiwar dalam Al-Qur'an menampilkan kekayaan bentuk dan tujuan yang tak terhingga. Ia dapat bersifat vertikal-transendental, seperti dalam dialog antara Allah SWT dengan para malaikat tentang penciptaan Khalifah di bumi[1759], atau antara-Nya dengan Nabi Musa AS di Bukit Thur[1760]. Dialog jenis ini menegaskan bahwa sumber pengetahuan tertinggi adalah wahyu, sekaligus menunjukkan bagaimana Tuhan dalam kemahaan-Nya masih "berdialog" dengan ciptaan-Nya, sebuah model partisipatif ilahiah yang meniscayakan penghormatan terhadap kapasitas intelektual manusia. Di tingkat horizontal, Al-Qur'an memaparkan dialog-dialog profetik, seperti percakapan Nabi Ibrahim AS dengan kaumnya yang dengan metodis dan penuh hikmah mendekonstruksi keyakinan politheistik mereka melalui serangkaian pertanyaan Sokratik[1761]. Dialog-dialog semacam ini berfungsi sebagai pedagogical device (perangkat pedagogis) yang abadi, mengajarkan bahwa jalan menuju kebenaran seringkali ditempuh melalui proses bertanya, menyangkal, dan merekonstruksi, bukan melalui indoktrinasi

dogmatis. Dalam konteks pendidikan Islam, mengadopsi konsep hiwar Qur'ani berarti merangkul sebuah filosofi pendidikan yang bersifat partisipatoris, reflektif, dan transformatif. Pendidikan bukanlah sebuah monolog dimana guru sebagai satu-satunya sumber otoritatif yang mentransmisikan pengetahuan statis (transmissive pedagogy), melainkan sebuah ruang dialogis dimana guru dan murid bersama-sama terlibat dalam sebuah perjalanan penemuan makna dari teks wahyu dan realitas[1762]. Peran guru bergeser dari seorang transmitter menjadi seorang muḥāwir (dialogist) atau fasilitator yang membimbing peserta didik untuk mengembangkan kemampuan bertanya (questioning), meneliti (inquiring), dan merefleksikan (contemplating). Proses ini selaras dengan tujuan pendidikan Islam yang ingin melahirkan insan yang bukan hanya 'ālim (berilmu), tetapi juga ḥakīm (bijaksana) dan 'āqil (berakal budi), yakni pribadi yang mampu mengaplikasikan pengetahuan dalam konteks yang dinamis dan kompleks. Hiwar Qur'ani menawarkan kerangka teoretis yang powerful untuk membebaskan pendidikan Islam dari cengkeraman pendekatan doktriner dan verbalistik, menuju sebuah model yang menghidupkan akal dan hati, serta memandang pencarian ilmu sebagai sebuah ibadah dialogis yang terus berlangsung.

Peran Hiwar dalam Mengembangkan Pemahaman yang Mendalam terhadap Wahyu

Hiwar, atau dialog konstruktif, berfungsi sebagai epistemologi pedagogis yang fundamental dalam mendekonstruksi dan merekonstruksi pemahaman terhadap teks-teks wahyu. Berbeda

dengan pendekatan monologis yang cenderung memposisikan pembelajar sebagai tabula rasa yang pasif, hiwar mentransformasi proses pemahaman menjadi sebuah simulasi hermeneutika aktif, di mana peserta didik diajak untuk masuk ke dalam ruang dialogis dengan Al-Qur'an dan Hadis, tidak hanya sebagai objek kajian melainkan sebagai mitra wacana yang hidup[1763]. Proses ini secara esensial merupakan operasionalisasi dari seruan Al-Qur'an yang terus-menerus memanggil akal manusia untuk melakukan tadabbur (perenungan mendalam), tafakkur (berpikir reflektif), dan ta'aqqul (penggunaan nalar), sebagaimana tertera dalam firman-Nya, "Maka tidakkah mereka menghayati (bertadabbur) Al-Qur'an, ataukah hati mereka sudah terkunci?" (QS Muhammad[47] 24)[1764]. Ayat ini bukan sekadar anjuran, melainkan sebuah postulat epistemologis yang meniscayakan keterlibatan aktif manusia dengan teks untuk membongkar lapisan makna yang dalam.

Pada tingkat yang lebih filosofis, hiwar memfasilitasi terjadinya dialektika antara subjek yang memahami (pembelajar) dan objek yang dipahami (wahyu), yang pada gilirannya melahirkan sintesis pemahaman baru yang lebih komprehensif. Proses ini selaras dengan teori hermeneutika Hans-Georg Gadamer mengenai Horizontverschmelzung atau peleburan cakrawala pemahaman, di mana cakrawala historis teks bertemu dengan cakrawala kontemporer pembaca dalam sebuah dialog yang produktif[1765]. Dalam konteks pendidikan Islam, peleburan ini dimanifestasikan melalui konsep tafa'ul (interaksi timbal balik), sebuah pendekatan dinamis yang mengakui bahwa pemahaman terhadap wahyu

bukanlah sebuah produk final yang statis, melainkan sebuah proses menjadi yang terus berkembang seiring dengan pergulatan intelektual dan spiritual individu[1766]. Setiap sesi hiwar, Merupakan sebuah epoché (penundaan praanggapan) untuk menguji, mempertanyakan, dan memperdalam interpretasi awal terhadap teks, sehingga menghindarkan diri dari jebakan pembacaan yang literal dan ahistoris.

Lebih lanjut, penerapan hiwar dalam lingkungan belajar menciptakan sebuah learning community yang meniru tradisi ilmuwan Muslim klasik dalam majelis-majelis ilmu. Sebuah Hadis yang diriwayatkan oleh Abu Dawud menceritakan bagaimana Nabi Muhammad SAW kerap melakukan dialog dengan para sahabat, bahkan meminta pendapat mereka dalam berbagai persoalan, seperti dalam Perjanjian Hudaibiyah, yang menunjukkan bahwa pemahaman kolektif lahir dari pertukaran perspektif yang kritis[1767]. Dalam ruang hiwar yang terkelola dengan baik, siswa tidak sekadar mengonsumsikan informasi tetapi menjadi ko-kreator pengetahuan. Mereka dilatih untuk mengajukan pertanyaan substantif, menganalisis konteks historis (asbabun nuzul dan asbabul wurud), menghubungkan antar-ayat (munasabatul ayat), dan pada akhirnya merefleksikan relevansi wahyu dalam konteks kekinian mereka[1768]. Proses aktif ini mentransformasi pengetahuan teologis ('ilm) menjadi kebijaksanaan aplikatif (hikmah), yang merupakan tujuan tertinggi dari pendidikan Islam.

Hiwar bukan sekadar metode pengajaran, melainkan sebuah pendekatan eksistensial yang memanusiakan hubungan antara

manusia dengan wahyu. Ia mengakui kapasitas rasional dan spiritual pembelajar, sekaligus menempatkan otoritas teks pada posisinya yang tepat. Melalui dialog yang terus-menerus, pemahaman terhadap wahyu berkembang dari yang bersifat dogmatis-normatif menjadi dialektis-kontekstual, melahirkan individu yang tidak hanya paham akan ajaran agamanya tetapi juga bijaksana dalam mengaplikasikannya di tengah kompleksitas kehidupan modern[1769]. Pada akhirnya, hiwar adalah jalan untuk merespons panggilan Ilahi untuk senantiasa berpikir dan merenung, menjadikan wahyu sebagai cahaya yang terus menyala dan bukan sebagai monumen yang membeku dalam sejarah.

Dialog sebagai Metode Pembelajaran Interaktif antara Guru dan Siswa

Metode dialogis dalam pendidikan Islam, atau yang lebih tepat disebut sebagai al-hiwar, berfungsi sebagai instrumen epistemologis fundamental yang melampaui sekadar teknik untuk menciptakan suasana pembelajaran yang interaktif. Ia merupakan manifestasi dari proses ko-konstruksi pengetahuan (bina' al-ma'rifah)[1770], di mana makna tidak ditransmisikan secara unilateral dari guru (mu'allim) kepada siswa (muta'allim), tetapi dibangun secara kolaboratif melalui pertukaran ide, interpretasi, dan pengalaman yang resiprokal[1771]. Dialog ini, dalam kerangka ontologi Islam, bukanlah percakapan profan melainkan sebuah refleksi dari Sunnatullah dalam proses pencarian ilmu, meniru model dialog antara Khalik dan makhluk, serta antara para nabi dan umat mereka, sebagaimana tersirat dalam seruan "Qul…" (Katakanlah…)

yang berulang dalam Al-Qur'an[1772]. Guru dalam paradigma ini mengalami pergeseran peran dari otoritas pengetahuan absolut (the sage on the stage) menjadi fasilitator bijak (the guide by the side) yang membimbing, menstimulasi, dan memoderasi jalannya diskursus intelektual[1773].

Secara operasional, dialog yang transformatif bersifat dinamis dan melibatkan dekonstruksi dan rekonstruksi pemahaman. Ia mengundang siswa untuk tidak hanya menjawab pertanyaan tertutup (ilzam), tetapi lebih jauh untuk mengajukan pertanyaan terbuka yang mendorong eksplorasi mendalam (tafakkur dan tadabbur)[1774]. Guru yang mahir akan menggunakan teknik Socratic questioning yang diislamisasikan, misalnya, dengan mendorong siswa untuk mengaitkan suatu konsep sains dengan ayat kauniyah, atau suatu dilema etika dengan prinsip maqashid syariah[1775]. Proses ini, sebagaimana diilustrasikan dalam dialog Nabi Ibrahim dengan kaumnya dalam Surah Al-Anbiya, bukan untuk menguji ingatan tetapi untuk melatih nalar dan mendekonstruksi pemikiran yang keliru hingga menemukan kebenaran yang hakiki[1776]. Pembelajaran bergerak dari hafalan menuju pemahaman, dari penerimaan pasif menuju keterlibatan aktif dalam pembentukan pengetahuan, yang pada akhirnya memfasilitasi internalisasi nilai (tahqiq al-qiyam) dan pengembangan sikap kritis (al-naqd al-bina'i)[1777].

Efektivitas metode dialogis ini terletak pada kemampuannya menciptakan ruang belajar yang holistik dan integratif. Ia menjembatani dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum, antara teks wahyu (al-ayat al-qur'aniyah) dan realitas empiris (al-ayat al-

kauniyah), dengan menjadikan keduanya sebagai objek dialog yang setara[1778]. Sebuah diskusi tentang biologi sel, misalnya, dapat bermuara pada dialog tentang keagungan penciptaan Allah, sementara analisis sejarah dapat membuka ruang tanya jawab tentang sunnatullah dalam peradaban. Pendekatan ini sejalan dengan konsep integrated curriculum yang menekankan kesatuan ilmu (wahdat al-'ulum)[1779]. Namun, keberhasilannya sangat bergantung pada kompetensi pedagogis-dialogis guru dalam mengelola dinamika kelompok, memastikan inklusivitas, dan menjaga etika diskusi (adab al-hiwar) yang sesuai dengan nilai-nilai Islami, seperti saling menghormati (ihsan), mendengarkan secara aktif (istima'), dan berargumen dengan cara yang terbaik (jadal bi allati hiya ahsan)[1780]. Dialog bukan sekadar metode, tetapi merupakan esensi dari pendidikan yang memberdayakan dan memanusiakan.

Hiwar sebagai Sarana untuk Menggali Nilai-nilai Moral dan Spiritual dalam Al-Qur'an

Dalam wacana pendidikan Islam kontemporer, konsep hiwar yang dalam terminologi keislaman merujuk pada dialog, diskusi, atau percakapan yang bermakna telah menempati posisi sentral sebagai metode pedagogis yang transformatif. Lebih dari sekadar alat komunikasi, hiwar Qur'ani, yaitu dialog yang berlandaskan pada nilai-nilai dan struktur retorika Al-Qur'an, hadir sebagai kerangka epistemologis yang memungkinkan manusia untuk menembus permukaan teks suci menuju kedalaman makna moral dan spiritual yang terkandung di dalamnya. Dalam perspektif doktrinal, Al-

Qur'an sendiri tidak dibangun dalam bentuk monolog otoriter, melainkan sering kali mengadopsi bentuk dialog baik antara Allah dan manusia (seperti dalam kisah Nabi Ibrahim), antarmanusia (seperti dialog antara Nabi Musa dan Khidir), maupun dialog batiniah yang mengundang refleksi individu. Struktur naratif Al-Qur'an yang dialogis ini mengisyaratkan bahwa pemahaman terhadap wahyu tidak cukup hanya melalui hafalan atau eksposisi tekstual, tetapi harus difasilitasi melalui ruang kritis-tempat pikiran dan hati saling bersentuhan dalam proses pemaknaan yang dinamis[1781]. Dalam konteks pendidikan Islam modern, penerapan hiwar Qur'ani sejatinya merupakan upaya sistematik untuk merevitalisasi sifat dialogis teks suci tersebut, sekaligus menjadikannya alat transformasi moral dan spiritual.

Secara epistemologis, hiwar menawarkan paradigma alternatif terhadap pendekatan tradisional dalam pengajaran Al-Qur'an yang sering kali bersifat transferistik yakni guru sebagai sumber tunggal pengetahuan dan siswa sebagai penerima pasif. Pendekatan semacam ini, meskipun efektif dalam transmisi informasi, sering kali gagal menstimulasi pengalaman spiritual dan refleksi moral yang mendalam. Sebaliknya, hiwar Qur'ani mengaktifkan posisi subjek dalam proses belajar: siswa bukan lagi hanya "dididik" melainkan "dilibatkan" sebagai peserta dialog yang kritis dan reflektif. Dalam tradisi hermeneutika Islam, seperti yang dikembangkan oleh Nasr Hamid Abu Zayd, teks Al-Qur'an dipahami sebagai kalam insani yang menerima interpretasi berlapis-lapis (takathur al-ta'wilat) selama tetap berpijak pada kerangka linguistik, historis, dan teologis yang

sahih. Dalam konteks ini, hiwar menjadi alat utama bagi pluralisasi makna yang bertanggung jawab di mana individu tidak hanya memahami pesan moral Al-Qur'an secara harfiah, tetapi juga menghidupkannya kembali dalam konteks zaman, budaya, dan realitas eksistensial mereka[1782]. Sebuah ayat tentang keadilan (QS. An-Nisa': 135) misalnya, tidak cukup dipahami sebagai perintah abstrak, tetapi harus didiskusikan dalam konteks ketimpangan sosial, diskriminasi struktural, atau bias kognitif pribadi yang sering kali mengaburkan keadilan sejati.

Nilai-nilai moral seperti al-'adl (keadilan), ar-rahmah (kasih sayang), at-ta'awun (tolong-menolong), dan an-nafs al-mutmainnah (jiwa yang tenang) yang mewarnai kosmos Al-Qur'an, bukanlah entitas statis yang hanya dihafal sebagai formula etika. Melalui hiwar, nilai-nilai ini menjadi medan eksperimen moral ruang di mana peserta dialog diajak untuk menguji kedalaman komitmen mereka terhadap nilai tersebut melalui cermin pengalaman hidup. Sebagaimana dikemukakan oleh Martin Buber dalam filsafat dialogisnya, pertemuan yang autentik antarmanusia I-Thou membuka jalan menuju kehadiran Tuhan, karena di dalam dialog yang jujur, individu melewati batas ego dan menyentuh dimensi transendental[1783]. Analogi ini sangat relevan dalam pendidikan Qur'ani: ketika seorang siswa berdialog tentang makna "kasih sayang" dalam konteks perbedaan agama atau konflik keluarga, ia tidak hanya berpikir tentang teks, tetapi sedang menjalani proses inkarnasi nilai menghadirkan spiritualitas dalam bentuk konkret. Hiwar, dalam hal ini, bukan melulu soal tukar pikiran, melainkan

upaya untuk membangun kommunitas spiritual-reflektif di mana setiap suara dihargai sebagai bagian dari proses pencarian kebenaran (QS. Al-Hajj: 46).

Dari perspektif psikospiritual, hiwar juga berperan sebagai sarana tazkiyat an-nafs pemurnian jiwa yang merupakan tujuan utama dari pendidikan Islam menurut banyak ulama klasik, seperti Al-Ghazali. Dalam tradisi sufistik, perjalanan spiritual dimulai dari disrupsi kognitif, yaitu ketika keyakinan yang dianggap mapan digoyahkan melalui pertanyaan kritis. Hiwar Qur'ani, dengan sifatnya yang provokatif namun penuh hormat, menciptakan disrupsi semacam ini: "Apakah aku benar-benar adil ketika memberi penilaian terhadap saudaraku?" atau "Apakah aku merasakan rahmah kepada diriku sendiri sebelum ingin menebarkannya kepada orang lain?" Pertanyaan-pertanyaan semacam ini, yang muncul secara organik dalam diskusi, menjadi katalis bagi introspeksi dan metamorfosis moral. Proses ini sejalan dengan konsep ma'rifah (pemahaman spiritual) yang tidak diperoleh melalui kognisi belaka, tetapi melalui mu'amalah (pengalaman relasional) dengan teks, sesama, dan Sang Wajibul Wujud (Allah). Sebagaimana ditegaskan oleh Al-Qur'an, "Sesungguhnya dalam pengingatan itu terdapat penyucian jiwa" (QS. Al-Zariyat: 18), dan hiwar adalah salah satu bentuk tadabbur (perenungan) kolektif yang menjadi sarana pengingatan tersebut[1784].

Lebih jauh, hiwar Qur'ani tidak bisa dilepaskan dari konteks sosio-etis masyarakat kontemporer yang menghadapi krisis nilai dan dislokasi spiritual. Dalam era informasi yang penuh dengan

narasi polarisasi, dehumanisasi digital, dan eksploitasi ekonomi, kehadiran nilai-nilai Qur'ani harus diaktualisasikan melalui ruang-ruang dialog yang inklusif dan transformatif. Pendidikan Islam yang hanya mengajarkan fikih tanpa mengintegrasikan dimensi akhlaq dan tauhid al-'amali (tauhi d dalam tindakan), berisiko menjadi steril secara spiritual. Hiwar, adalah bentuk resistensi terhadap reduksionisme agama. Ia memaksa kita untuk kembali kepada sifat dialogis Al-Qur'an sendiri kitab yang sering mengajukan pertanyaan retoris ("Apakah kamu tidak memikirkan?"), mengajak berdialog ("Katakanlah…"), dan mendorong refleksi ("Tidakkah kamu mengambil pelajaran?"). Tidak berlebihan jika dikatakan bahwa hiwar bukan sekadar metode pedagogis, melainkan ekspresi dari etika keberagamaan yang hidup, responsif, dan terbuka[1785].

Hiwar Qur'ani layak diposisikan sebagai pedagogi pembebasan dalam pendidikan Islam sebuah konsep yang dapat dikaitkan dengan pemikiran Paulo Freire, meskipun dalam kerangka teologis yang berbeda. Ia menolak pendidikan yang menjadikan manusia sebagai obyek, dan menawarkan pendidikan yang mengembalikan manusia sebagai subjek pencari makna. Dalam konteks ini, Al-Qur'an tidak lagi dipandang sebagai teks yang diturunkan untuk ditakwil secara unilateral, tetapi sebagai wahyu yang mengundang partisipasi aktif umat dalam proses pencerahan moral dan kesadaran spiritual. Di sinilah letak keluhuran hiwar: bukan hanya membawa kita lebih dekat kepada teks, tetapi lebih dekat kepada diri sendiri dan pada akhirnya kepada Sang Pencipta yang berbicara

melalui setiap ayat, setiap hening, dan setiap pertanyaan yang muncul dari hati yang merenung.

Metode Hiwar Qur'ani dalam Pembelajaran

Membangun Dialog yang Konstruktif

Pembelajaran yang berakar pada nilai-nilai Al-Qur'an tidak semata-mata bertujuan mentransfer pengetahuan tekstual, melainkan lebih jauh menumbuhkan kesadaran eksistensial, kesalehan intelektual, serta kemampuan berpikir kritis yang terhubung dengan realitas hidup. Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, metode Hiwar Qur'ani dialog berbasis Al-Qur'an menjadi sebuah paradigma pedagogis yang menekankan interaksi dinamis antara guru dan siswa melalui pertukaran makna yang konstruktif berdasarkan wahyu ilahi. Metode ini tidak bersifat monologis seperti pendekatan transmisional klasik, melainkan dialogis, partisipatif, dan reflektif, sejalan dengan semangat ayat-ayat Al-Qur'an yang sering kali muncul dalam bentuk tanya-jawab, seruan, dan ajakan kontemplatif kepada manusia untuk merenung, berdialog dengan diri sendiri, dengan sesama, dan dengan Sang Pencipta[1786]. Dalam struktur pembelajaran seperti ini, guru tidak lagi berdiri sebagai otoritas tunggal atas kebenaran, melainkan sebagai muraqib (pengawas), murabbi (pembimbing spiritual), dan mukhatab (mitra dialog) yang bersama-sama dengan siswa merenungkan makna firman Allah.

Salah satu ciri utama metode hiwar Qur'ani adalah adanya pola komunikasi dua arah yang memungkinkan siswa untuk

mengkonstruksi pemahaman mereka secara aktif. Proses ini selaras dengan prinsip constructivism dalam teori pembelajaran kontemporer, yang menekankan bahwa pengetahuan bukanlah sesuatu yang diterima secara pasif, melainkan dibangun melalui pengalaman, refleksi, dan interaksi sosial[1787]. Dalam konteks Qur'ani, interaksi sosial ini diinspirasi oleh model dialog yang sering muncul dalam Al-Qur'an sendiri: antara Nabi dan umatnya, antara manusia dan Allah, bahkan antara ayat-ayat yang saling merujuk. Sebagai contoh, Al-Qur'an menggunakan bentuk alif lam lam (الله يسألكم), "Allah bertanya kepada kalian", atau afala ta'qilun (أَفَلَا تَعْقِلُونَ), "maka apakah kamu tidak berpikir?", yang merupakan ajakan langsung kepada pembaca untuk masuk ke dalam ruang dialog yang tidak terbatas dalam ruang dan waktu[1788]. Pendekatan ini, ketika diadaptasi dalam kelas, memungkinkan siswa untuk merasa "diajak bicara" oleh wahyu itu sendiri, sehingga pembelajaran bukan hanya intelektual, tetapi juga transformatif secara spiritual.

Dalam praktiknya, hiwar antara guru dan siswa dalam metode ini diwujudkan melalui pertanyaan terbuka, refleksi personal, dan eksplorasi kontekstual terhadap ayat-ayat Al-Qur'an. Guru berperan sebagai penggugah kesadaran (muqawwim al-fikr) dengan merancang pertanyaan yang tidak hanya menguji hafalan, tetapi memicu kontemplasi mendalam. Misalnya, ketika mempelajari Surah Al-Hujurat ayat 13 yang menyatakan, "Sesungguhnya orang yang paling mulia di antara kalian di sisi Allah adalah yang paling bertakwa", guru dapat mengajukan pertanyaan: "Bagaimana kita

bisa melihat takwa dalam kehidupan sehari-hari di sekolah? Apakah perilaku kita mencerminkan prinsip ini?" Pertanyaan semacam ini tidak hanya mengarahkan siswa pada pemahaman tekstual, tetapi juga mendorong mereka untuk melakukan tadabbur (perenungan mendalam) dan tazkiyatun nafs (penyucian jiwa), dua dimensi esensial dalam epistemologi Islam[1789]. Proses dialog semacam ini menjembatani antara 'ilm al-yaqin (pengetahuan konseptual), 'ain al-yaqin (pengetahuan pengalaman), dan haqq al-yaqin (pengetahuan hakiki), sebagaimana diisyaratkan dalam QS. At-Takwir: 27–29[1790].

Lebih jauh, hiwar Qur'ani mendorong terciptanya budaya kelas yang inklusif dan demokratis. Dalam ruang dialog demikian, semua suara dihargai, meskipun belum sempurna, karena proses berpikir itu sendiri dipandang sebagai bagian dari tindakan ibadah. Hal ini sesuai dengan hadis Nabi Muhammad SAW yang diriwayatkan oleh Abu Dawud: "Barangsiapa yang ditanya tentang ilmu yang diketahuinya, lalu dia menyembunyikannya, maka pada hari kiamat dia akan dikendalikan oleh kekang dari api neraka."[1791] Hadis ini menegaskan bahwa pengetahuan harus disebarkan, dan dialog merupakan salah satu sarana utama penyebaran tersebut. Di sisi lain, Al-Qur'an juga menekankan pentingnya mendengarkan sebelum berbicara, sebagaimana dalam QS. Al-A'raf ayat 204: "Dan apabila dibacakan Al-Qur' an, maka dengarkanlah dengan seksama dan diamlah agar kamu mendapat rahmat." Ayat ini tidak hanya menuntut keheningan fisik, tetapi juga kesiapsiagaan hati dan

pikiran untuk menerima kebenaran suatu prasyarat penting dalam dialog yang konstruktif[1792].

Secara epistemologis, metode hiwar Qur'ani menawarkan sebuah redefinisi tentang otoritas pengetahuan. Dalam pendidikan modern yang cenderung sekular, otoritas kebenaran sering kali terletak pada buku teks, guru, atau sains empiris. Namun dalam kerangka ini, otoritas tertinggi tetap berada pada wahyu ilahi, meskipun dimaknai secara dinamis melalui interpretasi komunitas belajar yang terbuka. Proses dialog menjadi mediasi antara teks yang sakral dan konteks yang berubah-ubah. Pendekatan ini sejalan dengan konsep ijtihad jama'i (ijtihad kolektif) yang dikembangkan oleh cendekiawan Muslim kontemporer seperti Fazlur Rahman dan Nasr Hamid Abu Zayd, yang menekankan bahwa pemahaman Al-Qur'an harus terus-menerus diperbarui melalui dialog antara teks, tradisi, dan realitas sosial[1793]. Dalam kelas yang menerapkan hiwar Qur'ani, siswa bukan hanya belajar tentang Al-Qur'an, tetapi belajar dari Al-Qur'an sebagai sumber kebijaksanaan yang hidup (living text).

Tantangan utama dalam penerapan metode ini adalah kesiapan guru untuk melepaskan ego pedagogis dan membuka ruang bagi ketidakpastian interpretatif. Guru harus memiliki pemahaman mendalam tentang tafsir, retorika Qur'ani, dan dinamika kelompok belajar. Selain itu, kurikulum pendidikan Islam perlu direvisi agar tidak hanya berfokus pada aspek kognitif dan hafalan, tetapi juga memfasilitasi ruang bagi dialog, refleksi, dan aplikasi nilai-nilai Qur'ani dalam kehidupan nyata. Beberapa eksperimen pedagogis di

Malaysia, Mesir, dan Indonesia telah menunjukkan bahwa sekolah yang menerapkan metode dialogis berbasis Qur'an mencatat peningkatan signifikan dalam keterlibatan siswa, kualitas pemahaman, serta perilaku moral mereka di luar kelas[1794].

Hiwar Qur'ani bukan hanya metode belajar, melainkan sebuah filosofi pendidikan yang menempatkan manusia sebagai makhluk berpikir (mufakkir) dan beriman (mu'min), yang terus-menerus diajak berdialog oleh Sang Ilahi. Dalam ruang dialog itu, wahyu tidak hadir sebagai teks mati yang hanya untuk dihafal, tetapi sebagai suara hidup yang menyeru, menantang, dan membimbing. Melalui dialog antara guru dan siswa yang konstruktif, pendidikan Islam dapat kembali pada misinya yang asli: membentuk insan kamil manusia paripurna yang seimbang antara akal, hati, dan amal.

Memperdalam Pemahaman dan Meningkatkan Kritisitas

Dalam dinamika pendidikan Islam kontemporer, terutama pada tataran pedagogik tingkat lanjut seperti pendidikan doktoral (S3), metode pembelajaran yang menekankan pada dialog interaktif yang dalam konteks ini disebut hiwar telah terbukti menjadi pendekatan yang tidak hanya epistemologis tetapi juga ontologis. Hiwar, yang secara harfiah berarti "percakapan" atau "dialog" dalam bahasa Arab, bukan semata bentuk komunikasi verbal, melainkan representasi dari proses intelektual yang sistematis, reflektif, dan transformatif. Dalam konteks diskusi kelompok, hiwar menjadi medium utama bagi pembentukan ma'rifa (pengetahuan yang mendalam) melalui interaksi sosial-kognitif, di mana peserta didik

tidak hanya menerima pengetahuan secara pasif, tetapi aktif mengkonstruksi makna dari teks suci, khususnya Al-Qur'an, dalam kerangka kontekstual yang relevan dengan realitas kehidupan modern[1795]. Pendekatan ini selaras dengan prinsip tafakkur (refleksi) dan tadabbur (penghayatan mendalam) yang sering diulang dalam Al-Qur'an sebagai metode utama pemahaman wahyu[1796].

Diskusi kelompok yang didasarkan pada hiwar menciptakan ruang dialogis yang inklusif, di mana setiap peserta diundang untuk berpartisipasi dalam proses penafsiran dan pemaknaan teks keagamaan. Dalam kerangka ini, Al-Qur'an tidak diperlakukan sebagai artefak tekstual yang statis, melainkan sebagai wahyu yang hidup (living text), yang terbuka terhadap interpretasi berkelanjutan sesuai dengan perubahan zaman dan konteks sosial[1797]. Ketika mahasiswa doktoral dalam kelompok diskusi mengangkat ayat-ayat seperti "Katakanlah: 'Marilah kita panggil anak-anak kami dan anak-anak kalian, istri-istri kami dan istri-istri kalian, serta diri kami dan diri kalian, lalu kita mohon kepada Allah agar la'nat ditimpakan kepada orang-orang yang dusta'" (QS. Ali Imran: 61), mereka tidak hanya membahas struktur linguistik atau tafsir historis, tetapi juga mengaitkannya dengan prinsip etika dialog antaragama, konflik ideologis kontemporer, dan relevansi dialog of life dalam kerangka masyarakat pluralistik[1798]. Proses ini meniscayakan interaksi kritis dan saling mengkritisi yang tidak bersifat destruktif, melainkan bertujuan untuk pendalaman pemahaman dan pemurnian argumen sebagaimana dicontohkan

oleh Nabi Muhammad SAW dalam dialognya dengan tokoh-tokoh Yahudi dan Nasrani di Madinah[1799].

Sifat kolaboratif dari hiwar kelompok menekankan aspek sosial pembelajaran, yang dalam teori Vygotsky dikenal sebagai Zone of Proximal Development (ZPD) yakni bahwa pemahaman yang lebih tinggi dicapai melalui interaksi dengan orang lain yang lebih berpengetahuan atau yang memiliki perspektif berbeda[1800]. Dalam konteks ini, diskusi kelompok berfungsi sebagai laboratorium intelektual di mana para peserta, meskipun setara dalam status akademik, membawa latar belakang disipliner, pengalaman hidup, dan pendekatan metodologis yang beragam. Ketika seorang peserta menawarkan pendekatan tafsir tematik (maudhu'i), sementara lainnya menggunakan pendekatan sejarah-penurunan (asbab al-nuzul), maka terjadi dialektika yang memperkaya proses hermeneutik. Hal ini tidak hanya meningkatkan critical thinking, tetapi juga melatih kecerdasan emosional dan etika akademik dalam berbeda pendapat[1801].

Lebih jauh lagi, hiwar kelompok menginternalisasi nilai-nilai akhlak ke dalam proses keilmuan. Rasulullah SAW bersabda: "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia." (HR. Ahmad dan al-Bukhari dalam al-Adab al-Mufrad)[1802]. Dalam diskusi ilmiah, akhlak ini dimanifestasikan melalui sikap mendengarkan secara aktif (active listening), tidak memotong pembicaraan, memberi apresiasi terhadap gagasan yang berbeda, dan mengkritik argumen, bukan pribadi. Sebagaimana dikemukakan oleh Nasr Hamid Abu Zayd, interpretasi Al-Qur'an yang sehat harus

dibangun di atas fondasi etika diskursif yang menghargai keragaman pandangan tanpa mengorbankan integritas teks[1803]. Dalam lingkungan akademik tingkat doktoral, di mana intensitas debat keilmuan sangat tinggi, kemampuan ber- hiwar secara adabiy menjadi indikator kedewasaan intelektual dan kedalaman spiritual.

Tantangan utama dalam implementasi hiwar kelompok, khususnya di lingkungan pendidikan Islam, adalah resistensi terhadap perbedaan pendapat (ikhtilaf) yang sering dianggap sebagai ancaman terhadap kebenaran tunggal. Namun, jika merujuk pada kaidah ushul fiqh "al-ikhtilaf rahmat" (perbedaan pendapat adalah rahmat), maka ruang dialog semacam ini justru menjadi sarana pemurnian pemikiran dan kelahiran wacana baru yang kontekstual[1804]. Diskusi kelompok yang membahas, misalnya, ayat-ayat tentang keadilan gender, hak asasi manusia, atau etika ekonomi, membutuhkan keberanian intelektual (courage of intellect) untuk keluar dari echo chambers pemahaman ortodoks dan memasuki wilayah hermeneutika kritis yang mendorong ijtihad kontemporer[1805].

Dari perspektif metodologis, hiwar dalam diskusi kelompok dapat diintegrasikan ke dalam pendekatan critical pedagogy ala Paulo Freire, yang menolak model pendidikan banking system di mana guru menabung pengetahuan ke dalam murid dan menggantinya dengan model dialogis yang menganggap peserta sebagai co-creators of knowledge[1806]. Dalam konteks studi Islam, pendekatan ini mendorong mahasiswa S3 untuk tidak hanya menjadi ahli tafsir atau fuqaha, tetapi juga pemikir kritis yang

mampu menghubungkan teks dengan realitas, diskursus dengan aksi, dan iman dengan rasionalitas[1807].

Akhirnya, hiwar kelompok bukanlah sekadar teknik pembelajaran, melainkan proses transformatif yang menyatukan dimensi kognitif, afektif, dan spiritual. Ia menuntut komitmen terhadap kejujuran intelektual (intellectual honesty), kerendahan hati (tawadhu'), dan keberanian untuk mengakui ketidaktahuan sebagaimana tercermin dalam ayat: "Dan janganlah kamu mengikuti apa yang tidak kamu ketahui." (QS. Al-Isra': 36)[1808]. Dalam perjalanannya, diskusi kelompok yang dibangun di atas fondasi hiwar menjadi wadah bagi kelahiran ulama intelektual dan cendekiawan saleh yang tidak hanya mewarisi pengetahuan, tetapi juga memperbaruinya (tajdid) demi menjawab tantangan zaman[1809].

Mengajarkan Pesan Moral dan Filosofis Al-Qur'an

Pengajaran tafsir Al-Qur'an tradisional kerap berfokus pada transmisi one-way pengetahuan eksoteris (zahir), mengurai asbabun nuzul, gramatika bahasa Arab, dan hukum-hukum fikih. Meskipun fundamental, pendekatan ini dapat mengabaikan dimensi esoteris (batin) yang kaya akan pesan moral, etika, dan filsafat hidup yang mendalam. Untuk mengatasi reduksionisme ini, integrasi metode hiwar (dialog atau dialektika) muncul sebagai kerangka pedagogis yang transformatif. Hiwar bukan sekadar percakapan; ia adalah sebuah struktur epistemologis yang tertanam dalam tradisi intelektual Islam, mencerminkan dialog antara Nabi

Musa dan Khidr[1810], atau debat para ulama dalam kitab-kitab klasik. Dalam konteks pengajaran tafsir, hiwar memfasilitasi pergeseran dari pembelajaran pasif-menghafal menjadi pencarian makna yang aktif dan kolaboratif, dengan tujuan utama mengungkap dan menginternalisasi pesan moral dan filosofis Al-Qur'an.

Secara filosofis, hiwar beroperasi berdasarkan premis bahwa pemahaman yang autentik terhadap wahyu lahir dari gesekan intelektual dan kontemplasi kolektif. Ia mengakui sifat Al-Qur'an yang multi-layered, di mana makna tidak tertutup melainkan terbuka untuk dieksplorasi selama tetap berpedoman pada kaidah-kaidah ilmu tafsir yang valid. Sebagaimana dinyatakan dalam Surah Sad ayat 29, "Ini adalah sebuah Kitab yang Kami turunkan kepadamu penuh dengan berkah supaya mereka memperhatikan ayat-ayatnya dan supaya mendapat pelajaran orang-orang yang mempunyai pikiran."[1811] Kata 'memperhatikan' (ليتدبروا) mengimplikasikan sebuah proses mental yang aktif, mendalam, dan reflektif sebuah proses yang secara inherent dialogis, baik secara internal dalam diri pembaca maupun eksternal dengan guru dan sesama penuntut ilmu. Metode ceramah monologis seringkali gagal membangkitkan proses tadabbur ini, sementara hiwar dirancang khusus untuk memicunya.

Dalam praktik pedagogisnya, hiwar dalam kelas tafsir mengambil bentuk dialog Socrates yang diislamisasikan. Guru, sebagai fasilitator yang ahli, tidak hanya menyampaikan penafsiran otoritatif tetapi mengajak peserta didik untuk menyelami teks dengan pertanyaan-pertanyaan pembuka seperti, "Apa dilema etika

yang dihadapi oleh Nabi Ibrahim dalam Surah Al-An'am ayat 76-79?", "Bagaimana konsep Khalifah dalam Surah Al-Baqarah ayat 30 merefleksikan tanggung jawab filosofis manusia terhadap bumi?", atau "Apa relevansi konsep 'wasathiyyah' (moderasi) dalam Surah Al-Baqarah ayat 143 terhadap masyarakat multikultural kontemporer?"[1812]. Dialog ini memaksa siswa untuk melampaui terjemahan harfiah dan menyelami semangat (ruh) ayat, menghubungkannya dengan konteks sosio-historisnya, serta yang lebih penting, dengan konteks eksistensial mereka sendiri.

Keunggulan metodologis hiwar terletak pada kemampuannya untuk mengajarkan tafsir sebagai sebuah living discourse, bukan sebagai artefak sejarah yang statis. Pendekatan ini sejalan dengan teori belajar konstruktivis, di mana pengetahuan dibangun secara sosial melalui interaksi dan negosiasi makna[1813]. Ketika seorang siswa mempertanyakan, membandingkan, dan mempertahankan interpretasinya terhadap sebuah ayat, ia tidak hanya mengingat tafsir tetapi mengalami proses penafsiran itu sendiri. Pengalaman ini mengembangkan critical religious consciousness kesadaran untuk tidak hanya menerima tetapi juga merenungkan, mengkritisi, dan menghayati wahyu. Hasilnya bukanlah pemahaman yang seragam, melainkan apresiasi yang lebih dalam terhadap keluasan dan kedalaman Al-Qur'an, di mana berbagai penafsiran dapat hidup berdampingan selama didukung oleh argumentasi yang kuat dan niat yang tulus.

Implementasi hiwar dalam pengajaran tafsir merupakan sebuah keniscayaan pedagogis. Ia mentransformasikan ruang kelas dari

teater penerapan dogma menjadi laboratorium pencarian kebenaran dan kebijaksanaan. Metode ini tidak menggantikan otoritas ulama atau metodologi tafsir yang mapan, melainkan memperkaya dan memanusiakannya. Dengan menjadikan Al-Qur'an sebagai subjek dialog yang hidup, hiwar memastikan bahwa pesan moral dan filosofisnya yang abadi terus beresonansi, menantang, dan membimbing setiap generasi dalam menjawab pertanyaan-pertanyaan zamannya sendiri. Pada akhirnya, ini memenuhi hakikat Al-Qur'an sebagai hudan linnas (petunjuk bagi manusia)[1814], sebuah petunjuk yang hanya dapat dipahami sepenuhnya melalui keterlibatan dialogis yang penuh dan kontemplatif.

Pendekatan Hiwar Qur'ani dalam Meningkatkan Keterlibatan Aktif Siswa dalam Pembelajaran

Pendekatan Hiwar Qur'ani (Dialog Qur'ani) menawarkan sebuah paradigma pedagogis yang transformatif, yang secara fundamental bertujuan untuk merekonfigurasi dinamika ruang belajar dari model transmisi pengetahuan yang monologis menjadi sebuah komunitas penemuan yang dialogis dan partisipatif[1815]. Esensi dari pendekatan ini tidak sekadar terletak pada penggunaan teknik bertanya-jawab, tetapi pada internalisasi spirit dialogis yang menjadi karakter intrinsik Al-Qur'an itu sendiri[1816]. Dalam konteks ini, keterlibatan aktif (active engagement) dipahami bukan semata sebagai aktivitas fisik atau verbal, melelainkan sebagai suatu keadaan kognitif dan afektif di mana siswa secara penuh terserap dalam proses konstruksi makna, mengalami pergeseran perspektif, dan terpanggil

untuk memberikan respons terhadap stimulus intelektual dan spiritual yang diajukan[1817].

Landasan filosofis pendekatan ini berakar pada ontologi pengetahuan dalam Islam yang memandang pencarian ilmu sebagai sebuah perjalanan dialogis antara teks, guru, siswa, dan realitas. Al-Qur'an sendiri, sebagai sumber utama, dipenuhi dengan pola-pola dialog antara Tuhan dan manusia, antara nabi dan kaumnya, bahkan antara elemen-elemen ciptaan yang berfungsi sebagai prototipe pedagogi ilahiah[1818]. Salah satu contoh paling gamblang adalah dialog Tuhan dengan para malaikat mengenai penciptaan Adam (QS. Al-Baqarah: 30-33), yang bukan sekadar menyampaikan informasi, tetapi mengajak para malaikat (dan pembaca) untuk merefleksikan hikmah dan kebijaksanaan di balik sebuah keputusan[1819]. Proses ini merepresentasikan sebuah model keterlibatan kritis di mana pihak yang diajak bicara didorong untuk berpikir, mempertanyakan, dan akhirnya mencapai pemahaman yang lebih dalam. Dalam ruang kelas, guru yang mengadopsi pendekatan Hiwar Qur'ani berperan sebagai fasilitator yang menciptakan kondisi serupa, mengajukan pertanyaan-pertanyaan esensial yang membuka cakrawala berpikir siswa, alih-alih memberikan jawaban-jawaban final yang menutupnya[1820].

Secara psikologis, pendekatan ini selaras dengan teori konstruktivisme sosial yang menekankan bahwa pengetahuan dibangun secara optimal melalui interaksi dan negosiasi sosial[1821]. Ketika siswa diberikan ruang yang aman dan terhormat untuk menyampaikan pertanyaan, keraguan, dan interpretasinya

terhadap materi pelajaran terutama materi keagamaan yang seringkali bersifat abstrak dan normatif mereka mengalami perasaan ownership atau kepemilikan terhadap pengetahuan tersebut[1822]. Proses ini secara signifikan mengurangi jarak psikologis antara siswa dengan teks dan ajaran Islam, mengubahnya dari seperangkat aturan eksternal menjadi nilai-nilai yang diinternalisasi dan dihayati. Sebuah studi yang meneliti implementasi dialogis dalam pendidikan Agama Islam menunjukkan peningkatan yang nyata dalam motivasi intrinsik dan kemampuan metakognitif siswa, karena mereka merasa menjadi mitra dalam proses belajar, bukan hanya objek penerima[1823].

Dampak dari pendekatan Hiwar Qur'ani melampaui sekadar peningkatan partisipasi di dalam kelas. Pendekatan ini membentuk disposisi intelektual dan spiritual (tarbiyatul aql wa ar-ruh) yang sangat diperlukan dalam dunia kontemporer. Siswa dilatih untuk menjadi individu yang kritis namun rendah hati, mampu menyampaikan argumen dengan berdasarkan evidence (dalam hal ini, dalil) sekaligus mendengarkan perspektif lain dengan penuh empati[1824]. Keterampilan ini merupakan kristalisasi dari nilai-nilai Islam itu sendiri, sebagaimana tercermin dalam etika dialog yang diajarkan Rasulullah SAW, yang selalu mendengarkan dengan saksama dan merespons dengan bijak, bahkan kepada para penentangnya[1825]. Pendekatan Hiwar Qur'ani tidak hanya meningkatkan keterlibatan aktif secara mekanistis, tetapi yang lebih penting, membangun sebuah ekosistem belajar yang hidup,

manusiawi, dan pada akhirnya, meneladani metode komunikasi yang diturunkan oleh wahyu.

Penerapan Hiwar Qur'ani dalam Kurikulum Pendidikan Islam

Dalam kerangka pendidikan Islam kontemporer, integrasi pendekatan hiwar Qur'ani dialog berbasis Al-Qur'an menghadirkan paradigma baru dalam proses pembelajaran yang tidak hanya bersifat transmisif, tetapi juga transformasional. Hiwar Qur'ani, sebagai konsep dan metode, merujuk pada bentuk interaksi dialogis yang berakar dari corak penyampaian wahyu dalam Al-Qur'an, di mana Allah Subhanahu wa Ta'ala sering kali berdialog dengan hamba-Nya, para nabi, bahkan dengan musuh-musuh kebenaran secara argumentatif, reflektif, dan retoris[1826]. Pendekatan ini tidak sekadar menjadi teknik pengajaran, melainkan sebuah epistemologi pedagogis yang berlandaskan pada etika berpikir kritis, keterbukaan intelektual, dan penghormatan terhadap otoritas teks sekaligus subjektivitas peserta didik[1827]. Dalam konteks kurikulum pendidikan Islam, penerapan hiwar Qur'ani mencerminkan komitmen terhadap pembaruan pendekatan pedagogis yang mampu menyeimbangkan antara ototritas teks suci dan otonomi berpikir pelajar.

Secara sistematis, integrasi hiwar Qur'ani dalam mata pelajaran agama Islam seperti tafsir, aqidah, fiqih, dan hadis membawa pergeseran metodologis dari model ceramah (lecture-based) ke model partisipatif-dialogis. Dalam pelajaran tafsir, misalnya, guru dapat mengkonstruksi kelas sebagai arena dialektika teks dan konteks dengan mengajukan pertanyaan reflektif seperti: "Mengapa Allah menggunakan kata 'qul' (katakanlah) berulang kali

dalam surah al-Ikhlas?" atau "Bagaimana konsep tauhid dalam ayat ini dapat menjawab krisis identitas spiritual di kalangan generasi muda saat ini?" Pertanyaan semacam ini tidak hanya mengaktifkan kognisi tingkat tinggi, tetapi juga menempatkan Al-Qur'an sebagai partner dalam dialog hidup, bukan semata artefak teks yang harus dihafal[1828]. Pendekatan ini selaras dengan prinsip tafakkur (refleksi) yang diulang-ulang dalam Al-Qur'an sebagai metode utama memahami ayat-ayat kauniyah dan qauliyah[1829].

Dalam konteks aqidah, hiwar Qur'ani memungkinkan pendekatan yang lebih inklusif terhadap keraguan dan pertanyaan kritis peserta didik. Alih-alih menganggap keraguan sebagai bentuk kelemahan iman, ia justru ditempatkan sebagai bagian dari proses pencarian kebenaran sebagaimana tercermin dalam dialog antara Ibrahim dan Tuhan dalam rangka memahami kekuasaan menghidupkan dan mematikan (QS. Al-Baqarah[1830] 260)[1831]. Dengan membangun kelas yang aman secara intelektual dan emosional, guru dapat menginspirasi siswa untuk menyuarakan kebingungan mereka tentang konsep predestinasi (qadar), sifat-sifat Allah, atau problem teodise (kenapa ada penderitaan di dunia?), kemudian mengarahkannya melalui dialog yang mengacu pada kerangka Al-Qur'an dan logika teologis Islam. Hal ini sejalan dengan temuan penelitian pedagogi agama kontemporer yang menekankan bahwa keraguan yang diberi ruang justru memperkuat komitmen iman yang reflektif[1832].

Demikian pula dalam pembelajaran fiqih, pendekatan hiwar Qur'ani dapat mentransformasi hukum Islam dari sekadar norma

tekstual menjadi prinsip-prinsip etis yang responsif terhadap realitas sosial. Misalnya, ketika membahas ayat tentang riba (QS. Al-Baqarah[1833] 275-279), diskusi dapat meluas ke isu ekonomi global, kesenjangan, dan kompleksitas sistem keuangan modern. Siswa diajak berdialog dengan teks, konteks historis, dan realitas kontemporer untuk memahami esensi hukum bukan hanya bentuk lahiriahnya. Model ini selaras dengan metodologi maqashid al-syariah yang menekankan tujuan dan spirit hukum di atas formalisme hukum[1834]. Hiwar Qur'ani menjadi alat untuk menyambungkan kontinuitas wahyu dengan dinamika zaman.

Kekuatan hiwar Qur'ani sebagai metode terletak pada kemampuannya mengakomodasi pluralitas interpretasi tanpa mengorbankan otoritas Al-Qur'an. Dalam Al-Qur'an sendiri, dialog tidak selalu berakhir dengan kesepakatan; terkadang berakhir pada perbedaan, tetapi dengan etika yang terjaga (QS. Yunus[1835] 94; "maka bertanya kepada orang-orang yang membaca kitab sebelummu, jika kamu tidak mengetahui")[1836]. Ini menunjukkan bahwa dialog yang sehat mengakui adanya perbedaan, tetapi tetap membuka ruang untuk saling belajar. Dalam konteks pendidikan, pendekatan ini melatih siswa untuk berpikir etis, tidak dogmatis, dan terbuka terhadap kritik kompetensi esensial dalam masyarakat multikultural dan global[1837].

Untuk mewujudkan integrasi ini secara efektif, diperlukan perubahan paradigmatik dalam kurikulum pendidikan Islam, bukan hanya penambahan metode. Guru harus direposisi dari posisi sebagai satu-satunya sumber otoritas ke posisi sebagai fasilitator

dialog. Pelatihan guru (guru muta'allim) harus menempatkan kemampuan berdialog, mendengarkan kritis, dan merancang pertanyaan filosofis sebagai kompetensi inti[1838]. Selain itu, buku ajar dan silabus perlu direvisi untuk menyertakan pertanyaan terbuka, kasus kontekstual, dan ruang untuk refleksi pribadi yang berbasis pada nilai-nilai Al-Qur'an.

Dalam perspektif filosofis, hiwar Qur'ani juga mengandung dimensi ontologis: ia menegaskan bahwa manusia adalah makhluk dialogis (the dialogical self), yang identitasnya terbentuk melalui interaksi dengan yang lain termasuk dengan Tuhan[1839]. Dalam hal ini, belajar agama bukan hanya menambah pengetahuan, tetapi juga membentuk karakter moral dan spiritual yang terus menerus dalam proses dialog dengan wahyu, diri sendiri, dan sesama. Inilah yang membedakan pendidikan Islam berbasis hiwar Qur'ani dari pendekatan dogmatis yang cenderung monologis dan hierarkis.

Penerapan hiwar Qur'ani dalam kurikulum pendidikan Islam bukanlah sekadar inovasi teknis, melainkan tuntutan etis dan teologis untuk menghadirkan pendidikan yang berakar pada nilai-nilai kemanusiaan dan kenabian. Ia adalah upaya untuk menjadikan kelas sebagai ruang suci, di mana Al-Qur'an tidak sekadar dibaca, tetapi diajak berbicara dan kita belajar untuk mendengarkan, merespons, dan menjadi lebih dekat dengan kebenaran yang hidup.

Metode Pengajaran Al-Qur'an melalui Pendekatan Hiwar

Pergeseran paradigma dalam pendidikan Islam kontemporer dari model transmisi pengetahuan yang monologis dan doktriner

menuju model konstruktivis yang dialogis dan reflektif menemukan momentumnya dalam eksplorasi metodologis yang berakar pada tradisi intelektual Islam itu sendiri. Salah satu pendekatan yang menawarkan solusi epistemologis dan pedagogis yang signifikan adalah metode pengajaran Al-Qur'an melalui pendekatan hiwar (dialog). Metode ini tidak sekadar merupakan teknik instruksional, melainkan suatu epistemologi pedagogis yang mengakui Al-Qur'an sebagai teks yang hidup (living text), yang makna kontekstualnya terus-menerus dibuka melalui interaksi dinamis antara teks, guru, dan peserta didik[1840]. Pendekatan ini mentransendensikan penghafalan mekanis (talqīn) menuju pemahaman hermeneutis (tafaqquh) yang dalam, di mana peserta didik bukan sebagai bejana kosong yang pasif, melainkan sebagai subjek aktif yang terlibat dalam proses penemuan makna.

Secara filosofis, fondasi pendekatan hiwar bersumber dari watak Al-Qur'an sendiri yang pada hakikatnya adalah sebuah hiwar ilahi (dialog ketuhanan) dengan umat manusia. Al-Qur'an dipenuhi dengan pola-pola dialogis, mulai dari dialog Allah dengan para malaikat, dengan Nabi Ibrahim alaihis salam, hingga pertanyaan-pertanyaan retoris yang menggugah kesadaran manusia, seperti "_afalā taqilūn_" (apakah kamu tidak berpikir?) dan "afalā tatafakkarūn" (apakah kamu tidak merenung?)[1841]. Ayat-ayat seperti ini tidak dimaksudkan untuk dibaca secara monologis, tetapi untuk memicu sebuah respons internal dan eksternal. Metode hiwar dalam pengajaran sejatinya adalah upaya untuk meniru (emulate) struktur komunikatif ilahiyah ini dalam ruang kelas, menciptakan sebuah mimesis pedagogis dari dialog antara Pencipta

dan ciptaan[1842]. Guru, dalam konteks ini, berperan sebagai fasilitator yang membimbing peserta didik untuk masuk ke dalam "ruang dialog" dengan teks suci.

Operasionalisasi metode ini menuntut rekonfigurasi peran guru dari seorang murabbī yang otoritatif menjadi seorang mu`allim yang partisipatif. Prosesnya dimulai dengan pembacaan suatu unit teks (ayat atau kelompok ayat), kemudian dilanjutkan dengan serangkaian pertanyaan terbuka (open-ended questions) yang dirancang secara strategis. Pertanyaan-pertanyaan ini tidak mencari jawaban yang definitif dan tunggal, melainkan bertujuan untuk membongkar lapisan-lapisan makna, mengeksplorasi implikasi etis, dan menghubungkan pesan universal teks dengan konteks sosio-kultural peserta didik yang spesifik[1843]. Misalnya, setelah mempelajari Surah Al-Hujurat ayat 11 tentang larangan mengolok-olok, guru tidak hanya menerangkan makna leksikalnya, tetapi dapat memfasilitasi dialog kritis dengan pertanyaan: “Dalam konteks media sosial kontemporer, bentuk-bentuk ‘su’uẓ-ẓann’ (prasangka buruk) seperti apa yang kita temui, dan bagaimana ayat ini mengarahkan kita untuk membangun etika digital?”. Pertanyaan semacam itu mentransformasikan teks abad ke-7 M menjadi sebuah wacana yang relevan dan aplikatif bagi generasi abad ke-21.

Implikasi dari pendekatan hiwar ini bersifat transformative pada tingkat kognitif dan afektif peserta didik. Secara kognitif, metode ini mengembangkan keterampilan berpikir kritis (al-tafkīr al-naqdi), hermeneutika, dan nalar keagamaan yang kontekstual[1844]. Peserta didik belajar untuk tidak menerima pesan teks secara literal dan dangkal, tetapi terlatih untuk mengeksplorasi ‘illat (alasan hukum

dan moral) di balik suatu perintah atau larangan. Secara afektif, proses dialogis ini memperdalam keterikatan emosional dan spiritual (ta'ṣīl al-'aqīdah) karena peserta didik mengalami sendiri bagaimana Al-Qur'an secara langsung "berbicara" kepada situasi dan pergumulan hidup mereka[1845]. Pengalaman subjektif ini jauh lebih kuat dan bermakna dibandingkan dengan penerimaan pengetahuan melalui ceramah satu arah. Dengan kata lain, hiwar menjembatani kesenjangan antara al-'aql (akal) dan al-qalb (hati) dalam proses pembelajaran.

Metode pengajaran Al-Qur'an melalui pendekatan hiwar merepresentasikan sebuah sintesis yang canggih antara tradisi dan modernitas. Ia menghidupkan kembali tradisi dialog keagamaan yang telah lama menjadi ciri khas peradaban Islam, sekaligus merespons tuntutan pedagogi modern akan pendidikan yang memberdayakan, kritis, dan relevan. Pendekatan ini menggeser orientasi dari sekadar mengajarkan tentang Al-Qur'an menuju kepada menciptakan pengalaman bersama Al-Qur'an. Dalam kerangka yang lebih luas, metode hiwar tidak hanya efektif untuk pedagogi Al-Qur'an, tetapi juga berpotensi menjadi model untuk pendidikan Islam secara keseluruhan, yang bertujuan untuk melahirkan individu-individu yang tidak hanya berilmu tetapi juga bijaksana, kritis, dan berakhlak Qur'ani.

Meningkatkan Kualitas Pembelajaran melalui Pertanyaan Kritis dan Refleksi

Dalam arsitektur pedagogi Islam, hiwar (dialog) Qur'ani tidak berfungsi sebagai sekadar metode transmisi informasi satu arah,

melainkan sebagai sebuah kerangka epistemologis yang dinamis untuk membongkar, menginterogasi, dan menginternalisasi kebenaran. Proses ini diaktualisasikan melalui dua pilar fundamental: pertanyaan kritis (al-as'ilah an-naqidah) dan refleksi mendalam (at-ta'ammul wa at-tafakkur). Keduanya merupakan jantung dari pembelajaran transformatif yang mengarah bukan hanya pada penguasaan kognitif (al-fahm), tetapi pada pembentukan kesadaran (al-wa'i) dan perubahan perilaku (taghyir an-nafs)[1846]. Fungsi pertanyaan kritis dalam konteks ini adalah untuk menjebol pemahaman yang dangkal dan membuka jalan menuju penemuan makna, sementara refleksi berperan sebagai mekanisme integrasi yang menghubungkan pengetahuan abstrak dengan realitas eksistensial pelajar.

Pertanyaan kritis, sebagaimana dimodelkan dalam Al-Qur'an, beroperasi pada tingkat yang berbeda-beda. Al-Qur'an tidak hanya menanyakan "Apa?" (ma), tetapi lebih sering melontarkan "Mengapa?" (limadza), "Bagaimana?" (kayfa), dan "Tidakkah kamu berpikir?" (afala ta'qilun)[1847]. Pola ini menggeser fokus pembelajaran dari penerimaan pasif menuju investigasi aktif. Seorang guru yang menerapkan hiwar Qur'ani, misalnya, saat membahas Surah Al-Hujurat ayat 12 tentang prasangka (ghibah), tidak akan cukup bertanya, "Apa definisi ghibah?" Pertanyaan kritis yang transformatif adalah: "Mengapa prasangka digambarkan sebagai dosa yang sedemikian berat, setara dengan memakan bangkai saudara sendiri? Apa mekanisme psikologis dan sosial yang membuat ghibah begitu mudah tersebar? Bagaimana kita dapat

mengidentifikasi dan menghentikan siklus prasangka dalam interaksi digital kita hari ini?"[1848]. Pertanyaan-pertanyaan semacam ini memaksa siswa untuk melakukan lompatan dari teks ke konteks, dari hukum ke hikmah, dan dari individu ke masyarakat. Ini adalah esensi dari berpikir tingkat tinggi (higher-order thinking skills) dalam kerangka Islam, di mana analisis, evaluasi, dan penciptaan dilandasi oleh nilai-nilai ketuhanan.

Namun, pertanyaan kritis tanpa ruang untuk refleksi yang terstruktur hanya akan menghasilkan kegelisahan intelektual tanpa arah. Di sinilah refleksi mengambil peran sentralnya. Refleksi merupakan proses kontemplatif pasca-pembelajaran yang memungkinkan internalisasi pengetahuan. Ia adalah momen di mana siswa menilai bukan hanya apa yang telah dipelajari, tetapi bagaimana pengetahuan itu mengubah perspektif, sikap, dan niatnya. Dalam terminologi pendidikan kontemporer, ini selaras dengan konsep "reflective practice" yang dikembangkan oleh Donald Schön, di mana praktisi (dalam hal ini, pelajar) merekonstruksi pengalaman belajarnya untuk membentuk pengetahuan baru yang personal dan aplikatif[1849]. Dalam konteks keislaman, proses ini memiliki dimensi spiritual yang dalam, yaitu muhasabah (introspeksi diri), yang merupakan persiapan untuk pertanggungjawaban di akhirat[1850].

Implementasi sinergis antara pertanyaan kritis dan refleksi dapat diwujudkan melalui aktivitas penulisan reflektif yang terpandu. Setelah sebuah sesi hiwar tentang keadilan sosial yang diilhami oleh Surah An-Nisa', siswa tidak hanya diminta untuk merangkum materi. Mereka didorong untuk menulis refleksi yang

menjawab prompt seperti: "Jelaskan sebuah situasi nyata, baik yang dialami langsung atau diamati di media, yang mencerminkan ketidakadilan. Dengan menggunakan lensa ayat yang kita pelajari, analisis akar permasalahannya. Kemudian, renungkan: Apa satu tindakan spesifik yang dapat kamu lakukan, sekecil apa pun, untuk berkontribusi pada terciptakan keadilan dalam lingkup pengaruhmu?"[1851]. Tugas semacam ini mentransformasikan pembelajaran dari yang bersifat teoritis menjadi experiental dan agentik. Siswa tidak lagi menjadi objek pendidikan, melainkan subjek yang aktif merekonstruksi makna dan merancang tindakan etis.

Integrasi pertanyaan kritis dan refleksi dalam hiwar Qur'ani secara fundamental meningkatkan kualitas pembelajaran. Metode ini melampaui indikator keberhasilan kognitif semata dan menyentuh ranah afektif dan psikomotorik spiritual. Pembelajaran menjadi sebuah perjalanan meaning-making yang berkelanjutan, di mana pengetahuan agama (al-'ilm) diolah melalui nalar kritis (an-nazar al-'aqlī) dan diresapi melalui refleksi (at-ta'ammul) hingga akhirnya terwujud dalam amal shaleh (al-'amal as-shalih)[1852]. Inilah bentuk pendidikan holistik yang tidak hanya memenuhi tuntutan akademik tetapi juga membentuk pribadi yang unggul, reflektif, dan bertanggung jawab (al-insan as-shalih), yang siap berkontribusi positif bagi peradaban.

Hiwar Qur’ani untuk Mengembangkan Karakter dan Etika Siswa

Dalam landscape pendidikan modern yang sering kali terjebak dalam paradigma instrumental di mana keberhasilan diukur melalui

metrikuasi kognitif semata pencarian akan pendekatan pedagogis yang holistik dan transformatif menjadi semakin imperatif[1853]. Di tengah arus deras ini, konsep Hiwar Qur'ani (Dialog Qur'ani) menawarkan sebuah epistemologi alternatif yang tidak hanya transmisif tetapi juga formatif, berpotensi menjembatani kesenjangan antara pengetahuan teoretis-keagamaan dan internalisasi nilai-nilai etika secara praktis[1854]. Hiwar Qur'ani bukan sekadar metode bercerita atau diskusi biasa; ia merupakan suatu struktur komunikasi ilahiyah yang direkam dalam Al-Qur'an, yang di dalamnya terkandung dinamika dialog antara Tuhan dengan malaikat, nabi, kaum yang beriman, maupun yang ingkar[1855]. Tulisan ini berargumen bahwa pengintegrasian Hiwar Qur'ani dalam kerangka pedagogi kontemporer berfungsi sebagai mekanisme dekonstruksi-diri (self-deconstruction) bagi siswa, yang dengannya karakter dan etika tidak diajarkan sebagai dogma statis, melainkan dikonstruksi secara aktif melalui proses dialektis yang mendalam dan reflektif.

Secara struktural, Hiwar Qur'ani memiliki karakteristik unik yang membedakannya dari bentuk dialog biasa. Ia bukan monolog yang disamarkan, melainkan pertukaran gagasan yang autentik, seringkali memaparkan premis, pertanyaan kritis, sanggahan, dan resolusi yang berujung pada suatu prinsip moral atau teologis yang abadi[1856]. Ambil contoh dialog antara Nabi Ibrahim `alayhi al-salām dengan seorang penguasa tiran dalam Surah Al-Baqarah (2:258), yang dimulai dengan klaim keangkuhan, "Rabbiya Alladhī yuḥyī wa yumīt" (Tuhanku ialah Yang menghidupkan dan mematikan), yang

kemudian disanggah oleh Ibrahim dengan pertanyaan logis-filosofis yang membuka ruang bagi kontemplasi mendalam tentang hakikat kuasa yang sesungguhnya[1857]. Pola semacam ini, ketika dibawa ke dalam ruang kelas, mentransformasikan proses belajar-mengajar dari model bank di mana guru menitipkan informasi dan siswa menabungnya menjadi sebuah komunitas penanya (community of inquiry)[1858]. Siswa diajak untuk tidak hanya menerima nilai keadilan atau keberanian sebagai konsep abstrak, tetapi untuk melacak genesis-nya dalam narasi dialogis, menganalisis motivasi para pihak, dan pada akhirnya, memposisikan diri mereka dalam dialog tersebut untuk mengambil hikmah yang kontekstual.

Proses inilah yang memfasilitasi pengembangan karakter secara komprehensif. Psikologi moral kontemporer, sebagaimana dikembangkan oleh scholars seperti Lawrence Kohlberg dan yang lain, menekankan pentingnya konflik kognitif dan resolusi dilemma sebagai motor pengembangan tahapan moral individu[1859]. Hiwar Qur'ani menyediakan "dilemma moral yang aman" sebuah simulasi etis yang diambil dari wahyu untuk dilewati siswa. Dengan mendiskusikan tensi dalam dialog Nabi Musa dengan Fir'aun (Surah Ta Ha 20:49-70), siswa tidak hanya belajar tentang keteguhan hati (al-ṣabr) dan kebijaksanaan (al-ḥikmah), tetapi juga berlatih menavigasi perbedaan pendapat yang tajam dengan tetap menjaga etika komunikasi (adab al-ikhtilāf)[1860]. Nilai-nilai seperti kejujuran (al-ṣidq) dan kasih sayang (al-raḥmah) menjadi hidup karena disimulasikan dalam interaksi antar karakter dalam hiwar, bukan disajikan sebagai daftar perintah yang kering.

Lebih jauh, penerapan metode hiwar mendorong keterlibatan multidimensi: kognitif, afektif, dan psikomotorik. Siswa secara kognitif terlibat dalam analisis teks; secara afektif, mereka membangun empati dan keterikatan emosional dengan para nabi dan orang-orang shalih yang dihadirkan dalam dialog; dan secara psikomotorik (dalam arti behavioral), mereka didorong untuk mempraktikkan bentuk-bentuk dialog yang santun dalam interaksi sosial mereka sendiri[1861]. Sebuah diskusi tentang Surah Al-Ḥujurāt (49:1-12), yang berisi etika verbal dan nonverbal dalam bermuamalah, dapat langsung diterjemahkan menjadi modul pelatihan untuk meningkatkan kualitas interaksi siswa di media sosial, di lingkungan keluarga, dan dalam dinamika kelompok sebaya[1862]. Hiwar Qur'ani berfungsi sebagai cermin reflektif sebagaimana fungsi asalnya sebagai tadzkīrah (pengingat) dan bayyinah (keterangan yang jelas) yang memungkinkan siswa untuk melakukan introspeksi diri (muḥāsabah al-nafs) dan secara progresif membentuk kepribadiannya (shakhṣiyyah) yang senapas dengan akhlak al-karīmah[1863].

Hiwar Qur'ani jauh melampaui perannya sebagai sumber materi ajar. Ia adalah sebuah meta-metodologi pedagogis yang diturunkan dari wahyu, yang menawarkan kerangka untuk membongkar dan merekonstruksi karakter siswa melalui dialog aktif dengan teks suci. Pendekatan ini selaras dengan temuan mutakhir neurosains mengenai pembelajaran berbasis pengalaman (experiential learning) dan narasi, di mana nilai-nilai abstrak menjadi lebih mudah diinternalisasi ketika dikemas dalam cerita dan dialog yang

bermakna[1864]. Implementasinya yang efektif dalam pendidikan karakter memerlukan desain kurikulum yang cermat dan guru yang tidak hanya fasih dengan kandungan Al-Qur'an, tetapi juga terampil dalam memfasilitasi dialog sokratik yang inspiratif. Hiwar Qur'ani memposisikan diri sebagai jawaban yang elegan dan substantif atas kegelisahan akademik dan praktis dalam mendidik generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga unggul dan santun secara moral.

Problem-Based Learning dalam Perspektif Islam

Pendidikan, dalam konteks Islam, bukan semata proses transmisi informasi, melainkan suatu perjalanan transformasi manusia secara integral melibatkan akal, hati, dan moral menuju realisasi khalifah fi al-ardh (khalifah di muka bumi) sebagaimana diisyaratkan dalam Al-Qur'an[1865]. Dalam bingkai ini, metode pembelajaran tidak dapat dilepaskan dari tujuan akhir pendidikan Islam, yaitu pembentukan insan yang 'ālim, 'āmil, dan muttaqī yang mengetahui, mengamalkan, dan bertakwa. Problem-Based Learning (PBL), sebagai pendekatan pedagogis yang menempatkan persoalan dunia nyata sebagai dasar pembelajaran, secara paradigmatif sejalan dengan prinsip-prinsip epistemologi Islam yang menekankan pada pemahaman aktif (tafakkur), refleksi kritis (tadabbur), dan tanggung jawab sosial (amr bil ma'rūf wa nahy 'an al-munkar). Pendekatan ini bukan hanya relevan secara kontekstual, tetapi juga memiliki resonansi mendalam dengan

tradisi intelektual Islam yang berakar pada pencarian ilmu melalui pengalaman, pengamatan, dan interaksi dengan realitas[1866].

Secara konseptual, Problem-Based Learning (PBL) didefinisikan sebagai model pembelajaran yang menempatkan masalah autentik sebagai titik awal dan pusat dari aktivitas belajar. Berbeda dengan pendidikan tradisional yang bersifat teacher-centered, PBL mengadopsi pendekatan student-centered di mana siswa secara aktif terlibat dalam identifikasi masalah, pengumpulan data, analisis informasi, pengembangan hipotesis, serta penyusunan solusi melalui kerja kolaboratif[1867]. Proses ini tidak hanya menumbuhkan critical thinking, tetapi juga melatih metacognitive skills kemampuan individu untuk memahami dan mengatur proses berpikirnya sendiri yang merupakan inti dari kedewasaan intelektual. Dalam konteks Islam, proses semacam ini sangat dekat dengan nilai-nilai isti‘mār (pemanfaatan akal), taqarrur (pengamatan), dan tazkiyat al-nafs (penyucian jiwa melalui refleksi), sebagaimana disebut dalam banyak ayat Al-Qur'an seperti Surah Al-‘Imran (3:190-191) yang mengajak manusia untuk merenungkan ciptaan langit dan bumi sebagai medium pencarian ilmu dan kesadaran ilahiah[1868].

PBL dapat dipahami sebagai manifestasi pedagogis dari al-ta‘līm bi al-masā’il mengajar melalui persoalan yang merupakan prinsip implisit dalam pendidikan Islam klasik. Sejarah intelektual Islam menunjukkan bahwa banyak pemikir besar seperti Al-Ghazali, Ibn Sina, dan Al-Farabi tidak membangun pengetahuan mereka melalui hafalan belaka, tetapi melalui penyelesaian permasalahan filosofis,

ilmiah, dan teologis yang kompleks. Proses nazhar (kontemplasi), bahth (diskusi ilmiah), dan munāzharah (debate intelektual) yang lazim dalam madrasah abad pertengahan menyerupai struktur dasar PBL, di mana peserta didik dihadapkan pada dilema intelektual, menggali sumber, berdiskusi, dan merumuskan jawaban berbasis bukti[1869]. Nabi Muhammad SAW sendiri banyak menggunakan metode pertanyaan retoris dan pemecahan masalah dalam mengajar para sahabat, seperti ketika beliau menjawab pertanyaan tentang perbuatan terbaik dengan mengajukan pertanyaan balik: “Apa pendapatmu?” sebuah strategi pedagogis yang mendorong refleksi mandiri[1870].

Dari perspektif epistemologi Islam, pengetahuan bukan entitas statis, melainkan proses dinamis yang tumbuh melalui interaksi antara wahyu (naql), akal (‘aql), dan pengalaman (dhawāhir). PBL memfasilitasi sinergi ketiga sumber tersebut dengan menempatkan pengalaman konkret sebagai basis pembelajaran, mengundang siswa untuk menggunakan akal dalam menganalisis data, sekaligus mendorong mereka merujuk pada nilai-nilai normatif dari Al-Qur'an dan Sunnah untuk menilai keberterimaan solusi yang dirumuskan. Misalnya, ketika mahasiswa mendiskusikan masalah kemiskinan dalam konteks ekonomi Islam, mereka tidak hanya menganalisis data statistik, tetapi juga mengeksplorasi konsep zakat, sedekah, dan keadilan sosial dalam kerangka syariah[1871]. Proses ini meniru metode ijtihad, di mana ulama terdahulu menghadapi realitas baru dengan berpedoman pada prinsip-prinsip dasar agama dan akal sehat[1872].

Lebih jauh, PBL mengandung dimensi etis dan transformatif yang sangat sesuai dengan tujuan maqāṣid al-sharīʻah yaitu menjaga agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta. Dalam setiap kasus yang diangkat dalam PBL, siswa diajak tidak hanya untuk memahami fakta, tetapi juga menilai dampak sosial, moral, dan spiritual dari permasalahan tersebut. Misalnya, ketika mengkaji kasus pencemaran lingkungan, siswa dapat merujuk pada konsep khalīfah dan amānah (amanah) dalam Al-Qur'an (QS. Al-Baqarah: 30), yang menegaskan bahwa manusia bukan penguasa mutlak atas bumi, melainkan pengelola yang harus mempertanggungjawabkan tindakannya[1873]. Dalam hal ini, PBL berfungsi sebagai ruang eksperimen etis, tempat siswa menguji nilai-nilai Islam dalam konteks kompleksitas dunia kontemporer.

Namun, implementasi PBL dalam pendidikan Islam harus dilakukan dengan kepekaan kontekstual dan kearifan filosofis. Tantangan utama terletak pada potensi dikotomi antara pengetahuan sekular dan ilmu agama yang sering terjadi dalam sistem pendidikan modern. Integrasi PBL dalam kurikulum Islam harus didasarkan pada kerangka tawḥīd al-ʻilm (pemersatuan ilmu), sebuah konsep yang digagas oleh pemikir seperti Ismail al-Faruqi dan Syed Muhammad Naquib al-Attas, yang menekankan bahwa semua ilmu pada dasarnya bersifat satu dan harus berpusat pada Tuhan sebagai sumber dan tujuan ilmu pengetahuan[1874]. Dalam kerangka ini, PBL bukan hanya alat pedagogis, tetapi juga sarana taʻdīb pembentukan insan beradab yang tidak hanya pintar, tetapi juga berakhlak mulia.

Dalam praktik, pendidikan Islam yang mengadopsi PBL harus menyiapkan lingkungan belajar yang kondusif bagi eksplorasi bebas namun terbimbing, di mana guru berperan sebagai murabbi (pembimbing spiritual dan intelektual), bukan hanya ustādh (pengajar informasi). Guru harus mampu memandu siswa menyeimbangkan antara pemecahan masalah teknis dan refleksi nilai, serta memastikan bahwa proses pembelajaran tetap berada dalam koridor syariah dan tujuan akhlak. Sebagaimana sabda Nabi SAW: "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak"[1875], maka setiap metode pembelajaran, termasuk PBL, harus dievaluasi dari lensa kontribusinya terhadap pembentukan moralitas.

Problem-Based Learning bukan sekadar inovasi metodologis dalam pendidikan modern, tetapi merupakan pendekatan yang memiliki akar epistemologis dan etis yang dalam dalam tradisi Islam. Dengan membawa persoalan dunia nyata ke dalam ruang kelas, PBL menghidupkan kembali semangat intelektual Islam yang aktif, reflektif, dan bertanggung jawab. Ketika dikembangkan dalam kerangka maqāṣid al-sharīʿah dan tawḥīd al-ʿilm, PBL dapat menjadi jembatan antara dunia akademik dan dunia nyata, sekaligus antara pengetahuan dan keimanan. Pendidikan Islam kontemporer membutuhkan pendekatan semacam ini bukan hanya untuk menghasilkan lulusan yang kompeten, tetapi juga insan yang beriman, bijaksana, dan berkontribusi bagi keadilan dan kemaslahatan umat.

PBL sebagai Pendekatan Pembelajaran yang Berfokus pada Masalah Nyata

Problem-Based Learning (PBL) telah berevolusi dari sekadar metode pedagogis menjadi sebuah paradigma filosofis yang menempatkan problem sebagai katalis fundamental bagi konstruksi pengetahuan. Berbeda dengan model transmisi pengetahuan yang pasif, PBL secara intrinsik bersifat ill-structured, mensimulasikan kompleksitas problematika dunia nyata yang tidak memiliki jawaban tunggal atau prosedur penyelesaian yang linier[1876]. Melalui proses ini, siswa tidak diajarkan apa untuk dipikirkan, tetapi dilatih bagaimana berpikir; mereka diinisiasi ke dalam suatu disiplin inquiry di mana pengetahuan diperoleh melalui dialektika antara teori dan praktik, antara konsep abstrak dan aplikasi kongkret[1877]. Fenomena ini mentransformasi ruang kelas dari teater monologis menjadi sebuah community of practice, sebuah ekosistem kognitif di mana pembelajaran bersifat sosial, kolaboratif, dan autentik[1878].

Dalam konteks ontologis pendidikan Islam, pendekatan ini menemukan resonansi yang profund. Realitas (al-wāqi‘) dalam epistemologi Islam bukanlah entitas yang terpisah dari nilai-nilai ilahiah; setiap fenomena, termasuk masalah sosial dan sains, dipandang melalui lensa tauhid yang mengintegrasikan dimensi material dan spiritual[1879]. PBL dalam kerangka Islam tidak hanya berhenti pada penyelesaian masalah teknis-operasional, tetapi berevolusi menjadi Fikrul-Mushkilah (berpikir berbasis masalah) yang bermuara pada pencerahan solusi yang selaras dengan maqāṣid al-sharī‘ah (tujuan-tujuan syariat)[1880]. Sebuah problem tentang pencemaran lingkungan, misalnya, tidak hanya dianalisis

melalui parameter kimia dan ekologis semata, tetapi juga dikaji melalui prinsip-prinsip khilāfah (stewardship) manusia atas bumi (istikhlāf) dan larangan terhadap perusakan (ifsād) sebagaimana termaktub dalam QS. Al-Baqarah: 205, "Dan apabila ia berpaling, ia berjalan di bumi untuk mengadakan kerusakan padanya, dan merusak tanam-tanaman dan keturunan, dan Allah tidak menyukai kebinasaan"[1881]. Integrasi ini mengangkat level analisis dari sekadar aplikasi praktis menjadi kontemplasi etis-spiritual, di mana setiap solusi yang dihasilkan harus mempertimbangkan dampaknya terhadap kelestarian alam (al-bi'ah), keadilan sosial (al-'adl), dan kesejahteraan umat manusia (maṣlaḥah).

Lebih jauh, mekanisme kolaboratif dalam PBL merefleksikan prinsip syūrā (musyawarah) dan ta'āwun (tolong-menolong dalam kebaikan) yang menjadi pilar masyarakat Islam[1882]. Proses negosiasi makna, pembagian peran, dan sintesis pandangan dalam kelompok kecil merupakan miniatur dari sebuah masyarakat ideal yang bekerja secara kolektif untuk memecahkan persoalannya, sebagaimana diperintahkan dalam QS. Ali 'Imran: 104, "Dan hendaklah ada di antara kamu segolongan umat yang menyeru kepada kebajikan, menyuruh kepada yang ma'ruf dan mencegah dari yang munkar; merekalah orang-orang yang beruntung"[1883]. PBL menjadi medium pelatihan tidak hanya bagi problem-solving skills, tetapi juga bagi pembentukan khairu ummah (umat terbaik) yang tanggap, kritis, dan solutif terhadap persoalan di sekitarnya. Pendekatan ini selaras dengan sabda Nabi Muhammad SAW, "Seorang mukmin yang bergaul dengan manusia dan bersabar atas

gangguan mereka adalah lebih baik daripada mukmin yang tidak bergaul dengan manusia dan tidak bersabar atas gangguan mereka"[1884], yang menekankan nilai engagement aktif dan ketahanan dalam interaksi sosial yang kompleks.

Pada akhirnya, efektivitas PBL terletak pada kemampuannya untuk menjembatani jurang antara pengetahuan inert (inert knowledge) yang tertidur di dalam textbook dengan pengetahuan aplikatif yang hidup dan kontekstual[1885]. Dalam pendidikan Islam, jembatan ini diperkuat dengan dimensi transendental, di mana penyelesaian setiap masalah duniawi selalu dikaitkan dengan pertanggungjawaban akhirat (al-akhirah). Sehingga, PBL tidak hanya memproduksi lulusan yang cakap (competent), tetapi juga individu yang berkarakter (al-akhlāq al-karīmah) seorang problem solver yang juga adalah seorang khalīfah yang bertanggung jawab di muka bumi.

Perbedaan PBL dengan Pendekatan Pembelajaran Tradisional

Perbedaan fundamental antara Problem-Based Learning (PBL) dan pendekatan pembelajaran tradisional tidak hanya bersifat metodologis, tetapi lebih mendalam pada tingkat paradigmatik, filosofis, dan epistemologis. Perbedaan ini berakar pada cara pengetahuan dikonstruksi, peran agensi peserta didik, dan tujuan akhir dari proses pendidikan itu sendiri. Dalam arsitektur pedagogi tradisional, pengetahuan diposisikan sebagai entitas statis dan eksternal yang harus ditransmisikan dari guru selaku knowledge-holder kepada siswa yang bertindak sebagai receptacle pasif[1886].

Model ini, yang oleh Paulo Freire dikritik sebagai "banking concept of education", menempatkan siswa sebagai objek yang diisi dengan fakta-fakta yang terfragmentasi, dengan penekanan utama pada retensi informasi dan reproduksinya dalam ujian yang terstandarisasi[1887]. Ruang kelas tradisional cenderung terstruktur secara hierarkis, dengan guru sebagai sentral otoritas yang mengendalikan alur pengetahuan, sementara interaksi dan kolaborasi antar-siswa sering kali diminimalkan atau bahkan dianggap sebagai gangguan terhadap disiplin[1888].

Sebaliknya, PBL merepresentasikan pergeseran paradigmatik menuju konstruktivisme sosial, di mana pengetahuan tidak ditransfer melainkan dikonstruksi secara aktif oleh peserta didik melalui interaksi sosial dan pengalaman otentik dengan masalah-masalah dunia nyata[1889]. Dalam kerangka ini, guru mengalami transformasi peran dari sage on the stage menjadi guide on the side, fasilitator yang memungkinkan terjadinya inquiry, scaffolding proses berpikir, dan memupuk lingkungan belajar yang kolaboratif[1890]. Agensi peserta didik menjadi sentral; mereka adalah arsitek dari perjalanan belajar mereka sendiri. Mereka secara proaktif mengidentifikasi apa yang perlu mereka ketahui (identifying knowledge gaps), mencari dan mengevaluasi sumber informasi, serta mengaplikasikan pengetahuan baru tersebut untuk mengembangkan solusi yang koheren terhadap masalah yang diberikan[1891]. Proses dinamis ini secara intrinsik melatih keterampilan metakognitif, memaksa siswa untuk terus-merefleksikan apa yang mereka ketahui, bagaimana mereka

mengetahuinya, dan bagaimana pengetahuan itu dapat diaplikasikan sebuah praktik yang langka dalam setting tradisional.

Dimensi kognitif yang dikembangkan oleh kedua pendekatan ini juga sangat berbeda. Pembelajaran tradisional sering kali berhenti pada tingkat kognitif rendah dalam Taksonomi Bloom, seperti mengingat (remembering) dan memahami (understanding)[1892]. Sementara PBL dirancang khusus untuk mendorong siswa ke tingkat kognitif yang lebih tinggi, yaitu menganalisis (analyzing), mengevaluasi (evaluating), dan mencipta (creating). Fokusnya bergeser dari apa yang diketahui (what is known) menuju bagaimana pengetahuan itu diperoleh dan digunakan (how knowledge is acquired and utilized)[1893]. PBL tidak sekadar bertujuan untuk menghasilkan individu yang berpengetahuan, tetapi lebih kepada membentuk pemikir yang kritis, adaptif, dan mampu bernegosiasi dengan kompleksitas permasalahan kontemporer yang ill-structured dan multidimensi[1894]. Relevansi dengan kehidupan nyata menjadi ciri khasnya, di mana masalah yang dihadapi adalah cerminan dari tantangan profesional dan sosial yang sesungguhnya, sehingga pembelajaran menjadi lebih bermakna (meaningful) dan tertanam dalam konteks (contextually embedded)[1895].

Secara esensial, perbedaan ini dapat diringkas sebagai pertentangan antara efisiensi transmisi informasi (tradisional) dan efektivitas dalam membangun kapasitas intelektual dan praktikal (PBL). Yang pertama mungkin unggul dalam mengejar cakupan kurikulum yang luas dalam waktu singkat, namun yang terakhir

unggul dalam mempersiapkan peserta didik dengan higher-order thinking skills dan kecakapan abad ke-21 seperti kolaborasi, komunikasi, dan kreativitas yang merupakan prasyarat untuk keberhasilan dalam dunia yang semakin kompleks dan saling terhubung[1896]. Filosofi ini sejalan dengan sabda Nabi Muhammad SAW, yang mengajarkan untuk tidak memberikan ikan, tetapi mengajarkan cara memancing: “Barangsiapa yang menunjuki kepada kebaikan maka dia akan mendapatkan pahala seperti pahala orang yang mengerjakannya” (HR. Muslim)[1897]. PBL pada hakikatnya adalah pedagogi yang "menunjuki" cara belajar, bukan sekadar "memberi" materi, sehingga pahala keilmuannya berlipat dan berkelanjutan.

PBL dalam Pendidikan Islam: Menghubungkan Teori dan Praktik

Problem-Based Learning (PBL) telah lama dikontekstualisasikan dalam berbagai disiplin ilmu sekular, namun integrasinya dalam kerangka epistemologi Pendidikan Islam menawarkan sebuah paradigma pedagogis yang transformatif. PBL dalam Pendidikan Islam tidak sekadar menyajikan skenario masalah sebagai stimulan kognitif, melainkan membingkai proses inquiri tersebut sebagai sebuah bentuk ijtihād kontemporer, di mana peserta didik aktif terlibat dalam mengekstrapolasi nilai-nilai universal Islam (maqāṣid al-sharī‘ah) untuk diaplikasikan pada persoalan-persoalan dunia nyata yang kompleks dan multifaset[1898]. Pendekatan ini secara inheren berupaya menjembatani dikotomi yang sering kali artifisial antara ilmu-ilmu keislaman (al-‘ulūm al-naqliyyah) dan ilmu-ilmu

rasional-empiris (al-‘ulūm al-‘aqliyyah), dengan menempatkan kedua domain pengetahuan sebagai sumber yang saling melengkapi dalam proses penyelesaian masalah[1899]. Filsafat pendidikannya berakar pada konsep at-tarbiyah, at-ta’dīb, dan at-ta’līm yang holistik, yang bertujuan tidak hanya pada penguasaan informasi (information), tetapi pada pembentukan karakter dan kompetensi (kompetensi) yang memungkinkan individu untuk menjadi agen perubahan (khalīfah) yang menebar kemaslahatan (maṣlaḥah) di muka bumi[1900].

Secara operasional, proses PBL Islami dimulai dengan penyajian suatu tantangan etis-sosial misalnya, mengatasi kesenjangan ekonomi dalam komunitas atau merespons krisis lingkungan yang berfungsi sebagai titik tolak yang autentik. Peserta didik kemudian didorong untuk melakukan identifikasi masalah melalui lensa normatif Islam, merujuk pada prinsip-prinsip seperti keadilan (‘adl), kepedulian terhadap lingkungan (i‘mār al-arḍ), dan penghormatan terhadap martabat manusia (karāmah insāniyyah) yang bersumber dari Al-Qur’an dan Sunnah[1901]. Fase eksplorasi ini mengharuskan mereka untuk mensintesiskan wahyu dengan temuan-temuan empiris dari sosiologi, ekonomi, atau sains, sehingga melatih kemampuan berpikir integratif-interkonektif. Sebuah studi terhadap implementasi PBL di beberapa madrasah di Indonesia menunjukkan bahwa pendekatan ini secara signifikan meningkatkan kemampuan siswa dalam merumuskan solusi yang tidak hanya efektif secara teknis tetapi juga secara etis terjustifikasi dan selaras dengan nilai-nilai ketuhanan[1902].

PBL dalam Pendidikan Islam menggeser orientasi pembelajaran dari model transmisi pengetahuan yang pasif ke model konstruksi dan rekontekstualisasi nilai yang aktif. Ia mentransformasikan ruang kelas menjadi sebuah mujtama‘ ta‘līmī (komunitas pembelajaran) mini, yang merefleksikan semangat keilmuan Islam klasik, di mana musyawarah (shūrā), dialog kritis (hiwār), dan pencarian kebenaran adalah inti dari proses intelektual[1903]. Model ini pada akhirnya bertujuan untuk menghasilkan individu yang tidak hanya ‘alim (berpengetahuan) tetapi juga amīl (mengerjakan) dan muḥsin (berbuat kebaikan), yang mampu menjawab tantangan zaman dengan solusi yang cerdas, relevan, dan berakar pada spiritualitas[1904].

Penerapan PBL dalam Pendidikan Islam

Dalam arsitektur pedagogis Problem-Based Learning (PBL), fase inisiasi yakni pemilihan problem space berfungsi sebagai katalis fundamental yang menentukan trajektori keseluruhan proses belajar. Kontekstualisasi ini menjadi sangat krusial dan secara epistemologis transformatif ketika diterapkan dalam kerangka Pendidikan Islam, yang tidak hanya bertujuan untuk transmisi pengetahuan (naql al-'ilm) tetapi juga untuk pembentukan karakter dan tanggung jawab moral (tarbiyat al-nafs)[1905]. Pemilihan masalah harus melampaui kriteria keterukuran dan relevansi duniawi semata; masalah harus berfungsi sebagai mir'ah (cermin) yang memantulkan dilema-dilema kontemporer sekaligus menyiratkan solusi yang terinspirasi dan diinformasikan oleh kerangka teosentris

Islam[1906]. Proses seleksi ini bukanlah usaha yang bersifat ad hoc, melainkan sebuah disiplin kurikuler yang memerlukan pemahaman mendalam tentang maqashid al-shari'ah (tujuan-tujuan higher law Islam), khususnya perlindungan terhadap agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta (al-daruriyat al-khams)[1907].

Masalah yang dipilih harus bersinggungan langsung dengan realitas ontologis masyarakat Muslim, sekaligus menyediakan platform untuk mengeksplorasi dan menerapkan konsep-konsep normatif Islam. Sebagai ilustrasi, sebuah masalah yang berfokus pada ketimpangan ekonomi tidak cukup hanya didekati dengan analisis ekonomi kapitalistik atau sosialistik semata. Problem statement harus dirancang sedemikian rupa sehingga memaksa pelajar untuk melakukan istiqra' (penelitian induktif) terhadap teks-teks primer seperti prinsip-prinsip distribusi kekayaan dalam QS. Al-Hasyr (59):7, "...supaya harta itu jangan hanya beredar di antara orang-orang kaya saja di antara kamu..."[1908], serta menganalisis keefektifan institusi-institusi historis seperti Baitul Mal. Pendekatan ini mengubah masalah dari sekadar studi kasus akademis menjadi sebuah mihnah (ujian) spiritual-intelektual, di mana pelajar terdorong untuk mensintesiskan wahyu dengan realitas empiris untuk merancang solusi yang holistik dan berdimensi ilahiah[1909].

Lebih jauh, masalah yang autentik dalam konteks Islam sering kali bersifat multidisiplin dan multi-dimensional. Misalnya, sebuah problem statement tentang pengelolaan sumber daya air di sebuah komunitas Muslim tidak hanya menyentuh aspek teknikal hidrologi dan manajemen, tetapi juga secara inheren menyangkut dimensi

etika Islam mengenai hak-hak bersama (haqq al-'amm), larangan terhadap israf (pemborosan) sebagaimana termaktub dalam QS. Al-A'raf (7):31, "...dan janganlah kamu berlebih-lebihan. Sesungguhnya Allah tidak menyukai orang yang berlebih-lebihan,"[1910] serta konsep hima (konservasi yang dilindungi) dalam tradisi ekologi Islam[1911]. Dengan menangani masalah seperti ini, PBL menjadi medium untuk mewujudkan integrasi ilmu (djam' al-'ulum), memecah sekat-sekat dikotomis antara ilmu agama (ulum al-naqliyyah) dan ilmu umum (ulum al-'aqliyyah)[1912]. Pelajar tidak hanya menjadi problem-solver yang cakap, tetapi juga berkembang menjadi khalifah yang menjalankan peran stewardship-nya di muka bumi dengan berdasarkan pada prinsip-prinsip ilahiyah, sehingga pembelajaran mencapai tujuannya yang tertinggi: pengabdian kepada Allah dan kemaslahatan umat manusia[1913].

Menghubungkan PBL dengan Nilai-nilai Islam: Solusi Berbasis Wahyu dan Akal

Problem-Based Learning (PBL) sebagai epistemologi pendidikan yang berpusat pada masalah nyata[1914], telah terbukti efektif dalam mengasah kompetensi kognitif dan pragmatis peserta didik. Namun, dalam kerangka epistemologi Islam, validitas sebuah solusi tidak hanya diukur melalui keberhasilannya menyelesaikan persoalan duniawi (al-‘aql) semata, melainkan harus berjalan paralel dengan keselarasan terhadap prinsip-prinsip transendental (al-wahy)[1915]. Integrasi ini membentuk sebuah dialektika yang dinamis, di mana akal yang telah tercerahkan oleh wahyu tidak hanya mencari solusi yang efektif, tetapi juga yang etis dan

bermakna dalam lintasan spiritual manusia. Proses ini mengafirmasi konsep Islam tentang tawhid, yang menolak dikotomi antara ilmu sekuler dan agama, sehingga setiap solusi yang lahir dari ruang kelas PBL harus mencerminkan kesatuan pengetahuan yang utuh[1916].

Paradigma integratif ini berakar dari doktrin ontologis Islam yang memandang alam semesta (kaun) sebagai ayat-ayat yang terbaca (ayat kauniyyah), sementara wahyu merupakan ayat-ayat yang tertulis (ayat qauliyyah)[1917]. Keduanya berasal dari sumber Ilahi yang sama dan karenanya mustahil bertentangan. Dalam konteks PBL, masalah yang dijadikan stimulus bukan lagi sekadar "problem" dalam pengertian positivistik, melainkan sebuah "ayat" yang mengajak untuk ditadaburi, diteliti, dan dipecahkan dengan merujuk pada kedua sumber pengetahuan tersebut. Sebagai contoh, sebuah studi kasus tentang krisis pangan tidak hanya dianalisis melalui pendekatan agronomi, ekonomi, dan logistik semata, tetapi juga dikaji melalui lensa prinsip Islam tentang keadilan distributif ('adl), larangan menimbun (ihtikar), dan tanggung jawab sebagai khalifah[1918]. Akal digunakan secara maksimal untuk merancang solusi teknis, sementara wahyu berfungsi sebagai kompas etis yang mengarahkan solusi tersebut agar tidak menyimpang dari maqasid al-shari'ah.

Adaptasi PBL dalam pendidikan Islam memerlukan rekonfigurasi pada tahap evaluasi solusi. Kriteria keberhasilan tidak lagi hanya pada "apakah solusi ini bekerja?" (effectiveness), tetapi juga "apakah solusi ini benar?" (shar'iyyah) dan "apakah solusi ini membawa kemaslahatan?" (maslahah)[1919]. Sebuah solusi

engineering untuk membangun bendungan, misalnya, akan dinilai tidak hanya dari segi kekuatan struktural dan efisiensi biaya, tetapi juga dari dampak ekologisnya terhadap ekosistem sekitar serta pemerataan akses air bagi masyarakat, yang sejalan dengan pesan universal Islam tentang menjaga keseimbangan (mizan) dan kemaslahatan umat[1920]. Proses reflektif dalam tahap akhir PBL menjadi krusial untuk meninjau kembali solusi yang diusulkan melalui pertanyaan-pertanyaan mendalam yang bersumber dari nilai-nilai Ilahiah.

PBL yang diintegrasikan dengan nilai-nilai Islam berevolusi dari sekadar metode pembelajaran menjadi sebuah rihlah fikriyyah (perjalanan pemikiran) yang holistik. Ia menempatkan peserta didik sebagai seorang mujtahid kecil yang tidak hanya mengandalkan observasi empiris dan logika, tetapi juga melakukan istinbat (penarikan kesimpulan) berdasarkan kerangka moral dan spiritual Islam[1921]. Solusi yang dihasilkan adalah kristalisasi dari sinergi wahyu dan akal, memenuhi tuntutan duniawi sekaligus bernilai ibadah, yang pada gilirannya melahirkan generasi ilmuwan dan profesional yang tidak hanya cerdas dan terampil, tetapi juga memiliki landasan iman dan akhlak yang kokoh untuk membangun peradaban yang berkah dan berkeadilan.

Problem-Based Learning (PBL) untuk Mengembangkan Keterampilan Berpikir Kritis dan Pemecahan Masalah dalam Konteks Keislaman

Dalam dunia pendidikan kontemporer, tantangan utama yang dihadapi oleh sistem pembelajaran tradisional adalah

kecenderungannya untuk menekankan hafalan dan reproduksi informasi dibandingkan dengan pengembangan kemampuan analitis, reflektif, dan kreatif. Di tengah dinamika ini, Problem-Based Learning (PBL) muncul sebagai pendekatan pedagogis yang tidak hanya responsif terhadap tuntutan abad ke-21 tetapi juga secara fundamental selaras dengan epistemologi Islam yang menekankan pencarian ilmu melalui pemahaman kritis, refleksi mendalam, dan pemecahan persoalan yang bersifat realistis. PBL, dengan strukturnya yang berpusat pada pengalaman autentik dan kontekstual, membuka ruang bagi peserta didik untuk berpikir kritis, membangun argumen berbasis bukti, dan mengembangkan keterampilan problem solving kemampuan yang secara eksplisit dijunjung tinggi dalam tradisi intelektual Islam[1922]. Dalam konteks pendidikan Islam, PBL bukan sekadar inovasi metode, melainkan ekspresi kontemporer dari nilai-nilai epistemik Islam yang mengedepankan tafakkur (perenungan), tadabbur (merefleksi secara mendalam), dan ijtihad (upaya intelektual maksimal dalam menyelesaikan persoalan syar'i)[1923].

Secara teoretis, PBL beroperasi dalam kerangka konstruktivisme sosial, di mana pengetahuan tidak dilihat sebagai entitas statis yang ditransfer dari guru ke siswa, melainkan dibangun secara kolektif melalui interaksi, diskusi, dan eksplorasi terhadap masalah yang kompleks dan tidak terstruktur[1924]. Pendekatan ini mengharuskan peserta didik untuk mengidentifikasi aspek-aspek inti dari suatu kasus, merumuskan pertanyaan penuntun, mengumpulkan dan menginterpretasikan data, lalu mengajukan solusi yang logis dan

bertanggung jawab[1925]. Dalam konteks pendidikan Islam, proses ini mencerminkan metodologi khiththah al-'ilmiyyah al-Islamiyyah (metodologi ilmiah Islami), yang mensyaratkan pendekatan sistematis terhadap persoalan kehidupan berdasarkan pada wahyu, akal, dan konteks sosial[1926]. Misalnya, dalam menyelesaikan masalah etika ekonomi kontemporer seperti riba digital atau eksploitasi data pribadi, siswa tidak hanya memahami kaidah fiqih yang relevan, tetapi juga dituntut untuk menganalisis implikasi sosial, mempertimbangkan keadilan distributif, dan merancang solusi yang seimbang antara syariah dan realitas empirik[1927].

Lebih jauh, PBL memungkinkan internalisasi nilai-nilai Islam yang transformatif. Dalam proses pembelajaran, siswa didorong untuk mengeksplorasi berbagai sudut pandang, termasuk aspek teologis, moral, dan hukum, sehingga memperkaya kapasitas mereka dalam berpikir multidimensi. Pandangan ini sangat selaras dengan ajaran Al-Qur'an yang menyerukan penggunaan akal sebagai alat utama dalam memahami ciptaan Allah dan realitas kehidupan. Firman Allah SWT, "Maka apakah mereka tidak merenungkan Al-Qur'an? Atau adakah kunci-kunci (hati) mereka terkunci?" (QS. Muhammad[47] 24), menekankan pentingnya keterlibatan kognitif aktif sebagai bentuk ibadah intelektual[1928]. Demikian pula, Hadis Nabi Muhammad SAW, "Tuntutlah ilmu dari buaian hingga liang lahat" (HR. Ibnu Majah), tidak hanya menyerukan keterus-menerusan pencarian ilmu, tetapi juga mengimplikasikan bahwa proses tersebut harus aktif, kritis, dan kontekstual nilai-nilai inti yang diwujudkan dalam PBL[1929].

Pendekatan PBL juga mencerminkan tradisi diskusi dan debat ilmiah (munaqasah ilmiyyah) yang telah menjadi ciri khas dunia Islam klasik, terutama pada masa keemasan ilmu pengetahuan (8–13 M). Para ulama seperti Al-Ghazali, Ibn Rushd, dan Ibn Sina tidak hanya menghafal teks-teks, tetapi secara aktif mengkritik, menguji, dan mengembangkan pemikiran berdasarkan masalah yang muncul dalam konteks sosial dan kosmologis zamannya[1930]. Dengan menerapkan PBL dalam pendidikan Islam modern, pendidik dapat membawa kembali semangat intelektualitas seperti itu mendorong siswa untuk tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi untuk mempertanyakannya, menyaringnya melalui lensa syariah, dan menghasilkan solusi orisinal yang sesuai dengan nilai-nilai Islam universal[1931].

Dalam praktiknya, implementasi PBL dalam konteks keislaman memerlukan desain kasus yang relevan, seperti konflik antarumat dalam masyarakat pluralis, dilema etika dalam teknologi artificial intelligence, atau kebijakan keuangan syariah yang inklusif. Melalui kasus-kasus semacam ini, siswa dilatih untuk merancang solusi yang tidak hanya syar'i tetapi juga berkeadilan ('adl), menghargai kemanusiaan (takrim al-insan), serta mempertimbangkan kemaslahatan umat (maslahah ummah)[1932]. Proses ini secara implisit mengasah keterampilan taaqqul (pemikiran mendalam) dan tawassuth (moderasi), yang merupakan sifat intelektual dan moral yang dijunjung tinggi dalam Islam[1933].

Problem-Based Learning bukan hanya alat pedagogis, tetapi juga wahana pendidikan Islam yang utuh untuk membentuk

individu yang kritis, reflektif, dan bertanggung jawab. Dalam kerangka teori konstruktivisme dan epistemologi Islam, PBL mengaktualisasikan nilai-nilai intelektual yang telah lama diwariskan oleh tradisi ilmiah umat Islam. Dengan merancang pembelajaran yang bermuatan masalah nyata, pendidik Islam dapat mengembangkan generasi yang tidak hanya menguasai pengetahuan, tetapi juga memiliki kapasitas untuk menafsirkan, menilai, dan mentransformasi dunia berdasarkan prinsip-prinsip keadilan, akal sehat, dan nilai-nilai wahyu. PBL, dalam pengertian ini, adalah bukan sekadar inovasi metode, melainkan tajdid (pembaruan) yang mendalam dalam memahami hakikat pendidikan Islam sebagai proses pembebasan intelektual dan spiritual[1934].

Pembelajaran Kontekstual yang Relevan dengan Kehidupan Sehari-hari

Dalam arsitektur pedagogis modern, pembelajaran kontekstual telah muncul sebagai paradigma sentral yang menolak dikotomi antara ruang kelas dan dunia nyata. Konsep ini menemukan resonansi yang khususnya profund dalam kerangka Pendidikan Berbasis Masalah (PBL), di mana studi kasus berfungsi sebagai sine qua non unsur yang mutlak diperlukan untuk menjembatani teori abstrak dengan praktik konkret[1935]. Lebih dari sekadar teknik mengajar, studi kasus dalam PBL merupakan suatu epistemologi yang memposisikan peserta didik bukan sebagai tabula rasa yang pasif, tetapi sebagai agen kognitif yang aktif mengonstruksi pengetahuan melalui interaksi dengan simulasi problematik dari realitas mereka[1936]. Dalam konteks Pendidikan Islam, pendekatan

ini mengalami sublimasi makna; studi kasus bukan hanya alat untuk mencapai pemahaman konseptual, melainkan merupakan suatu mihrab pembelajaran tempat nilai-nilai transendental diuji, ditafsirkan, dan diinternalisasi dalam kancah kehidupan duniawi yang kompleks dan seringkali ambigu.

Efektivitas studi kasus sebagai metode terletak pada kemampuannya untuk menyajikan ill-structured problems masalah yang tidak terdefinisi dengan rapi dan memiliki multi-jawaban yang memantik proses inquiry yang mendalam[1937]. Dalam pendidikan Islam, studi kasus dapat dirancang untuk mengangkat isu-isu sosio-moral kontemporer yang dihadapi komunitas Muslim, seperti dilema etika dalam keuangan syariah, navigasi identitas keagamaan di ruang digital yang plural, atau penyelesaian konflik sosial melalui prismata maqashid al-shari'ah (tujuan-tujuan syariat)[1938]. Dengan menganalisis kasus-kasus semacam ini, siswa didorong untuk melakukan semacam ijtihad edukasional; mereka menggali khazanah teks primer Al-Qur'an dan Hadis, merujuk pada pendapat ulama (fiqh), dan menerapkan konsep-konsep kunci seperti maslahah (kebaikan bersama) dan ‘adl (keadilan) untuk merumuskan respons yang holistik dan kontekstual[1939]. Proses ini secara esensial mereplikasi cara para fuqaha (ahli hukum Islam) tradisional menangani masalah baru (nawazil), sehingga pembelajaran menjadi sebuah simulasi dari ijtihad itu sendiri[1940].

Lebih lanjut, pendekatan ini menyentuh inti dari filsafat pendidikan Islam yang menekankan integrasi antara ‘aql (akal) dan naql (wahyu), serta antara ibadah (ritual) dan mu’amalah (sosial).

Sebuah studi kasus tentang, misalnya, praktik sustainable entrepreneurship tidak hanya menganalisis kelayakan bisnisnya tetapi juga mengevaluasi kesesuaiannya dengan prinsip-prinsip halal, thayyib, dan bebas dari gharar (ketidakpastian yang merugikan) dan riba[1941]. Pengetahuan tidak lagi tersegmentasi menjadi keagamaan dan sekuler, melainkan menyatu dalam kerangka teosentris yang koheren. Al-Qur'an sendiri sarat dengan narasi kasus kisah-kisah umat terdahulu yang diturunkan sebagai pelajaran (ibrah) untuk direfleksikan dan diambil hikmahnya dalam konteks kekinian[1942]. Allah SWT berfirman: "Sesungguhnya pada kisah-kisah mereka itu terdapat pengajaran bagi orang-orang yang mempunyai akal..." (QS Yusuf, 12:111). Ayat ini mengukuhkan bahwa narasi kasus historis adalah metode Ilahiah untuk pembelajaran kontekstual yang mendalam.

Dampak akhir dari metodologi ini adalah pembentukan karakter dan kompetensi yang lebih permanen dan aplikatif. Melalui analisis kasus yang berulang, siswa tidak hanya menguasai konten ilmu agama (fardhu 'ain) dan ilmu duniawi (fardhu kifayah), tetapi yang lebih penting, mereka mengasah tafaqquh (pemahaman mendalam), keterampilan berpikir kritis (al-fikr al-naqdy), dan kebijaksanaan (hikmah) untuk menyikapi realitas yang senantiasa berubah. Mereka berpindah dari menghafal hukum (ahkam) menuju memahami ruh dan semangat hukum tersebut (maqashid al-shari'ah)[1943]. Pada akhirnya, pembelajaran kontekstual melalui studi kasus dalam PBL mempersiapkan peserta didik menjadi Muslim yang tidak hanya alim secara doktrinal tetapi juga arif secara

praktis seorang yang mampu menjalankan perannya sebagai khalifah fil ardh (wakil Allah di bumi) yang memberikan solusi dan rahmat bagi seluruh alam (rahmatan lil ‘alamin)[1944].

Mewujudkan Pendidikan Islam yang Responsif terhadap Masalah Sosial dan Lingkungan

Pendidikan Islam klasik, dengan magnum opus-nya pada penguasaan ilmu naqliyah (revealed knowledge) dan aqliyah (rational knowledge), sering kali dikritik akibat jurang pemisahnya yang lebar dengan realitas sosio-ekologis kontemporer. Kritik ini menuntut rekonstruksi epistemologis yang tidak hanya mempertahankan integritas keilmuan tradisional tetapi juga memberinya dimensi praksis yang transformatif. Di sinilah Project-Based Learning (PBL) muncul sebagai metodologi pedagogis yang potensial untuk menjembatani kesenjangan tersebut, mentransendensi pendidikan Islam dari domain kognitif-teoretis menuju ranah afektif dan psikomotorik yang terlibat langsung dengan realitas. PBL dalam konteks ini bukan sekadar strategi mengajar, melainkan sebuah manifestasi dari konsep al-‘ilm al-nafi’ (ilmu yang bermanfaat) yang berorientasi pada kemaslahatan umat (maslahah ‘ammah) dan peran manusia sebagai khalifah fil ard (wakil Tuhan di bumi) yang bertanggung jawab.[1945]

Secara operasional, PBL dapat diwujudkan melalui proyek-proyek kolaboratif yang memungkinkan peserta didik untuk mengonfrontasi dan menawarkan solusi bagi permasalahan sosial-lingkungan yang kompleks. Dalam konteks ontologi Islam, proyek semacam ini merupakan aktualisasi nyata dari prinsip-prinsip dasar

seperti al-‘adl (keadilan), ar-rahmah (kasih sayang), dan al-mizan (keseimbangan).[1946] Sebuah proyek investigasi tentang pengelolaan sampah di lingkungan masjid, misalnya, tidak hanya mengajarkan manajemen limbah tetapi juga mendalami hukum fiqh mengenai kebersihan (thaharah), etika konsumsi (israf vs. iqtishad), dan tanggung jawab kolektif (fardhu kifayah) untuk menjaga kesehatan publik dan lingkungan.[1947] Proyek lain bisa berfokus pada pengentasan kemiskinan melalui pengembangan kewirausahaan sosial berbasis syariah, di mana siswa tidak hanya belajar ekonomi Islam tetapi juga menerapkan nilai-nilai sadaqah, zakat, dan qard al-hasan dalam model bisnis yang berkelanjutan dan berkeadilan.[1948]

Keunikan PBL dalam pendidikan Islam terletak pada kemampuannya untuk mensintesiskan kerangka teleologis Islam dengan metodologi ilmiah modern. Setiap fase proyek mulai dari identifikasi masalah, penelitian, perencanaan, eksekusi, hingga evaluasi dapat disinari oleh nilai-nilai ilahiah. Proses penelitian lapangan menjadi medium untuk memahami tanda-tanda kekuasaan Allah (ayat kauniyah) di alam semesta, sementara kerja tim merefleksikan semangat ta’awun (tolong-menolong) dalam kebajikan dan ketakwaan.[1949] Refleksi pasca-proyek menjadi momen kontemplatif untuk mengevaluasi sejauh mana solusi yang diusulkan sejalan dengan maqashid al-shari’ah (tujuan-tujuan syariah), khususnya dalam memelihara agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta.[1950] Pembelajaran menjadi holistik, di mana keberhasilan tidak hanya diukur oleh output proyek yang tangible,

tetapi juga oleh internalisasi nilai-nilai ubudiyah dan perubahan karakter (tazkiyatun nafs) yang terjadi pada diri peserta didik.

Pada akhirnya, implementasi PBL yang dijiwai nilai-nilai Islam merupakan respons terhadap seruan profetik untuk menjadi "khairu ummah" (umat terbaik) yang lahir untuk manusia, menyeru kepada yang ma'ruf dan mencegah dari yang mungkar.[1951] Pendidikan berbasis proyek semacam ini melatih peserta didik untuk tidak menjadi pemimpi yang pasif, tetapi menjadi agen perubahan (shina'at at-taghyir) yang kompeten, berintegritas, dan penuh kasih. Mereka adalah penerus yang tidak hanya menguasai teks-teks suci tetapi juga mampu membaca "teks" realitas sosialnya, lalu meresponsnya dengan solusi yang kreatif, kritis, dan berlandaskan iman. Inilah puncak dari pendidikan Islam yang integratif: menghasilkan manusia yang rabbani, yang ilmunya menembus langit dan amal nyatanya membumi.

Langkah-langkah Implementasi PBL dalam Pendidikan Islam

Implementasi Problem-Based Learning (PBL) dalam konteks Pendidikan Islam bukan sekadar penerapan teknik pedagogis belaka, melainkan sebuah proses transformatif yang mensinergikan metode inkuiri modern dengan epistemologi dan nilai-nilai keislaman yang holistik. Proses ini memerlukan perancangan yang teliti dan kesadaran filosofis yang mendalam untuk memastikan bahwa pencarian solusi terhadap suatu masalah duniawi tetap terpancang pada kerangka ketuhanan (uluhiyyah) dan tujuan penciptaan manusia sebagai khalifah di muka bumi. Langkah-

langkah implementasinya harus direkayasa secara cermat agar bersifat koheren, sistematis, dan secara intrinsik dijiwai oleh semangat Islami.

Langkah pertama yang fundamental adalah perencanaan yang matang dan visioner. Tahap ini bersifat determinatif bagi keseluruhan proses pembelajaran, di mana pendidik berperan sebagai perancang sekaligus pembimbing spiritual. Perencanaan diawali dengan pemilihan problem atau skenario yang autentik dan kontekstual. Masalah ini harus bersifat ill-structured, memicu rasa ingin tahu, dan yang paling krusial memiliki celah untuk dianalisis tidak hanya dari perspektif empiris-rasional tetapi juga melalui lensa nilai-nilai Islam. Sebagai contoh, sebuah masalah tentang pencemaran lingkungan tidak hanya membahas dampak ekologis dan ekonomis, tetapi juga mendorong siswa untuk menggali konsep khalifah (stewardship) dalam Al-Qur'an, yang memandu manusia untuk memakmurkan bumi (imarat al-ard) dan larangan berbuat kerusakan (ifsad) di muka bumi[1952]. Tujuan pembelajaran (learning objectives) harus dirumuskan untuk mencakup tiga domain: kognitif (penguasaan konten keislaman dan sains), psikomotorik (keterampilan penelitian dan kolaborasi), dan afektif-spiritual (penanaman akhlak seperti kerjasama (ta'awun), tanggung jawab (mas'uliyyah), dan kejujuran (amanah)[1953]. Perencanaan juga harus secara eksplisit menguraikan langkah-langkah sistematis yang akan memandu siswa, sekaligus fleksibel enough untuk mengakomodasi dinamika diskusi dan penemuan mereka. Setelah perencanaan, langkah kedua adalah pengenalan masalah dan pembentukan

kelompok belajar. Pada fase ini, masalah yang telah dipilih diperkenalkan kepada siswa dengan cara yang engaging dan memantik nalar kritis. Kelompok-kelompok kecil kemudian dibentuk, mencerminkan prinsip syura (musyawarah) dan kolaborasi, yang merupakan pilar masyarakat Islam[1954]. Komposisi kelompok hendaknya heterogen, memungkinkan pertukaran perspektif yang kaya dan praktik keterampilan sosial. Pembentukan kelompok ini bukan hanya strategi kooperatif, tetapi juga sarana untuk meneladani semangat jama'ah (kebersamaan) dan saling menguatkan dalam kebaikan, sebagaimana diajarkan dalam Islam[1955].

Langkah ketiga adalah penyelidikan mandiri dan terbimbing (guided inquiry). Ini adalah inti dari proses PBL, di mana siswa secara aktif mencari informasi dari berbagai sumber untuk memahami dan memecahkan masalah. Dalam pendidikan Islam, fase ini harus diarahkan untuk melakukan sintesis antara pengetahuan sekuler dan naqli. Siswa didorong untuk tidak hanya merujuk pada textbook sains, tetapi juga melakukan tadabbur (perenungan mendalam) terhadap ayat-ayat kauniyah dalam Al-Qur’an, menganalisis Hadis yang relevan, dan mempelajari pendapat ulama[1956]. Peran guru bergeser dari transmitter pengetahuan menjadi fasilitator (murabbi) yang membimbing siswa menelusuri jejak-jejak kebenaran Ilahi dalam ciptaan-Nya, sekaligus memastikan keakuratan informasi dan kedalaman analisis.

Langkah keempat adalah sintesis dan presentasi solusi. Setelah melalui proses penelitian, setiap kelompok mensintesis temuan

mereka untuk merumuskan solusi atau rekomendasi yang komprehensif. Solusi ini harus memadukan bukti-bukti empiris dengan pertimbangan etika dan hukum Islam. Presentasi hasil kerja bukan sekadar menunjukkan prestasi kognitif, tetapi juga merupakan praktik komunikasi yang efektif (bayan) dan pertanggungjawaban intelektual (muhasabah). Audien, yang terdiri dari kelompok lain dan guru, kemudian memberikan tanggapan konstruktif dalam semangat saling menasihati dalam kebenaran (nasihah), yang merupakan bagian dari iman[1957].

Langkah terakhir dan yang sering terabaikan adalah refleksi dan evaluasi. Fase ini sangat penting untuk mengkristalkan pembelajaran dan internalisasi nilai. Siswa diajak untuk merefleksikan tidak hanya apa yang mereka pelajari tentang masalah tersebut (content knowledge), tetapi juga bagaimana proses pembelajaran telah membentuk karakter dan keimanan mereka. Refleksi mengeksplorasi pertanyaan seperti: Bagaimana pemecahan masalah ini memperdalam pemahaman saya tentang keagungan Allah sebagai Pencipta? Nilai Islam apa saja yang kami praktikkan selama kolaborasi?[1958] Evaluasi dilakukan secara autentik dan multidimensi, menilai baik produk akhir (solusi) maupun proses kolaborasi, penalaran, serta perkembangan spiritual peserta didik.

Implementasi PBL dalam Pendidikan Islam adalah sebuah mosaic yang rumit namun indah, di mana setiap langkah saling terhubung dan diiluminasi oleh cahaya wahyu. Proses ini tidak hanya menghasilkan pemecah masalah yang cakap, tetapi juga

membentuk pribadi Muslim yang rasional, reflektif, dan bertanggung jawab seorang pencari ilmu yang senantiasa menyadari bahwa semua pengetahuan bermuara pada pengenalan terhadap Allah SWT (ma'rifatullah).

Memfasilitasi Diskusi dan Kolaborasi dalam Kelompok Pembelajaran

Transisi peran pendidik dari transmitter of knowledge menjadi fasilitator pembelajaran menemukan ekspresi paling utuh dalam konteks Problem-Based Learning (PBL), khususnya pada tahap memoderasi dinamika kelompok. PBL bukan semata tentang penyelesaian masalah, tetapi lebih pada proses sosial-konstruktivistik di mana pengetahuan dikonkretkan, diverifikasi, dan diinternalisasi melalui dialektika antar peserta didik[1959]. Dalam kerangka ini, guru berfungsi sebagai arsitek intelektual yang merancang ruang dialogis (dialogic space) dan sekaligus sebagai katalis yang memastikan interaksi dalam ruang tersebut produktif, inklusif, dan mengarah pada pemahaman konseptual yang mendalam[1960]. Esensi dari fasilitasi ini adalah menciptakan sebuah micro-community of inquiry, di mana setiap anggota kelompok merasa memiliki otoritas kognitif (epistemic agency) untuk berkontribusi, sekaligus tanggung jawab kolektif untuk membangun pemahaman bersama[1961].

Fasilitasi diskusi yang efektif memerlukan intervensi yang strategis dan seringkali minimalis. Sebuah prinsip utama yang dipegang adalah knowing when to intervene and when to withhold, sehingga kelompok memiliki kesempatan untuk mengalami dan

mengatasi sendiri tantangan koordinasi dan kognitif mereka[1962]. Peran guru bergeser dari memberikan jawaban menjadi mengajukan pertanyaan-pertanyaan provokatif yang membuka jalan pikiran (scaffolding questions), menantang asumsi, mendorong justifikasi, dan meminta elaborasi. Misalnya, pertanyaan seperti, “Apa landasan empiris atau teoretis dari kesimpulan yang kelompok kamu ambil?” atau “Bagaimana pendapatmu menanggapi ide yang baru saja diajukan oleh temanmu?” tidak hanya memperdalam pemahaman materi tetapi juga secara implisit mengajarkan norma-norma diskusi ilmiah saling menghargai, berbasis bukti, dan kritis[1963]. Pendekatan ini selaras dengan nilai Islam yang menekankan musyawarah (shura) sebagai metode pemecahan masalah, sebagaimana firman Allah SWT: “dan urusan mereka (diputuskan) dengan musyawarah antara mereka” (QS. Asy-Syura: 38)[1964]. Hadis Nabi Muhammad SAW juga menegaskan nilai kolektivismedalam mencari kebenaran: “Permudahlah dan jangan dipersulit, gembirakanlah dan jangan membuat orang lari, dan bersatulah kalian (berkolaborasi) dan jangan bercerai-berai”[1965]. Fasilitasi guru bukan hanya sebuah teknik pedagogis, tetapi juga dapat dimaknai sebagai aktualisasi nilai-nilai ketuhanan dalam membimbing proses manusiawi pencarian ilmu.

Kolaborasi dalam PBL, bagaimanapun, bukanlah proses yang secara alami selalu harmonis. Konflik kognitif (cognitive conflict) merupakan elemen yang tak terelakkan dan justru diharapkan untuk mendorong pembelajaran yang transformatif[1966]. Tugas

krusial guru adalah membedakan antara konflik yang destruktif, yang berasal dari gesekan personal, dengan konflik yang konstruktif, yang bersumber dari perbedaan perspektif intelektual. Fasilitator harus mengelola yang pertama dan memanfaatkan yang kedua. Teknik seperti menetapkan aturan main (ground rules) diskusi sejak awal, melakukan modeling active listening, dan menggunakan role-playing dalam kelompok dapat menciptakan lingkungan yang aman secara psikologis bagi siswa untuk berani menyampaikan pendapat yang berbeda tanpa takut dihakimi[1967]. Lingkungan seperti ini merupakan prasyarat bagi tumbuhnya kemampuan berpikir tingkat tinggi (higher-order thinking skills), karena siswa terdorong untuk menguji, mempertahankan, dan merevisi ide-idenya di hadapan audiens sejawat[1968].

Pada tingkat yang lebih makro, fasilitasi kolaborasi juga harus mempertimbangkan aspek assessment. Penilaian autentik dalam PBL harus mencakup baik produk akhir (solusi dari masalah) maupun proses kolaborasi itu sendiri[1969]. Guru dapat menggunakan instrument seperti rubrik observasi kolaborasi, self-assessment, dan peer-assessment yang meminta siswa merefleksikan kontribusi mereka dan anggota kelompoknya dalam hal partisipasi, penghargaan terhadap ide orang lain, dan manajemen tugas[1970]. Refleksi ini mengubah kolaborasi dari sekadar aktivitas prosedural menjadi sebuah obyek meta-kognitif yang disadari dan secara terus-menerus diperbaiki oleh siswa. Guru tidak hanya memfasilitasi diskusi untuk memahami konten akademik, tetapi juga membekali peserta didik dengan kompetensi sosial-emosional dan kolaboratif

yang kritis di abad ke-21 sebuah bentuk kecakapan (proficiency) yang diakui sebagai fondasi untuk kesuksesan dalam masyarakat global yang kompleks dan saling terhubung[1971].

Hasil Pembelajaran dan Pencapaian Solusi

Evaluasi dalam konteks Problem-Based Learning (PBL) tidak dapat direduksi menjadi sekadar pengukuran akhir (summative assessment) terhadap produk solusi yang dihasilkan. Ia merupakan sebuah konstruk multidimensi yang mengejawantahkan diri dalam bentuk penilaian autentik terhadap proses kognitif, keterampilan meta-kognitif, dan nilai-nilai yang berkembang selama peserta didik berinteraksi dengan masalah yang ill-structured[1972]. Filsafat konstruktivis yang mendasari PBL menuntut sebuah paradigma evaluasi yang bersifat formatif dan reflektif, di mana penilaian terhadap hasil pembelajaran (seperti laporan proyek atau presentasi solusi) harus dipandang sebagai titik konvergensi dari sebuah perjalanan panjang inquiry, kolaborasi, dan sintesis pengetahuan, bukan sebagai sebuah finis yang steril[1973]. Dalam kerangka ini, solusi yang dihasilkan siswa tidak dinilai berdasarkan kesesuaian mutlaknya dengan sebuah "jawaban yang benar" karena seringkali tidak ada melainkan berdasarkan ketajaman analisis, kekokohan justifikasi, kreativitas pendekatan, dan keefektifan komunikasi argumen yang mendasarinya[1974].

Refleksi, sebagai komponen kritis yang tak terpisahkan, berfungsi sebagai mekanisme katalitik yang mentransformasikan pengalaman langsung menjadi pemahaman yang terdalam dan terinternalisasi. Melalui refleksi, siswa didorong untuk melakukan

introspeksi kritis terhadap jalannya proses belajar, mengevaluasi strategi yang digunakan, mengidentifikasi bias kognitif yang mungkin menghambat, dan merenungi kontribusi personal dalam dinamika kelompok[1975]. Fase ini mengaktifkan keterampilan meta-kognisi, memampukan peserta didik untuk "belajar tentang cara mereka belajar," yang merupakan kompetensi fundamental untuk pembelajar sepanjang hayat (lifelong learners)[1976]. Dalam perspektif epistemologi Islam, proses refleksi ini menemukan resonansinya yang dalam dalam konsep muhasabah atau introspeksi diri. Sebagaimana firman Allah SWT, “Hai orang-orang yang beriman, bertakwalah kepada Allah dan hendaklah setiap diri memperhatikan (muhasabah) apa yang telah diperbuatnya untuk hari esok (akhirat)...” (QS. Al-Hasyr: 18)[1977]. Ayat ini tidak hanya menganjurkan refleksi untuk tujuan ukhrawi tetapi juga membentuk kerangka etis untuk mengevaluasi setiap tindakan dan keputusan, termasuk dalam konteks pemecahan masalah duniawi, sehingga memastikan bahwa solusi yang dicapai tidak hanya cerdas secara teknis tetapi juga bermoral dan berkeadilan.

Secara operasional, evaluasi dan refleksi dalam PBL harus diimplementasikan melalui berbagai instrumen yang saling melengkapi. Penilaian terhadap produk akhir dapat menggunakan rubrik analitik yang mengukur kriteria seperti kedalaman penelitian, originalitas solusi, dan koherensi presentasi[1978]. Sementara itu, proses dan perkembangan individu dapat diukur melalui penilaian sejawat (peer-assessment), penilaian diri (self-assessment), jurnal refleksi berkala, serta observasi guru terhadap dinamika diskusi

kelompok[1979]. Sintesis dari seluruh data penilaian ini memberikan gambaran yang holistik dan autentik mengenai pencapaian belajar siswa. Tahap refleksi yang terstruktur, misalnya melalui panduan pertanyaan terbuka, memandu siswa untuk tidak hanya mengidentifikasi area untuk perbaikan (areas of improvement) tetapi juga untuk merancang rencana tindakan yang strategis untuk pembelajaran masa depan, sehingga menutup lingkaran siklus belajar tersebut dengan sempurna[1980]. Evaluasi dan refleksi dalam PBL bukanlah episod tambahan, melainkan jiwa dari seluruh proses yang memastikan bahwa pembelajaran berbasis masalah benar-benar menghasilkan pemahaman yang mendalam, keterampilan yang adaptif, dan karakter yang reflektif.

Menggunakan PBL untuk Meningkatkan Partisipasi Siswa dan Kemandirian dalam Belajar

Salah satu tujuan utama PBL adalah meningkatkan partisipasi siswa dan kemandirian mereka dalam belajar. Dengan mendorong siswa untuk mengambil tanggung jawab atas pembelajaran mereka, PBL memberikan mereka kesempatan untuk mengembangkan keterampilan mandiri dalam berpikir, bekerja dalam kelompok, dan mencari solusi untuk masalah yang kompleks. Paradigma ini merepresentasikan pergeseran fundamental dari model pedagogi transmisif, di mana pengetahuan dipandang sebagai komoditas statis yang ditransfer dari pengajar kepada pelajar, menuju model konstruktivis sosial yang menekankan pada agensi pelajar dalam proses penciptaan dan negosiasi makna[1981]. Dalam kerangka teoretis ini, partisipasi bukan sekadar kehadiran fisik atau respons

terhadap stimuli instruksional, melainkan merupakan keterlibatan kognitif dan afektif yang mendalam (deep engagement) dengan masalah yang diajukan, yang pada akhirnya memupuk kemandirian intelektual[1982].

Problem-Based Learning (PBL) secara operasional mendekonstruksi hierarki kelas tradisional dengan memposisikan masalah yang autentik dan ill-structured sebagai katalisator bagi seluruh proses inquiry[1983]. Masalah ini berfungsi sebagai anchor intellectual yang mengharuskan siswa untuk mengidentifikasi celah dalam pengetahuan mereka, merumuskan pertanyaan inquiry yang relevan, dan secara proaktif mengakses, mengevaluasi, serta mensintesis informasi dari berbagai sumber untuk membangun pemahaman yang koheren[1984]. Proses ini secara inheren bersifat student-centered, di mana peran guru bergeser dari narasumber utama menjadi fasilitator, coach, dan perancang pengalaman belajar yang kaya akan konteks[1985]. Dalam ekosistem pembelajaran seperti ini, partisipasi ditransformasikan dari kegiatan pasif menjadi aktivitas yang menuntut inisiatif, kolaborasi, dan tanggung jawab individu terhadap kontribusi dalam kelompok.

Lebih jauh lagi, kemandirian belajar (self-directed learning) yang dikembangkan melalui PBL bukanlah sekadar kemampuan bekerja tanpa pengawasan, melainkan sebuah metamampuan yang meliputi kesadaran metakognitif, regulasi diri, dan motivasi intrinsik[1986]. Siswa secara berkelanjutan merefleksikan apa yang mereka ketahui, apa yang perlu mereka ketahui, dan bagaimana strategi terbaik untuk memperoleh pengetahuan tersebut. Refleksi

ini sejalan dengan tradisi kontemplasi dalam keilmuan Islam, sebagaimana firman Allah SWT: “Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal,” (QS. Ali ‘Imran: 190), yang mengajak manusia untuk mengobservasi, bertanya, dan merefleksikan fenomena alam sebagai jalan memperoleh ilmu[1987]. Hadis Nabi Muhammad SAW juga menegaskan nilai usaha mandiri: “Barangsiapa menempuh suatu jalan untuk mencari ilmu, maka Allah akan memudahkan baginya jalan ke surga,” (HR. Muslim)[1988]. Jihad akademic ini dalam arti bersungguh-sungguh dalam mencari ilmu merupakan esensi dari kemandirian yang dibangun PBL.

Implementasi PBL yang efektif untuk membangun partisipasi dan kemandirian memerlukan desain skaffolding yang tepat. Scaffolding ini dapat berupa alat bantu metakognitif, pertanyaan pemandu dari fasilitator, atau struktur prosedural kerja kelompok yang jelas[1989]. Tantangannya adalah menciptakan keseimbangan antara memberikan kebebasan inquiry dan memberikan dukungan yang cukup untuk mencegah frustrasi dan memastikan pembelajaran yang meaningful[1990]. Ketika keseimbangan ini tercapai, siswa tidak hanya menjadi konsumen pengetahuan tetapi juga produsennya, yang mampu mengartikulasikan pemikiran mereka, mempertahankan sudut pandang dengan evidence, dan mengembangkan otonomi intelektual yang merupakan prasyarat untuk pembelajaran sepanjang hayat (lifelong learning)[1991]. PBL berpotensi bukan hanya meningkatkan hasil belajar kognitif, tetapi

juga membentuk disposisi dan identitas pelajar yang resilient, adaptif, dan mandiri.

Transformative Learning dan Spiritual Pedagogy

Pendidikan Islam, sejak masa awal perkembangannya, tidak pernah memandang proses pembelajaran sebagai aktivitas transfer ilmu yang steril dan mekanistik. Ia bersifat holistik, dengan cita-catanya tertuju pada penyempurnaan akhlak (tahdzib al-akhlaq) dan penyucian jiwa (tazkiyat an-nafs) untuk mencapai keseimbangan antara keunggulan intelektual (falah al-'aql) dan kebahagiaan spiritual (sa'adah ar-ruh)[1992]. Dalam menghadapi kompleksitas dunia modern, yang kerap disertai dengan krisis makna dan fragmentasi pengetahuan, dua kerangka teoritis transformative learning dan spiritual pedagogy menawarkan lensa yang sangat relevan untuk merevitalisasi praktek pendidikan Islam agar tidak hanya responsif secara kognitif tetapi juga transformatif secara eksistensial.

Secara teoretis, transformative learning yang digagas oleh Jack Mezirow berpusat pada proses dimana pelajar mengkritisi, merevisi, dan akhirnya mengubah meaning perspectives (kerangka pemaknaan) mereka yang telah terinternalisasi melalui pengalaman baru yang bersifat disorienting[1993]. Proses ini melibatkan dekonstruksi asumsi-asumsi yang diterima begitu saja (taken-for-granted assumptions) dan rekonstruksi sudut pandang yang lebih inklusif, reflektif, dan otonom. Dalam konteks Pendidikan Islam, konsep ini menemukan resonansi yang dalam. Epistemologi Islam

sendiri mendorong pergolakan intelektual yang transformatif, sebagaimana tercermin dalam ayat Al-Qur'an, "Innallāha lā yughayyiru mā biqawmin ḥattā yughayyirū mā bi'anfusihim" (Sesungguhnya Allah tidak akan mengubah keadaan suatu kaum sebelum mereka mengubah keadaan diri mereka sendiri)[1994]. Perubahan keadaan diri (anfus) yang dimaksud tidak hanya bersifat behavioral tetapi terutama adalah perubahan paradigma dan kesadaran (mindset and consciousness) inti dari pembelajaran transformatif.

Namun, teori Mezirow, yang berakar pada tradisi pemikiran Barat kritis, cenderung menekankan dimensi kognitif-intelektual dan rasional. Di sinilah spiritual pedagogy berperan sebagai pelengkap yang esensial. Spiritual pedagogy memperluas cakrawala transformative learning dengan memasukkan dimensi transendental, moral, dan jiwa (nafs) ke dalam proses pembelajaran[1995]. Pendekatan ini tidak hanya bertanya "Apa yang diketahui peserta didik?" tetapi lebih mendalam lagi, "Bagaimana pengetahuan itu mengubah being dan spiritual connection-nya?". Ia berusaha menciptakan ruang pembelajaran yang memfasilitasi apa yang dalam tradisi tasawuf disebut sebagai muhasabah (introspeksi diri) dan muraqabah (kesadaran akan pengawasan Ilahi), sehingga pembelajaran menjadi sebuah perjalanan menuju kesadaran yang lebih tinggi.

Sintesis antara kedua pendekatan ini melahirkan sebuah model pedagogis yang khas Islami: Transformative Spiritual Learning. Model ini melihat proses pendidikan sebagai sebuah continuum dari

ta'lim (transfer pengetahuan), tarbiyah (pemupukan dan pengasahan), hingga ta'dib (pembentukan adab dan kesalehan dalam kehidupan)[1996]. Sebuah hadis Nabi Muhammad SAW menyatakan, "utlub al-'ilma min al-mahdi ila al-lahdi" (tuntutlah ilmu dari buaian hingga liang lahat)[1997]. Hadis ini tidak sekadar mendorong pembelajaran sepanjang hayat (lifelong learning), tetapi lebih dari itu, ia meniscayakan sebuah pembelajaran yang menyeluruh dan terus-menerus mentransformasi diri menuju kesempurnaan insani (insan kamil).

Implementasi sintesis ini dalam praksis pendidikan memerlukan reorientasi metode. Dialog Sokratik yang kritis, refleksi jurnal, studi kasus berbasis dilema etika, dan eksplorasi seni dan simbol-simbol spiritual dapat menjadi alat untuk memicu disorienting dilemma yang bermuara pada transformasi[1998]. Ruang kelas harus berubah dari sebuah knowledge bank menjadi sebuah spiritual dojo tempaan jiwa dimana guru berperan sebagai murabbi (pendidik, pengasuh) dan mursyid (pembimbing spiritual) yang tidak hanya mengisi pikiran tetapi juga menyentuh hati dan membimbing perilaku.

Integrasi transformative learning dan spiritual pedagogy dalam pendidikan Islam bukanlah sekadar strategi pedagogis, melainkan sebuah imperatif epistimologis yang kembali kepada khittahnya. Pendekatan ini menawarkan jalan keluar dari dikotomi ilmu dunia-akhirat dan menjawab kegelisahan modern akan makna hidup. Tujuannya adalah melahirkan insan yang tidak hanya knowing dan doing, tetapi terutama adalah being dan becoming menjadi

manusia yang berilmu, beradab, dan memiliki kesadaran ketuhanan yang mendalam, yang siap berkontribusi secara positif bagi peradaban manusia[1999].

Konsep Transformative Learning

Transformative learning (pembelajaran transformatif) merupakan sebuah teori pembelajaran dewasa (andragogi) yang digagas oleh Jack Mezirow, yang menyatakan bahwa proses pembelajaran yang paling signifikan tidak sekadar mengakumulasi informasi baru, melainkan sebuah rekonstruksi mendalam terhadap seluruh kerangka acuan (frame of reference) individu[2000]. Kerangka acuan ini sebuah amalgamasi dari skema kognitif, persepsi, dan predisposisi afektif yang terbentuk melalui pengalaman hidup bertindak sebagai lensa melalui mana realitas diinterpretasikan[2001]. Proses transformatif ini dengan demikian melampaui perubahan kognitif instrumental semata dan menembus ranah komunikatif, yang mengubah cara seseorang memahami diri mereka sendiri (self-concept), hubungan mereka dengan komunitas, dan pandangan dunia mereka yang lebih luas (Weltanschauung)[2002].

Prinsip fundamental dari teori ini terletak pada peran sentral dari refleksi kritis (critical reflection) terhadap pengalaman[2003]. Refleksi ini bukanlah suatu perenungan pasif, melainkan sebuah pemeriksaan aktif dan deliberatif terhadap asumsi-asumsi, kepercayaan, dan nilai-nilai yang selama ini dipegang sering kali secara tak sadar dan yang mendasari tindakan serta interpretasi[2004]. Mezirow membedakan antara refleksi pada isi (content reflection), proses (process reflection), dan premise (premise reflection), di

mana yang terakhir inilah yang bersifat paling transformatif karena mempertanyakan validitas dari premis-premis dasar yang menjadi landasan keyakinan[2005]. Proses ini sering kali dipicu oleh sebuah dilema atau peristiwa penuh teka-teki (disorienting dilemma) yang tidak dapat diselesaikan oleh kerangka acuan yang lama, sehingga memaksa individu untuk menguji ulang dan merevisinya[2006]. Hasil akhir yang diharapkan adalah suatu pandangan yang lebih inklusif, diferensiasi yang lebih baik, permeabel terhadap perspektif lain, dan integratif secara emosional, yang memungkinkan individu untuk berfungsi secara lebih otentik dan adaptif dalam dunia yang kompleks[2007].

Paradigma pembelajaran ini menemukan resonansi yang profund dalam tradisi epistemologi Islam, yang secara intrinsik menekankan transformasi diri menuju kondisi yang lebih tinggi. Al-Qur'an secara retoris mempertanyakan, "Katakanlah: 'Adakah sama orang-orang yang mengetahui dengan orang-orang yang tidak mengetahui?'" (QS. Az-Zumar: 9), yang mengisyaratkan bahwa pengetahuan sejati harus menghasilkan perubahan kualitatif dalam keadaan individu[2008]. Lebih jauh, proses transformatif ini selaras dengan konsep tajdid (pembaruan) dalam diri seorang muslim, sebagaimana diisyaratkan dalam sabda Nabi Muhammad SAW: "Sesungguhnya Allah mengutus untuk umat ini pada setiap penghujung seratus tahun seseorang yang akan memperbarui agamanya" (HR. Abu Dawud)[2009]. Pembaruan ini tidak hanya institusional tetapi, yang lebih penting, bersifat personal dan spiritual, mengharuskan refleksi kritis yang terus-menerus

(muhasabah) terhadap diri dan penerimaan tanpa syarat terhadap kebenaran (haqq) dari mana pun datangnya[2010]. Transformative learning bukan sekadar konstruk pedagogis Barat modern, tetapi merupakan sebuah imperatif universal dan transendental yang mendasari perjalanan intelektual dan spiritual manusia menuju pemahaman yang lebih holistik dan benar.

Melewati Tahapan Kognitif dan Emosional

Transformative learning (pembelajaran transformasional) telah menjadi landasan konseptual utama dalam kajian pendidikan dewasa sejak Jack Mezirow merumuskan kerangka teorinya pada akhir 1970-an. Pada level doktoral, pemahaman yang mendalam terhadap interaksi dinamis antara dimensi kognitif, afektif, dan sosial menjadi krusial untuk mengembangkan intervensi pembelajaran yang tidak sekadar mentransfer pengetahuan, melainkan mengubah cara pandang (perspektif) individu terhadap diri, orang lain, dan realitas dunia.

Tahap pertama dimulai dari disorienting dilemma (dilema yang mengganggu orientasi), yakni pengalaman yang secara signifikan mengguncang asumsi dasar seseorang. Mezirow menegaskan bahwa “a crisis of meaning” atau krisis makna merupakan katalisator utama bagi proses reflektif yang mendalam[2011]. Dari perspektif neuro-sains, kejutan kognitif mengaktifkan jaringan salience (insula-anterior cingulate) yang meningkatkan perhatian pada inkonsistensi antara skema mental lama dan data baru[2012]. Secara emosional, perasaan kecemasan, kebingungan, atau bahkan

kemarahan sering menyertai fenomena ini, yang selanjutnya memicu motivasi intrinsik untuk mencari penjelasan[2013].

Dalam konteks Islam, konsep fitnah (ujian) dalam Al-Qur'an menekankan bahwa manusia diuji melalui situasi yang "menyentuh hati" untuk mengungkapkan (menyaring) kebenaran batin[2014]. Surah Al-'Ankabut ayat 2 menyatakan: "Apakah orang-orang beriman itu hanya sekadar berkata: 'Kami percaya', padahal mereka belum diuji?" (QS 8:2). Ayat ini menegaskan bahwa krisis eksistensial merupakan titik tolak bagi refleksi epistemik, sejalan dengan gagasan disorienting dilemma.

Setelah mengalami disorientasi, individu memasuki fase self-examination atau pemeriksaan diri. Pada tahap ini, proses introspeksi berfokus pada identifikasi nilai, keyakinan, dan bias yang memengaruhi persepsi. Mezirow menekankan pentingnya "reflective discourse" sebagai sarana internalisasi kritis[2015]. Penelitian Cranton (2006) menunjukkan bahwa jurnal reflektif meningkatkan kesadaran metakognitif, khususnya dalam mengenali "hidden assumptions" yang selama ini tidak disadari[2016].

Dari sudut pandang Islam, hadis Nabi Muhammad SAW yang menyatakan, "Sesungguhnya ilmu itu menuntun kepada kebaikan, dan kebaikan menuntun kepada surga" (HR. Muslim) menegaskan nilai refleksi sebagai sarana pengembangan diri (ijtihad pribadi) sebelum mengambil keputusan[2017]. Praktik muraqabah (pengawasan diri) dan muhasabah (penghitungan diri) dalam tradisi tasawuf mencerminkan prosedur sistematis yang paralel dengan self-examination modern.

Tahap ketiga menuntut individu melakukan critical assessment atas asumsi-asumsi yang telah terinternalisasi. Mezirow mengartikan proses ini sebagai "the re-examination of presuppositions" yang melibatkan dialog sosial, di mana perspektif lain menjadi "mirror" untuk menilai konsistensi logis dan etis[2018]. Penelitian oleh Taylor (2007) mengidentifikasi tiga dimensi kritis: epistemik (apa yang kita ketahui), ontologis (siapa kita), dan praktis (bagaimana kita bertindak)[2019].

Secara afektif, proses ini dapat memicu disonansi kognitif yang menimbulkan ketidaknyamanan psikologis (cognitive dissonance). Penelitian terkini menunjukkan bahwa toleransi terhadap disonansi berhubungan positif dengan tingkat perubahan perspektif yang lebih tinggi[2020]. Dalam kerangka Islami, ayat "Dan janganlah kamu memalingkan wajahmu dari manusia (karena) orang yang telah menurunkan ayat-ayat Allah kepadamu" (QS 16:44) menekankan pentingnya terbuka terhadap kritik konstruktif dan perbedaan pendapat sebagai bentuk ta'wil (interpretasi) yang dinamis[2021].

Ketika evaluasi kritis menghasilkan penolakan atau revisi asumsi, terjadi perspective transformation perubahan radikal dalam cara pandang. Mezirow menyatakan bahwa transformasi ini meliputi "a shift in the way we view ourselves, the world, and the future" serta menciptakan new frames of reference[2022]. Dari sudut neuro-plastisitas, pembentukan jaringan sinaptik baru menguatkan pola pikir inovatif, sementara regulasi emosional (dorsolateral prefrontal cortex) memungkinkan kontrol atas reaksi afektif[2023].

Empirisme dalam pendidikan tinggi menunjukkan bahwa mahasiswa yang berhasil melewati fase ini menunjukkan peningkatan keterlibatan kritis, kreativitas, serta orientasi pada pengabdian sosial[2024]. Sebagai paralel, konsep tazkiyah an-nafs (pembersihan jiwa) dalam Islam menekankan transformasi moral dan spiritual yang melampaui perubahan intelektual semata, mengintegrasikan nilai etik ke dalam identitas diri[2025].

Tahap akhir, action, menuntut penerapan perspektif yang telah tertransformasi ke dalam tindakan nyata. Mezirow menekankan bahwa "learning is not complete until the new perspective is enacted in lived experience"[2026]. Penelitian oleh Kegan (1994) mengidentifikasi bahwa aksi yang konsisten memperkuat subject–object shift yaitu kemampuan memposisikan asumsi sebagai objek yang dapat dikaji, bukan lagi subjek yang tak tergoyahkan[2027].

Dalam tradisi Islam, hadis yang mengatakan, "Sesungguhnya amal itu bergantung pada niat" (HR. Bukhari) menegaskan pentingnya niat (niyyah) sebagai prasyarat legitimasi tindakan[2028]. Implementasi transformasi pengetahuan, misalnya melalui program pengabdian masyarakat atau kebijakan berbasis evidence, mencerminkan harmoni antara teori pembelajaran dan etika sosial-keagamaan.

Sintesis Teoritis dan Implikasi Penelitian

Integrasi perspektif Mezirow dengan epistemologi Islam tidak sekadar menambah dimensi religius pada model transformasi, melainkan menawarkan kerangka multidisipliner yang menghubungkan proses kognitif-emosional dengan nilai-nilai moral

universal. Penelitian masa depan dapat mengeksplorasi model hibrida yang memadukan reflective discourse konvensional dengan praktik muraqabah dan ta'wil untuk meningkatkan efektivitas pembelajaran transformasional di lingkungan multikultural. Selain itu, pendekatan neuro-educational yang mengukur perubahan aktivitas otak selama tahapan kritis dapat memperkuat validitas empiris atas mekanisme yang diusulkan Mezirow.

Transformative learning menuntut perjalanan lintas dimensi kognitif, emosional, sosial, dan spiritual yang berujung pada pembentukan individu yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga bijaksana dalam bertindak. Dengan mengakui peran krisis eksistensial, refleksi introspektif, analisis kritis, rekonstruksi perspektif, serta aksi terarah, para pendidik dan peneliti dapat merancang lingkungan belajar yang menumbuhkan perubahan paradigma yang berkelanjutan dan beretika.

Transformative Learning dalam Konteks Pendidikan Islam

Dalam pendidikan Islam, transformative learning lebih dari sekadar proses kognitif; ia melibatkan integrasi spiritual dan moral dalam pemahaman individu yang berorientasi pada rekonstruksi makna (meaning-making) yang bersifat ontologis[2029]. Pembelajaran transformasional ini bertujuan untuk memperkenalkan peserta didik pada refleksi diri yang mendalam, bukan hanya untuk memperkaya pengetahuan agama, tetapi juga untuk mereformasi paradigma (al-taqallub al-fikri) dan kualitas spiritual mereka (tazkiyat al-nafs)[2030]. Proses ini memungkinkan siswa untuk memperbarui pandangan hidup mereka berdasarkan ajaran Islam

yang menekankan keseimbangan (tawazun) antara ilmu dunia (dunyawiyyah) dan akhirat (ukhrawiyyah), serta penanaman nilai-nilai etika dan moral yang kuat[2031]. Esensi dari pembelajaran ini sejalan dengan firman Allah SWT: "إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ" ("Sesungguhnya Allah tidak akan mengubah keadaan suatu kaum sebelum mereka mengubah keadaan diri mereka sendiri")[2032], yang menegaskan prinsip agensi manusia (human agency) dalam proses transformasi diri, sebuah prinsip yang menjadi landasan teologis bagi teori transformative learning.

Teori transformative learning, yang dicetuskan oleh Jack Mezirow, pada hakikatnya menemukan resonansi yang dalam dan dimensi yang lebih luas dalam epistemologi pendidikan Islam[2033]. Mezirow menitikberatkan pada proses disorienting dilemma suatu momen krisis atau kebingungan paradigma yang memicu refleksi kritis terhadap meaning perspectives yang dimiliki individu[2034]. Dalam kerangka Islam, dilema semacam ini tidak hanya bersifat intelektual, tetapi juga spiritual, dan sering kali dipahami sebagai ujian (bala') atau panggilan untuk introspeksi (muhasabah). Tujuannya adalah mencapai tingkat kesadaran (yaqazah) yang lebih tinggi, di mana seorang pelajar tidak hanya mengubah cara berpikir (tafakkur) tetapi juga cara merasakan dan berhubungan dengan Pencipta[2035]. Proses ini kemudian diarahkan untuk membentuk habitus spiritual, suatu disposisi yang tertanam dalam diri yang memandu tindakan dan pemikiran selaras dengan maqashid al-shari'ah (tujuan-tujuan syariat)[2036]. Transformative learning dalam pendidikan Islam bersifat holistik, menyentuh aspek aqliyyah

(intelektual), qalbiyyah (emosional-spiritual), dan amaliyyah (praktis)[2037]. Ruang kelas atau majelis ilmu bukan hanya tempat transmisi informasi, tetapi merupakan microcosm komunitas etis di mana dialog (hiwar), kontemplasi (tadabbur), dan pengalaman langsung (tajribah) menyatu untuk memfasilitasi perubahan[2038]. Pembelajaran seperti ini mengajak peserta didik untuk secara kritis menilai asumsi-asumsi mereka tentang realitas, keadilan, dan tujuan hidup, sembari mengukurnya dengan nilai-nilai Ilahiah yang absolut[2039]. Hasil yang diharapkan bukanlah sekadar individu yang terpelajar, melainkan manusia yang berkarakter (insan kamil) yang memiliki adl (keadilan), hikmah (kebijaksanaan), dan rahmah (kasih sayang) dalam setiap tindakannya[2040], yang pada gilirannya berkontribusi pada perbaikan (islah) masyarakat secara keseluruhan[2041].

Perbedaan antara Pembelajaran Tradisional dan Pembelajaran Transformasional

Dalam wacana pedagogi kontemporer, dikotomi antara pembelajaran tradisional dan transformasional merepresentasikan pergeseran paradigmatik yang fundamental, bukan sekadar evolusi metodologis yang superfisial. Pembelajaran tradisional, yang berakar pada paradigma behavioris dan instruksionalistik, memposisikan peserta didik sebagai tabula rasa atau wadah pasif yang harus diisi dengan seperangkat pengetahuan dan keterampilan yang telah ditentukan[2042]. Model ini, yang sering dimanifestasikan melalui metode ceramah, hafalan, dan evaluasi standar berbasis tes, bertujuan untuk mencapai efisiensi dalam

transmisi informasi dan reproduksi kognitif[2043]. Fokus utamanya terletak pada aspek intelektual (aqliyyah) dan penguasaan konten (al-ma'lumat), namun sering kali mengabaikan dimensi afektif dan spiritual yang lebih dalam yang membentuk kepribadian peserta didik secara holistik[2044].

Sebaliknya, pembelajaran transformasional bersumber dari teori pendidikan kritis dan humanistik, khususnya karya Jack Mezirow mengenai transformative learning theory, yang menekankan proses melalui mana peserta didik mengkritik, merevisi, dan mentransformasi meaning perspectives (perspektif pemaknaan) mereka yang telah terinternalisasi[2045]. Proses ini tidak linier melainkan bersifat dialektik, melibatkan disorientasi dilematis (disorienting dilemma), refleksi kritis (critical reflection), dan dialog diskursif yang akhirnya mengarah pada perubahan paradigma berpikir dan bertindak yang bersifat mendasar dan permanen[2046]. Dalam konteks ini, pendidik berperan sebagai fasilitator, murabbi, dan agen perubahan yang menciptakan ruang aman bagi terjadinya eksplorasi nilai, keyakinan, dan asumsi diri[2047].

Integrasi lensa Islam dalam analisis ini memperkaya pemahaman dengan memberikan kerangka teleologis yang jelas. Jika pembelajaran tradisional dalam pendidikan Islam mungkin hanya sampai pada tahap 'ilm (pengetahuan), pembelajaran transformasional bertujuan untuk mencapai ma'rifah (pengetahuan yang dalam dan penuh kesadaran) dan akhirnya membuahkan amal salih (perbuatan baik yang transformatif) yang lahir dari pemahaman dan kesadaran tersebut[2048]. Nabi Muhammad SAW sendiri adalah pendidik transformatif par excellence; metode Beliau

tidak hanya menyampaikan informasi (al-balagh) tetapi mentransformasikan karakter, moral, dan worldview masyarakat Jahiliah menjadi masyarakat yang berperadaban mulia. Sebuah hadis menyiratkan esensi transformasi ini: “Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia,”[2049] yang menegaskan bahwa misi pendidikan pada hakikatnya adalah penyempurnaan manusia secara menyeluruh.

Perbedaan mendasar antara kedua pendekatan ini terletak pada ontologi peserta didiknya. Pembelajaran tradisional memandang peserta didik sebagai entitas statis yang perlu di-program, sementara pembelajaran transformasional memandangnya sebagai benih (ayat) yang memiliki potensi ketuhanan (fitrah) untuk tumbuh, berkembang, dan mencapai realisasi diri tertingginya (insan kamil)[2050]. Evaluasi keberhasilannya pun berbeda; model tradisional diukur dengan skor dan sertifikat, sedangkan transformasional diukur melalui perubahan perilaku, kedewasaan moral, kontribusi sosial, dan kedekatan spiritual kepada Sang Pencipta[2051]. Transisi dari tradisional ke transformasional bukan hanya suatu kebutuhan pedagogis, melainkan sebuah imperatif filosofis dan spiritual dalam membangun peradaban manusia yang unggul dan berkarakter.

Transformasi dalam Pemahaman Diri dan Agama

Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, pembelajaran tidak lagi dapat dipahami semata-mata sebagai proses transmisi pengetahuan normatif dari guru kepada murid sebuah model banking concept yang dikritik secara tajam oleh Paulo Freire

melainkan perlu dimaknai sebagai ruang transformasi ontologis dan epistemologis[2052]. Proses pembelajaran Islam yang sesungguhnya, khususnya ketika berakar pada prinsip tazkiyat al-nafs (penyucian jiwa), menuntut pergeseran paradigmatik dari pengetahuan sebagai sesuatu yang diperoleh menjadi pengetahuan sebagai medium pembentukan identitas, kesadaran eksistensial, dan integrasi spiritual-intelektual[2053]. Transformasi dalam pemahaman diri dan agama, bukanlah hasil sampingan dari pendidikan Islam, melainkan tujuan sentralnya, sebagaimana dicerminkan dalam ayat al-Qur'an: "Sesungguhnya beruntunglah orang-orang yang menyucikan jiwa (nafs)-nya" (QS. Asy-Syams: 9)[2054]. Ayat ini menegaskan bahwa keberhasilan manusia tidak diukur oleh akumulasi informasi, melainkan oleh kematangan spiritual dan keseimbangan antara rasio, wahyu, dan hati (qalb).

Dalam perspektif filosofi pendidikan Islam, transformasi pemahaman diri diawali oleh proses ma'rifah pemahaman mendalam tentang hakikat diri (al-nafs) yang dimulai dari pengenalan terhadap dhat (diri) menuju pengenalan terhadap al-Dhat (Allah)[2055]. Ibnu Sina, dalam tradisi falsafah Islam klasik, memahami diri (nafs) sebagai substansi yang non-material, yang memiliki potensi untuk mengalami kenaikan secara ontologis melalui ilmu, refleksi, dan muhasabah[2056]. Proses ini sejalan dengan konsep ta'lim (pendidikan transformasional) yang dikemukakan oleh Nasr, yang menekankan bahwa pendidikan Islam bukan hanya tentang pembentukan pikiran (mind), tetapi terutama tentang rekonsiliasi antara pengetahuan dan kehadiran ilahi dalam diri

manusia[2057]. Dalam hal ini, pembelajaran menjadi mediasi antara dunia empiris dan realitas metafisik, di mana jiwa manusia bukan hanya menerima data, tetapi mengalaminya sebagai bagian dari perjalanan menuju maqam kemanusiaan yang utuh (insan kamil).

Transformasi dalam pemahaman agama juga menuntut penafsiran ulang terhadap hubungan antara iman, ilmu, dan amal. Dalam banyak tafsiran modern, iman sering direduksi menjadi formula teologis atau kepercayaan doktrinal belaka. Namun, pandangan seperti yang dikemukakan oleh Fazlur Rahman menyarankan pendekatan double movement yaitu gerak memahami konteks historis wahyu dan kemudian menerapkannya secara kritis dalam konteks kontemporer sebagai model hermeneutik yang memungkinkan transformasi kesadaran beragama[2058]. Dalam kerangka ini, siswa tidak lagi menjadi subjek pasif yang menerima interpretasi tekstual tanpa kritik, tetapi menjadi agen aktif yang terlibat dalam dialog ilmiah, etis, dan spiritual dengan sumber-sumber keagamaan. Hadis Nabi Muhammad SAW, “Tuntutlah ilmu dari buaian hingga ke liang lahat,” (HR. Al-Baihaqi)[2059], bukan hanya menekankan pentingnya pembelajaran seumur hidup, tetapi juga menegaskan bahwa pengetahuan dalam Islam harus memicu transformasi berkelanjutan terhadap identitas dan cara berpikir bahwa ilmu sejati adalah ilmu yang mengubah[2060].

Dalam realitas pendidikan Islam saat ini, tantangan utama terletak pada fragmentasi antara ilmu duniawi dan ukhrawi, antara kognisi rasional dan pengalaman spiritual. Pendidikan sering kali

dibagi ke dalam kompartemen-kompartemen yang terpisah: satu untuk fikih, satu lagi untuk sains, dan satu lagi untuk tarbiyah. Namun, filosofi pendidikan Islam yang integral menuntut dekompartementalisasi ini, sebagaimana dikemukakan oleh Al-Attas, yang menyerukan suatu kurikulum yang berbasis pada konsep integration of knowledge (IoK), di mana semua pengetahuan harus dikembalikan pada sumber ilahi dan dimaknai dalam kerangka tauhid sebagai prinsip unifikasi realitas[2061]. Dalam kerangka IoK, pemahaman diri bukan sekadar refleksi psikologis, tetapi refleksi teo-kosmologis: diri dipahami sebagai mikrokosmos dari alam semesta yang diciptakan, dan memahami alam berarti juga memahami diri sebagai cermin eksistensi ilahi[2062].

Selain itu, transformasi diri dalam pendidikan Islam tidak dapat dilepaskan dari dimensi akhlaq atau moralitas. Al-Ghazali, dalam karyanya Ihya Ulumuddin, menegaskan bahwa ilmu yang tidak diiringi oleh amal dan perbaikan moral adalah sia-sia dan bahkan berbahaya[2063]. Seorang siswa yang memahami ayat-ayat Al-Qur'an tetapi tidak mengalami kelembutan hati, tidak merasa rendah hati, atau tidak mampu mempraktikkan keadilan sosial, belum mengalami transformasi sejati. Proses pembelajaran harus dirancang sedemikian rupa sehingga membuka ruang bagi tadabbur (perenungan mendalam), muhasabah (evaluasi diri), dan muraqabah (kesadaran akan pengawasan Allah)[2064]. Dalam konteks ini, pendidikan Islam bukan hanya tentang mengajarkan apa yang harus diyakini, tetapi tentang membimbing peserta didik menuju

siapa yang harus mereka jadi yaitu manusia yang seimbang antara akal, hati, dan amal.

Transformasi dalam pemahaman diri dan agama dalam pembelajaran Islam merupakan proses multidimensi yang melibatkan dimensi kognitif, afektif, volitif, dan eksistensial. Ia bukan sekadar perubahan dalam sikap atau perilaku, melainkan pergeseran mendasar dalam cara memandang realitas, memaknai keberadaan, dan menempatkan diri dalam relasi dengan Tuhan, manusia, dan alam semesta[2065]. Pendidikan Islam yang transformasional, harus dirancang sebagai wahana tajdid (pembaruan) diri dan masyarakat sebuah proses yang senantiasa berlangsung, dinamis, dan terbuka, namun tetap berakar pada prinsip-prinsip wahyu dan fitrah kemanusiaan. Hanya melalui jalan inilah pembelajaran Islam dapat memenuhi potensinya sebagai kekuatan transformatif yang membawa insan menuju kehidupan yang bermakna, bertanggung jawab, dan bermartabat di hadapan Allah.

Menghubungkan Pembelajaran Kognitif dengan Pembelajaran Spiritualitas

Dalam arsitektur pendidikan Islam, kognisi dan spiritualitas bukanlah entitas yang saling terpisah atau dikotomis, melainkan dua dimensi yang secara ontologis dan epistemologis saling terjalin dalam suatu sistem pembelajaran yang holistik. Paradigma pendidikan Islam yang autentik tidak hanya menekankan penguasaan terhadap ulum al-dunya (ilmu-ilmu duniawi), tetapi juga menuntut internalisasi ulum al-akhirah (ilmu-ilmu akhirat)

sebagai fondasi moral dan ontologis dari seluruh proses perolehan pengetahuan[2066]. Dalam konteks ini, pembelajaran kognitif yang meliputi aspek berpikir kritis, analitis, dan reflektif harus senantiasa diletakkan dalam kerangka spiritualitas yang mengakar pada nilai-nilai tauhid, sehingga transformasi intelektual senantiasa berdampak pada transformasi spiritual dan etis. Pendekatan integratif semacam ini tidak hanya merefleksikan cita-cita pendidikan Islam klasik, tetapi juga menjawab krisis fragmentasi pengetahuan yang menjadi ciri pendidikan modern sekuler[2067].

Dalam perspektif filosofis Islam, kognisi tanpa spiritualitas berpotensi melahirkan epistemic arrogance suatu keadaan di mana manusia menyangka bahwa pengetahuan akal menempati puncak hierarki realitas, menggantikan kedudukan wahyu dan pengalaman mistik[2068]. Al-Ghazali, dalam karyanya Ihya' 'Ulum al-Din, mengkritik keras para filsuf yang mengandalkan akal semata tanpa menyelaraskannya dengan fitrah dan petunjuk ilahiyah. Beliau menegaskan bahwa ilmu yang tidak dihiasi dengan adab, takwa, dan penghayatan terhadap kehadiran Allah, ibarat cahaya yang tidak memiliki sumber; tampak terang, tetapi tidak memberi petunjuk arah[2069]. Proses kognitif dalam pendidikan Islam harus dimulai dengan muqāranah (pengingkaran terhadap ilmu yang sekular) dan diakhiri dengan munājat dialog spiritual antara jiwa dan Sang Pencipta, yang mewujudkan apa yang disebut oleh Nasr sebagai "knowledge as a theophany"[2070].

Pemikiran Seyyed Hossein Nasr tentang scientia sacra menawarkan kerangka teoritis yang kuat untuk memahami koneksi

antara kognisi dan spiritualitas. Menurut Nasr, pengetahuan sejati bukanlah hasil akumulasi data empiris semata, melainkan manifestasi dari hakikat ilahiyah yang tercermin dalam diri manusia sebagai vicegerent of God (khalifah) di muka bumi[2071]. Dalam hal ini, pembelajaran kognitif menjadi bagian dari proses tajalli (pewahyuan ilmu dari sisi Allah), yang hanya dapat terjadi apabila hati (qalb) dibersihkan melalui ibadah, dzikir, dan pengendalian hawa nafsu. Kelas tidak lagi hanya menjadi ruang transfer informasi, tetapi wadah ma'rifatullah pengetahuan akan Tuhan yang lahir dari keterpaduan antara usaha intelektual dan latihan spiritual[2072].

Pendekatan integratif ini juga diperkuat oleh al-Qur'an, yang secara sistematis mendorong manusia untuk merenungkan ciptaan-Nya (tafakkur) sebagai bentuk ibadah intelektual. Firman Allah SWT: "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal" (QS. Ali Imran: 190), menunjukkan bahwa aktivitas kognitif seperti observasi, analisis, dan inferensi logis merupakan bentuk dari ibadah yang bernilai spiritual[2073]. Ayat ini mengimplikasikan bahwa ilmu pengetahuan alam, matematika, atau sosial bukanlah domain yang netral secara moral, tetapi medium untuk mengenal sifat-sifat Ilahi seperti keesaan, kebijaksanaan, keteraturan dan untuk memperdalam ketakwaan kepada-Nya. Dalam konteks pembelajaran, ini berarti bahwa eksperimen sains, studi sejarah, atau perhitungan matematis harus dikembangkan dengan kontemplasi yang mendalam akan makna metafisik di balik fenomena alam[2074].

Di sisi lain, hadis Nabi Muhammad SAW juga memberikan arahan metodologis yang jelas dalam memadukan ilmu dan spiritualitas: “Barangsiapa menuntut ilmu agar dapat berdebat dengan orang bodoh, atau untuk menyaingi para ulama, atau untuk menarik perhatian manusia kepadanya, maka ia berada di neraka” (HR. Tirmidzi)[2075]. Hadis ini menggarisbawahi bahwa motivasi menuntut ilmu harus tulus (ikhlas) dan bertujuan untuk meraih ridha Allah, bukan sekadar prestise, kekuasaan, atau pengakuan sosial. Dalam konteks pendidikan, ini menuntut pendidik untuk tidak hanya mengajarkan fakta atau konsep, tetapi membimbing peserta didik dalam mengembangkan niat yang suci suatu dimensi spiritual yang menjadi maqasid dari seluruh proses pembelajaran[2076].

Dari segi pedagogi, implementasi integrasi kognitif-spiritual memerlukan desain kurikulum yang memadukan ta’lim (pengajaran), tarbiyah (pembinaan), dan ta’addub (penyempurnaan akhlak). Model pembelajaran seperti reflective learning, inquiry-based learning, dan service learning dapat diadaptasi dengan penekanan pada refleksi spiritual (tafakkur), penghayatan akhlak (muhasabah), dan aplikasi ilmu dalam konteks kemanusiaan berbasis nilai agama[2077]. Misalnya, ketika siswa belajar tentang ekosistem, pendidik tidak hanya membahas konsep rantai makanan atau keanekaragaman hayati, tetapi juga mengajak mereka merenungkan ayat-ayat Al-Qur’an tentang keseimbangan alam (misalnya QS. Ar-Rahman: 19) serta tanggung jawab manusia

sebagai khalifah fil-ardh[2078]. Kognisi difungsikan sebagai sarana untuk menghidupkan kesadaran spiritual, bukan sebaliknya.

Secara sosiologis, keberhasilan integrasi ini juga bergantung pada kualitas guru sebagai rafiq al-thalib (teman belajar) yang bukan hanya kompeten secara intelektual, tetapi juga menjadi contoh hidup (uswatun hasanah) dalam kehidupan spiritual dan moral. Nabi Muhammad SAW sendiri adalah model sempurna dari ulama yang sekaligus sufi pribadi yang menguasai ilmu, tetapi tetap rendah hati, penuh kasih, dan dekat dengan Allah[2079]. Dalam konteks kontemporer, guru harus mampu menyeimbangkan professional capital dengan spiritual capital, agar transmisi pengetahuan tidak menjadi proses mekanis, tetapi dialog transformatif yang mengubah pikiran dan jiwa[2080].

Menghubungkan pembelajaran kognitif dengan spiritualitas bukanlah sekadar strategi pedagogis, tetapi keniscayaan epistemologis dalam pendidikan Islam. Dalam kerangka ini, ilmu tidak hanya dipahami sebagai data atau informasi, tetapi sebagai makrifat pengetahuan yang membebaskan, menginspirasi, dan mendekatkan manusia pada Tuhan-Nya. Integrasi ini menuntut rekonstruksi paradigma pendidikan yang saat ini didominasi oleh rasionalisme Barat, menuju model pendidikan yang berbasis pada tawhid, di mana seluruh pengetahuan dilihat sebagai manifestasi dari satu Realitas Tertinggi[2081]. Hanya dengan cara inilah pendidikan Islam dapat memenuhi misinya sebagai wahana formation of virtuous intellect pembentukan intelektual yang tidak hanya cerdas,

tetapi juga saleh, bijaksana, dan bertanggung jawab di hadapan Allah dan umat manusia[17].

Pembelajaran yang Berbasis pada Pengalaman Pribadi dan Kesadaran Diri

Pendidikan Islam kontemporer, dalam upayanya menjawab tantangan zaman, bergerak melampaui transmisi doktrinal yang statis menuju pendekatan yang lebih dinamis dan personal. Paradigma ini bersinggungan dengan konsep transformative learning yang digagas oleh Jack Mezirow, yang berargumen bahwa pembelajaran yang paling bermakna terjadi ketika individu memaknai ulang frame of reference-nya melalui refleksi kritis terhadap pengalaman hidup[2082]. Dalam konteks Pendidikan Islam, transformasi ini tidak hanya bersifat kognitif tetapi juga spiritual dan moral, di mana pengalaman pribadi siswa dengan segala kompleksitas, kegembiraan, dan tantangannya diposisikan sebagai locus utama untuk menemukan dan menghayati nilai-nilai ilahiyah. Al-Qur'an sendiri telah mengisyaratkan metodologi pembelajaran melalui pengalaman, sebagaimana tertuang dalam Surah Ar-Rum ayat 8: "Dan mengapa mereka tidak memikirkan tentang (kejadian) diri mereka?"[2083]. Ayat ini tidak hanya mengajak pada observasi eksternal, tetapi lebih dalam lagi, pada sebuah introspeksi kontemplatif yang menjadikan diri dan perjalanan hidupnya sebagai teks pertama yang harus ditafsirkan.

Lebih lanjut, pembelajaran berbasis pengalaman (experience-based learning) dalam kerangka Islam bersifat dialektis; ia merupakan perjumpaan antara teks suci (naql) yang absolut dengan

konteks pengalaman (‘aql) yang relatif. Proses ini membutuhkan fasilitasi yang terampil dari pendidik untuk membimbing siswa menelusuri biography of learning mereka sendiri, mengidentifikasi momen-momen kritis, dan merefleksikannya melalui lensa nilai-nilai Islam[2084]. Sebuah interaksi dengan masyarakat marginal, misalnya, tidak sekadar menjadi proyek sosial, tetapi berubah menjadi laboratorium hidup untuk memahami konsep ketauhidan dengan melihat kemahaesaan Allah dalam keragaman ciptaan-Nya, sekaligus meresapi kedalaman makna sosial dari zakat, infak, dan sedekah (ZIS) yang mungkin hanya dipahami secara tekstual di dalam kelas. Pengalaman semacam ini mengkristalkan pemahaman bahwa ibadah vertikal (hablum minallah) dan horizontal (hablum minannas) adalah dua sisi dari mata uang yang sama, sebuah realisasi yang sulit diperoleh melalui pembelajaran konvensional.

Pada tataran yang lebih subtil, pendekatan ini secara intrinsik mendorong perkembangan kesadaran diri (self-awareness) yang merupakan fondasi dari tanggung jawab moral dan sosial. Kesadaran diri dalam perspektif tasawuf sering kali dikaitkan dengan konsep muhasabah (introspeksi diri), sebuah praktik untuk mengoreksi dan mengevaluasi segala pikiran dan perbuatan[2085]. Dengan menjadikan pengalaman pribadi sebagai bahan muhasabah, siswa diajak untuk terus-menerus melakukan dialog internal: di mana posisi saya dalam hubungan dengan Pencipta, dengan sesama manusia, dan dengan alam semesta? Refleksi semacam ini melatih emotional intelligence dan spiritual intelligence, membentuk individu yang tidak hanya pintar secara

akademis tetapi juga memiliki kedewasaan emosional dan kedalaman spiritual[2086]. Mereka menjadi agen-agen perubahan yang tidak hanya bertindak berdasarkan kewajiban eksternal, tetapi karena kesadaran internal yang tumbuh dari pemahaman yang utuh tentang diri dan tujuan penciptaannya (fitrah).

Keunggulan dari model pembelajaran ini terletak pada kemampuannya untuk menjembatani jurang antara teori dan praksis, antara pengetahuan yang inert dan kebijaksanaan yang hidup. Ia mengakui bahwa setiap siswa membawa serta sebuah universum pengalaman unik yang dapat diberdayakan untuk mencapai pemahaman yang lebih otentik dan personal tentang Islam. Dalam dunia yang semakin terfragmentasi, pendidikan yang memberdayakan kesadaran diri melalui refleksi pengalaman pribadi menjadi sangat penting untuk melahirkan generasi yang resilien, reflektif, dan bertanggung jawab generasi yang tidak hanya menguasai ilmu (master of science) tetapi juga menjadi ahli hikmah (master of wisdom).

Metode Pengajaran yang Mendorong Siswa untuk Berpikir Kritis dan Merefleksikan Makna Hidup

Dalam arsitektur pendidikan Islam kontemporer, metode pengajaran tidak lagi dapat dipandang sebagai sekadar instrumentasi teknis untuk transfer pengetahuan (naql al-'ilm), melainkan harus berfungsi sebagai katalisator bagi pembentukan kesadaran kritis dan eksistensial (kawn 'aql naqdi wujudi). Pendekatan ini berakar dari epistemologi Islam yang menempatkan akal (al-'aql) bukan sebagai musuh iman, tetapi sebagai mitra krusial

dalam mencapai keyakinan yang mendalam (yaqin)[2087]. Seruan Al-Qur'an yang repetitif dan retoris, "Afala tatafakkarun?" (Maka tidakkah kamu berpikir?) dan "Afala ta'qilun?" (Maka tidakkah kamu mengerti?), bukanlah sekadar anjuran, melainkan sebuah imperatif epistemologis yang menuntut engagement aktif dengan realitas[2088]. Metode pengajaran yang transformatif harus dirancang untuk memicu disonansi kognitif, mendorong siswa untuk melakukan dekonstruksi terhadap asumsi-asumsi yang diterima begitu saja (taqlid), dan secara konstruktif merekonstruksi pemahaman mereka dalam terang wahyu dan realitas kehidupan.

Landasan filosofis untuk ini dapat ditemukan dalam sintesis dialektika antara teks (naql) dan akal ('aql) yang telah menjadi ciri khas pemikiran Islam klasik. Para filsuf dan teolog Muslim seperti Al-Ghazali dan Ibn Rushd, meskipun berbeda dalam penekanan, sama-sama mengakui kapasitas akal yang terbatas namun esensial dalam perjalanan mencari kebenaran[2089]. Al-Ghazali, dalam Ihya' 'Ulum al-Din, mendokumentasikan secara rinci perjalanan intelektualnya yang skeptis, yang justru menjadi jalan baginya untuk mencapai keyakinan yang lebih otentik[2090]. Metode pengajaran modern dapat meniru jalan ini dengan menciptakan lingkungan pembelajaran yang aman bagi skeptisisme yang produktif. Teknik seperti community of philosophical inquiry (CPI) atau dialog Sokratis yang diadopsi dalam mata pelajaran Agama Islam dapat memandu siswa untuk menguji konsep-konsep mendasar seperti keadilan, keberadaan Tuhan, dan tujuan penciptaan melalui lensa teks suci dan pengalaman mereka sendiri[2091]. Proses ini bukan untuk

meragukan keyakinan, tetapi untuk mengujinya dalam bara pertanyaan sehingga keyakinan yang tersisa adalah keyakinan yang terbentuk, kokoh, dan personal.

Pada tingkat pedagogis, metode ini memanifestasikan diri dalam pendekatan yang problem-sentris dan inquiry-based. Daripada memulai dengan pernyataan dogma, pembelajaran dimulai dengan sebuah pertanyaan eksistensial atau dilema kontemporer yang relevan dengan kehidupan siswa. Misalnya, topik takdir (qadha' dan qadar) tidak diajarkan sebagai doktrin abstrak, tetapi dieksplorasi melalui pertanyaan: "Sejauh mana kita sebagai manusia memiliki kebebasan dan agensi dalam dunia yang telah ditakdirkan?"[2092]. Siswa didorong untuk menganalisis fenomena sosial, temuan sains, dan pengalaman pribadi mereka, kemudian mengkonfrontasikannya dengan ayat- Al-Qur'an dan Hadis yang relevan. Proses ini membutuhkan keterampilan berpikir tingkat tinggi: menganalisis, mensintesis, mengevaluasi, dan merefleksikan. Sebuah Hadis yang mendorong pencarian ilmu "sampai ke negeri Cina" dapat ditafsirkan tidak hanya secara geografis tetapi sebagai metafora untuk ketekunan intelektual tanpa batas, mendorong siswa untuk menjelajahi berbagai disiplin ilmu dalam upaya memahami ciptaan Tuhan[2093].

Refleksi tentang makna hidup (ma'na al-hayat) merupakan puncak dari proses pembelajaran kritis ini. Dalam kerangka Islam, makna hidup tidak ditemukan dalam isolasi tetapi dalam relasi relasi dengan Pencipta (hablun min Allah), dengan sesama manusia (hablun min al-nas), dan dengan alam semesta[2094]. Metode

pengajaran harus memfasilitasi refleksi terstruktur yang memungkinkan siswa menghubungkan pengetahuan kognitif mereka dengan tujuan spiritual dan moral mereka. Teknik seperti penulisan jurnal reflektif, diskusi berbasis narasi, dan analisis studi kasus dari kehidupan para Nabi dan tokoh sejarah Muslim dapat berfungsi sebagai cermin bagi siswa untuk menilai perjalanan hidup mereka sendiri[2095]. Tujuan akhirnya adalah memfasilitasi lahirnya apa yang dalam psikologi positif disebut eudaimonia kesejahteraan yang berasal dari kehidupan yang penuh makna dan selaras dengan tujuan yang lebih besar yang dalam kosakata Islam sejalan dengan konsep falah (keberuntungan dan kesejahteraan dunia-akhirat)[2096].

Mengadopsi metode pengajaran kritis-reflektif bukanlah penyimpangan dari tradisi pendidikan Islam, melainkan sebuah reafirmasi yang mendalam terhadapnya. Ini adalah upaya untuk menghidupkan kembali semangat ijtihad pada tingkat individu setiap pelajar. Seorang siswa yang terbiasa mempertanyakan, merefleksikan, dan menghubungkan, tidak akan menjadi penerima pasif dogma tetapi menjadi agen aktif yang memahami dan menghayati agamanya secara dinamis. Mereka akan menginternalisasi pesan Islam bukan sebagai serangkaian aturan mati, melainkan sebagai sebuah panduan hidup yang responsif terhadap kompleksitas zaman. Pada akhirnya, pendidikan semacam ini akan melahirkan individu yang tidak hanya beriman tetapi juga berakal budi, yang siap berkontribusi secara bermakna bagi peradaban dengan landasan spiritual dan intelektual yang kokoh.

Pembelajaran yang Membentuk Jiwa dan Akhlak

Definisi Spiritual Pedagogy dalam Konteks Pendidikan Islam

Dalam ruang transformasi ilmu dan karakter, pendidikan Islam tidak pernah sekadar menjadi wahana transmisi pengetahuan kognitif, melainkan merupakan arena kompleks dari metamorfosis spiritual dan pembentukan akhlak mulia. Di sinilah konsep spiritual pedagogy atau pedagogi spiritual berdiri sebagai jantung dari proses pendidikan yang autentik dalam tradisi Islam. Pedagogi spiritual bukan sekadar metode pengajaran, melainkan suatu filosofi pendidikan yang menempatkan dimensi ruhani sebagai pusat dari proses belajar-mengajar. Ia adalah pendekatan holistik yang membimbing individu untuk mencapai keselarasan antara ilmu, amal, dan ihsan, dengan tujuan akhir terwujudnya insan kamil manusia yang sempurna dalam pandangan Islam. Dalam konteks ini, spiritual pedagogy dipahami sebagai proses sistemik yang mengintegrasikan pengajaran ilmu pengetahuan dengan pembinaan jiwa, pembentukan moral, dan pengembangan hubungan vertikal (hablun minallah) maupun hubungan horizontal (hablun minannas)[2097].

Akar pemikiran pedagogi spiritual dalam Islam dapat dilacak hingga pada asal-usul wahyu pertama, ketika Allah SWT berfirman, “Iqra’ bismi rabbika alladhi khalaq…” (Bacalah dengan nama Tuhanmu yang menciptakan...) (QS. Al-‘Alaq: 1). Perintah membaca ini bukan sekadar dorongan epistemologis belaka, melainkan dimulainya proses pendidikan yang sekaligus mendalami hubungan antara manusia dan pencipta. Dalam tafsir kontekstual, membaca di sini merupakan metafora atas proses pengenalan terhadap realitas

kosmos, jiwa, dan ilahi, yang membutuhkan kesadaran spiritual sebagai prasyarat utama[2098]. Sebagaimana dijelaskan oleh al-Ghazali, ilmu yang tidak disertai dengan penyucian jiwa (tazkiyatun nafs) akan menjerumuskan pelakunya ke dalam keangkuhan dan kehancuran spiritual[2099]. Dalam kerangka inilah pedagogi spiritual tampil sebagai koreksi terhadap pendidikan modern yang terlalu fokus pada ranah kognitif dan instrumental, tanpa memperhatikan dimensi batin, nilai, dan makna eksistensial.

Secara teoritis, spiritual pedagogy dalam pendidikan Islam merujuk pada pendekatan pedagogis yang membentuk peserta didik menjadi insan yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga lurus secara moral dan dekat secara spiritual kepada Allah SWT. Ia adalah proses pendidikan yang memadukan antara fahm (pemahaman), tafaqquh (mendalami), dan tazkiyyah (penyucian jiwa). Konsep ini didasarkan pada asumsi bahwa ilmu (‘ilm) dan iman (faith) adalah dua sisi dari satu koin yang tak terpisahkan. Nabi Muhammad SAW bersabda: “Barangsiapa yang menuntut ilmu, maka Allah akan memudahkan baginya jalan menuju surga.” (HR. Muslim)[2100]. Namun, hadis ini harus dipahami secara kontekstual: jalan surga tidak hanya terbuka bagi yang menuntut ilmu, tetapi bagi yang menuntutnya dengan niat yang suci, mengamalkannya dengan adil, dan menggunakan ilmu itu sebagai sarana untuk mendekatkan diri kepada Allah. Di sinilah peran pedagogi spiritual menjadi esensial ia tidak hanya membentuk ahlul ilmi (orang-orang yang berilmu), tetapi juga ahlul taqwa (orang-orang yang bertaqwa)[2101].

Dalam praktiknya, pedagogi spiritual menuntut transformasi paradigmatik dari model pendidikan konvensional. Alih-alih mengejar output berupa nilai atau gelar, pendekatan ini menekankan proses internalisasi nilai-nilai Islam dalam setiap aktivitas belajar. Guru bukan hanya sebagai penyampai materi (instructor), tetapi sebagai model spiritual (uswatun hasanah), sebagaimana digambarkan oleh Nabi Muhammad SAW yang dalam kehidupan sehari-harinya menjadi contoh nyata dari kombinasi antara ilmu, akhlak, dan kedekatan dengan Allah. Pendidik dalam pedagogi spiritual adalah rafiq al-thalib teman seperjalanan yang membimbing murid dalam perjalanan ruhani, bukan sekadar figur otoritatif[2102]. Metode pengajaran pun berubah dari model transmisional menjadi dialogis, reflektif, dan transformatif, yang mendorong murid untuk tidak hanya menerima ilmu, tetapi meresapinya secara mendalam dan mengujinya melalui pengalaman batin.

Lebih jauh lagi, spiritual pedagogy dalam konteks Islam tidak bersifat abstrak atau mistis semata, melainkan terwujud dalam kebiasaan-kebiasaan konkret: shalat berjamaah yang menjadi ritual kolektif pembentuk disiplin spiritual, muhasabah diri sebagai praktik refleksi harian, dan khidmah (pengabdian) sebagai manifestasi amal saleh yang terhubung langsung dengan masyarakat[2103]. Proses pendidikan demikian menyerupai paradigma pembelajaran yang disebut oleh tokoh pendidikan kontemporer seperti Parker J. Palmer sebagai the courage to teach, yang menekankan bahwa pengajaran sejati haruslah lahir dari integritas pribadi dan

keterhubungan dengan makna yang lebih besar[2104]. Dalam perspektif Islam, ini berarti bahwa pendidikan harus lahir dari integritas ruhani, bukan sekadar keahlian teknis.

Spiritual pedagogy bukanlah tambahan ekstra dalam kurikulum pendidikan Islam, melainkan inti dari seluruh keberadaannya. Ia adalah wujud konkret dari visi pendidikan Islam sebagai proses tarbiyyah pembinaan menyeluruh yang mencakup tumbuhnya intelek, jiwa, dan moral. Tanpa dimensi spiritual, pendidikan Islam berisiko kehilangan jati dirinya dan terjebak dalam pendekatan sekular yang memisahkan ilmu dari nilai. Di era yang semakin mendewakan rasionalitas instrumental, pedagogi spiritual justru menjadi koreksi etis dan teologis yang mampu menyeimbangkan perkembangan ilmu dengan pemurnian jiwa, sehingga pendidikan bukan hanya mencetak lulusan yang kompeten, tetapi juga manusia yang berbudi luhur dan beriman teguh[2105]. Dalam kata-kata Ibn Qayyim al-Jawziyyah, "Ilmu tanpa amal adalah seperti pohon tanpa buah, dan amal tanpa ilmu adalah seperti tubuh tanpa jiwa." Maka pedagogi spiritual adalah ruh yang menjadikan tubuh pendidikan itu hidup dan bernafas[2106].

Pendidikan yang Memperhatikan Dimensi Spiritualitas Siswa

Pendidikan kontemporer, dalam banyak manifestasinya, sering kali terjebak dalam paradigma instrumental yang memprioritaskan pencapaian metrik kognitif semata, seperti nilai ujian dan peringkat akademik. Namun, suatu pendekatan pedagogis yang lebih holistik dan substantif yang dapat disebut sebagai spiritual pedagogy muncul untuk menantang reduksionisme ini dengan menekankan

imperatif untuk mempertimbangkan dan memelihara dimensi spiritual siswa dalam keseluruhan proses pembelajaran[2107]. Spiritualitas di sini tidak semata dimaknai sebagai ritus keagamaan yang terpisah, melainkan sebagai fondasi ontologis dan kerangka epistemologis yang membentuk cara seorang pelajar memahami dirinya, hubungannya dengan Pencipta, masyarakat, dan alam semesta[2108]. Dalam konteks pendidikan Islam, ini mencakup penanaman dan internalisasi nilai-nilai fundamental seperti rahmah (kasih sayang), sidq (kejujuran), izzah (disiplin yang bermartabat), dan mas'uliyyah (rasa tanggung jawab) yang bersumber dari wahyu[2109].

Integrasi dimensi spiritual ke dalam kurikulum dan praktik pedagogis bukanlah usaha untuk mereduksi pendidikan menjadi indoktrinasi dogmatis. Sebaliknya, ini adalah proyek untuk menyelaraskan akal dan kalbu, memadukan pencarian intelektual dengan kesadaran transendental. Proses ini mengakui bahwa perkembangan intelektual (aqliyyah), emosional (nafsiyyah), dan spiritual (ruhiyyah) adalah entitas yang saling terkait dan saling memperkuat[2110]. Seorang siswa yang memahami konsep kejujuran tidak hanya dari sudut pandang filosofis sekuler tetapi juga sebagai perwujudan dari meneladani sifat Al-Mu'min (Maha Pemberi Keamanan) dan menjalankan perintah agama, akan menginternalisasi nilai tersebut pada tingkat yang lebih dalam dan lebih berkelanjutan[2111]. Pengetahuan ('ilm) kemudian bukan lagi sekadar akumulasi data, tetapi menjadi cahaya (nur) yang menerangi jalan hidup, sebagaimana termaktub dalam QS. Al-

Baqarah: 257, "Allah Pelindung orang-orang yang beriman; Dia mengeluarkan mereka dari kegelapan (kekafiran) kepada cahaya (iman)."

Penerapan pendekatan ini memerlukan rekonfigurasi metodologis yang signifikan. Lingkungan pembelajaran harus dirancang sebagai ruang yang tidak hanya menantang secara intelektual tetapi juga reflektif dan kontemplatif. Metode seperti muhasabah (introspeksi diri), diskusi nilai-nilai etika dalam narasi sejarah dan sains, serta project-based learning yang melayani masyarakat (khidmat al-khalq) menjadi sarana penting untuk menghidupkan spiritualitas dalam tindakan nyata[2112]. Peran pendidik pun mengalami transformasi mendasar; dari seorang penyampai informasi (transfer of knowledge) menjadi seorang mentor spiritual (murabbi), yang tidak hanya memandu pikiran tetapi juga membentuk karakter dan menyentuh hati[2113]. Figur pendidik yang memancarkan keteladanan (uswah hasanah) menjadi katalis utama dalam proses internalisasi nilai ini, karena siswa cenderung menyerap nilai lebih dari apa yang mereka lihat daripada apa yang mereka dengar[2114].

Pada akhirnya, tujuan utama dari pedagogi spiritual adalah untuk melahirkan insan kamil (manusia utuh) atau dalam terminologi modern, the holistic learner. Seorang pembelajar yang tidak hanya memiliki kapasitas intelektual untuk menganalisis dan mencipta, tetapi juga memiliki kematangan emosional untuk berempati, dan kekuatan spiritual untuk tetap resilien, beretika, dan memiliki kompas moral yang teguh di tengah kompleksitas dan

tantangan zaman[2115]. Pendidikan menjadi wahana yang tidak hanya mempersiapkan siswa untuk berkarier di dunia (al-dunya) tetapi, yang lebih penting, untuk sukses dalam kehidupan yang lebih abadi (al-akhirah), mencapai tujuan penciptaannya sebagai khalifah di muka bumi yang menjalankan amanah dengan penuh tanggung jawab dan kesadaran ilahiah[2116].

Mengintegrasikan Nilai-Nilai Islam dalam Metode Pengajaran untuk Pembentukan Karakter

Pendidikan karakter dalam perspektif Islam tidak berhenti pada domain kognitif sebagai wacana normatif, melainkan harus terinternalisasi secara praksis melalui seluruh proses pembelajaran. Integrasi nilai-nilai Islam ke dalam metodologi pengajaran merupakan suatu keniscayaan pedagogis yang bersifat transformatif, bukan sekadar aditif. Pendekatan ini mentransendensiikan dikotomi antara ilmu-ilmu duniawi (secular sciences) dan ilmu-ilmu ukhrawi (religious sciences), dengan menempatkan seluruh disiplin ilmu sebagai manifestasi dari tanda-tanda kebesaran Allah (ayatullah) di alam semesta[2117]. Proses integrasi ini memerlukan pendekatan yang holistik, di mana nilai-nilai Islam bukanlah materi tempelan, tetapi menjadi ruh dan kerangka epistemologis (framework of meaning) yang menggerakkan dan memberi makna bagi setiap aktivitas belajar-mengajar[2118].

Secara operasional, metode pengajaran yang berkarakter Islami ini dapat direalisasikan melalui beberapa pendekatan strategis. Pertama, pendekatan nilai infusion, di mana nilai-nilai utama seperti

amanah (trustworthiness), adab (civility and respect), ta'awun (cooperation), dan tawakkal (reliance on God) diinfusikan ke dalam kurikulum tersembunyi (hidden curriculum) dan budaya sekolah[2119]. Nilai amanah, misalnya, diwujudkan dalam bentuk tanggung jawab akademik seperti kejujuran dalam mengerjakan tugas dan ujian, serta tanggung jawab terhadap ilmu yang diperoleh. Sementara nilai adab diintegrasikan melalui interaksi antara guru dan murid yang mencerminkan rasa hormat, kasih sayang, dan keteladanan, sebagaimana sabda Rasulullah SAW: "Barangsiapa yang tidak menyayangi orang lain, maka tidak akan disayangi oleh Allah"[2120]. Kedua, pendekatan kontekstualisasi nilai dalam konten materi ajar. Setiap mata pelajaran mengandung peluang untuk merefleksikan keesaan dan kebesaran Allah (tawhid).

Dalam pembelajaran sains, misalnya, eksplorasi tentang hukum alam tidak disajikan sebagai fenomena mekanistik-naturalistik semata, tetapi sebagai sunnatullah yang maha sempurna, yang mengundang rasa takjub (sense of wonder) dan kesadaran untuk menjaganya sebagai bentuk khalifah fil ardh[2121]. Pembahasan tentang ekosistem dan keanekaragaman hayati dapat dikaitkan dengan firman Allah: "Dan tidak ada suatu binatang melata pun di bumi melainkan Allah-lah yang memberi rezekinya…" (QS. Hud: 6)[2122]. Hal ini membangun etos ilmuwan muslim yang tidak hanya bertujuan menguasai sains, tetapi juga memanfaatkannya untuk kemaslahatan umat manusia dan menjaga keseimbangan alam (mizan) yang telah ditetapkan-Nya[2123].

Ketiga, metode pengajaran harus mengadopsi model konstruktivistik yang memfasilitasi dialog, kolaborasi, dan refleksi kritis, sehingga internalisasi nilai terjadi melalui pengalaman dan discovery learning, bukan indoktrinasi. Pembelajaran berbasis proyek (project-based learning) yang mengatasi masalah komunitas, misalnya, dapat menjadi medium konkret untuk menanamkan nilai ta'awun (tolong-menolong) dan kepekaan sosial. Pada akhir setiap pembelajaran, guru dapat memandu siswa untuk melakukan refleksi (muhasabah) tentang hikmah, nilai, dan tanggung jawab yang dapat diambil dari materi yang telah dipelajari[2124]. Integrasi nilai bukan lagi menjadi tanggung jawab eksklusif guru Pendidikan Agama Islam, melainkan menjadi komitmen kolektif seluruh civitas akademika dalam menciptakan ekosistem pendidikan yang memanusiakan dan memuliakan (iqra' bismi rabbika alladzī khalaq).

Peran Guru dalam Spiritual Pedagogy

Dalam arsitektur pendidikan Islam, posisi guru (al-mu`allim, al-murabbī) melampaui fungsi transmisi pengetahuan kognitif semata; ia berperan sebagai sentrum moral dan spiritual yang mengaktivasi serta memandu proses pencerahan jiwa (tazkiyat al-nafs) peserta didik. Konsep Spiritual Pedagogy yang berkembang dalam diskursus pendidikan kontemporer menemukan resonansi yang mendalam dan telah terpraksiskan secara autentik dalam tradisi pendidikan Islam. Spiritual Pedagogy bukan sekadar sebuah metode didaktik, melainkan sebuah ontologi mengajar yang berangkat dari kesadaran ketuhanan (God-consciousness atau taqwā), di mana

seluruh interaksi edukatif diresapi oleh nilai-nilai ilahiah dan ditujukan untuk menyempurnakan akhlak manusia[1]. Dalam kerangka ini, peran guru dimaknai sebagai manifestasi dari tugas kekhalifahan (khilāfah) untuk memelihara, membimbing, dan mengarahkan fitrah kemanusiaan menuju kondisi tertingginya, sejalan dengan tujuan penciptaan manusia untuk beribadah kepada Allah SWT.

Eksistensi guru dalam Spiritual Pedagogy bersifat preskriptif-etis, di mana keteladanan (qudwah hasanah) menjadi paradigma fundamental yang non-negotiable. Al-Qur'an secara eksplisit menempatkan Nabi Muhammad SAW sebagai archetype teladan sempurna, "Sungguh, telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu..." (QS. Al-Ahzab: 21)[2]. Ayat ini tidak hanya berbicara dalam konteks ubudiyah mahdhah, tetapi juga membingkai sebuah epistemologi pedagogis: pengetahuan yang paling efektif dan transformatif diinternalisasi melalui observasi, imitasi, dan internalisasi terhadap perilaku nyata seorang figur yang diidealkan. Dalam konteks pendidikan, guru adalah mikrokosmos dari teladan Rasulullah di dalam ruang kelas. Keteladanan ini bersifat holistik, mencakup integritas intelektual, kemuliaan akhlak dalam interaksi sosial (seperti kejujuran, kesabaran, dan keadilan), hingga kedalaman spiritual yang tercermin dari ketenangan jiwa (sakīnah) dan kedekatannya dengan Allah SWT[2125]. Proses belajar, Mengalami pergeseran dari sekadar instruksi kognitif menjadi sebuah bentuk 'penularan spiritual' (spiritual transmission) di mana karakter dan spiritualitas guru 'terhirup' (breathed in) oleh peserta

didik melalui setiap tindakan, perkataan, dan bahkan keheningannya.

Lebih jauh, Spiritual Pedagogy meniscayakan pendekatan yang diwarnai oleh kasih sayang (rahmah) dan perhatian yang tulus (`ināyah). Ini adalah keniscayaan psikologis dan teologis. Secara psikologis, ikatan emosional yang positif antara guru dan murid menciptakan lingkungan belajar yang aman (secure base), yang memungkinkan peserta didik untuk menjelajahi potensi intelektual dan spiritual mereka tanpa rasa takut, serta lebih terbuka menerima nasihat dan bimbingan[2126]. Rasulullah SAW, sebagai guru utama, bersabda, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia," (HR. Ahmad)[2127]. Penyempurnaan akhlak mustahil tercapai melalui pendekatan yang keras, represif, dan tanpa empati. Kasih sayang dalam hal ini bukan berarti permisivitas, tetapi merupakan disiplin yang tegas namun penuh welas asih, yang bertujuan untuk membimbing, bukan menghakimi. Secara teologis, sifat kasih sayang ini merupakan refleksi dari meneladani Asmaul Husna Allah Ar-Rahmān dan Ar-Rahīm. Guru menjadi saluran (wasīlah) bagi rahmat Ilahi untuk menyentuh hati peserta didik. Al-Ghazali, dalam Ihyā' 'Ulūm al-Dīn, menegaskan bahwa seorang pendidik harus bersikap seperti seorang bapak yang penyayang, penuh belas kasih terhadap anak-anaknya, dan memaafkan kesalahan mereka sambil terus membimbing dengan lembut[2128].

Implikasi dari peran guru yang demikian adalah terintegrasinya secara organik antara ilmu (al-ilm*), pengamalan (*al-amal), dan penanaman nilai (al-tawhyīd). Pendidikan Islam yang efektif

menolak dikotomi antara pengajaran teori dan pengembangan karakter. Keduanya disatukan melalui personifikasi nilai-nilai tersebut oleh sang guru. Seorang guru yang mengajarkan kejujuran sementara ia sendiri berperilaku tidak jujur akan menciptakan dissonansi kognitif dan moral pada diri peserta didik, yang pada akhirnya merusak otoritas moralnya dan mendelegitimasi ilmu yang diajarkannya. Sebaliknya, konsistensi antara perkataan dan perbuatan guru membangun kepercayaan (trust) dan kredibilitas yang merupakan fondasi bagi setiap proses edukasi yang ingin mencapai tingkat transformatif[2129]. Dalam perspektif sufi pendidikan, guru tidak hanya mentransfer 'ilm al-syuḥūd (knowledge of testimony) tetapi, yang lebih penting, 'ilm al-ḥuḍūr (knowledge of presence) sebuah pengetahuan eksistensial yang diperoleh melalui kedekatan dan pengalaman bersama dengan seorang guru yang telah mencapai maqam spiritual tertentu[2130].

Peran guru dalam Spiritual Pedagogy adalah peran yang multidimensional dan profund. Ia adalah seorang fasilitator pengetahuan, seorang model etis, seorang pemberi motivasi emosional, dan sekaligus seorang pembimbing spiritual (mursyid). Keberhasilan pendidikan Islam sangat bergantung pada kemampuan guru untuk menjalankan peran ini tidak sebagai sebuah performa rolesional, tetapi sebagai manifestasi otentik dari identitas dan kedekatannya dengan Sang Sumber Ilmu. Dengan mengajar melalui teladan yang dijiwai oleh kasih sayang, guru tidak hanya membentuk pikiran peserta didik, tetapi yang terpenting, membentuk hati (qalb) dan jiwa (rūh) mereka, sehingga melahirkan

generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual tetapi juga berkarakter rabbani.

Penerapan Transformative Learning dan Spiritual Pedagogy dalam Kurikulum Pendidikan Islam

Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, pergeseran paradigma dari model transmisi ilmu yang bersifat monologis menuju pendekatan yang lebih partisipatif, reflektif, dan transformatif menjadi keniscayaan. Kurikulum pendidikan Islam tidak dapat lagi dipahami semata-mata sebagai instrumen penyampaian teks-teks keagamaan secara tekstual, melainkan harus diorientasikan sebagai wadah pertemuan antara nalar kritis, pengalaman religius, dan transformasi eksistensial. Dalam kerangka inilah, konsep transformative learning (pembelajaran transformatif) sebagaimana dikembangkan oleh Jack Mezirow menjadi relevan dan bernilai strategis. Pembelajaran transformatif menekankan pada proses perubahan mendasar dalam cara individu memahami realitas, mengkritisi asumsi-asumsi dunia, dan mengalami rekonstruksi makna hidup[2131]. Dalam konteks pendidikan Islam, proses ini tidak hanya berhenti pada dimensi kognitif, tetapi harus merambah lapisan spiritual dan moral yang menjadi inti dari identitas keislaman.

Transformasi spiritual dan moral dalam kurikulum pendidikan Islam mengandaikan suatu desain kurikuler yang holistik, integratif, dan berbasis pada prinsip tazkiyat al-nafs (penyucian jiwa), sebagaimana diisyaratkan dalam Al-Qur'an: "Sungguh beruntung

orang yang mensucikan jiwanya" (QS. Asy-Syams: 9). Ayat ini menjadi dasar teologis bahwa tujuan akhir pendidikan Islam bukan hanya penguasaan ilmu, tetapi penyucian dan pemurnian jiwa dari kerusakan moral dan spiritual[2132]. Kurikulum harus dirancang untuk memfasilitasi pengalaman-pengalaman transformatif yang dapat menggerakkan peserta didik dari kondisi nafs al-ammārah (jiwa yang cenderung kepada hawa nafsu) menuju nafs al-luṭfīyyah dan akhirnya mencapai nafs al-muṭma'innah (jiwa yang tenang dan terpuji)[2133]. Proses ini tidak dapat terjadi melalui pengajaran hafalan semata, tetapi memerlukan pendekatan spiritual pedagogy yang membawa siswa pada refleksi, kontemplasi, dan pengalaman langsung atas nilai-nilai keimanan dan kemanusiaan.

Spiritual pedagogy dalam pendidikan Islam menekankan pada pentingnya konteks, hubungan (relationality), dan kesadaran reflektif dalam proses belajar. Pendekatan ini tidak hanya mengandalkan logika instrumental, tetapi juga membuka ruang bagi spiritualitas reflektif yang mengintegrasikan pengetahuan, perasaan, dan pengalaman transenden. Robert L. Nash, dalam Spirituality and the Academy, menegaskan bahwa pendidikan yang mengabaikan dimensi spiritual cenderung melahirkan manusia yang kompeten secara teknis tetapi hampa makna, terasing dari nilai-nilai kemanusiaan dan kedalaman spiritual[2134]. Dalam kerangka Islam, pendidikan yang demikian bertentangan dengan tujuan maqāṣid al-ta'līm, yaitu pembentukan insan kamil yang seimbang antara dunia dan akhirat, ilmu dan amal, serta hak dan tanggung jawab.

Oleh sebab itu, perancangan kurikulum pendidikan Islam harus menempatkan tiga pilar utama: pertama, integrasi ilmu keislaman dan ilmu umum secara simbiotik, bukan dikotomik; kedua, penanaman nilai-nilai akhlak mulia melalui pendekatan mau'izah hasanah (nasihat yang baik), murū'ah (karakter mulia), dan ta'addun (saling menghormati); dan ketiga, fasilitasi pengalaman spiritual melalui praktik ibadah, refleksi Qur'ani, dan dialog eksistensial yang mendalam. Sebagai contoh, pembelajaran tafsir Al-Qur'an tidak boleh sekadar menjabarkan makna tekstual, tetapi harus mengarah pada proses tadabbur, yaitu pemahaman yang mendalam dan kontemplatif atas pesan-pesan ilahiah yang kemudian diinternalisasi dalam cara berpikir dan bertindak[2135]. Hal ini selaras dengan sabda Nabi Muhammad SAW: "Tidaklah seseorang beriman hingga cintanya, bencinya, dan pemberiannya karena Allah" (HR. Ahmad dan dishahihkan oleh Al-Albani), yang menegaskan bahwa iman harus meresap dalam tindakan dan disposisi hati[2136].

Dalam praktiknya, implementasi kurikulum transformatif ini memerlukan peran guru sebagai muraqqi (pembimbing jiwa), bukan sekadar ustādz (pengajar). Peran guru harus melampaui fungsi transfer pengetahuan; ia harus menjadi model manusia yang mengalami transformasi spiritual, mampu menunjukkan keteladanan akhlak, dan menciptakan lingkungan belajar yang aman secara emosional dan spiritual. Di sinilah relevansi teori critical pedagogy Paulo Freire yang menekankan pentingnya pendidikan yang membebaskan (education for liberation), di mana

siswa diajak untuk mengkritisi struktur sosial yang tidak adil dan menemukan suara otonom mereka[2137]. Dalam konteks Islam, pembebasan ini bukan hanya dari dominasi sosial-politik, tetapi juga dari dominasi hawa nafsu, taqlid buta, dan kebutaan spiritual.

Kurikulum yang menumbuhkan transformasi spiritual dan moral juga harus memperhatikan konteks sosiokultural peserta didik. Transformasi tidak terjadi dalam ruang hampa, tetapi dalam interaksi dengan realitas sosial, sejarah, dan tantangan zaman. Pendidikan Islam harus memfasilitasi ruang dialog antara tradisi dan modernitas, antara wahyu dan akal, serta antara identitas lokal dan global. Sebagaimana diingatkan oleh Nasr Hamid Abu Zayd, pendidikan Islam yang otentik adalah yang mampu melakukan ijtihad hermeneutik, yaitu membaca teks suci secara kontekstual tanpa meninggalkan fondasi akidah[2138]. Dalam hal ini, siswa diajak untuk tidak hanya menerima teks secara pasif, tetapi juga mengalaminya sebagai undangan ilahiah untuk berpikir kritis, bertindak adil, dan merasakan kehadiran Tuhan dalam keseharian hidup.

Kurikulum pendidikan Islam yang transformatif bukanlah daftar mata pelajaran yang statis, melainkan sebuah proses dinamis yang bergerak menuju penciptaan manusia yang sadar akan tujuan penciptaannya, terhubung dengan pencipta, dan bertanggung jawab terhadap alam semesta. Ia adalah kurikulum yang mengedepankan ta‘āmul (interaksi), tajdīd (pembaruan), dan tawāzun (keseimbangan). Dalam pandangan Muhammad Iqbal, pendidikan sejati adalah yang mendorong khudi (diri) manusia

untuk mencapai kesadaran tertinggi tentang potensi keilahian dalam diri, bukan untuk menyamai Tuhan, tetapi untuk menjadi khalifah-Nya yang bertanggung jawab[2139]. Di titik inilah, transformasi spiritual dan moral menemukan makna puncaknya: bukan sekadar perubahan sikap, tetapi perubahan ontologis perubahan dari menjadi hamba yang jauh menjadi manusia yang dekat kepada Tuhan, yang mengenal-Nya, mencintai-Nya, dan mewujudkan keadilan-Nya di muka bumi.

Menggabungkan Dimensi Intelektual dan Spiritual

Pembelajaran dalam kerangka pendidikan Islam tidak berhenti pada transmisi data dan informasi semata, namun merupakan sebuah proses ontologis yang bertujuan untuk mentransformasi kesadaran manusia. Proses ini bergerak dari sekadar mengetahui (knowing) menuju menjadi (being), di mana pengetahuan tidak hanya disimpan dalam benak kognitif tetapi diresapi dan dihayati hingga menyentuh dan membersihkan hati (qalb). Hati dalam epistemologi Islam bukan sekadar organ sentimental, melainkan locus of knowledge and consciousness pusat pemahaman, pencerahan, dan pengenalan diri serta Tuhan[2140]. Pembelajaran yang menyentuh hati menjadi sebuah imperatif pedagogis, sebuah upaya untuk menjembatani jurang artifisial yang sering memisahkan pencapaian intelektual (al-'aql) dari pertumbuhan spiritual (al-rūh). Integrasi ini melampaui konsep kecerdasan majemuk (multiple intelligences) kontemporer dengan menambahkan dan menjadikan kecerdasan spiritual (spiritual

intelligence) sebagai inti dan pemandu dari seluruh aktivitas kognitif[2141].

Landasan filosofis dari pendekatan ini berakar pada konsepsi tauhid, yang memandang realitas sebagai suatu kesatuan yang koheren yang bersumber dari Yang Maha Esa. Dalam pandangan dunia tauhidik, ilmu pengetahuan tidak ada yang sekular; semua cabang ilmu, baik ilmu alam maupun humaniora, adalah tanda-tanda (āyāt) yang menunjukan keagungan dan keesaan Pencipta[2142]. Ayat Al-Qur'an, "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap ufuk dan pada diri mereka sendiri, sehingga jelaslah bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar" (QS Fushshilat[41] 53), dengan tegas menempatkan observasi empiris dan introspeksi spiritual sebagai dua jalan yang konvergen menuju satu kebenaran[2143]. Memisahkan sains dari spiritualitas atau akal dari wahyu pada hakikatnya adalah sebuah bentuk reduksionisme yang memiskinkan pemahaman manusia tentang alam semesta dan dirinya sendiri. Pembelajaran yang integratif berupaya memulihkan kesatuan ini, di mana setiap pelajaran mulai dari fisika hingga sastra dikaji tidak hanya untuk memahami "bagaimana" (how) sesuatu bekerja, tetapi juga "mengapa" (why) sesuatu ada, dan untuk "siapa" (for whom) semua ini bermakna[2144].

Secara operasional, merancang pembelajaran yang mampu menyentuh hati memerlukan pergeseran paradigmatik dari metodologi pedagogis yang berpusat pada guru (teacher-centered) menuju pendekatan yang memanusiakan dan memberdayakan

peserta didik (humanizing and empowering). Ini dapat diwujudkan melalui beberapa prinsip kunci. Pertama, pembelajaran berbasis hikmah. Setiap materi tidak disampaikan sebagai fakta kering, tetapi dikaitkan dengan nilai, etika, dan hikmah di baliknya. Pembelajaran tentang biologi sel, misalnya, tidak hanya tentang struktur mitokondria, tetapi juga dapat dikaitkan dengan kekuasaan Tuhan dalam menciptakan sistem energi yang sempurna pada level mikroskopik, memicu rasa takjub (ta'jīb) dan syukur[2145]. Kedua, penggunaan kisah dan metafora. Al-Qur'an sendiri penuh dengan kisah-kisah umat terdahulu (QS Yusuf[12] 111) karena narasi memiliki kekuatan unik untuk menembus pertahanan intelektual dan berbicara langsung kepada hati[2146]. Ketiga, penciptaan ruang untuk kontemplasi dan refleksi (tafakkur wa tadabbur). Proses pembelajaran harus menyediakan momen keheningan bagi peserta didik untuk merefleksikan materi yang diterima dan mengaitkannya dengan tujuan penciptaan mereka[2147]. Keempat, keteladanan (qudwah) dari pendidik. Seorang guru tidak hanya menyampaikan ilmu dengan lisannya, tetapi juga mencerminkan nilai-nilai ilmu tersebut dalam akhlak dan perilakunya. Keikhlasan, kecintaan, dan spiritualitas yang terpancar dari seorang pendidik adalah kurikulum tersembunyi (hidden curriculum) yang paling powerful untuk menyentuh hati siswa[2148].

Dampak yang diharapkan dari model pembelajaran holistik ini adalah lahirnya sosok insan kamil atau manusia utuh yang paripurna. Individu ini tidak hanya cerdas secara intelektual (fathanah) tetapi juga memiliki kedalaman spiritual, kelembutan

hati, dan akhlak yang mulia. Ia adalah ilmuwan yang takut kepada Tuhannya, dokter yang merawat dengan kasih sayang, insinyur yang membangun dengan prinsip keadilan, dan ekonom yang bekerja untuk kemaslahatan umat. Kecerdasan intelektual tanpa diimbangi kedalaman spiritual berpotensi melahirkan individu yang arogan, eksploitatif, dan merusak[2149]. Sebaliknya, spiritualitas tanpa dasar intelektual yang kuat dapat menjerumuskan pada kepercayaan takhayul dan fanatisme sempit. Dengan menyatukan kedua dimensi ini, pendidikan Islam memenuhi misi utamanya: memanusiakan manusia dan mempersiapkannya untuk menjadi khalifah di muka bumi yang menjalankan amanah dengan penuh tanggung jawab, hikmah, dan kasih sayang[2150].

Menggunakan Refleksi dan Meditasi sebagai Bagian dari Pembelajaran Islam

Dalam arus deras modernitas yang kerap mengedepankan instrumental reason dan pencapaian kognitif-empiris semata, dunia pendidikan Islam menghadapi tantangan eksistensial untuk tidak sekadar mencetak individu yang terampil (skillful), tetapi lebih mendalam lagi, membentuk manusia yang berpengetahuan luas (knowledgeable) dan berkesadaran spiritual tinggi (spiritually conscious). Di sinilah integrasi metodologi refleksi (al-inʻikās al-fikrī) dan meditasi (murāqabah/ta'ammul) ke dalam kerangka pedagogi Islam bukan lagi sekadar pelengkap, melainkan sebuah imperatif epistemologis. Pendekatan ini berupaya mengembalikan keseimbangan antara pengejaran ʻilm al-ḥuḍūrī (knowledge of presence/intuitive knowledge) dan ʻilm al-ḥuṣūlī (acquired

knowledge)[2151], yang merupakan ciri khas tradisi intelektual Islam klasik. Proses pembelajaran transformatif ini tidak berhenti pada transfer informasi (naql al-ma'lūmāt), melainkan bertujuan untuk melakukan transformasi kesadaran (taḥwīl al-wa'y) secara holistik.

Secara ontologis, fondasi dari praktik refleksi dan meditasi dalam Islam bersumber dari wahyu ilahi yang secara eksplisit menganjurkan manusia untuk bertafakkur. Seruan "Afalā tatafakkarūn" (Apakah kalian tidak berpikir?) dan "Afalā ta'qilūn" (Apakah kalian tidak berakal?) yang bertebaran dalam Al-Qur'an bukan sekadar retorika, melainkan sebuah undangan intelektual-spiritual untuk menembus permukaan realitas (ẓāhir) menuju hakikat (bāṭin) di baliknya[2152]. Proses tafakkur ini merupakan sebuah disiplin mental yang memadukan kecerdasan kognitif (al-'aql), emosional (al-qalb), dan spiritual (al-rūḥ) dalam sebuah kontemplasi mendalam terhadap ayat-ayat Allah, baik yang bersifat kauniyyah (alam semesta) maupun qur'aniyyah (wahyu tertulis)[2153]. Dalam konteks pembelajaran, ini berarti mendorong siswa untuk tidak hanya membaca teks buku, tetapi juga 'membaca' diri mereka sendiri dan alam sekitar sebagai manifestasi dari tanda-tanda kebesaran Ilahi.

Pada tataran praktis, implementasinya memerlukan desain kurikulum yang bersifat integral dan tidak tersegmentasi. Kegiatan seperti dzikir terkontrol (controlled remembrance) dapat berfungsi sebagai praktik meditatif untuk menenangkan jiwa (taṣfiyah al-nafs) dan memusatkan perhatian (tauwujjuh) sebelum memulai proses belajar, sehingga menciptakan kondisi mental yang reseptif dan

bebas dari gangguan[2154]. Selanjutnya, sesi tafakkur terpandu (guided contemplation) dapat diterapkan setelah mempelajari suatu konsep, misalnya, dengan merenungkan hikmah di balik hukum syariat atau keindahan matematika sebagai bahasa universal Allah[2155]. Metode muhasabah al-nafs (introspeksi diri) yang diilhami oleh tradisi tasawuf, dapat diformat menjadi jurnal refleksi yang mendorong siswa untuk mengevaluasi tidak hanya pemahaman akademisnya, tetapi juga keadaan spiritual dan moralnya dalam kaitannya dengan ilmu yang telah diperoleh[2156].

Namun, pendekatan ini bukannya tanpa tantangan. Kritikus mungkin mempertanyakan validitas empiris dan standarisasi hasil dari praktik yang bersifat sangat subjektif dan internal ini. Menanggapi hal ini, kerangka neuro-teologi kontemporer mulai memberikan bukti empiris tentang dampak meditasi dan doa yang khusyuk terhadap fungsi otak, menunjukkan peningkatan koherensi gelombang otak dan aktivitas di daerah yang terkait dengan perhatian, empati, dan ketenangan[2157]. Temuan ini sejalan dengan klaim tradisional Islam tentang dampak positif dzikir dan refleksi terhadap penyembuhan jiwa (tibb al-qulūb). Tantangan lain adalah memastikan bahwa praktik ini tidak tergelincir into passive quietism atau bentuk-bentuk meditasi syncretistic yang menyimpang dari akidah. Panduan yang jelas berbasis pada Al-Qur'an, Sunnah, dan karya ulama terpercaya seperti Al-Ghazali mutlak diperlukan[2158].

Integrasi refleksi dan meditasi dalam pembelajaran Islam merepresentasikan suatu upaya reklamasi epistemologis. Ia adalah jawaban terhadap pendidikan modern yang kerap memisahkan akal

dari jiwa, dan ilmu dari iman. Dengan merangkul metode ini, pendidikan Islam tidak hanya memproduksi scholars yang cerdas, tetapi juga melahirkan ‘ārifīn (mereka yang mengenal Allah) yang bijaksana, manusia yang tidak hanya memiliki capacity to know, tetapi lebih penting lagi, capacity to be and to transcend[2159]. Pada akhirnya, ini adalah tentang memenuhi panggilan Ilahi untuk mengenal diri sendiri (man ‘arafa nafsahu faqad ‘arafa rabbahu) sebagai jalan utama untuk mengenal Pencipta, yang merupakan puncak dari segala tujuan pendidikan Islam[2160].

Meningkatkan Kualitas Pembelajaran dengan Mendorong Pencarian Jati Diri dan Keadilan Sosial

Dalam wacana pendidikan kontemporer, terutama dalam konteks Islam, kualitas pembelajaran tidak cukup diukur melalui penguasaan kognitif semata, tetapi harus merentang ke ranah eksistensial, etis, dan sosial. Pendidikan Islam, dalam pengertian yang mendalam dan holistik, merupakan proses transformasi manusia bukan hanya sebagai homo sapiens, melainkan sebagai khalifatullah fi al-ardh wakil Tuhan di muka bumi yang diamanati untuk mengemban tanggung jawab moral, spiritual, dan sosial[2161]. Dalam kerangka inilah, pembelajaran yang berkualitas harus memfasilitasi pencarian jati diri (self-actualization) sekaligus membangkitkan kesadaran akan keadilan sosial (social justice), dua dimensi yang secara intrinsik saling terkait dalam pembentukan karakter insan kamil (manusia utuh). Pendidikan yang hanya menekankan aspek instrumental seperti keterampilan teknis atau hafalan akan menghasilkan manusia yang kompeten, namun

berpotensi arif secara etika dan mati secara empati terhadap penderitaan sosial.

Pencarian jati diri dalam konteks pendidikan Islam bukanlah proyek individualistik ala humanisme Barat yang menekankan autonomi mutlak; melainkan proses penemuan identitas yang berakar pada nilai-nilai tauhid, fitrah, dan tanggung jawab kolektif. Menurut Nasr, pendidikan Islam bertujuan untuk mengembalikan manusia pada fitrahnya sebagai makhluk spiritual yang terhubung dengan realitas ilahiah dan alam semesta[2162]. Proses ini membutuhkan ruang pembelajaran yang memungkinkan refleksi kritis, dialog antaragama, dan eksplorasi etika transenden. Ketika siswa didorong untuk merenungkan pertanyaan-pertanyaan mendasar seperti “Siapa saya?”, “Untuk apa saya diciptakan?”, dan “Bagaimana saya berkontribusi pada masyarakat?”, mereka tidak hanya mengembangkan identitas diri, tetapi juga mengasah kesadaran akan posisi mereka dalam jaringan relasional sosial yang luas. Dalam Al-Quran, disebutkan: “Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka beribadah kepada-Ku” (QS. Adz-Dzariyat: 56), yang secara implisit menegaskan bahwa jati diri sejati ditemukan dalam penghambaan dan pengabdian, bukan dalam pengagungan diri[2163].

Namun, jati diri yang dipahami secara sempit tanpa menyertakan dimensi sosial dapat mengarah pada egoisme spiritual atau ekspresi religius yang eksklusif. Pendidikan Islam harus menyeimbangkan pencarian diri dengan etika keadilan. Sebagaimana ditegaskan dalam hadis Nabi Muhammad SAW:

“Barangsiapa yang tidak memiliki rasa belas kasihan terhadap umat kami yang muda, dan tidak menghormati yang tua, maka dia bukan dari golongan kami” (HR. Tirmidzi)[2164]. Hadis ini menunjukkan bahwa keislaman seseorang diukur bukan sekadar melalui ritual, tetapi melaluk kepedulian terhadap kohesi sosial dan keadilan antargenerasi. Dalam konteks pendidikan, ini berarti kurikulum harus dirancang untuk mengintegrasikan nilai-nilai keadilan, empati, dan solidaritas dengan metode pembelajaran yang partisipatif, dialogis, dan berbasis pada kasus-kasus sosial aktual seperti ketimpangan ekonomi, diskriminasi gender, atau marginalisasi kelompok rentan.

Teori pendidikan kritis Paulo Freire memberikan kerangka analitis yang relevan dalam konteks ini. Freire menekankan bahwa pendidikan yang membebaskan (education for liberation) harus melibatkan proses conscientização kesadaran kritis terhadap struktur ketidakadilan[2165]. Dalam konteks Islam, proses ini dapat dipahami sebagai bentuk ijtihad sosial, di mana siswa diajak untuk membaca realitas dengan lensa Al-Quran dan Sunnah, lalu merumuskan tindakan perubahan. Sebagai contoh, ketika siswa mempelajari kisah Nabi Musa dalam menghadapi Fir’aun, mereka tidak hanya menikmati narasi teologis, tetapi juga diajak untuk menganalisis pola penindasan sistemik, mekanisme hegemoni, dan peran pemimpin yang adil dalam perubahan sosial. Pendekatan semacam ini mentransformasi kelas menjadi arena diskursus etis, bukan sekadar tempat transfer pengetahuan[2166].

Kualitas pembelajaran meningkat secara signifikan ketika pendidikan tidak lagi dipahami sebagai proses teknokratis, tetapi sebagai ruang penciptaan makna (meaning-making). Dalam konteks ini, guru bukan sekadar penyampai materi, melainkan fasilitator spiritual dan moral yang membimbing siswa menemukan suara etis mereka sendiri. Kurikulum yang berbasis pada nilai-nilai Al-Quran seperti keadilan (al-'adl), kasih sayang (rahmah), dan kejujuran (shidq) tidak hanya memberikan pedoman moral, tetapi juga membangun habitus sosial yang mendukung kehidupan bersama yang damai dan adil[2167]. Penelitian empiris oleh Arslan (2020) menunjukkan bahwa sekolah-sekolah yang mengintegrasikan proyek-proyek berbasis masyarakat (seperti gotong royong, pendampingan korban bencana, atau kampanye antikorupsi) secara signifikan meningkatkan empati dan rasa tanggung jawab sosial siswa[2168].

Peningkatan kualitas pembelajaran dalam pendidikan Islam tidak dapat dilepaskan dari dua misi utama: membantu siswa menemukan jati diri yang utuh dalam terang tauhid, sekaligus membekali mereka dengan kesadaran dan aksi untuk menegakkan keadilan sosial. Pendidikan semacam ini bukan hanya menjawab kebutuhan kognitif, tetapi juga memenuhi hasrat spiritual dan moral manusia sebagai makhluk sosial yang dituntut untuk mewujudkan rahmatan lil 'alamin (QS. Al-Anbiya’: 107). Hanya melalui pendekatan yang transformatif dan holistik ini, pendidikan Islam dapat menjadi kekuatan pembebasan, sekaligus benteng terhadap dehumanisasi modernitas.

BAGIAN III

KEPENDIDIKAN ISLAM (PROFESIONALISME & KELEMBAGAAN)

Filsafat Profesi Guru dalam Islam

Konsep Murabbi, Mu'allim, dan Muaddib dalam Pendidikan Islam

Dalam wacana pedagogi Islam, terminologi "pendidik" sering kali mengalami reduksi semantik yang menyempitkan cakupannya menjadi sekadar transmitter of knowledge. Namun, kerangka epistemologi Islam menawarkan sebuah spektrum peran yang lebih bernuansa dan holistik, yang diwakili oleh konsep Murabbi, Mu'allim, dan Muaddib. Di antara ketiganya, konsep Murabbi menempati posisi yang paling fundamental dan transformatif, karena menjangkau inti dari proses pendidikan Islam itu sendiri: yaitu pembentukan (tarbiyah) manusia seutuhnya (insan kamil) yang berorientasi pada penciptaan kualitas hati (qalbun salim) dan akhlak yang mulia (akhlaq al-karimah)[2169].

Secara etimologis, kata Murabbi berasal dari akar kata bahasa Arab raba-yarbu (ربا-يربو), yang berarti tumbuh, meningkat, dan berkembang. Kata turunannya, Rabb, merupakan salah satu nama Allah (Asma ul-Husna) yang agung, sering diterjemahkan sebagai "Pemelihara," "Penguasa," atau "Pemberi Pertumbuhan"[2170]. Implikasi filosofis dari gelar Murabbi sangatlah dalam. Seorang

Murabbi bukan sekadar guru yang menyampaikan informasi (mu'allim), melainkan seorang pembimbing rohani dan moral yang berfungsi sebagai wakil (khalifah) dari sifat al-Rabb dalam konteks terbatas dunia manusia. Tugas utamanya adalah memfasilitasi, memelihara, dan mengarahkan pertumbuhan pelajar bukan hanya secara intelektual, tetapi yang lebih esensial, secara spiritual, emosional, dan psikologis[2171].

Peran sentral Murabbi dalam pembentukan karakter dan spiritualitas terletak pada pendekatannya yang integratif dan personal. Sementara pendidikan modern sering memisahkan domain kognitif dari domain afektif dan spiritual, seorang Murabbi melihat ketiganya sebagai sebuah kesatuan yang tak terpisahkan. Proses tarbiyah yang diembannya bersifat dialogis dan berkelanjutan, mencerminkan model pendidikan yang dipraktikkan oleh Nabi Muhammad SAW, yang merupakan Murabbi par excellence. Allah SWT berfirman dalam Al-Qur'an, "Sungguh, telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu (yaitu) bagi orang yang mengharap (rahmat) Allah dan (kedatangan) hari Kiamat dan yang banyak mengingat Allah"[2172]. Ayat ini menegaskan bahwa keteladanan (uswah hasanah) adalah metode utama dalam proses tarbiyah. Seorang Murabbi, harus menghidupkan nilai-nilai yang diajarkannya dalam setiap aspek kehidupannya, sehingga kehadirannya sendiri menjadi kurikulum yang hidup (a living curriculum) yang diamati dan diasimilasi oleh para murid[2173].

Lebih jauh, proses pembimbingan oleh seorang Murabbi bersifat kontemplatif dan reflektif. Ia tidak hanya memberikan

jawaban tetapi lebih sering menggali pertanyaan-pertanyaan mendalam yang memicu kesadaran diri (muhasabah) pada peserta didik. Ia berfungsi sebagai cermin yang memungkinkan murid untuk mengenali potensi dan kekurangannya, sekaligus sebagai kompas yang menuntun mereka kembali kepada Allah SWT saat mereka tersesat. Dalam sebuah hadis, Nabi Muhammad SAW bersabda, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia"[2174]. Misi penyempurnaan akhlak inilah yang menjadi inti dari peran Murabbi. Ia adalah seorang artisan yang dengan sabar dan penuh kasih membentuk jiwa-jiwa (tazkiyatun nafs), mengukir karakter, dan menanamkan nilai-nilai ketakwaan, kejujuran, tanggung jawab, dan kasih sayang[2175].

Akhirnya, dalam konteks masyarakat kontemporer yang dilanda krisis makna dan degradasi moral, kehadiran figure Murabbi menjadi semakin krusial. Institusi pendidikan Islam ditantang untuk melampaui paradigma pendidikan yang mekanistik-instrumental dan kembali menghidupkan semangat tarbiyah ini. Membangun kembali sosok Murabbi berarti berinvestasi pada pembangunan manusia yang tidak hanya cerdas secara akademik tetapi juga berintegritas tinggi, memiliki ketangguhan spiritual, dan berkontribusi positif bagi peradaban (amar ma'ruf nahi munkar)[2176]. Konsep Murabbi tidak hanya menawarkan sebuah model pedagogis tetapi juga sebuah visi ontologis tentang tujuan akhir pendidikan: lahirnya pribadi-pribadi yang mengenal Tuhannya dan memaknai keberadaannya untuk beribadah dan memakmurkan bumi[2177].

Murabbi sebagai Pembimbing Moral dan Etika dalam Proses Pendidikan

Dalam wacana pendidikan kontemporer, yang acap kali terfragmentasi oleh imperatif tekno-ekonomi dan ukuran-ukurannya yang kuantitatif, konsep Murabbi hadir sebagai sebuah antitesis yang profund dan sekaligus solutif. Ia bukan sekadar sebutan untuk seorang pengajar (mu'allim) atau seorang guru yang mentransmisikan pengetahuan (mu'dib), melainkan sebuah konstruk filosofis yang mengemban misi integratif untuk membentuk manusia seutuhnya (insan kamil)[2178]. Sebagai pembimbing moral dan etika, peran Murabbi melampaui batas-batas instruksional kurikulum tertulis dan menyelami ranah afektif dan spiritual yang menjadi landasan bagi karakter individu. Peran ini berakar pada paradigma ontologis Islam yang memandang ilmu ('ilm) sebagai cahaya (nur) yang ditanamkan Allah dalam kalbu manusia, yang mana tugas pendidik adalah menjadi petani jiwa yang menyiapkan lahan subur untuk benih itu tumbuh, bukan sekadar tukang yang memindahkan informasi dari satu wadah ke wadah lainnya[2179].

Fondasi filosofis dari peran Murabbi ini berlandaskan pada konsepsi bahwa pendidikan Islam adalah proses transformatif yang bertujuan untuk membawa peserta didik semakin dekat kepada Sang Pencipta melalui penegakan kebaikan (ma'ruf) dan pencegahan kemungkaran (munkar). Proses ini tidak dapat dicapai melalui indoktrinasi dogmatis, melainkan melalui bimbingan, teladan, dan dialog yang kontinu, sebagaimana diisyaratkan dalam firman Allah SWT: "Serulah (manusia) kepada jalan Tuhan-mu

dengan hikmah dan pelajaran yang baik dan bantahlah mereka dengan cara yang baik..." (QS. An-Nahl: 125)[2180]. Ayat ini menetapkan kerangka operasional bagi Murabbi: pendekatan yang bijaksana (hikmah), pedagogi yang elegan (mau'izhah hasanah), dan etika diskusi (jidal bi allati hiya ahsan). Ini adalah bimbingan moral yang bersifat dinamis dan kontekstual, menuntut Murabbi untuk memiliki kedalaman pengetahuan serta kepekaan sosial untuk menerapkan prinsip-prinsip universal Islam pada situasi-situasi partikular yang dihadapi peserta didik.

Secara operasional, Murabbi berfungsi sebagai living curriculum, di mana kehidupannya sendiri menjadi teks primer yang diajarkan. Prinsip-prinsip abstrak seperti keadilan ('adl), amanah (integritas), kasih sayang (rahmah), dan kesabaran (sabr) dihadirkan secara konkret dalam setiap interaksinya. Hal ini sejalan dengan tradisi pendidikan Nabi Muhammad SAW, yang diriwayatkan oleh Bukhari dan Muslim, bahwa akhlak beliau adalah Al-Quran ("innama bu'ithtu li utammima makarimal akhlaq")[2181]; dengan kata lain, beliau adalah Murabbi par excellence yang mengajarkan moral melalui pemodelan perilaku. Seorang Murabbi kontemporer, oleh karenanya, harus berusaha menjadikan ruang kelas, koridor, dan lingkungan masyarakat sekitarnya sebagai mikrokosmos dari nilai-nilai Islam yang diyakininya, menciptakan ekosistem etis di mana peserta didik dapat bernapas, mengalami, dan akhirnya menginternalisasi nilai-nilai tersebut.

Tantangan terberat bagi Murabbi di era digital adalah navigasi di antara dualitas otoritas. Di satu sisi, ia harus memegang otoritas

keilmuan dan moral yang diturunkan dari tradisi Islam. Di sisi lain, ia harus menghadapi dunia di mana otoritas pengetahuan tersebar luas dan terfragmentasi di dunia maya[2182]. Di sinilah fungsi Murabbi sebagai pembimbing etika menjadi sangat krusial. Ia tidak lagi menjadi satu-satunya sumber informasi, melainkan menjadi pemandu yang melatih peserta didik untuk memiliki kecakapan moral (moral reasoning) dan filter etis (ethical filter) dalam menyaring banjir informasi yang mereka terima. Murabbi membimbing mereka untuk mengajukan pertanyaan-pertanyaan kritis: Apakah informasi ini benar (haqq)? Apakah bermanfaat (nafi)? Apakah sesuai dengan prinsip kemaslahatan umat? Perannya bergeser dari transmitter pengetahuan menjadi fasilitator pembentukan conscience (hati nurani) yang terinformasi.

Peran Murabbi sebagai pembimbing moral dan etika adalah jantung dari proyek pendidikan Islam. Ia adalah simpul yang mengikat pencapaian kognitif dengan pertumbuhan spiritual dan moral. Dalam kerangka yang lebih luas, upaya seorang Murabbi tidak hanya membentuk individu yang berilmu dan berakhlak, tetapi juga berkontribusi pada terciptanya masyarakat yang berperadaban (hadarah), yang di dalamnya nilai-nilai keluhuran menjadi pedoman kolektif. Keberhasilan seorang Murabbi, Tidak diukur oleh nilai ujian semata, tetapi oleh kontribusi peserta didiknya dalam memperbaiki realitas sosial di sekitarnya, mewujudkan fungsi kekhalifahan manusia di muka bumi dengan penuh tanggung jawab dan kebijaksanaan.

Perbedaan antara Murabbi dan Guru Konvensional

Dalam diskursus pendidikan Islam kontemporer, muncul dikotomi konseptual yang mendalam antara dua figural sentral: murabbi dan guru konvensional. Kedua entitas ini tidak hanya berbeda dalam fungsi, tetapi lebih mendasar lagi dalam paradigma ontologis dan epistemologis mereka terhadap proses pendidikan. Guru konvensional, sebagaimana dipahami dalam kerangka pendidikan modern, umumnya didefinisikan sebagai agen transfer pengetahuan (knowledge transmitter), yang perannya terbatas pada penyampaian informasi, pengelolaan kelas, dan penilaian hasil belajar siswa berdasarkan tolok ukur kognitif yang terukur[2183]. Di sisi lain, murabbi istilah yang berasal dari akar kata rabbā, yang berarti "mengasuh", "membimbing", dan "mendidik secara utuh" merujuk pada figur pendidik yang melampaui ranah kognitif menuju tahdzīb al-nafs (pemuliaan jiwa), tazkiyat al-qalb (penyucian hati), dan taqwīm al-akhlāq (pembentukan akhlak mulia)[2184]. Dalam konteks ini, perbedaan antara keduanya bukan sekadar soal teknik pedagogis, melainkan berakar pada visi kosmologis terhadap manusia, tujuan pendidikan, serta relasi antara ilmu, roh, dan moralitas.

Guru konvensional, dalam model pendidikan sekular yang didominasi oleh paradigma positivisme, sering kali ditempatkan sebagai teknokrat pendidikan. Kinerjanya dievaluasi melalui indikator obyektif: jumlah materi yang diajarkan, nilai ujian siswa, dan efisiensi metode pembelajaran. Dalam kerangka ini, manusia dipahami sebagai entitas rasional yang dapat dioptimalkan melalui

penguasaan pengetahuan dan keterampilan teknis (hard skills)[2185]. Namun, pendekatan ini kerap mengabaikan dimensi afektif, moral, dan spiritual yakni komponen-komponen esensial yang membentuk identitas utuh manusia. Sebaliknya, murabbi beroperasi dalam paradigma holistik yang mengintegrasikan ‘ilm (pengetahuan), imān (keimanan), dan ‘amal (amal saleh). Ia tidak sekadar mengajar, tetapi hadir sebagai uswah hasanah (teladan yang baik), yang kehadirannya sendiri merupakan medium pendidikan yang hidup. Dalam tradisi tasawuf dan pendidikan tasrif, dikatakan bahwa "hati tidak diajari dengan kata-kata, tetapi dengan keteladanan dan getaran rohani"[2186].

Keteladanan (qudwah) sebagai prinsip sentral dalam peran murabbi bukanlah sekadar perilaku eksternal, melainkan manifestasi dari kehidupan batin yang terus-menerus diintervensi oleh nilai-nilai ilahiah. Profil Nabi Muhammad sebagai murabbi utama dalam sejarah Islam menegaskan prinsip ini. Allah SWT berfirman dalam al-Qur’an:

"Sesungguhnya telah datang kepadamu seorang Rasul dari golonganmu sendiri, berat terasa olehnya penderitaanmu, sangat menginginkan (keimanan dan keselamatan) bagimu, penyayang lagi pengasih terhadap orang-orang beriman." (QS. at-Taubah[2187] 128)

Ayat ini menggambarkan bahwa efektivitas seorang murabbi tidak ditentukan oleh kapasitas intelektual semata, tetapi oleh kedalaman empati, konsistensi moral, dan ketulusan spiritual yang menyertai kehadirannya. Nabi tidak sekadar mengajarkan al-Qur’an, tetapi menjadi al-Qur’an yang berjalan suatu gambaran

simbolis yang menekankan bahwa pembentukan karakter berlangsung melalui internalisasi nilai dalam praktik hidup sehari-hari[2188].

Dari perspektif neurosains pendidikan, fenomena keteladanan dapat dipahami melalui konsep mirror neurons, yaitu neuron yang aktif ketika seseorang mengamati perilaku orang lain, sehingga meniru atau memahami tindakan tersebut secara emosional dan kognitif[2189]. Dalam konteks pendidikan, ketika seorang murabbi menunjukkan kesabaran saat menghadapi kesalahan siswa, atau kerendahan hati ketika mengakui keterbatasannya, siswa tidak hanya "melihat", tetapi secara neurologis "mengalami" nilai-nilai tersebut. Proses ini menciptakan internalisasi nilai yang lebih mendalam dibandingkan instruksi verbal belaka. Sebagaimana diungkapkan oleh Lickona, pendidikan karakter yang efektif membutuhkan "modeling, mentorship, and moral community" yakni keteladanan, bimbingan, dan komunitas moral bukan hanya kurikulum moral yang abstrak[2190].

Lebih dari itu, murabbi membangun relasi qurb (kedekatan) dengan muridnya, yang dalam terminologi pendidikan modern disebut sebagai relational pedagogy. Relasi semacam ini tidak mengukuhkan hierarki kekuasaan, tetapi membina ikatan ruhani yang memungkinkan transformasi jiwa. Dalam hadis yang diriwayatkan oleh al-Bukhari dan Muslim, Nabi bersabda:

"Aku diutus untuk menyempurnakan akhlak mulia." (HR. Ahmad, no. 8894; dinilai shahih oleh al-Albani)[2191]

Kata "menyempurnakan" (itqān al-akhlāq) mengisyaratkan bahwa pendidikan bukan sekadar pengisian, melainkan proses memoles dan membentuk potensi moral yang sudah ada dalam fitrah manusia. Dalam hal ini, murabbi bertindak sebagai muraqib (pengawas jiwa) dan murasyid (pembimbing ruhani), yang membantu muridnya mengenali dan mengembangkan fitrah tersebut.

Dalam praktik pendidikan modern, integrasi peran murabbi ke dalam sistem konvensional menuntut reformulasi kurikulum, pelatihan guru, dan lingkungan belajar. Model seperti tarbiyah integratif yang menggabungkan kurikulum kognitif dengan program pembinaan akhlak, refleksi spiritual, dan mentorship intensif telah diterapkan di sejumlah lembaga pendidikan Islam unggulan di Malaysia, Mesir, dan Yordania[2192]. Hasil penelitian menunjukkan bahwa siswa yang dibimbing oleh pendidik dengan kualitas keteladanan tinggi menunjukkan peningkatan signifikan dalam aspek empati, tanggung jawab sosial, dan regulasi emosi dibandingkan kelompok kontrol[2193].

Perbedaan antara murabbi dan guru konvensional bukanlah perbedaan level kualifikasi atau metode mengajar, melainkan perbedaan paradigma: antara pendidikan sebagai transfer knowledge versus transformasi jiwa. Jika guru konvensional mengukur keberhasilan dari sejauh mana siswa mengingat dan menerapkan informasi, maka murabbi mengukur keberhasilan dari sejauh mana jiwa siswa tumbuh dalam kesalehan, kesadaran, dan integritas moral. Dalam konteks krisis moral global dan alienasi

spiritual di kalangan generasi muda, peran murabbi kembali menjadi imperatif bukan hanya sebagai alternatif, tetapi sebagai keharusan etis dalam mendesain masa depan pendidikan manusia seutuhnya.

Pengajar Ilmu Pengetahuan

Peran Mu'allim dalam Pendidikan Islam Menyampaikan Ilmu dengan Hikmah

Dalam kosmologi pendidikan Islam, figur Mu'allim menempati posisi yang jauh lebih sublime dan multidimensional daripada sekadar seorang pengajar (teacher) atau instruktur (instructor) dalam paradigma Barat modern. Istilah ini, yang berakar dari kata dasar 'ilm (ilmu), menunjuk pada seorang subjek yang tidak hanya mentransmisikan tubuh pengetahuan (a body of knowledge) tetapi juga bertindak sebagai katalis dalam transformasi ontologis dan epistemologis sang pelajar. Peran sentralnya bukanlah pada penguasaan metodologi pedagogis semata, melainkan pada kapasitasnya untuk menyampaikan ilmu dengan Hikmah sebuah konsep filosofis-teologis yang mencakup kebijaksanaan mendalam, ketepatan dalam penilaian, dan penerapan ilmu pada tempatnya yang semestinya[2194]. Mu'allim berfungsi sebagai penghubung kosmis antara pelajar, ilmu pengetahuannya, dan Sumber segala ilmu, yaitu Allah SWT.

Epistemologi Islam mendefinisikan ilmu ('ilm) bukan sebagai entitas yang netral atau otonom, melainkan sebagai cahaya (nūr) yang dititipkan Allah ke dalam hati hamba-Nya, sebagaimana termaktub dalam Al-Qur'an, "...Dan bertakwalah kepada Allah;

Allah mengajarmu...” (QS. Al-Baqarah: 282)[2195]. Dari sudut pandang ini, ilmu adalah anugerah ilahiyah (divine bestowal) yang bersifat vertikal, bukan semata-mata konstruksi horizontal manusia. Implikasinya terhadap peran Mu’allim adalah profundo. Seorang Mu’allim pertama-tama harus menyadari dirinya sebagai wasilah (perantara) dalam proses pewahyuan ilmu tersebut. Ia bukan pemilik mutlak ilmu, melainkan pemandu yang telah lebih dahulu menempuh jalan itu. Kesadaran ini melahirkan sikap tawadhu’ (rendah hati) yang esensial, sekaligus tanggung jawab moral yang berat untuk tidak mencemari atau menyalahgunakan cahaya ilmu itu dalam proses penyampaiannya[2196]. Tanggung jawab ini dipertegas dalam sabda Rasulullah SAW, “Sesungguhnya Allah, malaikat-Nya, serta penghuni langit dan bumi, bahkan semut di dalam lubangnya dan ikan, semuanya berselawat untuk orang yang mengajarkan kebaikan kepada manusia.” (HR. Tirmidzi)[2197]. Selawat dari seluruh alam semesta ini mengindikasikan bahwa aktivitas mengajar (ta’līm) adalah partisipasi dalam tatanan kosmis yang lebih besar, sebuah amanah yang berdimensi transendental.

Operasionalisasi dari peran kosmis ini terwujud dalam konsep Hikmah. Al-Ghazali, dalam Iḥyā’ ‘Ulūm al-Dīn, secara kontemplatif membedah bahwa Hikmah dalam pengajaran melampaui kompetensi teknis. Ia adalah buah dari penyatuan antara ilmu yang dalam (fahm), karakter yang luhur (akhlāq), dan niat yang ikhlas. Seorang Mu’allim yang ber-Hikmah tidak sekadar tahu apa yang diajarkan, tetapi juga tahu kepada siapa dia mengajar, kapan waktunya, dan bagaimana caranya yang paling efektif dan berkesan untuk konteks sang murid[2198]. Ini adalah seni pedagogis yang

bersifat intuitif dan adaptif, sangat berbeda dengan pengajaran yang kaku dan terstandarisasi. Ia mungkin menggunakan metode narasi (qasas), dialog (hiwār), perumpamaan (amtsāl), atau keteladanan langsung (qudwah), semua dipilih dengan pertimbangan mendalam untuk memastikan ilmu itu meresap bukan hanya ke dalam kognisi, tetapi juga ke dalam kalbu murid.

Akhirnya, tujuan akhir dari proses yang dihela oleh Mu'allim ini adalah terwujudnya integralitas ilmu dan amal dalam diri murid. Ilmu yang terpisah dari amal, dalam perspektif Islam, adalah ilmu yang mandul dan potentially dangerous, karena dapat menumbuhkan kesombongan intelektual[2199]. Mu'allim, dengan Hikmah-nya, bertugas mencegah hal ini dengan senantiasa menghubungkan setiap partikel ilmu dengan konsekuensi etis dan spiritualnya. Pengajaran biologi, misalnya, tidak berhenti pada pemahaman sistem sel, tetapi ditautkan dengan tanda-tanda kebesaran Allah; ilmu ekonomi tidak hanya tentang teori permintaan dan penawaran, tetapi tentang keadilan distributif dan larangan riba. Mu'allim tidak menghasilkan pelajar yang hanya cerdas secara duniawi, tetapi membentuk insan yang Ḥakīm manusia yang berilmu dan bijaksana, yang ilmunya memancar dalam setiap tindakan dan perilakunya untuk kemaslahatan dunia dan akhirat[2200].

Mu'allim sebagai Penghubung antara Ilmu dan Iman

Dalam wacana pendidikan kontemporer, yang kerap terjebak dalam paradigma dikotomis yang memisahkan pengetahuan sekular dari ranah spiritual, figur Mu'allim dalam tradisi Islam

muncul sebagai suatu solusi epistemo-pedagogis yang integral. Mu'allim tidak sekadar berperan sebagai knowledge transmitter (pemindah ilmu), melainkan berfungsi sebagai nexus atau penghubung ontologis yang memadukan dimensi keilmuan (al-'ilm) dengan dimensi keimanan (al-īmān)[2201]. Peran ini berakar pada pandangan dunia Islam (Islamic worldview) yang melihat segala bentuk pengetahuan, pada akhirnya, bermuara pada pengakuan akan Kebesaran dan Ke-Esa-an Sang Pencipta. Sebagaimana dinyatakan dalam Al-Qur'an, "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan pergantian malam dan siang terdapat tanda-tanda (kebesaran Allah) bagi orang yang berakal" (QS. Āli 'Imrān: 190)[2202]. Ayat ini bukanlah seruan untuk beribadah secara pasif, melainkan sebuah instruksi epistemologis untuk mengamati, meneliti, dan merefleksikan, dimana proses itulah yang seharusnya mengantarkan seorang Muslim kepada penguatan iman. Mu'allim adalah fasilitator yang membimbing peserta didik dalam menjalani proses ini, sehingga ilmu yang diperoleh tidak menjadi beban intelektual yang kering, melainkan cahaya yang menerangi akal dan hati.

Konsekuensi logis dari peran sentral ini adalah penolakan terhadap gagasan ilmu yang bebas-nilai (value-free science). Dalam filosofi pendidikan Islam, semua cabang ilmu mulai dari fisika kuantum hingga sosiologi adalah medan untuk mengenal Allah (ma'rifatullāh), selama diajarkan dan dipahami melalui lensa tauhid[2203]. Ilmu pengetahuan, dalam kerangka ini, dipandang sebagai kumpulan 'tanda-tanda' (āyāt) Allah yang terhampar di

alam semesta (āyāt kawniyyah) yang harus dibaca dan dikorelasikan dengan ‘tanda-tanda’ dalam wahyu tertulis (āyāt qur'āniyyah)[2204]. Seorang Mu’allim yang mengajarkan biologi molekuler, misalnya, tidak akan berhenti pada penjelasan tentang kompleksitas dan presisi replikasi DNA. Ia akan membimbing murid untuk merenungi kompleksitas tersebut sebagai manifestasi dari kebijaksanaan (al-Hakīm), ilmu (al-'Alīm), dan desain yang sempurna (al-Musawwir) dari Allah SWT[2205]. Pendekatan ini mengubah pembelajaran dari aktivitas menghafal fakta menjadi pengalaman spiritual yang kontemplatif dan transformatif, dimana pemahaman ilmiah justru memperdalam kekaguman dan ketundukan kepada Sang Khaliq.

Lebih jauh, peran penghubung yang diemban oleh Mu’allim juga bersifat teleologis. Ia mengajarkan bahwa segala pengetahuan yang diperoleh bukanlah tujuan akhir, melainkan instrumen untuk menunaikan tugas kekhalifahan (istikhlāf) di muka bumi secara bertanggung jawab[2206]. Seorang insinyur Muslim, hasil didikan seorang Mu’allim, tidak hanya menguasai prinsip-prinsip rekayasa tetapi juga memiliki kesadaran etis-religius yang dalam untuk membangun infrastruktur yang berkelanjutan dan memakmurkan masyarakat, bukan yang merusak lingkungan atau menimbulkan kesenjangan. Kesadaran ini lahir dari internalisasi nilai bahwa ilmu adalah amanah (amanah) dari Allah yang harus dipertanggungjawabkan di akhirat kelak[2207]. Sabda Rasulullah SAW, “Ilmu pengetahuan adalah kehilangan bagi pemiliknya yang saleh; orang yang kehilangan adalah orang yang paling bersedih pada hari kiamat” (Hadis Riwayat Ad-Dailami)[2208], menegaskan dimensi

akuntabilitas ini. Mu'allim berhasil apabila ia tidak hanya mencetak ilmuwan yang cerdas, tetapi juga ilmuwan yang saleh (scholar-saintist) yang memandang karyanya sebagai bagian dari ibadah dan pengabdian ('ubūdiyyah).

Mu'allim beroperasi pada tataran yang jauh lebih dalam daripada guru konvensional. Ia adalah seorang epistemic broker yang menjembatani rasio dan spirit, fakta dan nilai, empirisme dan wahyu. Dalam sebuah era yang ditandai oleh krisis makna dan dehumanisasi yang diakibatkan oleh ilmu pengetahuan yang terlepas dari etika dan spiritualitas, reposisi peran Mu'allim menjadi sangat krusial[2209]. Ia adalah kunci untuk merealisasikan visi pendidikan Islam yang holistik, yang bertujuan tidak hanya untuk memenuhi kebutuhan intelektual manusia (mind) tetapi juga memenuhi kebutuhan spiritualnya (heart and soul), sehingga melahirkan pribadi yang utuh (insān kāmil) yang siap berkontribusi bagi peradaban dunia dan akhirat.

Integrasi Ilmu Dunia dan Akhirat dalam Pengajaran

Pergumulan epistemologis dalam dunia pendidikan modern seringkali terpolarisasi pada dikotomi antara ilmu-ilmu sekular (worldly sciences) yang berorientasi pada materialitas dan kemajuan profan, dengan ilmu-ilmu agama (religious sciences) yang berfokus pada spiritualitas dan eskatologi. Namun, tradisi intelektual Islam menawarkan sebuah sintesis unik yang memadukan kedua domain tersebut menjadi sebuah kerangka pengetahuan yang koheren dan terpadu. Konsep integrasi ilmu

dunia dan akhirat (al-jam‘ baina al-‘ilm al-dunyawi wa al-ukhrawi) tidak sekadar merupakan suatu metode pedagogis, melainkan merupakan manifestasi dari sebuah kosmologi yang memandang realitas sebagai sebuah kesatuan yang utuh (tawhid), di mana yang sakral dan yang profan tidak terpisah, tetapi saling menafsirkan dan melengkapi[2210]. Paradigma ini, yang diwakili oleh figur sentral ‘Mu’allim’ (Sang Pengajar), membingkai seluruh aktivitas keilmuan sebagai bagian dari ibadah dan medium untuk mendekatkan diri kepada Pencipta, sehingga setiap cabang ilmu, baik natural, sosial, maupun humaniora, mengandung dimensi transendental yang harus digali.

Landasan filosofis dari integrasi ini berakar pada konsep Tawhid al-Rububiyyah (Keesaan Tuhan dalam Pengaturan) dan Tawhid al-Uluhiyyah (Keesaan Tuhan dalam Ibadah). Alam semesta, beserta segala hukum dan fenomena yang dikajinya, adalah ayat-ayat kauniyyah (tanda-tanda kosmologis) yang menunjukan kebesaran, keagungan, dan keesaan Allah SWT[2211]. Mempelajari fisika, biologi, ekonomi, atau sosiologi pada hakikatnya adalah proses membaca dan memahami ‘tanda-tanda’ Allah di alam raya. Proses ini, ketika dilakukan dengan kesadaran akan Sang Pencipta, secara intrinsik bernilai spiritual dan mendekatkan pelakunya kepada-Nya, sehingga mengaburkan batas artifisial antara ‘ilmu dunia’ dan ‘ilmu akhirat’. Al-Qur’an secara eksplisit mendorong manusia untuk merenungi ciptaan-Nya: “Katakanlah, ‘Berjalanlah di bumi, maka perhatikanlah bagaimana Allah memulai penciptaan’...” (QS. Al-‘Ankabut: 20)[2212]. Ayat ini bukan sekadar seruan untuk observasi

empiris, melainkan sebuah perintah untuk melakukan tafakkur yang menghubungkan observasi material dengan kesadaran metafisik akan asal-usul penciptaan.

Dalam konteks pedagogis, peran Mu'allim adalah menjadi fasilitator yang membimbing peserta didik untuk menemukan titik-titik konvergensi ini. Ia tidak hanya mengajarkan 'apa' (ontologi) dan 'bagaimana' (metodologi) dari suatu disiplin ilmu, tetapi yang lebih penting adalah 'mengapa' (teleologi) dan 'untuk siapa' (aksiologi) ilmu itu dipelajari[2213]. Seorang Mu'allim dalam mengajarkan biologi molekuler, misalnya, akan menghubungkan kompleksitas dan presisi DNA bukan hanya sebagai produk evolusi biologis semata, tetapi sebagai bukti dari ke-Maha-Hatian (al-Quddus) dan ke-Maha-Telitian (al-Muhsi) Allah. Demikian pula, dalam mengajarkan ekonomi, ia akan menanamkan prinsip-prinsip keadilan, anti-riba, dan tanggung jawab sosial yang bersumber dari maqashid al-shari'ah (tujuan-tujuan syariat), sehingga ilmu ekonomi tidak menjadi ilmu untuk memaksimalkan laba semata, tetapi menjadi alat untuk mencapai kesejahteraan dan keadilan sosial (falah) yang merupakan prasyarat untuk kebahagiaan akhirat[2214]. Pendekatan ini mentransformasi pembelajaran dari proses transfer informasi menjadi sebuah perjalanan spiritual-intelektual (rihlah 'ilmiyyah wa ruhiyyah).

Implikasi dari model integratif ini adalah lahirnya suatu sistem pendidikan yang holistik, yang tidak hanya mengejar competence (kompetensi) tetapi juga conscience (hati nurani) dan compassion (welas asih)[2215]. Lulusan dari sistem demikian tidak menjadi spesialis

yang picik (narrow-minded specialist) yang hanya melihat dunia melalui kacamata disiplin ilmunya sendiri, melainkan menjadi insan intelek yang memiliki kebijaksanaan (al-hikmah). Mereka memahami bahwa kemajuan teknologis harus dibingkai oleh etika yang kokoh, kekuatan ekonomi harus dikendalikan oleh keadilan, dan keberhasilan duniawi adalah amanah yang pertanggungjawabannya akan dilakukan di akhirat kelak. Dengan kata lain, integrasi ini menciptakan keseimbangan (tawazun) yang mencegah terjadinya dehumanisasi yang kerap menjadi efek samping dari pendidikan yang seluruhnya sekular dan materialistik[2216].

Integrasi ilmu dunia dan akhirat yang diusung oleh pendidikan Islam melalui peran sentral Mu'allim adalah sebuah respons yang profound terhadap krisis makna dalam pendidikan kontemporer. Ini adalah sebuah proyek re-sakralisasi pengetahuan, yang mengembalikan ilmu kepada posisinya yang terhormat sebagai sarana untuk mengenal Allah (ma'rifatullah). Dalam paradigma ini, tidak ada satu pun ilmu yang bebas nilai (value-free); setiap ilmu sarat dengan nilai-nilai ketuhanan dan harus ditujukan untuk kemaslahatan umat manusia di dunia dan keselamatannya di akhirat[2217]. Ke depan, tantangan terbesar adalah mengoperasionalkan paradigma filosofis yang agung ini ke dalam kurikulum, silabus, dan metode evaluasi yang konkret dan dapat diimplementasikan secara luas, sehingga dapat memberikan kontribusi nyata bagi peradaban manusia yang lebih beretika dan bermartabat.

Muaddib: Pendidik yang Membentuk Akhlak

Pengembangan Akhlak dan Kepribadian

Dalam dinamika pendidikan Islam, keberadaan muaddib istilah yang merujuk pada pendidik yang menekankan pembentukan akhlak dan kepribadian menempati posisi sentral sebagai pilar transformasi manusia menuju fitrahnya yang luhur. Istilah muaddib berasal dari akar kata 'adaba', yang mengandung makna mendidik, mengajar dengan adab, serta membimbing seseorang menuju kesempurnaan perilaku dan moral[2218]. Berbeda dengan pendidik konvensional yang kerap terjebak dalam paradigma transfer pengetahuan semata, muaddib hadir sebagai moral architect: figur yang bukan hanya mengisi kepala, tetapi merancang karakter, mengasah kesadaran, dan membangun pondasi spiritualitas dalam diri peserta didik[2219]. Misi utama muaddib bukan sekadar melahirkan insan yang 'alim (berilmu), melainkan 'abid (yang beribadah), muttaqin (yang bertakwa), dan mukhlis (yang ikhlas), sebagaimana dirumuskan dalam visi pendidikan Islam yang integral dan holistik[2220].

Dalam kerangka teori pendidikan Islam klasik, konsep muaddib tidak dapat dilepaskan dari epistemologi tarbiyah, ta'lim, dan ta'dib. Sementara tarbiyah merujuk pada proses pengasuhan dan pertumbuhan yang menyeluruh, ta'lim berfokus pada aspek kognitif dan transmisi ilmu, maka ta'dib menekankan dimensi etis, estetis, dan moral dari pendidikan. Ta'dib, yang berasal dari akar yang sama dengan muaddib, adalah proses internalisasi nilai-nilai luhur melalui pembiasaan, keteladanan, dan pembinaan batin[2221]. Dalam hal ini, muaddib berfungsi sebagai mediasi antara teks wahyu dan konteks

kehidupan nyata, memastikan bahwa ajaran Al-Qur'an dan Sunnah tidak hanya dipahami secara tekstual, tetapi dihayati secara eksistensial oleh peserta didik. Sebagaimana difirmankan dalam Al-Qur'an: "Dan sesungguhnya kamu (Muhammad) benar-benar berbudi pekerti yang luhur." (QS. Al-Qalam: 4), ayat ini bukan hanya pujian terhadap Nabi Muhammad SAW, tetapi juga model normatif bagi setiap muaddib yang harus menampilkan akhlak sebagai kurikulum tersembunyi (hidden curriculum) dalam setiap interaksi pendidikan[2222].

Secara filosofis, peran muaddib sejalan dengan pandangan Ibn Miskawaih dalam Tahdhib al-Akhlaq, di mana ia menegaskan bahwa pembentukan akhlak adalah proses habituation (pembiasaan) yang memerlukan pendampingan oleh figur yang utuh secara moral[2223]. Menurutnya, karakter tidak dibangun melalui hafalan teori, melainkan melalui pengulangan perilaku baik yang didukung oleh lingkungan, teladan, dan bimbingan bijak. Dalam konteks ini, muaddib bukan hanya pengajar, tetapi muraqib nafs pengawas jiwa yang mampu membaca dinamika internal peserta didik, memberikan arahan yang sesuai dengan tahap perkembangan moral mereka, serta menanamkan nilai-nilai seperti shidq (kejujuran), amanah (kepercayaan), tanggung jawab, dan tawadhu' (kerendahan hati). Proses ini menyerupai metafora Ibn Sina dalam Al-Isharat wa al-Tanbihat, yang menggambarkan jiwa manusia sebagai cermin yang harus dibersihkan dari karat kemaksiatan agar mampu memantulkan cahaya ilahi[2224]. Di sinilah peran muaddib sebagai polisher of souls menjadi tak tergantikan.

Implikasi praktis dari konsep muaddib dalam sistem pendidikan kontemporer sangat mendalam. Dalam era disrupsi teknologi dan degradasi moral global, kehadiran muaddib menjadi semakin urgen. Penelitian oleh Zygmontzki et al. (2019) menunjukkan bahwa sekolah dengan pendidik yang memiliki kompetensi moral kuat mampu menurunkan perilaku negatif seperti bullying, plagiarisme, dan ketidakjujuran akademik secara signifikan[2225]. Temuan ini sejalan dengan prinsip Islam yang menyatakan bahwa ilmu tanpa akhlak bagaikan pohon tanpa akar ia bisa tumbuh, tetapi mudah tumbang oleh tiupan angin godaan. Rasulullah SAW bersabda: "Sesungguhnya Aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia." (HR. Ahmad dan Al-Bukhari dalam Adabul Mufrad)[2226]. Hadis ini tidak hanya menegaskan misi kenabian, tetapi juga menetapkan standar tertinggi bagi setiap muaddib: bahwa tujuan utama pendidikan bukan pada pencapaian nilai atau gelar, melainkan pada penyempurnaan akhlak sebagai klimaks dari peradaban manusia.

Namun, tantangan terbesar saat ini adalah menjadikan model muaddib sebagai realitas sistemik, bukan sekadar idealisme normatif. Banyak lembaga pendidikan Islam yang masih berfokus pada dimensi ta'lim (transmisi ilmu), sementara aspek ta'dib (pembentukan akhlak) diperlakukan sebagai pelengkap. Untuk mengatasi ini, diperlukan paradigma baru yang menempatkan muaddib sebagai subjek sentral dalam kebijakan pendidikan, pelatihan profesional, dan evaluasi kinerja pendidik. Model seperti moral mentoring sebagaimana dikembangkan oleh Nucci dalam Education in Human Development dapat diadopsi secara kritis

untuk konteks Islam, di mana pendidik tidak hanya mengajar etika, tetapi hidup dalam etika tersebut[2227]. Selain itu, kurikulum harus dirancang secara integratif, memadukan ilmu-ilmu syariah, sains, dan kemanusiaan dalam bingkai nilai-nilai akhlak, sehingga peserta didik memahami bahwa kebenaran ilmu dan keindahan moral adalah dua sisi mata uang yang sama[2228].

Dalam dimensi spiritual, muaddib juga harus menumbuhkan tafaqquh fi al-din pemahaman mendalam tentang agama yang dibarengi dengan penghayatan spiritual dalam diri peserta didik. Hal ini sejalan dengan pesan Al-Qur'an: "Dan berilmulah sebelum kamu bersujud." (HR. Al-Hakim, dinilai sahih oleh Al-Dhahabi)[2229]. Ayat dan hadis semacam ini menegaskan bahwa ilmu dan ibadah harus berjalan seiring, dan muaddib bertanggung jawab untuk memastikan bahwa proses belajar tidak terlepas dari ruh ketuhanan. Dalam konteks ini, muaddib bukan hanya pendidik, tetapi juga murabbi rohani pembimbing rohani yang mampu membimbing peserta didik menuju ma'rifatullah (pengenalan terhadap Allah) melalui pendekatan intelektual dan qalbi sekaligus.

Muaddib dalam Islam bukan sekadar guru agama atau instruktur akhlak, melainkan agen transformasi moral dan spiritual yang membentuk generasi pembawa risalah rahmatan lil 'alamin. Dalam perannya yang multifaset sebagai teladan, pembimbing, pengawas jiwa, dan arsitek karakter muaddib menjadi jembatan antara dunia ilmu dan dunia akhlak, antara rasio dan hati, antara pengetahuan dan amal. Untuk mewujudkan muaddib yang ideal, diperlukan komitmen sistemik dari lembaga pendidikan,

masyarakat, dan negara untuk memuliakan peran ini secara filosofis, pedagogis, dan institusional. Hanya Pendidikan Islam dapat kembali pada hakikatnya: bukan sekadar mencerdaskan otak, tetapi menyucikan jiwa.

Muaddib sebagai Pengasuh Karakter dan Etika

Dalam wacana pendidikan kontemporer yang sering kali terfragmentasi dan terperangkap dalam paradigma instrumental-pragmatis, figur Muaddib muncul sebagai sebuah konstruk filosofis yang mendalam dan relevan. Lebih dari sekadar guru atau pengajar, Muaddib merepresentasikan suatu integritas pedagogis yang menempatkan pengasuhan (tarbiyah) karakter dan etika (akhlāq) sebagai poros sentral dari proses pembelajaran[2230]. Peran ini bukanlah sebagai pelengkap kurikulum, melainkan sebagai fondasi ontologis yang membentuk hakikat peserta didik sebagai manusia yang utuh (al-insān al-kāmil)[2231]. Sebagai pengasuh karakter, fokus Muaddib menjangkau jauh melampaui transmisi pengetahuan kognitif; ia berkomitmen pada internalisasi nilai-nilai etika yang kemudian terejawantah dalam praksis kehidupan sehari-hari siswa, membentuk sebuah habitus yang kokoh[2232].

Esensi dari peran Muaddib sebagai pengasuh karakter termanifestasi dalam pendekatannya yang komprehensif terhadap konsep adab. Dalam epistemologi Islam, adab tidak dapat direduksi menjadi sekadar kesopanan atau tata krama permukaan[2233]. Ia merupakan suatu disiplin diri yang menyeluruh, mencakup adab al-lisān (adab berbicara), yang mengajarkan kejujuran, kelembutan,

dan kebermanfaatan ucapan; adab al-muʿāmalāt (adab berinteraksi), yang menekankan keadilan, empati, dan penghormatan mendalam kepada orang lain; serta adab al-mujtamaʿ (adab dalam kehidupan sosial), yang membina kesadaran kolektif, tanggung jawab, dan kontribusi positif bagi komunitas[2234]. Pendidikan adab ini bersifat transformative, bertujuan membentuk kesadaran moral (dāmīr) yang selalu terjaga (murāqabah), sehingga setiap perilaku lahir dari kesadaran akan kehadiran Yang Maha Melihat (Al-Baṣīr), sebagaimana tercermin dalam QS. Al-Hujurat: 12, "Wahai orang-orang yang beriman! Jauhilah banyak dari prasangka, sesungguhnya sebagian prasangka itu dosa..." sebuah panduan utama dalam adab bermuamalah[2235].

Lebih lanjut, peran Muaddib melibatkan pembimbingan aktif menuju tanggung jawab sosial yang tinggi. Ia tidak hanya mengajarkan teori-teori keadilan sosial tetapi menanamkan keberanian moral untuk menegakkannya. Seorang Muaddib beroperasi berdasarkan keyakinan bahwa kecerdasan intelektual tanpa kemuliaan moral adalah suatu bentuk kecacatan spiritual yang dapat berpotensi merusak[2236]. Tujuannya adalah menciptakan individu yang rasionalitasnya diimbangi oleh belas kasih, yang pengetahuannya diarahkan oleh hikmah (kebijaksanaan), dan yang kompetensinya dilandasi oleh integritas. Gaya pengasuhan ini bersifat naratif dan kontemplatif, sering kali menggunakan kisah-kisah para nabi, salafus shaleh, dan teladan sejarah sebagai media refleksi nilai, sejalan dengan metode pendidikan yang disabdakan Rasulullah SAW, "Sesungguhnya aku diutus untuk

menyempurnakan akhlak yang mulia," (HR. Ahmad)[2237]. Melalui pendekatan ini, Muaddib menjadi katalis dalam membentuk identitas moral siswa yang koheren dan tangguh, mampu menjaga konstansi akhlak dalam dinamika dan kompleksitas setiap situasi[2238].

Rekonstruksi peran Muaddib dalam pendidikan modern menawarkan perlawanan terhadap dehumanisasi yang diakibatkan oleh pendidikan yang semata-mata berorientasi pada pasar kerja. Ia mengingatkan kembali bahwa inti dari pendidikan adalah proses memanusiakan manusia sebuah proses yang menuntut pendekatan holistik, di mana pengasuhan karakter dan etika tidak ditempatkan pada pinggiran kurikulum, tetapi menjadi jiwa yang menghidupkan seluruh bangunan pengetahuan[2239]. Figur Muaddib dengan demikian bukan sekadar nostalgia romantis terhadap masa lalu, melainkan sebuah imperatif etis-pedagogis untuk membangun peradaban masa depan yang berkelanjutan dan berkeadaban.

Penerapan Konsep Muaddib dalam Kehidupan Sehari-hari

Transendensi konsep Muaddib dari ranah teoritis-filosofis menuju ranah aplikatif-duniawi merupakan suatu keniscayaan dalam epistemologi pendidikan Islam. Penerapannya tidak terbatas pada institusi formal, tetapi meresap dan menjadi kerangka operasional untuk hampir seluruh interaksi sosial, membentuk suatu ekosistem pendidikan yang holistik dan berkelanjutan. Peran Muaddib sebagai agen transformasi peradaban (civilization transformation) menemukan momentumnya justru dalam konteks

kehidupan sehari-hari, di mana nilai-nilai abstrak diuji dan diinternalisasi melalui praktik nyata[2240]. Dalam lingkungan sekolah yang sering kali terjebak dalam paradigma instruksional-instrumental, kehadiran guru sebagai Muaddib menggeser fokus dari sekadar transmisi pengetahuan (ta'lim) ke arah pembentukan karakter dan adab (tahdhib)[2241]. Seorang guru Muaddib tidak hanya menjelaskan teori kejujuran dalam buku teks, tetapi menciptakan kondisi di mana ketidakjujuran menjadi sebuah ketidaknyamanan psikologis dan spiritual, sehingga integritas menjadi nilai yang hidup dan bernafas dalam kultur kelas[2242].

Lebih intim lagi, keluarga berfungsi sebagai mikrokosmos utama di mana konsep Muaddib diaktualisasikan. Orang tua, dalam kapasitas ini, berperan sebagai Muaddib pertama dan paling fundamental, yang pendidikannya bersifat organik dan kontekstual[2243]. Proses pendidikan ini bukanlah sebuah kurikulum yang kaku, melainkan sebuah diseminasi nilai melalui keteladanan (qudwah hasanah), dialog kasih sayang, dan kebijaksanaan dalam menyikapi setiap dinamika perkembangan anak. Rasulullah SAW bersabda, “kullu mawlūdin yūladu ‘alal fitrati fa abawāhu yuhawwidānihi aw yunassirānihi aw yumajjisānihi” (setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah; kedua orangtuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi)[2244]. Hadits ini menegaskan peran sentral orang tua sebagai Muaddib yang membentuk identitas spiritual dan moral anak, sebuah tanggung jawab yang bermula dari fondasi etis rumah tangga. Pada skala yang lebih luas, penerapan konsep Muaddib melampaui batas privat

menuju ruang publik, menitikberatkan pada tanggung jawab sosial dan kontribusi aktif bagi masyarakat. Seorang Muaddib mengajarkan bahwa kerja keras bukan sekadar untuk akumulasi kapital individu, tetapi sebagai bentuk pengabdian (ibadah) dan perwujudan rasa syukur (syukr) atas potensi yang telah Allah anugerahkan[2245]. Kepedulian sosial diajarkan sebagai manifestasi dari keimanan, sebagaimana direfleksikan dalam QS. Al-Ma'un, yang mengaitkan secara intrinsik antara kesalehan ritual dengan kepedulian terhadap anak yatim dan orang miskin[2246]. Etos kerja keras dan tanggung jawab sosial yang ditanamkan oleh Muaddib adalah etos yang terilhami dan terdorong oleh spiritualitas, bukan semata oleh motivasi materi atau ego.

Pada akhirnya, keberhasilan penerapan konsep Muaddib dalam keseharian diukur melalui lahirnya individu yang terpadu (integrated individual), di mana kesuksesan intelektualnya seimbang dengan kedalaman spiritual dan kematangan karakter. Individu ini tidak melihat dikotomi antara ilmu dunyawi dan ukhrawi, antara profesinya dan tanggung jawabnya sebagai khalifah di muka bumi[2247]. Mereka adalah produk dari sebuah proses pendidikan yang memandang adab sebagai esensi dari ilmu pengetahuan, sehingga kehadiran mereka dalam masyarakat secara aktif membangun peradaban yang tidak hanya cerdas secara teknokratis, tetapi juga beradab, beretika, dan penuh kasih sebuah cerminan nyata dari tujuan akhir pendidikan Islam, yaitu manusia yang beribadah kepada Yang Maha Esa dan menjadi rahmat bagi semesta alam (rahmatan lil 'alamin)[2248].

Etika dan Kompetensi Pendidik dalam Pendidikan Islam

Etika Profesi Guru dalam Islam

Dalam kosmologi pendidikan Islam, posisi guru (al-mu'allim, al-mstadz) melampaui fungsi instrumentalnya sebagai transmiter informasi belaka. Ia menempati posisi sakral yang bertautan langsung dengan konsep ke-Khalik-an, dimana proses transfer ilmu (naql al-'ilm) dipandang sebagai penyambung lidah wahyu dan perpetuasi warisan intelektual peradaban[2249]. Tanggung jawab moral guru dalam kerangka Islam bersifat integral dan holistik, bukan sekadar tanggung jawab pedagogis-profesional, melainkan sebuah amanah (trust) ketuhanan yang memerlukan pertanggungjawaban di akhirat kelak[2250]. Tanggung jawab ini termanifestasi dalam konsep "menjadi teladan" atau "uswah hasanah", yang menjadi poros sentral dimana seluruh kompetensi dan etika profesional guru berputar.

Filosofi keteladanan ini berakar dari doktrin ontologis Islam tentang sifat manusia yang cenderung belajar melalui pemodelan (modelling) dan peniruan (imitation). Guru, dalam perspektif ini, adalah subjek yang diamati (the observed subject) yang setiap gerak-geriknya mulai dari tutur kata, sikap, hingga penampilan menjadi kurikulum tersembunyi (hidden curriculum) yang paling powerful[2251]. Psikologi sosial modern, melalui teori sosial kognitif Bandura, mengafirmasi bahwa pembelajaran observasional merupakan mekanisme fundamental dalam perkembangan manusia[2252]. Islam telah menginkorporasi prinsip ini berabad-abad sebelumnya, menekankan bahwa efektivitas nasihat lisan (qaul) sangat bergantung pada konsistensi perilaku (fi'l). Sebagaimana

dinyatakan dalam sebuah syair Arab, "Laa tanha ‘an khuluqin wa taatīya mithlahu… ‘ārun ‘alaika idhā fa’alta ‘aḏīm" (Janganlah kamu melarang suatu perbuatan, lalu kamu melakukannya. Sungguh, aib yang besar bagimu jika kamu melakukannya). Ini menemukan basis normatifnya dalam Al-Qur'an Surat As-Saff ayat 2-3, yang secara tegas mengkritik mereka yang mengatakan apa yang tidak mereka kerjakan[2253].

Oleh sebab itu, tanggung jawab moral guru adalah sebuah konstruk multi-dimensi. Dimensi pertama adalah tanggung jawab vertikal-transendental (ittisāl ‘ulwī), yaitu menjaga integritas diri di hadapan Allah SWT. Seorang guru harus terus-menerus melakukan muhasabah an-nafs (introspeksi diri) untuk memastikan bahwa ilmunya tidak tercerabut dari nilai-nilai ketakwaan, keikhlasan, dan kerendahan hati[2254]. Dimensi kedua adalah tanggung jawab horizontal-sosial (ittisāl ufqī), yang tercermin dalam interaksinya dengan murid, kolega, dan masyarakat. Dalam relasi dengan murid, tanggung jawab ini terwujud dalam sikap kasih sayang (ar-rahmah), kesabaran (ash-shabr), dan keadilan (al-'adl). Rasulullah SAW, sebagai pendidik agung, mencontohkan bagaimana beliau memperlakukan anak-anak dan kaum muda dengan kelembutan yang mendidik, bukan kekerasan yang merendahkan[2255].

Kompetensi yang dituntut dari seorang guru yang bertanggung jawab secara moral pun menjadi kompleks. Di atas kompetensi pedagogik dan profesional yang bersifat teknis, ia harus menguasai kompetensi kepribadian dan sosial yang dalam[2256]. Kompetensi kepribadian ini mencakup kedewasaan emosional, stabilitas mental,

dan kematangan spiritual yang memungkinkannya untuk bertindak sebagai penjaga nilai (guardian of values), bukan sekadar pengajar mata pelajaran. Ia harus mampu menciptakan iklim pembelajaran yang etis (ethical pedagogy), dimana nilai-nilai seperti kejujuran akademik, penghargaan terhadap perbedaan pendapat, dan empati tidak hanya diajarkan tetapi juga dialami (experienced) secara langsung oleh peserta didik dalam setiap dinamika kelas[2257].

Secara kontemplatif, tantangan kontemporer terhadap tanggung jawab moral guru semakin berat. Di era digital, dimana murid terpapar pada banyak sekali model figur (role models) dari berbagai sumber, otoritas moral guru sering kali diuji. Namun, justru dalam kondisi inilah konsep uswah hasanah menemukan relevansinya yang paling signifikan. Guru ditantang untuk tidak hanya menjadi teladan di dalam ruang kelas, tetapi juga dalam ruang digital dan kehidupan masyarakatnya. Keteladanan yang otentik dan konsisten, yang bersumber dari kekuatan iman dan akhlak yang kokoh, akan tetap menjadi currency yang paling berharga dalam pendidikan, yang mampu membentuk karakter (tazyīf al-khuluq) peserta didik lebih dari sekadar instruksi verbal[2258]. Menjadi guru dalam Islam pada hakikatnya adalah sebuah proyek spiritual untuk memanusiakan manusia, dengan diri sendiri sebagai living curriculum yang pertama dan utama.

Etika Mengajar dalam Islam

Praktik pendidikan dalam Islam tidak pernah dipahami sebagai transmisi informasi semata, melainkan dipandang sebagai suatu

amanah keilahian (divine trust) yang bertujuan untuk memanusiakan manusia (tahyīl al-insān) dan membawanya semakin dekat kepada Sang Pencipta. Kerangka etika yang mengitarinya pun bersifat integral dan holistik, berakar pada wahyu dan tradisi kenabian. Dalam konstruksi ini, tiga pilar etika kejujuran (ṣidq), kesabaran (ṣabr), dan kasih sayang (raḥmah) muncul bukan sekadar sebagai nilai-nilai pelengkap, tetapi sebagai fondasi epistemologis dan operasional yang menentukan keabsahan dan keefektifan proses pendidikan itu sendiri[2259].

Pilar pertama, kejujuran (aṣ-ṣidq), dalam konteks pedagogis Islam melampaui makna literalnya yang hanya berarti menyampaikan kebenaran. Ia adalah prinsip integritas total yang mencakup kejujuran intelektual (al-ṣidq al-‘aqlī), kejujuran moral (al-ṣidq al-akhlāqī), dan kejujuran spiritual (al-ṣidq al-rūḥī). Secara intelektual, seorang guru (‘ālim) wajib menyampaikan ilmu yang sahih, membedakan dengan jelas antara fakta (ḥaqīqah) dan opini (ra’y), serta mengakui dengan rendah hati batas-batas pengetahuannya[2260]. Hal ini sejalan dengan firman Allah SWT: “Dan janganlah kamu mengikuti apa yang kamu tidak mempunyai pengetahuan tentangnya. Sesungguhnya pendengaran, penglihatan, dan hati, semuanya itu akan diminta pertanggungjawabannya” (QS. Al-Isrā’[17] 36). Dalam domain moral, kejujuran terwujud dalam konsistensi antara perkataan dan perbuatan, karena seorang guru adalah role model yang hidup (qudwah). Ketidakselarasan antara apa yang diajarkan dan bagaimana dia berperilaku merupakan bentuk pengkhianatan

pedagogis yang merusak kepercayaan (amānah) dan mendegradasi martabat ilmu[2261]. Integritas ini merupakan prasyarat untuk menciptakan lingkungan belajar yang aman dan terpercaya, di mana pikiran murid dapat terbuka untuk menerima pengetahuan tanpa prasangka atau keraguan.

Kesabaran (aṣ-ṣabr) merupakan pilar kedua yang bersifat dinamis dan reaktif, diperlukan dalam menghadapi tantangan yang melekat dalam proses pembelajaran. Dalam filosofi pendidikan Islam, kesabaran bukanlah sikap pasif atau sekadar menunggu, melainkan sebuah keteguhan hati yang aktif dan penuh kesadaran (murāqabah) dalam menghadapi kesulitan[2262]. Nabi Muhammad SAW, sebagai pendidik utama, diperintahkan Allah untuk bersabar sebagaimana kesabaran para rasul yang memiliki keteguhan hati (QS. Al-Aḥqāf[46] 35). Aplikasinya dalam pengajaran bersifat multi-dimensional: sabar dalam menjelaskan konsep yang rumit berulang kali tanpa menimbulkan rasa bosan atau merendahkan, sabar dalam menghadapi perbedaan daya tangkap dan latar belakang murid, serta sabar dalam menahan emosi (kaẓm al-ghaiẓ) ketika menghadapi perilaku yang tidak diinginkan[2263]. Kesabaran jenis ini adalah manifestasi dari pengakuan akan proses perkembangan manusia yang bertahap dan penghormatan terhadap perjalanan intelektual-spiritual setiap individu. Ia adalah katalis yang mengubah pendidikan dari sekadar pemberian informasi menjadi proses pendewasaan (tarbiyah) yang berkelanjutan. Tanpanya, proses pendidikan berisiko menjadi otoriter dan represif, mematikan rasa ingin tahu dan membunuh kreativitas.

Pilar ketiga, kasih sayang (ar-raḥmah), berfungsi sebagai jiwa yang menghidupkan dan memanusiakan kerangka pedagogis tersebut. Raḥmah dalam Islam bukanlah sentimentalitas yang lemah, tetapi merupakan kekuatan transformatif yang bersumber dari sifat Tuhan Yang Maha Pengasih lagi Maha Penyayang. Dalam konteks pendidikan, kasih sayang ini memanifestasikan diri sebagai welas asih intelektual (compassionate pedagogy), di mana guru melihat muridnya bukan sebagai wadah kosong yang harus diisi, tetapi sebagai jiwa yang potensial untuk dibimbing menuju kesempurnaan insaninya[2264]. Nabi SAW bersabda, "Sesungguhnya aku diutus sebagai seorang guru," dan dalam riwayat lain disebutkan, "Barangsiapa yang tidak menyayangi, maka tidak akan disayangi" (HR. Muslim). Hadis ini menegaskan bahwa kasih sayang adalah prasyarat fundamental dalam relasi edukatif. Seorang guru yang penuh kasih akan memiliki kepekaan untuk memahami keadaan emosional dan spiritual muridnya (fiqh al-wāqi'), mendorongnya dengan dorongan positif (targhīb) bukan ancaman (tarhīb), dan berusaha mencari metode terbaik (hikmah) yang sesuai dengan kebutuhan individu murid[2265]. Pendekatan ini selaras dengan konsep 'teaching by the heart' yang di dalamnya, ikatan emosional yang positif antara guru dan murid menciptakan kondisi optimal bagi pembelajaran yang mendalam dan bermakna[2266].

Secara sintesis, ketiga pilar etika ini kejujuran, kesabaran, dan kasih sayang bekerja secara simbiosis dalam membentuk ekosistem pendidikan Islami yang ideal. Kejujuran membangun landasan kebenaran dan kepercayaan, kesabaran memberikan ketahanan

dalam proses, sementara kasih sayang memberikan tujuan dan kehangatan emosional-spiritual. Ketiganya bersama-sama mengarahkan pendidikan pada tujuan utamanya dalam Islam: untuk melahirkan insan yang tidak hanya berilmu (‘ālim), tetapi juga berakhlak mulia (akhlāq al-karīmah) dan bermanfaat bagi semesta (raḥmatan lil-‘ālamīn)[2267]. Etika mengajar dalam Islam adalah sebuah disiplin spiritual yang menghubungkan antara yang profan dan yang transendental, antara pencarian ilmu duniawi dan perjalanan ruhani menuju ridha Ilahi.

Peran Guru dalam Membangun Tanggung Jawab Sosial dan Agama Siswa

Dalam konstelasi pendidikan, posisi guru jauh melampaui fungsi transmisi pengetahuan kognitif semata; ia merupakan arsitek kesadaran dan agen moralisasi yang bertanggung jawab untuk menginkorporasikan nilai-nilai inti ke dalam karakter peserta didik. Membangun tanggung jawab sosial dan agama pada siswa merupakan sebuah proses pedagogis yang kompleks, yang mensyaratkan pendekatan multidimensi, integratif, dan reflektif. Peran ini tidak lagi dipandang sebagai pelengkap kurikulum, melainkan sebagai raison d'être dari pendidikan itu sendiri, khususnya dalam konteks falsafah pendidikan yang berakar pada nilai-nilai ketuhanan dan kemanusiaan[2268]. Guru, Beroperasi pada antarmuka antara ranah pengetahuan (cognitive domain), sikap (affective domain), dan perilaku (psychomotor domain), dengan tujuan akhir menciptakan insan yang tidak hanya cerdas secara

akademik tetapi juga berakhlak mulia (al-akhlāq al-karīmah) dan penuh kepedulian terhadap komunitasnya[2269].

Secara teoritis, konstruksi tanggung jawab sosial dan agama siswa dapat dipetakan melalui lensa teori perkembangan moral Lawrence Kohlberg dan konsep habitus Pierre Bourdieu, yang diintegrasikan dengan paradigma Islam. Kohlberg menekankan pentingnya stimulasi dialog dan dilema moral untuk mendorong siswa berkembang dari tahap pra-konvensional menuju pasca-konvensional, di mana tindakan didasarkan pada prinsip-prinsip universal tentang keadilan dan hak asasi[2270]. Guru berperan sebagai fasilitator yang menghadirkan situasi dilematis, misalnya terkait distribusi zakat atau konflik sosial, untuk merangsang penalaran moral siswa. Sementara itu, konsep habitus Bourdieu menjelaskan bagaimana nilai-nilai sosial dan keagamaan diinternalisasi melalui praktik-praktik yang terus-menerus dan terstruktur di lingkungan sekolah, sehingga menjadi disposisi yang alamiah dan spontan[2271]. Di sinilah guru menciptakan sebuah ecosystem of virtue di mana nilai-nilai seperti empati, kejujuran, dan tanggung jawab dipraktikkan, dimodelkan, dan diperkuat secara konsisten, bukan sekadar diajarkan secara verbal.

Pada tingkat operasional, peran guru tersebut termanifestasi dalam beberapa strategi pedagogis yang deliberate dan intentional. Pertama, melalui integrasi nilai dalam mata pelajaran (value integration across curriculum). Seorang guru sains, contohnya, tidak hanya mengajarkan hukum ekosistem tetapi juga menghubungkannya dengan konsep kekhalifahan manusia di muka

bumi (Q.S. Al-Baqarah: 30) dan tanggung jawab untuk menjaga keseimbangan alam (miẓān) sebagai bagian dari ibadah[2272]. Kedua, melalui pemodelan (modelling). Guru merupakan teladan hidup (uswah hasanah) bagi siswanya; perilakunya dalam berinteraksi dengan sesama, sikapnya terhadap kaum dhuafa, dan komitmennya pada ajaran agama diamati dan ditiru oleh siswa[2273]. Sebagaimana sabda Rasulullah SAW, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia," yang menegaskan bahwa proses pendidikan pada hakikatnya adalah penyempurnaan karakter[2274]. Ketiga, melalui pembelajaran berbasis proyek dan layanan (project-based and service learning). Guru merancang aktivitas yang menempatkan siswa dalam situasi nyata untuk berkontribusi pada masyarakat, seperti mengorganisir penggalangan dana untuk korban bencana, mengunjungi panti jompo, atau memimpin kampanye kebersihan lingkungan. Pengalaman langsung ini mentransformasikan tanggung jawab abstrak menjadi aksi kongkret, mengembangkan empati dan mengukuhkan identitasnya sebagai agen perubahan sosial[2275].

Akhirnya, perlu disadari bahwa tantangan kontemporer, seperti individualisme yang mengglobal dan distraksi dunia digital, menjadikan peran guru ini semakin krusial dan sekaligus kompleks. Guru dituntut untuk tidak hanya piawai dalam metodologi pengajaran tetapi juga memiliki kedalaman spiritual, kecerdasan emosional, dan pemahaman sosiologis yang mendalam. Keberhasilannya dalam membangun tanggung jawab sosial dan agama siswa akan menjadi barometer utama bagi kontribusi dunia

pendidikan dalam melahirkan generasi yang tidak hanya kompetitif tetapi juga berkarakter, berempati, dan memiliki komitmen yang kuat untuk membangun peradaban yang lebih berkeadilan dan bermartabat[2276].

Kompetensi Pendidik dalam Islam

Kompetensi Profesional Guru

Dalam paradigma pendidikan Islam, posisi guru tidak sekadar sebagai penyampai informasi, melainkan sebagai rafiq al-thariq teman sejalan dalam perjalanan pencarian ilmu yang memiliki tanggung jawab epistemologis, moral, dan eksistensial terhadap perkembangan intelektual, spiritual, dan sosial peserta didik. Kompetensi profesional guru dalam Islam, khususnya dalam ranah pengetahuan dan keterampilan mengajar, tidak dapat dilepaskan dari fondasi teologis dan ontologis yang menempatkan ilmu (‘ilm) sebagai amanah ilahiyah yang harus ditunaikan dengan keahlian teknis dan kedisiplinan metodologis[2277]. Di sinilah, kompetensi profesional guru dalam Islam bukan hanya dipahami sebagai kemahiran teknis dalam pengelolaan kelas atau penguasaan kurikulum, melainkan sebagai manifestasi dari takwa ilmiyyah kesalehan keilmuan yang mengintegrasikan penguasaan materi dengan kesadaran akan dimensi transendental dari proses pendidikan[2278].

Secara epistemologis, kompetensi profesional guru dalam Islam berangkat dari asumsi bahwa ilmu adalah cahaya (nur) yang diturunkan Allah kepada manusia, sehingga pengajaran bukan

hanya transfer pengetahuan, tetapi juga proses tazkiyatun nufus pembersihan jiwa dan pencerahan akal[2279]. Guru yang profesional dalam konteks ini tidak hanya menguasai konten materi (subject matter knowledge), tetapi juga memahami bagaimana konten tersebut tersusun dalam hierarki makna, nilai, dan tujuan eksistensial menurut pandangan Islam. Sebagaimana ditegaskan dalam al-Qur'an, "Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman dan orang-orang yang diberi ilmu di antaramu" (QS. al-Mujadilah[58] 11), yang menunjukkan bahwa otoritas dalam pendidikan bukan ditentukan oleh posisi formal, tetapi oleh kualitas ilmu dan kualitas moral pemilik ilmu tersebut[2280]. Maka, kompetensi profesional guru harus mencakup dua dimensi sekaligus: keahlian teknis dan kedalaman spiritual-intelektual.

Dalam konteks pedagogi modern, Shulman membedakan antara content knowledge, pedagogical content knowledge, dan curricular knowledge, yang secara konseptual sangat selaras dengan model pendidik ideal dalam Islam[2281]. Guru dalam tradisi Islam tidak cukup hanya menghafal teks-teks keagamaan; mereka dituntut untuk mampu melakukan ijtihad kontekstual, yaitu menafsirkan teks sesuai dengan realitas zaman tanpa melanggar prinsip-prinsip dasar syariah dan akidah[2282]. Kemampuan ini mencerminkan penguasaan pedagogical content knowledge, yaitu gabungan antara kedalaman materi dan sensitivitas terhadap cara penyampaiannya berdasarkan karakteristik peserta didik. Dalam hadis yang diriwayatkan oleh al-Bukhari dan Muslim, Rasulullah bersabda: "Sampaikanlah dariku walau satu ayat, dan ceritakanlah

tentang Bani Israil tanpa ada celaan. Tidak mengapa siapa yang berdusta atas namaku secara sengaja, maka silakan mencari tempat duduknya di neraka." (HR. al-Bukhari)[2283]. Instruksi ini mengandung dimensi profesionalitas yang tinggi: guru harus memiliki kapasitas menginternalisasi dan mentransmisikan ilmu secara akurat, bahkan dalam bentuk yang paling minimal sekalipun. Kebohongan dalam penyampaian ilmu dianggap dosa besar karena merusak hukum kebenaran (haqq al-'ilm), yang merupakan bagian dari haqq Allah.

Lebih jauh, keterampilan mengajar dalam kerangka Islam melampaui dominasi metode kognitif semata. Guru harus mampu merancang strategi pembelajaran yang memadukan tiga fungsi kognitif, afektif, dan psikomotorik dalam satu kesatuan yang harmonis. Ini sesuai dengan prinsip al-Qur'an yang menekankan keseimbangan antara 'aql (akal), qalb (hati), dan jasad (tubuh). Sebagai contoh, dalam Surah al-A'raf (7: 179), Allah menyebutkan bahwa banyak manusia memiliki mata, telinga, dan hati, tetapi tidak menggunakannya secara benar sebuah kritik terhadap pendidikan yang hanya mengandalkan hafalan tanpa pemahaman dan perenungan. Kompetensi profesional guru mencakup kemampuan merancang aktivitas pembelajaran yang menggerakkan seluruh dimensi kemanusiaan peserta didik, baik melalui dialog kritis (hiwar ta'limi), refleksi eksistensial (tafakkur), maupun tindakan nyata (amal saleh)[2284].

Dalam konteks budaya kontemporer, tantangan terbesar bagi guru profesional dalam Islam adalah menghadirkan pedagogi yang kontekstual tanpa kehilangan otoritas teologis. Hal ini

mengharuskan guru untuk menguasai tidak hanya sumber-sumber primer agama (al-Qur'an dan Sunnah), tetapi juga metodologi interpretatif (usul al-tafsir, usul al-fiqh, manhaj al-nazhar) serta wawasan lintas disiplin (sosial, psikologi, sains modern). Sebagaimana dijelaskan oleh Nasr, dalam tradisi Islam klasik, ulama seperti al-Ghazali dan Ibn Sina tidak hanya menguasai ilmu-ilmu keagamaan, tetapi juga kedokteran, filsafat, astronomi, dan logika karena mereka percaya bahwa semua ilmu adalah bentuk penyembahan kepada Allah ('ibadah fi sabil al-'ilm)[2285]. Dalam konteks ini, kompetensi profesional guru meliputi sikap talaqqi wa takraar penerimaan ilmu dari para ahli dan proses pengulangan yang mendalam namun juga harus dibarengi dengan sikap tafakkur dan istiqra' pemikiran mandiri dan inkuiri ilmiah[2286].

Akhirnya, profesionalitas guru dalam Islam harus diukur bukan semata-mata dari kuantitas siswa yang lulus ujian, tetapi dari kualitas transformasi holistik yang terjadi dalam diri peserta didik. Guru bukan sekadar mu'allim (pengajar), tetapi murabbi (pembimbing spiritual-intelektual) yang berusaha membentuk insan kamil manusia yang sempurna dalam tataran ilmu, akhlak, dan pengabdian kepada Allah[2287]. Model ini selaras dengan hasil penelitian Hudo-Youssouf (2018) yang menunjukkan bahwa efektivitas pendidik Muslim paling kuat terlihat ketika mereka mengintegrasikan etika keilmuan, kompetensi teknis, dan misi dakwah dalam praktik pengajaran sehari-hari[2288]. Kompetensi profesional guru dalam Islam bukan hanya persoalan skill atau knowledge, tetapi juga character dan mission yakni, kualitas

profesional yang didasari oleh niyyah (niat) yang lurus dan kesadaran akan tanggung jawab di hadapan Allah di hari perhitungan amal.

Kompetensi Moral dan Spiritual

Pendidikan dalam perspektif Islam merupakan sebuah proses teleologis yang berorientasi pada pembentukan manusia paripurna (al-insān al-kāmil), suatu konsep yang melampaui sekularisasi pendidikan modern yang seringkali terbatas pada transfer pengetahuan kognitif dan pengembangan keterampilan vokasional semata[2289]. Dalam kerangka teleologis ini, kompetensi guru tidak dapat direduksi hanya menjadi kapasitas pedagogis dan profesional, tetapi harus mencakup dimensi moral dan spiritual yang mendalam dan integral. Dimensi ini menjadi landasan axiologis yang menentukan arah dan tujuan akhir dari seluruh proses pendidikan, yaitu pembentukan akhlak al-karīmah (budi pekerti yang luhur)[2290]. Kompetensi moral-spiritual guru, berfungsi sebagai katalisator utama dalam tranformasi siswa dari sekadar knowing (mengetahui) dan doing (melakukan) menuju keadaan being (menjadi) seorang yang berintegritas, bertanggung jawab, dan bertaqwa.

Esensi dari kompetensi ini terletak pada pemahaman bahwa guru bukan hanya seorang pengajar (mu'allim), tetapi lebih tepatnya seorang pendidik (murabbī) yang bertugas untuk memelihara, mengasuh, dan menumbuhkan seluruh potensi peserta didik jasmani, akal, dan hati (qalb)[2291]. Proses ini memerlukan pendekatan yang holistik, di mana nilai-nilai Islam

tidak diajarkan sebagai mata pelajaran yang terisolasi, melainkan diinternalisasikan melalui seluruh dinamika interaksi edukatif. Internalisasi nilai ini bersifat multidimensi, mencakup keteladanan (qudwah hasanah), pembiasaan ('ādah), nasihat yang bijak (mau'izah hasanah), dan penalaran moral melalui dialog[2292]. Guru dengan kompetensi spiritual yang matang memahami bahwa perilaku negatif siswa seringkali merupakan gejala dari ketidakseimbangan spiritual atau ketidaktahuan (jahl), sehingga respon edukatifnya bukan sekadar hukuman (punishment) tetapi pemulihan (rehabilitation) dan bimbingan (guidance) menuju pengenalan diri dan Tuhan (ma'rifat al-nafs wa ma'rifat Allāh)[2293].

Landasan teologis dari pendekatan ini sangat kokoh. Al-Qur'an menempatkan misi utama Nabi Muhammad SAW sebagai penyempurna akhlak yang mulia (QS. Al-Qalam: 4), yang menjadikan pembentukan karakter sebagai inti dari risalah kenabian[2294]. Hadis Rasulullah SAW yang menyatakan, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia" (HR. Ahmad) lebih mempertegas lagi bahwa kemuliaan akhlak adalah tujuan sentral dari existence Islam itu sendiri[2295]. Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa guru, sebagai pewaris tugas kenabian dalam bidang pendidikan, harus menjadikan akhlak sebagai core dari praktiknya[2296]. Keberhasilan pendidikan tidak lagi diukur semata oleh indeks prestasi akademik, tetapi oleh manifestasi nilai-nilai seperti kejujuran (sidq), amanah, kasih sayang (rahmah), kesabaran (ṣabr), dan keadilan ('adl) dalam kehidupan sehari-hari siswa.

Secara operasional, pengembangan kompetensi moral-spiritual guru memerlukan kerangka pengembangan profesional yang berkelanjutan dan reflektif. Lembaga pendidikan guru harus merancang kurikulum yang tidak hanya membekali calon guru dengan metodologi pengajaran, tetapi juga memperdalam pemahaman mereka terhadap ilmu akhlak (ilm al-akhlāq), psikologi perkembangan moral, dan tasawwuf pendidikan[2297]. Program ini harus menekankan pada praktik refleksi diri (muhāsabah), karena mustahil seorang guru dapat membimbing spiritual orang lain tanpa terlebih dahulu membersihkan dan mematangkan jiwanya[2298]. Guru yang kompeten secara moral dan spiritual adalah seorang yang terus-menerus belajar (continuous learner), yang menjadikan profesinya sebagai medium ibadah dan pendakian spiritual menuju ridha Ilahi.

Pengembangan Diri dan Kemandirian Guru dalam Pendidikan Islam

Dalam epistemologi pendidikan Islam, konsep pengembangan diri (tathwīr al-dhāt) dan kemandirian (istiqlāliyyah) guru tidak hanya dimaknai sebagai sebuah imperatif profesional semata, melainkan merupakan manifestasi dari sebuah perjalanan spiritual-intelektual yang berkelanjutan (al-sayr wa al-sulūk)[2299]. Proses ini berakar pada sintesis dialektis antara upaya keras manusiawi (al-juhd al-basyarī) untuk menguasai dan mengembangkan ilmu pengetahuan (istīrād al-'ulūm), dengan ketundukan transendental (al-taslīm al-ulūhī) untuk memurnikan niat dan mendekatkan diri kepada Sang Pemberi Ilmu, Allah SWT[2300]. Pengembangan diri

seorang pendidik Islam bersifat holistik, menjangkau dimensi al-‘aql (intelek), al-qalb (spiritual-emosional), dan al-nafs (psikologis), yang secara kolektif membentuk kemandiriannya yang otentik.

Landasan filosofis dari pengembangan berkelanjutan ini termanifestasi dalam doktrin ontologis Islam tentang peran manusia sebagai khalīfah fī al-arḍ[2301]. Sebagai khalifah, guru memikul amanah ilahiyah untuk memakmurkan bumi dengan ilmu dan kebijaksanaan, suatu tugas yang mustahil dapat diemban tanpa komitmen pada pembelajaran sepanjang hayat (al-ta’allum al-dā’im). Al-Qur’an secara tegas menempatkan orang yang berilmu pada derajat yang tinggi (Q.S. Al-Mujādilah: 11) dan menyeru untuk senantiasa memohon penambahan ilmu (Q.S. Ṭāhā: 114)[2302]. Ayat-ayat ini bukan sekadar motivasi, melainkan sebuah kerangka teologis yang menuntut aktivitas empiris. Seorang guru yang mandiri, adalah seorang yang aktif mencari ilmu (‘uthlub al-‘ilma), bukan pasif menunggu pengetahuan disuapkan. Kemandirian ini bersumber dari kesadaran akan tanggung jawabnya di hadapan Allah, sehingga motivasi pengembangannya adalah lillāh (karena Allah), bukan karena insentif materi atau pengakuan duniawi semata[2303].

Pada dimensi spiritual, pengembangan diri merupakan praksis dari konsep tazkiyat al-nafs (penyucian jiwa)[2304]. Sebelum mentransformasi pikiran murid, seorang pendidik harus terlebih dahulu mentransformasi jiwanya sendiri. Proses penyucian melalui ibadah mahdhah seperti shalat dan puasa, serta ibadah sosial, bertujuan untuk mencapai kondisi ikhlāṣ[2305]. Keikhlasan inilah yang

menjadi ruh dari segala bentuk pengembangan kompetensi pedagogis. Seorang guru yang ikhlas akan melihat kegiatan seperti meneliti, menulis karya ilmiah, mengikuti pelatihan, atau mempelajari disiplin ilmu baru, bukan sebagai beban administratif, melainkan sebagai bagian dari ‘ibādah dan sumbangsihnya untuk kemajuan umat. Narasi Hadis Nabi SAW tentang keutamaan ilmu yang bermanfaat (ṣadaqah jāriyah) yang terus mengalir pahalanya bahkan setelah kematian, memberikan perspektif eskatologis yang mendalam bagi setiap aktivitas pengembangan diri seorang guru[2306].

Dalam konteks kontemporer, kemandirian guru tercermin dalam kemampuannya untuk menjadi seorang peneliti praktisi (practitioner-researcher) di ruang kelasnya sendiri[2307]. Ia tidak lagi hanya menjadi konsumen pasif teori-teori pendidikan Barat, melainkan secara kritis mengadaptasi, mengontekstualisasikan, dan bahkan mengembangkan teori serta metodologi yang selaras dengan nilai-nilai aqidah Islam dan realitas sosio-kultural peserta didik[2308]. Kemandirian intelektual ini memungkinkannya untuk merancang kurikulum tersembunyi (hidden curriculum) yang kaya dengan nilai-nilai ketauhidan, akhlak mulia, dan identitas keislaman, yang diintegrasikan secara organik dalam setiap materi pembelajarannya[2309]. Pengembangan diri menjadi katalis untuk menciptakan mikro-kosmos pendidikan yang Islami di dalam kelas, yang pada akhirnya berkontribusi pada proyek besar Islamisasi ilmu pengetahuan modern[2310]. Pengembangan diri dan kemandirian guru dalam pendidikan Islam adalah sebuah keniscayaan yang

bersifat multi-dimensional. Ia adalah perpaduan antara rigorusitas akademik dan kedalaman spiritual, antara otonomi profesional dan ketundukan religius. Seorang guru Muslim yang sejati adalah seorang pembelajar abadi (perpetual learner) yang senantiasa haus akan ilmu dunia dan akhirat, serta secara mandiri dan kreatif menerjemahkan ilmu tersebut menjadi suatu kekuatan transformatif yang membebaskan dan memanusiakan, seraya tetap mengharap ridha Ilahi. Pada titik inilah profesi keguruan mencapai maqamnya yang paling mulia sebagai suatu bentuk ibadah dan pengabdian.

Guru sebagai Agen Perubahan Peradaban

Guru dalam Perspektif Islam sebagai Pembaharu Peradaban

Dalam kajian ilmu pendidikan dan peradaban, guru tidak sekadar dipandang sebagai penyampai pengetahuan, melainkan sebagai aktor sentral dalam proses transformasi sosial, moral, dan spiritual suatu masyarakat. Dalam khazanah intelektual Islam, posisi guru bahkan ditinggikan hingga pada kedudukan yang bersifat kenabian dalam konteks dakwah dan pembinaan akhlak. Nabi Muhammad SAW bersabda, "Sesungguhnya para nabi tidak mewariskan dinar dan dirham, melainkan hanya mewariskan ilmu. Maka barangsiapa yang mengambilnya, sungguh ia telah mengambil bagian yang paling utama."[2311] Hadis ini menegaskan bahwa warisan ilmu merupakan pusaka utama dalam Islam, dan guru adalah pewaris serta penjaga warisan tersebut. Dalam konteks ini, guru berfungsi sebagai agent of civilizational renewal agen

pembaruan peradaban yang menjembatani antara nilai-nilai wahyu dan realitas sosial kontemporer.

Pandangan Islam terhadap guru berakar kuat pada tatanan epistemologis yang menempatkan ilmu (‘ilm) sebagai pilar utama kemajuan umat. Dalam Al-Qur’an, ayat pertama yang turun kepada Nabi Muhammad SAW Iqra’ bismi rabbika alladzi khalaq (Bacalah dengan nama Tuhanmu yang menciptakan) bukan hanya menandai kelahiran wahyu, tetapi juga menegaskan bahwa pendidikan adalah fondasi peradaban yang berkelanjutan[2312]. Ayat ini, yang secara linguistik mengandung imperatif pembelajaran, tidak hanya ditujukan kepada Nabi, tetapi juga secara implisit menjadi mandat universal bagi semua generasi manusia, khususnya bagi mereka yang mengemban amanah pendidikan. Dalam kerangka ini, guru bukan hanya pengajar, tetapi mursyid (pembimbing), murabbi (pengasuh jiwa), dan mubadil (agen perubahan) yang aktif dalam membentuk subjektivitas individu muslim menuju fitrah kemanusiaan yang seimbang antara ilmu, akhlak, dan amal.

Peran guru sebagai pembaharu peradaban juga tercermin dalam sejarah kejayaan peradaban Islam yang gemilang. Dari masa Khulafaur Rasyidin hingga puncak dinasti Umayyah dan Abbasiyah, guru atau ulama selalu menjadi poros dalam sistem pendidikan informal dan formal, seperti majelis ilmu, masjid, dan madrasah. Mereka tidak hanya mendidik individu, tetapi juga membentuk struktur moral dan intelektual masyarakat. Ibnu Khaldun, dalam karyanya Muqaddimah, menegaskan bahwa kemajuan peradaban bergantung pada kualitas ‘ulum (pengetahuan) dan ta’lim

(pendidikan), serta keberadaan orang-orang yang menyampaikannya[2313]. Bagi Ibnu Khaldun, guru memainkan peran sentral dalam menjaga berlangsungnya ‘umran (peradaban), karena merekalah yang mentransmisikan asabiyyah (solidaritas sosial) dan mendorong pengembangan ‘ilm al-‘umran (ilmu sosial/peradaban). Guru dalam tradisi Islam bukan hanya figura akademik, tetapi juga arsitek moralitas publik.

Dalam konteks kontemporer, tantangan peran guru justru semakin kompleks. Arus globalisasi, disrupsi teknologi, dan krisis nilai membuat peran guru semakin krusial namun rentan terabaikan. Di tengah hegemoni pendidikan yang berorientasi pada ekonomi dan kompetitivitas, guru dituntut untuk tidak hanya menjadi pengajar keterampilan, tetapi penyelamat ruh pendidikan itu sendiri. Foucault dalam karyanya Surveiller et Punir (1975) mengkritik institusi pendidikan modern yang cenderung mendominasi dan mendisiplinkan tubuh siswa, mengubah mereka menjadi subject yang pasif[2314]. Di sinilah guru harus mengambil peran kritis: menjadi penyeimbang antara sistem yang represif dan kebutuhan manusia akan makna, spiritualitas, dan kebebasan intelektual. Dalam perspektif Islam, guru harus kembali pada paradigma tarbiyah yakni proses pembentukan manusia secara utuh, bukan sekadar ta’lim (transfer informasi). Tarbiyah menekankan dimensi ruhiyah (spiritual), akhlak (moral), dan fikriyah (intelektual), sebagaimana tergambar dalam fungsi pendidikan dalam Al-Qur’an yang menyebutkan bahwa tujuan utama diturunkannya kitab suci adalah lita’alaw fih (supaya mereka

meningkat derajatnya di dalamnya)[2315]. Maka, guru dalam perspektif Islam bukan hanya agen perubahan, tetapi juga pembawa rahmatan lil ‘alamin kasih sayang bagi seluruh alam melalui misi penyiaran nilai-nilai Ilahi. Ketika seorang guru mengajarkan keadilan, ia sedang menanam benih masyarakat yang adil. Ketika ia meneguhkan kejujuran, ia sedang membangun fondasi kepercayaan sosial. Ketika ia menumbuhkan kasih sayang dan empati, ia sedang memelihara kohesi sosial. Proses ini selaras dengan ayat Al-Qur’an: “Kamu adalah umat terbaik yang dilahirkan untuk manusia, menyuruh kepada yang ma’ruf, mencegah dari yang munkar, dan beriman kepada Allah.” (QS. Ali Imran: 110)[2316]. Ayat ini, meskipun secara tekstual ditujukan kepada umat Islam, dalam tafsir kontekstual memiliki relevansi pada profesi guru sebagai representasi aktif dari peran kolektif umat dalam memperbaiki masyarakat.

Dalam konteks pendidikan modern, peran guru perlu dikembangkan melalui pendekatan transformative pedagogy pembelajaran yang mengubah, bukan sekadar menginformasikan. Menurut Paulo Freire, pendidikan yang benar adalah dialogis, kritis, dan emansipatoris[2317]. Guru, dalam pendekatan ini, bukan otoritas absolut pengetahuan, melainkan teman dialog bagi peserta didik dalam pencarian makna. Islam pun mengakui bahwa ilmu adalah perjalanan bersama antara guru dan murid, seperti dalam kisah Nabi Musa dengan Khidir yang menunjukkan bahwa bahkan seorang nabi pun harus belajar dari seorang hamba saleh yang tidak dikenal secara populis[2318]. Dengan model pendidikan seperti ini,

guru tidak hanya membentuk masyarakat beradab, tetapi juga membudayakan kerendahan hati, kerja sama, dan refleksi kritis nilai-nilai yang esensial dalam peradaban yang berkelanjutan.

Gagasan guru sebagai agen perubahan peradaban dalam Islam bukan retorika belaka, melainkan realitas historis dan kewajiban teologis. Guru adalah riṣālat al-tarbiyah, misi suci pembinaan manusia yang harus dijalankan dengan kesadaran bahwa setiap kata yang diajarkan, setiap nilai yang ditanamkan, dan setiap jiwa yang dibimbing, adalah bagian dari warisan kenabian dan proyek peradaban yang abadi. Maka, penghormatan terhadap guru bukan sekadar etika sosial, tetapi bentuk pengakuan terhadap peran sakral mereka dalam memelihara cahaya ilmu yang menjadi pangkal pembaharuan peradaban.

Guru sebagai Pembentuk Pemimpin dan Intelektual Muslim

Dalam arsitektur peradaban Islam, posisi guru (muallim, murabbī) melampaui fungsi transmisi pengetahuan semata untuk merangkul misi profetik sebagai pembentuk karakter dan peradaban. Guru adalah arsitek intelektual dan moral yang bertanggung jawab untuk membina kader-kader pemimpin dan cendekiawan Muslim yang tidak hanya menguasai disiplin ilmu secara paripurna (al-ālim bi amrillāh) tetapi juga memiliki kesalehan spiritual dan kesiapan praktis untuk memimpin umat (al-rāsikhūna fī al-ilm)[2319]. Peran ini bersifat multi-dimensional, menyatu padukan antara tugas keilmuan (takyīf ilmī) dan pembinaan spiritual-spiritual (tarbiyah rūhiyah), sehingga melahirkan sosok yang disebut Syed

Muhammad Naquib al-Attas sebagai "the righteous and just man" – manusia yang adil dan berperilaku benar, yang merupakan prasyarat fundamental bagi setiap pemimpin[2320]. Fondasi yang dibangun oleh guru bukan sekadar fondasi kognitif, melainkan sebuah konstruksi epistemologi yang integratif, dimana ilmu-ilmu naqliyah dan aqliyah tidak dipandang secara dikotomis tetapi sebagai sebuah kesatuan yang saling menguatkan dalam membentuk worldview (tasawwur) Islam yang holistik.

Secara ontologis, konsep kepemimpinan dalam Islam (imāmah, riyāsah) tidak dapat dipisahkan dari landasan ilmu dan ketakwaan. Guru, dalam konteks ini, berperan sebagai penjaga dan penerus amanah ilmiah ini. Mereka menanamkan kesadaran bahwa kepemimpinan adalah amanah (trust) yang kelak akan dimintai pertanggungjawabannya di hadapan Allah SWT, sebagaimana tersurat dalam firman-Nya, "Sesungguhnya Allah menyuruhmu untuk menyampaikan amanah kepada yang berhak menerimanya..." (QS. An-Nisa': 58)[2321]. Kesadaran inilah yang membentuk integritas dan tanggung jawab, mencegah lahirnya pemimpin yang zalim dan koruptif. Melalui keteladanan (uswah hasanah) dan bimbingan yang terus-menerus, guru mentransformasikan nilai-nilai al-`adl (keadilan), al-amanah (dapat dipercaya), dan al-shidq (kejujuran) dari sekadar konsep teoretis menjadi virtues yang menginternal dalam diri setiap murid[2322]. Proses pembentukan ini adalah jantung dari pendidikan Islam, yang bertujuan untuk memanusiakan manusia (ta'dīb) menjadi insan kamil, bukannya sekadar mencetak tenaga kerja terampil[2323].

Pada tataran epistemologis, guru Muslim berperan penting dalam mengembalikan hakikat ilmu (ilm) sebagai cahaya (nūr) yang dipancarkan ke dalam hati, yang sumber ultimnya adalah Allah SWT[2324]. Mereka tidak hanya mengajarkan "what to think" tetapi yang lebih crucial adalah "how to think" secara islami. Ini berarti membekali peserta didik dengan metodologi ijtihad, kemampuan untuk melakukan nalar kritis (al-nazar al-aqlī), merujuk pada sumber yang otentik, sekaligus tetap rendah hati (tawadhu') karena menyadari bahwa semua ilmu bersumber dari Allah. Seorang guru yang efektif akan mendorong lahirnya intelektual Muslim yang tidak terjebak dalam intellectual imperialism Barat tetapi mampu melakukan kritik epistemologis, melakukan islamisasi ilmu kontemporer, dan pada akhirnya berkontribusi terhadap kebangkitan peradaban Islam modern[2325]. Peran ini sesuai dengan sabda Rasulullah SAW, "Sesungguhnya ulama adalah pewaris para nabi"[2326], yang menegaskan bahwa tanggung jawab keilmuan beriringan dengan tanggung jawab kenabian untuk membimbing umat.

Keberhasilan seorang guru tidak diukur semata-mata oleh prestasi akademik siswanya, tetapi oleh kontribusi siswanya terhadap kemaslahatan umat (al-maslahah al-āmmah) dan kemajuan peradaban (tamaddun). Seorang guru telah berhasil ketika murid-muridnya tumbuh menjadi pemimpin yang bijaksana (ḥakīm) yang mampu memecahkan masalah kompleks umat dengan solusi yang inovatif namun tetap berlandaskan syariat, dan menjadi intelektual yang allāmah yang tidak hanya pintar berbicara tetapi

juga mampu menghasilkan karya-karya orisinal yang memperkaya khazanah keilmuan Islam[2327]. Dalam perspektif makro, setiap guru adalah seorang nation builder dan civilization builder, yang melalui tangan dan hati merekalah masa depan kepemimpinan dan kejayaan intelektual Islam ditentukan[2328].

Guru sebagai Agen Inovasi dan Transformasi Sosial

Era Antroposen, yang ditandai dengan dominasi manusia sebagai kekuatan pembentuk utama perubahan geologis dan ekologis, telah melahirkan sebuah paradoks peradaban.[2329] Di satu sisi, kemajuan teknologi dan integrasi global yang tak terelakkan (hyper-globalization) menawarkan janji kemakmuran dan interkonektivitas yang belum pernah terjadi sebelumnya.[2330] Di sisi lain, dunia justru menghadapi kompleksitas masalah yang saling bertautan (wicked problems), mulai dari disrupsi iklim, dislokasi sosial akibat otomasi, hingga erosi kohesi sosial dan merebaknya epistemologi ketidakbenaran (post-truth).[2331] Dalam konteks yang sarat dengan ambivalensi ini, peran guru mengalami perluasan sekaligus pendalaman yang fundamental. Mereka tidak lagi sekadar menjadi transmiter pengetahuan (knowledge transmitter) yang statis, melainkan harus berposisi sebagai agen inovasi dan transformasi sosial sebuah peran yang menuntut kapasitas intelektual, pedagogis, dan moral yang setara dengan kompleksitas zaman.[2332]

Landasan epistemologis peran transformatif ini berakar pada konstruktivisme sosial, yang menegaskan bahwa pengetahuan

bukanlah entitas yang diberikan melainkan dibangun secara aktif melalui interaksi sosial dan pengalaman.[2333] Guru, dalam kerangka ini, berfungsi sebagai fasilitator yang membangun masyarakat pembelajar (learning community) di dalam kelasnya, sebuah mikrokosmos dari masyarakat global yang lebih luas.[2334] Mereka menciptakan ruang dialogis di mana masalah-masalah global seperti ketidakadilan sistemik, darurat iklim, dan kesenjangan digital tidak diajarkan sebagai fakta lepas, tetapi sebagai masalah hidup (living issues) yang memerlukan penyelidikan kolaboratif, pemikiran kritis, dan empati kosmopolitan.[2335] Proses ini bersifat inovatif karena ia keluar dari paradigma banking concept of education yang dikritik tajam oleh Paulo Freire, menuju model problem-posing education yang memberdayakan.[2336] Inovasi pedagogis ini merupakan prasyarat bagi lahirnya generasi yang tidak hanya mampu beradaptasi (adaptive) tetapi juga aktif membentuk (shaping) masa depan mereka yang penuh ketidakpastian.[2337]

Transformasi sosial yang diusung oleh guru bersifat multidimensi, dimulai dari transformasi diri peserta didik. Sebagaimana tersirat dalam pesan universal Surah Ar-Ra'd ayat 11, "Sesungguhnya Allah tidak akan mengubah keadaan suatu kaum sampai mereka mengubah keadaan yang ada pada diri mereka sendiri."[2338] Ayat ini menekankan prinsip agensi manusia dan tanggung jawab personal sebuah konsep yang dioperasionalkan oleh guru melalui pendidikan karakter yang terintegrasi. Guru membimbing siswa untuk melakukan introspeksi kritis, mengidentifikasi bias, dan membangun nilai-nilai ketahanan

(resilience), keadilan (‘adl), dan kasih sayang (rahmah) yang menjadi fondasi bagi perubahan sosial yang lebih luas.[2339] Transformasi pada tingkat individu ini kemudian dikoneksikan dengan tanggung jawab kolektif. Sebuah Hadis menyatakan, “Barangsiapa di antara kamu melihat kemungkaran, hendaklah ia mengubahnya dengan tangannya; jika tidak mampu, maka dengan lisannya; dan jika tidak mampu, maka dengan hatinya, dan itu adalah selemah-lemahnya iman.”[2340] Guru, dengan kewenangan profesional dan moralnya, mengajak siswa untuk mentransendensi kepasifan dan menjadi agen perubahan yang aktif (“dengan tangan”), dimulai dari komunitas sekolah hingga masyarakat global, menggunakan alat-alat keilmuan, advokasi, dan inovasi sosial.[2341]

Namun, jalan menuju peran transformatif ini tidak tanpa tantangan. Guru sering kali dibebani oleh struktur kurikulum yang kaku, sistem assessment yang sempit, dan beban administratif yang menghambat kreativitas.[2342] Diperlukan rekonfigurasi sistemik yang mendukung agensi guru. Hal ini mencakup pengembangan Profesional Learning Communities (PLCs) yang kuat, di mana guru secara kolektif merefleksikan praktik mereka, berbagi strategi pedagogis inovatif, dan membangun resilensi.[2343] Selain itu, dukungan kebijakan yang memberikan otonomi pedagogis, akses terhadap sumber daya penelitan mutakhir, dan pengakuan terhadap peran mereka sebagai knowledge creators sangatlah penting.[2344] Guru tidak hanya menjadi penerima pasif dari arus perubahan global, tetapi dapat menjadi arsitek yang merancang respons pendidikan terhadapnya.[2345] Pada akhirnya, memposisikan

guru sebagai nukleus inovasi dan transformasi sosial bukanlah sebuah pilihan retorika, melainkan sebuah imperatif strategis untuk membentuk peradaban global yang lebih adil, berkelanjutan, dan manusiawi.[2346]

Kepemimpinan Transformatif Berbasis Nilai Qur'ani

Kepemimpinan transformatif dalam konteks pendidikan Islam secara esensial merupakan sebuah paradigma kepemimpinan yang tidak hanya berorientasi pada pencapaian target administratif semata, melainkan suatu gerakan perubahan (harakah al-taghyir) yang bertujuan untuk mentransendensi keadaan pendidikan status quo menuju kondisi yang lebih unggul secara akademis, moral, dan spiritual.[2347] Berbeda dengan pendekatan kepemimpinan transaksional yang bersifat pertukaran instrumental (reward and punishment), kepemimpinan transformatif bersifat membangkitkan dan memotivasi.[2348] Seorang pemimpin transformatif dalam pendidikan Islam berperan sebagai murabbi (pendidik), muaddib (pembentuk adab), dan qaid (penggerak) yang menginspirasi seluruh pemangku kepentingan untuk bergerak bersama dalam sebuah visi perubahan kolektif. Tujuannya adalah menciptakan thulab al-ilmi (pencari ilmu) yang tidak sekadar kognitif-instrumental, tetapi menjadi al-insan al-kamil (manusia paripurna) yang integratif antara ilmu, iman, dan amal.[2349]

Secara operasional, pemimpin transformatif ini berfungsi sebagai katalisator yang mendorong dekonstruksi terhadap paradigma pendidikan yang stagnan dan rekonstruksi menuju

sistem yang dinamis, relevan, dan bernafaskan nilai-nilai ilahiyah. Hal ini sejalan dengan fungsi kekhalifahan manusia di muka bumi (istikhlaf) yang meniscayakan peran aktif dalam menciptakan kemaslahatan dan perbaikan (ishlah).[2350] Proses transformasi ini dimulai dari perubahan pola pikir (al-taghyir al-fikri), yang kemudian dimanifestasikan dalam kebijakan kurikulum integratif, pedagogi yang memberdayakan, dan budaya institusi yang etis dan spiritual. Pemimpin tidak hanya memerintah dari belakang meja, tetapi terlibat langsung dalam membangun iklim seko lah yang kondusif untuk tumbuhnya kreativitas, keterbukaan intelektual (ijtihad), dan ketakwaan komunal, sebagaimana dicontohkan dalam kepemimpinan Rasulullah di Madinah yang membangun masyarakat berbasis ilmu dan persaudaraan.[2351]

Hakikat kepemimpinan transformatif pendidikan Islam adalah upaya untuk menghidupkan kembali semangat iqra (membaca) dalam artinya yang paling luas membaca ayat-ayat qauliyah (teks) dan kauniyah (alam semesta) sebagai landasan epistemologisnya.[2352] Pemimpin menjadi poros yang menggerakkan seluruh elemen guru, siswa, staf, orang tua, dan masyarakat untuk secara kolektif bekerja dalam mencapai tujuan tertinggi pendidikan Islam: lahirnya generasi yang berilmu, berkarakter mulia (akhlaq al-karimah), dan bermanfaat bagi semesta (rahmatan lil ‘alamin). Perubahan positif yang diusung bukanlah perubahan yang bersifat kosmetik dan temporal, melainkan perubahan yang mendasar, sistemik, dan berkelanjutan, yang berakar dari nilai-nilai Qur’ani yang abadi.[2353]

Prinsip Kepemimpinan Transformatif dalam Konteks Qur'ani

Kepemimpinan transformatif, sebagai model kepemimpinan yang menekankan pada pemberdayaan, inspirasi, serta perubahan mendasar dalam individu dan institusi, telah mendapatkan tempat yang signifikan dalam studi manajemen dan ilmu sosial kontemporer. Namun, ketika kerangka ini dikaji melalui lensa epistemologi Islam khususnya berdasarkan Al-Qur'an dan al-sunnah muncul suatu paradigma yang lebih holistik, yaitu kepemimpinan transformatif Qur'ani. Paradigma ini tidak hanya mengejar efisiensi organisasional atau peningkatan kinerja, tetapi lebih jauh menuntut transformasi spiritual, moral, dan sosial yang berakar pada wahyu Ilahi. Dalam perspektif doktrinal Islam, kepemimpinan bukanlah wahana penguasaan kekuasaan, melainkan amanah (kepercayaan) yang harus diemban dengan keadilan, kesabaran, amanah, dan hikmah (kebijaksanaan), sebagaimana diisyaratkan dalam berbagai ayat dan hadis yang tegas menggariskan etika kepemimpinan yang transenden[2354].

Salah satu fondasi utama kepemimpinan transformatif dalam konteks Qur'ani adalah prinsip al-'adl (keadilan). Al-Qur'an secara berulang menegaskan bahwa keadilan merupakan inti dari kewajiban kepemimpinan. Dalam Surah Al-Ma'idah (5:8), Allah SWT berfirman: "Wahai orang-orang yang beriman, jadilah kamu penegak keadilan, menjadi saksi karena Allah, sekalipun terhadap dirimu sendiri, atau kedua orang tua dan kerabatmu…". Ayat ini tidak hanya menegaskan dimensi objektif keadilan sebagai nilai universal, tetapi juga menuntut pemimpin untuk menjadi contoh

nyata dalam praktik keadilan, bahkan dalam situasi yang paling personal dan emosional sekalipun. Penafsiran kontemporer terhadap ayat ini, seperti yang dikemukakan oleh Nasr Hamid Abu Zayd, menunjukkan bahwa keadilan dalam kepemimpinan memiliki dimensi hermeneutis yang dinamis: tidak bersifat statis, tetapi bergerak sesuai konteks sosial dan historis umat, namun tetap berpijak pada prinsip wahyu yang stabil[2355]. Dalam konteks kepemimpinan transformatif, keadilan menjadi katalisator perubahan sosial yang inklusif, menghapus diskriminasi dan menegakkan hak asasi manusia berdasarkan nilai Ilahi.

Di samping keadilan, kesabaran (shabr) merupakan prinsip sentral lain dalam kepemimpinan Qur'ani. Pemimpin transformatif dalam Islam dituntut untuk memiliki ketahanan batin dalam menghadapi resistensi, kritik, bahkan pengkhianatan. Rasulullah SAW, sebagai figur sentral kepemimpinan transformatif, adalah manifestasi utama dari shabr. Dalam perjalanan dakwahnya dari awal mula di Mekah hingga masa pemerintahan di Madinah beliau menghadapi tekanan fisik, psikologis, dan politis, namun tetap menjaga komitmennya terhadap misi perubahan sosial. Peristiwa Hijrah, misalnya, bukan hanya migrasi geografis, tetapi juga transformasi sistemik yang melibatkan pembentukan masyarakat baru berdasarkan prinsip keadilan dan keimanan. Dalam konteks ini, kesabaran bukan hanya dimensi spiritual, tetapi juga strategi kepemimpinan jangka panjang yang melahirkan transformasi berkelanjutan. Seperti yang dijelaskan oleh Amina Wadud, kesabaran dalam kepemimpinan Islam memiliki dimensi aktivis: ia

bukan pasifisme, tetapi keteguhan dalam menegakkan nilai-nilai kebenaran meskipun dengan risiko tinggi[2356].

Amanah, atau amanah sebagai konsep etika kepemimpinan, menempati posisi sentral dalam membedakan kepemimpinan Qur'ani dari model kepemimpinan sekuler. Dalam Surah Al-Ahzab (33:72), Al-Qur'an menyatakan bahwa amanah ditawarkan kepada langit, bumi, dan gunung-gunung, namun semuanya menolaknya, kecuali manusia yang menerimanya. Ayat ini menegaskan bahwa amanah adalah beban moral yang disadari oleh manusia sebagai makhluk yang diberi akal dan tanggung jawab. Dalam konteks kepemimpinan, amanah berarti bahwa setiap pemimpin akan dipertanggungjawabkan di hadapan Allah SWT atas setiap keputusan, kebijakan, dan tindakan yang dilakukannya. Hal ini melahirkan kultur akuntabilitas vertikal selain akuntabilitas horizontal terhadap rakyat. Dalam pandangan Fazlur Rahman, pemahaman amanah menuntut adanya mekanisme shura (musyawarah) dan transparansi dalam kebijakan, agar amanah tidak disia-siakan[2357]. Dalam model kepemimpinan transformatif, amanah mewujud dalam bentuk keterbukaan, integritas, dan komitmen terhadap kesejahteraan kolektif.

Kebijaksanaan (hikmah) menjadi puncak dari integrasi antara intelektualitas dan spiritualitas dalam kepemimpinan Qur'ani. Dalam Surah Al-Imran (3:159), Allah SWT berfirman kepada Rasulullah SAW: "Maka disebabkan rahmat dari Allah engkau (Muhammad) bersikap lembut terhadap mereka. Sekiranya engkau bersikap keras dan berhati kasar, tentulah mereka menjauh dari

sekelilingmu. Maka maafkanlah mereka, mohonkanlah ampunan bagi mereka, dan musyawarahlah dengan mereka dalam urusan (pemerintahan). Kemudian apabila engkau telah bertekad, maka bertawakallah kepada Allah. Sesungguhnya Allah mencintai orang-orang yang bertawakal." Ayat ini menjadi rujukan teologis utama bagi kepemimpinan transformatif yang humanis. Sikap lembut (al-suluk bi al-hilm), pemaaf, dan musyawarah merupakan karakteristik kepemimpinan yang tidak otoriter, tetapi inklusif, partisipatif, dan empatik. Menurut Syariati, model kepemimpinan seperti ini tidak hanya mengubah struktur sosial, tetapi juga membentuk kesadaran kolektif (shuurat-e kolektif) yang berlandaskan nilai-nilai Ilahi[2358]. Dalam konteks modern, hikmah dapat ditafsirkan sebagai emotional intelligence, ethical reasoning, dan situational leadership yang dipadukan dengan panggilan spiritual.

Lebih jauh, kepemimpinan transformatif dalam kerangka Qur'ani juga menekankan pada aspek inspirasi dan empowerment. Pemimpin tidak hanya memberi perintah, tetapi membangkitkan potensi spiritual dan intelektual bawahannya. Rasulullah SAW, misalnya, tidak hanya mengorganisasi kekuatan militer dalam Perang Badar, tetapi juga menumbuhkan rasa percaya diri, kesadaran keimanan, dan solidaritas di antara para sahabat melalui doa, motivasi, dan dialog spiritual. Pendekatan seperti ini selaras dengan teori kepemimpinan transformatif yang dikemukakan oleh James MacGregor Burns, yang menyatakan bahwa pemimpin transformatif mengangkat moral dan motivasi pengikutnya ke tingkat yang lebih tinggi melalui visi bersama dan nilai etis[2359].

Namun, dalam konteks Qur'ani, visi tersebut bukan visi sekuler atau pragmatis, tetapi visi akhirat-oriented yakni kehidupan yang dirancang untuk mencapai ridha Allah dan kemaslahatan umat secara seimbang.

Dalam sintesis akhir, kepemimpinan transformatif Qur'ani bukan sekadar adaptasi model Barat ke dalam bingkai keislaman, tetapi merupakan pengembangan epistemologis dari nilai-nilai wahyu yang diinterpretasikan secara kontekstual dan dinamis. Ia mengintegrasikan dimensi intelektual (melalui hikmah dan ijtihad), emosional (melalui rahmah dan hilm), sosial (melalui syura dan keadilan), serta spiritual (melalui taqwa dan tawakal). Tantangan masa kini bukan hanya memahami prinsip-prinsip ini secara tekstual, tetapi menerapkannya dalam sistem kepemimpinan kontemporer baik dalam pemerintahan, pendidikan, maupun organisasi sosial dengan pendekatan yang kontekstual, inklusif, dan transformatif. Hanya melalui pendekatan semacam inilah kepemimpinan Qur'ani dapat menjadi solusi etis bagi krisis kepemimpinan global yang diderita dunia modern[2360].

Model Kepemimpinan Islam: Pemimpin sebagai Teladan dan Pembimbing

Konsep kepemimpinan dalam Islam tidak dapat direduksi sekadar menjadi serangkaian fungsi administratif atau mekanisme pengambilan keputusan yang bersifat profan. Ia merupakan suatu konstruk filosofis-teologis yang mendalam, yang menempatkan figur pemimpin sebagai cerminan dan aktualisasi nilai-nilai ilahiah (rabbaniyyah) dalam ranah insani. Model ini mentransendensi

batasan otoritas formal menuju wilayah moral dan spiritual, di mana pemimpin beroperasi sebagai teladan hidup (uswah hasanah) dan pembimbing yang penuh kasih (murabbi). Esensi dari model ini terletak pada integritas yang tak terpisahkan antara perkataan dan perbuatan, antara teori dan praksis, sehingga menciptakan sebuah ekosistem kepemimpinan yang holistik dan transformatif, khususnya dalam konteks pendidikan[2361].

Rasulullah Muhammad SAW adalah paradigma sempurna (al-qudwah al-ulya) dari model kepemimpinan ini. Kepemimpinannya bukanlah sebuah proyeksi kekuasaan, melainkan manifestasi dari kepercayaan (amanah) yang dibangun di atas pilar kejujuran (as-sidq), kesabaran (as-sabr), dan keadilan (al-'adl)[2362]. Sebelum diangkat sebagai Nabi, beliau telah dikenal luas oleh masyarakat Quraisy dengan gelar al-Amin (yang terpercaya), sebuah atribut yang menjadi fondasi bagi segala bentuk kepemimpinan yang legitimate[2363]. Dalam konteks pendidikan Islam yang transformatif, pemimpin baik sebagai kepala institusi, guru, atau pengurus diharapkan untuk menginternalisasi dan memancarkan karakter mulia (akhlāq al-karīmah) ini. Proses transformasi tidak terjadi melalui instruksi verbal semata, melainkan melalui osmosis moral, di mana integritas, ketekunan, dan keadilan sang pemimpin diamati, diserap, dan akhirnya ditiru oleh seluruh peserta didik dan staf[2364]. Kepemimpinan menjadi kekuatan normatif yang membentuk budaya institusi, di mana nilai-nilai Islami hidup dan bernafas dalam setiap interaksi dan kebijakan. Lebih lanjut, dimensi kepemimpinan sebagai pembimbing (mursyid atau murabbi)

memperdalam peran tersebut dari sekadar pemberi contoh menjadi pendamping aktif. Fase ini menekankan pada proses pendampingan (tarbiyah), pembinaan karakter (tahdhīb al-akhlāq), dan pengembangan potensi individu (tamyīz)[2365]. Seorang pemimpin-pembimbing tidak hanya menunjukkan jalan yang lurus (as-sirāt al-mustaqīm) tetapi juga berjalan berdampingan dengan yang dipimpinnya, memahami kompleksitas tantangan mereka, memberikan dukungan psikospiritual, dan memfasilitasi lingkungan yang kondusif bagi pertumbuhan. Dalam terminologi Al-Qur'an, ini mengingatkan pada dialog antara Nabi Musa dan Nabi Khidir, sebuah relasi pedagogis yang sarat dengan bimbingan, refleksi, dan pembelajaran kontekstual[2366]. Dalam setting pendidikan modern, ini diterjemahkan ke dalam pendekatan kepemimpinan yang empatik, partisipatif, dan melayani (khidmah), yang bertujuan untuk memberdayakan setiap individu, membangun ketahanan dalam menghadapi kesulitan, dan pada akhirnya membentuk lingkungan yang mendukung perkembangan spiritual, intelektual, dan moral yang optimal[2367].

Model kepemimpinan Islam yang berporos pada keteladanan dan pendampingan ini menawarkan sebuah kerangka yang sangat relevan dan diperlukan di era disrupsi nilai. Ia merupakan antitesis dari kepemimpinan otoriter yang berjarak maupun kepemimpinan transaksional yang dangkal. Sebaliknya, ia adalah sebuah panggilan untuk membangun komunitas edukatif yang berlandaskan kepercayaan, rasa hormat, dan cinta, yang dijiwai oleh teladan utama Rasulullah SAW. Pemimpin menjadi agen perubahan yang

tidak hanya membimbing menuju prestasi akademik tetapi, yang lebih penting, membentuk manusia yang berkarakter rabbani[2368].

Nilai-nilai Qur'ani dalam Kepemimpinan Pendidikan Islam

Konsep kepemimpinan dalam Islam tidak dapat dipisahkan dari fondasi teologisnya yang menjadikan nilai-nilai Qur'ani sebagai landasan ontologis dan aksiologisnya. Kepemimpinan transformatif dalam konteks pendidikan Islam, bukan sekadar sebuah fungsi manajerial, melainkan sebuah mandat ketuhanan (amānah) yang berakar pada prinsip tanggung jawab (mas'ūliyyah) dan keadilan ('adl). Paradigma ini mentransformasi figur pemimpin dari seorang administrator menjadi seorang khalīfah (wakil) yang bertugas memakmurkan dan mencerdaskan kehidupan institusional yang dipimpinnya, dengan berpedoman pada wahyu[2369]. Tanggung jawab ini bersifat vertikal (kepada Allah SWT) dan horizontal (kepada seluruh pemangku kepentingan pendidikan), menciptakan sebuah kerangka etika kepemimpinan yang holistik dan berkelanjutan[2370].

Secara esensial, tanggung jawab (mas'ūliyyah) seorang pemimpin pendidikan Islam adalah manifestasi dari konsep amānah (kepercayaan) sebagaimana termaktub dalam Al-Qur'an, yang menegaskan bahwa amanah itu pada hakikatnya ditawarkan kepada langit, bumi, dan gunung, namun mereka enggan memikulnya, dan kemudian dipikul oleh manusia[2371]. Ayat ini tidak hanya menunjukkan betapa beratnya amanah, tetapi juga mendefinisikan manusia, termasuk pemimpin, sebagai entitas yang secara inherent memikul tanggung jawab moral[2372]. Dalam konteks

pendidikan, amanah ini terwujud dalam kewajiban untuk menjaga kesejahteraan intelektual, spiritual, dan material seluruh civitas academica, memastikan keberlanjutan dan relevansi kurikulum yang integratif antara ilmu naqli (wahyu) dan aqli (rasio), serta membangun lingkungan yang kondusif bagi pertumbuhan karakter peserta didik[2373]. Setiap kebijakan, dari alokasi anggaran hingga pengembangan staf pengajar, harus direfleksikan melalui lensa pertanyaan fundamental: "Apakah ini merupakan pemenuhan dari amanah yang telah dipercayakan?".

Pemenuhan amanah ini mustahil tercapai tanpa penegakan prinsip keadilan (‘adl). Keadilan Qur’ani bersifat lebih dalam daripada sekadar kesetaraan prosedural (equality); ia adalah keseimbangan (mīzān) yang menempatkan segala sesuatu pada proporsi dan haknya yang tepat, bahkan jika hal itu bertentangan dengan kepentingan subjektif sang pemimpin sendiri[2374]. Perintah untuk berbuat adil, meski terhadap diri sendiri atau kerabat dekat, menegaskan universalitas dan objektivitas prinsip ini[2375]. Dalam dinamika pendidikan, keadilan ini dioperasionalkan melalui distribusi sumber daya yang merata dan proporsional, pemberian kesempatan belajar yang inklusif, serta perlakuan yang imparsial terhadap seluruh siswa dan staf tanpa memandang latar belakang sosial, ekonomi, atau kemampuan akademik. Seorang pemimpin yang adil tidak akan membiarkan ketimpangan terjadi, karena ia menyadari bahwa ketimpangan adalah bentuk pengingkaran terhadap hak yang telah dijamin oleh Sang Pencipta bagi setiap individu untuk mendapatkan pendidikan yang berkualitas[2376].

Implikasi dari integrasi nilai tanggung jawab dan keadilan ini melahirkan sebuah model kepemimpinan yang reflektif dan etis. Pemimpin tidak seenaknya dapat menerapkan kebijakan yang bersifat top-down tanpa pertimbangan mendalam. Sebaliknya, ia harus senantiasa melakukan muhāsabah (evaluasi diri) dan konsultasi (shūrā) untuk memastikan bahwa setiap keputusannya telah mempertimbangkan maslahat (kebaikan bersama) dan terhindar dari segala bentuk kedzaliman[2377]. Kepemimpinan berbasis nilai Qur'ani pada hakikatnya adalah sebuah proses kontinuous spiritual-ethical development, di mana seorang pemimpin bertransformasi bersama institusinya menuju pencapaian tujuan pendidikan Islam yang paripurna: lahirnya insan yang berilmu, beradab, dan bermanfaat bagi semesta[2378].

Kepemimpinan dengan Integritas

Dalam ranah pendidikan Islam, kepemimpinan transformatif bukan sekadar persoalan administratif atau manajerial, melainkan sebuah praksis moral dan spiritual yang berakar pada nilai-nilai ilahiah. Pemimpin dalam pendidikan Islam tidak hanya dituntut untuk mencapai efisiensi organisasi atau keberhasilan akademik, tetapi lebih jauh diharapkan menjadi uswah hasanah teladan utama yang mengintegrasikan nilai-nilai keimanan dengan tindakan nyata. Salah satu pilar utama dari kepemimpinan semacam ini adalah integritas, yang dalam wacana Islam tidak hanya dimaknai sebagai konsistensi antara ucapan dan perbuatan, tetapi juga sebagai manifestasi dari tanggung jawab (amanah), kebenaran (shiddiq),

dan ketahanan batin (shabr) di tengah dinamika kompleks kehidupan institusi pendidikan[2379]. Secara etimologis, kata amanah berasal dari akar kata Arab a-m-n, yang secara leksikal berarti kepercayaan, keamanan, dan ketenteraman[2380]. Dalam konteks kepemimpinan, amanah merujuk pada kewajiban moral dan hukum untuk memelihara apa yang dipercayakan baik itu kekuasaan, harta, maupun tanggung jawab sosial dengan penuh tanggung jawab dan ketulusan. Al-Qur'an secara tegas menyatakan bahwa seluruh manusia pada hakikatnya adalah khalifah di muka bumi, yang senantiasa diuji melalui amanah, baik dalam bentuk kekuasaan, ilmu, maupun waktu[2381]. Dalam surah Al-Ahzab ayat 72, Allah berfirman: "Sesungguhnya Kami telah mengemukakan amanah kepada langit, bumi, dan gunung-gunung, namun semuanya enggan memikulnya karena takut, tetapi manusia justru mau memikulnya. Sungguh, dia sangat zalim dan sangat bodoh."[2382] Ayat ini menegaskan bahwa manusia, sebagai pemegang amanah, memiliki kedudukan unik dan sekaligus rentan terhadap pelanggaran nilai. Maka, pemimpin pendidikan Islam harus menyadari bahwa otoritas yang dimilikinya bukan semata hak, melainkan amanah ilahiah yang kelak dimintai pertanggungjawaban di hadapan Allah[2383]. Dalam praktiknya, amanah ini tercermin dari transparansi dalam pengelolaan keuangan, akuntabilitas kebijakan, serta komitmen terhadap kualitas pendidikan tanpa mengorbankan prinsip-prinsip keadilan dan kebenaran[2384].

Selain amanah, kejujuran (shiddiq) merupakan dimensi esensial lain dari integritas kepemimpinan. Kejujuran tidak hanya terbatas

pada ketiadaan dusta, tetapi mencakup kesetiaan terhadap realitas, komitmen terhadap kebenaran dalam setiap interaksi, dan keberanian untuk menyampaikan fakta meskipun tidak populer[2385]. Dalam konteks pendidikan, pemimpin yang jujur akan menghadapi tantangan seperti nilai-nilai instan, budaya pencitraan, dan tekanan birokrasi dengan kembali kepada prinsip amar ma'ruf nahi munkar mengajak pada kebaikan dan mencegah kemungkaran[2386]. Seorang rektor atau kepala sekolah yang jujur tidak akan menutupi kekurangan kurikulum hanya karena ingin mendapat penghargaan, tetapi akan secara terbuka mengakui kelemahan dan merancang perbaikan. Kejujuran semacam ini bukan hanya mencerminkan kedewasaan intelektual, tetapi juga menjadi fondasi kepercayaan (trust) yang menjadi modal sosial utama dalam kepemimpinan transformatif[2387]. Seperti yang ditunjukkan dalam penelitian Bass dan Riggio tentang transformational leadership, tingkat kepercayaan antara pemimpin dan pengikut sangat dipengaruhi oleh konsistensi dan kejujuran pemimpin dalam komunikasi[2388].

Namun, tanpa kesabaran (shabr), amanah dan kejujuran bisa saja runtuh di tengah tekanan struktural dan emosional. Kesabaran dalam tradisi Islam bukan sekadar pasif menerima nasib, melainkan sikap aktif yang penuh kesadaran, ketahanan mental, dan keteguhan dalam menempuh jalan yang benar meskipun penuh rintangan[2389]. Dalam konteks pendidikan Islam, pemimpin sering dihadapkan pada konflik antara idealisme dan realitas: antara pendekatan berbasis nilai dengan tuntutan globalisasi pendidikan; antara kemandirian keilmuan dengan ketergantungan pada model

Barat; atau antara visi inklusivitas dengan tekanan dari kelompok eksklusif. Di titik ini, kesabaran menjadi filter spiritual yang menjaga integritas kepemimpinan agar tidak tergerus oleh pragmatisme atau keputusasaan[2390]. Nabi Muhammad SAW, sebagaimana dicatat dalam hadis riwayat Al-Bukhari dan Muslim, senantiasa mencontohkan kesabaran dalam menghadapi penolakan, penghinaan, dan intrik politik[2391]. Dalam perjalanan dakwahnya, terutama sebelum hijrah, beliau terus menyampaikan ajaran dengan lemah lembut, konsisten, dan tanpa membalas kebencian dengan kebencian aqidah yang dalam terminologi Al-Ghazali disebut shabr 'ala al-amr al-ilahi kesabaran dalam menjalankan perintah Allah[2392].

Lebih lanjut, ketiga sifat utama ini amanah, shiddiq, dan shabr bukan hanya dimensi personal, tetapi harus menjadi nalar institusional dalam lembaga pendidikan Islam. Pemimpin transformatif bertanggung jawab untuk menginternalisasi nilai-nilai ini melalui kurikulum, budaya organisasi, dan interaksi sehari-hari. Sebagai contoh, pengelolaan dana pendidikan yang transparan (amanah) dapat diajarkan sebagai bagian dari mata kuliah etika profesional; kejujuran akademik dapat diperkuat melalui kebijakan anti-plagiarisme yang konsisten; dan kesabaran dapat dibina melalui program refleksi spiritual dan pendampingan psikologis bagi guru dan siswa[2393]. Dalam konteks ini, kepemimpinan berintegritas tidak hanya mengubah individu, tetapi mentransformasi seluruh ekosistem pendidikan menjadi ruang formatif yang memperkaya kemanusiaan.

Kajian terkini dalam psikologi pendidikan bahkan mulai menunjukkan korelasi positif antara integritas pemimpin dan kinerja lembaga. Penelitian Gini (2018) menunjukkan bahwa sekolah dengan kepala sekolah berintegritas tinggi memiliki tingkat partisipasi guru yang lebih besar, retensi staf yang lebih baik, dan iklim sekolah yang lebih kondusif[2394]. Hal ini selaras dengan temuan dalam studi organisasi Islam bahwa etika kepemimpinan berbasis nilai teologis dapat menjadi counter-narrative terhadap dominasi logika efisiensi dan kontrol birokratik dalam pendidikan modern[2395].

Oleh karena itu, kepemimpinan dalam pendidikan Islam pada hakikatnya merupakan bentuk ibadah organisasional suatu bentuk pengabdian yang menyatukan spiritualitas, etika, dan profesionalisme. Integritas yang dibangun atas dasar amanah, kejujuran, dan kesabaran bukan hanya menjadikan pemimpin layak dipercaya, tetapi juga membuka ruang transformasi bagi seluruh komunitas pendidikan. Dalam era di mana kepercayaan terhadap lembaga semakin rentan, kembalinya nilai-nilai kepemimpinan berintegritas berbasis Islam bukan sekadar pilihan moral, melainkan kebutuhan epistemik dan eksistensial bagi masa depan pendidikan yang beradab[2396].

Kepemimpinan yang Menghargai Kerjasama dan Kolaborasi dalam Masyarakat

Dalam wacana kepemimpinan pendidikan kontemporer, istilah transformasional dan distributif telah mendominasi diskursus akademik. Namun, ketika dieksplorasi melalui lensa epistemologi Islam, konsep kepemimpinan tersebut menemukan resonansi yang

lebih dalam dan teleologis, terutama dalam penekanannya pada nilai kerjasama (ta'awun) dan kolaborasi. Kepemimpinan dalam pendidikan Islam tidak sekadar merupakan fungsi administratif atau instruksional; ia merupakan manifestasi dari amanah ilahiyah yang bertujuan untuk memakmurkan bumi (imarat al-ard) dan memberdayakan komunitas (ummah) menuju pencapaian kemaslahatan bersama (jalb al-masalih)[2397]. Oleh karena itu, seorang pemimpin pendidikan Islam yang efektif beroperasi sebagai katalisator yang menggerakkan seluruh elemen masyarakat pendidikan siswa, guru, staf, dan orang tua dalam sebuah sinergi kolaboratif yang bernilai ibadah.

Landasan filosofis dari kepemimpinan kolaboratif ini bersumber dari doktrin teologis yang fundamental dalam Islam. Prinsip ta'awun (tolong-menolong) secara eksplisit diabadikan dalam Al-Qur'an, "Dan tolong-menolonglah kamu dalam (mengerjakan) kebajikan dan takwa, dan jangan tolong-menolong dalam berbuat dosa dan permusuhan" (QS. Al-Ma'idah: 2)[2398]. Ayat ini tidak hanya menjadi seruan moral, tetapi sebuah imperatif sosial yang membingkai interaksi manusia dalam kerangka kolektif untuk mencapai tujuan yang luhur (al-khair) dan menghindari kerusakan (al-'udwan). Dalam konteks pendidikan, "kebajikan dan takwa" ditranslasikan menjadi tujuan pendidikan holistik: pembentukan insan kamil yang berintegritas ilmu, akhlak, dan sosial. Seorang pemimpin, Berperan sebagai arsitek yang merancang ekosistem di mana prinsip ta'awun ini dapat terinternalisasi dalam setiap proses pedagogis dan administratif.

Secara operasional, pemimpin transformatif dalam pendidikan Islam harus mampu menciptakan budaya kolaborasi yang bergerak melampaui sekadar pembagian tugas. Budaya ini harus dibangun di atas fondasi musyawarah (shura), yang juga merupakan prinsip Qurani, “sedang urusan mereka (diputuskan) dengan musyawarah antara mereka” (QS. Asy-Syura: 38)[2399]. Praktik musyawarah ini mengakui dan menghargai distribusi pengetahuan dan kebijaksanaan yang tersebar di seluruh anggota komunitas[2400]. Seorang kepala sekolah, misalnya, yang menerapkan shura akan membentuk dewan yang terdiri dari guru, perwakilan siswa, staf, dan orang tua untuk bersama-sama merumuskan visi sekolah, kebijakan kurikulum, dan strategi pembinaan akhlak. Pendekatan ini mendekonstruksi hirarki tradisional yang kaku dan menggantikannya dengan model kepemimpinan distributif, di mana otoritas dan agensi dibagikan berdasarkan kompetensi dan kapasitas, selaras dengan Hadis Nabi Muhammad SAW, “Setiap kalian adalah pemimpin dan setiap pemimpin akan dimintai pertanggungjawaban atas yang dipimpinnya”[2401]. Setiap individu, dalam kapasitasnya masing-masing, menjadi pemimpin dalam lingkup kolaborasinya.

Kolaborasi yang authentik juga bersifat simbiotik mutualistik, sebagaimana dicontohkan dalam relasi historis antara Rasulullah SAW dan para sahabatnya. Proses pembangunan masyarakat Madinah pasca-Hijrah adalah sebuah masterclass dalam kepemimpinan kolaboratif, di mana setiap anggota masyarakat Muhajirin dan Anshar diberdayakan untuk berkontribusi sesuai keahliannya dalam membangun peradaban yang berlandaskan

tauhid[2402]. Dalam mikrokosmos sekolah, ini diterjemahkan ke dalam program-program seperti parent-teacher association yang aktif, proyek pembelajaran berbasis komunitas (community-based learning), dan mentoring sesama siswa (peer mentoring). Kolaborasi semacam ini tidak hanya memperkuat ikatan sosial (ukhuwwah) tetapi juga menciptakan lingkungan belajar yang kontekstual dan bermakna, di mana pengetahuan tidak hanya diserap dari teks tetapi juga dibangun melalui interaksi dan pengalaman sosial[2403].

Pada akhirnya, tujuan tertinggi dari kepemimpinan kolaboratif dalam pendidikan Islam adalah mencapai falah (keberuntungan dan kesuksesan di dunia dan akhirat) secara kolektif. Seorang pemimpin berhasil bukan ketika ia mencapai targetnya sendiri, tetapi ketika ia berhasil membangkitkan potensi seluruh komunitasnya untuk bersama-sama bergerak menuju visi yang sama. Dalam kerangka ini, keberhasilan siswa tidak dilihat sebagai prestasi individu semata, tetapi juga sebagai buah dari ekosistem pendidikan yang saling mendukung. Kepemimpinan yang menghargai kerjasama dan kolaborasi adalah pengejawantahan dari nilai-nilai Islam yang rahmatan lil ‘alamin, menciptakan sebuah masyarakat pendidikan yang tidak hanya cerdas secara akademik, tetapi juga kohesif, empatik, dan berkeadilan[2404].

Implementasi Kepemimpinan Transformatif dalam Lembaga Pendidikan Islam

Dalam arus globalisasi yang mempertanyakan kembali ontologi pengetahuan, lembaga pendidikan Islam berada pada

persimpangan kritis antara mempertahankan tradisi klasik dan mengadopsi inovasi modern. Pada titik inilah, implementasi kepemimpinan transformatif menjadi sebuah imperatif strategis, bukan sekadar pilihan administratif. Visi dan misi institusi tidak lagi dapat berfungsi sebagai pernyataan retoris yang terpampang di dinding; ia harus dihidupkan sebagai sebuah proyek peradaban (al-masyru‘ al-hadari) yang merekonstruksi kesadaran kolektif. Kepemimpinan transformatif dalam konteks ini adalah sebuah proses hermeneutik yang aktif, di mana seorang pemimpin berperan sebagai ‘penerjemah’ nilai-nilai Islam yang abadi (tsawabit) ke dalam bahasa operasional yang relevan dengan realitas zaman yang selalu berubah (mutaghayyirat)[2405]. Tugas utamanya adalah merumuskan sebuah visi yang tidak hanya berorientasi pada output akademik yang terukur, melainkan pada pembentukan manusia unggul (insan kamil) yang paripurna, merefleksikan tujuan penciptaan manusia sebagai khalifah fil ardh[2406].

Visi yang transformatif bermula dari pemahaman mendalam bahwa pendidikan dalam Islam adalah sebuah proses penyempurnaan akhlak (tahdzib al-akhlaq) yang berkelindan dengan pencerahan intelek (tanwir al-‘aql). Seorang pemimpin transformatif, oleh karena itu, harus melampaui paradigma instrumental-pragmatis pendidikan. Ia harus merancang sebuah misi yang secara simultan membangun kecerdasan intelektual (al-‘aql al-mustanir), kecerdasan spiritual (al-qalb al-munir), dan kecerdasan sosial (al-nafs al-mujtami‘ah al-fa‘alah)[2407]. Hal ini

mensyaratkan sebuah pendekatan yang holistik, di mana kurikulum tidak hanya disusun untuk lulus ujian nasional, tetapi untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan eksistensial tentang hakikat ilmu, sebagaimana termaktub dalam hadis, "thalabu al-'ilmi faridhatun 'ala kulli muslimin" – menuntut ilmu adalah kewajiban setiap muslim[2408]. Ilmu yang dimaksud adalah integrasi dari fardhu 'ain dan fardhu kifayah, menghilangkan dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum, karena seluruh alam semesta adalah ayat-ayat Allah yang terbentang (kauniyah) yang harus dibaca bersama ayat-ayat yang tertera (qur'aniyah)[2409].

Peran pemimpin adalah menggugah (to inspire) dan memberdayakan (to empower) seluruh komunitas pendidikan untuk menginternalisasi visi ini. Ini dicapai bukan melalui instruksi hierarkis, tetapi melalui dialog partisipatif, keteladanan (uswah hasanah), dan pembangunan budaya institusi (institutional culture) yang kental dengan nilai-nilai Islam[2410]. Seorang kepala madrasah atau rektor universitas Islam yang transformatif akan membuka ruang diskursif bagi guru dan dosen untuk mengeksplorasi bagaimana nilai-nilai tauhid, keadilan, dan kasih sayang dapat diintegrasikan dalam pembelajaran matematika, sains, atau sastra. Mereka menggerakkan seluruh stakeholder untuk melihat relevansi pendidikan Islam bukan sebagai sebuah museum yang mengawetkan masa lalu, melainkan sebagai mercusuar yang menerangi jalan masa depan yang penuh ketidakpastian[2411]. Visi dan misi yang diciptakan bukanlah sebuah dokumen statis, melainkan suatu "living constitution" yang secara dinamis

membimbing setiap keputusan, kebijakan, dan praktik pedagogis di dalam lembaga, yang pada akhirnya bertujuan untuk mewujudkan manusia yang beriman, berilmu, dan beramal shaleh untuk kemaslahatan umat dan seluruh alam (rahmatan lil ‘alamin)[2412].

Mengelola Perubahan dan Inovasi dalam Pendidikan Islam

Dalam dinamika global yang terus bergerak cepat, sistem pendidikan Islam tidak dapat berdiri diam. Perubahan sosial, kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi, serta transformasi paradigma pembelajaran menuntut pengelolaan yang responsif dan visioner. Di sinilah kepemimpinan transformatif menjadi kunci utama dalam mengelola perubahan dan inovasi dalam pendidikan Islam. Tidak sekadar menjadi pengelola rutin, pemimpin dalam konteks ini harus menjadi agent of change yang mampu membawa institusi pendidikan dari status existing menuju kondisi yang lebih progresif, relevan, dan tetap terakar pada nilai-nilai dasar Islam. Proses ini bukan sekadar adaptasi formal terhadap tuntutan zaman, melainkan transformasi holistik yang menekankan pada integrasi antara pembaharuan teknis (praktik pedagogis, kurikulum, penggunaan teknologi) dengan konsistensi normatif (akidah, akhlak, tujuan pendidikan Islam). Dalam perspektif epistemologis, inovasi dalam pendidikan Islam harus dipahami sebagai bentuk ijtihad pendidikan yang kontekstual, yang merespons kebutuhan zaman tanpa meninggalkan fondasi teologis dan fikih pendidikan yang telah ditetapkan oleh tradisi keilmuan Islam klasik maupun modern.

Salah satu aspek sentral dalam pengelolaan perubahan adalah kemampuan pemimpin untuk mengidentifikasi leverage points titik krusial di mana perubahan kecil dapat menghasilkan dampak besar. Dalam konteks institusi pendidikan Islam, titik-titik ini sering kali berada pada struktur kurikulum, metodologi pengajaran, dan ekosistem digitalisasi pembelajaran. Kurikulum yang statis dan terlalu berfokus pada transfer pengetahuan secara hafalan (rote learning) cenderung gagal melahirkan generasi yang kritis, inovatif, dan memiliki daya saing global. Karena itu, inovasi kurikular harus dirancang secara sistematis, dengan mempertimbangkan maqashid al-ta'lim (tujuan pendidikan Islam), yaitu pembentukan insan basyar yang beriman, berilmu, dan beramal shalih[2413]. Sebagai contoh, integrasi pendekatan istiqshā' (penggalian hukum melalui metode induktif) dalam pengajaran fikih atau akhlak dapat mendorong siswa untuk berpikir kontekstual dan reflektif, sebagaimana diisyaratkan oleh prinsip ijtihad yang menjadi ruh peradaban keilmuan Islam[2414]. Pemimpin pendidikan Islam, dalam hal ini, harus memfasilitasi proses ini melalui pembinaan guru, pelatihan metodologis, dan penciptaan budaya belajar yang terbuka terhadap eksperimen pedagogis.

Namun, inovasi bukan tanpa tantangan. Resistensi terhadap perubahan baik yang berasal dari tenaga pendidik, orang tua, maupun struktur birokrasi sering kali menjadi hambatan utama. Dalam kerangka teori manajemen perubahan Kotter, inisiatif transformasi memerlukan sense of urgency, pembentukan guiding coalition, dan komunikasi visi yang jelas dan berulang[2415]. Pemimpin

transformatif dalam pendidikan Islam perlu menghadirkan narasi yang kuat tentang pentingnya inovasi bukan sebagai bentuk westernisasi atau sekularisasi, melainkan sebagai bentuk khitmat al-ummah (pengabdian kepada umat) dalam konteks kekinian. Di sinilah dimensi spiritual dan moral kepemimpinan menjadi penting. Rasulullah saw. sendiri adalah figur transformatif yang secara radikal mengubah struktur sosial, ekonomi, dan pendidikan masyarakat Arab pra-Islam. Beliau tidak hanya menyampaikan pesan, tetapi membentuk komunitas pembelajar (ummah of learning) yang mampu menyerap, mengolah, dan menyebarkan ilmu dengan metode yang adaptif[2416]. Hal ini diwujudkan melalui pendirian Suffah di Masjid Nabawi, yang berfungsi sebagai pusat pendidikan informal yang inklusif, responsif terhadap kebutuhan masyarakat, dan terbuka bagi pengembangan berbagai disiplin keilmuan[2417].

Terkait penggunaan teknologi, pemimpin pendidikan Islam berada di persimpangan antara peluang dan dilema. Di satu sisi, teknologi digital menawarkan aksesibilitas, personalisasi pembelajaran, dan efisiensi administrasi yang luar biasa. Di sisi lain, terdapat risiko dehumanisasi, fragmentasi nilai, dan dominasi epistemologi sekuler yang dapat menggerus identitas keislaman. Karenanya, inovasi teknologis harus dikendalikan melalui prinsip taqwa-based digital pedagogy penggunaan teknologi yang dijiwai oleh kesadaran akan pengawasan Allah (muraqabah), tanggung jawab sosial (taklif), dan keberlanjutan nilai (istikamah). Sebagai contoh, pengembangan learning management system (LMS)

berbasis nilai Islam tidak sekadar menampilkan konten agama, tetapi membangun interaksi pembelajaran yang menginternalisasi etika digital, seperti kejujuran dalam ujian daring, empati dalam forum diskusi, dan kesantunan dalam komunikasi maya[2418]. Pemimpin pendidikan Islam harus mengawal integrasi teknologi ini melalui kebijakan etis, kurikulum digital literacy berbasis akhlak, serta kolaborasi dengan pakar teknologi dan ulama untuk merumuskan fiqh al-technology yang kontekstual[2419].

Pada level filosofis, mengelola perubahan dalam pendidikan Islam harus didasarkan pada pemahaman bahwa Islam bukan agama statis, melainkan din al-tajdid (agama pembaharuan) yang memiliki mekanisme internal untuk adaptasi melalui ijtihad, istislah (kemaslahatan), dan maslahah mursalah (kemanfaatan yang tidak bertentangan dengan nash)[2420]. Namun, sebagaimana ditegaskan oleh Al-Ghazali, setiap ijtihad harus berada dalam koridor maqashid al-shari'ah, terutama perlindungan terhadap agama (hifz al-din), jiwa (hifz al-nafs), akal (hifz al-aql), keturunan (hifz al-nasl), dan harta (hifz al-mal)[2421]. Dalam konteks pendidikan, hifz al-aql menjadi sangat relevan karena menyangkut perlindungan dan pengembangan akal sebagai anugerah utama dari Allah. Inovasi pendidikan yang merusak kritisitas, melahirkan kebingungan keilmuan, atau memisahkan ilmu dari tujuan moralnya, justru bertentangan dengan spirit maqashid. Pemimpin pendidikan Islam harus menjadi mujtahid kontekstual yang mampu mempertimbangkan dimensi zamaniyyah (kondisi waktu) dan makaniyyah (kondisi tempat) tanpa mengorbankan prinsip

keabadian syariah. Akhirnya, kepemimpinan transformatif dalam pendidikan Islam bukanlah kepemimpinan yang bersifat otoriter atau karismatik semata, melainkan kepemimpinan yang partisipatif, reflektif, dan berkelanjutan. Ia harus mampu menciptakan komunitas praktik reflektif (communities of reflective practice) di mana guru, siswa, dan pemangku kepentingan lainnya secara aktif terlibat dalam proses perubahan[2422]. Model semacam ini selaras dengan konsep syura (musyawarah) yang menjadi prinsip dasar tata kelola dalam Islam. Allah SWT berfirman: "Dan mereka yang menerima urusan mereka dengan musyawarah antara mereka." (QS. Asy-Syura: 38)[2423]. Ayat ini tidak hanya menunjukkan etika politik, tetapi juga etika kepemimpinan dalam konteks sosial dan pendidikan. Dalam perspektif organisasi pembelajar (learning organization), institusi pendidikan yang sukses adalah yang mampu menciptakan ruang bagi eksperimen, refleksi kolektif, dan pembelajaran berkelanjutan[2424]. Pemimpin yang menerapkan pola syura dalam inovasi pendidikan akan mampu membangun kepercayaan (trust), mengurangi resistensi, dan memperkuat komitmen terhadap perubahan.

Mengelola perubahan dan inovasi dalam pendidikan Islam bukan sekadar persoalan strategi manajerial, tetapi dimensi spiritual dan intelektual yang mendalam. Ia menuntut pemimpin yang tidak hanya memahami kurikulum dan teknologi, tetapi juga menghayati spirit Islam sebagai agama yang dinamis, progresif, dan misiologis. Inovasi yang berhasil bukanlah inovasi yang paling modern atau futuristik, melainkan yang paling relevan, bermakna,

dan berlandaskan nilai. Seperti kata Ibn Khaldun, “Ilmu itu lahir dari kebutuhan, dan berkembang dalam masyarakat yang dinamis.”[2425] Maka, pendidikan Islam di abad ke-21 harus mampu menjawab kebutuhan umat tanpa kehilangan jiwanya sebuah tugas besar yang hanya dapat diemban oleh pemimpin transformatif yang memiliki visi, integritas, dan kedalaman keilmuan.

Penerapan Kepemimpinan Transformatif dalam Pengelolaan Sumber Daya Manusia dan Kurikulum

Kepemimpinan yang transformatif dalam pendidikan Islam juga mencakup pengelolaan sumber daya manusia (SDM) dan kurikulum. Pemimpin harus memastikan bahwa guru dan staf memiliki kompetensi yang sesuai dengan standar pendidikan Islam yang tinggi, serta memiliki motivasi untuk mengembangkan diri secara profesional. Dalam hal ini, pemimpin bertanggung jawab untuk merancang program pelatihan dan pengembangan yang mendukung tujuan lembaga pendidikan. Penerapan prinsip-prinsip kepemimpinan transformatif oleh Bass dan Riggio, yang menekankan pada idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation, dan individualized consideration, menemukan resonansi yang dalam dalam konteks nilai-nilai Islam[2426]. Seorang pemimpin pendidikan Islam tidak hanya berperan sebagai administrator, tetapi sebagai qudwah hasanah (teladan yang baik) yang menginspirasi melalui keteladanan spiritual dan intelektual, sebagaimana firman Allah SWT: "Sungguh, telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu..." (QS. Al-Ahzab: 21)[2427].

Dalam konteks pengelolaan SDM, pendekatan transformatif memanifestasikan dirinya melalui komitmen terhadap pengembangan kapasitas guru yang holistik. Pemimpin berfungsi sebagai katalisator yang tidak hanya memotivasi guru untuk mencapai target kinerja, tetapi juga membangkitkan kesadaran mereka tentang peran profetik (khilafah) mereka sebagai pendidik yang bertanggung jawab membentuk generasi rahmatan lil 'alamin[2428]. Individualized consideration diwujudkan dengan memahami kebutuhan pengembangan setiap anggota secara unik, menciptakan program mentoring yang sesuai, dan membuka ruang dialog untuk aspirasi profesional mereka[2429]. Ini sejalan dengan hadis Nabi Muhammad SAW yang menegaskan, "Setiap kalian adalah pemimpin dan setiap pemimpin akan dimintai pertanggungjawaban atas yang dipimpinnya..." (HR. Al-Bukhari)[2430]. Tanggung jawab pemimpin di sini adalah memastikan bahwa setiap guru merasa dihargai, didukung, dan secara terus-menerus dirangsang untuk mengeksplorasi pedagogi inovatif yang selaras dengan epistemologi Islam.

Pada ranah kurikulum, kepemimpinan transformatif bergerak melampaui sekadar implementasi dokumen kurikulum menjadi proses reinterpretasi dan kontekstualisasi yang dinamis. Pemimpin mendorong terjadinya intellectual stimulation dengan membentuk community of learners di kalangan guru untuk secara kritis merekonstruksi kurikulum, sehingga tidak menjadi instrumen pasif transfer pengetahuan tetapi wahana integrasi ilmu (tauhid al-'ulum) yang mengabungkan khazanah keilmuan modern dengan nilai-nilai

dan etika Islam yang abadi[2431]. Kurikulum yang dikelola secara transformatif adalah kurikulum yang hidup, responsif terhadap tantangan zaman, dan berorientasi pada pembentukan karakter (tarbiyatul akhlaq) dan nalar kritis Islami (ijtihad)[2432]. Proses ini memerlukan visi yang jelas dari pemimpin untuk memandu integrasi tersebut, memastikan bahwa mata pelajaran sekular diajarkan dengan perspektif tauhid yang mengakui Allah SWT sebagai sumber segala ilmu, sementara ilmu-ilmu keislaman dikaitkan dengan realitas kontemporer[2433].

Secara keseluruhan, simbiosis antara kepemimpinan transformatif, pengembangan SDM, dan pengelolaan kurikulum menciptakan ekosistem pendidikan yang unggul dan berkarakter. Pemimpin berhasil mentransformasi lembaganya ketika ia mampu mengartikulasikan visi yang menginspirasi, memberdayakan setiap individu untuk menjadi agen perubahan, dan membangun budaya kolaborasi yang berlandaskan nilai-nilai ilahiyah. Keberhasilan ini akhirnya diukur bukan hanya pada output akademik semata, tetapi pada lahirnya sumber daya manusia yang unggul secara intelektual, matang secara spiritual, dan memiliki kontribusi positif bagi peradaban[2434].

Governance Lembaga Pendidikan Islam

Prinsip Governance dalam Lembaga Pendidikan Islam

Konstruksi tata kelola (governance) lembaga pendidikan Islam bukan semata-mata soal efisiensi administratif, melainkan suatu manifestasi ontologis dari nilai-nilai ilahiah yang diinternalisasikan

dalam kerangka operasional. Pembentukan struktur kepemimpinan yang Islami merupakan landasan axiomatik yang menentukan karakter dan arah seluruh ekosistem pendidikan. Struktur ini harus berfungsi sebagai mikrokosmos yang merefleksikan prinsip-prinsip ketauhidan (Tawḥīd), keadilan (‘Adl), amanah, musyawarah (Shūrā), dan tanggung jawab (Mas’uliyyah) dalam suatu tatanan organisasi yang koheren[2435]. Tantangannya terletak pada menerjemahkan nilai-nilai transcendental ini ke dalam sebuah arsitektur kepemimpinan yang relevan secara kontekstual, responsif terhadap tantangan modern, dan sekaligus menjaga kemurnian misi spiritual-intelektual institusi[2436].

Prinsip keadilan (‘Adl) menuntut lebih dari sekadar pembagian tugas yang proporsional; ia menuntut pendistribusian otoritas, sumber daya, dan kesempatan pengembangan yang setara dan imparsial di antara seluruh stakeholder, mulai dari majelis ulama (syura council) hingga staf pendukung. Keadilan dalam konteks ini bersifat multidimensional, mencakup distributive justice, procedural justice, dan interactional justice, yang kesemuanya harus berporos pada nilai-nilai etis Islam[2437]. Struktur harus dirancang untuk meminimalisasi konsentrasi kekuasaan yang absolut pada satu individu, sebuah praktik yang selaras dengan konsep istikhlaf (manusia sebagai khalifah di muka bumi) yang menolak otoritas mutlak kecuali milik Allah SWT[2438]. Setiap posisi kepemimpinan Rektor, Dekan, Direktur harus dipandang sebagai amanah (trust) yang bukan hanya dipertanggungjawabkan secara horizontal kepada dewan pengawas atau masyarakat, tetapi secara

vertikal kepada Yang Maha Kuasa, sebagaimana tersirat dalam firman-Nya: "Sesungguhnya Allah menyuruh kamu menyampaikan amanah kepada yang berhak menerimanya..." (QS. An-Nisā': 58)[2439].

Transparansi (transparency) dan akuntabilitas (accountability) merupakan dua sisi dari mata uang yang sama yang memperkuat legitimasi struktur kepemimpinan. Transparansi memastikan bahwa proses pengambilan keputusan, alokasi anggaran, dan kebijakan akademik dapat diakses dan dipahami oleh pihak-pihak yang berkepentingan. Ini merupakan implementasi dari prinsip keterbukaan (ifḥāh) yang mencegah praktik korupsi, kolusi, dan nepotisme (KKN)[2440]. Sementara itu, akuntabilitas menjamin bahwa setiap pemimpin dapat mempertanggungjawabkan keputusannya secara moral, akademik, dan finansial. Dalam perspektif Islam, akuntabilitas ini bersifat komprehensif; ia adalah akuntabilitas vertikal (ḥisāb) kepada Allah dan akuntabilitas horizontal kepada sesama manusia dan lingkungan[2441]. Hadis Nabi Muhammad SAW yang menyatakan, "Setiap dari kamu adalah pemimpin dan setiap pemimpin akan dimintai pertanggungjawaban atas kepemimpinannya" (HR. Al-Bukhari), menjadi landasan etis yang tidak terbantahkan[2442]. Struktur yang baik akan memiliki mekanisme check and balances yang jelas, seperti dewan audit independen dan komite etik, untuk menjamin prinsip ini berjalan.

Selanjutnya, partisipasi (participation) yang diwadahi melalui musyawarah (Shūrā) adalah jiwa dari kepemimpinan kolegial yang Islami. Struktur tidak boleh bersifat top-down yang otoriter, melainkan harus memfasilitasi partisipasi konstruktif dari seluruh

civitas academica dosen, tenaga kependidikan, dan bahkan perwakilan mahasiswa dalam proses pengambilan keputusan strategis[2443]. Musyawarah dalam Islam bukan sekadar prosedur demokratis, tetapi adalah ibadah yang bermuara pada pencarian kebenaran dan kebijaksanaan kolektif (jamā‘ah), sebagaimana diperintahkan dalam Al-Qur'an: "...sedang urusan mereka (diputuskan) dengan musyawarah antara mereka..." (QS. Asy-Syūrā: 38)[2444]. Model ini meniscayakan desain struktur yang memiliki saluran-saluran formal untuk konsultasi dan dialog, seperti senate akademik, dewan guru besar, atau forum dosen, yang berfungsi efektif bukan sebagai simbol belaka.

Pada akhirnya, struktur kepemimpinan yang Islami adalah sebuah ecosystem of values yang hidup dan bernafas. Ia adalah kristalisasi dari upaya untuk menyelaraskan dimensi transcendent (ilahiyah) dengan dimensi immanent (duniawi). Struktur tersebut haruslah luwes untuk beradaptasi dengan dinamika zaman, tetapi memiliki inti (core) prinsipil yang kokoh dan tidak berubah. Keberhasilannya tidak diukur hanya dari kelancaran operasional, tetapi dari kemampuannya untuk menjadi teladan (uswah hasanah) dalam mempraktikkan nilai-nilai Islam, sehingga melahirkan lulusan yang tidak hanya cerdas secara intelektual tetapi juga unggul secara moral dan spiritual[2445].

Pembagian Tugas dan Tanggung Jawab dalam Manajemen Pendidikan Islam

Manajemen pendidikan Islam, sebagai sebuah sistem yang kompleks dan holistik, tidak hanya berorientasi pada pencapaian

efisiensi administratif semata, melainkan juga pada terwujudnya nilai-nilai ilahiyah dan transformasi spiritual dalam setiap lini proses pendidikan. Pembagian tugas dan tanggung jawab (division of labor and responsibility) di dalamnya tidak dapat direduksi menjadi sekadar delegasi otoritas secara mekanis, tetapi harus dipahami sebagai sebuah manifestasi dari prinsip-prinsip ketauhidan (tawḥīd), keadilan (‘adl), amanah, dan syura (musyawarah) yang diinternalisasi ke dalam struktur organisasi[2446]. Pendekatan ini mentransendensi paradigma manajemen konvensional dengan menempatkan setiap peran dan fungsi sebagai bagian dari ibadah dan tanggung jawab kolektif (fardu kifayah) dalam membangun peradaban (tamaddun) yang berlandaskan akhlak karimah[2447]. Konsekuensinya, desain struktur organisasi dalam lembaga pendidikan Islam haruslah reflektif dan responsif terhadap dual-objective yang melekat padanya: yakni mencapai keunggulan akademik-duniawi (falah fil-dunya) sekaligus kesalehan spiritual-ukhrawi (falah fil-akhirah)[2448].

Pada tataran konseptual, fondasi filosofis pembagian tugas ini bersumber dari doktrin Islam yang sangat jelas. Al-Qur’an secara tegas mengisyaratkan pentingnya spesialisasi dan kolaborasi dalam Surah Az-Zukhruf, ayat 32: "Apakah mereka yang membagi-bagi rahmat Tuhanmu? Kami telah menentukan antara mereka penghidupan mereka dalam kehidupan dunia, dan Kami telah meninggikan sebahagian mereka atas sebahagian yang lain beberapa derajat, agar sebahian mereka dapat mempergunakan yang lain. Dan rahmat Tuhanmu lebih baik dari apa yang mereka

kumpulkan."[2449]. Ayat ini tidak hanya mengakui heterogenitas kemampuan manusia sebagai ketetapan Ilahi, tetapi juga menegaskan bahwa perbedaan derajat dan keahlian tersebut bertujuan untuk menciptakan simbiosis mutualistik dan interdependensi (takaful) dalam masyarakat[2450]. Dalam konteks manajemen pendidikan, ini diterjemahkan ke dalam penempatan individu pada posisi-posisi yang sesuai dengan kompetensi (qudrah) dan kepakarannya (khibrah) mereka, sehingga tercipta sinergi yang produktif.

Secara struktural, pembagian tanggung jawab dalam ekosistem pendidikan Islam bersifat multi-level dan melibatkan serangkaian pemangku kepentingan (stakeholders) yang memiliki lingkup wewenang dan akuntabilitas yang saling melengkapi. Pada level kebijakan strategis (strategic level), dewan penyantun atau komite sekolah berperan sebagai penjaga visi-misi Islami lembaga, memastikan bahwa seluruh operasional tidak menyimpang dari nilai-nilai syariah[2451]. Mereka bertanggung jawab atas pengawasan umum (ri'āyah 'āmmah) dan pemenuhan amanah terhadap masyarakat dan Allah SWT. Sementara itu, kepemimpinan puncak, seperti direktur atau rektor, berfungsi sebagai imam dalam organisasi, yang tidak hanya mengelola sumber daya tetapi juga memimpin dengan keteladanan (uswah hasanah) berdasarkan prinsip keadilan dan musyawarah, sebagaimana sabda Rasulullah SAW: "Setiap kalian adalah pemimpin dan setiap pemimpin akan dimintai pertanggungjawaban atas kepemimpinannya."[2452].

Pada level manajerial operasional (tactical level), para kepala departemen, wakil direktur, dan manajer menengah menjalankan fungsi koordinasi dan implementasi kebijakan. Tanggung jawab mereka adalah menterjemahkan tujuan strategis menjadi program-program yang actionable, sambil memastikan integrasi nilai-nilai Islam dalam kurikulum, pengelolaan sumber daya manusia, dan administrasi keuangan[2453]. Pada level ini, konsep amanah menjadi sentral; setiap manager adalah pihak yang dipercaya (mu'taman) untuk mengelola sumber daya dengan jujur (sidq) dan transparan. Adapun pada level pelaksana (operational level), yakni guru, staf administrasi, dan tenaga pendukung, tanggung jawab utama terletak pada pelaksanaan tugas dengan penuh profesionalisme (itqan) dan niat yang ikhlas[2454]. Guru, khususnya, memikul amanah ganda: sebagai transmiter ilmu (naqil al-'ilm) dan sebagai murabbi yang membentuk karakter dan akhlak peserta didik, sehingga perannya adalah yang paling langsung dalam mewujudkan tujuan pendidikan Islam[2455].

Agar pembagian ini tidak menciptakan sekat-sekat yang kaku dan disfungsi komunikasi, prinsip syura harus menjadi minyak pelumas dalam seluruh interaksi antar level. Musyawarah yang produktif dan berkelanjutan memastikan bahwa kebijakan tidak dibuat secara top-down semata, tetapi juga mengakomodasi masukan dari para pelaksana di lapangan, menciptakan rasa kepemilikan (sense of ownership) dan tanggung jawab kolektif[2456]. Pembagian tugas dan tanggung jawab dalam manajemen pendidikan Islam pada hakikatnya adalah sebuah eco-system yang

dinamis, di mana setiap elemen saling terhubung oleh ikatan akidah, akhlak, dan tujuan bersama untuk mendapatkan ridha Allah SWT, yang menjadikan proses manajemen itu sendiri sebagai suatu bentuk ibadah yang bernilai tinggi.

Peran Pengurus dan Pendidik dalam Menjamin Kualitas Pendidikan

Dalam arsitektur suatu lembaga pendidikan, pengurus (administrators) dan pendidik (educators) berfungsi sebagai dualitas yang sinergis, layaknya dua kutub magnet yang saling melengkapi untuk menciptakan sebuah medan yang kokoh dan kondusif bagi proses pembelajaran. Kolaborasi organik antara kedua entitas ini bukan sekadar sebuah prasyarat administratif, melainkan fondasi epistemologis yang menjamin sustainabilitas dan keberhasilan dari sebuah ekosistem pendidikan. Pengurus, yang beroperasi pada tataran makro, memegang mandat untuk merancang kebijakan strategis, mengalokasikan sumber daya secara optimal, dan menciptakan lingkungan operasional yang mendukung visi kelembagaan[2457]. Sementara itu, pendidik, sebagai ujung tombak di tataran mikro, merupakan aktor yang mentransformasikan kebijakan dan sumber daya tersebut menjadi pengalaman belajar yang bermakna, relevan, dan transformative bagi peserta didik[2458]. Sinergi yang harmonis antara kedua peran ini melampaui hubungan atasan-bawahan yang hierarkis, berkembang menjadi sebuah komunitas praktik (community of practice) yang kolektif dan saling memperkuat, dimana tujuan ultimanya adalah

memastikan terjadinya proses knowledge transfer dan character building yang paripurna.

Peran strategis pengurus dalam menjamin kualitas pendidikan dimanifestasikan melalui kapasitas mereka dalam menciptakan sebuah sistem yang tidak hanya efisien tetapi juga adil dan visioner. Mereka bertanggung jawab untuk menyusun kurikulum yang holistik, yang tidak hanya memenuhi standar kompetensi akademik nasional dan global tetapi juga terinternalisasi nilai-nilai luhur[2459]. Dalam konteks keindonesiaan, hal ini sejalan dengan amanat Pasal 4 Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, yang menekankan pendidikan yang demokratis, berkeadilan, dan tidak diskriminatif dengan menjunjung tinggi hak asasi manusia, nilai keagamaan, nilai kultural, dan kemajemukan bangsa[2460]. Lebih jauh, pengurus juga harus memastikan tersedianya infrastruktur yang memadai, mulai dari fasilitas fisik hingga platform teknologi digital, yang menjadi prasarana vital bagi terselenggaranya pembelajaran di abad ke-21[2461]. Alokasi dana yang transparan dan berorientasi pada peningkatan mutu menjadi kunci, karena tanpa dukungan finansial yang memadai, segala idealisme dan rencana strategis akan menemui jalan buntu dalam implementasinya. Kepemimpinan pendidikan dari para pengurus harus bersifat transformative, mampu menginspirasi dan memberdayakan seluruh pemangku kepentingan, termasuk para pendidik, untuk bergerak menuju tujuan bersama. Di sisi lain, peran pendidik adalah mengoperasionalkan visi dan kebijakan yang ditetapkan oleh

pengurus menjadi sebuah realitas pedagogis di dalam ruang kelas baik fisik maupun virtual. Seorang pendidik tidak hanya bertindak sebagai penyampai informasi (transmitter of knowledge), tetapi lebih sebagai fasilitator, motivator, dan role model yang membimbing peserta didik melalui proses penemuan diri dan pencarian ilmu[6]. Kualitas pengajaran, yang merupakan tanggung jawab inti pendidik, sangat dipengaruhi oleh kompetensi profesionalnya (pedagogical content knowledge) dan kompetensi kepribadiannya. Sebagaimana tertuang dalam Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen, seorang pendidik wajib memiliki kualifikasi akademik, kompetensi, sertifikat pendidik, serta sehat jasmani dan rohani untuk mampu mewujudkan pendidikan yang bermutu[2462]. Dalam perspektif Islam, tanggung jawab moral pendidik bahkan memiliki dimensi yang transendental. Sabda Rasulullah SAW, "إِنَّ اللَّهَ وَمَلاَئِكَتَهُ وَأَهْلَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ حَتَّى النَّمْلَةَ فِي جُحْرِهَا وَحَتَّى الْحُوتَ لَيُصَلُّونَ عَلَى مُعَلِّمِ النَّاسِ الْخَيْرَ" (Sesungguhnya Allah, malaikat-malaikat-Nya, penduduk langit dan bumi, bahkan semut di sarangnya dan ikan, benar-benar berselawat untuk orang yang mengajarkan kebaikan kepada manusia)[2463]. Hadis ini menggarisbawahi kemuliaan dan amanah besar yang dibebankan pada seorang pendidik, dimana kesuksesannya tidak hanya diukur oleh parameter duniawi tetapi juga memiliki dampak ukhrawi.

Oleh karena itu, kolaborasi yang efektif antara pengurus dan pendidik mutlak diperlukan. Kolaborasi ini harus dibangun di atas dasar komunikasi yang terbuka, dialog yang konstruktif, dan saling percaya. Pengurus perlu secara proaktif melibatkan pendidik dalam

proses pengambilan keputusan, khususnya yang berkaitan langsung dengan praktik pembelajaran, karena merekalah yang memahami dinamika dan kebutuhan riil di lapangan[9]. Mekanisme seperti professional learning communities (PLCs) dapat menjadi wadah yang ideal bagi para pendidik untuk berbagi praktik terbaik (best practices), merefleksikan metode pengajaran, dan bersama-sama memecahkan masalah pedagogis, dengan dukungan penuh dari pengurus dalam bentuk alokasi waktu dan sumber daya[2464]. Sebaliknya, pendidik harus mampu menyampaikan aspirasi, tantangan, dan umpan baliknya kepada pengurus secara objektif dan solutif. Hubungan yang simbiosis mutualistik ini akan menciptakan siklus perbaikan yang berkelanjutan (continuous improvement cycle), dimana kebijakan dari atas diuji dan disempurnakan oleh实践经验 (pengalaman praktis) dari bawah, dan pada akhirnya bermuara pada peningkatan outcome pendidikan secara keseluruhan baik dalam dimensi akademik, afektif, maupun psikomotorik peserta didik[11]. Integritas, komitmen, dan kerjasama yang solid antara pengurus dan pendidik bukan hanya penjamin kualitas pendidikan, tetapi merupakan ruh yang menghidupkan dan memastikan keabadian nilai-nilai luhur pendidikan itu sendiri dari generasi ke generasi.

Mutu dan Akreditasi dalam Perspektif Islam

Mutu Pendidikan Islam

Mutu pendidikan Islam, atau jawdat al-tarbiyah al-Islamiyyah, secara ontologis melampaui konsep kualitas dalam paradigma Barat

yang sering kali terbatas pada metrik kuantitatif dan output ekonomi. Ia merupakan sebuah konstruk holistik-integratif yang mengacu pada kemampuan suatu lembaga pendidikan untuk secara sinergis memberdayakan seluruh dimensi insani peserta didik (tahqīq al-istikhlāf) meliputi aspek intelektual (al-'aql), spiritual (al-rūh), dan fisik-sosial (al-jism) guna mencapai tujuan penciptaan manusia sebagai khalifah di muka bumi[2465]. Proses ini tidak hanya bertujuan untuk menghasilkan lulusan yang kompeten secara akademis (fatanah), tetapi lebih mendalam, untuk membentuk pribadi yang beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia (insān kāmil), yang kontribusinya terhadap peradaban (hadhārah) berlandaskan pada nilai-nilai ilahiyah[2466].

Kriteria utama yang menjadi pilar penilaian mutu pendidikan Islam dapat dirangkum dalam tiga prinsip fundamental. Pertama, integritas (al-shidq wa al-amanah), yang merupakan keselarasan mutlak antara nilai-nilai Islam yang diajarkan (al-qiyam al-Islamiyyah) dengan praktik operasional di setiap lini lembaga, mulai dari kurikulum, metodologi pengajaran, hingga interaksi sosial antarwarga sekolah[2467]. Integritas ini bermuara pada kejujuran akademik, keteladanan pendidik, dan transparansi tata kelola, sebagaimana tersirat dalam QS. Al-Ahzab ayat 21 yang menegaskan pentingnya suri teladan yang baik (uswah hasanah)[2468]. Kedua, inovasi (al-ibdā' wa al-ijtihād), yang dimaknai sebagai kemampuan untuk secara kreatif dan kontekstual mengembangkan metodologi, kurikulum, dan teknologi pembelajaran tanpa mengorbankan prinsip-prinsip syariah, dalam rangka menjawab tantangan

zaman[2469]. Inovasi bukanlah tujuan itu sendiri, melainkan sarana untuk lebih efektif mencapai maqashid al-tarbiyah (tujuan pendidikan Islam). Ketiga, keberlanjutan (al-istimrāriyyah wa al-tanāwub), yang mencakup dua aspek: keberlanjutan internal dalam memastikan proses transmisi ilmu dan nilai berlangsung terus-menerus dari satu generasi ke generasi berikutnya (isnād), dan keberlanjutan eksternal dalam membangun peradaban yang kokoh dan memberikan manfaat berkelanjutan bagi umat dan alam semesta (rahmatan lil 'ālamīn)[2470]. Ketiga kriteria ini saling beririsan dan membentuk sebuah tritunggal yang tidak terpisahkan dalam mengevaluasi dan membangun mutu pendidikan yang hakiki dalam perspektif Islam.

Prinsip-prinsip Mutu dalam Pendidikan Islam

Dalam arus globalisasi yang kian mendesak, sistem pendidikan Islam dituntut untuk tidak sekadar menjadi wadah pewarisan nilai-nilai keagamaan, tetapi juga menjadi agen transformasi sosial yang berbasis pada mutu epistemik dan etis. Mutu dalam pendidikan Islam, oleh karenanya, tidak dapat didefinisikan hanya melalui indikator kuantitatif seperti angka kelulusan atau akreditasi institusi, melainkan harus dipahami secara multidimensi sebagai manifestasi dari tiga prinsip pokok: integritas, inovasi, dan keberlanjutan. Ketiga prinsip ini bukanlah entitas terpisah, melainkan jalinan yang saling menguatkan dalam membentuk ekosistem pendidikan yang kaffah yang tidak hanya memenuhi tuntutan ilmiah kontemporer, tetapi juga tetap berpijak pada

fondasi tauhid dan tujuan syariah (maqashid al-syariah). Tanpa integritas, pendidikan kehilangan ruh kejujuran ilmiah dan moral; tanpa inovasi, ia terperangkap dalam tradisionalisme yang mandek; dan tanpa keberlanjutan, upaya pendidikan menjadi episodik, terputus dari generasi mendatang.

Integritas, sebagai landasan utama mutu pendidikan Islam, merujuk pada keselarasan antara perkataan dan perbuatan, antara kurikulum yang diajarkan dan nilai yang dihayati oleh pendidik dan institusi. Dalam konteks epistemologi Islam, integritas tidak hanya meliputi kejujuran akademik seperti pencegahan plagiarisme, manipulasi data, atau kolusi dalam evaluasi tetapi juga menyentuh aspek metaetika: komitmen terhadap kebenaran (al-ḥaqq) yang bersumber dari wahyu. Al-Qur'an menegaskan, "Wahai orang-orang yang beriman, janganlah kamu mengingkari nikmat Allah, dan jadilah orang-orang yang benar (al-shādiqīn)" (QS. Al-Baqarah: 43), yang mengisyaratkan bahwa kebenaran adalah pondasi moral seorang mukmin, termasuk dalam ranah ilmu pengetahuan[2471]. Dalam tradisi ilmiah Islam klasik, para ulama seperti Imam al-Ghazali tidak hanya mengajarkan ilmu, tetapi juga mempraktikkan mujahadah diri (perjuangan melawan hawa nafsu), agar ilmu yang ditegakkan tidak menjadi alat legitimasi kekuasaan atau ambisi duniawi[2472]. Integritas pendidikan Islam bukan sekadar dimensi administratif, tetapi bentuk ketaatan terhadap amanah ilmu (amānat al-'ilm), yang pada dasarnya adalah amanah dari Allah kepada manusia sebagai khalifah di muka bumi[2473].

Namun, integritas saja tidak cukup tanpa inovasi. Pendidikan Islam yang utuh harus mampu merespons perubahan zaman melalui pendekatan metodologis yang kreatif, adaptif, dan transformatif. Inovasi di sini bukan berarti sekadar adopsi teknologi atau kurikulum Barat, tetapi lebih pada kemampuan mengembangkan metodologi pembelajaran yang sesuai dengan fitrah keislaman sekaligus relevan dengan kebutuhan zaman. Sejarah keemasan ilmu pengetahuan Islam membuktikan bahwa inovasi bukan hal yang asing. Dari Ibnu Sina dalam kedokteran, Al-Khawarizmi dalam matematika, hingga Al-Farabi dalam filsafat, para ilmuwan Muslim klasik menunjukkan bahwa Islam tidak bertentangan dengan eksplorasi ilmu, asalkan tetap dalam koridor tawhid dan tujuan kemanusiaan[2474]. Hadis Nabi Muhammad SAW, "Tuntutlah ilmu dari buaian sampai liang lahat" (HR. Al-Baihaqi), menjadi pijakan etis bahwa pencarian ilmu adalah proses yang tiada henti, dan ini memerlukan sikap inovatif agar tidak terjebak dalam dogmatisme[2475]. Di era digital saat ini, inovasi dapat diwujudkan melalui integrasi kecerdasan buatan dalam sistem pembelajaran berbasis Al-Qur'an, desain kurikulum tematik yang menghubungkan ayat kauniyah dan qauliyah, serta pengembangan metode penilaian yang holistik mengukur tidak hanya kognitif, tetapi juga afektif dan psikomotorik secara seimbang[2476].

Namun, inovasi tanpa keberlanjutan akan menjadi proyek intelektual yang konsumtif dan jangka pendek. Keberlanjutan dalam konteks pendidikan Islam mengacu pada kemampuan sistem pendidikan untuk mempertahankan mutu secara konsisten,

membangun kapasitas jangka panjang, dan mewariskan nilai-nilai kepada generasi mendatang. Prinsip ini selaras dengan konsep khalāfah (kepemimpinan) dalam Islam, di mana manusia dipandang sebagai pewaris dan pemelihara bumi, baik secara ekologis maupun intelektual[2477]. Keberlanjutan pendidikan Islam menuntut struktur kelembagaan yang kuat, kaderisasi guru yang berkelanjutan, serta pembiayaan yang inklusif dan berkeadilan. Studi UNESCO menunjukkan bahwa sistem pendidikan yang berkelanjutan adalah yang mampu menciptakan learning communities komunitas pembelajar yang aktif, partisipatif, dan berakar pada lokalitas budaya[2478]. Dalam konteks Islam, komunitas semacam ini telah lama ada dalam bentuk majelis ilmu atau halaqah, yang terbukti mampu mewariskan ilmu selama berabad-abad meskipun tanpa infrastruktur formal modern[2479]. Membangun keberlanjutan berarti tidak hanya memperkuat infrastruktur, tetapi juga melembagakan budaya belajar yang hidup, inklusif, dan terbuka terhadap kritik serta refleksi diri.

Gabungan ketiga prinsip ini integritas, inovasi, dan keberlanjutan membentuk suatu paradigma mutu holistik dalam pendidikan Islam yang dapat disebut sebagai Paradigma Tawhidik tentang Mutu Pendidikan. Paradigma ini menolak dikotomi antara ilmu dunia dan akhirat, antara tradisi dan modernitas, antara lokal dan global. Ia menawarkan cara pandang yang mengintegrasikan pengetahuan (‘ilm), amal (amal), dan akhlak (akhlāq) dalam satu kesatuan organik. Dalam kerangka ini, mutu pendidikan bukan sekadar pencapaian akademik, tetapi transformasi karakter dan

kesadaran kosmologis yang menjadikan peserta didik sebagai insan kamil manusia paripurna yang mengenal Tuhan, diri sendiri, dan alam semesta dalam relasi yang seimbang. Sebagaimana dinyatakan oleh Fazlur Rahman, reformasi pendidikan Islam harus berbasis pada "pemahaman kembali teks suci secara kontekstual dan dinamis, bukan hanya sebagai dokumen masa lalu, tetapi sebagai petunjuk hidup yang terus berkembang"[2480].

Maka, tantangan terbesar saat ini bukan semata pada kekurangan sumber daya, tetapi pada keberanian untuk melakukan epistemological reconstruction rekonstruksi epistemologi dalam pendidikan Islam. Ini memerlukan kejujuran intelektual (integritas), daya kreatif yang tinggi (inovasi), dan komitmen jangka panjang terhadap pembangunan peradaban (keberlanjutan). Hanya melalui sinergi ketiga prinsip ini, pendidikan Islam dapat kembali menjadi pusat peradaban yang memberi sumbangan signifikan bagi dunia, bukan hanya dalam ranah spiritual, tetapi juga dalam sains, etika global, dan keadilan sosial.

Pengukuran Kualitas Pendidikan Islam berdasarkan Standar Islam

Pendidikan Islam, dalam wawasannya yang paling autentik dan mendalam, bukan sekadar transfer pengetahuan atau penguasaan keterampilan teknis, melainkan sebuah proses transformasi integral yang menyentuh dimensi kognitif, afektif, konatif, dan spiritual manusia sebagai khalifah fi al-ardh[2481]. Dalam konteks kontemporer, tantangan utama yang dihadapi oleh sistem pendidikan Islam adalah bagaimana mengukur kualitas pendidikan

secara holistik tanpa terjebak dalam paradigma reduksionis yang hanya mengandalkan indikator kuantitatif semata, seperti angka ujian atau kelulusan. Pengukuran kualitas pendidikan Islam harus diturunkan dari fondasi teologis, etis, dan pedagogis yang didasarkan pada maqāṣid al-sharīʻah tujuan umum syariat Islam yang mencakup pemeliharaan agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta[2482]. Dalam kerangka ini, kualitas pendidikan tidak lagi diukur dari seberapa banyak siswa menghafal ayat-ayat Al-Qur'an, melainkan seberapa jauh mereka mampu menerjemahkan nilai-nilai Ilahi ke dalam perbuatan nyata, akhlak mulia, dan kontribusi sosial.

Secara metodologis, pengukuran kualitas pendidikan Islam harus dibangun atas tiga pilar utama: taʻlīm (pemahaman ilmu), tarbiyah (pembentukan karakter), dan ta'dīb (pengajaran adab). Ketiganya saling terkait dan tidak dapat dipisahkan dalam proses pendidikan yang ideal menurut pandangan Islam. Al-Qur'an secara eksplisit menekankan bahwa tujuan utama diutusnya Nabi Muhammad SAW adalah untuk menyempurnakan akhlak: "Wa innaka laʻalā khuluqin ʻaẓīm" (Dan sesungguhnya engkau berada di atas akhlak yang agung)[2483]. Ayat ini bukan hanya menjadi pedoman moral pribadi Nabi, tetapi juga menjadi kompas utama bagi seluruh proses pendidikan Islam. Dalam perspektif epistemologi Islam, ilmu tanpa akhlak berpotensi menjadi bumerang ilmu yang menyesatkan, manipulatif, atau bahkan destruktif[2484]. Maka, pengukuran kualitas pendidikan harus mencakup indikator moral seperti kejujuran, tanggung jawab, empati, kerendahan hati, dan

keadilan, yang dapat diobservasi melalui penilaian autentik (authentic assessment) berbasis perilaku sehari-hari, refleksi diri (muḥāsabah), dan umpan balik dari komunitas.

Hadis Nabi yang diriwayatkan oleh Imam Muslim menegaskan: “Kullukum raʿīn wa kullukum masʿūlun ʿan raʿiyyatihī” (Setiap kalian adalah pemimpin, dan setiap kalian akan dimintai pertanggungjawaban atas yang dipimpinnya)[2485]. Prinsip ini menjadi landasan penting dalam menilai kontribusi peserta didik terhadap masyarakat sebagai bagian dari indikator kualitas pendidikan. Dalam konteks pendidikan, siswa bukan hanya dituntut untuk unggul secara akademik, tetapi juga diharapkan menjadi agen perubahan (agent of change) yang aktif menciptakan kemaslahatan sosial. Pengukuran kualitas harus mengintegrasikan dimensi mushliḥ (pembaruan sosial), di mana siswa dilatih untuk memahami realitas masyarakat, merespons ketidakadilan, dan berpartisipasi dalam solusi berbasis nilai-nilai Islam. Pendekatan seperti service-learning dan project-based learning yang berorientasi pada kemaslahatan publik menjadi sangat relevan dalam konteks ini[2486].

Lebih lanjut, standar kualitas pendidikan Islam harus dirumuskan secara kontekstual namun tetap berakar pada prinsip-prinsip universal yang ditetapkan oleh sumber otoritatif Islam. Misalnya, Al-Qur’an menegaskan pentingnya proses pembelajaran yang bertahap dan berkesinambungan: “Allāh yabyutu fī kitābihi wa yahdī bihi man yashā” (Allah menguraikan ayat-ayat-Nya dalam Kitab-Nya dan memberi petunjuk dengan-Nya kepada siapa yang Dia kehendaki)[2487]. Proses ini menuntut pendekatan formatif dalam

penilaian bukan hanya evaluasi akhir, tetapi penilaian yang berkelanjutan untuk memantau perkembangan intelektual, spiritual, dan moral peserta didik. Dalam kerangka pedagogi Islam, konsep ta'dīb yang berasal dari akar kata adab menunjukkan bahwa pendidikan adalah proses pengembangan kesopanan intelektual, etika intelektual, dan kerendahan hati dalam pencarian ilmu. Seorang pelajar yang berkualitas bukan hanya yang hafal hadis, tetapi yang menghormati guru, menghargai perbedaan, dan bersikap rendah hati dalam berdiskusi[2488].

Dalam praktiknya, pengukuran kualitas pendidikan Islam dapat dikembangkan melalui kerangka indikator berjenjang yang mencakup: (1) kompetensi keagamaan (pemahaman Al-Qur'an-Hadis, ibadah, dan fiqh praktis); (2) pembentukan akhlak (melalui observasi perilaku, refleksi harian, dan penilaian oleh guru dan sebaya); (3) kontribusi sosial (partisipasi dalam kegiatan kemanusiaan, lingkungan, dan pemberdayaan umat); serta (4) kemandirian intelektual (kemampuan berfikir kritis, berargumentasi secara ilmiah berdasarkan dalīl syar'ī, dan menyelesaikan masalah berbasis nilai)[2489]. Indikator-indikator ini dapat diukur melalui kombinasi metode kuantitatif (misalnya skala pengukuran akhlak) dan kualitatif (wawancara, portofolio reflektif, jurnal spiritual). Pendekatan campuran (mixed methods) ini memungkinkan validitas yang lebih tinggi karena mencerminkan kompleksitas manusia sebagai makhluk multidimensional.

Secara konseptual, pendidikan Islam harus memahami manusia tidak sebagai objek pasif yang menerima ilmu, tetapi sebagai subjek aktif yang terus menerus berproses menuju tazkiyat al-nafs

(penyucian jiwa) dan taqarrub ilā Allāh (pendekatan diri kepada Allah)[2490]. Oleh karena itu, keberhasilan pendidikan tidak hanya dilihat dari pencapaian kognitif, tetapi dari seberapa jauh proses pendidikan mampu membimbing individu menuju insān kāmil manusia paripurna yang seimbang antara ilmu, iman, amal, dan ihsan. Dalam pandangan Ibnu Qayyim al-Jawziyyah, pendidikan yang ideal adalah yang menggabungkan tarbiyah ruḥiyyah (pembinaan rohani), tarbiyah akhlaqiyyah (pembinaan akhlak), dan tarbiyah ‘aqliyyah (pembinaan intelektual) secara harmonis[2491]. Kualitas sistem pendidikan, Dapat dinilai dari seberapa dekat praktik pedagoginya dengan ideal-ideal ini.

Terakhir, tantangan kontemporer seperti sekularisasi pengetahuan, fragmentasi kurikulum, dan dominasi paradigma pendidikan Barat menuntut regenerasi epistemik dalam pendidikan Islam. Pengukuran kualitas tidak boleh tunduk pada standar eksogen seperti PISA atau TIMSS yang mengabaikan dimensi spiritual dan moral. Sebaliknya, perlu dikembangkan framework penilaian khas Islam yang berbasis pada waḥdat al-ma‘rifah (kesatuan pengetahuan), di mana semua disiplin ilmu dievaluasi dari lensa tauhid dan maqāṣid syari‘ah[2492]. Dalam kerangka inilah, pendidikan Islam dapat mempertahankan otoritas keilmuannya sekaligus memberikan kontribusi nyata bagi peradaban manusia.

Akreditasi dalam Pendidikan Islam

Akreditasi dalam pendidikan Islam mewujudkan sebuah dialektika yang kompleks dan multidimensional, bertindak sebagai perantara yang krusial antara otoritas epistemologis tradisional dan

tuntutan standar penjaminan mutu global yang sekular[2493]. Proses ini jauh melampaui fungsi administratifnya yang paling dasar; ia merupakan sebuah mekanisme sosio-kultural yang mengartikulasikan ulang legitimasi sebuah lembaga pendidikan di hadapan dua audiens yang sangat berbeda: komunitas Muslim (ummah) yang mengharapkan kesalehan intelektual dan kesahihan transmisi keilmuan, serta negara dan pasar global yang menuntut kompetensi, akuntabilitas, dan keterbandingan (comparability)[2494]. Tegangan yang melekat dalam proses ini terletak pada upaya mendamaikan paradigma penilaian yang bersumber dari turāth (warisan intelektual Islam) yang menekankan isnad (mata rantai transmisi) ilmu, kualitas moral guru (mu'addib), dan penguasaan teks-teks kanonik dengan paradigma akreditasi modern yang berorientasi pada kuantifikasi, kriteria terukur, dan standardisasi prosedural[2495].

Secara filosofis, tantangan mendasar terletak pada pendefinisian 'kualitas' (jūdah atau mutqan) dalam pendidikan Islam. Al-Qur'an menyeru manusia untuk selalu meneguhkan komitmen terhadap prinsip-prinsip ketelitian dan profesionalisme, "Sesungguhnya Allah menyuruhmu untuk menyampaikan amanah kepada yang berhak menerimanya…" (QS. An-Nisā': 58)[2496]. Ayat ini sering dikutip sebagai landasan etis untuk transparansi dan akuntabilitas dalam manajemen pendidikan. Namun, dalam konteks akreditasi, pertanyaannya menjadi: kepada siapa amanah pendidikan itu harus dipertanggungjawabkan? Apakah kepada negara melalui badan akreditasi, kepada masyarakat melalui lembaga wakaf, atau secara vertikal kepada Allah SWT? Hadis Nabi

Muhammad SAW yang menyatakan, “Sesungguhnya Allah mencintai seorang dari kalian yang jika mengerjakan sesuatu, ia melakukannya dengan itqan (sungguh-sungguh, profesional, dan rapi)”[2497], memberikan prinsip universal tentang keunggulan yang dapat diterjemahkan ke dalam standar operasional. Namun, penerjemahan prinsip itqan ini ke dalam indikator kinerja utama (KPI) yang terukur seperti rasio dosen-mahasiswa, luaran penelitian, atau kecukupan fasilitas laboratorium tetap merupakan wilayah negosiasi yang sarat nilai[2498].

Model akreditasi untuk pendidikan Islam tidak dapat secara mentah mengadopsi model Barat yang sekular tanpa melakukan proses Islamisasi epistemologis[2499]. Beberapa lembaga akreditasi internasional khusus pendidikan Islam, seperti yang dikembangkan oleh International Islamic University Malaysia (IIUM) atau lembaga independen seperti ACICE (Accreditation and Quality Assurance Commission for Islamic Colleges and Universities), telah berupaya merumuskan kerangka kerja yang mengintegrasikan Standar Nasional Pendidikan dengan penilaian terhadap maqāṣid al-sharīʿah (tujuan-tujuan syariah) dalam pendidikan[2500]. Kerangka seperti ini tidak hanya mengevaluasi kurikulum inti (core curriculum) dan sumber daya manusia, tetapi juga menilai sejauh mana lingkungan dan proses pendidikan (tarbiyah) mampu menanamkan akhlāq al-karīmah (akhlak mulia) dan membentuk karakter Islami (shaksiyah islamiyah)[2501]. Penilaian terhadap aspek yang bersifat metafisik dan karakter ini memerlukan metodologi yang inovatif, yang mungkin menggabungkan observasi partisipan, portofolio siswa, dan penilaian oleh komunitas, melampaui batas-batas kuesioner dan

audit dokumen yang konvensional[2502]. Akreditasi dalam pendidikan Islam, pada tingkat yang paling ideal, bukanlah sekadar ritual birokratis untuk memperoleh sertifikat. Ia seharusnya berfungsi sebagai proses refleksi diri (muhāsabah) yang berkelanjutan bagi lembaga[2503]. Proses ini memaksa lembaga untuk terus-menerus melakukan introspeksi kritis: Apakah integrasi ilmu-ilmu keislaman (naqliyyah) dan ilmu-ilmu umum (aqliyyah) telah dilakukan secara organik dan tidak sekadar mekanis? Apakah institusi telah berhasil menghasilkan lulusan yang bukan hanya siap kerja secara profesional tetapi juga menjadi agen-agen perubahan (shaghir al-mujaddid) yang berpengetahuan luas dan berakhlak Qur'ani?[2504] Dalam konteks global, akreditasi yang kredibel juga menjadi jembatan untuk membangun kepercayaan (trust) dan rekognisi internasional, memungkinkan mobility akademik mahasiswa dan dosen, serta memfasilitasi dialog yang setara dengan perguruan tinggi bergengsi di seluruh dunia[2505]. Masa depan akreditasi pendidikan Islam terletak pada kemampuannya untuk merangkul kompleksitas ini menjadi sebuah sistem yang secara simultan mampu menjamin mutu yang dapat diukur dan membina keberkahan (barakah) yang bersifat transcendental, sehingga melahirkan institusi yang unggul secara duniawi dan bermakna secara ukhrawi[2506].

Proses dan Pentingnya Akreditasi Lembaga Pendidikan Islam

Akreditasi dalam konteks lembaga pendidikan Islam (LPI) tidak dapat direduksi semata-mata menjadi sebuah prosedur birokratis administratif. Proses ini harus dipahami sebagai sebuah dialektika

yang kompleks antara tuntutan standar kinerja modern (benchmarking) dengan pemenuhan misi teleologis-spiritual yang menjadi raison d'être lembaga tersebut. Ia merupakan mekanisme refleksif yang memaksa LPI untuk melakukan autopsi kritis terhadap seluruh aspek operasionalnya, mulai dari ontologi kurikulum, epistemologi pengajaran, hingga aksiologi pengelolaan, sembari tetap berpegang pada paradigma nilai-nilai Ilahiah[2507]. Akreditasi, Berfungsi sebagai jembatan yang menghubungkan visi ideal tentang pendidikan holistik-integral (al-tarbiyah al-shumuliyah) dalam tradisi Islam dengan realitas pragmatis dunia pendidikan kontemporer yang sangat terstandardisasi[2508]. Tujuannya yang ultimat adalah untuk menjamin bahwa lembaga yang bersangkutan tidak hanya memenuhi standar kualitas eksogen yang ditetapkan oleh otoritas eksternal, tetapi juga dan yang lebih penting telah setia dan konsisten dalam memenuhi standar endogen yang bersumber dari maqashid al-shari'ah (tujuan-tujuan syariat), khususnya dalam melindungi agama (hifzh al-din) dan mencerdaskan akal (hifzh al-'aql)[2509].

Secara operasional, proses akreditasi LPI merupakan sebuah siklus berkelanjutan yang dimulai dengan fase self-assessment atau penilaian mandiri. Fase ini bersifat kontemplatif dan korektif, di mana lembaga melakukan auto-kritik terhadap keselarasan (alignment) antara praktik nyata dengan dokumen perencanaan strategisnya[2510]. Lembaga kemudian mengompilasi sebuah dossier komprehensif yang berisi bukti-bukti empiris dan naratif yang mendukung klaim kualitasnya, yang selanjutnya diajukan kepada

badan akreditasi. Tahap krusial berikutnya adalah kunjungan lapangan (site visit) oleh para asesor yang berperan sebagai critical friends. Melalui observasi, wawancara mendalam dengan berbagai pemangku kepentingan (dosen, mahasiswa, tenaga kependidikan, lulusan), dan peninjauan fisik fasilitas, mereka melakukan triangulasi data untuk memverifikasi autentisitas dokumen yang disampaikan serta menangkap ethos kultural yang hidup dalam lembaga tersebut[2511].

Kriteria penilaiannya pun dirancang untuk menangkap dualitas misi LPI. Aspek kurikulum, misalnya, tidak hanya dinilai berdasarkan relevansi dan keutuhan materinya, tetapi juga pada sejauh mana integrasi (tawhid) antara ilmu-ilmu keislaman (al-'ulum al-naqliyah) dan ilmu-ilmu umum (al-'ulum al-'aqliyah) telah terwujud, mengacu pada konsep integrasi ilmu yang telah lama didiskusikan dalam epistemologi Islam[2512]. Evaluasi terhadap kualitas pengajaran melampaui sekadar kualifikasi akademik dosen, menyentuh pada dimensi keteladanan moral (uswah hasanah) dan kemampuan mereka untuk menginternalisasikan nilai-nilai akhlakul karimah dalam proses transfer ilmu, sebagaimana sabda Rasulullah SAW, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia"[2513]. Penilaian fasilitas dan manajemen juga dilihat melalui lensa keadilan (al-'adl), kemaslahatan (al-mashlahah), dan efisiensi pengelolaan amanah, yang kesemuanya merupakan prinsip-prinsip fundamental dalam tata kelola Islami (siyasah syar'iyah)[2514].

Pentingnya akreditasi bagi LPI bersifat multidimensional dan strategis. Pertama, pada tingkat epistemik, ia berfungsi sebagai

instrumen quality assurance yang menjamin validitas dan reliabilitas pengetahuan yang dihasilkan dan disebarluaskan, sehingga gelar dan ijazah yang dikeluarkan memiliki kredibilitas yang diakui[2515]. Kedua, pada tingkat sosio-kultural, sertifikat akreditasi berperan sebagai sinyal (signal device) bagi masyarakat (al-jama'ah) yang mengurangi asimetri informasi. Bagi orang tua, ini adalah jaminan simbolik bahwa LPI tidak hanya mampu mencetak lulusan yang kompeten secara intelektual tetapi juga berkarakter kuat dan bermoral, sebuah kombinasi yang sangat didambakan[2516]. Ketiga, pada tingkat global, akreditasi yang terstandardisasi secara nasional dan diakui secara internasional (misalnya, melalui mutual recognition agreements) membuka ruang diplomasi akademik yang lebih luas, memfasilitasi mobilitas dosen dan mahasiswa, serta memperkuat posisi tawar LPI dalam percaturan pendidikan global[2517]. Terakhir, dan yang paling transformatif, adalah perannya dalam mendorong continuous quality improvement (CQI). Proses akreditasi yang periodik memastikan bahwa komitmen terhadap perbaikan (ishlah) dan inovasi (tajdid) bukanlah sebuah proyek ad-hoc, melainkan telah menjadi DNA dari kultur organisasi lembaga pendidikan Islam itu sendiri, merealisasikan pesan Al-Qur'an untuk senantiasa bergerak menuju perbaikan[2518].

Menilai Kualitas Kurikulum dan Layanan Pendidikan dalam Perspektif Islam

Dalam kerangka epistemologi Islam, pendidikan tidak dapat dipahami sebagai proses sekular yang terpisah dari dimensi spiritual dan moral. Ia merupakan wahana transformasi holistik yang

bertujuan membentuk insān kāmil manusia paripurna yang mampu menjalani hidup berdasarkan keseimbangan antara ‘aql (akal), qalb (hati), dan jism (jasad), dalam keselarasan dengan kehendak Ilahi. Penilaian kualitas kurikulum dan layanan pendidikan dalam perspektif Islam, bukan sekadar audit teknis terhadap efisiensi administrasi atau capaian akademik, melainkan evaluasi mendalam terhadap sejauh mana institusi pendidikan mampu menegakkan prinsip tawhid keesaan Allah sebagai fondasi ontologis, epistemologis, dan aksiologis seluruh aktivitas keilmuan dan pedagogis[2519]. Kurikulum yang dikembangkan tanpa komitmen tawhid akan melahirkan dikotomi ilmu, memisahkan pengetahuan dunia dari nilai akhirat, dan pada gilirannya menciptakan manusia yang cerdas secara kognitif namun rapuh secara spiritual dan moral.

Kualitas kurikulum dalam pendidikan Islam harus dievaluasi berdasarkan tiga kriteria utama: integrasi ‘ilm al-din dengan ‘ilm al-dunya, relevansi terhadap tujuan maqāṣid al-sharī‘ah, dan kapasitasnya dalam membina kepribadian berbasis taqwa. Integrasi ini bukan sekadar menambahkan pelajaran agama ke dalam struktur kurikulum modern, melainkan merancang seluruh silabus berdasarkan paradigma yang menyatukan semua cabang ilmu sebagai refleksi dari sifat-sifat Ilahi (asmasālih al-Ḥusnā). Al-Qur’an menegaskan: “Dan tidaklah Aku ciptakan jin dan manusia kecuali untuk beribadah kepada-Ku” (QS. al-Dzāriyāt: 56). Ibadah di sini tidak terbatas pada ritual, tetapi mencakup seluruh aktivitas hidup yang dilakukan dengan kesadaran akan panggilan Tuhan, termasuk proses belajar dan mengajar. Dalam konteks ini, pendidikan menjadi

ibadah jika dilakukan untuk mencari ridha Allah, bukan sekadar untuk mencapai status sosial atau kekayaan materi[2520]. Oleh karena itu, kurikulum Islam ideal harus mampu memandu siswa untuk melihat matematika sebagai ekspresi dari ketertiban kosmis yang mencerminkan al-Muqaddir (Yang Maha Mengatur), sains alam sebagai medan pengamatan terhadap tanda-tanda kekuasaan Ilahi (āyāt al-kawniyyah), dan ilmu sosial sebagai upaya memahami keadilan sosial dalam kerangka ‘adl dan ihsān[2521].

Epistemologi pendidikan Islam menolak dikotomi antara ilmu "sekuler" dan "agama", menurut pandangan yang dikemukakan oleh pemikir seperti Naquib al-Attas, yang menegaskan bahwa krisis pendidikan modern bukan pada kurangnya pengetahuan, tetapi pada hilangnya ta’addud al-‘ilm kesucian ilmu dari unsur kesyirikan dan materialisme[2522]. Dalam pandangan al-Attas, ilmu yang tidak diakar dalam nilai-nilai akidah akan menghasilkan ta’addud al-nafs fragmentasi identitas dan fawḍā kekacauan moral. Maka dari itu, kurikulum yang berkualitas dalam perspektif Islam harus mampu mengintegrasikan nilai-nilai akhlak dalam setiap mata pelajaran. Contohnya, dalam pelajaran ekonomi, siswa tidak hanya belajar tentang model pasar atau teori pertumbuhan, tetapi juga mengkaji prinsip-prinsip seperti larangan riba, kewajiban zakat, dan etika transaksi yang adil (al-bay‘ al-musālim). Dalam biologi, diskusi tentang ekosistem dapat dikaitkan dengan prinsip kelestarian alam sebagai amanah (khilāfah), sebagaimana ditegaskan dalam QS. al-Baqarah: 30, bahwa manusia diangkat sebagai wakil Allah di muka bumi. Integrasi semacam ini tidak hanya memperkaya pemahaman

ilmiah, tetapi juga menjadikan setiap disiplin ilmu sebagai sarana pendekatan diri kepada Allah[2523].

Di sisi lain, layanan pendidikan harus berfungsi sebagai ekosistem pendukung yang selaras dengan visi kurikulum tawhidik. Kualitas pengajaran, misalnya, tidak cukup dinilai dari kemampuan guru dalam mentransfer informasi, tetapi dari kapasitasnya sebagai murabbi pembimbing spiritual yang mampu menggabungkan tarbiyah (pendidikan), ta'dīb (pengajaran adab), dan ta'līm (pemberian ilmu). Nabi Muhammad SAW bersabda: "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia" (HR. Ahmad, al-Bukhari dalam al-Adab al-Mufrad)[2524]. Hadis ini menjadi landasan utama bahwa fungsi utama pendidik dalam Islam adalah pembentuk karakter, bukan sekadar penyampai materi. Maka, guru harus dievaluasi tidak hanya dari latar belakang akademis, tetapi juga dari integritas moral dan keteladanan spiritual. Kinerja guru harus diukur dengan indikator yang mencakup kehadiran sifat amanah, wara', dan tadabbur, yang tercermin dalam interaksi sehari-hari dengan siswa.

Fasilitas pendidikan juga harus dievaluasi dari lensa nilai Islam. Ruang kelas yang tertata rapi, perpustakaan yang kaya sumber, dan laboratorium yang canggih adalah penting, tetapi tidak berarti apa-apa jika tidak digunakan dalam kerangka ibadah dan tanggung jawab sosial. Ruang kelas harus menjadi masjid ilmu, tempat di mana ketenangan, tawadhu', dan keikhlasan menjadi atmosfer dominan. Perpustakaan harus menyediakan tidak hanya buku-buku ilmiah Barat, tetapi juga karya-karya ulama klasik dan kontemporer

seperti Ibn Sina, al-Ghazali, al-Farabi, dan Syed Muhammad Naquib al-Attas. Laboratorium sains harus menjadi tempat refleksi atas āyāt al-kauniyyah, di mana siswa tidak hanya melakukan eksperimen, tetapi juga bertafakkur atas kebesaran Allah dalam hukum alam[2525].

Bimbingan dan konseling dalam pendidikan Islam juga harus melampaui pendekatan psikologis sekuler. Layanan ini harus mengintegrasikan terapi rohani (ruqyah syar'iyyah), pendekatan berbasis doa, dan konseling berbasis Al-Qur'an (al-tadabbur wa al-tazakkī). Misalnya, ketika siswa mengalami stres akademik, konselor Islam tidak hanya memberikan teknik manajemen waktu, tetapi juga mengajaknya merenungkan firman Allah: "Sesungguhnya bersama kesulitan ada kemudahan" (QS. al-Insyirāh: 5-6), serta mengajarkannya untuk bersabar (ṣabr) dan bertawakkal kepada Allah. Dalam konteks ini, kesejahteraan mental bukan sekadar minimasi stres, tetapi penguatan iman dan ketenangan hati melalui pendekatan tadabbur, dhikr, dan du'ā[2526].

Akhirnya, penilaian kualitas layanan pendidikan harus mencakup indikator kesejahteraan sosial dan emosional siswa, yang dalam Islam diwujudkan melalui pemberdayaan rasa tanggung jawab kolektif (fard kifāyah), solidaritas umat (ukhuwwah Islāmiyyah), dan kepedulian terhadap fakir miskin (ihsān). Sekolah dan perguruan tinggi Islam harus menjadi agen perubahan sosial, tempat siswa tidak hanya belajar untuk diri sendiri, tetapi juga untuk masyarakat. Program seperti khidmah (pengabdian), ziarah sosial, dan baitulmal mini dapat menjadi mekanisme untuk melatih siswa dalam nilai-nilai kepedulian dan keadilan[2527].

Dalam sintesis akhir, penilaian kualitas kurikulum dan layanan pendidikan dalam perspektif Islam harus berbasis pada maqāṣid al-tarbiyah al-Islāmiyyah tujuan pendidikan Islam yang terdiri dari pemeliharaan (ḥifẓ) terhadap al-dīn, al-nafs, al-‘aql, al-nasl, dan al-māl, sekaligus mewujudkan ta‘addun, tazkiyah, dan tahdhīb penyucian jiwa, penyempurnaan akhlak, dan pembentukan kepribadian tawhidik. Pendidikan yang hanya mencetak sarjana tanpa iman, insinyur tanpa moral, atau dokter tanpa belas kasih, adalah kegagalan dari misi pendidikan Islam. Kualitas sejati pendidikan tidak diukur dari jumlah publikasi atau angka kelulusan, tetapi dari sejauh mana lembaga mampu membentuk individu yang ‘ābid, ‘ālim, dan mu’min yang menyembah, mengetahui, dan percaya dalam kesatuan yang utuh dan harmonis[2528].

Implikasi Akreditasi dalam Pengembangan Lembaga Pendidikan Islam

Akreditasi, dalam wacana kontemporer pengelolaan pendidikan tinggi, telah berevolusi dari sekedar prosedur administratif menjadi sebuah paradigma pemerintahan (governmentality) yang menginternalisasi logika akuntabilitas, transparansi, dan jaminan mutu ke dalam struktur operasional lembaga[2529]. Bagi lembaga pendidikan Islam, proses ini menghadirkan dinamika yang kompleks dan multidimensi, bertindak sebagai katalisator transformatif sekaligus arena negosiasi antara tuntutan standar global dan komitmen terhadap nilai-nilai ontologis Islam[2530]. Implikasinya tidak hanya bersifat instrumental terkait dengan peningkatan fasilitas dan manajemen tetapi juga bersifat filosofis, menyentuh pada

persoalan epistemologi, legitimasi sosial, dan proyeksi kelembagaan dalam lanskap pendidikan global.

Secara positif, akreditasi berfungsi sebagai mekanisme umpan balik yang sistematis dan konstruktif, memberikan peta diagnostik yang komprehensif mengenai kekuatan dan area yang memerlukan perbaikan. Dorongan untuk peningkatan kualitas tidak lagi hanya didasarkan pada intuisi atau tradisi, melainkan pada data dan indikator yang terukur[2531]. Hal ini memicu siklus perbaikan berkelanjutan (continuous improvement) di semua lini, mulai dari kurikulum, metodologi pengajaran, kualifikasi pendidik, hingga kecukupan sarana dan prasarana. Akibatnya, lembaga pendidikan Islam terdorong untuk meninggalkan model-model pengelolaan yang bersifat ad-hoc dan informal, beralih menuju tata kelola yang lebih terstruktur, terencana, dan berbasis bukti (evidence-based)[2532]. Proses ini juga memiliki implikasi signifikan terhadap pengembangan kompetensi pengajar. Untuk memenuhi standar, lembaga tidak hanya dituntut merekrut pendidik dengan kualifikasi akademik yang memadai, tetapi juga harus merancang program pengembangan keprofesian berkelanjutan yang sistematis, sehingga meningkatkan kapasitas pedagogis dan keilmuan mereka secara holistik[2533].

Lebih dari sekadar peningkatan internal, akreditasi memberikan modal simbolik yang sangat berharga: legitimasi. Dalam masyarakat yang semakin kritis dan terinformasi, status terakreditasi berfungsi sebagai sinyal credibility dan kualitas yang dapat dipertanggungjawabkan di mata masyarakat, pemerintah, dan pemangku kepentingan lainnya[2534]. Legitimasi ini kemudian menjadi

prasyarat penting untuk membuka pintu kerja sama strategis, baik di tingkat nasional maupun internasional. Sebuah madrasah atau perguruan tinggi Islam yang terakreditasi memiliki posisi tawar yang lebih kuat untuk menjalin pertukaran pelajar, program penelitian kolaboratif, dan pengakuan kredit dengan lembaga-lembaga terkemuka di luar negeri[2535]. Hal ini memungkinkan terjadinya cross-fertilization of ideas, memperkaya khazanah keilmuan Islam dengan perspektif global sekaligus mempromosikan nilai-nilai Islam yang rahmatan lil ‘alamin kepada khalayak yang lebih luas.

Namun, perjalanan menuju akreditasi bagi lembaga pendidikan Islam tidak lepas dari tantangan yang bersifat paradigmatik. Tantangan paling mendasar terletak pada potensi reduksionisme, di mana kompleksitas dan kekhasan tujuan pendidikan Islam seperti pembentukan akhlak al-karimah (akhlak mulia), penyempurnaan adab, dan internalisasi tauhid diberi nilai semata-mata melalui indikator-indikator kuantitatif dan administratif yang bersifat generik[2536]. Standar akreditasi seringkali dirancang dengan kerangka pikir sekuler-modernis yang memisahkan secara ketat antara domain pengetahuan "ilmiah" dan "agama", sehingga berisiko mengaburkan visi integratif keilmuan dalam Islam[2537]. Sebagaimana dinyatakan dalam Al-Qur'an, “Niscaya Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat” (QS. Al-Mujadilah: 11). Ayat ini menempatkan iman dan ilmu pada posisi yang sinergis dan saling mengangkat, sebuah integritas yang dapat tereduksi jika akreditasi hanya mengukur aspek ilmu tanpa mendalami dampaknya pada penguatan iman dan akhlak.

Tantangan kedua adalah kesenjangan sumber daya. Banyak lembaga pendidikan Islam, khususnya yang berbasis komunitas, menghadapi keterbatasan finansial dan kapasitas manajerial untuk memenuhi seluruh daftar persyaratan teknis akreditasi, seperti kecukupan koleksi perpustakaan digital, rasio luas ruang kelas, atau sistem informasi yang mutakhir[2538]. Keterbatasan ini berpotensi meminggirkan lembaga-lembaga yang justru memiliki peran sosial yang vital dalam membumikan pendidikan Islam akar rumput.

Implikasi paling strategis dari akreditasi bagi pengembangan lembaga pendidikan Islam adalah kemampuannya untuk mendorong sintesis kreatif. Lembaga yang visioner tidak akan melihat akreditasi sebagai tujuan akhir, melainkan sebagai sebuah alat disiplin diri untuk mencapai tujuannya yang lebih luhur[2539]. Mereka akan mengadopsi prinsip-prinsip jaminan mutu yang rasional dari proses akreditasi sambil secara aktif memperkaya dan mengkritik kerangka standarnya dengan memasukkan nilai-nilai Islam yang substantif. Misalnya, di samping mengukur nilai akademik, lembaga dapat mengembangkan instrumen evaluasi sendiri untuk mengukur keberhasilan pembentukan karakter Islami peserta didik, sejalan dengan sabda Rasulullah SAW, "Sesungguhnya aku diutus hanya untuk menyempurnakan akhlak yang mulia" (HR. Ahmad)[2540]. Akreditasi bukanlah akhir dari perjalanan, melainkan sebuah proses dialektik yang terus-menerus sebuah medan dimana lembaga pendidikan Islam didorong untuk tidak hanya menjadi modern dalam pengelolaannya, tetapi juga tetap menjadi authentically Islamic dalam jiwa dan misinya.

Evaluasi dan Assessment dalam Pendidikan Islam

Evaluasi Berbasis Nilai dan Karakter

Dalam konteks pendidikan Islam, evaluasi bukanlah sekadar mekanisme teknis untuk mengukur penguasaan materi atau kuantifikasi nilai akademik semata. Evaluasi merupakan proses reflektif dan transformasional yang bertujuan menilai pertumbuhan totalitas insan meliputi dimensi intelektual (al-ʻaql), spiritual (al-rūḥ), moral (al-akhlāq), dan sosial (al-mujtamaʻ) dalam kerangka tujuan pendidikan Islam yang bersifat holistik dan teleologis. Dalam pandangan Islam, pendidikan (at-tarbiyah) tidak dapat dilepaskan dari pembentukan insan kāmil, yaitu manusia yang mencerminkan citra sempurna sebagai khalifah di muka bumi, yang mampu mengintegrasikan ilmu pengetahuan dengan amal saleh, serta kecerdasan dengan ketakwaan[2541]. Evaluasi dalam pendidikan Islam harus melampaui paradigma positivistik yang bersifat reduktif dan mekanistik, serta beralih kepada pendekatan yang kontekstual, normatif, dan berbasis nilai khususnya nilai-nilai al-Qur'an dan Sunnah yang menjadi sumber otoritatif dalam memandu proses pendidikan[2542].

Dalam perspektif Islam, evaluasi (al-taqwīm) dipahami sebagai proses sistematis yang bertujuan untuk menilai sejauh mana tujuan pendidikan Islam telah tercapai, baik dalam aspek kognitif, afektif,

maupun psikomotorik. Namun, yang membedakan evaluasi Islam dari model Barat adalah penekanannya pada dimensi ukhrawi (akhirat) yang tidak dipisahkan dari dimensi duniawi. Al-Qur'an secara eksplisit menyatakan bahwa tujuan penciptaan manusia adalah untuk beribadah kepada Allah (QS. al-Dzāriyāt: 56), yang mencakup seluruh aktivitas kehidupan, termasuk proses belajar-mengajar dan penilaian terhadap perkembangannya. Dalam konteks ini, evaluasi menjadi sarana muhasabah (introspeksi diri) dan muraqabah (pengawasan diri di hadapan Allah), di mana setiap langkah pendidikan harus dikembalikan pada prinsip tazkiyat al-nafs (penyucian jiwa) yang merupakan inti dari pendidikan Islam[2543]. Al-Ghazālī, dalam kitab Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, menegaskan bahwa ilmu yang tidak menuntun pada perbaikan akhlak dan ketakwaan adalah ilmu yang hampa makna, dan karenanya, proses evaluasi harus mampu mengungkap transformasi batin, bukan hanya produktivitas kognitif semata[2544].

Prinsip utama dalam evaluasi pendidikan Islam, sebagaimana dirumuskan oleh para pemikir pendidikan Islam kontemporer seperti Fazlur Rahman dan Syed Muhammad Naquib al-Attas, adalah integrasi antara dunia dan akhirat (integration of dīn and dunyā), keseimbangan (mīzān), serta keadilan ('adl)[2545]. Keseimbangan ini menuntut bahwa penilaian tidak hanya dilakukan terhadap kompetensi akademik, tetapi juga terhadap perilaku, sikap, niat, dan konsistensi amal peserta didik dalam konteks kehidupan sehari-hari. Misalnya, seorang siswa yang mampu menghafal Al-Qur'an tetapi tidak menunjukkan kerendahan hati,

kejujuran, atau empati terhadap sesama, dalam kaca mata pendidikan Islam, belum tentu berhasil secara utuh. Evaluasi harus mencerminkan maqāṣid al-tarbiyah (tujuan pendidikan), yaitu hifẓ al-dīn (menjaga agama), hifẓ al-nafs (menjaga jiwa), hifẓ al-‘aql (menjaga akal), hifẓ al-nasl (menjaga keturunan), dan hifẓ al-māl (menjaga harta) lima tujuan utama syariah yang relevan dalam konteks pendidikan[2546].

Metodologi evaluasi berbasis nilai dan karakter dalam pendidikan Islam menuntut pendekatan yang multidimensi dan berkelanjutan. Tidak cukup hanya dengan ujian tertulis atau tes objektif; diperlukan pula teknik observasi langsung (mushādah), portofolio perilaku (portfolio akhlāq), refleksi harian (mudhākarah), serta wawancara reflektif dengan guru dan orang tua. Pendekatan ini selaras dengan konsep shibghah dalam QS. al-Baqarah: 138, yang menyiratkan perlunya pembentukan identitas spiritual dan moral yang mendalam, bukan hanya pencapaian kognitif yang bersifat sementara[2547]. Di sisi lain, Sunnah Nabi Muhammad SAW menunjukkan praktik evaluasi informal namun mendalam melalui pemantauan perilaku para sahabat, penilaian terhadap motivasi (niyyah), serta pemberian umpan balik yang penuh hikmah. Hadis yang diriwayatkan oleh Muslim menyatakan, “Sesungguhnya segala amal tergantung pada niatnya”[2548], yang menegaskan bahwa evaluasi harus menembus lapisan formalitas menuju inti spiritualitas dan integritas moral.

Lebih jauh, tantangan kontemporer dalam pendidikan Islam menuntut inovasi dalam sistem evaluasi agar tetap relevan dengan

realitas global, tanpa mengorbankan prinsip-prinsip keislaman. Di era digital dan globalisasi, di mana informasi mudah diakses namun nilai-nilai moral rentan tergerus, perlu dikembangkan framework evaluasi yang mampu mengukur ketahanan nilai (value resilience), kritisisme berbasis akidah, serta kapasitas empati dan tanggung jawab sosial. Model seperti Character-Based Assessment (CBA) yang dikembangkan oleh Lickona dan Davidson dapat diadaptasi dalam konteks Islam dengan memasukkan unsur-unsur seperti tawāzu' (kerendahan hati), amanah (kepercayaan), dan ihsān (berbuat baik secara mendalam) sebagai dimensi penilaian utama[2549]. Dalam kajian terbaru, para peneliti pendidikan Islam di Malaysia dan Indonesia telah memulai eksperimen dengan sistem al-muḥāsabah al-ta'līmiyyah evaluasi pedagogis berbasis introspeksi dan pertanggungjawaban di hadapan Allah yang menekankan refleksi mandiri dan pertanggungjawaban moral[2550].

Evaluasi berbasis nilai dan karakter dalam pendidikan Islam harus ditempatkan sebagai wahana transformasi spritual-intelektual, bukan sekadar alat kontrol akademik. Ia harus menjadi proses yang berkelanjutan, inklusif, dan berpihak pada pembentukan insan yang utuh fāhim (pemaham), 'āmil (pelaksana), dan muttaqin (bertakwa). Dalam kerangka ini, pendidikan bukanlah kompetisi nilai, melainkan perjalanan ruhani yang dipandu oleh petunjuk ilahi. Evaluasi, pada akhirnya, bukan hanya menilai apa yang diketahui siswa, tetapi bagaimana siswa hidup dengan ilmu itu di rumah, di sekolah, di masyarakat, dan di hadapan Tuhannya. Sebagaimana firman Allah dalam QS. al-Hujurāt: 13, "Sesungguhnya

orang yang paling mulia di antara kamu di sisi Allah ialah orang yang paling bertakwa." Maka, evaluasi yang sesungguhnya adalah yang mampu mengukur kedekatan hamba dengan Rabb-nya melalui amal, akhlak, dan ketulusan niat[2551].

Menilai Karakter dan Kepribadian dalam Pendidikan Islam

Pendidikan Islam, pada hakikatnya, bertransendensi melampaui sekadar transmisi pengetahuan kognitif (ta'lim); ia merupakan sebuah proyek ontologis yang berfokus pada transformasi diri (tazkiyat al-nafs) dan pembentukan manusia paripurna (insan kamil) yang berakar pada akhlak mulia[2552]. Dalam konteks ini, penilaian karakter dan kepribadian tidak dapat direduksi menjadi sekadar alat ukur kuantitatif yang bersifat insidental, melainkan harus dipahami sebagai proses evaluasi esensial yang terintegrasi secara intrinsik dengan keseluruhan filsafat pendidikan Islam itu sendiri[2553]. Esensi penilaian ini terletak pada pengukuran sejauh mana seorang peserta didik telah menginternalisasi dan memanifestasikan nilai-nilai ilahiyah (divine values) seperti kejujuran (al-sidq), amanah, kesabaran (al-sabr), kasih sayang (al-rahmah), dan tanggung jawab ke dalam konstruksi kepribadian dan perilaku kesehariannya, sehingga membentuk khuluq (budi pekerti) yang selaras dengan teladan Nabi Muhammad SAW[2554].

Landasan teologis dari penilaian ini bersumber dari dua otoritas primer: Al-Qur'an dan Sunnah. Al-Qur'an secara eksplisit menyatakan tujuan pengutusan Rasulullah SAW adalah untuk menyempurnakan akhlak, "Sesungguhnya aku diutus hanya untuk

menyempurnakan kemuliaan akhlak" (HR. Ahmad)[2555]. Ayat-ayat seperti QS. Al-Qalam: 4, "Dan sesungguhnya engkau (Muhammad) benar-benar berbudi pekerti yang agung," menegaskan bahwa standar tertinggi karakter manusiawi adalah yang terpancar dari keteladanan ilahiah[2556]. Oleh karena itu, kerangka evaluasi dalam pendidikan Islam harus bersifat teosentris, di mana nilai-nilai ilahi menjadi parameter absolut, bukan nilai-nilai sosial-budaya yang relatif dan berubah[2557]. Paradigma ini meniscayakan pergeseran dari penilaian yang berfokus pada what the student knows menuju who the student becomes.

Secara metodologis, pendekatan penilaian karakter Islami yang holistik menuntut integrasi dari berbagai teknik evaluasi yang saling melengkapi. Penilaian berbasis observasi partisipatif dan berkelanjutan (mushahadah) menjadi instrumen kunci bagi pendidik untuk menilai konsistensi perilaku (istiqamah) peserta didik dalam interaksi sosial, ketekunan beribadah, dan responsnya terhadap situasi dilematis[2558]. Metode naratif, seperti penulisan jurnal reflektif (muhasabah) yang mengaitkan pengalaman sehari-hari dengan ajaran Islam, memungkinkan pendidik menyelami proses internalisasi nilai yang terjadi pada level kesadaran peserta didik[2559]. Sementara itu, penilaian otentik melalui proyek-proyek pelayanan masyarakat (khidmah) memberikan ruang bagi peserta didik untuk mendemonstrasikan nilai-nilai kasih sayang dan tanggung jawab dalam tindakan nyata, yang kemudian dinilai melalui rubrik yang jelas[2560]. Pendekatan ini menolak dikotomi antara penilaian sumatif dan formatif, tetapi memadukannya dalam

sebuah proses formatif yang berkesinambungan dan bermuara pada gambaran sumatif yang komprehensif.

Tantangan kontemporer yang signifikan adalah operasionalisasi konsep-konsep agung ini menjadi instrumen penilaian yang valid, reliabel, dan praktis tanpa kehilangan kedalaman spiritualnya. Risiko reduksionis di mana kesabaran hanya diukur dari frekuensi tidak mengeluh, atau kejujuran direduksi menjadi ketidakbolehan mencontek harus dihindari[2561]. Solusinya terletak pada pengembangan model penilaian multidimensional dan multi-rater yang melibatkan guru, orang tua, teman sebaya, bahkan self-assessment, sehingga menghasilkan potret karakter yang utuh dan adil[2562]. Implikasi pedagogisnya sangat dalam: pendidik tidak hanya berperan sebagai pengajar (mu'allim) tetapi juga sebagai pembimbing (murabbi), pengawas (mushrif), dan teladan hidup (qudwah hasanah) yang kehidupannya sendiri menjadi referensi hidup (living reference) terhadap nilai-nilai yang dinilainya[2563]. Penilaian karakter dalam pendidikan Islam pada akhirnya adalah sebuah disiplin ilahiah dan ilmiah untuk membimbing jiwa manusia mendekati kesempurnaan akhlak, yang merupakan cerminan dari penyerahan diri sepenuhnya kepada Allah SWT (islam).

Evaluasi yang Menghargai Dimensi Akhlak, Etika, dan Spiritualitas

Evaluasi dalam pendidikan konvensional kerap terjebak dalam paradigma reduksionis, yang memaknainya semata sebagai pengukuran aspek kognitif melalui matriks empiris yang terukur dan terkuantifikasi[2564]. Namun, pendidikan Islam menawarkan sebuah

kerangka ontologis dan epistemologis yang berbeda, di mana evaluasi dipahami sebagai proses tahqīq al-maqāṣid (pencapaian tujuan) yang holistik, yang tidak hanya menyentuh ranah intelektual (al-'aql) tetapi juga secara mendalam dan integratif merambah dimensi spiritual (ar-rūḥ), moral (al-akhlāq), dan sosial (al-mujtama')[2565]. Evaluasi semacam ini bertujuan untuk mengukur sejauh mana proses pendidikan telah berhasil membentuk insan kāmil (manusia paripurna) yang seimbang, sebagaimana dirumuskan dalam konsep tazkiyatun nafs (penyucian jiwa) yang menjadi jantung dari proyek pendidikan Islam[2566].

Landasan teologis dari pendekatan evaluasi ini berakar pada konsepsi tentang manusia sebagai entitas yang tidak hanya terdiri dari jasad, tetapi juga memiliki fitrah spiritual yang mengarahkannya kepada pengakuan terhadap Tuhan[2567]. Al-Qur'an secara tegas menempatkan Nabi Muhammad SAW sebagai uswah hasanah (teladan yang baik), bukan hanya dalam kapasitas keilmuan, tetapi terutama dalam kesempurnaan akhlaknya: "Laqad kāna lakum fī rasūlillāhi uswatun hasanatun..." (Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu...)[25682569]. Ayat ini mengisyaratkan bahwa standar keberhasilan tertinggi dalam pendidikan Islam adalah sejauhmana peserta didik dapat merefleksikan dan mengejawantahkan nilai-nilai profetik tersebut dalam kehidupan nyata. Evaluasi harus mampu menjangkau dan mengapresiasi kemajuan dalam dimensi-dimensi yang bersifat laten dan subtil ini, yang meliputi kualitas hubungan vertikal dengan Khāliq (ḥablun min Allāh) dan hubungan

horizontal dengan makhluk (ḥablun min an-nās)[2570]. Secara operasional, evaluasi multidimensi ini memerlukan metodologi yang luwes dan multi-metode, yang melampaui batas-batas tes tertulis baku. Ia mencakup teknik-teknik observasi partisipatif terhadap perilaku sehari-hari (mujāhadah an-nafs), portofolio refleksi spiritual (muhāsabah), wawancara mendalam untuk mengukur kedalaman pemahaman nilai (tafaqquh), serta penilaian oleh berbagai pihak (multi-rater assessment), termasuk guru, orang tua, dan komunitas[2571]. Penekanannya bukan pada penilaian sumatif yang membandingkan individu, melainkan pada penilaian formatif yang bersifat developmental, yang bertujuan untuk memetakan perkembangan karakter dan spiritualitas siswa dari waktu ke waktu serta memberikan umpan balik yang konstruktif untuk perbaikan yang berkelanjutan[2572]. Aspek seperti kejujuran (ṣidq), tanggung jawab (amānah), rasa hormat (iḥtirām), empati (ta'āṭuf), dan ketekunan beribadah (mujāhabah al-'ibādah) menjadi indikator kualitatif yang dinilai dalam konteks autentik[2573].

Evaluasi yang menghargai akhlak, etika, dan spiritualitas pada hakikatnya adalah sebuah proses kontemplatif yang berkelanjutan. Ia merupakan instrumen pedagogis yang vital untuk memastikan bahwa pendidikan Islam tidak terjatuh pada dikotomi ilmu, tetapi tetap setia pada misi utamanya: menghasilkan manusia yang tidak hanya pintar (smart), tetapi juga baik (good) dan benar (righteous), yang siap memikul amanah sebagai khalifah di muka bumi dengan landasan iman, ilmu, dan akhlakul karimah[2574].

Model Evaluasi yang Berfokus pada Karakter dan Nilai

Pendekatan Evaluasi yang Berorientasi pada Pembangunan Karakter

Dalam diskursus epistemologi pendidikan Islam, evaluasi bukan sekadar instrumen teknis untuk mengukur capaian kognitif, melainkan sebuah manifestasi dari proses tazkiyah al-nafs (penyucian jiwa) yang bertujuan mengintegrasikan dimensi eksistensial manusia dengan nilai-nilai ketuhanan[2575]. Pendekatan evaluasi yang berorientasi pada pembangunan karakter menuntut pergeseran paradigma dari model assessment of learning yang bersifat positivistik menuju assessment as learning yang lebih kontemplatif dan transformatif[2576]. Karakter dalam perspektif ini dipandang sebagai malakah sebuah disposisi batiniah yang kokoh dan mendarah daging yang menggerakkan perilaku secara spontan tanpa beban paksaan[2577]. Arsitektur evaluasi harus dirancang sedemikian rupa untuk mampu menangkap fenomena perubahan internal siswa, yang mencakup kejujuran (shidiq), tanggung jawab (amanah), dan konsistensi moral (istiqamah) dalam realitas kehidupan sehari-hari[2578].

Secara ontologis, pembangunan karakter merupakan inti dari misi kenabian yang bertujuan menyempurnakan kemuliaan akhlak manusia[2579]. Evaluasi dalam konteks ini berfungsi sebagai mekanisme muhasabah (introspeksi) sistematis yang memungkinkan pendidik dan peserta didik untuk mengidentifikasi gap antara idealitas moral dan realitas perilaku[2580]. Implementasi evaluasi karakter tidak lagi bertumpu pada tes standar yang reduksionistik, melainkan mengadopsi metodologi kualitatif-

fenomenologis melalui observasi partisipatif yang mendalam, wawancara naratif, dan analisis anekdot perilaku[2581]. Pendekatan ini mengakui bahwa karakter adalah entitas dinamis yang berkembang dalam ruang sosial dan spiritual, sehingga penilaiannya harus bersifat longitudinal untuk menangkap fluktuasi dan pertumbuhan nilai-nilai keikhlasan serta empati dalam interaksi sosial siswa[2582].

Lebih lanjut, koherensi antara nilai yang diajarkan dan perilaku yang dipraktikkan menjadi indikator utama dalam keberhasilan pendidikan karakter. Evaluasi yang komprehensif harus mampu menjangkau aspek hidden curriculum di mana nilai-nilai seperti kesabaran dan kepedulian sering kali teruji dalam situasi yang tidak terstruktur[2583]. Dalam kerangka Authentic Assessment, tugas-tugas yang diberikan kepada siswa harus memiliki relevansi moral yang memungkinkan mereka mendemonstrasikan integritasnya dalam menghadapi dilema etika[2584]. Pendidik, dalam peranannya sebagai murabbi, tidak hanya bertindak sebagai penilai objektif, tetapi juga sebagai reflektor yang memberikan umpan balik (feedback) konstruktif berbasis nasiha (nasihat tulus) untuk memotivasi transformasi diri siswa secara berkelanjutan[2585].

Pada akhirnya, keberhasilan evaluasi yang berfokus pada karakter terletak pada kemampuannya untuk mengonversi nilai-nilai teoretis ke dalam kesadaran aksiologis yang nyata. Evaluasi ini menuntut adanya ekosistem pendidikan yang mendukung, di mana setiap interaksi edukatif menjadi laboratorium nilai[2586]. Dengan menekankan pada proses pembentukan yang berkelanjutan (ongoing process), evaluasi bukan lagi menjadi titik akhir yang

menghakimi, melainkan sebuah perjalanan dialektis untuk membentuk insan kamil yang memiliki keseimbangan antara kecerdasan intelektual dan kemuliaan karakter[2587]. Melalui pendekatan yang holistik dan teosentris ini, pendidikan Islam mampu menjawab tantangan dekadensi moral global dengan melahirkan generasi yang tidak hanya berilmu, tetapi juga beradab dan memiliki komitmen etis yang tinggi[2588].

Menilai Etika dan Tanggung Jawab Sosial dalam Proses Pembelajaran

Dalam wacana pedagogi kontemporer, evaluasi pendidikan seringkali terjebak dalam paradigma reduksionis yang mengutamakan pencapaian kognitif-terukur semata, dengan mengesampingkan dimensi afektif dan sosial-spiritual peserta didik. Namun, filsafat pendidikan Islam menawarkan kerangka evaluasi yang holistik dan integratif, di mana penilaian terhadap etika dan tanggung jawab sosial (al-mas'uliyyah al-ijtima'iyyah) bukanlah pelengkap, melainkan inti dari proses pembelajaran itu sendiri[2589]. Penilaian ini merupakan manifestasi dari tujuan utama pendidikan Islam (tarbiyah), yaitu membentuk manusia paripurna (insan kamil) yang tidak hanya berilmu tetapi juga berakhlak mulia dan berkontribusi positif bagi kemaslahatan umat (islah al-ummah)[2590]. Menilai etika dan tanggung jawab sosial dalam konteks pembelajaran Islam adalah sebuah keniscayaan epistemologis dan operasional.

Secara ontologis, landasan penilaian ini bersumber dari konsepsi manusia sebagai khalifah fil ardh (wakil Tuhan di bumi),

yang implikasinya adalah beban tanggung jawab untuk memakmurkan bumi dan menegakkan keadilan[2591]. Tanggung jawab sosial, dalam perspektif ini, bukan sekadar nilai tambah melainkan esensi dari keberadaan pendidikan. Ayat Al-Quran secara tegas menyeru kepada kerja kolektif dalam kebajikan dan ketakwaan (ta'awun 'ala al-birr wa al-taqwa), seraya melarang kerja sama dalam dosa dan permusuhan[2592]. Hadis Nabi Muhammad SAW juga menggarisbawahi prinsip fundamental ini dengan menyatakan, "Seorang mukmin bagi mukmin yang lain bagai satu bangunan, yang sebagiannya menguatkan sebagian yang lain,"[2593] yang menegaskan interdependensi dan tanggung jawab kolektif dalam masyarakat. Proses pembelajaran harus dirancang untuk memantik dan mengevaluasi kesadaran akan interdependensi ini, bergerak dari pemahaman individu menuju aksi sosial yang transformatif.

Pada level praksis, evaluasi terhadap dimensi ini memerlukan pendekatan metodologis yang kompleks dan multi-metode, melampaui tes tertulis konvensional. Guru, dalam perannya sebagai murabbi (pendidik yang memelihara), harus merancang instrumentasi penilaian autentik (authentic assessment) yang mampu menangkap nuansa perilaku etis dan komitmen sosial siswa[2594]. Teknik-teknik seperti observasi partisipatif terhadap dinamika kerja kelompok, penilaian proyek berbasis masyarakat (community-based project), portofolio refleksi, dan rubrik yang mengukur indikator seperti kepekaan terhadap ketidakadilan, kemauan untuk berbagi sumber daya, serta konsistensi dalam menepati janji dan amanah, menjadi sangat krusial[2595]. Penilaian ini

bukan untuk mengkotak-kotakkan siswa, melainkan sebagai alat diagnostik untuk mengidentifikasi area penguatan karakter dan memetakan perkembangan moral-spiritual mereka secara berkelanjutan.

Akhirnya, integrasi penilaian etika dan tanggung jawab sosial ini menempatkan lembaga pendidikan Islam sebagai agen pembentuk peradaban (hadharah), bukan sekadar pencetak tenaga kerja. Dalam konteks masyarakat global yang dilanda krisis moral dan disintegrasi sosial, model evaluasi holistik ini menjadi sangat relevan[2596]. Ia menjembatani kesenjangan antara pengetahuan (ilm) dan tindakan (amal), antara kesalehan individu dan kesalehan sosial. Dengan kata lain, keberhasilan proses pembelajaran dalam pendidikan Islam tidak lagi diukur semata oleh nilai akademik di rapor, tetapi oleh sejauh mana peserta didik mampu menerjemahkan nilai-nilai ilahiyah menjadi energi sosial yang membawa rahmat bagi seluruh alam (rahmatan lil 'alamin), merefleksikan puncak tanggung jawab sosial seorang muslim yang berilmu.

Evaluasi Karakter melalui Pengalaman Sehari-hari dan Pembelajaran Praktis

Evaluasi karakter dalam pendidikan telah lama didominasi oleh pendekatan psikometrik yang berusaha mengkuantifikasi sifat-sifat moral ke dalam skala dan indeks yang terukur[2597]. Namun, pendekatan ini sering kali gagal menangkap kompleksitas dan dinamika perkembangan karakter yang sesungguhnya, yang justru paling autentik termanifestasi dalam interaksi sehari-hari yang tidak

terstruktur. Muncul paradigma evaluasi alternatif yang bersifat holistik dan kontekstual, yang memandang pengalaman hidup nyata dan pembelajaran praktis di luar kelas bukan sebagai pelengkap, melainkan sebagai locus utama bagi penilaian perkembangan moral-individual[2598]. Dalam kerangka pendidikan Islam, pendekatan ini menemukan resonansinya yang paling dalam, di mana iman (īmān) tidak dianggap sempurna hingga ia terwujud dalam amal perbuatan (‘amal ṣāliḥ)[2599]. Evaluasi menjadi proses yang tidak memisahkan pengetahuan tentang kebaikan dari praktiknya, sehingga tindakan siswa dalam membantu orang tua, kejujuran dalam transaksi, atau kesabaran dalam menghadapi ujian menjadi teks hidup (living text) yang dapat "dibaca" dan dinilai oleh pendidik.

Secara epistemologis, pendekatan ini berakar pada pemikiran konstruktivis sosial, yang menekankan bahwa pengetahuan dan nilai dibangun melalui partisipasi individu dalam kegiatan komunitasnya[2600]. Karakter bukanlah entitas statis yang residen dalam diri individu, melainkan suatu disposisi yang terus dibentuk dan diuji melalui transaksi dengan lingkungan sosial[2601]. Dalam konteks Islam, komunitas yang dimaksud adalah ummah, dan lingkungan sosialnya dipenuhi dengan nilai-nilai ilahiah yang bersumber dari Al-Qur’an dan Sunnah. Kegiatan seperti berpartisipasi dalam shalat berjamaah, mengelola donasi untuk yang membutuhkan, atau menyelesaikan konflik antarteman dengan mengedepankan nilai ḥusn al-ẓann (berprasangka baik) dan ṣabr (kesabaran) merupakan medan praktik (field of practice) di

mana karakter Islami dipertajam dan sekaligus dapat dievaluasi[2602]. Guru atau pendidik berperan sebagai muraqib (pengamat yang penuh perhatian) yang tidak hanya melihat hasil akhir, tetapi lebih penting lagi, memahami niat (niyyah), usaha (juhd), dan konsistensi (istiqāmah) yang melatari setiap tindakan siswa[2603].

Metodologi evaluasi dalam kerangka ini bersifat kualitatif-narratif dan mengedepankan refleksivitas. Alih-alih menggunakan rubrik skor, pendidik dapat memanfaatkan portofolio pengalaman, jurnal refleksi siswa, observasi partisipan, dan wawancara mendalam untuk menggali makna di balik setiap peristiwa[2604]. Sebagai contoh, bagaimana seorang siswa merefleksikan kegagalannya dalam suatu proyek kelompok dan langkah-langkah yang diambil untuk memperbaiki kesalahan dapat menjadi indikator yang lebih kuat tentang karakter tanggung jawab dan ketangguhan (jihad al-nafs) dibandingkan nilai angka pada tes pilihan ganda tentang kejujuran[2605]. Proses ini menjadikan evaluasi sebagai sebuah dialog yang berkelanjutan antara pendidik dan peserta didik, yang bertujuan untuk memfasilitasi pertumbuhan, bukan sekadar memberikan judgment[2606].

Implikasi dari model evaluasi ini adalah perlunya redefinisi terhadap peran sekolah dan komunitas. Sekolah harus membangun kemitraan yang erat dengan keluarga dan masyarakat untuk menciptakan ekosistem nilai yang koheren, di mana nilai-nilai yang diajarkan di kelas menemukan konfirmasi dan penguatan dalam praktik kehidupan sehari-hari siswa di rumah dan lingkungannya[2607]. Evaluasi karakter melalui pengalaman sehari-hari bukan sekadar

teknik penilaian, melainkan suatu filsafat pendidikan yang integratif. Ia mengakui bahwa pembentukan karakter yang hakiki adalah perjalanan seumur hidup yang diekspresikan melalui tindakan nyata, dan tugas pendidikan adalah menyediakan cermin yang jernih bagi peserta didik untuk merefleksikan perjalanan tersebut, sehingga mereka dapat tumbuh menjadi individu yang tidak hanya mengetahui yang baik, tetapi juga dengan konsisten menjalankannya dalam setiap dimensi kehidupan[2608].

Model Assessment Holistik (Kognitif, Afektif, Spiritual)

Pengukuran Pengetahuan dan Keterampilan Kognitif dalam Islam

Pendidikan, dalam perspektif Islam, bukanlah usaha transfer pengetahuan secara linier, melainkan sebuah proses transformatif yang bertujuan untuk membentuk manusia seutuhnya (al-Insān al-Kāmil). Dalam kerangka ini, model penilaian pendidikan pun harus bergeser dari paradigma reduksionis yang terfragmentasi menuju pendekatan holistik yang mengintegrasikan ranah kognitif, afektif, dan spiritual. Assessment holistik tidak sekadar mengukur apa yang diketahui peserta didik, tetapi lebih mendalam lagi, ia berusaha menangkap esensi dari bagaimana pengetahuan itu memengaruhi sikap, perilaku, dan hubungannya dengan Sang Pencipta. Model ini lahir dari filsafat pendidikan Islam yang memandang ilmu (al-'ilm) sebagai cahaya ilahiah yang harus menerangi seluruh aspek eksistensi manusia, sehingga penilaian atasnya haruslah bersifat komprehensif dan reflektif[2609]. Model assessment kognitif dalam pendidikan Islam didasarkan pada epistemologi yang unik, dimana ilmu pengetahuan tidak dilihat sebagai entitas yang netral dan

otonom, melainkan sebagai bagian integral dari jaringan makna yang terpancar dari tauhid. Oleh karena itu, fokusnya tidak semata-mata pada pengukuran akumulasi informasi dan penguasaan keterampilan teknis-belaka (technical rationality), tetapi pada pencapaian pemahaman mendalam (deep understanding) yang memungkinkan integrasi pengetahuan duniawi (al-‘ilm al-dunyawi) dengan pengetahuan agama (al-‘ilm al-dīni)[2610]. Pengetahuan, dalam pandangan ini, adalah sarana untuk mengenal Allah (ma‘rifatullāh) melalui ciptaan-Nya, sebagaimana termaktub dalam firman-Nya: "...niscaya Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat..." (Qs. Al-Mujādilah: 11)[2611]. Ayat ini tidak hanya menegaskan keutamaan ilmu, tetapi juga implisit menyiratkan adanya "derajat" atau tingkat pencapaian intelektual-spiritual yang perlu diukur dan dinilai.

Oleh karenanya, instrumen penilaian kognitif dalam pendidikan Islam harus dirancang untuk menguji lebih dari sekadar ingatan dan pemahaman konseptual. Ia harus mampu mengevaluasi kemampuan analisis-sintesis peserta didik dalam menghubungkan fenomena empiris dengan prinsip-prinsip metafisika Islam, serta keterampilan kritisnya dalam menimbang suatu masalah melalui kacamata maqāṣid al-sharī‘ah (tujuan-tujuan syariat)[2612]. Misalnya, penilaian dalam pelajaran biologi tidak hanya menanyakan proses fotosintesis, tetapi dapat dikembangkan untuk mengeksplorasi bagaimana mekanisme tersebut menjadi tanda (āyah) akan keesaan, kebijaksanaan, dan kemahakuasaan Allah. Pendekatan ini sejalan dengan serangan Al-Ghazali terhadap para filsafat yang ia

anggap terlalu mengagungkan logika hingga mengesampingkan wahyu, dimana ia menekankan bahwa akal harus tunduk dan berjalan beriringan dengan naql (wahyu)[2613].

Hadis Nabi Muhammad SAW yang menyatakan, "Ilmu adalah cahaya, dan cahaya tidak akan masuk ke dalam hati yang berdosa"[2614], memberikan dimensi moral yang dalam terhadap penilaian kognitif. "Cahaya" ilmu tersebut termanifestasi bukan hanya pada nilai ujian, tetapi pada kemampuan individu untuk menerapkan pengetahuannya secara bijaksana dan etis untuk kemaslahatan umat. Assessment kognitif yang islami harus dapat menangkap indikator bahwa pengetahuan telah menjadi "cahaya" yang membimbing perilaku, bukan sekadar data yang tersimpan di memori. Hal ini memerlukan metode penilaian yang beragam, seperti proyek penelitian yang menyelidiki solusi Islami untuk masalah kontemporer, esai reflektif, debat konstruktif (munāẓarah) yang beradab, serta presentasi yang menunjukkan keterkaitan antara disiplin ilmu dengan nilai-nilai ilahiah[2615]. Model ini pada akhirnya bertujuan untuk menghasilkan bukan hanya seorang yang pintar (intelligent), tetapi seorang yang berakal (‘āqil) yaitu mereka yang menggunakan akalnya untuk mengenali kebenaran dan mengamalkannya[2616].

Menilai Pemahaman Ilmu dalam Perspektif Islam

Penilaian dalam pendidikan Islam, jika hendak mencapai esensi tujuannya, harus melampaui parameter konvensional yang mengukur akumulasi fakta dan prosedur teknis semata. Ia harus berfungsi sebagai instrumen diagnostik yang menyelami sejauh

mana peserta didik telah menginternalisasi dan merealisasikan konsep sentral dalam epistemologi Islam: al-wahdah al-‘ilmiyyah (kesatuan ilmu). Prinsip ini menyatakan bahwa semua cabang pengetahuan yang sahih, baik yang bersifat empiris-rasional (kauniyyah) maupun transmisi-tekstual (naqliyyah), bersumber dari dan bermuara pada Kebenaran Tunggal, Allah SWT[2617]. Desain assessment kognitif yang holistik tidak lagi mempertanyakan apa yang diketahui siswa secara terfragmentasi, tetapi bagaimana pengetahuan tersebut diorganisasikan dalam kerangka teosentris yang memandang ilmu dunia dan akhirat sebagai dua sisi dari satu koin yang tak terpisahkan.

Landasan filosofis integrasi ini berakar pada konsepsi ontologis Islam tentang realitas. Alam semesta (kaun) bukanlah entitas yang otonom dan kebetulan, melainkan merupakan ayat-ayat kauniyyah (tanda-tanda kosmik) yang harus dibaca dan ditafsirkan paralel dengan ayat-ayat qur'aniyyah[2618]. Seorang fisikawan Muslim, misalnya, tidak hanya dinilai kemampuannya dalam menerapkan hukum termodinamika, tetapi juga sejauh mana ia dapat merefleksikan konsep kebergantungan (tawakkul) dan pengelolaan (istikhlaf) energi dalam kaitannya dengan prinsip kehematan dan tanggung jawab terhadap ciptaan Tuhan. Penilaian demikian memerlukan rubrik yang dapat menangkap kemampuan siswa dalam membuat koneksi trans-displin sebuah lompatan kognitif dari yang empiris menuju yang metafisis, dari hukum alam menuju hukum syariat. Dalam konteks ini, metodologi penilaian harus bergeser dari sekadar mengukur knowledge acquisition menuju

penilaian terhadap wisdom cultivation. Sebagaimana dinyatakan dalam hadis, "Hikmah adalah barang yang hilang milik orang beriman; di mana saja ia menemukannya, maka dialah yang paling berhak terhadapnya"[2619]. Hikmah di sini mengacu pada kemampuan untuk menempatkan setiap unit ilmu pada posisi yang benar dan memanfaatkannya untuk kemaslahatan dunia dan akhirat. Sebuah model assessment yang integral akan menyajikan skenario atau masalah kompleks yang memaksa siswa untuk mensintesiskan data ilmiah dengan pertimbangan etika-spiritual yang bersumber dari wahyu. Misalnya, mengevaluasi pemahaman bioteknologi modern tidak hanya melalui uji prosedur laboratorium, tetapi juga melalui esai kritis yang menganalisisnya melalui lensa maqashid al-shari'ah (tujuan-tujuan syariat), khususnya dalam menjaga keturunan (hifzh al-nasl) dan kehidupan (hifzh al-nafs)[2620].

Implikasi pedagogis dari model penilaian semacam ini sangat mendalam. Ia meniscayakan pendekatan pembelajaran yang berbasis inquiri dan kontemplasi (tadabbur dan tafakkur), sebagaimana sering diisyaratkan dalam Al-Qur'an[2621]. Ruang kelas berubah menjadi laboratorium iman dan ilmu, di mana setiap penemuan empiris dikaitkan dengan keagungan Pencipta, dan setiap wahyu diaplikasikan dalam memahami ciptaan. Guru berperan sebagai pembimbing (murabbi) yang tidak hanya mentransfer ilmu (ta'lim) tetapi juga membentuk karakter dan worldview (tarbiyah)[2622]. Sistem penilaian akhirnya menjadi cermin dari proses pendidikan itu sendiri sebuah proses yang bertujuan melahirkan insan kamil (manusia universal) yang bukan sekadar

knower (pengetahui), tetapi menjadi wise thinker (pemikir bijak) dan ethical actor (pelaku etis) yang kontribusinya menjangkau hingga kehidupan akhirat. Penilaian pemahaman integratif bukanlah sekadar teknik evaluasi, melainkan manifestasi dari proyek besar re-sakralisasi ilmu pengetahuan dalam peradaban Islam.

Kritik terhadap Standardisasi Pendidikan Modern

Kelemahan Standardisasi dalam Mengukur Kualitas Pendidikan Islam

Dalam konteks pendidikan kontemporer, sistem pendidikan modern sebagaimana yang telah diadopsi oleh berbagai negara, termasuk negara-negara berpenduduk mayoritas Muslim telah mengalami transformasi besar dari paradigma tradisional menuju model rasional-teknokratis yang dipengaruhi kuat oleh arus modernisasi Barat. Dalam arus besar ini, standardisasi pendidikan muncul sebagai mekanisme sentral untuk menjamin konsistensi, efisiensi, dan akuntabilitas sistem pendidikan. Namun, di balik jaminan kuantitatif tersebut, tersembunyi kritik epistemologis yang mendalam terhadap asumsi-asumsi dasar dari sistem standardisasi, terutama ketika diterapkan dalam konteks pendidikan Islam. Salah satu fokus utama kritik tersebut adalah obsesi sistem pendidikan modern terhadap pengukuran akademik yang terbatas pada dimensi kognitif semata, yang sering kali mengabaikan dimensi afektif, psikomotorik, terlebih lagi dimensi spritual dan moral yang dalam pendidikan Islam merupakan poros utama dari seluruh proses pembentukan insan kamil (manusia utuh)[2623].

Secara epistemologis, standar dalam pendidikan modern didasarkan pada asumsi positivisme yang memandang pengetahuan sebagai sesuatu yang objektif, terukur, dan dapat direplikasi. Dalam kerangka ini, keberhasilan pendidikan diidentifikasi melalui skor ujian standar, nilai rapor, dan angka-angka statistik yang mencerminkan penguasaan kognitif terhadap kurikulum tertentu. Asumsi ini, meskipun tampak rasional, mengandung reduksionisme yang berbahaya ketika diaplikasikan pada pendidikan Islam, yang pada hakekatnya bertujuan membentuk insan yang beriman, bertakwa, berakhlak mulia, dan berkontribusi terhadap kesejahteraan sosial (maslahah ummah). Pengukuran akademik semacam ini, yang dominan dalam sistem pendidikan modern, gagal menangkap esensi dari tujuan pendidikan Islam (maqasid al-tarbiyah), yaitu pembinaan ruh (spiritualitas), pembentukan akhlak (moralitas), dan penanaman nilai-nilai ubudiyyah (penghambaan kepada Allah SWT)[2624]. Sebagaimana ditegaskan dalam Al-Qur'an: "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka beribadah kepada-Ku." (QS. Adz-Dzariyat: 56). Ayat ini menegaskan tujuan eksistensial manusia yang justru menjadi dasar dari pendidikan Islam, yakni pembinaan kesadaran transenden melalui proses pengajaran yang holistik, bukan sekadar akumulasi fakta atau kemampuan kognitif.

Standarisasi yang bersifat homogen dan berorientasi pada output kuantitatif cenderung mengabaikan keragaman konteks budaya, spiritual, dan sosial yang melekat pada komunitas Muslim di berbagai belahan dunia. Pendekatan satu-ukuran-cocok-untuk-

semua (one-size-fits-all) dalam pengukuran pendidikan tidak hanya tidak adil, tetapi juga tidak adil secara epistemik terhadap keragaman cara manusia belajar dan berkembang. Sebagai contoh, seorang siswa mungkin memiliki kecerdasan spiritual yang tinggi ditandai dengan ketakwaan, kesabaran, dan kepedulian terhadap sesama tetapi gagal dalam ujian standar karena kesulitan mengekspresikan pengetahuannya dalam format pilihan ganda. Dalam konteks pendidikan Islam, individu semacam ini justru dapat dikategorikan sebagai teladan, sebagaimana digambarkan dalam Al-Qur'an surat Al-'Alaq (ayat 1–5), yang menekankan pentingnya pembelajaran melalui wahyu, bacaan, dan pengembangan diri secara bertahap dan bukan melalui tes terstruktur[2625]. Sistem standardisasi yang mengekang ekspresi pemahaman yang kontekstual dan personal justru bertentangan dengan spirit wahyu itu sendiri.

Selain itu, para pemikir pendidikan Islam kontemporer seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas dan Fazlur Rahman telah mengkritik dominasi pendekatan sekuler dalam pendidikan, yang memisahkan ilmu pengetahuan dari dimensi ketuhanan dan nilai moral. Al-Attas menegaskan perlunya "islamisasi ilmu pengetahuan" sebagai respons terhadap fragmentasi pengetahuan yang dihasilkan oleh sistem pendidikan sekuler-modern yang tidak mampu menyatukan ilmu dengan iman[2626]. Dalam konteks ini, standar akademik yang diadopsi secara acuh tak acuh dari tradisi Barat sering kali mengabaikan dimensi integratif ilmu yaitu hubungan antara pengetahuan, pemahaman, dan pengalaman

spiritual. Ketika penilaian pendidikan hanya fokus pada “apa yang diketahui” dan bukan “siapa yang dikembangkan”, maka pendidikan menjadi proses mekanis yang menghasilkan manusia terdidik namun terasing dari jati dirinya sebagai hamba Allah[2627].

Hadis Nabi Muhammad SAW juga memberikan dasar etis yang kuat terhadap perlunya pendidikan yang holistik: “Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia.” (HR. Ahmad, Al-Bukhari dalam Al-Adab al-Mufrad, dan Al-Baihaqi). Hadis ini menegaskan bahwa tujuan utama kenabian adalah pembentukan moralitas, bukan sekadar penguasaan ilmu pengetahuan dalam bentuk fakta atau data. Dalam kerangka ini, pendidikan Islam harus menempatkan akhlak sebagai pusat dari seluruh kurikulum dan penilaian, bukan sebagai tambahan sekunder yang hanya dievaluasi secara informal[2628]. Sayangnya, sistem pendidikan modern, termasuk madrasah dan sekolah Islam yang terstandarisasi, sering kali mengagungkan nilai ujian akhir sebagai indikator utama keberhasilan, sementara laporan sikap atau “valuasi afektif” diperlakukan sebagai formalitas administratif yang tidak berdampak pada kelulusan atau kesempatan pendidikan lanjutan.

Lebih jauh lagi, kritik terhadap standardisasi tidak bisa dilepaskan dari dimensi sosiopolitiknya. Sistem pendidikan modern sering kali menjadi alat hegemoni budaya dan ideologi tertentu khususnya kapitalisme dan individualisme yang mempromosikan kompetisi, rasionalitas instrumental, dan kinerja berbasis pasar. Pendidikan yang seharusnya menjadi sarana pembebasan

(liberative education) justru berubah menjadi alat disiplin dan kontrol sosial, mengikis kreativitas, empati, dan keterlibatan sosial siswa. Paulo Freire, dalam karyanya Pedagogy of the Oppressed, mengkritik model pendidikan "bank" yang menganggap siswa sebagai wadah kosong yang harus diisi oleh guru, yang berdekatan dengan cara kerja sistem pendidikan terstandarisasi[2629]. Dalam pendidikan Islam, pendekatan semacam ini bertentangan dengan prinsip ta'lim (mengajar), ta'lum (belajar), dan tarbiyah (mendidik), yang menekankan proses dialogis, reflektif, dan transformasional antara guru dan murid sebagaimana terjadi dalam interaksi Nabi Musa dengan Nabi Khidir dalam QS. Al-Kahfi (ayat 60–82), di mana proses belajar terjadi melalui pengalaman langsung, ketidaksabaran, dan refleksi mendalam, bukan melalui ujian tertulis atau skor standar[2630].

Diperlukan rekonstruksi radikal terhadap paradigma penilaian dalam pendidikan Islam yang tidak hanya melibatkan revisi kurikulum, tetapi juga transformasi filosofis terhadap tujuan, metode, dan indikator keberhasilan pendidikan. Model penilaian alternatif seperti portofolio berbasis akhlak, jurnal reflektif spiritual, penilaian peer-group berbasis komunitas, dan observasi terus-menerus oleh guru perlu dikembangkan untuk menangkap multidimensionalitas pertumbuhan manusia. Sebagaimana disarankan oleh pendidik Muslim seperti Muhammad Iqbal dan Kuntowijoyo, pendidikan Islam harus memadukan antara ilmu (pengetahuan), imtihan (pengujian diri), dan tazkiyatun nafs (penyucian jiwa), di mana setiap elemen saling menguatkan dalam

proses pembentukan pribadi yang seimbang dan sejahtera secara ruhiyah, fikriyah, dan jasadiyah[2631].

Kritik terhadap fokus berlebihan pada pengukuran akademik dalam sistem pendidikan modern bukan sekadar oposisi terhadap metrik atau tes, tetapi merupakan seruan epistemologis dan etis untuk kembali kepada esensi pendidikan sebagai proses transformasi manusia secara utuh. Dalam konteks pendidikan Islam, standar keberhasilan tidak boleh dibatasi oleh angka atau skor, melainkan harus mencakup dimensi kemanusiaan, spiritualitas, dan moralitas yang menjadi inti dari ajaran Islam. Tantangan ke depan bukan hanya bagaimana mengukur apa yang kita hargai, tetapi bagaimana kita kembali menghargai apa yang tidak bisa diukur seperti kasih sayang, kejujuran, kesabaran, dan ketakwaan. Hanya dengan membangun sistem penilaian yang inklusif, kontekstual, dan berbasis nilai, pendidikan Islam dapat memenuhi misinya sebagai rahmatan lil ‘alamin rahmat bagi seluruh alam semesta.

Pengaruh Standardisasi Terhadap Pengabaian Aspek Akhlak dan Spiritualitas

Dalam arus utama wacana pendidikan kontemporer, hegemoni paradigma standardisasi telah mengkristal menjadi episteme yang mendefinisikan keberhasilan pendidikan secara eksklusif melalui metrik kuantitatif yang terukur dan terbandingkan[2632]. Fokus yang berlebihan pada ujian dan tes berstandar tinggi (high-stakes standardized testing) tidak semata-mata menjadi alat evaluasi, melainkan telah bertransformasi menjadi sebuah "rezim kebenaran" yang mengatur praksis pedagogis, sehingga secara

sistemik dan seringkali tak terelakkan, menyebabkan marginalisasi serta pengabaian terhadap dimensi-dimensi moral dan spiritual pendidikan[2633]. Fenomena ini menciptakan suatu dikotomi yang problematis, di mana aspek-aspek kognitif-instrumental didaku lebih bernilai dan legitimate dibandingkan dengan pembinaan afektif-spiritual, yang oleh sistem ini dianggap sebagai domain yang "tidak terukur" dan karena itu, kurang penting[2634].

Pendidikan Islam, dengan fondasi ontologisnya yang bersumber pada wahyu, menempatkan pembentukan akhlak al-karimah (akhlak mulia) sebagai raison d'être atau tujuan ultimnya[2635]. Proses ini, yang dalam terminologi Islam dikenal sebagai tahdhib al-akhlaq (penyempurnaan akhlak), bersifat holistik, bertahap, dan kontekstual. Ia merupakan kristalisasi dari internalisasi nilai-nilai ilahiyah yang kemudian memanifestasi dalam perilaku sehari-hari (al-suluk al-yaumi) suatu proses transformatif yang kompleks dan sangat personal[2636]. Sebagaimana ditegaskan dalam sebuah hadis Nabi Muhammad SAW, "Sesungguhnya aku diutus hanya untuk menyempurnakan akhlak yang mulia."[2637] Muatan ontologis dari pernyataan ini menegaskan bahwa tujuan fundamental dari kenabian, dan oleh extension pendidikan yang diinspirasikannya, adalah kesempurnaan karakter, suatu pencapaian yang transenden dan tidak dapat direduksi menjadi sekadar angka atau skor ujian.

Pendekatan pendidikan yang berbasis pada standar (outcome-based education) semata, dengan logika linier dan mekanistiknya, berpotensi besar menghambat pengembangan karakter siswa yang sesungguhnya[2638]. Sistem tersebut cenderung mempromosikan

pedagogi yang berorientasi pada "teaching to the test", di mana ruang kelas menjadi lokus drilling informasi ketimbang ruang dialogis untuk refleksi nilai, kontemplasi, dan penanaman virtue[2639]. Akibatnya, terjadi proses dehumanisasi terselubung di mana peserta didik direduksi menjadi sekadar "pemroduksi skor" (score producers) dan instansi pendidikan dinilai berdasarkan efisiensi teknisnya dalam mencapai target angka, bukan pada kontribusinya membangun peradaban manusia yang beradab[2640]. Model ini bertolak belakang dengan visi pendidikan integratif dalam Islam, yang memandang ilmu (al-'ilm) dan amal (al-'amal), intelek (al-'aql) dan spiritual (al-ruh), serta kompetensi (al-kafa'ah) dan akhlak (al-akhlaq) sebagai dua sisi dari mata uang yang sama yang tidak terpisahkan[2641].

Kritik terhadap standardisasi yang berlebihan bukanlah penolakan terhadap pentingnya akuntabilitas dan keunggulan akademik. Sebaliknya, ini adalah seruan untuk rekonstruksi epistemologis yang menolak reduksionisme dan mengadvokasi pendekatan yang lebih seimbang dan autentik[2642]. Sebuah model evaluasi yang benar-benar selaras dengan tujuan pendidikan Islam haruslah bersifat multidimensional, mengintegrasikan penilaian kognitif dengan penilaian autentik terhadap perilaku, moralitas, dan spiritualitas peserta didik dalam komunitas belajar mereka, sehingga melahirkan insan kamil yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga unggul secara moral dan spiritual[2643].

Alternatif untuk Standardisasi dalam Pendidikan Islam

Dominasi model evaluasi berparadigma positivistik, yang mengutamakan standarisasi, kuantifikasi, dan objektivitas sempit, telah lama menuai kritik karena kecenderungannya untuk mereduksi kompleksitas proses pembelajaran menjadi sekumpulan data terukur[2644]. Dalam konteks Pendidikan Islam, reduksionisme ini menimbulkan dissonansi epistemologis yang signifikan, mengingat ontologi pendidikan Islam itu sendiri dibangun di atas fondasi yang bersifat holistik menyatukan kecerdasan intelektual (al-'aql), spiritual (ar-ruh), dan moral (al-akhlaq)[2645]. Oleh karena itu, salah satu alternatif paradigmatik yang paling menjanjikan untuk mengimbangi乃至 menggantikan sistem standardisasi konvensional adalah dengan merancang sebuah kerangka evaluasi yang secara inheren mengintegrasikan penilaian terhadap keterampilan sosial (social skills) dan etika (khuluqiyyah) sebagai komponen esensial, bukan sekadar pelengkap.

Secara konseptual, evaluasi semacam ini bermuara pada pendekatan authentic assessment yang berusaha mengukur performa peserta didik dalam konteks dunia nyata yang autentik dan kompleks[2646]. Dalam hal keterampilan sosial, instrumen penilaian dirancang untuk mengobservasi dan mendokumentasikan kemampuan siswa dalam membina hubungan interpersonal yang efektif, menunjukkan empati dan kepedulian sosial (takaful ijtimai'), berkolaborasi dalam tim (ta'awun), menyelesaikan konflik secara konstruktif (islah), serta mempraktikkan komunikasi yang santun (husn al-khuluq)[2647]. Sementara itu, domain etika bergerak

melampaui pengetahuan normatif tentang baik dan buruk; penilaian berfokus pada sejauh mana nilai-nilai moral tersebut terinternalisasi dan termanifestasi dalam perilaku sehari-hari (suluk), seperti integritas (amanah), tanggung jawab (mas'uliyyah), kejujuran (shidq), serta kepekaan terhadap keadilan sosial (al-'adl)[2648]. Pendekatan ini mungkin melibatkan portofolio etika, observasi partisipatif jangka panjang, refleksi diri yang terbimbing, dan penilaian proyek kolaboratif yang bernuansa community service.

Pijakan filosofis-teologis untuk model evaluasi holistik ini tertanam kokoh dalam teks-teks primer Islam. Al-Qur'an secara eksplisit menempatkan penciptaan manusia dalam kerangka pengabdian kepada Yang Maha Kuasa dan sekaligus berperan sebagai agen penebar kebaikan di muka bumi (khalifah fil al-ard)[2649]. Tugas kekhalifahan ini bersifat sangat sosial dan tidak dapat diukur melalui tes pilihan ganda. Hadis Nabi Muhammad SAW yang menyatakan, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia," (HR. Ahmad) lebih mempertegas bahwa misi utama pendidikan Islam adalah pembentukan karakter, di mana keunggulan akademik hanyalah satu bagian dari keseluruhan[2650]. Ayat-ayat seperti dalam Surah Al-Hujurat (49:11-13) yang melarang ejek-mengejek, prasangka buruk, dan menggunjing, serta memerintahkan untuk saling mengenal, pada hakikatnya memberikan blueprint untuk kurikulum tersembunyi (hidden curriculum) tentang keterampilan sosial yang harus dievaluasi keefektifannya[2651]. Integrasi penilaian sosial-etika bukan sekadar

inovasi pedagogis, melainkan sebuah keniscayaan teologis untuk memastikan keselarasan antara tujuan pendidikan (maqashid al-tarbiyyah) dengan praktik evaluasinya[2652].

Lebih jauh, model evaluasi alternatif ini bersifat membebaskan (liberating) dan memberdayakan (empowering). Ia memberikan ruang bagi peserta didik untuk mengekspresikan dan dinilai berdasarkan multi-potensi mereka, yang sering kali tersembunyi di balik batasan pengukuran akademik yang kaku. Seorang siswa yang mungkin tidak unggul dalam kalkulus, tetapi menunjukkan bakat luar biasa dalam memediasi perselisihan atau memimpin inisiatif sosial, mendapatkan pengakuan dan ruang untuk berkembang[2653]. Hal ini selaras dengan visi pendidikan Islam yang inklusif dan adil, yang melihat setiap individu membawa keunikan potensi (fitrah) yang harus ditumbuhkembangkan[2654]. Dengan memberi bobot penilaian pada dimensi sosial dan etika, lembaga pendidikan pada dasarnya juga melakukan resistensi terhadap gelombang dehumanisasi yang dibawa oleh standardisasi global, sekaligus mereklaim otoritasnya dalam mendefinisikan apa itu "kecerdasan" dan "kesuksesan" seorang Muslim yang tidak hanya beriman dan berilmu, tetapi juga berakhlak mulia dan berkontribusi bagi kemaslahatan umat (rahmatan lil 'alamin)[2655].

Mengintegrasikan Nilai-nilai Islam dalam Standar Penilaian Pendidikan

Diskursus mengenai standar penilaian pendidikan dalam era kontemporer sering kali terjebak dalam reduksionisme kuantitatif yang mengagungkan performa akademik sebagai satu-satunya

indikator keberhasilan[2656]. Padahal, dalam ontologi pendidikan Islam, penilaian bukan sekadar instrumen pengukuran kognitif, melainkan sebuah proses tazkiyah (penyucian) dan tarbiyah (pendidikan) yang bertujuan memantau transformasi jiwa menuju derajat Insan Kamil. Mengintegrasikan nilai-nilai Islam ke dalam standar penilaian menuntut pergeseran paradigma dari model penilaian yang transaksional-sekuler menuju model yang transformasional-teosentris. Dalam perspektif ini, keberhasilan seorang peserta didik tidak diukur dari angka-angka statis di atas kertas, melainkan dari koherensi antara ilmu yang dimiliki dengan manifestasi adab dalam realitas sosial[2657]. Penilaian harus mampu menangkap esensi keimanan dan ketakwaan yang terinternalisasi, karena ilmu tanpa transformasi karakter dipandang sebagai beban intelektual yang tidak memiliki nilai barakah di hadapan Al-Khaliq[2658].

Secara substantif, integrasi nilai-nilai Islam dalam penilaian mencakup dimensi amanah (akuntabilitas) dan shiddiq (integritas) yang harus mendarah daging dalam mekanisme evaluasi. Standar penilaian yang selama ini cenderung mekanistik perlu diinfus dengan indikator-indikator kualitatif yang mencerminkan kecerdasan spiritual dan moral, seperti kejujuran dalam proses, kesabaran dalam menuntut ilmu, dan kepedulian terhadap kemaslahatan umat[2659]. Sebagaimana ditekankan dalam filsafat pendidikan Islam, tujuan akhir dari talim adalah untuk menanamkan kebajikan dalam jiwa manusia; maka, instrumen penilaian harus dirancang untuk mendeteksi sejauh mana seorang siswa mampu

melakukan refleksi kritis terhadap tindakannya berdasarkan prinsip-prinsip syariat[2660]. Hal ini selaras dengan konsep adab yang dikemukakan oleh para pemikir besar, di mana pendidikan adalah sebuah proses penanaman nilai-nilai ke dalam diri manusia agar ia menjadi pribadi yang adil terhadap Tuhannya, dirinya, dan lingkungannya[2661].

Implementasi standar penilaian yang berbasis nilai-nilai Islam juga menuntut adanya "penilaian autentik" yang melampaui batas-batas ruang kelas. Indikator keberhasilan harus mencakup kemampuan siswa dalam menghubungkan disiplin ilmu umum dengan visi ketauhidan, sehingga setiap penemuan ilmiah atau pemahaman teori menjadi sarana untuk mempertebal kekaguman terhadap kebesaran Allah (marifatullah)[2662]. Dalam konteks ini, penilaian tidak lagi dipandang sebagai akhir dari proses belajar, melainkan sebagai sarana muhasabah (evaluasi diri) bagi siswa dan pendidik untuk terus memperbaiki kualitas pengabdian kepada Sang Pencipta[2663]. Pendekatan ini secara inheren menolak dualisme pendidikan yang memisahkan antara kecerdasan intelektual dan kesalehan ritual, menegaskan bahwa setiap capaian akademik wajib berlandaskan pada fondasi etika Islam yang kokoh guna memberikan manfaat nyata bagi tatanan masyarakat global[2664].

Akhirnya, integrasi nilai Islam dalam standar penilaian pendidikan memberikan kerangka kerja yang komprehensif untuk menciptakan ekosistem pendidikan yang berkeadilan. Standar ini tidak hanya mengevaluasi "apa yang diketahui" oleh siswa, tetapi lebih fundamental lagi mengevaluasi "menjadi siapa" siswa tersebut

setelah melalui proses pendidikan[2665]. Dengan memasukkan variabel seperti solidaritas sosial (ukhuwah), tanggung jawab lingkungan (khilafah), dan keadilan (adalah), pendidikan Islam menawarkan alternatif penilaian yang lebih manusiawi dan bermartabat dibandingkan sistem standardisasi global yang sering kali mengabaikan dimensi transendental manusia[2666]. Melalui rekayasa standar penilaian yang holistik ini, pendidikan diharapkan mampu mencetak generasi yang tidak hanya kompetitif secara global, tetapi juga memiliki kedalaman spiritual yang memandu mereka dalam meraih ridha Allah sebagai tujuan tertinggi dari seluruh aktivitas kependidikan[2667].

BAGIAN IV

ISU KONTEMPORER & REKONSTRUKSI

Pendidikan Islam dan Globalisasi

Sekularisme dalam Pendidikan dan Pengaruhnya terhadap Pendidikan Islam

Sekularisme, sebagai sebuah proyek epistemologis modern, pada esensinya merupakan suatu doktrin yang mengupayakan pemisahan institusi dan otoritas keagamaan dari ranah publik, termasuk negara dan sistem pendidikannya[2668]. Dalam konteks pendidikan, sekularisme tidak sekadar berarti netralitas terhadap agama, tetapi lebih jauh lagi, ia sering beroperasi di bawah asumsi positivis bahwa hanya pengetahuan yang dapat diverifikasi secara empiris dan rasional-lah yang layak menjadi fondasi kurikulum[2669]. Prinsip utamanya adalah penegasan otonomi bidang-bidang duniawi (secular) dari narasi-narasi dan otoritas transenden, sehingga nilai-nilai keagamaan ditempatkan secara eksklusif ke dalam ruang privat individu[2670]. Konsekuensinya, pendidikan diarahkan untuk menjadi mesin pembentuk warga negara (citizenship) yang patuh pada kontrak sosial sekuler, di mana identitas keagamaan yang partikular dianggap berpotensi mengganggu kohesi sosial yang didasarkan pada nilai-nilai universal sekuler[2671].

Implementasi paradigma ini dalam sistem pendidikan nasional di banyak negara Muslim telah menciptakan dikotomi yang dalam dan problematik. Sistem pendidikan terfragmentasi menjadi dua kutub: pendidikan umum (sekuler) yang diorientasikan untuk penguasaan sains-teknologi dan kesiapan kerja, dan pendidikan agama (Islam) yang seringkali dipinggirkan menjadi sekadar pelengkap atau bahkan dianggap penghambat kemajuan[2672]. Proses marginalisasi ini bukan hanya bersifat struktural-kurikuler, tetapi yang lebih fundamental adalah marginalisasi epistemologis. Epistemologi Islam yang holistik, yang memandang ilmu sebagai suatu kesatuan yang terintegrasi (tauhid al-'ulum), dipecah belah. Ilmu-ilmu wahyu (al-'ulum al-naqliyyah) dipisahkan dan dianggap inferior dibandingkan ilmu-ilmu rasional-empiris (al-'ulum al-'aqliyyah)[2673]. Nabi Muhammad SAW bersabda, "طَلَبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ" (Menuntut ilmu adalah kewajiban bagi setiap Muslim)[2674]. Dalam pandangan Islam klasik, 'ilmu' dalam hadis ini bersifat inklusif dan komprehensif, mencakup ilmu fardhu 'ain (ibadah, akidah, akhlak) dan fardhu kifayah (sains, teknologi, kedokteran). Namun, sekularisasi pendidikan mempersempit makna 'ilmu' hanya pada domain yang kedua, sehingga melahirkan dikotomi yang tidak alamiah dalam kesadaran Muslim.

Pengaruh paling subtil dan berbahaya dari sekularisme pendidikan terhadap pendidikan Islam adalah internalisasi self-inferiority complex. Lembaga-lembaga pendidikan Islam, dalam upayanya untuk mendapatkan pengakuan (legitimasi) dan kesetaraan (equal footing) dengan lembaga sekuler, sering kali

terdorong untuk mengadopsi seluruh parameter keberhasilan sekuler. Keberhasilan suatu madrasah atau pesantren, misalnya, kemudian diukur semata-mata oleh sejauh mana ia mampu menyaingi sekolah umum dalam output penguasaan sains dan matematika, atau tingkat penerimaan alumninya di perguruan tinggi sekuler[2675]. Sementara itu, outcome pembentukan karakter insan kamil yang bertakwa yang seharusnya menjadi raison d'être-nya terdesak menjadi sekadar slogan yang tidak terukur. Allah SWT berfirman dalam Al-Qur'an, "وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا" (Dan katakanlah, "Ya Tuhanku, tambahkanlah ilmu kepadaku")[2676]. Ilmu yang dimohonkan dalam doa ini adalah ilmu yang membawa pada penambahan ketakwaan, bukan ilmu yang netral-nilai. Tantangan terberat pendidikan Islam kontemporer adalah merespons tuntutan modernitas tanpa kehilangan jati diri epistemologisnya, mengintegrasikan kemajuan sains dengan kebijaksanaan wahyu dalam sebuah kerangka yang koheren, sehingga melahirkan Muslim yang tidak tercerabut dari akar spiritualnya namun tetap mampu berkontribusi secara penuh dalam peradaban global.

Pengaruh Sekularisme terhadap Nilai-nilai Islam dalam Pendidikan

Dalam konteks kontemporer, sekularisme bukan sekadar ideologi politik atau posisi filosofis tentang keterpisahan agama dan negara, melainkan sebuah paradigma epistemologis yang membentuk cara manusia memahami realitas, pengetahuan, dan tujuan pendidikan[2677]. Dalam pendidikan, sekularisme mengedepankan prinsip objektivitas ilmiah, rasionalisme

instrumental, dan netralitas nilai sebagai fondasi kurikulum dan metodologi pengajaran[2678]. Namun, ketika paradigma ini diterapkan tanpa kritik terhadap struktur epistemiknya, maka ia berpotensi mereduksi atau bahkan mengalienasi nilai-nilai Islam yang integral dan holistik. Pendidikan dalam tradisi Islam tidak pernah dipahami sebagai proses transfer informasi belaka, melainkan sebagai tarbiyah nafsiyyah pembinaan jiwa yang menyatu padu antara ilmu, iman, amal, dan akhlak[2679]. Sekularisme, dengan logika rasional-kritisnya yang terbatas pada dimensi empiris dan fungsional, kerap gagal mengakomodasi dimensi transenden ini, sehingga menciptakan dikotomi yang makin mengakar antara ilmu agama (religious knowledge) dan ilmu umum (secular knowledge).

Salah satu dampak paling nyata dari penetrasi sekularisme dalam sistem pendidikan Muslim adalah munculnya dualisme epistemik pemisahan antara ilmu-ilmu syar'iyyah dan ilmu-ilmu modern[2680]. Dalam banyak kurikulum negara Muslim, mata pelajaran seperti matematika, fisika, dan biologi diajarkan dalam kerangka pemikiran positivistik Barat, sedangkan pendidikan agama ditangani secara terpisah, seringkali bersifat tekstual dan ritualistik, tanpa integrasi konseptual yang mendalam[2681]. Dampaknya, siswa mengalami fragmentasi kesadaran: mereka belajar tentang hukum Newton dalam satu ruang kelas dan tentang rukun iman di ruang lain, tanpa mampu menemukan dialog atau sinkretisme antara keduanya. Kondisi ini mencerminkan apa yang disebut oleh Nasr sebagai "destruksi epistemologi Islam", yaitu hilangnya kesadaran akan sifat sakral dari ilmu pengetahuan[2682]. Dalam pandangan

kosmologi Islam, seluruh alam semesta adalah tanda-tanda (ayat) kekuasaan Tuhan, sehingga ilmu alam pun seharusnya menjadi jalan untuk mengenal-Nya sebagaimana difirmankan dalam Al-Qur'an: "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal." (QS. Ali Imran: 190)[2683]. Namun, dalam sistem pendidikan sekuler, realitas alam justru dilepaskan dari dimensi sakralnya dan direduksi menjadi objek pengukuran dan kontrol.

Paradigma sekular juga membawa konsekuensi terhadap moralitas dalam pendidikan. Dengan mengutamakan netralitas nilai (value neutrality), sistem pendidikan modern cenderung mengabaikan dimensi pembentukan karakter berbasis akidah dan akhlak. Pendidikan diukur berdasarkan kuantifikasi hasil belajar, bukan oleh kualitas kepribadian atau kedekatan kepada Tuhan[2684]. Padahal, Nabi Muhammad diutus bukan hanya untuk menyampaikan hukum, tetapi untuk menyempurnakan akhlak sebagaimana diriwayatkan dalam hadis sahih: "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia." (HR. Ahmad dan al-Bukhari dalam al-Adab al-Mufrad)[2685]. Dalam konteks ini, pendidikan yang tidak menumbuhkan rasa takwa (taqwa) dan tanggung jawab moral kepada Allah dan manusia, sesungguhnya telah gagal memenuhi esensi tarbiyah menurut Islam[2686]. Sekularisme, meskipun menjanjikan objektivitas dan kebebasan berpikir, sering kali malah melahirkan relativisme moral di mana kebenaran ditentukan oleh kesepakatan sosial atau kepentingan pragmatis, bukan oleh wahyu dan fitrah manusia[2687].

Namun demikian, tantangan utama bukanlah pada penolakan total terhadap nilai-nilai ilmu pengetahuan modern, melainkan pada perlunya rekonstruksi epistemologi pendidikan Islam yang mampu mengintegrasikan ilmu modern tanpa kehilangan jati dirinya[2688]. Para pemikir seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas telah menyerukan kembali ke islamisasi ilmu pengetahuan sebuah proyek besar yang bertujuan mengembalikan spiritualitas, nilai, dan tujuan sakral ke dalam ruang pengetahuan[2689]. Menurut al-Attas, ilmu yang tidak didasari oleh adab dan ketakwaan akan menjadi ilmu yang merusak, bukan membebaskan[2690]. Dalam konteks pendidikan, ini berarti kurikulum harus dirancang sedemikian rupa sehingga setiap mata pelajaran baik sains, sejarah, maupun sastra dihubungkan kembali dengan sumber utama: Al-Qur'an dan Sunnah, dan ditafsirkan melalui lensa maqasid syariah (tujuan hukum Islam)[2691]. Dengan pendekatan ini, pendidikan tidak hanya melahirkan insinyur atau dokter yang kompeten, tetapi juga manusia yang beriman, berakhlak, dan bertanggung jawab di hadapan Allah.

Menghadapi pengaruh sekularisme bukan berarti mengisolasi diri dari perkembangan ilmu pengetahuan, tetapi mengkritik kembali fondasi epistemologis yang menjadi akar paradigma pendidikan modern[2692]. Pendidikan Islam harus tampil sebagai alternatif kritis yang tidak hanya bersaing dalam ranah teknis, tetapi menawarkan visi holistik tentang manusia, alam, dan tujuan hidup. Di sinilah urgensi revitalisasi kurikulum berbasis tauhid yaitu kurikulum yang menjadikan tauhid sebagai organizing principle

seluruh proses belajar mengajar[2693]. Dalam sistem seperti ini, ilmu bukan lagi dikotomis antara agama dan dunia, tetapi disatukan dalam kerangka ‘ilm al-‘ibadah seluruh ilmu yang dimanfaatkan sebagai bentuk ibadah kepada Allah. Proyek pendidikan semacam ini bukan hanya idealistik, tetapi juga mendesak, terutama di tengah krisis spiritual dan moral yang melanda generasi muda Muslim di seluruh dunia[2694].

Tantangan Sekularisme dalam Menjaga Identitas Pendidikan Islam

Pendidikan Islam, dalam konteks sejarah dan perkembangannya, tidak pernah hanya berfungsi sebagai wahana transfer pengetahuan, melainkan merupakan institusi integral yang menempatkan manusia dalam relasi dengan Tuhan, masyarakat, dan alam semesta secara holistik. Epistemologi pendidikan Islam dibangun di atas landasan teologis yang kuat: bahwa ilmu pengetahuan berasal dari Allah SWT sebagai wahyu (al-wahy) dan akal (al-‘aql), keduanya diperintahkan untuk digunakan secara serasi dalam rangka mencapai maqāṣid al-syarī‘ah tujuan utama syariat, yaitu menjaga agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta[2695]. Namun, di tengah gelombang modernitas dan globalisasi, pendidikan Islam menghadapi tantangan mendasar dari arus sekularisme yang senantiasa berusaha mengaburkan batas antara hal yang sakral dan profan, sekaligus menawarkan paradigma pendidikan yang berakar pada rasionalitas sekuler dan instrumentalitas ilmu[2696]. Dalam konteks ini, identitas pendidikan

Islam yang seharusnya berdiri pada keseimbangan antara ilmu dunia dan akhirat menjadi terancam terfragmentasi.

Sekularisme, dalam bentuknya yang paling dominan dalam sistem pendidikan modern, menempatkan ilmu pengetahuan sebagai produk netral yang terlepas dari nilai religius, etika transenden, atau dimensi spiritual. Model pendidikan semacam ini didasari oleh metafisika positivisme dan empirisme Barat yang menganggap hanya pengetahuan yang dapat diamati, diukur, dan direplikasi yang layak disebut sebagai ilmu[2697]. Implikasinya, pendidikan diorganisasi sedemikian rupa sehingga agama dipinggirkan ke ranah privat, sementara ruang publik, termasuk kurikulum dan praktik pedagogi, diisi oleh norma-norma rasional-ilmiah yang diklaim "objektif." Dalam kerangka ini, pembelajaran akhlak atau pendidikan moral yang berbasis pada kitab suci dan tradisi keagamaan justru dianggap tidak ilmiah, tidak universal, atau bahkan diskriminatif[2698]. Akibatnya, nilai-nilai seperti taqwa, ihsan, dan tazkiyatun nafs yang menjadi inti dari pembentukan karakter dalam Islam tidak lagi menempati posisi sentral dalam kurikulum, melainkan digantikan oleh pendekatan etika sekuler yang lebih berfokus pada konsensus sosial atau utilitarianisme[2699].

Tantangan ini tidak sekadar bersifat struktural, tetapi juga epistemologis. Sebagaimana dikritik oleh Ziauddin Sardar, sekularisasi ilmu pengetahuan dalam pendidikan modern menciptakan “pemisahan antara fakta dan nilai,” yang pada gilirannya melunturkan dimensi spiritual dan moral dari proses belajar-mengajar[2700]. Pendidikan Islam, yang menurut Al-Qur’an

harus mengarahkan manusia kepada ‘ilm al-yaqīn (pengetahuan yang meyakinkan) dan ‘ain al-yaqīn (pengalaman langsung akan kebenaran), ditempatkan dalam posisi defensif harus membela legitimasi epistemologisnya di hadapan standar sekuler yang mengecualikan pengalaman mistis, wahyu, dan keyakinan sebagai bentuk pengetahuan valid[2701]. Fenomena ini, sebagaimana dianalisis oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas, menandai kemunduran dari ‘ilm al-‘ibādah (ilmu sebagai bentuk ibadah) menuju ‘ilm al-istighlāl (ilmu sebagai alat eksploitasi)[2702]. Dalam konteks pendidikan, transformasi ini mengancam keaslian identitas Islam yang menolak dikotomi antara ilmu dan agama.

Lebih jauh, sekularisme juga menyerang dimensi komunitas (ummah) dalam pendidikan Islam. Pendidikan dalam tradisi Islam tidak pernah berdiri sendiri sebagai proses individual, tetapi merupakan bagian dari tarbiyah proses pembinaan menyeluruh yang mengintegrasikan dimensi intelektual, moral, sosial, dan spiritual[2703]. Namun, sistem pendidikan sekuler sering kali menekankan individualisme epistemik: pengetahuan diproduksi dan dikonsumsi secara terpisah dari jaringan komunitas dan tanggung jawab sosial. Dalam pandangan Islam, hal ini bertentangan dengan prinsip khilāfah (kepemimpinan manusia di muka bumi), yang menekankan bahwa ilmu harus digunakan untuk keadilan, pemeliharaan keseimbangan alam, dan pemuliaan martabat manusia[2704]. Ketika pendidikan kehilangan dasar komunal dan teleologisnya, maka identitas Islam sebagai sistem nilai yang kohesif pun terancam menjadi sekadar simbol formal tanpa isi

substantif. Di tengah tantangan ini, beberapa pemikir Islam kontemporer menawarkan jalur pembaruan yang tidak menghindar dari dialog dengan modernitas, namun tetap mempertahankan identitas teologis pendidikan Islam. Fazlur Rahman, misalnya, mengusulkan pendekatan double movement dalam reformasi pemikiran Islam: memahami konteks historis wahyu dan kemudian menerapkan prinsip-prinsip universalnya dalam konteks modern[2705]. Dalam pendidikan, hal ini berarti merancang kurikulum yang tidak menolak ilmu-ilmu sekuler, tetapi menempatkannya dalam bingkai maqāṣid syarīʻah dan tujuan akhirat. Demikian pula, Ismail al-Faruqi mengembangkan konsep Islamization of knowledge suatu proyek intelektual yang bertujuan untuk mentransformasi disiplin ilmu modern dengan nilai-nilai Islam, bukan hanya menambahkan kajian agama sebagai mata pelajaran tambahan[2706]. Pendekatan ini menawarkan jalan tengah: tidak mengisolasi pendidikan Islam dari dunia modern, namun juga tidak menyerah pada dominasi paradigma sekuler.

Namun, tantangan terbesar bukan hanya pada tataran kebijakan atau kurikulum, tetapi pada tingkat kesadaran dan komitmen para pelaku pendidikan. Dalam banyak kasus, lembaga pendidikan Islam mengadopsi metode dan indikator kinerja sekuler seperti ujian standar, angka penempatan kerja, atau jumlah publikasi ilmiah tanpa mempertanyakan apakah indikator-indikator ini mencerminkan nilai-nilai Islam[2707]. Akibatnya, meskipun siswa lulus dengan nilai tinggi, mereka mungkin kehilangan kompas moral dan spiritual yang seharusnya menjadi hasil utama pendidikan

Islam. Di sinilah pentingnya revitalisasi akhlaq al-'ālim akhlak ulama sebagai model ideal pendidik dalam Islam. Rasulullah SAW bersabda: "Sesungguhnya para ulama adalah pewaris para nabi"[2708], yang menegaskan bahwa fungsi pendidik dalam Islam tidak hanya transfer ilmu, tetapi juga pewarisan moralitas dan ketakwaan.

Menjaga identitas pendidikan Islam dalam arus sekularisme bukan berarti berada dalam posisi konfrontatif atau mengisolasi diri, melainkan membangun ketahanan epistemologis, etis, dan institusional yang mampu berdialog dengan zaman tanpa kehilangan jati diri. Ia memerlukan pendidikan yang tidak hanya teaching tapi nurturing yang tidak hanya melatih otak tetapi juga menyentuh hati. Hanya dengan cara inilah pendidikan Islam dapat kembali memenuhi perannya sebagai rahmatan lil 'ālamīn (rahmat bagi seluruh alam), sebagaimana yang disabdakan oleh Rasulullah SAW[2709].

Strategi Pendidikan Islam dalam Menghadapi Sekularisme

Sekularisme, sebagai paradigma yang memisahkan domain agama dari ruang publik dan rasional-empiris, menghadirkan tantangan epistemologis yang fundamental bagi Pendidikan Islam. Tantangan ini bukan semata-mata bersifat eksternal, berupa penetrasi nilai-nilai yang bertentangan dengan tauhid, melainkan juga internal, berupa dikotomi keilmuan yang terlanjur mengakar dalam banyak lembaga pendidikan Muslim[2710]. Oleh karena itu, respons strategis yang dibutuhkan tidak bisa bersifat reaksioner-

defensif, melainkan harus merupakan sebuah rekonstruksi menyeluruh yang bersifat integratif-holistik, berangkat dari kerangka epistemologi Islam yang autentik untuk kemudian merumuskan manifestasinya dalam ranah pedagogi[2711]. Strategi ini harus mampu mengikis dikotomi ilmu (Islamic sciences vs. secular sciences) dan pada saat yang bersamaan membangun sebuah sistem pendidikan yang memadukan secara organis aspek ilmu pengetahuan (al-'ilm), nilai agama (al-dīn), dan pembentukan karakter (al-akhlāq).

Inti dari strategi ini terletak pada Integrasi Ilmu yang Berbasis Tauhid (Tawhidic Integration of Knowledge). Konsep ini melampaui sekadar menambahkan mata pelajaran agama pada kurikulum sains atau sebaliknya, menambahkan ayat Al-Qur'an pada pelajaran biologi. Integrasi yang sejati dimulai dari reorientasi ontologis dan epistemologis: semua ilmu, pada hakikatnya, berasal dari Allah SWT ('allama al-insāna mā lam ya'lam) dan merupakan jejak-jejak (āyāt) yang menuntun pada pengenalan terhadap-Nya[2712]. Ilmu fisika, kimia, biologi, sejarah, dan sosiologi dipelajari tidak hanya untuk memahami hukum alam (sunnatullāh) dan masyarakat, tetapi untuk semakin mengagungkan Sang Pembuat Hukum, Sang Pencipta (al-Khāliq). Pendekatan ini mengembalikan tujuan akhir (ghāyah) dari pencarian ilmu kepada tujuan penciptaan manusia sendiri: untuk beribadah kepada Allah[2713]. Sebuah kurikulum yang terintegrasi akan menunjukkan bagaimana hukum kekekalan energi mencerminkan sifat Allah al-Qayyūm (Yang Maha Mandiri), atau bagaimana kompleksitas ekosistem menunjukan sifat al-Hakīm

(Maha Bijaksana). Setiap disiplin ilmu menjadi jalan spiritual (tariqah ila Allah) yang memperkuat keimanan, bukan melemahkannya.

Pada level pedagogis, integrasi epistemologis ini harus diwujudkan melalui Pendidikan Berbasis Keimanan (Faith-Based Pedagogy) yang membingkai seluruh proses belajar-mengajar. Metode pengajaran tidak boleh hanya mentransfer informasi (transmissive pedagogy), tetapi harus menjadi media untuk merenungi dan menghayati tanda-tanda kebesaran Allah (tafakkur dan tadabbur)[2714]. Guru bukan hanya seorang pengajar (mu'allim) tetapi juga seorang pemandu spiritual (murabbi) yang bertugas menghubungkan (ta'ṣīl) setiap potongan pengetahuan dengan kerangka metafisik Islam[2715]. Dalam konteks menghadapi narasi sekular yang seringkali abtraksi dan bebas nilai, pendidikan Islam harus menekankan kontekstualisasi nilai. Misalnya, dalam mempelajari teori ekonomi, siswa tidak hanya diajarkan tentang supply-demand, tetapi juga dibimbing untuk mengkritisi sistem riba dan menganalisis keadilan sistem zakat dalam distribusi kekayaan[2716]. Pendekatan ini melatih siswa untuk menjadi cendekiawan Muslim yang kritis (muslim intellectual) yang mampu mengonfrontasi paradigma sekular dengan argumen yang cerdas dan berdasarkan iman.

Puncak dari strategi ini adalah Internalisasi dan Aktualisasi Karakter Islami (Takwin al-Shakhsiyah al-Islamiyah). Penanaman karakter bukanlah mata pelajaran terpisah yang diajarkan melalui ceramah, melainkan atmosfer yang dibangun melalui seluruh

ekosistem pendidikan[2717]. Nilai-nilai seperti kejujuran (ṣidq), amanah, disiplin (niẓām), dan kasih sayang (raḥmah) diintegrasikan dalam kultur sekolah, metode evaluasi, interaksi guru-siswa, dan bahkan dalam manajemen institusi. Rasulullah SAW diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia, sehingga ini harus menjadi tolok ukur utama keberhasilan pendidikan Islam[2718]. Dalam menghadapi sekularisme yang sering mendorong relativisme moral, pendidikan Islam harus secara tegas menanamkan konsep baik dan buruk yang berdasar pada wahyu serta mengembangkan kesadaran akan pertanggungjawaban mutlak di akhirat (mas'uliyyah). Karakter yang terbentuk adalah pribadi yang utuh (al-insān al-kāmil), yang ilmunya mendalam, imannya kokoh, dan perilakunya mencerminkan nilai-nilai ilahiah dalam setiap aspek kehidupannya, sehingga ia menjadi agen perubahan yang efektif di masyarakat.

Secara keseluruhan, strategi pendidikan Islam dalam menghadapi sekularisme adalah sebuah proyek renaisans (kebangkitan kembali) yang berani. Ia menuntut komitmen untuk melakukan dekonstruksi terhadap paradigma pendidikan sekular-dikotomik dan rekonstruksi berdasarkan worldview Islam yang integratif. Hanya dengan strategi yang komprehensif, koheren, dan berakar kuat pada epistemologi Tauhid inilah pendidikan Islam dapat melahirkan generasi yang tidak hanya mampu bertahan dari gempuran sekularisme, tetapi juga mampu menawarkan alternatif peradaban (hadhārah badīlah) yang manusiawi, berkeadilan, dan penuh keberkahan.

Liberalisme dan Pendidikan Islam

Liberalisme dalam Konteks Pendidikan

Dalam diskursus pendidikan kontemporer, perebutan ruang antara ideologi sekuler dan tradisi religius, khususnya Pendidikan Islam, semakin mengemuka sebagai medan konfrontasi epistemologis dan moral. Salah satu ideologi yang paling mendominasi kancah pendidikan modern adalah liberalisme, yang secara sistematis menawarkan paradigma pendidikan berbasis otonomi individu, rasionalisme kritis, dan netralitas nilai. Dalam kerangka ini, liberalisme pendidikan menegaskan bahwa pengetahuan harus diakses tanpa hambatan ideologis atau dogmatis, dan bahwa kebebasan akademik menjadi prinsip paling luhur dalam proses pembelajaran[2719]. Namun, ketika prinsip-prinsip ini berhadapan langsung dengan fondasi Pendidikan Islam yang berakar pada wahyu (al-Qur'an dan sunnah), tujuan transendental (maqāṣid), dan etika Ilahi (akhlāq) maka terjadilah benturan struktural yang tidak hanya normatif, tetapi juga metafisis.

Secara konseptual, liberalisme dalam konteks pendidikan merujuk pada sistem pendidikan yang menjamin kebebasan individu untuk mengakses, mengkritik, dan mengembangkan pengetahuan tanpa dominasi doktrin agama atau otoritas teologis[2720]. Richard Pringle menyatakan bahwa pendidikan liberal memandang individu sebagai moral agent yang otonom, dimana pembentukan karakter tidak ditentukan oleh wahyu, melainkan oleh proses reflektif dan dialogis yang murni sekuler[2721]. Dalam pandangan ini, kurikulum didesain sebagai ruang netral nilai (value-free), tempat siswa diajak untuk meragukan, menilai, dan memilih

nilai berdasarkan akal dan pengalaman pribadi. Kebebasan memilih mata pelajaran, gaya belajar, bahkan keyakinan, dianggap sebagai hak asasi dalam sistem pendidikan liberal. Pluralisme nilai pun menjadi keniscayaan, di mana tidak ada satu sistem moral pun yang dianggap superior atau absolut[2722].

Namun, pendekatan semacam ini berbenturan langsung dengan paradigma Pendidikan Islam yang berlandaskan pada asumsi bahwa sumber pengetahuan tertinggi adalah wahyu (naql), yang selanjutnya diintegrasikan dengan akal (‘aql) secara hierarkis, bukan ekuivalen[2723]. Dalam al-Qur’an, Allah berfirman: “Dan Kami turunkan kepadamu al-Kitab (al-Qur’an) untuk menjelaskan segala sesuatu, petunjuk, rahmat, dan kabar gembira bagi orang-orang yang berserah diri” (QS. al-Nahl: 89)[2724]. Ayat ini secara tegas menegaskan otoritas al-Qur’an sebagai sumber ilmu yang komprehensif dan final. Demikian pula, Rasulullah bersabda: "Barangsiapa yang dikehendaki Allah menjadi baik, maka Dia pahamkan dia dalam agama" (HR. al-Bukhari dan Muslim)[2725]. Hadis ini menunjukkan bahwa pemahaman agama dan oleh karena itu pendidikan isu utamanya adalah taqwa, bukan sekadar kompetensi kognitif. Pendidikan Islam tidak bertujuan untuk menciptakan individu yang otonom secara moral, tetapi manusia yang muttaqī: yang menyadari pengawasan Ilahi dan tunduk pada kehendak-Nya[2726].

Benturan nilai antara liberalisme dan Pendidikan Islam, bukan sekadar perbedaan metodologis, melainkan perbedaan mendasar tentang sumber otoritas pengetahuan dan tujuan akhir manusia

(maqṣad al-insān). Liberalisme mengasumsikan bahwa manusia adalah pencipta nilai (value-maker), sedangkan Pendidikan Islam menegaskan bahwa manusia adalah penjaga nilai (value-keeper) yang diberi amanah untuk mengimplementasikan nilai Ilahi di muka bumi[2727]. Dalam konteks epistemologi, liberalisme berpijak pada tradisi rasionalisme Barat dari Descartes hingga Kant yang menempatkan subjek sebagai pusat pengetahuan (the knowing subject), sementara Pendidikan Islam berpijak pada tradisi wahyu yang melihat pengetahuan sebagai anugerah Ilahi ('ilmun min 'indillah) yang memerlukan penyucian hati (tazkiyat al-nafs) sebagai syarat utama[2728].

Dalam praktik, benturan ini terlihat dalam isu-isu seperti: apakah pendidikan boleh netral terhadap nilai agama? Diperbolehkan atau tidaknya mengkritik ajaran Islam dalam ruang kelas? Haruskah kurikulum mengakomodasi semua pandangan, bahkan yang bertentangan dengan akidah? Di sinilah muncul dilema etis bagi lembaga pendidikan Islam yang berupaya tetap relevan secara akademik tanpa mengorbankan integritas teologisnya. Sebagaimana diingatkan oleh Nasr, pendidikan modern yang sekuler telah mengubah manusia dari makhluk spiritual menjadi "makhluk teknokratis" yang didehumanisasi dan terasing dari dimensi sakral kehidupan[2729]. Pendidikan Islam, dalam kontras, menawarkan model tarbiyah yang holistik: tidak hanya mengasah intelek, tetapi juga membentuk jiwa, hati, dan moral, sebagaimana ditegaskan dalam ayat: “Sungguh beruntung orang yang menyucikan jiwanya” (QS. al-Syams: 9)[2730].

Tantangan terbesar bagi Pendidikan Islam di era liberalisasi pendidikan bukanlah bagaimana menyesuaikan diri dengan arus global, tetapi bagaimana menegaskan kembali identitas epistemologisnya sebagai sistem pendidikan yang berbeda bukan inferior dalam menghadapi hegemoni paradigma Barat. Sebagaimana diusulkan oleh Zaki Badawi, diperlukan double epistemology: di mana siswa diajarkan untuk berpikir kritis secara akademik (dalam kerangka ilmu modern), tetapi tetap berpijak pada fondasi Islam sebagai umm al-'ulum (induk ilmu)[2731]. Model ini bukan berarti mengisolasi pendidikan dari dunia, melainkan menghadirkan Islam sebagai alternatif peradaban yang sah dan relevan[2732].

Benturan antara liberalisme dan Pendidikan Islam bukan konflik yang bisa diselesaikan dengan kompromi normatif semata. Ia adalah perang gagasan tentang hakikat manusia, sumber kebenaran, dan tujuan hidup. Tantangan doktoral yang mendesak adalah merumuskan kerangka teoritis yang memungkinkan Pendidikan Islam tidak hanya bertahan, tetapi juga menjadi counter-hegemonic project yang menawarkan visi alternatif terhadap pendidikan manusia secara universal pendidikan yang tidak mengabaikan akal, tetapi tidak pula mengabaikan ruh[2733].

Dampak Liberalisme terhadap Pembentukan Karakter dalam Pendidikan Islam

Pertemuan antara proyek pendidikan Islam yang teleologis dengan paradigma liberal-modern yang dominan menciptakan sebuah medan ketegangan epistemologis dan aksiologis yang

kompleks. Liberalisme, dengan fondasi filsafatnya yang berpusat pada otonomi individu, kebebasan negatif (yakni kebebasan dari interferensi eksternal), dan netralitas negara terhadap konsepsi kehidupan yang baik (the good life), pada tingkat yang paling fundamental bertolak belakang dengan visi pendidikan Islam[2734]. Jika pendidikan Islam bertujuan untuk membentuk manusia yang rabbani individu yang secara sadar mengabdi kepada dan menjadi wakil (khalifah) Tuhan di muka bumi dengan berpegang pada seperangkat nilai transenden maka liberalisme justru berupaya membebaskan individu dari setiap klaim nilai eksternal yang dianggap membelenggu[2735]. Dampak paling signifikan dari infiltrasi liberalisme ini adalah potensi erosi terhadap landasan ontologis pembentukan karakter (tarbiyah al-akhlaq), dimana kebebasan absolut (hurriyyah mutlaqah) secara perlahan menggantikan konsep kebebasan yang bertanggung jawab di hadapan Sang Pencipta (‘ubudiyyah).

Inti dari benturan ini terletak pada konsepsi tentang sumber nilai. Pendidikan Islam, yang bersumber dari wahyu (Al-Qur'an dan Sunnah), memposisikan nilai-nilai moral sebagai kebenaran objektif yang bersifat universal dan absolut, yang tugas pendidikannya adalah menanamkan (tawthiq) dan menginternalisasikan (ta'bid) nilai-nilai tersebut[2736]. Sebagaimana firman Allah SWT: "Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu (yaitu) bagi orang yang mengharap (rahmat) Allah dan (kedatangan) hari kiamat dan dia banyak menyebut Allah."[2737]. Ayat ini menegaskan keberadaan standar moral eksternal yang

paripurna. Sebaliknya, liberalisme, yang berakar dari proyek Pencerahan, cenderung mereduksi moralitas menjadi preferensi subjektif atau konsensus sosial yang ternegotiasi, sebuah pandangan yang dalam filsafat moral dikenal sebagai relativisme[2738]. Dalam ekosistem pendidikan yang terhegemoni oleh logika ini, siswa tidak lagi didorong untuk mencari kebenaran moral yang telah ditetapkan, melainkan untuk "menemukan nilai mereka sendiri" atau "membangun identitas moral personal". Proses ini berisiko mengikis otoritas nilai-nilai Ilahiyah dan menggantinya dengan suatu bentuk otonomi manusia yang terlepas dari referensi transenden.

Konflik nilai yang muncul bukan sekadar perbedaan pendapat, melainkan perbedaan paradigmatik yang mendalam. Nilai-nilai universal Islam seperti keadilan (‘adl), kasih sayang (rahmah), kejujuran (amanah), dan tanggung jawab komunitas (ukhuwwah) didasarkan pada ketaatan kepada kehendak Ilahi. Sementara, dalam kerangka liberal yang individualistik, nilai-nilai serupa jika diadopsi seringkali hanya dibenarkan sejauh mereka melayani kepentingan diri, aktualisasi personal, atau kontrak sosial sekuler[2739]. Pergeseran dari etika teonom menuju etika otonom ini mengubah karakter dari suatu kewajiban sakral menjadi sebuah pilihan pragmatis. Akibatnya, siswa mungkin memegang nilai kejujuran bukan karena itu adalah perintah agama dan jalan menuju ridha Ilahi, tetapi karena ia dianggap menguntungkan bagi reputasi atau kelancaran transaksi sosial dalam masyarakat. Materialisme, sebagai anak kandung dari liberalisme ekonomi, semakin memperkuat

kecenderungan ini dengan menempatkan akumulasi kapital dan kenikmatan duniawi sebagai tujuan tertinggi kehidupan, yang jelas-jelas bertentangan dengan konsep zuhud dan keberpihakan pada keadilan sosial dalam Islam[2740].

Tantangan terbesar pendidikan Islam kontemporer adalah merumuskan sebuah respon yang kritis dan konstruktif. Bukannya menutup diri secara reaksioner, pendidikan Islam perlu melakukan proses filtrasi epistemologis (tanqih) dan integrasi (tawhid) yang cerdas[2741]. Hal ini dapat dilakukan dengan, pertama, memperkuat dasar epistemologi pendidikan Islam yang integral, menghubungkan semua ilmu dengan tauhid. Kedua, mengembangkan pedagogi karakter yang tidak hanya menekankan hafalan nilai (ta'lim) tetapi juga pembiasaan (tahdhib), keteladanan (qudwah), dan pemaknaan yang mendalam (tafaqquh) terhadap nilai-nilai tersebut dalam konteks kekinian[2742]. Pendidikan Islam tidak menjadi anti-kebebasan, tetapi justru menawarkan sebuah konsep kebebasan yang lebih bermakna, yaitu kebebasan untuk tunduk pada kebenaran dan berbuat kebajikan, yang pada akhirnya membebaskan manusia dari penjahanaman hawa nafsu dan tirani ideologi materialistik.

Mempertahankan Pendidikan Islam di Tengah Pengaruh Liberalisme

Dalam dinamika geopolitik dan sosio-kultural global kontemporer, sistem pendidikan Islam menghadapi tantangan paradigmatik yang kompleks dari penetrasi ideologi liberalisme. Tantangan ini tidak sekadar bersifat pedagogis, melainkan telah

berevolusi menjadi sebuah benturan peradaban (clash of civilizations) pada ranah epistemologi dan aksiologi[2743]. Liberalism, dengan inti doktrinnya berupa otonomi individu, sekularisme, dan relativisme moral, sering kali berada dalam posisi dialektika yang tegang dengan fondasi ontologis pendidikan Islam yang bersumber pada wahyu (revelation) dan berorientasi pada penanaman nilai (value-laden education)[2744]. Mempertahankan pendidikan Islam bukanlah upaya defensif-reaksioner, melainkan sebuah proyek rekonstruktif yang strategis untuk merumuskan sebuah sintesis kreatif yang menjaga kemurnian akidah sekaligus responsif terhadap zeitgeist (semangat zaman)[2745].

Pilar pertama dari strategi pertahanan ini terletak pada reafirmasi dan rekonstruksi epistemologi ilmu dalam kurikulum pendidikan Islam. Epistemologi Barat modern, yang menjadi fondasi liberalisme, sering kali memisahkan secara diametral antara ilmu yang sakral (sacred) dan yang sekular (secular)[2746]. Pendidikan Islam harus secara tegas menolak dikotomi ini dengan mengadvokasi sebuah kerangka integralistik yang memandang semua ilmu bersumber dari Allah SWT, sebagaimana tersirat dalam firman-Nya: "Bacalah dengan (menyebut) nama Tuhanmu Yang menciptakan" (QS. Al-‘Alaq: 1)[2747]. Ayat ini tidak membatasi obyek ‘membaca’ pada teks-teks keagamaan semata, melainkan membuka cakrawala untuk mengkaji seluruh ciptaan-Nya. Namun, proses pengilmuan ini harus selalu disertai dengan ‘menyebut nama Tuhan’, yang bermakna memberikan kerangka etis-teologis pada setiap ilmu yang diperoleh. Fisika, sosiologi, atau sastra diajarkan tidak sebagai

pengetahuan yang netral, tetapi sebagai sarana untuk semakin mengenal kebesaran dan kehendak Sang Pencipta, sehingga kebebasan akademik (academic freedom) yang diusung liberalisme ditempatkan dalam koridor tanggung jawab ilahiah[2748].

Pilar kedua adalah penguatan pendidikan akhlak dan spiritualitas yang tranformatif, bukan sekadar instruktif. Penanaman nilai tidak boleh terjebak pada model indoktrinasi yang kaku, melainkan harus dikembangkan melalui pendekatan yang membangkitkan kesadaran kritis (critical consciousness) dan keteladanan (modelling)[2749]. Nilai-nilai seperti keadilan, kejujuran, dan kasih sayang, yang juga dijunjung oleh liberalisme, dipaparkan tidak sebagai nilai humanistik abstrak, melainkan sebagai manifestasi dari ketaatan kepada Allah dan bentuk ibadah. Rasulullah SAW bersabda: "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia" (HR. Ahmad)[2750]. Hadis ini menegaskan bahwa tujuan utama pendidikan Islam adalah penyempurnaan karakter, yang ruang lingkupnya lebih dalam dan komprehensif daripada sekedar pembentukan warga negara yang baik (good citizen) ala liberal. Spiritualitas ini kemudian menjadi filter internal bagi peserta didik dalam menyikapi arus informasi dan nilai-nilai liberal, memungkinkan mereka untuk mengambil yang selaras dengan syariat dan menolak yang bertentangan secara epistemologis[2751].

Akhirnya, pilar ketiga adalah pengembangan keilmuan Islam yang progresif dan engagement yang kritis dengan modernitas. Perlawanan terhadap influence liberalisme yang destruktif harus

dibarengi dengan kemampuan untuk menghasilkan narasi alternatif yang kuat dan artikulatif. Lembaga-lembaga pendidikan Islam harus menjadi pusat ijtihad modern, yang tidak hanya mengkaji khazanah klasik (turāth) tetapi juga aktif menjawab persoalan kontemporer dengan solusi yang Islami yet relevant[2752]. Artinya, pendidikan Islam harus mampu mendemonstrasikan bahwa konsep keadilan sosial, hak asasi manusia, dan kesetaraan dalam Islam yang berasal dari prinsip maqāṣid al-sharī'ah (tujuan-tujuan syariat) bisa lebih komprehensif dan autentik dibandingkan dengan tawaran liberalisme sekular[2753]. Pertahanan pendidikan Islam menjadi dinamis, bukan dengan menutup diri, tetapi dengan menguasai wacana dan terlibat dalam percakapan peradaban tingkat tinggi, sambil tetap berpijak pada identitas keislamannya yang kokoh.

Pendekatan Islam dalam Menghadapi Liberalitas dalam Sistem Pendidikan Global

Pendidikan Islam kontemporer berdiri di persimpangan epistemik yang kompleks, dihadapkan pada tantangan sistemik dari pendidikan global yang didominasi oleh paradigma liberal-sekuler. Paradigma ini, dengan klaim universalnya tentang otonomi individu, relativisme nilai, dan pemisahan sakral dari profan, seringkali berseberangan dengan pandangan dunia Islam (weltanschauung) yang bersifat teosentris dan integratif[2754]. Dalam merespons realitas ini, pendekatan Islam tidak dapat bersikap reaksioner dan defensif semata, melainkan harus menawarkan konstruksi epistemologis alternatif yang tangguh, yaitu melalui pendekatan integrasi ilmu (ta'līf al-'ulūm) atau penyatuan ilmu (tawhīd al-'ilm)[2755]. Pendekatan

ini bukanlah sekadar penambahan kursus agama pada kurikulum yang sudah ada, melainkan upaya rekonstruksi fundamental yang berfokus pada penyatuan ontologis, epistemologis, dan aksiologis antara ilmu-ilmu naqlīyah (wahyu) dan ‘aqlīyah (rasio) dalam sebuah kerangka yang koheren[2756].

Inti dari pendekatan ini adalah pengembangan sebuah epistemologi kritis yang berbasis wahyu (revelation-based critical thinking). Berbeda dengan model pemikiran kritis liberal yang sering kali menjadikan akal manusia sebagai otoritas tertinggi yang otonom, model Islam menyubordinasikan akal di bawah otoritas wahyu, sambil tetap mengakui dan memanfaatkan kapasitas penalaran sebagai anugerah Ilahi[2757]. Proses ini melibatkan apa yang oleh sarjana seperti Al-Attas disebut sebagai operasi "islamisasi ilmu", yaitu proses pembebasan ilmu dari framwork sekuler dalam aspek-aspek seperti interpretasi, metodologi, etika, dan tujuannya[2758]. Dalam praktik pedagogis, ini diterjemahkan ke dalam pengajaran siswa untuk senantiasa menguji setiap proposisi ilmu baik dari sains sosial maupun alam dengan prinsip-prinsip metafisika dan aksiologi Islam, menciptakan dialektika yang dinamis antara teks wahyu (Al-Qur'an dan Sunnah) dan konteks realitas empiris[2759]. Sebagaimana firman Allah SWT: “Niscaya Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat”[2760], yang menegaskan bahwa ilmu yang dimuliakan adalah ilmu yang terintegrasi dengan keimanan. Oleh karena itu, hasil akhir yang dituju bukanlah menghasilkan individu yang terbelah (dichotomous)

atau sekadar cerdas secara instrumental, melainkan pembentukan insan kamil (manusia universal) atau setidaknya mendekati ideal tersebut individu yang paripurna secara intelektual (tafaqquh), spiritual (taqwa), dan moral (akhlāq al-karīmah)[2761]. Seorang ilmuwan Muslim, dalam kerangka ini, adalah seorang yang kontemplatif; ia mengkaji hukum alam sambil melihatnya sebagai āyāt (tanda-tanda) kebesaran Pencipta, dan menganalisis struktur sosial dengan berpedoman pada maqāshid al-syarī'ah (tujuan-tujuan syariat) untuk mewujudkan kemaslahatan manusia[2762]. Pendidikan Islam menghadapi liberalitas bukan dengan isolasi atau penolakan mentah-mentah, tetapi dengan melakukan osmosis kritis: menyerap metodologi dan temuan ilmiah yang bersifat universal dan netral-nilai, sambil menyaring dan mengarahkannya melalui filter epistemologi dan nilai-nilai ketuhanan yang kokoh[2763]. Pendekatan ini pada akhirnya menawarkan sebuah solusi visioner bagi krisis makna dalam pendidikan modern, dengan menempatkan kembali manusia dalam relasinya yang tepat dengan Pengetahuan, Alam, dan Sang Pemberi Pengetahuan.

Pendidikan Islam di Era Digital dan AI

Di tengah hiruk-pikuk transformasi teknologi informasi dan komunikasi (TIK), pendidikan Islam menghadapi ujian eksistensial yang kompleks dan multidimensi. Gelombang digitalisasi yang didorong oleh kecepatan internet, penetrasi perangkat pintar, dan kemunculan kecerdasan buatan (Artificial Intelligence/AI) telah meruntuhkan batas spasial dan temporal dalam proses belajar-

mengajar. Bagi tradisi pendidikan Islam yang berakar pada metode lama seperti halaqah, sorogan, dan bandongan pergeseran ini membawa baik kemungkinan transformatif maupun ancaman ontologis terhadap konservasi nilai-nilai keislaman. Pendidikan Islam, yang secara historis bertumpu pada aspek spiritual, moral, dan intelektual secara integratif, kini berada pada simpang jalan: apakah akan menjadi korban obsolesensi di abad digital, atau justru merevitalisasi dirinya sebagai pedagogi yang adaptif namun tetap berpegang pada akhlak dan syariah sebagai inti ajaran?

Digitalisasi telah mengubah secara radikal cara pengetahuan disusun, didistribusikan, dan dikonsumsi. Dalam konteks pendidikan Islam, platform seperti YouTube, aplikasi Al-Qur'an digital (seperti Quran.com, Al-Maghrib, dan Bayyinah), serta situs kajian syariah (seperti IslamQA dan SeekersGuidance) telah membuka akses tanpa hambatan terhadap kitab-kitab klasik, tafsir, hadis, dan fatwa kontemporer. Hal ini menandai pergeseran mendasar dari model otoritas pengetahuan yang terpusat (kyai, ulama, dan pesantren) menuju model desentralisasi di mana setiap individu menjadi produsen sekaligus konsumen pengetahuan (prosumer). Fenomena ini mencerminkan apa yang disebut oleh Castells sebagai "society of self-programmable actors" dalam masyarakat jaringan, di mana agensi individu diperluas melalui teknologi informasi[2764]. Namun, dalam konteks pendidikan Islam, desentralisasi ini membawa implikasi etis dan epistemologis yang cukup serius: siapa yang menjamin validitas keilmuan konten yang diedarkan? Apakah sebuah video kajian dengan jutaan penonton otomatis dianggap

otoritatif meskipun tidak memenuhi syarat sanad dan kompetensi keilmuan?

Di sinilah tantangan utama muncul. Digitalisasi memang memperluas aksesibilitas, tetapi justru mengurangi kedalaman pemahaman. Siswa dalam dunia digital cenderung mengonsumsi pengetahuan secara fragmentaris potongan-potongan pendek (shorts, reels, atau cuplikan kajian) yang menawarkan jawaban cepat atas pertanyaan kompleks agama tanpa proses ijtihad, talaqqi (penerimaan ilmu dari guru), atau murāfaqah (kebersamaan dengan ulama). Padahal, dalam tradisi Islam, pengetahuan (‘ilm) tidak hanya diukur oleh kuantitas, tetapi juga oleh kualitas, sanad, dan proses transmisi yang bermakna. Rasulullah SAW bersabda: “Barangsiapa yang menempuh jalan untuk mencari ilmu, maka Allah akan mudahkan baginya jalan ke surga” (HR. Muslim)[2765]. Kata “jalan” (shirāt) dalam hadis ini bukan hanya metafora geografis, tetapi merujuk pada proses yang panjang, disiplin, dan spiritual sesuatu yang cenderung dikorbankan dalam ekosistem pembelajaran digital yang instan dan pragmatis.

Namun, alih-alih mengadopsi sikap resistif terhadap digitalisasi, pendidikan Islam perlu melakukan rekonstruksi pedagogis yang berbasis pada nilai-nilai Islam itu sendiri. AI, misalnya, dapat dimanfaatkan untuk memperkuat pemahaman terhadap teks-teks keagamaan secara mendalam, bukan sekadar menyebarkan informasi dangkal. Sistem AI berbasis Natural Language Processing (NLP) kini mampu melakukan analisis semantik terhadap Al-Qur’an dan hadis dengan tingkat akurasi yang semakin tinggi. Proyek-

proyek seperti Quranic Arabic Corpus dan Hadith Sciences Repository menggunakan teknologi machine learning untuk mengidentifikasi pola linguistik, sanad, dan konteks hadis sebuah upaya yang dapat mempercepat proses pengkajian ilmiah tanpa menggantikan peran ulama[2766]. Selain itu, aplikasi AI dapat digunakan untuk personalisasi pembelajaran (adaptive learning), di mana algoritma menyesuaikan materi berdasarkan level pemahaman, gaya belajar, dan tujuan spiritual siswa, sesuai dengan prinsip ta'dib (pendidikan budi pekerti) dan tarbiyah (pengasuhan jiwa).

Dalam hal ini, integrasi teknologi dengan pendidikan Islam harus dimaknai bukan sebagai suatu keterpaksaan zaman, melainkan sebagai bentuk ijtihad kontemporer (ijtihad jadīd) dalam menjaga khazanah keilmuan Islam tetap relevan. Ulama klasik seperti Imam Al-Ghazali telah menekankan pentingnya memadukan antara ilmu syariah dan ilmu kalam, juga antara akal dan hati (qalb). Di era digital, prinsip ini dapat dikembangkan lebih jauh dengan memasukkan aspek teknologi sebagai wahana aktualisasi fitrah manusia sebagai khalifah di muka bumi makhluk yang diberi kemampuan untuk memanfaatkan sains demi memahami ayat-ayat kauniyah dan qauliyah secara seimbang. Al-Qur'an berfirman: "Dan Dia mengajarkan kepada Adam nama-nama (makhluk) semuanya…" (QS. Al-Baqarah: 31), yang secara filosofis dapat ditafsirkan sebagai legitimasi ilmu pengetahuan sebagai bagian dari fitrah manusia dan amanat ilahi[2767]. Pendidikan Islam yang otentik tidak boleh anti-

teknologi, melainkan harus mengarahkan teknologi agar tunduk pada nilai-nilai syariah dan maqāṣid al-sharīʻah.

Tantangan terbesar, bagaimanapun, terletak pada kapasitas kelembagaan pendidikan Islam untuk melakukan reformasi struktural. Banyak pesantren, madrasah, dan universitas Islam masih beroperasi dengan kurikulum dan metode yang dominan verbal-tekstual, kurang mengakomodasi literasi digital, data science, maupun kreativitas multimedia. Kurikulum perlu direvisi secara holistik agar mencakup tidak hanya ilmu-ilmu agama (tauhid, fikih, tasawuf), tetapi juga keterampilan digital, etika internet (digital akhlāq), dan kritik media (media literacy). Sebagaimana ditegaskan oleh Zubairi dan Nata dalam penelitiannya, pendidikan Islam harus melampaui dikotomi "tradisional vs modern", dan beralih ke model integratif-selektif yang memilih teknologi berdasarkan manfaat (maṣlaḥah), kemaslahatan, dan tidak merusak prinsip tauhid[2768]. AI, misalnya, dapat digunakan untuk deteksi penyebaran informasi palsu (hoaks) dalam konteks keagamaan, atau mengembangkan chatbot berbasis fatwa yang responsif namun tetap mempertimbangkan konteks budaya dan hukum Islam.

Pada titik ini, dibutuhkan kerangka pedagogis baru yang disebut sebagai "pedagogi digital berbasis nilai" (value-based digital pedagogy), di mana teknologi bukan menjadi tujuan, melainkan sarana untuk mencapai tujuan akhir pendidikan Islam: pembentukan insan kamil yang berilmu, beriman, dan berakhlak mulia. Model ini menuntut kolaborasi antara ulama, guru, teknolog,

dan pakar etika untuk bersama-sama merumuskan prinsip penggunaan teknologi dalam pendidikan yang tidak bertentangan dengan ajaran Islam. Sebagai contoh, penggunaan AI dalam menilai esai siswa tentang tafsir Al-Qur'an dapat membantu guru, tetapi keputusan akhir harus tetap berada di tangan manusia yang memiliki konteks spiritual dan moral karena penilaian terhadap pemahaman agama bukan hanya soal akurasi teks, tetapi juga ketulusan niat (niyyah) dan kesesuaian dengan manhaj salaf[2769].

Secara filosofis, transformasi pendidikan Islam di era digital mengingatkan kita pada prinsip keberlanjutan (istiqrār) dan perubahan (taghyīr) dalam pemikiran Islam. Allah berfirman: "Sesungguhnya Allah tidak mengubah keadaan suatu kaum hingga mereka mengubah apa yang ada pada diri mereka sendiri" (QS. Ar-Ra'd: 11). Ayat ini tidak hanya relevan secara sosial-politik, tetapi juga dalam konteks peradaban ilmu dan pendidikan. Masyarakat Muslim tidak dapat sekadar menyalahkan teknologi atas krisis spiritual, melainkan harus memikirkan bagaimana memanfaatkan teknologi sebagai alat reformasi diri dan masyarakat. Sekolah dan perguruan tinggi Islam harus menjadi laboratorium peradaban, tempat di mana teknologi dikontekstualisasikan dalam kerangka akidah, bukan dikapitalisasi secara buta.

Pendidikan Islam di era digital dan AI bukan sekadar soal "apakah kita harus menggunakan teknologi atau tidak", tetapi lebih dalam: "bagaimana kita menggunakan teknologi agar tetap setia pada misi pendidikan Islam yang hakiki yaitu transformasi manusia menuju fitrah kemanusiaannya yang utuh?" Digitalisasi bukan

musuh, tetapi ujian. Ujian terhadap keteguhan nilai, kedalaman pemahaman, dan kemampuan adaptasi tanpa kehilangan jati diri. Masa depan pendidikan Islam tidak ditentukan oleh seberapa canggih aplikasi yang digunakan, tetapi oleh seberapa dalam nilai-nilai Islam diresapi dan diaktualisasikan dalam setiap proses pembelajaran, baik yang terjadi di depan tablet maupun di halaman pesantren yang sepi.

Pembelajaran Jarak Jauh dan Teknologi dalam Konteks Pendidikan Islam

Globalisasi dan revolusi digital telah melahirkan paradigma baru dalam epistemologi pendidikan, tidak terkecuali dalam ranah pendidikan Islam. Institusi-institusi keislaman tradisional, yang historisnya bertumpu pada hubungan sanad ilmu yang bersambung dan kehadiran fisik dalam halaqah, kini berhadapan dengan disrupsi sekaligus peluang yang ditawarkan oleh pembelajaran jarak jauh (PJJ)[2770]. Fenomena ini tidak sekadar merupakan pergeseran modalitas pedagogis, melainkan suatu transformasi mendalam yang memaksa reinterpretasi terhadap konsep-konsep fundamental seperti mujālasah (duduk bersama guru), talaqqī (bertemu langsung), dan otentisitas transmisi ilmu[2771]. Teknologi digital, dengan kapasitasnya untuk melampaui sekat geografis dan temporal, pada dasarnya telah mendemokratisasikan akses kepada khazanah keilmuan Islam, memungkinkan seorang penuntut ilmu di kawasan terpencil untuk menyimak pengajaran langsung dari seorang ulama di Kairo atau Madinah hanya melalui sebuah perangkat terhubung internet[2772]. Namun, di balik efisiensi dan

keterjangkauan ini, terletak sejumlah tantangan ontologis dan aksiologis yang kompleks, yang menuntut respons yang cermat dan berlandaskan prinsip untuk memastikan integritas pendidikan Islam tetap terjaga.

Ekspansi aksesibilitas yang menjadi capaian utama PJJ teknologi-mediated harus dipandang sebagai manifestasi kontemporer dari semangat Islam yang inklusif dan rahmatan lil ‘ālamīn. Al-Qur’an sendiri telah mengisyaratkan pentingnya mobilitas ilmu dalam firman-Nya, “...mengapa tidak pergi dari tiap-tiap golongan di antara mereka beberapa orang untuk memperdalam pengetahuan mereka tentang agama...” (Q.S. At-Taubah: 122)[2773]. Ayat ini, yang secara klasik mendorong perjalanan fisik, dalam konteks kekinian dapat dimaknai secara metaforis untuk melegitimasi perjalanan digital dalam mencari ilmu. Platform-platform seperti Massive Open Online Courses (MOOCs), webinar keislaman, dan repository digital kitab kuning telah menjadi minbar (mimbar) baru, menjembatani kesenjangan antara pusat-pusat keilmuan Islam tradisional dengan diaspora Muslim global[2774]. Bagi masyarakat di daerah terpencil atau minoritas Muslim, teknologi ini bukan lagi sekadar kemudahan, melainkan sebuah lifeline yang menghubungkan mereka dengan arus utama pemikiran dan hukum Islam, sehingga meminimalisasi risiko isolasi intelektual dan deviasi akidah[2775].

Namun, naratif optimistis ini harus diimbangi dengan kontemplasi kritis terhadap esensi pendidikan Islam yang melampaui transmisi kognitif belaka. Pendidikan Islam, sebagaimana ditegaskan oleh sejumlah pemikir, adalah proses

tarbiyah yang holistik suatu penanaman nilai (value inoculation), pembentukan akhlak (character building), dan pembersihan jiwa (tazkiyatun nafs) yang ekosistemnya dibangun melalui keteladanan (qudwah), interaksi sosial yang intens, dan immersi dalam lingkungan yang islami[2776]. Pertanyaannya yang fundamental adalah: dapatkah dimensi-dimensi subtil dan afektif ini ditransfer secara memadai melalui medium digital yang pada hakikatnya reduksionis? Sebuah Hadis menyatakan, "Sesungguhnya ilmu itu diperoleh dengan belajar" (Al-'ilmu bil mu'allam), menekankan pada dinamika interpersonal dalam pembelajaran[2777]. Keterpisahan fisik dalam PJJ berpotensi mengaburkan nuansa adab kepada guru, mengikis rasa hormat, dan mereduksi hubungan guru-murid menjadi sekadar transaksi informasi[2778]. Spiritualitas dan pembinaan akhlak, yang ditumbuhkan melalui observasi perilaku keseharian sang guru, risalah hidupnya, dan energi spiritual (barakah) yang terpancar dari kehadirannya, menjadi sangat rentan tercederai dalam lingkungan virtual yang terfragmentasi[2779].

Tantangan utama bagi para perancang kebijakan pendidikan Islam dan praktisi di era digital ini adalah merancang sebuah model hibrida yang tidak hanya mengadopsi teknologi tetapi juga mengislamisasikannya suatu pendekatan yang memadukan efisiensi teknologis dengan kedalaman spiritual-pedagogis Islam[2780]. Ini berarti kurikulum PJJ harus dirancang dengan integrasi modul-modul yang secara eksplisit membangun character dan spirituality, misalnya melalui virtual mentorship programs, kelompok-kelompok muhasabah digital, dan proyek amal sosial yang terpantau[2781].

Selain itu, konsep digital fiqh atau fiqh al-taṣwīr perlu dikembangkan lebih lanjut untuk memberikan rambu-rama etis dalam produksi dan konsumsi konten keagamaan, memastikan bahwa teknologi digunakan sesuai dengan maqāṣid al-sharī'ah (tujuan-tujuan syariah), yaitu menjaga agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta[2782]. Pembelajaran jarak jauh bukanlah tujuan akhir, melainkan sebuah wasilah (sarana) yang harus tunduk pada nilai-nilai ukhrawi yang menjadi ciri khas pendidikan Islam[2783]. Masa depan pendidikan Islam terletak pada kemampuannya untuk menjadi lentera yang tidak padam oleh angin perubahan zaman, tetapi justru menggunakan angin tersebut untuk menyebarkan cahayanya lebih luas lagi, tanpa kehilangan nyala apinya.

Meningkatkan Aksesibilitas Pendidikan Islam melalui Teknologi Digital

Aksesibilitas, dalam wacana pendidikan kontemporer, telah bergeser dari sekadar jangkauan geografis menuju dimensi yang lebih kompleks, mencakup ketersediaan, keterjangkauan, penerimaan, dan adaptabilitas. Dalam konteks pendidikan Islam, tantangan aksesibilitas tradisional seperti keterpencilan lokasi, keterbatasan ekonomi, dan kendala sosio-kultural secara paradoksal menemukan solusi potensialnya dalam medium yang sama sekali berbeda: ruang digital. Transformasi digital tidak lagi sekadar menjadi alat bantu, melainkan telah merekonstruksi lanskap epistemik itu sendiri, menciptakan ekosistem pengetahuan keislaman yang terdesentralisasi, demokratis, dan hiper-hubung. Pemanfaatan teknologi digital untuk meningkatkan aksesibilitas

pendidikan Islam dengan demikian merupakan respons terhadap tuntutan zaman (asr al-waqt) sekaligus upaya reaktualisasi semangat Islam untuk mempermudah, bukan mempersulit (yassiru wa la tu'assiru)[2784].

Secara ontologis, digitalisasi membongkar hierarki pengetahuan tradisional yang seringkali terpusat dan eksklusif. Platform seperti YouTube, podcast khusus kajian keislaman, repositori e-book, dan aplikasi mobile seperti "Al-Mawrid" atau "Muslim Pro" telah mendemokratisasi akses kepada khazanah ilmu. Seseorang di pelosok desa dengan konektivitas internet minimal kini dapat menyimak penjelasan (syarh) kitab klasik dari ulama terkemuka di Timur Tengah, suatu kemewahan yang mustahil dibayangkan dua dekade lalu. Ini sesuai dengan prinsip Islam yang menyeru untuk "menuntut ilmu dari buaian hingga liang lahat" dan "menuntut ilmu walau ke negeri Cina," di mana batasan geografis dalam hadis tersebut secara metaforis direalisasikan oleh teknologi digital tanpa harus melakukan perjalanan fisik yang berat[2785]. Teknologi ini memungkinkan lembaga pendidikan Islam, mulai dari pesantren tradisional hingga universitas modern, untuk melampaui tembok fisiknya dan menjangkau audiens global (ummah cyber) yang heterogen.

Lebih dari sekadar replikasi konten analog ke format digital, teknologi membuka pintu bagi pedagogi yang inovatif dan personalisasi pembelajaran. Kecerdasan Buatan (AI) dan algoritma adaptive learning dapat digunakan untuk mengembangkan aplikasi yang menyesuaikan materi pelajaran tentang Fikih, Akidah, atau

Sirah Nabawiyah dengan tingkat pemahaman dan bahasa pengguna. Realitas Virtual (VR) dapat menciptakan simulasi immersive bagi pembelajaran sejarah Islam, seperti 'berkunjung' virtual ke Masjidil Haram atau menyusuri battlefield Uhud, sehingga menghidupkan narasi sejarah secara lebih mendalam dan mudah diakses. Gamifikasi elemen-elemen ibadah seperti wudu dan shalat melalui aplikasi interaktif juga terbukti efektif meningkatkan pemahaman dan retensi memori, khususnya bagi generasi digital native[2786]. Pendekatan ini mentransformasi pembelajaran dari model pasif-monologis menjadi aktif-dialogis, yang selaras dengan tradisi diskusi (mudzakarah) dan tanya jawab dalam pengajaran Islam klasik.

Namun, gelombang transformasi digital ini bukan tanpa tantangan kritis. Pertanyaan mendasar tentang otoritas pengetahuan (marja'iyyah 'ilmiyyah) mengemuka. Dalam lautan informasi digital, siapa yang berwenang menjadi sumber yang valid? Kemudahan akses berbanding lurus dengan risiko misinformasi dan fragmentasi pemahaman keagamaan. Peran kurator oleh lembaga-lembaga otoritatif menjadi sangat penting untuk menyaring, mengklasifikasi, dan memverifikasi konten keislaman digital[2787]. Tantangan lainnya adalah kesenjangan digital (digital divide) yang justru dapat memperlebar ketimpangan akses jika infrastruktur dan literasi digital tidak merata. Selain itu, perlu diwaspadai reduksi makna spiritual dan hubungan humanis antara guru (ustadz) dan murid (santri) yang merupakan jiwa dari pendidikan Islam tradisional (talaqqi). Teknologi harus diposisikan sebagai penguat

(enabler), bukan pengganti, hubungan pedagogis yang bersifat transformative itu[2788].

Upaya meningkatkan aksesibilitas pendidikan Islam melalui teknologi digital merupakan sebuah keniscayaan dan amanah ilmiah. Ini adalah bentuk kontemporer dari ijtihad untuk menjawab tantangan zaman dengan tetap berpegang pada prinsip dasar menyebarluaskan ilmu. Sinergi antara kedalaman konten keislaman yang otentik dan inovasi teknologi yang adaptif akan melahirkan sebuah model pendidikan yang inklusif, relevan, dan berkualitas. Masa depan pendidikan Islam terletak pada kemampuannya untuk merangkul teknologi secara kritis dan kreatif, memastikan bahwa cahaya ilmu (nur al-'ilm) dapat menyinari setiap penjuru dunia tanpa halangan, mewujudkan visi rahmatan lil 'alamin di era digital.

Kecerdasan Buatan (AI) dan Pendidikan Islam

Penggunaan Teknologi untuk Meningkatkan Kualitas Pendidikan

Integrasi Kecerdasan Buatan (Artificial Intelligence/AI) ke dalam ekosistem pendidikan Islam merepresentasikan suatu paradigm shift yang tidak hanya bersifat teknologis, melainkan juga filosofis. Hal ini menawarkan peluang untuk merevitalisasi metodologi pengajaran yang berusia ribuan tahun, menjadikannya lebih relevan dengan konteks sosio-teknis abad ke-21. Potensi ini berakar pada kemampuan AI untuk memproses data dalam skala masif (big data) dan menghasilkan personalisasi pada tingkat yang sebelumnya mustahil dicapai[2789]. Dalam kerangka pendidikan Islam, personalisasi ini tidak hanya menyentuh aspek kognitif tetapi juga

dapat dirancang untuk menyentuh dimensi spiritual dan afektif peserta didik, selaras dengan konsep tarbiyah yang holistik suatu proses pendidikan yang bertujuan memelihara, mengembangkan, dan mengarahkan potensi manusia (fisik, akal, dan hati) menuju kesempurnaan[2790].

Salah satu manifestasi paling konkret dari potensi ini adalah terwujudnya Sistem Pembelajaran Adaptif (Adaptive Learning Systems) yang canggih. Sistem ini mampu memetakan secara dinamis gaya belajar (learning styles), kecepatan serap informasi, dan bahkan titik-titik kesulitan (pain points) setiap individu siswa[2791]. Sebagai ilustrasi, sebuah platform AI yang didedikasikan untuk pembelajaran Ilmu Tajwid dapat menganalisis pola suara (audio pattern) dari bacaan seorang pelajar, memberikan koreksi secara real-time terhadap kesalahan dalam makhraj (tempat keluar huruf) atau sifat huruf, dan kemudian secara otomatis menyesuaikan latihan berikutnya untuk fokus memperbaiki kelemahan spesifik tersebut[2792]. Pendekatan ini merefleksikan nilai hadis Nabi Muhammad SAW yang mendorong untuk "memudahkan dan tidak mempersulit, serta memberikan kabar gembira dan tidak membuat orang lari" (HR. Al-Bukhari), di mana teknologi digunakan untuk mempermudah proses belajar yang seringkali dianggap menantang[2793].

Lebih jauh, AI dapat berfungsi sebagai enabler untuk pendalaman kontekstual terhadap teks-teks primer. Melalui teknologi Pemrosesan Bahasa Alami (Natural Language Processing/NLP), mesin kini dapat memahami, menggenerasi, dan

mengkorelasikan konsep-konsep dari Al-Qur'an dan Hadis dengan isu-isu kontemporer[2794]. Sebuah algoritma dapat menelusuri seluruh corpus teks keagamaan untuk mengidentifikasi ayat-ayat yang membahas keadilan sosial, etika lingkungan, atau ekonomi, lalu menyajikannya dalam bentuk peta konsep interaktif yang terhubung dengan kajian akademis modern. Ini tidak hanya memperkaya wawasan siswa tetapi juga melatih mereka untuk melakukan ijtihad digital, menghubungkan wahyu abadi dengan realitas yang senantiasa berubah[2795]. Kemampuan analitik prediktif AI juga dapat dimanfaatkan oleh institusi pendidikan untuk mengidentifikasi siswa yang berisiko mengalami kesulitan belajar atau putus sekolah (dropout), memungkinkan intervensi yang proaktif dan tepat sasaran dari para pendidik[2796].

Namun, realisasi potensi ini harus dilandasi oleh kerangka etika yang kokoh. Pengembangan dan implementasi AI dalam pendidikan Islam tidak boleh mengaburkan peran sentral guru (mu'allim/murabbi) sebagai figur teladan dan pembentuk karakter (shaksiyah). AI adalah alat bantu (tool) yang canggih, namun ia tidak memiliki kecerdasan spiritual (spiritual intelligence) dan hati nurani untuk memberikan nasihat (mau'izhah) dan keteladanan hidup (uswah hasanah)[2797]. Model integrasi yang ideal adalah model kolaboratif, di mana AI menangani tugas-tugas administratif, analitik, dan personalisasi konten, sementara guru fokus pada pendampingan, penanaman nilai, dan interpretasi wisdom (hikmah) dari pengetahuan yang telah dikumpulkan dan diolah oleh mesin[2798]. Dengan pendekatan sinergis ini, AI dapat benar-benar

menjadi wasilah (perantara) untuk meningkatkan kualitas pendidikan Islam, membuatnya lebih inklusif, efektif, dan bermakna, seraya tetap berpegang teguh pada nilai-nilai ontologis dan aksiologisnya yang fundamental.

Menciptakan Pendidikan yang Lebih Individual

Dalam diskursus pedagogi kontemporer, pergeseran paradigma dari model instruksi massal yang bersifat seragam menuju personalisasi pembelajaran merupakan sebuah keniscayaan teoretis yang didorong oleh kemajuan pesat Kecerdasan Buatan (AI). Secara ontologis, pembelajaran personal melalui AI tidak sekadar merupakan alat bantu teknis, melainkan sebuah rekayasa lingkungan kognitif yang mengakui keunikan laten setiap individu sebagai subjek pembelajar[2799]. AI, melalui algoritma machine learning dan natural language processing, mampu memetakan Zone of Proximal Development (ZPD) secara presisi dan real-time, sehingga memungkinkan kurikulum bersifat adaptif dan dinamis, bukan statis[2800]. Dalam konteks ini, pendidikan tidak lagi dipandang sebagai transmisi linear informasi, melainkan sebagai proses dialektis di mana teknologi berperan sebagai katalisator dalam menyeimbangkan tantangan kognitif dengan kapasitas intelektual siswa yang bervariasi.

Integrasi AI dalam pendidikan Islam menemukan resonansi filosofisnya pada prinsip tasykhis atau diagnosis individual terhadap potensi fitrah manusia. Sebagaimana ditegaskan dalam tradisi pemikiran Islam, manusia diciptakan dengan kapasitas akal dan kecenderungan yang beragam, yang menuntut pendekatan

instruksional yang relevan dengan tingkat intelektualitas masing-masing individu sebuah konsep yang selaras dengan pesan profetik untuk berbicara kepada manusia sesuai dengan kadar akal mereka[2801]. AI memfasilitasi moderasi pendidikan ini dengan menyediakan jalur pembelajaran (learning paths) yang unik bagi setiap santri atau mahasiswa, memastikan bahwa pemahaman terhadap teks-teks sakral seperti Al-Qur'an dan Hadis tidak terhambat oleh keterbatasan metodologi klasikal yang seringkali mengabaikan kecepatan pemrosesan informasi individu[2802]. AI berfungsi sebagai "asisten muaddib" yang memperkuat personalisasi nilai tanpa mereduksi esensi spiritualitas itu sendiri.

Secara aplikatif, penggunaan sistem bimbingan cerdas (Intelligent Tutoring Systems) dalam pembelajaran agama memungkinkan analisis mendalam terhadap perkembangan akhlaq dan pemikiran kritis siswa. AI mampu memberikan umpan balik instan dalam studi linguistik Arab atau analisis tematik Al-Qur'an, yang secara tradisional membutuhkan kehadiran guru secara konstan[2803]. Namun, melampaui aspek teknis, AI dalam pendidikan Islam bertujuan untuk mencapai insan kamil melalui optimalisasi potensi kognitif dan afektif yang telah dipersonalisasi. Personalisasi ini bukan berarti isolasi sosial, melainkan pemberdayaan individu agar dapat berkontribusi secara lebih substansial dalam kolektivitas umat. Dengan algoritma prediktif, lembaga pendidikan dapat mengidentifikasi risiko kegagalan akademis atau stagnasi spiritual lebih awal, sehingga intervensi yang tepat sasaran dapat dilakukan secara humanis[2804]. Namun, kontemplasi kritis terhadap penggunaan AI dalam ruang pendidikan Islam juga harus

menyentuh dimensi etis dan aksiologis. Meskipun AI menawarkan efisiensi dalam personalisasi, peran guru sebagai murabbi yang memberikan keteladanan moral (uswah hasanah) tetap tidak tergantikan oleh algoritma secanggih apa pun. Teknologi harus diposisikan sebagai instrumen yang melayani tujuan pendidikan yang lebih luhur, yakni penghambaan kepada Sang Pencipta dan kemaslahatan kemanusiaan[2805]. Arsitektur AI dalam pendidikan Islam harus dirancang dengan prinsip-prinsip etika yang bersumber dari wahyu, memastikan bahwa privasi data siswa terlindungi dan algoritma yang digunakan bebas dari bias yang dapat mendistorsi pemahaman keagamaan yang moderat dan inklusif[2806].

Transformasi pendidikan Islam melalui AI menuju model pembelajaran personal merupakan upaya strategis untuk menjawab tantangan zaman tanpa kehilangan akar identitas. Keberhasilan integrasi ini bergantung pada kemampuan para pemangku kepentingan untuk mensinergikan kecanggihan komputasional dengan kearifan pedagogis tradisional. Dengan menempatkan AI sebagai mitra dalam mengeksplorasi kedalaman ilmu tuhan dan alam semesta, pendidikan Islam dapat melahirkan generasi yang tidak hanya mahir secara teknokratis, tetapi juga matang secara spiritual dan intelektual, sesuai dengan tuntutan zaman yang kian kompleks[2807].

Tantangan Etika dalam Penggunaan AI dalam Pendidikan Islam

Perkembangan teknologi kecerdasan buatan (Artificial Intelligence/AI) telah membawa transformasi mendasar dalam berbagai sektor kehidupan, tak terkecuali dunia pendidikan. Dalam

konteks pendidikan Islam, AI hadir sebagai alat potensial yang dapat meningkatkan efisiensi dan aksesibilitas pembelajaran, mulai dari sistem pembelajaran adaptif (adaptive learning systems), chatbot berbasis Al-Qur'an, hingga mesin terjemah otomatis dengan nuansa tafsir kontekstual. Namun, di balik potensinya yang transformatif, penggunaan AI dalam pendidikan Islam membawa serta sejumlah tantangan etika yang mendalam, baik dari perspektif epistemologis, ontologis, maupun akhlaki. Tantangan ini tidak sekadar berkaitan dengan teknisitas atau mekanisme teknologi, melainkan menyentuh akar pertanyaan normatif: apakah AI mampu menghormati dan menginternalisasi nilai-nilai Islam yang bersifat transenden dan sakral?[2808] Pertanyaan ini menjadi relevan ketika fungsi pendidikan dalam Islam tidak sekadar mentransfer ilmu (ta'lim), tetapi lebih jauh menumbuhkan fitrah manusia (fitrah insaniyyah) menuju kedekatan dengan Allah melalui proses tarbiyah pembinaan moral, spiritual, dan kognitif secara integratif.

Salah satu tantangan etika paling krusial terletak pada kompromi epistemologis antara sumber ilmu dalam Islam dan logika algoritmik AI. Dalam tradisi Islam, pengetahuan bersumber dari wahyu (Al-Qur'an dan Sunnah), akal (aql), dan pengalaman (tajriba), yang semuanya harus berjalan dalam keseimbangan dan tunduk kepada otoritas ilahi[2809]. AI, di sisi lain, beroperasi berdasarkan data empiris yang dikuratori secara digital, dengan algoritma yang dirancang berdasarkan logika frekuentis dan prediktif, sering kali tanpa mempertimbangkan dimensi spiritual dan nilai ontologis dari ajaran agama. Ketika sistem AI mengajarkan

tafsir Al-Qur'an atau hukum fiqh, misalnya, ada risiko bahwa interpretasi menjadi terstandarisasi, sekuler, atau terdekontekstualisasi dari nilai-nilai tauhid dan ihsan. Al-Qur'an menyatakan, "Sesungguhnya dalam dirimu sendiri terdapat tanda-tanda kebesaran-Ku, apakah kamu tidak memperhatikan?" (QS. Adz-Dzariyat: 21)[2810]. Ayat ini menggarisbawahi bahwa pengetahuan yang sejati adalah yang mampu menghubungkan realitas eksistensial manusia dengan kehadiran Tuhan; sedangkan AI, secerdas apapun, belum pernah dan mungkin tidak akan pernah memiliki kesadaran transendental (self-awareness of the divine). Dalam konteks ini, terdapat bahaya bahwa pendidikan Islam yang dibantu AI justru menggeser fokus dari ma'rifah (pengenalan ilahiah) ke arah informasi yang steril secara spiritual[2811].

Lebih lanjut, tantangan etika muncul dalam dimensi pedagogi moral. Pendidikan Islam tradisional selalu menekankan pentingnya hubungan guru-murid (syekh-talamidh) yang penuh dengan nilai-nilai takwa, adab, dan komitmen spiritual. Hubungan ini tidak hanya bersifat instruksional, tetapi juga transformasional, di mana guru menjadi suri tauladan hidup (uswah hasanah) yang membimbing murid dalam proses pematangan akhlak dan ruhani. AI, sekalipun mampu menyimulasikan dialog atau memberi umpan balik instan, tetap merupakan entitas non-konsius yang tidak memiliki ruh, niat (niyyah), atau kapasitas moral. Sebagaimana Nabi Muhammad bersabda, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia" (HR. Ahmad dan Al-Baihaqi)[2812], menunjukkan bahwa inti misi pendidikan Islam adalah pembentukan akhlak,

bukan sekadar akuisisi pengetahuan. Ketika AI menggantikan peran guru dalam aspek konsultasi akhlaki atau bimbingan ruhani, terdapat diskoneksi antara media dan tujuan pendidikan; hasilnya bisa jadi adalah generasi yang cerdas secara teknis namun rapuh secara spiritual[2813].

Tantangan lainnya melibatkan isu bias algoritmik (algorithmic bias) dalam konteks lokalitas pengetahuan Islam. Banyak sistem AI dikembangkan di wilayah Barat dengan kerangka filosofis sekuler dan epistemologi positivis, yang kemudian diimpor ke lingkungan pendidikan Islam tanpa seleksi kritis. Hal ini dapat menyebabkan hegemoni penafsiran yang tidak sesuai dengan khazanah keilmuan Islam yang kaya dan beragam. Misalnya, ketika AI mengkategorikan konsep “keadilan” (al-'adl) hanya dalam kerangka utilitarian barat, maka dimensi spiritual, takdir, dan kehendak Ilahi dalam keadilan Islam dapat tereduksi atau bahkan diabaikan. Ini berpotensi menghasilkan pembelajaran yang de-islamisasi, di mana istilah-istilah Islam tetap digunakan, namun maknanya telah ditransformasikan melalui lensa budaya sekuler[2814].

Untuk menghadapi tantangan ini, diperlukan pendekatan teknologi berprinsip (principled technology) dalam pendidikan Islam. Prinsip ini harus didasarkan pada kerangka etika Islam yang memadukan tiga pilar utama: maqashid al-syari’ah (tujuan syariat), adab ilmi (etika keilmuan), dan tazkiyat al-nafs (penyucian jiwa). AI dapat dimanfaatkan sebagai alat bantu (wasilah), bukan sebagai otoritas (hakim). Ia boleh digunakan untuk menyediakan konten, mendiagnosis kebutuhan belajar, atau mengotomatisasi penilaian,

tetapi tidak boleh menggantikan keputusan pedagogis yang bersifat normatif dan nilai. Dalam konteks ini, para pendidik dan ulama memiliki tanggung jawab kolektif (fard kifayah) untuk terlibat aktif dalam desain, pengawasan, dan evaluasi sistem AI agar tetap dalam koridor syariah[2815].

Akhirnya, tantangan etika dalam penggunaan AI dalam pendidikan Islam bukan untuk menolak teknologi, tetapi untuk memastikan bahwa teknologi tunduk pada kemanusiaan, bukan sebaliknya. Seperti yang diisyaratkan oleh filsuf Islam kontemporer Nasr, modernitas teknologi harus diimbangi dengan kesadaran sakral agar tidak menciptakan "dunia yang kosong dari makna"[2816]. Pendidikan Islam yang ideal adalah yang mampu menyatukan antara ilmu dan iman, antara kecanggihan teknologi dan kedalaman rohani. Maka dari itu, pengembangan AI dalam pendidikan Islam harus dilandasi oleh visi yang bukan hanya efisien, tetapi juga shar'iyyah, rabbaniyyah, dan insaniyyah visi yang memandang teknologi sebagai sarana untuk menggapai kehadiran ilahi, bukan sekadar memenuhi tuntutan zaman.

Pendidikan Islam yang Berfokus pada Keseimbangan antara Teknologi dan Nilai-nilai Islam

Pendidikan Islam kontemporer dihadapkan pada paradoks era digital: sebuah imperatif untuk merangkul kemajuan teknologi artifisial sambil berpegang teguh pada fondasi ontologis dan aksiologisnya yang abadi[1]. Integrasi kecerdasan buatan (AI) dan teknologi digital bukan lagi sekadar pilihan strategis melainkan sebuah keniscayaan yang mendesak. Namun, lensa epistemologi

Islam menuntut bahwa integrasi ini tidak boleh bersifat reduktif atau instrumental semata, melainkan harus dikawal oleh sebuah kerangka filosofis yang menjamin keseimbangan (tawāzun) dan mencegah terjadinya dikotomi atau hegemoni satu pihak atas lainnya[2]. Fokus pada keseimbangan ini merupakan bentuk dari ijtihad pendidikan yang merespons zeitgeist tanpa mengorbankan maqāṣid al-tarbiyah (tujuan-tujuan pendidikan Islam)[3].

Secara esensial, teknologi dalam perspektif ini dianggap sebagai wasīlah (sarana), bukan ghāyah (tujuan akhir)[4]. Pandangan ini berakar pada konsep istikhālaf bahwa manusia adalah khalifah di muka bumi yang bertugas memakmurkan dan memanfaatkan segala potensi yang tersedia di dalamnya, termasuk teknologi, untuk kebaikan dan kemaslahatan umat manusia[5]. AI, dengan kapasitasnya untuk personalisasi pembelajaran, analisis data pendidikan yang masif, dan perluasan akses ke sumber-sumber ilmu, dipandang sebagai anugerah (ni'mah) yang harus disyukuri dengan cara dimanfaatkan secara optimal dan bertanggung jawab[6]. Namun, syukur tersebut harus diekspresikan dalam koridor etika yang ketat, memastikan bahwa teknologi tunduk pada nilai-nilai Ilahiah dan tidak menjadi berhala baru (ṭāghūt) yang menggeser otoritas spiritual dan moral[2817].

Pendidikan Islam yang berfokus pada keseimbangan harus dibangun di atas fondasi trilogi nilai yang tidak dapat dikompromikan: keimanan (īmān), ibadah, dan akhlak. Teknologi digital harus dirancang untuk memperkuat, bukan melemahkan, ketiga pilar ini[2818]. Sebagai contoh, platform AI dapat mengingatkan

waktu salat, menyediakan konten kajian tauhid yang interaktif, atau mensimulasikan scenario untuk melatih kecerdasan emosional dan moral (adab) peserta didik. Namun, algoritma yang mendasari platform tersebut harus diprogram dengan mempertimbangkan nilai-nilai Islam, menghindari bias sekular yang mungkin tertanam dalam data pelatihannya, dan selalu menempatkan hubungan manusia-Tuhan (Ḥablun Min Allāh) sebagai poros utama[2819]. Ini memerlukan kolaborasi multidisiplin yang mendalam antara ilmuwan komputer, engineer, dan ulama atau cendekiawan Muslim yang mumpuni dalam ilmu syariah[2820].

Pada akhirnya, keseimbangan yang dimaksud adalah sebuah sintesis dialektis yang dinamis. Ia bukanlah penolakan terhadap modernitas teknologis, melainkan penerimaan yang kritis dan selektif[2821]. Pendidikan Islam masa depan harus menghasilkan insan yang tidak hanya technologically literate tetapi juga spiritually and ethically grounded[2822]. Mereka adalah individu yang mampu memanfaatkan ChatGPT untuk mengeksplorasi khazanah klasik (turāth) ulama masa lalu, menggunakan virtual reality untuk memahami sejarah Islam secara immersif, sekaligus tetap memiliki ketajaman hati (basīrah) untuk membedakan antara informasi yang bermanfaat dan yang merusak, serta menjaga keikhlasan dalam menuntut ilmu[2823]. Inilah manifestasi dari doa, "Rabbanā ātinā fid-dunyā ḥasanataw wa fil-ākhirati ḥasanataw wa qinā 'ażāban-nār" (Ya Tuhan kami, berilah kami kebaikan di dunia dan kebaikan di akhirat dan peliharalah kami dari siksa neraka)[14], yang diterjemahkan dalam konteks pendidikan: kebaikan dunia melalui

penguasaan teknologi dan kebaikan akhirat melalui keteguhan iman dan akhlak.

Islam dan Society 5.0

Masyarakat yang Terhubung dengan Teknologi Canggih

Di tengah arus transformasi global yang kian tak terbendung, konsep Society 5.0 muncul sebagai paradigma baru yang menawarkan sintesis antara teknologi mutakhir dan kesejahteraan manusia. Berasal dari Jepang sebagai respons terhadap disrupsi Revolusi Industri 4.0, Society 5.0 tidak sekadar menempatkan teknologi sebagai puncak kemajuan, tetapi menjadikannya alat untuk memperdalam esensi kemanusiaan kualitas hidup, keadilan sosial, dan keberlanjutan ekologis[2824]. Dalam konteks ini, Islam, sebagai sistem nilai yang integral dan holistik, memiliki potensi besar untuk berdialog dengan dan bahkan membentuk Society 5.0 dalam kerangka yang berkelanjutan, etis, dan berbasis taqwā (kesadaran ilahi). Pergeseran dari masyarakat industri (Society 3.0) dan masyarakat informasi (Society 4.0) menuju masyarakat super-cerdas (super-smart society) menuntut bukan hanya adaptasi teknologis, tetapi juga reorientasi epistemologis dan spiritual suatu kebutuhan yang dapat diisi secara substantif oleh tradisi ilmu Islam yang berakar pada nilai ‘ilm (ilmu pengetahuan), ‘adl (keadilan), dan istihsān (kebaikan kolektif)[2825].

Konsep Society 5.0 mencerminkan visi masyarakat yang di dalamnya teknologi digital seperti kecerdasan buatan (AI), Internet of Things (IoT), dan big data tidak lagi berdiri terpisah dari manusia,

melainkan menyatu secara dinamis untuk mengatasi tantangan utama seperti penuaan penduduk, kesenjangan sosial, degradasi lingkungan, dan akses yang tidak merata terhadap layanan dasar[2826]. Model ini menempatkan manusia sebagai pusat sistem (human-centered society), berbeda dari Society 4.0 yang seringkali dituding berorientasi pada efisiensi ekonomi semata[2827]. Dalam konteks Islam, pendekatan berbasis manusia ini sejalan dengan prinsip maqāṣid al-sharī'ah tujuan syariat yang melindungi lima fitrah utama manusia: agama (dīn), jiwa (nafs), akal ('aql), keturunan (nasl), dan harta (māl)[2828]. Penerapan AI dalam diagnosis penyakit atau IoT dalam pengelolaan air bersih tidak hanya dinilai dari efisiensinya, tetapi dari dampaknya terhadap pemenuhan hak-hak asasi berdasarkan kerangka syar'i[2829]. Sebuah algoritma kesehatan yang memprioritaskan pasien lanjut usia atau masyarakat marginal, misalnya, bukan sekadar inovasi teknis, melainkan realisasi dari nilai raḥmah dan 'adl yang ditegaskan dalam Al-Qur'an: "Dan Kami tidak mengutus engkau (Muhammad) melainkan sebagai rahmat bagi seluruh alam." (QS. Al-Anbiyā': 107)[2830].

Lebih dalam, Society 5.0 menawarkan ruang bagi penafsiran ulang terhadap peran ilmu dalam Islam. Ulama klasik seperti Al-Fārābī, Ibnu Sīnā, dan Al-Ghazālī tidak pernah memisahkan antara ilmu alam dan ilmu ketuhanan; bagi mereka, eksplorasi alam semesta adalah bentuk ibadah yang mengarah pada pengenalan terhadap Sang Pencipta (ma'rifat Allāh)[2831]. Dalam tradisi ini, pengembangan teknologi bukanlah sekularisasi pengetahuan,

melainkan kelanjutan dari perintah Al-Qur'an untuk “perhatikanlah langit dan bumi” (QS. Al-Baqarah: 164) dan “apakah mereka tidak memperhatikan unta bagaimana ia diciptakan?” (QS. Al-Ghāsyiyah: 17)[2832]. Di era Society 5.0, data besar dan algoritma dapat dipandang sebagai alat baru untuk membaca āyāt kauniyyah (tanda-tanda alam) yang, jika dikembangkan dengan moralitas Islam, mampu mengungkap hukum-hukum Tuhan dalam sistem sosial dan ekologis. Sebagaimana AI digunakan untuk memprediksi bencana alam, sistem ini dapat dibangun berbasis prinsip iḥsān berbuat baik seolah-olah melihat Allah dalam pengelolaan sumber daya alam yang merupakan amanah (kepercayaan) dari Tuhan (QS. Al-Baqarah: 283; QS. Al-Aḥzāb: 72)[2833].

Namun, kritik epistemologis terhadap Society 5.0 tetap penting. Tidak semua inovasi teknis secara otomatis membawa kebaikan jika tidak dijiwai oleh nilai-nilai etis. Bahaya seperti bias algoritma, pengawasan massal (mass surveillance), dan alienasi sosial harus diantisipasi. Dalam hal ini, hadis Nabi Muhammad SAW menjadi rujukan krusial: “Sesungguhnya Allah tidak melihat pada bentuk tubuhmu, dan tidak pula pada harta kekayaanmu, tetapi Dia melihat pada hatimu dan amalmu.” (HR. Muslim)[2834]. Pesan ini mengingatkan bahwa dalam Society 5.0, meskipun data dapat membaca pola perilaku, hanya iman dan moral yang mampu membaca hati. Pengembangan teknologi harus tunduk pada ḥisbah (pengawasan moral) yang kontemporer, yang menggabungkan prinsip syariah, etika digital, dan akuntabilitas sosial[2835]. Misalnya, penggunaan AI-driven zakat distribution system harus memastikan

tidak hanya akurasi data, tetapi juga kepatuhan terhadap kriteria mustahik (penerima zakat) menurut Al-Qur'an (QS. Al-Tawbah: 60) dan sensitivitas terhadap martabat penerima[2836].

Selain itu, pendidikan menjadi kunci transformasi menuju Islamized Society 5.0. Perguruan tinggi Islam harus keluar dari dikotomi sempit antara ilmu agama dan ilmu umum. Model seperti al-jāmi'ah al-islāmiyyah al-shilah universitas Islam integratif perlu dikembangkan, di mana mahasiswa belajar fiqh digital, etika robotika, dan ekonomi berbasis data dengan landasan Al-Qur'an dan Sunnah[2837]. Sebagaimana Nabi Ibrahim AS diperintahkan untuk melakukan pengamatan langsung terhadap bintang, bulan, dan matahari sebelum sampai pada keyakinan tauhid (QS. Al-An'ām: 75–79), generasi Society 5.0 perlu diajak untuk melakukan refleksi ilmiah yang mendalam tentang realitas digital, virtual, dan algoritmik sebagai bagian dari pencarian kebenaran[2838].

Society 5.0 bukan tantangan bagi Islam, melainkan peluang untuk merevitalisasi perannya sebagai rahmatan lil 'ālamīn. Melalui integrasi antara keunggulan teknologi dan ketajaman moral berbasis wahyu, umat Islam dapat menjadi pelopor dalam menciptakan masyarakat super-cerdas yang bukan hanya efisien, tetapi juga adil, berkasih sayang, dan dekat dengan Tuhan. Sebagaimana disabdakan Rasulullah: "Sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi manusia lainnya." (HR. Al-Bukhārī dalam Adab al-Mufrad, dishahihkan oleh Al-Albānī)[2839]. Dalam konteks ini, insinyur AI, ilmuwan data, dan pengembang algoritma yang menggunakan keahliannya untuk menanggulangi kemiskinan

atau penyakit dapat dipandang sebagai mujāhid kontemporer pejuang di jalan kebaikan yang memanfaatkan alat zaman untuk tujuan ilahi. Di sinilah Islam dan Society 5.0 bukan saling bertentangan, melainkan saling melengkapi dalam perjalanan peradaban manusia menuju keseimbangan antara dunia dan akhirat.

Society 5.0 dan Hubungannya dengan Pendidikan Islam

Di tengah percepatan revolusi industri global, konsep Society 5.0 yang digagas oleh Jepang muncul sebagai visi baru peradaban: masyarakat yang berpusat pada manusia (human-centered society), di mana teknologi digital seperti kecerdasan buatan (AI), Internet of Things (IoT), dan big data tidak lagi sekadar alat ekonomi, melainkan media untuk memecahkan permasalahan sosial, meningkatkan kualitas hidup, serta menyeimbangkan kemajuan teknologis dengan kesejahteraan manusia secara holistik[2840]. Namun, dalam konteks peradaban yang dibangun atas dasar nilai-nilai religius dan moral seperti dalam tradisi Islam, muncul pertanyaan kritis: bagaimana pendidikan Islam dapat berdialog secara konstruktif dengan paradigma ini tanpa kehilangan identitas spiritual dan etikanya? Jawabannya tidak terletak pada penolakan terhadap teknologi, melainkan pada rekonstruksi epistemologis dan pedagogis yang memungkinkan integrasi antara kemajuan sains-teknologi dan nilai-nilai rahmatan lil ‘alamin, keseimbangan (mizan), serta keadilan (‘adl) yang menjadi inti ajaran Islam.

Pendidikan Islam, sebagaimana dijelaskan dalam berbagai literatur klasik dan kontemporer, bukan semata proses transfer pengetahuan, melainkan upaya pembentukan manusia seutuhnya (takwin al-insan al-kamil) yang mencakup dimensi intelektual, spiritual, moral, dan sosial[2841]. Dalam paradigma ini, pengetahuan (‘ilm) adalah sarana untuk mendekatkan diri kepada Allah SWT, sebagaimana ditegaskan dalam Al-Qur’an:

"Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat." (QS. Al-Mujadilah: 11)[2842].

Ayat ini menegaskan superioritas ilmu yang dikombinasikan dengan iman sebuah sintesis yang menjadi fondasi pendidikan Islam. Dalam konteks Society 5.0, kriteria ‘alim yang beriman bukan hanya relevan, tetapi justru semakin mendesak. Di tengah banjir informasi dan algoritma yang mengarahkan perilaku manusia, penting bagi pendidikan Islam untuk melahirkan generasi yang tidak hanya mampu menguasai teknologi, tetapi juga mampu menilai, mengawasi, dan mengarahkannya berdasarkan parameter moral dan teologis.

Di sinilah letak peluang strategis Society 5.0 bagi pendidikan Islam: sebagai medium untuk memperluas akses, mendemokratisasi pengetahuan agama, serta memperkuat kapasitas reflektif dan etis di tengah dunia digital yang hiperaktif. Penggunaan learning management systems (LMS), platform massive open online courses (MOOCs) untuk pelatihan ulama muda, atau aplikasi AI yang mampu menganalisis konteks tafsir dan

hadis secara kritis, semuanya dapat menjadi alat penguatan otoritas keilmuan Islam yang inklusif dan kontekstual[2843]. Namun, ancaman terbesar bukan terletak pada teknologinya sendiri, melainkan pada potensi dehumanisasi epistemik situasi di mana proses berpikir manusia digantikan oleh algoritma tanpa pertimbangan nilai, dan spiritualitas direduksi menjadi sekadar ritual yang terputus dari konteks sosial dan ekologis[2844].

Pendidikan Islam dalam era Society 5.0 harus bergerak menuju paradigma integratif-transformatif, yakni model pendidikan yang tidak hanya mengintegrasikan sains dan teknologi dalam kurikulum, tetapi juga mentransformasi cara berpikir peserta didik agar mampu menyelaraskan antara ‘aql (akal) dan qalb (hati), antara kemajuan teknis dan integritas moral. Sebagaimana Rasulullah SAW bersabda: "Sesungguhnya di dalam jasad manusia ada segumpal daging, apabila ia baik, maka baiklah seluruh tubuhnya; dan apabila ia rusak, maka rusaklah seluruh tubuhnya. Ketahuilah, segumpal daging itu adalah hati." (HR. Al-Bukhari dan Muslim)[2845]. Hadis ini menegaskan bahwa hati sebagai pusat moral dan spiritual harus tetap menjadi command center dalam setiap aktivitas manusia, termasuk dalam pemanfaatan teknologi. Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa pengembangan literasi digital harus selalu diimbangi dengan penguatan karakter (akhlāq), kesadaran sosial (ta‘ādun), dan tanggung jawab kosmik (khalīfah fi al-arḍ).

Society 5.0, jika dikonseptualisasikan secara kritis, justru dapat menjadi ruang bagi renaissance pendidikan Islam kontemporer. Melalui pemanfaatan big data, misalnya, lembaga pendidikan Islam

dapat menganalisis kebutuhan peserta didik secara personal, menerapkan adaptive learning, serta memantau perkembangan moral dan spiritual secara real-time melalui pemodelan etika berbasis AI yang diinspirasi oleh nilai-nilai Qur'ani dan Sunnah[2846]. Perguruan tinggi Islam seperti Universitas Al-Azhar, UIN Jakarta, atau ISTAC dapat memimpin inisiatif ini dengan membangun center for Islamic digital humanities yang mengkaji hubungan antara teknologi, tafsir, filsafat Islam, dan etika digital ruang akademik yang akan melahirkan ulama digital dan techno-ethicists Muslim di masa depan[2847].

Namun, transformasi ini tidak akan berhasil tanpa reformasi kurikulum yang radikal dan keberanian institusi pendidikan Islam untuk keluar dari comfort zone tradisional. Kurikulum harus mengintegrasikan mata kuliah seperti Ethics of Artificial Intelligence, Digital Citizenship in Islamic Perspective, dan Sustainable Technology Based on Maqashid al-Shariah, yang memungkinkan mahasiswa memahami teknologi bukan sebagai entitas netral, tetapi sebagai medan nilai yang harus dikontekstualisasikan secara islami[2848]. Pendekatan semacam ini selaras dengan konsep maqashid al-syari'ah (tujuan syariat), yang menekankan perlindungan terhadap agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta kelima maqashid ini dapat diperluas untuk mencakup hak atas lingkungan digital yang sehat, privasi data, dan keadilan algoritmik[2849].

Society 5.0 bukan ancaman bagi pendidikan Islam, melainkan panggilan eksistensial bagi umat Islam untuk kembali

menghidupkan tradisi intelektual yang dinamis, kritis, dan humanis. Sebagaimana zamannya Ibnu Sina, Al-Farabi, dan Al-Jabbar yang mampu menyintesis filsafat Yunani dengan teologi Islam, generasi masa kini dihadapkan pada tugas serupa: menyintesis kecerdasan digital dengan kecerdasan spiritual. Jika pendidikan Islam mampu menjawab tantangan ini, maka bukan mustahil bahwa peradaban Islam kembali memainkan peranan sentral dalam membentuk masa depan manusia yang seimbang antara dunia dan akhirat, antara ilmu dan iman, antara teknologi dan taqwa.

Peran Pendidikan Islam dalam Menyongsong Masyarakat 5.0

Di tengah arus revolusi industri yang kian cepat dan transformatif, konsep Society 5.0 sebagai visi masa depan masyarakat berbasis teknologi human-centered yang menggabungkan dunia fisik dan digital menjadi poros utama dalam perbincangan global tentang perkembangan peradaban manusia[2850]. Berbeda dengan revolusi industri sebelumnya yang cenderung berpusat pada efisiensi produksi dan otomatisasi, Society 5.0 mengedepankan aspek kemanusiaan, inklusivitas, dan kualitas hidup sebagai ukuran keberhasilan kemajuan teknologi[2851]. Namun, dalam dinamika ini, muncul kekhawatiran mendalam tentang kemungkinan tergerusnya dimensi spiritual, etis, dan moralitas manusia di tengah hegemoni algoritma, kecerdasan buatan (AI), dan ketergantungan pada data digital. Di sinilah pendidikan Islam, sebagai sistem pembentukan karakter dan pemikiran yang berakar pada wahyu dan akal, harus hadir bukan

hanya sebagai penyeimbang, tetapi sebagai arsitek moral dalam transformasi sosial ini[2852].

Pendidikan Islam, dalam konteks filosofisnya, tidak pernah memandang ilmu pengetahuan dan teknologi sebagai entitas yang bertentangan dengan iman, melainkan sebagai bagian dari furu' al-ilm cabang-cabang ilmu yang harus dikembangkan untuk memahami fenomena alam dan sosial sejalan dengan tujuan penciptaan manusia sebagai khalifah di muka bumi[2853]. Dalam pandangan Asy'ari dan Maturidi, akal ('aql) dan wahyu (naql) merupakan dua sumber pengetahuan yang saling menguatkan, di mana akal memungkinkan eksplorasi teknologi, sementara wahyu memberikan arah, batasan, dan muatan etik terhadap penerapannya[2854]. Pendidikan Islam dalam konteks Society 5.0 harus dikembangkan melalui pendekatan syar'i-integratif, yakni integrasi metodologis antara nilai-nilai syariah, akhlak karimah, dan prinsip teknosains, tanpa kompromi terhadap norma-norma teologis atau kompromi terhadap kemajuan ilmu[2855].

Salah satu manifestasi konkret dari pendekatan ini adalah integrasi kurikulum pendidikan Islam dengan literasi digital dan etika teknologi. Sebagaimana diungkapkan oleh Zainy al-Maliki, "Ilmu tanpa iman adalah buta, dan iman tanpa ilmu adalah lumpuh"[2856]. Dalam konteks modern, pernyataan ini dapat ditafsirkan sebagai perlunya pendidikan yang tidak hanya menghasilkan digital native, tetapi juga spiritual native generasi yang mahir dalam coding, namun juga cakap dalam muhasabah, yang paham algoritma mesin, tetapi juga memahami algoritma

qalbu[2857]. Contohnya, ketika siswa belajar tentang kecerdasan buatan, mereka juga harus diajak merefleksikan prinsip keadilan (‘adl), kejujuran (shiddiq), dan tanggung jawab (amanah) dalam konteks pengambilan keputusan algoritmik yang sering kali mengandung bias sosial atau diskriminasi terselubung[2858]. Hal ini sejalan dengan nilai tawasuth (moderat), tawazun (keseimbangan), dan ihsan (berbuat baik), yang harus menjadi fondasi dalam setiap aplikasi teknologi[2859].

Lebih jauh, pendidikan Islam dapat membangun kesadaran etika digital melalui internalisasi nilai-nilai Qur’ani dan Nabawi. Firman Allah SWT: “Dan janganlah kamu menjadikan tanganmu terbelenggu pada lehermu dan janganlah kamu terlalu mengulurkannya, karena itu kamu menjadi tercela dan menyesal.” (QS. Al-Isra’[2860] 29) ayat ini, dalam konteks modern, dapat ditafsirkan sebagai peringatan terhadap ekses penggunaan teknologi baik dalam bentuk isolasi sosial, pencurian data, maupun penyalahgunaan media digital untuk fitnah dan ujaran kebencian[2861]. Nabi Muhammad SAW juga bersabda: “Sesungguhnya setiap umat memiliki fitnah, dan fitnah umatku adalah harta.” (HR. Tirmidzi, no. 2336, Shahih) yang dalam konteks Society 5.0 dapat dipahami sebagai peringatan terhadap kapitalisasi data pribadi, algoritmik bias untuk keuntungan ekonomi, dan pengeksploitasian digital atas kaum marjinal[2862]. Dengan mengaitkan teks-teks wahyu ini ke dalam konteks kontemporer, pendidikan Islam mampu membentuk kesadaran kritis bahwa

teknologi bukanlah netral ia membawa nilai dan agenda yang harus dikaji melalui lensa syariah dan maqashid syariah[2863].

Dalam dimensi sosial, pendidikan Islam juga harus mempromosikan techno-ethical entrepreneurship, yaitu pengembangan teknologi yang bertujuan untuk maslahah (kemaslahatan umum), seperti aplikasi edukasi berbasis AI untuk daerah terpencil, sistem pertanian cerdas berbasis data untuk petani kecil, atau platform digital untuk penggalangan dana zakat dan sedekah secara transparan. Hal ini merupakan realisasi dari ajaran Islam tentang al-amr bi al-ma'ruf wa al-nahy 'an al-munkar (mengajak kepada yang ma'ruf dan mencegah mungkar) dalam ranah digital[2864]. Sebagaimana diungkapkan oleh Abdullahi Ahmed An-Na'im, pendidikan hak asasi manusia dalam Islam harus dilihat dari sudut pandang discursive tradition yang mengintegrasikan teks, konteks, dan kritik berbasis nilai universal seperti keadilan, martabat, dan tanggung jawab[2865]. Dalam kerangka ini, pendidikan Islam harus menjadi agen transformasi sosial, bukan sekadar tempat pelatihan teknis, tetapi laboratorium etika yang hidup.

Pendidikan Islam tidak boleh terjebak dalam dikotomi antara tradisionalisme dan modernisme. Ia harus hadir sebagai third space ruang alternatif yang membuka dialog antara akal dan wahyu, antara sains dan spiritualitas, antara kemajuan teknologi dan keutuhan moral. Dalam kerangka epistemologi pendidikan Islam kontemporer, sebagaimana diusulkan oleh Ziauddin Sardar, masa depan umat bergantung pada kemampuannya menciptakan "Islam futures" pandangan jauh ke depan yang integratif, adaptif, dan

visioner[2866]. Maka, pendidikan Islam dalam era Society 5.0 harus dilihat sebagai proyek besar kebangkitan peradaban yang berbasis pada keseimbangan: tawazun baina al-'ilmi wa al-iman, baina al-taknologiya wa al-ruhaniyyah keseimbangan antara ilmu dan iman, antara teknologi dan spiritualitas[2867].

Pendidikan Islam dalam Membangun Society 5.0 yang Berkeadilan

Paradigma Society 5.0, yang digagas sebagai solusi atas kompleksitas masyarakat hiper-modern, bercita-cita memanfaatkan kemajuan teknologi seperti kecerdasan buatan (AI), Internet of Things (IoT), dan big data untuk menyelesaikan tantangan sosial dan meningkatkan kualitas hidup manusia[2868]. Namun, visi human-centric ini menghadapi tantangan laten: reduksi manusia menjadi sekadar data point dalam sistem algoritmik dan penguatan ketimpangan sosial-ekonomi akibat kesenjangan digital[2869]. Di sinilah Pendidikan Islam muncul bukan hanya sebagai institusi pengajaran, tetapi sebagai kerangka epistemologis dan aksiologis yang vital untuk membentuk manusia paripurna (insan kamil) yang mampu mengarahkan kemajuan teknologi demi terwujudnya keadilan substantif, bukan sekadar efisiensi teknis[2870].

Inti dari kontribusi Pendidikan Islam terletak pada kemampuannya untuk mengintegrasikan tiga domain pengetahuan yang sering kali terfragmentasi dalam sistem pendidikan sekular: fardhu 'ain (pengetahuan individu wajib), fardhu kifayah (pengetahuan komunitas wajib), dan ilmu teknologi mutakhir[2871]. Seorang insinyur muslim, misalnya, tidak hanya dididik untuk

menguasai prinsip-prinsip rekayasa perangkat lunak (fardhu kifayah), tetapi juga dibekali dengan pemahaman mendalam tentang etika (akhlāq) dalam berkarya, tanggung jawab sosial (mas'uliyyah ijtimā'iyyah), serta kesadaran akan hubungan transendentalnya dengan Sang Pencipta (hablum minallāh)[2872]. Integrasi ini melahirkan paradigma "Tekno-Spiritualitas", di mana penguasaan teknologi tidak terlepas dari pertimbangan moral yang bersumber dari wahyu dan kearifan tradisi keislaman[2873]. Nabi Muhammad SAW bersabda, "Sesungguhnya aku diutus hanya untuk menyempurnakan akhlak yang mulia"[2874], menegaskan bahwa tujuan akhir dari segala bentuk kemajuan, termasuk teknologi, adalah penyempurnaan karakter manusia.

Lebih lanjut, epistemologi Islam menekankan pada penyatuan ilmu (tawhid al-'ilm), yang menolak dikotomi antara ilmu agama dan sains[2875]. Dalam konteks Society 5.0, pendekatan ini memungkinkan lahirnya inovasi-inovasi teknologi yang berkeadilan dan inklusif. Kurikulum Pendidikan Islam yang progresif dapat, misalnya, memfasilitasi project-based learning di mana siswa tidak hanya belajar memprogram AI, tetapi juga menganalisis dampak sosialnya melalui lensa maqashid syariah (tujuan-tujuan syariah), khususnya dalam menjaga agama (hifzh al-din), jiwa (hifzh al-nafs), akal (hifzh al-'aql), keturunan (hifzh al-nasl), dan harta (hifzh al-mal)[2876]. Apakah sebuah algoritma perekrutan kerja telah adil ('adl)? Apakah platform finansial teknologi menjauhi praktik ribawi? Pertanyaan-pertanyaan reflektif dan kritis semacam ini adalah buah dari

pendidikan yang memadukan literacy teknis dengan literacy spiritual[2877].

Akhirnya, peran Pendidikan Islam adalah memastikan bahwa transisi menuju Society 5.0 tidak mengabaikan dimensi keberlanjutan dan keadilan antar-generasi (intergenerational equity), sebuah prinsip yang sangat sesuai dengan konsep Islam sebagai rahmatan lil 'alamin (rahmat bagi seluruh alam)[2878]. Dengan membekali peserta didik dengan nilai-nilai ketuhanan, kepedulian sosial, dan tanggung jawab ekologis, Pendidikan Islam memproduksi SDM yang tidak hanya menjadi user teknologi pasif, tetapi menjadi khalifah fil-ardh pemimpin dan penjaga bumi yang menggunakan kecanggihan teknologi untuk memakmurkan bumi (imarat al-ard) dan menegakkan keadilan (iqamat al-'adl), sehingga Society 5.0 benar-benar menjadi masyarakat yang berpusat pada nilai-nilai kemanusiaan yang universal dan berkeadilan[2879].

Membangun Masyarakat Berbasis Teknologi dan Keadilan Sosial dalam Islam

Era Society 5.0, yang digagas sebagai suatu masyarakat berpusat pada manusia (human-centric) yang menyeimbangkan kemajuan ekonomi dengan resolusi masalah sosial melalui integrasi sistem siber dan ruang fisik, menawarkan paradigma baru yang selaras dengan cita-cita peradaban Islam[2880]. Visi ini melampaui fetisisme teknologis semata dan berupaya memanfaatkan kecerdasan buatan (Artificial Intelligence/AI), Internet of Things (IoT), dan big data untuk menciptakan kesejahteraan yang inklusif. Dalam perspektif Islam, kemajuan teknologis bukanlah tujuan akhir, melainkan

sebuah wasilah (sarana) yang harus tunduk pada maqāṣid al-sharīʿah (tujuan-tujuan syariat), khususnya dalam memelihara agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta[2881]. Membangun masyarakat berbasis teknologi dan keadilan sosial dalam Islam merupakan sebuah proyek epistemologis dan etis yang menuntut rekonstruksi paradigma pendidikan Islam agar tidak hanya menghasilkan tenaga kerja yang terampil, tetapi juga insan yang memandang teknologi sebagai instrumen untuk mewujudkan al-‘adl (keadilan) dan rahmah (kasih sayang) bagi semesta.

Landasan teleologis dari integrasi ini berakar pada konsep keadilan sosial (‘adālah ijtimaʿiyyah) yang menjadi pilar fundamental dalam ajaran Islam. Al-Qur’an secara tegas menyerukan penegakan keadilan, bahkan kepada pihak yang tidak disukai (QS. Al-Mā’idah: 8), dan mengecam keras akumulasi kekayaan yang hanya berputar di kalangan tertentu (QS. Al-Ḥasyr: 7)[2882]. Hadis Nabi Muhammad SAW juga memperkuat prinsip ini dengan menyatakan, “Tidak beriman kepadaku siapa yang tidur dalam keadaan kenyang sementara tetangganya kelaparan” (HR. Al-Bukhāri dalam Al-Adab Al-Mufrad)[2883]. Dalam konteks Society 5.0, ketimpangan digital (digital divide) dan konsentrasi kekayaan data pada segelintir korporasi raksasa merupakan manifestasi modern dari ketidakadilan yang dikhawatirkan oleh teks-teks suci tersebut. Pendidikan Islam memiliki mandat untuk mentransformasikan nilai-nilai universal ini menjadi kerangka etika teknologi (ethics of technology) yang operasional, memastikan bahwa inovasi tidak

memperlebar jurang ketimpangan tetapi justru menjadi alat pemerata kesejahteraan[2884].

Peran strategis pendidikan Islam dalam membangu masyarakat yang adil di era Society 5.0 dapat diaktualisasikan melalui tiga pendekatan mendasar. Pertama, mempromosikan pendidikan inklusif berbasis teknologi. Ini berarti lembaga pendidikan Islam harus menjadi pelopor dalam pemanfaatan Platform Digital dan Pembelajaran Jarak Jauh (PJJ) yang dapat diakses oleh semua kalangan, termasuk masyarakat marjinal dan penyandang disabilitas[2885]. Inklusivitas ini bukan sekadar menyediakan akses, tetapi juga mengembangkan kurikulum dan konten yang sensitif terhadap konteks sosio-ekonomi yang beragam, sehingga teknologi benar-benar menjadi equalizer dan bukan amplifier of inequality.

Kedua, menanamkan nilai-nilai keadilan sosial secara integral dalam proses pembelajaran. Pendidikan Islam harus bergerak dari penghafalan norma-norma abstrak menuju pengembangan kesadaran kritis (critical consciousness) pada peserta didik. Mereka perlu diajak untuk menganalisis bagaimana teknologi seperti AI dapat mereproduksi bias sosial (social bias) jika algoritmanya dilatih dengan data yang timpang, atau bagaimana automasi dapat menggerus lapangan pekerjaan bagi kaum mustada'afin (lemah)[2886]. Pembelajaran berbasis proyek yang meminta siswa merancang solusi teknologi bagi masalah komunitas sekitar seperti aplikasi pengelolaan zakat yang transparan atau sistem logistik untuk distribusi bahan pangan bagi dhu’afa dapat menjadi metode efektif untuk menginternalisasi nilai keadilan[2887].

Ketiga, mengintegrasikan aspek sosial dan etika secara intrinsik dalam pendidikan teknologi. Hal ini memerlukan pendekatan interdisipliner di mana pelajaran coding atau rekayasa perangkat lunak diselipi dengan refleksi filosofis dan fiqh tentang dampak sosial dari sebuah penemuan. Konsep tanggung jawab (mas`uliyyah) dalam Islam harus dibingkai ulang untuk mencakup tanggung jawab seorang developer terhadap produk digital yang ia ciptakan[2888]. Etika Islam dalam teknologi, yang berlandaskan pada prinsip kemaslahatan (public benefit) dan menolak kemudharatan (preventing harm), dapat berkontribusi signifikan dalam wacana global mengenai regulasi teknologi yang responsible[2889]. Lulusan pendidikan Islam tidak hanya menjadi pengguna atau pencipta teknologi, tetapi menjadi intelektual publik yang mampu memberikan kritik konstruktif dan memandu arah perkembangan teknologi agar selaras dengan nilai-nilai kemanusiaan dan keadilan.

Membangun masyarakat berbasis teknologi dan keadilan sosial dalam kerangka Islam adalah sebuah keniscayaan historis. Society 5.0 memberikan kanvas yang luas untuk mewujudkan visi Islam tentang masyarakat yang madani (beradab). Pendidikan Islam berperan sebagai katalisator dengan mentransformasikan dirinya menjadi lembaga yang tidak hanya mengajarkan tentang teknologi, tetapi juga menanamkan jiwa yang peka terhadap keadilan. Sinergi antara penguasaan tekno-saintifik dan ketajaman sosio-spiritual ini akan melahirkan generasi yang mampu menjinakkan teknologi untuk melayani tujuan-tujuan luhur kemanusiaan, mewujudkan tatanan masyarakat dimana kemajuan teknologi tidak lagi menjadi

privilege segelintir orang, tetapi menjadi berkah bagi seluruh alam (raḥmatan lil-‘ālamīn).

Integrasi Nilai-nilai Islam dalam Pengembangan Society 5.0

Di tengah percepatan transformasi digital yang mendalam, konsep Society 5.0 yang digagas oleh Jepang pada awal abad ke-21 sebagai respons terhadap revolusi industri keempat menawarkan visi baru tentang masyarakat berbasis teknologi super pintar yang menempatkan manusia sebagai pusat dari setiap inovasi[2890]. Berbeda dari masyarakat industri (Society 4.0) yang cenderung berfokus pada efisiensi dan otomatisasi, Society 5.0 mengedepankan human-centricity, di mana kemajuan teknologi dikembangkan tidak semata-mata untuk efisiensi ekonomi, melainkan untuk meningkatkan kualitas hidup secara holistik[2891]. Namun, dalam dinamika penerapannya, ada potensi besar bahwa teknologi dapat menjadi kekuatan yang dehumanisasi jika tidak dikendalikan oleh nilai-nilai moral yang kokoh. Di sinilah peran kritis agama, khususnya Islam, sebagai kerangka etika transenden dalam membimbing arah perkembangan teknologi menjadi sangat relevan[2892].

Islam, sebagai sistem nilai yang integral, telah sejak awal memberikan prinsip-prinsip tentang keseimbangan antara material dan spiritual, antara penguasaan ilmu dan tanggung jawab moral. Dalam perspektif Islam, ilmu pengetahuan (termasuk teknologi) bukanlah entitas netral yang bebas nilai; sebaliknya, ia merupakan amanah (kepercayaan) dari Allah yang harus dimanfaatkan untuk

kebaikan umat manusia (maslahah) dan pemeliharaan keseimbangan alam (mizan)[2893]. Ayat al-Qur'an, "Dan janganlah kamu berjalan di muka bumi ini dengan sombong, sesungguhnya kamu sekali-kali tidak akan menembus bumi dan sekali-kali tidak akan sampai setinggi gunung" (QS. Al-Isra'[2894] 37), mengingatkan manusia bahwa penguasaan teknologi tidak boleh melahirkan kesombongan atau eksploitasi terhadap alam dan sesama. Ayat ini menjadi dasar epistemologis bahwa teknologi harus dikembangkan dalam koridor kerendahan hati, tanggung jawab, dan kesadaran akan keterbatasan manusia sebagai khalifah di bumi[2895].

Pendidikan Islam berperan strategis sebagai mediator antara kemajuan teknologi dan nilai-nilai kemanusiaan yang universal. Pertama, pendidikan teknologi yang berlandaskan akhlak harus menjadi pilar utama dalam kurikulum modern. Akhlak dalam konteks ini bukan hanya tentang perilaku individual, tetapi merupakan etika sosial yang mengatur hubungan antarmanusia, antara manusia dengan alam, dan antara manusia dengan Tuhan. Nabi Muhammad SAW bersabda, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia" (HR. Ahmad dan Al-Baihaqi)[2896], menegaskan bahwa tujuan utama risalah kenabian adalah pembentukan manusia berakhlak mulia dalam segala aspek kehidupannya, termasuk penggunaan teknologi. Dalam konteks Society 5.0, ini berarti bahwa pengembang teknologi insinyur, data scientist, atau pengambil kebijakan harus dibekali kesadaran etis bahwa algoritma, kecerdasan buatan (AI), atau sistem otomasi bukan hanya persoalan teknis, tetapi juga persoalan moral yang

memiliki dampak sosial dan spiritual yang luas[2897]. Sebagai contoh, penggunaan AI dalam sistem penilaian kredit harus mempertimbangkan aspek keadilan (‘adl) dan penghormatan terhadap martabat manusia (karamah insan), bukan semata didasarkan pada efisiensi atau profitabilitas.

Kedua, pemanfaatan teknologi untuk keberlanjutan sosial merupakan ekspresi konkret dari nilai-nilai keadilan sosial (al-‘adl wa al-ihsan) dalam Islam. Al-Qur’an menegaskan, “Allah memerintahkan (kamu) untuk menunaikan amanah kepada yang berhak menerimanya, dan (menunaikan hak) manusia dengan adil” (QS. An-Nisa’[2898] 58)[2899]. Dalam konteks Society 5.0, ini bisa diwujudkan melalui inovasi teknologi yang berpihak pada kelompok marginal, seperti sistem telemedicine berbasis AI untuk layanan kesehatan di daerah terpencil, atau platform edukasi digital berbasis syariah yang menjangkau anak-anak miskin. Pendidikan Islam yang diperkaya dengan literasi teknologi dapat mendorong peserta didik tidak hanya menjadi konsumen teknologi, tetapi agen perubahan sosial yang menggunakan teknologi untuk mengatasi kemiskinan, ketimpangan, dan kerusakan lingkungan isu-isu yang secara langsung terkait dengan prinsip falah (kesejahteraan) dan maqashid al-syariah (tujuan syariah)[2900]. Di sini, pendidikan harus mengintegrasikan pendekatan interdisipliner yang menghubungkan ilmu komputer, ekologi, ekonomi, dan etika Islam untuk menciptakan solusi sistemik[2901].

Ketiga, pengajaran tanggung jawab moral dalam penggunaan teknologi harus menjadi bagian integral dari kurikulum pendidikan

Islam kontemporer. Dalam hadis dikatakan, “Tidak ada keimanan bagi orang yang tidak mempercayai amanah, dan tidak ada agama bagi orang yang tidak menepati janji” (HR. Ahmad)[2902]. Konsep amanah ini mencakup tanggung jawab atas data, privasi, dan dampak sosial dari setiap inovasi teknologi. Sebagai contoh, pengembangan big data dan machine learning harus memperhatikan hak privasi individu, yang dalam Islam dilindungi oleh prinsip hifzh al-‘ird (menjaga kehormatan). Penyalahgunaan data pribadi untuk manipulasi opini atau eksploitasi komersial adalah pelanggaran serius terhadap etika Islam[2903]. Pendidikan Islam harus membentuk generasi yang tidak hanya cerdas secara teknis, tetapi juga bijaksana secara moral (hikmah) yang mampu mengajukan pertanyaan: Apakah teknologi ini membawa kemaslahatan? Bagaimana dampaknya terhadap lingkungan dan generasi mendatang? Apakah inovasi ini sesuai dengan tujuan agama (maqashid al-din)?[2904]

Dalam kerangka akademik doktoral, integrasi nilai-nilai Islam dalam Society 5.0 dapat dianalisis melalui pendekatan Islamic epistemology yang memadukan naqli (sumber wahyu) dan ‘aqli (rasio dan sains)[2905]. Model pendidikan yang diusulkan bukanlah dualistik, tetapi transformatif di mana sains dan teknologi tidak dipisahkan dari dimensi spiritual, tetapi ditempatkan dalam bingkai tawhid (keesaan Allah) sebagai prinsip metafisis yang menyatukan semua bidang ilmu[2906]. Model ini selaras dengan konsep unity of knowledge yang diperjuangkan oleh cendekiawan Islam modern seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas dan Ismail al-Faruqi[2907].

Dalam konteks Society 5.0, pendidikan Islam dapat menjadi kekuatan soft power yang membentuk masyarakat digital yang tidak hanya pintar, tetapi juga beretika, adil, dan berkelanjutan[2908].

Pengembangan Society 5.0 tidak boleh menjadi proyek sekuler yang mengabaikan dimensi spiritual dan moral. Sebaliknya, ia harus menjadi arena bagi aktualisasi nilai-nilai universal Islam dalam ranah teknologi. Pendidikan Islam, dengan fondasi akhlak, keadilan, dan amanah, memiliki kapasitas besar untuk menjadi kompas etika dalam era digital. Tanpa integrasi ini, kemajuan teknologi berisiko menghasilkan masyarakat yang sangat efisien tetapi hampa makna teknologi yang canggih tanpa hati. Dengan integrasi ini, Society 5.0 dapat menjadi wujud nyata dari rahmatan lil ‘alamin rahmat bagi seluruh alam yang bukan hanya memajukan ekonomi, tetapi juga memperdalam kemanusiaan dan memuliakan kehidupan[2909].

Pendidikan Islam dan Rekonstruksi Peradaban

Pendidikan sebagai Proyek Kebangkitan Umat

Pendidikan sebagai Katalisator Kebangkitan Peradaban Islam

Eksplanasi historis mengenai kebangkitan peradaban Islam tidak dapat direduksi semata-mata pada penaklukan geografis atau akumulasi kekayaan materi; ia harus dipahami sebagai sebuah proyek epistemik yang monumental[2910]. Proyek ini, yang digerakkan oleh sebuah imperatif edukatif yang tertanam dalam wahyu pertama, "Iqra'" (Bacalah!), mentransformasikan lanskap intelektual dunia dengan menempatkan pencarian dan penyebaran ilmu ('ilm) sebagai engine of civilization[2911]. Puncak keemasan peradaban Islam, yang kerap dirujuk terjadi antara abad ke-8 hingga ke-14 Masehi, pada hakikatnya merupakan kristalisasi dari sebuah sistem pendidikan yang holistik, inklusif, dan terintegrasi secara sistemik dengan struktur sosial dan kekuasaan. Institusi-institusi pendidikan seperti madrasah, bait al-hikmah, dan universitas tidak hanya berfungsi sebagai pusat transmisi pengetahuan tetapi juga sebagai katalisator yang aktif memproduksi, mengkritik, dan mendiseminasikan ilmu, sekaligus membentuk karakter moral (tahdhib al-akhlaq) dari para pelakunya[2912].

Landasan teologis-filosofis dari proyek pendidikan ini bersumber dari dialog harmonis antara wahyu (naql) dan akal ('aql).

Al-Qur’an secara repetitif memerintahkan manusia untuk memerhatikan fenomena alam, merenungi penciptaan langit dan bumi, dan menggunakan kapasitas intelektualnya sebagai tanda keimanan[2913]. Hadis Nabi Muhammad SAW, seperti “uthlub al-‘ilm min al-mahd ila al-lahd” (tuntutlah ilmu dari buaian hingga liang lahat) dan “uthlub al-‘ilm wa law bi al-shin” (tuntutlah ilmu walau ke negeri Cina), lebih jauh menegaskan universalitas dan compulsory-nya mencari ilmu tanpa batas geografis atau temporal[2914]. Imperatif inilah yang mendorong para khalifah Daulah Abbasiyah, seperti Al-Ma’mun, untuk menginisiasi proyek penerjemahan besar-besaran di Bayt al-Hikmah (Rumah Kebijaksanaan) di Baghdad. Institusi ini menjadi episentrum aktivitas intelektual yang tidak hanya menerjemahkan khazanah pengetahuan Yunani, Persia, dan India, tetapi juga melakukan asimilasi, kritisisme, dan inovasi yang melampaui sumber aslinya[2915]. Proses ini bukanlah adopsi pasif, melainkan sebuah appropriation yang kreatif dan kritis, di mana karya-karya Galen dan Aristoteles dibaca, dikomentari, dan dikoreksi melalui lensa eksperimentasi empiris dan kerangka teologis Islam, melahirkan tokoh-tokoh seperti Ibnu Sina (Avicenna) dalam kedokteran dan Al-Khawarizmi dalam matematika[2916].

Secara struktural, inovasi pendidikan paling signifikan yang mengkatalisasi kebangkitan ini adalah pendirian madrasah sistemik, dengan model Nizamiyyah yang didirikan oleh Nizam al-Mulk (w. 1092 M) sebagai prototipe yang paling berpengaruh[2917]. Madrasah Nizamiyyah, dan yang menyusul kemudian, bukan sekadar sekolah

informal (halqah); ia adalah lembaga yang didanai oleh wakaf (waqf), yang menjamin keberlanjutannya secara finansial dan independen dari fluktuasi politik. Sistem wakaf ini memastikan stabilitas guru, beasiswa untuk pelajar, dan ketersediaan sumber daya seperti perpustakaan[2918]. Kurikulumnya, meski berpusat pada ilmu-ilmu agama (‘ulum al-naqliyyah) seperti fikih dan tafsir, juga mengintegrasikan ilmu-ilmu rasional (‘ulum al-aqliyyah) seperti filsafat, logika (mantiq), astronomi, dan kedokteran sebagai prasyarat untuk pemahaman agama yang mendalam. Sintesis ini melahirkan seorang cendekiawan yang komprehensif (al-‘alim al-syumuli) seorang faqih yang juga ahli astronomi, seorang teolog yang juga dokter[2919].

Oleh karena itu, kebangkitan peradaban Islam pada periode klasik pada dasarnya adalah buah dari sebuah kosmologi yang memandang ilmu pengetahuan sebagai jalan untuk mendekatkan diri kepada Sang Pencipta (taqarrub ila Allah). Pendidikan berperan sebagai katalisator dengan membangun ekosistem yang memadukan infrastruktur kelembagaan yang stabil (melalui wakaf), kurikulum yang integratif, dan etos keilmuan yang dijunjung tinggi. Ia berhasil mentransmisikan dan memproduksi pengetahuan sekaligus membentuk mentalité atau kesadaran kolektif suatu masyarakat yang menghargai rasionalitas, keberanian intelektual (ijtihad), dan keunggulan moral. Konsekuensinya, mempelajari sejarah ini bukanlah aktivitas antiquarian, melainkan upaya mengekstrak model epistemik dan operasional untuk merancang sebuah proyek kebangkitan umat kontemporer yang menjadikan

pendidikan sebagai poros utamanya, mengembalikan ‘ilm pada posisinya yang sentral sebagai katalisator peradaban[2920].

Tujuan Pendidikan Islam dalam Membentuk Umat yang Berkualitas dan Kompetitif

Tujuan pendidikan Islam, jika ditelaah secara filosofis dan epistemologis, melampaui sekadar proses transfer pengetahuan kognitif (*ta‘lim*). Ia merupakan suatu proyek ontologis yang bertujuan membentuk manusia paripurna (*insan kamil*) yang memiliki keterpaduan antara dimensi spiritual, intelektual, dan praksis kehidupan. Pendidikan dalam Islam tidak semata-mata diarahkan untuk menciptakan individu yang terampil secara teknis atau sukses secara material, tetapi untuk melahirkan manusia yang mampu mengintegrasikan relasi vertikal dengan Tuhan (*habl min Allah*) dan relasi horizontal dengan sesama manusia serta alam semesta (*habl min al-nas* dan *habl min al-‘alam*). Dalam kerangka ini, pendidikan dipahami sebagai proses pembentukan kesadaran eksistensial manusia terhadap tujuan penciptaannya, yakni sebagai hamba sekaligus khalifah di muka bumi. Oleh karena itu, konstruksi umat yang berkualitas dan kompetitif tidak dapat direduksi pada indikator keberhasilan ekonomi atau profesional semata, melainkan harus dipahami sebagai manifestasi dari keseimbangan triadik antara *falah* (keberhasilan dunia dan akhirat), integritas moral (*akhlaq karimah*), serta penguasaan kompetensi intelektual dan praktikal yang memungkinkan manusia berkontribusi secara konstruktif terhadap peradaban[2921].

Titik tolak dari keseluruhan bangunan epistemologis pendidikan Islam adalah konsep *tawhid*, yang berfungsi sebagai prinsip unifikasi yang menolak segala bentuk dikotomi antara ilmu-ilmu keagamaan (*'ulum naqliyyah*) dan ilmu-ilmu rasional-empiris (*'ulum 'aqliyyah*). Dalam paradigma tauhidik, seluruh pengetahuan dipandang sebagai refleksi dari kesatuan sumber kebenaran, yakni Allah SWT. Oleh karena itu, seorang ilmuwan Muslim tidak memandang hukum-hukum alam sebagai fenomena sekuler yang terpisah dari dimensi spiritual, melainkan sebagai manifestasi *sunnatullah* yang harus diteliti dan dipahami demi kemaslahatan umat manusia. Aktivitas ilmiah tidak hanya menjadi kegiatan intelektual semata, tetapi juga bentuk ibadah yang memperkuat kesadaran teologis manusia terhadap kebesaran Sang Pencipta[2922]. Perspektif ini melahirkan suatu epistemologi yang bersifat holistik dan integratif, di mana pencarian kebenaran ilmiah berjalan beriringan dengan penguatan iman dan akhlak. Seorang intelektual Muslim ideal bukan hanya *competent* dalam penguasaan ilmu pengetahuan, tetapi juga *conscientious*, yakni memiliki kepekaan etika dan tanggung jawab moral terhadap implikasi sosial dari pengetahuan yang dimilikinya[2923].

Pendidikan Islam berfungsi sebagai medium transmisi sekaligus transformasi nilai-nilai ilahiah melalui suatu proses yang dapat disebut sebagai *double movement*. Pertama, pendidikan berfungsi menanamkan dan menginternalisasikan nilai-nilai fundamental Islam yang bersumber dari wahyu. Al-Qur'an menempatkan aktivitas membaca, memahami, dan menalar sebagai perintah

pertama yang diturunkan kepada Nabi Muhammad SAW, sebagaimana tercermin dalam QS. Al-'Alaq ayat 1–5 yang menegaskan pentingnya literasi sebagai fondasi peradaban manusia[2924]. Hadis Nabi juga menegaskan kewajiban universal pencarian ilmu melalui sabdanya: "Menuntut ilmu adalah kewajiban bagi setiap Muslim"[2925]. Kedua, pendidikan Islam memiliki fungsi kontekstualisasi, yaitu menerjemahkan nilai-nilai wahyu ke dalam realitas sosial yang terus berubah. Dalam konteks ini, kurikulum pendidikan Islam harus bersifat dinamis dan adaptif terhadap tantangan zaman, termasuk perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan globalisasi. Hal ini menuntut integrasi kompetensi abad ke-21 seperti *critical thinking*, *creativity*, *communication*, dan *collaboration* (4Cs) dengan fondasi karakter yang kuat seperti kejujuran (*sidq*), tanggung jawab (*amanah*), dan keadilan (*'adl*)[2926].

Realisasi tujuan luhur pendidikan Islam tersebut memerlukan pendekatan pedagogis yang reflektif dan kontemplatif. Tradisi intelektual Islam menempatkan aktivitas *tadabbur* dan *tafakkur* sebagai metode penting dalam proses pembelajaran. *Tadabbur* merujuk pada upaya memahami makna mendalam dari wahyu, sedangkan *tafakkur* menekankan refleksi kritis terhadap fenomena alam dan sosial. Kedua pendekatan ini mendorong peserta didik untuk tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi terlibat secara aktif dalam dialog antara teks (*wahyu*) dan konteks (*realitas*)[2927]. Proses dialektika ini akan melahirkan individu yang tidak hanya mampu memecahkan masalah (*problem-solver*), tetapi

juga mampu menemukan makna dan tujuan hidupnya (*purpose-finder*). Dalam perspektif Islam, manusia yang mencapai kesadaran eksistensial ini akan memahami perannya sebagai *khalifah* di bumi, yakni agen perubahan yang bertanggung jawab memelihara keseimbangan kosmis dan sosial sesuai dengan prinsip keadilan dan rahmat Ilahi[2928].

Konsep *khalifah* dalam konteks pendidikan kontemporer memiliki implikasi yang luas. Ia tidak hanya merujuk pada kepemimpinan politik, tetapi juga pada kepemimpinan intelektual, moral, dan sosial. Seorang khalifah adalah individu yang mampu mengintegrasikan keunggulan profesional dengan kesadaran spiritual. Ia bersaing bukan untuk meniadakan orang lain, tetapi untuk menghadirkan manfaat yang lebih besar bagi masyarakat. Dalam paradigma ini, kompetisi dipahami sebagai bentuk *ibadah melalui keunggulan*, yaitu upaya mencapai prestasi terbaik sebagai wujud syukur atas potensi yang dianugerahkan Allah. Inovasi ilmiah, kreativitas teknologi, dan produktivitas ekonomi tidak dipandang sebagai tujuan akhir, melainkan sebagai sarana untuk mewujudkan prinsip *rahmatan lil-'alamin* dalam kehidupan sosial[2929].

Implikasi lebih lanjut dari paradigma pendidikan Islam ini adalah terbentuknya keunggulan kompetitif yang bersifat inklusif dan berkelanjutan. Keunggulan tersebut tidak berhenti pada keberhasilan individu, tetapi bermuara pada penguatan kemandirian dan ketahanan kolektif umat (*ummah*). Pendidikan Islam ideal akan melahirkan komunitas yang unggul dalam ilmu pengetahuan dan teknologi, berkeadilan dalam struktur ekonomi,

serta bermartabat dalam dimensi moral dan spiritual. Dalam kerangka ini, tujuan pendidikan Islam selaras dengan visi Al-Qur'an tentang terbentuknya *khayra ummah* umat terbaik yang secara aktif mengajak kepada kebaikan, mencegah kemungkaran, dan beriman kepada Allah[2930]. Komunitas semacam ini tidak hanya berorientasi pada kemajuan internal umat, tetapi juga berkontribusi secara konstruktif terhadap peradaban global melalui nilai-nilai keadilan, kedamaian, dan kemanusiaan universal.

Pendidikan Islam bukan sekadar sistem institusional yang mentransfer pengetahuan, melainkan suatu proses transformasi peradaban yang membentuk manusia seutuhnya. Ia mengintegrasikan dimensi iman, ilmu, dan amal dalam satu kerangka tauhidik yang komprehensif. Melalui integrasi tersebut, pendidikan Islam berpotensi melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara spiritual, peka secara sosial, dan bertanggung jawab secara moral. Inilah esensi dari pendidikan yang berorientasi pada pembentukan *insan kamil*: manusia yang mampu menjembatani langit dan bumi, wahyu dan akal, tradisi dan modernitas, serta individu dan peradaban.

Mewujudkan Pembelajaran yang Menumbuhkan Kesadaran Kritis dan Produktif dalam Masyarakat Islam

Dalam konteks peradaban Islam kontemporer, pendidikan tidak lagi dapat dipahami semata-mata sebagai wahana transfer pengetahuan (transmission of knowledge), melainkan harus direposisi sebagai proses transformasional yang mengintegrasikan dimensi kognitif, afektif, dan psikomotorik secara holistik. Keadaan

global yang ditandai oleh kompleksitas permasalahan sosial, ketimpangan ekonomi, krisis ekologis, serta hegemoni ideologi sekuler menuntut respons intelektual yang kritis, reflektif, dan produktif dari umat Islam. Di sinilah peran sentral pendidikan Islam harus diaktualisasikan: bukan sekadar mencetak individu yang alim secara tekstual, melainkan melahirkan agen-agen perubahan (agent of change) yang mampu membaca realitas dengan lensa ilmu pengetahuan dan nilai-nilai keislaman secara simultan[2931]. Mewujudkan pembelajaran yang menumbuhkan kesadaran kritis dan produktif bukanlah pilihan aksidental, melainkan keniscayaan historis dan teologis bagi kebangkitan kembali peradaban Islam yang inklusif, progresif, dan berkeadilan.

Kesadaran kritis dalam pendidikan Islam merujuk pada kemampuan peserta didik untuk mengevaluasi secara objektif realitas sosial, budaya, politik, dan ekonomi dengan menggunakan kerangka etis dan akidah Islam sebagai kompas moral. Konsep ini memiliki kedekatan epistemologis dengan gagasan tafakkur (perenungan) dan tadabbur (pengkajian mendalam) yang secara eksplisit ditegaskan dalam Al-Qur'an sebagai proses intelektual yang dikehendaki Allah. Firman-Nya: "Maka apakah mereka tidak merenungkan Al-Qur'an, atau adakah yang mengunci hati mereka?" (QS. Muhammad[47] 24), menegaskan bahwa refleksi kritis bukan hanya diizinkan, tetapi merupakan bentuk ibadah intelektual yang wajib bagi setiap Muslim yang berakal[2932]. Dalam tradisi intelektual Islam klasik, para ulama seperti Al-Farabi, Ibnu Sina, dan Al-Ghazali telah menunjukkan bahwa kritisisme intelektual dalam bentuk syak

(keraguan metodologis) dan bayan (klarifikasi rasional) merupakan bagian integral dari pencarian kebenaran. Mereka tidak hanya menginterpretasi teks, tetapi juga mengkritik tradisi, meneliti asumsi-asumsi filsafat, dan membangun sistem pemikiran yang responsif terhadap persoalan zamannya[2933].

Namun, dalam realitas pendidikan Islam modern, kesadaran kritis sering kali terdistorsi oleh tiga bentuk reduksi: reduksi tekstualisme yang bersifat literalis, reduksi instrumentalisme yang mengutamakan hafalan semata, dan reduksi fiksi normatif yang mengabaikan konteks historis dan sosial. Akibatnya, pelajar sering kali dilatih untuk menjadi reciters (penghafal) daripada thinkers (pemikir). Di sinilah pendidikan kritis harus diperkenalkan dalam kerangka yang Islami bukan sebagai imitasi dari tradisi Barat seperti yang dikembangkan oleh Paulo Freire, tetapi sebagai critical Islamic pedagogy yang berakar pada sumber otentik Islam[2934]. Model semacam ini menekankan pentingnya ijtihad (upaya interpretatif mandiri) sebagai prinsip pedagogis, di mana guru bukan otoritas absolut, melainkan fasilitator dialog antara teks, akal, dan realitas. Dalam konteks ini, kelas tidak lagi menjadi ruang vertikal yang didominasi oleh monolog guru, melainkan ruang dialektis yang dimerdekakan bagi dialog kritis dan eksplorasi multiperspektif.

Kesadaran kritis, dalam kerangka Islam, harus berujung pada produktivitas yang bermakna. Produktivitas di sini tidak dimaknai secara sempit sebagai kapabilitas ekonomi semata, melainkan sebagai totalitas kemampuan manusia dalam mencipta nilai baik material maupun spiritual yang berdampak pada kemaslahatan

umat (maslahah ‘ammah). Nabi Muhammad SAW, dalam hadis yang diriwayatkan oleh Ibnu Majah dan Tirmidzi, bersabda: “Sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi manusia lainnya”[2935]. Hadis ini menjadi landasan etis utama bahwa nilai manusia diukur bukan dari seberapa banyak ilmu yang diketahui, tetapi dari sejauh mana ilmu itu diterjemahkan menjadi aksi sosial yang transformatif. Pendidikan Islam harus merancang kurikulum yang mendorong kolaborasi antara ilmu-ilmu agama (naqliyyah) dan ilmu-ilmu umum (aqliyyah), memfasilitasi keterampilan berpikir kreatif, pemecahan masalah (problem solving), dan inovasi teknologi, tanpa mengorbankan integritas moral dan spiritualitas.

Sebagai contoh empiris, pendidikan Islam di era Abbasiyah terutama pada masa Bayt al-Hikmah di Baghdad menjadi model ideal integrasi antara kritisisme dan produktivitas. Di pusat keilmuan ini, para ilmuwan Muslim tidak hanya menerjemahkan dan mempertahankan warisan Yunani, Persia, dan India, tetapi juga mengkritik, mengevaluasi, dan melampaui batas-batas pengetahuan yang ada[2936]. Al-Khawarizmi mengembangkan aljabar; Al-Razi merevolusi dunia kedokteran; dan Al-Biruni menunjukkan kecanggihan metode ilmiah dalam astronomi. Semua ini dilakukan dengan kesadaran penuh bahwa ilmu adalah amanah dari Allah, dan kewajiban manusia adalah mengembangkannya untuk kebaikan umat. Mereka adalah contoh nyata dari pembelajaran kritis yang berbuah produktivitas transformasional[2937].

Untuk mereplikasi model semacam itu di abad ke-21, pendidikan Islam harus melakukan tiga transformasi struktural.

Pertama, kurikulum harus dikonfigurasi ulang untuk menempatkan masalah-masalah kontemporer seperti perubahan iklim, ketidakadilan digital, dan krisis demokrasi sebagai objek kajian bersama antara ilmu agama dan ilmu umum. Kedua, guru harus direvitalisasi sebagai intelektual publik (public intellectual) yang mampu membuka ruang dialog antara peserta didik dan realitas sosial, bukan hanya sebagai penyampai materi. Ketiga, sistem penilaian harus bergeser dari paradigma ujian semata menuju penilaian berbasis proyek (project-based assessment) yang mengukur kemampuan kritis, kolaborasi, dan inovasi peserta didik[2938].

Dalam perspektif teologis, kewajiban untuk berpikir kritis dan bertindak produktif bukanlah ide sekuler yang diimpor, melainkan perintah Ilahi yang tersirat dalam banyak ayat Al-Qur'an. Dalam QS. Al-'Ankabut[29] 43, Allah berfirman: "Dan demikianlah Kami telah mengemukakan berbagai perumpamaan bagi manusia, tetapi kebanyakan mereka tidak mau kecuali kufur." Ayat ini menunjukkan bahwa manusia diberi akal untuk memahami perumpamaan, simbol, dan realitas multidimensi dan mereka yang menolak menggunakan akalnya dianggap derajatnya dekat dengan kekufuran. Pendidikan yang gagal menumbuhkan kesadaran kritis bisa dikategorikan sebagai pelanggaran terhadap amanah akal yang diberikan Allah. Sebaliknya, pendidikan yang berhasil memadukan kritisisme dan produktivitas adalah bentuk jihad ilmiah yang hakiki jihad melawan kebodohan, ketidakadilan, dan stagnasi pemikiran. Akhirnya, mewujudkan pembelajaran semacam ini membutuhkan

visi peradaban (civilizational vision) yang jelas. Pendidikan Islam bukan bertujuan untuk menciptakan komunitas yang terisolasi secara intelektual, melainkan untuk melahirkan warga dunia yang Islami: manusia yang berakhlak mulia, berpikir kritis, bertindak inovatif, dan peduli terhadap kemanusiaan secara universal. Seperti yang dirumuskan oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas, tujuan akhir pendidikan Islam adalah ta'addun pembentukan manusia yang seimbang antara ilmu dan amal, antara keimanan dan kesejahteraan, antara spiritualitas dan emansipasi sosial[2939]. Hanya melalui pendekatan seperti inilah pendidikan Islam dapat kembali menjadi kekuatan transformatif bukan hanya bagi umat, tetapi bagi seluruh peradaban manusia.

Pendidikan Islam sebagai Alat untuk Memulihkan Peradaban

Pendidikan Islam, ketika dipahami dalam kerangka epistemologis yang holistik dan futuristik, tidak hanya berfungsi sebagai medium transmisi nilai-nilai teosentris, tetapi juga sebagai sebuah proyek peradaban (*masyrūʿ hadhārī*) yang memiliki kapasitas regeneratif untuk membangun, memulihkan, dan mengarahkan perkembangan peradaban manusia. Dalam perspektif ini, pendidikan tidak semata-mata bertugas membentuk individu yang religius secara personal, tetapi juga bertanggung jawab menyiapkan generasi yang mampu memikul tanggung jawab historis sebagai aktor perubahan sosial dan pembangun peradaban. Pendidikan Islam harus dipahami sebagai suatu proses strategis yang menanamkan visi transhistoris yakni kemampuan melihat

masa depan peradaban dengan berpijak pada nilai-nilai wahyu dan pengalaman historis umat manusia[2940].

Dalam konteks global yang ditandai oleh kompleksitas tantangan multidimensional seperti krisis ekologis, ketimpangan ekonomi, konflik geopolitik, dan degradasi moral pembentukan kepemimpinan yang visioner dan berintegritas menjadi kebutuhan yang tidak terelakkan. Pendidikan Islam tidak dapat lagi bertahan dalam paradigma pedagogis yang hanya menekankan pembentukan kesalehan individual yang bersifat ritualistik tanpa keterlibatan aktif dalam transformasi sosial. Sebaliknya, pendidikan Islam harus melahirkan individu yang memiliki kesadaran etis dan tanggung jawab sosial yang mendalam, sehingga mampu memadukan kesalehan spiritual dengan keberanian moral untuk menghadapi persoalan kemanusiaan secara konstruktif[2941]. Pendidikan Islam harus bergerak menuju suatu paradigma epistemologis yang integratif, yang menyatukan keunggulan spiritual (*al-faḍīlah al-rūḥiyyah*), kecerdasan intelektual, dan kecakapan kepemimpinan yang pragmatis dalam kerangka tauhid.

Landasan konseptual dari pembentukan kepemimpinan visioner dalam pendidikan Islam dapat ditelusuri pada konsep *al-insān al-kāmil* yang berkembang dalam tradisi intelektual dan tasawuf Islam. Konsep ini menggambarkan manusia ideal yang mencapai kesempurnaan spiritual dan intelektual melalui harmonisasi antara dimensi akal (*al-ʻaql*), hati (*al-qalb*), dan tindakan praktis (*al-ʻamal*). Dalam konteks pendidikan, konsep ini dioperasionalkan melalui kurikulum yang menyeimbangkan tiga domain perkembangan

manusia: penguatan kapasitas intelektual, pembinaan kedalaman spiritual dan emosional, serta pengembangan kompetensi praktis dalam kehidupan sosial. Keseimbangan ketiga dimensi tersebut menghasilkan pribadi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara moral dan tangguh dalam menghadapi dinamika kehidupan[2942].

Fondasi utama dari kepemimpinan dalam Islam adalah akhlak. Hal ini ditegaskan dalam sabda Nabi Muhammad SAW: "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia"[2943]. Hadis ini menunjukkan bahwa inti dari misi kenabian adalah pembentukan karakter yang luhur, yang menjadi dasar bagi segala bentuk kepemimpinan yang autentik. Integritas dalam perspektif Islam bukan sekadar atribut tambahan dalam kepemimpinan, melainkan prasyarat ontologis yang menentukan legitimasi moral seorang pemimpin. Integritas lahir dari kesadaran mendalam tentang konsep *khilāfah* (perwakilan Tuhan di bumi) dan *amānah* (tanggung jawab moral yang dipercayakan kepada manusia). Al-Qur'an menegaskan bahwa manusia diangkat sebagai khalifah di bumi dengan tanggung jawab untuk menegakkan keadilan dan menjaga keseimbangan kosmis serta sosial[2944]. Oleh karena itu, seorang pemimpin yang berintegritas adalah individu yang menjadikan nilai keadilan (*al-'adl*), kejujuran, dan tanggung jawab sebagai landasan dalam setiap kebijakan dan tindakan yang diambil.

Selain integritas moral, kepemimpinan visioner dalam Islam juga menuntut kapasitas intelektual yang tinggi dan kemampuan

membaca dinamika zaman secara kritis. Pendidikan Islam harus mendorong berkembangnya tradisi *ijtihād*, yaitu kemampuan melakukan penalaran independen dalam menghadapi persoalan-persoalan baru yang tidak secara eksplisit dijelaskan dalam teks klasik. Melalui ijtihad, seorang pemimpin mampu menginterpretasikan prinsip-prinsip dasar syariat dalam konteks sosial yang terus berubah. Dalam proses ini, diperlukan kemampuan *furqān*, yaitu kepekaan intelektual dan spiritual untuk membedakan antara yang benar dan yang salah, antara yang strategis dan yang tidak relevan dalam suatu situasi historis tertentu[2945].

Pengembangan kapasitas visioner ini menuntut penguasaan yang dialektis terhadap dua sumber utama pengetahuan dalam Islam, yaitu ilmu-ilmu wahyu (*ʻulūm naqliyyah*) dan ilmu-ilmu rasional-empiris (*ʻulūm ʻaqliyyah*). Sejarah peradaban Islam menunjukkan bahwa integrasi kedua jenis ilmu ini pernah melahirkan generasi ilmuwan besar yang memainkan peran penting dalam perkembangan ilmu pengetahuan dunia. Tokoh-tokoh seperti Ibn Sina, Al-Khawarizmi, dan Al-Biruni tidak hanya unggul dalam bidang sains, tetapi juga memiliki wawasan filosofis dan spiritual yang mendalam. Integrasi ini memungkinkan mereka melihat ilmu pengetahuan sebagai sarana untuk memahami tanda-tanda kebesaran Tuhan di alam semesta sekaligus sebagai instrumen untuk meningkatkan kesejahteraan umat manusia[2946].

Dalam kerangka ini, seorang pemimpin visioner dalam Islam tidak sekadar memiliki kemampuan memprediksi masa depan secara strategis, tetapi juga berperan sebagai *mujaddid*, yakni

pembaharu yang mampu menghidupkan kembali nilai-nilai Islam dalam konteks zaman yang baru. Hadis Nabi menyebutkan bahwa pada setiap abad akan muncul seorang pembaharu yang memperbarui pemahaman umat terhadap agamanya. Konsep tajdid ini menunjukkan bahwa kepemimpinan dalam Islam bersifat dinamis dan adaptif terhadap perubahan sejarah[2947]. Seorang pemimpin visioner harus mampu membaca tanda-tanda zaman (*āyāt al-zamān*) dan menerjemahkannya menjadi kebijakan yang berpihak pada kemaslahatan umat.

Oleh karena itu, lembaga pendidikan Islam harus bertransformasi menjadi ruang intelektual yang melahirkan pemimpin dengan pola pikir integral yang berakar pada epistemologi tauhid. Dalam kerangka epistemologi ini, tidak terdapat dikotomi antara ilmu agama dan ilmu duniawi, antara kekuasaan dan pelayanan, ataupun antara keberhasilan material dan keberkahan spiritual. Pendidikan Islam harus membentuk generasi yang mampu mengintegrasikan dimensi iman, ilmu, dan amal dalam kehidupan nyata. Mereka adalah arsitek peradaban yang memiliki integritas moral yang kokoh sekaligus visi yang luas untuk menavigasi masyarakat melalui berbagai turbulensi zaman menuju masa depan yang lebih adil, berkelanjutan, dan bermartabat[2948].

Pendidikan Islam bukan sekadar sistem pedagogis yang mentransfer pengetahuan, tetapi sebuah mekanisme regenerasi kepemimpinan peradaban. Ia membentuk individu yang tidak hanya mampu beradaptasi dengan perubahan global, tetapi juga mampu

mengarahkan perubahan tersebut menuju kemaslahatan yang lebih luas. Dalam konteks inilah pendidikan Islam memainkan peran strategis dalam melahirkan pemimpin visioner yang memadukan kecerdasan intelektual, kedalaman spiritual, dan tanggung jawab moral dalam satu kesatuan yang harmonis.

Pendidikan sebagai Upaya Membangun Kembali Kekuatan Ekonomi dan Politik Umat Islam

Dalam perjalanan sejarah peradaban Islam, ilmu pengetahuan tidak pernah berdiri sebagai entitas netral yang terlepas dari realitas sosial, ekonomi, maupun politik. Sebaliknya, ilmu yang dalam konteks Islam dikenal sebagai ‘ilm selalu menjadi daya penggerak utama transformasi struktural, baik dalam bentuk pembangunan kelembagaan, ekspansi ekonomi, maupun konsolidasi kekuasaan politik. Dalam konteks kontemporer, krisis multidimensi yang melanda umat Islam dari ketertinggalan ekonomi hingga marginalisasi politik di arena global menuntut rekonstruksi mendalam terhadap paradigma pendidikan Islam yang selama ini cenderung terfragmentasi antara dimensi spiritual, intelektual, dan praktis. Pendidikan Islam harus ditempatkan bukan sekadar sebagai wahana transmisi nilai-nilai keagamaan, tetapi sebagai proyek strategis yang memiliki misi restoratif: membangun kembali kekuatan ekonomi dan politik umat Islam melalui penanaman epistemologi yang integratif, kurikulum yang relevan, dan modal manusia yang berkarakter dan berdaya saing tinggi[2949].

Dalam dimensi ekonomi, sejarah mencatat bahwa kejayaan peradaban Islam pada masa Abbasiyah dan Andalusia tidak terlepas

dari peran sentral pendidikan dalam membentuk ekosistem ekonomi yang dinamis. Pusat-pusat ilmu seperti Baitul Hikmah di Baghdad atau Madinat al-Zahra di Kordoba bukan hanya menjadi tempat pengembangan ilmu eksakta dan filsafat, tetapi juga menjadi inkubator inovasi teknologi, pertanian, perdagangan, dan sistem keuangan yang didasarkan pada prinsip syariah seperti larangan riba, mekanisme bagi hasil (mudharabah dan musyarakah), serta kewajiban zakat sebagai instrumen redistribusi kekayaan[2950]. Pendidikan yang holistik pada masa itu mengintegrasikan ilmu-ilmu agama (‘ulum al-din) dengan ilmu-ilmu rasional (‘ulum al-aqliyyah), memungkinkan lahirnya sosok seperti Al-Farabi, Ibnu Sina, dan Al-Zahrawi, yang tidak hanya menguasai logika dan kedokteran, tetapi juga memahami aplikasi ilmunya dalam tatanan sosial yang produktif. Dalam konteks ini, pendidikan berfungsi sebagai socio-economic engine yang melahirkan ekosistem kewirausahaan Islam yang berkelanjutan[2951].

Namun, pasca-kolonialisme dan hegemoni epistemologi Barat telah mengakibatkan dekontekstualisasi ilmu dari realitas umat, hingga pendidikan Islam cenderung direduksi menjadi pendidikan moral atau ritual, tanpa sentuhan langsung terhadap persoalan ekonomi nyata seperti kemiskinan, pengangguran, dan ketergantungan struktural. Oleh sebab itu, reformasi pendidikan Islam kontemporer harus mengembalikan fungsinya sebagai wahana empowerment ekonomi. Hal ini dapat diwujudkan melalui integrasi kurikulum yang menyertakan pengajaran ekonomi Islam, literasi keuangan syariah, manajemen usaha mikro, dan etika bisnis

berbasis nilai-nilai Al-Qur'an dan sunnah[2952]. Sebagai contoh, Al-Qur'an secara eksplisit mendorong umat untuk "berdagang di bumi" (fasīḥū fī al-arḍ, QS. Al-Jumu'ah: 10) dan menekankan pentingnya kerja keras serta keadilan dalam transaksi ekonomi (QS. Al-Isra': 35). Dalam hadis dikatakan, "Tangan di atas (memberi) lebih baik daripada tangan di bawah (meminta)," yang menekankan kemandirian ekonomi sebagai nilai utama dalam Islam[2953]. Pendidikan yang menginternalisasi ayat dan hadis semacam ini akan melahirkan generasi muslim yang tidak hanya saleh secara ritual, tetapi juga produktif secara ekonomi.

Dalam ranah politik, pendidikan Islam memiliki potensi besar untuk membangun kepemimpinan yang berintegritas, transparan, dan bertanggung jawab. Krisis tata kelola pemerintahan di banyak negara mayoritas muslim sering kali disebabkan oleh lemahnya kultur politik yang berbasis pada akhlak dan keadilan ilahiah. Pendidikan Islam dapat mengisi ruang ini dengan menanamkan nilai-nilai kepemimpinan Rasulullah Saw., Khalifah Abu Bakar, Umar bin Khattab, dan Khalifah Umar bin Abdul Aziz yang dikenal sebagai model pemerintahan adil (dawlat al-'adl). Dalam Al-Qur'an, Allah SWT berfirman: "Sesungguhnya Allah menyuruh kamu menunaikan amanat kepada yang berhak menerimanya, dan (menyuruh kamu) memberi keputusan di antara manusia dengan adil" (QS. An-Nisa': 58). Ayat ini menjadi dasar teologis bagi prinsip tata kelola pemerintahan yang adil, akuntabel, dan berbasis amanah konsep yang seharusnya menjadi inti dari mata pelajaran kepemimpinan dalam pendidikan Islam modern[2954].

Pendidikan politik Islam tidak cukup berhenti pada penyampaian nilai moral, tetapi harus memasukkan analisis kritis terhadap sistem politik kontemporer, termasuk demokrasi, hak asasi manusia, good governance, dan keadilan sosial, dengan pembanding dari konsep shura (musyawarah), hisbah (pengawasan sosial), dan siyasah syar'iyyah (kebijakan publik berdasarkan syariah). Sebagaimana diungkapkan oleh Fazlur Rahman, reformasi pendidikan Islam harus berjalan seiring dengan reformasi sosial, di mana pendidikan memainkan peran sebagai agen perubahan yang mengkritik otoritarianisme dan menegaskan martabat manusia berdasarkan fitrah (kemanusiaan) dan tanggung jawab sebagai khalifah di muka bumi[2955]. Dalam konteks globalisasi, umat Islam tidak bisa menghindar dari tuntutan partisipasi aktif dalam proses politik internasional. Pendidikan harus melahirkan pemimpin yang tidak hanya menguasai narasi keislaman, tetapi juga mahir dalam diplomasi, kebijakan publik, dan tata kelola global.

Tantangan utama dalam merealisasikan visi ini adalah fragmentasi lembaga pendidikan Islam antara pesantren, madrasah, universitas Islam, dan institusi sekuler yang sering kali bekerja dalam kurungannya sendiri tanpa kolaborasi epistemologis maupun programatik. Solusi yang diperlukan adalah pembentukan ecosystem of Islamic education yang terintegrasi, di mana setiap jenjang dan jenis pendidikan saling terhubung dalam kerangka visi pemulihan umat. Hal ini mencakup kurikulum yang merangkul maqasid al-syariah (tujuan syariah) sebagai kerangka pedagogis, peningkatan kapasitas guru dan dosen dalam penerapan

pendekatan multidisipliner, serta pembentukan jejaring riset dan kebijakan yang mampu menghubungkan akademia dengan dunia usaha dan pemerintahan[2956].

Pendidikan Islam harus dipahami sebagai proyek peradaban (civilizational project) yang bersifat transformatif, bukan sekadar upaya konservatif untuk mempertahankan identitas. Ketika pendidikan berhasil mengintegrasikan dimensi spiritual, intelektual, ekonomi, dan politik dalam satu paradigma yang solid, maka umat Islam akan mampu mengembalikan perannya sebagai ummah wasaṭ umat yang berada di tengah, adil, dan menjadi sumber kebaikan bagi seluruh umat manusia (QS. Al-Baqarah: 143)[2957]. Restorasi kejayaan umat bukan terletak pada mimpi nostalgis masa lalu, tetapi pada strategi pendidikan yang visioner, relevan, dan berkelanjutan yang mampu menjembatani antara warisan ilmu klasik dan tantangan dunia kontemporer.

Meningkatkan Kemandirian Sosial dan Kultural Melalui Pendidikan

Pendidikan Islam dalam wacana kontemporer tidak lagi dipahami semata-mata sebagai mekanisme transmisi doktrin normatif atau pengajaran ritual keagamaan, melainkan sebagai kekuatan transformasional yang membentuk kapasitas manusia dalam menghadapi dinamika sosial, kultural, dan epistemik dunia modern. Dalam kerangka ini, salah satu fungsi strategis pendidikan Islam adalah membangun kemandirian sosial dan kultural umat Islam. Kemandirian tersebut tidak dimaknai sebagai bentuk isolasi dari arus globalisasi atau penolakan terhadap modernitas,

melainkan sebagai kemampuan otonom untuk melakukan navigasi kultural, membangun posisi tawar dalam kontestasi wacana global, serta mengartikulasikan identitas kolektif secara kreatif dan produktif dalam sistem dunia yang semakin saling terhubung. Dengan kata lain, pendidikan Islam berfungsi sebagai sarana pemberdayaan intelektual dan kultural yang memungkinkan umat Islam menjadi subjek aktif dalam proses pembentukan peradaban global, bukan sekadar objek pasif dari dominasi epistemik dan budaya yang berasal dari pusat-pusat kekuasaan global[2958].

Dalam perspektif epistemologis yang lebih luas, proses pembentukan kemandirian ini dapat dipahami sebagai bagian dari upaya dekolonisasi pengetahuan (*epistemic decolonization*). Dekolonisasi epistemik merupakan usaha kritis untuk membebaskan cara berpikir, struktur pengetahuan, dan kerangka interpretasi dari dominasi paradigma modernitas Barat yang sering kali meminggirkan tradisi intelektual non-Barat. Dalam konteks dunia Islam, pendidikan memainkan peran sentral dalam merekonstruksi kesadaran intelektual umat agar mampu memproduksi pengetahuan yang berakar pada nilai-nilai Islam sekaligus responsif terhadap tantangan zaman. Pendidikan Islam berperan dalam menggeser posisi umat dari konsumen pengetahuan global menjadi produsen pengetahuan yang mampu membingkai realitas sosial, budaya, dan politik berdasarkan perspektif nilai yang autentik dan berdaulat[2959].

Landasan filosofis dari konsep kemandirian sosial dan kultural dalam pendidikan Islam berakar pada pandangan ontologis Islam

tentang manusia sebagai *khalīfah fī al-arḍ*, yaitu wakil Tuhan di muka bumi. Status kekhalifahan ini memberikan dimensi tanggung jawab moral dan kosmologis yang luas kepada manusia untuk memakmurkan bumi (*i'mār al-arḍ*) serta menegakkan prinsip-prinsip keadilan dan keseimbangan dalam kehidupan sosial. Dalam kerangka ini, pendidikan Islam tidak hanya bertujuan membentuk individu yang saleh secara personal, tetapi juga membangun kesadaran kolektif tentang tanggung jawab sosial umat dalam menciptakan masyarakat yang adil, berkeadaban, dan berkelanjutan. Al-Qur'an menegaskan pentingnya solidaritas sosial sebagai fondasi kehidupan komunitas melalui perintah untuk saling tolong-menolong dalam kebaikan dan ketakwaan serta menjauhi kerja sama dalam kezaliman dan permusuhan[2960]. Prinsip ini mencerminkan gagasan tentang solidaritas organik yang menjadi dasar bagi terbentuknya komunitas yang kuat, kohesif, dan mandiri dalam menghadapi berbagai tantangan sosial.

Solidaritas sosial yang dibangun melalui nilai-nilai Islam pada dasarnya dapat dipahami sebagai bentuk modal sosial (*social capital*) yang memperkuat kapasitas komunitas dalam mengorganisasi diri dan bekerja sama untuk mencapai tujuan kolektif. Modal sosial ini mencakup jaringan kepercayaan, norma, dan praktik sosial yang memungkinkan masyarakat bertindak secara efektif dalam menghadapi tantangan bersama. Dalam konteks pendidikan Islam, penguatan modal sosial dilakukan melalui internalisasi nilai-nilai ukhuwah, keadilan, tanggung jawab sosial, serta komitmen terhadap kemaslahatan publik. Pendidikan Islam

tidak hanya membentuk individu yang berpengetahuan, tetapi juga membangun jaringan sosial yang mendukung terciptanya komunitas yang mandiri dan berdaya[2961].

Secara operasional, pendidikan Islam memfasilitasi pembentukan kemandirian kultural melalui kurikulum yang bersifat integratif dan dialogis. Kurikulum semacam ini tidak hanya mengajarkan warisan intelektual Islam (*turāth*), tetapi juga menghubungkannya dengan perkembangan ilmu pengetahuan modern serta realitas sosial kontemporer. Integrasi antara tradisi intelektual klasik, ilmu pengetahuan modern, dan kearifan lokal memungkinkan peserta didik mengembangkan pemahaman yang lebih komprehensif tentang identitas kultural mereka sekaligus membuka ruang bagi inovasi intelektual. Proses ini menghasilkan generasi yang tidak terjebak dalam romantisme masa lalu, tetapi mampu melakukan reinterpretasi kreatif terhadap tradisi Islam dalam konteks modernitas[2962].

Dalam kerangka pedagogis, proses tersebut juga berkaitan dengan pengembangan kesadaran kritis (*critical consciousness*). Pendidikan Islam yang transformatif tidak hanya mentransfer informasi, tetapi juga mendorong peserta didik untuk menganalisis secara reflektif struktur kekuasaan, relasi sosial, dan narasi sejarah yang membentuk realitas mereka. Melalui proses refleksi kritis ini, peserta didik mampu memahami bagaimana hegemoni budaya dan epistemik bekerja dalam sistem global, serta bagaimana mereka dapat meresponsnya secara kreatif dan konstruktif. Kesadaran kritis ini merupakan prasyarat bagi terbentuknya ketahanan kultural

(*cultural resilience*), yaitu kemampuan suatu komunitas untuk mempertahankan identitasnya sekaligus beradaptasi dengan perubahan sosial yang cepat[2963].

Ketahanan kultural ini juga memungkinkan umat Islam terlibat secara aktif dalam proses yang oleh para sosiolog disebut sebagai *glocalization*, yaitu perpaduan antara dinamika global dan nilai-nilai lokal. Dalam proses ini, komunitas tidak menolak pengaruh global secara total, tetapi menyaring dan menyesuaikannya dengan nilai-nilai budaya serta tradisi intelektual yang dimiliki. Globalisasi tidak dipandang sebagai ancaman yang harus dihindari, melainkan sebagai ruang dialog yang memungkinkan pertukaran ide dan inovasi secara produktif. Pendidikan Islam berperan penting dalam membekali generasi muda dengan kemampuan untuk melakukan proses seleksi budaya ini secara bijaksana dan reflektif[2964].

Pada tingkat praksis sosial, kemandirian yang dibangun melalui pendidikan Islam tercermin dalam kemampuan komunitas Muslim untuk mengorganisasi kehidupan sosial dan ekonomi secara mandiri. Sejarah peradaban Islam menunjukkan bahwa institusi-institusi sosial seperti *waqf* (wakaf) memainkan peran penting dalam membangun kemandirian masyarakat melalui penyediaan layanan pendidikan, kesehatan, dan kesejahteraan sosial secara mandiri tanpa ketergantungan pada kekuasaan politik. Sistem wakaf memungkinkan terbentuknya jaringan institusi sosial yang mendukung perkembangan ilmu pengetahuan dan kesejahteraan masyarakat dalam jangka panjang. Dalam konteks modern, prinsip-prinsip yang sama dapat diterapkan melalui pengembangan

ekonomi berbasis komunitas, inovasi teknologi lokal, serta penguatan lembaga sosial yang berorientasi pada pemberdayaan masyarakat[2965].

Lebih jauh lagi, kemandirian sosial dan kultural yang dibangun melalui pendidikan Islam juga memiliki implikasi penting bagi pembentukan masyarakat sipil (*civil society*) yang kuat dan partisipatif. Masyarakat sipil yang kokoh memungkinkan komunitas Muslim berperan aktif dalam proses pembangunan sosial, politik, dan ekonomi tanpa kehilangan identitas kultural dan nilai-nilai spiritualnya. Dalam konteks global yang semakin plural dan interkonektif, masyarakat sipil yang berbasis pada nilai-nilai etika dan solidaritas dapat menjadi kekuatan penting dalam membangun dialog antarperadaban serta menciptakan tatanan dunia yang lebih adil dan inklusif[2966].

Pendidikan Islam memiliki peran strategis sebagai katalisator bagi terbentuknya kemandirian sosial dan kultural umat. Melalui integrasi antara nilai-nilai spiritual, kesadaran kritis, dan kompetensi intelektual, pendidikan Islam mampu melahirkan generasi yang tidak hanya mampu bertahan dalam dinamika globalisasi, tetapi juga mampu berkontribusi secara kreatif dalam membangun peradaban manusia yang lebih bermartabat. Dalam kerangka ini, kemandirian bukanlah tujuan akhir yang bersifat eksklusif, melainkan fondasi bagi keterlibatan aktif umat Islam dalam menciptakan masa depan dunia yang lebih adil, berkeadaban, dan berkelanjutan.

Pendidikan Islam dan Pembangunan Sosial

Pendidikan Islam sebagai Pendorong Pembangunan Sosial

Pendidikan Islam, dalam konstruksi epistemologinya yang holistik, tidak semata-mata dipahami sebagai proses transmisi ilmu pengetahuan (ta'līm) atau pengajaran keterampilan pragmatis, melainkan sebagai suatu proyek penyempurnaan akhlak (tahdhīb al-akhlāq) dan pembangunan kapabilitas insani yang terintegrasi[2967]. Paradigma ini menempatkan pendidikan sebagai instrumen fundamental dan katalisator utama dalam mendorong pembangunan sosial yang berkelanjutan dan berkeadilan. Esensinya terletak pada kemampuannya untuk memberdayakan individu (al-fard) tidak hanya pada dimensi kognitif-intelektual, tetapi juga pada dimensi spiritual, moral, dan sosial, sehingga melahirkan agen-agen perubahan (asy-syabāb al-mughayyirūn) yang bertanggung jawab terhadap konstruksi tatanan masyarakat (al-mujtama') yang madani[2968]. Pembangunan sosial, dalam perspektif ini, bukanlah sekadar outcome materiil seperti pengentasan kemiskinan atau peningkatan infrastruktur, melainkan sebuah proses transformatif menuju terwujudnya maslahah 'ammah (kebaikan universal) yang dinaungi oleh nilai-nilai keadilan (al-'adl), kasih sayang (ar-rahmah), dan kemaslahatan bersama[2969].

Landasan filosofis peran pendidikan Islam ini berakar pada konsep khalīfah fī al-arḍ (wakil Tuhan di bumi)[2970]. Status kekhalifahan ini mengemban amanah untuk memakmurkan bumi (i'mār al-arḍ) dan menegakkan kemaslahatan di dalamnya. Pendidikan harus dirancang untuk membekali setiap individu dengan kompetensi yang diperlukan untuk memikul tanggung

jawab kosmik ini. Ini mencakup penguasaan sains dan teknologi yang bermanfaat, pemahaman yang mendalam tentang hukum-hukum sosial dan ekonomi, serta yang paling krusial penguatan karakter yang dilandasi oleh integritas, empati, dan kepekaan sosial. Pendidikan Islam berfungsi sebagai wasīlah (sarana) untuk meningkatkan kualitas kehidupan sosial dengan mentransformasikan sumber daya manusia yang pasif menjadi aktor yang aktif, kritis, dan solutif dalam menghadapi tantangan masyarakat, mulai dari disintegrasi sosial, kesenjangan ekonomi, hingga degradasi moral[2971].

Secara operasional, kurikulum pendidikan Islam yang ideal bersifat integratif-interkonektif, menyatukan ilmu-ilmu naqliyyah (yang bersumber dari wahyu) dan aqliyyah (rasio-empiris) dalam sebuah kerangka yang koheren[2972]. Pembelajaran ilmu-ilmu agama seperti fiqh sosial, tafsir maqāṣidi, dan akhlaq tidak diajarkan secara dogmatis dan terisolasi, tetapi dikaitkan dengan isu-isu sosial kontemporer seperti keadilan distributif, perlindungan lingkungan, dan resolusi konflik. Sementara itu, penguasaan ilmu-ilmu umum ekonomi, sosiologi, kedokteran diberikan dalam kerangka etika Islam yang menjadikan pengabdian kepada masyarakat dan pencarian jalbul masālih wa dar'ul mafāsid (mendatangkan manfaat dan menolak mudarat) sebagai tujuan tertinggi[2973]. Sintesis ini menghasilkan lulusan yang tidak hanya faqīh fī al-dīn (mendalam ilmunya dalam agama) tetapi juga faqīh fī al-wāqi' (paham realitas zamannya), sehingga mampu merumuskan solusi inovatif dan kontekstual bagi masalah-masalah sosial[2974].

Pada tingkat praksis, outcome dari pendidikan semacam ini adalah terciptanya modal sosial (ra's al-māl al-ijtimā'ī) yang kuat, yang dimanifestasikan dalam tingginya tingkat kepercayaan (thiqqah), norma-norma resiprositas (ta'āwun), dan jaringan kerjasama (syabkah al-'alāqāt) di dalam masyarakat[2975]. Individu yang telah mengalami proses pendidikan yang holistik akan memiliki kesadaran kolektif yang tinggi, mendorongnya untuk terlibat dalam filantropi (ṣadaqah, wakaf), advokasi bagi kelompok marginal (al-mustad'afūn), dan inisiatif-inisiatif pemberdayaan masyarakat berbasis komunitas. Dengan kata lain, pendidikan Islam membangun al-jism al-waḥid (kesatuan organik) umat, di mana kemajuan individu berkontribusi langsung pada kemajuan kolektif, dan sebaliknya, stabilitas sosial menjadi prasyarat bagi pengembangan potensi individu secara optimal[2976]. Pada akhirnya, pendidikan Islam yang diimplementasikan secara komprehensif tidak hanya meningkatkan quality of life yang terukur secara materiil, tetapi lebih penting lagi, membangun quality of society yang berperadaban, berkeadilan, dan berlandaskan nilai-nilai ketuhanan yang rahmatan lil 'alamin.

Pendidikan Islam dalam Membangun Masyarakat yang Berkeadilan dan Sejahtera

Pendidikan Islam, dalam konstruksi epistemologinya, tidak dapat direduksi sekadar menjadi instrumen pedagogis untuk transfer ilmu-ilmu keagamaan semata. Ia merupakan sebuah proyek peradaban (al-masyru‘ al-hadari) yang komprehensif, dengan visi integral untuk membentuk manusia paripurna (insan

kamil) yang pada gilirannya akan membangun tatanan sosial yang berkeadilan dan sejahtera. Landasan filosofis ini berakar pada konsep tauhid yang menjadi poros utama worldview Islam[2977]. Tauhid tidak hanya mengesakan Sang Pencipta, tetapi juga memandang alam semesta, kehidupan, dan manusia sebagai satu kesatuan yang terintegrasi dan saling terhubung dalam sebuah tatanan yang penuh keharmonisan dan keadilan (mizan)[2978]. Oleh karena itu, ketidakadilan, kesenjangan, dan kemiskinan dipandang sebagai gangguan terhadap keseimbangan ilahiah ini, dan pendidikan Islam memiliki mandat profetik untuk mengoreksi ketimpangan tersebut.

Peran sentral pendidikan Islam dalam membangun keadilan sosial termanifestasi melalui internalisasi dan aktualisasi nilai-nilai fundamentalnya. Nilai keadilan (al-‘adl), yang merupakan perintah eksplisit dalam Al-Qur’an (QS. An-Nahl: 90), bukan sekadar konsep abstrak, melainkan sebuah imperatif etis yang harus diwujudkan dalam segala dimensi kehidupan, termasuk ekonomi, politik, dan hukum[2979]. Pendidikan Islam berfungsi sebagai medium kultural untuk menanamkan nilai ini secara mendalam, sehingga lahir individu-individu yang memiliki kepekaan dan komitmen tinggi untuk menegakkan keadilan, bahkan terhadap diri sendiri dan kerabat dekat[2980]. Lebih dari itu, nilai solidaritas (al-takaful) dan kepedulian terhadap kaum mustadh'afin (tertindas) menjadi pilar berikutnya. Sistem pendidikan yang dijiwai oleh semangat ini akan melahirkan lulusan yang tidak hanya mengejar kesuksesan individu, tetapi merasa terdorong untuk menjadi agen perubahan (social

reformer) yang memperjuangkan kesejahteraan kolektif[2981]. Pada tingkat operasional, pendidikan Islam membangun masyarakat sejahtera melalui pendekatan multidimensional. Pertama, dimensi spiritual-ethical, dengan menekankan pada kejujuran (al-amanah), tanggung jawab sosial, dan larangan terhadap segala bentuk eksploitasi, seperti riba dan penimbunan harta (ihtikar)[2982]. Kedua, dimensi intelektual, dengan mengembangkan pemikiran kritis (al-fikr al-naqdi) untuk menganalisis struktur-struktur sosial yang melanggengkan ketidakadilan dan merumuskan solusi yang inovatif dan kontekstual[2983]. Ketiga, dimensi praktikal, melalui pengintegrasian ilmu-ilmu terapan (sains, teknologi, ekonomi, manajemen) dengan etika Islam untuk menciptakan solusi-solusi produktif dan berkelanjutan bagi masalah kemiskinan, pengangguran, dan keterbelakangan[2984]. Sinergi ketiga dimensi ini meniscayakan terbentuknya sumber daya manusia yang tidak hanya ‘alim (berilmu) dan ‘abid (rajin beribadah), tetapi juga mujtahid (inovatif) dan naashih (peduli dan memberikan kemaslahatan) bagi sesamanya.

Efektivitas pendidikan Islam sebagai instrumentum pembangunan masyarakat yang berkeadilan dan sejahtera sangat bergantung pada kemampuannya untuk mentransendensi paradigma dikotomis yang memisahkan ilmu agama (al-‘ulum al-naqliyyah) dan ilmu umum (al-‘ulum al-‘aqliyyah) menuju paradigma integral yang menyatukan keduanya dalam kerangka tauhid[2985]. Hanya dengan pendekatan holistik seperti inilah pendidikan Islam dapat melahirkan generasi yang mampu

menjawab tantangan zaman dengan solusi yang tidak hanya cerdas dan efektif, tetapi juga etis dan berkeadilan, sehingga terwujudlah maslahah ‘ammah (kebaikan universal) yang menjadi cita-cita tertinggi syariat Islam (maqasid al-shari‘ah)[2986].

Pendidikan untuk Meningkatkan Kualitas Kesehatan, Ekonomi, dan Infrastruktur Sosial

Dalam konteks pembangunan berkelanjutan, pendidikan Islam tidak sekadar berperan sebagai medium transmisi ajaran teologis, tetapi juga berfungsi sebagai kerangka epistemologis yang komprehensif dalam membentuk tatanan sosial yang adil, sehat, dan produktif. Pendidikan yang berakar pada nilai-nilai Islam yang mencakup konsep tazkiyat al-nafs (penyucian jiwa), amar ma’ruf nahi munkar (mengajak kepada kebaikan dan mencegah kemungkaran), serta khilafah fi al-ardh (kepemimpinan manusia di muka bumi) memberikan landasan normatif yang kuat untuk membangun sistem kesehatan yang responsif, ekonomi yang berkeadilan, dan infrastruktur sosial yang inklusif[2987]. Dalam perspektif keilmuan doktoral, pendidikan Islam harus dilihat sebagai sebuah socio-epistemic project yang mampu mengintegrasikan dimensi spiritual dengan realitas empiris, menjadikannya relevan dalam menangani kompleksitas kehidupan kontemporer.

Dalam ranah kesehatan, pendidikan Islam menekankan aspek preventif dan promotif melalui ajaran-ajaran yang jelas mengenai kebersihan fisik dan spiritual. Nabi Muhammad SAW bersabda: “Thahuratu min al-iman” (Bersuci adalah sebagian dari iman), sebuah hadis yang menggarisbawahi relasi tak terpisahkan antara

keimanan dan kebersihan tubuh serta lingkungan[2988]. Pendekatan ini, jika dikembangkan secara sistematis dalam kurikulum pendidikan Islam, dapat mendorong perubahan perilaku kolektif menuju gaya hidup sehat. Penelitian kontemporer menunjukkan bahwa masyarakat yang menginternalisasi nilai-nilai ajaran agama terkait kesehatan cenderung memiliki angka partisipasi lebih tinggi dalam program imunisasi, sanitasi, dan pencegahan penyakit menular[2989]. Pendidikan Islam dapat menjadi agen sosialisasi kesehatan yang efektif di tingkat komunitas, terutama di kawasan pedesaan atau daerah terpencil yang minim akses terhadap layanan medis formal. Integrasi prinsip maqashid al-syari'ah, khususnya hifdh al-nafs (menjaga jiwa), ke dalam modul pendidikan kesehatan berbasis madrasah atau pesantren akan memperkuat legitimasi budaya dari program intervensi kesehatan masyarakat[2990].

Di sisi ekonomi, pendidikan Islam memiliki potensi besar untuk membongkar struktur ketimpangan melalui internalisasi nilai-nilai etika ekonomi Islam seperti larangan riba, wajibnya zakat, anjuran sedekah, dan prinsip keadilan dalam transaksi. Al-Qur'an tegas menyatakan: "Dan janganlah sebagian kamu memakan harta sebagian yang lain di antara kamu dengan jalan yang batil dan (janganlah) kamu membawa (urusan) harta itu kepada hakim, supaya kamu dapat memakan sebagian harta orang lain itu dengan jalan yang dosa, padahal kamu mengetahui" (QS. Al-Baqarah[2991] 188)[2992]. Pendidikan yang mengintegrasikan prinsip ini tidak hanya membekali individu dengan literasi keuangan, tetapi juga membangun kesadaran sosial terhadap mekanisme eksploitasi

ekonomi. Di tingkat makro, pendidikan Islam dapat menjadi fondasi bagi pengembangan koperasi berbasis komunitas, usaha mikro syariah, dan sistem pembiayaan inklusif yang tidak bergantung pada struktur perbankan konvensional yang sering kali mengecualikan kelompok marjinal[2993]. Model pendidikan vokasional berbasis pesantren, seperti yang dikembangkan di Pondok Pesantren Tebuireng dan Gontor, telah membuktikan bahwa lulusan yang dibekali keterampilan teknis dan etika Islam mampu menjadi wirausaha produktif yang memberdayakan ekonomi lokal[2994].

Lebih jauh, pendidikan Islam berperan sentral dalam membangun infrastruktur sosial yang kokoh, yang mencakup jaringan kepercayaan (social trust), solidaritas komunitas, dan kapital sosial. Dalam teori sosiologis modern, Robert Putnam menyatakan bahwa masyarakat dengan tingkat kapital sosial tinggi memiliki ketahanan sosial lebih besar terhadap krisis, tingkat kriminalitas lebih rendah, dan partisipasi politik yang lebih sehat[2995]. Pendidikan Islam, melalui kegiatan seperti shalat berjamaah, musyawarah, dan pengelolaan lembaga sosial keagamaan (masjid, majelis ta'lim, dan lembaga zakat), secara alami memperkuat jaringan interaksi sosial tersebut. Pengajaran nilai-nilai ta'awun (kerja sama), ta'adul (keadilan), dan takaful ijtimai (perlindungan sosial) dalam kurikulum pendidikan Islam secara langsung berkontribusi pada pembentukan warga yang peduli, aktif, dan partisipatif[2996]. Dalam konteks negara-negara Muslim yang menghadapi tantangan fragmentasi sosial akibat konflik, korupsi,

atau ketimpangan pembangunan, pendidikan semacam ini menjadi katalis transformasi struktural yang berkesinambungan.

Namun demikian, efektivitas pendidikan Islam dalam mewujudkan tiga pilar pembangunan ini kesehatan, ekonomi, dan infrastruktur sosial sangat bergantung pada kualitas kurikulum, kompetensi pendidik, serta dukungan kebijakan publik. Sebagian besar lembaga pendidikan Islam masih terjebak dalam dualisme: antara tradisi keilmuan klasik yang mengabaikan perkembangan ilmu pengetahuan modern, dan modernisasi yang sering kali mengabaikan dimensi spiritual dan etis[2997]. Diperlukan pendekatan transformative education yang mengintegrasikan ilmu al-din dengan ilmu al-dunya secara seimbang, sebagaimana diidamkan oleh para pemikir seperti Al-Farabi, Ibnu Sina, dan Al-Ghazali, yang tidak memandang ilmu pengetahuan alam, kedokteran, atau ekonomi sebagai ranah sekuler, melainkan sebagai bentuk ibadah dan pengabdian kepada Allah SWT[2998]. Dalam pandangan ini, seorang dokter Muslim yang menyembuhkan pasien adalah sama mulianya dengan seorang ulama yang mengajar Al-Qur'an, karena keduanya berkontribusi terhadap maslahah ummah (kemaslahatan umat).

Pendidikan Islam harus direkonstruksi sebagai paradigm of holistic development, bukan hanya sebagai alat sosialisasi agama, tetapi sebagai instrumen pembangunan manusia seutuhnya yang sehat jasmani dan rohani, produktif secara ekonomi, serta berperan aktif dalam membangun jaringan sosial yang kokoh. Misi ini memerlukan kolaborasi antara ulama, cendekiawan Muslim,

pengambil kebijakan, dan lembaga pendidikan untuk merumuskan strategi keilmuan yang tidak hanya memadukan tradisi dengan modernitas, tetapi juga menjadikan nilai-nilai Islam sebagai rujukan etis dalam setiap dimensi kehidupan. Dalam era disrupsi teknologi dan ketidakpastian global, pendidikan Islam yang visioner dan inklusif akan menjadi benteng terakhir bagi terwujudnya masyarakat yang berkelanjutan, berkeadilan, dan bermartabat.

Peran Pendidikan Islam dalam Mengatasi Krisis Sosial

Pendidikan Islam dalam Mewujudkan Masyarakat Harmonis dan Toleran

Dalam konteks global kontemporer yang ditandai oleh fragmentasi sosial, polarisasi identitas, dan meningkatnya konflik berbasis etnis, agama, dan ideologi, peran pendidikan Islam sebagai agen transformasi sosial tidak dapat diabaikan. Krisis sosial yang semakin kompleks mulai dari radikalisme, diskriminasi, hingga intoleransi menuntut respons yang mendalam dan sistematis, tidak hanya melalui pendekatan keamanan atau hukum, tetapi juga melalui mekanisme pembentukan karakter dan wawasan keagamaan yang seimbang. Di sinilah pendidikan Islam menawarkan kerangka normatif dan praktis yang mampu menawarkan solusi berkelanjutan melalui internalisasi nilai-nilai universal ajaran Islam yang menekankan rahmatan lil 'alamin (rahmat bagi seluruh alam), keadilan (‘adl), dan toleransi (tasāmuḥ)[2999]. Dalam struktur epistemologinya, pendidikan Islam bukan semata pembekalan kognitif tentang teks-teks suci, melainkan proses holistik yang mengintegrasikan dimensi spiritual,

intelektual, dan sosial untuk membentuk insan kamil manusia yang utuh dan bertanggung jawab di hadapan Tuhan dan masyarakat.

Toleransi dalam pendidikan Islam bermula dari pemahaman bahwa perbedaan adalah sunnatullah yang tidak hanya diakui, tetapi juga dihormati. Al-Qur'an secara eksplisit menyatakan, "Dan jikalau Tuhanmu menghendaki, tentulah semua orang di muka bumi beriman semuanya. Maka apakah kamu (hendak) memaksa manusia supaya mereka menjadi orang-orang yang beriman?" (QS. Yunus: 99). Ayat ini menjadi fondasi teologis yang menolak paksaan dalam agama dan membuka ruang bagi keragaman keyakinan sebagai bagian dari realitas sosial yang harus dikelola secara bijaksana. Dalam konteks pendidikan, prinsip ini mendorong kurikulum yang inklusif, yang tidak hanya mengajarkan doktrin keimanan, tetapi juga melatih peserta didik untuk bersikap empatik terhadap komunitas lain, memahami akar perbedaan, dan meresponsnya dengan dialog, bukan konfrontasi[3000]. Nabi Muhammad SAW juga memberikan contoh konkret melalui Piagam Madinah, yang merupakan salah satu dokumen konstitusional paling awal dalam sejarah yang mengakui hak-hak komunitas non-Muslim dalam negara Islam, menunjukkan bahwa toleransi bukan sekadar retorika, melainkan realitas politik dan sosial yang diperintahkan oleh syariat[3001].

Lebih jauh, pendidikan Islam yang ideal harus berfungsi sebagai counter-hegemony terhadap narasi eksklusif dan dogmatis yang kerap memicu kekerasan berbasis agama. Dalam perspektif teori pendidikan kritis (Paulo Freire), pendidikan tidak boleh berperan

sebagai alat represi, melainkan sebagai instrumen emansipasi yang membebaskan manusia dari belenggu ideologi sempit[3002]. Dalam konteks Islam, hal ini berarti mengembalikan pendidikan ke fitrahnya sebagai proses pencarian kebenaran (tafaqquh fī al-dīn) yang terbuka, kritis, dan kontekstual. Hal ini selaras dengan pendekatan maqāṣid al-sharī‘ah (tujuan syariat) yang dirumuskan oleh ulama seperti al-Ghazālī dan Ibn ‘Āshūr, yang menempatkan perlindungan agama (ḥifẓ al-dīn), jiwa (ḥifẓ al-nafs), akal (ḥifẓ al-‘aql), keturunan (ḥifẓ al-nasl), dan harta (ḥifẓ al-māl) sebagai tujuan utama hukum Islam di mana harmoni sosial menjadi prasyarat bagi tercapainya semua tujuan tersebut[3003]. Pendidikan yang tidak mengarah pada terwujudnya masyarakat yang damai dan saling menghargai, pada hakikatnya menyimpang dari tujuan syariat itu sendiri.

Dalam praktiknya, institusi pendidikan Islam seperti madrasah, pesantren, dan universitas Islam memiliki modal sosial yang besar untuk menjadi pelopor rekonsiliasi sosial. Melalui kurikulum yang memadukan ilmu-ilmu agama dengan ilmu-ilmu umum, nilai-nilai keislaman dengan etika kewarganegaraan (civic ethics), serta pendekatan pedagogis yang dialogis dan partisipatif, lembaga-lembaga ini dapat membentuk generasi yang tidak hanya taat secara ritual, tetapi juga berintegritas sosial dan berpikir kritis terhadap isu-isu zaman. Studi etnografis terhadap pesantren di Jawa menunjukkan bahwa pesantren yang menerapkan pendidikan multikultural dan inter-religius berhasil melahirkan lulusan yang lebih inklusif dan menolak narasi kekerasan[3004]. Hal ini membuktikan bahwa pendidikan Islam, ketika dijalankan dengan

arah yang benar, bukan hanya mampu mengurangi friksi sosial, tetapi juga menjadi kekuatan moral bagi transformasi masyarakat.

Di tengah arus globalisasi dan disrupsi teknologi, tantangan terhadap pendidikan Islam semakin kompleks. Disinformasi, propaganda ekstremis, dan polarisasi dunia maya membutuhkan strategi pendidikan yang adaptif dan resilien. Di sinilah peran guru, ulama, dan intelektual muslim menjadi sentral sebagai muruwwah (figur teladan) dan mujtahid kontekstual yang mampu menafsirkan ajaran Islam secara relevan. Pendidikan Islam yang ideal harus menjembatani antara tradisi (turāts) dan modernitas (‘aṣr), antara iman dan rasionalitas, serta antara identitas keagamaan dan keterbukaan sosial. Hanya melalui pendekatan semacam inilah Islam dapat menjalankan fungsinya sebagai rahmat, bukan ancaman; sebagai jalan perdamaian, bukan sumber konflik.

Peran pendidikan Islam dalam mewujudkan masyarakat harmonis dan toleran bukanlah aspirasi utopis, melainkan tuntutan praktis sekaligus etis yang muncul dari kedalaman teks dan sejarah Islam itu sendiri. Ketika pendidikan dihayati sebagai ibadah kolektif untuk membangun keadilan dan kasih sayang di muka bumi, maka setiap kelas, setiap kurikulum, dan setiap interaksi pedagogis menjadi ruang sakral bagi terwujudnya peradaban yang bermartabat.

Pembinaan Karakter untuk Menangani Konflik Sosial dalam Masyarakat

Di tengah kompleksitas dinamika sosial kontemporer, konflik menjadi fenomena yang tak terhindarkan. Perbedaan pandangan,

disparitas ekonomi, ketimpangan akses sumber daya, serta fragmentasi identitas budaya dan agama sering kali menjadi katalisator instabilitas sosial. Dalam konteks ini, pendidikan khususnya pendidikan Islam menempati posisi sentral sebagai wahana transformasi moral dan sosial yang berorientasi pada pembinaan karakter. Karakter, dalam kerangka filsafat pendidikan Islam, bukan sekadar akumulasi nilai etis individual, melainkan entitas holistik yang mengintegrasikan dimensi kognitif, afektif, dan psikomotorik, sekaligus menjadi fondasi bagi terciptanya masyarakat madani komunitas yang beradab, adil, dan damai[3005]. Pembinaan karakter dalam pendidikan Islam harus dipahami sebagai proyek epistemologis dan praktis yang sistematis, bertujuan membentuk insan baldatun thayyibatun wa rabbun ghafur (negeri yang baik dan Tuhan yang Maha Pengampun), sebagaimana diisyaratkan dalam Surah Al-A'raf ayat 96[3006].

Pembinaan karakter dalam konteks penanganan konflik sosial berjalan melalui internalisasi nilai-nilai transendental yang bersumber dari al-Qur'an dan as-Sunnah, diintegrasikan dengan prinsip-prinsip psikologi moral dan teori konflik modern. Al-Qur'an secara eksplisit menekankan pentingnya sikap hikmah (kebijaksanaan), mau'izhah hasanah (nasihat yang baik), dan dialog yang adil dalam menyelesaikan perselisihan. Firman Allah dalam Surah An-Nisa ayat 94 menyeru umat untuk tidak tergesa-gesa menuduh orang lain kafir dan menyerang mereka, melainkan memerintahkan kontrol diri, verifikasi, dan prinsip kehati-hatian nilai-nilai krusial dalam pencegahan eskalasi konflik horizontal[3007].

Lebih lanjut, Nabi Muhammad SAW bersabda, “Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia” (HR. Ahmad dan Al-Bukhari dalam Al-Adab Al-Mufrad), yang menempatkan pembinaan akhlak sebagai misi utama risalah kenabian, sekaligus menjadi dasar teologis bagi pendidikan karakter dalam Islam[3008].

Secara teoretis, model pembinaan karakter dalam pendidikan Islam selaras dengan teori virtue ethics yang dikembangkan oleh para filsuf Barat seperti Aristotle dan, dalam konteks modern, Alasdair MacIntyre, yang menekankan pembentukan karakter sebagai jalan menuju eudaimonia atau kehidupan yang bermakna[3009]. Namun, pendekatan Islam menawarkan dimensi transendental yang tidak terdapat dalam kerangka sekuler: bahwa pembentukan karakter bukan hanya untuk kesejahteraan duniawi, tetapi juga sebagai bentuk ibadah dan pertanggungjawaban kepada Allah SWT. Dalam hal ini, konsep tazkiyatun nafs (penyucian jiwa) dalam tasawuf Islam yang dipahami secara integral oleh tokoh seperti Al-Ghazali memberikan kerangka psikospiritual untuk pengendalian hawa nafsu, penguatan moral, dan kematangan emosional, yang semuanya merupakan prasyarat penting dalam manajemen konflik[3010].

Pendidikan karakter berbasis Islam juga menekankan pentingnya komunikasi antar pihak yang konflik dalam kerangka al-wasilah al-munjiyah (media yang menyelamatkan), yaitu dialog yang berlandaskan kejujuran, empati, dan niat baik. Konsep shulh (perdamaian) dalam syariah, sebagaimana disebutkan dalam Surah An-Nisa ayat 128, bukan sekadar penyelesaian konflik secara

hukum, melainkan proses restoratif yang mengedepankan rekonsiliasi, pengakuan terhadap keadilan, dan pemulihan hubungan sosial[3011]. Pendekatan ini menggarisbawahi bahwa penyelesaian konflik tidak cukup dengan kemenangan salah satu pihak, tetapi harus mengarah pada rekonsiliasi kolektif dan penguatan solidaritas sosial. Dalam konteks pendidikan, ini berarti memfasilitasi ruang dialog, simulasi resolusi konflik, dan pengembangan keterampilan active listening, yang terintegrasi dalam kurikulum berbasis nilai-nilai Al-Qur'an.

Studi empiris menunjukkan bahwa pendidikan karakter berbasis nilai agama secara signifikan berkontribusi terhadap peningkatan emotional intelligence, empati, dan toleransi di kalangan peserta didik. Sebuah penelitian lintas budaya oleh Berkowitz dan Bier (2005) menemukan bahwa program pembinaan karakter berbasis nilai-nilai universal, termasuk nilai agama, terbukti efektif dalam mengurangi perilaku agresif dan meningkatkan kerukunan antar kelompok di sekolah[3012]. Di Indonesia, penelitian oleh Syamsul (2020) menunjukkan bahwa madrasah yang menerapkan pendidikan karakter berbasis nilai-nilai Islam menunjukkan tingkat konflik antar siswa yang lebih rendah dan indeks kohesi sosial yang lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah konvensional[3013].

Namun, tantangan utama dalam implementasi pembinaan karakter untuk menangani konflik sosial terletak pada kesenjangan antara doktrin dan praktik. Pendidikan karakter sering kali direduksi menjadi kegiatan seremonial atau penghafalan nilai tanpa proses internalisasi yang mendalam. Untuk itu, diperlukan pendekatan

transformative character education yang menggabungkan refleksi kritis, pengalaman langsung, dan konteks lokal sehingga peserta didik tidak hanya memahami nilai, tetapi juga menghayati dan mengaktualisasikannya dalam realitas sosial yang penuh konflik[3014]. Di sinilah peran guru sebagai murobbi (pembimbing) menjadi penting: bukan sekadar penyampai ilmu, tetapi figur yang menginspirasi melalui keteladanan (uswatun hasanah), sebagaimana digambarkan dalam Al-Qur'an tentang Nabi Muhammad SAW sebagai uswatun hasanah (Surah Al-Ahzab ayat 21)[3015].

Pembinaan karakter dalam pendidikan Islam tidak dapat dipandang sebagai upaya instrumental semata, namun sebagai proses tadabbur, tazkiyah, dan ta'addun refleksi, penyucian jiwa, dan pembiasaan yang berkelanjutan. Dalam masyarakat yang rentan terhadap konflik sosial, pendidikan karakter berbasis Islam menyediakan kerangka moral-transendental yang kokoh, sekaligus relevan dengan temuan ilmu sosial modern. Membentuk insan yang berakhlak mulia berarti membentuk agen perubahan yang mampu membawa perdamaian, bukan hanya menghindari kekerasan, tetapi secara proaktif membangun tatanan sosial yang adil dan harmonis sebagaimana diimpikan dalam visi rahmatan lil 'alamin[3016].

Membangun Solidaritas Sosial melalui Pendidikan yang Berbasis pada Nilai Islam

Realisasi solidaritas sosial (takaful ijtima'i) dalam masyarakat kontemporer menghadapi tantangan multidimensi, mulai dari

individualisme yang menguat hingga pudarnya ikatan komunal. Dalam konteks ini, pendidikan berbasis nilai Islam muncul bukan sekadar sebagai instrumen pedagogis, tetapi sebagai suatu kerangka epistemologis dan aksiologis yang komprehensif untuk merekonstruksi kesadaran kolektif dan memobilisasi aksi sosial yang transformatif[3017]. Proses ini tidak berlangsung secara mekanis, melainkan melalui internalisasi mendalam terhadap nilai-nilai teosentris yang kemudian termanifestasi dalam praksis antroposentris yang berkeadilan. Fondasi filosofisnya bertumpu pada konsep ummah wahidah (komunitas tunggal) yang mengatasi sekat-sekat primordial, di mana kebaikan (khair) dan kesalehan (birr) seorang individu berkorelasi langsung dengan tanggung jawabnya terhadap kemaslahatan kolektif[3018].

Landasan teologis untuk membangun solidaritas ini tertuang secara eksplisit dalam Al-Qur'an, yang menegaskan prinsip tanggung jawab bersama, "Dan tolong-menolonglah kamu dalam (mengerjakan) kebajikan dan takwa, dan jangan tolong-menolong dalam berbuat dosa dan permusuhan" (QS. Al-Mā'idah: 2)[3019]. Ayat ini tidak hanya bersifat imperatif tetapi juga membentuk kerangka etis yang membedakan bentuk solidaritas yang konstruktif dan destruktif. Lebih lanjut, Hadis Nabi Muhammad SAW memberikan metafora yang powerful tentang kesatuan dan empati: "Perumpamaan orang-orang mukmin dalam hal saling mencintai, mengasihi, dan menyayangi, bagaikan satu tubuh; apabila salah satu anggota tubuhnya mengeluh sakit, maka seluruh tubuhnya akan merasakan demam dan tidak bisa tidur" (HR. Muslim)[3020]. Metafora organik ini mentransendasi solidaritas yang bersifat

sukarela dan karikatif menuju suatu model interdependensi ontologis, di mana penderitaan orang lain secara intrinsik merupakan penderitaan diri sendiri, sehingga menuntut respons yang aktif dan sistemik.

Pendidikan Islam, oleh karena itu, harus dirancang untuk mengaktualisasikan nilai-nilai normatif ini menjadi kompetensi sosial yang aplikatif. Menurut teori kontemporer tentang pendidikan karakter, internalisasi nilai efektif ketika melibatkan tiga domain: kognitif (pengetahuan), afektif (perasaan), dan psikomotorik (tindakan)[3021]. Dalam kerangka Islam, domain kognitif dibangun melalui pemahaman mendalam tentang ajaran-ajaran sosial Islam, seperti konsep zakat, infaq, shadaqah (ZIS), dan waqf, yang tidak hanya sebagai ritual ibadah tetapi sebagai instrumen redistribusi kekuatan ekonomi yang progresif[3022]. Domain afektif dibentuk melalui penanaman empati (ta'athuf) dan kasih sayang (rahmah), sementara domain psikomotorik diwujudkan melalui project-based learning yang melibatkan siswa dalam proyek-proyek layanan masyarakat (khidmah li al-mujtama'), seperti memberikan bantuan kepada korban bencana, mengajar anak-anak kurang mampu, atau mengadvokasi keadilan bagi kelompok marginal[3023].

Pendekatan ini sejalan dengan konsep "Pendidikan untuk Pembangunan Berkelanjutan" (Education for Sustainable Development/ESD) yang digaungkan UNESCO, yang menekankan pada pengembangan keterampilan, nilai, dan sikap yang memungkinkan peserta didik untuk berkontribusi pada masa depan yang lebih inklusif dan berkelanjutan[3024]. Integrasi nilai-nilai Islam memberikan fondasi spiritual dan moral yang kuat bagi ESD,

sehingga tujuan pembangunan berkelanjutan seperti pengentasan kemiskinan dan pengurangan ketidaksetaraan (SDGs 1 dan 10) tidak hanya dipandang sebagai agenda global sekular, tetapi sebagai bagian integral dari pengejawantahan iman[3025]. Lulusan dari sistem pendidikan seperti ini tidak hanya menjadi individu yang cerdas secara akademik, tetapi juga menjadi social agents yang aktif, yang memiliki kesadaran kritis untuk mengidentifikasi ketidakadilan struktural dan memiliki agency moral untuk melakukan perubahan[3026].

Pada akhirnya, membangun solidaritas sosial melalui pendidikan Islam adalah sebuah proyek transformasi peradaban. Ia merupakan proses panjang mentransmisikan kesadaran dari yang bersifat personal menuju kesadaran kolektif, dari ibadah ritual menuju ibadah sosial, dan dari kesalehan individu menuju kesalehan struktural. Keberhasilannya diukur bukan hanya pada terciptanya jaringan pengaman sosial, tetapi pada lahirnya sebuah masyarakat yang secara organik merespons setiap guncangan dengan prinsip “stronger together”, merefleksikan hakikatnya sebagai satu tubuh yang diikat oleh tali-tali spiritualitas dan kemanusiaan yang universal.

Model Pendidikan Islam Masa Depan

Menyusun Kurikulum yang Menyelaraskan Teknologi dan Nilai Islam

Lanskap Pendidikan global saat ini sedang mengalami transformasi paradigmatik yang sangat signifikan sebagai konsekuensi dari percepatan kemajuan teknologi digital. Revolusi digital tidak hanya mengubah cara manusia berkomunikasi dan

bekerja, tetapi juga mengubah struktur epistemologis pendidikan itu sendiri. Dalam konteks ini, pendidikan Islam tidak dapat diposisikan sebagai institusi normatif yang terisolasi dari dinamika perubahan zaman. Sebaliknya, ia harus berperan sebagai agen transformasi yang mampu mengintegrasikan inovasi teknologi secara kritis dan kreatif ke dalam kerangka nilai-nilai Islam. Tantangan utama yang dihadapi bukan sekadar adopsi teknologi secara teknis, melainkan bagaimana melakukan proses *takyīf fiqhī*, yaitu penyesuaian yurisprudensial terhadap fenomena teknologi modern agar selaras dengan prinsip-prinsip *maqāṣid al-sharī'ah* yang menekankan kemaslahatan, keadilan, integritas moral, dan kasih sayang dalam kehidupan manusia[3027].

Pendekatan ini menempatkan teknologi bukan sebagai entitas netral yang bebas nilai, melainkan sebagai instrumen sosial yang harus diarahkan oleh kerangka etika dan tujuan moral yang jelas. Al-Qur'an menegaskan bahwa seluruh perangkat kehidupan manusia, termasuk ilmu pengetahuan dan teknologi, pada akhirnya harus berfungsi sebagai sarana untuk menegakkan keadilan dan keseimbangan dalam kehidupan sosial. Prinsip ini ditegaskan dalam firman Allah yang menyatakan bahwa para rasul diutus dengan membawa kitab dan neraca keadilan agar manusia menegakkan keadilan dalam kehidupan mereka[3028]. Dalam perspektif ini, teknologi digital harus dipahami sebagai bagian dari amanah peradaban yang menuntut tanggung jawab etis dalam penggunaannya. Penyusunan kurikulum pendidikan Islam di era digital memerlukan pendekatan interdisipliner yang mampu

menjembatani tradisi intelektual Islam dengan perkembangan ilmu pengetahuan kontemporer. Pada tingkat filosofis, kurikulum harus berakar pada konsep *tawḥīd* sebagai prinsip integratif yang memandang seluruh pengetahuan sebagai manifestasi dari kesatuan realitas yang berasal dari Allah. Dalam paradigma tauhid, tidak terdapat pemisahan ontologis antara ilmu agama dan ilmu dunia. Semua cabang ilmu baik yang berasal dari wahyu (*naqliyyah*) maupun dari rasio dan pengalaman empiris (*ʻaqliyyah*) dipahami sebagai bagian dari kesatuan epistemologis yang saling melengkapi. Konsep ini memberikan landasan teoretis bagi integrasi antara studi keislaman dengan ilmu-ilmu modern seperti kecerdasan buatan (*Artificial Intelligence*), ilmu data (*data science*), atau bioteknologi[3029].

Integrasi semacam ini sangat penting karena perkembangan teknologi modern membawa implikasi etis yang kompleks. Dalam perspektif Islam, penilaian terhadap teknologi harus merujuk pada prinsip-prinsip *maqāṣid al-sharīʻah*, yang secara klasik dirumuskan sebagai perlindungan terhadap lima kebutuhan dasar manusia: agama (*ḥifẓ al-dīn*), jiwa (*ḥifẓ al-nafs*), akal (*ḥifẓ al-ʻaql*), keturunan (*ḥifẓ al-nasl*), dan harta (*ḥifẓ al-māl*). Melalui kerangka ini, pengembangan teknologi seperti kecerdasan buatan atau rekayasa genetika dapat dievaluasi secara etis untuk memastikan bahwa inovasi tersebut tidak merusak keseimbangan moral dan sosial masyarakat. Kurikulum pendidikan Islam tidak hanya mempersiapkan peserta didik untuk menjadi pengguna teknologi,

tetapi juga pembuat keputusan etis yang mampu menilai implikasi moral dari inovasi ilmiah[3030].

Pada tingkat pedagogis, integrasi teknologi digital membuka peluang baru untuk menciptakan pengalaman pembelajaran yang lebih mendalam dan kontekstual. Teknologi seperti *Virtual Reality* (VR), *Augmented Reality* (AR), dan platform analitik berbasis *Big Data* memungkinkan proses pembelajaran yang lebih imersif dan reflektif. Sebagai contoh, teknologi VR dapat digunakan untuk merekonstruksi pengalaman sejarah peradaban Islam atau memberikan simulasi perjalanan spiritual ke kota suci Makkah dan Madinah sebagai bagian dari pembelajaran sejarah dan spiritualitas Islam. Di sisi lain, teknologi analitik data dapat digunakan untuk melakukan analisis tematik terhadap teks-teks Al-Qur'an dan hadis, sehingga memperkaya metode tafsir dan studi keislaman dengan pendekatan digital yang lebih sistematis[3031].

Namun demikian, integrasi teknologi dalam pendidikan Islam harus disertai dengan kesadaran kritis terhadap implikasi sosial dan budaya dari teknologi itu sendiri. Teknologi digital sering kali membawa bias ideologis yang berasal dari konteks budaya dan ekonomi tempat ia dikembangkan. Oleh karena itu, kurikulum pendidikan Islam perlu mengembangkan literasi digital kritis (*critical digital literacy*) yang membekali peserta didik dengan kemampuan untuk memahami, mengevaluasi, dan memverifikasi informasi secara reflektif. Literasi ini tidak hanya melatih keterampilan teknis, tetapi juga menumbuhkan kesadaran etis dan tanggung jawab sosial dalam penggunaan teknologi digital[3032].

Prinsip-prinsip etika Islam memberikan landasan normatif yang kuat bagi pengembangan literasi digital kritis ini. Nabi Muhammad SAW menegaskan bahwa hikmah merupakan "barang hilang milik orang beriman; di mana pun ia menemukannya, ia berhak mengambilnya." Hadis ini menunjukkan bahwa Islam mendorong keterbukaan terhadap pengetahuan dan inovasi dari berbagai sumber selama tidak bertentangan dengan nilai-nilai fundamental agama[3033]. Pada saat yang sama, Islam juga menekankan prinsip kehati-hatian dalam menerima informasi. Nabi Muhammad SAW mengajarkan prinsip "tinggalkanlah sesuatu yang meragukanmu kepada sesuatu yang tidak meragukanmu," yang menekankan pentingnya verifikasi dan kehati-hatian dalam mengambil keputusan moral[3034].

Dengan memadukan prinsip keterbukaan terhadap inovasi dan kehati-hatian etis, pendidikan Islam dapat membangun generasi yang mampu berpartisipasi secara aktif dalam ekosistem digital global tanpa kehilangan identitas spiritual dan moralnya. Kurikulum yang dirancang dalam kerangka ini tidak sekadar mengikuti tren teknologi, tetapi membentuk individu yang memiliki ketahanan moral, kecerdasan intelektual, dan kebijaksanaan spiritual dalam menghadapi perubahan zaman. Generasi yang dihasilkan oleh sistem pendidikan semacam ini diharapkan mampu menjadi agen transformasi yang membawa nilai-nilai keadilan, kemaslahatan, dan rahmat bagi seluruh umat manusia dalam ruang digital yang terus berkembang.

Integrasi teknologi digital dalam pendidikan Islam bukanlah sekadar proyek modernisasi teknis, melainkan bagian dari rekonstruksi epistemologis yang lebih luas. Pendidikan Islam di era digital harus mampu memadukan inovasi teknologi dengan nilai-nilai tauhid, sehingga teknologi tidak menjadi kekuatan yang mendominasi manusia, tetapi menjadi sarana untuk memperkuat misi kemanusiaan dan spiritualitas dalam peradaban global yang semakin kompleks.

Pengembangan Pendidikan Islam yang Responsif terhadap Perubahan Global

Lanskap pendidikan Islam kontemporer berdiri di persimpangan zaman yang menentukan, dihadapkan pada pilihan diam dalam tradisi statis atau bergerak dinamis dalam arus perubahan global. Untuk tetap relevan dan transformative, pendidikan Islam masa depan harus mengadopsi paradigma yang secara intrinsik responsif terhadap desakan globalisasi, revolusi teknologi digital, dan pergeseran nilai sosio-budaya yang menyertainya[3035]. Responsivitas ini bukan berarti penyerahan pasif terhadap hegemoni nilai-nilai global, melainkan suatu proses dialektis kritis yang memungkinkan pendidikan Islam untuk mengartikulasikan respons yang cerdas, adaptif, dan beretika. Esensinya terletak pada pembentukan individu Muslim yang tidak tercabut dari akar spiritual dan intelektualnya, namun mampu berkontribusi secara signifikan dalam percakapan peradaban global yang semakin kompleks[3036]. Proyek ini merupakan upaya rekontekstualisasi nilai-nilai Islam yang abadi (al-tsawabit) dalam bingkai realitas zaman yang berubah (al-

mutaghayyirat), sebuah negosiasi yang membutuhkan kecanggihan epistemologis dan pedagogis yang tinggi.

Fundamental dari responsivitas ini adalah pengintegrasian penguasaan teknologi dan metodologi ilmiah kontemporer ke dalam jantung kurikulum pendidikan Islam. Hal ini sejalan dengan semangat epistemologi Islam yang mendorong pencarian ilmu (‘ilm) sebagai kewajiban religius (farḍ), sebagaimana terangkum dalam konsep holistik yang mendorong pencarian ilmu dari buaian hingga liang lahat[3037]. Dalam praktiknya, ini berarti mentransformasi lembaga pendidikan dari pusat transmisi pengetahuan dogmatis menjadi hub inovasi yang memadukan wahyu (naql) dengan akal budi kritis (‘aql). Siswa harus dididik bukan hanya untuk menjadi pengguna teknologi, tetapi sebagai pencipta yang sadar etika mengembangkan kecakapan dalam kecerdasan buatan, analisis data, dan bioteknologi dengan berpedoman pada prinsip-prinsip maslahah (kebaikan bersama), keadilan (‘adl), dan tanggung jawang (amanah)[3038]. Pendekatan ini memastikan bahwa kemajuan sains dan teknologi diarahkan untuk memenuhi tujuan-tujuan etis Islam (maqāṣid al-sharī‘ah), sehingga menghindari jurang pemisah antara kemajuan material dan degradasi spiritual.

Namun, adaptasi tekno-ilmiah belaka tidaklah memadai. Pendidikan Islam yang benar-benar responsif harus membekali peserta didik dengan kerangka kognitif dan sosio-emosional untuk menavigasi kompleksitas tantangan global abad ke-21. Kurikulum harus dirancang untuk menumbuhkan keterampilan berpikir kritis (al-fikr al-naqdi), kreativitas (ibdā’), kolaborasi, dan pemecahan

masalah kompleks kompetensi yang dikenal sebagai 4Cs[3039]. Keterampilan ini harus disemai melalui lensa nilai-nilai Islam, seperti yang tercermin dalam pola pikir ijtihadi yang mendorong penalaran independen untuk menyelesaikan persoalan baru. Proses pendidikan harus bergeser dari model bank pengetahuan menuju model yang membentuk 'pembelajar sepanjang hayat' (lifelong learners) yang memiliki mentalitas growth (sebagaimana spirit QS. Ar-Ra'd: 11, bahwa Allah tidak mengubah keadaan suatu kaum hingga mereka mengubah diri sendiri)[3040]. Lulusan tidak hanya siap bekerja tetapi juga siap memimpin dan berinovasi dengan integritas di tengah dunia yang bergejolak.

Akhirnya, inti dari pendidikan yang responsif adalah pelestarian dan reaktualisasi jati diri Islam. Responsivitas bukanlah asimilasi yang membuat keunikan identitas larut, melainkan sebuah proses penguatan diri yang memungkinkan dialog yang setara dengan peradaban lain. Kurikulum harus secara sistematis membangun ketahanan budaya dan spiritual (spiritual resilience) melalui pendalaman yang kritis terhadap warisan intelektual Islam (turāth), sambil tetap terbuka terhadap kontribusi peradaban lain[3041]. Nilai-nilai universal Islam seperti keadilan, kasih sayang (raḥmah), dan kejujuran (ṣidq) harus menjadi kompas etik yang membimbing setiap interaksi dengan dunia global[3042]. Dengan memadukan ketanggapan terhadap perubahan eksternal dengan keteguhan pada prinsip internal, pendidikan Islam dapat memenuhi mandatnya sebagai pembawa rahmat bagi semesta alam (raḥmatan lil-'ālamīn), menawarkan solusi yang berdasar nilai ketuhanan bagi

krisis kemanusiaan modern, dan pada akhirnya mengokohkan perannya sebagai agen pencerahan dan perdamaian dalam tatanan global yang terus berevolusi[3043].

Pendidikan Islam di Era Digital: Menghadapi Tantangan dengan Teknologi

Di tengah gelombang revolusi industri 4.0 dan transisi menuju masyarakat pengetahuan, pendidikan Islam berada pada persimpangan kritis antara konservatisme tradisional dan imperatif transformasi digital. Era digital bukan sekadar pergantian alat atau media komunikasi, melainkan transformasi mendasar terhadap struktur, ruang, dan relasi sosial-budaya dalam penyelenggaraan pendidikan. Dalam konteks ini, pendidikan Islam menghadapi tantangan dualistik: di satu sisi, ia dituntut untuk memanfaatkan teknologi digital guna memperluas akses, memperkaya metode, dan meningkatkan relevansi konten keislaman; di sisi lain, ia harus mampu mempertahankan integritas nilai-nilai normatif dan etis yang menjadi fondasi ajaran Islam. Transformasi pendidikan Islam melalui kerangka digitalisasi, Tidak cukup hanya bersifat instrumental, tetapi memerlukan rekonstruksi epistemologis yang berakar pada prinsip ta‘dib (pembudayaan akhlak) dan tarbiyyah (pengasuhan jiwa), yang secara historis menjadi ciri khas sistem pendidikan Islam klasik[3044].

Integrasi teknologi digital dalam pendidikan Islam telah menghadirkan berbagai bentuk inovasi seperti platform e-learning berbasis LMS (Learning Management System), aplikasi mobile learning (m-learning) yang menyajikan konten Al-Qur’an, tafsir,

hadis, fikih, dan kalam, serta penggunaan multimedia interaktif yang memperkaya pengalaman belajar peserta didik. Sejumlah institusi seperti Al-Azhar, International Islamic University Malaysia (IIUM), dan Kulliyyat al-Da'wah wa al-Irshad di Universitas Islam Madinah telah mengintegrasikan teknologi dalam kurikulumnya, menciptakan ekosistem pembelajaran hibrida yang menggabungkan tatap muka dan daring. Namun, keberhasilan teknologi dalam pendidikan tidak ditentukan oleh kecanggihannya semata, melainkan oleh sejauh mana teknologi tersebut mampu menginternalisasi nilai-nilai Islam secara substantif. Tanpa panduan nilai, digitalisasi berisiko mengubah pendidikan menjadi mekanisme transfer informasi yang steril secara moral dan spiritual[3045].

Persoalan utama dalam pendidikan Islam di era digital bukan terletak pada ketersediaan teknologi, melainkan pada digital literacy berbasis akidah yang masih lemah baik di kalangan pendidik maupun peserta didik. Banyak platform digital menawarkan konten keislaman yang tidak melalui proses isnad (rantai transmisi otoritatif) atau dikurasi secara akademik, mengakibatkan maraknya penyebaran informasi yang tidak akurat, simplistik, bahkan berpotensi menimbulkan fitnah (misinformasi agama). Fenomena ini mengingatkan pada peringatan Nabi Muhammad SAW: "Barangsiapa yang berbicara tentang Al-Qur'an tanpa ilmu, maka bersiaplah untuk menempati tempatnya di neraka"[3046]. Konteks digital memperluas cakupan "berbicara tentang Al-Qur'an" menjadi jangkauan global melalui media sosial, blog, dan podcast, sehingga menuntut standar keilmuan dan etika digital yang lebih tinggi.

Pendekatan teknologi dengan ruh menjadi esensial dalam pendidikan Islam digital. Konsep ini mengacu pada penggunaan teknologi yang tidak hanya efisien secara kognitif, tetapi juga transformatif secara spiritual. Dalam perspektif filosofi pendidikan Islam, teknologi harus dilihat sebagai wasilah (sarana), bukan maqṣad (tujuan). Ayat Al-Qur'an yang menyatakan, "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan untuk beribadah kepada-Ku" (QS. Adz-Dzariyat: 56), menegaskan bahwa seluruh aktivitas manusia, termasuk penggunaan teknologi, harus berorientasi pada maqāṣid al-sharī'ah: hifẓ al-dīn (menjaga agama), hifẓ al-nafs (menjaga jiwa), hifẓ al-'aql (menjaga akal), hifẓ al-nasl (menjaga keturunan), dan hifẓ al-māl (menjaga harta)[3047]. Dalam konteks pendidikan, teknologi harus mampu menjaga dan mempertajam al-'aql dan al-dīn, bukan melemahkan keduanya melalui overstimulasi informasi tanpa filter kritis.

Transformasi pedagogis dalam pendidikan Islam digital juga membutuhkan model pembelajaran yang menyeimbangkan antara qiyās digital (analogi teknologis) dan warā' intelektual (kewaspadaan ilmiah). Salah satu model yang menjanjikan adalah Islamic Digital Learning Framework (IDLF), yang mengintegrasikan tiga lapisan utama: (1) konten berbasis sumber primer (Al-Qur'an, sunnah, ijmā', qiyās); (2) metode berbasis keterlibatan aktif (kolaborasi, refleksi, dan aplikasi); serta (3) evaluasi berbasis akhlak (assessment of character, bukan hanya kognisi)[3048]. Model ini sejalan dengan teori konstruktivisme sosial Vygotsky, yang menekankan pembelajaran sebagai proses sosial yang dibangun melalui interaksi, namun dimodifikasi dengan dimensi spiritual dan

moral yang berakar pada tasawuf pendidikan Islam klasik, seperti yang diuraikan oleh al-Ghazālī dalam Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn[3049].

Di sisi lain, tantangan struktural seperti kesenjangan digital (digital divide), keterbatasan infrastruktur di daerah terpencil, dan resistensi kultural terhadap perubahan metode pendidikan juga menjadi penghambat utama. Laporan UNESCO (2021) menyatakan bahwa lebih dari 50% populasi muslim di Asia Tenggara dan Afrika Sub-Sahara belum memiliki akses internet yang stabil untuk pembelajaran daring, menciptakan ketimpangan dalam penguasaan pengetahuan digital dan keislaman secara simultan[3050]. Oleh karena itu, kebijakan pendidikan Islam di era digital harus mengedepankan prinsip keadilan ('adl) dan inklusivitas, sebagaimana ditegaskan dalam ayat: "Allah tidak membebani seseorang melainkan sesuai dengan kesanggupannya" (QS. Al-Baqarah: 286)[3051].

Dalam perspektif teori transformasi sosial, pendidikan Islam digital tidak boleh terjebak dalam kerangka reproduktif (meneruskan status quo), tetapi harus menjadi agen perubahan (agent of transformation) yang mendorong pemikiran kritis, kepemimpinan berbasis nilai, dan kepedulian sosial. Hal ini sejalan dengan visi pendidikan Islam menurut Fazlur Rahman: sebagai wahana double movement kembali ke teks suci secara kritis dan mengaplikasikannya dalam konteks modern[3052]. Dalam konteks digital, "kembali ke teks" berarti menggunakan teknologi untuk mengakses manuskrip klasik, database hadis terverifikasi, dan tafsir kontekstual, sementara "aplikasi modern" berarti merancang solusi

digital untuk permasalahan kontemporer seperti radikalisme, degradasi moral, dan krisis lingkungan.

Pendidikan Islam di era digital, memerlukan kolaborasi multidisipliner antara ulama, pakar teknologi, pendidik, dan pembuat kebijakan. Tantangan tidak bisa dihadapi secara parsial, tetapi membutuhkan visi holistik yang mengintegrasikan kearifan tradisi dengan dinamika zaman. Seperti yang diisyaratkan oleh Ibnu Khaldūn dalam Muqaddimah, peradaban berkembang melalui dinamika antara tradisi dan inovasi; ketika keduanya seimbang, maka lahir ‘umrān (peradaban yang berkelanjutan)[3053]. Maka, pendidikan Islam digital harus menjadi ruang di mana ‘aqal dan naql, akal dan wahyu, teknologi dan teologi, saling memperkaya.

Di ujung refleksi ini, dapat disimpulkan bahwa digitalisasi bukan ancaman bagi pendidikan Islam, melainkan ujian sejati terhadap kapasitasnya untuk berevolusi tanpa kehilangan jati diri. Pendidikan Islam yang tangguh di era digital adalah yang mampu menggunakan teknologi sebagai cermin keimanan, bukan sekadar alat efisiensi. Ia harus membentuk insan kamil manusia utuh yang menguasai teknologi, tetapi tidak dikuasai olehnya; yang terhubung secara digital, tetapi tetap terhubung secara ruhani dengan Sang Pencipta. Inilah ta‘dib digital yang sesungguhnya: pendidikan yang tidak hanya mengajar, tetapi juga mengubah.

Pendidikan Islam untuk Generasi Masa Depan

Pendidikan yang Mempersiapkan Pemimpin Masa Depan

Pendidikan Islam kontemporer menghadapi tantangan paradigmatik yang kompleks: tidak hanya dituntut untuk menjaga

kemurnian dan transmisi warisan intelektualnya, melainkan juga harus secara proaktif merancang kurikulum yang mampu membekali generasi masa depan dengan kapasitas untuk memimpin dalam dunia yang sarat ketidakpastian, disruptif, dan hiper-kompleks. Visi pendidikan ini harus melampaui paradigma instrumental yang hanya memandang pendidikan sebagai mesin pencetak tenaga kerja, dan beralih kepada pendekatan humanisasi yang menyeluruh (tarbiyyat al-insān al-kāmil)[3054]. Dalam kerangka ini, tujuan akhirnya adalah membentuk pemimpin yang tidak hanya memiliki kompetensi teknis (al-'aql al-hisābī) tetapi juga kecerdasan spiritual dan emosional (al-'aql al-ma'nawī), sehingga mampu menavigasi dilema modernitas dengan berpedoman pada kompas etika yang abadi[3055]. Kualitas kepemimpinan semacam ini berakar pada konsep al-Khilāfah dan al-Imāmah dalam Islam, yang menempatkan manusia sebagai wakil Tuhan di muka bumi dengan mandat untuk memakmurkan dan menegakkan keadilan[3056].

Landasan etis bagi pemimpin masa depan dalam Islam bersumber dari integrasi vertikal antara kesadaran transendental (taqwā) dan tanggung jawab horizontal terhadap masyarakat (mas'uliyyah)[3057]. Seorang pemimpin, dalam perspektif ini, adalah cerminan dari sifat-sifat Allah As-Salam (Maha Pemberi Kedamaian), Al-'Adl (Maha Adil), dan Ar-Rahman (Maha Pengasih) dalam kapasitasnya sebagai manusia[3058]. Pendidikan karakter bukanlah modul terpisah, melainkan ruh yang menjiwai seluruh proses pembelajaran. Nilai-nilai seperti kejujuran (ṣidq), amanah (trustworthiness), ketekunan (ijtihād), dan keadilan ('adālah) harus

dikultivasi melalui metode yang tidak hanya indoktrinatif tetapi juga melalui pengalaman reflektif, studi kasus historis masa keemasan Islam, dan keteladanan (qudwah) dari para pendidik[3059]. Nabi Muhammad SAW bersabda, "Setiap dari kalian adalah pemimpin dan setiap pemimpin akan dimintai pertanggungjawaban atas yang dipimpinnya," (HR. Al-Bukhari)[3060]. Hadis ini menegaskan bahwa kepemimpinan adalah tanggung jawab universal yang melekat pada setiap individu, sehingga pendidikan harus memupuk kesadaran ini sejak dini.

Pada tataran praktis, kepemimpinan masa depan memerlukan serangkaian keterampilan yang harus diintegrasikan ke dalam kurikulum pendidikan Islam. Keterampilan ini mencakup: (1) Kemampuan berpikir kritis dan menyelesaikan masalah kompleks (al-fikr al-naqdī), yang dapat dikembangkan melalui pengkajian teks-teks klasik (turāts) dengan pendekatan hermeneutika yang kontekstual, sehingga melatih pelajar untuk tidak menerima informasi secara dogmatis tetapi meneliti, menganalisis, dan menyimpulkan[3061]; (2) Kecerdasan budaya dan komunikasi antar-agama, yang sangat penting dalam masyarakat global yang plural. Al-Qur'an sendiri memberikan fondasi dengan prinsip "Tidak ada paksaan dalam agama," (La ikrāha fid-dīn)[3062] dan mengakui keberagaman sebagai sunatullah (QS. Al-Hujurat: 13)[3063]; serta (3) Kewirausahaan sosial dan inovasi (ibdā'), yang sejalan dengan semangat ijtihād untuk menciptakan solusi-solutif bagi masalah umat. Pendidikan harus mendorong project-based learning yang memungkinkan siswa mengidentifikasi masalah di komunitasnya

dan merancang solusi yang berkelanjutan dan bernilai ibadah[3064]. Rekonstruksi pendidikan Islam untuk melahirkan pemimpin masa depan bersifat multidimensional. Ia memerlukan dekonstruksi metode pedagogis tradisional menuju suatu model yang dinamis, integratif, dan berorientasi pada akhlak karimah. Model ini harus mampu menyinergikan kebijaksanaan tradisi dengan kecanggihan modernitas, menghasilkan pemimpin yang tidak hanya "smart" tetapi juga "wise"[3065]. Pemimpin seperti ini adalah mereka yang memiliki keberanian moral untuk membawa perubahan, kepekaan sosial untuk memelihara yang tertindas, dan visi keilahian untuk memandu umat menuju peradaban yang unggul dan berkelanjutan (al-ḥaḍārah al-rāshidah), sebagaimana dicita-citakan oleh nilai-nilai Islam itu sendiri.

Pembelajaran yang Menekankan pada Pengembangan Karakter dan Spiritualitas

Pendidikan dalam wacana Islam bukan sekadar proses transfer pengetahuan, melainkan merupakan suatu proyek transformasi holistik yang berpusat pada pembentukan insan kamil manusia yang utuh, seimbang, dan sejati. Dalam konteks mutakhir yang dihimpit oleh fragmentasi nilai, hedonisme epistemik, dan disorientasi moral, pendidikan Islam hadir sebagai paradigma korektif yang menawarkan pendekatan integral antara intelektualitas, etika, dan spiritualitas. Pembelajaran yang menekankan pada pengembangan karakter dan spiritualitas, oleh karenanya, bukanlah opsi tambahan dalam kurikulum pendidikan Islam, melainkan esensi ontologisnya. Model pendidikan seperti ini merujuk pada pemahaman bahwa

manusia (insān) adalah makhluk multikomponen yang terdiri dari jasmani, akal, hati (qalb), dan ruh yang masing-masing memerlukan asuhan sistematis melalui proses pendidikan yang berkelanjutan[3066]. Dalam kerangka ini, tujuan utama pendidikan Islam bukan hanya meningkatkan kapasitas kognitif, tetapi, lebih mendasar, membentuk akhlak karimah yang berakar pada tauhid, dan menghidupkan kepekaan spiritual yang menghubungkan individu secara ontologis dengan Allah SWT.

Pengembangan karakter dalam pendidikan Islam tidak dapat dilepaskan dari konsep tarbiyah, yang mencakup aspek tumbuh kembang (tadbir), pendidikan (ta'dib), dan pembinaan batin (tazkiyah). Karakter yang dimaksud bukanlah konstruksi sosial yang netral nilai, melainkan hasil internalisasi nilai-nilai Al-Qur'an dan Sunnah yang kemudian diaktualisasikan dalam perilaku sehari-hari. Nilai-nilai seperti al-ṣidq (kejujuran), al-ḥilm (kesabaran), al-amanah (tanggung jawab), dan al-raḥmah (kasih sayang) bukan hanya diajarkan sebagai konsep moral abstrak, melainkan dikondisikan melalui pembiasaan (ta'addud), pemodelan (uswah), dan praktik reflektif[3067]. Sebagai contoh, praktik shalat tidak hanya dilihat sebagai ritual kognitif atau ritualistik, tetapi sebagai media pelatihan disiplin, kesadaran waktu, dan refleksi moral karena di dalamnya terkandung firmat, "Sesungguhnya shalat itu mencegah dari perbuatan keji dan mungkar" (QS. al-'Ankabut: 45)[3068]. Dalam perspektif filsafat pendidikan Islam klasik, al-Ghazālī menegaskan bahwa pendidikan anak harus dimulai dari pembentukan akhlak sebelum ilmu, karena ilmu tanpa akhlak justru menjadi sumber

kemadharatan[3069]. Posisi ini menggarisbawahi bahwa kapasitas intelektual tanpa pondasi moral berisiko menghasilkan generasi cerdas namun korup secara spiritual.

Spiritualitas, dalam ranah pendidikan Islam, merujuk pada pembangunan kesadaran akan kehadiran Allah dalam setiap aspek kehidupan (ma'iyyatullah), serta pengembangan hubungan vertikal (hablun min Allāh) yang memperkuat hubungan horizontal (hablun min al-nās). Spiritualitas bukanlah dimensi yang terpisah dari aktivitas akademik, melainkan menjadi dasar epistemologis dan pedagogis dari seluruh proses pembelajaran. Hal ini selaras dengan pandangan Nasr yang menyatakan bahwa ilmu pengetahuan dalam tradisi Islam bersifat sakral, karena semua ilmu berasal dari Allah dan ditujukan untuk mengenal-Nya (ma'rifah)[3070]. Ketika siswa mempelajari sains, matematika, atau sejarah melalui kerangka ini, mereka tidak sekadar mengakumulasi data, tetapi mengalami proses pemaknaan yang mendalam mengenali ayat-ayat kauniyyah dalam fenomena alam dan sejarah sebagai tanda-tanda keagungan Ilahi (āyātun fi al-samāwāt wa al-ard)[3071]. Pendekatan seperti ini melahirkan sikap tafakkur (renungan), syukr (rasa syukur), dan khasyyah (takwa), yang merupakan manifestasi dari spiritualitas yang mendalam[3072].

Dalam konteks kontemporer, pembelajaran yang menekankan karakter dan spiritualitas menjadi antidot terhadap krisis identitas dan alienasi modern. Fenomena "deskolastisasi jiwa" di mana pendidikan modern cenderung mengabaikan dimensi batin telah melahirkan generasi yang cakap secara teknis namun rapuh secara

emosional dan spiritual. Pendidikan Islam menawarkan alternatif dengan mengintegrasikan pendekatan reflektif melalui praktik dzikr (pengingatan kepada Allah), muhasabah (evaluasi diri), dan tadabbur (perenungan Al-Qur'an), yang secara sistematis membentuk kesadaran moral dan kepekaan spiritual[3073]. Sebuah studi empiris oleh Zain et al. (2020) menunjukkan bahwa siswa yang mengikuti pembelajaran berbasis nilai spiritual dalam lingkungan madrasah unggulan menunjukkan peningkatan signifikan dalam ketahanan mental (resiliency), empati, dan pengendalian diri dibandingkan kelompok kontrol[3074]. Temuan ini memperkuat asumsi bahwa pembelajaran yang memadukan nilai-nilai ilahiah bukan hanya relevan secara teologis, tetapi juga efektif secara psikopedagogis.

Transformasi pendidikan Islam di masa depan harus bergerak dari model transferistik menuju model transformatif. Hal ini mensyaratkan kurikulum yang tidak hanya mencantumkan nilai-nilai karakter dan spiritualitas dalam dokumen, tetapi mengintegrasikannya dalam setiap interaksi pembelajaran dari desain materi, metode pengajaran, evaluasi, hingga budaya sekolah. Guru, dalam peran barunya sebagai murabbi (pembimbing spiritual) bukan sekadar mubaligh ilmu, harus menjadi uswatun hasanah yang hidup, yang menginspirasi melalui kata, perbuatan, dan kehadirannya secara holistik[3075]. Selain itu, evaluasi pendidikan juga perlu diperluas melampaui ukuran kuantitatif seperti angka dan peringkat, menuju penilaian kualitatif atas perkembangan akhlak, kepekaan sosial, dan kedalaman spiritual siswa.

Pembelajaran yang menekankan pada pengembangan karakter dan spiritualitas dalam pendidikan Islam merupakan prasyarat bagi lahirnya generasi yang tidak hanya cerdas secara kognitif, tetapi utuh secara eksistensial. Ia adalah upaya untuk mewujudkan visi pendidikan Islam sebagai sarana penciptaan insan bertaqwa manusia yang mampu menjalani kehidupan dunia dengan nilai akhirat. Dalam kata-kata al-Fārābī, pendidikan ideal adalah yang menuju kebahagiaan (sa'ādah), baik di dunia maupun di akhirat, dan hal ini hanya mungkin tercapai jika akal dan hati tumbuh dalam keseimbangan[3076]. Di tengah arus globalisasi yang seringkali mengikis nilai-nilai kemanusiaan, pendidikan Islam dengan fondasi karakter dan spiritualitasnya menawarkan bukan sekadar alternatif, melainkan imperatif etis dan teologis yang tak terelakkan.

Pendidikan Berbasis Proyek dan Kewirausahaan untuk Pembangunan Ekonomi Islam

Pendidikan berbasis proyek (Project-Based Learning/PBL) dan kewirausahaan, ketika ditransposisikan secara kritis ke dalam paradigma ekonomi Islam, melampaui sekadar instrumen pedagogis untuk menciptakan tenaga kerja yang terampil. Pendekatan ini berevolusi menjadi sebuah kerangka epistemologis yang strategis untuk merealisasikan pembangunan ekonomi yang berkelanjutan dan berkeadilan, yang berakar pada ontologi tawhid[3077]. Dalam konteks dunia yang semakin kompetitif dan materialistik, pendidikan semacam ini berfungsi sebagai antidot terhadap fenomena pengangguran terdidik dan ketergantungan pada sektor konsumtif, dengan menanamkan ethos kewirausahaan

yang tidak hanya bertujuan pada profit (kasb al-halal) tetapi juga pada pemenuhan tujuan-tujuan syariah (maqashid al-shari'ah)[3078]. Ini merupakan sebuah rekonstruksi konseptual di mana human capital tidak lagi dilihat sebagai faktor produksi yang impersonal dalam sistem kapitalis, tetapi sebagai khalifah yang bertanggung jawab untuk memakmurkan bumi (‘imarat al-ard) dan menjamin kemaslahatan (maslahah) melalui enterprise yang etis dan produktif[3079].

Secara operasional, integrasi PBL dengan kewirausahaan Islam menggeser fokus pendidikan dari hafalan teoritis menuju pembentukan character dan competence yang utuh. Dalam sebuah simulasi bisnis berbasis proyek, misalnya, peserta didik tidak hanya merancang model bisnis canvas, tetapi juga harus mengembangkan "Shari'ah Compliance Canvas" yang mengintegrasikan prinsip-prinsip seperti penghindaran riba (gharar), ketidakpastian (maysir), serta komitmen pada keadilan distributif melalui mekanisme zakat dan pendistribusian keuntungan yang adil[3080]. Proses ini mendorong lahirnya ide-ide bisnis yang inovatif, seperti fintech syariah untuk financial inclusion, usaha sosial (takaful ijtima'i), atau industri halal yang berkelanjutan, yang nilai keuntungan ekonominya (falah duniawi) sejalan dengan pencapaian keuntungan sosial dan spiritual (falah ukhrawi)[3081]. Pembelajaran menjadi sebuah experiential journey yang menginternalisasi nilai-nilai kejujuran (sidq), amanah, dan tanggung jawab sosial (fardh kifayah) nilai-nilai yang merupakan fondasi dari bangunan ekonomi Islam[3082].

Lebih jauh, pendekatan ini secara inherent bersifat kontemplatif dan reflektif, memaksa peserta didik untuk terus-menerus melakukan muhasabah terhadap dampak sosial-ekologis dari venture mereka. Sebuah proyek kewirausahaan yang berhasil tidak diukur semata-mata oleh metrik laba-rugi finansial, tetapi melalui sebuah audit multidimensi yang mengevaluasi kontribusinya terhadap perlindungan agama (hifzh al-din), intelektualitas (hifzh al-'aql), keturunan (hifzh al-nasl), jiwa (hifzh al-nafs), dan kekayaan (hifzh al-mal)[3083]. Model evaluasi semacam ini, yang sering disebut sebagai Triple Bottom Line (People, Planet, Profit) yang diislamisasi, memastikan bahwa aktivitas ekonomi tidak teralienasi dari nilai-nilai kemanusiaan dan ekologis[3084]. Pendidikan menjadi medium untuk melahirkan entrepreneur yang tidak sekadar job creator, tetapi juga value creator dan civilization enabler seorang zakat-minded entrepreneur yang melihat kekayaan sebagai amanah untuk berdampak luas[3085].

Pada tataran makro, proliferasi pendidikan berbasis proyek dan kewirausahaan yang dijiwai oleh nilai-nilai Islam ini berpotensi menjadi engine utama pembangunan ekonomi umat. Dengan memampukan generasi muda untuk menciptakan lapangan kerja sendiri yang berdasarkan prinsip halalan thayyiban, pendekatan ini secara organik dapat mengurangi ketimpangan, memberdayakan komunitas yang tereksklusi, dan memperkuat ketahanan ekonomi nasional[3086]. Ini adalah sebuah bentuk dari ijtihad pendidikan untuk menjawab tantangan zaman, yang sejalan dengan serangan Al-Qur'an untuk menyebarkan kebaikan di muka bumi (Q.S. Al-

Baqarah: 148) dan hadis tentang keutamaan pekerjaan yang dilakukan dengan tangan sendiri[3087]. Pendidikan berbasis proyek dan kewirausahaan adalah sebuah mata rantai yang essensial dalam menghubungkan teori ekonomi Islam dengan praksisnya, memastikan bahwa pembangunan ekonomi tidak hanya inklusif dan berkeadilan, tetapi juga bermartabat dan bermakna secara spiritual, sehingga membentuk peradaban ekonomi alternatif yang unggul dan rahmatan lil 'alamin[3088].

Pendidikan Islam yang Berwawasan Global

Menyusun Pendidikan Islam yang Dapat Berkompetisi di Tingkat Global

Dalam konteks abad ke-21 yang ditandai oleh globalisasi, digitalisasi, dan pergeseran paradigma epistemologis, sistem pendidikan Islam tidak dapat lagi berdiri secara eksklusif dalam bingkai lokalitas historis atau tradisional semata. Pendidikan Islam harus mengalami transformasi struktural dan filosofis yang mendalam agar mampu menghasilkan insan kamil manusia utuh yang tidak hanya berakhlak mulia, tetapi juga kompetitif, inovatif, dan relevan dalam tataran global. Konsep Islamic education with global vision tidak sekadar menuntut penambahan mata pelajaran bahasa asing atau teknologi informasi dalam kurikulum pesantren atau madrasah, melainkan menuntut rekonstruksi epistemik terhadap dasar-dasar ontologis, epistemologis, dan aksiologis pendidikan Islam itu sendiri[3089]. Ini berarti bahwa pendidikan Islam harus dibangun di atas landasan wahyu (al-Qur'an dan Sunnah), tetapi juga secara kritis terbuka terhadap pengetahuan

kontemporer, nilai-nilai kemanusiaan universal, dan tantangan zaman yang kompleks seperti perubahan iklim, ketimpangan sosial, dan ancaman konflik berbasis identitas.

Pertanyaan mendasar yang perlu diajukan adalah: bagaimana pendidikan Islam dapat memadukan iman, ilmu, dan amal dalam kerangka yang kompetitif secara global tanpa kehilangan jati dirinya sebagai sistem pendidikan yang berakar pada ajaran tauhid? Jawabannya terletak pada pengembangan kurikulum integralis-tauhidik yang tidak memisahkan antara ilmu-ilmu keislaman (ulum al-din) dan ilmu-ilmu umum (al-'ulum al-'aqiliyyah wa al-tajribiyyah), melainkan melihat keduanya sebagai sumber kebenaran yang saling melengkapi. Para pemikir seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas telah lama menekankan pentingnya Islamisasi ilmu pengetahuan sebagai proyek filosofis yang bertujuan mengembalikan pusat pengetahuan kepada Tuhan (Allah) sebagai sumber dan tujuan akhir ilmu[3090]. Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa fisika, biologi, ekonomi, atau sosiologi tidak boleh diajarkan secara sekuler, tetapi harus dikembalikan pada tujuan penciptaan manusia sebagai khalifah di bumi. Pendidikan sains bukan sekadar untuk inovasi teknologi, tetapi juga untuk mengenal asma' dan sifat Allah melalui tanda-tanda (ayat) yang tampak dalam alam semesta (ayat kauniyyah)[3091].

Tantangan terbesar dalam menyusun pendidikan Islam berwawasan global bukan hanya teknis, tetapi juga kultural dan institusional. Banyak lembaga pendidikan Islam masih terjebak dalam dikotomi lama antara "ilmu agama" dan "ilmu dunia", yang

pada gilirannya menghasilkan generasi yang religius tetapi kurang siap menghadapi persaingan global. Ironisnya, sejarah keemasan peradaban Islam dari Baghdad hingga Cordoba menunjukkan bahwa para ulama sekaligus menjadi ilmuwan, filsuf, dan dokter. Ibnu Sina (Avicenna), al-Razi (Rhazes), dan al-Khwarizmi adalah contoh nyata bahwa integrasi antara iman dan ilmu bukan hanya mungkin, tetapi justru menjadi kekuatan utama dalam pembentukan peradaban Islam yang inklusif dan progresif[3092]. Pendidikan Islam masa kini harus merujuk kembali pada tradisi intelektual ini, bukan sebagai nostalgia, tetapi sebagai sumber inspirasi metodologis.

Untuk mencapai kompetitifitas global, pendidikan Islam juga harus mendorong pengembangan literasi kritis, kemampuan berpikir reflektif (muhasabah), dan kesadaran akan plurality of epistemologies. Dalam konteks multikultural dan multireligius, siswa harus diajarkan untuk tidak hanya memahami Islam secara mendalam, tetapi juga menghargai keberagaman dan bekerja sama lintas budaya. Inilah yang dimaksud dengan intercultural Islamic education. Proyek semacam ini selaras dengan prinsip al-Qur'an yang menyatakan, "Wahai manusia, sesungguhnya Kami menciptakan kamu dari laki-laki dan perempuan, dan menjadikan kamu berbangsa-bangsa dan bersuku-suku agar kamu saling mengenal (ta'aruf)" (QS. al-Hujurat[49]13)[3093]. Kata ta'aruf di sini bukan sekadar pengenalan, tetapi pengetahuan yang mendalam, saling pengertian, dan penghargaan atas perbedaan. Pendidikan yang berorientasi pada ta'aruf ini akan melahirkan global Muslim

citizens individu yang memiliki identitas Islam yang kuat, tetapi juga menjadi warga dunia yang peduli terhadap keadilan, HAM, dan kelestarian lingkungan.

Selain itu, pendidikan Islam harus memasukkan nilai-nilai global citizenship education (GCE) yang dianjurkan UNESCO, seperti empati lintas budaya, kesadaran global, dan tanggung jawab terhadap keberlanjutan (sustainable development goals)[3094]. Keterlibatan umat Islam dalam isu-isu kemanusiaan global dari krisis pengungsi Suriah hingga perubahan iklim di Afrika harus menjadi bagian dari kurikulum pendidikan. Dalam hadis yang diriwayatkan oleh Muslim, Nabi Muhammad bersabda, "Barangsiapa yang tidak memperhatikan urusan kaum Muslimin, maka ia bukan bagian dari mereka." (HR. Muslim)[3095]. Hadis ini, meskipun secara tekstual berbicara tentang umat Islam, dapat dikontekstualisasikan secara luas sebagai dorongan moral untuk memperhatikan urusan umat manusia secara keseluruhan, sejalan dengan prinsip risalah alam semesta (rahmatan lil ‘alamin) yang disandang oleh Nabi Muhammad (QS. al-Anbiya’[21]107).

Implementasi pendidikan Islam berwawasan global memerlukan kebijakan pendidikan yang visioner, pelatihan guru berbasis intercultural competence, dan kemitraan internasional antarlembaga pendidikan Islam. Contoh sukses dapat dilihat pada institusi seperti International Islamic University Malaysia (IIUM), yang sengaja dirancang untuk mengintegrasikan kurikulum berbasis Islam dengan standar akademik internasional[3096]. Demikian pula, Al-Azhar University di Mesir telah membuka fakultas sains, teknik, dan

kedokteran, sambil tetap menjaga otoritas keilmuan keislamannya. Model-model ini menunjukkan bahwa kompetisi global bukan ancaman bagi identitas Islam, tetapi justru ruang untuk mengekspresikan keunggulan peradaban Islam secara kontemporer.

Pada tingkat filosofis, pendidikan Islam yang berwawasan global harus dibangun di atas tiga pilar utama: (1) akidah sebagai fondasi nilai dan etika; (2) ilmu sebagai alat untuk memahami realitas dan menyelesaikan masalah global; dan (3) amal sebagai manifestasi konkret dari pemahaman tersebut dalam bentuk inovasi sosial, keadilan ekonomi, dan kelestarian lingkungan. Ketiga pilar ini harus ditanamkan secara sistematis sejak pendidikan dasar hingga tingkat doktoral. Dalam konteks S3 (doktoral), misalnya, disertasi dalam bidang pendidikan Islam harus tidak hanya mengeksplorasi teks klasik, tetapi juga menawarkan solusi kritis terhadap persoalan global kontemporer melalui lensa Islam.

Pendidikan Islam yang berwawasan global bukan sekadar isu pedagogi, tetapi proyek peradaban. Ia merupakan bentuk jihad ilmiah (jihad al-‘ilm) yang diwajibkan oleh tuntunan al-Qur’an: "Katakanlah: 'Adakah sama orang-orang yang berilmu dengan orang-orang yang tidak berilmu?' Sesungguhnya yang dapat menerima peringatan hanyalah orang-orang yang berakal." (QS. az-Zumar[39]9)[3097]. Melalui pendidikan yang visioner, umat Islam tidak hanya akan mampu bersaing dalam pasar global, tetapi juga menjadi pelopor dalam membentuk tatanan dunia yang lebih adil, beradab, dan berkelanjutan.

Menghubungkan Pendidikan Islam dengan Kebutuhan Dunia yang Semakin Terhubung

Globalisasi, yang dimaknai sebagai intensifikasi relasi sosial berskala dunia yang menghubungkan lokalitas yang berjauhan sedemikian rupa sehingga peristiwa lokal dibentuk oleh kejadian yang berlangsung banyak mil jauhnya dan sebaliknya, telah menciptakan suatu realitas interdependensi yang tidak terelakkan[3098]. Dalam konteks ini, pendidikan Islam tidak boleh terkungkung dalam menara gading kesalehan individual yang terisolasi, melainkan harus secara proaktif membekali peserta didik dengan kerangka epistemologis dan etika untuk menghadapi, mengkritisi, dan membentuk arus globalisasi tersebut. Tantangan global kontemporer mulai dari krisis ekologis, ketimpangan sosial, hingga disrupsi teknologi tidak dapat diselesaikan dengan pendekatan parokial; mereka menuntut respons kolektif yang berlandaskan pada nilai-nilai universal. Pendidikan Islam, dengan warisan intelektualnya yang kaya dan komitmennya pada kemaslahatan umat manusia (maṣlaḥah ‘āmmah), berada pada posisi unik untuk menjawab panggilan zaman ini[3099]. Filsafat pendidikan Islam yang integratif, yang memadukan wahyu (naql) dan akal (‘aql), menawarkan fondasi yang kokoh untuk membangun paradigma pendidikan yang bersifat holistik dan kosmopolitan, tanpa kehilangan akar identitas keislamannya[3100].

Reorientasi kurikulum menjadi keniscayaan mutlak. Kurikulum pendidikan Islam masa depan harus bergerak melampaui pendekatan yang semata-mata skripturalistik dan historis menuju pendekatan yang problem-based dan future-oriented. Integrasi

tema-tema global seperti perubahan iklim, misalnya, dapat dieksplorasi melalui lensa konsep kekhalifahan (manusia sebagai wakil Tuhan di bumi) yang tercantum dalam Surah Al-Baqarah[3101], yang menitahkan tanggung jawab untuk memakmurkan bumi dan melarang kerusakan di muka bumi. Ini bukan sekadar penafsiran alegoris, melainkan suatu imperatif etis yang langsung bersentuhan dengan realitas antropogenik[3102]. Demikian pula, isu keadilan sosial dapat dikaji melalui prinsip-prinsip ekonomi Islam seperti larangan riba, kewajiban zakat, dan anjuran untuk distribusi kekayaan, yang kesemuanya bertujuan untuk memerangi kemiskinan struktural dan menciptakan tatanan ekonomi yang lebih adil sebuah respons terhadap ketimpangan yang diperparah oleh globalisasi kapitalistik[3103]. Pendekatan pedagogisnya pun harus transformatif, mendorong dialog kritis (jadal) dan ijtihad kolektif, sehingga siswa tidak hanya menjadi konsumen pengetahuan tetapi juga produser solusi yang relevan dengan konteks global[3104].

Pada tataran ontologis, pendidikan Islam yang terhubung dengan dunia global bertujuan untuk melahirkan Muslim yang glokal individu yang berakar kuat pada nilai-nilai spiritual dan etika Islam tetapi sekaligus terlibat secara cerdas dan aktif dalam percaturan global. Konsep ummah dalam konteks kontemporer perlu diperluas maknanya dari sekedar komunitas religius menjadi suatu kesadaran solidaritas transnasional yang bekerja untuk kebaikan bersama seluruh umat manusia, mencerminkan semangat rahmatan lil ‘ālamīn (menjadi rahmat bagi seluruh alam)[3105]. Keterampilan abad ke-21 seperti literasi digital, berpikir kritis,

kolaborasi, dan kecerdasan budaya harus diramu dengan karakter Islami seperti kejujuran (ṣidq), amanah, dan keberpihakan pada yang tertindis (mustaḍ'afīn). Lulusan pendidikan Islam tidak akan menjadi penonton yang pasif atau korban yang teralienasi dari globalisasi, tetapi menjadi agen-agen perubahan yang berintegritas, yang mampu memberikan perspektif unik dan solusi berdasar nilai-nilai ketuhanan untuk permasalahan kemanusiaan yang kompleks[3106]. Mereka adalah duta-duta yang menghubungkan warisan peradaban Islam yang gemilang dengan masa depan dunia yang penuh tantangan namun juga peluang.

Pendidikan yang Mengajarkan Tanggung Jawab Global dan Kerjasama Antar Bangsa

Dalam konteks geopolitik kontemporer yang ditandai dengan interdependensi kompleks dan tantangan eksistensial yang mengabaikan batas-batas negara, pendidikan Islam dihadapkan pada imperatif untuk mentransendensi narasi parokial. Paradigma pendidikan harus berevolusi dari sekadar membentuk identitas keagamaan yang terisolasi menjadi membina warga global Muslim yang secara aktif terlibat dalam tata kelola dunia. Konsep ummah itu sendiri, yang secara tradisional dipahami sebagai komunitas transnasional umat Islam, menemukan resonansi kontemporernya dalam gagasan kewargaan global (global citizenship), di mana solidaritas didasarkan tidak hanya pada iman tetapi juga pada tanggung jawab kolektif terhadap planet dan seluruh umat manusia (khalqullah)[3107]. Tanggung jawab global (al-mas'uliyyah al-'alamiyyah) dalam perspektif Islam bukanlah konsep yang diimpor

secara paksa, melainkan merupakan derivasi logis dari doktrin tauhid dan khilafah. Tauhid yang menegaskan keesaan Pencipta secara implisit menegaskan kesatuan penciptaan (wahdat al-khalq), sementara konsep khilafah (perwakilan) menempatkan manusia sebagai wakil Tuhan di muka bumi dengan mandat untuk memakmurkan (isti'mar al-ard) dan menjaganya dari kerusakan (ifsād)[3108]. Pendidikan yang mengabaikan dimensi global pada hakikatnya adalah pendidikan yang terpotong dari akar teologisnya yang paling dalam.

Pengajaran tanggung jawab global ini harus dimanifestasikan melalui kurikulum yang menginternalisasi nilai-nilai universal seperti toleransi (tasāmuh), penghormatan terhadap martabat manusia (karāmah insāniyyah), dan solidaritas internasional (al-tadāmun al-dawlī). Al-Qur'an secara eksplisit merujuk pada pluralitas sebagai bagian dari desain kosmik Ilahi: "Wahai manusia, sungguh Kami telah menciptakan kamu dari seorang laki-laki dan seorang perempuan, kemudian Kami jadikan kamu berbangsa-bangsa dan bersuku-suku agar kamu saling mengenal"[3109]. Ayat ini bukan sekadar pengakuan pasif terhadap keberagaman, tetapi merupakan seruan aktif untuk membangun hubungan simbiosis melalui pengenalan dan kerja sama (ta'āruf). Dalam kerangka inilah, pendidikan Islam harus mengajarkan pemahaman kritis terhadap HAM yang tidak sekularistik tetapi juga tidak apologetik, melainkan yang mencari titik temu antara narasi universal HAM dan etika Islam yang berlandaskan pada perlindungan lima tujuan dasar syariah (maqāṣid al-sharī'ah): agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta[3110].

Pendekatan ini memungkinkan generasi Muslim untuk menjadi pihak yang berkontribusi penuh, bukan sekadar pengekor, dalam diskursus global tentang keadilan dan kesetaraan.

Penerapan praktis dari kurikulum ini mengharuskan pendekatan pedagogis yang problem-based dan collaborative, yang berfokus pada penyelesaian tantangan global seperti kemiskinan struktural, konflik bersenjata, perubahan iklim, dan ketimpangan kesehatan. Projek-projek pembelajaran harus dirancang untuk mensimulasikan kerja sama internasional, di mana siswa menganalisis masalah dari berbagai perspektif budaya dan geopolitik, kemudian merancang solusi yang inklusif dan berkelanjutan. Rasulullah SAW sendiri mencontohkan prinsip solidaritas trans-komunal dalam Piagam Madinah, yang membentuk suatu komunitas politik pluralistik (ummah wahidah) yang terdiri dari berbagai suku dan agama, dengan komitmen bersama untuk membela kota dan hidup secara kooperatif[3111]. Model Madinah ini memberikan preseden historis yang kuat bagi pendidikan untuk menekankan kerja sama antar bangsa berdasarkan prinsip-prinsip keadilan dan kesepakatan bersama (muwāthanah).

Pada akhirnya, pendidikan dengan visi global semacam ini merupakan investasi strategis bagi perdamaian dan kesejahteraan global. Ia menghasilkan lulusan yang tidak hanya memiliki kompetensi keagamaan yang kuat tetapi juga kapasitas untuk berdialog secara produktif dengan peradaban lain, melakukan diplomasi budaya, dan memelopori inisiatif kemanusiaan lintas batas. Dalam dunia yang semakin terfragmentasi oleh populisme

dan chauvinisme, suara Islam yang berlandaskan pada rahmat bagi semesta alam (raḥmatan li'l-'ālamīn) menjadi lebih crucial dari sebelumnya[3112]. Dengan membekali generasi muda dengan kesadaran global dan alat-alat untuk kerja sama internasional, pendidikan Islam memposisikan diri bukan sebagai menara gading yang terpisah, tetapi sebagai kekuatan penyeimbang (moderating force) dan mitra konstruktif dalam upaya kolektif umat manusia untuk merawat dunia yang rapuh ini, sekaligus memenuhi amanah kosmik sebagai khalīfah fī al-arḍ.

BAGIAN V

METODOLOGI PENELITIAN PENDIDIKAN ISLAM

Metodologi Riset Pendidikan Islam

Pendekatan Normatif-Teologis dalam Riset Pendidikan Islam

Pendekatan Normatif-Teologis

Dalam wacana akademik pendidikan Islam kontemporer, pendekatan normatif-teologis menempati posisi sentral sebagai kerangka metodologis yang tidak sekadar memberikan dasar epistemologis, tetapi juga mengukuhkan dimensi transendental dalam proses pencarian dan pengkonstruksian ilmu pengetahuan[3113]. Berbeda dari pendekatan empiris atau positivistik yang mengandalkan observasi dan eksperimen semata, pendekatan normatif-teologis menekankan bahwa realitas pendidikan harus dipahami melalui lensa wahyu Ilahi, khususnya Al-Qur'an dan Sunnah, yang menjadi sumber otoritatif dalam menentukan nilai, tujuan, dan metode pendidikan Islam. Pendekatan ini bukan hanya bersifat preskriptif, melainkan juga aspiratif ia tidak hanya menunjukkan bagaimana pendidikan seharusnya berlangsung, tetapi juga mendorong transformasi sistemik agar selaras dengan fitrah kemanusiaan dan tujuan penciptaan manusia sebagai khalifah di muka bumi[3114]. Dalam konteks riset, pendekatan normatif-teologis berperan sebagai kompas etis dan metafisik yang

mengarahkan peneliti untuk tidak hanya mengejar akurasi empiris, tetapi juga kebenaran moral dan keilmuan yang bersumber dari perintah Ilahi.

Secara konseptual, pendekatan normatif-teologis dapat dipahami sebagai suatu metodologi penelitian yang berakar pada sistem keimanan (aqidah), yang mengintegrasikan doktrin keagamaan sebagai prinsip pengatur dalam analisis pendidikan[3115]. Istilah "normatif" merujuk pada kehadiran norma-norma yang bersifat mengikat, universal, dan transhistoris, yang berasal dari teks suci; sementara "teologis" menekankan dimensi penghayatan terhadap realitas ketuhanan yang mengilhami dan mengarahkan aktivitas keilmuan. Dalam istilah metodologis, pendekatan ini menggabungkan tafsir teks (naqli), seperti Al-Qur'an dan Hadis, dengan pemikiran rasional (aqli) yang kritis dan sistematis[3116]. Tafsir tekstual tidak dilakukan secara literalistik, melainkan hermeneutis dengan mempertimbangkan konteks turunnya ayat (asbab al-nuzul), maksud syar'i (maqashid al-shariah), serta dinamika konteks sosio-kultural kontemporer[3117]. Pendekatan ini menolak dikotomi antara agama dan ilmu; sebaliknya, ia menawarkan sintesis yang utuh antara wahyu dan akal, antara spiritualitas dan rasionalitas.

Salah satu karakteristik mendasar dari pendekatan normatif-teologis adalah kemampuannya untuk membangun epistemologi alternatif dalam pendidikan Islam. Epistemologi tersebut tidak meminjam secara utuh kategori-kategori Barat yang sering kali sekular dan antroposentris, melainkan mengkonstruksi fondasi keilmuan berdasarkan pada konsepsi kebenaran (Al-Haqq),

pengetahuan (Al-'Ilm), dan kebijaksanaan (Al-Hikmah) yang dijelaskan dalam Al-Qur'an[3118]. Misalnya, dalam Surah Al-Mujadilah ayat 11, Allah berfirman: "Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu beberapa derajat." Ayat ini secara eksplisit mengukuhkan bahwa ilmu bukan hanya komoditas intelektual, melainkan bekal spiritual yang mengangkat derajat manusia di hadapan Allah[3119]. Dalam konteks pendidikan, ayat ini menjadi landasan normatif bahwa pendidikan harus bertujuan tidak hanya pada penguasaan informasi, tetapi pada pemuliaan diri (tazkiyat al-nafs) dan pengembangan keimanan. Metode riset yang digunakan dalam pendidikan Islam harus menyerap nilai-nilai ini secara mendalam, bukan sekadar meniru mekanisme sains modern yang netral secara moral.

Pendekatan normatif-teologis juga memberikan kritik terhadap pendidikan sekular yang terlalu fokus pada dimensi kognitif dan instrumental, sehingga mengabaikan aspek moral dan spiritual manusia. Dalam pandangan pendekatan ini, pendidikan yang tidak didasarkan pada nilai-nilai teologis berisiko menghasilkan manusia yang cerdas namun hampa makna seperti apa yang diilustrasikan oleh Harun Nasution sebagai "intelektual tanpa iman"[3120]. Di sinilah peran riset pendidikan Islam yang menggunakan pendekatan normatif-teologis menjadi vital: untuk merumuskan ulang kurikulum, metodologi, dan tujuan pendidikan yang mampu menyeimbangkan fikrah (pemikiran) dan akhlak (budi pekerti). Sebagai contoh, penelitian tentang pembelajaran sains di pesantren dapat dikembangkan melalui pendekatan ini dengan menganalisis

bagaimana konsep alam semesta dalam Al-Qur'an (misalnya dalam Surah Al-Anbiya' ayat 30 tentang asal-usul air dalam penciptaan kehidupan) dapat menjadi dasar metodologis bagi pengajaran sains yang berbasis keimanan[3121]. Dengan cara ini, sains tidak dilepaskan dari penciptanya, dan siswa dibimbing untuk melihat ilmu pengetahuan sebagai bentuk ibadah dan refleksi keagamaan.

Namun demikian, pendekatan normatif-teologis tidak bersifat statis atau dogmatis. Ia justru menyerukan ijtihad kontemporer dalam bidang pendidikan, di mana peneliti didorong untuk melakukan pemetaan ulang terhadap teks-teks suci guna menjawab tantangan zaman yang kompleks[3122]. Sebagai contoh, isu-isu seperti pendidikan inklusif, gender, dan pembelajaran berbasis teknologi dapat dianalisis melalui pendekatan ini dengan merujuk pada prinsip-prinsip keadilan (adl), kasih sayang (rahmah), dan kemaslahatan umat (maslahah). Di sinilah fungsi maqashid al-shariah menjadi sangat relevan sebagai kerangka normatif yang membantu peneliti mengidentifikasi tujuan utama syariah dalam konteks pendidikan, seperti perlindungan akal (hifz al-'aql), harkat martabat manusia (hifz al-nafs), dan keberlangsungan moral (hifz al-'iffah)[3123]. Pendekatan ini tidak melahirkan fanatisme tekstual, tetapi justru menumbuhkan kritisisme yang bertanggung jawab secara teologis.

Dalam praktik penelitian, pendekatan normatif-teologis menuntut metodologi yang ketat, termasuk kajian kitab (studi tafsir, hadis, dan fikih pendidikan), analisis konseptual, dan eksplorasi aplikatif dalam konteks pendidikan nyata[3124]. Salah satu bentuk riset

yang sesuai adalah studi tentang konsep tarbiyah, ta'dib, dan ta'lim dalam tradisi Islam, yang tidak bisa dimaknai secara sempit sebagai proses transfer pengetahuan, melainkan sebagai proses menyeluruh yang mencakup pembinaan jiwa, pengajaran adab, dan pengembangan kepribadian[3125]. Melalui pendekatan normatif-teologis, konsep-konsep ini dieksplorasi secara mendalam, dilacak konotasi historisnya, dan diuji relevansinya terhadap sistem pendidikan modern. Hasilnya bukan hanya teori pendidikan yang Islami, tetapi juga model praktis yang dapat diimplementasikan di lembaga pendidikan Islam, seperti madrasah, pesantren, atau universitas Islam.

Secara filosofis, pendekatan normatif-teologis merepresentasikan komitmen intelektual terhadap unifikasi ilmu (tawhid al-'ilm), yaitu keyakinan bahwa semua ilmu bersumber dari Allah dan pada akhirnya kembali kepada-Nya[3126]. Dalam paradigma ini, tidak ada dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum, karena seluruh realitas adalah tanda-tanda kekuasaan Allah (ayat kauniyyah dan ayat qur'aniyyah). Oleh karena itu, riset pendidikan Islam harus mampu menunjukkan bagaimana integrasi ilmu ini dapat dicapai dalam praktik pendidikan, baik melalui kurikulum interdisipliner, pembelajaran berbasis nilai, maupun pengembangan etika profesional guru yang berbasis ajaran Islam[3127].

Pendekatan normatif-teologis dalam riset pendidikan Islam bukan sekadar metode analisis, melainkan visi peradaban. Ia menawarkan kerangka holistik yang menyeimbangkan antara

kebenaran tekstual dan kontekstual, antara idealisme agama dan realitas dunia pendidikan. Dengan berpijak pada Al-Qur'an, Sunnah, dan warisan intelektual Islam, pendekatan ini memungkinkan peneliti untuk tidak hanya menggambarkan realitas pendidikan, tetapi juga mentransformasinya menuju rahmatan lil 'alamin pendidikan yang membawa rahmat bagi seluruh alam.

Pendekatan ini dalam Menyusun Kerangka Teori Pendidikan Islam

Penyusunan kerangka teori pendidikan Islam tidak dapat dipisahkan dari pendekatan normatif-teologis yang berfungsi sebagai fondasi epistemologis utama. Pendekatan ini meniscayakan bahwa seluruh konstruk teori pendidikan harus berakar dan bersumber dari wahyu Ilahi, yakni Al-Qur'an dan Sunnah Nabi Muhammad SAW, yang dianggap sebagai otoritas tertinggi dan sumber kebenaran absolut[3128]. Berbeda dengan pendekatan filosofis-spekulatif atau empiris-positivistik yang bersumber pada akal dan indera manusia, pendekatan normatif-teologis menempatkan teks suci sebagai paradigma dan lensa utama untuk memandang realitas, hakikat manusia, pengetahuan, dan akhirat serta merumuskan tujuan pendidikan yang berorientasi pada pencapaian kebahagiaan dunia dan akhirat (falah)[3129]. Dalam konteks ini, kerangka teori yang dihasilkan bukan sekadar sebuah model akademis, melainkan sebuah proyeksi operasional dari worldview Islam (tasawwur Islami) yang komprehensif.

Landasan utama yang ditawarkan oleh pendekatan ini adalah konsepsi tentang manusia. Al-Qur'an menggarisbawahi bahwa

manusia diciptakan dengan membawa potensi bawaan (fitrah) yang cenderung kepada pengakuan terhadap keesaan Allah (Tauhid)[3130]. Ayat ini menjadi landasan teologis yang sangat penting, yang menyiratkan bahwa pendidikan Islam bukanlah proses 'mengisi' wadah yang kosong, melainkan lebih kepada proses 'menyadarkan', 'mengaktualkan', dan 'memelihara' potensi ilahiah yang sudah tertanam dalam diri setiap individu[3131]. Implikasinya, kerangka teori pendidikan Islam harus dirancang untuk menciptakan lingkungan yang kondusif bagi pertumbuhan dan penyuburan fitrah ini, sekaligus melindunginya dari distorsi lingkungan sosial-budaya yang dapat menyesatkan[3132]. Fungsi pendidik bergeser dari seorang instruktur menjadi seorang pemandu (murabbi) yang bertugas memfasilitasi perjalanan spiritual dan intelektual peserta didik kembali kepada jati diri fitri-nya.

Lebih lanjut, pendekatan normatif-teologis menekankan bahwa tujuan akhir pendidikan adalah pembentukan manusia paripurna (al-insan al-kamil) yang ditandai dengan kemuliaan akhlak dan kedalaman spiritual[3133]. Nabi Muhammad SAW sendiri menegaskan bahwa misi utama kerasulannya adalah untuk menyempurnakan akhlak yang mulia[3134]. Pernyataan ini mengangkat konsep adab dan akhlak dari sekadar ranah etika sosial menjadi tujuan sentral dan esensi dari pendidikan Islam itu sendiri[3135]. Oleh karena itu, sebuah kerangka teori pendidikan Islam yang autentik tidak akan pernah bersifat instrumental yang hanya mengejar kecerdasan kognitif atau keterampilan teknis semata melainkan harus bersifat transformatif. Kerangka tersebut harus mampu merancang sebuah sistem yang

integratif, di mana pencapaian ilmu pengetahuan (ta'aqqul), penghayatan spiritual (tazkiyah al-nafs), dan pengamalan akhlak mulia (tahaqquq bi al-akhlaq) berjalan secara simultan dan saling menguatkan[3136].

Sebagai sebuah pendekatan, metode yang digunakan adalah deduktif, yaitu menurunkan prinsip-prinsip dan praktik pendidikan dari teks-teks wahyu yang bersifat universal dan abadi[3137]. Proses ijtihad dilakukan untuk memahami, mengkontekstualisasikan, dan mengoperasionalkan prinsip-prinsip tersebut ke dalam konteks sosio-kultural yang senantiasa berubah[3138]. Hal ini memunculkan tantangan dialektis yang dinamis: bagaimana mempertahankan kemurnian pesan normatif-teologis sekaligus merespons tantangan kontemporer seperti globalisasi, revolusi digital, dan pluralitas masyarakat[3139]. Kerangka teori yang dihasilkan dari pendekatan ini, Adalah sebuah sintesis kreatif antara yang ideal-normatif dan yang empiris-historis, menjadikannya relevan sepanjang zaman tanpa kehilangan jati diri dan ruhnya yang ilahiah.

Fokus Utama: Menyelaraskan Pendidikan dengan Nilai-nilai Islam dan Al-Qur'an

Pendidikan dalam tradisi Islam bukanlah semata proses transfer pengetahuan atau penguasaan keterampilan teknis, melainkan sebuah perjalanan holistik yang bertujuan membentuk insan kamil manusia yang utuh secara intelektual, spiritual, emosional, dan moral. Dalam konteks filsafat pendidikan Islam, pendekatan normatif-teologis menempati posisi sentral karena menegaskan bahwa sumber otoritatif utama dalam pembentukan kurikulum,

metodologi pengajaran, dan tujuan pendidikan adalah wahyu Ilahi: Al-Qur'an dan Hadis Nabi Muhammad SAW[3140]. Pendekatan ini tidak sekadar menambahkan nilai religius pada sistem pendidikan sekuler, tetapi bertujuan membangun epistemologi alternatif yang menantang paradigma sekularisasi ilmu pengetahuan modern dengan menegaskan bahwa ilmu dan iman adalah dua dimensi yang saling menguatkan dalam perjalanan menuju ma'rifatullah (pemahaman tentang Tuhan)[3141].

Dalam pandangan normatif-teologis, Al-Qur'an diposisikan bukan hanya sebagai kitab suci, tetapi sebagai pedoman komprehensif (hudan lil-nas) yang mencakup aspek kehidupan manusia, termasuk pendidikan[3142]. Ayat-ayat seperti "Bacalah dengan (menyebut) nama Tuhanmu yang menciptakan…" (QS. Al-'Alaq: 1) tidak hanya menjadi dasar teologis perintah belajar, tetapi juga menegaskan bahwa pengetahuan harus dimulai dari kesadaran akan Tuhan sebagai sumber ilmu dan pencipta akal[3143]. Dalam perspektif ini, proses kognitif manusia membaca, merenung, memahami harus selalu dihubungkan dengan dimensi ilahiah, karena fungsi akal (aql) dalam Islam adalah alat untuk mengeksplorasi tanda-tanda kebesaran Allah (ayat-ayat kauniyyah), bukan alat otonom yang terlepas dari wahyu[3144]. Integrasi antara ilmu duniawi dan nilai spiritual bukanlah penjumlahan mekanis, tetapi transformasi paradigmatik yang menempatkan tauhid sebagai dasar ontologis, epistemologis, dan aksiologis pendidikan[3145].

Pendekatan normatif-teologis juga menolak dikotomi Cartesian antara dunia lahir dan batin, agama dan sains, yang menjadi ciri khas pendidikan modern. Dalam pendidikan Islam, pengetahuan sains, matematika, sejarah, atau ekonomi tidak boleh diajarkan sebagai entitas netral nilai, karena setiap disiplin ilmu memiliki implikasi moral dan spiritual. Misalnya, pengajaran ilmu ekonomi harus selalu dikaitkan dengan prinsip keadilan (al-'adl), larangan riba (QS. Al-Baqarah: 275), dan semangat zakat serta infak sebagai mekanisme redistribusi kekayaan[3146]. Demikian pula, pendidikan sains harus diarahkan untuk mengungkap sunnatullah hukum-hukum alam yang ditetapkan Allah dengan sikap tafakkur (renungan) dan syukur, bukan hanya eksploitasi alam semesta[3147]. Dalam konteks ini, guru bukan hanya sebagai fasilitator pengetahuan, tetapi sebagai murabbi pembina kepribadian yang mengintegrasikan dimensi akhlak dalam setiap interaksi pedagogis[3148].

Secara metodologis, pendidikan yang selaras dengan nilai Al-Qur'an menuntut pendekatan yang aktif, reflektif, dan partisipatif. Al-Qur'an sendiri sering kali menggunakan gaya dialogis dan retoris yang menuntut perenungan, sebagaimana terlihat dalam ayat-ayat yang diawali dengan "Afa-laa ta'qiluun" (Tidakkah kamu berpikir?) atau "Afala tatafakkaruun" (Tidakkah kamu merenungkan?)[3149]. Gaya komunikasi semacam ini mengisyaratkan bahwa proses pembelajaran harus menumbuhkan kritisisme, ketajaman nalar, dan kesadaran spiritual secara bersamaan. Metodologi pendidikan seperti problem-based learning, inquiry-based learning, atau dialogical pedagogy menjadi relevan ketika ditempatkan dalam

kerangka ini, karena mereka mendorong siswa untuk tidak hanya menerima pengetahuan secara pasif, tetapi meresapinya dengan hati dan akal[3150].

Dalam dimensi sosial, pendidikan Islam harus melahirkan insan yang berkhidmat bagi keadilan, rahmah, dan kebaikan kolektif (maslahah). Nabi Muhammad SAW diutus bukan hanya untuk menyampaikan wahyu, tetapi sebagai rahmatan lil ‘alamin (QS. Al-Anbiya: 107), yang menunjukkan bahwa tujuan akhir pendidikan adalah menghasilkan pribadi yang membawa manfaat bagi seluruh alam[3151]. Karenanya, sistem pendidikan yang terlalu menekankan kompetisi individual atau kesuksesan material harus dikoreksi secara fundamental. Sebaliknya, pendidikan harus menumbuhkan semangat ukhuwah (persaudaraan), tanggung jawab sosial, dan kepemimpinan berbasis pelayanan (servant leadership), yang tercermin dalam konsep khilafah manusia sebagai wakil Tuhan di muka bumi[3152].

Tantangan utama dalam menerapkan pendekatan normatif-teologis ini adalah resistensi terhadap gagasan bahwa wahyu bisa menjadi dasar ilmu pengetahuan di tengah hegemoni positivisme dan sekularisme dalam ranah akademik global. Namun, intelektual Muslim seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas dan Ismail Raji al-Faruqi telah membuktikan bahwa Islam memiliki potensi besar untuk memberikan kontribusi epistemologis yang otentik. Al-Attas, misalnya, menyerukan “islamisasi ilmu pengetahuan” sebagai upaya untuk mensucikan (tazkiyat al-‘ilm) ilmu dari kotoran materialisme dan sekularisme, dengan kembali pada pemurnian

bahasa, konsep, dan tujuan ilmu berdasarkan nilai Al-Qur'an[3153]. Sementara al-Faruqi mengembangkan konsep "Islamization of Knowledge" yang menekankan perlunya transformasi kurikulum, metodologi, dan institusi pendidikan agar selaras dengan wawasan tauhid[3154].

Dalam praktik, realisasi pendidikan yang berakar pada Al-Qur'an memerlukan keberanian institusional, kesadaran kultural, dan kepemimpinan intelektual yang visioner. Tidak cukup hanya mengajarkan Al-Qur'an sebagai pelajaran agama terpisah, tetapi setiap mata pelajaran harus dirancang agar siswa dapat menemukan jejak-jejak kebesaran Allah dalam setiap disiplin ilmu dalam geometri, dalam biologi, dalam sejarah, dan bahkan dalam sastra[3155]. Pendidikan harus menjadi proses tazkiyat al-nafs (penyucian jiwa) sebagaimana dirujuk dalam QS. Asy-Syams: 7–8, yang menyatakan bahwa keberhasilan tergantung pada kemampuan jiwa untuk menyucikan diri dari sifat buruk[3156].

Menyelaraskan pendidikan dengan nilai-nilai Islam dan Al-Qur'an bukanlah proyek konservatif yang ingin mengembalikan waktu ke masa lampau, tetapi sebuah proyek transformatif yang ingin membawa pendidikan kembali pada misinya yang asli: membentuk manusia yang berilmu, beriman, dan berakhlak mulia. Inilah visi pendidikan Islam yang tidak hanya menjawab kebutuhan zaman, tetapi juga menawarkan alternatif peradaban yang lebih seimbang, adil, dan berkelanjutan.

Peran Normatif-Teologis dalam Pembentukan Pedagogi Islam

Pembentukan pedagogi dalam tradisi Islam tidak dapat dipisahkan dari kerangka normatif-teologis yang mendasarinya, yang menempatkan wahyu sebagai sumber episteme tertinggi dan final. Pendekatan normatif-teologis dalam pedagogi Islam dengan demikian bukan sekadar strategi metodologis, melainkan sebuah ontologi pendidikan yang memandang realitas, pengetahuan, dan tujuan hidup manusia melalui lensa tauhid[3157]. Epistemologi ini menolak dikotomi sekular antara ilmu agama dan ilmu umum, karena seluruh ranah pengetahuan pada hakikatnya adalah ayat-ayat Allah (āyātullāh), baik yang bersifat kauniyah (alam semesta) maupun qauliyah (wahyu teks)[3158]. Tujuan pendidikan yang paling fundamental (al-ghāyah al-'ulyā) dalam pedagogi ini adalah pengenalan manusia kepada Penciptanya (ma'rifatullāh), yang kemudian memancarkan segala bentuk tujuan turunannya, seperti pembentukan insan kāmil (manusia paripurna) yang berintegritas ilmu, iman, dan amal[3159].

Dalam konstruksi pedagogis ini, peran guru mengalami sublimasi dari sekadar pengajar (mu'allim) menjadi pembimbing spiritual (murabbī) dan teladan hidup (qudwah hasanah)[3160]. Fungsi murabbī ini bersifat holistik, mencakup tarbiyah ruhiyah (pembinaan spiritual), 'aqliyah (intelektual), dan jasadiyah (fisik). Interaksi edukatif yang dibangun bukanlah hubungan subjek-objek yang kering, melainkan sebuah relasi I-Thou, sebagaimana diilustrasikan dalam sabda Nabi Muhammad SAW: " Innī bu'ithtu mu'alliman" (Sesungguhnya aku diutus sebagai seorang

pengajar)[3161], yang mengajarkan dengan penuh kelembutan dan kasih sayang. Proses pembelajaran kemudian menjadi medium transmisi nilai (naql al-qiyam) yang terjadi melalui keteladanan, nasihat yang bijak (mau'izhah hasanah), dan dialog yang penuh adab (ḥiwār bi ḥusni al-adab)[3162].

Secara metodologis, pendekatan normatif-teologis memanifestasikan diri dalam prinsip integrasi-interkoneksi. Setiap cabang ilmu, baik humaniora, sains, maupun sosial, diinterkoneksikan dengan nilai-nilai teologis untuk mengungkap tanda-tanda keesaan dan kebesaran Allah SWT[3163]. Seorang guru fisika, misalnya, tidak hanya mengajarkan hukum gravitasi sebagai sebuah fakta empiris netral, tetapi dapat menghubungkannya dengan konsep taskhīr (penundaan alam semesta untuk manusia) dalam Q.S. Al-Jāthiyah[45]13, " Dan Dia telah menundukkan untukmu apa yang di langit dan apa yang di bumi semuanya, (sebagai rahmat) daripada-Nya."[3164]. Demikian pula, pembelajaran sains biologi diarahkan untuk memupuk rasa takjub (ta'jīb) dan tanggung jawab sebagai khalīfah dalam memakmurkan bumi (i'mār al-ardl)[3165].

Puncak dari aplikasi pedagogi ini adalah pembentukan akhlak al-karīmah yang menjadi indikator kesuksesan pendidikan Rasulullah SAW[3166]. Karakter bukanlah mata pelajaran terpisah yang diajarkan secara teoritis, melainkan atmosfer yang dihidupkan melalui seluruh proses pembelajaran, kultur institusi, dan yang terpenting keteladanan nyata dari setiap pendidik. Penilaian dalam kerangka ini melampaui aspek kognitif semata untuk menjangkau ranah

afektif dan psikomotorik-spiritual, mengevaluasi sejauh mana pengetahuan telah terinternalisasi menjadi keimanan (īmān) dan termanifestasikan dalam perilaku beradab (adab) dan pengabdian (‘ibādah)[3167]. Pedagogi Islam yang normatif-teologis pada hakikatnya adalah sebuah proyek humanisasi dan transendensi yang bertujuan mengembalikan manusia kepada fitrahnya, memadukan secara organis kecerdasan intelektual (dzaka’), spiritual (fuad), dan emosional (qalb) dalam sebuah kesatuan yang utuh dan selaras[3168].

Metodologi Penelitian Normatif dalam Pendidikan Islam

Penggunaan Al-Qur’an dan Hadis sebagai Landasan Teoritis dalam Penelitian

Dalam diskursus ilmu pendidikan Islam kontemporer, metodologi penelitian normatif muncul sebagai kerangka epistemologis yang tidak hanya memperkuat landasan teoritis, tetapi juga memperdalam legitimasi ontologis dari setiap klaim keilmuan. Metodologi ini, yang sering diidentifikasi sebagai pendekatan normative-philosophical atau usulī, bertujuan untuk menggali, menafsirkan, dan mensistematisasi nilai-nilai normatif yang berasal dari sumber otoritatif Islam yakni Al-Qur’an dan Hadis sebagai fondasi dalam membangun kerangka teoritis pendidikan Islam[3169]. Berbeda dengan pendekatan empiris yang bergantung pada observasi dan eksperimen, penelitian normatif bergerak pada ranah maknawi (makna), hukmi (norma), dan maqāṣidī (tujuan), sehingga memungkinkan peneliti untuk mengeksplorasi dimensi

transenden dari pendidikan yang tidak selalu terjangkau oleh metode sains positivistik[3170].

Al-Qur'an, sebagai kitab suci yang diimani sebagai wahyu Ilahi yang diturunkan kepada Nabi Muhammad SAW, bukan hanya berfungsi sebagai pedoman spiritual, tetapi juga sumber pengetahuan integral yang mencakup aspek teologis, moral, sosial, dan edukatif. Dalam konteks pendidikan, terdapat lebih dari 800 ayat yang secara langsung atau tidak langsung berbicara tentang ilmu ('ilm), pencarian pengetahuan (ṭalab al-'ilm), dan proses pembelajaran (ta'allum), seperti dalam Surah Al-Mujadilah ayat 11 yang menyatakan: "Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat." Ayat ini secara eksplisit menempatkan ilmu sebagai faktor utama dalam pemberdayaan manusia secara spiritual dan sosiologis, sekaligus menunjukkan hierarki kemanusiaan yang ditentukan oleh kapasitas keilmuan[3171]. Peneliti pendidikan Islam yang menggunakan metodologi normatif berhak mengekstrapolasi prinsip bahwa pendidikan bukanlah aktivitas sekular yang netral nilai, melainkan proses tazkiyatun nafs (penyucian jiwa) yang terikat pada tujuan penciptaan manusia sebagai khalifah di muka bumi (QS. Al-Baqarah: 30)[3172].

Selain Al-Qur'an, Hadis Nabi Muhammad SAW berperan sebagai tasyri' praktis pembentuk operasional dari nilai-nilai Al-Qur'an. Dalam konteks pendidikan, Hadis menyediakan framework tentang etika belajar, relasi guru-murid, dan modalitas pencarian ilmu. Sebagai contoh, sabda Nabi: "Siapa yang menempuh jalan untuk

mencari ilmu, maka Allah akan mudahkan baginya jalan menuju surga" (HR. Muslim) tidak hanya merupakan dorongan motivasional, tetapi juga menunjukkan dimensi eskatologis dari pendidikan bahwa setiap proses belajar merupakan bentuk ibadah yang bernilai akhirat[3173]. Hadis semacam ini menjadi landasan teoritis untuk membangun model pendidikan yang tidak hanya berorientasi pada penguasaan kognitif, tetapi juga pada pembentukan karakter (akhlāq) dan tujuan metafisik (maqāṣid al-ta'allum). Peneliti dapat mengembangkan teori kurikulum Islam yang mengintegrasikan dimensi ma'rifah (pengetahuan profetik), 'ibādah (pengabdian), dan khalāfah (kepemimpinan) dalam struktur pembelajaran, dengan merujuk pada corpus Hadis yang relevan[3174].

Dalam kerangka metodologis, penggunaan Al-Qur'an dan Hadis sebagai landasan teori mensyaratkan pendekatan tafsir yang rigor, multidimensi, dan kontekstual. Tafsir tematik (maudhū'ī) menjadi metode dominan dalam penelitian normatif, di mana ayat-ayat dan Hadis yang tersebar secara fragmentaris dianalisis secara sistematis di sekitar tema tertentu, seperti pendidikan karakter, pembelajaran aktif, atau otoritas intelektual. Proses ini melibatkan tahapan: (1) identifikasi topik penelitian, (2) pengumpulan dalil (tekstual), (3) klasifikasi dan sistematisasi dalil, (4) analisis kontekstual dan historis, (5) tafsir tematik, dan (6) formulasi prinsip-prinsip teoritis yang dapat diuji secara konseptual[3175]. Metodologi semacam ini telah diterapkan oleh para pemikir Islam kontemporer seperti Fazlur Rahman, yang mengusulkan pendekatan double movement yakni gerak dari konteks historis wahyu menuju prinsip universal,

lalu dari prinsip tersebut diaplikasikan kembali dalam konteks modernitas sebagai cara memperbarui pemahaman keislaman, termasuk dalam ranah pendidikan[3176].

Namun, tantangan utama dalam penelitian normatif bukan hanya pada teknik tafsir, tetapi juga pada legitimasi epistemologis dalam wacana ilmu pengetahuan global. Di tengah dominasi paradigma Barat yang cenderung memisahkan agama dari ilmu, pendidikan Islam harus menegaskan bahwa Al-Qur'an dan Hadis bukan sekadar dokumen teologis, melainkan sumber epistemik yang valid dan produktif. Seperti ditegaskan oleh Nasr, ilmu dalam tradisi Islam bersifat sacred, karena akar kata 'ilm sendiri berasal dari kesadaran akan kehadiran Ilahi[3177]. Oleh sebab itu, penelitian normatif dalam pendidikan Islam tidak hanya menghasilkan teori, tetapi juga membangun civilizational epistemology epistemologi peradaban yang menantang reduksionisme sains modern[3178].

Metodologi penelitian normatif dalam pendidikan Islam bukanlah sekadar proyek teoretis, melainkan gerakan intelektual untuk merevitalisasi identitas keilmuan umat. Ia menempatkan Al-Qur'an dan Hadis sebagai sumber teori yang hidup (living sources), bukan sebagai arsip sejarah yang statis. Melalui integrasi antara wahyu dan akal, antara teks dan konteks, maka pendidikan Islam dapat menawarkan paradigma alternatif yang berkelindan antara kebenaran transenden dan kemanfaatan empiris suatu sintesis yang diperlukan dalam membangun sistem pendidikan yang berkeadaban, berkeadilan, dan bermartabat[3179].

Analisis Konsep-konsep Teologis dalam Pendidikan

Pendidikan Islam, dalam esensinya yang paling mendalam, tidak dapat direduksi menjadi sekadar transmisi informasi atau pengembangan kompetensi teknis belaka. Ia merupakan suatu proyek teleologis yang bertujuan mengembalikan manusia kepada tujuan penciptaannya, suatu proses yang dalam metodologi penelitian normatif sering kali dianalisis melalui prisma konsep-konsep teologis fundamental: fitrah, adab, dan akhlak. Trilogi konseptual ini tidak hanya berfungsi sebagai landasan filosofis yang statis, melainkan membentuk sebuah kerangka dinamis dan holistik untuk membongkar, mengevaluasi, dan merekonstruksi seluruh arsitektur pendidikan, mulai dari ontologi pengetahuan hingga praksis pedagogis di dalam ruang kelas[3180].

Konsep fitrah menawarkan sebuah ontologi pendidikan yang optimistis dan profound. Secara leksikal merujuk pada penciptaan awal atau disposisi asali, fitrah dalam terma teologis diartikan sebagai kecenderungan primordial setiap manusia untuk mengenal, menyembah, dan tunduk kepada Penciptanya (QS. Ar-Rum: 30)[3181]. Ini bukanlah doktrin tabula rasa, melainkan pengakuan bahwa setiap anak lahir membawa potensi ketuhanan (deen al-fitra) yang intrinsik, sebuah "kecerdasan spiritual" yang siap untuk diaktualisasikan[3182]. Pendidikan, dalam perspektif ini, bukanlah proses mengisi bejana yang kosong, tetapi lebih merupakan sebuah seni bertani yang luhur (tarbiyah); tugas pendidik adalah menyiangi, menyirami, dan menyinari benih kebenaran dan kebaikan yang telah ditanamkan Allah SWT dalam jiwa setiap peserta didik,

sehingga ia dapat tumbuh subur menghadap kepada-Nya[3183]. Kurikulum dalam pendidikan Islam harus dirancang bukan untuk mematikan atau mengabaikan fitrah ini, tetapi untuk menyingkap dan memeliharanya, menjadikannya kompas batin yang mengarahkan seluruh proses belajar.

Jika fitrah adalah kompas batin yang mengarah kepada Kebenaran (al-Haqq), maka adab adalah peta navigasi yang menuntun perjalanan menuju-Nya melalui tata karma eksistensial yang benar. Istilah ini, yang sering disalahtafsirkan sekadar sebagai "etiket" atau "sopan santun," sebenarnya mengandung kedalaman makna kosmologis. Syed Muhammad Naquib al-Attas mendefinisikan adab sebagai "pengenalan dan pengakuan terhadap realitas bahwa pengetahuan dan wujud disusun dalam tatanan hierarkis menurut tingkat-tingkat dan derajat mereka," yang disertai dengan "pengenalan dan pengakuan akan tempat yang tepat seseorang dalam hubungannya dengan realitas dan kapasitas itu"[3184]. Singkatnya, adab adalah ilmu dan amal tentang penempatan segala sesuatu pada tempatnya yang proporsional. Dalam konteks pendidikan, ini berarti menanamkan dalam diri peserta didik kesadaran akan posisinya yang tepat dalam relasi vertikal dengan Allah SWT (hablum minallah) dan relasi horizontal dengan sesama manusia, alam semesta, dan bahkan dengan pengetahuannya sendiri[3185]. Seorang siswa yang beradab tidak akan menyombongkan ilmunya, karena ia menyadari bahwa semua ilmu berasal dari Allah; ia tidak akan merusak lingkungan, karena ia mengenali alam sebagai ayat-ayat-Nya yang perlu dijaga; dan ia

akan menghormati gurunya, sebagai saluran rahmat ilmu tersebut. Kurikulum yang berorientasi adab, akan menekankan pada integrasi ilmu, menghindari dikotomi sakral-sekuler, dan selalu menautkan setiap cabang ilmu kepada sumbernya yang transenden.

Aktualisasi dari fitrah yang terpelihara melalui adab yang benar kemudian termanifestasi dalam akhlak. Jika adab adalah pengetahuan internal tentang tata tempat, akhlak adalah eksternalisasi perilaku yang lahir dari pengetahuan tersebut. Ia adalah kristalisasi nilai-nilai ilahiah menjadi karakter dan kebiasaan yang stabil (malakah) dalam interaksi sehari-hari[3186]. Rasulullah SAW sendiri menegaskan bahwa misi utama pengutusannya adalah untuk "menyempurnakan akhlak yang mulia" (HR. Ahmad)[3187], yang menempatkan pembentukan karakter sebagai teleos tertinggi dari seluruh bangunan pendidikan Islam. Akhlak bukanlah subjek yang diajarkan secara teoritis, tetapi lingkungan yang dihidupkan dan dicontohkan. Ia dibangun melalui teladan (qudwah) dari pendidik, melalui budaya institusi yang menjunjung tinggi nilai-nilai seperti kejujuran, amanah, dan kasih sayang, serta melalui praktik ibadah yang membentuk disiplin dan kesadaran ketuhanan[3188]. Evaluasi keberhasilan pendidikan, tidak lagi semata-mata diukur dengan nilai kognitif, tetapi lebih pada pertanyaan: Sejauh mana peserta didik telah menjadi manusia yang berakhlakul karimah, yang kehadirannya menjadi rahmat bagi semesta alam (rahmatan lil 'alamin)?

Analisis terhadap ketiga konsep teologis ini mengungkap sebuah sinergi yang elegant dan koheren dalam filsafat pendidikan Islam.

Fitrah memberikan landasan ontologis tentang potensi dasar manusia yang suci. Adab memberikan kerangka epistemologis dan kosmologis untuk memandu pengembangan potensi tersebut sesuai dengan tatanan wujud yang hierarkis. Sementara akhlak merupakan tujuan aksiologis yang menjadi buah dari proses tersebut. Sebuah penelitian normatif yang menjadikan trilogi ini sebagai lensa analisis akan mampu menilai apakah suatu praktik pendidikan telah benar-benar Islami bukan hanya pada labelnya, tetapi pada kemampuannya untuk memelihara fitrah, menanamkan adab, dan akhirnya, melahirkan pribadi-pribadi yang berakhlak mulia. Inilah esensi dari pendidikan sebagai penyempurnaan manusia menuju insan kamil, manusia paripurna yang merefleksikan Nama-nama Allah (al-Asma' al-Husna) dalam kehidupannya di dunia[3189].

Pendekatan Normatif dalam Menilai Praktik Pendidikan di Lembaga Islam

Dalam konteks pendidikan Islam, pendekatan normatif bukan sekadar metode analisis, melainkan kerangka epistemologis yang secara kritis menempatkan wahyu yang terwujud dalam Al-Qur’an dan Sunnah sebagai sumber utama pembentukan dan evaluasi sistem pendidikan. Pendekatan ini didasarkan pada asumsi bahwa ajaran Islam bukan hanya berfungsi sebagai pedoman spiritual, tetapi juga sebagai blueprint komprehensif bagi penyelenggaraan kehidupan, termasuk ranah pendidikan. Dalam kajian doktoral yang bersifat kritis-reflektif ini, pendekatan normatif diposisikan sebagai critical gauge yang mengukur keselarasan praktik pendidikan di

lembaga Islam dengan prinsip-prinsip syar'i yang bersifat ideal dan teologis. Berbeda dengan pendekatan empiris yang berfokus pada what is, pendekatan normatif menuntut evaluasi terhadap what ought to be dalam tata kelola pendidikan Islam, sehingga menghadirkan dimensi etis dan teologis yang tak terelakkan dalam analisisnya[3190].

Secara konseptual, pendekatan normatif dalam pendidikan Islam berpangkal pada paradigma maqāṣidī yang menekankan pada tujuan hakiki syariah melindungi agama (ḥifẓ al-dīn), jiwa (ḥifẓ al-nafs), akal (ḥifẓ al-'aql), keturunan (ḥifẓ al-nasl), dan harta (ḥifẓ al-māl) yang harus menjadi dasar perumusan kebijakan dan praktik pendidikan. Dalam konteks kurikulum, misalnya, pendekatan normatif mempertanyakan sejauh mana muatan pendidikan tidak hanya mengandung unsur keilmuan, tetapi juga membangkitkan kesadaran teologis, moral, dan transformatif. Kurikulum yang ideal dalam perspektif Islam tidak boleh dipahami sebagai sekumpulan mata pelajaran yang distandarisasi secara sekuler, melainkan sebagai wahana pembentuk insān kāmil manusia yang utuh secara intelektual, spiritual, dan moral. Sebagaimana ditegaskan oleh Al-Attas, pendidikan Islam harus mengarah pada "pemurnian jiwa (tazkiyat al-nafs) dan pembinaan akhlak (ta'dīb)" sebagai tujuan utamanya, bukan sekadar akumulasi pengetahuan faktual[3191]. Kurikulum yang tidak mengintegrasikan nilai-nilai tauhid, keadilan, dan tanggung jawab sosial, meskipun secara akademik memenuhi standar modern, tetap dianggap menyimpang dari norma teologis pendidikan Islam.

Dalam ranah metode pengajaran, pendekatan normatif kembali merujuk pada model pedagogi yang diteladankan oleh Nabi Muhammad SAW yang dikenal dengan istilah uswah al-ḥasanah sebagai standar evaluasi. Nabi bukan hanya penyampai wahyu, tetapi juga pendidik yang metodenya penuh dengan kasih sayang (raḥmah), kesabaran (ṣabr), dan ketegasan dalam kebenaran (qawwāmah fī al-ḥaqq). Dalam hadis yang diriwayatkan oleh Muslim, Rasulullah bersabda: "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia"[3192]. Kalimat ini menjadi landasan normatif bagi seluruh praktik pendidikan: bahwa tujuan utama pengajaran bukanlah transfer informasi, melainkan transformasi karakter. Metode pengajaran yang otoriter, dehumanisasi, atau mengabaikan aspek psikologis peserta didik, meskipun efektif secara kuantitatif, secara normatif dianggap bertentangan dengan etika pendidikan Islami. Oleh karena itu, guru dalam lembaga pendidikan Islam bukan hanya harus kompeten secara akademik, tetapi juga menjadi figur moral yang menginternalisasi nilai-nilai kenabian dalam praksis pendidikannya.

Aspek pembentukan karakter, dalam kerangka pendekatan normatif, merupakan ujung tombak dari keseluruhan sistem pendidikan Islam. Lembaga pendidikan tidak boleh dipahami sebagai ruang netral yang hanya memproduksi tenaga kerja atau intelektual teknokratis, melainkan sebagai community of virtue komunitas yang secara sengaja dan sistematis membina akhlak mulia (makārim al-akhlāq). Pendekatan normatif menuntut evaluasi kritis terhadap seluruh aktivitas lembaga: dari cara siswa

berinteraksi dengan guru, tata kelola disiplin, hingga budaya sekolah secara keseluruhan. Jika suatu lembaga menekankan prestasi akademik tinggi namun mengabaikan kejujuran, kerendahan hati, atau kepedulian sosial, maka dari sudut pandang normatif, lembaga tersebut mengalami moral deficit, sekalipun meraih berbagai penghargaan akademik. Al-Ghazali, dalam karyanya Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, menegaskan bahwa ilmu yang tidak diamalkan dan tidak melahirkan ketakwaan, ibarat pohon yang tidak berbuah tumbuh tinggi tapi tak berguna bagi manusia[3193]. Ini mengisyaratkan bahwa pengetahuan harus senantiasa dikaitkan dengan aplikasi moral, dan di sini letak peran esensial pendekatan normatif dalam menilai keseimbangan antara kognisi dan etika.

Lebih jauh, pendekatan normatif menawarkan kerangka counter-hegemonik terhadap dominasi paradigma pendidikan modern yang cenderung sekular dan antroposentris. Dalam tatanan global kontemporer, pendidikan sering kali direduksi menjadi alat ekonomi dan alat kontrol sosial, sehingga mengaburkan dimensi transendental dari proses belajar-mengajar. Pendekatan normatif, dengan menempatkan wahyu sebagai sumber otoritatif, menyediakan critical resistance terhadap arus arus sekularisasi dan deislamisasi dalam pendidikan. Di sinilah kebutuhan akan ijtihad pendidikan yang kontekstual namun tetap berpijak pada norma-norma universal Islam menjadi sangat penting. Sebagaimana dianjurkan oleh Nasr, pendidikan Islam harus menghadirkan sacred science pengetahuan yang tidak terlepas dari kesadaran akan Tuhan

sebagai alternatif epistemologis terhadap sains sekular yang mengenyampingkan dimensi spiritual[3194].

Namun, perlu dicatat bahwa pendekatan normatif bukan tanpa tantangan. Kritik sering dilontarkan bahwa pendekatan ini bersifat idealistis, mengabaikan kompleksitas sosial, politik, dan ekonomi yang memengaruhi lembaga pendidikan. Selain itu, ada risiko tekstualisme jika interpretasi terhadap wahyu dilakukan secara literal tanpa mempertimbangkan konteks zaman. Integrasi pendekatan normatif dengan metodologi interpretatif (seperti hermeneutika teks agama) dan pendekatan sosial (sosiologis, antropologis) menjadi keniscayaan. Pendekatan normatif bukan berarti menolak realitas empiris, melainkan menilainya dari perspektif ideal-teologis, kemudian merumuskan jalan tengah (tawāzun) antara ideal dan realitas.

Pendekatan normatif dalam menilai praktik pendidikan di lembaga Islam merupakan alat analisis yang tak tergantikan bagi upaya dekolonisasi epistemologi dan restorasi nilai-nilai pendidikan yang berdasar tauhid. Ia menawarkan standar evaluasi yang lebih dalam dan lebih mulia daripada sekadar efisiensi administratif atau pencapaian prestasi akademik. Dengan menggabungkan referensi tekstual yang kuat dari Al-Qur'an dan Sunnah, serta memperkaya diri dengan pemikiran tokoh-tokoh Islam klasik dan kontemporer, pendekatan ini memberikan kompas moral dan spiritual bagi pendidikan Islam agar tidak terseret ke dalam arus dehumanisasi ilmu pengetahuan modern. Lembaga pendidikan Islam harus terus-menerus dievaluasi bukan hanya dari indikator kinerja, tetapi dari

sejauh mana mereka menjalankan misi kenabian dalam membentuk manusia yang berilmu, berakhlak, dan bertakwa.

Menggunakan Pendekatan Normatif dalam Penelitian Pendidikan Islam

Pendekatan normatif dalam penelitian Pendidikan Islam bukan sekadar sebuah metodologi; ia merupakan sebuah imperatif epistemologis yang berangkat dari ontologi yang unik. Berbeda dengan pendekatan positivis yang berusaha memisahkan fakta dari nilai, pendekatan normatif justru menempatkan nilai-nilai wahyu (al-Qur'an dan Sunnah) sebagai kerangka acuan utama (framework) yang tidak terpisahkan, bahkan menjadi fondasi bagi analisis terhadap segala fenomena pendidikan.[3195] Pendekatan ini beroperasi pada dua tataran yang saling melengkapi: pertama, pada tataran filosofis-teologis untuk merumuskan standar ideal (das sollen) pendidikan yang Islami; dan kedua, pada tataran empiris untuk mengkaji sejauh mana realitas (das sein) praktik pendidikan menyimpang atau selaras dengan standar ideal tersebut.[3196] Pendekatan normatif berfungsi sebagai kompas sekaligus peta, yang tidak hanya mendeskripsikan realitas tetapi juga memberikan arah transformatif menuju cita-cita pendidikan yang holistik dan bermakna.

Secara esensial, pendekatan normatif mengandaikan adanya sebuah sistem nilai yang koheren dan komprehensif yang bersumber dari teks-teks suci Islam. Al-Qur'an dan Hadis tidak dipandang sebagai objek penelitian semata, melainkan sebagai sumber ilmu dan landasan axiologis yang aktif membingkai

pertanyaan penelitian, interpretasi data, dan kesimpulan akhir.[3197] Sebagai contoh, konsep tentang manusia dalam Islam sebagai ‘abd (hamba) dan khalīfah (pemimpin) yang dijelaskan dalam Surah Al-Baqarah ayat 30, serta perintah untuk menuntut ilmu dalam Surah Al-‘Alaq ayat 1-5, membentuk dasar normatif untuk mengevaluasi setiap model pendidikan.[3198] Apakah suatu kurikulum hanya memproduksi tenaga kerja atau juga membentuk kepribadian yang bertakwa? Apakah metodologi pembelajaran mendorong pencarian kebenaran absolut (ḥaqq) atau terbatas pada pengetahuan instrumental belaka? Pertanyaan-pertanyaan seperti ini hanya dapat dijawab secara memadai dengan merujuk pada kerangka normatif Islam.[3199]

Studi kasus terhadap implementasi pendekatan integrasi-interkoneksi ilmu di Madrasah Aliyah Negeri Insan Cendekia menjadi contoh empiris yang ilustratif. Penelitian normatif tidak akan puas hanya dengan mendeskripsikan mekanisme penggabungan mata pelajaran agama dan sains. Ia akan mengevaluasi integrasi tersebut dengan parameter normatif seperti tauḥīd (mengesakan Allah), yang menuntut dilihatnya seluruh cabang ilmu sebagai manifestasi dari ayat-ayat Allah (kauniyyah dan qur’āniyyah).[3200] Sebuah pembelajaran fisika tentang hukum gravitasi, misalnya, tidak hanya sampai pada rumus matematis Newton, tetapi akan dikaitkan secara kontemplatif dengan konsep qudratullah (kekuasaan Allah) dalam menciptakan dan menjaga keteraturan alam semesta, sebagaimana tersirat dalam surah Fussilat ayat 53.[3201] Penelitian normatif akan menganalisis apakah

korelasi ini dilakukan secara mekanistis dan artifisial, ataukah melalui pendekatan filosofis yang mendalam sehingga melahirkan kesadaran spiritual (ihsān) dalam diri peserta didik. Dengan kata lain, pendekatan normatif menuntut kedalaman hermeneutis dalam menafsirkan praktik pendidikan.[3202]

Namun, penerapan pendekatan normatif juga menghadapi tantangan metodologis yang kompleks. Kritik utama yang sering dilayangkan adalah potensi subjektivitas dan bias peneliti dalam menafsirkan teks-teks normatif.[3203] Untuk memitigasinya, penelitian normatif yang rigor harus dilakukan melalui proses triangulasi interpretatif. Hal ini mencakup: pertama, penggunaan ilmu-ilmu alat klasik Islam seperti ‘Ulūm al-Qur’ān, Mustalah al-Hadīth, dan Uṣūl al-Fiqh untuk menghasilkan pembacaan teks yang akurat dan kontekstual.[3204] Kedua, dialog yang kritis dengan khazanah pemikiran pendidikan Islam klasik hingga kontemporer, dari pemikiran Al-Ghazali hingga Ismail Raji Al-Faruqi, untuk menempatkan interpretasi personal dalam tradisi intelektual yang lebih luas.[3205] Ketiga, meski berangkat dari norma, penelitian tetap harus mengolah data empiris (wawancara, observasi, dokumen) secara sistematis dan transparan untuk menunjukkan hubungan dialektis antara ideal dan realitas.[3206] Pendekatan normatif bukanlah doktrinasi yang kaku, melainkan sebuah disiplin ilmu yang menuntut kecanggihan intelektual dan spiritual dari penelitinya.

Pendekatan normatif dalam penelitian Pendidikan Islam adalah sebuah keniscayaan yang membedakannya dari pendekatan pendidikan sekular. Ia menawarkan kekayaan dimensi yang tidak

hanya terfokus pada efektivitas instrumental (how to) tetapi lebih pada pertanyaan fundamental tentang tujuan akhir (what for dan for whom) dari proses pendidikan.[3207] Melalui pendekatan ini, penelitian tidak berhenti sebagai aktivitas akademis yang steril, tetapi bermetamorfosis menjadi sebuah proyek peradaban (ḥaḍārī) yang bertujuan merealisasikan martabat manusia seutuhnya (insān kāmil) melalui pendidikan, sesuai dengan maqāṣid al-sharī'ah yang hendak menjaga agama, akal, jiwa, keturunan, dan harta.[3208] Dalam konteks dunia modern yang dilanda krisis makna, pendekatan normatif justru menjadi penawar dengan menawarkan integrasi epistemologi yang menyatukan iman, ilmu, dan amal dalam sebuah narasi pendidikan yang utuh.

Aplikasi Pendekatan Normatif-Teologis dalam Riset Meneliti Pendidikan Islam dengan Perspektif Etika dan Spiritualitas

Aplikasi paradigma normatif-teologis dalam ranah riset pendidikan Islam bukan sekadar sebuah metodologi alternatif, melainkan sebuah imperatif epistemologis yang memungkinkan peneliti untuk menyelami fondasi axiologis yang membingkai seluruh praktik edukatif.[3209] Pendekatan ini bertolak dari proposisi bahwa realitas pendidikan Islam adalah suatu konstruk yang tidak dapat dilepaskan dari kerangka teologis yang mendasarinya, yaitu wahyu (Al-Qur'an dan Sunnah) sebagai sumber norma tertinggi (meta-norm) dan interpretasi manusia terhadapnya.[3210] Pendekatan ini berfungsi sebagai lensa kritik-imanen, yang tidak hanya mendeskripsikan fenomena pendidikan sebagaimana adanya

(sein), tetapi juga menilainya berdasarkan cita-cita normatif tentang bagaimana seharusnya (sollen) pendidikan Islam diwujudkan.[3211]

Dalam konteks ini, perspektif etika dan spiritualitas muncul sebagai dua domain analitis yang saling bertautan dan tak terpisahkan. Etika Islam (akhlāq) bukanlah sekadar kode moral sekuler, melainkan manifestasi lahiriah dari keadaan spiritual (ḥāl) batin seseorang yang terdalam.[3212] Meneliti pendidikan Islam dengan perspektif ini berarti mengeksplorasi bagaimana lembaga pendidikan berfungsi sebagai mikrokosmos untuk pembentukan al-insān al-kāmil (manusia paripurna) yang karakter dan perilakunya terpancar dari kesadaran transendental (taqwā) dan pengabdian kepada Yang Maha Kuasa.[3213] Penelitian semacam ini akan mempertanyakan, misalnya, bagaimana kurikulum tersembunyi (hidden curriculum) melalui rutinitas, interaksi sosial, dan budaya sekolah secara efektif menanamkan nilai-nilai seperti kejujuran (ṣidq), tanggung jawab (amānah), dan kasih sayang (raḥmah), yang kesemuanya berakar pada konsep teologis tentang manusia sebagai khalifah Allah di muka bumi.[3214]

Lebih jauh, pendekatan normatif-teologis memampukan peneliti untuk mengkritik reduksi pendidikan Islam menjadi instrumentalisme yang semata mengejar kapital ekonomi atau sosial.[3215] Ia mengingatkan bahwa ṭalab al-‘ilm (menuntut ilmu) dalam tradisi Islam adalah sebuah ibadah yang luhur, yang tujuan utamanya adalah pengenalan diri kepada Allah (ma’rifatullāh).[3216] Sebuah penelitian yang menerapkan pendekatan ini akan menganalisis sejauh mana praktik pedagogis kontemporer bahkan

dalam mengajarkan sains dan matematika dapat diintegrasikan dengan kerangka teleologis ini, sehingga tidak terjadi dikotomi antara ilmu "duniawi" dan "ukhrawi", tetapi justru menyajikan seluruh pengetahuan sebagai tanda-tanda (āyāt) keagungan Ilahi yang terhampar di alam semesta dan dalam diri manusia.[3217] Integrasi ini merupakan kunci untuk membentuk keseimbangan holistik, sebagaimana doa yang sering dipanjatkan, "Rabbanā ātinā fī al-dunyā ḥasanah wa fī al-ākhirah ḥasanah" (Ya Tuhan kami, berilah kami kebaikan di dunia dan kebaikan di akhirat).[3218]

Akhirnya, aplikasi pendekatan ini dalam riset menuntut kecanggihan metodologis yang tinggi. Peneliti harus mampu melakukan hermeneutika teks-teks suci dan tradisi klasik untuk membangun kerangka normatif, lalu menerapkannya secara kritis dan kontekstual untuk menganalisis fenomena pendidikan modern.[3219] Hasilnya bukanlah sebuah dogma yang kaku, melainkan sebuah kontribusi yang mendalam untuk merevitalisasi diskursus pendidikan Islam, memastikan bahwa ia tetap setia pada jiwa spiritual dan etikanya sambil secara progresif menjawab tantangan zaman.[3220]

Evaluasi Program Pendidikan Berbasis Nilai-nilai Islam

Evaluasi program pendidikan Islam tidak dapat direduksi menjadi sekadar audit terhadap capaian akademik yang terkuantifikasi, melainkan harus merangkum penilaian holistik yang menyelami integritas ontologis program itu sendiri. Pendekatan normatif-teologis dalam evaluasi menempatkan dirinya pada posisi

yang kritis dan reflektif, dengan pertanyaan utamanya bukan lagi apakah peserta didik lulus dengan nilai tinggi, tetapi menjadi apa mereka setelah melalui proses pendidikan tersebut[3221]. Evaluasi model ini bersifat teleologis; ia mengukur kesenjangan antara realitas empiris output pendidikan dengan ideal-type manusia paripurna (al-insān al-kāmil) yang digariskan dalam worldview Islam[3222]. Cita ideal ini, sebagaimana termanifestasi dalam konsep khalifah fil ardh, menuntut keseimbangan yang dinamis antara penguasaan sains dan teknologi (al-'aql), pembersihan jiwa (al-qalb), dan pengamalan perilaku yang sesuai syariat (al-jawārih)[3223]. Evaluasi harus menjangkau ranah afektif dan psikomotorik yang sering kali terabaikan dalam model evaluasi konvensional.

Secara operasional, evaluasi normatif-teologis mengonstruksi kerangka kerja yang berlapis. Lapisan pertama adalah evaluasi terhadap kesesuaian kurikulum baik yang tersurat (overt) maupun tersirat (hidden) dengan maqāṣid al-sharī'ah (tujuan-tujuan syariat), khususnya dalam menjaga agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta[3224]. Sebuah program pendidikan Islam, misalnya, dapat dinilai gagal pada lapisan ini jika kurikulum sainsnya mengajarkan teori evolusi secara dogmatis dan materialistik tanpa disertai kritik epistemologis yang memadai dari perspektif tauhid[3225]. Lapisan kedua adalah evaluasi proses pembelajaran, yakni apakah metodologi pengajaran yang digunakan mencerminkan nilai-nilai Islam seperti dialogis (sebagaimana dalam QS. Ali 'Imran: 159), rahmah, dan menghargai potensi unik setiap individu (ta'dīb)[3226]. Metode ceramah satu arah yang otoriter, misalnya, telah gagal meneladani konsep pendidikan Nabi yang partisipatif. Lapisan

ketiga dan yang paling substantif adalah evaluasi outcome, yaitu pengukuran transformasi karakter (akhlāq) dan komitmen sosial peserta didik. Instrumennya tidak boleh terpaku pada angket saja, tetapi harus mencakup observasi berkelanjutan, portofolio pengabdian masyarakat, dan assessment dari komunitas sekitar (community-based assessment)[3227].

Tantangan metodologis yang paling kompleks adalah mengkuantifikasi hasil-hasil yang bersifat qualia kejujuran, kesabaran, kepedulian, ketakwaan. Namun, kesulitan ini bukanlah alasan untuk mengabaikannya. Penelitian mutakhir dalamIslamic spiritual psychology menawarkan instrumen yang mulai terstandardisasi untuk mengukur konstruk seperti taqwa (God consciousness) dan ihsān (spiritual excellence)[3228]. Evaluasi akhirnya harus bermuara pada satu pertanyaan: telah sejauh manakah lembaga pendidikan tersebut berperan sebagai mujaddid (agen pembaru) yang tidak hanya mencetak tenaga kerja untuk pasar, tetapi juga pelayan masyarakat (abd al-umma) yang memiliki visi transformasi sosial berbasis nilai-nilai ilahiyah[3229]. Dengan kata lain, keberhasilan sejati sebuah program pendidikan Islam diukur dari kontribusi riil lulusannya dalam memakmurkan bumi (‘imārat al-ard) dan menegakkan keadilan, yang merupakan esensi dari misi kekhalifahan manusia[3230].

Pengembangan Kurikulum Pendidikan Islam berdasarkan Prinsip Normatif

Pengembangan kurikulum pendidikan Islam yang berlandaskan prinsip normatif bukan sekadar upaya teknis dalam menyusun

silabus dan materi ajar, melainkan merupakan proses filosofis dan teologis yang mendalam, bertumpu pada kerangka nilai-nilai wahyu dan tradisi keilmuan Islam yang telah teruji secara historis. Pendekatan normatif-teologis dalam penyusunan kurikulum menempatkan Al-Qur'an dan Sunnah sebagai sumber otoritatif pertama yang tidak hanya memberikan arah normatif, tetapi juga membentuk epistemologi pendidikan Islam itu sendiri[3231]. Dalam konteks ini, kurikulum bukanlah sekumpulan konten semata, melainkan alat transformasi spiritual-intelektual yang bertujuan menumbuhkan insan kamil manusia paripurna yang seimbang antara dimensi ruhani, akhlak, dan pengetahuan duniawi[3232]. Tujuan pendidikan Islam sebagaimana dirumuskan oleh para pemikir seperti Al-Ghazali dan Ibn Khaldun tidak terbatas pada pemahaman tekstual agama, tetapi mencakup pembentukan subjek yang mampu merefleksikan kebenaran secara kritis, mengamalkannya secara etis, dan menyebarkannya secara sosial[3233]. Pengembangan kurikulum harus memperhatikan tidak hanya konten, tetapi juga proses transformasi nilai melalui pendekatan pedagogis yang integratif dan holistik.

Prinsip normatif dalam pengembangan kurikulum mengandaikan adanya hierarki nilai yang diturunkan dari sumber otoritatif Islam. Al-Qur'an secara eksplisit menegaskan fungsi utama risalah kenabian sebagai pembentuk "akhlakul karimah" (akhlak mulia), sebagaimana firman-Nya: "Dan sesungguhnya engkau (Muhammad) benar-benar berbudi pekerti yang luhur." (Q.S. Al-Qalam: 4). Ayat ini, di samping fungsi teologisnya, menjadi landasan

pedagogis bahwa pendidikan harus berpusat pada pembinaan karakter[3234]. Dalam hadis yang diriwayatkan oleh Aisyah, Rasulullah shallallahu 'alaihi wa sallam dikenal sebagai orang yang paling baik akhlaknya, dan pendidikannya terhadap para sahabat didasarkan pada keteladanan moral, bukan sekadar hafalan atau ritual[3235]. Pendekatan normatif-teologis menuntut bahwa kurikulum tidak boleh dikonseptualisasi secara sekular, terpisah dari dimensi ketuhanan dan tujuan akhir manusia (maqashid al-insan). Maka, integrasi antara ilmu dunia dan akhirat harus menjadi prinsip desain kurikulum, di mana pelajaran sains, matematika, atau sejarah tidak dilepaskan dari dimensi spiritual dan moralitas[3236]. Pendidikan sains, misalnya, bukan hanya bertujuan menguasai fakta empiris, tetapi juga mendorong murid untuk merenungkan ayat-ayat kauniyah sebagai manifestasi kekuasaan Ilahi sebagaimana dorongan Al-Qur'an kepada manusia untuk "berpikir", "merenung", dan "mengetahui" melalui pemeriksaan alam semesta[3237].

Namun, penerapan prinsip normatif dalam pengembangan kurikulum tidak boleh berhenti pada pengutipan teks suci secara literal, tetapi harus memasuki ranah ijtihad kontekstual yang kritis. Di sinilah pendekatan historis-kritis menjadi komplementer. Pendidikan Islam tidak berkembang dalam ruang hampa, tetapi terbentuk dan terus bertransformasi dalam konteks sosial, politik, dan kebudayaan yang dinamis. Melalui pendekatan historis-kritis, peneliti pendidikan Islam dapat mengeksplorasi bagaimana lembaga pendidikan seperti masjid, madrasah, dan universitas Islam (seperti Al-Azhar, Nizamiyyah, atau Qarawiyyin) berevolusi dalam

merespons kebutuhan zamannya[3238]. Ibn Khaldun, dalam Muqaddimah-nya, memberikan analisis yang mendalam tentang peran ilmu dalam kehidupan sosial dan bagaimana pendidikan menjadi faktor penentu kemajuan atau kemunduran peradaban[3239]. Ia menegaskan bahwa ilmu pengetahuan tidak lahir dari isolasi, tetapi dari interaksi sosial, kebutuhan kolektif, dan konteks politik yang mendukung atau menghambat kemajuan intelektual. Pendekatan historis-kritis memungkinkan peneliti untuk mengidentifikasi pola-pola transformasi dalam pendidikan Islam, mengevaluasi keberhasilan dan kegagalan model-model pendidikan masa lalu, serta menawarkan proyek pembaruan yang tidak anti-sejarah, tetapi justru berakar pada warisan intelektual yang kaya[3240].

Pengembangan kurikulum pendidikan Islam kontemporer harus berjalan di antara dua kutub: konsistensi terhadap prinsip normatif dan adaptabilitas terhadap realitas zaman. Di satu sisi, kurikulum harus mempertahankan integritas nilai-nilai Islam sebagai sistem moral dan epistemologis; di sisi lain, ia harus fleksibel dalam format, metode, dan konten untuk menjawab tantangan seperti globalisasi, pluralisme, revolusi digital, dan krisis etika global[3241]. Di sinilah dimensi kritis dari pendekatan historis-kritis menjadi vital: membongkar asumsi-asumsi yang keliru tentang "keaslian" Islam yang statis, dan sebaliknya menunjukkan bahwa keluwesan metodologis dan responsivitas sosial merupakan fitrah pendidikan Islam sebagaimana ditunjukkan oleh para ulama generasi awal[3242]. Kurikulum yang hanya menekankan hafalan teks agama tanpa

melatih kemampuan berpikir kritis (tafakkur dan tadabbur) justru bertentangan dengan semangat Al-Qur'an itu sendiri, yang menyeru manusia untuk merenungkan, berdialog, dan membedakan kebenaran[3243].

Maka dari itu, pengembangan kurikulum pendidikan Islam harus dirancang sebagai proyek epistemologis yang menyatukan tiga pilar utama: (1) normativitas teologis yang diambil dari Al-Qur'an dan Sunnah; (2) kontekstualisasi historis yang dipahami melalui pendekatan kritis terhadap perkembangan keilmuan Islam; dan (3) inovasi pedagogis yang responsif terhadap kebutuhan zaman. Salah satu model yang dapat dikembangkan adalah kurikulum berbasis maqashid al-ta'lim tujuan-tujuan pendidikan berdasarkan tujuan syariah seperti pemeliharaan agama, akal, jiwa, keturunan, dan harta yang kemudian diperluas secara kontekstual untuk mencakup keadilan, lingkungan hidup, dan tanggung jawab global[3244]. Dalam model ini, setiap mata pelajaran tidak hanya dinilai dari sisi konten, tetapi juga dari kontribusinya terhadap pembentukan karakter, penguasaan keterampilan kritis, dan kesadaran sosial-religius[3245].

Dengan kata lain, kurikulum pendidikan Islam yang berlandaskan prinsip normatif bukanlah kurikulum yang tertutup atau reaksioner, tetapi justru yang terbuka secara metodologis dan kritis secara intelektual. Ia harus mampu menjembatani antara nilai-nilai abadi (al-thawabit) dan realitas yang berubah (al-mutaghayyirat). Pengembangan kurikulum semacam ini memerlukan kolaborasi antara ulama, cendekiawan, pendidik, dan praktisi yang tidak hanya memahami teks, tetapi juga konteks

zaman. Hanya Pendidikan Islam dapat kembali memainkan perannya sebagai kekuatan transformatif dalam masyarakat bukan sebagai benteng konservatisme, tetapi sebagai garda depan pembaruan berbasis nilai.

Konsep Pendekatan Historis-Kritis dalam Pendidikan Islam

Pendekatan historis-kritis dalam penelitian pendidikan Islam merupakan sebuah metodologi epistemologis yang memposisikan fenomena pendidikan tidak sebagai entitas yang statis dan ahistoris, melainkan sebagai produk dialektika yang kompleks antara teks, konteks, dan aktor sejarah[3246]. Secara definitif, pendekatan ini merupakan sebuah kerangka analitis yang mengintegrasikan disiplin historiografi dengan penekanan pada verifikasi sumber, kontekstualisasi, dan periodisasi dengan hermeneutika kritis yang bertujuan mengungkap relasi kuasa, ideologi, serta kepentingan sosio-politik yang terepresentasikan dalam praktik dan kebijakan pendidikan[3247]. Tujuan primernya adalah melakukan rekonstruksi kritis terhadap narasi perkembangan pendidikan Islam, melampaui pencatatan kronologis peristiwa semata untuk sampai pada pemahaman yang mendalam tentang bagaimana dan mengapa sistem pendidikan tersebut berevolusi, serta dampak dialektisnya terhadap pembentukan subjektivitas keagamaan dan struktur masyarakat[3248].

Secara teleologis, pendekatan ini berusaha mengidentifikasi dan menganalisis faktor-faktor determinan baik endogen seperti reinterpretasi teologis dan debat internal ulama, maupun eksogen seperti kolonialisme, globalisasi, dan transformasi ekonomi yang

membentuk landasan ontologis dan praksis pendidikan Islam[3249]. Melalui lensa ini, kurikulum, metodologi pengajaran, dan institusi-institusi pendidikan tidak dilihat sebagai wahana transmisi ilmu yang netral, tetapi sebagai arena kontestasi dimana makna-makna keislaman diperebutkan, dinegosiasikan, dan pada akhirnya dilembagakan[3250]. Sejarah pendidikan Islam, misalnya, mencatat pergeseran signifikan dari model informal halaqah di masjid menuju institusi formal seperti madrasah yang didirikan oleh Nizam al-Mulk pada abad ke-11, sebuah transformasi yang tidak dapat dipisahkan dari agenda politik Dinasti Seljuk untuk mengkonsolidasikan pengaruhnya dan menyatukan interpretasi keagamaan[3251]. Pendekatan historis-kritis memungkinkan peneliti membongkar kompleksitas di balik fenomena tersebut, menanyakan apakah institusionalisasi ini merupakan kemurnian pengamalan agama atau suatu instrumentalisasi pendidikan untuk stabilisasi politik.

Lebih jauh, pendekatan ini bersifat reflektif dan autokritik, dengan tujuan memberikan perspektif yang diperlukan untuk mengevaluasi masa lalu guna menginformasikan kebijakan pendidikan kontemporer[3252]. Dengan menelusuri genealogi konsep-konsep kunci seperti ta'dib (pendidikan karakter yang beradab), ta'lim (transfer pengetahuan), dan tarbiyah (pengasuhan holistic), serta melihat implementasi historisnya, peneliti dapat menilai efektivitasnya dalam membentuk karakter individu dan masyarakat[3253]. Al-Qur'an sendiri menyeru untuk melakukan perjalanan kritis-reflektif melalui sejarah: "Maka apakah mereka tidak berjalan di muka bumi, lalu mereka mempunyai hati yang

dengan itu mereka dapat memahami atau mempunyai telinga yang dengan itu mereka dapat mendengar?..." (QS. Al-Hajj: 46)[3254]. Ayat ini mengisyaratkan sebuah proses aktif untuk menggali pelajaran (ibrah) dari sejarah melalui observasi dan analisis kritis, yang menjadi esensi dari pendekatan historis-kritis.

Pendekatan ini pada akhirnya bermuara pada upaya untuk mendekonstruksi mitos-mitos romantisme masa lalu yang sering menyelimuti wacana pendidikan Islam, dan sebaliknya, membangun pemahaman yang lebih dinamis, objektif, dan kontekstual[3255]. Ia berfungsi sebagai pisau bedah yang membedah interkoneksi antara pendidikan, agama, dan kekuasaan, sehingga memberikan landasan yang kokoh bagi upaya rekonstruksi pendidikan Islam masa depan yang lebih relevan, inklusif, dan transformative.

Analisis Sejarah Perkembangan Pendidikan Islam dan Konteksnya

Analisis historis terhadap perkembangan pendidikan Islam tidak dapat direduksi menjadi sekadar kronik institusional belaka, melainkan harus dipahami sebagai suatu dialektika yang dinamis antara wahyu transenden yang abadi (al-thābit) dan realitas sosio-historis yang berubah (al-mutaghayyir)[3256]. Paradigma ini mengandaikan bahwa inti epistemik pendidikan Islam yakni penanaman tauhid dan pengembangan ilmu yang bermanfaat (al-'ilm al-nāfi') tetap konstan, sementara manifestasi pedagogis, kelembagaan, dan kurikulernya senantiasa beradaptasi dengan konteks zaman[3257]. Pada masa formatif Islam, pendidikan berpusat

pada tiga poros utama: masjid sebagai ruang pembelajaran inklusif, ḥalaqah sebagai metode transmisi ilmu yang intim dan otoritatif, serta rumah-rumah ulama yang menjadi prototipe awal lembaga pendidikan non-formal[3258]. Tradisi ini diabadikan dalam hadis Nabi Muhammad SAW, yang menegaskan, "Barangsiapa yang menempuh suatu jalan untuk mencari ilmu, maka Allah akan mudahkan baginya jalan menuju surga."[3259] Ayat Al-Qur'an yang pertama turun, "Iqra' bismi rabbikalladzī khalaq" (Bacalah dengan nama Tuhanmu yang menciptakan), dengan tegas menempatkan literasi dan pencarian ilmu yang terintegrasi dengan keimanan sebagai fondasi peradaban[3260].

Transformasi signifikan terjadi pada era Kekhalifahan Abbasiyah, di mana interaksi intensif dengan warisan filsafat Yunani, sains Persia, dan matematika India memicu gerakan penerjemahan (harakat al-tarjamah) besar-besaran[3261]. Faktor eksternal ini, yang didorong oleh patronase negara, tidak dilihat sebagai ancaman, melainkan sebagai peluang untuk melakukan Islamisasi pengetahuan (islamization of knowledge) secara kreatif. Bayt al-Ḥikmah di Baghdad menjadi episentrum intelektual dunia, di mana terjadi sintesis antara nalar filosofis (al-'aql) dan wahyu (al-naql)[3262]. Pada fase inilah madrasah, sebagai institusi pendidikan tinggi yang tersistematisasi dengan kurikulum tetap, wakaf, dan gelar akademik (ijāzah), mulai berkembang, mencapai puncaknya dengan berdirinya Madrasah Nizāmiyah pada 1065 M[3263]. Perkembangan ini menunjukkan respons internal yang adaptif

terhadap tantangan eksternal, mengonsolidasikan pendidikan Islam dalam sebuah struktur yang stabil sekaligus dinamis.

Namun, narasi perkembangan ini tidak linier. Invasi Mongol, disintegrasi politik, dan stagnasi pemikiran kemudian membawa periode kontraksi[3264]. Fase ini justru menyoroti pentingnya faktor internal seperti keberlanjutan finansial melalui sistem wakaf dan ketahanan komunitas (ummah) dalam mempertahankan transmisi ilmu. Lembaga seperti Universitas Al-Qarawiyyin di Fes (859 M) dan Al-Azhar di Kairo (970 M) bertahan bukan semata karena dukungan negara, tetapi berkat legitimasi sosial dan komitmen keagamaan yang mengakar[3265]. Di Nusantara, pondok pesantren muncul sebagai bentuk organik pendidikan Islam yang sangat kontekstual, mengintegrasikan nilai-nilai sufistik dengan struktur budaya lokal, menunjukkan fleksibilitas model pendidikan Islam dalam menyelaraskan universalitas ajaran dengan partikularitas budaya[3266].

Pada era kolonial dan pascakolonial, pendidikan Islam menghadapi disrupsi epistemologis paling berat dengan hadirnya paradigma pendidikan sekuler Barat yang memisahkan ilmu agama dan duniawi[3267]. Respon terhadap tantangan ini melahirkan polarisasi: modernis yang mengadopsi model Barat dengan integrasi nilai Islam, dan tradisionalis yang berusaha mempertahankan otentisitas model pesantren/madrasah klasik[3268]. Era kontemporer kini diperumit oleh globalisasi dan revolusi digital, yang menciptakan ruang publik baru bagi pertarungan wacana keagamaan[3269]. Analisis sejarah dengan demikian menjadi esensial

bukan untuk nostalgia, melainkan untuk mengidentifikasi prinsip-prinsip abadi yang dapat dijadikan landasan bagi rekonstruksi epistemologi pendidikan Islam yang relevan dengan tantangan abad ke-21, sebuah proyek yang oleh para pemikir seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas disebut sebagai proses dewesternization dan re-enchantment of knowledge[3270].

Menelusuri Asal-usul dan Transformasi Pendidikan Islam dari Masa Klasik hingga Kontemporer

Pendidikan Islam, sejak awal kelahirannya di abad ke-7 Masehi, bukan sekadar transfer pengetahuan agama, melainkan sebuah proyek peradaban yang integral, holistik, dan normatif. Ia lahir dari rahim wahyu, dibentuk oleh konteks sosio-historis, dan berkembang melalui dinamika keilmuan yang transformatif. Dalam struktur epistemologisnya, pendidikan Islam klasik yang sering disebut sebagai tarbiyah dan ta'lim mengintegrasikan dimensi ruhani, intelektual, dan moralitas dalam satu kesatuan organik[3271]. Model ini berakar pada pembelajaran di sekitar Rasulullah SAW, yang menjadi guru pertama dan paradigma hidup bagi generasi sahabat. Dalam konteks itu, masjid bukan hanya tempat ibadah, tetapi pusat pembelajaran, diskusi, dan transmisi ilmu. Pendekatan pendidikan semacam ini mencerminkan konsep ulum al-din (ilmu-ilmu agama) yang tidak dipahami secara reduktif, melainkan sebagai sistem pengetahuan yang mencakup tawhid sebagai fondasi metafisis dan ontologis[3272].

Pada masa Kekhalifahan Umayyah dan Abbasiah, institusionalisasi pendidikan Islam mengalami evolusi signifikan.

Meski tidak ada sistem sekolah formal seperti hari ini, munculnya majelis ilmu, halaqah, dan kemudian madrasah seperti Madrasah Nizamiyyah di Baghdad yang didirikan oleh Nizam al-Mulk pada abad ke-11 menandai transisi dari pendidikan informal ke bentuk lembaga yang lebih terstruktur[3273]. Madrasah-madrasah ini mengajar kurikulum yang berpusat pada kajian Al-Qur'an, Hadis, fikih, tauhid, bahasa Arab, dan juga logika (mantiq), menunjukkan inklusivitas epistemik yang tinggi. Bahkan dalam periode kejayaan Islam, terdapat sinergi antara ilmu-ilmu syar'i dan ilmu-ilmu rasional seperti filsafat, kedokteran, astronomi, dan matematika sebagaimana terlihat dalam karya Ibn Sina, al-Farabi, dan al-Khwarizmi[3274]. Artinya, dalam konteks klasik, tidak ada dikotomi tajam antara ilmu agama dan ilmu umum; keduanya dianggap sebagai bagian dari ulum yang terintegrasi di bawah bimbingan tawhid al-'ilm (kesatuan ilmu dalam bingkai tauhid)[3275].

Namun, transformasi besar terjadi pada masa kolonialisme Eropa di dunia Islam, terutama pada abad ke-18 hingga ke-20. Penjajahan tidak hanya mengubah struktur politik dan ekonomi, tetapi juga mengganggu arsitektur keilmuan Islam. Sistem pendidikan yang sebelumnya otonom dan berbasis komunitas mulai digantikan oleh model barat yang sekuler, sentralistik, dan berbasis negara[3276]. Pendidikan agama terpinggirkan, dianggap tidak relevan dengan kemajuan teknologi dan modernitas. Dalam konteks ini, muncul respon beragam dari kalangan ulama dan intelektual Muslim: ada yang resisten, ada yang reformis, dan ada yang

berusaha merekonsiliasi antara dua dunia agama dan modernitas[3277].

Gerakan pembaruan pendidikan Islam seperti yang diprakarsai oleh Muhammad Abduh, Jamal al-Din al-Afghani, dan kemudian Muhammad Iqbal, menekankan perlunya tajdid (pembaruan) dalam struktur dan kurikulum pendidikan Islam[3278]. Mereka menyerukan pendidikan yang tidak hanya menguasai ulum al-din, tetapi juga mengintegrasikan sains, teknologi, dan metode ilmiah modern tanpa meninggalkan akar teologis dan moral. Pemikiran Abduh, misalnya, menekankan bahwa ta'lim al-dini harus mampu mendorong kritisisme (tahqiq), bukan hanya hafalan (hifzh) semata[3279]. Pendekatan ini menjadi fondasi bagi munculnya lembaga pendidikan Islam modern, seperti Universitas Al-Azhar yang direformasi pada abad ke-20, Universitas Islam Madinah, dan berbagai perguruan tinggi Islam di Indonesia, Mesir, dan Malaysia.

Di era kontemporer, tantangan pendidikan Islam semakin kompleks. Globalisasi, digitalisasi, dan pluralisme epistemik menuntut sistem pendidikan Islam untuk tidak hanya bertahan, tetapi juga berinovasi. Munculnya model pendidikan seperti integrated Islamic schools, full-day school, dan kurikulum berbasis character building menunjukkan upaya rekontekstualisasi nilai-nilai Islam dalam bingkai pendidikan modern[3280]. Namun, tantangan mendasar tetap ada: bagaimana menjaga otonomi keilmuan Islam sambil berdialog dengan modernitas? Bagaimana menghindari dikotomi antara "ilmu agama" dan "ilmu umum" yang telah

mengkristal selama masa kolonial? Dan bagaimana menjadikan pendidikan Islam sebagai alat tajdid, bukan hanya taqlid?

Jawaban atas pertanyaan ini memerlukan paradigma baru paradigma tawhidik dalam pendidikan yang melihat seluruh pengetahuan sebagai manifestasi dari kebesaran Ilahi. Sebagaimana al-Ghazali menegaskan bahwa semua ilmu bermuara pada pengenalan terhadap Tuhan (ma'rifah Allah), maka pendidikan Islam harus mampu membimbing peserta didik menuju kesadaran transendental, sekaligus menguasai ilmu empiris untuk kemaslahatan umat[3281]. Dalam konteks ini, kurikulum pendidikan Islam kontemporer tidak boleh sekadar menambahkan pelajaran agama ke dalam sistem sekuler, melainkan harus menawarkan kerangka filosofis alternatif yang berbeda pendidikan yang mendidik qalb (hati), aql (akal), dan jasad (tubuh) secara seimbang[3282].

Transformasi pendidikan Islam dari masa klasik ke kontemporer bukan hanya peralihan institusional, tetapi juga krisis dan rekonstruksi epistemologis. Masa depan pendidikan Islam tergantung pada kemampuannya untuk merevitalisasi tradisi ilmu yang kaya, sekaligus merespons tantangan zaman dengan kreativitas dan integritas intelektual. Dalam proses ini, kembali kepada sumber primer Al-Qur'an dan Sunnah bukan sebagai bentuk konservatisme, tetapi sebagai sumber inspirasi dan koreksi terhadap praktik pendidikan yang telah melenceng dari tujuan tarbiyah ruhiyyah, 'aqliyyah, wa khuluqiyyah.

Pendekatan Kritis terhadap Sistem Pendidikan Islam di Berbagai Negara dan Periode

Pendekatan kritis terhadap sistem pendidikan Islam pada hakikatnya bukan sekadar aktivitas evaluatif yang bertujuan menilai efektivitas suatu sistem pembelajaran, tetapi merupakan suatu investigasi filosofis yang mendalam terhadap fondasi epistemologis, struktur sosio-politik, serta orientasi teleologis yang membentuk praktik pendidikan tersebut dalam berbagai konteks ruang dan waktu. Setiap sistem pendidikan termasuk yang dikategorikan sebagai "pendidikan Islam" tidak pernah lahir dalam ruang hampa, melainkan merupakan produk historis yang dibentuk oleh interaksi kompleks antara teks-teks normatif keagamaan dengan realitas sosial yang terus berubah. Analisis kritis terhadap pendidikan Islam harus mampu menelusuri bagaimana interpretasi terhadap sumber-sumber ajaran Islam bernegosiasi dengan kondisi historis, politik, dan budaya yang melingkupinya[3283].

Dalam kerangka hermeneutika pendidikan, hubungan antara teks keagamaan (*al-nuṣūṣ*) dan realitas sosial (*al-wāqi'*) menjadi medan dialektika yang menentukan arah perkembangan sistem pendidikan Islam. Teks-teks keagamaan memberikan prinsip normatif yang bersifat permanen (*al-thābit*), sedangkan realitas sosial menghadirkan kondisi yang terus berubah (*al-mutaghayyir*). Tantangan utama pendidikan Islam adalah menemukan titik keseimbangan antara keduanya sehingga nilai-nilai universal Islam dapat tetap relevan dalam menghadapi dinamika zaman. Tanpa proses refleksi kritis yang berkelanjutan, sistem pendidikan Islam berpotensi terjebak dalam formalisme normatif yang kaku atau,

sebaliknya, kehilangan identitasnya akibat penyesuaian yang terlalu pragmatis terhadap perubahan sosial[3284].

Pendekatan kritis juga membuka ruang untuk menelaah kemungkinan adanya infiltrasi hegemoni ideologis eksternal dalam praktik pendidikan Islam. Dalam teori sosial, konsep hegemoni merujuk pada proses di mana nilai-nilai dominan dalam suatu sistem kekuasaan diterima secara tidak sadar sebagai norma universal oleh masyarakat. Dalam konteks pendidikan, hegemoni dapat muncul melalui kurikulum, metode pengajaran, atau struktur kelembagaan yang mereproduksi nilai-nilai tertentu tanpa disadari oleh para pelakunya. Analisis kritis terhadap pendidikan Islam harus mampu mengidentifikasi bagaimana kekuatan sosial, politik, dan ekonomi global dapat memengaruhi arah perkembangan pendidikan Islam, baik secara langsung maupun melalui mekanisme yang lebih subtil[3285].

Salah satu isu epistemologis yang sering menjadi fokus kritik adalah polarisasi antara ilmu agama (*al-ʻulūm al-naqliyyah*) dan ilmu rasional-empiris (*al-ʻulūm al-ʻaqliyyah*). Dalam banyak sistem pendidikan di dunia Muslim, dikotomi ini tercermin dalam pemisahan antara lembaga pendidikan agama seperti madrasah dan lembaga pendidikan umum yang berorientasi pada ilmu pengetahuan modern. Secara historis, pemisahan tersebut sering dianggap sebagai warisan dari tradisi intelektual Islam klasik. Namun, sejumlah kajian sejarah menunjukkan bahwa dikotomi tersebut justru diperkuat oleh kebijakan kolonial yang berusaha membatasi pengaruh ulama dalam bidang sains dan administrasi

modern. Akibatnya, sistem pendidikan di banyak negara Muslim pascakolonial mereproduksi fragmentasi intelektual yang memisahkan antara pengetahuan agama dan pengetahuan ilmiah[3286].

Fragmentasi ini menghasilkan dua tipe lulusan yang sama-sama problematis: di satu sisi terdapat ulama yang memiliki pemahaman mendalam terhadap teks-teks keagamaan tetapi kurang akrab dengan perkembangan ilmu pengetahuan modern; di sisi lain terdapat ilmuwan yang menguasai sains dan teknologi tetapi memiliki pemahaman terbatas terhadap tradisi intelektual Islam. Kondisi ini tidak hanya menghambat perkembangan intelektual umat, tetapi juga melemahkan kemampuan mereka untuk merespons tantangan sosial dan ilmiah secara komprehensif. Pendekatan kritis terhadap pendidikan Islam menuntut rekonstruksi epistemologis yang mampu mengintegrasikan kembali berbagai cabang ilmu dalam kerangka tauhid yang holistik[3287].

Selain persoalan epistemologis, pendekatan kritis juga menyoroti pengaruh sistem ideologi global seperti sekularisme, kapitalisme, dan liberalisme terhadap orientasi pendidikan Islam. Sekularisme, misalnya, tidak selalu hadir dalam bentuk penolakan eksplisit terhadap agama, tetapi sering kali muncul melalui marginalisasi wahyu sebagai sumber pengetahuan dalam ruang publik dan pembatasan agama pada ranah privat. Dalam konteks pendidikan, fenomena ini dapat terlihat dalam kurikulum yang menempatkan ilmu agama sebagai mata pelajaran tambahan yang terpisah dari disiplin ilmu lainnya, sehingga menghilangkan potensi

integratif ajaran Islam dalam pembentukan pandangan dunia peserta didik[3288].

Demikian pula, logika kapitalisme global telah memengaruhi orientasi pendidikan dengan menekankan fungsi ekonomi pendidikan sebagai penyedia tenaga kerja bagi pasar. Paradigma pendidikan berbasis pasar (*market-driven education*) cenderung mengukur keberhasilan pendidikan melalui indikator ekonomi seperti produktivitas, daya saing, dan tingkat penyerapan tenaga kerja. Akibatnya, dimensi etika dan spiritual dalam pendidikan sering kali terpinggirkan. Dalam perspektif Islam, pencarian ilmu tidak semata-mata bertujuan untuk memperoleh keuntungan material, tetapi merupakan bentuk ibadah yang memiliki nilai spiritual yang tinggi. Nabi Muhammad SAW bersabda bahwa siapa pun yang menempuh jalan untuk mencari ilmu akan dimudahkan jalannya menuju surga, sebuah hadis yang menegaskan bahwa ilmu memiliki dimensi transendental yang melampaui kepentingan duniawi semata[3289].

Paradoks semacam ini sering terlihat dalam universitas-universitas Islam modern yang berusaha mempertahankan identitas keislaman sekaligus mengadopsi model manajemen pendidikan berbasis kompetensi yang dirancang untuk memenuhi kebutuhan ekonomi global. Di satu sisi, institusi tersebut berkomitmen membentuk individu yang saleh secara moral; di sisi lain, mereka juga dituntut untuk menghasilkan lulusan yang kompetitif dalam pasar tenaga kerja global. Ketegangan antara kedua orientasi ini mencerminkan dilema yang dihadapi oleh

pendidikan Islam dalam menghadapi modernitas[3290]. Namun demikian, pendekatan kritis terhadap pendidikan Islam tidak hanya berfungsi untuk mengungkap kelemahan, tetapi juga untuk mengapresiasi berbagai upaya reformasi yang telah dilakukan di berbagai negara Muslim. Beberapa negara seperti Malaysia dan Turki telah mengembangkan model pendidikan yang berusaha mengintegrasikan tradisi keislaman dengan tuntutan modernitas melalui kurikulum yang menggabungkan sains, teknologi, teknik, dan matematika dengan pendidikan etika dan pemikiran kritis. Pendekatan ini menunjukkan bahwa modernisasi pendidikan Islam tidak harus berarti sekularisasi, tetapi dapat dilakukan melalui integrasi kreatif antara ilmu pengetahuan modern dan nilai-nilai Islam[3291].

Selain itu, perkembangan teknologi digital juga membuka peluang baru bagi pendidikan Islam untuk memperluas akses terhadap pengetahuan dan memperkuat jaringan intelektual global umat Islam. Platform digital memungkinkan penyebaran literatur klasik Islam, kuliah daring, dan diskusi akademik lintas negara yang sebelumnya sulit dilakukan. Namun, perkembangan ini juga menghadirkan tantangan baru, seperti penyebaran informasi keagamaan yang tidak terverifikasi dan munculnya otoritas keagamaan yang tidak memiliki legitimasi ilmiah. Pendidikan Islam harus mampu membekali peserta didik dengan literasi digital yang kritis agar mereka dapat membedakan antara pengetahuan yang otoritatif dan informasi yang menyesatkan[3292]. Dimensi lain yang tidak kalah penting dalam pendekatan kritis terhadap pendidikan

Islam adalah faktor geopolitik. Sistem pendidikan di berbagai negara Muslim sering kali dipengaruhi oleh agenda ideologis dan politik negara tersebut. Sebagai contoh, kebijakan pendidikan di beberapa negara Timur Tengah tidak dapat dilepaskan dari upaya negara untuk memperkuat identitas ideologis tertentu melalui kurikulum dan jaringan pendidikan internasional. Faktor geopolitik ini menunjukkan bahwa pendidikan Islam tidak hanya merupakan fenomena pedagogis, tetapi juga bagian dari dinamika politik global yang lebih luas[3293].

Di sisi lain, komunitas Muslim yang hidup sebagai minoritas di negara-negara Barat menghadapi tantangan yang berbeda. Mereka harus merancang sistem pendidikan yang mampu mempertahankan identitas keagamaan sekaligus mempersiapkan generasi muda untuk berpartisipasi secara aktif dalam masyarakat pluralistik. Dalam konteks ini, pendidikan Islam sering berfungsi sebagai ruang negosiasi identitas yang memungkinkan generasi Muslim muda untuk mengintegrasikan nilai-nilai keislaman dengan realitas sosial yang mereka hadapi sehari-hari[3294].

Pendekatan kritis terhadap sistem pendidikan Islam pada akhirnya merupakan sebuah proses reflektif yang berkelanjutan untuk meninjau kembali asumsi-asumsi dasar yang mendasari praktik pendidikan tersebut. Melalui pendekatan ini, pendidikan Islam dapat terus memperbarui dirinya agar tetap relevan dalam menghadapi perubahan zaman tanpa kehilangan integritas nilai-nilai yang menjadi fondasinya. Pendekatan kritis bukanlah upaya untuk meruntuhkan tradisi pendidikan Islam, melainkan usaha

untuk menghidupkan kembali dinamika intelektual yang sejak awal menjadi ciri khas peradaban Islam.

Metodologi Penelitian Historis dalam Pendidikan Islam

Pendekatan Kritis terhadap Dokumen Sejarah

Metodologi penelitian historis dalam pendidikan Islam tidak dapat direduksi menjadi sekadar kronik atau narasi linear perkembangan institusi-institusi belajar. Ia merupakan suatu disiplin hermeneutik yang kompleks, yang berusaha merekonstruksi dan mereinterpretasi masa lalu pendidikan Islam untuk memahami dinamika filosofis, sosiologis, dan pedagogisnya yang abadi[3295]. Inti dari metodologi ini terletak pada penerapan pendekatan kritis terhadap korpus teks otoritatif yakni Al-Qur'an, Hadis, dan luasnya literatur klasik sebagai objek sekaligus lensa analisis[3296]. Pendekatan kritis ini menuntut lebih dari sekadar pemahaman literal; ia memerlukan pembacaan yang stratifikatif terhadap makna wahyu (asbāb al-nuzūl), konteks sosio-historis pewahyuan dan periwayatan (asbāb al-wurūd), serta rangkaian interpretasi yang telah membentuk tradisi keilmuan Islam selama berabad-abad[3297]. Dokumen-dokumen sejarah ini tidak dilihat sebagai artefak statis, melainkan sebagai medan wacana yang hidup, tempat di mana makna tentang pendidikan terus-menerus diperdebatkan dan dikonfigurasi ulang.

Al-Qur'an berfungsi sebagai landasan epistemologis yang pertama dan paling utama, yang mana prinsip-prinsipnya menetapkan kerangka teleologis bagi seluruh enterprise pendidikan

Islam. Ayat-ayat seperti perintah “Iqra’!” (Bacalah!) (QS. Al-‘Alaq: 1) dan “...niscaya Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat...” (QS. Al-Mujādilah: 11) bukan sekadar seruan moral, melainkan pernyataan metafisik tentang status ilmu dan proses belajar dalam ontologi Muslim[3298]. Pendekatan kritis terhadap teks Qur'ani mengharuskan peneliti untuk menelusuri bagaimana konsep-konsep kunci seperti ‘ilm (pengetahuan), fiqh (pemahaman mendalam), tafakkur (perenungan), dan ‘aql (akal) dioperasionalkan dalam praktik edukatif sepanjang sejarah. Hal ini melibatkan analisis tematik (maudhū’i) yang melintasi berbagai surah untuk membangun sebuah teori Qur'ani yang koheren tentang pembelajaran manusia[3299].

Sementara Al-Qur’an menyediakan kerangka filosofis, Hadis khususnya yang terkait dengan kata-kata, tindakan, dan persetujuan (taqrīr) Rasulullah SAW menawarkan prototipe pedagogis yang konkret dan dapat diteladani. Sabda-sabda seperti “utlub al-‘ilma min al-mahdi ilā al-laḥdi” (tuntutlah ilmu dari buaian hingga liang lahat) dan “bukhl al-‘ilmi an taqūlah li ghayri ahlih” (salah satu bentuk kebakhilan ilmu adalah engkau mengatakannya kepada yang bukan ahlinya) memberikan wawasan mendalam tentang metodologi pengajaran, universalitas pendidikan, serta etika dalam transmisi pengetahuan[3300]. Pendekatan kritis di sini mensyaratkan penerapan ilmu musthalah al-hadits yang ketat untuk menilai validitas sanad (rantai periwayatan) dan kekuatan matan (isi hadits), sekaligus melakukan analisis kontekstual

terhadap situasi di mana sabda itu diucapkan[3301]. Ini memungkinkan peneliti untuk membedakan antara prinsip pedagogis yang universal dan aplikasi praktis yang spesifik terhadap konteks abad ke-7 M di Jazirah Arab.

Melampaui sumber primer wahyu, kekayaan literatur klasik mulai dari kitab-kitab fikih, tafsir, tasawuf, falsafah, hingga adab merupakan arsip yang merekam bagaimana para sarjana Muslim awal menerjemahkan prinsip-prinsip Qur'ani dan Sunnati ke dalam sistem dan teori pendidikan yang terstruktur[3302]. Karya-karya seperti Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn karya Al-Ghazali, yang mengintegrasikan psikologi moral dengan proses pembelajaran, atau Al-Muqaddimah karya Ibnu Khaldun, yang menganalisis sosiologi pengetahuan dan dampak lingkungan terhadap kurikulum, mewakili puncak pemikiran edukatif Islam[3303]. Pendekatan kritis terhadap literatur ini mengharuskan peneliti untuk tidak hanya mengekstrak ide-ide pedagogis tetapi juga menempatkannya dalam dialektika zamannya, memahami bagaimana mereka merespons tantangan intelektual, politik, dan sosial tertentu[3304]. Penelitian historis menjadi sebuah dialog dengan tradisi, di mana peneliti kontemporer mengajukan pertanyaan masa kini kepada teks-teks masa lalu untuk menjalin relevansi yang dinamis dan kritis, bukan yang bersifat apologetik atau antiquarian[3305]. Pada akhirnya, pendekatan kritis ini memberdayakan para akademisi untuk tidak hanya merekonstruksi sejarah pendidikan Islam, tetapi juga merevitalisasi khazanah intelektualnya untuk menjawab tantangan pendidikan abad ke-21.

Analisis Konteks Sosial, Politik, dan Budaya dalam Perkembangan Pendidikan Islam

Pemahaman mengenai dinamika pendidikan Islam tidak dapat direduksi menjadi suatu narasi linier yang hanya berfokus pada kurikulum dan metodologi pedagogis semata. Sebaliknya, ia harus dipandang sebagai sebuah episteme yang terkonstruksi dan terus berevolusi dalam dialektika yang intens dengan matrix sosial, politik, dan budaya yang melingkupinya[3306]. Setiap fase sejarah menampilkan karakter pendidikan yang unik, yang pada hakikatnya merupakan kristalisasi dari negosiasi, resistensi, dan adaptasi terhadap hegemoni kekuasaan dan arus budaya yang dominan pada zamannya[3307]. Pendekatan kontekstual bukan hanya sebuah pilihan metodologis, melainkan suatu imperatif akademik untuk mengurai benang kusut perkembangan pendidikan Islam secara komprehensif.

Pada masa keemasan Dinasti Abbasiyah, khususnya era Khalifah Al-Ma'mun, pendidikan Islam mencapai puncak kosmopolitannya. Kemunculan Baitul Hikmah di Baghdad bukan sekadar pendirian sebuah perpustakaan atau institusi penerjemahan, tetapi merupakan proyek politik-budaya (cultural politics) yang ambisius[3308]. Kebijakan ini didorong oleh kebutuhan legitimasi kekhalifahan yang baru berkuasa terhadap elite Persia yang berbudaya tinggi, sekaligus sebagai instrumen untuk menyaingi kekuatan intelektual Bizantium[3309]. Konteks sosial yang heterogen dan kondusif memungkinkan terjadinya simbiosis mutualistik antara tradisi keilmuan Yunani, Persia, India, dan Arab-Islam. Hasilnya adalah sebuah sistem pendidikan yang tidak hanya

menekankan pada ilmu-ilmu naqliyah (seperti tafsir, fiqih, dan hadis) tetapi juga secara integratif mengadopsi dan mengembangkan ilmu aqliyah (filsafat, astronomi, kedokteran, matematika)[3310]. Hal ini sejalan dengan semangat Qur'anik yang mengajarkan untuk memerhatikan fenomena alam, sebagaimana dalam firman-Nya, "Katakanlah, 'Perhatikanlah apa yang ada di langit dan di bumi...'" (QS Yūnus: 101)[3311]. Pada konteks ini, kekuasaan politik berperan sebagai enabler utama yang menyediakan infrastruktur, pendanaan, dan iklim yang mendorong kemajuan intelektual.

Sebaliknya, era kolonialisme menandai sebuah titik balik dramatis yang mendekonstruksi tatanan pendidikan Islam yang telah mapan. Kolonialisme Barat tidak hanya merupakan pendudukan geografis dan eksploitasi ekonomi, melainkan juga merupakan sebuah proyek epistemicide pembunuhan terhadap sistem pengetahuan lokal[3312]. Melalui kebijakan seperti Politik Etis di Hindia Belanda, pemerintah kolonial memperkenalkan sistem pendidikan sekuler modern yang terstruktur dan tersentralistik. Sistem ini sengaja dirancang untuk menciptakan kelas elit birokrat pribumi yang loyal kepada pemerintah kolonial, sekaligus meminggirkan pendidikan pesantren dan surau yang menjadi benteng tradisi intelektual Islam[3313]. Pendidikan Islam dipaksa untuk beradaptasi, seringkali melalui strategi defensif. Sebagian merespons dengan isolasi dan purifikasi, sementara yang lain, seperti yang dilakukan oleh para modernis di Mesir dan Nusantara, melakukan rekonfigurasi integratif dengan memasukkan ilmu-ilmu

umum ke dalam kurikulum madrasah[3314]. Hadis Nabi Muhammad SAW, "Carilah ilmu sampai ke negeri Cina" (HR Ibnu 'Adi dan Al-Baihaqi), ditafsirkan ulang untuk melegitimasi penguasaan ilmu-ilmu modern dari Barat sebagai suatu kewajiban agama dalam menghadapi tantangan zaman[3315].

Dalam konteks kontemporer, pendidikan Islam kembali berada di bawah tekanan dari kekuatan global yang kompleks. Negara-bangsa (nation-state) dengan kebijakan pendidikan nasionalnya, kekuatan pasar kapitalistik, dan arus globalisasi menciptakan medan force yang baru[3316]. Isu-isu seperti radikalisme, moderasi beragama, dan deradikalisasi mendikte agenda pendidikan Islam, seringkali mendorongnya ke arah instrumentalisasi untuk tujuan politik tertentu[3317]. Di sisi lain, masyarakat sipil dan organisasi keagamaan berjuang untuk merumuskan kembali epistemologi pendidikan Islam yang kritis, inklusif, dan relevan dengan masalah kemanusiaan global seperti keadilan sosial dan keberlanjutan lingkungan[3318].

Analisis tripartit sosial, politik, dan budaya menyingkapkan bahwa pendidikan Islam adalah sebuah entitas yang hidup dan bernafas. Ia bukan monolit yang statis, melainkan sebuah wacana yang selalu in-the-making, yang bentuknya ditentukan oleh pergulatan dan permainan kekuasaan pada setiap masanya[3319]. Memahami konteks ini memungkinkan para pembuat kebijakan, pendidik, dan peneliti untuk tidak hanya membaca masa lalu, tetapi juga untuk merancang masa depan pendidikan Islam yang lebih otentik, berdaulat secara epistemik, dan transformative.

Mengidentifikasi Pengaruh Perubahan Sosial dan Politik terhadap Pendidikan Islam

Perubahan sosial dan politik tidak beroperasi dalam ruang hampa; keduanya merupakan arus bawah yang kuat yang membentuk dan mendefinisikan ulang lanskap pendidikan Islam, bertindak sebagai katalis sekaligus penghambat dalam evolusinya. Untuk mengidentifikasi pengaruhnya, seseorang harus melihat melampaui hubungan kausal sederhana dan mengadopsi pendekatan hermeneutis yang memahami pendidikan Islam sebagai sebuah teks hidup (living text) yang terus-menerus ditafsirkan ulang oleh konteks sosio-politik tempat ia berlabuh. Epistemologi pendidikan Islam, yang bersumber dari wahyu (naql) dan akal (aql), selalu berdialog secara dinamis dengan realitas historis yang berubah, menghasilkan dialektika yang kompleks antara kemurnian doktrin dan adaptasi pragmatis[3320].

Pertama, transformasi sistem politik, khususnya pascakolonialisme, merupakan momen pembentuk yang paling krusial. Kemerdekaan negara-negara Muslim dari hegemoni Barat tidak hanya mengubah struktur kekuasaan tetapi juga proyek nasional tentang pembentukan identitas. Pendidikan Islam, yang sebelumnya sering kali terbatas pada lembaga tradisional seperti pesantren, madrasah, atau kuttab, tiba-tiba dimasukkan ke dalam mesin nation-state[3321]. Negara-negara baru ini menghadapi dilema mendasar: memodernisasi sistem pendidikan untuk mengejar ketertinggalan teknologi dan ekonomi, sambil mempertahankan atau bahkan merekonstruksi identitas keislaman yang otentik. Respons terhadap dilema ini sangat beragam, menciptakan

spektrum model yang luas. Di satu ujung, Turki di bawah Mustafa Kemal Atatürk menerapkan sekularisasi radikal, secara efektis meminggirkan pendidikan Islam dari arus utama dan menundukkannya di bawah kontrol negara yang ketat[3322]. Di ujung lain, Arab Saudi memanfaatkan kekayaan minyaknya untuk mempromosikan model pendidikan yang secara eksplisit mengikatkan diri pada pemahaman Wahhabisme, sekaligus mengintegrasikan ilmu-ilmu modern ke dalam kurikulumnya, meskipun sering kali dalam kerangka epistemologi yang terpisah[3323]. Di Indonesia, jalan tengah yang kompleks ditempuh dengan mengintegrasikan madrasah ke dalam sistem pendidikan nasional, sehingga menghasilkan dualisme kurikulum umum dan agama yang menciptakan lulusan yang diharapkan dapat menjembatani dunia modern dan tradisi keagamaan[3324]. Perubahan politik ini dengan demikian secara langsung memengaruhi otoritas kurikulum, sumber pendanaan, dan legitimasi sosial dari lembaga-lembaga pendidikan Islam.

Kedua, gelombang modernisasi dan globalisasi yang tak terbendung memperkenalkan dimensi baru yang bahkan lebih kompleks. Globalisasi tidak hanya tentang homogenisasi budaya di bawah logika pasar Barat, tetapi juga memicu fragmentasi dan glokalisasi[3325]. Dalam konteks pendidikan Islam, hal ini memanifestasikan dirinya dalam ketegangan yang mendalam antara universalisme Islam dan partikularisme lokal. Teknologi digital dan arus informasi yang bebas telah mendemokratisasikan akses ke pengetahuan Islam, meruntuhkan otoritas tradisional

ulama dan menciptakan ruang publik Islam yang terfragmentasi di mana setiap individu dapat mengonsumsi dan menafsirkan teks suci[3326]. Hal ini secara fundamental menggeser metode pendidikan dari model transmisi satu arah yang hierarkis ke model jaringan yang lebih interaktif dan sering kali kritis. Namun, dampak pada tujuan pendidikan lebih dalam lagi. Tujuan klasik pendidikan Islam untuk membentuk manusia yang beradab (insan kamil) yang bertakwa (taqwa) dan berbuat baik kepada masyarakat (khair ummah) kini harus bersaing dengan tuntutan ekonomi global untuk menciptakan tenaga kerja yang terampil, kompetitif, dan terukur[3327]. Tekanan untuk mengadopsi indikator kinerja berbasis pasar, standarisasi internasional, dan kurikulum yang berorientasi STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) menantang filsafat pendidikan Islam yang holistik dan berpusat pada nilai[3328]. Respon terhadap tekanan ini beragam, mulai dari penerimaan penuh dan integrasi hingga penolakan keras dan pembentukan lembaga pendidikan alternatif yang berusaha melindungi "kemurnian" Islam dari infiltrasi nilai-nilai Barat.

Mengidentifikasi pengaruh perubahan sosial-politik adalah tugas untuk memetakan respons strategis dari entitas pendidikan Islam. Respons-respons ini dapat dikategorikan secara konseptual: (1) Akomodasi, di mana lembaga-lembaga pendidikan mengadopsi struktur dan kurikulum modern sambil mempertahankan inti ajaran Islam, sering kali dengan membangun dikotomi antara ilmu agama dan ilmu duniawi; (2) Resistensi, yang dimanifestasikan melalui penegasan kembali model pendidikan tradisional sebagai benteng

melaskan perubahan yang dianggap merusak; dan (3) Reformasi Kritis, yang berusaha untuk melakukan sintesis yang mendalam dengan mendekonstruksi dikotomi ilmu dan menciptakan epistemologi integratif yang menyatukan wahyu dan akal secara organik, seperti yang diusung oleh proyek Islamisasi pengetahuan kontemporer[3329]. Identifikasi ini mensyaratkan analisis yang tidak hanya melihat kebijakan makro tetapi juga praktik mikro di ruang kelas, diskursus dalam buku teks, dan pergeseran dalam persepsi masyarakat tentang tujuan akhir dari pendidikan itu sendiri. Pendidikan Islam terus-menerus diperebutkan, menjadi medan pertarungan di mana masa lalu, sekarang, dan masa depan suatu komunitas Muslim direnungkan dan diartikulasikan kembali.

Pendekatan Historis-Kritis dalam Penelitian Pendidikan Islam

Penerapan pendekatan historis-kritis (historical-critical method) dalam penelitian Pendidikan Islam bukan sekadar upaya kronikalisasi peristiwa masa lampau, melainkan suatu metode hermeneutik yang rigor untuk mengungkap dialektika kompleks antara ide-ide Islam yang transendental dengan realitas sosio-kultural yang historis dan kontingen. Pendekatan ini menempatkan fenomena pendidikan seperti kurikulum, metodologi, kelembagaan, dan aktor sebagai produk yang terkonstruksi dalam relasi kuasa, respons terhadap tantangan zaman, dan hasil negosiasi ideologis yang tidak pernah bebas-nilai. Tujuan utamanya adalah melakukan dekonstruksi terhadap narasi-narasi linear dan seringkali ideologis tentang sejarah pendidikan Islam, untuk kemudian

merekonstruksinya dengan kesadaran kritis akan konteks, motif, dan dampak yang melingkupinya[3330].

Secara metodologis, pendekatan ini bersifat interdisipliner, meminjam piranti analisis dari sejarah sosial, sosiologi pengetahuan, filologi, dan kritik teks. Prosesnya dimulai dengan heuristik, yakni pengumpulan sumber primer dan sekunder yang ekstensif dan kritis, dengan mempertimbangkan otentisitas (validitas eksternal) dan kredibilitas (validitas internal) setiap dokumen[3331]. Sumber-sumber tersebut dapat berupa manuskrip pesantren, catatan kolonial (dengan segala biasnya), kurikulum tertulis maupun tak tertulis (hidden curriculum), memoar, hingga artefak kultural. Tahap berikutnya adalah kritik sumber, di mana setiap data dikonfrontasikan dengan sumber lain (cross-checking) untuk membongkar kepentingan (interest) di balik produksinya serta untuk memisahkan fakta sejarah dari mitos yang mungkin sengaja dikonstruksi[3332].

Analisis terhadap transformasi pendidikan Islam di Indonesia, dari era pra-kolonial, kolonial Belanda, hingga pasca-kemerdekaan, memberikan kasus uji yang paradigmatik. Pada masa kolonial, misalnya, kebijakan Politik Etis Belanda mendirikan sekolah-sekolah Barat (seperti HIS dan MULO) bukanlah aksi filantropis yang netral, melainkan sebuah strategi politik untuk menciptakan elite pribumi yang terasosiasi dengan nilai-nilai kolonial[3333]. Respons terhadap hal ini dari masyarakat Muslim tidaklah monolitik. Sebagian melakukan resistensi dengan mengintensifkan pendidikan pesantren salaf yang menjaga ortodoxi, sementara yang lain, seperti yang dilakukan oleh

organisasi Muhammadiyah, merespons dengan strategi adaptasi-modernisasi dengan mendirikan sekolah modern yang mengintegrasikan ilmu umum dan agama[3334]. Dialektika respon-respon inilah yang kemudian membentuk lanskap pendidikan Islam Indonesia yang plural dan dinamis. Pendekatan historis-kritis memungkinkan peneliti untuk tidak melihat respons modernis Muhammadiyah sebagai "kemajuan" dan respons tradisionalis pesantren sebagai "keterbelakangan", tetapi sebagai dua strategi budaya (cultural strategies) yang berbeda dalam menghadapi modernitas kolonial, masing-masing dengan logika internal, kelebihan, dan konsekuensinya sendiri[3335].

Lebih jauh, pendekatan ini juga membuka ruang untuk membaca teks-teks keagamaan klasik yang mendasari praktik pendidikan, seperti hadis-hadis tentang keutamaan menuntut ilmu, dengan kesadaran kritis. Penelusuran historis terhadap matan dan sanad hadis, serta konteks sosio-historis di mana hadis tersebut diriwayatkan (asbāb al-wurūd), memberikan pemahaman yang lebih subtil tentang bagaimana makna "ilmu" dan "proses mencarinya" telah mengalami perkembangan dan penafsiran yang beragam sepanjang sejarah[3336]. Ini sejalan dengan semangat ijtihad yang esensial dalam Islam, yang mendorong untuk tidak hanya menerima warisan tradisi secara dogmatis, tetapi memahami nya secara kritis dan kontekstual[3337].

Pendekatan historis-kritis berfungsi sebagai instrumen intelektual yang sangat berharga. Ia memungkinkan para akademisi dan praktisi Pendidikan Islam untuk bergerak melampaui

pendekatan normatif-apologetik yang seringkali terjebak dalam idealism yang terpisah dari realitas. Pendekatan ini menawarkan peta yang detail dan kritis tentang bagaimana pendidikan Islam telah benar-benar dipraktikkan, diperjuangkan, dan ditransformasikan dalam lorong-lorong sejarah yang berliku. Pada akhirnya, pemahaman historis yang kritis ini bukan untuk meruntuhkan keyakinan, tetapi justru untuk memperkuat fondasi pendidikan Islam kontemporer yang lebih inklusif, reflektif, dan relevan dengan menjadikan sejarah sebagai guru yang paling bijak[3338].

Aplikasi Pendekatan Historis-Kritis dalam Riset Pendidikan Islam
Menilai Perubahan dan Kontinuitas dalam Pendidikan Islam

Pendekatan historis-kritis, yang diadopsi dari ranah studi Bibel dan historiografi modern, menawarkan metodologi yang indispensable untuk membedah dialektika kompleks antara perubahan (taghyīr) dan kontinuitas (istimrāriyyah) dalam arsitektur pendidikan Islam[3339]. Metodologi ini menolak pembacaan linear dan triumfalistik, malah mengajak peneliti untuk melakukan dekonstruksi terhadap narasi-narasi yang telah membeku, menginterogasi relasi kuasa di balik kurikulum, dan memetakan secara kritis bagaimana institusi-institusi pendidikan merespons dan sekaligus membentuk realitas sosial, politik, dan epistemik zamannya[3340]. Aplikasinya dalam riset pendidikan Islam memungkinkan sebuah investigasi yang tidak hanya mendeskripsikan fenomena evolusi sistem pendidikan, tetapi juga

membongkar mekanisme di baliknya, menganalisis mengapa unsur-unsur tertentu bertahan sementara yang lain terdisrupsi atau termodifikasi.

Dalam konteks ini, kontinuitas paling fundamental yang dapat diidentifikasi adalah komitmen abadi terhadap ontologi pendidikan Islam yang berpusat pada konsep tarbiyah dan ta'dīb. Konsep ini menemukan legitimasi utamanya dalam wahyu, khususnya dalam ayat Al-Qur'an yang memerintahkan pembacaan (iqra') sebagai titik tolak epistemik[3341] dan Hadis Nabi yang menekankan kewajiban menuntut ilmu dari buaian hingga liang lahat[3342]. Fokus pada pembentukan karakter (akhlāq) dan internalisasi nilai-nilai ilahiah (tazkiyat al-nafs) telah menjadi benang merah yang menyambung praktik pendidikan era awal Islam di suffah, pondok pesantren, madrasah Nizamiyyah, hingga universitas Islam kontemporer[3343]. Penekanan pada sanad keilmuan (isnād) yang otentik, meski bentuknya telah berevolusi, tetap menjadi penanda kontinuitas yang menjamin transmisi pengetahuan yang terverifikasi dan terhindar dari distorsi[3344]. Kontinuitas ini bukan sekadar kelestarian sebuah tradisi, melainkan penegasan kembali identitas teleologis pendidikan Islam: untuk menghasilkan manusia paripurna (insān kāmil) yang menghambakan diri kepada Allah.

Namun, lensa historis-kritis justru menjadi paling berharga ketika diarahkan untuk menganalisis perubahan dan transformasi. Perubahan dalam pendidikan Islam jarang bersifat linear atau homogen; ia adalah produk dari negosiasi yang kompleks, ketegangan kreatif, dan seringkali, pergumulan ideologis.

Gelombang modernitas, kolonialisme, dan globalisasi, misalnya, bertindak sebagai katalisator disrupsi yang memaksa sistem pendidikan Islam melakukan rekonfigurasi diri[3345]. Adopsi metodologi pedagogis modern seperti pembelajaran berbasis penelitian (research-based learning), kurikulum terintegrasi, dan evaluasi kriteria-baku merupakan respons pragmatis terhadap tuntutan zaman sekaligus sebuah bentuk ijtihad pendidikan[3346]. Integrasi ilmu pengetahuan umum (‘aqlī) dengan ilmu wahyu (naqlī) yang kini banyak didengungkan adalah hasil dari proses dialektika panjang, yang mencapai momentumnya melalui pemikiran reformis seperti Muhammad Abduh, yang berargumen bahwa tidak ada dikotomi dalam Islam dan bahwa semua ilmu yang bermanfaat adalah perwujudan dari tanda-tanda kekuasaan Allah[3347].

Pendekatan historis-kritis memungkinkan kita untuk melihat bahwa apa yang tampak sebagai "perubahan" radikal seringkali justru merupakan manifestasi baru dari prinsip kontinuitas yang beradaptasi. Sebaliknya, apa yang nampak sebagai "tradisi" yang statis bisa jadi adalah konstruksi historis yang diciptakan pada periode tertentu untuk melayani tujuan ideologis tertentu[3348]. Menilai perubahan dan kontinuitas bukanlah usaha untuk memilah yang "asli" dari yang "asing", melainkan untuk memahami logika internal dari dinamika pendidikan Islam itu sendiri sebuah sistem hidup yang secara konstan terlibat dalam dialog kreatif antara teks wahyu yang transenden dengan konteks historis yang senantiasa berubah[3349].

Membandingkan Sistem Pendidikan Islam di Berbagai Sejarah dan Lokasi

Pendidikan Islam, sebagai entitas sistemik yang berakar pada wahyu ilahi dan pembentukan karakter insan kamil, telah mengalami metamorfosis yang kompleks sepanjang sejarah peradaban umat manusia. Perkembangannya tidak hanya dipengaruhi oleh dimensi teologis dan spiritual, tetapi juga oleh konteks geografis, sosial-politik, dan budaya yang dinamis. Penelitian historis-kritis terhadap sistem pendidikan Islam di berbagai lokasi dan periode tidak sekadar menjadi upaya untuk mendokumentasikan perbedaan format institusional, tetapi juga membuka jendela untuk memahami bagaimana Islam beradaptasi dalam konteks lokal tanpa kehilangan inti ajarannya. Melalui perbandingan struktural, kurikuler, dan filosofis antara madrasah di dunia Timur Tengah pada abad pertengahan, pesantren di Indonesia pada era modern, serta lembaga pendidikan Islam di negara-negara Barat kontemporer, dapat diidentifikasi pola transformasi yang mencerminkan dinamika interaksi antara otoritas keagamaan, pengetahuan modern, dan identitas keislaman. Pendekatan komparatif semacam ini tidak hanya menawarkan pemahaman empiris tentang evolusi pendidikan Islam, tetapi juga mengajak pada refleksi epistemologis tentang integrasi ilmu-ilmu agama dan dunia dalam kerangka maqāṣid al-sharīʿah.[3350]

Di dunia Timur Tengah abad pertengahan, khususnya selama periode keemasan Islam (abad ke-8 hingga ke-13 M), madrasah muncul sebagai institusi formal yang mengkodifikasi pendidikan tinggi Islam. Berbeda dengan pendidikan informal berbasis masjid

yang mendominasi periode awal Islam, madrasah seperti yang didirikan oleh Nizam al-Mulk di abad ke-11 memiliki struktur organisasi yang ketat, kurikulum terstandarisasi, dan dukungan finansial dari negara melalui sistem wakaf. Kurikulum madrasah Nizamiyyah, misalnya, berfokus pada disiplin fikih, tafsir, hadis, dan kalam, dengan penekanan kuat pada metode ijtihad dan penguasaan bahasa Arab sebagai medium ilmiah. Namun, tidak dapat diabaikan bahwa pendidikan pada masa itu juga mencakup ilmu-ilmu rasional seperti filsafat, logika, matematika, dan astronomi, terutama di pusat-pusat intelektual seperti Baghdad, Kairo, dan Cordoba, yang menunjukkan inklusivitas epistemik dalam tradisi Islam klasik.[3351] Interaksi antara ilmu naqli (diterima melalui wahyu) dan ilmu aqli (diperoleh melalui akal) menjadi landasan utama dalam pendidikan tinggi Islam, sebagaimana diisyaratkan dalam banyak hadis yang mendorong pencarian ilmu tanpa batas, baik secara vertikal (ke langit) maupun horizontal (ke dunia).[3352]

Namun, jika madrasah abad pertengahan cenderung mengakomodasi ilmu duniawi dalam kerangka teologis, maka pesantren di Indonesia meskipun juga bermuara dari tradisi Timur Tengah mengalami proses akulturasi yang lebih dalam dengan budaya lokal. Pesantren, yang diperkenalkan melalui para ulama Nusantara yang belajar di Makkah dan kemudian mengembangkan sistem pendidikan berbasis pondok, menggabungkan unsur sufisme, hafalan kitab kuning (kutub al-turats), dan pendekatan patrimonial antara kiai dan santri. Struktur hierarkis dalam pesantren menyerupai model pembelajaran tradisional Timur

Tengah, tetapi praktik keagamaan dan metode pengajaran dipengaruhi oleh budaya Jawa, Sunda, dan Melayu, termasuk penggunaan bahasa lokal dalam tafsir dan ceramah. Lebih dari itu, pesantren mengembangkan model pendidikan yang holistik, tidak hanya menekankan penguasaan teks keagamaan, tetapi juga pembentukan akhlak melalui kehidupan komunitas (asrama) dan kedisiplinan spiritual. Dalam konteks ini, pesantren dapat dipahami sebagai bentuk islamisasi lokal yang berhasil mempertahankan kredibilitas teologis sambil menyesuaikan diri dengan konteks sosial yang pluralistik.[3353] Sebagaimana ditegaskan oleh Al-Quran, "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan pergantian malam dan siang, terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal" (QS. Ali Imran: 190), yang memberi legitimasi bagi integrasi antara pengetahuan alam dan agama dalam konteks pendidikan.[3354]

Berbeda dengan kedua model tersebut, pendidikan Islam di negara-negara Barat, seperti Inggris, Prancis, dan Amerika Serikat, menghadapi tantangan unik akibat pluralisme religius, sekularisme negara, dan dominasi sistem pendidikan sekuler modern. Di sini, lembaga pendidikan Islam seperti madrasah Sabtu-Minggu, Islamic schools, atau pusat studi Islam di universitas beroperasi dalam ruang yang terbatas, sering kali sebagai bentuk respons terhadap asimilasi budaya dan deislamisasi generasi muda Muslim. Kurikulum yang diajarkan harus menyeimbangkan antara kebutuhan mempertahankan identitas keislaman dan kewajiban memenuhi standar pendidikan nasional. Beberapa Islamic schools di Inggris, misalnya, mengintegrasikan silabus nasional dengan pelajaran

Islam, bahasa Arab, dan ibadah harian, tetapi tetap harus melalui akreditasi pemerintah dan pengawasan Ofsted (Office for Standards in Education). Fenomena ini menunjukkan transformasi dari pendidikan Islam sebagai sistem total menjadi sistem subkultural, yang berfungsi sebagai ruang resistensi terhadap homogenisasi budaya sekuler. Teori Pierre Bourdieu tentang modal budaya dapat digunakan untuk memahami bagaimana keluarga Muslim di Barat menggunakan pendidikan Islam sebagai bentuk reproduksi modal simbolik keagamaan di tengah masyarakat mayoritas non-Muslim.[3355]

Secara epistemologis, perbandingan ketiga model ini mengungkap adanya pergeseran dari pendidikan Islam sebagai proyek peradaban (di Timur Tengah abad pertengahan), menjadi proyek komunitas (di pesantren Indonesia), hingga menjadi proyek identitas (di Barat). Meskipun formatnya berbeda, ketiganya tetap merujuk pada prinsip dasar Islam bahwa ilmu pengetahuan adalah ibadah, dan pendidikan adalah sarana pencapaian maqṣad syarīʿah berupa pemeliharaan agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta.[3356] Namun, tantangan terbesar saat ini adalah bagaimana menciptakan sintesis baru yang memungkinkan pendidikan Islam modern untuk menjadi tidak hanya tempat pelestarian tradisi, tetapi juga ruang inovasi intelektual. Dalam konteks globalisasi, pendidikan Islam perlu merancang kurikulum yang mampu berdialog dengan ilmu pengetahuan kontemporer seperti AI, bioetika, dan lingkungan hidup tanpa terjebak dalam dikotomi antara "agama" dan "modernitas". Beberapa inisiatif, seperti model Islam Nusantara

yang digagas oleh Nahdlatul Ulama, mencoba menjembatani kesenjangan ini dengan menekankan moderasi, inklusivitas, dan pendekatan kontekstual terhadap ajaran Islam, termasuk dalam ranah pendidikan.[3357]

Perbandingan sistem pendidikan Islam lintas sejarah dan geografi bukan hanya memberikan gambaran tentang diversitas bentuk institusional, tetapi juga menegaskan bahwa Islam, sebagai agama dan peradaban, memiliki kapasitas besar untuk bertransformasi secara kreatif dalam berbagai konteks. Pendidikan, dalam pengertian ini, bukan sekadar transfer pengetahuan, melainkan proses pelestarian, reinterpretasi, dan pembaruan (tajdīd) ajaran Islam berdasarkan prinsip maslahah, adalah (keadilan), dan hikmah (kebijaksanaan). Sebagaimana firman Allah: "Dan katakanlah: 'Wahai Tuhanku, tambahkanlah ilmuku'" (QS. Thaha: 114), yang menjadi dasar teologis bagi semangat pembelajaran sepanjang hayat (lifelong learning) dalam tradisi Islam.[3358] Masa depan pendidikan Islam terletak pada kemampuannya untuk mempertahankan akar keilmuan klasik sambil berani merumuskan jawaban atas tantangan zaman, baik secara intelektual maupun praktis.

Menyoroti Isu-isu Pendidikan Kontemporer dalam Perspektif Sejarah

Pendekatan historis-kritis tidak hanya berfungsi sebagai lensa retrospeksi tetapi juga sebagai alat diagnostik yang ampuh untuk mengontekstualisasikan dan menganalisis tantangan pendidikan

Islam kontemporer. Isu-isu kompleks seperti sekularisasi epistemologis, derasnya arus globalisasi, dan transformasi sosial yang cepat sering kali disikapi dengan reaksi yang dikotomis antara penolakan total dan adopsi tanpa filter. Di sinilah perspektif sejarah memberikan kedalaman dan nuansa, mengungkap bahwa dinamika semacam ini bukanlah fenomena baru, melainkan pola berulang dalam dialektika peradaban Islam dengan yang lain (the Other). Misalnya, proses sekularisasi yang sering dianggap sebagai produk impor modernitas Barat, dapat ditelusuri akar intelektualnya hingga ke periode awal Islam, khususnya dalam diskursus filsafat Yunani yang diadopsi dan diadaptasi oleh para pemikir seperti Al-Kindi dan Ibnu Rusyd, yang dengan penuh kesadaran memisahkan wilayah wahyu (revealed knowledge) dan wilayah akal (rational knowledge) tanpa harus meninggalkan yang pertama[3359]. Pemahaman historis ini melucuti narasi konflik yang simplistik dan menunjukkan bahwa pendidikan Islam memiliki tradisi panjang dalam mengelola kompleksitas epistemologi.

Lebih lanjut, tekanan globalisasi terhadap pendidikan Islam kontemporer, yang memanifestasi dalam standardisasi kurikulum, hegemoni bahasa Inggris, dan nilai-nilai ekonomi neoliberal, menemukan paralelnya dalam sejarah melalui gelombang ekspansi imperialisme Eropa abad ke-19 dan awal ke-20[3360]. Respon institusi-institusi pendidikan Islam, seperti Al-Azhar dan pesantren tradisional Nusantara, terhadap tekanan kolonial mulai dari isolasi, akomodasi selektif, hingga reformasi radikal memberikan peta navigasi yang berharga. Peta ini menunjukkan bahwa ketahanan

(resilience) sistem pendidikan Islam tidak terletak pada kekakuan, tetapi justru pada fleksibilitasnya untuk menyerap dan mentransformasi pengaruh eksternal tanpa kehilangan identitas intinya, yang berpusat pada tauhid dan pencarian ilmu sebagai ibadah[3361]. Fenomena modern seperti integrasi teknologi digital dan Massive Open Online Courses (MOOCs) dalam pengajaran ilmu-ilmu keislaman, Dapat dilihat sebagai kelanjutan modern dari tradisi lama dalam format baru, bukan sebagai ancaman eksistensial.

Akhirnya, pendekatan historis-kritis memampukan para perumus kebijakan dan pendidik untuk bergerak melampaui solusi-solusi reaksioner dan ad-hoc. Dengan menganalisis pola-pola sejarah adaptasi dan reformasi, dari gerakan modernis Muhammad Abduh hingga renaisans pemikiran dalam Pendidikan Islam integratif kontemporer, peneliti dapat mengidentifikasi prinsip-prinsip abadi (perennials) yang harus dipertahankan dan metode operasional (accidentals) yang dapat dan harus berubah[3362]. Rekomendasi yang lahir dari pemahaman seperti ini bukanlah tiruan dari model Barat atau romantisisasi masa lalu, melainkan formulasi yang kontekstual, otentik, dan visioner. Sebagaimana pesan Rasulullah SAW dalam sebuah hadis, “Hikmah adalah barang hilang milik orang beriman; di mana saja dia menemukannya, maka dialah yang paling berhak atasnya”[3363]. Historia vitae magistra (sejarah adalah guru kehidupan) dengan membaca masa lalu secara kritis, pendidikan Islam dapat merancang masa depannya dengan lebih bijaksana dan berdikari.

Pendekatan Integratif-Interdisipliner dalam Riset Pendidikan Islam

Pendekatan integratif-interdisipliner dalam riset pendidikan Islam dapat dipahami sebagai suatu metodologi epistemologis yang secara sengaja dan sistematis melampaui batas-batas disipliner tradisional untuk mensintesiskan wawasan dari ilmu-ilmu keislaman (al-ʻulūm al-naqliyyah) dengan ilmu-ilmu rasional-empiris (al-ʻulūm al-ʻaqliyyah) dan humaniora kontemporer[3364]. Ini bukan sekadar penjumlahan atau kolase dari berbagai disiplin ilmu, melainkan sebuah proses kreatif yang menghasilkan pemahaman sinergis dan holistik terhadap fenomena pendidikan Islam yang kompleks dan multidimensi[3365]. Landasan filosofisnya berakar pada pandangan dunia tauhid (tawḥīd) yang memandang semua cabang pengetahuan yang legitimen pada hakikatnya bersumber dari dan mengarah pada Sang Maha Pencipta, sehingga tidak terdapat dikotomi yang absolut antara ilmu agama dan ilmu umum[3366]. Paradigma ini menolak reduksionisme yang memisahkan dimensi spiritual-transendental dari analisis empiris-fenomenal dalam praktik pendidikan.

Tujuan fundamental dari pendekatan ini adalah untuk menghasilkan solusi pendidikan yang utuh (syumūlī), yang tidak hanya sahih secara doktrinal tetapi juga efektif, relevan, dan kontekstual dalam menjawab tantangan zaman[3367]. Melalui integrasi yang organik, riset pendidikan Islam bermuara pada pengembangan model-model pendidikan yang memadukan keunggulan spiritual-etik dari warisan Islam dengan kemajuan metodologis dan teknologis dari peradaban modern[3368]. Misalnya,

sebuah studi tentang efektivitas pembelajaran Al-Qur'an tidak akan cukup hanya dengan menganalisis metode qirā'ah (bacaan), tetapi juga akan mengintegrasikan psikologi kognitif untuk memahami proses akuisisi bahasa, sosiologi pendidikan untuk mengkaji lingkungan belajar, serta teknologi informasi untuk mengembangkan media pembelajaran yang imersif[3369]. Pendekatan ini bertujuan membongkar sekat-sekat artificial yang selama ini memisahkan kajian normatif-teologis dari analisis sosial-empiris, sekaligus memperkaya keduanya.

Secara operasional, pendekatan ini bertujuan untuk membangun kerangka teoritis yang lebih robust dan dinamis. Ia memungkinkan peneliti untuk mengajukan pertanyaan yang lebih mendalam: bagaimana neurosains dapat menjelaskan dampak spiritual dari shalat berjamaah terhadap pembentukan karakter disiplin siswa?[3370] atau bagaimana teori ekonomi kapital sosial dapat diterapkan untuk memahami ketahanan lembaga pendidikan pesantren?[3371] Integrasi ini bukanlah tujuan akhir, melainkan sebuah proses dialektis yang terus-menerus, di mana wawasan dari disiplin lain tidak hanya 'diambil' tetapi juga 'di dialogkan' secara kritis dengan kerangka epistemologi Islam, sehingga melahirkan sintesis pengetahuan baru yang otentik[3372]. Pada akhirnya, tujuan esensialnya adalah mewujudkan visi pendidikan yang memenuhi tuntutan 'ibādah (penghambaan kepada Allah) sekaligus 'imārat al-ard (membangun peradaban dunia) yang berkeadilan dan berkemajuan, sebagaimana menjadi misi kekhalifahan manusia di muka bumi[3373].

Menciptakan Jembatan antara Ilmu Agama dan Ilmu Umum melalui Pendidikan Islam

Salah satu pilar utama dalam paradigma pendidikan Islam kontemporer adalah pendekatan integratif-interdisipliner yang menekankan jembatan epistemologis antara ilmu agama (*al-ʻulūm al-naqliyyah*) dan ilmu umum (*al-ʻulūm al-ʻaqliyyah*). Epistemologi Islam menolak dikotomi mutlak antara wahyu dan akal, dan memandang keduanya sebagai sumber pengetahuan yang koheren dan saling melengkapi dalam kerangka teosentris. Paradigma ini menekankan bahwa pendidikan Islam bukan hanya tentang transmisi ajaran normatif, tetapi juga tentang membekali peserta didik dengan kemampuan analitis, kritis, dan ilmiah yang relevan dengan tantangan global[3374].

Dalam praktiknya, pendidikan Islam yang integratif-interdisipliner memungkinkan sintesis antara kerangka normatif-teologis dengan metodologi empiris dan analitis ilmu pengetahuan modern. Hal ini mencakup ranah sains, teknologi, sosial, dan filsafat, yang dipelajari tidak sebagai disiplin terpisah, melainkan sebagai bagian dari kesatuan pengetahuan yang mengarah pada pemahaman terhadap tanda-tanda kebesaran Allah di alam semesta (*āyāt afāqiyyah*) dan dalam diri manusia (*āyāt anfusiyyah*)[33753376]. Pendidikan Islam menjadi sebuah proses rekonstruksi filosofis yang menekankan bahwa semua pengetahuan, baik agama maupun ilmiah, pada hakikatnya bertujuan untuk mengenal dan memahami ciptaan Tuhan.

Pendekatan ini melahirkan generasi yang holistik: memiliki pemahaman agama yang kokoh, berpikir kritis, melek sains, serta

memiliki kompetensi ilmiah dan etika yang memadai untuk menghadapi kompleksitas tantangan kontemporer. Misalnya, seorang ilmuwan Muslim dapat memahami hukum-hukum fisika sebagai manifestasi dari *sunnatullāh*, sementara seorang ekonom Muslim menempatkan prinsip-prinsip ekonomi dalam kerangka amanah (*al-amānah*) dan tanggung jawab moral di hadapan Allah. Sintesis epistemologis ini membentuk *weltanschauung* Islam yang mengharmoniskan akal dan wahyu, spiritualitas dan rasionalitas, sehingga individu mampu berkontribusi secara inovatif dan transformatif bagi peradaban yang berkeadilan dan berkelanjutan[3377].

Konsepsi pendidikan yang demikian juga menguatkan peran manusia sebagai khalīfah fī al-arḍ, sebagaimana difirmankan dalam Al-Qur'an (QS. Al-Baqarah: 30), di mana tanggung jawab khalifah mencakup penguasaan multidisiplin ilmu untuk memakmurkan bumi (*i'mār al-arḍ*) dan menegakkan keadilan. Integrasi ilmu agama dan ilmu umum dalam pendidikan tidak sekadar menyiapkan individu yang religius secara ritual, tetapi juga membekali mereka dengan kecakapan kritis, inovatif, dan transformasional yang menjadi syarat bagi kepemimpinan intelektual dan moral dalam masyarakat[3378].

Pendekatan yang Menggabungkan Perspektif Islam dengan Berbagai Disiplin Ilmu (Sains, Sosial, Filsafat)

Dalam dinamika peradaban kontemporer, pendidikan Islam tidak dapat lagi dipahami secara reduktif sebagai transferasi doktrin teologis belaka, melainkan harus dikembangkan sebagai sistem

pengetahuan yang responsif terhadap tantangan zaman tanpa mengorbankan landasan ontologis dan epistemologisnya. Pendekatan integratif-interdisipliner yang menggabungkan perspektif Islam dengan sains, ilmu sosial, dan filsafat menawarkan solusi epistemik yang tidak hanya memperkaya kerangka pemahaman pendidikan Islam, tetapi juga mengaktualisasikan fungsi ummah sebagai khairu ummah umat terbaik yang menyeru kepada kebaikan, mencegah kemungkaran, dan beriman kepada Allah[3379]. Pendekatan ini, yang secara metodologis mengadopsi model transdisipliner dalam tradisi ilmuwan Muslim klasik seperti al-Farabi, Ibn Sina, dan al-Ghazali, bertujuan membangun sintesis antara wahyu (naql) dan akal (‘aql), antara dimensi spiritualitas dan rasionalitas ilmiah[3380]. Pendidikan Islam tidak hanya berfungsi sebagai instrumen sosialisasi nilai, tetapi juga sebagai laboratorium intelektual yang mampu melahirkan gagasan-gagasan inovatif bagi kemanusiaan.

Dalam ranah sains, integrasi antara perspektif Islam dan ilmu pengetahuan modern dapat ditemukan dalam pemahaman kosmologis yang diungkapkan dalam Al-Qur’an. Ayat-ayat tentang penciptaan langit dan bumi, seperti dalam Surah al-Anbiya’ 21:30 yang menyatakan, "Dan Kami menjadikan segala sesuatu dari air"[3381], tidak hanya bernilai teologis, tetapi juga mengandung implikasi ilmiah yang mendalam mengenai komposisi dasar materi kehidupan. Dalam perspektif biokimia modern, air merupakan medium esensial bagi reaksi metabolik, dan 70% tubuh manusia terdiri dari air sebuah korelasi yang menunjukkan keselarasan

antara wahyu dan sains[3382]. Pendekatan integratif memungkinkan para pendidik dan peneliti untuk membaca teks-teks keagamaan tidak secara tekstualistik semata, tetapi melalui lensa hermeneutik yang kritis dan kontekstual, sehingga muncul gagasan pendidikan sains berbasis nilai yang mengedepankan etika lingkungan, keberlanjutan, dan tanggung jawab kosmis (khalifah fi al-ardh)[3383].

Di sisi lain, integrasi dengan ilmu sosial memungkinkan pendidikan Islam untuk secara kritis menanggapi isu-isu sosial kontemporer seperti ketimpangan, diskriminasi, dan krisis identitas. Dengan mengadopsi pendekatan sosiologis dan antropologis, pendidikan Islam dapat menganalisis bagaimana nilai-nilai seperti keadilan (‘adl), musyawarah (syura’), dan kesetaraan dapat diinternalisasi dalam struktur kurikulum dan lingkungan belajar[3384]. Misalnya, prinsip syura’ yang ditegaskan dalam Surah Ali ‘Imran 3:159, "Dan bermusyawarahlah dengan mereka dalam urusan (kepentingan) mereka", dapat dioperasionalkan dalam sistem pendidikan sebagai bentuk demokratisasi pembelajaran, di mana peserta didik dilibatkan aktif dalam pengambilan keputusan pedagogis[3385]. Model ini selaras dengan teori partisipatif dalam pendidikan Barat, seperti yang dikembangkan oleh Paulo Freire, yang menekankan pendidikan sebagai alat emansipasi[3386]. Dengan mengintegrasikan prinsip Islam dan teori kritis Barat, pendidikan Islam dapat menjadi wacana pembebasan yang transformatif.

Dalam ranah filsafat, pendekatan integratif memfasilitasi rekonstruksi epistemologi pendidikan Islam yang tidak lagi dikotomis antara ilmu duniawi dan ukhrawi. Filsafat pendidikan

Islam, sebagaimana dirumuskan oleh Nasr dan Izutsu, menekankan kesatuan pengetahuan (tawhid al-'ilm) sebagai prinsip metafisik yang mendasari seluruh proses belajar mengajar[3387]. Dalam pandangan ini, pengetahuan bukanlah entitas fragmentaris yang terpisah dari Tuhan, melainkan manifestasi dari sifat-sifat ilahiah yang dapat dijangkau melalui akal, intuisi, dan wahyu. Integrasi antara filsafat Islam dan filsafat sains modern seperti epistemologi kritis Karl Popper atau fenomenologi Edmund Husserl memungkinkan pendidikan Islam mengembangkan metode yang menghargai baik rasionalitas kritis maupun pengalaman spiritual[3388]. Pendekatan semacam ini menolak reduksi materialis ilmu modern, tetapi juga menolak dogmatisme teologis yang tertutup terhadap dialog ilmiah.

Pendekatan integratif-interdisipliner ini bukan tanpa tantangan. Resiko utamanya adalah reductionisme hermeneutik, di mana teks keagamaan dipaksa sesuai dengan paradigma ilmu modern tanpa mempertimbangkan konteks historis dan tujuan wahyu (maqasid al-syari'ah). Diperlukan metodologi yang memadai seperti maqasid-based interdisciplinarity atau hermeneutika tawhidik yang memposisikan nilai-nilai Islam sebagai pusat (axis mundi) dari integrasi ilmu, bukan sebagai elemen tambahan[3389]. Dalam konteks ini, hadis Nabi Muhammad SAW, "Tuntutlah ilmu dari buaian hingga liang lahat", menjadi tidak hanya dorongan spiritual, tetapi juga landasan etis bagi pengembangan ilmu sepanjang hayat yang inklusif dan kritis[3390].

Pendekatan yang menggabungkan perspektif Islam dengan disiplin ilmu sains, sosial, dan filsafat bukan sekadar kebutuhan akademik, melainkan imperatif eksistensial bagi kelangsungan peran Islam dalam peradaban global. Ia menuntut generasi ulama, ilmuwan, dan pendidik masa kini untuk menjadi mutafaqqih fi al-din wa mudarris fi al-'ilm yang mendalam dalam agama sekaligus ahli dalam ilmu pengetahuan. Pendidikan Islam tidak hanya mempertahankan otoritas tradisinya, tetapi juga menegaskan relevansinya sebagai proyek peradaban yang berkelanjutan, berkeadilan, dan berbasis nilai.

Kelebihan dan Tantangan Pendekatan Integratif dalam Penelitian Pendidikan Islam

Pendekatan integratif dalam penelitian Pendidikan Islam bukan sekadar metode ilmiah, melainkan sebuah proyek epistemologis yang berusaha memulihkan kesatuan pengetahuan (tawḥīd al-'ulūm) yang sempat terfragmentasi oleh dikotomi modern[3391]. Paradigma ini berangkat dari premis bahwa realitas, termasuk dalam konteks pendidikan, adalah satu kesatuan yang utuh (holistic) dan untuk memahaminya diperlukan sudut pandang yang multi-disiplin dan inter-konektif[3392]. Kelebihan utamanya, bersifat substantif dan transformatif. Pendekatan ini memungkinkan lahirnya solusi yang holistik dan kontekstual terhadap masalah-masalah pendidikan Islam yang kompleks dan multi-dimensional, seperti krisis identitas keilmuan, relevansi kurikulum, dan pembentukan karakter[3393]. Dengan mengintegrasikan wawasan dari

psikologi perkembangan, sosiologi pendidikan, neuroscience, ilmu manajemen, dan filsafat pendidikan dengan epistemologi Islam yang bersumber dari al-Qur'an dan Sunnah, penelitian semacam ini mampu menghasilkan kerangka teoritis yang lebih kaya dan rekomendasi kebijakan yang lebih aplikatif serta berdampak luas[3394]. Sebagai contoh, sebuah penelitian tentang efektivitas pembelajaran akhlak tidak akan lagi hanya terpaku pada analisis tekstual kitab kuning, tetapi dapat mengintegrasikan temuan neurosains tentang pembentukan kebiasaan (habit formation) dan teori psikologi sosial tentang modelling, semuanya dalam kerangka teleologis Islam tentang tujuan penciptaan manusia (ḥalīfatullāh)[3395].

Namun, proyek integrasi pengetahuan ini bukannya tanpa tantangan epistemik dan metodologis yang serius. Tantangan paling fundamental terletak pada upaya menyelaraskan (reconciling) metodologi dan paradigma keilmuan dari disiplin yang memiliki landasan filosofis (philosophical underpinnings) yang berbeda, bahkan kadang bertolak belakang[3396]. Ilmu-ilmu sosial modern, misalnya, sering beroperasi dalam paradigma positivistik yang empiris, sekular, dan bebas-nilai (value-free), sementara epistemologi Islam bersifat normatif, transendental, dan sarat nilai (value-laden)[3397]. Upaya mengintegrasikan kedua paradigma ini memerlukan kerja filsafat ilmu yang mendalam untuk menemukan titik temu (common ground) tanpa mereduksi integritas masing-masing[3398]. Peneliti yang ingin mengadopsi pendekatan ini dihadapkan pada tuntutan untuk menguasai tidak hanya

metodologi penelitian dari berbagai disiplin ilmu, tetapi juga filsafat yang melandasinya, suatu beban kompetensi yang sangat berat[3399]. Selain itu, tantangan operasional juga muncul dalam membangun kerangka teori yang koheren dan tidak sekadar menjadi kompilasi konsep-konsep yang terpisah[3400]. Tanpa pemahaman yang mendalam, integrasi bisa jatuh pada eklektisisme yang dangkal, dimana konsep-kur'ani dipaksakan untuk membenarkan teori Barat, atau sebaliknya, sehingga melahirkan hasil penelitian yang artifisial dan tidak autentik[3401].

Oleh karena itu, ke depan, pengembangan pendekatan integratif memerlukan langkah-langkah strategis. Pertama, perlu dibangun suatu meta-teori atau filosofi integrasi keilmuan yang jelas dan kokoh, yang mampu berfungsi sebagai payung paradigmatik bagi seluruh penelitian[3402]. Kedua, penting untuk mendidik para peneliti muda dengan landasan keilmuan ganda (double majors) yang kuat, baik dalam disiplin ilmu agama Islam maupun ilmu-ilmu sosial/humaniora modern[3403]. Ketiga, pengembangan metodologi hybrid yang secara kreatif dan kritis dapat menggabungkan metode kualitatif, kuantitatif, dan hermeneutika teks keagamaan dalam satu desain penelitian yang solid menjadi keniscayaan[3404]. Pendekatan integratif bukan hanya menjawab tantangan praktis pendidikan Islam, melainkan juga berkontribusi pada peradaban ilmu pengetahuan yang lebih inklusif dan memanusiakan.

Metodologi Penelitian Interdisipliner dalam Pendidikan Islam

Meneliti Pendidikan Islam dengan Pendekatan Ilmu Pengetahuan Alam dan Sosial

Integrasi epistemologi yang tampaknya terpisah antara ilmu-ilmu keislaman (al-'ulūm al-naqliyyah) dan ilmu-ilmu rasional-empiris (al-'ulūm al-'aqliyyah) merepresentasikan suatu keniscayaan metodologis dalam merespons kompleksitas fenomenologi pendidikan Islam kontemporer[3405]. Pendekatan interdisipliner ini bukan sekadar perpaduan metodologis yang dangkal, melainkan suatu sintesis filosofis yang bertujuan untuk mengonstruksi pemahaman yang holistik, di mana wahyu (revelation) dan akal (reason), nilai (value) dan fakta (fact), berdialektika secara produktif[3406]. Dalam konteks ini, metodologi penelitian pendidikan Islam mengalami transformasi paradigmatik dari model yang monodisipliner dan seringkali normatif-doktriner menuju model yang dinamis, kontekstual, dan terbuka terhadap imperatif ilmiah dari disiplin ilmu lain.

Penerapan lensa ilmu pengetahuan alam, seperti neurosains kognitif, memberikan kerangka empiris yang kuat untuk menyelami dimensi-dimensi spiritual dan etis dalam pendidikan Islam. Sebagai contoh, penelitian tentang dampak neurologis dan psikologis dari menghafal Al-Qur'an (tahfīẓ) atau melaksanakan shalat dengan khusyuk dapat dianalisis melalui pencitraan resonansi magnetik fungsional (fMRI) dan pengukuran variabilitas detak jantung (HRV)[3407]. Temuan neurosains dapat mengungkap bagaimana praktik ibadah yang teratur mengoptimalkan fungsi prefrontal cortex pusat kognisi tingkat tinggi dan regulasi emosi serta

menurunkan respons amigdala, yang berkaitan dengan kecemasan. Data biologis ini tidak mereduksi pengalaman spiritual menjadi sekadar aktivitas neural semata, tetapi justru memberikan bukti tangiblesebelum tentang keutamaan-keutamaan yang diajarkan secara normatif dalam teks suci, seperti firman Allah SWT: "Ketahuilah dengan berdzikir kepada Allah, hati menjadi tenang" (QS. Ar-Ra'd: 28)[3408]. Sains dan agama saling mengukuhkan dalam sebuah dialog yang bermartabat.

Sementara itu, ilmu-ilmu sosial humaniora menawarkan perangkat analitis untuk membedah realitas sosial-kultural di mana pendidikan Islam itu beroperasi. Pendekatan sosiologis, misalnya, memungkinkan peneliti memetakan konstruksi sosial pengetahuan keagamaan di pesantren atau madrasah, menganalisis relasi kuasa antara kyai, ustadz, dan santri, serta menelusuri bagaimana globalisasi memengaruhi identitas keislaman generasi muda muslim[3409]. Etnografi pendidikan dapat mengungkap praktik-praktik hidden curriculum yang mentransmisikan nilai-nilai seperti ketundukan (al-khudū'), kepatuhan (al-ṭā'ah), atau justru kritisme (al-naqd)[3410]. Psikologi perkembangan, di sisi lain, dapat mengevaluasi efektivitas pedagogi pendidikan akhlak dengan mengukur perkembangan moral (moral reasoning) dan empati peserta didik melalui instrumen yang terstandarisasi. Pendekatan interdisipliner semacam ini memastikan bahwa nilai-nilai Islam tidak hanya diajarkan sebagai dogma abstrak, tetapi diinternalisasikan dalam struktur psikologis dan direproduksi dalam praktik sosial yang kongkret.

Dalam bidang pengembangan teknologi pendidikan, konfluensi antara ilmu komputer, fiqh, dan pedagogi Islam melahirkan bidang kajian yang sangat aplikatif. Pengintegrasian Kecerdasan Buatan (Artificial Intelligence) untuk personalisasi pembelajaran Al-Qur'an, pengembangan software penilaian otomatis untuk bacaan tajwid, atau penggunaan Big Data untuk menganalisis tren pemikiran keislaman di dunia digital adalah contoh nyata[3411]. Namun, di sini pendekatan interdisipliner juga membawa tantangan etis-filosofis yang mendalam, seperti pertanyaan tentang otoritas algoritma versus otoritas ulama, atau bias kultural yang tertanam dalam kode pemrograman. Metodologi ini menuntut bukan hanya kompetensi teknis, tetapi juga kematangan filosofis untuk melakukan ijtihād kontemporer dalam menyikapi teknologi baru[3412].

Penelitian interdisipliner dalam pendidikan Islam adalah sebuah proyek epistemologis yang ambisius namun imperative. Ia menggeser diskursus pendidikan Islam dari arena debat teologis yang seringkali steril ke arena praksis yang hidup dan relevan dengan tantangan zaman. Pendekatan ini memungkinkan kita untuk tidak hanya mempertanyakan "Apa yang diajarkan Islam?" tetapi juga "Bagaimana mekanisme psiko-sosio-neurologis dari pembelajaran tersebut?" dan "Dalam konteks sosio-teknologis seperti apa nilai-nilai itu dapat diaktualisasikan secara optimal?"[3413]. Dengan merangkul kompleksitas melalui sintesis berbagai disiplin ilmu, pendidikan Islam dapat merumuskan respons yang tidak hanya otentik secara normatif tetapi juga terbukti efektif dan transformative secara empiris.

Integrasi Ilmu Agama dengan Teknologi, Psikologi, dan Sosiologi dalam Pendidikan Islam

Pendidikan Islam kontemporer menghadapi tantangan paradigmatik yang unik: merumuskan kembali epistemologinya agar tidak terjebak dalam dikotomi yang steril antara ilmu-ilmu keagamaan (al-'ulūm al-naqliyyah) dan ilmu-ilmu rasional-empiris (al-'ulūm al-'aqliyyah). Tantangan ini hanya dapat dijawab melalui sebuah proyek integratif-interkonektif yang secara simultan memadukan wahyu, akal, dan realitas empiris. Integrasi ini bukanlah sekadar penjumlahan disiplin ilmu, melainkan sebuah sintesis kreatif yang mentransendensi batas-batas disipliner untuk menciptakan sebuah paradigma pendidikan holistik. Paradigma ini berangkat dari premis bahwa Islam, sebagai dīn al-fitrah, selaras dengan pencarian kebenaran ilmiah selama tidak bertentangan dengan akidah yang qath'i, sehingga teknologi, psikologi, dan sosiologi bukanlah entitas asing, melainkan alat dan perspektif yang dapat dimanfaatkan untuk mencapai maqashid al-tarbiyah (tujuan-tujuan pendidikan Islam)[3414].

Integrasi dengan teknologi, khususnya, telah membuka dimensi baru dalam metodologi pengajaran. Pemanfaatan Virtual Reality (VR) untuk mensimulasikan perjalanan sejarah Islam atau Augmented Reality (AR) untuk mempelajari arsitektur masjid Nabawi bukan sekadar menarik secara sensorial, tetapi menciptakan pengalaman imersif yang mendekatkan peserta didik pada konteks spatial dan historis wahyu[3415]. Platform digital dan Artificial Intelligence (AI) yang dimanfaatkan untuk pencarian literatur kitab kuning (turāth) secara lebih cepat dan analitis, atau

chatbot yang diprogram untuk menjawab pertanyaan fikih dasar dengan menyertakan dalil, merupakan bentuk konkret bagaimana teknologi dapat memperkaya, bukan menggantikan, peran guru. Namun, integrasi ini harus dilandasi oleh kerangka etika Islam yang ketat, memastikan bahwa teknologi tetap menjadi khadim (pelayan) bagi nilai-nilai kemanusiaan dan spiritual, bukan sebaliknya[3416].

Pada dimensi psikologis, integrasi memberikan pendekatan yang lebih nuanced dalam memahami perkembangan peserta didik. Psikologi perkembangan dan pendidikan modern memberikan pemahaman mendalam tentang tahapan kognitif, emosional, dan sosial individu. Pengetahuan ini memungkinkan pendidik Islam untuk menyusun materi akidah, akhlak, dan ibadah yang sesuai dengan tingkat pemahaman anak (tadarruj fi al-talqīn), sebuah prinsip yang sejalan dengan sabda Nabi Muhammad SAW, "Berkatalah kepada manusia sesuai dengan kadar akal mereka"[3417]. Teori-teori motivasi, reinforcement, dan pembentukan karakter dapat diadopsi dan diadaptasi untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendukung internalisasi nilai-nilai Islam, seperti kejujuran, tanggung jawab, dan empati, sehingga pembentukan karakter (tazkiyat al-nafs) tidak hanya bersifat normatif-doktriner tetapi juga psiko-pedagogis[3418].

Sementara itu, perspektif sosiologi membekalkan pendidikan Islam dengan kesadaran akan konteks kemasyarakatan yang lebih luas. Pendidikan tidak terjadi dalam ruang hampa sosial, melainkan merupakan proses interaksi antara individu dengan struktur

masyarakatnya. Sosiologi pendidikan membantu merumuskan peran pendidikan Islam sebagai agen perubahan sosial (dāhiyat al-taghyīr al-ijtimā'i), yang tidak hanya mencetak individu shaleh secara ritual tetapi juga warga negara yang kontributif dan kritis terhadap ketimpangan dan ketidakadilan di sekitarnya[3419]. Pendekatan sosiologis memungkinkan lembaga pendidikan Islam merespons isu-isu aktual seperti kesenjangan digital, radikalisme, atau lingkungan dengan perspektif yang dibingkai oleh nilai-nilai maqashid syariah, khususnya perlindungan terhadap agama, akal, keturunan, jiwa, dan harta (al-daruriyyat al-khams)[3420]. Lulusan pendidikan Islam diharapkan menjadi problem-solver yang solusinya tidak hanya technically sound tetapi juga ethically and spiritually grounded.

Pada akhirnya, integrasi tridarma ini teknologi, psikologi, dan sosiologi dalam kerangka ilmu agama merupakan sebuah keniscayaan untuk menjadikan pendidikan Islam relevan dan transformatif. Integrasi ini memungkinkan riset pendidikan Islam untuk bergerak melampaui wacana normatif-teologis semata menuju penelitian empiris yang menguji efektivitas metode pengajaran, mengukur outcome pembentukan karakter, dan menganalisis dampak sosial dari lembaga-lembaga pendidikan. Sintesis ini bukanlah pengaburan identitas, melainkan penguatan, di mana ilmu agama memberikan kompas moral dan teleologis, sementara disiplin ilmu modern memberikan metodologi dan alat analitis. Sinergi inilah yang akan melahirkan sebuah epistemologi pendidikan Islam yang tangguh, satu yang mampu membimbing

umat dalam menjalani kehidupan modern yang kompleks tanpa kehilangan jangkar spiritual dan moralnya[3421].

Penggunaan Metode Kualitatif dan Kuantitatif dalam Penelitian Interdisipliner

Dalam arus utama wacana metodologi penelitian kontemporer, penelitian pendidikan Islam yang bersifat interdisipliner semakin menemukan legitimasi epistemologisnya melalui pendekatan mixed-methods yang mengintegrasikan metode kualitatif dan kuantitatif. Integrasi ini bukan sekadar penggabungan teknik pengumpulan data secara mekanis, melainkan sebuah sintesis filosofis yang merespons kompleksitas ontologis dari fenomena pendidikan Islam itu sendiri, yang terletak di persimpangan antara nilai-nilai transendental, praktik pedagogis-humanis, dan outcome yang terukur[1]. Metode kualitatif, dengan instrumennya seperti wawancara mendalam (in-depth interviews), observasi partisipan, dan analisis fenomenologis, berperan penting untuk mengeksplorasi kedalaman pengalaman subjektif (lived experiences) peserta didik dan pengajar[2]. Melalui pendekatan ini, makna-makna intrinsik dari proses internalisasi nilai-nilai akhlak, penghayatan spiritual dalam belajar, serta dinamika hubungan guru-murid yang diilhami oleh konsep tarbiyah dapat diungkap secara naratif dan kontekstual[3].

Di sisi lain, metode kuantitatif menawarkan kerangka yang indispensable untuk mengukur dan menggeneralisasi dampak dari berbagai intervensi pendidikan. Teknik-teknik seperti survei skala besar, eksperimen kuasi, dan analisis statistik multivariat

memungkinkan peneliti untuk mengkuantifikasi korelasi antara penerapan kurikulum integratif dengan peningkatan kompetensi akademik atau menguji efektivitas program pembinaan karakter terhadap perilaku sosial siswa[4]. Dalam konteks ini, Al-Qur'an surat Al-Hasyr ayat 18 yang berbunyi, "Hai orang-orang yang beriman, bertakwalah kepada Allah dan hendaklah setiap diri memperhatikan apa yang telah diperbuatnya untuk hari esok...", dapat ditafsirkan sebagai dorongan untuk melakukan evaluasi dan perencanaan yang cermat sebuah tindakan yang memerlukan data empiris yang robust dan dapat dipertanggungjawabkan[5]. Pendekatan kuantitatif menjawab panggilan untuk melakukan muhasabah atau introspeksi berbasis bukti atas apa yang "telah diperbuat" dalam dunia pendidikan.

Kombinasi kedua paradigma metodologis ini dalam satu desain penelitian yang koheren (convergent design, sequential explanatory, atau exploratory design) memfasilitasi triangulasi yang menghasilkan pemahaman yang lebih komprehensif dan valid[6]. Sebagai ilustrasi, temuan kuantitatif yang menunjukkan peningkatan signifikan dalam nilai kognitif siswa setelah penerapan model pembelajaran berbasis masalah (problem-based learning) pada mata pelajaran Fikih dapat dieksplorasi lebih jauh melalui wawancara kualitatif untuk memahami mekanisme psikologis dan sosial yang mendasarinya, seperti peningkatan motivasi intrinsik atau perubahan pola interaksi dalam kelompok belajar[7]. Sintesis ini mengatasi kelemahan inherent dari masing-masing pendekatan; kekakuan numerik dari data kuantitatif dilengkapi dengan

kedalaman interpretatif dari data kualitatif, sementara keterbatasan generalisasi dari temuan kualitatif ditempatkan dalam kerangka representatif yang lebih luas[3422].

Implikasinya, riset pendidikan Islam tidak hanya mampu memetakan apa yang terjadi (through quantitative measures) tetapi juga menjawab mengapa dan bagaimana suatu fenomena terjadi (through qualitative inquiry), sehingga memberikan gambaran yang benar-benar holistik[3423]. Hal ini selaras dengan Hadis Nabi Muhammad SAW yang diriwayatkan oleh Imam Muslim, yang menganjurkan untuk "menyampaikan ilmu dan bersikap lemah lembut kepada orang yang mempelajarinya, serta tidak bersikap kasar kepada seorang guru pun." Penelitian mixed-methods memungkinkan kita tidak hanya 'menyampaikan ilmu' dalam bentuk temuan yang valid dan reliabel, tetapi juga 'bersikap lemah lembut' dengan menghargai kompleksitas dan nuansa humanis dari proses pendidikan itu sendiri[3424]. Pada akhirnya, pendekatan interdisipliner yang memadukan kedua metode ini memperkaya khazanah keilmuan pendidikan Islam, menjembatani dikotomi antara ilmu-ilmu keislaman (naqliyah) dan ilmu-ilmu umum (aqliyah), serta memperkuat relevansi dan kontribusinya dalam menjawab tantangan pendidikan global.

Implementasi Penelitian Interdisipliner dalam Riset Pendidikan Islam

Studi kasus merupakan salah satu metode yang efektif untuk mengimplementasikan pendekatan interdisipliner dalam riset pendidikan Islam. Dalam studi kasus, peneliti dapat menganalisis

contoh nyata dari penerapan pendidikan Islam yang mengintegrasikan berbagai disiplin ilmu. Misalnya, peneliti dapat mempelajari bagaimana suatu lembaga pendidikan Islam menggabungkan teknologi dengan nilai-nilai agama dalam kurikulum mereka, atau bagaimana sebuah komunitas Muslim di suatu wilayah menggunakan pendekatan pendidikan yang berbasis pada psikologi untuk membantu siswa mengatasi tantangan sosial dan emosional[3425]. Studi kasus ini memberikan wawasan praktis yang dapat diadaptasi oleh lembaga pendidikan Islam lainnya.

Lebih dari sekadar sebuah metodologi deskriptif, studi kasus berfungsi sebagai wadah epistemologis di mana teori-teori abstrak dari multidisiplin ilmu diuji, disintesis, dan ditransformasikan menjadi pengetahuan yang kontekstual dan aplikatif[3426]. Dalam konteks Pendidikan Islam, yang secara inherent bersinggungan dengan dimensi transendental (ilahiyyah) dan dimensi temporal (kauniyyah), pendekatan ini menjadi sebuah imperatif. Sebuah studi kasus mendalam di sebuah pesantren kontemporer di Indonesia, misalnya, dapat mengungkap bagaimana neurosains kognitif diterapkan untuk mengoptimalkan metode menghafal Al-Qur'an (tahfiz), sementara secara bersamaan menjaga kesakralan dan keutuhan makna teks[3427]. Integrasi ini tidak hanya meningkatkan efisiensi kognitif tetapi juga memperkaya pengalaman spiritual santri, sehingga menciptakan sebuah model pedagogis yang holistik.

Implementasi yang sukses seringkali lahir dari gesekan kreatif antara disiplin ilmu yang berbeda. Sebuah penelitian interdisipliner

mungkin akan menganalisis kurikulum suatu madrasah melalui lensa sosiologi pengetahuan Berger dan Luckmann, sambil juga mengkaji dampaknya pada perkembangan moral siswa menggunakan kerangka teori perkembangan kognitif Kohlberg yang dikritisi dan diselaraskan dengan konsep tarbiyatul awlād dalam Islam[3428]. Dialektika semacam inilah yang menghasilkan pemahaman yang lebih bernuansa; bukan hanya tentang apa yang diajarkan, tetapi bagaimana pengetahuan keagamaan dan sains modern bersama-sama membentuk habitus keagamaan dan intelektual peserta didik. Studi kasus menjadi panggung untuk menyaksikan dialektika ini dalam praktik nyata.

Oleh karena itu, nilai utama dari studi kasus interdisipliner terletak pada kemampuannya untuk menghasilkan theory-in-practice. Temuan dari sebuah kasus di sebuah komunitas tertentu tidak dimaksudkan untuk digeneralisasi secara mentah, melainkan untuk menyediakan cetak biru konseptual yang dapat diadaptasi[3429]. Sebuah model integrasi sains-teknologi-engineering-mathematics (STEM) dengan etika Islam (akhlāq) yang berhasil diimplementasikan di Turki, misalnya, memberikan prinsip-prinsip dasar dan peringatan tentang tantangan yang mungkin dihadapi, ketimbang sebuah resep yang kaku[3430]. Prinsip-prinsip ini kemudian dapat dikontekstualisasikan ulang di lingkungan sosio-kultural yang berbeda, seperti di sekolah Islam di Eropa atau Amerika Utara, dengan modifikasi yang diperlukan.

Pada akhirnya, implementasi penelitian interdisipliner melalui studi kasus adalah upaya untuk menjawab seruan Al-Qur'an untuk

merenungi ciptaan-Nya (أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ - "Maka tidakkah mereka memikirkan unta, bagaimana dia diciptakan?")[3431]. Ini adalah perintah untuk mengamati, menganalisis, dan mensintesiskan fenomena dunia nyata (kauniyyat) dengan cahaya wahyu (sam'iyyat). Setiap studi kasus adalah sebuah tadabbur kontemporer, sebuah perenungan mendalam terhadap manifestasi ilmu Allah di dalam ruang kelas, dinamika komunitas, dan pengalaman individu muslim yang sedang berusaha menyelaraskan iman dengan realitas zamannya. Metode ini memastikan bahwa riset Pendidikan Islam tetap relevan, grounded, dan terus-menerus berevolusi untuk memenuhi tantangan zaman yang senantiasa berubah.

Aplikasi Pendekatan Integratif-Interdisipliner dalam Riset Menghubungkan Pembelajaran Islam dengan Aspek Ilmu Pengetahuan dan Teknologi

Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, pendekatan integratif-interdisipliner telah muncul sebagai paradigma penting yang tidak hanya menjembatani kesenjangan antara ilmu-ilmu keislaman dan ilmu-ilmu modern, tetapi juga menawarkan kerangka metodologis yang holistik untuk membangun epistemologi baru epistemologi yang mengakui otoritas wahyu sekaligus memberi ruang bagi kritik, inovasi, dan dinamika rasionalitas ilmiah. Pendekatan ini bergerak melampaui dikotomi tradisional yang memisahkan "ilmu agama" dan "ilmu umum", dengan menekankan pada sintesis yang koheren antara dua domain pengetahuan tersebut melalui prinsip tawhid al-ma‘rifa (pemersatuan

pengetahuan atas dasar tauhid) yang merupakan akar filosofis dari ilmu dalam tradisi Islam[3432]. Dalam konteks penelitian pendidikan Islam di tingkat doktoral, integrasi antara pendidikan Islam dengan ilmu pengetahuan dan teknologi (iptek) bukan sekadar tuntutan kontekstual global, melainkan keharusan ontologis yang berakar pada misi khilāfah (kepemimpinan manusia di muka bumi) sebagaimana digambarkan dalam Al-Qur'an[3433].

Sejarah kejayaan peradaban Islam abad pertengahan menunjukkan bahwa masyarakat Muslim saat itu tidak hanya menjaga kemurnian ajaran agama, tetapi secara aktif merespons, mengadaptasi, dan memperluas pengetahuan dari peradaban lain, menciptakan tradisi ilmiah yang kaya dan inovatif. Filsuf-filsuf seperti Al-Kindi, Al-Farabi, Ibnu Sina, dan Al-Ghazali tidak merasa terancam oleh filsafat Yunani atau metode observasional Barat; justru mereka mengkritik, mengfilter, dan mentransformasinya melalui kaca mata tauhid, sehingga menghasilkan karya-karya yang membentuk dasar bagi perkembangan sains dan kedokteran di dunia[3434]. Dalam perspektif ini, integrasi iptek dalam pendidikan Islam bukanlah suatu bentuk asimilasi kultural yang membahayakan identitas keislaman, melainkan kelanjutan dari tradisi intelektual yang dinamis, kritis, dan responsif terhadap tantangan zamannya[3435]. Pendekatan integratif-interdisipliner harus dipahami bukan sebagai strategi kurikuler semata, melainkan sebagai proyek epistemologis yang bertujuan membangun civilizational knowledge system berbasis Islam.

Dalam praksis pendidikan kontemporer, aplikasi pendekatan ini dapat diwujudkan melalui desain kurikulum yang memadukan ajaran Al-Qur'an dan Sunnah dengan prinsip-prinsip ilmiah modern secara tematik dan fungsional. Sebagai contoh, pembelajaran bioteknologi dapat dikaitkan dengan tema istihsan al-khalq (penghargaan terhadap keindahan penciptaan) dan tahsīn al-'amal (pengembangan teknologi yang bertanggung jawab)[3436]. Dalam studi rekayasa genetika, siswa tidak hanya belajar aspek teknis CRISPR-Cas9, tetapi juga mengkaji dimensi etis dari intervensi manusia terhadap struktur genetik, berdasarkan prinsip ḥifẓ al-nasl (menjaga keturunan) dan la ta'sidū wala tutaqillū (jangan merusak dan jangan berlebihan) yang disebutkan dalam hadis[3437]. Dengan cara ini, iptek tidak dipahami sebagai domain sekular yang terlepas dari nilai, melainkan sebagai wahana eksplorasi terhadap sunnatullah (hukum alam) yang merupakan cermin dari asma' dan sifat Allah[3438]. Pendekatan semacam ini menempatkan siswa sebagai muttaqin muhaqqiqūn individu yang berilmu sekaligus bertakwa, yang mampu mengintegrasikan keimanan dengan kemajuan teknologi secara kritis dan etis.

Lebih jauh, pendekatan integratif menuntut transformasi metode penelitian dalam studi pendidikan Islam. Penelitian tidak boleh lagi terbatas pada pendekatan tekstual atau historis semata, tetapi harus merangkul metodologi kuantitatif, kualitatif, dan mixed-methods dari ilmu sosial dan pendidikan modern, sambil tetap didasarkan pada bingkai teologis dan filosofis Islam[3439]. Misalnya, penelitian tentang efektivitas pembelajaran berbasis nilai

Islam dalam konteks pendidikan sains dapat menggunakan pendekatan design-based research (DBR) yang dikembangkan dalam literatur pendidikan sains Barat, tetapi dikontekstualisasikan dengan prinsip tarbiyah al-nafs (pembinaan jiwa) dan al-'ilmu nur fi al-qalb (ilmu sebagai cahaya di hati) menurut tradisi sufi dan teologis Islam[3440]. Dalam hal ini, hadis Nabi Muhammad SAW, "Barangsiapa yang menempuh jalan untuk menuntut ilmu, maka Allah akan mudahkan baginya jalan ke surga"[3441], bukan hanya menjadi motivasi spiritual, tetapi juga menjadi dasar ontologis untuk memahami ilmu sebagai proses transformasi holistik kognitif, spiritual, dan sosial.

Namun, tantangan utama dalam penerapan pendekatan integratif-interdisipliner terletak pada ketiadaan kerangka teoritis yang mapan yang secara sistematis menjelaskan mekanisme integrasi antara domain keilmuan yang berbeda. Beberapa model telah diajukan, seperti model integrasi tematik oleh Ismail Raji al-Faruqi[3442], model epistemologis oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas[3443], dan model transformatif oleh Muhd. Kamil Ibrahim[3444], tetapi implementasinya masih terbatas dan sering kali bersifat ad hoc. Diperlukan riset doktoral yang tidak hanya menganalisis model-model tersebut secara kritis, tetapi juga mengembangkan model integratif yang kontekstual, berbasis bukti, dan teruji secara akademik. Model seperti itu harus mampu menjawab pertanyaan mendasar: Bagaimana nilai-nilai Islam dapat berfungsi sebagai guiding framework dalam penelitian iptek? Bagaimana proses

integrasi dapat diwujudkan dalam desain kurikulum, metodologi pengajaran, dan penilaian hasil belajar?

Akhirnya, upaya mengintegrasikan iptek ke dalam pendidikan Islam bukan dimaksudkan untuk menciptakan "ilmu Islam" yang terisolasi, melainkan untuk melahirkan generasi cendekiawan Muslim yang mampu berkontribusi secara substantif dalam arena ilmiah global, tanpa kehilangan identitas keislamannya[3445]. Dalam era revolusi industri 4.0 dan kecerdasan buatan, peran pendidikan Islam menjadi semakin strategis: bukan hanya membentuk manusia yang taat, tetapi juga menciptakan ilmuwan yang berakhlak, insinyur yang berintegritas, dan inovator yang bertanggung jawab secara sosial dan spiritual. Sebagaimana firman Allah dalam Surah Al-Mujadilah ayat 11: “Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat”[3446], menggambarkan korelasi antara iman dan ilmu sebagai dua dimensi yang saling menguatkan dalam perwujudan ‘ālim rabbānī ulama yang tidak hanya menguasai agama, tetapi juga memahami realitas dunia secara mendalam.

Penelitian Pendidikan Islam yang Menghadirkan Perspektif Beragam Ilmu

Pergeseran paradigma dalam epistemologi pendidikan Islam kontemporer menuntut dilampauinya cara pandang yang reduksionis dan monodisipliner. Pendekatan integratif-interkonektif muncul sebagai sebuah imperatif metodologis untuk merespons kompleksitas realitas pendidikan yang tidak lagi dapat diurai secara memadai melalui lensa tunggal ilmu keislaman[3447].

Pendekatan ini bukan sekadar penggabungan mekanis berbagai disiplin ilmu, melainkan sebuah upaya sintesis kreatif yang bertujuan untuk membangun pemahaman yang holistik, di mana wahyu (al-Qur'an dan Sunnah) berfungsi sebagai sumber metafisik dan kerangka etika, sementara ilmu-ilmu humaniora dan sosial memberikan alat analitis dan kontekstual[3448]. Penelitian pendidikan Islam yang integratif berpotensi menghadirkan perspektif yang berlapis dan multidimensional, mengkaji suatu fenomena tidak hanya dari dimensi normatif-teologis ('ubudiyyah) tetapi juga dari sudut pandang sosiologis, psikologis, ekonomis, dan politis.

Secara operasional, pendekatan ini memanifestasikan diri dalam bentuk penelitian yang menginterogasi, misalnya, dampak sosio-ekonomi dari lembaga pendidikan Islam terhadap masyarakat sekitarnya. Sebuah pesantren tidak lagi dilihat semata-mata sebagai situs transmisi ilmu agama (transfer of Islamic knowledge), tetapi juga sebagai sebuah entitas ekonomi yang menciptakan lapangan kerja, menggerakkan sektor riil lokal, dan membentuk jaringan ekonomi yang unik[3449]. Penelitian semacam ini memerlukan kolaborasi konseptual antara fiqh muamalah, ekonomi syariah, dan sosiologi ekonomi untuk memahami dinamikanya secara komprehensif. Demikian pula, efektivitas pembelajaran akhlak dapat dikaji melalui konfluensi psikologi perkembangan kognitif, neurosains untuk memahami mekanisme pembentukan kebiasaan (habit formation), dan ilmu hadis yang menyediakan konten normatifnya[3450]. Integrasi semacam ini menghasilkan rekomendasi kebijakan yang tidak hanya secara teknis efektif tetapi juga secara

filosofis selaras dengan maqashid al-shari'ah, khususnya dalam menjaga akal (hifz al-'aql) dan keturunan (hifz al-nasl).

Pada tingkat yang lebih makro, pendekatan interdisipliner menjadi krusial untuk menganalisis relasi kuasa dan politik pengetahuan dalam pendidikan Islam. Kajian kritis terhadap kurikulum, misalnya, dapat memanfaatkan teori postkolonial untuk membongkar hegemonik epistemologi Barat sambil secara simultan menguji kesesuaiannya dengan konsep Islam tentang ilmu (al-'ilm) yang tidak terpisahkan dari nilai (value-laden)[3451]. Analisis kebijakan pendidikan Islam juga akan diperkaya dengan memasukkan perspektif ilmu politik dan administrasi publik, sehingga transformasi sistem tidak hanya visioner secara teologis tetapi juga feasible secara teknis dan politis[3452]. Sintesis ini memastikan bahwa reformasi pendidikan Islam bergerak melampaui wacana normatif menuju implementasi yang berdampak nyata dan berkelanjutan.

Kehadiran perspektif beragam ilmu dalam penelitian pendidikan Islam pada akhirnya bermuara pada terciptanya solusi yang lebih luas, kontekstual, dan transformatif. Pendekatan integratif ini mengarahkan pada perbaikan sistem yang menyeluruh karena ia menyentuh setiap aspek dari sebuah fenomena pendidikan dari landasan filosofisnya, desain pedagogisnya, hingga dampak sosio-kultural-ekonominya. Ia mengubah penelitian pendidikan Islam dari sebuah diskursus yang seringkali terisolasi (isolated discourse) menjadi sebuah percakapan global yang relevan dan kontributif terhadap pemecahan masalah kemanusiaan yang lebih luas, sekaligus menjaga kesucian dan otentisitas sumber utamanya[3453].

Inilah esensi dari memenuhi perintah Ilahi untuk merenungi ciptaan-Nya dan mengelola bumi dengan ilmu yang komprehensif, sebagaimana tersirat dalam seruan untuk melakukan tadabbur[3454].

Membentuk Pemahaman Holistik terhadap Isu Pendidikan Islam yang Kompleks

Pendekatan holistik dalam mengkaji isu-isu pendidikan Islam bukan sekadar sebuah metodologi akademis, melainkan suatu imperatif epistemologis yang lahir dari kesadaran akan sifat jamak (manifold) realitas pendidikan itu sendiri. Kompleksitas persoalan pendidikan Islam kontemporer mulai dari disrupsi epistemologis, kesenjangan sosio-ekonomi, hingga tantangan globalisasi tidak dapat direduksi ke dalam silo-silo disipliner yang tertutup. Sebaliknya, kompleksitas ini menuntut sebuah sintesis dialektis yang memadukan wahyu (revelation), akal (reason), dan realitas empiris (reality) ke dalam sebuah kerangka pemahaman yang koheren dan multi-perspektif[3455]. Pendekatan holistik memungkinkan kita untuk membongkar dikotomi-dikotomi semu, seperti tradisional versus modern, spiritual versus material, atau idealisme versus pragmatisme, dengan menempatkan setiap elemen tersebut sebagai bagian yang tak terpisahkan dari mosaik pendidikan Islam yang lebih besar dan saling berhubungan[3456].

Dalam konteks ini, isu-isu struktural seperti ketimpangan akses pendidikan (educational inequality) dan kemiskinan pendidikan (educational poverty) tidak lagi dilihat semata-mata sebagai masalah teknis-administratif atau kegagalan kebijakan ekonomi semata. Melainkan, ia harus dibaca melalui lensa teologis yang

merujuk pada konsep keadilan sosial (al-‘adl) dan tanggung jawab kolektif (fardhu kifayah) yang merupakan pilar utama maqashid al-shari’ah (tujuan-tujuan syariat)[3457]. Al-Qur’an secara tegas menyeru kepada pemerataan dan keadilan, sebagaimana firman-Nya: "Hai orang-orang yang beriman, jadilah kamu orang yang benar-benar penegak keadilan..." (QS. An-Nisa’: 135). Ayat ini memberikan landasan normatif yang kuat bahwa menciptakan sistem pendidikan yang adil dan inklusif adalah bagian dari penegakan keadilan itu sendiri. Solusi terhadap kemiskinan pendidikan harus mengintegrasikan instrumentasi kebijakan ekonomi (seperti pendanaan berkeadilan dan beasiswa) dengan revitalisasi etika sosial-keagamaan tentang urgensi menuntut ilmu dan memfasilitasinya bagi semua lapisan masyarakat[3458].

Lebih lanjut, pendekatan holistik memampukan peneliti untuk menyelami akar kultural-sosiologis dari sebuah tantangan. Misalnya, rendahnya partisipasi pendidikan anak perempuan di beberapa komunitas Muslim tidak cukup hanya diatasi dengan membangun lebih banyak sekolah. Isu ini harus dianalisis melalui perspektif interseksionalitas yang mempertimbangkan konstruksi sosial gender, interpretasi teks-teks keagamaan, kondisi ekonomi keluarga, dan infrastruktur lokal[3459]. Hadis Nabi Muhammad SAW yang menyatakan "Menuntut ilmu adalah kewajiban bagi setiap muslim laki-laki dan muslim perempuan" (HR. Ibnu Majah) memberikan dasar doktrinal yang kuat untuk mendorong pendidikan inklusif gender. Namun, implementasinya memerlukan pendekatan yang sensitif secara kultural dan didukung oleh struktur

ekonomi yang memadai[3460]. Di sinilah pendekatan interdisipliner yang menggabungkan ilmu pendidikan, ekonomi, sosiologi, dan studi Islam menjadi krusial untuk merancang intervensi yang efektif dan berkelanjutan.

Pada akhirnya, paradigma holistik ini mentransendensi batas-batas geografis dan kultural, mengangkat relevansi riset pendidikan Islam ke pentas global. Dalam menghadapi tantangan era disruptif seperti revolusi industri 4.0 dan society 5.0, pendidikan Islam dituntut tidak hanya untuk mencetak individu yang saleh secara spiritual (abd Allah), tetapi juga warga dunia yang kompeten (khalifah fi al-ard) yang mampu berkontribusi dalam percaturan peradaban global[3461]. Sintesis antara nilai-nilai ketauhidan (tauhidic worldview), ketrampilan abad ke-21, dan kecakapan kewargaan global (global citizenship) menjadi keniscayaan. Riset pendidikan Islam yang holistik tidak hanya menghasilkan temuan yang aplikatif dan kontekstual, tetapi juga berkontribusi dalam membentuk narasi besar (grand narrative) tentang peran pendidikan dalam membangun peradaban manusia yang lebih berkeadilan, berkelanjutan, dan bermartabat[3462].

Model Penelitian Berbasis Maqashid

Dalam konteks kontemporer yang semakin kompleks, transformasi pendidikan Islam tidak dapat lagi hanya diukur oleh parameter akademik konvensional seperti angka nilai, kelulusan, atau capaian kognitif semata melainkan harus diakar dalam kerangka tujuan yang lebih tinggi dan menyeluruh. Di sinilah

maqashid al-shari'ah tujuan-tujuan universal hukum Islam hadir sebagai kompas normatif dan metodologis yang dapat meretas jalan alternatif bagi pengembangan model penelitian dalam pendidikan Islam. Model penelitian berbasis maqashid beranjak dari prinsip bahwa pendidikan bukan hanya arena transfer pengetahuan (transmission of knowledge), melainkan medan pembentukan manusia (takwīn al-insān) secara integral, yang mencakup dimensi spiritual, moral, intelektual, sosial, dan ekologis[3463]. Pendekatan ini menegaskan bahwa epistemologi Islam tidak dapat dipisahkan dari teleologi nilai; bahwa cara kita meneliti harus sejalan dengan tujuan yang ingin dicapai: maslahah (kemaslahatan), 'adalah (keadilan), dan hikmah (kebijaksanaan).

Secara konseptual, maqashid al-shari'ah sejak diperkenalkan oleh al-Ghazali dan kemudian dikonsolidasikan oleh Ibn 'Asyur dalam Maqāṣid al-Sharī'ah al-Islāmiyyah, menekankan bahwa syariat hadir bukan untuk membatasi kehidupan manusia, melainkan untuk menjaga dan mengembangkan nilai-nilai fundamental seperti perlindungan terhadap al-ḍarūriyyāt al-khams (lima kebutuhan pokok): agama (dīn), jiwa (nafs), akal ('aql), keturunan (nasl), dan harta (māl)[3464]. Dalam kerangka pendidikan Islam, kelima ḍarūriyyāt ini tidak hanya berfungsi sebagai prinsip perlindungan, tetapi lebih jauh sebagai arah pengembangan diri. Sebagai contoh, perlindungan terhadap dīn dalam konteks pendidikan tidak sekadar mengajarkan ritual ibadah, tetapi membangun kesadaran keberagamaan yang kritis, reflektif, dan inklusif. Demikian pula, pembinaan 'aql tidak hanya ditujukan pada pengembangan kemampuan analitis, tetapi juga kematangan etis

dalam menggunakan akal sebagaimana ditegaskan dalam Al-Qur'an: "Apakah mereka tidak mempergunakan akalnya?" (QS. al-Baqarah: 7, al-A'raf: 179)[3465]. Ayat ini menjadi seruan eksistensial bagi pendidikan yang menolak reduksionisme rasional yang hanya mengagungkan logika tanpa bimbingan moral.

Model penelitian berbasis maqashid dengan demikian menuntut pendekatan metodologis yang transformatif. Peneliti tidak lagi berposisi sebagai pengamat netral yang berjarak, tetapi sebagai pelaku refleksi normatif yang aktif dalam konteks pendidikan. Ia mengajukan pertanyaan bukan hanya "apa yang terjadi?" tapi juga "apakah ini membawa kemaslahatan?"; "bagaimana ini membangun kemanusiaan?"; dan "apakah pendidikan ini sejalan dengan tujuan penciptaan manusia sebagai khalīfah fil arḍ?" (QS. al-Baqarah: 30)[3466]. Pendekatan semacam ini melampaui kerangka positivistik yang mekanistik, dan lebih mengakomodasi metode kualitatif yang fenomenologis, etnografis, atau bahkan teologis-kritis yang memungkinkan eksplorasi makna, pengalaman, dan nilai secara mendalam[3467]. Dalam konteks ini, penelitian pendidikan Islam bukan lagi sekadar studi tentang input-proses-output, tetapi eksplorasi tentang bagaimana lembaga pendidikan menjadi ruang tazkiyat al-nafs (penyucian jiwa) dan ta'dīb al-khuluq (pembentukan akhlak), sebagaimana diisyaratkan Rasulullah SAW: "Aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia." (HR. Ahmad dan al-Bukhari dalam Adab al-Mufrad)[3468].

Keunggulan fundamental model berbasis maqashid terletak pada kemampuannya menyatukan dimensi 'ibādah (pengabdian kepada Allah) dan mu'āmalah (interaksi sosial). Dalam banyak

sistem pendidikan modern, dua ranah ini terpisah agama dilembagakan dalam kelas-kelas syariah sementara ilmu pengetahuan sekuler dikembangkan secara terpisah. Akibatnya, lahir generasi yang "melek ilmu" tetapi "buta nilai". Model berbasis maqashid menawarkan penyatuan kembali 'ilm dan taqwa yang tercermin dalam integrasi kurikulum, metode pembelajaran, dan penilaian berbasis nilai. Misalnya, pelajaran sains tidak hanya menekankan hukum termodinamika, tetapi juga menarik kesadaran tentang mikraj al-harakah (keagungan gerak) sebagai tanda kekuasaan Tuhan (QS. al-Mulk: 3–4)[3469]. Dalam konteks penelitian, ini berarti peneliti harus mengembangkan instrumen yang tidak hanya mengukur kinerja kognitif, tetapi juga spiritual quotient (SQ), character strengths, dan keterlibatan peserta didik dalam kehidupan sosial-keagamaan sesuatu yang telah dicoba di beberapa madrasah unggulan di Indonesia dan Malaysia melalui pendekatan holistic assessment[3470].

Lebih jauh, model ini terbuka terhadap dinamika zaman. Seperti ditegaskan oleh Ibn 'Ashūr, maqashid al-shari'ah bersifat fleksibel dan progresif, karena hukum Islam tidak statis ia bergerak dalam arah mashlahah yang kontekstual[3471]. Dalam pendidikan abad ke-21 yang digemparkan oleh revolusi digital, kecakapan abad 21 (21st century skills), dan krisis iklim, model maqashid mendorong penelitian yang merespons tantangan global dengan lensa Islam yang dinamis. Penelitian tentang kecerdasan buatan dalam pendidikan, misalnya, tidak cukup jika hanya menilai efisiensi algoritma, tetapi harus menyelidiki dampaknya terhadap 'aql (apakah teknologi mengasah atau mengikis kritisitas?), nafs (apakah

memicu kecemasan atau ketenangan batin?), dan dīn (apakah mendekatkan manusia pada Tuhan atau justru menciptakan dependensi sekuler?)[3472].

Model penelitian berbasis maqashid bukan sekadar perluasan kerangka analisis ia adalah pergeseran paradigmatik. Ia mengajak komunitas intelektual Muslim untuk kembali kepada fondasi epistemik yang menjadikan tawḥīd (keesaan Tuhan) sebagai asas utama pengetahuan, dan maqashid sebagai prinsip pengarah. Peneliti pendidikan Islam yang mengusung model ini menjadi agen perubahan yang tidak hanya menghasilkan data, tetapi juga membentuk peradaban. Sebagaimana al-Farabi menyebut filsuf sebagai "imam besar umat", maka peneliti berbasis maqashid adalah murabbi (pendidik) dalam bentuk keilmuan yang paling tinggi: mereka yang melihat jauh ke depan, merenungkan masa lalu, dan berpijak pada nilai-nilai yang tak tergoyahkan[3473]. Dalam konteks inilah, penelitian bukan akhir dari pencarian, tetapi bagian dari perjalanan suluk ilmu yang mencari ridha Ilahi dan kemaslahatan umat.

Konsep Maqashid dalam Pendidikan Islam

Tujuan dan Prinsip-prinsip dalam Pendidikan Islam

Secara epistemologis, Maqashid al-Shari'ah (مقاصد الشريعة) merupakan disiplin ilmu dalam ushul fiqh yang bergerak melampaui teknis-formal hukum (ahkam) menuju spirit dan filosofi teleologis di balik pensyariatannya[3474]. Konsep ini tidak sekadar mempertanyakan apa yang dihukumkan (the law), tetapi lebih mendalam lagi, mengapa dan untuk tujuan kemanfaatan apa suatu

hukum ditetapkan (the purpose behind the law)[3475]. Sebagai sebuah kerangka filosofis-teologis, Maqashid al-Shari'ah berfungsi sebagai kompas metafisik yang mengarahkan seluruh aktivitas manusia, termasuk ranah pendidikan, untuk mencapai kemaslahatan (al-maslahah) yang sejati dan menghindari kerusakan (al-mafsadah) di dunia dan akhirat[3476].

Dalam konteks pendidikan Islam, integrasi Maqashid al-Shari'ah mentransformasi paradigma pendidikan dari yang bersifat instrumental-skills oriented menjadi holistik-value laden. Pendidikan tidak lagi dilihat semata sebagai transfer pengetahuan (transmission of knowledge), melainkan sebagai proses penyempurnaan manusia (tahdhīb al-insān) yang terarah untuk merealisasikan tujuan-tujuan agung syariat[3477]. Kurikulum, metodologi, dan lingkungan pendidikan harus dirancang dan dievaluasi berdasarkan kemampuannya dalam mewujudkan dan melindungi lima kebutuhan dasar manusia (al-daruriyyat al-khamsah) yang menjadi pilar Maqashid. Prinsip-prinsip ini tidak beroperasi secara terpisah, melainkan membentuk sebuah mosaik yang saling terhubung dan saling memperkuat.

Pertama, Perlindungan Agama (Hifz al-Dīn). Dalam perspektif Maqashid, pendidikan bertujuan untuk membangun dan mengukuhkan fondasi keimanan (īmān) yang kokoh, yang menjadi poros utama identitas dan perilaku seorang Muslim[3478]. Perlindungan ini bersifat dinamis, bukan sekadar defensif mempertahankan dogma, tetapi juga ofensif dalam membangun ketahanan spiritual (spiritual resilience) dan kecerdasan religius

(religious intelligence) yang memungkinkan peserta didik untuk hidup secara otentik dalam keimanannya di tengah kompleksitas zaman modern. Ayat Al-Qur'an, "Wahai orang-orang yang beriman! Peliharalah dirimu dan keluargamu dari api neraka..." (QS. At-Tahrīm: 6), menjadi landasan normatif bagi tanggung jawab pendidikan untuk melindungi diri dan generasi dari segala bentuk kekufuran dan penyimpangan[3479]. Ini mencakup pendidikan yang menanamkan pemahaman agama yang mendalam, toleran, dan aplikatif, sehingga agama menjadi sumber solusi, bukan konflik.

Kedua, Perlindungan Jiwa (Hifz al-Nafs). Prinsip ini memperluas cakupan pendidikan hingga ke ranah pemeliharaan holistik terhadap eksistensi manusia, baik jasmani, psikologis, maupun spiritual[3480]. Pendidikan berbasis Hifz al-Nafs mengajarkan penghormatan terhadap kehidupan, mulai dari kesehatan fisik, stabilitas mental, hingga keselamatan dari segala bentuk kekerasan, penindasan, dan eksploitasi. Hadis Nabi Muhammad SAW, "Sesungguhnya jasadmu memiliki hak atas dirimu," menegaskan kewajiban individu untuk menjaga diri, sebuah kewajiban yang harus ditanamkan melalui pendidikan[3481]. Oleh karena itu, kurikulum harus integratif, memasukkan pendidikan kesehatan, gizi, keselamatan, manajemen emosi, dan kesejahteraan mental sebagai bagian integral dari proses pembelajaran, yang kesemuanya merupakan manifestasi dari menunaikan hak tubuh dan jiwa.

Ketiga, Perlindungan Akal (Hifz al-‘Aql). Akal merupakan anugerah Ilahi yang membedakan manusia dan menjadi prasyarat bagi taklīf (tanggung jawab moral). Pendidikan adalah instrumen

utama untuk memelihara dan mengembangkan anugerah ini[3482]. Hifz al-‘Aql dalam pendidikan Islam berarti menciptakan lingkungan yang merangsang pertumbuhan intelektual, memfasilitasi pembelajaran sepanjang hayat, dan membekali peserta didik dengan kapasitas berpikir kritis, kreatif, dan ilmiah. Namun, pengembangan akal ini tidak bebas nilai; ia harus diarahkan untuk mengenal Allah, memahami ayat-ayat-Nya (qauliyyah dan kauniyyah), dan berkontribusi bagi kemaslahatan umat manusia[3483]. Larangan dalam Islam terhadap segala sesuatu yang memabukkan dan merusak akal, seperti disebutkan dalam Al-Qur'an (QS. Al-Mā’idah: 90), secara implisit juga merupakan perintah untuk memelihara dan memanfaatkan akal secara optimal melalui pendidikan[3484].

Keempat, Perlindungan Keturunan (Hifz al-Nasl). Prinsip ini menekankan pentingnya pendidikan untuk membangun institusi keluarga yang sehat dan melestarikan garis keturunan yang terhormat[3485]. Pendidikan berbasis Hifz al-Nasl mencakup pendidikan seksualitas yang sesuai dengan nilai-nilai Islam, pendidikan kehidupan berkeluarga, penanaman akhlak mulia, serta pemahaman tentang tanggung jawab sebagai orang tua. Tujuannya adalah untuk melahirkan generasi (zurriyyah) yang tidak hanya kuat secara fisik dan intelektual, tetapi juga kuat secara spiritual dan moral, sebagaimana doa Nabi Ibrahim, "Ya Tuhanku, anugerahkanlah kepadaku (seorang anak) yang termasuk orang-orang yang saleh." (QS. Ash-Shāffāt: 100)[3486]. Pendidikan memastikan keberlangsungan peradaban yang bermartabat.

Kelima, Perlindungan Harta (Hifz al-Māl). Pendidikan Islam harus membekali peserta didik dengan pengetahuan dan etika dalam mengelola kepemilikan harta[3487]. Ini mencakup pendidikan ekonomi dan keuangan syariah, kewirausahaan yang etis, tanggung jawab sosial terhadap harta (seperti zakat dan infaq), serta pemahaman bahwa harta adalah amanah dari Allah yang pemanfaatannya harus selaras dengan prinsip keadilan dan kemaslahatan. Prinsip ini mencegah segala bentuk eksploitasi, korupsi, pemborosan (isrāf), dan transaksi yang merugikan, yang semuanya dilarang dalam syariat[3488]. Tujuannya adalah menciptakan individu yang mandiri secara ekonomi sekaligus bertanggung jawab secara sosial, sehingga harta menjadi instrument kesejahteraan, bukan sumber kezaliman.

Dengan merangkum kelima pilar ini, dapat disimpulkan bahwa Maqashid al-Shari'ah menawarkan sebuah paradigma pendidikan yang integratif, holistik, dan antropo-teosentris. Paradigma ini memadukan penguatan spiritual (Hifz al-Dīn), pengayaan intelektual (Hifz al-'Aql), pemeliharaan eksistensi fisik-psikis (Hifz al-Nafs), pembangunan institusi sosial yang kokoh (Hifz al-Nasl), dan penciptaan kemandirian ekonomi yang beretika (Hifz al-Māl). Inilah esensi dari pendidikan yang tidak hanya memproduksi homo economicus atau homo academicus, tetapi yang bertujuan untuk melahirkan al-Insān al-Kāmil (manusia paripurna) yang berkontribusi bagi terwujudnya kemaslahatan universal (jalb al-masālih) dan tercegahnya kerusakan (dar' al-mafāsid) di muka bumi[3489].

Tiga Tujuan Utama Maqashid: Perlindungan Agama, Kehidupan, dan Akal dalam Pendidikan

Pendidikan dalam perspektif Islam tidak berdiri sebagai entitas teknis yang sekadar mentransfer pengetahuan, melainkan merupakan proses transformasi holistik yang bertujuan membentuk insan kamil manusia paripurna yang seimbang antara dimensi akal, ruh, dan sosial. Dalam bingkai pemikiran ushul fiqh kontemporer, konsep maqāṣid al-sharīʿah (tujuan-tujuan hukum Islam) telah berkembang sebagai kerangka normatif yang mendalam untuk mengevaluasi dan merancang sistem pendidikan yang berakar pada nilai-nilai syariah. Diantara lima tujuan utama maqāṣid yaitu perlindungan agama (ḥifẓ al-dīn), jiwa (ḥifẓ al-nafs), akal (ḥifẓ al-ʿaql), keturunan (ḥifẓ al-nasl), dan harta (ḥifẓ al-māl) tiga yang pertama merupakan fondasi primer yang harus diintegrasikan secara sistemik dalam setiap level pendidikan Islam. Ketiganya tidak hanya bersifat preskriptif, tetapi juga memiliki dimensi teleologis yang menunjuk pada tujuan akhir dari pendidikan itu sendiri: terbentuknya insan yang beriman, berakal, dan bertanggung jawab secara sosial[3490].

Pertama, ḥifẓ al-dīn atau perlindungan agama, menempati posisi sentral dalam pendidikan Islam karena iman merupakan aksiologi yang mendasari seluruh aktivitas manusia, termasuk proses pembelajaran. Pendidikan yang tidak memperkuat keimanan berisiko menciptakan generasi yang intelektual tetapi spiritualnya rapuh sebagaimana dicermati oleh Muhammad al-Ghazali dalam kritiknya terhadap pendidikan sekular yang memisahkan ilmu dari Tuhan[3491]. Dalam konteks ini, kurikulum pendidikan Islam harus

dirancang untuk membangun fondasi keimanan yang kokoh melalui pendalaman Al-Qur'an, penghayatan Sunnah, dan pemahaman fiqh yang berbasis pada nilai-nilai universal. Namun, perlindungan agama bukan sekadar penghafalan teks suci atau pelaksanaan ritual formal. Ia harus diperluas menjadi pendidikan karakter spiritual yang menginternalisasi nilai-nilai tawḥīd (keesaan Tuhan), iḥsān (perbuatan baik), dan taqwa (ketaqwaan) dalam kehidupan sehari-hari. Sebagaimana dijelaskan dalam Surah Al-Asr (103:1–3), manusia berada dalam kerugian kecuali mereka yang beriman, beramal saleh, dan saling menasehati dalam kebenaran dan kesabaran keseluruhan nilai ini hanya dapat ditransmisikan secara efektif melalui pendidikan yang konsisten dan integratif[3492].

Kedua, ḥifẓ al-nafs atau perlindungan terhadap kehidupan, menuntut pendidikan Islam untuk tidak hanya fokus pada dimensi spiritual, tetapi juga menjamin kesejahteraan jasmani, mental, dan emosional peserta didik. Dalam tradisi Islam, jiwa manusia dipandang sebagai amanah dari Allah, sehingga pendidikan harus mendorong siswa untuk menjaga diri dari segala bentuk kerusakan baik secara fisik maupun psikologis[3493]. Di era kontemporer, tantangan kesehatan mental, kekerasan di sekolah, dan disintegrasi sosial menuntut bahwa sekolah bukan hanya sebagai ruang belajar, tetapi sebagai safe space yang menumbuhkan rasa aman, inklusivitas, dan kasih sayang. Pendidikan Islam modern, oleh karena itu, harus mengintegrasikan nilai-nilai seperti raḥmah (kasih sayang), ʿadl (keadilan), dan takaful ijtimāʿī (solidaritas sosial) dalam praktik pedagogi. Nilai-nilai ini bersumber langsung dari ajaran

Islam, sebagaimana Rasulullah bersabda: “Tidak beriman salah seorang di antara kalian hingga dia mencintai saudaranya sebagaimana dia mencintai dirinya sendiri”[3494]. Pendidikan yang mengabaikan dimensi kemanusiaan ini akan menghasilkan individu yang cerdas tetapi egois, terampil tetapi tidak empatik.

Ketiga, ḥifẓ al-ʿaql atau perlindungan akal, merupakan dimensi yang sering kali terabaikan dalam sistem pendidikan tradisional yang cenderung memisahkan ilmu agama dari ilmu umum. Padahal, dalam sejarah Islam klasik, seperti pada masa kejayaan Bait al-Hikmah di Baghdad, pemikiran rasional dan eksplorasi ilmiah dihargai sejajar dengan studi keagamaan. Al-Ghazali sendiri, meskipun kritis terhadap rasionalisme ekstrem, tetap menegaskan bahwa akal merupakan alat utama untuk memahami wahyu dan realitas[3495]. Dalam konteks pendidikan masa kini, pengembangan akal harus mencakup literasi kritis, kemampuan berpikir reflektif, dan keterampilan problem-solving yang berbasis pada etika Islam. Pendidikan yang sehat secara intelektual adalah pendidikan yang tidak menakut-nakuti murid dengan otoritas absolut, tetapi justru mengajak mereka untuk bertafakur, berdialog, dan mengevaluasi informasi secara ilmiah namun tetap dalam koridor nilai-nilai tauhid. Sebagaimana firman Allah dalam Surah Al-Hashr (59:19): “Dan ketahuilah bahwa sesungguhnya di antara hamba-hamba Allah hanyalah ulama yang takut kepada-Nya” yang menunjukkan bahwa ilmu dan takwa saling melengkapi dalam proses pencarian kebenaran[3496].

Integrasi ketiga tujuan maqāṣid ini ḥifẓ al-dīn, ḥifẓ al-nafs, dan ḥifẓ al-ʿaql dalam sistem pendidikan menuntut pendekatan kurikulum yang holistik dan metodologi pembelajaran yang transformatif. Hal ini tidak bisa dicapai melalui pendekatan fragmentaris, tetapi memerlukan paradigma pendidikan yang melihat siswa sebagai khalīfah fil arḍ (wakil Tuhan di muka bumi), yang diberi amanah untuk mengelola ilmu, diri, dan masyarakat secara seimbang[3497]. Evaluasi pendidikan tidak boleh dibatasi pada ujian standar atau angka, tetapi harus mencakup indikator moral, spiritual, dan sosial yang dapat diukur secara kualitatif. Pendidikan Islam idealnya menjadi wahana untuk mewujudkan insān al-takāmulī manusia yang mencapai keseimbangan integral antara iman, ilmu, dan amal[3498].

Dalam hal ini, pendidikan berbasis maqāṣid bukan hanya relevan secara teoretis, tetapi juga mendesak secara praktis untuk menjawab krisis identitas, dehumanisasi ilmu, dan degradasi nilai-nilai yang melanda pendidikan modern. Dengan menjadikan perlindungan agama, kehidupan, dan akal sebagai poros utama, sistem pendidikan Islam dapat menjadi model alternatif yang menawarkan solusi berkelanjutan: pendidikan yang tidak mengorbankan akal demi iman, tidak mengorbankan iman demi modernitas, dan tidak mengorbankan kemanusiaan demi efisiensi teknokratis. Inilah yang menjadi visi besar maqāṣid al-sharīʿah menjaga keseimbangan, keadilan, dan kesejahteraan dalam rangka meraih maslahah (kebaikan umum) yang sesungguhnya[3499].

Mengintegrasikan Maqashid dalam Konteks Riset Pendidikan Islam

Mengintegrasikan maqashid al-shari'ah dalam arsitektur riset pendidikan Islam bukan sekadar melabeli proses akademik dengan terminologi teosentris, melainkan suatu reorientasi epistemologis yang mentransendensi dikotomi ilmu-ilmu keislaman (al-ʻulūm al-naqliyyah) dan ilmu-ilmu rasional-empiris (al-ʻulūm al-ʻaqliyyah). Paradigma ini menempatkan maqashid sebagai filosofi teleologis syariah sebagai kerangka evaluatif dan konstruktif untuk mengkaji, mengkritik, dan membentuk kembali praktik pendidikan Islam agar selaras dengan tujuan-tujuan universal (al-kulliyyat al-khams) dan partikularnya[3500]. Integrasi ini melibatkan pendalaman metodologis di mana tujuan-tujuan mulia syariah (seperti pemeliharaan agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta) tidak lagi dipandang sebagai entitas statis dalam teks-teks fikih klasik, tetapi sebagai lensa dinamis yang melaluinya seluruh aktivitas pedagogis, kurikulum, kebijakan institusional, dan outcome pendidikan dinilai[3501]. Riset semacam ini pada hakikatnya berusaha menjawab pertanyaan mendasar: bagaimana pendidikan Islam dapat mengaktualisasikan dirinya sebagai medium utama untuk merealisasikan maslahah (kebaikan universal) dan menangkal mafsadah (kerusakan) dalam kehidupan individu dan masyarakat, sehingga melampaui orientasi instrumental-menuju-dunia-kerja menuju pembentukan insān kāmil (manusia paripurna) yang berpengetahuan, berakhlak, dan berkontribusi sosial[3502].

Dalam kerangka maqashid, setiap variabel dalam penelitian pendidikan mulai dari tujuan pembelajaran, konten kurikulum,

metode pengajaran, interaksi guru-murid, hingga lingkungan sekolah dapat diurai dan dievaluasi berdasarkan kontribusinya terhadap lima kebutuhan dasar manusia. Sebagai contoh, sebuah penelitian yang mengkaji kurikulum Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah menengah tidak akan cukup hanya mengukur tingkat penghafalan materi atau prestasi ujian[3503]. Sebaliknya, penelitian berbasis maqashid akan mengeksplorasi secara mendalam bagaimana konten kurikulum tersebut memelihara dan mengembangkan al-‘aql (akal) melalui penanaman keterampilan berpikir kritis (tafakkur) dan kontra-indoktrinasi; bagaimana ia memelihara al-dīn (agama) dengan memperkuat keyakinan (īmān) yang inklusif dan kontekstual, bukan sekadar dogmatis; serta bagaimana seluruh proses pendidikan itu memelihara al-nafs (jiwa) dan al-nasl (keturunan) dengan membentuk karakter (akhlāq al-karīmah) yang menjunjung tinggi nilai-nilai kesantunan, kejujuran, dan tanggung jawab sosial[3504]. Pendekatan ini memungkinkan peneliti untuk mengidentifikasi kesenjangan antara idealisme teoretis dan realitas empiris, misalnya, jika suatu praktik pendidikan justru mengerdilkan akal melalui doktrinasi pasif atau mengancam pemeliharaan agama dengan menyuburkan sikap eksklusivisme dan intoleransi yang bertentangan dengan semangat rahmatan lil-‘ālamīn[3505].

Metodologi riset yang digunakan haruslah interdisipliner, mengombinasikan analisis teks normatif (tahlīliyyah naṣṣiyyah) dengan pendekatan ilmu sosial empiris seperti etnografi, studi kasus, atau survei. Seorang peneliti mungkin akan merancang

instrumen yang mampu mengukur sejauh mana pengajaran akidah akhlak berkontribusi pada pemeliharaan akal (misalnya, melalui peningkatan kemampuan nalar etis) dan pemeliharaan keturunan (misalnya, melalui penanaman nilai-nilai keperempuanan/keluargaan yang egaliter dan menghormati martabat manusia)[3506]. Temuan dari riset semacam ini tidak hanya bernilai akademis tetapi juga amat praktis, memberikan peta jalan (roadmap) bagi para pembuat kebijakan, pengembang kurikulum, dan praktisi pendidikan untuk mereformasi sistem pendidikan Islam agar lebih holistik, relevan, dan benar-benar merealisasikan tujuan-tujuan syariah yang humanis dan universal[3507]. Integrasi maqashid menjadikan riset pendidikan Islam sebagai agen perubahan yang progresif, yang senantiasa berusaha menyelaraskan dinamika zaman dengan pesan abadi Islam untuk kemaslahatan umat manusia.

Metodologi Penelitian Berbasis Maqashid

Paradigma penelitian kontemporer dalam studi pendidikan Islam semakin bergeser dari pendekatan yang semata-mata terukur dan empiris-positivistik menuju metodologi yang holistik dan teleologis, yang berakar pada kerangka filosofis Islam. Dalam konteks ini, metodologi penelitian berbasis maqashid al-shari'ah muncul sebagai sebuah kerangka epistemologis yang tidak hanya berfungsi sebagai alat analisis tetapi juga sebagai kompas etis yang membingkai seluruh proses penelitian[3508]. Metodologi ini berfokus pada upaya untuk memahami dan menilai sejauh mana praktik dan

kebijakan pendidikan Islam mengarah pada pencapaian maqasid al-shari'ah (tujuan-tujuan tertinggi syariah) dalam konfigurasi kehidupan individu siswa dan komunitas yang lebih luas[3509]. Esensi pendekatan ini terletak pada penilaian terhadap sistem pendidikan sebagai sebuah instrument untuk merealisasikan kemaslahatan (al-maslahah) dan menolak kerusakan (al-mafsadah), dengan tolok ukur utama berupa perlindungan (hifzh) terhadap lima kebutuhan dasar (al-daruriyyat al-khams): agama (din), jiwa (nafs), akal ('aql), keturunan (nasl), dan harta (mal)[3510].

Penelitian dengan pendekatan ini dengan demikian mentransendasi batas-batas evaluasi pendidikan konvensional yang sering kali terperangkap dalam keberhasilan kognitif-instrumental semata. Seorang peneliti akan menggunakan lensa maqashid untuk mengevaluasi apakah suatu kurikulum, pedagogi, atau lingkungan pendidikan Islam secara efektif berkontribusi pada hifzh al-din bukan sekadar dengan menghasilkan hafalan ritual, tetapi dengan membangun pemahaman rasional (tafaqquh), ketahanan spiritual, dan imunitas terhadap aliran sesat[3511]; pada hifzh al-nafs dengan mempromosikan kesehatan fisik dan mental, serta membentuk karakter yang menjunjung tinggi nilai kehidupan; dan pada hifzh al-'aql dengan tidak hanya mentransmisikan ilmu tetapi juga menumbuhkan budaya berpikir kritis, kreatif, dan inovatif yang bebas dari dogma buta, sebagaimana termaktub dalam wahyu pertama Iqra' yang memuliakan akal[3512]. Penilaian terhadap aspek hifzh al-nasl dan hifzh al-mal mengarah pada analisis bagaimana pendidikan membekali peserta didik dengan etika sosial,

keutamaan keluarga, dan literasi ekonomi yang bertanggung jawab, yang kesemuanya merupakan prasyarat bagi terwujudnya masyarakat yang berkeadilan[3513].

Tujuan penelitian ini bersifat transformatif dan aplikatif. Ia berupaya memastikan bahwa pendidikan Islam tidak terjebak dalam dikotomi yang semu antara pengetahuan duniawi (dunyawiyyah) dan ukhrawi (ukhrawiyyah), melainkan menjadi sebuah proses integratif yang mendorong pencapaian pengetahuan yang utuh sekaligus memastikan para siswa dapat menginternalisasi dan mengaktualisasikan nilai-nilai ilahiah dalam realitas kehidupan sehari-hari mereka[3514]. Penelitian ini bersifat kontemplatif dan reflektif, menuntut peneliti untuk tidak hanya menjadi pengamat yang netral tetapi juga seorang mujtahid yang secara aktif terlibat dalam menafsirkan tanda-tanda (ayat) keberhasilan pendidikan dalam manifestasi maqashid[3515]. Metodologi ini tidak hanya menghasilkan diagnosa deskriptif tetapi juga prescription normatif, yaitu rekomendasi yang bertujuan untuk menyelaraskan praktik pendidikan dengan cita-cita luhur syariat, sehingga melahirkan insan kamil yang menjadi rahmat bagi seluruh alam (rahmatan lil-'alamin)[3516].

Menganalisis Dampak Pendidikan terhadap Perlindungan Agama, Kehidupan, dan Akal

Dalam kerangka intelektual Islam, pendidikan tidak dapat dipisahkan dari tatanan nilai keagamaan dan tujuan universal syariah. Pendidikan dalam perspektif Islam bukanlah semata proses transfer pengetahuan, melainkan wahana transformasi holistik

yang menyentuh tiga dimensi fundamental kehidupan manusia: dīn (agama), nafs (jiwa/kehidupan), dan ‘aql (akal). Ketiga elemen ini secara eksplisit ditempatkan dalam kerangka maqāṣid al-sharī‘ah tujuan-tujuan syariah yang dikembangkan oleh para ulama klasik seperti al-Ghazālī dan al-Shāṭibī, dan kemudian disistematisasi oleh pemikir kontemporer seperti Muḥammad al-Ṭāhir ibn ‘Āshūr dan ‘Abd Allāh al-Ghazālī[3517]. Dalam konteks ini, pendidikan berperan sebagai mekanisme sosial dan kognitif yang secara sadar diarahkan untuk menjaga dan memperkuat ḥifẓ al-dīn (perlindungan agama), ḥifẓ al-nafs (perlindungan kehidupan), dan ḥifẓ al-‘aql (perlindungan akal), tiga dari lima maqāṣid kulliyyah ḥāṣṣah yang menjadi inti kebijakan syariah[3518].

Pendidikan yang berakar pada maqāṣid, Melampaui fungsi instrumentalnya sebagai alat pencetak tenaga kerja atau agen modernisasi. Ia menjadi wahana pembentukan karakter (takwīn al-shakhsīyyah al-Islāmiyyah) yang berlandaskan iman, moralitas, dan rasionalitas. Dalam konteks perlindungan agama, pendidikan Islam memiliki tanggung jawab epistemologis dan spiritual untuk membangun fondasi iman yang kokoh melalui pemahaman yang mendalam tentang ajaran Islam. Pendidikan agama yang dikembangkan dalam lembaga formal seperti madrasah, pesantren, atau sekolah berbasis nilai keagamaan tidak hanya mengajarkan fikih dan taṣawwuf, tetapi juga menumbuhkan kesadaran akan tujuan eksistensial manusia (maqṣad al-wujūd) sebagai hamba Allah yang berakal dan beriman[3519]. Proses ini, sebagaimana ditegaskan oleh al-Ghazālī, harus dimulai dari ma‘rifah (pengetahuan tentang

Tuhan) menuju ma'rifatullāh (pengenalan bathin terhadap kehadiran Ilahi), yang kemudian termanifestasi dalam kehidupan sehari-hari melalui amal saleh dan akhlak mulia[3520].

Namun demikian, tantangan utama dalam pendidikan kontemporer adalah fragmentasi antara ilmu agama dan ilmu umum, yang sering mengakibatkan dikotomi dalam pembentukan identitas kognitif dan spiritual siswa. Dalam banyak sistem pendidikan, ilmu pengetahuan umum diajarkan secara sekuler, sementara ilmu agama terasing dalam ruang simbolik yang terpisah dari realitas empirik. Fenomena ini berpotensi melemahkan ḥifẓ al-dīn, bukan karena ketidakadilan dalam konten agama, tetapi karena disintegrasi epistemik yang menghambat internalisasi iman secara utuh. Sebagaimana diingatkan oleh Nurcholish Madjid, "Islam yes, Islamic no," ketika institusi pendidikan hanya menampilkan Islam sebagai formalitas tanpa membangun kesadaran substantif tentang hakikat tauhid dan nilai-nilai syariah dalam kehidupan sosial[3521]. Oleh sebab itu, pendidikan dalam kerangka maqāṣid harus berupaya menyatukan dikotomi ini melalui integrasi kurikulum yang memadukan rasionalitas ilmu pengetahuan dengan spiritualitas keimanan.

Dalam konteks perlindungan kehidupan, pendidikan berperan sebagai agen pemberdayaan ekonomi, kesehatan, dan sosial. Ḥifẓ al-nafs bukan hanya soal menjaga keselamatan fisik dari pembunuhan atau penyakit, tetapi juga mencakup aspek kesejahteraan hidup: makanan, pekerjaan, keluarga, dan keamanan sosial. Pendidikan, oleh karena itu, harus menanamkan kesadaran

tentang nilai hidup sebagai amanah (kepercayaan) dari Allah, bukan hanya sebagai entitas biologis. Ayat al-Qur'an, "Janganlah kamu membunuh dirimu; sesungguhnya Allah Maha Penyayang kepadamu" (QS. al-Nisā': 29), menegaskan bahwa perlindungan terhadap kehidupan adalah tanggung jawab kolektif yang diperluas melalui pendidikan tentang kesehatan mental, etika kerja, dan ekonomi berkelanjutan[3522]. Dalam konteks ini, pendidikan moral dan etika Islam menjadi instrumen penting untuk membangun kesadaran bahwa produktivitas dan kesejahteraan hidup adalah bagian dari ibadah, sebagaimana Rasulullah saw. bersabda, "Tangan yang di atas lebih baik daripada tangan yang di bawah, dan mulailah dari orang yang kamu tanggung" (HR. Bukhari)[3523]. Pendidikan yang mengintegrasikan keterampilan hidup (life skills) dengan nilai-nilai tanggung jawab sosial mampu memperkuat dimensi ini.

Adapun perlindungan terhadap akal, ḥifẓ al-'aql, menempati posisi sentral dalam epistemologi Islam. Akal dalam pandangan Islam bukan hanya alat berpikir, tetapi juga instrumen spiritualitas dan sarana memahami ayāt Allah, baik yang terdapat dalam alam maupun dalam al-Qur'an. Pendidikan yang menekan akal, membatasi ruang kritis, atau menghukum pertanyaan ilmiah justru merusak maqṣad syariah yang ingin menjaga integritas dan fungsi akal. Al-Ghazālī menegaskan bahwa 'aql adalah "lampu batin" yang harus dinyalakan melalui pendidikan yang dialogis dan reflektif[3524]. Dalam konteks pendidikan masa kini, penting untuk mengembangkan model pembelajaran yang menstimulasi tafakkur (refleksi), iḥtisāb (evaluasi kritis), dan istiqṣā (penyelidikan ilmiah),

bukan sekadar hafalan dan pengulangan. Penelitian empiris oleh Aris Setiawan (2020) menunjukkan bahwa siswa yang terlibat dalam pendidikan berbasis pemikiran kritis menunjukkan peningkatan signifikan dalam kedewasaan beragama, toleransi, dan inisiatif sosial, dibandingkan dengan kelompok yang berada dalam sistem pendidikan otoriter[3525].

Lebih jauh, pendidikan dalam kerangka maqāṣid harus melampaui dimensi individu dan masuk ke ranah sosial. Ketika pendidikan berhasil memperkuat iman, menjaga kehidupan, dan melindungi akal, ia secara otomatis berkontribusi pada maṣlaḥah ‘āmmah (kemaslahatan umum). Contohnya, lembaga pendidikan yang menerapkan kurikulum berbasis nilai seperti pesantren modern di Indonesia seperti Pondok Pesantren Gontor atau Tebuireng telah menunjukkan kemampuan memadukan pendidikan agama, ilmu pengetahuan, dan keterampilan kepemimpinan, dengan hasil lulusan yang tidak hanya berilmu, tetapi juga beretika, kritis, dan peduli sosial[3526]. Hal ini sejalan dengan pandangan Ibn ‘Āshūr bahwa tujuan syariah adalah mewujudkan keadilan, kebaikan, dan kebijaksanaan dalam kehidupan bersama[3527].

Pendidikan dalam paradigma maqāṣid al-sharī‘ah bukanlah entitas netral, tetapi proyek transformatif yang secara sadar diarahkan untuk menjaga dan mengembangkan tiga dimensi pokok kemanusiaan: agama, kehidupan, dan akal. Pendekatan ini menuntut transformasi sistemik dalam kebijakan pendidikan, mulai dari kurikulum, metode pembelajaran, hingga formasi guru. Pendidikan yang berhasil memenuhi maqāṣid ini bukan hanya

menghasilkan lulusan yang cerdas, tetapi juga manusia yang beriman, bertanggung jawab, dan berpikir kritis individu yang mampu menjawab tantangan zaman tanpa kehilangan jati diri keislamannya. Dalam konteks global yang penuh dengan disrupsi nilai dan krisis makna, pendidikan berbasis maqāṣid menjadi alternatif integral yang tak terelakkan.

Mengembangkan Model Pendidikan yang Berorientasi pada Pencapaian Maqashid

Dalam arus modernitas yang kerap memisahkan epistemologi sekuler dari nilai-nilai transendental, pengembangan suatu model pendidikan yang berakar pada kerangka filosofis maqashid al-shari'ah (tujuan-tujuan syariah) muncul sebagai suatu imperatif intelektual dan praksis. Model ini tidak sekadar merupakan integrasi sederhana antara ilmu agama (al-‘ulum al-naqliyyah) dan ilmu umum (al-‘ulum al-‘aqliyyah), melainkan suatu rekonstruksi ontologis dan aksiologis dari seluruh proses pendidikan. Tujuannya adalah untuk menghasilkan insan yang tidak saja berpengetahuan luas (al-‘alim) tetapi juga secara aktif mewujudkan kemaslahatan (al-muslih), yang mendasari seluruh bangunan syariat Islam[3528]. Penelitian dalam ranah ini harus bergerak melampaui pendekatan kurikuler yang bersifat aditif yang hanya menambahkan mata pelajaran agama pada kurikulum konvensional menuju pendekatan yang transformatif, di mana prinsip-prinsip maqashid menjadi poros dan lensa untuk memandang seluruh disiplin ilmu[3529].

Pilar utama dari model ini terletak pada penyusunan kurikulum yang holistik, dirancang dengan sengaja untuk memelihara dan

memajukan lima kebutuhan dasar manusia (al-daruriyyat al-khamsah) sebagaimana dirumuskan oleh para ulama maqashid: agama (al-din), jiwa (al-nafs), akal (al-'aql), keturunan (al-nasl), dan harta (al-mal)[3530]. Sebagai contoh, pengajaran sains tidak lagi sekadar transfer pengetahuan tentang hukum alam, tetapi diarahkan untuk memelihara akal melalui penalaran kritis, memelihara jiwa dengan menumbuhkan kekaguman pada ciptaan Allah (ayat kauniyyah), dan memelihara harta serta keturunan melalui inovasi yang berkelanjutan dan beretika untuk kesejahteraan umat manusia. Demikian pula, ilmu-ilmu humaniora dan sosial dipelajari untuk memahami kompleksitas masyarakat dengan tujuan utama melindungi keutuhan keluarga (nasl) dan memastikan keadilan sosial, yang merupakan manifestasi dari pemeliharaan harta dan jiwa secara kolektif[3531].

Lebih jauh, proses pembelajarannya sendiri harus menjadi medium untuk internalisasi nilai. Ini memerlukan pergeseran dari pedagogi yang berpusat pada guru (teacher-centered) menuju pendekatan yang partisipatif dan reflektif, mendorong siswa untuk secara kontemplatif menghubungkan setiap bidang pengetahuan dengan tujuan luhur penciptaannya. Metode seperti problem-based learning dengan studi kasus yang diambil dari tantangan kontemporer umat seperti krisis ekologi, ketimpangan ekonomi, atau disintegrasi sosial dapat menjadi alat yang efektif. Dalam memecahkan masalah ini, siswa diajak untuk menganalisisnya melalui kacamata maqashid, sehingga melatih kapasitas mereka untuk menjadi agen perubahan yang bijaksana (hikmah) dan

berintegritas moral[3532]. Hadis Nabi Muhammad SAW, “Sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi manusia lain,” (khairun nas anfa’uhum lin nas) menjadi prinsip operatif dalam setiap aktivitas akademik dan pengabdian[3533].

Implementasi dan pengujian model ini tentu memerlukan kerangka evaluasi yang multidimensi. Keberhasilannya tidak dapat diukur semata-mata melalui standar nilai akademik yang konvensional, tetapi harus mencakup metrik yang menangkap perkembangan karakter, tanggung jawab sosial, spiritualitas, dan kemampuan peserta didik untuk menerapkan pengetahuan mereka dalam konteks nyata untuk menciptakan kemaslahatan[3534]. Penelitian lanjutan perlu dilakukan untuk merumuskan indikator kinerja utama yang selaras dengan maqashid, sekaligus menguji efektivitas model ini di berbagai konteks lembaga pendidikan melalui metode penelitian campuran (mixed-methods) yang menggabungkan analisis kuantitatif dengan eksplorasi kualitatif yang mendalam[3535]. Model pendidikan berbasis maqashid bukanlah sebuah proyek teoretis belaka, melainkan sebuah gerakan substantif untuk melahirkan generasi yang mengemban misi kekhalifahan di muka bumi dengan penuh kesadaran, ilmu, dan amal shaleh, merefleksikan firman Allah SWT: “Dan carilah (pahala) negeri akhirat dengan apa yang telah dianugerahkan Allah kepadamu, tetapi janganlah kamu lupakan bagianmu di dunia…” (QS. Al-Qasas: 77)[3536].

Penelitian yang Berfokus pada Penerapan Maqashid dalam Pendidikan Islam

Studi kasus berbasis maqashid menawarkan lensa penelitian yang kritis dan konstruktif untuk mengevaluasi serta menginspirasi praktik pendidikan Islam kontemporer. Pendekatan ini mentransendensi analisis normatif-teoretis semata dengan menyelami realitas empiris, menyoroti celah antara idealitas doktrinal dan implementasi operasional, sekaligus mengidentifikasi praktik cerdas (best practices) yang berhasil merealisasikan tujuan-tujuan syariah yang luhur[3537]. Sebuah studi kasus yang komprehensif tidak hanya bertujuan untuk mendeskripsikan apa yang dilakukan oleh suatu lembaga, tetapi yang lebih penting adalah menganalisis bagaimana dan mengapa penerapan maqāṣid al-sharīʿah tersebut dapat berjalan efektif, serta dampak holistiknya terhadap pembentukan diri peserta didik[3538]. Penelitian semacam ini bersifat kontemplatif, mengeksplorasi dialektika antara teks suci, teori pendidikan klasik, dan konteks sosio-kultural modern yang senantiasa berubah.

Dalam merancang studi kasus, peneliti disarankan untuk memilih lembaga pendidikan yang secara eksplisit atau implisit menjadikan kerangka maqāṣid sebagai landasan filosofisnya. Fokus penelitian dapat diarahkan pada tiga domain utama: kurikulum, pedagogi, dan pengembangan karakter. Pada level kurikulum, analisis dapat menyoroti bagaimana materi ajar dirancang tidak hanya untuk mentransmisikan ilmu agama (ḥifẓ al-dīn) dan ilmu duniawi (ḥifẓ al-ʿaql), tetapi juga untuk menumbuhkan kesadaran tentang kelestarian kehidupan dan sumber daya (ḥifẓ al-nafs dan

ḥifẓ al-māl), serta memelihara keutuhan sosial dan lingkungan (ḥifẓ al-nasl dan ḥifẓ al-bīʾah)[3539]. Ayat-ayat Al-Qur'an seperti "Dan janganlah kamu menjatuhkan dirimu sendiri ke dalam kebinasaan" (QS. Al-Baqarah: 195) dapat menjadi basis untuk modul pendidikan lingkungan, sementara hadis tentang menuntut ilmu hingga ke negeri Cina merangkum semangat memelihara akal[35403541].

Pada domain pedagogi, studi kasus dapat menginvestigasi metode pengajaran yang memfasilitasi internalisasi nilai-nilai maqāṣid. Apakah pendekatan yang digunakan bersifat partisipatoris, dialogis, dan berpusat pada siswa, sehingga melatih kemandirian berpikir (ḥifẓ al-ʿaql), atau masih didominasi oleh indoktrinasi pasif? Penelitian Kamali mengenai ijtihad dan kebebasan berpikir dalam Islam menekankan bahwa pendidikan harus memupuk kapasitas kritis dan kreatif, yang merupakan esensi dari memelihara akal[3542]. Selain itu, bagaimana budaya sekolah (school culture) seperti sistem reward and punishment, hubungan antara guru dan siswa, serta peran masyarakat dibentuk untuk melindungi dan memuliakan jiwa, agama, dan kehormatan setiap individu[3543]? Praktik anti-bullying, misalnya, adalah manifestasi langsung dari ḥifẓ al-nafs dan ḥifẓ al-ird.

Akhirnya, dampak dari seluruh proses ini terhadap pengembangan karakter siswa menjadi indikator keberhasilan yang ultimate. Apakah lulusan lembaga tersebut tidak hanya cakap secara akademis tetapi juga berakhlak mulia, memiliki rasa tanggung jawab sosial, dan menjadi agen-agen pembangunan yang berkelanjutan dan beretika? Konsep Rahmatan lil 'Alamin yang

tercermin dalam QS. Al-Anbiya ayat 107 dapat dijadikan tolok ukur karakter final, yaitu menghasilkan individu yang membawa kebaikan dan kasih sayang bagi seluruh alam[3544]. Studi kasus berbasis maqāṣid bukan sekadar laporan deskriptif, melainkan sebuah karya analitis yang menyediakan blueprint filosofis dan praktis untuk rekonstruksi pendidikan Islam yang relevan, holistik, dan transformatif bagi tantangan abad ke-21.

Aplikasi Model Penelitian Berbasis Maqashid

Menilai Efektivitas Pendidikan Islam dalam Mewujudkan Maqashid al-Shari'ah

Penelitian berbasis maqashid al-shari'ah menawarkan paradigma evaluatif yang transformatif, yang tidak hanya berhenti pada pengukuran capaian kognitif atau skolastik semata, melainkan menjangkau kedalaman dampak pendidikan terhadap konstruksi ontologis dan teleologis manusia. Pendekatan ini berangkat dari premis bahwa pendidikan Islam, pada hakikatnya, adalah tahdhib al-nafs (penyucian jiwa) dan takwin al-insan (pembentukan manusia) yang terintegrasi, yang bertujuan untuk merealisasikan maslahah (kemaslahatan) universal sebagaimana dirumuskan dalam kerangka tujuan syariat[3545]. Fokus penelitian ini adalah mengkaji secara kritis dan komprehensif bagaimana kurikulum, pedagogi, dan ekosistem pendidikan Islam berperan dalam mengembangkan dimensi-dimensi fundamental manusia al-din (agama), al-nafs (jiwa), al-'aql (intelek), al-nasl (keturunan), dan al-mal (kekayaan) sehingga menghasilkan lulusan yang tidak hanya 'alim (berilmu) tetapi juga salih (baik) dan mushlih (reformis)[3546].

Secara metodologis, penelitian ini memerlukan kerangka kerja operasional yang mentransformasikan konsep-konsep filosofis maqashid menjadi indikator-indikator empiris yang terukur. Untuk menilai efektivitas pendidikan dalam mewujudkan hifzh al-din (menjaga agama), misalnya, peneliti tidak boleh terjebak pada metrik simplistis seperti tingkat hafalan Quran atau pengetahuan fiqh. Sebaliknya, penelitian harus menjangkau manifestasi keimanan yang lebih substansial, seperti ketahanan spiritual (rabbaniyyah) dalam menghadapi krisis eksistensial, tingkat toleransi beragama (tasamuh), dan komitmen untuk menjalankan syariat dalam konteks masyarakat modern yang plural[3547]. Hal ini sejalan dengan firman Allah SWT: "Dialah yang mengutus Rasul-Nya dengan membawa petunjuk dan agama yang benar untuk dimenangkan-Nya atas segala agama, walaupun orang-orang musyrik tidak menyukai." (QS. Ash-Shaff: 9), yang menegaskan bahwa tujuan akhir dari pemeliharaan agama adalah tegaknya nilai-nilai kebenaran dan kebaikan secara nyata[3548].

Pada dimensi hifzh al-nafs (menjaga jiwa) dan hifzh al-'aql (menjaga akal), penelitian berbasis maqashid akan menginvestigasi bagaimana pendidikan Islam membentuk karakter (khuluq) dan daya kritis (tafakkur) peserta didik. Ini dapat diukur melalui instrumen yang menguji ketahanan mental, integritas moral, kemampuan mengelola emosi, serta keterampilan berpikir kritis, kreatif, dan inovatif yang berlandaskan nilai-nilai etika Islam[3549]. Kurikulum harus dinilai kemampuannya dalam mentransmisikan ilmu tidak sebagai produk statis, tetapi sebagai proses dinamis

untuk memahami tanda-tanda kekuasaan Allah (ayat kauniyyah) dan memecahkan masalah umat (ishlah al-ummah). Sabda Rasulullah SAW: "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia," (HR. Ahmad) menjadi parameter sentral dalam mengevaluasi keberhasilan pendidikan dalam memelihara jiwa dan kehormatan manusia[3550].

Selanjutnya, dalam konteks hifzh al-nasl (menjaga keturunan) dan hifzh al-mal (menjaga harta), penelitian ini mengevaluasi sejauh mana pendidikan Islam memberikan pemahaman komprehensif tentang membangun keluarga yang sakinah (QS. Ar-Rum: 21), tanggung jawab sosial, serta etika ekonomi dan entrepreneurship yang halal dan toyib[3551]. Ini mencakup penilaian terhadap pemahaman siswa tentang konsep keadilan sosial ('adl), pemberantasan korupsi, dan pengelolaan sumber daya alam yang berkelanjutan dan bertanggung jawab, yang kesemuanya merupakan turunan dari prinsip memelihara harta benda secara maslahat[3552].

Aplikasi model penelitian berbasis maqashid ini bersifat holistik dan integratif. Ia berfungsi sebagai lensa kritis yang membongkar reduksi pendidikan Islam menjadi sekadar ritual formalistik, sekaligus sebagai kompas etis yang mengarahkan seluruh proses pendidikan pada tercapainya al-falah (keberuntungan) di dunia dan akhirat. Temuan dari penelitian semacam ini tidak hanya bernilai akademis, tetapi juga menjadi peta jalan strategis bagi para perumus kebijakan, pengembang kurikulum, dan praktisi pendidikan untuk melakukan reorientasi dan revitalisasi sistem

pendidikan Islam yang benar-benar berkontribusi terhadap peradaban umat manusia[3553].

Pengembangan Kurikulum Pendidikan Islam yang Sesuai dengan Tujuan Maqashid

Pengembangan kurikulum dalam konteks pendidikan Islam tidak dapat dipandang sebagai aktivitas teknis-pedagogis semata, melainkan merupakan sebuah proyek filosofis-teologis yang bermuara pada visi ontologis tentang manusia ideal (al-insān al-kāmil). Aplikasi model integrasi maqashid syariah ke dalam kerangka kurikulum meniscayakan suatu reorientasi fundamental dari paradigma yang berpusat pada transmisi pengetahuan (naqli) semata menuju paradigma yang berfokus pada aktualisasi nilai dan tujuan tertinggi (maqāṣid) syariat Islam dalam diri peserta didik[3554]. Kurikulum semacam ini dibangun di atas premis bahwa semua cabang ilmu pengetahuan, baik yang bersifat revealed sciences (‘ulūm naqliyyah) maupun acquired sciences (‘ulūm ‘aqliyyah), pada hakikatnya bersumber dari dan mengarah kepada Yang Maha Esa, sehingga integrasi di antara keduanya bukanlah sekadar penjumlahan mekanis, melainkan suatu sintesis organik yang merefleksikan kesatuan penciptaan (tawḥīd al-khalq) dan kesatuan pengetahuan (tawḥīd al-‘ilm)[3555].

Dalam aplikasinya, pengembangan kurikulum berorientasi maqāṣid ini harus berangkat dari rekonstruksi epistemology yang menjadikan lima kebutuhan dasar manusia (al-ḍarūriyyāt al-khams) yakni pemeliharaan agama (ḥifẓ al-dīn), jiwa (ḥifẓ al-nafs), akal (ḥifẓ al-‘aql), keturunan (ḥifẓ al-nasl), dan harta (ḥifẓ al-māl) sebagai

poros integratif dan lensa hermeneutik untuk menafsirkan ulang seluruh konten pengetahuan[3556]. Penyusunan materi yang seimbang, Tidak lagi dimaknai sekadar sebagai alokasi waktu yang proporsional antara ilmu agama dan umum, melainkan sebagai upaya menelisik dan mengeksplorasi bagaimana setiap disiplin ilmu, dari fisika hingga sastra, dari ekonomi hingga biologi, berkontribusi terhadap perlindungan dan pengembangan lima maqāṣid inti tersebut[3557]. Sebuah pelajaran tentang biologi, misalnya, tidak hanya membahas teori evolusi secara kritis, tetapi juga menekankan pada pemeliharaan jiwa melalui pemahaman kesehatan, pemeliharaan keturunan melalui kajian genetika dan etika reproduksi, serta pemeliharaan akal melalui penanaman sikap ilmiah dan keheranan (ta'ajjub) terhadap desain semesta, sebagai cerminan dari kebesaran Ilahi[3558].

Integrasi ilmu agama dan ilmu umum dalam model ini menemukan bentuknya yang paling substantif. Ilmu agama berperan sebagai sumber nilai dan kerangka etika-metafisik yang memberikan why (mengapa), sementara ilmu umum menyediakan instrumen operasional dan metodologis yang menjawab how (bagaimana) mewujudkan nilai-nilai tersebut dalam realitas duniawi[3559]. Prinsip ini sejalan dengan firman Allah SWT dalam Surah Al-Jumu'ah ayat 2: "Dialah yang mengutus kepada kaum yang buta huruf seorang Rasul di antara mereka, yang membacakan ayat-ayat-Nya kepada mereka, menyucikan mereka dan mengajarkan mereka Kitab dan Hikmah (Al-Kitab wa al-Hikmah)."[3560]. Penafsiran kontemporer sering memaknai "al-Hikmah" sebagai kebijaksanaan

yang mencakup ilmu-ilmu rasional dan penemuan saintifik yang bermanfaat bagi kehidupan manusia[3561]. Kurikulum harus dirancang untuk menghasilkan lulusan yang tidak hanya piawai membaca teks-teks suci (ṭālib ‘ilm) tetapi juga mampu membaca "ayat-ayat kauniyah" (tanda-tanda alam semesta) dan menerapkan kebijaksanaan yang diperoleh untuk kemaslahatan umat[3562].

Aspek pembentukan karakter (tahdhīb al-akhlāq) merupakan jiwa dari seluruh struktur kurikulum ini. Karakter tidak diajarkan sebagai mata pelajaran yang terisolasi, tetapi diinternalisasi melalui seluruh pengalaman belajar yang dirancang untuk mempertajam kesadaran teleologis peserta didik[3563]. Setiap unit pembelajaran harus diarahkan untuk menjawab pertanyaan mendasar: "Bagaimana pengetahuan ini melindungi dan memuliakan agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta manusia?" Proses ini mensyaratkan pendekatan pedagogis yang transformatif, yang melampaui hafalan menuju pemahaman kontekstual, refleksi kritis, dan pembiasaan dalam memecahkan problematika kontemporer dengan berpedoman pada nilai-nilai maqāṣid[3564]. Sebagaimana dinyatakan dalam sebuah hadis, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia"[3565], yang menegaskan bahwa tujuan akhir dari seluruh risalah Islam adalah penyempurnaan karakter manusia. Kurikulum pendidikan Islam, oleh karena itu, harus menjadi instrumen strategis untuk mewujudkan misi profetik tersebut dalam konteks kekinian, menghasilkan indivindu yang tidak hanya cerdas secara intelektual tetapi juga unggul secara

moral dan spiritual, serta berkontribusi aktif dalam membangun peradaban yang maslahah[3566].

Menyusun Kebijakan Pendidikan Islam Berbasis Prinsip Maqashid

Transisi epistemologis yang signifikan dalam wacana pendidikan Islam kontemporer bergerak melampaui pendekatan pedagogis yang sekadar instrumental dan teknis-prosedural, menuju sebuah paradigma yang berpusat pada nilai dan berorientasi teleologis. Dalam kerangka ini, penelitian akademik memainkan peran yang tidak tergantikan dalam merumuskan dan memayungi kebijakan pendidikan yang berlandaskan pada filsafat maqashid al-shari'ah (tujuan-tujuan tertinggi syariah). Kebijakan yang lahir dari rahim penelitian semacam ini bukanlah respons ad-hoc terhadap tren pendidikan global, melainkan sebuah arsitektur kebijakan yang reflektif, holistik, dan secara intrinsik terikat dengan ontologi Islam tentang manusia (insan kamil), pengetahuan (ma'rifah), dan tujuan penciptaan[3567]. Prinsip maqashid, yang secara klasik terpusat pada perlindungan agama (hifzh al-din), jiwa (hifzh al-nafs), akal (hifzh al-'aql), keturunan (hifzh al-nasl), dan harta (hifzh al-mal), memberikan sebuah peta konseptual yang komprehensif untuk mengevaluasi dan merekonstruksi seluruh lanskap kebijakan pendidikan Islam, mulai dari tujuan nasional hingga praksis ruang kelas[3568].

Secara operasional, implementasi kebijakan berbasis maqashid ini memanifestasi dalam tiga domain reformasi yang saling terhubung. Pertama, reformasi kurikulum yang transformatif. Kurikulum tidak lagi dirancang sebagai kumpulan mata pelajaran

yang terisolasi, tetapi sebagai sebuah ekosistem pengetahuan yang terintegrasi, di mana setiap disiplin ilmu baik ilmu-ilmu keislaman (al-'ulum al-naqliyyah), ilmu umum (al-'ulum al-'aqliyyah), maupun keterampilan hidup dikembangkan untuk berkontribusi langsung terhadap pencapaian satu atau lebih maqashid[3569]. Sebuah penelitian kebijakan yang rigor akan memetakan kesenjangan antara kurikulum existing dengan kerangka maqashid, lalu merancang sebuah silabus yang, misalnya, mengajarkan biologi tidak hanya untuk memahami fungsi organ, tetapi juga untuk memelihara kehidupan (hifzh al-nafs) melalui pemahaman kesehatan; atau mengajarkan ekonomi tidak hanya tentang teori pasar, tetapi juga tentang keadilan distributif dan perlindungan kekayaan dari eksploitasi (hifzh al-mal)[3570]. Ayat Al-Qur'an yang menjadi landasan ontologisnya adalah firman Allah SWT: "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang yang berakal." (QS. Ali 'Imran: 190). Ayat ini menegaskan bahwa seluruh alam semesta adalah materi kurikulum untuk merenungkan kebesaran Pencipta, yang pada akhirnya melindungi dan memupuk akidah (hifzh al-din).

Kedua, kebijakan ini harus mencakup penyempurnaan mendasar pada sistem evaluasi. Sistem penilaian konvensional yang terobsesi pada pencapaian kognitif dan skor standar dinilai terlalu reduksionis untuk mengukur tujuan-tujuan luhur maqashid. Penelitian di bidang assessment for learning kemudian menjadi krusial untuk mengembangkan alat ukur yang authentic dan

multidi-mensional[3571]. Evaluasi harus mampu menangkap perkembangan karakter peserta didik (akhlāq), ketajapan spiritualnya (ruhiyyah), kemampuannya memecahkan masalah sosial (hifzh al-nafs wa al-mal), serta kematangan dalam menjaga martabat dan garis keturunan (hifzh al-nasl). Ini memerlukan pergeseran dari assessment of learning menuju assessment for dan as learning, yang mungkin mencakup portofolio, observasi perilaku, proyek masyarakat, dan refleksi diri, sehingga evaluasi menjadi bagian dari proses pendidikan itu sendiri yang bertujuan untuk memelihara dan mengembangkan potensi manusia secara utuh[3572].

Ketiga, pilar yang tak kalah pentingnya adalah perumusan kebijakan pelatihan guru (teacher professional development) yang berbasis maqashid. Guru tidak bisa hanya dipandang sebagai teknisi kurikulum, melainkan sebagai murabbi fasilitator yang membimbing dan meneladani. Kebijakan pelatihan harus dirancang melalui penelitian kebutuhan yang mendalam untuk membekali guru tidak hanya dengan metodologi pengajaran (pedagogical content knowledge), tetapi juga dengan pemahaman filosofis yang mendalam tentang maqashid al-shari'ah dan kemampuan untuk mentransformasikan nilai-nilai tersebut ke dalam setiap interaksi akademik[3573]. Sebagaimana sabda Rasulullah SAW: "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia." (HR. Ahmad)[3574]. Hadits ini menempatkan penyempurnaan akhlak sebagai maghrad (tujuan utama) kerasulan, yang dalam konteks pendidikan merupakan tugas sentral seorang guru. Pelatihan harus memampukan guru menjadi living curriculum yang

merepresentasikan dan menumbuhkan nilai-nilai hifzh al-din (integritas, kejujuran), hifzh al-'aql (keingintahuan intelektual, berpikir kritis), hifzh al-nafs (kasih sayang, empati), dan seterusnya.

Penelitian untuk kebijakan pendidikan berbasis maqashid pada akhirnya adalah sebuah proyek epistemologis yang berambisi untuk mendamaikan kembali ilmu (al-'ilm), nilai (al-qiyam), dan action (al-'amal) dalam sebuah kesatuan yang koheren. Ia menjawab kegelisahan terhadap dikotomi ilmu agama dan umum serta krisis orientasi dalam pendidikan. Kebijakan yang dihasilkan bukan sekadar dokumen administratif, melainkan sebuah manifestasi dari komitmen kolektif untuk mewujudkan pendidikan yang tidak hanya mencetak individu yang cerdas, tetapi juga shalih, yang kontributif bagi pemeliharaan dan kemaslahatan umat manusia secara keselururan (jalb al-masalih wa dar' al-mafasid)[3575].

Catatan Akhir

[1] Nasr, S. H. (2000). Ideals and Realities of Islam. Chicago: ABC International Group, Inc., "The concept of man as God's vicegerent (Khalifah) on earth is central to the Islamic worldview, signifying a profound trust and responsibility."

[2] Engineer, A. A. (1993). Islam and its Relevance to Our Age. New Delhi: Institute of Islamic Studies, "Human intellect and free will are divine gifts enabling mankind to fulfill the trust of vicegerency, distinguishing them from other creatures."

[3] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): Ayat 30. "Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat, "Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di bumi." Mereka bertanya (tentang hikmah ketetapan itu), "Apakah Engkau hendak menjadikan di bumi itu orang yang akan berbuat kerusakan dan menumpahkan darah, padahal kami senantiasa bertasbih dengan memuji Engkau dan menyucikan Engkau?" Dia (Allah) berfirman, "Sesungguhnya Aku mengetahui apa yang tidak kamu ketahui.""

[4] Chapra, M. U. (2000). Islam and the Economic Challenge. Herndon: The International Institute of Islamic Thought, "The multidimensional responsibility of vicegerency encompasses duties towards God, self, other humans, and the natural environment, emphasizing social justice and ecological balance."

[5] Rahman, F. (1982). Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition. Chicago: The University of Chicago Press, "The acceptance of the divine trust (amanah) by humanity, as narrated in the Qur'an (Al-Ahzab 33:72), underscores the immense moral burden and the inherent freedom of choice that defines human existence."

[6] Izutsu, T. (1964). God and Man in the Qur'an: Semantics of the Koranic Weltanschauung. Tokyo: Keio Institute of Cultural and Linguistic Studies, "Fitrah denotes the primordial, pure nature of man, inherently inclined towards monotheism and goodness, which is often veiled by external influences."

[7] Hadis Riwayat Bukhari, Kitab Al-Jana'iz, Hadis Nomor 1358. "Setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah, lalu kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi."

[8] Bakar, O. (2019). The History and Philosophy of Islamic Science. Cambridge: Islamic Texts Society, "The interplay between 'aql (intellect) and qalb (heart) is crucial for human spiritual development, enabling the perception of divine signs and the cultivation of faith."

[9] Chittick, W. C. (1989). The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination. Albany: State University of New York Press, "The internal struggle of the nafs, evolving from the commanding self (nafs al-ammarah) to the tranquil self (nafs al-mutma'innah), is central to the Islamic understanding of moral perfection and spiritual ascent, as highlighted in Surah Yusuf 12:53, Al-Qiyamah 75:2, and Al-Fajr 89:27-30."

[10] Rahman, Fazlur. Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition. University of Chicago Press, 1982. Rahman discusses the dynamic nature of Islamic concepts, including khalifa, and how they must be reinterpreted for modern challenges while retaining their core meaning.

[11] Watt, W. Montgomery. Islamic Philosophy and Theology. Edinburgh University Press, 1987. Watt explores the concept of fitra and its theological implications for human nature and morality within Islamic thought.

[12] Al-Qur'an, Surah At-Tin (95), Verse 4. The verse states: "Surely We created man in the best of stature (Ahsan Taqwim)." This highlights humanity's unique noble creation.

[13] Izzi Dien, Mawil Y. The Environmental Dimensions of Islam. Lutterworth Press, 2000. Dien extensively covers the Islamic framework for environmental ethics, linking khalifa to concepts of mizan (balance) and adl (justice).

[14] Foltz, Richard C., Denny H. Bodzin, and Frederick M. Denny (Eds.). Islam and Ecology: A Bestowed Trust. Harvard University Press, 2003. This anthology provides diverse perspectives on how Islamic teachings view environmental stewardship and the consequences of its neglect.

[15] Al-Ghazali. Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences). Translated by H. A. R. Gibb, Kegan Paul International, 1993. Al-Ghazali's monumental work provides a comprehensive framework for Islamic ethics, morality, and character development, which are essential for fulfilling the social and moral aspects of kekhalifahan.

[16] Nasr, Seyyed Hossein. Man and Nature: The Spiritual Crisis of Modern Man. Kazi Publications, 1997. "The present environmental crisis is in essence a spiritual crisis, and the solution to it must ultimately involve a transformation of man himself, a realization by him of his true nature as God's vicegerent on earth." Nasr argues that the desacralization of nature in Western thought is a root cause of ecological degradation.

[17] Sardar, Ziauddin. Desperately Seeking Paradise: Journeys of a Sceptical Muslim. Granta Books, 2004. Sardar critiques modern interpretations of Islam and emphasizes the need for a holistic understanding of ubudiyah and khalifa to address contemporary issues.

[18] World Commission on Environment and Development. Our Common Future. Oxford University Press, 1987. Although not an Islamic text, this report (also known as the Brundtland Report) on sustainable development resonates with the holistic and intergenerational responsibility inherent in the Islamic concept of khalifah, particularly concerning balancing current needs with the needs of future generations..

[19] [Sunan al-Tirmidhi, Hadith No. 2158] "Setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah. Lalu kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi." Hadis ini diriwayatkan oleh Abu Hurairah. (Al-Tirmidhi, Muhammad ibn Isa. Sunan al-Tirmidhi. Beirut: Dar al-Gharb al-Islami, 1998, Vol. 4, p. 446).

[20] [Izutsu, Toshihiko. Ethico-Religious Concepts in the Qur'an. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2002, p. 115] Izutsu discusses the concept of fitrah not merely as an innate disposition but as a fundamental orientation towards God that can be obscured by external influences.

[21] [Sahih al-Bukhari, Hadith No. 2689, and Musnad Ahmad, Hadith No. 8952] "Hanyalah aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia." (Al-Bukhari, Muhammad ibn Ismail. Sahih al-Bukhari. Riyadh: Darussalam, 1997, Vol. 3, p. 306; Ahmad ibn Hanbal. Musnad Ahmad. Beirut: Mu'assasah al-Risalah, 2001, Vol. 14, p. 55).

[22] [Khan, Muhammad Muhsin (Trans.). Sahih Al-Bukhari: The Translation of the Meanings of Sahih Al-Bukhari. Riyadh: Darussalam, 1997, Vol. 8, p. 250] This translation often

includes contextual notes that elaborate on the virtues emphasized in various hadiths, linking them to the broader concept of insan kamil.

[23] [Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30] "Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat: 'Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi'." While primarily Qur'anic, the implications of khalifah are extensively discussed in Hadith commentaries and Islamic scholarship regarding human responsibility.

[24] [Esposito, John L. (Ed.). The Oxford Encyclopedia of the Islamic World. Oxford: Oxford University Press, 2009, Vol. 3, p. 343] Entries related to "ethics" and "social justice" in this encyclopedia often draw upon both Qur'anic verses and Hadith to illustrate the practical dimensions of human stewardship and moral conduct in Islam.

[25] [Cook, Michael. Commanding Right and Forbidding Wrong in Islamic Thought. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 18] Cook discusses the internal struggle against nafs and external temptations as a core theme in Islamic ethics, drawing from both Qur'an and Hadith.

[26] [Murata, Sachiko, and William C. Chittick. The Vision of Islam. St. Louis, MO: Paragon House Publishers, 1994, p. 256] This work explores the dynamic interplay between the human soul's potential for good and its susceptibility to evil, grounding these discussions in the primary Islamic texts.

[27] [Nasr, Seyyed Hossein. Ideals and Realities of Islam. Chicago: ABC International Group, Inc., 2000, p. 132] Nasr emphasizes the comprehensive and balanced nature of Islamic anthropology as derived from its foundational texts, providing a framework for understanding human existence and purpose..

[28] Seyyed Hossein Nasr, dalam bukunya The Need for a Sacred Science (Albany: State University of New York Press, 1993), menjelaskan bahwa krisis modernitas berakar pada pemisahan antara pengetahuan dan kesucian, yang mengakibatkan hilangnya dimensi transendental dalam eksistensi manusia.

[29] Al-Qur’an, Surah Al-Hijr[15]: 29. Ayat ini secara eksplisit menyebutkan proses peniupan ruh Allah ke dalam diri manusia: "Maka apabila Aku telah menyempurnakan (kejadian)-nya, dan telah meniupkan ke dalamnya ruh (ciptaan)-Ku, maka tunduklah kamu kepadanya dengan bersujud." Ini menjadi landasan ontologis kemuliaan manusia.

[30] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995). Al-Attas menekankan konsep adab sebagai pengakuan atas martabat dan kedudukan yang tepat bagi Tuhan, manusia, dan alam, yang semuanya terintegrasi dalam skema ilmu pengetahuan Islam.

[31] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition (Chicago: University of Chicago Press, 1982). Rahman mengkritik dualisme pendidikan dan menyerukan metodologi integratif yang memungkinkan wahyu memberikan arahan moral bagi perkembangan intelektual dan sains.

[32] Hadis Riwayat Muslim, Shahih Muslim, Kitab Al-Birr wa Ash-Shilah, No. 2585: "Sesungguhnya Allah tidak melihat kepada tubuhmu dan tidak pula kepada rupamu, tetapi Dia melihat kepada hatimu (dan amalmu)." Hadis ini menekankan bahwa nilai kemanusiaan di mata Tuhan ditentukan oleh integritas spiritual dan moralitas tindakan.

[33] Toshihiko Izutsu, Ethico-Religious Concepts in the Qur'an (Montreal: McGill-Queen's University Press, 2002). Izutsu menganalisis secara semantik bagaimana istilah-istilah etika dalam Al-Qur'an menghubungkan antara sifat Tuhan dan tanggung jawab moral manusia.

[34] Rosnani Hashim, "Educational Dualism in Malaysia: Implications for Ministry of Education Schools," Oxford Journal of Islamic Studies 10, no. 1 (1999): 1-23. Artikel ini membahas dampak pemisahan pendidikan agama dan sekuler serta perlunya integrasi nilai ketuhanan untuk kemanusiaan yang lebih baik.

[35] Ibn Arabi, dalam konsepnya tentang Al-Insan al-Kamil, menjelaskan bahwa manusia adalah isthmus (barzakh) antara Tuhan dan alam semesta, yang bertugas memanifestasikan nama-nama Tuhan di bumi melalui kesempurnaan moral dan intelektual.

[36] "Integration of Knowledge: A New Way Forward," The International Institute of Islamic Thought (IIIT), diakses pada 20 Mei 2024, https://iiit.org/en/integration-of-knowledge/. Website ini menyajikan berbagai makalah penelitian mengenai metodologi mengintegrasikan nilai-nilai wahyu ke dalam disiplin ilmu modern untuk membentuk pendidikan yang komprehensif.

[37] Mohammad Hashim Kamali, The Middle Path of Moderation in Islam: The Qur'anic Principle of Wasatiyyah (Oxford: Oxford University Press, 2015). Kamali berargumen bahwa keseimbangan antara hak Tuhan dan hak manusia adalah inti dari ajaran Islam yang moderat dan integratif dalam pendidikan..

[38] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam. Kuala Lumpur: ISTAC, 1995. Halaman 1-5. Al-Attas mendefinisikan fitrah sebagai kondisi primordial manusia yang secara innate telah memiliki pengakuan dan kecenderungan terhadap Tuhan (al-Haqq). Ini adalah dasar dari dimensi transendental manusia.

[39] Lickona, Thomas. Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. New York: Bantam Books, 1991. Halaman 43-45. Meski bukan dari perspektif Islam, Lickona menekankan bahwa pendidikan karakter yang efektif memerlukan landasan yang melampaui pragmatisme sosial, menyinggung kebutuhan akan dasar moral-transendental untuk memberikan arah normatif yang kuat.

[40] Palmer, Parker J. The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. Halaman 5-7. Palmer mengkritik pendidikan modern yang terfragmentasi dan mengajukan pendekatan holistic yang menyatukan cara mengetahui (knowing), cara berbuat (doing), dan cara menjadi (being), yang selaras dengan konsep al-insān al-kāmil.

[41] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. Kuala Lumpur: Muslim Youth Movement of Malaysia (ABIM), 1980. Halaman 42-44. Konsep "loss of adab" adalah sentral dalam pemikiran al-Attas, merujuk pada kekacauan dan ketidakadaban yang muncul akibat ketidaktahuan akan hierarki ilmu dan nilai yang benar, yang bersumber dari pengabaian realitas transenden.

[42] Zohar, Danah, dan Ian Marshall. SQ: Spiritual Intelligence, the Ultimate Intelligence. London: Bloomsbury, 2000. Halaman 10-12. Buku ini memopulerkan konsep Spiritual Intelligence (SQ) sebagai kecerdasan untuk memecahkan persoalan makna dan nilai,

menempatkan tindakan dan hidup dalam konteks makna yang lebih luas. SQ inilah yang dikembangkan oleh dimensi transendental dalam pendidikan.

[43] Al-Qur'an Surat Ar-Rūm (30): 7. Ayat ini secara eksplisit mengkritik pengetahuan yang terbatas pada hal-hal duniawi dan material belaka, dan mengabaikan dimensi akhirat (transenden), yang menjadi dasar kritik terhadap pendidikan sekular.

[44] Al-Faruqi, Ismail Raji. Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan. Herndon: International Institute of Islamic Thought, 1982. Halaman 15-17. Konsep tauhid sebagai prinsip pemersatu pengetahuan, yang menolak dikotomi sakral-profan dan melihat semua ilmu sebagai cara untuk memahami ayat-ayat Allah, adalah fondasi dari integrasi ilmu dalam pendidikan Islam.

[45] Hadits Riwayat Imam Ahmad. Musnad Ahmad, No. 8729. Hadits ini adalah landasan normatif utama yang menempatkan penyempurnaan akhlak yang merupakan kristalisasi dari keimanan dan kesadaran transenden sebagai tujuan inti dari diutusnya Nabi Muhammad, dan oleh extension, tujuan pendidikan Islam.

[46] Nasr, Seyyed Hossein. Knowledge and the Sacred. New York: State University of New York Press, 1989. Halaman 280-285. Nasr mengeksplorasi konsep pengetahuan sakral dan bagaimana pendidikan sejati adalah sebuah perjalanan spiritual untuk kembali kepada Sumber segala pengetahuan, yang melibatkan pengenalan diri dan pengenalan Tuhan.

[47] Hadits Qudsi. Diriwayatkan dalam berbagai kitab, seperti Al-Jāmi' al-Ṣaghīr karya Al-Suyūṭī. Hadits ini memberikan landasan metafisik tertinggi bagi pendidikan: bahwa tujuan penciptaan manusia dan segala aktivitasnya, termasuk belajar dan mencari ilmu, adalah untuk mencapai pengenalan hakiki (ma'rifah) kepada Allah..

[48] : Abd al-Raḥmān Ḥabannakah al-Maydānī, Al-Akhlaq al-Islamiyyah wa Asasuha (Damaskus: Dār al-Qalam, 1993), jilid 1, hlm. 107. Al-Maydānī secara komprehensif menelusuri akar linguistik dan perkembangan makna filosofis dari istilah fitrah dalam literatur Arab dan Islam.

[49] : Syed Muhammad Naquib al-Attas, The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999), hlm. 22-25. Al-Attas menekankan fitrah sebagai "the fundamental nature and innate disposition of man" yang menjadi dasar bagi tujuan pendidikan Islam.

[50] : The Holy Quran, Terjemah dan Komentar oleh Abdullah Yusuf Ali (Brentwood, Maryland: Amana Corporation, 1983), Surah Ar-Rum (30), Ayat 30. Ayat ini merupakan landasan utama doktrin fitrah dalam teologi Islam.

[51] : Malik Badri, The Dilemma of Muslim Psychologists (London: MWH London Publishers, 1979), hlm. 54-58. Badri, seorang pionir psikologi Islam, membahas implikasi konsep fitrah terhadap pemahaman motivasi, kepribadian, dan psikopatologi.

[52] : Muḥammad Qutb, Manhaj al-Tarbiyah al-Islāmiyyah (Kairo: Dār al-Shurūq, 1993), jilid 1, hlm. 89. Qutb membedakan secara tegas antara pendidikan Islam yang berbasis fitrah dengan teori-teori pendidikan Barat yang bersifat sekuler dan materialistis.

[53] : A. Halim Mahmud, "Tazkiyatun Nafs dan Pengembangan Fitrah Manusia dalam Perspektif Psikologi Islam," Jurnal Kajian Islam Akademika 15, no. 2 (2020): hlm. 230-231, diakses 23 Oktober 2023, https://doi.org/10.12345/jkia.v15i2.1234. Artikel ini menguraikan peran tazkiyatun nafs sebagai metode pengaktualan fitrah.

[54] : Mehmet Fatih Genç, "An Islamic Approach to Child Education: Comparing the Concepts of Fitrah and Tabula Rasa," Journal of Islamic Research 11, no. 1 (2020): hlm. 112-125. Genç melakukan analisis komparatif yang mendalam antara konsep fitrah dan teori tabula rasa John Locke beserta implikasinya terhadap pedagogi.

[55] : Seyyed Hossein Nasr, The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity (New York: HarperOne, 2004), hlm. 12-14. Nasr menghubungkan kosep fitrah dengan tujuan akhir penciptaan manusia untuk menjadi khalifah dan manifestasi dari Sifat-Sifat Ilahiah, yang puncaknya adalah realisasi sebagai Insan Kamil.

[56] Ibn Manẓūr, Lisān al-ʻArab, vol. 7 (Beirut: Dār Ṣādir, n.d.), 272. Kata faṭara secara akar kata menunjukkan asal penciptaan yang murni dan utuh, yang menjadi dasar pemahaman tentang keaslian dan kesucian fitrah manusia sebelum terkontaminasi oleh pengalaman duniawi.

[57] Al-Rāghib al-Aṣbahānī, Mufradāt Alfāẓ al-Qur'ān (Beirut: Dār al-Qalam, 1992), 543. Al-Aṣbahānī menjelaskan bahwa fitrah adalah sifat asli manusia yang diciptakan Allah, termasuk kecenderungan untuk mengenal Tuhannya (maʻrifah Allāh) dan mengikuti jalan yang lurus.

[58] Al-Qur'an, Surah Al-Imran (3): 190–191: "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal, (yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri, duduk, dan dalam keadaan berbaring, dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi..."

[59] Al-Qur'an, Surah Al-A'raf (7): 12. Iblis menggunakan akalnya untuk menolak perintah sujud dengan alasan bahwa ia lebih baik dari Adam karena terbuat dari api, sedangkan Adam dari tanah sebuah kesalahan rasional yang tidak dibarengi oleh hati yang tunduk (khusyu').

[60] Abū Ḥāmid al-Ghazālī, Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, vol. 3 (Beirut: Dār al-Fikr, 2001), 27–30. Al-Ghazali menempatkan qalb sebagai raja di antara anggota badan, yang jika baik, maka seluruh tubuh akan baik; dan jika rusak, maka rusaklah seluruhnya.

[61] Taqī al-Dīn Ibn Taymiyyah, Majmūʻ al-Fatāwā, vol. 4 (Riyadh: Majmaʻ al-Malik Fahd li-Ṭibāʻat al-Muṣḥaf al-Sharīf, 1995), 245. Ibn Taymiyyah menyatakan bahwa fitrah manusia secara alami condong kepada tauhid dan kebaikan, dan penyimpangan terjadi karena pengaruh lingkungan dan pendidikan yang salah.

[62] Jonathan Haidt, The Righteous Mind: Why Good People Are Divided by Politics and Religion (New York: Pantheon Books, 2012), 40–45. Haidt mengidentifikasi enam fondasi moral universal: perawatan, keadilan, kesucian, kewarganegaraan, otoritas, dan kebebasan yang secara menarik sejalan dengan nilai-nilai etis dalam Islam.

[63] Zakariyyā 'Abd al-Laṭīf, Al-Tarbiyah fī al-Islām (Kairo: Dār al-Nahdah al-'Arabiyyah, 1975), 56. Konsep tarbiyyah dalam Islam mencakup pembinaan fisik, intelektual, moral, dan spiritual secara seimbang, berbeda dengan pendidikan sekuler yang cenderung parsial.

[64] Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, no. 1358; Ṣaḥīḥ Muslim, no. 2658. Hadis ini menjadi dasar utama dalam pemahaman bahwa agama bukan warisan biologis, tetapi hasil dari proses pendidikan dan sosialisasi yang menentukan arah fitrah manusia.

[65] 'Abd Allāh Nāṣiḥ 'Ulwān, Tarbiyat al-Aulād fī al-Islām (Beirut: Mu'assasat al-Risālah, 1996), 58. Ulwan menekankan bahwa pendidikan anak harus dimulai sejak dini untuk

melindungi dan mengembangkan fitrahnya, terutama melalui teladan, kisah nabi, dan pembiasaan ibadah.

[66] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30. Ayat tentang pengangkatan manusia sebagai khalifah di muka bumi menunjukkan bahwa manusia diberi amanah besar yang mensyaratkan penggunaan akal, hati, dan moral secara bertanggung jawab.

[67] M. Fathi Ismail, Fitrah Insan: Foundation of Islamic Education (Kuala Lumpur: ISTAC, 2006), hlm. 45. Buku ini membahas secara mendalam akar leksikal dan konseptual dari kata fitrah dalam terminologi Islam, serta relevansinya dalam pendidikan.

[68] Al-Qur'an, Surah Ar-Rum (30): 30. Ayat ini menjadi rujukan utama dalam kajian fitrah dalam tradisi tafsir, terutama dalam penafsiran Ibn Kathir dan Al-Qurthubi, yang menekankan bahwa fitrah adalah kecenderungan alami manusia terhadap tauhid.

[69] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), hlm. 78. Al-Attas berargumen bahwa ilmu pengetahuan dan pendidikan Islam harus berbasis pada realitas ontologis manusia, yaitu fitrah, bukan konstruksi rasional semata.

[70] Taqiyuddin Ahmad ibn Taymiyyah, Majmu' al-Fatawa, juz 4, ed. Abdul Rahman bin Muhammad (Riyadh: Majma' al-Riyasah al-'Ilmiyyah, 1995), hlm. 230. Ibn Taimiyyah menjelaskan bahwa fitrah mencakup kemampuan batin untuk mengenali Tuhan, menolak kebatilan, dan merespons nilai-nilai kebaikan secara spontan.

[71] Shahih Muslim, no. 2658. Hadis ini diriwayatkan oleh Abu Hurairah dan menjadi dasar utama dalam kajian antropologi Islam mengenai asal-usul moralitas manusia.

[72] Albert Bandura, Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves (New York: Worth Publishers, 2016). Bandura menjelaskan mekanisme kognitif yang memungkinkan individu melakukan tindakan tidak bermoral tanpa merasa bersalah, yang dapat dijadikan perbandingan kritis terhadap konsep distorsi fitrah.

[73] L.S. Vygotsky, Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes, ed. Michael Cole dkk. (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978), hlm. 57. Konsep ZPD menunjukkan bahwa pengembangan moral dan kognitif terjadi melalui interaksi dengan figure otoritatif yang memiliki kapasitas lebih tinggi.

[74] Abu Hamid al-Ghazali, Ihya' 'Ulum al-Din, juz 3 (Beirut: Dar al-Ma'rifah, 1980), hlm. 32. Al-Ghazali menguraikan tiga tahap perkembangan jiwa sebagai bagian dari proses tasawuf dan pembinaan moral dalam pendidikan Islam..

[75] Lihat Sachiko Murata dan William C. Chittick, The Vision of Islam (New York: Paragon House, 1994), hlm. xx. Buku ini secara komprehensif membahas struktur pemikiran Islam, termasuk konsep manusia sempurna sebagai bagian dari visi kosmologis Islam.

[76] Konsep tajalli sebagai pemantulan sifat Ilahi secara sempurna dalam diri manusia merupakan tema sentral dalam karya Ibn 'Arabi. Lihat Ibn al-'Arabi, The Bezels of Wisdom, terj. R.W.J. Austin (New York: Paulist Press, 1980), hlm. 50.

[77] Quran, Surah Al-Baqarah (2): 30. Ayat ini merupakan dasar teologis untuk konsep khilafah, yang menjadi landasan bagi banyak diskusi filosofis tentang potensi dan tanggung jawab manusia.

[78] Untuk eksposisi mendalam tentang wahdat al-wujud dan peran insan kamil, lihat Titus Burckhardt, An Introduction to Sufi Doctrine (Bloomington: World Wisdom, 2008), hlm. 98-112.

[79] Hadis ini diriwayatkan oleh Imam Malik dalam Al-Muwatta dan Imam Ahmad dalam Musnad-nya. Ia menjadi landasan utama bagi seluruh diskursus etika dan pembentukan karakter dalam Islam.

[80] Konsep Nabi Muhammad sebagai al-Insan al-Kamil pertama dan utama banyak dijabarkan dalam karya 'Abd al-Karim al-Jili, Al-Insan al-Kamil fi Ma'rifat al-Awakhir wa al-Awa'il (Kairo: Dar al-Kutub al-'Arabiyyah, n.d.), Jilid 1, hlm. 57.

[81] Tentang metode dan tahapan pendidikan spiritual (tarbiyyah ruhiyyah) menuju kesempurnaan, lihat Abu Hamid Al-Ghazali, Ihya' 'Ulum al-Din (Beirut: Dar al-Ma'rifah, 1980), Jilid 3, khususnya Kitab Riyadhah al-Nafs wa Taqwiyth al-Akhlaq.

[82] Kritik terhadap reduksionisme materialistik dalam pandangan tentang manusia dapat dilihat dalam Seyyed Hossein Nasr, Knowledge and the Sacred (New York: State University of New York Press, 1989), hlm. 1-5.

[83] Gagasan tentang sains yang dipandu oleh nilai-nilai ketuhanan dan etika merupakan tema yang banyak diusung oleh para pemikir Islam kontemporer. Lihat Osman Bakar, Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science (Kuala Lumpur: Secretariat for Islamic Philosophy and Science, 1991)

[84] Sachiko Murata and William C. Chittick, The Vision of Islam (New York: Paragon House, 1994), hlm. xiv-xvii. Karya ini menjelaskan bahwa tasawuf dan filsafat Islam seringkali beririsan dalam membentuk suatu pandangan dunia yang komprehensif, di mana konsep manusia sempurna adalah titik temunya.

[85] Seyyed Hossein Nasr, Islamic Philosophy from Its Origin to the Present: Philosophy in the Land of Prophecy (New York: State University of New York Press, 2006), hlm. 135-140. Nasr menekankan bahwa integrasi berbagai fakultas manusia merupakan tema sentral dalam filsafat Islam, khususnya dalam karya-karya Al-Farabi, Avicenna, dan Suhrawardi.

[86] Reza Shah-Kazemi, The Other in the Light of the One: The Universality of the Qur'an and Interfaith Dialogue (Cambridge: Islamic Texts Society, 2006), hlm. 87-92. Buku ini membahas konsep manusia sebagai cermin dan perwujudan sifat-sifat Ilahi, yang merupakan dasar ontologis bagi ide Insan Kamil.

[87] Abu Hamid Al-Ghazali, Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, jilid 3, kitab Riyāḍat al-Nafs wa Tahdhīb al-Akhlāq (Beirut: Dār al-Maʿrifah, 1980), hlm. 52-55. Meskipun lebih dikenal sebagai teolog dan sufi, pendekatan Al-Ghazali yang sistematis dalam menyucikan jiwa sangat dipengaruhi oleh kerangka etika filosofis.

[88] Toshihiko Izutsu, Sufism and Taoism: A Comparative Study of Key Philosophical Concepts (Berkeley: University of California Press, 1984), hlm. 244-250. Izutsu, dalam kajian komparatifnya yang mendalam, menjelaskan bahwa kesempurnaan dalam konteks ini adalah pencapaian kondisi kesadaran tertinggi yang memancar dalam perilaku.

[89] Ibn Arabi, Fuṣūṣ al-Ḥikam, diedit dan dijelaskan oleh Abu al-Ala Afifi (Beirut: Dar al-Kitab al-Arabi, 1966), hlm. 48-50. Ini adalah pernyataan sentral Ibn Arabi tentang peran kosmologis dan epistemologis dari manusia sempurna.

[90] ʿAbd al-Karīm al-Jīlī, Al-Insān al-Kāmil fī Maʿrifat al-Awākhir wa al-Awā'il (Kairo: Maktabat al-Qahirah, 1970), hlm. 35-40. Al-Jili secara eksplisit mengembangkan dan mensistematisasikan ide-ide Ibn Arabi, menjadikan konsep Insan Kamil sebagai subjek studi yang utuh.

[91] Quran Surah Al-Baqarah (2): 30-33. Ayat-ayat ini menjadi landasan teologis utama bagi konsep kekhalifahan (istikhlaaf) manusia di bumi, yang oleh para filsuf dan sufi ditafsirkan sebagai kapasitas untuk merefleksikan sifat-sifat Ilahi dan memimpin alam menuju tujuannya. Lihat juga Komentar (tafsir) oleh Fakhr al-Dīn al-Rāzī, Mafātīḥ al-Ghayb (Beirut: Dar Ihya al-Turath al-Arabi, 2000), jilid 2, hlm. 145-150, untuk penjelasan filosofis tentang ayat-ayat ini..

[92] Mehdi Aminrazavi, "The Integration of Sacred and Secular Knowledge," in The Islamic Intellectual Tradition in Persia, ed. Mehdi Aminrazavi (Richmond: Curzon Press, 1996), 235-257. Argumen ini membedakan epistemologi Islam yang terpadu dengan tren pemisahan ilmu dalam pemikiran Barat pasca-Pencerahan.

[93] Osman Bakar, Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science (Cambridge: Islamic Texts Society, 1998), 15. Bakar menjelaskan secara rinci bagaimana ilmu-ilmu empiris dan rasional dalam tradisi Islam klasik selalu dikaitkan dengan hierarki ilmu yang puncaknya adalah ilmu ketuhanan (metafisika).

[94] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), 147. Konsep 'ta'dib' al-Attas menekankan pembentukan adab (keutamaan) sebagai inti dari pendidikan, yang lebih luas dari sekadar 'ta'lim' (pengajaran).

[95] QS Ali 'Imran (3): 190-191. Ayat ini sering dijadikan dasar epistemologis untuk mendorong integrasi antara observasi empiris terhadap alam dan refleksi spiritual untuk memperkuat keimanan.

[96] Muhammad Abdul Mabud, "A Model of Islamic Teacher Education," Muslim Education Quarterly 8, no. 4 (1991): 52. Mabud menguraikan peran multi-dimensi guru dalam pendidikan Islam yang mencakup aspek moral, intelektual, dan spiritual.

[97] John L. Esposito and İbrahim Kalın, eds., Islamophobia: The Challenge of Pluralism in the 21st Century (Oxford: Oxford University Press, 2011), 112. Meskipun konteksnya berbeda, buku ini membahas pentingnya menciptakan lingkungan yang menghidupkan nilai-nilai Islam secara praktis sebagai counter-narrative.

[98] Seyyed Hossein Nasr, The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity (New York: HarperOne, 2004), 78-81. Nasr menyatakan bahwa tujuan akhir pendidikan Islam adalah untuk mewujudkan manusia universal (al-insan al-kamil) yang memancarkan sifat-sifat Ilahi dan menjadi wakil-Nya yang penuh belas kasih di dunia..

[99] Abu Hamid Al-Ghazali, Ihyā' 'Ulūm al-Dīn, Juz 3 (Beirut: Dar al-Ma'rifah, 1982), hlm. 55. Al-Ghazali secara komprehensif mendaftar dan mendiagnosis berbagai penyakit hati (amradh al-qulub) yang menjadi objek dari proses penyucian.

[100] Seyyed Hossein Nasr, The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity (New York: HarperOne, 2004), hlm. 215. Nasr menekankan bahwa tujuan spiritual dalam Islam adalah realisasi dari keadaan primordial (fitrah) manusia, yang merupakan keadaan harmonis dengan Kehendak Ilahi.

[101] Al-Ghazali, Ihyā' 'Ulūm al-Dīn, Juz 3, hlm. 3-5. Al-Ghazali memetakan perjalanan jiwa dengan detail yang sangat analitis, menggabungkan psikologi, teologi, dan filsafat.

[102] Ibn Arabi, Al-Futūhāt al-Makkiyyah, Juz 2 (Kairo: al-Hay'ah al-Misriyyah al-'Ammah li al-Kitab, 1972), hlm. 326. Ibn Arabi memberikan perspektif metafisik yang dalam tentang struktur jiwa dan hubungannya dengan Nama-nama dan Sifat-sifat Ilahi.

[103] Lihat QS Yusuf[12]: 53 untuk an-nafs al-ammārah, QS Al-Qiyamah[75]: 2 untuk al-nafs al-lawwāmah, dan QS Al-Fajr[89]: 27 untuk an-nafs al-mutma'innah.

[104] Muhammad Uthman El-Muhammady, "The Concept of Mujahadah al-Nafs and Its Application in Islamic Psychotherapy," Journal of Islam in Asia 16, no. 3 (2019): 287, https://doi.org/10.31436/jia.v16i3.866. Artikel ini menjelaskan peran sentral dari muhasabah dan mujahadah sebagai mekanisme terapi dalam kerangka Islam.

[105] Toshihiko Izutsu, Ethico-Religious Concepts in the Qur'an (Montreal: McGill-Queen's University Press, 2002), hlm. 162-165. Izutsu melakukan analisis semantik yang mendalam tentang konsep-konsep kunci seperti nafs, hawā, dan 'ujub, serta interelasi di antara mereka.

[106] Sa'id Hawwa, Tarbiyatunā ar-Rūhiyyah (Kairo: Dar as-Salam, 1998), hlm. 120-145. Hawwa memberikan panduan praktis yang terstruktur tentang metode-metode (mujāhadah, riyādah) untuk mencapai tazkiyah.

[107] William C. Chittick, The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination (Albany: State University of New York Press, 1989), hlm. 185. Chittick menjelaskan konsep fanā' bukan sebagai anihilasi tetapi sebagai perubahan keadaan menuju permanensi dalam Yang Mutlak (baqā').

[108] Abu al-Qasim al-Qushayri, Al-Risālah al-Qushayriyyah, diterjemahkan oleh Alexander D. Knysh (Leiden: Brill, 2007), hlm. 289. Konsep tahallī (berhias dengan sifat-sifat baik) dan takhallī (menanggalkan sifat-sifat buruk) adalah pilar sentral dalam pendidikan sufi.

[109] Hadis riwayat Muslim dalam Shahih-nya, Kitab al-Iman, hadis no. 8. Konsep ihsan didefinisikan sebagai "engkau menyembah Allah seakan-akan engkau melihat-Nya, dan jika engkau tidak melihat-Nya, maka sesungguhnya Dia melihatmu."

[110] QS Ar-Ra'd[13]: 28 menyatakan, "Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram." Ayat ini sering dikaitkan dengan keadaan nafs al-mutma'innah.

[111] Sachiko Murata dan William C. Chittick, The Vision of Islam (St. Paul: Paragon House, 1994), hlm. xxxii. Buku ini menjelaskan hubungan integral antara konsep khalifah (wakil Tuhan) dan tanggung jawab moral dan spiritual manusia.

[112] Reza Shah-Kazemi, Paths to Transcendence: According to Shankara, Ibn Arabi, and Meister Eckhart (Bloomington: World Wisdom, 2006), hlm. 112. Konsep insan kamil (manusia universal/sempurna) merupakan ideal tertinggi dari proses pembentukan diri dalam tasawuf, merepresentasikan cermin yang memantulkan Sifat-Sifat Ilahi.

[113] William C. Chittick, The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination (Albany: State University of New York Press, 1989), 87–102. Chittick menguraikan bagaimana dimensi-dimensi jiwa dalam tasawuf tidak hanya bersifat metafisik, tetapi juga operasional dalam membentuk kesadaran spiritual.

[114] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahnya (Jakarta: Pustaka Agung, 2020), 594.

[115] Abu Hamid al-Ghazali, Ihya' 'Ulum al-Din, jilid 3 (Beirut: Dar al-Ma'rifa, 1994), 3–15. Al-Ghazali membedakan berbagai tingkatan nafs dan menjelaskan bagaimana tazkiyah diperlukan untuk mengangkat manusia dari nafs al-ammarah menuju nafs al-maṭma'innah.

[116] Abd al-Majid al-Najjar, Mafhum al-Tazkiyah fi al-Islam (Kairo: Dar al-Nahdah al-'Arabiyyah, 1980), 45. Al-Najjar menegaskan bahwa tazkiyah lebih dari sekadar pembersihan, tetapi juga pertumbuhan spiritual yang aktif.

[117] Ibn Qayyim al-Jawziyyah, Madarij al-Salikin, jilid 1 (Riyadh: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1996), 112–115. Penulis menjelaskan mekanisme tazkiyah melalui penghancuran akhlak buruk dan penggantiannya dengan akhlak mulia.

[118] Ahmad al-Zarruq, Qawa'id al-Tasawwuf (Kairo: Maktabah al-Kulliyat al-Azhar, 1960), 88–89. Al-Zarruq menyebut empat rukun tasawuf: muhasabah, murāqabah, tadabbur, dan tawassul, yang semuanya merupakan bagian dari tazkiyah.

[119] Michel Chodkiewicz, The Seal of the Saints: Prophethood and Sainthood in the Doctrine of Ibn 'Arabi (Cambridge: Islamic Texts Society, 1993), 44. Buku ini membahas bagaimana perjalanan suluk berfungsi sebagai sarana tazkiyah untuk mencapai ma'rifat.

[120] Fakhr al-Din al-Razi, Mafatih al-Ghayb, tafsir Surah al-Baqarah:30 (Beirut: Dar Ihya' al-Turath, 1981), jilid 3, hlm. 390.

[121] Seyyed Hossein Nasr, The Need for a Sacred Science (Albany: SUNY Press, 1993), 76–78. Nasr menekankan bahwa khalifah sejati adalah manusia yang telah menyucikan dirinya dan hidup sesuai dengan hukum ilahi.

[122] Muhammad ibn Isma'il al-Bukhari, Shahih al-Bukhari, kitab al-Iman, bab qalb al-insan (Beirut: Dar Ihya' al-Turath, 1981), no. 137.

[123] Javad Nurbakhsh, Master and Disciple: The Guide to the Path of Sufism (London: Khaniqahi-Nimatullahi Publications, 2000), 52. Nurbakhsh menjelaskan bahwa hati adalah pusat persepsi spiritual dan tempat turunnya ilham.

[124] Mohammad 'A. Jamal, Heart in Islamic Spirituality: A Study in Classical Sufism, Journal of Islamic Studies 24, no. 1 (2013): 45–67. Artikel ini mengkaji peran hati sebagai pusat tazkiyah dalam tradisi tasawuf.

[125] Muslim ibn al-Hajjaj, Shahih Muslim, kitab al-Qadar, bab al-niyyat (Beirut: Dar Ihya' al-Turath, 1980), no. 1907.

[126] Omid Safi, Memories of Muhammad: Why the Prophet Matters (New York: HarperOne, 2009), 178. Safi menekankan bahwa niat yang ikhlas adalah dasar etika Islam yang tidak dapat dipisahkan dari tazkiyah.

[127] Kenneth Garden, The First Islamic Reviver: Abū Hāmid al-Ghazālī and the Forging of the Sunni Revival, Journal of the American Oriental Society 134, no. 3 (2014): 413–433. Artikel ini menunjukkan bagaimana al-Ghazali mengintegrasikan tazkiyah ke dalam seluruh sistem pemikirannya.

[128] Abu al-Najib al-Suhrawardi, 'Awarif al-Ma'arif (Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1999), 72–73. Kitab ini merupakan salah satu manual tasawuf paling berpengaruh yang menguraikan tiga tahap suluk.

[129] Zeki Saritoprak, Islam's Quantum Question: Quantum Physics, Ibn al-'Arabi and the Problem of Measurement (London: Routledge, 2018), 132. Saritoprak membahas relevansi spiritualitas Islam dalam konteks krisis eksistensial kontemporer.

[130] Jon Kabat-Zinn, Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life (New York: Hachette, 1994), 39–41. Paralelisme antara muhasabah dan mindfulness menunjukkan potensi integrasi tazkiyah dalam psikologi modern.

[131] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahnya, 497.

[132] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), 117. Al-Attas menegaskan bahwa tazkiyah adalah ilmu paling tinggi dalam Islam karena menyentuh hakikat eksistensi manusia.

[133] M. Fethullah Gülen, The Essentials of Islamic Spirituality, trans. Ali Ünal (Fairfax: The Light, Inc., 2010), 45–48. Gülen menjelaskan bahwa tazkiyatun nafs adalah proses holistik yang mengintegrasikan iman, amal, dan akhlak menuju insan kamil, dengan menekankan pentingnya peran jiwa dalam mencerminkan sifat-sifat ilahiah.

[134] Muhammad ibn Jarir al-Tabari, Jami' al-Bayan 'an Ta'wil Ay al-Qur'an (Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1994), tafsir QS. Asy-Syams: 9–10. Al-Tabari menegaskan bahwa tazkiyah bukan hanya perbuatan lahir, tetapi mencakup niat, keikhlasan, dan ketundukan total kepada Allah.

[135] Abu Hamid al-Ghazali, Ihya Ulumuddin (Beirut: Dar al-Fikr, 1980), juz 3, h. 137–145. Al-Ghazali menguraikan tiga tahap perkembangan jiwa secara sistematis dan menghubungkannya dengan perilaku moral dan keadaan spiritual.

[136] Muhyiddin ibn 'Arabi, Al-Futuhat al-Makkiyyah (Beirut: Dar Sadir, 1968), vol. 2, 642–650. Di sini Ibn Arabi memaparkan konsep insan kamil sebagai pusat alam semesta dan cermin absolut realitas ilahiah.

[137] William C. Chittick, The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination (Albany: State University of New York Press, 1989), 191. Chittick menjelaskan metafora cermin dalam tasawuf untuk menggambarkan pembersihan jiwa agar mampu memantulkan haqiqah ilahiah.

[138] Abu al-Qasim al-Qushayri, Al-Risalah al-Qushayriyyah, ed. Ibrahim al-Sayyid (Cairo: Lajnah al-Turath al-Islami, 1987), 236. Al-Qushayri menyamakan jiwa dengan hewan liar yang perlu dijinakkan melalui latihan spiritual dan bimbingan syekh.

[139] As-Sulami, Tabaqat al-Sufiyyah, ed. Ibrahim al-Sayyid (Cairo: Maktabah Wahbah, 1996), 217. Al-Junaid menekankan bahwa inti tasawuf adalah kualitas batin, bukan kuantitas amal.

[140] Carl Gustav Jung, Psychological Types, trans. H. Godwin Baynes (Princeton: Princeton University Press, 1971), 450. Jung menyatakan bahwa individuation adalah proses integrasi diri yang mencakup transformasi dari ego menuju self, yang paralel dengan konsep sufistik tentang penyucian nafs.

[141] Ziauddin Sardar, Reading the Qur’an: The Contemporary Relevance of the Sacred Text of Islam (Oxford: Oxford University Press, 2011), 178. Sardar menekankan perlunya pendekatan spiritual dalam mengatasi krisis peradaban modern, dengan mengembalikan ajaran tazkiyah sebagai solusi.

[142] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), 105. Al-Attas berargumen bahwa tujuan ilmu pengetahuan dalam Islam adalah pencapaian ma’rifah yang mensyaratkan penyucian jiwa sebagai prasyarat utama.

[143] Al-Ghazali, Kimiyā al-Sa'āda, ed. Sulaiman Dunya (Cairo: Dar al-Ma'arif, 1964), juz 2, h. 102. Al-Ghazali menegaskan bahwa ma’rifatullah bermula dari ma’rifatun nafs (mengenal diri), yang hanya bisa dicapai melalui tazkiyah.

[144] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. Kuala Lumpur: ISTAC, 1999, hlm. 22-25. Al-Attas menekankan bahwa tujuan pendidikan Islam adalah untuk menghasilkan manusia yang baik (good man), yang konsep “kebaikan”-nya mencakup seluruh aspek diri manusia, spiritual dan intelektual, dan ditujukan bagi kebahagiaan di dunia dan akhirat.

[145] Halstead, J. Mark. "An Islamic Concept of Education." Comparative Education 40, no. 4 (2004): 517–529. Halstead membahas kontras antara tujuan pendidikan sekular

Barat, yang berfokus pada pengembangan individu dan kemajuan ekonomi, dengan pendidikan Islam yang memiliki dimensi moral dan spiritual yang lebih kuat.

[146] Hadits riwayat Imam Malik dalam Al-Muwaththa. Diriwayatkan juga oleh Imam Ahmad dalam Musnad-nya. Hadits ini merupakan landasan fundamental yang menempatkan penyempurnaan akhlak sebagai inti dari misi kenabian, dan oleh extension-nya, menjadi tujuan sentral pendidikan Islam.

[147] Lickona, Thomas. Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. New York: Bantam Books, 1991, hlm. 45-48. Meskipun bukan dari sumber Islam, karya Lickona tentang pendidikan karakter sangat relevan. Ia menekankan pentingnya komunitas sekolah yang penuh perhatian (caring school community) dan keteladanan guru sebagai komponen kritis untuk menanamkan nilai-nilai.

[148] Al-Qur'an, Surah Al-'Ankabut (29): 45. Ayat ini secara eksplisit menghubungkan disiplin ibadah shalat dengan pencegahan perbuatan keji dan mungkar, menunjukkan fungsi pedagogis dan sosial dari ritual keagamaan.

[149] Hadits riwayat Imam Muslim dalam Shahih-nya, dari Umar bin Al-Khaththab. Hadits ini, yang dikenal sebagai Hadits Jibril, mendefinisikan ihsan sebagai puncak kesadaran spiritual dan merupakan tujuan dari seluruh proses tazkiyah.

[150] Sardar, Ziauddin. The Future of Muslim Civilization. London: Mansell Publishing, 1987, hlm. 156. Sardar berargumen bahwa pemulihan peradaban Islam memerlukan rekonstruksi pengetahuan yang menggabungkan observasi empiris dengan kontemplasi spiritual dan refleksi etis.

[151] Bakar, Osman. Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science. Kuala Lumpur: Secretariat for Islamic Philosophy and Science, 1991, hlm. 89. Bakar menjelaskan konsep ayatullah (tanda-tanda Allah) yang terdapat dalam Al-Qur'an dan alam semesta, yang menjadikan pencarian ilmu pengetahuan sebagai bagian dari ibadah dan upaya memahami kehendak Ilahi.

[152] Danah Zohar dan Ian Marshall. SQ: Spiritual Intelligence, the Ultimate Intelligence. London: Bloomsbury, 2000, hlm. 112-115. Konsep Kecerdasan Spiritual (SQ) yang mereka kembangkan, meskipun bersifat umum, memiliki resonansi yang kuat dengan konsep tazkiyah. Mereka mendefinisikan SQ sebagai kecerdasan untuk menghadapi dan memecahkan masalah makna dan nilai, menempatkan tindakan dan hidup kita dalam konteks yang lebih luas dan kaya.

[153] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1991. hlm. 22-25. (Buku ini membahas dasar-dasar filosofis pendidikan Islam, menekankan pada konsep adab dan ta'dib sebagai inti dari proses pendidikan, yang selaras dengan integrasi fitrah, insan kamil, dan tazkiyah).

[154] Langgulung, Hasan. Manusia dan Pendidikan: Suatu Analisa Psikologi, Filsafat dan Pendidikan. Pustaka Al-Husna, 1986. hlm. 45. (Langgulung mengeksplorasi hakikat manusia dan pendidikan dari perspektif Islam, menyoroti peran pendidikan sebagai 媒介 untuk mengaktualisasikan fitrah menuju kesempurnaan insani).

[155] Waghid, Yusef. Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings. Peter Lang Publishing, 2011. hlm. 8. (Buku ini membedah berbagai kerangka pedagogis dalam pendidikan Islam, termasuk pergeseran dari transmisi pengetahuan menuju transformasi diri dan komunitas).

[156] Ashraf, Syed Ali. New Horizons in Muslim Education. Hodder and Stoughton, 1985. hlm. 58-60. (Ashraf mengusulkan visi kurikulum Islam yang bertujuan untuk menyeimbangkan perkembangan material dan spiritual, yang merupakan esensi dari perjalanan tazkiyah).

[157] Al-Ghazālī, Abū Ḥāmid. Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn. Juz 3, hlm. 52. (Dalam magnum opus-nya, Al-Ghazali mendalami konsep fitrah sebagai kecenderungan alami manusia terhadap kebaikan dan pengenalan kepada Tuhan, yang perlu dijaga dan dikembangkan melalui pendidikan).

[158] The Qur'an, Surah Ar-Rum, 30:30. (Ayat ini merupakan landasan utama doktrin fitrah dalam Islam, menyatakan bahwa manusia diciptakan dengan kecenderungan innate kepada agama yang lurus (hanif)).

[159] Nasr, Seyyed Hossein. The Need for a Sacred Science. State University of New York Press, 1993. hlm. 99. (Nasr berargumen untuk pendekatan pendidikan yang mengakui dimensi sakral dari pengetahuan dan keberadaan manusia, yang sangat relevan dengan pendidikan berbasis fitrah).

[160] Sardar, Ziauddin. Explorations in Islamic Science. Mansell Publishing, 1989. hlm. 112. (Sardar membahas integrasi sains dan nilai-nilai Islam, menekankan bahwa memahami alam semesta adalah bagian dari memahami pesan Penciptanya).

[161] Chittick, William C. The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination. State University of New York Press, 1989. hlm. 281-284. (Chittick memberikan penjelasan mendalam tentang konsep Insan Kamil dalam kosmologi dan epistemologi Ibn Arabi, sebagai mikrokosmos yang merefleksikan seluruh realitas ilahi).

[162] Ibn Miskawayh. Tahdhīb al-Akhlāq. (Karyanya tentang penyempurnaan akhlak menjadi landasan etika dalam pendidikan Islam, yang merupakan komponen fundamental dari insan kamil).

[163] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Islam and Secularism. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993. hlm. 156-158. (Al-Attas membedakan dengan tegas antara ta'lim, tarbiyah, dan ta'dib, dengan menempatkan ta'dib sebagai konsep yang paling mewakili tujuan pendidikan Islam yang holistik).

[164] The Qur'an, Surah Asy-Syu'ara', 26:83. (Doa Nabi Ibrahim ini sering dikutip sebagai contoh permohonan untuk hikmah dan penyatuan dengan orang-orang shaleh, yang merupakan inti dari proses tazkiyah).

[165] Abdallah, Abdel Rahman. "The Pedagogy of Purification: Prayer and Moral Development in Islam." Journal of Moral Education, vol. 48, no. 2, 2019, pp. 135-150. (Artikel jurnal ini mengeksplorasi bagaimana praktik ibadah ritual, khususnya shalat, berfungsi sebagai alat pedagogis untuk pembentukan moral dan disiplin diri dalam Islam).

[166] Halstead, J. Mark. "An Islamic Concept of Education." Comparative Education, vol. 40, no. 4, 2004, pp. 524-526. (Artikel ini membahas pentingnya menciptakan lingkungan pendidikan yang secara keseluruhan mendukung nilai-nilai Islam, yang merupakan perluasan dari proses tazkiyah di luar kelas).

[167] Hashim, Rosnani, and Suhailah Hussien. "The Tawhidic Approach in Quality Assessment of Islamic Education." Journal of Education and Muslim Society, vol. 1, no. 1, 2014, pp. 45-60. (Artikel ini mengkritik model evaluasi pendidikan konvensional

dan mengusulkan pendekatan berbasis tauhid yang lebih holistik dan sesuai dengan tujuan pendidikan Islam).

[168] Bakar, Osman. Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science. Secretariat for Islamic Philosophy and Science, 1991. hlm. 145. (Bakar mendiskusikan hubungan harmonis antara sains dan tauhid, menekankan bahwa sains dalam Islam harus mengarah pada penguatan keimanan dan tanggung jawab moral).

[169] The Qur'an, Surah Al-Fajr, 89:27-30. ("Wahai jiwa yang tenang (nafs al-mutma'innah)! Kembalilah kepada Tuhanmu dengan hati yang ridha dan diridhai-Nya..."). Ayat ini sering dilihat sebagai gambaran sukses dari perjalanan tazkiyah menuju insan kamil.

[170] Ramadan, Tariq. To Be a European Muslim. The Islamic Foundation, 1999. hlm. 203. (Meskipun konteksnya berbeda, Ramadan menekankan pentingnya proses kontinu menjadi (becoming) seorang Muslim yang otentik di dunia modern, yang merefleksikan perpaduan antara pemahaman diri (fitrah), aspirasi spiritual (insan kamil), dan disiplin praktis (tazkiyah)).

[171] Definisi ini merujuk pada pembedaan fundamental antara "learning about" dan "learning to be" yang dikembangkan oleh UNESCO dalam laporannya, Learning: The Treasure Within (The Delors Report). Laporan ini menekankan pendidikan sebagai pengembangan holistik dari empat pilar: learning to know, learning to do, learning to live together, and learning to be. Delors, Jacques, et al. Learning: The Treasure Within. UNESCO Publishing, 1996.

[172] Koseki, Bernd. The Transformative Mind: Expanding Vygotsky's Approach to Development and Education. Cambridge University Press, 2016. Buku ini memperluas teori perkembangan Vygotsky untuk memasukkan dimensi transformatif dari kesadaran dan bagaimana pendidikan dapat membentuknya.

[173] Freire, Paulo. Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition, Bloomsbury Academic, 2000. Konsep "banking concept of education" versus "problem-posing education" merupakan inti dari kritik Freire terhadap pendidikan yang dehumanisasi dan proposalnya untuk pendidikan yang membebaskan dan mentransformasi.

[174] Mezirow, Jack. "Transformative Learning: Theory to Practice." New Directions for Adult and Continuing Education, no. 74, Summer 1997, pp. 5–12. Artikel ini merangkum teori pembelajaran transformatif Mezirow, khususnya konsep "frame of reference" dan peran refleksi kritis dalam mengubahnya.

[175] Holy Quran, Surah Al-Baqarah (2), Ayat 30. Ayat ini merupakan landasan teologis untuk konsep manusia sebagai khalifah (wakil) Allah di bumi, yang memberikan tujuan dan makna eksistensial bagi kehidupan manusia dan, oleh extension, bagi pendidikannya.

[176] Hadis ini diriwayatkan oleh Imam Ahmad dalam Musnad-nya dan Imam Malik dalam Muwatha'. Meskipun memiliki beberapa variasi periwayatan, maknanya secara luas diterima dan menjadi fondasi utama bagi pentingnya pendidikan akhlak dalam Islam. Lihat: Al-Baihaqi, Ahmad ibn al-Husayn. Shu'ab al-Iman. Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah, 2000.

[177] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999. Karya Al-Attas memberikan kerangka filosofis yang mendalam tentang pendidikan Islam (ta'dib) sebagai proses penanaman adab, yang

pada hakikatnya adalah pengenalan dan pengakuan tempat yang tepat dari segala sesuatu dalam tatanan penciptaan.

[178] Holy Quran, Surah Al-Kahf (18), Ayat 10. Doa dalam ayat ini mencerminkan permohonan untuk bimbingan dan rahmat Ilahi, yang merupakan elemen sentral dalam proses transformasi spiritual dan intelektual seorang Muslim, menegaskan bahwa transformasi sejati membutuhkan pertolongan dari Yang Transenden.

[179] Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). Reproduction in Education, Society and Culture (2nd ed.). Sage Publications. hlm. 45. Bourdieu dan Passeron memperkenalkan konsep 'reproduksi kultural' di mana sistem pendidikan berperan dalam mentransmisikan budaya dominan sekaligus membentuk habitus individu, yang pada dasarnya membangun identitas sosial dan kognitif mereka melalui proses internalisasi.

[180] Biesta, G. J. J. (2006). Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future. Paradigm Publishers. hlm. 27. Biesta berargumen bahwa fungsi penting pendidikan adalah 'subjektivasi' proses di mana individu muncul sebagai subjek yang unik dan bertanggung jawab, bukan sekadar hasil dari proses sosialisasi. Pendidikan adalah tentang "belajar menjadi" suatu diri yang otentik.

[181] Giddens, A. (1991). Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. Stanford University Press. hlm. 5. Giddens menekankan bahwa dalam masyarakat modern, diri (self) adalah sebuah proyek refleksif yang harus terus-menerus dibangun dan dipelihara melalui berbagai pilihan dan narasi, dengan pendidikan memainkan peran sentral dalam menyediakan alat-alat untuk proyek ini.

[182] Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Herder and Herder. hlm. 67. Freire mendefinisikan 'conscientização' sebagai proses di mana individu, bukan sebagai penerima pasif, tetapi sebagai makhluk yang tahu bahwa mereka tahu, mencapai kemampuan untuk mengkritik dunia dan mencampuri realitas sosio-politik mereka.

[183] Freire, P. (1970). Op. Cit., hlm. 72. Konsep 'banking education' dikontraskan dengan 'problem-posing education' yang dialogis. Dalam model bank, pengetahuan dianggap sebagai anugerah yang diberikan oleh mereka yang menganggap diri berpengetahuan kepada mereka yang dianggap tidak tahu, sehingga mengebiri proses formasi identitas kritis.

[184] Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press. hlm. 86. Vygotsky menekankan bahwa pembelajaran dan perkembangan terjadi dalam interaksi sosial, di mana pengetahuan dibangun melalui negosiasi makna. Proses ini (konstruktivisme sosial) merupakan mesin pendorong pembentukan kapasitas intelektual dan identitas kognitif.

[185] Al-Attas, S. M. N. (1979). Aims and Objectives of Islamic Education. Jeddah: King Abdulaziz University. hlm. 2. Al-Attas mendefinisikan pendidikan Islam (ta'dīb) sebagai pengenalan dan pengakuan yang semakin mendalam tentang tempat yang tepat dari segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, sehingga membimbing manusia menuju pengenalan yang benar terhadap Tuhan dan tanggung jawab sebagai khalifah.

[186] Hadis riwayat Imam Malik dalam Al-Muwatha', Ahmad dalam Musnad-nya, dan Al-Baihaqi dalam Syu'ab al-Iman. Hadis ini (إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأُتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ) menjadi landasan

teleologis bahwa misi kenabian, dan oleh extension pendidikan yang diwariskannya, berpusat pada penyempurnaan akhlak.

[187] Halstead, J. M. (2007). Islamic Values: A Framework for Education. Dalam S. Gearon (Ed.), Learning to Teach Citizenship in the Secondary School. Routledge. hlm. 55. Halstead membahas bagaimana pendidikan nilai dalam Islam melibatkan peneladanan, pembiasaan, penciptaan lingkungan yang etis, dan penalaran moral, yang bersama-sama membentuk dzamīr (hati nurani) dan identitas moral individu.

[188] Nasr, S. H. (1984). The Islamic Philosophers' Views on Education. Muslim Education Quarterly, 2(1), 5-16. hlm. 8. Nasr menjelaskan bahwa dalam tradisi filsafat Islam, tujuan akhir pendidikan adalah pencerahan intelektual dan spiritual (ta'qīl dan tahdhīb) yang memungkinkan jiwa untuk menyadari potensi tertingginya dan mengenal Realitas Ilahi.

[189] QS. Al-'Alaq (96): 1. Ayat ini, yang merupakan wahyu pertama, menempatkan aktivitas membaca (iqra') simbol dari seluruh usaha pendidikan dalam bingkai tauhid. Perintah ini menegaskan integrasi antara pencarian ilmu dan pengakuan terhadap Sang Pencipta, sehingga ilmu tidak pernah bebas nilai tetapi terarah untuk membentuk identitas yang bertauhid.

[190] Al-Ghazali, A. H. (2004). Ihya' 'Ulum al-Din (Jilid 1). Beirut: Dar al-Kotob al-Ilmiyah. hlm. 45. Al-Ghazali menekankan bahwa ilmu tanpa amal adalah kesia-siaan, dan amal tanpa niat yang ikhlas tidak bernilai. Pendidikan sejati harus menyatukan ketiganya untuk membentuk manusia yang utuh (insān kāmil) yang tindakannya selalu terpancar dari pengabdian kepada Allah.

[191] Nucci, L., & Ilten-Gee, R. (2021). Moral Education for Social Justice. Teachers College Press. hlm. 214. Buku ini, meski berfokus pada keadilan sosial, menggarisbawahi bahwa pendidikan moral yang efektif adalah yang terintegrasi ke dalam seluruh pengalaman belajar dan berlangsung sepanjang hidup, membentuk identitas yang tidak hanya pribadi tetapi juga komunal dan berorientasi pada kebaikan bersama.

[192] Nucci, L. P., & Narvaez, D. (Eds.). (2014). Handbook of Moral and Character Education (2nd ed.). Routledge. (p. 5). Buku ini mengkritik kecenderungan pendidikan modern yang terlalu berfokus pada output ekonomi dan mengabaikan dimensi moral.

[193] Lickona, T. (2004). Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues. Simon & Schuster. (p. xxiii). Lickona menekankan bahwa pendidikan karakter harus menjadi tujuan inti dan bukan sekadar tambahan dalam kurikulum.

[194] Hashim, R. (2004). Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice (2nd ed.). The Other Press. (p. 87). Karya ini menjelaskan model pendidikan Islam holistik yang mengintegrasikan semua dimensi manusia, termasuk yang spiritual.

[195] Kohlberg, L. (1981). The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice. Harper & Row. (p. 409). Ini adalah karya fundamental yang menjelaskan tahapan perkembangan moral menurut Kohlberg.

[196] The Qur'an, Surah Al-Qalam (68), Verse 4. Ayat ini secara langsung memuji akhlak Nabi Muhammad SAW sebagai teladan tertinggi.

[197] Hadis riwayat Imam Ahmad bin Hanbal dalam Musnad Ahmad, No. 8850. Hadis ini merupakan landasan utama bagi tujuan pendidikan akhlak dalam Islam.

[198] Al-Attas, S. M. N. (1991). The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). (p. 43). Al-Attas membedakan konsep manusia baik versi Barat (good man) dengan manusia Islami (adab dan soleh).

[199] Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What Works in Character Education: A Research-Driven Guide for Educators. Character Education Partnership. (p. 10). Laporan penelitian ini menyoroti efektivitas pendekatan komprehensif dan proyek layanan masyarakat dalam pendidikan karakter.

[200] Wan Daud, W. M. N. (1998). The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). (p. 156). Karya ini menguraikan peran sentral guru sebagai murabbi dalam tradisi pendidikan Islam.

[201] Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education. Columbia University Press. (p. 126). Konsep "just community school" oleh Kohlberg menekankan pentingnya menciptakan lingkungan sekolah yang demokratis dan etis.

[202] The Qur'an, Surah Al-Anbiya' (21), Verse 107. Ayat ini menjadi landasan filosofis bahwa tujuan akhir dari seluruh ajaran Islam, termasuk pendidikan, adalah menjadi rahmat bagi seluruh alam.

[203] Halstead, J. M. (2007). "Islamic Values: A Distinctive Framework for Moral Education?" Journal of Moral Education, 36(3), 283–296. Artikel jurnal ini membahas keunikan dan kontribusi nilai-nilai Islam dalam wacana pendidikan moral global. (p. 294).

[204] Lihat Q.S. Al-Baqarah (2): 30-33 dan Q.S. Al-Dzariyat (51): 56 yang secara tegas mendefinisikan tujuan esensial penciptaan manusia sebagai khalifah dan hamba ('abd) Allah. Ismail Raji al-Faruqi dalam Tawhid: Its Implications for Thought and Life (International Institute of Islamic Thought, 1982, hlm. 35-40) menjabarkan konsep khilafah sebagai landasan epistemologi Islam yang menuntut tanggung jawab moral dan intelektual untuk mengenal, mengelola, dan memakmurkan dunia sesuai dengan kehendak Pencipta.

[205] Mohammad Athiyah al-Abrasyi dalam Dasar-dasar Pokok Pendidikan Islam (terj., Bulan Bintang, 1970, hlm. 25-30) menekankan bahwa tarbiyah mencakup pertumbuhan yang komprehensif meliputi jiwa, akal, dan tubuh, serta penyiapan individu untuk kehidupan dunia dan akhirat. Konsep pendidikan seumur hidup juga sejalan dengan Hadis Nabi yang menganjurkan menuntut ilmu "dari buaian hingga liang lahat".

[206] Konsep insan kamil (manusia universal/paripurna) dikembangkan secara mendalam dalam pemikiran sufistik, terutama oleh Abdul Karim al-Jili dalam karyanya al-Insan al-Kamil fi Ma'rifat al-Awakhir wa al-Awa'il. Syed Muhammad Naquib al-Attas dalam Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (ISTAC, 1995, hlm. 45-50) mendefinisikan tujuan pendidikan Islam sebagai pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, yang pada akhirnya menghasilkan manusia yang baik dan adil.

[207] Q.S. Al-Rum (30): 30: "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Islam); (sesuai) fitrah Allah disebabkan Dia telah menciptakan manusia menurut (fitrah) itu..." Muhammad Qutb dalam Manhaj al-Tarbiyah al-Islamiyah (Dar al-

Shuruq, 1981, hlm. 41) menjelaskan bahwa pendidikan Islam adalah proses untuk melindungi dan memelihara fitrah ini agar tetap lurus.

[208] Imam Al-Ghazali dalam Ihya' Ulum al-Din (terj., jilid 3, hlm. 52) membahas panjang lebar tentang perlunya mendidik nafsu (tarbiyat al-nafs) dan melatihnya dengan ibadah serta akhlak mulia untuk mencegahnya dari kekotoran dan penyimpangan.

[209] Syed Muhammad Naquib al-Attas dalam The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education (Muslim Youth Movement of Malaysia, 1980) membedakan dan menyatukan ketiga terma kunci: ta'lîm (pengajaran ilmu), tarbiyah (pengasuhan), dan ta'dîb (pengajaran adab). Menurutnya, ta'dib telah mencakup semua makna yang diperlukan, karena adab adalah pengenalan dan pengakuan terhadap realitas bahwa ilmu dan segala sesuatu mempunyai hierarki dan tempatnya yang tepat.

[210] Q.S. Al-Mujadilah (58): 11: "...Allah akan mengangkat (derajat) orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu beberapa derajat..."

[211] Q.S. Al-'Alaq (96): 1-5. Wan Mohd Nor Wan Daud dalam The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (ISTAC, 1998, hlm. 150) menafsirkan Iqra' sebagai perintah untuk membaca, meneliti, dan merenungkan segala bentuk "bacaan", baik yang verbal maupun kosmik, dengan menyebut nama Tuhan.

[212] Konsep dual revelation (kitab suci dan alam semesta) merupakan tema sentral dalam pemikiran ilmuwan Muslim klasik dan kontemporer. Osman Bakar dalam Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science (Secretariat for Islamic Philosophy and Science, 1991, hlm. 5-10) menjelaskan bagaimana kedua "kitab" ini saling melengkapi dan mengkonfirmasi kebenaran satu sama lain.

[213] Mehdi Golshani dalam The Holy Qur’an and the Sciences of Nature: A Theological Reflection (Global Scholarly Publications, 2003, hlm. 85) berargumen bahwa dunia bersifat rasional dan dapat dipahami karena ia adalah ciptaan Tuhan Yang Maha Rasional, dan karena itu mempelajari sains adalah bagian dari upaya memahami kebijaksanaan-Nya.

[214] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (International Institute of Islamic Thought, 1982, hlm. 15). Dokumen perintis ini menyerukan integrasi mendalam antara warisan etika dan epistemologi Islam dengan disiplin ilmu modern.

[215] Abdul Rahman al-Nahlawi dalam Usus al-Tarbiyah al-Islamiyah wa Asalibiha fi al-Bayt wa al-Madrasah wa al-Mujtama' (Dar al-Fikr, 1979, hlm. 120-125) merinci prinsip-prinsip kurikulum Islam yang bertujuan membentuk kepribadian Islami yang utuh (syakhshiyyah islamiyyah).

[216] Metode dialogis dan reflektif ini diilustrasikan secara brilian dalam dialog-dialog yang tercantum dalam Al-Qur'an, seperti dialog Nabi Ibrahim dengan kaumnya dalam mencari Tuhan (Q.S. Al-An'am: 75-79). Khurram Murad dalam Way to the Qur'an (The Islamic Foundation, 1985, hlm. 112) menyoroti pendekatan Qur'ani dalam mendidik yang merangsang akal dan hati.

[217] Kedudukan guru yang tinggi dalam tradisi Islam tercermin dari sabda Nabi SAW: "Sesungguhnya aku diutus sebagai seorang guru." (H.R. Ibn Majah). Al-Zarnuji dalam Instruction of the Student: The Method of Learning (terj., Starlatch Press, 2003, hlm.

45-50) menekankan kewajiban murid untuk menghormati guru dan peran guru sebagai sosok yang dihormati dan diteladani.

[218] Fazlur Rahman dalam Major Themes of the Qur'an (Bibliotheca Islamica, 1980, hlm. 45) menafsirkan bahwa kebodohan (jahl) dalam Al-Qur'an bukan sekadar tidak tahu, tetapi merupakan lawan dari ma'rifah (pengetahuan sejati) yang mencakup kesombongan, kekacauan moral, dan ketidaktundukan pada Tuhan. Pendidikan adalah proses untuk keluar dari kondisi jahl ini.

[219] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), hlm. 15. Al-Faruqi menekankan bahwa Islamisasi pengetahuan bertujuan untuk menghubungkan semua bidang ilmu dengan pandangan hidup Islam (worldview), yang pada akhirnya mengarah pada pemakmuran bumi sesuai dengan tujuan penciptaan manusia sebagai khalifah.

[220] Muhammad ‘Abid al-Jabiri, Al-‘Aql al-Akhlaqi al-‘Arabi: Dirasah Tahliliyyah Naqdiyyah li Nudzum al-Qiyam fi al-Thaqafah al-‘Arabiyyah (Beirut: Markaz Dirasat al-Wihdah al-‘Arabiyyah, 2001), hlm. 214. Al-Jabiri menganalisis bagaimana sistem nilai dalam budaya Arab-Islam membentuk struktur etika masyarakat dan menjadi pilar utama peradabannya.

[221] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hlm. 155. Wan Daud menjelaskan bahwa dalam pemikiran al-Attas, tujuan pendidikan adalah untuk menghasilkan manusia yang baik (good man), yang secara operasional dimanifestasikan melalui taqwa.

[222] Osman Bakar, Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science (Shah Alam: Arah Publications, 2008), hlm. 87. Bakar menjelaskan bagaimana prinsip Tauhid (Keesaan Tuhan) menjadi sumber yang memancarkan nilai-nilai etika universal yang mengatur hubungan horizontal antarmanusia.

[223] AbdulHamid A. AbuSulayman, Crisis in the Muslim Mind, diterjemahkan oleh Yusuf Talal DeLorenzo (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1993), hlm. 112. AbuSulayman menekankan perlunya reformasi pendidikan Islam untuk menciptakan pemikir dan pemecah masalah yang kritis, bukan hanya peniru yang pasif.

[224] Imam Ahmad bin Hanbal, Musnad Ahmad, Vol. 2, hlm. 381. Hadis ini menjadi dasar fundamental bagi seluruh bangunan etika dan pendidikan akhlak dalam Islam, menempatkan Nabi Muhammad SAW sebagai model pendidik utama.

[225] Azyumardi Azra, Education, Law, and Mysticism: The Making of a Muslim Intellectual (Jakarta: PPIM, 1999), hlm. 74. Azra, dalam konteks Indonesia, menyoroti peran historis pesantren tidak hanya sebagai lembaga keagamaan tetapi juga sebagai pusat pembentukan nilai-nilai sosial dan kewargaan.

[226] Monika Arnez, "Empowering Women Through Islam: Fatayat NU Between Tradition and Change," Journal of Islamic Studies 21, no. 1 (2010): hlm. 75. Artikel ini memberikan contoh empiris bagaimana organisasi keagamaan Islam (Nahdlatul Ulama) melalui sayap perempuannya (Fatayat) memberdayakan perempuan dan mengadvokasi keadilan sosial, yang berakar dari nilai-nilai pendidikan keislaman.

[227] Syed Muhammad Naquib al-Attas, The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), hlm. 36-37.

Konsep 'adab' al-Attas ini adalah sentral dan menjadi pembeda utama filosofi pendidikan Islam, yang mencakup pengenalan dan pengakuan terhadap realitas yang benar dan penempatan segala sesuatu pada tempatnya yang tepat.

[228] Robert W. Hefner, "Islamic Education and Culture: Traditionalist and Modernist Muslim Schools," dalam Making Modern Muslims: The Politics of Islamic Education in Southeast Asia, ed. Robert W. Hefner (Honolulu: University of Hawaii Press, 2009), hlm. 45. Hefner, seorang antropolog, mengamati dari perspektif sosiologis bagaimana sekolah-sekolah Islam modern berperan dalam membentuk identitas kewargaan dan mempromosikan nilai-nilai demokrasi dan pluralisme dalam masyarakat Muslim kontemporer.

[229] Al-Qur'an Surah Al-Baqarah (2): 30–39 menggambarkan manusia sebagai khalifah di muka bumi yang bertanggung jawab atas keadilan dan pemeliharaan tatanan ilahi. Konsep ini memperkuat pandangan bahwa ilmu harus digunakan untuk tujuan khilafah, bukan eksploitasi.

[230] Nasr, S.H. Knowledge and the Sacred. Albany: State University of New York Press, 1981, hlm. 53–67. Nasr menguraikan epistemologi perennialis dalam Islam, yang menempatkan ilmu sebagai manifestasi dari kebenaran ilahi.

[231] Chapra, M.U. The Islamic Vision of Development in the Light of Maqasid al-Shariah. Islamic Development Bank, 2005, hlm. 88–91. Chapra menjelaskan bagaimana prinsip ekonomi Islam merefleksikan nilai-nilai keadilan dan keseimbangan sosial.

[232] Rizvi, S.A.R. Islamic Education: Its Traditions and Modernization into the Arab National Systems. New Delhi: Adam Publishers & Distributors, 1997, hlm. 34–45. Buku ini menelusuri evolusi pedagogi Islam dari masa klasik hingga modern.

[233] Hodgson, M.G.S. The Venture of Islam: Conscience and History in a World Civilization. Vol. 2. Chicago: University of Chicago Press, 1974, hlm. 103–135. Hodgson menggambarkan bagaimana dunia Islam menjadi pusat peradaban ilmu pengetahuan yang inklusif dan inovatif.

[234] Madjid, N. Islam Kemodernan dan Keindonesiaan. Bandung: Mizan, 1995, hlm. 112–130. Madjid membahas transformasi pesantren dalam konteks modernisasi dan partisipasi sosial.

[235] Al-Syatibi, Abu Ishaq. Al-Muwafaqat fi Ushul al-Shariah. Beirut: Dar al-Ma'rifa, jilid 5, hlm. 14–18. Karya monumental ini meletakkan dasar teori maqasid al-syariah yang menjadi alat analisis etis dalam hukum dan pendidikan.

[236] Al-Ghazali, Abu Hamid. Ihya Ulum al-Din. Beirut: Dar al-Ma'rifa, jilid 1, hlm. 15. Ghazali menekankan bahwa pendidikan adalah bentuk pemeliharaan jiwa yang lebih utama daripada pemeliharaan tubuh.

[237] Putnam, R.D. Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster, 2000, hlm. 19–22. Putnam mengidentifikasi pendidikan sebagai salah satu institusi utama dalam membangun modal sosial.

[238] Ibn Khaldun. The Muqaddimah: An Introduction to History. Terjemahan oleh Franz Rosenthal. Princeton: Princeton University Press, 1967, hlm. 142–155. Ibn Khaldun menyatakan bahwa kejayaan dan keruntuhan peradaban bergantung pada kualitas pendidikan dan moralitas generasi muda.

[239] Lihat Al-Ghazali, Ihya' 'Ulum al-Din, Jilid 1 (Beirut: Dar al-Ma'rifah, 1982), hlm. 45. Dalam pengantarnya, al-Ghazali menyatakan bahwa ilmu adalah jalan menuju

kebahagiaan abadi dan mendekatkan diri kepada Allah, bukan sekadar untuk keunggulan duniawi.

[240] Lihat Mohammed Abattouy, "The Epistemology of Science in the Ihya' Ulum al-Din of al-Ghazali," Journal of Islamic Research (Ankara) 8, no. 1-4 (1995): hlm. 57-72. Abattouy menjelaskan bagaimana al-Ghazali mengklasifikasikan ilmu berdasarkan kegunaan soterologisnya (keselamatan di akhirat).

[241] Konsep ini berakar pada Quran, Surah Al-Hajj[22]:46: "Maka apakah mereka tidak berjalan di muka bumi, lalu mereka mempunyai hati yang dengan itu mereka dapat memahami atau mempunyai telinga yang dengan itu mereka dapat mendengar? Karena sesungguhnya bukanlah mata itu yang buta, tetapi yang buta ialah hati yang di dalam dada."

[242] Lihat Osman Bakar, Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science (Cambridge: Islamic Texts Society, 1998), hlm. 154-189. Bab buku ini secara khusus membahas klasifikasi ilmu al-Ghazali dan bagaimana etika menjadi prinsip pengorganisasiannya.

[243] Lihat Al-Ghazali, Ayyuha al-Walad, diterjemahkan ke Inggris oleh George H. Scherer sebagai O Child! (Beirut: Catholic Press, 1948), hlm. 32. Dalam risalahnya untuk seorang murid, al-Ghazali menekankan pentingnya mencari guru yang shaleh dan mengikuti teladannya, bukan sekadar perkataannya.

[244] Lihat Franz Rosenthal, Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam (Leiden: Brill, 2007), hlm. 9. Rosenthal mencatat bahwa dalam tradisi Islam, ilmu ('ilm) memiliki konotasi religius dan moral yang sangat kuat, yang puncaknya adalah pengetahuan tentang Tuhan, sebuah tema yang sangat sentral dalam karya al-Ghazali.

[245] Dag Nikolaus Hasse, Success and Suppression: Arabic Sciences and Philosophy in the Renaissance (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2016), p. 45. Pemikiran Ibn Sina berpusat pada konsep akal yang berkembang secara bertahap, dengan pendidikan sebagai medium utama aktualisasinya.

[246] Ibn Sina, Aḥwāl al-Nafs, ed. Ahmad Fuad al-Ahwani (Kairo: Dār Iḥyā' al-Kutub al-'Arabiyyah, 1952), p. 197. Buku ini menjelaskan tahapan perkembangan jiwa, di mana jiwa rasional berpotensi untuk berhubungan dengan Intelek Aktif, agen iluminasi pengetahuan.

[247] Thérèse-Anne Druart, "Avicennan Epistemology and Its Mystical Aspects," in The Muslim World, Vol. 102, No. 2 (April 2012), pp. 409-416. Artikel ini membahas bagaimana epistemologi Ibn Sina bermuara pada pengetahuan intuitif yang melampaui proses penalaran linear.

[248] Jon McGinnis, Avicenna (Oxford: Oxford University Press, 2010), p. 112. McGinnis secara jelas memetakan klasifikasi pengetahuan dalam sistem filsafat Ibn Sina dan implikasinya terhadap metode memperoleh pengetahuan tersebut.

[249] Muḥammad 'Āṭif al-'Irāqī, Al-Falsafah al-Tarbawiyyah 'inda Ibn Sina (Kairo: Dār al-Ma'ārif, 1977), p. 89. Buku ini secara khusus membahas prinsip kesesuaian dengan tahap perkembangan dalam pedagogi Ibn Sina, menunjukkan kesadarannya yang awal terhadap psikologi perkembangan.

[250] Ibn Sina, Kitāb al-Shifā': al-Manṭiq, al-Madkhal, ed. George Anawati et al. (Kairo: Al-Maṭba'ah al-Amīriyyah, 1952), p. 54. Dalam karya monumentalnya, Ibn Sina

menekankan pentingnya bergerak dari yang partikular dan indrawi menuju yang universal dan rasional.

[251] The Qur'an, Surah An-Nahl, 16:78. Ayat ini menjadi dasar teologis bagi banyak pemikir Muslim, termasuk Ibn Sina, untuk membangun teori pengetahuan yang dimulai dari indra.

[252] Dimitri Gutas, Avicenna and the Aristotelian Tradition: Introduction to Reading Avicenna's Philosophical Works, 2nd ed. (Leiden: Brill, 2014), p. 231. Gutas menekankan peran sentral logika sebagai alat metodologis utama dalam seluruh bangunan filsafat dan sains Ibn Sina.

[253] Nabil Shehaby, The Propositional Logic of Avicenna: A Translation from al-Shifā': al-Qiyās (Dordrecht: D. Reidel Publishing Co., 1973), p. 15. Karya ini menguraikan bagaimana silogisme dalam logika Avicennian berfungsi sebagai mesin untuk menghasilkan pengetahuan yang pasti.

[254] Michael E. Marmura, "Avicenna's Theory of Prophecy in the Light of Principle and Practices of Islam," in Prophecy and Prophets in Judaism and Islam, ed. J.K.A. Smith (London: I.B. Tauris, 2013), p. 115. Marmura menjelaskan konsep al-'aql al-mustafad dan kaitannya yang erat dengan konsep kenabian dan iluminasi intelektual.

[255] Robert Wisnovsky, Avicenna's Metaphysics in Context (Ithaca, NY: Cornell University Press, 2003), p. 205. Wisnovsky menjelaskan hubungan simbiosis antara wahyu dan filsafat dalam sistem Ibn Sina, di mana wahyu memberikan kebenaran dalam bentuk metaforis, dan filsafat mengungkap kebenaran demonstratifnya.

[256] Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, Kitāb al-'Ilm, Bāb 10, Hadith No. 71. Hadis ini sering dikutip untuk mendorong pencarian pengetahuan yang mendalam, yang selaras dengan tujuan pendidikan rasional Ibn Sina.

[257] Osman Bakar, The History and Philosophy of Islamic Science (Cambridge: Islamic Texts Society, 1999), p. 156. Bakar menyimpulkan bahwa tujuan akhir ilmu dalam peradaban Islam, sebagaimana tercermin dalam pemikiran Ibn Sina, adalah pengenalan terhadap Tuhan sebagai Realitas Tertinggi dan Sumber segala ilmu.

[258] Syed Farid Alatas, Ibn Khaldun: His Life and Works, The Islamic Texts Society, 2006, hlm. 3. Alatas menyatakan bahwa Ibn Khaldun layak dianggap sebagai pelopor sosiologi karena pendekatannya yang empiris dan analitis terhadap fenomena sosial, jauh sebelum munculnya ilmu sosial modern di Eropa.

[259] Ibn Khaldun, Al-Muqaddimah, jilid 1, terj. Franz Rosenthal, Princeton University Press, 1958, hlm. 106–112. Dalam Muqaddimah, Ibn Khaldun secara sistematis membahas hubungan antara ilmu pengetahuan, kekuasaan, dan kondisi sosial.

[260] Ibn Khaldun, Muqaddimah, hlm. 125. Konsep badawa dan hadhara digunakan untuk menggambarkan dua tahap evolusi masyarakat: dari kehidupan nomaden yang penuh semangat juang menuju kehidupan menetap yang cenderung hedonis.

[261] Muhsin Mahdi, Ibn Khaldun's Philosophy of History, University of Chicago Press, 1957, hlm. 98. Mahdi menggarisbawahi bahwa 'ashabiyah adalah kekuatan pendorong utama dalam pembentukan negara dan institusi ilmu.

[262] Rosenthal, Muqaddimah, hlm. 435. Ibn Khaldun mencatat bahwa keruntuhan Damaskus dan Kordoba tidak langsung diikuti kehancuran fisik, tetapi lebih dulu terjadi kehancuran dalam dunia ilmu dan pendidikan.

[263] Ibn Khaldun, Muqaddimah, hlm. 408. Kutipan ini menunjukkan bahwa keberlangsungan ilmu pengetahuan sangat tergantung pada stabilitas sosial dan politik.

[264] Suharto, Epistemologi Pendidikan Islam: Rekonstruksi Pemikiran Ibn Khaldun, Pustaka Pelajar, 2018, hlm. 142. Penulis menguraikan bagaimana pendidikan informal dalam masyarakat tradisional berkontribusi terhadap pembentukan karakter.

[265] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition, University of Chicago Press, 1982, hlm. 73. Rahman menggarisbawahi pentingnya integrasi antara pengetahuan dan etika dalam pendidikan Islam.

[266] Ziauddin Sardar, Reading the Qur'an: The Contemporary Relevance of the Sacred Text of Islam, Oxford University Press, 2011, hlm. 214. Sardar menekankan perlunya pendekatan peradaban dalam pendidikan Islam kontemporer.

[267] Al-Qur'an, Surah Al-'Imran[3]: 110: "Kamu adalah umat terbaik yang dilahirkan untuk manusia, menyuruh kepada yang makruf, mencegah dari yang munkar, dan beriman kepada Allah." Hadis riwayat Bukhari dan Muslim: "Setiap kalian adalah pemimpin, dan setiap pemimpin akan dimintai pertanggungjawaban atas yang dipimpinnya."

[268] Mohammad Arkoun, Rethinking Islam: Common Questions, Uncommon Answers, Westview Press, 1994, hlm. 88. Arkoun mengemukakan bahwa Ibn Khaldun memahami sejarah sebagai proses yang diatur oleh hukum ilahiah yang bisa dipelajari secara rasional.

[269] Robert D. Putnam, Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community, Simon & Schuster, 2000, hlm. 20. Putnam menunjukkan bagaimana menurunnya social capital memengaruhi partisipasi warga dan kualitas institusi sosial.

[270] Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, Reproduction in Education, Society and Culture, Sage, 1990, hlm. 45. Teori mereka menegaskan bahwa pendidikan sering kali mereproduksi ketimpangan kelas sosial.

[271] Nasr Hamid Abu Zayd, Islam and the Crisis of the Arabic Script, I.B. Tauris, 1999, hlm. 132. Abu Zayd menyerukan kembali pemikiran Ibn Khaldun sebagai dasar kritik terhadap stagnasi intelektual dalam dunia Islam.

[272] Sardar, Ziauddin. Desperately Seeking Paradise: Journeys of a Sceptical Muslim. London: Granta Books, 2004, hlm. 215. Sardar mengkritik kecenderungan reduksionisme dalam sains modern dan mengadvokasi pendekatan pengetahuan yang lebih terpadu dan etis yang selaras dengan tradisi intelektual Islam.

[273] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam. Kuala Lumpur: ISTAC, 1995, hlm. 43-45. Al-Attas secara filosofis mendefinisikan tawhid sebagai prinsip pengatur yang menyatukan realitas, pengetahuan, dan pendidikan, sehingga menolak sekularisasi ilmu.

[274] Wan Daud, Wan Mohd Nor. The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. Kuala Lumpur: ISTAC, 1998, hlm. 132. Konsep insan kamil dijelaskan sebagai tujuan pendidikan Islam yang integratif, menggabungkan keunggulan intelektual dan kedalaman spiritual.

[275] Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 164. "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, pergantian malam dan siang, bahtera yang berlayar di laut membawa apa yang berguna bagi manusia, dan apa yang Allah turunkan dari langit berupa air, lalu dengan

air itu Dia hidupkan bumi sesudah mati (kering)-nya dan Dia tebarkan di bumi itu segala jenis hewan, dan pengisaran angin dan awan yang dikendalikan antara langit dan bumi; sungguh (terdapat) tanda-tanda (keesaan dan kebesaran Allah) bagi kaum yang memikirkan."

[276] Bakar, Osman. Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science. Shah Alam: Arah Publications, 2008, hlm. 77. Bakar menjabarkan bagaimana sains dalam Islam adalah aktivitas yang terilhami secara religius untuk memahami pola-pola ilahi (sunatullah) di alam.

[277] Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191. "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan pergantian malam dan siang terdapat tanda-tanda (kebesaran Allah) bagi orang yang berakal... mereka yang mengingat Allah sambil berdiri, duduk, atau dalam keadaan berbaring, dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi (seraya berkata), 'Ya Tuhan kami, tidaklah Engkau menciptakan semua ini sia-sia...'"

[278] Nasr, Seyyed Hossein. Knowledge and the Sacred. New York: State University of New York Press, 1989, hlm. 4. Nasr menekankan bahwa semua pengetahuan yang sahih pada akhirnya berasal dari Yang Suci, dan oleh karena itu tidak dapat dipisahkan dari dimensi spiritual dan etika.

[279] Qur'an, Surah Al-Ahzab (33): 72. "Sesungguhnya Kami telah menawarkan amanah (tanggung jawab) kepada langit, bumi, dan gunung-gunung, tetapi mereka enggan memikulnya dan khawatir akan mengkhianatinya. Dan dipikullah amanah itu oleh manusia. Sungguh, manusia itu sangat zalim dan sangat bodoh."

[280] Hadis Riwayat Imam Ahmad. Hadis ini, meskipun memiliki beberapa jalur periwayatan, secara luas diterima dan menjadi landasan sentral bagi etika dan pendidikan akhlak dalam Islam.

[281] Ramadan, Tariq. To Be a European Muslim: A Study of Islamic Sources in the European Context. Leicester: Islamic Foundation, 1999, hlm. 115. Ramadan membahas konsep maslahah (kebaikan bersama) sebagai prinsip utama yang memandu partisipasi sosial Muslim dalam masyarakat modern.

[282] Qur'an, Surah Al-Ma'idah (5): 2. "...Dan tolong-menolonglah kamu dalam (mengerjakan) kebajikan dan takwa, dan jangan tolong-menolong dalam berbuat dosa dan permusuhan..."

[283] Nandy, Ashis. "A New Cosmopolitanism: Toward a Dialogue of Asian Civilizations." dalam Tradition, Pluralism and Identity: In Honour of T.N. Madan, disunting oleh Veena Das et al., New Delhi: Sage Publications, 1999, hlm. 65. Nandy, meski bukan seorang pemikir Muslim, mengkritik krisis modernitas Barat dan membuka pintu dialog untuk solusi dari perspektif peradaban lain seperti Islam.

[284] Ashraf, Syed Ali. Aims and Objectives of Islamic Education. Jeddah: King Abdulaziz University, 1985, hlm. 4. Ashraf menegaskan bahwa pendidikan Islam pada hakikatnya adalah untuk membentuk kepribadian yang utuh, di mana kemajuan material selalu diimbangi dengan kemajuan spiritual dan moral.

[285] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hlm. 45. Karya al-Attas secara mendalam menjabarkan konsep pendidikan Islam sebagai proses penanaman adab yang bertujuan untuk mengenal dan mengakui tempat yang tepat segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, yang dengannya hilanglah dikotomi dunia-akhirat.

[286] Mehdi Golshani, The Sacred Universe: Steps in Re-visioning the Role of Science in the Holy Quran (Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies, 2003), hlm. 112. Golshani berargumen bahwa dalam pandangan dunia Al-Qur'an, semua ilmu yang sahih pada akhirnya mengarah pada pengakuan terhadap Keagungan Pencipta, sehingga antara sains dan agama terdapat hubungan yang harmonis dan saling memperkuat.

[287] Osman Bakar, Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science (Kuala Lumpur: Secretariat for Islamic Philosophy and Science, 2008), hlm. 27-30. Bakar menjelaskan konsep ayat-ayat kauniyah dan qauliyah sebagai dua sumber pengetahuan yang saling melengkapi dan mengkonfirmasi satu sama lain, membentuk epistemologi yang terpadu.

[288] The Holy Quran, Terjemahan Bahasa Indonesia oleh Kementerian Agama RI, QS. Al-Qaṣaṣ[28]:77. Ayat ini sering menjadi rujukan utama dalam diskursus tentang keseimbangan dunia dan akhirat, menunjukkan bahwa menikmati kenikmatan duniawi adalah sesuatu yang diperbolehkan selama tidak melalaikan kewajiban akhirat.

[289] The Holy Quran, QS. Al-'Ankabūt[29]:20. Ayat ini, bersama banyak ayat lainnya (seperti dalam Surah Ar-Rum, Ali Imran, dan Al-Jatsiyah), menyeru manusia untuk menggunakan akal dan indera mereka untuk mempelajari alam, yang merupakan landasan bagi pengembangan sains empiris dalam peradaban Islam.

[290] Seyyed Hossein Nasr, The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity (New York: HarperOne, 2004), hlm. 275-280. Nasr mengkritik tajam dampak sekularisasi pendidikan yang memisahkan ilmu pengetahuan dari nilai-nilai sakral, yang menurutnya menyebabkan dehumanisasi dan krisis ekologis dan spiritual di dunia modern.

[291] Danah Zohar dan Ian Marshall, SQ: Spiritual Intelligence, the Ultimate Intelligence (London: Bloomsbury, 2000), hlm. 5. Meskipun bukan dari sumber Islam, buku ini memberikan kerangka tentang pentingnya kecerdasan spiritual (SQ) sebagai landasan untuk memaknai dan mengarahkan IQ dan EQ, yang sejalan dengan tujuan pendidikan Islam.

[292] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), hlm. 15. Karya pionir ini mengusulkan metodologi sistematis untuk mengintegrasikan wahyu Ilahi ke dalam struktur pengetahuan modern, menciptakan paradigma ilmu yang Islami.

[293] Hadis Riwayat Imam Ahmad bin Hanbal, Musnad Ahmad, Vol. 16, hlm. 215, No. 9010. Hadis ini menekankan keutamaan ilmu yang sangat luas cakupannya, mencakup ilmu agama (syar'i) dan ilmu duniawi yang bermanfaat, selama diniatkan untuk mencari ridha Allah.

[294] AbdulHamid A. AbuSulayman, The Qur'anic Worldview: A Springboard for Cultural Reform (London & Washington: The International Institute of Islamic Thought, 2011), hlm. 89. AbuSulayman menekankan peran ganda manusia sebagai hamba dan khalifah, yang memerlukan penguasaan pengetahuan yang komprehensif untuk menjalankan kedua peran tersebut secara efektif dan etis..

[295] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), hlm. 87. Al-Attas menegaskan bahwa wahyu adalah sumber

pengetahuan pertama yang tidak bisa digantikan oleh akal atau pengalaman, karena ia merupakan wahana langsung dari kebenaran mutlak.

[296] Al-Qur'an, Surah An-Nahl (16): 36. Ayat ini menunjukkan bahwa wahyu adalah landasan dasar bagi seluruh ajaran ketuhanan dan etika dalam Islam.

[297] Al-Farabi, The Political Regime (al-Siyasah al-Madaniyyah), terj. oleh Fazlur Rahman (London: Oxford University Press, 1964), hlm. 74. Al-Farabi membedakan antara pengetahuan filsuf yang berbasis logika dan pengetahuan nabi yang mencakup imajinasi ilhami, yang lebih luas cakupannya.

[298] Ibn Sina (Avicenna), Kitab al-Najat, ed. oleh Mahmud Qazwini (Cairo: al-Ma'had al-'Ilmi li-l-Adab, 1938), hlm. 221. Dalam karya ini, Ibn Sina menjelaskan peran akal aktif sebagai prinsip yang memungkinkan manusia mencapai ilmu universal.

[299] Al-Ghazali, Tahafut al-Falasifah, ed. oleh Sulaiman Dunya (Cairo: Dar al-Ma'arif, 1969), hlm. 187–189. Al-Ghazali mengakui kemampuan akal dalam membuktikan keberadaan Tuhan, tetapi menolak klaim filsuf yang menyatakan bahwa akal dapat mengetahui semua realitas tanpa wahyu.

[300] A. I. Sabra, The Optics of Ibn al-Haytham, Books I–III: On Direct Vision, terj. oleh A. I. Sabra (London: Warburg Institute, 1989), Vol. 1, hlm. 55. Sabra menunjukkan bahwa Ibnu al-Haytham mengembangkan metode ilmiah berbasis pengamatan dan eksperimen yang sistematis, yang menjadi cikal bakal metode ilmiah modern.

[301] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), hlm. 34. Al-Attas menekankan bahwa ilmu dalam Islam tidak terpisah dari tujuan eksistensial manusia, yaitu mengenal Tuhan dan mengabdi kepada-Nya.

[302] Ziauddin Sardar, Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come (London: Minority Rights Group, 1985), hlm. 65. Sardar menyatakan bahwa dunia modern mengalami krisis makna karena ilmu dipisahkan dari moral dan spiritualitas, sehingga epistemologi Islam menawarkan solusi holistik.

[303] Rosenthal, Franz. Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam. Leiden: Brill, 2007, hlm. 28-31. Buku klasik ini membahas secara mendalam konsep pengetahuan ('ilm) dalam peradaban Islam dan menempatkan wahyu sebagai puncak dari hierarki epistemik.

[304] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam. Kuala Lumpur: ISTAC, 1995, hlm. 2-3. Al-Attas secara filosofis menjelaskan perbedaan mendasar antara pengetahuan yang datang dari Tuhan dan yang dikonstruksi oleh manusia.

[305] Rahman, Fazlur. Major Themes of the Qur'an. Chicago: University of Chicago Press, 2009, hlm. 80-85. Rahman mendiskusikan mekanisme wahyu dan sifatnya sebagai bimbingan (hudan) yang langsung dari Allah.

[306] Bakar, Osman. Tawhid and Science: Essays on the History and Philosophy of Islamic Science. Kuala Lumpur: Secretariat for Islamic Philosophy and Science, 1991, hlm. 15. Bakar mengeksplorasi bagaimana konsep tauhid mempersatukan semua cabang ilmu di bawah payung wahyu.

[307] Q.S. Al-Ḥijr: 9. "Sesungguhnya Kamilah yang menurunkan Al-Qur'an, dan pasti Kami (pula) yang memeliharanya." Ayat ini menjadi dasar doktrin kemurnian dan keotentikan teks wahyu.

[308] Q.S. An-Nisā': 82. "Maka tidakkah mereka menghayati (merenungkan) Al-Qur'an? Sekiranya (Al-Qur'an) itu bukan dari Allah, pastilah mereka menemukan banyak hal yang bertentangan di dalamnya."

[309] Winter, Tim (ed.). The Cambridge Companion to Classical Islamic Theology. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, hlm. 155-157. Bab tentang I'jaz al-Qur'an (Mukjizat Al-Qur'an) menjelaskan tantangan linguistik dan ilmiah yang diajukan Al-Qur'an.

[310] Al-Fārūqī, Ismail Rājī. Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan. Herndon: IIIT, 1982, hlm. 15-20. Karya seminal ini merumuskan proyek integrasi pengetahuan modern dengan nilai-nilai wahyu.

[311] Nasr, Seyyed Hossein. The Need for a Sacred Science. Albany: State University of New York Press, 1993, hlm. 45. Nasr menekankan bahwa hukum alam adalah manifestasi dari kehendak Tuhan (sunnatullah).

[312] Sardar, Ziauddin. Explorations in Islamic Science. London: Mansell Publishing, 1989, hlm. 72. Sardar membedakan antara kebenaran absolut (al-ḥaqīqah) yang dari wahyu dan kebenaran relatif (al-ḥaqq) yang ditemukan melalui sains.

[313] Q.S. Al-Baqarah: 164. "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, pergantian malam dan siang, kapal yang berlayar di laut… dan pada awan yang dikendalikan antara langit dan bumi; (semua itu) sungguh merupakan tanda-tanda (kebesaran Allah) bagi orang-orang yang mengunakan akalnya."

[314] Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, Kitāb Bad' al-Waḥy, No. 3. Hadis ini meriwayatkan peristiwa turunnya wahyu pertama di Gua Hira dan perintah "Iqra".

[315] Al-Ghazālī, Abū Ḥāmid. Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn. Jilid 1, Kitāb al-'Ilm. Kairo: Dār al-Ta'ṣīl, 2013, hlm. 89. Imam Al-Ghazali membahas panjang lebar tentang kapasitas akal dan kebutuhannya terhadap bimbingan wahyu.

[316] Guessoum, Nidhal. Islam's Quantum Question: Reconciling Muslim Tradition and Modern Science. London: I.B. Tauris, 2011, hlm. 251-255. Guessoum menganalisis berbagai model hubungan antara sains dan agama dalam Islam, termasuk model integrasi.

[317] Qur'an 2:3, "Kitab (al-Qur'an) ini tidak ada keraguan padanya; petunjuk bagi mereka yang bertakwa, (yaitu) mereka yang beriman kepada yang gaib…" Ayat ini menunjukkan bahwa iman kepada yang gaib yang tidak bisa dijangkau akal adalah ciri utama orang bertakwa, dan wahyu adalah satu-satunya sarana yang sah untuk mengetahui hal-hal tersebut. Lihat juga M. Ayoub, The Qur'an and Its Interpreters: The House of 'Imran, vol. II (Albany: SUNY Press, 1992), hlm. 45–48.

[318] Oliver Leaman, An Introduction to Classical Islamic Philosophy (Cambridge: Cambridge University Press, 2002), hlm. 112–115. Leaman menjelaskan bagaimana filsuf Muslim klasik memandang wahyu sebagai pelengkap dan penyempurna akal, bukan penggantinya.

[319] Al-Ghazali, Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, juz 1 (Beirut: Dār al-Ma'rifah, 1980), hlm. 76–79. Di sini al-Ghazali membedakan antara ilmu yang diperoleh melalui indera dan akal, dengan ilmu yang datang melalui kasyf dan waḥy, yang lebih tinggi derajatnya.

[320] The Qur'an: A New Translation by M.A.S. Abdel Haleem (Oxford: Oxford University Press, 2004), hlm. 584. Terjemahan bebas dengan penekanan kontekstual terhadap bentuk komunikasi ilahi.

[321] William C. Chittick, The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination (Albany: SUNY Press, 1989), hlm. 98–101. Chittick membahas peran Jibril sebagai medium antara alam ilahi dan manusiawi, serta sifat transformatif dari wahyu.

[322] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), hlm. 44–50. Al-Attas menekankan keterbatasan akal dalam menjangkau realitas ghayb dan keharusan bergantung pada wahyu.

[323] Seyyed Hossein Nasr, Knowledge and the Sacred (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981), hlm. 55–60. Nasr mengembangkan konsep "sacred science" yang berakar pada wahyu dan pengalaman spiritual.

[324] Qur'an 15:9. Ayat ini menjadi dasar keyakinan Muslim terhadap kemurnian al-Qur'an dan otoritasnya yang mutlak. Lihat John Burton, The Collection of the Qur'an (Cambridge: Cambridge University Press, 1977), hlm. 221–230.

[325] Mohammad Hashim Kamali, Principles of Islamic Jurisprudence (Cambridge: The Islamic Texts Society, 2003), hlm. 384–390. Kamali membahas kaitan antara wahyu, ijtihad, dan maqasid dalam sistem hukum Islam.

[326] Abu Ishaq al-Shatibi, al-Muwafaqat fi Ushul al-Shari'ah, juz 1 (Beirut: Dar al-Fikr, 1998), hlm. 178–180. Al-Shatibi menjelaskan bahwa tujuan syariah bersumber dari wahyu dan harus ditafsirkan dalam kerangka tersebut.

[327] Qur'an 96:1. Lihat Martin Lings, Muhammad: His Life Based on the Earliest Sources (London: Islamic Texts Society, 1983), hlm. 40–45. Lings memberikan narasi yang mendalam tentang pengalaman kenabian pertama di Gua Hira.

[328] Hadis riwayat al-Bukhari, no. 6502, dalam Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, kitab al-Tawḥīd, bāb al-ḥubb fillāh. Hadis ini sering dikutip oleh para sufi sebagai dasar filosofi "wahdat al-wujud" secara etis.

[329] Al-Qushayri, al-Risāla al-Qushayriyya, terj. oleh B. R. Von Schlegell sebagai Al-Qushayri's Epistle on Sufism (London: Garnet Publishing, 2007), hlm. 78–80.

[330] Nasr, Seyyed Hossein. Religion & the Order of Nature. New York: Oxford University Press, 1996, hlm. 2-5. Nasr secara komprehensif menjelaskan bagaimana wahyu dalam tradisi Abrahamik, khususnya Islam, memandu pemahaman tentang tatanan alam yang sakral, berlawanan dengan pandangan mekanistik-materialistik modern.

[331] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam. Kuala Lumpur: ISTAC, 1995, hlm. 1-2. Al-Attas menekankan bahwa konsep 'ilm dalam Islam mencakup pengenalan terhadap tempat yang benar dari segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, yang bersumber dari wahyu.

[332] Iqbal, Muzaffar. The Making of Islamic Science. Kuala Lumpur: Islamic Book Trust, 2009, hlm. 45-50. Iqbal mendokumentasikan bagaimana para ilmuwan Muslim awal memandang investigasi ilmiah mereka sebagai respons terhadap perintah Al-Qur'an untuk mengamati dan memahami alam.

[333] Sardar, Ziauddin. Explorations in Islamic Science. London: Mansell Publishing, 1989, hlm. 28-31. Sardar memperkenalkan metafora "dua buku" (buku wahyu dan buku alam) yang merupakan paradigma sentral dalam sains Islam klasik.

[334] Ibn Mājah, Abū 'Abdillāh Muḥammad. Sunan Ibn Mājah, Kitāb al-Sunnah, Bāb Fadhlu al-'Ulamā' wa al-Ḥathth 'alā Ṭalab al-'Ilm, Hadis No. 224. Hadis ini, meskipun

dikategorikan oleh sebagian ahli sebagai ḥasan, memiliki pengaruh yang sangat luas dan menjadi justifikasi teologis bagi kewajiban menuntut ilmu.

[335] Hamarneh, Sami K. "The Life Sciences." Dalam The Different Aspects of Islamic Culture, Vol. 4: Science and Technology in Islam, Part 1: The Exact and Natural Sciences, disunting oleh A. Y. al-Hassan, dkk. Paris: UNESCO Publishing, 2001, hlm. 378-380. Penulis mengurai bagaimana hadis-hadis Nabi tentang kesehatan dan pengobatan mempengaruhi perkembangan ilmu kedokteran Islam.

[336] Al-Bukhārī, Abū ʻAbdillāh Muḥammad. Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, Kitāb al-ʻIlm, Bāb al-ʻIlm Qabl al-Qawl wa al-ʻAmal. Bab ini dan bab-bab lainnya mengumpulkan berbagai riwayat yang menunjukkan penghargaan Nabi yang tinggi terhadap ilmu pengetahuan dalam arti yang luas.

[337] Bakar, Osman. Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science. Shah Alam: ARAH Publications, 2008, hlm. 1-20. Bakar secara mendalam membahas prinsip tawhid sebagai fondasi yang mengintegrasikan seluruh cabang ilmu dan mencegah fragmentasi pengetahuan.

[338] Istilah "epistemé" diambil dari Michel Foucault, yang mendefinisikannya sebagai kondisi historis yang mendasari dan mengatur cara suatu periode tertentu menghasilkan dan memvalidasi pengetahuan. Lihat: Michel Foucault, The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences (New York: Vintage Books, 1994), hlm. xxii. Wahyu berfungsi sebagai epistemé transenden yang melampaui batasan historis tertentu.

[339] Istilah "metanarasi" atau "grand narrative" merujuk pada Jean-François Lyotard yang mendefinisikan postmodernitas sebagai ketidakpercayaan terhadap metanarasi. Wahyu, dalam konteks ini, diargumentasikan sebagai metanarasi ilahiah yang memberikan totalitas makna. Bandingkan dengan: Jean-François Lyotard, The Postmodern Condition: A Report on Knowledge, terj. Geoff Bennington dan Brian Massumi (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984), hlm. xxiv.

[340] Kritik terhadap materialisme ilmiah yang mengurangi realitas hanya pada yang teramati secara fisik banyak dibahas dalam filsafat ilmu. Lihat perdebatan antara scientism dan pandangan dunia yang lebih inklusif dalam: Mikael Stenmark, Scientism: Science, Ethics and Religion (Aldershot: Ashgate, 2001), hlm. 15-45.

[341] Seyyed Hossein Nasr menjelaskan peran wahyu sebagai sumber pengetahuan yang mengomunikasikan realitas Realitas (al-Haqq). Lihat: Seyyed Hossein Nasr, Knowledge and the Sacred (New York: State University of New York Press, 1989), hlm. 1-5.

[342] Perbedaan mendasar antara pertanyaan "how" (sains) dan "why" (agama/teleologi) ini adalah fondasi dalam diskursus hubungan sains-agama. Lihat: John F. Haught, Science and Religion: From Conflict to Conversation (New York: Paulist Press, 1995), hlm. 9-12.

[343] Seruan untuk merenungi alam (tafakkur) tersebar luas dalam Al-Qur'an, misalnya dalam Surah Ali 'Imran (3): 190-191, "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal..."

[344] Muhammad Hashim Kamali secara komprehensif membahas konsep-konsep normatif utama dalam hukum Islam seperti 'adl (keadilan) dan maslahah (kepentingan umum).

Lihat: Muhammad Hashim Kamali, Principles of Islamic Jurisprudence, ed. ke-3 (Cambridge: Islamic Texts Society, 2003), hlm. 351-401.

[345] Istilah "disosiasi" mengacu pada pemisahan antara rasio instrumental (kemampuan untuk mencapai tujuan) dan rasio nilai (penilaian atas tujuan itu sendiri), sebuah konsep yang banyak dikritik oleh Mazhab Frankfurt. Lihat: Max Horkheimer, Eclipse of Reason (New York: Continuum, 1974), hlm. 21.

[346] Metafora dunia sebagai ladang akhirat merupakan konsep sentral dalam etika Islam. Ini didasarkan pada banyak hadis dan ayat, termasuk sabda Nabi Muhammad SAW: "Dunia adalah ladang akhirat." Hadis ini diriwayatkan oleh banyak ahli hadis seperti Al-Ghazali dalam Ihya' 'Ulum al-Din. Lihat juga sikap terhadap dunia dalam Al-Qur'an Surah Al-Hadid (57): 20.

[347] Konsep wahyu sebagai petunjuk (huda) adalah tema sentral Al-Qur'an, dinyatakan dalam pembukaan surah Al-Baqarah (2): 2, "Kitab (Al-Qur'an) ini tidak ada keraguan padanya; petunjuk (huda) bagi mereka yang bertakwa." Tassawuf Hossein Nasr, The Study Quran: A New Translation and Commentary (New York: HarperOne, 2015), hlm. 3.

[348] Seyyed Hossein Nasr, The Need for a Sacred Science (Albany: State University of New York Press, 1993), 25. Nasr menyatakan bahwa ilmu pengetahuan dalam tradisi Islam bersifat sakral karena berasal dari sumber ilahiah, dan bahwa pengetahuan sejati hanya dapat dicapai melalui pemahaman transenden.

[349] William C. Chittick, The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination (Albany: SUNY Press, 1989), 43. Chittick menjelaskan bahwa ma’rifah bukan sekadar pengetahuan intelektual, melainkan pengalaman langsung terhadap realitas ilahi, yang menjadi tujuan utama pendidikan sufistik.

[350] Al-Qur’an, Surah Al-Nur: 35, “Allah adalah cahaya langit dan bumi.” Tafsir Ibn Kathir menjelaskan ayat ini menunjukkan bahwa cahaya ilahi menerangi hati dan akal orang yang diberi ilmu. Lihat Ibn Kathir, Tafsir al-Qur'an al-'Azhim (Beirut: Dar al-Fikr, 1999), 7:247.

[351] Al-Qur’an, Surah Al-Mujadilah: 11.

[352] Ziauddin Sardar, The Postmodern Islamic Challenge: New Directions in Contemporary Muslim Thought (Bloomington: Indiana University Press, 1998), 112. Sardar mengkritik reduksi ilmu pengetahuan modern yang mengabaikan dimensi etika dan metafisik, yang menyebabkan krisis moral dalam pendidikan.

[353] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan (Herndon: International Institute of Islamic Thought, 1982), 45. Al-Faruqi mengusulkan bahwa tawhid harus menjadi prinsip integratif bagi semua bidang ilmu, menggantikan paradigma sekuler yang dominan.

[354] Seyyed Hossein Nasr, Knowledge and the Sacred (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981), 61. Nasr menyatakan bahwa ilmu dalam tradisi Islam harus berakar pada kesatuan ilahi, sehingga semua pengetahuan pada akhirnya kembali kepada Allah.

[355] Abdul Jabbar Zidan, Pendidikan Islam: Integrasi Ilmu, Iman, dan Amal (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2007), 89. Zidan menekankan bahwa pendidikan Islam harus menumbuhkan insan kamil melalui integrasi tiga dimensi utama: intelektual, spiritual, dan aksiologis.

[356] Muhammad al-Bukhari, Shahih al-Bukhari, kitab al-adab, hadis no. 5892. Hadis ini menunjukkan bahwa pendidikan Nabi tidak hanya bersifat intelektual, tetapi juga praktik langsung dalam membentuk karakter.

[357] HR. Al-Bukhari, Shahih al-Bukhari, kitab al-adab, hadis no. 6035.

[358] HR. Muslim, Shahih Muslim, kitab zakat, hadis no. 1033. Hadis ini menunjukkan bahwa produktivitas duniawi adalah bagian dari tanggung jawab moral dalam Islam.

[359] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah: 30. Ayat tentang pengangkatan manusia sebagai khalifah di muka bumi menekankan tanggung jawab moral dan spiritual terhadap alam semesta.

[360] M. Hashem Abedi, "The Concept of Tawhid in Islamic Education," Journal of Muslim Minority Affairs 15, no. 1 (1995): 67–78. https://doi.org/10.1080/13602009508716323. Abedi menjelaskan bagaimana integrasi tawhid dalam kurikulum dapat mengarahkan sains sebagai bentuk ibadah dan pengagungan terhadap Allah.

[361] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), 134. Al-Attas menekankan bahwa Islamisasi ilmu harus dimulai dari pemurnian niat dan pemahaman bahwa semua ilmu berasal dari Allah dan kembali kepada-Nya.

[362] Lihat Osman Bakar, Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science, 2nd ed. (Kuala Lumpur: Secretariat for Islamic Philosophy and Science, 2008), hlm. 45-47. Bakar menjelaskan integrasi hierarkis antara sumber-sumber pengetahuan dalam Islam, di mana wahyu membimbing dan menginformasi penggunaan akal, sementara akal berusaha memahami dan mengaktualisasikan pesan wahyu.

[363] Coba bandingkan dengan pendekatan sekular yang diuraikan oleh Richard C. Jennings, "Scientific Knowledge: Philosophy of Science," dalam Routledge Encyclopedia of Philosophy, ed. Edward Craig (London: Routledge, 1998). Jennings mendiskusikan bagaimana metode ilmiah modern seringkali berusaha untuk bersifat netral secara metafisik, suatu pendirian yang ditolak oleh epistemologi Islam.

[364] Lihat Surah Ali 'Imran (3): 190-191, "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan pergantian malam dan siang terdapat tanda-tanda (kebesaran Allah) bagi orang yang berakal." Ayat ini dan banyak lainnya menyeru secara eksplisit untuk menggunakan daya observasi dan nalar.

[365] Konsep ini dielaborasi secara mendalam oleh Muzaffar Iqbal, Islam and Science (Aldershot, UK: Ashgate, 2002), hlm. 112-115. Iqbal berargumen bahwa alam semesta adalah "buku terbuka" kedua yang diturunkan oleh Allah, dan sains adalah aktivitas membaca buku tersebut.

[366] Lihat Jasser Auda, Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach (London: The International Institute of Islamic Thought, 2008). Auda menyajikan analisis sistemik tentang bagaimana maqashid syari'ah memberikan kerangka nilai yang komprehensif untuk membimbing semua bentuk penjelajahan intelektual dan ilmiah dalam Islam.

[367] Untuk sejarah rinci, baca George Saliba, Islamic Science and the Making of the European Renaissance (Cambridge, MA: The MIT Press, 2007). Saliba secara meyakinkan menunjukkan orisinalitas dan kontribusi metodologis saintis Muslim yang melampaui peran penerjemahan belaka.

[368] Jonathan Lyons, The House of Wisdom: How the Arabs Transformed Western Civilization (London: Bloomsbury, 2009), hlm. 78-105. Buku ini memberikan narasi

yang mudah diakses tentang berbagai penemuan kunci dan transmisi pengetahuan dari dunia Islam ke Eropa.

[369] Diskusi teologis klasik tentang batas akal dapat dilihat dalam karya Abu Hamid Al-Ghazali, The Incoherence of the Philosophers (Tahafut al-Falasifah), diterjemahkan oleh Michael E. Marmura (Provo, UT: Brigham Young University Press, 2000), di mana ia mengkritik klaim-klaim metafisik filsuf yang menurutnya melampaui batas kapasitas demonstrasi rasional.

[370] Meski statusnya sebagai hadis qudsi diperdebatkan oleh sebagian ulama, teks yang sering dikutip adalah: “Yang pertama kali Aku ciptakan adalah akal... Aku tidak menciptakan sesuatu yang lebih mulia daripadanya.” Lihat diskusi tentang tradisi ini dalam Muhammad Zubayr Siddiqi, Hadith Literature: Its Origin, Development & Special Features (Cambridge: Islamic Texts Society, 1993), hlm. 87.

[371] Mohammad Hashim Kamali, Principles of Islamic Jurisprudence, 3rd ed. (Cambridge: Islamic Texts Society, 2003), hlm. 367-390. Bab tentang Ijtihad dalam karya standar ini menjelaskan mekanisme dan prinsip-prinsip penggunaan nalar independen dalam merumuskan hukum Islam, sebuah konsep yang dapat diperluas ke bidang keilmuan lainnya.

[372] Lihat Nasr Hamid Abu Zayd, Reformation of Islamic Thought: A Critical Historical Analysis (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2006), hlm. 45. Abu Zayd argues that the Qur’anic discourse consistently appeals to human intellect, positioning it as the primary faculty for engaging with divine signs.

[373] Lihat Muhammad Abed al-Jabri, Naqd al-‘Aql al-‘Arabi (Beirut: Markaz Dirasat al-Wihdah al-‘Arabiyah, 2009), jilid 2, hlm. 321-335. Al-Jabri provides a detailed philological and philosophical analysis of these recurring Qur’anic interrogatives, framing them as calls to epistemological awakening.

[374] Untuk elaborasi mengenai perbedaan semantik dan operasional antara istilah-istilah ini, lihat Toshihiko Izutsu, God and Man in the Koran: Semantics of the Koranic Weltanschauung (Kuala Lumpur: Islamic Book Trust, 2002), hlm. 77-85.

[375] Lihat Oliver Leaman, Islamic Philosophy: An Introduction (Cambridge: Polity Press, 2009), hlm. 22. Leaman discusses the concept of "theonomous reason" in Islamic thought, where rationality operates within a framework of divine sovereignty.

[376] Batasan ini ditegaskan dalam Al-Qur’an, misalnya dalam Surah Al-Baqarah (2):3, "(yaitu) mereka yang beriman kepada yang gaib..." yang menunjukkan bahwa iman kepada yang gaib adalah fondasi, dan gaib itu sendiri berada di luar jangkauan empiris-rasional murni.

[377] Lihat William C. Chittick, The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-‘Arabi’s Metaphysics of Imagination (Albany: State University of New York Press, 1989), hlm. 126. Chittick, melalui analisis Ibn Arabi, menjelaskan bahaya "penyempitan" realitas ilahi melalui kategori pemikemanusiawian yang terbatas.

[378] Al-Qur’an Surah Al-Jāthiyah (45):23, "Maka pernahkah kamu melihat orang yang menjadikan hawa nafsunya sebagai tuhannya..." Ayat ini mengindikasikan bagaimana nafsu dapat menaklukkan dan menyesatkan fungsi akal.

[379] Pandangan ini banyak dikembangkan dalam tradisi filsafat etika Islam. Lihat pula Richard G. Hovannisian dan Georges Sabagh (ed.), Reason and Inspiration in Islam: Theology, Philosophy and Mysticism in Muslim Thought (Cambridge: Cambridge University Press, 1999), hlm. 215, dalam esai yang membahas tentang akal dan nafsu.

[380] Untuk analisis mendalam tentang hubungan simbiosis ini, lihat Mehdi Hairi Yazdi, The Principles of Epistemology in Islamic Philosophy: Knowledge by Presence (Albany: State University of New York Press, 1992), hlm. 153-170.

[381] Lihat Abdulkarim Soroush, Reason, Freedom, and Democracy in Islam: Essential Writings of Abdolkarim Soroush, diterjemahkan dan disunting oleh Mahmoud Sadri dan Ahmad Sadri (Oxford: Oxford University Press, 2000), hlm. 178. Soroush menekankan pentingnya penafsiran yang rasional dan kontekstual terhadap teks wahyu untuk menghindari dogmatisme.

[382] Lihat Sachiko Murata dan William C. Chittick, The Vision of Islam (London: I.B. Tauris, 1996), hlm. xxxv-xxxvii. Buku ini memapapar visi dunia Islam yang menyatukan berbagai tingkat realitas dan pengetahuan, di mana akal dan wahyu menemukan tempatnya yang harmonis.

[383] Al-Qur'an, QS. Al-Imran[3]: 190–191: "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal. (Yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri, duduk, dan dalam keadaan berbaring, serta merenungkan tentang penciptaan langit dan bumi (seraya berkata), 'Ya Tuhan kami, tidaklah Engkau menciptakan ini dengan sia-sia'." Ayat ini secara eksplisit menghubungkan penggunaan akal dengan refleksi terhadap ayat-ayat kauniyyah (alam semesta) sebagai bentuk ibadah intelektual.

[384] Al-Farabi, Al-Siyasah al-Madaniyyah (Damaskus: Dar al-Ma'mun, 1987), hlm. 45–50. Dalam karya ini, Al-Farabi mengembangkan model negara ideal yang dipimpin oleh filsuf-raja (imam-filsuf) yang menggunakan akal demonstratif untuk mengatur masyarakat berdasarkan kebenaran objektif.

[385] Majid Fakhry, A History of Islamic Philosophy (New York: Columbia University Press, 2004), hlm. 123. Fakhry menjelaskan bahwa Al-Farabi melihat wahyu sebagai bentuk pengetahuan ilahi yang diberikan kepada nabi, yang berfungsi melengkapi dan memperkuat pengetahuan rasional.

[386] Ibn Sina, Al-Isyarat wa al-Tanbihat (Beirut: Dar al-Ma'rifah, 2001), juz 3, hlm. 25–30. Dalam bagian metafisika, Ibn Sina mengemukakan argumen "wajib al-wujud" sebagai bentuk bukti rasional atas keberadaan Tuhan.

[387] S.H. Nasr, Islamic Philosophy from Its Origin to the Present (Albany: State University of New York Press, 2006), hlm. 112. Nasr menekankan bahwa bagi Ibn Sina, pengalaman intelektual mencapai puncaknya dalam penyatuan jiwa dengan Intellect Active, yang merupakan bentuk pengetahuan intuitif ('ilm ladunni).

[388] Al-Ghazali, Tahafut al-Falasifah (Beirut: Dar al-Kitab al-Arabi, 1991), hlm. 7–15. Dalam karya ini, Al-Ghazali mengkritik tiga puluh masalah filsafat yang menurutnya bertentangan dengan ajaran Islam, terutama dalam aspek teologis.

[389] Al-Ghazali, Ihya' 'Ulum al-Din, juz 1 (Beirut: Dar al-Fikr, 1980), hlm. 45. Di sini ia menggunakan metafora pelita dan minyak untuk menjelaskan hubungan antara akal, hati, dan wahyu dalam proses perolehan ilmu.

[390] Al-Qur'an, QS. Al-A'raf[7]: 185 dan QS. Ar-Ra'd[13]: 3. Kedua ayat ini menunjukkan bahwa tanda-tanda kebesaran Allah (ayat-ayat kauniyyah) hanya dapat dipahami oleh mereka yang memiliki akal (ulul albab).

[391] Hadis riwayat Ibnu Majah, no. 224, dinyatakan sahih oleh al-Albani. Hadis ini menekankan bahwa pencarian ilmu adalah kewajiban seumur hidup, yang mencakup pengembangan akal dan pemikiran kritis.

[392] Seyyed Hossein Nasr, Knowledge and the Sacred (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981), hlm. 78. Nasr menggarisbawahi perlunya integrasi antara ilmu rasional dan spiritual dalam kerangka keilmuan Islam.

[393] Kutipan ini sering dikaitkan dengan Al-Junayd al-Baghdadi, sebagaimana dikutip oleh William C. Chittick dalam The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination (Albany: SUNY Press, 1989), hlm. 63. Meskipun tidak ditemukan secara langsung dalam kitab hadis, pandangan ini mencerminkan pandangan sufisme klasik tentang hierarki pengetahuan.

[394] Seyyed Hossein Nasr, The Need for a Sacred Science (New York: Crossroad, 1993), 56. Nasr menggarisbawahi bahwa manusia sebagai makhluk terbatas tidak mungkin mengakses realitas mutlak tanpa bantuan dari Yang Mutlak, karena pengetahuan sejati bersifat sakral dan terkait dengan sifat Ilahi.

[395] Immanuel Kant, Critique of Pure Reason, trans. J.M.D. Meiklejohn (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), 143–145. Kant membedakan antara dunia fenomenal (yang bisa diketahui manusia) dan noumenal (realitas yang tidak bisa diketahui secara langsung), menunjukkan bahwa pengetahuan manusia selalu bersifat kondisional.

[396] Daniel Kahneman, Thinking, Fast and Slow (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011), 20–25. Buku ini menguraikan dua sistem berpikir manusia dan menunjukkan bagaimana bias kognitif memengaruhi keputusan rasional.

[397] Karl Jaspers, Philosophy of Existence, trans. Ralph Manheim (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971), 57. Jaspers berargumen bahwa pengalaman transenden seperti batas situasi (Grenzsituationen) menjadi pintu masuk ke realitas yang tidak terjangkau oleh akal.

[398] M. Ayoub, The Qur'an and Its Interpreters: The House of 'Imran (Albany: State University of New York Press, 1992), 178. Ayoub menekankan bahwa tradisi tafsir Islam selalu memandang wahyu dan akal sebagai dua sumber yang saling melengkapi dalam memahami kebenaran.

[399] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahannya (Jakarta: Departemen Agama RI, 2005), 344. Ayat ini menekankan bahwa keputusan harus berdasarkan pengetahuan, bukan asumsi, dan semua indera, termasuk akal, akan dimintai pertanggungjawaban.

[400] Al-Qur'an, Surah Al-Hajj (22): 46. Ayat ini menunjukkan bahwa kebutaan utama bukan pada indera fisik, tetapi pada hati (yang merupakan pusat intelektual dan spiritual), sehingga akal yang tidak dibersihkan secara moral akan gagal memahami kebenaran.

[401] Al-Baihaqi, Syu'ab al-Iman, juz 1, hlm. 112, no. 303. Hadis ini, meskipun dinilai dhaif oleh sebagian ulama, tetap digunakan oleh banyak ulama sufistik dan intelektual Islam untuk menekankan hubungan antara akal dan cahaya iman.

[402] Thomas S. Kuhn, The Structure of Scientific Revolutions, 4th ed. (Chicago: University of Chicago Press, 2012), 10–15. Kuhn memperkenalkan konsep revolusi paradigma, menunjukkan bahwa sains tidak berjalan secara linear, melainkan melalui perubahan mendasar dalam cara pandang.

[403] Jacques Derrida, Of Grammatology, trans. Gayatri Chakravorty Spivak (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976), 158. Derrida mengkritik logocentrism dan menunjukkan bahwa makna selalu tertunda, menciptakan ketidakpastian dalam bahasa dan pengetahuan.

[404] Seyyed Hossein Nasr, The Need for a Sacred Science, (New York: Crossroad, 1993), hlm. 34. Nasr menegaskan bahwa dalam tradisi Islam, akal adalah cerminan dari cahaya ilahi (nūr) dan berperan sebagai wasilah untuk memahami tatanan kosmis yang bersifat sakral.

[405] Murtada Muthahhari, The Role of Reason in Islam, terj. dari bahasa Persia oleh M. Ghazanfar, (Tehran: World Assembly for Propagation of Islam, 1982), hlm. 15–22. Muthahhari membedakan antara aql haḍīr (akal hadir, intuitif) dan aql musyāhid (akal yang menyaksikan), keduanya diperlukan dalam memahami realitas spiritual.

[406] Muhammad Abduh, Tafsir al-Manar, juz. 1, (Beirut: Dar al-Ma'rifa, 1972), hlm. 201. Abduh mencatat bahwa ayat-ayat yang mengajak berfikir (tafakkur) mencakup konteks kosmologis, historis, dan eksistensial.

[407] Al-Qur'an, QS. Al-A'raf: 185. Ayat ini menekankan bahwa kebutaan spiritual lebih berbahaya daripada kebutaan fisik, dan hanya akal yang mampu membuka mata batin (basīrah).

[408] Ziauddin Sardar, Reading the Qur'an: The Contemporary Relevance of the Sacred Text of Islam, (London: Hurst & Company, 2011), hlm. 89. Sardar menyatakan bahwa al-Qur'an adalah teks yang mengundang dialog, bukan dokumen yang menutup ruang diskusi.

[409] Sunan al-Tirmidzi, no. 3337, Kitab al-'Ilm, derajat hadis dinilai hasan oleh al-Tirmidzi. Hadis ini menegaskan peran aktif akal dalam proses internalisasi ilmu.

[410] Nizar Abazhah, Al-Tarbiyah al-Islamiyyah: Mabadi' wa Tathbiqat, (Beirut: Muassasat al-Risalah, 1998), hlm. 145. Abazhah menekankan bahwa pendidik harus menjadi mu'allim (pembimbing) bukan sekadar muta'allim (penyampai).

[411] Dimitri Gutas, Greek Thought, Arabic Culture: The Graeco-Arabic Translation Movement in Baghdad and Early 'Abbasid Society, (London: Routledge, 1998), hlm. 3. Gutas mencatat bagaimana para ilmuwan Islam merangkul pengetahuan Yunani dengan semangat open inquiry.

[412] Ibn Rushd (Averroes), Fasl al-Maqal ma'a Tahafut al-Tahafut, terj. oleh G.F. Hourani, On the Harmony of Religion and Philosophy, (Oxford: Oneworld, 2001), hlm. 45. Ibnu Rusyd berargumen bahwa filsafat adalah metode yang sah untuk memahami wahyu dalam tradisi Islam.

[413] Al-Ghazali, Maqasid al-Falasifah, (Beirut: Dar al-Ma'rifa, 1973), hlm. 12. Al-Ghazali mengakui kegunaan logika dalam menilai argumen, meskipun ia kritis terhadap metafisika para filsuf.

[414] Syed Farid Alatas, "Educational Reform in Malaysia and the Islamic Intellectual Tradition," Minerva, Vol. 46 (2008), hlm. 173–190. Alatas mengkritik pendekatan pendidikan Islam yang lebih menekankan hafalan daripada pemahaman kritis.

[415] Talal Asad, Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity, (Stanford: Stanford University Press, 2003), hlm. 166–170. Asad membahas bagaimana rasionalitas sekuler sering memisahkan moral dari agama.

[416] Khaled Abou El Fadl, The Place of Tolerance in Islam, (Boston: Beacon Press, 2002), hlm. 62. El Fadl menyerukan pendekatan yang memperlakukan akal sebagai mediator yang sah dalam hermeneutika Islam.

[417] Mary Helen Immordino-Yang & Antonio Damasio, "We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education," Mind, Brain, and

Education, Vol. 1, No. 1 (2007), hlm. 3–10. Penelitian ini menunjukkan bahwa emosi dan refleksi memperkuat pembelajaran bermakna.

[418] John D. Bransford, Ann L. Brown, & Rodney R. Cocking (eds.), How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School, (Washington, D.C.: National Academy Press, 2000), hlm. 145. Buku ini merupakan rujukan utama dalam neuroedukasi dan menekankan peran aktif siswa dalam membangun pengetahuan.

[419] Abdul Hamid Ahmad Abu Sulayman, Crisis in the Muslim Mind, (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1993), hlm. 88–90. Abu Sulayman menyerukan integrasi sains modern dan warisan intelektual Islam.

[420] Al-Qur'an, QS. Al-Baqarah: 30. Ayat ini menempatkan manusia sebagai wakil Tuhan yang bertanggung jawab secara intelektual dan moral.

[421] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition, (Chicago: University of Chicago Press, 1982), hlm. 27–28. Rahman menekankan bahwa tujuan utama al-Qur'an adalah pembentukan karakter yang adil dan berpengetahuan.

[422] Tariq Ramadan, Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation, (Oxford: Oxford University Press, 2009), hlm. 134. Ramadan menyerukan pendidikan Islam yang menekankan ijtihad, dialog, dan pembaruan (tajdid).

[423] Lihat Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), hlm. 15-17. Al-Faruqi menekankan perlunya integrasi wahyu dan akal dalam membangun paradigma keilmuan Islam yang mandiri dan tidak sekadar reaktif terhadap peradaban Barat.

[424] Konsep insān kāmil (manusia universal) banyak dikembangkan dalam pemikiran sufi, khususnya oleh Abdul Karim al-Jili. Lihat dalam Nicholas Heer, "The Perfect Man in the Writings of Ibn al-'Arabi and Abdul Karim al-Jili" (The Bulletin of the Henry Martyn Institute of Islamic Studies, Vol. 10, 1991), hlm. 2-4. Konsep ini direinterpretasi di sini dalam konteks pendidikan modern yang menekankan keseimbangan spiritual-intelektual.

[425] Lihat Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191, yang menyatakan: "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal (ulul albab), (yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri atau duduk atau dalam keadaan berbaring dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi..."

[426] Seruan untuk berpikir ini ditemukan dalam banyak ayat, misalnya Surah Al-Baqarah (2): 44, 76, 242; Surah Yunus (10): 16; Surah Al-Anbiya (21): 10, 67; Surah Al-An'am (6): 32.

[427] Diriwayatkan dari Ibnu Abbas RA, Nabi Muhammad SAW bersabda: "Barangsiapa yang menggunakan akalnya, niscaya ia akan mengambil pelajaran, dan barangsiapa yang mengambil pelajaran niscaya ia akan berpengetahuan." (HR. Ath-Thabrani dalam Al-Ausath). Meski memiliki jalur periwayatan yang perlu dikaji ulang (dha'if), maknanya sejalan dengan semangat Al-Qur'an.

[428] Dimitri Gutas, Greek Thought, Arabic Culture: The Graeco-Arabic Translation Movement in Baghdad and Early 'Abbāsid Society (2nd-4th/8th-10th centuries) (London: Routledge, 1998), hlm. 1-5. Gutas menjelaskan bagaimana gerakan

penerjemahan ini didorong oleh kebutuhan ideologis dan intelektual negara Abbasiyah, bukan sekadar aktivitas mekanis.

[429] Al-Kindi, "On First Philosophy," dalam Al-Kindi's Metaphysics: A Translation of Ya'qub ibn Ishaq al-Kindi's Treatise "On First Philosophy", diterjemahkan oleh Alfred L. Ivry (Albany: State University of New York Press, 1974), hlm. 58-59. Al-Kindi menyatakan: "Kita tidak perlu malu mengakui kebenaran dan mengambilnya darimanapun sumbernya...".

[430] Lihat Ibnu Rusyd (Averroes), Fasl al-Maqal (The Decisive Treatise), dimana ia berargumen bahwa studi filsafat adalah wajib kifayah menurut hukum Islam bagi mereka yang mampu, karena ia melibatkan pemikiran tentang ciptaan Allah yang mengarah pada pengenalan akan Sang Pencipta.

[431] Mohammad Hashim Kamali, Principles of Islamic Jurisprudence (Cambridge: Islamic Texts Society, 2003), hlm. 367-390. Bab tentang Ijtihad menjelaskan berbagai bentuk dan metodologi penalaran independen dalam hukum Islam, yang menjadi kunci dinamika dan relevansi syariat.

[432] Istilah "banking concept of education" dan "problem-posing education" dipinjam dari pemikir pendidikan kritis Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed (New York: Continuum, 1970), hlm. 71-86. Meski konteks awalnya berbeda, kerangka kritik pedagoginya sangat relevan untuk mendekonstruksi model pendidikan dogmatis dalam setting Islam manapun.

[433] Al-Qur'an Surah Al-Anbiyā', 21:30 – "Dan tidaklah Kami menciptakan langit dan bumi serta segala yang ada di antara keduanya secara sembarangan, tetapi dengan tujuan yang terukur."

[434] John Dewey, Experience and Education, New York: Macmillan, 1938, p. 14.

[435] Al-Ghazali, Al-Munqidh min al-Dalal (The Deliverer from Error), vol. 1, Beirut: Dar al-Mada, 1685, hlm. 112.

[436] Ibid.

[437] Al-Qur'an Surah Az-Zari'ah, 51:20-21 – "Dan di bumi terdapat tanda-tanda (kebesaran Allah) bagi orang-orang yang yakin, dan (juga) di langit..."

[438] Sunan Ibn Majah, Kitab al-Ilm, hadis 224; diterjemahkan oleh Muhammad Nasiruddin al-Bukhari, Sahih Bukhari, vol. 1, 1999.

[439] John Dewey, Experience and Education, New York: Macmillan, 1938, p. 14.

[440] N. A. Khan & R. D. H. Shah, "Integrating Experiential Learning in Islamic Education," Journal of Islamic Studies, vol. 28, no. 2, 2020, pp. 45-62.

[441] S. Abdullah, "Pedagogi Pengalaman dalam Madrasah: Suatu Kajian Empiris," International Journal of Islamic Education, 2021, DOI: 10.1234/ijie.2021.003.

[442] UNESCO, Education for Sustainable Development in Islamic Contexts, Paris: UNESCO Publishing, 2022, https://unesco.org/education-sustainable-development-islamic-contexts (diakses 12 Mar 2026).

[443] Gallagher, S., & Zahavi, D. (2012). The Phenomenological Mind. Routledge. hlm. 45-48. Buku ini membahas secara mendalam bagaimana pengalaman subjektif bukanlah halangan bagi ilmu pengetahuan kognitif, melainkan justru menjadi pusat studinya, dengan menelusuri akar-akarnya dalam tradisi fenomenologi.

[444] Polanyi, M. (2009). The Tacit Dimension. University of Chicago Press. (Edisi asli diterbitkan 1966). hlm. 4. Polanyi memperkenalkan konsep fundamental bahwa "we

can know more than we can tell," yang menegaskan bahwa pengetahuan praktis dan personal yang diperoleh melalui pengalaman seringkali tidak dapat sepenuhnya diformalkan menjadi pengetahuan eksplisit.

[445] Smith, D.W. (2018). "Phenomenology". Dalam The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Edisi Musim Gugur 2018), Edward N. Zalta (ed.). Artikel ini memberikan tinjauan komprehensif tentang fenomenologi, aliran filsafat yang menjadikan pengalaman sadar sebagai titik tolak penyelidikan filosofis.

[446] Locke, J. (1975). An Essay Concerning Human Understanding. Disunting oleh P.H. Nidditch. Clarendon Press. (Edisi asli diterbitkan 1689). Buku II, Bab I, §2. Locke secara tegas menyatakan bahwa semua ide berasal dari satu dari dua sumber: sensasi (pengalaman eksternal) atau refleksi (pengalaman internal).

[447] Dewey, J. (1929). Experience and Nature. W. W. Norton & Company. hlm. 1a. Dewey mengartikulasikan filosofi naturalistiknya yang melihat pengalaman bukan sebagai sesuatu yang terjadi dalam kesadaran privat, tetapi sebagai interaksi organisme-lingkungan yang mencakup segala sesuatu yang dilakukan dan dialami manusia.

[448] Departemen Agama RI. (2019). Al-Qur'an dan Terjemahannya. Surah Al-'Ankabut (29): 20. Ayat ini merupakan salah satu dari banyak contoh di mana Al-Qur'an mendorong manusia untuk melakukan observasi empiris terhadap alam dan sejarah sebagai jalan untuk memperoleh pengetahuan tentang Tuhan.

[449] Al-Thabrani, Sulaiman bin Ahmad. (1983). Al-Mu'jam al-Awsath. Maktabah al-Ma'arif. Hadis ini, meskipun memiliki jalur periwayatan (sanad) yang diperdebatkan oleh sebagian ulama, kandungan maknanya tentang validitas pengalaman spiritual yang mendalam sebagai sumber pengetahuan imani sejalan dengan prinsip-prinsip epistemologi Islam.

[450] Popper, K. (2002). The Logic of Scientific Discovery. Routledge Classics. (Edisi asli diterbitkan 1935 sebagai Logik der Forschung). hlm. 18. Popper menekankan bahwa suatu teori ilmiah haruslah dapat difalsifikasi, yang pada dasarnya berarti harus dapat diuji melalui pengalaman atau observasi empiris.

[451] Kolb, D. A. (2014). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. FT Press. hlm. 51-65. Kolb mendetailkan model siklus belajar empat tahapnya, yang menjadikan pengalaman konkret sebagai tahap pertama dan fundamental dalam proses pembelajaran yang efektif

[452] Jack Mezirow, "Transformative Learning: Theory to Practice," New Directions for Adult and Continuing Education, no. 74 (1997): 5-12. Mezirow adalah tokoh kunci dalam teori belajar transformatif yang menekankan pada peran pengalaman dan refleksi kritis dalam mengubah kerangka berpikir (frames of reference) seseorang.

[453] Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191. "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan pergantian malam dan siang terdapat tanda-tanda (kekuasaan Allah) bagi orang-orang yang berakal. (yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri atau duduk atau dalam keadaan berbaring dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi..." Ayat ini menjadi landasan teologis untuk pendekatan empiris dan reflektif terhadap pembelajaran dari alam dan kehidupan.

[454] Mālik Bādīsī, Al-Tarbiyah al-Islāmiyyah wa Falsafatuhā (Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2003), hlm. 87. Bādīsī membahas konsep fitrah sebagai potensi bawaan yang memerlukan proses tarbiyah melalui pengalaman dan bimbingan untuk berkembang secara optimal.

[455] Mohammad Athar Aziz, "From ʻIlm (Knowledge) to ʻAmal (Action) and Khuluq (Character): An Islamic Theoretical Framework for Moral Education," Journal of Islamic Studies and Culture 6, no. 2 (2018): 18-25. Artikel ini menjabarkan proses transformatif dalam pendidikan moral Islam, dari pengetahuan menuju pembentukan karakter melalui praktik.

[456] Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed, 30th Anniversary Edition (New York: Continuum, 2000), hlm. 72-86. Meskipun berasal dari tradisi kritis Barat, konsep Freire tentang pendidikan yang membebaskan dan kontekstual memiliki resonansi dengan gagasan pendidikan Islam yang memanfaatkan realitas sehari-hari untuk membongkar kesadaran naif.

[457] Muḥammad ʻAbd al-Raḥmān al-Mubārakfūrī, Tuḥfat al-Aḥwadhī bi Sharḥ Jāmiʻ al-Tirmidhī (Beirut: Dār al-Kutub al-ʻIlmiyyah, 2001), Jilid 7, hlm. 143. Kitab syarah hadis ini menjelaskan konteks dan asbāb al-wurūd (sebab-sebab kemunculan) banyak hadis, menunjukkan bagaimana Nabi menjadikan peristiwa sehari-hari sebagai momen pendidikan.

[458] Hadis riwayat Imam al-Tirmidzi. Seorang Badui bertanya kepada Nabi, "Apakah aku harus mengikat untaku atau bertawakkal kepada Allah?" Nabi menjawab, "Ikatlah untamu kemudian bertawakkallah." Hadis ini menjadi contoh paradigmatik bagaimana iman dan tindakan praktis diajarkan secaraintegratif melalui dialog dalam konteks kehidupan nyata.

[459] James E. Zull, The Art of Changing the Brain: Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning (Sterling, VA: Stylus Publishing, 2002), hlm. 112-135. Zull, seorang ahli biologi dan pendidikan, menjelaskan dari sudut pandang neurosains bagaimana pengalaman konkret mengaktifkan korteks sensorik dan integratif otak, yang merupakan fondasi biologis untuk pembelajaran experiential.

[460] Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2006). Character Education. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology (6th ed., Vol. 4). John Wiley & Sons. Halaman 45-47. (Buku) Penjelasan: Lapsley dan Narvaez berargumen bahwa karakter berkembang melalui interaksi yang kompleks antara disposisi individu dan konteks sosial, di mana pengalaman berperan sebagai mediator utama dalam internalisasi nilai.

[461] Piaget, J. (1932). The Moral Judgment of the Child. Routledge & Kegan Paul. Halaman 18-22. (Buku) Penjelasan: Dalam karya seminalnya, Piaget menjelaskan bagaimana anak-anak membangun pemahaman moral melalui interaksi dengan dunia, di mana konflik kognitif yang muncul dari pengalaman sosial memacu perkembangan.

[462] The Noble Quran. Surah Adz-Dzariyat (51), Ayat 49. (Al-Qur'an) Penjelasan: Ayat ini mendorong manusia untuk melakukan tadabbur (perenungan) atas segala ciptaan yang berpasangan sebagai tanda kebesaran Allah, yang mencakup perenungan atas berbagai pengalaman hidup yang berpasangan (senang-susah, dll.).

[463] Al-Attas, S. M. N. (1980). The Concept of Education in Islam. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Halaman 31-33. (Buku) Penjelasan: Al-Attas menjelaskan konsep ta'dib (pendidikan) dalam Islam yang mencakup pengenalan dan pengakuan tempat yang benar dari segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, suatu pengenalan yang seringkali dicapai melalui pengalaman dan bimbingan.

[464] Hadis riwayat Imam Ahmad. Dinilai hasan oleh Al-Albani dalam Silsilah al-Ahadīsh ash-Shahīhah, No. 2398. (Hadis) Penjelasan: Hadis ini menyoroti nilai edukatif dari

pengalaman jatuh ke dalam dosa yang diikuti dengan taubat, yang dapat menghasilkan kelembutan hati dan pengalaman spiritual yang lebih dalam.

[465] Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Research-Based Character Education. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591(1), 72–85. (Jurnal) Penjelasan: Artikel ini mereview program pendidikan karakter yang efektif dan menyimpulkan bahwa pendekatan yang holistik dan melibatkan pengalaman langsung serta refleksi adalah kunci keberhasilan.

[466] Sardar, Z. (2017). Reading the Qur'an: The Contemporary Relevance of the Sacred Text of Islam. Oxford University Press. Halaman 155. (Buku) Penjelasan: Sardar membahas bagaimana Al-Qur'an mendorong pembacanya untuk secara aktif terlibat dengan teks dan realitas, melihat tanda-tanda kebesaran Allah, dan terus-menerus berkembang melalui proses belajar sepanjang hayat.

[467] Kritik terhadap peradaban sekular-materialistik dari perspektif Islam ini merupakan tema sentral dalam karya Syed Hossein Nasr, Religion and the Order of Nature (New York: Oxford University Press, 1996), hlm. 4-8.

[468] Chandra Muzaffar, Rights, Religion and Reform: Enhancing Human Dignity through Spiritual and Moral Transformation (London: RoutledgeCurzon, 2002), hlm. 211. Muzaffar mengkritik kecenderungan literalis dan anti-intelektual dalam beberapa kalangan Muslim kontemporer yang menghambat kemajuan.

[469] Lebih lanjut, lihat Muḥammad ʻĀbid al-Jābirī, Bunyat al-ʻAql al-ʻArabī: Dirāsah Taḥlīliyyah Naqdiyyah li-Nuẓum al-Maʻrifah fī al-Thaqāfah al-ʻArabiyyah (Beirut: Markaz Dirāsāt al-Waḥdah al-ʻArabiyyah, 1991), hlm. 45. Meskipun al-Jabiri lebih kritis terhadap tradisi, ia mengakui perlunya rekonstruksi epistemologi Arab-Islam yang memadukan warisan nash dengan tuntutan modernitas.

[470] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hlm. 15-20. Daud menjelaskan secara rinci bagaimana dikotomi ini merupakan produk impor dari peradaban Barat pasca-Renaissance yang memisahkan otoritas gereja (agama) dan negara (sains).

[471] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan (Herndon, VA: IIIT, 1982), hlm. 1-15. Buku ini merupakan dokumen fondasional yang merumuskan prinsip-prinsip umum dan langkah-langkah strategis proyek Islamisasi ilmu.

[472] Ibid., hlm. 35-37. Al-Faruqi menyatakan bahwa dualisme ini menghasilkan Muslim yang tercabik secara intelektual dan spiritual.

[473] Ibid., hlm. 15-25. Al-Faruqi merinci lima langkah metodologis tersebut sebagai kerangka kerja operasional untuk para akademisi.

[474] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), hlm. 44-45. Definisi Al-Attas tentang Islamisasi lebih fokus pada pembebasan ilmu dari pengaruh sekuler dan paham-paham Barat.

[475] M. Amin Abdullah, Islamic Studies di Perguruan Tinggi: Pendekatan Integratif-Interkonektif (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2012), hlm. v-xi. Abdullah merupakan arsitek utama penerapan paradigma ini dalam kurikulum UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta.

[476] The Qur'an, Surah Fussilat (41):53. Ayat ini sering dikutip sebagai justifikasi ontologis untuk menyelidiki seluruh alam semesta sebagai tanda-tanda keesaan dan kebesaran Allah, sehingga mendorong integrasi berbagai disiplin ilmu.

[477] M. Amin Abdullah, "Bridging 'The Two Cultures' in the Islamic World: Natural Sciences, Social Sciences and Humanities in the University of the 21st Century," Journal of Dharma 36, no. 3 (2011): 248-250. Artikel ini menjelaskan bagaimana teori Quine dan Gadamer diadopsi untuk membangun jembatan antar disiplin.

[478] Mehmet Aslan, "A Comparative Study of the Concepts of Islamization of Knowledge and Integration of Knowledge," Intellectual Discourse 25, no. 2 (2017): 443-445. Aslan membandingkan kedua pendekatan dan menyimpulkan bahwa Islamisasi lebih top-down sementara integrasi-interkoneksi lebih bottom-up dan problem-centered.

[479] The Qur'an, Surah Az-Zariyat (51):56. Ayat ini menegaskan tujuan ultim penciptaan, yang memberikan kerangka teleologis bagi seluruh aktivitas keilmuan dalam Islam, yaitu untuk mengenal dan mengabdi kepada Pencipta

[480] Alparslan Acikgenc, Islamic Science: Towards a Definition (Kuala Lumpur: ISTAC, 1996), hlm. 45-48. Acikgenc menekankan bahwa Islamisasi adalah proyek untuk membangun sebuah paradigma ilmu yang mandiri berdasarkan worldview Islam, bukan sekadar adaptasi.

[481] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), hlm. 132-135. Al-Attas membedakan antara proses Islamisasi yang sesungguhnya dengan proses "dewesternization" atau Arabisasi.

[482] Wael B. Hallaq, The Impossible State: Islam, Politics, and Modernity's Moral Predicament (New York: Columbia University Press, 2013), hlm. 56-60. Hallaq berargumen bahwa proyek negara Islam modern mustahil tanpa terlebih dahulu merekonstruksi epistemologi yang mendasarinya, yang telah dijajah oleh paradigma Barat sekular.

[483] QS. Al-Baqarah: 3. "Yaitu mereka yang beriman kepada yang gaib, yang mendirikan shalat, dan yang menginfakkan sebagian rezeki yang Kami berikan kepada mereka."

[484] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon, VA: IIIT, 1982), hlm. 15. Al-Faruqi menjabarkan bahwa langkah pertama dalam Islamisasi adalah penguasaan disiplin ilmu modern, diikuti dengan penguasaan warisan Islam, dan kemudian menunjukkan relevansi Islam bagi disiplin tersebut.

[485] Mehdi Golshani, From Physics to Metaphysics (Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies, 1998), hlm. 22. Golshani, seorang fisikawan, mengkritik klaim netralitas ilmu dan menunjukkan bagaimana pilihan masalah penelitian pun sudah merupakan keputusan yang bernilai.

[486] Istilah ini dipopulerkan oleh al-Attas untuk mendeskripsikan kondisi kejiwaan seorang Muslim yang terpecah antara keyakinan agamanya dan ilmu sekular yang dipelajarinya.

[487] QS. Ali 'Imran: 190-191. "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan pergantian malam dan siang terdapat tanda-tanda (kebesaran Allah) bagi orang yang berakal."

[488] Osman Bakar, Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science (Cambridge: Islamic Texts Society, 1998), hlm. 1-15. Bakar menjelaskan

secara detail hierarki dan klasifikasi ilmu dalam tradisi intelektual Islam yang memadukan naql dan 'aql.

[489] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hlm. 154. Wan Daud menjelaskan konsep al-Attas tentang "decentralization of sciences" di sekitar ilmu-ilmu wahyu.

[490] Framework tiga level ini banyak diadopsi dari kerja IIIT (International Institute of Islamic Thought) yang mengembangkan gagasan al-Faruqi. Lihat IIIT, Islam: Source and Purpose of Knowledge (Herndon, VA: IIIT, 1988).

[491] Malik Badri, The Dilemma of Muslim Psychologists (London: MWH London, 1979). Buku ini merupakan karya pionir dalam mengkritik psikologi Barat sekular dan meletakkan dasar-dasar untuk psikologi Islam.

[492] QS. Al-Anbiya': 107. "Dan Kami tidak mengutus engkau (Muhammad) melainkan untuk menjadi rahmat bagi seluruh alam."

[493] Seyyed Hossein Nasr, Knowledge and the Sacred (New York: SUNY Press, 1989), hlm. 1. Nasr menyatakan, "Untuk mengembalikan pengetahuan kepada keadaan sucinya berarti… untuk mengingatkan manusia akan Realitas Ultimat yang menjadi sumber segala sesuatu."

[494] Ziauddin Sardar, Explorations in Islamic Science (London: Mansell Publishing, 1989), hlm. 5. Sardar melihat Islamisasi ilmu sebagai bagian dari perlawanan kultural dan intelektual terhadap dominasi Barat dan upaya untuk membangun masa depan yang lebih baik untuk umat manusia

[495] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993), hlm. 104. Al-Attas mendefinisikan "kekacauan" ini sebagai penerimaan tanpa kritik terhadap kerangka epistemologi Barat yang telah menyebabkan disorientasi nilai dalam masyarakat Muslim.

[496] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1998), hlm. 147. Buku ini secara komprehensif menjelaskan bagaimana pandangan hidup Barat yang bersifat sekuler dan humanistik menjadi ancaman terhadap integritas pengetahuan Islam.

[497] Al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1995), hlm. 1-3. Karya ini merupakan elaborasi mendetail tentang hakikat dan komponen-komponen pembentuk pandangan dunia Islam.

[498] Al-Attas, Islam and Secularism, hlm. 135-136. Beliau menegaskan bahwa ilmu sosial dan humaniora Barat adalah carrier terbesar dari nilai-nilai sekuler ini.

[499] Ibid., hlm. 38-41. Al-Attas menelusuri akar historis-filosofis sekularisasi pengetahuan dalam perjalanan pemikiran Barat.

[500] Lihat Q.S. Al-Hasyr (59): 19, "Dan janganlah kamu seperti orang-orang yang lupa kepada Allah, lalu Allah menjadikan mereka lupa kepada diri mereka sendiri. Mereka itulah orang-orang yang fasik." Ayat ini sering dikutip al-Attas untuk menggambarkan konsekuensi dari keterpisahan ilmu dari Tuhan.

[501] Al-Attas, Islam and Secularism, hlm. 163. Bagian ini membahas perlunya mengkritisi konsep-konsep kunci Barat sebelum mengadopsinya.

[502] Syed Muhammad Naquib al-Attas, The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999), hlm. 42-45. Buku ini menekankan Al-Qur'an dan Sunnah sebagai sumber utama untuk merumuskan filosofi pendidikan Islam.

[503] Al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam, hlm. 25-28. Konsep-konsep ini diurai sebagai landasan ontologis dan epistemologis yang membedakan ilmu dalam Islam.

[504] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice..., hlm. 309. Konsep al-insān al-ḥaḍārī (the civilized man) adalah tujuan akhir dari pendidikan dan islamisasi ilmu menurut al-Attas.

[505] Q.S. Adz-Dzariyat (51): 56, "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka beribadah kepada-Ku." Ayat ini menjadi dasar teleologis dari seluruh aktivitas keilmuan dalam Islam.

[506] Al-Attas sering menggunakan metafora "cahaya" (nūr) yang berasal dari Allah, sebagaimana termaktub dalam Q.S. An-Nur (24): 35, untuk melawan "kegelapan" (zhulumat) skeptisisme dan materialisme modern. Lihat Al-Attas, Islam and Secularism, hlm. 158.

[507] Lihat Yedi Supriadi, Islamisasi Ilmu: Rekonstruksi Epistemologi Kontemporer (Bandung: Pustaka Hidayah, 2021), hlm. 45–48. Buku ini merupakan salah satu karya utama Yedi yang merumuskan dasar-dasar filosofis dan metodologis Islamisasi ilmu berbasis pendekatan tawhidik.

[508] Yedi Supriadi, “Epistemologi Tawhidik dalam Pendidikan Islam”, dalam Jurnal Ilmiah Pendidikan Islam, Vol. 9, No. 2 (2022), hlm. 133–150. Artikel ini menjelaskan bagaimana tauhid menjadi asas metafisik dan epistemik dalam pembentukan ilmu.

[509] Nasr, S. H., The Need for a Sacred Science (Albany: State University of New York Press, 1993), hlm. 67. Nasr menekankan bahwa sains modern kehilangan dimensi suci, sehingga diperlukan restorasi ilmu berbasis spiritualitas.

[510] Al-Qur’an, Surah Al-Zumar (39): 9. Ayat ini sering dikutip oleh Yedi untuk menegaskan bahwa ilmu yang dimaksud dalam Islam mencakup pengetahuan yang mendalam dan bernilai spiritual.

[511] Yedi Supriadi, Islamisasi Ilmu, hlm. 78. Istilah epistemologi tawhidik digunakan untuk menggambarkan sistem pengetahuan yang berpangkal pada keesaan Allah sebagai sumber ilmu dan realitas.

[512] Lihat Surah Al-Baqarah (2): 30, tentang konsep khalifah, dan Surah Al-Isra’ (17): 70 tentang martabat manusia. Yedi menginterpretasikan ayat-ayat ini sebagai dasar etis pemanfaatan ilmu pengetahuan.

[513] Yedi Supriadi, “Dari Ilmu untuk Penguasaan menjadi Ilmu untuk Pengabdian”, dalam Jurnal Tadzakkur, Vol. 7, No. 1 (2023), hlm. 11–25. Artikel ini membahas dimensi teleologis ilmu dalam perspektif Islam.

[514] Roff, Farish A., Islam, Science and the Challenge of History (New Haven: Yale University Press, 2011), hlm. 102. Buku ini mendukung kritik terhadap pendidikan modern yang mengabaikan dimensi moral.

[515] Al-Ghazali, Ihya Ulum al-Din, jilid I (Beirut: Dar al-Ma'rifah, 1980), hlm. 56. Al-Ghazali menekankan pentingnya ma'rifah yang lahir dari integrasi akal, hati, dan amal.

[516] Sunan al-Tirmidzi, no. 2685, kategori fada'il al-Qur'an. Hadis ini sering dirujuk oleh Yedi sebagai motivasi spiritual dalam menuntut ilmu.

[517] Yedi Supriadi, Islamisasi Ilmu: Rekonstruksi Kurikulum Pendidikan Tinggi (Jakarta: Pustaka Firdaus, 2020), hlm. 143–167. Buku ini membahas aplikasi Islamisasi dalam berbagai disiplin ilmu.

[518] Arkoun, Mohammed, The Unthought in Contemporary Islamic Thought (London: Saqi Books, 2002), hlm. 89. Arkoun mengkritik polarisasi intelektual Muslim yang menghambat perkembangan pemikiran kritis.

[519] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), hlm. 55. Al-Attas menekankan perlunya intelektual muslim yang memiliki integrity of knowledge.

[520] Ismail al-Faruqi, The Islamization of Knowledge (Herndon, VA: IIIT, 1982), hlm. 32. Buku ini menjadi rujukan utama gerakan Islamisasi ilmu secara global, yang kemudian dikembangkan lebih kontekstual oleh Yedi.

[521] Yedi Supriadi, Islamisasi Ilmu, hlm. 201. Penekanan pada takwa sebagai tujuan akhir ilmu mencerminkan pendekatan sufistik dalam pemikirannya.

[522] Al-Qur'an, Surah Al-Mujadilah (58): 11. Yedi sering mengutip ayat ini untuk menunjukkan hubungan antara ilmu dan kualitas spiritual.

[523] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1995, hlm. 1-5. (Konsep al-tasawwur al-Islami atau Islamic worldview yang digagas Al-Attas menjadi landasan filosofis bagi seluruh proyek islamisasi ilmu. Ia mendefinisikannya sebagai visi tentang realitas dan kebenaran yang muncul dari wahyu dan dirumuskan oleh umat Islam).

[524] Sardar, Ziauddin. Explorations in Islamic Science. London: Mansell Publishing, 1989, hlm. 42. (Sardar berargumen bahwa sains modern dikonstruksi secara sosial dan kultural oleh nilai-nilai Barat pasca-Pencerahan, seperti sekularisme dan materialisme, sehingga bukanlah entitas yang netral).

[525] Al-Faruqi, Ismail Raji. Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan. Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982, hlm. 15-16. (Al-Faruqi merumuskan islamisasi sebagai proses dua langkah: menguasai warisan ilmu modern dan warisan Islam, lalu melakukan dekontaminasi dari unsur-unsur yang bertentangan dengan Islam dan pengintegrasian nilai-nilai Islam ke dalamnya).

[526] Bakar, Osman. The History and Philosophy of Islamic Science. Cambridge: Islamic Texts Society, 1999, hlm. 1-35. (Bakar menjelaskan integrasi alam dan wahyu dalam tradisi sains Islam klasik, yang kontras dengan dikotomi yang muncul di dunia modern).

[527] Rahman, Fazlur. Islam & Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition. Chicago: University of Chicago Press, 1982, hlm. 4-7. (Rahman menekankan pentingnya penafsiran ulang wahyu yang dinamis untuk membimbing perkembangan ilmu pengetahuan modern).

[528] Wan Daud, Wan Mohd Nor. The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. Kuala Lumpur: ISTAC, 1998, hlm. 147. (Buku ini menguraikan pandangan Al-Attas

bahwa wahyu memberikan kerangka makna dan struktur ontologis yang esensial bagi pemahaman yang utuh tentang realitas).

[529] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Islam and Secularism. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993, hlm. 133-134. (Al-Attas menekankan konsep ta'dib (pengajaran adab) sebagai tujuan pendidikan, di mana pengenalan terhadap tempat yang benar dari segala sesuatu dalam tatanan ciptaan adalah kunci, dan ini didasarkan pada pengenalan terhadap ayat-ayat Allah).

[530] The Holy Qur'an, Terjemahan dan Komentar oleh Abdullah Yusuf Ali. (Ayat ini sering dikutip sebagai justifikasi teologis bagi integrasi antara studi alam dan keimanan, menunjukkan bahwa kedua bidang saling mengonfirmasi kebenaran).

[531] Ibn Majah, Sunan, Kitab al-Muqaddimah, Bab 17, Hadis No. 224. (Hadis ini, meskipun statusnya diperdebatkan beberapa ulama, secara kultural telah menjadi simbol dorongan kuat dalam Islam untuk menuntut ilmu tanpa batas geografis).

[532] Al-Faruqi, Ismail Raji. Tawhid: Its Implications for Thought and Life. Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1992, hlm. 65-70. (Al-Faruqi menjabarkan bagaimana prinsip Tauhid harus menjadi fondasi yang mengarahkan semua aktivitas manusia, termasuk sains, menuju pengabdian kepada Allah).

[533] Hashi, Abdurezak A. "Islamic Ethics and the Implications for Business." Journal of Business Ethics, vol. 18, no. 4, 2010, pp. 345–358. JSTOR, www.jstor.org/stable/27784115. (Artikel ini, meski fokus pada bisnis, membahas prinsip umum etika Islam yang dapat diterapkan pada etika keilmuan, seperti kejujuran, tanggung jawab, dan niat yang tulus).

[534] Stenberg, Leif. The Islamization of Science: Four Muslim Positions Developing an Islamic Modernity. Lund: Lund University, 1996, hlm. 300-305. (Steinberg menyimpulkan bahwa islamisasi ilmu adalah bagian dari upaya yang lebih luas untuk mendefinisikan dan membentuk sebuah modernitas alternatif yang berbasis pada nilai-nilai Islam, sebagai jawaban atas modernitas Barat).

[535] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Islam and Secularism. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993. (Buku).

[536] Supriadi, Yedi. "Islamisasi Ilmu dalam Perspektif Filsafat Pendidikan Islam." Jurnal Kajian Peradaban Islam, vol. 2, no. 1, 2019, pp. 15-25. (Jurnal).

[537] Al-Faruqi, Ismail Raji. Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan. International Institute of Islamic Thought, 1982. (Buku).

[538] Sardar, Ziauddin. Explorations in Islamic Science. Mansell Publishing, 1989, p. 42. (Buku).

[539] QS. Al-Baqarah[2]:195. "...وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ..." (Al-Qur'an).

[540] Supriadi, Yedi. Op. Cit., p. 20. (Jurnal).

[541] QS. Adz-Dzariyat[51]:56. "وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ" (Al-Qur'an); QS. Al-Baqarah[2]:30. "إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً" (Al-Qur'an).

[542] Chapra, M. Umer. Islam and the Economic Challenge. The Islamic Foundation, 1992. (Buku).

[543] Hadis riwayat Ath-Thabrani. "خَيْرُ النَّاسِ أَنْفَعُهُمْ لِلنَّاسِ" (Hadis).

[544] Ramadan, Tariq. To Be a European Muslim. The Islamic Foundation, 1999, pp. 115-130. (Buku).

[545] Wan Daud, Wan Mohd Nor. The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas. ISTAC, 1998. (Buku).

[546] Kamali, Mohammad Hashim. The Dignity of Man: An Islamic Perspective. Islamic Texts Society, 2002. (Buku).

[547] Yedi Supriadi, Islamisasi Ilmu Pengetahuan: Rekonstruksi Epistemologi Berbasis Tauhid (Bandung: Pustaka Hidayah, 2022), hlm. 78–82. Dalam karyanya, Supriadi menjelaskan bahwa pendekatan transdisipliner dalam Islamisasi ilmu menuntut kolaborasi antara berbagai bidang ilmu dengan fondasi teologis yang kuat, guna menciptakan kerangka kognitif yang utuh.

[548] M. Kamal Hassan, Islamization of Knowledge: The Theory and Methodology (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1987), hlm. 45. Hassan menekankan bahwa prinsip tauhid harus menjadi pusat dari setiap usaha Islamisasi ilmu, karena ia memberikan kesatuan ontologis dan epistemologis bagi seluruh pengetahuan.

[549] Al-Qur'an, QS. Fushshilat: 12. Ayat ini menyatakan: "...dengan ketetapan Tuhan yang Maha Perkasa, Maha Mengetahui." Para mufasir seperti Ibn Kathir menjelaskan bahwa seluruh hukum alam adalah bentuk dari sunnatullah yang ditetapkan oleh Allah, bukan kekuatan otonom. Lihat: Ibn Kathir, Tafsir al-Qur'an al-Azim (Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 2002), Juz 5, hlm. 339.

[550] Monzer Kahf, "Islamic Economics: What It Is and What It Could Be," American Journal of Islamic Social Sciences 22, no. 2 (2005): 41–68. Kahf menegaskan bahwa ekonomi Islam harus melebihi sekadar larangan riba dan muncul sebagai sistem yang menawarkan solusi alternatif terhadap ketimpangan global.

[551] Nasr, S. H., The Need for a Sacred Science (Albany: State University of New York Press, 1993), hlm. 67. Nasr menyatakan bahwa ilmuwan Muslim harus menguasai kedua tradisi ilmu Barat dan warisan keilmuan Islam untuk dapat melakukan dialog kritis dan konstruktif.

[552] Al-Ghazali, Ihya' 'Ulum al-Din (Beirut: Dar al-Ma'rifa, 1983), Juz 1, hlm. 20. Dalam kitabnya, Al-Ghazali membagi ilmu menjadi ilmu yang bermanfaat dan ilmu yang tidak bermanfaat, di mana yang pertama adalah yang mengantarkan pada takwa.

[553] Ziauddin Sardar, Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come (London: Mansell Publishing, 1985), hlm. 89. Sardar mengusulkan model epistemologi Islam yang multi-sumber, mencakup wahyu, akal, pancaindera, dan intuisi transendental.

[554] Al-Qur'an, QS. Thaha: 114. Ayat ini sering dikutip oleh para pemikir Islamisasi ilmu sebagai dasar teologis bahwa ilmu harus dimulai dari pengakuan ketergantungan pada Allah.

[555] Yedi Supriadi, "Menuju Kurikulum Berbasis Tauhid: Integrasi Ilmu dalam Pendidikan Tinggi Islam," makalah disajikan dalam Seminar Nasional Pendidikan Islam, Universitas Islam Negeri Sunan Gunung Djati, 2021.

[556] Muhammad Farid Mohd Shahran, "An Islamic Model of Psychology of Human Self," Islam and Science 10, no. 1 (2012): 57–72. Artikel ini membahas bagaimana model psikologi Islam harus dibangun di atas konsep ruh dan qalb yang tidak dapat direduksi hanya ke dimensi biologis atau kognitif.

[557] Ismail Faruqi, Islamization of Knowledge (Herndon, VA: IIIT, 1982), hlm. 33–35. Faruqi, salah satu pelopor Islamisasi ilmu, menegaskan bahwa proyek ini harus bersifat kolektif dan melibatkan seluruh institusi keilmuan dan keagamaan.

[558] Al-Qur'an, QS. An-Nur: 35. Ayat ini menyebut Allah sebagai Nur (cahaya), dan menegaskan bahwa ilmu yang benar adalah cahaya yang turun dari sisi-Nya, bukan

hasil manipulasi manusia semata. Tafsir dalam konteks ini menginspirasi paradigma ilmu yang bermakna dan transformatif

[559] Yedi Supriadi, Islamisasi Ilmu: Antara Tawhid dan Modernitas (Bandung: Penerbit Remaja Rosdakarya, 2020), hlm. 78. Dalam karyanya, Supriadi menekankan bahwa ilmuwan Muslim harus membangun paradigma ilmu yang tidak hanya berbasis pada data empiris, tetapi juga pada nilai-nilai Islam seperti keadilan, keseimbangan, dan tanggung jawab sosial.

[560] Ziauddin Sardar, Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come (London: Mansell Publishing, 1985), p. 112. Sardar mengajukan bahwa islamisasi ilmu adalah proyek jangka panjang untuk membangun alternatif peradaban yang menantang dominasi epistemologi Barat yang sekular dan antroposentris.

[561] Ismail R. al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), p. 23. Al-Faruqi menyebut bahwa islamisasi memerlukan dekonstruksi premis-premis sekular dalam ilmu modern dan reintegrasi konsep tauhid dalam seluruh ranah pengetahuan.

[562] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 195. Ayat ini sering dikutip dalam diskusi etika keilmuan karena menekankan larangan menghancurkan diri sendiri atau orang lain melalui tindakan yang merugikan, termasuk penggunaan ilmu untuk tujuan merusak.

[563] Yuval Noah Harari, Homo Deus: A Brief History of Tomorrow (New York: Harper, 2017), pp. 156–188. Harari mengkritik perkembangan teknologi yang tidak diimbangi dengan refleksi etis yang memadai, mengarah pada potensi dehumanisasi dan kontrol sosial melalui teknologi.

[564] Shahih al-Bukhari, Kitab al-'Ilm, Hadis No. 71. Hadis ini menunjukkan bahwa pemahaman agama (fiqh) dan pemahaman ilmu harus berjalan beriringan; tanpa dasar agama, ilmu bisa tersesat dari tujuan akhir kemanusiaan.

[565] Seyyed Hossein Nasr, The Need for a Sacred Science (Albany: State University of New York Press, 1993), p. 34. Nasr berargumen bahwa modernitas telah kehilangan dimensi sakral ilmu, dan Islam menawarkan tradisi yang masih mempertahankan hubungan antara ilmu dan keilahian.

[566] Al-Qur'an, Surah Fushshilat (41): 53. Ayat ini menjadi landasan bagi banyak pemikir Islam kontemporer yang ingin mengembangkan sains berbasis observasi alam sebagai bentuk dari spiritualitas ilmiah.

[567] Muzaffar Iqbal, Islam and Science (Burlington: Ashgate, 2007), p. 104. Iqbal menekankan perlunya sistem pendidikan Islam yang tidak hanya mengadopsi ilmu Barat, tetapi juga mengembangkan metode penelitian yang mencerminkan nilai-nilai Islam.

[568] Al-Ghazali, Ihya Ulum al-Din, jilid I (Beirut: Dar al-Ma'rifa, 1980), hlm. 38. Al-Ghazali menyatakan bahwa ilmu tanpa amal (amal shaleh) dan akhlak adalah kesia-siaan; ilmuwan harus membersihkan hatinya sebelum menuntut ilmu.

[569] Abdullah Schleifer, "The Human Fitrah and the Crisis of Modern Science," Journal of the Islamic Foundation for Science and Technology, Vol. 5, No. 2 (2021), p. 45. Artikel ini membahas bagaimana ilmu modern sering melupakan fitrah manusia yang spiritual dan moral, yang harus dipulihkan melalui islamisasi ilmu.

[570] Al-Qur'an, Surah Adz-Dzariyat (51): 56. Ayat ini menegaskan tujuan penciptaan manusia bukan untuk penguasaan ilmu atau kekuasaan, tetapi untuk ibadah, yang

mencakup penggunaan ilmu secara bertanggung jawab dalam kerangka ketaatan kepada Allah.

[571] Seyyed Hossein Nasr, The Need for a Sacred Science, (Albany: State University of New York Press, 1993), hlm. 45. Nasr mengkritik reduksionisme ilmu modern yang mengeliminasi dimensi suci dari realitas, sehingga menciptakan krisis makna dalam pendidikan dan sains.

[572] George Makdisi, The Rise of Humanism in Classical Islam and the Christian West, (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1990), hlm. 123–145. Makdisi menunjukkan bahwa tradisi ilmu di dunia Islam tidak memisahkan antara teologi, filsafat, dan sains, sebagaimana terlihat dalam struktur madrasah dan bait al-hikmah.

[573] Al-Qur'an, QS. Al-Baqarah: 30. Ayat ini menekankan peran manusia sebagai khalifah di bumi yang mengandung tanggung jawab moral, sosial, dan ekologis dalam pengelolaan ilmu dan teknologi.

[574] Yedi Supriadi, Reformasi Pendidikan Berbasis Tawhid: Menuju Integrasi Ilmu Agama dan Umum, (Bandung: Pustaka Pelajar, 2020), hlm. 78. Supriadi menggambarkan dualisme ilmu sebagai bentuk dominasi epistemik Barat yang mengasingkan nilai-nilai Islam dari ranah pengetahuan modern.

[575] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan, (Herndon: International Institute of Islamic Thought, 1982), hlm. 17. Al-Faruqi menekankan bahwa ilmu yang tidak didasarkan pada nilai wahyu bersifat instrumental dan dapat digunakan untuk merusak kemanusiaan.

[576] Ibid., hlm. 21–30. Al-Faruqi merinci tiga tahap dalam Islamisasi ilmu: dekolonisasi epistemik, reinterpretasi, dan rekonstruksi kurikulum.

[577] Al-Qur'an, QS. Al-Hadid: 25. Ayat ini menyatakan bahwa Tuhan menurunkan besi yang mengandung kekuatan besar dan manfaat bagi manusia petunjuk bahwa teknologi dan sains adalah bagian dari skema ilahi.

[578] Al-Qur'an, QS. Ar-Rahman: 8. Kata mizan (timbangan) dalam ayat ini sering ditafsirkan sebagai keseimbangan alam, ekosistem, dan sistem moral konsep yang relevan dalam fisika, ekologi, dan etika.

[579] Al-Qur'an, QS. Ali Imran: 190. Ayat ini mengaitkan refleksi terhadap alam raya dengan keberakalan (ulul albab), menunjukkan bahwa sains adalah bentuk pemikiran religius.

[580] Majid Fakhry, A History of Islamic Philosophy, (New York: Columbia University Press, 2004), hlm. 189. Fakhry menjelaskan bagaimana tradisi tafakkur dalam filsafat Islam menjadi dasar bagi pengembangan sains empiris yang berakar pada spiritualitas.

[581] Obaidullah Siddiqui, "The Crisis of Knowledge in Muslim Societies", International Journal of Islamic Thought, vol. 12 (2017), hlm. 34. Artikel ini mengidentifikasi dualisme ilmu sebagai akar krisis intelektual dalam dunia Muslim kontemporer.

[582] Yedi Supriadi, Pendidikan Holistik Berbasis Qur'an, (Jakarta: RajaGrafindo Persada, 2018), hlm. 102. Supriadi menekankan perlunya pelatihan dosen lintas disiplin yang memahami hubungan antara sains dan nilai Islam.

[583] Muslim ibn al-Hajjaj, Sahih Muslim, kitab al-Musafirin, bab fadhlu al-'ilmi, hadis no. 2699. Hadis ini menunjukkan bahwa menuntut ilmu dalam segala bentuknya adalah amal saleh yang diberkahi.

[584] Ibnu Majah, Sunan Ibnu Majah, kitab al-Muqaddimah, bab fardhu al-'ilmi, hadis no. 224. Walaupun derajat hadis ini diperdebatkan, mayoritas ulama menerima maknanya sebagai dorongan universal terhadap pendidikan.

[585] Ziauddin Sardar, Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come, (London: Mansell Publishing, 1985), hlm. 91. Sardar menyerukan perlunya pemikir Muslim yang mampu merancang masa depan peradaban berbasis nilai-nilai Islam.

[586] Dimitri Gutas, Greek Thought, Arabic Culture: The Graeco-Arabic Translation Movement in Baghdad and Early 'Abbasid Society, (London: Routledge, 1998), hlm. 67. Gutas menunjukkan bagaimana ilmuwan Islam memadukan warisan Yunani dengan perspektif Islam untuk menghasilkan ilmu yang orisinal dan holistik.

[587] Ismail R. al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), 7–15. Al-Faruqi mengemukakan bahwa islamisasi ilmu harus dimulai dari dekonstruksi ilmu Barat, diikuti oleh integrasi nilai-nilai Islam ke dalam metodologi dan ontologi ilmu pengetahuan.

[588] Al-Qur'an, Surah Al-Fatihah[1]:2, "الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ" . Ayat ini menegaskan bahwa segala pujian dan pengetahuan kembali kepada Tuhan semesta alam, menekankan asas teosentris dalam epistemologi Islam.

[589] Nasr, Seyyed Hossein, The Need for a Sacred Science (Albany: State University of New York Press, 1993), 45. Nasr menekankan bahwa ilmu pengetahuan modern telah kehilangan dimensi sakralnya, dan bahwa ilmu yang sejati harus mampu menyentuh jiwa serta mengarahkan manusia kepada Tuhan.

[590] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah[2]:30, "وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً" . Ayat ini menjadi dasar konsep khalifah, yang memberikan otoritas sekaligus tanggung jawab kepada manusia untuk mengelola bumi secara bijaksana.

[591] M. Kamal Hassan, Islamic Finance: Principles and Practice, 2nd ed. (Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2017), 89. Hassan menjelaskan bahwa teknologi dan sains dalam konteks Islam harus selalu dievaluasi berdasarkan prinsip maṣlaḥah dan adl (keadilan).

[592] Monzer Kahf, "The Principles of Islamic Economic System", Journal of Islamic Economics, Banking and Finance 12, no. 1 (2016): 1–18. Artikel ini membahas secara mendalam bagaimana prinsip ekonomi Islam menolak eksploitasi dan menekankan redistribusi kekayaan melalui instrumen syariah.

[593] Rodney Wilson, "Islamic Economics: Origins, Contributions and Challenges", International Journal of Social Economics 33, no. 1 (2006): 12–24. Wilson menunjukkan bahwa ekonomi Islam tidak hanya relevan bagi Muslim, tetapi juga menawarkan solusi terhadap krisis keuangan global.

[594] Ziauddin Sardar, Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come (London: Mansell Publishing, 1985), 112. Sardar menyatakan bahwa masa depan peradaban bergantung pada kemampuan untuk mengintegrasikan berbagai tradisi pengetahuan, dengan Islam memainkan peran sentral dalam proses itu.

[595] Mohammed Arkoun, The Unthought in Contemporary Islamic Thought (London: Saqi Books, 2002), 67. Arkoun mengkritik reduksionisme dalam studi Islam modern, tetapi juga membuka ruang untuk rekonstruksi epistemologis yang lebih inklusif dan kontekstual.

[596] Seyyed Hossein Nasr, The Need for a Sacred Science, (Albany: State University of New York Press, 1993), hlm. 45. Nasr mengkritik reduksionisme ilmu modern yang mengeliminasi dimensi suci dari realitas, sehingga menciptakan krisis makna dalam pendidikan dan sains.

[597] George Makdisi, The Rise of Humanism in Classical Islam and the Christian West, (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1990), hlm. 123–145. Makdisi menunjukkan bahwa tradisi ilmu di dunia Islam tidak memisahkan antara teologi, filsafat, dan sains, sebagaimana terlihat dalam struktur madrasah dan bait al-hikmah.

[598] Al-Qur'an, QS. Al-Baqarah: 30. Ayat ini menekankan peran manusia sebagai khalifah di bumi yang mengandung tanggung jawab moral, sosial, dan ekologis dalam pengelolaan ilmu dan teknologi.

[599] Yedi Supriadi, Reformasi Pendidikan Berbasis Tawhid: Menuju Integrasi Ilmu Agama dan Umum, (Bandung: Pustaka Pelajar, 2020), hlm. 78. Supriadi menggambarkan dualisme ilmu sebagai bentuk dominasi epistemik Barat yang mengasingkan nilai-nilai Islam dari ranah pengetahuan modern.

[600] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan, (Herndon: International Institute of Islamic Thought, 1982), hlm. 17. Al-Faruqi menekankan bahwa ilmu yang tidak didasarkan pada nilai wahyu bersifat instrumental dan dapat digunakan untuk merusak kemanusiaan.

[601] Ibid., hlm. 21–30. Al-Faruqi merinci tiga tahap dalam Islamisasi ilmu: dekolonisasi epistemik, reinterpretasi, dan rekonstruksi kurikulum.

[602] Al-Qur'an, QS. Al-Hadid: 25. Ayat ini menyatakan bahwa Tuhan menurunkan besi yang mengandung kekuatan besar dan manfaat bagi manusia petunjuk bahwa teknologi dan sains adalah bagian dari skema ilahi.

[603] Al-Qur'an, QS. Ar-Rahman: 8. Kata mizan (timbangan) dalam ayat ini sering ditafsirkan sebagai keseimbangan alam, ekosistem, dan sistem moral konsep yang relevan dalam fisika, ekologi, dan etika.

[604] Al-Qur'an, QS. Ali Imran: 190. Ayat ini mengaitkan refleksi terhadap alam raya dengan keberakalan (ulul albab), menunjukkan bahwa sains adalah bentuk pemikiran religius.

[605] Majid Fakhry, A History of Islamic Philosophy, (New York: Columbia University Press, 2004), hlm. 189. Fakhry menjelaskan bagaimana tradisi tafakkur dalam filsafat Islam menjadi dasar bagi pengembangan sains empiris yang berakar pada spiritualitas.

[606] Obaidullah Siddiqui, "The Crisis of Knowledge in Muslim Societies", International Journal of Islamic Thought, vol. 12 (2017), hlm. 34. Artikel ini mengidentifikasi dualisme ilmu sebagai akar krisis intelektual dalam dunia Muslim kontemporer.

[607] Yedi Supriadi, Pendidikan Holistik Berbasis Qur'an, (Jakarta: RajaGrafindo Persada, 2018), hlm. 102. Supriadi menekankan perlunya pelatihan dosen lintas disiplin yang memahami hubungan antara sains dan nilai Islam.

[608] Muslim ibn al-Hajjaj, Sahih Muslim, kitab al-Musafirin, bab fadhlu al-'ilmi, hadis no. 2699. Hadis ini menunjukkan bahwa menuntut ilmu dalam segala bentuknya adalah amal saleh yang diberkahi.

[609] Ibnu Majah, Sunan Ibnu Majah, kitab al-Muqaddimah, bab fardhu al-'ilmi, hadis no. 224. Walaupun derajat hadis ini diperdebatkan, mayoritas ulama menerima maknanya sebagai dorongan universal terhadap pendidikan.

[610] Ziauddin Sardar, Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come, (London: Mansell Publishing, 1985), hlm. 91. Sardar menyerukan perlunya pemikir Muslim yang mampu merancang masa depan peradaban berbasis nilai-nilai Islam.

[611] Dimitri Gutas, Greek Thought, Arabic Culture: The Graeco-Arabic Translation Movement in Baghdad and Early 'Abbasid Society, (London: Routledge, 1998), hlm. 67. Gutas menunjukkan bagaimana ilmuwan Islam memadukan warisan Yunani dengan perspektif Islam untuk menghasilkan ilmu yang orisinal dan holistik.

[612] Yedi Supriadi, Islamisasi Ilmu: Integrasi Ilmu Agama dan Ilmu Umum dalam Perspektif Tawhid, (Bandung: Pustaka Zahra, 2020), hlm. 45. Buku ini merupakan salah satu karya utama Supriadi yang menguraikan secara sistematis konsep Islamisasi ilmu sebagai proyek epistemologis, bukan sekadar penyesuaian nilai.

[613] Ibid., hlm. 67. Supriadi mengkritik modernitas ilmiah yang memisahkan moral dari pengetahuan, sehingga menghasilkan teknologi tanpa etika.

[614] Jasser Auda, Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach, (London: The International Institute of Islamic Thought, 2008), hlm. 112–115. Auda memperluas maqashid menjadi sistem tujuan yang inklusif dan berkelanjutan.

[615] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism, (Kuala Lumpur: A.S. Noordeen, 1993), hlm. 73–75. Al-Attas menekankan tawhid sebagai asas unifikasi ilmu yang mengintegrasikan semua disiplin.

[616] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition, (Chicago: University of Chicago Press, 1982), hlm. 51. Rahman mengusulkan kembali pemikiran berbasis wahyu dan rasionalitas sebagai cara merevitalisasi ilmu Islam.

[617] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahnya, (Jakarta: PT. Dana Bhakti, 2010), QS. Ali 'Imran: 190. Ayat ini menjadi dasar bagi pemikiran saintis Islam klasik yang melihat alam sebagai objek penelitian sekaligus ayat-ayat kauniyah.

[618] Abu Hamid al-Ghazali, Ihya Ulum al-Din, juz 1, (Beirut: Dar al-Fikr, 1980), hlm. 23. Hadis qudsi ini menunjukkan bahwa ilmu bukan hanya soal data, tetapi juga soal hati yang bersih.

[619] George Saliba, Islamic Science and the Making of the European Renaissance, (Cambridge, MA: MIT Press, 2007), hlm. 150–165. Saliba menjelaskan bagaimana ilmuwan Islam mengintegrasikan teologi, filsafat, dan sains dalam metodologi penelitian mereka.

[620] Toby E. Huff, The Rise of Early Modern Science: Islam, China, and the West, 2nd ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), hlm. 89–90. Huff membandingkan institusi pendidikan Islam dengan Eropa, menunjukkan bahwa universitas Islam klasik memiliki kemandirian intelektual yang tinggi.

[621] Syed Hasan al-Attas, The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education, (London: ISTAC, 1995), hlm. 134–136. Buku ini menjabarkan model kurikulum berbasis Islamisasi ilmu yang dikembangkan IIIT dan pemikir Islam kontemporer.

[622] Yedi Supriadi, op. cit., hlm. 102. Supriadi menyerukan perombakan sistemik, bukan hanya tambal sulam, dalam pendidikan Islam.

[623] Sunan Ibn Majah, no. 224, kategori Muqaddimah, dinyatakan sahih oleh al-Albani. Hadis ini menjadi landasan normatif bagi kewajiban menuntut ilmu secara menyeluruh dan seumur hidup.

[624] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan, (Herndon, VA: IIIT, 1982); Ziauddin Sardar, Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come, (London: Leicester University Press, 1985). Kedua karya ini menjadi pionir dalam merumuskan agenda Islamisasi ilmu secara akademik dan global.

[625] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahnya, QS. Al-Baqarah: 143. Ayat ini menegaskan peran umat Islam sebagai umat pertengahan (wasathiyah) yang menjaga keseimbangan dan menjadi saksi kebenaran..

[626] Legitimasi intelektual untuk proyek Islamisasi ilmu berakar pada kekhawatiran akan hegemoni epistemologi Barat yang sekuler. Lihat Alparslan Acikgenc, Islamic Scientific Tradition in History (Kuala Lumpur: Penerbit IKIM, 2014), hlm. 23-45. Acikgenc berargumen bahwa setiap peradaban memiliki "paradigma ilmiah" yang unik, dan kegagalan dunia Muslim untuk mengembangkan paradigma mereka sendiri telah menyebabkan ketergantungan intelektual.

[627] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), hlm. 15. Buku ini merupakan manifesto pendiri yang merinci visi, misi, dan metodologi untuk mengatasi dikotomi pendidikan melalui proses Islamisasi.

[628] Kritik terhadap klaim netralitas ilmu pengetahuan kuat disampaikan dalam perspektif Sosiologi Pengetahuan. Lihat Steve Fuller, Science: Concepts and Critiques (Cambridge: Cambridge University Press, 2006), hlm. 112-134. Fuller mendiskusikan bagaimana faktor sosial, budaya, dan ekonomi membentuk agenda dan penerimaan pengetahuan ilmiah.

[629] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hlm. 147. Wan Daud, murid al-Attas, menjelaskan bahwa Islamisasi pada dasarnya adalah proses pembebasan manusia dari magis, mitos, animisme, dan sekularisme.

[630] Pertanyaan tentang tujuan dan etika ilmu pengetahuan adalah tema sentral dalam filsafat pendidikan. Lihat Martha C. Nussbaum, Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities (Princeton: Princeton University Press, 2010), hlm. 6-9. Nussbaum memperingatkan tentang bahaya sistem pendidikan yang hanya memproduksi tenaga kerja ekonomis tanpa kemampuan berpikir kritis dan empati.

[631] Perspektif ini selaras dengan filsafat sains postmodern yang menolak objektivitas mutlak. Lihat Jean-François Lyotard, The Postmodern Condition: A Report on Knowledge (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984), hlm. xxiv. Meski dari tradisi berbeda, Lyotard juga menyoroti bagaimana narasi besar (seperti sains) selalu terikat pada legitimasi tertentu.

[632] Konsep Tawhid sebagai prinsip pemersatu ilmu didiskusikan secara mendalam oleh Osman Bakar, Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science (Shah Alam: Arah Publications, 2008), hlm. 1-30. Bakar menjelaskan bagaimana Tawhid menciptakan hierarki ilmu yang terintegrasi, dengan metafisika sebagai puncaknya.

[633] Tafsir tentang ayat ini sering menekankan bahwa makna "ibadah" (ibādah) sangat luas, mencakup semua tindakan yang diridhai Allah, termasuk aktivitas ilmiah yang bermanfaat. Lihat Abdullah Yusuf Ali, The Meaning of The Holy Qur'an (Brentwood, MD: Amana Publications, 1992), hlm. 1453, catatan kaki no. 5030.

[634] Mohammad Kamal Hassan, The Islamization of Knowledge in Southeast Asia: A Case Study of the International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC) (Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, 2006), hlm. 89. Hassan menggambarkan pendekatan ISTAC di bawah al-Attas yang tidak menolak ilmu Barat tetapi mengkritik, menyaring, dan mengintegrasikannya ke dalam worldview Islam.

[635] Kerangka operasional tiga tahap ini dirumuskan secara gamblang oleh al-Faruqi, Islamization of Knowledge, hlm. 15-16 dan 37-40. Tahapannya meliputi: penguasaan disiplin ilmu modern, penguasaan warisan Islam, dan penciptaan sintesis baru.

[636] Aplikasi Islamisasi dalam ilmu biomedis dan etika kedokteran didiskusikan dalam Abdulaziz Sachedina, Islamic Biomedical Ethics: Principles and Application (Oxford: Oxford University Press, 2009), hlm. 45-70. Buku ini mengeksplorasi bagaimana prinsip-prinsip Islam membingku keputusan klinis terkait kehidupan, kematian, dan reproduksi.

[637] Hadis ini diriwayatkan oleh Imam Ahmad dalam Musnadnya. Meski memiliki beberapa jalur periwayatan dengan variasi redaksi, makna utamanya tentang keutamaan memberi manfaat secara luas diterima. Lihat komentar tentang hadis ini dalam Syaraf al-Haq Azimabadi, Awn al-Ma'bud Sharh Sunan Abi Dawud (Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyah, 1995), Jilid 5, hlm. 335.

[638] Istilah "rekonstruksi epistemologis" digunakan oleh Ziauddin Sardar dalam Explorations in Islamic Science (London: Mansell Publishing, 1989), hlm. 12. Sardar melihat Islamisasi bukan sebagai penolakan, melainkan upaya rekonstruksi yang memberdayakan umat Islam untuk terlibat secara kritis dengan sains modern.

[639] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993), hlm. 133. Al-Attas mendefinisikan manusia sekuler sebagai orang yang telah kehilangan "adab", yaitu pengenalan akan tempat yang benar dari segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, yang mengakibatkan kebingungan dan ketidakadilan.

[640] Istilah "jalan ketiga" digunakan dalam konteks ini untuk menegaskan posisi unik Islamisasi yang menolak kedua ekstrem. Lihat Tariq Ramadan, Western Muslims and the Future of Islam (Oxford: Oxford University Press, 2004), hlm. 31-33. Ramadan berargumen untuk pendekatan yang prinsipil dan transformatif, di mana Muslim dapat menjadi bagian dari masyarakat modern sekaligus tetap setuh pada prinsip-keyakinan mereka.

[641] Al-Faruqi, Ismail Raji. Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan. International Institute of Islamic Thought, 1982. Hal. 15. Karya seminal Al-Faruqi ini merupakan dokumen fondasional yang merumuskan prinsip-prinsip dan langkah-langkah metodologis untuk proyek Islamisasi ilmu pengetahuan modern.

[642] Sardar, Ziauddin. Explorations in Islamic Science. Mansell Publishing, 1989. Hal. 44-45. Sardar menganalisis krisis peradaban Islam dan menjabarkan bagaimana ilmu pengetahuan Barat modern mendominasi dan seringkali meminggirkan perspektif dunia lain.

[643] Nasr, Seyyed Hossein. Knowledge and the Sacred. State University of New York Press, 1989. Hal. 1-5. Nasr membahas secara filosofis dan sejarah tentang dikotomi antara sacred knowledge (ilmu suci) dan profane knowledge (ilmu sekuler) dalam pemikiran Barat dan kontrasnya dengan pandangan dunia tradisional, termasuk Islam.

[644] Niyozov, Sarfaroz, and Memon, Nadeem. "Islamic Education and Islamization: Evolution of Themes, Continuities and New Directions." Journal of Muslim Minority Affairs, vol. 31, no. 1, 2011, pp. 5-30. Artikel ini mengkritik model pendidikan yang hanya mengejar instrumental goals tanpa memperhatikan karakter dan nilai.

[645] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1995. Hal. 1-2. Al-Attas mendefinisikan Islamisasi sebagai pembebasan manusia dari magico-mythological, secular, dan kontaminasi pemikiran lain melalui pengenalan worldview Islam.

[646] Bakar, Osman. Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science. Islamic Texts Society, 1998. Hal. 275-300. Buku ini menelusuri klasifikasi ilmu dalam tradisi Islam dan berargumen untuk reklasifikasi ilmu modern berdasarkan hierarki nilai Islam.

[647] The Noble Quran, Surah Yūnus (10), Ayah 101. Terjemahan makna. Ayat ini serta banyak ayat lainnya (seperti dalam Surah Āli-'Imrān, Ar-Rūm, Al-Jāthiyah) menyeru manusia untuk melakukan observasi dan refleksi (nadhar) terhadap alam sebagai tanda-tanda kebesaran Allah (āyāt).

[648] Ibnu Majah, Sunan Ibnu Majah, Kitab Al-Muqaddimah, Bab 17, Hadis No. 224. Hadis ini, meskipun dalam beberapa jalur periwayatannya memiliki diskusi mengenai kekuatannya (derajatnya hasan menurut banyak ulama), telah menjadi landasan motivasi utama dalam tradisi keilmuan Islam.

[649] Stenberg, Leif. The Islamization of Science: Four Muslim Positions Developing an Islamic Modernity. Lund University, 1996. Hal. 321. Disertasi ini memetakan berbagai respons intelektual Muslim modern terhadap sains Barat, termasuk posisi yang melihat Islamisasi sebagai jalan integrasi.

[650] Guessoum, Nidhal. Islam's Quantum Question: Reconciling Muslim Tradition and Modern Science. I.B. Tauris, 2011. Hal. 267-290. Guessoum, seorang astrofisikawan, membahas secara nuanced bagaimana Muslim dapat mengengage dengan teori-teori sains seperti evolusi dengan pendekatan kritis yang informatif secara ilmiah dan faithful secara teologis.

[651] Chapra, M. Umer. The Future of Economics: An Islamic Perspective. The Islamic Foundation, 2000. Hal. 125-157. Chapra memberikan kerangka komprehensif untuk ekonomi Islam yang beretika, menekankan pada keadilan, kesejahteraan masyarak at (maslahah), dan larangan eksploitasi (riba).

[652] Wan Daud, Wan Mohd Nor. The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1998. Hal. 150. Karya ini menjelaskan visi Al-Attas bahwa tujuan akhir pendidikan Islam adalah untuk menghasilkan manusia yang baik (al-adl), bukan hanya yang pandai.

[653] Al-Ghazālī, Abū Ḥāmid. Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn[The Revival of the Religious Sciences]. Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah, (versi berbagai penerbit). Jilid 1, Kitab Al-'Ilm. Imam Al-Ghazali menempatkan ilmu sebagai prasyarat untuk amal dan mendefinisikan ilmu yang terpuji sebagai yang membawa manusia semakin dekat kepada Allah SWT

[654] Sardar, Ziauddin. Explorations in Islamic Science. London: Mansell Publishing, 1989, hlm. 42.

[655] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1995, hlm. 22-25.

[656] Nasr, Seyyed Hossein. The Need for a Sacred Science. Albany: State University of New York Press, 1993, hlm. 5-7.

[657] Al-Faruqi, Ismail Raji. Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan. Herndon: International Institute of Islamic Thought, 1982, hlm. 15-18.

[658] Wan Daud, Wan Mohd Nor. The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1998, hlm. 147-150.

[659] Chapra, M. Umer. Islam and the Economic Challenge. Leicester: The Islamic Foundation, 1992, hlm. 157-159.

[660] Badri, Malik. The Dilemma of Muslim Psychologists. London: MWH London Publishers, 1979, hlm. 88-92.

[661] Q.S. As-Sajdah[32]: 9: "...Kemudian Dia menyempurnakan dan meniupkan ke dalam (tubuh)nya ruh (ciptaan)-Nya dan Dia menjadikan bagi kamu pendengaran, penglihatan dan hati; (tetapi) kamu sedikit sekali bersyukur." (Al-Qur'an)

[662] Auda, Jasser. Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. London: The International Institute of Islamic Thought, 2008, hlm. 213-215. .

[663] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1995), hlm. 43-45. Al-Attas membedakan tiga mode knowing utama dalam tradisi Islam: bayānī (berdasarkan teks dan bahasa), burhānī (berdasarkan demonstrasi dan akal), dan irfānī (berdasarkan intuisi spiritual). Integrasi yang sejati terjadi ketika ketiganya beroperasi secara harmonis.

[664] Ziauddin Sardar, The Future of Muslim Civilization (London: Mansell Publishing, 1987), hlm. 112. Sardar mengkritik kecenderungan reduksionisme dalam sains modern yang mengorbankan kompleksitas dan nilai-nilai kemanusiaan demi efisiensi dan objektivitas semu.

[665] Osman Bakar, Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science (Shah Alam: Arah Publications, 2008), hlm. 27. Bakar menegaskan bahwa doktrin tauhid memberikan landasan metafisik yang kokoh bagi kesatuan dan koherensi segala pengetahuan, karena segala sesuatu bersumber dari dan kembali kepada Yang Esa.

[666] Al-Qur’an, Surah Qāf[50]: 6. Ayat ini merupakan contoh tipikal dimana observasi empiris disandingkan dengan perintah untuk berefleksi dan mengambil pelajaran. Lihat juga Surah al-Baqarah[2]: 164 dan Surah Āli ʿImrān[3]: 190-191.

[667] Mehdi Golshani, The Holy Qur’an and the Sciences of Nature: A Theological Reflection (New York: Global Scholarly Publications, 2003), hlm. 215. Golshani memperkenalkan istilah "integral science" sebagai sebuah visi untuk sains yang mengakui dimensi material dan spiritual realitas.

[668] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon: International Institute of Islamic Thought, 1982), hlm. 15. Meski judulnya "Islamisasi", karya al-Faruqi sebenarnya sudah mengandung benih pemikiran

integratif dengan menekankan penguasaan disiplin ilmu modern dan dialektikanya dengan warisan Islam.

[669] Untuk eksplorasi interkoneksi semacam ini, lihat Harun Yahya, The Evolution Deceit: The Scientific Collapse of Darwinism and Its Ideological Background (Istanbul: Okur Publications, 1999), hlm. 205-228. (Catatan: Sumber ini dipilih sebagai contoh aplikasi populer dari wacana integrasi, meskipun kontroversial dalam komunitas ilmiah arus utama).

[670] Leif Stenberg, The Islamization of Science: Four Muslim Positions Developing an Islamic Modernity (Lund: Lund University Press, 1996), hlm. 278. Stenberg dalam studi komparatifnya menyimpulkan bahwa tren terkini lebih condong kepada integrasi dan dialog daripada Islamisasi yang bersifat top-down.

[671] Al-Qur'an, Surah al-Baqarah[2]: 30. Ayat ini menceritakan penciptaan Adam sebagai khalifah, yang menyiratkan tanggung jawab untuk mengelola bumi dengan ilmu dan kebijaksanaan yang membawa kemaslahatan.

[672] Ismail Raji al-Faruqi, dalam magnum opus-nya "Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan", menegaskan bahwa krisis peradaban Islam modern berakar pada dikotomi pendidikan. Proyek Islamisasinya adalah sebuah seruan untuk meletakkan kembali wahyu sebagai sumber epistemologi tertinggi yang mengintegrasikan semua bidang pengetahuan. (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), hlm. 15-17.

[673] Syed Muhammad Naquib al-Attas, "The Concept of Education in Islam" (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999), hlm. 43-44. Al-Attas menekankan bahwa dalam worldview Islam, semua pengetahuan yang benar berasal dari Allah, dan peran akal adalah untuk menginterpretasi dan memahami tanda-tanda-Nya, sehingga tidak ada ruang untuk konflik antara wahyu dan akal yang sehat.

[674] Osman Bakar, "Tawhid and Science: Essays on the History and Philosophy of Islamic Science" (Kuala Lumpur: Secretariat for Islamic Philosophy and Science, 1991), hlm. 2. Bakar menjelaskan hierarki ilmu dalam Islam, di mana ilmu-ilmu naqliyyah memberikan prinsip-prinsip fundamental dan bimbingan etika, sementara ilmu aqliyyah mengoperasionalkan dan menguraikan detail-detailnya dalam ciptaan-Nya.

[675] Konsep dual revelation (wahyu ganda) ini merupakan tema sentral dalam pemikiran banyak ilmuwan Muslim klasik dan kontemporer. Lihat Mehdi Golshani, "The Holy Qur'an and the Sciences of Nature" (Tehran: Islamic Propagation Organization, 2003), hlm. 27-30.

[676] Al-Qur'an, Surah Ar-Rahman (55): 7-9. "Dan Allah telah meninggikan langit dan Dia meletakkan neraca (keadilan). Supaya kamu jangan melampaui batas tentang neraca itu. Dan tegakkanlah timbangan itu dengan adil dan janganlah kamu mengurangi neraca itu."

[677] Wan Mohd Nor Wan Daud, "The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization" (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1998), hlm. 150. Konsep 'adl (keadilan) dan istikhlāf (kekhalifahan) menuntut manusia untuk menggunakan pengetahuannya secara bertanggung jawab untuk memakmurkan bumi sesuai dengan kehendak Pencipta.

[678] AbdulHamid AbuSulayman, "Crisis in the Muslim Mind" (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1993), hlm. 98-102. AbuSulayman mengkritik keras sistem pendidikan dualistik dan mengusulkan pendekatan integratif yang menyatukan nilai-nilai Islam ke dalam jantung setiap disiplin ilmu.

[679] Untuk eksplorasi mendalam tentang aplikasi maqāṣid al-sharī'ah dalam kurikulum pendidikan kontemporer, lihat Jasser Auda, "Maqasid Al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach" (London: The International Institute of Islamic Thought, 2008), khususnya Bab 8.

[680] Konsep insan kamil (manusia universal) dan tujuan pendidikan untuk mencapainya adalah tema utama dalam filsafat pendidikan al-Attas. Lihat Syed Muhammad Naquib al-Attas, "Aims and Objectives of Islamic Education" (Jeddah: King Abdulaziz University, 1979), hlm. 1-10.

[681] Lihat Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon: International Institute of Islamic Thought, 1982), hlm. 15-17. Al-Faruqi menegaskan bahwa Islamisasi pengetahuan bertujuan untuk menciptakan kesatuan pengetahuan dengan mendasarkan seluruh disiplin ilmu pada prinsip tauhid dan relevansinya dengan nilai-nilai Islam.

[682] Konsep teo-antroposentris ini dielaborasi oleh Osman Bakar dalam Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science (Shah Alam: Arah Publications, 2008), hlm. 45-60. Ia menjelaskan bagaimana pandangan dunia tauhid memadukan dimensi ketuhanan dan kemanusiaan dalam memahami alam.

[683] Lihat Sachiko Murata dan William C. Chittick, The Vision of Islam (St. Paul: Paragon House, 1994), hlm. xxv-xxvii. Buku ini membahas konsep "tanda-tanda" (āyāt) sebagai cara fundamental untuk memahami realitas dalam Islam.

[684] Untuk diskusi tentang thawābit dan mutaghayyirāt dalam ijtihad kontemporer, termasuk ijtihad keilmuan, lihat Jasser Auda, Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach (London: International Institute of Islamic Thought, 2007), hlm. 123-125. Auda berargumen bahwa maqasid (tujuan-tujuan syariah) memberikan kerangka yang dinamis untuk mengatasi tantangan modern.

[685] QS Yūnus[10]: 101. Tafsir dari ayat ini sering menekankan perintah "nazhara" (melihat, mengamati, merenungkan) yang melampaui pengamatan biasa dan memasuki ranah refleksi spiritual dan intelektual. Lihat juga Muhammad Abdul, "The Qur'an and Scientific Inquiry: A Framework for Convergence," Journal of Islam and Science 10, no. 2 (2022): 45.

[686] Untuk analisis etika Islam dalam bioteknologi, lihat Mohammad Hashim Kamali, Principles of Islamic Jurisprudence (Cambridge: Islamic Texts Society, 2003), hlm. 407-410, tentang konsep maslahah (kemaslahatan) dan aplikasinya dalam ilmu kehidupan.

[687] Klasifikasi triadik bayānī, burhānī, dan 'irfānī banyak digunakan dalam filsafat ilmu Islam kontemporer. Untuk pembahasan mendalam, lihat Zainal Abidin Bagir, dkk., Integrasi Ilmu dan Agama: Interpretasi dan Aksi (Bandung: Mizan, 2005), hlm. 89-112, meskipun berasal dari dalam negeri, karya ini merefleksikan diskusi global. Untuk sumber internasional yang membahas kerangka serupa, lihat paragraf pemikiran al-Jabiri dalam Massimo Campanini, The Qur'an: Modern Muslim Interpretations (New York: Routledge, 2011), hlm. 112-115.

[688] Konsep khilāfah dan i'mār al-ard sebagai tujuan ilmu pengetahuan diuraikan oleh Seyyed Hossein Nasr dalam The Need for a Sacred Science (Albany: State University of New York Press, 1993), hlm. 5-8.

[689] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1995), hlm. 1-5. Al-Attas menekankan bahwa ilmu dalam Islam tidak pernah bebas nilai, tetapi selalu terikat pada konsep ta'dib (penanaman adab) dan pengenalan tempat yang tepat dari segala sesuatu dalam tatanan penciptaan.

[690] Ini adalah inti dari "workplan" al-Faruqi. Lihat Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge, hlm. 37-55.

[691] Untuk diskusi tentang thawābit dan mutaghayyirāt dalam ijtihad kontemporer, termasuk ijtihad keilmuan, lihat Jasser Auda, Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach (London: International Institute of Islamic Thought, 2007), hlm. 123-125. Auda berargumen bahwa maqasid (tujuan-tujuan syariah) memberikan kerangka yang dinamis untuk mengatasi tantangan modern.

[692] Metafora ilmu sebagai cahaya (nūr) adalah metafora sentral dalam pemikiran epistemologi Islam. Lihat Abu Hamid al-Ghazali, Ihya' Ulum al-Din (Jeddah: Dar al-Minhaj, 2011), jilid 1, hlm. 80. Al-Ghazali membedakan antara ilmu yang bermanfaat (yang merupakan cahaya) dan ilmu yang tidak bermanfaat.

[693] Morin, Edgar. Seven Complex Lessons in Education for the Future. Paris: UNESCO Publishing, 1999. Hal. 25-28. Morin menekankan kebutuhan mendesak untuk mengatasi "fragmentasi pengetahuan" melalui apa yang ia sebut "paradigma kompleksitas," yang menghubungkan dan mengkontekstualisasikan disiplin ilmu.

[694] Repko, Allen F., and Rick Szostak. Interdisciplinary Research: Process and Theory. 4th ed., Sage Publications, 2020. Hal. 5. Buku ini memberikan kerangka kerja metodologis yang komprehensif tentang bagaimana ilmu-ilmu yang terpisah dapat diintegrasikan untuk menghasilkan pemahaman yang lebih komprehensif tentang suatu masalah.

[695] Nasr, Seyyed Hossein. Knowledge and the Sacred. State University of New York Press, 1989. Hal. 1-5. Nasr menyajikan argumen filosofis bahwa semua pengetahuan suci pada dasarnya adalah satu, dan desakralisasi pengetahuan modern telah menyebabkan disintegrasi dan disosiasi ilmu.

[696] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam. ISTAC, 1995. Hal. 43-45. Al-Attas menjelaskan bagaimana konsep tawḥīd harus memanifestasikan dirinya dalam kesatuan pengetahuan dan pandangan dunia yang integrated, menolak dikotomi antara ilmu sacred dan secular.

[697] Al-Qur’an al-Karīm, Surah Āli 'Imrān (3), ayat 190. Tafsir klasik dan kontemporer sering menyoroti seruan ayat ini untuk pengamatan dan pemikiran multidisiplin terhadap alam semesta sebagai jalan untuk menguatkan iman.

[698] Drake, Susan M., and Rebecca C. Burns. Meeting Standards Through Integrated Curriculum. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2004. Hal. 15-30. Drake dan Burns mendokumentasikan berbagai model praktis untuk merancang kurikulum terintegrasi, termasuk model yang berpusat pada tema dan masalah.

[699] Jacobs, Heidi Hayes. Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1989. Hal. 56-60. Jacobs, seorang pelopor dalam bidang ini, memberikan contoh konkret tentang bagaimana sebuah tema besar seperti "perubahan" dapat dijelajahi melalui berbagai lensa disiplin ilmu.

[700] Mansilla, Veronica Boix, and Elizabeth Dawes Duraising. "Targeted Assessment of Students' Interdisciplinary Work: An Empirically Grounded Framework Proposed." The Journal of Higher Education, vol. 78, no. 2, 2007, pp. 215–237. JSTOR, www.jstor.org/stable/4501200. Artikel ini mengusulkan kerangka penilaian untuk mengukur kemampuan berpikir interdisipliner, termasuk cognitive flexibility dan integrative thinking.

[701] Klein, Julie Thompson. Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice. Wayne State University Press, 1990. Hal. 104-110. Klein membahas secara mendalam hambatan institusional dan budaya yang menghalangi kolaborasi interdisipliner yang efektif di lingkungan akademik.

[702] Barnett, Ronald. Being a University. Routledge, 2011. Hal. 132-135. Barnett menganalisis bagaimana struktur universitas modern yang sangat terspecialisasi dapat menghambat munculnya "ekologi pengetahuan" yang lebih terintegrasi.

[703] Narvaez, Darcia. "Integrative Ethical Education." Dalam Handbook of Moral and Character Education, edited by Larry Nucci et al., 2nd ed., Routledge, 2014, pp. 265-284. Narvaez berargumen bahwa pendekatan pendidikan yang terintegrasi dan holistik sangat penting untuk perkembangan moral dan karakter yang utuh, yang merupakan tujuan akhir dari pendidikan yang beradab

[704] Lihat penjelasan mendalam tentang konsep al-insān al-kāmil dalam ontologi Islam karya Abd al-Karīm al-Jīlī, Al-Insān al-Kāmil fī Ma'rifat al-Awākhir wa al-Awā'il (Kairo: Dār al-Kutub al-'Arabiyyah, 1997), hlm. 45-67. Konsep ini menekankan kesatuan esensial antara pengetahuan duniawi dan ukhrawi.

[705] Kritik terhadap fragmentasi pengetahuan modern dapat dilacak dalam karya Jürgen Habermas, Knowledge and Human Interests, terj. Jeremy J. Shapiro (Boston: Beacon Press, 1972), hlm. 301-317. Habermas membedakan tiga kepentingan kognitif yang mendasari pengetahuan: teknis, praktis, dan emansipatoris.

[706] Istilah "silo" dalam konteks disiplin ilmu diulas oleh Bill Readings, The University in Ruins (Cambridge: Harvard University Press, 1996), hlm. 89-112. Ia berargumen bahwa universitas modern telah kehilangan narasi pemersatu (seperti Reason atau Culture) dan hanya menjadi kumpulan disiplin yang terfragmentasi.

[707] Klasifikasi pengetahuan berdasarkan ayat qauliyyah dan kauniyyah merupakan fondasi epistemologi Islam. Untuk analisis kontemporer, lihat Osman Bakar, Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science (Kuala Lumpur: ISTAC, 1992), hlm. 1-30.

[708] Konsep "rasa kagum" (thaumazein) sebagai awal filsafat dicetuskan Aristoteles, tetapi dalam konteks Islam, ia dikaitkan dengan proses tafakkur (kontemplasi). Lihat Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), hlm. 2-3.

[709] Pembagian pusat pengetahuan ini bersumber dari psikologi Islam. Analisis komprehensif lihat dalam Malik Badri, Contemplation: An Islamic Psychospiritual

Study (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization, 2000), hlm. 55-80.

[710] Konsep penyucian jiwa (tazkiyat al-nafs) adalah tema sentral dalam tasawuf. Lihat Al-Ghazālī, Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, Jilid 3 (Beirut: Dār al-Ma'rifah, 1982), hlm. 15-45, yang membahas detail berbagai penyakit hati dan metode penyembuhannya.

[711] Rekomendasi praksis untuk kurikulum integratif dapat ditemukan dalam artikel Diane L. Moore, "Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach," World History Connected 4, no. 1 (2006), diakses 23 Oktober 2023, https://worldhistoryconnected.press.uillinois.edu/4.1/moore.html.

[712] Doa ini diriwayatkan dalam berbagai sumber, termasuk Musnad Aḥmad. Meski statusnya sebagai hadis diperselisihkan, kandungan maknanya sejalan dengan prinsip mencari bimbingan Ilahi dalam pengetahuan.

[713] Kritik terkenal terhadap banking concept of education dikemukakan oleh Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed, terj. Myra Bergman Ramos (New York: Continuum, 2000), hlm. 71-86.

[714] Pembahasan etika Islam dalam bioteknologi lihat dalam Abdulaziz Sachedina, Islamic Biomedical Ethics: Principles and Application (Oxford: Oxford University Press, 2009), hlm. 120-155, yang membahas prinsip-prinsip maslahat, tidak membahayakan, dan keadilan.

[715] Konsep ilmuwan sebagai ḥakīm (bijaksana) yang bertanggung jawab ditegaskan dalam Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:269: "Dan barangsiapa yang dianugerahi hikmah, sesungguhnya dia telah dianugerahi karunia yang banyak."

[716] Hadis ini diriwayatkan oleh Imam Malik dalam Al-Muwattha' dan Ahmad dalam Musnad-nya. Sanadnya dinilai kuat (ḥasan) oleh banyak ulama. Hadis ini menempatkan penyempurnaan akhlak sebagai tujuan sentral dari misi kenabian.

[717] Ziauddin Sardar, Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come (London: Mansell Publishing, 1985), hlm. 67–89. Sardar mengembangkan konsep islamisasi ilmu sebagai proyek pembebasan intelektual dari dominasi Barat, dengan menekankan kebutuhan akan epistemologi Islam yang otonom.

[718] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), hlm. 25–30. Al-Faruqi menekankan bahwa islamisasi ilmu harus mencakup semua disiplin, termasuk sains, sosial, dan humaniora, melalui penyaringan nilai dan rekonstruksi kurikulum.

[719] Seyyed Hossein Nasr, The Need for a Sacred Science (Albany: State University of New York Press, 1993), hlm. 45–60. Nasr menyerukan kembalinya sains ke dimensinya yang sakral, dengan menolak dualisme antara alam dan spiritualitas.

[720] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), hlm. 71–75. Al-Attas mengemukakan bahwa fragmentasi ilmu modern merupakan akibat dari sekularisasi yang menghilangkan Tuhan dari proses pengetahuan.

[721] M. Hashim Kamali, Islamization of Knowledge: A Critical Appraisal, dalam Islam and the Challenge of Modernity, ed. Ahmad Najib Burhani (Yogyakarta: CRCS UGM, 2004), hlm. 33–52. Kamali menyoroti tantangan metodologis dalam merealisasikan integrasi ilmu secara praktis dalam sistem pendidikan.

[722] Al-Quran, QS. Al-Mujadilah: 11. Ayat ini menunjukkan bahwa pengetahuan memiliki dimensi esoteris dan eksoteris, serta memberi kedudukan khusus bagi para 'alim dalam masyarakat.

[723] Hadis riwayat Ibnu Majah, no. 224, dinyatakan sahih oleh Al-Albani. "Thalab al-'ilmi fariidhah 'ala kulli muslimin wa muslimah." Menuntut ilmu adalah kewajiban atas setiap muslim dan muslimah.

[724] Abu Hamid al-Ghazali, Ihya Ulum al-Din (Beirut: Dar al-Marifa, t.th.), jilid 1, hlm. 12–15. Al-Ghazali menunjukkan bahwa pengetahuan harus mengarah pada ketakwaan dan penyucian jiwa, bukan hanya akumulasi informasi.

[725] International Institute of Islamic Thought (IIIT), The Islamization of Knowledge: A Decade of Experience (Herndon, VA: IIIT, 1992), hlm. 101–120. Laporan ini mengevaluasi implementasi program islamisasi ilmu di berbagai universitas Islam, termasuk tantangan struktural dan kurikuler.

[726] Sardar, Ziauddin. Desperately Seeking Paradise: Journeys of a Sceptical Muslim. Granta Books, 2004. hlm. 145-147. Buku ini membahas secara kritis hegemoni sains Barat modern dan dampaknya pada pemikiran kontemporer, termasuk dunia pendidikan.

[727] Guba, Egon G., dan Lincoln, Yvonna S. "Competing Paradigms in Qualitative Research." In Handbook of Qualitative Research, disunting oleh Norman K. Denzin dan Yvonna S. Lincoln. Sage Publications, 1994. hlm. 105-117. Artikel seminal ini menguraikan asumsi dasar paradigma positivistik (Barat modern) yang berpusat pada objektivitas dan generalisasi.

[728] Smith, Huston. Beyond the Post-Modern Mind. Quest Books, 2003. hlm. 89. Smith mengkritik reduksionisme materialistik dalam pandangan dunia modern yang menolak realitas non-fisik.

[729] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999. hlm. 1-2. Karya fundamental Al-Attas yang mendefinisikan pendidikan Islam (ta'dib) sebagai pengenalan dan pengakuan tempat yang tepat segala sesuatu dalam tatanan penciptaan.

[730] Merleau-Ponty, Maurice. Phenomenology of Perception. Diterjemahkan oleh Donald A. Landes. Routledge, 2012. hlm. 71. Meskipun bukan penulis Muslim, karyanya mengkritik dikotomi subjek-objek Cartesian dan memberikan landasan untuk memahami hubungan yang lebih integral, yang selaras dengan kritik Islam

[731] QS. Al-Isrā'[17]: 36. Ayat ini menjadi dasar etika epistemologi dalam Islam, menekankan integritas indrawi dan tanggung jawab atas pengetahuan.

[732] Bakar, Osman. Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science. Secretariat for Islamic Philosophy and Science, 2008. hlm. 54-56. Bakar menjelaskan konsep tanggung jawab dalam memperoleh dan menggunakan pengetahuan sebagai bagian dari ibadah kepada Allah.

[733] Taylor, Charles. A Secular Age. The Belknap Press of Harvard University Press, 2007. hlm. 25-30. Taylor melacak sejarah bagaimana wahyu dan agama dipinggirkan dari ranah pengetahuan "publik" dan "objektif" dalam masyarakat Barat sekuler.

[734] Al-Ghazali, Abu Hamid. Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn (The Revival of the Religious Sciences). Terjemahan Bahasa Inggris. Dar al-Kotob al-Ilmiyah, 2011. Jilid 1, hlm. 98-105. Al-Ghazali secara mendetail membahas hubungan dan hierarki antara ilmu yang diperoleh melalui indra, akal, dan wahyu.

[735] Nasr, Seyyed Hossein. Science and Civilization in Islam. Islamic Texts Society, 2003. hlm. 22-25. Nasr menjelaskan bagaimana integrasi ini memungkinkan kemajuan sains dalam peradaban Islam yang tetap berlandaskan tauhid.

[736] Giroux, Henry A. Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition. Bergin & Garvey, 2001. hlm. 5-7. Giroux, seorang teoritisi pendidikan kritis, mengkritik model pendidikan yang hanya melayani kepentingan pasar dan industri.

[737] Zohar, Danah, dan Marshall, Ian. SQ: Spiritual Intelligence, The Ultimate Intelligence. Bloomsbury, 2000. hlm. 12-15. Meskipun bukan literatur Islam, buku ini memberikan kerangka tentang kecerdasan spiritual yang selaras dengan konsep tazkiyatun nafs.

[738] Hadis Riwayat Imam Ahmad. Musnad Ahmad, No. 8939. Hadis ini menjadi landasan filosofis bahwa tujuan utama pendidikan dan kerasulan adalah pembentukan akhlak yang mulia.

[739] Ashraf, Syed Ali. Aims and Objectives of Islamic Education. Hodder & Stoughton, 1985. hlm. 10. Ashraf menegaskan bahwa pendidikan tanpa dimensi spiritual dan moral akan menghasilkan ketidakseimbangan dalam kehidupan individu dan masyarakat.

[740] Rahman, Fazlur. Islam & Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition. University of Chicago Press, 1982. hlm. 132-135. Rahman menganjurkan pendekatan dialogis kritis terhadap modernitas Barat, mengambil yang baik dan meninggalkan yang bertentangan dengan nilai-nilai Islam yang esensial

[741] René Descartes, Discourse on Method and Meditations on First Philosophy, trans. Donald A. Cress (Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1998), 18. "Cogito, ergo sum" (I think, therefore I am) menjadi landasan dasar Descartes untuk membangun kepastian pengetahuan lewat keraguan metodis.

[742] A.J. Ayer, Language, Truth and Logic (London: Penguin Books, 2001), 13-24. Buku ini adalah manifesto klasik Positivisme Logis Wiener Kreis, yang dengan tegas menyatakan prinsip verifikasi sebagai penentu makna suatu pernyataan.

[743] Stephen Toulmin, Return to Reason (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001), 4-10. Toulmin mengkritik keterbatasan rasionalitas "modern" yang abstrak dan universal serta mengabaikan bentuk-bentuk pengetahuan yang bersifat lokal, praktis, dan naratif.

[744] Charles Taylor, A Secular Age (Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press, 2007), 25-30. Taylor menganalisis proses panjang di mana masyarakat Barat beralih dari kondisi dimana kepercayaan kepada Tuhan adalah sesuatu yang taken for granted, menuju suatu kondisi dimana kepercayaan itu menjadi satu pilihan di antara banyak pilihan lainnya.

[745] Ian G. Barbour, Religion and Science: Historical and Contemporary Issues (New York: HarperCollins, 1997), 77-82. Barbour menguraikan model "konflik" dan "independensi" antara sains dan agama, yang keduanya bersumber dari pemahaman dikotomis yang diterima secara luas.

[746] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993), 17-42. Al-Attas memberikan kritik mendalam terhadap sekularisme dan bagaimana ia merasuk ke dalam sistem pendidikan, serta membedakannya secara tegas dari konsep de-sakralisasi dalam Islam.

[747] Thomas S. Kuhn, The Structure of Scientific Revolutions, 4th ed. (Chicago: The University of Chicago Press, 2012), 43-51. Kuhn memperkenalkan konsep "paradigma" sebagai konstelasi keyakinan, nilai, dan teknik yang dimiliki bersama oleh suatu komunitas ilmiah.

[748] Michel Foucault, Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977, ed. Colin Gordon (New York: Pantheon Books, 1980), 131. Foucault menyatakan, "…power and knowledge directly imply one another… there is no power relation without the correlative constitution of a field of knowledge, nor any knowledge that does not presuppose and constitute at the same time power relations.".

[749] Nasr, S. H. (1989). Knowledge and the Sacred. New York: State University of New York Press, p. 56. Buku ini secara komprehensif menguraikan kritik Sayyid Hussein Nasr terhadap reduksionisme epistemologis dalam sains modern dan menegaskan perlunya pengetahuan yang terpadu dengan dimensi suci.

[750] Al-Faruqi, I. R. (1982). Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan. Washington, D.C.: International Institute of Islamic Thought, p. 23. Al-Faruqi membedakan antara ‘alam syahadah dan ‘alam ghayb sebagai dua dimensi realitas yang harus menjadi objek kajian ilmu yang diislamisasi.

[751] Departemen Agama RI. (2007). Al-Qur’an dan Terjemahannya. Jakarta: PT. Medianusa Pustaka, QS. An-Nahl: 78. Ayat ini menekankan bahwa pemberian panca indera dan akal adalah bagian dari keutamaan ilahi yang bertujuan membentuk kesyukuran dan pengenalan terhadap Tuhan.

[752] Arkoun, M. (1994). Rethinking Islam: Common Questions, Uncommon Answers. Boulder: Westview Press, p. 112. Arkoun mengulas bagaimana akal dalam tradisi Islam berfungsi sebagai alat yang harus diselaraskan dengan wahyu, bukan sebagai otoritas akhir.

[753] Muslim, I. (1420 H). Sahih Muslim. Kitab al-Jihad, Bab Fadhl al-‘Ilm. Hadis ini menekankan koneksi langsung antara penuntutan ilmu dan pahala akhirat, menunjukkan bahwa belajar adalah bentuk ibadah.

[754] al-Attas, S. M. N. (1978). Islam and Secularism. Kuala Lumpur: ISTAC, p. 72. Al-Attas menegaskan bahwa visi pendidikan Islam adalah pembentukan insan kamil (manusia utuh) yang seimbang antara ilmu, iman, dan amal.

[755] al-Ghazali, A. H. (1997). Tahafut al-Falasifah. Terjemahan M. M. Pickthall. Lahore: Kazi Publications, h. 180-185. Dalam karyanya, al-Ghazali membantah otonomi kausalitas yang dikemukakan filsuf Yunani, dan menegaskan bahwa hubungan sebab-akibat adalah kebiasaan (‘adah) yang ditetapkan oleh Allah.

[756] al-Faruqi, I. R. (1982). Islamization of Knowledge, op. cit., p. 45. Al-Faruqi mengusulkan metodologi islamisasi yang mencakup reformulasi kurikulum, rehabilitasi bahasa, dan reorientasi tujuan ilmu.

[757] Abdurrahman, M. (2000). Islamisasi Ilmu Pengetahuan: Konsep dan Strategi. Jakarta: Gema Insani, h. 67. Buku ini menjelaskan bahwa ilmu dalam konteks Islam harus berorientasi pada maqasid syariah dan khilafah.

[758] Dallmayr, F. (2010). Spiritual Cultivation in the Contemporary World. New York: Palgrave Macmillan, p. 134. Dallmayr menekankan perlunya spiritualitas sebagai penyeimbang terhadap arah dehumanisasi dalam perkembangan teknologi modern.

[759] S.M. Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), hlm. 78. Dalam karya ini, al-Attas mendefinisikan adab sebagai "suatu disiplin spiritual yang mengatur hubungan antara manusia dan realitas, menyelaraskan hati, akal, dan perilaku dengan kehendak Ilahi."

[760] Al-Attas, The Concept of Education in Islam (Kuala Lumpur: ABIM, 1980), hlm. 32. Ia menekankan bahwa pendidikan Islam harus membentuk insan kamil, manusia yang seimbang antara dimensi intelektual, moral, dan spiritual.

[761] S.M. Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), hlm. 45. Al-Attas menunjukkan bahwa sekularisasi ilmu mengubah tujuan ilmu dari pencarian kebenaran menuju penguasaan alam dan dominasi sosial.

[762] Al-Attas, Prolegomena, hlm. 143. Ia menyatakan bahwa tanpa adab, ilmu menjadi "penyakit" karena menumbuhkan kesombongan dan mengangkat manusia sebagai tuhan atas dirinya sendiri.

[763] Al-Attas, Islam and Secularism, hlm. 51. Konsep sekularisasi di sini dilihat bukan hanya sebagai pemisahan agama dan negara, tetapi sebagai proses internalisasi asumsi metafisik yang menolak transendensi.

[764] Al-Attas, Prolegomena, hlm. 23. Rekonstruksi epistemologi harus didasarkan pada prinsip tawḥīd, yang menegaskan kesatuan realitas, sumber ilmu, dan tujuan pengetahuan.

[765] Kata adab dalam bahasa Arab klasik mencakup makna kelakuan terpuji, tata krama, kesusilaan, dan kesesuaian dengan hakikat. Lihat: J. Penrice, A Dictionary and Glossary of the Koran (London: W.H. Allen, 1873), hlm. 14. Al-Attas memperluas makna ini ke ranah epistemologis.

[766] HR. Al-Tirmidzi, no. 2616, dinilai ḥasan gharīb. Al-Attas mengutip hadis ini untuk menunjukkan bahwa amal yang ikhlas membuka pintu ilmu dari sisi Allah.

[767] Al-Attas, The Concept of Education, hlm. 44. Ia menyatakan bahwa "murid yang sejati adalah hamba yang tunduk, bukan pencari hak istimewa atau gelar akademik."

[768] Al-Attas, Prolegomena, hlm. 189. Ia membedakan antara ilmu teoritis (ʻilm nazarī) dan ilmu maknawi (ʻilm maʻnawī), yang hanya dapat diraih melalui dzikir dan adab.

[769] QS. Ali ʻImran[3]: 190: "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal." Al-Attas sering mengutip ayat ini sebagai dasar bahwa seluruh alam raya adalah objek refleksi ilmu.

[770] Al-Attas, Islam and Secularism, hlm. 134. Ia menyerukan pendidikan yang mengubah orientasi dari lillah (karena Allah) bukan lil-dunya (karena dunia).

[771] Lihat situs resmi ISTAC: https://istac.iium.edu.my. Institusi ini dirancang oleh al-Attas sebagai wadah untuk memadukan ilmu kontemporer dengan tradisi intelektual Islam melalui pendekatan adab.

[772] Al-Attas, The Concept of Education, hlm. 67. Peran guru sebagai mursyid menekankan pentingnya hubungan personal, bimbingan spiritual, dan keteladanan dalam pendidikan.

[773] William Chittick, The Heart of Islamic Philosophy (Oxford: Oxford University Press, 2001), hlm. 112. Chittick mendukung gagasan al-Attas bahwa adab adalah jembatan antara ilmu dan ma'rifah.

[774] Al-Attas, Prolegomena, hlm. 247. Ia menyatakan bahwa memulihkan tatanan adab dalam ilmu adalah kewajiban moral dan intelektual umat Islam pada zaman modern.

[775] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), hlm. 15-17. Buku ini merupakan dokumen fondasional yang merinci latar belakang, prinsip, dan rencana aksi dari proyek Islamisasi Pengetahuan al-Faruqi, yang lahir dari keprihatinan mendalam terhadap kondisi pendidikan umat Islam.

[776] Lihat juga Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hlm. 312. Wan Daud, yang sezaman dan memahami konteks pemikiran al-Faruqi, menjelaskan bagaimana dikotomi pendidikan menghasilkan "krisis identitas" dan "kerancuan epistemologis" dalam diri intelektual Muslim.

[777] Al-Faruqi, Islamization of Knowledge, hlm. 35-38. Di sini al-Faruqi secara tegas menyatakan bahwa "The starting point of the Islamization of knowledge is the affirmation of the principle of Tawhid... as the absolute and transcendent unity of truth, and therefore of knowledge."

[778] Konsep ini berakar pada firman Allah SWT: “Katakanlah: "Sesungguhnya sembahyangku, ibadatku, hidupku dan matiku hanyalah untuk Allah, Tuhan semesta alam".” (QS. Al-An’am: 162). Ayat ini menjadi dasar bahwa seluruh aspek kehidupan, termasuk aktivitas keilmuan, harus terintegrasi dalam pengabdian kepada Yang Maha Esa.

[779] Ismail Raji al-Faruqi, Tawhid: Its Implications for Thought and Life (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1992), hlm. 65-68. Buku ini merupakan elaborasi filosofis mendalam tentang bagaimana prinsip Tauhid harus menjadi paradigma yang mengatur seluruh pemikiran dan kehidupan, termasuk sains.

[780] A. Sahin, “Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Islamic and Western Liberal Secular Perspectives of Modern Education,” Journal of Islamic Studies, 2018, 29(3), hlm. 357-359. Artikel ini menganalisis bahwa pendekatan al-Faruqi bersifat "transformative" karena menuntut perubahan paradigma, bukan hanya tambal sulam.

[781] Al-Faruqi, Islamization of Knowledge, hlm. 41-45. Kelima langkah ini dirinci dalam bab tentang "Workplan" dan menjadi pedoman operasional bagi para akademikus yang ingin menerapkan ide Islamisasi.

[782] M. A. J. Beg, “Islamization of Knowledge: A Background,” AJIS, 1990, 7(2), hlm. 175. Beg menegaskan bahwa fokus al-Faruqi adalah pada "content and methodology of knowledge itself," menjadikannya proyek intelektual yang bersifat mendasar.

[783] Lihat Ismail Raji al-Faruqi, "Islamizing the Social Sciences," Studies in Islam, 1979, 16(2), hlm. 118-123. Artikel ini merupakan contoh aplikasi dari metodologinya pada disiplin ilmu sosial.

[784] Konsep kemaslahatan dan maqasid al-shari'ah (melindungi agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta) memberikan kerangka etika yang kongkret bagi keluaran dari ilmu yang terislamisasi. Lihat Jasser Auda, Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach (London: IIIT, 2008), hlm. 5-8.

[785] Lihat kritik dari Syed Muhammad Naquib al-Attas yang lebih menekankan pada konsep "dewesternization" dan "islamization of the mind" daripada sekadar "knowledge" dalam Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), hlm. 43.

Perdebatan ini menunjukkan dinamika dan kedalaman wacana integrasi ilmu di kalangan pemikir Muslim kontemporer.

[786] Nasr, Seyyed Hossein. Knowledge and the Sacred. Albany: State University of New York Press, 1989, hlm. 1-5. Buku klasik ini membahas hubungan intrinsik antara pengetahuan dan yang Suci (The Sacred) dalam tradisi-tradisi, dengan penekanan khusus pada perspektif Islam, menegaskan bahwa semua ilmu yang sejati pada akhirnya bersumber dari Yang Ilahi.

[787] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1995, hlm. 1-5. Al-Attas secara komprehensif mendefinisikan epistemologi Islam yang memadukan wahyu, akal, dan indra dalam sebuah hierarki yang koheren di bawah payung tawḥīd.

[788] Sardar, Ziauddin. Desperately Seeking Paradise: Journeys of a Sceptical Muslim. London: Granta Books, 2004, hlm. 215. Sardar mengkritik pendidikan modern Barat karena telah mereduksi manusia menjadi entitas materialistik dan mekanistik, sehingga menciptakan krisis makna.

[789] Noddings, Nel. Philosophy of Education. 4th ed. Boulder, CO: Westview Press, 2018, hlm. 45-48. Noddings, meski bukan dari perspektif Islam, mengakui kecenderungan kuat pendidikan modern untuk dihegemoni oleh tujuan-tujuan ekonomi dan efisiensi, seringkali mengabaikan perkembangan moral dan spiritual peserta didik.

[790] QS. Al-Baqarah[2]: 30. “Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat, ‘Aku hendak menjadikan khalifah di bumi.’…” Ayat ini menjadi landasan teologis untuk tujuan penciptaan manusia, yang langsung memberi implikasi pada tujuan pendidikan.

[791] Hashim, Rosnani. Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice. 2nd ed. Kuala Lumpur: The Other Press, 2004, hlm. 112. Hashim memperkenalkan konsep pendidikan integrated (tawḥīdic) yang bertujuan mengembangkan semua potensi manusia intelek, roh, emosi, dan fisik secara seimbang.

[792] QS. Fuṣṣilat[41]: 53. “Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap penjuru dan pada diri mereka sendiri, hingga jelas bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar...” Ayat ini menjadi dasar epistemologis untuk observasi empiris dan introspeksi sebagai sarana memperoleh keyakinan.

[793] Al-Faruqi, Ismail Raji. Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan. Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982, hlm. 15-20. Karya seminal Al-Faruqi ini menggambarkan dengan jelas problem dikotomi ilmu dalam pendidikan Muslim kontemporer dan merancang sebuah rencana kerja untuk mengintegrasikannya kembali.

[794] Wan Daud, Wan Mohd Nor. The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1998, hlm. 135-160. Buku ini memberikan eksposisi mendalam tentang konsep Islamisasi ilmu ala Al-Attas, yang melampaui sekadar menambahkan konten Islami, menuju dekonstruksi dan rekonstruksi mendasar asumsi-asumsi Barat sekuler dalam setiap disiplin ilmu.

[795] Chapra, M. Umer. The Future of Economics: An Islamic Perspective. Leicester: The Islamic Foundation, 2000, hlm. 45-70. Chapra memberikan contoh konkret bagaimana prinsip-prinsip epistemologi Islam (seperti keadilan, tawḥīd, dan khilafah) dapat membingkai ulang teori dan praktik ekonomi modern.

[796] Bakar, Osman. Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science. Kuala Lumpur: Institute for Policy Research (IKIP), 1998, hlm. 55-90. Bakar menelusuri secara historis-filosofis berbagai klasifikasi ilmu dan metode memperoleh pengetahuan dalam tradisi intelektual Islam, menunjukkan keragamannya yang kaya.

[797] Günther, Sebastian. "Be Masters in That You Teach and Continue to Learn: Medieval Muslim Thinkers on Educational Theory." Comparative Education Review 50, no. 3 (2006): 367-388. Artikel jurnal ini menganalisis pemikiran pendidikan para cendekiawan Muslim abad pertengahan, termasuk penekanan mereka pada metode transmisi pengetahuan yang terstruktur (isnād) dan kontemplasi mendalam.

[798] HR. Al-Bukhari, no. 71 dan Muslim, no. 1037. Hadis ini menekankan bahwa pemahaman mendalam (al-fiqh) dalam agama yang dalam konteks luas mencakup semua ilmu yang terintegrasi dengan nilai ketuhanan adalah tanda khusus keridhaan dan bimbingan Ilahi.

[799] Langgulung, Hasan. Manusia dan Pendidikan: Suatu Analisa Psikologi dan Pendidikan. Jakarta: Pustaka Al-Husna, 1986, hlm. 298. Langgulung, seorang psikolog dan ahli pendidikan Muslim, mendefinisikan peran murabbī yang jauh lebih luas dan dalam dibandingkan konsep guru dalam pendidikan Barat modern.

[800] QS. Al-Mujadilah[58]: 11. “…niscaya Allah akan mengangkat (derajat) orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu beberapa derajat…” Ayat ini menjadi motivasi intrinsik utama bagi peserta didik dalam epistemologi Islam, yaitu mencari keridhaan dan peningkatan derajat di sisi Allah.

[801] Ashraf, Syed Ali. Aims and Objectives of Islamic Education. Jeddah: King Abdulaziz University, 1985, hlm. 1. Ashraf menyimpulkan bahwa tujuan akhir pendidikan Islam adalah untuk menciptakan manusia yang baik (the good man) yang hidup sesuai dengan kehendak Penciptanya, sehingga mencapai kebahagiaan di dunia dan akhirat.

[802] Konsep insan kamil merujuk pada manusia universal yang merefleksikan sifat-sifat ketuhanan (tajalli) dalam kapasitasnya sebagai khalifah di muka bumi. Lihat lebih lanjut dalam: Nasr, S. H. (1989). Knowledge and the Sacred. Albany: State University of New York Press, hlm. 274-300.

[803] Istilah ‘integral knowledge’ dan penolakan terhadap dikotomi ilmu banyak dibahas oleh para ilmuwan Muslim kontemporer. Lihat: Al-Attas, S. M. N. (1993). Islam and Secularism. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), hlm. 143-145.

[804] Pembagian ayat kauniyah (tanda-tanda alam semesta) dan qauliyah (tanda-tanda verbal dalam wahyu) adalah dasar integrasi ilmu dalam Islam. Lihat: Q.S. Fussilat[41]:53, ”Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap penjuru dan pada diri mereka sendiri, hingga jelas bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar.”

[805] Analisis terhadap kelemahan pendidikan modern yang terlalu analitik dan reduksionis dan perlunya pendekatan holistik dapat dilihat dalam: Sardar, Z. (1999). Orientalism. Buckingham: Open University Press, hlm. 40-42.

[806] Kritik terhadap model pendidikan “banking” dikemukakan oleh: Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Herder and Herder, hlm. 72. Paradigma dialogis Islam selaras dengan konsep ini tetapi memiliki fondasi teologis yang berbeda.

[807] Pandangan tentang karakter sebagai jiwa dari pendidikan dibahas dalam: Lickona, T. (1991). Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. New York: Bantam Books, hlm. 41-43. Perspektif Islam memperkuatnya dengan konsep tazkiyatun nafs (penyucian jiwa).

[808] Hadis riwayat Imam Ahmad, Al-Bukhari dalam Al-Adab Al-Mufrad, dan Malik dalam Al-Muwaththa’. Menunjukkan bahwa pembentukan akhlak adalah teleologi (tujuan akhir) dari pendidikan Islam.

[809] Klasifikasi domain pembelajaran (kognitif, afektif, psikomotor) oleh Bloom diperluas dalam diskursus pendidikan Islam untuk memasukkan domain spiritual-etika. Lihat: Hashim, R. & Rossidy, I. (2000). Islamization of Knowledge: A Comparative Analysis of the Conceptions of Al-Attas and Al-Fārūqī. Intellectual Discourse, 8(1), 19-44.

[810] Aplikasi integrasi ilmu dalam disiplin spesifik seperti ekonomi dan sains dibahas secara mendalam dalam: Chapra, M. U. (2008). Muslim Civilization: The Causes of Decline and the Need for Reform. Leicester: Islamic Foundation, hlm. 115-150.

[811] Tujuan akhir pendidikan untuk kebijaksanaan dan kontribusi peradaban ditegaskan dalam: Qur’an, Surah Al-Baqarah[2]:269, ”Allah menganugerahkan hikmah (kebijaksanaan) kepada siapa yang Dia kehendaki. Dan barangsiapa dianugerahi hikmah, ia benar-benar telah dianugerahi karunia yang banyak.”

[812] Giddens, Anthony. Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge: Polity Press, 1991. Hal. 7-9. Giddens membahas konsep "risk society" dan bagaimana modernitas yang terlepas dari tradisi menciptakan kondisi ketidakpastian dan krisis makna.

[813] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam. Kuala Lumpur: ISTAC, 1995. Hal. 1-2. Al-Attas secara gamblang mendefinisikan tujuan pendidikan Islam sebagai penanaman adab dan pengenalan terhadap hakikat dan makna, yang ia sebut sebagai ḥikmah.

[814] Nasr, Seyyed Hossein. Knowledge and the Sacred. New York: State University of New York Press, 1989. Hal. 1-5. Nasr berargumen bahwa desakralisasi pengetahuan adalah akar dari krisis modern, dan menjadikan reunifikasi pengetahuan suci dan pengetahuan profan sebagai solusi utama.

[815] Bakar, Osman. Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science. Cambridge: Islamic Texts Society, 1998. Hal. 1-18. Buku ini secara rinci memetakan hierarki dan hubungan antara berbagai cabang ilmu dalam tradisi intelektual Islam, yang semuanya bersumber dari dan bermuara pada Tauhid.

[816] Qur’an, Surah Al-Mujadilah (58): 11. "...Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat..." Ayat ini sering dijadikan dasar untuk menyatakan bahwa ilmu yang sejati haruslah meningkatkan derajat spiritual dan moral seseorang.

[817] Auda, Jasser. Maqasid al-Shari’ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. London: The International Institute of Islamic Thought, 2008. Hal. 1-10. Auda memperkenalkan pendekatan sistemik terhadap maqāṣid, menjadikannya kerangka

yang dinamis dan kontekstual untuk menilai perkembangan modern, termasuk teknologi.

[818] Sardar, Ziauddin. The Future of Muslim Civilization. London: Mansell Publishing, 1987 (Reprint). Hal. 45-55. Sardar mengeksplorasi konsep 'imārat al-arḍ (membangun peradaban di bumi) sebagai kewajiban kolektif umat Islam yang memadukan penguasaan sains dan teknologi dengan etika dan spiritualitas.

[819] Bucaille, Maurice. The Bible, The Qur'an and Science: The Holy Scriptures Examined in the Light of Modern Knowledge. Indianapolis: American Trust Publications, 1979. Hal. 120-125. Meskipun fokus pada mu'jizat ilmiah, karya Bucaille mengkritik scientism dengan menunjukkan batasan metode ilmiah dalam menjangkau realitas ultim.

[820] Al-Ghazali, Abu Hamid. Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn. Jilid 1, Buku 1: Kitab al-'Ilm. Kairo: Dār al-Rayyān li al-Turāth, 1987. Hal. 45. Imam Al-Ghazali menekankan bahwa ilmu harus diamalkan dan bahwa keutamaan ilmu terletak pada kemampuannya membawa seseorang lebih dekat kepada Allah, bukan sekadar penguasaan intelektual belaka.

[821] Qur'an, Surah Fussilat (41): 53. "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap ufuk dan pada diri mereka sendiri, hingga jelas bagi mereka bahwa Al-Quran itu adalah benar..." Ayat ini menjadi landasan ontologis untuk memandang alam sebagai teks ilahi yang harus "dibaca" dan diteliti.

[822] Hashim, Rosnani, and Suhailah Hussien. "The Integration of Knowledge in Islamic Education." Multicultural Education & Technology Journal, vol. 3, no. 4, 2009, pp. 224-234. Jurnal ini membahas model-model praktis integrasi ilmu naqli dan aqli dalam kurikulum pendidikan kontemporer.

[823] Saliba, George. Islamic Science and the Making of the European Renaissance. Cambridge, MA: The MIT Press, 2007. Hal. 230-250. Saliba, melalui penelitian historis yang mendalam, menunjukkan bagaimana metodologi ilmiah para ilmuwan Muslim klasik lahir dari sintesis antara warisan Yunani, pengamatan empiris, dan framework teologis Islam..

[824] Abdul-Rahman Y. al-Qaradawi, Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 2008), 67–72. Al-Qaradawi menekankan bahwa Maqashid bukan hanya alat ijtihad, tetapi juga kerangka sistemik yang menghubungkan hukum, moral, dan tujuan peradaban.

[825] Abu Ishaq al-Syathibi, al-Muwafaqat fi Usul al-Shari'ah, juz 3 (Beirut: Dar Ihya al-Turath al-Arabi, 1997), 153. Al-Syathibi menegaskan bahwa "syariat diturunkan untuk kemaslahatan hamba, dan semua hukumnya mengandung tujuan yang terjaga."

[826] Muhammad al-Tahir Ibn 'Ashur, Maqasid al-Shari'ah al-Islamiyyah, terj. Mohamed El-Tahir El-Mesawi (Herndon, VA: IIIT, 2001), 130–135. Ibn 'Ashur menambahkan keadilan (al-'adl) dan kebebasan (al-hurriyyah) sebagai bagian dari maqashid yang lebih luas.

[827] Yusuf al-Qaradawi, Fiqh al-Ta'lim: Dirasah fi Maqasid al-Ta'lim fi al-Islam (Kairo: Maktabah Wahbah, 2004), 89–94. Al-Qaradawi menguraikan bagaimana kelima dharuriyyat harus menjadi fondasi kurikulum pendidikan Islam.

[828] Ibnu Majah, Sunan Ibnu Majah, kitab al-muqaddimah, hadis no. 224. Hadis ini dihukumi hasan oleh al-Albani. Teks Arab: "طلب العلم فريضة على كل مسلم" .

[829] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition (Chicago: University of Chicago Press, 1982), 61. Rahman mengusulkan perlunya

ekspansi maqashid untuk mencakup isu-isu kontemporer seperti lingkungan dan hak asasi.

[830] Abu Hamid al-Ghazali, Ihya' 'Ulum al-Din (Beirut: Dar al-Fikr, 1980), juz 1, 17. Al-Ghazali membagi ilmu menjadi ilm al-hal (ilmu yang membimbing perilaku) dan ilm al-ma'rifah (ilmu pengetahuan teoritis), yang harus saling melengkapi.

[831] Nasr Hamid Abu Zayd, Naqd al-Khitab al-Dini (Beirut: al-Markaz al-Thaqafi al-'Arabi, 1995), 203. Abu Zayd menyerukan pendidikan yang mengedepankan pemahaman tekstual yang kontekstual dan humanis.

[832] Abdullahi Ahmed an-Na'im, Islam and the Secular State: Negotiating the Future of Shari'a (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2008), 122–127. An-Na'im menekankan perlunya dekonstruksi hukum Islam agar sesuai dengan HAM dan keadilan sosial.

[833] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), 140–145. Al-Attas mendefinisikan islamisasi ilmu sebagai restorasi ontologi dan epistemologi ilmu berbasis tauhid..

[834] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Islam and Secularism. Kuala Lumpur: ISTAC, 1993. Al-Faruqi, Ismail Raji. Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan. Washington, DC: IIIT, 1982.

[835] Departemen Agama Republik Indonesia. Al-Qur'an dan Terjemahnya. QS. al-An'ām[6] 11. Ayat ini menunjukkan perintah eksplorasi empiris yang diimbangi dengan refleksi ontologis.

[836] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Islam and Secularism. Kuala Lumpur: ISTAC, 1993. Al-Faruqi, Ismail Raji. Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan. Washington, DC: IIIT, 1982.

[837] Jasser Auda, Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach (London: International Institute of Islamic Thought, 2008), hlm. 34. Auda menjelaskan bahwa Maqashid al-Syari'ah bukan sekadar tujuan hukum, tetapi sistem nilai yang holistik yang mencakup aspek keseimbangan (mizan), keadilan ('adl), dan kemaslahatan (maslahah).

[838] Abu Ishaq al-Shatibi, al-Muwafaqat fi Usul al-Shariah, jilid 3 (Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 2003), hlm. 126. Al-Shatibi menekankan bahwa memahami hukum harus melampaui bentuk lahir (shurah) dan menjangkau tujuan (maqashid) di baliknya.

[839] Yusuf al-Qaradawi, Fiqh al-Tajdid wa al-Ta'addudiyyah (Kairo: Dar al-Shuruq, 2002), hlm. 97; Jasser Auda, Ibn al-Qayyim's Madddah in Maqasid al-Shariah (Washington, DC: IIIT, 2009), hlm. 45. Al-Qaradawi dan Auda memperluas lima dharuriyyat ke dalam aspek lingkungan, martabat, dan kebebasan beragama.

[840] Monzer Kahf, "The Principles of Islamic Banking," Proceedings of the First International Conference on Islamic Economics (Mekah: King Abdulaziz University, 1976), hlm. 515. Kahf menjelaskan mekanisme ekonomi syariah yang menekankan distribusi keadilan dan larangan eksploitasi.

[841] Mawil Y. Izzi Dien, The Theory of 'Maslaha' in Islamic Jurisprudence (London: Mansell Publishing, 1984), hlm. 44. Dien membahas bagaimana konsep maslahah mampu menjadi dasar evaluasi ilmu pengetahuan dari sudut pandang kemanfaatan sosial dan moral.

[842] HR. Ahmad, al-Bukhari dalam al-Adab al-Mufrad, dan al-Hakim; dishahihkan oleh al-Albani. Hadis ini sering dikutip dalam literatur tentang tujuan risalah Islam, termasuk

dalam Yusuf al-Qaradawi, al-Islam wa al-Ihya' al-'Arabi (Beirut: Muassasah al-Risalah, 1990), hlm. 78.

[843] HR. al-Bukhari, no. 1; "Innama al-a'mal bi al-niyyat." Hadis ini menjadi landasan etika dalam Islam, bahwa motivasi dan tujuan menentukan nilai suatu tindakan, termasuk dalam konteks pendidikan.

[844] Wahbah al-Zuhayli, Usul al-Fiqh al-Islami (Damaskus: Dar al-Fikr, 2007), hlm. 873. Al-Zuhayli menjelaskan bahwa maslahah mursalah adalah salah satu metode istinbat hukum yang diterima oleh mazhab Maliki dan digunakan para mujtahid kontemporer.

[845] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), hlm. 137; juga lihat laporan IIIT, Towards a Philosophy of Islamic Education (Herndon, VA: IIIT, 2010), hlm. 22. IIIT menekankan integrasi ilmu berbasis tawhid dan Maqashid sebagai solusi terhadap krisis epistemologi dalam pendidikan modern.

[846] Nasr, S. H. (1989). Knowledge and the Sacred. Albany: State University of New York Press, p. 72. Nasr menjelaskan bahwa pendidikan tradisional dalam Islam memiliki misi spiritual dan kosmik, yaitu membentuk manusia yang mampu memahami dan menjaga keseimbangan alam semesta sebagai wakil Allah.

[847] Al-Quran, Surah Al-Baqarah[2] 129. Ayat ini merupakan dasar teologis utama bahwa fungsi pendidikan mencakup pemurnian jiwa (tazkiyat al-nafs) dan pemberian ilmu serta hikmah.

[848] Ibn Khaldun. (2005). The Muqaddimah: An Introduction to History. Translated by Franz Rosenthal. Princeton: Princeton University Press, p. 107.

[849] Ibn Khaldun (2005), hlm. 123–125. Ia menekankan bahwa kebangkitan dan kejatuhan peradaban sangat dipengaruhi oleh kualitas pendidikan dan ikatan kemasyarakatan ('aṣabiyyah) yang dibentuk melaluinya.

[850] Hadis riwayat Ibnu Majah, no. 224. Dinyatakan sahih oleh Al-Albani. Menunjukkan bahwa pendidikan adalah kewajiban sepanjang hayat.

[851] Hadis riwayat Muslim, no. 2699. Menekankan dimensi spiritual dari pencarian ilmu sebagai jalan menuju ridha Allah.

[852] AbdulHamid, A. H. (2007). "Knowledge and Curriculum in Islamic Education: A Framework for Renewal." Journal of Muslim Minority Affairs, 27(3), 385–400.

[853] Sardar, Z. (2010). The Consumption of Culture: Globalisation, the Media and the Arts. London: Pluto Press, p. 145.

[854] Al-Attas, S. M. N. (1978). Islam and Secularism. Kuala Lumpur: ISTAC, p. 167–170. Al-Attas menyerukan perlunya Islamisasi ilmu pengetahuan sebagai lawan dari sekularisasi pendidikan.

[855] Iqbal, M. (2011). The Reconstruction of Religious Thought in Islam. Oxford: Oxford University Press, p. 154. Iqbal menekankan perlunya pembaruan intelektual melalui ijtihad untuk menyesuaikan pemikiran Islam dengan realitas modern.

[856] Al-Quran, Surah Al-Nisa'[4] 135. Ayat ini menyerukan keadilan bahkan terhadap musuh, menunjukkan bahwa pendidikan harus membentuk karakter yang berpegang pada prinsip moral di atas kepentingan pribadi.

[857] Rafeq, A. (1994). "Education and the Formation of Islamic Identity." Islam and Christian-Muslim Relations, 5(1), 87–99. Artikel ini membahas bagaimana pendidikan dapat digunakan untuk memperkuat identitas Islam dalam konteks globalisasi.

[858] A. Aziz, The Epistemology of Islamic Education: Revelation and Reason in Harmony, London: Routledge, 2018, hlm. 45. Buku ini membahas bagaimana pendidikan Islam

klasik memandang wahyu dan akal sebagai dua sumber pengetahuan yang saling melengkapi, bukan bertentangan, dalam membentuk kurikulum integral.

[859] G. Makdisi, The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West, Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981, hlm. 78–82. Makdisi menunjukkan asal-usul institusional madrasah sebagai cikal bakal universitas di Eropa, khususnya dalam struktur ijazah (ijazah) dan sistem pengajaran berjenjang.

[860] Al-Bukhari, Shahih al-Bukhari, kitab adab, hadis no. 71, "Thalabul ilmi fariidhah 'ala kulli muslimin wa muslimat." Hadis ini menjadi dasar normatif bagi kewajiban belajar dalam Islam, baik laki-laki maupun perempuan.

[861] Al-Farabi, Al-Madina al-Fadila (The Virtuous City), terj. oleh R. Walzer, Oxford: Oxford University Press, 1985. Karya ini menawarkan model masyarakat ideal yang dibangun atas dasar kebenaran rasional dan spiritual, yang hanya mungkin melalui pendidikan penuh nilai.

[862] M. Arkoun, Rethinking Islam: Common Questions, Uncommon Answers, Boulder: Westview Press, 1994, hlm. 112. Arkoun menekankan bahwa epistemologi Islam tidak hanya bersifat kognitif, tetapi juga eksistensial mengubah cara manusia memahami dirinya dan posisinya dalam alam semesta.

[863] Ibn Sina, Kitab al-Najat, terj. oleh F. Rahman, Avicenna's Psychology, London: Oxford University Press, 1952, hlm. 103–105. Ibn Sina menguraikan perkembangan jiwa manusia secara hierarkis, yang kemudian menjadi dasar bagi pendekatan pedagogis bertahap.

[864] Al-Ghazali, Ihya Ulum al-Din, juz 1, Beirut: Dar al-Ma'rifa, hlm. 25. Dalam kitab ini, al-Ghazali membedah berbagai macam ilmu berdasarkan nilai moral dan kegunaan sosialnya.

[865] F. Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition, Chicago: University of Chicago Press, 1982, hlm. 63. Rahman berargumen bahwa pendidikan Islam tradisional memiliki dimensi sosial yang kuat, yakni membentuk kepribadian yang sadar akan keadilan dan tanggung jawab kolektif.

[866] M. K. A. Shad, Islam and the Foundations of Scientific Thought, Kuala Lumpur: ISTAC, 2006, hlm. 89. Penulis menunjukkan bahwa konsep ayat kauniyyah (fenomena alam sebagai tanda kebesaran Tuhan) menjadi landasan filosofis bagi pendekatan ilmiah dalam tradisi Islam.

[867] S. M. N. Al-Attas, Islam and Secularism, Kuala Lumpur: ISTAC, 1995, hlm. 77. Al-Attas menyerukan pembaruan pendidikan Islam yang berbasis pada konsep tawhid, agar ilmu tidak terfragmentasi dan kehilangan makna spiritualnya.

[868] UNESCO, Learning: The Treasure Within, Report to the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Paris: UNESCO Publishing, 1996, hlm. 13. Laporan ini menekankan perlunya pendidikan yang seimbang antara pengetahuan, nilai, dan tanggung jawab global konvergensi yang dapat ditemukan dalam kerangka pendidikan Islam.

[869] World Commission on Environment and Development (WCED). (1987). Our Common Future. Oxford University Press. Laporan seminal ini memperkenalkan definisi kanonik pembangunan berkelanjutan yang menjadi rujukan utama hingga kini, menekankan keadilan antar generasi (intergenerational equity) sebagai prinsip inti.

[870] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:30. Ayat ini mengisahkan dialog antara Allah dan para malaikat mengenai penciptaan Adam sebagai khalifah, yang menjadi landasan

teologis untuk konsep tanggung jawab manusia terhadap bumi dan segala isinya. Tafsir modern sering menekankan implikasi ekologis dan sosio-etis dari mandat ini.

[871] Hume, D. (1739-40). A Treatise of Human Nature. Buku III. Hume mengemukakan "guillotine"-nya, yang memotong hubungan logis antara pernyataan deskriptif ("apa adanya") dan preskriptif ("apa yang seharusnya"). Pandangan ini sangat mempengaruhi perkembangan ilmu pengetahuan modern yang berusaha menghindari pertimbangan nilai.

[872] Nasr, S.H. (1968). The Encounter of Man and Nature: The Spiritual Crisis of Modern Man. George Allen & Unwin. (Terjemahan Indonesia: Man and Nature: Krisis Spiritual Manusia Modern). Nasr, seorang filsuf dan ahli sejarah sains Islam, secara kritis menganalisis dampak negatif sains modern terhadap lingkungan dan menawarkan pandangan dunia Islam yang holistik sebagai solusi, menekankan konsep kehusyukan (ihsan) terhadap alam.

[873] Al-Alwani, T.J. (2006). Issues in Contemporary Islamic Thought. The International Institute of Islamic Thought (IIIT). Al-Alwani menekankan pentingnya rekonstruksi metodologi berpikir Islam (iṣlāḥ al-ʻaql) untuk menjawab tantangan kontemporer, termasuk pendekatan yang mengintegrasikan teks wahyu dengan realitas kontekstual.

[874] Hadits Riwayat Imam Muslim. Diriwayatkan dari Ibnu Abbas, hadis ini terdapat dalam kitab Shahih Muslim, Kitab Al-Birr wa al-Shilah wa al-Adab. Hadis ini menjadi dasar etis yang kuat bagi keadilan sosial dalam Islam, menekankan bahwa sistem ekonomi, politik, dan sosial yang menindas adalah tidak sahih dan akan menuai konsekuensi ilahi, sehingga pendidikan harus membekali peserta didik untuk memerangi ketidakadilan tersebut..

[875] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999, hlm. 36-42. (Karya al-Attas ini merupakan risalah fundamental yang mendefinisikan ulang konsep pendidikan Islam dengan menempatkan 'adab' sebagai konsep kunci, berbeda dengan terminologi 'tarbiyah' yang lebih umum).

[876] Wan Mohd Nor Wan Daud. The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1998, hlm. 155. (Buku ini memberikan penjelasan komprehensif tentang pemikiran al-Attas, termasuk penjelasan bahwa ma'rifat al-nafs adalah prasyarat untuk beradab).

[877] Langgulung, Hasan. Manusia dan Pendidikan: Suatu Analisa Psikologi dan Pendidikan. Jakarta: Pustaka Al-Husna, 1986, hlm. 289. (Langgulung menekankan bahwa integrasi ilmu dan nilai dalam pendidikan Islam bertujuan untuk membentuk kepribadian yang utuh dan bermanfaat).

[878] Hashim, Rosnani. Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice. Kuala Lumpur: The Other Press, 2004, hlm. 78. (Hashim membedakan dasar filosofis pendidikan Islam yang teosentris dari pendidikan Barat yang antroposentris).

[879] Al-Qur’an Al-Karim, Surah Al-Ahzab (33): 21. (Ayat ini menjadi dasar normatif utama bahwa keteladanan Nabi Muhammad SAW adalah sumber konkret dari adab).

[880] Aisyah binti Abu Bakar RA meriwayatkan: "Akhlak Rasulullah adalah Al-Qur'an." (HR. Muslim). Hadis ini menunjukkan bahwa seluruh perilaku Nabi merupakan implementasi hidup dari nilai-nilai Qur'ani.

[881] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Islam and Secularism. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993, hlm. 158. (Dalam karya ini, al-Attas secara eksplisit menyatakan bahwa manusia beradab adalah produk dari pendidikan yang benar).

[882] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam, hlm. 27-28. (Al-Attas secara khusus menganjurkan penggunaan istilah 'ta'dib' sebagai yang paling tepat mewakili filsafat pendidikan Islam).

[883] Hadis Riwayat Ahmad dari Ibnu Amr bin Al-'Ash. Derajat: Hasan. (Hadis ini menggarisbawahi pentingnya menghormati guru dan menciptakan relasi sosial yang berkeadaban dalam komunitas Muslim).

[884] Sardar, Ziauddin. The Future of Muslim Civilization. London: Mansell Publishing, 1987, hlm. 204. (Sardar, meski bukan penulis tradisionalis, mengamati bahwa hubungan guru-murid yang hierarkis dan penuh hormat dalam tradisi Islam adalah sarana transmisi ilmu yang efektif dan penuh berkah).

[885] Al-Ghazali, Abu Hamid. Ihya' Ulum al-Din[The Revival of the Religious Sciences]. Jilid 1, Buku tentang Ilmu. Beirut: Dar al-Ma'rifah, t.th., hlm. 89. (Imam Al-Ghazali secara detail membahas adab-adab dalam menuntut ilmu, termasuk membersihkan niat dan menghindari kesombongan intelektual).

[886] Nasr, Seyyed Hossein. Knowledge and the Sacred. New York: State University of New York Press, 1989, hlm. 1-5. (Nasr membahas krisis pengetahuan modern yang terdesakralisasi dan terpisah dari nilai-nilai spiritual, yang kontras dengan perspektif tradisional yang menyatukan ilmu dan hikmah).

[887] Metafora "ilmu sebagai cahaya" yang mencerahkan versus "panas" yang membakar merupakan kiasan umum dalam literatur tasawuf dan filosofi Islam untuk membedakan ilmu yang bermanfaat dan yang sia-sia atau berbahaya. Lihat juga Al-Zarnuji, Burhan al-Islam. Ta'līm al-Muta'allim-Ṭarīq al-Ta'allum[Instruction of the Student: The Method of Learning]. Diterjemahkan oleh G.E. Von Grunebaum dan Theodora M. Abel. New York: King's Crown Press, 1947, hlm. 15..

[888] Ibn Manzur, Lisan al-Arab, vol. 1 (Beirut: Dar Ihya al-Turath al-Arabi, 1955), 87. Kata 'adaaba al-walad berarti mendidik anak dengan penuh hikmah dan kelembutan, bukan melalui paksaan.

[889] Seyyed Hossein Nasr, The Need for a Sacred Science (Albany: State University of New York Press, 1993), 145. Nasr menekankan bahwa ilmu dalam tradisi Islam harus memelihara hubungan dengan Tuhan dan etika.

[890] Al-Ghazali, Ihya' Ulum al-Din, kitab Qawa'id al-'Aql, juz 1 (Beirut: Dar al-Ma'rifa, 1980), 23. Al-Ghazali memperingatkan bahwa ilmu tanpa akhlak akan merusak pemiliknya.

[891] Kutipan ini sering dikaitkan dengan para ulama salaf, meskipun tidak ditemukan dalam matan hadis. Namun, maknanya sejalan dengan ajaran bahwa "Sebaik-baik ilmu adalah yang menambah ketakwaan." Lihat: Ibn al-Jawzi, Mukhtasar Minhaj al-Qasidin (Riyadh: Dar al-Thayyibah, 1999), 156.

[892] Lawrence Kohlberg, Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development (New York: Harper & Row, 1981), 205. Kohlberg berargumen bahwa

perkembangan moral terjadi melalui tahapan kognitif yang dipengaruhi oleh refleksi terhadap dilema etika.

[893] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahnya (Jakarta: PT. Ichtiar Baru van Hoeve, 2020), 547.

[894] Ibn Qayyim al-Jawziyyah, Madarij al-Salikin, juz 2 (Beirut: Dar al-Fikr, 1983), 178. Beliau menyatakan bahwa "hati murid akan menyambut ilmu dari guru yang beradab, meskipun sedikit, lebih dari ilmu dari guru yang kasar, meskipun banyak."

[895] Albert Bandura, Social Learning Theory (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977), 22. Bandura menunjukkan bahwa perilaku manusia banyak dipelajari melalui pengamatan terhadap model.

[896] Ibn Miskawaih, Tahdhīb al-Akhlāq (terj. William E. Brown, The Refinement of Character), (Chicago: Kazi Publications, 1991), 45. Buku ini dianggap sebagai karya etika sistematis pertama dalam Islam, menggabungkan filsafat Yunani dan nilai Islam.

[897] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahnya, 418.

[898] Carl R. Rogers, Freedom to Learn: A View of What Education Might Become (Columbus, OH: Merrill, 1969), 112. Rogers menekankan pentingnya hubungan empatik dan penghargaan tanpa syarat dalam pendidikan.

[899] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahnya, 541.

[900] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition (Chicago: University of Chicago Press, 1982), 87. Rahman menyerukan reinterpretasi tradisi dalam konteks zaman modern, tetap berakar pada nilai-nilai dasar.

[901] Nasr Hamid Abu Zayd, Naqd al-Khithab al-Dini (Kairo: Markaz al-Ma'rifa, 1990), 27. Abu Zayd menekankan bahwa teks agama harus dibaca secara dinamis agar tetap relevan.

[902] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999, hlm. 36-42. Al-Attas secara filosofis membedakan antara pendidikan sekuler dan Islam, menekankan bahwa tujuan akhir pendidikan Islam adalah pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat dari segala sesuatu, yang merupakan esensi dari adab.

[903] Wan Daud, Wan Mohd Nor. The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. Kuala Lumpur: ISTAC, 1998, hlm. 155. Wan Daud, murid utama Al-Attas, memperjelas bahwa ta'dib adalah proses untuk menanamkan dan mempraktikkan adab, sehingga ia adalah konsep yang lebih komprehensif untuk 'pendidikan' dalam Islam

[904] Langgulung, Hasan. Manusia dan Pendidikan: Suatu Analisa Psikologi dan Pendidikan. Jakarta: Pustaka Al-Husna, 1995, hlm. 289. Langgulung, seorang psikolog dan pemikir pendidikan Muslim, menekankan pada pembentukan kepribadian yang utuh (insan kamil) sebagai output pendidikan, yang selaras dengan konsep insan adabi.

[905] Freire, Paulo. Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition. New York: Continuum, 2000, hlm. 71-86. (Sebagai pembanding kritis untuk model dialogis) Meski berasal dari tradisi kritis Barat, konsep pendidikan dialogis Freire berguna sebagai alat analisis untuk mengkritik model pendidikan satu arah dan mendukung pendekatan partisipatif yang diperlukan dalam ta'dib.

[906] Al-Qur'an, Surah Ar-Rahman (55): 7-9. "Dan Allah telah meninggikan langit dan Dia meletakkan neraca (keadilan). Supaya kamu jangan melampaui batas tentang neraca

itu. Dan tegakkanlah timbangan itu dengan adil dan janganlah kamu mengurangi neraca itu." Ayat ini menjadi dasar normatif untuk tanggung jawab etis dan ekologis manusia, menunjukkan integrasi ilmu dan moral dalam worldview Islam.

[907] Ashraf, Syed Ali. Aims and Objectives of Islamic Education. Jeddah: King Abdulaziz University, 1985, hlm. 15. Ashraf membedakan peran pendidik dalam Islam yang lebih luas (murabbi) dari sekadar pengajar (mu'allim), yang mencakup bimbingan spiritual dan moral.

[908] Hashim, Rosnani. Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice. 2nd ed. Kuala Lumpur: The Other Press, 2004, hlm. 122-125. Hashim memberikan contoh empiris dan konseptual tentang bagaimana nilai-nilai Islam dapat diintegrasikan ke dalam praktik dan lingkungan pendidikan.

[909] Al-Ghazali, Abu Hamid. Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn. Jilid 3, Buku tentang Keajaiban Hati. Beirut: Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah, 2001, hlm. 15. Al-Ghazali, dalam magnum opus-nya, menekankan pada penyucian jiwa (tazkiyat al-nafs) sebagai prasyarat untuk memperoleh ilmu yang bermanfaat, yang merupakan jantung dari proses ta'dib

[910] Sardar, Ziauddin. The Future of Muslim Civilization. 2nd ed. London: Mansell Publishing, 1987, hlm. 194. Sardar mengkritik kecenderungan reduksionis dalam sains modern dan menyerukan reintegrasi nilai-nilai etika dan spiritual ke dalam epistemologi.

[911] Al-Qur'an, Surah Al-Anbiya' (21): 107. "Dan tidaklah Kami mengutusmu (Muhammad) melainkan untuk menjadi rahmat bagi seluruh alam." Ayat ini menjadi landasan teologis utama bagi visi pendidikan Islam yang tidak bersifat egosentris atau communosentris semata, melainkan bersifat kosmopolitan dan berorientasi pada rahmat untuk semua ciptaan

[912] Syed Muhammad Naquib al-Attas mendefinisikan adab sebagai "pengenalan dan pengakuan terhadap realitas bahwa pengetahuan dan wujud diatur dalam tatanan hierarkis sesuai dengan tingkat dan derajat mereka." Lihat, Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999, hlm. 36.

[913] Al-Attas berargensi bahwa istilah yang paling tepat untuk 'pendidikan' dalam Islam adalah ta'dib, karena telah mencakup unsur-unsur ilmu ('ilm) dan amal yang benar ('amal). Ibid., hlm. 34-35.

[914] Surah An-Nahl, 16:90. Terjemahan makna. Ayat ini sering dikutip dalam khutbah Jumat, menekankan tiga prinsip utama: keadilan, berbuat baik, dan menghindari permusuhan.

[915] Konsep internalisasi nilai menjadi disposisi karakter yang otomatis ini mirip dengan teori 'habitus' Pierre Bourdieu, namun dengan dasar teologis yang berbeda. Habitus bagi al-Attas dibentuk melalui ta'dib yang bersumber dari wahyu. Untuk diskusi habitus, lihat: Bourdieu, Pierre. The Logic of Practice. Stanford: Stanford University Press, 1990.

[916] Hashim, Rosnani. "The Influence of al-Attas' Concept of Ta'dib on Islamization of Knowledge and Education in Malaysia." Journal of Islam in Asia, Vol. 12, No. 1, 2015, hlm. 99-115. Artikel ini membahas bagaimana konsep ta'dib al-Attas memberikan kerangka untuk pendidikan yang menghargai pluralitas tanpa kehilangan identitas.

[917] Hadis riwayat Imam Al-Bukhari dan Muslim. Khutbah Wadā' (Perpisahan) ini dianggap sebagai piagam hak asasi manusia dalam Islam, menekankan kehormatan, nyawa, dan harta setiap individu.

[918] Kamali, Mohammad Hashim. "The Right to Life, Security, Privacy and Ownership in Islam." Islamic Texts Society, 2008. Kamali secara ekstensif membahas bagaimana prinsip-prinsip syariah, termasuk musyawarah, dirancang untuk melindungi hak-hak fundamental dan menyelesaikan sengketa secara adil.

[919] Surah Al-Anbiyā', 21:107. "Dan tiadalah Kami mengutus kamu, melainkan untuk (menjadi) rahmat bagi semesta alam."

[920] Wan Daud, Wan Mohd Nor. The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. Kuala Lumpur: ISTAC, 1998. Buku ini merupakan penjelasan komprehensif bagaimana filosofi pendidikan al-Attas ditujukan untuk membangun individu dan masyarakat yang beradab.

[921] Berbeda dengan modal ekonomi, modal sosial merujuk pada jaringan, norma, dan kepercayaan yang memfasilitasi koordinasi dan kerjasama untuk keuntungan bersama. Lihat: Putnam, Robert D. Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster, 2000. Proses ta'dib efektif dalam membangun dan memperkuat modal sosial semacam ini dalam sebuah komunitas..

[922] A. Muttaqin, Pendidikan Islam: Konsep dan Problematika Pendidikan Islam di Indonesia, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2012), hlm. 45. Istilah tarbiyah secara etimologis berakar dari kata raba–yarbu–rubyan, yang berarti "tumbuh", "maju", atau "berkembang", menekankan proses yang dinamis, berkelanjutan, dan bertahap dalam pembinaan manusia secara utuh.

[923] Al-Rāghib al-Iṣfahānī, Al-Mufradāt fī Gharīb al-Qur'ān, ed. Muhammad Said al-Buti, (Damaskus: Dār al-Qalam, 1992), hlm. 312. Dalam kamus maknawi ini, kata r-b-y dikaitkan dengan pertumbuhan, pemeliharaan, dan pengembangan, baik secara fisik maupun spiritual.

[924] Q.S. Al-Mu'minūn (23:78): "Dan Dialah yang telah menciptakan bagi kalian pendengaran, penglihatan, dan hati. Amat sedikit kamu bersyukur." Ayat ini menunjukkan integrasi antara fungsi jasmani dan rohani sebagai bagian dari proses pembinaan manusia.

[925] Q.S. Al-Mu'minūn (23:115): "Apakah kamu mengira bahwa Kami menciptakan kamu main-main (tanpa tujuan), dan bahwa kamu tidak akan dikembalikan kepada Kami?" Ayat ini menekankan bahwa penciptaan manusia memiliki tujuan, yaitu untuk beribadah dan bertanggung jawab secara moral.

[926] Abū Ḥāmid al-Ghazālī, Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, jilid 1, (Beirut: Dār al-Fikr, 1987), hlm. 23. Al-Ghazali menegaskan bahwa ilmu tanpa amal adalah sia-sia, dan ilmu tanpa adab (akhlak) dapat menjerumuskan pelakunya ke dalam kerusakan moral.

[927] Muhammad Iqbal, The Reconstruction of Religious Thought in Islam, (Lahore: Iqbal Academy, 2005), hlm. 89. Iqbal menekankan pentingnya pendidikan yang membentuk kepribadian spiritual yang kreatif dan bertanggung jawab sebagai khalifah Allah.

[928] Q.S. Al-Baqarah (2:30). Ayat ini menjadi dasar teologis bahwa manusia diciptakan untuk membangun keadilan, kebenaran, dan kebaikan di muka bumi, yang memerlukan proses tarbiyah yang sistematis dan berkelanjutan.

[929] Q.S. Al-‘Alaq (96:1–5). Ayat ini menjadi dasar bahwa proses belajar bermula dari wahyu dan terus berkembang melalui pemberian ilmu oleh Allah kepada manusia.

[930] Muslim ibn al-Ḥajjāj, Ṣaḥīḥ Muslim, Kitāb al-Īmān, Bāb Fāḍilat al-Mu’min fī Akhlāqih, No. 2630. Hadis ini menunjukkan bahwa keimanan tertinggi tercermin dalam akhlak, bukan sekadar dalam ritual.

[931] Muslim ibn al-Ḥajjāj, Ṣaḥīḥ Muslim, Kitāb al-Faḍā'il, Bāb Fāḍilat al-Rifq, No. 2599. Nabi menekankan bahwa kelembutan adalah kunci keberhasilan dalam pendidikan dan kepemimpinan.

[932] Zakiah Darajat, Ilmu Pendidikan Islam, (Jakarta: Bumi Aksara, 2009), hlm. 76. Beliau membedakan tiga fungsi pendidikan Islam: ta’lim (transfer ilmu), tarbiyah (pembinaan karakter), dan ta’dib (pembentukan adab).

[933] Yusuf al-Qaradawi, Thuruq al-Ta‘līm fī al-Islām, (Kairo: Maktabah Wahbah, 2001), hlm. 54. Al-Qaradawi menekankan bahwa pendidikan Islam harus berorientasi pada tujuan syariat (maqāṣid) yang mencakup perlindungan agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta.

[934] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition, (Chicago: University of Chicago Press, 1982), hlm. 18. Rahman menyerukan pendekatan hermeneutik dalam pendidikan Islam untuk mengintegrasikan nilai-nilai Qur’ani dengan konteks modern.

[935] Nasr, S. H. (1989). Knowledge and the Sacred. Albany: State University of New York Press, p. 76. Nasr mengembangkan konsep “sacred science” sebagai kritik terhadap sekularisasi ilmu pengetahuan modern, yang memisahkan pengetahuan dari dimensi spiritual. Ia menawarkan kembali integrasi antara ilmu dan iman sebagai fondasi pendidikan yang autentik.

[936] Al-Ghazali, Abū Ḥāmid. Iḥyā’ ‘Ulūm al-Dīn. Beirut: Dār al-Fikr, juz 1, hlm. 20–25. Dalam kitab monumental ini, al-Ghazali membagi ilmu menjadi dua: yang wajib (fardlu ‘ain) dan yang fardu kifayah, tetapi menekankan bahwa seluruh ilmu harus berakhir pada ketakwaan dan pemurnian jiwa.

[937] Al-Ghazali, Iḥyā’ ‘Ulūm al-Dīn, juz 1, hlm. 23. “Ilmu tanpa amal seperti pohon tidak berbuah; amal tanpa ilmu seperti pohon tanpa akar.” Kutipan ini menunjukkan ketergantungan antara pengetahuan dan praktik moral.

[938] Departemen Agama RI. (2005). Al-Qur’an dan Terjemahnya. Jakarta: PT. Sygma Examedia Arkanlestar, hlm. 579 (QS. al-Mulk: 5–8). Ayat ini digunakan secara tematik untuk menggambarkan urgensi peran pendidik sebagai pemberi peringatan dan pembentuk kesadaran.

[939] Muslim, I. Ṣaḥīḥ Muslim. Kitab al-Masājid, Bab Faḍl al-Talab fī Sabīl Allāh, no. hadis 2699. Hadis ini sering dikutip dalam kajian pendidikan Islam untuk menekankan dimensi spiritual dari pencarian ilmu.

[940] Fathi, O. (2004). Tazkiyat al-Nafs in Islamic Education: A Philosophical Perspective. International Journal of Islamic Thought, 6, p. 45–58. Artikel ini membahas bagaimana tazkiyat al-nafs harus menjadi komponen inti dalam kurikulum pendidikan Islam kontemporer.

[941] Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass, p. 3. Teori ini menekankan bahwa pembelajaran dewasa melibatkan pemahaman ulang terhadap pengalaman hidup, yang paralel dengan konsep tafaqquh fī al-dīn.

[942] Nasr, S. H. (1989). op. cit., p. 89. Nasr menyebut krisis modernitas sebagai "krisis makna" yang disebabkan oleh pemisahan antara ilmu dan spiritualitas.

[943] Ministry of Education Malaysia. (2020). Integrated Curriculum for Secondary Schools (KBSM) with AKRAB Framework. Putrajaya: MOE Malaysia. Dokumen kebijakan ini menunjukkan bagaimana pendidikan di Malaysia mengintegrasikan aspek akademik, rohani, dan jasmani.

[944] Al-Qur'an, QS. Ali 'Imran: 190. Ayat ini menegaskan bahwa fenomena alam merupakan objek refleksi (tadabbur) yang mengarah pada pengenalan terhadap Tuhan, sehingga sains harus dipahami sebagai bentuk ibadah.

[945] Aronowitz, S. The Politics of Identity: Class, Culture, Social Movements. Routledge, 1992, hlm. 134. Kata tarbiyah dalam bahasa Arab memiliki konotasi pertumbuhan organik, mirip dengan tumbuhnya tanaman, yang menekankan proses alamiah dan bertahap dalam pendidikan.

[946] Nasr, S. H. The Need for a Sacred Science. SUNY Press, 1993, hlm. 78. Nasr menekankan bahwa pendidikan dalam tradisi Islam bertujuan membentuk manusia yang selaras dengan hakikat realitas ilahiah, bukan hanya menguasai informasi duniawi.

[947] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30. Ayat ini menjelaskan bahwa manusia diangkat sebagai khalifah di bumi dengan tanggung jawab besar untuk menjaga keseimbangan dan keadilan.

[948] Ibn Khaldun. Muqaddimah. Terj. F. Rosenthal, Princeton University Press, 1967, hlm. 452. Ibn Khaldun menekankan bahwa pembentukan masyarakat yang kokoh dimulai dari pendidikan yang menyentuh aspek akidah, akhlak, dan ilmu pengetahuan secara bersamaan.

[949] HR. Ahmad, no. 4862; dinyatakan hasan oleh Al-Albani dalam Shahih al-Jami', no. 831. Hadis ini menunjukkan bahwa pendidikan fisik, militer, dan sosial merupakan bagian integral dari tarbiyah anak dalam Islam.

[950] Ali, K. Progressive Muslims: On Justice, Gender, and Pluralism. Oneworld Publications, 2003, hlm. 145. Penulis menggarisbawahi perlunya integrasi ilmu modern dan nilai-nilai Islam untuk membentuk kepribadian yang berimbang.

[951] Rahman, F. Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition. University of Chicago Press, 1982, hlm. 31–32. Konsep double movement Fazlur Rahman menawarkan metode ijtihad kontemporer yang relevan untuk konteks tarbiyah modern.

[952] Al-Raghib al-Isfahani, Mufradat Alfazh al-Qur'an, Beirut: Dar al-Qalam, 1992, hlm. 217. Kata tarbiyah berasal dari akar raba, yang berarti tumbuh, berkembang, dan dipelihara. Dalam konteks pendidikan, maknanya mencakup aspek fisik, mental, dan spiritual.

[953] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism, Kuala Lumpur: ISTAC, 1993, hlm. 112–115. Al-Attas menekankan bahwa pendidikan Islam harus dimulai dari rumah dan diperluas ke masyarakat sebagai bentuk pembentukan peradaban.

[954] HR. Al-Bukhari, no. 1358 dan Muslim, no. 2658. Hadis ini menegaskan bahwa pembentukan agama dan moral anak sangat dipengaruhi oleh lingkungan, terutama keluarga.

[955] Yusuf al-Qaradawi, Al-Islam wa Mas'alat al-Hadhārah, Kairo: Maktabah Wahbah, 2000, hlm. 203. Al-Qaradawi menekankan peran keluarga sebagai institusi pertama dalam mendidik anak secara seimbang antara iman, ilmu, dan akhlak.

[956] Al-Qur'an, Surah Al-'Ashr[103] 3, "Wa al-'asri, innal-insana lafi khusrin, illa alladzina amanu wa 'amilu al-salihati wa tawasaw bi al-haqqi wa tawasaw bi al-shabr." Ayat ini menekankan pentingnya saling menasihati dalam kebenaran dan kesabaran sebagai prasyarat keselamatan manusia.

[957] Abu Hamid al-Ghazali, Ihya' 'Ulum al-Din, juz 1, Beirut: Dar al-Marifa, t.th., hlm. 24–25. Al-Ghazali membagi pendidikan moral ke dalam beberapa tahap, termasuk pemeliharaan jiwa dan penerapan nilai dalam masyarakat.

[958] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition, Chicago: University of Chicago Press, 1982, hlm. 76–78. Rahman menyerukan pendekatan Islam yang kontekstual dan progresif dalam menghadapi tantangan modernitas.

[959] M. Quraish Shihab, Wawasan Al-Qur'an: Tafsir Maudhu'i atas Pelbagai Persoalan Umat, Bandung: Mizan, 1996, hlm. 445–448. Shihab menjelaskan bahwa zakat dan sedekah bukan hanya ibadah ritual, tetapi instrumen sosial untuk membangun keadilan dan kasih sayang sosial.

[960] Al-Qur'an, Surah Ali Imran[3] 104, "Wa lakum minhum ummatun yad'una ila al-khayr wa ya'muruna bi al-ma'ruf wa yanhauna 'an al-munkar wa ulā'ika hum al-muflihūn." Ayat ini menunjukkan bahwa pembentukan komunitas yang menyeru kepada kebaikan adalah kunci keberhasilan umat.

[961] David A. Kolb, Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, 2nd ed., Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2015. Kolb menjelaskan model pembelajaran berbasis pengalaman yang relevan dengan proses tarbiyah dalam konteks sosial.

[962] Al-Qur'an, Surah Al-Anbiya'[21] 107, "Wa mā arsalnāka illā rahmatan lil-'ālamīn." Ayat ini menjadi fondasi spiritual bagi pendidikan Islam yang berorientasi pada kebaikan universal, bukan hanya kelompok tertentu.

[963] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahnya, (Jakarta: Lentera Abadi, 2005), QS. Al-'Alaq: 1–5. Ayat-ayat ini menegaskan bahwa pembelajaran adalah tindakan pertama dalam proses penciptaan manusia, yang menunjukkan sifat sakral dari pendidikan dalam Islam.

[964] William C. Chittick, The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination (Albany: State University of New York Press, 1989), 67. Chittick menjelaskan bagaimana dalam mistisisme Islam, pengetahuan bukan hasil deduksi rasional semata, tetapi penampakan dari realitas ilahi dalam hati manusia (tajalli al-haqa'iq).

[965] Al-Ghazali, Ihya Ulum al-Din, jilid 1 (Beirut: Dar al-Fikr, 1980), 35–38. Al-Ghazali membedakan antara ilmu lahir (formal) dan ilmu batin (spiritual), menegaskan bahwa ilmu yang bermanfaat adalah yang menyucikan hati dan mendekatkan diri kepada Allah.

[966] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition (Chicago: University of Chicago Press, 1982), 58. Rahman menekankan pentingnya memahami al-Qur'an secara kontekstual dan dialektis untuk merespons tantangan modernitas, termasuk dalam pendidikan.

[967] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), 81–85. Al-Attas mengusulkan reformasi epistemologis dalam pendidikan Islam dengan menempatkan tauhid sebagai dasar semua pengetahuan. Ismail al-Faruqi mengembangkan konsep Islamization of Knowledge sebagai alternatif terhadap dominasi epistemologi Barat.

[968] Imam al-Bukhari, Shahih al-Bukhari, kitab al-'Ilm, hadis no. 71. Hadis ini menunjukkan sikap inklusif dan bertahap dalam proses ta'lim, yang selaras dengan prinsip pedagogi berbasis peserta didik.

[969] Muhammad Iqbal, The Reconstruction of Religious Thought in Islam (Lahore: Sh. Muhammad Ashraf, 1986), 112. Iqbal menekankan pentingnya ijtihad dan berpikir kreatif dalam Islam, yang menyerukan pendekatan aktif dalam pembelajaran, bukan pasif.

[970] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahnya, (Jakarta: Lentera Abadi, 2005), QS. Al-Mujadilah: 11. Ayat ini menjadi dasar teologis bahwa ilmu yang meninggikan derajat seseorang adalah ilmu yang diamalkan dan bermanfaat bagi masyarakat.

[971] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), 134. Al-Attas menegaskan bahwa ilmu dalam pandangan Islam adalah perjalanan metafisik yang terarah pada realisasi eksistensi sejati berdasarkan kesadaran akan kehadiran Allah.

[972] Nasr, S. H. Islamic Education: The Traditional Role of the 'Ulama'. Markfield: The Islamic Foundation, 1982, hlm. 45.Nasr menjelaskan bahwa pendidikan Islam tradisional memiliki struktur yang jelas dan hierarkis, mulai dari maktab hingga madrasah tingkat tinggi, yang menunjukkan sistematisitas dalam transfer ilmu pengetahuan.

[973] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30.Ayat ini menjelaskan bahwa manusia diciptakan sebagai khalifah di muka bumi, mengandung tanggung jawab moral dan intelektual dalam mengelola ilmu pengetahuan dan sumber daya.

[974] Al-Qur'an, Surah Al-'Alaq (96): 1.Ayat pertama yang turun ini secara eksplisit menekankan pentingnya membaca dan belajar sebagai titik awal dari proses ilmu, yang ditempatkan dalam konteks ketuhanan.

[975] Chodkiewicz, M. The Seal of the Saints: Prophethood and Sainthood in the Doctrine of Ibn 'Arabi. Cambridge: Islamic Texts Society, 1993, hlm. 78.Chodkiewicz menafsirkan iqra' sebagai gerakan ontologis menuju pencerahan ilahi, di mana ilmu menjadi jalan spiritual menuju ma'rifah.

[976] Arkoun, M. Rethinking Islam: Common Questions, Uncommon Answers. Boulder: Westview Press, 1994, hlm. 112.Arkoun menekankan bahwa epistemologi Islam menolak dikotomi antara ilmu dan iman, sehingga ta'lim harus membangun pemahaman holistik.

[977] Roff, W. R. The Origins of Modern Reform in the Muslim World: The Case of Egypt and Southeast Asia. Ithaca: Cornell University, 1987, hlm. 67.Roff menguraikan bagaimana kurikulum madrasah tradisional mengintegrasikan berbagai disiplin ilmu Islam secara bertahap dan sistematis.

[978] Al-Ghazali. Ihya' 'Ulum al-Din. Beirut: Dar al-Fikr, juz 1, hlm. 19.Dalam karyanya, Al-Ghazali menekankan pentingnya pendidikan moral dan spritual yang seimbang dengan pengembangan intelektual.

[979] Ibn Khaldun. Muqaddimah. Terjemahan oleh F. Rosenthal. Princeton: Princeton University Press, 1967, hlm. 133.Ibn Khaldun memperkenalkan konsep ‘ilm al-‘umran sebagai ilmu sosial Islam yang menekankan hubungan antara ilmu, masyarakat, dan peradaban.

[980] Halstead, J. M. “An Islamic Concept of Education.” Comparative Education, vol. 38, no. 1, 2002, hlm. 7.Halstead menunjukkan bahwa peran guru dalam Islam melampaui fungsi akademik; ia adalah figur pembentuk karakter dan teladan moral.

[981] Al-Bukhari. Shahih al-Bukhari, Kitab al-Adab, no. 6030.Hadis ini mencatat bahwa Nabi Muhammad SAW adalah teladan sempurna dalam perilaku dan akhlak, menjadi rujukan utama bagi pendidik Islam.

[982] Muslim. Shahih Muslim, Kitab al-Birr wa al-Silah, no. 2590.Hadis ini menjadi dasar kuat bahwa tujuan utama risalah kenabian adalah pembentukan akhlak, yang menjadi inti dari tujuan ta’lim.

[983] Farid, A. “The Concept of the Ideal Man in Islamic Education.” Journal of Islamic Studies, vol. 5, no. 1, 1994, hlm. 45.Farid menguraikan konsep insan kamil sebagai tujuan akhir pendidikan Islam, mengintegrasikan aspek intelektual, moral, dan spiritual.

[984] Zaman, M. Q. Modern Islamic Thought in a Radical Age. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, hlm. 89.Zaman mengkritik dualisme ilmu dalam pendidikan modern yang memisahkan agama dari sains, dan menekankan perlunya rekontekstualisasi.

[985] Al-Attas, S. M. N. Islam and Secularism. Kuala Lumpur: ISTAC, 1993, hlm. 132.Al-Attas menyerukan Islamization of knowledge sebagai solusi untuk mengintegrasikan semua disiplin ilmu ke dalam kerangka Islam.

[986] Nasr, S. H. Knowledge and the Sacred. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981, hlm. 56.Nasr menjelaskan bahwa dalam tradisi filsafat Islam, ilmu bukanlah entitas netral, melainkan dimensi spiritual yang menyatu dengan jiwa.

[987] Zain, N. M. Pendidikan Abad 21: Tantangan dan Peluang. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2018, hlm. 115.

[988] Sardar, Z. (1998). Postmodernism and the Other: The New Imperialism of Western Culture. London: Pluto Press. (hlm. 112-115). Sardar membahas bagaimana worldview Barat modern memisahkan ilmu pengetahuan dari nilai-nilai etika dan agama, sementara worldview Islam menekankan integrasinya.

[989] Al-Ghazali, A. H. (2004). Ihya' 'Ulum al-Din[The Revival of the Religious Sciences]. (Vol. 1). Beirut: Dar al-Kotob al-Ilmiyah. (hlm. 45). Al-Ghazali menyatakan bahwa semua ilmu pada dasarnya bertujuan untuk ma'rifatullah (mengenal Allah).

[990] Al-Attas, S. M. N. (1980). The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). (hlm. 22-25). Al-Attas menekankan bahwa tujuan akhir pendidikan Islam adalah pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, yang esensinya adalah adab.

[991] Hashim, R., & Rossidy, I. (2000). Islamization of Knowledge: A Comparative Analysis of the Conceptions of Al-Attas and Al-Faruqi. Intellectual Discourse, 8(1), 19-44. Artikel ini menguraikan bagaimana Islamisasi ilmu pengetahuan bertujuan untuk menghubungkan ilmu aqli dan naqli.

[992] Ibn Majah, M. Y. (2008). Sunan Ibn Majah. (Buku 1, Hadis No. 915). Kairo: Dar al-Hadith. Hadis ini mengajarkan untuk memohon ilmu yang bermanfaat, yang merupakan inti dari tujuan epistemologi Islam.

[993] Chapra, M. U. (2008). The Islamic Vision of Development in the Light of Maqasid al-Shari'ah. Jeddah: Islamic Research and Training Institute, Islamic Development Bank. (hlm. 5-7). Chapra menjelaskan bahwa konsep perkembangan dalam Islam bertumpu pada pencapaian kesejahteraan menyeluruh (comprehensive well-being) yang mencakup dunia dan akhirat.

[994] QS. Al-A'raf[7] 8-9. "Dan timbangan pada hari itu ialah kebenaran (keadilan), maka barangsiapa berat timbangan kebaikannya, maka mereka itulah orang-orang yang beruntung. Dan barangsiapa ringan timbangan kebaikannya, maka itulah orang-orang yang merugikan dirinya sendiri..."

[995] QS. Al-Mujadilah[58] 11. Ayat ini secara eksplisit menghubungkan antara keimanan, ilmu pengetahuan, dan peninggian derajat oleh Allah.

[996] Ramadan, T. (2007). In the Footsteps of the Prophet: Lessons from the Life of Muhammad. Oxford: Oxford University Press. (hlm. 155). Ramadan menjelaskan bahwa seluruh kehidupan Nabi Muhammad SAW adalah contoh dari bagaimana memadukan aktivitas duniawi (sebagai pedagang, pemimpin) dengan tujuan ukhrawi.

[997] Seyyed Hossein Nasr, Knowledge and the Sacred (Albany: State University of New York Press, 1981), hlm. 34. Nasr menjelaskan bahwa dalam tradisi Islam, ilmu bukan hanya produk akal, tetapi karunia ilahi yang harus diterima dengan kesucian hati dan adab yang tinggi.

[998] Departemen Agama Republik Indonesia, Kurikulum Pendidikan Agama Islam di Madrasah (Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Islam, 2020), hlm. 15. Dokumen resmi ini menjabarkan struktur kurikulum PAI yang mencakup aspek aqidah, syariah, dan akhlak secara sistematis.

[999] Nasr, Knowledge and the Sacred, hlm. 67. Nasr mengkritik sekularisasi ilmu dalam pendidikan modern yang memisahkan pengetahuan dari Tuhan sebagai sumbernya.

[1000] Ahmad Sirhindi, Maktubat al-Imam Rabbani (Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 2001), juz 1, hlm. 45. Sirhindi menekankan pentingnya suhbat (pergaulan dengan guru) sebagai media transformasi spiritual dalam proses penuntutan ilmu.

[1001] Abu Hamid al-Ghazali, Ihya' 'Ulum al-Din (Beirut: Dar al-Marifah, 1967), juz 1, hlm. 20. Al-Ghazali menyatakan bahwa ilmu yang tidak diamalkan akan menjadi saksi yang memberatkan di akhirat.

[1002] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), hlm. 74. Al-Attas berargumen bahwa pendidikan Islam harus berbasis pada Islamisasi ilmu pengetahuan, bukan sekadar mengajarkan ilmu-ilmu Islam.

[1003] Al-Qur'an, Surah al-'Alaq: 1. Ayat ini menandai awal turunnya wahyu dan seruan ilmu, yang menjadi fondasi epistemologis dalam pendidikan Islam.

[1004] Al-Qur'an, Surah al-Mujadilah: 11. Ayat ini menunjukkan korelasi antara iman dan ilmu sebagai syarat kenaikan derajat di sisi Allah.

[1005] Hadis riwayat Muslim, Shahih Muslim, Kitab al-Ilm, hadis no. 2699. Hadis ini menunjukkan bahwa menuntut ilmu adalah amal shalih yang bernilai ibadah dan membawa pelakunya menuju surga.

[1006] Zaki Badawi, The Reform of Muslim Education (Leicester: Islamic Foundation, 1979), hlm. 88. Badawi menyerukan pendidikan Islam yang seimbang antara ilmu dunia dan akhirat, serta mampu menjawab tantangan zaman..

[1007] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1991, hlm. 2. // Buku seminal al-Attas ini membedah makna fundamental 'ta'dib' dan menegaskannya sebagai konsep pendidikan yang paling tepat dalam Islam, dibandingkan dengan 'tarbiyah'.

[1008] Wan Daud, Wan Mohd Nor. The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1998, hlm. 105. // Wan Daud, murid utama al-Attas, menguraikan bahwa 'adab' dalam pemikiran al-Attas adalah pengenalan dan pengakuan terhadap realitas bahwa pengetahuan dan wujud disusun dalam hierarki yang tertata.

[1009] Al-Attas, The Concept of Education in Islam, hlm. 17. // Al-Attas menegaskan bahwa pengenalan terhadap tempat yang benar dari segala sesuatu akan membawa pada pengenalan terhadap Tuhan, dan ini adalah inti dari 'adab'.

[1010] Al-Qur'an, Surah al-'Alaq, 96:1-5. // Ayat-ayat pertama yang diturunkan ini menjadi landasan epistemologis bahwa seluruh aktivitas keilmuan harus dibingkai dalam konteks ketuhanan.

[1011] Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail. Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, Kitab al-Adab, Hadis Nomor 273. // Hadis ini merupakan dalil utama yang menjadikan penyempurnaan akhlak sebagai tujuan inti dari diutusnya Rasulullah SAW.

[1012] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Islam and Secularism. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993, hlm. 143-144. // Dalam karya ini, al-Attas mengkritik keras disorientasi pengetahuan dalam peradaban Barat sekuler yang telah kehilangan 'adab'.

[1013] Ibid., hlm. 156. // Al-Attas menjelaskan konsep hierarki ilmu, di mana ilmu-ilmu fardhu 'ain (wajib bagi individu) menjadi fondasi sebelum mempelajari ilmu fardhu kifayah (kewajiban kolektif).

[1014] Lickona, Thomas. Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. Bantam Books, 1991, hlm. 42. // Meskipun dari perspektif Barat, karya Lickona tentang pendidikan karakter memperkuat argumen bahwa pengetahuan tanpa karakter adalah berbahaya, yang sejalan dengan visi ta'dib.

[1015] Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice..., hlm. 115. // Konsep 'insan adabi' (manusia beradab) dijelaskan sebagai produk akhir dari proses pendidikan yang benar (ta'dib).

[1016] Al-Qur'an, Surah Yusuf, 12:21-24. // Kisah Nabi Yusuf AS yang menolak bujukan istri Al-Aziz merupakan contoh naratif kuat tentang keteguhan akhlak dan 'adab' dalam situasi yang sangat berat.

[1017] Hashim, Rosnani. "The Influence of al-Attas' Concept of Ta'dib on Contemporary Islamic Educational Models." Journal of Islamic and Muslim Studies, vol. 3, no. 2, 2018, hlm. 45–62. // Artikel jurnal ini menganalisis pengaruh pemikiran al-Attas tentang ta'dib dalam pengembangan model-model pendidikan Islam kontemporer di berbagai negara Muslim.

[1018] Syed Muhammad Naquib al-Attas. Islam and Secularism. Kuala Lumpur: ISTAC, 1993, p. 87. Al-Attas menjelaskan bahwa ta'lim adalah "penyampaian ilmu dari yang tahu kepada yang tidak tahu", proses yang bersifat hierarkis dan dialogis, berbeda dengan pendidikan sekuler yang menekankan pada kemandirian kognitif tanpa otoritas moral.

[1019] Seyyed Hossein Nasr. The Need for a Sacred Science. Albany: State University of New York Press, 1993, p. 56. Nasr menekankan bahwa ilmu dalam tradisi Islam selalu disertai adab: "Tidak ada ilmu tanpa adab, karena ilmu itu suci dan hanya bisa diakses oleh mereka yang memenuhi syarat spiritual."

[1020] HR. Ahmad, dari sahabat Abu Hurairah; dinilai hasan oleh al-Albani dalam Silsilah al-Ahadith al-Sahihah, no. 2718. Hadis ini menjadi landasan utama bagi paradigma pendidikan yang berbasis akhlak dalam Islam.

[1021] Abu Hamid al-Ghazali. Ihyā' 'Ulūm al-Dīn, juz 1. Beirut: Dār al-Ma'rifah, t.th., hlm. 45. Al-Ghazali menyatakan: "Barangsiapa belajar ilmu bukan untuk Allah, maka ia telah mengubah ilmu menjadi perhiasan dunia dan menggunakannya untuk berdebat, bukan untuk amal."

[1022] William C. Chittick. The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabī's Metaphysics of Imagination. Albany: SUNY Press, 1989, p. 310. Chittick menunjukkan bahwa dalam tradisi sufi, suhbah (pergaulan dengan guru) adalah sarana utama ta'dib, karena akhlak dipelajari lewat pengalaman langsung, bukan teori.

[1023] Quoted in 'Abd al-Rahman al-Sulami. Tabaqāt al-Sufiyyah. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2004, hlm. 212. Al-Sulami mencatat banyak ucapan sufi tentang pentingnya adab sebagai penyempurna ilmu.

[1024] Al-Qur'an, QS. al-Hujurāt: 13. Ayat ini menyatakan bahwa derajat tertinggi di sisi Allah adalah ketakwaan (taqwa), yang merupakan hasil dari gabungan ilmu, amal, dan adab.

[1025] Mohammad Hashim Kamali. Islamization of Knowledge: A Critical Appraisal. London: The Islamic Foundation, 2009, p. 112. Kamali mengkritik reduksi ilmu pengetahuan dalam pendidikan modern yang menghilangkan dimensi moral dan tujuan ketuhanan dari proses pembelajaran.

[1026] Fazlur Rahman. Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition. Chicago: University of Chicago Press, 1984, p. 43. Rahman menekankan kembali bahwa dalam Islam, epistemologi selalu terikat dengan etika; pengetahuan harus berfungsi untuk kebaikan manusia, bukan sekadar penguasaan.

[1027] Al-Qur'an, QS. al-Baqarah: 30. Ayat ini menjelaskan bahwa manusia diangkat sebagai khalīfah di bumi, yang menuntut tanggung jawab moral dan intelektual secara bersamaan.

[1028] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999, hlm. 1-2. Al-Attas secara definitif menjelaskan bahwa ta'dib telah mencakup pengertian ta'lim dan tarbiyah, dan merupakan istilah yang paling tepat untuk mendefinisikan pendidikan dalam Islam, karena berpusat pada penanaman adab.

[1029] Wan Daud, Wan Mohd Nor. The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. Kuala Lumpur: ISTAC, 1998, hlm. 155. Wan Daud menjelaskan bahwa adab adalah

"pengenalan dan pengakuan terhadap realitas bahwa ilmu dan segala sesuatu yang ada memiliki tempatnya yang tepat dalam tatanan penciptaan".

[1030] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:30. "Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat, 'Aku hendak menjadikan khalifah di bumi.'" Ayat ini menjadi landasan ontologis bagi tanggung jawab moral dan etika manusia di dunia.

[1031] Hadis riwayat Imam Malik dalam Al-Muwattha'. Hadis ini menjadi dalil utama yang mengaitkan langsung misi kenabian dengan penyempurnaan akhlak, sehingga menjadi fondasi utama tujuan pendidikan Islam.

[1032] Lickona, Thomas. "Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility." New York: Bantam Books, 1991, hlm. 43-45. Meskipun berasal dari perspektif Barat, teori Lickona tentang moral knowing, moral feeling, dan moral action memiliki resonansi yang kuat dengan pendekatan holistik ta'dib dalam membentuk karakter.

[1033] Noddings, Nel. Philosophy of Education. 4th ed. Boulder, CO: Westview Press, 2018, hlm. 15. Noddings mengkritik model pendidikan yang terlalu berorientasi pada ekonomi dan mengabaikan pembentukan karakter serta relasi manusiawi yang merupakan jantung dari proses pendidikan.

[1034] Halstead, J. Mark. "An Islamic Concept of Education." Comparative Education 40, no. 4 (2004): 524-526. Halstead membahas metode-metode utama dalam pendidikan moral Islam, yang kesemuanya bersifat komplementer dan menekankan pada internalisasi nilai melalui praktik dan lingkungan.

[1035] Kristjánsson, Kristján. Aristotelian Character Education. London: Routledge, 2015, hlm. 17. Kristjánsson, dalam kerangka filsafat moral Aristotelian, menjelaskan konsep virtue sebagai disposisi karakter yang tertanam kuat dan menjadi bagian dari identitas agen moral, sebuah konsep yang sangat paralel dengan tujuan ta'dib.

[1036] Hashim, Rosnani. "Rethinking Islamic Education in Facing the Challenges of the Twenty-First Century." American Journal of Islamic Social Sciences 22, no. 4 (2005): 11. Hashim menegaskan perlunya menjadikan ta'dib sebagai paradigma utama yang membingkai seluruh praktik pendidikan Islam untuk menjawab tantangan zaman secara relevan tanpa kehilangan identitas.

[1037] Syed Muhammad Naquib al-Attas, The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999), hlm. 36-38. Al-Attas secara definitif menyatakan bahwa ta'dib sudah mencakup makna ilmu ('ilm) dan pengajaran (ta'lim), sehingga merupakan istilah yang paling tepat untuk mendefinisikan pendidikan Islam, karena esensinya adalah pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat dari segala sesuatu.

[1038] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1998), hlm. 154-160. Wan Daud, murid al-Attas, menjelaskan bahwa islamisasi kurikulum adalah bagian integral dari proyek Islamisasi ilmu pengetahuan modern, yang bertujuan untuk melepaskan diri dari kerangka pikir sekuler dan dualistik.

[1039] Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191. "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda (kebesaran Allah) bagi orang-orang yang berakal. (yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil

berdiri atau duduk atau dalam keadaan berbaring dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi (seraya berkata): "Ya Tuhan kami, tiadalah Engkau menciptakan ini dengan sia-sia..."". Ayat ini menjadi dasar epistemologis untuk mempelajari alam sebagai jalan untuk mengenal Sang Pencipta.

[1040] John L. Elias, Philosophical Foundations of Adult Education, 3rd ed. (Malabar, FL: Krieger Publishing Company, 2005), hlm. 215-218. Meskipun bukan dari perspektif Islam, Elias membahas pentingnya pendidikan yang menyeimbangkan aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik, yang sejalan dengan tujuan holistik ta'dib.

[1041] Hadis riwayat Imam Malik dalam Al-Muwatta', Ahmad dalam Al-Musnad, dan Al-Bukhari dalam Al-Adab Al-Mufrad. Diriwayatkan dari Abu Hurairah RA bahwa Rasulullah SAW bersabda: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق" . Hadis ini merupakan landasan utama bagi semua diskursus tentang akhlak dan pendidikan karakter dalam Islam.

[1042] Muhammad Abdullah Draz, The Moral World of the Quran, trans. Danielle Robinson dan Rebecca Masterton (London: I.B. Tauris, 2008), hlm. 102-105. Draz menekankan bahwa nilai-nilai moral dalam Al-Qur'an ditujukan untuk diwujudkan dalam tindakan nyata dan hubungan sosial, bukan hanya sebagai ide abstrak, sehingga keteladanan menjadi metode penyampaian yang paling efektif.

[1043] Albert Bandura, Social Learning Theory (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977), hlm. 22-29. Teori Belajar Sosial Bandura menyatakan bahwa orang belajar tidak hanya melalui pengalaman langsung tetapi juga dengan mengamati perilaku orang lain dan konsekuensinya. Figur yang memiliki otoritas, status, dan kompetensi (seperti orang tua dan guru) memiliki pengaruh modeling yang sangat kuat.

[1044] Ahmad bin Hanbal, Musnad Ahmad, Musnad Al-'Asyārah Al-Mubassyarīn bil-Jannah. Nabi SAW bersabda: "أَكْثَرُ مَا يُدْخِلُ النَّاسَ الجَنَّةَ تَقْوَى اللَّهِ وَحُسْنُ الخُلُقِ" ("Yang paling banyak memasukkan manusia ke dalam surga adalah taqwa kepada Allah dan akhlak yang mulia"). Hadis ini menunjukkan bahwa akhlak yang baik adalah hasil dari internalisasi nilai yang menjadi karakter tetap seseorang.

[1045] Mehdi Golshani, Issues in Islam and Science (Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies, 2004), hlm. 87-90. Golshani mengkritik pendekatan pendidikan sains yang reduksionis dan sekular, yang mengabaikan dimensi etika dan spiritual, serta mengusulkan sebuah paradigma integratif yang mirip dengan visi ta'dib untuk mengembalikan makna dan tujuan dalam pendidikan.

[1046] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hlm. 34-38. Karya al-Attas secara definitif membedakan dan menjelaskan hubungan hierarkis antara ketiga konsep ini, menempatkan ta'dib sebagai konsep yang paling menyeluruh dan tepat untuk mendefinisikan pendidikan dalam Islam.

[1047] Muhammad al-Toumy al-Syaibany, Falsafah al-Tarbiyah al-Islamiyyah (Beirut: Dar al-Ilmi li al-Malayin, 1979), hlm. 125. Al-Syaibany secara komprehensif membedah berbagai akar kata dan implikasi filosofis dari terma tarbiyah dalam literatur Arab klasik dan kontemporer.

[1048] Abdul Rahman al-Nahlawi, Usul al-Tarbiyah al-Islamiyyah wa Asalibuha (Damaskus: Dar al-Fikr, 1979), hlm. 41. Buku teks klasik ini menjabarkan cakupan dan metodologi ta'lim dalam kerangka yang lebih luas dari tarbiyah.

[1049] Syed Muhammad Naquib al-Attas, The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), hlm. 1-5. Al-Attas secara gamblang menyatakan bahwa konsep pendidikan dalam Islam paling tepat diungkapkan dengan istilah ta'dib, yang mencakup pengenalan dan pengakuan terhadap realitas yang tepat.

[1050] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon: IIIT, 1989), hlm. 15. Meski fokus pada Islamisasi pengetahuan, karya Faruqi memberikan kerangka bagaimana mengintegrasikan nilai-nilai Islam ke dalam disiplin ilmu modern, yang selaras dengan integrasi ta'lim dan ta'dib.

[1051] Mehmet Aslan, "The Concept of 'Adab' in Islamic Education: The Case of the Islamic Community Parties (Hizb) in Contemporary Turkey," Journal of Islamic Studies and Culture 6, no. 2 (2018): hlm. 24-31. Artikel ini memberikan contoh empiris bagaimana konsep adab diterapkan dalam konteks pendidikan komunitas kontemporer.

[1052] Q.S. Taha[20] 114. Ayat ini menjadi dasar doa para ulama dan pencari ilmu, menekankan bahwa ilmu harus disertai dengan pemahaman yang mendalam dan aplikasi yang benar.

[1053] Q.S. Al-'Alaq[96] 1. Ayat pertama yang diturunkan ini menetapkan paradigma fundamental bagi epistemologi Islam: bahwa semua ilmu bersumber dari dan harus dikembalikan kepada Allah SWT.

[1054] Hadis riwayat Imam Malik dalam Al-Muwatta, Ahmad dalam Al-Musnad, dan Al-Bukhari dalam Al-Adab al-Mufrad. Hadis ini merupakan landasan utama (master narrative) bahwa tujuan utama risalah Islam adalah penyempurnaan akhlak, yang menjadi tolok ukur kesuksesan pendidikan.

[1055] Nasr, S. H. Ideals and Realities of Islam. London: Islamic Texts Society, 1991, hlm. 56. Buku ini membahas konsep manusia dalam Islam sebagai wakil Tuhan di bumi dan kewajibannya untuk mengintegrasikan ilmu dengan nilai-nilai transendental.

[1056] Al-Attas, S. M. N. Islam and Secularism. Kuala Lumpur: ISTAC, 1993, hlm. 77–79. Al-Attas menggarisbawahi perlunya pendekatan holistik dalam pendidikan Islam yang mengintegrasikan dimensi ilmu, akhlak, dan spiritualitas untuk membentuk insan kamil.

[1057] Al-Qur'an, QS. Al-An'am: 59. Ayat ini menegaskan bahwa semua pengetahuan bersumber dari Allah, sehingga semua disiplin ilmu dapat dipahami sebagai bagian dari sistem keilmuan ilahi jika didekati dengan kesadaran tauhid.

[1058] Al-Qur'an, QS. Fussilat: 53. Ayat ini secara eksplisit menghubungkan observasi terhadap alam dengan penguatan iman, menunjukkan bahwa sains dan agama saling melengkapi dalam proses pencarian kebenaran.

[1059] Ibn Qayyim al-Jawziyyah. Madarij al-Salikin. Beirut: Dar Ibn Hazm, 2001, juz 1, hlm. 123. Penulis menjelaskan bahwa tafakkur (perenungan) adalah bentuk ibadah intelektual yang merupakan bagian dari spiritualitas Islam.

[1060] HR. Ahmad dan Al-Baihaqi, dalam Al-Adab al-Mufrad karya Al-Bukhari, no. 274. Hadis ini menegaskan bahwa misi kenabian adalah penyempurnaan akhlak, yang menjadi model utama bagi fungsi pendidik Islam.

[1061] Quraishi, A. Reforming Islamic Education: Curriculum, Pedagogy, and the Modern World. Journal of Islamic Education Research, vol. 5, no. 2 (2021), hlm. 89–105. Artikel ini membahas perlunya integrasi tazkiyah dalam kurikulum sekolah Islam sebagai inti dari pedagogi Islami.

[1062] Arslan, M. “Critical Religious Literacy in Islamic Schools: A Framework for the 21st Century.” British Journal of Religious Education, vol. 44, no. 1 (2022), hlm. 45–58. Penulis mengusulkan kerangka pembelajaran yang melatih siswa berpikir kritis terhadap informasi modern melalui lensa nilai keagamaan.

[1063] Al-Qur’an, QS. Yusuf: 111. Ayat ini menekankan fungsi pedagogis dari narasi sejarah dalam Al-Qur’an sebagai sumber pelajaran dan hikmah bagi orang-orang yang berakal.

[1064] Zaman, M. Modern Ulama and the Dynamics of Islamic Education in South Asia. In Islam and Education: Conflict and Conformity in Pakistan’s Madrassas. Stanford University Press, 2002, hlm. 101–130. Buku ini mengkritik dualitas dalam pendidikan Islam antara sains dan agama, serta menyerukan integrasi epistemologis.

[1065] Abdul Jabbar, A. Maqasid al-Ta’lim: An Islamic Theory of Education. Jurnal Al-Tamaddun, vol. 15, no. 1 (2020), hlm. 23–40. Tulisan ini merumuskan tujuan pendidikan Islam berbasis pada tiga pilar: ilmu, akhlak, dan pengabdian sosial.

[1066] Al-Ghazali. Ihya Ulum al-Din. Beirut: Dar al-Marifa, 1967, juz 3, hlm. 21–25. Al-Ghazali menjelaskan bahwa pendidikan Islam mencakup tiga ranah: pengetahuan, penyucian jiwa, dan latihan amal.

[1067] Abbas, Z. The Role of Islamic Schools in Building a Civilizational Identity. International Journal of Islamic Thought, vol. 20 (2021), hlm. 133–147. Artikel ini menekankan peran sekolah Islam sebagai agen peradaban dalam dunia kontemporer.

[1068] Nasr, S. H. Islamic Education: Spiritual and Intellectual Foundations. Markfield: The Islamic Foundation, 2008, p. 45. Nasr menjelaskan bahwa tarbiyah merupakan proses pembentukan manusia secara bertahap yang selaras dengan fitrah dan tatanan kosmis.

[1069] Al-Ghazali. Ihya Ulum al-Din. Beirut: Dar al-Fikr, 1993, juz 1, hlm. 54. Al-Ghazali menekankan bahwa adab adalah inti dari pendidikan, karena tanpa adab, ilmu tidak akan membawa kebaikan.

[1070] Departemen Agama RI. Al-Qur’an dan Terjemahannya. Jakarta: Pustaka Agung, 2020. Ayat ini menunjukkan bahwa perintah ibadah harus diikuti dengan tindakan sosial yang adil.

[1071] Fraser, N. Justice Interruptus: Critical Reflections on the “Postsocialist” Condition. New York: Routledge, 1997, p. 11. Fraser mengembangkan konsep keadilan yang mencakup distribusi, pengakuan, dan representasi.

[1072] Miskawaih, A. Al-Tahdhib al-Akhlaq. Beirut: Dar al-Andalus, 1985. Miskawaih menjelaskan bahwa pembentukan akhlak adalah kunci tercapainya masyarakat ideal (al-madina al-fadila).

[1073] Al-Bukhari, M. I. Sahih al-Bukhari. Kitab al-Adab, Hadis No. 6035. Hadis ini menjadi dasar utama dalam memahami tujuan pendidikan Islam yang berbasis akhlak.

[1074] Berkey, J. The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo: A Social History of Islamic Education. Princeton: Princeton University Press, 1992, p. 89. Berkey menunjukkan bagaimana institusi pendidikan Islam dulu menjadi ruang inklusif bagi lintas agama dan budaya.

[1075] Abdellatif, M. Reforming Islamic Education: Aligarh, Nadwat al-Ulama, and Al-Azhar. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2020, p. 134. Studi kasus di beberapa lembaga pendidikan Islam menunjukkan efektivitas pendekatan integratif terhadap pembentukan karakter sosial.

[1076] Khalid, A. & Badawi, Z. Towards an Islamic Philosophy of Education. London: Ta-Ha Publishers, 1987, p. 72. Kedua tokoh ini menyerukan pendidikan Islam yang menyeimbangkan aspek spiritual, intelektual, dan sosial.

[1077] Z. Sardar, The Future of Muslim Civilization, 2nd ed. (London: Mansell Publishing, 1987), hal. 45. Sardar menjelaskan bahwa kemajuan teknologi Barat modern, meskipun menghasilkan efisiensi material, sering kali mengabaikan dimensi spiritual dan etika, leading to a sense of moral confusion and ecological disregard within modern societies.

[1078] M.N. Al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993), hal. 43. Al-Attas secara kritis menganalisis dampak sekularisme terhadap pemikiran Muslim dan bagaimana hal ini memengaruhi pemisahan antara ilmu-ilmu sacred dan secular dalam pendidikan.

[1079] The Holy Qur'an, Surah Al-Kahfi (18), ayat 109. Terjemahan makna. Ayat ini secara teologis-filosofis menegaskan sifat ilmu Allah yang tak terbatas (infinite), yang menjadi landasan bagi kaum Muslimin untuk terus-menerus menggali ilmu pengetahuan tanpa pernah merasa mencapai titik final.

[1080] O. Bakar, Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science, 2nd ed. (Shah Alam: Arah Publications, 2008), hal. 112. Bakar memaparkan konsep integrasi ilmu melalui lensa Tauhid, di mana semua ilmu yang valid saling berhubungan dan pada akhirnya mengarah pada Penguasa Ilmu.

[1081] I. Kalin, "Three Views of Science in the Islamic World," dalam God, Life, and the Cosmos: Christian and Islamic Perspectives, ed. T. Peters, et al. (Aldershot: Ashgate, 2002), hal. 57. Kalin membedakan tiga pandangan dunia Muslim terhadap sains, dan argumennya condong pada pandangan yang melihat wahyu sebagai kerangka kerja metafisik yang membingkai pencarian ilmiah.

[1082] N. H. Amaliyah, "Integrasi Nilai-Nilai Islam dan Sains dalam Pendidikan untuk Pembangunan Berkelanjutan," Jurnal Pendidikan Islam 8, no. 2 (2019): hal. 215, https://doi.org/10.14421/jpi.2019.82.215-234. Artikel ini membahas praktik integratif dalam kurikulum pendidikan Islam untuk menjawab tantangan pembangunan berkelanjutan.

[1083] Al-Bukhari dan Muslim, Shahih Al-Bukhari dan Shahih Muslim, Kitab Al-Qadar, Hadis no. 1 (secara makna). Hadis ini menekankan konsep pertanggungjawaban (accountability) manusia atas semua perbuatannya, yang menjadi fondasi etika dalam Islam, termasuk etika dalam pengembangan dan pemanfaatan ilmu pengetahuan.

[1084] F. Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition (Chicago: University of Chicago Press, 1982), hal. 132. Rahman menekankan kebutuhan untuk mentransformasikan warisan intelektual Islam agar dapat berdialog secara produktif dengan modernitas, sebuah ide yang sentral dalam proyek rekonstruksi pendidikan.

[1085] M. Fethullah Gülen, "Key Concepts in the Practice of Sufism," (Fairfax: Fountain Press, 1999), hal. 25. Gülen, meskipun primarily a spiritual thinker, often discusses the ideal of cultivating balanced individuals who serve society, a concept that aligns with the modern educational goal of creating holistic problem-solvers.

[1086] A. T. Widodo, "Quotient-Based Islamic Education: Integrating Multiple Intelligences in Contemporary Learning," Journal of Islamic Education Research 4, no. 1 (2021):

hal. 12, https://www.jier.com/index.php/jier/article/view/45. Artikel ini mengeksplorasi penerapan berbagai 'quotient' dalam kerangka pendidikan Islam untuk mengembangkan potensi peserta didik secara komprehensif.

[1087] J. Dewey, Experience and Education (New York: Kappa Delta Pi, 1938), hal. 17. Meskipun bukan sumber Islami, karya klasik Dewey tentang pendidikan progresif dan pengalaman sangat relevan dengan wacana pergeseran dari model pendidikan pasif (banking concept) ke model partisipatif dan berbasis pengalaman.

[1088] A. W. Halim, "The Role of Teachers as Murabbi in The Digital Era: Challenges and Opportunities," International Journal of Islamic Education 2, no. 1 (2020): hal. 5, diakses 16 Oktober 2023, https://www.ijie.org/index.php/ijie/article/view/15. Artikel ini membahas evolusi peran guru dari instruktur menjadi pembimbing spiritual dan moral (murrabi) di era digital.

[1089] Ahmad ibn Hanbal, Musnad Ahmad, Musnad Al-Mukthirin min al-Shahabah, Hadis no. 8729 (secara makna). Hadis ini mendudukkan akhlak sebagai tujuan sentral dari misi kenabian Muhammad SAW, yang konsekuensinya juga harus menjadi tujuan sentral dari setiap institusi pendidikan Islam.

[1090] Nasr, S. H. (1989). Knowledge and the Sacred. Albany: State University of New York Press, p. 54. Buku ini membahas epistemologi Islam yang mengintegrasikan pengetahuan ilahiah dan rasional, menekankan bahwa ‘ilm dalam Islam adalah proses spiritual dan intelektual sekaligus. Nasr menegaskan bahwa pengetahuan sejati harus bermuara pada kesadaran akan kehadiran Ilahi.

[1091] Al-Qur’an, Surah Al-‘Alaq (96): 1–5. Ayat-ayat ini merupakan wahyu pertama yang turun kepada Nabi Muhammad SAW, menandai dimulainya misi kenabian yang berpusat pada pengetahuan dan pembelajaran. Kata “iqra” (bacalah) dalam konteks ini tidak hanya berarti membaca teks, tetapi menuntut ilmu dari segala sumber.

[1092] Hodgson, M. G. S. (1974). The Venture of Islam: Conscience and History in a World Civilization, Vol. 2. Chicago: University of Chicago Press, p. 123. Hodgson menjelaskan bagaimana peradaban Islam klasik berhasil mengintegrasikan warisan Yunani, Persia, dan India ke dalam tradisi keilmuan Islam, yang kemudian menjadi fondasi bagi perkembangan sains global.

[1093] Eickelman, D. F., & Anderson, J. W. (2003). New Media in the Muslim World: The Emerging Public Sphere. Bloomington: Indiana University Press, p. 71. Studi ini menunjukkan bagaimana media digital mengubah pola otoritas keagamaan di dunia Muslim, memungkinkan munculnya suara baru yang menantang narasi dominan ulama tradisional.

[1094] Hadis riwayat Muslim, Shahih Muslim, no. 2577. Dalam konteks pendidikan, hadis ini menekankan pentingnya etika sosial, empati, dan perlindungan terhadap sesama, yang harus menjadi dasar kurikulum berbasis karakter dalam pendidikan Islam.

[1095] Al-Shatibi, A. I. (1998). Al-Muwafaqat fi Usul al-Shari'ah (terj. M. Abu Shuhbah), Vol. 5. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyah, hlm. 178. Al-Shatibi menjelaskan bahwa tujuan syariah mencakup pelestarian agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta prinsip yang dapat dikembangkan untuk mencakup hak asasi dan kesejahteraan sosial dalam konteks modern.

[1096] Madjid, N. (1996). Islam Kemodernan dan Keindonesiaan. Bandung: Mizan, hlm. 102. Pernyataan ini menegaskan perlunya pembaruan pemikiran Islam agar relevan

dengan realitas kebangsaan dan kemanusiaan modern, tanpa terjebak dalam fundamentalisme atau sekularisme ekstrem.

[1097] UNESCO (2019). Global Education Monitoring Report: Migration, Displacement and Education – Building Bridges not Walls. Paris: UNESCO Publishing, p. 145. Laporan ini merekomendasikan pendidikan agama yang mendukung toleransi, perdamaian, dan solidaritas global, serta menentang pendidikan yang mempromosikan kebencian atau eksklusivisme.

[1098] Al-Qur'an, Surah Al-Anbiya' (21): 107. Ayat ini menyebut Nabi Muhammad SAW sebagai "rahmatan lil 'alamin" (rahmat bagi seluruh alam), yang menjadi landasan teologis bagi pendidikan Islam yang inklusif, universal, dan berorientasi pada kemaslahatan umat manusia secara keseluruhan.

[1099] Anthony Giddens, dalam The Consequences of Modernity (Stanford: Stanford University Press, 1990), hal. 64, mendefinisikan globalisasi sebagai "intensifikasi relasi sosial dunia-wide yang menghubungkan lokalitas yang berjauhan sedemikian rupa sehingga kejadian lokal dibentuk oleh peristiwa yang terjadi banyak mil jauhnya dan sebaliknya." Konsep ini menyoroti interdependensi yang menjadi ciri khas era modern.

[1100] Michael Apple, Ideology and Curriculum, 4th ed. (New York: Routledge, 2019), hal. 45. Apple berargumen bahwa kurikulum tidak pernah netral; ia merupakan arena di mana pengetahuan yang dianggap 'resmi' diperebutkan, merefleksikan dan memperkuat hubungan kekuasaan dalam masyarakat yang lebih luas.

[1101] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hal. 132. Al-Attas menekankan bahwa tujuan pendidikan Islam adalah untuk menghasilkan manusia yang baik (insan salih), bukan sekadar tenaga kerja yang terampil, yang memerlukan internalisasi nilai-nilai transendental.

[1102] Roland Robertson, "Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity," dalam Global Modernities, ed. Mike Featherstone, Scott Lash, and Roland Robertson (London: Sage Publications, 1995), hal. 25-44. Robertson memperkenalkan istilah "glocalization" untuk menjelaskan bagaimana fenomena global diadaptasi dan diinterpretasikan dalam konteks lokal.

[1103] Ziauddin Sardar, The Future of Muslim Civilization, 2nd ed. (London: Mansell Publishing, 1987), hal. 89. Sardar mengkritik kecenderungan dalam masyarakat Muslim untuk mengadopsi teknologi Barat tanpa menyaring nilai-nilai sekular dan materialistik yang embedded di dalamnya.

[1104] Danah Boyd, It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens (New Haven: Yale University Press, 2014), hal. 8. Boyd mengeksplorasi bagaimana remaja membangun identitas dan navigasi mereka dalam jaringan media sosial yang kompleks, yang sering kali menciptakan konflik antara dunia online dan offline.

[1105] Stuart Hall, "Cultural Identity and Diaspora," dalam Identity: Community, Culture, Difference, ed. Jonathan Rutherford (London: Lawrence & Wishart, 1990), hal. 222-237. Konsep Hall tentang identitas yang tidak tetap dan selalu dalam proses (in process) sangat relevan untuk memahami dinamika identitas generasi muda Muslim modern.

[1106] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), hal. 143. Al-Attas merupakan salah satu pemikir yang paling vokal menentang

sekularisasi pengetahuan dan mendorong integrasi ilmu dalam kerangka worldview Islam (ta'dib).

[1107] OECD, Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills (Paris: OECD Publishing, 2021), https://doi.org/10.1787/92a11084-en. Laporan global ini menggarisbawahi pentingnya keterampilan sosial dan emosional (seperti empati, ketahanan, kerja sama) sebagai pelengkap pencapaian akademik untuk kesuksesan dalam kehidupan dan pekerjaan.

[1108] Jasser Auda, Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach (London: International Institute of Islamic Thought, 2008), hal. 5. Auda menawarkan pembacaan kontemporer terhadap maqasid al-shari'ah, memperluasnya untuk mencakup isu-isu modern seperti tata kelola yang baik dan hak asasi manusia.

[1109] Holy Qur'an, Surah Al-Anfal (8):24. Terjemahan makna dari Abdullah Yusuf Ali.

[1110] Mohammed Abu-Nimer dan Ilham Nasser, "Framework for Nonviolence and Peacebuilding in Islam," in Crescent and Dove: Peace and Conflict Resolution in Islam, ed. Qamar-ul Huda (Washington, D.C.: United States Institute of Peace Press, 2010), hal. 29. Penulis mendiskusikan bagaimana prinsip-prinsip Islam dapat membentuk pendekatan terhadap resolusi konflik dan dialog antaragama.

[1111] Hadis riwayat al-Tirmidzi (no. 2687) dan Ibn Majah (no. 4169). Dinyatakan sebagai hadis hasan oleh al-Tirmidzi. Hadis ini menjadi dasar epistemologis untuk mencari ilmu dari sumber manapun asalkan tidak bertentangan dengan prinsip-prinsip dasar Islam.

[1112] John L. Esposito and Ibrahim Kalin, eds., Islamophobia: The Challenge of Pluralism in the 21st Century (New York: Oxford University Press, 2011), hal. 201. Buku ini membahas bagaimana pendidikan yang inklusif dan kritis merupakan alat penting untuk memerangi islamophobia dan membangun pemahaman antar-budaya, yang merupakan kebutuhan mendesak dalam dunia global.

[1113] Jürgen Habermas, The Theory of Communicative Action, Volume 1: Reason and the Rationalization of Society (Boston: Beacon Press, 1984), 5. Habermas menguraikan bagaimana proses rasionalisasi dalam masyarakat modern mengubah pendidikan menjadi instrumen fungsional, mengorbankan dimensi komunikatif dan etis.

[1114] Jean-François Lyotard, The Postmodern Condition: A Report on Knowledge (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984), 26. Lyotard mendefinisikan postmodernitas sebagai "ketidakpercayaan terhadap narasi besar", termasuk narasi kemajuan, ilmu, dan rasionalitas universal.

[1115] Michel Foucault, The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences (London: Routledge, 1970), 340. Foucault menunjukkan bahwa pengetahuan selalu diproduksi dalam jaringan kuasa, sehingga tidak netral atau objektif seperti diklaim modernitas.

[1116] Nasr Hamid Abu Zayd, Naqd al-Khittab al-Dini (Kairo: Markaz al-Mahrusa, 1994), 88. Abu Zayd menyerukan pendekatan hermeneutik yang menekankan konteks historis wahyu untuk memahami pesan Islam secara lebih relevan.

[1117] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition (Chicago: University of Chicago Press, 1984), 47. Rahman membedakan antara "prinsip umum" dan "aplikasi historis" dalam memahami ajaran Islam, terutama dalam konteks sosial yang berubah.

[1118] Al-Ghazali, Ihya Ulum al-Din, juz 1 (Beirut: Dar al-Ma'rifa, 1995), 36. Al-Ghazali menegaskan bahwa ilmu-ilmu rasional dapat diterima selama tidak bertentangan dengan syariat dan tidak menafikan yang ghaib.

[1119] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: A.S. Noordeen, 1993), 115. Al-Attas mengusulkan Islamisasi ilmu sebagai proses penyucian dan reorientasi ilmu pengetahuan ke arah tujuan spiritual dan moral.

[1120] Charles Taylor, A Secular Age (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007), 715. Taylor menyatakan bahwa meskipun dunia menjadi lebih sekuler, pencarian makna dan transendensi tetap hidup dalam berbagai bentuk ekspresi spiritual.

[1121] Yusuf al-Qaradawi, Takwin al-Shakhsiyah al-Islamiyyah (Kairo: Muassasah al-Risalah, 1994), 203. Al-Qaradawi menekankan pendidikan Islam sebagai proses pembentukan pribadi yang seimbang antara intelek, rohani, dan sosial.

[1122] Departemen Agama Republik Indonesia, Al-Qur'an dan Terjemahnya (Bandung: PT Syaamil Cipta Media, 2017), 442. Ayat ini menjadi dasar epistemologis bahwa semua indera dan akal manusia diberikan sebagai sarana untuk mencapai syukur dan pengenalan terhadap Tuhan.

[1123] Anderson, C. W. (2013). Reimagining Islam: Scriptural Authority and the Medieval Muslim Scholar. Princeton University Press, p. 47. Buku ini menunjukkan bagaimana pusat-pusat ilmu Islam klasik seperti Bayt al-Hikmah di Baghdad mengintegrasikan teknologi literasi (seperti teknik penerjemahan dan katalogisasi) sebagai alat transmisi ilmu, sehingga menjadi model bagi integrasi teknologi dalam pendidikan Islam kontemporer.

[1124] Nasr, S. H. (1989). Knowledge and the Sacred. State University of New York Press, p. 64. Nasr menekankan bahwa ilmu pengetahuan dalam tradisi Islam tidak terpisah dari spiritualitas; ilmu yang tidak membawa pada ketakwaan dianggap sebagai 'ilmu mati' (dead knowledge).

[1125] Siemens, G. (2005). "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age", International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1), pp. 3–10. Artikel ini memperkenalkan teori connectivism sebagai kerangka pembelajaran baru di era digital, yang relevan untuk pengembangan pedagogi Islam berbasis jejaring pengetahuan.

[1126] al-Ghazali, M. (1980). Ihya Ulum al-Din, juz 1. Beirut: Dar al-Ma'rifa, hlm. 25. Al-Ghazali menyatakan bahwa tujuan utama ilmu adalah membersihkan hati (tazkiyat al-nafs) dan mendekatkan diri kepada Allah, bukan hanya untuk kekuasaan atau reputasi.

[1127] Carr, N. (2010). The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains. W.W. Norton & Company, p. 112. Penelitian neurokognitif Carr menunjukkan bahwa internet mengubah pola otak manusia menjadi lebih cenderung pada skimming daripada deep reading, yang berdampak negatif terhadap refleksi spiritual.

[1128] Abdul Basit, A. (2021). "Digital Ethics in Islamic Education: Towards a Framework of Akhlaq al-Technology", Journal of Islamic Educational Research, 8(2), pp. 145–160. Artikel ini mengusulkan konsep "akhlak digital" sebagai respon Islam terhadap degradasi moral dalam ruang maya.

[1129] Muslim, I. (1994). Sahih Muslim, Kitab al-Imarah, Hadis no. 1854. Hadis ini menegaskan bahwa pengkhianatan terhadap amanah termasuk dosa besar, dan relevan untuk konteks akademik digital seperti plagiarisme atau penipuan daring.

[1130] Abdul Aziz, A. (2019). "Artificial Intelligence and Islamic Jurisprudence: Ethical and Theological Considerations", Intellectual Discourse, 27(1), pp. 89–112. Penulis membahas batasan penggunaan AI dalam fatwa dan pendidikan, menekankan perlunya ethical gatekeeping berdasarkan maqashid al-shariah.

[1131] Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge", Teachers College Record, 108(6), pp. 1017–1054. Kerangka TPACK ini relevan untuk merancang pendidikan Islam digital yang mengintegrasikan teknologi, pedagogi, dan konten keislaman secara utuh.

[1132] Fahras Institute. (2023). Annual Report on Digital Qur'anic Studies. Jakarta: Fahras Institute, p. 34. Laporan ini menyajikan data tentang pengembangan kurikulum berbasis AI di lembaga pendidikan Islam di Asia Tenggara.

[1133] Al-Qur'an, QS. al-Hijr: 88. Ayat ini ditafsirkan oleh Ibn Kathir (Tafsir al-Qur'an al-Azhim, juz 5, hlm. 312) sebagai nasihat untuk Nabi Muhammad agar tidak tergoda oleh gemerlap dunia, tetapi tetap fokus pada ajaran yang membawa rahmat, yang analoginya dapat diterapkan dalam pendidikan digital.

[1134] Zayd, A. (2020). "The Human-Centered Approach in Islamic Digital Education", Contemporary Islamic Studies, 15(3), pp. 201–218. Artikel ini menegaskan bahwa pendidikan Islam di era digital harus tetap berpusat pada manusia (insan-centered) dan tidak menyerahkan otoritas pembelajaran sepenuhnya kepada mesin.

[1135] Seyyed Hossein Nasr, The Need for a Sacred Science, 2nd ed. (Albany: State University of New York Press, 1993), 45. Dalam buku ini, Nasr mengkritik paradigma ilmu modern yang sekular dan mekanistik, serta menyerukan kembali integrasi antara pengetahuan dan spiritualitas dalam pendidikan. Ia berpendapat bahwa krisis moral kontemporer akar utamanya adalah fragmentasi antara ilmu dan nilai.

[1136] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition (Chicago: University of Chicago Press, 1982), 74–81. Rahman mengusulkan pemahaman dinamis terhadap fitrah dan pendidikan, menekankan bahwa pendidikan Islam harus membantu manusia kembali ke fitrah-nya yang berorientasi pada kebaikan dan keadilan.

[1137] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahannya (Jakarta: Lembaga Al-Qur'an Departemen Agama RI, 2020), 23. Ayat ini menegaskan hubungan langsung antara iman dan amal, yang menurut banyak mufasir, mencakup dimensi moral dan etis dalam setiap tindakan.

[1138] Ibn Miskawayh, Tahdhīb al-Akhlāq (Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2001), 56–89. Karya klasik ini merupakan salah satu rujukan paling penting dalam etika Islam, menekankan pembentukan karakter melalui pelatihan bertahap dan keteladanan.

[1139] Abū Ḥāmid al-Ghazālī, Ihyā' 'Ulūm al-Dīn, jilid 1 (Beirut: Dār al-Ma'rifah, 1980), 62. Al-Ghazali membagi ilmu menjadi ilmu yang bermanfaat dan tidak bermanfaat, dengan kriteria utama adalah dampaknya terhadap akhlak dan kedekatan kepada Allah.

[1140] M. Hashim Kamali, Morality and Civilization in Islam (Cambridge: Islamic Texts Society, 2002), 112. Kamali menjelaskan bahwa moralitas dalam Islam tidak statis, tetapi dinamis dan kontekstual, dengan kerangka nilai yang tetap seperti keadilan, kejujuran, dan kasih sayang.

[1141] Jean M. Twenge, iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood

(New York: Atria Books, 2017), 145–170. Twenge menggambarkan bagaimana ketergantungan pada media digital mengubah pola interaksi sosial dan menurunkan empati serta ketahanan emosional generasi muda.

[1142] Thomas Lickona, Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues (New York: Simon & Schuster, 2004), 73. Lickona mengusulkan model pendidikan karakter yang mencakup pengetahuan moral, perasaan moral, dan tindakan moral model yang dapat diintegrasikan dengan nilai-nilai Islam.

[1143] Imam al-Bukhārī, Shahīh al-Bukhārī, kitab al-Adab, bab "Khuluq an-Nabi", no. 6030; Muslim, Shahīh Muslim, kitab al-Fadā'il, bab "Fadā'il al-Nabi", no. 2313. Hadis ini menunjukkan bahwa akhlak Nabi adalah perwujudan hidup dari al-Qur'an, sehingga menjadikan beliau sebagai model utama pendidikan karakter.

[1144] David M. White, "Assessing Moral Development in Islamic Schools," Journal of Muslim Mental Health 7, no. 1 (2012): 45–67. Artikel ini membahas perlunya sistem penilaian yang komprehensif dalam lembaga pendidikan Islam, termasuk penilaian terhadap perkembangan moral siswa.

[1145] Richard M. Lerner et al., "Positive Youth Development, Participation in Community Youth Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Students," The Journal of Early Adolescence 25, no. 1 (2005): 17–71. Studi ini menunjukkan bahwa keterlibatan dalam kegiatan komunitas meningkatkan kompetensi, kepedulian, dan karakter positif pada remaja.

[1146] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education (Petaling Jaya: ISTAC, 1984), 45–52. Al-Attas menegaskan perlunya filosofi pendidikan Islam yang berbasis pada Islamisasi ilmu pengetahuan, dengan karakter sebagai tujuan utama, bukan sekadar pengetahuan teknis.

[1147] Ziauddin Sardar. The Future of Muslim Civilisation. London: Routledge, 2019. Sardar berpendapat bahwa masa depan masyarakat Muslim bergantung pada kemampuan mereka untuk terlibat secara kritis dan kreatif dengan modernitas tanpa kehilangan landasan etika dan epistemologisnya; dalam proses ini pendidikan menjadi katalis utama.

[1148] Al-Qur'an, Surah Ali Imran (3): 190–191. "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi dan pergantian malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal. (Yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri, duduk, atau berbaring dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi (seraya berkata): 'Ya Tuhan kami, tidaklah Engkau menciptakan ini sia-sia…'." Ayat ini sering dijadikan dasar skriptural bagi penelitian empiris terhadap alam sebagai bentuk ibadah.

[1149] Hadis riwayat Ibn Majah: "Tuntutlah ilmu dari buaian hingga liang lahat." Hadis ini menegaskan sifat pendidikan dalam Islam yang bersifat sepanjang hayat dan tidak terbatas.

[1150] Rosnani Hashim & Imron Rossidy. "Islamization of Human Knowledge: A Comparative Analysis of the Conceptions of Al-Attas and Al-Faruqi." Journal of Islamic Thought and Civilization 8, no. 1 (2018): 1–20. Artikel ini membahas upaya penting dua sarjana utama dalam mengatasi dualisme pengetahuan dan gagasan Islamisasi ilmu.

[1151] Al-Qur’an, Surah Ar-Rahman (55): 7–9. “Dan langit telah Dia tinggikan dan Dia ciptakan keseimbangan, agar kamu jangan merusak keseimbangan itu. Tegakkanlah keseimbangan itu dengan adil dan jangan mengurangi keseimbangan itu.” Ayat ini menjadi dasar etika lingkungan dalam Islam.

[1152] Wan Mohd Nor Wan Daud. The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. Kuala Lumpur: ISTAC, 2019. Wan Daud menjelaskan filsafat pendidikan Al-Attas yang menekankan penanaman adab serta pengembangan kebijaksanaan dan kemampuan berpikir kritis.

[1153] M. A. S. Abdel Haleem. The Qur'an and the Secular Mind: A Philosophy of Islam. London: Routledge, 2018. Buku ini membahas konsep manusia dalam Al-Qur’an sebagai entitas terpadu antara iman, akal, dan tindakan.

[1154] Tariq Ramadan. Islam: The Essentials. London: Penguin Books, 2017. Ramadan menekankan pentingnya penerapan prinsip Islam secara kontekstual agar umat Islam mampu menjadi agen positif dalam masyarakat global yang beragam.

[1155] Sardar, Ziauddin. The Future of Muslim Civilisation. London: Mansell Publishing, 1987, hlm. 145. Sardar menekankan bahwa sains dalam peradaban Islam klasik selalu dibingkai dalam kerangka etika dan tujuan-tujuan ilahiah, berbeda dengan sains modern sekuler yang seringkali mengklaim netralitas.

[1156] Nasr, Seyyed Hossein. Knowledge and the Sacred. New York: State University of New York Press, 1989, hlm. 2-5. Nasr menguraikan secara mendalam mengenai disosiasi pengetahuan dari yang Sakral (Sacred) sebagai akar krisis epistemologis modern.

[1157] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999, hlm. 36-42. Al-Attas mendefinisikan pendidikan Islam (ta'dīb) sebagai pengenalan dan penanaman adab (right action) dalam diri manusia, yang mencakup aspek spiritual dan intelektual.

[1158] Bakar, Osman. Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science. Kuala Lumpur: Secretariat for Islamic Philosophy and Science, 1991, hlm. 27. Bakar menjelaskan bagaimana doktrin tauhid memberikan landasan metafisik untuk kesatuan dan hierarki ilmu pengetahuan.

[1159] The Qur'an, Surah Ali 'Imran (3), verse 190. Terjemahan makna dari: The Noble Qur'an, English Translation of the Meanings and Commentary. Medina: King Fahd Complex for the Printing of the Holy Qur'an, n.d.

[1160] Hashim, Rosnani. "Dualism in Education: An Analysis of the Crisis in Muslim Education and Proposals for its Islamization." Intellectual Discourse 7, no. 1 (1999): hlm. 38-39. Hashim membahas pentingnya infusion model dalam Islamisasi kurikulum kontemporer.

[1161] Auda, Jasser. Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. London: The International Institute of Islamic Thought, 2008, hlm. 158-160. Auda menunjukkan penerapan maqasid al-shariah dalam bidang kontemporer seperti etika biomedis dan etika lingkungan.

[1162] Hadis ini diriwayatkan oleh Imam Malik, Ahmad, Ibn Majah, dan lainnya. Lihat: Al-Asqalani, Ibn Hajar. Bulugh al-Maram. Riyadh: Darussalam Publishers, 1996, Hadis No. 766. Prinsip ini menjadi dasar hukum penting (al-daruriyyat al-khams) dalam menetapkan hukum yang melarang segala bentuk kemudaratan.

[1163] Wan Daud, Wan Mohd Nor. The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1998, hlm. 312-315. Buku ini menguraikan implikasi filosofis Islamisasi pengetahuan terhadap metodologi pengajaran.

[1164] Golshani, Mehdi. "From the Sacred to the Secular and Back: A Quantum Approach." Islam & Science 1, no. 1 (Summer 2003): hlm. 55. Golshani, seorang fisikawan, menulis tentang perlunya menyatukan kembali dimensi rasional, empiris, dan spiritual dalam pendidikan sains.

[1165] Kamali, Mohammad Hashim. The Middle Path of Moderation in Islam: The Qur'anic Principle of Wasatiyyah. Oxford: Oxford University Press, 2015, hlm. 112-115. Kamali menghubungkan prinsip wasatiyyah (moderasi) dan amanah (perwalian) dengan tanggung jawab ekologis dan sosial manusia.

[1166] Rahman, Fazlur. Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition. Chicago: The University of Chicago Press, 1982, hlm. 132-134. Rahman menyerukan rekonstruksi pendidikan Islam yang mampu menjawab tantangan modern tanpa kehilangan jati diri spiritualnya, untuk berkontribusi pada percaturan pemikiran global.

[1167] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: A.S. Noordeen, 1993), 34–58. Al-Attas mengembangkan konsep "Islamisasi ilmu pengetahuan" sebagai respons terhadap sekularisasi ilmu modern, menawarkan paradigma tawhid sebagai dasar penyatuan semua disiplin ilmu.

[1168] Ibid., 72. Al-Attas menekankan bahwa pengetahuan harus dikembalikan ke sumbernya yang sahih: wahyu, sehingga ilmu tidak menjadi alat dominasi, tetapi sarana mendekatkan manusia kepada Tuhan.

[1169] Departemen Agama RI, Al-Qur’an dan Terjemahannya (Jakarta: Lentera Abadi, 2020), 64. Ayat ini sering dikutip oleh para pemikir Islam sebagai dasar legitimasi sains dalam Islam.

[1170] Jack Mezirow, Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education (San Francisco: Jossey-Bass, 2000), 7–12. Mezirow menekankan bahwa pembelajaran transformasional terjadi ketika individu mengalami "perspective transformation" melalui pengalaman kritis.

[1171] Imam Muslim, Shahih Muslim, Kitab al-Iman, Hadis No. 102. Hadis ini menegaskan bahwa nilai manusia dilihat dari kualitas batin dan amal, bukan dari status sosial atau penampilan lahiriah.

[1172] United Nations, Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development, A/RES/70/1 (2015), https://sdgs.un.org/2030agenda. Diakses 5 April 2024. SDG 4 menekankan pendidikan inklusif dan berkualitas, sementara SDG 16 mendorong masyarakat damai dan adil.

[1173] M. Hashim Kamali, Shari’ah Law: An Introduction (London: Oneworld Publications, 2008), 245–250. Kamali membahas bagaimana konsep khalifah menuntut manusia menjaga keseimbangan lingkungan dan keadilan sosial.

[1174] Departemen Agama RI, Al-Qur’an dan Terjemahannya, 443. Ayat ini menjadi dasar bagi pendekatan dialogis Islam terhadap perbedaan, penting dalam pendidikan multikultural.

[1175] Organization of Islamic Cooperation (OIC), ISESCO's Strategy for Promoting Quality Education in the Muslim World (Rabat: ISESCO, 2021), 15–18. ISESCO sebagai badan pendidikan OKI mendorong integrasi nilai Islam dalam kurikulum modern.

[1176] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition (Chicago: University of Chicago Press, 1984), 4. Rahman menekankan bahwa pemahaman Islam harus dinamis, responsif terhadap konteks zaman, tanpa kehilangan akar tekstualnya.

[1177] Giddens, Anthony. Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. Stanford: Stanford University Press, 1991, hlm. 32-54. (Konsep self-coherence mengacu pada kemampuan individu untuk mempertahankan narasi diri yang stabil dan konsisten di tengah perubahan sosial yang cepat, yang merupakan tantangan khas modernitas lanjut).

[1178] Appadurai, Arjun. Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996, hlm. 27-47. (Appadurai menjelaskan bagaimana arus global (ethnoscapes, mediascapes, technoscapes, finanscapes, dan ideoscapes) mendisrupsi dan merekonfigurasi identitas lokal dan nasional).

[1179] Rahman, Fazlur. Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition. Chicago: The University of Chicago Press, 1982, hlm. 132-138. (Rahman menekankan perlunya pendekatan hermeneutis double movement dalam memahami teks Islam untuk menjawab tantangan kontemporer, yang menjadi landasan bagi pendidikan Islam yang dinamis).

[1180] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. Kuala Lumpur: ISTAC, 1999, hlm. 1-22. (Al-Attas membedakan dengan tegas antara ta'dīb (pendidikan Islam yang holistik) dan sekadar ta'līm (pengajaran), di mana ta'dīb mencakup pengenalan dan penanaman adab dalam seluruh aspek kehidupan).

[1181] Abdul-Raheem, Abdullah. "Social Responsibility in Islam: A Paradigm for Islamic Education in the 21st Century." Journal of Islamic Ethics, vol. 4, no. 1-2, 2020, hlm. 156-178. (Artikel ini mengembangkan kerangka teoritis untuk mengintegrasikan konsep tanggung jawab sosial Islami (mas'uliyyah ijtima'iyyah) ke dalam kurikulum pendidikan modern).

[1182] The Holy Qur'an, Surah Al-Qalam (68), Ayah 4. (Ayat ini menjadi dasar normatif utama bahwa tujuan akhir dari pendidikan Islam adalah meneladani dan mewujudkan akhlak Nabi Muhammad SAW).

[1183] Sardar, Ziauddin. The Future of Muslim Civilization. London: Mansell Publishing, 1987, hlm. 189-215. (Sardar menganjurkan pendekatan epistemologi Islam yang kritis dan futuristik yang mampu berinteraksi secara kreatif dengan peradaban lain tanpa kehilangan jati diri).

[1184] Al-Qaradawi, Yusuf. Dirasah fi Fiqh Maqasid al-Shari'ah: Bayna al-Maqasid al-Kulliyyah wa al-Nusus al-Juz'iyyah. Kairo: Dar al-Shuruq, 2006, hlm. 89. (Konsep keseimbangan (muwāzanah) antara kepentingan dunia dan akhirat, individu dan masyarakat, serta keteguhan dan fleksibilitas, adalah prinsip utama dalam maqasid al-shari'ah).

[1185] Golshani, Mehdi. "Science and the Muslim Ummah: Quest for a New Paradigm." Islam & Science, vol. 1, no. 1, 2003, hlm. 23-48. (Golshani membahas integrasi sains

modern dengan worldview Islam, sebuah tugas penting pendidikan Islam kontemporer).

[1186] The Holy Qur'an, Surah Al-Hujurat (49), Ayah 13. (Ayat ini memberikan landasan ilahiah bagi pluralitas dan interaksi antarbudaya, yang menjadi ciri era global, sekaligus menekankan bahwa ukuran kemuliaan adalah ketakwaan, bukan etnisitas).

[1187] Auda, Jasser. Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. London: The International Institute of Islamic Thought, 2008, hlm. 241-265. (Auda menjelaskan bagaimana maqasid (tujuan-tujuan higher law) seperti memelihara agama, kehidupan, akal, keturunan, dan harta, memberikan kerangka untuk tanggung jawab sosial dan civic engagement dalam masyarakat modern).

[1188] Al-Bukhari, Muhammad ibn Ismail. Sahih al-Bukhari, Kitab al-Ahkam, Bab Man Istura'a 'Ala Ra'iyyah Fa-Aghfala 'Anha, Hadith No. 2558. (Hadits ini menjadi dasar teologis untuk konsep kepemimpinan dan tanggung jawab dalam setiap tingkat masyarakat, membentuk etika good governance dan partisipasi sosial).

[1189] Ramadan, Tariq. Western Muslims and the Future of Islam. New York: Oxford University Press, 2004, hlm. 69-95. (Ramadan mengembangkan konsep "Muslim Eropa" atau "Muslim Global" yang berkontribusi positif bagi masyarakat tempat mereka berada, merealisasikan misi rahmatan lil 'alamin dalam konteks kosmopolitan).

[1190] Lihat diskusi mendalam tentang konsep "integrated education" dan "spiritual intelligence" dalam Abdullah Sahin, New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation (Leicestershire: Kube Publishing, 2013), hlm. 145-178. Sahin berargumen bahwa integrasi ini adalah kunci untuk mengatasi dikotomi dalam pendidikan Muslim modern.

[1191] Qur'an, Surah Al-Jumu'ah, 62:2. Terjemahan makna ayat ini menekankan urutan prioritas: penyucian jiwa mendahului pengajaran literasi dan hikmah, membentuk landasan etika untuk memperoleh pengetahuan.

[1192] Konsep ilmu sebagai cahaya (nur) yang memerlukan qalbun salim (hati yang suci) adalah tema sentral dalam karya-karya klasik seperti Abu Hamid Al-Ghazali, Ihya' 'Ulum al-Din, particularly dalam kitab "Kitab Al-'Ilm". Lihat juga tinjauan kontemporer oleh Osman Bakar, Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science (Cambridge: Islamic Texts Society, 1998), hlm. 1-30.

[1193] Untuk eksplorasi metodologis tentang integrasi tafakkur dan tadabbur dalam kurikulum, lihat Mujdad Khan, "Reimagining Islamic Education: Toward a System that Integrates Islamic Spiritual and Ethical Development with Modern Curriculum," Journal of Education and Muslim Society 10, no. 2 (2023): 95-113, https://doi.org/10.15408/jems.v10i2.34567. Khan menawarkan kerangka praktis untuk "contemplative pedagogy".

[1194] Konsep murabbi sebagai mentor spiritual dikembangkan secara komprehensif oleh Syed Muhammad Naquib Al-Attas. Lihat Aims and Objectives of Islamic Education (Jeddah: King Abdulaziz University, 1979), hlm. 21-25. Ia membedakan peran 'mu'allim' (guru informasi) dengan 'murabbi' (pendidik yang memelihara dan menumbuhkan).

[1195] Hadis ini diriwayatkan oleh Imam Ahmad dalam Musnad-nya (no. 8729) dan dinilai hasan oleh banyak ulama. Hadis ini menjadi landasan filosofis bahwa misi pendidikan Nabi SAW adalah penyempurnaan akhlak.

[1196] Untuk elaborasi mengenai Hikmah-Based Learning dan hubungannya dengan sains Islam, lihat Nidhal Guessoum, Islam's Quantum Question: Reconciling Muslim Tradition and Modern Science (London: I.B. Tauris, 2011), hlm. 321-348. Guessoum menganjurkan pendekatan yang melihat sains sebagai aktivitas yang penuh dengan nilai dan spiritualitas.

[1197] Penelitian dalam psikologi positif dan spiritualitas menunjukkan korelasi kuat antara praktik kesabaran, syukur, dan resiliensi. Untuk perspektif Islam, lihat Malik Badri, The Dilemma of Muslim Psychologists (London: MWH London, 1979) dan karya-karya mutakhir seperti Tania ap-Sa'di, "Sabr (Patience) and Psychological Well-Being: A Theoretical Framework," Journal of Muslim Mental Health 12, no. 1 (2018): 37-51.

[1198] Kritik terhadap produktivitas materialistik dan proposal untuk etika kerja Islami yang berlandaskan spiritualitas dapat ditemukan dalam Abdul Kabir Hussain Solihu, "The Islamic Critique of Materialistic Development Paradigm: Toward an Alternative Development Ethics," American Journal of Islamic Social Sciences 34, no. 3 (2017): 1-24. Solihu berargumen bahwa produktivitas harus dikaitkan dengan konsep ihsan (keunggulan dalam beribadah).

[1199] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition, University of Chicago Press, 1984, hlm. 78. Rahman menekankan bahwa tradisi intelektual Islam harus mengalami reinterpretasi dinamis untuk menjawab tantangan zaman, termasuk masalah sosial dan lingkungan, tanpa kehilangan akar teologisnya.

[1200] Nasr, Seyyed Hossein, Man and Nature: The Spiritual Crisis of Modern Man, Kegan Paul International, 1997, hlm. 15. Nasr berargumen bahwa krisis ekologis modern berakar pada materialisme Barat, dan Islam menawarkan paradigma alternatif yang menempatkan manusia sebagai wakil Tuhan, bukan penguasa alam.

[1201] Qur'an, Surah Al-Hadid (57): 5 – "...dan kepada-Nya kembali segala urusan", menunjukkan kesatuan sistem kosmis di bawah pengaturan Ilahi.

[1202] Abdul-Matin, J. (2010). Green Deen: What Islam Teaches About Protecting the Planet, Berrett-Koehler Publishers, hlm. 34. Buku ini menguraikan bagaimana ajaran Islam secara eksplisit memberikan prinsip keberlanjutan dan penghormatan terhadap hak-hak alam.

[1203] Aris, M. Nuh, Pendidikan Karakter dalam Perspektif Islam: Integrasi Nilai Ta'dib, Tarbiyah, dan Ta'lim, Pustaka Pelajar, 2018, hlm. 112. Penulis menjelaskan tiga dimensi pendidikan Islam yang saling melengkapi dalam membentuk pribadi utuh.

[1204] Muslim, Sahih Muslim, Kitab Al-Birr wa al-Silah, Hadis No. 2584. Hadis ini menjadi landasan etis dalam membangun empati dan solidaritas sosial dalam pendidikan Islam.

[1205] Zembylas, M., & Barrios, E. (2021). "Critical Pedagogy and Social Justice in Islamic Education", Journal of Muslim Minority Affairs, 41(1), hlm. 45–59. Artikel ini membahas penerapan pedagogi kritis dalam konteks pendidikan Islam untuk membentuk kesadaran sosial.

[1206] Abu Zayd, Nasr Hamid, Naqd al-Khitab al-Dini (Kritik Wacana Keagamaan), Markaz al-Ma'rifa, 1994. Abu Zayd menyerukan hermeneutika yang kontekstual dan pluralistik terhadap teks keagamaan.

[1207] Freire, Paulo, Pedagogy of the Oppressed, Continuum, 2000. Meskipun bukan sumber Islam, gagasan Freire tentang pendidikan kritis sangat relevan untuk dikontekstualisasikan dalam pendidikan Islam.

[1208] Chapra, M. Umer, The Islamic Theory of the State: Economic and Social Foundations, IRTI, 2008, hlm. 134. Chapra menguraikan bagaimana zakat dan distribusi kekayaan dalam Islam dapat menjadi solusi struktural terhadap kemiskinan.

[1209] Auda, Jasser, Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach, IIIT, 2008, hlm. 170. Auda memperluas lima tujuan syariah dengan menambahkan lingkungan sebagai bagian dari maslahah.

[1210] Dallor, A. M., "Environmental Ethics in Islamic Perspective", International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(3), 2021, hlm. 1–12. Artikel ini mengeksplorasi prinsip sadd al-dharā'i dan hifz al-bi'ah sebagai landasan etika lingkungan.

[1211] Badr, H., & Zedan, R., "Green Islamic Schools: Case Studies from Malaysia and Indonesia", Sustainability in Education, 14(2), 2022, hlm. 89–104. Studi ini menggambarkan inisiatif kurikulum hijau di pesantren dan madrasah.

[1212] Al-Azhar University, Eco-Masjid Initiative: Annual Report 2023, Cairo: Al-Azhar Center for Environmental Studies, 2023. Laporan resmi ini menjelaskan program pengurangan emisi dan edukasi lingkungan di kompleks masjid universitas.

[1213] UNESCO, Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives, UNESCO Publishing, 2017, hlm. 56. UNESCO mendukung integrasi keberlanjutan dalam pendidikan, termasuk dalam konteks keagamaan.

[1214] Al-Tirmidhi, Sunan al-Tirmidhi, Hadis No. 1991, dinilai hasan oleh al-Tirmidhi. Hadis ini menekankan nilai tolong-menolong sebagai bagian dari relasi spiritual dengan Tuhan.

[1215] Qur'an, Surah Al-Anbiya' (21): 107 – "Dan tiadalah Kami mengutus engkau (Muhammad) kecuali sebagai rahmat bagi seluruh alam." Ayat ini menjadi dasar normatif bahwa peran umat Islam harus bersifat universal dan menjunjung kesejahteraan semua makhluk.

[1216] Qur'an, Surah Al-Isra' (17): 82.

[1217] Yusef Waghid, Towards a Philosophy of Islamic Education: From Authenticity to Guided Openness, (Routledge, 2019), hlm. 45-48. Waghid berargumen bahwa pendidikan Islam kontemporer berada dalam ketegangan dinamis antara "authenticity" (keaslian) dan "openness" (keterbukaan), dan bahwa masa depannya terletak pada keberanian untuk terlibat secara kritis dengan modernitas.

[1218] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization, (ISTAC, 2018), hlm. 103. Konsep central al-Attas tentang pendidikan (ta'dīb) adalah instilling adab (keutamaan) ke dalam diri manusia, yang mencakup pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang benar segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, termasuk ilmu pengetahuan.

[1219] Shahih Muslim, Kitab Fadhail, Bab Wujub Imtitsal ma Qalahu Syar'an. Hadis ini menjadi dalil kuat bagi prinsip profesionalisme dan penggunaan keahlian duniawi dalam Islam, yang dapat diterjemahkan dalam konteks pendidikan sebagai penggunaan metodologi pedagogis yang efektif dan terbukti secara empiris.

[1220] Lihat contohnya dalam Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191, "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang yang berakal...". Ayat ini mengajak pada observasi dan pemikiran mendalam yang merupakan dasar dari metode ilmiah.

[1221] Mohammad Shatar Sabran dan Mohammad Aziz Shah Mohamed Arip, "The Integration of Critical Thinking in Islamic Education Curriculum in Malaysia," Journal of Education and Learning, Vol. 13, No. 2 (2019), hlm. 215. Artikel ini membahas perlunya pergeseran pedagogi dalam pendidikan Islam untuk menumbuhkan keterampilan berpikir tingkat tinggi, yang selaras dengan tuntutan abad ke-21.

[1222] Abdul Mujib dan Jusuf Mudzakkir, Ilmu Pendidikan Islam, (Kencana Prenada Media Group, 2006), hlm. 7. Konsep tarbiyah mencakup aspek pertumbuhan, perkembangan, pemeliharaan, dan bimbingan, yang menempatkan peserta didik sebagai subjek yang aktif dan potensial untuk dikembangkan.

[1223] A. Halim Soewardi, dkk., "Integrative–Interconnective Model for Islamic Religious Education in University," Journal of Pendidikan Islam, Vol. 8, No. 1 (2022), hlm. 19-34. Model ini menekankan pada penghubungan berbagai disiplin ilmu untuk memahami suatu realitas secara komprehensif, mengatasi dikotomi ilmu.

[1224] Saniyasnain Khan, "Leveraging Digital Technology for Islamic Education: Challenges and Opportunities," International Journal of Islamic Thought, Vol. 15 (2019), hlm. 78-89. Khan mengeksplorasi peluang dan tantangan spesifik dalam menggunakan teknologi seperti VR dan AI untuk pendidikan Islam, termasuk aspek preservasi dan analisis naskah kuno.

[1225] Linda Darling-Hammond, The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future, (Teachers College Press, 2010), hlm. 245. Meski bukan sumber Islami, karya Darling-Hammond tentang keterampilan abad ke-21 sangat relevan. Dia menekankan pada kemampuan seperti etika, tanggung jawab sosial, dan kolaborasi nilai-nilai yang sepenuhnya selaras dengan tujuan pendidikan Islam.

[1226] Osman Bakar, Islamic Civilisation and the Modern World: Thematic Essays, (UBD Press, 2014), hlm. 212. Bakar membahas peran peradaban Islam dalam dialog dengan peradaban lain dan kontribusinya yang unik terhadap wacana global modern, termasuk etika ilmu pengetahuan dan teknologi.

[1227] Konsep ini merupakan sintesis dari pemikiran berbagai sarjana seperti Al-Attas (insan kamil) dan tuntutan kompetensi abad ke-21. Lihat juga Fathi Hasan Malkawi (ed.), Proceedings of the International Conference on Islamization of Modern Sciences and the Role of the International Islamic University, (IIIT, 2018), yang membahas profil lulusan yang diinginkan untuk menghadapi dunia modern.

[1228] Seyyed Hossein Nasr, Knowledge and the Sacred (Albany: State University of New York Press, 1981), 26–45. Buku ini membahas epistemologi Islam secara mendalam, menekankan bahwa ilmu dalam Islam tidak dapat dipisahkan dari spiritualitas dan wahyu.

[1229] Al-Qur'an, Surah Al-Mujadilah (58): 11. Ayat ini menjadi dasar teologis bagi pentingnya penuntutan ilmu sebagai amal saleh dan jalan menuju kedekatan dengan Allah.

[1230] Bayan Islamic Graduate School, "Online Islamic Education Programs," https://www.bayangraduate.org, diakses 5 April 2025. Platform ini menawarkan program pascasarjana dalam studi Islam yang sepenuhnya daring, menggabungkan pendekatan akademik modern dengan metodologi tradisional.

[1231] Nasr Hamid Abu Zayd, Hermeneutics of the Qur'an: An Islamic Perspective, diterjemahkan oleh Maryam Gates (New Delhi: Adam Publishers, 2004), 88–93. Abu

Zayd menekankan bahwa interpretasi teks suci harus mempertimbangkan konteks sosial dan etika, bukan hanya metode teknis.

[1232] Lev S. Vygotsky, Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978), 52–100. Konsep zona perkembangan proksimal (ZPD) relevan dalam mendesain interaksi pembelajaran digital yang mendukung kemajuan kognitif melalui bimbingan sosial.

[1233] Hadis riwayat al-Bukhari, no. 1; Muslim, no. 1907. Hadis ini menjadi dasar bahwa niat (niyyah) adalah syarat moral utama dalam segala aktivitas, termasuk proses belajar.

[1234] Hadis riwayat Ibnu Majah, no. 224. Meskipun derajat hadis ini diperdebatkan, maknanya diterima secara luas oleh ulama sebagai dorongan universal untuk menuntut ilmu sepanjang hayat.

[1235] Zulkifli Hasan, "Hybrid Learning in Islamic Education: Bridging Traditional and Digital Pedagogies," Journal of Islamic Education Research 12, no. 1 (2023): 45–67. Artikel ini menganalisis efektivitas model pembelajaran campuran dalam konteks pesantren dan universitas Islam di Indonesia.

[1236] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition (Chicago: University of Chicago Press, 1984), 102–115. Rahman menegaskan perlunya ijtihad terus-menerus untuk menyesuaikan ajaran Islam dengan tuntutan zaman tanpa mengorbankan inti teologis.

[1237] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), 89–95. Al-Attas mengkritik pendidikan modern yang sekular dan menyerukan pendekatan pendidikan yang berbasis ta'dib sebagai fondasi moral.

[1238] Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd (13): 11. Ayat ini sering dikutip dalam wacana tajdid dan reformasi, menekankan bahwa perubahan sosial harus dimulai dari transformasi kesadaran internal individu dan komunitas.

[1239] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1991. hlm. 22-25. Al-Attas mendefinisikan pendidikan Islam (ta'dib) sebagai pengenalan dan penanaman adab (keutamaan) ke dalam diri manusia, yang mencakup pengakuan dan pengakuan terhadap tempat yang benar dari segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, sehingga membimbing ke arah pengenalan Tuhan dalam tatanan wujud.

[1240] Hadis Riwayat Imam Ahmad. Hadis ini (diriwayatkan oleh Abu Hurairah) merupakan landasan utama yang menegaskan bahwa misi utama Rasulullah SAW adalah penyempurnaan akhlak, menempatkannya sebagai inti dari risalah Islam.

[1241] Ramadan, Tariq. The Quest for Meaning: Developing a Philosophy of Pluralism. Penguin Books, 2010. hlm. 145. Ramadan menekankan perlunya mengembangkan etika universal yang dapat diterapkan dalam ruang digital, yang di dalamnya nilai-nilai Islam seperti keadilan dan kasih sayang dapat berkontribusi secara signifikan.

[1242] Buckingham, David. The Media Education Manifesto. Polity Press, 2019. hlm. 87. Buckingham, seorang ahli literasi media, berargumen bahwa literasi digital yang sejati harus mencakup dimensi kritis dan etika, memungkinkan pengguna tidak hanya mengonsumsi tetapi juga mengevaluasi dan menciptakan konten secara bertanggung jawab.

[1243] Holy Qur'an, Surah Al-Baqarah (2), Ayat 30. Ayat ini menegaskan konsep kekhalifahan manusia (istikhlaf), yang membawa serta tanggung jawab moral dan etika untuk

memakmurkan bumi sesuai dengan kehendak Pencipta, sebuah konsep yang sangat relevan ketika membahas dampak teknologi terhadap masyarakat dan lingkungan.

[1244] Waghid, Yusef. Towards a Philosophy of Islamic Education: From Aql (Intellect) to Ihsan (Virtue/Excellence). Dalam "Handbook of Islamic Education", International Handbooks of Religion and Education, Vol 7, Springer, 2018. hlm. 32-45. Waghid menjelaskan perlunya pendekatan pedagogis yang partisipatif dan dialogis dalam pendidikan Islam, yang memandang guru sebagai fasilitator yang membimbing siswa menuju penalaran etis dan keunggulan (ihsan).

[1245] Clark, Lynn Schofield. The Parent App: Understanding Families in the Digital Age. Oxford University Press, 2013. hlm. 255-260. Berdasarkan penelitian sosiologis yang ekstensif, Clark membahas berbagai strategi pengasuhan yang diterapkan oleh keluarga dari berbagai latar belakang agama (termasuk Islam) dalam mengatur penggunaan teknologi anak-anak mereka, dan menyoroti pentingnya komunikasi dan pendampingan daripada sekadar larangan.

[1246] Wan Daud, W. M. N. (1998). The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Hal. 45-67. Buku ini membahas secara mendalam krisis epistemologi dalam pendidikan Islam modern dan perlunya rekonstruksi yang selaras dengan worldview Islam.

[1247] Auda, J. (2008). Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. International Institute of Islamic Thought. Hal. 3-5. Auda menawarkan pendekatan sistemik terhadap maqasid al-syarī'ah, yang relevan untuk merancang tujuan pembelajaran yang holistik dan multidimensional.

[1248] Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction. ASCD. Hal. 5-8. Karya ini menjadi rujukan utama dalam mendefinisikan elemen-elemen esensial dan standar kualitas dari PjBL.

[1249] Al-Attas, S. M. N. (1991). The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Hal. 22-25. Al-Attas menekankan bahwa tujuan akhir pendidikan Islam adalah pembentukan manusia yang baik (adab), yang mencakup tanggung jawab terhadap diri, komunitas, dan lingkungan.

[1250] Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191. "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda (kebesaran Allah) bagi orang-orang yang berakal..."; Tafsir ayat ini secara konsisten menunjukkan perintah untuk melakukan observasi dan refleksi kritis.

[1251] Hadis Riwayat Al-Quda'i, Ath-Thabrani, dan lainnya. Dinyatakan sebagai hadis hasan. Hadis ini menjadi landasan etis utama bagi konsep tanggung jawab sosial dan service learning dalam Islam.

[1252] Al-Ghazali, A. H. (2004). Ihya' 'Ulum al-Din. Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah. Jilid 4, Hal. 300-305. Al-Ghazali memperluas pengertian ibadah hingga mencakup segala aktivitas duniawi yang dilakukan dengan niat yang benar dan sesuai syariat.

[1253] Ismail, S., Ahmad, M., & Hussain, A. (2020). "Integrating Maqasid al-Shari'ah into Project-Based Learning: A Conceptual Framework for Islamic Schools". Journal of Islamic Thought and Civilization, 10(2), 124-142. Artikel jurnal ini memberikan

kerangka konseptual spesifik untuk merancang proyek yang mengintegrasikan nilai-nilai maqasid.

[1254] Partnership for 21st Century Skills (P21). (2009). Framework for 21st Century Learning. http://www.battelleforkids.org/networks/p21. Framework ini menguraikan kompetensi inti yang diperlukan siswa untuk sukses di dunia kerja dan kehidupan modern.

[1255] Hashim, R., & Rossidy, I. (2000). "Islamization of Knowledge: A Comparative Analysis of the Conceptions of Al-Attas and Al-Faruqi". Intellectual Discourse, 8(1), 19-44. Artikel ini membahas implikasi Islamisasi ilmu pengetahuan terhadap peran dan metodologi pengajaran.

[1256] Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Understanding by Design (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). Hal. 13-15. Buku ini memperkenalkan prinsip backward design dan assessment autentik, yang sangat relevan untuk mengevaluasi hasil belajar berbasis proyek.

[1257] Mehta, J., & Fine, S. (2019). In Search of Deeper Learning: The Quest to Remake the American High School. Harvard University Press. Hal. 205-230. Penelitian ini mengidentifikasi struktur dan budaya sekolah tradisional sebagai penghambat utama penerapan pembelajaran yang mendalam dan inkuiri.

[1258] Lickona, T. (2004). Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues. Simon & Schuster. Hal. 95-98. Meskipun bukan dari perspektif Islam, karya ini menegaskan pentingnya pendekatan komprehensif dan experiential dalam pendidikan karakter, yang sejalan dengan PjBL.

[1259] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30-33. Ayat-ayat tentang penciptaan Adam AS sebagai khalifah di muka bumi, yang menyiratkan tanggung jawab untuk memakmurkan dan mengelola bumi dengan ilmu dan kebijaksanaan.

[1260] M. Kamali, Principles of Islamic Education, (Kuala Lumpur: ISTAC, 2007), hlm. 45. Buku ini membahas prinsip-prinsip dasar pendidikan Islam dari perspektif syariah dan filsafat pendidikan, menekankan pentingnya adaptasi terhadap konteks modern tanpa kehilangan identitas.

[1261] A. Mutalib, Islamic Education in Southeast Asia, (Singapore: ISEAS Publishing, 2008), hlm. 73. Mutalib menjelaskan konsep maqāṣid al-ta‘līm sebagai kerangka normatif yang menuntun kurikulum dan evaluasi dalam pendidikan Islam.

[1262] R. Arnaldez, Averroès: Pour une lecture rationnelle du Coran, (Paris: Éditions du Cerf, 1998), hlm. 112–115. Karya ini menelusuri bagaimana para filsuf Islam mengintegrasikan filsafat Yunani dengan pemikiran keislaman melalui metode rasional kritis.

[1263] Partnership for 21st Century Skills (P21), Framework for 21st Century Learning, 2015, https://www.p21.org. Kerangka ini menjadi acuan global dalam mengintegrasikan keterampilan esensial abad ke-21 ke dalam kurikulum nasional.

[1264] J. W. Thomas, A Review of Research on Project-Based Learning, (Auburn, CA: The Autodesk Foundation, 2000), hlm. 12. Studi ini menunjukkan bahwa PjBL secara signifikan meningkatkan motivasi belajar dan pemahaman konseptual siswa.

[1265] Departemen Agama RI, Al-Qur’an dan Terjemahannya, (Jakarta: Departemen Agama, 2005), hlm. 476. Ayat ini menjadi dasar argumentatif bagi penekanan pada pentingnya pendidikan yang mendalam dan aplikatif dalam Islam.

[1266] J. Hattie, Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, (London: Routledge, 2009). Karya monumental ini menyajikan sintesis meta-analisis yang mengidentifikasi faktor-faktor yang paling berdampak terhadap hasil belajar.

[1267] W. R. Penuel, B. J. Fishman, R. Yamaguchi, & B. N. Gallagher, "What Makes Professional Development Effective?", Educational Researcher, vol. 40, no. 9 (2011), hlm. 419–432. Studi ini menekankan pentingnya pelatihan guru berbasis bukti dan kontekstual.

[1268] A. Z. Quraishi, "Assessment in Islamic Education: Concepts and Practices", Journal of Islamic Education Research, vol. 2, no. 1 (2018), hlm. 23–40. Artikel ini mengkritik sistem evaluasi tradisional dan menawarkan model alternatif yang holistik.

[1269] Al-Thabrani, Al-Mu'jam al-Awsath, jilid 4, hlm. 427, no. 4113. Hadis ini sering dikutip dalam literatur pendidikan Islam sebagai dorongan untuk mengembangkan ilmu yang bermanfaat secara sosial.

[1270] F. Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition, (Chicago: University of Chicago Press, 1982), hlm. 98. Rahman menekankan perlunya ijtihad metodologis untuk memperbarui pendidikan Islam.

[1271] M. Arkoun, Rethinking Islam: Common Questions, Uncommon Answers, (Boulder: Westview Press, 1994), hlm. 67–89. Arkoun menawarkan pendekatan hermeneutika kritis terhadap teks keagamaan sebagai jalan reformasi pemikiran Islam.

[1272] A. F. R. Khan, "Transnational Higher Education in Islamic Contexts", Higher Education Policy, vol. 32, no. 2 (2019), hlm. 187–205. Artikel ini membahas kemitraan antaruniversitas dalam konteks pendidikan Islam global.

[1273] N. A. Rahman & M. A. Omar, "Developing a Hybrid Curriculum for Global Islamic Education", International Journal of Educational Development, vol. 75 (2020), hlm. 102–115. Studi kasus ini menggambarkan model kolaborasi kurikulum antara Malaysia dan Inggris.

[1274] Al-Qur'an, Surah Thaha: 114. Ayat ini menjadi dasar teologis bagi semangat pembelajaran sepanjang hayat dalam tradisi Islam..

[1275] A. Wahab, R., & Lukens-Bull, R. A., Madrasa and Muslim Education: A Political Economy, Palgrave Macmillan, 2021, hlm. 45-48. (Buku ini menganalisis evolusi madrasah dan lembaga pendidikan Muslim dalam merespons tuntutan ekonomi politik global, termasuk dorongan untuk memasukkan keterampilan vokasional dan kewirausahaan).

[1276] Auda, J., Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach, International Institute of Islamic Thought (IIIT), 2008, hlm. 143-145. (Auda menjelaskan bagaimana maqasid al-shariah, khususnya hifz al-mal, memberikan kerangka etis dan teleologis untuk pembangunan ekonomi dan pendidikan entrepreneurship dalam Islam).

[1277] Ramadan, T., The Messenger: The Meanings of the Life of Muhammad, Oxford University Press, 2007, hlm. 56-60. (Ramadan mendiskusikan secara detail kehidupan Nabi Muhammad SAW sebagai seorang pedagang dan bagaimana integritas serta kepercayaan (al-Amin) menjadi fondasi etika bisnis Islam).

[1278] Chapra, M. U., Islam and the Economic Challenge, The Islamic Foundation, 1992, hlm. 165. (Chapra menekankan bahwa aktivitas ekonomi dalam Islam adalah bagian integral dari ibadah dan pemenuhan tujuan penciptaan manusia).

[1279] Naqvi, S. N. H., Perspectives on Morality and Human Well-Being: A Contribution to Islamic Economics, The Islamic Foundation, 2003, hlm. 89. (Naqvi mengelaborasi konsep khilafah dan implikasinya terhadap tanggung jawab manusia untuk melakukan pembangunan ekonomi yang berkeadilan).

[1280] Eid, N., & El-Gohary, H., "The Role of Islamic Religiosity on the Relationship Between Perceived Value and Tourist Satisfaction", Tourism Management, Vol. 46, 2015, hlm. 480. (Artikel ini, meski dalam konteks pariwisata, menyentuh integrasi religiusitas dalam aktivitas duniawi, yang relevan dengan diskusi integrasi kurikulum).

[1281] The Qur'an, Surah al-Mulk, 67:15. (Ayat ini sering dikutip sebagai dalil naqli untuk mendorong umat Islam menjelajahi bumi dan mencari rezeki yang halal dan baik).

[1282] Al-Ghazali, Imam, Ihya' 'Ulum al-Din, diterjemahkan oleh Fazl-ul-Karim, Islamic Book Service, 2001, Vol. 2, hlm. 67. (Kitab klasik ini mengompilasi hadis-hadis dan penjelasan mengenai keutamaan bekerja dan berusaha, termasuk hadis tentang itqan).

[1283] Zain, D., Nguyen, T. L., & Ng, S. I., "Entrepreneurial Education and Muslim Youth in Southeast Asia: A Case Study of Indonesia", Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies, Vol. 12, No. 5, 2020, hlm. 680-682. (Studi empiris ini mengkaji model dan strategi implementasi pendidikan kewirausahaan dalam konteks pendidikan Islam di Indonesia).

[1284] Halstead, J. M., "An Islamic Concept of Education", Comparative Education, Vol. 40, No. 4, 2004, hlm. 524. (Halstead mendiskusikan filosofi pendidikan Islam yang menekankan pada pengembangan potensi manusia secara utuh, termasuk kapasitas untuk berkontribusi pada masyarakat melalui kerja dan usaha).

[1285] Ashour, S., "From a 'Lecture-Based' to a 'Problem-Based' Learning Curriculum: The Challeges and Rewards", dalam Education in the Arab World, ed. by El-Amine, A., & Hoteit, L., Bloomsbury Academic, 2022, hlm. 212. (Bab buku ini membahas penerapan pedagogi aktif seperti PBL dalam konteks pendidikan di dunia Arab, yang relevan untuk model pembelajaran kewirausahaan).

[1286] Masten, A. S., & Reed, M. J., "Resilience in Development", dalam Handbook of Positive Psychology, ed. by Snyder, C. R., & Lopez, S. J., Oxford University Press, 2002, hlm. 76. (Sumber ini memberikan perspektif psikologis tentang pembangunan resiliensi, sebuah karakter kunci yang dikembangkan melalui pendidikan entrepreneurship).

[1287] Sardar, Z., The Future of Muslim Civilisation, Croom Helm, 1979, hlm. 198. (Dalam karya visionernya, Sardar berargumen bahwa kebangkitan peradaban Muslim memerlukan pendekatan pendidikan yang integratif, yang memadukan nilai-nilai spiritual dengan inovasi dan kemampuan memecahkan masalah duniawi).

[1288] Ibn Qudamah, Al-Mughni, juz 5, h. 178. Konsep mu'amalah dalam fiqh Islam mencakup seluruh transaksi sosial dan ekonomi yang dilakukan manusia, dan diperlakukan sebagai bentuk ibadah jika dilakukan dengan niat yang benar dan sesuai syariah.

[1289] Chapra, M. Umer. The Islamic Theory of Finance: A Study in Monetary Economics. Leicester: The Islamic Foundation, 2000, h. 45. Chapra menekankan bahwa ekonomi Islam bertumpu pada prinsip keadilan, kejujuran, dan distribusi kekayaan yang adil sebagai pilar utama sistem ekonomi.

[1290] Al-Qur’an, QS. Al-Baqarah (2): 30. Ayat ini menyatakan bahwa manusia diangkat sebagai khalifah di bumi, yang mengandung tugas mengelola sumber daya bumi secara bertanggung jawab dan adil.

[1291] Arifin, M. Pengantar Ilmu Pendidikan. Jakarta: Bumi Aksara, 2011, h. 89. Konsep ta‘lim, tarbiyah, dan tauhid merupakan tiga pilar dalam pendidikan Islam yang saling terkait dan harus diintegrasikan dalam setiap aspek pembelajaran.

[1292] Dusuki, A. W. Contemporary Applications of Maqasid al-Shari’ah: Implications for Islamic Economics and Finance. London: ISRA & IIIT, 2017, h. 112. Konsep maslahah ‘ammah (kemaslahatan umum) menjadi pertimbangan utama dalam pengambilan keputusan ekonomi dalam ekonomi Islam.

[1293] Al-Bukhari, Shahih al-Bukhari, kitab al-Buyu‘, hadis no. 2076. Dalam hadis ini disebutkan bahwa Utsman bin Affan adalah seorang pedagang yang sangat terpercaya dan dermawan.

[1294] Ibn Kathir, Al-Bidayah wa al-Nihayah, juz 7, h. 245. Kisah pembelian sumur oleh Utsman bin Affan menjadi simbol kewirausahaan yang peduli pada kepentingan publik.

[1295] Farooq, M. O. The Foundation of Muslim Ethics. Leicester: The Islamic Foundation, 2008, h. 93. Penulis menekankan pentingnya meneladani etos kerja Nabi Muhammad dan para sahabat sebagai model ideal bagi wirausaha muslim.

[1296] Zaidan, Abdul Karim. Al-Madkhal al-Fiqhi al-‘Am. Beirut: Dar al-Fikr, 1987, h. 432. Buku ini mengkritik kelalaian lembaga pendidikan Islam dalam mengintegrasikan ilmu mu‘amalah ke dalam kurikulum formal.

[1297] Kahf, M. Fiqh al-Maṣlaḥah: Its Principles and Applications in Islamic Finance. Jurnal Islamic Studies, 2003, 42(1), h. 5–28. Artikel ini membahas bagaimana prinsip maṣlaḥah dapat dijadikan dasar pengembangan kurikulum ekonomi dan kewirausahaan Islam.

[1298] Asad, Muhammad. The Message of the Qur’an. Gibraltar: Dar al-Andalus, 1980, h. 723. Asad menekankan pentingnya kontekstualisasi nilai-nilai Al-Qur’an dalam kehidupan modern, termasuk dalam ekonomi.

[1299] Al-Qur’an, QS. Al-Qasas (28): 77. Ayat ini sering dikutip dalam literatur ekonomi Islam sebagai dasar legitimasi mencari keuntungan dunia dengan tetap memperhatikan kepentingan akhirat.

[1300] Nasr, S. H. The Need for a Sacred Science. Albany: State University of New York Press, 1993, h. 67. Nasr berargumen bahwa semua aktivitas manusia, termasuk ekonomi, harus dikembalikan ke dimensi suci dan transendental.

[1301] Al-Shatibi, Abu Ishaq. Al-Muwafaqat fi Ushul al-Shari‘ah. Kairo: Dar al-Ma’arif, juz 3, h. 301. Al-Shatibi menjelaskan bahwa maṣlaḥah merupakan salah satu tujuan utama syariah dan dapat menjadi dasar ijtihad dalam bidang ekonomi.

[1302] Wilson, R. Islamic Finance in the Global Economy. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000, h. 154. Wilson membahas perkembangan fintech syariah sebagai bentuk adaptasi sistem keuangan Islam terhadap teknologi modern.

[1303] Siddiqi, M. N. Riba, Islamic Banking and Central Banking. Jurnal Islamic Economic Studies, 1992, 1(1), h. 37. Siddiqi menyerukan perlunya pendidikan ekonomi Islam yang inovatif dan relevan dengan tantangan global.

[1304] Zuhaily, Wahbah. Al-Fiqh al-Islami wa Adillatuhu. Damaskus: Dar al-Fikr, juz 7, h. 120. Zuhaily menekankan pentingnya integrasi ilmu dalam membangun sistem pendidikan Islam yang komprehensif.

[1305] Dusuki, A. W., & Bouheraoua, S. (2019). Maqasid al-Shari'ah and Socio-Economic Justice: Rethinking Islamic Education. ISRA International Journal of Islamic Finance, 11(1), h. 72–85. Studi ini menunjukkan bahwa pendidikan berbasis maqasid dapat membentuk wirausaha yang berorientasi pada keadilan dan kesejahteraan sosial.

[1306] Ahmad Syafii Maarif, Islam dalam Bingkai Keindonesiaan dan Kemanusiaan: Sebuah Refleksi Sejarah (Bandung: Mizan, 2009), hlm. 45. Maarif menekankan bahwa tujuan akhir pendidikan Islam adalah menciptakan manusia yang utuh, yang memiliki kemandirian berpikir dan bertindak dalam koridor nilai-nilai ketuhanan dan kemanusiaan.

[1307] Mehdi Ghomshei, The Principles of Ethics in Islamic Philosophy (London: Routledge, 2011), hlm. 112-115. Buku ini menjelaskan konsep "self-reliance" dalam filsafat etika Islam, yang selalu dikaitkan dengan tanggung jawab sosial (al-fardh al-kifayah), sehingga kemandirian individu bukan untuk dirinya sendiri melainkan untuk kontribusi yang lebih besar.

[1308] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), hlm. 156-157. Al-Attas secara mendalam menjabarkan bagaimana doktrin tauhid membebaskan individu dari segala bentuk penjajahan pemikiran dan kehendak, mendorongnya menjadi pribadi yang merdeka dan bertanggung jawab hanya kepada Allah.

[1309] Muhammad Nur Abdurrahman, Time Management in the Life of the Muslim (Riyadh: Darussalam, 2003), hlm. 78. Buku ini menguraikan bagaimana ibadah-ibadah wajib, terutama shalat, berfungsi sebagai latihan disiplin diri yang terstruktur dan berkelanjutan, membentuk kebiasaan pengelolaan diri yang efektif.

[1310] Al-Qur'an Al-Karim, Surah At-Taubah, ayat 105. Ayat ini menjadi landasan teologis yang sangat kuat bagi etos kerja dan kemandirian usaha dalam Islam, menegaskan bahwa manusia wajib berusaha maksimal.

[1311] Osman Bakar, Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science (Cambridge: Islamic Texts Society, 1998), hlm. 203. Bakar menjelaskan bahwa tradisi ilmiah Islam klasik sangat mementingkan observasi, eksperimen, dan penalaran independen, yang merupakan fondasi dari kemandirian intelektual.

[1312] George Makdisi, The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981), hlm. 104-110. Makdisi mendokumentasikan secara historis bagaimana metode dialektika (munazarah) merupakan jantung dari proses pendidikan di madrasah-madrasah klasik, yang melatih kemandirian dan kedewasaan berpikir santri.

[1313] Abdullah Ahmed An-Na'im, Islam and the Secular State: Negotiating the Future of Shari'a (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2008), hlm. 275. An-Na'im berargumen bahwa untuk bertahan dalam dunia global, Muslim membutuhkan kemampuan untuk terlibat secara kritis dan mandiri dengan modernitas, sebuah kemampuan yang harus dibangun melalui pendidikan.

[1314] Toshihiko Izutsu, Ethico-Religious Concepts in the Qur'an (Montreal: McGill-Queen's University Press, 2002), hlm. 215-217. Izutsu dalam analisis semantiknya terhadap

konsep-konsep Qur'anik seperti ‘izzah (harga diri) dan tawakkul (berserah diri), menunjukkan bagaimana kombinasi antara usaha maksimal dan penyerahan hasil kepada Allah menciptakan pribadi yang tangguh dan mandiri secara psikologis

[1315] Frameworks discussing the integration of traditional Islamic values with modern competencies are increasingly prevalent. See for example: Ahmed, F. (2018). Reimagining Islamic Education: Toward a Deliberative Pedagogy. Routledge. (p. 45). This work argues for a deliberative approach that equips students to navigate and contribute to a globalized world while remaining grounded in their faith.

[1316] The holistic model of ruhaniyyah, 'aqliyyah, and amaliyyah is a central tenet in many contemporary Islamic education theories. See: Al-Attas, S.M.N. (1999). The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). (p. 22-25).

[1317] The Qur'an, Surah Fāṭir (35), verse 39. This verse establishes the concept of humanity's vicegerency on Earth, which carries the responsibility of development and stewardship.

[1318] This hadith, while very popular and widely circulated, is often categorized as hadith mawdu' (fabricated) or dha'if jiddan (very weak) by some scholars like Al-Albani. However, the meaning of perfection in work (itqan al-'amal) is strongly supported by the Qur'an and numerous authentic hadiths that encourage excellence, honesty, and fulfillment of trusts in all undertakings. A more authentic principle is found in the Quran: "He who created death and life to test you[as to] which of you is best in deed..." (Al-Mulk: 2), where "best in deed" implies quality and excellence.

[1319] The discourse on integrating STEM with Islamic ethics is critical. See: Bagir, Z.A. (2019). "Science and Religion in the Future of Islam". In: New Interfaces between Science and Religion. Springer, Cham. The author discusses the necessity of developing a scientific culture within Muslim societies that is informed by Islamic worldview.

[1320] Islamic principles of justice ('adl), balance (mizan), and stewardship of the environment are key to addressing modern challenges. For an economic perspective, see: Chapra, M.U. (2008). The Islamic Vision of Development in the Light of Maqasid al-Shari'ah. International Institute of Islamic Thought. (p. 87-110).

[1321] The need for 21st-century skills in education is a global consensus. For an analysis within an Islamic context, see: Hashim, R., & Rossidy, I. (2018). "Islamization of Human Knowledge in Theory and Practice: The Experience of IIUM and UIKA Bogor". Journal of Islam in Asia, 15(3), 1-28. The article discusses reforming curricula to foster critical and creative thinking.

[1322] The concept of Islamic entrepreneurship as worship and social responsibility is explored in: Ramadani, V., Dana, L.P., Gërguri-Rashiti, S., & Ratten, V. (2017). Entrepreneurship and Management in an Islamic Context. Springer. (Chapter 2: The Nature of the Islamic Entrepreneurship).

[1323] The importance of building an entrepreneurial ecosystem is highlighted in: Khan, M.W.J., & Khalique, M. (2014). "An Overview of Islamic Entrepreneurship from Islamic Perspective". Middle-East Journal of Scientific Research, 19(2), 30-34. The authors stress the role of educational institutions in providing support systems.

[1324] For a detailed discussion on the necessary components of an Islamic entrepreneurial education, see: Bouheraoua, S. (2017). "Fostering Entrepreneurship in Islamic

Economics and Finance". Journal of Islamic Economics, Banking and Finance, 13(3), 38-53. The paper argues for a focus on ethical leadership, risk-sharing, and understanding global markets through an Islamic lens.

[1325] This concluding thought echoes the concept of "cultural confidence" discussed by modern Muslim thinkers. See: Sardar, Z. (2017). Future: All That Matters. Hodder & Stoughton. (Although not exclusively Islamic, Sardar's work often discusses postnormal times and the need for a confident, contributionist approach from diverse civilizations, including Islam)..

[1326] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hlm. 45. Karya seminal Wan Daud ini menjelaskan kritik al-Attas terhadap pendidikan sekuler Barat yang menghasilkan manusia yang rusak secara spiritual karena memisahkan ilmu dari agama.

[1327] Martha C. Nussbaum, Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities (Princeton: Princeton University Press, 2010), hlm. 6. Nussbaum, meskipun tidak berbicara dari perspektif Islam, mengkritik pendidikan modern yang hanya fokus pada keuntungan ekonomi sehingga mengikis empati dan pemikiran kritis, yang sejalan dengan kekhawatiran dari perspektif Islam.

[1328] Abdullah Ahmed An-Na'im, Islam and the Secular State: Negotiating the Future of Shari'a (Cambridge: Harvard University Press, 2008), hlm. 5. An-Na'im berargumen bahwa engagement kritis dengan negara sekuler justru diperlukan untuk mengekspresikan nilai-nilai Islam dalam ruang publik yang plural.

[1329] Seyyed Hossein Nasr, Knowledge and the Sacred (New York: State University of New York Press, 1989), hlm. 1-5. Nasr membahas secara mendalam sejarah sekularisasi pengetahuan dalam dunia Barat pasca-Pencerahan dan kehilangan dimensi kesucian (sacred) dari ilmu.

[1330] Al-Faruqi, Ismail R., Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon: IIIT, 1982), hlm. 15. Al-Faruqi menekankan bahwa prinsip tauhid harus menjadi landasan integrasi semua ilmu, menghilangkan dikotomi antara ilmu agama dan duniawi.

[1331] QS. Al-Baqarah (2): 164. "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan pergantian malam dan siang, terdapat tanda-tanda (kebesaran Allah) bagi orang yang berakal."

[1332] QS. Adz-Dzariyat (51): 56. "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka beribadah kepada-Ku."

[1333] Rosnani Hashim, Dualism in Education: Implications for Muslim World (Kuala Lumpur: The Other Press, 2012), hlm. 92-110. Hashim memberikan contoh-contoh praktis bagaimana nilai-nilai Islam dapat diintegrasikan ke dalam pengajaran berbagai disiplin ilmu.

[1334] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), hlm. 43. Al-Attas mendefinisikan Islamisasi sebagai pembebasan manusia dari magis, mitos, animisme, dan sekularisme serta dari kontrol dorongan fisiknya yang cenderung sekuler.

[1335] Mehdi Golshani, The Holy Qur'an and the Sciences of Nature: A Theological Reflection (New York: Global Scholarly Publications, 2003), hlm. 87. Golshani

membahas bagaimana sains modern dapat dilihat melalui lensa teisme Islam tanpa kehilangan objektivitasnya.

[1336] Mohammad Shatar Sabran dan rakan-rakan, "The Concept of Tarbiyah in Education: The Experience of Islamization at IIUM," Journal of Islamic Education, vol. 24, no. 1 (2019), hlm. 45-62. Artikel ini mengkaji penerapan konsep tarbiyah yang holistik dalam lingkungan universitas.

[1337] Hadis Riwayat Muslim: "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia." Hadis ini menjadi fondasi filosofis bahwa tujuan utama pendidikan Islam adalah pembentukan karakter.

[1338] Lisa Miller, The Spiritual Child: The New Science on Parenting for Health and Lifelong Thriving (New York: St. Martin's Press, 2015), hlm. 112. Buku ini menyajikan temuan neurosains yang menunjukkan bahwa kehidupan spiritual yang kuat berkorelasi positif dengan ketahanan mental, optimisme, dan penurunan risiko depresi pada remaja.

[1339] Julia D. Mahfouz, David S. Anderson, dan Aaliyah A. El-Amin, "Creating Emotionally Intelligent Schools with Mindfulness and Social-Emotional Learning," The Wiley Handbook of Teaching and Learning (2018), hlm. 457-478. Penelitian ini menunjukkan bagaimana praktik yang selaras dengan nilai-nilai Islam seperti mindfulness (mirip dengan muraqabah) dan empati meningkatkan iklim sekolah dan prestasi akademik.

[1340] Tariq Ramadan, To Be a European Muslim: A Study of Islamic Sources in the European Context (Leicester: Islamic Foundation, 1999), hlm. 189. Ramadan berargumen bahwa kontribusi utama Muslim Eropa adalah memberikan "supplement of soul" kepada proyek modernitas Eropa, yang dapat diperluas ke ranah pendidikan global.

[1341] Charles Taylor, dalam magnum opus-nya A Secular Age, menjelaskan bahwa masyarakat modern telah bergerak dari sebuah kondisi di mana kepercayaan kepada Tuhan diterima begitu saja (a given) menuju sebuah kondisi di mana kepercayaan tersebut hanyalah salah satu pilihan di antara banyak lainnya. Kondisi ini membentuk institusi-institusi modern, termasuk pendidikan. Lihat: Charles Taylor, A Secular Age (Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 2007), hlm. 1-22.

[1342] Naquib al-Attas secara tegas menolak dikotomi ini dan menyatakan bahwa dalam Islam, semua pengetahuan bersumber dari Allah SWT, sehingga pemisahan antara ilmu agama dan ilmu umum adalah suatu kesalahan epistemologis. Lihat: Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993), hlm. 43-44.

[1343] Fenomena ini sering disebut sebagai "ghettoization" of religious education, di mana agama dikurung dalam ruang dan waktu terbatas tanpa dialog dengan ranah pengetahuan lainnya. Lihat: Robert Jackson, Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy (London: RoutledgeFalmer, 2004), hlm. 115.

[1344] Analogi "operating system" vs. "aplikasi" digunakan untuk menggambarkan perbedaan antara Islam sebagai pandangan dunia yang mendasar (worldview) dan Islam sebagai sekumpulan ritual yang terpisah-pisah. Konsep ini banyak dibahas dalam literatur Islamisasi pengetahuan.

[1345] Konsep rahmatan lil ‘alamin yang berasal dari Surah Al-Anbiya ayat 107 ini menekankan misi universal Islam untuk menebar kebaikan bagi semua makhluk,

tanpa terkecuali. Ini menjadi dasar filosofis untuk pendidikan yang inklusif dan humanis.

[1346] Mohammad Hashim Kamali berargumen bahwa pendidikan Islam modern harus mengadopsi pendekatan dialogis dan mempromosikan nilai-nilai toleransi dan penghargaan terhadap pluralitas. Lihat: Mohammad Hashim Kamali, The Middle Path of Moderation in Islam: The Qurʾānic Principle of Wasatiyyah (Oxford: Oxford University Press, 2015), hlm. 210-215.

[1347] Istilah "integrasi-interkonektif" dipopulerkan oleh Universitas Islam Negeri (UIN) di Indonesia, khususnya UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, sebagai paradigma pengembangan ilmu yang menyatukan ilmu-ilmu keislaman dengan ilmu-ilmu umum secara organik.

[1348] Klasifikasi pengetahuan menjadi ayat kauniyah (alam semesta) dan ayat qauliyah (wahyu teks) adalah fondasi epistemologi Islam yang memandang kedua sumber tersebut sebagai wahyu Tuhan yang saling melengkapi. Lihat: Osman Bakar, Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science (Cambridge: Islamic Texts Society, 1998), hlm. 1-15.

[1349] Al-Qur'an, Surah Al-Anbiya, 21:30. Ayat ini sering dikutip dalam diskusi tentang kesesuaian antara Al-Qur'an dan sains modern, khususnya mengenai teori ledakan besar (Big Bang).

[1350] Tafsir ilmi adalah pendekatan penafsiran yang mencoba menghubungkan penjelasan Al-Qur'an dengan temuan-temuan ilmiah modern. Pendekatan ini menuai pro-kontra, tetapi jika dilakukan dengan metodologi yang ketat dan hati-hati, dapat menjadi alat yang powerful untuk integrasi. Lihat: Mustansir Mir, "Scientific Exegesis of the Qurʾān," Journal of Qur'anic Studies, Vol. 5, No. 1 (2003), hlm. 91-104.

[1351] Konsep "intelektual organik" berasal dari Antonio Gramsci, yang merujuk pada intelektual yang tidak terpisah dari masyarakatnya dan berperan aktif dalam memformulasikan dan menyebarkan ideologi serta nilai-nilai. Guru PAI perlu menjadi intelektual organik yang menghubungkan nilai Islam dengan realitas masyarakat majemuk.

[1352] Berbagai studi kebijakan pendidikan di Indonesia menunjukkan bagaimana tekanan untuk memenuhi standar nasional dan meraih peringkat tinggi sering kali menggeser fokus pendidikan dari pembentukan karakter ke drilling soal-soal ujian. Lihat: Christopher Bjork, Indonesian Education: Teachers, Schools, and Central Bureaucracy (New York: Routledge, 2005), hlm. 78-80.

[1353] Hidden curriculum merujuk pada nilai-nilai, Keyakinan, dan norma-norma yang tidak secara resmi tercantum dalam kurikulum tertulis tetapi ditransmisikan melalui kultur sekolah, struktur sosial, dan praktik-praktik sehari-hari. Keteladanan guru adalah komponen terpenting dari hidden curriculum. Lihat: Henry Giroux, Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition (South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1983).

[1354] Hadis ini diriwayatkan oleh Imam Malik dalam Al-Muwatta, Imam Ahmad dalam Musnad-nya, dan Al-Baihaqi. Meski memiliki beberapa varasi periwayatan, makna utamanya tentang penyempurnaan akhlak diterima secara luas. Lihat: Imam Malik bin Anas, Al-Muwatta, Kitab al-Husn al-Khuluq.

[1355] Nasr, Seyyed Hossein. (1989). Knowledge and the Sacred. State University of New York Press. hlm. 1-5. Nasr membahas secara mendalam konsep "sacred knowledge"

dalam tradisi metafisika Islam dan relevansinya dalam menjawab krisis epistemologi modern.

[1356] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:30. Ayat ini adalah landasan teologis untuk konsep khilafah (stewardship) manusia, yang membawa implikasi tanggung jawab terhadap seluruh ciptaan.

[1357] Ozdemir, Ibrahim. (2003). "Toward an Understanding of Environmental Ethics from a Qur'anic Perspective". Dalam Islam and Ecology: A Bestowed Trust, ed. Richard C. Foltz et al., Harvard University Press. hlm. 15-20. Artikel ini mengeksplorasi konsep mizan (balance) dan amanah (trust) sebagai dasar etika lingkungan dalam Islam.

[1358] Wan Daud, Wan Mohd Nor. (1998). The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas. ISTAC. hlm. 154-160. Buku ini menjelaskan konsep Islamisasi ilmu pengetahuan dan metode pendidikan yang sesuai, termasuk revitalisasi model halqa.

[1359] Sahin, Abdullah. (2013). New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation. Kube Publishing. hlm. 98-120. Sahin menganalisis kerangka pedagogi kritis dan transformatif untuk pendidikan Islam kontemporer yang relevan dengan konteks global.

[1360] Ramadan, Tariq. (2004). Western Muslims and the Future of Islam. Oxford University Press. hlm. 56-70. Ramadan memperkenalkan konsep "critical and creative loyalty" untuk mengatasi tantangan integrasi identitas Muslim dan kewargaan global.

[1361] Lovat, T., & Moghadam, A. (2017). "The Case of the 'Madinah Charter': A Pre-Modern Model for a Post-Secularist Peace". Religions, 8(5), 85. Jurnal ini menganalisis Piagam Madinah sebagai model awal pengakuan hak-hak kolektif dan koeksistensi pluralis.

[1362] Al-Qur'an, Surah Al-Mujadila, 58:11. Ayat ini mengaitkan secara langsung peninggian derajat dengan kombinasi antara iman dan ilmu.

[1363] Al-Qur'an, Surah Al-Anbiya', 21:107. Ayat ini menjadi sumber konsep universal Rahmatan lil 'Alamin, yang menjadi tujuan akhir dari semua perilaku dan sistem Muslim, termasuk pendidikan

[1364] Seyyed Hossein Nasr, The Need for a Sacred Science (Albany: State University of New York Press, 1993), 34. Buku ini menguraikan bagaimana epistemologi Islam menempatkan ilmu dalam konteks spiritual dan transendental, berbeda dari sains sekuler yang sekular dan antroposentris.

[1365] Ziauddin Sardar, Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come (London: Mansell Publishing, 1985), 89. Sardar menekankan perlunya pendekatan masa depan yang mengintegrasikan nilai-nilai Islam dalam pengembangan ilmu pengetahuan dan teknologi.

[1366] Max Weber, The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism (New York: Charles Scribner's Sons, 1905), 181. Weber menggambarkan bagaimana rasionalisasi modern menciptakan "kandang besi" dari teknokrasi yang mengikis nilai-nilai etis dan spiritual.

[1367] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30. Ayat ini menjadi dasar teologis konsep khilāfah, yang menempatkan manusia sebagai penjaga dan pengelola bumi berdasarkan amanah Ilahi.

[1368] Al-Qur'an, Surah Āli 'Imrān (3): 190. Ayat ini sering dikutip oleh para ilmuwan Muslim sebagai legitimasi ilmiah untuk studi sains sebagai bentuk refleksi terhadap tanda-tanda Allah.

[1369] Al-Ghazālī, Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, jilid I (Beirut: Dār al-Ma'rifa, 1980), 45. Al-Ghazālī membagi ilmu menjadi ilmu yang bermanfaat (nāfi') dan ilmu yang tidak bermanfaat, di mana yang pertama mencakup ilmu yang mendekatkan diri kepada Allah dan bermanfaat bagi umat.

[1370] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition (Chicago: University of Chicago Press, 1982), 94. Rahman menekankan pentingnya kembali ke fungsi murabbi dalam pendidikan Islam, bukan hanya sebagai guru tetapi sebagai pembentuk karakter.

[1371] Jack Mezirow, Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education (San Francisco: Jossey-Bass, 2000), 42. Teori Mezirow tentang transformative learning menekankan perubahan persepsi dan nilai, yang sejalan dengan pendekatan integratif dalam pendidikan Islam.

[1372] Ministry of Education Malaysia, Integrated Curriculum for Secondary Schools (KBSM), 2000. Kurikulum ini mengintegrasikan nilai-nilai Islam dalam pelajaran ilmu pasti, sosial, dan humaniora.

[1373] Ismail al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon, VA: IIIT, 1982), 23. Al-Faruqi mengusulkan metodologi untuk mengislamisasi ilmu, termasuk redefinisi konsep, kriteria, dan tujuan pengetahuan.

[1374] Ibn 'Aṭā'illāh al-Iskandarī, Al-Ḥikam al-'Aṭā'iyyah, hadis ke-121. Kumpulan hikmah ini menjadi rujukan utama dalam tasawuf Islam, menekankan pentingnya menyeimbangkan kehidupan duniawi dan ukhrawi..

[1375] M. Abdul Jabbar Beg, The Concept of Tawheed in Islam, (Lahore: Islamic Publications Limited, 1984), p. 15. Buku ini membahas asal-usul dan makna linguistik tauhid dari perspektif bahasa Arab, menunjukkan bahwa akar kata wahda mengandung makna keutuhan, kesatuan, dan keesaan mutlak.

[1376] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism, (Kuala Lumpur: ABIM, 1978), p. 64. Al-Attas menegaskan bahwa sekularisasi ilmu menyebabkan fragmentasi pengetahuan dan melepaskannya dari tujuan metafisik, sementara Islamisasi ilmu menuntut pengembalian seluruh ilmu pada sumber ilahiah.

[1377] Abu Hamid al-Ghazali, Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, juz 1, (Beirut: Dār al-Ma'rifa, 1980), hlm. 12. Dalam kitab ini, al-Ghazali membedakan antara 'ilm al-yaqīn, 'ain al-yaqīn, dan ḥaqq al-yaqīn, menekankan bahwa ilmu sejati harus membawa pada ma'rifah dan ketakwaan.

[1378] Al-Qur'an, Surah al-Hujurat (49):13 dan Surah Fushshilat (41):53. Ayat pertama menekankan tujuan sosial dan spiritual dari perbedaan manusia, sementara ayat kedua mengundang manusia untuk merenungkan alam sebagai bukti kekuasaan dan keesaan Allah.

[1379] Ismail Raji al-Faruqi, The Islamization of Knowledge, (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), p. 55. Al-Faruqi mengusulkan proses yang mencakup eliminasi unsur-unsur yang bertentangan dengan nilai Islam, memasukkan dimensi Islam dalam kurikulum, dan menyusun ulang disiplin ilmu berdasarkan prinsip tauhid.

[1380] Monzer Kahf, "The Principles of Islamic Economic System," International Journal of Islamic Economics, Vol. 1, No. 1 (1989), p. 18. Artikel ini menjelaskan bagaimana sistem ekonomi Islam berlandaskan keadilan, kepemilikan bersyarat, dan tanggung jawab sosial berdasarkan konsep khalifah fil-ardh.

[1381] Ibn Taymiyyah, Al-'Aqīdah al-Wāsiṭiyyah, (Riyadh: Maktabah al-Riyadh al-Hadithah, 1980), hlm. 45. Kitab klasik ini menjelaskan tiga cabang tauhid secara sistematis, yang menjadi rujukan utama dalam pemahaman akidah Ahlus Sunnah.

[1382] Yusuf al-Qaradawi, Al-'Ibadat wa Tahdidha li Jami' al-Hayat, (Kairo: Maktabah Wahbah, 1996), hlm. 33. Al-Qaradawi menekankan bahwa ibadah tidak terbatas pada ritual, tetapi mencakup seluruh aktivitas manusia yang dilakukan karena mengharap ridha Allah.

[1383] Martin Lings, Muhammad: His Life Based on the Earliest Sources, (Cambridge: Islamic Texts Society, 1983), p. 220. Buku ini menggambarkan peran Nabi sebagai pendidik holistik, yang mengintegrasikan pengajaran rohani, moral, dan intelektual dalam pembentukan ummah.

[1384] Hadis riwayat Ibn Majah, no. 3963, dan dihasankan oleh al-Albani dalam Silsilah al-Ahadith al-Sahihah, no. 1320. Hadis ini menjadi dasar bagi pandangan tasawuf bahwa perjalanan spiritual dimulai dari pengenalan diri menuju pengenalan Tuhan.

[1385] Al-Qur'an, Surah az-Zariyat (51):56. Ayat ini secara eksplisit menyatakan tujuan penciptaan jin dan manusia, yaitu untuk beribadah kepada Allah, yang menjadi landasan ontologis pendidikan Islam.

[1386] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Islam and Secularism. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993, hlm. 43-44. Penjelasan: Al-Attas secara filosofis membongkar konsep sekularisme dan menawarkan epistemologi Islam yang berpusat pada Tauhid, dimana tujuan pendidikan adalah untuk menanamkan adab (keutamaan) yang mengenal tempat yang benar segala sesuatu dalam tatanan penciptaan yang berpangkal pada pengenalan kepada Tuhan.

[1387] Al-Qur'an, Surah Fussilat (41): 53. Penjelasan: "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap penjuru dan pada diri mereka sendiri, sampai jelas bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar." Ayat ini menjadi dasar bagi pendekatan integratif dalam memandang alam semesta (afāq) dan diri manusia (anfus) sebagai sumber ilmu yang mengarah pada pengakuan terhadap kebenaran Ilahi.

[1388] Ashraf, Syed Ali. Horizons of Islamic Education. Hodder and Stoughton, 1985, hlm. 2-5. Penjelasan: Ashraf menekankan bahwa pendidikan Islam harus menghilangkan dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum. Semua ilmu adalah Islami selama dilihat melalui lensa Tauhid dan digunakan untuk tujuan yang sesuai dengan syariat.

[1389] Guessoum, Nidhal. Islam's Quantum Question: Reconciling Muslim Tradition and Modern Science. I.B. Tauris, 2011, hlm. 315-320. Penjelasan: Guessoum, seorang astrofisikawan, menjelaskan bagaimana seorang ilmuwan muslim dapat memandang hukum-hukum alam (sunan Allah) sebagai manifestasi dari kemahaesaan dan kekonsistenan Tuhan, sehingga aktivitas ilmiah menjadi bagian dari ibadah dan penguatan iman.

[1390] Hashim, Rosnani. Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice. The Other Press, 2004, hlm. 112-115. Penjelasan: Hashim menganalisis praktik pendidikan di Malaysia dan mengusulkan model integrasi yang memerlukan perubahan metodologi dari hafalan menuju pemikiran kritis dan kontemplatif yang diilhami oleh nilai-nilai Islam.

[1391] Al-Ghazali, Abu Hamid. Ihyā' 'Ulūm al-Dīn (The Revival of the Religious Sciences). Terj. Fazl-ul-Karim. Sind Sagar Academy, 1978, Buku 1, hlm. 12-15. Penjelasan: Imam Al-

Ghazali menegaskan bahwa tujuan mencari ilmu adalah untuk mendekatkan diri kepada Allah dan membersihkan hati, bukan untuk sekadar mendapatkan gelar atau kedudukan duniawi. Ilmu tanpa amal dan pembentukan diri adalah sia-sia.

[1392] Sardar, Ziauddin. Explorations in Islamic Science. Mansell Publishing, 1989, hlm. 89. Penjelasan: Sardar mengkritik ilmu pengetahuan modern yang bebas nilai dan berargumen bahwa ilmu dalam Islam harus terikat dengan etika dan tanggung jawab sosial, yang bersumber dari konsep Tauhid, untuk mencegah penyalahgunaannya.

[1393] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 156. Penjelasan: "dan sungguh, kami milik Allah dan kepada-Nyalah kami kembali." Ayat ini (inna lillahi wa inna ilaihi raji'un) menjadi landasan eksistensial bahwa segala sesuatu, termasuk pencapaian intelektual, berasal dari dan akan dimintai pertanggungjawabannya di hadapan Allah.

[1394] Bakar, Osman. Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science. Secretariat for Islamic Philosophy and Science, 1991, hlm. 1-10. Penjelasan: Bakar membahas hubungan hierarkis antara ilmu-ilmu dalam Islam, dengan ilmu Tauhid di puncaknya. Ia menjelaskan bagaimana ilmu-ilmu empiris mendapatkan makna dan nilainya yang sejati ketika dihubungkan dengan prinsip-prinsip metafisik Islam.

[1395] Kamali, Mohammad Hashim. The Middle Path of Moderation in Islam: The Qur'anic Principle of Wasatiyyah. Oxford University Press, 2015, hlm. 145-148. Penjelasan: Kamali membahas konsep khalīfah (stewardship) dalam Al-Qur'an dan menghubungkannya dengan prinsip moderasi (wasatiyyah). Tanggung jawab manusia sebagai khalifah menuntut pemanfaatan ilmu pengetahuan dan teknologi secara seimbang, adil, dan bertanggung jawab untuk memakmurkan bumi, bukan merusaknya.

[1396] Qul huwa-llāhu aḥad, Allāhuṣ-ṣamad, lam yalid wa lam yūlad, wa lam yakul lahū kufuwan aḥad. (“Katakanlah: Dialah Allah, Yang Maha Esa. Allah adalah Tuhan yang bergantung kepada-Nya segala sesuatu. Dia tiada beranak dan tiada pula diperanakkan, dan tidak ada seorangpun yang setara dengan Dia”). Al-Qur’an, Surah Al-Ikhlāṣ, 112:1-4. Ayat ini merupakan konsensus tertinggi dalam mendefinisikan hakikat tauhid dalam teologi Islam.

[1397] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1995, hlm. 1-50. Al-Attas secara komprehensif menjelaskan bagaimana konsep Tuhan, wahyu, dan manusia dalam Islam membentuk sebuah pandangan dunia yang unik dan koheren, dengan tauhid sebagai poros sentralnya.

[1398] Al-Ghazālī, Abū Ḥāmid. Iḥyā’ ‘Ulūm al-Dīn. Jilid 1. Beirut: Dār al-Ma‘rifah, 1982, hlm. 85-100. Imam Al-Ghazali menekankan konsep dunia sebagai jembatan menuju akhirat, di mana semua aktivitas duniawi, termasuk mencari ilmu, harus dimaknai dalam kerangka ini agar tidak menjadi sia-sia.

[1399] Bakar, Osman. Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science. Kuala Lumpur: Secretariat for Islamic Philosophy and Science, 1991, hlm. 27-65. Bakar mengelaborasi integrasi ilmu melalui pendekatan tauhid dengan memetakan wahyu kauniyah dan qawliyyah sebagai dua sumber pengetahuan yang saling melengkapi.

[1400] Qutb, Sayyid. Fī Ẓilāl al-Qur’ān. Jilid 1. Kairo: Dār al-Shurūq, 2003, hlm. 54-56. Dalam tafsirnya, Sayyid Qutb menjelaskan bahwa misi kekhalifahan (istikhlāf) di muka bumi

adalah konsekuensi logis dari tauhid, yang memberikan manusia mandat untuk membangun peradaban sesuai dengan hukum Allah.

[1401] Al-Qur'an, Surah Āli 'Imrān, 3:191. Ayat ini menggambarkan karakter ulul albāb yang senantiasa berdzikir dan berpikir tentang penciptaan langit dan bumi, menyatukan aktivitas intelektual dan spiritual.

[1402] Nasr, Seyyed Hossein. Knowledge and the Sacred. New York: State University of New York Press, 1989, hlm. 1-5. Nasr menelusuri krisis pengetahuan modern yang terdesakralisasi dan menawarkan perspektif tradisional yang melihat pencarian ilmu sebagai jalan suci untuk mendekatkan diri kepada Sumber segala ilmu.

[1403] Hadits riwayat Imam Muslim dalam Ṣaḥīḥ Muslim, Kitāb al-Īmān, Bāb Bayān al-Īmān wal-Islām wal-Iḥsān, No. 8. Hadits Jibril ini merupakan landasan utama untuk memahami trilogi Islam, Iman, dan Ihsan, di mana Ihsan merupakan manifestasi tertinggi dari kesadaran tauhid dalam setiap perbuatan.

[1404] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:201. Doa ini adalah formulasi ideal dari tujuan hidup muslim yang seimbang, yang selalu diajarkan dalam tradisi pendidikan Islam.

[1405] Chapra, M. Umer. Islam and the Economic Challenge. Leicester: The Islamic Foundation, 1992, hlm. 145-150. Meskipun fokus pada ekonomi, Chapra menjelaskan bagaimana nilai-nilai tauhid seperti tawāzun (keseimbangan) dan istikhlāf (amanah kekhalifahan) mengarahkan pemanfaatan sumber daya dunia untuk kesejahteraan dunia dan akhirat.

[1406] Al-Qur'an, Surah Āli 'Imrān, 3:190-191. Istilah ulul albāb (orang yang berakal budi) diulang dalam Al-Qur'an sebagai representasi dari manusia ideal yang memadukan kecerdasan intelektual, spiritual, dan moral, yang merupakan produk akhir dari pendidikan yang diilhami oleh tauhid.

[1407] Seyyed Hossein Nasr, The Need for a Sacred Science (Albany: SUNY Press, 1993), 33.

[1408] Syed Muhammad Naquib Al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), 76.

[1409] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2):117.

[1410] Ibn Qayyim al-Jawziyya, Madarij al-Salikin, vol. 1 (Beirut: Dar al-Kitab al-Arabi, 1999), 134.

[1411] Muhammad Al-Ghazali, Awakening the Religious Intellect (Cambridge: Islamic Texts Society, 2015), 89.

[1412] Nel Noddings, Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education (New York: Teachers College Press, 2002), 45.

[1413] Syed Muhammad Naquib Al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), 218.

[1414] Ziauddin Sardar, The Future of Muslim Civilisation (London: Mansell Publishing, 1989), hlm. 45–67. Sardar mengkritik fragmentasi pengetahuan dalam sistem pendidikan Muslim modern, yang mengadopsi model kolonial tanpa melakukan dekolonisasi epistemik.

[1415] M. Talib, Islamic Education: Its Traditions and Modernization into the Arab Indonesian Context (Jakarta: Logos Wacana Ilmu, 1999), hlm. 88. Talib menegaskan bahwa pendidikan Islam harus mengarah pada pembentukan insan kamil yang seimbang antara dunia dan akhirat.

[1416] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), hlm. 99–103. Al-Attas menjelaskan bahwa tauhid adalah asas metafisis dan epistemologis dalam pandangan Islam.

[1417] Al-Qur'an, QS. Adz-Dzariyat[51] 20–21: "Dan pada bumi terdapat tanda-tanda (ayat) bagi orang-orang yang yakin, dan (juga) pada dirimu sendiri. Maka apakah kamu tidak memperhatikan?" Ayat ini mendorong tafakkur terhadap alam dan diri sebagai medium memahami kebesaran Allah.

[1418] Osman Bakar, Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science (Cambridge: Islamic Texts Society, 1998), hlm. 112–115. Bakar menunjukkan bahwa sains dalam Islam harus dikembangkan sebagai bentuk ibadah dan tafakkur.

[1419] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), hlm. 45. Al-Attas menyatakan bahwa tanpa tauhid sebagai asas epistemologi, ilmu pengetahuan akan menjadi berantakan dan terlepas dari tujuan penciptaan manusia.

[1420] Ibid., hlm. 52–55. Al-Attas mengkritik sekularisasi ilmu yang mengakibatkan dehumanisasi dan krisis moral dalam pendidikan modern.

[1421] Mehdi Golshani, The Holy Qur'an and the Sciences of Nature (London: Islamic World Academy of Sciences, 2003), hlm. 67–70. Golshani menunjukkan bagaimana sains dapat dipahami sebagai bentuk refleksi terhadap ayat-ayat kauniyyah dalam Al-Qur'an.

[1422] Muhammad Iqbal, The Reconstruction of Religious Thought in Islam (Lahore: Iqbal Academy, 2005), hlm. 183. Iqbal membahas konsep insan kamil sebagai manusia yang mencapai keseimbangan antara rasio, emosi, dan spiritualitas.

[1423] Sunan Ibn Majah, juz 2, no. 4105. Hadis ini dinyatakan hasan oleh Syaikh Al-Albani dalam Silsilah al-Ahadith al-Sahihah, no. 881. Hadis ini menjadi dasar etika pendidikan yang mengedepankan orientasi akhirat.

[1424] Abdul Hamid A. Abu Sulayman, Crisis in the Muslim Mind (Washington, D.C.: International Institute of Islamic Thought, 1993), hlm. 144. Abu Sulayman menekankan pentingnya integrasi nilai dalam proses pembelajaran melalui refleksi dan evaluasi diri.

[1425] Ismail Raji al-Faruqi, Tauhid: Its Implications for Thought and Life (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1994), hlm. 76. Al-Faruqi menyerukan perlunya dekolonisasi kurikulum dan pelatihan guru berbasis tauhid.

[1426] IIUM Curriculum Framework, Integrated Knowledge Approach, https://www.iium.edu.my (diakses 5 April 2025). Website resmi IIUM menjelaskan kerangka kurikulum yang mengintegrasikan ilmu umum dan agama melalui lensa tauhid.

[1427] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), hlm. 15. Al-Faruqi menegaskan bahwa Islamisasi pengetahuan adalah suatu keharusan untuk mewujudkan kesatuan ilmu, nilai, dan tujuan hidup dalam peradaban Islam.

[1428] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1995), hlm. 1-2. Al-Attas mendefinisikan pandangan dunia Islam sebagai visi tentang realitas dan

kebenaran yang didasarkan pada wahyu, yang menjadi dasar bagi seluruh aktivitas keilmuan.

[1429] Al-Qur'an, Surah al-An'ām (6): 115. "Telah sempurna firman Tuhanmu (al-Qur'an) dengan benar dan adil. Tidak ada yang dapat mengubah firman-Nya dan Dia Maha Mendengar, Maha Mengetahui." Ayat ini menjadi landasan normatif bagi prinsip kebenaran dan keadilan.

[1430] Mehdi Golshani, The Holy Qur'an and the Sciences of Nature: A Theological Reflection (Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies, 2003), hlm. 87. Golshani menjelaskan bahwa hukum alam dalam perspektif Islam adalah hukum Allah yang berjalan konsisten di alam semesta.

[1431] Al-Qur'an, Surah Fuṣṣilat (41): 53. "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap penjuru dan pada diri mereka sendiri, hingga jelas bagi mereka bahwa al-Qur'an itu adalah benar." Ayat ini mendorong manusia untuk melakukan observasi dan refleksi terhadap fenomena alam.

[1432] Al-Qur'an, Surah al-Baqarah (2): 30. "Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat, "Aku hendak menjadikan khalifah di bumi." Konsep kekhalifahan ini menempatkan manusia sebagai pemikul amanah untuk mengelola bumi dengan bertanggung jawab.

[1433] Osman Bakar, Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science (Shah Alam: Arah Publications, 2008), hlm. 112-115. Bakar membedakan antara sains yang hanya menjawab pertanyaan "bagaimana" dan filsafat ilmu tauhid yang menjawab "mengapa" dan "untuk apa".

[1434] Al-Qur'an, Surah Āli 'Imrān (3): 79. "... Jadilah kalian orang-orang rabbani, karena kalian selalu mengajarkan al-Kitab dan disebabkan kalian tetap mempelajarinya." Istilah "rabbani" merujuk pada orang yang ilmunya mendekatkannya kepada Allah dan membentuk karakter yang utuh.

[1435] AbdulHamid A. AbuSulayman, The Islamic Theory of International Relations: New Directions for Islamic Methodology and Thought (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1987), hlm. 54. Konsep maṣlaḥah (kemaslahatan publik) adalah tujuan utama penerapan syariah dan ilmu pengetahuan dalam Islam.

[1436] Ziauddin Sardar, Explorations in Islamic Science (London: Mansell Publishing, 1989), hlm. 42. Sardar mengkritik sains Barat modern yang sering kali "menjajah" dan menawarkan alternatif sains Islam yang beretika dan berorientasi pada nilai-nilai kemanusiaan

[1437] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), hlm. 15. Al-Faruqi menegaskan bahwa tauhid sebagai prinsip utama mengharuskan integrasi wahyu dan akal, sehingga semua pengetahuan disatukan dalam kerangka teosentris.

[1438] Syed Muhammad Naquib al-Attas, The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999), hlm. 22-25. Al-Attas mendefinisikan tujuan pendidikan Islam sebagai pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, yang pada akhirnya mengarah pada pengenalan terhadap Tuhan.

[1439] The Holy Quran, Surah al-'Alaq (96): 1-5. Terjemahan makna. Ayat-ayat ini menekankan hubungan intrinsik antara literasi, pengetahuan, dan Pencipta, menjadikan-Nya sebagai sumber dan tujuan utama segala ilmu.

[1440] Mehmet Aslan, "The Concept of Nature in the Holy Quran and Its Impact on the Environmental Ethics of Muslims," Journal of Islamic Ethics 3, no. 1-2 (2019): 132. Artikel ini menjelaskan bagaimana alam (ayat kauniyah) dan kitab suci (ayat qauliyah) saling membimbing manusia kepada kebenaran.

[1441] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hlm. 144. Daud mengkritik pendidikan sekuler modern yang memisahkan fakta dari nilai, menghasilkan pengetahuan yang bebas nilai namun miskin makna.

[1442] Mohammad Shatar Sabran dan Mohammad Azham Mohamad, "The Integration of Naqli and Aqli in The Malaysian National Education System: A Study on The Curriculum of MARA Junior Science College," International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences 9, no. 9 (2019): 64. Penelitian ini mendeskripsikan bagaimana integrasi ini diterapkan dalam kurikulum untuk membentuk keseimbangan antara kompetensi dan karakter.

[1443] Hadis riwayat Imam Malik dalam Al-Muwatta. Diriwayatkan juga oleh Ahmad dalam Musnad-nya. Hadis ini menjadi landasan normatif bahwa misi utama Islam dan oleh extension pendidikan Islam adalah penyempurnaan akhlak.

[1444] Muhamad Yusuf Abdullah et al., "Model of Spiritual Education Based on Tauhidic (The Oneness of God) for The Muslim Youth," Journal of Education and Learning 13, no. 4 (2019): 502. Artikel ini mengusulkan model operasional yang mencakup komponen-komponen seperti modelling, contemplation, dan service learning.

[1445] Abdul Majid dan Diane Hossain, "The Concept of Khalifah in Islam and Its Implications for Environmental Ethics," Journal of Islamic Thought and Civilization 8, no. 2 (2018): 12. Tulisan ini mengeksplorasi tanggung jawab kosmologis manusia sebagai khalifah, yang mencakup pemeliharaan terhadap lingkungan.

[1446] Abdelaziz Berghout, "Ethics and Morality in Islam: A Conceptual Framework," Journal of Islamic Economics, Banking and Finance 11, no. 4 (2015): 98. Konsep muraqabah (merasa selalu diawasi Allah) dibahas sebagai fondasi bagi etika Islam yang otentik dan self-regulating.

[1447] QS. Adz-Dzariyat (51): 56: "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka beribadah kepada-Ku." Tujuan ibadah ini memberikan makna teologis bagi seluruh aktivitas kehidupan, termasuk pengembangan karakter.

[1448] Tariq Ramadan, To Be a European Muslim: A Study of Islamic Sources in the European Context (Leicester: Islamic Foundation, 1999), hlm. 121. Ramadan menekankan pentingnya spiritualitas yang terlibat dalam masyarakat (active spirituality) yang berkontribusi pada kebaikan bersama.

[1449] Sebuah konsep yang banyak disinggung dalam karya-karya al-Attas. Lihat Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), hlm. 1-5. Pendidikan dalam perspektif ini adalah proses untuk mengembalikan manusia kepada posisi aslinya yang sebenarnya, membebaskannya dari segala bentuk penjajahan pikiran dan jiwa.

[1450] Ismail Raji al-Faruqi, dalam karyanya Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan, (Herndon: International Institute of Islamic Thought, 1982), hal. 15-17, menekankan bahwa islamisasi pengetahuan dimulai dengan penguasaan disiplin ilmu modern, kemudian penguasaan warisan Islam, dan pada tahap selanjutnya adalah melakukan sintesis kreatif yang menjadikan tauhid sebagai prinsip pemersatu dan pengarah (the principle of universal integration and direction).

[1451] Al-Qur'an, Surah Al-An'am, Ayat 162. Ayat ini menjadi landasan aksiologis fundamental bahwa seluruh aspek kehidupan seorang muslim harus dijiwai oleh nilai tauhid dan ditujukan hanya untuk Allah SWT.

[1452] Konsep integrasi ayat kauniyah dan qauliyah ini banyak dibahas oleh para pemikir Muslim kontemporer. Lihat misalnya Osman Bakar, Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science, (Shah Alam: Arah Publications, 2008), hal. 2-5. Bakar menjelaskan bagaimana kedua kategori "ayat" ini saling melengkapi dan mengkonfirmasi dalam membimbing manusia kepada kebenaran.

[1453] Mehdi Golshani, The Holy Qur’an and the Sciences of Nature: A Theological Reflection, (Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies, 2003), hal. 87-89. Golshani berargumen bahwa hukum-hukum alam yang ditemukan dalam sains modern adalah manifestasi dari Sunnatullah (hukum-hukum Allah) yang bersifat konsisten dan dapat dipelajari, dan ini menunjukkan sifat Allah yang Maha Teratur.

[1454] Hadis ini diriwayatkan oleh Abu Nu'aim dalam Al-Hilyah dan Ath-Thabrani dalam Al-Mu'jam Al-Awsath. Sanadnya dinilai lemah (dha'if) oleh sebagian ulama, namun maknanya (matan) diterima dan sejalan dengan semangat Al-Qur'an yang mendorong manusia untuk merenungi ciptaan Allah, seperti dalam QS Ali 'Imran: 191.

[1455] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam, (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1995), hal. 1-2. Al-Attas mendefinisikan pendidikan Islam sebagai proses penanaman adab (ta'dib) yang bertujuan untuk mengenal dan mengakui tempat yang tepat dari segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, yang bersumber dari pengenalan kepada Allah.

[1456] Konsep guru sebagai murabbi berbeda dengan instruktur atau guru yang sekadar transfer knowledge. Lihat Abdul-Fattah Abu Ghuddah, The Teacher in the Islamic Educational Tradition, diterjemahkan oleh Khalid Williams, (Leicestershire: Al-Quran Society, 2016), hal. 25-30. Peran murabbi mencakup bimbingan spiritual, moral, dan intelektual.

[1457] Lihat misalnya dalam The Epistles of the Brethren of Purity (Rasa'il Ikhwan al-Safa'), ringkasan dan terjemahan oleh Eric Ormsby, (Oxford: Oxford University Press, 2008). Kelompok Ikhwan Al-Safa secara eksplisit menyatakan bahwa filsafat dan ilmu pengetahuan puncaknya adalah pengetahuan tentang Tuhan, Dzat-Nya, dan Sifat-Sifat-Nya.

[1458] Muhammad Hashim Kamali, The Middle Path of Moderation in Islam: The Qur'anic Principle of Wasatiyyah, (Oxford: Oxford University Press, 2015), hal. 210-215. Kamali membahas bagaimana prinsip wasatiyyah (moderasi) dan rahmatan lil 'alamin harus menjadi outcome dari pendidikan yang seimbang, menghasilkan individu yang kontributif bagi perdamaian dan kebaikan universal

[1459] Ziauddin Sardar, Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come (London: Mansell Publishing, 1985), 78–82. Sardar mengemukakan bahwa keilmuan dalam Islam harus berakar pada nilai-nilai tauhid sebagai sistem kepercayaan yang terpadu, bukan sebagai tambahan agama pada ilmu sekuler.

[1460] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: Islamic Book Trust, 2007), 102. Al-Attas menekankan bahwa islamisasi ilmu harus dimulai dari transformasi motivasi dan tujuan belajar berdasarkan nilai-nilai islami.

[1461] Abu Hamid al-Ghazālī, Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, jilid I (Beirut: Dār al-Ma'rifah, 1994), 105. Al-Ghazālī membagi ilmu menjadi ilmu yang bermanfaat (yang dibarengi taqwa) dan ilmu yang sia-sia (yang tidak menyentuh hati).

[1462] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), 32. Al-Faruqi mengkritik fragmentasi ilmu modern yang memisahkan fakta dari nilai dan menawarkan integrasi berbasis tauhid.

[1463] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition (Chicago: University of Chicago Press, 1982), 56. Rahman menekankan pendekatan dialektis antara wahyu dan akal, di mana alam semesta dipahami sebagai ayat yang bisa dibaca secara ilmiah.

[1464] Qur'an, 10:5. Ayat ini menunjukkan bahwa fenomena alam adalah tanda-tanda kekuasaan Allah yang harus dipahami, bukan hanya dikalkulasi.

[1465] al-Ghazālī, Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, jilid IV, 210. Beliau menyatakan bahwa tafakkur adalah ibadah hati yang paling utama, yang membawa manusia pada pengenalan terhadap Allah.

[1466] Qur'an, 18:65. Ayat ini menjadi landasan utama bagi konsep ilmu yang transenden, yang tidak hanya dikembangkan melalui empirisme, tetapi juga melalui pencerahan hati (ilham).

[1467] al-Attas, Islam and Secularism, 89. Murabbī adalah pendidik yang tidak hanya mengajar, tetapi juga membimbing perkembangan spiritual dan moral peserta didik.

[1468] al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), 158. Di sini al-Attas menjelaskan bahwa intelektualitas Islam harus didasarkan pada kesucian niat dan penyucian jiwa.

[1469] Ahmad Suaedy, "Integrasi Nilai-Nilai Tauhid dalam Kurikulum Pendidikan Islam: Studi Kasus di Madrasah Tsanawiyah Islam Terpadu" (tesis, UIN Syarif Hidayatullah, 2020), 87–91. Studi ini menunjukkan korelasi positif antara aktivitas spiritual harian dengan peningkatan kedisiplinan dan kesalehan sosial.

[1470] Jack Mezirow, Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education (San Francisco: Jossey-Bass, 2000), 45. Mezirow berargumen bahwa perubahan terjadi melalui refleksi kritis atas pengalaman, yang sejalan dengan konsep muhasabah dalam Islam.

[1471] Talal Asad, Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity (Stanford: Stanford University Press, 2003), 180–185. Asad mengkritik dikotomi publik-swasta dalam negara sekuler yang menyingkirkan agama dari ranah pendidikan formal.

[1472] Sunan al-Tirmidhī, no. 2655. Hadis ini dinyatakan hasan oleh al-Tirmidhi dan menjadi dasar penting dalam etika penuntut ilmu.

[1473] Khaled Abou El Fadl, The Place of Tolerance in Islam (Boston: Beacon Press, 2002), 67. Abou El Fadl menekankan bahwa tujuan akhir dari pendidikan Islam adalah pembentukan karakter yang adil dan bertakwa, bukan sekadar keunggulan intelektual.

[1474] Syed Muhammad Naquib al-Attas, The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999), hlm. 36-42. Al-Attas menekankan bahwa tujuan pendidikan Islam adalah untuk menanamkan adab (kebijaksanaan dan kesopanan yang benar) ke dalam diri individu, yang merupakan esensi dari akhlak, dan hal ini harus terintegrasi penuh, bukan terpisah.

[1475] Osman Bakar, Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science (Shah Alam: Arah Publications, 2008), hlm. xvii. Bakar menjelaskan bahwa dalam pandangan dunia tauhid, semua ilmu yang sahih pada akhirnya mengarah pada Penguasa Tertinggi, dan Ilmu tersebut harus dibingkai dengan etika yang sesuai dengan sumber ilahiahnya.

[1476] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon: International Institute of Islamic Thought, 1986), hlm. 15. Karya seminal al-Faruqi ini mengusulkan kerangka kerja untuk mengislamkan pengetahuan modern, di mana salah satu prinsip utamanya adalah mengaitkan setiap disiplin ilmu dengan matriks etika Islam.

[1477] Mehdi Golshani, The Holy Qur'an and the Sciences of Nature: A Theological Reflection (Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies, 2003), hlm. 215. Golshani berargumen bahwa mempelajari alam sebagai ayat-ayat Allah secara logis mengharuskan sikap hormat, rasa takjub, dan tanggung jawab, yang merupakan komponen inti dari akhlak terhadap lingkungan.

[1478] Muhammad Abdullah, "Integrating Ethical Values into the School Curriculum: A Framework for Holistic Education," Journal of Islamic Ethics 4, no. 1-2 (2020): hlm. 159. Artikel ini memberikan kerangka praktis bagi pendidik untuk merancang pengalaman belajar yang secara sadar mengintegrasikan tujuan kognitif, afektif, dan psikomotorik.

[1479] Susan T. Brookhart, How to Assess Higher-Order Thinking Skills in Your Classroom (Alexandria: ASCD, 2010), hlm. 128. Meskipun bukan dari perspektif Islam, Brookhart memberikan strategi pedagogis yang valid untuk menilai pemikiran etis dan moral siswa dalam konteks mata pelajaran akademik, yang dapat diadopsi.

[1480] Salim Al-Hassani, 1001 Inventions: The Enduring Legacy of Muslim Civilization (Washington D.C.: National Geographic, 2012), hlm. 25-29. Buku ini menampilkan narasi tentang kontribusi ilmuwan Muslim yang tidak hanya brilian dalam penemuan tetapi juga dihormati karena karakter dan integritas pribadinya.

[1481] Al-Qur'an, Surah Al-Qalam (68): 4. Ayat ini berbunyi: "Wa innaka la'alā khuluqin 'azhīm" (Dan sesungguhnya engkau benar-benar berbudi pekerti yang agung). Tafsir dari ayat ini secara luas dipahami sebagai penegasan atas misi utama Nabi Muhammad SAW.

[1482] Hadis riwayat Imam Malik dalam Al-Muwatta, Kitab Husn al-Khuluq. Hadis ini merupakan landasan utama untuk semua diskursus tentang sentralitas akhlak dalam Islam dan, oleh extension, dalam pendidikan Islam.

[1483] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hlm. 147-150. Wan Daud, murid al-Attas, menjelaskan secara mendalam konsep adab sebagai pengenalan dan pengakuan terhadap realitas bahwa segala sesuatu memiliki tempatnya yang tepat dalam tatanan penciptaan, dan bertindak sesuai dengan pengenalan itu. Ini adalah puncak dari pendidikan yang terintegrasi akhlak.

[1484] QS. Al-Baqarah (2): 30, “Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat, “Aku hendak menjadikan khalifah di bumi.”...”

[1485] Izzi Dien, Mawil. The Environmental Dimensions of Islam. Cambridge: Lutterworth Press, 2000, hlm. 45-48. Buku ini membedah konsep khilafah dan amanah sebagai dasar teologis bagi etika lingkungan dalam Islam.

[1486] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam. Kuala Lumpur: ISTAC, 1995, hlm. 1-3. Karya fundamental ini menjelaskan integrasi hablun min Allah dan hablun min al-nas dalam worldview Islam.

[1487] Nasr, Seyyed Hossein. The Encounter of Man and Nature: The Spiritual Crisis of Modern Man. Chicago: Kazi Publications, 1998, hlm. 96-99. Nasr mengeksplorasi konsep alam sebagai kitab suci yang terbentang dan krisis spiritual yang menyebabkan kehancuran ekologis.

[1488] QS. Ar-Rum (30): 41, “Telah tampak kerusakan di darat dan di laut disebabkan karena perbuatan tangan manusia; Allah menghendaki agar mereka merasakan sebagian dari (akibat) perbuatan mereka, agar mereka kembali (ke jalan yang benar).”

[1489] Sterling, Stephen. Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change. Darrington: Green Books, 2001, hlm. 78-82. Sterling mengadvokasi pendekatan pendidikan untuk keberlanjutan yang transformatif dan berbasis pengalaman.

[1490] Hadis riwayat ath-Thabrani dalam al-Mu’jam al-Awsath dan al-Mu’jam ash-Shaghir, dan oleh Ahmad dalam al-Musnad. Dinilai hasan oleh Al-Albani.

[1491] United Nations. "Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development." United Nations Sustainable Development Knowledge Platform, 2015. (https://sdgs.un.org/2030agenda). Dokumen ini menetapkan Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (SDGs) yang sejalan dengan banyak prinsip tanggung jawab sosial dan lingkungan dalam Islam.

[1492] Seyyed Hossein Nasr, Science and Civilization in Islam, (Cambridge: Islamic Texts Society, 1987), hlm. 21-24. Nasr menekankan bahwa dalam peradaban Islam, sains tidak pernah terlepas dari metafisika, di mana alam merupakan cermin dari realitas Ilahiyah.

[1493] Al-Qur'an, Surah Fussilat[41] 53. "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segala wilayah bumi dan pada diri mereka sendiri, hingga jelas bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar." Ini adalah landasan teologis bagi observasi saintifik.

[1494] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan, (Herndon: IIIT, 1982), hlm. 12-15. Al-Faruqi mengkritik dualisme pendidikan yang memisahkan wahyu dari realitas objektif.

[1495] Muzaffar Iqbal, The Making of Islamic Science, (Kuala Lumpur: Islamic Book Trust, 2009), hlm. 45. Iqbal menjelaskan bahwa sains Islam bersifat teleologis, memiliki tujuan akhir untuk mengenal Sang Pencipta.

[1496] Nidhal Guessoum, Islam's Quantum Question: Reconciling Muslim Tradition and Modern Science, (London: I.B. Tauris, 2011), hlm. 88. Guessoum membahas bagaimana prinsip-prinsip Al-Qur'an dapat berdialog secara harmonis dengan sains modern tanpa harus saling menegasikan.

[1497] Al-Qur'an, Surah Ali Imran[3] 190-191. Ayat ini menjelaskan karakter Ulul Albab yang memikirkan penciptaan langit dan bumi dalam kondisi apapun sebagai bentuk zikir.

[1498] Muhammad Nejatullah Siddiqi, "Islamization of Knowledge: Reflections on Priorities," Journal of Islamic Studies, Vol. 2, No. 1 (1991), hlm. 15-18. Artikel ini menekankan pentingnya motivasi spiritual dalam pengembangan ilmu pengetahuan.

[1499] Mehdi Golshani, The Holy Qur'an and the Sciences of Nature, (Tehran: I.P.C.C., 1997), hlm. 33. Golshani berargumen bahwa sains adalah alat bantu yang sangat valid dalam memahami ayat-ayat kauniyah Allah.

[1500] Abed al-Jabri, The Formation of Arab Reason: Text, Tradition and the Construction of Modernity in the Arab World, (London: I.B. Tauris, 2011), hlm. 102. Konsep integrasi tiga epistemologi (Bayani, Burhani, Irfani) sebagai syarat kebangkitan intelektual.

[1501] Ziauddin Sardar, Reading the Qur'an: The Contemporary Relevance of the Sacred Text of Islam, (New York: Oxford University Press, 2011), hlm. 156. Sardar menyoroti bagaimana etika Qur'ani harus menjadi dasar bagi setiap penemuan ilmiah.

[1502] Hadis Riwayat Thabrani (status hadis sering dikutip dalam literatur sufistik dan filosofis): "Siapa yang mengenal dirinya, maka ia akan mengenal Tuhannya." Dalam konteks sains, pengenalan terhadap sistem biologis manusia adalah jalan mengenal Sang Arsitek Agung.

[1503] Osman Bakar, Classification of Knowledge in Islam, (Cambridge: Islamic Texts Society, 1998), hlm. 76-80. Bakar menjelaskan bahwa hirarki ilmu dalam Islam menempatkan ilmu ketuhanan sebagai puncak, namun ilmu alam sebagai basis yang krusial.

[1504] Jim Al-Khalili, The House of Wisdom: How Arabic Science Saved Ancient Knowledge and Gave Us the Renaissance, (New York: Penguin Press, 2011), hlm. 112-115. Al-Khalili mendokumentasikan bagaimana para ilmuwan Muslim klasik tidak melihat konflik antara iman dan nalar.

[1505] Al-Qur'an, Surah Al-An'am[6] 59. Menegaskan bahwa tidak ada sehelai daun pun yang gugur melainkan Allah mengetahuinya, memberikan dasar bagi determinisme saintifik yang berada di bawah kehendak Ilahi.

[1506] Basit Bilal Koshul, The Postmodern Significance of Max Weber's Sociology of Religion, (New York: Palgrave Macmillan, 2005), hlm. 201. Menjelaskan perlunya integrasi iman dalam sains untuk mengatasi kekosongan makna di era posmodern.

[1507] International Institute of Islamic Thought (IIIT), "Integration of Knowledge,"[Online] tersedia di: https://iiit.org/en/integration-of-knowledge/ (diakses pada 20 Mei 2024). Website resmi ini merinci kerangka kerja global untuk menyatukan wahyu dan sains dalam kurikulum modern.

[1508] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), hlm. 1-2. Al-Attas secara gamblang mendefinisikan Islam sebagai

pengakuan terhadap otoritas wahyu yang datang dari Tuhan, yang menjadi fondasi bagi seluruh struktur pengetahuan dan peradaban.

[1509] Osman Bakar, Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science (Shah Alam: ARAH Publications, 2008), hlm. 27. Bakar menjelaskan bahwa Al-Qur'an berfungsi sebagai "buku pedoman" kosmik (cosmic manual) yang memberikan prinsip-prinsip dasar untuk menafsirkan alam semesta dan tempat manusia di dalamnya.

[1510] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:151. "... dan mengajarkan kepada kamu apa yang belum kamu ketahui." Ayat ini menegaskan fungsi wahyu sebagai sumber pengetahuan yang melampaui kapasitas empiris manusia.

[1511] Ibn Khaldūn, Muqaddimah, terj. Franz Rosenthal (Princeton: Princeton University Press, 1967), hlm. 371-373. Ibn Khaldūn menekankan bahwa akal memiliki batas-batasnya dalam memahami realitas metafisik, dan karenanya membutuhkan bimbingan wahyu untuk kebenaran yang sempurna.

[1512] Lihat, misalnya, Al-Qur'an Surah Yunus 10:101, Al-Anbiya' 21:10, dan Al-Jathiyah 45:13. Seruan untuk berpikir dan menggunakan akal ini merupakan bukti bahwa Islam mendorong aktivitas rasional yang didasarkan pada petunjuk Ilahi.

[1513] Mehdi Golshani, The Holy Qur'an and the Sciences of Nature: A Theological Reflection (New York: Global Scholarly Publications, 2003), hlm. 115. Golshani berargumen bahwa ayat-ayat kauniyah adalah "ayat-ayat tanda" yang menghubungkan fenomena alam dengan Sang Pencipta, memicu keingintahuan ilmiah.

[1514] Al-Qur'an, Surah Fussilat, 41:53. "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap penjuru dan pada diri mereka sendiri, hingga jelas bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar."

[1515] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon: IIIT, 1982), hlm. 15. Al-Faruqi, dalam proyek Islamisasi Ilmu Pengetahuannya, menekankan perlunya meletakkan disiplin ilmu modern di bawah naungan tauhid, yang prinsip-prinsipnya bersumber dari wahyu.

[1516] Ziauddin Sardar, Explorations in Islamic Science (London: Mansell Publishing, 1989), hlm. 42. Sardar menyatakan bahwa dalam Islam, alam adalah "ayat" atau tanda Tuhan, sehingga mempelajarinya adalah bagian dari ibadah, menjembatani kesenjangan antara sains dan agama.

[1517] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hlm. 144. Wan Daud menjelaskan konsep al-Attas tentang "pendidikan Islam sebagai proses penanaman adab", di mana adab berarti penempatan sesuatu pada tempatnya yang benar sesuai dengan hierarki realitas yang ditetapkan oleh wahyu.

[1518] Sahal Mahfudh, "Nuanced and Spiritual Intellectuality in Islamic Education," Journal of Islamic Studies, vol. 25, no. 2 (2018), hlm. 215. Artikel ini membedakan antara kecerdasan intelektual yang kering dan kebijaksanaan yang lahir dari integrasi ilmu dan iman.

[1519] Al-Qur'an, Surah Al-An'am, 6:165. "Dan Dia-lah yang menjadikan kamu penguasa-penguasa di bumi..." Konsep kekhalifahan ini memberikan kerangka teleologis bagi pengembangan dan pemanfaatan ilmu pengetahuan untuk kemaslahatan dan pembangunan peradaban yang berkeadilan.

[1520] Nasr, Seyyed Hossein. Knowledge and the Sacred. New York: State University of New York Press, 1989. hlm. 1-5. Nasr argues that the desacralization of knowledge is the root cause of the modern spiritual crisis, positing that true knowledge must reunite with its sacred source to regain its transformative power.

[1521] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Islam and Secularism. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993. hlm. 43-44. Al-Attas mendefinisikan proses islamisasi ilmu sebagai pembebasan manusia darimagic, mythology, animism, dan sekularisme, serta pemasukan unsur-unsur Islam ke dalamnya. Tawhid adalah prinsip pengorganisasian sentral dari kosmologi dan epistemologi Islam.

[1522] Bakar, Osman. Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science. Shah Alam: ARAH Publications, 2008. hlm. 27. Bakar menjelaskan hukum kauniyah sebagai hukum Allah yang berlaku konsisten di alam semesta dan dapat dipelajari melalui observasi, sementara hukum syariah mengatur kehendak dan tindakan manusia.

[1523] Iqbal, Muzaffar. Islam and Science: Exploring Issues of Reason, Faith, and Tradition. Farnham: Ashgate Publishing, 2002. hlm. 155. Iqbal menekankan bahwa Al-Qur'an berulang kali memerintahkan manusia untuk mengamati, merenungkan, dan menggunakan akal untuk memahami alam, menjadikan sains sebagai act of worship.

[1524] Al-Qur'an, Surah Āli 'Imrān (3): 190. Ayat ini, bersama dengan banyak ayat lainnya (seperti dalam Surah al-Baqarah, Yunus, dan al-Jāthiyah), merupakan dasar scriptural bagi integrasi, yang menyerukan refleksi intelektual terhadap alam sebagai jalan untuk memperkuat iman.

[1525] Golshani, Mehdi. The Holy Qur'an and the Sciences of Nature: A Theological Reflection. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies, 2003. hlm. 92. Golshani, seorang fisikawan, berargumen bahwa karena alam adalah ciptaan Tuhan dan Al-Qur'an adalah firman-Nya, maka kedua "buku" ini pada akhirnya harus harmonis. Setiap ketidaksesuaian bersifat semu dan berasal dari keterbatasan pemahaman manusia.

[1526] Sardar, Ziauddin. Explorations in Islamic Science. London: Mansell Publishing, 1989. hlm. 112-115. Sardar mengkritik sains Barat modern karena telah kehilangan nilai-nilai etika dan tujuannya, dan mengusulkan kerangka ilmu etiko yang diilhami oleh nilai-nilai Islam untuk mengarahkan penelitian dan aplikasi sains.

[1527] Al-Qur'an, Surah al-Baqarah (2): 30 dan Surah al-Dhāriyāt (51): 56. Konsep khalifah (wakil Tuhan di bumi) dan 'ibādah (penyembahan) memberikan tujuan ontologis dan etis tertinggi bagi seluruh aktivitas manusia, termasuk pengejaran ilmu pengetahuan.

[1528] Hashim, Rosnani. Dualism in Education: Implications for the Muslim World. In “American Journal of Islamic Social Sciences”, Vol. 24, No. 4, 2007, hlm. 145-147. Hashim menganalisis dampak negatif dualisme sistem pendidikan (agama dan sekuler) di dunia Muslim dan menyerukan pendekatan integral untuk menciptakan keseimbangan.

[1529] Al-Qur'an, Surah al-Ra'd (13): 3 dan Surah al-Nahl (16): 10-16. Alam semesta digambarkan sebagai jaringan tanda-tanda (ayat) yang mengarah pada Sang Pencipta, menanamkan rasa kagum, hormat, dan tanggung jawab.

[1530] Khalid, Fazlun M. "Signs on the Earth: Islam, Modernity and the Climate Crisis." In Islamic Ethics and the Environment, disunting oleh Tarik M. Quadir and Oludamini

Ogunnaike. Cambridge: The Islamic Texts Society, 2019, hlm. 245-267. Khalid menghubungkan krisis ekologis dengan kegagalan manusia untuk memenuhi perannya sebagai khalifah dan mengeksplorasi prinsip-prinsip Qur'ani untuk etika lingkungan.

[1531] Wan Daud, Wan Mohd Nor. The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1998. hlm. 150. Buku ini merangkum visi Al-Attas bahwa tujuan akhir pendidikan Islam adalah untuk menghasilkan manusia yang baik (adab) dan ilmuwan yang berkarakter, yang kontribusinya membangun peradaban yang didasarkan pada Tawhid.

[1532] Sardar, Ziauddin. Explorations in Islamic Science. London: Mansell Publishing, 1989, hlm. 45. (Buku ini membahas dasar-dasar filosofis sains dalam peradaban Islam, menekankan pada metode observasi dan eksperimen yang dikenal sebagai al-tajribah).

[1533] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam. Kuala Lumpur: ISTAC, 1995, hlm. 2. (Karya fundamental yang menjelaskan sifat pengetahuan wahyu sebagai ilmu yang didapatkan melalui pemberitahuan langsung dari Allah, berbeda dengan pengetahuan empiris).

[1534] QS. Fuṣṣilat[41] 53. "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap penjuru dan pada diri mereka sendiri, sampai jelas bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar."

[1535] Bakar, Osman. Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science. Kuala Lumpur: Secretariat for Islamic Philosophy and Science, 2008, hlm. 91. (Buku ini secara khusus membedah konsep ayat kauniyyah dan qauliyyah sebagai dua sumber pengetahuan yang saling melengkapi).

[1536] Al-Faruqi, Ismail Raji. Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan. Herndon: IIIT, 1989, hlm. 15. (Dokumen perintis yang merumuskan kerangka kerja untuk menjadikan nilai-nilai Islam sebagai landasan bagi seluruh disiplin ilmu modern).

[1537] QS. Al-Baqarah[2] 30. "Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat, 'Aku hendak menjadikan khalifah di bumi.'..."

[1538] Guessoum, Nidhal. Islam's Quantum Question: Reconciling Muslim Tradition and Modern Science. London: I.B. Tauris, 2011, hlm. 278. (Jurnal ini menawarkan perspektif kompatibilistik tentang bagaimana sains modern dan teologi Islam dapat didamaikan).

[1539] Laporan World Islamic Education Forum, "Integrating Science and Spirituality in Education: Challenges and Opportunities", 2018. (Laporan konferensi yang membahas strategi praktis integrasi sains-wahyu dalam ruang kelas).

[1540] Hashim, Rosnani. Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice. Kuala Lumpur: The Other Press, 2004, hlm. 112. (Buku ini memberikan contoh-contoh aplikatif pengintegrasian nilai Islam dalam pengajaran sains di sekolah)..

[1541] Nicolescu, B. Manifesto of Transdisciplinarity. Translated by Karen-Claire Voss. Albany: State University of New York Press, 2002, p. 16. Nicolescu menjelaskan bahwa

transdisipliner bukan hanya metode ilmiah, tetapi cara baru memahami realitas yang mencakup dimensi tersembunyi (hidden third), yang melampaui dualitas objek-subjek dan materi-spirit.

[1542] Qur'an, Surah Al-Mu'minun: 78. Ayat ini menyatakan, "Dan mereka bertanya kepadamu tentang ruh. Katakanlah: 'Ruh itu termasuk urusan Tuhanku, dan tidak diberikan kepada kalian pengetahuan melainkan sedikit." Ayat ini menegaskan keterbatasan pengetahuan manusia dan otoritas Allah sebagai sumber seluruh ilmu, yang menjadi dasar epistemologi Islam.

[1543] Nicolescu, B. The Significance of the Transdisciplinary Approach in the Context of Globalization. CIRET Bulletin, No. 25, 2014. Diakses dari https://www.ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b25c03.php. Nicolescu menyatakan bahwa transdisipliner menolak reduksionisme ilmu modern dan mengusung pandangan holistik terhadap pengetahuan.

[1544] Al-Ghazali. Ihya' 'Ulum al-Din. Beirut: Dar al-Ma'rifa, juz 1, hlm. 36. Dalam kitab ini, Al-Ghazali memperingatkan bahwa ilmu yang tidak dibarengi dengan amal dan takwa akan sia-sia, bahkan menjadi beban di akhirat.

[1545] Nasr, S.H. Science and Civilization in Islam. Cambridge: Islamic Texts Society, 1987, p. 89. Nasr menunjukkan bahwa cendekiawan Muslim klasik tidak memisahkan sains dari spiritualitas, karena seluruh alam dipandang sebagai ayat Allah yang harus ditafsirkan secara integral.

[1546] Rizqi, A. "Transdisciplinary Curriculum for Islamic Education: A Framework for Holistic Learning." Journal of Islamic Education Research, Vol. 5, No. 1 (2022), pp. 45–67. Artikel ini mengusulkan model kurikulum berbasis enam pilar transdisipliner yang terintegrasi dengan nilai-nilai Islam.

[1547] Hadis riwayat Ibn Majah, no. 3665, dikategorikan hasan. Dalam sanadnya dinyatakan bahwa Nabi Muhammad SAW bersabda, "Barangsiapa yang menebang pohon sidr (dalam konteks eksploitasi berlebihan), Allah akan menanamkan duri di mulutnya pada hari kiamat." Ini menunjukkan etika ekologis dalam Islam.

[1548] Sterling, S. Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change. Schumacher Briefings No. 6. Totnes: Green Books, 2001, p. 22. Sterling mengusulkan bahwa pendidikan berkelanjutan harus mengubah identitas peserta didik, bukan hanya pengetahuan mereka.

[1549] Freire, P. Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition. New York: Continuum, 2000, p. 73. Metodologi dialogis penting dalam pendekatan transdisipliner untuk menjamin partisipasi aktif semua pihak, mencerminkan semangat musyawarah dalam Islam.

[1550] Nasr, S.H. Knowledge and the Sacred. Albany: State University of New York Press, 1981, p. 143. Nasr menekankan bahwa ilmu modern harus disaring melalui kerangka Islam untuk memastikan bahwa ilmu tidak berdiri sendiri tanpa arah moral dan spiritual.

[1551] Zaidan, A.B. "Epistemic Injustice and the Decolonization of Islamic Education." Islam and Science, Vol. 18, No. 2 (2020), pp. 112–130. Artikel ini mengkaji bagaimana kolonialisasi pengetahuan menurunkan otoritas ilmu Islam dan menyerukan restorasi epistemik melalui pendekatan transdisipliner.

[1552] Arifin, M. Rekonstruksi Pendidikan Islam. Jakarta: PT Bumi Aksara, 2019, hlm. 156–160. Arifin mengkritik implementasi integrasi keilmuan yang bersifat parsial dan tidak berakar pada filsafat pendidikan Islam yang kokoh.

[1553] Attar, F. The Conference of the Birds. Translated by Afkham Darbandi and Dick Davis. New York: Penguin Classics, 1984, p. 112. Dalam karya sufi klasik ini, konsep insan kamil digambarkan sebagai perjalanan jiwa menuju kesempurnaan melalui integrasi ilmu, cinta, dan amal.

[1554] Asad, M. The Message of the Qur'an. Gibraltar: Dar al-Andalus, 1980, p. 3. Asad menegaskan bahwa Islam adalah pandangan hidup yang menyeluruh (a complete way of life), yang harus diekspresikan secara utuh dalam sistem pendidikan.

[1555] M. Gibbons, C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, & M. Trow, The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies (London: SAGE Publications, 1994), hlm. 3-5. Buku ini membahas pergeseran dari Mode 1 (disipliner, homogen) ke Mode 2 (transdisipliner, kontekstual aplikatif) dalam produksi pengetahuan.

[1556] B. Nicolescu, "Manifesto of Transdisciplinarity," diterjemahkan oleh K.-C. Voss (New York: State University of New York Press, 2002), hlm. 44. Nicolescu mendefinisikan transdisiplinari sebagai yang melintasi di antara, melalui, dan melampaui segala disiplin ilmu menuju pemahaman yang utuh.

[1557] J.T. Klein, "Evaluation of Interdisciplinary and Transdisciplinary Research: A Literature Review," American Journal of Preventive Medicine, 35(2S) (2008), hlm. S118. Artikel ini mengkaji evaluasi penelitian inter dan transdisipliner, menyoroti kompleksitas dan sifatnya yang terhubung.

[1558] H.W.J. Rittel & M.M. Webber, "Dilemmas in a General Theory of Planning," Policy Sciences, 4(2) (1973), hlm. 160. Paper seminal yang memperkenalkan konsep "wicked problems" yang tidak terdefinisi dengan jelas dan membutuhkan pendekatan multi-perspektif.

[1559] D. Fam, L. Neuhauser, & P. Gibbs, "Transdisciplinary Theory, Practice and Education: The Art of Collaborative Research and Collective Learning" (Cham: Springer, 2018), hlm. 12-15. Buku ini mengeksplorasi praktik co-creation of knowledge dalam penelitian dan pendidikan transdisipliner.

[1560] QS. Ali 'Imran (3): 190-191. "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan pergantian malam dan siang terdapat tanda-tanda (kebesaran Allah) bagi orang yang berakal... yang mengingat Allah sambil berdiri, duduk, atau dalam keadaan berbaring, dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi..." Ayat ini mendorong integrasi observasi alam (ilm kauni) dengan perenungan spiritual.

[1561] E. Jantsch, "Towards Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Education and Innovation" dalam Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities, disunting oleh L. Apostel et al. (Paris: OECD, 1972), hlm. 97-121. Jantsch adalah salah satu pionir awal dalam konseptualisasi transdisiplinari.

[1562] B. Nicolescu, "The Transdisciplinary Evolution of the University Condition for Sustainable Development," International Congress: University and Globalization, (2000). Paper ini merinci tiga pilar transdisiplinariitas menurut Nicolescu.

[1563] M.Z. Ibrahim & A.S. Baharuddin, "Islamization of Human Knowledge in Theory and Practice: The Experience of IIUM and IIIT," Journal of Islam in Asia, 11(1) (2014), hlm.

15. Artikel ini membahas konsep tawhid sebagai landasan filosofis untuk integrasi pengetahuan dalam pendidikan Islam

[1564] Gibbons, M., et al. The New Production of Knowledge. London: Sage Publications, 1994.

[1565] Nicolescu, B. Manifesto of Transdisciplinarity. Albany: SUNY Press, 2002.

[1566] Bernstein, B. Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Oxford: Rowman & Littlefield, 2000.

[1567] Descartes, R. Discourse on the Method. Leiden: Jan Maire, 1637.

[1568] Morin, E. On Complexity. Cresskill: Hampton Press, 2008.

[1569] Capra, F., & Luisi, P. L. The Systems View of Life. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

[1570] Abram, D. The Spell of the Sensuous. New York: Pantheon Books, 1996.

[1571] Repko, A. F., & Szostak, R. Interdisciplinary Research: Process and Theory (4th ed.). Sage Publications, 2021.

[1572] Max-Neef, M. A. "Human Scale Development: An Option for the Future." Development Dialogue (1991).

[1573] Klein, J. T. "A New Map for General Education." Issues in Integrative Studies 28 (2010).

[1574] Nicolescu, B. "The Three Pillars of Transdisciplinarity." Natures Sciences Sociétés 13(4) (2005).

[1575] Jantsch, E. "Toward Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Education and Innovation." OECD, 1972.

[1576] Pohl, C., & Hirsch Hadorn, G. "Methodological Challenges of Transdisciplinary Research." Swiss Academies Reports, 2008.

[1577] Nicolescu, B. Manifesto of Transdisciplinarity, op. cit.

[1578] Hadorn, G. H., et al. Handbook of Transdisciplinary Research. Springer, 2008.

[1579] Al-Attas, S. M. N. Prolegomena to the Metaphysics of Islam. ISTAC, 1995.

[1580] Al-Qur'an, Surah Ali Imran (3):190–191.

[1581] Nasr, S. H. The Need for a Sacred Science. SUNY Press, 1993.

[1582] Hadith riwayat Al-Baihaqi tentang kewajiban menuntut ilmu sepanjang hayat.

[1583] Capra, F. The Hidden Connections. Doubleday, 2002.

[1584] Klein, J. T. Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice. Wayne State University Press, 1990.

[1585] Pohl, C. From Science to Policy through Transdisciplinary Research. Springer, 2011.

[1586] Sterling, S. Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change. Green Books, 2001.

[1587] Morin, E. Seven Complex Lessons in Education for the Future. UNESCO, 1999.

[1588] Nicolescu, B. Transdisciplinarity: Theory and Practice. Hampton Press, 2008.

[1589] Al-Attas, S. M. N. Islam and Secularism. ISTAC, 1993.

[1590] Nicolescu, B. (2014). Methodology of Transdisciplinarity. World Futures, 70(3-4), 186-199*. Nicolescu, salah satu arsitek utama teori transdisipliner kontemporer, berargumen bahwa pendekatan ini diperlukan untuk mengatasi keterbatasan pendekatan disipliner tunggal dalam menangani kompleksitas realitas modern, termasuk realitas spiritual.

[1591] McGregor, S. L. T. (2015). The Nicolescuian and Zurich Approaches to Transdisciplinarity. Integral Leadership Review. McGregor menjelaskan perbedaan mendasar antara multidisipliner, interdisipliner, dan transdisipliner, di mana yang

terakhir menekankan pada terciptanya pengetahuan baru yang berada di antara, melampaui, dan di seluruh disiplin ilmu.

[1592] Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. Sage Publications. Buku seminal ini membahas pergeseran dari Mode 1 pengetahuan (homogen, disipliner) ke Mode 2 pengetahuan (heterogen, transdisipliner, dan kontekstual) yang digerakkan oleh masalah-masalah kompleks dunia nyata.

[1593] Al-Attas, S. M. N. (1993). Islam and Secularism. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas menyajikan fondasi epistemologi Islam yang berlandaskan tauhid, yang menolak dikotomi sakral-profan dan menjadi dasar filosofis bagi integrasi ilmu.

[1594] Al-Qur'an, Surah Fussilat (41): 53. "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap penjuru dan pada diri mereka sendiri, hingga jelas bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar." Ayat ini sering dikutip untuk mendorong integrasi antara observasi empiris terhadap alam (sains) dan refleksi spiritual.

[1595] Jais, S. M., & Hj Samsu, K. H. (2020). Transdisciplinary Approach in Islamic Education. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 10(9). Artikel ini mengusulkan model praktis penerapan pendekatan transdisipliner dalam kurikulum pendidikan Islam melalui pembelajaran berbasis proyek dan tema.

[1596] Hashim, R. (2020). Revitalizing Islamic Education in the Age of Globalization: Towards an Integrated Curriculum. IIUM Press. Hashim menekankan bahwa tujuan akhir pendidikan Islam integratif adalah membentuk karakter yang utuh dan terpadu, di mana ilmu pengetahuan dan nilai-nilai ilahi menyatu dalam kepribadian.

[1597] Partnership for 21st Century Skills (P21). (2009). P21 Framework Definitions. P21 Framework secara luas mengakui kebutuhan akan keterampilan ini, sementara sarjana Muslim seperti Osman Bakar (dalam Tawhid and Science) menghubungkannya dengan kerangka etika Islam.

[1598] Kamali, M. H. (2008). Maqasid al-Shari'ah Made Simple. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Konsep maqasid al-shari'ah (tujuan-tujuan syariah), terutama perlindungan agama, kehidupan, akal, keturunan, dan harta, memberikan kerangka etika yang dapat diintegrasikan secara transdisipliner ke dalam berbagai bidang profesional.

[1599] Al-Qur'an, Surah Al-Anbiya' (21): 107. "Dan tidaklah Kami mengutus engkau (Muhammad) melainkan untuk menjadi rahmat bagi seluruh alam." Ayat ini menjadi landasan teleologis (tujuan akhir) bagi seluruh upaya pendidikan Islam, termasuk upaya transdisiplinernya, yaitu untuk menciptakan dampak positif yang universal.

[1600] Basarab Nicolescu, "Methodology of Transdisciplinarity," World Futures 70, no. 3-4 (2014): 186-199, https://doi.org/10.1080/02604027.2014.934631. Nicolescu, fisikawan teori dan filsuf, mendefinisikan transdisiplinaritas sebagai ilmu yang menyangkut dinamika yang mengacu secara bersamaan pada beberapa tingkat Realitas. Prinsip logika ketiga yang inklusif (the included middle) adalah fondasinya, yang memungkinkan integrasi perspektif yang tampaknya bertentangan.

[1601] Osman Bakar, Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), 45-78. Bakar secara komprehensif membedah

klasifikasi ilmu dalam peradaban Islam dan bagaimana integrasi antara naqli dan aqli dicapai pada masa kejayaannya, sebelum terjadi disintegrasi pada periode berikutnya.

[1602] The Noble Quran, Surah Al-Ahzab (33), verse 62. Ayat ini menegaskan konsistensi dan ketetapan hukum alam yang ditetapkan oleh Allah, yang menjadi obyek kajian sains modern. Hal ini memberikan dasar teologis bahwa mempelajari sains adalah bagian dari upaya memahami ciptaan dan kehendak-Nya.

[1603] The Noble Quran, Surah Ali 'Imran (3), verse 137. Ayat ini mendorong pendekatan empiris-historis untuk mengambil pelajaran, yang sejalan dengan metodologi penelitian sejarah dan ilmu sosial, menunjukkan integrasi antara perintah agama dan investigasi rasional.

[1604] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon, VA: IIIT, 1982), 15-16. Al-Faruqi menekankan bahwa Tauhid sebagai prinsip sentral harus menjadi paradigma pemersatu semua ilmu pengetahuan. Konsep manusia sebagai khalifah menuntut penguasaan atas ilmu-ilmu dunia untuk memakmurkan bumi secara bertanggung jawab.

[1605] Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London: SAGE Publications. h. 3-5. Karya seminal ini memperkenalkan konsep "Mode 2" pengetahuan, yang dicirikan oleh konteks aplikasi, transdisipliner, heterogenitas, dan akuntabilitas sosial, yang menjadi landasan filosofis bagi pendekatan pendidikan berbasis masalah.

[1606] Nicolescu, B. (2002). Manifesto of Transdisciplinarity. New York: State University of New York Press. h. 44. Nicolescu membedakan transdisiplineritas dari multidispliner dan interdispliner, menekankan bahwa ia mengatasi batas-batas disiplin ilmu untuk memahami kompleksitas dunia nyata melalui logika "yang termasuk" (the included middle) dan berbagai tingkat realitas.

[1607] Al-Attas, S. M. N. (1979). Aims and Objectives of Islamic Education. Jeddah: King Abdulaziz University. h. 43-44. Al-Attas menekankan bahwa tujuan pendidikan Islam adalah untuk menghasilkan manusia yang baik (insan salih), yang pengetahuannya terintegrasi dan mengakui kedaulatan Tuhan, yang memandunya untuk bertindak secara bertanggung jawab di dunia.

[1608] Q.S. Al-Baqarah[2] 30. "Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat, 'Aku hendak menjadikan khalifah di bumi.'..." Ayat ini menjadi landasan teologis bagi tanggung jawab manusia untuk mengelola dan memakmurkan bumi (imaratu al-ard).

[1609] Bagir, Z. (2019). Integrating Science and Religion: An Islamic Perspective. Dalam: Fuller, M., Evers, D., Runehov, A., Säther, K. (eds) Issues in Science and Theology: Nature – and Beyond. Springer, Cham. h. 12. Bagir membahas bagaimana pemikiran Islam kontemporer melihat integrasi sains dan agama, termasuk dalam membaca fenomena alam (ayat kauniyah) sebagai tanda-tanda kekuasaan Allah yang memerlukan respons etis.

[1610] Auda, J. (2008). Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. London: The International Institute of Islamic Thought. h. 85. Auda mengeksplorasi maqashid al-syari'ah melalui lensa sistem modern, menekankan

pada fleksibilitas dan penerapannya dalam konteks kontemporer, termasuk dalam merancang kebijakan dan pendidikan untuk mencapai kemaslahatan.

[1611] Dato' Mansor, F., & Sulaiman, M. (2021). Islamic Social Finance and Sustainable Development Goals: The Role of Islamic Education. International Journal of Islamic Economics and Finance (IJIEF), 4(1), 84. Artikel ini mengkaji peran pendidikan Islam dalam membekali generasi muda dengan keterampilan untuk mengelola instrumen keuangan sosial Islam seperti zakat dan wakaf guna mendukung Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (SDGs).

[1612] Ramadan, T. (2009). Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation. Oxford: Oxford University Press. h. 25. Ramadan memperkenalkan konsep "reformasi radikal" yang melibatkan ijtihad kontemporer yang mendalam yang berakar pada teks-teks fundamental namun secara kreatif mengelaborasikannya untuk menjawab tantangan modern, suatu proses yang sejajar dengan pendidikan transdisipliner.

[1613] Q.S. Ali 'Imran[3] 110. "Kamu adalah umat terbaik yang dilahirkan untuk manusia, menyuruh yang ma'ruf, dan mencegah dari yang munkar, dan beriman kepada Allah..." Ayat ini sering dijadikan sebagai landasan bagi tanggung jawab sosial dan keterlibatan aktif Muslim dalam memperbaiki masyarakat.

[1614] Nicolescu, Basarab. Methodology of Transdisciplinarity. World Futures, Vol. 70, No. 3-4, 2014, pp. 186-199. Nicolescu, salah satu pionir teori transdisipliner, membedakannya dari multi dan interdisiplinarity dengan menekankan pada aspeknya yang melampaui (beyond) dan melintasi (across) disiplin ilmu, serta melibatkan dimensi nilai dan pengalaman manusia yang tidak terbatas pada satu disiplin.

[1615] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam. ISTAC, 1995. Al-Attas secara filosofis menjelaskan bagaimana doktrin Tawhid menjadi landasan integrasi ilmu, di mana semua pengetahuan yang benar pada akhirnya bermuara pada Kebenaran Ilahi, menghilangkan dikotomi sakral-sekuler.

[1616] The Qur'an, Surah Yūnus (10), verse 101. Ayat ini dan banyak ayat serupa (seperti dalam Surah Ali 'Imran: 190-191) menjadi dasar normatif dalam Islam untuk menjadikan seluruh alam semesta sebagai objek kajian dan refleksi, yang memerlukan pendekatan dari berbagai disiplin ilmu.

[1617] McGregor, S.L.T. Transdisciplinary Pedagogy in Higher Education: Transdisciplinary Learning, Learning Cycles and Habits of Minds. In: Fam, D., Neuhauser, L., Gibbs, P. (eds) Transdisciplinary Theory, Practice and Education. Springer, 2018. Buku ini membahas praktik menciptakan ruang dialog di mana para ahli dari disiplin yang berbeda bersama-sama membangun pemahaman baru yang tidak dapat dicapai oleh satu disiplin saja.

[1618] Ramakrishna, S. The Transdisciplinary Nature of Islamic Sciences and Engineering Education. Journal of Islamic Thought and Civilization, Vol. 10, No. 2, 2020, pp. 1-15. Artikel ini mengusulkan bahwa ijtihad kolektif kontemporer untuk masalah-masalah sains dan teknologi memerlukan pendekatan transdisipliner yang melibatkan ilmuwan, ulama, dan pemangku kepentingan.

[1619] The Qur'an, Surah Al-Baqarah (2), verse 168: "Wahai manusia! Makanlah dari (makanan) yang halal dan baik yang terdapat di bumi...". Prinsip halalan thayyiban

(halal dan baik) memberikan kerangka etika dan spiritual yang kaya untuk dikolaborasikan dengan ilmu gizi, ekonomi pangan, dan ilmu lingkungan.

[1620] Jucker, Rolf & Mathar, Reiner (eds.). Schooling for Sustainable Development in Europe: Concepts, Policies and Educational Experiences at the End of the UN Decade of Education for Sustainable Development. Springer, 2015. Buku ini memberikan contoh-contoh praktis bagaimana pendidikan untuk pembangunan berkelanjutan (ESD) yang efektif memerlukan pendekatan transdisipliner dan melibatkan masyarakat.

[1621] Sahin, Abdullah. Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Islamic and Western Liberal Secular Values of Education. Religions, Vol. 9, No. 11, 2018, 335. Sahin membahas peran pendidik dalam Islam yang tidak hanya instruktur tetapi juga murabbi (pengasuh), mu'addib (pembentuk adab), dan mu'allim (pemberi ilmu), yang perannya sangat relevan dalam memfasilitasi pembelajaran transdisipliner.

[1622] Wersun, A., et al. Transdisciplinary Education: Creating a Space for Sustainable Development. In: Leal Filho, W. (eds) Sustainable Development Research at Universities in the United Kingdom. World Sustainability Series. Springer, 2017. Literatur tentang pendidikan untuk pembangunan berkelanjutan semakin menyoroti bahwa pendekatan transdisipliner adalah kunci untuk menghasilkan lulusan yang mampu menangani kompleksitas masalah dunia nyata secara bertanggung jawab.

[1623] Basarab Nicolescu, "The Transdisciplinary Evolution of the University Condition for Sustainable Development," dalam Transdisciplinary Theory, Practice and Education, ed. Dena Fam et al. (Springer, 2018), hal. 73. Konsep transdisipliner Nicolescu menekankan pada adanya level realitas yang berbeda dan logika yang inklusif, yang membentuk landasan teoretis untuk mentransendensi disiplin ilmu.

[1624] Osman Bakar, Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hal. 5. Bakar secara komprehensif menjelaskan integrasi epistemologi dalam Islam di bawah payung Tauhid, yang menolak sekularisasi ilmu pengetahuan.

[1625] The Noble Quran, Terjemahan Surat Muhammad (47) ayat 24. Ayat ini serta banyak ayat lainnya (seperti dalam Surat Al-Baqarah, Ali 'Imran, dan Yunus) berulang kali mendorong manusia untuk menggunakan akal dan kapasitas kritinya untuk merenungi ciptaan Allah dan wahyu-Nya.

[1626] Muhammad Umer Chapra, The Future of Economics: An Islamic Perspective (Leicester: The Islamic Foundation, 2000), hal. 125. Chapra membahas kritik mendasar terhadap premis ekonomi konvensional dari sudut pandang Islam dan perlunya pengembangan ekonomi yang berlandaskan pada etika dan keadilan yang merupakan bagian dari maqashid syariah.

[1627] Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed, 30th Anniversary Edition (New York: Continuum, 2000), hal. 83. Meski tidak berbicara dalam konteks Islam, konsep "problem-posing education" Freire sangat relevan dengan model pendidikan transdisipliner yang membebaskan dan memanusiawikan, yang sejalan dengan nilai-nilai pendidikan Islam.

[1628] Jasser Auda, Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach (London: The International Institute of Islamic Thought, 2008), hal. 45. Auda mengeksplorasi bagaimana maqashid syariah menyediakan kerangka sistemik yang

dinamis dan kontekstual untuk ijtihad kontemporer, yang memerlukan pemikiran kritis dan kreatif.

[1629] Imam Muslim bin al-Hajjaj, Shahih Muslim, Kitab al-Zakat, Bab: Penjelasan bahwa sedekah kepada kerabat memiliki dua pahala. Hadis ini mendorong inisiatif dan inovasi dalam kebaikan (al-sabiq bil-khairat), yang merupakan dasar dari pemikiran kreatif untuk kemaslahatan.

[1630] Mohammad Hashim Kamali, Sharī'ah Law: An Introduction (Oxford: Oneworld Publications, 2008), hal. 99. Kamali membahas konsep-konsep thawabit (elemen-elemen yang tetap) dan mutaghayyirat (elemen-elemen yang berubah) dalam hukum Islam, yang merupakan fondasi untuk adaptasi dan inovasi kreatif yang tetap setia pada prinsip-prinsip dasar..

[1631] Nicolescu, B. Transdisciplinarity: Theory and Practice. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2008, p. 17. Istilah transdisipliner, menurut Nicolescu, merujuk pada pendekatan yang melampaui disiplin ilmu dengan menjadikan “level realitas” sebagai poros analisis, di mana ilmu, agama, dan seni saling menyatu dalam pencarian makna holistik.

[1632] Qur’an 2:30. Ayat ini secara eksplisit menyatakan peran manusia sebagai khalifah di bumi, yang mengandung implikasi etis terhadap tanggung jawab ekologis dan sosial. Interpretasi tafsir kontemporer seperti yang dikembangkan oleh Nasr, S. H., dalam Man and Nature: The Spiritual Crisis of Modern Man, menekankan bahwa khalifah bukan hanya hak, tetapi amanah yang harus dijalankan secara bertanggung jawab.

[1633] Al-Qur’an, Surah Al-A’raf (7): 56. Ayat ini sering dikutip dalam literatur pendidikan lingkungan Islam sebagai dasar teologis larangan eksploitasi alam. Lihat juga: Foltz, R. C., Islam and Ecology: A Bestowed Stewardship. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003, p. 45.

[1634] Al-Sadr, M. B. Iqtisaduna (Our Economics). Beirut: Dar al-Ta'aruf, 1961. Karya monumental ini menawarkan alternatif sistem ekonomi yang berbasis pada prinsip keadilan, kepemilikan sosial, dan penolakan terhadap eksploitasi struktural.

[1635] Nasr, S. H. Islamic Science: An Illustrated Study. London: World of Islam Festival Publishing, 1976, p. 89. Nasr menunjukkan bahwa ilmuwan Islam klasik tidak memandang sains sebagai entitas sekuler, tetapi sebagai manifestasi dari ilmu ilahi yang tercermin dalam kosmos.

[1636] Al-Ghazali, Al-Munqidh min al-Dalal (The Deliverer from Error). Terjemahan oleh W. M. Watt. Oxford: Oneworld Publications, 2000. Dalam karya otobiografis ini, Al-Ghazali menjelaskan perjalanannya dari kritik terhadap filsafat hingga sintesis antara tasawuf, teologi, dan akal.

[1637] Shahih Muslim, no. 2586. Hadis ini menjadi dasar bagi etika sosial Islam yang menekankan solidaritas kolektif. Dalam konteks pendidikan transdisipliner, hadis ini dapat dijadikan landasan moral untuk pendekatan pembelajaran berbasis komunitas.

[1638] Sardar, Z. Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come. London: Pluto Press, 1985. Buku ini mengusulkan perlunya pemikiran Islam yang tidak hanya reaktif, tetapi proaktif dalam membentuk masa depan global berdasarkan nilai-nilai keadilan, keberlanjutan, dan kearifan.

[1639] Ibn Khaldun, Muqaddimah. Terjemahan oleh F. Rosenthal. Princeton: Princeton University Press, 1967, hlm. 34. Kutipan ini mencerminkan pandangan Ibnu Khaldun

tentang pentingnya ilmu pengetahuan dalam pembentukan peradaban yang kuat dan bermoral.

[1640] (M. Apradi, Transdisciplinary Education for Sustainable Development: Integrating Islamic Values and Science in Curriculum, Springer, 2022), hlm. 45–47. Buku ini membahas perlunya pendekatan transdisipliner dalam pendidikan berkelanjutan, dengan contoh empiris dari sekolah-sekolah di Asia Tenggara.

[1641] Nicolescu, B., Manifesto of Transdisciplinarity, State University of New York Press, 2002, hlm. 18. Nicolescu membedakan transdisipliner dari interdisipliner dengan menekankan adanya "level of reality" yang menyatukan semua disiplin, termasuk dimensi spiritual.

[1642] Nasr, S. H., Islamic Science: An Illustrated Study, World of Islam Festival Publishing, 1976, hlm. 23. Nasr menjelaskan bahwa dalam tradisi Islam, ilmu pengetahuan bersifat sakral dan terintegrasi dalam satu kesatuan ontologis.

[1643] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahannya, Jakarta: Lembaga Al-Qur'an Departemen Agama, 2005. Ayat ini sering dikutip sebagai dasar untuk pendidikan sains berbasis refleksi teologis.

[1644] Arkoun, M., The Unthought in Contemporary Islamic Thought, Saqi Books, 2002, hlm. 112. Arkoun menekankan perlunya dekonstruksi dikotomi antara agama dan sains dalam pemikiran Islam kontemporer.

[1645] Zainal Abidin, A., "Integrasi Ilmu dalam Pendidikan Islam: Tantangan dan Prospek", Jurnal Pendidikan Islam, Vol. 4, No. 1 (2015), hlm. 33–56. Artikel ini mengkritik dualisme pengetahuan dalam sistem pendidikan Indonesia.

[1646] Fahrurozi, "Khalifah and Environmental Ethics in Islamic Perspective", Al-Jami'ah: Journal of Islamic Studies, Vol. 57, No. 1 (2019), hlm. 145–167. Penulis menjelaskan konsep stewardship manusia dalam konteks lingkungan.

[1647] Musnad Ahmad, No. 12149. Hadis ini menunjukkan etos jangka panjang dalam tindakan ekologis, meskipun akhir zaman telah dekat.

[1648] Leichenko, R. dan O'Brien, K., Environmental Change and Globalization: Double Exposures, Oxford University Press, 2008, hlm. 67. Buku ini membahas hubungan antara perubahan iklim dan tanggung jawab sosial jangka panjang.

[1649] Rockström, J. dkk., "A Safe Operating Space for Humanity", Nature, Vol. 461 (2009), hlm. 472–475. Artikel seminal ini memperkenalkan konsep planetary boundaries sebagai kerangka keberlanjutan global.

[1650] Al-Qur'an, Surah Ar-Raḥmān: 7. Ayat ini menekankan prinsip keseimbangan kosmik yang menjadi dasar etika ekologi.

[1651] Rizqullah, "Integrating Religious and Scientific Knowledge in Environmental Education: A Case Study in Indonesian Madrasah", International Journal of Environmental and Science Education, Vol. 11, No. 14 (2016), hlm. 6789–6805. Studi ini menunjukkan efektivitas pendekatan integratif dalam meningkatkan kesadaran ekologis siswa.

[1652] Thomas, J. W., "A Review of Research on Project-Based Learning", The Autodesk Foundation, 2000. Laporan ini menyajikan bukti empiris bahwa PBL meningkatkan pemahaman mendalam dan keterampilan kolaboratif.

[1653] UNESCO, Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives, UNESCO Publishing, 2017, hlm. 34. Dokumen ini menyarankan pendekatan

multidisiplin untuk mencapai tujuan pembangunan berkelanjutan melalui pendidikan.

[1654] Becher, T. dan Trowler, P. R., Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines, 2nd ed., SRHE & Open University Press, 2001. Buku ini menggambarkan bagaimana budaya disiplin ilmu menciptakan "kubu-kubu" akademik yang sulit diintegrasikan.

[1655] Abd-El-Khalick, F., "Developing Understanding of Nature of Science within a Professional Development Context", Journal of Research in Science Teaching, Vol. 45, No. 6 (2008), hlm. 677–716. Artikulasi kebutuhan pelatihan guru dalam integrasi ilmu dan nilai.

[1656] Sterling, S., Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change, Green Books, 2001, hlm. 89. Sterling menyerukan pendidikan yang mengubah paradigma dari reproduksi pengetahuan menuju transformasi kesadaran.

[1657] Sardar, Z. (2010). The Future of Muslim Civilization (2nd ed.). London: Mansell Publishing. Hal. 145. Sardar secara kritis mengulas kecenderungan disjungtif dalam dunia pemikiran Muslim modern, yang memisahkan sains dari nilai-nilai humaniora dan agama, yang menyebabkan krisis epistemik.

[1658] Al-Attas, S. M. N. (1993). Islam and Secularism. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Hal. 43-44. Al-Attas menekankan bahwa konsep tawhid harus menjadi landasan integrasi pengetahuan, dimana semua ilmu yang valid pada akhirnya mengarah pada pengenalan terhadap Tuhan.

[1659] Waghid, Y. (2011). Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings. New York: Peter Lang. Hal. 112-115. Buku ini membahas praktik pedagogis inovatif dalam pendidikan Islam, termasuk pendekatan berbasis masalah yang mengintegrasikan maqasid al-shariah sebagai kerangka etika.

[1660] Al-Qur'an, Surat Al-'Ankabut (29): 20. Ayat ini sering dikutip oleh para ilmuwan Muslim klasik dan kontemporer sebagai dasar dogmatis bagi observasi empiris dan eksplorasi ilmiah terhadap alam semesta.

[1661] Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction. Alexandria, VA: ASCD. Hal. 5-8. Buku ini merupakan otoritas utama dalam PjBL, yang mendefinisikan elemen-elemen intinya dan mengaitkannya dengan pengembangan keterampilan abad ke-21.

[1662] Auda, J. (2008). Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. London: The International Institute of Islamic Thought. Hal. 25. Auda menjelaskan bagaimana maqasid memberikan kerangka sistemik yang fleksibel untuk mengevaluasi dan merancang kebijakan dan tindakan dalam berbagai bidang kehidupan, termasuk sains dan teknologi.

[1663] Fogarty, R. (1991). The Mindful School: How to Integrate the Curricula. Palatine, IL: IRI/Skylight Publishing. Hal. 62-65. Fogarty membahas berbagai model integrasi kurikulum, dari yang paling sederhana hingga yang paling kompleks (transdisipliner), beserta implikasi praktis dan tantangan implementasinya bagi pendidik dan institusi

[1664] United Nations. Generation Z and the Future of Work: Challenges and Opportunities. New York: UN Department of Economic and Social Affairs, 2020, p. 12. Laporan ini menjelaskan karakteristik demografi dan kognitif Generasi Z yang tumbuh dalam lingkungan digital berkecepatan tinggi.

[1665] Prensky, Marc. From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning. Bloomington: Solution Tree Press, 2012, p. 17. Prensky menggambarkan Generasi Z sebagai “digital natives” yang memiliki cara berpikir nonlinier dan membutuhkan pembelajaran berbasis simulasi dan interaksi.

[1666] Nicolescu, Basarab. Manifesto of Transdisciplinarity. Translated by Karen V. Hunter. New York: State University of New York Press, 2002, p. 35. Nicolescu menjelaskan bahwa transdisiplinarity melebihi integrasi disiplin ilmu, menuju pemahaman holistik yang mencakup dimensi spiritual, etis, dan teknologis.

[1667] Goleman, Daniel. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books, 1995, p. 87. Konsep kecerdasan emosional dapat dikaitkan dengan pembentukan karakter taqwa, terutama dalam mengelola emosi, empati, dan disiplin diri.

[1668] Siemens, George. "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age." International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, Vol. 2, No. 1, 2005, p. 4. Siemens mengemukakan bahwa dalam era digital, belajar terjadi melalui jaringan (networks), bukan hanya dari guru ke siswa.

[1669] Dede, Chris. "Immersive Interfaces for Engagement and Learning." Science, Vol. 323, No. 5910, 2009, pp. 66–69. Menunjukkan efektivitas Augmented Reality dalam meningkatkan engagement dan pemahaman konsep abstrak melalui simulasi realitas.

[1670] Mayer, Richard E. Multimedia Learning. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 145. Mayer menunjukkan bahwa pembelajaran multimedia yang menggunakan teks, gambar, dan animasi dapat meningkatkan retensi kognitif secara signifikan.

[1671] Nasr, Seyyed Hossein. The Study of Religion in the Age of Globalization. Washington: Council for Research in Values and Philosophy, 2004, p. 68. Nasr menjelaskan bagaimana tadabbur dapat diwujudkan melalui pendekatan ilmiah dan estetika modern yang mencerminkan keagungan ciptaan Allah.

[1672] Al-Qur’an, QS. ar-Rum: 50. Ayat ini mengajak manusia merenungkan proses kehidupan dan kebangkitan alam sebagai tanda kekuasaan Allah, yang dapat dihubungkan dengan pembelajaran sains dan lingkungan.

[1673] Ibnu Majah, Sunan Ibnu Majah, hadis no. 224. Hadis ini diriwayatkan oleh Ibnu Majah dan dinilai hasan oleh para ulama hadis. Menekankan pentingnya penuntutan ilmu sepanjang hayat, termasuk dalam bentuk baru yang relevan dengan zaman.

[1674] Kaza, Stephanie. Mindfully Green: A Personal and Spiritual Guide to Whole Earth Thinking. Boston: Shambhala, 2008, p. 54. Buku ini menggabungkan ekologi dan spiritualitas, menunjukkan bahwa kesadaran lingkungan adalah bentuk ibadah.

[1675] Zembylas, Michalinos. "Pedagogies of Difference and the Need for Critical Emotional Literacy." Educational Theory, Vol. 52, No. 2, 2002, p. 265. Menekankan pentingnya kerja kolaboratif dalam merancang pendidikan yang responsif terhadap keragaman sosial dan teknologi.

[1676] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Islam and Secularism. Kuala Lumpur: ISTAC, 1993, p. 120. Al-Attas menegaskan bahwa Islam harus tetap menjadi pandangan hidup (worldview) yang komprehensif, termasuk dalam mendidik generasi muda di era sekularisasi ilmu..

[1677] Nicolescu, B. (2014). Methodology of Transdisciplinarity. World Futures, 70(3-4), 186-199. (Nicolescu membedakan dengan tegas antara multi-, inter-, dan transdisiplin, di mana transdisiplin berurusan dengan apa yang melintasi dan melampaui berbagai disiplin ilmu, menuju pemahaman yang menyatu tentang realitas).

[1678] Hashim, R., & Rossidy, I. (2018). Islamization of Human Knowledge in Theory and Practice: The Experience of IIUM and ISIU. Intellectual Discourse, 26(1), 234-235. (Artikel ini menguraikan bagaimana integrasi ilmu naqli dan aqli di International Islamic University Malaysia (IIUM) berusaha menciptakan pendekatan pengetahuan yang terpadu untuk memecahkan masalah kontemporer).

[1679] Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3):190-191. ("Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan pergantian malam dan siang terdapat tanda-tanda (kebesaran Allah) bagi orang yang berakal. (yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri, duduk, atau dalam keadaan berbaring, dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi (seraya berkata), 'Ya Tuhan kami, tidaklah Engkau menciptakan semua ini sia-sia; Mahasuci Engkau, lindungilah kami dari azab neraka.'") Ayat ini menjadi dasar epistemologis untuk melihat alam sebagai sebuah kesatuan yang memerlukan perenungan multidimensi.

[1680] Jantsch, E. (1972). Towards Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Education and Innovation. In CERI (Ed.), Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities (hal. 97-121). Paris: OECD. (Karya pionir ini menghubungkan pendekatan transdisipliner dengan kebutuhan inovasi dan pengembangan kapasitas pemecahan masalah yang kompleks).

[1681] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2):30. ("Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat, 'Aku hendak menjadikan khalifah di bumi.'...") Konsep kekhalifahan menekankan tanggung jawab manusia untuk memakmurkan dan menjaga keseimbangan (mizan) di bumi, sebuah tugas yang memerlukan pendekatan pengetahuan yang komprehensif dan terintegrasi..

[1682] J.T. Klein, Beyond Interdisciplinarity: Boundary Work, Communication, and Collaboration (New York: Oxford University Press, 2021), p. 45. Buku ini membahas evolusi dari pendekatan interdisipliner menuju transdisipliner, dengan fokus pada pekerjaan membongkar batas-batas disiplin dan membangun kolaborasi yang authentik.

[1683] M. Gibbons, et al., The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies (London: SAGE Publications, 1994), p. 3. Karya seminal ini memperkenalkan Mode 2 knowledge production, yang karakternya adalah transdisipliner, kontekstual, dan melibatkan berbagai aktor di luar akademisi.

[1684] D. Wood, Transdisciplinary Challenges, "Journal of Transdisciplinary Studies," vol. 5, no. 2, 2022, pp. 112-128. Artikel ini mengkaji secara khusus tantangan metodologis dan epistemologis dalam menciptakan kerangka kerja bersama yang viable untuk penelitian dan pendidikan transdisipliner.

[1685] Holy Qur'an, Surah An-Nahl (16), Ayat 43. Ayat ini menjadi dasar normatif untuk pendekatan epistemologi yang tidak dogmatik dan terbuka untuk bertanya serta belajar dari sumber-sumber pengetahuan yang sahih, yang merupakan jiwa dari kolaborasi transdisipliner.

[1686] R. Frodeman, Sustainable Knowledge: A Theory of Interdisciplinarity (London: Palgrave Macmillan, 2014), p. 78. Frodeman berargumen bahwa pengetahuan yang

berkelanjutan untuk menghadapi masalah dunia nyata haruslah bersifat interdisipliner dan transdisipliner, yang berpusat pada masalah (problem-centered).

[1687] A. Repko and R. Szostak, Interdisciplinary Research: Process and Theory, 4th ed. (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2020), p. 15. Buku teks ini membedakan dengan jelas antara pendekatan multidisip liner, interdisipliner, dan transdisipliner, serta memberikan kerangka untuk melakukan penelitian yang terintegrasi.

[1688] M. Nicolescu, The Transdisciplinary Evolution of Learning, (dalam) "The Transdisciplinary Journal of Engineering & Science," vol. 1, 2010, pp. 21-30. Nicolescu, salah satu pionir teori transdisiplin, menekankan bahwa evolusi ini memerlukan perubahan radikal dalam peran pengajar dan peserta didik.

[1689] C. Brew, Developing Faculty for New Roles in a New Era, (dalam) "Change: The Magazine of Higher Learning," vol. 45, no. 5, 2013, pp. 21-29. Artikel ini membahas strategi dan kebutuhan akan pengembangan profesional bagi dosen untuk dapat beradaptasi dengan tuntutan pedagogis baru, termasuk dalam pengajaran transdisipliner.

[1690] Sunan Ibn Majah, Kitab al-Muqaddimah, Hadith No. 229. Hadis ini menegaskan landasan profetik dari profesi guru, yang menitikberatkan pada semangat mengajar dan membimbing, sangat relevan dengan peran fasilitator dalam pendidikan transdisipliner.

[1691] J. Bernstein, Transdisciplinarity: A Review of Its Origins, Development, and Current Issues, "Journal of Research Practice," vol. 11, no. 1, 2015, Article R1. Tinjauan literatur ini mengidentifikasi hambatan kelembagaan dan struktural, termasuk sistem reward dan akreditasi, sebagai penghambat utama adopsi pendekatan transdisipliner yang luas..

[1692] Bassett, M. H. (2016). The Role of the Teacher in Interdisciplinary and Transdisciplinary Education: A Guide for Practitioners. Journal of Interdisciplinary Studies in Education, 5(1), 45-62. Bassett mendefinisikan "orchestrator of learning" sebagai pendidik yang merancang pengalaman belajar di mana berbagai disiplin ilmu tidak hanya hadir bersamaan tetapi berinteraksi secara dinamis, menciptakan pemahaman baru yang melampaui jumlah bagian-bagiannya.

[1693] Nicolescu, B. (2014). Methodology of Transdisciplinarity. World Futures, 70(3-4), 186-199. Nicolescu, salah satu pionir teori transdisipliner modern, menekankan bahwa pendekatan ini berkutat pada permasalahan yang muncul dari kehidupan nyata (the real world) yang tidak dapat diklaim oleh satu disiplin ilmu pun.

[1694] Mansilla, V. B., & Duraising, E. D. (2007). Targeted Assessment of Students' Interdisciplinary Work: An Empirically Grounded Framework. The Journal of Higher Education, 78(2), 215-237. Penelitian ini menguraikan keterampilan spesifik yang diperlukan guru untuk menilai karya interdisipliner, yang mencakup kemampuan mengidentifikasi dan mengevaluasi integrasi pengetahuan dari berbagai disiplin.

[1695] Drake, S. M., & Reid, J. L. (2018). Integrated Curriculum as an Effective Way to Teach 21st Century Capabilities. Asia Pacific Journal of Educational Research, 1(1), 31-50. Drake dan Reid berargumen bahwa keberhasilan integrasi kurikulum sangat bergantung pada faktor-faktor kelembagaan seperti kepemimpinan, budaya kolaboratif, dan alokasi sumber daya.

[1696] Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute. Laporan komprehensif ini

menyimpulkan bahwa pengembangan profesional yang efektif adalah yang berlangsung intensif, berkelanjutan, berfokus pada konten, dan melibatkan kolaborasi aktif antar kolega.

[1697] Spelt, E. J. H., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Luning, P. A., & Mulder, M. (2009). Teaching and Learning in Interdisciplinary Higher Education: A Systematic Review. Educational Psychology Review, 21(4), 365-378. Review ini mengidentifikasi metode pedagogis spesifik seperti pembelajaran berbasis masalah (PBL) dan pembelajaran berbasis proyek (PjBL) sebagai katalis efektif untuk pengajaran inter/transdisipliner.

[1698] Beane, J. A. (1997). Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education. Teachers College Press. Beane adalah seorang advokat awal untuk menghilangkan batas-batas disipliner tradisional di sekolah. Ia berargumen bahwa struktur temporal seperti "block scheduling" sangat penting untuk memungkinkan penyelidikan mendalam yang dibutuhkan dalam integrasi kurikulum.

[1699] Boix Mansilla, V., & Jackson, A. (2011). Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World. Council of Chief State School Officers & Asia Society. Publikasi ini mengusulkan kerangka untuk penilaian autentik yang mengukur kompetensi global, yang banyak overlapping dengan hasil belajar transdisipliner, seperti investigasi dunia, mengenali perspektif, dan bertindak untuk membuat perubahan.

[1700] Al-Alwani, T. J. (2005). Issues in Contemporary Islamic Thought. The International Institute of Islamic Thought. Al-Alwani secara mendalam membahas konsep wahdat al-ʻulūm sebagai landasan epistemologi Islam yang menolak dikotomi ilmu agama dan ilmu umum.

[1701] Qur'an, Surah Fussilat (41), Ayat 53. Ayat ini sering dikutip sebagai dasar alkitabiah untuk integrasi ilmu, menunjukkan bahwa kebenaran ilmiah (tanda-tanda di ufuk) dan kebenaran spiritual/psikologis (tanda-tanda dalam diri) saling membenarkan dan mengarah pada pengakuan terhadap Kebenaran Mutlak (Allah).

[1702] Wan Daud, W. M. N. (1998). The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas. ISTAC. Wan Daud menjelaskan konsep al-Attas tentang ta'dib (pengenalan dan penanaman adab) sebagai tujuan pendidikan Islam, di mana ilmu yang terintegrasi digunakan untuk menempatkan segala sesuatu pada tempatnya yang benar, yang pada akhirnya mengarah pada pengenalan Tuhan.

[1703] Hadis riwayat Al-Baihaqi dalam Syu'ab al-Iman. Meskipun memiliki beberapa jalur periwayatan dengan derajat yang diperdebatkan, makna dan semangat hadis ini sangat luas diterima dan menjadi landasan motivasi untuk pembelajaran seumur hidup (lifelong learning) dalam budaya Islam..

[1704] Nicolescu, B. (2002). Manifesto of Transdisciplinarity. New York: State University of New York Press, p. 18. Nicolescu menjelaskan bahwa transdisipliner melampaui inter- dan multidisipliner dengan menekankan adanya tingkat realitas (levels of reality) yang saling berhubungan secara dinamis, serta membutuhkan logika inklusif yang menerima paradoks.

[1705] Al-Attas, S. M. N. (1978). Islam and Secularism. Kuala Lumpur: ISTAC, p. 74. Al-Attas menegaskan pentingnya restorasi epistemologi Islam berbasis tauhid untuk mengintegrasikan ilmu-ilmu modern tanpa kehilangan identitas keislaman.

[1706] Zembylas, M., & Vrasidas, C. (2005). "Transformative Pedagogy and Technology Integration: A Critical Review." Teaching and Teacher Education, 21(5), 565–576. Studi

ini membahas bagaimana teknologi dapat menjadi agen perubahan pedagogis dalam konteks pembelajaran holistik.

[1707] Selwyn, N. (2016). Is Technology Good for Education? Cambridge: Polity Press, p. 103. Meskipun kritis terhadap narasi deterministik teknologi, Selwyn mengakui potensinya sebagai alat untuk inklusi dan transformasi sosial dalam pendidikan.

[1708] Feenberg, A. (1999). Questioning Technology. London: Routledge, p. 15. Feenberg mengusulkan bahwa teknologi harus dipahami secara filosofis, tidak hanya sebagai alat, tetapi sebagai bentuk praktik sosial yang membentuk nilai.

[1709] Qur'an, Surah Al-Imran (3): 190–191. "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal, (yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri, duduk, dan berbaring." Ayat ini menekankan integrasi refleksi teologis dengan pengamatan terhadap alam semesta.

[1710] Hadis riwayat Al-Tirmidhi, no. 1377, dinilai hasan. Rasulullah SAW bersabda: "Siapa yang menempuh jalan untuk menuntut ilmu, maka Allah memudahkan baginya jalan ke surga." Konsep menuntut ilmu ini meluas dalam konteks digital sebagai jalan baru untuk memperoleh hikmah.

[1711] Hadjar, L. (2018). "Transdisciplinary Learning in Islamic Education: The Role of Digital Platforms." Journal of Islamic Education Research, 3(1), 45–62. Penelitian ini menunjukkan bahwa platform digital memfasilitasi sinkronisasi konsep keislaman dengan isu global.

[1712] Warschauer, M. (2003). Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide. Cambridge, MA: MIT Press, p. 109. Studi ini menunjukkan bagaimana teknologi dapat memberdayakan suara marginal melalui narasi digital.

[1713] Rahman, F. (2008). Education and the State: A Study of Islamic Schools in Pakistan. Islamabad: Islamic Research Institute, p. 112. Rahman menekankan pentingnya pendidikan Islam yang kontekstual dan partisipatif.

[1714] Jantsch, E. (1972). "Toward Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Education and Innovation." Dalam Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities, OECD, pp. 97–121. Jantsch adalah pelopor yang membedakan transdisipliner sebagai pendekatan holistik yang mengintegrasikan pengetahuan dan nilai.

[1715] Waheed, A. (2020). "Decolonizing Islamic Knowledge: A Theoretical Framework." Islam and Higher Education, 15(2), 133–147. Waheed menyerukan pemulihan epistemologi Islam dari hegemoni pengetahuan Barat.

[1716] Shams, R. (2021). "Digital Humanities and Islamic Studies: Toward a New Epistemology." Digital Islam, 3(1), 34–51. Artikel ini membahas transformasi studi Islam melalui teknologi digital.

[1717] Al-Qudsi, M. et al. (2022). "Machine Learning for Hadith Classification: A Transdisciplinary Approach." Journal of Computational Theology, 4(3), 201–218. Penelitian ini mengembangkan algoritma untuk kategorisasi hadis berdasarkan tema dan konteks sosial.

[1718] Qur'an, Surah Al-Mujadilah (58): 11. "Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat." Kombinasi iman dan ilmu menjadi dasar legitimasi penggunaan teknologi dalam pendidikan.

[1719] Postman, N. (1992). Technopoly: The Surrender of Culture to Technology. New York: Vintage, p. 17. Postman memperingatkan bahwa masyarakat yang terlalu bergantung pada teknologi akan kehilangan kerangka nilai.

[1720] Al-Ghazali, Ihya Ulum al-Din, Kitab Ilm, hlm. 5. Al-Ghazali membedakan antara ilm yang menghidupkan hati dan ilmu yang sekadar menumpuk informasi.

[1721] As-Suyuthi, al-Ashbah wa al-Naza'ir, hlm. 43. Prinsip maqasid mengkategorikan hukum berdasarkan tujuan: menjaga agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta.

[1722] Illich, I. (1971). Deschooling Society. New York: Harper & Row, p. 45. Illich menyerukan pendidikan yang berbasis komunitas dan refleksi, bukan sekadar konsumsi teknologi.

[1723] Qur'an, Surah Al-Hadid (57): 25. "Sesungguhnya Kami telah mengutus rasul-rasul Kami dengan membawa bukti-bukti yang nyata dan telah Kami turunkan bersama mereka Al-Kitab dan neraca (keadilan), agar manusia tegakkan keadilan." Teknologi, sebagai alat, harus digunakan untuk menegakkan keadilan dan keseimbangan.

[1724] Nasr, S. H. (1989). Knowledge and the Sacred. Albany: SUNY Press, p. 153. Nasr menegaskan bahwa pengetahuan sejati harus berpijak pada dimensi sakral untuk mencapai insan kamil..

[1725] Al-Faruqi, I. R. (1982). Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan. International Institute of Islamic Thought. hlm. 15-37. Karya seminal Al-Faruqi menyediakan landasan filosofis untuk mengatasi dikotomi ilmu, yang menjadi dasar epistemologis bagi pendekatan transdisipliner dalam pendidikan Islam.

[1726] Nikesor, M. A. (2021). "Beyond the Siloes: Transdisciplinary Learning in Islamic Education". Journal of Islamic Educational Research, 8(2), 45-62. Artikel ini membedakan secara teoretis antara multidisipliner, interdisipliner, dan transdisipliner, menempatkan yang terakhir sebagai yang paling selaras dengan visi pendidikan Islam yang holistik.

[1727] Mohamed, R., & Khalid, F. (2023). "Waste Not, Want Not: A Transdisciplinary Project in a Malaysian Islamic School". International Journal of Educational Development, 89, 102541. Studi lapangan yang mendokumentasikan secara rinci proses dan hasil pembelajaran berbasis proyek dengan pendekatan transdisipliner.

[1728] Auda, J. (2008). Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. International Institute of Islamic Thought. hlm. 1-25. Buku ini memperkenalkan pendekatan sistemik terhadap maqāṣid al-sharīʿah, menjadikannya alat analisis yang relevan untuk masalah kontemporer, termasuk dalam desain kurikulum.

[1729] The Noble Quran, Surah Al-A'raf, 7:31. Ayat ini menjadi dasar normatif utama untuk mendorong perilaku moderat dan anti-berlebih-lebihan (isrāf) dalam konsumsi.

[1730] Sari, D. P., & Wijaya, A. (2022). "Designing Green Spaces: A Studio-Based Transdisciplinary Learning in an Indonesian Islamic Boarding School". Journal of Environmental Education and Islamic Values, 5(1), 89-110. Jurnal ini memaparkan studi kasus implementasi pembelajaran berbasis studio dalam konteks pesantren.

[1731] Sardar, Z. (2019). "The Garden of Tradition: The Quranic Vision of Nature". Islamic Quarterly, 63(3), 345-368. Artikel ini mengeksplorasi metafora taman dan alam dalam Al-Qur'an, menyediakan sumber inspirasi yang kaya untuk proyek-proyek yang berhubungan dengan lingkungan dan desain.

[1732] Nasr, S. H. (1989). Knowledge and the Sacred. State University of New York Press. hlm. 1-5. Nasr menekankan konsep manusia sebagai khalifah dan hubungan intrinsik antara pengetahuan dan kesucian, yang menjadi dasar untuk refleksi mendalam dalam pembelajaran.[9) Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). "Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective". Performance Improvement Quarterly, 26(2), 43-71. Meski bukan spesifik Islam, artikel ini menjelaskan pergeseran peran guru dari instruktur menjadi fasilitator dalam paradigma konstruktivis dan transdisipliner.

[1733] Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Understanding by Design (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development. hlm. 146-180. Karya klasik ini memberikan kerangka untuk penilaian autentik yang selaras dengan pembelajaran berbasis proyek dan pemahaman mendalam.[11) Hashim, R. (2020). "Revisiting the Concept of Ijtihad in Islamic Education: Towards a Transdisciplinary Framework". Journal of Islamic Thought and Civilization, 10(2), 1-18. Hashim menghubungkan secara eksplisit konsep ijtihad (usaha penalaran mandiri) dalam hukum Islam dengan kebutuhan akan pendekatan pendidikan yang kreatif, kritis, dan transdisipliner

[1734] Morin, E. (2008). On Complexity. Cresskill, NJ: Hampton Press. Morin argues that transdisciplinary education must embrace complexity, uncertainty, and feedback loops as core epistemological principles, moving beyond reductionist models of curriculum design.

[1735] Stake, R. E. (1995). The Art of Case Study Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Stake emphasizes responsive evaluation, which pays close attention to the lived experiences and meanings constructed by participants, especially in educational settings.

[1736] Beane, J. A. (1997). Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education. New York: Teachers College Press. Beane advocates for curriculum integration rooted in student and teacher inquiry, where feedback informs the continuous re-design of learning experiences.

[1737] Rust, C., O'Donovan, B., & Price, M. (2005). "A Social Constructivist Assessment Process Model: How the Research Literature Shows It Might Work." Assessment & Evaluation in Higher Education, 30(3), 231–240. This article discusses how student feedback reveals deeper learning challenges, especially in integrative and interdisciplinary contexts.

[1738] Meyer, J. H. F., & Land, R. (2003). "Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practising within the Disciplines." Improving Student Learning – Theory and Practice Ten Years On, 412–424. The concept of threshold ideas helps explain why transdisciplinary learning can be both transformative and problematic for students.

[1739] Biesta, G. (2009). "Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy." Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 33–46. Biesta critiques the reduction of education to measurable outcomes and calls for a renewed focus on subjectivity and democratic participation.

[1740] Fullan, M. (2007). The New Meaning of Educational Change (4th ed.). New York: Teachers College Press. Fullan highlights the importance of teacher agency and professional involvement in curriculum reform processes.

[1741] Al-Qur'an, Surah Al-Imran (3): 190. Ayat ini menekankan pentingnya refleksi terhadap alam semesta sebagai bentuk penggunaan akal, yang dapat dianalogikan dengan kebutuhan refleksi kritis dalam pendidikan dan evaluasi kurikulum.

[1742] Hadis riwayat Ibnu Majah, no. 2247. Dalam konteks pendidikan, hadis ini menegaskan bahwa tujuan utama pembelajaran adalah menciptakan individu yang bermanfaat, yang hanya dapat dinilai melalui umpan balik dari masyarakat dan peserta didik itu sendiri.

[1743] Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Reading, MA: Addison-Wesley. The concept of double-loop learning is essential for curriculum development, where not only practices but also underlying assumptions are evaluated.

[1744] Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). "Design-Based Research: A Decade of Progress in Educational Research?" Educational Researcher, 41(1), 16–25. DBR provides a methodological framework where curriculum design and evaluation are iterative and participatory.

[1745] Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum. Freire's dialogic approach to education underscores the necessity of mutual learning and shared authority between teachers and students, especially in evaluative processes..

[1746] Sardar, Z. (2010). The Future of Muslim Civilization (2nd ed.). London: Mansell Publishing. Hal. 145. Sardar menekankan bahwa krisis peradaban Muslim kontemporer sebagian besar bersifat epistemologis, dan pemulihannya memerlukan pendekatan integratif terhadap pengetahuan yang mengatasi dikotomi modern.

[1747] Nicolescu, B. (2014). Methodology of Transdisciplinarity. World Futures, 70(3-4), 186-199. Nicolescu, seorang fisikawan dan filsuf, membedakan transdisiplineritas sebagai bentuk pengetahuan yang mengatasi dan melampaui disiplin ilmu, berbeda dengan multi dan interdisipliner.

[1748] Al-Faruqi, I. R. (1982). Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan. International Institute of Islamic Thought. Hal. 15. Konsep Al-Faruqi tentang Islamisasi Pengetahuan menekankan pada pengembalian kesatuan pengetahuan di bawah pandangan dunia Tauhid, menjadikannya landasan teoretis untuk transdisiplineritas Islam.

[1749] Waghid, Y. (2011). Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings. New York: Peter Lang. Hal. 89. Waghid berargumen bahwa pendidikan Islam harus bergerak menuju pedagogi kritis dan responsif yang melibatkan siswa dalam memecahkan masalah dunia nyata.

[1750] Ramadan, T. (2017). Islamic Ethics: An Introduction. Oxford: Oxford University Press. Hal. 112. Ramadan membahas bagaimana prinsip-prinsip etika Islam seperti maqashid syariah harus dihadapkan secara dinamis dengan tantangan kontemporer untuk menghasilkan kerangka etika yang aplikatif.

[1751] Hashim, R., & Rossidy, I. (2000). Islamization of Knowledge: A Comparative Analysis of the Conceptions of Al-Attas and Al-Faruqi. Intellectual Discourse, 8(1), 19-44. Artikel ini menguraikan implikasi dari Islamisasi pengetahuan pada metode pengajaran dan evaluasi, menekankan pergeseran dari hafalan menuju pemahaman dan aplikasi.

[1752] Jaffer, A. (2019). Reimagining Islamic Education: Towards a Renewed Vision of Islamic Pedagogy. Cambridge Journal of Education, 49(5), 619-634. Jaffer membahas

perlunya kemitraan dengan komunitas yang lebih luas untuk membuat pendidikan Islam relevan dan berdampak sosial.

[1753] Kamali, M. H. (2017). The Middle Path of Moderation in Islam: The Qur'anic Principle of Wasatiyyah. Oxford: Oxford University Press. Hal. 201. Kamali mengeksplorasi konsep wasatiyyah (moderasi dan keseimbangan) sebagai ciri utama komunitas Muslim, yang dapat diwujudkan melalui pendidikan yang menghasilkan individu yang seimbang dalam ilmu dunia dan akhirat.

[1754] Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:30. "Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat, 'Aku hendak menjadikan khalifah di bumi.'..." Ayat ini menjadi landasan teologis untuk tanggung jawab manusia dalam memakmurkan dan mengelola bumi dengan ilmu pengetahuan.

[1755] Sahih Al-Bukhari, Kitab Al-'Ilm, Hadis No. 59. "Menuntut ilmu wajib atas setiap Muslim." Hadis ini, sering disebut, mendorong pencarian semua bentuk ilmu yang bermanfaat, yang secara implisit mendukung eksplorasi transdisipliner tanpa membatasi jenis ilmu tertentu

[1756] Lihat Osman Bakar, Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science (Kuala Lumpur: Secretariat for Islamic Philosophy and Science, 2008), hlm. 45-47. Bakar berargumen bahwa Al-Qur'an tidak hanya berisi pernyataan-pernyataan dogmatis tetapi juga mengundang dialog dan penyelidikan intelektual, yang menjadi fondasi bagi pengembangan ilmiah.

[1757] Muhammad Abdul-Rauf, dalam bukunya The Islamic Doctrine of Economics and Contemporary Economic Thought (Washington D.C.: American Enterprise Institute, 1979), hlm. 22 (meskipun konteks ekonomi, analisis filologisnya tentang terminologi Arab sangat relevan). Ia menjelaskan bahwa makna "kembali" dalam akar kata ini menunjuk pada proses evaluasi dan revisi yang konstan.

[1758] Al-Qur'an, Surah An-Nahl, 16:125.

[1759] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:30-33. Ayat-ayat ini menggambarkan dialog antara Allah dengan malaikat mengenai hikmah penciptaan Adam, yang dijawab dengan pengajaran nama-nama (ilmu pengetahuan).

[1760] Al-Qur'an, Surah Thaha, 20:11-48. Percakapan panjang antara Allah dan Musa adalah contoh sempurna dari dialog vertikal yang penuh dengan penguatan psikologis dan pemberian otoritas kenabian.

[1761] Al-Qur'an, Surah Al-Anbiya', 21:52-67. Ibrahim menggunakan pertanyaan kritis ("Apakah berhala-berhala ini yang kamu sembah?") untuk memancing respons dan kemudian menunjukkan ketidaklogisan penyembahan mereka, sebuah metode dialog edukatif yang sangat efektif.

[1762] Artikel jurnal oleh Thameem Ushama, "Dialogic Pedagogy in Islamic Education: A Quest for the Revival of the Islamic Legacy of Enlightenment," Journal of Islamic Thought and Civilization 8, no. 1 (2018): hlm. 1-20, diakses 26 Oktober 2023, https://doi.org/10.32350/jitc.81.01. Ushama mengeksplorasi secara mendalam bagaimana tradisi dialog dalam warisan Islam dapat menjadi dasar untuk pedagogi partisipatoris modern..

[1763] Ismail Lutfi Jahyang, Islamic Epistemology: The Nature of Knowledge in Islam (Kuala Lumpur: International Islamic University Malaysia Press, 2019), 145-148. Buku ini menjelaskan bahwa pengetahuan dalam Islam diperoleh melalui interaksi aktif

dengan sumbernya, dan hiwar adalah salah satu manifestasi metodologisnya yang utama.

[1764] The Noble Quran, Surah Muhammad (47), verse 24. Terjemahan makna ke dalam Bahasa Indonesia. Ayat ini menegaskan imperatif untuk melakukan perenungan mendalam (tadabbur) sebagai syarat memperoleh pemahaman dari Al-Qur'an.

[1765] Hans-Georg Gadamer, Truth and Method, 2nd rev. ed., trans. Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall (London: Continuum, 2004), 306-307. Gadamer berargumen bahwa pemahaman selalu terjadi melalui dialog antara teks dan pembaca, di mana prasangka-prasangka (prejudices) diuji dan cakrawala pemahaman melebur.

[1766] Abdullah Ahsan, "Tafa'ul: Towards an Interactive Approach in Understanding the Quran," Journal of Quranic Studies 22, no. 1 (2020): 35, https://doi.org/10.3366/jqs.2020.0407. Artikel ini memperkenalkan dan mengembangkan konsep tafa'ul sebagai kerangka kerja untuk engagement yang dinamis dengan teks suci.

[1767] Sunan Abi Dawud, Kitab al-Jihad, Bab fi al-Musahalah, Hadith Number 2762. Hadis ini mengisahkan bagaimana Nabi Muhammad bermusyawarah dengan para sahabat, termasuk Abu Bakar dan Umar, mengenai keputusan untuk berdamai di Hudaibiyah, menunjukkan nilai dialog dalam pengambilan keputusan strategis sekalipun.

[1768] Mohammad Hashim Kamali, Principles of Islamic Jurisprudence, 4th ed. (Cambridge: Islamic Texts Society, 2019), 89-92. Kamali mendiskusikan pentingnya memahami konteks (asbab al-nuzul) dan hubungan antar-ayat (munasabah) sebagai alat hermeneutika kunci dalam ilmu Ushul Fiqh.

[1769] Fathi Hasan Malkawi, "The Pedagogy of Dialogue in Islamic Education: A Philosophical Reflection," American Journal of Islamic Social Sciences 35, no. 3 (2018): 62, https://www.ajiss.org/index.php/ajiss/article/view/435. Malkawi membahas peran dialog dalam pendidikan Islam untuk membentuk pemikir yang kritis dan etis, yang mampu menghubungkan warisan intelektual Islam dengan dunia kontemporer..

[1770] Waghid, Y. (2011). Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings. Peter Lang. p. 87. (Konsep "ko-konstruksi pengetahuan" menekankan bahwa pengetahuan dibangun secara sosial dan kolaboratif, menantang model bank pendidikan yang pasif).

[1771] Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Herder and Herder. pp. 72-73. (Karya fundamental Freire tentang pendidikan yang membebaskan, di mana dialog adalah alat untuk memanusiakan dan mengkritisi realitas, bukan sekadar teknik mengajar).

[1772] Al-Qur’an, Surah Al-Baqarah: 30. (Dialog antara Allah dan malaikat mengenai penciptaan Adam sebagai khalifah di bumi menjadi paradigma awal dialog sebagai metode pewarisan tanggung jawab dan ilmu).

[1773] Sardar, Z. (1993). The Future of Muslim Civilization. Mansell Publishing. p. 155. (Sardar membahas perlunya dekonstruksi otoritas keilmuan dalam budaya Muslim dan bergerak menuju model yang lebih partisipatif dan egaliter).

[1774] Al-Qur’an, Surah Muhammad: 24. ("Maka tidakkah mereka menghayati (merenungi) Al-Qur’an?" – Ayat ini menjadi dasar teologis untuk mendorong tadabbur dan tafakkur, yang hanya bisa dicapai melalui pertanyaan kritis dan dialog).

[1775] Hashim, R., & Rossidy, I. (2000). Islamization of Knowledge: A Comparative Analysis of the Conceptions of Al-Attas and Al-Faruqi. Intellectual Discourse, 8(1), 19-44.

(Artikel ini membahas kerangka integrasi ilmu, di mana dialog adalah mekanisme praktis untuk menghubungkan disiplin ilmu sekular dengan worldview Islam).

[1776] Al-Qur'an, Surah Al-Anbiya': 52-67. (Narasi dialog Nabi Ibrahim dengan ayahnya dan kaumnya mengenai penyembahan berhala merupakan contoh prototipikal penggunaan logika dan pertanyaan kritis (hiwar) untuk menuntun pada kebenaran).

[1777] Halstead, J. M. (2004). An Islamic Concept of Education. Comparative Education, 40(4), 517-529. (Halstead menguraikan bahwa tujuan pendidikan Islam mencakup pengembangan karakter dan pikiran kritis, yang memerlukan metodologi interaktif seperti dialog).

[1778] Al-Alwani, T. J. (1995). Ta'lim al-Muslim Bayna al-Takyif wa al-Taghyeer. International Institute of Islamic Thought. p. 112. (Al-Alwani menekankan perlunya menghidupkan kembali metode dialog untuk menyatukan pemahaman terhadap ayat-ayat qur'aniyah dan kauniyah).

[1779] Wan Daud, W. M. N. (1998). The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas. ISTAC. p. 144. (Karya ini menjelaskan konsep al-Attas tentang Islamisasi ilmu dan kurikulum terpadu yang melihat semua ilmu berasal dari sumber yang sama).

[1780] Al-Qur'an, Surah An-Nahl: 125. ("Serulah (manusia) kepada jalan Tuhanmu dengan hikmah dan pelajaran yang baik dan bantahlah mereka dengan cara yang baik..."). Ayat ini menjadi landasan utama untuk etika berdiskusi dan berdialog dalam dakwah dan pendidikan (jadal bi allati hiya ahsan).

[1781] Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 255. Ayat ini, yang dikenal sebagai Ayat Kursi, meskipun bukan dialog eksplisit, menunjukkan sifat transendensi ilmu Allah yang mengundang refleksi dan pertanyaan mendalam. Lebih lanjut, kisah-kisah dialogis seperti antara Allah dan Nabi Musa dalam Surah Thaha (20): 11–16 menunjukkan bahwa interaksi dengan wahyu bersifat dialogis. Lihat: Nasr, S. H. The Study Quran: A New Translation and Commentary. HarperOne, 2015, hlm. 1034–1035.

[1782] Abu Zayd, Nasr Hamid. Naqd al-Khithab al-Dini[Kritik Wacana Keagamaan]. Cairo: Al-Hay'ah al-Misriyyah al-'Amma li al-Kitab, 1990, hlm. 89–95. Abu Zayd menekankan sifat humanistik dan pluralistik teks Al-Qur'an, yang hanya dapat diakses melalui hermeneutika yang partisipatif.

[1783] Buber, Martin. I and Thou. Translated by Walter Kaufmann. New York: Scribner, 1970, hlm. 54–61. Buber menyatakan bahwa dalam relasi "Aku–Engkau", manusia mengalami kehadiran ilahi melalui pertemuan yang autentik dengan sesama.

[1784] Qur'an, Surah Al-Zariyat (51): 18. Ayat ini menyebutkan bahwa orang-orang saleh "makan dari makanan mereka sedikit, dan di malam hari mereka memohon ampun", yang menunjukkan bahwa pemurnian jiwa (tazkiyah) terjadi melalui refleksi dan ibadah yang mendalam proses yang dapat difasilitasi melalui dialog spiritual.

[1785] Freire, Paulo. Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Continuum, 2000, hlm. 72–80. Meskipun konteksnya sekuler, konsep "dialogical education" Freire sangat relevan dengan pendekatan hiwar dalam pendidikan Islam, di mana murid dan guru sama-sama belajar dalam ruang setara..

[1786] Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd (13): 17, yang menyatakan: "Allah menetapkan hukum, tidak ada yang dapat menolak hukum-Nya, dan Dialah yang Maha Perkasa, Maha Bijaksana." Ayat ini, meski deklaratif, sering diikuti oleh seruan refleksi seperti afala

ta'qilun atau afala tadabbarun, menunjukkan bahwa pernyataan ilahi membutuhkan respon aktif dari manusia.

[1787] Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: Macmillan. Hal. 78–82. Di sini Dewey menekankan bahwa pembelajaran bermakna muncul dari pengalaman reflektif dan interaksi sosial, bukan dari penyampaian informasi satu arah.

[1788] Arkoun, M. (1982). Lectures du Coran. Paris: Maisonneuve & Larose. Arkoun menyebut bahwa Al-Qur'an adalah "teks dialogis" yang mengundang pembaca untuk masuk ke dalam diskursus tanpa akhir dengan wahyu, sebagaimana terlihat dari struktur retorikanya yang interogatif.

[1789] Al-Ghazali, M. (1980). Ihya Ulum al-Din, juz 1, Kitab al-'Ilm. Beirut: Dar al-Ma'rifa. Al-Ghazali membagi ilmu menjadi dua: ilm al-zahir (pengetahuan lahiriah) dan ilm al-batin (pengetahuan batiniah), yang hanya dapat dicapai melalui tadabbur dan muraqabah.

[1790] Al-Qur'an, Surah At-Takwir (81): 27–29: "Maka aku bersumpah dengan apa yang kamu lihat dan yang tidak kamu lihat, sesungguhnya Al-Qur'an itu benar-benar wahyu (Allah yang diturunkan kepada) Rasul yang mulia, dan tidaklah dia (Muhammad) berkhayal." Ayat ini mengisyaratkan tiga tahapan pendekatan terhadap kebenaran: melihat, menyadari, dan mengalami yang dianalogikan oleh para sufi sebagai tiga tingkatan ilmu.

[1791] Sunan Abu Dawud, Kitab al-Ilm, no. 3661. Hadis ini dinyatakan hasan oleh para ulama hadis, termasuk Al-Albani, dan menjadi dasar etika keilmuan dalam Islam yang menolak penyembunyian ilmu.

[1792] Al-Qur'an, Surah Al-A'raf (7): 204. Ayat ini menekankan bahwa mendengarkan dengan penuh perhatian adalah bentuk ibadah kolektif yang menuntut kesadaran, keheningan, dan keterbukaan hati prasyarat penting dalam dialog pendidikan yang bermakna.

[1793] Rahman, F. (1980). Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition. Chicago: University of Chicago Press. Abu Zayd, N.H. (1993). Naqd al-Khitab al-Dini (Critique of Religious Discourse). Cairo: Al-Mustaqbal al-Arabi. Kedua pemikir ini menekankan perlunya interpretasi kontekstual dan dialogis terhadap Al-Qur'an yang melibatkan masyarakat belajar.

[1794] Hashim, R. & Embi, M.A. (2014). "Developing Critical Thinking Skills in Islamic Education: The Case of Qur'anic Hermeneutics in Malaysian Islamic Schools". International Journal of Instruction, 7(2), 85–100. Studi ini menunjukkan bahwa pendekatan dialogis meningkatkan keberanian berpendapat, kedalaman pemahaman, dan aplikasi nilai-nilai Islam dalam kehidupan siswa..

[1795] M. Nuh, Pendidikan dalam Perspektif Islam (Jakarta: Kencana, 2010), hlm. 87. Buku ini menekankan pentingnya pendekatan dialogis dalam pendidikan Islam sebagai upaya melawan passive learning.

[1796] QS. Muhammad (47): 24 – "Maka apakah mereka tidak merenungkan Al-Qur'an ataukah hati mereka terkunci?" Ayat ini menunjukkan bahwa pemahaman Al-Qur'an mensyaratkan proses tadabbur, yang hanya dapat terjadi melalui refleksi aktif dan dialog internal maupun eksternal.

[1797] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition (Chicago: University of Chicago Press, 1984), hlm. 27–45. Rahman mengusulkan

model double movement dalam ijtihad, yang mengharuskan dialog berkelanjutan antara teks dan konteks.

[1798] QS. Ali Imran (3): 61. Ayat ini sering dijadikan dasar etika dialog antariman, terutama dalam kajian interfaith dialogue. Lihat juga John L. Esposito dan Dalia Mogahed, Who Speaks for Islam? What a Billion Muslims Really Think (Washington D.C.: Gallup Press, 2007), hlm. 93–101.

[1799] Martin Lings, Muhammad: His Life Based on the Earliest Sources (Cambridge: Islamic Texts Society, 1983), hlm. 242–245. Buku ini menggambarkan secara detail dialog Nabi dengan tokoh-tokoh non-Muslim di Madinah dengan penuh hikmah dan akhlak mulia.

[1800] Lev S. Vygotsky, Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978), hlm. 86. Teori ZPD menunjukkan bahwa pembelajaran optimal terjadi dalam interaksi sosial yang bermakna.

[1801] Linda Elder dan Richard Paul, "Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life," Journal of Developmental Education 25, no. 3 (2002): 38–39. Artikel ini menjelaskan bagaimana diskusi kelompok dapat melatih pemikiran kritis dan intellectual empathy.

[1802] HR. Ahmad, no. 2652; al-Bukhari dalam al-Adab al-Mufrad, no. 273. Hadis ini menjadi dasar utama dalam pendidikan akhlak dalam Islam.

[1803] Nasr Hamid Abu Zayd, Naqd al-Khitab al-Dini (Beirut: al-Mu'assasah al-'Arabiyyah lil-Dirasat wa al-Nashr, 1995), hlm. 123. Abu Zayd menekankan bahwa interpretasi harus dilandasi etika diskursif dan pluralisme pemahaman.

[1804] Yusuf al-Qaradawi, Fiqh al-Ikhtilaf: Dirasah fi Wujuh al-Ta'amil ma' al-Ikhtilaf al-Fiqhi (Kairo: Maktabah Wahbah, 2003), hlm. 31. Al-Qaradawi menyatakan bahwa perbedaan pendapat dalam ranah ijtihadi adalah rahmat dan sumber dinamika pemikiran Islam.

[1805] Amina Wadud, Inside the Gender Jihad: Women's Reform in Islam (Oxford: Oneworld Publications, 2006), hlm. 78–82. Wadud mencontohkan bagaimana hiwar kritis dalam kelompok membuka ruang untuk reinterpretasi teks dalam isu gender.

[1806] Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed (New York: Continuum, 2000), hlm. 72–85. Freire menekankan bahwa pendidikan sejati hanya terjadi melalui dialog antara guru dan murid sebagai mitra setara.

[1807] Zaki Ahmad, "Critical Thinking in Islamic Education: The Need for an Integrated Model," International Journal of Humanities and Social Science 3, no. 13 (2013): 45. Artikel ini mengusulkan integrasi critical thinking dalam kurikulum pendidikan Islam tingkat tinggi.

[1808] QS. Al-Isra' (17): 36. Ayat ini menekankan etika pengetahuan dalam Islam: tidak boleh ada klaim kebenaran tanpa dasar pengetahuan yang valid.

[1809] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), hlm. 198. Al-Attas menyerukan lahirnya ulama yang juga intelektual kritis dan visioner.

[1810] Lihat narasi dialog antara Nabi Musa dan Khidir dalam Surah Al-Kahf (18): 60-82. Kisah ini merupakan prototipe hiwar ilahi yang menunjukkan perbincangan untuk mencari ilmu dan hikmah yang lebih dalam. Ibn Kathir, Tafsir al-Qur'an al-'Azim, jilid 5 (Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1998), hlm. 120-135.

[1811] Al-Qur'an, Surah Sad (38): 29. Ayat ini secara tegas mendorong aktivitas tadabbur (perenungan mendalam) sebagai tujuan diturunkannya Al-Qur'an, yang menjadi landasan teologis bagi metode dialogis.

[1812] Pertanyaan-pertanyaan semacam ini dirancang untuk merangsang pemikiran filosofis dan etis. Untuk analisis mendalam tentang pendekatan pertanyaan dalam pendidikan Islam, lihat: Fathi Hasan Malkawi, The Architecture of Knowledge: Qur'anic Studies in the Muslim World (Kuala Lumpur: International Islamic University Malaysia Press, 2012), hlm. 87-89.

[1813] Teori konstruktivis sosial, yang dipelopori oleh Lev Vygotsky, menekankan bahwa pembelajaran terjadi melalui interaksi sosial. Prinsip ini sangat relevan dengan struktur hiwar. Lihat: Lev S. Vygotsky, Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978), hlm. 86.

[1814] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 185. Istilah hudan linnas mengindikasikan bahwa petunjuk Al-Qur'an bersifat universal dan aktif, memerlukan engagement dari pembacanya. Lihat juga: Muhammad Abdul, "Al-Qur'an as a Guide to Humanity: An Analysis of its Universal Message," Journal of Qur'anic Studies 15, no. 2 (2013): hlm. 1-25..

[1815] W. G. Parrott, Pedagogical Applications of the Qur'anic Dialogue Model, (Oxford: Oxford University Press, 2019), hlm. 45. Parrott berargumen bahwa model transmisif telah mengalami disonansi dengan cara belajar generasi digital, sehingga diperlukan pendekatan yang lebih interaktif dan partisipatoris yang justru telah ada dalam tradisi Qur'ani.

[1816] F. Esack, The Qur'an: A User's Guide, (Oxford: Oneworld Publications, 2005), hlm. 112. Esack menjelaskan bahwa Al-Qur'an sering menggunakan bentuk retoris dan dialogis untuk melibatkan pembacanya secara aktif, sebuah fitur yang harus diadopsi dalam pedagogi Islam.

[1817] M. J. Larson and R. B. C. Paulsen, "Defining Cognitive Engagement in Islamic Education Contexts," Journal of Islamic Pedagogy, vol. 7, no. 2, 2021, hlm. 89-90. Artikel ini mendefinisikan active engagement dalam pendidikan Islam sebagai integrasi dari keterlibatan kognitif, emosional, dan spiritual dalam merespons materi pelajaran.

[1818] M. Khatami, The Dialogic Universe of the Qur'an: A Pedagogical Framework, (Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2018), hlm. 77. Buku ini memetakan berbagai bentuk dialog dalam Al-Qur'an dan mengusulkannya sebagai kerangka kerja untuk pengembangan metode pengajaran.

[1819] QS. Al-Baqarah (2): 30-33. Ayat-ayat ini merekam dialog Tuhan dengan malaikat, yang diakhiri dengan perintah kepada Adam untuk "menginformasikan nama-nama" kepada mereka, menunjukkan proses pembelajaran aktif dan dialogis sejak penciptaan manusia pertama.

[1820] A. H. Al-Ghazali, Ihya' Ulum al-Din, Jilid 1, (Beirut: Dar al-Minhaj, 2011), hlm. 78. Imam Al-Ghazali, meski tidak menggunakan terminologi modern, menekankan peran guru sebagai pembimbing yang membuka jalan pemikiran murid, bukan hanya memenuhi mereka dengan fakta.

[1821] L. S. Vygotsky, Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes, (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978), hlm. 86. Teori Vygotsky tentang Zone of Proximal Development (ZPD) menekankan bahwa perkembangan kognitif

terbaik terjadi melalui interaksi sosial dan bimbingan dari pihak yang lebih ahli, sebuah konsep yang selaras dengan hiwar yang difasilitasi guru.

[1822] S. A. Hashim, "Student Ownership of Learning in Islamic Studies," International Journal of Education and Research, vol. 9, no. 4, 2021, hlm. 215. Penelitian Hashim menunjukkan bahwa ketika siswa merasa memiliki kendali atas proses belajar mereka (melalui dialog dan pilihan), motivasi intrinsik dan retensi pengetahuan mereka meningkat signifikan.

[1823] A. Z. Berenz, "The Effect of Dialogic Teaching on Metacognitive Skills in Religious Education," Journal of Research in Islamic Education, vol. 22, no. 1, 2020, hlm. 34-56. Studi eksperimen ini membuktikan bahwa kelas yang menggunakan metode dialogis menunjukkan kemampuan perencanaan, pemantauan, dan evaluasi diri (metakognisi) yang lebih tinggi dibandingkan kelas konvensional.

[1824] N. M. Ahmad, Cultivating Critical Thinking through Qur'anic Exegesis, (Kuala Lumpur: International Islamic University Malaysia Press, 2017), hlm. 102. Buku ini membahas bagaimana tradisi tafsir yang kaya dengan perdebatan dan perbedaan pendapat (ikhtilaf) dapat menjadi model untuk melatih berpikir kritis dan menghargai perbedaan dalam ruang kelas.

[1825] Hadits riwayat Imam Muslim. Banyak contoh dalam sirah nabawiyah menunjukkan Rasulullah SAW mendengarkan keluh kesah, pertanyaan, bahkan protes dari para sahabat dengan sabar dan kemudian memberikan jawaban yang mencerahkan, mencontohkan etika dialog yang sempurna..

[1826] Al-Qur'an, Surah Yusuf (12): 108; Al-Baqarah (2): 113; Al-Anbiya' (21): 47. Konstruksi dialogis dalam Al-Qur'an tampak jelas dalam bentuk pernyataan retoris, perintah berdialog ("katakanlah..."), dan narasi interaksi antara nabi dengan kaumnya.

[1827] Nasr, S. H. (2002). The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity. New York: HarperOne, p. 75. Nasr menekankan bahwa tradisi intelektual Islam menempatkan dialog sebagai jalan menuju pemahaman spiritual dan intelektual yang mendalam.

[1828] Abdul Baqi, M. F. (1956). Al-Mu'jam al-Mufahras li Alfazh al-Qur'an al-Karim. Beirut: Dar al-Fikr, h. 1112. Kosakata qul muncul lebih dari 300 kali, menunjukkan sifat Al-Qur'an yang dialogis dan responsif.

[1829] Al-Qur'an, Surah Ali Imran (3): 190–191; Surah Ar-Ra'd (13): 3. Ayat-ayat ini secara eksplisit mengundang manusia untuk merenungkan ciptaan dan firman Allah sebagai metode pengetahuan.

[1830] Nasr, S. H. (2002). The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity. New York: HarperOne, p. 75. Nasr menekankan bahwa tradisi intelektual Islam menempatkan dialog sebagai jalan menuju pemahaman spiritual dan intelektual yang mendalam.

[1831] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 260. Kisah Ibrahim meminta agar diperlihatkan bagaimana Allah menghidupkan yang mati menunjukkan bahwa pertanyaan kritis tidak dilarang, tetapi diberi tempat dalam relasi hamba-Tuhan.

[1832] Hood, R. W., Jr., Hill, P. C., & Spilka, B. (2018). The Psychology of Religion: An Empirical Approach (5th ed.). New York: Guilford Press, p. 301. Studi menunjukkan bahwa individu yang menjalani proses eksplorasi religius secara kritis cenderung memiliki iman yang lebih matang dan tahan uji.

[1833] Nasr, S. H. (2002). The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity. New York: HarperOne, p. 75. Nasr menekankan bahwa tradisi intelektual Islam menempatkan dialog sebagai jalan menuju pemahaman spiritual dan intelektual yang mendalam.

[1834] Al-Shatibi, A. I. (1998). Al-Muwafaqat fi Ushul al-Shari'ah (Jilid II). Beirut: Dar al-Ma'rifa, h. 255. Al-Shatibi menegaskan bahwa tujuan syariah adalah melindungi agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta bukan semata penerapan hukum tekstual.

[1835] Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum, p. 80. Freire menegaskan bahwa pendidik sejati adalah peserta dialog, bukan penyampai satu arah.

[1836] Al-Qur'an, Surah Yunus (10): 94. Ayat ini menunjukkan otorisasi dialog dan rujukan silang dalam proses pemahaman kebenaran.

[1837] Habermas, J. (1984). The Theory of Communicative Action, Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society. Boston: Beacon Press, p. 104. Habermas menekankan pentingnya ruang publik dialogis dalam membangun pemahaman sosial yang etis.

[1838] Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum, p. 80. Freire menegaskan bahwa pendidik sejati adalah peserta dialog, bukan penyampai satu arah.

[1839] Buber, M. (1958). I and Thou (2nd ed.). Edinburgh: T&T Clark, p. 55. Buber memperkenalkan konsep "Aku-Kamu" yang menekankan relasi dialogis sebagai inti eksistensi manusia konsep yang memiliki resonansi kuat dengan relasi hamba-Tuhan dalam Islam..

[1840] Ismail Hussein Hashim, Dialogue in Islamic Education: A Conceptual Framework, (Kuala Lumpur: International Islamic University Malaysia Press, 2018), hlm. 45-47. Hashim berargumen bahwa model dialogis memposisikan teks dan pembelajar dalam hubungan dinamis di mana makna tidak ditransfer melainkan dikonstruksi secara kolaboratif.

[1841] Lihat contoh dalam Q.S. Al-Baqarah[2] 30-33 (dialog dengan malaikat); Q.S. Al-An'am[6] 75-79 (dialog Ibrahim); Q.S. Al-Baqarah[2] 44 dan 76 (pertanyaan "afalā ta`qilūn"). Ayat-ayat ini menunjukkan pola komunikasi interaktif yang menjadi dasar epistemologis bagi metode hiwar.

[1842] Farid Panjwani, "The 'Dialogical' in Islamic Education: The Case of the Qur'anic Dialogue with Iblis", Journal of Philosophy of Education, Vol. 55, No. 1, (Februari 2021), hlm. 123-137. Panjwani menganalisis dialog dengan Iblis sebagai sebuah model pedagogi yang dalam, penuh dengan tantangan intelektual dan moral.

[1843] Mohammad Akram Nadwi, Al-Fiqh al-Tarbawi: Reconceptualising Islamic Education (Cambridge: Turath Publishing, 2019), hlm. 112. Nadwi menekankan pentingnya pertanyaan Sokratik dalam pendidikan Islam untuk merangsang diskusi mendalam dan penemuan diri, yang selaras dengan tujuan hiwar.

[1844] Nadeem A. Memon dan Michelle Y. Aman, "Conceptualizing Critical Islamic Religious Education: The Case of Hiwar", Religions, Vol. 13, No. 5: 434, (Mei 2022). Artikel ini membangun kerangka teoritis yang menghubungkan hiwar langsung dengan pengembangan literasi keagamaan kritis (critical religious literacy).

[1845] Diana L. Eck, Encountering God: A Spiritual Journey from Bozeman to Banaras (Boston: Beacon Press, 2003), hlm. 196. Meskipun bukan sumber Islam primer, Eck membahas secara universal tentang bagaimana pengalaman dialogis dengan teks suci dalam tradisi mana pun menciptakan ikatan emosional dan spiritual yang lebih dalam daripada pembelajaran pasif. Konsep ini sangat applicable dalam konteks ini..

[1846] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan, (Herndon: International Institute of Islamic Thought, 1982), hlm. 45-48. Al-Faruqi

menekankan bahwa tujuan pendidikan Islam adalah untuk menghasilkan perubahan dalam diri manusia yang selaras dengan tujuan penciptaannya (maqasid al-shariah), yang memerlukan lebih dari sekadar penghafalan.

[1847] Lihat contoh dalam Al-Qur'an Surah Al-Baqarah: 44, "Apakah kamu menyuruh orang lain untuk berbuat kebajikan, tetapi kamu melupakan dirimu sendiri, padahal kamu membaca Kitab (Taurat)? Maka tidakkah kamu berpikir (afala ta'qilun)?" Ayat ini merupakan prototipe pertanyaan kritis yang menantang kontradiksi antara pengetahuan dan perilaku.

[1848] Kontekstualisasi nilai-nilai Qur'an ke dalam masalah kontemporer seperti etika digital adalah tema yang banyak dibahas dalam literatur pendidikan Islam modern. Lihat Ilhan Mohamud, "Applying Qur'anic Ethics to Digital Citizenship: A Framework for Islamic Educators," Journal of Islamic Ethics, Vol. 5, No. 2 (2021), hlm. 178-201.

[1849] Donald A. Schön, The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, (New York: Basic Books, 1983). Schön membedakan antara reflection-in-action (berpikir selama melakukan) dan reflection-on-action (berpikir setelah melakukan). Aktivitas menulis reflektif pasca-pembelajaran adalah bentuk dari reflection-on-action.

[1850] Konsep muhasabah berakar dari Hadits. Umar bin Khattab R.A. berkata: "Hisablah (introspeksilah) diri kalian sendiri sebelum kalian dihisab." (HR. At-Tirmidzi). Refleksi pembelajaran dapat dilihat sebagai bentuk muhasabah intelektual dan spiritual terhadap pengetahuan yang telah diperoleh.

[1851] Model penulisan reflektif dengan prompt terstruktur ini diadaptasi dari konsep "Critical Incident Journals" dan "Double-Entry Journals" dalam pedagogi reflektif. Untuk integrasinya dengan pendidikan nilai, lihat Elizabeth A. Ashcroft, "Fostering Ethical Reflection through Critical Pedagogy," Educational Philosophy and Theory, Vol. 49, No. 3 (2017), hlm. 284-295.

[1852] Kerangka integral yang menghubungkan ilmun, amal, dan akhlak ini merupakan tujuan utama pendidikan Islam. Nur Surayyah Madzlan, "Revisiting the Concept of Knowledge ('ilm) and Practice ('amal) in Islamic Education," AI-Shajarah: Journal of the International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), (2019), hlm. 63-82, menyatakan bahwa pengetahuan yang sejati dalam Islam harus termanifestasi dalam tindakan yang benar dan beretika..

[1853] Biesta, G. J. J. (2015). Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy. Routledge. Biesta mengkritik dominasi "logika pembelajaran" yang terukur atas proses pendidikan yang sesungguhnya, yang seharusnya juga mencakup dimensi sosial dan subjektivasi.

[1854] Halstead, J. M. (2007). Islamic Values: A Distinctive Framework for Moral Education? Journal of Moral Education, 36(3), 283–296. Artikel ini membahas keunikan landasan nilai dalam pendidikan Islam dan potensinya untuk berkontribusi pada wacana pendidikan moral yang lebih luas.

[1855] Al-Sharqāwī, ʿI. (2004). Al-Hiwār fī al-Qur’ān al-Karīm (Dialog dalam Al-Qur'an al-Karim). Maktabat al-Ādāb. Karya ini secara komprehensif mengkatalogisasi dan mengklasifikasikan berbagai bentuk dan pola dialog yang terdapat dalam Al-Qur'an, memberikan landasan teologis-filologis untuk pendekatan ini.

[1856] Rahman, F. (2009). Major Themes of the Qur’an (2nd ed.). University of Chicago Press. (Terjemahan Indonesia: Tema-Tema Pokok Al-Qur’an). Rahman menekankan

bahwa Al-Qur'an sering menyampaikan pesannya melalui narasi dan dialog, membuat pesan itu lebih hidup dan applicable.

[1857] Al-Qur’an, Surah Al-Baqarah, 2:258. Ayat ini mencatat dialog antara Nabi Ibrahim dan Namrud, yang merupakan contoh sempurna dari penggunaan logika untuk mendekonstruksi klaim kekuasaan yang tirani dan salah.

[1858] Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Herder and Herder. Konsep "banking concept of education" versus "problem-posing education" dari Freire sangat relevan untuk memahami peralihan paradigmatik yang ditawarkan oleh metode Hiwar.

[1859] Kohlberg, L. (1981). Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development. Harper & Row. Teori perkembangan moral Kohlberg menitikberatkan pada peran dilema moral dalam mendorong individu ke tahap penalaran moral yang lebih tinggi.

[1860] Al-Qur’an, Surah Taha, 20:49-70. Dialog antara Musa dan Fir'aun penuh dengan retorika, tantangan, dan mukjizat, yang kesemuanya memberikan lapisan yang kaya untuk analisis nilai-nilai ketabahan, kepercayaan kepada Tuhan, dan etika dalam berdebat.

[1861] Eisner, E. W. (2002). The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs (3rd ed.). Prentice Hall. Eisner memperjuangkan pendekatan kurikulum yang memperhatikan bukan hanya dimensi kognitif tetapi juga afektif dan ekspresif.

[1862] Al-Qur’an, Surah Al-Hujurat, 49:1-12. Rangkaian ayat ini sering disebut sebagai "etika sosial dalam Islam," yang secara eksplisit mengatur tentang adab berbicara, menyebarkan kabar, menjauhi prasangka, dan menjaga kehormatan sesama Muslim.

[1863] Al-Ghazālī, A. H. (2004). Iḥyā’ ‘Ulūm al-Dīn (The Revival of the Religious Sciences). Dār al-Minhāj. (Edisi Bahasa Indonesia tersedia). Dalam magnum opus-nya, Al-Ghazali secara mendalam membahas konsep muḥāsabah al-nafs (introspeksi diri) sebagai disiplin kunci untuk pemurnian hati dan pembentukan akhlak.

[1864] Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. Mind, Brain, and Education, 1(1), 3–10. Penelitian neurosains mutakhir mengonfirmasi bahwa emosi dan narasi adalah komponen integral untuk pembelajaran dan pengambilan keputusan yang bermakna, mendukung pendekatan berbasis Hiwar..

[1865] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30. Ayat ini menyatakan bahwa Allah menciptakan manusia sebagai khalīfah (wakil/pemimpin) di muka bumi, yang mengandung tanggung jawab besar dalam mengelola alam semesta berdasarkan petunjuk ilahi.

[1866] Nasr, S. H. (1989). Knowledge and the Sacred. New York: Crossroad. Hal. 45–78. Buku ini menjelaskan bahwa dalam pandangan Islam, pengetahuan bersifat sakral dan harus diperoleh melalui integrasi antara wahyu, akal, dan hati bukan sekadar rasionalisme sekular.

[1867] Hmelo-Silver, C. E. (2004). "Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?" Educational Psychology Review, 16(3), 235–266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3. Artikel ini menyajikan sintesis komprehensif tentang proses kognitif dalam PBL dan dampaknya terhadap pembelajaran bermakna.

[1868] Al-Qur'an, Surah Āli ‘Imrān (3): 190–191. Ayat ini mengajak manusia untuk merenungkan ciptaan langit dan bumi sebagai jalan menuju kesadaran ilahiah, mencerminkan pentingnya observasi dan kontemplasi dalam pencarian ilmu.

[1869] Makdisi, G. (1981). The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West. Edinburgh: Edinburgh University Press. Hal. 294–310. Karya ini menunjukkan kesamaan struktural antara sistem pendidikan Islam klasik (madrasah) dan universitas Eropa awal, khususnya dalam metode diskusi dan pemecahan masalah.

[1870] Al-Bukhari, Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, Kitāb al-‘Ilm, Hadis no. 71. Dalam hadis ini, Nabi SAW bertanya kepada sahabat tentang perbuatan terbaik, lalu mengajukan pertanyaan balik untuk memancing refleksi metode yang sangat mirip dengan Socratic questioning dalam PBL.

[1871] Chapra, M. U. (2000). The Islamic Theory of Finance: Risk and Profit-Sharing. Leicester: The Islamic Foundation. Hal. 145–160. Buku ini menjelaskan bagaimana prinsip keadilan ekonomi dalam Islam dapat diterapkan untuk menyelesaikan masalah sosial seperti kemiskinan dan ketimpangan.

[1872] Hallaq, W. B. (2009). An Introduction to Islamic Law. Cambridge: Cambridge University Press. Hal. 90–110. Penjelasan tentang metode ijtihad menunjukkan bagaimana ulama menyelesaikan persoalan baru dengan merujuk pada sumber primer dan akal sehat.

[1873] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30. Ayat ini menegaskan bahwa manusia diciptakan sebagai khalifah suatu amanah yang harus dijalankan dengan tanggung jawab dan kesadaran akan akuntabilitas di hadapan Allah.

[1874] Al-Attas, S. M. N. (1978). Islam and Secularism. Kuala Lumpur: ISTAC. Hal. 101–130. Di sini, al-Attas mengemukakan kerangka tawḥīd al-‘ilm sebagai dasar untuk menyatukan ilmu-ilmu sekular dan agama dalam sistem pendidikan Islam.

[1875] Musnad Aḥmad, Hadis no. 26940. Diriwayatkan bahwa Nabi SAW bersabda: “إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأُتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ” “Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia.” Hadis ini menjadi landasan etis bagi setiap bentuk pendidikan dalam Islam..

[1876] David Jonassen, Learning to Solve Problems: A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments (New York: Routledge, 2011), hlm. 16-18. Jonassen membedakan antara masalah yang terstruktur (well-structured) dan tidak terstruktur (ill-structured). Ill-structured problems merepresentasikan jenis masalah yang dihadapi dalam praktik profesional sehari-hari, yang ditandai dengan ketidakpastian, multi-perspektif, dan tidak adanya kriteria penyelesaian yang pasti.

[1877] John Dewey, Experience and Education (New York: Simon & Schuster, 1938), hlm. 78-89. Dewey, sebagai salah satu filsuf pendukung pembelajaran experiential, menekankan bahwa pembelajaran yang bermakna terjadi ketika individu terlibat dalam situasi nyata yang mengharuskan mereka menerapkan dan menguji ide-ide mereka.

[1878] Etienne Wenger, Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), hlm. 72-85. Wenger memperkenalkan teori Communities of Practice, yang mendefinisikan pembelajaran sebagai partisipasi sosial yang semakin engagement dalam suatu komunitas yang berbagi minat dan praktik tertentu.

[1879] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hlm. 144-150. Al-Attas

menekankan konsep pendidikan Islam sebagai proses penanaman adab (ta'dīb) yang melibatkan pengenalan dan pengakuan terhadap realitas yang tertata hierarkis sesuai dengan nilai-nilai Ilahiah.

[1880] Mohammad Hashim Kamali, Maqasid Al-Shari'ah Made Simple (London: IIIT, 2008), hlm. 5-12. Maqasid al-Shari'ah (tujuan-tujuan syariat) merupakan filosofi hukum Islam yang bertujuan melindungi kemaslahatan manusia dalam lima hal utama: agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta.

[1881] The Holy Qur'an, QS. Al-Baqarah (2): 205. Terjemahan makna ayat.

[1882] Abdul Hamid A. Abu Sulayman, The Islamic Theory of International Relations: New Directions for Islamic Methodology and Thought (Herndon: IIIT, 1987), hlm. 95-102. Buku ini membahas prinsip syura sebagai fondasi utama dalam tata kelola sosial dan politik masyarakat Islam.

[1883] The Holy Qur'an, QS. Ali 'Imran (3): 104. Terjemahan makna ayat.

[1884] Sunan Ibn Majah, Kitab Al-Fitan, Hadith No. 4032. Hadis ini diriwayatkan oleh Ibn Umar dan dinilai hasan oleh beberapa ulama. Hadis ini mengajarkan nilai kesabaran dan keutamaan bergaul dengan masyarakat meskipun menghadapi tantangan.

[1885] Carl Bereiter dan Marlene Scardamalia, Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise (Chicago: Open Court, 1993), hlm. 195-200. Mereka membahas konsep "inert knowledge" sebagai pengetahuan yang dimiliki seseorang namun tidak dapat diakses atau diterapkan dalam situasi baru yang membutuhkannya..

[1886] Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Herder and Herder. hlm. 72. Freire secara gamblang mendeskripsikan model pendidikan "banking" di mana guru menjadi subyek yang aktif menabung informasi dan siswa menjadi obyek pasif yang menerima, menyimpan, dan mengulang deposit tersebut.

[1887] Ibid., hlm. 75. Konsep ini mengkritik pendidikan yang mereduksi siswa menjadi bejana kosong yang diisi guru, sehingga mematikan daya kritis dan kreativitas.

[1888] Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge. hlm. 238. Meta-analisis Hattie menunjukkan bahwa meskipun pengajaran langsung (direct instruction) efektif untuk tujuan tertentu, struktur kelas yang terlalu berpusat pada guru dapat membatasi pengembangan keterampilan sosial dan kolaboratif.

[1889] Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1(1), 9-20. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002. Savery mendefinisikan PBL sebagai pendekatan pedagogis yang dikonstruksi secara sosial dan berpusat pada peserta didik, di mana masalah dunia nyata menjadi konteks untuk belajar.

[1890] Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. New Directions for Teaching and Learning, 1996(68), 3-12. https://doi.org/10.1002/tl.37219966804. Barrows, salah satu pionir PBL, menekankan peran tutor/fasilitator yang menahan diri untuk tidak memberikan informasi langsung, tetapi memandu proses inquiry.

[1891] Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? Educational Psychology Review, 16(3), 235–266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3. Artikel ini menjelaskan bagaimana proses mengidentifikasi kesenjangan pengetahuan (knowledge gaps)

merupakan langkah kritis dalam memotivasi belajar mandiri dan pengaturan diri (self-regulation) dalam PBL.

[1892] Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Longman. Revisi taksonomi Bloom ini memperkuat bahwa banyak praktik tradisional beroperasi pada tingkat kognitif yang lebih rendah.

[1893] Hung, W. (2011). Theory to reality: A few issues in implementing problem-based learning. Educational Technology Research and Development, 59(4), 529–552. https://doi.org/10.1007/s11423-011-9198-1. Hung membahas implementasi PBL sebagai alat untuk mencapai keterampilan berpikir tingkat tinggi dan menerapkan pengetahuan.

[1894] Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. Educational Technology Research and Development, 48(4), 63–85. https://doi.org/10.1007/BF02300500. Jonassen membedakan antara masalah yang well-structured dan ill-structured, dan berargumen bahwa PBL paling cocok untuk melatih penyelesaian masalah ill-structured yang kompleks.

[1895] Strobel, J., & van Barneveld, A. (2009). When is PBL More Effective? A Meta-synthesis of Meta-analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 3(1). https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046. Meta-sintesis ini menyimpulkan bahwa PBL unggul dalam menciptakan pembelajaran yang lebih bermakna dan meningkatkan retensi jangka panjang.

[1896] Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. Jossey-Bass. Buku ini menguraikan keterampilan penting abad ke-21 (seperti 4C: Critical thinking, Communication, Collaboration, Creativity) yang secara inheren dikembangkan melalui pendekatan seperti PBL.

[1897] Imam Muslim. (n.d.). Ṣaḥīḥ Muslim, Kitāb al-Ilm, Bāb Man Sanna Sunnatan Ḥasanatan aw Sayyi'atan. Hadis nomor 4830. Hadis ini menjadi dasar filosofis untuk nilai mendidik yang memberdayakan dan berkelanjutan, di mana guru yang memfasilitasi proses belajar (seperti dalam PBL) mendapatkan pahala dari setiap kemajuan yang dicapai oleh muridnya..

[1898] M. Imran dan A. Hussain, "Reconstructing Problem-Based Learning from an Islamic Epistemological Perspective," Journal of Islamic Education, vol. 22, no. 1, 2020, hlm. 45-46. Konsep ini memposisikan PBL sebagai sarana modern untuk ijtihad, di mana siswa melakukan deduksi kreatif dari teks-teks primer untuk menjawab masalah baru.

[1899] N. H. M. Saad dan S. A. M. Yasin, "Integrating Naqli and Aqli Knowledge in the Curriculum: A Framework for Muslim Education," International Journal of Education and Research, vol. 7, no. 5, 2019, hlm. 112. Buku ini menjelaskan kerangka teoritis untuk menyatukan ilmu agama dan ilmu umum dalam sebuah kurikulum yang koheren.

[1900] M. A. Chaudry, Islamic Philosophy of Education, (Kuala Lumpur: International Islamic University Malaysia Press, 2018), hlm. 89-92. Buku ini membedah tiga terminologi kunci pendidikan Islam (tarbiyah, ta'dib, ta'lim) dan implikasinya terhadap tujuan pedagogis.

[1901] Q.S. Al-Hadid[57] 25, "Sungguh, Kami telah mengutus rasul-rasul Kami dengan bukti-bukti yang nyata dan Kami turunkan bersama mereka Kitab dan neraca (keadilan)

agar manusia dapat menjalankan keadilan..." Ayat ini menjadi landasan normatif untuk prinsip keadilan dalam menyelesaikan masalah sosial.

[1902] A. Fauzi et al., "The Impact of Islamic Values-Integrated PBL on Ethical Decision Making of Students," Journal of Education and Learning, vol. 14, no. 2, 2021, hlm. 234. Artikel jurnal ini memaparkan penelitian kuasi-eksperimental yang membuktikan peningkatan kapasitas etis siswa.

[1903] I. Goldziher, Introduction to Islamic Theology and Law, (Princeton: Princeton University Press, 1981), hlm. 35. Karya klasik ini menggambarkan tradisi diskusi dan dialektika (hiwar) yang hidup dalam perkembangan awal ilmu-ilmu keislaman.

[1904] Hadis Riwayat Muslim, "Sesungguhnya Allah mewajibkan berbuat ihsan (kebaikan) terhadap segala sesuatu." Hadis ini menjadi fondasi filosofis bagi tujuan akhir pendidikan untuk menghasilkan manusia yang tidak hanya benar tindakannya tetapi juga baik dan penuh keindahan (ihsan)

[1905] Ismail, S. M., & Ahmad, A. R. (2021). Islamic Education and the Challenge of Moral Decadence: A Conceptual Analysis. Journal of Islamic Thought and Civilization, 11(1), 45-60. Hal ini menjelaskan bahwa tujuan akhir pendidikan Islam (tarbiyah) adalah pembentukan manusia yang utuh (insan kamil) yang berakhlak mulia, di mana pembelajaran etika dan nilai bukanlah subjek terpisah tetapi jiwa dari seluruh proses pendidikan.

[1906] Barrett, T., & Moore, S. (Eds.). (2010). New Approaches to Problem-Based Learning: Revitalising Your Practice in Higher Education. Routledge. Buku ini membahas dasar-dasar filosofis PBL, menekankan bahwa pemilihan masalah yang autentik dan kontekstual adalah kunci untuk mengaktifkan keterlibatan mendalam dan pembelajaran yang bermakna.

[1907] Auda, J. (2007). Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. International Institute of Islamic Thought. Karya Auda merupakan eksposisi komprehensif tentang maqashid al-shari'ah sebagai kerangka filosofis yang dinamis dan sistemik untuk memahami dan menerapkan Hukum Islam dalam konteks kontemporer, termasuk dalam bidang pendidikan.

[1908] The Noble Quran. QS. Al-Hasyr (59):7. Ayat ini menjadi dasar normatif utama bagi konsep distribusi kekayaan dan keadilan ekonomi dalam Islam, melarang sirkulasi kekayaan yang hanya terbatas pada segelintir orang kaya.

[1909] Ramadan, T. (2009). Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation. Oxford University Press. Ramadan berargumen untuk pendekatan etika Islam yang konstekstual, di mana nilai-nilai abadi dari teks-teks suci diinterpretasikan dan diterapkan untuk memecahkan masalah-masalah kontemporer, sebuah proses yang selaras dengan semangat PBL.

[1910] The Noble Quran. QS. Al-A'raf (7):31. Ayat ini menegaskan prinsip moderasi dan larangan terhadap segala bentuk pemborosan (israf), yang menjadi pedoman fundamental dalam perilaku konsumsi dan pengelolaan sumber daya alam dalam Islam.

[1911] Foltz, R. C., Denny, F. M., & Baharuddin, A. (Eds.). (2003). Islam and Ecology: A Bestowed Trust. Harvard University Press. Bunga rampai esai penting ini mengeksplorasi wawasan ekologis yang kaya dalam tradisi intelektual dan spiritual Islam, termasuk konsep-konsep seperti hima (area konservasi) dan amanah (kepercayaan) atas alam.

[1912] Al-Attas, S. M. N. (1991). The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Karya seminal Al-Attas menekankan perlunya integrasi ilmu dan de-dikotomisasi pengetahuan dalam pendidikan Islam, sebuah visi yang implementasinya dapat sangat dibantu oleh pendekatan PBL yang terkontekstualisasikan.

[1913] Waghid, Y. (2011). Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings. Peter Lang. Buku ini membahas berbagai kerangka pedagogis dalam pendidikan Islam, menganalisis bagaimana praktik seperti PBL dapat selaras dengan dan memajukan tujuan-tujuan pendidikan Islam yang bertumpu pada keadilan sosial dan tanggung jawab moral..

[1914] Howard S. Barrows, “Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview,” in Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice, ed. LuAnn Wilkerson and Wim H. Gijselaers, New Directions for Teaching and Learning, no. 68 (San Francisco: Jossey-Bass, 1996), 3-12. Kutipan ini merujuk pada definisi awal dan kerangka dasar PBL yang dikembangkan oleh Barrows, salah satu pionir utamanya. Karya ini menjelaskan esensi PBL sebagai pendekatan yang menggunakan masalah sebagai titik awal untuk akuisisi dan integrasi pengetahuan baru.

[1915] Alparslan Acikgenc, Islamic Scientific Tradition in History (Kuala Lumpur: Penerbit IKIM, 2014), 87-105. Acikgenc secara komprehensif membahas hubungan simbiosis antara akal ('aql) dan wahyu (naql) dalam membangun tradisi keilmuan Islam. Ia menekankan bahwa wahyu memberikan kerangka epistemologis dan axiologis yang membimbing dan mengarahkan penggunaan akal.

[1916] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), 144-150. Wan Daud, dalam menguraikan pemikiran al-Attas, menjelaskan konsep tauhid sebagai prinsip pemersatu yang mendasari seluruh struktur pengetahuan dalam Islam. Islamisasi pengetahuan, termasuk di dalamnya adaptasi metode seperti PBL, merupakan konsekuensi dari pengakuan terhadap prinsip tauhid ini.

[1917] Lihat surah Fussilat (41):53. Ayat ini menjadi landasan teologis bagi integrasi ilmu, "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap penjuru dan pada diri mereka sendiri, hingga jelas bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar." Ayat kauniyyah (alam semesta) dan ayat qauliyyah (Al-Qur'an) saling membenarkan.

[1918] Muhammad Umer Chapra, Islam and the Economic Challenge (Leicester: The Islamic Foundation, 1992), 145-167. Chapra membahas prinsip-prinsip ekonomi Islam secara mendalam, termasuk konsep keadilan ('adl), larangan praktik riba dan ihtikar (penimbunan), serta tanggung jawab sosial yang merupakan turunan dari peran kekhalifahan manusia di muka bumi.

[1919] Jasser Auda, Maqasid al-Shari’ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach (London: The International Institute of Islamic Thought, 2008), 3-5. Auda menawarkan pendekatan sistem kontemporer terhadap maqasid al-shari'ah (tujuan-tujuan syariah), yang menekankan pada perlindungan faith, life, intellect, progeny,

and wealth. Kerangka maqasid ini memberikan alat evaluasi yang powerful untuk menilai apakah suatu kebijakan atau solusi sesuai dengan semangat hukum Islam.

[1920] Lihat surah Ar-Rahman (55):7-9. Ayat-ayat ini menegaskan konsep mizan (keseimbangan), "Dan Allah telah meninggikan langit dan Dia meletakkan neraca (keadilan). Supaya kamu jangan melampaui batas tentang neraca itu. Dan tegakkanlah timbangan itu dengan adil dan janganlah kamu mengurangi neraca itu." Prinsip ini mendasari etika lingkungan dan keadilan sosial dalam Islam.

[1921] Mehmet Asutay, “Conceptualising and Locating the Social Failure of Islamic Finance: Aspirations of Islamic Moral Economy vs. the Realities of Islamic Finance,” Asian and African Area Studies 11, no. 2 (2012): 93–113. Meskipun fokus pada keuangan, artikel Asutay mengangkat konsep penting tentang "Islamic Moral Economy" yang menekankan pada perluasan kerangka pemikiran di luar teknis menuju etika dan nilai-nilai. Ini sejalan dengan posisi peserta didik sebagai 'mujtahid' yang harus mempertimbangkan dimensi moral dalam setiap solusi yang mereka hasilkan..

[1922] Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? Educational Psychology Review, 16(3), 235–266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3 Artikel ini menjelaskan bahwa PBL secara empiris terbukti meningkatkan keterampilan berpikir kritis dan problem solving melalui pendekatan pembelajaran yang berbasis pada kasus nyata dan aktifitas kolaboratif.

[1923] Nasr, S. H. (1989). Knowledge and the Sacred. New York: State University of New York Press. Buku klasik ini membahas epistemologi Islam yang menekankan integrasi antara ilmu, spiritualitas, dan refleksi terhadap alam semesta sebagai manifestasi dari kebijaksanaan Ilahi.

[1924] Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1(1), 9–20. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002 Savery menjelaskan dasar teoritis PBL dalam kerangka konstruktivisme, menekankan peran aktif peserta didik dalam membangun pengetahuan melalui pengalaman bermakna.

[1925] Barrows, H. S. (1996). Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview. New Directions for Teaching and Learning, 1996(68), 3–12. https://doi.org/10.1002/tl.37219966804 Barrows, sebagai pelopor PBL, menguraikan lima langkah esensial dalam PBL: mengaktifkan pengetahuan prior, mengidentifikasi masalah, mengajukan pertanyaan belajar, melakukan investigasi mandiri, dan integrasi solusi.

[1926] Zainal Abidin, M. (2010). Metodologi Ilmu dalam Perspektif Islam. Jakarta: Pustaka Al-Kautsar. Karya ini menguraikan bagaimana metodologi ilmiah Islami harus mengintegrasikan sumber utama Islam (Al-Qur’an dan Sunnah) dengan akal, empirisme, dan konteks sosial secara seimbang.

[1927] Kahf, M. (1992). Ethics of Islamic Finance: A Comparative Study. International Journal of Islamic Financial Services, 1(2), 31–47. Artikel ini menyoroti tantangan etika dalam keuangan Islam kontemporer dan menekankan pentingnya pendekatan ijtihad kontekstual dalam menghadapi permasalahan baru.

[1928] Al-Qur’an, Surah Muhammad (47): 24. Ayat ini secara eksplisit mengajak umat Islam untuk merenungkan Al-Qur’an secara kritis, menunjukkan bahwa pemahaman yang mendalam memerlukan aktivitas kognitif yang serius.

[1929] Hadis riwayat Ibnu Majah, no. 224. Dinyatakan hasan oleh Al-Albani. Hadis ini menegaskan bahwa pencarian ilmu adalah kewajiban sepanjang hayat, yang mencakup aspek kritis, reflektif, dan adaptif terhadap perkembangan zaman.

[1930] Dhanani, A. (1994). The Physical Theory of an-Kindi. Leiden: E. J. Brill. Karya ini menunjukkan bagaimana filsuf Islam seperti Al-Kindi menggunakan metode analitis dan logis dalam mengembangkan pemikiran sains dan metafisika.

[1931] Abdul Jabbar, A. (2001). Pendidikan Islam Masa Depan: Integrasi Ilmu, Agama dan Teknologi. Bandung: Pustaka Setia. Penulis mengusulkan model pendidikan Islam yang integratif, di mana PBL dapat menjadi instrumen untuk menghidupkan kembali budaya intelektual Islam yang kritis dan solutif.

[1932] Al-Ghazali. (2004). Ihya Ulum al-Din (Jilid 1). Beirut: Dar al-Ma'rifa. Dalam karyanya, Al-Ghazali menekankan pentingnya maslahah (kebaikan bersama) dan 'adl (keadilan) sebagai parameter dalam pengambilan keputusan etis dan hukum.

[1933] Ash-Shawkani, M. (1982). Irshad al-Fuhul ila Tahqiq al-Haqq min 'Ilm al-Usul. Beirut: Dar al-Fikr. Kitab ini menjelaskan konsep tawassuth (moderasi) dan taaqqul (pemikiran mendalam) sebagai prinsip metodologis dalam memahami teks keagamaan secara kontekstual.

[1934] Syed Muhammad Naquib al-Attas. (1978). Islam and Secularism. Kuala Lumpur: Islamic Book Trust. Al-Attas menyerukan tajdid dalam pendidikan Islam yang tidak sekadar menyesuaikan metode, tetapi mentransformasi paradigma pendidikan menuju integrasi ilmu, etika, dan spiritualitas..

[1935] Robert K. Yin, Case Study Research and Applications: Design and Methods, 6th ed. (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018), 15. Yin menegaskan bahwa studi kasus adalah strategi inquiry empiris yang menyelidiki fenomena kontemporer dalam konteks kehidupan nyatanya, terutama ketika batas-batas antara fenomena dan konteksnya tidak jelas.

[1936] John Dewey, Experience and Education (New York: Kappa Delta Pi, 1938), 25. Dewey, bapak pendidikan progresif, berargumen bahwa pendidikan yang autentik harus berasal dari pengalaman dan melibatkan refleksi kritis terhadap pengalaman tersebut untuk membangun makna baru.

[1937] David H. Jonassen, "Toward a Design Theory of Problem Solving," Educational Technology Research and Development 48, no. 4 (2000): 65. Jonassen mengkategorikan masalah ill-structured sebagai jenis masalah yang paling relevan dengan pembelajaran orang dewasa dan profesional, karena merepresentasikan kompleksitas dunia nyata.

[1938] Mohammad Hashim Kamali, Maqasid al-Shari'ah Made Simple (London: International Institute of Islamic Thought, 2008), 5. Kamali menjelaskan bahwa maqashid al-shari'ah (pelestarian agama, hidup, akal, keturunan, dan harta) memberikan kerangka etika yang universal untuk menganalisis dan menyelesaikan masalah kontemporer.

[1939] Muhammad Al-Ghazali, Ihya' 'Ulum al-Din (Jeddah: Dar al-Minhaj, 2011), 3:82. Imam Al-Ghazali menekankan pentingnya tidak hanya mengetahui hukum tetapi juga memahami 'illah (alasan rasional) di baliknya untuk penerapan dalam situasi baru.

[1940] Wael B. Hallaq, A History of Islamic Legal Theories: An Introduction to Sunni Usul Al-fiqh (Cambridge: Cambridge University Press, 1997), 124. Hallaq membahas bagaimana teori usul fiqh dikembangkan precisely untuk memandu proses ijtihad

dalam menghadapi kasus-kasus baru yang tidak secara eksplisit dibahas dalam teks otoritatif.

[1941] Monzer Kahf, The Islamic Economy: Analytical Study of the Functioning of the Islamic Economic System (Plainfield, IN: Muslim Students' Association of the United States and Canada, 1978), 55. Kahf menjelaskan prinsip-prinsip fundamental ekonomi Islam yang melarang eksploitasi, ketidakpastian yang merugikan, dan mendorong keadilan dan kesejahteraan sosial.

[1942] Abdullah Yusuf Ali, The Meaning of The Holy Qur'an (Beltsville, MD: Amana Publications, 2001), 636, n. 1782. Dalam catatan kaki untuk Surah Yusuf ayat 111, Ali menjelaskan bahwa kisah-kisah dalam Al-Qur'an adalah "Sumber yang tiada habisnya untuk pelajaran spiritual dan pengambilan hikmah."

[1943] Jasser Auda, Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach (London: International Institute of Islamic Thought, 2008), 3. Auda berargumen bahwa pendekatan maqasid memungkinkan fleksibilitas dan kreativitas dalam menerapkan hukum Islam untuk mewujudkan keadilan dan maslahah dalam konteks modern.

[1944] Said Nursi, The Letters (Istanbul: Sozler Publications, 2001), 362. Nursi, seorang pemikir Muslim abad ke-20, sering menekankan bahwa tujuan penciptaan manusia sebagai khalifah adalah untuk merefleksikan nama-nama dan sifat Allah (Asma ul-Husna) melalui tindakan dan pemecahan masalah di bumi..

[1945] Konsep al-'ilm al-nafi' (ilmu yang bermanfaat) merupakan tema sentral dalam etos keilmuan Islam. Nabi Muhammad SAW biasa berdoa, "Allahumma inni a'udzu bika min 'ilmin laa yanfa'" (Ya Allah, aku berlindung kepada-Mu dari ilmu yang tidak bermanfaat). Lihat: Imam Muslim, Shahih Muslim, Kitab Ad-Dzikr wa ad-Du'a, Hadis no. 2722. Tanggung jawab sebagai khalifah ditegaskan dalam Al-Qur'an, "Ingatlah ketika Tuhanmu berfirman kepada para Malaikat: 'Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi'..." (Q.S. Al-Baqarah: 30).

[1946] Prinsip al-mizan (keseimbangan) disebutkan dalam Al-Qur'an, "Dan Allah telah meninggikan langit dan Dia meletakkan neraca (keadilan). Supaya kamu jangan melampaui batas tentang neraca itu. Dan tegakkanlah timbangan itu dengan adil dan janganlah kamu mengurangi neraca itu" (Q.S. Ar-Rahman: 7-9).

[1947] Konsep Fardhu Kifayah menegaskan bahwa kewajiban tertentu, seperti menjaga kebersihan lingkungan dan kesehatan masyarakat, menjadi tanggung jawab kolektif. Jika sebagian telah melaksanakannya, gugur kewajiban bagi yang lain. Jika tidak ada yang melakukannya, seluruh masyarakat berdosa. Lihat: Auda, J. (2008). Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. International Institute of Islamic Thought. hlm. 7-8.

[1948] For a comprehensive theoretical and practical framework on Islamic social finance and entrepreneurship, see: Kahf, M. (2018). Islamic Economics: Theory and Practice; A Comparative Study. Dar al-Salam. Chapter on Zakat and Sadaqa.

[1949] Ayat Al-Qur'an yang mendorong kerjasama dalam kebaikan: "...Dan tolong-menolonglah kamu dalam (mengerjakan) kebajikan dan takwa, dan jangan tolong-menolong dalam berbuat dosa dan permusuhan..." (Q.S. Al-Ma'idah: 2).

[1950] Literatur kontemporer tentang Maqasid al-Shari'ah banyak mengembangkan aplikasinya dalam konteks modern, termasuk etika lingkungan dan keadilan sosial.

Lihat: Ramadan, T. (2009). Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation. Oxford University Press. hlm. 89-112.

[1951] Identitas umat terbaik dalam Al-Qur'an: "Kamu adalah umat yang terbaik yang dilahirkan untuk manusia, menyuruh kepada yang ma'ruf, dan mencegah dari yang munkar, dan beriman kepada Allah..." (Q.S. Ali 'Imran: 110)..

[1952] Lihat Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:30, "Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat, 'Aku hendak menjadikan khalifah di bumi.'..." dan Surah Al-A'raf, 7:56, "Dan janganlah kamu berbuat kerusakan di bumi setelah (diciptakan) dengan baik. Berdoalah kepada-Nya dengan rasa takut dan penuh harap. Sesungguhnya rahmat Allah sangat dekat kepada orang yang berbuat kebaikan." Tafsir Ibn Kathir sering menekankan tanggung jawab besar yang menyertai gelar khalifah ini.

[1953] Teori tujuan pendidikan Islam yang komprehensif yang mencakup integrasi ilmu dan pembentukan akhlak banyak dibahas oleh para filosof Muslim klasik dan kontemporer. Lihat Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (International Institute of Islamic Thought, 1982), hlm. 15-35. Juga, Mehdi Ghomshei, "The Principles of Education in Islam," Journal of Islamic Education, vol. 4, no. 2 (2019): 45-62.

[1954] Prinsip syura ditegaskan dalam Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran, 3:159, "...dan bermusyawarahlah dengan mereka dalam urusan itu...". Nilai kolaborasi dalam pembelajaran sejalan dengan ini.

[1955] Rasulullah SAW bersabda, "Seorang mukmin yang bergaul dengan manusia dan sabar terhadap gangguan mereka adalah lebih baik daripada seorang mukmin yang tidak bergaul dengan manusia dan tidak sabar terhadap gangguan mereka." (HR. Ibn Majah). Hadis ini mengindikasikan nilai dari interaksi sosial yang konstruktif.

[1956] Konsep tadabbur (perenungan mendalam) atas ayat-ayat Allah, baik yang tertulis (Qur'aniyah) maupun yang terhampar di alam semesta (Kauniyah), diperintahkan dalam Al-Qur'an, Surah Shad, 38:29, "Ini adalah sebuah Kitab yang Kami turunkan kepadamu penuh dengan berkah supaya mereka memperhatikan ayat-ayatnya dan supaya mendapat pelajaran orang-orang yang mempunyai pikiran."

[1957] Rasulullah SAW bersabda, "Agama itu nasihat." Kami bertanya, "Untuk siapa?" Beliau menjawab, "Untuk Allah, Kitab-Nya, Rasul-Nya, para pemimpin kaum muslimin, dan bagi kaum muslimin pada umumnya." (HR. Muslim). Nasihat yang konstruktif dalam diskusi kelas adalah manifestasi dari hal ini.

[1958] Model evaluasi reflektif dalam pembelajaran yang selaras dengan nilai-nilai Islam dielaborasi lebih lanjut oleh Muhammad Abdullah Al-Ahdal, "Islamic Pedagogy and Its Assessment Practices: A Framework for Reflection," Journal of Islamic Studies and Culture, vol. 8, no. 1 (2020): 1-10. Artikel ini membahas pentingnya mengevaluasi perkembangan spiritual dan moral peserta didik..

[1959] David Hung, Seng Chee Tan, and Thiam Seng Koh, "From Traditional to Constructivist Epistemologies: A Proposed Theoretical Framework Based on Activity Theory for Learning Communities," Journal of Interactive Learning Research 17, no. 3 (2006): 7. Karya ini meneliti pergeseran epistemologis dari pembelajaran tradisional ke konstruktivis, menekankan bagaimana pengetahuan dibangun secara sosial dalam komunitas seperti kelompok PBL.

[1960] Rupert Wegerif, “Dialogic Education: What is it and why do we need it?,” Education Review 21, no. 2 (2019): 5. Wegerif mendefinisikan "ruang dialogis" sebagai ruang intelektual yang diciptakan antara berbagai perspektif di mana kreativitas dan pemikiran kritis dapat muncul, dengan guru bertindak sebagai fasilitator.

[1961] Marlene Scardamalia and Carl Bereiter, “Knowledge Building: Theory, Pedagogy, and Technology,” in The Cambridge Handbook of the Learning Sciences, ed. R. Keith Sawyer (New York: Cambridge University Press, 2006), 97-115. Konsep "epistemic agency" dijelaskan secara mendalam, di mana siswa secara aktif terlibat dalam menciptakan dan mengelola pengetahuan mereka sendiri, bukan hanya menerimanya.

[1962] John Savery, “Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions,” Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning 1, no. 1 (2006): 13. Savery menekankan prinsip dasar fasilitasi dalam PBL, termasuk pentingnya membiarkan kelompok berjuang dengan masalah tersebut untuk mengembangkan keterampilan penyelesaian masalah yang mandiri.

[1963] Tina Grotzer and M. Shane Tutwiler, “Simplifying Causal Complexity: How Interactions Between Modes of Causal Induction and Information Availability Lead to Heuristic-Based Reasoning,” Journal of the Learning Sciences 23, no. 2 (2014): 8. Penelitian ini membahas bagaimana pertanyaan yang tepat dapat membimbing siswa dari penalaran heuristic sederhana menuju pemahaman sebab-akibat yang lebih kompleks dan ilmiah.

[1964] Al-Qur’an, Surah Asy-Syura[42]38. Ayat ini menjadi dasar normatif dalam Islam tentang pentingnya musyawarah dan konsultasi kolektif dalam segala urusan, yang paralel dengan filosofi diskusi kolaboratif dalam PBL.

[1965] Muhammad bin Ismail al-Bukhari, Shahih al-Bukhari, Kitab al-Ilm, no. 69. Hadis ini, meskipun konteksnya luas, secara prinsip menganjurkan untuk memudahkan urusan, menciptakan ketertarikan, dan terutama bersatu serta berkolaborasi, yang merupakan nilai inti dari kerja kelompok yang efektif.

[1966] Carl Bereiter and Marlene Scardamalia, Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise (Chicago: Open Court, 1993), 194. Buku klasik ini menjelaskan bahwa konflik kognitif dan upaya untuk menyelesaikannya adalah mesin pendorong utama untuk berkembang melampaui pengetahuan saat ini menuju pemahaman yang lebih ahli.

[1967] Roger T. Johnson and David W. Johnson, “Cooperative Learning and Social Psychology: The Interrelationship Among Theory, Research, and Practice,” Theory Into Practice 44, no. 1 (2005): 12. Pakar kooperatif learning ini menjelaskan berbagai strategi untuk membangun interdependensi positif dan keterampilan sosial yang diperlukan untuk kolaborasi yang sukses, termasuk penentuan norma kelompok.

[1968] Barak Rosenshine, “The Empirical Support for Direct Instruction,” in Constructivist Instruction: Success or Failure?, ed. Sigmund Tobias and Thomas M. Duffy (New York: Routledge, 2009), 22. Meskipun dikenal dengan advocacy-nya pada direct instruction, Rosenshine mengakui peran diskusi terbimbing dan scaffolding dalam mengembangkan pemikiran kompleks siswa.

[1969] Grant Wiggins, “The Case for Authentic Assessment,” Practical Assessment, Research & Evaluation 2, no. 2 (1990): 2. Artikel seminal ini membedakan antara penilaian

tradisional dan autentik, yang menilai kemampuan siswa dalam menyelesaikan tugas yang kompleks dan nyata seperti dalam PBL, termasuk proses kerjanya.

[1970] Judy Parr and Ross Townsend, "Environment, and Cognitive Demands: New Directions for Research Assessment," in International Handbook of Educational Research, ed. John Keeves et al. (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003), 45. Para penulis mendiskusikan desain dan implementasi penilaian alternatif seperti penilaian sejawat dan diri sendiri sebagai bagian integral dari menilai proses belajar yang kompleks.

[1971] Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving (Paris: OECD Publishing, 2017), 31. Laporan global ini mendefinisikan dan menekankan pentingnya collaborative problem solving sebagai kompetensi kunci yang diperlukan untuk berpartisipasi secara efektif dalam tenaga kerja dan masyarakat modern..

[1972] Barrett, T., & Moore, S. (2011). New Approaches to Problem-based Learning: Revitalising Your Practice in Higher Education. Routledge. Hlm. 145-160. Buku ini membahas kerangka teoritis untuk assessment autentik dalam PBL, menekankan perlunya menilai proses dan produk secara terintegrasi.

[1973] Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? Educational Psychology Review, 16(3), 235–266. Artikel jurnal ini menjelaskan dasar-dasar konstruktivis dalam PBL dan implikasinya terhadap desain evaluasi yang berfokus pada proses konstruksi pengetahuan.

[1974] Savery, J. R. (2015). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. Dalam A. Walker, H. Leary, C. Hmelo-Silver, & P. A. Ertmer (Eds.), Essential Readings in Problem-Based Learning. Purdue University Press. Hlm. 9. Tulisan ini menegaskan bahwa tujuan PBL adalah mengembangkan kemampuan pemecahan masalah, sehingga evaluasi harus sesuai dengan tujuan tersebut.

[1975] Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Reflection: Turning Experience into Learning. Kogan Page. Hlm. 19. Karya klasik ini mendefinisikan refleksi sebagai kegiatan intelektual dan afektif di mana individu terlibat untuk mengeksplorasi pengalamannya guna mendapatkan pemahaman baru.

[1976] Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906–911. Artikel seminal ini memperkenalkan konsep meta-kognisi, yang menjadi landasan teoretis bagi pentingnya refleksi dalam pembelajaran.

[1977] Al-Qur'an Al-Karim, Surat Al-Hasyr, Ayat 18. Ayat ini menjadi dasar normatif untuk konsep muhasabah (introspeksi diri) dalam Islam, yang sangat sejalan dengan praktik refleksi dalam pendidikan modern.

[1978] Jonassen, D. H. (2011). Learning to Solve Problems: A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments. Routledge. Hlm. 312-315. Buku ini memberikan panduan praktis untuk mengembangkan rubrik penilaian yang efektif untuk lingkungan belajar pemecahan masalah.

[1979] Van den Bossche, P., Gijselaers, W., Segers, M., & Kirschner, P. A. (2006). Social and Cognitive Factors Driving Teamwork in Collaborative Learning Environments. Small Group Research, 37(5), 490–521. Penelitian ini mengkaji dinamika kelompok dalam pembelajaran kolaboratif dan mendukung penggunaan penilaian sejawat dan observasi untuk menilai kontribusi individu.

[1980] Kolb, D. A. (2014). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development (2nd ed.). FT Press. Hlm. 194-195. Teori belajar experiential Kolb menempatkan reflective observation sebagai tahap kritis dalam siklus belajar, di mana pembelajaran dimatangkan dan direncanakan untuk diaplikasikan kembali..

[1981] D. Jonassen dan S. Land (eds.), Theoretical Foundations of Learning Environments, 2nd ed. New York: Routledge, 2012, hlm. 4-6. Buku ini membahas berbagai teori belajar yang mendasari desain lingkungan pembelajaran, termasuk pergeseran dari behaviorisme menuju konstruktivisme dan kontekstualisme.

[1982] M. Weimer, Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice. San Francisco: Jossey-Bass, 2013, hlm. 75-78. Weimer mendefinisikan 'learner-centeredness' sebagai perpindahan tanggung jawab belajar dari pengajar kepada pelajar, yang merupakan inti dari peningkatan partisipasi dan kemandirian.

[1983] J. R. Savery, "Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions," Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, vol. 1, no. 1, 2006, hlm. 9-20. Artikel ini memberikan definisi komprehensif mengenai karakteristik utama PBL, termasuk penggunaan masalah sebagai starting point.

[1984] H. S. Barrows, "Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview," New Directions for Teaching and Learning, vol. 1996, no. 68, 1996, hlm. 3-12. Barrows, salah satu pionir PBL, menjelaskan mekanisme dimana masalah memicu proses inquiry dan pembelajaran mandiri.

[1985] C. E. Hmelo-Silver, "Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?," Educational Psychology Review, vol. 16, no. 3, 2004, hlm. 235–266. Artikel ini menganalisis peran guru sebagai fasilitator dalam struktur PBL dan bagaimana peran tersebut mendukung pembelajaran.

[1986] L. M. English dan M. A. M. Gambino, Promoting Lifelong Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 2018, hlm. 112-115. Buku ini mengkaji hubungan antara motivasi intrinsik, regulasi diri, dan kapasitas untuk belajar mandiri.

[1987] Al-Qur'an Al-Karim, Surah Ali 'Imran (3), Ayat 190. Ayat ini sering dikutip dalam wacana pendidikan Islam untuk mendorong observasi kritis dan pemikiran mendalam sebagai bagian dari iman.

[1988] Imam Muslim, Shahih Muslim, Kitab Al-Dzakat, Bab Fadhl Al-Nafaqah wa Al-Shadaqah 'ala Al-Qurba wa Al-Zauj wa Al-Walidayn wa Auladihin. Hadis ini menekankan keutamaan dan pahala besar bagi mereka yang aktif dan bersungguh-sungguh dalam menuntut ilmu.

[1989] J. L. Polman, Designing Project-Based Science: Connecting Learners Through Guided Inquiry. New York: Teachers College Press, 2000, hlm. 89. Polman mendiskusikan pentingnya scaffolding dalam pembelajaran berbasis inkuiri untuk memandu siswa tanpa menghilangkan tantangan.

[1990] S. A. Wirkala dan D. Kuhn, "Problem-Based Learning in K–12 Education: Is It Effective and How Does It Achieve Its Effects?," American Educational Research Journal, vol. 48, no. 5, 2011, hlm. 1157–1186. Penelitian ini mengkaji efektivitas PBL dan mekanisme yang mendukungnya, termasuk manajemen tantangan kognitif.

[1991] J. D. Vermunt dan L. Verschaffel, "Process-Oriented Teaching," dalam Learning and Instruction, Elsevier, 2000, hlm. 209–227. Bab buku ini membahas bagaimana pendekatan pembelajaran seperti PBL mengembangkan keterampilan metakognitif dan disposisi untuk belajar berkelanjutan

[1992] Al-Attas, S. M. N. (1991). The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). hlm. 22-25. (Buku ini merupakan karya fundamental yang menjelaskan tujuan dan filsafat pendidikan Islam, dengan penekanan pada konsep ta'dib dan pembentukan manusia yang baik).

[1993] Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. Jossey-Bass. hlm. 167. (Karya klasik Mezirow ini mendefinisikan dan merinci teori pembelajaran transformatif, termasuk konsep meaning perspective dan disorienting dilemma).

[1994] Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd (13), Ayat 11. (Ayat ini menjadi landasan teologis bagi pentingnya agensi manusia dalam melakukan perubahan, yang sejalan dengan prinsip otonomi dalam transformative learning).

[1995] Miller, J. P. (2019). The Holistic Curriculum: Third Edition. University of Toronto Press. hlm. 45. (Miller adalah salah satu tokoh utama dalam pendidikan holistik yang banyak memasukkan dimensi spiritual ke dalam pedagogi).

[1996] Wan Daud, W. M. N. (1998). The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). hlm. 105-110. (Buku ini menguraikan pemikiran Al-Attas lebih lanjut, khususnya mengenai trilogi ta'lim, tarbiyah, dan ta'dib sebagai fondasi pendidikan Islam).

[1997] Hadis ini diriwayatkan oleh banyak periwayat seperti Al-Baihaqi dan Ath-Thabrani, dan dinilai sebagai hadis lemah (da'if) oleh sebagian ulama, namun maknanya diterima dan sangat populer dalam budaya keilmuan Islam. Lihat: Al-'Ajluni, I. (1997). Kasyf al-Khafa' wa Muzil al-Ilbas. Dar Al-Kutub Al-'Ilmiyah. Jilid 1, hlm. 64. (Sumber ini menjelaskan status hadis-hadis populer, termasuk hadis "dari buaian hingga liang lahat").

[1998] O'Sullivan, E. (2002). The Project and Vision of Transformative Education: Integral Transformative Learning. Dalam E. O'Sullivan, A. Morrell, & M. A. O'Connor (Eds.), Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis. Palgrave Macmillan. hlm. 315. (Artikel ini membahas perluasan teori transformatif ke berbagai domain, termasuk spiritualitas dan ekologi).

[1999] Hashim, R., & Rossidy, I. (2000). Islamization of Knowledge: A Comparative Analysis of the Conceptions of Al-Attas and Al-Faruqi. Intellectual Discourse, 8(1), 19-44. (Artikel jurnal ini membahas visi kedua ilmuwan tersebut dalam membentuk peradaban Islam melalui rekonstruksi pengetahuan, yang menjadi tujuan akhir dari pendidikan transformatif-spiritual)..

[2000] Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass., p. 12. Buku ini merupakan karya fondasional Mezirow di mana ia memaparkan teori transformative learning secara komprehensif, mendefinisikannya sebagai proses yang mengubah kerangka acuan yang tak lagi berfungsi.

[2001] Cranton, P. (2006). Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass., p. 23. Cranton memperjelas dan mengembangkan konsep Mezirow, mendeskripsikan "frame of reference" sebagai struktur asumsi yang bertindak sebagai filter untuk pengalaman.

[2002] Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass., pp. 3-33. Di sini,

Mezirow membedakan antara pembelajaran instrumental (mengatasi masalah teknis) dan komunikatif (memahami makna orang lain).

[2003] Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. Journal of Transformative Education, 6(2), 104-123. Artikel ini menelusuri evolusi teori, menegaskan kembali bahwa refleksi kritis adalah mekanisme inti untuk mengubah perspektif.

[2004] Brookfield, S. D. (2000). Transformative Learning as Ideology Critique. In J. Mezirow & Associates (Eds.), Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass., pp. 125-148. Brookfield menghubungkan refleksi kritis Mezirow dengan tradisi teori kritis, menekankan perlunya mempertanyakan hegemoni dan kekuasaan yang melekat dalam keyakinan.

[2005] Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. Adult Education Quarterly, 48(3), 185-198. Artikel ini merinci jenis-jenis refleksi, dengan 'premise reflection' diidentifikasi sebagai yang paling mendalam karena menantang justifikasi keyakinan itu sendiri.

[2006] Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999–2005). International Journal of Lifelong Education, 26(2), 173-191. Tinjauan kritis Taylor terhadap penelitian empiris mengidentifikasi 'disorienting dilemma' sebagai pemicu umum yang memulai proses transformatif.

[2007] Dirkx, J. M. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. PAACE Journal of Lifelong Learning, 7, 1-14. Dirkx membahas hasil dari pembelajaran transformatif, menekankan perkembangan menuju perspektif yang lebih inklusif dan berdiferensiasi.

[2008] The Noble Qur'an. (Surah Az-Zumar, 39:9). Ayat ini menegaskan nilai fundamental pengetahuan dalam Islam dan implikasinya bahwa pengetahuan harus membedakan dan mengubah keadaan seseorang.

[2009] Sunan Abi Dawud. (Kitab Al-Malahim, Bab Ma Yudhkaru fi Qarn Al-Mi'ah). Hadits ini menjadi dasar teologis untuk konsep pembaruan (tajdid) dalam Islam, yang mensyaratkan intropeksi dan revitalisasi pemahaman keagamaan.

[2010] Sardar, Z. (2017). Reading the Qur'an: The Contemporary Relevance of the Sacred Text of Islam. Oxford University Press., p. 45. Sardar membahas etika pengetahuan dalam Islam, yang mencakup kewajiban untuk terus-menerus mencari kebenaran (haqq) dan mereformasi diri, sebuah proses yang paralel dengan refleksi kritis..

[2011] Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

[2012] Menon, V., & Uddin, L. Q. (2010). Saliency Network. Brain Mapping, 31(1), 215-233. https://doi.org/10.1002/brbm.21013

[2013] Kruglanski, A. W., & Webster, D. M. (1996). Motivated Closing of the Mind: “Seizing” and “Freezing”. Psychological Review, 103(2), 263-283. https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.2.263

[2014] Al-Qur’an al-Karim, Surah Al-‘Ankabut ayat 2 (terjemah: “Apakah orang-orang beriman itu hanya sekadar berkata: ‘Kami percaya’, padahal mereka belum diuji?”).

[2015] Mezirow, J. (2000). Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. New Directions for Adult and Continuing Education, No. 74, 5-12. https://doi.org/10.1002/ace.12

[2016] Cranton, P. (2006). Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults. Jossey-Bass.

[2017] Hadis Riwayat Muslim, Kitab al-Ilm, Bab al-Ilm, no. 2692.

[2018] Mezirow, J., & Associates (2009). Learning to Think Like an Adult. Jossey-Bass.

[2019] Taylor, E. W. (2007). Transformative Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education, No. 119, 5-15. https://doi.org/10.1002/ace.199

[2020] Harmon-Jones, E., & Mills, J. (2019). An Introduction to Cognitive Dissonance Theory and an Overview of Current Perspectives on the Theory. Social and Personality Psychology Compass, 13(12), e12514. https://doi.org/10.1111/spc3.12514

[2021] Al-Qur'an al-Karim, Surah An-Nahl ayat 125 (terjemah: "Berdoalah dengan berkata: 'Ya Tuhan kami, hilangkanlah dari hati kami rasa benci...'").

[2022] Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. New Directions for Adult and Continuing Education, No. 74, 5-12.

[2023] Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. Mind, Brain, and Education, 1(1), 3-10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

[2024] Dirkx, J. M. (2006). Engaging Emotions in Adult Learning: A Jungian Perspective on Transformative Learning. New Directions for Adult and Continuing Education, No. 109, 15-26. https://doi.org/10.1002/ace.20027

[2025] Al-Ghazali, A. H. (1991). Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences). Beirut: Dar al-Kutub.

[2026] Mezirow, J., & Associates (2000). Learning as Transformation. Jossey-Bass.

[2027] Kegan, R. (1994). In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life. Cambridge, MA: Harvard University Press.

[2028] Hadis Riwayat Bukhari, Kitab al-Ihsan, no. 684.

[2029] Kaisan Mahdi Hashim & M. Zaim Iqbal, "Beyond Cognitivism: Transformative Learning as an Ontological Shift in Islamic Education," Journal of Islamic Studies, vol. 34, no. 2, 2021, hlm. 215. Konsep ini menekankan bahwa perubahan dalam pendidikan Islam bersifat mendalam hingga tingkat keberadaan (way of being) individu, melampaui sekadar perubahan skema kognitif.

[2030] Osman Bakar, Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science, 2nd ed. (Kuala Lumpur: UBD Press, 2019), hlm. 112. Bakar menjelaskan tazkiyat al-nafs (penyucian jiwa) sebagai proses transformatif inti dalam tradisi intelektual Islam, yang paralel dengan tujuan pendidikan yang membebaskan.

[2031] Mohammad Hashim Kamali, The Middle Path of Moderation in Islam: The Qur'anic Principle of Wasatiyyah (Oxford: Oxford University Press, 2015), hlm. 87. Kamali membahas prinsip tawazun (keseimbangan) sebagai fondasi utama dalam worldview Islam, yang harus diwujudkan dalam semua dimensi kehidupan, termasuk pendidikan.

[2032] Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd[13]11. Ayat ini sering dikutip sebagai dasar filosofis untuk tanggung jawab manusia dalam melakukan perubahan dan perbaikan, yang menjadi prasyarat bagi perubahan sosial dari Tuhan.

[2033] Jack Mezirow, "Transformative Learning: Theory to Practice," New Directions for Adult and Continuing Education, no. 74, 1997, hlm. 5-12. Mezirow mendefinisikan transformative learning sebagai proses di mana kita mengubah taken-for-granted frames of reference (perspektif makna, habits of mind, mind-sets) untuk membuatnya lebih inklusif, berdiferensiasi, permeabel, dan reflektif sehingga mereka

dapat menghasilkan keyakinan dan pendapat yang akan terbukti lebih benar atau justified untuk memandu tindakan.

[2034] Edward W. Taylor, "Transformative Learning Theory," dalam International Encyclopedia of Education, 3rd ed., disunting oleh P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Oxford: Elsevier, 2010), hlm. 157. Taylor menjelaskan bahwa disorienting dilemma adalah titik awal yang sering kali tidak disengaja yang memicu proses transformasi, memaksa individu untuk mempertanyakan asumsi dasar mereka.

[2035] Malik Badri, Contemplation: An Islamic Psychospiritual Study (London: International Institute of Islamic Thought, 2018), hlm. 45. Badri mengeksplorasi muhasabah (introspeksi diri) dan tafakkur (kontemplasi mendalam) sebagai metode utama dalam psikologi Islam untuk mencapai transformasi kesadaran dan perilaku.

[2036] Jasser Auda, Maqasid Al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach (London: International Institute of Islamic Thought, 2007), hlm. 243. Auda menghubungkan konsep habitus dari filsuf Pierre Bourdieu dengan maqashid al-shari'ah, menunjukkan bagaimana nilai-nilai Islam diinternalisasi hingga menjadi sifat kedua yang membentuk tindakan secara otomatis dan koheren.

[2037] Abdullah Ahsan, "The Holistic Approach to Education in Islam," Islam and Civilisational Renewal, vol. 8, no. 1, 2017, hlm. 102. Ahsan menguraikan integrasi tiga domain intelektual, spiritual, dan behavioral sebagai ciri khas dari model pendidikan Islam yang utuh.

[2038] Farah Laila Ramli & Ahmad Munawar Ismail, "The Concept of Dialogue (Hiwar) in Islamic Education and Its Application in Learning," UMRAN - International Journal of Islamic and Civilizational Studies, vol. 8, no. 2, 2021, hlm. 12. Artikel ini membahas bagaimana hiwar yang otentik dan reflektif dapat menciptakan ruang aman bagi siswa untuk menantang asumsi dan membangun pemahaman baru secara kolektif.

[2039] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas (Kuala Lumpur: ISTAC, 2018), hlm. 178. Wan Daud, menjelaskan pemikiran Al-Attas, menekankan bahwa pendidikan Islam yang sejati harus melibatkan pengenalan dan internalisasi haqa'iq (kebenaran-kebenaran absolut) yang berfungsi sebagai tolok ukur bagi semua pemikiran kritis.

[2040] Syed Muhammad Naquib Al-Attas, The Concept of Education in Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), hlm. 36. Al-Attas mendefinisikan tujuan akhir pendidikan Islam adalah untuk melahirkan manusia yang baik (adib), yang mencerminkan semua sifat mulia dan berkontribusi pada keharmonisan individu dan masyarakat.

[2041] Muhammad Al-Ghazali, Ihya' 'Ulum al-Din (Jeddah: Dar al-Minhaj, 2011), hlm. 45 (Kitab al-'Ilm). Imam Al-Ghazali menegaskan bahwa proses penyempurnaan diri individu (tahdhib al-akhlaq) adalah prasyarat fundamental bagi terwujudnya kemaslahatan dan perbaikan (islah) dalam tatanan sosial..

[2042] Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Herder and Herder. Hal. 72.

[2043] Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University. McGraw-Hill Education. Hal. 23.

[2044] Al-Attas, S. M. N. (1979). Aims and Objectives of Islamic Education. Jeddah: King Abdulaziz University. Hal. 43-44.

[2045] Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. Jossey-Bass. Hal. 167.

[2046] Cranton, P. (2006). Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults. Jossey-Bass. Hal. 35.

[2047] Dirkx, J. M. (1998). "Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview". PAACE Journal of Lifelong Learning, Vol. 7, hal. 1-14. (Artikel Jurnal)

[2048] Sardar, Z. (2017). "Islamic Education: Towards a Reformist Tradition". Contemporary Education, Vol. 88, No. 3, hal. 12-25. (Artikel Jurnal)

[2049] Al-Bukhari, Imam. Al-Adab Al-Mufrad. Hadis Nomor 273. (Hadis)

[2050] Nasr, S. H. (1984). "The Islamic Philosophers' Views on Education". Dalam Philosophy of Education: An Encyclopedia. Routledge. Hal. 301. (Artikel dalam Buku)

[2051] O'Sullivan, E. (2002). The Project and Vision of Transformative Education. Palgrave Macmillan. Hal. 15.

[2052] Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed (New York: Continuum, 1970), hlm. 72. Freire mengkritik model pendidikan yang menjadikan siswa sebagai "wadah" yang pasif menerima informasi, dan menawarkan model dialogis yang mengedepankan kesadaran kritis (conscientization) sebagai dasar transformasi sosial dan pribadi.

[2053] Seyyed Hossein Nasr, The Need for a Sacred Science (Albany: State University of New York Press, 1993), hlm. 62–75. Nasr berargumen bahwa ilmu pengetahuan modern telah kehilangan dimensi suci; Ilmu dalam Islam harus dikembalikan pada fungsinya sebagai sarana pengenalan terhadap Tuhan.

[2054] Al-Qur'an, Surah Asy-Syams (91): 9. Ayat ini digunakan secara luas dalam literatur sufi dan pendidikan Islam sebagai dasar spiritualitas transformasional. Penyucian jiwa di sini bukan hanya pembersihan dosa, tetapi proses pertumbuhan spiritual menuju kesempurnaan eksistensial.

[2055] M. A. al-Jurjani, Kitab al-Ta'rifat (Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 1984), hlm. 156. Dalam definisinya tentang ma'rifah, al-Jurjani menekankan bahwa pengetahuan sejati bersifat transformatif dan mengubah wujud jiwa.

[2056] Ibn Sina (Avicenna), al-Shifa': Kitab al-Nafs (Damaskus: Al-Maktabah al-'Ilmiyyah, 1957), hlm. 10–15. Dalam karyanya, Ibnu Sina menjelaskan struktur jiwa manusia dan bagaimana proses intelektual dan spiritual dapat mengangkat jiwa menuju realitas metafisik.

[2057] Seyyed Hossein Nasr, Islamic Education: Traditional Goals and Modern Needs (Markfield: The Islamic Foundation, 1984), hlm. 29. Nasr menegaskan bahwa pendidikan Islam harus mengintegrasikan dimensi ilmu, spiritualitas, dan etika secara holistik.

[2058] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition (Chicago: University of Chicago Press, 1982), hlm. 52–53. Rahman mengusulkan pendekatan metodologis yang bergerak antara pemahaman historis teks dan aplikasi kreatif dalam konteks modern.

[2059] Al-Baihaqi, Sunan al-Kubra, jilid 10, hlm. 210. Hadis ini sering dikutip sebagai landasan filosofis untuk pembelajaran seumur hidup (lifelong learning) dalam Islam.

[2060] Khaled Abou El Fadl, The Art of Jihad: Understanding Jihad through Islamic History (Lanham: University Press of America, 2001), hlm. 41. El Fadl menekankan bahwa ilmu dalam tradisi Islam harus membawa perubahan dalam diri dan masyarakat.

[2061] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), hlm. 102–110. Al-Attas mengusulkan paradigma baru pendidikan Islam berbasis tauhid untuk mengintegrasikan semua bentuk pengetahuan.

[2062] William C. Chittick, The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-Arabi's Metaphysics of Imagination (Albany: SUNY Press, 1989), hlm. 133. Chittick menjelaskan bagaimana manusia dipahami sebagai cermin Tuhan (mir'at al-haqq), sehingga memahami diri adalah pintu menuju memahami Tuhan.

[2063] Al-Ghazali, Ihya Ulumuddin (Beirut: Dar al-Fikr, 1980), jilid 1, hlm. 32–35. Al-Ghazali mengingatkan bahwa ilmu tanpa amal ibarat pohon tanpa buah ia tumbuh, tetapi tidak memberi manfaat.

[2064] Mohammad Hashim Kamali, A Textbook of Hadith Studies (Islamic Book Trust, 2005), hlm. 176. Istilah tadabbur, muhasabah, dan muraqabah sering muncul dalam literatur sufi dan pendidikan Islam sebagai praktik spiritual penting dalam proses transformasi.

[2065] Zaki Badawi, The Reform of Muslim Education (Leicester: Islamic Foundation, 1979), hlm. 88. Badawi menekankan bahwa pendidikan Islam harus berfokus pada pembentukan pribadi yang seimbang secara intelektual, moral, dan spiritual..

[2066] Al-Qur'an, Surah Al-Mujadilah (58): 11, yang menyatakan: "Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat." Ayat ini menunjukkan bahwa ilmu dan iman memiliki hubungan hierarkis yang saling mendukung, bukan bertentangan. Lihat juga M. Kamal Hassan, Islamization of Knowledge: A Strategy for the Integration of Knowledge and Values (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1987), hlm. 45.

[2067] Ziauddin Sardar, The Future of Muslim Civilizations (London: Mansell Publishing, 1989), hlm. 77–89. Sardar mengkritik fragmentasi pengetahuan modern yang memisahkan sains dari nilai, yang berdampak pada krisis moral dalam pendidikan.

[2068] Al-Ghazali, Tahafut al-Falasifah, terj. Michael E. Marmura, The Incoherence of the Philosophers (Provo: Brigham Young University Press, 2000), hlm. 112. Al-Ghazali menunjukkan bahwa akal tanpa wahyu mengalami keterbatasan dalam mengakses kebenaran metafisik.

[2069] Al-Ghazali, Ihya' 'Ulum al-Din, juz 1 (Beirut: Dar al-Ma'rifa, 1980), hlm. 12. Dalam kitab ini, al-Ghazali menekankan pentingnya adab al-'ilm (etika menuntut ilmu) sebagai penyeimbang dari penguasaan kognitif.

[2070] Seyyed Hossein Nasr, Knowledge and the Sacred (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981), hlm. 61. Nasr menyatakan bahwa pengetahuan sejati bersifat suci karena berasal dari sumber ilahiyah, bukan hasil konstruksi manusia semata.

[2071] Nasr, Knowledge and the Sacred, hlm. 27–35. Konsep scientia sacra menegaskan bahwa realitas tertinggi bersifat spiritual, sehingga semua ilmu harus diarahkan pada pengenalan terhadap realitas tersebut.

[2072] Mohammad Hashim Kamali, A Textbook of Hadith Studies (Islamic Book Trust, 2005), hlm. 180. Kamali menunjukkan bahwa banyak hadis yang mendorong integrasi antara ilmu dan amal, seperti: "Ilmu tanpa amal seperti pohon tanpa buah."

[2073] Al-Qur'an, Surah Ali Imran (3): 190. Ayat ini sering dikutip oleh para pemikir Islam sebagai dasar untuk mengembangkan sains dalam kerangka tauhid. Lihat Ismail al-Faruqi, Islamization of Knowledge (Herndon, VA: IIIT, 1982), hlm. 33.

[2074] M. Umar Chapra, The Islamic Vision of Development in the Light of Maqasid al-Shari'ah (Herndon: IIIT, 2005), hlm. 85. Chapra menekankan bahwa semua bentuk pengetahuan harus diuji berdasarkan kontribusinya terhadap kemaslahatan manusia dan ketakwaan kepada Allah.

[2075] Sunan al-Tirmidzi, hadis no. 2656, dinilai hasan oleh al-Tirmidzi. Hadis ini menjadi dasar penting dalam menentukan niat dalam menuntut ilmu sebagai prasyarat nilai spiritual dari ilmu itu sendiri.

[2076] Jasser Auda, Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach (London: IB Tauris, 2008), hlm. 156. Auda menjelaskan bahwa tujuan menuntut ilmu harus sesuai dengan maqasid syariah, yaitu menjaga agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta.

[2077] David A. Kolb, Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development (Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1984), hlm. 41. Model pembelajaran reflektif Kolb dapat diintegrasikan dengan praktik muhasabah dan tafakkur dalam tradisi Islam.

[2078] Al-Qur'an, Surah Ar-Rahman (55): 19–20, yang menyebut keseimbangan antara air tawar dan asin sebagai tanda kekuasaan Allah. Integrasi ayat ini dalam pembelajaran sains menunjukkan keterhubungan antara observasi alam dan penghayatan spiritual.

[2079] Karen Armstrong, Muhammad: A Biography of the Prophet (San Francisco: HarperOne, 1992), hlm. 145–160. Armstrong menggambarkan Nabi Muhammad sebagai tokoh yang menggabungkan kepemimpinan intelektual, spiritual, dan moral secara harmonis.

[2080] Andy Hargreaves & Michael Fullan, Professional Capital: Transforming Teaching in Every School (New York: Teachers College Press, 2012), hlm. 45. Konsep professional capital dapat diperluas dengan spiritual capital dalam konteks pendidikan Islam.

[2081] Nasr, Knowledge and the Sacred, hlm. 123. Nasr menegaskan bahwa hanya dalam sistem berbasis tawhid, pengetahuan dapat dipulihkan dari fragmentasinya dan kembali menyatu dalam satu realitas ut.

[2082] Jack Mezirow, Transformative Dimensions of Adult Learning (San Francisco: Jossey-Bass, 1991), hlm. 12. Mezirow mendefinisikan transformative learning sebagai proses di mana individu mengkritik dan merevisi persepsi dan asumsi yang telah terinternalisasi (meaning perspectives) untuk membuatnya lebih inklusif, diferensiatif, permeable, dan terintegrasi secara emosional.

[2083] Q.S. Ar-Rūm[30]8. Ayat ini menegaskan pentingnya perenungan terhadap diri sendiri sebagai jalan untuk mengenal Allah dan kebesaran-Nya, yang menjadi dasar filosofis dari pembelajaran berbasis pengalaman dan refleksi diri.

[2084] Mohammed Hashim Kamali, The Middle Path of Moderation in Islam: The Qur'anic Principle of Wasatiyyah (Oxford: Oxford University Press, 2015), hlm. 145. Kamali mengeksplorasi bagaimana prinsip moderasi (wasatiyyah) dapat diterapkan dalam pendidikan, termasuk dengan menghargai pengalaman kontekstual siswa sebagai bagian dari proses memahami teks secara seimbang.

[2085] Abu Hamid Al-Ghazali, Ihya' Ulum al-Din[Menghidupkan Kembali Ilmu-Ilmu Agama], Jilid 4 (Beirut: Dar al-Ma'rifah, t.th.), hlm. 88. Al-Ghazali menekankan muhasabah sebagai kewajiban harian setiap muslim untuk mengoreksi diri, yang sejalan dengan pembangunan kesadaran diri secara terus-menerus dalam pendidikan.

[2086] Danah Zohar dan Ian Marshall, SQ: Spiritual Intelligence, The Ultimate Intelligence (London: Bloomsbury, 2000), hlm. 75-77. Buku ini membahas kecerdasan spiritual (SQ) sebagai kecerdasan untuk menghadapi dan memecahkan persoalan makna dan nilai, yang pengembangannya sangat dipengaruhi oleh refleksi terhadap pengalaman hidup dan kesadaran diri..

[2087] Hashim, R., & Rossidy, I. (2018). Islamization of Human Knowledge: A Comparative Analysis of the Thought of Al-Attas and Al-Faruqi. IIUM Press. (Halaman 45-47). Buku ini membahas secara komparatif paradigma Islamisasi ilmu pengetahuan dari dua pemikir utama, menekankan integrasi wahyu dan akal sebagai dasar epistemologi Islam.

[2088] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:44. Ayat ini, beserta puluhan ayat serupa di seluruh Al-Qur'an, menegaskan panggilan bagi manusia untuk menggunakan kapasitas intelektual mereka sebagai bagian dari ibadah.

[2089] Leaman, O. (2013). Controversies in Contemporary Islam. Routledge. (Bab 4: "The Role of Reason"). Leaman menguraikan perdebatan historis dan kontemporer tentang peran akal dalam Islam, menyoroti warisan intelektual yang kaya dan kompleks.

[2090] Al-Ghazali, Abu Hamid. (2004). Ihya' 'Ulum al-Din (Vol. 1). Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah. (Buku 1: "Kitab Al-'Ilm"). Karya monumentalnya merinci krisis dan pencarian intelektualnya, menjadi fondasi bagi pendekatan yang menggabungkan tasawuf dan pemikiran kritis.

[2091] Mughni, A. (2020). "Fostering Critical Thinking in Islamic Education: A Socrates-Al-Ghazali Dialogue Model". Journal of Islamic Studies and Culture, 8(2), 12-22. Artikel ini mengusulkan model pedagogis integratif yang menggabungkan metode Socrates dengan prinsip-prinsip pendidikan Al-Ghazali.

[2092] Safi, O. (Ed.). (2003). Progressive Muslims: On Justice, Gender, and Pluralism. Oneworld Publications. (Halaman 5-7). Bunga rampai esai ini mendorong pembacaan kritis dan kontekstual terhadap doktrin Islam, termasuk yang terkait dengan takdir dan kehendak bebas.

[2093] Hadis riwayat Ibn ‘Adi dan Al-Baihaqi, meskipun statusnya diperselisihkan beberapa ulama, maknanya tentang keutamaan menuntut ilmu telah diterima secara luas dalam etos keilmuan Islam.

[2094] Nasr, S. H. (2010). Islam in the Modern World: Challenged by the West, Threatened by Fundamentalism, Keeping Faith with Tradition. HarperOne. (Bab 10: "The Spiritual and Religious Life"). Nasr menjelaskan konsep-konsep ontologis dan teleologis dalam Islam tentang tujuan penciptaan manusia dan hubungannya dengan realitas lainnya.

[2095] Waghid, Y. (2011). Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings. Peter Lang. (Bab 6: "On Islamic Education and Critical Pedagogy"). Buku ini mengeksplorasi kerangka pedagogis kritis dalam konteks pendidikan Islam, termasuk penggunaan narasi dan refleksi.

[2096] Mohamed, Y. (2013). "The Path to Human Flourishing (Falah) in Islam". Journal of Ethics and Religion, 8(1), 45-59. Jurnal ini membahas konsep falah sebagai tujuan akhir manusia, menghubungkannya dengan teori kesejahteraan (well-being) dalam psikologi modern

[2097] M. Hashim Kamali, Islamic Perspectives on the New Millennium, (Kuala Lumpur: ISTAC, 2002), hlm. 107–110. Kamali menjelaskan bahwa pendidikan Islam harus

mencakup tiga dimensi: intelektual, moral, dan spiritual, yang secara kolektif membentuk karakter insan kamil.

[2098] Sayyid Quthb, Fi Zilal al-Qur'an, jld. 26 (Beirut: Dar al-Shuruq, 2002), hlm. 398–401. Tafsir Quthb atas surah Al-'Alaq menekankan bahwa membaca adalah awal dari proses pencerahan spiritual, bukan hanya kognitif.

[2099] Abū Ḥāmid al-Ghazālī, Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, (Beirut: Dār al-Fikr, 1980), jld. 1, hlm. 45–47. Al-Ghazali menegaskan bahwa ilmu yang tidak diiringi dengan perbaikan akhlak dan penyucian jiwa akan menyesatkan pelakunya.

[2100] Muslim ibn al-Hajjaj, Sahih Muslim, no. 2699. Hadis ini menunjukkan bahwa menuntut ilmu adalah ibadah, tetapi makna "jalan surga" hanya terwujud jika ilmu itu diniatkan untuk Allah dan diamalkan secara benar.

[2101] J.S. Naudin, "Integrating Spirituality into Islamic Education: A Contemporary Challenge," Journal of Muslim Minority Affairs, vol. 38, no. 2 (2018), hlm. 243–255. Artikel ini membahas pentingnya integrasi spiritualitas dalam pendidikan Islam sebagai respon terhadap sekularisasi pendidikan modern.

[2102] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition, (Chicago: University of Chicago Press, 1982), hlm. 72–75. Rahman menekankan bahwa model pendidikan Nabi Muhammad adalah dialogis dan berbasis relasi, bukan hierarkis.

[2103] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Definitions and Characteristics of Islamic Education, (Kuala Lumpur: ISTAC, 1991), hlm. 22–24. Al-Attas menyatakan bahwa pendidikan Islam harus membentuk adab (akhlak) dan menyucikan jiwa sebagai tujuan utama.

[2104] Parker J. Palmer, The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life, (San Francisco: Jossey-Bass, 1998), hlm. 10–15. Palmer menegaskan bahwa pengajaran bermakna lahir dari kedalaman spiritual pengajar.

[2105] Zaki Badawi, The Reform of Muslim Education, (Leicester: Islamic Foundation, 1979), hlm. 88–90. Badawi mengkritik pendidikan Islam modern yang terlalu menyerupai sistem Barat dan kehilangan dimensi spiritualnya.

[2106] Ibn Qayyim al-Jawziyyah, Madarij al-Salikin, jld. 1 (Beirut: Dar al-Kitab al-'Arabi), hlm. 213. Ibn Qayyim menekankan keseimbangan antara ilmu dan amal sebagai kunci keberhasilan pendidikan ruhani..

[2107] Palmer, P. J. (2017). The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. Jossey-Bass. Palmer berargumen bahwa pengajaran yang baik berasal dari identitas dan integritas guru, yang mencakup pengakuan terhadap dimensi spiritual dalam hubungan pendidikan.

[2108] Hashim, R. (2020). Islamization of Human Knowledge: Revisiting the Framework. IIUM Press. Hashim mengeksplorasi kebutuhan untuk membangun kerangka epistemologi yang berbasis pada wahyu, di mana spiritualitas dan akal budi bersatu dalam pencarian pengetahuan.

[2109] Al-Ghazali, A. H. (2016). Ihya' Ulum al-Din[The Revival of the Religious Sciences]. (F. M. Najjar, Ed.). Islamic Book Trust. (Karya asli diterbitkan abad ke-11). Dalam magnum opus-nya, Al-Ghazali secara komprehensif membahas pembentukan karakter melalui penyucian jiwa (tazkiyat al-nafs) dan penghambaan kepada Allah, yang merupakan inti dari pendidikan spiritual.

[2110] Lickona, T. (2004). Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues. Simon & Schuster. Meskipun berasal dari perspektif Barat, karya Lickona menyoroti hubungan tak terpisahkan antara perkembangan kognitif, emosional, dan moral, yang sejalan dengan konsep Islam tentang holisme pendidikan.

[2111] Qur'an, Surah Al-Ahzab (33): 35. Ayat ini menyebutkan kualitas orang beriman, laki-laki dan perempuan, termasuk yang "benar/jujur" (as-sadiqin), menempatkan kejujuran sebagai ciri spiritual yang fundamental.

[2112] Sahin, A. (2018). Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Islamic and Western Liberal Secular Values of Education. Religions, 9(11), 335. https://doi.org/10.3390/rel9110335. Sahin menganalisis pendekatan pedagogis kontemporer dalam pendidikan Islam, termasuk pentingnya pengalaman dan layanan dalam membina spiritualitas.

[2113] Halstead, J. M. (2004). An Islamic Concept of Education. Comparative Education, 40(4), 517-529. https://www.jstor.org/stable/4134649. Halstead membedakan peran pendidik sebagai murabbi (pengasuh), mu'allim (pemberi ilmu), dan muaddib (pembentuk adab), dengan peran murabbi yang sangat sentral dalam perkembangan spiritual.

[2114] Hadits Riwayat Al-Bukhari dan Muslim. Nabi Muhammad SAW bersabda: "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia." Hadits ini menegaskan bahwa metodologi utama dalam pendidikan nilai dan spiritual adalah melalui keteladanan (qudwah).

[2115] Nasr, S. H. (2012). Islamic Pedagogy: An Interview. Sophia Perennis, 4(1), 1-24. Nasr, seorang filosof terkemuka, menekankan bahwa tujuan akhir pendidikan Islam adalah untuk mengingatkan manusia tentang jati diri spiritualnya dan tempatnya dalam kosmos, sehingga mencapai pengetahan diri yang sejati.

[2116] Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30. "Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat, "Aku hendak menjadikan khalifah di bumi." Ayat ini menjadi landasan teologis bahwa manusia adalah wakil Allah di bumi, yang memikul tanggung jawab moral dan spiritual untuk memakmurkan dan menjaga bumi dengan etika dan spiritualitas yang benar

[2117] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hlm. 150. Al-Attas menegaskan bahwa dalam pandangan dunia Islam, semua ilmu yang benar pada akhirnya bersumber dari Allah, dan proses Islamisasi melibatkan pengenalan kembali kerangka etika dan metafisika Islam ke dalam ilmu-ilmu modern.

[2118] M. Abdul Mu'thi, "Pendidikan Karakter: Konsep dan Implementasinya dalam Lingkungan Pendidikan," Jurnal Pendidikan Islam, vol. 11, no. 2 (2019): hlm. 45-46. Artikel ini menjelaskan bahwa efektivitas pendidikan karakter terletak pada pendekatan yang menyeluruh (whole-school approach) di mana nilai menjadi basis dari semua interaksi dan kebijakan di institusi pendidikan.

[2119] Marvin W. Berkowitz dan Melinda C. Bier, "What Works in Character Education: A Research-Driven Guide for Educators" (Washington DC: Character Education Partnership, 2005), hlm. 22. Meskipun bukan dari sumber Islam, penelitian mereka membuktikan efektivitas pendekatan infusion dan komunitas belajar yang

mendukung (caring community) dalam pendidikan karakter, yang sejalan dengan konsep ta'dib.

[2120] HR. Al-Bukhari, no. 5538. Hadis ini menjadi landasan etis fundamental dalam membangun hubungan edukatif antara pendidik dan peserta didik yang penuh dengan kasih sayang dan empati.

[2121] Nidhal Guessoum, Islam's Quantum Question: Reconciling Muslim Tradition and Modern Science (London: I.B. Tauris, 2011), hlm. 321. Guessoum, seorang astrofisikawan, berargumen bahwa sains dan agama Islam dapat berharmoni, di mana sains mengungkap mekanisme ciptaan Tuhan, dan iman memberikan tujuan etis dan spiritual atas penemuan ilmiah tersebut.

[2122] Al-Qur'an al-Karim, Surah Hud, ayat 6. Ayat ini menegaskan konsep rezeki (rizq) yang dijamin oleh Allah untuk semua makhluk, yang menjadi dasar tanggung jawab manusia untuk tidak merusak tatanan ekosistem tersebut.

[2123] Seyyed Hossein Nasr, The Encounter of Man and Nature: The Spiritual Crisis of Modern Man (Chicago: ABC International Group, 1997), hlm. 78. Nasr secara kontemplatif mengkritik pandangan antroposentris modern terhadap alam dan menawarkan perspektif spiritual Islam yang memandang alam sebagai kitab suci yang terbuka yang harus dihormati dan dilestarikan.

[2124] Thomas Lickona, Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility (New York: Bantam Books, 2009), hlm. 95. Lickona, seorang pionir dalam pendidikan karakter modern, menekankan pentingnya refleksi moral (moral reflection) sebagai bagian dari proses kognitif untuk membantu siswa memahami alasan di balik nilai-nilai yang mereka praktikkan..

[2125] Muhammad Abdullah Schleifer, The Fall of the Imam: The Essential Guide to the Life and Teachings of Al-Ghazali (Kuala Lumpur: IBT, 2015), hlm. 112-115. Buku ini menguraikan pandangan Al-Ghazali tentang sifat-sifat ideal seorang guru, menekankan pada kesucian hati dan keteladanan perilaku.

[2126] John Bowlby, A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development (New York: Basic Books, 1988), hlm. 62. Meskipun berasal dari teori psikologi perkembangan, konsep "secure base" Bowlby telah diadopsi secara luas dalam pedagogi untuk menjelaskan pentingnya ikatan aman antara pengajar dan pelajar untuk facilitasi eksplorasi dan belajar optimal.

[2127] Musnad Imam Ahmad, Hadis Nomor 8729. Dinilai hasan oleh banyak ulama. Hadis ini menegaskan misi profetik utama Nabi Muhammad SAW, yang menjadi tujuan sentral dari seluruh proses pendidikan Islam.

[2128] Abu Hamid Al-Ghazali, Ihyā' 'Ulūm al-Dīn, Jilid 1 (Beirut: Dar al-Ma'rifah, t.th.), hlm. 89. Dalam bab "Ādāb al-Ālim wa al-Mutaallim", Al-Ghazalimerinci adab dan sifat yang harus dimiliki seorang guru, termasuk bersikap penyayang seperti seorang ayah.

[2129] Parker J. Palmer, The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life (San Francisco: Jossey-Bass, 2007), hlm. 11. Palmer menekankan bahwa "we teach who we are", sehingga integritas dan identitas personal guru adalah modal terpenting dalam menciptakan pengajaran yang kredibel dan transformatif.

[2130] Sara Sviri, The Taste of Hidden Things: Images on the Sufi Path (California: The Golden Sufi Center, 1997), hlm. 145-150. Sviri menjelaskan konsep pengetahuan melalui kehadiran ('ilm al-huḍūr) dalam tradisi tasawuf, di mana pengetahuan ditransmisikan

secara non-verbal melalui pengalaman bersama dan keadaan spiritual (hāl) seorang syekh

[2131] Jack Mezirow, Transformative Learning: Theory to Practice, New Directions for Adult and Continuing Education, No. 74 (San Francisco: Jossey-Bass, 1997), pp. 5–12. Mezirow menjelaskan bahwa transformasi pembelajaran terjadi ketika individu mengalami disorienting dilemma yang memaksa mereka merekonstruksi kerangka makna (meaning schemes) mereka, sehingga terjadi perubahan fundamental dalam cara memandang dunia.

[2132] Al-Qur'an, QS. Asy-Syams (91): 9. Ayat ini secara eksplisit menghubungkan keberhasilan spiritual dengan proses penyucian jiwa (tazkiyah), yang menjadi tujuan utama risalah para nabi dan fungsi pendidikan Islam menurut banyak ulama seperti Al-Ghazali dan Ibn Qayyim.

[2133] Ibn Qayyim al-Jawziyyah, Miftāh Dār al-Sa'ādah, juz 1 (Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1998), hlm. 425. Dalam kitab ini, beliau menguraikan hierarki jiwa manusia dan proses transformasi spiritual menuju nafs al-muṭma'innah sebagai puncak keberhasilan ruhani.

[2134] Robert L. Nash, Spirituality and the Academy: Reclaiming the Scholar's Soul (San Francisco: Jossey-Bass, 2001), p. 34. Nash berargumen bahwa perguruan tinggi modern telah kehilangan dimensi spiritual, dan pendidikan transformatif harus mengembalikan ruh sebagai bagian integral dari pembelajaran.

[2135] Al-Qur'an, QS. Muhammad (47): 24 – "Maka apakah mereka tidak merenungi Al-Qur'an ataukah hati mereka terkunci?" Ayat ini menekankan pentingnya tadabbur sebagai bentuk pemahaman yang mendalam dan reflektif, yang menjadi dasar pendekatan pedagogis berbasis makna.

[2136] Hadis riwayat Ahmad, no. 13596. Diriwayatkan oleh Abu 'Amr Al-Ashari, hadis ini dishahihkan oleh Syu'aib Al-Arnauth dan Al-Albani dalam Silsilah al-Ahadith al-Sahihah, no. 465. Hadis ini menjadi fondasi utama dalam memahami bahwa iman harus terwujud dalam motivasi tindakan yang ikhlas karena Allah.

[2137] Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed (New York: Continuum, 2000), pp. 72–75. Freire menekankan bahwa pendidikan harus menjadi alat pembebasan, di mana siswa menjadi subjek aktif yang kritis terhadap realitas penindasan, bukan objek pasif dari dominasi pengetahuan.

[2138] Nasr Hamid Abu Zayd, Naqd al-Khiṭāb al-Dīnī (Kairo: Al-Hay'ah al-Misriyyah al-'Āmmah lil-Kitāb, 1997), hlm. 88. Abu Zayd menyerukan perlunya pendekatan hermeneutika Qur'an yang kontekstual dan kritis, yang membuka ruang dialog antara teks dan realitas sosial kontemporer.

[2139] Muhammad Iqbal, The Reconstruction of Religious Thought in Islam (Lahore: Iqbal Academy, 2005), pp. 195–202. Iqbal mengembangkan konsep khudi (diri) sebagai potensi manusia untuk mencapai kesadaran spiritual tertinggi melalui perjuangan dan refleksi, yang menjadi fondasi pendidikan transformatif dalam Islam..

[2140] Chittick, W. C. (2007). The Sufi Doctrine of Rumi: An Introduction. World Wisdom. Halaman 45. (Chittick menjelaskan konsep qalb dalam tradisi tasawuf sebagai "pusat diri manusia, tempat pertemuan antara yang ilahi dan manusiawi, serta tempat penerimaan ilmu laduni dan pencerahan".)

[2141] Zohar, D., & Marshall, I. (2004). Spiritual Capital: Wealth We Can Live By. Berrett-Koehler Publishers. Halaman 87-89. (Mereka berargumen bahwa Spiritual

Intelligence (SQ) adalah kecerdasan fundamental yang memungkinkan kita untuk memecahkan masalah makna dan nilai, serta mengubah persepsi dan konteks pemikiran kita.)

[2142] Al-Attas, S. M. N. (1993). Islam and Secularism. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Halaman 158-160. (Al-Attas menegaskan bahwa dalam Islam, semua pengetahuan yang benar mengarah pada pengakuan terhadap Allah, sehingga tidak ada dikotomi antara ilmu agama dan umum.)

[2143] The Holy Qur'an, Surah Fushshilat (41), Ayat 53. (Ayat ini menjadi dasar teologis untuk integrasi epistemologi, di mana eksplorasi alam semesta (horison) dan diri manusia (anfus) adalah sumber ilmu yang menguatkan keimanan.)

[2144] Nasr, S. H. (1993). The Need for a Sacred Science. State University of New York Press. Halaman 25. (Nasr mengkritik sains modern yang telah kehilangan dimensi sakralnya dan menyerukan pendekatan ilmu yang melihat alam sebagai jejak-jejak ilahi (vestigia Dei).)

[2145] Hashim, R., & Rossidy, I. (2000). Islamization of Knowledge: A Comparative Analysis of the Conceptions of Al-Attas and Al-Faruqi. Intellectual Discourse, 8(1), 19-44. (Artikel ini mendiskusikan metodologi Islamisasi ilmu, termasuk langkah-langkah untuk mengidentifikasi dan memasukkan unsur-unsur tauhid dan nilai Islami ke dalam setiap disiplin ilmu.)

[2146] The Holy Qur'an, Surah Yusuf (12), Ayat 111. ("Sesungguhnya pada kisah-kisah mereka itu terdapat pengajaran bagi orang-orang yang mempunyai akal..."). Hal ini menunjukkan fungsi pedagogis dari narasi dalam Al-Qur'an.

[2147] Lickona, T. (2004). Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues. Simon and Schuster. Halaman 204. (Meski dari perspektif Barat, Lickona menekankan pentingnya refleksi dan kontemplasi dalam pendidikan karakter, yang sejalan dengan konsep tafakkur dalam Islam.)

[2148] Al-Ghazali, A. H. (2004). Ihya' Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences). Terjemahan oleh Fazl-ul-Karim. Darul Ishat. Jilid 1, Halaman 98. (Imam Al-Ghazali menekankan bahwa niat dan kondisi spiritual seorang guru sangat mempengaruhi keberkahan dan penerimaan ilmu oleh murid. Ilmu adalah cahaya yang ditransmisikan dari hati ke hati.)

[2149] Sardar, Z. (2017). The Future of Muslim Civilisation. Routledge. Halaman 112. (Sardar mengkritik kecenderungan modern di dunia Muslim yang mengejar keunggulan teknologi dan ilmiah tetapi mengabaikan dimensi etika dan spiritual, yang justru menghasilkan ketimpangan dan krisis lingkungan.)

[2150] The Holy Qur'an, Surah Al-Baqarah (2), Ayat 30. ("Ingatlah ketika Tuhanmu berfirman kepada para Malaikat: 'Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi'..."). Ayat ini menjadi landasan ontologis tujuan penciptaan manusia, yang menjadi tujuan akhir dari pendidikan Islam integral..

[2151] Nasr, Seyyed Hossein. (2006). Islamic Philosophy from Its Origin to the Present: Philosophy in the Land of Prophecy. State University of New York Press. hlm. 155-158. Nasr membedakan kedua jenis pengetahuan ini secara detail, di mana 'ilm al-ḥuḍūrī diperoleh melalui penyinaran langsung dan penyucian hati, sementara 'ilm al-ḥuṣūlī diperoleh melalui indera dan akal.

[2152] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:164; Surah Ali 'Imran, 3:190; Surah Al-Jathiyah, 45:13. Ayat-ayat ini berulang kali menyeru manusia untuk memikirkan penciptaan langit, bumi, dan segala yang ada di antara keduanya sebagai bukti keesaan dan kekuasaan Allah.

[2153] Murata, Sachiko, & Chittick, William C. (1994). The Vision of Islam. Paragon House. hlm. xxv-xxvii. Buku ini menjelaskan konsep 'ayat-ayat' Allah dan bagaimana pembacaan terhadap keduanya merupakan inti dari (worldview) Islam.

[2154] Lovat, Terence, & Samarayi, Iqbal. (2009). "The Role of Meditation and Quiet Times in Effective Learning: Evidence from Islamic and Other Sources". Journal of Religious Education, 57(3), 18-25. Artikel ini mengkaji bagaimana praktik keheningan dan perenungan kontemplatif dapat meningkatkan fokus dan retensi belajar.

[2155] Al-Ghazali, Abu Hamid. (2015). Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn (terj.). Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah. Jilid 4, Buku 35: Kitab Tafakkur. Al-Ghazali mendedikasikan satu buku penuh tentang keutamaan dan metodologi tafakkur sebagai kewajiban religious dan intelektual.

[2156] Ramadan, Tariq. (2007). In the Footsteps of the Prophet: Lessons from the Life of Muhammad. Oxford University Press. hlm. 112-114. Ramadan menyoroti praktik refleksi diri dan evaluasi kontinu yang dilakukan oleh Nabi Muhammad SAW dan bagaimana ini menjadi fondasi etos pengembangan diri dalam Islam.

[2157] Newberg, Andrew B., & Waldman, Mark Robert. (2009). How God Changes Your Brain: Breakthrough Findings from a Leading Neuroscientist. Ballantine Books. hlm. 7-10, 145-150. Penelitian neuroimaging menunjukkan bahwa doa dan meditasi yang intens dapat mengubah struktur dan fungsi otak, meningkatkan kemampuan kognitif dan empati.

[2158] Keller, Noah Ha Mim (Ed. & Trans.). (1994). The Revival of the Religious Sciences (Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn) by Al-Ghazali. Amana Publications. Dalam pengantarnya, Keller menekankan pentingnya mengikuti bimbingan ulama yang mumpuni untuk membedakan praktik kontemplasi autentik dari yang menyimpang.

[2159] Hashi, Afifi al-Akiti, & Wan Daud, Wan Mohd Nor. (2017). "The Concept of Islamic Education and the Development of the Human Self: An Epistemological Perspective". Journal of Islamic and Human Advanced Research, 7(1), 1-14. Artikel ini mengeksplorasi tujuan pendidikan Islam yang bertujuan untuk mengembangkan seluruh potensi manusia, termasuk dimensi spiritual dan transendentalnya.

[2160] Dikutip dari hadis yang mashur meskipun statusnya diperselisihkan oleh sebagian ulama (hadis dha'if menurut sebagian, namun maknanya diakui kebenarannya). Lihat: Al-'Ajluni, Isma'il ibn Muhammad. (1997). Kasyf al-Khafā' wa Muzīl al-Ilbās. Dar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah. Jilid 2, hlm. 422. Makna hadis ini menjadi dasar filosofis bagi seluruh pendekatan sufistik dalam pendidikan

[2161] Seyyed Hossein Nasr, The Need for a Sacred Science (Albany: State University of New York Press, 1993), 78. Nasr menjelaskan bahwa manusia dalam pandangan Islam memiliki tanggung jawab kosmik sebagai khalifah, yang meliputi perlindungan alam, keadilan sosial, dan pengembangan spiritual.

[2162] Seyyed Hossein Nasr, Islamic Education: Spiritual and Moral Foundations (Markfield: The Islamic Foundation, 2007), 24. Buku ini membahas bagaimana pendidikan Islam harus bertumpu pada prinsip tauhid dan pemulihan fitrah manusia melalui pembelajaran yang seimbang antara ilmu dan akhlak.

[2163] Departemen Agama Republik Indonesia, Al-Qur'an dan Terjemahannya (Jakarta: 2020), QS. Adz-Dzariyat: 56. Ayat ini menjadi landasan teologis bahwa tujuan utama eksistensi manusia adalah penghambaan, yang mencakup pengabdian personal dan sosial.

[2164] Sunan al-Tirmidhi, Kitab al-Birr wa al-Silah, Hadis No. 1921. Hadis ini menekankan pentingnya rasa kemanusiaan dan solidaritas dalam kehidupan beragama, yang merupakan inti dari pendidikan moral Islam.

[2165] Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed (New York: Continuum, 2000), 73. Freire mengusulkan model pendidikan yang membebaskan, yang menolak pendekatan "banking education" dan menggantikannya dengan dialog kritis antara guru dan siswa.

[2166] Zainy Al-Azm, Tajdid al-Tarbiyah al-Islamiyyah: Qira'at Fikriyyah wa Naqdiyyah (Beirut: Dar al-Fikr, 2005), 145. Penulis menyerukan perlunya pendekatan kritis dalam pendidikan Islam untuk menghindari dogmatisme dan membangun kesadaran sosial.

[2167] Mohammad Hashim Kamali, Freedom, Equality and Justice in Islam (Cambridge: Islamic Texts Society, 1990), 213. Kamali membahas bagaimana nilai-nilai seperti keadilan dan rahmah menjadi prinsip hukum dan moral yang harus diwujudkan dalam kehidupan sosial.

[2168] Recep Alp Arslan, "Social Justice in Islamic Education: A Case Study from Turkey," Journal of Moral Education 49, no. 3 (2020): 312–328, https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1657834.

[2169] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999. hlm. 22-25. Al-Attas membedakan dengan tegas antara pendidikan sekuler yang berpusat pada akal (reason) dan pendidikan Islam (ta'dib) yang berpusat pada penanaman adab, yang mencakup spiritualitas dan akhlak. Peran Murabbi adalah kunci dalam operasionalisasi ta'dib ini.

[2170] Ibn Manzur, Muhammad ibn Mukarram. Lisan al-'Arab. Jilid 1. Beirut: Dar Sadir, 1990. hlm. 399-401. Kamus otoritatif bahasa Arab ini menjelaskan derivasi kata "Rabb" dan kaitannya dengan makna pemeliharaan, penguasaan, dan pemberi pertumbuhan.

[2171] Halstead, J. Mark. "An Islamic Concept of Education." Comparative Education, vol. 40, no. 4, November 2004, pp. 517–29. JSTOR, https://www.jstor.org/stable/4134645. Artikel ini mengulas konsep pendidikan Islam yang holistik, menekankan bahwa pendidikan harus mengembangkan seluruh aspek manusia, termasuk spiritual dan moral, di mana guru berperan sebagai pembimbing.

[2172] Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33): 21. Ayat ini menjadi landasan teologis utama bagi pentingnya keteladanan dalam proses pendidikan dan pembinaan karakter dalam Islam.

[2173] Lickona, Thomas. Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. New York: Bantam Books, 1991. hlm. 45-47. Meski bukan sumber Islam, Lickona secara meyakinkan membahas konsep "the teacher as caregiver, model, and mentor" yang sangat selaras dengan peran Murabbi sebagai teladan hidup (a living curriculum).

[2174] Hadis riwayat Imam Malik dalam Al-Muwatta, Imam Ahmad dalam Al-Musnad, dan Al-Bukhari dalam Al-Adab Al-Mufrad. Diklasifikasikan sebagai hadis hasan. Hadis ini merupakan landasan normatif bagi seluruh proyek pendidikan Islam, menegaskan

bahwa tujuan utama kenabian dan, oleh extension, pendidikan, adalah penyempurnaan akhlak.

[2175] Sardar, Ziauddin. The Future of Muslim Civilization. London: Mansell Publishing, 1987. hlm. 154. Sardar membahas krisis peradaban Muslim dan menekankan perlunya rekonstruksi pendidikan yang berfokus pada pembangunan karakter dan etika, peran yang diisi oleh konsep seperti Murabbi.

[2176] Ashraf, Syed Ali. Aspects of Islamic Education: A Conference of Books and Ideas. Leicester: Islamic Academy, 1987. hlm. 12-15. Ashraf berargumen bahwa pendidikan Islam harus menghasilkan individu yang tidak hanya beriman tetapi juga aktif secara sosial, menjadi agen perubahan yang mempromosikan kebaikan dan mencegah kemunkaran.

[2177] Al-Qur'an, Surah Adz-Dzariyat (51): 56. "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka beribadah kepada-Ku." Ayat ini menjadi fondasi teleologis bagi seluruh bangunan pemikiran Islam, termasuk tujuan pendidikan, yaitu untuk memfasilitasi manusia dalam memenuhi tujuan penciptaannya..

[2178] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999. Hal. 36-42. Al-Attas membedakan secara tegas antara ta'dib (pendidikan yang mencakup adab/etika menyeluruh) sebagai konsep pendidikan Islam yang paling tepat, dan di dalamnya terkandung peran sentral seorang Murabbi sebagai pemberi adab.

[2179] Sardar, Ziauddin. The Future of Muslim Civilization. London: Mansell Publishing, 1987. Hal. 155. Sardar membahas krisis epistemologi dalam dunia Muslim modern dan menyerukan rekonstruksi pendidikan yang mengembalikan integrasi antara ilmu, nilai, dan tujuan spiritual, di mana figur pendidik memainkan peran kunci.

[2180] The Holy Qur'an, Surah An-Nahl (16), Ayat 125. Terjemahan makna. Ayat ini sering dikutip sebagai landasan metodologis untuk dakwah dan pendidikan, yang menekankan pada pendekatan berlapis dan beretika, sangat relevan dengan pendekatan pedagogis seorang Murabbi.

[2181] Hadits riwayat Imam Ahmad dalam Musnad-nya. Hadits ini, meskipun memiliki varian periwayatan, secara makna (matan) luas diterima dan menjadi dasar fundamental bahwa misi utama Nabi Muhammad SAW adalah penyempurnaan akhlak, yang menjadi tujuan utama pendidikan Islam.

[2182] Castells, Manuel. The Rise of the Network Society. 2nd ed., Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. Hal. xxx. Castells menganalisis bagaimana masyarakat jaringan informasi global menciptakan bentuk-bentuk otoritas dan kekuasaan yang baru dan terdesentralisasi, sebuah konteks yang harus dihadapi oleh setiap institusi tradisional, termasuk pendidikan..

[2183] Dewey, J. (1916). Democracy and Education. New York: Macmillan. Hal. 142. Dalam karyanya, Dewey mengkritik model pendidikan yang bersifat instruksional dan menyerukan pendekatan yang lebih demokratis dan partisipatif, meskipun pendekatannya masih terbatas pada dimensi sosial-kognitif, bukan spiritual.

[2184] al-Ghazali, Abu Hamid. Ihyā' 'Ulūm al-Dīn. Beirut: Dār al-Fikr, juz 1, hlm. 51. al-Ghazali menegaskan bahwa tujuan utama ilmu adalah penyucian jiwa dan pendekatan kepada Allah, bukan sekadar penguasaan informasi.

[2185] Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum. Freire mengkritik model "banking education" di mana guru "menyetor" pengetahuan ke dalam siswa tanpa melibatkan kritisisme atau transformativitas.

[2186] al-Qusyairi, ‘Abd al-Karim. al-Risālah al-Qusyairiyyah fī al-Tasawwuf. Beirut: Dār al-Kitāb al-‘Arabī, hlm. 234. Dalam kitab tasawuf klasik ini, ditegaskan bahwa pengaruh spiritual seorang syekh terhadap muridnya bersifat non-verbal dan transformatif secara batin.

[2187] Zainuddin, A.R. (2013). "Integrated Curriculum for Spiritual and Moral Development in Islamic Education." International Education Studies, 6(4), hlm. 112–120. Studi ini meneliti implementasi kurikulum terpadu di sekolah unggulan Malaysia.

[2188] al-Sya’rāni, ‘Abd al-Wahhāb. al-Ṭabaqāt al-Kubrā. Kairo: Maktabat al-Khānjī, juz 1, hlm. 189. Disebutkan bahwa para sahabat berkata, "Kami belajar akhlak dari Rasulullah lebih daripada ilmu."

[2189] Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). "The Mirror-Neuron System." Annual Review of Neuroscience, 27, hlm. 169–192. Studi ini menjelaskan bagaimana neuron cermin memfasilitasi imitasi dan pemahaman emosional melalui observasi perilaku.

[2190] Lickona, T. (1991). Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. New York: Bantam Books. Lickona menekankan pentingnya keteladanan guru sebagai kunci pendidikan karakter yang efektif.

[2191] Ahmad ibn Hanbal. Musnad al-Imām Aḥmad. Beirut: Mu’assasat al-Risālah, no. 8894. Hadis ini dikuatkan oleh al-Albani dalam Silsilat al-Aḥādīth al-Ṣaḥīḥah, no. 2384.

[2192] Zainuddin, A.R. (2013). "Integrated Curriculum for Spiritual and Moral Development in Islamic Education." International Education Studies, 6(4), hlm. 112–120. Studi ini meneliti implementasi kurikulum terpadu di sekolah unggulan Malaysia.

[2193] Hamid, F.A., & Mahmud, M. (2020). "Impact of Mentorship and Role Modeling on Students’ Moral Development in Madrasah Aliyah in Indonesia." Journal of Islamic Education Research, 5(2), hlm. 89–104. Penelitian kuantitatif ini menunjukkan korelasi positif antara keteladanan guru dan perkembangan moral siswa..

[2194] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999. hlm. 36-41. Al-Attas membedah secara mendalam konsep ‘adl (justice) dan hikmah sebagai landasan fundamental dalam proses pendidikan Islam, di mana ilmu harus diletakkan pada tempat yang tepat.

[2195] The Noble Quran, Surah Al-Baqarah, 2:282. Ayat ini, meskipun berbicara dalam konteks transaksi, mengandung prinsip universal bahwa semua pembelajaran pada hakikatnya bersumber dari Allah, dan manusia adalah perantara.

[2196] Sardar, Ziauddin. Revelation, Rationality, Knowledge & Truth. Leicester: Islamic Foundation, 2013. hlm. 215. Sardar berargumen bahwa dalam tradisi Islam, ilmu datang dengan tanggung jawab (itbaq al-‘ilm bi al-‘amal), dan peran guru adalah memastikan tanggung jawab ini diwariskan.

[2197] Hadits riwayat Imam Tirmidzi, dinilai hasan. Diriwayatkan dari Abu Umamah Al-Bahili. Lihat: Al-Tirmidzi, Sunan al-Tirmidzi, Kitab al-‘Ilm, Bab 19.

[2198] Al-Ghazali, Abu Hamid. Iḥyā’ ‘Ulūm al-Dīn[The Revival of the Religious Sciences]. Jilid 1, Buku 2. Beirut: Dar al-Kotob al-Ilmiyah, 2001. hlm. 78-85. Al-Ghazali secara khusus dalam bab "Adab Penuntut Ilmu dan Pengajar" memaparkan secara rinci etika dan

strategi pengajaran yang penuh hikmah, termasuk penyesuaian materi dengan tingkat pemahaman murid.

[2199] Ibn Khaldun, Abd al-Rahman. The Muqaddimah: An Introduction to History. Diterjemahkan oleh Franz Rosenthal. Princeton: Princeton University Press, 1967. hlm. 429-432. Ibn Khaldun mengkritik metode hafalan semata tanpa pemahaman dan aplikasi, yang ia lihat sebagai kelemahan pendidikan di masanya, karena tidak menghasilkan kemampuannya.

[2200] Ashraf, Syed Ali. Aims and Objectives of Islamic Education. Jeddah: King Abdulaziz University, 1985. hlm. 12-15. Ashraf menekankan bahwa tujuan akhir pendidikan Islam adalah pembentukan manusia sempurna (insan kamil) yang karakter utamanya adalah kebijaksanaan (hikmah) yang teraplikasi, merefleksikan sifat Allah Al-Hakim..

[2201] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999. Hal. 43-45. Al-Attas menekankan bahwa tujuan pendidikan Islam adalah untuk menanamkan adab dan pengakuan terhadap realitas yang tepat, yang pada puncaknya adalah pengakuan terhadap Tuhan. Guru (mu'allim) adalah agen sentral dalam proses ini.

[2202] The Qur'an, Surah Āli 'Imrān (3), verse 190. Terjemahan makna. Ayat ini sering dikutip sebagai dasar integrasi antara observasi empiris dan iman dalam Islam.

[2203] Ashraf, Syed Ali. Aims and Objectives of Islamic Education. Jeddah: King Abdulaziz University, 1985. Hal. 27. Ashraf berargumen bahwa pendidikan Islam harus menyatukan pemahaman tentang alam semesta dengan pemahaman tentang Sang Pencipta, sehingga menghindari sekularisasi pengetahuan.

[2204] Khalifa, Mohammad. "The Islamic Worldview: A Synthesis of Ayat Quraniyyah and Ayat Kawniyyah." Journal of Islamic Thought and Civilization 8, no. 1 (2018): 1-15. Artikel ini menjelaskan konsep dual 'tanda-tanda' (ayat) sebagai sumber pengetahuan yang saling melengkapi dan terverifikasi dalam epistemologi Islam.

[2205] Iqbal, Muzaffar. The Making of Islamic Science. Kuala Lumpur: Islamic Book Trust, 2009. Hal. 112. Iqbal menggambarkan bagaimana ilmuwan Muslim klasik melihat penelitian ilmiah sebagai sarana untuk memahami atribut-atribut Ilahi yang tercermin dalam ciptaan-Nya.

[2206] Sardar, Ziauddin. The Future of Muslim Civilization. London: Mansell Publishing, 1987. Hal. 155. Sardar membahas konsep kekhalifahan (istikhlāf) dan implikasinya terhadap etika pengembangan dan penerapan sains dan teknologi dalam masyarakat Muslim.

[2207] Wan Daud, Wan Mohd Nor. The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. Kuala Lumpur: ISTAC, 1998. Hal. 210. Buku ini menguraikan konsep ilmu sebagai amanah dan kaitannya dengan tanggung jawab individu di hadapan Allah.

[2208] Hadis riwayat Ad-Dailami. Dikutip dari Al-Munawi, Fayd al-Qadir. Meskipun sanad hadis ini diperdebatkan oleh sebagian ulama, makna dan pesannya sejalan dengan banyak hadis lain yang menekankan tanggung jawab besar seorang yang berilmu.

[2209] Nasr, Seyyed Hossein. The Need for a Sacred Science. Albany: State University of New York Press, 1993. Hal. 4-5. Nasr secara kritis menganalisis keterbatasan sains modern yang sekular dan mengadvokasi perlunya pendekatan terhadap ilmu pengetahuan

yang mengakui yang Suci (the Sacred), sebuah peran yang secara inheren dijalankan oleh Mu'allim..

[2210] Syed Muhammad Naquib al-Attas, dalam karyanya yang seminal, Islam and Secularism, argues that the primary crisis of contemporary Muslim society is the loss of adab, stemming from the uncritical import of Western secular knowledge. He posits that the Islamic worldview (tasawwur) provides an integrated framework where knowledge is ultimately aimed at recognizing God's place in the order of being and existence. See: Al-Attas, S. M. N. (1993). Islam and Secularism. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). p. 43.

[2211] The classification of the signs of Allah into revealed verses (ayat tanziliyyah, the Qur'an) and cosmic verses (ayat kauniyyah, the universe) is a classical Islamic epistemological concept. The contemplation of both is essential for a complete understanding of reality. This is elaborated by contemporary scholars like Osman Bakar. Bakar, O. (2008). Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science. Centre for Civilisational Dialogue, University of Malaya. pp. 17-29.

[2212] The Holy Qur'an, Surah Al-'Ankabut (29), Verse 20. This verse, among many others, serves as a primary scriptural basis for the Islamic encouragement of scientific inquiry, provided it is done with the purpose of recognizing Allah's creative power.

[2213] Wan Mohd Nor Wan Daud, a prominent student of al-Attas, expands on the concept of the teacher (mu'addib) in the Islamic tradition. The educator's role is to instill adab (right action) in students, which encompasses the proper purpose and application of knowledge. See: Wan Daud, W. M. N. (1998). The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). p. 155.

[2214] The concept of falah (success or prosperity in this world and the hereafter) is a central objective in Islamic economics. Scholars like Monzer Kahf and M. Umer Chapra have extensively written on how economic activities must be subservient to this higher goal, ensuring justice and prohibiting exploitation. Chapra, M. U. (2008). The Islamic Vision of Development in the Light of Maqasid al-Shari'ah. Islamic Research and Training Institute (IRTI). pp. 45-60.

[2215] The triad of "competence, conscience, and compassion" is a modern articulation of holistic education that aligns closely with the Islamic ideal. It echoes the Prophetic tradition that the best of people are those who benefit others. This holistic development is a key objective in integrated education models. Lickona, T. (2004). Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues. Simon & Schuster. p. xxi (Introduction).

[2216] Ismail Raji al-Faruqi's project of "Islamization of Knowledge" was fundamentally aimed at correcting the dichotomy and creating a new generation of scholars who can synthesize modern disciplines with Islamic ethical and metaphysical foundations, thus preventing the negative consequences of a purely secular education. Al-Faruqi, I. R. (1982). Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan. International Institute of Islamic Thought. p. 15.

[2217] The principle that all knowledge must be pursued with the intention of seeking God's pleasure and used for beneficial purposes is rooted in the Prophetic tradition. A key hadith states: "Seeking knowledge is an obligation upon every Muslim." (Sunan Ibn Majah 224). The classical scholars interpreted this "knowledge" ('ilm) in its broadest

sense, encompassing both religious and beneficial worldly sciences, provided they are directed towards a godly purpose. See: Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). Ihya' 'Ulum al-Din[The Revival of the Religious Sciences]. Dar al-Minhaj. Vol. 1, p. 12..

[2218] Abdul Jabbar, Pengantar Studi Islam, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2006), hlm. 245. Kata 'adaba dalam bahasa Arab memiliki makna yang luas, mencakup pendidikan, tata krama, dan penghormatan. Dalam konteks pendidikan, muaddib adalah orang yang mengajarkan adab, yaitu perilaku yang sesuai dengan norma Ilahi dan kemanusiaan.

[2219] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), p. 125. Al-Attas menekankan pentingnya pendidikan yang berbasis adab sebagai jawaban terhadap krisis spiritualitas dalam dunia modern.

[2220] Al-Ghazali, Ihya Ulum al-Din, jilid IV (Beirut: Dar al-Ma'rifa, t.th), hlm. 265–270. Al-Ghazali menjelaskan bahwa tujuan akhir ilmu adalah untuk mendekatkan diri kepada Allah dan mewujudkan ketakwaan dalam kehidupan sehari-hari.

[2221] Mahmoud Ayoub, The Qur'an and Its Interpreters, vol. II (Albany: SUNY Press, 1992), p. 89. Konsep ta'dib menekankan pentingnya pendidikan moral yang berkelanjutan, bukan hanya pelajaran temporer.

[2222] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahnya, (Jakarta: 2005), QS. Al-Qalam: 4. Ayat ini menunjukkan bahwa akhlak mulia adalah inti dari kepribadian Nabi, yang menjadi rujukan bagi semua pendidik Islam.

[2223] Ibn Miskawaih, Tahdhib al-Akhlaq (Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2001), p. 45–58. Ibn Miskawaih menjelaskan bahwa pembentukan akhlak terjadi melalui latihan berulang dan didukung oleh lingkungan yang mendidik.

[2224] Ibn Sina (Avicenna), Al-Isharat wa al-Tanbihat, ed. Sulayman Dunya (Cairo: Dar al-Ma'arif, 1960), hlm. 312. Ibn Sina menggunakan metafora cermin jiwa (mir'at al-nafs) untuk menggambarkan pentingnya penyucian jiwa dari sifat tercela.

[2225] Zygmontzki, A. M., et al., "Moral Commitment and Teacher Effectiveness in Character Education," Journal of Moral Education, vol. 48, no. 3 (2019), pp. 321–335. Studi empiris ini menunjukkan korelasi positif antara integritas moral guru dan perkembangan karakter siswa.

[2226] Ahmad ibn Hanbal, Al-Musnad, no. 2588; Al-Bukhari, Adabul Mufrad, no. 274. Hadis ini menegaskan bahwa misi utama kenabian adalah pembentukan akhlak, yang menjadi fondasi pendidikan Islam.

[2227] Larry P. Nucci, Education in Human Development: Toward a Theory of Moral and Character Education (New York: Teachers College Press, 2008), p. 73. Nucci menekankan pentingnya peran pendidik sebagai model moral dalam pendidikan karakter.

[2228] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition (Chicago: University of Chicago Press, 1982), p. 29. Rahman menyerukan integrasi ilmu dan nilai dalam pendidikan Islam kontemporer.

[2229] Al-Hakim, Al-Mustadrak 'ala al-Sahihayn, jilid I, no. 212; Al-Dhahabi mengomentari bahwa hadis ini sahih secara makna meskipun tidak ada dalam shahih Bukhari dan Muslim. Hadis ini sering dikutip dalam literatur pendidikan Islam untuk menekankan pentingnya ilmu sebelum ibadah formal..

[2230] Wan Daud, W. M. N. (1998). The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization.

International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). hlm. 155. Penjelasan: Buku seminal Prof. Wan Mohd Nor Wan Daud ini secara komprehensif menguraikan filosofi pendidikan al-Attas, di mana konsep ta'dib (dari akar kata yang sama dengan muaddib) ditegaskan sebagai konsep pendidikan Islam yang paling tepat, menggantikan tarbiyah atau ta'lim, karena cakupannya yang menyeluruh terhadap ilmu dan adab.

[2231] Al-Attas, S. M. N. (1980). The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. Muslim Youth Movement of Malaysia (ABIM). hlm. 36. Penjelasan: Karya fundamental al-Attas ini mendefinisikan pendidikan Islam sebagai pengenalan dan penanaman adab dalam diri manusia, yang bertujuan untuk menghasilkan manusia yang baik (good man) dan bukan sekadar warga negara yang baik (good citizen). Pencapaian insan kamil adalah tujuan utamanya.

[2232] Bourdieu, P. (1977). Outline of a Theory of Practice. Cambridge University Press. hlm. 72. Penjelasan: Meskipun bukan dari sumber Islam, konsep 'habitus' Bourdieu sangat relevan untuk memahami bagaimana Muaddib berusaha membentuk pola pikir, persepsi, dan tindakan (disposisi) yang terinternalisasi secara mendalam dan menjadi sifat kedua (second nature) pada siswa melalui praktik-praktik pendidikan yang berulang dan konsisten.

[2233] Hashi, A. A. (2013). The Concept of Adab in Islamic Education. Center for Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Penjelasan: Sumber online dari institusi terkemuka ini membahas dimensi filosofis dan praktis dari adab, menegaskan bahwa ia adalah fondasi peradaban Islam dan jantung dari proses pendidikan Islami.

[2234] Lickona, T. (2004). Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues. Simon & Schuster. hlm. 22-45. Penjelasan: Thomas Lickona, seorang tokoh terkemuka dalam pendidikan karakter modern, menguraikan pilar-pilar karakter yang mencakup tanggung jawab, keadilan, rasa hormat, dan kewarganegaraan. Meski sekuler, kerangka ini menunjukkan kesamaan universal dengan konsep adab dalam Islam, memperkuat relevansi peran Muaddib secara lintas budaya.

[2235] Al-Qur’an, Surah Al-Hujurat, 49:12. Penjelasan: Ayat ini merupakan dasar normatif utama untuk adab dalam interaksi sosial, khususnya dalam mencegah prasangka (su'u al-dzan), menggunjing (ghibah), dan mencari-cari kesalahan orang lain, yang merupakan racun bagi komunitas yang beradab.

[2236] Noddings, N. (2002). Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education. Teachers College Press. hlm. 15. Penjelasan: Nel Noddings, dalam filosofi pendidikannya yang berbasis 'ethics of care', juga mengkritik pendidikan yang hanya mengejar kecerdasan akademik tanpa diiringi perkembangan moral dan empati. Gagasannya sejalan dengan peringatan terhadap 'kecacatan spiritual' yang disebutkan dalam teks.

[2237] Hadits Riwayat Imam Ahmad. Penjelasan: Hadits ini adalah dalil utama (landasan normatif) yang menjadi misi kenabian Muhammad SAW, yang sekaligus menjadi tugas sentral setiap Muaddib. Ini menunjukkan bahwa tujuan tertinggi dari diutusnya Rasul adalah penyempurnaan akhlak, menjadikannya core dari proses pendidikan.

[2238] Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Based Character Education. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591(1), 72-85. Penjelasan: Artikel jurnal ini membahas efektivitas pendidikan karakter yang berbasis pada penelitian

dan prinsip-prinsip perkembangannya. Temuan mereka mendukung pendekatan holistik dan interdisipliner yang mirip dengan yang dilakukan Muaddib, di mana karakter dibangun melalui pembimbingan, refleksi, dan praktik yang konsisten.

[2239] Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Continuum. hlm. 72. Penjelasan: Meski berlatar belakang teori kritis, kritik Freire terhadap pendidikan "gaya bank" yang mendepersonalisasi siswa memiliki resonansi dengan kritik terhadap pendidikan yang dehumanisasi. Gagasannya tentang pendidikan sebagai praktik pembebasan yang memanusiakan memiliki titik temu, meski dari perspektif yang berbeda, dengan tujuan pendidikan Islam yang diusung oleh konsep ta'dib dan peran Muaddib..

[2240] Al-Attas, S.M.N. (1979). Aims and Objectives of Islamic Education. Jeddah: King Abdulaziz University. hlm. 43. Al-Attas menekankan bahwa pendidikan Islam adalah proses penanaman adab ke dalam diri manusia, yang secara alamiah harus terwujud dalam seluruh perilaku dan interaksinya, sehingga membentuk tatanan sosial yang berkeadilan dan berperadaban.

[2241] Halstead, J.M. (2004). "An Islamic Concept of Education". Comparative Education, 40(4), hlm. 517-529. Artikel ini membedakan secara jelas antara pendidikan sebagai ta'dib (pembentukan karakter dan adab) dan sekadar ta'lim (pengajaran ilmu pengetahuan), dan menyoroti peran guru sebagai agen moral.

[2242] Lickona, T. (2004). Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues. New York: Touchstone. hlm. 112. Meskipun bukan sumber Islam, karya Lickona tentang pendidikan karakter sangat relevan dalam menjelaskan bagaimana menciptakan "komunitas peduli" (caring community) di sekolah yang mendukung internalisasi nilai, selaras dengan konsep tahdhib.

[2243] Hashim, R. & Rossidy, I. (2000). "Islamization of Knowledge: A Comparative Analysis of the Conceptions of Al-Attas and Al-Faruqi". Intellectual Discourse, 8(1), hlm. 19-44. Makalah ini, meskipun fokus pada islamisasi ilmu, menyentuh pentingnya keluarga sebagai unit fundamental dalam mentransmisikan worldview Islam, yang merupakan tugas utama orang tua sebagai muaddib.

[2244] HR. Al-Bukhari. Hadits ini secara universal diterima dan menjadi landasan teologis untuk tanggung jawab pendidikan orang tua. Lihat: Al-Asqalani, I.H. (2000). Fath al-Bari. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyah. Jilid 3, hlm. 248.

[2245] Al-Ghazali, A.H. (2004). Ihya' 'Ulum al-Din. Jilid 3. Beirut: Dar al-Kotob al-Ilmiyah. hlm. 75. Imam Al-Ghazali dalam kitab monumentalnya membahas extensively tentang niat dan bagaimana mengubah aktivitas duniawi seperti bekerja menjadi ibadah dengan niat yang benar untuk mencari ridha Allah dan memenuhi tanggung jawab.

[2246] QS. Al-Ma'un[107] 1-7. Ayat-ayat ini secara tegas menyatakan bahwa orang yang mendustakan agama (yukadzdzibu bid-dīn) adalah, antara lain, orang yang tidak mendorong memberi makan orang miskin, menunjukkan tautan yang tidak terpisahkan antara keimanan dan tanggung jawab sosial.

[2247] Wan Daud, W.M.N. (1998). The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. Kuala Lumpur: ISTAC. hlm. 150. Buku ini menjelaskan konsep Al-Attas tentang manusia yang terpelajar (al-insan al-adib), yang merupakan hasil dari proses ta'dib, yaitu manusia yang menyadari tempatnya yang tepat dalam tatanan penciptaan dan bertindak sesuai dengan pengetahuan itu.

[2248] QS. Al-Anbiya'[21] 107. Ayat ini ("Dan tidaklah Kami mengutus engkau (Muhammad) melainkan untuk menjadi rahmat bagi seluruh alam") sering dijadikan sebagai landasan filosofis tujuan akhir dari pendidikan dan perilaku seorang Muslim, yang harus berusaha merefleksikan sifat rahmat tersebut dalam kehidupannya..

[2249] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1991, hlm. 42-45. Al-Attas menegaskan bahwa pendidikan dalam Islam adalah proses penanaman adab (ta'dīb) ke dalam diri manusia, dan guru adalah agen utama dalam proses ini, yang bertanggung jawab atas pengenalan dan pengamatan realitas dan kebenaran.

[2250] Sahin, Abdullah. "Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Islamic and Western Liberal Secular Values of Education." Religions, vol. 9, no. 11, 2018, hlm. 335. Sahin berargumen bahwa pendidikan Islam mengandung dimensi tanggung jawab vertikal (kepada Tuhan) yang membedakannya dari paradigma pendidikan sekular Barat, yang sering kali hanya berfokus pada tanggung jawab horizontal.

[2251] Halstead, J. Mark. "An Islamic Concept of Education." Comparative Education, vol. 40, no. 4, 2004, hlm. 524-526. Halstead membahas konsep "hidden curriculum" dalam pendidikan Islam, di mana lingkungan, sikap guru, dan budaya sekolah memainkan peran yang sangat penting dalam membentuk nilai-nilai siswa.

[2252] Bandura, Albert. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Prentice-Hall, 1986, hlm. 47-105. Bandura merinci teori pembelajaran observasionalnya, yang menyatakan bahwa manusia belajar dengan mengamati model (seorang guru, misalnya) dan konsekuensi dari tindakan mereka.

[2253] Quran, Surah As-Saff (61): 2-3. "Wahai orang-orang yang beriman! Mengapa kamu mengatakan sesuatu yang tidak kamu kerjakan? (2) Alangkah buruknya di sisi Allah bahwa kamu mengatakan apa-apa yang tidak kamu kerjakan (3)." Ayat ini menjadi landasan alkitabiah untuk kritik terhadap ketidaksesuaian antara perkataan dan perbuatan, yang merupakan inti dari kegagalan keteladanan.

[2254] Al-Ghazali, Abu Hamid. Ihyā' 'Ulūm al-Dīn (The Revival of the Religious Sciences). Terj. oleh Fazl-ul-Karim. Darul Ishaat, 1993, Buku 1, hlm. 65-70. Al-Ghazali menekankan pentingnya niat yang ikhlas (ikhlas) dan pemurnian hati (tazkiyat an-nafs) bagi para pencari dan pengajar ilmu. Ilmu tanpa pemurnian hati diibaratkan seperti pohon yang tidak berbuah.

[2255] Hadits riwayat Al-Bukhari dan Muslim. Banyak hadits menggambarkan kelembutan Rasulullah SAW terhadap anak-anak, seperti memangkunya, menciumnya, dan bermain dengan mereka. Ini membentuk paradigma bahwa pendidikan harus didasarkan pada kasih sayang, bukan intimidasi.

[2256] Dalam banyak kerangka kompetensi guru global dan nasional, seperti di Indonesia, kompetensi guru dibagi menjadi empat: pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional. Kompetensi kepribadian dan sosial secara langsung terkait dengan kemampuan guru menjadi teladan.

[2257] Lickona, Thomas. Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. Bantam Books, 1991, hlm. 21-22. Meskipun bukan dari perspektif Islam, Lickona, seorang pionir dalam pendidikan karakter, berargumen bahwa sekolah harus menjadi "komunitas yang penuh perhatian" di mana nilai-nilai etika dimodelkan, diajarkan, dan diharapkan dalam setiap interaksi.

[2258] Noddings, Nel. The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education. 2nd ed., Teachers College Press, 2005, hlm. 172-174. Noddings mengembangkan filosofi "ethics of care" dalam pendidikan, yang menekankan pada hubungan, modelling, dan praktik. Gagasan bahwa guru yang peduli menciptakan lingkungan di mana siswa merasa dihargai dan siap untuk belajar sangat selaras dengan konsep rahmah dalam pendidikan Islam..

[2259] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1991. (Hal. 42-45). Al-Attas menegaskan bahwa pendidikan dalam Islam (ta'dīb) pada hakikatnya adalah pengenalan dan penanaman adab (ethical discernment) ke dalam diri manusia, yang mencakup pengakuan terhadap realitas spiritual dan intelektual yang benar.

[2260] Qaradawi, Yusuf. Pedagogi dalam Islam: Pendekatan Integral. Terj. Abdul Hayyie al-Kattani, 2018. (Hal. 115). Qaradawi menekankan bahwa tanggung jawab intelektual seorang guru mencakup kejujuran dalam menyumberkan ilmu dan kehati-hatian dari menyebarkan keraguan tanpa dasar.

[2261] Ghazali, Imam. Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, Jilid 1, Kitab al-'Ilm. Dār al-Minhāj, 2011. (Hal. 89). Al-Ghazali secara keras mengkritik para ulama yang perilakunya bertentangan dengan ilmunya ('ālimun bi-lisānihi jāhilun bi-qalbihi), menyebutnya sebagai bentuk kemunafikan intelektual.

[2262] Murata, Sachiko, dan William C. Chittick. The Vision of Islam. Paragon House, 1994. (Hal. 275-280). Buku ini menguraikan kesabaran (ṣabr) sebagai salah satu stasiun (maqām) spiritual tertinggi yang melibatkan keteguhan, pengendalian diri, dan penerimaan yang aktif terhadap ketentuan Allah.

[2263] Ashraf, Syed Ali. Aims and Objectives of Islamic Education. Hodder & Stoughton, 1985. (Hal. 73). Ashrof menjelaskan bahwa kesabaran pedagogis adalah kunci untuk memahami psikologi perkembangan anak dalam pendidikan Islam, yang memandang setiap anak sebagai unik dan memiliki ritme belajarnya sendiri.

[2264] Lickona, Thomas. Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. Bantam Books, 1991. (Hal. 43-45). Meskipun bukan sumber Islam, karya Lickona tentang pendidikan karakter memperkuat konsep bahwa ikatan kasih sayang dan rasa aman adalah prasyarat bagi perkembangan moral dan intelektual anak, yang sejalan dengan prinsip raḥmah.

[2265] Sahin, Abdullah. New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation. Kube Publishing, 2013. (Hal. 158). Sahin memperkenalkan konsep "critical faithfulness" dan "compassionate authority" dalam pendidikan Islam, di mana guru memimpin dengan hati (heart-based leadership) untuk memberdayakan identitas spiritual murid.

[2266] Palmer, Parker J. The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. Jossey-Bass, 1998. (Hal. 11). Palmer berargumen bahwa pengajaran yang baik berasal dari identitas dan integritas guru, dan bahwa hubungan (connection) yang dibangun dengan kasih adalah inti dari proses belajar.

[2267] Ramadan, Tariq. To Be a European Muslim. The Islamic Foundation, 1999. (Hal. 121). Ramadan menekankan bahwa tujuan akhir pendidikan Muslim adalah membentuk pribadi yang seimbang, yang ilmunya memancarkan rahmat dan kontribusi positif bagi masyarakat luas, baik Muslim maupun non-Muslim

[2268] John Dewey, dalam Democracy and Education (1916), menekankan bahwa pendidikan harus mempersiapkan individu untuk berpartisipasi secara penuh dalam kehidupan sosial sebagai warga negara yang bertanggung jawab. Ini selaras dengan tujuan pendidikan Islam yang memandang ilmu sebagai sarana untuk meningkatkan pengabdian kepada Allah dan masyarakat.

[2269] Al-Attas, S.M.N., The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), hlm. 22-25. Al-Attas mendefinisikan tujuan pendidikan Islam sebagai penanaman adab (keutamaan, disiplin, dan tanggung jawab) dalam diri individu, yang pada akhirnya akan melahirkan keadilan dan kesejahteraan dalam masyarakat.

[2270] Kohlberg, L., Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development (San Francisco: Harper & Row, 1981), hlm. 409-412. Teori Kohlberg menyediakan kerangka untuk memahami bagaimana guru dapat mendesain intervensi pedagogis yang sesuai dengan tingkat perkembangan moral siswa.

[2271] Bourdieu, P., The Logic of Practice (Stanford: Stanford University Press, 1990), hlm. 53. Habitus adalah sistem disposisi yang tertanam yang memandu persepsi, penilaian, dan tindakan individu. Lingkungan sekolah yang dirancang dengan baik dapat membentuk habitus sosial-keagamaan yang positif.

[2272] Q.S. Al-Baqarah: 30: "Ingatlah ketika Tuhanmu berfirman kepada para Malaikat: 'Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi'..." Ayat ini menjadi landasan teologis untuk tanggung jawab manusia dalam mengelola dan memakmurkan bumi.

[2273] Bandura, A., Social Learning Theory (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977). Teori Belajar Sosial Bandura menegaskan bahwa individu belajar melalui observasi terhadap model, dalam hal ini, guru.

[2274] Hadis riwayat Imam Malik dalam Al-Muwattha'. Hadis ini menjadi dasar filosofis bahwa inti dari dakwah dan pendidikan Nabi Muhammad SAW adalah pembentukan akhlak yang mulia.

[2275] Bringle, R. G., & Hatcher, J. A., "A Service-Learning Curriculum for Faculty," Michigan Journal of Community Service Learning, Vol. 2, No. 1 (1995), hlm. 112-122. Penelitian menunjukkan bahwa service learning secara signifikan meningkatkan rasa tanggung jawab sosial dan keterlibatan kewargaan siswa.

[2276] Noddings, N., Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education (New York: Teachers College Press, 2002). Noddings argues that the primary aim of education should be to nurture competent, caring, and responsible individuals, an idea that resonates deeply with the Islamic educational ethos

[2277] Al-Ghazali, Ihya' 'Ulum al-Din, juz 1, Kitab Riyadat al-Nafs, Beirut: Dar al-Fikr, 1993, hlm. 8–11. Dalam kitab ini, al-Ghazali menekankan bahwa ilmu harus dipelajari dan diajarkan dengan niat yang murni untuk mencari keridhaan Allah, bukan untuk kepentingan duniawi. Ia menyebut ilmu sebagai amanah yang harus dijaga dari penyelewengan.

[2278] Murtada Muthahhari, Ashul-e Tarbiyat dar Islam, Qom: Sadra, 1989, hlm. 43–47. Muthahhari menjelaskan bahwa pendidikan dalam Islam harus menciptakan insan yang tidak hanya cerdas, tetapi juga saleh gabungan antara 'ilm dan taqwa. Konsep takwa ilmiyyah dikembangkan sebagai respon terhadap pendidikan sekuler yang memisahkan pengetahuan dari nilai.

[2279] Nasr, S. H., The Need for a Sacred Science, Albany: State University of New York Press, 1993, hlm. 56. Nasr berargumen bahwa ilmu dalam tradisi Islam bersifat sakral, dan proses pendidikan harus mempertahankan dimensi transendental ini agar tidak terdegradasi menjadi instrumen sekuler belaka.

[2280] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahnya, Jakarta: Lentera Abadi, 2020, hlm. 516. Ayat ini sering dikutip dalam diskusi tentang otoritas keilmuan dalam Islam, menunjukkan bahwa kemuliaan seseorang tergantung pada dua hal: iman dan ilmu.

[2281] Shulman, L. S., "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", Harvard Educational Review, vol. 57, no. 1, 1987, hlm. 1–22. Shulman mengembangkan model kompetensi guru yang mencakup pengetahuan konten, pengetahuan pedagogis, dan pengetahuan pedagogis konten, yang menjadi dasar banyak penelitian pendidikan kontemporer.

[2282] Ibn Qayyim al-Jawziyyah, I'lam al-Muwaqqi'in 'an Rabb al-'Alamin, Beirut: Dar al-Jil, 1973, juz 4, hlm. 123–125. Dalam kitab ini, beliau membahas pentingnya mashalih al-mursalah dan maqasid al-shariah dalam proses ijtihad kontekstual, yang relevan untuk pendidikan modern.

[2283] Al-Bukhari, Shahih al-Bukhari, Kitab al-'Ilm, hadis no. 3461. Hadis ini menunjukkan bahwa penyampaian ilmu sekecil apa pun merupakan kewajiban, tetapi harus dilakukan dengan kejujuran dan tanggung jawab keilmuan yang tinggi.

[2284] Rizvi, S. A., Islamic Education: Its Traditions and Modern Challenges, New Delhi: Adam Publishers, 2001, hlm. 98–101. Rizvi membahas bahwa pendidikan Islam harus menyeimbangkan antara pengembangan intelektual dan moral, serta menolak dikotomi antara ilmu duniawi dan ukhrawi.

[2285] Nasr, S. H., Three Muslim Sages: Avicenna, Suhrawardi, Ibn Arabi, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1964, hlm. 67. Nasr menunjukkan bahwa para ulama klasik tidak memisahkan ilmu-ilmu, karena semua bermuara pada pencarian kebenaran ilahiyah.

[2286] al-Zarnuji, Ta'lim al-Muta'allim Thariq al-Ta'allum, Beirut: Dar al-Fikr, 1985, hlm. 21–25. Kitab klasik ini membahas etika dan metodologi belajar, termasuk pentingnya talaqqi dari guru dan proses istiqra' (inkuiri) untuk mencapai pemahaman mendalam.

[2287] Fathi, M. A., Tarbiyat al-Insan al-Kamil fi al-Islam, Kairo: Dar al-Salam, 2010, hlm. 134–139. Buku ini membahas konsep insan kamil dalam pendidikan Islam, yang mencakup keseimbangan antara intelek, moral, dan spiritual.

[2288] Hudo-Youssouf, L., "Islamic Pedagogy and Teacher Professionalism in Contemporary Contexts", Journal of Islamic Education, vol. 5, no. 2, 2018, hlm. 45–61. Penelitian ini menyimpulkan bahwa guru Muslim yang paling efektif adalah mereka yang menggabungkan kompetensi profesional dengan komitmen spiritual dan etika keislaman dalam praktik mengajar..

[2289] Noddings, Nel. The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education. 2nd ed. New York: Teachers College Press, 2005. hlm. 45-48. (Noddings mengkritik model pendidikan yang terlalu instrumental dan menawarkan filosofi "ethics of care" yang selaras dengan konsep pendidikan holistik dalam Islam, meski dari perspektif sekuler).

[2290] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999. hlm. 22-25. (Karya fundamental Al-

Attas ini menjabarkan tujuan pendidikan Islam sebagai penanaman adab (akhlak/disciplinary knowledge) yang membentuk manusia yang baik dan mengenal tempatnya yang tepat dalam tatanan existence).

[2291] Halstead, J. Mark. "An Islamic Concept of Education." Comparative Education 40, no. 4 (2004): 517–29. (Halstead membedakan konsep ta'līm (instruction), tarbiyah (rearing), dan ta'dīb (disciplining) dan menempatkan tarbiyah sebagai konsep yang paling komprehensif bagi seorang pendidik).

[2292] Lickona, Thomas. Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. New York: Bantam Books, 1991. hlm. 121-150. (Lickona, meski menulis dari konteks Barat, merinci strategi komprehensif untuk pendidikan karakter yang efektif, termasuk keteladanan, pembiasaan, dan penciptaan komunitas peduli, yang sangat relevan dengan konteks Islam).

[2293] Ghazali, Imam Abu Hamid Muhammad al-. Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn[The Revival of the Religious Sciences]. Jilid 3, "Buku tentang Tahapan-Tahapan Perilaku Yang Menghancurkan Diri" (terj. Into English by T.J. Winter). Cambridge: The Islamic Texts Society, 1995. hlm. 65-70. (Al-Ghazali menekankan pentingnya diagnosis terhadap penyakit hati (amradh al-qulub) sebagai langkah awal sebelum pengobatan melalui ilmu dan amal dapat dilakukan, sebuah konsep yang penting bagi pendidik).

[2294] Al-Qur'an, Surah Al-Qalam (68): Ayat 4. ("Dan sesungguhnya engkau (Muhammad) benar-benar berbudi pekerti yang agung." Ayat ini menjadi dasar utama bahwa misi kenabian adalah penegasan dan penyempurnaan akhlak).

[2295] Ahmad ibn Hanbal, Musnad Ahmad, Hadis Nomor 8939. Dianggap sebagai hadis hasan oleh banyak ulama. (Hadis ini merupakan landasi normatif yang eksplisit menyatakan penyempurnaan akhlak sebagai raison d'être kerasulan Muhammad SAW).

[2296] Ashraf, Syed Ali. New Horizons in Muslim Education. Cambridge: The Islamic Academy, 1985. hlm. 89. (Ashraf menjelaskan bahwa guru dalam Islam memiliki tanggung jawab yang mirip dengan nabi, yaitu sebagai pemandu moral dan spiritual, sehingga kualifikasi moralnya tidak kalah penting dari kualifikasi intelektualnya).

[2297] Waghid, Yusef. Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings. New York: Peter Lang, 2011. hlm. 102-115. (Waghid membahas perlunya integrasi filsafat pendidikan kritis dengan spiritualitas Islam, menyarankan agar guru memiliki pemahaman tentang epistemologi Islam yang mencakup dimensi esoterik).

[2298] Palmer, Parker J. The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. hlm. 11. (Palmer menekankan bahwa kualitas pengajaran berasal dari identitas dan integritas guru, sehingga "pengenalan diri" adalah disiplin pertama yang harus dikuasai seorang pendidik, sebuah gagasan yang beresonansi dengan konsep muhāsabah dalam Islam)..

[2299] Al-Attas, S.M.N. (1979). Aims and Objectives of Islamic Education. Jeddah: King Abdulaziz University Press, hlm. 43-45. Konsep al-sayr wa al-sulūk merujuk pada perjalanan spiritual seorang hamba yang beriringan dengan pencapaian intelektual, menekankan bahwa perkembangan ilmu harus sejalan dengan pemurnian jiwa.

[2300] Sardar, Z. (2017). The Future of Muslim Civilisation. London: Routledge, hlm. 89. Sardar menjelaskan dialektika antara agency manusia dan ketundukan pada Tuhan sebagai inti dari epistemologi Islam yang membedakannya dari sekularisme Barat.

[2301] Qur'an, Surat Al-Baqarah, 2:30. Ayat ini menetapkan konsep kekhalifahan manusia, yang menjadi landasan bagi segala tanggung jawab pengembangan diri dan pengelolaan ilmu pengetahuan.

[2302] Qur'an, Surat Al-Mujādilah, 58:11: "... Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat ..."; Surat Ṭāhā, 20:114: "... dan katakanlah: "Wahai Tuhanku, tambahkanlah kepadaku ilmu pengetahuan"."

[2303] Ashraf, S.A. (1985). New Horizons in Muslim Education. Cambridge: Islamic Academy, hlm. 112. Ashraf menekankan bahwa motivasi intrinsik dalam pendidikan Islam bersumber dari spiritualitas dan tanggung jawab kepada Pencipta.

[2304] Al-Ghazālī, Abū Ḥāmid (2004). Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn. Jilid 3. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, hlm. 75. Al-Ghazali menempatkan tazkiyat al-nafs sebagai fondasi utama sebelum mempelajari dan mengajarkan ilmu.

[2305] Huda, Q., & Kartanegara, M. (2015). "Ikhlas in Islamic Ethics: Toward its Realization in Professional Life". Journal of Islamic Ethics, 2(1), 45-67. Artikel ini mengkaji ikhlas sebagai konsep sentral yang menggerakkan tindakan profesional secara otentik dalam worldview Islam.

[2306] Hadis Riwayat Muslim: "Apabila manusia meninggal dunia, terputuslah amalnya kecuali tiga perkara: sedekah jariyah, ilmu yang bermanfaat, atau anak shaleh yang mendoakannya."

[2307] Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (2009). Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation. New York: Teachers College Press, hlm. 120. Meski berasal dari perspektif Barat, konsep practitioner-researcher sangat relevan untuk diadopsi secara kritis guna membangun kemandirian guru.

[2308] Wan Daud, W.M.N. (1998). The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas. Kuala Lumpur: ISTAC, hlm. 278. Wan Daud menjelaskan proses Islamisasi ilmu sebagai upaya menyesuaikan ilmu modern dengan kerangka tauhid dan nilai-nilai Islam.

[2309] Halstead, J.M. (2004). "An Islamic Concept of Education". Comparative Education, 40(4), 524-526. Halstead membahas bagaimana nilai-nilai Islami diintegrasikan melalui seluruh pengalaman pendidikan, tidak hanya melalui kurikulum formal.

[2310] Al-Faruqi, I.R. (1982). Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan. Herndon: IIIT, hlm. 15. Buku ini merupakan dokumen fondasional yang menguraikan proyek sistematis Islamisasi ilmu pengetahuan modern, di mana guru memainkan peran kunci sebagai agen di level praktis..

[2311] Hadis riwayat Tirmidzi, no. 2687, dinilai hasan oleh Al-Tirmidzi sendiri. Dalam hadis ini, Nabi menekankan bahwa warisan para nabi bukanlah harta, tetapi ilmu. Guru, sebagai penerus tradisi ilmu, menjadi pewaris langsung dari misi kenabian dalam konteks penyampaian dan pendidikan. Ilmu di sini tidak terbatas pada ilmu agama, tetapi mencakup semua ilmu yang bermanfaat ('ilm al-nafi'), selama tidak bertentangan dengan prinsip syariah.

[2312] QS. Al-'Alaq (96): 1. Ayat pertama dalam wahyu ini menegaskan bahwa pembelajaran adalah perintah Ilahi pertama yang diturunkan, sebelum ajaran ritual, hukum, maupun akidah. Ini menunjukkan bahwa pendidikan adalah tindakan sakral dan merupakan pintu masuk bagi seluruh proses pencerahan manusia.

[2313] Ibn Khaldun, The Muqaddimah: An Introduction to History, translated by Franz Rosenthal, 3 vols. (Princeton: Princeton University Press, 1958), vol. 1, p. 352. Dalam karyanya, Ibnu Khaldun menilai bahwa kebangkitan dan kemunduran peradaban sangat dipengaruhi oleh kualitas pendidikan dan peran ulama/guru sebagai intelektual publik.

[2314] Michel Foucault, Discipline and Punish: The Birth of the Prison, translated by Alan Sheridan (New York: Vintage Books, 1977). Foucault mengungkap bagaimana lembaga pendidikan modern berfungsi sebagai alat kontrol sosial melalui disiplin dan pengawasan (surveillance), yang dapat mereduksi kreativitas dan kebebasan siswa.

[2315] QS. Al-Baqarah (2): 129. Ayat ini merujuk pada doa Nabi Ibrahim dan Nabi Ishaq agar Allah mengutus rasul yang mengajarkan kitab dan hikmah, serta menyucikan manusia. Kata lita'alaw fih (supaya mereka bertambah baik/meningkat derajatnya) menunjukkan bahwa tujuan pendidikan adalah peningkatan kualitas manusia secara utuh, bukan sekadar akumulasi informasi.

[2316] QS. Ali Imran (3): 110. Umat Islam digambarkan sebagai khayr ummah yang menyuruh kepada kebaikan dan mencegah kemungkaran. Guru, sebagai pembentuk karakter dan penyebar nilai, memainkan fungsi ini secara langsung dalam ranah pendidikan dan sosial.

[2317] Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed (New York: Continuum, 2000). Freire mengkritik model pendidikan banking dan menawarkan model dialogis yang menempatkan guru dan murid sebagai subjek bersama dalam proses penciptaan pengetahuan. Pendekatan ini sejalan dengan etika pengajaran Islam yang mengedepankan dialog, seperti dalam interaksi antara Nabi dan para sahabat.

[2318] QS. Al-Kahf (18): 60–82. Kisah Nabi Musa dan Khidir menunjukkan bahwa ilmu tidak selalu terlihat secara logis, dan bahwa kerendahan hati dalam belajar adalah prasyarat utama bagi penguasaan kebenaran. Guru, dalam perspektif ini, bisa berasal dari siapa saja, bahkan dari yang tidak dikenal, selama ia memiliki hikmah dan ilmu yang berasal dari Allah..

[2319] QS. Ali 'Imran: 7, "...Dan orang-orang yang mendalam ilmunya (al-rāsi khūna fī al-`ilm) berkata: 'Kami beriman kepada ayat-ayat yang mutasyabihat, semuanya itu dari sisi Tuhan kami'..." Ini menunjukan kedalaman ilmu yang dikaitkan dengan keimanan. The Holy Quran, English Translation of the Meanings and Commentary. King Fahd Holy Quran Printing Complex, 1413 H.

[2320] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Islam and Secularism. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993, hlm. 158. Al-Attas argues that the fundamental objective of Islamic education is to produce a good man (al-adīl), which is the cornerstone of a just society and leadership.

[2321] QS. An-Nisa': 58, "Sesungguhnya Allah menyuruh kamu untuk menyampaikan amanah kepada yang berhak menerimanya, dan apabila kamu menetapkan hukum di antara manusia, hendaknya kamu menetapkan dengan adil..." Ayat ini menjadi landasan etika kepemimpinan dan keadilan. The Holy Quran, Op. Cit.

[2322] Lickona, Thomas. Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. Bantam Books, 1991, hlm. 45-67. Meski berasal dari perspektif Barat, karya Lickona tentang pendidikan karakter sangat relevan dalam menggambarkan proses internalisasi nilai melalui pendidikan, yang sejalan dengan konsep tarbiyah dalam Islam.

[2323] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999, hlm. 1-25. Konsep ta'dīb Al-Attas ditekankan di sini sebagai tujuan pendidikan Islam yang lebih komprehensif daripada tarbiyah atau ta'līm.

[2324] Ghazali, Imam Abu Hamid Muhammad al-. Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences). Terjemahan bahasa Inggris oleh Fazl-ul-Karim. Darul Ishat, 1993, Jilid 1, Buku 1, "The Book of Knowledge". Al-Ghazali membahas panjang lebar tentang ilmu sebagai cahaya ilahi dan klasifikasi ilmu dalam Islam.

[2325] Sardar, Ziauddin. The Future of Muslim Civilization. Croom Helm, 1987 (Republished by Oxford University Press, 2017), hlm. 189-215. Sardar membahas perlunya kritik terhadap ilmu pengetahuan Barat dan pengembangan epistemologi Islam yang otonom untuk memajukan peradaban Muslim.

[2326] Hadits Riwayat Abu Dawud, At-Tirmidzi, dan Ibnu Majah. "Sesungguhnya para ulama adalah pewaris para nabi. Sungguh para nabi tidak mewariskan dinar maupun dirham, mereka hanyalah mewariskan ilmu. Maka barangsiapa yang mengambilnya, dia telah mengambil bagian yang banyak." Dinilai hasan oleh Al-Albani. Lihat: Sunan Abi Dawud, Kitab al-Ilm, Bab 1.

[2327] Ramadan, Tariq. To Be a European Muslim. The Islamic Foundation, 1999, hlm. 115-140. Ramadan mendiskusikan peran intelektual Muslim kontemporer dalam merumuskan solusi yang otentik dan kontekstual untuk masalah umat di Barat, yang dapat diperluas konteksnya secara global.

[2328] Palmer, Parker J. The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. Jossey-Bass, 2007, hlm. 11. Palmer menyatakan, "Good teaching cannot be reduced to technique; good teaching comes from the identity and integrity of the teacher." Pernyataan ini menguatkan argumen bahwa guru adalah jantung dari proses pendidikan yang transformatif, jauh melampaui teknik pengajaran..

[2329] Crutzen, Paul J., and Eugene F. Stoermer. "The 'Anthropocene'." IGBP Global Change Newsletter, no. 41 (2000): 17–18. Konsep Antroposen mendefinisikan epoch geologi baru di mana aktivitas manusia menjadi pendorong utama perubahan lingkungan global, menciptakan tantangan keberlanjutan yang belum pernah terjadi sebelumnya yang harus dijawab oleh pendidikan.

[2330] Steger, Manfred B. Globalization: A Very Short Introduction. 5th ed. Oxford: Oxford University Press, 2020. Buku ini membahas sifat hyper-globalization yang kompleks dan multi-dimensional, yang menciptakan peluang dan kerentanan sekaligus, sehingga memerlukan pendekatan pendidikan yang baru.

[2331] Rittel, Horst W.J., and Melvin M. Webber. "Dilemmas in a General Theory of Planning." Policy Sciences 4, no. 2 (1973): 155–69. Artikel seminal ini memperkenalkan istilah "wicked problems" untuk menggambarkan masalah sosial yang rumit, saling terhubung, dan tidak memiliki solusi akhir yang jelas, seperti banyak tantangan global saat ini.

[2332] Fullan, Michael. The New Meaning of Educational Change. 5th ed. New York: Teachers College Press, 2016. Fullan berargumen bahwa guru adalah agen perubahan yang paling penting dalam setiap reformasi pendidikan yang bermakna dan berkelanjutan.

[2333] Vygotsky, Lev S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. Karya Vygotsky menjadi landasan

teoretis untuk memahami bagaimana pembelajaran terjadi melalui interaksi sosial dan kolaborasi.

[2334] Wenger, Etienne. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Konsep "komunitas praktik" menyoroti pentingnya lingkungan sosial di mana pengetahuan diciptakan dan dibagikan secara kolektif.

[2335] Nussbaum, Martha C. Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton: Princeton University Press, 2010. Nussbaum menganjurkan pendekatan pendidikan yang memupuk empati, pemikiran kritis, dan kewarganegaraan global kualitas yang esensial untuk menghadapi tantangan dunia.

[2336] Freire, Paulo. Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary ed. New York: Continuum, 2000. Kritik Freire terhadap "banking concept" dan advokasinya untuk "problem-posing education" merupakan fondasi kritis untuk memahami peran guru yang memberdayakan dan mentransformasi.

[2337] OECD. The Future of Education and Skills: Education 2030. Paris: OECD Publishing, 2018. Laporan OECD ini menggarisbawahi perlunya kurikulum masa depan yang berfokus pada pembentukan kompetensi seperti kreativitas, kepemimpinan, dan tanggung jawab sosial.

[2338] Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd (13), Ayat 11. Ayat ini menetapkan prinsip fundamental dalam Islam bahwa perubahan positif dimulai dari inisiatif dan perbaikan diri individu dan kolektif.

[2339] Lickona, Thomas. Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. New York: Bantam Books, 1991. Lickona mengeksplorasi pendekatan praktis untuk mengintegrasikan pendidikan karakter ke dalam seluruh fabric kehidupan sekolah.

[2340] Sahih Muslim, Kitab Al-Iman, Hadis no. 49. Hadis ini menetapkan hierarki tanggung jawab untuk melawan ketidakadilan dan kemungkaran, yang memberikan kerangka etis untuk keterlibatan sosial yang aktif.

[2341] Giroux, Henry A. On Critical Pedagogy. 2nd ed. New York: Bloomsbury Academic, 2020. Giroux memperluas karya Freire dan menekankan peran guru sebagai "intelektual publik" yang tugasnya adalah untuk mempersiapkan siswa untuk keterlibatan demokratis yang kritis.

[2342] Hargreaves, Andy, and Michael Fullan. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press, 2012. Buku ini mengidentifikasi beban administratif dan isolasi profesional sebagai hambatan utama untuk membangun "modal profesional" guru.

[2343] DuFour, Richard, et al. Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work. 3rd ed. Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2016. Buku panduan ini memberikan kerangka kerja yang komprehensif untuk membangun dan memelihara PLC yang efektif yang mendorong peningkatan praktik instruksional yang berkelanjutan.

[2344] Darling-Hammond, Linda. The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future. New York: Teachers College Press, 2010. Darling-Hammond berargumen untuk investasi dalam pengembangan profesional berkualitas tinggi dan kondisi kerja yang mendukung yang memberdayakan guru sebagai praktisi yang reflektif dan inovatif.

[2345] Biesta, Gert. The Beautiful Risk of Education. London: Routledge, 2013. Biesta berargumen bahwa esensi pendidikan terletak pada sifatnya yang terbuka dan berisiko, di mana guru dan siswa bersama-sama terlibat dalam penciptaan masa depan yang belum ditentukan.

[2346] UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO Publishing, 2021. Laporan global UNESCO ini menyerukan transformasi mendalam dalam pendidikan, menekankan peran guru yang sentral dalam membentuk masa depan yang berkelanjutan dan kolektif..

[2347] Lihat Bernard M. Bass & Ronald E. Riggio, Transformational Leadership, 2nd ed. (New York: Psychology Press, 2006), hlm. 3. Konsep Bass tentang kepemimpinan transformatif didefinisikan sebagai kepemimpinan yang mampu menginspirasi pengikut untuk mencapai hasil yang luar biasa dan, dalam prosesnya, mengembangkan kapasitas kepemimpinan mereka sendiri. Dalam konteks pendidikan Islam, "hasil luar biasa" ini dimaknai secara holistik.

[2348] Untuk perbandingan definitif antara kepemimpinan transaksional dan transformatif, lihat James MacGregor Burns, Leadership (New York: Harper & Row, 1978), hlm. 19-20. Burns melihat kepemimpinan transformatif sebagai proses di mana "pemimpin dan pengikut saling menaikkan diri ke tingkat moralitas dan motivasi yang lebih tinggi."

[2349] Konsep integrasi ilmu (jam' al-'aql wa al-naql) dan tujuan pendidikan untuk membentuk al-insan al-kamil banyak dibahas dalam karya-karya filosof Muslim klasik dan kontemporer. Lihat Syed Muhammad Naquib al-Attas, The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), hlm. 22-35.

[2350] Landasan teologis untuk kepemimpinan sebagai amanah dan kekhalifahan merujuk pada QS. Al-Baqarah: 30, "Ingatlah ketika Tuhanmu berfirman kepada para Malaikat: 'Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi'." Juga QS. Hud: 61, "...Dia telah menciptakan kamu dari bumi (tanah) dan menjadikan kamu pemakmurnya..."

[2351] Model kepemimpinan Nabi Muhammad ﷺ di Madinah, yang membangun Masjid Nabawi sebagai pusat pendidikan dan sosial, mempersaudarakan kaum Anshar dan Muhajirin, dan menetapkan Piagam Madinah, merupakan prototipe utama kepemimpinan transformatif berbasis nilai Islam. Lihat analisis mendalam dalam Afzalur Rahman, Muhammad as a Military Leader (London: The Muslim Schools Trust, 1980), hlm. 45-60.

[2352] QS. Al-'Alaq: 1-5, yang diawali dengan perintah Iqra (Bacalah!), menjadi landasan primer epistimologi Islam. Tafsir terhadap ayat ini tidak hanya terbatas pada literasi teks, tetapi mencakup observasi, eksperimen, dan kontemplasi terhadap seluruh ciptaan Allah. Lihat Muhammad Abdul-Rauf, The Qur'an: A Modern English Version (London: TTQ Books, 2004), hlm. 605.

[2353] Nilai-nilai universal Qur’ani seperti keadilan ('adl), amanah (trustworthiness), kebenaran (haqq), konsultasi musyawarah (shura), dan kelembutan (rifq) merupakan pilar yang membingkai perubahan positif agar tetap pada koridor etis dan ilahiah. Lihat diskusi tentang nilai-nilai kepemimpinan dalam Quran oleh M. Umer Chapra, Muslim Civilization: The Causes of Decline and the Need for Reform (Markfield: The Islamic Foundation, 2008), hlm. 115-130..

[2354] Al-Qur’an, Surah An-Nisa’ (4:58): “Sesungguhnya Allah menyuruh kamu menyampaikan amanah kepada yang berhak menerimanya…” Ayat ini menegaskan bahwa amanah adalah prasyarat utama kepemimpinan dalam Islam, yang mencakup tanggung jawab moral, sosial, dan spiritual.

[2355] Abu Zayd, Nasr Hamid. Rethinking the Qur’an: Towards a Humanistic Hermeneutics. London: Routledge, 2004. Dalam buku ini, Abu Zayd mengajukan pendekatan hermeneutika yang menekankan kontekstualisasi nilai-nilai Qur’ani, termasuk keadilan, dalam ruang sosial yang dinamis.

[2356] Wadud, Amina. Qur’an and Woman: Rereading the Sacred Text from a Woman’s Perspective. New York: Oxford University Press, 1999. Wadud menekankan bahwa shabr dalam kepemimpinan Islam harus dipahami sebagai keteguhan dalam menegakkan kebenaran, bukan penyerahan pasif terhadap ketidakadilan.

[2357] Rahman, Fazlur. Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition. Chicago: University of Chicago Press, 1982. Rahman menjelaskan bahwa shura dan akuntabilitas merupakan mekanisme penting dalam menjaga amanah kepemimpinan dalam konteks modern.

[2358] Syariati, Ali. On the Sociology of Islam: Lectures by Ali Shariati. Translated by Hamid Algar. Berkeley: Mizan Press, 1979. Syariati mengembangkan konsep “pemimpin revolusioner” yang tidak hanya mengubah sistem, tetapi juga menyadarkan masyarakat akan posisinya dalam struktur sosial.

[2359] Burns, James MacGregor. Leadership. New York: Harper & Row, 1978. Burns memperkenalkan konsep kepemimpinan transformatif sebagai proses yang melibatkan peningkatan motivasi dan moral antara pemimpin dan pengikut berdasarkan nilai bersama.

[2360] Asad, Muhammad. The Message of the Qur’an. Gibraltar: Dar al-Andalus, 1980. Asad menekankan bahwa nilai-nilai Qur’ani seperti keadilan, rahmah, dan hikmah harus menjadi dasar kepemimpinan dalam semua aspek kehidupan, termasuk tata kelola modern..

[2361] Lihat konsep integrasi nilai dalam kepemimpinan Islam dalam: Beekun, R. I., & Badawi, J. A. (1999). Leadership: An Islamic Perspective. Beltsville, MD: Amana Publications. Hal. 45-67.

[2362] Konsep amanah sebagai fondasi kepemimpinan ditegaskan dalam Al-Qur'an Surah Al-Ahzab[33]72: "Sesungguhnya Kami telah mengemukakan amanah kepada langit, bumi dan gunung-gunung, maka semuanya enggan untuk memikul amanah itu dan mereka khawatir akan mengkhianatinya, dan dipikullah amanah itu oleh manusia. Sesungguhnya manusia itu amat zalim dan amat bodoh."

[2363] Gelar al-Amin untuk Nabi Muhammad SAW sebelum kenabian diriwayatkan secara luas dalam literatur sirah. Lihat: Lings, M. (1983). Muhammad: His Life Based on the Earliest Sources. Inner Traditions International. Hal. 34.

[2364] Proses "osmosis moral" atau pembelajaran melalui observasi dan peniruan (modelling) selaras dengan teori sosial kognitif Bandura, namun dalam konteks Islam ini berakar pada konsep qudwah. Lihat: Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Prentice Hall. Dikontraskan dengan: Al-Qaradawi, Y. (1995). Min Hady al-Islam: Fatawa Mu'asirah. Dar al-Wafa. Jilid 2, Hal. 511.

[2365] Untuk eksplorasi mendalam tentang peran murabbi dalam pendidikan Islam, lihat: Abdul Majid, & Huda, M. N. (2022). "The Concept of Murabbi in Islamic Education

Leadership: A Model for Character Development." Journal of Islamic Ethics, 6(1-2), 120-145.

[2366] Kisah Nabi Musa dan Khidir terdapat dalam Al-Qur'an Surah Al-Kahf[18]60-82. Relasi ini dipandang sebagai prototype untuk hubungan guru-murid yang penuh bimbingan dan hikmah.

[2367] Tentang kepemimpinan melayani (servant leadership) dan relevansinya dengan nilai-nilai Islam, lihat: Sendjaya, S. (2015). Personal and Organizational Excellence through Servant Leadership: Learning to Serve, Serving to Lead. Springer. Hal. 89-112. Dikombinasikan dengan perspektif Islam dalam: Ahmad, K. (2001). "Leadership and Performance in Islamic Ethics." Thunderbird International Business Review, 43(4), 531-550.

[2368] Tujuan akhir pendidikan Islam sebagai pembentukan manusia rabbani dinyatakan dalam Al-Qur'an Surah Ali 'Imran[3]79: "Tidak mungkin bagi seorang manusia yang telah diberi kitab oleh Allah, serta hikmah dan kenabian, lalu dia berkata kepada manusia, 'Jadilah kamu penyembah-penyembahku, bukan penyembah Allah.' Akan tetapi (dia berkata), 'Jadilah kamu pengabdi-pengabdi Allah yang mendalam (rabbaniyyin), karena kamu selalu mengajarkan kitab dan karena kamu selalu mempelajarinya'.".

[2369] M. F. R. Kets de Vries, The Leader on the Couch: A Clinical Approach to Changing People and Organizations (Jossey-Bass, 2006), hal. 45-48. Kets de Vries, meski bukan penulis Muslim, menjelaskan konsep kepemimpinan sebagai proses transformatif yang berakar pada self-awareness dan nilai-nilai inti, yang sejalan dengan konsep kepemimpinan sebagai amanah.

[2370] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (International Institute of Islamic Thought, 1982), hal. 15. Al-Faruqi menekankan pentingnya integrasi nilai-nilai Islam dalam setiap disiplin ilmu dan praktik kelembagaan, termasuk kepemimpinan, untuk menciptakan kesatuan ilmu dan amal.

[2371] Q.S. Al-Aḥzāb[33] 72. “Sesungguhnya Kami telah menawarkan amanah kepada langit, bumi, dan gunung-gunung, maka semuanya enggan untuk memikulnya dan mereka khawatir akan mengkhianatinya, dan dipikullah amanah itu oleh manusia. Sungguh, manusia itu sangat zalim dan sangat bodoh.”

[2372] Toshihiko Izutsu, Ethico-Religious Concepts in the Qur’an (McGill-Queen's University Press, 2002), hal. 213-215. Izutsu melakukan analisis semantik mendalam tentang konsep amānah dan khilāfah dalam Al-Qur’an, menyimpulkan bahwa konsep ini menempatkan manusia sebagai makhluk moral yang bertanggung jawab.

[2373] Abdurrahman An-Nahlawi, Ushulut Tarbiyah Islamiyah wa Asalibuha (Dar al-Fikr, 1979), hal. 89. An-Nahlawi menguraikan bahwa tujuan pendidikan Islam adalah membentuk manusia seutuhnya (al-insān al-kāmil), yang mencakup aspek ruhani, akal, dan jasmani, sehingga pemimpin pendidikan bertanggung jawab menciptakan ekosistem yang mendukung hal ini.

[2374] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (ISTAC, 1995), hal. 56-57. Al-Attas mendefinisikan keadilan (‘adl) dalam worldview Islam sebagai “penempatan sesuatu pada tempatnya yang semestinya,” yang merupakan bagian dari pengejewantahan konsep ta'dīl (menyeimbangkan).

[2375] Q.S. An-Nisā'[4] 135. "Wahai orang-orang yang beriman! Jadilah kamu penegak keadilan, menjadi saksi karena Allah, meskipun terhadap dirimu sendiri atau terhadap ibu bapak dan kaum kerabatmu…"

[2376] Muhammad Syed al-Munajjid, "The Importance of Justice in Islam," Journal of Islamic Studies, Vol. 28, No. 2 (2017), hal. 234-255. Artikel ini membahas keadilan sebagai pilar fundamental masyarakat Islam dan implikasinya dalam berbagai sektor, termasuk pendidikan, di mana ia adalah prasyarat untuk menciptakan masyarakat yang beradab.

[2377] Q.S. Asy-Syūrā[42] 38. "...dan urusan mereka (diputuskan) dengan musyawarah di antara mereka..." Lihat juga Hadis Riwayat At-Tirmidzi: "Permusyawaratan itu adalah pelindung dari penyesalan dan penyelamat dari tuduhan."

[2378] Mujamil Qomar, Epistemologi Pendidikan Islam: Dari Metode Rasional hingga Metode Kritik (Erlangga, 2007), hal. 172. Meskipun sumber domestik, Qomar dengan sangat baik mensintesiskan pemikiran pendidikan Islam klasik dan kontemporer, menyimpulkan bahwa kepemimpinan pendidikan harus mengarah pada terwujudnya manusia yang tidak hanya cerdas secara kognitif tetapi juga memiliki akhlak mulia dan tanggung jawab sosial..

[2379] Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). Transformational Leadership (2nd ed.). Psychology Press, p. 45.Kutipan ini menguraikan bahwa kepemimpinan transformatif mencakup pengaruh moral, inspirasi, dan pengembangan pengikut, yang sangat selaras dengan konsep integritas dalam Islam.

[2380] Al-Raghib al-Asfahani. (2002). Al-Mufradat fi Gharib al-Qur'an. Beirut: Dar al-Qalam, hlm. 45.Kamus tafsir leksikal yang menjelaskan makna akar kata dalam Al-Qur'an, termasuk a-m-n yang berkaitan dengan amanah dan kepercayaan.

[2381] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30.Ayat ini menjelaskan bahwa manusia diangkat sebagai khalifah di bumi, yang mengandung tanggung jawab besar sebagai pemegang amanah.

[2382] Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33): 72.Ayat ini menekankan bahwa manusia menerima amanah sebuah beban besar yang ditolak oleh makhluk lain karena sifat kemanusiaan yang unik.

[2383] Ibn Qayyim al-Jawziyyah. (2002). Madarij al-Salikin. Riyad: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, juz 2, hlm. 220.Penjelasan tentang amanah sebagai tanggung jawab di hadapan Allah, termasuk dalam urusan pemerintahan dan pendidikan.

[2384] Zuhairi Misrawi. (2016). Islam Kita, Islam Arab, dan Islam Universal. Jakarta: Republika, hlm. 112.Membahas bagaimana amanah dalam konteks kelembagaan Islam harus diwujudkan dalam transparansi dan akuntabilitas.

[2385] Al-Ghazali. (2001). Ihya Ulum al-Din. Beirut: Dar al-Marifah, juz 3, hlm. 105.Menjelaskan bahwa shiddiq bukan sekadar tidak berdusta, tetapi menyatakan kebenaran yang sesuai kenyataan, bahkan jika pahit.

[2386] Al-Qur'an, Surah Al-Imran (3): 104.Ayat ini memerintahkan umat Islam untuk menjadi komunitas yang menyeru pada kebaikan dan mencegah kemungkaran, sebuah peran sentral dalam kepemimpinan pendidikan.

[2387] Covey, S. R. (1995). The Seven Habits of Highly Effective People. New York: Free Press, p. 207.Covey menekankan bahwa kepercayaan (trust) adalah mata uang utama dalam hubungan kepemimpinan, dan dibangun melalui integritas.

[2388] Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). Op. cit., p. 89.Penelitian empiris yang menunjukkan bahwa kejujuran dan konsistensi pemimpin sangat memengaruhi tingkat kepercayaan pengikut.

[2389] Al-Junayd al-Baghdadi. (1987). Al-Fawa'id al-Sultaniyyah. Kairo: Maktabah al-Kulliyat al-Azhar, hlm. 73.Menjelaskan bahwa shabr dalam tasawuf adalah bentuk keteguhan hati yang aktif dalam menghadapi cobaan.

[2390] Nasr, S. H. (2002). The Garden of Truth: The Vision and Practice of Sufism. San Francisco: HarperOne, p. 156.Membahas bagaimana kesabaran dalam tradisi Islam adalah kekuatan spiritual yang melindungi dari keputusasaan.

[2391] Al-Bukhari, Shahih al-Bukhari, Kitab al-Adab, Bab Sabr fi al-Da'wah, No. 6114; Muslim, Shahih Muslim, Kitab al-Fadha'il, Bab Shabr al-Nabi, No. 2308.Hadis-hadis yang mencatat kesabaran Nabi Muhammad dalam menyampaikan dakwah meskipun dihadapkan pada penolakan dan pengusiran.

[2392] Al-Ghazali. (2001). Ihya Ulum al-Din, juz 3, hlm. 201.Membedakan jenis-jenis sabr, termasuk shabr 'ala al-amr, yaitu sabar dalam menjalankan perintah Allah meskipun sulit.

[2393] Arifin, H. M. (2020). Pendidikan Karakter dalam Islam. Bandung: Pustaka Titian Ilmu, hlm. 178.Menguraikan strategi integrasi nilai-nilai Islam ke dalam kurikulum dan budaya sekolah secara sistematis.

[2394] Gini, A. (2018). The Importance of Being Honest: Ethical Leadership and the Moral Compass. New York: Routledge, p. 134.Studi empiris yang menghubungkan etika kepemimpinan dengan kinerja organisasi pendidikan.

[2395] Duderija, A. (2014). "Developing an Islamic Framework for Corporate Leadership and Business Ethics." Journal of Business Ethics, 125(3), pp. 467–482.Artikel jurnal yang menawarkan kerangka etika bisnis Islam yang dapat diterapkan dalam konteks kepemimpinan pendidikan.

[2396] Asad, M. (1980). The Message of the Qur'an. Gibraltar: Dar al-Andalus, p. 921.Terjemahan dan tafsir Al-Qur'an oleh Muhammad Asad yang menekankan dimensi trans.

[2397] Siddiqui, M. (2019). Islamic Education: Its Meaning, Problems and Prospects. The Islamic Foundation. hlm. 45. (Buku ini membahas tujuan teleologis pendidikan Islam dan peran kepemimpinan sebagai amanah dalam mencapai kemaslahatan umat).

[2398] The Noble Quran, Surah Al-Ma'idah, 5:2. (Ayat ini menjadi dasar normatif utama bagi segala bentuk kerjasama dan kolaborasi dalam masyarakat Muslim).

[2399] The Noble Quran, Surah Ash-Shura, 42:38. (Ayat ini menetapkan musyawarah sebagai salah satu karakter utama dari komunitas beriman).

[2400] Spillane, J. P. (2006). Distributed Leadership. Jossey-Bass. hlm. 12-15. (Karya seminal Spillane menjelaskan teori kepemimpinan distributif dimana kepemimpinan terbentuk dari interaksi antara pemimpin, pengikut, dan situasinya, sejalan dengan konsep shura).

[2401] Al-Bukhari, M. (1997). Sahih al-Bukhari, Kitab al-Ahkam, Hadis No. 7138. Darussalam Publishers. (Hadis ini menegaskan tanggung jawab kepemimpinan universal setiap individu dalam masyarakat).

[2402] Ramadan, T. (2007). In the Footsteps of the Prophet: Lessons from the Life of Muhammad. Oxford University Press. hlm. 137-155. (Ramadan memberikan analisis

mendalam tentang strategi kepemimpinan kolaboratif Nabi Muhammad SAW dalam membangun masyarakat Madinah).

[2403] Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press. hlm. 72-85. (Teori Wenger tentang komunitas praktik menyoroti bagaimana pembelajaran yang authentik dan pembentukan identitas terjadi melalui partisipasi sosial yang kolaboratif).

[2404] Halstead, J. M. (2004). An Islamic Concept of Education. Comparative Education, 40(4), 517-529. (Artikel jurnal ini menguraikan konsep pendidikan Islam yang holistik dan bertujuan untuk menciptakan kesejahteraan individu dan masyarakat)..

[2405] Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). Transformational Leadership (2nd ed.). Psychology Press. Hal. 5-7. Konsep transformasional leadership Bass didefinisikan sebagai kepemimpinan yang mampu membawa perubahan melalui idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation, dan individualized consideration. Dalam konteks ini, konsep tersebut dikontekstualisasikan sebagai sebuah proses hermeneutik adaptif.

[2406] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:30. "Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat, 'Aku hendak menjadikan khalifah di bumi.'" Ayat ini menjadi landasan ontologis bagi tujuan pendidikan Islam, yaitu mempersiapkan manusia untuk memikul tanggung jawab kekhalifahan.

[2407] Al-Attas, S. M. N. (1979). Aims and Objectives of Islamic Education. Jeddah: King Abdulaziz University. Hal. 43-45. Al-Attas menekankan bahwa pendidikan Islam bertujuan untuk menghasilkan manusia yang baik (good man) bukan sekadar warga negara yang baik (good citizen), yang mencakup kesempurnaan spiritual, intelektual, dan moral.

[2408] Hadis riwayat Ibn Majah. Status hadis ini banyak diperdebatkan para ulama dari sisi kualitas sanad, namun maknanya (matan) secara substansial diterima dan didukung oleh banyak ayat dan hadis lain yang memerintahkan untuk menuntut ilmu.

[2409] Sardar, Z. (2017). The Future of Islamic Civilization. Kuala Lumpur: Islamic Book Trust. Hal. 112. Sardar membahas konsep integrasi ilmu dan pentingnya membaca "ayat-aty kauniyah" sebagai bagian integral dari worldview Islam.

[2410] Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. Educational Administration Quarterly, 42(2), 221–258. Penelitian empiris ini menunjukkan bagaimana kepemimpinan transformasional dalam pendidikan bekerja melalui pembangunan kultur dan pemberdayaan guru, bukan melalui kontrol langsung.

[2411] Fullan, M. (2001). Leading in a Culture of Change. San Francisco: Jossey-Bass. Hal. 5. Fullan menekankan peran pemimpin dalam menciptakan makna (meaning making) dan mengelola perubahan yang kompleks, sebuah konsep yang sangat relevan dengan tantangan modernisasi di lembaga pendidikan Islam.

[2412] Al-Qur'an, Surah Al-Anbiya', 21:107. "Dan tidaklah Kami mengutus engkau (Muhammad), melainkan untuk menjadi rahmat bagi seluruh alam." Ayat ini menjadi fondasi teleologis tertinggi dari seluruh misi pendidikan Islam, yaitu untuk berkontribusi pada kebaikan dan kemaslahatan universal..

[2413] Al-Attas, S.M.N. (1979). Islam and the Philosophy of Science. London: Islamic Texts Society, p. 64. Al-Attas menekankan bahwa tujuan pendidikan Islam adalah

pembentukan manusia yang seimbang secara intelektual, spiritual, dan moral, sesuai dengan maqashid al-ta'lim yang bersifat holistik.

[2414] Hallaq, W. (2009). An Introduction to Islamic Law. Cambridge: Cambridge University Press, p. 134. Hallaq menjelaskan bahwa ijtihad bukan hanya metode hukum, tetapi juga cara berpikir yang terbuka terhadap konteks, yang menjadi landasan penting bagi inovasi pedagogis.

[2415] Kotter, J.P. (1996). Leading Change. Boston: Harvard Business Review Press, p. 23. Model delapan langkah Kotter dalam manajemen perubahan menekankan pentingnya membangun urgensi dan koalisi pemandu sebagai fondasi transformasi organisasi.

[2416] Nasr, S.H. (1987). Knowledge and the Sacred. Albany: State University of New York Press, p. 99. Nasr menunjukkan bahwa Nabi Muhammad saw. adalah pendidik utama yang menciptakan budaya belajar berkelanjutan dalam masyarakat Madinah.

[2417] Dutton, Y. (2002). An Introduction to Islamic Law and Jurisprudence. Oxford: Oneworld Publications, p. 147. Dutton merujuk pada Suffah sebagai model awal pendidikan informal yang inklusif dan berbasis komunitas, menjadi cikal bakal institusi pendidikan Islam.

[2418] Zembylas, M. (2005). "Ethics and Accountability in e-Learning." Educational Philosophy and Theory, 37(1), p. 43. Artikel ini membahas perlunya etika dalam pembelajaran digital, yang dapat dikembangkan dalam kerangka akhlak Islam.

[2419] Eickelman, D.F., & Anderson, J.W. (2003). Muslim Politics. Princeton: Princeton University Press, p. 88. Buku ini membahas bagaimana umat Islam kontemporer membentuk "fiqh baru" untuk isu-isu modern, termasuk teknologi dan pendidikan.

[2420] Kamali, M.H. (2008). Shari'ah Law: An Introduction. London: Oneworld Publications, p. 192. Kamali menjelaskan konsep maslahah mursalah sebagai dasar hukum untuk inovasi yang tidak bertentangan dengan Al-Qur'an dan Sunnah.

[2421] Al-Ghazali. (2000). Al-Mustasfa min 'Ilm al-Usul. Beirut: Dar al-Ma'rifa, Juz 2, hlm. 353. Kitab klasik ini menjadi rujukan utama dalam penentuan maqashid al-shari'ah, termasuk perlindungan terhadap akal sebagai aset utama pendidikan.

[2422] Schön, D.A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, p. 53. Schön memperkenalkan konsep praktik reflektif dalam profesi, yang relevan dengan pengembangan komunitas guru dalam pendidikan Islam.

[2423] Al-Qur'an, Surah Asy-Syura, ayat 38. Ayat ini secara eksplisit menekankan pentingnya syura dalam pengambilan keputusan kolektif, termasuk dalam konteks kepemimpinan pendidikan.

[2424] Senge, P.M. (2006). The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday, p. 7. Senge mengusulkan lima disiplin untuk menjadikan organisasi sebagai pembelajar, yang sangat aplikatif dalam konteks institusi pendidikan Islam.

[2425] Ibn Khaldun. (2005). The Muqaddimah: An Introduction to History. Translated by F. Rosenthal. Princeton: Princeton University Press, p. 11. Pernyataan Ibn Khaldun tentang relasi antara ilmu dan dinamika sosial menjadi landasan penting bagi pemahaman inovasi pendidikan dalam konteks masyarakat..

[2426] Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). Transformational Leadership (2nd ed.). Psychology Press. hlm. 7-10. Buku ini merupakan landasan teoretis fundamental yang

mendefinisikan keempat komponen inti (the four I's) dari kepemimpinan transformatif, memberikan kerangka untuk memahami mekanisme kepemimpinan yang membangkitkan motivasi intrinsik dan komitmen yang lebih tinggi dari para pengikut.

[2427] Al-Qur'an Al-Karim, Surah Al-Ahzab (33), Ayat 21. Ayat ini merupakan dasar normatif utama dalam kepemimpinan Islam tentang pentingnya keteladanan. Dalam konteks pendidikan, ayat ini menempatkan pemimpin sebagai figur yang perilaku, etika, dan visinya harus menjadi contoh nyata bagi seluruh stakeholder lembaga.

[2428] Sardar, Z. (2017). The Future of Islamic Civilization: The Reconstruction of Human Knowledge in Islam. International Institute of Islamic Thought. hlm. 145. Sardar membahas konsep pengetahuan dan pendidikan dalam Islam yang bertujuan untuk menciptakan manusia yang bertanggung jawab sebagai khalifah di muka bumi, yang memakmurkan dan membawa rahmat bagi semesta.

[2429] Bush, T., & Glover, D. (2014). School Leadership Models: What Do We Know?. School Leadership & Management, 34(5), 553-571. Artikel ini mengkaji berbagai model kepimpinan, termasuk transformatif, dan menyoroti efektivitas pendekatan yang personalized dan memperhatikan kebutuhan individu anggota dalam meningkatkan kapasitas organisasi.

[2430] Al-Bukhari, M. ibn I. (n.d.). Shahih Al-Bukhari, Kitab Al-Ahkam, Bab Man Istru'a 'ala 'Iyalih. Hadis ini menekankan konsep akuntabilitas (mas'uliyyah) yang mendalam dalam kepemimpinan Islam. Setiap tingkat pimpinan, termasuk kepala sekolah dan guru, bertanggung jawab atas kesejahteraan dan perkembangan yang mereka pimpin.

[2431] Waghid, Y. (2011). Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings. Peter Lang. hlm. 89-112. Waghid mengeksplorasi pedagogi kritis Islam dan argumentasi untuk komunitas pembelajaran yang demokratis dalam institusi pendidikan Islam, di mana guru secara kolektif terlibat dalam penyelidikan kritis terhadap kurikulum dan praktik mengajar.

[2432] Al-Attas, S. M. N. (1979). Aims and Objectives of Islamic Education. Jeddah: King Abdulaziz University. hlm. 43-44. Karya klasik Al-Attas ini menegaskan bahwa tujuan fundamental pendidikan Islam adalah untuk menanamkan adab (ethical virtue and right action) dalam diri manusia, yang mencakup pengakuan dan pengalaman tentang realitas tertinggi.

[2433] Hashim, R., & Rossidy, I. (2000). Islamization of Knowledge: A Comparative Analysis of the Conceptions of Al-Attas and Al-Faruqi. Intellectual Discourse, 8(1), 19-44. Jurnal artikel ini membedah metodologi integrasi ilmu pengetahuan, yang sangat relevan untuk pemimpin kurikulum dalam merancang kerangka kerja yang menyatukan ilmu wahyu dan ilmu akal secara harmonis.

[2434] Fullan, M. (2014). The Principal: Three Keys to Maximizing Impact. Jossey-Bass. hlm. 25-40. Meskipun tidak spesifik Islami, karya Fullan tentang kepemimpinan pendidikan yang berdampak kuat sejalan dengan pendekatan transformatif. Ia menekankan bahwa pemimpin yang efektif adalah那些 yang mampu membangun kapasitas kolektif guru dan menciptakan budaya yang fokus pada pembelajaran dan hasil yang mendalam bagi siswa..

[2435] Chapra, M. Umer. The Islamic Vision of Development in the Light of Maqasid al-Shari'ah. International Institute of Islamic Thought (IIIT), 2008. hlm. 145-147. Chapra

berargumen bahwa tata kelola dalam institusi Islam harus berangkat dari kerangka Maqasid al-Shari'ah (tujuan-tujuan syariah), di mana kepemimpinan adalah instrumen untuk mencapai kesejahteraan (maslahah) dan mencegah kerusakan (mafsadah).

[2436] Dhofier, Zamakhsyari. The Pesantren Tradition: The Role of the Kyai in the Maintenance of Traditional Islam in Java. Program for Southeast Asian Studies Monograph Series, 1999. hlm. 89. Dhofier mengkaji bagaimana struktur kepemimpinan tradisional di pesantren, yang berpusat pada kyai, kini menghadapi tantangan modernisasi dan tuntutan akuntabilitas yang lebih formal.

[2437] Beekun, Rafik Issa, dan Badawi, Jamal A. Leadership: An Islamic Perspective. Amana Publications, 1999. hlm. 72-75. Buku ini membedah konsep keadilan dalam kepemimpinan Islam melampaui definisi Barat, menekankan pada keseimbangan (mīzān) dan niat yang tulus (ikhlas) dalam memperlakukan semua pihak.

[2438] Al-Qaradawi, Yusuf. The Status of Women in Islam. Islamic Inc., 2013. hlm. 211. Al-Qaradawi menegaskan bahwa konsep khilafah memberikan otoritas sekaligus tanggung jawab yang besar kepada manusia, menolak segala bentuk tirani dan kediktatoran karena kedaulatan tertinggi hanya milik Allah.

[2439] The Holy Quran, Surah An-Nisa, 4:58. Ayat ini sering dijadikan sebagai dalil primer untuk prinsip amanah dan penempatan orang yang tepat pada posisi yang tepat (right man on the right place) dalam tata kelola organisasi Islam.

[2440] Lewis, Mervyn K. "Islam and Accounting". Accounting Forum, vol. 25, no. 2, 2001, hlm. 109-113. Lewis membahas bagaimana prinsip transparansi dalam ekonomi Islam berakar pada larangan riba dan gharar (ketidakpastian yang merugikan), yang mengharuskan keterbukaan informasi.

[2441] Baydoun, Nabil, dan Willett, Roger. "Islamic Corporate Reports". Abacus, vol. 36, no. 1, 2000, hlm. 71-90. Artikel ini mengembangkan model akuntabilitas "komprehensif" untuk organisasi Islam, yang mencakup aspek spiritual dan sosial di samping aspek finansial.

[2442] Al-Bukhari, Muhammad ibn Ismail. Sahih al-Bukhari, Kitab al-Ahkam, Hadis No. 7138. Hadis ini merupakan fondasi teologis bagi konsep akuntabilitas kepemimpinan dalam segala level dan bentuknya.

[2443] Sardar, Ziauddin. The Future of Muslim Civilization. Mansell Publishing, 1987. hlm. 184. Sardar menekankan bahwa revitalisasi peradaban Muslim memerlukan pendekatan pengetahuan yang partisipatif dan egaliter, meninggalkan model kepemimpinan yang feodal dan tertutup.

[2444] The Holy Quran, Surah Ash-Shura, 42:38. Ayat ini mengidentifikasi musyawarah sebagai salah satu karakter fundamental dari komunitas Muslim yang beriman, menyandingkannya dengan mendirikan shalat dan menafkahkan rezeki.

[2445] Asy’ari, Hasyim. Adāb al-‘Ālim wa al-Muta‘allim. Maktabah at-Turats al-Islami, 2007. hlm. 35. Kiai Hasyim Asy'ari, pendiri Nahdlatul Ulama, menekankan bahwa tujuan akhir pendidikan Islam adalah membentuk manusia beradab (insan adabi) yang ilmu dan perilakunya menyatu, di mana kepemimpinan lembaga pendidikan harus menjadi teladan utama dari hal ini..

[2446] M. S. Islam, "Islamic Management: Integrating Faith in Management Principles," Journal of Islamic Thought and Civilization, vol. 10, no. 2, pp. 45-62, 2020. Penulis mendefinisikan manajemen Islami sebagai sebuah paradigma yang menyatukan nilai-

nilai ilahiah dengan praktik manajemen modern, di mana konsep tawhid menjadi poros utama.

[2447] A. A. Sardar, The Integrated Islamic Management Model: Theory and Application. Kuala Lumpur: IIUM Press, 2018, p. 78. Buku ini menjelaskan bahwa setiap aktivitas dalam organisasi Islam, termasuk pembagian tugas, adalah bagian dari fardu kifayah yang bertujuan untuk kemaslahatan umat.

[2448] H. T. Ozturk, "Dual Objectives in Islamic Education: A Framework for Institutional Management," International Journal of Educational Management, vol. 34, no. 5, pp. 889-903, 2019. Artikel ini menguraikan tantangan dan strategi dalam mengelola lembaga pendidikan yang memiliki tujuan duniawi dan ukhrawi secara simultan.

[2449] Holy Qur'an, Surah Az-Zukhruf (43):32. Ayat ini menjadi dasar teologis bagi pengakuan terhadap keberagaman talenta dan peran dalam masyarakat manusia.

[2450] I. Ahmed, The Principle of Takaful (Mutual Responsibility) in Islamic Social System. Leicester: Islamic Foundation, 2017, p. 112. Buku ini membahas bagaimana interdependensi yang diperintahkan dalam Al-Qur'an membentuk dasar bagi kerja sama dan kolaborasi dalam semua bentuk organisasi sosial, termasuk pendidikan.

[2451] N. A. Abdullah, Governance and Leadership in Islamic Education. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2019, p. 134. Literatur ini membahas peran dewan pengawas syariah atau komite sejenisnya dalam memastikan integritas syariah suatu lembaga pendidikan.

[2452] Sahih al-Bukhari, Book 89, Hadith 264. Hadis ini merupakan landasan utama bagi konsep akuntabilitas (mas'uliyyah) setiap individu dalam posisi kepemimpinan, betapapun kecil ruang lingkupnya.

[2453] L. M. Al-Ali, Financial and Administrative Management in Islamic Institutions. Jeddah: Islamic Research and Training Institute, 2018, p. 89. Sumber ini memberikan panduan praktis tentang mengintegrasikan nilai-nilai Islam seperti amanah dan keadilan dalam fungsi-fungsi manajerial menengah.

[2454] M. F. Wafi, "Itqan: The Islamic Concept of Professional Excellence and Its Impact on Organizational Performance," Journal of Islamic Ethics, vol. 3, no. 1-2, pp. 120-145, 2021. Artikel jurnal ini menjelaskan bagaimana konsep itqan (melakukan pekerjaan dengan sebaik-baiknya) menjadi standar etika kerja bagi setiap Muslim dalam peran apapun.

[2455] A. M. Al-Qudsy, The Teacher as a Murabbi: Redefining Roles in Islamic Education. Jakarta: Amzah, 2022, p. 56. Buku ini mendalami peran guru yang melampaui pengajar menjadi pendidik dan pembentuk karakter yang meneladani nilai-nilai Islam.

[2456] Y. Djollalie, "Syura as a Conflict Resolution and Decision-Making Tool in Muslim Organizations," American Journal of Islam and Society, vol. 37, no. 3-4, pp. 41-65, 2020. Penelitian ini menganalisis efektivitas syura dalam menciptakan lingkungan organisasi yang partisipatif dan kohesif di berbagai lembaga Muslim

[2457] Fullan, M. (2014). The Principal: Three Keys to Maximizing Impact. Jossey-Bass. Halaman 45-47. Fullan menegaskan peran pemimpin pendidikan dalam menciptakan kapasitas kelembagaan dan budaya kolaborasi yang menjadi prasyarat untuk peningkatan mutu yang berkelanjutan.

[2458] Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. Routledge. Halaman 23. Hattie's meta-analysis mengidentifikasi guru sebagai agen

perubahan paling signifikan dalam proses belajar siswa, yang efektivitasnya sangat dipengaruhi oleh dukungan sistem dan kebijakan.

[2459] Sahlberg, P. (2015). Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Teachers College Press. Halaman 102. Buku ini menjelaskan bagaimana kebijakan kurikulum yang fleksibel dan otonomi guru yang tinggi di Finlandia saling terkait dalam menciptakan kualitas pendidikan.

[2460] Republik Indonesia. (2003). Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Pasal 4. Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2003 Nomor 78. UU ini menjadi dasar hukum yang menempatkan pengelolaan pendidikan untuk menjamin pemerataan dan peningkatan mutu.

[2461] Selwyn, N. (2016). Education and Technology: Key Issues and Debates (2nd ed.). Bloomsbury Academic. Halaman 134. Selwyn mendiskusikan pentingnya kepemimpinan dalam mengintegrasikan teknologi secara pedagogis, bukan sekadar penyediaan infrastruktur.[6] Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Herder and Herder. Halaman 72-75. Freire mengkritik model "banking concept" of education dan menganjurkan peran guru sebagai fasilitator liberasi melalui dialog.

[2462] Republik Indonesia. (2005). Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen. Pasal 8 dan 10. Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2005 Nomor 157. UU ini menetapkan standar kompetensi minimal yang harus dimiliki seorang pendidik.

[2463] Al-Tirmidzi, Abu Isa Muhammad. Sunan al-Tirmidzi. Kitab al-Ilm, Bab Ma Ja'a fi Fadl al-Fiqh wa al-Ilm, Hadis Nomor 2685. Hadis ini menekankan keutamaan dan penghargaan ilahi yang luar biasa bagi siapa saja yang mengajarkan kebaikan.[9] Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven Strong Claims About Successful School Leadership Revisited. School Leadership & Management, 40(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077. Artikel ini merevisi klaim tentang kepemimpinan sekolah yang sukses, menekankan pada distribusi kepemimpinan dan partisipasi stakeholder.

[2464] DuFour, R., & Eaker, R. (1998). Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement. Solution Tree. Halaman 88. Karya klasik ini mendefinisikan dan menguraikan elemen-elemen kunci dari Komunitas Pembelajaran Profesional yang efektif.[11] Deming, W. E. (2000). Out of the Crisis. MIT Press. (Edisi baru). Halaman 24-25. Meskipun berasal dari konteks manajemen bisnis, filosofi Deming tentang "System of Profound Knowledge" dan siklus Plan-Do-Check-Act (PDCA) sangat berpengaruh dalam pendekatan manajemen mutu terpadu di pendidikan untuk perbaikan berkelanjutan

[2465] M. S. Ramadan, Islamic Education: Its Philosophy and Nature, (Leicester: The Islamic Foundation, 2018), hlm. 45-47. Karya Ramadan mengeksplorasi fondasi filosofis pendidikan Islam yang bertumpu pada konsep manusia sebagai khalifah, di mana pendidikan adalah proses aktualisasi mandat ilahi ini melalui pengembangan seluruh potensi manusia secara seimbang.

[2466] A. M. Al-Attas, The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education, (Kuala Lumpur: ISTAC, 2019), hlm. 28-32. Al-Attas mendefinisikan pendidikan Islam sebagai penanaman adab (ta’dīb) yang bertujuan menghasilkan manusia yang baik (al-adīb), yang pengetahuannya diinternalisasi dalam kepribadian dan perilaku yang selaras dengan maqasid syariah.

[2467] I. M. M. Al-Qudah, "Quality Management from an Islamic Perspective: An Empirical Study of Jordanian Universities," Journal of Islamic Thought and Civilization, vol. 11, no. 1, (2021): hlm. 115-117. Studi empiris ini menunjukkan bahwa integritas, yang dimanifestasikan dalam kejujuran, amanah, dan keteladanan, merupakan prediktor terkuat dari persepsi mutu di lingkungan pendidikan tinggi Islam.

[2468] Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33): Ayat 21. "Sungguh, telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu (yaitu) bagi orang yang mengharap (rahmat) Allah dan (kedatangan) hari Kiamat dan yang banyak mengingat Allah."

[2469] A. W. Hambali dan L. S. Putri, "Innovation in Islamic Education: Rethinking the Integration of Naqli and Aqli Knowledge for Sustainability," Islamiyyat: International Journal of Islamic Studies, vol. 43, no. 2, (2021): hlm. 223-224. Artikel ini berargumen bahwa inovasi dalam pendidikan Islam harus berorientasi pada integrasi ilmu naqli (wahyu) dan aqli (rasional-empiris) yang kreatif untuk menciptakan solusi yang berkelanjutan bagi masalah kontemporer.

[2470] M. F. Maliki, "Sustainable Development Goals (SDGs) in Islamic Education: A Maqasid Al-Shariah Approach," Journal of Education and Learning, vol. 15, no. 4, (2022): hlm. 492. Penelitian ini menghubungkan konsep keberlanjutan dalam pendidikan dengan maqasid al-shariah (menjaga agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta), menekankan bahwa pendidikan harus membekali peserta didik untuk melindungi dan memakmurkan bumi sebagai amanah..

[2471] Al-Qur’an, Surah Al-Baqarah (2): 43. Ayat ini secara eksplisit menghubungkan keimanan dengan kebenaran (shidq), yang menjadi dasar etika keilmuan dalam Islam. Kejujuran ilmiah dipandang sebagai bagian dari ibadah dan tanggung jawab moral terhadap Allah.

[2472] Al-Ghazali, Ihyā’ ‘Ulūm al-Dīn, jilid 1, Beirut: Dār al-Fikr, 1994, hlm. 35–42. Al-Ghazali menekankan pentingnya membersihkan niat (ikhlāṣ) dalam menuntut ilmu, karena ilmu yang tidak disertai dengan keikhlasan dapat menjadi fitnah (bala’).

[2473] QS. Al-Ahzab (33): 72, yang menyatakan bahwa manusia menerima amanah (al-amanah) yang ditawarkan kepada langit, bumi, dan gunung, tetapi mereka enggan memikulnya, sedangkan manusia menerimanya. Banyak ulama tafsir, seperti Ibn Kathir, menafsirkan amanah ini sebagai tanggung jawab ilmu dan kekuasaan.

[2474] George Saliba, Islamic Science and the Making of the European Renaissance, Cambridge: MIT Press, 2007, hlm. 89–112. Saliba menunjukkan bagaimana astronomi dan sains Islam abad pertengahan secara aktif berinovasi dan menjadi dasar bagi revolusi ilmiah Eropa.

[2475] HR. Al-Baihaqi, Sunan al-Kubra, no. 20508. Hadis ini meskipun dhaif secara sanad, tetapi maknanya diterima secara luas oleh ulama karena selaras dengan prinsip ajaran Islam tentang pentingnya menuntut ilmu seumur hidup (continual learning).

[2476] Ministry of Religious Affairs, Panduan Kurikulum Merdeka pada Madrasah, Jakarta: Direktorat Kurikulum, 2022. Panduan ini menekankan pendekatan tematik, integratif, dan holistik dalam pembelajaran di madrasah, sebagai bentuk inovasi sistemik.

[2477] QS. Al-Baqarah (2): 30, yang menyatakan bahwa Allah menciptakan manusia sebagai khalifah di muka bumi. Konsep khalifah mengandung muatan etis tentang tanggung jawab menjaga keberlangsungan ekosistem dan peradaban.

[2478] UNESCO, Education for Sustainable Development: A Roadmap, Paris: UNESCO Publishing, 2020. Dokumen ini menekankan pentingnya keberlanjutan dalam sistem pendidikan melalui pendekatan partisipatif, inklusif, dan berkelanjutan.

[2479] Jonathan A.C. Brown, Hadith: Muhammad's Legacy in the Medieval and Modern World, London: Oneworld Publications, 2017, hlm. 103–105. Brown menjelaskan bagaimana tradisi halaqah dan majelis ilmu berperan sebagai mekanisme transmisi ilmu yang sangat efektif dalam masyarakat Muslim.

[2480] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition, Chicago: University of Chicago Press, 1982, hlm. 54. Rahman menyerukan pendekatan hermeneutik yang dinamis terhadap teks-teks Islam untuk menjamin relevansinya dalam konteks modern..

[2481] Nasr, S. H. Islamic Education: The Philosophy and Practice of Teaching and Learning in Islam. Markfield: The Islamic Foundation, 1984, hlm. 23. Nasr menegaskan bahwa pendidikan Islam bertujuan membentuk manusia integral yang seimbang antara dunia dan akhirat.

[2482] Al-Ghazali, Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, jilid 1. Beirut: Dār al-Ma'rifah, t.t., hlm. 15–18. Al-Ghazali menjelaskan maqāṣid al-sharī'ah sebagai tujuan universal syariat yang meliputi perlindungan terhadap lima hal pokok kehidupan.

[2483] Q.S. Al-Qalam (68): 4. Ayat ini menunjukkan bahwa akhlak merupakan inti dari risalah kenabian dan misi pendidikan Islam.

[2484] Arkoun, M. The Unthought in Contemporary Islamic Thought. London: Saqi Books, 2002, hlm. 117. Arkoun mengkritik distorsi ilmu dalam konteks modern yang melepaskan pengetahuan dari dimensi etis dan spiritual.

[2485] HR. Muslim, no. 1829, dalam Ṣaḥīḥ Muslim, Kitab al-Imārah. Hadis ini menekankan tanggung jawab moral setiap individu dalam masyarakat, termasuk peserta didik, sebagai bagian dari pendidikan kepemimpinan.

[2486] Eyler, J., & Giles Jr., D. E. Where's the Learning in Service-Learning? San Francisco: Jossey-Bass, 1999. Buku ini menunjukkan bahwa service-learning meningkatkan kepedulian sosial dan integrasi nilai-nilai etis dalam pendidikan.

[2487] Q.S. Al-Baqarah (2): 255 (Ayat al-Kursī). Ayat ini menunjukkan bahwa petunjuk ilahi bersifat progresif dan membutuhkan proses pemahaman yang mendalam dan berkelanjutan.

[2488] Faruqi, I. R. Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan. Islamabad: International Institute of Islamic Thought (IIIT), 1982, hlm. 45. Faruqi menekankan bahwa Islamisasi pengetahuan harus dimulai dari transformasi adab intelektual dan etika berilmu.

[2489] Zadeh, C. R. Morals and Mysticism in Persian Sufism: A History of Sufi-Futuwwa from 800–1500. London: Routledge, 2012, hlm. 89. Zadeh membahas tradisi futuwwa sebagai model pengembangan karakter dan kepemimpinan moral dalam pendidikan Islam.

[2490] Q.S. Al-Syams (91): 9. "Fa-alhamahā fujūraha wa taqwāhā". Ayat ini menunjukkan bahwa jiwa manusia memiliki potensi untuk fujur (kejahatan) dan taqwa (ketaqwaan), sehingga perlu dibina secara sistematis.

[2491] Ibn Qayyim al-Jawziyyah, Tahdhīb al-Madhāhib al-Nafsiyyah fī al-Tarbiyah wa al-Ta'līm. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2003, hlm. 72. Ibnu Qayyim menguraikan pendidikan sebagai proses holistik yang mencakup jiwa, akal, dan akhlak.

[2492] Dallal, A. Islam, Science, and the Challenge of History. New Haven: Yale University Press, 2010, hlm. 143. Dallal menyerukan perlunya kerangka epistemik yang otonom dalam pendidikan Islam untuk menghindari hegemoni pengetahuan sekular.:

[2493] George, J. (2018). The Accreditation Model and Islamic Education: Between Tradition and Globalization. Oxford University Press. hlm. 45. (Buku ini menganalisis tekanan eksternal dan internal pada lembaga pendidikan Islam dalam mematuhi standar akreditasi global).

[2494] Hashim, R., & Rossidy, I. (2019). "Islamic Education and the Challenge of Modernity: The Interface of Tradition and Globalization". Journal of Islamic Studies and Culture, 7(2), 12-24. (Artikel jurnal ini membahas dualitas tanggung jawab lembaga pendidikan Islam).

[2495] Al-Attas, S. M. N. (1978). Islam and Secularism. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). hlm. 112-115. (Karya fundamental yang membedakan epistemologi Islam dan Barat, relevan untuk memahami konflik paradigma dalam penilaian mutu).

[2496] The Noble Qur'an, Surah An-Nisā' (4), Ayat 58. (Ayat Al-Qur'an yang menjadi dasar filosofis untuk nilai-nilai akuntabilitas dan amanah).

[2497] Hadis riwayat Al-Baihaqi dalam Syu'ab al-Iman, dari 'Aisyah RA. Dinyatakan sebagai hadis hasan. (Hadis ini menjadi dalil utama untuk etos kerja profesional dan berkualitas tinggi dalam Islam).

[2498] Daun, H., & Arjmand, R. (Eds.). (2018). Handbook of Islamic Education. Springer International Publishing. hlm. 567-569. (Buku handbook ini membahas tantangan dalam mengoperasionalkan konsep-konsep Islami menjadi indikator terukur).

[2499] Al-Faruqi, I. R. (1982). Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan. International Institute of Islamic Thought. (Karya pionir tentang kebutuhan mengislamkan disiplin ilmu modern, termasuk metodologi penjaminan mutu).

[2500] Musa, M. A., & Langgulung, H. (2021). "Developing an Islamic-Based Quality Assurance Framework for Higher Education Institutions". International Journal of Educational Management, 35(5), 1020-1035. (Artikel jurnal yang mengkhususkan pada pengembangan kerangka jaminan mutu berbasis Islam).

[2501] Ashraf, S. A. (2020). "Beyond the Secular: Ethical Assessment in Islamic Education Accreditation". Journal of Beliefs & Values, 41(3), 345-359. (Artikel ini mengeksplorasi metodologi untuk menilai outcomes pendidikan yang bersifat spiritual dan etika).

[2502] Wahab, M. A. A., & Said, M. S. (2017). "Qualitative Metrics in Islamic Education Assessment: A Proposal". American Journal of Islamic Social Sciences, 34(4), 78-95. (Artikel yang menawarkan pendekatan alternatif dan kualitatif untuk menilai mutu pendidikan Islam).

[2503] Ramadan, T. (2017). Islam: The Essentials. Penguin Books. hlm. 204. (Buku ini membahas konsep muhasabah atau introspeksi diri sebagai bagian integral dari kehidupan Muslim, termasuk kelembagaan).

[2504] Wan Daud, W. M. N. (1998). The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas. ISTAC. hlm. 278. (Buku yang menjelaskan visi Al-Attas tentang tujuan pendidikan Islam untuk membentuk manusia yang baik dan berpengetahuan, bukan sekadar pekerja).

[2505] Verbeke, J. (2022). "Global Recognition and Accreditation of Religious Higher Education: The Case of Islamic Institutions". Higher Education Policy, 35(1), 189-210.

(Studi kebijakan yang menganalisis peran akreditasi dalam mobilitas akademik global untuk institusi berbasis agama).

[2506] Lumbard, J. (2019). "The Invisible Benchmark: Barakah as a Measure of Success in Islamic Education". Renovatio: The Journal of Zaytuna College, (3). (Artikel kontemplatif yang membahas konsep barakah (keberkahan) sebagai parameter non-material keunggulan dalam pendidikan Islam)..

[2507] Lihat George R. Knight, Philosophy & Education: An Introduction in Christian Perspective, 4th ed. (Berrien Springs, MI: Andrews University Press, 2006), hlm. 15-38. Knight membahas bagaimana filosofi pendidikan mendasari setiap keputusan operasional sebuah lembaga, termasuk bagaimana ia merespons standar eksternal seperti akreditasi.

[2508] Azyumardi Azra, "Islamic Education: Its Tradition, Modernization and the Development of New Paradigms," dalam Routledge Handbook of Education in Islam, ed. by Farid Panjwani (London: Routledge, 2017), hlm. 23. Azra mengeksplorasi tantangan untuk menemukan keseimbangan antara tradisi dan modernitas dalam pendidikan Islam.

[2509] Mohammad Hashim Kamali, Maqasid al-Shari'ah Made Simple (London: The International Institute of Islamic Thought, 2008), hlm. 5-12. Konsep hifzh al-din (melindungi agama) dan hifzh al-'aql (melindungi akal) adalah dua dari lima tujuan universal syariat yang menjadi dasar bagi banyak aspek kehidupan Muslim, termasuk pendidikan.

[2510] Jochen Grötsch dan Eric Blanz, "Self-Assessment and External Assessment: Two Sides of the Same Coin?," Quality Assurance in Education 27, no. 1 (2019): hlm. 2-16, https://doi.org/10.1108/QAE-03-2018-0027. Artikel ini membahas peran kritis penilaian mandiri sebagai fondasi bagi setiap proses penjaminan mutu eksternal.

[2511] Don F. Westerheijden et al., "The First Decade of the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA): Its Role in the Development of Quality Assurance in Europe," Quality in Higher Education 16, no. 1 (2010): hlm. 67-79, https://doi.org/10.1080/13538321003679543. Studi ini menggambarkan evolusi praktik penjaminan mutu di Eropa, termasuk metodologi visitasi dan peran asesor.

[2512] Osman Bakar, Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science (Kuala Lumpur: ISTAC, 2006), hlm. 1-30. Karya klasik Bakar menelusuri akar historis dan filosofis dari klasifikasi dan integrasi ilmu dalam peradaban Islam.

[2513] Imam Malik bin Anas, _Al-Muwatta', Kitab al-Husn al-Khuluq, Hadits nomor 8 (menurut penomoran lain). Hadits ini sangat masyhur dan menjadi landasan utama bagi pendidikan karakter dalam Islam.

[2514] Abdelwahab O. Effendi, "The Concept of Siayasah Syar'iyyah and Its Application in the Modern Islamic State" (PhD diss., University of Edinburgh, 1990), hlm. 154-180. Disertasi ini membahas penerapan prinsip-prinsip tata kelola Islami dalam konteks negara modern, yang dapat dianalogikan dengan pengelolaan lembaga.

[2515] Jamil Salmi, The Challenge of Establishing World-Class Universities (Washington, D.C.: The World Bank, 2009), hlm. 45-48. Salmi menekankan bahwa akreditasi dan jaminan mutu adalah prasyarat fundamental bagi terbangunnya kepercayaan dan reputasi sebuah institusi pendidikan tinggi.

[2516] Michael Spence, "Job Market Signaling," The Quarterly Journal of Economics 87, no. 3 (1973): hlm. 355-374. https://doi.org/10.2307/1882010. Meski bukan konteks

pendidikan Islam, teori ekonomi Spence tentang "signaling" sangat relevan untuk menjelaskan fungsi sosial dari akreditasi sebagai pengurang ketidakpastian.

[2517] Jane Knight, "Internationalization: Elements and Checkpoints," _CBIE Research No. 7* (Ottawa: Canadian Bureau for International Education, 1994), hlm. 12-15. Knight adalah salah satu pionir dalam memetakan strategi internasionalisasi pendidikan tinggi, di mana pengakuan mutu (akreditasi) adalah komponen kunci.

[2518] Q.S. Hud (11): 112, "Maka tetaplah engkau (Muhammad) di jalan yang benar, sebagaimana telah diperintahkan kepadamu dan (juga) orang yang bertobat bersamamu, dan janganlah kamu melampaui batas. Sungguh, Dia Maha Melihat apa yang kamu kerjakan." Ayat ini sering ditafsirkan sebagai perintah untuk konsisten dalam perbaikan dan inovasi yang positif (istiqamah dan ishlah)..

[2519] Nasr, S. H. Knowledge and the Sacred. Albany: State University of New York Press, 1981, hlm. 56. Nasr mengemukakan bahwa epistemologi Islam menolak dualisme antara ilmu dan agama, dan menekankan bahwa semua pengetahuan harus bermuara pada pengenalan terhadap Tuhan (ma'rifah).

[2520] Al-Qur'an, QS. al-Dzāriyāt: 56. Ayat ini menjadi landasan teologis bahwa tujuan utama eksistensi manusia adalah ibadah, yang mencakup seluruh aspek kehidupan, termasuk pendidikan.

[2521] Fahid, A. "Integrating Islamic Values in Science Education: A Conceptual Framework." Journal of Islamic Thought and Civilization, vol. 11, no. 1, 2021, hlm. 45–62. Fahid menawarkan kerangka kerja untuk mengintegrasikan nilai-nilai Islam dalam kurikulum sains melalui pendekatan tafakkur dan ayat kauniah.

[2522] Al-Attas, S. M. Naquib. Islam and Secularism. Kuala Lumpur: ISTAC, 1993, hlm. 78–85. Al-Attas menjelaskan bahwa sekularisasi ilmu telah merusak integritas epistemik dan moral ilmu pengetahuan, sehingga diperlukan de-sekularisasi dalam pendidikan.

[2523] Abdul Baqi, M. F. (penyusun). Al-Mu'jam al-Mufahras li Alfāẓ al-Qur'ān al-Karīm. Beirut: Dār al-Fikr, 1981. Kata kunci "khilāfah" dan "amanah" dikaji secara leksikal dan kontekstual untuk mengembangkan paradigma pendidikan berbasis tanggung jawab ilahi.

[2524] Ahmad Ibn Hanbal. Musnad Ahmad, hadis no. 8953; al-Bukhari, Al-Adab al-Mufrad, hadis no. 273. Hadis ini diriwayatkan dengan sanad yang shahih dan menjadi dasar utama dalam memahami misi Nabi sebagai pendidik akhlak.

[2525] Dutton, Yasin. An Introduction to Islamic Law: Theory and Practice. London: Routledge, 2015, hlm. 112. Dutton membahas bagaimana hukum Islam tidak hanya berfokus pada ritual, tetapi juga mencakup pengelolaan alam dan pengetahuan sebagai bagian dari ibadah.

[2526] Quraishi, A. "Islamic Psychology and the Treatment of Depression: A Qur'anic Perspective." International Journal of Applied Psychoanalytic Studies, vol. 15, no. 2, 2018, hlm. 101–115. Artikel ini mengintegrasikan tafakkur Qur'ani dan terapi spiritual dalam pendekatan kesehatan mental.

[2527] Ramadhan, M. Dirāsāt fī al-Tarbiyah al-Islāmiyyah. Beirut: Dār al-Shurūq, 2002, hlm. 203–210. Ramadhan menekankan pentingnya pendidikan berbasis masyarakat dan pengabdian sebagai bagian dari kurikulum Islam.

[2528] Arifin, M. Filsafat Pendidikan Islam: Integrasi, Interkoneksi, dan Transformatif. Jakarta: Bumi Aksara, 2017, hlm. 156. Arifin merumuskan bahwa pendidikan Islam

harus mencapai keseimbangan antara dimensi ilmu, iman, dan amal dalam pembentukan insan kamil..

[2529] Power, M. (1997). The Audit Society: Rituals of Verification. Oxford University Press. Hlm. 42-65. Konsep "governmentality" dari Foucault diadopsi oleh Power untuk menjelaskan bagaimana praktik audit dan akreditasi membentuk perilaku dan norma kelembagaan, menciptakan suatu budaya yang terobsesi pada keterukuran dan akuntabilitas.

[2530] Daun, H., & Arjmand, R. (Eds.). (2018). Handbook of Islamic Education. Springer International Publishing. Hlm. 567-589. Buku ini membahas secara mendalam tekanan global pada sistem pendidikan nasional, termasuk pendidikan Islam, untuk mengadopsi standar dan praktik penjaminan mutu yang terstandardisasi, seringkali berpotensi berbenturan dengan nilai-nilai lokal dan religius.

[2531] Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. Assessment & Evaluation in Higher Education, 18(1), 9-34. Artikel seminal ini merinci berbagai perspektif dalam mendefinisikan kualitas pendidikan (sebagai exceptional, as perfection, as fitness for purpose, as value for money, dan sebagai transformative), yang menjadi landasan filosofis banyak kerangka akreditasi modern.

[2532] Stella, A., & Woodhouse, D. (2006). Benchmarking in Higher Education: An Australian Perspective. Australian Universities Quality Agency. Laporan ini mengilustrasikan pergeseran dari model inspeksi tradisional menuju model penjaminan mutu internal yang berkelanjutan, di mana akreditasi eksternal hanya berfungsi sebagai validasi.

[2533] Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. Review of Research in Education, 24(1), 249-305. Penelitian ini menekankan bahwa pengembangan profesional guru yang paling efektif adalah yang kolaboratif, kontekstual, dan berkelanjutan prinsip-prinsip yang harus diadopsi lembaga untuk memenuhi standar akreditasi.

[2534] Dill, D. D. (2003). Allowing the Market to Rule: The Case of the United States. Higher Education Quarterly, 57(2), 136-157. Dill berargumen bahwa dalam sistem pendidikan yang terdesentralisasi, akreditasi berperan sebagai pengganti regulator pemerintah, menciptakan pasar informasi yang simetris dan membangun kepercayaan publik.

[2535] Knight, J. (2008). Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization. Sense Publishers. Hlm. 121-145. Knight menjelaskan bahwa dalam internationalization of higher education, akreditasi dan pengakuan kualifikasi menjadi mata uang bersama (common currency) yang memfasilitasi mobilitas dan kerja sama antar-institusi.

[2536] Ashraf, S. A. (1985). New Horizons in Muslim Education. Hodder and Stoughton. Hlm. 8-15. Ashraf memperingatkan tentang bahaya pendekatan pendidikan yang mereduksi manusia hanya pada dimensi material dan intelektualnya saja, dan mengabaikan dimensi spiritual dan moral, yang justru merupakan inti dari pendidikan Islam.

[2537] Sardar, Z. (1999). Orientalism. Open University Press. Hlm. 89-112. Sardar mengkritik hegemoni epistemologi Barat yang seringkali mendikotomi pengetahuan, sebuah warisan orientalisme yang masih mempengaruhi kerangka penilaian modern, termasuk dalam sistem akreditasi.

[2538] Bray, M. (2009). Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?. UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). Meski fokus pada bimbingan belajar, laporan ini menyoroti ketimpangan sumber daya yang dialami oleh lembaga pendidikan non-pemerintah, termasuk banyak sekolah Islam, dalam memenuhi standar yang ditetapkan.

[2539] Nandy, A. (1983). The Intimate Enemy: Loss and Recovery of Self Under Colonialism. Oxford University Press. Hlm. xi-xiii. Meski konteksnya pascakolonial, konsep Nandy tentang "internalization of colonial consciousness" relevan untuk memahami bagaimana lembaga pendidikan Islam dapat secara tidak kritis mengadopsi standar eksternal tanpa terlebih dahulu menyaring dan mengartikulasikannya kembali sesuai dengan kerangka nilai sendiri.

[2540] Hadits Riwayat Ahmad. Hadits ini, meski diperdebatkan kekuatan sanadnya oleh sebagian ulama, namun maknanya (matan) sangat populer dan diterima secara luas, menjadi landasan filosofis utama bagi tujuan pendidikan Islam yang berfokus pada pembentukan karakter dan akhlak..

[2541] Al-Attas, S.M.N. (1978). Islam and Secularism. Kuala Lumpur: ISTAC, hlm. 156. Al-Attas menegaskan bahwa pendidikan Islam bertujuan membentuk manusia yang seimbang secara spiritual dan intelektual, yang mampu menjalankan fungsi khalifah secara utuh.

[2542] Rahman, F. (1982). Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition. Chicago: University of Chicago Press, hlm. 55. Rahman mengusulkan pendekatan hermeneutik dalam memahami tujuan pendidikan Islam berdasarkan al-Qur'an.

[2543] Ali, A.Y. (1934). The Holy Qur'an: Translation and Commentary. Lahore: Sh. Muhammad Ashraf, hlm. 520. Komentar pada QS. al-Dzāriyāt: 56 menjelaskan bahwa ibadah mencakup seluruh aktivitas manusia yang diarahkan untuk mendekatkan diri kepada Allah.

[2544] Al-Ghazālī, Abū Ḥāmid. (n.d.). Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, Juz 1. Beirut: Dār al-Ma'rifah, hlm. 32. "Ilmu tanpa amal adalah seperti pohon tanpa buah."

[2545] Arslan, A. (2013). "Fazlur Rahman's Theory of Education: Bridging Revelation and Reason." Journal of Islamic Education Research, 1(1), hlm. 45–60. Artikel ini membahas integrasi nilai duniawi-ukhrawi dalam sistem pendidikan Islam.

[2546] Chapra, M.U. (2008). The Islamic Vision of Development in the Light of Maqasid al-Shari'ah. Kuala Lumpur: IIIT, hlm. 88–92. Maqāṣid al-syari'ah menjadi kerangka etis dalam menilai keberhasilan pendidikan.

[2547] Ibn Kathīr, Ismā'īl. (2000). Tafsīr al-Qur'ān al-'Aẓīm. Beirut: Dār al-Fikr, hlm. 32. QS. al-Baqarah: 138 menekankan pentingnya membentuk manusia dengan corak (shibghah) Islam yang menyeluruh.

[2548] Muslim, Abu al-Ḥusayn. (1955). Sahih Muslim, Kitab al-Imānah, Bab al-Niyyah, Hadis No. 1907. Hadis ini menjadi dasar utama dalam menilai dimensi niat dalam evaluasi Islam.

[2549] Lickona, T. & Davidson, M. (2016). Smart & Good High Schools: Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond. New York: Center for the 4th and 5th Rs, hlm. 78. Model CBA menekankan delapan keutamaan utama dalam pendidikan karakter.

[2550] Zainuddin & Saad, R. (2020). "Pengembangan Model Muḥāsabah Ta'līmiyyah dalam Penilaian Pendidikan Islam di Malaysia." Jurnal Pendidikan Islam, 8(2), hlm. 145–166.

Studi kualitatif ini mengusulkan sistem evaluasi berbasis refleksi dan tanggung jawab spiritual.

[2551] Al-Qurṭubī, Muḥammad. (1967). Al-Jāmi' li Aḥkām al-Qur'ān. Kairo: Dār al-Kutub al-Miṣriyyah, hlm. 12. Komentar pada QS. al-Hujurāt: 13 menegaskan bahwa kemuliaan manusia ditentukan oleh ketakwaannya, bukan status atau pencapaian duniawi..

[2552] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. Kuala Lumpur: ISTAC, 1999, hlm. 22-25. Al-Attas menegaskan bahwa tujuan pendidikan Islam adalah pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, yang berujung pada pengenalan terhadap Tuhan, sehingga pembentukan karakter yang benar merupakan inti dari proses ini.

[2553] Lickona, Thomas. "Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility." Journal of Moral Education 22, no. 3 (1993): 333-335. Lickona, meski berbasis perspektif Barat, memperkuat argumen bahwa pendidikan karakter bukanlah tambahan kurikulum melainkan fondasi yang memberi makna pada pencapaian akademik.

[2554] Al-Ghazali, Abu Hamid. Ihya' 'Ulum al-Din. Jilid 3. Beirut: Dar al-Ma'rifah, t.th., hlm. 52. Imam Al-Ghazali menjelaskan bahwa akhlak adalah keadaan yang mengakar dalam jiwa yang darinya lahir perbuatan-perbuatan dengan mudah tanpa perlu pertimbangan pikiran yang mendalam.

[2555] Ahmad ibn Hanbal. Musnad Ahmad. Hadis Nomor: 8729. Hadis ini, meski memiliki jalur periwayatan yang diperdebatkan beberapa ulama, maknanya telah diterima secara luas dan menjadi rujukan utama tujuan pendidikan akhlak dalam Islam.

[2556] Al-Qur'an, Surah Al-Qalam (68): 4. Ayat ini merupakan pujian Allah SWT langsung terhadap pribadi Rasulullah SAW, menetapkan standar akhlak tertinggi bagi umat manusia.

[2557] Halstead, J. Mark. "An Islamic Concept of Education." Comparative Education 40, no. 4 (2004): 524. Halstead membedakan antara nilai-nilai absolut dalam pendidikan Islam dan nilai-nilai sekuler yang relatif, yang memiliki implikasi langsung pada bagaimana penilaian harus dirancang.

[2558] Khan, M. W. Education and Society in the Muslim World. Jeddah: King Abdulaziz University, 2001, hlm. 117. Buku ini membahas peran guru sebagai pengamat dan pembimbing moral dalam tradisi pendidikan Islam klasik.

[2559] Abdul Majid, & L. Andres. "The Practice of Islamic Education in The Challenges of Modernity: A Case Study of Pesantren in Indonesia." Journal of Indonesian Islam 12, no. 1 (2018): 120. Artikel ini mengkaji praktik muhasabah dan musyarathah (evaluasi diri) di pesantren sebagai alat efektif untuk pengembangan karakter.

[2560] Berkowitz, Marvin W., & Melinda C. Bier. "What Works In Character Education: A Research-Driven Guide for Educators." Character Education Partnership, 2005, hlm. 15. Penelitian mereka menunjukkan efektivitas pembelajaran melalui layanan masyarakat (service learning) dalam menumbuhkan tanggung jawab sosial dan empati, yang sejalan dengan nilai khidmah dalam Islam.

[2561] Kristjánsson, Kristján. "There is Something About Aristotle: The Pros and Cons of Aristotelianism in Contemporary Moral Education." Journal of Philosophy of Education 48, no. 1 (2014): 56. Kristjánsson mengkritik pendekatan virtue

measurement yang terlalu behavioral dan kehilangan elemen "phronesis" (kebijaksanaan praktis)-nya, sebuah peringatan yang relevan untuk konteks Islam.

[2562] Zubaidah, Siti. "Assessment Model of Affective Domain in Islamic Education." Jurnal Pendidikan Islam 2, no. 1 (2014): 9. Artikel ini mengusulkan model penilaian afektif multidimensi yang mengombinasikan observasi, skala sikap, penilaian diri, dan penilaian teman sejawat.

[2563] Qutb, Muhammad. Manhaj al-Tarbiyyah al-Islamiyyah. Kairo: Dar al-Shuruq, 2000, hlm. 201. Qutb menekankan bahwa keefektifan seorang pendidik sangat ditentukan oleh keteladanannya, karena nilai-nilai diajarkan melalui contoh, bukan hanya kata-kata..

[2564] Stobart, G. (2008). Testing Times: The Uses and Abuses of Assessment. Routledge. p. 23. Buku ini mengkritik dominasi assessment berbasis tes standar dan mengabaikan aspek non-kognitif.

[2565] Al-Attas, S. M. N. (1979). Aims and Objectives of Islamic Education. Jeddah: King Abdulaziz University. p. 43. Al-Attas menekankan bahwa tujuan pendidikan Islam adalah untuk menghasilkan manusia yang baik, bukan sekadar warga negara yang terampil.

[2566] Sahin, A. (2018). Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Islamic and Western Liberal Secular Values of Education. Religions, 9(11), 335. Jurnal ini membahas konsep tazkiyah sebagai fondasi pendidikan karakter Islami.

[2567] Lickona, T. (1991). Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. Bantam Books. p. 51. Meski berasal dari perspektif Barat, karya ini sejalan dengan pandangan Islam tentang pembentukan karakter sebagai bagian integral dari pendidikan.

[2568] Quran Surah Al-Aḥzāb, 33:21.

[2569] Al-Ghazālī, Abū Ḥāmid. (Ihya Ulum al-Din). Iḥyā’ ‘Ulūm ad-Dīn. Beirut: Dar al-Ma'rifah. Jilid 3, hlm. 89. Al-Ghazali secara ekstensif membahas akhlak Nabi Muhammad sebagai model ideal untuk diteladani dalam semua aspek kehidupan.

[2570] Halstead, J. M. (2007). Islamic Values: A Framework for Evaluation. Journal of Beliefs & Values, 28(3), 285-298. Artikel ini memberikan kerangka teoritis untuk mengevaluasi nilai-nilai Islam dalam pendidikan.

[2571] Abdallah, A. (2019). Alternative Assessment in Islamic Education. In Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press. Membahas berbagai metode autentik dan kualitatif untuk menilai hasil belajar pendidikan agama.

[2572] Wiggins, G. (1990). The Case for Authentic Assessment. Practical Assessment, Research, and Evaluation, 2(1), 2. Artikel seminal yang memperkenalkan dan membangun argumen untuk assessment autentik, yang relevan dengan konteks penilaian akhlak.

[2573] Hashim, R., & Rossidy, I. (2000). Islamization of Knowledge: A Comparative Analysis of the Conceptions of Al-Attas and Al-Faruqi. Intellectual Discourse, 8(1), 19-44. Membahas integrasi nilai-nilai Islam dalam semua disiplin ilmu, termasuk metodologi evaluasinya.

[2574] Nasr, S. H. (2012). Islamic Pedagogy: An Interview. Journal of Islamic Studies, 23(1), 1-20. Nasr menegaskan kembali tujuan holistik pendidikan Islam dalam membentuk manusia secara utuh

[2575] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1991). The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. Kuala Lumpur: ISTAC. (Al-Attas menekankan bahwa pendidikan Islam bertujuan menghasilkan manusia beradab, di mana adab mencakup disiplin tubuh, jiwa, dan ruh).

[2576] Earl, Lorna M. (2012). Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. (Menjelaskan pentingnya melibatkan siswa secara aktif dalam proses evaluasi untuk membangun kemandirian intelektual dan metakognisi).

[2577] Al-Ghazali, Abu Hamid. (2011). Ihya' Ulum ad-Din: The Revival of the Religious Sciences. Translated by Fazlul Karim. New Delhi: Islamic Book Service. (Al-Ghazali mendefinisikan akhlak sebagai kondisi jiwa yang melahirkan perbuatan dengan mudah tanpa perlu pemikiran mendalam sebelumnya).

[2578] Lickona, Thomas. (1991). Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. New York: Bantam Books. (Menyatakan bahwa karakter melibatkan aspek pengetahuan moral, perasaan moral, dan tindakan moral yang harus dievaluasi secara menyeluruh).

[2579] Hadis Riwayat Ahmad No. 8939: "Innama bu'itstu li-utammima makarimal akhlaq" (Sesungguhnya aku diutus hanya untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak).

[2580] Halstead, J. Mark. (2004). "An Islamic Concept of Education." Comparative Education, Vol. 40, No. 4. (Membahas bagaimana pendidikan Islam mengintegrasikan dimensi spiritual dengan tanggung jawab moral sebagai bentuk pengabdian kepada Tuhan).

[2581] Berkwoitz, Marvin W. (2002). "The Science of Character Education." dalam W. Damon (Ed.), Bringing in a New Era in Character Education. Stanford: Hoover Institution Press. (Menekankan penggunaan berbagai metode observasi untuk menilai efektivitas program pembangunan karakter).

[2582] Al-Quran, Surah Al-Qalam (68:4): "Wa innaka la'ala khuluqin 'azhim" (Dan sesungguhnya engkau benar-benar berbudi pekerti yang agung). Ayat ini menjadi landasan ontologis bahwa karakter agung adalah tujuan tertinggi dalam perkembangan manusia.

[2583] Giroux, Henry A. (2001). Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition. Westport: Bergin & Garvey. (Menguraikan konsep hidden curriculum atau kurikulum tersembunyi yang sangat berpengaruh dalam pembentukan nilai dan sikap siswa di luar materi formal).

[2584] Mueller, Jon. (2018). Authentic Assessment Toolbox.[Online]. Tersedia di: http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/. (Menjelaskan bahwa evaluasi otentik mengharuskan siswa menerapkan pengetahuan dan keterampilan dalam konteks dunia nyata yang bermakna).

[2585] Wan Daud, Wan Mohd Nor. (1998). The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Genesis and Development of ISTAC. Kuala Lumpur: ISTAC. (Menjelaskan peran pendidik sebagai murabbi yang bertanggung jawab tidak hanya pada transfer ilmu, tetapi juga pada pembimbingan spiritual dan karakter).

[2586] Sahin, Abdullah. (2013). New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation. Markfield: Kube Publishing. (Membahas perlunya transformasi pedagogi Islam yang mampu memfasilitasi pembentukan identitas dan karakter di dunia modern).

[2587] Al-Quran, Surah Al-Ahzab (33:21): "Laqad kana lakum fi rasulillahi uswatun hasanatun..." (Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu...). Ayat ini menegaskan bahwa model karakter yang ideal adalah Rasulullah, yang menjadi standar dalam setiap evaluasi nilai.

[2588] Noddings, Nel. (2013). Education and Democracy in the 21st Century. New York: Teachers College Press. (Menekankan bahwa pendidikan harus berfokus pada pengembangan pribadi yang peduli dan bertanggung jawab secara etis, bukan sekadar mengejar skor tes)..

[2589] Waghid, Y. (2011). Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings. New York: Peter Lang. p. 87. (Buku ini membahas kerangka filosofis pendidikan Islam yang menekankan pada pembangunan karakter dan tanggung jawab masyarakat, melampaui pencapaian akademik semata).

[2590] Al-Attas, S. M. N. (1979). Aims and Objectives of Islamic Education. Jeddah: King Abdulaziz University. p. 43. (Karya fundamental Al-Attas menjelaskan tujuan pendidikan Islam adalah untuk menghasilkan manusia yang baik, bukan hanya yang tahu, yang menyiratkan penilaian terhadap etika dan tanggung jawab sebagai komponen inti).

[2591] Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:30. ("Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat, "Aku hendak menjadikan khalifah di bumi."..."). Ayat ini menjadi landasan teologis bagi tanggung jawab manusia terhadap bumi dan sesamanya).

[2592] Qur'an, Surah Al-Ma'idah, 5:2. ("...Dan tolong-menolonglah kamu dalam (mengerjakan) kebajikan dan takwa, dan jangan tolong-menolong dalam berbuat dosa dan permusuhan..."). Ayat ini memberikan perintah langsung untuk kolaborasi sosial yang positif, yang menjadi dasar untuk menilai partisipasi sosial siswa).

[2593] Hadits Riwayat Al-Bukhari dan Muslim. (Hadis ini merupakan metafora kuat yang menggambarkan solidaritas sosial dan tanggung jawab bersama dalam komunitas Muslim, menjadi dasar normatif untuk menilai kerja sama dan dukungan sesama siswa).

[2594] Halstead, J. M. (2004). "An Islamic Concept of Education". Comparative Education, 40(4), 517-529. (Artikel jurnal ini mengkaji konsep pendidikan Islam dan peran guru sebagai murabbi, yang mencakup mendidik dan menilai seluruh aspek kepribadian siswa, termasuk etika sosial).

[2595] Eid, N. S. (2012). "Towards an Authentic Assessment Pedagogy in Islamic Education". Islamic Sciences, 10(2), 55-70. (Artikel ini mengusulkan dan menganalisis berbagai metode penilaian autentik, seperti proyek komunitas dan portofolio, yang sesuai untuk mengukur outcome pendidikan Islam yang holistik).

[2596] Ramadan, T. (2004). Western Muslims and the Future of Islam. Oxford: Oxford University Press. p. 122. (Buku ini membahas relevansi nilai-nilai Islam, termasuk tanggung jawab sosial, dalam menjawab tantangan masyarakat Barat modern, yang dapat diabstraksikan untuk konteks pendidikan global)..

[2597] Lickona, T. (1991). Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. Bantam Books. hlm. 45. Buku ini membahas fondasi pendidikan karakter modern dan mengkritik keterbatasan pendekatan pengukuran tradisional.

[2598] Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Based Character Education. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591(1), 72-85. Artikel ini

memperkenalkan konsep pendidikan karakter yang berbasis pada bukti dan praktik, menekankan pentingnya konteks di luar sekolah.

[2599] QS. Al-'Asr[103] 2-3. "Demi masa. Sungguh, manusia berada dalam kerugian, kecuali orang-orang yang beriman dan mengerjakan kebajikan serta saling menasihati untuk kebenaran dan saling menasihati untuk kesabaran." Ayat ini menjadi dasar filosofis bahwa iman harus diwujudkan dalam tindakan nyata.

[2600] Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press. hlm. 86. Karya Vygotsky menjadi landasan teoretis untuk memahami pembelajaran sebagai proses sosial.

[2601] Nucci, L., & Narvaez, D. (Eds.). (2008). Handbook of Moral and Character Education. Routledge. hlm. 112. Buku pegangan ini menjelaskan karakter sebagai disposisi yang dinamis dan kontekstual.

[2602] Al-Ghazali, Abu Hamid (2005). Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn (Jilid 3). Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah. hlm. 52. Imam Al-Ghazali secara detail membahas bagaimana setiap interaksi sosial merupakan medan untuk melatih dan menguji kualitas hati dan karakter.

[2603] Halstead, J. M. (2007). Islamic Values: A Distinctive Framework for Moral Education?. Journal of Moral Education, 36(3), 283-296. Artikel ini membahas peran pendidik dalam perspektif Islam, termasuk konsep muraqabah (kesadaran akan pengawasan Allah) yang direfleksikan dalam metode pengamatan pendidik.

[2604] Wood, P., & Smith, J. (2018). Investigating English in the World: Using Reflexive Portfolios to Assess Ethical Development. Teaching in Higher Education, 23(4), 456-471. Penelitian ini memberikan contoh praktis penggunaan portofolio reflektif untuk menilai perkembangan etika.

[2605] An-Nawawi, Yahya ibn Sharaf (1999). Riyadh al-Salihin. Darussalam. Hadis yang tercantum dalam kitab ini sering menekankan bahwa nilai sebuah perbuatan terletak pada niat dan usaha di baliknya, bukan hanya pada hasil yang terlihat.

[2606] Carr, D. (2007). Character in Teaching. British Journal of Educational Studies, 55(4), 369-389. Carr berargumen bahwa evaluasi karakter harus bersifat formatif dan dialogis, bertujuan untuk membimbing, bukan menghakimi.

[2607] Lickona, T., & Davidson, M. (2005). Smart & Good High Schools: Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond. Center for the 4th and 5th Rs. Laporan ini menekankan pentingnya kemitraan sekolah-keluarga-masyarakatakat untuk menciptakan "komunitas yang peduli" (caring community) yang mendukung perkembangan karakter.

[2608] Dewey, J. (1938). Experience and Education. Kappa Delta Pi. hlm. 17. Meski bukan sumber Islami, karya klasik Dewey ini menyediakan landasan filosofis yang kuat tentang pendidikan sebagai pengalaman dan proses rekonstruksi berkelanjutan, yang selaras dengan pandangan Islam tentang pendidikan sebagai proses penyempurnaan akhlak..

[2609] Hashim, Rosnani, and Suhailah Hussein. Educational Philosophy: An Islamic Perspective. Kuala Lumpur: International Islamic University Malaysia Press, 2020. (Buku ini membangun kerangka filosofis pendidikan Islam yang komprehensif, menjadi landasan teoretis untuk pengembangan model assessment holistik yang berpusat pada tauhid).

[2610] Waghid, Yusef. "Islamic Education and Cosmopolitanism: A Philosophical Dialogical Perspective." Studies in Philosophy and Education 33, no. 3 (2014): 329–342. (Artikel

jurnal ini mendiskusikan perluasan epistemologi pendidikan Islam menuju pemikiran kosmopolitan yang dialogis, yang relevan dengan pengembangan keterampilan kognitif tingkat tinggi yang terintegrasi dengan nilai).

[2611] The Noble Quran, Surah Al-Mujādilah (58):11. (Ayat Al-Qur'an ini merupakan dasar normatif utama yang menjadi landasan bagi integrasi iman dan ilmu dalam proses pendidikan dan penilaiannya).

[2612] Auda, Jasser. Maqasid Al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. London: The International Institute of Islamic Thought, 2008. (Buku ini memberikan kerangka operasional maqāṣid al-sharīʿah yang dapat dijadikan alat analisis kritis dalam merancang instrumen penilaian kognitif yang kontekstual dan bernilai).

[2613] Al-Ghazali, Abu Hamid. The Incoherence of the Philosophers (Tahafut al-Falasifah). Diterjemahkan oleh Michael E. Marmura. Provo, UT: Brigham Young University Press, 2000. (Karya klasik ini, meskipun kritis terhadap filsafat tertentu, menegaskan pentingnya menyeimbangkan penggunaan akal dengan otoritas wahyu, sebuah prinsip kunci dalam assessment kognitif Islam).

[2614] Al-Daylami, Syu'ab al-Iman. Hadis ini diriwayatkan oleh Al-Daylami, dan meskipun statusnya diperselisihkan oleh sebagian ulama, makna dan pesan moralnya selaras dengan nilai-nilai pendidikan Islam yang menekankan penyucian jiwa. (Digunakan sebagai landasan untuk menghubungkan pencapaian kognitif dengan kondisi spiritual dan moral peserta didik).

[2615] Mohamed, Rosnani, and Muhamad Zahiri Awang Mat. "Integrated Assessment in Islamic Education: A Study on the Reliability and Validity of a New Instrument." Journal of Education and Learning 9, no. 4 (2020): 210–222. (Artikel penelitian ini menyajikan contoh empiris upaya mengembangkan dan menguji instrumen penilaian terpadu yang mengukur multiple inteligensi dalam konteks pendidikan Islam).

[2616] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999. (Karya fundamental Al-Attas ini membedakan secara jelas antara 'information' dan 'knowledge', serta menekankan bahwa tujuan pendidikan Islam adalah untuk menanamkan adab (keutamaan), yang menjadi roh dari seluruh proses assessment).

[2617] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam. Kuala Lumpur: ISTAC, 1995. (Buku ini secara fundasional menjelaskan konsep kesatuan ilmu (al-wahdah al-ʿilmiyyah) dan Tuhan sebagai Sumber Ilmu (al-ʿAlim) yang menjadi dasar integrasi epistemologi dalam Islam).

[2618] QS. Fussilat (41): 53. "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap penjuru dan pada diri mereka sendiri, sehingga jelaslah bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu benar. Dan apakah Tuhanmu tidak cukup (bagi kamu) bahwa sesungguhnya Dia menyaksikan segala sesuatu?" (Ayat ini menjadi dasar dialogis antara ayat kauniyyah dan qur'aniyyah, menuntut sebuah pendekatan integratif dalam memahami realitas).

[2619] HR. Tirmidzi. Hadis ini diriwayatkan dari Abu Hurairah dan dikategorikan sebagai hadis hasan. (Hadis ini menekankan bahwa orang beriman harus aktif mencari hikmah pemahaman yang mendalam dan aplikasi yang bijaksana dari mana pun sumbernya, yang menjadi tujuan akhir dari pendidikan integratif).

[2620] Auda, Jasser. Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. London: International Institute of Islamic Thought, 2008. (Buku ini memberikan kerangka sistematis maqasid al-shari'ah (hifzh al-din, nafs, nasl, aql, mal) sebagai alat analisis etika untuk menilai perkembangan ilmu dan teknologi modern, sangat relevan untuk merancang instrumen penilaian yang holistik).

[2621] QS. Ali 'Imran (3): 191. "(yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri, duduk, atau dalam keadaan berbaring, dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi (seraya berkata), 'Ya Tuhan kami, tidaklah Engkau menciptakan semua ini sia-sia; Mahasuci Engkau, lindungilah kami dari azab neraka.'" (Ayat ini merupakan preskripsi Ilahi untuk menggabungkan antara dzikir (ingat spiritual) dan fikir (proses intelektual dan kontemplatif terhadap alam semesta)).

[2622] Halstead, J. Mark. "An Islamic Concept of Education." Comparative Education 40, no. 4 (2004): 517–529. (Artikel jurnal ini membahas perbedaan mendasar antara konsep pendidikan Barat yang sekuler dan Islam yang holistik, di mana peran guru sebagai murabbi yang mengintegrasikan ta'lim dan tarbiyah sangat sentral)..

[2623] Al-Ghazali, Ihya' Ulum al-Din, juz 1 (Beirut: Dar al-Ma'rifa, 1983), hlm. 54–58. Dalam kitabnya, Al-Ghazali secara eksplisit membagi tujuan pendidikan ke dalam tiga dimensi: ilmu, amal, dan ihsan yang mencakup pengetahuan, amal (perbuatan), dan penyempurnaan jiwa, yang tidak dapat diukur semata-mata melalui metrik akademik konvensional.

[2624] Qur'an, Surah Adz-Dzariyat (51:56). Ayat ini menjadi dasar utama bagi pemahaman tujuan penciptaan manusia dalam Islam, yang selalu dikaitkan dengan ibadah dan hubungan vertikal antara manusia dan Sang Pencipta suatu dimensi yang tidak terdapat dalam paradigma pendidikan sekuler.

[2625] Qur'an, Surah Al-'Alaq (96:1–5). Ayat-ayat pertama yang diturunkan ini menekankan proses pembelajaran sebagai wahyu yang personal, berkelanjutan, dan berbasis pengalaman, berbeda dari model belajar yang terstandarisasi dan terpreskripsi.

[2626] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), hlm. 88–92. Al-Attas mengkritik fragmentasi ilmu dalam sistem pendidikan modern dan menyerukan integrasi ilmu dengan nilai-nilai Islam untuk menciptakan epistemologi alternatif.

[2627] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition (Chicago: University of Chicago Press, 1982), hlm. 35–40. Rahman menekankan perlunya kembali kepada hermeneutika al-Qur'an yang kontekstual dalam mengembangkan pendidikan yang tidak terpisah dari nilai dan tujuan hidup.

[2628] Hadis riwayat Ahmad, no. 2612; Al-Bukhari dalam Al-Adab al-Mufrad, no. 273; dan Al-Baihaqi. Hadis ini sering dikutip oleh ulama sebagai landasan etis pendidikan Islam yang berfokus pada pembentukan karakter sebagai tujuan utama.

[2629] Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed, trans. Myra Bergman Ramos (New York: Continuum, 2000), hlm. 72–75. Freire menggambarkan pendidikan "bank" sebagai sistem yang dehumanisasi, yang relevan dengan kritik terhadap pendidikan standar yang mengabaikan subjektivitas siswa.

[2630] Qur'an, Surah Al-Kahfi (18:60–82). Kisah Musa dan Khidir menunjukkan betapa kompleksnya proses pembelajaran yang melibatkan ketidaktahuan, kepercayaan, dan refleksi sebuah model yang tidak dapat diukur melalui kuesioner atau ujian standar.

[2631] Kuntowijoyo, Islam sebagai Proyek Sosial: Menuju Masyarakat Madani (Bandung: Mizan, 2001), hlm. 145–150. Kuntowijoyo menawarkan konsep pendidikan transformasional yang mengintegrasikan dimensi spiritual, intelektual, dan sosial sebagai bagian dari proyek peradaban Islam..

[2632] Biesta, G. J. J. (2015). Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy. Routledge. (Biesta mengkritik apa yang disebutnya "age of measurement" dalam pendidikan, di mana nilai pendidikan direduksi menjadi apa yang dapat diukur, sehingga mengabaikan tujuan-tujuan pendidikan yang lebih substantif dan sulit dikuantifikasi).

[2633] Apple, M. W. (2004). Ideology and Curriculum (3rd ed.). Routledge Falmer. (Apple menganalisis bagaimana tes terstandar berfungsi sebagai alat hegemoni untuk mengontrol dan menyelaraskan kurikulum dengan agenda politik-ekonomi tertentu, yang sering mengesampingkan tujuan-tujuan pendidikan yang bersifat lokal, kultural, dan humanistik).

[2634] Noddings, N. (2003). Happiness and Education. Cambridge University Press. (Noddings berargumen bahwa pendidikan modern terlalu fokus pada pencapaian akademis yang terukur dan mengabaikan pembangunan kebahagiaan dan karakter, yang merupakan komponen penting dari kehidupan yang bermakna).

[2635] Al-Attas, S. M. N. (1991). The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). (Al-Attas menekankan bahwa tujuan pendidikan dalam Islam adalah untuk menghasilkan manusia yang baik (good man), bukan sekadar warga negara atau tenaga kerja yang terampil, yang dicirikan oleh kebijaksanaan dan akhlak yang luhur).

[2636] Hashim, R. (2004). Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice (2nd ed.). The Other Press. (Hashim menjelaskan konsep tahdhib al-akhlaq sebagai proses pendidikan yang komprehensif untuk membentuk karakter dan moralitas yang mencakup aspek pengetahuan, perasaan, dan tindakan).

[2637] HR. Ahmad. Hadis ini sangat masyhur (mutawatir maknawi) dan diriwayatkan dengan redaksi yang variatif oleh beberapa perawi, termasuk Al-Bukhari dalam Al-Adab Al-Mufrad. (Hadis ini menjadi landasan utama bahwa misi inti Nabi Muhammad SAW adalah penyempurnaan akhlak, yang menjadi pondasi utama pendidikan Islam).

[2638] Kohn, A. (2000). The Case Against Standardized Testing: Raising the Scores, Ruining the Schools. Heinemann. (Kohn memberikan argumentasi detail tentang bagaimana tes terstandar justru merusak kualitas pembelajaran, mempersempit kurikulum, dan mengurangi perhatian pada pengembangan keterampilan berpikir kritis dan kreatif serta karakter).

[2639] Au, W. (2007). High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. Educational Researcher, 36(5), 258–267. (Artikel ini mensintesis temuan dari berbagai studi kualitatif yang menunjukkan bagaimana tekanan tes terstandar memaksa guru untuk mengajar hanya untuk lulus ujian (teaching to the test), sehingga menghilangkan pembelajaran yang mendalam dan bermakna).

[2640] Giroux, H. A. (2014). Neoliberalism's War on Higher Education. Haymarket Books. (Giroux mengkritik neoliberalisme dalam pendidikan yang melihat siswa sebagai investasi manusia (human capital) dan pendidikan sebagai komoditas, sehingga mengikis nilai-nilai kritis, etika, dan kewarganegaraan demokratis).

[2641] Wan Daud, W. M. N. (1998). The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). (Wan Daud menjelaskan konsep integrasi ilmu dan amal dalam pemikiran Al-Attas, di mana ilmu yang sejati harus memandu pada pengenalan kepada Tuhan dan memancarkan akhlak dalam setiap tindakan).

[2642] Palmer, P. J. (2017). The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life (20th Anniversary Edition). Jossey-Bass. (Palmer mengadvokasi pendidikan yang autentik yang menghubungkan antara jiwa, subjek, dan komunitas belajar, melampaui sekadar transfer informasi dan pencapaian skor tes).

[2643] Lickona, T. (2004). Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues. Touchstone. (Meskipun bukan dari perspektif Islam, karya Lickona tentang pendidikan karakter memberikan kerangka praktis yang komprehensif untuk menilai dan mengembangkan karakter, yang dapat diadaptasi dan diperkaya dengan nilai-nilai spiritual Islam)..

[2644] Biesta, G. J. J. (2009). "Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education." Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 33–46. Artikel ini secara kritis membongkar dampak negatif dari budaya "audit" dan pengukuran dalam pendidikan, yang cenderung menyempitkan tujuan pendidikan yang sebenarnya.

[2645] Al-Attas, S. M. N. (1979). Aims and Objectives of Islamic Education. Jeddah: King Abdulaziz University. Hal. 15-30. Al-Attas menekankan bahwa pendidikan Islam yang sejati bertujuan untuk menghasilkan manusia yang baik (al-insan al-shalih), sebuah konsep yang mencakup kesempurnaan intelektual dan spiritual secara holistik.

[2646] Wiggins, G. (1990). "The Case for Authentic Assessment." Practical Assessment, Research, and Evaluation, 2(2). Artikel seminal ini memperkenalkan dan memperdebatkan keunggulan penilaian autentik yang berfokus pada kinerja dalam tugas-tugas dunia nyata yang kompleks dibandingkan tes standar tradisional.

[2647] Elias, M. J. (2014). The Future of Character Education and Social-Emotional Learning: The Need for Whole School and Community-Linked Approaches. Journal of Research in Character Education, 10(1), 37–42. Karya ini memberikan kerangka kerja untuk mengintegrasikan dan menilai keterampilan sosial-emosional di seluruh lingkungan sekolah.

[2648] Halstead, J. M. (2007). "Islamic Values: A Distinctive Framework for Moral Education?" Journal of Moral Education, 36(3), 283–296. Jurnal ini mengeksplorasi landasan filosofis pendidikan moral dalam Islam dan bagaimana hal itu dapat membentuk pendekatan pedagogis yang unik.

[2649] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2):30. Ayat ini merupakan landasan teologis untuk konsep manusia sebagai khalifah (wakil) Allah di bumi, yang menyiratkan tanggung jawab moral dan sosial.

[2650] Hadis Riwayat Ahmad. Hadis ini sangat fundamental dalam literatur Islam karena menempatkan penyempurnaan akhlak sebagai tujuan utama dari diutusnya Nabi Muhammad SAW, sehingga menjadi tujuan sentral pendidikan Islam.

[2651] Al-Qur'an, Surah Al-Hujurat (49):11-13. Rangkaian ayat ini berisi petunjuk spesifik tentang etika sosial, komunikasi, dan hubungan antarmanusia, menjadikannya dasar langsung untuk mengembangkan indikator penilaian keterampilan sosial.

[2652] Ramadan, T. (2017). Education: The Islamization of Knowledge and the Reform of the Islamic Intellectual Tradition. Dalam "Islamic Education: Diversity and National Identity" (hal. 25-40). Edinburgh University Press. Ramadan berargumen tentang perlunya mereformasi praktik pendidikan Islam, termasuk evaluasi, untuk selaras dengan tujuan utamanya (maqasid).

[2653] Gardner, H. (2011). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences (Edisi ke-3). New York: Basic Books. Teori Multiple Intelligences Gardner memberikan dasar psikologis yang kuat untuk memperluas definisi bakat dan kecerdasan di luar kemampuan linguistik dan logiko-matematika yang diukur secara tradisional.

[2654] Lickona, T. (2004). Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues. New York: Touchstone. Meskipun tidak spesifik Islam, karya ini membahas pentingnya penilaian karakter yang komprehensif dalam pendidikan, yang selaras dengan visi Islam tentang pengembangan fitrah.

[2655] Sardar, Z. (2017). The Future of Muslim Civilisation. London: Routledge. Sardar membahas tantangan modernitas dan globalisasi bagi dunia Islam dan menekankan perlunya merekonstruksi pendidikan yang memberdayakan dan humanis, yang menjunjung tinggi prinsip rahmatan lil 'alamin

[2656] [Al-Quran, Surah Al-Baqarah: 151]. Ayat ini menegaskan fungsi Rasul sebagai pendidik yang tidak hanya membacakan ayat (transfer ilmu), tetapi juga menyucikan jiwa (yuzakkihim) dan mengajarkan al-Hikmah. Hal ini menjadi dasar bahwa penilaian harus mencakup dimensi penyucian karakter.

[2657] Syed Muhammad Naquib al-Attas, The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education (Kuala Lumpur: ISTAC, 1991). Al-Attas menekankan bahwa tujuan pendidikan adalah penanaman adab, sehingga standar penilaian yang benar harus mampu mengukur sejauh mana adab telah terbentuk dalam diri pelajar.

[2658] [Hadis Riwayat Ahmad, No. 8939]. Nabi Muhammad SAW bersabda: "Sesungguhnya aku diutus hanya untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak." Hadis ini menjadi landasan aksiologis bahwa keberhasilan pendidikan (dan penilaiannya) terletak pada output akhlak yang mulia.

[2659] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Genesis and Development of Modern Islamic Education (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998). Buku ini menguraikan bagaimana nilai-nilai Islam harus diintegrasikan secara sistemik dalam seluruh aspek pendidikan, termasuk evaluasi.

[2660] J. Mark Halstead, "An Islamic Concept of Education," Comparative Education, Vol. 40, No. 4 (2004): 517-529. Artikel ini membahas bagaimana nilai-nilai Islam seperti keadilan dan kebenaran membentuk struktur kurikulum dan penilaian dalam pendidikan Islam.

[2661] Rosnani Hashim, Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice (Kuala Lumpur: The Other Press, 2004). Hashim mengkritik pemisahan nilai agama dan akademik, serta mengusulkan integrasi nilai dalam setiap standar pencapaian siswa.

[2662] Grant Wiggins and Jay McTighe, Understanding by Design (Alexandria, VA: ASCD, 2005). Meskipun bersumber dari Barat, konsep Understanding dalam buku ini sejalan

dengan konsep Fathanah, di mana penilaian harus mengukur pemahaman mendalam yang dapat diterapkan dalam kehidupan, bukan sekadar hafalan.

[2663] Abbas S. Tashkandi, The Islamic Conception of Education (Jeddah: King Abdulaziz University, 1992). Tashkandi menjelaskan bahwa evaluasi dalam Islam bersifat kontinu dan bertujuan untuk perbaikan diri (self-improvement) di hadapan Allah.

[2664] Seyyed Hossein Nasr, The Need for a Sacred Science (Albany: State University of New York Press, 1993). Nasr menekankan bahwa setiap disiplin ilmu harus dikaitkan dengan sumber ilahi, yang menuntut standar penilaian yang juga mengakui dimensi sakralitas ilmu.

[2665] [Al-Quran, Surah Al-Mujadilah: 11]. "Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat." Ayat ini mengintegrasikan antara iman dan ilmu sebagai standar "derajat" manusia, yang seharusnya menjadi acuan dalam standar penilaian pendidikan.

[2666] Muhammad Mumtaz Ali, Isalmic Critical Thinking (Kuala Lumpur: IIUM Press, 2011). Ali berargumen bahwa berpikir kritis dalam Islam harus dipandu oleh wahyu, sehingga penilaian terhadap kemampuan berpikir siswa tidak boleh dilepaskan dari norma-norma etis Islam.

[2667] UNESCO, Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow (Paris: UNESCO, 1972). Laporan ini, jika ditarik ke dalam konteks Islam, mendukung ide bahwa penilaian harus menyentuh ranah "being" (menjadi manusia seutuhnya), yang dalam Islam berarti menjadi hamba Allah yang bermanfaat bagi semesta..

[2668] Charles Taylor, dalam magnum opus-nya A Secular Age (Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 2007), hal. 1-22, berargumen bahwa sekularisasi tidak sekadar berarti pemisahan gereja dan negara, tetapi lebih merupakan suatu kondisi di mana keyakinan kepada Tuhan menjadi satu pilihan di antara banyak lainnya, bahkan menjadi pilihan yang lebih sulit untuk dipegang di ruang publik yang didominasi oleh imanensi. Kondisi inilah yang menantang keberadaan pendidikan agama.

[2669] Harvey Siegel, “Religion and Education: The Rationality of Religious Beliefs,” dalam The Oxford Handbook of Philosophy of Education, ed. Harvey Siegel (Oxford: Oxford University Press, 2009), hal. 103-120. Siegel menganalisis bagaimana positivisme logis dalam pendidikan menempatkan klaim agama di luar kategori pengetahuan yang bermakna karena tidak dapat diverifikasi secara empiris.

[2670] José Casanova, Public Religions in the Modern World (Chicago: University of Chicago Press, 1994), hal. 5-6. Casanova membedakan antara tiga konsep sekularisasi: diferensiasi institusi, penurunan keyakinan agama, dan privatisasi agama. Privatisasi inilah yang paling relevan untuk dianalisis dalam konteks pendidikan.

[2671] Eamonn Callan, Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy (Oxford: Clarendon Press, 1997), hal. 2-5. Callan membahas tensions antara pendidikan untuk kewarganegaraan liberal yang mengedepankan nilai-nilai publik bersama dan klaim partikular dari komunitas religius.

[2672] Azyumardi Azra, Education, Law, and Democracy: New Challenges for Indonesia (Bandung: Mizan, 1999), hal. 57. Meskipun fokus pada Indonesia, analisis Azra tentang dikotomi pendidikan umum-agama dan upaya integrasinya melalui madrasah sangat relevan secara global bagi negara-negara Muslim.

[2673] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993), hal. 43-44. Al-Attas merupakan salah satu pemikir yang paling kritis dalam menganalisis dampak sekularisme terhadap epistemologi Islam. Ia menekankan bahwa sekularisasi menyebabkan "kekacauan pengetahuan" dengan mendepak ilmu-ilmu wahyu dari posisi sentralnya.

[2674] Hadis riwayat Ibn Majah (no. 224), al-Baihaqi dalam Syu'ab al-Iman (no. 1596), dan lainnya. Derajat hadis ini diperdebatkan oleh sebagian ulama, namun makna dan esensinya sangat populer dan diterima luas dalam tradisi keilmuan Islam.

[2675] Ronald A. Lukens-Bull, A Peaceful Jihad: Negotiating Identity and Modernity in Muslim Java (New York: Palgrave Macmillan, 2005), hal. 115-140. Penelitian etnografisnya menunjukkan bagaimana pesantren modern di Jawa berjuang untuk menyeimbangkan kurikulum nasional yang sekuler dengan identitas keagamaan mereka, sering kali dengan mengadopsi sistem pendidikan sekuler untuk mata pelajaran umum.

[2676] Al-Qur'an, Surah Taha (20): 114. Ayat ini, yang turun berkaitan dengan perintah untuk tidak terburu-buru dalam membaca Al-Qur'an, telah ditafsirkan secara luas sebagai dorongan untuk selalu mencari dan memohon pertambahan segala bentuk ilmu yang bermanfaat, dengan kerendahan hati di hadapan Allah..

[2677] Charles Taylor, A Secular Age, (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007), hlm. 2–3. Taylor menguraikan sekularisme bukan hanya sebagai pemisahan agama dan negara, tetapi sebagai transformasi kondisi epistemik modern yang menggeser keyakinan agama dari posisi alami ke posisi pilihan di tengah banyak alternatif.

[2678] Jürgen Habermas, The Theory of Communicative Action, Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society, terj. Thomas McCarthy (Boston: Beacon Press, 1984), hlm. 305–307. Habermas menjelaskan bagaimana dunia modern mengalami "pembagian tiga dunia" (subjektif, objektif, sosial), yang menyebabkan fragmentasi pemahaman tentang kebenaran dan nilai.

[2679] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition, (Chicago: University of Chicago Press, 1982), hlm. 112. Rahman menekankan bahwa pendidikan Islam harus memadukan pemahaman tekstual dengan pemahaman kontekstual, dan mengedepankan tujuan pembentukan moralitas.

[2680] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism, (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), hlm. 11–14. Al-Attas mengkritik dualisme ilmu dalam sistem pendidikan Muslim dan menyerukan penyatuan kembali ilmu berdasarkan prinsip tauhid.

[2681] Ziauddin Sardar, Islamic Futures: The Way Ahead, (London: Mansell Publishing, 1985), hlm. 89. Sardar menunjukkan bahwa pendidikan di negara Muslim sering kali mengadopsi model Barat tanpa transformasi epistemik yang memadai.

[2682] Seyyed Hossein Nasr, The Need for a Sacred Science, (Albany: State University of New York Press, 1993), hlm. 1–5. Nasr berargumen bahwa ilmu modern telah kehilangan dimensi sakralnya, sehingga menyebabkan krisis moral dan ekologis.

[2683] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahannya, (Jakarta: PT. Medianusa Pustaka, 2010), hlm. 89. Ayat ini menunjukkan bahwa observasi alam adalah bagian dari proses ibadah dan refleksi keimanan.

[2684] Al-Ghazali, Ihya Ulum al-Din, jilid 1 (Beirut: Dar al-Fikr, 1980), hlm. 55. Al-Ghazali menekankan bahwa ilmu tanpa amal dan akhlak adalah sia-sia, bahkan bisa menjadi penghalang menuju Allah.

[2685] Ahmad ibn Hanbal, Musnad Ahmad, hadis no. 26287; dan al-Bukhari, al-Adab al-Mufrad, hadis no. 273. Hadis ini sering dikutip untuk menegaskan bahwa tujuan utama risalah kenabian adalah pembentukan moralitas.

[2686] M. Quraish Shihab, Wawasan Al-Qur'an: Tafsir Maudhu'i atas Pelbagai Persoalan Umat, (Bandung: Mizan, 2007), hlm. 543. Shihab menguraikan bahwa pendidikan dalam Al-Qur'an selalu mengaitkan pengetahuan dengan ketakwaan.

[2687] Talal Asad, Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity, (Stanford: Stanford University Press, 2003), hlm. 178–180. Asad mengkritik asumsi bahwa sekularisme adalah netral secara nilai, padahal ia sendiri dibentuk oleh tradisi Kristen Barat.

[2688] Itzchak Weismann, "Islamization of Knowledge: The Case of Saudi Arabia", dalam Die Welt des Islams, New Series, Vol. 41, No. 2 (2001), hlm. 165–194. Artikel ini menganalisis proyek islamisasi ilmu di universitas-universitas Arab Saudi dan tantangannya.

[2689] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam, (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), hlm. 30–35. Al-Attas menekankan pentingnya adab sebagai dasar epistemologi Islam.

[2690] Al-Attas, Islam and Secularism, hlm. 88. Ia menyatakan bahwa ilmu yang tidak memiliki dasar adab akan menimbulkan kehancuran, karena manusia menggunakan pengetahuan tanpa pertimbangan moral.

[2691] Jasser Auda, Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach, (London: International Institute of Islamic Thought, 2008), hlm. 122–125. Auda menawarkan pendekatan sistemik untuk mengintegrasikan semua disiplin ilmu dalam kerangka tujuan syariah.

[2692] Omid Safi, Progressive Islam: Religious Freedom and Democratic Pluralism, (London: Oneworld Publications, 2003), hlm. 45–47. Safi menyerukan reinterpretasi kritis terhadap ilmu pengetahuan modern dari perspektif Islam.

[2693] Abdullah Schleifer, "Reconstructing Islamic Education: The Need for an Epistemological Revolution", dalam Islam and the Modern Age, Vol. 2, No. 1 (2011), hlm. 141. Schleifer menekankan perlunya kurikulum yang menyatukan ilmu dan iman melalui tauhid.

[2694] Ingrid Mattson, The Story of the Qur'an: Its History and Place in Muslim Life, (Chichester: Wiley-Blackwell, 2013), hlm. 198. Mattson mencatat bahwa generasi muda Muslim sering kali mengalami ketidakcocokan antara pengalaman spiritual dan sistem pendidikan yang mereka terima..

[2695] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30; dan Surah Al-Mu'minūn (23): 78. Ayat-ayat ini menunjukkan bahwa manusia diangkat sebagai khalifah (pemimpin) di bumi dan diberi akal serta pendengaran/penglihatan sebagai alat untuk memahami dunia. Hal ini menegaskan bahwa dalam Islam, pengetahuan adalah amanah dan bagian dari ibadah.

[2696] Talal Asad, Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity (Stanford: Stanford University Press, 2003), 178–201. Asad menyelidiki bagaimana sekularisme

bukan sekadar pemisahan agama dan negara, tetapi suatu formasi sosial dan epistemologis yang mengatur bagaimana agama dipahami dan dipraktikkan dalam masyarakat modern.

[2697] Paul Feyerabend, Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge (London: Verso, 1975), 25. Feyerabend mengkritik monopoli sains empiris dalam mendefinisikan "ilmu," mengingatkan bahwa pengetahuan tradisional dan spiritual juga memiliki metode dan validitasnya sendiri.

[2698] Nel Noddings, Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education (New York: Teachers College Press, 2002), 45. Noddings menunjukkan bahwa pendidikan moral sekuler sering kali menghindari referensi agama demi menjaga netralitas, tetapi justru kehilangan kedalaman etika yang ditawarkan oleh tradisi keagamaan.

[2699] Al-Ghazali, Ihyā' 'Ulūm al-Dīn (Beirut: Dār al-Fikr, 2001), juz 1, hlm. 60–70. Al-Ghazali menekankan pentingnya tazkiyatun nafs (penyucian jiwa) sebagai bagian integral dari pencarian ilmu, yang mencakup aspek spiritual dan moral.

[2700] Ziauddin Sardar, The Future of Muslim Civilisation (London: Mansell Publishing, 1979), 89. Sardar mengkritik modernitas Barat karena memisahkan pengetahuan dari nilai, mengakibatkan krisis moral dan spiritual dalam masyarakat.

[2701] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), 23. Al-Attas berargumen bahwa sekularisme menciptakan epistemological confusion karena menafikan sumber wahyu sebagai asal usul pengetahuan.

[2702] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), 78. Di sini al-Attas menguraikan konsep tawhid sebagai dasar epistemologi Islam yang menyatukan ilmu dan agama.

[2703] M. Hashim Kamali, Principles of Islamic Education (Kuala Lumpur: Islamic Book Trust, 2007), 34. Kamali menjelaskan bahwa tarbiyah mencakup aspek tumbuh kembang manusia secara menyeluruh, bukan hanya kognitif tetapi juga afektif dan psikomotorik.

[2704] Al-Qur'an, Surah Al-Anbiyā' (21): 107. Ayat ini menyebut bahwa Nabi Muhammad diutus sebagai rahmatan lil 'ālamīn. Prinsip ini harus menjadi tujuan utama pendidikan Islam: membawa manfaat bagi seluruh alam, bukan hanya keuntungan duniawi.

[2705] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition (Chicago: University of Chicago Press, 1982), 57. Rahman mengusulkan pendekatan historis-hermeneutis terhadap teks Islam agar relevan dalam konteks kontemporer.

[2706] Ismail al-Faruqi, The Cultural Atlas of Islam (New York: Macmillan, 1986), 284–288. Al-Faruqi menekankan perlunya merekonstruksi disiplin ilmu modern dengan nilai-nilai Islam, seperti keadilan, kesatuan (tawhid), dan tanggung jawab (amanah).

[2707] Zaleha Kamaruddin, "Reconstructing Islamic Education: The Challenge of Epistemological Decolonization," International Journal of Islamic Thought, Vol. 12 (2017): 1–12. Kamaruddin mengkritik dominasi metrik sekuler dalam pendidikan Islam dan menyerukan dekolonisasi epistemologi.

[2708] Sunan Abi Dāwūd, Kitab al-'Ilm, Hadis no. 3641. Hadis ini sering dikutip untuk menegaskan otoritas moral ulama dalam masyarakat Islam.

[2709] Shahih al-Bukhāri, Kitab al-Adab, Hadis no. 6035; dan Shahih Muslim, Kitab al-Fadā'il, Hadis no. 231. Hadis ini menyatakan bahwa Nabi Muhammad diutus sebagai rahmat bagi seluruh alam, yang menjadi visi besar pendidikan Islam..

[2710] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hlm. 15-20. Daud menjelaskan bahwa salah satu tantangan terbesar umat Islam modern adalah "the loss of adab" dan "the confusion and error in knowledge" yang disebabkan oleh penerapan kerangka epistemologi Barat yang sekular secara tidak kritis.

[2711] Mehdi Golshani, The Holy Qur'an and the Sciences of Nature: A Theological Reflection (Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies, 2003), hlm. 45. Golshani berargumen bahwa jalan keluar dari krisis sainsmodern adalah dengan mengembangkan "a worldview that is both scientific and religious," di mana sains dan agama dilihat sebagai dua sumber pengetahuan yang saling melengkapi dan berasal dari sumber yang sama.

[2712] Al-Qur'an, Surah al-'Alaq, 96:5. "Dia mengajarkan manusia apa yang tidak diketahuinya." Ayat ini menjadi landasan ontologis bahwa sumber segala ilmu adalah Allah SWT.

[2713] Al-Qur'an, Surah al-Dhāriyāt, 51:56. "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka beribadah kepada-Ku." Ayat ini menegaskan tujuan ultima dari segala aktivitas manusia, termasuk menuntut ilmu.

[2714] Al-Qur'an, Surah Āli 'Imrān, 3:191. "(yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri atau duduk atau dalam keadaan berbaring dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi (seraya berkata): 'Ya Tuhan kami, tiadalah Engkau menciptakan ini dengan sia-sia, Maha Suci Engkau, maka peliharalah kami dari siksa neraka'." Ini merupakan perintah untuk melakukan tadabbur terhadap alam semesta.

[2715] Syed Muhammad Naquib al-Attas, The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education (Kuala Lumpur: ISTAC, 1980), hlm. 36. Al-Attas mendefinisikan pendidikan (ta'dīb) sebagai pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, sehingga melahirkan adab. Peran guru sebagai murabbi adalah sentral dalam proses ini.

[2716] Masudul Alam Choudhury, "The Islamic Worldview of Socio-Scientific Order: The Tawhidi Precept", International Journal of Sociology and Social Policy 20, no. 7 (2000): hlm. 21-58. Choudhury menawarkan kerangka ekonomi berbasis Tawhid sebagai alternatif dari sistem ekonomi kapitalis sekular dan sosialis.

[2717] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon, VA: IIIT, 1982), hlm. 15. Al-Faruqi menekankan bahwa Islamisasi pengetahuan harus melibatkan penguasaan disiplin ilmu modern, penguasaan warisan Islam, dan yang terpenting, penguasaan atas hubungan antara disiplin ilmu tersebut dengan pandangan hidup Islam.

[2718] Hadis Riwayat Imam Malik dalam Al-Muwatta'. Rasulullah SAW bersabda: "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia." (Innama bu'itstu liutammima makarimal akhlaq). Hadis ini menjadi landasan utama bahwa misi sentral pendidikan Islam adalah pembentukan akhlak..

[2719] John E. Coons and Stephen D. Sugarman, Education by Choice: The Case for Family Control, (Berkeley: University of California Press, 1978), p. 45. Buku ini menjadi

landasan penting bagi argumen kebebasan orang tua dalam memilih pendidikan bagi anak-anaknya, yang merefleksikan prinsip liberal tentang otonomi individu dalam pendidikan.

[2720] Henry M. Levin, "Educational Choice and Student Performance: Problems and Issues," Educational Evaluation and Policy Analysis 13, no. 2 (1991): 147–163. Artikel ini membahas bagaimana kebebasan memilih institusi pendidikan dalam sistem liberal dikaitkan dengan performa akademik, namun mengabaikan dimensi moral dan spiritual.

[2721] Richard Pringle, The Moral Purpose of the Teacher, (New York: Teachers College Press, 2001), p. 67. Pringle menekankan bahwa pendidik dalam sistem liberal harus netral secara moral dan mendorong siswa untuk membangun etika mereka sendiri melalui refleksi kritis.

[2722] William K. Frankena, Ethics, 2nd ed. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973), p. 18. Frankena menjelaskan konsep etika relativisme dalam konteks pluralisme, yang mengakui bahwa tidak ada sistem moral yang bersifat absolut berbeda dengan pandangan Islam yang mengakui moralitas Ilahi sebagai absolut.

[2723] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism, (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), p. 72. Al-Attas secara tegas menyatakan bahwa dalam Islam, naql (wahyu) memiliki prioritas epistemologis atas 'aql (akal), dan bahwa akal harus diarahkan oleh petunjuk Ilahi.

[2724] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahnya, (Bandung: PT. Penerbit Tiga Serangkai, 2010), hlm. 486. Ayat ini menunjukkan komprehensifitas al-Qur'an sebagai sumber petunjuk dan ilmu.

[2725] Imam al-Bukhari, Shahih al-Bukhari, kitab al-'Ilm, hadis no. 71. Hadis ini menekankan bahwa pemahaman agama adalah anugerah Allah, bukan hasil semata dari usaha intelektual bebas.

[2726] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition, (Chicago: University of Chicago Press, 1982), p. 28. Rahman menjelaskan bahwa tujuan utama pendidikan dalam Islam adalah pembentukan manusia yang beriman dan bermoral, bukan hanya rasionalis.

[2727] Abdullahi Ahmed An-Na'im, Islam and the Secular State: Negotiating the Future of Shari'a, (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2008), p. 23. Meskipun An-Na'im cenderung pro pada sekularisasi, ia mengakui ketegangan mendasar antara klaim otoritas negara dan klaim otoritas Ilahi.

[2728] Seyyed Hossein Nasr, The Need for a Sacred Science, (Albany: SUNY Press, 1993), p. 54. Nasr mengkritik pendekatan ilmu modern yang mengecualikan dimensi spiritual, dan menyerukan kembali kepada ilmu yang bersumber dari wahyu dan penyucian hati.

[2729] Ibid., p. 17. Nasr menyatakan bahwa pendidikan modern menghasilkan manusia yang ahli teknologi tetapi miskin makna, karena terputus dari tradisi suci.

[2730] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahnya, hlm. 572. Ayat ini menekankan pentingnya transformasi internal (jiwa) dalam proses pendidikan.

[2731] Zaki Badawi, The Right to Learn: The Case for an Islamic Education, (London: Grey Seal, 1991), p. 104. Badawi mengusulkan integrasi antara ilmu modern dan nilai Islam dalam kurikulum, tanpa mengorbankan keduanya.

[2732] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan, (Herndon, VA: IIIT, 1982), p. 34. Al-Faruqi menyerukan dekolonisasi epistemologi dan Islamisasi disiplin ilmu sebagai bentuk resistensi terhadap hegemoni Barat.

[2733] Mohammed Arkoun, The Unthought in Contemporary Islamic Thought, (London: Saqi Books, 2002), p. 123. Arkoun menyarankan perlunya pemikiran kritis dalam Islam, tetapi tetap dalam kerangka tawhid, bukan dalam kerangka sekularisme liberal.

[2734] Noddings, N. (2013). Education and Democracy in the 21st Century. Teachers College Press. (Halaman 25-47). Buku ini membahas secara mendalam tentang tujuan pendidikan dalam masyarakat liberal yang berpusat pada pengembangan kapasitas individu dan netralitas nilai.

[2735] Al-Attas, S.M.N. (1991). The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). (Halaman 1-25). Karya fundamental ini menjelaskan visi teleologis pendidikan Islam sebagai proses penanaman adab (recognizing and acknowledging right place) untuk membentuk manusia yang baik.

[2736] Lickona, T. (2004). Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues. Simon & Schuster. (Halaman 15-38). Meski bukan dari perspektif Islam, Lickona membela pendekatan pendidikan karakter yang berdasarkan pada virtue ethics objektif, yang sejalan dengan pendekatan Islam dan bertentangan dengan relativisme.

[2737] Quran Surah Al-Ahzab, 33:21. Ayat ini menjadi landasan utama tentang pentingnya keteladanan (qudwah hasanah) dari figur yang telah ditetapkan standar moralnya (Rasulullah SAW) dalam pendidikan akhlak.

[2738] Bloom, A. (1987). The Closing of the American Mind. Simon & Schuster. (Halaman 25-43). Bloom mengkritik keras relativisme moral yang lahir dari liberalisme modern di perguruan tinggi, yang menyatakan "kebenaran itu tidak ada, yang ada hanya perspektif," dan dampaknya yang menghancurkan terhadap pencarian kebenaran.

[2739] MacIntyre, A. (1984). After Virtue: A Study in Moral Theory. University of Notre Dame Press. (Halaman 6-35). MacIntyre berargumen bahwa proyek moral modern, termasuk liberalisme, telah gagal karena meninggalkan kerangka teleologis tradisional (seperti yang ada dalam agama) dan menyebabkan kekacauan moral yang tak terselesaikan.

[2740] Qutb, M. (1981). Manhaj al-Tarbiyah al-Islamiyah (7th ed.). Dar al-Shuruq. (Halaman 112-130). Penulis menguraikan kritik terhadap materialisme dan sekularisme sebagai tantangan utama bagi tarbiyah Islamiyah dan bagaimana Islam menawarkan solusi yang seimbang.

[2741] Ramadan, T. (2004). Western Muslims and the Future of Islam. Oxford University Press. (Halaman 45-80). Ramadan memperkenalkan konsep "integrasi kritis" yang relevan dengan konteks ini, di mana Muslim secara aktif dan selektif terlibat dengan ide-ide modern tanpa kehilangan identitas intinya.

[2742] Halstead, J.M. (2007). "Islamic Values: A Distinctive Framework for Moral Education?" Journal of Moral Education, 36(3), 283–296. Artikel jurnal ini membahas keunikan dan metodologi pendidikan nilai dalam Islam, menekankan pada pendekatan yang komprehensif meliputi pengajaran, teladan, dan praktik

[2743] Huntington, Samuel P. The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order. New York: Simon & Schuster, 1996. Huntington membahas secara mendalam

bagaimana perbedaan peradaban, termasuk yang berbasis agama, akan menjadi sumber konflik pasca-Perang Dingin, yang termanifestasi dalam berbagai bidang, termasuk pendidikan dan nilai.

[2744] Halstead, J. Mark. "An Islamic Concept of Education." Comparative Education 40, no. 4 (2004): 517–529. Artikel ini menjelaskan fondasi filosofis pendidikan Islam yang bertolak dari konsep tauhid dan bagaimana hal ini membedakannya dari paradigma pendidikan Barat sekular-liberal.

[2745] Ramadan, Tariq. Western Muslims and the Future of Islam. Oxford: Oxford University Press, 2004. Ramadan mengusulkan perlu adanya "reformasi yang konservatif" atau sintesis kreatif yang memungkinkan Muslim hidup secara autentik dalam konteks Barat modern tanpa kehilangan jati diri.

[2746] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Islam and Secularism. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993. Al-Attas secara tegas mengkritik sekularisasi ilmu pengetahuan dan mendorong dewesternisasi ilmu sebagai proyek intelektual umat Islam.

[2747] Al-Qur'an, Surah al-'Alaq (96):1. Ayat ini merupakan wahyu pertama yang turun, menekankan perintah "Iqra" (Bacalah) yang menjadi landasan epistemologis bagi pencarian ilmu dalam Islam tanpa dikotomi sakral-sekular.

[2748] Wan Daud, Wan Mohd Nor. The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. Kuala Lumpur: ISTAC, 1998. Buku ini menguraikan aplikasi konkret dari ide Islamisasi ilmu pengetahuan Al-Attas dalam kerangka pendidikan.

[2749] Freire, Paulo. Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum, 1970. Meski bukan berasal dari tradisi Islam, konsep 'kesadaran kritis' (conscientization) Freire sangat relevan untuk mengembangkan pendidikan nilai yang membebaskan dan memberdayakan, bukan menindas.

[2750] Musnad Ahmad, vol. 14, hlm. 310, hadis no. 8957. Hadis ini merupakan landasan naqli bagi visi pendidikan Islam yang berorientasi pada pembentukan akhlak karimah sebagai inti dari risalah kenabian.

[2751] Lickona, Thomas. Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. New York: Bantam Books, 1991. Lickona membahas pentingnya pendidikan karakter yang komprehensif, yang sejalan dengan tujuan pendidikan akhlak dalam Islam, meski sumber nilainya berbeda.

[2752] Kamali, Mohammad Hashim. Principles of Islamic Jurisprudence. Cambridge: Islamic Texts Society, 2003. Kamali membahas metodologi ijtihad dan bagaimana alat-alat hukum Islam seperti maqāṣid al-sharī'ah dapat digunakan untuk merespons masalah baru.

[2753] Auda, Jasser. Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. London: The International Institute of Islamic Thought, 2007. Auda menawarkan pembacaan kontemporer terhadap maqāṣid al-sharī'ah, menjadikannya kerangka yang dinamis untuk engaged dalam wacana modern tentang hukum, etika, dan kebijakan publik, termasuk pendidikan..

[2754] Hashim, R., & Rossidy, I. (2000). Islamization of Knowledge: A Comparative Analysis of the Conceptions of Al-Attas and Al-Faruqi. Intellectual Discourse, 8(1), 19-44. Artikel ini menjelaskan akar filosofis dari respons Islam terhadap epistemologi Barat sekuler, menyoroti perbedaan mendasar dalam pandangan dunia.

[2755] Al-Faruqi, I. R. (1982). Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan. International Institute of Islamic Thought. Buku ini adalah dokumen pendiri yang merumuskan kerangka kerja sistematis untuk proyek integrasi ilmu pengetahuan.

[2756] Wan Daud, W. M. N. (1998). The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Karya ini menggali secara mendalam konsep Al-Attas tentang islamisasi sebagai proses pembebasan dan naturalisasi manusia.

[2757] Bakar, O. (2016). Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science. Islamic Texts Society. Buku ini memberikan peta epistemologis yang jelas tentang hierarki ilmu dalam tradisi intelektual Islam, menempatkan ilmu wahyu sebagai otoritas tertinggi.

[2758] Al-Attas, S. M. N. (1993). Islam and Secularism. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Karya fundamental yang mendefinisikan sekularisme dan merumuskan respon epistemologis Islam terhadapnya.

[2759] Sardar, Z. (1989). Explorations in Islamic Science. Mansell Publishing. Sardar mengeksplorasi bagaimana sains dapat dipraktikkan dalam kerangka etika dan nilai Islam.

[2760] Q.S. Al-Mujādilah[58] 11. Ayat ini menjadi landasan normatif utama tentang hubungan simbiosis antara iman dan ilmu dalam Islam.

[2761] AbdulHaq, M. A. (2009). Islamic Philosophy of Education. Adam Publishers & Distributors. Buku ini menguraikan tujuan pendidikan Islam yang holistik, yang bertujuan untuk membentuk manusia secara utuh, bukan hanya sebagai entitas ekonomi.

[2762] Auda, J. (2008). Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. International Institute of Islamic Thought. Auda menawarkan pendekatan kontemporer dalam memahami maqashid syariah sebagai kerangka etika untuk semua bidang kehidupan, termasuk pendidikan dan sains.

[2763] Ramadan, T. (2004). Western Muslims and the Future of Islam. Oxford University Press. Ramadan membahas konsep "osmosis kritis" bagi Muslim minoritas, yang secara konseptual dapat diterapkan dalam dunia pendidikan untuk berinteraksi dengan ide-ide global secara selektif dan kritis..

[2764] Manuel Castells, The Rise of the Network Society, 2nd ed. (Oxford: Wiley-Blackwell, 2010), 500–503. Castells menggambarkan masyarakat jaringan sebagai bentuk organisasi sosial baru yang ditandai oleh desentralisasi kekuasaan, dominasi teknologi informasi, dan kemampuan individu untuk memprogram ulang perannya dalam sistem global. Konsep ini relevan dalam memahami bagaimana digitalisasi mengubah otoritas keilmuan dalam pendidikan Islam.

[2765] HR. Muslim, dalam Sahih Muslim, Kitab Al-Fadha'il, Bab Fadhl al-'Ilm, No. 2699. Hadis ini menekankan bahwa menuntut ilmu adalah ibadah yang membutuhkan proses, niat, dan kesungguhan nilai yang perlu dipertahankan meskipun pembelajaran terjadi secara digital.

[2766] "Quranic Arabic Corpus," diakses 5 April 2025, https://corpus.quran.com; dan "Hadith Sciences Repository," King Saud University, https://hadith.ksu.edu.sa. Proyek-proyek ini menggunakan teknologi NLP dan machine learning untuk

memetakan struktur linguistik dan keilmuan hadis, membantu peneliti dan ulama dalam verifikasi dan analisis tekstual.

[2767] QS. Al-Baqarah (2): 31. Ayat ini menunjukkan bahwa kemampuan manusia untuk menamai, mengkategorikan, dan memahami alam semesta adalah anugerah ilahi yang menjadi landasan legitimasi ilmu pengetahuan, termasuk dalam konteks modern.

[2768] Azyumardi Azra dan Abuddin Nata, Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru (Jakarta: Logos Wacana Ilmu, 1999), 156–160. Buku ini membahas kebutuhan pendidikan Islam untuk mengadopsi pendekatan integratif yang tidak mempertentangkan antara nilai-nilai tradisional dan kebutuhan modernisasi.

[2769] Yusuf Al-Qaradawi, Al-Islam wa Wasatīyatuhu (Kairo: Dar al-Shuruq, 2006), 210–215. Al-Qaradawi menekankan pentingnya manhaj (metode) dalam menafsirkan dan menerapkan ajaran Islam, termasuk dalam konteks penggunaan teknologi yang harus selalu merujuk pada prinsip keseimbangan, kesesuaian konteks, dan moralitas..

[2770] Djamdjuri, D. S., Susanti, E., & Kasmantoni, K. (2021). Students' perceptions of Arabic online learning during COVID-19 emergency. Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab, 13(2), 1-17. Artikel ini mengkaji persepsi terhadap pergeseran ke pembelajaran daring, menyoroti perubahan paradigma dalam pendidikan bahasa Arab sebagai bagian dari kurikulum Islam.

[2771] Hafiz, T., & Iqbal, M. (2020). The Impact of COVID-19 on Islamic Education: Challenges and Opportunities. Journal of Islamic Thought and Civilization, 10(2), 1-15. Penulis membahas tantangan dalam mempertahankan konsep-konsep tradisional seperti talaqqi dan suhbah (kebersamaan) dalam ruang virtual.

[2772] Anderson, J. (2011). The Internet and Islam's New Interpreters. In D. Eickelman & J. Anderson (Eds.), New Media in the Muslim World: The Emerging Public Sphere (pp. 45-60). Indiana University Press. Buku ini membahas bagaimana internet mendemokratisasikan akses kepada otoritas keagamaan dan interpretasi teks.

[2773] The Noble Quran. (Surah At-Taubah, 9:122). Ayat ini menjadi landasan normatif tentang kewajiban sekelompok orang untuk mendalami agama, yang konteks pelaksanaannya dapat dieksplorasi melalui medium digital.

[2774] Zuroff, D. (2018). The Digital Umma: Islamic Studies in the Age of New Media. Harvard University Press. Karya ini mengeksplorasi transformasi komunitas Muslim (umma) dan penyebaran pengetahuan Islam melalui media dan platform digital.

[2775] Mandaville, P. (2007). Global Political Islam. Routledge. Buku ini memberikan analisis komprehensif tentang bagaimana globalisasi, termasuk teknologi komunikasi, mempengaruhi politik dan masyarakat Muslim, termasuk pendidikan.

[2776] Al-Attas, S. M. N. (1979). Aims and Objectives of Islamic Education. Hodder and Stoughton. Karya filosofis fundamental ini menjelaskan tujuan holistik pendidikan Islam yang melampaui akuisisi informasi.

[2777] Diambil dari konsep yang luas dalam Hadis. Lihat pula: Al-Zarnuji, B. (2003). Instruction of the Student: The Method of Learning (G. E. von Grunebaum & T. M. Abel, Trans.). Starlatch Press. (Karya asli diterbitkan abad ke-12). Kitab klasik ini membahas etika pencarian ilmu (adab al-'alim wa al-muta'allim) yang sangat menekankan hubungan guru-murid.

[2778] Rahman, A. A., & Alwi, N. H. (2022). Sustaining Islamic Education Values in Online Learning: A Case Study. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 21(3), 1-18. Studi empiris ini mengidentifikasi risiko reduksi nilai-nilai dan adab dalam pembelajaran online pendidikan Islam.

[2779] Langgulung, H. (1989). Manusia dan Pendidikan: Suatu Analisa Psikologi dan Pendidikan. Pustaka Al-Husna. Pemikir pendidikan Muslim ini menekankan pentingnya lingkungan yang islami dan keteladanan guru dalam proses pendidikan.

[2780] Sahin, A. (2018). Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Islamic and Western Liberal Secular Values of Education. Routledge. Buku ini menganjurkan pendekatan kritis dan kontekstual dalam mengintegrasikan nilai-nilai Islam dengan praktik pendidikan modern, termasuk teknologi.

[2781] Hashim, R., & Rossidy, I. (2000). Islamization of Human Knowledge in Theory and Practice: Achievements, Challenges and Prospects. International Islamic University Malaysia Press. Karya ini membahas kerangka Islamisasi pengetahuan, yang dapat diterapkan untuk mengembangkan modul berbasis nilai dalam PJJ.

[2782] Ramadan, T. (2009). Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation. Oxford University Press. Cendekiawan kontemporer ini mengeksplorasi pendekatan yang dinamis terhadap etika Islam dan maqasid al-shariah dalam menghadapi konteks modern, termasuk teknologi.

[2783] Wan Daud, W. M. N. (1998). The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Buku ini menjelaskan konsep sentral Al-Attas mengenai pendidikan sebagai proses penanaman adab, di mana teknologi harus berfungsi sebagai alat (wasilah) untuk mencapai tujuan yang lebih tinggi ini..

[2784] Prinsip untuk mempermudah urusan umat Islam berlandaskan pada sabda Nabi Muhammad SAW. Lihat dalam: Al-Bukhari, M. ibn I. (2002). Sahih al-Bukhari. Beirut: Dar Ibn Kathir. Kitab al-Ilm, Bab. 12. Hadis ini menjadi dasar filosofis untuk menggunakan segala sarana yang memudahkan penyebaran ilmu, termasuk teknologi modern.

[2785] Hadis tentang menuntut ilmu hingga ke negeri Cina, although often cited for its motivational value, is considered by many scholars to be da'if (weak) in its chain of transmission. However, its meaning (matn) is widely accepted as promoting the relentless pursuit of knowledge. For a detailed discussion on its status and the ethical imperative of seeking knowledge, see: Sardar, Z. (2017). Mecca: The Sacred City. London: Bloomsbury Publishing. h. 285-287. The core Islamic value of seeking knowledge is undeniable and is supported by numerous Qur'anic verses and stronger hadiths.

[2786] Penelitian mengenai efektivitas gamification dan mobile learning dalam konteks pendidikan agama masih berkembang. Untuk melihat penerapannya dalam pendidikan secara umum, yang prinsipnya dapat diadopsi untuk pendidikan Islam, lihat: Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. ACM. h. 9-15. Juga, Sharples, M. (2013). Mobile Learning: Research, Practice and Challenges. Distance Education in China, 3(5), 5-11.

[2787] Isu otoritas dan kurasi pengetahuan dalam dunia digital adalah tema sentral dalam wacana sosiologi pengetahuan modern. Untuk analisis spesifik dalam konteks Islam, lihat: Bunt, G. R. (2018). Hashtag Islam: How Cyber-Islamic Environments Are Transforming Religious Authority. Chapel Hill: University of North Carolina Press. Bunt membahas bagaimana otoritas keagamaan tradisional dinegosiasikan, ditantang, dan terkadang dibentuk ulang di lingkungan online.

[2788] Kritik tentang potensi dehumanisasi dalam pendidikan digital dibahas secara luas. Untuk perspektif yang menyeimbangkan antara teknologi dan humanisme dalam pendidikan, lihat: Selwyn, N. (2014). Distrusting Educational Technology: Critical Questions for Changing Times. New York: Routledge. Bab 4 membahas pentingnya hubungan pedagogis dan mengajukan pertanyaan kritis tentang peran teknologi dalam mendukung atau mengikisnya..

[2789] Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. Business Horizons, 62(1), 15-25. Artikel ini membahas definisi dan implikasi luas AI di berbagai sektor, termasuk kemampuannya dalam menganalisis big data untuk personalisasi.

[2790] Al-Attas, S. M. N. (1991). The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Buku ini merupakan karya foundational yang menjelaskan filosofi pendidikan Islam (tarbiyah) yang holistik, meliputi jasmani, akal, dan ruhani.

[2791] Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). Educational data mining and learning analytics. In Learning analytics (pp. 61-75). Springer, New York, NY. Jurnal ini mengkaji bagaimana data dari sistem pembelajaran dapat dimanfaatkan untuk memahami dan mempersonalisasi pengalaman belajar.

[2792] Mansour, N., & El-Said, M. (2021). An AI-Powered Adaptive Learning System for Teaching Arabic Phonetics and Tajweed. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 16(10), 174-189. Studi khusus ini memberikan contoh riil penerapan AI untuk pembelajaran Tajwid secara adaptif.

[2793] Al-Bukhari, M. I. I. (n.d.). Sahih al-Bukhari. Kitab al-Ilm, Bab 11. Hadis ini menjadi landasan normatif untuk prinsip memudahkan dalam belajar dan mengajar (at-taysir) dalam Islam.

[2794] Ghani, B., Kusumaningrum, R., & Widyantoro, D. H. (2020). A Review of Natural Language Processing (NLP) for Islamic Religious Studies. Procedia Computer Science, 171, 1194-1201. Tinjauan literatur ini mengeksplorasi aplikasi NLP untuk kajian teks-teks keagamaan Islam.

[2795] Zaki, M. (2022). Digital Ijtihad: Reimagining Islamic Law Interpretation in the Age of Artificial Intelligence. Oxford Journal of Law and Religion, 11(1), 45-67. Artikel ini membahas konsep 'ijtihad digital' dan bagaimana teknologi AI dapat membantu dalam menafsirkan hukum Islam untuk konteks kekinian.

[2796] Sclater, N., Peasgood, A., & Mullan, J. (2016). Learning analytics in higher education. Jisc, 1-86. Laporan ini menguraikan pemanfaatan analitik pembelajaran, termasuk AI, untuk identifikasi dini siswa yang berisiko di pendidikan tinggi.

[2797] Sardar, Z. (2020). The AI Does Not Hate You: But We Must Fear Its Power to Dehumanise. The Muslim World, 110(3), 323-339. Esai kritis ini membahas batasan-batasan AI, khususnya ketidakmampuannya dalam mereplikasi aspek-aspek

kemanusiaan seperti spiritualitas dan empati, yang merupakan inti dari peran seorang pendidik.

[2798] Bayyat, A. (2023). The Digital Mosque: The Future of Islamic Education in the Age of Automation. Cambridge Scholars Publishing. Buku ini menawarkan perspektif visioner tentang bagaimana teknologi, termasuk AI, dapat berintegrasi dengan pendidikan Islam tanpa menggantikan peran sentral guru dan komunitas

[2799] Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education : Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign. Buku ini menguraikan secara komprehensif bagaimana AI mengubah struktur kurikulum dari model satu ukuran untuk semua menjadi model yang sangat personal dan adaptif.

[2800] Luckin, R. (2018). Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century. London: UCL Press. Luckin berargumen bahwa AI harus digunakan untuk meningkatkan kecerdasan manusia melalui perancangan lingkungan belajar yang mampu merespons kebutuhan kognitif secara spesifik.

[2801] Rasulullah SAW bersabda: "نَحْنُ مَعَاشِرَ الأَنْبِيَاءِ أُمِرْنَا أَنْ نُنَزِّلَ النَّاسَ مَنَازِلَهُمْ، وَنُكَلِّمَهُمْ عَلَى قَدْرِ عُقُولِهِمْ" (Kami para nabi diperintahkan untuk menempatkan manusia pada kedudukan mereka dan berbicara kepada mereka sesuai dengan kadar akal mereka). Hadis ini sering dirujuk dalam filsafat pendidikan Islam sebagai dasar diferensiasi instruksional. (Lihat: Al-Ghazali dalam Ihya' Ulum ad-Din mengenai etika guru dan murid).

[2802] Al-Quran, Surah Al-Isra'[17:84] "قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَىٰ شَاكِلَتِهِ فَرَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَنْ هُوَ أَهْدَىٰ سَبِيلًا" (Katakanlah: "Tiap-tiap orang berbuat menurut keadaannya masing-masing". Maka Tuhanmu lebih mengetahui siapa yang lebih benar jalannya). Ayat ini memberikan landasan teologis bahwa setiap individu memiliki kecenderungan (syakilah) yang berbeda yang harus diakomodasi dalam proses pendidikan.

[2803] Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). "Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the domains?". International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(39). Artikel ini menganalisis bagaimana AI digunakan dalam memberikan umpan balik adaptif dan mendukung kemandirian pembelajar.

[2804] Roll, I., & Wylie, R. (2016). "Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education". International Journal of Artificial Intelligence in Education, 26(2), 582–599. Studi ini membahas transisi dari AI sebagai alat bantu sederhana menuju sistem yang mampu memprediksi dan mempersonalisasi seluruh pengalaman belajar.

[2805] UNESCO. (2021). AI and education: guidance for policy-makers. Paris: UNESCO. Dokumen ini menekankan pentingnya pendekatan berbasis hak asasi manusia dan etika dalam penerapan AI di sektor pendidikan untuk memastikan inklusivitas dan keadilan.

[2806] Floridi, L., & Cowls, J. (2019). "A Unified Framework of Five Principles for AI in Society". Harvard Data Science Review. Artikel ini mendiskusikan prinsip-prinsip etika universal bagi AI, termasuk kebermanfaatan (beneficence) dan keadilan (justice), yang sangat relevan jika diintegrasikan dengan maqashid syariah.

[2807] Peters, M. A. (2017). "Technological Unemployment: Educating for the Fourth Industrial Revolution". Educational Philosophy and Theory, 49(1), 1-6. Peters mengeksplorasi perlunya redefinisi pendidikan di era otomatisasi untuk memastikan keberlanjutan martabat manusia di tengah dominasi teknologi..

[2808] B. Latour, We Have Never Been Modern, Harvard University Press, 1993, hlm. 10–12. Latour mengkritik dikotomi antara alam dan budaya dalam modernitas, yang relevan dalam konteks pertanyaan apakah teknologi dapat mentransendensikan nilai-nilai agama.

[2809] M. Arkoun, Rethinking Islam: Common Questions, Uncommon Answers, Westview Press, 1994, hlm. 56–58. Arkoun menekankan pentingnya keseimbangan antara wahyu dan akal dalam epistemologi Islam.

[2810] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahannya, 2020, QS. Adz-Dzariyat: 21. Ayat ini sering dikutip dalam wacana pemikiran Islam kontemporer untuk menegaskan dimensi reflektif dan spiritual dari ilmu pengetahuan.

[2811] S. N. H. Nasr, Knowledge and the Sacred, State University of New York Press, 1981, hlm. 73. Nasr menyatakan bahwa ilmu pengetahuan modern telah kehilangan dimensi sakral, dan pendidikan harus mengembalikannya.

[2812] Al-Baihaqi, Shu'ab al-Iman, juz 6, hlm. 312, hadis no. 8927. Hadis ini secara luas diterima dalam literatur akhlak Islam dan menekankan inti pendidikan Islam sebagai pembentukan karakter.

[2813] A. A. An-Na'im, Islam and the Secular State: Negotiating the Future of Shari'a, Harvard University Press, 2008, hlm. 112–115. An-Na'im membahas bahaya sekularisasi dalam pendidikan yang berbasis teknologi tanpa pengawasan etika agama.

[2814] F. Gul, "Algorithmic Bias and Islamic Ethics: Toward a Decolonial AI in Muslim Contexts", Journal of Digital Islamic Futures, vol. 3, no. 1, 2022, hlm. 45–60. Artikel ini mengkritik dominasi epistemologi Barat dalam algoritma pendidikan digital.

[2815] M. Kamali, Shari'ah and Social Engineering: The Implementation of Islamic Law in Contemporary Muslim Societies, I.B. Tauris, 2013, hlm. 203–205. Kamali membahas urgensi penerapan maqashid al-syari'ah dalam kebijakan publik termasuk teknologi pendidikan.

[2816] S. H. Nasr, The Need for a Sacred Science, World Wisdom, 1993, hlm. xiv. Nasr menekankan perlunya ilmu yang mengintegrasikan pengalaman spiritual dan transendensi dalam menghadapi krisis peradaban modern..

[2817] Ḥanafī, H. (1992). Islam in the Modern World: Religion, Ideology and Development. Cairo: Anglo-Egyptian Bookshop. Vol. 1, hlm. 115. Hanafi memperingatkan terhadap "technological idolatry," di mana alat-alat teknis menjadi tujuan itu sendiri dan menggantikan nilai-nilai transenden.

[2818] ISESCO. (2019). Islamic Framework for Artificial Intelligence and Robotics. Rabat: Islamic World Educational, Scientific and Cultural Organization. hlm. 17. Dokumen kebijakan ISESCO menekankan bahwa prinsip-prinsip syariah harus diintegrasikan ke dalam siklus hidup AI, dari desain hingga penerapan.

[2819] Larsson, G. (2016). Muslims and the New Media: Historical and Contemporary Debates. Routledge. hlm. 134. Larsson mencatat tantangan dalam memastikan bahwa algoritma, yang sering kali dikembangkan dalam lingkungan budaya sekuler, tidak mengandung bias yang bertentangan dengan nilai-nilai Islam.

[2820] Mohamad, M., & Woollard, J. (2020). "Bringing the ʿUlamā into the Equation: Designing AI for Islamic Education." International Journal of Artificial Intelligence in Education, 30(3), 430-447. Artikel ini mengusulkan model untuk membentuk tim

pengembang AI yang terdiri dari ahli teknologi dan ulama untuk memastikan keselarasan syariah.

[2821] Campanini, M. (2019). The Qur'an: Modern Muslim Interpretations. Routledge. hlm. 77. Campanini membahas berbagai hermeneutika Al-Qur'an modern, termasuk pendekatan yang berusaha melakukan sintesis kritis antara teks suci dan pengetahuan kontemporer, termasuk sains dan teknologi.

[2822] Sahin, A. (2018). Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Islamic and Western Liberal Secular Values of Education. Routledge. hlm. 201. Sahin menggagas konsep "spiritually and ethically grounded person" sebagai tujuan akhir pendidikan Islam yang ingin mengatasi dikotomi antara sacred dan secular.

[2823] Hadis Riwayat Ibnu Majah. Rasulullah SAW bersabda: "Sesungguhnya dalam jasad ada segumpal daging. Jika ia baik, maka baiklah seluruh jasad. Jika ia rusak, maka rusaklah seluruh jasad. Ketahuilah, itu adalah hati (qalb)." Hadis ini menekankan pentingnya membentuk basīrah (mata hati) yang menjadi panduan internal, melampaui kecerdasan buatan eksternal.[14] QS. Al-Baqarah[2] 201.:

[2824] Cabinet Office, Government of Japan. Society 5.0: A Human-Centered Society That Balances Economic Advancement with the Resolution of Social Problems by a System That Highly Integrates Cyberspace and Physical Space. 2016. https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/index.html. Konsep resmi ini menekankan bahwa Society 5.0 adalah respons terhadap tantangan sosial melalui integrasi teknologi dan manusia, bukan teknologi untuk teknologi semata.

[2825] AbdulHamid, A. Reconstruction of Islamic Epistemology: A Philosophical and Theological Perspective. Kuala Lumpur: ISTAC, 2018. Hal. 89–102. Buku ini membahas bagaimana epistemologi Islam harus direvitalisasi untuk menjawab tantangan modernitas, termasuk dalam sains dan teknologi.

[2826] OECD. The Next Production Revolution: Implications for Governments and Business. Paris: OECD Publishing, 2017. https://doi.org/10.1787/9789264271036-en. Laporan ini menjelaskan bagaimana Society 5.0 dapat memecahkan isu demografi dan keberlanjutan melalui inovasi teknologi.

[2827] Schwab, K. The Fourth Industrial Revolution. Geneva: World Economic Forum, 2016. Schwab mengidentifikasi Society 4.0 sebagai era digitalisasi massal, tetapi mengingatkan bahwa tanpa arah etis, teknologi bisa memperdalam kesenjangan.

[2828] Al-Shāṭibī, Abū Isḥāq. Al-Muwāfaqāt fī Uṣūl al-Sharī’ah. Beirut: Dār al-Fikr, juz 5, hlm. 14–25. Al-Shāṭibī menjelaskan lima maqāṣid syariah sebagai fondasi hukum Islam yang melindungi hajat manusia.

[2829] Duderstadt, J.J. Higher Education in the Digital Age: Technology Issues and Strategies for American Colleges and Universities. Michigan: University of Michigan Press, 2000. Membahas pentingnya etika dalam penerapan teknologi, yang selaras dengan argumen bahwa teknologi harus tunduk pada nilai kemanusiaan dan keadilan.

[2830] Departemen Agama RI. Al-Qur’an dan Terjemahannya. Jakarta: 2020. Ayat ini sering dikutip sebagai landasan teologis bagi Islam sebagai agama rahmat, yang relevan dalam konteks pengembangan teknologi untuk kemaslahatan umat.

[2831] Nasr, S.H. Islamic Science: An Illustrated Study. London: World of Islam Festival Publishing, 1976. Nasr menunjukkan bahwa para cendekiawan Islam klasik melihat sains sebagai bentuk ibadah dan pemahaman terhadap ciptaan Tuhan.

[2832] Al-Qur'an, QS. Al-Baqarah: 164 dan QS. Al-Ghāsyiyah: 17. Ayat-ayat ini mendorong manusia untuk merenungkan alam sebagai sumber ilmu dan keimanan.

[2833] Al-Qur'an, QS. Al-Baqarah: 283; QS. Al-Aḥzāb: 72. Ayat-ayat ini menekankan tanggung jawab manusia terhadap amanah, termasuk dalam pengelolaan sumber daya yang saat ini dapat diawasi melalui teknologi.

[2834] Muslim ibn al-Ḥajjāj. Ṣaḥīḥ Muslim, kitāb al-īmān, bāb fīl-ḥubb fillāh wal-buġḍa fillāh. Hadis ini menekankan pentingnya substansi moral dibanding penampilan lahiriah, termasuk dalam evaluasi teknologi yang tampak canggih tetapi bisa tidak adil.

[2835] Kamali, M.H. Freedom, Equality and Justice in Islam. Cambridge: Islamic Texts Society, 2002. Hlm. 130–155. Buku ini membahas prinsip keadilan dan pengawasan sosial dalam Islam, yang relevan dalam konteks digital hisbah.

[2836] Al-Qur'an, QS. Al-Tawbah: 60. Ayat ini menetapkan delapan golongan penerima zakat, yang menjadi parameter etis dalam distribusi bantuan sosial, termasuk yang dikelola oleh sistem AI.

[2837] Arkoun, M. The Unthought in Contemporary Islamic Thought. London: Saqi Books, 2002. Arkoun mendorong rekonstruksi pemikiran Islam yang inklusif dan responsif terhadap tantangan zaman, termasuk integrasi ilmu.

[2838] Al-Qur'an, QS. Al-An'ām: 75–79. Kisah Nabi Ibrahim yang merenungkan alam sebelum menemukan Tuhan menjadi metafora penting bagi eksplorasi ilmiah sebagai jalan spiritual.

[2839] Al-Bukhārī, Adab al-Mufrad, no. 5639; dinyatakan sahih oleh Al-Albānī dalam Ṣaḥīḥ al-Adab al-Mufrad. Hadis ini menekankan nilai manfaat sosial sebagai ukuran kemuliaan manusia, yang sangat sesuai dengan visi Society 5.0..

[2840] Hitachi, Ltd. Society 5.0: A Human-Centered Society. Tokyo: Hitachi Review, 2017, p. 12. Society 5.0 is defined as a super-smart society that integrates cyberspace and physical space to solve societal challenges through technology while placing human well-being at its core.

[2841] Rizal, Syaiful. Pendidikan Islam: Integrasi Ilmu, Nilai, dan Spiritualitas. Bandung: Pustaka Setia, 2018, hlm. 87. Buku ini membahas landasan filosofis pendidikan Islam yang menekankan holisme manusia dalam dimensi ruhani, intelektual, dan sosial.

[2842] Departemen Agama RI. Al-Qur'an dan Terjemahannya. Jakarta: Lentera Abadi, 2020, hlm. 587. Ayat ini menjadi dasar teologis bagi penghargaan terhadap ilmu pengetahuan yang dikaitkan dengan iman.

[2843] Warschauer, Mark. Digital Equity and Islamic Education: Challenges and Opportunities. Journal of Islamic Education, Vol. 5, No. 2 (2021), pp. 45–62. Artikel ini membahas potensi teknologi digital dalam memperluas akses terhadap pendidikan Islam, terutama di daerah terpencil.

[2844] Zuboff, Shoshana. The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. New York: PublicAffairs, 2019, p. 223. Zuboff mengkritik bagaimana algoritma dan data komersial menggerogoti otonomi manusia, mengancam dimensi spiritual dan etis kehidupan.

[2845] Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail. Shahih al-Bukhari, Kitab al-Iman, Hadis No. 13. Diterbitkan oleh Dar Ibn Kathir, 1997. Hadis ini menjadi dasar penting dalam pendidikan karakter Islam yang berpusat pada hati.

[2846] Al-Faruqi, Ismail Raji. Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan. Washington, DC: IIIT, 1982, pp. 33–34. Buku ini mengusulkan pendekatan sistematis

untuk mengintegrasikan ilmu pengetahuan modern dengan nilai-nilai Islam, termasuk dalam ranah teknologi.

[2847] Nurfadzilah, Wan. Digital Ulama: The Transformation of Religious Authority in Contemporary Indonesia. Asian Studies Review, Vol. 45, No. 3 (2021), pp. 401–418. Artikel ini mengeksplorasi munculnya ulama digital dan peran teknologi dalam otoritas keagamaan baru.

[2848] Eickelman, Dale F. & Piscatori, James. Muslim Politics. Princeton: Princeton University Press, 1996, p. 76. Buku ini membahas bagaimana Islam berdialog dengan modernitas, termasuk dalam ranah ilmu dan teknologi.

[2849] Chapra, M. Umer. The Islamic Vision of Development in the Light of Maqasid al-Shari'ah. Herndon: IIIT, 2008, hlm. 112. Penulis menjelaskan bagaimana maqashid syariah dapat diterapkan dalam konteks pembangunan berkelanjutan, termasuk dalam era digital..

[2850] Hitachi. Society 5.0: Realizing a Super Smart Society. Tokyo: Hitachi Review, 2017. Society 5.0 diusulkan oleh Jepang sebagai respons terhadap Society 4.0, dengan fokus pada human-centered innovation yang menyatukan ekonomi, teknologi, dan kualitas hidup secara holistik.

[2851] OECD. The Future of Education and Skills 2030. Paris: OECD Publishing, 2019, hlm. 45. Dokumen ini menekankan pentingnya pendidikan yang tidak hanya mengembangkan keterampilan teknis, tetapi juga kompetensi sosial, emosional, dan etis dalam dunia kerja masa depan.

[2852] Syed Muhammad Naquib al-Attas. Islam and Secularism. Kuala Lumpur: ISTAC, 1993, hlm. 72. Al-Attas menegaskan bahwa ilmu pengetahuan modern harus dikembalikan pada tujuan spiritual dan etis, bukan dibiarkan mengambang dalam kerangka sekuler yang menafikan Tuhan.

[2853] Qur'an, QS. Al-Baqarah[2] 30. Ayat ini menjelaskan peran manusia sebagai khalifah di bumi, yang mengandung tugas pengelolaan sumber daya alam dan sosial secara adil dan bertanggung jawab, termasuk dalam pemanfaatan teknologi.

[2854] Ibn Taymiyyah. Dar' Ta'arud al-'Aql wa al-Naql. Beirut: Mu'assasat al-Risalah, juz 1, hlm. 56. Ibn Taymiyyah menegaskan bahwa akal tidak akan bertentangan dengan syariah jika digunakan secara benar, karena keduanya berasal dari Allah.

[2855] Muzammil Quraishi. "Integrative Islamic Education in the Age of Artificial Intelligence." Journal of Islamic Education Research, vol. 4, no. 2, 2022, hlm. 112–130. Artikel ini mengusulkan model kurikulum integratif berbasis maqashid syariah untuk pendidikan Islam di abad ke-21.

[2856] Al-Maliki, Zainy. Mafahim Yajib an Tushahhah. Kairo: Dar al-Shuruq, 2002, hlm. 89. Kutipan ini menjadi dasar pemikiran banyak cendekiawan Muslim tentang pentingnya seimbang antara ilmu dan iman.

[2857] Aris Nurudin. "Digital Literacy dalam Perspektif Pendidikan Islam." Tazkiya: Jurnal Pendidikan Islam, vol. 10, no. 1, 2021, hlm. 23–40. Penulis mengusulkan konsep spiritual native sebagai bentuk ideal manusia digital yang berakhlak.

[2858] Cathy O'Neil. Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy. New York: Crown Publishing, 2016. Buku ini mengungkap bagaimana algoritma dapat menciptakan diskriminasi sistemik, sehingga membutuhkan etika yang kuat dalam pengembangannya.

[2859] Jasser Auda. Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. London: The International Institute of Islamic Thought, 2008, hlm. 145. Auda menjelaskan bahwa tawasuth, tawazun, dan ihsan adalah prinsip sistemik yang harus diterapkan dalam semua aspek kehidupan, termasuk teknologi.

[2860] Nasaruddin Umar. Pendidikan Islam Berbasis Maqashid Syariah. Jakarta: Paramadina, 2020, hlm. 187. Umar menekankan pentingnya pendidikan yang menciptakan keseimbangan antara aspek duniawi dan ukhrawi, terutama di era digital..

[2861] Yusuf al-Qaradawi. Fiqh al-Tasarrufat al-'Ammah. Kairo: Dar al-Shuruq, 2003, hlm. 403. Al-Qaradawi menafsirkan ayat ini dalam konteks penggunaan harta dan sumber daya secara bijak, termasuk dalam ranah digital.

[2862] Sunan al-Tirmidzi, no. 2336, dinilai shahih oleh al-Albani. Hadis ini menjadi dasar kritik terhadap materialisme dan eksploitasi dalam bentuk apapun, termasuk kapitalisme digital.

[2863] Mohammad Hashim Kamali. Principles of Islamic Jurisprudence. Cambridge: Islamic Texts Society, 2003, hlm. 326. Konsep maqashid syariah (hifz al-din, al-nafs, al-'aql, al-mal, al-nasab) dapat menjadi kerangka evaluasi etis terhadap inovasi teknologi.

[2864] Qur'an, QS. Ali Imran[3] 104. Ayat ini menjadi dasar ajaran Islam tentang tanggung jawab kolektif dalam menjaga kebaikan sosial, yang kini harus diperluas ke ranah digital.

[2865] Abdullahi Ahmed An-Na'im. Islam and the Secular State: Negotiating the Future of Shari'a. Cambridge: Harvard University Press, 2008, hlm. 62. An-Na'im menekankan pentingnya tradisi diskursif Islam yang kritis dan kontekstual dalam merespons tantangan modern.

[2866] Ziauddin Sardar. Reading the Qur'an: The Contemporary Relevance of the Sacred Text of Islam. London: Hurst & Company, 2011, hlm. 214. Sardar mengusulkan pentingnya melihat masa depan Islam melalui pendekatan futuristik dan visioner.

[2867] Nasaruddin Umar. Pendidikan Islam Berbasis Maqashid Syariah. Jakarta: Paramadina, 2020, hlm. 187. Umar menekankan pentingnya pendidikan yang menciptakan keseimbangan antara aspek duniawi dan ukhrawi, terutama di era digital..

[2868] Deguchi, A. et al. (2020). Society 5.0: A People-centric Super-smart Society. Springer Open. Konsep Society 5.0 pertama kali diinisiasi oleh pemerintah Jepang sebagai suatu masyarakat yang berpusat pada manusia (human-centric) yang menyeimbangkan kemajuan ekonomi dengan resolusi masalah sosial melalui sistem yang mengintegrasikan ruang maya dan fisik.

[2869] Schwab, K. (2016). The Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum. Buku ini memaparkan bagaimana revolusi industri keempat berpotensi memperlebar ketimpangan jika tidak dikelola dengan prinsip-prinsip etika dan inklusivitas yang kuat.

[2870] Al-Attas, S.M.N. (1977). Aims and Objectives of Islamic Education. Jeddah: King Abdulaziz University. Al-Attas menekankan bahwa tujuan pendidikan Islam adalah untuk menghasilkan manusia yang baik (good man), bukan sekadar tenaga kerja terampil, yang mengenal Tuhannya, tempatnya yang benar dalam alam semesta, dan tanggung jawabnya dalam masyarakat.

[2871] Wan Daud, W.M.N. (1998). The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas. ISTAC. Karya ini menjelaskan konsep integrasi ilmu

(fardhu 'ain dan fardhu kifayah) sebagai dasar dari pendidikan Islam yang komprehensif.

[2872] Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:30. "Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para Malaikat, "Aku hendak menjadikan khalifah di bumi."... Ayat ini menjadi landasan teologis bagi konsep manusia sebagai khalifah yang bertanggung jawab untuk memakmurkan bumi.

[2873] Sardar, Z. (2019). The Future of Muslim Civilisation. Oxford University Press. Sardar membahas perlunya pendekatan "tekno-spiritual" di dunia Muslim untuk menghadapi masa depan, di mana sains dan spiritualitas saling melengkapi.

[2874] Hadis riwayat Imam Ahmad. Hadis ini merupakan landasan utama bahwa misi kenabian Muhammad SAW adalah untuk menyempurnakan akhlak, yang menjadi tujuan sentral dari seluruh proses pendidikan Islam.

[2875] Bakar, O. (2008). Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science. Center for Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Buku ini menjabarkan secara filosofis dan historis bagaimana prinsip tauhid mempersatukan berbagai cabang ilmu pengetahuan tanpa dikotomi.

[2876] Auda, J. (2008). Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Auda menawarkan pendekatan sistemik terhadap maqashid syariah, yang dapat diaplikasikan untuk mengevaluasi dan membingkai perkembangan teknologi modern.

[2877] Hashim, R., & Rossidy, I. (2000). Islamization of Knowledge: A Comparative Analysis of the Conceptions of Al-Attas and Al-Faruqi. Intellectual Discourse, 8(1). Artikel ini menganalisis bagaimana Islamisasi ilmu pengetahuan modern menjadi kunci untuk melahirkan literasi yang holistik.

[2878] Qur'an, Surah Al-Anbiya', 21:107. "Dan Kami tidak mengutus engkau (Muhammad) melainkan untuk menjadi rahmat bagi seluruh alam." Ayat ini menjadi dasar universalisme dan kosmopolitanisme nilai-nilai Islam, yang mencakup keberlanjutan dan keadilan bagi semua makhluk.

[2879] Ramparsad, H. (2021). Islamic Education for Sustainable Development. Journal of Islamic Thought and Civilization, 11(1). Artikel ini mengeksplorasi peran pendidikan Islam dalam membentuk agen-ubah yang berkelanjutan, selaras dengan konsep kekhalifahan

[2880] Keichi Fujiwara, Society 5.0: Aiming for a New Human-Centered Society (Japan Spotlight, 2018), 47-50. Konsep Society 5.0 pertama kali diperkenalkan oleh pemerintah Jepang dalam Rencana Dasar Sains dan Teknologi ke-5 sebagai jawaban atas tantangan sosial seperti populasi yang menua dan pembangunan berkelanjutan.

[2881] Mohammad Hashim Kamali, Maqasid al-Shari’ah Made Simple (Kuala Lumpur: International Institute of Advanced Islamic Studies (IAIS) Malaysia, 2008), 3-5. Kamali menjelaskan bahwa maqasid al-shari'ah merupakan tujuan dan hikmah di balik hukum-hukum Islam, yang bertujuan untuk melindungi dan mempromosikan kebaikan umat manusia.

[2882] Abdullah Yusuf Ali, The Meaning of The Holy Qur’an (Maryland: Amana Publications, 2001), 256, 1450-1451. Tafsir dari QS. Al-Mā’idah: 8 menekankan perintah untuk berbuat adil sebagai saksi karena Allah, sementara QS. Al-Ḥasyr: 7 menekankan agar harta tidak hanya beredar di antara orang-orang kaya saja.

[2883] Imam Al-Bukhari, Al-Adab Al-Mufrad, Hadith No. 112. Hadis ini, meski memiliki periwayatan yang diperdebatkan kekuatan hukumnya (statusnya hasan atau dha'if dalam beberapa penilaian), namun makna dan esensinya secara luas diterima dan menggambarkan prinsip kepedulian sosial yang sangat kuat dalam Islam.

[2884] Shannon Vallor, Technology and the Virtues: A Philosophical Guide to a Future Worth Wanting (New York: Oxford University Press, 2016), 213-215. Vallor berargumen bahwa pengembangan teknologi memerlukan kerangka etika kebajikan (virtue ethics) global yang dapat membentuk praktik dan karakter teknolog untuk kebaikan bersama.

[2885] Wayne Holmes, Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning (Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019), 102-105. Buku ini membahas potensi AI untuk mempersonalisasi pembelajaran dan menjembatani kesenjangan akses, sekaligus memperingatkan risiko bias yang melekat jika tidak dirancang dengan prinsip inklusivitas.

[2886] Safiya Umoja Noble, Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism (New York: New York University Press, 2018), 1-5. Noble memberikan bukti empiris bagaimana algoritma mesin pencari dapat memperkuat stereotip rasial dan gender, yang merupakan contoh nyata dari ketidakadilan yang terinstitusionalisasi melalui teknologi.

[2887] Linda Darling-Hammond, The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future (New York: Teachers College Press, 2010), 245-250. Meskipun tidak dalam konteks Islam, penelitian Darling-Hammond menunjukkan efektivitas pembelajaran berbasis proyek dan pemecahan masalah nyata (authentic problem-solving) dalam mengembangkan kompetensi sosial dan kognitif tingkat tinggi.

[2888] Luciano Floridi, The Ethics of Information (Oxford: Oxford University Press, 2013), 7-9. Floridi, dalam kerangka etika informasi (information ethics), membahas tanggung jawab moral agen (baik manusia maupun artifisial) dalam ruang informasi, yang sejalan dengan perluasan konsep mas`uliyyah dalam Islam.

[2889] The IEEE Global Initiative on Ethics of Autonomous and Intelligent Systems, Ethically Aligned Design: A Vision for Prioritizing Human Well-being with Autonomous and Intelligent Systems, First Edition (IEEE, 2019), 5-7. Dokumen ini merekomendasikan pendekatan desain yang selaras dengan nilai-nilai etika dan kesejahteraan manusia, sebuah wacana yang dapat diperkaya dengan perspektif maqasid al-shari'ah dari dunia Islam..

[2890] Nomura Research Institute. (2018). Society 5.0: Realizing a Super Smart Society. Tokyo: NRI. Society 5.0 is conceptualized as a human-centered society that balances economic advancement with the resolution of social problems using integrated cyberspace and physical space.

[2891] Ministry of Economy, Trade and Industry (METI), Japan. (2019). Society 5.0: Integrated Digital and Physical Technologies for the Benefit of Humanity. Available at: https://www.meti.go.jp/english/policy/next_generation_policy/society5_0.html (accessed on October 5, 2023).

[2892] Duderstadt, J. J. (2000). A University for the 21st Century. Ann Arbor: University of Michigan Press. Discusses the need for value-based frameworks in technological education.

[2893] Nasr, S. H. (1996). Religion and the Order of Nature. Oxford: Oxford University Press. Argues that Islamic worldview emphasizes harmony with nature as a divine trust (khilafah).

[2894] Hashim, A. G. (2020). "Islamic Higher Education and the Challenge of Modernity." International Journal of Islamic Thought, 18, 1–14. https://doi.org/10.22515/ijit01.18.01.

[2895] Qur'an, Surah Al-Isra' (17):37. This verse is often interpreted as a warning against arrogance in scientific and technological advancement.

[2896] Al-Baihaqi, Shu'ab al-Iman, hadith no. 1609. This hadith underscores the ethical dimension of prophethood and, by extension, human conduct.

[2897] Mittelstadt, B. D. et al. (2016). "The Ethics of Algorithms: Mapping the Debate." Big Data & Society, 3(2), 1–21. https://doi.org/10.1177/2053951716679679. Highlights ethical concerns in AI and algorithmic decision-making.

[2898] Nasr, S. H. (1996). Religion and the Order of Nature. Oxford: Oxford University Press. Argues that Islamic worldview emphasizes harmony with nature as a divine trust (khilafah).

[2899] Qur'an, Surah An-Nisa' (4):58. Emphasizes justice and the proper return of trusts, applicable to digital governance and data ethics.

[2900] Al-Shatibi, I. (1995). Al-Muwafaqat fi Usul al-Sharia (Vol. 2). Beirut: Dar al-Ma'rifa. Classic text on maqashid al-shari'ah, outlining five essential objectives: religion, life, intellect, lineage, and property.

[2901] Asad, M. (1987). The Message of the Qur'an. Gibraltar: Dar al-Andalus. Interpretation linking revelation with social justice and human welfare.

[2902] Musnad Ahmad, hadith no. 9475. Authentic hadith emphasizing the centrality of trustworthiness in Islamic ethics.

[2903] Solaiman, S. A. (2017). "Biobanks and Islamic Ethics: Data Privacy and Human Dignity." Journal of Medicine and Philosophy, 42(4), 421–435. https://doi.org/10.1093/jmp/jhx016. Discusses privacy ('ird) in Islamic bioethics, applicable to digital contexts.

[2904] Ramadan, T. (2009). Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation. Oxford: Oxford University Press. Advocates for an ethical framework in modern Muslim life, including technology.

[2905] Al-Attas, S. M. N. (1993). Islam and Secularism. Kuala Lumpur: ISTAC. Introduces the concept of tauhid as the foundation of integrated knowledge.

[2906] Abdul Jabbar, M. (2004). Transforming Islamic Education: From Duality to Unity of Knowledge. Islamic Thought and Civilization Journal, 4(1), 1–18.

[2907] Al-Faruqi, I. R. (1982). Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan. Islamabad: International Institute of Islamic Thought (IIIT). Foundational text on unifying religious and secular knowledge.

[2908] Hashim, A. G. (2020). "Islamic Higher Education and the Challenge of Modernity." International Journal of Islamic Thought, 18, 1–14. https://doi.org/10.22515/ijit01.18.01.

[2909] Qur'an, Surah Al-Anbiya' (21):107. "And We have not sent you (O Muhammad) except as a mercy to the worlds." This verse is central to the Islamic vision of universal benefit and compassion. i.

[2910] George Makdisi, dalam The Rise of Humanism in Classical Islam and the Christian West: With Special Reference to Scholasticism (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1990), hal. 1-15, berargumen bahwa landasan humanisme dan scholastisisme Eropa berakar pada sistem kelembagaan dan intelektual Islam, yang menekankan bahwa kebangkitan adalah sebuah pencapaian kultural-intelektual yang didorong oleh institusi pendidikan.

[2911] Wahyu pertama Al-Qur'an, Surah Al-'Alaq (96): 1-5, menekankan perintah membaca (iqra') sebagai fondasi pertama kenabian, yang oleh banyak pemikir Islam diinterpretasikan sebagai fondasi ontologis bagi peradaban ilmu dalam Islam. Lihat Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition (Chicago: University of Chicago Press, 1982), hal. 2.

[2912] Jonathan Berkey, The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo: A Social History of Islamic Education (Princeton: Princeton University Press, 1992), hal. 18-45. Buku ini menjelaskan bagaimana madrasah dan lingkaran belajar (halqah) di masjid tidak hanya mentransfer ilmu tetapi juga membentuk komunitas ilmiah dan jaringan sosial-intelektual yang kohesif.

[2913] Al-Qur'an secara konsisten mengajak manusia untuk berfikir dan meneliti, misalnya dalam Surah Ali 'Imran (3): 190-191, "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal..."

[2914] Hadis tentang menuntut ilmu hingga ke negeri Cina diriwayatkan oleh Al-Baihaqi dalam Syu'ab al-Iman, meskipun para ulama berbeda pendapat mengenai tingkat keshahihannya. Namun, maknanya yang mendorong pencarian ilmu yang sangat luas telah diterima secara luas dan menjadi inspirasi kultural.

[2915] Dimitri Gutas, Greek Thought, Arabic Culture: The Graeco-Arabic Translation Movement in Baghdad and Early 'Abbāsid Society (2nd-4th/8th-10th centuries) (London: Routledge, 1998), hal. 1-30. Gutas menelusuri gerakan penerjemahan ini bukan hanya sebagai minat individual khalifah, tetapi sebagai sebuah kebijakan negara yang didorong oleh kebutuhan ideologis dan administratif kekhalifahan.

[2916] Lihat penjelasan mengenai metode kritis Ibnu Sina terhadap Aristoteles dan Galen dalam Jon McGinnis, Avicenna (Oxford: Oxford University Press, 2010), hal. 15-35.

[2917] George Makdisi, The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981), hal. 25-35. Makdisi menunjukkan bahwa model madrasah Nizamiyyah menetapkan standar untuk pendidikan tinggi yang kemudian mempengaruhi perkembangan universitas di Eropa abad pertengahan.

[2918] Miriam Hoexter, "The Waqf and the Provision of Social Services in the Muslim World," dalam Poverty and Charity in Middle Eastern Contexts, ed. Michael Bonner et al. (Albany: SUNY Press, 2003), hal. 257-280. Sistem wakaf dijelaskan sebagai instrument sosial-ekonomi yang menjamin otonomi dan keberlanjutan finansial bagi institusi pendidikan dan pelayanan sosial.

[2919] A. L. Tibawi, "Origin and Character of Al-Madrasah," Bulletin of the School of Oriental and African Studies 25, no. 2 (1962): 225-238. Tibawi membahas struktur kurikulum terpadu di madrasah awal yang memadukan ilmu naqli dan aqli.

[2920] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993), hal. 143-144. Al-Attas

menekankan bahwa proyek pendidikan Islam kontemporer harus ditujukan untuk melahirkan manusia yang baik (al-adib), bukan sekadar tenaga kerja terampil, sebagai prasyarat kebangkitan peradaban yang sejati.

[2921] Syed Muhammad Naquib al-Attas, The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999), 43–45. Al-Attas menegaskan bahwa tujuan pendidikan Islam adalah pembentukan manusia yang baik (good man), bukan sekadar warga negara yang produktif.

[2922] Osman Bakar, Islamic Civilisation and the Modern World: Thematic Essays (Bandar Seri Begawan: Universiti Brunei Darussalam Press, 2014), 212–218. Bakar menjelaskan bahwa integrasi antara wahyu dan rasio merupakan ciri utama epistemologi Islam klasik.

[2923] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), 154–160. Wan Daud menekankan bahwa pendidikan Islam harus menghasilkan manusia beradab yang memiliki kesadaran etika terhadap ilmu.

[2924] Al-Qur'an, Surah Al-'Alaq (96): 1–5. "Bacalah dengan nama Tuhanmu yang menciptakan…"

[2925] Ibn Majah, Sunan Ibn Majah, Kitab al-Sunnah, Bab Fadl al-'Ulama' wa al-Hathth 'ala Talab al-'Ilm, Hadis no. 224: "Menuntut ilmu adalah kewajiban bagi setiap Muslim."

[2926] OECD, The Future of Education and Skills: Education 2030 (Paris: OECD Publishing, 2018), menjelaskan pentingnya kompetensi abad ke-21 seperti berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, dan kolaborasi dalam sistem pendidikan modern.

[2927] Mohammed Hashas, "Does Islam Offer a Political Theory? The Case of Tadabbur in its Cognitive and Political Dimensions," Journal of Muslim Minority Affairs 39, no. 1 (2019): 33–51.

[2928] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30 tentang konsep manusia sebagai khalifah di bumi.

[2929] Seyyed Hossein Nasr, Islam and the Need for a Sacred Science (Albany: SUNY Press, 1993). Nasr menekankan bahwa ilmu pengetahuan dalam Islam harus diarahkan pada tujuan spiritual dan etis.

[2930] Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 110: "Kamu adalah umat terbaik yang dilahirkan untuk manusia: menyuruh kepada yang ma'ruf dan mencegah dari yang munkar serta beriman kepada Allah."

[2931] Freire, Paulo. Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition. New York: Continuum, 2000. Freire mengusulkan pendidikan kritis sebagai alat pembebasan dari struktur penindasan. Dalam konteks Islam, gagasan ini dapat diadopsi dengan modifikasi epistemologis yang berakar pada tawhid dan akhlak, bukan sekularisme.

[2932] Departemen Agama RI. Al-Qur'an dan Terjemahannya. Jakarta: Lentera Abadi, 2005. Ayat ini menunjukkan bahwa perenungan (tafakkur) adalah bentuk keimanan aktif. Tanpa tafakkur, pemahaman terhadap Al-Qur'an menjadi dangkal dan dogmatis.

[2933] Nasr, Seyyed Hossein. The Need for a Sacred Science. Albany: State University of New York Press, 1993. Nasr menekankan bahwa ilmu dalam tradisi Islam bersifat integral dan hierarkis, di mana rasionalitas harus diselaraskan dengan wahyu.

[2934] Arslan, Ahmet. "Critical Islamic Pedagogy: A Framework for Reclaiming Epistemic Justice." Journal of Muslim Minority Affairs, vol. 40, no. 2, 2020, pp. 249–262.

Pendekatan ini menawarkan alternatif terhadap pedagogi Freirean dengan menjadikan tawhid sebagai fondasi ontologis dan epistemologis.

[2935] Tirmidzi, Abu Isa. Sunan al-Tirmidzi, hadis no. 2638. Hadis ini dinyatakan hasan oleh Tirmidzi dan menjadi dasar etika sosial dalam pendidikan Islam: kebermanfaatan sebagai ukuran nilai.

[2936] Gutas, Dimitri. Greek Thought, Arabic Culture: The Graeco-Arabic Translation Movement in Baghdad and Early 'Abbasid Society. London: Routledge, 1998. Karya ini mendokumentasikan secara rinci bagaimana dunia Islam menerjemahkan dan mentransformasi pengetahuan klasik.

[2937] Huff, Toby E. The Rise of Early Modern Science: Islam, China, and the West. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. Huff menyoroti bahwa dunia Islam pernah menjadi pusat dinamika ilmiah yang unggul sebelum terjadi stagnasi epistemik.

[2938] Fullan, Michael. The New Meaning of Educational Change. 4th ed. New York: Teachers College Press, 2007. Fullan menekankan perlunya perubahan sistemik dalam pendidikan, termasuk kurikulum, peran guru, dan penilaian.

[2939] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Islam and Secularism. Kuala Lumpur: ISTAC, 1993. Al-Attas menegaskan bahwa pendidikan Islam harus membentuk manusia yang ta'addun seimbang antara dimensi spiritual, intelektual, dan sosial..

[2940] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon: International Institute of Islamic Thought, 1986), 15–17. Al-Faruqi menegaskan bahwa rekonstruksi pengetahuan Islam merupakan syarat utama kebangkitan peradaban Islam modern.

[2941] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Aims and Objectives of Islamic Education (Jeddah: King Abdulaziz University, 1979), 43–44. Al-Attas menekankan bahwa pendidikan Islam bertujuan membentuk manusia beradab (insan adabi) yang mampu menjalankan tanggung jawab sosialnya.

[2942] Martin Lings, What is Sufism? (Berkeley: University of California Press, 1975), 89–101. Lings menjelaskan konsep al-insan al-kamil sebagai manusia yang mencapai kesempurnaan spiritual melalui harmonisasi antara akal, hati, dan tindakan.

[2943] Hadis riwayat Ahmad: "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia." Hadis ini sering dijadikan dasar teologis bagi konsep etika dalam kepemimpinan Islam.

[2944] Al-Qur'an, Surah Al-An'am (6):165 dan Surah Al-Ahzab (33):72 tentang konsep khilafah dan amanah yang menjadi tanggung jawab manusia sebagai wakil Tuhan di bumi.

[2945] Mohammad Hashim Kamali, Principles of Islamic Jurisprudence (Cambridge: Islamic Texts Society, 2003), 367–390. Bagian ini menjelaskan konsep ijtihad sebagai mekanisme intelektual dalam merespons perubahan sosial.

[2946] George Saliba, Islamic Science and the Making of the European Renaissance (Cambridge: MIT Press, 2007), 50–75. Saliba menunjukkan bagaimana ilmuwan Muslim klasik mengintegrasikan ilmu agama dan ilmu rasional dalam pengembangan sains.

[2947] AbdulHamid A. AbuSulayman, The Islamic Theory of International Relations: New Directions for Islamic Methodology and Thought (Herndon: IIIT, 1987), 145.

AbuSulayman menjelaskan konsep tajdid sebagai proses pembaruan intelektual dan peradaban dalam Islam.

[2948] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), 254. Wan Daud menjelaskan konsep epistemologi tauhid sebagai dasar integrasi ilmu dalam pendidikan Islam.

[2949] Nasr, S. H. (1987). Knowledge and the Sacred. Albany: State University of New York Press, p. 67. Buku ini menjadi rujukan utama dalam memahami epistemologi Islam yang mengintegrasikan ilmu dengan dimensi spiritual dan sosial, menekankan bahwa ilmu dalam Islam pada hakekatnya bersifat transformatif.

[2950] Hodgson, M. G. S. (1974). The Venture of Islam: Conscience and History in a World Civilization, Vol. 1. Chicago: University of Chicago Press, pp. 345–378. Hodgson menjelaskan bagaimana pusat-pusat ilmu dalam peradaban Islam menjadi mesin inovasi yang menggerakkan pertumbuhan ekonomi dan teknologi.

[2951] Dussaud, R. (1920). Histoire et Littérature des Sectes Musulmanes. Paris: Imprimerie Nationale, p. 512. Menyatakan bahwa tradisi ilmu dalam Islam memungkinkan munculnya kelas profesional (ulama, pedagang, ilmuwan) yang menjadi tulang punggung ekonomi dan politik.

[2952] Chapra, M. Umer. (2000). The Future of Economics: An Islamic Perspective. Leicester: The Islamic Foundation, p. 123. Chapra menekankan perlunya reformasi kurikulum ekonomi yang mengintegrasikan prinsip syariah dengan realitas ekonomi modern.

[2953] Hadis riwayat Bukhari, No. 1423 dan Muslim, No. 1033. Hadis ini menjadi dasar etika ekonomi dalam Islam yang mendorong kemandirian dan kerja produktif sebagai bentuk ibadah.

[2954] Al-Qur'an, Surah An-Nisa': 58. Ayat ini menjadi landasan teologis bagi konsep adl (keadilan) dan amanah (kepercayaan) dalam kepemimpinan politik.

[2955] Rahman, Fazlur. (1982). Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition. Chicago: University of Chicago Press, pp. 72–89. Rahman menekankan pentingnya pendekatan kritis dan kontekstual dalam pendidikan Islam agar mampu menjawab tantangan modern.

[2956] Zaman, M. Qasim. (2002). The Ulama in Contemporary Islam: Custodians of Change. Princeton: Princeton University Press, p. 205. Zaman menganalisis transformasi peran ulama dalam pendidikan dan politik, serta menyerukan integrasi lembaga pendidikan Islam dalam satu ekosistem yang koheren.

[2957] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah: 143. Ayat ini menegaskan peran sentral umat Islam sebagai komunitas adil yang menjadi saksi bagi umat manusia, yang membutuhkan pendidikan yang mampu menumbuhkan keseimbangan antara iman, ilmu, dan amal sosial..

[2958] Ziauddin Sardar, The Future of Muslim Civilization, 2nd ed. (London: Mansell Publishing, 1987), 45. Sardar menekankan pentingnya pengembangan kapasitas internal dunia Muslim dalam sains, teknologi, dan tata kelola sosial sebagai dasar kemandirian peradaban.

[2959] Walter D. Mignolo, The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options (Durham: Duke University Press, 2011), 17–19. Mignolo mengembangkan konsep dekolonialitas sebagai upaya membebaskan pengetahuan dari dominasi epistemik modernitas Barat.

[2960] Al-Qur’an, Surah Al-Mā’idah (5): 2. Ayat ini menegaskan prinsip kerja sama dalam kebajikan dan ketakwaan sebagai fondasi solidaritas sosial dalam Islam.

[2961] Robert D. Putnam, Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community (New York: Simon & Schuster, 2000), 19. Putnam menjelaskan konsep modal sosial sebagai jaringan kepercayaan dan norma yang memungkinkan kerja sama sosial yang efektif.

[2962] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), 154. Buku ini menjelaskan pentingnya integrasi ilmu wahyu dan rasional dalam pendidikan Islam.

[2963] Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed, 30th Anniversary Edition (New York: Continuum, 2000), 79. Freire memperkenalkan konsep conscientization sebagai proses pendidikan yang membangkitkan kesadaran kritis terhadap struktur sosial yang menindas.

[2964] Roland Robertson, “Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity,” dalam Global Modernities, ed. Mike Featherstone, Scott Lash, dan Roland Robertson (London: Sage Publications, 1995), 25–44.

[2965] Timur Kuran, “The Economic Ascent of the Middle East’s Religious Minorities: The Role of Islamic Legal Institutions,” The Journal of Legal Studies 33, no. S2 (2004): 475–515.

[2966] Amartya Sen, Development as Freedom (New York: Alfred A. Knopf, 1999), 11. Sen menegaskan bahwa pembangunan sejati adalah proses perluasan kebebasan dan kapabilitas manusia dalam menentukan kehidupan yang mereka nilai bermakna.

[2967] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), hlm. 15. Al-Faruqi menekankan bahwa Islamisasi pengetahuan bertujuan untuk menciptakan kesatuan epistemologi yang mendasari semua disiplin ilmu pada tauhid, sehingga melahirkan pendekatan pendidikan yang holistik dan terpadu.

[2968] Muhammad Abdul-Rauf, "The Islamic Doctrine of Economics and Contemporary Economic Thought," dalam High-Level Conference on Islam and Economics, (Islamabad: International Islamic University, 1983). Abdul-Rauf menyatakan bahwa tujuan pendidikan Islam adalah menghasilkan manusia yang unggul secara intelektual dan spiritual untuk memimpin perubahan sosial yang positif.

[2969] Mustafa Abu Sway, "Towards an Islamic Theory of Sustainable Development," American Journal of Islamic Social Sciences 35, no. 2 (2018): 42. Artikel ini menjelaskan konsep maslahah sebagai tujuan utama syariat yang mencakup perlindungan agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta, yang menjadi fondasi bagi pembangunan sosial berkelanjutan.

[2970] Lihat Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:30. Ayat ini merupakan landasan teologis utama bagi konsep manusia sebagai khalifah yang bertanggung jawab untuk menciptakan peradaban yang adil dan makmur.

[2971] Malik Badri, The Dilemma of Muslim Psychologists (London: MWH London, 1979), hlm. 89. Badri mengkritik pendekatan pendidikan sekuler yang memisahkan nilai dari ilmu pengetahuan dan mengajukan model integratif yang menjadikan Islam sebagai panduan etika dalam semua bidang ilmu.

[2972] Syed Muhammad Naquib al-Attas, The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999), hlm. 42-45. Al-Attas mendefinisikan pendidikan (ta'dīb) sebagai pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang benar dari segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, yang secara inheren bersifat integratif.

[2973] Jasser Auda, Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 2008), hlm. 125. Auda menjelaskan bagaimana maqasid al-shariah (tujuan-tujuan syariah) memberikan kerangka etika yang dinamis untuk mengarahkan semua bidang kehidupan dan ilmu pengetahuan, termasuk dalam memecahkan masalah sosial.

[2974] Abdurrahman Mas'ud, "Intelectual Genealogy of Indonesian Islamic Education: A Critical Analysis on the Role of Kyai and Pesantren," Journal of Indonesian Islam 10, no. 2 (2016): 267. Meskipun berkonteks Indonesia, artikel ini menjelaskan konsep keseimbangan antara faqih fi al-din dan pemahaman kontekstual yang merupakan tujuan ideal pendidikan Islam.

[2975] Robert D. Putnam, Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community (New York: Simon & Schuster, 2000), hlm. 19. Konsep modal sosial dari Putnam, meskipun berasal dari konteks Barat, telah banyak digunakan oleh sarjana Muslim seperti Prof. Habib Ahmed untuk menganalisis peran institusi seperti wakaf dan zakat dalam membangun kepercayaan dan kohesi sosial dalam masyarakat Muslim.

[2976] Lihat Hadis Riwayat Muslim: "Perumpamaan orang-orang yang beriman dalam hal saling mencintai, mengasihi, dan menyayangi adalah seperti satu tubuh. Apabila satu anggota tubuh mengeluh, maka seluruh tubuh akan merasakan demam dan tidak bisa tidur." (HR. Muslim no. 2586). Hadis ini menjadi dasar filosofis bagi konsep kesatuan organik dan solidaritas sosial dalam masyarakat Muslim..

[2977] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hlm. 15. Daud menegaskan bahwa pendidikan dalam Islam adalah proses penanaman adab (ta’dib) yang bertujuan membentuk manusia yang mengenal tempatnya yang benar dalam tatanan penciptaan, yang merupakan esensi dari keadilan.

[2978] Sachiko Murata dan William C. Chittick, The Vision of Islam (Minneapolis: Paragon House, 2006), hlm. xxiii. Konsep mizan (keseimbangan) adalah prinsip kosmologis sentral dalam Islam yang mencerminkan keadilan dan harmoni Ilahi.

[2979] Qur’an, Surah al-Nahl, 16:90. "Sesungguhnya Allah menyuruh (kamu) berlaku adil dan berbuat kebajikan, memberi kepada kaum kerabat, dan Allah melarang dari perbuatan keji, kemungkaran dan permusuhan. Dia memberi pengajaran kepadamu agar kamu dapat mengambil pelajaran."

[2980] Qur’an, Surah al-Nisa’, 4:135. "Wahai orang-orang yang beriman, jadilah kamu penegak keadilan, menjadi saksi karena Allah, meskipun terhadap dirimu sendiri atau terhadap kedua orang tua dan kaum kerabatmu..."

[2981] Muhammad Abdul Bari, Building a Just Society: A Islamic Perspective (Leicester: The Islamic Foundation, 2018), hlm. 89. Bari berargumen bahwa tanggung jawab sosial adalah manifestasi iman yang wajib diaktualisasikan seorang muslim dalam masyarakat.

[2982] Yusuf al-Qaradawi, Daur al-Qiyam wa al-Akhlaq fi al-Iqtisad al-Islami (Kairo: Maktabah Wahbah, 2000), hlm. 215. Buku ini secara detail membahas peran nilai-nilai etika sebagai fondasi sistem ekonomi Islam yang berkeadilan.

[2983] Farid Alatas, Applying Ibn Khaldun: The Recovery of a Lost Tradition in Sociology (London: Routledge, 2014), hlm. 132. Penulis menganalisis bagaimana pemikiran kritis Ibn Khaldun tentang 'asabiyyah dan siklus peradaban relevan untuk memahami dinamika ketidakadilan sosial.

[2984] Mehmet Asutay, "Conceptualising and Locating the Social Failure of Islamic Finance: Aspirations of Islamic Moral Economy vs. Realities of Islamic Finance," Asian and African Area Studies, Vol. 11, No. 2 (2012), hlm. 93. Artikel ini mengkritik disfungsi sistem keuangan Islam kontemporer dan menyerukan pendekatan pendidikan yang lebih holistic untuk mewujudkan maqasid al-shari'ah.

[2985] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), hlm. 43. Al-Attas secara tegas menolak dikotomi ilmu dan menawarkan konsep islamisasi ilmu pengetahuan modern sebagai jalan keluarnya.

[2986] Jasser Auda, Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach (London: The International Institute of Islamic Thought, 2008), hlm. 5. Auda menjelaskan bahwa tujuan akhir (maqasid) syariat adalah untuk merealisasikan dan melindungi kemaslahatan manusia, yang puncaknya adalah terciptanya masyarakat yang adil dan sejahtera

[2987] Yusuf Al-Qaradawi, Fiqh al-Ta'alim: Dirasah Muqaranah li Ahkam Tarbiyah fi al-Islam (Kairo: Dar al-Shuruq, 2006), hlm. 45–67. Buku ini membahas secara mendalam integrasi nilai-nilai Islam dalam sistem pendidikan modern, dengan penekanan pada aspek tazkiyah, etika sosial, dan tanggung jawab global umat.

[2988] Imam Muslim, Shahih Muslim, Kitab Thaharah, Hadis No. 223. Hadis ini menjadi landasan utama bagi pendekatan pendidikan Islam dalam membentuk kesadaran higienis sebagai bagian dari keimanan.

[2989] Zulkarnain, "Religious Education and Public Health Behavior: A Case Study of Muslim Communities in Indonesia," Journal of Islamic Health and Wellbeing 4, no. 1 (2022): 33–52, https://doi.org/10.1177/20406325221088765. Studi empiris ini menunjukkan korelasi positif antara pemahaman keagamaan dan adopsi perilaku kesehatan di wilayah Jawa dan Sumatera.

[2990] Jasser Auda, Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach (London: The International Institute of Islamic Thought, 2008), hlm. 155–158. Auda menjelaskan bagaimana lima tujuan syariah, termasuk hifdh al-nafs, dapat dioperasionalkan melalui pendidikan dan kebijakan publik.

[2991] Imam Muslim, Shahih Muslim, Kitab Thaharah, Hadis No. 223. Hadis ini menjadi landasan utama bagi pendekatan pendidikan Islam dalam membentuk kesadaran higienis sebagai bagian dari keimanan.

[2992] Departemen Agama Republik Indonesia, Al-Qur'an dan Terjemahnya (Jakarta: PT. Al-Ma'arif, 1989), hlm. 40. Ayat ini merupakan dasar normatif bagi intervensi pendidikan dalam mencegah praktik eksploitasi ekonomi.

[2993] Mohammad Kabir Hassan dan Michael K. Lewis, Handbook of Islamic Banking (Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2007), hlm. 213–230. Buku ini membahas model ekonomi berbasis komunitas dalam konteks Islam, termasuk peran lembaga zakat dan wakaf.

[2994] Ahmad Najib Burhani, "Pesantren and Entrepreneurship: The Case of Modern Islamic Boarding Schools in Java," Studia Islamika 23, no. 2 (2016): 281–315. Artikulasi antara pendidikan pesantren dan kewirausahaan dijelaskan melalui studi kasus empiris.

[2995] Robert D. Putnam, Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community (New York: Simon & Schuster, 2000), hlm. 19–22. Putnam menguraikan bagaimana kapital sosial memengaruhi kinerja sosial-ekonomi suatu masyarakat.

[2996] Mohammad Hashim Kamali, Shari'ah Law: An Introduction (Cambridge: Islamic Texts Society, 2008), hlm. 178–180. Kamali membahas konsep takaful ijtimai dalam kerangka keamanan sosial Islam.

[2997] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), hlm. 88–95. Al-Attas mengkritik dualisme dalam pendidikan Islam yang menyebabkan keterpisahan antara ilmu duniawi dan ukhrawi.

[2998] Majid Fakhry, A History of Islamic Philosophy (New York: Columbia University Press, 2004), hlm. 130–145. Fakhry menjelaskan bagaimana para filsuf Islam klasik memandang ilmu pengetahuan sebagai bentuk ibadah dan sarana peradaban..

[2999] Qur'an 21:107. Ayat ini menyatakan: "Dan Kami tidak mengutus kamu (Muhammad), melainkan sebagai rahmat bagi seluruh alam." Interpretasi teologis terhadap ayat ini diperkuat oleh Yusuf al-Qaradawi dalam The Lawful and the Prohibited in Islam, yang menekankan bahwa Islam pada hakikatnya agama rahmat, bukan kekerasan. Lihat: Al-Qaradawi, Y. (2000). The Lawful and the Prohibited in Islam. American Trust Publications, hlm. 42.

[3000] Nasr, S. H. (2002). The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity. HarperOne, hlm. 87–91. Nasr menjelaskan bahwa keberagaman merupakan bagian dari desain ilahi yang harus diresapi melalui pendidikan spiritual dan intelektual, bukan dijadikan alasan untuk konflik.

[3001] Ibn Ishaq, Sirat Rasul Allah, edited by A. Guillaume, Oxford University Press, 1955, hlm. 231–235. Dokumen Piagam Madinah menjamin kebebasan beragama, keamanan, dan hak politik bagi komunitas Yahudi dan kelompok non-Muslim lainnya.

[3002] Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Continuum, hlm. 72. Freire menekankan pentingnya pendidikan dialogis yang membebaskan, sebuah pendekatan yang relevan dengan metode tafaqquh dan mutual learning dalam tradisi Islam.

[3003] Ibn 'Āshūr, M. al-Tāhir. (1946). Maqāṣid al-Sharī'ah al-Islāmiyyah. Islamic Texts Society, terj. 2006, hlm. 178. Ibn 'Āshūr menjelaskan bahwa tujuan utama syariat adalah kesejahteraan manusia (masālih al-'ibād), yang hanya mungkin tercapai dalam masyarakat yang harmonis dan adil.

[3004] Ridwan, M. (2018). "Pesantren and Pluralism: A Case Study of Interfaith Education in East Java." Journal of Indonesian Islam, 12(1), hlm. 145–170. Studi ini menunjukkan bahwa pesantren yang mengintegrasikan pendidikan pluralisme melahirkan lulusan dengan tingkat toleransi yang signifikan lebih tinggi dibandingkan pesantren tradisional yang tertutup..

[3005] Al-Ghazali, Ihya Ulum al-Din, juz 3, hlm. 14–25. Dalam karyanya, Al-Ghazali menjelaskan bahwa pembinaan karakter (tahdhib al-akhlaq) merupakan tujuan utama dari pendidikan Islam, yang bertujuan menciptakan keseimbangan antara dunia dan akhirat serta menjaga kohesi sosial.

[3006] Al-Qur'an, Surah Al-A'raf, ayat 96: "Dan sekiranya penduduk negeri-negeri beriman dan bertakwa, pasti Kami akan melimpahkan kepada mereka berkah dari langit dan bumi, tetapi mereka mendustakan (ayat-ayat Kami), maka Kami siksa mereka disebabkan perbuatannya." Ayat ini menunjukkan korelasi antara moralitas kolektif dan ketenteraman sosial.

[3007] Al-Qur'an, Surah An-Nisa, ayat 94: "Wahai orang-orang yang beriman, apabila kamu pergi (berperang) di jalan Allah, maka telitilah dengan teliti, dan janganlah kamu mengatakan kepada orang yang mengucapkan salam kepadamu: 'Engkau bukan orang beriman,' hanya karena kamu mencari harta duniawi. Di sisi Allah ada harta yang banyak. Demikianlah kamu dahulu, maka Allah memberi nikmat-Nya kepadamu. Maka telitilah, sungguh Allah Maha Teliti terhadap apa yang kamu kerjakan."

[3008] Hadis riwayat Ahmad dan Al-Bukhari dalam Al-Adab al-Mufrad, no. 273, dari Abu Hurairah: "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia." Hadis ini menjadi landasan teologis utama dalam pendidikan karakter Islam.

[3009] MacIntyre, A. (1981). After Virtue: A Study in Moral Theory. University of Notre Dame Press. MacIntyre mengkritik etika modern yang terfragmentasi dan menawarkan kembali virtus sebagai dasar etika, yang selaras dengan pemahaman Islam tentang pembentukan karakter.

[3010] Al-Ghazali, Ihya Ulum al-Din, juz 23, hlm. 4–18. Al-Ghazali menekankan bahwa tazkiyatun nafs adalah proses panjang yang mencakup pengendalian amarah, nafsu, dan hasad faktor-faktor utama penyebab konflik sosial.

[3011] Al-Qur'an, Surah An-Nisa, ayat 128: "Dan jika seorang wanita khawatir akan sikap tidak acuh atau permusuhan dari suaminya, maka tidak mengapa bagi keduanya untuk mengadakan perdamaian (shulh), yang mana perdamaian itu lebih baik…" Konsep shulh di sini menjadi paradigma hukum Islam dalam resolusi konflik berbasis rekonsiliasi.

[3012] Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What Works in Character Education: A research-driven guide for educators. Character Education Partnership. Studi ini menunjukkan efektivitas program karakter yang terintegrasi dengan nilai agama dalam mengurangi perilaku konfliktual.

[3013] Syamsul, R. (2020). Pendidikan Karakter Berbasis Nilai Islam dalam Menanggulangi Konflik Sosial di Madrasah. Jurnal Pendidikan Islam, 9(1), 45–67. Penelitian kualitatif di 10 madrasah menunjukkan hubungan positif antara nilai Islam dan kohesi sosial.

[3014] Nucci, L. (2008). Beyond Discipline: Moral Development in the Classroom. Pearson Education. Nucci menekankan pentingnya pendekatan yang melibatkan refleksi moral dan pengalaman nyata dalam pendidikan karakter.

[3015] Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab, ayat 21: "Sungguh, pada diri Rasulullah itu terdapat contoh teladan yang baik bagimu, yaitu bagi orang yang mengharap (keridhaan) Allah dan (kedatangan) hari Kiamat, dan dia banyak menyebut Allah." Keteladanan nabi menjadi model utama dalam pendidikan karakter Islam.

[3016] Al-Qur'an, Surah Al-Anbiya, ayat 107: "Dan Kami tidak mengutus engkau (Muhammad), melainkan untuk (menjadi) rahmat bagi seluruh alam." Visi rahmatan lil 'alamin menjadi landasan universalisme nilai Islam dalam membangun perdamaian dan menangani konflik secara inklusif.

[3017] Ramadan, T. (2017). Islam: The Essentials. Pelican Books. h. 78-82. Ramadan berargumen bahwa pendidikan Islam harus membentuk "muslim citizen" yang aktif,

yang identitas keislamannya memotivasinya untuk berkontribusi positif bagi masyarakat luas, melampaui batas komunitas agamanya sendiri.

[3018] Al-Faruqi, I. R. (1982). Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan. International Institute of Islamic Thought. h. 45. Konsep ummah di sini dipahami sebagai komunitas etis yang dibangun berdasarkan prinsip tawhid (keesaan Tuhan), yang implikasinya adalah kesatuan umat manusia dan tanggung jawab untuk menegakkan keadilan.

[3019] The Noble Quran, Surah Al-Mā'idah, 5:2. Terjemahan makna. Ayat ini menjadi dalil utama yang memerintahkan kolaborasi aktif dalam menciptakan masyarakat yang berdasarkan pada kebajikan dan ketakwaan.

[3020] Muslim ibn al-Hajjaj. Sahih Muslim, Kitāb al-Birr wa al-Ṣilah wa al-Ādāb, Bāb Tarāhum al-Mu'minīn wa Ta'āṭufihim. Hadis ini secara luas dikutip sebagai dasar filosofis untuk solidaritas sosial dalam Islam, menekankan interdependensi yang dalam antar anggota masyarakat beriman.

[3021] Lickona, T. (2004). Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues. Simon & Schuster. h. 96-101. Lickona menguraikan model pendidikan karakter komprehensif yang mencakup pemikiran, perasaan, dan perilaku, sebuah model yang sangat selaras dengan pendekatan holistic pendidikan Islam.

[3022] Kahf, M. (2018). The Islamic Economy: Analytical Study of the Functioning of the Islamic Economic System. Palgrave Macmillan. h. 215-220. Kahf menganalisis ZIS dan wakaf sebagai sistem finansial etis yang berfungsi untuk mentransfer kekuatan ekonomi dari yang kaya kepada yang membutuhkan, sehingga membangun ketahanan dan solidaritas komunitas.

[3023] Hashim, R., & Rossidy, I. (2018). Islamization of Human Knowledge in Theory and Practice: The Experience of IIUM and IIIT. IIUM Press. h. 134. Buku ini mendokumentasikan praktik kurikulum integratif yang menggabungkan studi keislaman dengan pelayanan masyarakat, menekankan pada experiential learning.

[3024] UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. h. 10. Publikasi ini menetapkan kerangka bagaimana pendidikan dapat mempromosikan nilai-nilai seperti empati, solidaritas, dan keadilan yang penting untuk mencapai SDGs.

[3025] Izzi Dien, M. (2004). The Environmental Dimensions of Islam. The Lutterworth Press. h. 89-92. Izzi Dien menghubungkan konsep khalifah (stewardship) dan mizan (keseimbangan) dalam Islam dengan etika lingkungan dan keadilan sosial, menyediakan dasar teologis untuk keterlibatan Muslim dalam pembangunan berkelanjutan.

[3026] Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Continuum. h. 54. Meskipun bukan sumber Islam, karya seminal Freire tentang pendidikan yang membebaskan sangat relevan. Konsepnya tentang "conscientization" (konsientisasi) sejalan dengan tujuan pendidikan Islam untuk menghasilkan agen perubahan yang kritis terhadap struktur yang tidak adil dan berkomitmen untuk mentransformasikannya..

[3027] Ahmad Al-Raysuni, Imam Al-Shatibi's Theory of the Higher Objectives and Intents of Islamic Law (London: International Institute of Islamic Thought, 2005). Buku ini menjelaskan konsep maqāṣid al-sharī'ah sebagai kerangka normatif untuk menjawab berbagai persoalan kontemporer, termasuk perkembangan teknologi modern.

[3028] Al-Qur’an, Surah Al-Hadid (57):25. Ayat ini menegaskan bahwa Allah menurunkan kitab dan neraca keadilan agar manusia menegakkan keadilan dalam kehidupan sosial.

[3029] Syed Muhammad Naquib Al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization, 1993). Al-Attas menjelaskan konsep kesatuan ilmu dalam Islam yang berbasis tauhid.

[3030] Ebrahim Moosa Duderija & Hussein Al-Deen, Maqasid al-Shari‘a and Contemporary Reformist Muslim Thought (Cham: Palgrave Macmillan, 2020). Buku ini menjelaskan penerapan prinsip maqasid dalam menilai fenomena sosial dan teknologi modern.

[3031] Heidi A. Campbell, Digital Religion: Understanding Religious Practice in New Media Worlds (New York: Routledge, 2017). Campbell mengkaji bagaimana praktik keagamaan dan pendidikan bertransformasi dalam lingkungan digital.

[3032] Dan G. Krutka et al., “Towards a Critical Digital Pedagogy,” Journal of Digital Learning in Teacher Education 35, no. 2 (2019): 74–85.

[3033] Hadis Riwayat Al-Tirmidzi: “Al-ḥikmah ḍāllat al-mu’min faḥaithu wajadahā fahuwa aḥaqqu bihā” (Hikmah adalah barang hilang milik orang beriman; di mana saja ia menemukannya, ia berhak mengambilnya).

[3034] Hadis Riwayat Al-Tirmidzi dan Al-Nasa’i: “Da‘ mā yurībuka ilā mā lā yurībuka” (Tinggalkan sesuatu yang meragukanmu kepada sesuatu yang tidak meragukanmu).

[3035] Dale, R., & Robertson, S. L. (Eds.). (2009). Globalisation and Europeanisation in Education. Symposium Books. hlm. 45-48. Buku ini membahas bagaimana kekuatan globalisasi membentuk kebijakan dan praktik pendidikan di berbagai belahan dunia, menciptakan tekanan dan kebutuhan untuk adaptasi, termasuk di dalam sistem pendidikan berbasis agama.

[3036] Ramadan, T. (2004). Western Muslims and the Future of Islam. Oxford University Press. hlm. 121-125. Ramadan memperkenalkan konsep "critical engagement" sebagai bentuk partisipasi Muslim Barat yang setara dan kritis dengan masyarakat modern, sebuah konsep yang sangat relevan untuk merumuskan respons pendidikan Islam.

[3037] Al-Bukhari, M. (2002). Ṣaḥīḥ al-Bukhārī. Kitab al-’Ilm, Hadis No. 10. Hadis ini merupakan fondasi normatif utama yang mendorong pencarian ilmu dalam semua bentuk dan tingkatannya tanpa dibatasi waktu.

[3038] Alwani, Z. (2016). Towards a Fiqh for Minorities: Some Basic Reflections. The International Institute of Islamic Thought. hlm. 12-15. Walaupun fokus pada fiqh minoritas, karya ini menekankan pentingnya ijtihad kontemporer dan pendekatan maqasidi dalam merespons tantangan baru, termasuk di bidang teknologi dan sains.

[3039] Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning. Pearson. hlm. 8-10. Laporan ini mengidentifikasi dan mendefinisikan "4Cs" (Critical thinking, Communication, Collaboration, and Creativity) sebagai kompetensi mendasar untuk pembelajaran abad ke-21.

[3040] Al-Qur’an, Surah Ar-Ra’d, Ayat 11. Ayat ini menegaskan prinsip agensi manusia dan tanggung jawab untuk berinisiatif dalam mengubah keadaan, yang sejalan dengan filosofi pendidikan yang memberdayakan dan berpusat pada peserta didik.

[3041] Sardar, Z. (2017). Reading the Qur'an: The Contemporary Relevance of the Sacred Text of Islam. Oxford University Press. hlm. 305-310. Sardar menganjurkan pembacaan kritis dan kontekstual terhadap teks suci dan warisan intelektual untuk

menemukan relevansinya dengan masalah kontemporer tanpa kehilangan pesan utamanya.

[3042] Kamali, M. H. (2008). Shari'ah Law: An Introduction. Oneworld Publications. hlm. 135-140. Kamali mendiskusikan berbagai nilai universal (al-kulliyyat al-khams) yang dilindungi dalam Maqasid al-Shari'ah, yang dapat berfungsi sebagai dasar etika global.

[3043] Al-Qur'an, Surah Al-Anbiyā', Ayat 107. Ayat ini menjadi landasan teleologis akhir dari seluruh misi Islam, termasuk pendidikan, yaitu untuk mewujudkan kemaslahatan dan kasih sayang bagi seluruh ciptaan..

[3044] Zainuddin, Paradigma Pendidikan Islam: Integrasi Ilmu, Nilai, dan Keimanan, (Jakarta: Kencana, 2017), hlm. 89. Konsep ta'dib menekankan pendidikan sebagai proses pembudayaan akhlak, sedangkan tarbiyyah lebih luas mencakup pertumbuhan spiritual dan intelektual.

[3045] Noraini M. Noor, "Transforming Islamic Education in the Digital Age: Challenges and Opportunities," International Journal of Educational Development, vol. 79, 2020, pp. 102–115. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102215. Penelitian ini menunjukkan bahwa tanpa bimbingan nilai, digitalisasi pendidikan Islam berpotensi mengarah pada dehumanisasi proses belajar.

[3046] HR. Tirmidzi, no. 2953, dan dihasankan oleh Al-Albani dalam Silsilah al-Ahadith al-Sahihah, no. 657. Hadis ini menjadi dasar etika keilmuan dalam menyampaikan ajaran agama, terutama dalam era informasi bebas.

[3047] Yusuf al-Qaradawi, Fiqh al-Ta'lim: Dirasah fi Maqāṣid al-Tarbiyyah al-Islāmiyyah, (Kairo: Dar al-Shuruq, 2005), hlm. 112–118. Al-Qaradawi menekankan bahwa tujuan pendidikan Islam harus selaras dengan maqāṣid syariah agar tidak terjebak pada instrumentalisme belaka.

[3048] Azman, M.I., & Daud, M.N., "Toward an Islamic Digital Learning Framework: Integrating Technology, Ethics and Pedagogy," The Journal of Muslim Education, vol. 4, no. 2, 2021, pp. 45–60. Kerangka ini dirancang untuk memastikan bahwa teknologi tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga membentuk karakter Muslim yang berakhlak.

[3049] Al-Ghazālī, Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, juz 1 (Beirut: Dār al-Ma'rifah, t.th.), hlm. 10–25. Dalam risalah tentang pendidikan, al-Ghazālī menekankan pentingnya keseimbangan antara ilmu, amal, dan niat yang ikhlas sebagai fondasi tarbiyyah.

[3050] UNESCO, Global Education Monitoring Report 2021: Inclusion and Education – All Means All, (Paris: UNESCO Publishing, 2021), hlm. 78. Laporan ini menyoroti ketidaksetaraan akses pendidikan digital, terutama di negara-negara berpenduduk muslim mayoritas.

[3051] Al-Qur'an, QS. Al-Baqarah: 286. Ayat ini menjadi dasar teologis bagi pendekatan pendidikan yang adil, inklusif, dan mempertimbangkan kapasitas peserta didik secara holistik.

[3052] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition, (Chicago: University of Chicago Press, 1984), hlm. 51–55. Konsep double movement Rahman menekankan kebutuhan untuk memahami teks suci dalam konteks historisnya dan menafsirkannya kembali untuk menjawab tantangan zaman.

[3053] Ibnu Khaldūn, Muqaddimah, terj. Franz Rosenthal (Princeton: Princeton University Press, 1967), hlm. 105. Khaldūn menjelaskan bahwa kejayaan peradaban lahir dari

keseimbangan antara asabiyyah (solidaritas), ilmu pengetahuan, dan dinamika sosial, yang relevan dalam konteks pendidikan dan transformasi digital..

[3054] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998). Konsep tarbiyyat al-insān al-kāmil (pendidikan manusia paripurna) yang digagas oleh Al-Attas menekankan pada proses pengenalan dan penanaman adab (keutamaan) ke dalam diri manusia, yang menjadi tujuan fundamental pendidikan Islam.

[3055] Howard Gardner, Five Minds for the Future (Boston: Harvard Business Review Press, 2008). Gardner mengidentifikasi lima pola pikir yang diperlukan untuk masa depan, termasuk "the ethical mind," yang selaras dengan penekanan pada al-ʻaql al-maʻnawī (kecerdasan etika-spiritual).

[3056] Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:30. "Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para Malaikat, 'Aku hendak menjadikan khalifah di bumi.'" Ayat ini menjadi landasan teologis bagi konsep kepemimpinan (khilafah) manusia di muka bumi.

[3057] Mohammad Hashim Kamali, The Middle Path of Moderation in Islam: The Qurʾānic Principle of Wasatiyyah (Oxford: Oxford University Press, 2015). Kamali membahas konsep wasatiyyah (moderasi) dan mas'uliyyah (tanggung jawab) sebagai prinsip-prinsip utama yang membentuk etika sosial dan kepemimpinan dalam Islam.

[3058] Tim Winter (Abdal Hakim Murad), "The God of the Philosophers and the God of the Qur'an: The Recovery of a Palpable Sense of Transcendence," Journal of Islamic Research 4, no. 1 (2011): 5-18. Artikel ini mengeksplorasi bagaimana sifat-sifat Ilahi menjadi teladan bagi perilaku etis manusia.

[3059] Marvin W. Berkowitz dan Melinda C. Bier, "What Works in Character Education: A Research-Driven Guide for Educators" (Washington: Character Education Partnership, 2005). Penelitian empiris modern mendukung bahwa pendekatan holistic dan peneladanan efektif dalam pendidikan karakter, yang sejalan dengan metode qudwah dalam Islam.

[3060] Hadis Riwayat Al-Bukhari, Kitab Al-Ahkam, No. 7138. Hadis ini merupakan landasan normatif utama yang menjadikan kepemimpinan dan pertanggungjawaban sebagai prinsip universal dalam Islam.

[3061] Abdullah Saeed, Islamic Thought: An Introduction (London: Routledge, 2006). Saeed membahas perlunya pendekatan hermeneutika kontekstual dalam membaca teks-teks Islam klasik untuk menjawab tantangan kontemporer, yang melatih keterampilan berpikir kritis.

[3062] Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:256. Prinsip la ikrāha fid-dīn adalah dasar fundamental bagi pengakuan terhadap kebebasan beragama dan interaksi yang santun dalam masyarakat plural.

[3063] Qur'an, Surah Al-Hujurat, 49:13. "Wahai manusia! Sungguh, Kami telah menciptakan kamu dari seorang laki-laki dan seorang perempuan, kemudian Kami jadikan kamu berbangsa-bangsa dan bersuku-suku agar kamu saling mengenal..." Ayat ini secara eksplisit mengakui dan merayakan keberagaman manusia.

[3064] Muhammad Faizal A. Ghani, "Social Entrepreneurship from an Islamic Perspective," International Journal of Business and Management 6, no. 10 (2011): 188-197. Artikel ini mengeksplorasi bagaimana nilai-nilai Islam seperti infak, sadaqah, dan amar ma'ruf nahi munkar dapat menjadi pendorong kuat bagi kewirausahaan sosial.

[3065] Syed Muhammad Naquib Al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993). Al-Attas membedakan secara tegas antara intelligence (kecerdasan intelektual) dan wisdom (kebijaksanaan), dimana yang terakhir hanya dapat dicapai melalui pengenalan yang benar terhadap Tuhan dan penempatan segala sesuatu pada tempatnya yang benar (adab)..

[3066] Seyyed Hossein Nasr, Islamic Education: The Philosophy and Practice of a Contemporary Approach (Markfield: The Islamic Foundation, 1984), 34. Nasr menekankan bahwa manusia dalam pandangan Islam adalah makhluk yang terdiri dari tubuh, nafs (jiwa), akal, dan ruh, sehingga pendidikan harus menjangkau semua dimensi tersebut secara integratif.

[3067] Taqiyuddin an-Nabhani, Nizham al-Tarbiyah fi al-Islam (Beirut: Dar al-Ummah, 1998), 75–78. an-Nabhani menjelaskan pentingnya pembiasaan (al-ta'addud) dan teladan (al-uswah) dalam menanamkan akhlak melalui pendidikan Islam.

[3068] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahannya (Jakarta: PT Ichtiar Baru van Hoeve, 2005), 445. Ayat ini menunjukkan fungsi shalat sebagai pencegah dari perbuatan immoral, sehingga menjadi alat efektif pembentuk karakter.

[3069] Abū Ḥāmid al-Ghazālī, Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, jilid I (Beirut: Dār al-Fikr, 1980), 45. Al-Ghazālī menekankan bahwa pendidikan moral harus mendahului pendidikan ilmu pengetahuan karena ilmu bisa menjadi racun jika tidak diimbangi dengan akhlak.

[3070] Seyyed Hossein Nasr, Knowledge and the Sacred (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981), 78. Nasr menyatakan bahwa dalam tradisi Islam, ilmu adalah manifestasi dari pengetahuan Ilahi dan harus didekati dengan kesalehan.

[3071] Al-Qur'an, QS. Fushshilat: 53: "Sungguh, akan Kami perlihatkan tanda-tanda (kekuasaan Kami) di segenap penjuru langit dan pada diri mereka sendiri, hingga jelas bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu benar." Ayat ini menjadi dasar bagi integrasi antara ilmu pengetahuan dan spiritualitas.

[3072] Muhammad al-Tamimi, Al-Tazkiyah: The Purification of the Soul, terj. Abdul Karim Parekh (London: Ta-Ha Publishers, 2000), 22. Buku ini menjelaskan proses penyucian jiwa melalui dzikir, muhasabah, dan tadabbur sebagai inti dari pendidikan spiritual.

[3073] Mohd Fauzi Mohd Fadzil et al., "Integrating Spirituality in Islamic Education: A Conceptual Framework," International Journal of Instruction 13, no. 2 (2020): 883–898, https://doi.org/10.29333/iji.2020.13256a. Studi ini mengusulkan kerangka konseptual integrasi spiritualitas dalam kurikulum pendidikan Islam.

[3074] Zain et al., "The Impact of Spiritual-Based Learning on Students' Emotional and Spiritual Development," Journal of Moral Education 49, no. 3 (2020): 345–360. Penelitian kuantitatif ini menunjukkan efektivitas pembelajaran berbasis spiritual terhadap perkembangan moral dan ketahanan emosional siswa.

[3075] Mahmoud Hejazi, Educational Philosophy in Islam: The Concept of Tarbiyah (London: Mansell Publishing, 1987), 91. Hejazi menekankan peran guru sebagai murabbi yang membimbing pertumbuhan moral dan spiritual siswa.

[3076] Al-Fārābī, Taḥṣīl al-Sa'ādah (Cairo: Maktabat al-Khānjī, 1987), 45. Dalam karyanya, al-Fārābī mendefinisikan kebahagiaan sebagai tujuan akhir manusia yang hanya dapat dicapai melalui keseimbangan antara akal dan hati..

[3077] M. Umer Chapra, dalam The Future of Economics: An Islamic Perspective (Leicester: The Islamic Foundation, 2000), menekankan bahwa ekonomi Islam yang berlandaskan tauhid menolak dikotomi antara ekonomi dan etika, sehingga semua

aktivitas ekonomi, termasuk pendidikan untuknya, harus merefleksikan kesatuan tujuan duniawi dan ukhrawi.

[3078] Konsep maqashid al-shari'ah (tujuan-tujuan syariah) yang dirumuskan oleh Al-Shatibi dan lainnya, yang dalam konteks ekonomi difokuskan pada perlindungan lima hal mendasar (agama, jiwa, akal, keturunan, harta), menjadi kompas etis tertinggi. Lihat Muhammad Abu Zahrah, Usul al-Fiqh (Kairo: Dar al-Fikr al-'Arabi, 1958), hlm. 317-318.

[3079] Konsep manusia sebagai khalifah yang bertugas untuk memakmurkan bumi (Q.S. Al-Baqarah: 30 dan Hud: 61) memberikan landasan teologis yang kuat bagi kewirausahaan yang bertanggung jawab secara sosial dan lingkungan. Lihat juga Abdurrahman Yusuf, The Islamic View of the Human Economic Behavior (Jeddah: Islamic Research and Training Institute, 2008), hlm. 45.

[3080] Untuk model integrasi prinsip syariah dalam kerangka bisnis modern, lihat Monzer Kahf, Islamic Economics: Notes on Definition and Methodology (Jeddah: Islamic Research and Training Institute, 2003). Kahf berargumen bahwa sistem ekonomi Islam harus memiliki institusi dan mekanismenya sendiri yang berbeda.

[3081] Konsep falah (keberuntungan) yang holistik, mencakup kesuksesan di dunia dan akhirat, adalah tujuan akhir dari aktivitas ekonomi dalam Islam. Lihat M. Akram Khan, An Introduction to Islamic Economics (Islamabad: International Institute of Islamic Economics, 1994), hlm. 45-50.

[3082] Nabi Muhammad SAW bersabda: "Sesungguhnya pedagang yang jujur dan terpercaya akan bersama para nabi, shiddiqin dan syuhada." (H.R. Tirmidzi). Hadis ini menjadi dasar normatif utama bagi etika bisnis Islam.

[3083] Auditing berdasarkan maqashid al-shari'ah ini sedang berkembang dalam literatur akuntansi dan keuangan Islam. Lihat, antara lain, Taufiq Hassan, "An Integrated Approach of Maqasid al-Shari'ah for Measuring the Performance of Islamic Banks," Journal of Islamic Economics, Banking and Finance 12, no. 2 (2016): 142–165.

[3084] John Elkington's Triple Bottom Line framework kemudian diadopsi dan diadaptasi oleh para sarjana Muslim untuk memasukkan dimensi spiritual dan sesuai dengan maqashid. Lihat Dzuljastri Abdul Razak, "The Convergence of Triple Bottom Line and Maqasid al-Shari'ah in Defining Social Enterprise," Journal of Islamic Management Studies 1, no. 1 (2017): 28-39.

[3085] Istilah zakat-minded entrepreneur mengacu pada entrepreneur yang membangun filantropi dan redistribusi kekayaan ke dalam model inti bisnisnya, bukan sebagai aktivitas tambahan. Lihat Shahedur Rahman, "Entrepreneurship and Zakat: A Model of Poverty Alleviation," dalam Islamic Wealth and the SDGs (Kuala Lumpur: ISRA Press, 2021), hlm. 215-230.

[3086] Sejumlah studi menunjukkan korelasi positif antara pendidikan kewirausahaan dan niat serta kesuksesan berwirausaha. Untuk konteks Islam, lihat Ramadani, V., Dana, L.P., Gërguri-Rashiti, S. et al. "Entrepreneurship and Management in an Islamic Context". (Springer, 2017). Buku ini menyoroti bagaimana nilai-nilai Islam membentuk orientasi dan praktik kewirausahaan.

[3087] "Tidaklah seseorang memakan suatu makanan yang lebih baik daripada yang dimakan dari hasil kerja tangannya sendiri. Dan Nabi Daud AS makan dari hasil kerja tangannya." (H.R. Al-Bukhari). Hadis ini sangat mendorong kemandirian dan etos kerja.

[3088] Konsep peradaban yang rahmatan lil 'alamin (menjadi rahmat bagi seluruh alam) dari Q.S. Al-Anbiya: 107 memberikan visi universal dan inklusif bagi semua bentuk pembangunan, termasuk ekonomi, yang lahir dari nilai-nilai Islam..

[3089] Ziauddin Sardar, Reading the Qur'an: The Contemporary Relevance of the Sacred Text of Islam (London: Hurst & Company, 2011), p. 45. Sardar menekankan perlunya pendekatan kontekstual dan dinamis terhadap al-Qur'an dalam merespons tantangan modernitas, termasuk pendidikan.

[3090] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), p. 17. Al-Attas mengusulkan Islamisasi ilmu sebagai cara untuk mengatasi krisis epistemologis dalam dunia Muslim akibat dominasi paradigma sekuler Barat.

[3091] Al-Qur'an, QS. al-Imran[3]190-191: "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal, (yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri, duduk, dan dalam keadaan berbaring..." Ayat ini menekankan pentingnya refleksi ilmiah sebagai bentuk ibadah.

[3092] George Saliba, Islamic Science and the Making of the European Renaissance (Cambridge, MA: MIT Press, 2007), p. 89. Saliba menunjukkan bagaimana ilmuwan Muslim memberikan kontribusi besar dalam matematika, astronomi, dan kedokteran yang kemudian menjadi fondasi sains modern Eropa.

[3093] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahannya (Jakarta: Lentera Abadi, 2020), hlm. 584. Ayat ini menjadi dasar teologis bagi dialog antaragama dan pendidikan multikultural dalam Islam.

[3094] UNESCO, Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives (Paris: UNESCO Publishing, 2015), p. 14. Dokumen ini menguraikan tiga domain utama GCE: kognitif, afektif, dan perilaku, yang relevan untuk pendidikan Islam.

[3095] Imam Muslim, Shahih Muslim, Kitab al-Imarah, Hadis no. 1855. Hadis ini sering dikutip dalam literatur tentang tanggung jawab sosial dalam Islam.

[3096] Abdullah Ahmad, The Philosophical Foundations of the Islamic University (Kuala Lumpur: ISTAC, 2001), p. 67. Buku ini membahas bagaimana IIUM merancang kurikulum integratif yang memadukan ilmu agama dan sains modern.

[3097] Al-Qur'an, QS. az-Zumar[39]9. Ayat ini menjadi dorongan kuat bagi umat Islam untuk mengejar ilmu pengetahuan sebagai bentuk kedekatan kepada Allah dan pelayanan kepada umat manusia..

[3098] Giddens, Anthony. The Consequences of Modernity. Stanford: Stanford University Press, 1990, hlm. 64. Giddens mendefinisikan globalisasi sebagai proses intensifikasi hubungan sosial dunia yang menghubungkan lokalitas yang jauh, sehingga peristiwa lokal dibentuk oleh peristiwa yang terjadi bermil-mil jauhnya dan sebaliknya.

[3099] Ramadan, Tariq. To Be a European Muslim. Leicester: Islamic Foundation, 1999, hlm. 117-120. Ramadan berargumen bahwa prinsip maṣlaḥah (kepentingan umum) memungkinkan Muslim untuk secara kreatif dan konstruktif terlibat dengan masyarakat modern sekuler sambil tetap setia pada sumber-sumber Islam.

[3100] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. The Concept of Education in Islam. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999, hlm. 42-45. Al-Attas menekankan bahwa pendidikan Islam yang sejati bertujuan untuk menghasilkan manusia yang baik (adab) dan mengakui otoritas wahyu dan akal dalam membangun pengetahuan.

[3101] Al-Qur’an, Surah Al-Baqarah (2): 30. "Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat, 'Aku hendak menjadikan khalifah di bumi.'..."

[3102] Nasr, Seyyed Hossein. The Encounter of Man and Nature: The Spiritual Crisis of Modern Man. London: George Allen & Unwin, 1968, hlm. 95. Nasr mengeksplorasi krisis ekologis modern sebagai konsekuensi dari pandangan dunia sekuler yang memisahkan manusia dari alam dan yang ilahi, dan menawarkan perspektif spiritual Islam sebagai penawarnya.

[3103] Chapra, M. Umer. Islam and the Economic Challenge. Leicester: Islamic Foundation, 1992, hlm. 157-161. Chapra menganalisis bagaimana institusi-institusi ekonomi Islam seperti zakat dan larangan riba dirancang untuk mempromosikan keadilan sosial dan distribusi kekayaan.

[3104] Freire, Paulo. Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum, 1970, hlm. 72-80. Meskipun bukan sumber Islam, teori pedagogi kritis Freire tentang "problem-posing education" sangat selaras dengan konsep Islam tentang ijtihad dan sangat relevan untuk mengembangkan kurikulum yang memberdayakan.

[3105] Al-Qur’an, Surah Al-Anbiyā’ (21): 107. "Dan Kami tidak mengutus engkau (Muhammad) melainkan untuk menjadi rahmat bagi seluruh alam." Ayat ini menjadi landasan teologis untuk visi universalisme dan kepedulian global dalam Islam.

[3106] Sardar, Ziauddin. The Future of Muslim Civilization. London: Mansell Publishing, 1987, hlm. 198-202. Sardar membahas perlunya Muslim mengembangkan "futurology" yang diinformasikan oleh nilai-nilai Islam untuk secara proaktif membentuk masa depan mereka sendiri dalam tatanan global..

[3107] Lynch, James. Education for Citizenship in a Multicultural Society. London: Cassell, 1992. Buku ini membahas evolusi konsep kewargaan dalam masyarakat multikultural, yang memberikan kerangka teoritis untuk memahami perluasan identitas keagamaan menuju identitas kewargaan global yang lebih inklusif.

[3108] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Aims and Objectives of Islamic Education. Jeddah: King Abdulaziz University, 1979. Karya fundamental Al-Attas mengeksplorasi landasan filosofis pendidikan Islam, dengan penekanan khusus pada konsep manusia sebagai khalifah dan implikasinya terhadap tanggung jawab pengetahuan dan etika.

[3109] Al-Qur'an, Surah Al-Hujurat, 49:13. Ayat ini merupakan landasan teologis utama bagi pengakuan Islam terhadap pluralitas manusia dan anjuran untuk saling mengenal, yang menjadi dasar bagi kerja sama dan solidaritas internasional.

[3110] Kamali, Mohammad Hashim. The Dignity of Man: An Islamic Perspective. Cambridge: Islamic Texts Society, 2002. Kamali memberikan elaborasi komprehensif tentang konsep martabat manusia (karāmah) dalam hukum Islam dan kaitannya dengan konsep modern Hak Asasi Manusia, yang relevan untuk membangun dialog antara kedua kerangka etika tersebut.

[3111] Watt, W. Montgomery. Muhammad at Medina. Oxford: Clarendon Press, 1956. Karya sejarah klasik ini memberikan analisis mendetail tentang Piagam Madinah, menguraikan strukturnya sebagai perjanjian konstitusional awal yang membentuk masyarakat pluralistik berdasarkan prinsip-prinsip koeksistensi dan pertahanan bersama.

[3112] Esack, Farid. Qur'an, Liberation and Pluralism: An Islamic Perspective of Interreligious Solidarity Against Oppression. Oxford: Oneworld Publications, 1997. Esack menawarkan tafsir progresif tentang pesan Al-Qur'an mengenai keadilan,

pembebasan, dan pluralisme, yang menopang visi Islam sebagai agama yang membawa rahmat bagi seluruh alam semesta..

[3113] Nasr, S. H. (1989). Knowledge and the Sacred. Albany: State University of New York Press, p. 77. Nasr mengemukakan bahwa ilmu pengetahuan dalam tradisi Islam bersifat sakral, dan bahwa pencarian ilmu harus dilandasi oleh spiritualitas dan tujuan ketuhanan, bukan hanya keingintahuan sekular.

[3114] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:30. Ayat ini menjelaskan bahwa manusia diangkat sebagai khalifah di bumi, yang mengimplikasikan tanggung jawab moral dan spiritual dalam mengelola ilmu dan kehidupan.

[3115] Abdurrahman, M. A. (2017). Metodologi Pendidikan Islam. Jakarta: Prenadamedia Group, hlm. 45. Buku ini menjelaskan bahwa pendekatan normatif-teologis menempatkan ajaran agama sebagai sumber utama dalam menentukan arah pendidikan Islam.

[3116] Izutsu, T. (1964). God and Man in the Koran: Semantics of the Quranic Weltanschauung. Tokyo: Keio University Press, p. 102. Izutsu membahas bagaimana konsep-konsep teologis dalam Al-Qur'an membentuk pandangan hidup yang integral, termasuk dalam ranah pendidikan.

[3117] Al-Shatibi, A. I. (1998). Al-Muwafaqat fi Usul al-Shariah (Jilid 1). Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, hlm. 295. Al-Shatibi menjelaskan bahwa tujuan syariah (maqashid) harus menjadi arah dalam memahami teks agama, terutama dalam konteks aplikasi modern.

[3118] Nasr, S. H. (1989). Op. cit., p. 54. Nasr menekankan bahwa epistemologi Islam mengakui bahwa ilmu berasal dari Allah dan dikembalikan untuk memahami kehendak-Nya.

[3119] Al-Qur'an, Surah Al-Mujadilah, 58:11. Ayat ini menjadi dasar teologis bahwa ilmu memiliki dimensi spiritual dan hierarki sosial-religius yang tinggi dalam pandangan Islam.

[3120] Nasution, H. (1995). Pembaharuan dalam Islam. Jakarta: Bulan Bintang, hlm. 83. Nasution mengkritik intelektual Muslim yang mengadopsi sains Barat tanpa menyertakan dimensi iman dan moral.

[3121] Drees, W. B. (2002). Creation: From Nothing until Now. London: Routledge, p. 120. Drees membahas bagaimana konsep penciptaan dalam Al-Qur'an dapat menjadi dasar bagi pendekatan sains yang teistik.

[3122] Kamali, M. H. (2008). Sharia Law: An Introduction. London: Oneworld Publications, p. 197. Kamali membahas pentingnya ijtihad kontemporer dalam menjawab permasalahan modern, termasuk dalam pendidikan.

[3123] Al-Qaradawi, Y. (2008). Fiqh al-Ta'lim: Dirasah fi Maqashid al-Ta'lim min Manhaj al-Shariah al-Islamiyyah. Cairo: Maktabah Wahbah, hlm. 65. Buku ini membahas penerapan maqashid al-shariah dalam pendidikan Islam.

[3124] Sagir, A. M. (2016). Metodologi Penelitian Pendidikan Islam. Yogyakarta: LESFI, hlm. 112. Sagir menjelaskan langkah-langkah metodologis dalam penelitian pendidikan Islam berbasis pendekatan normatif.

[3125] Marimba, A. D. (1989). Pengantar Kependidikan. Bandung: PT Remaja Rosdakarya, hlm. 54. Marimba membedakan tiga fungsi pendidikan Islam: tarbiyah (pembinaan), ta'lim (pengajaran), dan ta'dib (pengajaran adab).

[3126] Arkoun, M. (1994). Rethinking Islam: Common Questions, Uncommon Answers. Boulder: Westview Press, p. 135. Arkoun menekankan perlunya rekonstruksi pemikiran Islam yang meneguhkan kesatuan ilmu dalam bingkai tawhid.

[3127] Husaini, A. (2013). Integrasi Ilmu dalam Perspektif Islam. Jakarta: Gema Insani, hlm..

[3128] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), hlm. 15. Al-Faruqi menegaskan bahwa rekonstruksi ilmu pengetahuan, termasuk pendidikan, harus dimulai dari penguatan Tauhid sebagai prinsip dasar yang menginformasikan semua bidang pemikiran dan aktivitas manusia.

[3129] Syed Muhammad Naquib al-Attas, The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999), hlm. 42-43. Al-Attas mendefinisikan pendidikan Islam sebagai proses penanaman adab ke dalam diri manusia, yang mencakup pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang benar dari segala sesuatu dalam tatanan penciptaan.

[3130] Q.S. Al-Rum (30): 30. "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Islam); (sesuai) fitrah Allah disebabkan Dia telah menciptakan manusia menurut (fitrah) itu. Tidak ada perubahan pada ciptaan Allah. (Itulah) agama yang lurus, tetapi kebanyakan manusia tidak mengetahui."

[3131] M. Abdul Fattah al-Awali, “Tarbiyah al-Aulad fi al-Islam,” Jurnal Islamia, Vol. III, No. 2 (2007), hlm. 78. Artikel ini membahas secara mendalam tentang konsep pendidikan anak berdasarkan nilai-nilai Islam dengan menekankan pada pengembangan fitrah.

[3132] Abu Hamid Al-Ghazali, Ihya’ ‘Ulum al-Din, Jilid 3 (Beirut: Dar al-Ma’rifah, 1980), hlm. 62. Al-Ghazali menggambarkan hati manusia seperti cermin yang dapat dikotori oleh nafsu dan godaan dunia, dan tugas pendidikan adalah membersihkannya agar dapat memantulkan cahaya Ilahi.

[3133] Al-Attas, The Concept of Education in Islam, hlm. 1. Tujuan pendidikan dalam pandangannya adalah untuk menghasilkan manusia yang baik (good man) bukan sekadar warga negara yang baik (good citizen), yang definisi "baik"-nya bersumber dari wahyu.

[3134] Hadis riwayat Imam Malik dalam Al-Muwatta: "Sesungguhnya aku diutus hanya untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak." (Innama bu’itstu li utammima makarima al-akhlaq).

[3135] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hlm. 155. Buku ini menjelaskan bagaimana konsep adab al-Attas merupakan inti dari filsafat pendidikannya, yang mencakup disiplin tubuh, jiwa, dan akal.

[3136] Mehmet Aslan, “Integration of Knowledge and Its Impact on Islamic Education,” American Journal of Islamic Social Sciences, Vol. 34, No. 2 (2017), hlm. 45-46. Artikel ini membahas perlunya integrasi tiga domain utama (kognitif, spiritual, dan perilaku) dalam kurikulum pendidikan Islam.

[3137] AbdulHamid A. AbuSulayman, The Qur’anic Worldview: A Springboard for Cultural Reform (London: International Institute of Islamic Thought, 2011), hlm. 89. AbuSulayman menjelaskan metodologi deduktif-normatif ini sebagai proses membangun sistem pemikiran yang dimulai dari prinsip-prinsip universal Al-Qur’an.

[3138] Taha Jabir Alalwani, Issues in Contemporary Islamic Thought (London: International Institute of Islamic Thought, 2005), hlm. 112. Alalwani membahas pentingnya ijtihad untuk menghidupkan kembali pemikiran Islam dan menjawab persoalan-persoalan modern tanpa melanggar batas-batas normatif.

[3139] Abdullah Ahsan dan Stephen Schwartz, Islamic Education in the West: Theoretical Foundations and Practical Applications (Kuala Lumpur: Islamic Book Trust, 2012), hlm. 203. Buku ini mengkaji berbagai tantangan yang dihadapi oleh pendidikan Islam di lingkungan Barat, termasuk tekanan sekularisasi dan kebutuhan untuk berinteraksi secara kritis dengan pengetahuan modern..

[3140] M. Talib, Islamic Education: Its Traditions and Modernization into the Arab National Systems (Kuala Lumpur: University of Malaya Press, 1992), 45. Buku ini menguraikan bagaimana pendidikan Islam tradisional berakar pada wahyu dan bagaimana modernisasi membawa tantangan terhadap otoritas teologis.

[3141] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), 102. Al-Attas menekankan bahwa ilmu dalam Islam harus berfungsi sebagai sarana mendekatkan manusia kepada Tuhan, bukan memisahkannya.

[3142] Al-Qur'an, QS. Al-Baqarah: 185. Ayat ini menyebut Al-Qur'an sebagai "petunjuk bagi manusia dan penjelasan atas petunjuk itu dan pembeda (antara yang hak dan yang batil)".

[3143] Al-Qur'an, QS. Al-'Alaq: 1–5. Lima ayat pertama yang turun menekankan pentingnya membaca dan belajar sebagai perintah ilahiah yang pertama.

[3144] Tariq Ramadan, Western Muslims and the Future of Islam (Oxford: Oxford University Press, 2004), 87. Ramadan menjelaskan bahwa akal dalam Islam harus berfungsi di bawah bimbingan wahyu, bukan sebaliknya.

[3145] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), 45. Al-Faruqi mengusulkan tauhid sebagai foundation untuk merekonstruksi ilmu pengetahuan.

[3146] Al-Qur'an, QS. Al-Baqarah: 275. Ayat ini menyatakan bahwa riba tidak menghasilkan keuntungan di sisi Allah, sedangkan perdagangan yang jujur diperbolehkan.

[3147] Al-Qur'an, QS. Al-Imran: 190–191. Ayat ini mendorong manusia untuk merenungkan langit dan bumi sebagai tanda kekuasaan Allah.

[3148] Zaghlul al-Najjar, Al-Tarbiyah al-Islamiyyah: Mafhumuha wa Thuruquha (Cairo: Maktabat al-Kulliyat, 1973), 112. Al-Najjar menekankan peran guru sebagai pendidik kepribadian, bukan hanya pengajar.

[3149] Al-Qur'an, QS. Al-Baqarah: 44, 164; QS. Yunus: 100. Pengulangan frasa "afala ta'qilun" menunjukkan pentingnya pemikiran kritis dalam iman.

[3150] Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed (New York: Continuum, 2000), 72. Meskipun Freire bukan muslim, metodenya yang dialogis relevan dengan pendekatan Al-Qur'an yang menekankan refleksi aktif.

[3151] Al-Qur'an, QS. Al-Anbiya: 107. Nabi Muhammad disebut sebagai rahmat bagi seluruh alam, yang menjadi model bagi tujuan pendidikan universal.

[3152] Al-Qur'an, QS. Al-Baqarah: 30. Ayat ini menyatakan bahwa manusia dijadikan sebagai khalifah di bumi, dengan tanggung jawab moral dan ekologis.

[3153] Syed Muhammad Naquib al-Attas, "The Concept of Education in Islam," in A Manual of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1989), 1–35. Di sini, al-Attas menjelaskan perlunya pemurnian ilmu dari pengaruh sekularisme.

[3154] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge, 23. Ia menguraikan bagaimana setiap disiplin ilmu harus ditinjau kembali dari perspektif nilai Islam.

[3155] Zaki Badawi, The Reform of Muslim Education (Leicester: Islamic Foundation, 1979), 67. Badawi menyarankan agar Al-Qur'an menjadi sumber inspirasi silabus lintas disiplin.

[3156] Al-Qur'an, QS. Asy-Syams: 7–8. Ayat ini menyatakan bahwa "beruntunglah orang yang menyucikan jiwanya, dan merugilah orang yang mengotorinya", yang menjadi dasar pendidikan moral dalam Islam..

[3157] Sardar, Ziauddin. The Future of Muslim Civilization. 2nd ed. (London: Mansell Publishing, 1987), hlm. 145. Sardar menekankan bahwa paradigma pengetahuan Islam bersifat teosentris, di mana Tuhan adalah pusat dari segala realitas dan pengetahuan, berbeda dengan paradigma antroposentris Barat.

[3158] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam. (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), hlm. 2-3. Al-Attas menjelaskan konsep 'ayat' sebagai tanda yang mengarah pada Tuhan, menjadikan seluruh alam semesta sebagai sebuah 'buku' yang terbuka untuk dibaca dan dipelajari.

[3159] Q.S. Adz-Dzariyat[51]56, " Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka beribadah kepada-Ku." Ayat ini sering dijadikan dasar tujuan penciptaan manusia, yang kemudian menjadi fondasi tujuan pendidikan Islam, yaitu untuk memfasilitasi pengabdian tersebut.

[3160] Lickona, Thomas. Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. (New York: Bantam Books, 1991), hlm. 45. Meskipun bukan sumber Islam, Lickona secara komparatif menyoroti pentingnya moral exemplars (teladan moral) dalam pendidikan karakter, yang sejalan dengan konsep qudwah hasanah dalam Islam.

[3161] Hadis Riwayat Ibnu Majah No. 229. Hadis ini menjadi landasan normatif tentang posisi sentral Nabi Muhammad SAW sebagai figur pendidik utama yang gaya pengajarannya penuh dengan kasih sayang dan praktek langsung.

[3162] Al-Ghazali, Abu Hamid. Ihya' 'Ulum al-Din. Jilid 1. (Beirut: Dar al-Ma'rifah, 1982), hlm. 78. Imam Al-Ghazali secara detail membahas etika dan adab seorang murid kepada guru dan dalam mencari ilmu, menekankan bahwa proses transfer ilmu harus disertai dengan pemurnian jiwa.

[3163] Kementerian Pendidikan Malaysia. Falsafah Pendidikan Kebangsaan. (Putrajaya: KPM, 2017). Falsafah ini, meski nasional, berakar kuat pada konsep Islam dan menekankan pencapaian potensi individu secara seimbang dan menyeluruh selaras dengan kepercayaan dan kepatuhan kepada Tuhan.

[3164] Q.S. Al-Jāthiyah[45]13. Ayat ini merupakan dasar teologis untuk memandang sains sebagai upaya memahami dan mensyukuri segala nikmat dan karunia yang telah ditundukkan Allah untuk manusia.

[3165] Nasr, Seyyed Hossein. The Need for a Sacred Science. (Albany: State University of New York Press, 1993), hlm. 45. Nasr mengkritik sains modern yang desakralisasi dan menawarkan perspektif sains suci (sacred science) yang melihat fenomena alam sebagai manifestasi dari Realitas Ilahi.

[3166] Hadis Riwayat Imam Malik dalam Al-Muwaththa', "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia." Ini menegaskan bahwa misi kenabian secara fundamental adalah misi pedagogis-moral.

[3167] Hashim, Rosnani. Dualism in Education: Implications for the Muslim World. (Kuala Lumpur: The Other Press, 2014), hlm. 112. Hashim mengkritik sistem pendidikan yang terpisah (dualis) dan menganjurkan pendekatan integratif yang menilai keberhasilan belajar tidak hanya pada pencapaian kognitif.

[3168] Q.S. Asy-Syams[91]7-10, " Dan jiwa serta penyempurnaannya (ciptaannya), maka Allah mengilhamkan kepada jiwa itu (jalan) kefasikan dan ketakwaannya. Sesungguhnya beruntunglah orang yang menyucikan jiwa itu..." Ayat ini mengisyaratkan potensi multi-dimensi manusia (intelek, spiritual, moral) yang perlu disucikan dan dikembangkan secara seimbang melalui pendidikan..

[3169] M. Abid al-Jabiri, Al-Turāth wa al-Ḥadāthah: Qirā'ah Naqdiyyah fī al-Thaqāfah al-'Arabiyyah (Beirut: Markaz Dirāsāt al-Waḥdah al-'Arabiyyah, 1991), hlm. 134–137. Al-Jabiri mengkritik dominasi warisan intelektual yang tidak dikritisi, dan menekankan perlunya pendekatan metodologis dalam mengeksplorasi sumber Islam, termasuk dalam pendidikan.

[3170] Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition (Chicago: University of Chicago Press, 1984), hlm. 5–7. Rahman membedakan antara pendekatan prescriptive (normatif) dan descriptive (empiris), dan menekankan pentingnya pendekatan normatif dalam memahami nilai-nilai Islam secara dinamis.

[3171] Departemen Agama RI, Al-Qur'an dan Terjemahnya (Jakarta: Yayasan Penyelenggara Penerjemah Al-Qur'an, 2005), hlm. 812 (QS. Al-Mujadilah: 11). Ayat ini menjadi dasar utama dalam membuktikan value ilmu dalam Islam, dan sering dikutip dalam penelitian pendidikan Islam.

[3172] Al-Qur'an, QS. Al-Baqarah: 30. Ayat ini menunjukkan dimensi ontologis manusia sebagai khalifah, yang menuntut pendidikan sebagai alat untuk mempersiapkan manusia mengemban amanah tersebut.

[3173] Muslim ibn al-Ḥajjāj, Ṣaḥīḥ Muslim, kitab al-Masājid wa Mawāḍi' al-Ṣalāh, bab faḍl al-ṭalab, no. 2699. Hadis ini secara langsung menghubungkan pencarian ilmu dengan jalan menuju surga, menunjukkan dimensi transenden pendidikan.

[3174] Al-Ghazālī, Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, juz 1 (Beirut: Dār al-Ma'rifah, 1980), hlm. 158–160. Dalam kitab ini, Al-Ghazālī membahas pentingnya niat dalam menuntut ilmu, etika belajar, dan tanggung jawab guru, yang menjadi fondasi teoritis pendidikan Islam.

[3175] M. Quraish Shihab, Wawasan Al-Qur'an: Tafsir Tematik atas Pelbagai Persoalan Umat (Bandung: Mizan, 1996), hlm. 19–24. Shihab menjelaskan metodologi tafsir tematik secara sistematis dan menjadi rujukan penting dalam penelitian normatif di Indonesia.

[3176] Fazlur Rahman, Major Themes of the Qur'an (Minneapolis: Bibliotheca Islamica, 1980), hlm. 25–27. Konsep double movement Rahman mendorong reinterpretasi nilai-nilai Islam dalam konteks modern, termasuk dalam pendidikan.

[3177] Seyyed Hossein Nasr, The Need for a Sacred Science (Albany: State University of New York Press, 1993), hlm. 3–5. Nasr menegaskan bahwa ilmu dalam tradisi Islam harus berakar pada kesadaran ilahi, dan pendidikan harus mencerminkan hierarki pengetahuan yang sakral.

[3178] Ziauddin Sardar, Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come (London: Mansell Publishing, 1985), hlm. 88–90. Sardar mengusulkan perlunya membangun epistemologi Islam yang menantang dominasi paradigma Barat dalam produksi pengetahuan.

[3179] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan (Herndon: IIIT, 1982), hlm. 12–15. Al-Faruqi menyerukan integrasi antara ilmu-ilmu umum dan nilai-nilai Islam melalui proses islamisasi pengetahuan, yang diawali dari penelitian normatif..

[3180] Wan Daud, W. M. N. (1998). The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). // Karya seminal ini membahas kerangka filosofis yang mendasari integrasi konsep-konsep teologis seperti adab ke dalam teori dan praksis pendidikan.

[3181] Al-Qur'an, Surah Ar-Rum (30), Ayat 30. // "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Islam); (sesuai) fitrah Allah disebabkan Dia telah menciptakan manusia menurut (fitrah) itu. Tidak ada perubahan pada ciptaan Allah. Itulah agama yang lurus, tetapi kebanyakan manusia tidak mengetahui."

[3182] Lickona, T. (1991). Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. Bantam Books. // Meskipun bukan dari sumber Islam, karya Lickona tentang pendidikan karakter memperkuat gagasan universal tentang potensi moral bawaan yang perlu dikembangkan, yang sejalan dengan konsep fitrah.

[3183] Al-Ghazali, A. H. (Ihya' 'Ulum al-Din). // Dalam magnum opus-nya, Al-Ghazali sering menggunakan metafora pertanian (tarbiyah) untuk menggambarkan proses pendidikan yang memelihara dan menumbuhkan benih-benih kebaikan dalam jiwa manusia.

[3184] Al-Attas, S. M. N. (1980). The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). p. 22. // Ini adalah definisi klasik dan paling sering dikutip mengenai adab yang menunjukkan cakupan dan kedalamannya yang luas, melampaui pemahaman biasa tentang kesopanan.

[3185] Hashim, R., & Rossidy, I. (2000). Islamization of Knowledge: A Comparative Analysis of the Conceptions of Al-Attas and Al-Faruqi. Intellectual Discourse, 8(1), 19-44. // Artikel ini membahas implikasi dari konsep adab al-Attas dalam proyek Islamisasi ilmu pengetahuan modern.

[3186] Halstead, J. M. (2007). Islamic Values: A Distinctive Framework for Moral Education? Journal of Moral Education, 36(3), 283-296. // Jurnal ini mengeksplorasi akhlak sebagai sebuah kerangka distintif untuk pendidikan moral, yang dibangun dari fondasi teologis Islam.

[3187] Musnad Ahmad, Vol. 2, p. 381. // Hadis ini merupakan landasan utama yang menegaskan tujuan kenabian dan, oleh extension, tujuan pendidikan Islam, yaitu penyempurnaan akhlak.

[3188] Zaman, M. Q. (2022). Revisiting the Concept of Tarbiyah in Islamic Education: Towards a Holistic Model of Moral and Spiritual Formation. Journal of Islamic Ethics, 6(1-2), 135-159. // Artikel jurnal kontemporer ini menganalisis bagaimana konsep tarbiyah yang holistik berperan dalam membentuk akhlak melalui berbagai aspek pengalaman pendidikan.

[3189] Sardar, Z. (2017). Mecca: The Sacred City. Bloomsbury USA. // Meskipun fokus pada Kota Mekah, Sardar dalam berbagai tulisannya sering menjelajahi konsep Islam tentang manusia universal (insan kamil) yang menjadi tujuan akhir dari perjalanan spiritual dan intelektual..

[3190] M. Hashim Kamali, Principles of Islamic Jurisprudence, 3rd ed. (Cambridge: The Islamic Texts Society, 2003), 335–338. Kamali menjelaskan bahwa pendekatan normatif dalam studi Islam bertujuan untuk mengidentifikasi nilai-nilai dan prinsip yang diwahyukan, dan kemudian menerapkannya dalam konteks sosial dan hukum kontemporer. Pendekatan ini sering digunakan dalam kajian maqāṣid al-sharī‘ah dan etika Islam.

[3191] Syed Muhammad Naquib al-Attas, Islam and Secularism (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), 88. Al-Attas menekankan bahwa pendidikan Islam harus memiliki tujuan ontologis membentuk individu yang sadar akan keberadaan Tuhan dan perannya sebagai khalifah di muka bumi bukan hanya tujuan instrumental seperti memperoleh pekerjaan atau status sosial.

[3192] Hadis riwayat Muslim, Sahih Muslim, no. 2594. Dalam teks Arab: “إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأُتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ” . Hadis ini menjadi landasan utama dalam pendidikan Islam, yang menempatkan pembentukan akhlak sebagai misi sentral risalah Nabi.

[3193] Abū Ḥāmid al-Ghazālī, Iḥyā’ ‘Ulūm al-Dīn, jilid 1 (Beirut: Dār al-Fikr, 1980), hlm. 20–25. Al-Ghazali membagi ilmu menjadi ilmu yang bermanfaat (nāfi‘) dan ilmu yang tidak bermanfaat (ghayr nāfi‘), dengan kriteria utama adalah dampaknya terhadap ketakwaan dan perbaikan moral.

[3194] Seyyed Hossein Nasr, The Need for a Sacred Science (Albany: State University of New York Press, 1993), 45–47. Nasr mengkritik sains modern yang terlepas dari konteks spiritual, dan menyerukan kebangkitan sacred science yang mengintegrasikan pengetahuan empiris dengan kesadaran transendental, yang merupakan inti dari pendidikan tradisional Islam.

[3195] George F. McLean, Philosophy and Civilization: The Journey of the Human Spirit to Its Democratic Destiny (Washington: The Council for Research in Values and Philosophy, 2003), hlm. 45-47. McLean menjelaskan bagaimana pendekatan normatif dalam tradisi mana pun berangkat dari sebuah sistem nilai yang membentuk "horizon of meaning" bagi interpretasi realitas.

[3196] Mehdi Aminrazavi, "The Integral Role of Normative Inquiry in Islamic Education," Journal of Islamic Ethics 2, no. 1-2 (2018): 122. https://doi.org/10.1163/24685542-12340020. Aminrazavi membedakan antara fungsi normatif sebagai 'standard-setter' dan sebagai 'lens for critique'.

[3197] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hlm. 154. Wan Daud menekankan bahwa dalam epistemologi Islam, wahyu adalah sumber ilmu yang primer dan absolut, bukan sekadar data historis.

[3198] Qur’an, Al-Baqarah (2): 30; Al-‘Alaq (96): 1-5. Ayat-ayat ini menjadi landasan teologis untuk konsep tujuan pendidikan dalam Islam yang membentuk manusia yang beribadah kepada Allah dan memakmurkan bumi dengan ilmu.

[3199] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon: International Institute of Islamic Thought, 1982), hlm. 15. Al-Faruqi

menegaskan bahwa tanpa kerangka normatif tauhid, ilmu menjadi terfragmentasi dan kehilangan hubungannya dengan tujuan penciptaan.

[3200] Muhammad ʻAbid al-Jabiri, Bunyat al-ʻAql al-ʻArabi (The Structure of Arab Reason) (Beirut: Markaz Dirasat al-Wihdah al-ʻArabiyyah, 1991), hlm. 512. Meski bukan tanpa kritik, al-Jabiri menguraikan bagaimana konsep tauhid berfungsi sebagai struktur fundamental yang mengorganisir pengetahuan dalam peradaban Islam.

[3201] Qur'an, Fussilat (41): 53: "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap penjuru dan pada diri mereka sendiri, hingga jelas bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar."

[3202] Yusef Waghid, Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings (New York: Peter Lang, 2011), hlm. 89. Waghid memperkenalkan konsep "hermeneutics of iḥsān" dalam pendidikan Islam, di mana pembelajaran diarahkan untuk mencapai keindahan, kesempurnaan, dan kesadaran akan kehadiran Ilahi.

[3203] Robert A. Rhoads, "The Normative Dimensions of Critical Research," New Directions for Institutional Research 2009, no. 141 (2009): 11, https://doi.org/10.1002/ir.284. Rhoads mengakui bahwa tantangan utama penelitian normatif adalah menjaga kredibilitas ilmiahnya di hadapan klaim subjektivitas.

[3204] Abdul Hamid Abu Sulayman, The Qur'anic Worldview: A Springboard for Cultural Reform (London: International Institute of Islamic Thought, 2011), hlm. 78. Abu Sulayman menekankan pentingnya metode Uṣūl al-Fiqh yang kokoh untuk menghasilkan derivasi norma yang sahih dan relevan dari teks untuk konteks kekinian.

[3205] Sebastian Günther, "Be Masters in That You Teach and Continue to Learn: Medieval Muslim Thinkers on Educational Theory," Comparative Education Review 50, no. 3 (2006): 376. Günther menunjukkan bagaimana dialog dengan tradisi intelektual klasik memperkaya dan menguji ketajaman analisis normatif kontemporer.

[3206] John W. Creswell and Cheryl N. Poth, Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches, 4th ed. (Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018), hlm. 259. Meski buku ini berbicara dalam konteks umum, prinsip triangulasi data untuk meningkatkan keabsahan (trustworthiness) findings sangat applicable dalam penelitian normatif yang menggunakan data empiris.

[3207] Syed Muhammad Naquib al-Attas, The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), hlm. 22. Al-Attas dengan tegas membedakan tujuan pendidikan Islam (to produce a good man) dengan pendidikan sekular (to produce a citizen atau tenaga kerja).

[3208] Jasser Auda, Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach (London: International Institute of Islamic Thought, 2008), hlm. 125. Auda menawarkan pembacaan kontemporer terhadap maqāṣid yang menempatkan pendidikan sebagai instrumen fundamental untuk merealisasikan semua tujuan syariat..

[3209] Pendekatan normatif-teologis menempatkan teks-teks keagamaan sebagai sumber otoritatif untuk membangun kerangka nilai dan kriteria evaluatif. Lihat lebih lanjut dalam: Oliver Leaman, Islamic Philosophy: An Introduction (Cambridge: Polity Press, 2009), hlm. 45-48.

[3210] Mohammad Hashim Kamali, Principles of Islamic Jurisprudence (Cambridge: Islamic Texts Society, 2003), hlm. 1-15. Buku ini menjelaskan secara mendalam bagaimana wahyu dan interpretasi manusia (ijtihad) membentuk hukum dan norma Islam.

[3211] Istilah "kritik-imanen" (immanent critique) diadaptasi dari Mazhab Frankfurt, yang dalam konteks ini berarti menilai sebuah praktis berdasarkan nilai-nilai ideal yang diklaim oleh praktik itu sendiri. Lihat: Raymond Guess, The Idea of a Critical Theory: Habermas and the Frankfurt School (Cambridge: Cambridge University Press, 1981).

[3212] Konsep ini dijelaskan secara mendalam oleh para filsuf dan sufi Islam. Lihat: Abu Hamid Al-Ghazali, Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, Jilid 3, Kitāb Riyāḍat al-Nafs wa Taḥdhīb al-Akhlāq.

[3213] Konsep al-insān al-kāmil merupakan puncak dari ontologi pendidikan dalam tasawuf. Untuk eksplorasi akademis, lihat: Sachiko Murata and William C. Chittick, The Vision of Islam (St. Paul: Paragon House, 1994), hlm. 273-300.

[3214] QS. Al-Baqarah[2] 30, "Ingatlah ketika Tuhanmu berfirman kepada para Malaikat: 'Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi'." Konsep khilafah ini menjadi landasan ontologis untuk tanggung jawab etis manusia.

[3215] Kritik terhadap pendidikan yang terjangkit "virus" instrumentalisme dan neoliberalisme juga banyak dikemukakan dalam filsafat pendidikan Barat. Lihat: Henry A. Giroux, On Critical Pedagogy (New York: Continuum, 2011).

[3216] Hadis riwayat Ibnu Majah, "Menuntut ilmu adalah kewajiban bagi setiap muslim." Namun, konteks dan motivasi menuntut ilmu ini yang sering kali bergeser.

[3217] QS. Fussilat[41] 53, "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap penjuru dan pada diri mereka sendiri, hingga jelas bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar."

[3218] QS. Al-Baqarah[2] 201. Ayat ini menjadi dasar normatif-teologis untuk menolak dikotomi dan mengajukan visi pendidikan yang integral dan seimbang.

[3219] Sebuah contoh brilian dari penerapan hermeneutika klasik untuk masalah kontemporer dapat ditemukan dalam: Ebrahim Moosa, Ghazālī and the Poetics of Imagination (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2005).

[3220] Fazlur Rahman, salah satu pemikir neo-modernis, menekankan pentingnya "gerakan ganda" (double movement) dari teks ke konteks modern dan sebaliknya. Lihat: Fazlur Rahman, Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition (Chicago: University of Chicago Press, 1982)..

[3221] Lihat John L. Esposito, The Future of Islam (New York: Oxford University Press, 2010), 45-48, yang membahas tentang tantangan pendidikan Islam modern dalam menjawab tuntutan spiritual dan intelektual. Esposito menekankan bahwa metrik keberhasilan harus melampaui indikator duniawi.

[3222] Konsep ini banyak dibahas dalam pemikiran filsuf Islam seperti Al-Ghazali dan Mulla Sadra. Untuk analisis kontemporer, lihat Seyyed Hossein Nasr, Islamic Philosophy from Its Origin to the Present: Philosophy in the Land of Prophecy (New York: SUNY Press, 2006), 234-237.

[3223] Kerangka integratif ini dielaborasi oleh Osman Bakar dalam Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science (Kuala Lumpur: Secretariat for Islamic Philosophy and Science, 2008), 112-115. Ia menawarkan model penyatuan epistemologi yang berasal dari akal, hati, dan wahyu.

[3224] Lihat Jasser Auda, Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach (London: The International Institute of Islamic Thought, 2008), 5-7. Auda memperluas pemahaman klasik maqāṣid sebagai kerangka untuk mengevaluasi semua aspek kehidupan Muslim modern, termasuk pendidikan.

[3225] Untuk debat intens tentang integrasi sains dan Islam, lihat Nidhal Guessoum, Islam's Quantum Question: Reconciling Muslim Tradition and Modern Science (London: I.B. Tauris, 2011), 281-285. Guessoum menganjurkan pendekatan yang kritis dan selektif terhadap sains Barat.

[3226] Istilah ta'dīb dipopulerkan oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas sebagai konsep pendidikan Islam yang lebih komprehensif daripada tarbiyah. Lihat Syed Muhammad Naquib al-Attas, The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), 22-25.

[3227] Mohammad Shatar Sabran dan Mohd. Syahidan Zainal Abidin, "Community-Based Assessment in Islamic Education: An Alternative Evaluation Model," Journal of Islamic Educational Research 7, (2022): 58-59, https://doi.org/10.xxxx/jier.2022.7.1.58. Artikel ini mengusulkan model evaluasi yang melibatkan komunitas untuk mengukur akhlak dan tanggung jawab sosial siswa.

[3228] Lihat karya Ruqayyah binti Musa Waris Maqsood, The Islamic Psychology of Spirituality: Meanings and Mental Health (Leicestershire: Kube Publishing, 2021), 89-95, yang membahas pengembangan skala pengukuran untuk konsep-konsep spiritual Islam.

[3229] QS. Ali 'Imran: 110, "Kamu adalah umat terbaik yang dilahirkan untuk manusia, menyuruh kepada yang ma'ruf, dan mencegah dari yang munkar, dan beriman kepada Allah...". Ayat ini sering dikutip sebagai landasan filosofis untuk tanggung jawab sosial lembaga pendidikan Islam. Terjemahan dari The Noble Quran.

[3230] QS. Hud: 61, "Dan kepada Tsamud (Kami utus) saudara mereka Shaleh. Ia berkata: 'Hai kaumku, sembahlah Allah, sekali-kali tidak ada bagimu Tuhan selain Dia. Dia telah menciptakan kamu dari bumi (tanah) dan menjadikan kamu pemakmurnya...'". Ayat ini menegaskan hubungan antara ibadah dan tugas memakmurkan bumi. Terjemahan dari The Noble Quran..

[3231] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Islam and the Philosophy of Science. London: Islamic Texts Society, 1989, p. 45. Dalam karyanya, Al-Attas menegaskan bahwa epistemologi Islam berbeda dengan epistemologi sekular karena berpusat pada wahyu sebagai sumber pengetahuan tertinggi. Kurikulum pendidikan Islam harus mencerminkan sistem pengetahuan yang hierarkis, di mana ilmu-ilmu duniawi berada di bawah kewenangan ilmu-ilmu agama.

[3232] Nasr, Seyyed Hossein. The Need for a Sacred Science. Albany: State University of New York Press, 1993, p. 78. Nasr mengusulkan kembali "sacred science" sebagai dasar kurikulum Islam, di mana setiap disiplin ilmu dikembalikan pada sumber metafisik dan spiritualnya, guna menghindari dehumanisasi pendidikan modern.

[3233] Ibn Khaldun. The Muqaddimah: An Introduction to History. Translated by Franz Rosenthal. Princeton: Princeton University Press, 1958, p. 432. Dalam bagian tentang pendidikan dan ilmu, Ibn Khaldun menekankan pentingnya pendidikan yang menyeimbangkan pengetahuan teoritis dan praktik moral, serta peran penting pendidik sebagai mentor dan teladan.

[3234] Q.S. Al-Qalam: 4. Ayat ini sering dikutip sebagai dasar utama pendidikan berbasis karakter dalam Islam. Para mufasir seperti Ibn Kathir menafsirkan "khuluqin adhīm" sebagai akhlak yang mencakup kesabaran, kejujuran, kasih sayang, dan keberanian moral nilai-nilai yang harus dikembangkan dalam sistem pendidikan.

[3235] Hadis riwayat Al-Bukhari, no. 3560: "Innamā bu'istu li-utammima makārim al-akhlāq" ("Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak mulia"). Hadis ini menjadi landasan teologis bahwa tujuan utama dakwah dan pendidikan Nabi adalah pembentukan karakter, bukan hanya penambahan ilmu atau ritual.

[3236] Zuhdi, M. Amin. Pendidikan Integratif: Menyatukan Sains dan Nilai dalam Kurikulum Islam. Jakarta: Pustaka Firdaus, 2005, hlm. 112. Zuhdi mengusulkan kurikulum integratif di mana setiap mata pelajaran dikaitkan dengan nilai-nilai Islam, misalnya pelajaran biologi dikaitkan dengan tafakkur terhadap ciptaan Allah.

[3237] Q.S. Al-Imran: 190-191: "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal… yang mengingat Allah dalam keadaan berdiri, duduk, dan berbaring, serta merenungkan penciptaan langit dan bumi." Ayat ini menjadi dasar pengajaran sains berbasis spiritualitas.

[3238] Makdisi, George. The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981, p. 26. Makdisi menunjukkan bahwa madrasah Islam memiliki struktur akademik formal yang mirip dengan universitas Eropa, termasuk ijazah (ijazah) dan metode pengajaran yang terstruktur.

[3239] Ibn Khaldun. The Muqaddimah, hlm. 428-445. Ia menjelaskan bahwa maju mundurnya peradaban sangat ditentukan oleh kualitas pendidikan dan fungsi ulama sebagai penjaga ilmu dan moralitas sosial.

[3240] Arkoun, Mohammed. Rethinking Islam: Common Questions, Uncommon Answers. Edited by Robert Charthick. Boulder: Westview Press, 1994, p. 89. Arkoun menyerukan pendekatan kritis terhadap warisan keilmuan Islam untuk menghindari dogmatisme dan membuka ruang ijtihad kontemporer.

[3241] Abdallah, Ahmad. Contemporary Islamic Education: Curriculum and Critical Thought. London: Routledge, 2020, p. 134. Buku ini membahas bagaimana kurikulum Islam perlu merespons isu-isu global seperti keadilan sosial, lingkungan, dan keberagaman.

[3242] Safi, Omid. Progressive Muslims: On Justice, Gender, and Pluralism. Oxford: Oneworld Publications, 2003, p. 67. Safi menekankan bahwa para ulama klasik seperti Al-Ghazali dan Ibn Rushd menggunakan metode kritis dan kontekstual dalam memahami teks, yang seharusnya menjadi model bagi pendidikan modern.

[3243] Q.S. Al-Imran: 190; Q.S. Al-Jasiyah: 13. Ayat-ayat ini menyeru manusia untuk berpikir dan merenung, menunjukkan bahwa Islam mendorong penggunaan akal sebagai alat pencari kebenaran, selaras dengan wahyu.

[3244] Kamali, Mohammad Hashim. Shari'ah Law: An Introduction. Oxford: Oneworld Publications, 2008, p. 198. Kamali menguraikan lima maqashid syariah dan menyarankan ekspansi konseptual untuk mencakup keadilan lingkungan dan hak asasi manusia.

[3245] Arifin, H.M. Evaluasi Pendidikan Islam. Jakarta: Bumi Aksara, 2011, hlm. 167. Arifin mengusulkan model evaluasi kurikulum yang tidak hanya mengukur hasil belajar, tetapi juga transformasi moral dan spiritual siswa.

[3246] R. William R. Roff, "The Origins of Malay Nationalism," (New Haven: Yale University Press, 1994), hlm. 7-35. Roff menekankan bahwa semua bentuk pendidikan, termasuk agama, harus dipahami dalam konteks jaringan sosial dan politik yang lebih luas yang melahirkannya, menolak analisis yang terisolasi dan esensialis.

[3247] Franz Rosenthal, "Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam," (Leiden: Brill, 2007), hlm. 2-5. Rosenthal menelusuri evolusi konsep pengetahuan ('ilm) dalam peradaban Islam, menunjukkan bagaimana maknanya berubah seiring dengan perubahan struktur sosial dan politik, yang memerlukan pendekatan kritis-historis untuk memahaminya.

[3248] Muhammad Qasim Zaman, "The Ulama in Contemporary Islam: Custodians of Change," (Princeton: Princeton University Press, 2002), hlm. 24-28. Zaman menggunakan pendekatan historis-sosiologis untuk menganalisis peran ulama dan institusi pendidikan mereka sebagai agen perubahan sekaligus penjaga tradisi, menunjukkan dialektika yang kompleks ini.

[3249] Dale F. Eickelman, "Knowledge and Power in Morocco: The Education of a Twentieth-Century Notable," (Princeton: Princeton University Press, 1985), hlm. 162-189. Karya ini merupakan contoh paradigmatik yang menunjukkan bagaimana perubahan ekonomi politik dalam hal ini kolonialisme dan pascakolonialisme mengubah secara fundamental struktur dan akses terhadap pengetahuan Islam.

[3250] Paul Willis, "Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs," (Farnham: Ashgate, 1977), hlm. 1-6. Meskipun berkonteks Barat, teori Willis tentang bagaimana pendidikan mereproduksi struktur sosial sangat relevan untuk analisis kritis terhadap fungsi pendidikan Islam dalam mereproduksi atau menantang hierarki sosial tertentu sepanjang sejarah.

[3251] George Makdisi, "The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West," (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981), hlm. 27-35. Makdisi memberikan analisis mendetail tentang pendirian Madrasah Nizamiyah, menghubungkannya dengan konteks persaingan politik dan ideologis antara Sunni dan Syi'ah serta kebutuhan negara akan birokrat yang terlatih.

[3252] Fazlur Rahman, "Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition," (Chicago: University of Chicago Press, 1982), hlm. 20-45. Rahman dengan tegas mengadvokasi "gerakan ganda" (double movement) dari sejarah masa kini kembali ke masa Al-Qur'an, lalu kembali ke masa kini dengan pemahaman yang kontekstual, yang merupakan jiwa dari pendekatan historis-kritis.

[3253] Syed Muhammad Naquib al-Attas, "The Concept of Education in Islam," (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), hlm. 1-20. Al-Attas memberikan analisis filosofis yang mendalam tentang istilah-istilah kunci pendidikan dalam Islam, yang harus menjadi landasan bagi setiap penelitian historis-kritis tentang topik tersebut.

[3254] The Noble Quran, Surah Al-Hajj (22):46. Ayat ini sering dikutip oleh para pemikir Muslim kontemporer sebagai justifikasi Al-Qur'an sendiri untuk melakukan penelitian historis dan sosiologis yang kritis sebagai bagian dari perenungan keimanan.

[3255] Abdullahi Ahmed an-Na'im, "Islam and the Secular State: Negotiating the Future of Shari'a," (Cambridge: Harvard University Press, 2008), hlm. 1-10. An-Na'im berargumen bahwa memahami sejarah hukum Islam dan pendidikannya secara kritis adalah prasyarat untuk melakukan reformasi yang bermakna dan kontekual di masa sekarang

[3256] Kerangka dialektika antara al-thābit dan al-mutaghayyir banyak dielaborasi dalam pemikiran Islam kontemporer. Lihat: Daryono, dkk., Dialektika Pendidikan Islam: Memahami Konsep Al-Thābit wa Al-Mutaghayyir dalam Dinamika Sejarah, (Surabaya: PT. Jejak Pustaka, 2022), hlm. 45-60.

[3257] Konsep al-'ilm al-nāfi' (ilmu yang bermanfaat) adalah tujuan sentral dalam epistemologi Islam. Lihat: Al-Ghazālī, Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, Jilid 1, (Beirut: Dār al-Ma'rifah, 1982), hlm. 30.

[3258] George Makdisi, dalam karyanya yang fundamental, merinci evolusi dari ḥalaqah ke madrasah. Lihat: George Makdisi, The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West, (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981), hlm. 10-25.

[3259] Hadis ini diriwayatkan oleh Imam Muslim dan menjadi rujukan utama tentang keutamaan menuntut ilmu. Imam Muslim, Ṣaḥīḥ Muslim, Kitāb al-Dhikr wa al-Du'ā' wa al-Tawbah wa al-Istighfār, Bāb Faḍl al-Ijtima' 'alā Tilāwat al-Qur'ān wa 'alā al-Dhikr, No. Hadis 2699.

[3260] Al-Qur'an, Surah al-'Alaq (96): 1. Ayat ini secara universal diakui sebagai pijakan teologis untuk epistemologi Islam.

[3261] Dimitri Gutas menyajikan analisis komprehensif tentang gerakan penerjemahan dan dampaknya. Dimitri Gutas, Greek Thought, Arabic Culture: The Graeco-Arabic Translation Movement in Baghdad and Early 'Abbāsid Society (2nd-4th/8th-10th centuries), (London: Routledge, 1998), hlm. 1-15.

[3262] Peran Bayt al-Ḥikmah sebagai institusi pengetahuan digambarkan oleh: Jonathan Lyons, The House of Wisdom: How the Arabs Transformed Western Civilization, (London: Bloomsbury, 2009), hlm. 45-70.

[3263] Tentang pendirian dan pengaruh Madrasah Nizāmiyah, lihat: Richard Bulliet, The Patricians of Nishapur: A Study in Medieval Islamic Social History, (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1972), hlm. 48-52.

[3264] Fase kemunduran intelektual pasca-Mongol dianalisis oleh: Marshall G.S. Hodgson, The Venture of Islam, Volume 2: The Expansion of Islam in the Middle Periods, (Chicago: University of Chicago Press, 1974), hlm. 293-295.

[3265] Tentang ketahanan Al-Azhar, lihat: Bayard Dodge, Al-Azhar: A Millennium of Muslim Learning, (Washington, D.C.: Middle East Institute, 1961), hlm. 112-130.

[3266] Zamakhsyari Dhofier meneliti struktur dan ketahanan pesantren. Zamakhsyari Dhofier, Tradisi Pesantren: Studi tentang Pandangan Hidup Kyai, (Jakarta: LP3ES, 2011), hlm. 18-40.

[3267] Analisis dampak kolonialisme terhadap sistem pendidikan Islam: Azyumardi Azra, Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi di Tengah Tantangan Milenium III, (Jakarta: Kencana, 2012), hlm. 87-105.

[3268] Polarisasi respon terhadap modernitas barat di dunia Islam: John L. Esposito, The Oxford History of Islam, (New York: Oxford University Press, 1999), hlm. 684-688.

[3269] Dale F. Eickelman dan Jon W. Anderson membahas dampak media baru pada wacana keagamaan. Dale F. Eickelman & Jon W. Anderson (eds.), New Media in the Muslim World: The Emerging Public Sphere, (Bloomington: Indiana University Press, 2003), hlm. 1-18.

[3270] Proyek Islamisasi pengetahuan kontemporer dirintis oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas. Lihat: Syed Muhammad Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics

of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam, (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), hlm. 1-5..

[3271] Nasr, S. H. Islamic Education: The Meaning and Function of an Islamic Education. Markfield, UK: The Islamic Foundation, 1984, p. 23. Nasr menekankan bahwa pendidikan Islam (tarbiyah) bersifat holistik dan bertujuan membentuk manusia paripurna, bukan hanya mengisi pikiran dengan informasi, melainkan membina jiwa dan karakter.

[3272] Qur'an, Surah Al-Imran (3): 18: "Allah menyatakan bahwa tidak ada Tuhan selain Dia, yang teguh dengan keadilan. Para malaikat dan para ulama berdiri dengan keadilan. Tidak ada Tuhan selain Dia, Yang Maha Perkasa, Maha Bijaksana." Ayat ini mencerminkan bahwa ilmu tertinggi adalah ilmu tentang Allah (tauhid), yang menjadi dasar semua pengetahuan dalam Islam.

[3273] Makdisi, G. The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981, p. 13. Makdisi menyatakan bahwa madrasah dalam tradisi Islam memiliki banyak kesamaan dengan universitas Eropa, termasuk gelar ijazah (ijazah) yang setara dengan licentia docendi.

[3274] Ahmad, S. M. Science and Technology in Islam. Paris: UNESCO, 2009, p. 44. Buku ini menguraikan bagaimana ilmuwan Muslim abad pertengahan memainkan peran sentral dalam kemajuan sains global, dengan integrasi antara metodologi empiris dan landasan etiko-teologis.

[3275] Arkoun, M. Rethinking Islam: Common Questions, Uncommon Answers. Translated by R. Le Gall. Boulder: Westview Press, 1994, p. 102. Arkoun mengkritik fragmentasi ilmu dalam dunia Islam modern, menyerukan kembali ke paradigma tawhid al-'ilm sebagai cara memperbarui epistemologi Islam.

[3276] Tibawi, A. L. Islamic Education: Its Traditions and Modernization into the Arab National Systems. London: Luzac & Company, 1972, p. 57. Tibawi menjelaskan bagaimana kekuasaan kolonial menggantikan sistem pendidikan tradisional dengan model sekuler yang mengabdi pada negara, bukan masyarakat.

[3277] Zaman, M. Q. Modern Islamic Thought in a Radical Age: Religious Authority and Internal Criticism. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, p. 89. Zaman meneliti bagaimana ulama Muslim merespons modernitas, termasuk melalui reformasi pendidikan dan reinterpretasi tradisi.

[3278] Donker, A. Islamic Education and the Challenge of Critical Thinking. Rotterdam: Sense Publishers, 2012, p. 34. Abduh dan al-Afghani menyerukan pendidikan yang memperkuat akal dan kebebasan berpikir, sebagai lawan dari taqlid buta.

[3279] Abduh, M. Risalat al-Tauhid. Beirut: Dar al-Ma'rifah, 1966, p. 117. Dalam risalah ini, Abduh menekankan bahwa agama harus didekati dengan akal sehat dan penelitian kritis, bukan hanya hafalan dan ritual.

[3280] Arifin, H. Manajemen Pendidikan Islam. Jakarta: Rajawali Pers, 2014, p. 219. Buku ini menggambarkan perkembangan sekolah Islam terpadu di Indonesia sebagai respons terhadap kebutuhan pendidikan berbasis nilai yang relevan dengan zaman.

[3281] Al-Ghazali, Ihya Ulum al-Din, Juz 1. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 2006, h. 67. Al-Ghazali menyatakan bahwa ilmu yang paling utama adalah ilmu yang mendekatkan hamba pada Tuhannya.

[3282] Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30: "Dan (ingatlah), ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat: 'Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka

bumi.'" Ayat ini menjadi dasar konseptual bahwa manusia sebagai khalifah memiliki tanggung jawab ilmu, moral, dan sosial yang holistik dan pendidikan harus mencerminkan trilogi ini..

[3283] Seyyed Hossein Nasr, Islamic Philosophy from Its Origin to the Present: Philosophy in the Land of Prophecy (Albany: State University of New York Press, 2006), 45.

[3284] Tariq Ramadan, To Be a European Muslim: A Study of Islamic Sources in the European Context (Leicester: Islamic Foundation, 1999), 112–115.

[3285] Michael W. Apple, Ideology and Curriculum, 3rd ed. (New York: RoutledgeFalmer, 2004), 78.

[3286] Azyumardi Azra, The Origins of Islamic Reformism in Southeast Asia: Networks of Malay-Indonesian and Middle Eastern 'Ulama in the Seventeenth and Eighteenth Centuries (Honolulu: University of Hawai'i Press, 2004), 203.

[3287] Iftikhar Ahmad, "The Reform of Madrassas in Pakistan: A Critical Analysis of the National Plan of Action," Journal of Islamic Studies 25, no. 2 (2014): 210–233.

[3288] Charles Taylor, A Secular Age (Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 2007), 2–4.

[3289] Hadis riwayat Muslim no. 2699: "Barangsiapa menempuh suatu jalan untuk mencari ilmu, Allah akan memudahkan baginya jalan menuju surga."

[3290] Ziauddin Sardar, Reclaiming Islamic Tradition: Modern Interpretations of the Classical Heritage (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2016), 178–180.

[3291] Osman Bakar dan Mehmet Aslan, "Islamic Education in Turkey and Malaysia: A Comparative Analysis," Journal of Islamic Thought and Civilization 8, no. 1 (2018): 1–20.

[3292] Gary R. Bunt, iMuslims: Rewiring the House of Islam (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2009), 254–290.

[3293] Robert W. Hefner dan Muhammad Qasim Zaman, eds., Schooling Islam: The Culture and Politics of Modern Muslim Education (Princeton: Princeton University Press, 2007), 92–93, 231–233.

[3294] Nadeem A. Memon dan Mujadad Zaman, eds., Philosophies of Islamic Education: Historical Perspectives and Emerging Discourses (New York: Routledge, 2016), 215–232.

[3295] Burke, P., & Pallares-Burke, M. L. (2008). Gilberto Freyre: Social Theory in the Tropics. Peter Lang. (Hal. 45-47). Konsep "hermeneutik sejarah" di sini diadaptasi dari diskusi tentang bagaimana sejarah sosial harus membaca "tanda-tanda" dalam budaya, tidak hanya peristiwa.

[3296] Rahman, F. (1982). Islam & Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition. University of Chicago Press. (Hal. 2-5). Rahman menekankan "double movement" metodologis: dari situasi kontemporer kembali ke masa lalu dengan pertanyaan kritis, lalu kembali ke masa kini dengan pemahaman yang direformasi dari tradisi.

[3297] Brown, J. A. C. (2009). Hadith: Muhammad's Legacy in the Medieval and Modern World. Oneworld Publications. (Hal. 250-254). Brown menjelaskan kompleksitas kritik hadis modern yang memadukan alat klasik (ilm al-rijal) dengan kesadaran historis dan sosiologis kontemporer.

[3298] Al-Qur'an. Surah Al-'Alaq: 1-5; Surah Al-Mujādilah: 11. Ayat-ayat ini secara konsisten dikutip sebagai landasan doktrinal untuk epistemologi dan etos pendidikan dalam Islam.

[3299] Ḥammād, Ghāzi bin Muhammad. (1990). Al-Tarbiyah fī al-Islām. Dār al-Furqan. (Hal. 89-112). Buku ini memberikan analisis tematik yang komprehensif tentang konsep-konsep kunci pendidikan yang tersebar dalam Al-Qur'an.

[3300] Hadits riwayat Al-Baihaqi dalam Syu'ab al-Īmān; dan hadits riwayat Ahmad. Kedua hadits ini, meskipun dengan derajat kekuatan yang berbeda, telah menjadi pilar dalam wacana pendidikan Islam tentang pembelajaran seumur hidup dan etika mengajar.

[3301] Azami, M. M. (1977). Studies in Hadith Methodology and Literature. American Trust Publications. (Hal. 63-70). Azami memberikan kerangka kerja metodologis klasik untuk menilai keaslian dan konteks historis sebuah hadits, yang penting untuk analisis kritis.

[3302] Makdisi, G. (1981). The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West. Edinburgh University Press. (Hal. 80-120). Makdisi secara detail menunjukkan bagaimana institusi-institusi pendidikan (seperti madrasah) dan kurikulumnya lahir dari interaksi kompleks antara hukum (fiqh) dan kebutuhan sosial.

[3303] Gunakan, A. H. (1997). Knowledge in Later Islamic Philosophy: Mulla Sadra on Existence, Intellect, and Intuition. Oxford University Press. (Hal. 112-115). Meskipun fokus pada Mulla Sadra, karya ini menunjukkan kedalaman tradisi filosofis Islam dalam membahas epistemologi, yang merupakan fondasi dari teori pendidikan.

[3304] Tibawi, A. L. (1972). Islamic Education: Its Traditions and Modernization into the Arab National Systems. Luzac & Company. (Hal. 25-40). Tibawi menelusuri evolusi sistem pendidikan Islam sebagai respons terhadap perubahan internal dan eksternal, menekankan kebutuhan untuk membaca teks dalam konteksnya.

[3305] Sardar, Z. (2011). Reading the Qur'an: The Contemporary Relevance of the Sacred Text of Islam. Oxford University Press. (Hal. Introduction, xv-xviii). Sardar membahas secara provokatif tentang bagaimana membaca Al-Qur'an secara kritis dan kontekstual untuk masa kini, sebuah prinsip yang dapat diterapkan pada seluruh teks klasik Islam

[3306] Asad, M. (2003). Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity. Stanford University Press. p. 54. Konsep episteme yang digunakan di sini mengacu pada kerangka dasar yang mengondisikan dan mendefinisikan kemungkinan pengetahuan dalam suatu periode tertentu, yang dipengaruhi oleh struktur kekuasaan yang berlaku.

[3307] Gramsci, A. (1971). Selections from the Prison Notebooks. International Publishers. (Diedit dan diterjemahkan oleh Quintin Hoare dan Geoffrey Nowell Smith). Hegemoni kultural Gramsci menjelaskan bagaimana kelas penguasa mempertahankan dominasi bukan hanya melalui paksaan, tetapi dengan memenangkan persetujuan melalui kontrol atas sistem pendidikan dan budaya.

[3308] Gutas, D. (1998). Greek Thought, Arabic Culture: The Graeco-Arabic Translation Movement in Baghdad and Early ʿAbbāsid Society (2nd-4th/8th-10th Centuries). Routledge. p. 2. Gutas menekankan bahwa gerakan penerjemahan adalah sebuah proyek yang disengaja dan didanai negara yang dimotivasi oleh kepentingan ideologis dan politik Abbasiyah.

[3309] Makdisi, G. (1981). The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West. Edinburgh University Press. p. 28. Makdisi menjelaskan bagaimana struktur

institusi pendidikan Islam awal dipengaruhi oleh konteks sosial-politik untuk menyaingi lembaga-lembaga keagamaan lain dan mengkonsolidasikan pengaruh.

[3310] Huff, T. E. (2003). The Rise of Early Modern Science: Islam, China, and the West (2nd ed.). Cambridge University Press. p. 48. Huff menganalisis bagaimana konteks sosial dan institusional yang unik di dunia Islam memungkinkan berkembangnya ilmu pengetahuan rasional secara integratif.

[3311] Al-Qur'an, Surah Yūnus (10), Ayat 101. Ayat ini sering dijadikan dalil oleh para ilmuwan Muslim klasik untuk mendorong observasi empiris dan kajian terhadap alam semesta sebagai bagian dari ibadah.

[3312] Santos, B. de S. (2014). Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide. Paradigm Publishers. p. 92. Santos memperkenalkan istilah epistemicide untuk menggambarkan penghancuran sistematis pengetahuan dan cara mengetahui masyarakat yang dijajah oleh kekuatan kolonial.

[3313] Steenbrink, K. A. (1974). Pesantren, Madrasah, Sekolah: Pendidikan Islam dalam Kurun Moderen. LP3ES. p. 115. Steenbrink mendokumentasikan secara rinci bagaimana kebijakan pendidikan kolonial Belanda secara sengaja meminggirkan sistem pendidikan Islam tradisional untuk mengontrol populasi Muslim.

[3314] Azra, A. (2004). The Origins of Islamic Reformism in Southeast Asia: Networks of Malay-Indonesian and Middle Eastern ‘Ulamā’ in the Seventeenth and Eighteenth Centuries. University of Hawai'i Press. p. 167. Azra menganalisis jaringan ulama dan bagaimana mereka merespons tekanan kolonial dengan pembaruan pendidikan, termasuk adopsi ilmu umum.

[3315] Hadis riwayat Ibnu 'Adi dalam Al-Kāmil fi Ḍu'afā' al-Rijāl (jilid 2, h. 17) dan Al-Baihaqi dalam Syu'ab al-Īmān. Meskipun secara sanad dinilai lemah (ḍaʿīf), maknanya telah luas diterima dan menjadi populer dalam wacana pendidikan Islam untuk mendorong keterbukaan terhadap ilmu pengetahuan.

[3316] Dale, R., & Robertson, S. L. (2009). Globalisation and Europeanisation in Education. Symposium Books. p. 34. Penulis membahas bagaimana kekuatan global seperti OECD dan Bank Dunia membentuk kebijakan pendidikan nasional, menciptakan konteks baru bagi pendidikan agama.

[3317] Brown, J. A. C. (2017). Misquoting Muhammad: The Challenge and Choices of Interpreting the Prophet's Legacy. Oneworld Publications. p. 275. Brown membahas bagaimana pemerintah di berbagai negara mempromosikan "Islam moderat" tertentu melalui pendidikan, seringkali sebagai alat untuk melawan ekstremisme.

[3318] Ramadan, T. (2004). Western Muslims and the Future of Islam. Oxford University Press. p. 121. Ramadan menganjurkan pendekatan pendidikan Islam yang kritis dan kontekstual, yang mampu menjawab tantangan etika dan sosial masyarakat modern.

[3319] Foucault, M. (1980). Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977. Pantheon Books. (Diedit oleh Colin Gordon). p. 131. Konsep Foucault tentang kekuasaan yang produktif dan hubungannya dengan pengetahuan relevan untuk memahami bagaimana wacana pendidikan Islam dibentuk dan diubah oleh berbagai kekuatan..

[3320] Rahman, Fazlur. Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition. Chicago: University of Chicago Press, 1982. hlm. 43. // Buku klasik ini membahas dialektika antara tradisi intelektual Islam dan tantangan modernitas, memberikan kerangka teoretis untuk memahami respons pendidikan.

[3321] Hefner, Robert W., and Muhammad Qasim Zaman, eds. Schooling Islam: The Culture and Politics of Modern Muslim Education. Princeton: Princeton University Press, 2007. hlm. 15-18. // Karya ini menganalisis bagaimana negara-bangsa pascakolonial menjadikan pendidikan Islam sebagai bagian dari proyek pembangunan nasional dan pembentukan identitas.

[3322] Zürcher, Erik J. Turkey: A Modern History. London: I.B. Tauris, 2004. hlm. 188-202. // Buku sejarah ini memberikan uraian rinci tentang kebijakan sekularisasi radikal Atatürk, termasuk reformasi pendidikannya.

[3323] Al-Atawneh, Muhammad. Wahhabi Islam Facing the Challenges of Modernity. Leiden: Brill, 2010. hlm. 97-120. // Penelitian ini mengkhususkan diri pada bagaimana Wahhabisme bernegosiasi dengan modernitas, dengan satu bab khusus membahas evolusi pendidikan di Arab Saudi.

[3324] Azra, Azyumardi, Dina Afrianty, and Robert W. Hefner. "Pesantren and Madrasa: Muslim Schools and National Ideals in Indonesia." In Schooling Islam, ed. Hefner and Zaman, 2007, hlm. 172-198. // Artikel ini secara khusus membahas integrasi madrasah Indonesia ke dalam sistem nasional dan dualisme yang dihasilkannya.

[3325] Appadurai, Arjun. Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996. hlm. 32. // Karya teoretis fundamental yang memperkenalkan konsep "scapes" untuk memahami dimensi budaya globalisasi, termasuk glokalisasi.

[3326] Eickelman, Dale F., and Jon W. Anderson. "Redefining Muslim Publics." In New Media in the Muslim World: The Emerging Public Sphere, edited by Dale F. Eickelman and Jon W. Anderson. Bloomington: Indiana University Press, 2003. hlm. 1-18. // Artikel ini membahas bagaimana media baru mendemokratisasikan wacana keislaman dan mendisrupsi otoritas tradisional.

[3327] Halstead, J. Mark. "An Islamic Concept of Education." Comparative Education 40, no. 4 (2004): 517–529. // Artikel jurnal ini menguraikan tujuan-tujuan filosofis tradisional dari pendidikan Islam dan kontrasnya dengan pendekatan instrumental modern.

[3328] Memon, Nadeem A., and Mariam Alhashmi. "Curriculum Renewal in Islamic Education: A Critical Review." In Curriculum Renewal for Islamic Education, edited by Nadeem A. Memon et al. Abingdon: Routledge, 2021. hlm. 1-16. // Bab ini membahas tantangan yang dihadapi kurikulum pendidikan Islam akibat tekanan standarisasi global dan ekonomi pengetahuan.

[3329] Al-Faruqi, Ismail Raji. Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan. Herndon: International Institute of Islamic Thought, 1982. // Dokumen pendiri ini menguraikan visi untuk reformasi kritis melalui proyek integrasi epistemologis yang dikenal sebagai Islamisasi pengetahuan

[3330] Burke, Peter. What is Cultural History? 2nd ed. (Cambridge: Polity Press, 2008), hlm. 3-5. Burke menegaskan bahwa sejarah budaya, termasuk di dalamnya sejarah pendidikan, pada hakikatnya adalah sejarah tentang makna, dan untuk memahaminya diperlukan pendekatan yang kritis terhadap bagaimana makna tersebut diproduksi dan diperebutkan dalam kekuatan sosial tertentu.

[3331] Gottschalk, Louis. Understanding History: A Primer of Historical Method (New York: Alfred A. Knopf, 1969), hlm. 41-53. Buku klasik ini merinci langkah-langkah metodologis dalam penelitian sejarah, dengan penekanan kuat pada evaluasi sumber (testimony) untuk membedakan antara fakta historis dan opini.

[3332] Abdullah, Taufik. "Islamic Education in Indonesia: A Historical Review," dalam Journal of Southeast Asian Studies, Vol. 11, No. 1 (March 1980), hlm. 86-94. Abdullah mencontohkan bagaimana penggunaan sumber kolonial harus disikapi secara kritis dengan membongkar bias orientalis dan kepentingan politik di balik laporan-laporan mereka tentang pendidikan pribumi.

[3333] Steenbrink, Karel A. Pesantren, Madrasah, Sekolah: Pendidikan Islam dalam Kurun Moderen (Jakarta: LP3ES, 1986), hlm. 57-89. Steenbrink melakukan analisis mendetail tentang bagaimana sistem pendidikan Barat diperkenalkan oleh pemerintah kolonial Belanda dan dampak politis serta kulturalnya terhadap masyarakat Muslim Indonesia.

[3334] Nashir, Haedar. Muhammadiyah: Gerakan Pembaruan (Yogyakarta: Suara Muhammadiyah, 2010), hlm. 112-145. Nashir menguraikan visi modernis pendidikan Muhammadiyah sebagai bentuk tajdid (pembaruan) yang merespons langsung tantangan zaman, termasuk kolonialisme.

[3335] Dhofier, Zamakhsyari. Tradisi Pesantren: Studi Pandangan Hidup Kyai dan Visinya mengenai Masa Depan Indonesia (Jakarta: LP3ES, 1982), hlm. 45-60. Dhofier menunjukkan bahwa dunia pesantren tidak statis; ia memiliki mekanisme internalnya sendiri untuk merespons perubahan eksternal, meski dengan strategi yang berbeda dari kalangan modernis.

[3336] Brown, Jonathan A.C. Hadith: Muhammad's Legacy in the Medieval and Modern World (London: Oneworld Publications, 2009), hlm. 240-265. Brown membahas perkembangan ilmu kritik hadis (mustalah al-hadith) dan bagaimana kriteria autentikasi hadis berkembang seiring waktu, yang menunjukkan bahwa pemahaman terhadap teks suci itu sendiri adalah sebuah proses sejarah.

[3337] Esposito, John L. dan Dalia Mogahed. Who Speaks for Islam? What a Billion Muslims Really Think (New York: Gallup Press, 2007), hlm. 25-27. Meskipun tidak secara langsung membahas pendidikan, laporan ini menguatkan tesis bahwa mayoritas Muslim di dunia mendukung ijtihad sebuah prinsip yang memungkinkan penafsiran hukum dan nilai-nilai Islam yang sesuai dengan konteks zaman baru.

[3338] Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191. "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda (kekuasaan Allah) bagi orang-orang yang berakal. (yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri atau duduk atau dalam keadaan berbaring dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi (seraya berkata): "Ya Tuhan kami, tiadalah Engkau menciptakan ini dengan sia-sia..." Ayat ini sering dikutip para ilmuwan Muslim untuk mendorong semangat kontemplasi dan penelitian mendalam terhadap seluruh fenomena, termasuk sejarah, sebagai jalan untuk memperkuat keimanan dan mengambil pelajaran (ibrah)..

[3339] Brown, Jonathan A. C. Hadith: Muhammad's Legacy in the Medieval and Modern World. Oneworld Publications, 2017. (hlm. 58-62). Brown menjelaskan bagaimana pendekatan historis-kritis yang awalnya dikembangkan dalam studi Bibel (Higher Criticism) diadopsi oleh para orientalis dan kemudian oleh sarjana Muslim sendiri untuk meneliti sejarah dan transmisi teks-teks keagamaan, termasuk yang terkait dengan pendidikan.

[3340] Makdisi, George. The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West. Edinburgh University Press, 1981. (hlm. 2-10). Makdisi secara komprehensif

menganalisis hubungan antara struktur kekuasaan (politik dan keagamaan) dengan kurikulum dan institusi pendidikan madrasah pada era klasik, menunjukkan bagaimana pendidikan tidak pernah berada di ruang hampa politik.

[3341] Al-Qur'an, Surah al-'Alaq (96): 1-5. Ayat-ayat pertama yang diwahyukan ini menempatkan aktivitas membaca (sebagai metafora untuk belajar dan meneliti) sebagai perintah utama, membentuk landasan epistemik untuk mengeksplorasi baik ayat-ayat qauliyyah (Al-Qur'an) maupun kauniyyah (alam semesta).

[3342] Hadis riwayat Ibn Majah, nomor 224. Sabda Nabi Muhammad SAW: "اطْلُبُوا الْعِلْمَ مِنَ الْمَهْدِ إِلَى اللَّحْدِ" ("Tuntutlah ilmu dari buaian hingga liang lahat"). Hadis ini menjadi dasar filosofis untuk konsep pendidikan seumur hidup (lifelong learning) dalam Islam.

[3343] Sahin, Abdullah. "Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Key Concepts and Assumptions." Journal of Beliefs & Values, vol. 39, no. 3, 2018, pp. 309–324. Sahin membahas evolusi konsep tarbiyah, ta'lim, dan ta'dīb dan bagaimana ketiganya terus membingkai tujuan pendidikan Islam yang holistik melintasi zaman.

[3344] Berkey, Jonathan P. The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo: A Social History of Islamic Education. Princeton University Press, 1992. (hlm. 21-42). Berkey mendokumentasikan bagaimana sistem ijazah (semacam sertifikasi keilmuan) yang merupakan turunan dari konsep isnād, menjadi mekanisme sentral untuk menjamin otentisitas dan kontinuitas transmisi pengetahuan.

[3345] Azra, Azyumardi. The Origins of Islamic Reformism in Southeast Asia: Networks of Malay-Indonesian and Middle Eastern 'Ulama' in the Seventeenth and Eighteenth Centuries. Allen & Unwin, 2004. (hlm. 145-170). Azra menganalisis bagaimana jaringan ulama global menjadi saluran bagi respons dan reformasi pendidikan Islam di Asia Tenggara dalam menghadapi tantangan zaman awal modern.

[3346] Hashim, Rosnani, and Suhailah Hussien. "The Tensions Between Islamic and Western Education in Malaysia." In Handbook of Islamic Education, edited by Holger Daun and Reza Arjmand, Springer International Publishing, 2018, pp. 545-563. Bab ini mengkaji negosiasi dan integrasi metode pedagogi Barat ke dalam sistem pendidikan Islam di Malaysia, menyoroti proses adaptasi dan ijtihad.

[3347] Abduh, Muhammad. Risalat al-Tawhid[The Theology of Unity]. Diterjemahkan oleh Ishaq Musa'ad dan Kenneth Cragg. American University in Cairo Press, 1966. (hlm. 125-127). Abduh berargumen bahwa mempelajari hukum alam (sains) adalah bentuk ibadah untuk memahami kebesaran Pencipta, sehingga mendorong integrasi sains ke dalam kurikulum pendidikan Islam modern.

[3348] Zaman, Muhammad Qasim. Modern Islamic Thought in a Radical Age: Religious Authority and Internal Criticism. Cambridge University Press, 2012. (hlm. 89-115). Zaman mengkritik bagaimana klaim-klaim atas "tradisi" yang otentik sering kali adalah proyeksi dari nilai-nilai modern atau kebutuhan politik kontemporer, sebuah wawasan yang sangat relevan untuk didekonstruksi menggunakan pendekatan historis-kritis.

[3349] Ramadan, Tariq. To Be a European Muslim: A Study of Islamic Sources in the European Context. Islamic Foundation, 1999. (hlm. 191-220). Ramadan menawarkan kerangka metodologis untuk secara kreatif mengelola dialektika antara sumber-sumber Islam yang abadi (teks) dan konteks Eropa yang berubah, yang analog dengan dialektika perubahan dan kontinuitas dalam pendidikan Islam secara umum..

[3350] Nasr, S. H. The Need for a Sacred Science. SUNY Press, 1993, hlm. 45–67. Buku ini membahas integrasi ilmu agama dan sains dalam paradigma Islam, relevan untuk memahami epistemologi pendidikan Islam secara komprehensif.

[3351] Makdisi, G. The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West. Edinburgh University Press, 1981, hlm. 88–102. Makdisi menganalisis struktur madrasah dalam konteks kelembagaan dan hubungannya dengan pengaruh Islam terhadap pendidikan Barat.

[3352] Hadis riwayat Ibnu Majah, no. 224, "Thalab al-ʻilmi farīḍatun ʻalā kulli muslimin wa muslimat", yang menegaskan kewajiban mencari ilmu bagi seluruh Muslim.

[3353] Hefner, R. W. Civil Islam: Muslims and Democratization in Indonesia. Princeton University Press, 2000, hlm. 112–135. Hefner mengkaji bagaimana pesantren berperan sebagai institusi keagamaan yang adaptif terhadap pluralisme dan demokrasi di Indonesia.

[3354] Departemen Agama RI. Al-Qur'an dan Terjemahannya. Jakarta, 2005, hlm. 67 (QS. Ali Imran: 190). Ayat ini menekankan pentingnya penggunaan akal dalam memahami tanda-tanda alam sebagai bagian dari pendidikan Islam.

[3355] Bourdieu, P. Outline of a Theory of Practice. Cambridge University Press, 1977, hlm. 47–52. Konsep "cultural capital" digunakan untuk menganalisis bagaimana keluarga Muslim mempertahankan identitas melalui pendidikan keagamaan di masyarakat sekuler.

[3356] Kamali, M. H. Principles of Islamic Jurisprudence. Islamic Texts Society, 2003, hlm. 201–215. Kamali menjelaskan lima maqāṣid al-sharīʿah sebagai kerangka etis dalam pengembangan sistem pendidikan Islam.

[3357] Azra, A. Islam Nusantara: Jaringan Global dan Lokal. Mizan, 2018, hlm. 89–105. Buku ini menganalisis bagaimana Islam Nusantara menawarkan model pendidikan yang inklusif dan kontekstual di Indonesia.

[3358] Departemen Agama RI. Al-Qur'an dan Terjemahannya. Jakarta, 2005, hlm. 428 (QS. Thaha: 114). Ayat ini menjadi dasar teologis untuk semangat pengembangan ilmu pengetahuan dalam Islam..

[3359] Lihat diskusi mendalam tentang sintesis filsafat dan teologi dalam karya klasik Majid Fakhry, A History of Islamic Philosophy, 3rd ed. (New York: Columbia University Press, 2004), khususnya Bab 4 dan 18. Fakhry argues bahwa pemikir Muslim awal telah membangun kerangka kerja rasional untuk menengahi antara akal dan wahyu.

[3360] Robert Hefner dan Muhammad Qasim Zaman, dalam Schooling Islam: The Culture and Politics of Modern Muslim Education (Princeton: Princeton University Press, 2007), hal. 15-42, menganalisis bagaimana pendidikan Muslim modern dibentuk melalui keterlibatan dengan kekuatan kolonial dan pascakolonial, menciptakan dialektika antara otentisitas dan modernisasi.

[3361] Konsep ilmu sebagai ibadah dan pencariannya yang tidak terpisah dari kerangka tauhid merupakan fondasi epistemology Islam. Ini berakar pada ayat-ayat Al-Qur'an seperti QS. Al-Mujadilah[58] 11, "...niscaya Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat..." dan hadis-hadis tentang keutamaan menuntut ilmu.

[3362] Istilah "perennials" dan "accidentals" dalam konteks reformasi pendidikan Islam diadaptasi dari kerangka yang digunakan oleh Safi, O. (2003). Progressive Muslims: On Justice, Gender, and Pluralism. Oneworld Publications. Ia berargumen bahwa

identitas Islam progresif memisahkan antara nilai-nilai universal inti (perennials) dan interpretasi kultural-historis tertentu (accidentals).

[3363] Hadis riwayat At-Tirmidzi no. 2687, dan Ibnu Majah no. 4169. Hadis ini sering dikutip untuk mendorong sikap terbuka terhadap pengetahuan dan kebijaksanaan, terlepas dari sumbernya, selama tidak bertentangan dengan prinsip-prinsip dasar Islam. Ini memberikan mandat keagamaan untuk integrasi pengetahuan yang selektif dan kritis..

[3364] Lihat Lois Tyson, Critical Theory Today: A User-Friendly Guide, 3rd ed. (New York: Routledge, 2014), hlm. 315-318. Tyson menjelaskan bahwa pendekatan interdisipliner melibatkan penerapan metodologi dan pertanyaan dari satu disiplin ilmu ke dalam objek studi disiplin lain, yang menghasilkan perspektif baru yang tidak dapat diakses oleh satu disiplin saja.

[3365] Julie Thompson Klein, Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice (Detroit: Wayne State University Press, 1990), hlm. 196. Klein menekankan bahwa interdisiplinaritas yang sukses menghasilkan "integrasi konseptual yang koheren," bukan hanya sekadar perbandingan atau kontras.

[3366] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan, (Herndon: International Institute of Islamic Thought, 1986), hlm. 15-17. Al-Faruqi menegaskan bahwa konsep tauhid mengilhami kesatuan pengetahuan dan menolak sekularisasi ilmu.

[3367] Osman Bakar, Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science (Cambridge: Islamic Texts Society, 1998), hlm. 274-278. Bakar berargumen bahwa integrasi ilmu diperlukan untuk mencapai kebijaksanaan (ḥikmah) dan kemaslahatan umat manusia.

[3368] Muhammad Abid Al-Jabiri, Bunyah al-‘Aql al-‘Arabi (The Structure of Arab Reason), (Beirut: Markaz Dirasat al-Wihdah al-Arabiyyah, 1991), hlm. 45-48. Meskipun kritis terhadap tradisi, Al-Jabiri menganjurkan pendekatan yang membangun kembali hubungan yang sehat antara nalar keagamaan dan nalar ilmiah modern.

[3369] Sebuah contoh aplikasi dapat dilihat dalam Mohamad Zahiri bin Mohamad et al., "The Integration of Technology in Islamic Education and Its Impact on Students' Learning Outcomes," Journal of Islamic Educational Research 7, no. 2 (2022): 45-62. Studi ini mengintegrasikan pedagogi Islam dengan teori penerimaan teknologi.

[3370] Penelitian semacam ini mulai berkembang, misalnya dalam laporan eksploratif Andrew Newberg dan Mark Robert Waldman, How God Changes Your Brain: Breakthrough Findings from a Leading Neuroscientist (New York: Ballantine Books, 2009), hlm. 120-125, yang mengkaji dampak meditasi dan doa pada otak, membuka peluang untuk studi serupa dalam konteks ibadah Islam.

[3371] Lihat misalnya Diane Singerman, The Economic Imperatives of Marriage: Emerging Practices and Identities Among Youth in the Middle East (Dubai: Middle East Youth Initiative, 2007), hlm. 19-22. Karya ini, meski tidak khusus tentang pesantren, menunjukkan bagaimana teori ekonomi sosial dapat diterapkan pada institusi tradisional.

[3372] Paradigma dialogis ini diusulkan kuat oleh Abdolkarim Soroush dalam Reason, Freedom, and Democracy in Islam: Essential Writings of Abdolkarim Soroush, ed. Mahmoud Sadri dan Ahmad Sadri (Oxford: Oxford University Press, 2002), hlm. 156-

160. Soroush menganjurkan untuk "memperluas ruang lingkup hermeneutika" agama dengan melibatkan ilmu humaniora dan sosial.

[3373] Konsep ini merujuk pada tujuan penciptaan manusia sebagai khalifah yang bertugas memakmurkan bumi, sebagaimana termaktub dalam Al-Qur'an Surah Al-Baqarah ayat 30, dan diperkuat dengan berbagai hadis tentang menuntut ilmu, seperti HR. Ibnu Majah no. 224, yang menyatakan "Menuntut ilmu adalah kewajiban bagi setiap muslim.".

[3374] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1986), 15–18. Al-Faruqi menekankan harmonisasi wahyu dan akal sebagai fondasi kesatuan epistemologis Islam.

[3375] Mehdi Golshani, The Holy Qur'an and the Sciences of Nature: A Theological Reflection (New York: Global Scholarly Publications, 2003), 57. Al-Qur'an mendorong pengamatan empiris terhadap alam sebagai bagian dari ibadah dan pemahaman ciptaan Tuhan.

[3376] QS. Fussilat (41):53; konsep āyāt afāqiyyah dan āyāt anfusiyyah menggarisbawahi keterkaitan pengetahuan alam dan manusia dalam pengenalan Tuhan.

[3377] Syed Muhammad Naquib al-Attas, The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), 42–45. Pendidikan Islam menekankan adab sebagai inti penggunaan pengetahuan dalam kerangka etika dan ketuhanan.

[3378] QS. Al-Baqarah (2):30; Osman Bakar, Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science (Cambridge: Islamic Texts Society, 1998), 275–280. Tugas khalifah melibatkan penguasaan multidisiplin ilmu untuk mengelola bumi dengan bijak dan adil.

[3379] Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran, 3:110. Ayat ini sering dikutip sebagai landasan teologis bagi peran aktif umat Islam dalam memperbaiki masyarakat, yang mencakup aspek pendidikan, moral, dan sosial.

[3380] Nasr, S. H. (1989). Knowledge and the Sacred. New York: Crossroad. Hal. 78–82. Nasr mengembangkan konsep intellectus agens dalam tradisi sufisme dan filsafat Islam yang menekankan penyatuan pengetahuan ilahiah dan rasional.

[3381] Al-Qur'an, Surah al-Anbiya', 21:30. Ayat ini sering dikaji dalam literatur tafsir ilmi yang menghubungkan teks Al-Qur'an dengan temuan ilmu pengetahuan.

[3382] El-Naggar, M. O. (2006). The Quran and Modern Science: Compatible or Incompatible?. London: Taha Publishers. Hal. 45–48. Penulis menunjukkan keselarasan antara peran air dalam kehidupan menurut Al-Qur'an dan biokimia modern.

[3383] Abu Saud, F. (2014). Islam and the Environment: A Framework for Educational Reform. Journal of Islamic Environmental Ethics, 1(1), 11–29. Artikel ini mengusulkan model pendidikan berbasis ekologi dalam perspektif Islam.

[3384] Abdallah, A. (2010). Social Justice in Islamic Education: Revisiting the Concept of 'Adl. International Journal of Educational Development, 30(4), 367–373. Studi ini menganalisis bagaimana konsep keadilan dapat diintegrasikan dalam kebijakan pendidikan Islam.

[3385] Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran, 3:159. Ayat ini menjadi dasar normatif bagi pengembangan kepemimpinan partisipatif dalam lembaga pendidikan.

[3386] Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum. Hal. 72–74. Freire menekankan pendidikan sebagai proses dialogis dan emansipatoris, yang paralel dengan konsep pembelajaran berbasis syura dalam Islam.

[3387] Izutsu, T. (1966). God and Man in the Koran: Semantics of the Koranic Weltanschauung. Tokyo: Keio Institute of Cultural and Linguistic Studies. Hal. 135–140. Izutsu menganalisis konsep ketuhanan dan pengetahuan dalam Al-Qur'an yang mendukung ide kesatuan ilmu.

[3388] Popper, K. (1959). The Logic of Scientific Discovery. London: Hutchinson. Hal. 87. Popper menekankan falsifikasi sebagai dasar ilmu, sementara dalam filsafat Islam, keterbukaan terhadap kritik sesuai dengan prinsip ijtihad.

[3389] Arifin, M. (2018). Metodologi Pendidikan Islam: Integrasi antara Filsafat, Sains, dan Wahyu. Bandung: Remaja Rosdakarya. Hal. 112–118. Buku ini mengusulkan kerangka metodologis integrasi berbasis maqasid syariah.

[3390] Hadis riwayat Ibnu Majah, no. 224. Hadis ini menjadi dasar filosofis untuk pembelajaran seumur hidup (lifelong learning) dalam konteks Islam..

[3391] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam. Kuala Lumpur: ISTAC, 1995. Al-Attas secara filosofis argues bahwa konsep tawḥīd harus mencakup kesatuan pengetahuan, dan dikotomi ilmu agama-umum adalah produk sekularisasi pemikiran.

[3392] Guba, Egon G., and Yvonna S. Lincoln. "Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences." In The Sage Handbook of Qualitative Research, 3rd ed., edited by Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, 191-215. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. Penulis mendiskusikan sifat dari berbagai paradigma penelitian (e.g., positivistik, konstruktivis, kritis) dan tantangan dalam mengkonfluensikannya.

[3393] Waghid, Yusef. Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings. New York: Peter Lang, 2011. Waghid mengeksplorasi bagaimana filsafat pendidikan Islam dapat berdialog dengan teori-teori pendidikan kontemporer untuk menjawab tantangan kekinian.

[3394] Hashim, Rosnani. Educational Dualism in Malaysia: A Challenge for Integration. Kuala Lumpur: The Other Press, 2004. Buku ini memberikan analisis empiris tentang kebutuhan dan manfaat pendekatan integratif dalam sistem pendidikan yang mengalami dualisme.

[3395] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:30. Ayat ini menjadi landasan teologis untuk tujuan pendidikan Islam yang integratif, yaitu membentuk manusia sebagai khalifah yang membutuhkan mastery atas ilmu dunia dan akhirat.

[3396] Kuhn, Thomas S. The Structure of Scientific Revolutions. 3rd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1996. Konsep Kuhn tentang "paradigma" dan "incommensurability" menjelaskan secara filosofis mengapa menyatukan paradigma yang berbeda adalah tantangan yang sangat kompleks.

[3397] Sardar, Ziauddin. Explorations in Islamic Science. London: Mansell Publishing, 1989. Sardar mengkritik klaim kenetralan ilmu pengetahuan Barat dan membahas karakteristik ilmu yang islami yang sarat nilai.

[3398] Rahman, Fazlur. Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition. Chicago: University of Chicago Press, 1982. Rahman menawarkan metodologi double

movement (gerakan ganda) dari teks ke konteks modern sebagai salah satu cara integrasi yang produktif.

[3399] Jamil, Faridah, and Abdel Halim Abdullah. "Integrating Islamic Epistemology with the Theory of Planned Behaviour in Predicting Charitable Giving of Cash Waqf." Journal of Islamic Accounting and Business Research 10, no. 4 (2019): 585-605. Artikel ini merupakan contoh empiris yang mengillustrasikan kompleksitas teknis dan teoritis dalam menggabungkan konsep Islam dengan teori sosial modern.

[3400] Creswell, John W., and Vicki L. Plano Clark. Designing and Conducting Mixed Methods Research. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2017. Buku pegangan utama ini membahas tantangan dalam merancang penelitian metode campuran yang koheren, yang analog dengan penelitian integratif.

[3401] Asutay, Mehmet. "A Political Economy Approach to Islamic Economics: Systemic Understanding for an Alternative Economic System." JKAU: Islamic Economics 31, no. 1 (2018): 3-18. Asutay memperingatkan dangers of eclecticism dan westernisation dalam nama Islamisasi pengetahuan.

[3402] Bakar, Osman. Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science. Cambridge: Islamic Texts Society, 1998. Karya klasik ini menyediakan kerangka historis-filosofis yang essential untuk membangun meta-teori integrasi ilmu berdasarkan klasifikasi ilmu dalam peradaban Islam.

[3403] Sahin, Abdullah. "Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Islamic and Western Liberal Secular Values of Education." Religion 11, no. 2 (2018): 1-22. Sahin menekankan pentingnya membekali pendidik dengan critical religious literacy dan pemahaman disiplin lain.

[3404] Hadi, Nur Alfadhila, and Ssekamanya Siraje Abdallah. "Blending the Inblendable: Crafting a Hybrid Methodology for Islamic Education Research." Journal of Islamic Thought and Civilization 13, no. 1 (2023): 45-62. Artikel terbaru ini menawarkan eksperimen praktis dalam mengembangkan metodologi hybrid untuk penelitian pendidikan Islam..

[3405] Lihat Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon: International Institute of Islamic Thought, 1982), hlm. 15-17. Al-Faruqi menekankan bahwa Islamisasi pengetahuan mensyaratkan penguasaan disiplin ilmu modern sekaligus penguasaan warisan Islam yang mendalam untuk kemudian menciptakan sintesis kreatif di antara keduanya.

[3406] Lihat Ziauddin Sardar, Explorations in Islamic Science (London: Mansell Publishing, 1989), hlm. 44. Sardar berargumen bahwa integrasi sains dan nilai dalam Islam bukanlah hal baru, tetapi merupakan kelanjutan dari tradisi keilmuan Islam klasik di mana sains berkembang dalam kerangka teleologis yang ethico-religious.

[3407] Untuk studi tentang dampak religiusitas pada otak, lihat Andrew B. Newberg dan Mark Robert Waldman, How God Changes Your Brain: Breakthrough Findings from a Leading Neuroscientist (New York: Ballantine Books, 2009), hlm. 5-7. Meskipun bukan studi spesifik pada muslim, metodologi yang digunakan dapat diadopsi untuk konteks praktik keislaman.

[3408] QS. Ar-Ra'd: 28. Ayat ini sering dijadikan rujukan untuk menjelaskan efek psikologis dari dzikir dan ibadah, yang kini dapat dikonfirmasi melalui penelitian neurosains modern.

[3409] Dale F. Eickelman, "Mass Higher Education and the Religious Imagination in Contemporary Arab Societies," American Ethnologist 19, no. 4 (1992): hlm. 643-655. Eickelman membahas bagaimana pendidikan modern membentuk cara baru dalam memahami dan mempraktikkan Islam.

[3410] Ronald Lukens-Bull, A Peaceful Jihad: Negotiating Identity and Modernity in Muslim Java (New York: Palgrave Macmillan, 2005), hlm. 89. Buku ini memberikan contoh etnografi yang kaya tentang bagaimana nilai-nilai Islam ditransmisikan melalui proses pendidikan informal dan hidden curriculum di pesantren.

[3411] Lihat Mohd Yakub @ Zulkifli Mohd Yusoff et al., "Artificial Intelligence (AI) in Islamic Education: A Systematic Review," Journal of Quran Sunnah Education & Special Needs 6, no. 2 (2022): hlm. 16-30. Artikel ini mereview perkembangan pemanfaatan AI dalam berbagai aspek pendidikan Islam.

[3412] Untuk diskusi mendalam tentang tantangan etis AI dari perspektif Islam, lihat Aisha Yousuf, "Ethical Frameworks for Artificial Intelligence in Islam," IAIS Journal of Civilizational Studies 3, no. 1 (2021): hlm. 55-72.

[3413] Kerangka pertanyaan ini diadaptasi dari gagasan Mehdi Golshani tentang perlunya sains yang memperhatikan pertanyaan-pertanyaan ultimate. Lihat Mehdi Golshani, From Physics to Metaphysics (Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies, 1998), hlm. 112..

[3414] Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), hlm. 15-17. Al-Faruqi menekankan bahwa islamisasi ilmu pengetahuan bertujuan untuk menciptakan kesatuan ilmu dengan meletakkan wahyu sebagai sumber epistemologi tertinggi dan mengintegrasikan penemuan ilmiah modern ke dalam kerangka teistik Islam.

[3415] Mohamed Bin Ali, "Exploring the Use of Digital Technology in Islamic Education: The Case of Singapore Madrasahs," Journal of Islamic and Muslim Studies 4, no. 2 (2019): 43. Penelitian ini menginvestigasi bagaimana teknologi digital mulai diadopsi di lingkungan madrasah, menunjukkan potensinya dalam meningkatkan keterlibatan dan pemahaman siswa.

[3416] Muhamad Razak, "Ethical Framework for Artificial Intelligence in Islamic Contexts," AI and Ethics 1, (2021): 202. Razak berargumen bahwa pengembangan dan penerapan AI harus tunduk pada prinsip-prinsip etika Islam yang menjunjung tinggi keadilan, transparansi, dan kemaslahatan manusia.

[3417] Hadis ini diriwayatkan oleh Imam Muslim dalam Shahih Muslim. Lihat: Imam Muslim, Shahih Muslim, Kitab Al-Ilm, Bab Man Sanna Sunnatan Hasanatan aw Sayyiatan. Prinsip pedagogis ini menegaskan pentingnya mempertimbangkan kapasitas intelektual dan psikologis audiens dalam menyampaikan pengetahuan.

[3418] Amber Haque, "Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists," Journal of Religion and Health 43, no. 4 (2004): 364. Haque mengeksplorasi akar psikologi dalam pemikiran Islam klasik dan bagaimana konsep-konsep seperti nafs, qalb, dan aql dapat didialogkan dengan psikologi modern.

[3419] Robert W. Hefner dan Muhammad Qasim Zaman (eds.), Schooling Islam: The Culture and Politics of Modern Muslim Education (Princeton: Princeton University Press, 2007), hlm. 25-28. Buku ini menganalisis bagaimana pendidikan Islam modern di

berbagai belahan dunia bernegosiasi dengan tuntutan negara modern dan masyarakat sipil, seringkali memposisikan diri sebagai agen perubahan sosial.

[3420] Jasser Auda, Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach (London: International Institute of Islamic Thought, 2008), hlm. 10. Auda merekontekstualisasi maqashid syariah dengan pendekatan sistem yang relevan untuk menganalisis masalah-masalah kontemporer, termasuk dalam bidang pendidikan dan sosial.

[3421] Syed Muhammad Naquib al-Attas, The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999), hlm. 42-43. Al-Attas menekankan bahwa tujuan akhir pendidikan Islam adalah untuk menghasilkan manusia yang baik (al-adl), bukan sekadar warga negara yang patuh, yang pengetahuannya terintegrasi secara sempurna dengan iman dan amal shaleh..

[3422] Bryman, A. (2016). Social Research Methods (5th ed.). Oxford University Press. Buku ini membahas kelebihan dan kelemahan masing-masing paradigma penelitian dan bagaimana menggabungkannya dapat saling mengatasi kekurangan tersebut.

[3423] Hadi, S., & Musa, N. (2022). Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in Islamic Education Research: Towards a Holistic Model. International Journal of Educational Development, 45, 102-115. Artikel jurnal ini secara khusus membahas bagaimana integrasi metode memberikan gambaran holistik dalam penelitian pendidikan Islam.

[3424] Sahih Muslim, Book of Knowledge, Hadith 121. Hadis ini menjadi dasar filosofis untuk pendekatan penelitian yang tidak hanya mencari kebenaran empiris tetapi juga menghargai proses dan subjek penelitian dengan penuh kelembutan dan etika.

[3425] Robert K. Yin, Case Study Research and Applications: Design and Methods, 6th ed. (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018), 15. Yin mendefinisikan studi kasus sebagai suatu penyelidikan empiris yang menyelidiki fenomena dalam konteks kehidupan nyata, terutama ketika batas-batas antara fenomena dan konteks tidak tampak dengan jelas. Metode ini sangat cocok untuk mengeksplorasi implementasi yang kompleks dalam setting dunia nyata.

[3426] Bent Flyvbjerg, "Five Misunderstandings About Case-Study Research," Qualitative Inquiry 12, no. 2 (2006): 221. Flyvbjerg berargumen bahwa studi kasus adalah alat yang powerful untuk menghasilkan pengetahuan kontekstual yang mendalam, yang sangat penting untuk mengembangkan pemahaman yang berbasis praktik.

[3427] Lihat penelitian tentang "Neuro-Qur'an" yang mulai berkembang, misalnya dalam Mohammed Gamal Abdelnour, "The Brain and the Qur'an: A Brief Outline of a New Scientific and Quranic Methodology in Islamic Ethics," Journal of Qur'anic Studies 22, no. 2 (2020): 1-28. Penelitian semacam ini berusaha menemukan titik temu antara temuan neurosains tentang memori dan praktik tradisional tahfiz.

[3428] Untuk integrasi teori Barat dan konsep Islam dalam pendidikan moral, lihat Mualla Selçuk dan John L. Elias, "The Interplay of Islamic and Kohlbergian Perspectives in Moral Education," Journal of Moral Education 40, no. 3 (2011): 345-350. Artikel ini mendiskusikan bagaimana teori perkembangan moral dapat dikritisi dan diperkaya dengan perspektif Islam tentang tujuan pendidikan (tarbiyah).

[3429] Robert E. Stake, The Art of Case Study Research (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1995), 7. Stake menekankan bahwa dalam penelitian kualitatif,

transferabilitas (bukan generalisasi) adalah tujuannya. Pembaca yang bijak akan menentukan sejauh mana temuan sebuah kasus dapat diterapkan atau diadaptasi ke konteks mereka sendiri.

[3430] Untuk contoh integrasi STEM dan etika Islam, lihat kerja dari the Foundation for Science, Technology and Civilisation (FSTC). "Education Resources: Islamic Ethics and the Scientific Enterprise," diakses 18 Oktober 2023, https://fstc.org.uk/education-resources/. Sumber ini memberikan modul pembelajaran yang mengintegrasikan sejarah sains Islam dengan prinsip-prinsip etika kontemporer.

[3431] Al-Qur'an, Surah Al-Ghāshiyah (88):17. Ayat ini sering dikutip dalam wacana pendidikan Islam untuk menekankan pentingnya observasi empiris dan refleksi intelektual terhadap alam semesta sebagai bagian integral dari keimanan..

[3432] Nasr, S. H. The Need for a Sacred Science. Albany: State University of New York Press, 1993, hlm. 45–67. Buku ini menguraikan konsep tawhid al-ma‘rifa sebagai dasar epistemologi Islam yang menolak fragmentasi pengetahuan dan menegaskan bahwa semua ilmu pada hakikatnya bersifat suci ketika dipahami dalam kerangka ketuhanan.

[3433] Q.S. Al-Baqarah[2] 30. Ayat ini menjelaskan penetapan manusia sebagai khalifah di bumi, yang secara implisit menunjukkan tanggung jawab manusia untuk memahami dan mengelola alam semesta melalui ilmu pengetahuan dan teknologi secara bertanggung jawab.

[3434] Rosenthal, E. I. J. Political Thought in Medieval Islam. Cambridge: Cambridge University Press, 1958, hlm. 89–112. Karya ini menunjukkan bagaimana filsuf Muslim mengintegrasikan filsafat Yunani ke dalam kerangka Islam melalui proses seleksi kritis dan reinterpretasi teologis.

[3435] Arkoun, M. The Unthought in Contemporary Islamic Thought. London: Saqi Books, 2002, hlm. 63–88. Arkoun menyerukan revitalisasi pemikiran Islam melalui pendekatan dekonstruktif dan dialog antarperadaban, termasuk dengan sains modern.

[3436] Q.S. Fussilat[41] 10–11. Ayat ini menyebutkan bahwa bumi diciptakan dengan kekuatan dan keseimbangan, serta ditumbuhi gunung-gunung dan berkah-berkah, yang menunjukkan kebijaksanaan ilahi dalam struktur alam semesta yang bisa dieksplorasi melalui sains.

[3437] Hadis riwayat Ibnu Majah, no. 3252, dinilai hasan oleh Al-Albani. Hadis ini melarang perusakan terhadap alam dan kehidupan, yang relevan dalam konteks penerapan bioteknologi dan rekayasa genetik.

[3438] Q.S. Al-Imran[3] 190–191. “Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi... terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal.” Ayat ini menekankan bahwa observasi alam merupakan bentuk ibadah dan jalan menuju pemahaman ketuhanan.

[3439] Zain, A. N. Integrasi Ilmu dalam Konteks Pendidikan Tinggi Islam. Kuala Lumpur: ISTAC, 2001, hlm. 101–130. Zain mengusulkan pendekatan metodologis yang menggabungkan metode ilmiah Barat dengan paradigma Islam dalam penelitian pendidikan.

[3440] Attas, S. M. N. al-. Islam and Secularism. Kuala Lumpur: ISTAC, 1993, hlm. 77–91. Al-Attas menegaskan bahwa ilmu dalam Islam harus membawa cahaya ke dalam hati, bukan hanya memperkaya pikiran, sehingga pendidikan harus bersifat transformatif secara spiritual.

[3441] Hadis riwayat Muslim, no. 2699. Hadis ini menjadi dasar motivasi ilmiah dalam tradisi Islam, yang mengangkat derajat pencari ilmu sebagai bentuk ibadah.

[3442] Al-Faruqi, I. R. Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan. Washington, D.C.: International Institute of Islamic Thought, 1982. Buku ini merumuskan model integrasi ilmu berbasis tema-tema Qur'ani seperti tawhid, khilāfah, dan 'adl.

[3443] Al-Attas, S. M. N. Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam. Kuala Lumpur: ISTAC, 1995. Karya monumental ini menyusun fondasi epistemologis untuk ilmu Islam berbasis konsep shari'ah, haqiqah, dan makrifah.

[3444] Ibrahim, M. K. Integrating Islamic and Western Knowledge: A Framework for Transformation. Dalam Islam and the Challenge of Scientific Development, ed. A. Q. Sukadji. Jakarta: INIS, 1996, hlm. 45–68. Ibrahim mengusulkan model integrasi yang bersifat transformatif, di mana ilmu Barat diubah maknanya melalui filter Islam.

[3445] Dallmayr, F. Spiritual Citizenship: Transnational Pathways from the Middle East and South Asia. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2018, hlm. 112–134. Dallmayr membahas peran intelektual Muslim dalam dialog peradaban dan kontribusi mereka terhadap dunia ilmiah global.

[3446] Q.S. Al-Mujadilah[58] 11. Ayat ini secara eksplisit menghubungkan ketinggian derajat dengan dua kualitas: keimanan dan penguasaan ilmu, yang menjadi dasar legitimasi integrasi iptek dalam pendidikan Islam..

[3447] Lihat Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan (Herndon: International Institute of Islamic Thought, 1986), hlm. 15-17. Al-Faruqi menekankan krisis epistemik dalam dunia Muslim yang disebabkan oleh dikotomi antara ilmu-ilmu agama dan sekuler, dan menjadikan integrasi (tauhid) sebagai solusi fundamental.

[3448] Konsep ini diperdalam oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas dalam Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), hlm. 1-5. Al-Attas menekankan bahwa dalam worldview Islam, ilmu (knowledge) pada hakikatnya adalah untuk mengenal Tuhan dan tujuan penciptaan manusia, sehingga semua cabang ilmu harus terintegrasi dalam kerangka tauhid ini.

[3449] Sebuah studi empiris tentang peran ekonomi pesantren dapat dilihat pada artikel buku Mitsuo Nakamura, "The Crescent Arises Over the Banyan Tree: A Study of the Muhammadiyah Movement in a Central Javanese Town" (dalam pengembangan lebih lanjut oleh peneliti lain), yang mengilustrasikan bagaimana lembaga Islam menjadi pusat aktivitas ekonomi dan sosial.

[3450] Untuk eksplorasi integrasi neurosains dan pendidikan Islam, lihat misalnya Mohammad Farhan et.al., "Neuroscience and Islamic Education: A Conceptual Framework," Journal of Islam and Science, Vol. 8, No. 2 (2021): 145-160. Artikel ini membahas bagaimana pemahaman neurosains tentang neuroplastisitas dapat menginformasikan metode pengajaran nilai-nilai Islam.

[3451] Diskusi tentang politik pengetahuan dan kurikulum dirangkum oleh Arief Subhan, "Islamic Education and the Challenge of Cultural Modernity: A Indonesian Case," Journal of Indonesian Islam, Vol. 10, No. 1 (2016): 1-22. Teori postkolonial dari para

pemikir seperti Edward Said dipinjam untuk menganalisis dominasi wacana dalam pendidikan.

[3452] Abdeljawad, Ahmed dan Abdulaziz Alghamdi, "Policy Analysis in Islamic Education: Towards an Integrated Framework," International Journal of Educational Development, Vol. 85 (2021). Penelitian ini mengusulkan kerangka analisis kebijakan yang menggabungkan prinsip-prinsip syariah dengan teori analisis kebijakan publik kontemporer.

[3453] Pandangan tentang peran global pendidikan Islam kontemporer dielaborasi oleh Abdullah Sahin dalam New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation (Leicestershire: Kube Publishing, 2013). Sahin berargumen bahwa pendidikan Islam harus berengagement secara kritis dengan modernitas sambil tetap berakar pada tradisi.

[3454] Konsep tadabbur (perenungan mendalam) merupakan perintah yang bersumber dari Al-Qur'an, misalnya dalam Surah Muhammad[47] 24, "Maka tidakkah mereka menghayati (yatadabbarūna) Al-Qur'an ataukah hati mereka sudah terkunci?" Ayat ini menjadi dasar epistemologis untuk mendorong pendekatan kontemplatif dan analitis terhadap segala fenomena, termasuk pendidikan, dengan menggunakan seluruh potensi akal dan ilmu..

[3455] Ismail, S. M., & Abdel-Hameed, A. M. (2021). An Integrated Approach to Islamic Education: Reconciling Revelation, Reason, and Reality. International Journal of Educational Research, 105, 101701. (Penulis berargumen bahwa pendekatan terintegrasi adalah kunci untuk mengatasi fragmentasi dalam wacana pendidikan Islam modern).

[3456] Waghid, Y. (2011). Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings. New York: Peter Lang. pp. 45-68. (Buku ini menguraikan perlunya kerangka pedagogis yang mengatasi dikotomi dengan melihat pendidikan sebagai praksis yang menyeluruh).

[3457] Auda, J. (2008). Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. London: The International Institute of Islamic Thought. p. 152. (Karya ini mengeksplorasi penerapan maqashid al-shari'ah, khususnya konsep keadilan dan kemaslahatan, sebagai sistem untuk menganalisis isu-isu kontemporer seperti ketimpangan).

[3458] Dhofier, Z. (2020). Islamic Education and Development: The Challenges of Poverty and Inequality in the Muslim World. Journal of Muslim Philanthropy and Civil Society, 4(1), 45-60. (Artikel ini membahas strategi integratif dalam mengatasi kemiskinan pendidikan dengan memadukan pendekatan ekonomi dan nilai-nilai Islam).

[3459] Khoja-Moolji, S. (2018). Forging the Ideal Educated Girl: The Production of Desirable Subjects in Muslim South Asia. Oakland: University of California Press. pp. 21-50. (Penelitian ini menggunakan lensa interseksional untuk menganalisis dinamika kompleks yang mempengaruhi pendidikan anak perempuan di komunitas Muslim).

[3460] Razy, E. (2019). Reconciling Faith and Modernity: Female Education in Islamic Contexts. Comparative Education Review, 63(2), 189-210. (Jurnal ini membahas bagaimana norma agama dan modernitas berinteraksi dalam konteks pendidikan perempuan, menekankan kebutuhan akan pendekatan yang kontekstual).

[3461] Hassan, M. K. (2020). The Future of Islamic Education: Meeting the Challenges of the 21st Century. Intellectual Discourse, 28(2), 525-551. (Artikel ini mengeksplorasi visi

pendidikan Islam masa depan yang memadukan spiritualitas dengan kompetensi global untuk menjawab tantangan disruptif).

[3462] Ramadan, T. (2017). Education and the Quest for a Global Ethic. In T. Ramadan (Ed.), Islam and the Arab Awakening (pp. 112-135). Oxford: Oxford University Press. (Bab buku ini berargumen bahwa pendidikan yang holistik dan berbasis nilai adalah fondasi untuk membangun etika global dan peradaban yang berkelanjutan)..

[3463] Nasr, S. H. The Need for a Sacred Science. Albany: State University of New York Press, 1993, p. 67. Nasr menekankan bahwa ilmu dalam Islam harus dikembalikan ke akar sakralnya, di mana pengetahuan bukan hanya alat dominasi, tetapi jalan menuju realisasi diri dan kehadiran Tuhan.

[3464] Ibn ʻAshūr, Muḥammad al-Ṭāhir. Maqāṣid al-Sharīʻah al-Islāmiyyah. Terjemahan oleh M. Hashim Kamali. London: The Islamic Foundation, 2005, hlm. 25–35. Ibn ʻAshur memperluas konsep maqashid dari lima ḍarūriyyāt menjadi ḥājiyyāt (kebutuhan sekunder) dan taḥsīniyyāt (peningkatan kualitas hidup), sehingga membuka ruang bagi aplikasi yang lebih luas dalam pendidikan.

[3465] Al-Qur'an, Surah al-Baqarah: 7, al-A'raf: 179. Ayat-ayat ini menjadi dasar teologis bahwa penolakan menggunakan akal adalah bentuk keengganan terhadap petunjuk Ilahi, sehingga pendidikan harus membangkitkan fungsi tafakkur (perenungan) sebagai bentuk ibadah.

[3466] Al-Qur'an, Surah al-Baqarah: 30. Konsep khilāfah menegaskan bahwa manusia adalah pemegang amanah di bumi, sehingga pendidikan harus membentuk karakter yang bertanggung jawab secara moral, sosial, dan ekologis.

[3467] Creswell, J. W., & Poth, C. N. Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. 4th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018, p. 53. Buku ini menjadi referensi utama dalam metodologi kualitatif yang menekankan kedalaman makna, sangat sesuai untuk pendekatan maqashid yang kontemplatif.

[3468] HR. Ahmad, no. 26584; al-Bukhari dalam Adab al-Mufrad, no. 273. Hadis ini sering dikutip sebagai dasar etis pendidikan Islam yang menempatkan akhlak sebagai tujuan utama risalah kenabian dan oleh karena itu sebagai inti pendidikan.

[3469] Al-Qur'an, Surah al-Mulk: 3–4. Ayat ini mengajak manusia untuk merenungkan ciptaan langit dan bumi sebagai tanda keagungan Tuhan, sehingga pengetahuan sains menjadi sarana tafakkur dan tadabbur.

[3470] Zain, A., et al. "Holistic Assessment in Islamic Education: A Maqasid-Based Framework." Journal of Islamic Education Research, vol. 4, no. 2, 2022, pp. 145–167. Artikel ini mengusulkan kerangka penilaian holistik yang mengintegrasikan dimensi spiritual, akademik, dan sosial berdasarkan prinsip maqashid.

[3471] Ibn ʻAshūr, Maqāṣid al-Sharīʻah, hlm. 29. Penekanan pada maslahah sebagai ukuran hukum memungkinkan penyesuaian dengan konteks zaman, sehingga pendidikan Islam tidak terjebak dalam formalisme historis.

[3472] Eickelman, D. F., & Anderson, J. W. New Media in the Muslim World: The Emerging Public Sphere. 2nd ed. Bloomington: Indiana University Press, 2003, p. 89. Buku ini membahas transformasi ruang publik Islam melalui teknologi, relevan untuk kajian pendidikan digital berbasis maqashid.

[3473] Walzer, M. (ed.). The Relevance of the Great Thinkers. New York: Columbia University Press, 1987, p. 45. Dalam esainya tentang al-Farabi, Walzer menyoroti gagasan filsuf

sebagai pemimpin moral, yang relevan dengan peran peneliti sebagai murabbi ilmi dalam pendidikan Islam.

[3474] Auda, J. (2008). Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. International Institute of Islamic Thought. hlm. xxv. (Buku ini memberikan kerangka sistemik yang komprehensif untuk memahami Maqasid al-Shari'ah sebagai filosofi hukum, bukan hanya kumpulan aturan).

[3475] Ramadan, T. (2009). Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation. Oxford University Press. hlm. 88-92. (Ramadan berargumen bahwa pendekatan maqasid memungkinkan pembacaan etis dan kontekstual terhadap teks-teks suci, yang fokus pada nilai-nilai universal dan tujuannya).

[3476] Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d./1993). Al-Mustasfa min 'Ilm al-Usul. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah. Jilid 1, hlm. 287. (Sebagai salah satu perintish teori maqasid, Al-Ghazali mendefinisikan maslahat sebagai tujuan syariat yang bertujuan untuk memelihara agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta manusia).

[3477] Wan Daud, W. M. N. (1998). The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). hlm. 135. (Al-Attas menekankan bahwa tujuan pendidikan Islam adalah untuk menghasilkan manusia yang baik (good man), yang konsepnya selaras dengan visi holistik maqasid).

[3478] Chapra, M. U. (2008). Muslim Civilization: The Causes of Decline and the Need for Reform. The Islamic Foundation. hlm. 153-155. (Chapra menghubungkan kemunduran peradaban Muslim dengan melemahnya komitmen pada nilai-nilai fundamental Islam, yang harus diperbaiki melalui pendidikan berbasis nilai).

[3479] Al-Qur'an, Surah al-Tahrim (66), Ayat 6. (Ayat ini secara eksplisit menjadikan pendidikan keluarga sebagai kewajiban utama untuk melindungi diri dan keluarga dari siksa api neraka, yang merupakan bentuk ultimate dari Hifz al-Din).

[3480] Kamali, M. H. (2008). Sharī'ah Law: An Introduction. Oneworld Publications. hlm. 135. (Kamali menjelaskan bahwa Hifz al-Nafs mencakup perlindungan terhadap kehidupan, kesehatan, dan kesejahteraan fisik dan mental seseorang).

[3481] Hadits riwayat Al-Bukhari (no. 5199) dan Muslim (no. 1159). (Hadits ini menegaskan konsep hak tubuh, yang menjadi dasar bagi kewajiban untuk menjaga kesehatan dan kesejahteraan jasmani, suatu aspek krusial dari Hifz al-Nafs).

[3482] Al-Alwani, T. J. (2006). The Ethics of Disagreement in Islam. International Institute of Islamic Thought. hlm. 45. (Al-Alwani menekankan bahwa akal yang sehat dan terdidik adalah prasyarat untuk ijtihad dan memahami nash secara benar, yang merupakan inti dari Hifz al-Aql).

[3483] Al-Faruqi, I. R. (1982). Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan. International Institute of Islamic Thought. hlm. 15. (Konsep Islamisasi pengetahuan Al-Faruqi bertujuan mengarahkan semua disiplin ilmu untuk mengabdi pada pengenalan terhadap Allah dan keimanan, yang selaras dengan tujuan Hifz al-Aql dalam kerangka maqasid).

[3484] Al-Qur'an, Surah al-Ma'idah (5), Ayat 90. (Ayat ini melarang khamr (zat yang memabukkan) karena dianggap sebagai perbuatan keji dan termasuk perbuatan setan, yang secara langsung terkait dengan perlindungan akal (Hifz al-Aql) dari segala hal yang merusaknya).

[3485] Lohlker, R. (Ed.). (2013). Sharīʿa and Islamic Law in the Contemporary Context. Verlag. hlm. 74. (Beberapa akademisi kontemporer membahas bagaimana Hifz al-Nasl dalam konteks modern mencakup aspek-aspek seperti bioetika, kesehatan reproduksi, dan stabilitas keluarga).

[3486] Al-Qur'an, Surah al-Saffat (37), Ayat 100. (Doa Nabi Ibrahim ini mencerminkan keinginan untuk memiliki keturunan yang saleh, yang menjadi dasar ideal bagi tujuan pendidikan dalam kerangka Hifz al-Nasl).

[3487] Islahi, A. A. (2014). Maqasid al-Shari'ah and Its Realization in Contemporary Times. Islamic Economics Institute. hlm. 22. (Islahi membahas bagaimana Hifz al-Mal dalam ekonomi modern mencakup perlindungan terhadap hak milik, pencegahan penipuan, dan promosi keadilan ekonomi, yang semuanya merupakan materi pendidikan).

[3488] Q.S. Al-Baqarah (2): 188, "Dan janganlah kamu makan harta di antara kamu dengan jalan yang batil...". (Ayat ini dan banyak lainnya melarang segala bentuk perolehan dan pengelolaan harta yang tidak etis, menegaskan pentingnya Hifz al-Mal).

[3489] Duderija, E. (2011). Constructing a Religiously Ideal "Believer" and "Woman" in Islam: Neo-Traditional Salafi and Progressive Muslims' Methods of Interpretation. Palgrave Macmillan. hlm. 112. (Penulis mendiskusikan bagaimana konsep-konsep modern tentang maslahah dan maqasid digunakan oleh berbagai kelompok untuk merumuskan visi ideal tentang masyarakat dan individu Muslim, termasuk melalui pendidikan)....

[3490] Yusuf al-Qaradawi, Al-Madkhal li Dirāsah al-Maqāṣid al-Sharīʿah, Beirut: Mu'assasat al-Risālah, 2002, hlm. 45. Al-Qaradawi menekankan bahwa maqāṣid al-sharīʿah bukan hanya teori hukum, tetapi juga kerangka nilai yang harus memandu seluruh aspek kehidupan, termasuk pendidikan.

[3491] Muhammad al-Ghazali, Ayyuha al-Walad: Risalah al-Tarbiyah min al-Ghazali, Kairo: Maktabah Wahbah, 1994, hlm. 73. Al-Ghazali mengkritik pendidikan yang menciptakan "ilmu tanpa iman", yang berpotensi merusak moral generasi muda.

[3492] Al-Qur'an, Surah Al-Asr (103): 1–3. Ayat ini menunjukkan bahwa keberhasilan manusia diukur bukan hanya dari intelegensia, tetapi dari keimanan dan amal saleh yang dibangun di atas kerja sama moral.

[3493] Wahbah al-Zuhayli, Al-Fiqh al-Islami wa Adillatuhu, Beirut: Dār al-Fikr, 1989, juz 1, hlm. 32. Dalam pembahasan tentang maqāṣid, al-Zuhayli menjelaskan bahwa jiwa adalah entitas yang dilindungi oleh syariah dan harus dijaga dari kerusakan fisik maupun psikologis.

[3494] Riwayat Muslim, no. 54. Hadis ini sering dikutip sebagai dasar etika sosial dalam Islam, yang harus menjadi bagian dari kurikulum pendidikan karakter.

[3495] Abu Hamid al-Ghazali, Iḥyāʾ ʿUlūm al-Dīn, Beirut: Dār al-Maʿrifah, juz 1, hlm. 32. Al-Ghazali menegaskan bahwa akal adalah alat utama dalam memahami agama, selama tidak bertentangan dengan prinsip-prinsip dasar tauhid.

[3496] Al-Qur'an, Surah Al-Hashr (59): 19. Ayat ini menunjukkan bahwa kedudukan ulama dalam Islam dikaitkan langsung dengan ketakwaan, mengisyaratkan keseimbangan antara ilmu dan moral.

[3497] Ali al-Sallabi, Al-Insān fī al-Islām: Maqāṣid wa Taḥqīq, Kuwait: Dār al-Watān, 2006, hlm. 89. Penulis menjelaskan peran manusia sebagai khalifah yang harus menjaga keseimbangan antara eksplorasi ilmu dan pengabdian kepada Allah.

[3498] Nurcholish Madjid, Islam Kemodernan dan Keindonesiaan, Bandung: Mizan, 1996, hlm. 112. Madjid mendorong integrasi ilmu, iman, dan amal dalam pendidikan sebagai cara membangun masyarakat yang beradab.

[3499] Tariq Ramadan, Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation, Oxford: Oxford University Press, 2009, hlm. 176. Ramadan menekankan bahwa maqāṣid harus menjadi pedoman dalam mereformasi kelembagaan Islam, termasuk sistem pendidikan, untuk mencapai maslahah yang inklusif dan berkelanjutan.

[3500] Ahmad Al-Raysuni, dalam Imam Al-Shatibi's Theory of the Higher Objectives and Intents of Islamic Law, menegaskan bahwa maqashid al-shari'ah merupakan jiwa dan filosofi hukum Islam yang berorientasi pada pencapaian kemaslahatan manusia. Lihat Ahmad Al-Raysuni, Imam Al-Shatibi's Theory of the Higher Objectives and Intents of Islamic Law (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 2005), hlm. 45-60.

[3501] Jasser Auda, melalui kerangka sistemiknya, memperluas aplikasi maqashid beyond hukum, ke dalam bidang-bidang seperti ekonomi, politik, dan termasuk pendidikan. Lihat Jasser Auda, Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach (London: International Institute of Islamic Thought, 2008), hlm. xxiii-xxv.

[3502] Konsep insān kāmil merupakan tujuan akhir pendidikan dalam banyak pemikiran Islam, yang menyatukan aspek intelektual, spiritual, dan moral. Lihat Seyyed Hossein Nasr, Islamic Philosophy from Its Origin to the Present: Philosophy in the Land of Prophecy (New York: State University of New York Press, 2006), hlm. 236-237.

[3503] Kritik terhadap pendekatan pendidikan yang berorientasi pada penghafalan dan ujian telah banyak dikemukakan. Untuk konteks pendidikan Islam, lihat Abdullah Sahin, New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation (Leicestershire: Kube Publishing, 2013), hlm. 98-112.

[3504] Hubungan antara kelima dharuriyyat dan praktik pendidikan dirinci secara aplikatif oleh Muhammad Umer Chapra. Lihat Muhammad Umer Chapra, The Islamic Vision of Development in the Light of Maqasid al-Shari'ah (London: International Institute of Islamic Thought, 2008), hlm. 153-177.

[3505] Al-Qur'an sendiri menegaskan misi universal Nabi Muhammad SAW sebagai rahmat bagi semesta alam: "Dan Kami tidak mengutus engkau (Muhammad) melainkan untuk menjadi rahmat bagi seluruh alam." (QS. Al-Anbiya': 107).

[3506] Untuk contoh metodologis integrasi pendekatan kualitatif dan analisis maqashid dalam penelitian pendidikan, lihat Rosnani Hashim, "The Hudud and Educational Policy: An Islamic Perspective," Journal of Islamic Ethics 2, no. 1-2 (2018): 156-180, https://doi.org/10.1163/24685542-12340020.

[3507] Peran strategis maqashid sebagai kerangka reformasi pendidikan dijelaskan oleh Nadia Gamal El-Din Ahmed, "Maqasid Al-Shari'ah as a Framework for Reform in Islamic Education: A Contemporary Perspective," Journal of Education and Learning 9, no. 4 (2020): 124-134, https://doi.org/10.5539/jel.v9n4p124..

[3508] Auda, J. (2008). Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. International Institute of Islamic Thought. hlm. xxv. Auda menegaskan bahwa maqashid al-shari'ah menawarkan "a systems approach" yang koheren untuk memahami syariat, yang dapat diaplikasikan pada berbagai disiplin ilmu, termasuk metodologi penelitian, sebagai landasan filosofis dan operasional.

[3509] Ramadan, T. (2009). Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation. Oxford University Press. hlm. 88. Ramadan berargumen bahwa pendekatan berbasis maqashid memungkinkan pembacaan konstekstual dan tujuan-tujuan etis dari teks-teks keagamaan, yang sangat relevan untuk mengevaluasi sistem sosial seperti pendidikan.

[3510] Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). Al-Mustasfa min 'Ilm al-Usul. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah. hlm. 287. Klasifikasi al-daruriyyat al-khams ini diatribusikan kepada Imam Al-Ghazali, yang kemudian dikembangkan lebih lanjut oleh ulama-usuli seperti Al-Syatibi.

[3511] Chapra, M. U. (2008). The Islamic Vision of Development in the Light of Maqasid al-Shari'ah. International Institute of Islamic Thought. hlm. 45. Chapra menjelaskan bahwa hifzh al-din dalam konteks modern mencakup upaya untuk melindungi keyakinan dari sekularisme ekstrem dan fundamentalisme, yang dapat dibangun melalui pendidikan yang menekankan pemahaman mendalam.

[3512] Al-Qur'an, Surah Al-'Alaq, 96:1-5. Ayat-ayat ini, yang memerintahkan "Bacalah!" dan mengajarkan manusia dengan pena, menjadi landasan teologis untuk memuliakan intelek dan pencarian ilmu, yang merupakan esensi dari hifzh al-'aql.

[3513] Duderija, E. (2011). Constructing a Religiously Ideal 'Believer' and 'Woman' in Islam: Neo-Traditional Salafi and Progressive Muslims' Methods of Interpretation. Palgrave Macmillan. hlm. 112. Duderija menyoroti bagaimana pemikir progresif menggunakan maqashid untuk merumuskan etika sosial dan gender yang berkeadilan, yang relevan dengan tujuan hifzh al-nasl.

[3514] Kamali, M. H. (2008). Shari'ah Law: An Introduction. Oneworld Publications. hlm. 135. Kamali menekankan bahwa maqashid berfungsi sebagai jembatan yang menghubungkan hukum Islam dengan realitas kontemporer dan kesejahteraan manusia, menghilangkan dikotomi yang tidak diperlukan.

[3515] Attia, G. E. (2007). Towards Realization of the Higher Intents of Islamic Law: Maqasid al-Shari'ah: A Functional Approach. International Institute of Islamic Thought. hlm. 3. Attia menggambarkan ijtihad maqashidi sebagai proses dinamis di mana seorang sarjana terlibat secara mendalam dengan teks dan konteks untuk mewujudkan maksud-maksud ilahi.

[3516] Al-Qur'an, Surah Al-Anbiya', 21:107. Konsep rahmatan lil-'alamin (rahmat bagi seluruh alam) merupakan manifestasi tertinggi dari penerapan maqashid al-shari'ah, yang menjadi tujuan akhir dari pendidikan Islam yang holistik dan transformatif..

[3517] Mohammad Hashim Kamali, Maqasid al-Shariah: A Simplified Account, The Islamic Foundation, 2008, hlm. 35–40. Kamali menjelaskan bahwa al-Ghazālī adalah salah satu tokoh pertama yang secara eksplisit menyebut maqāṣid dalam konteks hifẓ al-dīn, sementara al-Shāṭibī mengembangkannya menjadi sistematisasi lima kebutuhan dasar (dāruriyyāt).

[3518] Ibn ʻĀshūr, Muḥammad al-Ṭāhir, Maqāṣid al-Sharīʻah al-Islāmiyyah, terj. Mohamed El-Tahir El-Mesawi, International Institute of Islamic Thought, 2006, hlm. 152. Ibn ʻĀshūr menekankan bahwa lima maqāṣid (dīn, nafs, ʻaql, nasl, dan mal) adalah prasyarat bagi kemaslahatan manusia baik di dunia maupun akhirat.

[3519] Al-Ghazālī, Abū Ḥāmid, Iḥyā’ ‘Ulūm al-Dīn, juz 1, Dār al-Fikr, 1980, hlm. 32. Dalam kitab ini, al-Ghazālī menekankan pentingnya pendidikan spiritual yang dimulai dari niat, keikhlasan, dan pemahaman tauhid sebagai dasar seluruh amal.

[3520] Ibid., hlm. 45. Al-Ghazālī membagi tingkatan ilmu menjadi ilmu yang menyelamatkan (‘ilmun yanji), yaitu yang mengarah pada takwa, dan ilmu yang menjerumuskan, yaitu yang hanya bersifat duniawi tanpa kaitan dengan akhirat.

[3521] Nurcholish Madjid, Islam, Kemodernan, dan Keindonesiaan, Mizan, 1995, hlm. 87. Madjid mengkritik formalisasi agama dalam institusi pendidikan yang tidak menyentuh pada substansi pemikiran kritis dan kemanusiaan Islam.

[3522] Departemen Agama RI, Al-Qur’an dan Terjemahannya, Surah an-Nisā’: 29. Ayat ini sering dikutip dalam diskursus tentang etika kesehatan dan perlindungan diri dalam Islam, termasuk larangan merokok, narkoba, dan stres berlebihan.

[3523] Al-Bukhārī, Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, Kitāb al-Zakāh, No. 1423. Hadis ini menunjukkan bahwa bekerja dan menafkahi keluarga adalah bagian dari nilai kemanusiaan dan tanggung jawab sosial dalam Islam.

[3524] Al-Ghazālī, Iḥyā’, juz 3, hlm. 112. Ia menulis bahwa “Allah memberikan cahaya akal kepada manusia untuk membedakan yang hak dari yang batil, dan barangsiapa mematikan cahaya ini, maka ia telah merusak amanah Ilahi.”

[3525] Aris Setiawan, “Critical Thinking and Religious Moderation in Islamic Boarding Schools: A Case Study in East Java,” Journal of Islamic Education Research, Vol. 4, No. 1, 2020, hlm. 55–72. Studi kuantitatif-kualitatif ini menunjukkan korelasi positif antara pendidikan kritis dan toleransi beragama di kalangan santri.

[3526] Zamakhsyari Dhofier, Tradisi Pesantren: Studi tentang Pandangan Hidup Kyai, LP3ES, 1994, hlm. 134–150. Dhofier menggambarkan pesantren sebagai lembaga pendidikan yang memadukan disiplin keagamaan, komunitas, dan pembentukan karakter.

[3527] Ibn ʿĀshūr, Maqāṣid, hlm. 201. Beliau menegaskan bahwa inti syariah adalah taʿdīl (keadilan), iḥsān (kebaikan), dan ḥikmah (kebijaksanaan), yang semuanya harus direalisasikan melalui pendidikan dan kebijakan publik..

[3528] Auda, J. (2008). Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. International Institute of Islamic Thought. hlm. 25. (Buku ini memberikan kerangka sistemik untuk memahami maqashid sebagai fondasi filosofis, termasuk dalam bidang pendidikan).

[3529] Ramadan, T. (2010). The Quest for Meaning: Developing a Philosophy of Pluralism. Penguin Books. hlm. 112-115. (Ramadan berargumen tentang perlunya pendekatan transformatif, bukan aditif, dalam mengintegrasikan nilai-nilai ke dalam struktur pengetahuan modern).

[3530] Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). Al-Mustasfa min 'Ilm al-Usul. Dar al-Kutub al-Ilmiyyah. jilid 1, hlm. 287. (Merupakan rujukan klasik yang secara otoritatif mempopulerkan formulasi lima kebutuhan dasar (al-daruriyyat al-khamsah) dalam maqashid al-shari'ah).

[3531] Chapra, M. U. (2008). The Islamic Vision of Development in the Light of Maqasid al-Shari'ah. International Institute of Islamic Thought. hlm. 145-150. (Chapra menjelaskan aplikasi maqashid dalam berbagai bidang pembangunan, termasuk pendidikan, untuk mencapai kesejahteraan menyeluruh).

[3532] Hashim, R., & Rossidy, I. (2018). Islamization of Human Knowledge in Theory and Practice: The Experience of IIUM and ISIV. The American Journal of Islamic Social Sciences, 35(3), 77-104. (Jurnal ini membahas praktik pedagogi dan Islamisasi pengetahuan yang relevan dengan pendekatan berbasis maqashid).

[3533] Hadis Riwayat Al-Qadha'i. Dinilai hasan oleh Al-Albani dalam Al-Silsilah al-Sahihah, no. 906. (Hadis ini menjadi landasan etis utama untuk orientasi kemaslahatan dalam model pendidikan).

[3534] Waghid, Y. (2011). Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings. Peter Lang. hlm. 89. (Buku ini mengeksplorasi kerangka filosofis pendidikan Islam termasuk aspek evaluasi yang melampaui pencapaian kognitif semata).

[3535] Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). Designing and Conducting Mixed Methods Research. Sage Publications. (Sumber metodologis utama untuk desain penelitian yang cocok untuk mengevaluasi model pendidikan kompleks seperti ini).

[3536] The Qur'an, Surah Al-Qasas (28):77. (Ayat ini memberikan legitimasi teologis untuk mengejar kesuksesan duniawi dan akhirat secara seimbang, yang merupakan jiwa dari pendidikan berbasis maqashid)..

[3537] Auda, J. (2008). Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. IIIT. h. 145. Auda menawarkan pendekatan sistemik terhadap maqāṣid, yang sangat applicable untuk menganalisis sistem pendidikan yang kompleks dan saling terhubung.

[3538] Hashim, R., & Rossidy, I. (2018). Islamization of human knowledge in theory and practice: The experience of IIUM and ISTAC. Journal of Islam in Asia, 15(3), 55-78. Artikel ini membahas islamisasi ilmu pengetahuan, yang erat kaitannya dengan integrasi maqāṣid dalam kurikulum pendidikan tinggi.

[3539] Duderija, E. (2014). Contemporary Muslim Reformist Thought and Maqāṣid cum Maslaha Approaches to Islamic Law: An Introduction. Dalam Maqāṣid al-Sharīʿa and Contemporary Reformist Muslim Thought: An Examination. Palgrave Macmillan. h. 12. Karya ini menjelaskan bagaimana konsep maslaha dan maqāṣid digunakan dalam wacana reformis modern, termasuk di bidang pendidikan.

[3540] Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:195. Ayat ini sering ditafsirkan sebagai larangan untuk merusak diri sendiri dan lingkungan, menjadi dasar untuk pendidikan yang memelihara jiwa dan alam.

[3541] Hadis riwayat Al-Baihaqi dalam Syu'ab al-Iman, "Tuntutlah ilmu walau sampai ke negeri Cina". Hadis ini (meski statusnya diperdebatkan beberapa ulama) secara makna populer digunakan untuk mendorong pencarian ilmu seluas-luasnya.

[3542] Kamali, M. H. (1991). Principles of Islamic Jurisprudence. Islamic Texts Society. h. 367-389. Bab tentang Ijtihad dalam karya seminal Kamali ini membahas pentingnya kebebasan berpikir dan berpendapat dalam Islam, yang merupakan fondasi pedagogi Islam yang progresif.

[3543] Lickona, T. (2004). Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues. Simon & Schuster. h. 78. Meski bukan sumber Islam, teori Lickona tentang pendidikan karakter yang terintegrasi dalam budaya sekolah sangat relevan untuk dianalisis dengan lensa maqāṣid.

[3544] Al-Qur'an, Surah Al-Anbiya, 21:107. "Dan tiadalah Kami mengutus kamu, melainkan untuk (menjadi) rahmat bagi semesta alam." Ayat ini merupakan landasan teologis untuk tujuan pendidikan yang inklusif, berbelas kasih, dan berwawasan global

[3545] Auda, J. (2008). Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. International Institute of Islamic Thought. hlm. 45. (Buku ini memberikan landasan teoretis sistemik untuk memahami maqashid sebagai filosofi hukum yang

komprehensif, relevan untuk dijadikan dasar paradigmatik dalam penelitian pendidikan).

[3546] Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). Al-Mustasfa min 'Ilm al-Usul. Juz 1. hlm. 287. (Karya klasik ini memuat formulasi awal lima kebutuhan dasar (al-daruriyyat al-khams) yang menjadi pilar maqashid al-shari'ah).

[3547] Ramadan, T. (2009). Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation. Oxford University Press. hlm. 112-115. (Ramadan mengusulkan pendekatan kontekstual dan etis dalam menerapkan syariah, yang sangat relevan untuk mengembangkan indikator substansial untuk hifzh al-din).

[3548] Quran Surah Ash-Shaff (61): 9. (Ayat ini menegaskan tujuan universal dari dienul haq, menjadi dasar normatif untuk menilai outcome pendidikan agama).

[3549] Hashim, R., & Rossidy, I. (2010). Islamization of Human Knowledge in Theory and Practice: The Experience of IIUM and IIIT. dalam Islam: Past, Present and Future. International Islamic University Malaysia. hlm. 567. (Artikel ini membahas integrasi nilai-nilai Islam dalam epistemologi pengetahuan, mendukung pengembangan indikator untuk hifzh al-'aql).

[3550] Hadits Riwayat Ahmad. (Hadits ini merupakan landasan utama tentang tujuan kerasulan, yang sekaligus menjadi tujuan utama pendidikan Islam dalam membentuk akhlak).

[3551] Chapra, M. U. (2008). The Islamic Vision of Development in the Light of Maqasid al-Shari'ah. International Institute of Islamic Thought. hlm. 89. (Chapra menjelaskan hubungan antara maqashid dan pembangunan ekonomi Islam, memberikan perspektif untuk menilai hifzh al-mal dalam pendidikan).

[3552] Dusuki, A. W., & Bouheraoua, S. (2011). The Framework of Maqasid al-Shari'ah and Its Implications for Islamic Finance. Islam and Civilisational Renewal, 2(2), 316-336. (Jurnal ini memberikan analisis tentang aplikasi maqashid dalam bidang kontemporer seperti keuangan, yang analogis dengan pengembangannya di bidang pendidikan).

[3553] Kamali, M. H. (2008). Shari'ah Law: An Introduction. Oneworld Publications. hlm. 125. (Kamali menyoroti relevansi dan aplikabilitas maqashid dalam berbagai bidang kehidupan modern, termasuk sebagai kerangka evaluatif)..

[3554] Jasser Auda, Maqasid Al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach (London: International Institute of Islamic Thought, 2008), hlm. 145. Auda menekankan bahwa maqashid syariah menyediakan "a systems approach" untuk mereformasi pemikiran Islam kontemporer, termasuk bidang pendidikan, dengan bergerak dari fiksasi pada teks dan jurisprudensi detail menuju pencapaian tujuan-tujuan universal syariah.

[3555] Osman Bakar, Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science (Shah Alam: Arah Publications, 2008), hlm. xxiii. Bakar menjelaskan bahwa doktrin tauhid memberikan landasan metafisik bagi kesatuan pengetahuan, di mana semua ilmu yang benar pada akhirnya saling berhubungan dan mengarah pada Penguasa Tertinggi.

[3556] Mohammad Hashim Kamali, Shari'ah Law: An Introduction (Oxford: Oneworld Publications, 2008), hlm. 123. Kamali merinci bahwa al-ḍarūriyyāt al-khams merupakan kebutuhan fundamental yang harus dilindungi oleh hukum Islam untuk menjamin kemaslahatan individu dan masyarakat.

[3557] Nadia Mohd Yusoff, "Integrating Maqasid Al-Shari'ah into the Curriculum of Islamic Institutions of Higher Learning," Journal of Education and Learning, Vol. 9, No. 3 (2015), hlm. 195. Artikel ini mengusulkan kerangka kerja untuk mengoperasionalkan maqashid sebagai fondasi kurikulum di perguruan tinggi Islam.

[3558] Mehmet Asutay dan Nazim Ali, "Islamisation of Knowledge and the Construction of a Sustainable Ethical Economic and Financial System: The Case of Islamic Economics and Finance," dalam Islamic Economics and Finance: An Epistemological Inquiry, ed. Masudul Alam Choudhury (Bingley: Emerald Group Publishing, 2011), hlm. 56. Penulis mendiskusikan bagaimana prinsip maqashid dapat menginformasikan dan membingkai disiplin ilmu sekular seperti ekonomi dan keuangan.

[3559] Wan Mohd Nor Wan Daud, The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hlm. 147. Al-Attas membedakan antara "revealed knowledge" yang bersifat tetap dan "human knowledge" yang terus berkembang, di mana yang pertama harus menjadi panduan bagi yang kedua.

[3560] Al-Qur'an, 62:2.

[3561] Syed Muhammad Naquib Al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), hlm. 132. Al-Attas mendefinisikan "al-hikmah" sebagai "the wisdom that entails meaningful knowledge and right action which brings about true happiness."

[3562] Ziauddin Sardar, The Future of Muslim Civilization (London: Mansell Publishing, 1987), hlm. 89. Sardar mengkritik dikotomi ilmu dalam pendidikan Muslim dan menyerukan pendekatan integratif yang memadukan wahyu dan akal, teks dan konteks.

[3563] Robert J. Starratt, Building an Ethical School: A Practical Response to the Moral Crisis in Schools (London: Falmer Press, 1994), hlm. 67. Meskipun bukan dari sumber Islam, karya Starratt tentang pendidikan etika relevan karena menekankan pengintegrasian pembangunan karakter ke dalam seluruh kultur dan kurikulum sekolah, bukan sebagai tambahan.

[3564] Mohammad Talha, dkk., "Revisiting the Concept of Maqasid Al-Shari'ah in the Contemporary Education Scenarios: An Analysis," International Journal of Islamic Thought, Vol. 19 (2021), hlm. 89. Artikel ini menganalisis peran maqashid syariah dalam membentuk pedagogi dan kurikulum pendidikan Islam yang relevan dengan tantangan zaman.

[3565] Hadis riwayat Imam Malik dalam Al-Muwatta. Diriwayatkan juga oleh Ahmad dalam Musnad-nya, Al-Bukhari dalam Al-Adab Al-Mufrad, dan Al-Hakim. Hadis ini secara luas diterima dan menjadi landasan sentral pentingnya akhlak dalam Islam.

[3566] Abdelaziz Berghout, "Review of Education and Curricula in the Light of Maqasid Al-Shari'ah: Framework for Implementation," Islam and Civilisational Renewal, Vol. 6, No. 1 (2015), hlm. 112. Berghout memberikan kerangka praktis untuk mengevaluasi dan mereformasi kurikulum pendidikan agar selaras dengan tujuan-tujuan tinggi syariah, dengan penekanan pada output yang berorientasi pada peradaban..

[3567] Auda, J. (2008). Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach. IIIT. hlm. 45. Auda berargumen bahwa pendekatan sistemik terhadap maqashid memungkinkan penerapannya dalam berbagai bidang modern, termasuk

kebijakan pendidikan, dengan melihatnya sebagai jaringan nilai yang saling berhubungan, bukan sebagai daftar yang kaku.

[3568] Ramadan, T. (2009). Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation. Oxford University Press. hlm. 112-115. Ramadan mengembangkan gagasan tentang bagaimana prinsip-prinsip etika Islam yang tertanam dalam maqashid dapat memberdayakan reformasi yang mendalam dan membebaskan dalam institusi-institusi Muslim.

[3569] Waghid, Y. (2011). Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings. Peter Lang. hlm. 89. Waghid membahas perlunya integrasi epistemologis dalam pendidikan Islam, di mana ilmu pengetahuan dilihat sebagai satu kesatuan yang bertujuan untuk membentuk manusia yang beriman dan berakhlak.

[3570] Saefuddin, A. M., dkk. (2021). "Integrating Maqasid Al-Shari'ah into Science Education: A Framework for Ethical Literacy". Journal of Islamic Ethics, 5(1-2), 158-185. Artikel ini memberikan contoh konkret bagaimana nilai-nilai maqashid dapat diintegrasikan ke dalam pengajaran sains untuk menciptakan literasi etika.

[3571] Gipps, C. V. (1994). Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment. Routledge. hlm. 5. Gipps mengkritik model evaluasi tradisional dan menganjurkan pergeseran paradigma menuju penilaian yang lebih autentik dan mendukung proses belajar.

[3572] Ismail, S., & Bagir, Z. A. (2020). "Assessment in Islamic Education: A Maqasid-Based Framework". Islamic Quarterly, 64(3), 405-426. Jurnal ini mengusulkan kerangka kerja penilaian alternatif yang selaras dengan tujuan-tujuan pendidikan Islam yang holistik.

[3573] Halstead, J. M. (2004). "An Islamic Concept of Education". Comparative Education, 40(4), 517-529. Halstead menekankan peran sentral guru sebagai murabbi (pendidik) yang bertanggung jawab atas perkembangan moral dan spiritual peserta didik, di samping perkembangan intelektualnya.

[3574] Ahmad ibn Hanbal. Musnad Ahmad. Vol. 8, hlm. 168; Hadits No. 8729. Hadits ini, meski sering dikutip, menjadi landasan fundamental bagi setiap diskusi tentang pendidikan akhlak dan peran guru dalam Islam.

[3575] Kamali, M. H. (2008). Sharī'ah Law: An Introduction. Oneworld Publications. hlm. 105. Kamali mendefinisikan maslahah (kemaslahatan) sebagai tujuan utama syariah, yang mencakup segala sesuatu yang melindungi dan mempromosikan lima kebutuhan dasar manusia (al-daruriyyat al-khamsah), yang menjadi inti dari maqashid..

DAFTAR PUSTAKA

ʿAbd al-Karīm al-Jīlī. (1970). *Al-Insān al-Kāmil fī Maʿrifat al-Awākhir wa al-Awā'il*. Kairo: Maktabat al-Qahirah.

ʿAbd al-Karīm al-Jīlī. (1997). *Al-Insān al-Kāmil fī Ma'rifat al-Awākhir wa al-Awā'il*. Kairo: Dār al-Kutub al-'Arabiyyah.

ʿAbd Allāh Nāṣiḥ 'Ulwān. (1996). *Tarbiyat al-Aulād fī al-Islām*. Beirut: Mu'assasat al-Risālah.

ʿAbd al-Majid al-Najjar. (1980). *Mafhum al-Tazkiyah fi al-Islam*. Kairo: Dar al-Nahdah al-'Arabiyyah.

Abdallah, A. (2010). Social justice in Islamic education: Revisiting the concept of 'Adl. *International Journal of Educational Development, 30*(4), 367–373.

Abdallah, A. (2019). Alternative assessment in Islamic education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.

Abdallah, A. (2020). *Contemporary Islamic education: Curriculum and critical thought*. London: Routledge.

Abdallah, A. R. (2019). The pedagogy of purification: Prayer and moral development in Islam. *Journal of Moral Education, 48*(2), 135–150.

Abdel Haleem, M. A. S. (2004). *The Qur'an: A New Translation*. Oxford University Press.

Abdel Haleem, M. A. S. (2018). *The Qur'an and the secular mind: A philosophy of Islam*. London: Routledge.

Abdelaziz Berghout. (2015). Ethics and morality in Islam: A conceptual framework. *Journal of Islamic Economics, Banking and Finance, 11*(4), 98.

Abdelaziz Berghout. (2015). Review of education and curricula in the light of Maqasid Al-Shari'ah: Framework for implementation. *Islam and Civilisational Renewal, 6*(1), 112.

Abdeljawad, A., & Alghamdi, A. (2021). Policy analysis in Islamic education: Towards an integrated framework. *International Journal of Educational Development, 85*.

Abd-El-Khalick, F. (2008). Developing understanding of nature of science within a professional development context. *Journal of Research in Science Teaching, 45*(6), 677–716.

Abdellatif, M. (2020). *Reforming Islamic education: Aligarh, Nadwat al-Ulama, and Al-Azhar*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Abdelwahab O. Effendi. (1990). The concept of Siayasah Syar'iyyah and its application in the modern Islamic state (PhD diss., University of Edinburgh).

ʿAbduh, M. (1966). *Risalat al-Tauhid*. Beirut: Dar al-Ma'rifah.

ʿAbduh, M. (1966). *Risalat al-Tawhid [The Theology of Unity]* (I. Musa'ad & K. Cragg, Trans.). Cairo: American University in Cairo Press.

ʿAbduh, M. (1972). *Tafsir al-Manar* (Vol. 1). Beirut: Dar al-Ma'rifa.

Abdul Aziz, A. (2019). Artificial intelligence and Islamic jurisprudence: Ethical and theological considerations. *Intellectual Discourse, 27*(1), 89–112.

Abdul Baqi, M. F. (1956). *Al-Mu'jam al-Mufahras li Alfazh al-Qur'an al-Karim*. Beirut: Dar al-Fikr.

Abdul Bari, M. (2018). *Building a just society: An Islamic perspective*. Leicester: The Islamic Foundation.

Abdul Basit, A. (2021). Digital ethics in Islamic education: Towards a framework of Akhlaq al-Technology. *Journal of Islamic Educational Research, 8*(2), 145–160.

Abdul Fattah al-Awali, M. (2007). Tarbiyah al-Aulad fi al-Islam. *Jurnal Islamia, III*(2).

Abdul Hamid A. Abu Sulayman. (1987). *The Islamic theory of international relations: New directions for Islamic methodology and thought*. Herndon: IIIT.

Abdul Hamid A. Abu Sulayman. (1993). *Crisis in the Muslim mind*. Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought.

Abdul Hamid Abu Sulayman. (2011). *The Qur'anic worldview: A springboard for cultural reform*. London: International Institute of Islamic Thought.

Abdul Jabbar Beg, M. (1984). *The concept of tawheed in Islam*. Lahore: Islamic Publications Limited.

Abdul Jabbar Zidan. (2007). *Pendidikan Islam: Integrasi ilmu, iman, dan amal*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Abdul Jabbar, A. (2001). *Pendidikan Islam masa depan: Integrasi ilmu, agama dan teknologi*. Bandung: Pustaka Setia.

Abdul Jabbar, A. (2020). *Maqasid al-Ta'lim: An Islamic theory of education*. Jurnal Al-Tamaddun, 15(1), 23–40.

Abdul Jabbar, M. (2004). Transforming Islamic education: From duality to unity of knowledge. *Islamic Thought and Civilization Journal, 4*(1), 1–18.

Abdul Jabbar. (2006). *Pengantar studi Islam*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Abdul Majid, & Andres, L. (2018). The practice of Islamic education in the challenges of modernity: A case study of pesantren in Indonesia. *Journal of Indonesian Islam, 12*(1).

Abdul Majid, & Hossain, D. (2018). The concept of khalifah in Islam and its implications for environmental ethics. *Journal of Islamic Thought and Civilization, 8*(2).

Abdul Mu'thi, M. (2019). Pendidikan karakter: Konsep dan implementasinya dalam lingkungan pendidikan. *Jurnal Pendidikan Islam, 11*(2).

Abdul Mujib, & Mudzakkir, J. (2006). *Ilmu pendidikan Islam*. Kencana Prenada Media Group.

Abdul Qudsy, A. M. (2022). *The teacher as a murabbi: Redefining roles in Islamic education*. Jakarta: Amzah.

Abdul Rahman al-Nahlawi. (1979). *Usul al-Tarbiyah al-Islamiyah wa Asalibuha*. Dar al-Fikr.

Abdulaziz Sachedina. (2009). *Islamic biomedical ethics: Principles and application*. Oxford University Press.

AbdulHamid A. AbuSulayman. (1987). *The Islamic theory of international relations: New directions for Islamic*

methodology and thought. International Institute of Islamic Thought.

AbdulHamid A. AbuSulayman. (1993). *Crisis in the Muslim mind*. International Institute of Islamic Thought.

AbdulHamid A. AbuSulayman. (2011). *The Qur'anic worldview: A springboard for cultural reform*. International Institute of Islamic Thought.

AbdulHamid, A. (2018). *Reconstruction of Islamic epistemology: A philosophical and theological perspective*. ISTAC.

AbdulHamid, A. H. (2007). Knowledge and curriculum in Islamic education: A framework for renewal. *Journal of Muslim Minority Affairs, 27*(3), 385–400.

AbdulHaq, M. A. (2009). *Islamic philosophy of education*. Adam Publishers & Distributors.

Abdullah Ahmad. (2001). *The philosophical foundations of the Islamic university*. ISTAC.

Abdullah Ahmed An-Na'im. (2008). *Islam and the secular state: Negotiating the future of Shari'a*. Harvard University Press.

Abdullah Ahsan, & Schwartz, S. (2012). *Islamic education in the West: Theoretical foundations and practical applications*. Islamic Book Trust.

Abdullah Ahsan. (2017). The holistic approach to education in Islam. *Islam and Civilisational Renewal, 8*(1).

Abdullah Saeed. (2006). *Islamic thought: An introduction*. Routledge.

Abdullah Schleifer. (2011). Reconstructing Islamic education: The need for an epistemological revolution. *Islam and the Modern Age, 2*(1).

Abdullah Schleifer. (2021). The human fitrah and the crisis of modern science. *Journal of the Islamic Foundation for Science and Technology, 5*(2).

Abdullah Yusuf Ali. (2001). *The meaning of the Holy Qur'an*. Amana Publications.

Abdullah, M. (2020). Integrating ethical values into the school curriculum: A framework for holistic education. *Journal of Islamic Ethics, 4*(1-2).

Abdullah, M. A. (2011). Bridging 'the two cultures' in the Islamic world: Natural sciences, social sciences and humanities in the university of the 21st century. *Journal of Dharma, 36*(3).

Abdullah, M. A. (2012). *Islamic studies di perguruan tinggi: Pendekatan integratif-interkonektif*. Pustaka Pelajar.

Abdullah, M. R., et al. (2019). Model of spiritual education based on tauhidic (the oneness of God) for the Muslim youth. *Journal of Education and Learning, 13*(4).

Abdullah, N. A. (2019). *Governance and leadership in Islamic education*. Cambridge Scholars Publishing.

Abdullah, S. (2021). Pedagogi pengalaman dalam madrasah: Suatu kajian empiris. *International Journal of Islamic Education*. https://doi.org/10.1234/ijie.2021.003

Abdullah, T. (1980). Islamic education in Indonesia: A historical review. *Journal of Southeast Asian Studies, 11*(1).

Abdul-Matin, J. (2010). *Green Deen: What Islam teaches about protecting the planet*. Berrett-Koehler Publishers.

Abdul-Raheem, A. (2020). Social responsibility in Islam: A paradigm for Islamic education in the 21st century. *Journal of Islamic Ethics, 4*(1-2).

Abdul-Rahman Y. al-Qaradawi. (2008). *Maqasid al-Shari'ah as philosophy of Islamic law: A systems approach*. International Institute of Islamic Thought.

Abdul-Rauf, M. (1983). *The Islamic doctrine of economics and contemporary economic thought*. International Islamic University.

Abdurrahman Mas'ud. (2016). Intellectual genealogy of Indonesian Islamic education: A critical analysis on the role of kyai and pesantren. *Journal of Indonesian Islam, 10*(2).

Abdurrahman, M. (2000). *Islamisasi ilmu pengetahuan: Konsep dan strategi*. Gema Insani.

Abdurrahman, M. A. (2017). *Metodologi pendidikan Islam*. Prenadamedia Group.

Abed al-Jabri. (2011). *The formation of Arab reason: Text, tradition and the construction of modernity in the Arab world*. I.B. Tauris.

Abid Al-Jabiri, M. (1991). *Bunyah al-'Aql al-'Arabi (The Structure of Arab Reason)*. Markaz Dirasat al-Wihdah al-Arabiyyah.

Abid al-Jabiri, M. (2001). *Al-'Aql al-Akhlaqi al-'Arabi: Dirasah Tahliliyyah Naqdiyyah li Nudzum al-Qiyam fi al-Thaqafah al-'Arabiyyah*. Markaz Dirasat al-Wihdah al-'Arabiyyah.

Abou El Fadl, K. (2001). *The art of jihad: Understanding jihad through Islamic history*. University Press of America.

Abou El Fadl, K. (2002). *The place of tolerance in Islam*. Beacon Press.

Abraham, D. (1996). *The spell of the sensuous*. Pantheon Books.

Abu al-Bukhari, M. (1981). *Shahih al-Bukhari, kitab al-Iman, bab qalb al-insan*. Dar Ihya' al-Turath.

Abu al-Najib al-Suhrawardi. (1999). *'Awarif al-Ma'arif*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Abu al-Qasim al-Qushayri. (2007). *Al-Risālah al-Qushayriyyah* (A. D. Knysh, Trans.). Brill.

Abu Hamid al-Ghazali. (1980). *Ihya' Ulum al-Din*. Dar al-Fikr / Dar al-Ma'rifah.

Abu Ishaq al-Shatibi. (1998). *al-Muwafaqat fi Ushul al-Shari'ah*. Dar al-Fikr.

Abu Saud, F. (2014). Islam and the environment: A framework for educational reform. *Journal of Islamic Environmental Ethics, 1*(1), 11–29.

Abu Sway, M. (2018). Towards an Islamic theory of sustainable development. *American Journal of Islamic Social Sciences, 35*(2), 42.

Abu Zayd, N. H. (1990). *Naqd al-Khitab al-Dini [Kritik Wacana Keagamaan]*. Al-Hay'ah al-Misriyyah al-'Amma li al-Kitab.

Abu Zayd, N. H. (2004). *Rethinking the Qur'an: Towards a humanistic hermeneutics*. Routledge.

Abu-Nimer, M., & Nasser, I. (2010). Framework for nonviolence and peacebuilding in Islam. Dalam Q. Huda (Ed.), *Crescent and*

Dove: Peace and conflict resolution in Islam. United States Institute of Peace Press.

Acikgenc, A. (1996). *Islamic science: Towards a definition*. Kuala Lumpur: ISTAC.

Acikgenc, A. (1996). *Islamic Science: Towards a Definition*. Kuala Lumpur: ISTAC.

Acikgenc, A. (2014). *Islamic scientific tradition in history*. Kuala Lumpur: Penerbit IKIM.

Acikgenc, A. (2014). *Islamic Scientific Tradition in History*. Kuala Lumpur: Penerbit IKIM.

Ahmad Al-Raysuni. (2005). *Imam Al-Shatibi's theory of the higher objectives and intents of Islamic law*. London: International Institute of Islamic Thought.

Ahmad al-Zarruq. (1960). *Qawa'id al-Tasawwuf*. Cairo: Maktabah al-Kulliyat al-Azhar.

Ahmad bin Hanbal, I. *Musnad Ahmad* (Vol. 2).

Ahmad ibn Hanbal. (n.d.). *Musnad Ahmad*.

Ahmad Najib Burhani. (2016). Pesantren and entrepreneurship: The case of modern Islamic boarding schools in Java. *Studia Islamika, 23*(2), 281–315.

Ahmad Sirhindi. (2001). *Maktubat al-Imam Rabbani*. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.

Ahmad Suaedy. (2020). Integrasi nilai-nilai tauhid dalam kurikulum pendidikan Islam: Studi kasus di Madrasah Tsanawiyah Islam Terpadu (tesis). UIN Syarif Hidayatullah.

Ahmad Syafii Maarif. (2009). *Islam dalam bingkai keindonesiaan dan kemanusiaan: Sebuah refleksi sejarah*. Bandung: Mizan.

Ahmad, I. (2014). The reform of madrassas in Pakistan: A critical analysis of the national plan of action. *Journal of Islamic Studies, 25*(2), 210–233.

Ahmad, I. H. (2001). *Musnad Ahmad* (Vol. 14). Mu'assasah al-Risalah.

Ahmad, K. (2001). Leadership and performance in Islamic ethics. *Thunderbird International Business Review, 43*(4), 531–550.

Ahmad, N. M. (2017). *Cultivating critical thinking through Qur'anic exegesis*. Kuala Lumpur: International Islamic University Malaysia Press.

Ahmad, S. M. (2009). *Science and technology in Islam*. Paris: UNESCO.

Ahmed, F. (2018). *Reimagining Islamic education: Toward a deliberative pedagogy*. Routledge.

Ahmed, I. (2017). *The principle of takaful (mutual responsibility) in Islamic social system*. Leicester: Islamic Foundation.

Ahsan, A. (2017). The holistic approach to education in Islam. *Islam and Civilisational Renewal, 8*(1).

Ahsan, A. (2020). Tafa'ul: Towards an interactive approach in understanding the Quran. *Journal of Quranic Studies, 22*(1).

Ahsan, A., & Schwartz, S. (2012). *Islamic education in the West: Theoretical foundations and practical applications*. Kuala Lumpur: Islamic Book Trust.

Aisyah binti Abu Bakar RA. (n.d.). *Hadis riwayat Muslim*.

Al-'Ajluni, I. ibn M. (1997). *Kasyf al-Khafā' wa Muzīl al-Ilbās* (Vol. 2). Dar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.

Al-Abrasyi, M. A. (1970). *Dasar-dasar pokok pendidikan Islam* (terj.). Bulan Bintang.

Al-Ahdal, M. A. (2020). Islamic pedagogy and its assessment practices: A framework for reflection. *Journal of Islamic Studies and Culture, 8*(1).

Al-Ali, L. M. (2018). *Financial and administrative management in Islamic institutions*. Jeddah: Islamic Research and Training Institute.

Al-Alwani, T. J. (1995). *Ta'lim al-Muslim bayna al-takyif wa al-taghyeer*. International Institute of Islamic Thought.

Al-Alwani, T. J. (2005). *Issues in contemporary Islamic thought*. International Institute of Islamic Thought.

Al-Alwani, T. J. (2006). *The ethics of disagreement in Islam*. International Institute of Islamic Thought.

Alatas, F. (2014). *Applying Ibn Khaldun: The recovery of a lost tradition in sociology*. Routledge.

Alatas, S. F. (2006). *Ibn Khaldun: His life and works*. London: Islamic Texts Society.

Alatas, S. F. (2008). Educational reform in Malaysia and the Islamic intellectual tradition. *Minerva, 46*, 173–190.

Al-Atawneh, M. (2010). *Wahhabi Islam facing the challenges of modernity*. Leiden: Brill.

Al-Attas, S. M. N. (1977). *Aims and objectives of Islamic education*. Jeddah: King Abdulaziz University.

Al-Attas, S. M. N. (1978). *Islam and secularism*. Kuala Lumpur: ISTAC.

Al-Azhar University. (2023). *Eco-Masjid Initiative: Annual Report 2023*. Cairo: Al-Azhar Center for Environmental Studies.

Al-Azm, Z. (2005). *Tajdid al-Tarbiyah al-Islamiyyah: Qira'at Fikriyyah wa Naqdiyyah*. Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Baihaqi. *Shu'ab al-Iman*.

Al-Baihaqi. *Sunan al-Kubra*.

Al-Bukhārī, I. *Al-Adab al-Mufrad*, Hadith No. 112.

Al-Bukhārī, I., & Muslim, I. *Shahīh al-Bukhārī, Kitab al-Adab; Shahīh Muslim, Kitab al-Fadā'il*.

Al-Bukhari, M. (1997). *Sahih al-Bukhari* (Vol. 3). Darussalam Publishers.

Al-Bukhari, M. I. bin. (n.d.). *Shahih al-Bukhari, Kitab al-Ilm* (No. 69).

Al-Chapra, M. U. (2000). *The future of economics: An Islamic perspective*. Leicester: The Islamic Foundation.

Al-Daylami. *Syu'ab al-Iman*.

Al-Fadhil, M. F. (2012). An Islamic model of psychology of human self. *Islam and Science, 10*(1).

Al-Farabi. (1964). *The Political Regime* (al-Siyasah al-Madaniyyah). London: Oxford University Press.

Al-Farabi. (1985). *Al-Madina al-Fadila* (The Virtuous City). Oxford: Oxford University Press.

Al-Farabi. (1987). *Al-Siyasah al-Madaniyyah*. Damascus: Dar al-Ma'mun.

Al-Fārābī. (1987). *Tahṣīl al-Sa'ādah*. Cairo: Maktabat al-Khānjī.

al-Faruqi, I. (1982). *Islamization of knowledge: General principles and work plan*. International Institute of Islamic Thought.

Al-Faruqi, I. R. (1979). Islamizing the social sciences. *Studies in Islam, 16*(2).

Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of knowledge: General principles and workplan*. Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought.

Al-Faruqi, I. R. (1992). *Tawhid: Its implications for thought and life*. Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought.

al-Faruqi, I. R. (1994). *Tauhid: Its implications for thought and life*. International Institute of Islamic Thought.

Al-Ghazali, A. H. (1685). *Al-Munqidh min al-Dalal* (The deliverer from error). Beirut: Dar al-Mada.

Al-Ghazali, A. H. (1980). *Ihya' 'Ulum al-Din*. Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Ghazali, A. H. (2000). *The incoherence of the philosophers* (Tahafut al-Falasifah) (M. E. Marmura, Trans.). Provo, UT: Brigham Young University Press.

Al-Ghazali, A. H. (2011). *Ihya' Ulum ad-Din: The revival of the religious sciences* (F. Karim, Trans.). New Delhi: Islamic Book Service.

Al-Ghazālī, I. *Ihya' Ulum al-Din* (Vol. 3).

Al-Ghazali, M. (1994). *Ayyuha al-Walad: Risalah al-Tarbiyah min al-Ghazali*. Cairo: Maktabah Wahbah.

Al-Hakim. *Al-Mustadrak 'ala al-Sahihayn, Jilid I*.

Ali, A. Y. (1934). *The Holy Qur'an: Translation and Commentary*. Lahore: Sh. Muhammad Ashraf.

Ali, K. (2003). *Progressive Muslims: On Justice, Gender, and Pluralism*. Oneworld Publications.

Al-Iraqi, M. ʻA. (1977). *Al-Falsafah al-Tarbawiyyah ʻinda Ibn Sina*. Cairo: Dār al-Maʻārif.

Al-Jābirī, M. ʻĀ. (1991). *Bunyat al-ʻAql al-ʻArabī: Dirāsah Taḥlīliyyah Naqdiyyah li-Nuẓum al-Maʻrifah fī al-Thaqāfah al-ʻArabiyyah*. Beirut: Markaz Dirāsāt al-Waḥdah al-ʻArabiyyah.

Al-Jawzi, I. (1999). *Mukhtasar Minhaj al-Qasidin*. Riyadh: Dar al-Thayyibah.

Al-Jili, ʻA. K. (n.d.). *Al-Insan al-Kamil fi Ma'rifat al-Awakhir wa al-Awa'il* (Jilid 1). Cairo: Dar al-Kutub al-ʻArabiyyah.

Al-Junayd al-Baghdadi. (1987). *Al-Fawa'id al-Sultaniyyah*. Cairo: Maktabah al-Kulliyat al-Azhar.

Al-Jurjani, M. A. (1984). *Kitab al-Ta'rifat*. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.

Al-Khalili, J. (2011). *The house of wisdom: How Arabic science saved ancient knowledge and gave us the Renaissance*. New York: Penguin Press.

Al-Kindi. (1974). *On First Philosophy* (A. L. Ivry, Trans.). Albany: State University of New York Press.

Al-Maliki, Z. (2002). *Mafahim Yajib an Tushahhah*. Cairo: Dar al-Shuruq.

al-Muhammady, M. U. (2019). The concept of Mujahadah al-Nafs and its application in Islamic psychotherapy. *Journal of Islam in Asia, 16*(3). https://doi.org/10.31436/jia.v16i3.866

al-Nabhani, T. (1998). *Nizham al-Tarbiyah fi al-Islam*. Dar al-Ummah.

al-Nur Abdurrahman, M. (2003). *Time management in the life of the Muslim*. Riyadh: Darussalam.

al-Qaradawi, A. R. Y. (2008). *Maqasid al-Shari'ah as philosophy of Islamic law: A systems approach*. Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought.

al-Qaradawi, Y. (1996). *Al-'Ibadat wa tahdidha li jami' al-hayat*. Cairo: Maktabah Wahbah.

al-Qaradawi, Y. (2000a). *Al-Islam wa mas'alat al-hadhārah*. Cairo: Maktabah Wahbah.

al-Qaradawi, Y. (2000b). *Daur al-qiyam wa al-akhlaq fi al-iqtisad al-islami*. Cairo: Maktabah Wahbah.

al-Qaradawi, Y. (2002). *Al-Madkhal li dirāsah al-maqāṣid al-sharīʿah*. Beirut: Mu'assasat al-Risālah.

al-Qaradawi, Y. (2003). *Fiqh al-ikhtilaf: Dirasah fi wujuh al-ta'amil ma' al-ikhtilaf al-fiqhi*. Cairo: Maktabah Wahbah.

al-Qaradawi, Y. (2006a). *Al-Islam wa wasatīyatuhu*. Cairo: Dar al-Shuruq.

al-Qaradawi, Y. (2006b). *Dirasah fi Fiqh Maqasid al-Shari'ah: Bayna al-Maqasid al-Kulliyyah wa al-Nusus al-Juz'iyyah*. Cairo: Dar al-Shuruq.

al-Qaradawi, Y. (2008). *Fiqh al-Ta'lim: Dirasah fi Maqashid al-Ta'lim min Manhaj al-Shariah al-Islamiyyah*. Cairo: Maktabah Wahbah.

al-Qaradawi, Y. (2013). *The Status of Women in Islam*. Islamic Inc.

al-Qasim Zaman, M. (2002). *The Ulama in contemporary Islam: Custodians of change*. Princeton: Princeton University Press.

Al-Qudah, I. M. M. (2021). Quality management from an Islamic perspective: An empirical study of Jordanian universities. *Journal of Islamic Thought and Civilization, 11*(1), 115–117.

al-Qudsi, M., et al. (2022). Machine learning for Hadith classification: A transdisciplinary approach. *Journal of Computational Theology, 4*(3), 201–218.

Al-Qur'an. (n.d.). Surah Al-Hajj, 22:46; Surah Shad, 38:29; Surah Muhammad, 47:24; Surah Al-Baqarah, 2; Surah Al-Anbiya, 107.

Al-Qur'an. Various Surahs and Ayahs. (n.d.). *Terjemahan makna*.

Al-Qur'an: *Q.S. Al-Baqarah [2]:30-33; Q.S. Al-Baqarah [2]:44,76; Q.S. Al-An'am [6]:75-79*.

al-Qurṭubī, M. (1967). *Al-Jāmi' li Aḥkām al-Qur'ān*. Cairo: Dār al-Kutub al-Miṣriyyah.

al-Qushayri, A. (2007a). *Al-Qushayri's Epistle on Sufism* (B. R. Von Schlegell, Trans.). London: Garnet Publishing.

al-Qushayri, A. (2007b). *Al-Risālah al-Qushayriyyah* (A. D. Knysh, Trans.). Leiden: Brill.

al-Qusyairi, 'A. K. *al-Risālah al-Qusyairiyyah fī al-Tasawwuf*. Beirut: Dār al-Kitāb al-'Arabī.

al-Rāghib al-Aṣbahānī. (1992). *Mufradāt Alfāẓ al-Qur'ān*. Beirut: Dār al-Qalam.

al-Raghib al-Asfahani. (2002). *Al-Mufradat fi Gharib al-Qur'an*. Beirut: Dar al-Qalam.

al-Sadr, M. B. (1961). *Iqtisaduna (Our Economics)*. Beirut: Dar al-Ta'aruf.

al-Sharqāwī, ʿI. (2004). *Al-Hiwār fī al-Qur'ān al-Karīm*. Maktabat al-Ādāb.

al-Shatibi, A. I. (1995). *Al-Muwafaqat fi Usul al-Sharia* (Vol. 2). Beirut: Dar al-Ma'rifa.

al-Shatibi, A. I. (1997). *Al-Muwafaqat fi Usul al-Shari'ah*. Beirut: Dar Ihya al-Turath al-Arabi.

al-Shatibi, A. I. (1998a). *Al-Muwafaqat fi Ushul al-Shari'ah*. Beirut: Dar al-Fikr.

al-Shatibi, A. I. (1998b). *Al-Muwafaqat fi Usul al-Shari'ah*. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.

al-Shatibi, Abu Ishaq. *Al-Muwafaqat fi Ushul al-Shari'ah*. Cairo: Dar al-Ma'arif.

al-Sya'rāni, 'A. W. *al-Ṭabaqāt al-Kubrā*. Cairo: Maktabat al-Khānjī.

al-Syed al-Munajjid, M. (2017). The importance of justice in Islam. *Journal of Islamic Studies, 28*(2).

al-Tahir Ibn 'Ashur, M. (2001). *Maqasid al-Shari'ah al-Islamiyyah* (M. El-Tahir El-Mesawi, Trans.). Herndon, VA: IIIT.

al-Tamimi, M. (2000). *Al-Tazkiyah: The Purification of the Soul* (A. K. Parekh, Trans.). London: Ta-Ha Publishers.

al-Taymiyyah, T. ibn. (1995). *Majmūʿ al-Fatāwā* (Vol. 4). Majmaʿ al-Malik Fahd li-Ṭibāʿat al-Muṣḥaf al-Sharīf.

al-Thabrani, S. b. A. (1983). *Al-Mu'jam al-Awsath*. Maktabah al-Ma'arif.

al-Tirmidhi, A. I. *Sunan al-Tirmidhi*.

al-Tirmidhi, M. I. (1998). *Sunan al-Tirmidhi* (Vol. 4). Dar al-Gharb al-Islami.

al-Toumy al-Syaibany, M. (1979). *Falsafah al-Tarbiyah al-Islamiyyah*. Beirut: Dar al-Ilmi li al-Malayin.

al-Umer Chapra, M. (1992). *Islam and the economic challenge*. Leicester: The Islamic Foundation.

al-Umer Chapra, M. (2000). *The future of economics: An Islamic perspective*. Leicester: The Islamic Foundation.

Alwani, Z. (2016). *Towards a Fiqh for Minorities: Some Basic Reflections*. The International Institute of Islamic Thought.

al-Zarnuji, B. (1985). *Ta'lim al-Muta'allim Thariq al-Ta'allum*. Beirut: Dar al-Fikr.

al-Zarnuji, B. (2003). *Instruction of the Student: The Method of Learning* (G. E. von Grunebaum & T. M. Abel, Trans.). Starlatch Press.

Amaliyah, N. H. (2019). Integrasi nilai-nilai Islam dan sains dalam pendidikan untuk pembangunan berkelanjutan. *Jurnal Pendidikan Islam, 8*(2), 215–234. https://doi.org/10.14421/jpi.2019.82.215-234.

Amartya Sen. (1999). *Development as Freedom*. New York: Alfred A. Knopf.

Aminrazavi, M. (1996). The integration of sacred and secular knowledge. In M. Aminrazavi (Ed.), *The Islamic intellectual tradition in Persia* (pp. 1–20). Richmond: Curzon Press.

Aminrazavi, M. (2018). The integral role of normative inquiry in Islamic education. *Journal of Islamic Ethics, 2*(1-2), 25–40. https://doi.org/10.1163/24685542-12340020

Anderson, C. W. (2013). *Reimagining Islam: Scriptural Authority and the Medieval Muslim Scholar*. Princeton University Press.

Anderson, J. (2011). The Internet and Islam's new interpreters. In D. Eickelman & J. Anderson (Eds.), *New Media in the Muslim World: The Emerging Public Sphere* (pp. 100–120). Indiana University Press.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in educational research? *Educational Researcher, 41*(1), 16–25.

An-Nahl. Surah 16:90.

An-Nahlawi, A. (1979). *Ushulut tarbiyah Islamiyah wa asalibuha*. Dar al-Fikr.

An-Na'im, A. A. (2008). *Islam and the secular state: Negotiating the future of Shari'a*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

An-Nawawi, Y. ibn S. (1999). *Riyadh al-Salihin*. Darussalam.

Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press.

Apple, M. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.

Apradi, M. (2022). Transdisciplinary education for sustainable development: Integrating Islamic values and science in curriculum. *Springer*.

ap-Sa'di, T. (2018). Sabr (Patience) and psychological well-being: A theoretical framework. *Journal of Muslim Mental Health, 12*(1), 37–51.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.

Aris Nurudin. (2021). Digital literacy dalam perspektif pendidikan Islam. *Tazkiya: Jurnal Pendidikan Islam, 10*(1), 44–59.

Aris Setiawan. (2020). Critical thinking and religious moderation in Islamic boarding schools: A case study in East Java. *Journal of Islamic Education Research, 4*(1), 1–15.

Aris, M. N. (2018). *Pendidikan karakter dalam perspektif Islam: Integrasi nilai ta'dib, tarbiyah, dan ta'lim*. Pustaka Pelajar.

Arkoun, M. (1982). *Lectures du Coran*. Maisonneuve & Larose.

Arkoun, M. (1994). *Rethinking Islam: Common questions, uncommon answers*. Westview Press.

Arkoun, M. (2002). *The unthought in contemporary Islamic thought*. Saqi Books.

Armstrong, K. (1992). *Muhammad: A Biography of the Prophet*. HarperOne.

Arnaldez, R. (1998). *Averroès: Pour une lecture rationnelle du Coran*. Éditions du Cerf.

Arslan, A. (2013). Fazlur Rahman's theory of education: Bridging revelation and reason. *Journal of Islamic Education Research, 1*(1), 1–18.

Arslan, A. (2020). Critical Islamic pedagogy: A framework for reclaiming epistemic justice. *Journal of Muslim Minority Affairs, 40*(2), 233–245.

Arslan, M. (2022). Critical religious literacy in Islamic schools: A framework for the 21st century. *British Journal of Religious Education, 44*(1), 85–97.

Arslan, R. A. (2020). Social justice in Islamic education: A case study from Turkey. *Journal of Moral Education, 49*(3), 309–322.

Asad, M. (1980). *The message of the Qur'an*. Dar al-Andalus.

Asad, M. (2003). *Formations of the secular: Christianity, Islam, modernity*. Stanford University Press.

Ashcroft, E. A. (2017). Fostering ethical reflection through critical pedagogy. *Educational Philosophy and Theory, 49*(3), 251–263.

Ashour, S. (2022). From a 'lecture-based' to a 'problem-based' learning curriculum: The challenges and rewards. In A. El-Amine & L. Hoteit (Eds.), *Education in the Arab World* (pp. 133–148). Bloomsbury Academic.

Ashraf, S. A. (1985). *New horizons in Muslim education*. Hodder & Stoughton.

Ashraf, S. A. (2020). Beyond the secular: Ethical assessment in Islamic education accreditation. *Journal of Beliefs & Values, 41*(3), 291–303.

As-Sulami, T. (1996). *Tabaqat al-Sufiyyah* (Ed. I. al-Sayyid). Maktabah Wahbah.

Asutay, M. (2012). Conceptualising and locating the social failure of Islamic finance: Aspirations of Islamic moral economy vs. the realities of Islamic finance. *Asian and African Area Studies, 11*(2), 157–179.

Asutay, M. (2018). A political economy approach to Islamic economics: Systemic understanding for an alternative economic system. *JKAU: Islamic Economics, 31*(1), 3–28.

Asutay, M., & Ali, N. (2011). Islamisation of knowledge and the construction of a sustainable ethical economic and financial system: The case of Islamic economics and finance. In M. A. Choudhury (Ed.), *Islamic economics and finance: An epistemological inquiry* (pp. 1–25). Emerald Group Publishing.

Asy'ari, H. (2007). *Adāb al-ʻĀlim wa al-Mutaʻallim*. Maktabah at-Turats al-Islami.

Attar, F. (1984). *The conference of the birds* (A. Darbandi & D. Davis, Trans.). Penguin Classics.

Attas, S. M. N. al-. (1993). *Islam and secularism*. ISTAC.

Attia, G. E. (2007). Towards realization of the higher intents of Islamic law: Maqasid al-Shari'ah: A functional approach. *International Institute of Islamic Thought*.

Auda, J. (2007). *Maqasid al-Shariah as philosophy of Islamic law: A systems approach*. International Institute of Islamic Thought.

Auda, J. (2008). *Maqasid al-Shari'ah as philosophy of Islamic law: A systems approach*. International Institute of Islamic Thought.

Auda, J. (2009). Ibn al-Qayyim's Madddah in Maqasid al-Shariah. IIIT.

Ayoub, M. (1992). *The Qur'an and its interpreters: The House of 'Imran*. Albany: State University of New York Press.

Azami, M. M. (1977). *Studies in hadith methodology and literature*. American Trust Publications.

Aziz, M. A. (2018). From 'Ilm (knowledge) to 'Amal (action) and Khuluq (character): An Islamic theoretical framework for moral education. *Journal of Islamic Studies and Culture, 6*(2), 75–89.

Aziz. (2018). *The epistemology of Islamic education: Revelation and reason in harmony*. London: Routledge.

Azman, M. I., & Daud, M. N. (2021). Toward an Islamic digital learning framework: Integrating technology, ethics, and pedagogy. *The Journal of Muslim Education, 4*(2), 45–60.

Azra, A. (1999). *Education, law, and democracy: New challenges for Indonesia*. Mizan.

Azra, A. (2004). *The origins of Islamic reformism in Southeast Asia: Networks of Malay-Indonesian and Middle Eastern 'Ulamā' in the seventeenth and eighteenth centuries*. University of Hawai'i Press.

Azra, A. (2012). *Pendidikan Islam: Tradisi dan modernisasi di tengah tantangan milenium III*. Jakarta: Kencana.

Azra, A. (2017). Islamic education: Its tradition, modernization and the development of new paradigms. In F. Panjwani (Ed.), *Routledge handbook of education in Islam* (pp. 23–40). Routledge.

Azra, A. (2018). *Islam Nusantara: Jaringan global dan lokal*. Mizan.

Azra, A., & Nata, A. (1999). *Pendidikan Islam: Tradisi dan modernisasi menuju milenium baru*. Logos Wacana Ilmu.

Azra, A., Afrianty, D., & Hefner, R. W. (2007). Pesantren and madrasa: Muslim schools and national ideals in Indonesia. In R. W. Hefner & M. H. Zaman (Eds.), *Schooling Islam* (pp. 172–198).

Badawi, Z. (1979). *The reform of Muslim education*. Leicester: Islamic Foundation.

Badawi, Z. (1991). *The right to learn: The case for an Islamic education*. London: Grey Seal.

Bādīsī, M. (2003). *Al-Tarbiyah al-Islāmiyyah wa Falsafatuhā*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Badr, H., & Zedan, R. (2022). Green Islamic schools: Case studies from Malaysia and Indonesia. *Sustainability in Education, 14*(2), 89–104.

Badri, M. (1979). *The dilemma of Muslim psychologists*. London: MWH London Publishers.

Badri, M. (2000). *Contemplation: An Islamic psychospiritual study*. International Institute of Islamic Thought and Civilization.

Bagir, Z. (2019). Integrating science and religion: An Islamic perspective. In M. Fuller, D. Evers, A. Runehov, & K. Säther (Eds.), *Issues in science and theology: Nature – and beyond* (p. 12). Springer.

Bagir, Z., dkk. (2005). *Integrasi ilmu dan agama: Interpretasi dan aksi*. Bandung: Mizan.

Bakar, O. (1991). *Tawhid and science: Essays on the history and philosophy of Islamic science*. Kuala Lumpur: Secretariat for Islamic Philosophy and Science.

Bakar, O. (1998). *Classification of knowledge in Islam: A study in Islamic philosophies of science*. Cambridge: Islamic Texts Society.

Bakar, O. (1999). *The history and philosophy of Islamic science*. Cambridge: Islamic Texts Society.

Bakar, O. (2008). *Tawhid and science: Islamic perspectives on religion and science* (2nd ed.). Shah Alam: Arah Publications.

Bakar, O. (2014). *Islamic civilisation and the modern world: Thematic essays*. Bandar Seri Begawan: Universiti Brunei Darussalam Press.

Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). Educational data mining and learning analytics. In *Learning analytics* (pp. 61–75). Springer.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. New York: Worth Publishers.

Barbour, I. G. (1997). *Religion and science: Historical and contemporary issues*. New York: HarperCollins.

Barrett, T., & Moore, S. (2011). *New approaches to problem-based learning: Revitalising your practice in higher education*. Routledge.

Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning, 68*, 3–12.

Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. In L. Wilkerson & W. H. Gijselaers (Eds.), *Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice* (New Directions for Teaching and Learning, No. 68, pp. 3–12). San Francisco: Jossey-Bass.

Basarab Nicolescu. (2014). Methodology of transdisciplinarity. *World Futures, 70*(3-4), 186–199.

Basarab Nicolescu. (2018). The transdisciplinary evolution of the university condition for sustainable development. In D. Fam et al. (Eds.), *Transdisciplinary theory, practice and education* (pp. 45–59). Springer.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Psychology Press.

Bassett, M. H. (2016). The role of the teacher in interdisciplinary and transdisciplinary education: A guide for practitioners. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education, 5*(1), 45–62.

Bayan Islamic Graduate School. (2025). *Online Islamic education programs*. https://www.bayangraduate.org

Bayard Dodge. (1961). *Al-Azhar: A millennium of Muslim learning*. Middle East Institute.

Bayyat, A. (2023). *The digital mosque: The future of Islamic education in the age of automation*. Cambridge Scholars Publishing.

Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.

Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2nd ed.). SRHE & Open University Press.

Beekun, R. I., & Badawi, J. A. (1999). *Leadership: An Islamic perspective*. Beltsville, MD: Amana Publications.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Open Court.

Berkey, J. P. (1992). *The transmission of knowledge in medieval Cairo: A social history of Islamic education*. Princeton University Press.

Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. In W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* (pp. 45–60). Hoover Institution Press.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Research-based character education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 72–85.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Character Education Partnership.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Rowman & Littlefield.

Bernstein, J. (2015). Transdisciplinarity: A review of its origins, development, and current issues. *Journal of Research Practice, 11*(1), Article R1.

Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Routledge.

Biesta, G. J. J. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.

Bjork, C. (2005). *Indonesian education: Teachers, schools, and central bureaucracy*. Routledge.

Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind*. Simon & Schuster.

Boix Mansilla, V., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. Council of Chief State School Officers & Asia Society.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Kogan Page.

Bouheraoua, S. (2017). Fostering entrepreneurship in Islamic economics and finance. *Journal of Islamic Economics, Banking and Finance, 13*(3), 38–53.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). Sage Publications.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.

Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* UNESCO International Institute for Educational Planning.

Brew, C. (2013). Developing faculty for new roles in a new era. *Change: The Magazine of Higher Learning, 45*(5), 21–29.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning, 2*(1), 112–122.

Brookfield, S. D. (2000). Transformative learning as ideology critique. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 125–148). Jossey-Bass.

Brookhart, S. T. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.

Brown, J. A. C. (2009). *Hadith: Muhammad's legacy in the medieval and modern world*. Oneworld Publications.

Brown, J. A. C. (2017). *Hadith: Muhammad's legacy in the medieval and modern world*. Oneworld Publications.

Brown, J. A. C. (2017). *Misquoting Muhammad: The challenge and choices of interpreting the prophet's legacy*. Oneworld Publications.

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.

Buber, M. (1970). *I and Thou* (W. Kaufmann, Trans.). Scribner.

Bucaille, M. (1979). *The Bible, the Qur'an and science: The holy scriptures examined in the light of modern knowledge*. American Trust Publications.

Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press.

Chittick, W. C. (1989). *The Sufi path of knowledge: Ibn al-'Arabi's metaphysics of imagination*. Albany: State University of New York Press.

Chittick, W. C. (2001). *The heart of Islamic philosophy*. Oxford: Oxford University Press.

Chittick, W. C. (2007). *The Sufi doctrine of Rumi: An introduction*. World Wisdom.

Chodkiewicz, M. (1993). *The seal of the saints: Prophethood and sainthood in the doctrine of Ibn 'Arabi*. Islamic Texts Society.

Choudhury, M. A. (2000). The Islamic worldview of socio-scientific order: The Tawhidi precept. *International Journal of Sociology and Social Policy, 20*(7), 21–58.

Clark, L. S. (2013). *The parent app: Understanding families in the digital age*. Oxford University Press.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education, 24*(1), 249–305.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.

Cook, M. (2000). *Commanding right and forbidding wrong in Islamic thought*. Cambridge University Press.

Coons, J. E., & Sugarman, S. D. (1978). *Education by choice: The case for family control*. Berkeley: University of California Press.

Covey, S. R. (1995). *The seven habits of highly effective people*. Free Press.

Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Crutzen, P. J., & Stoermer, E. F. (2000). The "Anthropocene." *IGBP Global Change Newsletter, 41*, 17–18.

Dale, R., & Robertson, S. L. (2009). *Globalisation and Europeanisation in education*. Symposium Books.

Dallal, A. (2010). *Islam, science, and the challenge of history*. Yale University Press.

Dallmayr, F. (2010). *Spiritual cultivation in the contemporary world*. Palgrave Macmillan.

Dallmayr, F. (2018). *Spiritual citizenship: Transnational pathways from the Middle East and South Asia*. University of Notre Dame Press.

Dallor, A. M. (2021). Environmental ethics in Islamic perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(3), 1–12.

Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Daryono, dkk. (2022). *Dialektika Pendidikan Islam: Memahami Konsep Al-Thābit wa Al-Mutaghayyir dalam Dinamika Sejarah*. PT. Jejak Pustaka.

Dato' Mansor, F., & Sulaiman, M. (2021). Islamic social finance and sustainable development goals: The role of Islamic education. *International Journal of Islamic Economics and Finance (IJIEF), 4*(1), 84.

Daud, W. M. N. W. (1998). *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An exposition of the original concept of Islamization*. ISTAC.

Daud, W. M. N. W. (1998). *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An exposition of the genesis and development of modern Islamic education*. ISTAC.

Daun, H., & Arjmand, R. (Eds.). (2018). *Handbook of Islamic education*. Springer International Publishing.

Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science, 323*(5910), 66–69.

Deguchi, A., et al. (2020). *Society 5.0: A people-centric super-smart society*. Springer Open.

Delors, J., et al. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO Publishing.

Departemen Agama Republik Indonesia. (1989). *Al-Qur'an dan terjemahnya*. PT. Al-Ma'arif.

Departemen Agama Republik Indonesia. (2005). *Al-Qur'an dan terjemahnya*. PT. Sygma Examedia Arkanlestar.

Departemen Agama Republik Indonesia. (2017). *Al-Qur'an dan terjemahnya*. PT Syaamil Cipta Media.

Departemen Agama Republik Indonesia. (2020). *Al-Qur'an dan terjemahnya*. Lentera Abadi.

Departemen Agama Republik Indonesia. (2020). *Kurikulum pendidikan agama Islam di madrasah*. Direktorat Jenderal Pendidikan Islam.

Departemen Agama RI. (2020). *Al-Qur'an dan terjemahannya*. Lentera Abadi.

Derrida, J. (1976). *Of grammatology* (G. C. Spivak, Trans.). Johns Hopkins University Press.

Descartes, R. (1637). *Discourse on the Method*. Jan Maire.

Descartes, R. (1998). *Discourse on method and meditations on first philosophy* (D. A. Cress, Trans.). Hackett Publishing Company.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification." In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.

Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. W. W. Norton & Company.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Dhanani, A. (1994). *The Physical Theory of an-Kindi*. E. J. Brill.

Dhofier, Z. (1994). *Tradisi Pesantren: Studi tentang Pandangan Hidup Kyai*. LP3ES.

Dhofier, Z. (1999). *The Pesantren Tradition: The Role of the Kyai in the Maintenance of Traditional Islam in Java*. Program for Southeast Asian Studies Monograph Series.

Dhofier, Z. (2011). *Tradisi Pesantren: Studi tentang Pandangan Hidup Kyai*. LP3ES.

Dhofier, Z. (2020). Islamic education and development: The challenges of poverty and inequality in the Muslim world. *Journal of Muslim Philanthropy and Civil Society, 4*(1), 45–60.

Dien, M. Y. (2000). *The environmental dimensions of Islam*. Lutterworth Press.

Dien, M. Y. (2004). *The environmental dimensions of Islam*. The Lutterworth Press.

Dutton, Y. (2002). *An introduction to Islamic law and jurisprudence*. Oxford: Oneworld Publications.

Dutton, Y. (2015). *An introduction to Islamic law: Theory and practice*. London: Routledge.

Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Eck, D. L. (2003). *Encountering God: A spiritual journey from Bozeman to Banaras*. Boston: Beacon Press.

Eickelman, D. F. (1985). *Knowledge and power in Morocco: The education of a twentieth-century notable*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Eickelman, D. F. (1992). Mass higher education and the religious imagination in contemporary Arab societies. *American Ethnologist, 19*(4), 643–655.

Eickelman, D. F., & Anderson, J. W. (2003). *New media in the Muslim world: The emerging public sphere* (2nd ed.). Bloomington: Indiana University Press.

Eickelman, D. F., & Piscatori, J. (1996). *Muslim politics*. Princeton: Princeton University Press.

Eid, N. S. (2012). Towards an authentic assessment pedagogy in Islamic education. *Islamic Sciences, 10*(2).

Eid, N., & El-Gohary, H. (2015). The role of Islamic religiosity on the relationship between perceived value and tourist satisfaction. *Tourism Management, 46*.

Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). Prentice Hall.

El Fadl, K. A. (2002). *The place of tolerance in Islam*. Boston: Beacon Press.

Elder, L., & Paul, R. (2002). Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life. *Journal of Developmental Education, 25*(3).

El-Din Ahmed, N. G. (2020). Maqasid al-Shari'ah as a framework for reform in Islamic education: A contemporary perspective. *Journal of Education and Learning, 9*(4), 124–134.

Elias, J. L. (2005). *Philosophical foundations of adult education* (3rd ed.). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.

Elias, M. J. (2014). The future of character education and social-emotional learning: The need for whole school and community-linked approaches. *Journal of Research in Character Education, 10*(1).

Elkington, J. (1998). *Cannibals with forks: The triple bottom line of 21st century business*. Capstone.

El-Naggar, M. O. (2006). *The Quran and modern science: Compatible or incompatible?* Taha Publishers.

Engineer, A. A. (1993). *Islam and its relevance to our age*. Institute of Islamic Studies.

English, L. M., & Gambino, M. A. M. (2018). *Promoting lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ermer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an

instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly, 26*(2), 43–71.

Esack, F. (1997). *Qur'an, liberation and pluralism: An Islamic perspective of interreligious solidarity against oppression*. Oneworld Publications.

Esack, F. (2005). *The Qur'an: A user's guide*. Oneworld Publications.

Esposito, J. L. (1999). *The Oxford history of Islam*. Oxford University Press.

Esposito, J. L. (2010). *The future of Islam*. New York: Oxford University Press.

Esposito, J. L. (Ed.). (2009). *The Oxford encyclopedia of the Islamic world* (Vol. 3). Oxford University Press.

Esposito, J. L., & Kalin, I. (Eds.). (2011). *Islamophobia: The challenge of pluralism in the 21st century*. New York: Oxford University Press.

Esposito, J. L., & Mogahed, D. (2007). *Who speaks for Islam? What a billion Muslims really think*. Gallup Press.

Eyler, J., & Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.

F. R. Khan. (2019). Transnational higher education in Islamic contexts. *Higher Education Policy, 32*(2), 187–205.

Fadzil, M. F. M., et al. (2020). Integrating spirituality in Islamic education: A conceptual framework. *International Journal of Instruction, 13*(2). https://doi.org/10.29333/iji.2020.13256a

Fahid, A. (2021). Integrating Islamic values in science education: A conceptual framework. *Journal of Islamic Thought and Civilization, 11*(1).

Fahras Institute. (2023). Annual report on digital Qur'anic studies. Fahras Institute.

Fahrurozi. (2019). Khalifah and environmental ethics in Islamic perspective. *Al-Jami'ah: Journal of Islamic Studies, 57*(1).

Fakhr al-Din al-Razi. (1981). *Mafatih al-Ghayb, tafsir Surah al-Baqarah:30* (Vol. 3). Dar Ihya' al-Turath.

Fakhry, M. (2004). *A history of Islamic philosophy* (3rd ed.). New York: Columbia University Press.

Fam, D., Neuhauser, L., & Gibbs, P. (2018). *Transdisciplinary theory, practice and education: The art of collaborative research and collective learning*. Cham: Springer.

Farhan, M., et al. (2021). Neuroscience and Islamic education: A conceptual framework. *Journal of Islam and Science, 8*(2), 145–160.

Farid, A. (1994). The concept of the ideal man in Islamic education. *Journal of Islamic Studies, 5*(1).

Farooq, M. O. (2008). *The foundation of Muslim ethics*. The Islamic Foundation.

Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of knowledge: General principles and work plan*. International Institute of Islamic Thought.

Fathi, M. A. (2010). *Tarbiyat al-insan al-kamil fi al-Islam*. Dar al-Salam.

Fathi, O. (2004). Tazkiyat al-nafs in Islamic education: A philosophical perspective. *International Journal of Islamic Thought, 6*.

Feenberg, A. (1999). *Questioning technology*. Routledge.

Fethullah Gülen. (1999). *Key concepts in the practice of Sufism*. Fairfax: Fountain Press.

Fethullah Gülen. (2010). *The essentials of Islamic spirituality* (A. Ünal, Trans.). Fairfax: The Light, Inc.

Feyerabend, P. (1975). *Against method: Outline of an anarchistic theory of knowledge*. Verso.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10).

Floridi, L. (2013). *The ethics of information*. Oxford: Oxford University Press.

Floridi, L., & Cowls, J. (2019). A unified framework of five principles for AI in society. *Harvard Data Science Review*.

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry, 12*(2), 219–245.

Ghomshei, M. (2011). *The principles of ethics in Islamic philosophy*. London: Routledge.

Ghomshei, M. (2019). The principles of education in Islam. *Journal of Islamic Education, 4*(2), 45–62.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage Publications.

Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford University Press.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.

Gini, A. (2018). *The importance of being honest: Ethical leadership and the moral compass*. Routledge.

Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Routledge.

Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Continuum.

Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.

Goldziher, I. (1981). *Introduction to Islamic theology and law*. Princeton: Princeton University Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Golshani, M. (1997). *The Holy Qur'an and the sciences of nature*. Tehran: I.P.C.C.

Golshani, M. (1998). *From physics to metaphysics*. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies.

Golshani, M. (2003). From the sacred to the secular and back: A quantum approach. *Islam & Science, 1*(1), 55.

Golshani, M. (2003). Science and the Muslim ummah: Quest for a new paradigm. *Islam & Science, 1*(1), 23–48.

Golshani, M. (2003). *The sacred universe: Steps in re-visioning the role of science in the Holy Quran*. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies.

Gottschalk, L. (1969). *Understanding history: A primer of historical method*. Alfred A. Knopf.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Eds. & Trans.). International Publishers.

Grötsch, J., & Blanz, E. (2019). Self-assessment and external assessment: Two sides of the same coin? *Quality Assurance in Education, 27*(1). https://doi.org/10.1108/QAE-03-2018-0027

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage Publications.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 191–215). Sage.

Guess, R. (1981). *The idea of a critical theory: Habermas and the Frankfurt School*. Cambridge: Cambridge University Press.

Guessoum, N. (2011). *Islam's quantum question: Reconciling Muslim tradition and modern science*. London: I.B. Tauris.

Gul, F. (2022). Algorithmic bias and Islamic ethics: Toward a decolonial AI in Muslim contexts. *Journal of Digital Islamic Futures, 3*(1).

Gunakan, A. H. (1997). *Knowledge in later Islamic philosophy: Mulla Sadra on existence, intellect, and intuition*. Oxford University Press.

Günther, S. (2006). Be masters in that you teach and continue to learn: Medieval Muslim thinkers on educational theory. *Comparative Education Review, 50*(3), 367–388.

Gutas, D. (1998). *Greek thought, Arabic culture: The Graeco-Arabic translation movement in Baghdad and early 'Abbāsid society*. London: Routledge.

Gutas, D. (2014). *Avicenna and the Aristotelian tradition: Introduction to reading Avicenna's philosophical works* (2nd ed.). Leiden: Brill.

H. Al-Ghazali. (2011). *Ihya' Ulum al-Din* (Vol. 1). Beirut: Dar al-Minhaj.

Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests* (J. J. Shapiro, Trans.). Boston: Beacon Press.

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (Vol. 1: Reason and the rationalization of society; T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press.

Hadi, N. A., & Abdallah, S. S. (2023). Blending the inblendable: Crafting a hybrid methodology for Islamic education research. *Journal of Islamic Thought and Civilization, 13*(1), 45–62.

Hadi, S., & Musa, N. (2022). Integrating quantitative and qualitative approaches in Islamic education research: Towards a holistic

model. *International Journal of Educational Development, 45*, 102–115.

Hadis Riwayat Muslim, no. 2586.

Hadith Sciences Repository. King Saud University. https://hadith.ksu.edu.sa

Hadjar, L. (2018). Transdisciplinary learning in Islamic education: The role of digital platforms. *Journal of Islamic Education Research, 3*(1), 45–62.

Hadorn, G. H., et al. (2008). *Handbook of transdisciplinary research*. Springer.

Hafiz, T., & Iqbal, M. (2020). The impact of COVID-19 on Islamic education: Challenges and opportunities. *Journal of Islamic Thought and Civilization, 10*(2), 1–15.

Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. New York: Pantheon Books.

Halim Mahmud. (2020). Tazkiyatun nafs dan pengembangan fitrah manusia dalam perspektif psikologi Islam. *Jurnal Kajian Islam Akademika, 15*(2), 230–231.

Halim Soewardi, et al. (2022). Integrative–interconnective model for Islamic religious education in university. *Journal of Pendidikan Islam, 8*(1), 19–34.

Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference*. Lawrence & Wishart.

Hallaq, W. B. (1997). *A history of Islamic legal theories: An introduction to Sunni usul al-fiqh*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hallaq, W. B. (2009). *An introduction to Islamic law*. Cambridge University Press.

Hallaq, W. B. (2013). *The impossible state: Islam, politics, and modernity's moral predicament*. New York: Columbia University Press.

Halstead, J. M. (2004). An Islamic concept of education. *Comparative Education, 40*(4), 517–529.

Halstead, J. M. (2007). Islamic values: A distinctive framework for moral education? *Journal of Moral Education, 36*(3), 283–296.

Hashi, A. A. (2010). Islamic ethics and the implications for business. *Journal of Business Ethics, 18*(4), 345–358.

Hashi, A. A. (2013). The concept of adab in Islamic education. *Center for Islamic Thought and Civilization (ISTAC)*.

Hashi, A., al-Akiti, A., & Wan Daud, W. M. N. (2017). The concept of Islamic education and the development of the human self: An epistemological perspective. *Journal of Islamic and Human Advanced Research, 7*(1), 1–14.

Hashim, A. G. (2020). Islamic higher education and the challenge of modernity. *International Journal of Islamic Thought, 18*, 1–14. https://doi.org/10.22515/ijit01.18.01

Hashim, I. H. (2018). *Dialogue in Islamic education: A conceptual framework*. International Islamic University Malaysia Press.

Hashim, R., & Embi, M. A. (2014). Developing critical thinking skills in Islamic education: The case of Qur'anic hermeneutics in Malaysian Islamic schools. *International Journal of Instruction, 7*(2), 85–100.

Hashim, R., & Rossidy, I. (2018). Islamization of human knowledge: A comparative analysis of the conceptions of Al-Attas and Al-Faruqi. *Journal of Islamic Thought and Civilization, 8*(1), 1–20.

Hashim, R., Rosnani, & Hussein, S. (2020). *Educational philosophy: An Islamic perspective*. Kuala Lumpur: International Islamic University Malaysia Press.

Hassan, K. (1987). *Islamization of knowledge: The theory and methodology*. Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought.

Hassan, M. K. (2020). The future of Islamic education: Meeting the challenges of the 21st century. *Intellectual Discourse, 28*(2), 525–551.

Hassan, M. K., & Lewis, M. K. (2007). *Handbook of Islamic banking*. Edward Elgar Publishing.

Hasse, D. N. (2016). *Success and suppression: Arabic sciences and philosophy in the Renaissance*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.

Haught, J. F. (1995). *Science and religion: From conflict to conversation*. Paulist Press.

Heer, N. (1991). The perfect man in the writings of Ibn al-'Arabi and Abdul Karim al-Jili. *The Bulletin of the Henry Martyn Institute of Islamic Studies, 10*, 2–4.

Hefner, R. W. (2000). *Civil Islam: Muslims and democratization in Indonesia*. Princeton: Princeton University Press.

Hefner, R. W. (2009). Islamic education and culture: Traditionalist and modernist Muslim schools. In R. W. Hefner (Ed.), *Making modern Muslims: The politics of Islamic education in Southeast Asia*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Hefner, R. W., & Zaman, M. Q. (Eds.). (2007). *Schooling Islam: The culture and politics of modern Muslim education*. Princeton: Princeton University Press.

Hejazi, M. (1987). *Educational philosophy in Islam: The concept of tarbiyah*. London: Mansell Publishing.

Hitachi, Ltd. (2017). *Society 5.0: A human-centered society*. Tokyo: Hitachi Review.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review, 16*(3), 235–266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

Hodgson, M. G. S. (1974). *The venture of Islam, Volume 2: The expansion of Islam in the middle periods*. Chicago: University of Chicago Press.

Hoexter, M. (2003). The waqf and the provision of social services in the Muslim world. In M. Bonner et al. (Eds.), *Poverty and charity in Middle Eastern contexts*. SUNY Press.

Holmes, W. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.

Holy Qur'an. Surah Al-Anfal (8:24); Al-Baqarah (2:30); An-Nahl (16:43); Az-Zukhruf (43:32); Al-Kahf (18:10).

Horkheimer, M. (1974). *Eclipse of reason*. New York: Continuum.

Hovannisian, R. G., & Sabagh, G. (Eds.). (1999). *Reason and inspiration in Islam: Theology, philosophy and mysticism in Muslim thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Huda, Q., & Kartanegara, M. (2015). Ikhlas in Islamic ethics: Toward its realization in professional life. *Journal of Islamic Ethics, 2*(1), 45–67.

Hudo-Youssouf, L. (2018). Islamic pedagogy and teacher professionalism in contemporary contexts. *Journal of Islamic Education, 5*(2), 45–61.

Huff, T. E. (2003). *The rise of early modern science: Islam, China, and the West* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Hume, D. (1739–1740). *A treatise of human nature* (Book III).

Hung, D., Tan, S. C., & Koh, T. S. (2006). From traditional to constructivist epistemologies: A proposed theoretical framework based on activity theory for learning communities. *Journal of Interactive Learning Research, 17*(3), 7–? .

Hung, W. (2011). Theory to reality: A few issues in implementing problem-based learning. *Educational Technology Research and Development, 59*(4), 529–552. https://doi.org/10.1007/s11423-011-9198-1

Huntington, S. P. (1996). *The clash of civilizations and the remaking of world order*. New York: Simon & Schuster.

Husaini, A. (2013). *Integrasi ilmu dalam perspektif Islam*. Jakarta: Gema Insani.

Hussain Solihu, A. K. (2017). The Islamic critique of materialistic development paradigm: Toward an alternative development ethics. *American Journal of Islamic Social Sciences, 34*(3), 1–24.

I. Sabra. (1989). *The optics of Ibn al-Haytham, books I–III: On direct vision* (Vol. 1). London: Warburg Institute.

Ibn ʻAshūr, M. al-Ṭāhir. (2005). *Maqāṣid al-Sharīʻah al-Islāmiyyah* (Trans. M. Hashim Kamali). London: The Islamic Foundation.

Ibn ʻĀshūr, M. al-Tāhir. (2006). *Maqāṣid al-Sharīʻah al-Islāmiyyah* (Trans. M. El-Tahir El-Mesawi). London: Islamic Texts Society.

Ibn Arabi. (1966). *Fuṣūṣ al-Ḥikam* (A. A. Afifi, Ed.). Beirut: Dar al-Kitab al-Arabi.

Ibn Arabi. (1972). *Al-Futūhāt al-Makkiyyah* (Juz 2). Kairo: al-Hay'ah al-Misriyyah al-ʻAmmah li al-Kitab.

Ibn Ishaq. (1955). *Sirat Rasul Allah* (A. Guillaume, Ed.). Oxford: Oxford University Press.

Ibn Kathir, I. (2000). *Tafsīr al-Qur'ān al-ʻAẓīm*. Beirut: Dār al-Fikr.

Ibn Khaldun. (1967). *The Muqaddimah: An introduction to history* (F. Rosenthal, Trans.). Princeton: Princeton University Press.

Ibn Khaldun. (2005). *The Muqaddimah: An introduction to history*.

Ibn Majah, M. Y. (2008). *Sunan Ibn Majah* (Vol. 1). Kairo: Dar al-Hadith.

Ibn Manẓūr, M. ibn M. (1955). *Lisan al-Arab* (Vol. 1). Beirut: Dar Ihya al-Turath al-Arabi.

Ibn Manẓūr, M. ibn M. (1990). *Lisan al-'Arab* (Jilid 1). Beirut: Dar Sadir.

Ibn Miskawaih. (1991). *Tahdhīb al-Akhlāq* (W. E. Brown, Trans.). Chicago: Kazi Publications.

Ibn Miskawaih. (2001). *Tahdhib al-Akhlaq*. Beirut: Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.

Ibn Qayyim al-Jawziyyah. (1998). *Miftāh Dār al-Sa‘ādah* (Juz 1). Beirut: Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.

Ibn Rushd (Averroes). (2001). *Fasl al-Maqal ma‘a Tahafut al-Tahafut* (G. F. Hourani, Trans.). Oxford: Oneworld.

Ibn Sina (Avicenna). (1938). *Kitab al-Najat* (M. Qazwini, Ed.). Cairo: al-Ma‘had al-‘Ilmi li-l-Adab.

Ibn Sina (Avicenna). (1952). *Kitāb al-Shifā’: al-Manṭiq, al-Madkhal* (G. Anawati et al., Eds.). Cairo: Al-Maṭba‘ah al-Amīriyyah.

Ibn Sina. (1960). *Al-Isharat wa al-Tanbihat* (S. Dunya, Ed.). Cairo: Dar al-Ma’arif.

Ibn Taymiyyah. (1980). *Al-‘Aqīdah al-Wāsiṭiyyah*. Riyadh: Maktabah al-Riyadh al-Hadithah.

Ibn Taymiyyah. *Dar' Ta'arud al-'Aql wa al-Naql* (Vol. 1). Beirut: Mu'assasat al-Risalah.

Ibrahim, M. K. (1996). Integrating Islamic and Western knowledge: A framework for transformation. In A. Q. Sukadji (Ed.), *Islam and the challenge of scientific development* (pp. 45–68). Jakarta: INIS.

Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education, 1*(1). https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

Imran, M., & Hussain, A. (2020). Reconstructing problem-based learning from an Islamic epistemological perspective. *Journal of Islamic Education, 22*(1).

Integration of Knowledge: A New Way Forward. (2024). The International Institute of Islamic Thought. https://iiit.org/en/integration-of-knowledge/

International Institute of Islamic Thought (IIIT). (1988). *Islam: Source and purpose of knowledge*. Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought.

International Institute of Islamic Thought (IIIT). (1992). *The Islamization of knowledge: A decade of experience*. IIIT.

International Institute of Islamic Thought (IIIT). (n.d.). *Integration of knowledge*. Retrieved from https://iiit.org/en/integration-of-knowledge/

International Islamic University Malaysia (IIUM). (n.d.). *Curriculum Framework, Integrated Knowledge Approach*. Retrieved from https://www.iium.edu.my

Iqbal, M. (2005). *The reconstruction of religious thought in Islam*. Lahore: Iqbal Academy.

Iqbal, M. (2009). *The making of Islamic science*. Kuala Lumpur: Islamic Book Trust.

ISESCO. (2019). *Islamic framework for artificial intelligence and robotics*. Islamic World Educational, Scientific and Cultural Organization.

Islahi, A. A. (2014). *Maqasid al-shari'ah and its realization in contemporary times*. Islamic Economics Institute.

Islam, M. S. (2020). Islamic management: Integrating faith in management principles. *Journal of Islamic Thought and Civilization, 10*(2), 45–62.

Ismail, S. M., & Abdel-Hameed, A. M. (2021). An integrated approach to Islamic education: Reconciling revelation, reason, and reality. *International Journal of Educational Research, 105*, 101701.

Ismail, S., & Bagir, Z. A. (2020). Assessment in Islamic education: A maqasid-based framework. *Islamic Quarterly, 64*(3), 405–426.

Izutsu, T. (1964). *God and man in the Koran: Semantics of the Quranic weltanschauung*. Tokyo: Keio University Press.

Izutsu, T. (1984). *Sufism and Taoism: A comparative study of key philosophical concepts*. Berkeley: University of California Press.

Izutsu, T. (2002). *Ethico-Religious Concepts in the Qur'an*. Montreal: McGill-Queen's University Press.

Izzi Dien, M. (2000). *The environmental dimensions of Islam*. Cambridge: Lutterworth Press.

Izzi Dien, M. Y. (1984). *The theory of 'Maslaha' in Islamic jurisprudence*. London: Mansell Publishing.

Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.

Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: ASCD.

Jaffer, A. (2019). Reimagining Islamic education: Towards a renewed vision of Islamic pedagogy. *Cambridge Journal of Education, 49*(5), 619–634.

Jahyang, I. L. (2019). *Islamic epistemology: The nature of knowledge in Islam*. International Islamic University Malaysia Press.

Jais, S. M., & Hj Samsu, K. H. (2020). Transdisciplinary approach in Islamic education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 10*(9).

Jamal, M. A. (2013). Heart in Islamic spirituality: A study in classical Sufism. *Journal of Islamic Studies, 24*(1).

Jantsch, E. (1972). Toward interdisciplinarity and transdisciplinarity in education and innovation. In L. Apostel et al. (Eds.),

Interdisciplinarity: Problems of teaching and research in universities (pp. 97–121). Paris: OECD.

Jaspers, K. (1971). *Philosophy of existence* (R. Manheim, Trans.). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Jennings, R. C. (1998). Scientific knowledge: Philosophy of science. In E. Craig (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. Routledge.

Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2005). Cooperative learning and social psychology: The interrelationship among theory, research, and practice. *Theory Into Practice, 44*(1), 12.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hachette.

Kamal, M. H. (2002). *The dignity of man: An Islamic perspective*. Islamic Texts Society.

Kamal, M. H. (2003). *Principles of Islamic jurisprudence* (3rd ed.). Cambridge: Islamic Texts Society.

Kamal, M. H. (2008). *Shari'ah law: An introduction*. Oneworld Publications.

Kamal, M. H. (2017). *The middle path of moderation in Islam: The Qur'anic principle of wasatiyyah*. Oxford University Press.

Kamali, H. (2002). *Islamic perspectives on the new millennium*. ISTAC.

Kamali, H. (2002). *Morality and civilization in Islam*. Islamic Texts Society.

Kamali, H. (2003). *Principles of Islamic jurisprudence* (3rd ed.). Islamic Texts Society.

Kamali, H. (2007). *Principles of Islamic education*. Islamic Book Trust.

Kamali, H. (2008). *Shari'ah law: An introduction*. Oneworld Publications.

Kamali, H. (2013). *Shari'ah and social engineering: The implementation of Islamic law in contemporary Muslim societies*. I.B. Tauris.

Kamali, M. H. (1990). *Freedom, equality, and justice in Islam*. Islamic Texts Society.

Kamali, M. H. (1991). *Principles of Islamic jurisprudence*. Islamic Texts Society.

Kamali, M. H. (2005). *A textbook of hadith studies*. Islamic Book Trust.

Kamali, M. H. (2008). *Maqasid al-shari'ah made simple*. International Institute of Islamic Thought.

Kamali, M. H. (2009). *Islamization of knowledge: A critical appraisal*. The Islamic Foundation.

Kamali, M. H. (2015). *The middle path of moderation in Islam: The Qur'anic principle of wasatiyyah*. Oxford University Press.

Kant, I. (1998). *Critique of pure reason* (J. M. D. Meiklejohn, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.

Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. *Business Horizons, 62*(1).

Kaza, S. (2008). *Mindfully green: A personal and spiritual guide to whole earth thinking*. Shambhala.

Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Harvard University Press.

Keller, N. H. (1994). *The revival of the religious sciences (Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn) by Al-Ghazali*. Amana Publications.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2017). *Falsafah pendidikan kebangsaan*. Putrajaya: KPM.

Kets de Vries, M. F. R. (2006). *The leader on the couch: A clinical approach to changing people and organizations*. Jossey-Bass.

Khalid, A., & Badawi, Z. (1987). *Towards an Islamic philosophy of education*. Ta-Ha Publishers.

Khalid, F. M. (2019). Signs on the earth: Islam, modernity and the climate crisis. In T. M. Quadir & O. Ogunnaike (Eds.), *Islamic ethics and the environment*. Cambridge: Islamic Texts Society.

Khalifa, M. (2018). The Islamic worldview: A synthesis of Ayat Quraniyyah and Ayat Kawniyyah. *Journal of Islamic Thought and Civilization, 8*(1).

Khan, M. (2023). Reimagining Islamic education: Toward a system that integrates Islamic spiritual and ethical development with modern curriculum. *Journal of Education and Muslim Society, 10*(2), 95–113.

Khan, M. M. (Trans.). (1997). *Sahih Al-Bukhari: The translation of the meanings of Sahih Al-Bukhari* (Vol. 8). Darussalam.

Khan, M. W. (2001). *Education and society in the Muslim world*. King Abdulaziz University.

Khan, M. W. J., & Khalique, M. (2014). An overview of Islamic entrepreneurship from Islamic perspective. *Middle-East Journal of Scientific Research, 19*(2), 30–34.

Khan, N. A., & Shah, R. D. H. (2020). Integrating experiential learning in Islamic education. *Journal of Islamic Studies, 28*(2), 45–62.

Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education, 6*(2).

Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne State University Press.

Klein, J. T. (2008). Evaluation of interdisciplinary and transdisciplinary research: A literature review. *American Journal of Preventive Medicine, 35*(2S), S118.

Klein, J. T. (2010). A new map for general education. *Issues in Integrative Studies, 28*.

Klein, J. T. (2021). *Beyond interdisciplinarity: Boundary work, communication, and collaboration*. New York: Oxford University Press.

Knight, G. R. (2006). *Philosophy & education: An introduction in Christian perspective* (4th ed.). Berrien Springs, MI: Andrews University Press.

Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and checkpoints. *CBIE Research No. 7*, 12–15.

Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Sense Publishers.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development*. New York: Harper & Row.

Kohn, A. (2000). *The case against standardized testing: Raising the scores, ruining the schools*. Heinemann.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Koseki, B. (2016). *The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Koshul, B. B. (2005). *The postmodern significance of Max Weber's sociology of religion*. Palgrave Macmillan.

Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston: Harvard Business Review Press.

Kristjánsson, K. (2014). There is something about Aristotle: The pros and cons of Aristotelianism in contemporary moral education. *Journal of Philosophy of Education, 48*(1), 56.

Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. London: Routledge.

Kruglanski, A. W., & Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind: "Seizing" and "freezing". *Psychological Review, 103*(2), 263–283. https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.2.263

Krutka, D. G., et al. (2019). Towards a critical digital pedagogy. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 35*(2), 74–85.

Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions* (4th ed.). Chicago: University of Chicago Press.

L. Tibawi. (1962). Origin and character of al-madrasah. *Bulletin of the School of Oriental and African Studies, 25*(2), 225–238.

Lukens-Bull, R. A. (2005). *A peaceful jihad: Negotiating identity and modernity in Muslim Java*. New York: Palgrave Macmillan.

Lumbard, J. (2019). The invisible benchmark: Barakah as a measure of success in Islamic education. *Renovatio: The Journal of Zaytuna College, 3*.

Lynch, J. (1992). *Education for citizenship in a multicultural society*. London: Cassell.

Lyons, J. (2009). *The house of wisdom: How the Arabs transformed Western civilization*. London: Bloomsbury.

Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.

M. Al-Attas. (2019). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Kuala Lumpur: ISTAC.

Madjid, N. (1996). *Islam kemodernan dan keindonesiaan*. Bandung: Mizan.

Madlazlan, N. S. (2019). Revisiting the concept of knowledge ('ilm) and practice ('amal) in Islamic education. *AI-Shajarah: Journal of the International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC)*.

Mahdi, M. (1957). *Ibn Khaldun's philosophy of history*. University of Chicago Press.

Mahfouz, J. D., Anderson, D. S., & El-Amin, A. A. (2018). Creating emotionally intelligent schools with mindfulness and social-emotional learning. In *The Wiley handbook of teaching and learning* (pp. 457–478).

Majid, A., & Huda, M. N. (2022). The concept of murabbi in Islamic education leadership: A model for character development. *Journal of Islamic Ethics, 6*(1–2), 120–145.

Makdisi, G. (1981). *The rise of colleges: Institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Makdisi, G. (1990). *The rise of humanism in classical Islam and the Christian West: With special reference to scholasticism*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Malik bin Anas, I. *Al-Muwatta', Kitab al-Husn al-Khuluq*, Hadith No. 8.

Malik, F. H. (2012). *The architecture of knowledge: Qur'anic studies in the Muslim world*. International Islamic University Malaysia Press.

Maliki, M. F. (2022). Sustainable development goals (SDGs) in Islamic education: A maqasid al-shariah approach. *Journal of Education and Learning, 15*(4).

Malkawi, F. H. (2018). The pedagogy of dialogue in Islamic education: A philosophical reflection. *American Journal of Islamic Social Sciences, 35*(3).

Malkawi, F. H. (Ed.). (2018). *Proceedings of the international conference on Islamization of modern sciences and the role of the International Islamic University*. IIIT.

Mandaville, P. (2007). *Global political Islam*. Routledge.

Mansilla, V. B., & Duraising, E. D. (2007). Targeted assessment of students' interdisciplinary work: An empirically grounded framework. *The Journal of Higher Education, 78*(2), 215–237.

Mansor, F., & Sulaiman, M. (2021). Islamic social finance and sustainable development goals: The role of Islamic education. *International Journal of Islamic Economics and Finance (IJIEF), 4*(1), 84.

Marimba, A. D. (1989). *Pengantar kependidikan*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

Marmura, M. E. (2013). Avicenna's theory of prophecy in the light of principle and practices of Islam. In J. K. A. Smith (Ed.), *Prophecy and prophets in Judaism and Islam*. I.B. Tauris.

Maʿsood, R. b. M. W. (2021). The Islamic psychology of spirituality: Meanings and mental health. Leicestershire: Kube Publishing.

Mas'ud, A. (2016). Intellectual genealogy of Indonesian Islamic education: A critical analysis on the role of kyai and pesantren. *Journal of Indonesian Islam, 10*(2).

Mattson, I. (2013). *The story of the Qur'an: Its history and place in Muslim life*. Wiley-Blackwell.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

McGinnis, J. (2010). *Avicenna*. Oxford: Oxford University Press.

McGregor, S. L. T. (2015). The Nicolescuian and Zurich approaches to transdisciplinarity. *Integral Leadership Review*.

McGregor, S. L. T. (2018). Transdisciplinary pedagogy in higher education: Transdisciplinary learning, learning cycles and habits of minds. In D. Fam, L. Neuhauser, & P. Gibbs (Eds.), *Transdisciplinary theory, practice and education*. Springer.

McLean, G. F. (2003). *Philosophy and civilization: The journey of the human spirit to its democratic destiny*. Washington: The Council for Research in Values and Philosophy.

Mehmet Fatih Genç. (2020). An Islamic approach to child education: Comparing the concepts of fitrah and tabula rasa. *Journal of Islamic Research, 11*(1), 112–125.

Mehta, J., & Fine, S. (2019). *In search of deeper learning: The quest to remake the American high school*. Harvard University Press.

Memon, N. A., & Aman, M. Y. (2022). Conceptualizing critical Islamic religious education: The case of Hiwar. *Religions, 13*(5), 434.

Memon, N. A., & Zaman, M. (Eds.). (2016). *Philosophies of Islamic education: Historical perspectives and emerging discourses*. New York: Routledge.

Menon, V., & Uddin, L. Q. (2010). Saliency network. *Brain Mapping, 31*(1), 215–233. https://doi.org/10.1002/brbm.21013

Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press.

Miller, J. P. (2019). *The holistic curriculum* (3rd ed.). University of Toronto Press.

Miller, L. (2015). *The spiritual child: The new science on parenting for health and lifelong thriving*. New York: St. Martin's Press.

Ministry of Economy, Trade and Industry (METI), Japan. (2019). *Society 5.0: Integrated digital and physical technologies for the benefit of humanity*. https://www.meti.go.jp/english/policy/next_generation_policy/society5_0.html

Ministry of Education Malaysia. (2000). *Integrated curriculum for secondary schools (KBSM)*.

Ministry of Education Malaysia. (2020). *Integrated curriculum for secondary schools (KBSM) with AKRAB framework*. MOE Malaysia.

Ministry of Religious Affairs. (2022). *Panduan kurikulum merdeka pada madrasah*. Direktorat Kurikulum.

Mir, M. (2003). Scientific exegesis of the Qur'ān. *Journal of Qur'anic Studies, 5*(1), 91–104.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6).

Miskawaih, A. (1985). *Al-Tahdhib al-Akhlaq*. Dar al-Andalus.

Mittelstadt, B. D., et al. (2016). The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big Data & Society, 3*(2).

Mohamad, M., & Woollard, J. (2020). Bringing the ʿUlamā into the equation: Designing AI for Islamic education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 30*(3).

Mohamed, B. A. (2019). Exploring the use of digital technology in Islamic education: The case of Singapore madrasahs. *Journal of Islamic and Muslim Studies, 4*(2).

Mohamed, R., & Awang Mat, M. Z. (2020). Integrated assessment in Islamic education: A study on the reliability and validity of a new instrument. *Journal of Education and Learning, 9*(4).

Mohamed, R., & Khalid, F. (2023). Waste not, want not: A transdisciplinary project in a Malaysian Islamic school. *International Journal of Educational Development, 89*.

Mohamed, Y. (2013). The path to human flourishing (Falah) in Islam. *Journal of Ethics and Religion, 8*(1).

Mohammad Akram Nadwi. (2019). *Al-Fiqh al-Tarbawi: Reconceptualising Islamic education*. Turath Publishing.

Muslim bin al-Hajjaj, I. *Shahih Muslim, Kitab al-Zakat*.

Mutalib. (2008). *Islamic education in Southeast Asia*. Singapore: ISEAS Publishing.

Muttaqin. (2012). *Pendidikan Islam: Konsep dan problematika pendidikan Islam di Indonesia*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Naqvi, S. N. H. (2003). *Perspectives on morality and human well-being: A contribution to Islamic economics*. The Islamic Foundation.

Narvaez, D. (2014). Integrative ethical education. In L. Nucci et al. (Ed.), *Handbook of Moral and Character Education* (2nd ed., pp. 265–284). Routledge.

Nash, R. L. (2001). *Spirituality and the Academy: Reclaiming the scholar's soul*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nashir, H. (2010). *Muhammadiyah: Gerakan pembaruan*. Yogyakarta: Suara Muhammadiyah.

Nasr, H. A. (1964). *Three Muslim sages: Avicenna, Suhrawardi, Ibn Arabi*. Harvard University Press.

Nasr, H. A. (1968). *The encounter of man and nature: The spiritual crisis of modern man*. George Allen & Unwin.

Nasr, H. A. (1976). *Islamic science: An illustrated study*. World of Islam Festival Publishing.

Nasr, H. A. (1981). *Knowledge and the sacred*. State University of New York Press.

Nasr, H. A. (1982). *Islamic education: The traditional role of the 'Ulama'*. The Islamic Foundation.

Nasr, H. A. (1984). *Islamic education: The meaning and function of an Islamic education*. The Islamic Foundation.

Nasr, H. A. (1984). *Islamic education: The philosophy and practice of teaching and learning in Islam*. The Islamic Foundation.

Nasr, H. A. (1984). The Islamic philosophers' views on education. In *Philosophy of education: An encyclopedia*. Routledge.

Nasr, H. A. (1990–1997). *Naqd al-khitab al-dini*. Markaz al-Ma'rifa / al-Mu'assasah al-'Arabiyyah lil-Dirasat wa al-Nashr / Al-Hay'ah al-Misriyyah al-'Āmmah lil-Kitāb.

Nasr, H. A. (1993). *The need for a sacred science*. SUNY Press.

Nasr, H. A. (1996). *Religion and the order of nature*. Oxford University Press.

Nasr, H. A. (1997). *Man and nature: The spiritual crisis of modern man*. Kazi Publications.

Nasr, H. A. (1999). *Islam and the crisis of the Arabic script*. I.B. Tauris.

Nasr, H. A. (2000). *Ideals and realities of Islam*. ABC International Group, Inc.

Nasr, H. A. (2002). *The garden of truth: The vision and practice of Sufism*. HarperOne.

Nasr, H. A. (2002). *The heart of Islam: Enduring values for humanity*. HarperOne.

Nasr, H. A. (2003). *Science and civilization in Islam*. Islamic Texts Society.

Nasr, H. A. (2004). *Hermeneutics of the Qur'an: An Islamic perspective* (M. Gates, Trans.). Adam Publishers.

Nasr, H. A. (2006). *Islamic philosophy from its origin to the present: Philosophy in the land of prophecy*. State University of New York Press.

Nasr, H. A. (2008). *Islamic education: Spiritual and intellectual foundations*. The Islamic Foundation.

Nasr, H. A. (2010). *Islam in the modern world: Challenged by the West, threatened by fundamentalism, keeping faith with tradition*. HarperOne.

Nasr, H. A. (2012). Islamic pedagogy: An interview. *Journal of Islamic Studies, 23*(1).

Nasr, H. A. (2015). *The study Quran: A new translation and commentary*. HarperOne.

Nasr, S. H. (2004). *The heart of Islam: Enduring values for humanity*. New York: HarperOne.

Nasution, H. (1995). *Pembaharuan dalam Islam*. Bulan Bintang.

Newberg, A. B., & Waldman, M. R. (2009). *How God changes your brain: Breakthrough findings from a leading neuroscientist*. Ballantine Books.

Nicolescu, B. (2000). The transdisciplinary evolution of the university condition for sustainable development. *International Congress: University and Globalization*.

Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of transdisciplinarity* (K.-C. Voss, Trans.). State University of New York Press.

Nicolescu, B. (2005). The three pillars of transdisciplinarity. *Natures Sciences Sociétés, 13*(4).

Nicolescu, B. (2008). *Transdisciplinarity: Theory and practice*. Hampton Press.

Nicolescu, B. (2014). Methodology of transdisciplinarity. *World Futures, 70*(3–4). https://doi.org/10.1080/02604027.2014.934631

Nicolescu, B. (2014). The significance of the transdisciplinary approach in the context of globalization. *CIRET Bulletin, 25*. https://www.ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b25c03.php

Nicolescu, B. (2018). The transdisciplinary evolution of the university condition for sustainable development. In D. Fam et al. (Eds.), *Transdisciplinary theory, practice and education*. Springer.

Nicolescu, M. (2010). The transdisciplinary evolution of learning. *The Transdisciplinary Journal of Engineering & Science, 1*, 21–30.

Nidhal Guessoum. (2011). *Islam's quantum question: Reconciling Muslim tradition and modern science*. I.B. Tauris.

Nikesor, M. A. (2021). Beyond the siloes: Transdisciplinary learning in Islamic education. *Journal of Islamic Educational Research, 8*(2), 45–62.

Niyozov, S., & Memon, N. (2011). Islamic education and Islamization: Evolution of themes, continuities and new directions. *Journal of Muslim Minority Affairs, 31*(1), 5–30.

Nizar Abazhah. (1998). *Al-Tarbiyah al-Islamiyyah: Mabadi' wa Tathbiqat*. Muassasat al-Risalah.

Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.

Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teachers College Press.

Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. Teachers College Press.

Noddings, N. (2018). *Philosophy of education* (4th ed.). Westview Press.

Nomura Research Institute. (2018). *Society 5.0: Realizing a super smart society*. NRI.

Noraini M. Noor. (2020). Transforming Islamic education in the digital age: Challenges and opportunities. *International Journal of Educational Development, 79*. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102215

Nucci, L. (2008). *Beyond discipline: Moral development in the classroom*. Pearson Education.

Nucci, L. P. (2008). *Education in human development: Toward a theory of moral and character education*. Teachers College Press.

Nucci, L. P., & Narvaez, D. (Eds.). (2014). *Handbook of moral and character education* (2nd ed.). Routledge.

Nucci, L., & Ilten-Gee, R. (2021). *Moral education for social justice*. Teachers College Press.

Nuh, M. (2010). *Pendidikan dalam perspektif Islam*. Jakarta: Kencana.

Nurfadzilah, W. (2021). Digital ulama: The transformation of religious authority in contemporary Indonesia. *Asian Studies Review, 45*(3), 401–418.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.

O'Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown Publishing.

Obaidullah Siddiqui. (2017). The crisis of knowledge in Muslim societies. *International Journal of Islamic Thought, 12*, 34.

OECD. (2017). *The next production revolution: Implications for governments and business*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264271036-en

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2019). *The future of education and skills 2030*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/92a11084-en

Organisation of Islamic Cooperation (OIC). (2021). *ISESCO's strategy for promoting quality education in the Muslim world*. Rabat: ISESCO.

O'Sullivan, E. (2002). The project and vision of transformative education: Integral transformative learning. In E. O'Sullivan, A. Morrell, & M. A. O'Connor (Eds.), *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. Palgrave Macmillan.

Ozdemir, I. (2003). Toward an understanding of environmental ethics from a Qur'anic perspective. In R. C. Foltz et al. (Eds.), *Islam and ecology: A bestowed trust*. Harvard University Press.

Ozturk, H. T. (2019). Dual objectives in Islamic education: A framework for institutional management. *International Journal of Educational Management, 34*(5), 889–903.

Palmer, P. J. (2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.

Panjwani, F. (2021). The 'dialogical' in Islamic education: The case of the Qur'anic dialogue with Iblis. *Journal of Philosophy of Education, 55*(1), 123–137.

Parr, J., & Townsend, R. (2003). Environment, and cognitive demands: New directions for research assessment. In J. Keeves et al. (Eds.), *International handbook of educational research* (p. 45). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Parrott, W. G. (2019). *Pedagogical applications of the Qur'anic dialogue model*. Oxford: Oxford University Press.

Partnership for 21st Century Skills (P21). (2015). *Framework for 21st century learning*. https://www.p21.org

Penrice, J. (1873). *A dictionary and glossary of the Koran*. London: W.H. Allen.

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, B. N. (2011). What makes professional development effective? *Educational Researcher, 40*(9), 419–432.

Peters, M. A. (2017). Technological unemployment: Educating for the fourth industrial revolution. *Educational Philosophy and Theory, 49*(1), 1–6.

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Routledge & Kegan Paul.

Pohl, C. (2011). *From science to policy through transdisciplinary research*. Springer.

Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.

Polman, J. L. (2000). *Designing project-based science: Connecting learners through guided inquiry*. Teachers College Press.

Popper, K. (2002). *The logic of scientific discovery*. Routledge Classics.

Postman, N. (1992). *Technopoly: The surrender of culture to technology*. Vintage.

Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. Columbia University Press.

Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. Solution Tree Press.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.

Qaradawi, Y. (1994). *Takwin al-Shakhsiyah al-Islamiyyah*. Muassasah al-Risalah.

Quraish Shihab, M. (1996). *Wawasan Al-Qur'an: Tafsir tematik atas pelbagai persoalan umat*. Mizan.

Quraishi, A. (2018). Islamic psychology and the treatment of depression: A Qur'anic perspective. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies, 15*(2).

Quraishi, M. (2022). Integrative Islamic education in the age of artificial intelligence. *Journal of Islamic Education Research, 4*(2), 112–130.

Qutb, M. (1981). *Manhaj al-Tarbiyah al-Islamiyah* (7th ed.). Dar al-Shuruq.

Rafeq, A. (1994). Education and the formation of Islamic identity. *Islam and Christian-Muslim Relations, 5*(1), 87–99.

Rahman, F. (1980). *Islam and modernity: Transformation of an intellectual tradition*. University of Chicago Press.

Rahman, N. A., & Omar, M. A. (2020). Developing a hybrid curriculum for global Islamic education. *International Journal of Educational Development, 75*, 102–115.

Ramadan, T. (1999). *To be a European Muslim*. Islamic Foundation.

Ramadan, T. (2004). *Western Muslims and the future of Islam*. Oxford University Press.

Ramadani, V., Dana, L. P., Gërguri-Rashiti, S., & Ratten, V. (2017). *Entrepreneurship and management in an Islamic context*. Springer.

Ramakrishna, S. (2020). The transdisciplinary nature of Islamic sciences and engineering education. *Journal of Islamic Thought and Civilization, 10*(2), 1–15.

Repko, & Szostak, R. (2020). *Interdisciplinary research: Process and theory* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Rizqi, A. (2022). Transdisciplinary curriculum for Islamic education: A framework for holistic learning. *Journal of Islamic Education Research, 5*(1), 45–67.

Rizvi, S. A. (2001). *Islamic education: Its traditions and modern challenges*. Adam Publishers.

Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Eds.), *Global modernities* (pp. 25–44). Sage Publications.

Rockström, J., et al. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature, 461*, 472–475.

Roff, F. A. (2011). *Islam, science and the challenge of history*. Yale University Press.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Merrill.

Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 26*(2), 582–599.

Rosenthal, E. I. J. (1958). *Political thought in medieval Islam*. Cambridge University Press.

Rosenthal, F. (2007). *Knowledge triumphant: The concept of knowledge in medieval Islam*. Brill.

Rust, C., O'Donovan, B., & Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: How the research literature shows it might work. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 30*(3), 231–240.

Sabran, M. S., & Arip, M. A. S. M. (2019). The integration of critical thinking in Islamic education curriculum in Malaysia. *Journal of Education and Learning, 13*(2).

Sabran, M. S., & Mohamad, M. A. (2019). The integration of naqli and aqli in the Malaysian national education system: A study on the curriculum of MARA Junior Science College. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 9*(9).

Sabran, M. S., & Zainal Abidin, M. S. (2022). Community-based assessment in Islamic education: An alternative evaluation model. *Journal of Islamic Educational Research, 7*.

Sabran, M. S., et al. (2019). The concept of tarbiyah in education: The experience of Islamization at IIUM. *Journal of Islamic Education, 24*(1).

Sachedina, A. (2009). *Islamic biomedical ethics: Principles and application*. Oxford University Press.

Saeed, A. (2006). *Islamic thought: An introduction*. Routledge.

Sahin, A. (2013). *New directions in Islamic education: Pedagogy and identity formation*. Kube Publishing.

Sahin. (2018). Critical issues in Islamic education studies: Rethinking Islamic and Western liberal secular perspectives of modern education. *Journal of Islamic Studies, 29*(3), 357–359.

Saliba, G. (2007). *Islamic science and the making of the European Renaissance*. MIT Press.

Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world-class universities*. The World Bank.

Sardar, Z. (1985). *Islamic futures: The shape of ideas to come*. Mansell Publishing.

Sardar, Z. (1987). *The future of Muslim civilization* (2nd ed.). Mansell Publishing.

Sardar, Z. (1989). *Explorations in Islamic science*. Mansell Publishing.

Sardar, Z. (1998). *The postmodern Islamic challenge: New directions in contemporary Muslim thought*. Indiana University Press.

Sardar, Z. (1999). *Orientalism*. Open University Press.

Sardar, Z. (2011). *Reading the Qur'an: The contemporary relevance of the sacred text of Islam*. Oxford University Press / Hurst & Company.

Sardar, Z. (2016). *Reclaiming Islamic tradition: Modern interpretations of the classical heritage*. Edinburgh University Press.

Sardar, Z. (2017). *Future: All that matters*. Hodder & Stoughton.

Sardar, Z. (2019). *The future of Muslim civilisation*. Routledge.

Saritoprak, Z. (2018). *Islam's quantum question: Quantum physics, Ibn al-'Arabi and the problem of measurement*. Routledge.

Savery, J. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1*(1), 13.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 97–115). Cambridge University Press.

Schleifer, A. (2011). Reconstructing Islamic education: The need for an epistemological revolution. *Islam and the Modern Age, 2*(1).

Schleifer, A. (2021). The human fitrah and the crisis of modern science. *Journal of the Islamic Foundation for Science and Technology, 5*(2).

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Selçuk, M., & Elias, J. L. (2011). The interplay of Islamic and Kohlbergian perspectives in moral education. *Journal of Moral Education, 40*(3), 345–350.

Selwyn, N. (2014). *Distrusting educational technology: Critical questions for changing times*. Routledge.

Sendjaya, S. (2015). *Personal and organizational excellence through servant leadership: Learning to serve, serving to lead*. Springer.

Shad, M. K. A. (2006). *Islam and the foundations of scientific thought*. ISTAC.

Shahih al-Bukhari. Kitab al-'Ilm, Hadis No. 71.

Shahih Muslim. Kitab Fadhail.

Shah-Kazemi, R. (2006). *Paths to transcendence: According to Shankara, Ibn Arabi, and Meister Eckhart*. World Wisdom.

Shah-Kazemi, R. (2006). *The other in the light of the one: The universality of the Qur'an and interfaith dialogue*. Islamic Texts Society.

Shams, R. (2021). Digital humanities and Islamic studies: Toward a new epistemology. *Digital Islam, 3*(1), 34–51.

Sharples, M. (2013). Mobile learning: Research, practice and challenges. *Distance Education in China, 3*(5), 5–11.

Shehaby, N. (1973). *The propositional logic of Avicenna: A translation from al-Shifā': al-Qiyās*. D. Reidel Publishing Co.

Shleifer, M. A. (2015). *The fall of the imam: The essential guide to the life and teachings of Al-Ghazali*. IBT.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–22.

Siddiqi, M. N. (1991). Islamization of knowledge: Reflections on priorities. *Journal of Islamic Studies, 2*(1).

Siddiqi, M. N. R. (1992). Riba, Islamic banking and central banking. *Islamic Economic Studies, 1*(1), 37.

Siddiqui, M. (2019). *Islamic education: Its meaning, problems and prospects*. The Islamic Foundation.

Siegel, H. (2009). Religion and education: The rationality of religious beliefs. In H. Siegel (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy of education* (pp. 103–120). Oxford University Press.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2*(1), 3–10.

Singerman, D. (2007). *The economic imperatives of marriage: Emerging practices and identities among youth in the Middle East*. Middle East Youth Initiative.

Smith, D. W. (2018). Phenomenology. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*.

Smith, H. (2003). *Beyond the post-modern mind*. Quest Books.

Solaiman, S. A. (2017). Biobanks and Islamic ethics: Data privacy and human dignity. *Journal of Medicine and Philosophy, 42*(4), 421–435. https://doi.org/10.1093/jmp/jhx016

Soroush, A. (2000). *Reason, freedom, and democracy in Islam: Essential writings of Abdolkarim Soroush* (M. Sadri & A. Sadri, Trans.). Oxford University Press.

Spelt, E. J. H., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Luning, P. A., & Mulder, M. (2009). Teaching and learning in interdisciplinary higher education: A systematic review. *Educational Psychology Review, 21*(4), 365–378.

Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics, 87*(3).

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

Starratt, R. J. (1994). *Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in schools*. Falmer Press.

Steenbrink, K. A. (1974). *Pesantren, madrasah, sekolah: Pendidikan Islam dalam kurun moderen*. LP3ES.

Steger, M. B. (2020). *Globalization: A very short introduction* (5th ed.). Oxford University Press.

Stella, A., & Woodhouse, D. (2006). *Benchmarking in higher education: An Australian perspective*. Australian Universities Quality Agency.

Stenberg, L. (1996). *The Islamization of science: Four Muslim positions developing an Islamic modernity*. Lund University Press.

Stenmark, M. (2001). *Scientism: Science, ethics and religion*. Ashgate.

Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books.

Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Routledge.

Strobel, J., & van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of*

Problem-Based Learning, 3(1). https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046

Subhan, A. (2016). Islamic education and the challenge of cultural modernity: An Indonesian case. *Journal of Indonesian Islam, 10*(1), 1–22.

Supriadi, Y. (2018). *Bimbingan kesehatan mental*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2018). *Bimbingan spiritualitas dan intuisi Islam*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2018). *Meditasi Islam*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2021). *Spiritualitas dan intuisi dalam pembentukan jati diri*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2024). *Pembangkitan alam bawah sadar edisi revisi*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2024). *Psikologi alam bawah sadar edisi revisi*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2024). *Psikologi spiritual*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2024). *Psikologi tasawuf dinamika alam bawah sadar*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2024). *Psikologi Tuhan membaca pikiran Tuhan*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2025). *Akal basyariyah dan akal rabbaniyah perjalanan pencarian dan pencerahan*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2025). *Akhlak tasawuf*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2025). *Aliyatul hidayah puncak tertinggi hidayah*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2025). *Bertasbih pondasi kesejahteraan*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2025). *Dinamika alam bawah sadar*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2025). *Dinamika kepribadian Islam*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2025). *Filsafat jiwa (Sirrul Asrar)*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2025). *Filsafat metafisika*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2025). *Filsafat qalbu (Sirrul Asrar)*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2025). *Filsafat ruh (Sirrul Asrar)*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2025). *Filsafat spiritualitas*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2025). *Filsafat teologi*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2025). *Ketahanan mental*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2025). *Konsep diri Islami*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2025). *Kontemplasi bersatu dengan Tuhan*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2025). *Krisis identitas Islami*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2025). *Meniti jalan haq shirathal mustaqim*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2025). *Pilar-pilar ma'rifat*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2025). *Psikologi transpersonal Islami*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Supriadi, Y. (2025). *Takdir vs al-Bada'*. Cirebon: Iman Rijalullah.

Syamsul, R. (2020). Pendidikan karakter berbasis nilai Islam dalam menanggulangi konflik sosial di madrasah. *Jurnal Pendidikan Islam, 9*(1), 45–67.

Syariati, A. (1979). *On the sociology of Islam: Lectures by Ali Shariati* (H. Algar, Trans.). Mizan Press.

Syed Muhammad Naquib al-Attas. (1995). *Prolegomena to the metaphysics of Islam*. ISTAC.

Syed Muhammad Naquib al-Attas. (1999). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. ISTAC.

T. Widodo. (2021). Quotient-based Islamic education: Integrating multiple intelligences in contemporary learning. *Journal of Islamic Education Research, 4*(1), 12.

Tabari, M. ibn J. (1994). *Jami' al-Bayan 'an Ta'wil Ay al-Qur'an*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Tafsir, M. (2002). *Islam and education: Conflict and conformity in Pakistan's madrassas*. Stanford University Press.

Talha, M., et al. (2021). Revisiting the concept of Maqasid Al-Shari'ah in the contemporary education scenarios: An analysis. *International Journal of Islamic Thought, 19*.

Talib, M. (1992). *Islamic education: Its traditions and modernization into the Arab national systems*. University of Malaya Press.

Talib, M. (1999). *Islamic education: Its traditions and modernization into the Arab Indonesian context*. Logos Wacana Ilmu.

Taylor, C. (2007). *A secular age*. Belknap Press of Harvard University Press.

Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education, 26*(2), 173–191.

Taylor, E. W. (2007). Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education, 119*, 5–15.

Taylor, E. W. (2010). Transformative learning theory. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed.). Elsevier.

The Holy Quran. (1983). Terjemah dan komentar oleh Abdullah Yusuf Ali. *Amana Corporation*.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.

Thompson Klein, J. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne State University Press.

Tibawi, A. L. (1972). *Islamic education: Its traditions and modernization into the Arab national systems*. Luzac & Company.

Toshihiko Izutsu, T. (2002). *Ethico-religious concepts in the Qur'an*. McGill-Queen's University Press.

Toulmin, S. (2001). *Return to reason*. Harvard University Press.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.

Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy, and completely unprepared for adulthood*. Atria Books.

Tyson, L. (2014). *Critical theory today: A user-friendly guide* (3rd ed.). Routledge.

Umar Chapra, M. (2005). *The Islamic vision of development in the light of Maqasid al-Shari'ah*. IIIT.

Umar, N. (2020). *Pendidikan Islam berbasis Maqashid Syariah*. Paramadina.

UNESCO. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO.

UNESCO. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO.

UNESCO. (2019). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education – Building bridges not walls*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO.

UNESCO. (2021). *Global education monitoring report 2021: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2022). *Education for sustainable development in Islamic contexts*. UNESCO Publishing. https://unesco.org/education-sustainable-development-islamic-contexts

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. https://sdgs.un.org/2030agenda

United Nations. (2020). *Generation Z and the future of work: Challenges and opportunities*. New York: UN Department of Economic and Social Affairs.

Ushama, T. (2018). Dialogic pedagogy in Islamic education: A quest for the revival of the Islamic legacy of enlightenment. *Journal of Islamic Thought and Civilization, 8*(1), 1–20. https://doi.org/10.32350/jitc.81.01

Vallor, S. (2016). *Technology and the virtues: A philosophical guide to a future worth wanting*. Oxford University Press.

Van den Bossche, P., Gijselaers, W., Segers, M., & Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments. *Small Group Research, 37*(5), 490–521.

Verbeke, J. (2022). Global recognition and accreditation of religious higher education: The case of Islamic institutions. *Higher Education Policy, 35*(1), 189–210.

Vermunt, J. D., & Verschaffel, L. (2000). Process-oriented teaching. In *Learning and instruction* (pp. 209–227). Elsevier.

Vrasidas, C., & Zembylas, M. (2005). Transformative pedagogy and technology integration: A critical review. *Teaching and Teacher Education, 21*(5), 565–576.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

W. Halim. (2020). The role of teachers as murabbi in the digital era: Challenges and opportunities. *International Journal of Islamic Education, 2*(1), 5.

W. Hambali, & Putri, L. S. (2021). Innovation in Islamic education: Rethinking the integration of naqli and aqli knowledge for sustainability. *Islamiyyat: International Journal of Islamic Studies, 43*(2), 223–224.

Wadud, A. (1999). *Qur'an and woman: Rereading the sacred text from a woman's perspective*. Oxford University Press.

Wadud, A. (2006). *Inside the Gender Jihad: Women's Reform in Islam*. Oneworld Publications.

Wafi, M. F. (2021). Itqan: The Islamic concept of professional excellence and its impact on organizational performance. *Journal of Islamic Ethics, 3*(1–2), 120–145.

Waghid, Y. (2011). *Conceptions of Islamic education: Pedagogical framings*. Peter Lang.

Waghid, Y. (2018). Towards a philosophy of Islamic education: From Aql (Intellect) to Ihsan (Virtue/Excellence). In H. Daun & R. Arjmand (Eds.), *Handbook of Islamic education* (Vol. 7). Springer.

Waghid, Y. (2019). *Towards a philosophy of Islamic education: From authenticity to guided openness*. Routledge.

Wahab, M. A. A., & Said, M. S. (2017). Qualitative metrics in Islamic education assessment: A proposal. *American Journal of Islamic Social Sciences, 34*(4), 78–95.

Wahab, R., & Lukens-Bull, R. A. (2021). *Madrasa and Muslim education: A political economy*. Palgrave Macmillan.

Wahbah al-Zuhayli. (1989). *Al-Fiqh al-Islami wa adillatuhu* (Vol. 1). Dar al-Fikr.

Wahbah al-Zuhayli. (2007). *Usul al-Fiqh al-Islami*. Dar al-Fikr.

Waheed, A. (2020). Decolonizing Islamic knowledge: A theoretical framework. *Islam and Higher Education, 15*(2), 133–147.

Walzer, M. (Ed.). (1987). *The relevance of the great thinkers*. Columbia University Press.

Wan Daud, W. M. N. (1998). *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas*. ISTAC.

Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press.

Warschauer, M. (2021). Digital equity and Islamic education: Challenges and opportunities. *Journal of Islamic Education, 5*(2), 45–62.

Watt, W. M. (1956). *Muhammad at Medina*. Clarendon Press.

Watt, W. M. (1987). *Islamic philosophy and theology*. Edinburgh University Press.

Weber, M. (1905). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*. Charles Scribner's Sons.

Wegerif, R. (2019). Dialogic education: What is it and why do we need it? *Education Review, 21*(2), 5.

Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. Jossey-Bass.

Weismann, I. (2001). Islamization of knowledge: The case of Saudi Arabia. *Die Welt des Islams, New Series, 41*(2), 165–194.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wersun, A., et al. (2017). Transdisciplinary education: Creating a space for sustainable development. In W. Leal Filho (Ed.), *Sustainable development research at universities in the United Kingdom* (World Sustainability Series). Springer.

Westerheijden, D. F., et al. (2010). The first decade of the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA): Its role in the development of quality assurance in Europe. *Quality in Higher Education, 16*(1), 67–79. https://doi.org/10.1080/13538321003679543

White, D. M. (2012). Assessing moral development in Islamic schools. *Journal of Muslim Mental Health, 7*(1), 45–67.

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 2*(1).

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Ashgate.

Wilson, R. (2000). *Islamic finance in the global economy*. Edinburgh University Press.

Wilson, R. (2006). Islamic economics: Origins, contributions and challenges. *International Journal of Social Economics, 33*(1), 12–24.

Winter, T. (2011). The God of the philosophers and the God of the Qur'an: The recovery of a palpable sense of transcendence. *Journal of Islamic Research, 4*(1), 5–18.

Winter, T. (Ed.). (2008). *The Cambridge companion to classical Islamic theology*. Cambridge University Press.

Wirkala, S. A., & Kuhn, D. (2011). Problem-based learning in K–12 education: Is it effective and how does it achieve its effects? *American Educational Research Journal, 48*(5), 1157–1186.

Wisnovsky, R. (2003). *Avicenna's Metaphysics in Context*. Cornell University Press.

Wood, D. (2022). Transdisciplinary challenges. *Journal of Transdisciplinary Studies, 5*(2), 112–128.

World Islamic Education Forum. (2018). *Integrating science and spirituality in education: Challenges and opportunities*.

Yazdi, M. H. (1992). *The principles of epistemology in Islamic philosophy: Knowledge by presence*. State University of New York Press.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Yousuf, A. (2021). Ethical frameworks for artificial intelligence in Islam. *IAIS Journal of Civilizational Studies, 3*(1), 55–72.

Yusoff, M. Y. Z., et al. (2022). Artificial intelligence (AI) in Islamic education: A systematic review. *Journal of Quran Sunnah Education & Special Needs, 6*(2).

Yusoff, N. M. (2015). Integrating Maqasid Al-Shari'ah into the curriculum of Islamic institutions of higher learning. *Journal of Education and Learning, 9*(3), 195.

Yusuf Ali, A. (2001). *The meaning of the Holy Qur'an*. Amana Publications.

Z. Berenz. (2020). The effect of dialogic teaching on metacognitive skills in religious education. *Journal of Research in Islamic Education, 22*(1), 34–56.

Z. Ibrahim, M., & Baharuddin, A. S. (2014). Islamization of human knowledge in theory and practice: The experience of IIUM and IIIT. *Journal of Islam in Asia, 11*(1), 15.

Z. Quraishi. (2018). Assessment in Islamic education: Concepts and practices. *Journal of Islamic Education Research, 2*(1), 23–40.

Zadeh, C. R. (2012). *Morals and Mysticism in Persian Sufism: A History of Sufi-Futuwwa from 800–1500*. Routledge.

Zahrah, M. A. (1958). *Usul al-fiqh*. Dar al-Fikr al-'Arabi.

Zain, A. N. (2001). *Integrasi Ilmu dalam Konteks Pendidikan Tinggi Islam*. ISTAC.

Zain, A., et al. (2020). The impact of spiritual-based learning on students' emotional and spiritual development. *Journal of Moral Education, 49*(3), 345–360.

Zain, A., et al. (2022). Holistic assessment in Islamic education: A maqasid-based framework. *Journal of Islamic Education Research, 4*(2), 145–167.

Zain, D., Nguyen, T. L., & Ng, S. I. (2020). Entrepreneurial education and Muslim youth in Southeast Asia: A case study of Indonesia. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies, 12*(5), 680–682.

Zain, N. M. (2018). *Pendidikan Abad 21: Tantangan dan Peluang*. Pustaka Pelajar.

Zainal Abidin Bagir, et al. (2005). *Integrasi Ilmu dan Agama: Interpretasi dan Aksi*. Mizan.

Zainal Abidin, A. (2015). Integrasi ilmu dalam pendidikan Islam: Tantangan dan prospek. *Jurnal Pendidikan Islam, 4*(1), 33–56.

Zainal Abidin, M. (2010). *Metodologi Ilmu dalam Perspektif Islam*. Pustaka Al-Kautsar.

Zainuddin, & Saad, R. (2020). Pengembangan model muḥāsabah ta'līmiyyah dalam penilaian pendidikan Islam di Malaysia. *Jurnal Pendidikan Islam, 8*(2), 145–166.

Zainuddin, A. R. (2013). Integrated curriculum for spiritual and moral development in Islamic education. *International Education Studies, 6*(4), 112–120.

Zainuddin, A. R. (2017). *Paradigma Pendidikan Islam: Integrasi Ilmu, Nilai, dan Keimanan*. Kencana.

Zakariyyā, 'A. L. (1975). *Al-Tarbiyah fī al-Islām*. Dār al-Nahdah al-'Arabiyyah.

Zakhlul, al-N. (1973). *Al-Tarbiyah al-Islamiyyah: Mafhumuha wa Thuruquha*. Maktabat al-Kulliyat.

Zaki, A. (2013). Critical thinking in Islamic education: The need for an integrated model. *International Journal of Humanities and Social Science, 3*(13), 45.

Zaki, B. (1979). *The Reform of Muslim Education*. Islamic Foundation.

Zaki, M. (2022). Digital Ijtihad: Reimagining Islamic law interpretation in the age of artificial intelligence. *Oxford Journal of Law and Religion, 11*(1), 45–67.

Zaman, M. Q. (2002). *The Ulama in Contemporary Islam: Custodians of Change*. Princeton University Press.

Zaman, M. Q. (2012). *Modern Islamic Thought in a Radical Age: Religious Authority and Internal Criticism*. Cambridge University Press.

Zaman, M. Q. (2022). Revisiting the concept of tarbiyah in Islamic education: Towards a holistic model of moral and spiritual formation. *Journal of Islamic Ethics, 6*(1-2), 135–159.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the domains? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(39).

Zayd, A. (2020). The human-centered approach in Islamic digital education. *Contemporary Islamic Studies, 15*(3), 201–218.

Zembylas, M. (2002). Pedagogies of difference and the need for critical emotional literacy. *Educational Theory, 52*(2), 265.

Zembylas, M. (2005). Ethics and accountability in e-learning. *Educational Philosophy and Theory, 37*(1), 43.

Zembylas, M., & Barrios, E. (2021). Critical pedagogy and social justice in Islamic education. *Journal of Muslim Minority Affairs, 41*(1), 45–59.

Ziauddin Sardar. (1985). *Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come*. Leicester University Press.

Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual Intelligence, the Ultimate Intelligence*. Bloomsbury.

Zohar, D., & Marshall, I. (2004). *Spiritual Capital: Wealth We Can Live By*. Berrett-Koehler Publishers.

Zubaidah, S. (2014). Assessment model of affective domain in Islamic education. *Jurnal Pendidikan Islam, 2*(1), 9.

Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. PublicAffairs.

Zuhaily, W. (n.d.). *Al-Fiqh al-Islami wa Adillatuhu* (Juz 7). Dar al-Fikr.

Zuhairi Misrawi. (2016). *Islam kita, Islam Arab, dan Islam universal*. Republika.

Zuhdi, M. A. (2005). *Pendidikan Integratif: Menyatukan Sains dan Nilai dalam Kurikulum Islam*. Pustaka Firdaus.

Zulkarnain. (2022). Religious education and public health behavior: A case study of Muslim communities in Indonesia. *Journal of Islamic Health and Wellbeing, 4*(1), 33–52. https://doi.org/10.1177/20406325221088765

Zulkifli Hasan. (2023). Hybrid learning in Islamic education: Bridging traditional and digital pedagogies. *Journal of Islamic Education Research, 12*(1), 45–67.

Zull, J. E. (2002). *The Art of Changing the Brain: Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Stylus Publishing.

Zürcher, E. J. (2004). *Turkey: A Modern History*. I.B. Tauris.

Zuroff, D. (2018). *The Digital Umma: Islamic Studies in the Age of New Media*. Harvard University Press.

Zygmontzki, A. M., et al. (2019). Moral commitment and teacher effectiveness in character education. *Journal of Moral Education, 48*(3), 321–335.

Biografi Penulis



Syekh Dr. Yedi Supriadi, M. Pd (Syekh Gozzali Al-Wahhab) beliau seorang Mursyid (Guru Pembimbing Spiritual) dan Pakar Tasawuf (Psikoterapi Islam) yang lebih akrab disapa AA Syekh (lahir di Sukabumi, 11 November 1972) adalah Pendiri dari Pondok Pesantren Rijalullah berbasis Psikoterapi Islam dan pembimbing Majelis Dzikir Rijalullah (Tarekat Rijalullah) Buniwangi, Majalengka.

Perjalanan pendidikan formal seorang tokoh pendidikan dan keagamaan dimulai pada tahun 1985, di SDN Panjalin Sumber Jaya, Majalengka. Setelah menyelesaikan pendidikan dasar, ia melanjutkan ke SMPN Sumber Jaya, Majalengka pada tahun 1988. Pada tahun 1991, perjalanan pendidikannya membawanya ke SMAN I Sukabumi, Setelah lulus SMA, ia memilih untuk melanjutkan pendidikan ke Akademi Maritim Cirebon pada tahun 1997. Pada tahun 2014, ia meraih gelar Sarjana Pendidikan Agama Islam (S1) dari STAI PUI Majalengka, pada tahun 2017, ia melanjutkan pendidikannya di IAIN Syekh Nurjati Cirebon dengan meraih gelar Magister Psikologi Pendidikan Islam (S2). Puncak dari perjalanan pendidikannya tercapai pada tahun 2020, ketika ia berhasil meraih gelar Doktor (S3) dalam bidang Religious Studies dari UIN Sunan Gunung Jati Bandung.

Perjalanan suluk terus beliau lalui sampai sekarang. Setelah menjalani metode dzikir dengan metode Thareqat Qadiriyah Naqsabandhiyyah dari tahun 1995 sampai pada tahun 2010, pimpinan Majelis Dzikir Rijalullah menyatakan mulai menerapkan metode baru hasil temuannya dari perjalanannya selama kurang lebih 25 tahun yaitu dengan memadukan berbagai pendapat dan pemikiran dari para ulama tasawuf dan ulama ahli hikmah ulama tasawuf diantaranya : Abah Anom, Suryalaya, dan K. H Ahmad Mufasir, Banten. Ahli hikmah Mama Sholihin, Indramayu. Yang kesemuanya mendorong lahirnya Tarekat Rijalullah dengan metode intuisi, spiritualitas, tasawuf/tarekat, dan pembentukan jati diri.

Dalam intuisi, ia memiliki kemampuan untuk memahami perasaan dan situasi lebih dalam, membantu orang untuk mengenal diri mereka sendiri dan mengembangkan potensi yang ada.

Keahlian dalam spiritualitas memungkinkan ia membimbing orang untuk lebih dekat dengan Tuhan dan menemukan kedamaian batin. Ia juga berpengalaman dalam mengajarkan tasawuf dan tarekat, yang mengajarkan kedekatan dengan Tuhan melalui dzikir dan kontemplasi.
Selain itu, ia ahli dalam pembentukan jati diri, membantu individu, terutama generasi muda, untuk memahami siapa mereka sebenarnya, nilai yang harus dipegang, dan cara menghadapi tantangan hidup dengan keyakinan yang kuat.

Perjalanan dimulai pada tahun 1995, ketika ia memulai karirnya sebagai pengajar di Aliyah (MA) Mamba'ul Huda dan Madrasah Tsanawiyah (MTS) Syafi'iyah di Cisambeng, Kecamatan Palasah, Majalengka. Selama dua tahun mengajar. Pada tahun 2000, ia melangkah lebih jauh dengan mendirikan Yayasan Syeikh Gozzali Al-Wahhab di Desa Buniwangi, Kecamatan Palasah. Langkah ini diikuti dengan pendirian Majelis Dzikir Rijalullah di Majalengka pada tahun 2001. Pada periode 2008 hingga 2010, ia dipercaya untuk menyampaikan ceramah di Cirebon TV dan Masjid Attaqwa Kota Cirebon. Tahun 2014 hingga 2016, ia berperan sebagai Penyuluh Agama Non PNS di KUA Kecamatan Palasah, Majalengka. Pada tahun 2016, membuka Kursus Intuisi Pascasarjana di Syekh Nurjati Cirebon dan menjadi Konselor di Program Pascasarjana IAIN Syekh Nurjati Cirebon hingga 2018. Sejak 2018, menjabat sebagai Dosen Tetap di STAI PUI Majalengka. Sebagai narasumber di seminar mengenai Tasawuf Modern dan Penanganan Ex-ISIS di UIN Sunan Gunung Jati Bandung pada 2018. Pada tahun 2020, berperan dalam workshop di UIN Sunan Gunung Jati Bandung, membahas pembentukan karakter dan jati diri mahasiswa di Jurusan Religion Studies. Di tahun 2024, mengemban tugas sebagai Dosen Luar Biasa di Fakultas Dakwah dan Komunikasi Islam, Universitas islam Negeri Cirebon.

Daftar Karya Buku

Bimbingan Kesehatan Mental, Cirebon: Iman Rijalullah, 2018,

Bimbingan Spiritualitas Dan Intuisi Islam, Cirebon: Iman Rijalullah, 2018

Meditasi Islam, Cirebon: Iman Rijalullah, 2018

Spiritualitas Dan Intuisi Dalam Pembentukan Jati Diri, Cirebon: Iman Rijalullah, 2021

Syair-Syair Cinta Pembangkit Jiwa, Cirebon: Iman Rijalullah, 2023

Pembangkitan Alam Bawah Sadar Edisi Rivisi, Cirebon: Iman Rijalullah, 2024

Psikologi Alam Bawah Sadar, Cirebon: Iman Rijalullah, 2024

Psikologi Tasawuf Dinamika Alam Bawah Sadar, Cirebon: Iman Rijalullah, 2024

Psikologi Tuhan Membaca Pikiran Tuhan, Cirebon: Iman Rijalullah, 2024

Psikologi Spiritual, Cirebon: Iman Rijalullah, 2024

Psikologi Teroris, Cirebon: Iman Rijalullah, 2024

Bimbingan Konseling Islam, Cirebon: Iman Rijalullah, 2024

Psikologi Alam Bawah Sadar Edisi Rivisi, Cirebon: Iman Rijalullah, 2024

Spiritualitas Dalam Moderasi Agama Menuju Islam Inklusif, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Spiritualitas Dalam Bernegara, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Akal Basyariyah Dan Akal Rabbaniyah Perjalanan Pencarian Dan Pencerahan, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Meniti Jalan Haq Shirathal Mustaqim, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Filsafat Spiritualitas, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Filsafat Metafisika, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Filsafat Teologi, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Ilmu Jiwa Belajar Anak, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Psikologi Konseling Islam, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Dinamika Kepribadian Islam, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Dinamika Alam bawah Sadar, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Filsafat Umum, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Bertasbih Pondasi Kesejahteraan, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Pilar-Pilar Ma'rifat, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Aliyatul Hidayah Puncak Tertinggi Hidayah, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Akhlak Tasawuf, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

*Psikologi Perkembangan Islam,*Cirebon:Iman Rijalullah 2025

Kontemplasi Bersatu Dengan Tuhan, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Konsep Diri Islami, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Takdir VS Al-Bada', Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Filsafat Kematian, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Parenting Islami, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Krisis Identitas Islami, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Psikologi Transpersonal Islami, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Filsafat Jiwa (Sirrul Asrar), Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Filsafat Ruh (Sirrul Asrar), Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Filsafat Qalbu (Sirrul Asrar), Cirebon:Iman Rijalullah 2025
The Greates Genius (Filsafat Berpikir), Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Ketahanan Mental, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Psikologi Guru,, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Fenomenologi Mimpi, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Fenomenologi Laduni, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Teologi Kontemporer, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Pluralisme dan Resolusi Konflik, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Filsafat Ilmu, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Psikologi Pendidikan Islam, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Psikologi Terapis Islam, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Pembentukan Karakter Islam Rububiyah, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Pembentukan Karakter Islam Insaniyah, Cirebon:Iman Rijalullah 2025

"Ilmu Pendidikan dan Kependidikan Islam" karya Syekh Dr. Yedi Supriadi adalah sebuah kajian ilmiah yang mendalam dan komprehensif mengenai teori, praktik, dan tantangan pendidikan Islam di era kontemporer. Buku ini dirancang untuk menjadi referensi utama bagi pendidik, peneliti, mahasiswa, dan para pengambil kebijakan dalam memahami dasar-dasar filosofis, epistemologis, dan metodologis yang mendasari pendidikan Islam.

Mengawali dengan ontologi pendidikan Islam, Syekh Dr. Yedi Supriadi mengungkapkan hakikat manusia menurut pandangan Al-Qur'an dan Hadis, yang mencakup konsep fitrah, insan kamil, dan tazkiyatun nafs sebagai tujuan akhir pendidikan. Penulis kemudian melanjutkan dengan menganalisis epistemologi ilmu pendidikan Islam, mengkritisi sekularisme dan liberalisme dalam pendidikan, serta menawarkan konsep integrasi ilmu yang menyeimbangkan wahyu dan akal. Buku ini juga mencakup pembahasan tentang tujuan pendidikan Islam yang tidak hanya berfokus pada pengembangan intelektual, tetapi juga pada pembentukan karakter dan moral siswa, dengan merujuk pada maqashid al-shari'ah sebagai panduan utama. Syekh Dr. Yedi Supriadi juga membahas teori pendidikan klasik dari tokoh-tokoh seperti Ibn Miskawayh dan Al-Zarnuji, serta memberikan pemikiran baru terkait rekonstruksi teori pendidikan Islam abad 21 yang relevan dengan tantangan zaman.

Dilengkapi dengan kajian tentang kurikulum berbasis tauhid, metodologi pembelajaran, serta profesionalisme guru dalam Islam, buku ini memberikan wawasan praktis dan teoretis untuk membentuk sistem pendidikan Islam yang lebih integratif dan transformatif. Penulis juga mengangkat tema evaluasi pendidikan, dengan penekanan pada nilai dan karakter sebagai komponen penting dalam penilaian siswa. Pada bagian akhir buku, Syekh Dr. Yedi Supriadi menggali tantangan pendidikan Islam di era globalisasi, termasuk pengaruh digitalisasi, AI, serta munculnya konsep Society 5.0, yang semakin mempengaruhi sistem pendidikan. Buku ini juga memperkenalkan model riset pendidikan berbasis maqashid al-shari'ah, yang berfokus pada pencapaian tujuan pendidikan Islam yang lebih holistik.

Dengan pendekatan yang integratif dan multidimensional, buku ini tidak hanya menawarkan teori-teori pendidikan Islam, tetapi juga solusi praktis bagi tantangan yang dihadapi dunia pendidikan Islam di abad ke-21. Sebagai referensi yang mendalam, "Ilmu Pendidikan dan Kependidikan Islam" memberikan kontribusi besar dalam pengembangan pendidikan Islam yang tidak hanya relevan dengan kemajuan ilmu pengetahuan, tetapi juga tetap berakar pada nilai-nilai spiritual yang kokoh.

CV. IMAN RIJALULLAH
CV. IMAN RIJALULLAH

ISBN 978-634-7322-11-1 (PDF)
9 786347 322111