



ORASI ILMIAH

Prof. Dr. Akrim, M.Pd.

KONSTRUKSI ILMU PENDIDIKAN PROFETIK

Integralistik Paradigmatik

Nilai Humanis-Sosiologis dan Teologis-Islamistik

*Disampaikan pada Rapat Senat Terbuka
Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara*

Auditorium Kampus Utama UMSU, 2 September 2022

KONSTRUKSI ILMU
PENDIDIKAN PROFETIK:
Integralistik Paradigmatik Nilai Humanis-
Sosiologis dan Teologis-Islamistik

KONSTRUKSI ILMU
PENDIDIKAN PROFETIK:
*Integralistik Paradigmatik Nilai Humanis-
Sosiologis dan Teologis-Islamistik*

ORASI ILMIAH

Prof. Dr. Akrim, M.Pd.
Guru Besar dalam Ilmu Pendidikan
Dosen Fakultas Agama Islam
Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara

Disampaikan pada Rapat Senat Terbuka
Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara

Auditorium
Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara
2 September 2022

HAK CIPTA DILINDUNGI UNDANG-UNDANG

Dilarang memperbanyak atau memindahkan sebagian isi buku ini dalam bentuk apapun, baik secara elektronik maupun mekanis, termasuk memfotocopy, merekam dan dengan sistem penyimpanan lainnya tanpa izin tertulis dari penulis.

Daftar Isi

Judul
**Konstruksi Ilmu Pendidikan Profetik: Integralistik
Paradigmatik Nilai Humanis-Sosiologis
dan Teologis-*Islamistik***

Penulis
Prof. Dr. Akrim, M.Pd.

Editor
Winarti, M.Pd.

Desain Sampul
Fimanda Arlita, S.Pd.

Cetakan Pertama; Agustus 2022
(xii + 110 hlm); 13,5 x 21 cm
ISBN : 978-623-408-181-7
E-ISBN : 978-623-408-182-4 (PDF)
Penerbit



Redaksi

Jalan Kapten Muktar Basri No. 3 Medan, 20238
Telepon, 061-6626296, Fax. 061-6638296
Email; umsupress@umsu.ac.id
Website; <http://umsupress.umsu.ac.id/>
Anggota IKAPI Sumut, No: 38/Anggota Luar Biasa/SUT/2020
Anggota APPTI, 005.053.1.09.2018
Anggota APPTIMA (Afiliasi Penerbit Perguruan Tinggi Muhammadiyah Aisyiyah)

Daftar Isi _____	v
Daftar Gambar _____	vii
Kata Pengantar _____	ix
Mukadimah _____	1
Keresahan Akademis: Membangun Kesadaran Keilmuan _____	7
Konstruksi Ideal Pendidikan Islam _____	16
Independensi dan Keagungan Subjek Pendidikan Dari Humanisme Sekuler Menuju Humanisme Transendental _____	27
Konstruksi Pendidikan Profetik: Orientasi Nilai Humanis-Sosiologis dan Teologis- <i>Islamistik</i> _____	41
Daftar Pustaka _____	54
Riwayat Singkat _____	93
	103

Daftar Gambar

No Gambar	Keterangan	Hlm
1	Konseptualitas Relevansi Tiga Sumber Pengetahuan Teologi <i>Teoantroposentris</i>	63
2	Pendidikan Islam Integratif Mentransformasi Manusia menjadi “Tuhan”	82

Kata Pengantar

Bismillahirrahmanirrahim

Puji dan syukur disampaikan ke hadirat Allah Swt., atas limpahan nikmat dan hidayah-Nya, serta atas izin dan ridho-Nya, buku “Konstruksi Ilmu Pendidikan Profetik: Integralistik *Paradigmatik* Nilai Humanis-Sosiologis dan Teologis-Islamistik” dapat diterbitkan.

Selanjutnya, *shalawat* dan *salam* kita mohonkan kepada Allah agar tercurahkan kepada *habibullah, khotamul anbiya'*, Muhammad saw. Berkat keteladanan dan pegorbanan beliau menjadikan kita makhluk berbudaya sekaligus beradab. Tidak hanya dituntut untuk maju dan mengikuti perkembangan zaman. Namun, harus diiringi dengan nilai-nilai Islam yang tersemai melalui akidah yang lurus dan *akhlakul karimah*.

Hari ini kita dapat membaca buku yang ditulis Prof.Dr. Akrim, M.Pd., yang dirangkaikan orasi ilmiah pengukuhan guru besar. Sebagai salah satu putra terbaik Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara (UMSU), Prof. Dr. Akrim, M.Pd adalah orang yang ulet, profesional dan berdedikasi. Melalui buku ini beliau ingin membangun ilmu pendidikan yang bersumber dari junjungan Rasulullah saw dengan berbagai sunnahnya yang dapat mengintegrasikan kesalehan sosial dan ajaran ketauhidan itu sendiri.

Sejatinya ketauhidan itu berbanding lurus dengan kehidupan sosial yang baik, mengantarkan seseorang kepada muammalah duniawiyah yang mampu menjadi

kendali peradaban Islami. Maka umat Islam tidak boleh menutup mata terhadap perkembangan zaman dan permasalahan yang terjadi. Umat Islam harus mampu menjadi *problem solver*, barometer perkembangan pendidikan dan ilmu pengetahuan serta pemegang kendali peradaban itu sendiri.

Maka perlu meluruskan kembali, bahwa apa yang saat ini diperjuangkan oleh masyarakat Islam dalam memajukan pendidikan dan ilmu pengetahuan melalui berbagai sekolah dan perguruan tinggi yang didirikan, sudah semestinya tidak hanya mengejar tuntutan sekuleris dan pragmatis duniawi akibat tuntutan perkembangan otoritasi dan regulasi. Namun, harus menghilangkan sekat-sekat sekulerisme tersebut agar terintegrasi kepada kehidupan humanis yang berketuhanan.

Umat Islam harus sadar akan pentingnya pendidikan yang bernilai ketuhanan, serta nilai-nilai moral, adab atau akhlak yang berkembang dari hasil kebudayaan manusia, berupa nilai toleransi, gotong-royong, saling menghargai dan menghormati yang tidak lain adalah nilai-nilai ajaran Islam itu sendiri.

Buku ini disusun menjadi lima bagian utama. *Pertama* mengangkat tentang Keresahan Akademis dalam Membangun Kesadaran Keilmuan. *Kedua* berbicara tentang Konstruksi Ideal Pendidikan Islam. *Ketiga* memaparkan Independensi dan Keagungan Subjek Pendidikan. *Keempat*, membahas pentingnya pemahaman Humanisme Sekuler Menuju Humanisme Transendental.

Kelima, mengulas puncak kajian yaitu Konstruksi Pendidikan Profetik: Orientasi Nilai Humanis-Sosiologis dan Teologis-Islamistik.

Tahniah wa barakallah *ila* Prof. Dr. Akrim, M.Pd, semoga menjadi amal *jariyah* dan *ghiroh* perbaiki dan kontruksi pendidikan Islami.

Nasrumminnal wa fathun qarib.

Nun wal qalami wa ma yasturun, fastabiqul kbairot.

Penerbit

Mukadimah

Assalamu'alaikum Wr. Wb.

Yang saya hormati,

1. Ketua Umum Pimpinan Pusat Muhammadiyah, Ayahanda Prof. Dr. K.H. Haedar Nashir, M.Si.
2. Plt. Kepala LLDIKTI Wilayah I Sumatera, Prof. Dr. Ibnu Hajar, M.Si.
3. Ketua Majelis Pendidikan Tinggi Penelitian dan Pengembangan PP Muhammadiyah, Bapak Prof. H. Lincoln Arsyad, M.Sc., Ph.D.
4. Pimpinan Wilayah Muhammadiyah dan Aisyiyah Sumatera Utara beserta Organisasi Otonom.
5. Ketua dan Pengurus BPH UMSU.
6. Rektor Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara, Prof. Dr. Agussani, M.AP.
7. Wakil Kepala Kepolisian Daerah Sumatera Utara, Brigjend Polisi Dr. Dadang Hartanto, M.Si.
8. Para Rektor Perguruan Tinggi Negeri dan Perguruan Tinggi Swasta Sumatera Utara.
9. Para Rektor dan Wakil Rektor Perguruan Tinggi Muhammadiyah Aisyiyah (PTMA).
10. Wakil Rektor Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara.
11. Ketua, Sekretaris, dan anggota Senat Akademik UMSU.

12. Para Dekan dan Direktur Program Pascasarjana UMSU.
13. Pengurus Badan, Lembaga, dan Pusat di Lingkungan UMSU.
14. Para Dosen dan Karyawan Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara.
15. Pimpinan Komisariat Ikatan Mahasiswa Muhammadiyah se-Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara.
16. Unit Kegiatan Mahasiswa se-Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara
17. Himpunan Mahasiswa Jurusan se-Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara.
18. Mahasiswa/i dan Alumni Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara.
19. Para tamu undangan dan hadirin yang saya hormati.

Pada kesempatan ini saya sangat bersyukur kepada Allah Swt., yang telah memberikan nikmat kesehatan untuk berdiri di majelis kehormatan ini dan juga telah diberi waktu meraih gelar akademik tertinggi yaitu Guru Besar (Professor) di bidang Ilmu Pendidikan.

Selawat beserta salam senantiasa saya panjatkan kepada figur sentral kita Nabi Muhammad Saw., yang memberikan obor penerang bagi kita semua berupa keilmuan dan keimanan. Semoga nikmat taufik dan hidayah berupa ilmu pengetahuan dan keimanan ini akan terus-menerus menjadi penerang jalan kehidupan kita dengan tetap berpegang pada tali Allah dan nabi (Al-Qur'an dan hadis) karena muara akhirnya terletak pada

curahan dan limpahan kontribusi kita pada nilai-nilai kemanusiaan yang dilandasi spirit ketuhanan.

Saya saat ini merasa sangat berbahagia dan terharu sebab dihadapan sivitas akademika UMSU dan tamu undangan, saya merasa sangat “dihargai” sebagai sosok akademisi yang di pundaknya mengemban amanah kemanusiaan. Saya meyakini jika para akademisi lainnya juga mempunyai amanah yang sama, dikarenakan konstruksi suatu disiplin ilmu operasionalisasi akhirnya (aksiologis) tidak lepas dari nilai-nilai kemanusiaan.

Pada konteks inilah, para akademisi berkomitmen untuk mencurahkan hasil kontemplasi (refleksi) mereka untuk meningkatkan harkat dan martabat manusia sebagai *Abdullah* dan *kehalifatullah*, tidak heran jika dosen mempunyai tugas berat di pundaknya yaitu harus menjadi pendidik, periset, pengabdian kepada masyarakat, dan penumbuh nilai kemanusiaan dan ketuhanan dalam diri subjek didik.

Tentunya ketika sosok akademisi terus berkiprah untuk berkontribusi sesuai dengan kepakarannya, maka akar atau basis intelektual diperkuatnya agar eksistensi dan kiprah kontributifnya tetap berpijak pada nilai-nilai kemanusiaan. Tetapi di satu sisi, harus mengikat dirinya pada nilai-nilai normatif teologis (ketuhanan), sehingga mampu diposisikan sebagai kekuatan untuk melakukan humanisasi dan liberasi dalam kelembagaan pendidikan. Hal ini selaras dan kongruen dengan spirit perjuangan Nabi Muhammad Saw., yang ingin membawa dimensi kemanusiaan keluar dari lingkaran kejahiliahan.

Tentunya, misi ini merupakan bagian dari misi profetik yang turut diemban oleh para akademisi perguruan tinggi, termasuk para subjek pendidikan secara umum. Implikasinya, kesatuan orientasi kependidikan Islam yang menyatukan antara dimensi kemanusiaan dan ketuhanan (antara yang profan dan sakral) harus terkandung dalam keilmuan pendidikan Islam.

Pandangan tersebut sejatinya telah lama muncul ketika saya berkecimpung dan bergumul dengan teori-teori kependidikan barat semenjak menjadi mahasiswa strata-1 di Jurusan Pendidikan Agama Islam Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara. Dari pergumulan ini puncaknya saya menulis Tugas Akhir (TA) berupa skripsi dengan mengangkat tema “Pendidikan Akhlak” dengan judul “Pendidikan Akhlak dalam Pandangan M. Amien Rais”. Penyusunan TA ini dibimbing oleh Drs. Mario dan Dra. Nurzannah, M.Ag. yang terus-menerus membuka ruang untuk berdiskusi. Dari TA ini pula saya menemukan simpulan akhir bahwa nilai akhir pendidikan hakikatnya terletak pada manifestasi akhlak yang ditampilkan subjek pendidikan. Sedangkan pada konseptual pendidikan barat, keberhasilan sistem pendidikan terletak pada kontribusi mereka terhadap bangunan keilmuan.

Strata-2 di Jurusan Teknologi Pendidikan Universitas Negeri Medan, saya mengangkat tema penulisan tesis “Model Pembelajaran dan Sikap Beragama” yang dikaitkan dengan “Hasil Belajar”.

Penulisan tesis ini dibimbing oleh Prof. Dr. Abdul Hamid, M.Pd. dan Dr. Sahat Saragih, M.Pd. Saya banyak belajar tentang konstruksi teori-teori kependidikan dan pembelajaran. Dari penulisan tesis tersebut, saya juga mendapatkan pemahaman bahwa jika sikap keberagaman subjek pendidikan mampu berkontribusi terhadap keberhasilan proses pendidikan. “Seakan-akan” relasional ini menegaskan jika nilai teologis dapat dimanfaatkan untuk mewujudkan tujuan *prestatif* proses pendidikan. Penegasan ini dalam *mindset paradigmatic* pendidikan barat sama sekali tidak mendapat ruang atau bahkan tidak pernah menjadi basis *ontos* disiplin keilmuan kependidikan mereka.

Ketika saya menempuh Strata-3 di Jurusan Konsentrasi Administrasi Pendidikan Universitas Muhammadiyah Malang, saya menulis disertasi yang mencoba mengangkat “Integrasi Keilmuan dalam Pendidikan Agama Islam” dalam bimbingan promotor, antara lain: Prof. Dr. Tobroni, M.Si., Dr. Samsul Hadi, M.Ag., dan Dr. Latipun, M.Kes. Di dalam menyusun karya ini, saya mendapatkan pemahaman tentang keunggulan-keunggulan sistem pendidikan yang mengintegrasikan dimensi nilai humanis-sosiologis (konstruksi pada domain rasionalitas) dan nilai teologis-*islamistik* (yang terkonstruksi dari basis intuitif-*wahyustik*). Penilaian ini tentu ada dasar argumentatif yang melatarinya, sehingga bisa menjadi pijakan filosofis agar bisa memberi tawaran konsep atau gagasan terhadap ilmu pendidikan (Islam).

Dari pergumulan akademik dengan teori-teori kependidikan tersebut justru melahirkan suatu *postulasi*, jika keilmuan yang dikembangkan barat berdiri sangat angkuh dengan membangun *postulasi-postulasi* pendidikan yang timpang. Teori-teori mereka lahir dari *paradigmatik* positivistik yang memposisikan nilai-nilai teologis (agama) sebagai respon primitif terhadap alam; dan juga dikatakan sebagai hasil halusinasi belaka. Wajar jika pada saat ini problematika kemanusiaan (seperti adanya dekadensi moral sangat kentara di tengah-tengah masyarakat) disebabkan cantolan nilai, norma, dan moralitas—yaitu wahyu Tuhan—tergantikan keagungan rasionalitas.

Pada konteks inilah, saya mempunyai keyakinan yang kuat jika konstruksi sistem pendidikan ideal terletak pada tingkat keberhasilan mewujudkan tujuan akhir (cita aksiologis). Tentu di dalam bangunan sistem pendidikannya tersebut diimbangi dengan seperangkat gagasan (ide pokok) atau teori-teori serta sumber inspirasi yang bersifat absolut. Bahkan mengakomodir nilai kemanusiaan (dalam satu-kesatuan dengan nilai ketuhanan) sebagai lokus utama operasional sistem kependidikan. Semua karakteristik keunggulan ini terdapat dalam pendidikan Islam. Namun, pencirikhasan ini hanya muncul pada tatanan teoritis aksiologis semata.

Begitu pula ketika saya masuk ke dalam lingkaran normatif sivitas akademika perguruan tinggi sebagai tenaga pengajar, Ketua Prodi Pendidikan Agama Islam (200–2009 dan 2009–2013), Dekan Fakultas Agama

Islam (2009—2013 dan 2013—2017). Saya sering kali menemukan pandangan-pandangan para tokoh kependidikan Islam yang sangat mengagungkan kebesaran dan keluasan doktrin Islam di dalam pengelolaan kelembagaan pendidikan, termasuk teori-teori pendidikan Islam. Hal ini berarti, secara teoritis ketika saya menyelami berbagai teori pengelolaan kependidikan sebagai pimpinan struktural di program studi (prodi) ataupun fakultas bisa menemukan konstruksi *aksiologis* yang mapan.

Keresahan Akademis: Membangun Kesadaran Keilmuan

Selama ini saya resah dan sering kali menuangkan dalam bentuk pertanyaan besar di berbagai riset atau perkuliahan, apakah ilmu pendidikan (Islam) mampu memberikan solusi atas problematika kemanusiaan pada saat ini? Nyatanya, kita masih saja mendengar adanya tindakan radikalisisasi atau bahkan menyaksikan peperangan yang mengatasnamakan agama (*in the name of religion*) seperti yang terjadi di Palestina (Yerusalem). Bahkan ada pernyataan yang miris dari Karen Armstrong (eks biarawati dari ordo *Society of the Holy Child Jesus* yang sangat tertarik menelaah dan menulis tentang agama-agama Yadaisme, Kristen, Islam, dan Buddhisme) dalam “*Fields of Blood: Religion and the History of Violence*” memunculkan *postulasi* bahwa kalangan pemeluk tiga agama Abrahamistik sering kali menampilkan kekerasan

yang mereka artikulasikan mengatasmakan agama.¹ Bahkan di dalam kumpulan riset pendidikan agama dan keagamaan, yaitu “*Menanam Benih di Ladang Tandus: Potret Sistem Produksi Guru Agama Islam di Indonesia*” muncul pula lokus kajian yang mengangkat kelembagaan pendidikan yang menjadi sarana penyemai radikalisme dan ekstremisme.² “Seakan-akan” kompleksitas problematika kemanusiaan lahir dari rahim doktrin (pendidikan) Islam itu sendiri; justru ia diposisikan bukan menjadi alternatif solutif terhadap problematika kemanusiaan tersebut.

Keresahan tersebut semakin “menjadi-jadi” ketika saya membuka lembar akademik dari John Walbridge, yaitu manuskrip “*God and Logic in Islam: The Caliphate of Reason*”. Ia menyatakan bahwa eksistensi pendidikan Islam di manapun bertahan merupakan bayangan dirinya dari masa lalu dan sering kali dibelokkan oleh tuntutan modernisme yang saling bertentangan, bahkan pendidikan Islam pada setiap negara Islam tidak siap untuk berpartisipasi (berkompetisi)³. Pernyataan ini menjadikan diri saya untuk menengok ulang (*rethinking*) pendidikan Islam yang selama ini telah terbangun –sebab jika baca sejarah yang ditulis Alkhateeb sangat jelas, jika

¹ Karen Armstrong, *Fields of Blood: Religion and the History of Violence*, (New York: The Bodley Head, 2014), 13.

² Muhammad Wildan, dkk., *Menanam Benih di Ladang Tandus: Potret Sistem Produksi Guru Agama Islam di Indonesia*, (Yogyakarta: CISForm Kerjasama PPIM UIN Syarif Hidayatullah, 2019).

³ John Walbridge, *God and Logic in Islam: The Caliphate of Reason*, (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), 153.

pendidikan Islam mampu mengantarkan umat muslim ke masa keemasan pada abad-abad pertengahan⁴. Pada konteks inilah, ada beberapa pertanyaan yang muncul dalam diri ini, antara lain:

1. Apakah konstruksi pendidikan Islam tersebut memang memiliki kecacatan teologis, filosofis, atau sosiologis?
2. Mengapa pendidikan Islam “dianggap” relatif kurang mempunyai relevansi dengan dinamika sosial kemasyarakatan?
3. Seperti apa sistem pendidikan (Islam) yang ideal dan memiliki relevansi dengan dinamika sosial kemasyarakatan?
4. Bagaimana landasan atau basis teoritik sistem pendidikan Islam yang ideal dan memiliki relevansi dengan dinamika sosial kemasyarakatan?

Pertanyaan-pertanyaan tersebut ternyata tidak hanya sebatas keresahan sosok akademis yang menumbuhkan pemikiran-pemikiran kritis, tetapi berimplikasi langsung terhadap konstruksi *paradigmatik* pendidikan Islam, bahkan akan menjadi pijakan terhadap upaya analitis dalam memberikan tawaran konsep yang “membumi” terhadap problematika kemanusiaan. Hal ini meneguhkan keyakinan saya jika tawaran konsep justru akan menjadi alternatif terhadap problematika kemanusiaan. Oleh karenanya, saya mencoba melihat

⁴ Firas Alkhateeb, *Lost Islamic History: Reclaiming Muslim Civilisation from the Past*, (London: Hurst & Company, 2014).

lebih komprehensif dan mendasar konstruksi teori-teori pendidikan Islam.

Upaya tersebut bisa dikatakan sebagai bentuk kelaziman sosok akademisi yang mempunyai *concern* terhadap ilmu pendidikan Islam, terlebih lagi jika kaitannya dengan problematika kemanusiaan. Pada konteks inilah, saya cenderung berasumsi jika konstruksi suatu disiplin ilmu mampu menjawab problematika kemanusiaan, maka akan dijadikan alternatif *paradigmatik* dalam menyelesaikan suatu permasalahan. Saya teringat pernyataan dari Haidar Baqir dalam “*Mengenal Filsafat Islam*” bahwa:

“Evolusi ilmu pengetahuan dan kebudayaan manusia telah sampai ke zaman yang memaksa kita berpikir holistik, sistemik, dan reflektif untuk memahami realitas dalam memecahkan problem-problem besar yang diakibatkannya Thomas S. Kuhn, seorang saintis, mencoba memahami gerak laju ilmu pengetahuan sebagai dibentuk oleh “paradigma” yang diterima luas pada setiap masa –sebuah kumpulan keyakinan dan pemahaman tentang alam semesta yang berkorelasi erat dengan metafisika dan nilai”⁵.

Pernyataan tersebut melegitimasi asumsi tersebut, jika konstruksi teori disiplin ilmu tidak bisa diposisikan parsial yang terfragmentasi pada satu dimensi. Saya sering kali menemukan ada suatu teori yang lepas dari

⁵ Haidar Baqir, *Mengenal Filsafat Islam: Pengantar Filsafat yang Ringkas, Menyeluruh, Praktis, dan Transformatif*, (Bandung: Mizan, 2021), 49-50.

jangkar normatif meta-ontologi (yaitu: sumber transendental berupa akar teologis); sebaliknya ada pula suatu teori yang hanya berorientasi pada sumber transendental (nilai teologis) (tidak berorientasi pada akar sosiologis). Implikasinya, teori yang muncul cenderung menekankan pada dimensi kemanusiaan (humanistik) atau ketuhanan (teologis) sebagai realitas mutlak tanpa melihat dimensi lain yang otoritatif.

Pola keterpecahan tersebut hanya melahirkan sikap ketimpangan aksiologis yang berorientasi pada satu irisan. Bisa saja konstruksi pendidikan Islam banyak mengurai dimensi ketuhanan (ontologis), akan tetapi melupakan operasionalisasi nilai-nilai kependidikan di tengah-tengah ranah kemanusiaan. Dua dimensi inilah yang hendak diikat dalam satu-kesatuan konstruksi sistem pendidikan Islam, sehingga (pendidikan) Islam justru akan menjadi basis epistemologi (sumber pengetahuan) dan sekaligus basis keimanan, ritualitas, dan juga nilai teologis. Artinya, subjek pendidikan Islam —meminjam istilah dari Kuntowijoyo—mampu berislam dan berilmu secara simultan.⁶ Mukti Ali mengistilahkan dengan *scientific-cum-doctriner*, yaitu sosok yang menjadi ilmuwan (akademisi) dengan tetap berpegang pada tradisi normatif agama; atau dalam paradigmatik jaring laba-laba ilmu –yang dimotori M. Amin Abdullah- integrasi-interkoneksi.

⁶ Kuntowijoyo, *Islam sebagai Ilmu: Epistemologi, Metodologi, dan Etika*, (Bandung: Teraju, 2004).

Berdasarkan penataan cita keilmuan tersebut justru memunculkan—atau dapat dikatakan menciptakan—kesadaran atas dinamika keilmuan pendidikan Islam yang ada di tengah-tengah realitas kemasyarakatan. Jika cita keilmuan terwujud dapat dipastikan intelektualitas gerakan postmodernisme pendidikan Islam (gerakan keislaman secara makro) bisa diposisikan menjadi kritik terhadap teori-teori pendidikan yang timpang, bahkan menjadi kritik atas pandangan-pandangan yang mengusung modernitas dari James Frazer, August Comte, Friedrich Frazer, Emile Durkheim, atau Max Muller. Teori yang dikembangkan tokoh-tokoh ini menekan pada dimensi rasional-empiris (positivistik) yang melihat realitas terfragmentasi dan ia bercita-cita menemukan hukum realitas yang memungkinkan manusia dapat melakukan prediksi serta mengendalikannya. Marcuse menyebutnya masyarakat (manusia) model ini sebagai manusia satu-dimensi (*one-dimensional man*).⁷

Agama sendiri bagi mereka justru diposisikan sebagai entitas tidak ilmiah dan bahkan dianggap sebagai sentimen masyarakat (Emile Durkheim), opium (Karl Marx), atau ilusi, nurosis (Sigmund Freud).⁸ Namun, realitas empiris mendeskripsikan jika agama di masyarakat sekuler (seperti Eropa) justru semakin

⁷ Herbert Marcuse, *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*, (Boston: Beacon Press, 1964).

⁸ Daniel L. Pals, *Seven Theories of Religion*, (New York: Oxford University Press, 1996).

terintegrasi dengan masyarakat dengan semakin membentuk kesadaran religius yang lebih refleksif.⁹ Ini mengindikasikan jika agama memang merupakan fenomena psikologis yang muncul dalam bentuk pikiran dan tindakan diri subjek pendidikan sebab antara dimensi profan (dimensi sosiologis) dan sakral (dimensi teologis) memiliki relasional dalam konteks keberagamaan. *Paradigmatik* ini nyata telah dicetuskan oleh Mircea Eliade, di mana Borris menyatakan bahwa:

“Ketika sebuah pohon menjadi objek pemujaan, maka ia bukan sebagai pohon yang disucikan, namun sebagai sebuah *hierophany*, yaitu: manifestasi dari yang sakral. Setiap perilaku religius berdasarkan fakta sederhana bahwa ia memang religius, memiliki muatan makna yang dalam tahap akhirnya bersifat “simbolik”, karena ia mengacu pada nilai atau sesuatu yang supranatural”.¹⁰

Berdasarkan dari pernyataan tersebut dapat dimaknai bahwa realitas profan (sosial kemasyarakatan) dan sakral (entitas ketuhanan) memiliki relasi yang kuat dan bersifat dialogis. Dengan demikian, diri subjek pendidikan mempunyai basis nilai keagamaan tidak akan pernah lepas dari kesatuan makna yang tercermin pada simbol tindakan atau interaksi sosialnya. Artinya, nilai

⁹ Leni Franken & Bill Gent (Edit.), *Islamic Religious Education in Europe: A Comparative Study*, (New York: Routledge, 2021), 91.

¹⁰ Brian Morris, *Antropologi Agama: Kritik Teori-Teori Agama Kontemporer*, Peterj.: Imam Khoiri, (Yogyakarta: AK Group, 2003), 221.

keimanan yang tertanam dalam diri subjek pendidikan akan melahirkan sikap dan tindakan yang bersesuaian dengan keyakinan dirinya. Bahkan, bisa saja nilai keimanan atas doktrin agamanya memunculkan sikap perjuangan melalui jiwa raga diri subjek pendidikan. Kita bisa lihat perjuangan para tentara dalam perang salib, Karen Armstrong mengindikasikan, terjadi karena ada motif agama;¹¹ atau Carole Hillenbrand, juga menyatakan kalau perang salib tidak lepas dari dimensi keagamaan.¹² Begitu pula sebaliknya, realitas sosial kemasyarakatan atau nilai humanis-sosiologis menjadi entitas ontologis yang mendapat respon dari realitas ketuhanan (teologis). Respon ini secara komprehensif dideskripsikan sangat menarik oleh Aksin Wijaya dalam “Sejarah Kenabian dalam Perspektif Tafsir Nuzuli Muhammad Izzat Darwazah”.¹³

Dengan demikian bisa diasumsikan, jika subjek pendidikan (manusia) bisa “terpengaruh” oleh nilai-nilai keagamaan yang diyakininya. Menurut Mircea Eliade dinyatakan bahwa bagi manusia religius, dunia selalu menghadirkan valensi supranatural, yaitu: dunia menunjukkan modalitas dari yang sakral.¹⁴ Pada konteks

¹¹ Karen Armstrong, *Holy War: The Crusades and Their Impact on Today's*, (New York: Anchor Books, 2001), 5.

¹² Carole Hillenbrand, *The Crusade: Islamic Perspective*, (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999).

¹³ Aksin Wijaya, *Sejarah Kenabian dalam Perspektif Tafsir Nuzuli Muhammad Izzat Darwazah*, (Bandung: Mizan, 2016).

¹⁴ Mircea Eliade, *Sakral dan Profan*, Peterj.: Nuwanto, (Yogyakarta: Fajar Pustaka Baru, 2002), 141.

ini, konsep diri subjek pendidikan dapat tersituasikan atas interaksi sosial dan nilai agama, sehingga diri mereka memiliki integritas yang kuat antara nilai humanis-sosiologis dengan teologis. Terlebih lagi agama berfungsi sebagai mekanisme kontrol informasi terutama pada dimensi moral; tentang arahan yang bisa dilakukan dan tidak bisa dilakukan.¹⁵ Kerangka inilah yang membentuk subjek pendidikan mempunyai kesadaran kemanusiaan dan ketuhanan, sehingga dirinya mampu mengorientasikan perilaku atau tindakan berkontribusi terhadap realitas sosial kemasyarakatan.

Jelasnya, subjek pendidikan melalui moralitas keagamaan akan mengelola dan memanipulasi tindakan sesuai dengan kesan dirinya sesuai dengan nilai humanis dan teologis sebab di tengah kehidupan masyarakat bagi subjek pendidikan yang tidak memiliki nilai moralitas keagamaan justru akan membentuk sosok *dehumanis*, amoral dan *ateistik*. Oleh sebab itu, saya cenderung mencoba melakukan upaya rekonstruksi terhadap basis aksiologi sistem pendidikan—termasuk dalam konteks anatomi sistem pendidikan Islam—. Upaya ini dapat dikatakan sebagai salah satu bentuk keinginan untuk “membumikan” sisi aksiologis pendidikan Islam yang orientasinya cenderung pada sisi ketuhanan (teosentris).

¹⁵ Neil Postman, *Teknopoli: Budaya, Sainisme, Monopoli Teknologi*, Peterj.: M. Dhanil Herdiman, (Yogyakarta: Basabasi, 2021), 108.

Konstruksi Ideal Pendidikan Islam

Para hadirin, tamu undangan yang saya hormati, berdasarkan hal tersebut memang perlu diakui, seperti kita lihat, berbagai tindakan subjek pendidikan tidak semata-mata muncul didasari oleh makna psiko-sosiologis, namun ia sering kali muncul berdasarkan pada motif spiritual (nilai teologis) yang turut membentuk interaksi diri subjek pendidikan dengan orang lain serta lingkungannya. Hal ini bisa dilihat dari garis sejarah pencarian Tuhan mulai dari zaman Aksial (sekitar tahun 900—200 SM), seperti dalam catatan Karen Armstrong.¹⁶ Bahkan nilai teologis juga membentuk tindakan ilmiah diri mereka, seperti yang dilakukan Ibn Khaldun ketika menyusun dasar-dasar ilmu kemasyarakatan.¹⁷ Basis nilai teologis inilah yang menentukan kesempurnaan suatu disiplin ilmu termasuk juga keilmuan kependidikan sebab basis nilai tersebut akan mengkerangkai seluruh ide, postulasi, atau bahkan teori-teori yang dibangunnya.

Begitu pula sebaliknya, ketika suatu disiplin ilmu, termasuk ilmu pendidikan, lepas dari salah satu basis nilai tersebut hanya akan melahirkan ketimpangan orientasi (basis aksiologi keilmuan). Ketimpangan ini pun hanya

¹⁶ Karen Armstrong, *The Great Transformation: The World in the Time of Buddha, Socrates, Confucius and Jeremiah*, (London: Atlantic Books, 2006); juga Karen Armstrong, *A History of God: The 4,000-Year Quest of Judaism, Christianity and Islam*, (New York: Ballantine Books, 1993).

¹⁷ Syed Farid Alatas, *Ibn Khaldun: Biografi Intelektual dan Pemikiran Sang Pelopor Sosiologi*, Peterj.: Isma Soekoto & Ahmad Baiquni, (Bandung: Mizan, 2017), 106.

melahirkan *output* atau *outcome* pendidikan yang “paranoid” terhadap salah satu nilai humanis-sosiologis atau sebaliknya terhadap nilai teologis. Karenanya, disiplin ilmu tersebut perlu bergeser dari *paradigmatik* dikotomi ke *monokotomi*; dari konstruksi *diferensialistik* ke *integralistik*. Karenanya, agar sebuah disiplin ilmu menjadi “disiplin ilmu paripurna” perlu ada pergeseran yang dibarengi dengan nilai yang melandasinya terutama nilai-nilai spiritualitas (nilai teologis-normatif).

Jika suatu disiplin ilmu timpang, maka akan mudah “disusupi” kepentingan ideologi tertentu; atau dijadikan sebagai legitimasi dehumanisasi atau tindakan amoral. Bahkan bisa saja, seperti yang dianalisa Erich Fromm, muncul adanya “pemburuan elit” yang bertujuan memuaskan keinginan menguasai dan mengatur, berupa keinginan yang bermuara sadisme.¹⁸ Artinya, konstruksi aksiologi disiplin ilmu yang timpang hanya membuka celah munculnya disorientasi terhadap nilai humanis-sosiologis atau teologis. Wajar apabila di tengah sosial kemasyarakatan kecelakaan kemanusiaan sering kali terjadi seperti munculnya radikalisme dan teroris (pelaku lebih cenderung teosentrisme) atau adanya sosok ateis humanistik (pelaku berorientasi pada nilai humanistik-sosiologis). Walaupun riset Phil Zuckerman menggambarkan adanya religiusitas budaya sebagai basis masyarakat Skandinavia dan Swedia untuk bersikap

¹⁸ Erich Fromm, *Akar Kekerasan: Analisis Sosio-Psikologis atas Watak Manusia*, Peterj.: Imam Mutaqqin, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2015), 180.

religius tanpa keimanan kepada Tuhan atau tidak baca kitab suci, namun masyarakat ini justru terjangkiti penyakit disonansi kognitif.¹⁹

Terlebih lagi, menurut Mikhail Bakunin, ada tiga anasir yang merupakan basis esensial bagi pembangunan manusia dalam sejarah, yaitu: sifat kebinatangan manusia, pemikiran, dan pemberontakan.²⁰ Tiga anasir ini yang perlu diwarnai *paradigmatik* monokotomik, yaitu: konstruksi integralistik antara nilai humanistik-sosiologis dan teologi-normatif. Sebab dikhawatirkan ketimpangan aksiologis kependidikan akan mendorong terjadinya disfungsi kependidikan terhadap realitas kemanusiaan. Seperti yang diungkapkan Linda Tuhiwai Smith bahwa pada saat ini telah terjadi kolonisasi metodologis untuk kepentingan komunitas (bangsa) tertentu dalam ilmu pengetahuan.²¹ Saya sangat yakin, disorientasi aksiologis ilmu atau kolonialis metodologis terjadi jika disiplin ilmu hanya berpijak pada tumpuan yang rapuh; atau hanya bertumpu pada dimensi kemanusiaan saja tanpa mengikat pada nilai normatif ketuhanan; atau sebaliknya.

Berdasarkan pemikiran tersebut, saya mencoba melakukan analisa terhadap konstruksi pendidikan Islam. Analisis ini diharapkan menghasilkan anasir ilmu

¹⁹ Phil Zuckerman, *Society without God: What the Least Religious Nations Can Tell Us about Contentment*, (New York: New York University Press, 2008), 163.

²⁰ Mikhail Bakunin, *Tuhan dan Negara*, Peterj.: R.A. Husein, (Salatiga: Pabel, 2017), 29.

²¹ Linda Tuhiwai Smith, *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, (London: Zed Books, 1999).

pendidikan Islam yang mempunyai keseimbangan pada aspek epistemologi dan aksiologinya. Konstruksi ini akan mampu melihat hakikat pendidikan Islam bukan semata-mata hanya menganalisis kemanusiaan yang bersifat sosiologis, tetapi juga dimensi kemanusiaan yang bersifat teologis. Tentu hal ini tidak bisa diwujudkan tanpa mengintegrasikan basis dan orientasi nilai humanis-sosiologis dan teologis-normatif—yang dalam konteks ini doktrin keislaman. Asumsi saya, jika dua nilai tersebut (yaitu: nilai humanis-sosiologis dan teologis-*islamistik*) berdiri sendiri justru akan memisahkan—atau bahkan justru mengasingkan- diri subjek pendidikan dari kodrat kemanusiaannya sebagai makhluk sosial dan spiritual. Dalam analisisnya, William James menyatakan bahwa manusia sebagai makhluk sosial (sosiologis) tidak akan mampu menemukan “makna hidup” tanpa menyandingkan dirinya dengan agama²²—penulis memaknainya sebagai nomena teologis—. Karenanya, ketika pada saat ini ada kecenderungan kembali kepada Tuhan, menurut Haidar Bagir, merupakan kebutuhan diri manusia;²³ atau ia memang merupakan fitrah spiritual manusia.²⁴

Upaya tersebut akan terwujud berdasarkan peran aktif subjek pendidikan itu sendiri. Setidaknya ada

²² William James, *The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature*, (London: Longmans, Green, and Co., 1917), 149.

²³ Haidar Bagir, *Mengenal Tasawuf: Spiritualisme dalam Islam*, (Bandung: Mizan, 2019), 19.

²⁴ Haidar Bagir, *Epistemologi Tasawuf: Sebuah Pengantar*, (Bandung: Mizan, 2017), 39.

elemen-elemen dasar yang perlu ada dalam persepsi subjek pendidikan; dan ini selaras dengan pandangan Robert Audi yang menekankan empat elemen dalam persepsi, yaitu: perseptor (diri subjek); objek (realitas yang objek lihat); pengalaman pancaindra (menyatakan pengalaman penglihatan, pendengaran, penciuman, perasa, dan peraba diri subjek terhadap realitas); dan relasi antara subjek dan objek (lazimnya diklaim sebagai relasional kausalitas antara pengalaman sensorik subjek terhadap objek yang menghasilkan persepsi).²⁵ Kerangka atau pembedaan ini bukan hanya memberikan gambaran ontologi *an sich*, tetapi ia juga memberikan ruang penelaahan *epistemologik* yang ada dalam ilmu pendidikan Islam. Saya mencoba untuk meramu melalui dua dimensi filosofis tersebut melalui upaya rekonstruksi titik kolaborasi-konvergensi antara sistem pendidikan Islam dan sistem pendidikan pembebasan (salah satunya pandangan pendidikan Paulo Freire).

Mengapa harus Paulo Freire yang dijadikan sebagai kolaborator-konvergensi? Sebab konstruksi pemikiran pendidikan Paulo Freire mempunyai nilai-nilai humanis yang mendorong pada pembebasan (liberasi). Pada ranah ini ia memiliki spirit yang sama dengan basis liberasi yang didegungkan oleh Kuntowijoyo hasil penafsiran dari Q.S. Ali Imran ayat 110. Basis yang dikembangkan dari spirit tersebut adalah nilai humanisme yaitu: humanis sekuler (Paulo Freire) dan humanisme transendental

²⁵ Robert Audi, *Epistemology: A Contemporary Introduction to the Theory of Knowledge*, (London: Routledge, 2011), 17.

(Kuntowijoyo). Keduanya berkeinginan untuk membebaskan diri manusia (subjek pendidikan) dari hegemoni kesadaran palsu. Begitu pula dengan doktrin Islam secara umum menghendaki tumbuh kembangnya kesadaran atas nilai kemanusiaan dan ketuhanan. Pada posisi ini, *paradigmatik* pendidikan humanis yang sarat dengan nilai-nilai ketuhanan (*ilabiah*) memang terbentuk dari spirit pembebasan seperti yang didegungkan Freire ataupun pendidikan Islam.

Memang perlu diakui, jika antara kedua sistem pendidikan tersebut memiliki pandangan yang sama, sehingga dapat diintegrasikan dalam satu-kesatuan spirit pembebasan. Apabila ditelaah secara komprehensif akar ontologis dari dua sistem pendidikan tersebut akan ditemukan jika sistem pendidikan Freire berbasis pada nilai kemanusiaan dan pendidikan Islam bersumber pada nilai *ultimate* (Allah). Dengan demikian, konsep pendidikan pembebasan Freire memiliki kesesuaian dengan nilai-nilai normatif dalam Al-Qur'an tentang realitas pembebasan yang mengacu pada keadilan sosial, bahkan bisa juga jika ingin mengetahui lebih jauh tentang pandangan Freire, maka kita melakukan analisis mendalam terhadap konstruksi pemikirannya seperti nilai-nilai etika di dalam interaksi edukatif atau perbandingan akar filosofis (ontologi, epistemologik, atau aksiologi) antara Freire dengan tokoh pendidikan Islam.

Artinya, semua analisis tentang pandangan Freire yang dielaborasi dengan sistem pendidikan Islam

dapat difokuskan pada spirit pembebasan dalam pendidikan, sehingga bentuk praktik dehumanisasi dalam pendidikan bisa diminimalisir. Seperti yang dikatakan Maboloc dalam risetnya bahwa pembebasan merupakan bentuk “melawan penindasan dan metode otoriter dalam paradigma pendidikan elitis”.²⁶ Pola spirit pembebasan juga terpatri kuat dalam pendidikan Islam untuk mengangkat nilai-nilai kemanusiaan.²⁷ Dengan demikian, pendidikan Islam sangat menjaga dimensi nilai humanistik kependidikan dengan mengacu pada kerangka dasar doktrin Islam sebab dimensi humanistik dalam praktik pendidikan sangat efektif menjaga stabilitas sosial di tengah masyarakat. Bahkan dalam riset Lenden dikatakan jika pandangan Freire (pendidikan pembebasan) terkait dengan kesadaran kemanusiaan manusia atas kemiskinan dan penindasan ternyata juga memiliki relevansi dengan pluralisme agama melalui pola dialog dalam pendidikan.²⁸

Jelasnya praktik sistem pendidikan tentang hakikat kemanusiaan, kesadaran kemanusiaan, maupun pemikiran lainnya perlu diurai dalam nilai-nilai kependidikan Islam. Apakah dalam pendidikan Islam

²⁶ Christopher Ryan Maboloc, *Deep Thinking or Resistance? On Finding a Middle Ground between Paulo Freire's Critical Pedagogy and John Dewey's Pragmatism*, *Philosophia* (United States) 49(3) 2021, 1097-1108.

²⁷ Fachruddin Azmi & Muhlison, *Liberalization of Islamic Education*, *International Journal of Islamic Education, Research and Multiculturalism* 3(3) 2021, 172-183.

²⁸ Ian Linden, *From Freire to Religious Pluralism: Exploring Dialogue in the Classroom*, *International Studies in Catholic Education* 8(2) 2016, 231-240.

tidak memuat nilai-nilai kemanusiaan atau hanya lebih mengurai nilai-nilai ketuhanan? Jawabannya tentu tidak. Akan tetapi, secara empiris konstruksi pendidikan Islam selama ini lebih menguatkan orientasi ketuhanan. Sedangkan orientasi kemanusiaan relatif jarang tersentuh, walaupun dalam konstruksi teoritiknya muara akhir tujuan kependidikan terletak pada terbentuknya “*al-insan al-kamil*”. Dalam konteks inilah, kolaborasi konsep pemikiran pendidikan lain dan pendidikan Islam justru bisa dikonvergensi dalam kesatuan (integrasi) konsep pendidikan *monokotomik*. Sebagaimana riset Karwadi dan kawan-kawan yang berupaya mengolaborasikan pemikiran Asghar Ali Engineer terhadap konstruksi pembebasan dalam pendidikan,²⁹ atau riset Munir dan Munafiah ketika merelevansikan nilai teologi liberasi Engineer terhadap pendidikan Islam.³⁰ Upaya ini dapat meminimalisir adanya dinamika kependidikan Islam yang sedang menghadapi keterpecahan orientasi (*dikotomik*).

Memang perlu diakui, tawaran konsep yang dimunculkan Freire sangat solutif terhadap pendidikan yang hegemonik. Termasuk pula seperti yang diungkap dalam riset Jasmine Chin, dkk. tentang diskursus rasis

²⁹ Karwadi, dkk., *Interpreting Islamic Doctrine as The Religion of Liberation in Education: Considering The Thoughts of Asghar Ali Engineer*, *International Journal of Education, Language, and Religion* 3(2) 2021, 55-64.

³⁰ Misbachol Munir & Nida'ul Munafiah, *The Liberation Theology of Asghar Ali Engineer and Its Relevance to Islamic Education Objectives*, *International Journal on Islamic Education Research* 2(1) 2018, 1-18.

dalam struktur sosial masyarakat.³¹ Oleh karenanya, perlu memunculkan urgensi mewujudkan konfigurasi baru sistem pendidikan yang membebaskan agar mampu mengembalikan elan vital kemanusiaan sesuai kodrat penciptaannya. Begitu pula konstruksi pendidikan Islam bukan hanya meliputi dimensi transmisi dan transformasi di ruang pembelajaran, tetapi pendidikan membantu subjek pendidikan untuk mengidentifikasi dan mentransformasi realitas kehidupan—hal ini yang oleh Paulo Freire disebut kesadaran kritis—transformatif.³² Di dalam pendidikan Islam sendiri kesadaran kemanusiaan dan kesadaran ketuhanan menjadi satu-kesatuan *epistemologik*, sehingga ketika ingin melahirkan manusia paripurna (*al-insan al-kamil*) akan berlandaskan nalar dan wahyu.³³

Saya berpandangan kedua sandaran tersebut merupakan bentuk keabsolutan di atas platform teoritis-normatif maupun aplikatif-normatif. Hal ini dalam Q.S. Al-Maidah ayat 190-191—ayat yang menerangkan tentang sosok *ulul albab* beserta karakteristiknya—sangat tegas bahwa landasan keilmuan meliputi dua ranah, yaitu

³¹ Jasmine Chin, dkk., *Examining our own Relationships to Racism as the Foundation of Decolonising Systemic Practices*. “No Time Like the Present”, *Journal of Family Therapy* 44(1) 2022, 76-90.

³² Muh. Hanif Dhakiri, *Paulo Freire, Islam, dan Pembebasan*, (Jakarta: Djambatan, 2000), 142.

³³ Abd. Rachman Assegaf, *Filsafat Pendidikan Islam: Paradigma Baru Pendidikan Hadhari Berbasis Integratif-Interkonektif*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2011), 2; Abuddin Nata, *Ilmu Pendidikan Islam*, (Jakarta: Kencana Prenada, 2010), 36; Tobroni, *Pendidikan Islam: Paradigma Teologis, Filosofis dan Spiritualis*, (Malang: UMM Press, 2008), 19.

ayat-ayat *kauniyah* dan ayat-ayat *kauliyah*. Ada pula istilah lain yang lebih sesuai, yaitu *ulil ‘ilmi*; konsep ini merupakan predikat yang diberikan kepada manusia yang mempunyai ilmu berdasarkan realitas, wawasannya luas, mampu melakukan *ma’rifah* kepada Tuhan, serta bertauhid secara teguh dikarenakan telah mencapai *kbassyab*. Pada konteks ini, Mastuhu cenderung memosisikan manusia sebagai *zat theomorfis*;³⁴ sebab ia akan berperilaku layaknya perilaku Tuhan. Dengan demikian sangat jelas, terwujudnya subjek pendidikan yang sesuai dengan nilai-nilai perenial (Al-Qur’an dan Hadis) merupakan tujuan pendidikan Islam (aksiologik). Konstruksi pendidikan (Islam) yang terancang harusnya tidak lepas dari etika profetik yang mendasari konstruksi ranah filosofis, teori ataupun di ranah implementasinya. Hal inilah yang dimaksudkan untuk tetap membingkai sisi aksiologi pendidikan Islam dengan nilai-nilai profetik-perenial; sehingga bisa mengantarkan subjek pendidikan pada kesadaran ketuhanan.

Kesadaran yang ingin dibangun pendidikan Islam tersebut tidak bersifat pragmatis dan temporal, tapi bersifat universal yang nantinya dapat diaktualisasikan berupa *al-akhlak al-karimah*. Pada kerangka inilah, secara aksiologi, pendidikan Islam dapat dievaluasi “nilai kemanfaatannya” untuk masyarakat. Termasuk keterkaitan dengan nilai etika profetik yang menjadi landasan keilmuan dan implementasi sistem kependidikannya.

³⁴ Mastuhu, *Memberdayakan Sistem Pendidikan Islam*, (Jakarta: Logos, 1999), 25.

Artinya, pendidikan Islam harus memenuhi dua kriteria penilaian pada dimensi aksiologi ini, yaitu: *pertama*, kriteria teologis; pendidikan Islam mampu melahirkan output pendidikan yang memiliki kesadaran ketuhanan (tidak hanya sosok mukmin dan muslim tetapi juga *muhsin*); *kedua*, kriteria sosio-antropologis; di mana *output* pendidikan mampu berkontributif terhadap perkembangan ilmu pengetahuan (sains) dan teknologi serta bermanfaat bagi kemajuan masyarakat. Sederhananya, dua kriteria ini tersimpul dalam konsep khalifah dan *abdullah*; dua konsep ini harus berelasi dan tidak boleh berdiri sendiri, namun harus menyatu dalam satu-kesatuan.

Dengan konstruksi tersebut, *output* pendidikan Islam turut berperan aktif di tengah masyarakat industri tanpa menanggalkan hakikat kediriannya sebagai *abdullah* dan tidak mudah terseret arus derasnya gelombang masyarakat industri yang menciptakan *the liberated territory* (wilayah yang terbebaskan) dari otoritas nilai-nilai agama, seperti yang diungkapkan oleh Peter L. Berger.³⁵ Hal ini juga diungkapkan oleh Hilmy bahwa implikasi negatif dari industrialisasi tidak perlu menceraabut eksistensi kedirian.³⁶ Apalagi, sebagaimana yang diungkap Muhadjir, moral –baca nilai normatif- universalisme Islam mendorong ilmu berkembang lebih prospektif,

³⁵ Peter L. Berger, *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion*, (New York: Anchor Book, 1990), 129.

³⁶ Masdar Hilmy, *Nomenklatur Baru Pendidikan Islam di Era Industrialisasi*, Jurnal Tsaqafah 8(1) 2012, 1-26.

karena menawarkan telaah maknawi *meta-science*.³⁷ Karenanya, pendidikan Islam bergerak progresif-religius untuk membangun tatanan tujuan integratif (yaitu tujuan yang bersifat profan (nilai humanis-sosiologis) dan transendental (nilai teologis-*islamistik*). Jika pola ini bisa diaktualisasikan, maka tujuan pendidikan yang akan diformulasikan paling tidak mempunyai idealis yang tinggi, kontekstual, dan holistik.

Independensi dan Keagungan Subjek Pendidikan

Para hadirin, tamu undangan yang saya hormati. Seperti yang telah saya sampaikan, kolaborator-konvergen pada konteks ini ialah pendidikan pembebasan Freire. Dasar normatif visi filosofis konsep pendidikan tersebut ialah membebaskan kemanusiaan (*liberated humanity*) dengan memberikan penghargaan yang tinggi terhadap nilai-nilai humanitas. Wajar jika sering kali dijadikan suatu perspektif dalam berbagai riset, seperti riset Tripathi terkait relasi *international* (HI);³⁸ atau riset Standish tentang studi perdamaian dan konflik.³⁹ Patut kita akui jika misi utama pendidikan (Islam), sehingga harus menjadi suatu proses untuk menginternalisasikan nilai-nilai kemanusiaan. Karenanya,

³⁷ Neong Muhadjir, *Filsafat Ilmu: Telaah Sistematis Fungsional Komperatif*, (Yogyakarta: Rake Sarasin, 1998), 59.

³⁸ Siddharth Tripathi, *International Relations and the "Global South": From Epistemic Hierarchies to Dialogic Encounters*, Third World Quarterly 42(9) 2021, 2039-2054.

³⁹ Katerina Standish, *Encounter Theory*, Peacebuilding 9(1) 2021, 1-14.

proses tersebut perlu melibatkan kesadaran kritis sebagai potensi kodrati diri yang diorientasikan membekali subjek pendidikan memahami realitas dunia dan menciptakan struktur kultur baru. Riset Deb menemukan bahwa adaptasi gagasan pendidikan Freire dalam kelas justru meningkatkan kesadaran subjek pendidikan.⁴⁰ Dengan kesadaran kritis, subjek pendidikan ada di dunia, berada di dalamnya, dan bersamanya.

Upaya membangkitkan kesadaran kritis bisa dianggap sebagai pengembangan dari strategi pendidikan. Implikasinya, mampu mencapai realisasi visi pendidikan Islam itu sendiri. Konstruksi ini bisa dibuktikan berdasarkan temuan riset Verduijn dan Berglund, keterlibatan subjek pendidikan sebagai rekan pembelajar mampu menumbuhkan kreativitas dan kepercayaan dirinya untuk mengembangkan pemahaman tentang fungsionalitas pendidikan.⁴¹ Tidak berlebihan jika tujuan pendidikan yang terancang perlu mengacu pada upaya membebaskan individu subjek pendidikan dari segala bentuk hegemoni penindasan. Karenanya, penindasan apapun nama dan alasannya merupakan fakta yang tidak manusiawi; serta menafikan nilai dan harkat kemanusiaan (dehumanisasi) sebagai makhluk yang

⁴⁰ Nilanjana Deb, *Conscientization in the Indian Classroom: An Experiment in the Critical Learning of Postcolonial Literature*, Cambridge Journal of Postcolonial Literacy Inquiry 7(3) 2020, 247-257.

⁴¹ Karen Verduijn & Karin Berglund, *Pedagogical Invention in Entrepreneurship Education: Adopting a Critical Approach in the Classroom*, International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research 26(5) 2020, 973-988.

berkuasa atas dirinya.⁴² Pandangan ini jelas, jika pendidikan Islam memang berorientasi pada pengenalan realitas kemanusiaan dan eksistensi subjek pendidikan. Jadi, saya mengistilahkan, pendidikan Islam *terkonstruksi* salah satunya berdasarkan rasional-empiris.

Akhirnya, bisa dikatakan konstruksi pendidikan Islam tidak bisa dipahami tanpa wahyu; atau pun sebaliknya tidak dapat diketahui tanpa rasionalitas-empiris. Pada kerangka ini sistem pendidikan Islam memang terbentuk dari aspek *ilaby* (*transendentalistik*), maka metafisika (seperti entitas yang gaib seperti malaikat, nabi, rasul, serta juga Allah) merupakan batang dari sistem pendidikan Islam. Karenanya, kita perlu mengakui bahwas ilmu pendidikan Islam dalam pengaruh Yunani sejak dari aspek metodologi (tata pikir) maupun telaah *esensialistik* tentang gagasan-gagasan pemahamannya yang cenderung intuitif. Bahkan dalam riset Fauzan dan Fata mendeskripsikan bahwa tradisi keilmuan Islam klasik sebagian besar bersumber dari Yunani terutama Hellenisme;⁴³ atau riset Roy menyimpulkan jika logika Aristoteles mengilhami

⁴² Paulo Freire, *Politik Pendidikan: Kebudayaan, Kekuasaan dan Pembebasan*, Peterj.: Agung Prihantoro & Fuad Arif Fudiyartanto, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2007), vii.

⁴³ Pepen Irpan Fauzan & Ahmad Khoiril Fata, *Hellenism Islam: The Influence Greek in Islamic Scientific Tradition*, Episteme: Jurnal Pengembangan Ilmu Keislaman 13(2) 2018, 407-432.

kerangka dasar *qiyas* dalam *ushul fiq'h* yang diinisiasi oleh Imam Syafi'i.⁴⁴

Oleh sebab itu, metafisika dalam sistem pendidikan Islam bukan hanya dapat dipandang sebagai *pseudo* sains (sains semu); tetapi ia bisa dipandang sebagai entitas yang ditampilkan secara generalistik, universal, objektif, dan kebenarannya bersifat *untestable*, tidak bisa dibuktikan;⁴⁵ serta juga tidak bisa disangkal (*refutable*). Di satu sisi, munculnya sains (sistem pendidikan Islam) dari nilai-nilai *wahyunistik* (entitas metafisika) justru menampilkan bentuk kemutlakannya. Konstruksi ini muncul dari entitas metafisika yang titik penekanan tetap pada kesadaran rasionalitas (analisa), sehingga konstruksi keilmuannya dihasilkan dari penggunaan rasionalitas dan intuisi ketika memahami ayat-ayat *qauliyyah* (agama) dan *kauniyyah* (sains). Pada saat inilah, nilai humanis-sosiologis dan teologis-Islamistik perlu disatukan dalam kerangka aksiologi melalui relasional antara rasionalitas dan intuitif; antara sains dan agama. Artinya, perlu ada “proses menyapa” yang terbentuk dalam diri subjek pendidikan.

Proses penyapaan tersebut menurut Hidayatullah merupakan upaya korelatif antara sains dan agama yang

⁴⁴ Muhammad Roy, *Ushul Fiqih Madzhab Aristoteles: Pelacakan Logika Aristoteles dalam Qiyas Ushul Fiqih*, (Yogyakarta: Safiria Insania Press, 2004).

⁴⁵ Neong Muhadjir, *Filsafat Ilmu: Telaah Sistematis Fungsional Komparatif*, (Yogyakarta: Rake Sarasin, 1998), 100; Steve Fuller, *Kuhn Vs Popper: The Struggle for the Soul of Science*, (Cambridge: Icon Books, 2006).

dianifestasikan dalam bentuk relasi independensi, konflik, kompatibel, dan/atau konversi.⁴⁶ Relasi tersebut saat ini *direpresentasikan* dalam wujud implementatif kelembagaan pendidikan keagamaan Islam oleh Imam Suprayogo (melalui Pohon Ilmu) atau M. Amin Abdullah (berwujud Jaring Laba-laba Ilmu);⁴⁷ atau manajerial kelembagaan.⁴⁸ Juga ada yang ingin mewujudkan dalam model integrasi ilmu—antara sains dan agama—di dalam kurikulum kelembagaan di masyarakat muslim.⁴⁹ Semua ini dapat dikatakan bentuk realisasi post-modernisme Islam yang justru banyak dimotori oleh kalangan akademisi Perguruan Tinggi Keagamaan Islam (PTKI). Walaupun, seperti yang dikatakan Mulyadhi Kartanegara, sampai saat ini PTKI belum mempersiapkan visi metafisik yang dibutuhkan masyarakat modern—tempat orang-orang beriman dan menjunjung tinggi spiritualitas berlindung—⁵⁰ atau bisa saja gerakan kebangkitan

⁴⁶ Syarif Hidayatullah, *Agama dan Sains: Sebuah Kajian Tentang Relasi dan Metodologi*, Jurnal Filsafat 29(1) 2019, 102-133.

⁴⁷ Suyadi & Sutrisno, *A Genealogical Study of Islamic Education Science at the Faculty of Ilmu Tarbiyah dan Keguruan UIN Sunan Kalijaga*, al-Jami'ah: Journal of Islamic Studies 56 (1) 2018, 29-58; Waryani Fajar Riyanto, *Integrasi-Interkoneksi Keilmuan: Biografi Intelektual M. Amin Abdullah (1953 - ...)* (Person, Knowledge, and Institution), (Yogyakarta: SUKA-Press, 2013).

⁴⁸ Philip Buckley & Irawan, *The Scientific Paradigm of Islamic Education Management: Phenomenology Perspective*, Jurnal Pendidikan Islam 2(1) 2015, 1-29.

⁴⁹ Shiraz Thobani, *The Dilemma of Islam as School Knowledge in Muslim Education*, Asia Pacific Journal of Education 27(1) 2007, 11-25.

⁵⁰ Mulyadhi Kartanegara, *Nalar Religius: Memahami Hakikat Tuhan, Alam, dan Manusia*, (Jakarta: Erlangga, 2007), 109-110.

Islam—dalam post-modernisme Islam—ini merupakan ramalan George A. Makdisi tentang kebangkitan intelektual dan kultur Islam seperti pada abad pertengahan.⁵¹

Idealitas tersebut tidak mungkin terwujud tanpa adanya kesadaran kritis dari subjek pendidikan. Ia perlu menempatkan dirinya sebagai tokoh sentral dalam setiap dinamika kehidupan dirinya sebab pada hakikatnya sebagai pemegang kendali atas dirinya dan bertanggung-jawab terhadap peradaban yang dibentuknya. Subjektivitas subjek pendidikan tidak akan hadir dan muncul, kecuali melalui upaya refleksi dengan kesadaran kritis terhadap diri mereka sendiri dan atas dunianya. Oleh sebab itulah, realitas ayat *kauniyyah* tidak hanya sebagai ontos dari pendidikan Islam, tapi merupakan ajang operasionalisasi dari nilai-nilai yang didapatkan dari pendidikan Islam.

Bahkan realitas ayat *kauniyyah* tersebut dapat ditempatkan menjadi pranata sosial tempat memahami diri subjek pendidikan dan realitas diri mereka sendiri. Proses memahami diri mereka sendiri maupun lingkungannya (realitas ayat-ayat *kauniyyah*) diwujudkan melalui pendidikan. Dengan demikian, memanusiasikan realitas sosial berarti mengisi (*impregnating*) realitas tersebut melalui kehadiran diri subjek pendidikan yang berdaya cipta dan mewarnainya dengan karya kreatif, sehingga di dalamnya terdapat relasi dialogis antara

⁵¹ George A. Makdisi, *The Rise of Humanism in Classical Islam and The Christian West*, (Edinburg: Edinburg University Press, 2000).

subjek pendidikan (sebagai objek atau subjek) ilmu pengetahuan dengan ayat-ayat *qauliyyah* (agama) dan *kauniyyah* (sains). Artinya, seperti yang diungkap riset Wallace dikatakan subjek pendidikan diposisikan sebagai agensi dalam kehidupannya.⁵²

Atas dasar tersebut di dalam proses pendidikan, tempat dan waktu subjek pendidikan berada tidak mereduksi dimensi fitrah kebebasan tersebut; atau juga kebebasan subjek pendidikan tidak bisa direduksi oleh *dikotomisasi* peran antara peserta didik dan pendidik, namun mereka memiliki kesatuan fitrah yang akan terus-menerus melekat dalam diri subjek pendidikan, termasuk ketika dirinya berada dalam proses pendidikan. Pendidik dan peserta didik memiliki posisi yang egaliter, yaitu: sama-sama memiliki peran sebagai subjek pengetahuan termasuk dalam kerangka *epistemologik* (upaya memperoleh pengetahuan). Perbedaan antara keduanya terletak pada status formal dan kemampuan kognitif mereka dalam memahami sumber keilmuan (ontologi). Pada posisi inilah pandangan Freire dan Shore bisa dijadikan renungan bersama; di mana mereka menyatakan bahwa:

⁵² Dorothy Wallace, *Parts of the Whole: the Last Column: Freire's Pedagogy of Liberation*, *Numeracy* 13(2) 2020, 1-8.

“Pada dasarnya pendidikan yang membebaskan adalah situasi pendidik dan peserta didik sama-sama belajar, sama-sama memiliki subjek kognitif, selain juga sama-sama memiliki perbedaan. Bagi saya, hal demikian merupakan uji pembedaan yang pertama pendidikan yang membebaskan dari sistem pendidikan yang konvensional. Di sini pendidik dan peserta didik sama-sama menjadi subjek kritis dari upaya menjadi tahu”.⁵³

Independensi hidup dan kehidupan subjek pendidikan dalam pandangan perlu dijalankan secara beriringan dengan potensi kodrati yang dimiliki. Kesadaran kritis (konsientisasi) sebagai potensi kodrati didayagunakan untuk memahami diri mereka sendiri dan realitas dunianya sebab fitrah kemanusiaan manusia sebagai makhluk yang bebas tidak bisa diarahkan pada pemenuhan subjektivitas diri mereka sendiri yang hanya melahirkan tatanan dunia yang kacau. Sebaliknya, jika fitrah kebebasan diorientasikan sesuai kodrat eksistensi kemanusiaan manusia melalui kesadaran kritis justru menghasilkan harmoni kehidupan. Tujuan inilah yang kuat diorientasikan untuk diwujudkan dalam kesatuan kemanusiaan dan ketuhanan; antara aspek keilmuan dan perilaku konstruktif.

⁵³ Paulo Freire & Ira Shore, *Menjadi Guru Merdeka: Petikan Pengalaman*, Peterj.: A. Nashir Budiman, (Yogyakarta: LKiS, 2001), 50.

Memang tidak bisa dipungkiri jika tujuan pendidikan Islam mempunyai kerangka komprehensif. Jika diperinci tujuan tersebut meliputi beberapa aspek, di antaranya: aspek akhlak dan ketuhanan; rasionalitas dan ilmu pengetahuan; jasmani; keterampilan; sosial kemasyarakatan; kejiwaan; dan keindahan.⁵⁴ Akan tetapi, aspek-aspek tersebut akan terkumpul di titik *kulminatif* yaitu konstruksi manusia *muttaqin* dalam dimensi *infinitum* dengan rentang garis linear-algoritmik yaitu garis *mukemin*, *muslim*, dan *mubsin*. Artinya, nilai pendidikan Islam yang muncul tetap terikat oleh spirit etik profetik sebagai standar etika, estetika, atau logika kemanusiaan. Dengan demikian, setiap tindakan dan aktivitas subjek pendidikan berorientasi pada nilai tersebut yang diposisikan sebagai sentral yang harus diinternalisasikan.

Karenanya, nilai profetik yang diwujudkan dalam profil *al-insan al-kamil* terangkai dalam formulasi tujuan pendidikan tersebut. Nilai tertinggi yang harus diinternalisasikan untuk mewujudkan *al-insan al-kamil* adalah nilai tauhid; nilai ini merupakan episentrum kehidupan serta modus eksistensi subjek pendidikan. Artinya, pendidikan Islam untuk mewujudkan nilai secara empiris direpresentasikan dengan model manusia bertauhid, dalam Islam hanya ada dalam diri Nabi Muhammad. Lazim jika Al-Attas menyatakan dikarenakan formulasi kependidikan dalam doktrin Islam hanya tentang entitas kemanusiaan, maka perumusannya

⁵⁴ Haidar Putra Daulay, *Pendidikan Islam dalam Perspektif Filsafat*, (Jakarta: Kencana Prenada, 2014), 83.

sebagai sistem perlu mengambil contoh kemanusiaan yang sempurna seperti kepribadian Nabi Muhammad.⁵⁵ Pada konteks inilah terdapat relasi yang kuat antara tujuan dengan nilai; atau antara *al-insan al-kamil* dengan tauhid (kesadaran ketuhanan). Pendidikan Islam sendiri memungkinkan untuk mendorong subjek pendidikan lebih memahami, menghayati, dan “menyatu” dengan Tuhan.

Pada konteks tersebut terdapat koherensi dan sesuai dengan konsepsi dalam Islam. Di mana fitrah kebebasan sejatinya tersurat dalam dimensi eksistensial fitrah kemanusiaan dalam Q.S. Al-Baqarah ayat 30. Penyematan terminologi *kehalifah* (pemimpin) bagi diri subjek pendidikan merupakan titel teologis yang sangat tinggi, sehingga ia juga diberi kebebasan menentukan jalan hidupnya seperti yang tersurat dalam Q.S. *Al-Insan* ayat 3. Potensi ini juga meliputi dimensi rohani yang muaranya pada artifisial dinamika kemanusiaan sebagai bentuk pengejawantahan dari spirit *ruhaniah* yang bersifat internal. Potensi dasar inilah merupakan keunggulan mutlak diri subjek pendidikan dibandingkan subjek realitas lainnya. Bahkan keunggulan ini dalam Q.S. Al-An'am ayat 165 sangat jelas penegasannya.

Karenanya, subjek pendidikan memiliki tanggung jawab di samping menjadi pendidik, mereka juga memposisikan sebagai subjek pendidikan. Hal ini

⁵⁵ Syed Muhammad al-Naquib al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam: Suatu Rangka Pikir Pembinaan Filsafat Pendidikan Islam*, Peterj.: Haidar Baqir, (Bandung: Mizan, 1992), 85.

ditegaskan dalam suatu argumentasi teologis yang mengurai kemuliaan subjek pendidikan ketika menuntut ilmu (Q.S. Al-Mujadalah ayat 11) dan yang mengamalkan ilmunya (Q.S. Al-Baqarah ayat 25). Dua peran ini hanya dibedakan dalam konteks kualitas pengalaman dan pengamalan pengetahuan yang dimiliki, sehingga derajat kemanusiaan manusia sangat ditentukan oleh kualitas pengamalan pengetahuan berdasarkan basis nilai kesadaran ketuhanan. Potensi inilah yang akan membentuk basis nilai kemanusiaan (humanis-sosio-logik) dan ketuhanan (teologis-*islamistik*) subjek pendidikan dalam satu-kesatuan orientasi.

Berdasarkan hal tersebut, kesadaran ketuhanan menumbuhkembangkan adanya pandangan dunia yang teosentrik dan menuntun subjek pendidikan pada gerak evolusi eksistensial menjadi *al-insan al-kamil*; yaitu manusia yang mengatribusi sifat-sifat Tuhan. Manusia model ini merupakan manusia dengan kesadaran ketuhanan menjulang vertikal ke langit, tapi amal baktinya menukik tajam di bumi, peduli terhadap diri, sesama dan lingkungannya. Roqib pada konteks ini pun memberikan kerangka bahwa yang dikatakan manusia sempurna (*al-insan al-kamil*) adalah manusia yang memahami tentang ketuhanan, kemanusiaan, dan juga lingkungannya.⁵⁶ Oleh sebab itu, subjek pendidikan perlu untuk dimobilisasi ke stadium *al-insan al-kamil* melalui

⁵⁶ Moh. Roqib, *Ilmu Pendidikan Islam: Pengembangan Pendidikan Integratif di Sekolah, Keluarga, dan Masyarakat*, (Yogyakarta: LKiS, 2009), 31.

internalisasi nilai-nilai tasawuf seperti *Islam, iman, ihsan, syahadat, siddiqiyat, dan qurbat*. Proses pendidikan Islam harus mampu membantu untuk mengembangkan potensi kemanusiaan (*kehalifah*) dan juga potensi ketuhanan (*abdullah*) yang tertanam di dalam diri subjek pendidikan.

Dari deskripsi tersebut nyata apabila aksiologi pendidikan Islam perlu mengedepankan nilai-nilai perenial seperti nilai-nilai profetik. Dari nilai inilah akan muncul kesadaran kemanusiaan seiring dengan tumbuhnya kesadaran ketuhanan pada diri subjek pendidikan secara simultan. Artinya, tumbuh-kembangnya dua kesadaran ini tidak terpisah dan bersifat dikotomis; konsep *al-insan al-kamil* terbentuk dari konstruksi khalifah dan abdullah yang memiliki keseimbangan orientasi antara dimensi profanistik dan *transendentalistik*. Artinya, melalui tasawuf falsafi yang sarat dengan ide-ide filsafat mampu menjadi sumber ilham dan inspiratif (ontologi) untuk mengembangkan kerangka *metodologik* sistem pendidikan Islam yang mendorong penyempurnaan kesadaran ketuhanan subjek pendidikan.

Berdasarkan pada pendekatan aksiologi itu, jelas jika pendidikan Islam memiliki fungsi dan peran strategis untuk membentuk, mengembangkan, serta melestarikan nilai-nilai profetik. Dari kerangka ini muncul upaya untuk mencapai tujuan pendidikan Islam secara sistematis dengan landasan-landasan (teologis dan filosofis) yang kuat. Semua perangkat pendidikan Islam diarahkan dan

difokuskan pada pengembangan potensi manusia menjadi manusia baik; yakni manusia adab yang meliputi kehidupan material dan spiritual.⁵⁷ Pada sisi inilah, nilai-nilai tasawuf bisa untuk menguatkan upaya pendidikan Islam mewujudkan manusia sempurna (*al-insan al-kamil*). Upaya berbasis tasawuf yang bisa dilakukan ialah mendorong subjek pendidikan untuk membersihkan diri mereka (*takhalifi*) dari sifat-sifat yang tercela dan menghiasinya dengan sifat-sifat yang baik (*taballi*) agar mencapai tempat yang lebih “dekat” dengan Tuhan atau bahkan “menyatu dengan Tuhan” (*tajalli*).

Walaupun terdapat koherensi antara pandangan pendidikan pembebasan seperti pandangan Paulo Freire dan nilai normatif pendidikan Islam terkait eksistensi kemanusiaan subjek pendidikan. Tetapi dua konstruksi konsepsi tersebut memiliki cenderung yang berbeda; di mana satu sisi menonjolkan dimensi kebebasan dan eksistensi subjek pendidikan sebagai sesuatu realitas yang diperoleh dari kesadaran yang muncul melalui independensi yang dimiliki. Artinya, konsep ini berangkat dari suatu argumentasi bahwa independensi subjek pendidikan merupakan fitrah yang melekat dalam diri mereka, dan bisa dipahami keberadaanya melalui olah kesadaran (konsientisasi) dalam bingkai realitas yang terjadi, sedangkan sistem pendidikan Islam menegaskan bahwa konsepsi manusia muncul dalam dimensi ke-*kehalifah*-an dan kemuliaan, bahkan juga dalam proses penciptaan dan

⁵⁷ Syed Muhammad al-Naquib al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam*, 54.

substansi yang ada dalam diri subjek pendidikan. Karenanya, setiap proses memproduksi ataupun mereproduksi tidak lepas dari nilai teologis-*islamistik* yang mempunyai orientasi membentuk mutu nilai humanis-sosiologis atau juga kerangka filosofis kependidikan Islam.

Substansi nilai humanis-sosiologis subjek pendidikan dalam konteks tersebut tidak hanya dipahami sebagai dikotomi jasad dan ruh, melainkan ada dimensi *nafs* dan *hayat* yang secara keseluruhan saling kait-mengait dalam mewujudkan eksistensi nilai-nilai kemanusiaan sesuai fitrah dan konsep ketauhidan. Karenanya dalam konsep Islam, subjek pendidikan bertanggungjawab terhadap dirinya sendiri, sesamanya, realitas alam semesta, dan kepada Tuhan. Artinya subjek pendidikan berada di posisi terikat dalam segitiga relasi antara dirinya, lingkungan, dan Tuhan. Namun, di dalam konsep pendidikan pembebasan, subjek pendidikan diposisikan sebagai tokoh sentral di tengah realitas sosial yang bertanggung jawab mewujudkan nilai-nilai humanitas dalam kehidupannya.

Salah satunya yang paling mengemukakan pada saat ini ialah sikap moderasi beragama untuk mengikis “pergolakan” tindakan radikalisme dan terorisme. Saat ini sejarah peradaban global oleh sebagian pakar telah memasuki abad baru dengan lahirnya terorisme sebagai problematika keamanan nasional maupun internasional;⁵⁸

⁵⁸ Peter Chalk (Edit.), *Encyclopedia of Terrorism*, (California: ABC-CLIO, 2013), ix.

yang menyebabkan relasi antara Islam dan *non-Islam* masuk ke pintu ketegangan. Celakanya ketegangan ini semakin terbuka lebar ketika ada pernyataan Presiden Amerika Serikat, yaitu: George W. Bush yang mengklaim bahwa oknum pengeboman *World Trade Center* (WTC) ialah jaringan Islam radikal (Al-Qaeda) yang dipimpin oleh Usamah bin Laden.⁵⁹ Namun, hikmah peristiwa ini mampu menggeser wacana umum keagamaan tentang Islam fundamentalis ke tokoh Usamah bin Laden.⁶⁰ Oleh karenanya, riset Linden mengakui jika pemikiran pendidikan ala Freire dalam konteks pluralisme agama justru sangat kontributif.⁶¹ Dalam konteks ini, sikap kesatuan nilai humanis-sosiologis yang dilandasai dengan nilai teologis-*islamistik* yang terwujud di dalam orientasi aksiologi memiliki urgenitas yang tinggi.

Dari Humanisme Sekuler Menuju Humanisme Transendental

Para hadirin, tamu undangan yang saya hormati. Dari deskripsi tersebut sangat tampak jelas orientasi kependidikan yang ingin diwujudkan, yaitu sistem pendidikan pembebasan untuk mengangkat harkat dan martabat nilai humanis-sosiologis diri subjek pendidikan berbasis perkembangan ilmu pengetahuan (sains) dan

⁵⁹ Bambang Abimanyu, *Teror Bom di Indonesia*, (Jakarta: Grafindo Khasanah Ilmu, 2005), 47-48.

⁶⁰ Stephen Vertigans, *Militant Islam: a Sociology of Characteristics, Causes and Consequences*, (New York: Routledge, 2009), 1.

⁶¹ Ian Linden, *From Freire to Religious Pluralism*, 231-240.

agama. Sedangkan pendidikan pembebasan seperti yang di konsep Freire cenderung meningkatkan kemanusiaan subjek pendidikan berdasarkan realitasnya. Walaupun demikian, riset Huttunen dan Murphy mengindikasikan jika Freire tidak menciptakan landasan etis untuk pendidikan radikal (pembebasan) tersebut.⁶² Ia berpatokan pada pemikiran, konstruksi pendidikan dengan spirit liberasi bukan mentransformasi entitas yang “mengasingkan” pengetahuan, tetapi pendidikan tersebut merupakan suatu proses otentik agar membuka ruang mencari pengetahuan untuk memenuhi hasrat mengetahui peserta didik dan pendidik dengan kesadaran menciptakan pengetahuan dan peradaban baru.⁶³ Landasan inilah, seperti yang dikatakan Job dan Sriraman menjadi dimensi substansial dalam sistem pendidikan dengan *paradigmatik* Freirean.⁶⁴ Sistem pendidikan yang ideal mampu merangkul kepentingan “kebumian” dan “kelangitan”, sehingga basis teoritiknya mengandung keuniversalan *paradigmatik*.

Oleh sebab itulah, pendidikan Islam perlu membangun nalar *positivistik* untuk kepentingan “bumi” dan tidak hanya memfokuskan diri pada dimensi “langit”.

⁶² Rauno Huttunen & Mark Murphy, *Discourse and Recognition as Normative Grounds for Radical Pedagogy: Habermasian and Honnethian Ethics in the Context of Education*, *Studies in Philosophy and Education* 31(2) 2012, 137-152.

⁶³ Paulo Freire, *Politik Pendidikan: Kebudayaan*, 192.

⁶⁴ Jennifer Job & Bharath Sriraman, *The Concept of Teacher-Student/Student-Teacher in Higher Education Trends*, *Interchange* 46(3) 2015, 215-223.

Tapi harus meliputi semua kepentingan yang bersifat dunia dan akhirat dan secara terperinci terdiri atas tiga entitas relasional, yaitu: Tuhan, manusia, dan alam. Karenanya, terpancang pada tiga dimensi tujuan, antara lain: dimensi *illahiyyah* (teosentris), *insaniyyah* (antroposentris), dan *kauniyyah* (ekosentris). Pada dimensi *illahiyyah*, subjek pendidikan menjelma dan melahirkan subjek pendidikan sebagai *abdullah*; sedangkan pada dimensi *insaniyyah* dan *kauniyyah* perlu untuk berdiri dan memproduksi kemanusiaan sebagai *kehalifah*. Keseimbangan inilah perlu dibangun oleh sistem pendidikan termasuk dalam konteks ini pendidikan Islam.

Pandangan ideal sistem pendidikan perlu menekankan pada tujuan akhir, yaitu: humanisasi. Karena itu, pendidikan perlu penciptaan ruang kebebasan bagi subjek pendidikan agar bisa menentukan jalan hidup mereka sendiri. Lazim jika pendidikan difokuskan pada siklus tindakan sehari-hari, refleksi, dan menciptakan perubahan produktif dalam kehidupan.⁶⁵ Kebebasan dapat dimaknai keluar dari bayang-bayang dominasi hegemonik dan menindas secara kultural maupun struktural. Sementara itu, tujuan pembebasan diperantarai relasi dialektika yang lain, yakni kesadaran subjek pendidikan dan realitas sosial. Oleh karenanya, verbalisme dalam pendidikan hanya melahirkan (*create*)

⁶⁵ Michael Glassman & Rikki Patton, *Capability Through Participatory Democracy: Sen, Freire, and Dewey*, *Educational Philosophy and Theory* 46(12) 2014, 1353-1365.

ketidakberdayaan subjek pendidikan untuk menggunakan daya kreativitasnya menangkap dinamika realitas sosial. Pendidikan bukan hanya transfer pengetahuan yang ditransfusikan melalui kata-kata verbalistik, tetapi ia merupakan situasi dialektis antara subjek pendidikan dengan realitas sosialnya secara partisipatif. Sedangkan posisi pendidik sebagai *partner* atau fasilitator yang melayani subjek pendidikan dalam kegiatan belajar mengajar.

Pendidikan memang tidak hanya sebagai kawah candradimuka transmiter ilmu pengetahuan, tetapi juga pembentuk subjek pendidikan mengetahui esensi dan hakikat dirinya. Bahkan melalui pendidikan pula, subjek pendidikan akan mampu dibawa pada hakikat Tuhan. Harusnya, pendidikan Islam diorientasikan untuk mengejawantahkan nilai-nilai ketuhanan dan juga menginternalisasikan sifat-sifat Tuhan dalam diri subjek pendidikan. Artinya, pendidikan Islam perlu melakukan upaya mentransformasi diri subjek pendidikan menuju ke dimensi kesempurnaan kemanusiaan mereka yang di dalamnya ada potensi ketuhanan. Dari kerangka pengetahuan agama (kognitif) ditransformasikan menjadi makna dan nilai yang diinternalisasikan pada subjek pendidikan, sehingga menjadi parameter kebenaran suatu penyelenggaraan sistem pendidikan.

Sebaliknya jika pendidikan Islam melepaskan peran tersebut, maka akan melahirkan subjek pendidikan yang tidak mempunyai kesadaran ketuhanan. Bahkan cenderung akan kehilangan “nilai” sebagai manusia

dengan predikat *khalifah* sekaligus *abdullah*. Pengembangan potensi kemanusiaan yang bersifat integratif (meliputi kecerdasan manusia dan kecerdasan ketuhanan; intelektual psikis dan psikologis) tidak bisa lepas dari pendidikan Islam, bahkan agar bisa menciptakan manusia sempurna (*al-insan al-kamil*) perlu mengintegrasikan semua kecerdasan tersebut. Jadi karakteristik yang ada dalam diri manusia sempurna (*al-insan al-kamil*) meliputi pengoptimalisasian potensi akal, menghiasi diri dengan sifat ketuhanan, memfungsikan intuisi sebagai wadah keimanan, dan ber-*akblaqul karimah*. Selain itu, pendidikan Islam perlu juga membuka ruang dialogis-kritis antara diri subjek pendidikan dengan realitas (kemanusiaan dan ketuhanan); sehingga dalam dirinya berkembang kesadaran kritis atas dinamika realitas sosial dan keberagamaan.

Terlebih sedari awal pendidikan Islam memang telah mengindikasikan akan adanya relasi antara kebebasan dengan kesadaran kritis. Dalam Al-Qur’an seringkali konseptualitas tersebut diungkapkan berupa pertanyaan-pertanyaan normatif, seperti “apakah kamu tidak melihat”, “apakah kamu tidak berpikir”, atau “apakah kamu tidak mendengar”. Pertanyaan-pertanyaan ini secara tegas-normatif memberi petunjuk terhadap subjek pendidikan; atau bisa dikatakan mendorong agar subjek pendidikan membangun kesadaran kritis. Hal ini ketika dikaitkan dengan kehendak bebas, maka dapat diartikulasikan dalam bentuk sikap dan tujuan nilai humanisasi tersebut. Wajar jika konsep aksiologi

pendidikan Islam menganggap subjek pendidikan lahir dengan potensi tertentu dan bisa dikembangkan melalui pendidikan yang humanis.

Kesadaran kritis dan kehendak bebas dalam Islam tidak lepas dari dimensi pertanggungjawaban diri subjek pendidikan kepada Allah. Karenanya, kesadaran kritis dan kebebasan tersebut tidak diartikulasikan dalam bentuk aksiologis yang anarkis, bahkan tidak pula mengabdikan pada sistem yang menindas; atau melegitimasi sistem yang menindas kemanusiaan manusia. Dengan demikian, kehendak bebas dalam konteks kependidikan terikat kuat dengan dimensi transendental (nilai-nilai ketuhanan). Dalam konsep pendidikan Islam, kehendak bebas atas diri subjek pendidikan diartikulasikan dalam bentuk tindakan yang tidak anarkis dan membabi buta, tetapi diartikulasikan sesuai dengan koridor kemanusiaan dan penuh tanggung jawab kepada Tuhan; berdimensi humanitas dan transendentalitas.

Dengan demikian, pendidikan Islam perlu menekankan kesadaran kritis dan kehendak bebas pada proses humanisasi, sehingga dua dimensi tersebut dapat terlihat wujudnya dalam tindakan (*al-akhlak al-karimah*) subjek pendidikan. Di mana hakikatnya merupakan misi universal diturunkannya agama Islam, sehingga menjadi esensi aksiologi pendidikan Islam. Konfigurasi baru yang bisa ditawarkan pada konteks ini adalah kebebasan yang membuka ruang dialektika partisipatoris yang terintegrasi dengan dimensi transendentalitas. Konstruksi ini bisa dikatakan bentuk tujuan akhir pendidikan Islam, yaitu

sebagai peningkatan kualitas penghambaan pada Sang Khalik dan untuk mencapai kebahagiaan di dunia dan akhirat. Hal ini dalam konsep riset Nuryatno dikatakan sebagai model pendidikan “*beyond the wall*”.⁶⁶

Namun, keunggulan konsep pendidikan Islam terletak pada kemampuannya menerjemahkan gagasan-gagasan egaliterisme berbasis nilai teologis-*islamistik* dalam kerangka praktis sistematis dan alur berpikir konkrit. Keunggulan ini diformulasikan dalam satu konsep yang lahir dari kritik sosial berupa gagasan pendidikan Islam dengan nilai-nilai humanis-sosiologis terintegrasi dengan teologis-*islamistik*. Namun, dalam doktrin yang terbentuk perlu ada pertautan antara “kebebasan yang dilakukan” dengan “akibat yang dihasilkan”, atau yang lazim dikatakan “pertanggungjawaban”. Pertautan kebebasan justru bisa menjadi bahan perencanaan bagi subjek pendidikan pada setiap tindakan ketika memanfaatkan kebebasan yang ada. Oleh karenanya, pertanggungjawaban atas tindakan kebebasan akan melandasi dialektika antara diri subjek pendidikan dengan Tuhan pada saat ini (di dunia) dan juga di masa yang akan datang yaitu (di akhirat).

Deskripsi tersebut semakin mengukuhkan landasan pendidikan Islam yang berpijak pada fitrah kemanusiaan bahwa subjek pendidikan dilahirkan dalam keadaan bebas dan independen. Pendidikan Islam perlu menegaskan jika subjek pendidikan merupakan raja atas

⁶⁶ M. Agus Nuryatno, *Islamic Education in a Pluralistic Society*, al-Jami'ah: Journal of Islamic Studies 49(2) 2011, 411-430.

diri mereka sendiri; dan karena itu, fitrah kemanusiaan ialah kemerdekaan, ia menjadi bebas.⁶⁷ Dengan kebebasannya, subjek pendidikan berhak melakukan apa pun sesuai pilihannya dengan dasar kesadaran yang ia miliki. Namun, eksistensi tersebut tidak hadir dan dipahami secara *taken for granted*, melainkan perlu ada upaya memahami eksistensi kemanusiaan diri subjek pendidikan sebagai makhluk sosial dan sekaligus makhluk religius.

Proses dialektis untuk menemukan eksistensi kemanusiaan subjek pendidikan tersebut sangat diperlukan di tengah realitas sosial. Ia berangkat dari gambaran realitas sosial-politik yang memunculkan tatanan struktur dan kultur yang hegemonik dan dominatif yang *dehumanistik*. *Dehumanistik* merupakan realitas yang membuka ruang terjadinya pemandulan daya kritis dan intelektualitas bagi subjek pendidikan. Imbas situasi ini hanya melahirkan ilmu pengetahuan tentang diri subjek pendidikan dan realitas alam semesta yang prematur dan parsial, sehingga bangunan pengetahuan subjek pendidikan cenderung fregmentalis dan tidak fungsional terhadap diri mereka. Oleh karenanya, dehumanisasi pendidikan hanya menjauhkan subjek pendidikan dari eksistensinya sebagai manusia yang memiliki rasionalitas merdeka dan kritis, dan justru hanya menjadikan dirinya menjadi kaum tertindas yang

⁶⁷ Paulo Freire, *Politik Pendidikan: Kebudayaan*, iv.

teraliansi dari hakikat kemanusiaannya dan akan terus menerus dimanfaatkan oleh orang lain.

Konstruksi pendidikan Islam yang bernuansa liberasi ini memiliki titik tolak dari konsepsi subjek pendidikan itu sendiri. Artinya, pendidikan diorientasikan bagi pemenuhan eksistensi subjek pendidikan sebagai tokoh sentral di tengah realitas sosial masyarakat. Saat ini masyarakat masih mempraktikkan pendidikan *dehumanistik*—termasuk pada pendidikan Islam—yakni adanya situasi penindasan dan masifikasi pendidikan dengan target utamanya invasi kultural yang menjauhkan subjek pendidikan dari realitas melalui orientasi nilai pada setiap mata pelajaran atau bahkan subjek pendidikan senantiasa mendapatkan muatan pengetahuan dan nilai yang menjadikan dirinya sebagai *abdullah*, tetapi memiliki muatan pengetahuan dan nilai yang sedikit untuk menjadikan dirinya menjadi *kehalifatullah*. Proses pendidikan yang perlu ada penekanan ialah mewujudkan tujuan akhir yang membentuk aksiologi humanistik, yaitu: bangunan pendidikan yang mempunyai *paradigmatik* dan sistem nilai memanusiaikan subjek pendidikan, sehingga *paradigmatik* dan sistem nilai ini mampu mempertegas eksistensi diri subjek pendidikan di tengah realitas sosial.

Humanisme dalam konsepsi pendidikan Islam ini diorientasikan memenuhi eksistensi diri subjek pendidikan dan menegaskan eksistensi kemanusiaan dirinya atas diri orang lain. Orientasi ini diwujudkan melalui proses dialektis yang intensif antara diri subjek pendidikan

dengan realitas sosio-kultur kemasyarakatan. Namun, proses dialektis ini melibatkan kesadaran kritis (*konsientisasi*) dalam aksi reflektif ketika menangkap dan memahami makna tersirat realitas sosio-kultur. Bahkan juga untuk membedakan antara nilai baik dan buruk atau dimensi konstruktif dan destruktif sebagai dasar dari etika sosial kemasyarakatan. Nilai akhir sistem pendidikan Islam pada akhirnya terletak pada tegaknya humanisme universal yang berakar (basis) dari eksistensi subjek pendidikan itu sendiri; bahkan mendasarkannya pada akal dan norma-norma kemanusiaan. Dari rahim ini, saya mempunyai keyakinan akan lahir transformasi sosial kemasyarakatan menuju ke konstruksi masyarakat yang elan dasar bangunannya ialah adil sosial.

Dalam perspektif pendidikan Islam, humanisme terwujud dalam suatu proses memanusiakan subjek pendidikan yang dapat dipahami sebagai sesuatu formulasi kemanusiaan yang membelenggu dan tidak menjadi subjek pendidikan berdiri dalam posisi bebas. Artinya, elaborasi makna dari “memanusiakan subjek pendidikan” terkait erat (terintegrasi) dengan dimensi teologis. Dengan demikian, humanisme dalam sistem pendidikan Islam memiliki aspek transendental yang secara ontologi menjadi landasan utama pengembangan potensi subjek pendidikan. Bahkan subjek pendidikan diposisikan sebagai *microcosmos* (*al-'alam al-saghir*, semesta kecil) yang mengemban amanat ketuhanan. Diri subjek pendidikan menjadi mandataris untuk mengelola dinamika kehidupan realitas keduniaan berdasarkan pada

tanggung jawab dirinya kepada Allah. Oleh karenanya, realitas transendensi tersebut merupakan prinsip ontologi yang perlu—mungkin harus dibaca “sebagai kewajiban”—terpatri dalam diri subjek pendidikan sebab apabila memakai epistemologi tanpa disertai dimensi ontologi-transendentalistik hanya menjadikan subjek pendidikan akan jatuh pada formalisme dan abstraksi belaka. Jelasnya, Tuhan merupakan prinsip universal dan zat universal (*universal being*), tetapi akal (rasio) dan eksistensi identik dan bersifat relatif. Posisi ini mengukuhkan makna transendensi perlu diposisikan sebagai ontologis (basis) keilmuan subjek pendidikan daripada hanya sekadar subjektivitas semata.

Dari deskripsi tersebut tampak jelas bahwa dimensi transendental dalam pendidikan Islam merupakan bentuk penghambaan dan kepatuhan subjek pendidikan kepada sang pencipta (Tuhan). Konsep tersebut juga menegaskan, manusia sempurna (*al-insan al-kamil*) yang dicitakan pendidikan Islam merupakan kualitas kemanusiaan subjek pendidikan yang mengintegrasikan dimensi *materialistik* berupa potensi keduniawian dan dimensi *immaterial* yang berwujud potensi keakhiratan. Dari pola ini akan tercipta dialektika antara diri subjek pendidikan dengan manusia lainnya dan realitas sosio-kulturnya; bahkan juga dengan realitas transendental (Tuhan). Oleh karenanya, dalam diri subjek pendidikan terjadi pergumulan intelektualitas (potensi *kehalifatullah*) dan spiritualitas (potensi *abdullah*) yang mengarahkan pada derajat *al-insan al-kamil*.

Konstruksi tersebut pada dasarnya dapat menjadi suplemen terhadap sistem pendidikan pembebasan yang berbasis pada nilai-nilai humanisme-sekuler seperti yang dicanangkan Paulo Freire. Basis dan tujuan sistem pendidikan tersebut diorientasikan pada dimensi rasional-empiris materialistik, yaitu: pemenuhan kualitas eksistensi subjek pendidikan melalui potensi kesadaran yang bersifat materialisme-historis dan mampu dinalar secara rasio. Dalam konteks ini bisa dikatakan bahwa humanisme hanya dipahami sebagai suatu proses memanusiaikan subjek pendidikan melalui sarana eksploitasi kesadaran dengan pola dialektika secara intens dengan realitas sosial kemasyarakatan; antara fakta rasionalitas dengan realitas empiris. Hal ini hanya bisa mengantarkan subjek pendidikan pada kesadaran intelektualitas terhadap realitas yang bersifat materialistik-historis. Sedangkan di satu sisi, dimensi spiritual yang tumbuh berdasarkan naluri intuitif cenderung terabaikan atau bahkan tidak akan tumbuh berkembang.

Pendidikan dengan basis humanisme-sekuler justru memiliki kecenderungan dikotomi memandang substansial subjek pendidikan. Seakan-akan antara realitas kemanusiaan subjek pendidikan bersifat material, unsur profanistik (fisis), dengan immaterial, unsur transendentalistik (metafisis), tidak memiliki korelasi dalam satu kesatuan (*monokotomik*). Pada konteks ini, pendidikan tersebut berkeyakinan jika kesadaran subjek pendidikan hanya memiliki satu dimensi material. Proses

dialektis yang muncul dari kesadaran hanya berkolerasi dengan diri mereka sendiri dan realitas kehidupannya. Sedangkan dimensi ontologi berbasis proses dialektika yang bersifat transendental akhirnya tidak tersentuh. Kondisi inilah bisa dikatakan bentuk dari sistem pendidikan yang berbasis nilai humanisme-sekuler.

Kesadaran kritis materialistik tersebut hanya bisa menegaskan eksistensi diri subjek pendidikan di tengah realitas sosio-kultural (dimensi profanistik) sebab ia cenderung menonjolkan dialektika rasionalitas-*materialistik* yang mengeliminasi aspek metafisis dan epistemologis intuitif. Berbeda dengan konsepsi pendidikan Islam yang meletakkan dimensi material sebagai artikulasi dan aktualisasi dari dimensi *immaterial*. Pola ini muncul berdasarkan pada proses dialektika transendental antara diri subjek pendidikan dengan realitas material; dan juga diri subjek pendidikan dengan realitas ketuhanan. Oleh karenanya, perilaku konstruktif muncul berdasarkan pada basis internalitas dalam pikiran dan perasaan diri subjek pendidikan. Artinya, aktualisasi eksternal yang berbentuk ucapan dan tindakan subjek pendidikan merupakan cermin dari basis internal. Konstruksi pendidikan ini landasannya adalah nilai-nilai humanis-transendental; di mana memiliki tujuan memposisikan subjek pendidikan sebagai makhluk yang memiliki potensi dan tanggung jawab kepada sesama (humanis) serta Tuhan (religius).

Berdasarkan pandangan tersebut, orientasi pendidikan Islam seharusnya perlu ada kombinasi

integralistik antara dimensi humanis-sosiologis dan transendentalitas. Integralisasi tersebut mampu mencegah munculnya keadaan naif dan formalisme-*materialistik* (yaitu: keadaan subjek pendidikan yang memahami realitas sosio-kultur (ontos fisis) hanya melalui kesadaran *materialistik*. Dengan demikian, upaya sinergis berdasarkan pola *interalistik* hakikatnya merelasikan aksiologi humanis-sekuler dengan nilai-nilai teologis-*islamistik*. Konstruksi ini mendorong terciptanya sistem pendidikan Islam yang memiliki dimensi aksiologi humanisme-transendental, yaitu: aksiologi yang mengintegrasikan antara nilai humanis-sosiologis dan nilai teologis-*islamistik*.

Konstruksi Pendidikan Profetik: Orientasi Nilai Humanis-Sosiologis dan Teologis-*Islamistik*

Para hadirin, tamu undangan yang saya hormati. Berdasarkan deskripsi keresahan akademik dan juga pemikiran konvergensi tersebut bisa dimunculkan konfigurasi pendidikan alternatif. Di mana manifestasi hasil dari kerangka konseptual ini dapat dilihat dari alur berpikir sistematis yang berlandaskan pada basis ontologis transendental. Namun, muara akhirnya terletak pada bangunan aksiologis kependidikan yang fungsional dan berkontribusi terhadap realitas kemanusiaan dengan tetap bersandar pada nilai teologis-*islamistik*. Hal ini justru akan menjadi indikator utama dari sistem pendidikan yang hendak ditawarkan sebagai alternatif

dari sistem pendidikan yang ada atau bisa diposisikan sebagai satu bentuk suplementer dari sistem pendidikan konvensional yang mengedepankan nilai kebebasan dan kesadaran kritis subjek pendidikan.

Memang sistem pendidikan yang ditawarkan ini menekankan pada kebebasan berkehendak yang lahir dari formulasi pendidikan dengan basis nilai tanggung jawab kemanusiaan dan ketuhanan. Pendidikan tersebut juga mempunyai orientasi sikap konstruktif dalam konteks peningkatan kualitas pendidikan yang juga berkesesuaian dengan kebutuhan masyarakat. Dengan demikian, operasionalisasi konsep pendidikan ini berpijak pada basis ontologi dan aksiologi yang terintegrasi dengan nilai-nilai humanis-sosiologis dan nilai teologis-*islamistik*. Ini merupakan karakteristik utama pendidikan alternatif yang diformulasikan dari konsep pendidikan yang mempunyai misi normatif mewujudkan kemaslahatan di tengah-tengah sosial kemasyarakatan. Di satu sisi, basis dan orientasi pendidikan terintegrasi dari sikap liberasi humanistik dan juga transendensi dari subjek pendidikan di atas realitas sosial kemasyarakatan.

Di dalam proses pendidikan tersebut pada dasarnya wujud misi utamanya ialah humanisme transendental; dan inilah yang saya diistilahkan dengan pendidikan profetik. Apabila basis konstruksi tersebut dibandingkan dengan model pendidikan yang bercorak sufisme seperti yang didengungkan Abdul Munir Mulkan cenderung memiliki kesamaan. Di mana

pendidikan ini diarahkan pada liberalisasi doktrin dan fungsionalisasi praksis yang terimplementasi dalam sufisme-antroposentris; yaitu aksiologi pendidikan yang fungsionalitasnya berorientasi pada realitas kemanusiaan dan basis nilainya terletak pada realitas ketuhanan. Jadi persamaannya terletak pada basis kependidikannya, yaitu: praksis kesadaran teologis dan ilmiah. Konsep ini dalam riset Herbst diistilahkan dengan pendidikan agama publik yang kritis dan profetik.⁶⁸ Namun, saya melihat, tindakan yang dilahirkan (yang termanifestasikan) subjek pendidikan berdasarkan pemahaman dirinya atas realitas kemanusiaan dan ketuhanan. Salah satu pemahaman itulah yang disebut sebagai teologi.

Namun demikian, istilah teologi sendiri muncul dari kalangan Kristen. Ia sering kali didefinisikan sebagai *sacra doctrina* (yaitu: pengetahuan yang sakral tentang doktrin-doktrin utama Kristen), bahkan ada juga yang menekankan dimensi spiritual teologis, sehingga teologi diyakini sebagai *true gnosis* (yaitu: pengetahuan sejati tentang Kristus).⁶⁹ Ada pula yang mendefinisikan sebagai *kerygma* (yaitu: doktrin general Gereja yang bersumber dari kitab suci) dan sekaligus *dogma* (yaitu: kebenaran dalam pengalaman religius yang berdasarkan

⁶⁸ Jan-Hendrik Herbst, *Controversies on Public Religious Pedagogy: Religious Education in Times of Post-Democratic Populism, Global Warming and Economization of Education*, *Journal of Religious Education* (68) 2020, 29-41.

⁶⁹ Yves Congar, *Christian Theology*, dalam Mircea Eliade (Edit.), *Encyclopedia of Religion*, (New York: Macmillan, 1987), 456.

pemahaman kitab suci).⁷⁰ Oleh karenanya, pengetahuan tentang Tuhan bisa diraih berdasarkan penelaahan yang terbuka terhadap wahyu. Artinya, melalui proses memahami wahyu akan tercipta pemahaman keberimanan tentang ketuhanan yang diaktualisasikan dalam bentuk tindakan kontributif. Rentangan alurnya bisa terbaca sebagai *intellectus fidei* (pemahaman tentang iman) diperbarui menjadi *intellectus amoris* (pemahaman tentang cinta) hingga diterjemahkan secara riil di realitas sosial sebagai *intellectus iustitiae* atau *intellectus misericordiae* (pemahaman tentang rasa keadilan dan bela rasa).⁷¹

Jelasnya teologi merupakan eksperimentasi *konstruks* diskursus tentang “Tuhan”, sehingga dapat didiskusikan, dikonteskan, diperdebatkan, dan ditelaah dalam kawah disiplin keilmuan. Berdasarkan *konstruks* tersebut, teologi mampu mencapai “tingkatan” keilmuan yang bisa membicarakan “Tuhan” secara sistematis, komprehensif, dan transfiguratif-subjektif selaras dengan cakrawala intelektualitas subjek pendidikan. Tetapi di satu sisi, objek telaah teologi sendiri merupakan realitas transendental yang bisa dimaknai “realitas sakral dan gaib” serta cenderung berada di luar kawasan pancaindra dan nalar subjek pendidikan. Implikasinya, *ontos* teologi “yang *transendentalistik*” tersebut mendorong lebih dekat pada filsafat yang cenderung melahirkan argumentasi

⁷⁰ Karen Armstrong, *A History of God: The 4.000-Year Quest of Judaism, Christianity and Islam*, (New York: Ballantine, 1993), 113-114.

⁷¹ I. Wibowo & B. Herry Priyono, *Sesudah Filsafat: Esai-Esai untuk Franz Magnis-Suseno*, (Yogyakarta: Kanisius, 2006), 295-296.

rasionalistik. Akan tetapi, tujuan teologi tidak sebagaimana filsafat yang melahirkan pengetahuan, melainkan bangunan substantif keagamaan yakni “keimanan” (*faith*).

Berdasarkan deskripsi tersebut jelas jika teologi agama—dengan beragam “jenis” dan “bentuk”—merupakan konstruksi hasil pembaca terhadap eksistensi Tuhan dengan karakteristik transendentalnya. Upaya ini memunculkan pengetahuan tentang Tuhan dengan berbagai implikatif yang melatarinya. Dari kerangka ini jelas, jika teologi merupakan hasil konstruksi manusia yang membawa implikatif-konsekuensi bagi manusia pula. Karenanya, bangunan teologi dengan berbagai bentuk tidak mempunyai sakralitas yang bersifat ilahiah yang justru diimbangi dengan ditutupnya pintu ijtihad (reinterpretasi). Sebaliknya, ia terbuka terhadap nilai-nilai baru yang akhirnya memengaruhi bangunan teologi melalui upaya rekonstruksi atau dekonstruksi. Keluwesan teologi inilah yang mendorong subjek pendidikan memiliki cara dan gaya berteologi agar bisa relevan dengan konteks “di mana ia berada” dan “pada waktu kapan difungsikannya”. Indikator dari teologi subjek pendidikan ialah wujud nyata artikulasi makna *transendentalistik* di pentas kemanusiaan.

Memang perlu diakui, konstruksi teologi sangat mempengaruhi paradigma dan juga tindakan sikap keberagaman subjek pendidikan. Hal ini bisa dibuktikan berdasarkan fakta sejarah, bangunan teologi mempengaruhi warna peradaban di era khalifah *al-*

Makmun. Teologi *Mu'tazillah* justru menjadi pemicu lahirnya gerakan intelektual dan mendorong tumbuh kembangnya prestasi gemilang kaum muslim di abad pertengahan. Fakta inilah yang justru membuka ruang analisis-kritis terhadap bangunan teologi dalam sistem pendidikan Islam. Kerangka teologi yang ada memang terkesan memiliki ruang sempit terhadap nilai-nilai kemanusiaan; sebaliknya cenderung berorientasi pada nilai-nilai ketuhanan melalui berbagai doktrin yang melatarinya. Seakan-akan pendidikan Islam lahir dari pemahaman teks-teks sakralitas (Al-Qur'an dan hadis) hanya untuk kepentingan “langit”. Dengan demikian, teologi cenderung reduktif terhadap keseimbangan nilai humanis-sosiologis dan teologis-*islamistik* dengan lebih mengutamakan kepentingan “langit”. Sedangkan kepentingan “bumi” sendiri sebagai wilayah utama operasional teologi kependidikan Islam relatif tidak tersentuh.

Problematika tersebut dapat terlihat jelas ketika diskursus kependidikan Islam membangun basis teori lebih menekankan pada orientasi ketuhanan daripada nilai operasional kemanusiaan. Salah satu contohnya ketika membahas doktrin-doktrin ketuhanan justru sangat kental argumentasi yang dibangun merupakan “pembelaan” terhadap Tuhan dari bentuk argumentasi dan tindakan yang sejajarkan “diri Tuhan” dengan realitas profanistik. Tragisnya lagi, doktrin-doktrin tersebut diperdebatkan agar menjadi legitimasi normatif komunitas tertentu demi kepentingan dominatif di

bidang ekonomi atau politik. Kondisi ini bisa terlihat ketika paradigma teologi yang muncul di tengah khawarij dan *muji'ah* cenderung melahirkan konflik. Di mana artikulasi isme teologi yang muncul saling tolak belakang, seperti *qadariyah* versus *jabariyah*; atau sekte Syi'ah dan Sunni yang sampai saat ini masih sulit dipertemukan. Pada ranah ini analisis Syahrur sangat sesuai bahwa:

“Hal ini semenjak bani Umayyah memegang kekuasaan, saat itu pulalah di mulai perpecahan antara kekuasaan Umayyah dan Abbasiyah. Akhirnya, Bani Abasiyyah mampu merebut kekuasaan, bahkan memonopolinya. Hal ini kemudian berakhir dengan terpecahnya dua kubu yang fundamental di antara kaum muslim: Syi'ah dan Sunni. Perpecahan ini dimulai dengan peperangan politik saja, dan berakhir dengan stigmatisasi teologi (fiqh-filsafat). Peperangan pada masa Umayyah hanya berada pada lingkaran politik, sedangkan masa Abbasiyyah bertambah cakupannya, yakni pada aspek-aspek keilmuan”.⁷²

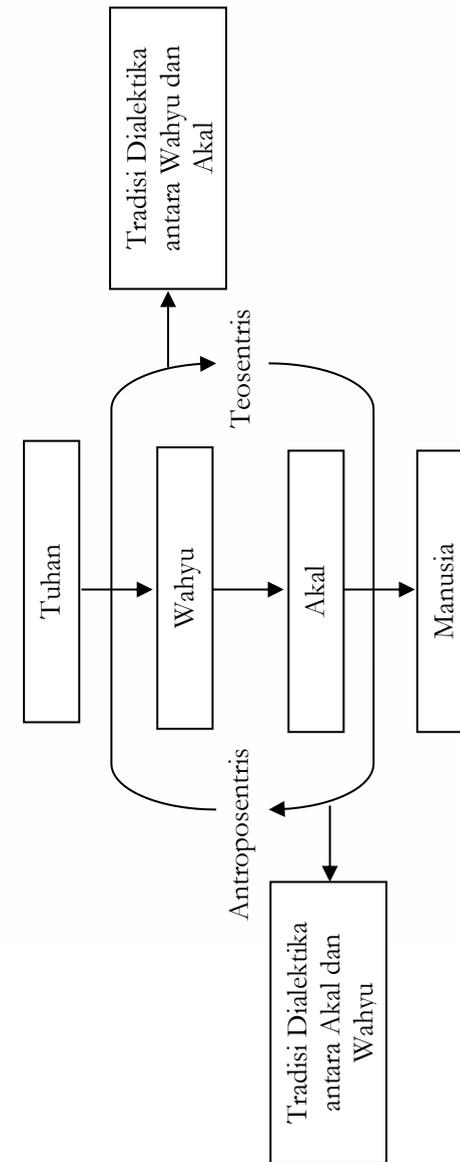
Dengan demikian, konstruksi keilmuan tidak lepas dari ketimpangan orientasi (aksiologi); termasuk juga dalam sistem pendidikan Islam yang saat ini “dianggap” telah mapan. Tentu pendidikan Islam perlu mengupayakan adanya bangunan teologi yang “seimbang” antara kepentingan kemanusiaan (bumi) dan ketuhanan (langit).

⁷² Muhammad Syahrur, *Tirani Islam: Genealogi Masyarakat dan Negara*, Peterj.: Saifuddin Zuhri Qudsy & Badrus Syamsul Fata, (Yogyakarta: LKiS, 2003), 179.

Keseimbangan teologis ini bisa dikatakan sebagai teologi teoantroposentris; di mana ia mempunyai netralitas terhadap berbagai ketimpangan kepentingan serta mampu membebaskan (liberasi) subjek pendidikan dari belenggu dengan tetap berorientasi pada nilai-nilai ketauhidan (transendensi). Artinya, bukan hanya menjadi ajang “mengenal” Tuhan; tapi menjadi spirit pembebasan subjek pendidikan dari belenggu tirani-hegemonik (kebodohan atau kemiskinan) serta menumbuhkan adanya elan dasar keadilan sosial. Jelasnya, teologi ini (yaitu teologi *teoantroposentris*) dalam pendidikan Islam akan mengangkat derajat kemanusiaan subjek pendidikan sebagai *abdullah* sekaligus *kehalifatullah*. Konstruksi ini yang menjadikan subjek pendidikan memiliki kepekaan ontologi (nomena ataupun feno-mena) dan aksiologi (humanis-teologistik) secara integralistik. Implikasinya, manifestasi nilai-nilai kepen-didikan Islam dimunculkan dalam bentuk makna konstruktif-implikatif di tengah-tengah sosial kemasyarakatan (kemanusiaan) berdasarkan kesadaran ketuhanan.

Lebih luas lagi, integrasi dimensi ontologi dan aksiologi tersebut akan mendorong sistem pendidikan Islam yang empiris menjawab problematika di tengah realitas kemanusiaan (humanis-sosiologis) dan normatif ketika memegang nilai-nilai teologis-Islamistik. Bahkan, sumber pengetahuannya pun terpancang pada kesatuan basis yang saling terelasi dan menjadi satu kesatuan *paradigmatik*. Sumber-sumber tersebut, antara lain: wahyu (*revelation*) (*kaunniyyah* dan *kauliyah*), nalar (*reason*), dan

tradisi dialektika kritis (*critic dialectic tradition*). Sumber-sumber ini pada prosesnya akan berdialektika terutama antara wahyu dan akal, sehingga antara keduanya saling “menguatkan” dan “menyempurnakan” hasil pemahaman. Terutama ketika akal tidak mampu “menjelaskan” realitas *kaunniyah* dan *kauliyyah*. Artinya, ada keterbatasan peran akal ketika pada saat memahami dan menafsirkan wahyu Tuhan (*kauliyyah*), sebab tidak semua doktrin keagamaan terdeskripsikan secara eksplisit. Atau ketika mengobservasi dan menelaah wahyu *kaunniyyah* yang tidak tertangkap panca indera dan tercerna rasionalitas. Di ranah inilah, wahyu mampu memberikan legitimasi dan deskriptif normatif terhadap realitas yang tidak terjangkau oleh akal seperti realitas fisis atau bahkan realitas metafisis transendental (Tuhan). Konseptualitas atas teologis *teoantroposentris* yang dapat dipertimbangkan adalah formulasi yang dikembangkan oleh Syamsul Rijal, dkk dalam “*Religion, Theology and Terrorism in Indonesia: Reconstruction of Theo-anthropocentric Theology*” sebagaimana tampak pada gambar berikut:⁷³



Gambar 1 Konseptualitas Relevansi Tiga Sumber Pengetahuan Teologi *Teoantroposentris*

⁷³ Syamsul Rijal, *Religion, Theology and Terrorism in Indonesia: Reconstruction of Theo-Anthropocentric Theology*, Journal of Philosophy and Theology 5(1) 2017, 36-46.

Jika sudah terbentuk konsepsi teologi tersebut, maka sistem pendidikan Islam akan berdiri sebagai pendidikan *partisipatoris* yang memposisikan subjek pendidikan memiliki ruang aktif dan inovatif. Di satu sisi, tidak lepas dari nilai-nilai normatif *transendentalistik* sebagai pemantik dan inspirasi aktivitas orientasi (aksiologi) dari subjek pendidikan. Pada konteks ini, konstruksi pandangan pendidikan Freire dapat dijadikan sebagai penguat (baca pembanding) pada spirit liberasi. Karakteristik pendidikan Freire ialah “pembebasan” yang mencoba membongkar ruang sempit yang tidak memberikan peluang terhadap subjek pendidikan menerjemahkan realitas sosial kemasyarakatan. Kondisi ini pun membuka celah terjadinya penindasan melalui tindakan dominatif dan hegemoni subjek pendidikan yang akhirnya muncul praktek dehumanisasi dalam proses pendidikan, bisa saja terjadi dalam sistem pendidikan Islam. Oleh karena itu, *paradigmatik* tersebut menjadi kesepakatan dalam pandangan semua pandangan; salah satunya ada yang berpandangan bahwa:

“Penindasan adalah tidak manusiawi, apa pun alasannya, dan merupakan sesuatu yang menafikan harkat kemanusiaan (dehumanisasi). Bagi mayoritas kaum tertindas menjadi tidak manusiawi karena hak-hak asasi mereka dinistakan, mereka dibuat tidak berdaya dan dibenamkan dalam “kebudayaan bisu” (*submerged in the culture of silence*)”.⁷⁴

⁷⁴ Listiyono Santoso, dkk., *Epistemologi Kiri: Seri Pemikiran Tokoh*, (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2007), 130.

Pandangan tersebut ketika tertanam dalam diri subjek pendidikan akan menumbuhkan upaya pembebasan yang terikat dengan nilai-nilai teologis, sehingga sistem pendidikan—terutama bagi kaum tertindas—akan berangkat dari kerangka pikir penerjemahan filosofis situasi sosio-politik ke dalam realitas pendidikan yang tetap memiliki basis etika ketuhanan. Konstruksi ini sejalan dengan pemikiran Freire sendiri yang secara konklutif menegaskan, keimanan adalah kebutuhan sekaligus juga sebagai tantangan.⁷⁵ Oleh karenanya, pendidikan Islam yang bernuansa pembebasan akan berupaya melepaskan subjek pendidikan dari ketertindasan dan bertujuan untuk melakukan pembebasan dan pemanusiaan berdasarkan pijakan ontologi profetik (Al-Qur’an dan hadis). Dengan demikian, pendidikan Islam memiliki peran penting dalam memenuhi dan melengkapi eksistensi kemanusiaan subjek pendidikan. Seperti yang dikatakan tokoh pendidikan pembebasan bahwa:

“Pendidikan yang membebaskan merupakan proses dimana pendidik mengkondisikan peserta didik untuk mengenal dan mengungkap kehidupan yang senyatanya secara kritis. Pendidikan yang membelenggu berusaha untuk menanamkan kesadaran yang keliru kepada peserta didik sehingga mereka mengikuti saja

⁷⁵ Lionnell Smith, *Liberating Faith and the Journey of Inconclusion: A Close Reading of Paulo Freire’s Essay “My Hope and Faith”*, *Dialogues in Social Justice: An Adult Educational Journal* 6(1) 2021, 8-21.

alur kehidupan ini; sedangkan pendidikan yang membebaskan tidak dapat direduksi menjadi sekadar usaha pendidik untuk memaksakan kebebasan pada peserta didik”.⁷⁶

Konstruksi sistem pendidikan tersebut secara ontologi juga mengenalkan realitas fisis dan metafisis dalam satu kesatuan untuk dipahami subjek pendidikan dalam proses belajar. Melalui pola inilah, subjek pendidikan bisa mengasah potensi dirinya secara teoritikal dan sekaligus praktikal aspek *keduniamian* dan keakhiratan. Konstruksi ini dapat mengikuti pandangan Freire yang menawarkan beberapa konsep untuk menciptakan situasi pembelajaran yang humanis bagi peserta didik maupun pendidik bisa diikuti, antara lain: *pertama*, pemberantasan buta huruf; konsep ini tidak hanya mengarahkan subjek pendidikan terhadap pengenalan makna dari deretan huruf-huruf yang terkodifikasi dalam buku, melainkan lebih pada pembacaan terhadap realitas dunia. Wajar jika Freire menegaskan, setiap pembacaan atas kata didahului dengan pembacaan atas dunia.⁷⁷ Oleh karenanya, konsep ini dalam pendidikan pembebasan merupakan upaya untuk memperoleh pengetahuan dan kreativitas secara menyeluruh antara peserta didik dan pendidik. Jelasnya peserta didik tidak dipandang sebagai “bejana kosong” yang hanya menerima kata-kata dari pendidik dalam proses

⁷⁶ Paulo Freire, *Politik Pendidikan: Kebudayaan*, 176.

⁷⁷ Paulo Freire, *Pendidikan Masyarakat Kota*, Peterj.: Agung Prihantoro, (Yogyakarta: LKiS, 2008), 49.

pembelajaran.⁷⁸ Pada konstruksi inilah West menilai bahwa Freire justru mengagungkan rasionalitas daripada spiritualitas.⁷⁹

Kedua, kritik konsep pendidikan gaya bank (*banking of education*). Konsep ini dimaksudkan untuk melakukan dobrakan tatanan sistem pendidikan yang selama ini masih melestarikan dikotomi peran antara pendidik dan peserta didik secara radikal. Dikotomi ini tidak hanya berimplikasi pada posisi struktural formal kelembagaan, melainkan juga pada sarana terwujudnya ruang yang setara bagi pemenuhan eksistensi subjek pendidikan dalam realitas kehidupan dengan dialektika yang dibangun. Pendidik harus memposisikan dirinya sebagai *partner* yang memiliki akses yang sama dengan subjek pendidikan dalam mengembangkan intelektualitasnya.

Ketiga, konsep pendidikan hadap masalah (*problem posing education*). Ketika partisipasi subjek pendidikan berjalan aktif dalam konteks akses pengembangan intelektualitas, akan memungkinkan terciptanya situasi dialogis yang menjadi sarana *take and give* bagi setiap hasil interpretasi dari sebuah realitas dan pengetahuan. Subjek pendidikan lebih lanjut dihadapkan pada realitas dunia yang pada akhirnya menggiring mereka pada ruang dialektika intensif untuk mengungkap makna tersirat.

⁷⁸ Paulo Freire, *Politik Pendidikan: Kebudayaan*, 177.

⁷⁹ Linden West, *Annunciation and Denunciation in Paulo Freire's Dialogical Popular Education*, *Australian Journal of Adult Learning* 61(3) 2021, 421-441.

Upaya ini dilakukan bersama-sama dengan pendidik sebagai *partner* sejawat dalam proses pendidikan. Keadaan ini oleh Paulo Freire diistilahkan menggunakan konsep pendidikan menghadapi masalah (*problem posing education*); di mana subjek pendidikan dihadapkan pada tiap-tiap dirinya dan realitas kehidupan sebagai objek bagi terciptanya suatu eksistensi.

Pada kerangka tersebut perlu adanya suplementer nilai dari pendidikan Islam agar mampu memenuhi aspek komprehensif potensi subjek pendidikan. Pendidikan Islam sebagai pranata sosial terhadap terwujudnya idealisme profetik justru dalam implementasinya ditekankan pada keseimbangan kecerdasan intelektualitas dan juga spiritualitas; antara dimensi *khalifatullah* dan *abdullah*. Hal ini tampak pada klasifikasi yang menonjol ketika merealisasikan dogmatisme doktrin agama (yaitu: akidah, syari'ah, dan akhlak) melalui medium pendidikan. Tiga dimensional ini merupakan ciri utama pendidikan Islam yang muncul atau merupakan perwujudan dari konsep Iman, Islam, dan Ihsan. Tiga konsepsi ini berdiri sebagai peyangga utama realitas spiritual maupun sosial keberagaman subjek pendidikan. Bahkan dalam salah satu riset disimpulkan bahwa karakter dari tiga konsep tersebut mampu mengantarkan subjek pendidikan menjadi muslim yang *kaffah* dalam mengaplikasikan doktrin agama, dan berislam kepada Allah yang optimis dan bersemangat dalam kegiatan belajarnya.

Dalam sistem pendidikan Islam ini, akidah ditekankan pada upaya menanam pondasi ontologis, meliputi aspek fisis dan metafisis yang kuat sebagai bagian manifestasi dari dimensi mandataris Tuhan (*khalifatullah*) di atas realitas sosio-kultur dan juga manifestasi penghambaan (*abdullah*) subjek pendidikan kepada sang pencipta. Pada ranah inilah letak urgensi pendidikan akidah yang memuat landasan pen-*tauhid*-an subjek pendidikan kepada Allah perlu diwujudkan. Penguatan akidah juga perlu diupayakan melalui pembinaan lingkungan subjek pendidikan, sebab peran lingkungan sangat dominan membentuk kualitas eksistensi diri subjek pendidikan. Dalam hal ini, pendidikan partisipatoris-transendental berupaya memberi kerangka transenden dalam nuansa pendidikan sebagai penyeimbang bagi intelektualitas yang bersifat material. Keseimbangan ini bisa dinilai mempunyai kontribusi besar terhadap peningkatan kualitas pendidikan Islam. Sebab nilai humanitis-sosiologis yang tinggi akan berimplikasi pada estetika dan etika subjek pendidikan, sedangkan nilai teologis-*islamistik* berimplikasi pada motif liberasi dan humanisasi dirinya yang terus-menerus dicantolkan pada realitas ketuhanan (transendensi).

Syariat sendiri merupakan seperangkat materi yang memuat regulasi dalam mengatur relasi manusia secara vertikal (*hablum min Allah*), maupun secara horizontal (*hablum min al-annas* dan *min al-'alam*). Ini sebagai wujud artikulasi konseptual dari norma yang digariskan Tuhan dalam Al-Qur'an dan hadis sebagai sumber teologis atau

bahkan juga sumber pemikiran kemanusiaan dan ketuhanannya. Oleh sebab itu, ketika akidah dan syariat yang dimanifestasikan dalam dinamika sosial subjek pendidikan sesuai normativitas agama akan tampak pada akhlak konstruktif yang diwujudkan, sehingga akhlak merupakan puncak kualitas keberagaman subjek pendidikan yang akan tampak nilai-nilai humanitas — bentuk aksiologis kependidikan—yang bersumber dari nilai teologis, bahkan bisa dikatakan sebagai parameter keberhasilan sistem pendidikan Islam yang mengacu ke realitas kemanusiaan. Pada konteks ini perlu ditekankan jika pendidikan merupakan tindakan budaya yang meningkatkan kesadaran subjek pendidikan atas realitas sosialnya,⁸⁰ sehingga titik masuk ke problematika pedagogis Freire ialah realitas antropologis.⁸¹ Pola ini juga menjadi dasar epistemologik pendidikan Islam yang menekankan pada integrasi antar potensi dalam diri subjek pendidikan.

Karenanya, ketika membangun pengetahuan pendidikan Islam perlu melalui kerangka metodologi (epistemologi). Artinya, bangunan tersebut bisa berdiri atas upaya menelaah dan memahami sumber dan metode supaya bangunan teori-teori pendidikan Islam terbentuk berdasarkan metodologi yang kuat dan sesuai. Memang antara pendidikan Islam dan pendidikan konvensional

⁸⁰ Carlos Alberto Torres, *Paulo Freire: A Global and Cosmopolitan Educator (The Voice of The Latin American Biographer)*, *Postcolonial Directions in Education* 10(2) 2021, 238-279.

⁸¹ Nocolo Valenzano, *Marxist and Personalist Influences in Paulo Freire's Pedagogical Anthropology*, *Monograph* (38) 2021, 68-82.

(pendidikan nonkeislaman) mempunyai metodologi yang berbeda terutama pada aspek ontologi, *epistemologik*, serta *aksiologinya*. Ontologi pendidikan Islam meliputi realitas fisis dan metafisis; ayat-ayat *qauliyah* (Al-Qur'an dan hadis) dan *qanniyyah* (alam semesta); sedangkan *epistemologik* meliputi pola *bayani*, *burhani*, dan *irfani*; dan dimensi aksiologinya mengintegrasikan antara nilai humanitis-sosiologis—otoritas *profanistik*—dan nilai teologis-*islamistik*—otoritas absolut—normatif. Jelasnya membangun pengetahuan kependidikan tetap mengikuti metodologi sains yang tetap berlandaskan nilai-nilai teologis-*islamistik*. Jadi metodologi yang terbentuk terintegrasi dengan nilai-nilai *profanistik* sebagai realitas tempat pergumulan berbagai teori dalam kependidikan Islam.

Secara empiris, karakteristik *epistemologi* pendidikan Islam terintegrasi kuat dengan nilai-nilai normatif *illahiyah*, yaitu: ayat-ayat *qauliyah*. Nilai tersebut pada konstruksi pengetahuan pendidikan Islam diposisikan sebagai paradigma tertinggi (*ultimate paradigm*). Dengan demikian, *epistemologi* pendidikan Islam dilandasi dan dikerangkai oleh nilai profetik, walaupun di sisi yang lain konstruksi proposisi atau teori yang dimunculkan berdasarkan metode rasionalitas-empiris (*positivistik-verifikatif*). Bahkan berdasarkan metode lainnya seperti dialektis-konsultatif atau konfrontatif-kontradiksi, pendidikan Islam melakukan proses integrasi antara dimensi rasionalitas-empiris (sebagai dasar helenistik) dengan dimensi *wahyuistik*-normatif (sebagai dasar

semitis). Berdasarkan upaya tersebut memang jelas jika dari Al-Qur'an dan hadis bisa membangun kerangka dasar (proposisi dan teori) disiplin ilmu pendidikan Islam, bahkan ia mampu memahami realitas sosial kemasyarakatan sesuai pemahaman Al-Qur'an dan hadis ketika memahami realitas tersebut. Disiplin ilmu pendidikan Islam berdasarkan epistemologi integratif ini diharapkan mampu mengembangkan potensi kemanusiaan subjek pendidikan.

Dengan demikian, epistemologi integratif cenderung berimplikasi konstruktif terhadap bangunan ilmu pengetahuan, salah satunya mendekonstruksi *paradigmatik* dikotomi ilmu, bahkan epistemologi ini mendorong tumbuhnya pengetahuan yang terintegrasi etika profetik—dalam konsep Kuntowijoyo terhadap karakter *amar ma'ruf* (humanisasi), *nabi munkar* (liberasi), dan kebertauhidan (transendensi)—sehingga memiliki kemampuan melahirkan generasi muslim yang shalih dalam agama sekaligus sains dan teknologi.⁸² Akan tetapi, konstruksi pengetahuan kependidikan Islam masih ditelaah menggunakan analisis kritis-prosedural yang berparadigma positivistik. Wajar jika term logika, hipotesis, dan verifikatif tidak dapat ditanggalkan dalam menganalisis konstruksi teori-teori kependidikan Islam. Sepertinya parameter korektif kebenaran teori kependidikan Islam hanya dapat dibuktikan melalui

⁸² Mohamad Yasin Yusuf, *Pesantren Sains: Epistemology of Islamic Science in Teaching System*, Walisongo: Jurnal Penelitian Sosial Keagamaan 23(2) 2015, 283-310.

paradigmatik positivistik (kerangka pikir induktivistik). Kerangka ini memposisikan teknik observasi dan pengalaman empirik sebagai salah satu bukti dan parameter keobjektifan teori-teori⁸³ pendidikan Islam. Namun, ketika menarik afirmasi singular menjadi general harus dites menggunakan kerangka kerja falsifikasi.⁸⁴ Termasuk juga bangunan teori-teori pendidikan Islam tidak perlu ditelaah memakai kerangka falsifikasi agar dapat dilihat tingkat kebenarannya.

Oleh karenanya, pendidikan Islam yang mengintegrasikan nilai humanis-sosiologis dan teologis-*islamistik*, sehingga ada upaya seimbang mengembangkan potensi intelektualitas, emosional, dan spiritualitas subjek pendidikan. Agar dapat mencapai idealitas tersebut, pendidikan Islam perlu melakukan pengintegrasian antara *perennial knowledge* dengan *acquired knowledge*; antara ilmu *naqliyyah* dan *aqliyyah*. Dari sistem pendidikan ini terbentuk *paradigmatik monokotomik* yang mengorientasikan pada pencapaian terwujudnya aksiologis humanis dan teologis. Secara operasional, sistem pendidikan Islam tersebut pernah menjadi landasan peradaban yang gemilang seperti pada abad ke-6 M. hingga abad ke-13 M. Rentang waktu inilah yang dalam literatur barat sering kali disebut “*Dark Age*” (abad kegelapan). Padahal abad inilah, sistem pendidikan *monokotomik* melahirkan

⁸³ Mukhtar Latif, *Orientasi ke Arab Pemahaman Filsafat Ilmu*, (Jakarta: Kencana Prenada, 2020).

⁸⁴ William Berkson & John Wettersten, *Psikologi Belajar dan Filsafat Ilmu Karl Popper*, Peterj.: Ali Noer Zaman, (Yogyakarta: Qalam, 2003), 31.

ilmuwan muslim seperti Al-Khawarizmi, Ibn Rusyd, Ibn al-Haitam, Al-Khurasani, Ibn Sina, Al-Khazini, dan Al-Razi. Abad keemasan (*golden age*) ini pada akhirnya mengalami kemunduran hingga saat ini yang salah satunya dikarenakan munculnya *dikotomik* keilmuan.⁸⁵

Keunggulan sistem pendidikan Islam tersebut mampu diwujudkan kembali melalui rekonstruksi kerangka basis *epistemologik* yang menyatukan tiga tipologi, yaitu: *bayani*, *burhani*, dan *irfani*. Tiga tipologi yang terintegrasi dalam satu kesatuan tersebut justru mendorong lahirnya konstruksi sistem pendidikan integratif. Di mana dalam konstruksinya teks normatif (Al-Qur'an dan hadis), rasionalitas-empiris, dan intuitif-normatif menjadi sumber epistemologi pendidikan tersebut. Bahkan pada dimensi aksiologinya, ia mampu mengembangkan orientasi kependidikannya ke nilai humanis-sosiologis yang dilandasi nilai teologis-*islamistik*. Saya yakin konstruksi ini bisa mewujudkan tindakan konstruktif di tengah sosial kemasyarakatan seperti nilai moderasi keilmuan atau bahkan toleransi keagamaan.

Sisi intuitif-normatif dalam pendidikan Islam pada dasarnya mampu terisi oleh ilmu *ma'rifah* (tasawuf). Al-Ghazali sendiri, dalam kajian kritis Sodiq, secara argumentatif meyakini keunggulan ilmu *ma'rifah* di atas disiplin ilmu-ilmu rasionalitas dan *empiristik*.⁸⁶ Akan

⁸⁵ Haidar Putra Daulay, *Pendidikan Islam dalam Sistem Pendidikan Nasional di Indonesia*, (Jakarta: Kencana Prenada, 2012), 144.

⁸⁶ Akhmad Sodiq, *Epistemologi Islam: Argumen al-Ghazali atas Superioritas Ilmu Ma'rifah*, (Jakarta: Kencana Prenada, 2017).

tetapi, masih ada pandangan jika irfani sufistik merupakan entitas kepanjangan tangan dari irfani Yunani; dan ia muncul dari rasa putus asa dan kekecewaan yang mendalam terhadap dunia (realitas sosial kemasyarakatan).⁸⁷ Pada konteks ini bisa dipastikan jika irfani dalam pendidikan Islam merupakan pemahaman subjek pendidikan terhadap ontos pengetahuan (fisis dan metafisis) dengan tidak berdasar potensi rasionalitas-empiris. Dalam mengkonstruksi pengetahuan, metode irfani aktif berdialektika dengan metode epistemologi lainnya, sehingga secara kolektivitas dan kolegialitas mengorientasikan dirinya untuk mewujudkan manusia sempurna (*al-insan al-kamil*). Hal ini bisa dikatakan sebagai bentuk kelaziman, sebab antara metode irfani dengan metode lain (seperti rasionalitas dan empirisitas) saling menunjang (saling kait mengait). Sebaliknya apabila memprioritaskan salah satu metode, maka hasilnya cenderung akan menyesatkan.⁸⁸

Integrasi metode epistemologi tersebut juga perlu dioperasionalkan di dalam strategi pembelajaran. Ia diterapkan dengan tetap mengacu pada Al-Qur'an dan hadis (ayat *qauliyyah*) dan realitas empiris (ayat *qauniyyah*). Termasuk segala proses pendidikan Islam yang meliputi metode (strategi) maupun kurikulum perlu diorientasikan pada spirit dasar yang terkandung dalam

⁸⁷ Abdul Kadir Riyadi, *Antropologi Tasawuf: Wacana Manusia Spiritual dan Pengetahuan*, (Jakarta: LP3ES, 2014), 140.

⁸⁸ Mujamil Qomar, *Epistemologi Pendidikan Islam: dari Metode Rasional hingga Metode Kritik*, (Jakarta: Erlangga, 2007), 152.

kedua sumber tersebut. Berkaitan dengan hal ini, metode pembelajaran dalam pendidikan Islam berbasis nilai humanis-sosiologis dan teologis-*islamistik* memiliki sifat dinamis dan fleksibel yang disesuaikan dengan situasi dan kondisi subjek pendidikan. Sifat pembelajaran ini sesuai dengan ilustrasi dalam pernyataan berikut:

“Sebagaimana dokter, jika mengobati semua orang sakit dengan satu macam obat saja, niscaya akan membunuh kebanyakan orang sakit, maka begitu pula pendidik. Jika menunjukkan jalan kepada subjek pendidikan dengan satu macam saja dari latihan, niscaya membinasakan dan mematikan mereka. Akan tetapi seyogyanyalah memperhatikan tentang penyakit subjek pendidikan. Tentang keadaan umur, sifat tubuh, dan latihan apa yang disanggupinya. Dan berdasar yang demikian, dibina latihan”.⁸⁹

Dengan demikian, metode pembelajaran sifat dinamis dan fleksibel, namun kuat berpegang pada prinsip-prinsip, antara lain: *pertama*, prinsip memberikan suasana kegembiraan (QS. Al-Baqarah ayat 185); *kedua*, prinsip memberikan layanan dan santunan dengan lemah lembut (Q.S. Ali-Imran ayat 159); *ketiga*, prinsip prasyarat (Q.S. Al-Baqarah ayat 1-2); *keempat*, prinsip komunikasi terbuka (Q.S. Ali-Imran ayat 179); *kelima*, prinsip pemberian pengetahuan yang baru (Q.S. Al-Baqarah ayat

⁸⁹ Abidin Ibnu Rusn, *Pemikiran al-Ghazali tentang Pendidikan*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2009), 100.

164); *keenam*, prinsip memberikan model perilaku yang baik (Q.S. Al-Ahzab ayat 21); dan *ketujuh*, prinsip praktik (QS. As-Saf ayat 2-3).⁹⁰ Berdasarkan pada prinsip ini pendidikan Islam berorientasi, atau tetap mengacu, pada nilai humanis-sosiologis dan nilai teologis-*islamistik*. Bahkan memprioritaskan upaya mendobrak budaya hegemoni dan dominasi dalam proses pendidikan dengan pendekatan dialogis dan partisipasi aktif subjek pendidikan. Namun, berbagai metode yang digunakan tetap mengacu dan mengedepankan asas dasar profetik seperti (tindakan humanis, tindakan liberasi, dan tindakan transendensi). Dasar tindakan dalam sistem pendidikan ini pada hakikatnya telah digariskan dalam Al-Qur'an dan hadis. Konsep pendidikan Freire dengan kesadaran kritis mampu membantu mencapai pendidikan yang adil, merata, dan membebaskan;⁹¹ maka pendidikan Islam mampu membangun sistem pendidikan yang adil, humanis, dan profetik. Dalam bentuk lain, pendidikan ini bisa dikatakan sebagai pendidikan Islam yang terus-menerus mengedepankan tindakan profetik.

Lazim apabila secara *operasionalistik*, pendidikan Islam tersebut dikatakan sebagai proses sistem pendidikan yang mengarahkan potensi kemanusiaan subjek pendidikan berdasarkan doktrin Islam untuk mencapai kebahagiaan di dunia dan akhirat. Kelekatan

⁹⁰ Hamdani Ihsan & Fuad Ihsan, *Filsafat Pendidikan Islam*, (Bandung: Pustaka Setia, 2001), 165-179.

⁹¹ Alexis Jemal, *Critical Consciousness: A Critique and Critical Analysis of the Literature* 49(4) 2017, 602-626.

dengan doktrin Islam ini menempatkan pendidikan Islam memiliki karakteristik yang bersifat organis, sistematis, dan fungsionalis dalam realitas diri kemanusiaan dan ketuhanan. Oleh karenanya, akar *paradigmatik* doktrin Islam (Al-Qur'an dan hadis) yang perlu diinternalisasikan dalam diri subjek pendidikan dengan mengedepankan sikap humanisasi egaliter yang tersimpul dalam konsep ketauladanan konstruktif (*al-usmah al-basanah*). Dalam konteks ini, selain konsep tersebut, Suyudi juga mengurai metode efektif, antara lain: perkataan (*qauliyyah*); perbuatan atau tingkah laku (*fi'liyyah*); dan penetapan/persetujuan (*taqririyyah*).⁹² Sedangkan tafsir memberikan pemetaan dua teknik, yaitu: peneladanan dan pembiasaan yang relatif memiliki pola yang sama.⁹³

Artinya, proses pendidikan Islam yang berbentuk pembelajaran bisa dijadikan ajang pengimplementasian serta internalisasi nilai-nilai profetik yang tersimpul secara tersurat atau tersirat menjadi pesan normatif di dalamnya. Kerangka ini akhirnya memunculkan batasan, pembelajaran merupakan suatu proses belajar yang terencana dengan memanipulasi sumber-sumber belajar agar terjadi pada proses belajar pada diri subjek pendidikan untuk menginternalisasikan nilai-nilai profetik dengan mengindahkan potensi kemanusiaan dan ketuhanan. Sebenarnya melalui tasawuf, pembelajaran

⁹² M. Suyudi, *Pendidikan dalam Perspektif al-Qur'an: Integrasi Epistemologi Bayani, Burhani, dan Irfani*, (Yogyakarta: Mikraj, 2005), 185.

⁹³ Ahmad Tafsir, *Filsafat Pendidikan Islami: Integrasi Jasmani, Rohani dan Kalbu Memanusiakan Manusia*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2008), 229-231.

dalam pendidikan Islam—dengan *paradigmatik* profetik—bisa diarahkan dan ditekankan pada pembentukan kepribadian subjek pendidikan (sivitas akademika) melalui pengalaman belajar dan keberagamaannya. Pembelajaran pada kerangka ini tidak hanya menjadi ajang dialektika ilmu pengetahuan, namun juga sebagai ajang internalisasi nilai-nilai profetik melalui pengalaman keberagamaan.

Proses yang melatari pencapaian tujuan pendidikan Islam (yaitu terwujudnya *al-insan al-kamil*) dapat dilakukan melalui internalisasi nilai-nilai tasawuf atau dengan jalan yang dilalui para sufi. Hal ini bisa dilakukan dengan tetap berpijak pada relasional proses pendidikan Islam dengan nilai-nilai spiritualitas; antara pendidikan dengan nilai kemanusiaan dan ketuhanan. Salah satu contohnya bisa terlihat dalam konteks ilmu-ilmu kealaman (*natural sciences*), ilmu-ilmu sosial (*social sciences*), atau humaniora yang ternyata bisa menemukan eksistensi Tuhan. Ini bisa dimaknai, pendidikan bisa mentransformasi menjadi ajang pembentukan manusia ideal yang memiliki kepekaan kemanusiaan dan ketuhanan.

Dengan demikian, pendidikan Islam bisa menghasilkan subjek pendidikan yang sempurna dan suci jiwanya serta mengorientasikan hidupnya pada dimensi *profanistik* dan *transendentalistik*, serta mengatur perilakunya sesuai doktrin atau nilai normatif spiritualitas agar selaras dengan asas kemanfaatan kemanusiaan. Inilah profil sufi pendidikan Islam yang mampu menyeimbangkan dimensi kemanusiaan dan ketuhanan

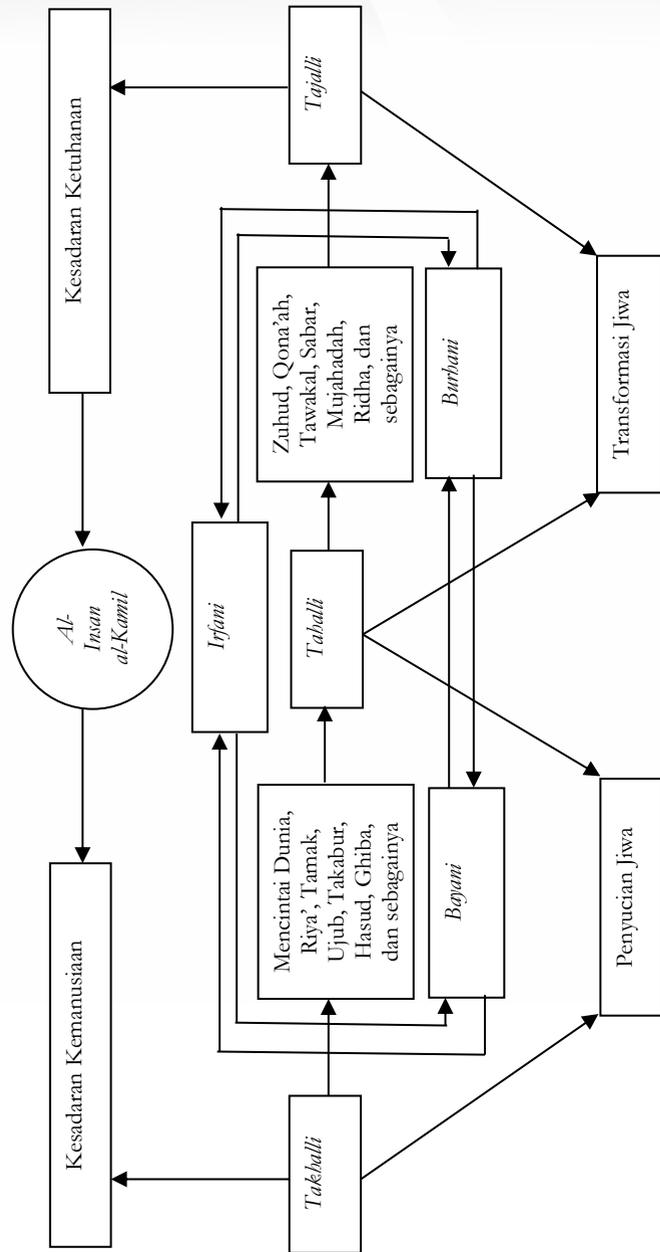
untuk menggapai tujuan besarnya, yaitu “penyatuan” dengan Tuhan. Pola seperti ini sama seperti pernyataan Mansur Al-Hallaj ketika ditanya tentang “olah rasa” kesempurnaan spiritual dan menyatakan, “untuk kebenaran rohani yang Tuhan sendiri mengetahui-Nya”.⁹⁴ Artinya, pendidikan Islam perlu membuka ruang bagi subjek pendidikan untuk menumbukembangkan potensi diri mereka terutama potensi spiritualitasnya. Sebenarnya pada konteks ini ada kajian yang cukup menarik untuk menjadi pertimbangan, yaitu: tawaran konsep aksiologi pendidikan Islam dengan tasawuf falsafi oleh Umiarso. Di mana manusia sempurna (*al-insan al-kamil*) dapat dibentuk melalui upaya penanaman sifat-sifat ketuhanan ke dalam subjek pendidikan hingga diri kemanusiaan bertransformasi menjadi “Tuhan”.⁹⁵

Menariknya, bangunan aksiologi yang ditawarkan sangat komprehensif meliputi tujuan yang bersifat *profanistik* dan *transendentalistik*. Juga ada kesatuan epistemologi—lazim disebut dengan istilah triadik—yaitu *bayani* (yang mengurai realitas kebenaran melalui pergumulan subjek pendidikan dengan ayat-ayat *qauliyyah* (teks-teks Al-Qur’an dan hadis), *burhani* (pergulatan dimensi rasionalitas dan *empirisitas* subjek pendidikan dengan ayat-ayat *qauliyyah* (tanda-tanda Tuhan di alam

⁹⁴ Farid al-Din Attar, *Muslim Saints and Mystics: Episodes From the Tadhkirat al-Auliya’ (Memorial of the Saints)*, Peterj.: A.J. Arberry, (London: Routledge, 1966), 265.

⁹⁵ Umiarso, *Transformation into the “God”: Study of Critic-Elaborative Axiology of Islamic Education with Philosophical Sufism*, Edukasi: Jurnal Penelitian Pendidikan Agama dan Keagamaan 17(1) 2019, 1-13.

semesta dan manusia), dan *irfani*. (penajaman dimensi intuisi (hati) subjek pendidikan untuk menerima pancaran Nur Ilahi). Skematik proses transformasi manusia menjadi *al-insan al-kamil*—yang diistilahkan dengan “Tuhan”—tampak sebagaimana bagan berikut:



Gambar 2 Pendidikan Islam Integratif Mentransformasi Manusia menjadi “Tuhan”

Tampak jelas dari skema tersebut bahwa subjek pendidikan agar bisa mencapai manusia sempurna (*al-insan al-kamil*) perlu melalui beberapa tahapan, yaitu: *takhalli*, *tabah*, dan *tajalli*. Tahapan ini justru mengembangkan dan mengukuhkan nilai-nilai spiritualitas (teologis-*islamistik*) dalam konstruksi disiplin keilmuan pendidikan Islam. Mengapa bisa dikatakan demikian? Di dalam tahapan-tahapan tersebut internalisasi sifat-sifat ketuhanan yang sangat kental; seperti pada deskripsi berikut: *pertama*, *takhalli* merupakan tahapan mengosongkan diri dari sifat-sifat kemanusiaan (*al-nasut*) yang destruktif. Proses ini dapat dilakukan melalui transmisi pengetahuan tentang hakikat diri subjek pendidikan sebagai *kalifah* dan *abdullah*. Upaya ini justru akan memberikan pemahaman yang utuh tentang potensi aktif diri subjek pendidikan (seperti aspek rasionalitas, intuisi (hati), atau nafsu). Potensi-potensi tersebut dapat dikembangkan secara maksimal dan berkontribusi terhadap kemanusiaan jika pilar penyangga yang berupa moralitas religius (nilai teologis-*islamistik*) sangat kuat tertanam dalam dirinya. Sedangkan makna *abdullah* sendiri bisa dijelaskan sebagai tugas subjek pendidikan yang harus tunduk patuh dalam bentuk perilaku “mengabdikan” dan “bermakrifah” kepada Tuhan. Memang potensi esensial di dalam hakikat *abdullah* ialah potensi ketaatan, ketundukan, dan kepatuhan yang diorientasikan semata-mata kepada

Tuhan.⁹⁶ Seharusnya konsep *abdullah* tidak hanya dimaknai sebagai potensi pasif dengan “ketundukan” dan “kepatuhan”, tetapi relatif perlu dimaknai potensi aktif mengembangkan dan meningkatkan kesadaran diri subjek pendidikan akan eksistensi Tuhan (yang dalam konteks tasawuf dimaknai “*berma’rifah* kepada Tuhan”).

Idealnya, pada tahapan ini upaya yang perlu dilakukan pendidikan Islam ialah menghilangkan sifat-sifat yang tidak ekuivalen dengan potensi *khalifatullah* (seperti *dikotomistik*, *picik-jahil* (tertutup ilmu pengetahuan), dehumanisme, hegemonistik, hedonistik-konsumenistik) dan *abdullah* (arogan, alpa, amoral, dekadensi moral religius). Oleh karenanya, tahapan ini ada upaya mengintegrasikan antara konsep *khalifatullah* dan *abdullah*, sehingga dimensi profanistik dan transendentalistik juga terintegrasi dalam kesatuan pribadi subjek pendidikan. Dari upaya inilah yang akan menciptakan *paradigmatik* monokotomik dalam keilmuan pendidikan terutama untuk mendorong adanya akselerasi pertumbuhan dan perkembangan peradaban berbasis ilmu pengetahuan dan agama. Ini berarti, *paradigmatik* monokotomik merupakan solusi terhadap problematika stagnasi pendidikan Islam. Solusi ini hakikatnya telah diungkap Mas’ud bahwa:

⁹⁶ Ramayulis, *Ilmu Pendidikan Islam*, (Jakarta: Kalam Mulia, 2011), 7.

“Ternyata paradigma dikotomik menyebabkan ketertinggalan pendidikan Islam dengan pola pemisahan rasio dan wahyu; antara fikir dan zikir. Implikasinya, muncul anomali *paradigmatik*, yaitu adanya stagnasi humanisme religius dalam pendidikan Islam yang hanya menonjolkan konsep *abdullah* daripada *khalifatullah*”.⁹⁷

Kedua, taballi merupakan proses memperindah subjek pendidikan dengan sifat dan asma’ Tuhan, sehingga sifat dan perilakunya sesuai nilai-nilai humanis-sosiologis dan teologis-*islamistik*. Oleh karenanya, secara normatif keberagamaan, perilaku yang perlu diinternalisasikan ialah perilaku yang mampu mengisi kewajiban *outside* (seperti salat, puasa, zakat, dan haji) dan *inside* (seperti kecintaan dan keimanan kepada Tuhan). Dalam konteks ilmu pendidikan Islam, *outside* bisa dimanifestasikan dalam bentuk tindakan humanis-sosiologis; sedangkan *inside* diwujudkan berupa kesadaran ketuhanan (teologis-*islamistik*). Ketika nilai-nilai tersebut merasuk dalam diri subjek pendidikan justru melahirkan transformasi spiritualitas dari kesalehan personalistik ke kesalehan sosiologis. Kondisi ini memerlukan keluhuran jiwa subjek pendidikan agar mampu menerima tumpahan cahaya ilahi, sehingga menumbuhkan keagungan sikap kemanusiaan dalam dirinya. Tahapan ini merupakan fase pengisian sifat-sifat *al-lasut* (ketuhanan) ke dalam

⁹⁷ Abdurrahman Mas’ud, *Menggagas Format Pendidikan Nondikotomik: Humanisme Religius Sebagai Paradigma Pendidikan Islam*, (Yogyakarta: Gama Media, 2002), 14.

kerangka kemanusiaan subjek pendidikan, sehingga ada perpaduan pelaksanaan kewajiban *outside* dan *inside*.

Memang pendidikan Islam perlu mempunyai tata formulasi (berupa langkah-langkah, cara yang bertingkat-tingkat, atau nilai-nilai) agar bisa mengembangkan dan mentransformasi diri subjek pendidikan menjadi *kehalifatullah* yang *abdullah*, atau *abdullah* yang *kehalifatullah*. Transformasi subjek pendidikan perlu dikembangkan dan dilakukan melalui proses pendidikan, sehingga predikat “mukmin”, “muslim”, atau “*muksin*” dapat terwujud. Artinya, ada usaha yang sungguh-sungguh berupa upaya memperjuangkan diri agar menemukan, mewujudkan dan mengembangkan subjek pendidikan. Tentu partikel kalimat “usaha yang sungguh-sungguh” perlu dimaknai sebagai upaya memasukkan sifat dan asma’ Tuhan ke subjek pendidikan agar bisa menumbuhkan kesadaran kritis. Di satu sisi, kesadaran ketuhanan juga akan muncul dan melengkapi kesempurnaan doktrinasi dan internalisasi (proses pendidikan).

Pandangan *behavioristik* yang menyakini nilai-nilai muncul secara alamiah dari perilaku subjek pendidikan;⁹⁸ tidak dapat dijadikan sebagai acuan normatif atau postulasi. Justru nilai-nilai—seperti nilai humanis-sosiologis dan nilai teologis-*islamistik*—lahir dari kesadaran kritis berdasarkan hasil proses pendidikan. Rentang epistemologis berupa tahapan doktrinasi dan

⁹⁸ William F. O’neil, *Ideologi-Ideologi Pendidikan*, Peterj.: Omi Intan Naomi, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2001), 57.

internalisasi asma’ dan sifat ketuhanan (*al-lasut*) inilah menjadi mesin transformatif subjek pendidikan memiliki kepekaan sosial dan spiritual yang dimanifestasikan dalam bentuk perilaku konstruktif berbasis nilai-nilai tauhid. Konstruksi inilah yang secara teologis maupun filosofis mempunyai paradigma integrasi dengan tetap mengacu pada nilai-nilai keilmuan (rasionalitas) dan keimanan (intuisi).

Ketiga, tajalli merupakan bentuk prestatif atas tercapainya konseptualitas diri subjek pendidikan yang telah tercerahkan dan bahkan sampai pada “menyatunya” dengan Tuhan. Batasan tahapan *tajalli* ini terungkap dalam bentuk manifestasi “nur ilahi” yang terpancar sebagai obor penerang kejiwaan diri subjek pendidikan. Ketika Tuhan menembus hati hamba-Nya dengan nur-Nya, maka akan berlimpah ruah rahmat dan karunia-Nya.⁹⁹ Pada fase ini, Mansur Al-Hallaj—sosok sufi besar kelahiran kota Thur (kawasan Baidhah pada tanggal 26 Maret 866 M—mengonseptualisasikan dengan istilah *hulul* (yaitu: menyatunya sifat kemanusiaan Tuhan (*al-nasut*) dan sifat ketuhanan manusia (*al-lahut*) dalam diri manusia).¹⁰⁰ Di dalam manuskrip Schimmel dijelaskan, agar bisa sampai di tahapan ini perlu ditempuh jalan kefanaan, yakni memfanakan dimensi kemanusiaan (kesadaran humanis); sehingga semua dimensi diri

⁹⁹ Ahmad Bangun Nasution & Rayani Hanum Siregar, *Akhlak Tasawuf: Pengenalan, Pemahaman, dan Pengaplikasiannya: Disertai Biografi dan Tokoh-Tokoh Sufi*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2013), 74.

¹⁰⁰ Said Aqil Siroj, *Tasawuf sebagai Kritik Sosial: Mengedepankan Islam sebagai Inspirasi, Bukan Aspirasi*, (Bandung: Mizan, 2006), 316.

diorientasikan kepada Tuhan.¹⁰¹ Jelasnya dalam konteks ini manifestasi diri Tuhan dalam esensi, atribut dan nama “hadir” dalam diri manusia.¹⁰²

Berdasarkan konseptualitas tersebut sangat jelas jika nilai tasawuf hakikatnya dalam pendidikan Islam untuk menelanjangi tindakan *dehumanistik*—yaitu perilaku syirik yang kontraproduktif dengan spirit monoteisme—dan juga berupaya liberatif—yaitu mengeluarkan subjek pendidikan dari keterbelengguan nilai kemanusiaan yang destruktif. Semua upaya ini ditujukan pada tindakan transendensi hingga mampu mencapai fase “menyatu” dengan Tuhan (*tajalli*). Artinya, tahapan ini justru sistem pendidikan Islam mempunyai kontribusi terhadap wujud tindakan profetik tersebut (yaitu: tindakan humanis, liberatif, dan transendensi).

Tahapan *tajalli* ini diorientasikan agar bisa mewujudkan kebagian profan dan spiritual yang bersifat hakiki “tanpa batas” subjek pendidikan. Oleh sebab itu, terelaksanya kesempurnaan nilai humanis-sosiologis dan teologis-*islamistik* dalam diri subjek pendidikan sangat menentukan manifestasi tindakan konstruktif (*al-akhlāq al-karimah*). Bahkan di satu sisi, prinsip integrasi dan keseimbangan yang menyelaraskan relasi sosial-spiritual antara diri subjek pendidikan dengan sesama dan lingkungan (alam) juga akan terkonstruksi secara

¹⁰¹ Annemarie Schimmel, *Mystical Dimensions of Islam*, (Carolina: The University of North Carolina Press, 2011), 144.

¹⁰² Reynold A. Nicholson, *Studies in Islamic Mysticism*, (London: Routledge, 2014), 94.

komprehensif. Keselarasan relasional antara subjek pendidikan dengan sesamanya mendorong pengembangan disiplin *social science* dan *humanities* yang terbingkai nilai-nilai teologis-*islamistik*. Begitu juga relasi subjek pendidikan dengan lingkungan (alam) melahirkan *natural science* yang terintegrasi nilai-nilai teologis-*islamistik*. Pengembangan model inilah yang memposisikan diri subjek pendidikan sebagai *kehalifatullah* yang berkontribusi terhadap sosial kemasyarakatan. Di satu sisi kesempurnaan subjek pendidikan dari dimensi spiritualitas meningkatkan kesadaran diri mereka atas realitas ketuhanan, sehingga mendorong dirinya agar bisa “menyatu” dengan Tuhan. Kondisi ini membentuk subjek pendidikan sebagai diri yang memiliki keagungan spiritualitas dengan ketundukan dan kepatuhan totalitas kepada Allah (*abdullah*).

Berdasarkan deskripsi tersebut tampak bahwa pendidikan Islam yang berbasis pada orientasi (aksiologis) nilai humanis-sosiologis dan teologis-*islamistik* justru mampu melahirkan sikap profetik yang kuat. Di satu sisi, menekankan pada praktek pendidikan pembebasan hingga melahirkan kesadaran kritis dalam diri subjek pendidikan. Kesadaran ini menjadi penggerak emansipatif kultural dan motoristik tindakan humanis yang mendekonstruksi kemapanan hegemoni nilai kemanusiaan atau bahkan terhadap kebuntuan perkembangan nilai ketuhanan. Kesadaran ini sangat urgen dikembangkan dalam sistem pendidikan Islam kontemporer agar bisa melahirkan manusia-manusia pembelajar

yang memiliki analisa kritis terhadap problematika kemanusiaan terutama terhadap tindakan yang “mengatasnamakan agama”. Sebab sistem pendidikan Islam saat ini lebih mengutamakan muatan materi (walaupun dikatakan “pembelajaran berpusat pada subjek”) dan hanya berorientasi pada dimensi ketuhanan, sehingga hanya melahirkan praktek pendidikan Islam yang dehumanistik dan cenderung melegitimasi tidak destruktif dengan nilai-nilai agama.

Para hadirin, tamu undangan yang saya hormati. Oleh karenanya, seperti yang telah saya sampaikan, agar kita mengambil sumber inspirasi (ontos) dari ayat-ayat *qauliyah* dan *kauniyyah* dengan menggunakan epistemologik *Bayani*, *Burhani*, dan *Irfani* dan hasilnya diorientasikan pada bangunan nilai-nilai humanis-sosiologis dan teologis-*islamistik*. Pada konteks ini, pandangan atau gagasan sistem pendidikan barat—yang cenderung mengagungkan rasionalitas dan berorientasi pada nilai-nilai humanis—bisa kita posisikan sebagai partner dialog—dan ada upaya melakukan filterasi nilai dari sistem tersebut—; upaya ini istilahkan dengan asimilasi.¹⁰³ Pandangan yang memiliki koherensi tekstual dengan nilai-nilai kependidikan Islam dapat dikolaborasi dan *dikonvergiskan* untuk menciptakan nilai dasar pendidikan profetik. Artinya, dari pola ini bisa

¹⁰³ Samsul Nizar & Zainal Efendi Hasibuan, *Filsafat Pendidikan Islam: Membangun Kerangka Pendidikan Ideal*, (Jakarta: Kencana Prenada, 2022), 215.

dimunculkan suatu konsep pendidikan yang bernuansa “kontekstualisasi nilai Islam” dalam bentuk pergeseran pandangan dasar kependidikan yang integratif terhadap nilai humanis dan teologis.

Salah satu contohnya, paradigma pendidikan pembebasan yang cetuskan oleh barat (Paulo Freire) dapat diorientasikan pada pemenuhan eksistensi kemanusiaan (humanisasi). Namun, muatan nilai filosofis di dalamnya justru cenderung bersifat sekuler, atau lepas dari jangkai nilai teologis, perlu diintegrasikan dengan nilai dasar teologis Islam, sehingga tercipta konsep pendidikan yang profetik, yaitu konsep pendidikan yang terikat kuat dengan kepentingan dimensi profanistik dan juga terelasi organik dengan dimensi *transendentalistik*, sebagai akar ontologi, *epistemologik*, dan aksiologinya.

Ketika nilai-nilai teologis-*islamistik* mewarnai suatu konsep pendidikan justru orientasi humanisasi subjek pendidikan memiliki posisi integralistik antara dimensi profanistik dan transendental. Kebebasan sebagai potensi dasar subjek pendidikan termanifestasikan dalam tindakan bertanggungjawab kepada Tuhan, sesama, dan juga realitas sosio-kultur. Dari kerangka inilah *paradigmatik* pendidikan dapat digeser dari humanisme sekuler ke humanisme transendental; atau sebaliknya dari pendidikan teosentris (atau antroposentris) ke pendidikan *teoantroposentris*. Inilah *paradigmatik* dari embrio lahirnya pendidikan profetik.

Daftar Pustaka

- Abd. Rachman Assegaf, *Filsafat Pendidikan Islam: Paradigma Baru Pendidikan Hadhari Berbasis Integratif-Interkonektif*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2011).
- Abdul Kadir Riyadi, *Antropologi Tasawuf: Wacana Manusia Spiritual dan Pengetahuan*, (Jakarta: LP3ES, 2014).
- Abdurrahman Mas'ud, *Menggagas Format Pendidikan Nondikotomik: Humanisme Religius Sebagai Paradigma Pendidikan Islam*, (Yogyakarta: Gama Media, 2002).
- Abidin Ibnu Rusn, *Pemikiran al-Ghazali tentang Pendidikan*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2009).
- Abuddin Nata, *Ilmu Pendidikan Islam*, (Jakarta: Kencana Prenada, 2010).
- Ahmad Bangun Nasution & Rayani Hanum Siregar, *Akhlak Tasawuf: Pengenalan, Pemahaman, dan Pengaplikasiannya: Disertai Biografi dan Tokoh-Tokoh Sufi*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2013).
- Ahmad Tafsir, *Filsafat Pendidikan Islami: Integrasi Jasmani, Rohani dan Kalbu Memanusiakan Manusia*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2008).
- Akhmad Sodiq, *Epistemologi Islam: Argumen al-Ghazali atas Superioritas Ilmu Ma'rifah*, (Jakarta: Kencana Prenada, 2017).
- Aksin Wijaya, *Sejarah Kenabian dalam Perspektif Tafsir Nuzuli Mubammad Izzat Darwazah*, (Bandung: Mizan, 2016).
- Alexis Jemal, *Critical Consciousness: A Critique and Critical Analysis of the Literature* 49(4) 2017, 602-626.

- Annemarie Schimmel, *Mystical Dimensions of Islam*, (Carolina: The University of North Carolina Press, 2011).
- Bambang Abimanyu, *Teror Bom di Indonesia*, (Jakarta: Grafindo Khasanah Ilmu, 2005).
- Brian Morris, *Antropologi Agama: Kritik Teori-Teori Agama Kontemporer*, Peterj.: Imam Khoiri, (Yogyakarta: AK Group, 2003), 221.
- Carlos Alberto Torres, *Paulo Freire: A Global and Cosmopolitan Educator (The Voice of The Latin American Biographer*, *Postcolonial Directions in Education* 10(2) 2021, 238-279.
- Carole Hillenbrand, *The Crusade: Islamic Perspective*, (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999).
- Christopher Ryan Maboloc, *Deep Thinking or Resistance? On Finding a Middle Ground between Paulo Freire's Critical Pedagogy and John Dewey's Pragmatism*, *Philosophia (United States)* 49(3) 2021, 1097-1108.
- Daniel L. Pals, *Seven Theories of Religion*, (New York: Oxford University Press, 1996).
- Dorothy Wallace, *Parts of the Whole: the Last Column: Freire's Pedagogy of Liberation*, *Numeracy* 13(2) 2020, 1-8.
- Erich Fromm, *Akar Kekerasan: Analisis Sosio-Psikologis atas Watak Manusia*, Peterj.: Imam Mutaqqin, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2015).
- Fachruddin Azmi & Muhlison, *Liberalization of Islamic Education*, *International Journal of Islamic Education, Research and Multiculturalism* 3(3) 2021, 172-183.
- Farid al-Din Attar, *Muslim Saints and Mystics: Episodes From the Tadbkirat al-Auliya' (Memorial of the Saints)*, Peterj.: A.J. Arberry, (London: Routledge, 1966).
- Firas Alkhateeb, *Lost Islamic History: Reclaiming Muslim Civilisation from the Past*, (London: Hurst & Company, 2014).
- George A. Makdisi, *The Rise of Humanism in Classical Islam and The Christian West*, (Edinburg: Edinburg University Press, 2000).
- Haidar Bagir, *Epistemologi Tasawuf: Sebuah Pengantar*, (Bandung: Mizan, 2017).
- Haidar Bagir, *Mengenal Filsafat Islam: Pengantar Filsafat yang Ringkas, Menyeluruh, Praktis, dan Transformatif*, (Bandung: Mizan, 2021).
- Haidar Bagir, *Mengenal Tasawuf: Spiritualisme dalam Islam*, (Bandung: Mizan, 2019).
- Haidar Putra Daulay, *Pendidikan Islam dalam Perspektif Filsafat*, (Jakarta: Kencana Prenada, 2014).
- Haidar Putra Daulay, *Pendidikan Islam dalam Sistem Pendidikan Nasional di Indonesia*, (Jakarta: Kencana Prenada, 2012).
- Hamdani Ihsan & Fuad Ihsan, *Filsafat Pendidikan Islam*, (Bandung: Pustaka Setia, 2001).
- Herbert Marcuse, *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*, (Boston: Beacon Press, 1964).
- I. Wibowo & B. Herry Priyono, *Sesudah Filsafat: Esai-Esai untuk Franz Magnis-Suseno*, (Yogyakarta: Kanisius, 2006).
- Ian Linden, *From Freire to Religious Pluralism: Exploring Dialogue in the Classroom*, *International Studies in Catholic Education* 8(2) 2016, 231-240.
- Jan-Hendrik Herbst, *Controversies on Public Religious Pedagogy: Religious Education in Times of Post-Democratic Populism, Global Warming and Economization of Education*, *Journal of Religious Education* (68) 2020, 29-41.

- Jasmine Chin, dkk., *Examining our own Relationships to Racism as the Foundation of Decolonising Systemic Practices*. "No Time Like the Present", *Journal of Family Therapy* 44(1) 2022, 76-90.
- Jennifer Job & Bharath Sriraman, *The Concept of Teacher-Student/Student-Teacher in Higher Education Trends*, *Interchange* 46(3) 2015, 215-223.
- John Walbridge, *God and Logic in Islam: The Caliphate of Reason*, (Cambridge: Cambridge University Press, 2011).
- Karen Armstrong, *A History of God: The 4,000-Year Quest of Judaism, Christianity and Islam*, (New York: Ballantine, 1993).
- Karen Armstrong, *Fields of Blood: Religion and the History of Violence*, (New York: The Bodley Head, 2014).
- Karen Armstrong, *Holy War: The Crusades and Their Impact on Today's*, (New York: Anchor Books, 2001).
- Karen Armstrong, *The Great Transformation: The World in the Time of Buddha, Socrates, Confucius and Jeremiah*, (London: Atlantic Books, 2006); juga Karen Armstrong, *A History of God: The 4,000-Year Quest of Judaism, Christianity and Islam*, (New York: Ballantine Books, 1993).
- Karen Verduijn & Karin Berglund, *Pedagogical Invention in Entrepreneurship Education: Adopting a Critical Approach in the Classroom*, *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research* 26(5) 2020, 973-988.
- Karwadi, dkk., *Interpreting Islamic Doctrine as The Religion of Liberation in Education: Considering The Thoughts of Asghar Ali Engineer*, *International Journal of Education, Language, and Religion* 3(2) 2021, 55-64.
- Katerina Standish, *Encounter Theory*, *Peacebuilding* 9(1) 2021, 1-14.
- Kuntowijoyo, *Islam sebagai Ilmu: Epistemologi, Metodologi, dan Etika*, (Bandung: Teraju, 2004).
- Leni Franken & Bill Gent (Edit.), *Islamic Religious Education in Europe: A Comparative Study*, (New York: Routledge, 2021).
- Linda Tuhiwai Smith, *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, (London: Zed Books, 1999).
- Linden West, *Annunciation and Denunciation in Paulo Freire's Dialogical Popular Education*, *Australian Journal of Adult Learning* 61(3) 2021, 421-441.
- Lionnell Smith, *Liberating Faith and the Journey of Inconclusion: A Close Reading of Paulo Freire's Essey "My Hope and Faith"*, *Dialogues in Social Justice: An Adult Educational Journal* 6(1) 2021, 8-21.
- Listiyono Santoso, dkk., *Epistemologi Kiri: Seri Pemikiran Tokoh*, (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2007).
- M. Agus Nuryatno, *Islamic Education in a Pluralistic Society*, *al-Jami'ah: Journal of Islamic Studies* 49(2) 2011, 411-430.
- M. Suyudi, *Pendidikan dalam Perspektif al-Qur'an: Integrasi Epistemologi Bayani, Burbani, dan Irfani*, (Yogyakarta: Mikraj, 2005).
- Masdar Hilmy, *Nomenklatur Baru Pendidikan Islam di Era Industrialisasi*, *Jurnal Tsaqafah* 8(1) 2012, 1-26.
- Mastuhu, *Memberdayakan Sistem Pendidikan Islam*, (Jakarta: Logos, 1999).
- Michael Glassman & Rikki Patton, *Capability Through Participatory Democracy: Sen, Freire, and Dewey*, *Educational Philosophy and Theory* 46(12) 2014, 1353-1365.

- Mikhail Bakunin, *Tuhan dan Negara*, Peterj.: R.A. Husein, (Salatiga: Parabel, 2017).
- Mircea Eliade, *Sakral dan Profan*, Peterj.: Nuwanto, (Yogyakarta: Fajar Pustaka Baru, 2002).
- Misbachol Munir & Nida'ul Munafiah, *The Liberation Theology of Asghar Ali Engineer and Its Relevance to Islamic Education Objectives*, International Journal on Islamic Education Research 2(1) 2018, 1-18.
- Moh. Roqib, *Ilmu Pendidikan Islam: Pengembangan Pendidikan Integratif di Sekolah, Keluarga, dan Masyarakat*, (Yogyakarta: LKiS, 2009).
- Mohamad Yasin Yusuf, *Pesantren Sains: Epistemology of Islamic Science in Teaching System*, Walisongo: Jurnal Penelitian Sosial Keagamaan 23(2) 2015, 283-310.
- Muh. Hanif Dhakiri, *Paulo Freire, Islam, dan Pembebasan*, (Jakarta: Djambatan, 2000).
- Muhammad Roy, *Ushul Fiqih Madzhab Aristoteles: Pelacakan Logika Aristoteles dalam Qiyas Ushul Fiqih*, (Yogyakarta: Safiria Insania Press, 2004).
- Muhammad Syahrur, *Tirani Islam: Genealogi Masyarakat dan Negara*, Peterj.: Saifuddin Zuhri Qudsy & Badrus Syamsul Fata, (Yogyakarta: LKiS, 2003).
- Muhammad Wildan, dkk., *Menanam Benih di Ladang Tandum: Potret Sistem Produksi Guru Agama Islam di Indonesia*, (Yogyakarta: CISForm Kerjasama PPIM UIN Syarif Hidayatullah, 2019).
- Mujamil Qomar, *Epistemologi Pendidikan Islam: dari Metode Rasional hingga Metode Kritik*, (Jakarta: Erlangga, 2007).
- Mukhtar Latif, *Orientasi ke Arab Pemahaman Filsafat Ilmu*, (Jakarta: Kencana Prenada, 2020).
- Mulyadhi Kartanegara, *Nalar Religius: Memahami Hakikat Tuhan, Alam, dan Manusia*, (Jakarta: Erlangga, 2007).
- Neil Postman, *Teknopoli: Budaya, Sainisme, Monopoli Teknologi*, Peterj.: M. Dhanil Herdiman, (Yogyakarta: Basabasi, 2021).
- Neong Muhadjir, *Filsafat Ilmu: Telaah Sistematis Fungsional Komparatif*, (Yogyakarta: Rake Sarasin, 1998).
- Neong Muhadjir, *Filsafat Ilmu: Telaah Sistematis Fungsional Komperatif*, (Yogyakarta: Rake Sarasin, 1998).
- Nilanjana Deb, *Conscientization in the Indian Classroom: An Experiment in the Critical Learning of Postcolonial Literature*, Cambridge Journal of Postcolonial Literacy Inquiry 7(3) 2020, 247-257.
- Nocolo Valenzano, *Marxist and Personalist Influences in Paulo Freire's Pedagogical Anthropology*, Monograph (38) 2021, 68-82.
- Paulo Freire & Ira Shore, *Menjadi Guru Merdeka: Petikan Pengalaman*, Peterj.: A. Nashir Budiman, (Yogyakarta: LKiS, 2001).
- Paulo Freire, *Pendidikan Masyarakat Kota*, Peterj.: Agung Prihantoro, (Yogyakarta: LKiS, 2008).
- Paulo Freire, *Politik Pendidikan: Kebudayaan, Kekuasaan dan Pembebasan*, Peterj.: Agung Prihantoro & Fuad Arif Fudiyartanto, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2007).
- Pepen Irgan Fauzan & Ahmad Khoirul Fata, *Hellenism Islam: The Influence Greek in Islamic Scientific Tradition*, Episteme: Jurnal Pengembangan Ilmu Keislaman 13(2) 2018, 407-432.
- Peter Chalk (Edit.), *Encyclopedia of Terrorism*, (California: ABC-CLIO, 2013).

- Peter L. Berger, *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion*, (New York: Anchor Book, 1990).
- Phil Zuckerman, *Society without God: What the Least Religious Nations Can Tell Us about Contentment*, (New York: New York University Press, 2008).
- Philip Buckley & Irawan, *The Scientific Paradigm of Islamic Education Management: Phenomenology Perspective*, Jurnal Pendidikan Islam 2(1) 2015, 1-29.
- Ramayulis, *Ilmu Pendidikan Islam*, (Jakarta: Kalam Mulia, 2011).
- Rauno Huttunen & Mark Murphy, *Discourse and Recognition as Normative Grounds for Radical Pedagogy: Habermasian and Honnethian Ethics in the Context of Education*, Studies in Philosophy and Education 31(2) 2012, 137-152.
- Reynold A. Nicholson, *Studies in Islamic Mysticism*, (London: Routledge, 2014).
- Robert Audi, *Epistemology: A Contemporary Introduction to the Theory of Knowledge*, (London: Routledge, 2011).
- Said Aqil Siroj, *Tasawuf sebagai Kritik Sosial: Mengedepankan Islam sebagai Inspirasi, Bukan Aspirasi*, (Bandung: Mizan, 2006).
- Samsul Nizar & Zainal Efendi Hasibuan, *Filsafat Pendidikan Islam: Membangun Kerangka Pendidikan Ideal*, (Jakarta: Kencana Prenada, 2022).
- Shiraz Thobani, *The Dilemma of Islam as School Knowledge in Muslim Education*, Asia Pacific Journal of Education 27(1) 2007, 11-25.
- Siddharth Tripathi, *International Relations and the "Global South": From Epistemic Hierarchies to Dialogic Encounters*, Third World Quarterly 42(9) 2021, 2039-2054.
- Stephen Vertigans, *Militant Islam: a Sociology of Characteristics, Causes and Consequences*, (New York: Routledge, 2009).
- Steve Fuller, *Kuhn Vs Popper: The Struggle for the Soul of Science*, (Cambridge: Icon Books, 2006).
- Suyadi & Sutrisno, *A Genealogical Study of Islamic Education Science at the Faculty of Ilmu Tarbiyah dan Keguruan UIN Sunan Kalijaga*, al-Jami'ah: Journal of Islamic Studies 56 (1) 2018, 29-58.
- Syamsul Rijal, *Religion, Theology and Terrorism in Indonesia: Reconstruction of Theo-Anthropocentric Theology*, Journal of Philosophy and Theology 5(1) 2017, 36-46.
- Syarif Hidayatullah, *Agama dan Sains: Sebuah Kajian Tentang Relasi dan Metodologi*, Jurnal Filsafat 29(1) 2019, 102-133.
- Syed Farid Alatas, *Ibn Khaldun: Biografi Intelektual dan Pemikiran Sang Pelopor Sosiologi*, Peterj.: Isma Soekoto & Ahmad Baiquni, (Bandung: Mizan, 2017).
- Syed Muhammad al-Naquib al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam: Suatu Rangka Pikir Pembinaan Filsafat Pendidikan Islam*, Peterj.: Haidar Baqir, (Bandung: Mizan, 1992).
- Tobroni, *Pendidikan Islam: Paradigma Teologis, Filosofis dan Spiritualis*, (Malang: UMM Press, 2008).
- Umiarso, *Transformation into the "God": Study of Critic-Elaborative Axiology of Islamic Education with Philosophical Sufism*, Edukasi: Jurnal Penelitian Pendidikan Agama dan Keagamaan 17(1) 2019, 1-13.
- Waryani Fajar Riyanto, *Integrasi-Interkoneksi Keilmuan: Bigrafi Intelektual M. Amin Abdullah (1953 - ...)*

(Person, Knowledge, and Institution), (Yogyakarta: SUKA-Press, 2013).

William Berkson & John Wettersten, *Psikologi Belajar dan Filsafat Ilmu Karl Popper*, Peterj.: Ali Noer Zaman, (Yogyakarta: Qalam, 2003).

William F. O'neil, *Ideologi-Ideologi Pendidikan*, Peterj.: Omi Intan Naomi, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2001).

William James, *The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature*, (London: Longmans, Green, and Co., 1917).

Yves Congar, *Christian Theology*, dalam Mircea Eliade (Edit.), *Encyclopedia of Religion*, (New York: Macmillan, 1987).

Riwayat Singkat



Prof. Dr. Akrim, M.Pd.

Jenis Kelamin : Laki-Laki
Jabatan Fungsional/TMT : Guru Besar, 15 April 2022
NIDN/NIP : 0122127902/-
Tempat, Tanggal Lahir : Muara Mais, 22 Desember 1979
E-mail : akrim@umsu.ac.id
Alamat : Jalan Banjaran Gang Kali Putih No. 79 Desa Sidomulyo, Kecamatan Biru-Biru, Kabupaten Deli Serdang, Provinsi Sumatera Utara
Nomor HP : 08126333939

Pendidikan

Sarjana (Strata-1)

Nama Perguruan Tinggi	:	Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara
Bidang Ilmu	:	Pendidikan Agama Islam
Tahun Masuk-Lulus	:	1998-2003
Judul Skripsi	:	Pendidikan Akhlak dalam Pandangan M. Amien Rais
Pembimbing/Promotor	:	1. Drs. Mario 2. Dra. Nurzannah, M.Ag.

Magister (Strata-2)

Nama Perguruan Tinggi	:	Universitas Negeri Medan
Bidang Ilmu	:	Teknologi Pendidikan
Tahun Masuk-Lulus	:	2004-2008
Judul Tesis	:	Pengaruh Model Pembelajaran dan Sikap Beragama Terhadap Hasil Belajar Siswa di SMP Negeri 1 Stabat
Pembimbing/Promotor	:	1. Prof. Dr. Abdul Hamid, M.Pd. 2. Dr. Sahat Saragih, M.Pd.

Doktor (Strata-3)

Nama Perguruan Tinggi	:	Universitas Muhammadiyah Malang
Bidang Ilmu	:	Pendidikan Agama Islam
Tahun Masuk-Lulus	:	2016-2020
Judul Disertasi	:	Model Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Integratif dalam Pembentukan Jiwa Kepemimpinan Siswa: Studi di SMP Islam Terpadu Khairul Imam Medan

Pembimbing/Promotor	:	1. Prof. Dr. Tobroni, M.A. 2. Dr. Samsul Hadi, M.Ag. 3. Dr. Latipun, M.Kes.
---------------------	---	---

Pengalaman Penelitian dalam 5 Tahun Terakhir

No.	Tahun	Judul Penelitian	Status
1.	2020	Pengelolaan Kampus Merdeka dan Pembelajaran Virtual pada Perguruan Tinggi di Tengah Pandemi Covid-19; Konteks Kasus Indonesia	Anggota
2.	2021	Model Supervisi Manajerial Berbasis Kolaboratif	Anggota

Pengalaman Pengabdian dalam 5 Tahun Terakhir

No.	Tahun	Judul Penelitian	Status
1.	2017	Pengembangan Program Pembelajaran Tematik Terpadu bagi Guru-Guru SD Muhammadiyah di Kota Medan	Ketua Tim
2.	2020	Pelatihan Pengelolaan Pembelajaran di Masa Pandemi <i>Covid-19</i> bagi Guru Sekolah Dasar Negeri Binjai	Ketua Tim

Publikasi Artikel Jurnal dalam 5 Tahun Terakhir

No	Tahun	Judul Publikasi Jurnal	Status Penulis	Jurnal	Kategori Jurnal
1.	2021	Interactive Effects of Stoicism and Religious Coping on Psychological Distress, Fatigue and Intercultural Communication : Muslim Health Workers in Bali	Penulis Pertama	Journal of Ethnic and Cultural Studies 8(4) 2021	Terindeks Scopus/ Schimago Q1 SJR : 0.5
2.	2021	A study of the role of religious development in childhood on psychological health in Indonesia	Penulis Pertama	HTS Teologiese Studies /Theological Studies 74(4) 2021	Terindeks Scopus/ Schimago Q1 SJR : 0.38
3.	2021	Quranic Storytelling Approach as Educational Model to Teach Religious Values in The Indonesian Context.	Penulis Pertama	Educational Sciences: Theory & Practice 15(21) 2021	Terindeks Scopus/ Schimago Q1 SJR : 0.24
4.	2020	The Impact of New Normal	Penulis Pertama	Jurnal Ta'dib	Jurnal Nasional

		Regulation to the Implementation of SCL Approach in Secondary Level		Volume Jurnal : 23(2) 2020	Terakreditasi Sinta 2
5.	2022	A New Direction of Islamic Education In Indonesia: Opprtunities and Challanges in the Industrial Revolution Era 4.0	Penulis Pertama	Edukasi Islam: Jurnal Pendidikan Islam 10(1) 2022	Jurnal Nasional Terakreditasi Sinta 2

Publikasi Buku dalam 5 Tahun Terakhir

No	Tahun	Judul	Status Penulis	ISBN	Penerbit
1.	2020	Desain Pembelajaran	Penulis Utama	978-623-231-649-2	Rajawali Pers Depok
2.	2020	Ilmu Pendidikan Dalam Perspektif Islam	Penulis Utama	978-623-7148-92-0	Bildung Yogyakarta
3.	2020	New Normal: Kajian Multidisiplin (Book Chapter)	Penulis bersama	978-623-94285-2-5	Bildung Yogyakarta

4.	2021	Strategi Peningkatan Daya Minat Belajar Siswa (Belajar PAI Mencetak Karakter Siswa)	Penulis Utama	978-623-7066-78-1	Pustaka Ilmu Malang
5.	2022	Strategi Pembelajaran	Penulis Utama	978-623-408-076-6	UMSU Press Medan

					Community Development (ICCD 2020), dilaksanakan tanggal 18 Juli 2020 secara daring
--	--	--	--	--	--

Pemakalah Forum Ilmiah dalam 5 Tahun Terakhir

No	Tahun	Judul	Forum	Status	Tingkat Forum
1.	2018	Media Learning in Digital Era	Proceedings of the 5th International Conference on Community Development (AMCA 2018)	Presenter	Internasional
2.	2020	Educational Services for Students with Special Needs at Raudhatul Athfal	Proceedings of the International Conference on	Presenter	Internasional

HKI/Paten dalam 5 Tahun Terakhir

No	Tahun	Judul	Identitas	Status
1.	2020	Panduan Penggunaan Pinhole	Sertifikat dari Direktorat Jenderal Kekayaan Intelektual Kemenkumham dengan nomor sertifikat EC00202023277 tanggal 17 Juli 2020	Hak Cipta
2.	2020	Panduan Penggunaan Theodolit untuk Arah Kiblat	Sertifikat dari Direktorat Jenderal Kekayaan Intelektual Kemenkumham dengan nomor sertifikat EC00202023272 tanggal 17 Juli 2020	Hak Cipta



KONSTRUKSI ILMU PENDIDIKAN PROFETIK

Integralistik Paradigmatik
Nilai Humanis-Sosiologis dan Teologis-Islamistik



umsu PRESS

Jl. Kapten Mukhtar Basri No. 3
Medan, Sumatera Utara
Website: <http://umsupress.umsu.ac.id/>
Email: umsupress@umsu.ac.id

ISBN 978-623-408-181-7



ISBN 978-623-408-182-4 (PDF)

