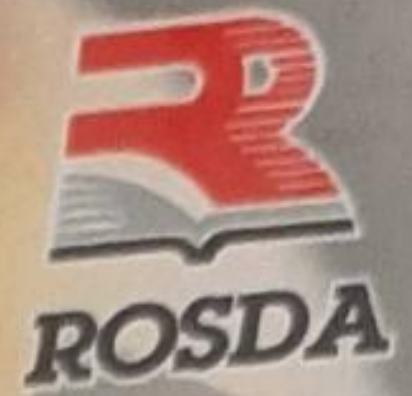


Dr. ROHMAT MULYANA, M.Pd.  
Dr. UMIARSO, M.Pd.I.



# EPISTEMOLOGI PENDIDIKAN ISLAM

dari Paradigma Teosentris  
ke Teoantroposentris;  
dari Metode Parsialistik  
ke Integralistik-interkonektif

Dr. ROHMAT MULYANA, M.Pd.  
Dr. UMIARSO, M.Pd.I.

# EPISTEMOLOGI ISLAM PENDIDIKAN

ke Integralistik-interkonektif  
dari Metode Parsialistik  
ke Teoantroposentris;  
dari Paradigma Teosentris



Penerbit **PT REMAJA ROSDAKARYA** Bandung

# Epistemologi Pendidikan Islam

ke Integralistik-interkonektif dari  
Metode Parsialistik ke Teoantroposentris;  
dari Paradigma Teosentris

Penulis : Dr. Rohmat Mulyana, M.Pd.  
Dr. Umiarso, M.Pd.I.

Editor : Nita N.M.

Layout : Roni Sukma Wijaya

Desainer sampul : Dudi Rahman

---

RR.PK0480-01-2023

ISBN 978-602-446-667-1

Cetakan Pertama, April 2023

---

Diterbitkan oleh:

**PT REMAJA ROSDAKARYA**

Jl. Raya Gadobangkong No. 93

Kabupaten Bandung Barat 40552

Tlp. (022) 6654007

e-mail: [rosdakarya@rosda.co.id](mailto:rosdakarya@rosda.co.id)

[www.rosda.co.id](http://www.rosda.co.id)

Anggota IKAPI

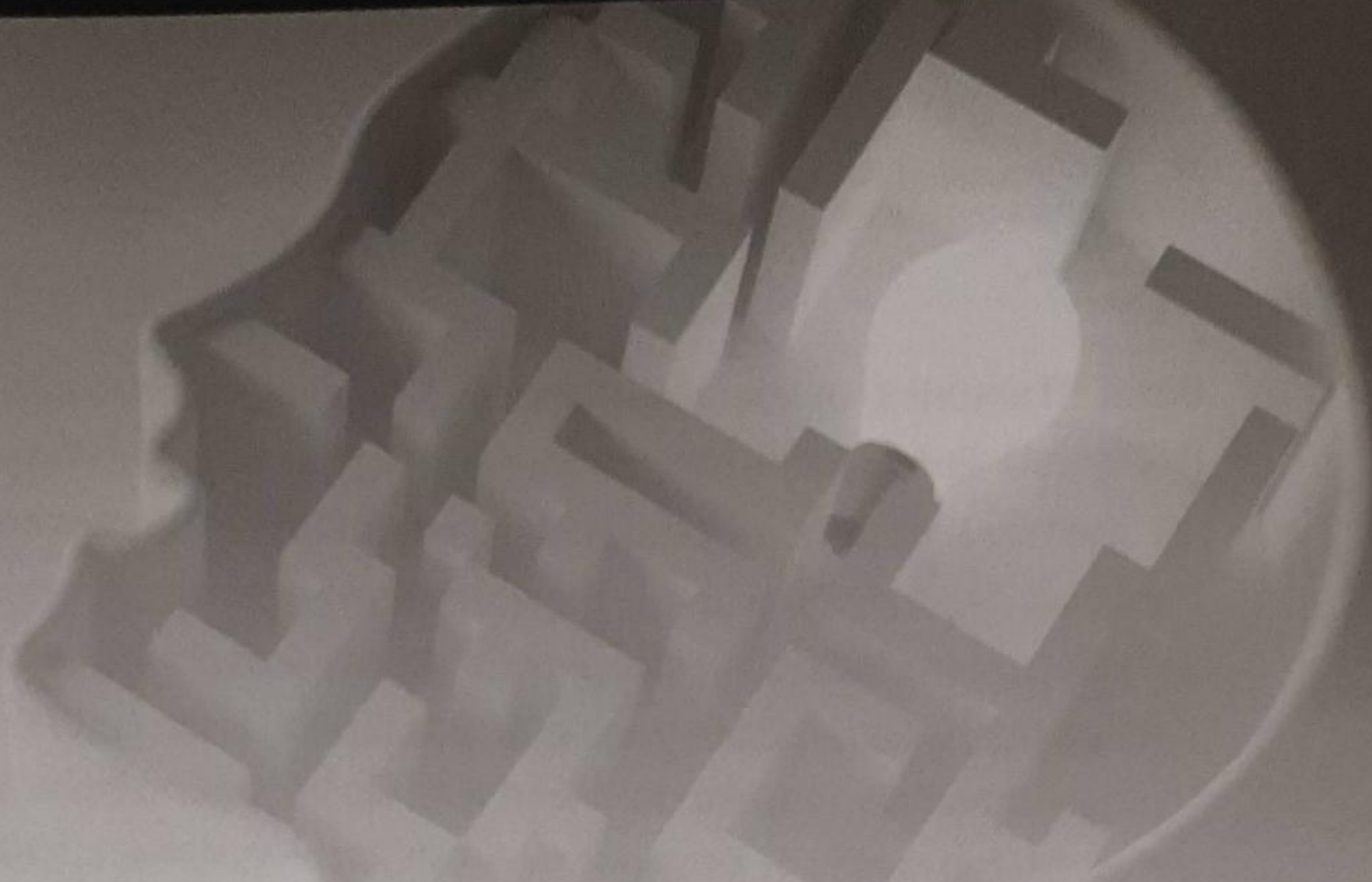
---

Hak Cipta yang dilindungi undang-undang.

Dilarang mengutip atau memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku tanpa izin tertulis dari Penerbit.

Copyright © Rohmat Mulyana &  
Umiarso, 2023

Dicetak oleh:  
PT Remaja Rosdakarya Offset  
- Bandung



## **KATA PENGANTAR**

Buku ini disusun berdasarkan keinginan untuk mengejawantahkan spirit profetik nilai-nilai pendidikan Islam, yakni nilai integratif keilmuan Islam. Keinginan penulis ini mendorong munculnya sikap kritis terhadap konstruksi teori-teori kependidikan Islam yang telah berdiri kokoh di tengah masyarakat kita. Berdasarkan penelaahan penulis, teori-teori kependidikan Islam ternyata memang perlu pembenahan terhadap kerangka filosofis kependidikannya. Dimensi yang dalam perspektif penulis perlu pembenahan melalui upaya reorientasi pendidikan Islam adalah basis epistemologi dari pembentukan teori-teori kependidikan. Dengan demikian, buku ini bisa dikatakan mempunyai tujuan yang bersifat akademis-profetik dengan tetap mengedepankan sikap kritis dalam mengurai problematika kependidikan Islam. Di satu sisi juga tetap mempertahankan karakteristik pendidikan Islam sebagai sistem pendidikan yang berlandaskan pada nilai-nilai sosiologis dan teologis.

Penulis ketika menyusun naskah buku ini mencoba untuk lebih membuka ruang-ruang dialogis dengan pemikiran filosofis Barat, atau juga teori yang dikonstruksi dari kultur masyarakat

Barat. Tentunya upaya dialogis diharapkan mampu menghasilkan pemikiran konstruktif berupa tawaran konseptual sehingga buku ini memiliki nilai kontributif dalam membangun kerangka dasar diskursus kependidikan Islam. Bahkan tujuan yang hendak diwujudkan secara personalistik dari diri penulis adalah kesatuan metodologis dan orientasi kependidikan yang tetap terikat kuat oleh nilai-nilai teologis. Implikasinya, antara nilai dasar filosofis bisa dikembangkan dengan tetap berpijak pada kesatuan dimensi sosiologis-humanistik dengan dimensi teologis-transendentalistik.

Berdasarkan pada keinginan tersebut, penulisan buku ini diarahkan menghasilkan satu konsep yang bisa menjadi diskursus teori kependidikan Islam. terlebih lagi pada saat ini, penilaian penulis, konstruksi konseptualitas kependidikan Islam relatif mempunyai nuansa paradigmatik dikotomik pada aspek metodologi dan orientasi filosofisnya. Oleh sebab itu, penulis melalui buku ini mencoba menawarkan kerangka dasar filosofis terutama konstruksi epistemologis kependidikan Islam. Tentunya tawaran ini bersifat teoretis-argumentatif yang bersifat terbuka untuk ruang diskusi argumentatif-rasional dengan dasar pengikatan pada nilai teologis. Tujuannya agar lebih banyak melahirkan—atau memunculkan—konsep-konsep baru yang lebih solutif dan relevan dengan perkembangan zaman.

Karena buku ini bersifat menawarkan satu konsep maka buku ini susunannya lebih disistematisasikan mulai dari diskursus generalistik-teoretis sampai pada diskursus konseptual yang spesifik-praktis. Kegeneralan tersebut dapat dimaknai sebagai bentuk keuniversalan diskursus yang dibahas penulis sedangkan spesifikasi pembahasan dapat diartikan kekhasan pembahasan pada satu tema. Atas sistematisasi ini, penulis menyusun buku mulai dari pembahasan hakikat—atau pengertian dasar—epistemologi serta ruang lingkup yang melatarinya. Bahkan penulis juga mengurai tentang epistemologi Barat yang mampu mengantarkan peradaban mereka pada saat ini menjadi "kiblat" peradaban dunia. Pembahasan tentang

epistemologi Barat diposisikan pada awal bab buku ini dengan tujuan untuk memahami epistemologi yang telah mengantarkan mereka ke puncak peradaban dunia.

Selanjutnya, pembahasan difokuskan pada epistemologi Islam yang di dalamnya mengurai akar sejarah berkembangnya epistemologi, juga membahas tentang konstruksi epistemologi yang ada pada peradaban Islam. Pendekatan yang digunakan dalam konteks epistemologi Islam ini adalah klasifikasi pendekatan epistemologi yang dimunculkan Muhammad 'Abid al-Jabiri, antara lain pendekatan Bayani, Irfani, dan Burhani. Pembahasan pada bab tersebut —baca bab ketiga— memang ditujukan agar bisa membandingkan pendekatan-pendekatan epistemologi Barat dan epistemologi Islam. Artinya, pola perbandingan antara dua epistemologi tersebut agar melahirkan pandangan holistik dan komprehensif agar bisa menemukan atau membangun konstruksi ilmu pengetahuan. Berdasarkan pemikiran inilah, penulis mencoba untuk melihat problematika yang terdapat di tubuh pendidikan Islam terutama basis metodologis dan orientasi filosofis.

Bab selanjutnya dengan dasar perbandingan epistemologis tersebut, penulis mencoba melacak problematika yang “bersarang” dalam konstruksi ilmu pengetahuan kependidikan Islam. Upaya pelacakan tersebut penulis adopsi dari buku penulis berjudul *Dikotomi Pendidikan Islam: Historisitas dan Implikasi pada Masyarakat Islam* pada 2011. Hal ini memunculkan wacana yang sangat spesifik dan langsung menukik tajam ke pokok problematika pendidikan Islam walaupun kita pahami jika problematika dikotomi mulai dari pasca-abad pertengahan sampai abad modern telah menjadi problematika esensial. Bahkan ia yang mendorong adanya stagnasi pemikiran keagamaan dan ilmu pengetahuan di tengah masyarakat muslim. Di satu sisi problematika lainnya yang dinarasikan penulis sebagai bagian dari problematika esensial dalam tradisi keabsahan ilmu pengetahuan kependidikan Islam adalah tradisi rasional normatif-deduktif.

Pada konteks tersebut penulis mencoba untuk merangkai tawaran konseptualitas yang menjadi diskursus bab-bab selanjutnya. Bahkan di satu sisi juga menjadi alternatif solutif terhadap problematika kependidikan Islam tersebut sehingga konsep-konsep tersebut dapat diposisikan sebagai korpus terbuka yang tidak menutup diri dari analisis-kritis. Konsep-konsep tersebut penulis adopsi dari dua buku penulis berjudul *Kaki Langit Pendidikan Islam: Sebuah Pemikiran Gradual-Introduktif* (2020); dan *"Nalar Monoteistik Pendidikan: Kontemplasi Menuju Aksi* (2020). Tawaran konsep yang diketengahkan buku ini meliputi reorientasi epistemologi pendidikan Islam dengan pembahasan pada dua paradigmatis, yakni paradigmatis teosentris pendidikan Islam dan paradigmatis teoantroposentris pendidikan Islam.

Tawaran konsep itulah yang berimplikasi pada konstruksi diskursus baru —yang dalam istilah penulis dikatakan "arah baru"— pada bangunan filosofis kependidikan Islam. Diskursus yang menjadi arah baru tersebut merupakan bentuk sistem kependidikan Islam yang telah memiliki pola, gaya, dan/atau paradigmatis kependidikan Islam. Karena tawaran ini bersifat gagasan maka penulis mencoba untuk mengurai kembali gagasan konstruktif dengan dasar menciptakan ruang dialogis. Gagasan yang dimaksud penulis dalam konteks ini adalah paradigmatis desekularistik-implementatif menuju nalar monoteistik pendidikan Islam; pendidikan Islam berbasis kesadaran ketuhanan-kemanusiaan yang dikonstruksi berbasis epistemologik irfani; dan rekonstruksi basis keilmuan yang penulis contohkan ialah interaksionisme simbolik transendental.

Berdasarkan argumentasi tersebut, orientasi akademik yang hendak diwujudkan buku ini adalah pemikiran dialogis filosofis kependidikan Islam yang bersifat terbuka. Artinya, penulis sangat berharap buku ini mampu menjadi pemicu lahirnya dialektika pemikiran filosofis kependidikan Islam yang analitis-kritis dan kontributif. Oleh sebab itu, buku ini diperuntukkan para peneliti atau praktisi pendidikan Islam (civitas akademika perguruan tinggi Islam (negeri maupun swasta), madrasah, pesantren maupun khalayak umum). Tentunya buku ini diharapkan mampu menjadi ikon dan/atau wahana pengembangan khazanah keilmuan pendidikan Islam

yang lebih integratif dan progresif. Wajar apabila buku ini memiliki nilai kemanfaatan terhadap pengembangan pemikiran filosofis mahasiswa (Sarjana (S-1), Magister (S-2), dan Doktor (S-3)) terutama yang mengambil konsentrasi Pendidikan Agama Islam (PAI) —PAI Multikultural, PAI Interdisipliner, atau PAI Berkemajuan—, atau konsentrasi Manajemen Pendidikan Islam (MPI).

Harapan besar tersebut tentunya perlu memosisikan buku ini sebagai kajian normatif di dalam lintasan pembahasan kependidikan Islam. Oleh sebab itu, buku ini diharapkan menjadi referensi utama yang di dalamnya memuat tema-tema sentral dengan pembahasan yang tidak lepas dari kerangka dasar utamanya, yakni keilmuan pendidikan Islam. Bahkan buku ini juga dapat digunakan menjadi referensi, rujukan, atau informasi bagi peneliti dan praktisi yang fokus terhadap keilmuan pendidikan Islam di berbagai dimensi, seperti filsafat (ontologis, epistemologis, dan aksiologis). Oleh karena itu, di satu sisi diskursus dalam buku ini diharapkan melahirkan pemikiran kritis dan kontribusi terhadap konstruksi keilmuan dan pengetahuan kependidikan Islam.

Terakhir, penulis mengucapkan banyak terima kasih yang tiada terhingga kepada semua pihak yang telah membantu, baik langsung maupun tidak langsung terhadap penulisan karya buku ini. Namun, rasa terima kasih yang perlu penulis ungkapkan juga adalah kepada penerbit yang telah berkenan menerbitkan buku ini. Akhirnya, apa yang tertuang dan terkandung dalam buku ini tidak lepas dari kelemahan dan kekurangan. Hal ini tidak lepas dari keterbatasan penulis sebagai manusia biasa yang *dhaif* dan serba terbatas. Oleh karena itu, penulis sangat mengharapkan kritik dan saran dari para pembaca yang budiman dalam merajut kembali atau merekonstruksi khazanah intelektualitas kependidikan Islam yang tercecceh.

Billahi Taufiq wal Hidayah ....

Malang, Februari 2023

Penulis





# DAFTAR ISI

**KATA PENGANTAR — iii**

**DAFTAR ISI — ix**

**BAB 1 PROLOG — 1**

- A. Latar Belakang — 1
- B. Tujuan Penulisan — 9
- C. Metode Penulisan — 10
- D. Ruang Lingkup — 13

**BAB 2 EPISTEMOLOGI — 15**

- A. Hakikat Epistemologi — 17
- B. Epistemologi Barat — 32

**BAB 3 EPISTEMOLOGI ISLAM — 57**

- A. Epistemologi Islam: Perspektif Historikal — 58
- B. Epistemologi Islam — 67

**BAB 4 PROBLEMATIKA EPISTEMOLOGI PENDIDIKAN ISLAM — 93**

- A. Epistemologi Pendidikan Islam: Melacak Problematika — 96
- B. Dikotomi Ilmu: Problematika Krusial Pendidikan Islam — 114
- C. Tradisi Rasional Normatif-Deduktif — 159

**BAB 5 REORIENTASI EPISTEMOLOGI PENDIDIKAN ISLAM — 167**

- A. Paradigmatik Teosentris Pendidikan Islam — 169
- B. Paradigmatik Teoantroposentris Pendidikan Islam — 179

**BAB 6 ARAH BARU EPISTEMOLOGI PENDIDIKAN ISLAM — 205**

- A. Paradigmatik Desekularistik-Implementatif Menuju Nalar Monoteistik Pendidikan Islam — 207
- B. Pendidikan Islam Berbasis Kesadaran Ketuhanan-Kemanusiaan: Epistemologik Irfani — 233
- C. Rekonstruksi Basis Keilmuan: Interaksionisme Simbolik Transendental — 254

**GLOSARIUM — 267**

**DAFTAR PUSTAKA — 273**

**INDEKS — 297**

**TENTANG PENULIS — 301**

Dr. Rohmat Mulyana, M.Pd  
Dr. Umiarso, M.Pd.I

**EPISTEMOLOGI PENDIDIKAN ISLAM:  
dari Paradigma Teosentris ke Teoantroposentris;  
dari Metode Parsialistik ke Integralistik-  
Interkonektif**

## KATA PENGANTAR

Buku ini disusun berdasarkan keinginan untuk mengejawantahkan spirit profetik nilai-nilai pendidikan Islam, yakni: nilai integratif keilmuan Islam. Keinginan penulis ini mendorong munculnya sikap kritis terhadap konstruksi teori-teori kependidikan Islam yang telah berdiri kokoh ditengah masyarakat kita. Berdasarkan penelaahan penulis, teori-teori kependidikan Islam ternyata memang perlu pembenahan terhadap kerangka filosofis kependidikannya. Dimensi yang dalam perspektif penulis perlu pembenahan melalui upaya reorientasi pendidikan Islam adalah basis epistemologi dari pembentukan teori-teori kependidikan. Dengan demikian, buku ini bisa dikatakan mempunyai tujuan yang bersifat akademis-profetik dengan tetap mengedepankan sikap kritis dalam mengurai problematika kependidikan Islam. Di satu sisi juga tetap mempertahankan karakteristik pendidikan Islam sebagai sistem pendidikan yang berlandaskan pada nilai-nilai sosiologis dan teologis.

Penulis ketika menyusun naskah buku ini mencoba untuk lebih membuka ruang-ruang dialogis dengan pemikiran filosofis Barat, atau juga teori yang dikonstruksi dari kultur masyarakat Barat. Tentunya upaya dialogis diharapkan mampu menghasilkan pemikiran konstruktif berupa tawaran konseptual, sehingga buku ini memiliki nilai kontributif dalam membangun kerangka dasar diskursus kependidikan Islam. Bahkan tujuan yang hendak diwujudkan secara personalistik dari diri penulis ialah kesatuan metodologis dan orientasi kependidikan yang tetap terikat kuat oleh nilai-nilai teologis. Implikasinya, antara nilai dasar filosofis bisa dikembangkan dengan tetap berpijak pada kesatuan dimensi sosiologis-humanistik dengan dimensi teologis-transendentalistik.

Berdasarkan pada keinginan tersebut, penulisan buku ini diarahkan menghasilkan satu konsep yang bisa menjadi diskursus teori kependidikan Islam. terlebih lagi pada saat ini, penilaian penulis, konstruksi konseptualitas kependidikan Islam relatif mempunyai nuansa paradigmatis dikotomik pada aspek metodologi dan orientasi filosofisnya. Oleh sebab itu, penulis melalui buku ini mencoba menawarkan kerangka dasar filosofis terutama konstruksi epistemologis kependidikan Islam. Tentunya tawaran ini bersifat teoritis-argumentatif yang bersifat terbuka untuk ruang diskusi argumentatif-rasional dengan dasar pengikatan pada nilai teologis. Tujuannya agar lebih banyak melahirkan –atau memunculkan- konsep-konsep baru yang lebih solutif serta relevansif dengan perkembangan zaman.

Dikarenakan buku ini bersifat menawarkan satu konsep, maka buku ini susunannya lebih disistematisasikan mulai dari diskursus generalistik-teoritis sampai pada diskursus konseptual yang spesifik-praktis. Ke-general-an tersebut dapat dimaknai sebagai bentuk keuniversalan diskursus yang dibahas penulis; sedangkan spesifikasi pembahasan dapat diartikan kekhasan pembahasan pada satu tema. Atas sistematisasi ini, penulis menyusun buku mulai dari pembahasan hakikat – atau pengertian dasar- epistemologi serta ruang lingkup yang melatarinya. Bahkan penulis juga mengurai tentang epistemologi Barat yang mampu menghantarkan peradaban mereka pada saat ini menjadi “kiblat” peradaban dunia. Pembahasan tentang epistemologi Barat diposisikan pada awal bab buku ini dengan tujuan untuk memahami epistemologi yang telah mengantarkan mereka ke puncak peradaban dunia.

Selanjutnya, pembahasan difokuskan pada epistemologi Islam yang didalamnya mengurai akar sejarah berkembangnya epistemologi, dan juga membahas tentang konstruksi epistemologi yang ada di peradaban Islam. Pendekatan yang digunakan dalam konteks epistemologi Islam ini adalah klasifikasi pendekatan epistemologi yang dimunculkan Muhammad ‘Abid al-Jabiri, antara lain: pendekatan Bayani, Irfani, dan Burhani. Pembahasan pada bab tersebut –baca bab ketiga-

memang ditujukan agar bisa membandingkan pendekatan-pendekatan epistemologi Barat dan juga epistemologi Islam. Artinya, pola perbandingan antara dua epistemologi tersebut agar melahirkan pandangan holistik dan komprehensif agar bisa menemukan atau membangun konstruksi ilmu pengetahuan. Berdasarkan pemikiran inilah, penulis mencoba untuk melihat problematika yang terdapat di tubuh pendidikan Islam terutama basis metodologis dan orientasi filosofis.

Bab selanjutnya dengan dasar perbandingan epistemologis tersebut, penulis mencoba melacak problematika yang “bersarang” dalam konstruksi ilmu pengetahuan kependidikan Islam. Upaya pelacakan tersebut penulis adopsi dari buku penulis “*Dikotomi Pendidikan Islam: Historisitas dan Implikasi pada Masyarakat Islam*” tahun 2011, sehingga wacana yang muncul sangat spesifik dan langsung menukik tajam ke pokok problematika pendidikan Islam. Walaupun kita pahami, jika problematika dikotomik mulai dari pasca abad pertengahan sampai abad modern telah menjadi problematika esensial. Bahkan ia yang mendorong adanya stagnasi pemikiran keagamaan dan ilmu pengetahuan ditengah masyarakat muslim. Di satu sisi problematika lainnya yang dinarasikan penulis sebagai bagian dari problematika esensial dalam tradisi keabsahan ilmu pengetahuan kependidikan Islam ialah tradisi rasional normatif-deduktif.

Pada konteks tersebut penulis mencoba untuk merangkai tawaran konseptualitas yang menjadi diskursus bab-bab selanjutnya. Bahkan di satu sisi juga menjadi alternatif solutif terhadap problematika kependidikan Islam tersebut, sehingga konsep-konsep tersebut dapat diposisikan sebagai korpus terbuka yang tidak menutup diri dari analisis-kritis. Konsep-konsep tersebut penulis adopsi dari dua buku penulis “*Kaki Langit Pendidikan Islam: Sebuah Pemikiran Gradual-Introduktif*” tahun 2020; dan “*Nalar Monoteistik Pendidikan: Kontemplasi Menuju Aksi*” tahun 2020. Tawaran konsep yang diketengahkan buku ini meliputi reorientasi epistemologi pendidikan Islam dengan pembahasan pada dua paradigmatik, yakni paradigmatik teosentris pendidikan Islam, dan juga paradigmatik teoantroposentris pendidikan Islam.

Tawaran konsep itulah yang berimplikasi pada konstruksi diskursus baru –yang dalam istilah penulis dikatakan “arah baru”- pada bangunan filosofis kependidikan Islam. Diskursus yang menjadi arah baru tersebut merupakan bentuk sistem kependidikan Islam yang telah memiliki pola, gaya, dan/atau paradigmatik kependidikan Islam. Dikarenakan tawaran ini bersifat gagasan, maka penulis mencoba untuk mengurai kembali gagasan konstruktif dengan dasar menciptakan ruang dialogis. Gagasan yang dimaksud penulis dalam konteks ini ialah paradigmatik desekularistik-implimentatif menuju nalar monoteistik pendidikan Islam; pendidikan Islam berbasis kesadaran ketuhanan-kemanusiaan yang dikonstruksi berbasis epistemologik irfani; dan rekonstruksi basis keilmuan yang penulis contohkan ialah interaksionisme simbolik transendental.

Berdasarkan argumentasi tersebut orientasi akademik yang hendak diwujudkan buku ini, ialah pemikiran dialogis filosofis kependidikan Islam yang bersifat terbuka. Artinya, penulis sangat berharap buku ini mampu menjadi pemicu lahirnya dialektika pemikiran filosofis kependidikan Islam yang analitis-kritis dan konstruktif. Oleh sebab itu, buku ini diperuntukan para peneliti atau praktisi pendidikan Islam (sivitas akademika perguruan tinggi Islam (negeri maupun swasta), madrasah, pesantren maupun khalayak umum). Tentunya buku ini diharapkan mampu menjadi ikon dan/atau wahana pengembangan khazanah keilmuan pendidikan Islam yang lebih integratif dan progresif. Wajar apabila buku ini memiliki nilai kemanfaatan terhadap pengembangan pemikiran filosofis mahasiswa (Sarjana (S-1), Magister (S-2), dan Doktor (S-3)) terutama yang mengambil konsentrasi Pendidikan Agama Islam (PAI) –PAI Multikultural, PAI Interdisipliner, atau PAI Berkemajuan-, atau konsentrasi Manajemen Pendidikan Islam (MPI).

Harapan besar tersebut tentunya perlu memposisikan buku ini sebagai kajian normatif di dalam lintasan pembahasan kependidikan Islam. Oleh sebab itu, buku ini diharapkan menjadi referensi utama yang didalamnya memuat tema-tema sentral dengan pembahasan yang tidak lepas dari kerangka dasar utamanya, yakni keilmuan pendidikan Islam. Bahkan buku ini juga dapat digunakan menjadi referensi, rujukan atau informasi bagi peneliti dan praktisi yang sangat *concern* terhadap keilmuan pendidikan Islam di berbagai dimensi seperti filsafat (ontologis, epistemologis, dan aksiologis). Karenanya, di satu sisi, diskursus dalam buku ini diharapkan melahirkan pemikiran kritis dan konstruktif terhadap konstruksi keilmuan dan pengetahuan kependidikan Islam.

Terakhir, penulis mengucapkan banyak terima kasih yang tiada terhingga kepada semua pihak yang telah membantu, baik langsung maupun tidak langsung terhadap penulisan karya buku ini. Namun, rasa terima kasih yang perlu penulis ungkapkan juga adalah kepada penerbit yang telah “berkenan” menerbitkan buku ini. Akhirnya, apa yang tertuang dan terkandung dalam buku ini tidak lepas dari kelemahan dan kekurangan. Hal ini tidak lepas dari keterbatasan penulis sebagai manusia biasa yang dhaif dan serba terbatas. Oleh karena itu, penulis sangat mengharapkan kritik dan juga saran yang konstruktif dari para pembaca yang budiman dalam merajut kembali atau merekonstruksi khazanah intelektualitas kependidikan Islam yang tercecceer.

*Billahi Taufiq wal Hidayah ....*

Malang, Januari 2023  
Penulis

## DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR AHLI .....	
KATA PENGANTAR PENULIS .....	
DAFTAR ISI .....	
BAB I PROLOG .....	
A. Latar Belakang .....	
B. Tujuan Penulisan .....	
C. Metode Penulisan .....	
D. Ruang Lingkup .....	
BAB II EPISTEMOLOGI .....	
A. Hakikat Epistemologi .....	
1. Hakikat Epistemologi .....	
2. Ruang Lingkup Epistemologi .....	
B. Epistemologi Barat .....	
1. Pendekatan Skeptis .....	
2. Pendekatan Rasional-Empiris .....	
BAB III EPISTEMOLOGI ISLAM .....	
A. Epistemologi Islam: Perspektif Historikal .....	
B. Epistemologi Islam .....	
1. Pendekatan Bayani .....	
2. Pendekatan Burhani .....	
3. Pendekatan Irfani .....	
BAB IV PROBLEM EPISTEMOLOGI PENDIDIKAN ISLAM .....	
A. Epistemologi Pendidikan Islam: Melacak Problematika .....	
B. Dikotomi Ilmu: Problematika Krusial Pendidikan Islam .....	
C. Tradisi Rasional Normatif-Deduktif .....	
BAB V REORIENTASI EPISTEMOLOGI PENDIDIKAN ISLAM .....	
A. Paradigmatik Teosentris Pendidikan Islam .....	
B. Paradigmatik Teoantroposentris Pendidikan Islam .....	
BAB VI ARAH BARU EPISTEMOLOGI PENDIDIKAN ISLAM .....	
A. Paradigmatik Desekularistik-Implementatif Menuju Nalar Monoteistik Pendidikan Islam .....	
B. Pendidikan Islam Berbasis Kesadaran Ketuhanan-Kemanusiaan: Epistemologik Irfani .....	
C. Rekonstruksi Basis Keilmuan: Interaksionisme Simbolik Transendental .....	
BAB VI EPILOG .....	
DAFTAR PUSTAKA .....	
BIODATA PENULIS .....	

## BAB I PROLOG

### A. Latar Belakang

Konstruksi keilmuan pendidikan Islam tidak akan mampu terancang tanpa basis filsafat (ontologis, epistemologis, dan aksiologis). Karenanya, para akademisi mencoba menganalisis konstruksi filsafat pendidikan (Islam) tersebut seperti yang dilakukan Zaman yang menganalisis berdasarkan periode sejarah;<sup>1</sup> Daud yang mengurai pandangan al-Attas tentang filsafat pendidikan Islam;<sup>2</sup> atau ada juga yang analisisnya berdasarkan isu-isu yang menyertai konstruksi pendidikan Islam itu sendiri.<sup>3</sup> Semua analisis ini akhirnya memunculkan pandangan-pandangan konstruktif berdasarkan karakteristik yang melekat pada tawaran konsep mereka. Seperti yang ditawarkan oleh Qomar tentang pendidikan Islam (multidisipliner, interdisipliner, dan transdisipliner);<sup>4</sup> Mas'ud menawarkan tentang pendidikan Islam nondikotomik;<sup>5</sup> Bosra, dkk., mencoba mengusulkan tentang pendidikan yang berbasis kesadaran ketuhanan;<sup>6</sup> atau Assegaf yang mengusulkan paradigma baru pendidikan Islam berbasis integratif-interkonektif.<sup>7</sup>

Fenomena tersebut mengindikasikan bahwa kajian ke-filsafat-an dalam konstruksi atau struktur pendidikan Islam sangat penting untuk terus menerus dilakukan. Sebab, pendidikan Islam berada dalam realitas lintas sejarah sosial kemasyarakatan yang senantiasa akan menghadapi problematika kemanusiaan. Tentunya, pendidikan Islam memberikan alternatif-alternatif solutif terhadap berbagai problematika kemanusiaan tersebut. Oleh karenanya, konstruksi pendidikan Islam perlu terus menerus melakukan “pembenahan”, “penyesuaian”, atau bahkan “penyelarasan” dengan transformasi sosial kemasyarakatan yang di dalamnya ada berbagai bentuk problematika kemanusiaan. Artinya, teori-teori yang ditawarkan dalam konstruksi pendidikan Islam perlu memiliki dan mengutamakan prinsip kedinamisasi yang terikat kuat dengan pemikiran-pemikiran filsafat dan tetap berlandaskan dibawah nilai-nilai profetik (yaitu al-Qur'an dan al-Hadist).

Salah satu contohnya dapat dibaca pada deskripsi pemikiran-pemikiran al-Attas tentang pendidikan dalam Islam yang dimunculkan melalui nalar filsafat. Dalam tulisannya “*Konsep Pendidikan dalam Islam*”, ia membangun kerangka konseptual pendidikan Islam berdasar pada alur kerja filsafat. Ia juga mengakui adanya problematika umat Islam yang tidak hanya menyangkut aspek intelektual, kultural, dan spiritual; tetapi problematika tersebut juga aspek filosofis.<sup>8</sup> Atau pemikiran Ridla yang membangun teori-teori pendidikan Islam berdasarkan relasional antara dimensi sosiologis dan teologis. Ia tegas menyatakan, jika sumber sosial-filosofis pemikiran pendidikan Islam bisa dibangun dari relasi interaktif antara fenomena pemikiran yang muncul, yaitu

---

<sup>1</sup> Mujadad Zaman, *Islamic Education: Philosophy*, dalam Holger Daun & Reza Arjmand (Edit.), *Handbook of Islamic Education*, (Switzerland: Springer, 2018), 61-75.

<sup>2</sup> Wan Mohd Nor Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam Syed M. Naquib al-Attas*, Peterj.: Hamid Fahmy, dkk., (Bandung: Mizan, 2003).

<sup>3</sup> Mujadad Zaman & Nadeem A. Memon, *Philosophies of Islamic Education: Historical Perspective and Emerging Discourses*, (London: Routledge, 2021).

<sup>4</sup> Mujamil Qomar, *Pendidikan Islam: Multidisipliner, Interdisipliner, dan Transdisipliner*, (Malang: Madani Media, 2020).

<sup>5</sup> Abdurrahman Mas'ud, *Paradigma Pendidikan Islam Humanis: Menggagas Format Pendidikan Nondikotomik*, (Yogyakarta: IRCiSoD, 2020).

<sup>6</sup> Mustari Bosra, dkk., *Nalar Monoteistik Pendidikan: Kontemplasi Menuju Aksi*, (Bandung: Nuansa Cendikia, 2020).

<sup>7</sup> Abd. Rachman Assegaf, *Filsafat Pendidikan Islam: Paradigma Baru Pendidikan Hadhari Berbasis Integratif-Interkonektif*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2011).

<sup>8</sup> Syed Muhammad al-Naquib al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam: Suatu Rangka Pikir Pembinaan Filsafat Pendidikan Islam*, Peterj.: Haidar Bagir, (Bandung: Mizan, 1992), 32.



pola praktek politik dan sistem distribusi potensi sosial yang mewujud dalam “panggung” sejarah Islam.<sup>9</sup> Karenanya, muncul berbagai pemikiran yang berupaya memajukan sistem pendidikan Islam yang memerlukan upaya konstruktif berupa pembaharuan pemikiran pendidikan Islam berbasis nilai filosofis.<sup>10</sup>

Termasuk pula transformasi kelembagaan pendidikan tinggi Islam (dari Institut Agama Islam Negeri (IAIN) ke Universitas Islam Negeri (UIN) tidak lepas dari basis nilai keilmuan atau kerangka dasar pemikiran filosofis, yaitu ide integrasi ilmu-ilmu agama dan ilmu-ilmu sekuler.<sup>11</sup> Berdasarkan pada kerangka tersebut bisa dikatakan jika filsafat dalam pendidikan Islam mempunyai posisi penting terutama untuk mengukuhkan, memperjelas, dan mengembangkan tujuan pendidikan yang ingin diwujudkan. Terlebih lagi pendidikan Islam mempunyai tujuan profetik untuk mentransformasi subjek pendidikan menjadi *al-insan al-kamil* (manusia penaka Tuhan) (yaitu subjek pendidikan yang memiliki potensi (atau kompetensi) *abdullah* sekaligus *khalifatullah*; dimensi kemanusiaan dan ketuhanan. Lazim jika pada abad-abad pertengahan, masyarakat Islam cenderung mengembangkan dan meningkatkan dua potensi tersebut dalam satu kesatuan paradigmatis. Dari rahim ini justru melahirkan peradaban gemilang; di mana peradaban tersebut sering dikatakan sebagai peradaban emas (*golden age*) sebagaimana yang terjadi di Baghdad.<sup>12</sup>

Dari kerangka kerja filsafat itulah lahir berbagai ilmu pengetahuan dan teknologi serta pemikiran memperkaya berbagai bentuk alternatif yang turut mengembangkan kehidupan sosial kemasyarakatan (peradaban). Dalam konteks kependidikan Islam, filsafat juga membuka ruang pengembangan terhadap irisan-irisan pendidikan Islam seperti tujuan pendidikan, pendekatan dan komunikasi dalam pendidikan, kurikulum pendidikan, dan juga lainnya.<sup>13</sup> Tentunya pengembangan tersebut muncul dari analisis-kritis terhadap premis-premis dan teori-teori kependidikan Islam dari para peneliti atau praktisi; atau memberikan evaluasi terhadap berbagai metode yang difungsikan dan dimanfaatkan mewujudkan tujuan profetik pendidikan Islam. Dalam konteks ini bisa kita mengambil tulisan Tan yang mengurai tentang dinamika terorisme dengan dimensi dis-aksiologis doktrin kependidikan Islam.<sup>14</sup>

Artinya, filsafat dalam pendidikan Islam bisa untuk mengembangkan konstruksi konsep, hipotesis atau teori kependidikan yang mampu mentransformasi menjadi alternatif solutif atas problematika sosial kemasyarakatan. Pengembangan yang dihasilkan filsafat berupa argumentasi subjektif-rasional, sehingga konstruksi pendidikan Islam berada dalam diskursus yang bersifat otonom untuk terus menerus diperdebatkan. Filsafat memposisikan konstruksi pendidikan Islam sebagai korpus terbuka yang “bebas” untuk dianalisis dan dikritik. Bahkan liabilitas inilah yang menjadikan pendidikan Islam lebih prolifk melahirkan tawaran-tawaran konsep yang sesuai dengan kodrat kemanusiaan subjek pendidikan. Di ranah teologis pun, pendidikan Islam tetap

---

<sup>9</sup> Muhammad Jawwad Ridla, *Tiga Aliran Utama Teori Pendidikan Islam: Perspektif Sosiologis-Filosofis*, Peterj.: Mahmud Arif, (Yogyakarta: Tiara Wacana, 2002), 21.

<sup>10</sup> Umiasro & Asnawan, *Kaki Langit Pendidikan Islam: Sebuah Pemikiran Gradual-Introduktif*, (Bandung: Nuansa Cendikia, 2020), 35.

<sup>11</sup> Azyumardi Azra, *From IAIN to UIN: Islamic Studies in Indonesia*, dalam Kamaruzzaman Bustamam-Ahmad & Patrick Jory (Edit.), *Islamic Studies and Islamic Education in Contemporary Southeast Asia*, (Kuala Lumpur: Yayasan Ilmuwan, 2011), 45.

<sup>12</sup> Amira K. Bennison, *The Great Caliphs: The Golden Age of the 'Abbasid Empire*, (Yale: Yale University Press, 2009), 158.

<sup>13</sup> Samsul Nizar & Zainal Efendi Hasibuan, *Filsafat Pendidikan Islam: Membangun Kerangka Pendidikan Ideal*, (Jakarta: Kencana, 2022).

<sup>14</sup> Charlene Tan, *Islamic Education and Indoctrination: The Case In Indonesia*, (London: Routledge, 2011).

terintegrasi dengan nilai ontologis transendental seperti *ayat qauliyyah* (al-Qur'an dan al-Hadist) dan *ayat qauniyyah*.

Berdasarkan deskripsi argumentatif tersebut jelas jika filsafat mengembangkan dan mengkonstruksi pendidikan Islam secara rasional, analitis, dan radikal. Salah satu sisi filsafat yang memfokuskan pada konstruksi konsep, hipotesis atau teori kependidikan adalah epistemologi. Karenanya, ia cenderung diklaim sebagai salah satu cabang dalam filsafat yang memiliki makna sangat penting bagi bangunan pengetahuan.<sup>15</sup> Lazim jika ada banyak kajian kritis yang mengkaji epistemologi secara kritis dan analitis seperti tulisan Bagir tentang epistemologi dalam tasawuf;<sup>16</sup> Yazdi mengurai epistemologi dalam filsafat Islam;<sup>17</sup> Siegel yang menganalisis aspek epistemologi dalam pendidikan;<sup>18</sup> dan ada juga antologi Coady & Chase yang menjelaskan dimensi aplikatif epistemologi di berbagai bidang kehidupan masyarakat;<sup>19</sup> serta tulisan Burrell mengurai posisi subjek pendidikan dalam membangun pengetahuan (atau teori kependidikan Islam).<sup>20</sup>

Hal tersebut mengindikasikan bahwa epistemologi mempunyai peran strategis untuk mengembangkan dan menkonstruksi ilmu pengetahuan –baca keilmuan pendidikan Islam. Begitu pula sebaliknya, perkembangan ilmu pengetahuan semakin mengukuhkan eksistensi epistemologi sebagai cabang filsafat yang berkontribusi terhadap kajian-kajian ilmu pengetahuan. Wajar apabila kajian filosofis pendidikan Islam lebih banyak mengurai dimensi epistemologis daripada dimensi ontologis dan aksiologis. Oleh karenanya, dalam pendidikan Islam epistemologi diposisikan sentral untuk terus mengembangkan konsep dan teori kependidikan yang terkonstruksi di dalamnya. Sebab epistemologi merupakan basis subjek pendidikan (peneliti atau praktisi atau akademisi) untuk mengembangkan kearifan konsep, proposisi, dan hipotesis; serta metode memverifikasi kebenarannya. Termasuk dalam lanskap ini adalah pembuktian kebenaran sosiologis dan teologis konsep, proposisi, dan hipotesis kependidikan Islam, sehingga subjek pendidikan tersebut bisa menginterpretasikan iman mereka sendiri dan memverifikasi kebenarannya di atas lingkaran realitas kemanusiaan.

Hal ini terjadi dikarenakan pendidikan Islam tidak berada di ruang yang vakum, tetapi ia berada di ruang (realitas) yang sarat dengan pergumulan antara konstruksi teori dengan realitas kemanusiaan. Karenanya, pada titik tertentu ia memunculkan terjadinya guncangan di tubuh pengetahuan pendidikan Islam. Terlebih lagi, manusia sebagai subjek dan objek pendidikan Islam merupakan makhluk yang terus menjadi (*being*) dan berada dalam proses pembentukan diri;<sup>21</sup> sehingga ia berusaha menumbuhkan serta meningkatkan pengetahuannya. Selain dua hal tersebut, secara normatif, Islam mendorong umatnya untuk senantiasa memikirkan dan menelaah dinamika kealaman dan kemanusiaan; pola inilah yang hanya dimiliki oleh ulul albab (QS. Al Imran ayat 190). Artinya, Islam membuka ruang penguatan rasionalitas–empiris sebagai basis

---

<sup>15</sup> Akhmad Sodik, *Epistemologi Islam: Argumen al-Ghazali atas Superioritas Ilmu Ma'rifat*, (Jakarta: Kencana, 2017), 1; John Lechte, *50 Filsuf Kontemporer: dari Strukturalisme sampai Postmodernitas*, Peterj.: A. Gunawan Admiranto, (Yogyakarta: Kanisius, 2007), 16; Nunu Burhanuddin, *Filsafat Ilmu*, (Jakarta: Kencana, 2018), 109; Aholiab Wattoly, *Tanggung Jawab Pengetahuan: Mempertimbangkan Epistemologi Secara Kultural*, (Yogyakarta: Kanisius, 2001), 173.

<sup>16</sup> Haidar Bagir, *Epistemologi Tasawuf: Sebuah Pengantar*, (Bandung: Mizan, 2017).

<sup>17</sup> Mehdi Ha'iri Yazdi, *Ilmu Hudhuri: Prinsip-Prinsip Epistemologi dalam Filsafat Islam*, (Bandung: Mizan, 1992).

<sup>18</sup> Harvey Siegel, *Education's Epistemology: Rationality, Diversity, and Critical Thinking*, (Oxford: Oxford University Press, 2017).

<sup>19</sup> David Coady & James Chase (Edit.), *The Routledge Handbook of Applied Epistemology*, (London: Routledge, 2018).

<sup>20</sup> David B. Burrell, *Islamic Philosophical Tradition: Knowledge and Man's Path to a Creator*, dalam Nadeem A. Memon & Mujaddad Zaman (Edit.), *Philosophies of Islamic Education: Historical Perspective and Emerging Discourses*, (London: Routledge, 2016), 43-56.

<sup>21</sup> Kenneth T. Gallagher, *Epistemologi: Filsafat Pengetahuan*, 22.

epistemologi untuk mengembangkan ilmu pengetahuan. Proses ini pun terdiri dari atas tingkatan–tingkatan kepastian, yaitu: melalui kognisi, persepsi, dan pengalaman.<sup>22</sup>

Memang tidak dapat dipungkiri bahwa pendidikan Islam dalam mengembangkan konsep–konsep di dalamnya menggunakan kajian epistemologi sebagai kerangka dasarnya.<sup>23</sup> Namun demikian, epistemologi pendidikan Islam tidak hanya berdiri di atas otoritas kemanusiaan seperti rasionalitas–empiris dan intuitif belaka, namun ia juga muncul sesuai kerangka etik normatif transendental seperti wahyu, ilham dan hidayah. Semua ahli sepakat bahwa dua dimensi (otoritas kemanusiaan dan normatif ketuhanan) ini tidak berdiri sendiri tapi terintegrasi dalam satu kesatuan epistemologis.<sup>24</sup> Kesepakatan inilah yang mendorong munculnya kristalisasi pengetahuan dalam pendidikan Islam untuk diverifikasi melalui logika induktif. Oleh karenanya, ia mengumpulkan fakta–fakta lapangan untuk pembuktian atas kebenaran sebuah konsep, proposisi, atau hipotesisnya. Beberapa akademisi atau ahli filsafat pendidikan Islam yang secara eksplisit mendukung konsep ini, antara lain: Feisal,<sup>25</sup> Muhaimin, dkk.,<sup>26</sup> al-Attas,<sup>27</sup> Daulay,<sup>28</sup> atau Qomar.<sup>29</sup>

Berdasarkan deskripsi analisis tersebut sangat jelas posisi epistemologi dalam konstruksi pendidikan Islam, sehingga ada beberapa akademisi yang mencoba mengurai lebih komprehensif tentang tema besar tersebut. Seperti tulisan Kersten yang mengurai tentang Islam di Indonesia; di mana ia juga mengurai tentang dinamika pemikiran filsafat –baca dimensi epistemologis- dalam kependidikan yang memfokuskan pada pemikiran M. Amin Abdullah dan dikembangkan secara masif oleh Abd. Rahman Assegaf.<sup>30</sup> Tulisan ini sejatinya tidak menjelaskan secara komprehensif filsafat –baca epistemologi pendidikan Islam. Namun, ia hanya sedikit menganalisis konstruksi epistemologi Islam yang diadopsi kalangan akademisi perguruan tinggi Islam. Begitu pula tulisan Choudhury yang melihat model filsafat pendidikan yang diimplementasikan di kelembagaan tinggi serta kaitannya dengan pembangunan sosio-ekonomi di Asia Tenggara. Tulisan ini juga mengurai basis filosofis –baca epistemologis- yang digunakan untuk merancang model pendidikan Islam dengan meletakkan pada dasar filsafat dan struktur etika ilmiahnya.<sup>31</sup> Tulisan ini pun tidak komprehensif dan detail mengurai basis epistemologis yang merancang model pendidikan Islam hingga mampu membangun sosio-ekonomi di Asia Tenggara.

Ada pula riset Arif yang menganalisis relasi antara struktur epistemologi konstelasi kultur Islam dengan pendidikan Islam dari perspektif historis dan implikasi yang menyertai konstruksi tersebut. Menariknya riset ini menemukan, epistemologi sangat menentukan corak –baca aliran–konstruksi pendidikan Islam. Salah satu contohnya ialah epistemologi *bayani* mempengaruhi corak konservatif keagamaan pendidikan Islam, sehingga pertautan ini dapat terlihat pada simtom

---

<sup>22</sup> Wan Mohd Nor Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan*, 126.

<sup>23</sup> Jalaluddin, *Filsafat Pendidikan Islam: Telaah Sejarah dan Pemikirannya*, (Jakarta: Kalam Mulia, 2011), 128.

<sup>24</sup> Fazlur Rahman, *Islam & Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*, (London: The University of Chicago Press, 1984).

<sup>25</sup> Jusuf Amir Feisal, *Reorientasi Pendidikan Islam*, (Jakarta: Gema Insani Press, 1995), 107.

<sup>26</sup> Muhaimin, dkk., *Manajemen Pendidikan: Aplikasinya dalam Penyusunan Rencana Pengembangan Sekolah/Madrasah*, (Jakarta: Kencana, 2015), 16.

<sup>27</sup> Syed Muhammad al-Naqib al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*, 46.

<sup>28</sup> Haidar Putra Daulay, *Pendidikan Islam dalam Perspektif Filsafat*, (Jakarta: Kencana, 2014), 61.

<sup>29</sup> Mujamil Qomar, *Menggagas Pendidikan Islam*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2014), 151.

<sup>30</sup> Carol Kersten, *Islam in Indonesia: The Contest for Society, Ideas and Values*, (Oxford: Oxford University Press, 2015), 270.

<sup>31</sup> Masudul Alam Choudhury, *Knowledge and the University: Islam and Development in the Southeast Asia Cooperation Region*, (Singapura: Springer, 2022).

dikotomik keilmuan dalam pendidikan Islam.<sup>32</sup> Jika ditelaah lebih jauh, tulisan ini memang sangat kritis dalam mendeskripsikan kerangka kerja dan implikasi epistemologi *bayani* terhadap keilmuan dan kelembagaan pendidikan Islam –baca pesantren. Artinya, tulisan ini telah mampu memberikan deskripsi kritis tentang epistemologi pendidikan Islam. Walaupun hanya pada satu kerangka basis keilmuan kependidikan Islam, yaitu basis teks-teks keagamaan (al-Qur'an dan al-Hadist).

Sedangkan tulisan lainnya yang pembahasannya lengkap, komprehensif, dan detail ialah tulisan Qomar. Di dalam tulisannya ini secara kritis, Qomar telah menjelaskan berbagai metode dalam epistemologi pendidikan Islam, seperti metode rasional, intuitif, dialogis, komparatif, dan kritik.<sup>33</sup> Dengan demikian, tulisan ini telah memberikan kerangka dasar atas kajian-kajian kritis tentang epistemologi pendidikan Islam yang tetap terintegrasi dengan nilai-nilai dasar keislaman. Tentu tulisan ini mencoba untuk menekankan adanya upaya konstruktif dalam menawarkan kajian ke-filsafat-an pendidikan Islam yang spesifik; dan berupaya untuk keluar dari imperialisme epistemologi Barat yang skeptis, rasional-empiris, dan sekuler.

Jelasnya, tulisan-tulisan tersebut bukan “langkah dan upaya yang sudah final” di dalam mengembangkan sistem berpikir analitik-kritis, sistemik, logis-radikal, dan kontemplatif tentang (de)rekonstruksi teori, konsep, dan proposisi dalam pendidikan Islam. Namun, langkah dan upaya pengembangan terhadap kajian kritis epistemologi pendidikan Islam tersebut tidak bisa diposisikan stagnan dan tertutup. Langkah dan upaya pengembangan perlu terus ada dan terumuskan agar bisa menafsirkan dan membuktikan kebenaran pendidikan Islam dan relevansinya dengan realitas kemanusiaan. Menafsirkan dalam konteks ini memiliki makna sebagai upaya subjek pendidikan (peneliti, praktisi) berpikir rasional-kontemplatif pada ayat-ayat *qauliyyah*; sedangkan membuktikan merupakan metode berpikir empiris –baca demonstratif (*burhani*)- berdasarkan kerangka pikir deduktif atau induktif.

Oleh karenanya, buku ini difokuskan untuk mengisi langkah dan upaya pengembangan pemikiran de(re)konstruksi epistemologi pendidikan Islam dengan tetap bepegang pada nilai dasar etik-normatif doktrin Islam. Komitmen ini tentu mengarahkan penulis memiliki acuan dan pegangan kuat ketika menjelaskan letupan pemikiran filosofis pendidikan Islam yang rasional dan argumentatif. Hasil pemikiran penulis tentunya tidak lepas dari basis etik normatif al-Qur'an dan al-Hadist, sehingga akan mengukuhkan rekonstruksi pemikiran etis kependidikan yang bernuansa kemanusiaan (sosiologis) dan ketuhanan (teologis).

## **B. Tujuan Penulisan**

Penulisan buku ini diorientasikan untuk mengembangkan secara kritis dan juga menganalisis secara sistemik kajian epistemologi pendidikan Islam. Pengembangan dan analisis justru menjadi tujuan utama melahirkan buku ini, sehingga letupan pemikiran yang terkodifikasi ini akan memperkaya khazanah kajian epistemologi pendidikan Islam. Lazim jika kajian ini nantinya mampu menjadi penyempurna kajian-kajian terdahulu yang relatif masih mempunyai kekurangan; atau memang ada kajian-kajian tertentu yang melengkapi tema kajian terdahulu yang belum dibahas. Artinya, buku ini bisa saja dikatakan sebagai analisis alternatif dari berbagai kajian epistemologi pendidikan Islam yang telah muncul sebelumnya.

Berdasarkan tujuan tersebut dapat dipastikan buku ini menawarkan satu atau dua konsep, sehingga buku ini bisa dijadikan sebagai referensi utama –atau alternatif- ketika membahas tema-

---

<sup>32</sup> Mahmud Arif, *Pendidikan Islam Transformatif*, (Yogyakarta: LKiS, 2008).

<sup>33</sup> Mujamil Qomar, *Epistemologi Pendidikan Islam: dari Metode Rasional hingga Metode Kritik*, (Jakarta: Erlangga, 2007).

tema tertentu. Terutama pada saat mencari alternatif proposisi atau teori untuk menjawab suatu problematika kependidikan Islam, sehingga narasi-narasi buku ini dapat diposisikan sebagai suatu perspektif –pastinya aspek teologis dan filosofis. Sebab basis dari tema besar (*grand theory*) buku ini adalah nilai-nilai etis teologis, dan nilai-nilai rasionalitas-argumentatif filosofis. Terlebih lagi antara keduanya disatukan dalam kesatuan epistemologik yang diorientasikan untuk mewujudkan tujuan profetik kependidikan Islam, yaitu mewujudkan *al-insan al-kamil*.

Tujuan lain dari buku ini ialah membuka alternatif referensial atau sumber bacaan bagi para praktisi atau subjek pendidikan seperti mahasiswa dan dosen (atau pendidik). Hal tersebut dimaksudkan agar mahasiswa dan dosen (atau pendidik) memiliki banyak alternatif ketika memilih referensi dalam meningkatkan pengetahuan kependidikan Islam. Implikasi dari tujuan ini diharapkan mahasiswa dan dosen (atau pendidik) nantinya mampu menerapkan epistemologi pendidikan Islam dalam seluruh kegiatan kependidikan; atau bahkan di dalam kehidupan sosial masyarakat. Dengan demikian, perilaku kependidikan dan kemasyarakatan mahasiswa dan dosen (atau pendidik) akan mengukuhkan makna nilai dan norma kebijaksanaan sosiologis dan teologis.

### **C. Metode Penulisan**

Berdasarkan tujuan-tujuan tersebut buku ini memfokuskan pada (de)rekonstruksi epistemologi pendidikan Islam yang integratif antara dimensi etis sosiologis (kemanusiaan) dan teologis (ketuhanan). Karenanya, pertanyaan makro buku ini ialah bagaimana bentuk rancang bangun epistemologi pendidikan Islam? terutama dengan model integratif antara dimensi etis sosiologis (kemanusiaan) dan teologis (ketuhanan)? Sedangkan pertanyaan-pertanyaan mikro yang merupakan pertanyaan turunan dari pertanyaan makro, antara lain: *pertama*, bagaimana rancang bangun atau konstruksi epistemologi pendidikan Islam?; pertanyaan ini sejatinya ingin memberikan gambaran utuh tentang pengertian epistemologi (dari perspektif Barat-sekuler atau Islam itu sendiri), serta ruang lingkup dari epistemologi pendidikan Islam tersebut.

Pertanyaan *kedua*, apakah pendidikan Islam secara filosofis memiliki problematika yang mendasar?; dalam konteks ini diupayakan ada gambaran komprehensif dan detail tentang problematika kependidikan Islam yang selama ini mewarnai eksistensi pendidikan Islam di pentas sosial kemasyarakatan. Karenanya, dari pertanyaan ini juga akan dibahas tawaran konseptual yang berkenaan dengan muara akhir dari tatanan kinerja epistemologi pendidikan Islam, yaitu orientasi pendidikan Islam yang integratif. Dan pertanyaan *ketiga*, bagaimana pengembangan dan pembentukan konstruksi epistemologi pendidikan Islam yang mempunyai paradigmatik integratif (yaitu: pandangan filosofis pendidikan Islam dalam memandangkan dan menyatukan dimensi etis sosiologis (kemanusiaan) dan teologis (ketuhanan)).

Pertanyaan-pertanyaan penulisan tersebut dijawab memakai pendekatan kualitatif analitis-kritis yang bersifat argumentatif-rasional, namun tetap berpegang pada kerangka dasar normatif doktrin Islam (yaitu al-Qur'an dan al-Hadist). Oleh karenanya, jawaban atas pertanyaan-pertanyaan tersebut dilahirkan dari hasil analisis-kritis al-Qur'an dan al-Hadist –dalam konteks ini tafsir atas etis normatif tersebut-, pemikiran-pemikiran filosof muslim, juga filosof Barat, serta referensi sejarah sosial intelektual kependidikan Islam. Bahkan sisi empiris sosial kemasyarakatan juga menjadi bahan referensial normatif penulisan buku ini, sehingga antara basis etis-normatif kemanusiaan (meliputi intelektualitas dan kemasyarakatan) dan ketuhanan menyatu dalam satu kesatuan paradigmatik dan metodologik.

Bahan-bahan referensial tersebut ditelaah dan dianalisis dengan tetap mengacu dan menekankan pada makna, sehingga buku ini tidak memfokuskan pada pengukuran data yang dikumpulkan. Buku ini mencoba untuk menemukan makna yang terkandung di dalam filosofis pendidikan Islam, yaitu: metode-metode epistemologi yang membangun teori-teori kependidikan Islam. Berbagai metode tersebut hendak disatukan dalam satu kesatuan paradigmatis untuk me(de/re)konstruksi pendidikan Islam yang berkemajuan dan berorientasi pada realitas kemanusiaan berbasis kesadaran ketuhanan. Karenanya, buku ini memadukan antara penulisan tentang kependidikan Islam dengan ke-filsafat-an (yaitu: aspek epistemologi) Islam, sehingga perpaduan dua analisis ini menghasilkan konsep atau konstruksi epistemologi pendidikan Islam yang di dalamnya mendeskripsikan metode dan paradigmatis ilmu pengetahuan pendidikan Islam.

Penjelasan esensial antara dua penulisan dalam bingkai konstruksi epistemologi pendidikan Islam justru diorientasikan agar memberikan alternatif (jawaban) atas seluruh problematika kemasyarakatan (kemanusiaan) dari perspektif pendidikan Islam itu sendiri. Jelasnya, pokok bahasan (materi) buku ini sebagai objek materialnya adalah konstruksi metode dan paradigmatis ilmu pengetahuan pendidikan Islam yang terkodifikasi secara sistematis melalui kerangka kerja rasionalitas-argumentatif, kontemplatif, dan berdasarkan tekstualitas keagamaan Islam. Sehingga ilmu pengetahuan pendidikan Islam tersebut bisa dipertanggungjawabkan kebenarannya secara teoritis maupun implementatif. Sedangkan objek formalnya terletak pada basis nilai konstruksi ilmu pengetahuan pendidikan Islam seperti paradigma dan metode. Walaupun demikian, buku ini masih bisa dikatakan sebagai upaya pengembangan konsep, teori, dan metodologi pendidikan Islam melalui analisis dan (de)rekonstruksi kritis rancang bangun ilmu pengetahuan filsafat pendidikan Islam yang telah terancang sebelumnya.

#### **D. Ruang Lingkup**

Berdasarkan pada pertanyaan penulisan buku ini, maka ruang lingkup kajian buku ini mengurai beberapa aspek, antara lain: *pertama*, epistemologi sebagai suatu cabang filsafat; sehingga dalam kajian ini nantinya membahas seputar epistemologi itu sendiri, seperti pengertian dan ruang lingkup epistemologi, serta kajian epistemologi di Barat (yaitu pendekatan skeptis, dan pendekatan rasional-empiris) dan epistemologi (pendidikan) Islam (yaitu metode *bayani*, *burhani*, dan *irfani*). *Kedua*, problem epistemologi pendidikan Islam; dalam lingkup ini dibahas tentang dikotomi ilmu yang di dalamnya mengungkap tentang embrional dan implikasi dari dikotomi ilmu, serta tradisi rasional normatif-deduktif dalam pendidikan Islam.

*Ketiga*, reorientasi epistemologi pendidikan Islam; dalam kajiannya meliputi dua irisan besar sebagai muara dari kerangka kerja epistemologi, yaitu: paradigmatis teosentris pendidikan Islam, dan paradigmatis teoantroposentris pendidikan Islam. Dua irisan ini bisa dikatakan sebagai basis dari rekonstruksi pendidikan Islam yang ideal dalam memberikan alternatif-solutif terhadap problematika sosial kemasyarakatan (kemanusiaan). Dan yang *keempat*, arah baru epistemologi pendidikan Islam; dalam kajiannya membahas konsep-konsep yang dapat dijadikan sebagai tawaran konseptual. Pada analisis ini, konsep yang dibahas, yaitu: pendidikan Islam integratif-interkoneksi, dan pendidikan Islam berbasis kesadaran ketuhanan-kemanusiaan. Serta yang *kelima*, penutup yang merupakan bagian pembahasan yang meliputi kesimpulan dan saran yang ditawarkan pada para akademisi (peneliti) atau praktisi.

## BAB II EPISTEMOLOGI

Pada bab ini, penulis berupaya mendeskripsikan tentang hakikat epistemologi mulai dari dimensi definisi, ruang lingkup epistemologi, epistemologi yang dipakai masyarakat Barat, serta epistemologi yang dipakai masyarakat Islam sendiri. Deskripsi ini dimaksudkan agar bisa memberikan pemahaman komprehensif dan detail terkait epistemologi sebagai “kerangka dasar” pembangun (konstruksi) ilmu pengetahuan. Dalam konteks ini, epistemologi yang dideskripsikan merupakan “kerangka dasar” dari konstruksi ilmu kependidikan Islam, sehingga perlu upaya mendeskripsikan metode-metode epistemologi yang dipakai masyarakat non-muslim (Barat) dan masyarakat Islam sendiri. Tentu nantinya bisa dikomparasikan antara epistemologi Barat dan Islam yang menghasilkan ilmu pengetahuan kependidikan (Islam). Dari “kerangka dasar” tersebut juga memunculkan sifat ilmu pengetahuan pendidikan, seperti sifat ke-sekuler-an atau bahkan mempunyai sifat keagamaan –baca ketuhanan.

Oleh sebab itu, bab ini secara mendasar mencoba mengurai hakikat epistemologi yang mendasari konstruksi ilmu pengetahuan. Artinya, pembacaan kritis terhadap epistemologi perlu dilakukan agar bisa membentuk pemahaman atas dasar-dasar konseptual dan teori ilmu pengetahuan. Dari kerangka ini pula nantinya perlu memahami lebih detail tentang makna dan ruang lingkup epistemologi yang mengarahkan pembacaan kritis terhadap “asal muasal” ilmu pengetahuan –yang dalam konteks ini pendidikan Islam. Justru melalui pemahaman komprehensif serta pembacaan kritis merancang dasar-dasar pengetahuan dari ilmu pengetahuan atau suatu disiplin ilmu. Bahkan menemukan kekurangan (atau juga kesalahan) yang ada dalam ilmu pengetahuan untuk di(de)rekonstruksi, sehingga dasar-dasar ilmu pengetahuan lebih kokoh untuk menompang teori-teori yang ada di dalamnya.

Bab ini berupaya mendeskripsikan epistemologi sebagai suatu objek kajian analitis-kritis pembangun ilmu pengetahuan, sehingga terbuka ruang dialogis-kritis terhadap tata kerja ilmu pengetahuan dalam merancang kegiatan ilmiah yang metodis dan sistematis. Artinya, epistemologi pada buku ini menjadi objek material yang ditelaah dengan mengidentifikasi dan menemukan dasar pembentuk ilmu pengetahuan (pendidikan Islam). Sedangkan di satu sisi, pendekatan dan perspektif yang digunakan dalam membahas dan menelaahnya (objek formal) ialah filsafat. Lazim jika deskripsi yang dihasilkannya memiliki nuansa atau dimensi antara lain: *pertama*, rasional; pada dimensi ini analisis yang dikembangkannya kritis, logis, kronologis, serta sistematis. *Kedua*, objektif; di mana analisis yang munculkan akan mengarahkan pada lokus yang menjadi “objek” kajian. *Ketiga*, radikal; dimensi ini mencoba untuk memahami secara komprehensif dan detail, sehingga analisis kajiannya tidak hanya melihat dan mengurai realitas yang bersifat deskriptif semata. Dan yang *keempat*, detail dan komprehensif, sehingga kajiannya bersifat interkonektif dengan entitas lain – atau juga disiplin ilmu lainnya.

Oleh karenanya, bab ini mengurai dan menganalisis tentang epistemologi berdasarkan dimensi-dimensi tersebut. Pemahaman yang terkonstruksi justru lebih komprehensif dan radikal serta mempunyai reabilitas yang kuat, sehingga analisis konseptualitas konstruksi epistemologi bisa diorientasikan untuk membuka ruang dialogis yang partisipatif-objektif. Tentunya, bab ini mengupayakan pemahaman epistemologi terdeskripsi secara akurat dan kritis berdasarkan referensi-referensi yang ada. Diharapkan nantinya mampu memberikan deskripsi yang detail dan utuh terkait dengan makna dan ruang lingkup epistemologi itu sendiri.

## A. Hakikat Epistemologi

Epistemologi sebagai suatu istilah pertama kali dilansir filosof kebangsaan Skotlandia, yaitu James F. Ferrier (1808 – 1864), seorang penulis metafisik, pada tahun 1854 dalam suatu tulisan kritis “*Institutes of Metaphysics*”. Ia mengklaim memperkenalkan istilah epistemologi dalam filsafat sebagai suatu istilah yang merepresentasikan makna pengetahuan; walaupun ada istilah lain yang mempunyai makna yang sama, yaitu gnoseologi. Sedangkan dalam bentuk personifikasi, istilah ini diperkenalkan oleh Raja James IV Skotlandia ketika menanggapi perdebatan ditengah masyarakat pada tahun 1591. Personifikasi tersebut ditampilkan dalam bentuk karakter yang terus menerus menggaungkan argumentasinya berbasis gagasan teologis; sedangkan karakter lainnya yaitu Philomathes mengembangkan argumentasinya berdasarkan dimensi filosofis. Dua karakter ini mencoba memberikan alternatif solutif terhadap problematika hukum kemasyarakatan melalui pengetahuan. Akan tetapi, antara keduanya dikonstruksi sebagai subjek aktif yang mengkonstruksi struktur pengetahuan.

Berdasarkan makna tersirat tersebut, sejatinya epistemologi memfokuskan pada kerangka pengetahuan. Asumsi penulis ini sesuai dengan pemaknaan epistemologi secara etimologis; di mana istilah “epistemologi” sendiri berasal dari bahasa Yunani yang terdiri atas dua kata, yaitu: “*episteme*” yang berarti pengetahuan, dan kata “*logos*” yang bermakna ilmu atau teori.<sup>34</sup> Dengan dasar tinjauan pemaknaan dari aspek kebahasaan ini bisa dipahami, jika epistemologi merupakan studi kritis tentang pengetahuan. Pemaknaan tersebut bisa menjadi dasar memahami epistemologi beserta dengan anatomi analisis pengetahuan di dalamnya. Bahkan berdasarkan pemahaman itu pula bisa dikatakan jika epistemologi merupakan studi pengetahuan atas pengetahuan; atau lazim disebut *theory of knowledge*. Oleh karenanya, perlu kiranya mendeskripsikan epistemologi melalui perspektif terminologis dan ruang lingkupnya. Sebab melalui pemaknaan epistemologi secara terminologis justru akan merepresentasikan batasan atau formulatif definisi tentang epistemologi yang ditransmisikan oleh para pakar (atau filosof). Sebagaimana deskripsi berikut ini:

### 1. Pengertian Epistemologi

Epistemologi merupakan salah satu cabang dalam filsafat mempunyai arti penting atas konstruksi pengetahuan;<sup>35</sup> bahkan ia dikatakan pengurai secara kritis tentang ilmu pengetahuan.<sup>36</sup> Wajar apabila banyak kalangan yang menyebut epistemologi sebagai filsafat pengetahuan; dikarenakan ia memang lebih banyak membicarakan tentang konstruksi pengetahuan mulai dari asal mulanya, batas-batasnya, sifat, metode, serta kevalidan dari pengetahuan tersebut. Dengan demikian, epistemologi dapat dikatakan sebagai ilmu pengetahuan kefilosofan yang secara spesifik mengorientasikan dirinya untuk mendapatkan esensi dari pengetahuan. Ketika membahas epistemologi memang perlu memahami objek material epistemologi tersebut yaitu pengetahuan;

<sup>34</sup> William L. Reese, *Dictionary of Philosophy and Religion*, (New York: Humanity Books, 1998), 198.

<sup>35</sup> Robert Audi, *The Sources of Knowledge*, dalam Paul K. Moser (Edit.), *The Oxford Handbook of Epistemology*, (Oxford: Oxford University Press, 2002), 71; Mariano L. Bianca, *The Epistemological Structure of Ordinary Knowledge*, dalam Mariano L. Bianca & Paolo Piccari (Edit.), *Epistemology of Ordinary Knowledge*, (Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2015), 3; Kenneth T. Gallagher, *Epistemologi: Filsafat Pengetahuan*, Peny.: P. Hardono Hadi, (Yogyakarta: Kanisius, 2005), 18; Zlatan Delic, *Sociology of Knowledge and Epistemology Paradox of Globalization*, dalam Zlatan Delic (Edit.), *Epistemology and Transformation of Knowledge in Global Age*, (Rijeka: InTech, 2017), 1; Nunu Burhanuddin, *Filsafat Ilmu*, 109; Aholiab Wattoly, *Tanggung Jawab Pengetahuan*, 173.

<sup>36</sup> Jerome R. Ravertz, *Filsafat Ilmu: Sejarah & Ruang Lingkup Bahasan*, Peterj.: Saut Pasaribu, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2014), 85; Haidar Bagir, *Epistemologi Tasawuf: Sebuah*, 16; Ahmad Tafsir, *Filsafat Ilmu: Mengurai Ontologi, Epistemologi, dan Aksiologi Pengetahuan*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2010), 27; Maksudin, *Metodologi Pengembangan Berpikir Integratif Pendekatan Dialektik*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2016), 133.



sedangkan objek formalnya adalah esensi pengetahuan itu sendiri. Sehingga pembahasan yang muncul mulai dari makna pengetahuan, proses tumbuh kembangnya pengetahuan, macam-macam pengetahuan, atau bahkan metode-metode dalam pengetahuan.<sup>37</sup> Karenanya, untuk menyusun ilmu pengetahuan akan sesuai dengan standar kebenaran dengan teori, proposisi, atau hipotesis dihasilkan melalui metodologi.

Berdasarkan deskripsi tersebut muncul kesan, seakan-akan kebenaran teori ilmiah di dalam konstruksi ilmu pengetahuan –seperti di pendidikan Islam- telah objektif. Taraf ini muncul karena kebenaran ilmiah tersebut telah dibuktikan secara empiris melalui serangkaian eksperimen. Dengan kata lain, teori ilmiah (konsep, proposisi, maupun hipotesis) dikatakan bermakna –bahkan bisa dikatakan telah mencapai kebenaran ilmiah-, jika ia dapat diverifikasi dengan data inderawi (empiris). Padahal, bangunan ilmu pengetahuan –yang dalam konteks ini pendidikan Islam- akan semakin kokoh kebenarannya, jika banyak penyangkalan-penyangkalan terhadap konstruksi konsep, teori, proposisi, atau hipotesis di dalamnya. Oleh karenanya, falsifikasi yang dicetuskan oleh Karl R. Popper perlu dijadikan sebagai perspektif untuk menguji konstruksi kebenaran ilmu pengetahuan.

Memang kenyataan umum saat ini, kebenaran disiplin ilmu pengetahuan terletak pada rasionalitas-empiris yang dibuktikan melalui verifikasi. Tetapi ada anggapan bahwa kebenaran itu bukan merupakan realitas sepanjang ia tidak difalsifikasi. Oleh sebab itu, pada konteks kebenaran epistemologi dalam konstruksi ilmu pengetahuan, parameter kebenarannya bukan hanya terletak pada verifikasi-induktif, tetapi juga terletak pada falsifiabilitas. Hal ini dicontohkan oleh Karl R. Popper tentang pernyataan tentang Angsa memiliki bulu putih bukan suatu kebenaran sepanjang tidak ditemukan Angsa abu-abu.<sup>38</sup> Kriteria ini merupakan garis demarkasi yang didasarkan pada asimetri antara verifikasi dan falsifiabilitas. Oleh karena itu, pernyataan universal yang berisi proposisi atau hipotesis tidak dapat berasal dari pernyataan tunggal, tapi ia bisa dikontradiksikan dengan pernyataan singular.<sup>39</sup> Artinya, epistemologi dalam konstruksi ilmu pengetahuan berupaya untuk menemukan kebenaran teori, proposisi atau hipotesis tidak menggunakan prinsip verifikasi.

Prinsip tersebut justru menjadi biang masalah dalam disiplin ilmu pengetahuan itu sendiri. Sebab di dalam prinsip verifikasi, menurut Karl R. Popper, suatu teori akan dimunculkan dimensi yang positif, sehingga ia memungkinkan untuk membedakan antara pengetahuan empiris dan metafisis dan/atau memberikan batasan sains dan pseudo sains.<sup>40</sup> Oleh karenanya, masalah yang muncul pada ranah ini paling tidak ada dua, yaitu: *pertama*, prinsip verifikasi hanya mengantarkan para ahli pendidikan Islam fokus pada fakta-fakta yang sesuai dengan proposisi atau hipotesisnya. Ia akan mengabaikan fakta-fakta anomali yang bertentangan dengan proposisi atau hipotesisnya, sebab ia hanya akan mengumpulkan bukti-bukti empiris yang sesuai. Dan *kedua*, kompilasi teori, proposisi atau hipotesis yang ada dalam pendidikan Islam sebagian akan dianggap pseudo sains (metafisis), karena tidak memiliki kebenaran yang empiris (rasional-verifikatif). Pada konteks inilah sangat jelas bahwa konstruksi epistemologi ilmu pengetahuan tidak hanya melihat dari dimensi positivistik-verifikatif, tapi ia juga perlu ditimbang dengan pendekatan falsifikasi Karl R. Popper.

Berdasarkan pandangan tersebut terurai urgensi epistemologi sebagai salah satu “kamar” pembentuk serta pembangun ilmu pengetahuan. Walaupun hasil konstruksi kebenaran

---

<sup>37</sup> Musa Asy'ari, *Filsafat Islam: Sunnah Nabi dalam Berfikir*, (Yogyakarta: LESFI, 2001), 65.

<sup>38</sup> Karl R. Popper, *The Logic of Scientific Discovery*, (London: Routledge, 1992), 83.

<sup>39</sup> Alfons Taryadi, *Epistemologi Pemecahan Masalah Menurut Karl R. Popper*, (Jakarta: Gramedia, 1991), 49.

<sup>40</sup> Karl R. Popper, *Conjectures and Refutation: The Growth of Scientific Knowledge*, (New York: Basic Book, 1962), 151.

yang terkandung di dalam ilmu pengetahuan masih ada “perdebatan-perdebatan” antara prinsip verifikasi dan falsifikasi. Pertanyaan mendasarnya ialah “epistemologi itu sendiri hakikatnya apa”? Pertanyaan ini memantik pelacakan definisi epistemologi dari beberapa pakar yang nantinya bisa direformulasi dalam satu definisi. Namun, pandangan-pandangan pakar tersebut muncul atau lahir dari pergumulan intelektual, pengalaman serta orientasi futuristik, sehingga perlu ada analisis-kritis terhadap definisi yang dimunculkan para pakar tersebut.

*Pertama*, pandangannya Creel yang membatasi epistemologi sebagai salah satu bidang dasar filsafat yang menyelidiki sifat pengetahuan, sumber pengetahuan, metode untuk mekonstruksi dan mengevaluasi pengetahuan.<sup>41</sup> Batasan ini mengorientasikan pembentukan realitas kebenaran dalam pengetahuan, sehingga epistemologi menjadi dasar konstruksi pengetahuan yang mampu menganalisis bagian-bagian di dalamnya. Begitupun dengan pengujian kebenaran pengetahuan tidak lepas dari kinerja epistemologi yang mengakar kuat mulai dari upaya memperoleh hingga mengorientasikan pengetahuan tersebut. Walaupun pada sisi yang lain, pandangan ini masih memosisikan dualisme –atau bahkan *vis-a-vis-* antara “yang mengetahui” (*the knower*) dengan “yang diketahui” (*the known*); atau juga antara “pengamat” (*the observer*) dengan “yang diamati” (*the observed*).

Tentunya posisi tersebut berimplikasi pada perbedaan status aktif dan pasif, sehingga ia cenderung berada dalam pembingkai kedudukan superior bagi *the knower* dan *the known* sendiri dianggap entitas inferior. Perbedaan inilah yang mentransformasi entitas *the knower* lebih aktif mengeksploitasi dan mendominasi entitas *the known* yang akhirnya mendorong munculnya relasi timpang. Konstruksi pengetahuan sendiri sangat tergantung pada subjektivitas *the knower*, terutama ketika menganalisis dan menelaah ontos-materialistik yang diamati dan teramati. Ranah inilah yang relatif menumbuhkan dan mengembangkan klaim diri *the knower* sebagai pencipta dan penemu atau pemilik pengetahuan tersebut. Walaupun Ravertz menyatakan bahwa perbedaan tersebut dalam lingkup tertentu masih relevan dan bisa dipertahankan untuk tujuan-tujuan deskripsi tertentu.<sup>42</sup>

*Kedua*, definisi yang diformulasikan Crumley II, epistemologi merupakan studi tentang sifat pengetahuan dan justifikasinya; dan hal ini juga melihat sumber dan kondisi pengetahuan dan justifikasinya.<sup>43</sup> Dalam definisi ini menegaskan adanya verifikasi atas konstruksi pengetahuan yang terbentuk dalam satu kesatuan analisis. Artinya, epistemologi tidak hanya mengkonstruksi anatomi pengetahuan, tetapi ia juga perlu membuktikan kebenaran yang terkandung dalam pengetahuan tersebut. Bagi Crumley II, epistemologi memiliki potensi berupa rasionalitas yang sistematis dan metodik agar bisa membentangkan prinsip-prinsip reabilitas yang terdapat dalam objek analisis di anatomi pengetahuan. Dalam epistemologi, pencapaian tingkat reabilitas pengetahuan menjadi tujuan utama sebagai hasil pergumulan dengan realitas. Definisi tersebut seakan-akan memuat pengertian epistemologi sebagai bangun struktur pengetahuan.

Definisi tersebut memang tegas memberikan kerangka dasar studi terhadap pengetahuan dan mencapai kebenaran “objektif”. Pada konteks makro, epistemologi pun mengembangkan dan menumbuhkan pencarian justifikasi atas pengetahuan terhadap realitas. Dari rahim ini tercipta teori yang membantu –manusia- memahami realitas secara rasional, sistematis, dan radikal. Wajar jika

---

<sup>41</sup> Richard E. Creel, *Thinking Philosophically: an Introduction to Critical Reflection and Rational Dialogue*, (Oxford: Blackwell Publishers Inc., 2001), 93.

<sup>42</sup> Jerome R. Ravertz, *Filsafat Ilmu: Sejarah*, 86.

<sup>43</sup> Jack S. Crumley II, *An Introduction to Epistemology*, (Canada: Broadview, 2009), 16.

Crumleyll membatasi epistemologi sebagai kajian kritis yang membahas sifat, sumber, dan kondisi pengetahuan serta justifikasi atas pelembagaan pengetahuan itu sendiri. Kajiannya pun fokus pada batasan-batasan pengetahuan yang terbentuk berdasarkan metodologi tertentu sesuai kesadaran dan keyakinan. Karenanya, epistemologi mempunyai peran signifikan terhadap bangun struktur pengetahuan melalui bentuk pertimbangan dan keputusan dalam tindakan ilmiah.

Hetherington pada konteks tersebut memiliki pandangan yang sama, jika epistemologi menekankan pada pemahaman (atau teori) atas pengetahuan.<sup>44</sup> Bangun struktur pengetahuan tentang realitas merupakan hasil penelaahan berdasarkan metodologik tertentu, sehingga mampu menjelaskan asal muasal, hakikat, dan justifikasi pengetahuan. Pemahaman ini dapat dicontohkan pada kajian kritis Mazur yang mengurai tentang epistemologi feminis; di mana ia menelaah pada irisan-irisan metodologi, pengembangan teori, dan produksi pengetahuan yang berkorelasi dengan pengetahuan feminis.<sup>45</sup> Dengan demikian, epistemologi menekankan pembahasannya pada sifat dasar pengetahuan atas realitas (atau yang diamati (*the observed*)) yang tetap mengikuti arah dan alur metodologi.

Batasan yang *ketiga* ialah definisi yang dimunculkan Rescher ketika memberikan kata pengantar analisisnya. Ia membatasi epistemologi sebagai teori pengetahuan yang mengklarifikasi berbagai irisan yang terkandung dalam konsep-pengetahuan, metode penerapan pengetahuan, serta mendeskripsikan karakteristik yang dimiliki pengetahuan.<sup>46</sup> Batasan ini mengukuhkan kajian epistemologi pada persoalan-persoalan pengetahuan yang di dalamnya dibahas pengetahuan dan justifikasi kebenaran, falibilisme dan estimasi kebenaran, serta persoalan-persoalan kesangsian dalam kebenaran seperti praduga atau asumsi. Konteks ini menegaskan jika epistemologi secara mendalam membahas seluruh proses anatomi pengetahuan terutama dalam upaya memperoleh pengetahuan. Karenanya, ia ditegaskan sebagai proses penyelidikan yang bersifat filosofis pada kerangka sifat, kondisi, dan tingkat pengetahuan manusia.

Dari tiga definisi tersebut jelas jika epistemologi merupakan suatu studi yang menganalisis hakikat pengetahuan, dasar-dasar pengetahuan, ruang lingkup dan sumber-sumber pengetahuan, serta cara mempertanggungjawabkan kebenaran pengetahuan tersebut. Bahkan dari deskripsi itu pula bisa ditegaskan jika objek material epistemologi tersebut ialah pengetahuan itu sendiri yang akan dianalisis irisan-irisan dalamnya. Sedangkan objek formalnya adalah hakikat pengetahuan yang berupa irisan-irisan pembentuk anatomi bangun rangka pengetahuan. Pengetahuan sendiri terbentuk dari kinerja subjek –baca “yang mengetahui” (*the knower*)- berdasarkan metodologi yang diyakini mampu menemukan kebenaran. Di satu sisi, subjek sendiri membentuk kesadaran agar berupaya memahami realitas “yang diketahui” (*the known*). Bisa pula dikatakan realitas “yang diketahui” (*the known*) tersebut merupakan konstruksi kesadaran yang dimiliki subjek atas realitas yang ingin diketahui atau dipahami.

Penulis ketika menelaah beberapa literatur justru menemukan adanya konsensus pakar, jika epistemologi diklaim sebagai teori pengetahuan (*theory of knowledge*). Sebab secara empiris, kajian-kajian epistemologik sangat filosofis yang menelaah basis teoritis pengetahuan secara kritis

---

<sup>44</sup> Stephen Hetherington, *Epistemology's Past Here and Now*, dalam Stephen Hetherington (Edit.), *Epistemology: Key Thinkers*, (London: Continuum, 2012), 2.

<sup>45</sup> Amy G. Mazur, *A Feminist Empirical and Integrative Approach in Political Science: Breaking Down The Glass Wall?*, dalam Harold Kincaid (Edit.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Social Science*, (Oxford: Oxford University Press, 2012), 533-558.

<sup>46</sup> Nicholas Rescher, *Epistemology: An Introduction to the Theory of Knowledge*, (New York: State University of New York Press, 2003), xiii.

dan analitis. Oleh karenanya, sebagai salah satu “kamar” filsafat, epistemologi mencoba mengkaji, menganalisis, dan menemukan karakteristik umum pengetahuan. Atau juga secara kritis menelaah seluruh asumsi, pengandaian, dan praduga yang mendasari bangun struktur pengetahuan, serta mencoba memberi pertanggungjawaban rasional terhadap klaim kebenaran dan objektivitasnya. Wajar jika Bagir memberikan batasan epistemologi sebagai ilmu tentang sumber-sumber, batas-batas, dan verifikasi (pemeriksaan nilai kebenaran) pengetahuan.<sup>47</sup> Begitu juga kalangan lainnya seperti Runes yang mendefinisikan sebagai salah satu bagian filsafat yang menganalisis tentang asal-muasal, urutan (kronologis), metode, dan justifikasi pengetahuan.<sup>48</sup>

Karenanya, epistemologi merupakan konstruksi pengetahuan sistemik yang komprehensif tentang pengetahuan. Sebab ia mencoba untuk melakukan upaya rasionalisasi agar bisa menakar dan memastikan nilai kognitif pengalaman subjek –baca manusia- ketika berelasi dengan diri mereka sendiri, lingkungan sosial, dan masyarakat. Artinya, epistemologi mendeskripsikan secara kritis kerangka pengetahuan “yang mengetahui” (*the knower*) ketika dirinya berinteraksi dengan realitas kemanusiaan atau juga non kemanusiaan. Pada konteks inilah dapat disimpulkan, jika epistemologi merupakan kerangka dasar pengetahuan yang bersifat sistematis, evaluatif, normatif, dan kritis. Empat sifat dasar inilah yang mewarnai konstruksi pengetahuan tentang pengetahuan, sehingga sifat-sifat tersebut terikat dalam satu kesatuan pada saat menganalisis pengetahuan. Di dalam sifat-sifat tersebut memuat argumentasi rasionalitas dan “daya” atau “ikhtiar” atas bangun struktur pengetahuan.

*Pertama*, epistemologi bersifat sistematis; sebab ia memberikan pemahaman yang teratur dalam setiap detail struktur pengetahuan yang menentukan kuatnya justifikasi kebenaran; *kedua*, epistemologi bersifat evaluatif; karena bersifat mengukur dan memperkirakan suatu keyakinan atas pengetahuan bisa dijamin kebenarannya. Dengan demikian, suatu konsep, proposisi, dan hipotesis bisa dibenarkan dan dapat dipertanggungjawabkan secara nalar berdasarkan pada hasil evaluasi tersebut; *ketiga*, epistemologi bersifat normatif; dikarenakan ia mampu memutuskan norma atau parameter kenalaran bagi kebenaran pengetahuan. Pada konteks ini, epistemologi tidak hanya memberi deskripsi argumentatif tentang proses rancang bangun struktur pengetahuan, tetapi ia juga merancang serta menentukan standar justifikasi kebenaran berdasarkan norma epistemik. Dan *keempat*, epistemologi bersifat kritis; sebab epistemologi mempertanyakan dan menganalisis alur rasionalitas metode mengetahui maupun pengetahuan, serta mempertanyakan kembali alur kerja metodologi, konsep, proposisi, dan hipotesis yang dihasilkannya dalam pelbagai aktivitas dan kerja kognitif “yang mengetahui” (*the knower*).

Sifat-sifat tersebut pada hakikatnya menjadi spirit kinerja epistemologi terutama pada saat menganalisis, mengurai, dan merancang kenalaran –baca rasionalitas- pengetahuan. Karenanya, definisi (atau batasan) epistemologi cenderung oleh kalangan tertentu ditekankan pada dimensi fungsionalitasnya, yaitu sebagai pengetahuan rasional argumentatif kritis tentang bangun struktur pengetahuan. Dengan demikian, epistemologi merupakan pengetahuan tentang pengetahuan yang menekankan pada kinerja nalar (rasionalitas). Hasilnya bisa dijadikan basis pengembangan suatu pengetahuan atau disiplin ilmu agar terus menerus mampu menjawab problematika kemanusiaan dan sosial kemasyarakatan. Termasuk pula dengan pendidikan Islam justru semakin memberikan ruang inovatif kritis terhadap pelbagai problematika keumatan, kemasyarakatan, dan kemanusiaan.

---

<sup>47</sup> Haidar Bagir, *Epistemologi Tasawuf: Sebuah*, 16; Haidar Bagir, *Mengenal Filsafat Islam: Pengantar Filsafat yang Ringkas, Menyeluruh, Praktis, dan Transformatif*, (Bandung: Mizan, 2021), 14.

<sup>48</sup> Dagobert D. Runes., *Dictionary of Philosophy*, (New York: Philosophical Library, 1971), 94.

## 2. Ruang Lingkup Epistemologi

Berdasarkan deskripsi definisi epistemologi tersebut dapat dinyatakan jika pandangan para pakar –baca filosof- memiliki kesamaan dalam meneguhkan sentralitas kajian epistemologi. Artinya, para pakar menyepakati jika sentralitas kajiannya ialah pengetahuan; walaupun di satu sisi pandangan para pakar relatif masih memiliki perbedaan atas detailistik dari kompleksitas ruang lingkup kajian epistemologi. Walaupun demikian, di dalam salah satu eksemplar, yaitu: “*Living Issues in Philosophy*” tersurat irisan-irisan pembahasan yang masuk dalam kategori ruang lingkup epistemologi. Paling tidak ada tiga entitas yang menjadi ruang lingkup epistemologi, yaitu: sumber-sumber pengetahuan, sifat pengetahuan dan validitas pengetahuan.<sup>49</sup> Dalam eksemplar tersebut sangat jelas dinyatakan bahwa entitas-entitas tersebut merupakan sentralitas problematika dalam kajian epistemologik yang “seakan-akan” menjadi sumber pertanyaan untuk dianalisis secara kritis. Berdasarkan pandangan inilah, tanpa epistemologi kajian filosofis –baca hanya kajian ontologik dan aksiologik-, maka kajian pengetahuan tidak mempunyai makna yang mendalam dan bahkan stagnan.

Akan tetapi, pada rancang bangun sistem epistemologi tertentu paling tidak ada dua hal yang perlu dibahas sebagai basis pengetahuan. Dua hal tersebut, antara lain: objek pengetahuan (lingkup pengetahuan), dan sumber atau metode pengetahuan; di mana dua hal ini terintegrasi di dalam kesatuan pembahasan pengetahuan. Netton (tokoh yang merepresentasikan Barat) memiliki pandangan, ada dua pertanyaan pokok yang muncul pada kerangka dasar epistemologi, yaitu: *pertama*, apa yang bisa diketahui (*what can be known*); dan *kedua*, bagaimana objek pengetahuan diketahui (*how can it be known*).<sup>50</sup> Menariknya dua pernyataan ini tidak bisa dipisahkan dan berdiri sendiri merepresentasikan rancang bangun pengetahuan. Justru ketika dua pertanyaan ini terpisah tidak akan memunculkan analisis atau bahkan rancang bangun pengetahuan, sebab antara dua pertanyaan ini saling kait mengait dalam satu paradigma ontologik-metodologik.

Mengapa demikian, sebab di dalam pertanyaan “apa yang bisa diketahui (*what can be known*)” akan secara langsung berelasi dengan ruang lingkup dan objek pengetahuan; sedangkan pertanyaan “bagaimana objek pengetahuan diketahui (*how can it be known*)” mengacu pada dasar fungsionalitas, yaitu alat atau sumber dan juga metode pengetahuan. Artinya, pertanyaan kedua ini cenderung pada entitas fungsional; di mana dengan entitas tersebut pengetahuan tentang realitas atau suatu objek bisa dikonstruksi. Antara pertanyaan pertama dan kedua memiliki orientasi dan fungsionalitas masing-masing dengan tetap mempertahankan karakteristik dan pencirikhannya. Oleh karenanya, epistemologi –baca sains- diklaim sebagai pengetahuan dunia yang sistematis dan *reliable* serta bukan hanya sekedar opini atau kepercayaan yang tidak berdasar.<sup>51</sup> T tentunya disebabkan lingkup kajian yang menjadi fokus epistemologi menekankan pada argumentasi yang logis dan sistematis.

Berdasarkan deskripsi tersebut memang tampak tersurat jika epistemologi memfokuskan pada kajian kritis ke-pengetahuan-an. Pada konteks inilah, ada kalangan yang memberikan batas ruang lingkup epistemologi secara tegas, seperti yang dilakukan Chodhury ketika mengurai batas-batas epistemologi. Ia menyatakan, jika epistemologi merupakan fakultas dari suatu studi yang menganalisis teori pengetahuan; dengan tugas mengurai penderivasian pengetahuan dari sumber-

---

<sup>49</sup> Harold H. Titus, dkk., *Living Issues in Philosophy*, (California: Wadsworth Publishing Company, 1986), 198.

<sup>50</sup> Ian Richard Netton, *Al-Farabi and His School*, (London: Routledge, 1992), 36;

<sup>51</sup> Stathis Psillos & Martin Curd (Edit.), *The Routledge Companion to Philosophy of Science*, (London: Routledge, 2008), xx.

sumber dasarnya, pengidentifikasian sumber-sumber pengetahuan dari realitas yang berbeda-beda, dan proses pendifusian dasar pengetahuan.<sup>52</sup> Kerangka batasan ini justru mengarahkan kita lebih kritis menganalisis seluruh bentuk pengetahuan, sehingga rancang bangun pengetahuan akan memiliki reabilitas yang bisa dipertanggungjawabkan secara filosofis maupun ilmiah. Sebab, di satu sisi, epistemologi mencoba melakukan analisis psikologis terhadap proses terbentuknya pengetahuan, hakikat pengetahuan, dan juga terhadap ke-valid-an pengetahuan itu sendiri.

Jelasnya, ruang lingkup epistemologi adalah pengetahuan yang dianalisis secara filosofis tentang ke-valid-an objektif yang di dalamnya mengandung isi pikiran yang mengorientasikan pada realitas. Karenanya, epistemologi mempunyai kedudukan yang sangat urgen bagi perkembangan semua pengetahuan –baca ilmu- ataupun cabang-cabang filsafat lainnya. Wajar jika epistemologi diklaim sebagai teori pengetahuan yang berkesesuaian dengan metafisika, sebab antara keduanya menghasilkan kesadaran refleksi. Di dalamnya pun terdapat pembahasan mengenai upaya-upaya rancang bangun pengetahuan yang dinamakan dengan istilah metode keilmuan, sehingga ada pembeda antara konstruksi pengetahuan dengan pemikiran metodologis lainnya. Pada konteks ini, pengetahuan –baca sains (pengetahuan keilmuan)- merupakan pengetahuan yang didapatkan atau dikonstruksi melalui metodologis tertentu (yaitu metode keilmuan). Maknanya, pengetahuan (keilmuan) mempunyai karakteristik metodologis yang sistemik; atau dengan kata lain, konstruksi pengetahuan dirancang berdasarkan metode keilmuan.

Deskripsi tersebut memberikan pemahaman bahwa epistemologi cenderung lebih sesuai dikategorikan sebagai disiplin ke-filsafat-an. Secara esensial, epistemologi tersebut menganalisis sumber-sumber pengetahuan (ontologik), metode pengetahuan (epistemologik), dan kemanfaatan pengetahuan (aksiologik) dengan dasar argumentatif-rasional. Artinya, pola pikir yang lahir atau terancang dalam satu rentang paradigmatis muncul dalam satu kesatuan analisis. Di mana secara substansial, filsafat berisi pengetahuan yang argumentatif-rasional; dan di satu sisi, pembahasan pengetahuan itu sendiri merupakan esensi epistemologi. Konklusinya, bisa dikatakan, epistemologi merupakan filsafat; sebaliknya filsafat itu sendiri merupakan epistemologi; sehingga pada konteks inilah bisa dikatakan bahwa epistemologi dikategorikan sebagai kerangka sistem ke-filsafat-an. Ia juga merupakan sentral dari rangkaian berpikir logis dalam menemukan kepastian pengetahuan dan kebenaran. Pada konteks inilah, epistemologi bisa disebut sebagai logika (yaitu: suatu disiplin ilmu yang mengurai tentang tata laksana (cara) berpikir yang benar).

Dari kerangka argumentasi tersebut, muncul pertanyaan yang mendasar, yaitu: apakah epistemologi tidak bisa dikategorikan sebagai pengetahuan keilmuan? Pertanyaan ini bisa dijawab bahwa epistemologi tidak dapat dikategorikan sebagai pengetahuan keilmuan, sebab epistemologi tidak mempunyai karakteristik metodologis yang sistemik dan kerangka verifikasi. Terlebih lagi di saat ini, pengetahuan keilmuan didominasi paradigma positivistik yang memberikan batasan tegas, jika pengetahuan yang hakiki hanyalah pengetahuan keilmuan (ilmiah). Di mana pengetahuan terancang melalui pola deduktif dengan dasar konstruksi apriori (logico – hipotetico – verifikatif), sehingga riset yang dikembangkan dari paradigmatis ini cenderung bertujuan untuk menguji suatu teori. Dengan demikian, ketika epistemologi akan mentransformasi menjadi pengetahuan keilmuan perlu berdiri secara otonomik dan lepas dari filsafat yang dianggap nirmakna (argumentatif yang irasional). Epistemologi juga perlu melakukan rancang bangun struktur analisis serta keilmuannya berdasarkan basis normatif rasional-empiris.

---

<sup>52</sup> Masudul Alam Chodhury, *Studies in Islamic Science and Polity*, (London: Palgrave Macmillan, 1998), 57.

Tentu perlu kita tegaskan posisi epistemologi yang mempunyai ruang lingkup kajian kritis terhadap pengetahuan sebagai suatu sistem ke-filsafat-an. Di dalamnya justru melahirkan serta mengembangkan disiplin keilmuan –baca pengetahuan keilmuan-, seperti sosiologi, psikologi, antropologi, ekonomi, dan lain sebagainya. Artinya, dalam epistemologi terdapat persinggungan antara sistem ke-filsafat-an dengan disiplin pengetahuan keilmuan. Pada persinggungan ini pula terdapat kesamaan objek material dan formal, sehingga perlu ada garis demarkasi yang tegas dan jelas ketika mengurai epistemologi sebagai pemikiran atau analisis kritis terhadap pengetahuan. Upaya membedakan ini pun juga perlu ada pada saat membedakan antara pemahaman definitif epistemologi dari perspektif sistem ke-filsafat-an (pada pemaknaan yang sempit) dan epistemologi berdasarkan perspektif pengetahuan keilmuan (sains) (pada pemaknaan yang luas).

Antara perspektif tersebut tetap mengorientasikan analisis kritisnya pada rancang bangun struktur pengetahuan, walaupun pada pembahasannya bisa dibedakan berdasarkan *scope* kajian yang melatarinya. Oleh karenanya, epistemologi dapat dibedakan menjadi dua bentuk, antara lain: *pertama*, epistemologi umum (*general epistemology*) yang mengurai secara kritis seluruh teori tentang hakikat pengetahuan, hakikat kebenaran, dan hakikat kepastian. Pada konteks ini sangat jelas objek materialnya ialah pengetahuan itu sendiri, sehingga hasil analisisnya masih berupa rancang bangun pengetahuan yang bersifat umum. Dan *kedua*, epistemologi khusus (*special epistemology*) yang memfokuskan analisisnya secara khusus tentang pengetahuan spesifik atau khusus bidang tertentu. Epistemologi khusus ini cenderung menekankan pada analisis mikro yang spesifik pada satu bidang, seperti ilmu-ilmu kealaman (*naturwissenschaften*) atau ilmu-ilmu humaniora (*geisteswissenschaften*), metodologi riset, statistik, dan lain sebagainya. Epistemologi khusus inilah yang berkembang dan pada akhirnya bertransformasi menjadi disiplin pengetahuan yang mencoba melakukan tinjauan kritis terhadap teori, proposisi, atau hipotesis yang ada pada saat ini dibandingkan dengan teori, proposisi, atau hipotesis yang muncul sebelumnya.<sup>53</sup>

Deskripsi ruang lingkup –atau juga batasan tentang epistemologi seperti yang telah terurai tersebut- sejatinya mengantarkan pada pemahaman filosofis bahwasanya rancang bangun struktur epistemologi merupakan basis fungsionalitas dari cara manusia bereksistensi. Melalui dan dengan epistemologi tersebut mereka dimobilisir untuk mengkritisi bangun struktur pengetahuannya hingga melahirkan pengetahuan yang lebih akomodatif terhadap problematika kehidupan mereka. Di dalam epistemologi itu pulalah, manusia mempermasalahkan kriteria kepastian dan kebenaran pengetahuannya secara parsialistik (fregmentalistik) maupun akumulatif, maupun bersifat mikro atau makro. Pengetahuan yang mereka analisis pada dasarnya pengetahuan tentang diri mereka sendiri –dalam konteks ini realitas kemanusiaan. Melalui rasio, mereka berfikir hingga melahirkan basis paradigmatik pengetahuan atau bahkan pengetahuan keilmuan. Pada konteks inilah, bisa dikatakan, jika kepastian dan kebenaran pengetahuan merupakan konstruksi kebenaran dan juga kepastian dalam kehidupan sosial manusia. Artinya, bangun struktur pengetahuan tersebut pada dasarnya wujud representasi kehidupan sosial kemanusiaan yang mereka alami. Bahkan, jika kita menelaah pemikirannya Archie J. Bahm terdapat suatu pandangan bahwa pengetahuan keilmuan mempunyai keterkaitan dengan realitas kemanusiaan dan sosial.<sup>54</sup>

Oleh karenanya, bangun struktur pengetahuan terakumulasi dalam rangkaian pemikiran kemanusiaan. Namun, manusia bisa mengambil manfaat pengetahuan (keilmuan) untuk digunakan

---

<sup>53</sup> Robert Ackermann, *The Philosophy of Science: An Introduction*, (New York: Pegasus Books, 1970), 19.

<sup>54</sup> Archie J. Bahm, *What Is Science*, dalam Archie J. Bahm (Edit.), *Axiology: The Science of Values*, (New Mexico: World Books, 1980).

dan difungsikan menjalani seluruh kehidupan sosial kemanusiaannya. Pada konteks inilah, bisa dipastikan jika pengetahuan tidak mungkin tumbuh dan berkembang tanpa realitas kemanusiaan (atau manusia itu sendiri). Begitu pula sebaliknya tidak akan ada prestasi yang diwujudkan atau keberhasilan yang dicapai manusia tanpa pengetahuan (keilmuan). Akumulasinya, pengetahuan itu merupakan realitas kemanusiaan; dan realitas kemanusiaan merupakan objek (sekaligus subjek) dari pengetahuan. Sedangkan pengetahuan (keilmuan) itu sendiri merupakan entitas dari dan untuk kemanusiaan, bahkan diri mereka bisa mengambil manfaat atas fungsionalitas pengetahuan (keilmuan).

## B. Epistemologi Barat

Konstruksi struktur pengetahuan keilmuan terjadi akibat sinkronisasi subjek dengan objek ilmu; atau antara “yang mengetahui” (*the knower*) dengan “yang diketahui” (*the known*). Kerangka ini mengindikasikan, jika pengetahuan keilmuan pada dasarnya memiliki tiga unsur pembentuk, yaitu: subjek atau “yang mengetahui” (*the knower*), objek atau “yang diketahui” (*the known*), dan sinkronisasi antara keduanya. Ketiga unsur tersebut membentuk kesatuan orientasi yang bersifat dialektis dalam berbagai bentuk relasi. Oleh karenanya, pertanyaan yang mendasar muncul dari rangkaian tersebut; apa hakikat ketiga unsur tersebut? dan bagaimana peran masing-masing unsur dalam proses rancang bangun struktur pengetahuan keilmuan? Serta pertanyaan-pertanyaan lain yang mendukung kerangka dasar rancang bangun struktur pengetahuan, sehingga proses analisis dan konstruksi pengetahuan keilmuan mempunyai landasan normatif. Dan pertanyaan-pertanyaan tersebut juga menjadi pemandu atas kerja rasio ketika mengaplikasikan berbagai metodologi.

Bahkan pertanyaan-pertanyaan tersebut merupakan problematika substansial kefilosofan yang berelasi dengan asumsi dasar dari proses pengetahuan keilmuan. Oleh karenanya, muncul berbagai pemikiran –baca paradigmatis- sebagai salah satu “pintu masuk” untuk melihat realitas; atau ketika ada proses dialektika antara “yang mengetahui” (*the knower*) dengan “yang diketahui” (*the known*). Justru berdasarkan sisi paradigmatis inilah muncul banyak aliran kefilosofan yang menyumbangkan pemikirannya sebagai upaya mengkonstruksi struktur pengetahuan. Beberapa aliran yang muncul seperti rasionalisme, empirisme, dan kritisisme. Antara aliran rasionalisme dan empirisme memiliki pola pemikiran yang diferensiatif yang cukup ekstrim; sedangkan aliran kritisisme merupakan aliran yang berupaya mengakurkan diferensiasi aliran rasionalisme dan empirisme. Masing-masing aliran tersebut secara komprehensif dapat dideskripsikan sebagaimana berikut:

### 1. Pendekatan Rasionalisme

Rasionalisme merupakan salah satu aliran dalam filsafat cenderung menekankan dan mengagungkan akal (*reason*) adalah medium substansial untuk memperoleh pengetahuan atau juga memvalidasi pengetahuan. Aliran ini dalam doktrin menyatakan jika pengetahuan hanya dapat diperoleh melalui metode berpikir, dan kepastian hanya bisa ditemukan melalui cara kerja rasio dan juga dari koneksi logis yang bisa ditarik dari proposisi.<sup>55</sup> Koneksi logis tersebut berbentuk alat berpikir yang termaktub dalam kaidah-kaidah logis atau kaidah-kaidah logika, sehingga muncul alur berpikir yang sistematis, rasional, dan hipotetis. Pada posisi inilah, rasio dianggap sebagai sumber utama dan pangkal pengetahuan (keilmuan) yang kepastiannya dapat dipertanggungjawabkan. Wajar jika rasio menjadi dasar kepastian pengetahuan, sehingga rasio bagi kalangan rasionalisme dianggap satu-satunya parameter kebenaran pengetahuan; atau bisa dikatakan standar normatif

---

<sup>55</sup> Alexander Moseley, *A to Z of Philosophy*, (London: Continuum, 2008), 64.



kemutlakan kebenaran berada pada hasil kinerja rasio. Oleh sebab itulah, kalangan rasionalisme cenderung memosisikan rasio sebagai instrumen utama yang ada dalam diri manusia dengan kemampuan untuk mengetahui kebenaran tanpa melalui pengalaman.

Dari deskripsi tersebut jelas jika rasionalisme sangat menjunjung tinggi rasio berdasarkan metodologi yang ketat, sehingga posisi akal menjadi magistrat yang mutlak atas seluruh konstruksi struktur pengetahuan. Aliran ini sangat mementingkan rasio sebagai substansi dalam melahirkan pengetahuan (keilmuan), sebab di dalam rasio terdapat ide-ide kontributif terhadap pengetahuan dengan mengabaikan eksistensi realitas di luar rasio. Aliran ini meyakini, jika dasar seluruh struktur pengetahuan berada dalam pikiran (rasio), sehingga eksistensi yang ada di luar rasio dianggap tidak memiliki makna. Menurut mereka untuk menemukan basis yang kuat atas pengetahuan, kita perlu meragukan seluruh entitas secara metodis. Jika suatu entitas tersebut mampu bertahan terhadap metode keraguan yang radikal ini, maka ia bisa dikatakan sebagai suatu kebenaran dan ia bisa menjadi basis bagi seluruh pengetahuan.

Pada keraguan tersebut ada ada satu realitas yang tidak bisa disangsikan, yaitu realitas “aku skeptis”. Apabila “aku” meragukan sesuatu pada hakikatnya “aku” menyadari, jika “aku ragu terhadap eksistensinya”. Kesadaran ini justru menghadirkan atau mewujudkan “eksistensi aku”, sehingga keraguan ini justru meneguhkan “adanya aku”. Wujud adagium “*cogito ergo sum*” (aku berfikir maka aku ada) secara faktual terepresentasi di dalam metode keraguan radikal ini. Metode keraguan ini diformulasikan oleh Rene Descartes (1596 – 1650) yang sejatinya melanjutkan prinsip rasionalisme rintisan filosof Yunani Plato.<sup>56</sup> Pada konteks ini ulasan menarik bahwa:

“Descartes berargumen bahwa bahkan jika semua pengalaman saya adalah produk dari seseorang atau sesuatu yang sengaja menipu saya –dia menggunakan ide setan jahat daripada ilmuwan jahat– fakta bahwa saya sedang tertipu akan menunjukkan sesuatu yang pasti. Itu akan menunjukkan kepada saya bahwa saya ada, karena jika saya tidak ada, tidak akan ada yang bisa ditipu oleh si penipu. Argumen ini sering dikenal sebagai *cogito*, dari bahasa Latin “*cogito ergo sum*”, yang berarti “saya berpikir maka saya ada”.”<sup>57</sup>

Oleh karenanya, bagi Rene Descartes, problematika epistemologi yang sangat mendasar bukan terletak pada “bagaimana “yang mengetahui” (*the knower*) mengetahui “yang diketahui” (*the known*)”, tetapi “mengapa “yang mengetahui” (*the knower*) melakukan kekeliruan?”. Agar bisa mencapai pada kebenaran atau pengetahuan itulah, Descartes mengintroduksi “keraguan metodis universal”. Introduksi ini merupakan suatu bentuk upaya yang melihat seberapa jauh “kebenaran” atau “pengetahuan” itu dapat diragukan. Bila berbagai kebenaran atau pengetahuan diragukan rasio secara sistematis akhirnya pada titik batas tertentu akan terwujud pula kepastian yang tidak bisa diragukan lagi. Tentu hal ini berimplikasi pada konstruksi struktur pengetahuan bisa dibangun di atas kepastian absolut. Terlebih lagi kesadaran “yang mengetahui” (*the knower*) muncul di atas keraguan terhadap kebenaran dan pengetahuan mendorong sikap skeptis-kritis, sehingga mampu mengkonstruksi kebenaran yang tidak bisa disangkal lagi. Konstruksi struktur pengetahuan keilmuan bagi kalangan tersebut –baca Descartes- perlu mengikuti metode atau cara-cara ilmu pasti (matematika), sebab ilmu pasti bisa dijadikan model mengenal kebenaran secara fleksibel. Bahkan Magee pada suatu kesimpulan terhadap Descartes bahwa tidak ada akhir dari dunia yang belum ditemukan, sebab para matematikawan –seperti Descartes sendiri- akan terus menerus

<sup>56</sup> Referensi yang memberikan ulasan bahwa Plato merupakan tokoh rasionalis. Richard H. Popkin & Avrum Stroll, *Philosophy Made Simple*, (London: Routledge, 1973), 189-190.

<sup>57</sup> Nigel Warburton, *Philosophy: The Basics*, (London: Routledge, 2013), 110.

membuka jalan ke dunia baru yang tidak terduga.<sup>58</sup> “Seakan-akan” kinerja ilmu pasti (matematika) menjadi standar kebenaran dan kepastian dalam struktur pengetahuan.

Menariknya, kepastian absolut –baca pengetahuan absolut- tersebut dalam pemikiran Descartes diistilahkan dengan ide-ide bawaan (*innate ideas*) yang terdiri atas tiga entitas, antara lain: *pertama*, pemikiran, sebab saya –“yang mengetahui” (*the knower*)- berupaya memahami jika diri saya merupakan subjek yang berpikir, sebabnya pemikiran adalah esensi dan hakikat diri saya; *kedua*, entitas transendental (Tuhan) merupakan wujud yang sempurna, sehingga pikiran yang sempurna pasti ada penyebab yang lebih sempurna dari ide tersebut; dan *ketiga*, keluasan, saya memahami materi merupakan bentuk perluasan atau eksistensi.<sup>59</sup> Berdasarkan ide-ide bawaan ini, rasio mampu menangkap realitas secara komprehensif dan detail dalam bentuk pemahaman. Karenanya, bagi Descartes, pemahaman jauh lebih unggul daripada indra, dan hanya akal yang akhirnya bisa memutuskan apa yang merupakan kebenaran dalam pengetahuan keilmuan.<sup>60</sup> Walaupun perkembangan pandangan Descartes ini pun banyak diserang oleh aliran empirisme.

Tentunya, pandangan-pandangan Descartes tersebut jika dianalisis akan muncul dua kronik yang sejatinya terelasi dalam satu kesatuan, antara lain: *pertama*, posisi dan peran rasio sangat dominan dalam sistem epistemologi Descartes terutama sebagai sumber dan alat pengetahuan (keilmuan). Rasio dianggap mampu mencapai kebenaran dan juga memelopori perkembangan pengetahuan yang dibangun di atas kepastian absolut. Konklusinya, seluruh konstruksi struktur pengetahuan (keilmuan) yang ada di peradaban manusia dalam pandangan Descartes merupakan entitas yang bersumber dari rasio. Oleh karenanya, rancang bangun struktur pengetahuan yang melalui rasio bisa diklaim dan diapresiasi sebagai konstruksi kebenaran absolut. Dan *kedua*, Rene Descartes membangun kerang dasar teori pengetahuannya berbasis pada argumentasi normatif rasional atas pengetahuan-pengetahuan apriori bersifat azali (hakikat). Artinya, rancang bangun struktur pengetahuan didasarkan pada rasio dan tidak terbentuk berdasarkan entitas di luar rasio seperti pengalaman, dan bahkan eksistensi pengetahuan menyisihkan entitas pengalaman. Basis entitas kebenaran-kebenaran apriori inilah, rasionalitas “yang mengetahui” (*the knower*) melalui penalaran deduksi mampu memperoleh serta membangun pengetahuan tentang seluruh realitas. Pengalaman “yang mengetahui” (*the knower*) dalam konteks ini merupakan entitas komplementer atau bahkan ia sama sekali bukan menjadi pondasi utama pengetahuan.

Dua kronik tersebut pada dasarnya merupakan basis normatif yang sangat fundamental bagi rasionalisme. Bahkan dua kronik tersebut memelopori munculnya pandangan-pandangan aliran rasionalisme, maka sangat kategoris jika Rene Descartes dijustifikasi sebagai tokoh mazhab rasionalisme; dengan pandangan bahwa pengalaman tidak dapat diandalkan dan ia lebih rendah dibandingkan dengan kepastian pemikiran logis dan konsep argumentasi murni.<sup>61</sup> Berdasarkan pada pemikiran dan gagasan-gagasan Rene Descartes tersebut, maka ia bisa diapresiasi sebagai eksponen utama aliran rasionalisme (*rationalism*). Walaupun di satu sisi perlu diakui jika akar rasionalisme dalam definisi dan perspektif tertentu sudah ada sejak filosof Yunani terutama pada

---

<sup>58</sup> Bryan Magee, *The Story of Philosophy: The Essential Guide to the History of Western Philosophy*, (New York: Dorling Kindersley Publishing, 1998), 86.

<sup>59</sup> K. Bertens, *Ringkasan Sejarah Filsafat*, (Yogyakarta: Kanisius, 1995), 46; lebih detailnya lihat dalam Deborah A. Boyle, *Descartes on Innate Ideas*, (London: Continuum, 2009); dan Harry M. Bracken, *Descartes: A Beginner's Guide*, (Oxford: Oneworld Publications, 2010), Bab IV: The Innateness of Ideas.

<sup>60</sup> Brian Dignan (Edit.), *Modern Philosophy: from 1500 CE to the Present*, (New York: Britannica Educational Publishing, 2011), 93.

<sup>61</sup> Herman Johan Pietersen, *The Four Types of Western Philosophy*, (Randburg: KR Publishing, 2016), 55.

pemikiran Plato. Bahkan bagi mereka berdua (yaitu: Plato dan Descartes), alasan merupakan esensi pokok untuk bertindak (*the "reason as master" to action*).<sup>62</sup> Belakangan ada beberapa filosof yang menjejak prinsip-prinsip pemikiran epistemologi Descartes yang akhirnya memunculkan dan mengembangkan gagasan-gagasan rasionalisme konstruktif lainnya. Mereka yang menjejak ide-ide Descartes tersebut bisa diklaim sebagai tokoh-tokoh aliran rasionalisme abad ke-17 dan ke-18, antara lain Spinoza (1632 – 1677 M.), Leibniz (1646 – 1716 M.), serta Christian Wolff (1679 – 1754 M.).

Secara historis, rasionalisme –atau secara spesifik yaitu Descartes- merupakan pioner sekaligus pelopor munculnya abad modern; abad ini seringkali kita kenal sebagai era *renaissance*. Era ini bisa dikatakan batas atau pemisah masa gelap rasionalitas, karenanya ia dikatakan sebagai periode kebangkitan intelektual terutama dalam lingkup pergumulan pengetahuan di peradaban kemanusiaan Eropa. *Renaissance* sendiri merupakan suatu gerakan yang melingkupi suatu era dan peradaban kemanusiaan yang diklaim sebagai zaman ketika subjek peradaban merasa dirinya dilahirkan kembali dalam gemerlap pengetahuan dan keadaban. lingkup ini justru menjadi titik balik seluruh subjek peradaban ke sumber murni berupa peningkatan cipta (pengetahuan) dan rasa (keindahan). “seakan-akan” kemunculan rasionalisme membawa harapan baru, sebab munculnya isme ini menandakan lahirnya humanisme universal, yaitu suatu pandangan jika manusia mampu menjadi subjek atas realitas dan bisa mengatur diri kemanusiaan dan dunianya. Oleh karena itu, era *renaissance* seringkali diidentikkan sebagai era humanisme yang di dalamnya terdapat nilai-nilai dan norma-norma memanusiakan manusia. Nilai dan norma tersebut justru menjadi sumbu utama pencerahan peradaban *renaissance*.

Pemikiran yang menarik dalam aliran rasionalisme ini ialah pandangan Spinoza. Ia berpandangan bahwa seluruh entitas bisa dijelaskan dengan rasio termasuk juga eksistensi atau adanya Tuhan. Dalam rasionalisme pemikiran Spinoza konsisten jika rasio mencakup seluruh entitas, sehingga realitas bersifat transparan dan tidak terlingkupi rahasia pada seluruh entitas. Ia memiliki pandangan, jika realitas hanya ada satu substansi, yaitu entitas esa, lestari (abadi), tidak terkategori, otonom, dan bersifat independensi (tidak tergantung pada entitas di luar dirinya). Oleh sebab itu, substansi dimaknai dengan entitas yang ada dalam dirinya sendiri dan berdiri sendiri secara otonom.<sup>63</sup> Spinoza mengungkapkan, jika Tuhan merupakan entitas integratif universal yang mengungkapkan diri di dunia. Batasan definitif substansi tersebut memiliki pengertian yang sama dengan Tuhan; bahkan juga dengan batasan definitif seluruh entitas yang ada. Dengan demikian, rangkaian yang bisa diformulasikan substansi = Tuhan = alam; persamaan ini muncul tidak lepas dari konstruksi pemikiran bahwa Tuhan dan alam adalah satu dan juga Tuhan memiliki gambaran (wujud), yaitu: segenap alam (realitas). Dari konstruksi pemikiran dan persamaan ini bisa dikatakan jika Spinoza diklaim sebagai penganut pantheistik-monistik.<sup>64</sup>

---

<sup>62</sup> W.J. Coats, A.C. Graham on *Rationalism, Irrationalism, and Anti-Rationalism ("Aware Spontaneity")*, dalam Gene Callahan & Kenneth B. McIntyre (Edit.), *Critics of Enlightenment Rationalism Revisited*, (Switzerland: Palgrave Macmillan, 2022), 249.

<sup>63</sup> Ali Mudhofir, *Kamus Filsuf Barat*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2001), 488.

<sup>64</sup> Penulis juga menemukan inti pemikiran yang sama pada diri Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831 M.), yaitu: pantheistik. Di mana ia percaya jika sejarah dan seluruh eksistensi pada hakikatnya bagian dari perkembangan diri kosmis Tuhan. Tuhan bagi Hegel juga diklaim sebagai spirit absolut yang mentransformasi dalam seluruh eksistensi atau realitas sejarah. Karenanya, pantheistik memandang bahwa alam material ini dan Allah itu satu dan sama. Artinya, alam dan segala isinya, seperti benda, tumbuhan, hewan, dan manusia itu merupakan manifestasi lain dari Allah. Dengan kata “*pan*” (seluruh) dan “*theos*” (Allah) pandangan ini mendapat pengertiannya, yaitu “segalanya adalah Allah”. F. Budiman Hardiman, *Filsafat Modern: dari Machiavelli sampai Nietzsche*, (Jakarta: Gramedia, 2007), 298.

Pada konteks ini deskripsi kritis Adri & Hadi sangat jelas, pandangan-pandangan Spinoza memiliki muatan pantheistik. Ia mendeskripsikan bahwa:

“Pertanyaan-pertanyaan metafisika ketika dijawab oleh Spinoza, ia menggunakan metode rasionalisme seperti yang dilakukan Descartes. Ia menggunakan sistem deduksi matematis yang digunakan Descartes dengan meletakkan definisi-definisi, aksioma-aksioma, maupun proposisi-proposisi sebagai langkah merancang pembuktian atau kesimpulan. Pertanyaan tersebut memunculkan pandangan Spinoza bahwa segala yang ada itu Allah, itu semua hanya bentuk keberadaan Allah. Implikasi dari substansi Allah ini jelas, jika alam dengan segala isinya adalah identik dengan Allah, tidak ada perbedaan. Yang membedakan hanyalah cara pandang. Itulah yang terungkap dalam rumusan Spinoza: *deus sive substantia sive nature*, “Allah atau substansi atau alam”. Ketiga istilah ini memiliki makna yang sama, jika dilihat dari segi alam, alam adalah *natura naturata*, “alam yang dilahirkan”, sedangkan dilihat dari sudut Allah, alam adalah *natura naturans*, “alam yang melahirkan”.”<sup>65</sup>

Begitu pula pemikiran metafisika Leibniz juga memfokuskan pada persoalan substansi. Ia berpandangan jika substansi adalah hidup, dan setiap realitas ada untuk suatu tujuan tertentu. Penyuluh prinsip filsafat Leibniz ialah “prinsip akal yang mencakupi”; prinsip inilah yang melandasi pandangan “terjadi sesuatu atau realitas” tidak muncul dari “kevakuman argumentasi”. Karenanya, prinsip ini bisa diformulasikan secara simplistik bahwa “realitas (muncul; terlahir) harus mempunyai argumentasi”; sebaliknya realitas tidak akan memiliki eksistensi tanpa adanya argumentasi. Oleh karenanya, prinsip ini berlaku pula terhadap realitas selain yang bersifat profanistik, yaitu: realitas transendental. Konstruksi formulatif ini bermakna bahwa realitas transendental (Tuhan) juga perlu memiliki argumentasi terhadap seluruh realitas (sesuatu) yang diciptakan-Nya, sehingga eksistensi realitas tidak lepas dari argumentasi yang melatarinya. Wajar, jika Leibniz berpandangan kalau substansi itu sangat plural atau jamak dan secara kuantitas dikatakan tidak terhingga.

Leibniz menyebut substansi-substansi tersebut *monad* (atau substansi adalah *monad*), sebab substansi pada hakikatnya merupakan ide yang dikembangkan dari konsep *monad* itu sendiri. Mudhofir mendeskripsikan bahwa:

“Substansi adalah *monad*. Kenyataan terdiri dari *monade-monade*, yaitu: bagian-bagian yang terkecil, yang semuanya itu merupakan substansi-substansi. *Monade-monade* tidak memiliki ukuran. *Monade-monade* dapat dianggap sebagai titik-titik yang mempunyai kuantitas energi dan arah tertentu. *Monade-monade* itu seperti jiwa-jiwa karena semua *monade* memiliki “kesadaran”. *Monade-monade* pada taraf anorganis (benda tidak hidup), mempunyai kesadaran yang hanya dalam keadaan “mimpi”. Kesadaran *monade* pada taraf tumbuhan dan hewan sudah lebih tinggi”.<sup>66</sup>

Menariknya, menurut Leibniz, setiap *monad* memiliki perbedaan antara satu dengan lain, sehingga setiap *monad* memiliki pola dan karakteristik masing-masing. Sedangkan Tuhan (sesuatu yang super-*monad* dan satu-satunya *monad* yang tidak dicipta) merupakan pencipta *monad-monad* itu. Realitas transendental (Tuhan) tersebut justru merupakan super-*monade* yang paling tertinggi, bahkan ia merupakan kesadaran yang sempurna dan tidak terhingga. Karenanya, realitas tersebut disebut sebagai “makrokosmos”; dan monada-monade sendiri merupakan bayangan dari realitas “mikrokosmos”.

---

<sup>65</sup> Aquido Adri & Syaful Hadi, *Descartes, Spinoza, Berkeley: Menguk Tabir Pemikiran Filsafat Rasionalisme dan Empirisme*, (Yogyakarta: Sociality, 2017), 77-78.

<sup>66</sup> Ali Mudhofir, *Kamus Filsuf Barat*, 308.

## 2. Pendekatan Empirisme

Empirisme (kata yang berasal dari *emperia*) merupakan aliran filsafat yang mempunyai pandangan, jika pengetahuan bersumber dari pengalaman. Oleh karenanya, pengalaman menjadi sumber utama pengenalan terhadap seluruh realitas (dalam konteks ini yang bersifat manifest-jasmani atau laten-batin. Namun, aliran ini menganggap jika pengamatan inderawi merupakan salah satu pengenalan yang paling jelas, komprehensif, dan sempurna serta mampu memberikan kepastian. Aliran ini bertentangan dengan rasionalisme yang mengandalkan akal, idea, substansi, form, kausalitas, dan kategori dalam proses keilmuan. Artinya, aliran ini tidak menekankan atau memberikan kedudukan yang kuat bagi eksistensi rasio, akan tetapi mengandalkan panca indera (pengalaman) sebagai satu-satunya sumber pengetahuan (keilmuan). Sebab itulah, subjektivitas pengalaman menjadi sumber utama dari pengenalan (atau konstruksi pengetahuan keilmuan).

Tokoh yang meletakkan dasar empirisme dalam batas-batas tertentu adalah Aristoteles; ia menekankan panca indera atau pengalaman inderawi sebagai epistemologi untuk membangun pengetahuan. Namun di satu sisi, tokoh utama dalam aliran empirisme sendiri ialah Francis Bacon (1561-1628) yang secara substantif melakukan transformasi orientasi pengetahuan dari yang bersifat teoritis-kontemplatif menjadi praktis-pragmatis. Bagi dirinya, hakikat pengetahuan adalah pengetahuan yang diterima “yang mengetahui” (*the knower*) melalui persentuhan inderawi dengan dunia fakta (realitas empiris). Pengalaman melalui pengamatan pada konteks ini diposisikan dan diletakkan sebagai sumber pengetahuan yang sejati, sehingga bagi Bacon antara persepsi dan pengamatan diletakkan secara terpisah.<sup>67</sup> Sedangkan Aristoteles sendiri cenderung menyatukan antara dua irisan tersebut (yaitu: persepsi dan pengamatan).

Dikarenakan empirisme Bacon bersifat praktis-pragmatis, maka orientasi pengetahuan tidak bersifat teoritis-kontemplatif –atau bahkan hanya bersifat argumentatif-rasional. Akan tetapi, pengetahuan dioperasionalkan secara fungsional di atas kepentingan-kepentingan tertentu. Dalam konteks inilah, Bacon menegaskan jika pengetahuan merupakan medium –baca alat- untuk membantu mewujudkan kepentingan praktis bagi penguasaan “yang mengetahui” (*the knower*) terhadap alam. Tentunya, pengetahuan tersebut diorientasikan agar bisa meningkatkan kehidupan diri “yang mengetahui” (*the knower*) ke tingkat kehidupan yang lebih sempurna. Wajar jika Bacon tegas dan lugas meyakini bahwa pengetahuan merupakan kekuatan yang tidak hanya berupa ide atau pendapat tapi berupa pekerjaan yang perlu diimplementasikan. Oleh karenanya, bagi Bacon, upaya konkrit dari sosok ilmuwan bukan membangun pondasi pengetahuan dengan berbagai ide, pendapat, atau doktrin, tetapi berupa fungsionalitas praktis dalam kehidupan “yang mengetahui” (*the knower*).

Pada konteks pandangan itulah, Francis Bacon mengkritik filsafat Yunani terlebih lagi pandangan-pandangan filosofis Aristoteles. Ia berpandangan, pendapat filosofis Aristoteles hanya bersifat kontemplatif dan teoritis, sehingga pengetahuan-pengetahuan yang terbentuk tidak bisa memberikan keuntungan praktis-pragmatis terhadap peningkatan kehidupan “yang mengetahui” (*the knower*). Hal ini mendorong Bacon pemetaan pengetahuan: sejarah yang bergantung pada kemampuan ingatan manusia, puisi yang berpegang pada imajinasi, dan filsafat yang bertumpu pada rasio (akal). Akan tetapi, bagi Bacon secara tegas menetapkan jika rasio (akal) berfungsi atas dasar pengalaman.<sup>68</sup> Tumpuan pengalaman tersebut dalam membangun pengetahuan dengan

---

<sup>67</sup> Stephen Gaukroger, *Rene Descartes*, dalam Sven Bernecker & Duncan Pritchard (Edit.), *The Routledge Companion to Epistemology*, (London: Routledge, 2011), 679.

<sup>68</sup> Brian Duignan (Edit.), *Modern Philosophy: from*, 76.

orientasi bersifat praktis-pragmatis justru operasionalisasinya tidak berada di dalam realitas teoritis dan doktriner tapi berada ditengah-tengah realitas empiris kemanusiaan. Dari proses inilah akan muncul pengembangan pengetahuan sebagai bentuk kekuatan untuk membantu mentransformasi kehidupan “yang mengetahui” (*the knower*).

Namun, rancang bangun struktur pengetahuan dikonstruksi oleh Bacon dengan metode induksi, yaitu: metode yang merupakan antitesa dari metode deduktif Aristoteles. Bacon mencoba mengembangkan kasus-kasus penyelidikan ilmiah empiris yang bebas dari berbagai takhayul dan berdasarkan implementasi penalaran induktif untuk pengamatan empiris.<sup>69</sup> Metode induksi ini pada hakikatnya merupakan suatu proses mengamati realitas empiris yang konkrit, mengumpulkan dan mengelompokkan data, dan mengolah data. Proses ini dilakukan melalui observasi empiris serta tidak berdasarkan olah pikir, sehingga Bacon mengkritik pandangan atau metode deduktif dari Aristoteles sebab ia hanya berteori tanpa melakukan proses pengamatan, pengumpulan serta pengolahan data.

Oleh karenanya dalam konteks metodologis tersebut, Bacon telah menempatkan dasar-dasar metode induksi, sekaligus memelopori upaya sistematisasi prosedur kerja ilmiah. Metode inilah yang dikatakan sebagai karakteristik atau pencirikhasan dari pengetahuan (keilmuan) atau sains.<sup>70</sup> Menariknya pula jika dilihat dari lintasan sejarah, metode induksi tersebut yang mampu memobilisir peradaban bangsa Eropa dari titik kegelapan ke pencerahan pengetahuan (keilmuan). Artinya, metode induksi mendorong bangsa Eropa ke tingkat mercusuar kemajuan pengetahuan (keilmuan) dan teknologi, sehingga posisi ini meletakkan bangsa Eropa (Barat) sebagai “kiblat” peradaban pengetahuan (keilmuan). Memang sebelum abad pertengahan (atau lazim dikatakan zaman modern) bangsa Barat mengalami stagnasi pengetahuan (keilmuan). Begitu pula di bidang kebudayaan dan peradaban mengalami stagnasi akibat dominasi metodologis deduktif Aristoteles. Dengan demikian, metodologis induktif merupakan garis demarkasi yang membedakan antara peradaban “kegelapan” dengan “pencerahan”.

Pada konteks tersebut, Bacon cenderung apatis terhadap metode deduktif yang dinilai tidak bisa dijadikan medium untuk merancang bangun struktur pengetahuan. Bahkan ia dinilai pula pelestari kesalahan yang telah ada daripada melahirkan tatanan kebenaran, maka pada konteks ini Bacon beranggapan jika rasio hanya membawa kerugian. Di sisi yang lain, Bacon juga sangat tidak setuju terhadap silogisme yang dinilai tidak cukup eksperimental. Russel memberikan deskripsi, jika Bacon menganggap metode induksi mampu menunjukkan tata cara penyusunan hasil dari pengamatan yang menjadi landasan sains.<sup>71</sup> Oleh karenanya di dalam rangka sistematisasi ilmiah, Bacon menyebutempat pola agar “yang mengetahui” (*the knower*) bisa mengenal realitas, antara lain: observasi; pengukuran; penjelasan; dan pembuktian.

Sedangkan tokoh empirisme lainnya, yaitu: Thomas Hobbes (1588 – 1679 M.) –tokoh ini diapresiasi sebagai tokoh penting mazhab empirisme abad ke-17 dan 18- memiliki pandangan bahwasannya pengalaman inderawi merupakan awal segala pengenalan. Akan tetapi, pengenalan intelektual tidak lain dari semacam perhitungan (kalkulus), yaitu penggabungan data-data inderawi yang sama, dengan cara yang berlainan. Namun, bentuk hakikat kebenaran ialah yang muncul dan mempunyai kesesuaian dengan indera, sehingga yang benar hanya yang bersifat indrawi dan tidak

---

<sup>69</sup> Charles Taliaferro & Elsa J. Marty (Edit.), *A Dictionary of Philosophy of Religion*, (London: Continuum, 2010), 27.

<sup>70</sup> Bryan Magee, *Popper*, (London: Collin, 1997), 19.

<sup>71</sup> Bertrand Russell, *Sejarah Filsafat Barat: Kaitannya dengan Kondisi Sosio-Politik Zaman Kuno hingga Sekarang*, Peterj.: Sigit Jatmiko, dkk., (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2002), 714.

tergantung pada rasio. Pengalaman (atau pengamatan) inderawi muncul disebabkan adanya arus rangsangan dari objek yang ditangkap indera yang diteruskan ke otak (rasio). Pada posisi inilah, pola pikir dari empirisme sangat jelas mengandalkan bukti empiris yang melahirkan penentangan terhadap Plato bahwa rasio (akal) tidak dibawa sejak lahir tapi terbentuk dan dikembangkan oleh industri –dalam konteks ini pengalaman.<sup>72</sup> Secara analitik, epistemologi dikembangkan Hobbes memang sangat empiristik seperti yang dijabarkan Mudhofir:

“*Pertama*, pengetahuan tentang akibat-akibat, berasal dari sebab-sebabnya, dan sebab-sebab itu berasal dari akibat-akibatnya. *Kedua*, pengetahuan sebagaimana adalah sintetik dan sebagian adalah analitik. Dalam hal ini, Hobbes tidak bisa mendamaikan rasionalisme dengan empirisme: a). Pengetahuan sintetik berproses dari proposisi-proposisi universal atau asas-asas yang terungkap dalam diri mereka sendiri dan kemudian berproses menjadi kesimpulan (*synthesis*); b). Pengetahuan analitik berproses dari pencerapan-pencerapan indera, atau dari pengalaman menjadi asas-asas (*analysis*). Dan *ketiga*, akal adalah suatu jenis perhitungan (matematika), tetapi harus memakai permulaan dari asas-asas yang benar. Dengan demikian, masalahnya adalah menemukan asas pertama, titik-tolak dari akal. Asas ini ditemukan dalam gerak (filsafat alam, yang membicarakan fisika dan psikologi)”.<sup>73</sup>

Menariknya pula, bagi Hobbes, objek filsafat –mungkin dalam konteks ini juga ilmu pengetahuan- adalah seluruh objek lahiriah (material) yang mampu merepresentasikan dirinya atau mendeskripsikan wujudnya dengan karakteristik-karakteristiknya. Oleh karenanya, objek filsafat yang bersifat immaterial atau tidak bisa diindera secara empiristik serta tidak berubah bukan merupakan objek filsafat. Bahkan, bagi Hobbes, dunia dan manusia sebagai objek pengenalan merupakan sistem materi dan merupakan suatu proses yang berlangsung dengan tiada henti-hentinya atas dasar hukum-hukum mekanisme. Atas pandangan ini, doktrin Hobbes bisa dikatakan sebagai sistem materialistis pertama dalam sejarah filsafat modern.

Hobbes sendiri membagi filsafat pada empat segi, yakni: geometri, fisika, etika (psikologi), dan politik. Entitas inilah yang mencoba untuk “membaca” dan “memahami” realitas dunia, tetapi filsafat bagi Hobbes perlu dibatasi pada problematika kontrol atas realitas sosial (dunia). Pemikiran Hobbes ini memang akhirnya mampu mengembangkan pemikiran empirisme zaman atau era selanjutnya. Pengikut aliran empirisme yang lain diantaranya adalah John Locke (1632 – 1704 M.), David Hume (1711 – 1776 M.), dan George Berkeley (1665 – 1753 M.). Walaupun di satu sisi juga ada filosof-filosof yang mengkritik sistem atau aliran empirisme ini yang memadukan antara pola sistem atau pendekatan lainnya. Pada konteks inilah muncul pendekatan yang mencoba untuk memadukan antara rasionalisme dan empirisme, yaitu: kritisisme.

### 3. Pendekatan Kritisisme

Dengan demikian, pendekatan berupaya menyintesis antara pendekatan rasionalisme (yang mementingkan pengetahuan *a priori*) dengan pola penalaran deduktif dan empirisme (yang mementingkan pengetahuan *a posteriori*) dengan langgam penalaran induktif. Namun pendekatan rasionalisme dan empirisme cenderung tidak bisa dipertemukan dalam satu kesatuan epistemik dalam melahirkan kebenaran dalam anatomi ilmu pengetahuan. Bahkan antara kedua pendekatan tersebut juga memiliki persamaan problematik, antara lain: *pertama*, rasionalisme tidak mampu merekonstruksi transendensi Tuhan terhadap realitas (alam) dan ia hanya terperangkap dalam

<sup>72</sup> Bertrand Russell, *Sejarah Filsafat Barat*, 722.

<sup>73</sup> Ali Mudhofir, *Kamus Filsuf Barat*, 240.

pantaisme implisit ala Descartes, Leibniz, dan juga pantaisme eksplisit Spinoza. Sedangkan *kedua*, empirisme sendiri juga tidak mampu membuktikan eksistensi realitas (alam) yang berbeda dari rasionalitas “yang mengetahui” (*the knower*); dan justru ia kehilangan hakikat diri empirisme dalam lingkup skeptisisme. Posisi inilah yang mendorong adanya upaya pengembangan pendekatan lain, yakni pendekatan kritisisme. Posisi inilah yang mengenalkan filsafat Kant sebagai salah satu titik balik terpenting dalam pemikiran Barat.<sup>74</sup>

Dengan demikian, filsafat yang melahirkan kritisisme sebagai pendekatan merupakan upaya unifikasi antara pendekatan rasionalisme dan empirisme. Pendekatan ini terbentuk secara analitis-kritis berdasarkan penalaran terhadap kekurangan dan kelebihan pendekatan rasionalisme dan empirisme. Upaya memadukan ini dilakukan Immanuel Kant merupakan bentuk memadukan terutama rasionalisme Rene Descartes dan empirisme David Hume dalam kesatuan pandangan. Karenanya, pendekatan kritisisme juga dikenal pula sebagai kritisisme Kant. Walaupun pada awal-awalnya, Kant sendiri cenderung mengikuti rasionalisme dalam mencapai kebenaran dan akhirnya juga dipengaruhi pandangan empirisme. Akhirnya, tepatnya pada abad ke-18, Kant mencoba untuk membuka pintu penyelesaian konflik antara dua pendekatan tersebut dalam kesatuan pendekatan –yaitu pendekatan yang menengahi peran rasionalitas dan pengalaman.

Kritisisme Kant tersebut mengembangkan sintesis yang di dalamnya berupaya masing-masing keunggulan dari dua pendekatan tersebut disatukan dalam satu pendekatan. Konstruksi kebenaran –atau pengetahuan- tentang realitas terbentuk dan berasal dari indera, dan di sisi yang lain ada peran rasio sebagai salah satu faktor penentu pandangan realitas yang bersifat psikologis. Dengan demikian, ada aspek-aspek tertentu dalam diri “yang mengetahui” (*the knower*) yang turut menentukan konsepsi atas realitas dan bahkan mampu membantu menganalisis berdasarkan fakta yang “terbuktikan”. Artinya, antara dimensi rasio dan pengalaman tidak bisa dipisahkan dengan menonjolkan salah satu potensi –atau bahkan mengabaikan potensi lainnya- hanya melahirkan konstruksi kebenaran yang timpang.

Pada konteks tertentu, Immanuel Kant mengamini pandangan David Hume bahwa “yang mengetahui” (*the knower*) tidak mengetahui secara definitif (atau absolut) tentang penaka realitas “itu sendiri” (*das ding an sich*), tetapi realitas tersebut hanya tampak “bagi “yang mengetahui” (*the knower*)” atau juga “bagi sebagian “yang mengetahui” (*the knower*)”. Inilah yang dikatakan sebagai persepsi; dan Hume sendiri mengenali dua jenis persepsi, yaitu: kesan (*impression*) (persepsi yang dialami oleh pikiran dengan “kekuatan dan kekerasan paling besar”) dan ide (*idea*) (“gambaran samar” dari kesan).<sup>75</sup> Akan tetapi, dalam pandangan Kant ada dua aspek yang berkontribusi pada pengetahuan “yang mengetahui” (*the knower*) tentang realitas. Kedua aspek tersebut, antara lain: *pertama*, kondisi tertentu yang melahirkan ruang dan waktu sebagai sesuatu yang tidak diketahui “yang mengetahui” (*the knower*) sebelum ia mencokoknya dengan indera mereka. Ruang dan waktu ini merupakan perspektif dan bukan atribut realitas sebagai materi pengetahuan. Dan *kedua*, kondisi batiniah dalam diri “yang mengetahui” (*the knower*) mengenai seluruh proses yang tunduk pada hukum kausalitas yang tidak bisa terbantahkan.

Menariknya pula, Kant juga memiliki asumsi jika data-data inderawi “yang mengetahui” (*the knower*) hanya bisa membuktikan dan menetapkan fenomena, akan tetapi tidak bisa atau mampu memastikan dimensi nomena realitas. Dimensi fenomena merupakan suatu dimensi yang tampak dan hanya memastikan dan membuktikan unsur fisik realitas, sedangkan unsur substansi

<sup>74</sup> Joan A. Price, *Understanding Philosophy: Medieval and Modern Philosophy*, (New York: Chelsea House, 2008), 85.

<sup>75</sup> Brian Duignan (Edit.), *Modern Philosophy: from*, 116.



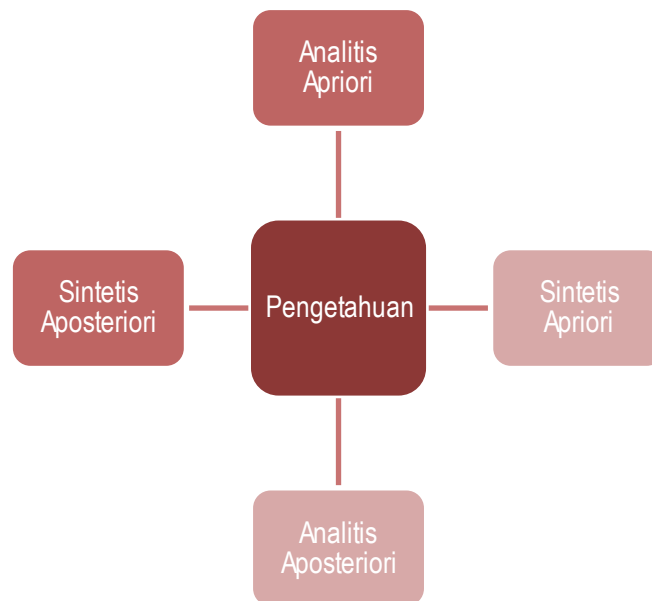
atau esensi ide tidak mampu direpresentasikan. Kondisi ini bisa dicontohkan pada suatu ungkapan “pikiran itu sendiri” ketika merepresentasikan realitas. Tentu ungkapan tersebut bisa dimaknai, jika “yang mengetahui” (*the knower*) hanya mampu melihat dan memahami penampakan fenomena diri “yang mengetahui” (*the knower*), tetapi tidak bisa melihat ide (nomena) “yang mengetahui” (*the knower*) yang lain. Dengan demikian, dimensi inderawi hanya bisa melihat dan memahami aspek fenomena (fisik) dan tidak mampu untuk menyelami nomena (realitas ide abstraks → Plato). Pola metodologi berpikir tersebut merupakan bentuk pemikiran yang menggunakan rentang –meminjam alur pemikiran Thomas Kuhn- tesis, antitesis, dan sintesis.

Hakikatnya, Kant berupaya menyatukan dunia ide Plato “a priori” (yakni suatu konstruksi kebenaran atau pengetahuan yang terbentuk tanpa ada pembuktian sebelumnya) dengan entitas pengalaman yang bersifat “a posteriori” (yaitu suatu konstruksi kebenaran atau pengetahuan yang terbentuk dengan adanya pembuktian sebelumnya). Perpaduan ini di satu sisi juga menyatukan pola kebenaran yang bisa dipercaya tanpa pembuktian maupun melalui pembuktian (dengan kata lain, kesimpulan dari kesan-kesan baru yang membentuk sebuah ide melalui pembuktian). Dengan demikian, konstruksi pengetahuan sendiri pada konteks ini dapat dibedakan seperti pada tabel berikut:

**Tabel 2.1: Perbedaan Pengetahuan**

No.	Jenis	Deskripsi
a.	Pengetahuan Apriori	Konstruksi pengetahuan yang terbentuk tidak bergantung pada pengalaman yang dilalui oleh “yang mengetahui” ( <i>the knower</i> )
b.	Pengetahuan Aposteriori	Konstruksi pengetahuan yang terbentuk sangat bergantung pada pengalaman yang dilalui oleh “yang mengetahui” ( <i>the knower</i> )
c.	Pengetahuan Analitis	Konstruksi pengetahuan yang terbentuk atau dihasilkan dari proses analisis
d.	Pengetahuan Sintetis	Konstruksi pengetahuan yang terbentuk dan dihasilkan dari proses perpaduan antara dua entitas yang terpisah (seperti dari pengalaman dan proses analisis)

Berdasarkan tabel tersebut dapat dimaknai, jika pengetahuan bisa terbentuk melalui pola-pola yang beragam dengan basis pengalaman atau analisa. Karenanya, pengetahuan bisa muncul tidak hanya berdasarkan pada entitas empiris tapi juga bisa dimunculkan dari hasil analisis “yang mengetahui” (*the knower*). Bahkan pengetahuan juga terkonstruksi dari perpaduan antara entitas keduanya yang kait mengait, sehingga objektivitas ilmu pengetahuan terwujud. Kant sendiri pada konteks ini membagi pengetahuan pada empat bagian, seperti yang tampak pada gambar berikut:



**Gambar 2.1: Pembagian Pengetahuan Perspektif Immanuel Kant**

Dari pembagian tersebut yang perlu dipahami ialah konstruksi pengetahuan analitis apriori sebagai konstruksi pengetahuan yang dilahirkan dari proses analisis terhadap entitas-entitas yang bersifat apriori. Sedangkan pengetahuan sintetis apriori justru dilahirkan dari hasil penyelidikan rasio terhadap pelbagai pengalaman “yang mengetahui” (*the knower*) serta perpaduan elemen-elemen yang tidak saling bertumpu. Berbeda halnya dengan pengetahuan sintetis aposteriori yang memang diperoleh melalui pengalaman dari “yang mengetahui” (*the knower*) sendiri, sehingga pengetahuan ini senantiasa lahir dari pergumulan dengan realitas empiris. Berdasarkan deskripsi ini memang tampak jelas, jika Kant berupaya menunjukkan elemen-elemen rasionalitas dari “yang mengetahui” (*the knower*) yang muncul dari pengalaman dirinya serta elemen-elemen mana yang memang terdapat dalam rasio.

Upaya Kant tersebut dikenal kritisisme –ada pula yang melebeli dengan term filsafat kritis–merangkai peta intelektualitasnya dengan memulai menyelidiki kemampuan kritik atas rasio murni diteruskan kritik atas rasio praktis, dan berakhir pada fase kritik atas daya pertimbangan. Tiga pola ini merupakan rentang upaya yang berada pada garis lurus seperti yang tampak pada gambar berikut:



**Gambar 2.2: Rentang Penyelidikan dalam Kritisisme**

Tiga pola tersebut memang memiliki karakteristik dengan fungsi dan peran masing-masing yang ada didalamnya. Lazim jika diasumsikan bahwa tiga pola tersebut seakan-akan memiliki fungsi dan peran berbeda-beda yang berorientasi pada satu muara, yaitu: konstruksi pengetahuan dari “yang mengetahui” (*the knower*). Masing-masing pola tersebut dapat dideskripsikan seperti pada alur berikut ini:

a. Kritik atas Rasio Murni

Dalam pola ini perlu membedakan putusan yang perlu diambil “yang mengetahui” (*the knower*), sebab karakteristik pengetahuan tersebut bersifat makro, mutlak, dan juga memunculkan perspektif baru. Tiga putusan tersebut, diantaranya ialah: *pertama*, putusan analitis apriori, yaitu: keadaan atau situasi yang bersifat stagnan atau tetap pada realitas (subjek) disebabkan hakikat diri subjek telah menempati posisi di dalamnya. Putusan ini bisa dilihat pada seluruh benda ketika menempati ruang, maka seluruh benda tersebut predikatnya akan bersifat stagnan. *Kedua*, putusan sintesis aposteriori, yaitu: konstruksi predikat disematkan pada objek berdasarkan pada pengalaman inderawi, sebab “yang mengetahui” (*the knower*) memutuskan setelah ia memiliki aneka ragam pengalaman terkait dengan subjek. Dan *ketiga*, putusan sintesis apriori, yaitu: sumber pengetahuan yang bersifat sintesis, tetapi sekaligus bersifat apriori. Berbagai ilmu pengetahuan seperti ilmu-ilmu alam (fisika, kimia, atau mekanika) disusun berdasarkan atas keputusan sintesis apriori. Dalam konteks ini ada tiga tingkatan ilmu pengetahuan yang terkonstruksi “yang mengetahui” (*the knower*), yaitu:

1. Tingkat Penerapan Inderawi. Ruang dan waktu merupakan unsur apriori yang bisa diposisikan menjadi unsur apriori sensibilitas. Dengan demikian, antara ruang dan waktu telah berakar dalam struktur “yang mengetahui” (*the knower*), sehingga dua entitas tersebut memang sudah terinternal dalam subjek. Posisi inilah menempatkan ruang sebagai entitas yang kosong yang ke dalamnya realitas –baca benda- dapat ditempatkan. Artinya, entitas ruang ini bukan sebagai konstruksi “ruang pada dirinya sendiri”. Sedangkan unsur waktu sendiri bukan merupakan konstruksi stagnan yang beku terutama pada saat penginderaan berlangsung. Namun, ia sendiri merupakan kondisi formal yang bersifat apriori dari pelbagai fenomena.  
Dengan demikian, “yang mengetahui” (*the knower*) bisa mengamati dan menyelidiki realitas hanya bersifat penampakannya (fenomena) saja. Tentu hal ini merupakan sintesis antara entitas-entitas yang datang dari luar “yang mengetahui” (*the knower*) sebagai materi dengan ruang dan waktu yang ada dalam struktur pemikiran “yang mengetahui” (*the knower*).
2. Tingkat Akal Budi. Tingkatan ini merupakan bentuk lanjutan –atau saat bersamaan- dari pengamatan inderawi, maka akal budi juga turut bekerja secara otomatis dan spontanitas. Kerja akal budi ini adalah mengorelasikan, mengelaborasi, serta menyusun pelbagai data inderawi –yang dibantu unsur fantasi diri “yang mengetahui” (*the knower*)- hingga menghasilkan putusan-putusan. Pada konteks ini memang ada sintesis antara pengamatan inderawi dengan unsur-unsur apriori –Kant memberinya nama kategori-, yaitu: ide-ide bawaan yang terinternal dalam diri “yang mengetahui” (*the knower*) dan ia memiliki fungsi epistemologis.
3. Tingkat Rasio (Intelektualitas). Pada fase ini, tugas rasio adalah menarik kesimpulan dari pernyataan-pernyataan dari fase sebelumnya yakni tingkatan akal budi dan juga tingkatan penerapan inderawi. Sebab, hasil dari fase sebelumnya yang bersifat ide-ide hanya entitas yang berupa indikasi kabur, walaupun ia berupa petunjuk-petunjuk bagi rasio itu sendiri. Karenanya, pada tingkatan ini bisa dinyatakan jika hasilnya berupa rasionalitas yang terbentuk dari ide-ide argumentatif.

Akan tetapi, ketiga tingkatan tersebut tidak akan mampu diwujudkan tanpa melalui atau ada pengalaman “yang mengetahui” (*the knower*). Sebab, menurut Kant, pengalaman hanya muncul di atas pentas dunia fenomena, sedangkan tiga tingkatan tersebut terjadi di pentas dunia noumena (berasal dari bahasa Yunani “*noumena*” yakni “yang tidak tampak”, “yang dipikirkan”), dunia ide, dan dunia batin. Karenanya, ide tentang jiwa (ruh) dan/atau Tuhan bukan pemahaman atau pengertian realitas empiris-inderawi, bahkan ia bukan “realitas atas dirinya sendiri”. Justru ia merupakan postulat atau aksioma epistemologis yang eksistensinya berada di luar jangkauan pembuktian teoritikal empiris.

b. Kritik atas Rasio Praktis

*Maxime* (aturan pokok) pada dasarnya merupakan suatu pedoman subjektif atas tindakan individu, sehingga ia bisa dikatakan sebagai prinsip umum yang mendasari tindakan.<sup>76</sup> Hal ini bisa dicontohkan dengan tindakan agamawan yang shaleh dikarenakan adanya prinsip normatif berupa doktrin “pahala atas perbuatan baik dengan sesama”. Sedangkan *imperative* (perintah) sendiri merupakan basis kesadaran objektif yang menyorong suatu keinginan untuk melakukan tindakan. Dengan demikian, “yang mengetahui” (*the knower*) melakukan tindakan tertentu atas dasar motif imperatif yang didasarkan atas kesadaran tertentu pula. Menariknya, imperatif dilaksanakan “yang mengetahui” (*the knower*) sebab ia berlaku umum dan suatu kelaziman. Walaupun demikian, ia bisa dilaksanakan dengan pola bersyarat (*hypothetical*) atau juga dengan pola tanpa syarat (*categorical*). Artinya, ia –baca imperatif– memang sangat menentukan keinginan dalam setiap tindakan hingga perlu dibedakan antara imperatif hipotesis dan yang kategoris.

Imperatif hipotesis menentukan sebuah perintah untuk mewujudkan tujuan tertentu dan ia sangat dokondisikan oleh hasil akhir yang hendak diwujudkan tersebut. Sedangkan satu sisi –yaitu imperatif kategoris– tidak memiliki konten (esensi) apapun atau ia mendesak diri mereka sendiri secara otomatis. Ia muncul berdasarkan kekuatan kewajiban dan ia juga merupakan kelayakan formal. Kondisi ini memang tidak mempertimbangkan baik dan buruk sebagai akibat dari tindakan, sehingga tindakan susila bisa dikatakan sebagai suatu perbuatan yang berbasis pada kewajiban yang penuh keinsyafan –inilah yang dikatakan sebagai sikap hormat yang menggerakkan tindakan “yang mengetahui” (*the knower*). Ini juga mengindikasikan bahwa imperatif kategoris merupakan dasar moralitas bagi “yang mengetahui” (*the knower*).

Deskripsi tersebut juga mengindikasikan bahwa realitas kesadaran susila mempunyai basis praanggapan dasar –Kant menyebutnya “postulat rasio praktis”. Di dalam pranggapan dasar ini terdapat unsur-unsur kebebasan bertindak, immoralitas jiwa, dan ada eksistensi Tuhan. Berbagai pemikiran inilah yang mendorong Kant dikatakan sebagai pelopor dari lahirnya “argumen moralitas” tentang adanya Tuhan. Walaupun, Tuhan yang dimaksud merupakan eksistensi “postulat” itu sendiri yang beroprasional memunculkan tindakan susila “yang mengetahui” (*the knower*). Pada konteks inilah, Kant percaya jika kehendak atau keinginan melampaui rasionalitas.

c. Kritik atas Daya Pertimbangan

Pola ini merupakan persesuaian antara kawasan kritik atas rasio murni dan kritik atas rasio praktis yang dikerangkai dengan konsep finalitas (tujuan). Di mana finalitas tersebut

---

<sup>76</sup> Nigel Warburton, *Philosophy: The Basics*, 43.

terancang dalam dua kategori, yakni: finalitas bersifat subjektif merupakan bentuk upaya diri mengarahkan objek kepada diri “yang mengetahui” (*the knower*); dan finalitas bersifat objektif yang dimaknai sebagai bentuk kesesuaian antara satu benda dengan benda lainnya di dunia empiris. Hal ini berarti ada upaya membentuk dualisme pada satu kesatuan, yakni fenomena dan nomena; yang terindra dan melampui penginderaan; yang terkondisikan dan tidak terkondisikan. Kedua dimensi ini –yaitu: teoritis dan praktis– disintesakan dalam satu kesatuan yang terpusat pada ego –atau “yang mengetahui” (*the knower*). Pada konteks inilah, Kant membagi dua putusan (daya pertimbangan) sebagai hasil refleksi, antara lain: daya pertimbangan teleologis; dan daya pertimbangan estetis. Semua kerangka ini menurut teori etika Kant tergantung pada ego; ia menyatakan bahwa kualitas moral suatu tindakan ditentukan oleh motif moral agen itu sendiri.<sup>77</sup>

---

<sup>77</sup> Andreas Beck Holm, *Philosophy of Science: an Introduction for Future Knowledge Workers*, (Danemarca: Samfundlitteratur, 2013), 212.

### BAB III EPISTEMOLOGI ISLAM

Pada bab ini, penulis mencoba untuk mengurai secara mendalam tentang epistemologi dalam pandangan keislaman. Artinya, diskursus epistemologi dalam konteks ini lebih dititikberatkan pada uraian-uraian –baca perpektif- keislaman. Dengan demikian, bab ini lebih banyak mengurai anatomi epistemologi secara umum dan spesifik pada uraian kefilsafatan Islam. Dari proporsi tersebut, bab ini membagi menjadi dua sub bab yang masing-masing mengurai tema-tema seperti konstruksi definitif epistemologi dalam pandangan pakar filsafat Islam; dan juga epistemologi yang membentuk kelaziman pada wacana disiplin ilmu pengetahuan dalam Islam. Tentunya, konstruksi diskursus yang dideskripsikan pada bab ini menjadi pembanding atas diskursus epistemologi Barat yang dideskripsikan pada Bab sebelumnya.

Bahkan Bab ini juga bisa diposisikan sebagai konstruksi pembeda atas epistemologi Barat yang menjadi acuan konstruksi pendidikan secara umum. Melihat pengajaran sejarah di Eropa juga terkonstruksi dari pilar epistemologi Barat, seperti dalam buku “*Re-Imagining the Teaching of European History: Promoting Civic Education and Historical Consciousness*”;<sup>78</sup> atau juga “*Historical and Moral Consciousness in Education: Learning Ethics for Democratic Citizenship Education*”.<sup>79</sup> Memang pilar-pilar kefilsafatan yang rasionalistik, materialistik, dan empirisistik sangat kental di dalam konstruksi pendidikan Barat, sehingga ide-ide kependidikan terkesan jauh dari epistemologi keagamaan. Polaritas ini tampak kentara dalam tulisan Peter Gordon & Denis Lawton dalam “*A History of Western Educational Ideas*”.<sup>80</sup> Karenanya, bab ini mengupayakan untuk melihat secara detail konstruksi epistemologi Islam sebagai pembanding dari konstruksi epistemologi Barat. Di satu sisi juga mencari format baru dari epistemologi pendidikan Islam yang selama ini cenderung dinilai “terlalu melangit” dan “berorientasi teosentris”.

#### A. Epistemologi Islam: Perspektif Historikal

Secara etimologis, kata epistemologi berasal dari bahasa Yunani, yakni “*episteme*” yang berarti “*knowledge*” (pengetahuan); dan “*logos*” berarti *the study of* atau *theory of*.<sup>81</sup> Dari makna ini, maka secara harfiah epistemologi dapat dimaknai sebagai “studi atau teori tentang pengetahuan” (*the study of or theory of knowledge*). Dengan demikian, epistemologi disepakati oleh mayoritas kalangan sebagai kerangka analisis yang mempelajari tentang pengetahuan. Wajar jika di dalam diskursus filsafat, epistemologi dikatakan sebagai salah satu cabang dari filsafat yang membahas tentang asal usul, struktur, metode-metode, dan kebenaran pengetahuan.<sup>82</sup> Selain itu, dapat pula dikatakan bahwa epistemologi merupakan salah satu cabang dari filsafat yang secara khusus membahas “teori tentang pengetahuan”. Berdasarkan pemahaman ini bisa dikatakan, secara jelas pengertian epistemologi (*theory of knowledge*) lebih general daripada filsafat ilmu (*philosophy of science* atau *scientific philosophy*). Mengapa demikian?, sebab pengetahuan tersebut terbagi dalam beberapa kategori, yaitu: pengetahuan yang ilmiah (*scientific*); pengetahuan yang biasa (*ordinary*);

<sup>78</sup> Cosme Jesus Gomez Carrasco (Edit.), *Re-Imagining the Teaching of European History: Promoting Civic Education and Historical Consciousness*, (London: Routledge, 2022).

<sup>79</sup> Niklas Ammert, dkk., *Historical and Moral Consciousness in Education: Learning Ethics for Democratic Citizenship Education*, (London: Routledge, 2022).

<sup>80</sup> Peter Gordon & Denis Lawton, *A History of Western Educational Ideas*, (London: Routledge, 2019).

<sup>81</sup> Peter A. Angeles, *Dictionary of Philosophy*, (New York: Barnes & Noble Books, 1981), 17.

<sup>82</sup> Tim Dosen Filsafat Ilmu Fakultas Filsafat UGM, *Filsafat Ilmu*, (Yogyakarta: Liberty, 1996), 17.

dan ada pula pengetahuan yang semi ilmiah (*pseudoscientific*). Pada konteks pengetahuan yang ilmiah itulah yang sering disebut sebagai ilmu menjadi objek kajian dari epistemologi.

Memang jika dilihat dari dimensi sejarah, diskursus dalam epistemologi pada awalnya lebih terfokus pada dua aspek, yaitu: *pertama*, sumber pengetahuan (*the origin of knowledge*) yang membahas tentang sumber pengetahuan seperti akal pikiran (rasionalisme), indera (empirisisme), atau intuisi; dan yang *kedua*, teori tentang kebenaran (*the theory of truth*) yang fokus terhadap deskripsi “kebenaran” pengetahuan yang digambarkan melalui pola-pola korespondensi, koherensi atau praktis-pragmatis.<sup>83</sup> Namun, perkembangan selanjutnya epistemologi mengalami perluasan kajian yang juga fokus pada sumber pengetahuan, proses dan metode memperoleh pengetahuan, serta tingkat-tingkat kebenaran pengetahuan. Dengan demikian, epistemologi sebagai suatu kajian kritis mengalami perluasan cakupan yang mendorong tumbuhnya ragam pembahasan tentang pengetahuan. Tumbuh kembangan epistemologi ini bisa dilacak dari alur kesejarahan epistemologi dari masa ke masa, sehingga memberikan pemahaman atas anatomi orientasi epistemologi itu sendiri.

Pelacakan kajian epistemologi bisa dilihat dari pemikiran filosof Yunani seperti Plato (427-347 SM.) yang dipandang sebagai peletak dasar idealisme. Di mana pada perkembangannya, idealisme ini lebih dikenal dengan term rasionalisme yang fokus terhadap munculnya pengetahuan ditengah kehidupan “yang mengetahui” (*the knower*). Menariknya, Plato mempunyai pandangan bahwa hasil pengamatan Inderawi tidak mampu memberikan pengetahuan yang kokoh, sebab ia bersifat elastis –baca cenderung berubah-ubah- yang konstruksi kebenarannya juga sulit dipercaya. Oleh karenanya, Plato lebih percaya pada “konstruksi” yang berada dibalik dimensi pengamatan indera, yaitu dunia ide. Dunia ide ini bersifat stagnan –baca tidak berubah-ubah-, kekal dan diklaim sebagai hakikat dari entitas yang sebenarnya. Artinya, Plato tidak percaya terhadap deskripsi atas fenomena yang tampak –atau menampakan dirinya- dan menganggap indera menipu yang tidak bisa memberikan kepastian kebenaran. Bisa saja pandangan Plato ini menumbuhkan keyakinan dan kesadaran palsu diri “yang mengetahui” (*the knower*) ketika berinteraksi dengan fenomena realitas empiris.

Plato percaya bahwa sejak lahir “yang mengetahui” (*the knower*) telah mempunyai ide-ide bawaan yang terinternal dalam rasionya. Dengan ide bawaannya itulah, “yang mengetahui” (*the knower*) bisa mengenal dan memahami seluruh realitas –baca seluruh “sesuatu” (*being*). Oleh karenanya, “yang mengetahui” (*the knower*) tinggal “mengingat kembali” ide-ide bawaan tersebut jika ingin memahami seluruh realitas.<sup>84</sup> Maknanya, konstruksi pengetahuan pada dasarnya telah tertanam dalam diri “yang mengetahui” (*the knower*), sehingga realitas empiris pada hakikatnya tidak mampu mengkonstruksi pengetahuan stagnan (tidak berubah-ubah). Tentunya, epistemologi dalam pandangan Plato ini sangat argumentatif, sehingga konstruksi epistemologi Plato bersifat rasional spekulatif. Di mana, pemikiran rasional Plato semata-mata hanya didasarkan pada poros dogma –baca keyakinan- terhadap adanya dunia ide, yaitu ide-ide bawaan “yang mengetahui” (*the knower*). Plato berpendapat bahwa pengetahuan dapat diperoleh dengan pengenalan jiwa abadi dengan “bentuk” sebelum kelahiran “yang mengetahui” (*the knower*) –bukan melalui pengalaman

---

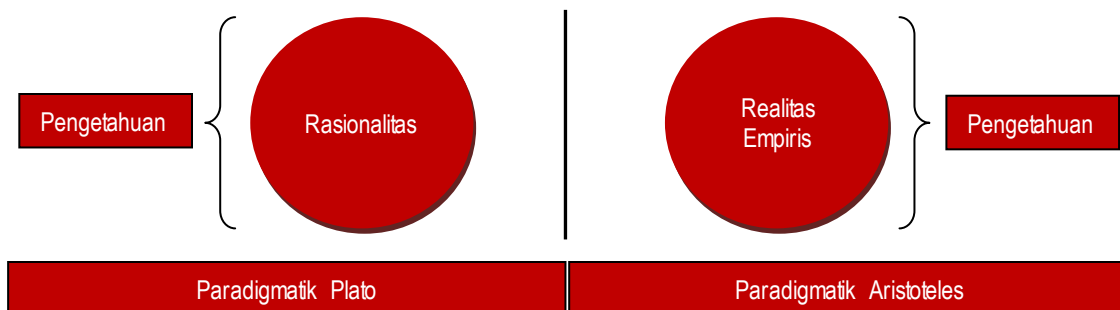
<sup>83</sup> Harold H. Titus, dkk., *Persoalan-Persoalan Filsafat*, Peterj.: M. Rasjidi, (Jakarta: Bulan Bintang, 1984), 199-208; 237-244.

<sup>84</sup> M. Amin Abdullah, *Aspek Epistemologis Filsafat Islam*, dalam Irma Fatimah (Edit.), *Filsafat Islam: Kajian Ontologis, Epistemologis, Aksiologis, Historis, Prospektif*, (Yogyakarta: LESFI, 1992), 29-30.

indera.<sup>85</sup> Konstruksi kebenaran yang diyakini tidak lahir dari pemikiran yang bertumpu dan/atau berpijak pada realitas empiris, sehingga fenomena atas konsekuensi inderawi “yang mengetahui” (*the knower*)” tidak mempunyai makna apa pun dalam epistemologi Plato.

Sebaliknya, filosof Yunani lainnya, yaitu: Aristoteles (384-322 SM.) justru tidak sejalan atau sependapat dengan pandangan epistemologis yang dicetuskan Plato tersebut. Menurutnya, pengetahuan tersebut bukan berasal dari ide-ide bawaan; sebab ide-ide bawaan tersebut pada hakikatnya merupakan sesuatu yang nihil (tidak ada). Aristoteles meyakini, “yang mengetahui” (*the knower*)” memperoleh pengetahuan melalui proses pengamatan inderawi yang relatif memerlukan waktu lama yang dikatakan sebagai proses abstraksi. Sebab tujuan besar dari proses abstraksi ini ialah untuk menghasilkan pengetahuan yang benar (tepat) dan didukung secara empiris dalam karakteristik gaya mikroskopis yang ketat dari sains modern.<sup>86</sup> Bahkan, Aristoteles juga mengakui bahwa pengamatan inderawi tersebut elastis (berubah-ubah), tidak stagnan, dan labil. Akan tetapi, melalui pengamatan dan penyelidikan secara terus-menerus terhadap realitas empiris, maka rasio akan bisa mengabstraksikan idenya dari realitas empiris tersebut.<sup>87</sup> Realitas bagi Aristoteles ialah sesuatu bagi “yang mengetahui” (*the knower*)” ketika ditemui dalam lingkungan sekitarnya;<sup>88</sup> bukan yang ada di luar pengindraannya.

Pemikiran dari sosok filosof tersebut (yaitu: Aristoteles) mengindikasikan, jika perjalanan epistemologi justru mengalami transformasi radikal dibandingkan dengan pemikiran Plato. Antara keduanya mempunyai pola kontradiktif, di mana pemikiran Aristoteles berbasis pada pengamatan inderawi dan pemikiran Plato berdasar pada adanya dunia ide. Kontradiksi tersebut hakikatnya tidak bisa dipertemukan dalam satu kesatuan paradigmatik, seperti tampak pada gambar berikut:



**Gambar 3.1: Perbandingan Paradigmatik Plato dan Aristoteles**

Padahal antara kedua paradigmatik epistemologik tersebut masing-masing memiliki keunggulan dan/atau kelemahan. Artinya, epistemologi yang hanya berbasis pada dunia ide dan pengamatan inderawi justru akan mengalami keterbatasan pencapaian perwujudan pengetahuan. Salah satu contohnya ialah indera sebagai medium memang sangat mudah tertipu, misalkan saja ketika melihat rel kereta api yang “seakan-akan” tampak menyatu dari kejauhan. Begitu pula dengan alat rasio mempunyai kelemahan berupa ketidakmampuan mencerna dimensi intuisi. Walaupun di satu sisi, rasio dapat mengatasi kelemahan indera atau juga sebaliknya indera bisa melengkapi dimensi ketidakmampuan dari rasio. Dengan demikian, antara keduanya dapat saling melengkapi dalam

<sup>85</sup> Ted Honderich (edit.), *The Oxford Companion to Philosophy*, (Oxford: Oxford University Press, 2005), 31.

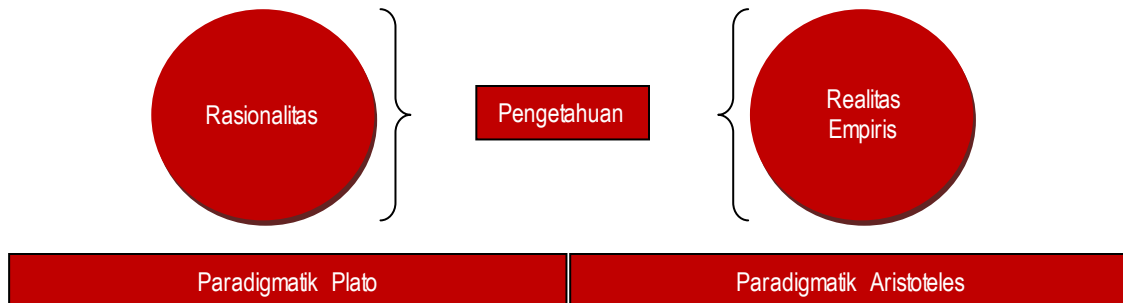
<sup>86</sup> Herman Johan Pietersen, *The Four Types of Western*, 35.

<sup>87</sup> M. Amin Abdullah, *Aspek Epistemologis Filsafat Islam*, 31.

<sup>88</sup> Alexander Moseley, *A to Z of Philosophy*, 17.



mewujudkan kesempurnaan pengetahuan –baca kebenaran. Oleh karenanya, antara kedua pola tersebut dapat digambarkan sebagaimana berikut:



**Gambar 3.2: Integrasi Paradigmatik Plato dan Aristoteles**

Berdasarkan gambar tersebut antara kedua paradigmatik ternyata mampu dipadukan di satu kesatuan metodologis dan juga orientasi. Dalam salah satu pandangan diyakini pula bahwa agar bisa mengatasi keterbatasan epistemologi yang mengandalkan media akal (rasionalisme) dan indera (empirisisme), maka diperlukan perangkat lain, yakni intuisi. Perangkat ini diyakini mampu mengakomodasi unsur rasa “yang mengetahui” (*the knower*), sehingga diri mereka justru akan memperoleh pengetahuan yang relatif berbeda dan cenderung sempurna. Dalam konteks Islam, perangkat ini sangat digungkan terutama ketika mengkonstruksi pengetahuan ketuhanan. Seperti halnya Ibnu Arabi ketika membagi pengetahuan, salah satunya adalah pengetahuan kesadaran akan keadaan-keadaan batin pikiran. Pengetahuan ini merupakan pengetahuan eksperiensial yang harus “merasakan sendiri” (pengalaman batin).<sup>89</sup> Walaupun ada sebagian kalangan yang menolak otoritas intuisi sebagai basis kebenaran pengetahuan, seperti Gaston Bachelard (1884-1962 M.).<sup>90</sup>

Namun, para intusionis sendiri mengklaim bahwa pengetahuan yang hakiki hanya berupa konstruksi pengetahuan yang diperoleh dengan melibatkan intuisi.<sup>91</sup> Intuisi sendiri, secara leksikal diartikan sebagai kemampuan untuk memahami sesuatu secara langsung tanpa melalui proses penalaran dan pengkajian secara sadar.<sup>92</sup> Sedangkan dalam *The Blackwell Dictionary of Western Philosophy*, intuisi dimaknai sebagai kekuatan bawaan pikiran untuk melihat atau secara langsung menangkap kebenaran, tanpa bantuan rangsangan indrawi, dan tanpa penyimpulan atau diskusi sebelumnya.<sup>93</sup> Namun, intuisi dalam pengertian lebih luas bisa dimaknai sebagai penangkapan dan pemahaman secara langsung, sehingga “pemahaman” dipakai agar menampung seluruh keadaan seperti rasa, pengenalan dan kedekatan mistik; dan “langsung” berarti tanpa perantara apa pun.<sup>94</sup>

Perangkat intuisi tersebut menjadi salah satu basis epistemologi, sehingga epistemologi yang dibangun Plato dan Aristoteles pada akhirnya dipahami dan diadopsi pemikir-pemikir Muslim seperti al-Kindi (w. 873 M.), al-Farabi (870-950 M.), Ibn Sina (980-1073 M.), dan Ibn Hazm (994-1064 M.) direkonstruksi. Upaya rekonstruksi ini memang tidak lepas dari motif teologis yang terpatut dalam kejiwaan mereka. Wajar jika para filosof muslim ini menambahkan dimensi epistemologis teologis sebagai perangkat pembentuk atau pengkonstruksi pengetahuan. Pada konteks inilah, sisi

<sup>89</sup> Haidar Bagir, *Epistemologi Tasawuf: Sebuah*, 60.

<sup>90</sup> Robert Audi, *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1999), 67.

<sup>91</sup> Peter A. Angeles, *Dictionary of Philosophy*, 274.

<sup>92</sup> AS. Hornby, *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, (Oxford: Oxford University Press, 1983), 448.

<sup>93</sup> Nicholas Bunnin & Jiyuan Yu, *The Blackwell Dictionary of Western Philosophy*, (Oxford: Blackwell Publishing, 2004), 358.

<sup>94</sup> Paul Edwards (Edit), *The Encyclopedia of Philosophy*, (New York: Macmillan Publishing co., Inc., Press, 1972), 204.

intuisi menjadi daya paling andal untuk mencapai (kebenaran) pengetahuan, terutama terhadap aliran teosofi transenden (*al-hikmah al-muta'aliyah*). Karenanya, seperti yang dinyatakan Mulyadhi Kartanegara, objek riset akan hadir dalam jiwa penelitiannya yang akhirnya menjadi satu dan identik dengannya. Ketika kesatuan tercapai dalam modus pengetahuan intuitif antara objek dan subjek, maka “yang mengetahui” (*the knower*) akan mengetahui secara langsung objek yang ditelitinya tanpa melalui konsep-konsep atau representasi apa pun.<sup>95</sup>

Wajar jika al-Ghazali (1059-1111 M.) mengklaim jika indera dan rasio masih belum mampu menemukan entitas kebenaran yang hakiki. Terlebih lagi, objek yang menjadi ontologik keilmuan bersifat immaterial –dalam pandangan al-Ghazali diistilahkan dengan “Hakikat Perkara”. Pada konteks inilah, al-Ghazali cenderung pada keyakinan jika pengetahuan memang dapat diperoleh melalui *kasyf* atau intuisi.<sup>96</sup> Namun di satu sisi, epistemologi ini pun dianggap mempunyai andil besar dalam mengembangkan kejumudan ditengah masyarakat Islam dan juga menyebabkan munculnya dikotomi ilmu –walaupun setidaknya pandangan ini tidak mutlak benar adanya dan memerlukan kajian kritis.<sup>97</sup> Setelah itu dengan memahami secara langsung terhadap epistemologi Aristoteles dan juga melalui pemahaman al-Farabi terhadap Aristoteles, Ibn Rusyd (1126-1198 M.) berusaha meluruskan epistemologi al-Ghazali. Sebab epistemologi yang dikembangkan al-Ghazali tersebut tidak berdasarkan pada hukum kausalitas, tetapi hanya mengandalkan pada perangkat *kasyfiyah* (penyingkapan).

Perkembangannya, epistemologi al-Ghazali tersebut mendapatkan lahan subur seantero dunia Islam Timur seperti Arab Saudi, Sudan, Pakistan, Malaysia, dan bahkan Indonesia. Sampai saat ini pun, pengaruh epistemologi al-Ghazali tersebut masih sangat terasa terutama dalam konstruksi kependidikan Islam. Sementara itu, epistemologi yang dikembangkan oleh al-Farabi, Ibn Rusyd, dan Ibn Taimiyah memperoleh sambutan luar biasa di dunia Islam Barat seperti Persia, Turki, Maroko, Tunisia, Andalusia, dan Aljazair. Seakan-akan epistemologi al-Ghazali *vis-a-vis* Ibnu Rusyd terjadi dalam bentuk kontradiksi pandangan keilmuan Timur dan Barat; antara religius dan sekuler. Penulis pada konteks ini justru juga melihat adanya pertarungan ideologi yang melatari arah perkembangan epistemologi yang saling berlawanan arah.

Epistemologi yang sarat nilai-nilai intuitif berkembang dengan nuansa mistis bergerak ke irisan geografis dunia Timur. Kemudian, epistemologi yang dikembangkan oleh para filosof Muslim jenis kedua dengan berbasiskan pada induktif, deduktif, universalitas, dan tujuan hukum Islam (*al-maqashid al-shari'ah*) dibawa ke dunia Barat. Epistemologi tersebut akhirnya menjadi elan dasar atau basis epistemologi Eropa modern dan juga mendasari pemikiran ilmiah sampai saat ini. Di satu sisi, elan dasar tersebut juga membuka peluang untuk terus saling mengkritik atas konstruksi pengetahuan. Penulis yakin jika introduksi pembaharuan ialah upaya saling mengkritik pemikiran yang muncul sebelumnya. Jika meminjam istilah dari dialektika metodologi Karl Marx, maka istilah yang tepat ialah alur berpikir tesis, antitesis, dan sintesis.

Dari deksripsi tersebut dapat ditegaskan jika epistemologi yang berkembang di Yunani terutama yang diinisiasi dan dikembangkan Plato dan Aristoteles bersifat rasional spekulatif.

---

<sup>95</sup> Mulyadhi Kartanegara, *Integrasi Ilmu: Sebuah Rekonstruksi Holistik*, (Bandung: Arasy, 2005), 111-112.

<sup>96</sup> Pandangan ini secara komprehensif dimaknai sebagai bentuk keadaan skeptis yang dirasakan oleh al-Ghazali sendiri dalam mencari dan menemukan kebenaran yang hakiki. Lihat dealinya dalam A. Khudori Soleh (Peterj.), *Skeptisme al-Ghazali*, (Malang: UIN Malang Press, 2009).

<sup>97</sup> Diskursus tentang munculnya dikotomi ilmu yang dianggap sebagai akibat dari pandangan dan pemikiran al-Ghazali lihat dalam Baharuddin, dkk., *Dikotomi Pendidikan Islam: Historisitas dan Implikasi pada Masyarakat Islam*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2011).

Epistemologi ini pun ditangan al-Kindi, al-Farabi, dan Ibn Sina dikembangkan menjadi rasional empirik. Tidak berakhir sampai fase tersebut, epistemologi rasional empirik ditangan al-Ghazali dikembangkan lagi menjadi empirik transendental. Akhirnya sampai ditangan Ibn Rusyd, konstruksi epistemologi al-Ghazali dijabarkan dan dikembangkan menjadi empirik eksperimental. Rentang perkembangan tersebut jika diskematikan tampak sebagaimana berikut:



**Gambar 3.3: Rentang Perkembangan Epistemologi**

Berdasarkan rentang perkembangan epistemologi tersebut bisa diketahui, epistemologi yang berkembang di Barat tidak mampu memberikan jawaban atas seluruh problematika dalam dimensi pengetahuan. Artinya, rasionalisme, empirisme, dan juga kritisisme tidak mencukupi untuk menjadi kerangka teori dan alat analisis terhadap konstruksi kebenaran yang hakiki. Terutama di dalam mengkonstruksi pengetahuan yang berkenaan dengan dimensi humaniora seperti konstruksi pendidikan Islam. Mengapa demikian? Sebab epistemologi yang dikembangkan Barat fokus pada wilayah *natural sciences*, sedangkan pemikiran-pemikiran kependidikan Islam berorientasi pada aspek atau dimensi *humanities*, terutama pada wacana perenialistik atau eskatologis. Bahkan, bisa dikatakan pula jika epistemologi kependidikan Islam mempunyai karakter pendekatan teologis dan normatif-historis. Oleh karena itu, untuk melihat, memahami, dan mengkonstruksi pendidikan Islam tidak cukup hanya menggunakan epistemologi yang berkembang di Barat. Akan tetapi diperlukan juga alat analisis lain yang lebih komprehensif, yaitu: perangkat kerangka analisis epistemologi yang khas untuk membangun kerangka kependidikan Islam.

Oleh sebab itu, perlu dicari epistemologi yang sangat tepat untuk melihat kerangka kerja kependidikan Islam. Bahkan epistemologi yang mampu mencakup orientasi sosiologis sekaligus teologis; yang merangkul kepentingan “bumi” sekaligus “langit”; atau yang mengintegrasikan unsur material dan immaterial. Salah satu konstruksi epistemologi yang mempunyai karakteristik tersebut ialah epistemologi Muhammad Abid al-Jabiri. Epistemologi al-Jabari sendiri mencakup atau berupa epistemologi *bayani*, *irfani* dan *buhani*. Tiga epistemologi tersebut dapat dikatakan sebagai pola alat pembentuk khazanah keilmuan keislaman, sehingga tiga epistemologi tersebut bisa diklaim merupakan representasi dari epistemologi Islam. Ketiga epistemologi tersebut dapat dijabarkan sebagaimana berikut.

## **B. Epistemologi Islam**

### **1. Epistemologi *Bayani***

Secara historis, *bayani* merupakan epistemologi yang paling awal muncul dalam konteks pemikiran Arab.<sup>98</sup> Wajar apabila di dalam *Islamic Studies* dominasi epistemologi *bayani* sampai saat ini sangat kuat, sehingga epistemologi ini membentuk *mainstream* dan mendominasi secara politis dikalangan umat Islam sendiri. *Bayani* sendiri memahami teks sebagai basis pengetahuan, tetapi di sisi lain masih memerlukan interpretasi atas teks tersebut. Artinya, epistemologi ini masih bersadarkan pada kemampuan rasionalitas dalam menentukan makna yang terkandung di dalam

<sup>98</sup> Muhammad `Abed Al-Jabiri, *Kritik Kontemporer Atas Filsafat Arab-Islam*, Peterj.: M. Nur Ichwan, (Yogyakarta: Islamika, 2003), xxvii.

teks tersebut. Meskipun kinerja rasionalitas tidak memiliki ruang “kebebasan” yang tanpa batas dan lepas dari ontologik teks, sehingga dalam konteks ini rasio masih belum mampu melahirkan atau mengkonstruksi pengetahuan tanpa basis teks itu sendiri.

Dengan deskripsi tersebut, secara leksikal, *bayani* merupakan kata yang mengandung lima macam makna, yaitu: *al-waslu* (sampai); *al-fasl* (terputus); *al-zuhur wa al-wuduh* (tampak dan jelas); *al-fasahah wa al-qudrah ‘ala al-tabligh wa al-iqna’* (sehat dan menenangkan); dan *al-insan hayawan mubin* (manusia hewan berlogika). Oleh karenanya, ada sebagian kalangan yang justru memahami kata *bayan* dalam pengertian makna *al-manthiq*. Artinya, proses mengeluarkan makna yang jelas dari teks memerlukan penalaran atau kinerja rasio. Tumpuan pengetahuan berpijak pada teks yang secara operasionalisasinya memerlukan bantuan disiplin ilmu lainnya, sehingga ketika memahami teks-teks –terutama teks keagamaan- tidak bisa lepas dari aktivitas rasionalisasi berbagai perspektif yang berkontribusi terhadap bangun pengetahuan. Deskripsi ini dapat diartikan jika *bayani* merupakan bentuk kemampuan mengartikulasikan simbol atau teks.

Oleh sebab itu, konstruksi *bayani* sebagai suatu epistemologi yang mencakup disiplin-disiplin ilmu berpangkal dari bahasa Arab (yaitu nahwu, ushul fikih dan fikih, kalam, dan balaghah) dan memposisikan al-Qur’an dan al-Hadist sebagai entitas –tekstualitas- yang sakral. Di mana setiap masing-masing disiplin ilmu ini terbentuk dari satu sistem kesatuan bahasa yang mengikat basis penalarannya.<sup>99</sup> Pada konteks inilah, *bayani* lebih mengedepankan pada penalaran rasio terhadap teks berdasarkan basis ilmu kebahasaan Arab yang berorientasi membentuk “kesatuan” konsep pengetahuan terutama pengetahuan keagamaan. Lazim jika dalam perspektif keagamaan, lokus kajian epistemologi tersebut berada dalam dimensi eksoterik (syari’ah), sehingga konstruksi pengetahuan yang dilahirkan cenderung berpeluang sangat tekstual. Bahkan pengetahuan yang terbentuk dengan paradigmatik pelampauan “makna tekstual” bisa dianggap kurang representatif – dan bisa pula diklaim sebagai pengetahuan yang menyimpang.

Epistemologi *bayani* tersebut seakan-akan memang dikukuhkan sebagai landasan etis dan normatif dalam mengonstruksi pengetahuan keagamaan. Karenanya, epistemologi ini dapat dipahami dari tiga segi, antara lain: *pertama*, *bayani* dipahami sebagai segi aktivitas pengetahuan, diskursus pengetahuan, dan sistem pengetahuan. Pada segi ini, *bayani* cenderung mengukuhkan diri sebagai basis konseptualitas disiplin ilmu (pengetahuan) yang terbentuk dari teks itu sendiri. *Kedua*, *bayani* sebagai aktivitas pengetahuan yang membidani lahirnya konstruksi pengetahuan itu sendiri. Karenanya, *bayani* dapat dimaknai sebagai proses “tampak-menampakkan” dan “paham-memahamkan”. Sebagai diskursus pengetahuan, epistemologi *bayani* mempunyai makna sebagai dunia pengetahuan yang dibentuk ilmu kebahasaan dan keagamaan sekaligus –ada yang memberi istilah ilmu Arab Islam murni, yaitu ilmu bahasa dan ilmu agama. Dan yang *ketiga*, *bayani* diartikan sebagai sistem pengetahuan yang berisi kompilasi prinsip-prinsip, konsep-konsep, dan juga usaha-usaha yang menyebabkan dunia pengetahuan terbentuk tanpa disadari. Pemaknaan ini memang

---

<sup>99</sup> Menurut al-Jabiri, bahasa bukan sekedar berfungsi sebagai alat komunikasi atau sarana berpikir. Akan tetapi, ia juga berfungsi sebagai satu wadah yang membatasi ruang lingkup pemikiran. Sistem bahasa semacam itu tampak dengan jelas di masa *tadwin*, terutama ketika terjadi pembakuan dan kodifikasi bahasa Arab dari bahasa sehari-hari menjadi bahasa resmi dan ilmiah; atau dari bahasa lisan ke bahasa leksikon. Pembakuan ini dilakukan oleh al-Khalil ibn Ahmad al-Farahidi (w. 170 H.) dan Sibawaih. Pada konteks ini, ditemukan konsep-konsep seperti “*tasybih*” (emulasi) dan “*qiyas*” (analogi) yang lazim dipakai dalam memetakan, menyusun, dan mekonstruksi bentuk-bentuk kata dan kalimat, termasuk pula keindahan bahasa. Muhammad Abed al-Jabiri, *Post Tradisionalisme Islam*, Peterj.: Ahmad Baso, (Yogyakarta: LKiS, 2000), xxxix.

terkesan tidak rasional dalam konteks positivistik, sebab konstruksinya tidak berbasis kesadaran diri “yang mengetahui” (*the knower*) terhadap realitas materialistik yang empiris.

Pada konteks inilah, pandangan Muhadjir mempunyai basis argumentasi yang kuat dalam memetakan konsep *naqliyyah* dan *aqliyyah*. Di mana konsep tersebut dinyatakan sebagai bentuk dari rasionalitas yang ada dalam epistemologi Islam itu sendiri. Konsep *aqliyyah* merupakan bentuk kebenaran rasionalitas *the truth* (rasionalitas empirik faktual); sedangkan *naqliyyah* merupakan kebenaran rasionalitas bahasa yang berpadu dengan kebenaran etik agama.<sup>100</sup> Dengan demikian, *bayani* merupakan rasionalitas dalam makna etik agama yang “terpenjara” dalam teks, dan ia terus menerus berupaya membuktikan kebenaran etik agama tersebut. Namun, dalam konsep ini, teks tersebut bersifat otonom yang pemaknaannya sangat tergantung pada rasionalitas penafsir –baca masyarakat- dengan tetap berpijak pada keruntutan etik autentik (yaitu: etik normatif yang sesuai dan selaras dengan spirit doktrin keislaman).

Berdasarkan deskripsi tersebut bisa dimunculkan dua model pembacaan dan pemaknaan terhadap teks-teks keagamaan Islam, antara lain: *pertama*, pembacaan objektif yang diorientasikan merancang pemaknaan al-Qur’an berdasarkan dirinya sendiri, atau untuk menemukan makna otentik; dan *kedua*, pembacaan yang berkelanjutan dengan mengorientasikan pada rancangan pemaknaan al-Qur’an berdasarkan subjek penafsir –baca masyarakat penafsir-; atau agar bisa menemukan makna kontekstual. Pembacaan pertama cenderung pada pemaknaan yang bersifat tekstual dan terikat kuat dengan arti teks, sedangkan pembacaan kedua relatif lepas dari makna dan arti teks bahkan di satu sisi cenderung bersifat “melampui” teks itu sendiri. Tentu pembacaan ini membuka ruang, terutama dalam pembacaan kedua, masuknya “kepentingan-kepentingan” lain seperti ideologi atau nilai-nilai sosio-antropologis.

Memang ketika dilihat dari rentang sejarahnya, aktivitas *bayani* sudah mulai tumbuh sejak munculnya pengaruh Islam. Akan tetapi, aktivitas ini masih sangat dini ketika dianggap sebagai kajian ilmiah yang didalamnya terdapat identifikasi keilmuan dan peletakan aturan penafsiran teks. Lambat laun mulai muncul usaha untuk meletakkan aturan penafsiran wacana *bayani* atas teks-teks keagamaan, walaupun upaya ini masih terbatas pada tinjauan bahasa dan gramatiknya saja. Artinya, peletakan dasar kajian ilmiah penafsiran teks pada awal perkembangan sangat sederhana dan tidak ada upaya pelampauan terhadap pemaknaan teks itu sendiri. Sebab kompleksitas dan pluralitas problematika sosio-kemasyarakatan serta antropo-keberagamaan masih sederhana yang bisa terjawab oleh arti tekstualitas. Kesederhanaan ini akhirnya memproliferasi epistemologi dari ilmu-ilmu bahasa Arab seperti Nahwu, Kalam, Fiq’h, atau Balaghah yang dideterminasikan dalam diskursus keagamaan Islam.

Tahapan perkembangan tersebut akhirnya sampai pada proses peletakan aturan-aturan penafsiran diskursus *bayani* (dalam bentuknya yang baku dan tidak hanya pada aspek linguistik) dilakukan Imam al-Syafi’i (w. 204 H.). Karenanya, Imam al-Syafi’i diposisikan sebagai pioner utama yang berhasil memformulasikan epistemologi *bayani* dalam diskursus ushul fiq’h-nya, serta di satu sisi menetapkan empat prinsip dasar pemikirannya, antara lain: al-Qur’an, al-Sunnah, Ijma’, dan Qiyas. Jadi empat prinsip ini hakikatnya bisa dipilah menjadi dua pokok prinsip, yaitu: nash (al-Qur’an dan al-Sunnah) dan ijihad (ijihad kolektif (Ijma’) dan ijihad individual (Qiyas)). Sampai saat ini pun, konstruksi pemikiran Imam Syafi’i ini digunakan sebagai standar atas penafsiran terhadap teks keagamaan Islam. Hal ini memiliki makna, Imam Syafi’i telah merumuskan basis esensial

---

<sup>100</sup> Neong Muhadjir, *Filsafat Epistemologi: Nalar Aqliyah dan Nalar Naqliyah Landasan Profetik Nalar Bayani, Irfani, dan Burhani Perkembangan Islam dan Iptek*, (Yogyakarta: Rake Sarasin, 2014), 114.

dalam konstruksi epistemologi *bayani* dan formulasi tersebut digunakan sampai saat ini sebagai metodologi melahirkan ilmu pengetahuan.

Memang perlu diakui jika kontribusi Imam al-Syafi'i tersebut sangat prinsipil pada sisi metodologi keilmuan keislaman. Terutama berkenaan dengan pemikirannya tentang pemosisian al-Sunnah sebagai nash kedua setelah al-Qur'an. Pemosisian tersebut justru memberikan ruang terhadap penjelasan komprehensif atas nash-nash al-Qur'an. Artinya, al-Sunnah berfungsi sebagai penjelas dan sekaligus *mushari'* (penetap hukum) yang tidak mengurangi urgensi dirinya jika dibandingkan dengan al-Qur'an sebagai nash pertama. Perluasan cakupan al-Sunnah tersebut pada dasarnya tidak secara tegas membedakan antara "sunnah-tradisi" dengan "sunnah-wahyu" serta pembatasan ruang gerak ijtihad terhadap nash normatif (al-Qur'an dan al-Sunnah). Karena itu, penegasan batas pembeda serta ruang gerak tersebut justru akan sangat menentukan nash-nash yang bisa berdialogis dengan rasio. Sebab aktivitas dialogis antara teks dan rasio membidani lahirnya pemikiran yang berorientasi pada aktivitas "reproduksi" makna teks serta memposisikan rasio sebagai media dependen. Wajar apabila dikatakan bahwa peradaban Islam yang terbentuk merupakan peradaban teks; sebab posisi teks sangat sentral dalam keilmuan keislaman.

Berdasarkan kerangka tersebut sangat jelas pemikiran Imam al-Syafi'i memang sangat kontributif terhadap diskursus keilmuan *bayani*. Ia berhasil membakukan metode atau cara berpikir yang menyangkut relasionalitas antara lafaz dan makna (atau antara teks eksplisit dengan makna implisit) serta antara bahasa dan teks al-Qur'an. Dengan demikian, sentralitas teks ditengah relasionalitas arti dan makna menjadi isu sentral pemahaman atas keilmuan keagamaan. Bahkan lebih ekstrimnya lagi, asumsi dasar yang menjadi basis aktivitas intelektualitas epistemologi *bayani* ialah acuan pokok terhadap teks bukan pada realitas riil yang terjadi. Implikasinya, realitas riil justru diarahkan agar mengikuti pemaknaan atas teks, sehingga seluruh problematika keilmuan terutama ilmu-ilmu keagamaan Islam harus diselesaikan berdasarkan relasi teks dan makna.

Pada posisi tersebut wajar jika kalangan umat Islam sendiri perlu merumuskan aturan-aturan bahasa Arab sebagai acuan untuk menafsirkan al-Qur'an dan juga al-Hadist. Teks-teks al-Qur'an dan al-Hadis akhirnya diposisikan sentral sebagai sumber penalaran yang absah untuk menjawab persoalan-persoalan dalam masyarakat. Jadi yang dimaksud berpikir pada konteks ini ialah aktivitas berpikir dalam kerangka nash, dan diluar batasan tersebut dinilai kurang memiliki otoritatif konstruksi kebenarannya. Oleh sebab itu, di dalam *bayani* terdapat dua dimensi yang fundamental, yakni *ushul* (prinsip-prinsip primer) yang dari prinsip ini melahirkan prinsip sekunder (*far*) dan juga "aturan-aturan" penafsiran atas teks tersebut.

Atas dasar deskripsi tersebut seakan-akan epistemologi *bayani* lahir dari dan atas dirinya sendiri, padahal ia muncul bukan sebagai entitas yang *sui generis*. Akan tetapi, ia memiliki akar historis dalam sejarah budaya dan tradisi pemikiran Arab yang keluar dari fanatisme paradigmatis atau dari keyakinan keberagamaan. Sebagaimana dimaklumi, bahasa Arab diyakin sebagai bahasa wahyu Tuhan yang keabsahannya berada pada otoritas kemutlakan. Oleh sebab itulah, sangat berdasar bila dinyatakan bahwa determinan historis cikal bakal peradaban Islam ialah sinergitas antara bahasa dan agama; antara teks dan wahyu. Di ranah inilah, embrional aktivitas ilmiah yang mewarnai komunitas masyarakat Islam –baca budaya Arab Islam- berupa penghimpunan bahasa Arab dan peletakan dasar-dasar tata kebahasaan. Artinya, upaya ini merupakan proses memahami doktrin agama dan di satu sisi juga memproduksi wacana keagamaan, bahkan juga berupaya membangun "rasionalitas–keagamaan Arab Islam" dengan produk intelektualitas, yaitu: ilmu kebahasaan dan ilmu keagamaan. Wajar jika semenjak masa pembentukan dan keemasan

pemikiran Islam, epistemologi *bayani* mendominasi dan membentuk *mainstreaming* pemikiran keislaman, termasuk dalam mengonstruksi sistem keilmuan pendidikan Islam.<sup>101</sup>

Perkembangan selanjutnya muncul pemikiran konstruktif lain –yaitu: pemikiran al-Jahiz-<sup>102</sup> yang mencoba mengembangkan epistemologi bayani yang tidak hanya terbatas pada “memahami” seperti di dalam pemikiran Imam al-Syafi’i. Al-Jahiz berupaya memposisikan pendengar dan/atau pembaca mempunyai pemahaman atas wacana yang sepadan, sehingga antara keduanya berada pada proporsi yang sama. Bahkan, al-Jahiz juga berupaya untuk mendobrak tatanan lama tersebut dengan memunculkan pandangan bahwa pendengar perlu memahami, menenangkan pendengar, menuntaskan perdebatan, serta menjadikan lawan bicara tidak dapat berkutik lagi. Pandangan dirinya sangat progresif, di mana bayan diperuntukkan terhadap upaya membahasakan pelbagai sesuatu agar bisa menemukan makna dan pembaca secara totalitas memahami perkataan atau teks. Dari upaya ini akan tercipta kesepahaman antara pembaca atau pendengar dengan penulis atau pembicara, sebab antara keduanya mempertemukan pemahaman pembaca dengan maksud murni “penulis” yang terkandung dalam teks. Artinya, keselarasan tersebut bertemu dan bermuara pada pemahaman atas teks yang berupa makna.

Al-Jahiz pada konteks ini mengklasifikasi makna pada lima irisan, antara lain: *pertama*, makna leksikal, yakni makna kata yang ada dalam bahasa, seperti makna denotatum; konotatum; mustarok; murodif, dan lain sebagainya; *kedua*, makna isyarah yakni makna bahasa yang berupa simbol-simbol yang berupa anggota tubuh atau simbol lainnya; *ketiga*, makna tulisan atau kalimat, yakni keindahan bahasa tulisan yang dibandingkan dengan bahasa lisan, serta memiliki kekekalan daripada bahasa lisan; *keempat*, makna konvensi, yaitu makna kesepkatan antara para pengguna bahasa; dan *kelima*, makna pragmatik, yakni makna yang mendeskripsikan situasi penutur bahasa itu sendiri tanpa memakai bahasa leksikal. Sedangkan kalangan lainnya ada juga yang membagi *bayan* pada empat pengklasifikasian, namun di satu sisi juga ada upaya untuk mesistematisasikan dengan cara mereformulasikan teori *bayani* sebagai konstruksi metode dan sistem mendapatkan pengetahuan melalui teks.

Berdasarkan pada deskripsi tersebut, epistemologi *bayani* dapat dikatakan sebagai suatu model metodologi berpikir berdasarkan teks. Metode ini memang lahir sejak sebelum Islam datang, dan mendapatkan posisi ketika Islam telah “menancapkan” teks-teks suci keagamaannya.<sup>103</sup> Teks-teks suci inilah yang akhirnya mempunyai otoritas tertinggi untuk memberikan arah dan makna kebenaran, sedangkan rasio hanya berfungsi sebagai pengawal bagi teramankannya otoritas teks tersebut. Pada konteks ini sangat jelas jika sumber pengetahuan epistemologi *bayani* adalah teks atau *nash* (al-Qur’an dan Hadits), sehingga epistemologi ini memposisikan teks keagamaan sebagai poros utama ilmu pengetahuan. Bahkan ada yang menyatakan bahwa epistemologi ini

---

<sup>101</sup> Carol Kersten, *Islam in Indonesia: The*, 270.

<sup>102</sup> Nama lengkap dirinya Abu Usman Amr bin Bahr al-Jahiz (lahir 150 H. dan wafat 256 H.) merupakan sosok akademisi yang melahirkan *Kitab al-Bayan wa al-Tabyin*. Karya ini dinyatakan sebagai karya besar, populer, dan juga *magnum opus* yang mampu memberikan manfaat terhadap perkembangan keilmuan balaghah.

<sup>103</sup> Epistemologi *bayani* berkembang dan hadir dipentas sejarah bukan suatu metodologis atau entitas budaya yang bersifat ahistoris. Akan tetapi, epistemologi ini memiliki akar sejarah yang sangat panjang dalam pelataran tradisi pemikiran Arab yang kental dengan keilmuan bahasa –baca ketatabahasa. Seperti yang kita ketahui bahwa bangsa Arab sangat mengagungkan bahasa dirinya sendiri, terlebih setelah diyakini sebagai identitas kultur dan bahasa wahyu Tuhan –yang terkodifikasi dalam teks-teks keagamaan. Lazim jika ada kalangan yang memberikan suatu pernyataan, jika determinan historis epistemologi ini merupakan determinan peradaban Islam yang mensinergiskan entitas bahasa dan agama. Sinergitas ini memang akhirnya mampu memproduksi gerak dinamis intelektualitas, keilmuan bahasa dan keagamaan. Mahmud Arif, *Pendidikan Islam Transformatif*, 38.

memang menaruh perhatian besar terhadap transmisi teks dari generasi ke generasi.<sup>104</sup> Secara skematik, epistemologi bayani dapat dilihat sebagaimana tabel berikut:

**Tabel 3.1: Konstruksi Epistemologi Bayani**

No.	Elemen	Operasionalisasi
1.	Originalitas (ontologik)	<i>Nash</i> ; teks keagamaan; wahyu (otoritas teks ketuhanan); <i>al-ijma'</i> (otoritas teks ulama' salaf)
2.	Metode (proses atau prosedur)	<i>Ijtihadiyyah</i> dan qiyas
3.	Pendekatan (epistemologik)	<i>Lughawiyyah</i> (ke-bahasa-an)
4.	<i>Theoretical framework</i> (kerangka teori)	<i>Al-Asl al-Far</i> : <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Istinbatiyyah</i> (pola pikir deduktif yang berpangkal pada teks)</li> <li>✓ <i>Qiyas illat</i> (fiqh)</li> <li>✓ <i>Qiyas dalalah</i> (kalam)</li> </ul> <i>Al-Lafz al-Ma'na</i> : <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 'Am (umum)</li> <li>✓ Khas (khusus)</li> <li>✓ <i>Haqiqat</i> (eksoteris)</li> <li>✓ <i>Majaz</i> (esoteris)</li> </ul>
5.	Fungsi dan peran akal	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Akal sebagai pengekang atau pengatur hawa nafsu</li> <li>✓ Justifikasi (penguatan kebenaran atau otoritas teks)</li> <li>✓ <i>Al-Aql al-Din</i></li> </ul>
6.	<i>Types of argument</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dialek (<i>jadaliyyah</i>), defensif, polemik, dan dogmatis</li> <li>✓ Pengaruh pola logika Stoia (bukan logika Aristoteles)</li> </ul>
7.	Toloh ukur validitas keilmuan	Keserupaan atau kedekatan antara teks ( <i>nash</i> ) dan realitas
8.	Prinsip-prinsip dasar	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Al-Infisal</i> (<i>discontinue</i>) = <i>atomistic</i></li> <li>✓ <i>Tajwiz</i> (keserbabolehan) = tidak ada hukum kausalitas</li> <li>✓ <i>Muqarrabah</i>; <i>qiyas</i></li> </ul>
9.	Kelompok ilmu-ilmu pendukung	Fiq'h; Kalam; Nahwu; Balaghah
10.	Relasi antara subjek dan objek	Subjektif

## 2. Epistemologi *Irfani*<sup>105</sup>

Kata *irfani* (*gnose/gnosis*) secara etimologis merupakan bentuk masdar dari 'arafa yang semakna dengan makrifah dengan makna "pengetahuan", "ilm" dan "al-hikmah".<sup>106</sup> Pada akhirnya kata yang paling dikenal pada konteks ini ialah kata yang masuk dalam terminologi mistik, yakni kata "ma'rifah" dalam pengertian "pengetahuan tentang tuhan". Dalam pengetahuan ini dimensi esensial yang terbentuk ialah pengalaman subjektif atas pengetahuan itu sendiri –pengetahuan ini yang dikatakan sebagai pengetahuan esoterik. Pada konteks konstruksi pengetahuan perlu ada

<sup>104</sup> A. Khudori Soleh, M. 'Abed al-Jabiri: *Model Epistimologi Islam*, dalam A. Khudori Soleh, dkk., *Pemikiran Islam Kontemporer*, (Yogyakarta: Jendela, 2003), 103.

<sup>105</sup> Tentang epistemologi irfani ini penulis mengambil utuh tulisan Edi Susanto, *Dimensi Studi Islam Kontemporer*, (Jakarta: Kencana, 2016), 116-121.

<sup>106</sup> Pada konteks ini yang dimaksud dengan pengetahuan merupakan bentuk pengetahuan yang telah masuk dan terpatir dalam hati melalui metode *kasyf* (penyingkapan hakikat melalui mata batin) atau juga ilham.



pembeda, di mana pengetahuan eksoterik merupakan pengetahuan yang diperoleh indera dan juga intelek melalui *istidlal*, *nazar*, dan *burhan*, bahkan juga diperoleh secara tidak langsung melalui transformasi (*naql*) dan rasionalitas (*aql*). Sedangkan pengetahuan *irfan* (pengetahuan esoterik) sendiri merupakan pengetahuan yang diperoleh *qalb* (hati) melalui *kasyf*, *ilham*, dan *i'yan* (persepsi langsung); bahkan diperoleh melalui pengalaman (*experience*). Perbedaan pengetahuan justru memunculkan pola paradigmatis keilmuan yang mendasari setiap konstruksi metodologis, termasuk juga legitimasi keilmuan yang mengukuhkan pengetahuan tersebut.

Secara terminologis, *irfan* bisa diartikan sebagai upaya mengungkap pengetahuan yang diperoleh melalui hidayah yang diberikan Tuhan kepada manusia (hamba-Nya) setelah adanya proses spiritualisasi dalam hakikat kemanusiaan diri manusia. Secara umum dalam filsafat Islam tersebut, ilmu dapat diperoleh melalui proses spiritualisasi yang lazim dikatakan sebagai metode *ladunni* atau *khudhuri*. Asy'arie pada konteks metode ini mendeskripsikan bahwa:

"Diperoleh orang-orang tertentu, dengan tidak melalui proses ilmu pada umumnya, tetapi oleh proses pencerahan oleh hadirnya cahaya illahi dalam *qalb*, dengan hadirnya cahaya illahi itu semua pintu ilmu terbuka menerangi kebenaran, terbaca dengan jelas dan terserap dalam kesadaran intelek, seakan-akan orang tersebut memperoleh ilmu dari Tuhan secara langsung. Di sini Tuhan bertindak sebagai pengajarnya".<sup>107</sup>

Asy'arie dalam konteks tersebut menenguhkan dan menyadarkan keyakinannya pada al-Qur'an surat al-Baqarah ayat 32 yang menjelaskan tentang tindakan Tuhan yang mengajarkan ilmu pengetahuan kepada Adam. Artinya, dalam konsep tersebut, Tuhan menjadi pengajar terhadap pengembangan ilmu pengetahuan "yang mengetahui" (*the knower*) sampai derajat kesempurnaan. Konseptualitas ilmu *khudhuri*<sup>108</sup> sendiri sifat dasarnya merupakan hak otoritatif ketuhanan yang menganugerahkan ilmu pengetahuan kepada diri "yang mengetahui" (*the knower*). Akan tetapi, pengetahuan yang berada dalam diri "yang mengetahui" (*the knower*) melalui pelbagai metode melahirkan varian. Sebagaimana Dzu al-Nun al-Misri (W. 245 H.) membagi pengetahuan ke dalam tiga bagian, yaitu: *pertama*, pengetahuan yang khusus dimiliki orang-orang mukmin yang ikhlas; *kedua*, pengetahuan *al-hujjah wa al-bayan* (argumen dan logika) yang khusus dimiliki ahli hukum, ahli bahasa, dan ulama yang ikhlas; dan *ketiga*, pengetahuan *sifat al-wahdaniyah* (sifat-sifat keesaan) yang khusus dimiliki wali-wali Allah yang ikhlas dan telah menyaksikan Allah dengan hati mereka, sehingga tampak kebenaran bagi mereka tapi tidak bisa dilihat orang-orang awam.

Berdasarkan pendapat tersebut dapat ditegaskan bahwasannya tidak semua subjek ilmu pengetahuan mempunyai potensi yang sama. Perbandingannya antara diri "yang mengetahui" (*the knower*) yang satu dengan lainnya mempunyai perbedaan seperti halnya syekh-syeikh sufi yang memiliki tingkat spiritualitas lebih tinggi dibandingkan dengan diri yang awam –baca kurang peka terhadap sensitivitas spiritual. Oleh sebab itu, metafisis yang sebagian mampu terlihat atau dirasa oleh sebagian diri "yang mengetahui" (*the knower*), tetapi tidak terlihat dan dirasa oleh sebagian lainnya. Hal ini mengindikasikan, jika pengetahuan yang dimiliki "yang mengetahui" (*the knower*) dengan spiritualitas tinggi sudah memuat pengetahuan "yang mengetahui" (*the knower*) yang spiritualitasnya rendah. Sebab spiritualitas yang tinggi memperoleh pengetahuan dari entitas yang

<sup>107</sup> Musa Asy'arie, *Filsafat Islam: Sunnah*, 75.

<sup>108</sup> Konsep ilmu *khudhuri* pertama kalinya diungkapkan oleh Syihabuddin Suhrawardi. Bagi Suhrawardi, orang tidak bisa menyelidiki pengetahuan orang lain yang berada di luar realitas dirinya sendiri sebelum masuk dan mendalami pengetahuan tentang kediriannya sendiri yang tak lain adalah ilmu *khudhuri*. Ciri utama dalam ilmu ini dikemukakan oleh Syirazi (Mulla Sadra), yaitu *swa-obyektivitas*, yakni apa yang sesungguhnya diketahui oleh subjek yang mengetahui dan apa yang sesungguhnya eksis dalam dirinya adalah satu dan sama.

tertinggi, yaitu Tuhan. Karena itu, diri “yang mengetahui” (*the knower*) dengan spiritualitas tinggi seperti kaum sufi merupakan diri yang spesifik diantara pelbagai “yang mengetahui” (*the knower*).

Perbedaan tersebut juga terdapat pada perolehan ilmu pengetahuan yang terkonstruksi dalam diri “yang mengetahui” (*the knower*). Di mana diri “yang mengetahui” (*the knower*) dengan spiritualitas tinggi mendapatkan ilmu pengetahuan melalui penyingkapan tabir antara diri sang hamba dengan Tuhan (*irfan*) dan juga melalui jalan empiris dan rasionalis. Sedangkan diri “yang mengetahui” (*the knower*) dengan spiritualitas rendah memperoleh pengetahuan melalui atau berdasar pada argumen empiris dan logis –yang lebih dikenal *burhani*. Perbedaan metodologis ini tentu memiliki bentuk pengetahuan yang berbeda pula dari dimensi otoritas yang terkandungnya, sehingga antara keduanya terkadang memunculkan kontradiksi atau bahkan pelampauan pada aspek-aspek tertentu. Seperti pengetahuan terhadap realitas yang tertinggi –baca ketuhanan- yang dikatakan kalangan *irfaniyyun* merupakan pengetahuan yang tertinggi dan tidak bisa dipahami oleh kalangan *burhaniyyun*.

Oleh sebab itulah, menurut *irfaniyyun*, pengetahuan tentang Tuhan (hakikat Tuhan) tidak dapat diketahui melalui bukti-bukti empiris-rasional, tetapi dapat diketahui melalui pengalaman langsung (*mubasharah*). Agar bisa berelasi langsung dengan Tuhan, diri “yang mengetahui” (*the knower*) harus mampu melepaskan diri dari segala ikatan dengan realitas yang menghalanginya. Berdasarkan konseptualitas kalangan *irfaniyyun*, Tuhan dipahami sebagai realitas yang berbeda dan tidak berelasi dengan realitas. Sementara itu, rasio, indera, dan segala yang ada di dalam realitas profanistik ini merupakan bagian dari alam dunia tidak mungkin mengetahui Tuhan dengan dimensi tersebut. Satu-satunya perangkat yang dapat digunakan untuk mengetahui hakikat Tuhan adalah melalui *nafs*, sebab ia merupakan bagian dari Tuhan yang terlempar dari alam keabadian dan terpasung di alam dunia –dimensi profanistik. Diri “yang mengetahui” (*the knower*) akan kembali kepada Tuhan jika telah terbebas dari belenggu dengan alam profanistik dan juga bersih dari segala bentuk tindakan dehumanistik-destruktif.

Konsep *irfani* ini pada perkembangannya diorientasikan pada suatu situasi yang di mana diri “yang mengetahui” (*the knower*) mempunyai pemahaman tentang dirinya sendiri agar ia bisa menemukan hakikat atau jati diri mereka yang sebenarnya. Pemahaman ini ditujukan supaya bisa mengembangkan kemampuan melepaskan diri dari keterbelengguan hakikat diri kemanusiaannya dan segera berupaya agar “menyatu” dengan Tuhan. Sebab para *irfaniyyun* beranggapan serta menilai bahwa Tuhan merupakan entitas yang tertinggi, sehingga ketika “menyatu” dengan Tuhan, segala bentuk hakikat realitas lain otomatis terinternalisasi dalam diri “yang mengetahui” (*the knower*) –pada konteks ini dalam kalbunya. Agar bisa sampai pada pemahaman atau derajat ini, “yang mengetahui” (*the knower*) perlu melakukan *riyadah* dan *mujahadah* secara intens untuk membersihkan jiwa mereka. Dari dinamika ini sangat jelas bahwa mereka dalam menemukan kerangka dasar pengetahuan atau kebenaran berangkat dari realitas batin menuju ke realitas yang dhahir; dari metafisis ke fisis.

Jelasnya dasar pengetahuan *irfaniyyun* bergerak secara sinergis membentuk rentang linieritas yang bermuara pada tujuan akhir yaitu taqwa. Taqwa dalam konteks ini mempunyai makna lebih generalistik sebagaimana yang sering didefinisikan oleh kalangan *irfaniyyun* sebagai bentuk upaya melindungi diri dari hukuman Tuhan dengan melakukan perintah-Nya dan menjauhi

larangan-Nya.<sup>109</sup> Pada konteks ini, taqwa lebih diartikan sebagai moralitas ibadah yang terwujud dalam keseimbangan tiap tindakan atau perilaku moral yang integratif.<sup>110</sup> Jika demikian, antara taqwa dan keshalehan sosial memiliki relasi yang kuat dan cenderung dalam satu lokus seperti dua gambar dalam satu koin. Artinya, pengetahuan yang diperoleh langsung dari Tuhan tidak semata-mata untuk diri “yang mengetahui” (*the knower*), tetapi juga diorientasikan bagi pengembangan kemashlahatan sosial.

Menraiknya pula, metodologi tersebut dikembangkan lebih mendalam oleh ahli-ahli filsafat batini dan juga golongan Syi’ah Ismailiyah. Di mana metodologi tersebut dikembangkan menjadi teori-teori pemikiran yang diarahkan untuk memberikan interpretasi terhadap realitas profanistik, manusia, asal-usul, dan tujuan akhirnya. Pengetahuan ini diklaim sebagai kebenaran tertinggi yang bisa dicapai oleh diri “yang mengetahui” (*the knower*) dikarenakan langsung diberikan oleh Tuhan. Sifatnya yang berdimensi ketuhanan, maka diri “yang mengetahui” (*the knower*) yang “arif” bisa memahami dan memberi interpretasi pada al-Qur’an dengan baik. Oleh karena itu, ruang lingkup pengetahuan sufistik ini tidak hanya meliputi dimensi kealaman (profanistik), namun juga meliputi dimensi transendentalistik. Lazim jika kalangan *irfaniyyun* atau ahli filsafat batini, realitas kealaman yang profanistik merupakan bentuk teofani Tuhan. Artinya, realitas profan yang ada ini tersusun dari simbol-simbol yang dipahami sebagai suatu tahapan metodologis perjalanan menuju Tuhan.

Berdasarkan deskripsi tersebut sangat tampak jika epistemologi irfani memantapkan diri pada konsep *al-dhahir* dan *al-batin*. Dalam konteks epistemologi Islam seperti epistemologi *bayani* telah terdapat konsep *al-lafz* dan *al-ma’na*, maka dalam epistemologi *irfani* justru terdapat konsep *al-dhahir* dan *al-batin*. Aliran gnosis dalam berbagai budaya juga menggunakan konsep *dhahir* dan *batin* sebagai basis perspektif dirinya dalam memandang realitas dan cara memperlakukannya. Pertanyaannya bagaimana epistemologi *irfani* dalam budaya Arab Islam “memperlakukan” al-Qur’an? Ternyata epistemologi ini menjadikan teks *bayani* (yaitu al-Qur’an dan al-Hadis) sebagai pelindung dan penyinar pemikiran dan tindakan diri “yang mengetahui” (*the knower*). *irfaniyyun* berusaha menjadikan *dhahir* teks sebagai batin, sebab *yang dhahir* adalah bacaan (*tilawah*)-nya dan *yang al-batin* adalah ta’wilnya.

Ta’wil pada konteks ini dimakna sebagai upaya mentransformasi ungkapan atau kalimat dari *al-dhahir* ke *al-batin* dengan berpedoman pada isyarat (petunjuk batin). Oleh sebab itulah, menurut beberapa penafsir awal bahwa ta’wil mengacu pada penafsiran ayat-ayat alegoris yang berurusan dengan masalah metafisik yang berada di luar jangkauan persepsi manusia.<sup>111</sup> Apabila ta’wil *bayani* memerlukan susunan seperti wajah *syabah (illat)* ataupun adanya pertalian lafaz dan makna (*qarinah lafziyah ‘an maknawiyah*), sedangkan ta’wil *irfani* tersebut tidak memerlukan persyaratan dan perantaraan. Konsep ta’wil menurut *irfaniyyun* juga berbeda dengan konsep ta’wil menurut Mu’tazilah yang sangat rasional –termasuk jika dibandingkan dengan Asy’ariyah; sebab ia merupakan metodologi tengah antara metode *harfi* kaum Hambali dan metode ta’wil.<sup>112</sup> Menurut Mu’tazilah, ta’wil diperlukan agar bisa menghilangkan kesan akan adanya pertentangan, yaitu pertentangan antara rasio dan wahyu (pada satu sisi) dan pertentangan interteks kewahyuan pada sisi lain.

<sup>109</sup> M. Fethullah Gulen, *Key Concepts in The Practice of Sufism: Emerald Hills of the Heart*, Peterj.: Ali Unal, (New Jersey: The Light, Inc., 2006), 45.

<sup>110</sup> Masdar Hilmy, *Islam Profetik: Substansiasi Nilai-Nilai Agama dalam Ruang Publik*, (Yogyakarta: Kanisius, 2008), 13.

<sup>111</sup> Ismail Poonawala, *Isma’ili Scholarship on Tafsir*, dalam Mustafa Shah & Muhammad Abdel Haleem (Edit), *The Oxford Handbook of Qur’anic Studies*, (Oxford: Oxford University Press, 2020), 722.

<sup>112</sup> Mujamil Qomar, *Moderasi Islam di Indonesia*, (Yogyakarta: IRCiSoD, 2021), 91-92.

Secara akademistik memang banyak para pakar yang mencoba memberikan batasan definitif atas ta'wil. Seperti yang dideskripsikan Ridwan bahwa:

“Imam Badruddin Muhammad bin Abdullah az-Zarkasy juga mengatakan ta'wil adalah penyingkapan dengan memalingkan makna. Mahmud Baiju dalam pengantar kitab *Qanunu at-Ta'wil* yang ditulis Imam Ghazali, menyebutkan ta'wil di dalam kebanyakan pembicaraan para mufasir, seperti Ibnu Jarir ath-Thabari dan selainnya, menghendaki dengan ta'wil itu sebagai penafsiran atas Kalam dan penjelasan atas maknanya, baik sesuai dengan lahirnya nash atau berbeda dengannya...bahkan ia menyebutkan bahwa ta'wil yang shahih adalah yang sesuai dengan apa yang ditunjukkan oleh al-Kitab dan as-Sunnah, dan apa yang berbeda dengan itu adalah ta'wil yang fasid”.<sup>113</sup>

Deskripsi tersebut sejatinya menjelaskan jika ta'wil tersebut merupakan upaya menyingkap teks al-dhahir melalui pemalingan makna ke pemaknaan yang esensial. Oleh karenanya, setiap ta'wil akan memiliki lokus pemaknaan terhadap teks-teks keagamaan yang dalam konteks ini berupa teks al-Qur'an dan al-Hadist. Pola ini pun nampak sangat berbeda dengan kerangka ta'wil yang ada di kalangan *irfaniyyun*.

Ketika diri “yang mengetahui” (*the knower*) “arif dengan spiritualitas yang tinggi, maka pengungkapan makna dan pikiran yang diisyaratkan al-Qur'an di dalam jiwa mereka tersampaikan dengan bahasa yang jelas dan secara sadar. pengungkapan tersebut pada hakikatnya merupakan ta'wil. Sementara itu, jika ia berusaha mengungkapkan “pikiran-pikiran yang saling berlawanan”, dan “perasaan-perasaan yang saling tarik-menarik” secara netral, dan tiba-tiba tidak tunduk pada satu aturan. Penyingkapan tersebut merupakan bentuk ungkapan *shatahat*; dan ungkapan ini pun berbeda dengan ta'wil. Di mana *shatahat* mentransformasikan isyarat dari batin ke lahir melalui ungkapan-ungkapan ganjil dan tidak lazim. Dengan kata lain, *shatahat* merupakan suatu kalimat yang diterjemahkan oleh lisan mengenai perasaan yang melimpah dari sumbernya dan disertai dengan pengakuan. Ungkapan itu muncul ketika diri mereka mencapai pengalaman spiritual yang diliputi perasaan bahwa dirinya bersatu dengan Tuhan.<sup>114</sup> Ungkapan ini secara eksplisit pernah disampaikan Abu Yazid al-Bustami (w. 875 M./261 H.) dalam bentuk kalimat “Mahasuci Aku! Mahasuci Aku! Akulah Tuhan Yang Mahatinggi” dan al-Hallaj (w. 922 M./309 H.) dengan ungkapan “Aku adalah rahasia Yang Maha Benar, dan bukanlah Yang Maha Benar itu aku; Aku hanya satu dari yang benar, maka bedakanlah kami”.

Ibn Arabi (w. 1241 M./638 H.) sendiri meyakini bahwa makna *dhahir* dan *batin* al-Qur'an itu berasal dari Allah. Di mana makna *al-dhahir* adalah penurunan kitab terhadap para nabi dengan bahasa kaumnya, sedangkan *al-batin* adalah pemahaman terhadap hati kaum irfani. Artinya, yang dilakukan ahli *irfaniyyun* tidak menolak makna *al-dhahir* (yang jelas) dari al-Qur'an; tetapi, ia juga memahami makna *al-dhahir* dengan berusaha menggali makna yang sama serta kandungan hikmah yang terkandung dari ayat-ayat al-Qur'an tersebut. Dualisme lahir dan batin ini dipahami lebih filosofis dan teologis oleh kalangan *irfaniyyun*. Dualisme tersebut dianggap tidak kembali pada pemahaman dan penta'wilan diri “yang mengetahui” (*the knower*), tetapi kembali pada tindakan dan ciptaan Allah. Allah menciptakan segala sesuatu terdiri atas lahir dan batin, termasuk menciptakan al-Qur'an. Lahir sebagai sesuatu yang berbentuk inderawi, sedangkan batin sebagai

<sup>113</sup> Nur Khalik Ridwan, *Ensiklopedia Khittah NU: Jilid 1*, (Yogyakarta: IRCiSoD, 2020), 337.

<sup>114</sup> Kautsar Azhari Noer, *Tasawuf Filosofis*, dalam Taufik Abdullah, dkk. (Edit.), *Ensiklopedi Tematis Dunia Islam: Pemikiran dan Peradaban*, (Jakarta: PT. Ichtiar Baru Van Hoeve, 2003), 158.

sesuatu yang bersifat spirit maknawi. Dengan demikian, firman Allah secara batin sama dengan hukum yang terdapat pada lahir “yang terindera”.

Apabila dalam epistemologi *bayani* terdapat *al-asl* dan *al-far'*, sedangkan dalam *irfani* terdapat pasangan *al-wilayah* dan *al-nubuwwah*. Orientasi epistemologi *bayani* berasal dari *al-asl* ke *al-far'*, sementara orientasi epistemologi *irfani* dari *al-wilayah* ke *al-nubuwwah*. *Al-wilayah* sebagai representasi dari yang batin dan *al-nubuwwah* sebagai representasi yang lahir. *Al-wilayah* dalam konteks Syiah berbeda dengan *al-wilayah* dalam konteks sufi. Dalam konteks Syiah, *al-wilayah* adalah otoritas spiritual sekaligus politik. Sementara itu, dalam konteks sufi, subjek adalah otoritas dan hirarki spiritual meskipun terkadang secara kebetulan seorang sufi juga sebagai seorang tokoh politik. Secara skematik, epistemologi bayani dapat dilihat sebagaimana tabel berikut:

**Tabel 3.2: Konstruksi Epistemologi *Irfani***

No.	Elemen	Operasionalisasi
1.	Originalitas (ontologik)	<i>Experience (al-ra'yu al-mubasyarah, al-ilm al-huduri)</i>
2.	Metode (proses atau prosedur)	<i>Zauqiyyah (al-tajribah al-batiniyyah)</i> dan <i>riyadah; al-mujahadah, al-kasyfiyyah</i> ; penghayatan batin/tasawuf
3.	Pendekatan (epistemologik)	<i>Psiko gnosis; intuitif; zauq (al-qalb)</i>
4.	<i>Theoretical framework</i> (kerangka teori)	✓ <i>Dhahir-batin</i> ✓ <i>Nubuwwah-wilayah</i>
5.	Fungsi dan peran akal	✓ Partisipatif; bila wasitah; bila hijab
6.	<i>Types of argument</i>	✓ <i>Spirituality</i> (esoterik)
7.	Toloh ukur validitas keilmuan	✓ <i>Universal reciprocity</i> ✓ Empati ✓ Simpati ✓ <i>Understanding others</i>
8.	Prinsip-prinsip dasar	✓ <i>Al-ma'rifah</i> ✓ <i>Al-aittihad/al-fana</i> ✓ <i>Al-hulul</i>
9.	Kelompok ilmu-ilmu pendukung	✓ <i>al-Mutawwifah</i> ✓ <i>Ashab al-irfan/ma`ri fah</i> ✓ <i>`Arifun</i>
10.	Relasi antara subjek dan objek	✓ Intersubjektif ✓ <i>Wihdatul al-wujud; ittihad al-'arif wa ma'rifah</i> (lintas ruang dan waktu)

### 3. Epistemologi *Burhani*

Epistemologi ini mempunyai karakteristik yang berbeda dengan epistemologi *bayani* dan *irfani* yang notabene masih berelasi dengan teks-teks keagamaan ” (yaitu al-Qur'an dan al-Hadist). Secara operasionalisasi kinerja *al-burhan* sendiri mempunyai batasan sebagai bentuk argumen yang pasti dan jelas, sehingga ia senantiasa mengambil basis pada kekuatan rasio melalui pola pengambilan dalil-dalil logika. Sedangkan dalam pengertian yang sempit, *burhani* adalah aktivitas pola pikir agar bisa meneguhkan dan menetapkan kebenaran proposisi melalui metode penalaran. Dari pola pikir ini akan menghasilkan pengetahuan melalui prinsip-prinsip logika termasuk pula di dalam menganalisis pengetahuan yang telah lahir lebih dulu. Dengan demikian, upaya ini justru akan mengikat kebenaran pengetahuan pada basis nilai yang kuat lagi pasti dengan pernyataan secara aksiomatik. Dari konstruksi tersebut jelas jika *burhani* merupakan bentuk setiap aktivitas pikir untuk menetapkan kebenaran suatu pernyataan, dan juga rasio inilah yang memberikan

pertimbangan dan juga penilaian terhadap seluruh informasi melalui panca indera –dari ini bisa dikatakan sebagai rasional-empiristik. Sebab indera merupakan sumber pengetahuan atau juga sumber pemahaman terhadap deskripsi (*tasawwur*).

Sebagai aktivitas pengetahuan, epistemologi ini mempunyai agumentasi secara deduktif yang mampu menjelaskan realitas dari perspektif rasionalitas. Di satu sisi yang lain, sebagai diskursus pengetahuan, epistemologi ini merupakan dunia pengetahuan falsafah yang masuk ke budaya Arab Islam melalui proses terjemahan karya-karya Aristoteles. Salah satunya melalui karya al-Kindi (801-873 M.), yaitu *al-Falsafah al-Ula*; sebuah karya saduran dari konstruksi filsafatnya Aristoteles. Menariknya pula, dari segi operasionalisasi, burhani sangat mengandalkan dan juga bertumpu pada potensi natural “yang mengetahui” (*the knower*). Potensi yang dimaksud ialah pengalaman empiris dan evaluasi rasio atas konstruksi pengetahuan tentang segala realitas. Di dalam operasionalisasinya, konstruksi pengetahuan terbentuk dari basis relasional sebab-akibat (kausalitas).

Karenanya, banyak pemikir Muslim terutama yang dari dunia Islam bagian Barat telah menerapkan epistemologi *burhani*. Seperti halnya Ibn Rusyd (1126-1198 M.) justru berpendirian jika mengingkari hukum kausalitas sama saja dengan meruntuhkan konstruksi *burhani* pada ilmu-ilmu alam serta ilmu-ilmu lain, termasuk pula dalam kajian metafisika atau ilmu-ilmu ketuhanan. Ilmu-ilmu tersebut justru epistemologinya dibangun berdasarkan basis *burhani* melalui proses penelusuran terhadap relasi kausalitas. Bahkan penelusuran tersebut mengurai akibat-akibat konstruksi realitas ke sebab-sebabnya sebelum menuju ke sebab utamanya, yakni kausa prima – yang lazim dikatakan Tuhan. Bagi kalangan muslim, Tuhan merupakan sebab dari segala realitas yang bersifat ontologistik-teoantroposentris.

Terlepas dari hal tersebut, usaha Ibn Rusyd pada perkembangannya dilanjutkan al-Syatibi (w. 790 H. / 1388 M.) dalam disiplin usul fikih, terutama ketika menjawab berbagai pertanyaan atau persoalan dalam disiplin agama berdasarkan konstruksi epistemologi burhani melalui dasar prinsip kepastian (*al-qath'i*). Artinya, konstruksi pengetahuan –termasuk disiplin keagamaan- terbentuk melalui prinsip-prinsip rasionalitas yang menelaah konstruksi kebenaran dari pengetahuan keagamaan. Pada konteks inilah, epistemologi burhani berupaya memberikan keterangan atau argumentasi yang detail dan jelas tentang problematika keagamaan untuk menetapkan kebenaran hakiki dalam penggunaan logika dengan premis-premisnya.

Pola pikir metodologis tersebut ketika berjumpa dengan teks-teks keagamaan tersebut yang melahirkan kerangka kerja *burhani*. Jadi *burhani* bukan pola metodologis yang berdiri sendiri berasal dari teks-teks keagamaan dan juga bukan hanya dari proses penalaran. Berdasarkan alasan inilah dalam salah satu disiplin keagamaan, yaitu: usul fikih justru mendasarkan pada prinsip “*kulliyah al-syari'ah*” (ajaran-ajaran universal dari agama) dan juga pada prinsip “*al-maqasid al-syari'ah*”. Prinsip “*kulliyah al-syari'ah*” mempunyai posisi yang ekuivalen dengan “*al-kulliyah al-aqliyah*” (prinsip-prinsip universal) dalam filsafat. Sedangkan “*al-maqasid al-syari'ah*” sendiri serupa dengan posisi “*al-sabab al-ga'iy*” (sebab akhir; *final cause*) yang berfungsi sebagai pembentuk unsur-unsur penalaran *burhani*.<sup>115</sup>

Namun, epistemologis tersebut ketika dikenalkan dalam tradisi keilmuan Islam berkat jasa al-Kindi. Walaupun di satu sisi, upaya ini hanya bersifat parsial dan tidak menyeluruh pada seluruh basis keilmuan Islam atau disiplin keilmuan lainnya. Ketika ia menulis *al-Falsafah al-Ula* hanya

---

<sup>115</sup> Muhammad Abid al-Jabiri, *Post-Tradisionalisme Islam*, 166-171.

diorientasikan pada kepentingan yang spesifik dan sekedar upaya yang bersifat pragmatis. Artinya, upaya itu tidak berada dalam konteks memperkenalkan “nalar rasional” secara idealistik seperti yang dicirikan dalam filsafat Aristoteles. Kepentingan al-Kindi sendiri memperkenalkan *burhani* hanya untuk menyerang kalangan fuqaha yang ketika itu sangat menolak filsafat sebagai suatu seni mencapai kebenaran dan kebijaksanaan. Oleh karenanya, epistemologi ini dimanfaatkan di setiap disiplin ilmu termasuk disiplin ilmu-ilmu sosial dan humaniora.

Salah satunya ialah Ibn Khaldun (wafat 808 H. / 1406 M.) yang merupakan sosok ilmuwan sekaligus bapak sosiologi klasik, telah menerapkan epistemologi *burhani* dalam disiplin ilmu yang dikonstruksinya. Seperti yang terlihat dalam bukunya *al-Muqaddimah* yang merupakan pengantar dari kitab *al-'Ibar wa Diwan al-Mubtada' wa al-Khabar fi Ayyam al-'Arab wa al-'Ajam wa al-Barbar* sebanyak tujuh jilid. Ia mencoba untuk menyingkap tabir yang menyelimuti riwayat hidup orang-orang terdahulu, dan kemudian menganalisis satu peristiwa ke peristiwa berikutnya dalam setiap bab termasuk menarik kesimpulan dan pelajaran dari setiap kasus dan peristiwa tersebut.. Bahkan ia juga mengungkapkan seluk-beluk, sebab-sebab, dan latar belakang tumbuhnya masyarakat –baca negara-, dan juga pengelompokan-pengelompokan sosial. Di dalam kajian buku tersebut, ia menjelaskan pula secara detail sejumlah fenomena sosial yang dialami kelompok-kelompok sosial dan suatu peradaban, termasuk yang berkaitan dengan faktor-faktor kejatuhan dan keruntuhan peradaban tersebut. Dengan begitu, Ibnu Khaldun menunjukkan pengetahuan tentang bagaimana masyarakat –baca peradaban- dari awal terbentuknya hingga proses kejatuhannya.<sup>116</sup>

Berdasarkan deskripsi tersebut sangat jelas, jika Ibn Khaldun pada dasarnya berusaha menjadikan sejarah sebagai ilmu *burhani*. Sejarah yang dikonstruksinya merupakan sejarah ilmiah yang di dalamnya terdapat unsur esensial dalam studi-studi ilmiah, yakni “penelitian, penyelidikan, dan analisis yang mendalam akan sebab-sebab dan latar belakang terjadinya konstruksi realitas”. Selain itu, disiplin sejarah juga diorientasikan pada konstruksi atau kerangka dasar pengetahuan yang akurat tentang asal usul, perkembangan, serta riwayat hidup dan matinya suatu peradaban manusia.<sup>117</sup> Oleh karena itulah, epistemologi *burhani* ini berupaya menyingkap tabir melalui kinerja rasionalitas yang berdasarkan premis-premisnya sendiri.

Dalam konteks tersebut, epistemologi ini memang cenderung menggunakan silogisme; yang dalam bahasa Arab diterjemahkan dengan istilah *qiyas* –dalam pemaknaan definitif mengacu pada makna asal. Secara operasional, silogisme memunculkan argumen rasional berdasarkan pada dua proposisi –yang dikatakan premis. Premis-premis tersebut dirujukan secara bersama-sama, sehingga konstruksi keputusan bisa dimunculkan dengan pijakan tersebut. Namun, di satu sisi pengetahuan *burhani* tidak murni bersumber kepada rasio objek-objek eksternal. Akan tetapi, ia juga bersumber pada kondisi internalitas diri “yang mengetahui” (*the knower*); dan perlu ada tahapan-tahapan yang dilaluinya, antara lain: *pertama*, tahap pengertian (*ma`qulat*), yakni proses abstraksi atas objek-objek eksternal yang terinternalisasi dalam dimensi rasionalitas diri “yang mengetahui” (*the knower*)”.

*Kedua*, tahap pernyataan (*ibarat*), yakni proses pembentukan kalimat atau proposisi atas pengertian-pengertian yang ada. Proposisi ini harus memuat subjek (*maudu'*) dan predikat (*mahmul*) serta adanya relasi keduanya. Untuk memperoleh pengertian yang tidak diragukan, sebuah proposisi harus mempertimbangkan *al-lafz al-khamsah* (lima kriteria), yakni spesies (*nau'*), genus (*jins*), diferensia (*al-fashl*), dan aksidentia (*arad*). *Ketiga*, tahap penalaran (*tahlilat*), yakni

<sup>116</sup> Muhammad Abid al-Jabiri, *Post-Tradisionalisme Islam*, 171-172.

<sup>117</sup> Muhammad Abid al-Jabiri, *Post-Tradisionalisme Islam*, 171-172.

proses pengambilan keputusan berdasarkan hubungan di antara premis-premis yang ada, disinilah terjadi silogisme. Bahkan dalam penarikan kesimpulan dengan silogisme perlu memenuhi syarat-syarat berikut: mengetahui latar belakang dari penyusunan premis; adanya konsistensi logis antara alasan dan kesimpulan; dan kesimpulan yang diambil harus bersifat pasti dan benar.<sup>118</sup> Secara skematik, epistemologi bayani dapat dilihat sebagaimana tabel berikut:

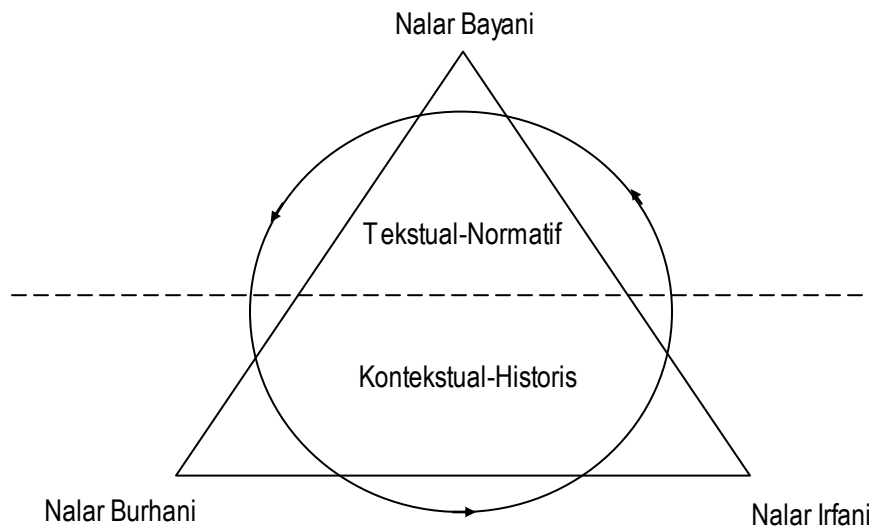
**Tabel 3.3: Konstruksi Epistemologi *Irfani***

No.	Elemen	Operasionalisasi
1.	Originalitas (ontologik)	Realitas/ <i>al-Waqi'</i> (alam, sosial, humanitas) dan <i>al-ilm al-husuli</i>
2.	Metode (proses atau prosedur)	Abstraksi ( <i>al-Maujudah al-Bari'ah min al-Madah</i> ) dan <i>al-Muhakkamah al-Aqiyah</i>
3.	Pendekatan (epistemologik)	Filosofis-saintifik
4.	<i>Theoretical framework</i> (kerangka teori)	✓ <i>Al-Tasawwurat – al-Tasdiq; al-Had – al-Burhan</i> ✓ Premis-premis logika ( <i>mantiq</i> ). Silogisme (2 premis + konklusi) $A = B; B + C. A = C$ ✓ <i>Kulli – Juz'i; Jauhar – 'Arad</i>
5.	Fungsi dan peran akal	✓ Heuristik – analitik – kritis ✓ <i>Idraku al-Sabab wa al-Musabbab</i> ✓ <i>Al-Aql al-Kauni</i>
6.	<i>Types of argument</i>	✓ Demonstratif (eksploratif, verifikatif, dan eksplanatif), pengaruh pola pikir logika Aristoteles dan logika keilmuan pada umumnya
7.	Toloh ukur validitas keilmuan	✓ Korespodensi (hubungan antara akal dan alam) ✓ Koherensi (konsistensi logik) ✓ Pragmatik
8.	Prinsip-prinsip dasar	✓ <i>Idraku al-Sabab</i> ; prinsip kausalitas ✓ <i>Al-Hatmiyyah</i> ; kepastian
9.	Kelompok ilmu-ilmu pendukung	✓ Falasifah ✓ Ilmuan (alam, sosial, dan humanitis)
10.	Relasi antara subjek dan objek	✓ Objektif dan objektif-rasionalisme (terpisah antara subjek dan objek)

Dari deskripsi tiga epistemologi Islam tersebut bisa dimunculkan dalam bentuk realsional yang melahirkan kebenaran dalam diri “yang mengetahui” (*the knower*). Memang masing-masing tiga epistemologi tersebut dapat difungsikan secara atomistik berdasarkan karakteristik dan juga keunikannya. Namun, ada kalangan yang menyatakan jika ketiga epistemologi tersebut perlu difungsikan secara kolektif-kolegial dalam mengembangkan keilmuan keislaman kontemporer. Salah satunya melalui tata kerja metode hermeneutika yang di dalamnya terdapat relasi sirkuler yang dapat digambarkan sebagaimana berikut:

<sup>118</sup> A. Khudori Soleh, *Wacana Baru Filsafat Islam*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2004), 224.





**Gambar 3.4: Relasional Sirkuler Tiga Epistemologi Islam**

Relasi sirkuler tersebut diyakini mampu mengaktualisasikan dan mengontekstualisasikan Islam di dalam semua tingkatan peradaban manusia. Walaupun masih memerlukan disiplin ilmu sosial modern lainnya, seperti sosiologi, antropologi, psikologi, atau bahkan sejarah. Namun, relasional tersebut tidak bersifat monolitik-hegemonik yang menafikkan satu epistemologi oleh yang lainnya. Kinerja metode ini justru bersifat terbuka dan inklusif dalam membaurkan metodologi masing-masing epistemologi tersebut.

## BAB IV PROBLEMATIKA EPISTEMOLOGI PENDIDIKAN ISLAM

Pada bab ini penulis mencoba untuk mengurai akar dari problematika keilmuan yang ada di bangunan pendidikan Islam. Namun, sebelum membahas lebih detail tentang problematika tersebut, penulis ternyata menemukan beberapa tulisan yang sangat respek terhadap pola dan kerangka dasar konstruksi filsafat pendidikan Islam. Memang perlu diakui bahwa dalam kajian-kajian yang bersifat akademistik kritis mulai dari riset yang bersifat kepastakaan maupun kajian lapangan tidak terlalu banyak ditulis oleh para pakar yang mencoba untuk menelaah idealitas dari konstruksi pendidikan Islam dilihat dari dimensi filsafat. Tulisan-tulisan yang penulis temui ini justru memberikan penjelasan yang detail serta mampu mengurai basis nilai filosofis yang selama ini dibangun para akademisi pendidikan Islam.

Beberapa tulisan yang dimaksud peneliti, antara lain: *pertama*, riset dari Nani Widiawati yang mengangkat tema tentang “*Reformulation of The Islamic Education Philosophy: A Study of The Epistemological Thought of al-Farabi*”. Riset ini dalam salah satu kesimpulannya menyatakan bahwa dari aspek epistemologi, pendidikan Islam diharapkan mencerminkan proses pembentukan peserta didik yang mampu mengaplikasikan pengetahuannya ke sikap dan tindakan mereka.<sup>119</sup> *Kedua*, tulisan dari Siswanto tentang “*Epistemologi Pendidikan Islam*”. Tulisan ini mengurai tentang urgensi epistemologi dalam pendidikan Islam yang memiliki landasan dan sumber yang berbeda dengan epistemologi pendidikan Barat. Tulisan ini juga menyatakan secara konklutif, orientasi akhir epistemologi pendidikan Islam adalah derajat ketaqwaan dan pendekatan diri manusia terhadap Tuhan.<sup>120</sup> *Ketiga*, riset Imam Hanafi tentang “*Basis Epistemologi dalam Pendidikan Islam*”. Dalam riset ini dikatakan bahwa dikarenakan antara *science* dan *con-science* merupakan satu kesatuan, maka ketika mengembangkan dan menggali konsep teori-teori dan praktek tidak berhenti pada *the fact* tapi perlu juga pada *the fact behind the fact*; memaknai makna metafisis pada setiap proposisi fisis.<sup>121</sup>

*Keempat*, riset Zainal Arifin tentang “*Pendidikan Islam dalam Perspektif Filsafat Ilmu*”. Dalam riset ini dikatakan bahwa dari dimensi epistemologi pendidikan Islam terdapat dua jenis ilmu yaitu ilmu kasbi dan ilmu ladduni. Tapi, dijelaskan, ilmu kasbi muncul berdasarkan pada positivistik-verifikatif.<sup>122</sup> Dan yang *kelima*, tulisan kritis Akmal Mundiri tentang “*Rekonstruksi Epistemologi Pendidikan Islam Berbasis Spirit Integralistik*”. Tulisan ini dalam kesimpulannya menyatakan bahwa epistemologi pendidikan Islam dalam mencapai kebenarannya bergantung pada kekuatan rasio dan empiris. Namun, di sisi yang lain, ia juga menggantungkan pada dua kekuatan normatif, yaitu al-Qur’an dan as-Sunnah.<sup>123</sup> Walaupun pada hakikatnya masih ada beberapa tulisan yang juga mencoba untuk mengurai kerangka epistemologi yang ada dalam pendidikan Islam sebagaimana halnya tulisan Mujamil Qomar tentang *Epistemologi Pendidikan Islam: dari Metode Rasional hingga Metode Kritik* yang diterbitkan Erlangga Jakarta pada tahun 2007 yang lalu.

---

<sup>119</sup> Nani Widiawati, *Reformulation of The Islamic Education Philosophy: A Study of The Epistemological Thought of al-Farabi*, dalam al-Afkar: Journal For Islamic Studies 3 (1) 2019, 48-63.

<sup>120</sup> Siswanto, *Epistemologi Pendidikan Islam*, dalam Cendekia: Jurnal Kependidikan dan Kemasyarakatan 9 (1) 2011, 1-11.

<sup>121</sup> Imam Hanafi, *Basis Epistemologi dalam Pendidikan Islam*, dalam Jurnal Pendidikan Islam 1 (1) 2012, 19-30.

<sup>122</sup> Zainal Arifin, *Pendidikan Islam dalam Perspektif Filsafat Ilmu*, dalam Ta’dib: Jurnal Pendidikan Islam 19 (1) 2014, 123-142.

<sup>123</sup> Akmal Mundiri, *Rekonstruksi Epistemologi Pendidikan Islam Berbasis Spirit Integralistik*, dalam at-Turas: Jurnal Studi Keislaman 1 (1) 2014, 23-51.

Berdasarkan temuan-temuan tulisan tersebut dapat dianalisis, jika mereka sepakat kalau epistemologi pendidikan Islam dalam mencapai konstruksi kebenaran teori, proposisi, atau hipotesis menggunakan kerangka kerja rasionalisme-empiris (positivistik-verifikatif). Oleh sebab itu, bab ini merupakan suatu percikan pemikiran yang mencoba untuk mengurai secara kritis tentang konstruksi epistemologi pendidikan Islam dalam mencapai kebenaran teori, proposisi, atau hipotesis berdasarkan pada kerangka kerja epistemologi keilmuan. Karenanya, bab ini cenderung mengurai basis konstruksi filsafat pendidikan Islam yang sampai saat ini telah terbentuk dan juga menjadi acuan normatif operasionalisasi kependidikan.

Namun, dalam konteks ini, bab ini dikembangkan berdasarkan pada pemikiran kritis yang ada dalam tulisan-tulisan tersebut. Konstruksi pemikiran dalam tulisan-tulisan tersebut justru perlu diposisikan menjadi titik pijakan awal agar bisa menelaah secara kritis dan detailistik tentang konstruksi epistemologi pendidikan Islam terutama untuk melihat latar problematika kefilosofan pendidikan Islam. Memang ada salah satu dari tulisan tersebut yang menyimpulkan dan memaknai dimensi metafisis pada proposisi fisis (*the fact behind the fact*) merupakan lokus normatif metafisis pada setiap konstruksi ilmu pengetahuan (sains) terlebih di dalam pendidikan Islam. Karenanya, bab ini –baca konstruksi buku ini- akan lebih bermakna untuk membangun sistem pendidikan Islam yang integralistik dan non-dikotomik yang menyatukan antara *science* dan *con-science* nantinya.

#### **A. Epistemologi Pendidikan Islam: Melacak Problematika**

Sebagai agen peradaban dan perubahan sosial, pendidikan Islam berada dalam atmosfer modernisasi dan globalisasi dituntut untuk mampu memainkan perannya secara dinamis dan proaktif dalam kancah kompetisi global. Keberadaannya diharapkan mampu memberikan kontribusi dan perubahan positif yang berarti bagi perbaikan dan kemajuan peradaban umat Islam, baik pada dataran intelektual teoritis maupun praktis. Pendidikan Islam bukan hanya sekedar proses transformasi nilai-nilai moral untuk membentengi diri dari akses negatif globalisasi dan modernisasi. Tetapi yang paling urgen adalah bagaimana nilai-nilai moral yang telah ditanamkan lewat pendidikan Islam tersebut mampu berperan aktif sebagai generator yang memiliki *power* pembebas dari tekanan dan himpitan keterbelakangan sosial budaya, kebodohan, ekonomi dan kemiskinan di tengah mobilitas sosial yang begitu cepat. Artinya, pendidikan Islam bukan hanya sebagai medium penjaga moral umat manusia hanya hanya mengurus “baik dan jelek” suatu nilai atau norma, tetapi lebih sebagai penjaga dan pengembang peradaban manusia.

Akan tetapi, pendidikan Islam menghadapi persoalan klasik yang tidak kunjung selesai, yaitu “rahim” pendidikan Islam yang sampai sekarang melahirkan dua arus pemikiran. Keduanya mengambil bentuk yang berbeda, baik dari aspek materi, sistem pendidikan, maupun dalam bentuk kelembagaannya. Dua model yang dimaksud adalah pendidikan Islam yang bercorak tradisional (ketimuran); yang dalam perkembangannya lebih menekankan aspek *doktriner-normatif* dan lebih cenderung *eksklusif-apologetis*; dan pendidikan Islam yang bercorak modernis (ala Barat); yang pada perkembangannya ditengarai mulai kehilangan ruh-ruh mendasarnya (transendental) –alias ala pendidikan sekuler. Sistem yang pertama cenderung –atau bisa dikatakan berorientasi- pada ilmu-ilmu “transendental” dan menganggap superior ilmu agama, sedangkan sistem pendidikan yang kedua cenderung pada ilmu-ilmu “profan” dan menganggap ilmu-ilmu agama sebagai *second*

*knowledge*. Polaritas ini memiliki makna bahwa pada dasarnya sistem pendidikan Islam telah terjerat dan masuk ke dalam kubangan dikotomi ilmu.<sup>124</sup>

Padahal jika kita lihat masa lalu, pendidikan Islam yang non-dikotomis mampu melahirkan intelektual muslim yang memiliki karya monumental dan berimplikasi positif terhadap eksistensi kehidupan masyarakat. Para cendekiawan Islam atau intelektual muslim tersebut tidak hanya mempelajari ilmu pengetahuan dan filsafat dari buku Yunani, tetapi hasil riset yang mereka lakukan dalam lapangan ilmu pengetahuan serta pemikiran mereka dalam filsafat sangat konstruktif. Dari sistem pendidikan ini, lahirlah ahli-ahli ilmu pengetahuan dan filosof-filosof Islam, seperti, al-Farazi (wafat 777 H.) dikenal sebagai astronom Islam, Ibnu Sina (980–1037 H.) merupakan ahli bidang kedokteran sehingga dijuluki dengan *doctor of doctors*, al-Biruni (362-440 H.) adalah ahli filsafat, astronomi, geografi, matematika, dan juga sejarah, Ibnu Rusyd (520-595 H.) dikenal sebagai filosof dan ahli fiqh, sehingga dijuluki *Averous*. Sedangkan dalam ilmu agama, terdapat para ulama yang mengembangkan ilmu Hadits (al-Bukhari (194-256 H.) dan Muslim (204-261 H.) yang hidup pada abad IX); ilmu Hukum Islam terdapat Imam Malik (90-174 H.), Al-Syafi'i (150-205 H.), Abu Hanifah (80-150 H.) dan Ibn Hanbal (164-241 H.) yang semuanya hidup dalam kurun abad VII dan IX), dan juga lain sebagainya.<sup>125</sup>

Oleh sebab itu, desekularisasi<sup>126</sup> sains (ilmu pengetahuan) dan ilmu agama merupakan salah satu bentuk upaya akademistik yang sangat penting dilakukan. Bahkan upaya tersebut bisa dikatakan menjadi konstruksi akademistik yang harus diwujudkan di dalam sistem pendidikan. Secara esensial, istilah desekularisasi memiliki makna yang sama dengan integrasi, dedualisme, atau dediferensiasi dengan makna “penyatuan” atau “rujuk kembali”. Jika dikorelasikan dengan problematika keilmuan pendidikan Islam tersebut, maka desekularisasi keilmuan akan bermakna sebagai “penyatuan kembali agama dengan ilmu pengetahuan (sains)”. Istilah desekularisasi ini berasal dari kata “sekularisasi” yang berakar dari kata “sekuler” –yang berasal dari bahasa latin *Seaculum* artinya abad (*age, century*)- memiliki makna “bersifat dunia”, atau “berkenaan dengan kehidupan dunia sekarang”. Dalam bahasa Inggris kata *secular* berarti hal yang bersifat duniawi, fana, temporal, tidak bersifat spiritual, abadi dan sakral serta kehidupan di luar biara.

Paradigmatik sekularisme pada saat ini justru menjadi trend dalam dunia pendidikan dan melahirkan “perang keilmuan”, sehingga antara ilmu-ilmu agama dengan ilmu-ilmu profan sulit ditautkan atau dipertemukan dalam satu kesatuan perspektif. Walaupun di satu sisi, keilmuan Islam memiliki paradigma dan perspektif yang tidak mengenal dikotomi pada setiap konstruksi disiplin

---

<sup>124</sup> Jika ditank pada kerangka agama dan sains dengan menggunakan kacamata filsafat ilmu, maka akan muncul pemahaman yang komprehensif –dengan paradigma masing-masing ilmu itu sendiri mempunyai karakteristik yang berbeda- bahwa terdapat perbedaan yang mendasar antara agama dengan sains dalam hal prinsip pikir, obyek telaah, metodologi dan tujuan akhirnya. Prinsip berpikir ilmiah yang dianut sekarang pada umumnya bercorak: empiris, rasional, obyektif-imparsial, agnosti terhadap hakikat spiritual, dengan aksioma sebarang spekulatif, sementara prinsip berpikir agamis adalah empiris meta-empiris, rasional-intuitif, obyektif-partisipatif, menggunakan secara eksplisit peran fungsi spiritual dan aksioma-aksiomanya dijabarkan dari ajaran agama. Kemudian objek telaah sains adalah dunia yang nampak/dialami yang dipelajari dengan metode-metode intelektual-rasional, sedangkan objek telaah agama mencakup juga alam metafisis dan mengakui peranan hati dan kalbu yang bersifat metafisikal dan dianggap menyentuh kebenaran hakiki. Adapun tujuan sains adalah menjelaskan gejala-gejala alam (termasuk manusia), menemukan dan memanfaatkan hukum-hukumnya, serta meramalkan perkembangan-perkembangannya dimasa-masa mendatang. Sedangkan tujuan akhir dari ilmu agamis adalah iman dan taqwa kepada Sang Maha Pencipta Alam. Hanna Djumhana Bastaman, *Integrasi Psikologi Dengan Islam: Menuju Psikologi Islami*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2003), 21-22.

<sup>125</sup> Harun Nasution, *Islam Ditinjau Dari Berbagai Aspeknya*, (Jakarta: UI Press, 1985), 73.

<sup>126</sup> Juhaya S. Praja, *Aliran-Aliran Filsafat dan Etika*, (Bogor: Kencana, 2003), 188. Lihat pula Harun Nasution, Harun Nasution, *Islam Rasional: Gagasan dan Pemikiran Prof. Dr. Harun Nasution*, Edit: Syaiful Muzani, (Bandung: Mizan, 1995), 188.

keilmuan. Rentang epistemologis yang terbentang membentuk poros keilmuan yang berorientasi pada dimensi kemanusiaan, kealaman, dan juga ketuhanan. Bahkan secara struktur keilmuan, basis paradigmatik yang digunakannya pun sangat kuat meliputi basis teologis, filosofis, sosiologis, historis, dan humanitis. Celaknya, idealitas tersebut pada dimensi kesejarahan umat Islam tidak mampu mengkonstruksi tatanan historikal keilmuan monokotomik –baca integralisme- yang relatif panjang. Justru tatanan tersebut hancur dan melahirkan keilmuan yang bersifat pragmatis dengan pola dan karakteristik dualistik.

Bahkan tragisnya lagi, dunia umat Islam dilanda proses imperialisme epistemologi yang muncul dari peradaban Barat. Dunia Barat saat ini memang telah mencapai kemajuan yang sangat pesat yang mempengaruhi negara-negara di seluruh dunia termasuk masyarakat Islam. Tidak dipungkiri, Barat memberikan sumbangan yang besar terhadap sains dan teknologi modern melalui epistemologi rasional-empirisme. Epistemologi yang dikuasai ilmuwan Barat digunakan untuk mewujudkan temuan-temuan baru dalam bidang sains dan teknologi. Wajar jika epistemologi tersebut mempengaruhi pemikiran para ilmuwan di seluruh dunia termasuk para akademisi serta peneliti keilmuan Islam. Epistemologi itu dijadikan acuan dalam mengembangkan pemikiran para ilmuwan dalam perspektif dan paradigmatik mereka. Akhirnya secara praktis mereka terbaratkan; pola pikirnya, pijakan berpikirnya, metode berpikirnya, dan cara mempersepsikan pengetahuan. Sadar atau tidak, mereka telah terbelenggu oleh pengaruh konstruksi pemikiran, perspektif, dan juga paradigmatik epistemologi Barat.

Padahal epistemologi yang semestinya dijadikan sarana penalaran agar bisa mewujudkan dinamika pemikiran, justru menjadi medium yang mampu menyeragamkan metodologi berpikir. Seakan-akan hanya ada satu metodologi berpikir yang absah –baca valid- dan harus diikuti oleh seluruh akademistik sebagai kerangka dan basis paradigmatik dan perspektif. Kondisi ini makin membuktikan bahwa sesungguhnya telah terjadi proses imperialisme epistemologi Barat terhadap pemikiran masyarakat dunia termasuk masyarakat Islam.<sup>127</sup> Imperialisme epistemologi ternyata mampu mendominasi paradigma dan perspektif keilmuan Islam menjadi metodologi keilmuan yang positivistik (rasionalistik-empiristik). Padahal standarisasi konstruksi keilmuan Islam tidak sesuai dengan standarisasi konstruksi keilmuan Barat yang cenderung melepaskan dimensi metafisis terlebih yang berbau dimensi “transendentalistik” –baca ketuhanan.

Agar bisa menemukan solusi terhadap problematika tersebut, maka yang paling urgen untuk dibenahi adalah dimensi epistemologi dari pendidikan Islam. Sebab, dimensi epistemologi<sup>128</sup> dalam kerangka pendidikan Islam, menyediakan ruang untuk memperdebatkan persoalan filosofis yang tidak dapat dijawab oleh kinerja ilmu. Karena sifat ilmu menjunjung sakralitas nilai-nilai ilmiah dengan tetap mendasarkan dirinya pada wilayah fisik-empirik, sedangkan wilayah metafisis-

---

<sup>127</sup> Mujamil Qomar, *Epistemologi Pendidikan Islam*, 43.

<sup>128</sup> Epistemologi adalah cabang filsafat yang membicarakan mengenai hakikat ilmu, dan ilmu sebagai proses adalah usaha pemikiran yang sistematis dan metodik untuk menemukan prinsip kebenaran yang terdapat pada suatu obyek kajian ilmu. Apakah obyek kajian ilmu itu, dan seberapa jauh tingkat kebenaran yang bisa dicapainya dan kebenaran yang bagaimana yang bisa dicapai dalam kajian ilmu, kebenaran obyektif, subyektif, absolut atau relatif. Musa Asy'ari, *Filsafat Islam: Sunnah*, 65. Epistemologi berasal dari bahasa Yunani, “episteme” yang berarti pengetahuan. Lihat dalam Prasetya, *Filsafat Pendidikan*, (Bandung: Pustaka Setia, 2002), 143. Terdapat tiga persoalan pokok dalam bidang ini: *Pertama*, apakah sumber-sumber pengetahuan itu? Di manakah pengetahuan yang benar itu datang dan bagaimana kita mengetahuinya?. *Kedua*, apakah sifat dasar pengetahuan itu? Apakah ada dunia yang benar-benar berada di luar pikiran kita, kalau ada apakah kita mengetahuinya? Ini persoalan tentang apa yang kelihatan (*phenomena atau appearance*) versus hakikat (*noumena atau essence*). *Ketiga*, apakah pengetahuan kita itu benar (valid)? Serta bagaimana kita dapat membedakan yang benar dari yang salah? Ini adalah soal tentang mengkaji kebenaran atau verifikasi. Harold H. Titus, dkk., *Persoalan-Persoalan Filsafat*, 187-188.

sakralistik dianggap sebagai nilai-nilai yang non-ilmiah. Oleh karena itu, perdebatan dalam dimensi epistemologi pendidikan Islam terletak pada kerangka konstruksi ilmu pendidikan Islam. Dari kerangka inilah, kajian epistemologi menurut Muhaimin cenderung pada ranah teoritis seperti halnya tentang pengembangan potensi dasar manusia (*fitrah*), pewarisan budaya, dan interaksi antara potensi dan budaya. Pada ranah praktis juga memperdebatkan berbagai masalah kurikulum pendidikan, metode, pendidik dan peserta didik.<sup>129</sup>

Pada ranah ini muncul pertanyaan yang sangat mendasar; bagaimana pendidikan Islam mampu mengembangkan peradaban umat Islam seperti pada abad pertengahan?. Pertanyaan epistemologis ini justru mengarah pada upaya pengembangan pendidikan Islam berkaitan dengan persoalan konsep dasar dan sekaligus metodologinya. Oleh karena itu pada konteks yang lebih umum, jika substansi pendidikan Islam merupakan paradigma ilmu –sebagaimana yang diungkap Mulhan- maka “problem epistemologis dan metodologis pemikiran Islam adalah juga merupakan problem pendidikan Islam”.<sup>130</sup> Implikasinya, anatomi pendidikan Islam justru juga menyangkut pengembangan pemikiran Islam secara keseluruhan dan menjadi satu kesatuan yang utuh antara pemikiran dan pendidikan; antara kerangka teologis-filosofis dan keilmuan pendidikan.

Dengan demikian, epistemologi pendidikan Islam justru mencoba mengurai pelbagai hal yang ada kaitannya dengan pembahasan seluk-beluk pendidikan Islam itu sendiri, asal-usul, sumber pendidikan Islam, metode pendidikan Islam, dan sasaran pendidikan Islam. Bahkan yang paling urgen ialah pembahasan tentang problematika dualisme-dikotomis dalam penyelenggaraan pendidikan Islam. Walaupun di satu sisi problematika ini merupakan persoalan klasik yang masih menjadi pembicaraan hangat hingga saat ini; dan sampai sekarang pula menjadi paradigma yang sulit untuk ditransformasi menjadi paradigma keilmuan yang monokotomik-integralistik.<sup>131</sup> Pada konteks inilah, untuk mengatasi kelemahan dan problematika dalam pendidikan Islam tersebut perlu melakukan upaya kritis-konstruktif seperti upaya pembaruan (rekonstruksi) pendidikan Islam secara integralistik dan komprehensif agar terwujud konstruksi pendidikan Islam ideal yang kuat basis paradigmatiknya dan kokoh bangunan teori keilmuannya.

Upaya kritis tersebut pada akhirnya akan mengarahkan pada kajian evaluatif tentang epistemologi pendidikan Islam yang fokus –atau memang diarahkan- pada metodologi atau pendekatan yang dapat dipakai untuk membangun ilmu pengetahuan Islam. Sebab dua aspek ini (yakni metodologi dan pendekatan tersebut) menjadi kerangka yang paling dekat dengan upaya mengembangkan pendidikan Islam secara konseptualitas maupun aplikatif. Di antara dua aspek tersebut pula berpeluang memunculkan pola pengembangan pendidikan Islam dengan paradigma integratif-interkoneksi, sehingga basis teoritik dan aplikatif keilmuan pendidikan Islam tetap pada relasi kesatuan epistemologik. Dengan demikian, epistemologi dalam konstruksi pendidikan Islam

---

<sup>129</sup> Muhaimin, *Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam: di Sekolah, Madrasah dan Perguruan Tinggi*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2005), 66.

<sup>130</sup> Abdul Munir Mulhan, *Paradigma Intelektual Muslim: Pengantar Filsafat Pendidikan Islam dan Dakwah*, (Yogyakarta: SIPRES, 1993), 213.

<sup>131</sup> Pandangan dikotomis terhadap ilmu pengetahuan Islam seperti itu, tidak sesuai dengan pandangan integralistik ilmu pengetahuan pada permulaan sejarah umat Islam. Ternyata pandangan dikotomis yang menempatkan Islam sebagai suatu disiplin yang selama ini terasing dari disiplin ilmu lain telah menyebabkan keteringgalan para ilmuwan Islam baik dalam mengembangkan wawasan keilmuan maupun untuk menyelesaikan berbagai masalah dengan *multidimensional approach* (pendekatan dari berbagai sudut pandang). Oleh karena itu, wajarlah jika dikotomi ilmu pengetahuan mendapatkan gugatan dari masyarakat, termasuk gugatan dari para ilmuwan muslim melalui wacana Islamisasi ilmu pengetahuan. Nurman Said, dkk. (Edit.), *Sinergi Agama dan Sains*, (Makassar: Alauddin Press, 2005), 107.

justru berfungsi sebagai mentor pemecah problematika keilmuan dengan mengkritik dan mencipta pengembangan basis keilmuan pendidikan Islam.

Upaya rekonstruksi epistemologi justru membuka kesadaran dan pemahaman diri “yang mengetahui” (*the knower*) –baca para akademisi dan praktisi pendidikan Islam- agar mendapatkan ilmu pengetahuan. Bahkan melalui epistemologi itu pula diri “yang mengetahui” (*the knower*) dapat berkontribusi dengan memberikan pemahaman berupa paradigma dan perspektif yang utuh dan menyeluruh. Di sisi yang lain, epistemologi ketika diposisikan sebagai pendekatan yang berbasis proses justru akan melahirkan konsekuensi-konsekuensi logis, sebagaimana berikut:<sup>132</sup>

1. Menghilangkan paradigma dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum. Di mana realisasi upaya ini dengan memposisikan kesadaran bahwa ilmu tidak bebas nilai, tetapi bebas untuk dinilai, sehingga mengajarkan agama lewat bahasa ilmu pengetahuan, dan tidak mengajarkan sisi tradisional saja, tetapi juga bernuansa rasionalitas. Selain itu, perlu difungsikan juga penggunaan indera dan akal pada wilayah obyek ilmu, sedangkan wahyu memberikan bimbingan atau menuntun akal untuk mewarnai ilmu itu dengan keimanan dan nilai-nilai spiritual.
2. Mentransformasi pola pendidikan Islam indoktrinasi menjadi pola partisipatif antara subjek dan objek pendidikan. Pola ini memberikan ruang bagi subjek dan objek pendidikan untuk berpikir kritis, optimis, dinamis, inovatif, dan juga memberikan alasan-alasan yang logis. Bahkan subjek dan objek pendidikan dapat pula mengkritisi pendapat –baca teori- dari peneliti atau cendekiawan jika terdapat kesalahan. Intinya, rekonstruksi epistemologi ini menuntut pada subjek dan objek pendidikan bersama-sama aktif dalam proses belajar mengajar dalam mengonstruksi ilmu pengetahuan.
3. Mentransformasi paradigma ideologis menjadi paradigma ilmiah yang berpijak –atau baca berbasis- pada wahyu Allah. Sebab, paradigma ideologis ini –dikarenakan otoritasnya- dapat mengikat kebebasan tradisi ilmiah, kreatif, terbuka, dan dinamis. Praktis paradigma ideologis tidak memberikan ruang gerak pada penalaran –aspek rasionalitas- atau pemikiran bebas bertanggung jawab secara argumentatif. Padahal, wahyu sendiri sangat memberikan keleluasaan terhadap rasionalitas diri “yang mengetahui” (*the knower*) untuk mengkaji, mengkritik, meneliti, melakukan observasi, dan menemukan ilmu pengetahuan (*ayat kauniyah*)<sup>133</sup> dengan petunjuk wahyu Allah.<sup>134</sup> Karenanya, paradigma ilmiah saja tanpa berpijak pada wahyu, tetap akan menjadi sekuler. Implikasinya, agar epistemologi

---

<sup>132</sup> Samsul Afandi, *Rekonstruksi Epistemologi Pendidikan Islam: Upaya Mewujudkan Pendidikan Islam yang Mencerdaskan*, dalam Ari Dwi Haryono & Qurroti A'yun (Edit.), *Pendidikan Dasar Islam: Kajian Filosofi, Konsep dan Aplikasi*, (Malang: Bani Hasyim, 2010), 5.

<sup>133</sup> Ayat *kauniyah* adalah salah satu ayat Allah atau tanda-tanda kebesaran-Nya, Alam semesta ini menyimpan sejuta ilmu dan rahasia dibalikinya. Tidak akan mengetahui ilmu-ilmu dalam sunnatullah tersebut kecuali dengan cara melakukan penelitian, pengamatan, penemuan, dan mengembangkan. Dari penelitian terhadap alam semesta (ciptaan-Nya ini), maka manusia menemukan berbagai ilmu pengetahuan, seperti kimia, biologi, astronomi, sosial, antropologi, geologi, kedokteran, dan lain sebagainya. Semua ilmu itu bersumber dari Allah dan dipergunakan oleh manusia untuk menjalankan tugasnya sebagai *khalifatullah* dan sebagai *abdullah* untuk mencapai kebahagiaan di dunia dan akhirat.

<sup>134</sup> Lihat QS. al-'Alaq ayat 1-5, QS. al-Ghasyiyah ayat 17-20 yang artinya “apakah mereka tidak memperhatikan (meneliti) unta, bagaimana dijadikan?; dan langit, bagaimana ditinggikan; dan gunung-gunung, bagaimana dipancarkan; dan bumi, bagaimana dihamparkan?”. Untuk mengenal ilmu hewan lihat QS. an-Nahl ayat 66; Untuk mengetahui ilmu falak atau penanggalan lihat QS. Yasiin ayat 38-40, dan QS. Yunus ayat 5; Untuk mengenal ilmu tumbuh-tumbuhan lihat QS. ar-Ra'du ayat 4; Untuk mengenal ilmu bumi dan sains alam lihat QS. Qoof ayat 7-8 dan QS. Saba ayat 18; dan masih banyak ayat-ayat al-Qur'an yang memberikan keleluasaan bagi akal untuk berpikir kritis dan dinamis ini.

pendidikan Islam terwujud secara integratif, maka konsekuensinya epistemologi tersebut perlu berpijak pada ayat *kaunyah* dan juga wahyu *qauliyah*.

4. Guna menopang dan mendasari pendekatan epistemologi ini, maka perlu dilakukan rekonstruksi kurikulum yang masih sekuler dan bebas nilai spiritual menjadi kurikulum yang berbasis tauhid. Sebab segala ilmu pengetahuan yang bersumber pada hasil riset pada alam semesta (*ayat kaunyah*) maupun riset terhadap ayat *qouliyah* atau *naqliyah* (*al-qur'an dan sunnah*) merupakan ilmu Allah. Ini berarti bahwa semua ilmu bersumber dari Allah. Realisasinya, bagi penyusun kurikulum yang berbasis tauhid ini harus memiliki pengetahuan yang komperhensif tentang Islam. Karena kurikulum merupakan sarana untuk mencapai tujuan pendidikan. Terkait dengan pengembangan kurikulum pendidikan Islam, hal-hal yang sifatnya masih melangit, dogmatis, dan transendental perlu diturunkan dan dikaitkan dengan dunia empiris di lapangan. Ilmu-ilmu yang berbasis pada realitas pengalaman empiris, seperti sosiologi, psikologi, filsafat kritis yang sifatnya membumi perlu dijadikan dasar pembelajaran, sehingga ilmu betul-betul menyentuh persoalan-persoalan dan pengalaman empiris.
5. Rekonstruksi epistemologi pendidikan Islam diorientasikan pada hubungan yang harmonis dan konsekuensial antara dimensi rasio dan wahyu; profan dan sakral. Artinya, orientasi pendidikan Islam ditekankan pada perumbuhan yang integrasi antara iman, ilmu, amal, dan akhlak.<sup>135</sup> Semua dimensi ini bergerak saling melengkapi satu sama lainnya, sehingga perpaduan seluruh dimensi ini mampu melahirkan manusia paripurna (*al-insan al-kamil*) yang memiliki keimanan yang kokoh, kedalaman spiritualitas, keluasan ilmu pengetahuan, dan memiliki budi pekerti mulia. Pijakan normatifnya terletak pada rangka nilai: "*semua bersumber dari Allah, semua milik Allah, difungsikan untuk menjalankan tugasnya sebagai khalifatullah dan sekaligus abdullah, dan akan kembali kepada Allah (mentauhidkan Allah)*". Bisa dikatakan jika hasil produk integrasi ini adalah *manusia yang beriman tauhidiyah, berilmu amaliyah, beramal ilmiah, bertaqwa ilahiyah, berakhlak robbaniyah dan berperadaban islamiyah*.
6. Implikasi lain yang akan –atau memang harus ada- ialah mentransformasi pendekatan kependidikan dari pendekatan teoritis-konseptual ke pendekatan kontekstual-aplikatif. Pada konteks inilah, pendidikan Islam perlu menyediakan berbagai media penunjang untuk mencapai hasil pendidikan yang diharapkan. Menurut perspektif Islam, media pendidikan Islam ialah seluruh alam semesta atau seluruh ciptaan Allah.
7. Munculnya peningkatan profesionalisme subjek dan objek pendidikan Islam; serta juga penguasaan materi yang komperhensif tentang materi ajar yang terintegrasi antara ilmu dan wahyu.

Implikasi-implikasi teoritis tersebut akan mampu diimplementasikan melalui dua pijakan – seperti yang ditawarkan Abdullah-, yaitu: *pertama*, persoalan pemahaman terhadap keislaman yang selama ini dipahami sebagai dogma yang baku; dikarenakan pada umumnya normativitas doktrin wahyu ditelaah lewat pendekatan doktrinal teologis. Pendekatan ini berangkat dari teks kitab suci yang pada akhirnya membuat corak pemahaman yang tekstualis dan skriptualis. Di sisi lain –yakni pijakan kedua- untuk melihat historisitas keberagamaan diri “yang mengetahui” (*the knower*), pendekatan sosial keagamaan yang digunakan dapat melalui pendekatan historis,

---

<sup>135</sup> Lihat QS. al-Mujadalah ayat 11.



sosiologis, antropologis dan disiplin ilmu lainnya. Pijakan yang kedua ini bagi komunitas penganut pijakan pertama cenderung akan dianggap reduksionis.

Kedua pendekatan ini bagi Abdullah merupakan hubungan yang seharusnya tidak dapat dipisahkan satu sama lain. Kedua jenis pendekatan ini –pendekatan yang bersifat teologis-normatif dan pendekatan yang bersifat historis-empiris- ini sangat diperlukan dalam melihat keberagaman masyarakat pluralistik. Kedua pendekatan ini akan saling mengoreksi, menegur dan memperbaiki serta saling mengeritik kekurangan yang ada pada masing-masing pendekatan tersebut. Karena pada dasarnya pendekatan apapun yang digunakan dalam studi agama tidak akan mampu menyelesaikan seluruh persoalan kemanusiaan secara sempurna. Pendekatan teologis-normatif saja hanya akan menghantarkan masyarakat pada keterkungkungan berpikir dan akan muncul *truth claim*, sehingga melalui pendekatan historis-empiris akan terlihat seberapa jauh aspek-aspek eksternal seperti aspek sosial, politik dan ekonomi yang ikut bercampur dalam praktek-praktek doktrin teologis.<sup>136</sup>

Dengan menggunakan dua pendekatan ini, sebenarnya merupakan suatu bentuk metode dalam merekonstruksi pengetahuan –baca proposisi atau teori- yang ada dalam pendidikan Islam. Berdasarkan pemikiran ini memang perlu diakui, jika memang perlu ada upaya kritis melakukan reformulasi atau re-intepretasi terhadap konstruksi teori-teori kependidikan Islam. Upaya kritis ini bertujuan agar pendidikan Islam sesuai dengan tujuan dari jiwa Islam itu sendiri, serta memiliki kemampuan menjawab tuntutan zaman. Terlebih lagi pada saat ini yang dibutuhkan dalam sistem pendidikan ialah adanya ruang kemerdekaan berpikir, kreativitas dan inovasi yang terus menerus. Terutama agar diri “yang mengetahui” (*the knower*) terhindar dari keterkungkungan dalam berpikir bebas yang disebabkan belenggu paradigmatis ilmu pengetahuan Barat –yakni pola pikir deduktif. Pola pikir ini sangat meyakini kebenaran tunggal dan stagnan (tidak berubah) yang bisa dijadikan pedoman mutlak diri “yang mengetahui” (*the knower*) dalam menjalankan kehidupannya; atau juga dalam menilai realitas sosial-kemanusiaan yang ada dengan “hukum baku”.

Oleh sebab itu, konstruksi pengetahuan sangat pemahaman yang mendalam, sehingga akan muncul rentang metodologis yang digunakan untuk melahirkan proposisi atau teori-teori kependidikan. Karenanya, ditinjau dari cara memperolehnya, adakalanya pengetahuan pendidikan diperoleh setelah mengalami. Ini merupakan pengetahuan pendidikan secara *aposteriori* (oleh Imam al-Ghazali disebut *ilmu nazari*) atau menurut istilah Barat disebut empirisme. Adakalanya pengetahuan pendidikan diperoleh sebelum mengalaminya, hanya melalui perenungan dan pengagasan. Hal ini disebut pengetahuan pendidikan *apriori* (oleh Imam al-Ghazali disebut *ilmu awali*) atau menurut istilah Barat disebut rasionalisme.<sup>137</sup> Jika pengetahuan pendidikan yang pertama bersumber dari indera, maka pengetahuan pendidikan yang kedua bersumber dari akal.

Pendidikan Islam sendiri secara ontologik, mempunyai asal-usul atau sumber ilmu pengetahuan dari Allah –sebagai otoritas tertinggi ontologis keilmuan. Karena itu, jika dibandingkan dengan pengetahuan yang bersumber dari indera dan akal –rasional-empiris-, maka masih ada tingkatan pengetahuan yang jauh lebih tinggi, yakni pengetahuan yang diperoleh berdasarkan petunjuk wahyu. Pengetahuan yang bersumber dari indera ataupun akal, kebenarannya bersifat nisbi atau relatif. Artinya, jika ada riset yang pembuktiannya berhasil mematahkan hasil riset pertama, maka hasil riset pertama tidak berlaku lagi dan yang digunakan adalah hasil penelitian kedua, begitu seterusnya. Berbeda dengan pengetahuan yang bersumber pada petunjuk wahyu,

---

<sup>136</sup> M. Amin Abdullah, *Studi Agama: Normativitas atau Historisitas*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2002), 18.

<sup>137</sup> Mujamil Qomar, *Epistemologi Pendidikan Islam*, 262.

kebenarannya bersifat mutlak yang cenderung statis dalam setiap perbedaan ruang dan waktu; atau perbedaan situasi dan kondisi. Selain pengetahuan yang dari wahyu tersebut, ternyata masih ada pengetahuan yang diperoleh secara -cuma-cuma- dari Tuhan, yakni pengetahuan yang diperoleh melalui mimpi, intuisi, ilham, dan sebagainya.<sup>138</sup>

Potensi besar otoritas atau kekuatan rasio untuk menjalankan proses berpikir, bernalar, merenung, menggagas, berspekulasi, dan berimajinasi agar menemukan konstruksi pengetahuan baru. Akan tetapi perlu ditegaskan jika otoritas rasio masih memiliki keterbatasan. Padahal al-Qur'an telah mensinyalir jika pengetahuan diri "yang mengetahui" (*the knower*) dalam semua lingkungan dan disiplin ilmu sangat terbatas dan rasio mereka sangat mudah diperdaya atau ditipu. Rasio diri "yang mengetahui" (*the knower*) memiliki keterbatasan dalam menginterpretasikan persepsi-persepsi sensorik yang benar. Diri "yang mengetahui" (*the knower*) justru tidak bisa mengetahui realitas yang tak kasat mata, gaib atau fisis; ia hanya bisa menjalankan fungsi dalam kecepatan yang terbatas baik pada level konseptual maupun sensorik. Ide-ide tidak dapat dikeluarkan dan diproses jika dihasilkan secara lambat atau bahkan terlalu cepat, sehingga diri "yang mengetahui" (*the knower*) tidak mampu memvisualisasikan peristiwa-peristiwa yang muncul terlalu lambat atau sangat cepat.

Hal ini mengindikasikan jika dalam pendidikan Islam antara rasio dan wahyu merupakan dua entitas yang menjadi satu kesatuan untuk mengkonstruksi pengetahuan atau teori. Begitu juga pendidikan Islam yang selama ini sangat "memisahkan" ilmu-ilmu agama dan ilmu-ilmu umum perlu diletakkan dalam boks integralitas yang nantinya menjadi jembatan menuju peradaban emas ke dua untuk umat Islam. Artinya, kerangka ini membutuhkan suatu tatanan metode yang dalam sangkar Abdullah disebut sebagai integratif-interkoneksi, yang mencoba membangun orientasi keilmuan lebih terbuka. Tentu sistem pendidikan Islam yang dibangun lebih membentangkan nilai kemanusiaan, kealaman, dan juga ketuhanan.

Pada tataran ini, Abdullah memandang integrasi keilmuan mengalami kesulitan di dalam memadukan studi Islam dan umum yang kadang tidak saling akur, sebab antara masing-masing ilmu tersebut ingin saling mengalahkan. Oleh karena itu, diperlukan usaha interkoneksi yang lebih arif dan bijaksana, yakni "usaha memahami kompleksitas fenomena kehidupan yang dihadapi dan dijalani manusia. Sehingga setiap bangunan keilmuan apapun, baik keilmuan agama, keilmuan sosial, humaniora, maupun kealaman tidak dapat berdiri sendiri ... maka dibutuhkan kerjasama, saling tegur sapa, saling membutuhkan, saling koreksi dan saling keterhubungan antara disiplin keilmuan".<sup>139</sup> Akan tetapi yang perlu digarisbawahi, paradigma keilmuan baru yang menyatukan, bukan sekedar menggabungkan wahyu Tuhan dan temuan pikiran manusia (ilmu-ilmu holistik-integralistik), itu tidak akan berakibat mengecilkan peran Tuhan (sekulerisme) atau mengucilkan manusia sehingga teralienasi dari dirinya sendiri, dari masyarakat sekitar, dan lingkungan hidup sekitarnya. Ke depan, pola kerja keilmuan yang integralistik dengan basis moralitas keagamaan yang humanistik ini dituntut dapat memasuki wilayah-wilayah yang lebih luas.<sup>140</sup>

Penulis menilai jika sampai saat ini epistemologi yang digunakan pendidikan Islam masih berkiblat ke Barat yang memiliki ciri-ciri pendekatan skeptis (keragu-raguan atau kesangsian),

---

<sup>138</sup> Mujamil Qomar, *Epistemologi Pendidikan Islam*, 262.

<sup>139</sup> M. Amin Abdullah, *Islamic Studies di Perguruan Tinggi: Pendekatan Integratif-Interkoneksi*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2006), vii-viii.

<sup>140</sup> M. Amin Abdullah, *Islamic Studies di Perguruan*, 399.

rasional-empirik, dikotomik, dan positif-objektif; walaupun tidak menantang dimensi spiritualitas. Di mana eksistensi sains modern –sebagai anak kandung dari epistemologi Barat- terus berkembang dengan semangat sekularismenya. Sebuah semangat revolusi sains yang berpijak pada ide pembebasan rasio dari mitologi. Agama sebagai dasar fundamental dari keyakinan ditinggalkan, bahkan Tuhan dianggap tidak memiliki andil dalam proses pengetahuan. Implikasinya, timbul pemikiran jika kehidupan ini berpusat pada diri “yang mengetahui” (*the knower*) (antroposentris) dan hanya rasio yang mampu mendapatkan segala pengetahuan (rasionalisme). Sempelnya, ilmu pengetahuan tetap diposisikan secara netral, serta agama dan ilmu dipisahkan dengan cara mengkristalisasikan dua realitas tersebut.

Refleksi epistemologi Barat yang tergambar tersebut pada kenyataannya telah menyebar ke seluruh penjuru dunia, membentuk gerak imperialisme epistemologi tak terkecuali dalam dunia Islam. Masyarakat luas percaya jika kemajuan peradaban dan ilmu pengetahuan hanya dapat terwujud jika mampu membebaskan diri dari ikatan-ikatan agama,<sup>141</sup> sebab “hampir semua cabang ilmu pengetahuan yang berkembang di Barat muncul dari pendekatan non agama, jika bukan anti agama”.<sup>142</sup> Seakan-akan pola metodologis ini menjadi aksiomatik bagi dunia pendidikan Islam dan menyebabkan epistemologi pendidikan tersebut bersifat pasif, mandul, stagnan, dan tertinggal jauh bila dibandingkan dengan pendidikan Barat terutama dalam bidang sains dan teknologi.

Karenanya, pendidikan Islam perlu mengembangkan metodologi yang bisa membangun daya kritis dengan tetap bersandar pada wahyu, nilai-nilai spiritual, maupun metode ilmiah secara integralistik yang pengaplikasiannya berpegang teguh –atau berbasis- pada nilai normatif tauhid. Wahyu pada konteks ini berfungsi memberikan dorongan, arahan, bimbingan, pengendalian, kontrol atau bahkan mengkerangkai pelaksanaan metodologi tersebut. Nilai-nilai spiritual atau etika Islami berfungsi menanamkan etika Islam saat proses metodologi itu berlangsung. Sedangkan metode ilmiah dijadikan acuan mendasar untuk memperoleh ilmu pengetahuan yang memenuhi syarat empirik, rasional, dan ilmiah. Integrasi metode ini justru akan mentransformasi konstruksi epistemologi pendidikan Islam yang diharapkan mampu menjadi solusi praktis untuk membangun peradaban Islam yang lebih maju.

Dalam konteks ini, pembahasan epistemologi pendidikan Islam lebih diorientasikan pada pendekatan yang bisa membangun pengetahuan atau konstruksi pendidikan Islam. Pendekatan epistemologi merupakan entitas yang paling memungkinkan agar mengembangkan pengetahuan pendidikan Islam dari segi teoritis maupun aplikatif. Mujamil Qomar merumuskan lima macam pendekatan epistemologi yang bisa membangun pendidikan Islam dengan mengarahkan pada pencapaian taqwa atau kedekatan manusia dengan Tuhan. Lima pendekatan epistemologi tersebut, antara lain: metode rasional (*manhaj ‘aqli*), metode intuitif (*manhaj dzauqi*), metode kritis (*manhaj naqdi*), metode komparatif (*manhaj muqarani*), dan metode dialogis (*manhaj jadali*).<sup>143</sup> M. Suyudi membagi menjadi tiga macam pendekatan, yaitu: metode empirik; metode logik; dan metode intuitif atau wahyu.<sup>144</sup> Pendekatan-pendekatan epistemologi tersebut hakikatnya berfungsi menumbuhkan dan meningkatkan kesadaran subjek pendidikan akan pengetahuan. Esensinya,

---

<sup>141</sup> Kuntowijoyo, *Paradigma Islam: Interpretasi untuk Aksi*, (Bandung: Mizan, 1998), 161.

<sup>142</sup> Haidar Bagir & Zainal Abidin, *Filsafat Sains Islami: Kenyataan atau Khayalan*, dalam Mahdi Ghulsyani, *Filsafat Sains dalam al-Qur’an*, Peterj.: Agus Efendi, (Bandung: Mizan, 1998), 168.

<sup>143</sup> Mujamil Qomar, *Menggagas Pendidikan Islam*, 151.

<sup>144</sup> M. Suyudi, *Pendidikan dalam Perspektif al-Qur’an: Integrasi Epistemologi Bayani, Burhani, dan Irfani*, (Yogyakarta: Mikraj, 2005), 122; lihat pula Umiarso & Asnawan, *Kapita Selekta Pendidikan Islam: Isu-Isu Kontemporer Pendidikan Islam dalam Bingkai Keindonesiaan*, (Jakarta: Kencana, 2017), 133.

subjek pendidikan Islam dalam membangun teori atau pengetahuan pendidikan Islam tidak saja memandang hasil tapi juga proses mendapatkannya. Oleh sebab itu, epistemologi memberikan pemahaman yang komprehensif, detail, dan utuh.

Begitu pula dalam pendidikan Islam, membangun pengetahuan yang benar tidak bisa lepas dari kerangka metodologi –baca epistemologi. Artinya, ia juga perlu memahami dan menelaah sumber, objek, dan metode supaya bisa mendapatkan serta membangun teori-teori dalam pendidikan Islam. Walaupun, antara pendidikan Islam dengan pendidikan konvensional memiliki pola yang berbeda terutama pada sumber dan metodenya. Sumber pendidikan Islam yaitu ayat-ayat *qauliyah* (al-Qur'an dan as-Sunnah) dan *qauniyah* (alam semesta); sedangkan metode untuk mendapatkan kebenaran terus mengintegrasikan antara nilai profanistik –otoritas kemanusiaan- dengan nilai normatif ketuhanan. Pun demikian, di dalam membangun kebenaran pengetahuan, sebagaimana pemikiran dari M. Arifin, tetap mengikuti pemikiran sains yang berbasis nilai-nilai Islam.<sup>145</sup> Jadi epistemologi yang dibangun tidak melepaskan nilai-nilai profanistik sebagai ajang pengumpulan teori kependidikan Islam. Hal ini selaras dengan pengembangan piramida filsafat pendidikan Islam al-Farabi, yakni upaya integrasi pemikiran naturalisme, nativisme, dan empirisme.

Memang karakteristik utama epistemologi pendidikan Islam terikat kuat dengan nilai normatif ayat *qauliyah*; serta menempatkannya sebagai paradigma tertinggi (*ultimate paradigm*). Pada ranah ini, epistemologi pendidikan Islam terintegrasi dan dikerangkai nilai profetik tersebut; walaupun teori, proposisi, atau hipotesis muncul melalui pola rasional-empiris atau positivistik-verifikatif. Pola dialektis-konsultatif atau konfrontatif-kontradiksi,<sup>146</sup> pendidikan Islam terus menerus mengintegrasikan rasionalitas-empiris (sebagai dasar helenistik) dengan doktriner-normatif wahyistik (sebagai dasar semitis). Dengan pengertian yang demikian, dari al-Qur'an dan al-Hadist bisa melahirkan konstruksi pengetahuan pendidikan Islam yang bisa memahami realitas (sosial-humaniora) sebagaimana al-Qur'an dan al-Hadist memahaminya. Pengetahuan pendidikan Islam melalui epistemologi integratif diharapkan mampu mencerdaskan serta mencerahkan peradaban manusia.

Dengan demikian, epistemologi dengan berbagai pendekatan tersebut, terutama pendekatan integratif yang berbasis proses cenderung melahirkan implikasi logis yang konstruktif yaitu memupus paradigma dikotomi. Bahkan ia juga menumbuhkan adanya pengetahuan yang terikat pada etika profetik (*amar ma'ruf* (humanisasi), *nahi munkar* (liberasi), dan kebertauhidan (transendensi)); epistemologi ini yang dikatakan dalam salah satu riset mampu memunculkan generasi muslim yang shalih dalam agama sekaligus sains dan teknologi.<sup>147</sup> Akan tetapi, kebanyakan para pakar pendidikan Islam cenderung melakukan analisis kritis-prosedural yang positivistik. Logika, hipotesis, dan verifikatif adalah term yang tidak bisa ditanggalkan dalam

---

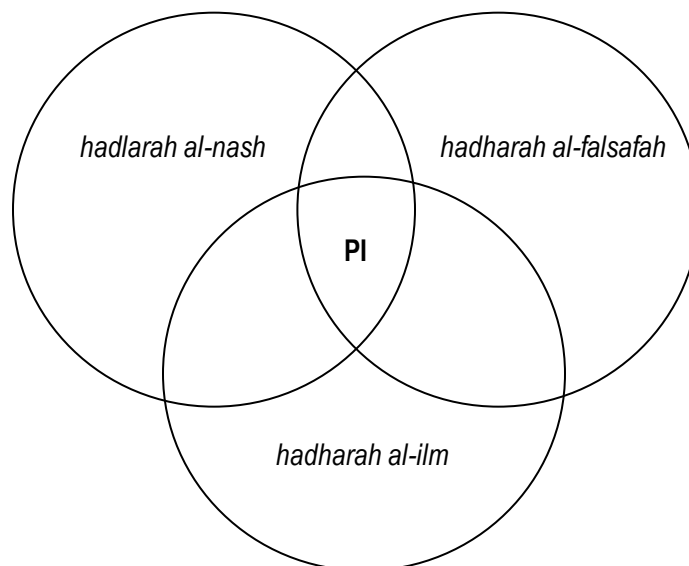
<sup>145</sup> Abdul Ghofur, *Konstruksi Epistemologi Pendidikan Islam: Studi atas Pemikiran Kependidikan Prof. H. M. Arifin, M.Ed.*, dalam *Potensia: Jurnal Kependidikan Islam* 2 (2) 2016, 239-254.

<sup>146</sup> Dalam konteks pendidikan Islam –walaupun sebenarnya berlaku umum- menguji kebenaran dapat dilakukan dengan tiga cara, yaitu: *pertama*, korespondensi, menguji kebenaran dengan menghubungkan dua pernyataan subjek dengan objek dan tidak menimbulkan pertentangan; *kedua*, koherensi dan konsistensi, menguji kebenaran melalui penelaah ulang dengan standar atau kriteria yang sama harus menghasilkan pola yang sama pula; dan *ketiga*, pragmatis, menguji suatu kebenaran berdasarkan nilai kemanfaatan dalam kehidupan sehari-hari. Lihat detailnya dalam Tobroni, *Pendidikan Islam: dari Dimensi Paradigma Teologis, Filosofis, dan Spiritualitas hingga Dimensi Praktis Normatif*, (Jakarta: Mitra Wacana Media, 2015), 37-38.

<sup>147</sup> Mohamad Yasin Yusuf, *Pesantren Sains: Epistemology of Islamic Science in Teaching System*, dalam *Walisongo: Jurnal Penelitian Sosial Keagamaan* 23 (2) 2015, 283-310.

menganalisis pengetahuan pendidikan Islam. Seakan-akan parameter korektif terhadap kebenaran pengetahuan hanya bisa dibuktikan lewat prosedur tersebut yaitu pola pikir induktivistik. Pola pikir ini yang mendorong observasi dan pengalaman empirik bermetamorfosis menjadi bukti dan parameter keobyektifan pengetahuan. Padahal menarik pernyataan singular menjadi general perlu diuji menggunakan kerangka kerja falsifikasi.<sup>148</sup> Termasuk pula pengetahuan pendidikan Islam bisa ditimbang menggunakan kerangka falsifikasi agar bisa diketahui tingkat kebenarannya.

Oleh sebab itu, dalam kerangka ini –menurut penulis yang cocok untuk melakukan rekonstruksi pendidikan Islam pada tataran epistemologinya- model M. Amin Abdullah dengan model jaring laba-labanya (*spider web*) memberikan satu nuansa yang berbeda. Model yang digunakan M. Amin Amin dalam hal ini adalah mencoba mengintegrasikan dan menginterkoneksi antara *hadlarah al-nash*, *hadharah al-falsafah* dan *hadharah al-ilm*. Berdasarkan pandangan ini bisa diposisikan pendidikan Islam berada ditengah-tengah antara tiga varian tersebut, sehingga hal ini dapat digambarkan dalam skema berikut:



**Gambar 4.1: Posisi Pendidikan Islam di tengah Integrasi-Interkoneksi Tiga Varian**

Integrasi dan interkoneksi ini dilakukan dengan menjadikan al-Qur'an dan as-Sunnah sebagai sumber utama pendidikan yang kemudian didekati dengan beberapa metode dan cabang keilmuan. Adapun *hadharah al-nashsh*, *hadharah al-ilm* dan *hadharah al-falsafah* masing-masing memiliki keterbatasan-keterbatasan yang melekat dalam diri sendiri. Oleh karenanya, perlu ada kesediaan untuk berdialog, bekerja sama, dan memanfaatkan metode dan pendekatan keilmuan yang lain untuk menutupi kekurangan tersebut.<sup>149</sup>

## **B. Dikotomi Ilmu: Problematika Krusial Pendidikan Islam**

Secara leksikal dalam Kamus Besar Bahasa Indonesia, dikotomi mempunyai pengertian sebagai pembagian atas dua kelompok yang saling bertentangan.<sup>150</sup> Pius A. Partanto dan M.

<sup>148</sup> William Berkson & John Wettersten, *Psikologi Belajar dan Filsafat Ilmu Karl Popper*, Peterj.: Ali Noer Zaman, (Yogyakarta: Qalam, 2003), 31.

<sup>149</sup> Zainal Abidin Bagir, dkk (Edit.), *Integrasi Ilmu dan Agama: Interpretasi dan Aksi*, (Bandung: Mizan, 2005), 266.

<sup>150</sup> Tim Penyusun Kamus Pusat Bahasa, *Kamus Besar Bahasa Indonesia*, (Jakarta: Balai Pustaka, 2001), 264.

Dahlan al-Barry mengartikan dikotomi sebagai pembagian dalam dua bagian yang saling bertentangan.<sup>151</sup> Sedangkan Mujamil Qomar mengartikan dikotomik sebagai pembagian atas dua konsep yang saling bertentangan.<sup>152</sup> Dan Jamaladdin Idris seperti yang dikutip oleh Yuldelasharmi mengartikan dikotomi sebagai pemisahan secara teliti dan jelas dari suatu jenis menjadi dua yang terpisah satu sama lain di mana yang satu sama sekali tidak dapat dimasukkan ke dalam yang satunya lagi dan sebaliknya.<sup>153</sup> Dengan demikian, segala hal yang membagi sesuatu menjadi dua kelompok yang berbeda bahkan saling bertentangan antara kelompok tersebut adalah dikotomi. Berarti, pengertian dikotomi ilmu adalah membedakan, memisahkan ilmu menjadi dua kelompok atau dua bagian yang saling berbeda dan bertentangan.

Istilah dikotomi ilmu dalam buku ini adalah sikap atau paham yang membedakan, memisahkan dan mempertentangkan antara “ilmu-ilmu agama” dan “ilmu-ilmu non-agama (ilmu umum)”. Istilah-istilah untuk diskursus ini beberapa diantaranya adalah “ilmu akhirat” dan “ilmu dunia”. Ada juga yang menyebutnya dengan ilmu *syar’iyyah* dan ilmu *ghairu syar’iyyah*,<sup>154</sup> bahkan ada juga sebutan lainnya seperti *al-‘ulum al-diniyyah* dan *al-‘ulum al-‘aqliyyah*.<sup>155</sup> Maka pada dasarnya ilmu itu dibagi atas dua bagian besar yakni ilmu-ilmu *tanziliyyah* yaitu ilmu-ilmu dikembangkan akal manusia terkait dengan nilai-nilai yang diturunkan Allah baik dalam kitabnya maupun hadist-hadist nabi Muhammad; dan ilmu-ilmu *kauniyyah* yaitu ilmu-ilmu yang dikembangkan akal manusia karena interaksinya dengan alam. Semua klasifikasi ilmu dengan varian istilah tersebut merupakan memisahkan dua ranah keilmuan. Artinya, semua eksistensi ilmu dipertentangkan dan dipisahkan antara satu dengan lainnya dalam bingkai realitas yang terfragmentasi menjadi sub sistem yang masing-masing berdiri sendiri. Padahal dalam tataran teoritis-normatif, ilmu harus dikembangkan secara holistik-integratif tidak secara parsial dan setengah-setengah, sebab pengembangan ilmu tidak bermuara pada dikotomik tujuan tapi bermuara pada satu kebajikan dalam rangka pengabdian kepada Tuhan.

Istilah lain dari dikotomi ilmu yang lebih menitik pada akar ilmu adalah pandangan dari A. Malik Fadjar. A. Malik Fadjar mengistilahkan dikotomi ini dengan *hellenis* untuk ilmu umum atau ilmu modern dan *semitis* untuk ilmu agama. Gagasan *hellenis* berasal dari Yunani klasik yang ciri menonjolnya memberikan porsi yang amat besar terhadap otoritas akal, mengutamakan sikap rasional serta lebih menyukai ilmu-ilmu sekuler. Sedangkan gagasan *semitis* mewarnai alam pikiran kaum agamawan, terutama agama Yahudi dan Nasrani yang mendahului Islam, dengan ciri memberikan porsi yang amat besar kepada otoritas wahyu, sikap patuh terhadap dogma serta berorientasi kepada ilmu-ilmu keagamaan.<sup>156</sup> Istilah lain yang diungkap oleh Harun Nasution dalam buku *Islam Rasional*, bahwa ia menyebut sikap yang memisahkan terhadap ilmu ini dengan “dualisme ilmu”.<sup>157</sup> Dalam dualisme, unsur-unsur yang paling mendasar dari setiap realitas itu

<sup>151</sup> Pius A. Partanto & M. Dahlan al-Barry, *Kamus Ilmiah Populer*, (Surabaya: Arkola, 1994), 110.

<sup>152</sup> Mujamil Qomar, *Epistemologi Pendidikan Islam*, 74.

<sup>153</sup> Yuldelasharmi, *Dikotomi Ilmu Pengetahuan: Akar Timbulnya Dikotomi Ilmu Dalam Peradaban Islam*, dalam Samsul Nizar (Edit.), *Sejarah Pendidikan Islam: Menelusuri Jejak Sejarah Pendidikan Era Nabi Muhammad Sampai Indonesia*, (Jakarta: Kencana, 2009), 230.

<sup>154</sup> Istilah yang dikemukakan oleh al-Ghazali, kemudian banyak berkembang di dunia Islam khususnya –kalau di Indonesia- kalangan pesantren. Oleh karenanya, istilah ini turut memberikan kontribusi terhadap pengelompokan ilmu yang berkembang di kelembagaan pendidikan Islam dan turut membentuk polarisasi keilmuan yang wajib dan sunnah untuk dipelajari.

<sup>155</sup> Sebutan lainnya untuk *al-‘Ulum al-‘Aqliyyah* adalah ilmu klasik (*‘Ulum al-Qudama* atau *Awail*). Ahmad Munir Mursyid, *Al-Tarbiyah al-Islamiyyah: Ushuluha wa Tathawwuruha*, (Kairo: Maktabah Dar al-‘Alam, 1986), 193.

<sup>156</sup> A. Malik Fadjar, *Reorientasi Pendidikan Islam*, (Jakarta: Yayasan Pendidikan Islam Fajar Dunia, 1999), 99-100.

<sup>157</sup> Harun Nasution, *Islam Rasional: Gagasan*, 40.

cenderung dipertentangkan namun tidak saling menafikan antara keduanya, misalnya kejahatan dan kebaikan, Tuhan dan alam semesta, ruhani dan jasmani, jiwa dan badan, dan lainnya.

Adapun sikap, situasi atau keadaan yang bersifat memisahkan, membedakan dan/atau mempertentangkan ilmu ke dalam “ilmu agama” dan “ilmu non-agama” dalam buku ini disebut dengan sikap dikotomis terhadap ilmu. Dengan demikian, konseptual-teoritis dalam diskursus ilmu ini ditandai dengan adanya paradigma dikotomi dalam dunia pendidikan Islam antara agama dan bukan agama, wahyu dan akal serta dunia dan akhirat. Terjadinya diskursus dikotomi *islamic knowledge* dan *non islamic knowledge* mengakibatkan ilmu-ilmu *aqliyah* yang menjadi pilar bagi sains dan teknologi menjadi pudar, bahkan lenyap dari tradisi keilmuan dan pendidikan Islam. Pada saat yang sama, ilmu-ilmu *aqliyah* tadi mengalami transmisi ke dunia Barat. Akhirnya, umat Islampun menjadi terperangah dengan *supremacy knowledge* yang dikuasai Barat dan mengalami ketergantungan kepada mereka dalam hampir semua aspek kehidupan.

Konsekuensinya, muncul problematika di dalam dunia pendidikan Islam khususnya di kelembagaan pendidikan Islam tradisional atau bahkan kelembagaan pendidikan tinggi Islam yang sebagian besar masih mengikuti *platform* keilmuan klasik yang didominasi *ulama' al-syar'i*.<sup>158</sup> Memasuki periode modern, tradisi itu mengalami kesenjangan dengan perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi yang telah sangat kuat mempengaruhi peradaban umat manusia dewasa ini. Implikasinya adalah kesenjangan itu telah menghadapkan dunia pendidikan Islam dalam tiga situasi yang buruk: *pertama*, dikotomi yang berkepanjangan antara ilmu agama dan ilmu umum; *kedua*, keterasingan pengajaran ilmu-ilmu keagamaan dari realitas kemodernan; dan *ketiga*, menjauhnya kemajuan ilmu pengetahuan dari nilai-nilai agama.<sup>159</sup>

Akan tetapi, apabila istilah dikotomi ilmu itu hanya sekedar membedakan atau mengklasifikasikan ilmu menjadi “ilmu agama” dan “ilmu non agama”, sebenarnya tidak menjadi masalah selama tidak berlebihan, apalagi sampai melakukan diskriminasi terhadap salah satu di antara keduanya. Mulyadhi Kartanegara menilai bahwa dikotomi ilmu ke dalam ilmu agama dan non-agama, sebenarnya bukan hal yang baru. Islam telah mempunyai tradisi dikotomi ini lebih dari seribu tahun silam. Tetapi, dikotomi tersebut tidak menimbulkan terlalu banyak problem dalam sistem pendidikan Islam, hingga sistem pendidikan sekuler Barat diperkenalkan ke dunia Islam melalui imperialisme.<sup>160</sup> Problematikanya adalah ketika paradigma dikotomi ilmu menjadi bagian dari sudut pandang umat Islam yang mengeliminir salah satu ilmu dengan mengklasifikasikan antara *high education* dan *low education* atau suprioritas ilmu dan inferior ilmu.

Tradisi dikotomik ilmu dalam Islam tidak bisa diingkari, tetapi perlu diakui validasi dan status ilmiah masing-masing kelompok keilmuan seperti yang terjadi di masa nabi Muhammad dan generasi sesudahnya. Secara klasifikasi, memang mereka membedakan keduanya, akan tetapi secara prinsip mereka memposisikan dalam status dan kedudukan yang sama, sehingga keduanya

---

<sup>158</sup> Sedangkan Ahmad Syafi'i Ma'arif dalam melihat pendidikan tinggi Islam sangat menukik. Ahmad Syafi'i Ma'arif mengatakan, bahwa sistem pendidikan tinggi modern yang kini berkembang di seluruh dunia lebih merupakan pabrik doktor yang kemudian menjadi tukang-tukang tingkat tinggi, bukan melahirkan *homo sapiens*. Bangsa-bangsa muslim pun terjebak dan terpasung dalam arus sekuler ini dalam penyelenggaraan pendidikan tingginya. Kita belum mampu menampilkan corak pendidikan alternatif terhadap arus besar *high learning* yang dominan dalam peradaban sekuler sekarang ini. Prinsip ekonomi yang menjadikan pasar sebagai agama baru masih sedang berada di atas angin. Manusia modern sangat tunduk kepada agama baru ini. Lebih detailnya lihat dalam Ahmad Syafi'i Ma'arif, *Pengembangan Pendidikan Tinggi Post Graduate Studi Islam Melalui Paradigma Baru yang Lebih Efektif*, Makalah Seminar tahun 1997, 7-8.

<sup>159</sup> Husni Rahim, *Horizon Baru Pengembangan Pendidikan Islam*, (Malang: UIN Malang Press, 2004), 51.

<sup>160</sup> Mulyadhi Katanegara, *Integrasi Ilmu: Sebuah Rekonstruksi Holistik*, (Bandung: Arasy Mizan, 2005), 19.

mendapat porsi yang sama untuk dieksplorasi. Prinsip integrasi dalam diskursus ilmu masa nabi Muhammad merupakan khazanah prinsip ilmu yang seharusnya dianut bahwa ada interaksi simbiosis-mutualisme antara kedua ranah ilmu tersebut. Artinya, antara satu dengan lainnya bukan merupakan antitesis terhadap yang lainnya, namun beriringan menjadi “dwi-tunggal” yang saling memberikan kontribusi.

Pandangan dan sikap keilmuan di zaman nabi Muhammad yang memposisikan ilmu secara paralel tersebut menyebabkan eksplorasi terhadap ilmu selain “ilmu agama” sudah mulai dilakukan meskipun dalam kadar yang sangat sederhana. Bahkan nabi Muhammad tidak pernah mengajarkan kepada pengikutnya yang beriman dan bertaqwa untuk menjauhi dunia yang merupakan media dalam menggapai kesempurnaan hidup. Nilai-nilai ini tampak pada waktu Islam lahir pada pertengahan pertama abad ke-7 M., bangsa Arab dikelilingi oleh bangsa-bangsa yang memiliki kebudayaan tinggi dan megah, seperti Persia, Romawi, Yunani dan India. Bahkan di Arab zaman *Jahiliyah*<sup>161</sup>, sudah ada semacam ilmu yang kemudian sedikit banyak mempengaruhi terhadap perkembangan ilmu agama Islam, terutama ilmu bahasa Arab. Maka sebagai masyarakat yang baru lahir, Islam tidak serta merta menjauhi peradaban diluar dirinya yang *notabene* non-Islam. Dengan ada kebudayaan dan peradaban tinggi tersebut, maka umat Islam mempelajari kebudayaan bangsa-bangsa lain yang lebih maju. Usaha ini tidak pernah ada “*counter*” dalam literatur doktrin Islam, bahkan usaha konstruktif ini telah dilakukan umat Islam di zaman klasik, khususnya sampai masa dinasti bani Umayyah dan mencapai puncak kejayaannya pada masa dinasti Abbasiyah.

Pasca nabi Muhammad, umat Islam semakin berkembang pesat, berawal dari perluasan-perluasan wilayah, hingga perkembangan ilmu pengetahuan. Sejak zaman khalifah empat,<sup>162</sup> yakni Abu Bakar, Umar bin Khaththab, Utsman bin Affan dan Ali bin Abi Thalib, budaya keilmuan umat Islam sudah cukup baik berkembang, meskipun masih cukup terbatas karena konsentrasi

---

<sup>161</sup> *Jahiliyah* di sini bukan berarti tidak berilmu karena mereka memiliki kemampuan dalam banyak hal. Mereka mampu mengadakan perjalanan jauh untuk berdagang, mengadakan hubungan dan berurusan dengan pembesar-pembesar Romawi dan Persia. *Jahiliyah* di sini dimaksudkan bahwa masyarakat Arab senantiasa berpegang teguh kepada tradisi nenek moyangnya, yang berarti mereka telah berpaling dari ajaran yang pernah diajarkan oleh nabi Ibrahim dan nabi Isma'il kepada kemusyrikan yang penuh dengan takhayul khurafat dengan penyembahan kepada berhala yang mereka buat sendiri. Sudah jelas bahwa kepercayaan mereka itu akan mempengaruhi sikap hidupnya sendiri. Selain itu, kondisi iklim yang panas dan kering pun sangat mempengaruhi konstitusi kejiwaannya, yakni membentuk watak yang keras karena terus berjuang melawan alamnya hingga dapat menyesuaikan diri. Kelemahan akan mengakibatkan kehancuran hidup yang fatal, akan ditelan oleh seleksi alam. Hukum adalah kekuatan dan kekuasaan. Karena itu pula, mereka tidak memiliki kesadaran terhadap sesuatu yang lebih baik. Samsul Nizar (Edit.), *Sejarah Pendidikan Islam*, 209. Lihat juga Soekarno dan Ahmad Supardi, *Sejarah dan Filsafat Pendidikan Islam*, (Bandung: Angkasa, 1986), 25-26. Akan tetapi di satu sisi ada juga yang berpendapat bahwa anggapan masa *jahiliyah* merupakan masa pra-Islam yang terdiri dari masyarakat komunal primitif, buta huruf dan bahkan biadab, sudah lama ditinggalkan, hal tersebut di sebabkan karena terdapat banyak fakta yang membuktikan bahwa bangsa Arab pra-Islam telah mempunyai suatu sistem sosio-budaya yang maju menurut takaran mereka. Gustave Lebon seorang Orientalis, menyatakan bahwa kemajuan Arab pra-Islam telah sampai ke tingkat yang memungkinkan pengikut-pengikut nabi Muhammad untuk melaksanakan risalah mereka dalam dunia peradaban. Abd. Halim Soebahar, *Wawasan Baru Pendidikan Islam*, (Jakarta: Kalam Mulia, 2002), 89.

<sup>162</sup> Penyebutan tentang “empat khalifah” (istilah teknisnya dalam bahasa Arab adalah *tarbi*) sebetulnya melewati proses bertahap yang panjang. Mula-mula dalam khutbah-khutbah kaum Umawi menyebut tiga khalifah saja, yaitu selain Ali bin abi-Thalib, dan kaum Syi'i hanya menyebut Ali bin abi-Thalib, tanpa yang lain-lain. Tetapi kaum Umawi di Maghrib dan Andalusia terlebih dahulu dari yang lain-lain telah melakukan *tarbi*, hanya saja khalifah yang keempat bukannya Ali bin abi-Thalib, melainkan Mu'awiyah. Kemudian khalifah Umar bin Abd al-'Aziz dari Bani Umaiyah meneruskan usaha khalifah Marwan ibn Abd al-Malik sebelumnya untuk menyatukan umat dengan mengakomodasi kaum Syi'ah dan merehabilitasi Ali bin abi-Thalib, dan menyebut Ali bin abi-Thalib dalam *tarbi* di khutbah-khutbah, serta mengakhiri kebiasaan saling melaknat dalam khutbah-khutbah tersebut. Maka sejak itu tumbuh kebiasaan pada umat Islam untuk menyebut *al-Khulafa al-Rasyidun* yang empat, dan kelak kemudian hari masjid-masjid pun dihiasi dengan nama para khalifah yang empat itu. Ibn Taymiyyah, *Minhaj al-Sunnah*, Jilid 2, (Riyadl: Maktabat al-Riyadl al-Hadistsah, t.t.), 187-188.



pemerintahan Islam di kala itu lebih tertuju pada ekspansi wilayah dan misi da'wah Islamiyyah. Yang menarik adalah mayoritas ahli sejarah berpendapat tentang pendirian *maktab/kuttab*. Dan *kuttab* merupakan lembaga pendidikan dasar Islam yang terlama. Lembaga pendidikan Islam ini didirikan oleh orang Arab pada masa khalifah Abu Bakar dan khalifah Umar bin al-Khattab, yaitu sesudah mereka melakukan penaklukan-penaklukan dan sesudah mereka mempunyai hubungan dengan bangsa-bangsa yang telah maju.<sup>163</sup>

Sedangkan era perkembangan ilmu pengetahuan teknologi pada umat Islam, meskipun peletakkan dasarnya sudah dimulai di zaman dinasti Umaiyah –Philip K. Hitti menyatakan bahwa Dinasti Umaiyah sebagai masa “inkubasi” atau masa tunas bagi perkembangan intelektual Islam-<sup>164</sup> akan tetapi sangat maju dan berkembang pesat di zaman dinasti Abbasiyah. Pada masa dinasti Umaiyah juga sudah ada seorang Masarjawaih ahli fisika beragama Yahudi yang telah menerjemahkan buku-buku kedokteran. Juga disiplin ilmu astrologi dan kimia sudah diterjemahkan ke dalam bahasa Arab.<sup>165</sup> Tradisi intelektualitas ini kemudian berlanjut pada dinasti Abbasiyah yang memusatkan perhatiannya pada perkembangan peradaban umat Islam, sehingga masa dinasti ini disebut sebagai masa pembentukan dan pengembangan peradaban Islam.<sup>166</sup> Salah satu contoh adalah Khalifah Harun al-Rasyid (786-809 M.) yang merupakan salah satu dari khalifah dinasti Abbasiyah, dikenal sebagai khalifah yang mencintai seni dan ilmu. Harun al-Rasyid banyak meluangkan waktunya untuk berdiskusi dengan kalangan ilmuwan dan mempunyai apresiasi yang tinggi terhadap seni. Harun al-Rasyid juga mengembangkan satu akademi Gundishapur yang didirikan oleh Anushirvan pada tahun 555 M. pada masa pemerintahannya lembaga tersebut dijadikan sebagai pusat pengembangan dan penerjemahan bidang ilmu kedokteran, obat dan falsafah.

Dengan bergairahnya atmosfer ilmu pengetahuan di zaman Umaiyah dan Abbasiyah praktis menjadikan umat Islam menjadi umat dan bangsa yang lebih maju, bahkan sangat maju dibandingkan negara-negara lainnya di belahan dunia saat itu. Bangsa Barat atau Eropa, saat itu masih tertutupi kegelapan dan waktu itu keadaan bangsa Eropa sering disebut dengan *the dark age*, belum dijumpai daerah-daerah yang menjadi pusat pencerahan kecuali daerah-daerah tertentu saja, itu pun yang ditempati oleh para pendeta yang memahami bahasa Yunani dan bahasa Latin. Sementara umat Islam sedang mencapai puncak kejayaannya dan hampir semua disiplin ilmu pengetahuan sudah dikembangkan. Mulai dari ilmu eksak seperti matematika, fisika, kimia, astronomi, optik, teknik, hingga ilmu-ilmu non-eksak seperti politik, ekonomi, sosial dan budaya. Lebih dari sepuluh abad (dari abad ke-6 M. hingga ke-16 M.) umat Islam menguasai kemajuan ilmu pengetahuan teknologi dan menjadi penghulu (pionir) bagi dunia saat itu.

Dengan masuknya Islam ke Spanyol, merubah tatanan baru dan pencerahan terhadap bangsa Eropa dengan sebuah peradaban baru yakni peradaban Islam yang dibawa oleh bangsa Arab dan masuk melalui Spanyol. Karenanya, sulit dipungkiri kemajuan Eropa tidak bisa dilepaskan dari pemerintah Islam di Spanyol. Dan berawal dari penaklukan umat Islam itu pula, bangsa eropa mulai menapak peradaban maju. Dan kebudayaan Islam dan Arab sangat sangat mempengaruhi peradaban Eropa waktu itu apalagi bangsa Eropa ketika itu masuk dalam era

---

<sup>163</sup> Asma Hasan Fahmi, *Sejarah dan Filsafat Pendidikan Islam*, Peterj.: Ibrahim Husen, (Jakarta: Bulan Bintang, 1997), 30.

<sup>164</sup> Philip K. Hitti, *History of The Arab*, (London: Macmillan Press Ltd., 1974), 240.

<sup>165</sup> Philip K. Hitti, *History of The Arab*, 25.

<sup>166</sup> Harun Nasution, *Islam Ditinjau Dari*, 70.

kegelapan. Pengaruh ilmu pengetahuan dan peradaban Islam di Eropa yang berlangsung abad-12 M. ini menimbulkan gerakan kebangkitan kembali (*renaissance*) pusaka Yunani di Eropa abad ke-14 M. Berkembangnya pemikiran Yunani di Eropa ini melalui terjemahan-terjemahan Arab yang dipelajari dan diterjemahkan kembali ke dalam bahasa Latin. Walaupun akhirnya Islam terusir dari negeri Spanyol dengan cara yang sangat kejam, tetapi Islam telah membidangi gerakan kebangkitan di Eropa, gerakan kebangkitan kembali kebudayaan Yunani klasik pada abad 14 M. yang bermula di Italia, gerakan reformasi pada abad ke-16 M., rasionalisme pada abad ke-17 M. dan pencerahan (*aufklärung*) pada abad ke-18 M.<sup>167</sup>

Akan tetapi, ternyata panggung sejarah peradaban Islam menampilkan situasi sebaliknya, kondisi umat Islam mengalami keterpurukan dalam kejumudan dalam ilmu pengetahuan. Seakan-akan umat Islam tidak pernah menjadi umat yang memiliki peradaban tinggi seantero dunia. Penyebab kemunduran umat Islam selain karena, *pertama*, perang salib yang berlangsung beberapa gelombang atau periode dan menelan banyak korban. *Kedua*, serangan tentara Mongol ke wilayah kekuasaan Islam. Sebagaimana telah disebutkan, orang-orang Kristen Eropa terpanggil untuk ikut berperang setelah Paus Urbanus II (1088-1099 M.) mengeluarkan fatwanya. Perang Salib itu juga membakar semangat perlawanan orang-orang Kristen yang berada di wilayah kekuasaan Islam. Namun, di antara komunitas-komunitas Kristen Timur, hanya Armenia dan Maronit Lebanon yang tertarik dengan Perang Salib dan melibatkan diri dalam tentara Salib itu. Yang paling krusial adalah adanya paradigma dikotomis yang berlebihan terhadap ilmu pengetahuan, yakni secara sadar atau tidak, umat Islam memperlakukan secara diskriminatif terhadap “ilmu-ilmu umum” yang dipandang sebelah mata.

Dalam perspektif fakta sejarah, proses pengembangan budaya dan ilmu pengetahuan dalam Islam, terjadi akulturasi nilai antara disiplin khazanah keilmuan Islam. Pemikiran ilmu filsafat diadopsi untuk menjadi dasar pola pikir dalam ilmu kalam —yang sebenarnya dua disiplin ilmu yang berbeda—, maka terkesan adanya infiltrasi teori-teori yang fragmentatif-konfrontatif dengan doktrin Islam. Lingkaran realitas dasar doktrin Islam yang “terkontaminasi” menyebabkan pertentangan yang hebat antara ilmuwan Islam yang cenderung pada filsafat dan tokoh agama Islam yang berpegang teguh pada nilai-nilai Islam “murni”, tanpa memandang bahwa doktrin Islam yang diwahyukan Allah kepada nabi Muhammad pada hakikatnya merupakan suatu doktrin yang sarat dengan nilai-nilai, baik nilai absolut-universal maupun nilai-nilai yang bersifat relatif. Hal tersebut misalnya dapat ditangkap dari beberapa informasi wahyu dan sunnah rasul seperti sabda nabi: “sesungguhnya aku diutus hanya untuk menyempurnakan akhlak yang mulia”. Akhlak yang mulia yang dimaksud adalah meliputi akhlak mulia kepada Allah atau dimensi ubudiah dan akhlak mulia kepada sesama manusia (*mu’amalah*) dan makhluk-makhluk Tuhan yang lain.

Melihat fakta tersebut, tokoh-tokoh agama Islam mengeluarkan fatwa-fatwa yang “membabi buta” hingga mengharamkan filsafat, dan mengkafirkan orang yang mempelajari dan mengajarkannya. Salah satunya adalah al-Ghazali<sup>168</sup> dengan buku “*Tahafut al-Falasifah*” yang

<sup>167</sup> S.I. Poeradisstra, *Sumbangan Islam Kepada Ilmu dan Peradaban Modern*, (Jakarta: P3M, 1996), 77.

<sup>168</sup> Al-Ghazali merupakan tokoh intelektual yang menjadi ikon khazanah keilmuan dalam Islam. Gelar yang disandangkan kepada al-Ghazali seperti *Hujjat al-Islam*, *Zain al-Din*, *Syaraf al-Ummah*, dan *Mujaddid* merupakan simbol pengakuan terhadap kebesaran namanya dan kapasitas keilmuannya sebagai salah seorang cendekiawan muslim ternama dalam sejarah. Kefenomenalannya tersebut membuat ia dianggap oleh banyak orang sebagai orang yang mempunyai otoritas keagamaan terbesar setelah Nabi Muhammad. Bahkan, menurut al-Subki (w. 1370 H.), seperti yang dikutip oleh Azyumardi Azra, mengatakan “Seandainya ada lagi nabi setelah nabi Muhammad, maka manusianya adalah al-Ghazali”. Azyumardi Azra, *Historiografi Islam Kontemporer: Wacana, Aktualitas dan Aktor Sejarah*, (Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 2002), 383.

banyak mengancam filsafat. Di tangannya, dunia Islam dipenuhi dengan sisi mistis (tasawuf). Dalam hal ini, bagi Sayyid Hossein Nasr, serangan al-Ghazali terhadap filsafat dianggap telah melumpuhkan filsafat rasionalistik dan menghabiskan karier filsafat sebagai disiplin yang berbeda dari *gnosis* dan teologi di seluruh wilayah Arab pada dunia Islam.<sup>169</sup> Walaupun sikap al-Ghazali tersebut akhirnya mendapatkan jawaban dan serangan frontal dengan evaluasi kritis-akademis dari Ibn Rusyd dalam *Tahafut al-Tahafut* (Rancu dalam Kerancuan). Bahkan kalau dikaji secara "nakal", al-Ghazali merupakan orang yang paling bertanggungjawab terhadap ambruknya kecemerlangan peradaban Islam, sehingga wajar jika orientalis Philip K. Hitti mencapnya sebagai orang anti intelektual.<sup>170</sup> Namun di satu sisi, ketika ada peninjauan kembali secara kritis-realistis, setelah meninggalnya al-Ghazali, dunia intelektualisme Islam masih mampu melahirkan banyak ilmuwan, seperti Ibnu Rusyd (w. 1198 M.) yang dianggap sebagai Aristotelian sejati dan Ibnu Khaldun (w. 1406 M.) yang dianggap sebagai bapak sosiolog modern bukan saja bagi umat Islam, tapi juga bagi dunia internasional.

Perlu juga dicatat, bahwa al-Ghazali lebih menjadi "milik" umat Islam secara keseluruhan daripada "hanya" terbatas kalangan sufi, bahkan ia lebih dikenal dalam ranah ke-Islaman populer daripada dalam dunia sufi itu sendiri, meskipun karya-karya sufistiknya jauh lebih dominan dibanding karya-karya filosofis ataupun fiqhnya. Menurut Azyumardi Azra, al-Ghazali adalah seorang manusia dengan pengetahuan yang amat luar biasa, yang menyerap keseluruhan kebudayaan keilmuan pada zamannya. Ia terlibat dalam pengembangan ilmu teologi, filsafat, astronomi, politik, ekonomi, sejarah, hukum, sastra, musik, etika, sufisme, kimia, ilmu kedokteran, dan biologi.<sup>171</sup>

Lebih dari itu, Hamid Dabasyi dalam pengantar terjemahan buku berjudul, *Neraca Kebenaran* karya al-Ghazali, menilai al-Ghazali sebagai manusia pertama yang menguasai dan melampaui seluruh diskursus dominan yang otoritatif di zamannya; dari teologi sampai yurisprudensi, filsafat, mistisisme, bahkan sampai teori politik. Al-Ghazali menguasai hal terbaik dalam jagat intelektual Islam. Teks-teks akhir al-Ghazali dihasilkan setelah melakukan perjalanan menuju ranah kesadaran diri yang sempurna, diantaranya *al-Munqidh min al-dhalal, Ihya' 'ulum al-Din*, atau *Kimiyya al-Sa'adah*, yang kesemuanya itu telah membuat jarak tersendiri dengan diskursus-diskursus dominan yang terjadi di zamannya. Namun, meski demikian, karya-karya tersebut tetap saja merupakan sebuah pencapaian atau sesuatu yang melampaui teks umum dalam teologi, filsafat, dan mistisisme. Tidak berlebihan untuk menyatakan bahwa ia adalah sebuah fenomena dengan kekhasan atas dirinya sendiri selama kekuasaan Turki Saljuk di dunia Islam saat itu.<sup>172</sup>

Pengaruh al-Ghazali dalam Islam tak dapat dibantah lagi dan begitu meluasnya. Hingga dewasa ini, karya-karya tulisnya dan pemikirannya dalam berbagai buku tetap digemari dan dibaca secara meluas di seluruh dunia Islam. Lebih dari pemikir-pemikir Islam lainnya, buku-buku al-Ghazali terus-menerus dibicarakan. Pengaruhnya dalam masyarakat Islam diperhitungkan jauh

---

<sup>169</sup> Seyyed Hossien Nasr, *Islamic Life and Thought*, (Albany: SUNNY Press, 1981), 72. Sementara itu, pada karyanya yang lain, Sayyid Hossein Nasr menyatakan bahwa sekalipun al-Ghazali telah menyerang filsafat, namun pengarang *Tahafut al-Falasifah* ini dapat dianggap sebagai "filosof" juga. Karena dia mengerti persoalan filsafat dan melakukan kritik atasnya secara filosofis. Meskipun membatasi ruang gerak rasionalisme Muslim, al-Ghazali telah meratakan jalan bagi penyebaran doktrin Iluminasionis (*isyraqi*) Suhrawardi (w. 587/1191) dan gnosis (*'irfani*) mazhab Ibn 'Arabi (w. 638/1240). Seyyed Hossien Nasr, *Three Muslim Sages*, (Cambridge: Harvard University Press, 1968), 55.

<sup>170</sup> Philip K. Hitti, *History Of The Arab*, 432.

<sup>171</sup> Azyumardi Azra, *Historiografi Islam Kontemporer*, 384.

<sup>172</sup> al-Ghazali, *Neraca Kebenaran*, Peterj.: Kamran As'ad, (Yogyakarta: Pustaka Sufi, 2003), xii.

lebih besar daripada ahli teologi muslim mana pun di dalam lintasan sejarah. Pengaruh-pengaruh pemikirannya juga terlihat dalam kalangan Yahudi dan Kristen, yang pada perkembangan selanjutnya berpengaruh kepada pemikiran para filosof modern, semacam Rene Descartes<sup>173</sup>, Blaise Pascal, Clarke dan Spinoza. Melalui karya-karya terjemahan al-Ghazali, seorang filosof dan ahli teologi Kristen terkemuka dan berpengaruh dalam abad pertengahan bernama St. Thomas Aquinas, amat sering merujuk pemikirannya.<sup>174</sup>

Pada bidang yang tak banyak diketahui orang, yakni bidang ilmu biologi dan kedokteran, al-Ghazali pun tak kurang menancapkan pengaruhnya, sehingga mempunyai saham besar dalam pengembangan ilmu pengetahuan modern. Menurut Azyumardi Azra, terlepas dari penemuan teori *sinoatrial node* pada tahun 1907 M. oleh A. Keith (1866-1955 M.), seorang ahli anatomi dan antropologi bangsa Skotlandia, dan MW. Flack (1822-1931 M.), seorang ahli fisiologi Inggris, yang jelas menurut penelitian sejarah dan pengkajian atas pemikiran-pemikiran al-Ghazali, ternyata terbukti bahwa al-Ghazali adalah orang yang pertama kali menemukan hal ihwal "suatu titik dalam hati" yang secara simbolis dirumuskan sebagai "mata batin" (*inner eye*) atau "titik hati", dimana "benda" ini berhubungan erat dengan apa yang dalam istilah kedokteran disebut *sinoatrial node*, yaitu suatu kumpulan mikroskopis dari jaringan urat jantung atau sel-sel sebagai pacu jantung (*pacemaker*) asli dari hati. Ritme (denyutan) jantung secara normal bersumber dari *node* tersebut yang biasanya disebut *node* Keith dan Flack, karena dinisbatkan kepada kedua penemu tersebut. Dengan kenyataan di atas, maka dapat dilihat, bahwa sebelum Keith dan Flack muncul dengan teori *sinoatrial node*-nya, al-Ghazali telah membicarakan wujud eksistensial "benda" dimaksud setidaknya secara simbolis.<sup>175</sup>

Sedemikian hebatnya al-Ghazali dalam penguasaan ilmu memunculkan suatu pertanyaan besar, apakah masih belum cukup untuk memberikan pengakuan bahwa ia benar-benar mempunyai pengaruh yang signifikan bagi kemajuan peradaban dan perkembangan dunia intelektual umat Islam, bahkan non-Islam? Dan kecaman al-Ghazali terhadap para filosof dengan argumen rasional dan filosofis dalam *Tahafut al-Falasifah* masih belum cukup untuk menunjukkan bahwa yang ia lakukan bukan dalam rangka membunuh kreatifitas intelektual umat Islam, apalagi

---

<sup>173</sup> Sejak munculnya pemikiran Rene Descartes perubahan khazanah pemikiran terutama ilmu pengetahuan berubah drastis, bahkan awal mula krisis eksistensial ini adalah saat seorang filsuf Perancis Rene Descartes (1596-1650) ini mempublikasikan karyanya yang berjudul "Discourse on Method of Rightly Conducting the Reason and Seeking the Truth in the Science". Dalam karyanya ini Descartes dengan jargon *Cogito ergo sum* ("aku berpikir maka aku ada") ingin mengungkapkan bahwa alam adalah sesuatu yang terpisah dari manusia sebagai subjek berpikir. Tidak ada yang tidak dapat diketahui manusia jika ia mau menggunakan pikirannya. Menurut A. Khozin Afandi, seperti yang dikutip Umiarso dan Haris Fathoni Makmur, filsafat Descartes ini dipandang sebagai penghulu terjadinya cara berpikir dualisme, dimana ia telah menghadirkan sebuah distingsi atau perbedaan atau pemisahan antara subjek (*res cogitans*) sebagai yang berpikir dan objek (*res extensa*) yang berada di luar. Di antara keduanya dijabatani dengan ilmu pengetahuan alam atau wacana (*ergo*). Hal ini berkonsekuensi pada terjadinya superioritas subjek terhadap objek, sesuatu dikatakan ada atau tidak ada, tergantung pada dipikirkan atau tidak dipikirkannya oleh subjek. Jika sebelumnya alam dikaitkan dengan eksistensi kekuasaan Yang Maha Agung (Tuhan) yang kemudian termanifestasi dalam figur totem, taboo, animisme, dinamisme bahkan agama, maka metodologi eklektis Cartesian kemudian menjadikan akal sebagai *avant-garde* eksistensi manusia di hadapan alamnya. Manusia dengan akalnya merasa bahkan mengklaim bahwa manusia mampu membedah alam, untuk kemudian menundukkannya, sehingga alam hanya dijadikan sebagai objek yang dipikirkan (*res extensa*). Ini kemudian disebut oleh Imanuel Levinas, dijuluki sebagai *egologi*, yaitu ilmu pengetahuan yang berkuat dengan ego manusia. Umiarso & Haris Fathoni Makmur, *Pendidikan Islam dan Krisis Moralisme Masyarakat Modern: Membangun Pendidikan Islam Monokhotomik-Holistik*, (Yogyakarta: IRCiSoD, 2010), 75.

<sup>174</sup> Azyumardi Azra, *Historiografi Islam Kontemporer*, 384.

<sup>175</sup> Azyumardi Azra, *Historiografi Islam Kontemporer*, 384-386.

menjauhkan peradaban Islam dari filsafat.<sup>176</sup> Justru sebaliknya, ia memberikan apresiasi yang sangat positif terhadap akal sebagai salah satu instrumen mencari pengetahuan, karena yang dilakukannya adalah dalam rangka mendudukan akal manusia pada batas-batas wilayahnya. al-Ghazali telah berjasa dalam menyelamatkan ajaran Islam dari unsur-unsur non-Islam, terutama menyelamatkan ajaran tasawuf yang telah dipraktekkan sejak masa sahabat dan tabi'in dari pengaruh ajaran filsafat neo-Platonisme, filsafat Persia dan filsafat India yang melahirkan corak tasawuf falsafi yang bertentangan dengan ajaran tasawuf yang berkembang pada dua masa tersebut.

Akan tetapi pada konteks yang lain, salah satu contoh yang memperlihatkan sisi kontroversial dalam sejarah pemikiran Islam adalah munculnya penolakan tegas al-Ghazali – dianggap mewakili sosok teolog – terhadap logika keniscayaan hukum kausalitas. Pada pasal ke 17 dalam *Tahafut al-Falasifah*, al-Ghazali sangat menolak konsepsi kemestian kausalitas yang diyakini Ibn Sina (980-1037 M.) dan para filosof Muslim aliran peripatetik (*masysya'iyah*). Kepercayaan para filosof bahwa peristiwa kausalitas yang terjadi di alam adalah representasi kejadian alamiah yang terjadi pada *nature* masing-masing benda dianggap menepikan ke-Mahakuasaan serta kehendak mutlak Tuhan<sup>177</sup> atau bahkan eksistensi Tuhan itu sendiri. Sementara kaum teolog bahkan menjadikan logika sebab-akibat (kausalitas) sebagai basis rasional (*rational principles*) untuk menopang keberadaan Tuhan. Hal itu dapat dilihat dari argumentasi-argumentasi adanya Tuhan yang mereka kembangkan dari berbagai perspektif.<sup>178</sup>

---

<sup>176</sup> M. Fahmi Muqoddas, *Kata Pengantar Penerjemah*, dalam al-Ghazali, *Tahafut al-Falasifah*, Peterj.: M. Fahmi Muqoddas, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2004), vi.

<sup>177</sup> al-Ghazali, *Tahafut al-Falasifah*, 239.

<sup>178</sup> Pemikiran keagamaan mengajukan beberapa argumentasi atau dalil tentang adanya Tuhan. Dalam kerangka ini setidaknya ada tiga argumentasi yang cukup populer, antara lain: *pertama*, Argumen Ontologis. Argumentasi ini (*ontos* = sesuatu yang berujud) merupakan salah satu argumen tradisional yang yang diajukan oleh filsafat agama. Argumen ini misalnya dipelopori oleh Plato (428-348 SM.), yang menyatakan tiap benda-benda di alam mestilah ada ideanya (konsepsi universal dari sesuatu) yang bersifat kekal lagi tetap. Idea-idea itu tidak terpisah, semuanya bersatu dalam sebuah idea yang tertinggi yang disebut dengan idea kebaikan atau Yang Mutlak Baik (*the absolute good*) sebagai sumber, tujuan, dan sebab segala yang ada. Bertrand Russell, *History of Western Philosophy and its Connection with Political and Social Circumstance from the Earliest Times to the Present Day*, (London: George Allen & Unwin Ltd., 1946), 137; Lihat juga misalnya Harun Nasution, *Falsafah Agama*, (Jakarta: Bulan Bintang, 1973), 51-53; *kedua*, Argumen Kosmologis. Argumentasi ini (*cosmos* = alam) muncul dari kepercayaan bahwa alam pada wujudnya hanyalah bersifat mungkin (probabilitas). Karena itu ia bergantung kepada sebab untuk aktualisasi. Alam merupakan akibat (*effect*), dan membutuhkan adanya sebab (*cause*) atau 'penyebab' (*causation*). Zat yang menyebabkan adanya alam tidak mungkin alam itu sendiri, sebagaimana kursi misalnya, yang tidak bisa menjadikan dirinya sendiri. Oleh karena itu maka harus ada Zat yang lebih sempurna dari alam yang tidak disebabkan oleh apapun yang diklaim sebagai *The First Cause* (sebab pertama). William L. Craig, *Wallace Matson and the Crude Cosmological Argument*, (London: Leadership University, 1997), 1; *tiga*, Argumen Teleologis. Argumen ini (*telos* = tujuan) sebagaimana ditegaskan William Paley (1743-1805 M.) seorang teolog Inggris, bahwa alam raya ibarat sebuah jam. Semua struktur mekanisnya saling bekerja dengan teratur. Langit tinggi yang biru, matahari yang bersinar setiap hari, planet-planet berotasi secara teratur, semua yang terjadi bukan tanpa sebab dan tujuan. Di balik kejadian-kejadian ini mestilah ada yang mengatur dan menciptakannya. Henri More (penulis Inggris) dengan mendukung argumen Paley bahkan mempertanyakan, kenapa gigi seri tajam seperti pisau, sementara gigi geraham tumpul? Mengapa manusia memiliki tiga patahan (seperti engsel) di kaki, tangan dan jari-jari. Bukankah lebih enak jika memiliki dua atau empat patahan saja? Alasannya menurut More, semua tentulah ada Yang Maha Pintar yang mengatur dan mendesain semua itu dengan tujuan yang jelas. Geddes Mac Gregor, *Introduction to Religious Philosophy*, (London: Maxmillan LTD, 1960), 115. Pada konteks ini terhadap adanya berbagai macam argumentasi-argumentasi teologis, Mulyadhi Kartanegara menegaskan, meskipun pada dasarnya iman bagi umat beragama bersifat emosional, tetapi semua itu tetap harus ditopang secara rasional dan logis. Mulyadhi Kartanegara, *Argumen-Argumen adanya Tuhan*, dalam *Jurnal Pemikiran Islam Paramadina* 1(2) 1999, 102.

Dalam kritiknya terhadap filosof Muslim yang dia vonis telah “kafir” saat itu,<sup>179</sup> Al-Ghazali menilai mereka telah terlalu jauh terkontaminasi logika Yunani yang tidak dilandasi pada kebenaran wahyu Tuhan. Sanggahan al-Ghazali terhadap metafisika spekulatif filosof Muslim dan sistem pemikirannya, tentang jaringan relasional antara sebab-akibat pada peristiwa dan fenomena alam, merupakan sebuah perdebatan menarik dalam sejarah pemikiran Islam. Hal ini terbukti dengan munculnya *counter* kritis Ibn Rusyd (1126-1198 M.) terhadap pandangan al-Ghazali yang dituangkannya dalam *Tahafut al-Tahafut*.<sup>180</sup> Terlepas dari kebesaran al-Ghazali dan kritiknya tersebut, pasca al-Ghazali realitas ilmu menunjukkan semakin dikotomik, bahkan *gap* antara dualisme ilmu antara “ilmu agama” dan “ilmu umum” terbuka sangat lebar. Tragisnya lagi adalah kondisi para ilmuwan atau filosof yang banyak dikucilkan, bahkan ada sebagian dari mereka yang kemudian ditangkap, dipenjarakan dan disiksa, serta buku-bukunya dibakar, seperti yang dialami oleh al-Rukn dan Ibn Rusyd. Dengan demikian, maka sejak saat itu berkembanglah paham anti ilmu pengetahuan (“ilmu non agama”) dikalangan umat Islam hingga berabad-abad lamanya. Pada awalnya, sikap anti terhadap ilmu memang hanya terjadi pada ilmu-ilmu filsafat yang dianggap bertentangan dengan agama. Akan tetapi, akhirnya timbul generalisasi, umat Islam mulai menjauhi ilmu-ilmu pengetahuan lain yang dikategorikan sebagai “ilmu non agama”. Praktis, sejak saat itu timbul stagnasi dalam perkembangan ilmu pengetahuan dikalangan umat Islam hingga sekitar awal abad dua puluh.<sup>181</sup>

Adapun dari sisi politik pemerintahan, proses sikap dikotomis terhadap ilmu yang berlebihan dipicu oleh sebuah peristiwa besar di zaman pemerintahan khalifah al-Ma'mun (786-833 M.) di zaman dinasti Abbasiyah. Di masa Islam dalam kejayaannya yaitu masa khalifahan al-Ma'mun, pada masa itu pemerintahan banyak didominasi oleh kaum yang berpaham mu'tazilah, bahkan khalifah al-Ma'mun sendiri pun berpaham Mu'tazilah -Kaum Mu'tazilah adalah golongan yang membawa persoalan teologi secara mendalam dan bersifat filosofis. Dalam pembahasannya mereka lebih banyak menggunakan akal, sehingga sering dijuluki “kaum rasionalis Islam” dan paham ini diawali dan dikembangkan oleh Washil ibn Atha' - la menerapkan madzhab Mu'tazilah<sup>182</sup>

<sup>179</sup> Akan tetapi, tidak semua yang menjadi pemikiran para filosof dikafirkan oleh al-Ghazali, dalam *Tahafut al-Falasifah*, dari 20 masalah (16 metafisika dan 4 fisika) hanya 3 persoalan yang dia klaim telah melenceng dari agama. Yaitu: tentang *qadim*-nya alam (*a parte ante*); Pengetahuan Tuhan (*juz'iyat* atau *kulliyat*); dan masalah kebangkitan jasmani. Anggapan bahwa filsafat telah melampaui wewenangnya merupakan inti dari kritik tersebut. Filsafat yang dia maksud adalah corak filsafat metafisika spekulatif seperti paham dua tokoh Neo-Platonisme Muslim al-Farabi dan Ibn Sina. Al-Ghazali, *Al-Munqidz min al-Dhalal*, (Kairo: Mathba'ah al-A'lamiyyah, 1303), 12-13; W. Montgomery Watt, *The Faith and Practice of al-Ghazali*, (London: George Allen and Unwin, 1953), 32-33.

<sup>180</sup> *Tahafut al-Tahafut* karya Ibn Rusyd merupakan serangan frontal terhadap buku *Tahafut al-Falasifah*-nya al-Ghazali. Karya polemis ini paling populer di antara tulisan-tulisan Ibn Rusyd yang lain. Disusun tahun 1180 M, yaitu 85 tahun sesudah *Tahafut al-Falasifah*. 'Abd al-Rahman Badawi memuji *Tahafut al-Tahafut* sebagai karya terbaik Ibn Rusyd, karena menurutnya, memiliki kekayaan ilmiah dan menunjukkan orisinalitas pemikiran kajian filosofis. 'Abd al-Rahman Badawi, *Histoire de la philosophie en Islam*, (Paris: J.Vrin, 1972), 869. Pada salah satu kritiknya tajamnya terhadap al-Ghazali, Ibn Rusyd menyatakan bahwa “*mengingkari hukum sebab-akibat (kausalitas) berarti juga menolak ilmu pengetahuan, dan berarti pula menyatakan bahwa tidak ada sesuatu apapun di dunia ini yang dapat diketahui secara pasti.*” Abu al-Walid Ibn Rusyd, *Tahafut al-Tahafut*, Edit.: Sulaiman Dunya, (Kairo: Dâr al-Ma'arif, 1963), 319.

<sup>181</sup> Syahminan Zaini, *Integrasi Ilmu dan Aplikasinya Menurut Al-Qur'an*, (Jakarta: Kalam Mulia, 1989), 9-10.

<sup>182</sup> Mu'tazilah merupakan kelompok (mazhab) pemikiran dalam sejarah teologi Islam yang membawa persoalan-persoalan teologis (*ilm kalâm*) lebih rasional dan bersifat filosofis dibandingkan kelompok pemikiran teologi Islam lainnya. Menurut satu teori, asal-usul nama Mu'tazilah diberikan oleh Hasan Al-Bashri (w. 728 M.) yang mengatakan “*itazala 'annâ*” (telah memisahkan diri dari kami) atas sikap Wâshil ibn 'Athâ (w. 784 M.) yang telah memisahkan diri dari halaqah Hasan Al-Bashri. Wâshil ibn 'Athâ ini umumnya dikenal sebagai pendiri mazhab Mu'tazilah. Lihat Harun Nasution, *Teologi Islam: Aliran-Aliran, Sejarah, Analisa Perbandingan*, (Jakarta: UI Press, 2002), 38-39. Tesis utama kelompok ini adalah tentang keadilan dan keesaan Tuhan. Karena itu mereka dikenal sebagai “*ahl al-'adl wa al-tauhid*”. Di antara doktrin kontroversial mazhab ini adalah al-Qur'an adalah makhluk atau diciptakan (*al-khalq al-qur'an*) dan pandangan bahwa manusia

sebagai madzhab resmi yang dianut negara pada tahun 827 M.<sup>183</sup> Bahkan yang menariknya lagi adalah al-Ma'mun mendorong umat Islam untuk ikut serta dalam kehidupan yang menggabungkan antara dimensi ilmiah dan ruhaniah, seperti masyarakat Yunani, dan berusaha keras mengangkat masyarakatnya dari kehidupan yang statis, yang hanya meniru, menerjemah, dan mengambil naskah, menuju suatu kehidupan yang dinamis dan penuh dengan berbagai penemuan baru.<sup>184</sup>

Di masa pemerintahannya, al-Ma'mun menerapkan *mihnah* atau ujian bagi seluruh orang yang akan dan sudah terlibat dalam pemerintahan, termasuk para *ulama'* yang banyak memberikan informasi atau fatwa kepada masyarakat. Bagi al-Ma'mun, orang-orang yang berpaham *syirik* tidak boleh menduduki jabatan dalam pemerintahan.<sup>185</sup> Dalam menyebarkan paham Mu'tazilah, al-Ma'mun cenderung menggunakan praktek-praktek kekerasan. Orang-orang yang sewaktu diuji ternyata menentang dan berbeda dengan keyakinan paham Mu'tazilah, maka mereka akan dihukum, bahkan tidak sedikit yang kemudian dibunuh. Kondisi demikian berlangsung sampai pada masa pemerintahan al-Mu'tashim (833-842 M.) dan al-Wasiq (842-847 M.) yang merupakan khalifah pengganti dari al-Ma'mun.

Akibat dari peristiwa *mihnah* bagi orang-orang yang akan menduduki posisi penting di pemerintahan, yang mempunyai imbas penyesalan terhadap *ulama'-ulama'* Islam yang tidak sejalan dengan "akidah" pemerintahan yang berpahaman Mu'tazilah —yang *notabene* beraliran dan berpola pikir filosofis dan rasional-. Implikasinya adalah ada sebagian kelompok yang tidak sepaham dengan praktek tersebut akhirnya melakukan resistensi dan perlawanan terhadap pemerintahan al-Wasiq sebagai bentuk dari ketidaksetujuan pada mazhab Mu'tazilah. Konsekuensinya sesudah masa khalifah al-Wasiq untuk tujuan politis, maka khalifah al-Mutawakkil (847-861 M.) kemudian membatalkan madzhab Mu'tazilah sebagai madzhab negara dan mendukung madzhab *Ahl al-Sunnah wa al-Jama'ah* sebagai madzhab negara. Lebih dari itu, kemudian akademi-akademi yang mengajarkan ilmu-ilmu filosofis dan ilmu-ilmu rasional ditutup. Bahkan, banyak tokoh-tokoh Mu'tazilah yang diusir dari Baghdad.<sup>186</sup>

Agaknya wajar jika kemudian *Ahl al-Sunnah wa al-Jama'ah* menutup akademi-akademi yang mengajarkan ilmu-ilmu filosofis dan rasional, karena golongan ini sebagian besar lebih berpaham *Jabariyyah*, yang menganut *fatalisme*, yakni segala hal yang ada dan terjadi pada manusia lebih ditentukan oleh Tuhan. Dalam paham ini, manusia tidak punya daya dan upaya untuk dirinya sendiri sekalipun. Meskipun paham Mu'tazilah akhirnya sempat naik kembali di zaman dinasti Buwaihi di Baghdad (945-1055 M.), akan tetapi dapat ditumbangkan kembali oleh paham *Ahl al-Sunnah wa al-Jama'ah* pada tahun 1063 M. Khalifah yang naik memimpin kala itu adalah Alp Arselan (1063-1092 M.).

Langkah kemudian yang diambil oleh Alp Arselan adalah mengangkat Nizham al-Mulk sebagai Perdana Menteri yang beraliran *Ahl al-Sunnah wa al-Jama'ah*. Langkah tersebut sangat

---

memiliki kehendak bebas untuk berbuat (*qadr*). Menurut Richard C. Martin, sejarawan Barat menggolongkan Mu'tazilah sebagai kaum rasionalis dan teolog heterodox. Beberapa sejarawan dan heresiographer Muslim malah menjustifikasi para *mutakallimûn* Mu'tazilah sebagai kaum murtad. Richard C. Martin, dkk., *Post Mu'tazilah: Geneologi Konflik Rasionalisme dan Tradisionisme Islam*, (Yogyakarta: Ircisod, 2002), 35-36.

<sup>183</sup> Harun Nasution, *Teologi Islam: Aliran*, 61.

<sup>184</sup> Husayn Ahmad Amin, *Seratus Tokoh dalam Sejarah Islam*, Peterj.: Bahrudin Fannani, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 1995), 71.

<sup>185</sup> Pada saat itu yang dijadikan bahan perdebatan dan bahan ujian dalam pemerintahan al-Ma'mun adalah tentang al-Qur'an itu adalah makhluk Allah dan dia tidak bersifat *qadim*. Bagi yang berpaham al-Qur'an itu *qadim* dan bukan makhluk, berarti dianggap telah menduakan Allah atau syirik yang berdosa besar, bahkan dosanya tidak akan diampuni.

<sup>186</sup> Harun Nasution, *Teologi Islam: Aliran*, 61.

tepat, sebab keberhasilan dan prestasi politiknya yang luar biasa, terutama dalam bidang pendidikan. Sehingga Nizham al-Mulk memperluas wilayah kekuasaan Islam dan menyebarkan pahamnya dengan mendirikan banyak madrasah —yang *notabene* sebagai corong resmi pemerintah dalam menyebarkan paham *Ahl al-Sunnah wa al-Jama'ah*-. Kekuasaan Islam di zaman Nizham al-Mulk sangat luas, sehingga di hampir seluruh kekuasaannya didirikan madrasah yang serupa dengannya. Di antara peran dan kontribusi Nizham al-Mulk sebagai Perdana Menteri yang handal, kiprah sosok al-Ghazali dalam hal ini terbilang sangat besar dalam menyebarkan paham *Ahl al-Sunnah wa al-Jama'ah*. Maka pantas akhirnya paham *Ahl al-Sunnah wa al-Jama'ah* mendominasi di hampir seluruh wilayah Islam, yang seiring dengan sejarahnya menentang paham filosofis dan rasional.<sup>187</sup>

Sejak saat itu, perkembangan dan eksplorasi keilmuan di bidang filosofis dan rasional relatif terhenti atau stagnan. Secara perlahan dan tanpa disadari oleh umat Islam, mereka akhirnya seperti membatasi dirinya dengan ilmu-ilmu filosofis dan rasional yang justru sebagai dasar perkembangan ilmu pengetahuan teknologi pondasi peradaban umat Islam. Perkembangan ilmu pengetahuan teknologi yang sebelumnya pernah mencapai puncak kemajuannya pun akhirnya stagnan secara total dan yang terjadi adalah *taqlid* terhadap pemikiran *ulama'* terdahulu dengan sikap *taken for granted*. Implikasinya adalah pintu *ijtihad* tertutup dan terbukanya *taqlid* buta yang ciri dari kemandekan ilmu pengetahuan di tubuh umat Islam. Pada realitas yang demikian bisa dikatakan sebagai “matinya epistemologi Islam”, sebab nilai-nilai elastis Islam dan pengagungan dan peran akal yang banyak ditemukan dalam “meta narasi” yaitu al-Qur’an dan al-Hadist sebagai anugerah dari Allah telah terlimit oleh fakta pengagungan dan superioritas “ilmu agama” *an sich*. Padahal kalau sedikit transparan dan jujur, teologi umat Islam yang dipakai umat Islam pada kejayaannya di zaman Abbasiyah adalah teologi<sup>188</sup> rasional Mu'tazilah. Oleh sebab itu, selama umat Islam mempertahankan kepercayaan pada pandangan hidup fatalistik berdasarkan doktrin Ash'ariyah, maka hampir mustahil untuk dapat berpartisipasi dalam pembangunan negara khususnya dalam konteks makro peradaban Islam. Untuk itu teologi Ash'ariyah perlu diganti dengan teologi Mu'tazilah.

---

<sup>187</sup> Harun Nasution, *Teologi Islam: Aliran*, 61-78.

<sup>188</sup> Teologi, sebagaimana diketahui, membahas ajaran-ajaran dasar dari suatu agama. Setiap orang ingin menyelami seluk beluk agamanya secara mendalam, perlu mempelajari teologi yang terdapat dalam agama yang di anutnya. Mempelajari teologi akan memberi seseorang keyakinan-keyakinan yang berdasarkan pada landasan yang kuat, yang tidak mudah diombang-ambing oleh peredaran zaman. Dalam istilah Arab ajaran-ajaran dasar itu disebut *Ushul al Din* dan oleh karena itu buku yang membahas soal-soal Teologi dalam Islam selalu diberi nama *Kitab Ushul al Din* oleh para pengarangnya. Ajaran-ajaran dasar itu disebut juga *'aqa'id*, atau keyakinan-keyakinan, dan buku-buku yang mengupas keyakinan-keyakinan itu diberi judul, *al-'aqa'id*. Teologi dalam Islam disebut juga *'ilm al-tauhid*. Kata tauhid mengandung arti satu atau esa dan keesaan dalam pandangan Islam sebagai agama monoteisme, merupakan sifat yang terpenting diantara segala sifat-sifat Tuhan. Selanjutnya teologi Islam disebut juga *'ilm al-Kalam*. *Kalam* adalah kata-kata. Kalau yang dimaksud dengan *kalam* ialah sabda Tuhan maka teologi dalam Islam disebut *'ilm Kalam*, karena soal kalam, sabda Tuhan atau al-Qur'an pernah menimbulkan pertentangan-pertentangan keras di kalangan umat Islam di abad ke-9 dan 10 M., sehingga timbul penganiayaan dan pembunuhan-pembunuhan terhadap sesama muslim di waktu itu. Kalau yang dimaksud dengan kalam ialah kata-kata manusia, maka teologi dalam Islam disebut *'ilm Kalam*, karena kaum teolog Islam bersilat dengan kata-kata dalam mempertahankan pendapat dan pendirian masing-masing. Teolog dalam Islam memang diberi nama *mutakallim* yaitu ahli debat yang pintar memakai kata-kata. Teologi Islam yang diajarkan di Indonesia pada umumnya adalah teologi dalam bentuk ilmu tauhid. Ilmu tauhid biasanya kurang mendalam dalam pembahasan dan kurang bersifat filosofis dan ilmu tauhid biasanya memberi pembahasan sepihak dan tidak mengemukakan pendapat dan paham dari aliran-aliran atau golongan-golongan lain yang ada dalam teologi Islam. Dalam Islam sebenarnya terdapat lebih dari satu aliran teologi, ada aliran yang bersifat liberal, ada yang bersifat tradisional, dan ada pula yang mempunyai sifat antara liberal dan tradisional. Kedua corak teologi ini, liberal dan tradisional tidak bertentangan dengan ajaran-ajaran dasar Islam. Dengan demikian orang yang memilih mana saja dari aliran-aliran itu sebagai teologi yang dianutnya, tidaklah pula menyebabkan ia menjadi keluar dari Islam.



Di sisi yang lain, jika ditelusuri dari data sejarah, sebenarnya dikotomi terhadap ilmu tidak hanya terjadi di kalangan umat Islam itu sendiri, tetapi juga sudah terjadi sebelumnya, khususnya di kalangan umat Kristen di masa kegelapan Eropa (*the dark age*). Pada masa itu Eropa berada dalam kekuasaan otoriter gereja, terutama setelah raja Roma *Constantine* memeluk agama Kristen. Agama Kristen resmi menjadi agama negara dan agama yang berkuasa, sehingga lama kelamaan kekuasaan Paus dan pemuka agama Kristen menjadi sedemikian besarnya, sehingga para raja di Barat wajib tunduk kepada mereka. Dan pada abad pertengahan ini manusia dianggap kurang dihargai, sedangkan kebenaran diukur berdasarkan ukuran dari Gereja (Kristen), bukan ukuran yang dibuat oleh manusia.

Pada stadium ini kemudian Paus dan pemuka-pemuka agama Kristen kala itu menetapkan beberapa teori ilmu pengetahuan dan mensucikannya menjadi teori atau bahkan postulat yang “kebenarannya tidak terbantahkan”. Dengan otoritas yang dipaksakan melahirkan sikap otoriter dari gereja sendiri dalam menancapkan kuku-kuku kekuasaannya. Sehingga siapa saja yang menentangnya akan menghadapi pengadilan di mahkamah Gereja (inkuisisi). Orang-orang yang diadili hingga mencapai 300.000 orang, 32.000 orang diantaranya mendapatkan *punishment* dengan ganjaran dibakar hidup-hidup. Di antara mereka terdapat dua ahli ilmu pengetahuan yang terkenal, yaitu Giordano Bruno dan Galileo Galilei. Giordano Bruno dianggap menentang gereja karena mengatakan bahwa alam ini banyak jumlahnya. Sedangkan Galileo Galilei mengatakan bahwa bumi berputar di sekitar matahari (*Heliocentris*).<sup>189</sup> Kedua temuan ilmiah tersebut mendapat sambutan konfrontatif dari gereja yang mengindikasikan otoritas pengaruhnya takut terganggu oleh fakta ilmiah tersebut.

Melihat masa yang merugikan ini, nafas humanisme, individualisme, yang merupakan ciri utama dari *renaissance* lepas dari agama (tidak mau diatur oleh agama), begitu juga empirisme, dan rasionalisme. Dengan landasan yang demikian, maka perkembangan ilmu pengetahuan yang rasional makin pesat dan Gereja makin ditinggalkan. Inilah yang kemudian para ahli ilmu pengetahuan melakukan pemberontakan terhadap para pemuka agama. Akhirnya mereka membenci segala yang berhubungan dengan pemuka agama tersebut. Mula-mula mereka hanya memusuhi agama Kristen, tetapi kemudian berkembang menjadi memusuhi semua agama. Maka muncul embrio sekuler di Barat yang tampak sangat jelas kelak pada zaman Modern. Rupanya setiap pemikiran mempunyai kecenderungan menghasilkan yang positif menurut ukuran positivistik-materialistik.

Dengan demikian dapat dikonklusikan, bahwa secara konseptual-komperatif antara perjalanan alur historis dikotomik antara Islam dan Barat, bahwa di dunia belahan Timur —dalam hal ini adalah dunia Islam—, paradigma dikotomis terhadap ilmu justru terjadi dan dilakukan oleh para pemuka agama (*ulama*) itu sendiri, bukan dilakukan oleh ahli ilmu pengetahuan. Sedangkan Barat memunculkan dikotomi ilmu dilakukan oleh Gereja dengan tangan-tangan Paus yang mengkerangkeng pemikiran para ilmuwan dalam menghasilkan ilmu pengetahuan dan teknologi. Akan tetapi, dikotomi ilmu ini justru memunculkan dampak yang sangat luar biasa terhadap laju perkembangan ilmu pengetahuan dalam dunia Islam.

Dalam analisa Fazlur Rahman dinyatakan bahwa semenjak masa klasik (850 M.-1200 M.) sampai masa awal abad pertengahan (1200 M.-1800 M.), umat Islam memiliki kekayaan ilmu dan pengetahuan. Akan tetapi memasuki abad pertengahan sampai akhir abad ke-19 M. umat Islam

---

<sup>189</sup> Syahminan Zaini, *Integrasi Ilmu dan Aplikasinya*, 7.

mengalami kemunduran khususnya dalam bidang pendidikan.<sup>190</sup> Ditengah keterpurukan pada sistem pendidikan Islam yang terjadi adalah adopsi besar-besaran terhadap sistem pendidikan Barat. Namun langkah tersebut ternyata justru mendatangkan masalah baru, misalnya dalam sains dan teknologi umat Islam tetap tidak mengalami kemajuan, justru yang terjadi pada umat Islam adalah degradasi pada pemahaman, penghayatan dan pengamalan nilai-nilai ajaran Islam. Realitas-riil ini juga menjadi sebuah keprihatinan mendalam atas hal yang terjadi pada umat Islam sejak kemundurannya dalam percaturan era peradaban dunia, hingga kini pun masih terasakan, bahkan masih dianggap sebagai sebuah “kebenaran yang terbantahkan” yang wajib dipertahankan oleh sebagian kaum muslimin, yakni tentang adanya dikotomi ilmu yang berlebihan, bersifat diskriminatif dan bahkan destruktif.

Disadari atau tidak, ilmu seolah dipisahkan menjadi “Ilmu Agama”<sup>191</sup> dan “Ilmu Umum”.<sup>192</sup> Dikotomi terhadap ilmu ini akhirnya memaksa untuk meyakini adanya sistem pendidikan yang dualisme seperti “pendidikan agama” dan “pendidikan umum”. Kedua sistem tersebut akhirnya dikenal dengan “pendidikan tradisional” untuk yang pertama, dan “pendidikan modern” untuk yang kedua.<sup>193</sup> Polarisasi ini menuntut bentuk perubahan yang radikal dalam sistem pendidikan untuk menemukan sistem pendidikan yang komprehensif dalam mentransformasi peradaban manusia secara makro menuju peradaban madani yang sejalan dengan nilai doktrin Islam. Sebab pendidikan dalam konteks upaya merekonstruksi suatu peradaban merupakan salah satu kebutuhan (jasa) asasi yang dibutuhkan oleh setiap manusia dan kewajiban yang harus diemban oleh negara agar dapat membentuk masyarakat yang memiliki pemahaman dan kemampuan untuk menjalankan fungsi-fungsi kehidupan selaras dengan fitrahnya serta mampu mengembangkan kehidupannya menjadi lebih baik dari setiap masa ke masa berikutnya. Artinya, anatomi yang ada dalam pendidikan menjadi bagian urgen dalam membentuk peradaban manusia sesuai dengan yang diidealkan oleh segenap komponen masyarakat (*ummah*). Hal ini menuntut adanya keserasian dalam paradigma ilmu yang tidak parsial dan terfregmetasi. Dengan demikian, pendidikan

---

<sup>190</sup> Berdasarkan latar belakang ini, Fazlur Rahman berusaha menganalisa pendidikan Islam pada masa klasik yang memiliki kualitas intelektual yang sangat berharga, kemudian dari analisa keilmuan tersebut dicari landasan-landasan yang terdapat dalam al-Qur'an. Dengan metode ini maka pendidikan Islam akan senantiasa hidup pada setiap zaman yang telah berubah. Fazlur Rahman, *Islam*, Peterj.: Ahsin Muhammad, (Bandung: Pustaka, 1997), 103.

<sup>191</sup> Yang dimaksud ilmu-ilmu keagamaan dalam diskursus buku ini adalah ilmu-ilmu yang telah tumbuh dan menjadi bagian tradisi kajian tentang agama Islam. Fazlur Rahman menyebutnya kelompok tersebut dengan terma sains-sains agama (*Ulum Syar'iyyah*) atau sains-sains tradisional (*Ulum Naqliyyah*). Lihat dalam Fazlur Rahman, *Islam dan Modernitas: Tantangan Transformasi Intelektual*, Peterj.: Ahsin Muhammad, (Bandung: Pustaka, 2000), 39. Sedangkan Nurcholish Madjid menyebutnya dengan “disiplin keilmuan tradisional Islam”. Nurcholish Madjid, *Islam Doktrin dan Peradaban: Sebuah Telaah Kritis Tentang Masalah Keimanan, Kemanusiaan, dan Kemodernan*, (Jakarta: Paramadina, 2000), 201. Objek material dari ilmu-ilmu keagamaan ini adalah ajaran agama Islam, sementara objek formalnya beragam, meliputi berbagai tekanan orientasi, yaitu: ilmu kalam, mengarahkan pembahasannya pada segi-segi mengenai Tuhan dan berbagai derivasinya, fiqh membidangi segi-segi formal peribadatan dan hukum, sehingga tekanan orientasinya sangat eksoterik. Mengenai hal-hal yang bersifat lahiriah, tasawuf membidangi segi-segi penghayatan dan pengamalan keagamaan yang lebih bersifat pribadi, sehingga tekanan orientasinya sangat isoterik. Mengenai hal-hal yang bersifat batiniah dan falsafah, membidangi hal-hal yang bersifat perenungan spekulatif tentang hidup ini dan lingkungannya seluas-luasnya.

<sup>192</sup> Yang dimaksud dengan ilmu umum atau ilmu-ilmu non keagamaan adalah ilmu-ilmu yang tidak –secara langsung– menjadikan ajaran agama Islam baik sebagai objek materialnya maupun sebagai objek formalnya. Fazlur Rahman menyebut kelompok ilmu ini dengan terma sains-sains rasional (*Ulum Aqliyyah/Ghoir Syar'iyyah*). Fazlur Rahman, *Islam dan Modernitas*, 39. Yang termasuk ke dalam ilmu-ilmu non keagamaan ini antara lain adalah ilmu-ilmu rasional –selain filsafat Islam dan ilmu kalam– ilmu-ilmu kealaman, ilmu-ilmu sosial dan ilmu-ilmu lain yang tidak termasuk kategori ilmu-ilmu keagamaan. Hanna Djumhana Bastaman, *Integrasi Psikologi dengan*, 19. Objek material dari kelompok ilmu-ilmu bukan keagamaan ini –terutama– adalah fenomena empiris, sementara objek formalnya –sebagaimana ilmu-ilmu keagamaan– sangat beragam.

<sup>193</sup> Mastuhu, *Memberdayakan Sistem Pendidikan Islam*, (Jakarta: Logos Wacana Ilmu, 1999), 3.

merupakan bagian dari pembaharuan yang sangat esensial, karena fungsi pendidikan tidak hanya terbatas pada transformasi pengetahuan dari pendidik ke peserta didik. Namun pendidikan juga bisa menjadi media untuk dapat mensosialisasikan ide-ide pembaharuan secara gradual dan terarah.<sup>194</sup>

Seiring dengan problematika dikotomik tersebut, berbagai partikel konsep istilah yang kurang sedap pun akhirnya muncul sebagai wacana polarisasi pendidikan. Misalnya, adanya fakultas agama dan fakultas umum; sekolah agama dan sekolah umum; ilmu agama dan ilmu umum. Bahkan, dikotomi itu menghasilkan kesan bahwa “pendidikan agama” berjalan tanpa dukungan ilmu pengetahuan dan teknologi serta terdominasi oleh masalah-masalah yang bersifat normatif, ritual dan eskatologis, dan sebaliknya, “pendidikan umum” hadir tanpa sentuhan agama dan bersifat positivistik-rasionalis. Istilah lain untuk ini, adanya anggapan bahwa umat Islam harus mendalami ilmu agama saja sebagai tanda keshalihan dan harus *taken for granted* -tunduk tanpa *reserve*- pada suatu “meta narasi” yang ada, sedangkan orang yang mendalami “ilmu umum” akhirnya dianggap sebagai “pengkhianatan” terhadap agama. Bahkan, seperti yang penulis telah disinggung, pendidikan Islam telah melahirkan dua pola pemikiran yang kontradiktif. Keduanya mengambil bentuk yang berbeda, baik pada aspek materi, sistem pendidikan, atau dalam bentuk kelembagaan sekalipun.<sup>195</sup> Dua model yang dimaksud adalah pendidikan Islam yang bercorak tradisional (ketimuran), yang dalam perkembangannya lebih menekankan aspek *doktriner-normatif* yang cenderung *eksklusif-apologetis*. Adapun model yang kedua adalah pendidikan Islam yang modernis (*ala Barat*) yang pada perkembangannya ditengarai mulai kehilangan ruh-ruh mendasarnya (*transendental*).

Munculnya dua model pendidikan tersebut, mengakibatkan terjadinya ambivalensi orientasi pendidikan Islam,<sup>196</sup> yang salah satu dampak negatifnya adalah adanya paradigma dualisme-dikotomis dalam sistem pendidikan, terlebih lagi dalam sistem pendidikan Islam. Namun, implikasi dari anggapan ini terhadap paradigma umat Islam, jelas menimbulkan konsekuensi yang tidak kecil. *Pertama* adalah pendidikan Islam yang muncul menjadi suatu konstruksi wacana pada dataran filosofis, wacana metodologis, dan wacana praksis sangat jauh dari aspek antroposentris-humanistik. Artinya, kandungan nilai-nilai yang ada dalam pendidikan Islam menjadi nilai-nilai *samawi* yang hanya diperuntukan untuk aspek “teosentris” *an sich* dan mereduksi nilai-nilai untuk kemanusiaan.<sup>197</sup> *Kedua*, umat Islam berlomba-lomba untuk menjadi “orang shalih” dengan

---

<sup>194</sup> Pendidikan dijadikan sebagai elemen pembaharuan Islam karena di dalamnya terdapat proses pendidikan dan pengajaran individu-individu, yang merupakan bagian dari masyarakat. Apabila proses itu cenderung konstruktif maka akan melahirkan *out-put* yang positif, namun sebaliknya bila proses tersebut destruktif, maka yang akan terjadi adalah sebaliknya, dengan demikian pendidikan perlu diperbaharui. Ahmad Warid, *Pembaharuan Pendidikan Islam: Studi Analisis Konsep dan Sejarah*, (Yogyakarta: Puslit IAIN Sunan Kalijaga, 1998), 103. Bahkan pendidikan bagi masyarakat dapat dipandang sebagai “*human investment*”, ini berarti bahwa secara historis maupun filosofis, pendidikan telah ikut mewarnai dan menjadi landasan moral dan etik dalam proses pembentukan jati diri bangsa. Dengan demikian, pendidikan menjadi variabel yang tidak dapat diabaikan dalam mentransformasi pengetahuan, nilai-nilai dan keterampilan secara sistematis dan berkesinambungan.

<sup>195</sup> Moh. Shofan, *Pendidikan Berparadigma Profetik: Upaya Konstruktif Membongkar Dikotomi Sistem Pendidikan Islam*, (Yogyakarta: IRCiSoD, 2004), 6.

<sup>196</sup> A.M. Saifuddin, *Desekularisasi Pemikiran*, (Bandung: Mizan, 1998), 103.

<sup>197</sup> Telah diketahui bahwa aspek kemanusiaan abad modern ini bisa, dan telah menjadi kenyataan, lebih penting dan menentukan daripada aspek teknikalismenya. Dari sudut pandangan kemanusiaan modern Barat, generasi 1789 yang secara garis besar merupakan angkatan dua revolusi, yaitu Revolusi Amerika dan Revolusi Prancis, adalah peletak dasar-dasar segi kemanusiaan bagi kemodernan. Cita-cita kemanusiaan yang dirumuskan dalam slogan Revolusi Prancis, “Kebebasan, Persamaan, dan Persaudaraan”, memang belum seluruhnya terwujud dengan baik. Tetapi, harus diakui bahwa dunia belum pernah menyaksikan usaha yang lebih sungguh-sungguh dan sistematis untuk mewujudkan

mempelajari “ilmu agama” dan meninggalkan “ilmu umum”. Praktis, implikasi-logis dari aspek ini adalah menyebabkan sedikit umat Islam yang mempelajari perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi. Perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi akhirnya dikuasai oleh orang-orang Barat, yang *notabene* mereka adalah orang-orang non muslim. Akhirnya, *image* yang muncul dan pernah berkembang adalah stigma-stigma untuk umat Islam tidak lebih dari “kaum tradisional”, “kaum sarungan”, atau sebutan lain yang terkesan kuno dan ortodok. Alih-alih terlibat untuk menciptakan dan mengembangkan temuan-temuan ilmu pengetahuan dan teknologi yang baru, mengikuti dan menggunakannya saja pun belum mampu. *Endingnya* umat Islam hanya bisa mengadopsi pendidikan sekuler modern sebagaimana telah berkembang secara umumnya di dunia Barat dan mencoba untuk “mengislamkan”nya.

Hal demikian jelas sangat bertolak belakang dengan keadaan yang ada pada zaman nabi Muhammad dan para sahabatnya. Mereka sangat menghargai dan mencintai ilmu pengetahuan. Dalam tradisi intelektual Islam, pendidikan telah lama dikenal yaitu sejak awal Islam. Pada masa awal, pendidikan identik dengan upaya da'wah Islamiyah, karena itu pendidikan berkembang sejalan dengan perkembangan agama itu sendiri. Fazlur Rahman<sup>198</sup> menyatakan kedatangan Islam membawa untuk pertama kalinya suatu instrumen pendidikan tertentu yang berbudayakan agama, yaitu al-Qur'an dan ajaran-ajaran nabi Muhammad. Tetapi, perlu dipahami bahwa pada masa awal perkembangan Islam, tentu saja pendidikan formal yang sistematis belum terselenggara.<sup>199</sup> Pendidikan yang berlangsung dapat dikatakan bersifat informal, dan inipun lebih berkaitan dengan upaya da'wah Islamiyah -penyebaran, penanaman dasar-dasar kepercayaan, dan ibadah Islam. Dalam kaitan itulah dapat dipahami kenapa proses pendidikan Islam pertama kali berlangsung di rumah, dan yang paling terkenal dengan sebutan *Dar al-Arqam*, dan ketika masyarakat Islam sudah terbentuk, pendidikan diselenggarakan di masjid dan proses pendidikan pada kedua tempat ini dilakukan dalam halaqah, lingkaran belajar.<sup>200</sup>

Bahkan, lebih antagonis lagi jika dikomperasikan zaman klasik (abad ke-6 M. sampai dengan abad ke-13 M.) yang *notabene* umat Islam melakukan pencarian ilmu pengetahuan dengan paradigmatik monokhotomik. Pada zaman klasik (abad ke-6 M. sampai dengan abad ke-13 M.) umat Islam telah membangun hubungan dan komunikasi yang intens serta efektif dengan berbagai pusat peradaban dan ilmu pengetahuan yang ada di dunia, seperti India, Cina, Persia, Romawi, dan Yunani. Hasil dari komunikasi ini umat Islam telah mencapai kejayaan, bukan hanya dalam bidang ilmu agama Islam, melainkan dalam bidang ilmu pengetahuan umum, kebudayaan,

---

nilainilai kemanusiaan dalam bentuk pelaksanaan yang terlembagakan daripada yang dilakukan orang (Barat) sejak terjadinya dua revolusi tersebut. Pengejawantahan terpenting cita-cita itu ialah sistem politik demokratis, yang sampai saat ini menurut kenyataan baru mantap di kalangan bangsa-bangsa Eropa Barat Laut dan keturunan mereka di Amerika Utara.

<sup>198</sup> Fazlur Rahman, *Islam*, 263.

<sup>199</sup> Menulis tentang pendidikan di zaman Nabi, terutama yang dimaksudkan adalah penulisan secara sistematis ilmiah, sama sulitnya dengan penulisan tentang pendidikan Islam pada umumnya. Pelacakan bahan-bahan tertulis, kecuali yang terdiri dari ayat-ayat al-Qur'an dan Hadits-Hadits nabi Muhammad yang mengandung makna mengajar dan mendidik, dapat dikatakan tidak ada, atau bahkan tidak ditemukan. Para penulis pada waktu itu, karena masih amat sedikit, tidak pernah tersentuh tentang terma-terma pendidikan sebab mereka disibukkan dengan kegiatan menulis wahyu Allah (al-Qur'an) dan kejadian-kejadian yang dalam pandangan mereka sangat penting misalnya tentang kehidupan dan perjuangan Nabi, dakwah dan penyiaran Islam dan peperangan-peperangan. Mengenai hal ini terdapat buku-buku dalam jumlah yang cukup banyak dan bahkan ada yang sampai puluhan jilid untuk satu judul masalah. Lebih detailnya lihat dalam Ahmad Syalabi, *Tarikhul al-Tarbiyah al-Islamiyah*, (Mesir: Darul al-Kasysyaf lil al-Nasyri wa al-Thiba'ah wa al-Tauzi, 1954), 1.

<sup>200</sup> Azyumardi Azra, *Pendidikan Tinggi Islam dan Kemajuan Sains (Sebuah Pengantar)*, dalam Charles Michael Stanton, *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, Peterj.: H. Afandi & Hasan Asari, (Jakarta: Logos Publishing House, 1994), v.

dan peradaban, yang warisannya masih dapat dijumpai hingga saat ini, seperti di India, Spanyol, Persia, serta Turki. Bahkan dengan kecintaan pada ilmu pengetahuan tersebut, keadaan umat Islam mengalami puncak kejayaan yang sangat luar biasa, di zaman dinasti Abbasiyah.

Di masa kejayaannya, umat Islam menguasai peradaban dunia pada saat negara-negara Barat masih berada dalam kegelapan (*the dark age*). Negara-negara Barat umumnya masih dalam cengkeraman dogma Gereja yang sangat otoriter—yang secara politis sebenarnya dalam rangka melindungi kekuasaan kekaisaran. Semua orang yang berpikir kritis, meskipun merupakan aksiomatik-hipotetik hasil pemikiran ilmiah yang berguna untuk ilmu pengetahuan dan kemajuan, tetapi berbeda dengan paham yang dianut Gereja, akan diberantas, bahkan tidak sedikit yang akhirnya dihukum mati karenanya. Contoh ini bisa dilihat dari Galileo Galilei yang pada tahun 1042 H./1633 M. dipaksa untuk mengubah keyakinannya tentang *Heliocentris* karena bertentangan dengan gereja yang menganut paham *geocentris*.<sup>201</sup> Padahal Galileo Galilei merupakan tokoh utama—selain Descartes— yang melakukan matematisasi alam. Dalam cuplikannya yang terkenal dari karyanya *Il Saggiatore*, seperti yang dikutip oleh Sayyed Hossein Nasr, Galileo Galilei menulis bahwa:

*“Philosophy is written in this grand book, the universe, which stands continually open to our gaze. But the book cannot be understood unless one first learns to comprehend the language and read the letters in which it is composed. It is written in the language of mathematics, and its characters are triangles, circles and other geometric figures, without it is humanly impossible to understand a single word of it; without these, one wanders about in dark labyrinth”.*<sup>202</sup>

Statemen ini merupakan statemen yang signifikan dari revolusi ilmiah selama rentang selang waktu yang lama. Galileo Galilei mentransformasikan buku tentang alam, yang telah dianggap oleh umat Islam, Yahudi, ataupun Nasrani berabad-abad lamanya sebagai “tanda-tanda Allah” (*sign of god*), ke dalam sebuah buku matematika yang dipahami oleh pengetahuan matematis-bawaan pikiran manusia. Dan di satu sisi juga mengindikasikan bahwa paradigma dikotomis yang nondiskriminatif dapat membawa pada penyatuan ilmu.

Pada saat yang bersamaan, umat Islam pada abad pertengahan ini juga membangun interaksi-intelektual dengan Eropa dan Barat. Saat itu, umat Islam memberikan kontribusi yang besar bagi kemajuan Eropa dan Barat. Beberapa penulis Barat, misalnya WC. Smith dan Thomas W. Arnold, mengakui bahwa kemajuan yang dicapai dunia Eropa dan Barat saat ini karena sumbangan dari kemajuan Islam. Mereka telah mengadopsi ilmu pengetahuan dan peradaban Islam tanpa harus menjadi orang Islam.<sup>203</sup> Bahkan Montgomery Watt, seperti yang dikutip oleh Azra, mendeskripsikan bahwa:

---

<sup>201</sup> Paham *Heliocentris* adalah paham yang menyatakan bahwa dalam tata surya, bumi mengelilingi matahari, yakni matahari sebagai pusat peredaran. Sedangkan *Geocentris* menyatakan bahwa bumi sebagai pusat peredaran, planetplanet lain termasuk matahari mengelilingi bumi. Lihat Shaber Ahmed, dkk., *Islam dan Ilmu Pengetahuan*, Peterj.: Zetira Nadia Rahmah, (Bangil: Islamic Cultural Workshop, 1997), 5. Padahal jika dilihat dari perspektif ontologis, baik sains maupun agama sama-sama bergerak untuk menemukan asal muasal kehidupan, dan akhirnya mencapai bahasan mengenai hakikat dari kehidupan itu sendiri, baik eksistensial maupun esensial. Dari perspektif epistemologi, sains mendasarkan diri pada fakta empirik sedangkan agama berbasiskan pada rasionalitas yang normatif. Secara aksiologis, masing-masing (sains dan agama) memiliki nilai praksis yang berbeda dalam kehidupan tiap individu. Dari gambaran tersebut dapat terjawab bahwa agama dan sains dapat diharmonisasi melalui perspektif ontologis.

<sup>202</sup> Sayyed Hossein Nasr, *Religion and the Order of Nature*, (Oxford: Oxford University Press, 1996), 136.

<sup>203</sup> Dalam analisa Djamaluddin dan Abdullah Aly dideskripsikan bahwa antara abad ke-15 M. sampai dengan abad ke-17 M. adalah periode yang paling kosong dari karya-karya kreatif dalam *Islamic studies*. Periode ini ditandai dengan munculnya kekuatan Barat dalam politik, militer, dan ilmu pengetahuan. Barat yang pernah dikuasai Islam pada abad-

“... telah jelas bahwa pengaruh Islam terhadap Kristen Barat lebih besar daripada yang umum disadari. Islam tidak sekedar telah memberikan Eropa Barat berbagai produk material dan penemuan teknologi; tidak sekedar mendorong Eropa secara intelektual dalam bidang ilmu pengetahuan dan falsafah; tetapi juga mendorong Eropa untuk membentuk pandangan mereka tentang eksistensinya sendiri. Jadi, saat ini tugas penting bangsa Eropa Barat, ketika kita memasuki wilayah dunia yang satu, adalah memperbaiki penekanan yang salah ini dan secara utuh mengakui hutang kita kepada dunia Arab dan Islam”.<sup>204</sup>

Apalagi ketika melihat perkembangan ilmu pengetahuan Islam di Spanyol, Islam sangat inklusif dan transparan dalam menyebarkan ide-ide ilmiah tanpa pandang bulu. Perkembangan ilmu pengetahuan Islam di Spanyol sangat pesat, salah satu kontribusi orang Islam Spanyol adalah penyusunan tata bahasa (orang) Yahudi (Hebrew) yang secara esensial didasarkan atas tata bahasa Arab. Selanjutnya di bidang sastra, terdapat juga kemajuan yang sangat berarti dan melahirkan banyak tokoh, seperti Ibnu Abd Rabbih, seorang pujangga (yang sezaman dengan) Abd Rahman III mengarang *al-Iqd al-Farid* dan *al-Aghani*, ‘Ali bin Hazm (terkenal dengan nama Ibnu Hazm) juga menulis sebuah antologi sya’ir cinta berjudul *Tawq al-Hamamah*. Dalam bidang sya’ir, yang digabungkan dengan dengan nyanyian, terdapat tokoh Abd Al-Wahid bin Zaydan (1003-1071) dan Walladah (meninggal 1087) yang melakukan improvisasi spektakuler dalam bidang ini. Karya mereka, *Muwashshah* dan *Jazal* merupakan karya monumental yang pernah mereka ciptakan pada masa itu, sehingga orang-orang Kristen mengadopsinya untuk himne-himne Kristiani mereka. Akan tetapi, sebagian penulis sejarah ada yang menyatakan bahwa pengkajian keilmuan secara ilmiah di (wilayah) Barat (Spanyol dan sekitarnya), pelaksanaannya, lebih dulu terjadi di (wilayah) Timur (Baghdad dan sekitarnya). Dengan demikian, masyarakat intelektual muslim yang ada di wilayah Barat berhutang budi kepada intelektual muslim yang berada di Timur. Kondisi tersebut terlihat dari informasi bahwa Ibnu Jubair, seorang pengelana dari Spanyol yang sangat tercengang dengan fenomena yang dilihatnya di Timur. Begitu banyak sekolah dan berbagai hasil bumi yang dihasilkan oleh badan-badan wakaf di sana. Selanjutnya ia mengajak orang-orang yang ada di Barat untuk menuntut ilmu ke Timur.

Demikian dalam hal penterjemahan bahasa Yunani pada waktu Islam berkembang pesat di Spanyol. Masyarakat intelek Islam di Spanyol, (pada saat tertentu) mendapat bantuan langsung dari kekaisaran Bizantium. Disebutkan bahwa pada tahun 949 M., kaisar Constantinus menghadiahkan kepada Abdurrahman III sebuah salinan dari *Dioscorides* (naskah mengenai tumbuh-tumbuhan) dalam bahasa Yunani. Akan tetapi kebetulan di Cordova pada saat itu tidak ada seorang pun (*sic!*) yang faham bahasa Yunani. Oleh sebab itu, Abdurrahman III minta kepada kaisar untuk mengirimkan seorang biarawan yang (kemudian datangnya seorang) bernama Nicholas, yang tidak hanya menerjemahkan *Dioscorides*, akan tetapi langsung mengajar bahasa Yunani di Cordova.

---

abad sebelumnya mulai menyusun kekuatan dan kemudian berhasil menguasai hampir seluruh dunia Islam yang sedang jatuh. Barat telah memporak-porandakan sendi-sendi peradaban Islam yang sedang sakit itu. Djamaluddin & Abdullah Aly, *Kapita Selekta Pendidikan Islam*, (Bandung: Pustaka Setia, 1999), 129. Analisa ini sebenarnya menguatkan tesis berdasarkan pada fakta sejarah bahwa transmisi ilmu pengetahuan dari Islam ke Barat melalui media ekspansi militer Barat terhadap dunia Islam.

<sup>204</sup> Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru*, (Jakarta: Logos Wacana Ilmu, 2002), 24.

Yang menarik lagi adalah perkembangan ilmu perjalanan yang ditandai dengan munculnya tokoh-tokoh geografi di kalangan masyarakat intelektual Islam di Spanyol diantaranya Abu Ubayd al-Bakri (wafat 1094 M.), Al- Idrisi lahir 1100 M. dan Abu al-Husain bin Ahmad (lahir 1145 M.) merupakan tokoh-tokoh diantara para tokoh geografi yang belakangan melahirkan tokoh-tokoh *adventurers*, seperti Ibnu Jubair yang melakukan *journey* pulang-pergi dari Granada ke Mekkah melalui Mesir, Irak, Syria dan Sicilya. Tokoh legendaris yang belakangan muncul adalah Ibnu Batutah (1304-1377 M.). Ibnu Batutah telah melakukan 4 kali perjalanan Haji ke Mekkah yang dilanjutkan dengan petualangannya ke berbagai negeri Muslim. Negeri-negeri di Timur seperti Srilangka dan Bengal telah dikunjunginya bahkan sampai ke Cina. Perjalanan terakhirnya pada tahun 1353 M. telah membawanya ke pedalaman Afrika.

Atau perkembangan ilmu kesejarahan di Spanyol tidak bisa lepas dari peran Ibnu Khaldun (1332-1406 M.) sebagai sosok reformer, baik analisis sejarah murni ataupun historiografi. Kelahirannya memang agak belakangan dibanding dengan tokoh-tokoh sejarah Spanyol seperti Ibnu Qutaybah (wafat 977 M.) dan Ibnu Hayyan (988-1076 M.) serta sejarawan lainnya Namun sebuah karya monumentalnya, *Muqaddimah*, telah mencuatkan namanya menjadi sosok luar biasa terutama dalam Ilmu sejarah. Teori *life cycle* untuk dinasti-dinasti baik secara langsung ataupun tak langsung telah di adopsi oleh para ilmuwan dunia menjadi teori *civilization life cycle*.

Kondisi yang demikian sangat menguntungkan bagi perkembangan ilmu pengetahuan umat Islam itu sendiri. Dan kondisi umat Islam jika dikomperasikan dengan Barat pada saat itu menunjukkan kondisi umat Islam lebih baik dalam membangun ilmu pengetahuan. Pemerintahan dan penguasa Islam di kala berkibar bendera kejayaannya bukan penutupan akses ilmu pengetahuan, tetapi pemerintah justru memfasilitasi transmisi ilmu pengetahuan. Implikasinya adalah perkembangan ilmu pengetahuan sangat pesat dan penerjemahan terhadap karya-karya ilmu pengetahuan dari tradisi filsafat<sup>205</sup> peradaban Yunani yang ditransformasikan ke dalam bahasa Arab secara besar-besaran. Dengan demikian, terjadi interaksi intelektual antara pemikiran filsafat (Islam) dengan filsafat Yunani atau bahkan terpengaruh oleh filsafat Yunani itu sendiri. Para filosof Islam banyak mengambil pemikiran Aristoteles dan mereka banyak tertarik terhadap pemikiran-pemikiran Platinus. Sehingga banyak teori-teori filsuf Yunani diambil oleh filsuf Islam.<sup>206</sup> Dengan bahasa lain, tradisi filsafat Yunani banyak memberikan pengaruh dalam cabang-cabang khazanah keilmuan Islam.<sup>207</sup>

Setelah terjadi *booming* penerjemahan ilmu-ilmu Yunani ke Arab, maka filsafat Yunani, menjadi tidak asing lagi dikalangan akademisi muslim. Artinya, -seperti yang telah dijelaskan-

---

<sup>205</sup> Secara literal filsafat berasal dari kata *philo* artinya "cinta" dan *sophia* artinya "kebijaksanaan". Dalam bahasa Yunani kata itu memiliki pengertian dan makna yang lebih dibandingkan "*wisdom*" dalam bahasa Inggris modern. Segala praktik intelijensi –baik praksis, seni dan mekanis, maupun ekonomi terangkum dalam *sophia*. Homerus, dalam karya Iliad, memakai kata *sophia* untuk menunjuk tukang kayu. Menurut Heraklides Pontikus, seorang murid Plato, Pitagoras adalah orang yang menyebut dirinya seorang filosof. Dalam tradisi Inggris modern, filsafat dibedakan sebagai: 1). Upaya pencarian guna memperoleh kebijaksanaan, dan 2). Usaha sungguh-sungguh sebagai pemenuhan kebutuhan intelektual. Meski demikian, filsafat tetap saja memiliki keluasan makna aslinya. John Pasmore, *Philosophy*, dalam Paul Edwards (Edit.), *The Encyclopedia of Philosophy*, 216.

<sup>206</sup> A. Mustofa, *Filsafat Islam*, (Bandung: Pustaka Setia, 2004), 20. Akan tetapi dalam pandangan al-Farabi dalam *Tahsil al-Sa'adah* yang dikutip oleh Ahmad Fuad al-Ahwani menyatakan bahwa filsafat pada zaman dulu itu milik orang-orang Kaldan, penduduk Iraq. Kemudian pindah ke Mesir, dan baru ke Yunani. Beberapa tahun kemudian, ilmu tersebut pindah dari bangsa Suryani, dan selanjutnya pada orang-orang Arab. Dan filsafat pindah ke orang-orang Arab setelah Islam. Ahmad Fuad al-Ahwani, *Filsafat Islam*, Peterj.: Pustaka Firdaus, (Jakarta: Pustaka Firdaus, 1997), 2.

<sup>207</sup> Muhammad Roy, *Ushul Fiqih Madzhab Aristoteles: Pelacakan Logika Aristoteles Dalam Qiyas Ushul Fiqih*, (Yogyakarta: Safiria Insania Press, 2004), 3.

tradisi filsafat Yunani banyak memberikan pengaruh dalam cabang-cabang khazanah keilmuan Islam. Para teolog muslim mengambil sebagian tradisi filsafat Yunani, filsafat ketuhanan dan logika Aristoteles sebagai dasar argumentasi teologi dan alat debat. Kemudian para filosof muslim murni seperti al-Kindi, al-Razi, al-Farabi, Ibn Sina, Ibn Bajjah, Ibn Thufayl, dan Ibn Rusyd, mengambil semua tradisi Yunani yang dimodifikasi dengan doktrin Islam. Selanjutnya para sufi semacam al-Ghazali, al-Hallaj, juga tidak bisa lepas begitu saja dari paham-paham Yunani. Pendek kata, tradisi filsafat Yunani, telah merembes dan mempengaruhi bangunan pemikiran Islam yang meliputi kalam, filsafat, dan tasawuf, bahkan juga hukum Islam (fiq'h) serta ushul fiq'h.

Sebab secara garis besar, dapat dikatakan bahwa pada abad ke-4 H./10 M., hampir seluruh karya Yunani seperti karya filosof Aristoteles telah dapat diperoleh dalam naskah berbahasa Arab, mulai dari *Organon*, *Rhetoric*, *Metaphysics*, *Poetics*, *Isagoge*, juga seluruh karyanya dalam bidang ilmu alam seperti *Physics*, *De Caelo*, *De Generation et Corruptione*, *de Sense*, *The Histories of Animals*, *Meteorologia*; ilmu jiwa seperti *De Anima*; etika seperti *Nichomachean Ethics*, dan *Magna Moralia*; serta ilmu lain seperti *Mineralogy*, dan *Mechanics*. Dalam waktu relatif singkat, yakni 80 tahun, hampir semua karya Aristoteles, komentar utama ajaran Neoplatonisme, sebagian karya Plato, Galen, serta karya ilmiah penulis India dan Persia, telah diterjemahkan ke dalam bahasa Arab. Berbagai literatur ini yang kemudian “mempengaruhi” pemikiran Islam dan mengantarkan umat Islam pada peradaban keemasan.

Dalam konteks ini al-Kindi –yang dijuluki sebagai filsuf Arab, karena ia satu-satunya yang murni berdarah Arab. Pernah memperoleh penghargaan tertinggi dari khalifah al-Mu'tasim, tapi juga pernah mengalami perlakuan buruk dari pihak-pihak yang iri kepadanya atau benci kepada filsafat, pada masa-masa sesudah khalifah al-Mutawakkil pada 234 H./849 M. yang berpihak kepada *ulama'* hadist dan membatalkan paham muktazillah sebagai paham resmi daulah Abbasiyah- memandang bahwa filsafat harus diterima sebagai bagian dari peradaban Islam.<sup>208</sup> Memang faktanya peradaban Islam pada masa-masa tersebut secara diametral beriringan dengan kemajuan filsafat yang merupakan ibu kandung dari ilmu pengetahuan.

Melihat fakta sejarah pada perkembangan ilmu pengetahuan Islam di Timur (Baghdad) dan Barat (Spanyol) yang spektakuler serta tokoh-tokoh besar yang memajukan ilmu pengetahuan, baik di bidang ilmu-ilmu kedokteran, ilmu pasti dan ilmu sosial muncul dari kalangan umat Islam seperti Muhammad bin Musa al-Khawarizmi, Ibnu Khaldun, Ibnu Sina, Abu Hanifah al-Dinawari, dan mereka merupakan pioner dalam ilmu aljabar, kimia, kedokteran, astronomi, seni, sastra dan sebagainya, seakan peradaban Islam adalah segalanya. Akan tetapi, kemudian umat Islam tertimpa hukum kelaziman kebudayaan, yaitu akulturasi pada pemikiran Islam dengan filsafat Yunani –seperti yang dijelaskan di muka- yang saling berinteraksi. Mereka telah memasukkan ke dalam ilmu-ilmu yang mereka kaji, teori-teori yang bertentangan dengan ajaran Islam, seperti yang telah diuraikan oleh al-Ghazali dalam bukunya *Tahâfut al-Falâsifah*. Akhirnya, terjadi pulalah pertentangan yang hebat di kalangan ilmuwan Islam dan tokoh agama Islam.<sup>209</sup> Menurut Ahmad Fuad al-Ahwani, pertentangan sebenarnya berawal sejak terjadinya percampuran antara ilmu filsafat dan ilmu kalam setelah abad ke-6 H. Ilmu Kalam menelan mentah-mentah kaidah-kaidah ilmu filsafat yang kemudian dituangkan ke dalam berbagai buku dengan nama *ilmu tauhîd*, yakni pembahasan problem ilmu kalam dengan menekankan penggunaan semantik (logika) Aristoteles

<sup>208</sup> Abdul Aziz Dahlan, *Filsafat*, dalam Taufik Abdullah, dkk (Edit.), *Ensiklopedi Tematis Dunia Islam*, Jilid 4, 179.

<sup>209</sup> Syahminan Zaini, *Integrasi Ilmu dan Aplikasinya*, 8-9.



sebagai metode, sama dengan metode yang ditempuh kaum filosof.<sup>210</sup> Dalam ranah ini, Seyyed Hossein Nasr memandang bahwa kalam merupakan disiplin ilmu yang biasa disebut sebagai teologi adalah bagian dari khazanah intelektual Islam. Yang pertama kali berkembang adalah apa yang disebut *al-ma'rifah* atau *irfan* (*gnosis*). Kemudian ada falsafah yang akhirnya aliran ini berubah menjadi *al-hikmah al-illahiyyat* (arti literalnya, *theo-sophia*). Semua aliran tersebut berinteraksi antara aliran satu dengan yang lainnya.<sup>211</sup> Menggunakan paradigma Seyyed Hossein Nasr, maka penggunaan kaidah-kaidah filsafat dalam Kalam merupakan hal yang lazim terjadi sebagai pintu penguat dalam theo-argumentatif di ilmu Kalam.

Sejak saat itu, berabad-abad lamanya umat Islam tidak mau mendekati ilmu filsafat yang dituduh dapat membawa umat Islam pada dataran kekafiran dan *ilhād* (atheisme). Hal ini juga semakin diperparah oleh beberapa kalangan *ulama'* yang kemudian mengeluarkan fatwa-fatwa yang mengharamkan ilmu filsafat, serta mengkafirkan orang yang mempelajari dan mengajarkannya. Bahkan, orang-orang yang mempelajari dan mengajarkannya ditangkap, dipenjarakan dan disiksa, serta buku-bukunya dibakar, seperti yang dialami oleh Ibn Rusyd. Meskipun Ibn Rusyd sangat hati-hati agar buku Fiq'h dan filsafatnya tidak menyinggung orang lain, dengan mengemukakan pendapatnya dalam bentuk tidak langsung, akan tetapi Ibn Rusyd masih mendapat serangan yang belum pernah di terima pemikir sebelumnya. Ibn Rusyd dituduh kafir dan bukunya pun di bakar.<sup>212</sup>

Hal tersebut berarti bahwa paradigma dikotomis yang ada pada sebagian tokoh Islam sekaliber dunia seperti al-Syafi'i, al-Qabisi, al-Ghazali, al-Zarnuji, Ibn Taimiyah –walaupun pengklasifikasian *an sich*- dan Ibn Jama'ah dalam statemen bangunan keilmuannya yang cenderung terhadap agama dan menempatkan superioritas terhadap “ilmu agama” dengan “ilmu umum”, sehingga memiliki implikasi pada tatanan paradigma keilmuan masyarakat. Secara sosiologis-antropologis, kontribusi fatwa tersebut langsung maupun tidak langsung, besar ataupun kecil jelas mempengaruhi paradigma umat Islam di zamannya, karena mereka semua adalah tokoh-tokoh agama yang sangat berpengaruh serta mampu membangkitkan kepekaan terhadap sosial keagamaan masyarakat, baik secara teoritis maupun praksis. Kondisi yang demikian akan memperlebar jurang bangunan keilmuan monokhotomik-integralistik menjadi dikotomik-dualisme yang mengklasifikasikan atau menstratifikasikan “ilmu agama” dengan “ilmu umum”.

Seperti halnya pendapat al-Syafi'i misalnya, seperti yang dideskripsikan oleh Suwito dan Fauzan, ia membagi ilmu menjadi dua macam: *pertama*, pengetahuan *fiqh* untuk agama, dan *kedua* pengetahuan *Thib* untuk keperluan tubuh, selain dua macam itu laksana perhiasan di dalam persidangan.<sup>213</sup> Lain lagi halnya dengan pendapat dengan al-Qabisi. Meskipun secara prinsip al-Qabisi sangat berorientasi kepada kepentingan peserta didik (*child oriented*) dalam konsep pendidikannya, akan tetapi al-Qabisi membagi pelajaran ke dalam dua kategori, yakni: (1) pelajaran wajib dan (2) pelajaran pilihan. Pelajaran wajib, yang didalamnya termasuk membaca dan menulis al-Qur'an, adalah pelajaran prioritas yang wajib diikuti oleh setiap peserta didik, sedangkan pelajaran pilihan atau tambahan seperti ilmu hitung (*hisab*), *fiqh*, nahwu, bahasa Arab, *syar'ir*, kisah-kisah bangsa Arab serta sejarah adalah tidak wajib untuk dipelajari kecuali bagi

---

<sup>210</sup> Ahmad Fuad Al-Ahwani, *Filsafat Islam*, 22.

<sup>211</sup> Seyyed Hosein Nasr, *Teologi, Filsafat, dan Spiritualitas*, dalam Seyyed Hossein Nasr (Edit.), *Ensiklopedi Tematis Spiritualitas Islam: Manifestasi*, Peterj.: Tim Penerjemah Mizan, (Bandung: Mizan, 2003), 507-508.

<sup>212</sup> Husayn Ahmad Amin, *Seratus Tokoh dalam*, 192.

<sup>213</sup> Suwito & Fauzan (Edit.), *Sejarah Pemikiran Para Tokoh Pendidikan*, (Bandung: Angkasa, 2003), 42.

mereka yang menginginkannya. Materi pelajaran tambahan tersebut kurang memberikan signifikansi yang urgen bagi pembentukan pribadi anak.<sup>214</sup>

Al-Ghazali dalam bukunya, *Ihya 'Ulûm al-Dîn*, juga mengklasifikasikan ilmu pengetahuan pada dua macam ilmu, yakni (1) *ilmu syar'iyah*, dan (2) *ilmu ghairu syar'iyah*. Al-Ghazali memandang bahwa *ilmu syar'iyah* adalah ilmu wajib yang tidak diragukan lagi dampak bagi penuntutnya, sedangkan *ilmu ghairu syar'iyah* termasuk ilmu yang diserahkan pencapaiannya kepada manusia melalui penangkapan panca inderanya, penalaran hatinya dan penghayatan hatinya. Berbeda dengan *ilmu syar'iyah* yang bersifat wajib dan sudah jelas kebenarannya, kebenaran ilmu-ilmu ini bersifat relatif yang tingkat validitasnya masih sangat terbatas karena perbedaan pemaknaan dan penafsiran setiap individu<sup>215</sup>, sehingga tidak wajib mempelajarinya dan tergantung kepada minat masing-masing individu. Padahal antara kedua klasifikasi berserta hukumnya tersebut keduanya tidak dapat dipisahkan karena keduanya saling melengkapi bagi kehidupan manusia atau bahkan bagi penemuan dan pematapan keimanan manusia. Salah satu contohnya adalah Maurice Bucaille, seorang dokter ahli bedah kebangsaan Perancis dan juga penulis buku *Bible, the Qur'an and Science* yang terpilih untuk melakukan penelitian mumi *Merneptah (Pharaoh, atau Fir'aun)*. Akhirnya Maurice Bucaille melakukan pelacakan keberbagai kitab suci terutama antara Bible dan al-Qur'an dalam menemukan kebenaran ilmiahnya ini. Ternyata Maurice Bucaille tidak hanya menemukan kebenaran ilmiah tentang terjaganya mayat Fir'aun tetapi juga menemukan keimanannya sebagai seorang muslim.

Masih senada dengan al-Qabisi, al-Zarnuji mengemukakan bahwa ilmu pengetahuan terbagi menjadi dua kategori. *Pertama*, ilmu *fardhu 'ain* yaitu ilmu yang setiap muslim secara individual wajib mempelajarinya, seperti ilmu *fiqh* dan ilmu *ushul* (dasar-dasar agama); *kedua*, ilmu *fardhu kifayah*, yaitu ilmu di mana setiap umat Islam sebagai komunitas, bukan sebagai individu yang diharuskan menguasainya, seperti ilmu pengobatan, ilmu astronomi dan lain sebagainya.<sup>216</sup> Sedangkan Ibn Taimiyah, meskipun tidak secara eksplisit membedakan hukum dan memisahkan keduanya, akan tetapi ia membedakan ilmu ke dalam dua golongan, yaitu: (1) ilmu *sam'iyah*, dan (2) ilmu *aqliyyah* (intelektualistik). Menurutny, ilmu *sam'iyah* adalah ilmu yang mendidik, mengajar dan membimbing manusia tentang akidah, kecakapan individual dan kemasyarakatan. Adapun ilmu *aqliyyah* adalah ilmu yang berhubungan dengan pembinaan fisik dan akal, seperti kedokteran, matematika, fisika dan astronomi. Selanjutnya, ia lebih berpandangan integralistik terhadap kedua ilmu tersebut.<sup>217</sup>

Adapun Ibn Jama'ah, meskipun secara substantif ia menekankan kaitan atau integrasi dalam ilmu, akan tetapi dari segi pembagiannya ia membedakan ilmu menjadi: (1) "ilmu agama"; dan (2) "ilmu non-agama". "Ilmu agama", termasuk di dalamnya ilmu kebahasaan adalah ilmu dasar yang menjadi acuan dan paradigma pengembangan disiplin ilmu lainnya. Ia pun lebih memprioritaskan kurikulum al-Qur'an daripada yang lainnya sebagai bagian dari "ilmu agama".<sup>218</sup> Sangat arif dalam memandang pernyataan Ibn Jama'ah dari segi substantif, sebab pada tataran *humanities* "ilmu agama" berfungsi sebagai penuntun jalan kehidupan manusia, sedangkan "ilmu

<sup>214</sup> Suwito & Fauzan (Edit.), *Sejarah Pemikiran Para*, 102.

<sup>215</sup> M. Bahri Ghazali, *Konsep Ilmu Menurut Al-Ghazali: Suatu Tinjauan Psikologik Pedagogik*, (Jakarta: Pedoman Ilmu Jaya, 2001), 91-92.

<sup>216</sup> Suwito & Fauzan (Edit.), *Sejarah Pemikiran Para*, 189.

<sup>217</sup> Abuddin Nata, *Pemikiran Para Tokoh Pendidikan Islam: Seri Kajian Filsafat Pendidikan Islam*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2001), 147.

<sup>218</sup> Abuddin Nata, *Pemikiran Para Tokoh Pendidikan*, 120.

non agama” menjadi sarana manusia dalam memakmurkan alam ini. Jika dieksplanasi lebih komprehensif, kadangkala ayat-ayat al-Qur’an atau teks-teks Hadist memberikan rangsangan atau stimulus bagi manusia untuk lebih menekuni lagi “ilmu-ilmu non agama”. Sebaliknya “ilmu-ilmu non agama” dapat memperkuat bukti-bukti keagungan dan kebesaran ayat-ayat Allah.

Bagaimanapun, terlepas dari apakah tokoh-tokoh tersebut secara prinsip memang nyata-nyata membedakan dan memisahkan kedua jenis ilmu (“ilmu agama” dan “non-agama”) tersebut atau tidak, umat Islam pada umumnya sebagai masyarakat yang secara normatif “cinta ilmu” akan terkontaminasi oleh fatwa-fatwa para tokoh ulama’. Sebab pengklasifikasi ilmu ke dalam dua wilayah yang ekstrim saling bertentangan dan diberi polesan hukum yaitu *wajib* dan *sunnah* atau *halal* dan *haram*, akan memberikan pemahaman yang berbeda. Motivasi dalam pelacakan ilmu dalam tubuh umat Islam merupakan bentuk kewajiban *abdullah* dan merupakan bagian sangat urgen dari pengamalan doktrin Islam. Oleh sebab itu, dalam Islam terdapat kewajiban untuk menuntut ilmu baik secara personal maupun komunitas.<sup>219</sup> Jika statemen para *ulama’* tersebut ditempatkan pada ranah “relatif-intepretatif”, fatwa tersebut akan memungkinkan untuk di reinterpetasi sesuai dengan semangat zaman. Artinya, statemen tersebut mempunyai maksud lain yang mempunyai kandungan kepentingan sesuai dengan realitas yang melingkupi atau kepentingan personal seperti kepentingan yang hanya untuk membedakan dan mengurutkan skala prioritas ilmu *an sich*, tetapi tidak membedakan ilmu secara substantif apalagi mengharamkan salah satu dari ilmu yang terkesan dikotomik tersebut.

Mengikuti paradigma tersebut, maka pelacakan terhadap ilmu pengetahuan bagi umat Islam merupakan mengkonstruksi bagian-bagian ilmu pengetahuan menjadi anatomi ilmu pengetahuan yang utuh. Kondisi yang demikian memang terjadi pada kaum muslimin di abad pertengahan seperti yang disinyalir oleh H.A.R. Gibb bahwa:

*“The old Islamic view of knowledge was not a reaching-out to the unknow but a mechanical process of amassing the “know”. The Know was not conceived of as changing and expanding but as “given” and eternal”.*<sup>220</sup>

Fazlur Rahman juga mengungkapkan hal sama tentang tradisi ilmu pengetahuan umat muslim di abad pertengahan:

*“... this type is scholarship is not regarded as an active pursuit, a creative “reaching-out” of the mind to the unknow –as is the case today- but rather as the more or less passive acquisition of already established knowledge”.*<sup>221</sup>

Terlepas dari kondisi intelektual muslim abad pertengahan, maka konsekuensi dari berbagai pemilahan ilmu yang dilontarkan oleh para cendekiawan muslim tersebut adalah pada zaman pertengahan, umat Islam hanya mementingkan ilmu agama *an sich*. Sementara itu, ilmu pengetahuan, seperti matematika, astronomi, sosiologi, dan kedokteran tidak dipentingkan. Bahkan, dibiarkan untuk diambil oleh Eropa dan Barat.<sup>222</sup> Pada zaman ini, Eropa dan Barat mulai

<sup>219</sup> QS. an-Nahl ayat 43, dan QS. at-Taubah ayat 122.

<sup>220</sup> H.A.R. Gibb, *Modern Trend in Islam*, (New York: Octagon Books, 1978), 64.

<sup>221</sup> Fazlur Rahman, *Islam & Modernity: Transformation*, 38.

<sup>222</sup> Cikal bakal dari peradaban modern Barat adalah ketika berbagai khazanah ilmu Islam mutlak menjadi milik Barat. Namun, kehidupan masyarakat modern sangat dipengaruhi paradigma Cartesian-Newtonian yang dipengaruhi oleh pemikiran Descartes dan Newton. Descartes menyatakan bahwa dunia ini ada dan berpusat pada manusia yang berpikir. Kebenaran menurut Descartes adalah segala sesuatu yang bisa dinyatakan dalam persamaan matematika, yaitu berupa sistem mekanis. Newton melengkapi pemikiran Descartes dengan sebuah teori mekanikanya yang terma tematisasi dengan metode eksperimen sebagai penguat argumen matematisnya, sesuai dengan pemikiran Bacon. Dari pemikiran-

bangkit mencapai kemajuan, sementara umat Islam berada dalam keterbelakangan dalam bidang ilmu pengetahuan dan peradaban. Paradigma umat Islam yang muncul adalah filsafat rasional dan sains tidak urgen, mempelajarinya adalah usaha mubazir, menghabiskan waktu dengan secara sia-sia. Bahkan ruang gerak dari filsafat rasional dan sains telah tertutup, dan “ilmu agama” secara mutlak telah menjadi ilmu yang superior menggungguli “ilmu non agama”. Sebenarnya rasionalitas dalam Islam mendapatkan proporsi yang luas, artinya filsafat bukan anak haram Islam melainkan anak kandung yang sah dari risalah Islam itu sendiri. Filsafat mengajarkan pada umat Islam untuk melakukan refleksi kebenaran dengan induktif-konsultatif sebagai upaya mengimplementasikan nilai-nilai Islam pada tataran praksis.

Penyebab lain pola dikotomi ilmu dalam sejarah Islam adalah fakta yang menjadi alur sejarah dalam perjalanan pemerintahan dan politik Islam yang telah mengalami suatu kejadian sampai memicu resistensi umat Islam terhadap “ilmu-ilmu non agama”. Kejadian-kejadian politik yang bisa diketengahkan diantaranya adalah pada masa pemerintahan khalifah al-Ma'mun zaman dinasti Abbasiyah yang menerapkan *Mihnah* (ujian) bagi orang-orang yang menempati posisi penting di pemerintahan, termasuk juga para pemuka masyarakat. Hal ini terjadi karena khalifah al-Ma'mun (786-833 M.) yang berpaham Mu'tazilah kemudian menjadikan paham tersebut sebagai paham resmi negara. Pada waktu itu, yang sedang hangat diperdebatkan adalah isu yang mempersoalkan apakah al-Qur'an itu bersifat *qodim* (dahulu/awal) atau tidak atau dalam istilah lainnya adalah apakah al-Qur'an itu makhluk atau bukan, yang tergolong persoalan yang memunculkan mahkamah pemeriksaan yang pertama dalam sejarah Islam.

Fenomena politik khalifah al-Ma'mun dalam pemaksaan paham Mu'tazillah dalam perseptif teori analisis diskursus (*discourse analysis*) kemunculan sebuah institusi, praktik dan konsep sangat terkait dengan empat hal: *will* (keinginan), *power* (kekuasaan), *discipline* (disiplin) dan *regime* (pemerintahan). Empat ini dikenal dengan istilah formasi diskursif (*discursive formations*), bangunan yang mendasari adanya sebuah diskursus. Dengan ini, Michel Foucault ingin memberikan kesadaran kepada kita sebagai pelaku sejarah kontemporer bahwa pengetahuan itu dikontrol, dibatasi, dan kadang dikucilkan. Analisis diskursus ini memberikan pemahaman bahwa khalifah al-Ma'mun menginginkan ilmu pengetahuan yang berkembang tetap terkontrol dan dibatasi oleh pemerintah dan paham Mu'tazillah sebagai tamengnya.

Akibat peristiwa *Mihnah* tersebut, banyak pemuka-pemuka Islam dari ahli Fiq'h dan Hadist yang disiksa karena tidak sejalan dengan paham al-Ma'mun yang menyatakan bahwa al-Qur'an tidak *qadim* atau al-Qur'an adalah makhluk. Hal ini jelas menyulut kemarahan umat Islam kala itu. Implementasi ajaran Mu'tazilah yang dipengaruhi filsafat dan bersifat rasional, telah menimbulkan peristiwa yang menyakitkan mayoritas umat Islam, sehingga mereka membenci dan menentang ilmu-ilmu yang bersifat rasional. Klimaksnya, umat Islam kemudian menjauhi dan membenci semua “ilmu non agama” kecuali sebagian kecil saja seperti ilmu hitung (*hisab*) karena diperlukan dalam ilmu *faraidh* (ilmu pembagian pusaka/waris).<sup>223</sup> Akan tetapi, umat Islam yang eksis pada era kontemporer ini berhutang kepada khalifah al-Ma'mun karena dia adalah khalifah yang paling banyak perhatiannya pada perkembangan ilmu pengetahuan, maka layak jika Ehsan Masood

---

pemikiran ini, dapat disimpulkan beberapa sifat paradigma modern yaitu: Subjektivisme-Antroposentris, Dualisme, Mekanistik-Deterministik, Reduksionisme-Atomistik, Instrumentalisme, Materialisme-Saintisme. Paradigma tersebut bertahan selama ratusan tahun hingga muncul penemuan teori relativitas, teori kuantum, genetika, biologi molekuler yang memungkinkan terjadinya sistem non-mekanistik. Perkembangan sains ini telah berimplikasi pada tatanan filosofis dengan adanya pemikiran post-positivisme yang salah satu variannya adalah munculnya paradigma holistik.

<sup>223</sup> Ahmad Hanafi, *Pengantar Filsafat Islam*, (Jakarta: Bulan Bintang, 1996), 19.

mengatakan bahwa al-Ma'mun sebagai "sang khalifah sains".<sup>224</sup> Khalifah al-Ma'mun yang mula-mula mendirikan gerakan pemikiran dalam sejarah, sekaligus pemakarsa paling besar dalam penerjemahan buku-buku berbahasa Yunani dan Suryani.

Di samping itu, kejadian lainnya yang bisa dianggap besar pengaruhnya terhadap dikotomi ilmu adalah fatwa yang sangat keras dan destruktif dari Ibn Shalih tentang hukum mempelajari ilmu filsafat, yang kemudian menjadi pegangan penting bagi golongan *Ahl al-Sunnah*. Sebelumnya, memang beberapa tokoh sudah menghujat dan menentang ilmu filsafat seperti Ibn Hazm, al-Ghazali, Ibn Taimiyah dan Ibn al-Qayyim, tetapi pengaruhnya tidak sehebat pengaruh fatwa Ibn Shalih.<sup>225</sup> Adanya fatwa tersebut, otomatis pendidikan Islam kehilangan dimensi dialektikal konkret kemanusiaan dan memunculkan dimensi vertikal keabadian. Seharusnya antara dua dimensi tersebut menjadi karakteristik utama pendidikan Islam. Artinya, secara filosofis pendidikan Islam tidak hanya menyentuh persoalan hidup yang multidimensional di dunia, tetapi juga menyangkut dimensi transendental. Karena itu, pendidikan Islam juga harus mampu menghasilkan *out put* yang *free agents capable of awakening to the conditioning of our society*.

Dari beberapa statemen tokoh-tokoh Islam yang dikemukakan tentang ilmu, baik perbedaannya, prioritasnya, bahkan ada yang memisahkan integralisasi ilmu secara substantif serta kejadian-kejadian politis dalam pemerintahan Islam, maka wajar jika kemudian umat Islam melakukan resistensi terhadap ilmu-ilmu filsafat pada awalnya, yang pada akhirnya melakukan penentangan dan meninggalkan "ilmu-ilmu non-agama" secara umum khususnya filsafat yang merupakan *the mother of knowledge*. Umat Islam akhirnya lebih banyak berkonsentrasi terhadap "ilmu-ilmu agama" *an sich* dengan meninggalkan "ilmu-ilmu non agama". Bahkan yang lebih tragis lagi adalah klaim "pengkhianat" atau "kafir" terhadap mereka yang mempelajari "ilmu-ilmu umum", sehingga secara antropologis umat Islam alergi dalam mempelajari "ilmu umum" yang *notabene* menjauhi nilai-nilai transendental. Kejadian ini terus berlanjut berabad-abad lamanya, hingga memasuki abad ke-20 M. umat Islam baru menyadari adanya sesuatu yang telah hilang dari mereka, yakni budaya mengeksplorasi ilmu pengetahuan. Bukan hanya budaya eksplorasi *an sich* yang dirasakan umat Islam hilang, eksistensi umat Islam pun terpuruk menjadi komunitas-komunitas yang termarginalkan secara struktural.

Kontradiksi antara tataran normatif dengan realita praksis, serta kondisi yang terjadi antara masa kejayaan umat Islam dengan sikap dan pandangan dikotomis terhadap ilmu sampai hari ini masih terjadi. Umat Islam masih terpinggirkan oleh kekuatan-kekuatan Barat yang menjadi kiblat perkembangan ilmu pengetahuan. Umat Islam belum bangkit seluruhnya untuk mencoba meraih kembali kejayaan yang pernah diraih melalui eksistensi akal, seperti dapat dilihat dalam data sejarah bahwa peradaban Islam bangkit melalui pengetahuan rasional (filsafat) dan sains. Peradaban Islam bangkit bukan karena dikotomisasi ilmu. Paradigma dikotomis berlebihan terhadap ilmu dikalangan sebagian umat Islam yang masih cukup kuat melekat hanya akan "membumikan" peradaban Islam.

Dari problematika tersebut, penulis memandang bahwa persoalan dikotomi berlebihan terhadap ilmu dalam pendidikan Islam adalah *the key point* (kunci permasalahan) terhadap maju-mundurnya peradaban umat Islam. Karena pandangan umat Islam terhadap ilmu pengetahuan

---

<sup>224</sup> Ehsan Masood, *Ilmuwan-Ilmuwan Muslim Pelopor Hebat di Bidang Sains Modern: Dari Musa al-Khawarizmi di Bidang Matematika Sampai Ibnu Sina di Bidang Ilmu Kedokteran (Kisah-Kisah yang Perlu Diingat Kembali)*, Peterj.: Fahmy Yamani (Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 2009), 46.

<sup>225</sup> Syahminan Zaini, *Integrasi Ilmu dan Aplikasinya*, 9.

akan menentukan sikap dan *worldview* ilmu pengetahuan mereka atau bahkan orientasi aksiologis ilmu pengetahuan. Dan hal-hal tersebut akan menjadi spirit bangunan ilmu serta kehidupan bagi berkembangnya budaya eksplorasi ilmu pengetahuan pada tubuh umat Islam. Jika paradigma berpikir umat Islam masih tetap terkungkung oleh adanya persepsi dikotomis terhadap ilmu, maka bisa dikonklusikan umat Islam tidak akan pernah kembali bangkit meraih kemajuan peradaban yang pernah dicapai. Fakta sejarah telah membuktikan bahwa dikotomi keilmuan sebagai penyebab kemunduran berkepanjangan umat Islam sudah berlangsung sejak abad ke-16 M. hingga abad ke-17 M. yang dikenal sebagai abad stagnasi pemikiran Islam.

Pada saat Islam berada pada fase kemunduran tersebut, menurut Ulil Abshar Abdallah, tradisi intelektualitas hanya berputar-putar di sekitar konservasi ortodok yang diterima dengan - tanpa kesan negatif dan merendahkan- sikap pasif. Latihan dan olah intelektual di masa itu benar-benar hal yang tabu dan dianggap bid'ah. Hal semacam itu lanjutnya, dapat dimaklumi ketika suatu bangunan budaya melihat dirinya sebagai suatu hal yang *self-sufficient*. Karena ada kontak budaya dengan budaya di luar dirinya, maka yang timbul adalah semacam "*narsisme kultural*", suatu kekaguman subjektif dan tertutup pada produk budaya sendiri. Manifestasinya mungkin dalam bentuk upaya melalap budaya lama yang telah menjadi bagian masa silam.<sup>226</sup> Hal yang demikian terjadi di masa-masa dini sejarah intelektual muslim. Di sisi lain, posisi umat Islam pun semakin melemah sampai akhirnya dominasi Barat pun masuk ke dunia Islam.

Dalam analisis komperatif –sebagai akhir dari bab ini- kita bisa menengok realitas fakta sejarah bahwa pendidikan Islam telah mengalami puncak kejayaannya pada abad ke-9, ke-10 dan ke-11, di saat ilmu pengetahuan "Islam" semarak dengan karya-karya al-Khawarizmi (logaritma), ar-Razi (ensiklopedia kedokteran), al-Haitami (matematika), Ibn Sina, al-Ghazali, Ibn Rusdy dan lain-lain. Mereka, di satu pihak memiliki gelar sebagai filosof dan *scientist* bahkan demikian termasyhur hingga ke dunia Barat, sedang pihak lain dikenal sebagai intelektual Muslim. Jadi ada perpaduan yang seimbang antara kepentingan duniawi dan ukhrawi baik kuantitatif maupun kualitatif. Kenyataan tersebut kontras dengan gejala yang berkembang dewasa ini, karena yang menguasai "ilmu agama" cenderung kurang penguasaannya dalam "ilmu pengetahuan umum". Demikian pula sebaliknya, walaupun ia muslim, banyak yang kurang sempat, bahkan kurang tertarik mendalami agama. Sementara yang sedikit mengetahui keduanya jadilah ia setengah-setengah.

Namun setelah itu realitas pendidikan Islam mengalami kemunduran terus menerus, disebabkan oleh beberapa faktor yang lahir dari sikap atau paradigma dikotomi ilmu, seperti: 1). Adanya sikap tertutup dikalangan ilmuan muslim yang menolak mempelajari ilmu-ilmu "non-agama", seperti anggapan bahwa ilmu kimia itu berbahaya; 2). Adanya sikap memilah-milah antara "ilmu agama" dan "ilmu non-agama"; dan 3). Adanya sikap yang antagonistik terhadap hal-hal yang berbau non Islam. Akhirnya yang terjadi adalah penyempitan terhadap pemahaman pendidikan Islam yang hanya berkisar pada aspek kehidupan ukhrawi yang terpisah dengan kehidupan duniawi, atau aspek kehidupan rohani yang terpisah dengan kehidupan jasmani. Dengan kata lain pendidikan Islam masih memisahkan antar akal dan wahyu, ayat *qouliyah* dan ayat *kauniyah* serta pikir dan zikir. Hal ini menyebabkan adanya ketidakseimbangan paradigmatis, yaitu kurang berkembangnya konsep humanisme religius dalam dunia pendidikan Islam, yang disebabkan

---

<sup>226</sup> Ulil Abshar Abdallah, *Humanisme Kitab Kuning: Refleksi dan Kritik atas Tradisi Intelektual Pesantren*, dalam Said Aqil Siradj, *Pesantren Masa Depan: Wacana Pemberdayaan dan Transformasi Pesantren* (Bandung: Pustaka Hidayah, 1996), 287-288.

karena pendidikan Islam lebih berorientasi pada konsep *abdullah* (manusia sebagai hamba), ketimbang sebagai konsep *khalifatullah* (manusia sebagai khalifah Allah).

Maka tidak mengherankan jika pendidikan Islam saat ini, berada dalam kondisi yang sangat memprihatinkan dan mengenaskan. Hal ini terjadi karena pendidikan Islam mengalami keterpurukan jauh tertinggal dengan pendidikan Barat. Pendidikan Islam sekarang cenderung mengekor dan berkiblat pada Barat. Dengan *supremacy knowledge* yang dikuasai oleh negara-negara maju, maka hampir dalam semua aspek kehidupan seperti pertahanan dan persenjataan, komunikasi dan informasi, ekonomi, teknologi, perdagangan, pendidikan dan bahkan pengembangan ilmu pengetahuan negara-negara Muslim masih bergantung kepada dunia Barat.

Dan yang lebih tragis lagi adalah eksistensi pendidikan Islam yang berada pada posisi determinisme historik dan realisme. Artinya bahwa, satu sisi umat Islam berada pada romantisme historis di mana mereka bangga karena pernah memiliki para pemikir-pemikir dan ilmuwan-ilmuwan besar dan mempunyai kontribusi yang besar pula bagi pembangunan peradaban dan ilmu pengetahuan dunia serta menjadi transmisi bagi khazanah Yunani, namun di sisi lain mereka menghadapi sebuah kenyataan, bahwa pendidikan Islam tidak berdaya dihadapkan kepada realitas masyarakat industri dan teknologi modern. Hal ini pun didukung dengan pandangan sebagian umat Islam yang kurang meminati ilmu-ilmu umum dan bahkan sampai pada tingkat "diharamkan". Hal ini berdampak pada pembelajaran dalam sistem pendidikan Islam yang masih berkatat apa yang oleh Muhammad Abed al-Jabiri, pemikir asal Maroko, sebagai epistemologi bayani, atau dalam bahasa Amin Abdullah disebut dengan *hadharah al-nash* (budaya agama yang semata-mata mengacu pada teks), di mana pendidikan hanya bergelut dengan setumpuk teks-teks keagamaan yang sebagian besar berbicara tentang permasalahan fikih semata.

### C. Tradisi Rasional Normatif-Deduktif

Selain problematika dikotomi keilmuan yang ada dalam masyarakat (pendidikan) Islam, di sisi yang lain juga ada pandangan lain yang justru tidak memberikan ruang terhadap perspektif berbeda. Artinya, pandangan ini cenderung menekankan pada satu perspektif dalam memberikan kerangka metodologis membangun teori kependidikan. Karenanya, bagi penulis dalam sub bab ini lebih memosisikan pandangan tersebut sebagai problematika dalam pendidikan Islam. Sebab ia hanya akan melahirkan klaim kebenaran perspektifnya sendiri, sedangkan pandangan yang lahir dari perspektif lain dianggap tidak mampu merepresentasikan atau mengandung kebenaran. Ia merupakan tradisi keilmuan Barat yang mengunggulkan pola pikir deduktif dalam pencapaian dan mewujudkan kebenaran pada konstruksi teori kependidikannya.

Memang pola pikir tersebut merupakan salah satu metodologi untuk mengonstruksi suatu kebenaran dalam kependidikan. Oleh karenanya, epistemologi menjadi salah satu cabang dalam filsafat memiliki makna yang sangat penting bagi bangunan pengetahuan.<sup>227</sup> Begitu pula di dalam pendidikan, epistemologi memiliki posisi strategis untuk terus mengembangkan konsep dan teori

---

<sup>227</sup> Robert Audi, *The Sources of Knowledge*, dalam Paul K. Moser (Edit.), *The Oxford Handbook of Epistemology*, 71; Mariano L. Bianca, *The Epistemological Structure of Ordinary Knowledge*, dalam Mariano L. Bianca & Paolo Piccarri (Edit.), *Epistemology of Ordinary Knowledge*, 3; Kenneth T. Gallagher, *Epistemologi: Filsafat Pengetahuan*, 18; Akhmad Sodik, *Epistemologi Islam: Argumen*, 1; John Lechte, *50 Filsuf Kontemporer*, 16; Zatan Delic, *Sociology of Knowledge and Epistemology Paradox of Globalization*, dalam Zatan Delic (Edit.), *Epistemology and Transformation of Knowledge*, 1; Mujamil Qomar, *Epistemologi Pendidikan Islam*, 10; Nunu Burhanuddin, *Filsafat Ilmu*, 109; atau juga Aholiab Wattoly, *Tanggung Jawab Pengetahuan*, 173.

kependidikan;<sup>228</sup> termasuk juga teori kependidikan Islam.<sup>229</sup> Terlebih lagi pendidikan Islam terus menerus berada di tengah masyarakat yang mengalami perubahan, serta memiliki subjek pendidikan yang terus menjadi (*being*) dan berada dalam proses pembentukan diri.<sup>230</sup> Lazim jika epistemologi akan terus digunakan untuk menumbuhkembangkan teori-teori kependidikan. Selain dua hal tersebut, secara normatif pula, Islam juga mendorong umatnya untuk memikirkan dan menelaah dinamika kealaman dan kemanusiaan –pola inilah yang hanya dimiliki oleh ulul albab- (lihat QS. Ali Imran ayat 190-191). Artinya, Islam secara eksplisit di dalam mengembangkan ilmu pengetahuan salah satunya menggunakan rasionalitas–empiris sebagai basis epistemologi. Walaupun pada proses ini, terdiri dari atas tingkatan–tingkatan kepastian, yaitu: melalui kognisi, persepsi, dan pengalaman.<sup>231</sup>

Lazim apabila ada pernyataan, pendidikan Islam dalam mengembangkan konsep, teori, maupun proposisinya menggunakan kajian epistemologi sebagai kerangka dasarnya.<sup>232</sup> Ia pada bangunan epistemologinya terancang tidak hanya bersifat otoritas kemanusiaan (seperti rasionalitas–empiris atau intuitif *an sich*), tapi juga muncul dari kerangka normatif transendental (seperti wahyu, ilham dan hidayah). Dua irisan (otoritas kemanusiaan dan normatif ketuhanan) ini tidak berdiri sendiri tapi terintegrasi dalam satu kesatuan epistemologik.<sup>233</sup> Sedangkan untuk menguji kebenaran dari konsep, teori, maupun proposisi yang dihasilkan dilakukan dengan cara memverifikasi melalui logika induktif. Lumrah jika banyak ditemui para pakar yang berusaha mengumpulkan fakta-fakta lapangan sebagai pembuktian atas kebenaran konsep, proposisi, atau hipotesis tersebut. Beberapa ahli pendidikan Islam yang secara eksplisit mendukung konsep ini, antara lain: Feisal,<sup>234</sup> Muhaimin, dkk.,<sup>235</sup> al-Attas,<sup>236</sup> Daulay,<sup>237</sup> atau Qomar.<sup>238</sup> Bahkan sosok Ibnu Taimiyah, seperti dikatakan Iqbal, merupakan tokoh yang percaya terhadap logika induktif –ia dianggap sebagai satu-satunya bentuk argumen otoritatif.<sup>239</sup>

Berdasarkan deskripsi tersebut muncul kesan, seakan-akan kebenaran teori ilmiah di dalam pendidikan Islam telah objektif. Taraf ini muncul karena kebenaran ilmiah tersebut telah

---

<sup>228</sup> Rudolph T. Ware, *The Walking Qur'an: Islamic Education, Embodied Knowledge, and History in West Africa*, (Carolina: The University of North Carolina, 2014), 15; lihat juga Siti Fatimah Ahmad & Maimun Aqsha Lubis, *Islam Hadhari dalam Pendidikan Pembangunan Modal Insan di Mayasia: Suatu Analisa Epistemologi*, dalam *Jurnal Hadhari* 7 (1) 2015, 1-18.

<sup>229</sup> Fatima Rahma Rangku, *Implementasi Metode Tajribi, Burhani, Bayani, dan Irfani dalam Studi Filsafat Pendidikan Islam*, dalam *al-Muaddib: Jurnal Ilmu-Ilmu Sosial & Keislaman* 1 (1) 2019, 41-52; Humaidi, *Epistemologi Kurikulum Pendidikan Sains*, dalam *Jurnal Pendidikan Islam* 2 (2) 2013, 263-284; Imam Hanafi, *Basis Epistemologi dalam Pendidikan Islam*; Roziq Syaifudin, *Epistemologi Pendidikan Islam dalam Kacamata al-Ghazali dan Fazlur Rahman*, dalam *Episteme: Jurnal Pengembangan Ilmu Keislaman* 8 (2) 2013, 323-346; Sumedi, *Ke Arah Epistemologi Pendidikan Islam Humanis*, dalam *Jurnal Kependidikan Islam* 4 (1), 2009, 1-34.

<sup>230</sup> Kenneth T. Gallagher, *Epistemologi: Filsafat Pengetahuan*, 22.

<sup>231</sup> Wan Mohd Nor Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan*, 126.

<sup>232</sup> Jalaluddin, *Filsafat Pendidikan Islam: Telaah*, 128.

<sup>233</sup> Fazlur Rahman, *Islam & Modernity: Transformation*; Mansur Hery, *Epistemologi Pendidikan Islam: Melacak Metodologi Pengetahuan Perguruan Tinggi Islam Klasik*, dalam *Insania: Jurnal Pemikiran Alternatif Pendidikan* 13 (3) 2008, 453-473; Zainal Arifin, *Pendidikan Islam dalam Perspektif Filsafat Ilmu*, dalam *Ta'dib: Journal of Islamic Education* 19 (1) 2014, 123-142; Ahmad Syamsu Rizal, *Ilmu sebagai Substansi Esensial dalam Epistemologi Pendidikan Islam*, dalam *Ta'lim: Jurnal Pendidikan Agama Islam* 14 (1) 2016, 1-17; Wahyuddin, *Sumber-Sumber Pendidikan Islam: Penalaran, Pengalaman, Intuisi, Ilham dan Wahyu*, dalam *Jurnal Inspiratif Pendidikan* 7 (1) 2018, 133-146.

<sup>234</sup> Jusuf Amir Feisal, *Reorientasi Pendidikan Islam*, 107.

<sup>235</sup> Muhaimin, dkk., *Manajemen Pendidikan: Aplikasinya dalam*, 16.

<sup>236</sup> Syed Muhammad al-Naqib al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*, 46.

<sup>237</sup> Haidar Putra Daulay, *Pendidikan Islam dalam*, 61.

<sup>238</sup> Mujamil Qomar, *Menggagas Pendidikan Islam*, 151.

<sup>239</sup> Muhammad Iqbal, *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*, (London: Oxford University Press, 1934), 123.



dibuktikan secara empiris melalui serangkaian eksperimen. Dengan kata lain, teori ilmiah (konsep, proposisi, maupun proposisi) dikatakan bermakna –bahkan bisa dikatakan telah mencapai kebenaran ilmiah-, jika ia dapat diverifikasi dengan data inderawi (empiris). Padahal, bangunan ilmu pengetahuan pendidikan Islam akan semakin kokoh kebenarannya, jika banyak penyangkalan-penyangkalan terhadap konstruksi konsep, teori, proposisi, atau hipotesis di dalamnya. Oleh karenanya, falsifikasi yang dicetuskan oleh Karl R. Popper perlu dijadikan sebagai perspektif untuk menguji konstruksi kebenaran pendidikan Islam. Hal ini dibenarkan dalam salah satu tulisan Komarudin yang menyimpulkan, prinsip falsifikasi Karl R. Popper sangat baik diterapkan dalam berbagai studi keilmuan Islam;<sup>240</sup> atau riset dari Mohammad Rivaldi Doehmie yang memunculkan kesimpulan bahwa ilmu-ilmu Islam melalui prinsip falsifikasi bisa dibuktikan kebenarannya (dimensi ilmiahnya).<sup>241</sup> Termasuk dalam pendidikan pun ia mampu mengidentifikasi permasalahan secara efektif, sebagaimana yang kesimpulan dari riset Hyslop-Margison.<sup>242</sup>

Memang kenyataan umum saat ini, kebenaran satu disiplin ilmu terletak pada rasionalitas-empiris yang dibuktikan melalui verifikasi. Tapi, kebenaran itu bukan merupakan realitas sepanjang ia tidak difalsifikasi. Oleh sebab itu, pada konteks kebenaran epistemologi pendidikan Islam, parameter kebenarannya bukan terletak pada verifikasi-induktif, tetapi terletak pada falsifiabilitas. Hal ini dicontohkan oleh Karl R. Popper tentang pernyataan tentang Angsa memiliki bulu putih bukan suatu kebenaran sepanjang tidak ditemukan Angsa abu-abu.<sup>243</sup> Pola atau kriteria ini merupakan garis demarkasi yang didasarkan pada asimetri antara verifalitas dan falsifiabilitas. Oleh karena itu, pernyataan universal yang berisi proposisi atau hipotesis tidak dapat berasal dari pernyataan tunggal, tapi ia bisa dikontradiksikan dengan pernyataan singular.<sup>244</sup> Artinya, konstruksi epistemologi pendidikan Islam untuk menemukan kebenaran teori, proposisi atau hipotesis tidak “harus” menggunakan prinsip verifikasi.

Prinsip tersebut justru menjadi biang masalah di tubuh pendidikan Islam itu sendiri. Sebab di dalam prinsip verifikatif, menurut Karl R. Popper, suatu teori akan dimunculkan dimensi yang positif, sehingga ia memungkinkan untuk membedakan antara pengetahuan empiris dan metafisis dan/atau memberikan batasan sains dan pseudo sains.<sup>245</sup> Karenanya, masalah yang muncul pada ranah ini paling tidak ada dua, yaitu: *pertama*, prinsip verikatif hanya mengantarkan para ahli pendidikan Islam fokus pada fakta-fakta yang sesuai dengan proposisi atau hipotesisnya. Ia akan mengabaikan fakta-fakta anomali yang bertentangan dengan proposisi atau hipotesisnya, sebab ia hanya akan mengumpulkan bukti-bukti empiris yang sesuai. *Kedua*, kompilasi teori, proposisi atau hipotesis yang ada dalam pendidikan Islam sebagian akan dianggap pseudo sains (metafisis) karena tidak memiliki kebenaran yang empiris (rasional-verifikatif).

Pandangan deduktif tersebut secara epistemologik masih bisa dipertanyakan keabsahan atau kecalidannya melalui filsafat Karl R. Popper yang terkait dengan falsifikasi. Sepintas konstruksi pandangan ini bisa dijelaskan bahwa secara umum, filsafat Karl R. Popper lebih bercorak sebagai tandingan terhadap aliran positivistik yang cenderung mengembangkan metode berpikir induktif.

---

<sup>240</sup> Komarudin, *Falsifikasi Karl Popper dan Kemungkinan Penerapannya dalam Keilmuan Islam*, dalam at-Taqaddum: Jurnal Peningkatan Mutu Keilmuan dan Kependidikan Islam 6 (2) 2014, 444-465.

<sup>241</sup> Mohammad Rivaldi Doehmie, *Keilmiahan Ilmu-Ilmu Islam Ditinjau dari Prinsip Falsifikasi Karl Popper*, dalam Prosiding Konferensi Integrasi Interkoneksi Islam dan Sains (1) September 2018, 145-150.

<sup>242</sup> Emery James Hyslop-Margison, *Scientific Paradigms and Falsification: Kuhn, Popper, and Problems in Education Research*, dalam Educational Policy 24 (5), 2010, 815-831.

<sup>243</sup> Karl R. Popper, *The Logic of Scientific*, 83.

<sup>244</sup> Alfons Taryadi, *Epistemologi Pemecahan Masalah*, 49.

<sup>245</sup> Karl R. Popper, *Conjectures and Refutation: The Growth*, 151.

Wajar apabila pada lingkaran filsafat ilmu, ia dianggap berdiri melawan berbagai pemikiran atau ideologi yang memutlakan segala ilmu pengetahuan melalui verifikasi. Ia menilai metode induktif tidak mampu membedakan antara sains dengan pseudo sains; antara ilmu empiris dengan ilmu non empiris.<sup>246</sup> Ia bahkan juga menilai metode tersebut ternyata tidak mampu membedakan sistem antara sains empiris dengan logika dan matematika sebagai metafisika.<sup>247</sup> Pikiran-pikiran inilah yang menempatkan sebagai titik pangkal garis besar filsafat ilmu Karl R. Popper. Namun, ia tegas pemikiran-pemikiran yang berlawanan tersebut merupakan pemikiran logis; sebagaimana ia menyatakan bahwa ia seorang yang sangat rasionalis dalam melakukan kritik terhadap pendapat orang lain dan ia bersedia menerima kritik serta belajar dari kritik tersebut.<sup>248</sup>

Walaupun demikian, pemikirannya tidak lepas dari kritik seperti yang dilontarkan Thomas S. Kuhn. Ia menyatakan, Popper telah memutarbalikan fakta dengan mengurai munculnya ilmu pengetahuan empiris melalui jalan hipotesis dan baru disusun falsifikasi. Usaha ini lazim dilakukan sebagai suatu usaha umum di dalam ilmu pengetahuan empiris, setelah itu Popper mengajukan sejumlah contoh dalam sejarah ilmu untuk dipakai sebagai bukti mempertahankan dan membela asumsi-asumsinya.<sup>249</sup> Kritik ini menandakan, pandangan Popper mampu memberikan pengaruh terhadap kerangka dasar validasi atas kebenaran ilmu pengetahuan. Di satu sisi pendapat Thomas S. Kuhn tersebut memberikan titik kejelasan pangkal filsafat yang dikembangkan Karl R. Popper yang mencoba mengembangkan ilmu melalui kritik berdasarkan fakta empiris. Artinya, kritik empiris Karl R. Popper tersebut muncul tidak berdasarkan pada asumsi-asumsi yang lahir ruang vakum; tapi ia muncul dari dialektika antara metode verifikasi-induktif dengan falsifikasi.

Garis pemisah (antara verifikasi-induktif dengan falsifikasi) itulah yang dikatakan sebagai kriterium demarkasi. Prinsip verifikasi secara tegas dan keras menolak pengetahuan yang tidak bersumber dari fakta riil, termasuk menolak metafisika karena tidak mempunyai sumber fakta empiris yang riil dan akhirnya diklaim tidak bermakna. Melalui kriterium demarkasi tersebut, Karl R. Popper bisa memilah dan membedakan antara sains dan pseudo sains; antara sains riil dan sains palsu. Sebab ia menganggap para induktivistik menaruh posisi prinsip ilmu pengetahuan (sains) menjadi statis. Ada syarat-syarat yang perlu dipenuhi oleh "sesuatu" dianggap ilmu pengetahuan, menurut induktifisme, yaitu: *observable* (teramati), *repeatable* (terulang), *measurable* (terukur), *testable* (teruji), dan *predictable* (terramalkan). Dan ternyata kestatisan hanya melahirkan kejumudan dan kemandekan dalam menemukan ilmu pengetahuan yang baru termasuk di dalam pengetahuan pendidikan Islam.

Berdasarkan deskripsi tersebut, pemikiran filosofis pengetahuan Karl R. Popper memang sangat menarik untuk digunakan dalam konstruksi pengetahuan pendidikan Islam. Sebab dalam pendidikan Islam tidak hanya orientasi duniawi yang muncul tapi juga ada orientasi ukhrawi. Dua orientasi inilah yang perlu ditimbang menggunakan kerangka falsifikasi untuk melihat keilmiahan fakta non empiris-verifikatif (yaitu metafisis eskatologis). Pemikiran ini muncul tidak hanya berdasarkan kerangka material pengetahuan pendidikan Islam, tetapi di satu sisi muncul dari material pemikiran Karl R. Popper sendiri. Di mana perkembangan filsafat Karl R. Popper yang secara global dapat dibagi menjadi dua periode, yaitu: periode rasionalisme krisis (metodologis)

---

<sup>246</sup> William Berkson & John Wettersten, *Psikologi Belajar dan*, 151.

<sup>247</sup> Karl R. Popper, *The Logic of Scientific*, 34.

<sup>248</sup> Karl R. Popper, *Realism and The Aim of Science: From the Postscript to the Logic of Scientific Discovery*, (New Jersey: Rowman and Littlefield, 1983), 6.

<sup>249</sup> Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolution*, Peterj.: Tjun Surjaman, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 1993), 78.

dan periode metafisis.<sup>250</sup> Periode metodologi meliputi bidang induksi, demarkasi, dan falsifikasi; sedang periode metafisis berbicara tentang dunia.<sup>251</sup>

Pada aspek metodologi, falsifikasi sebagai bentuk kritik keras terhadap neopositivistik memposisikan diri menjadi solusi atau alternatif. Karenanya, falsifikasi menawarkan gagasan yang di dalamnya terdapat kritik untuk menguji kesalahan-kesalahan yang terdapat dalam sebuah teori atau ilmu. Semakin suatu teori atau ilmu bertahan dari kritik atau dari upaya penyingkapan kesalahannya maka semakin *corroborative* (diperkokoh) keberadaan teori itu. Yang pasti, dalam pandangan falsifikasionisme, tidak ada teori atau ilmu yang memiliki kebenaran yang bersifat definitif atau final, yang ada hanyalah bersifat proposisi atau hipotesis (dugaan sementara). Artinya, prinsip falsifikasi menegaskan bahwa kekuatan suatu teori, proposisi, atau hipotesis itu bukan ditentukan oleh tingkat validitas/kebenaran teori, proposisi, atau hipotesis tersebut, tapi ia ditentukan oleh kekuatan untuk membuktikan kesalahannya (pembuktian kesalahan).<sup>252</sup> Dari sinilah, penerapan metode deduktif untuk pengujian keterhandalan suatu konstruksi teori sangat memungkinkan, karena itu ilmu pengetahuan akan terus berkembang.

---

<sup>250</sup> W. V. Quine, *On Popper's Negative Methodology*, dalam Paul Athur Schipp (Edit.), *The Philosophy of Karl Popper*, (New York: The Open Court Publishing, 1974), 11.

<sup>251</sup> Alfons Taryadi, *Epistemologi Pemecahan Masalah*, 15.

<sup>252</sup> Karl R. Popper, *The Logic of Scientific*, 30.

## BAB V REORIENTASI EPISTEMOLOGI PENDIDIKAN ISLAM

Pada bab ini penulis mencoba untuk memberikan tawaran konsep yang diharapkan bisa menjadi bagian dari khazanah perspektif metodologis keilmuan pendidikan Islam. Di satu sisi juga diharapkan mampu untuk meneguhkan perspektif teori kependidikan Islam sebagai kerangka teori yang berdiri kokoh di atas nilai teologis. Nilai inilah hendak dijadikan sebagai basis metodologis serta paradigmatik seluruh bangunan keilmuan, sehingga orientasi –baca nilai aksiologis- keilmuan terikat kuat dengan nilai normatif tersebut. Pada sub bab pertama tentang paradigmatik teosentris pendidikan Islam, penulis mencoba mendeskripsikan pandangan Ismail Raji al-Faruqi tentang tauhid sebagai basis keilmuan. Pandangan al-Faruqi dapat dikatakan basis utama pengembangan ilmu pengetahuan agar tetap berada di pesan normatif transendental. Sedangkan sub bab kedua difokuskan pada paradigma teoantroposentris pendidikan Islam yang diharapkan mampu mengurai kebekuan epistemologis *bayani* yang cenderung berorientasi pada dimensi langit (ketuhanan) dan “menafikkan” dimensi bumi (kemanusiaan).

Karenanya, bab ini diharapkan bisa memperkaya perspektif dalam mengembangkan ilmu pendidikan Islam. Di mana pada sub bab pertama ditujukan untuk mengkonstruksi akar atau basis pengembangan keilmuan berdasarkan kekokohan tauhid, sedangkan sub bab kedua diarahkan pada orientasi epistemologi yang perlu mempertimbangkan keseimbangan dua dimensi –yakni dimensi kemanusiaan (atau juga kealaman) dan ketuhanan. Tidak berlebihan jika bab ini lebih menekankan pada pengembangan orientasi keilmuan termasuk kependidikan Islam, sehingga muncul paradigmatik keilmuan yang mengikat dirinya pada nilai-nilai teologis (transendental). Ia juga akan menjadi perspektif dalam mengevaluasi kesempurnaan konstruksi keilmuan yang telah terbentuk untuk menggapai serta mewujudkan kemaslahatan kehidupan masyarakat atau umat Islam pada khususnya.

### **A. Paradigmatik Teosentris Pendidikan Islam**

Ilmu tauhid tidak tumbuh, berkembang dan langsung menjadi sempurna, melainkan seperti keadaan ilmu-ilmu Islam yang lain, pada mulanya terbatas ruang-lingkup pembahasannya kemudian meluas dan berkembang sedikit demi sedikit. Dalam hal ini, ia mengikuti hukum pertumbuhan, perkembangan dan terpengaruh oleh berbagai faktor yang sehingga ia menjadi sempurna, seperti yang bisa kita ketahui dewasa ini.<sup>253</sup> Diantara faktor-faktor tersebut, ada yang berkaitan langsung dengan al-Qur’an dan al-Hadits; ada yang berkaitan dengan orang-orang yang masuk Islam, tapi dari latar belakang bermacam-macam suku bangsa; bermacam-macam pula intelektualitas dan kebudayaannya; dan juga dari filsafat Yunani yang masuk ke dalam Islam yang mempengaruhi secara esensial.

Dilihat dari dasar normatifnya, al-Qur’an merupakan kitab suci agama Islam mengajak untuk berfikir, melakukan penalaran dan memperhatikan realitas dengan indra, mencerca sikap taklid dan orang-orang yang melakukan sikap tersebut, khususnya pada wilayah akidah keagamaan. Karena itu, tidak bisa tidak orang-orang Islam harus menggunakan akal mereka untuk memahami al-Qur’an, Sunnah dan Hadits Nabi yang datang untuk menetapkan dan menjelaskan kitab suci ini. Artinya, anugerah Tuhan yang sangat besar (yakni akal) perlu difungsikan dan

---

<sup>253</sup> Yusuf Musa, *Islam: Suatu Kajian Komprehensif*, (Jakarta: Rajawali Pers, 1988), 45.

didayagunakan untuk memahami realitas *qauniyah* (yang di dalamnya ada kedinamikaan sosial-kemasyarakatan dan kealaman) dan *qauliyah* keagamaan.

Berbeda dengan keadaan ketika nabi Muhammad masih hidup, maka para sahabat bisa langsung bertanya tentang yang tidak mereka pahami atau ketahui. Jika hal ini terjadi, maka nabi menjelaskan permasalahan-permasalahan tersebut. Artinya, ketika nabi Muhammad masih hidup, otoritas keagamaan terintegrasi kepadanya. Karenanya, berbagai permasalahan-permasalahan dapat diselesaikan secara langsung dan otoritatif. Namun, ketika kaum Muslimin hidup tentram terlebih lagi sesudah mengadakan penaklukan-penaklukan, dan orang-orang yang sebelumnya memeluk bermacam-macam agama Samawi maupun non Samawi akhirnya ada yang memeluk Islam, atau tetap memeluk agama mereka tetapi hidup di tengah-tengah kaum Muslimin di bawah naungan Islam, sebagian mereka mengangkat banyak akidah agama mereka ke permukaan dan menjadikannya sebagai topik pembicaraan antara sesama mereka sendiri dengan orang-orang Islam. Karena itu, banyaklah masalah-masalah lain yang masuk di dalam ilmu tauhid. Di antaranya ialah masalah-masalah yang berkaitan dengan Allah dan sifat-sifat-Nya, hubungan antara Allah dengan manusia di tilik dari segi rasionalitas (seperti pernyataan, apakah manusia terpaksa melakukan apa yang dilakukannya ataukah ia memiliki kebebasan dan pilihan), masalah kenabian dan kebutuhan kepada para Nabi dan Rasul, serta kehidupan akhirat dan pembalasan di sana, dan masalah-masalah filsafat yang terkenal lainnya.

Memang ilmu tauhid tidak lepas dari permasalahan-permasalahan tersebut. Menurut al-Faruqi tauhid secara tradisional dan dalam ungkapan yang sederhana adalah:

"Tauhid adalah keyakinan dan menyaksikan bahwa "tidak ada Tuhan selain Allah". Pernyataan yang tampaknya negatif ini, secara singkat, membawa makna terbesar dan luas dalam Islam. Kadang-kadang seluruh budaya, peradaban, atau sejarah terkompresi dalam satu kalimat. Sehingga semua keragaman, pembangunan dan sejarah, budaya dan pembelajaran, kebijaksanaan dan peradaban Islam terkompresi dalam kalimat terpendek ini *laa ilaaha illa Allah* (Tidak ada tuhan selain Tuhan)".<sup>254</sup>

Dengan demikian, Tauhid merupakan keyakinan dan kesaksian bahwa "tidak ada Tuhan selain Allah". Pernyataan yang tampaknya negatif ini, yang sangat singkat, mengandung makna yang paling agung dan kaya makna. Lazim apabila seluruh sejarah kemanusiaan dapat dipadatkan dalam satu kalimat yang terformulasi pernyataan sakral tersebut. Artinya, segala keragaman, kekayaan dan sejarah, kebudayaan dan pengetahuan, kebijaksanaan dan peradaban Islam diringkas dalam kalimat yang paling pendek ini *La ilaha illa Allah* (Tidak ada Tuhan selain Allah).

Tuhan tidak hanya diakui sebagai satu-satunya zat pencipta, pemelihara, dan penguasa alam semesta, tetapi ia juga diakui sebagai inti kenormatifan yang kehendak-Nya merupakan perintah dan panduan bagi kehidupan manusia. Panduan seperti ini merupakan inti dari ajaran para nabi yang menempatkan tauhid sebagai inti ajaran dan merupakan isi dari penegasan kalimat tauhid *la ilaha illa Allah*. Al-Faruqi menyebutkan bahwa sekalipun pendek, kalimat *la ilaha illa Allah* mencakup semua unsur dalam akidah Islam, yaitu: *pertama*, Allah adalah pencipta, tujuan akhir, pemelihara, dan Mahakuasa. Dia menciptakan segala sesuatu dari ketiadaan (*creation ex nihillo*). Dia menyebabkan kemajuan segala sesuatu dan segala kejadian. Dia adalah Tuhan dan penguasa yang perintahnya berlaku bagi penciptaan dan pembentuk hukum moral. Pola yang teraktualisasi dalam bentuk alam yang sempurna tak satupun berada di luar ketentuan-

---

<sup>254</sup> Ismail Raji' al-Faruqi, *Al-Tawhid: Its Implications for Thought and Life*, (New York: International Institute of Islamic Thought, 1995), 9-10.

Nya, ketentuannya tak tercatat. Adapun keteraturan yang terdapat pada ciptaan sudah diketahui-Nya lebih dahulu karena ia adalah pembuatnya. Tidak ada yang maujud dengan sendirinya, kecuali Dia. *Kedua*, Allah adalah kebaikan utama, sumber utama kebaikan. Dia adalah “akhir” dari segala yang akhir, tujuan akhir dari segala sesuatu. Makhluk tercipta karena Dia. Segala tunduk kepada-Nya. Tidak ada alasan untuk tidak menaati-Nya dan tidak mematuhi kehendak-Nya.

*Ketiga*, karena Allah manusia menjadi ada. Manusia adalah khalifah atau wakil Allah, diciptakan dengan sempurna, dan dilengkapi dengan segala sarana. Allah menyediakan hal-hal yang diperlukan untuk mengabdikan kepada-Nya dengan cara berbuat kebajikan dalam kehidupan; yakni membangun kebudayaan dan peradaban manusia serta nilai-nilai moral, membentuk dan melestarikan kejeniusan, kepahlawanan, kesucian, mewujudkan kebenaran, keadilan dan keindahan, dan memelihara semua itu sebagai perwujudan akhir kemutlakan sejarah. Dan *keempat*, keadilan Allah itu mutlak dan kebebasan manusia untuk patuh atau ingkar dan merusak pasti akan dimintai pertanggungjawabannya oleh Allah. Manusia akan memperoleh apa yang patut diperolehnya, apa yang ia niatkan dan ia lakukan. Ketentuan Allah jauh dan cepat jangkauannya. Ia mengenal manusia di dunia ini dan di hari perhitungan nanti. Tanggung jawab manusia merupakan kebajikan yang agung, inti kesalehan, dan yang menyebabkan derajat manusia lebih tinggi dari ciptaan manusia dan malaikat.

Dengan demikian dapat ditafsirkan bahwa seorang muslim perlu memiliki dan menganggap Tuhan sang pencipta normatif yang kehendak-Nya semata-mata sebagai perintah yang harus diikuti dan pola-pola-Nya adalah semata-mata sebagai kebutuhan etis penciptaan. Artinya, Tuhan ditempatkan sebagai prioritas yang pertama dan utama. Anggapan yang menempatkan Tuhan sebagai sumber normatif yang kehendak dan pola-Nya diyakini sebagai perintah dan kebutuhan etis penciptaan ini memiliki arti bahwa Tuhan di dalam kesadaran umat Islam benar-benar sebagai sumber-sumber kebenaran pengetahuan dan peradaban. Sedangkan ada kalangan yang mencoba untuk memahami makna tauhid dengan melakukan kategorisasi pada empat tingkatan, antara lain: *Pertama*, tingkatan pemahaman orang-orang munafik. Pada tingkatan ini, pengesaan keesaan Tuhan hanya diaktualisasikan lewat ucapan lisan (mulut) seseorang, sedangkan hatinya masih sering lupa dan mengingkarinya. *Kedua*, tingkatan pemahaman orang-orang muslim pada umumnya (orang-orang awam). Pada tingkatan ini, penegasan keesaan Tuhan telah dimanifestasikan, baik lewat ucapan maupun pembenaran hati seseorang. *Ketiga*, tingkatan pemahaman muqarrabin. Dalam tingkatan ini telah terjadi proses mukasafah (penyingkapan tabir) melalui cahaya Tuhan sehingga segala sesuatu yang banyak ini terlihat oleh mereka berasal dari Tuhan yang Mahaesa. Dan *keempat*, tingkatan pemahaman kaum shiddiqin. Mereka, menurut al-Ghazali, tidak lagi menyaksikan wujud yang ada ini, kecuali satu (Esa). Oleh karena itu, makna tauhid tersebut terasa “melangit”, atau meminjam istilah Quraish Shihab, kurang “membumi”.

Adapun pemahaman al-Faruqi atas tauhid tampak diarahkan pada aspek “fungsi” sosiologis. Artinya, makna tauhid itu dijadikan prinsip spiritual untuk hal yang bersifat sosio-kemasyarakatan. Jika mengikuti alur pemikiran dari Peter L. Berger disebut proses dialektika fundamental dari masyarakat; suatu dialektika yang terdiri atas proses eksternalisasi, objektivasi, dan internalisasi. Apabila ia dibahasakan sebagaimana kerangka pemikiran Kuntowijoyo, maka tauhid dapat dijadikan semangat atau “spiritualisasi” bagi usaha manusia untuk membangun peradaban baru yang agung dan kemanusiaan yang mulia. Al-Faruqi sendiri menyatakan, tauhid

merupakan esensi peradaban Islam, yaitu sebagai prinsip penentu pertama dalam Islam, kebudayaan dan peradaban umat Islam. Secara idealis ia menyatakan bahwa:

“Tauhid adalah pemberi identitas pada peradaban Islam. Pengikat semua unsur peradaban secara bersama-sama dan menjadikan unsur-unsur tersebut sebagai suatu kesatuan yang integral dan organis, yang disebut peradaban. Dalam mengikat unsur-unsur tersebut esensi peradaban, dalam hal ini tauhid, membentuk mereka dengan cetakkannya sendiri. Ia mencetak unsur-unsur tersebut agar saling selaras dan mendukung. Tanpa harus mengubah unsur-unsur yang membentuk suatu peradaban dengan memberikannya ciri baru sebagai bagian dari peradaban tersebut. Tingkat perubahan itu bisa beragam, mulai dari yang kecil sampai radikal. Perubahan itu kecil jika hanya mempengaruhi bentuknya dan radikal jika mempengaruhi fungsinya; sebab, fungsilah yang merupakan relevansi unsur peradaban dengan esensinya”.<sup>255</sup>

Al-Faruqi tidak menceburkan diri secara mendalam pada perdebatan makna teologis filosofis tauhid dan ia “hanya” menekankan aspek fungsi sosiologis dari tauhid. Namun, hal itu tidak menutup kemungkinan bagi kajian filosofis terhadap ide-ide pokok tauhidnya; terlebih lagi tauhidnya terhadap problem etika.<sup>256</sup> Tauhid menurut al-Faruqi, di samping sebagai inti pengalaman keagamaan; tauhid juga secara tradisional merupakan manifestasi kesadaran lewat ungkapan sederhana “tiada Tuhan selain Allah”. Lazim apabila ungkapan tersebut memberikan kesadaran istimewa kepada umat Islam akan keberadaan “Allah”. Allah bagi mereka menempati posisi sentral dalam setiap kedudukan, tindakan, dan pemikiran-pemikiran. Kehadiran-Nya telah mengisi kesadaran mereka di setiap waktu. Dari sisi ini pula, Allah dalam kesadaran umat Islam tidak hanya diyakini sebagai objek tujuan ibadah, tetapi juga diyakini sebagai objek inti kenormatifan.

Pengakuan al-Faruqi terhadap eksistensi Tuhan sebagai causa tampak lebih cenderung pada pemahaman teolog muslim daripada filosof. Hal ini dapat dilihat dari penegasannya terhadap prinsip dualitas tentang realitas. Menurutnya realitas terdiri atas dua jenis, yaitu Tuhan dan bukan Tuhan, khalik dan makhluk. Selain itu kemiripan konsep tersebut juga diketahui melalui konsep kenormatifan dan keunikan Tuhan.

Tuhan sebagai kenormatifan, menurut al-Faruqi, berarti Dia adalah zat yang memerintah; maka seluruh gerakan-Nya, pemikiran-Nya, dan perbuatan-Nya merupakan realitas ini. Sepanjang manusia memahami hal tersebut, ia akan mampu menginternalisasikan nilai ketauhidan pada tindakan dan perbuatannya. Bahkan, bila ia telah menyadari sepenuhnya, ia pun akan berkesimpulan bahwa tidak ada kewajiban yang timbul dari padanya. Apapun yang muncul dari dalam dirinya adalah manifestasi kreativitas kemanusiannya. Kehendak Tuhan yang terbentang luas di langit dan di bumi diwujudkan dalam bentuk hukum alam. Ia merupakan sunnah atau pola-pola yang tidak bisa dirubah ketetapanannya, sehingga ia akan menyebabkan penciptaan itu bergerak sebagai mana adanya.

Dari deskripsi tersebut dapat diketahui dasar-dasar teoritis gagasan Ismail Raji al-Faruqi tentang implikasi kesadaran tauhid bagi seluruh aspek kehidupan manusia dan sebagai pandangan dunia. Tauhid tidak hanya menjadi intisari Islam, tetapi ia juga menjadi prinsip atau dasar bagi pengetahuan, metafisika, etika, tata sosial, ummah, keluarga, tata politik, ekonomi, tata dunia, dan estetika yang Islami. Tauhid adalah yang memberikan identitas pada peradaban Islam,

---

<sup>255</sup> Ismail Raji al-Faruqi, *Al-Tawhid: Its Implications*, 185-186.

<sup>256</sup> Ismail Raji al-Faruqi, *Al-Tawhid: Its Implications*, 186.

yang mengikat semua unsurnya bersama-sama dan menjadikan unsur-unsur tersebut menjadi suatu kesatuan yang integral dan organis –ini yang kita sebut peradaban. Dalam mengikat unsur-unsur yang berbeda tersebut, esensi peradaban dalam hal ini tauhid membentuk mereka dengan cetaknya sendiri agar saling selaras dan saling mendukung. Tanpa harus mengubah sifat-sifat mereka, esensi tersebut mengubah unsur-unsur yang membentuk suatu peradaban, dengan memberikannya ciri baru sebagai bagian dari peradaban. Tingkat perubahan itu bisa beragam, mulai dari yang kecil sampai yang radikal. Perubahan kecil jika hanya mempengaruhi bentuknya, sedangkan yang radikal jika mempengaruhi fungsinya; karena fungsilah yang merupakan relevansi unsur peradaban dengan esensinya. Itulah sebabnya mengapa kaum Muslimin mengembangkan ilmu tauhid dan menjadikan disiplin logika, epistemologi, metafisika dan etika sebagai cabang-cabangnya.<sup>257</sup>

Menurut al-Faruqi, tauhid adalah perintah Tuhan yang tertinggi dan terpenting. Wajar apabila hal ini dibuktikan oleh kenyataan adanya janji Tuhan untuk mengampuni semua dosa kecuali pelanggaran terhadap nilai-nilai tauhid. Dalam al-Qur'an surat an-Nisa' ayat 48, Allah berfirman: "*Sesungguhnya Allah tidak akan mengampuni dosa syirik, dan dia mengampuni segala dosa yang selain dari (syirik) itu, bagi siapa yang dikehendaki-Nya. Barangsiapa yang mempersekutukan Allah, Maka sungguh ia Telah berbuat dosa yang besar*". (QS. an-Nisa: 48). Jelas sekali, tidak ada satupun perintah –baca doktrin- dalam Islam yang bisa dilepaskan dari tauhid. Seluruh doktrin agama itu sendiri, kewajiban manusia untuk menyembah Tuhan, untuk mematuhi perintah-perintah-Nya dan menjahui larangan-larangan-Nya, akan hancur begitu tauhid dilanggar. Memang melanggar tauhid berarti meragukan Allah sebagai satu-satunya Tuhan. Dan ini berarti meyakini adanya wujud-wujud lain, selain Allah, sebagai Tuhan. Sebuah keyakinan yang hanya mungkin muncul dari mereka yang meragukan keterikatan manusia dengan firman Tuhan. Jika memang ada lebih dari satu Tuhan, maka secara logis, salah satu tuhan akan menjalin hubungan individualnya sendiri dengan ciptaan-Nya atau makhluk-makhluk yang menjadi tanggungannya; bahwa salah satu tuhan akan mencoba menyaingi dan mengungguli yang lain.<sup>258</sup>

Tanpa tauhid, takkan ada Islam; bahkan bukan hanya Sunnah Nabi yang juga patut diragukan dan perintahnya turut tergoncang kedudukannya; pranata kenabian itu sendiri akan hancur. Keraguan yang sama menyangkut tuhan-tuhan yang banyak juga akan menyangkut pesan-pesan mereka. Karenanya, berpegang teguh pada prinsip tauhid merupakan fundamen dari seluruh keshalehan, religiositas (keberagaman), dan seluruh kebaikan. Wajar jika Allah dan Rasul-Nya menempatkan tauhid pada status tertinggi dan menjadikannya sebagai penyebab kebaikan dan pahala yang terbesar.<sup>259</sup> Dalam konteks ini, Allah berfirman: "*Orang-orang yang beriman dan tidak mencampuradukkan iman mereka dengan kezaliman (syirik), mereka itulah yang mendapat keamanan dan mereka itu adalah orang-orang yang mendapat petunjuk*". (QS. al-An'am: 82)

Al-Faruqi sendiri tampaknya begitu yakin akan kelebihan dan keunggulan serta kemurnian ajaran Islam dalam al-Qur'an. Sikap inipun sebenarnya dan seharusnya menjadi sikap seluruh umat Islam lainnya. Sebab, ajaran Islam yang terkandung dalam al-Qur'an dan kalimat-kalimat tekstual yang ada di dalamnya belum pernah mengalami perubahan atau pemindahan. Allah-lah yang menjamin keaslian al-Qur'an dan ontentitasnya sampai akhir zaman. Dengan jaminan inilah, maka landasan dasar yang berupa tauhid dan bersumber dari al-Qur'an juga terjamin

---

<sup>257</sup> Ismail Raji' al-Faruqi, *Tauhid*, Peterj.: Rahmani Astuti, (Bandung: Pustaka: 1988), 17.

<sup>258</sup> Ismail Raji' al-Faruqi, *Tauhid*, 17-18.

<sup>259</sup> Ismail Raji' al-Faruqi, *Tauhid*, 18.



kemurniannya. Tauhid atau lebih tepat lagi, taqwa dan keridlaan Allah, adalah pondasi atau asas bagi semua bangunan Islam, bahkan seharusnya pondasi bagi semua bangunan kemanusiaan yang benar. Tauhid adalah bagian esensial ajaran semua Nabi dan Rasul, dengan sendirinya ia menjadi bagian paling inti ajaran Islam.<sup>260</sup>

Oleh sebab itu, tauhid perlu diintegrasikan dalam pendidikan sebagai kesatuan disiplin ilmu kemanusiaan (sosial). Bila dikelompokkan dalam disiplin ilmu yang berkembang saat ini, maka pendidikan bisa dimasukkan pada kelompok disiplin ilmu sosial. Sebab ilmu pendidikan mendalami aspek-aspek kemanusiaan baik dilihat sebagai makhluk individual maupun sosial, bahkan sebagai makhluk Tuhan. Di samping itu, dalam pengembangan disiplin ilmu pendidikan berbagai disiplin ilmu sosial, politik, ekonomi dan manajemen. Dengan demikian dapat dikatakan bahwa pendidikan Islam bisa dimasukkan dalam kelompok ilmu sosial. Secara garis besar, menurut al-Faruqi, disiplin ilmu-ilmu sosial bisa dikelompokkan menjadi lima, yaitu: sosiologi, antropologi, ilmu-ilmu politik, ilmu-ilmu ekonomi dan ilmu sejarah. Disiplin ilmu-ilmu inilah yang mempunyai *khan* (peluang) yang lebih besar untuk dilakukan Islamisasi.

Islamisasi pengetahuan dalam pandangan al-Faruqi merupakan sebuah upaya yang berada pada dataran aksiologis. Karenanya, cukup wajar bila ilmu-ilmu sosial yang pertama kali digarap dalam proyek Islamisasi ini. Hal ini disebabkan beberapa faktor, antara lain: *pertama*, ilmu-ilmu sosial merupakan sebuah disiplin yang sangat rentan dengan sifat subjektivitas penulis. Bila sifat subjektivitas ini tidak dieliminir sedemikian rupa, maka cukup besar peluang bagi masuknya opini dan emosi seorang pakar yang dipengaruhi oleh latar belakang agama, aliran, pendidikan, pengalaman hidup, atau kepercayaannya. Sebagai contoh dalam fikih, dapat dikenal berbagai mazhab yang berbeda, sebab mereka memiliki latar belakang berbeda seperti perbedaan aliran teologi, pendidikan, pengalaman, lingkungan, dan kepentingan. *Kedua*, ilmu-ilmu sosial merupakan sebuah disiplin ilmu yang senantiasa berkembang sesuai dengan perkembangan peradaban manusia, sehingga ilmu-ilmu ini sangat rentan dengan perubahan teori dan asumsi yang senantiasa harus menyesuaikan dengan perkembangan masyarakat tersebut. *Ketiga*, ilmu-ilmu sosial adalah sebuah disiplin ilmu yang selalu memunculkan disiplin baru. Hal ini terjadi bila satu disiplin ilmu sosial dikaitkan dengan disiplin-disiplin ilmu yang lainnya. Misalnya, politik adalah sebuah disiplin ilmu sosial dan pendidikan adalah disiplin ilmu sosial yang lain, namun bila politik dan pendidikan digabung menjadi satu akan muncul disiplin ilmu baru. Dan, *keempat*, ilmu-ilmu sosial adalah sebuah disiplin yang sebagian besar diambil dari mitos, filsafat, wahyu dan seni. Karenanya, sangat memungkinkan bila ilmu-ilmu sosial dimasuki nilai-nilai agama tertentu sesuai dengan agama yang dianut oleh disiplin ilmu sosial tersebut.

Disiplin ilmu sosial yang dikembangkan oleh pendidikan Barat, demikian lanjut al-Faruqi hanya mempelajari fenomena kemanusiaan yang terpisahkan dari sistem-sistem yang saling interaktif. Sistem-sistem itu adalah unsur-unsur alami manusia dan sistem nilai yang bersifat rohani. Menurut al-Faruqi inilah kesalahan fatal pendidikan Barat. Dari sini muncul berbagai kepincangan teori, sehingga memunculkan manusia yang tidak pernah merasa terpuaskan walaupun telah memiliki dan menguasai sebagian besar kekayaan bumi, mengeksplorasi dan mengeksploitasinya untuk kepentingan dirinya secara individualistik. Ini adalah fenomena yang sudah sangat biasa di dunia Barat.

Oleh karena itu, menurut al-Faruqi menjadi kewajiban seorang muslim untuk

---

<sup>260</sup> Nurcholish Madjid, *Islam Agama Kemanusiaan: Membangun Tradisi dan Visi Baru Islam Indonesia*, (Jakarta: Paramadina, 1995), 189.

mengorganisasi dirinya di bawah panji-panji tauhid, yaitu bahwa Allah ada. Ia adalah pencipta, berdaulat, pemberi anugerah dan pemberi rizki. Ilmu-ilmu yang mempelajari manusia dan hubungan dengan sesamanya harus menentukan bahwa ia hidup dalam dunia yang dikendalikan oleh Allah. Penambahan sifat Islam kepada ilmu-ilmu sosial termasuk pendidikan adalah upaya untuk menyingkap hubungan antara fakta sebagai topik studi dengan sisi atau percontohan Ilahi yang berhubungan dengan fakta tersebut. Tujuan akhir dari Islamisasi disiplin ilmu sosial termasuk pendidikan adalah menempatkan manusia pada posisi yang sebenarnya yakni sebagai hamba Allah yang bertugas memakmurkan bumi bukan merusaknya.

Upaya Islamisasi pengetahuan khususnya pada disiplin ilmu-ilmu sosial termasuk pendidikan merupakan sebuah keharusan umat Islam. Umat Islam harus menyadari bahwa dirinya diciptakan oleh Allah hanyalah dengan dua maksud utama yaitu sebagai hamba Allah dan khalifah Allah di bumi yang berkewajiban memakmurkan bumi, memelihara, mengeksploitasi secara semena-mena, sehingga merusak alam. Sebab, merusak alam merupakan perbuatan jahat yang dibenci Allah. Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa dengan nilai-nilai Islam yang terangkum dalam ajaran tauhid telah mencukupi bagi dikembangkannya paradigma pendidikan Islam. Nilai-nilai tauhid yang telah diakui oleh seluruh umat Islam perlu diintegrasikan dengan teorisasi dan praktik pendidikan Islam. Hal ini menjadi sebuah keniscayaan bagi umat Islam untuk melepaskan diri dari hegemoni teori-teori pendidikan yang sekuler.

## **B. Paradigmatik Teoantroposentris Pendidikan Islam**

Kata atau istilah transendensi, secara sederhana dapat dikatakan sebagai proses menuju kesempurnaan dengan “melewat” atau “melampui”. Dengan demikian, untuk mencapai hakikat kesempurnaan diri manusia perlu untuk menyerahkan dirinya kepada subjek lain yang melebihi eksistensi dan esensinya. Akan tetapi, transendensi bukan merupakan entitas konkrit, tapi hakikatnya tersembunyi dari manusia sehingga ia sulit untuk dirasionalisasikan. Hal ini dapat dicontohkan layaknya tentang konsep Tuhan yang begitu kompleks dan tidak mempunyai pandangan yang objektif. Bahkan, demikian yang digambarkan Karen Armstrong bahwa setiap generasi perlu memiliki serta menciptakan citra Tuhan yang sesuai baginya.<sup>261</sup> Oleh karenanya, entitas transendental memang tidak bisa dirancang secara objektif-rasional sebab ia melampui rasionalitas kemanusiaan. Dalam hal ini lazim dikatakan sebagai kesadaran kebutuhanan manusia yang muncul akibat dari interaksi antara dirinya dengan realitas. Lazim apabila muncul ungkapan, realitas yang disebut Tuhan berada di luar persepsi rasio dan rasionalitas lokal, sehingga sains dan metafisika tidak bisa membuktikan atau menyangkal wujud (keberadaan)-Nya.<sup>262</sup>

Memang mengenai transendensi tersebut dapat dijabarkan dengan alur tiga perspektif, antara lain: *pertama*, transendensi mempunyai arti mengakui ketergantungan manusia kepada penciptanya. *Kedua*, transendensi memiliki makna mengakui adanya kontinuitas dan ukuran bersama antara Tuhan dan manusia. Dan yang *ketiga*, transendensi berarti mengakui keunggulan norma-norma mutlak yang melampaui akal manusia.<sup>263</sup> Gagasan ini merupakan upaya yang menjiwai, sehingga, jika dihubungkan dengan nilai profetik Kuntowijoyo, dalam proses humanisasi

---

<sup>261</sup> Lihat detailnya dalam Karen Armstrong, *Sejarah Tuhan: Kisah Pencarian Tuhan yang Dilakukan oleh Orang-Orang Yahudi, Kristen, dan Islam Selama 4.000 Tahun*, Peterj.: Zaimul Am, (Bandung: Mizan, 2002).

<sup>262</sup> Nidhal Guessoum, *Islam dan Sains Modern*, Peterj.: Maufur, (Bandung: Mizan, 2014), 66.

<sup>263</sup> Tentang interpretasi ini lihat dalam M. Fahmi, *Islam Transendental: Menelusuri Jejak-Jejak Pemikiran Islam Kuntowijoyo*, (Yogyakarta: Pilar Media, 2005), 133.

dan liberasi dibelenggu transendensi. Walaupun pada akhirnya tidak ada kesepakatan –baca seperangkat pedoman- universal yang bisa dijadikan parameter tentang keberhasilan proses ini. Mungkin hal ini sama peliknya ketika Abdul Karim Soroush mengurai tentang etika; ia menganggap bahwa kepelikan meformulasi etika dikarenakan tidak ada perangkat pedoman baku yang bersifat universal.<sup>264</sup>

Kita semua mengetahui jika proses akhir dari perjalanan pendidikan –baca pendidikan Islam sebagai pendidikan profetik- bermuara pada terwujudnya kesadaran kemanusiaan dan ketuhanan. Artinya, proses memanusia manusia (humanisasi) dan melakukan proses pembebasan (liberasi) merupakan sarana dan kembali pada Tuhan (transendensi). Proses humanisasi dan liberasi memiliki tujuan akhir dikarenakan Tuhan; sehingga Tuhan merupakan orientasi proses pendidikan yang terus menerus mengkristal dan menyatu dalam diri peserta didik. Lazim apabila setiap pembacaan terhadap realitas akan bermuara pada peningkatan keimanan atau kesadaran ketuhanan. Upaya rasio untuk memahami adanya realitas tertinggi (Tuhan) secara cerdas, detail, dan lugas oleh Mulyadhi Kartanegara dipetakan dalam tiga dalil, antara lain: *dalil al-huduts* (argumen yang didasarkan kebaruan alam), *dalil al-'imkan* (argumen yang didasarkan kontingensi alam, dan *dalil al-'inayah* (*argument from design*).<sup>265</sup> Jadi kesadaran kebutuhannya mereka tidak hanya muncul dari dogma dan doktrin belaka, tetapi juga ditompang oleh penalaran rasionalitasnya. Inilah wujud dari pesan normatif QS. Ali Imran ayat 190 tentang predikat *ulil albab*.

Dengan demikian, konsep pendidikan ketuhanan ini yang di dalamnya terdapat proses transendensi merupakan bentuk respon –mungkin lebih tepatnya dikatakan sebagai upaya- terhadap ilmu sosial yang selama ini sangat bercorak positivistik. Ciri paradigmatis ini – sebagaimana yang telah disampaikan penulis-adalah kecenderungan menafikan entitas berkaitan dengan agama; bahkan ia menyatakan jika agama merupakan entitas yang hanya menghambat tumbuh kembangnya peradaban manusia. Bahkan secara eksplisit dinyatakan bahwa laju perkembangan peradaban manusia, tidak lain adalah perkembangan pikiran manusia, yang dari proses tersebut menghasilkan peningkatan kekuatan manusia atas alam.<sup>266</sup> Penulis pada konteks ini memang sepakat jika laju perkembangan peradaban manusia salah satunya ditentukan oleh rasio; tapi, ketika dilepaskan dari jangkar wahyu ia akan kehilangan spirit moralitas. Implikasinya, peradaban manusia mampu menemukan kegemilangan material, namun gersang dari spirit moralitas dan cenderung menghilangkan hakikat kemanusiaan manusia.<sup>267</sup>

Oleh sebab itu, pada konteks sub bab ini penulis mencoba untuk lebih masuk ke relung pendidikan (Islam) yang bisa menuntun pada kesempurnaan kemanusiaan. Sistem pendidikan ini sangat penting dilandasi oleh tatanan teologi yang nantinya mendominasi konstruksi norma dan nilai kependidikan. Memang tidak bisa dipungkiri bahwa konstruksi teologi sangat memberikan kontribusi besar dalam membentuk pola pikir (paradigma), perspektif, sikap dan tindakan keberagamaan peserta didik. Lazim apabila konstruksi teologi akan turut andil mewarnai peradaban manusia seperti pada era khalifah al-Makmun dengan teologi Mu'tazillah yang mampu membawa peradaban gemilang umat Islam abad pertengahan. Akan tetapi, penulis menilai bahwa

---

<sup>264</sup> Abdul Karim Soroush, *Menggugat Otoritas dan Tradisi Agama*, Peterj.: Abdullah Ali, (Bandung: Mizan, 2002), Bab 7.

<sup>265</sup> Mulyadhi Kartanegara, *Nalar Religius: Memahami Hakikat Tuhan, Alam, dan Manusia*, (Jakarta: Erlangga, 2007), 17-36.

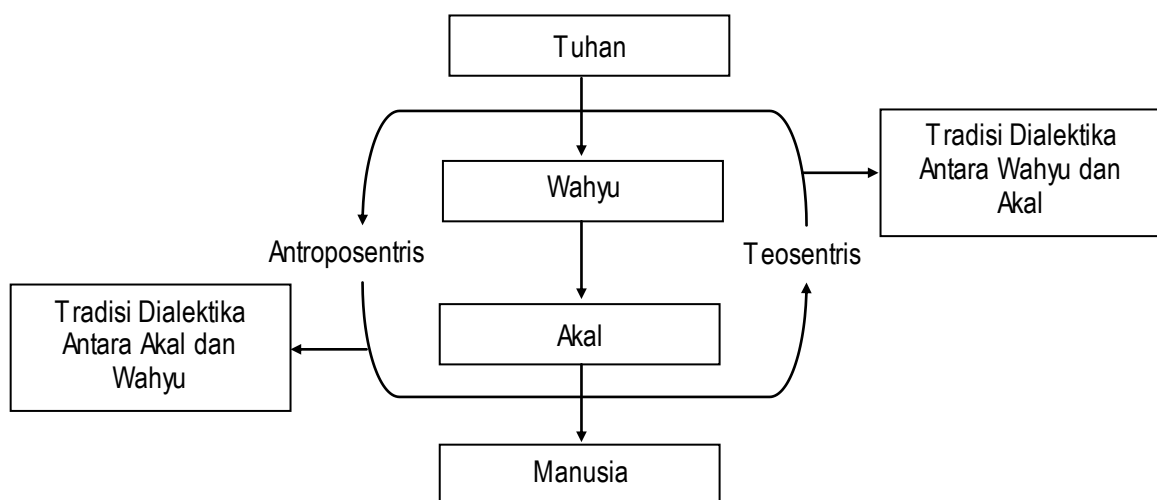
<sup>266</sup> Gertrud Lenzer (Edit.), *Introduction*, dalam Auguste Comte, *Auguste Comte and Positivism: The Essential Writings*, (London: Transaction Publishers, 2009), 1.

<sup>267</sup> Sebagai bahan pembandingan tentang dinamika kemerosotan peradaban Barat lihat Naomi Oreskes & Erik M. Conway, *Collapse of Western Civilization: A View From the Future*, (New York: Columbia University Press, 2014).

teologi dalam sistem pendidikan akan berkontribusi jika tercipta tata keseimbangan orientasi. Penulis menilai saat ini kerangka teologi tidak memberikan porsi yang memadai bagi nilai-nilai kemanusiaan di dalamnya –baca tidak membumi- karena hanya berorientasi pada kecenderungan wilayah teosentris *an sich*. Dengan demikian, teologi yang ada pada saat ini cenderung timpang yang lebih mengutamakan “kepentingan” Tuhan, sehingga varian-varian kemanusiaan yang merupakan lokus pertama dan utama operasionalisasi teologi cenderung terabaikan. Artinya, sisi kemanusiaan dan ketuhanan perlu dalam satu bingkai keseimbangan orientasi.

Dengan demikian, sebagaimana pada tulisan penulis yang dimuat dalam *International Journal of Philosophy and Theology* 5 (1) 2017 dengan judul “*Religion, Theology and Terrorism in Indonesia: Reconstruction of Theo-Anthropocentric Theology*” memang kita memerlukan rancangan teologi yang humanis. Teologi tersebut bebas dari bentuk kepentingan serta mampu mengungkap problematika kemanusiaan kontemporer, tetapi tetap berorientasi pada nilai-nilai ketuhanan. Artinya, teologi ini tidak hanya semata-mata menjadi ajang untuk meningkatkan keimanan dan keyakinan kepada Tuhan, tetapi juga sebagai poros membebaskan manusia dari belenggu kebodohan, kemiskinan, maupun tirani-hegomonik dan ketidakadilan. Teologi ini harus bisa mengangkat derajat kemanusiaan manusia sebagai makhluk Tuhan serta ia juga mampu membentengi manusia dari perilaku destruktif, arogan, dan sikap membunuh manusia lain (*the others*).

Dari pola pemikiran tersebut, teologi yang harus muncul adalah teologi teoantroposentris. Teologi ini mengorientasikan tujuannya pada dua dimensi yaitu dimensi kemanusiaan dan ketuhanan. Walaupun pengetahuan dibangun tentang ketuhanan dengan sumber-sumber yang otentik dan normatif, namun ia tetap beroperasi untuk kepentingan kemaslahatan manusia. Nilai-nilai yang ada tersimpul rapi dalam sistem pendidikan, sehingga muatan pengetahuan dan nilai yang ada tidak lepas dari teologi tersebut. Artinya, semua pengetahuan dalam sistem pendidikan –baca sistem pendidikan ketuhanan- memiliki tata kerja yang terintegrasi pada satu kesatuan nilai yaitu membangun kesadaran ketuhanan pada diri subjek pendidikan. Sedangkan sumber-sumber teologi tersebut tercecar pada beberapa bagian, antara lain: wahyu (*revelation*), nalar (*reason*), dan tradisi dialektika (*dialectic tradition*); di mana relevansi antara tiga sumber ini dapat dilihat pada gambar berikut:



**Gambar 5.1: Relevansi Tiga Sumber Pengetahuan Teologi Teoantroposentris**

Dari gambar tersebut tampak pola dialektika antara wahyu dan akal yang saling mengisi dan menguatkan ketika semua hal “tidak ter jelaskan” –pada ranah ini sains yang memiliki paradigma positivistik dengan mengandalkan epistemologik rasionalitas-empiris perlu menambahkan intuisi dan wahyu. Maksud kata “tidak ter jelaskan” tersebut salah satunya diupayakan terisi oleh peran akal yang sangat urgen untuk menerjemahkan dan menafsirkan untaian kalam Tuhan –mulai yang bersifat *kauniyyah* (alam semesta) maupun *qauliyyah* (al-Qur’an). Oleh sebab itu, antara rasionalitas-empiris dengan intuisi-wahyu saling melengkapi; di satu sisi wahyu memberikan legitimasi dan menjelaskan hal-hal yang akal tidak mampu menjangkaunya seperti konsep keT uhanan yang secara lugas ada di dalam al-Qur’an sendiri. Dalam bahasa yang lugas dikatakan, walaupun akal mampu mengetahui benar dan salah, baik dan buruk, tetapi ia tidak mampu mengetahui hal-hal gaib –merupakan salah satu entitas yang wajib diimani. Di sinilah letak fungsi dan peranan al-Qur’an atau intuisi-wahyu.

Jelasnya, transendensi ketuhanan yang akan menunjang nilai-nilai luhur kemanusiaan subjek pendidikan. Pemaknaan transendensi menghilangkan nafsu manusia yang serakah dan nafsu kekuasaan, memiliki kontinuitas dan ukuran bersama Tuhan dan manusia, mengakui keunggulan norma mutlak diatas akal manusia. Dengan kata lain, manusia mengembalikan sepenuhnya kepada dzat mutlak Yang Maha Esa atau bisa disebut *prima causa* yang dalam Islam adalah Allah. Oleh karena itu, dari sekian ulasan tentang humanisasi, liberasi akan bermuara pada transendensi yang merupakan perwujudan penyerahan diri dari makhluk kepada khalik di muka bumi. Dengan demikian, konstruksi pendidikan Islam perlu memuat nilai-nilai kemanusiaan sebagai jangkar normatif untuk berlabuh di tengah masyarakat. Artinya, sistem pendidikan Islam perlu ada nilai kemanusiaan untuk membangun masyarakat yang diimpikan bersama yaitu masyarakat adil dan makmur serta dirahmati Allah.

Sangat jelas jika pendidikan dalam konteks kemanusiaan memiliki peran pembentuk akhlak yang mulia dalam jiwa subjek dan objek pendidikan serta menyiraminya dengan petunjuk dan nasihat (didikan yang mereka terima) hingga menjadi *malakah* (hal yang meresap) dalam jiwa, kemudian *malakah* itu membuahkan kemuliaan, kebaikan, serta cinta beramal untuk kepentingan negara.<sup>268</sup> Berdasarkan pada pemaknaan ini, penulis memiliki asumsi bahwa sistem pendidikan memiliki peran urgen dalam menumbuhkan dan mengembangkan nilai-nilai kemanusiaan, terlebih lagi sistem pendidikan profetik sebagaimana pendidikan Islam tidak akan lepas dari nilai-nilai kemanusiaan sebagai pancangan utamanya.

Pada konteks ini, pendidikan Islam pada hakikatnya telah memiliki kandungan tersebut, batasan pendidikan Islam sendiri mencerminkan kandungan tersebut. Di mana ia diklaim sebagai usaha yang diarahkan pada pembentukan kepribadian subjek dan objek pendidikan yang sesuai dengan ajaran Islam; atau suatu upaya dengan ajaran Islam, memikir, memutuskan dan berbuat berdasarkan nilai-nilai Islam, serta bertanggung jawab sesuai dengan nilai-nilai Islam.<sup>269</sup> Ada juga yang menyatakan sebagai pendidikan yang melatih perasaan para subjek dan objek pendidikan dengan cara begitu rupa, sehingga dalam sikap hidup, tindakan, keputusan, dan pendekatan mereka terhadap segala jenis pengetahuan mereka sangat dipengaruhi oleh nilai-nilai spiritual dan

---

<sup>268</sup> Ahmad Mutohar AR., *Ideologi Pendidikan Pesantren: Pesantren di Tengah Arus Ideologi-Ideologi Pendidikan*, (Semarang: Pustaka Rizki Putra, 2007), 41.

<sup>269</sup> Moh. Shofan, *Pendidikan Berparadigma Profetik*, 52.

sadar akan nilai etis Islam.<sup>270</sup> Dengan demikian jelas jika pendidikan Islam menitikberatkan pada nilai-nilai yang terkandung dalam Islam (Islami) yaitu nilai-nilai ketuhanan, kemanusiaan, dan kealaman. Dengan kandungan inilah, penulis yakin jika pada pendidikan Islam sejatinya relasional nilai-nilai kemanusiaan dan konstruksi teorinya sangat kuat. Pendidikan ini merupakan sistem pendidikan paripurna yang beracuan pada al-Qur'an al-Sunnah sebagai sandaran atau sumber inspirasi utama umat Islam. Ia lebih mengutamakan pada pembentukan kepribadian subjek dan objek pendidikan yang sesuai dengan ajaran Islam; atau mengupayakan untuk membangun pola pikir, berperilaku atau berbuat berdasarkan, serta bertanggung jawab sesuai dengan nilai-nilai Islam.

Oleh karena itu, humanisasi berimplikasi pada proses kependidikan dengan orientasi pengembangan aspek-aspek kemanusiaan manusia, yakni aspek fisik-biologis dan ruhaniah-psikologis. Aspek ruhaniah-psikologis inilah yang dicoba didewasakan dan di-insan kamil-kan melalui pendidikan sebagai elemen yang berpretensi positif dalam pembangunan kehidupan yang berkeadaban.<sup>271</sup> Dari pemikiran ini, sebenarnya pendidikan bisa dijadikan medium untuk mewujudkan tujuan kemanusiaan manusia. Ia merupakan tindakan sadar dengan tujuan memelihara dan mengembangkan fitrah serta potensi (sumberdaya) insani menuju terbentuknya manusia seutuhnya (insan kamil).<sup>272</sup> Karenanya, kerangka dasar di dalam pendidikan perlu memiliki relasi dengan nilai-nilai humanisme yang bersumber dari al-Qur'an dan al-Hadist. Sebab wawasan tidak tumbuh dengan sendirinya dan ia senantiasa harus di bina; sama sebagaimana agama yang pemahamannya muncul berdasarkan kerja keras umatnya.<sup>273</sup>

Secara normatif, Islam telah memberikan landasan kuat bagi pelaksanaan pendidikan – baca pendidikan yang ingin mengangkat dimensi humanis-, antara lain: *pertama*, Islam menekankan bahwa pendidikan merupakan kewajiban agama di mana proses pembelajaran dan transmisi ilmu sangat bermakna bagi kehidupan manusia. Inilah latar belakang turun wahyu pertama dengan perintah membaca, menulis, dan mengajar (lihat QS. al-'Alaq ayat 1-5). *Kedua*, seluruh rangkaian pelaksanaan pendidikan adalah ibadah kepada Allah (QS. Al-Hajj ayat 54). Sebagai sebuah ibadah, maka pendidikan merupakan kewajiban individual sekaligus kolektif yang implikasinya pada dimensi sosial dan transendental. *Ketiga*, Islam memberikan derajat tinggi bagi kaum terdidik, sarjana maupun ilmuwan –dan yang beriman kepada Allah- (QS. al-Mujadalah ayat 11; atau dalam QS. al-Nahl ayat 43). *Keempat*, Islam memberikan landasan bahwa pendidikan merupakan aktivitas sepanjang hayat (*long life education*), seperti yang terekam dalam Hadist Nabi tentang menuntut ilmu dari sejak buaian ibu sampai liang kubur).<sup>274</sup> Dan *kelima*, konstruksi pendidikan menurut Islam bersifat dialogis, inovatif dan terbuka dalam menerima ilmu pengetahuan baik dari Timur maupun Barat. Itulah sebabnya Nabi Muhammad tidak alergi untuk memotivasi dan memerintahkan umatnya menuntut ilmu walau ke negeri Cina. Kesadaran akan pentingnya pendidikan dengan landasan konseptual-normatif inilah yang menyebabkan warisan khazanah intelektual Islam sejak zaman Nabi hingga abad pertengahan mencapai kejayaan global; dalam

---

<sup>270</sup> Abd. Halim Soebahar, *Wawasan Baru Pendidikan*, 12.

<sup>271</sup> A. Malik Fadjar, *Pengantar*, dalam Imam Tholkhah & Ahmad Barizi, *Membuka Jendela Pendidikan: Mengurai Tradisi dan Integrasi Keilmuan Pendidikan Islam*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2004), v.

<sup>272</sup> Achmadi, *Islam sebagai Paradigma Ilmu Pendidikan*, (Yogyakarta: Aditya Media, 1992), 16.

<sup>273</sup> Karen Armstrong, *Masa Depan Tuhan: Sanggahan Terhadap Fundamentalisme dan Ateisme*, Peterj.: Yuliani Liputo, (Bandung: Mizan, 2011), 55.

<sup>274</sup> al-Ghazali, *Ihya Ulumuddin*, (Kairo: Darul Hadist, 1969), 5 dan 89.

istilah Abdurrahman Mas'ud dikatakan dengan Fajrul Islam.<sup>275</sup> Istilah tersebut untuk menggambarkan kondisi kejayaan Islam yang disinyalir terjadi antara abad 7-11 M. dengan figur Muhammad sebagai *modelling* yang mampu merubah karakteristik "jahiliyyah" Arab menuju masyarakat yang berbudaya.<sup>276</sup>

Tidak bisa dipungkiri jika prestasi besar peradaban Islam saat itu merupakan keberhasilan yang ditopang pengembangan penalaran yang luar biasa.<sup>277</sup> Pada fase ini, orisinalitas ajaran Islam benar-benar telah menjadi ilham bagi transmisi keilmuan di kalangan umat Islam dalam bentuk kerja-kerja empiris bagi perkembangan peradaban Islam, sehingga Islam secara normatif benar-benar menjadi teologi pembebasan (*liberating*) dan pencerdasan (*civilizing*). Munculnya berbagai lembaga pendidikan berkaliber internasional dan banyaknya ilmuwan yang tidak hanya mahir dibidang teologi, tetapi juga tangguh dalam sains dan teknologi merupakan bukti kehebatan yang ditoreh umat Islam.<sup>278</sup> Prestasi besar Islam era inilah yang membuat orang seperti Mehdi Nakosteen dalam "*History of Islamic Origin of Western Education*" atau Philip K. Hitti dalam "*The Arab: A Short History*" atau "*History of The Arab*", dan Montgory Watt dalam "*The Influence of The Islam*" dan "*Islamic Spain*" mengakui bahwa di abad pertengahan, peradaban Islam telah memberikan kontribusi yang signifikan dalam bidang pendidikan pada dunia Barat.

Namun kontruksi spektakuler peradaban Islam dengan berbagai ilmu pengetahuan di masa lalu tersebut dalam perkembangannya tidak mampu dipertahankan –walaupun telah berdiri sekitar 8 abad lamanya. Fase ini semakin nampak ketika pada tahun 1258 M., Hulago Khan dari Mongolia menghancurkan Baghdad dan Granada sebagai pusat peradaban dan kebudayaan Islam yang berlanjut pada imperialisme Barat atas negara-negara Islam.<sup>279</sup> Artinya, faktor kemunduran peradaban Islam tidak murni karena pergulatannya dengan dunia Barat sebagai satu-satunya faktor penyebabnya dan menjadikan umat Islam gagap dalam menghadapi perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi yang telah beralih ke Barat, tetapi ada faktor yang lebih serius dari internal umat Islam, seperti degradasi moral, pragmatis, hedonis, dan sekuler.<sup>280</sup> Problem ini pun

---

<sup>275</sup> Abdurrahman Mas'ud, *Menggagas Pendidikan Nondikotomik: Humanisme Religius sebagai Paradigma Pendidikan Islam*, (Yogyakarta: Gama Media, 2002), 65.

<sup>276</sup> Fazlur Rahman mengindikasikan bahwa karakteristik masyarakat Arab pra Islam adalah suatu pra kondisi bagi perkembangan Islam sebagai sarana yang menyediakan aktivitas ekspansi Arab yang mencengangkan dan sarana terjadinya perubahan revolusioner. Fazlur Rahman, *Islam*, (Chicago: Chicago University Press, 1979), 1-2; Toshihiko Izutsu, *Relasi Tuhan dan Manusia: Pendekatan Semantik terhadap al-Qur'an*, Peterj.: Agus Fakhri Husein, (Yogyakarta: Tiara Wacana, 1997); dan Toshihiko Izutsu, *Konsep-Konsep Etika Religius dalam al-Qur'an*, Peterj.: Agus Fahri Husein, (Yogyakarta: Tiara Wacana, 1993).

<sup>277</sup> H.A.R. Gibb, *Muhammadanism: A History Survey*, (Oxford University Press, 1953), 90.

<sup>278</sup> Dalam rentan waktu dari abad 7-11 M., Islam mencapai kejayaan sehingga menjadi kiblat dunia Barat, terutama Eropa dan Spanyol. Hal ini ditandai dengan munculnya para pemikir Islam multi disiplin ilmu. Selain keempat madzhab sebagai teolog, muncul nama al-Tabari (w. 923) ahli tafsir al-Qur'an yang orisinal, bidang tauhid dan sufistik, kita kenal Hasan al-Basri (w. 728) dan Asy'ari (w. 935). Juga muncul para ilmuwan di bidang filsafat dan sains seperti biologi, matematika, kimia, kedokteran, seperti al-Kindi (800-870), al-Farabi (870-950), Ibnu Sina (980-1033), Ibnu Rusyd, al-Jahiz (w. 255 H.); ahli sastra Arab ada al-Mas'udi (lahir 280 H./893 M.) yang juga ahli filsafat dan geografi. Sedangkan al-Razi (303H./925 M.) ahli di bidang fisika, matematika, astronomi, logika, linguistik, dan kimia serta kedokteran. Karya al-Razi ini masih menjadi sumber paten bidang kedokteran Barat sampai abad ke 18 M. Al-Khawarizmi seorang pakar matematika. Kita juga kenal Ibn Haitam yang ahli cahaya. Ibn Hazm (lahir 384 H./994 M.) ahli sejarah. Ke belakang lagi, ada al-Mawardi (w. 1058) ahli dalam teori politik dengan maha karyanya yang terkenal yaitu *al-Ahkam al-Shulthaniyah*. Nama besar al-Ghazali (w. 1111 M.) yang dikenal di Barat sebagai orang terpenting kedua dalam Islam setelah nabi Muhammad merupakan ahli berbagai hal mulai fiqh, filsafat, kalam dan tasawuf dan masih banyak lagi pemikir-pemikir multi ilmu lainnya.

<sup>279</sup> Zuhairini, dkk., *Sejarah Pendidikan Islam*, (Jakarta: Bumi Aksara, 2000), 110.

<sup>280</sup> Dalam skala makro dan tak langsung, Faisal Ismail menyebutkan beberapa faktor pemicu kemunduran peradaban Islam terutama di dunia pendidikan, antara lain: *pertama*, pada masa akhir pemerintahan Bani Abbasiyah di Baghdad

masih diperparah dengan maraknya sintom dikotomik dan tradisi taqlid dikalangan umat Islam. Bahkan sampai saat ini ada kesan umum bahwa *Islamic learning* identik dengan kejumudan, kemandegan dan kemunduran. Indikatornya adalah mayoritas umat Islam hidup di negara-negara dunia ketiga yang serba keterbelakangan ekonomi dan pendidikan. Kondisi ini diperparah dengan cara berpikir yang serba dikotomis seperti Islam versus non Islam, Timur versus Barat, ilmu agama versus ilmu non agama dan bentuk-bentuk dikotomi lainnya. Memang perlu diakui, paradigma ini dipengaruhi oleh sains dan teknologi sebagai lambang peradaban dewasa yang tumbuh dan berkembang di dunia Barat yang notobene negara non muslim; serta terpancang kuat pada tradisi paradigmatis empiris-rasionalistik. Akibatnya, pemahaman penjajahan Barat atas Timur semakin menguat dan dominasinya telah menyisihkan umat Islam yang semakin terbelakang dalam bidang sains, teknologi modern, informasi, ekonomi dan kultur (*inferior complex*). Sintom dikotomik ini bukan hanya muncul dari lembaga pendidikan Islam, tetapi telah menjangkiti seluruh lapisan masyarakat Islam.

Deskripsi tersebut menunjukkan terdapat ketidaktepatan antara teks ajaran Islam terutama yang ada dalam al-Qur'an sebagai landasan normatif umat Islam dengan praktek pendidikan Islam di era global seperti sekarang ini. Artinya, pendidikan Islam sebagai misi pembentukan insan kamil di era modern bisa dianggap gagal dalam membumikan universalitas ajaran Islam dan bahkan ia telah terjebak dalam dehumanisasi. Dalam prakteknya, institusi pendidikan Islam lebih merupakan agen yang melakukan proses transfer ilmu pengetahuan dan keahlian (*skill*) daripada usaha pembentukan kesadaran dan kepribadian peserta didik melalui proses bimbingan moral yang ada di dalam ilmu pengetahuan. Padahal, kecenderungan pendidikan Islam yang sekedar transfer ilmu pengetahuan, keahlian (*skill*), dan mengabaikan pembangunan moralitas merupakan ciri utama proses dehumanisasi dalam pendidikan.<sup>281</sup> Karenanya, perlu ada upaya yang mampu mengeksplorasi universalitas ajaran Islam dalam teks al-Qur'an tentang humanisme dan mengemasnya secara integratif ke bangunan pendidikan Islam sebagai kerangka paradigmatis.

Dinamika tersebut menjelaskan, para humanis menganggap manusia merupakan pusat segala aktivitas dengan/dan bisa meninggalkan peran Tuhan dalam kehidupannya. Hal ini berbeda dengan Islam yang meyakini ada kekuatan lain pada diri manusia yaitu fakta transendental (Tuhan). Humanisme yang dimaksud di dalam Islam adalah memanusiakan manusia sesuai dengan perannya sebagai abduh dan khalifah di bumi ini. Al-Qur'an menggunakan empat term untuk menyebutkan manusia, yaitu *basyar*, *al-nas*, *bani adam* dan *al-insan*. Keempat term tersebut

---

dan Bani Umayyah di Cordova (Andalusia/Spanyol), terjadi proses pengeroposan nilai-nilai moral, sosial dan politik dalam bentuk meluasnya cara hidup hedonis, materialistik dan pragmatis dalam kehidupan para khalifah. *Kedua*, sejak peristiwa penghancuran Baghdad, umat Islam di seluruh dunia dijajah oleh kekuatan kolonial-imperialis Barat. *Ketiga*, Islam yang datang dan menyebar ke berbagai belahan dunia adalah Islam pasca Baghdad dan Cordova yang telah kehilangan elan vital, potensi ilmiah dan dinamika intelektualitas. Dan *keempat*, kondisi sosio-ekonomi yang belum menggembirakan. Faisal Ismail, *Masa Depan Pendidikan Islam di Tengah Kompleksitas Tantangan Modernitas*, (Jakarta: Bakti Aksara Persada, 2003), 15-16.

<sup>281</sup> Sebenarnya problem ini lebih dipicu adanya polarisasi yang tajam antara sunni dan syi'ah. Pergolakan ini kemudian berlanjut ke dalam lembaga pendidikan Islam seperti di Madrasah Nizamiyyah Baghdad (459 H./1069 M.) sebagai simbol pelesterian sekte, madzhab dan aliran keagamaan, lengkap dengan keyakinan keagamaannya. Akibatnya, madrasah ini hanya dirancang dengan kurikulum fikih *an sich*. Jadi tujuan madrasah ini secara jelas dimaksudkan untuk memperkuat ideologi Syafi'i Asy'ari dan membendung serangan dari pihak lain seperti Hambaliyyah, Hanafiyah, Syi'ah, atau Mu'tazilah yang berseberangan ideologi keagamaan. Walaupun demikian, kemenangan Sunni atas Syi'ah dan Mu'tazilah merupakan bentuk pembendungan atas rasionalitas yang diunggulkan atas wahyu. Kemenangan ini dalam rangka mengikis ideologi hellenisme yang mengandalkan rasio yang dikhawatirkan menyebabkan demoralitas keberagaman saat itu. Hal ini berakibat pada tidak memperkenalkannya mata pelajaran filsafat yang mengandalkan rasio dan logika yang merupakan sumber ilmu-ilmu sains berada di lembaga pendidikan Islam.



mengandung arti yang berbeda-beda sesuai dengan konteks yang dimaksud dalam al-Qur'an. *Pertama*, term *basyar* diulang di dalam al-Qur'an sebanyak 36 kali dan 1 dengan derivasinya.<sup>282</sup> Term *basyar* digunakan di dalam al-Qur'an untuk menjelaskan, manusia sebagai makhluk biologis. Sebagai contoh dalam QS. al-Baqarah ayat 187 menjelaskan tentang perintah untuk beri'tikaf ketika bulan Ramadhan serta larangan untuk tidak mempergauli istrinya ketika dalam masa i'tikaf; QS. Ali Imran ayat 47 menjelaskan tentang kekuasaan Allah yang telah menjadikan Maryam memiliki anak sementara tidak ada seorang pun yang menggaulinya. *Kedua*, term *al-nas* diulang di dalam al-Qur'an sebanyak 240 kali.<sup>283</sup> Term *al-nas* digunakan di dalam al-Qur'an untuk menjelaskan tentang hakikat manusia sebagai makhluk sosial. Sebagai contoh QS. al-Hujurat ayat 13 yang menjelaskan bahwa manusia diciptakan dari laki-laki dan perempuan dan akhirnya ia akan menjadi berbangsa-bangsa dan bersuku-suku supaya saling kenal mengenal.

*Ketiga*, term *bani adam* diulang di dalam al-Qur'an sebanyak 7 kali.<sup>284</sup> Term *bani adam* digunakan dalam al-Qur'an untuk menunjukkan bahwa manusia sebagai makhluk rasional. Sebagai contoh ayat yang menerangkan hal tersebut ada di dalam QS. al-Isra ayat 70. Pada ayat ini Allah menjelaskan bahwa akan memuliakan manusia dan memberikan sarana prasarana di darat maupun lautan. Dari ayat ini bisa kita pahami bahwa manusia berpotensi melalui akal nya untuk meningkatkan kesejahteraan hidupnya. Serta melalui akal nya pula, ia mampu untuk memahami dan menelaah misteri kehidupan dirinya agar ia bisa mencapai derajat yang tertinggi. Dan *keempat*, term *al-insan* diulang di dalam al-Qur'an sebanyak 65 kali dan 24 derivasinya yaitu kata *insa* sebanyak 18 kali dan kata *unas* sebanyak 6 kali.<sup>285</sup> Term *al-insan* digunakan lazim di dalam al-Qur'an untuk menjelaskan bahwa manusia tersebut merupakan makhluk spiritual. Contohnya di dalam QS. al-Dzariyat ayat 56 sangat jelas menjelaskan bahwa manusia dan jin diciptakan oleh Allah tidak lain hanyalah untuk menyembah kepada-Nya; atau dalam QS. al-Ahzab ayat 72 menjelaskan tentang amanat yang diberikan Allah kepada manusia.

Dari beberapa ayat tersebut dapat disimpulkan, manusia itu makhluk yang sempurna serta mampu mengungguli makhluk Allah lainnya. Kelebihan manusia ini dibandingkan dengan makhluk lainnya terletak pada fase-fase kehidupannya di muka bumi, antara lain: dari mulai proses penciptaannya (QS. al-Sajdah ayat 7-9; al-Insan ayat 2-3); dari aspek bentuknya (QS. al-Tin ayat 4); serta tugas yang diberikan kepada manusia sebagai khalifah di muka bumi (QS. al-Baqarah ayat 30-34; QS. al-An'am ayat 165); dan manusia sebagai makhluk yang wajib untuk mengabdikan kepada Allah (QS. al-Dzariyat ayat 56). Kondisi ini mengisyaratkan adanya kesempurnaan diri manusia merupakan bentuk anugerah yang diberikan Allah. Di satu sisi, begitu tingginya derajat manusia, maka dalam pandangan Islam, manusia perlu menggunakan potensi yang diberikan Allah kepadanya untuk terus mengembangkan dirinya baik dengan panca indera, akal maupun hati yang dimilikinya.

Dalam konteks pendidikan Islam, humanisasi tidak sekadar diartikan sebagai kesadaran akan realitas aktual, tetapi juga mencakup kesadaran terhadap diri pribadi sebagai manusia yang sesungguhnya memiliki jati diri yang utuh.<sup>286</sup> Dalam artian disini sebuah anjuran yang bertujuan untuk meningkatkan dimensi dan potensi positif manusia agar membawa kembali pada petunjuk

<sup>282</sup> Muhammad Fuad Abd al-Baqi, *al-Mu'jam al-Mufahras li Alfadz al-Qur'an*, (Beirut: Dar al-Fikr, 1997), 152-153.

<sup>283</sup> Muhammad Fuad Abd al-Baqi, *al-Mu'jam al-Mufahras li*, 895-899.

<sup>284</sup> Muhammad Fuad Abd al-Baqi, *al-Mu'jam al-Mufahras li*, 32.

<sup>285</sup> Muhammad Fuad Abd al-Baqi, *al-Mu'jam al-Mufahras li*, 119-120.

<sup>286</sup> Moh. Shofan, *Pendidikan Berparadigma Profetik*, 143.

Ilahi untuk mencapai keadaan fitrah. Fitrah adalah kesucian di mana manusia memiliki kedudukan sebagai makhluk yang mulia sesuai dengan kodrat kemanusiaannya; atau dengan bahasa mudahnya proses memanusiaikan manusia. Di dalamnya tidak lepas dari upaya meningkatkan dan mengembangkan potensi kemanusiaan yang diselaraskan nilai-nilai profetik terutama yang termuat di dalam al-Qur'an dan al-Sunnah. Pada konteks inilah, pendidikan mampu menjadi medium untuk mengantarkan manusia pada derajat tersebut.

Oleh sebab itu, di dalam konsep pendidikan humanistik terdapat makna yang mengisyaratkan adanya nilai urgen. Artinya, terdapat nilai paling sedikit dua hal utama yang perlu dibina dalam proses pendidikan tersebut; di mana kedua hal tersebut merupakan proses membentuk sosok profil manusia dengan mentalitas manusiawi (*human*) yang memiliki penampilan fisik sehat, normal, dan berkelakuan baik, bersikap wajar serta berakhlak terpuji. Proses pembentukan sosok profil manusia menjadi manusiawi tersebut dianalogkan dengan proses humanisasi dan hominisasi pendidikan. Dua hal utama ini tidak bisa dilepaskan dalam proses pendidikan humanistik; ia seakan-akan merupakan pancangan utama, antara lain: *pertama*, humanisasi adalah proses membawa serta mengarahkan sikap dan perilaku peserta didik pada pendewasaan diri sehingga memiliki mentalitas yang "manusiawi". Artinya, ia mempunyai kemampuan untuk menempatkan diri secara wajar, pengendalian diri, berbudaya dan beradab, serta menjunjung tinggi nilai-nilai kemanusiaan. Dan *kedua*, hominisasi berkenaan dengan upaya pengembangan manusia dengan segala potensinya sebagai makhluk hidup. Dalam konteks ini pendidikan dituntut mampu mengkondisikan dan memfasilitasi seseorang (peserta didik) memenuhi kebutuhan hidupnya serta bertanggung jawab terhadap kesejahteraan diri dan masyarakatnya.

Untuk itulah, proses pendidikan dituntut mampu mendorong tumbuh dan berkembangnya proses humanisasi dan hominisasi secara simultan, sehingga pendidikan benar-benar mampu dirasakan serta dilakoni secara wajar oleh peserta didik dengan penuh makna. Wajar dalam konteks ini dimaknai sebagai kesesuaian antara diri pribadi subjek dan objek pendidikan dengan sistem pendidikan yang diaplikasikan. Sedangkan penuh makna diartikan berjalannya proses pendidikan senantiasa sarat nilai hingga peserta didik dapat menemukan hakikat kemanusiaan diri mereka. Melalui proses ini, peserta didik tidak hanya bisa mengembangkan potensi rasionalitas mereka, tetapi juga ia mampu untuk meningkatkan aspek kepedulian, toleransi, rasa saling menghormati, tenggang rasa, dan moderansi antar diri mereka. Dua potensi ini yang nantinya mampu membedakan antara subjek masyarakat berpendidikan dan tidak berpendidikan; melalui standar ini pula masyarakat mampu melihat urgensi pendidikan untuk kehidupan mereka sendiri agar lebih harmonis dan beradab.

Oleh sebab itu, menjadi manusia yang manusiawi berarti ia dapat menempatkan orang lain pada posisi yang berbudaya dan beradab (*civilized*). Pertanyaan yang muncul pada konteks ini adalah pendidikan yang bagaimanakah yang bisa membentuk seseorang menjadi berbudaya dan beradab itu? Jawabnya paling sedikit mengarah pada dua hal, antara lain: proses inkulturasi; dan akulturasi. Inkulturasi mengarah pada internalisasi semua nilai-nilai tradisi serta upaya mengenal budaya sendiri, sehingga bisa berakar kuat pada kebudayaan sendiri. Sedangkan akulturasi lebih mengarah pada aspek keterbukaan, dan toleransi atas masuknya pengaruh unsur-unsur kebudayaan asing. Aspek inkulturasi dan akulturasi bisa disintesiskan –baca diintegrasikan– karena antara keduanya saling mengandalkan. Adalah sukar untuk menerima pengaruh budaya asing dan menjadi toleran terhadapnya kalau tidak punya pijakan kuat terhadap budaya sendiri.

Era globalisasi seperti sekarang ini, sudah tak mungkin lagi orang hidup sendirian tanpa bergumul dengan realitas sosio-kemasyarakatan dan ia terpisah dari pergaulan global.

Untuk itu ada baiknya mengedepan lima visi dasar pendidikan abad ke-21 sebagaimana dikemukakan oleh *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) yang menyebutkan, antara lain: 1) *Learning how to think* (belajar bagaimana berpikir) memuat aspek-aspek pendidikan yang mengedepankan rasionalitas, keberanian bersikap kritis, mandiri, dan hobi membaca –atau mungkin di dalamnya juga memuat sikap skeptis sebagai bekal membangun ilmu pengetahuan; 2) *Learning how to do* (belajar hidup dan berbuat sesuatu) memuat aspek keterampilan (*skill*) dalam keseharian hidup termasuk kemampuan pribadi memecahkan setiap masalah; 3) *Learning to be* (belajar menjadi diri sendiri) yang memuat aspek-aspek mendidik agar dikemudian hari bisa tumbuh dan berkembang sebagai pribadi yang mandiri, punya harga diri, dan bukan sekedar memiliki *having* (materi). *Being* dan *having* merupakan dua kategori filosofis yang mengacu pada cara keberadaan manusia. Dua hal tersebut perlu dibedakan karena sekarang ini orang modern dengan mudah dapat menyamakan keduanya seperti terlihat dalam slogan *you are what you have!* (pribadi anda ditentukan menurut apa yang anda miliki), sedangkan *having* punya variasi seperti *you are what you wear/drive/eat*, dan seterusnya; 4) *Learning how to learn* (belajar untuk belajar hidup) yang berarti menyadarkan bahwa pengalaman sendiri itu tak pernah mencukupi sebagai bekal hidup. Karena itu perlu dikembangkan sikap-sikap kreatif, daya pikir, imajinatif, termasuk sesuatu yang tidak diperoleh di bangku lembaga pendidikan. 5) *Learning how to live together* (belajar hidup bersama) mensyaratkan, pendidikan memberikan ruang bagi pembentukan kesadaran bahwa kita ini hidup dalam dunia yang global bersama manusia-manusia lainnya dari berbagai bahasa dengan latar belakang etnik dan budaya lain.

Pada ranah ini, dua hal tersebut -yaitu humanisasi dan hominisasi- di dalam pendidikan perlu juga dilandasi dengan pendidikan nilai seperti tanggung jawab atas pelestarian lingkungan, toleransi, perdamaian, dan penghormatan HAM. Hal-hal ini memang sangat krusial untuk menjadi entitas yang perlu diperhatikan, sebab ia akan senantiasa harus ada dalam diri subjek pendidikan terutama subjek pendidikan Islam. Permasalahannya adalah bagaimana hal itu bisa diimplementasikan dalam bentuk praktis hidup keseharian peserta didik. Apalagi saat ini peserta didik dihadapkan pada kehidupan yang dilematis antara hidup dengan nilai-nilai humanis atau lepas dari nilai-nilai tersebut untuk *survive*. Disitulah letak masalah krusialnya; sebab hal yang penting adalah bagaimana gagasan humanisasi dan hominisasi pendidikan itu dapat dioperasionalkan secara wajar dalam situasi dan kondisi masyarakat yang sedang mengalami fluktuasi konsep tentang humanisasi dalam pendidikan.

Seperti kita pahami bersama, bahwa akhir-akhir ini dunia pendidikan kita sering disorot, tidak saja dari sisi kurikulumnya yang terlalu berat dan kurang kontekstual, melainkan juga sampai pada hal yang sangat mendasar yaitu menyangkut visi misi atau nilai-nilai filosofis pendidikan itu sendiri. Ditengarai oleh kalangan pemerhati pendidikan sendiri bahwa selama tiga dasa warsa lebih program pendidikan berjalan tanpa visi misi dan nilai filosofis serta arah yang jelas. Hal yang perlu dijadikan titik pijak hanyalah slogan baku idealis, progresif, dan mengagumkan –dan sangat menggetarkan nurani masyarakat- yakni turut mencerdaskan kehidupan bangsa dan mengembangkan manusia seutuhnya. Akan tetapi seperti apa dan bagaimana membentuk manusia seutuhnya itu tidak pernah jelas dalam konsep pendidikan. Atau mungkin ia memang diwujudkan dalam bentuk utopia idealis belaka sebagai angan-angan –baca visi- besar masyarakat pendidikan.

Menurut penulis, cita-cita tersebut sejatinya bisa diaktualisasikan serta diwujudkan dengan tetap mengacu pada kerangka dasar pendidikan itu sendiri. Manusia seutuhnya lebih cenderung diterjemahkan sebagai orang yang pintar, mengetahui banyak hal, menguasai teknologi, serta bisa mengembangkan ilmu pengetahuan. Walaupun pada sisi yang lain, wujud manusia model ini sulit untuk diwujudkan, tapi minimal kita mengetahui bahwa hal itu ada kendati tidak pernah melihatnya. Dengan kata lain, kriteria kualitas seorang peserta didik hanya dilandaskan pada *intelligence quotient* (IQ) dalam bentuk kecermerlangan berpikir kritis, kemampuan verbal maupun non verbal dan daya ingat yang hebat, perbendaharaan, wawasan serta keterampilan motorik visual yang luar biasa mengagumkan. Sedangkan dimensi mendasar yang melandasi tata kehidupan masyarakat tentang kemanusiaan, yakni kecerdasan emosional (EQ) cenderung diabaikan –atau bahkan tidak sama sekali. Tragisnya lagi dimensi spiritualitas (SQ) peserta didik tidak mendapat perhatian serius untuk dikembangkan sebagai landasan utama dan pertama dunia pendidikan. Atas dasar asumsi –atau lebih tepatnya dikatakan dinamika riil pendidikan- tersebut, maka wajar apabila *plan of learning* (kurikulum) dirancang tanpa ada nilai-nilai humanis-spiritual. Bahkan di dalamnya sarat dengan pengetahuan-pengetahuan kognitif dengan jam pelajaran yang disusun sedemikian padat. Untuk mencapai target kurikulum setiap hari, guru membebani peserta didik yang dengan pekerjaan yang begitu banyak baik di sekolah maupun di rumah. Wajar jika seringkali ditemui, subjek pendidikan –guru maupun peserta didik- tidak mempunyai kesempatan untuk hidup bersama dengan keluarga sebagai ajang pendewasaan di tengah universitas keluarga dan masyarakat. Di lingkungan sekolah pun, peserta didik tidak memiliki waktu yang cukup untuk mengenal satu sama lain secara baik (*ta'aruf*); artinya tata kehidupan masyarakat pendidikan jauh dari nilai-nilai yang tersirat dalam QS. al-Hujurat ayat 13.

Pertanyaannya, apakah dengan cara seperti itu peserta didik terbentuk menjadi manusia seutuhnya? Ternyata jawabannya bernada negatif. Kecerdasan intelegensi (IQ) yang tinggi tidak dengan sendirinya membentuk peserta didik menjadi orang yang baik. Fakta menunjukkan, output pendidikan pada hari ini sebagian besar bukanlah manusia yang utuh, melainkan manusia robot yang terpecah belah kepribadian (*split personality*) dan egoistis. Mereka mampu untuk bersikap destruktif tanpa memperdulikan implikasi yang ditimbulkannya –terlebih dampak panjangnya. Singkatnya pengembangan aspek kognitif belaka tidak bisa menjadikan peserta didik menjadi manusia yang seutuhnya, tetapi malah bisa menjadi manusia-manusia amoral. Apa yang membuat manusia berkembang dan bermetamorfosis menjadi manusia seutuhnya? Jawabannya adalah pengakuan dan penghargaan akan nilai-nilai kemanusiaan dan spiritualitas. Pengakuan dan penghargaan akan nilai-nilai kemanusiaan itu akan timbul manakala kecerdasan emosional dalam diri seseorang dihidupkan; sedangkan spiritualitas sendiri –baca agama- muncul sebagai perjalanan spiritual, untuk mencapai tingkat kesadaran yang tertinggi.<sup>287</sup> Wajar apabila Taufiq Pasiak memberi judul tulisannya tentang tiga kecerdasan dalam diri manusia relatif optimis yaitu “*Manajemen Kecerdasan: Memberdayakan IQ, EQ, dan SQ untuk Kesuksesan Hidup*”. Tafsiran penulis pada buku tersebut, sebab melalui tiga kecerdasan yang terintegratif akan mampu memberikan energi positif terhadap pencapaian keberhasilan pendidikan.<sup>288</sup>

Hal itu berarti dalam proses belajar mengajar perkembangan perilaku dan pemahaman peserta didik mengenai nilai-nilai moral seperti keadilan, kejujuran, rasa tanggung jawab serta

<sup>287</sup> Jalaluddin Rakhmat, *Psikologi Agama: Sebuah Pengantar*, (Bandung: Mizan, 2003), 19.

<sup>288</sup> Lihat detailnya Taufiq Pasiak, *Manajemen Kecerdasan: Memberdayakan IQ, EQ, dan SQ untuk Kesuksesan Hidup*, (Bandung: Mizan, 2007).

kepedulian terhadap orang lain merupakan elemen yang tidak dapat dipisahkan dari unsur pendidikan. Kesadarannya akan nilai humanitas akan muncul bukan melalui teori, konsep, atau kerangka ilmu, melainkan melalui pengalaman konkret yang langsung dirasakannya di lingkungan lembaga pendidikan atau luar. Pengalaman itu meliputi sikap dan perilaku guru yang baik, penilaian adil yang diterapkan, pergaulan yang menyenangkan serta lingkungan yang sehat dengan penekanan sikap positif seperti penghargaan terhadap keunikan serta perbedaan yang ada. Pengalaman seperti ini berperan membentuk emosi peserta didik agar berkembang dengan baik. Sedangkan di satu sisi, kesadaran moral mengarahkan peserta didik untuk mampu membuat pertimbangan secara matang atas perilakunya dalam kehidupan sehari-hari baik di lembaga pendidikan maupun di keluarga atau masyarakat.

Relevansi penanaman kesadaran moral pendidikan terletak di dalam komitmen dan profesionalisme guru. Dua aspek ini akan mendorong guru atau para praktisi menginternalisasikan nilai moralitas kemanusiaan hingga ia mampu membentuk peserta didik kreatif-kritis, mempunyai rasa keadilan, kemampuan membedakan mana yang baik dan yang buruk, mempunyai penghargaan akan hak-hak asasi manusia, bersikap toleran, dan memiliki rasa solidaritas serta loyalitas terhadap yang lain. Bahkan pada satu sisi mampu menerjemahkan nilai-nilai kemanusiaan pada tataran praktis-aplikatif yang dibalut dengan spiritualitas hingga tercipta keshalehan personal dan sosial. Benang merah yang dapat ditarik dari formulasi ini adalah perlunya keseimbangan antara dimensi kognitif, afektif, dan konatif – baca kecerdasan intelektual, emosional, dan spiritual – dalam proses pendidikan.

Artinya untuk membentuk manusia seutuhnya tidak cukup hanya dengan mengembangkan kecerdasan berpikir (IQ) peserta didik melalui segudang ilmu pengetahuan, melainkan juga harus diimbangi dengan pengembangan perilaku dan kesadaran moral (EQ) dan agama (SQ). Penulis pada ranah ini mengakui ada kesulitan yang luar biasa untuk mengaktualisasikan integrasi tiga kecerdasan tersebut. Sebab masyarakat saat ini sangat mempercayai kemampuan ilmu pengetahuan dan teknologi dalam memenuhi keperluan hidup mereka. Wajar jika rasio – baca kecerdasan intelektual – menjadi begitu instrumental dan adaptif terhadap pengembangan ilmu pengetahuan dan teknologi. Sehingga keadaan ini menyebabkan, meminjam istilah dari Herbert Marcuse, masyarakat telah menjadi berdimensi satu dan juga pemikirannya berdimensi satu pula.

Terlepas dari hal tersebut, kembali pada konteks pendidikan humanis, *emotional intelligence* (EI atau EQ) peserta didik bisa terungkap dalam bentuk kemampuan mereka membedakan mana yang baik dan buruk, kesanggupan mengelola perasaan dengan baik sehingga ia mampu terekspresikan secara tepat dan efektif, serta menyelaraskan dengan pikiran mereka, memiliki sikap ramah disertai ketegasan serta kepekaan terhadap sesama. Daniel Goleman dalam buku "*Emotional Intelligence*", jika kita juga mengamini, memberikan garis kepatutan untuk menumbuhkembangkan kecerdasan emosional dalam proses belajar secara berkelanjutan. Karena hanya dengan kecerdasan yang demikian peserta didik akan mampu menghargai nilai-nilai humanitas di dalam dirinya dan orang lain. Disinilah hakikat pendidikan yang sebenarnya yakni hominisasi dan humanisasi pendidikan dengan berbalut nilai-nilai spiritualitas yakni al-Qur'an dan al-Hadist. Terutama bagi masyarakat yang tergerus nilai-nilai kemanusiaan dan spiritualitasnya, maka konsep hominisasi dan humanisasi berbasis spiritual perlu terintegrasi dalam pendidikan.

Jadi prakteknya, pendidikan tidak sekedar mentransfer ilmu pengetahuan (*transfer of*

*knowledge*) kepada peserta didik, tetapi lebih dari itu, ia perlu untuk mentransfer nilai (*transfer of value*). Selain itu, pendidikan juga merupakan kerja budaya yang menuntut peserta didik senantiasa mengembangkan potensi dan daya kreativitas yang dimilikinya agar tetap survive dalam hidupnya. Karena itu, daya kritis dan partisipatif perlu ada atau muncul dalam jiwa peserta didik hingga dapat diterjemahkan untuk dipraktikkan. Anehnya, pendidikan yang telah lama berjalan di masyarakat tidak menunjukkan hal yang diinginkan. Justru pendidikan hanya dijadikan alat indoktrinasi berbagai kepentingan –hal ini bisa dilihat ketika Orde Baru berkuasa. Hal inilah yang sebenarnya merupakan akar dehumanisasi, seperti mengekang kreativitas, inovasi, dan kekritisannya masyarakat pendidikan. Agar pendidikan mampu merealisasikan cita-citanya, maka diperlukan sebuah konsep atau kerangka pendidikan yang mampu mengembangkan potensi yang dimiliki manusia atau yang mampu memanusiakan manusia. Konsep tersebut adalah humanisasi pendidikan; atau pendidikan humanistik.

Kiranya tidak berlebihan apabila penulis mengambil satu contoh tokoh pada konteks ini yaitu Abdul Munir Mul Khan. Ia merupakan sosok humanis, yang senantiasa melontarkan gagasannya dengan berdasarkan pada kemanusiaan. Dalam beberapa tulisan yang telah dipublikasikan maupun kesempatan di forum ilmiah seperti seminar, sarasehan, dan lain sebagainya, ia menyoroti fenomena pendidikan dewasa ini. Ia berkeyakinan jika pendidikan yang didasarkan pada pola keseragaman –kesepadanan- adalah dasarnya tidak menghargai keunikan anak manusia. Keunikan seseorang atau sekelompok manusia dipandang sebagai suatu keanehan dan bahkan keburukan yang harus dihindari. Berdasarkan pada pemikiran ini, menurut penulis, pendidikan yang seragam merupakan pendidikan yang tidak mengakui pluralitas kemanusiaan. Oleh sebab itu, pendidikan dengan nilai kemanusiaan merupakan dua kesatuan untuk mengantarkan manusia pada peradaban gemilang.

Karenanya, keseragaman hanya menuntun masyarakat pendidikan ke arah kejumudan. Lazim apabila sentralisasi pendidikan yang terjadi selama ini, menciptakan kesadaran atas nilai modernitas tentang keseragaman dan tidak berhargai keunikan peserta didik. Hal ini menyebabkan peserta didik kehilangan jati diri dan kepekaan sosial mereka menjadi tumpul, sehingga ia merasa asing dengan kemanusiaan dirinya sendiri. Suatu bukti kongkrit-riil dalam lembaga pendidikan yang konon merupakan pusat pemberdayaan terhadap kemanusiaan manusia terdapat potensi yang mengarah pada dehumanisasi. Hal ini sangat berseberangan dengan cita-cita ideal pendidikan yaitu mengangkat harkat dan martabat manusia –baca humanisasi.

Memang banyak praktik pendidikan yang mengarah pada proses dehumanistik –hal ini secara apik telah diabadikan dalam bentuk tulisan oleh Nanang Martono dalam “*Kekerasan Simbolik di Sekolah*”.<sup>289</sup> Seakan-akan dalam lembaga pendidikan (sekolah) praktik dehumanisasi tidak bisa dihindari dan/atau memang sengaja dipraktikkan. Sekolah dengan berbagai macam aturan akademik, kurikulum, dan proses belajar-mengajar yang terjadi di dalam kelas, ternyata memiliki potensi untuk menciptakan dehumanisasi. Dehumanisasi sendiri adalah situasi atau keadaan yang kurang memiliki nilai-nilai kemanusiaan atau tidak lagi menjadi manusia yang sesungguhnya.

Dehumanisasi dapat pula diartikan suatu kondisi yang menempatkan manusia sebagai objek oleh manusia lainnya maupun oleh sistem. Seakan-akan manusia liannya bisa dieksploitasi

---

<sup>289</sup> Nanang Martono, *Kekerasan Simbolik di Sekolah: Sebuah Ide Sosiologi Pendidikan Pierre Bourdieu*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2013); Nanang Martono, *Sosiologi Pendidikan Michel Foucault: Pengetahuan, Kekuasaan, Disiplin, Hukuman, dan Seksualitas*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2014).

untuk keuntungan dan kebahagiaan yang lainnya. Pun, di dalam kurikulum pendidikan yang selama ini ditentukan oleh pemegang kebijakan dan ditasbihkan oleh guru sebagai subjek di dalam kelas, ternyata hanya menempatkan peserta didik sebagai objek pendidikan. Selain itu, kurikulum yang bersifat sentralistik tidak memberikan ruang kepada masyarakat lokal untuk mengaspirasikan kehendak mereka. Masyarakat terutama peserta didik tidak diberikan kebebasan untuk memilih dan mengekspresikan pendapat mereka. Ketika peserta didik tidak diberikan ruang untuk mengekspresikan pendapat, kesempatan untuk “membantah” teori yang telah di(mapan)kan, serta pengindoktrinasi dan tindakan represif yang berujung hilangnya kebebasan, maka akan menyebabkan posisi yang tidak seimbang dalam proses belajar-mengajar yang akhirnya menunculkan dehumanisasi. Lahirlah konsep guru sebagai subjek dan peserta didik sebagai objek; guru tahu segalanya dan peserta didik tidak tahu apa-apa; atau guru memberi dan peserta didik hanya menerima. Akhirnya, peserta didik mau tidak mau mengikuti titah sang guru, walaupun tidak sesuai dengan kaidah-kaidah ilmu pengetahuan (sains) atau bahkan dengan hati nurani mereka. Mereka dipaksa untuk melakukan konformitas dengan kurikulum yang siap pakai dan mengikuti keinginan guru di dalam kelas.

Dengan demikian, hampir sama dengan “pemikiran” yang diungkapkan tokoh pendidikan pembebasan yaitu Paulo Freire. Penulis sepakat jika imbas dari hasil pemaksaan dalam pendidikan hanya memunculkan kemandulan kreativitas, inovasi, dan progresifitas. Sistem pendidikan bank, sebagaimana pada konsep tersebut, hanya akan menciptakan manusia yang memiliki kesadaran naif dan budaya yang tercipta adalah budaya bisu tanpa kreasi-kreasi apapun. Mereka hidup dalam sebuah ruang budaya yang sama sekali tidak mereka kenali padahal mereka berada di dalamnya. Hal ini diakibatkan karena pemikiran mereka tidak diarahkan untuk mengenali realitas sosial di mana mereka hidup, tetapi ia dibutakan secara sistemik dan masif demi kepentingan penguasa.

Jika hal tersebut dibaca secara makro –baca dalam konteks negara-, maka pendidikan memiliki hubungan yang sangat erat dengan prosesi politik suatu negara. Ketika pemerintahan cenderung memiliki sistem korup dan ingin memapankan kekuasaan, maka pendidikan dapat dijadikan sebagai alat untuk melakukan indoktrinasi dan penginjeksian dogma-dogma kepentingan agar rakyat patuh terhadap mereka. Sejarah telah menggoreskan fakta ini, tradisi pendidikan di Indonesia pada masa Orde Baru tidak diarahkan untuk mengenali kondisi realitas masyarakat secara mondial. Dengan kata lain bahwa pendidikan tidak berhubungan dengan dunia politik dan sosial kemasyarakatan, sehingga masyarakat cenderung tidak mengetahui dinamika sosial yang sedang terjadi. Sederhananya, para pemuda, pelajar dan mahasiswa tidak perlu mencampuri urusan politik apalagi politik praktis cukuplah mereka giat belajar dan mencari pekerjaan setelah mendapatkan gelar kesarjana. Pola seperti ini, berlangsung relatif lama dan puncaknya ketika rezim Orde Baru menerapkan peraturan akademik NKK/BKK (Normalisasi Kegiatan Kampus/Badan Koordinasi Kampus) yang membenamkan kesadaran kritis masyarakat. Lahirlah manusia-manusia yang memiliki kesadaran naif, walaupun menyadari bahwa terdapat kejanggalan dalam sistem yang menindas dimana mereka hidup, namun mereka tidak mengkritiknya. Akan tetapi, mereka cenderung untuk menyesuaikan diri dengan sistem yang menindas tersebut. Mereka akan “mereformasi diri” agar dapat ikut menikmati kekuasaan sistem tersebut ketika ia dibangun oleh kekuatan yang berada diluar diri mereka.

Selain karakteristik tersebut, terdapat pula ciri-ciri manusia naif, antara lain: *pertama*, tak punya dorongan untuk berpikir dan mencari kebenaran karena mereka tidak mempunyai nalar kritis

dan cenderung menerima sesuatu yang telah ada sebelumnya –menerima status quo. *Kedua*, tidak mempunyai inisiatif dalam mengambil keputusan sendiri. Bahkan bersikap pasrah pada situasi yang dihadapinya. Dan *ketiga*, cenderung bersikap pasif dalam kehidupannya. Oleh sebab itu, sulit untuk berkembang dan meningkat kehidupannya. Gejala-gejala manusia naif seperti ini dapat kita lihat pada perilaku peserta didik yang takut untuk mengutarakan pendapat mereka sendiri, tidak mempunyai nalar kritis, dan cenderung mengikuti “apa-apa” yang diucapkan oleh guru mereka. Penundukan (*subjugated*) terhadap kreativitas berpikir telah mengakar kuat dalam sistem pendidikan nasional saat ini. Pola pendidikan yang demikian akhirnya hanya menyebabkan masalah-masalah psikologis (*psychological problems*) bagi peserta didik serta mempercepat hilangnya jati diri kemanusiaan mereka.

Pendidikan seyogyanya mengantarkan peserta didik menjadi manusia seutuhnya dengan menggerakkan roda humanisasi. Ia, menurut Maslikhah, perlu untuk menjadi landasan sekaligus tujuan dari pendidikan tersebut.<sup>290</sup> Bahkan sistem pendidikan ini mempunyai manfaat yang besar jika ia diformat sebagaimana berikut: *pertama*, proses humanisasi dapat tercipta jika manusia dalam kondisi apapun ditempatkan sebagai subjek. Artinya setiap manusia memiliki otonomisasi diri dan memiliki kebebasan dalam menentukan jalan hidup dan pilihan tanpa tekanan dari luar. Agar tidak terjadi penundukan kreativitas maka upaya dialogis merupakan keniscayaan. Setiap manusia harus diajak untuk berdialog dengan menciptakan posisi yang seimbang yaitu subjek dengan subjek bukan subjek dengan objek. *Kedua* yaitu belajar langsung kepada realitas (*learning to the reality*) atau konsiensialisme (aksi-refleksi) dalam istilah Paulo Freire. Setiap manusia (peserta didik) diarahkan untuk mengenali lingkungan mereka (refleksi) sebelum melakukan aksi; dan begitu pula sebaliknya. Konsiensialisme akan merangsang manusia untuk bersikap kreatif karena mereka dihadapkan langsung pada realitas kehidupan yang mereka jalani serta menumbuhkan daya kritis manusia dengan mempertanyakan segala hal mengenai diri dan masyarakatnya. Oleh karenanya, humanisasi bisa tercipta jika setiap manusia memiliki kebebasan untuk berekspresi namun kebebasan tersebut tetap dibalut dalam harmoni.

---

<sup>290</sup> Maslikhah, *Quo Vadis Pendidikan Multikultural: Rekonstruksi Sistem Pendidikan Berbasis Kebangsaan*, (Surabaya: JP Books, 2007), 63.



## BAB VI ARAH BARU EPISTEMOLOGI PENDIDIKAN ISLAM

Bab ini lebih detail akan membahas tentang kolaborasi dan elaborasi yang mampu membentuk pemikiran integratif antara dua elemen, yaitu: paradigma positivistik –yang cenderung dikatakan paradigma sekuler- dan monoteistik. Oleh karenanya, bab ini akan berisi diskursus yang tampak terus menerus mengaitkan antara dua dimensi tersebut. Bab ini bisa dikatakan merupakan upaya untuk memberikan solusi atas problematika aksiologis pendidikan Islam yang terlalu berorientasi pada wilayah *abdullah* –baca dunia langit. Diharapkan upaya ini bisa membangun aksiologis pendidikan Islam yang mengharmonisasikan konsep *abdullah* dan *khalifatullah*. Melalui pemikiran Islamisasi sains, penulis mencoba membangun model epistemologis pendidikan yang berbasis nilai-nilai monoteistik dan ia diharapkan bisa mendorong mekarnya aksiologis pendidikan Islam yang integratif dan komprehensif.

Oleh sebab itu, pemikiran Islamisasi sains pada bab ini dijadikan pijakan agar menemukan kekokohan pembangunan paradigmatis monoteistik. Secara sederhana, pemikiran dalam bab ini muncul untuk melandasi kembali kerangka filosofis pendidikan Islam terutama aspek aksiologis yang telah terbelah pada dua bagian, yaitu aksiologi kemanusiaan, dan aksiologi ketuhanan. Aksiologi kemanusiaan ialah bentuk orientasi pendidikan Islam yang mengedepankan *out put*-nya memiliki potensi *khalifatullah* yang aktif, progresif, dan implikatif; dan aksiologi ketuhanan merupakan orientasi pendidikan Islam yang fokus pada pembentukan *out put* pendidikan memiliki potensi *abdullah* yang taat, tekun, dan altruistik. Keterbelahan aksiologi pendidikan Islam inilah yang hendak penulis usahakan terintegrasi kembali melalui nalarisasi nilai-nilai monoteistik di dalam sistem kependidikan Islam.

Akan tetapi, penulis pada konteks tersebut tidak menekankan, jika nalar pendidikan Islam tidak ada nuansa monoteistik. Justru penulis pada bab ini lebih tegas menyatakan, jika nalar monoteistik pendidikan Islam sangat kuat serta memiliki urgensi terhadap pembentukan kepribadian sempurna (*al-insan al-kamil*). Potensi inilah yang hendak diteguhkan kembali oleh penulis melalui upaya integrasi paradigmatis monoteistik berlandaskan pemikiran islamisasi sains yang dimunculkan oleh Naquib al-Attas dan Ismail Raji al-Faruqi. Perlu ditekankan pula bahwa tawaran konsep ini tidak bersifat mutlak-solutif, tetapi pemikiran ini hanya sebatas tawaran-tawaran konsep yang sangat terbuka untuk dikritisi atau bahkan ditolak. Ini artinya, penulis membuka ruang dialogis agar setiap saat pemikiran pendidikan Islam menemukan momentum menjadi sistem pendidikan alternatif utama pilihan masyarakat (Islam). Saat ini pendidikan Islam masih dilevel bawah dibandingkan dengan pendidikan umum –atau mungkin sejajar sedikit-, sehingga perlu ada upaya mengangkat mutu dan prestis sistem pendidikan profetik ini.

Tanpa upaya rekonstruksi atau re-orientasi kerangka teologis dan filosofis sistem kependidikan, penulis mempunyai keyakinan, pendidikan Islam tidak akan mampu bersaing dengan pendidikan Barat. Tidak berlebihan kiranya jika bab ini benar-benar difokuskan untuk menjadi kawah candradimuka pergumulan ide-ide cemerlang. Muara ide-ide tersebut adalah munculnya tawaran konsep solutif atas dinamika dan problematika kependidikan Islam. Artinya, pergumulan ide tersebut tidak hanya berupa diskursus yang diperdebatkan secara kritis, tetapi ia akan memunculkan aksi-aksi konkrit di masyarakat Islam. Inilah yang dikatakan oleh penulis sebagai kontemplasi menuju aksi; berpikir reflektif-religius ke tindakan.

## A. Paradigmatik Desekularistik-Implementatif Menuju Nalar Monoteistik Pendidikan Islam

Sejarah tentang *islamization of science* (islamisasi ilmu pengetahuan) sebagai sebuah gagasan timbul sejak dasawarsa 1970-an.<sup>291</sup> Menariknya, kata “Islam” dalam konsep tersebut mengandung dua makna yang relatif berbeda, yaitu: *pertama*, menunjukkan suatu periode sejarah; dan *kedua*, menunjukkan pada suatu aktivitas yang mengandung nilai-nilai Islam. Sedangkan arti kata dari ilmu pengetahuan, ketika disandingkan dengan kata Islam (atau Islami), maka menurut Sayid Husein Nasr –seorang tokoh pertama dalam pembicaraan wacana baru tentang ilmu pengetahuan dan Islam di Teheran Iran pada tahun 1933, ia memiliki ciri khas tersendiri. Artinya, ketika Islam bersandingan erat dengan ilmu pengetahuan, maka ia akan bertransformasi menjadi *scientia sacra* (*sacred science*); ia akan untuk menunjukkan bahwa aspek kearifan ternyata jauh lebih penting dari pada aspek teknologi yang sampai saat ini masih menjadi ciri utama ilmu pengetahuan modern.

Pada abad pertengahan (*medieval times*) banyak berkembang paham terutama di Barat yang mencoba memisahkan ilmu pengetahuan dengan agama. Sebut saja Nietzsche yang sangat gencar mendengungkan bahwa agama tidak bisa disesuaikan dengan ilmu pengetahuan. Bahkan mereka pun mempunyai keyakinan bahwa seseorang tidak dapat mempercayai dogma-dogma agama dan metafisika jika ia memiliki metode-metode yang ketat untuk meraih kebenaran di dalam hati. Karenanya, di tradisi orang-orang Barat antara ilmu pengetahuan dan agama masing-masing menempati bintang yang berbeda. Nampaknya mereka tidak menginginkan adanya nilai-nilai agama masuk ke dalam pembahasan ilmu pengetahuan, disebabkan anggapan jika agama hanya menghambat kemajuan pertumbuhan peradaban manusia. Dari paradigmatik sekuleristik inilah, Ian G. Barbour mencoba untuk melakukan kajian kritis dan komprehensif mencoba menyatukan dua kawasan tersebut.<sup>292</sup>

Seakan-akan sekularisasi ilmu pengetahuan telah menjadi pondasi utama ilmu pengetahuan di sepanjang sejarah peradaban Barat modern. Adanya ide sekularisasi ilmu pengetahuan lambat laun (evolutif) menyebabkan pemisahan antara ilmu pengetahuan dengan agama, serta melenyapkan wahyu –dalam konteks ini bisa dibaca al-Qur’an dan al-Hadist- sebagai sumber ilmu, dan juga berusaha untuk memisahkan hakikat realitas dari “yang sakral”. Sebab rasio telah diposisikan sebagai basis keilmuan secara mutlak dengan ditompang kekuatan pancaindera mengaburkan makna dan tujuan ilmu yang sebenarnya. Bahkan di satu sisi menjadikan keraguan dan dugaan sebagai metodologi ilmiah yang kritis agar mampu memunculkan kebenaran objektif. Tragisnya, metodologi ini diikuti oleh seluruh masyarakat akademik tanpa melihat akibat yang timbul. Padahal kemajuan peradaban manusia dilihat dari aspek ilmu pengetahuan dan teknologi yang ditompang keluhuran moralitas pernah terjadi pada saat peradaban muslim berjaya di abad pertengahan.<sup>293</sup>

---

<sup>291</sup> Munculnya ide islamisasi ilmu pengetahuan kontemporer disebabkan adanya premis bahwa ilmu pengetahuan kontemporer tidak bebas nilai. Ilmu-ilmu kontemporer yang terkontaminasi oleh premis tersebut berkembang melalui proses sekularisasi dan westemisasi yang tidak lagi sesuai dengan doktrin Islam. Justru laju perkembangan ilmu pengetahuan tersebut akan membahayakan keadaan umat Islam pada khususnya dan umat manusia pada umumnya. Naquib al-Attas menegaskan dalam karyanya *Islam and Secularism* bahwa ilmu itu tidaklah bebas nilai (*value-free*), tetapi ia sarat akan nilai (*value-laden*). Menurut penulis sarat inilah –seperti untuk kemashlahatan umat manusia- yang perlu menjadi acuan pengembangan ilmu pengetahuan

<sup>292</sup> Ian G. Barbour, *When Science Meets Religion*, (New York: HarperCollins Publishers, 2000).

<sup>293</sup> Lihat detailnya Nidhal Guessoum, *Islam’s Quantum Question: Reconciling Muslim Tradition and Modern Science*, (London: I.B. Tauris, 2011); dan juga Muzaffar Iqbal, *Islam and Science*, (London: Routledge, 2018).

Memang melalui paradigmatik metodologik saintifik berlandaskan pada rasionalistik-empirisisme, pendidikan Barat membangun dasar filsafat, tujuan, dan sistem kependidikannya. Dengan landasan tersebut itu pula, pendidikan Barat mampu membangun sejarah peradaban kemanusiaan yang maju dan modern terutama dari aspek sains dan teknologi. Akan tetapi, hasil kajian nilai dan kepercayaan masyarakat Barat sangat nisbi. Bahkan merebaknya pergaulan bebas dan relasi seksual sebelum pernikahan merupakan kelaziman; sehingga ia –masyarakat Barat- mengalami dekadensi moral dalam format sistem pendidikan. Sebaliknya, pendidikan Islam cenderung mengunggulkan paradigmatik institusi-wahyuistik, sehingga ia mampu membangun tatanan masyarakat yang sufistik dan jauh dari dinamika keilmuan duniawi.

Sebagai solusi menghadapi krisis epistemologi tersebut dan juga sebagai jawaban dari berbagai tantangan yang muncul atas hegemoni paradigmatik ilmu pengetahuan Barat, maka perlu kiranya menghadirkan suatu gagasan penyatuan (integrasi) ilmu pengetahuan dengan agama; atau antara paradigma rasional-empiris dengan wahyu-intuisi. Salah satu pancangan yang dilontarkan akademisi adalah ide islamisasi sains tersebut. Dalam bahasa Arab istilah islamisasi ilmu (sains) disebut juga dengan istilah *al-islamiyyat al-ma'rifat*; atau bahasa Inggris menyebutnya sebagai *islamization of science*. Pada konteks ini ada tanggapan bahwa usaha islamisasi ilmu pengetahuan tersebut pada dasarnya telah ada sejak masa nabi Muhammad dan para sahabatnya. Ketika pada saat al-Qur'an diturunkan melalui bahasa Arab, maka sejak saat itulah ada upaya transformasi spirit peradaban masyarakat Arab. Artinya, melalui upaya tersebut ada proses konstruktif yang mampu mentransformasi watak, pandangan hidup (*worldview*), dan tingkah laku bangsa Arab yang demoralitas, dehumanis, dan politeistik.<sup>294</sup>

Proses peleburan nilai-nilai monotesistik –mungkin bisa dibaca Islamisasi-terhadap ilmu pengetahuan masyarakat bukan tindakan yang asing. Oleh karena itu, wacana integrasi ilmu pengetahuan dengan agama (atau memasukan nilai-nilai Islam dalam ilmu pengetahuan- bukanlah suatu yang baru. Kontekstualisasi operasional pengislaman ilmu pengetahuan pada saat ini didengungkan kembali oleh tokoh-tokoh ilmuwan Islam seperti Naquib al-Attas,<sup>295</sup> Ismail R. al-Faruqi, Fazur Rahman, Syed Husein Nasr, Mulyadi Kartanegara, M. Amin Abdullah, dan lain sebagainya. Ketika spirit ini masuk dalam sistem pendidikan, maka secara otomatis sistem pendidikan tersebut memasukkan nilai-nilai keagamaan pada ruang filosofis, psikologis, atau bahkan basis teologisnya.

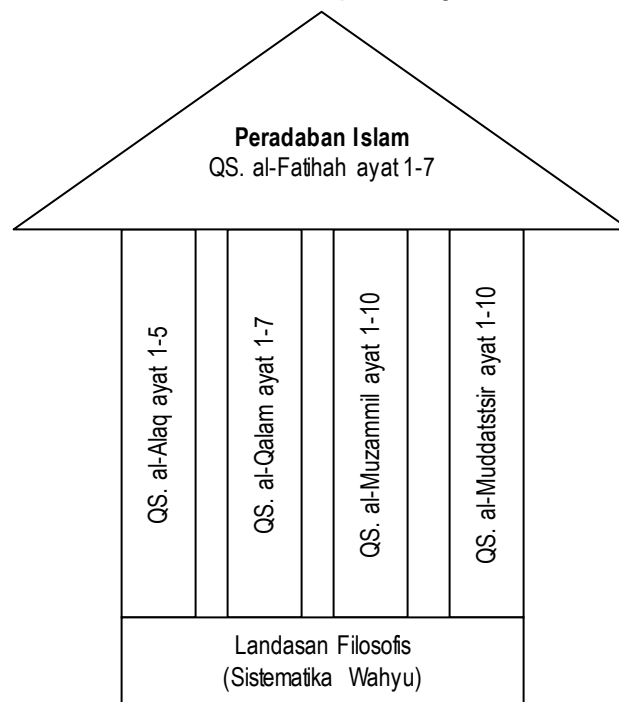
Penulis pada kasus ini mencontohkan salah satu lembaga pendidikan yaitu SMP ar-Rohmah Putri Boarding School Malang yang mengintegrasikan nilai-nilai Islam sebagai dasar teologis dan filosofis. Oleh sebab itu, nilai-nilai teologis dan filosofis terancang dalam sistem pendidikan di sekolah tersebut. Bahkan sekolah tersebut yang memposisikan sebagai sebuah *al-*

---

<sup>294</sup> Hal ini memang sangat diadiri oleh para akademisi; salah satunya menyatakan bahwa proses modernisasi yang dijalankan oleh dunia Barat sejak zaman renaissains, khususnya setelah abad ke-11 sampai ke-17 pada awal era modern, peran filsafat di Barat mulai berubah berlahan-lahan di samping membawa dampak positif, juga telah menimbulkan dampak negatif. Dampak positifnya bahwa telah membawa kemudahan-kemudahan dalam kehidupan manusia, sementara dampak negatifnya telah menimbulkan krisis makna hidup, kehampaan spiritual dan tersingkirnya agama dalam kehidupan manusia. Misrawi, *Konvergensi Tradisionalisme dan Modernisme: Upaya Rekonstruksi Tujuan Pendidikan Islam*, dalam Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam 3 (1) 2009, 145-158.

<sup>295</sup> Antara pemikiran Naquib al-Attas dan Ismail Raji al-Faruqi terdapat sedikit perbedaan dalam merumuskan islamisasi ilmu. Bagi al-Attas, Islamisasi ilmu lebih mengorientasikan ke dalam tujuan, yaitu untuk melindungi orang Islam dari ilmu yang sudah tercemar, menyesatkan, dan menimbulkan kekeliruan. Namun al-Faruqi nampaknya lebih menitikberatkan islamisasi ilmu pada "ketauhidan", kemudian membangun ulang penyusunan data, mendefinisikan kembali ilmu, serta membentuk kembali tujuan dalam bentuk ilmu pengetahuan yang Islami untuk digunakan sebagai kerangka dasar pemikiran.

*harakah al-jihadiyah al-Islamiyah*, ia melakukan inisiasi dengan berijtihad merancang sebuah *framework*. Sebagai sebuah hasil ijtihad, maka Sistematika Wahyu –atau disebut juga dengan istilah Sistematika Nuzulul Wahyu- telah ditetapkan sebagai *framework* mereka dalam upaya membangun peradaban Islam. Sistematika Wahyu merujuk pada lima surah dalam al-Qur’an, yakni: QS. al-Alaq ayat 1-5, QS. al-Qalam ayat 1-7, QS. al-Muzzamil ayat 1-10, QS. al-Muddatstsir ayat 1-10, dan QS. al-Fatihah ayat 1-7. Empat surah tersebut (QS. al-Alaq, QS. al-Qalam, QS. al-Muzzamil, dan QS. al-Muddatstsir) diyakini memiliki nilai-nilai yang bisa membangun peradaban Islam; sedangkan QS. al-Fatihah sendiri digambarkan sebagai konstruksi dari peradaban tersebut. Jika digambarkan dalam bentuk skema akan nampak sebagai berikut:



**Gambar 6.1: Konstruksi Peradaban Islam Berlandaskan Sistematika Wahyu**

Contoh kasus tersebut mengindikasikan, spirit monoteistik dapat menjadi landasan normatif peradaban manusia yang disosialisasikan melalui kelembagaan pendidikan. Sistem kependidikan tidak serta merta memiliki nalar monoteistik tanpa ada integrasi nilai teologis dan filosofis, dan juga kesatuan epistemologis antara rasional-empiris dengan intuisi-wahyuistik. Dari model pendidikan yang secara esensial telah terintegrasi dengan nalar monoteistik, maka sejatinya ia akan mewujudkan subjek pendidikan menjadi abduallah sekaligus khalifatullah. Ia juga membuka ruang dialogis antara diri dengan realitas, sehingga ia senantiasa terus mengalami pertumbuhan dan perkembangan konsep, proposisi, atau teori.

Nalar monoteistik dalam pendidikan pada dasarnya merupakan upaya yang bersifat terus menerus (kontinu) agar bisa membingkai sistem pendidikan dengan moralitas dan nilai profetik. Bahkan melalui nalar kritis berbasis nilai monoteistik ini diusahakan pemikiran pendidikan Islam yang sangat kaya –baca sarat nilai- bisa dikembangkan selaras dengan perkembangan zaman. Hal ini bisa dilakukan dikarenakan masih banyak yang belum digali dan dikembangkan dalam sistem pendidikan Islam itu sendiri. Nalar monoteistik dalam pendidikan pada hakikatnya membuka

ruang dialogis yang sifatnya menukik ke aras filosofis dan berakhir dengan munculnya empat isu pokok. Empat isu ini merupakan dasar pendidikan holistik-integralistik –yaitu basis keagamaan dan ilmu pengetahuan- dalam bentuk nilai teologis-filosofis, yaitu: kesatuan dalam aspek ketuhanan dan pesan-Nya (wahyu); kesatuan kenabian; tidak ada paksaan dalam beragama dan pengakuan terhadap eksistensi agama lain; dan kesatuan aksiologis.

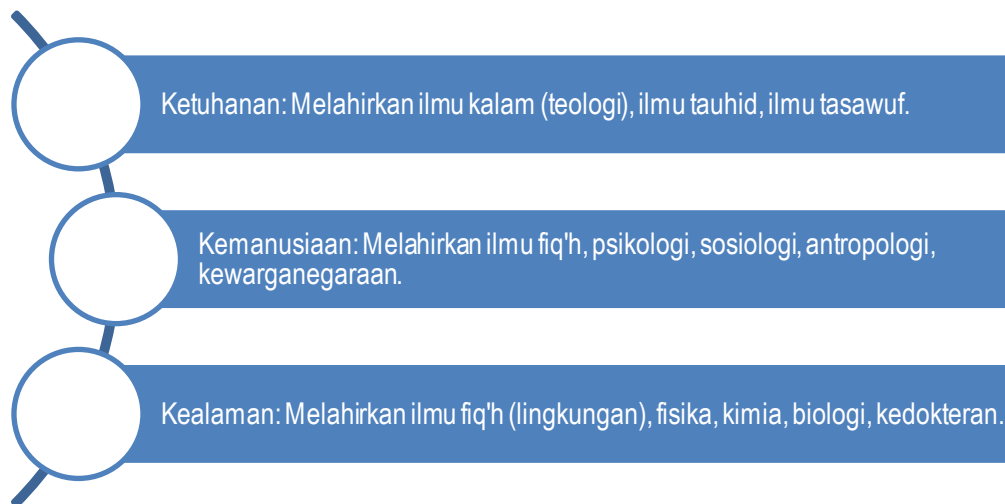
Nalar monoteistik terutama di dimensi kesatuan ketuhanan, pendidikan Islam mendasarkan pandangan dari QS. an-Nisa ayat 131 dan juga dalam QS. Ali Imran ayat 64. Pada dimensi kesatuan pesan ketuhanan (wahyu) dapat dilihat dalam QS. an-Nisa' ayat 163; dan aspek kesatuan kenabian berdasarkan pada pandangan QS. al-Anbiya' ayat 73 dan QS. Ali Imran ayat 84. Pandangan yang terkait dengan kebebasan menganut agama didasarkan pada QS. al-Baqarah ayat 256; dan mengenai pengakuan akan eksistensi agama-agama lain berdasarkan pada QS. al-Ma'idah ayat 69 dan QS. al-Ma'idah ayat 82. Terakhir pada pandangan kesatuan aksiologis merujuk pada pandangan QS. Ali Imran ayat 110 dan QS. Ali Imran ayat 190-191. Artinya, dasar teologis-filosofis sistem pendidikan bernalar monoteistik dikembangkan mengikuti pesan transendental yang sejatinya akan bermuara pada realitas kemanusiaan.

Bahkan semua ayat tersebut bisa dipahami dalam perspektif teologis-normatif, sehingga makna dan definisi integralistik monoteis dapat ditemukan objektifikasi dan kemutlakannya. Artinya, ayat-ayat tersebut tetap diletakkan di dalam konteks kemutlakan, walaupun pemahaman atas ayat tersebut bersifat nisbi –yang memiliki kandungan kebenaran dan juga kesalahan. Di satu sisi, oleh karena sifatnya yang mutlak, maka cara kerja yang ditempuh subjek pendidikan atas ayat-ayat tersebut adalah berusaha mengkaji ulang untuk membuktikan substansi kebenarannya. Dalam konteks ini, teknis yang dilakukan setidaknya menjelaskan konsep-konsep dasar yang berhubungan dengan berbagai agama dengan narasi atau logikanya tersendiri, sehingga konklusi yang berlandaskan pada ayat al-Qur'an tersebut nampak relevansinya. Begitu pula dengan laju ilmu pengetahuan yang terus berkembang melalui temuan-tema inovatif, diarahkan untuk pengembangan kemashlahatan kehidupan masyarakat dan meningkatkan keimanan terhadap Tuhan.

Implikasinya, nalar monoteistik dalam pendidikan (Islam) mampu untuk mendeksripsikan realitas abstrakta ke pemahaman konkrita. Jadi model untuk menjelaskan “realitas fisis atau metafisis” telah dibungkus dengan paradigma teologis, sehingga ketika ia disampaikan kepada peserta didik merupakan bentuk penjelasan logis-rasionalistik –atau bisa rasional-empiris- dari wahyu. Oleh sebab itu, gagasan tentang pengetahuan realitas metafisis (kebenaran wahyu) –yang tidak seperti pengetahuan positivistik yang berkeyakinan terhadap realitas fisis-empiris *an sich*-tidak tereduksi. Terlebih lagi ia akan bermetamorfosis menjadi ilmu pengetahuan (sains) yang bisa masuk dalam kaidah ilmiah logiko-hipotetiko-verifikatif, tetapi nalar monoteistik dalam pendidikan harus mengantarkan subjek pendidikan pada pemahaman yang utuh, detail, dan komprehensif. Namun, ide mengenai pengetahuan ilmiah yang telah mereduksi realitas hanya sebatas fisis (*observable*) diselaraskan dengan kemampuan rasio untuk mencernanya menjadi model paradigmatis positivistik. Maka dimensi mengetahui sebagai pintu masuk pemahaman komprehensif akhirnya mandul; dan tergantikan asas “mengetahui” harus berarti mengekspresikan

relasi-relasi yang bisa diamati (*observable*) antara fakta yang ada dalam konteks relasi matematis.<sup>296</sup>

Padahal nilai profetik tidak akan lepas dari nilai-nilai humanis dan liberasi yang diperuntukan bagi manusia seutuhnya. Pesan-pesan wahyu hakikatnya merupakan pesan suci yang berasal dari Tuhan, sehingga ia harus diyakini akan memberikan ketentuan-ketentuan yang mensejahterakan dan mendamaikan manusia. Lebih dari itu, pesan-pesan suci wahyu tersebut memotivasi umat manusia mengejar kemajuan peradaban mereka melalui pengembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, sehingga ia dapat mengangkat harkat dan martabat manusia –baca masyarakat muslim- dalam pergulatan dunia. Mengingat kunci utama untuk mencapai kemajuan peradaban itu adalah melalui pendidikan yang benar, maka sistem pendidikan Islam harus diilhami oleh pesan-pesan wahyu tersebut agar senantiasa mendapatkan pengawalan dan bimbingan.<sup>297</sup> Artinya, pesan suci wahyu tidak dipahami sebatas relasi antara realitas kemanusiaan, tapi juga dipahami dalam makna yang luas, yaitu: relasi kealaman, kemanusiaan, dan ketuhanan. Sehingga relasi itu menumbuhkan ilmu-ilmu kealaman, ilmu-ilmu kemanusiaan, dan juga ilmu-ilmu ketuhanan; jika digambarkan dalam bentuk gambar akan tampak sebagaimana berikut:



**Gambar 6.2: Trilogi Operasional Nalar Tauhid dalam Pendidikan**

Jadi melalui nalar monoteistik, subjek pendidikan telah diyakinkan dengan nalar rasionalistik-empirisistik berlandaskan ayat-ayat normatif bahwa terdapat sekumpulan kebenaran adikodrati yang statis dan diwahyukan Tuhan kepada manusia. Namun tidak mereduksi tataran proses sejarah dalam pewahyuan (turunya al-Qur'an), di mana terdapat proses dialogis aktif antara realitas yang transendental dan profan. Dengan demikian, antara aspek normatif dengan data historis menjadi bagian utuh dalam bentuk ilmu pengetahuan yang terintegratif. Sehingga dalam perspektif Islam, seluruh pengetahuan yang terkait dengan isu-isu relasi antara sains dan agama akan terkesan baik; atau bisa dibawa pada penjabaran moral dan etika berbasis spirit nilai monoteistik. Di satu sisi, kesan kontradiktif antara sains dan agama dalam lingkup pembelajaran

<sup>296</sup> Etienne Gilson, *Tuhan di Mata Para Filosof*, Peterj.: Silvester Goridus Sukur, (Bandung: Mizan, 2004), 168. Dalam buku ini ditulis mengenai pendekatan Immanuel Kant dan Auguste Comte tentang pengetahuan.

<sup>297</sup> Mujamil Qomar, *Epistemologi Pendidikan Islam*, 222.

berpeluang bisa diminimalisir. Antara metodologik rasional-empiris dan intuisi-wahyuistik akhirnya terbingkai oleh paradigmatik integratif dalam nalar monoteisme.

Di samping menjelaskan wahyu melalui pendekatan rasional, empiris, dan intuitif sebagai bukti otentik relasi harmonis antara sains dan agama. Di sisi yang lain, unsur normatif pendidikan Islam juga bisa memusatkan kajiannya terhadap aksiologis yang mempunyai keseimbangan orientasi antara konsep *abdullah* dan *khalifatullah*. Maka pada konteks ini, upaya penyatuan kembali dua aspek tersebut dapat dimunculkan dengan istilah “integrasi”; begitu pula pada ranah yang lebih luas (yaitu antara ilmu pengetahuan (sains) dan agama. Oleh sebab itu, desekularisasi sains dan agama merupakan upaya yang sangat urgen, bahkan menjadi keharusan ditingkat filosofis dan sosiologis kependidikan Islam. Secara substansial, istilah desekularisasi memiliki makna yang sama dengan integrasi, dedualisme, dan dediferensiasi yang memiliki makna “penyatuan” atau “rujuk kembali”. Kalau dikaitkan dengan problema keilmuan, maka desekularisasi keilmuan berarti penyatuan kembali ilmu pengetahuan (sains) dan agama.

Implikasinya, nalar monoteistik tersebut memunculkan sikap kritis subjek pendidikan terhadap realitas sekitar mereka. Sikap kritis ini yang memunculkan kesadaran kemanusiaan dirinya untuk mengatarkan pada kesadaran ketuhanan. Penulis pada konteks ini cenderung mengistilahkan keadaan tersebut seperti yang disebut oleh al-Qur’an sendiri sebagai *al-hanif*.<sup>298</sup> Namun, perlu disadari bahwa kondisi ini bisa dipandang sebagai sebuah perkembangan pemikiran dan bernilai filosofis. Di mana terma *al-hanif* merupakan terma yang banyak ditemui dalam al-Qur’an dengan makna yang tinggi yaitu “suatu kesadaran kemanusiaan terhadap realitas yang mengantarkan pada kesadaran keTuhanan”, sehingga ia bisa dijadikannya sebagai “alat perekat” hubungan antar beragama dalam sejarah kemanusiaan. Di ranah ini perlu dideskripsikan *al-hanif* sebagai sosok orang yang bersandar kepada tradisi Ibrahim, menolak tuhan-tuhan palsu (*syirk*), menolak tradisi pagan, cinta kepada pengetahuan dan terus melakukan proses menjadi penemu kebenaran. Semua ini merupakan ciri khas kebenaran sebuah agama terutama keberagamaan Islam yang *rahmat lil al-‘alamin*.

Terma *al-hanif* bisa diposisikan sebagai alat perekat terhadap berbagai tradisi keagamaan; atau dijadikan sebagai titik temu (*kalimatun sawa*) antara agama-agama Semitik – baca dalam *millah* Ibrahim. Melalui konsep ini pula yang terkait isu-isu besar tentang kesatuan kebenaran dalam agama-agama secara sistemik akan mampu diwujudkan. Berbeda memang dengan pemikiran pluralis yang didasari oleh tradisi perenial yang lebih memusatkan perhatiannya pada aspek esoteris agama-agama sebagai muara bertemunya kebenaran masing-masing. Pengakuan Islam terhadap Tuhan agama Yahudi dan Kristen sebagai Tuhannya sendiri, begitu juga pengakuannya terhadap nabi-nabi mereka sebagai nabinya sendiri, komitmennya dengan ajakan Ilahi terhadap ahli kitab untuk bisa bekerjasama dan hidup bersama di bawah genggaman Allah, merupakan satu-satunya langkah yang utama dan nyata menuju persatuan dari tiga agama dunia yang besar. Lazim apabila Karen Armstrong, seorang mantan biarawati yang saat ini konsen terhadap kajian-kajian agama besar di dunia, mengatakan “dikatakan *al-hanif* sebagai tradisi Ibrahim berarti menyingkirkan semua pandangan khusus tentang Tuhan dan

---

<sup>298</sup> Terma hanif identik dengan “agama tanpa nama” atau labelisasi organisasi keberagamaan. Oleh karenanya, hal ini bisa diartikan secara harfiah dengan terma *Anonymous Christians* (Kristen tanpa nama) yang dicetuskan oleh Karl Rahner pada tahun 1965. Ide dasar dari dua konsep tersebut kelihatan sama, kendati al-Faruqi mengatakan berbeda secara semantik maupun substansial. Tetapi, menurutnya, *al-hanif* adalah kategorisasi yang dibuat al-Qur’an, sedang Kristen tanpa nama adalah hasil sebuah intelektualisasi manusia (teologi modern).

berpegang teguh pada sebuah keimanan yang “murni dan tidak bercampur dengan konsep apa pun”.<sup>299</sup>

Berdasarkan deskripsi tersebut jelas jika kesatuan pengetahuan berbasis nalar monoteistik mampu memunculkan tindakan moralis dan etika universal. Penulis pada ranah ini yakin, paradigma monokotomik antara sains dan agama tidak hanya menyatukan dan menyeimbangkan antara konsep *abdullah* dan *khalifatullah*. Dari kerangka ini pula kesadaran ketuhanan sangat sistemik, masif, dan aktif memunculkan tindakan subjek pendidikan sebagai konsekuensi logis dari paradigma pendidikan dengan nalar monoteistik. Berikut ini penulis sajikan tabel keilmuan agama dengan pendekatan dikotimis-atomistik yang dinukil dari pemikiran M. Amin Abdullah, sebagai acuan dalam membedakan sisi paradigma keilmuan:

---

<sup>299</sup> Karen Armstrong, *A History of God: The 4000-Year Quest of Judaism, Christianity and Islam*, (New York: Ballantine Books, 1993), 165. Dan buku ini telah diterjemahkan dalam edisi bahasa Indonesia dengan judul “Sejarah Tuhan: Kisah Pencarian Tuhan Yang Dilakukan Oleh Orang-Orang Yahudi, Kristen, Dan Islam Selama 4.000 Tahun” oleh Zainul Am dan diterbitkan oleh Mizan pada tahun 2001.



Tabel: Keilmuan Agama: Pendekatan Dikotomis-Atomistik

No.	Sumber Ilmu Pengetahuan	Gugus Paradigmatik	Metodologi (Process & Procedure)	Tipe Argumen	Tujuan Pembelajaran	Sifat Dasar Keilmuan	Pembidangan Ilmu
1.	Akal	<i>Tajridiyyah</i> (Abstraktif)	<i>Bahthiyyah</i> ( <i>Explanative</i> ; <i>Explorative</i> )	Demonstratif	<i>Idrak al-Sabab wa al-musabbabat</i>	<i>Silogistik</i> ( <i>al-Mantiqiyyah</i> )	<i>al-Ilm al-Husuly</i>
2.	Wahyu	<i>Lughawiyyah</i> (Kalam; Word)	<i>Istintajiyyah-ljtihadiyyah</i>	<i>Jadaliyyah</i> ( <i>al-Uqul</i> a <i>Mutanafisah</i> )	<i>Muqarabah al-nash li al-Waqi'</i>	Justifikatif- Repetitif ( <i>al-Taqlidiyyah</i> )	<i>al-Ilm al-Tauqify</i>
3.	Intuisi (Dhamir)	<i>Dzauqiyyah</i> (Intuisi; Qalbu; Hati Nurani)	<i>Tajribah-Batiniyyah</i> ( <i>Experience</i> )	<i>al-La'aqlaniyyah</i> ( <i>Preverbal</i> ; <i>Prelogic</i> )	<i>Universal</i> <i>Reciprocity</i>	Partisipatif	<i>al-Ilm al-Hudury</i>

Berdasarkan tabel tersebut, tiga landasan epistemologik –yang dalam tabel- akan memberikan ruang luas bagi pendidikan Islam membentuk manusia yang mempunyai kompetensi nalar kritis dan keimanan yang kuat. Dari sistem pendidikan (Islam) yang memiliki nalar monoteistik inilah akan melahirkan kepribadian “pluralis-moralis”, sehingga pendidikan (Islam) pada tataran ini akan mampu membentuk manusia yang mempunyai kepekaan sosial dan religi us yang tinggi. Artinya, pendidikan (Islam) yang ideal adalah sistem pendidikan yang dapat menunjang proses pembentukan manusia menjadi manusia yang demokratis, pluralis dan menekankan penghayatan hidup serta refleksi untuk menjadi manusia yang utuh, yaitu generasi muda yang tidak hanya pandai tetapi juga bermoral dan etis, dapat hidup dalam suasana demokratis satu dengan lain, dan menghormati hak orang lain.<sup>300</sup> Artinya, ada sisi urgen pada nalar monoteistik ketika diterapkan dalam sistem pendidikan terutama memperkokoh dimensi aksiologis.

<sup>300</sup> Pahami pluralisme dengan begitu, sangat menghendaki terjadinya dialog antaragama, dan dengan dialog agama memungkinkan antara satu agama terhadap agama lain untuk mencoba memahami cara baru yang mendalam mengenai bagaimana Tuhan mempunyai jalan penyelamatan. Pengalaman ini, penulis kira sangat penting untuk memperkaya pengalaman antar iman, sebagai pintu masuk ke dalam dialog teologis. Inilah sebuah teologi yang menurut Wilfred C. Smith disebut dengan istilah *world theology* (teologi dunia). Lebih detailnya lihat dalam Wilfred C. Smith, *Toward Theology: Faith and the Comparative History of Religion*, (London & Basingstoke: The Macmillan Press, 1981), 187. Sedangkan oleh John Hick disebutkan *global theology* (teologi global). John Hick, *Philosophy of Religion*, (New Delhi: Prentice Hall, 1980), 8. Kemudian teologi tersebut belakangan ini terkenal dengan sebutan teologi pluralisme.

Karenanya, nilai-nilai monoteistik (*tauhid*) sangat perlu diintegrasikan dalam kurikulum – sebagai jalan yang harus ditempuh oleh subjek pendidikan untuk mencapai dan mewujudkan tujuan- dalam mengkonstruks *al-insan al-kamil*. Namun, upaya ini perlu mengedepankan prinsip kesatuan –sebagaimana yang telah disinggung di dalam Bab sebelumnya. Prinsip kesatuan tersebut antara lain:

1. Keesaan Allah

Keesaan Tuhan adalah prinsip pertama dan utama yang ada dalam doktrin keberagamaan Islam; atau bahkan pada setiap realitas keberislaman. Inilah prinsip bahwasannya Allah adalah satu-satunya Tuhan; tak ada realitas apa pun yang selain daripada-Nya yang bisa diposisikan sebagai Tuhan –lihat QS. al-Ikhlâs ayat 1-5. Karenanya, secara eskatologik Tuhan yang maha esa merupakan realitas tunggal yang mutlak, transenden secara mutlak; dan secara metafisis-aksiologik merupakan realitas tertinggi. Tidak bisa dipungkiri, setiap realitas yang selain dari Dia merupakan terpisah dan berbeda dari Dia serta merupakan ciptaannya.<sup>301</sup> Fenomena ini membuktikan bahwa Tuhan yang esa dalam doktrin keislaman tidak bisa dibantah dan terbantahkan. Sebabnya, Islam mengutamakan kepastian mutlak dalam kesadaran ketuhanan umat, sehingga doktrin ini perlu diinternalisasikan pada setiap pribadi.

Menjadi seorang Muslim berarti ia perlu membangun kesadaran kemanusiaan dan ketuhanan secara bersamaan. Di dalam kesadaran itulah ia senantiasa mengingat Allah dan menuntunnya agar berkontribusi terhadap peradaban manusia (*ihsan*). Karena Allah adalah Pencipta dan Hakim, maka menjadi Islam berarti mengerjakan segala sesuatu seperti yang dikehendaki-Nya dan demi Dia semata-mata. Segala kebaikan dan kebahagiaan, seperti halnya segala hidup dan kehidupan adalah karunia-Nya. Pada konteks inilah terdapat dua konsep, yaitu: *pertama*, di dalam kehidupan Islam, keesaan Allah diakui dan kesadaran ketuhanan digunakan untuk menuntun tindakan kemanusiaan; dan yang *kedua*, di dalam pemikiran Islam, Dialah sebab (*cause*) yang pertama dan terakhir dari setiap realitas. Dengan demikian sifat dan aktivitas-Nya adalah prinsip-prinsip konstitutif dan regulatif yang pertama dari semua ilmu pengetahuan.<sup>302</sup>

2. Kesatuan Makhluk

Konsep keesaan Allah (*Tauhid*) secara rasionalitas berimplikasi pada proses yang mengantarkan tumbuh kembangnya konsep kesatuan makhluk. Allah menciptakan segala realitas yang ada, sehingga seluruh ciptaan-Nya berada pada keseluruhan integral yang memenuhi tatanan kosmis (yakni hukum alam yang berlaku bagi semesta dan yang ditaati serta akan dipenuhi oleh materi, ruang, biologis, fisik, sosial, estetik, dan berbagai potensi ciptaan yang lain).<sup>303</sup> Artinya, dalam penciptaan Allah terdapat keserasian yang juga memperlihatkan tanda-tanda kekuasaan diri-Nya.

Oleh karenanya, penciptaan makhluk tersebut bukan tanpa arah tujuan yang jelas. Keseluruhan sistem alam saling kait mengkait dan terjalin merupakan *telic system* (bertujuan akhir) tunggal yang bergelora dan sarat makna. Seringkali al-Qur'an menginformasikan kepada diri manusia bahwa semua makhluk, yang merupakan anugerah Allah kepada dirinya, tunduk pada mereka, diperuntukkan bagi kesenangan

---

<sup>301</sup> Ismail Raji al-Faruqi, *Islamisasi Pengetahuan*, Peterj.: Anas Mahyuddin, (Bandung: Pustaka, 2003), 56.

<sup>302</sup> Ismail Raji al-Faruqi, *Islamisasi Pengetahuan*, 57.

<sup>303</sup> Muhammad Shafiq, *Mendidik Generasi Baru Muslim*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2000), 164.

dan/atau untuk kenikmatan diri mereka. Para ilmuwan hendaknya mengkaji ciptaan-ciptaan Allah yang berharga dan menggunakannya untuk kemaslahatan manusia.<sup>304</sup> Jelasnya, pengkajian ciptaan Allah inilah yang bisa dikatakan sebagai konstruksi ilmu pengetahuan yang secara aksiologis memiliki nilai untuk kemaslahatan umat manusia.

### 3. Kesatuan Kebenaran dan Kesatuan Pengetahuan

Semua perkiraan dasar rasionalitas harus bersifat pasti yang tidak bisa diragukan lagi konstruksinya. Sebagian perkiraan tersebut muncul demikian nyata dengan sendirinya, dan yang lainnya adalah pengalaman bersama dari umat manusia umumnya. Tetapi ada pula yang hanya bisa muncul jika diperlukan, atau hanya bisa diketahui kebenarannya oleh manusia yang memiliki tingkat kearifan tertentu, kematangan religius, dan wawasan etis. Bahkan di sisi yang lain, realitas tersebut dapat dilihat oleh mereka yang melihat sebagaimana bentuk dan kadarnya. Ala yang seperti inilah merupakan tangga awal untuk menemukan kebenaran di dalam ilmu pengetahuan (sains).

Pertanyaan yang muncul pada konteks tersebut, bagaimana relasi antara Islam dengan teori pengetahuan? Pada posisi ini, Islam dapat diterangkan melalui penjelasan yang gamblang dan detailistik sebagai kesatuan kebenaran. Kesatuan ini bersumber dari dan dapat digantikan dengan keesaan mutlak Allah –sedangkan *al-Haqq* (kebenaran) sendiri merupakan salah satu nama Tuhan yang tersimpul dalam 99 nama yang indah (*al-asma' al-husna*). Diskursus ini dapat berkembang pada suatu pernyataan logis yang membuktikan kebenaran kemutlakan Allah, yaitu: Jika Allah memang Tuhan, seperti yang dinyatakan dalam doktrin Islam, maka kebenaran tidak mungkin banyak jumlahnya –atau bersifat plural. Tuhan mengetahui kebenaran yang terkodifikasi di dalam wahyu-Nya, sehingga kebenaran yang disampaikan-Nya di dalam wahyu tidak dapat berbeda daripada realitasnya. Karena Dia adalah pencipta semua realitas maupun semua kebenaran, maka kebenaran yang merupakan obyek nalar termasuk di dalam hukum-hukum alam bisa diungkap melewati kajian analisis-kritis.

Logika keselarasan antara rasio, kebenaran, dan realitas fakta-fakta wahyu merupakan epistemologi yang sejatinya tidak bisa dipisahkan. Ia telah dikenal sebagai bangunan epistemologik integratif dan perlu agar didasarkan pada prinsip-prinsip ilmu pengetahuan Islam, sebagaimana berikut:

- a. Kesatuan kebenaran merumuskan bahwa, berdasarkan wahyu kita tidak boleh membuat klaim yang bertentangan dengan realitas. Pernyataan-pernyataan yang diajarkan wahyu memiliki kebenaran yang mutlak, sehingga pernyataan-pernyataan tersebut ketika dikorelasikan dengan realitas akan ada kesesuaian. Adalah suatu yang mustahil dan tidak masuk akal bahwa Tuhan bodoh, atau Dia mungkin hendak mendustai atau menyesatkan makhluk-makhluk-Nya. Oleh karena itu, ungkapan-ungkapan-Nya yang diberikan untuk membimbing dan menuntut tidak mungkin bertentangan dengan realitas. Jika terjadi juga ketidaksesuaian dengan realitas, maka doktrin kesatuan kebenaran memberikan batasan agar untuk menimbang kembali pemahaman terhadap wahyu tersebut.

---

<sup>304</sup> Muhammad Shafiq, *Mendidik Generasi Baru*, 145.

- b. Kesatuan kebenaran yang merumuskan bahwa tidak ada kontradiksi, perbedaan, atau variasi di antara nalar dan wahyu. Prinsip ini merupakan prinsip yang bersifat mutlak dan secara tegas menyangkal bahwa tidak ada suatu prinsip, fakta, atau pemahaman yang dapat memecahkan integrasi dalam bentuk kontradiksi kemutlakan. Di dalam menyelidiki alam melalui usaha analisis-kritis terhadap hukum alam dapat dipastikan subjek ilmu pengetahuan akan melakukan kesalahan-kesalahan. Bahkan ia juga berilusi dan mengira bahwa ia telah memahami kebenaran secara utuh dan komprehensif, padahal prasangka tersebut hanya prasangka kemanusiaan belaka. Karenanya, kesatuan kebenaran menawarkan untuk mempertimbangkan dan mengkaji ulang data yang diperoleh, sebab kejanggalan akan bisa diperbaiki dalam temuan rasio atau melalui pemahaman wahyu yang kombinatif.
- c. Kesatuan kebenaran dan identitas hukum alam dengan pola dari Tuhan merumuskan bahwa tak ada pengamatan atau penyelidikan terhadap hakikat alam semesta atau setiap irisannya dapat berakhir –atau dipecahkan secara totalitas. Pola-pola dari Tuhan tidak terhingga dan bilangan tidak mampu mengurai secara kuantitatif. Bisa dipastikan subjek ilmu pengetahuan telah banyak melakukan pendalaman untuk mengetahui seluk beluk hukum alam, namun akan lebih banyak lagi yang belum diketahui secara pasti. Oleh karena itu, sikap terbuka pada bukti yang baru dan usaha pencarian yang terus-menerus merupakan ciri-ciri yang diperlukan oleh alam pikiran Islam untuk menerima kesatuan kebenaran.<sup>305</sup>

#### 4. Kesatuan Hidup

##### a. Amanah

Kesanggupan manusia memikul amanah yang diberikan Tuhan agar menjadi khalifah di muka menempatkan dirinya di atas para malaikat. Mengapa demikian, dikarenakan para malaikat tidak memiliki kemerdekaan untuk mentaati atau mengingkari Allah dan hal ini berbeda dengan manusia yang mempunyai otoritatif atas ketaatan dirinya. Itulah sebabnya Allah menyuruh para malaikat untuk bersujud –dibaca hormat- ke hadapan manusia. Karena tak memiliki kemerdekaan moral, para malaikat tersebut lebih rendah daripada manusia. Mereka suci dan hanya dapat mentaati perintah-perintah Tuhan serta tidak pernah berhenti memuji dan mengabdikan kepada-Nya. Bahkan mereka sedikit pun tidak pernah mengingkari Tuhan. Oleh sebab itu, ketaatan manusia lebih berharga daripada ketaatan malaikat-malaikat tersebut, karena dilakukan oleh seorang yang sanggup pula untuk ingkar. Bagian yang lebih luhur dari kehendak Tuhan tidak akan masuk ke dalam sejarah dan menjadi riil, kecuali jika manusia dengan kebebasannya memilih untuk merealisasikannya.

##### b. Khalifah

Manusia sebagai kepercayaan Tuhan (*amanah*) menghasilkan ditetapkannya sebagai wakil (*khalifah*) Allah. Lazim apabila mereka memiliki tanggung jawab memenuhi hukum-hukum moral. Makna amanah dan *khalifah* pada konteks ini

<sup>305</sup> Ismail Raji al-Faruqi, *Islamisasi Pengetahuan*, 66-72.

adalah bentuk dari nilai kontributif diri manusia untuk mengembangkan budaya dan peradaban mereka sendiri. Itulah sebabnya, Islam merelasikan *khilafah* dengan berdirinya tatanan politik, kesejahteraan ekonomi, perdamaian dan keselamatan seluruh tatanan dunia. Semua aspek ini termasuk pengembangan ilmu pengetahuan dan teknologi tidak lepas dari nilai-nilai kemashlahatan umat manusia. Tetapi juga perlu dilandasi oleh nilai-nilai monoteistik (tauhid) sebagai basis kesadaran kemanusiaan menuju kesadaran ketuhanan.

c. Kelengkapan

Kehendak Islam berkenaan dengan budaya dan peradaban adalah komprehensif (lengkap). Setiap elemen kehidupan Islam memang diancang jelas dan meyakinkan, karena hal ini menjadi prasyarat berkembangnya budaya dan peradaban Islam. Berbagai wilayah yang berelasi dengan realitas sosial, perjalanan, transportasi, rekreasi, seni audio-visual dan komunikasi massa perlu dibuat "relevan" dengan terma-terma Islam.<sup>306</sup>

5. Kesatuan Manusia

Semua manusia dalam paradigmatik Islam dipandang memiliki kesamaan derajat dihadapan Allah. Dimensi yang membedakan derajat diantara mereka adalah kesungguhan –baca ketaqwaan- mereka yang dimanifestasikan dalam nilai moral, etis, dan budaya atau pencapaian peradaban mereka. Islam ada untuk seluruh alam dan menjadi rahmat bagi semesta (*rahmat lil 'alamin*). Memang diakui, pembagian manusia menurut suku dan bangsa hanyalah untuk tujuan identifikasi belaka, seperti yang ada dalam kartu-kartu passport atau kartu-kartu identitas lainnya sekarang ini. Difrensiasi sosial ini semata-mata ditujukan untuk saling kenal mengenal (*ta'aruf*) antar suku dan bangsa – sebagaimana di dalam QS. al-Hujurat ayat 13 diterangkan. Artinya, tidak ada perbedaan substantif antara kemanusiaan manusia kecuali yang menyangkut realitas ketaqwaan diri manusia sendiri.

Dengan demikian, para peneliti terutama praktisi pendidikan diharapkan mampu membentuk tatanan paradigmatik monoteistik di ranah teologis maupun filosofis. Di satu sisi, nalar monoteistik tidak hanya mampu mengembangkan ilmu pengetahuan (sains); bahkan ia bisa memunculkan pemikiran pluralis yang akan mengedepankan toleransi antar perbedaan dilingkaran realitas. Walaupun, riilnya pendidikan pada saat ini ditengarai hanya merefleksikan dan menggemakan stereotip dan prasangka antarkelompok yang terbentuk dan beredar di tengah masyarakat. Tragisnya, pendidikan apriori –baca acuh tidak acuh- dan tidak ada usaha agar menetralsisir dan menghilangkan stereotipe dan prasangka tersebut. Bahkan, ada indikasi bahwa pendidikan Islam ikut mengembangkan prasangka dan mengescalasi ketegangan antarkelompok melalui pemikiran dualistik dan dikotomik yang bermuara pada pemecahan aksiologi pendidikan Islam. Oleh sebab itu, seringkali ia mengkotak-kotakkan penyampaian materi, isi kurikulum yang etnosentris, dan dinamika relasi sosial antar pendidikan yang segregatif. Bukan tidak mungkin pula segregasi sistem pendidikan berlandaskan teologik dan filosofik ikut memperuncing problematika kependidikan di masyarakat (muslim). Prasangka dan proses demonisasi antara satu kelompok dengan kelompok lainnya atau antara sistem paradigmatik ilmu pengetahuan rasional-empiris dan intuisi-wahyuistik tidak akan mampu menyelesaikan masalah. Pada konteks ini, penulis mencoba

---

<sup>306</sup> Muhammad Shafiq, *Mendidik Generasi Baru*, 167-168.

menawarkan suatu konsep dengan mengurai diskursus solutif terhadap problematika kependidikan Islam yang terjadi pada saat ini.

Penulis pada konteks ini mempunyai keyakinan bahwa konstruksi ilmu pengetahuan keislaman yang selama ini ada telah sangat sempurna. Dengan demikian, lazim jika penulis pada saat ini mencoba menawarkan konsep yang tetap merujuk alur pemikiran lama. Namun sebelum lebih jauh, penulis ada baiknya mengurai lagi pandangan lama terkait dengan konstruksi ilmu pengetahuan yang dilakukan oleh manusia. Sejatinnya ia mendapatkan ilmu melalui pembacaan terhadap ayat-ayat ciptaan-Nya, yaitu ayat-ayat *qawliyah* dan ayat-ayat *kauniyah*. Dari dua sumber yang berbeda ini sama-sama melahirkan ilmu-ilmu kealaman (*natural sciences*), ilmu-ilmu sosial (*social sciences*) dan humaniora (*humanities*). Dalam hal ini tidak ada perbedaan pandangan di kalangan umat Islam, mereka sepakat bahwa sumber ilmu (yang asli dan terakhir) adalah Allah, Sang Kebenaran (*al-Haqq*) atau Realitas Sejati (*The Ultimate Reality*).<sup>307</sup> Karena itu tidak ada pertentangan antara ilmu dan agama (Islam), bahkan berilmu adalah bagian dari keberagaman dan bisa dikatakan berilmu berarti beragama (sebagiannya).

Pandangan tersebut sesuai dengan alur pemikiran filosofis masyarakat Islam yang meyakini bahwa ontos terdiri atas ontos fisis dan metafisis. Dua ontos ini bagi masyarakat Islam tidak dipisahkan menjadi bagian-bagian kecil, tetapi ia satu dalam kesatuan ontologik. Bahkan ada kalangan yang telah menyusun ontos tersebut menjadi hierarki wujud dimulai dari entitas-entitas metafisis menurun ke entitas fisis. Hierarki wujud tersebut menempatkan Tuhan berada di puncak tertinggi sebagai realitas tertinggi, disebabkan Ia merupakan sebab keberadaan ontos yang lain. Al-Farabi pada konteks ini mengurai hierarki wujud setelah Tuhan (yaitu dibawahnya) ada para malaikat yang merupakan ontos imateriil, benda-benda langit atau benda-benda angkasa dan yang paling bawah ialah benda-benda bumi.<sup>308</sup> Hierarki ini menyusun ontos berdasarkan pada hakikat ontos yang metafisis ke fisis, bukan didikotomisasikan berdasarkan dua irisan yang sulit untuk dipertautkan.

Argumentasi yang mereka kemukakan pun tidak melepaskan dari nilai-nilai monoteistik (*tauhid*) sebagai bangunan integrasi ilmu pengetahuan. Salah satu contohnya adalah al-Kindi; ia menyatakan bahwa Tuhan adalah Sebab Pertama (*prima causa*) atau Pencipta yang Sebenarnya atas segala sesuatu dari ketiadaan. Jadi hakikat ada terletak pada penyebab utama dari ontos metafisis dan fisis. Pandangan al-Kindi ini secara demikian menolak pandangan para filosof Yunani secara keseluruhan mulai Plato (428-347 SM), Aristoteles (384-322 SM) sampai Plotinus (204-270 M), yang menyatakan bahwa semesta tercipta dari yang ada. Sebab, bagi mereka apa yang disebut sebagai mencipta adalah membuat sesuatu berdasarkan apa yang ada sebelumnya (*creatio ex materia*), baik lewat gerakan atau emanasi. Artinya dalam pandangan filsuf Yunani, Tuhan bukan pencipta dalam makna sesungguhnya, dari tiada menjadi ada, melainkan hanya sebagai penggerak atau pewujud realitas, dari alam potensialitas ke alam aktualitas. Konsekuensi dari pandangan ini, bahwa alam adalah *qadim*, tidak terbatas dan abadi, karena gerak dan emanasi Tuhan juga *qadim*. Al-Kindi berpandangan sebaliknya sebagaimana di atas, bahwa alam

---

<sup>307</sup> Mulyadhi Kartanegara, *Integrasi Ilmu: Sebuah Rekonstruksi*, 46-47.

<sup>308</sup> Osman Bakar, *Hieraki Ilmu: Membangun Rangka Pikir Islamisasi Ilmu Menurut al-Farabi, al-Ghazali, Quthb al-Din al-Syirazi*, Peterj.: Purwanto, (Bandung: Mizan, 1997), 118.

tercipta dari yang tiada (*creatio ex nihilo*), sebagaimana keyakinan para teolog Muslim. Ini berarti semesta ini terbatas, tidak abadi dan tercipta dari yang tiada.<sup>309</sup>

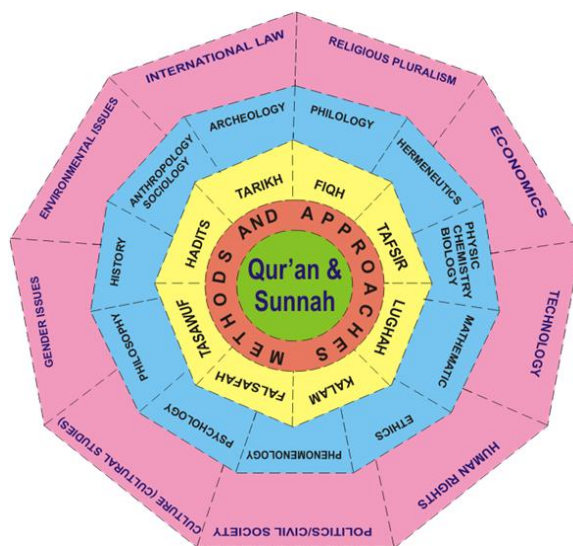
Berdasarkan pada deskripsi tersebut jelas bahwa paradigmatik positivistik yang cenderung materialistik nyatanya tidak sesuai dengan paradigmatik ilmu pengetahuan dalam Islam –baca pendidikan Islam. Oleh sebab itu, masa depan desain pendidikan Islam mulai dari aspek materi, kurikulum, maupun perangkat lainnya perlu mendeskripsikan keilmuan yang desekularistik dengan –atau- nalar monoteistik. Karena itu, dalam memenuhi tuntutan dan kebutuhan pendidikan Islam dalam melakukan transfer ilmu pengetahuan, norma, dan nilai melalui pelayanan kependidikan, maka desain paradigmatik kependidikan Islam terutama pada struktur kurikulum um perlu penataan ulang (re-desain). Penataan ini tidak serta merta hanya mengatur ulang urutan materi atau distribusi materi pembelajaran keislaman. Akan tetapi, di satu sisi, juga perlu menata ulang pola dari dimensi paradigmatik ilmu pengetahuan keagamaan Islam yang selama ini lebih didominasi oleh metodologi sufistik yang berorientasi ketuhanan *an sich*. Dalam mendesain ulang desain paradigma kependidikan tersebut, penulis lebih cenderung pada kontribusi pemikiran Amin Abdullah yang bisa dijadikan patokan dasar dalam menyusun paradigmatik desekularistik-implementatif. Menurut Amin Abdullah, paradigma keilmuan yang baru merupakan paradigma menyatukan, tetapi bukan sekedar menggabungkan wahyu Tuhan dan temuan pikiran manusia Artinya, ilmu-ilmu holistik-integralistik, itu tidak akan berakibat –atau juga baca mengakibatkan-mengecilkan peran Tuhan (sekulerisme) atau mengucilkan manusia sehingga teralienasi dari dirinya sendiri, dari masyarakat sekitar, dan lingkungan hidup sekitarnya. Ke depan, pola kerja keilmuan yang integralistik dengan basis moralitas keagamaan yang humanistik ini dituntut dapat memasuki wilayah-wilayah yang lebih luas.<sup>310</sup>

Berdasarkan pemikiran tersebut, Amin Abdullah memunculkan suatu konsep pemikiran yang sangat filosofis. Bagi penulis sendiri pemikiran tersebut merupakan kerangka dasar untuk menyatukan kembali sisi epistemologik dan aksiologik pendidikan Islam yang tercerai-berai. Konsep pemikiran Amin Abdullah tersebut adalah horizon jaring laba-laba keilmuan teoantroposentrik-integralistik. Untuk lebih jelasnya konsep pemikiran tersebut dapat lihat pada gambar di bawah ini:

---

<sup>309</sup> A. Khudori Soleh, *Filsafat Islam dari Klasik hingga Kontemporer*, (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2013), 97-98; lihat juga Khozin, *Pengembangan Ilmu di Perguruan Tinggi Keagamaan Islam: Konstruksi Kerangka Filosofis dan Langkah-Langkahnya*, (Jakarta: Prenada, 2016), 6-7.

<sup>310</sup> M. Amin Abdullah, *Islamic Studies di Perguruan*, 399.



**Gambar 6.2: Horizon Jaring Laba-Laba Keilmuan Teoantroposentrik-Integralistik**

Gambar tersebut mengilustrasikan gaya dan pola relasional seluruh disiplin ilmu pengetahuan dalam satu kesatuan. Bahkan di satu sisi, juga membentuk pola keterhubungan yang kait mengait antara satu disiplin ilmu dengan ilmu lainnya. Akan tetapi, keterhubungan dalam satu kesatuan dan keterkaitan tersebut tidak melepaskan nilai-nilai monoteistik sebagai basis utama. Karenanya, pemikiran tersebut dinyatakan sebagai jaring laba-laba yang bercorak teoantroposentris-integralistik. Walaupun pada kenyataannya, ide tentang integrasi sains dan agama, menurut pengamatan penulis, memiliki kesamaan makna dengan istilah lain seperti sains Islami, sains *Tauhidullah*, Islamisasi pengetahuan, Islamisasi ilmu kontemporer, atau pengilmuan Islam. Berbagai istilah ini tidak muncul dari ruang hampa dialektika intelektual ilmuwan Muslim, seperti Naquib al-Attas, al-Faruqi, Seyyed Hossein Nasr, atau Jaafar Syeikh Idris sejak tahun 1960-an dan 1970-an.<sup>311</sup>

Terlepas dari “kemungkinan-kemungkinan” pemikiran evolutif integrasi sains dan agama sejak era-era 1960-an tersebut, model jaring laba-laba ilmu sebagaimana yang terlihat dalam gambar tersebut terlihat adanya jarak pandang atau horizontal keilmuan integralistik yang begitu luas (tidak *myopic*). Oleh sebab itu, sistem pendidikan Islam perlu mengorientasikan peningkatan keterampilan dan penguasaan disiplin ilmu-ilmu Islam klasik sekaligus ilmu-ilmu sains modern. Maka subjek pendidikan akan terampil dalam tata kehidupan sektor tradisional maupun modern karena dikuasainya salah satu ilmu dasar dan keterampilan yang dapat menompang kehidupan di era informasi-globalisasi. Di samping itu, tergambar sosok manusia beragama (Islam) yang terampil dalam menangani dan menganalisa isu-isu yang menyentuh problem kemanusiaan dan keagamaan di tengah masyarakat sains dan teknologi –yang sering dikatakan sebagai masyarakat disruptif (5.0). Pola ini terjadi dikarenakan sejak awal sudah tertanam pada diri subjek pendidikan bahwa ilmu pengetahuan yang dikembangkannya tidak netral –baca tidak bebas nilai-, karena pandangan dunia (*worldview*) yang ada di belakangnya sangat berpengaruh membentuk orientasi. Selain ini, mereka juga memahami dampak sains yang bebas nilai yang memiliki daya rusak dan

<sup>311</sup> Mehdi Golshani, *Melacak Jejak Tuhan dalam Sains*, Peterj.: Ahsin Muhammad, (Bandung: Mizan, 2004), 47.



juga membahayakan kelangsungan hidup umat manusia. Dapat kita saksikan bahwa sains modern dengan irama bebas nilainya tersebut sangat menekankan sifat destruktif dari produk-produknya, dan menunjukkan jika aktualisasinya telah menyebabkan dehumanisasi dan robotisasi masyarakat

Dengan dikuasainya berbagai pendekatan dan metodologi baru yang diberikan oleh ilmu-ilmu alam (*natural science*), ilmu-ilmu sosial (*social science*) dan humaniora (*humanities*), maka ia dapat meyakinkan penguatan terhadap ilmu-ilmu agama dan peningkatan kemashlahatan umat. Sebab di atas segalanya, dalam setiap langkah yang ditempuh akan terus menerus dilandasi etika-moral keagamaan objektif dan kokoh. Apalagi eksistensi al-Qur'an dan as-Sunnah akan terus menerus dimaknai nuansa baru (*hermeneutics*) dan menjadi landasan pijak pandangan hidup (*weltanschauung*) keagamaan yang menyatu dengan spirit pengembangan ilmu pengetahuan dan teknologi. Metode inilah yang memberikan peluang solutif terhadap problematika global sains dan teknologi. Tidak bisa dipungkiri bahwa dua dasawarsa terakhir abad ke-20 M., umat manusia berada pada titik krisis global, yaitu suatu krisis kompleks dan multidimensional yang menyentuh semua aspek kehidupan. Krisis ini merupakan krisis dalam dimensi-dimensi intelektual, moral dan spiritual; dan mengancam kepunahan umat manusia dan kehidupan di planet ini.<sup>312</sup>

Karenanya, paradigmatik desekularistik-implimentatif bisa diterapkan melalui jaring laba-laba ilmu teoantroposentrik-integralistik berdasarkan pada tali nilai monoteistik (*tauhid*). Pada konteks inilah, kurikulum yang berprinsip pada kesatuan ketuhan, kemanusiaan, dan keilmuan mempunyai peluang lebar untuk mewujudkan cita idealistik tersebut. Kurikulum di lembaga pendidikan Islam perlu dirancang untuk membuka ruang-ruang konstruktif yang bisa layani semua dimensi pengembangan keilmuan. Akan tetapi, tetap memperhatikan kompetensi dasar kelembagaan (institusional) –jika rumpun Perguruan Tinggi Keagamaan Islam, maka bisa dikatakan kompetensi dasar fakultas dan program studi- sembari memberikan peluang mengakomodasikan nilai-nilai keislaman. Melalui keteraturan desain kurikulum ini akan menuntut subjek pendidikan mampu untuk memberikan pencerahan terhadap ilmu pengetahuan keagamaan melalui ilmu-ilmu sains. Begitu pula sebaliknya, ilmu-ilmu keagamaan Islam akan menuntut subjek pendidikan untuk mengembangkan sains dan teknologi tidak lepas dari nilai-nilai monoteistik. Dari sinilah akan lahir ilmuwan yang ulama'; atau ulama' yang ilmuwan melalui *research university*, sehingga mereka dapat berperan sebagai *social agent* dan *social building*.

Walaupun pada satu sisi, tujuan Islamisasi sains modern bukan sekedar menghasilkan kurikulum dan/atau buku-buku pelajaran yang mempertautkan antara sains dan agama. Akan tetapi, tujuan utamanya adalah terbentuknya manusia yang baik, beradab, memahami Tuhannya, mencintai nabinya, dan meraih kebahagiaan (*sa'adah*) dunia dan akhirat. Melalui kepribadian ini, ia akan membangun dan memperkayakan peradaban kemanusiaan dengan nilai-nilai monoteistik yang dipancarkan melalui peningkatan dan pengembangan sains dan teknologi. Desekularistik-implimentatif menghunjam masuk ke dalam relung kelembagaan dengan mempertautkan dengan nilai-nilai spiritual. Pada konteks ini, Islamisasi ilmu masuk sebagai kerangka dasar untuk melakukan Islamisasi pikiran, jiwa, dan akhlak manusia. Islamisasi pengetahuan, pada konteks ini, harus melahirkan manusia Muslim yang beradab tinggi. Proses Islamisasi pengetahuan tidak

---

<sup>312</sup> Fritjof Capra, *Titik Balik Peradaban; Sains, Masyarakat dan Kebangkitan Kebudayaan*, Peterj.: M. Thoyibi, (Yogyakarta: Benteng Budaya, 1998), 3.

terpisah dengan proses penyucian jiwa (*tazkiah al-nafs*) dan pengindahan peribadi (*tahzibul akhlak*).<sup>313</sup>

Dari inspirasi tersebut jelas arah dan tujuan pengembangan dari upaya desekularistik-implementatif melalui kurikulum. Artinya, upaya ini secara konkrit tertuang melalui kebijakan kelembagaan, sehingga ia akan memformulasikan kurikulum ideal dengan mendesekularisasikan sains ke dalam bingkai keagamaan Islam; atau mendesekularisasi pendidikan Barat melalui upaya peleburan ke dalam pendidikan Islam. Jadi nilai-nilai monoteistik dimaksudkan memberikan spirit terhadap penguasaan sains dan teknologi, sehingga upaya pengembangan tidak lepas dari nilai-nilai etis profetik. Realitas riil yang perlu dirombak adalah konstruksi materi kurikulum yang perlu menyedikitkan yang berorientasi studi masa lalu (*historical studies*), tetapi perlu lebih banyak berorientasi pada masa depan (*for tomorrow*). Pada ranah ini penulis sepakat dengan rumusan Naquib al-Attas yang menyatakan bahwa Islamisasi bermakna pembebasan manusia dari tradisi, magis, mitologis, animistis, budaya nasional, dan kemudian dari pengendalian sekuler atas nalar dan bahasanya.<sup>314</sup> Berdasarkan rumusan ini bisa dinyatakan bahwa gerak progresifitas pendidikan Islam sangat dipentingkan yang diikat dengan rasionalitas-empiris berbasis nilai-nilai monoteistik.

Dengan demikian, bentuk konkrit desekularistik-implementatif pada konteks ini dapat dimaksudkan, antara lain: *pertama*, menjadikan nilai-nilai etis wahyustik yang terkodifikasi dalam al-Qur'an sebagai sumber pengembangan ilmu pengetahuan (alam, sosial-humaniora, dan keagamaan). Oleh karena itu, kita bisa mengembangkan konsep dan metodologi keilmuan tidak lepas dari nilai-nilai monoteistik. *Kedua*, karena al-Qur'an bersifat general-universal, maka tidak menjamah aspek-aspek yang bersifat teknis operasional. Langkah berikutnya untuk melihat praksis pengembangan keilmuan di masyarakat diperlukan perangkat lain, yaitu: observasi, eksperimen dan penalaran logis-kritis untuk bisa mengembangkannya. Dengan demikian, diharapkan lembaga pendidikan Islam dapat melahirkan sarjana muslim plus yaitu menjadi seorang ulul albab –baca *al-insan al-kamil*– yang intelek profesional dan intelek profesional yang ulama. Di samping itu, lembaga pendidikan Islam diharapkan dapat mengantarkan subjek pendidikan tersebut memasuki dunia kerja baik di sektor pemerintah, wirausaha, maupun sektor industri.

## **B. Pendidikan Islam Berbasis Kesadaran Ketuhanan-Kemanusiaan: Epistemologi Irfani**

Epistemologi irfani memang merupakan salah satu pintu untuk mengonstruksi keilmuan berdasarkan pada kepekaan intuisi diri “yang mengetahui” (*the knower*). Bahkan secara teoritis, epistemologi ini terbentuk dari relasional subjektif-transendental antara diri “yang mengetahui” (*the knower*) dengan Tuhan. Implikasinya, tercipta diri “yang mengetahui” (*the knower*) yang memiliki kepekaan intuisi yang kuat untuk menerima pancaran nur Illahi –yang lazim disebut sebagai *al-insan al-kamil* (manusia penaka Tuhan). Termasuk juga ketika melahirkan manusia paripurna (*al-insan al-kamil*) melalui pendidikan yang berlandaskan nalar dan wahyu<sup>315</sup> merupakan bentuk kemutlakan di ranah teoritis-normatif maupun aplikatif-normatif. Tanpa ada proses pendidikan, seperti kesimpulan riset Harahap, subjek pendidikan tidak akan mengetahui esensi dan hakikat

---

<sup>313</sup> Adian Husaini, *Rihlah Ilmiah Wan Mohd Nor Wan Daud: Dari Neomodernisme ke Islamisasi Ilmu Pengetahuan*, (Jakarta: UTM-CASIS Bekerjasama dengan INSISTS, 2012), 349.

<sup>314</sup> Syed Muhammad Naquib al-Attas, *Islam and Secularism*, (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), 182.

<sup>315</sup> Abd. Rachman Assegaf, *Filsafat Pendidikan Islam*, 2; Abuddin Nata, *Ilmu Pendidikan Islam*, (Jakarta: Kencana Prenada, 2010), 36; Tobroni, *Pendidikan Islam: Paradigma Teologis, Filosofis dan Spiritualis*, (Malang: UMM Press, 2008), 19; Rahmat Hidayat, *Pendidikan Islam sebagai Ilmu: Tinjauan Ontologi, Epistemologi dan Aksiologi*, dalam *Jurnal Sabilarrasyad* 1 (1) 2016, 1-22.

dirinya.<sup>316</sup> Bahkan melalui pendidikan pula, subjek pendidikan akan mampu dibawa pada hakikat Tuhan.<sup>317</sup> Karenanya, pendidikan Islam diorientasikan untuk mengejawantahkan nilai-nilai ketuhanan dan juga menginternalisasikan sifat-sifat Tuhan dalam diri subjek pendidikan. Artinya, pendidikan Islam perlu untuk 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. Pola yang demikian ini diamini oleh Chasanah dalam risetnya bahwa pencapaian tersebut bisa menjadi parameter kebenaran suatu penyelenggaraan sistem pendidikan.<sup>318</sup>

Sebaliknya jika pendidikan Islam melepaskan peran tersebut, maka ia akan melahirkan subjek pendidikan yang tidak mempunyai kesadaran ketuhanan. Bahkan ia 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, dalam riset Deswita dikatakan, pendidikan Islam bertujuan untuk membangun *al-insan al-kamil* yang mengintegrasikan semua kecerdasan (antara lain fisik, emosional, intelektual, dan spiritual).<sup>319</sup> Jadi karakteristik yang ada dalam diri *al-insan al-kamil* meliputi pengoptimalisasian potensi akal, menghiasi diri dengan sifat ketuhanan, memfungsikan intuisi sebagai wadah keimanan, dan berakhlakul karimah.

Dalam kajian tasawuf pun, *al-insan al-kamil* muncul berdasarkan pada potensi *ruhiyyah* yang terus meningkatkan potensi spiritualitasnya. Artinya, ia muncul berdasarkan dimensi spiritualitas yang mampu menyempurnakan dimensi *ruhiyyah*. Keberhasilan spiritualisasi ini tergantung pada tingkat perkembangan individualitas untuk dapat memahami makna diri secara kreatif. Lazim apabila di dalam filsafat Iqbal ada konsep Khudi yaitu level kedirian tertinggi yang ditempuh melalui ketaatan kepada Tuhan, pengendalian diri dan kekhalifahan Tuhan.<sup>320</sup> Diri dalam pandangan Ibnu ‘Arabi merupakan wujud *tajalli* Tuhan; dalam diri manusia asma’-asma’ Tuhan dapat dilihat dengan jelas.<sup>321</sup> Bahkan kesimpulan risetnya Ali menjelaskan, *al-insan al-kamil* merupakan manusia paripurna dari sisi wujud –karena ia manifestasi kesempurnaan dari citra Tuhan yang tercermin dari asma’ dan sifat Tuhan- dan juga dari sisi pengetahuannya –sebab ia telah sampai pada tingkat kesadaran kebutuhan yang tertinggi.<sup>322</sup> Artinya, kesempurnaan yang paling esensial dalam *al-insan al-kamil* hingga bisa jadi khalifah adalah kualitas mental spiritual yang tinggi, sebagaimana kesimpulan riset Mahmud.<sup>323</sup>

---

<sup>316</sup> Musaddad Harahap, *Esensi Peserta Didik dalam Perspektif Pendidikan Islam*, dalam *Jurnal al-Thariqah* 1 (2) 2016, 140-155.

<sup>317</sup> Mahfud, *Mengenal Ontologi, Epistemologi, Aksiologi dalam Pendidikan Islam*, dalam *Cendekia: Jurnal Studi Keislaman* 4 (1) 2018, 82-96; Amin Fauzi, *Integrasi Islamisasi Ilmu dalam Perspektif Pendidikan Islam*, dalam *Jurnal Pendidikan Islam* 8 (1) 2017, 1-17.

<sup>318</sup> Uswatun Chasanah, *Ontologi, Epistemologi dan Aksiologi Pendidikan*, dalam *Jurnal Tasyri’* 24 (1) 2017, 76-91.

<sup>319</sup> Deswita, *Pendidikan Berbasis Kecerdasan Ruhaniah: Membentuk Insan Paripurna/Insan Kamil*, dalam *Jurnal Ta’dib* 13 (2) 2010, 186-196.

<sup>320</sup> Rusdin, *Insan Kamil dalam Perspektif Muhammad Iqbal*, dalam *Jurnal Rausyan Fikr* 12 (2) 2016, 251-271.

<sup>321</sup> Ibnu Ali, *Nilai-Nilai Dasar Pendidikan Tasawuf dalam Paradigma Mistik Ibnu ‘Arabi Tentang Insan Kamil*, dalam *Jurnal el-Furqania* 4 (1) 2017, 16-37.

<sup>322</sup> Yunasril Ali, *Manusia Citra Illahi: Pengembangan Konsep Insan Kamil Ibnu ‘Arabi Oleh al-Jilli*, (Jakarta: Paramadina, 1997).

<sup>323</sup> Akilah Mamud, *Insan Kamil Perspektif Ibnu ‘Arabi*, dalam *Jurnal Sulesana* 9 (2) 2014, 33-45.

Oleh karenanya, *al-insan al-kamil* mampu menempatkan dirinya menjadi pemelihara dan pelestari alam.<sup>324</sup> Manusia ini, menurut Umiarso & Makhful dalam riset, akan mengorientasikan hidupnya pada nilai-nilai transendental (ketuhanan) tanpa melepaskan nilai-nilai profan (kemanusiaan); atau sebaliknya melakukan tindakan yang bersifat profan diorientasikan (niatkan) pada nilai-nilai yang bersifat transendental.<sup>325</sup> Bahkan ia senantiasa memantulkan atau mencerminkan seluruh sifat-sifat Tuhan dalam perilakunya; wajar apabila jika seorang pemimpin memiliki jiwa ini tercermin suasana damai sejahtera;<sup>326</sup> ia juga sangat peduli terhadap lingkungan karena di dalam dirinya terdapat nilai *illahiyah*, *insaniyyah*, dan *alamiyyah* yang terintegrasi.<sup>327</sup> Sebab ia telah memiliki kedewasaan sebagai sosok khalifah sekaligus abdullah yang ditempatkan di muka bumi dan untuk menebar rahmat. Jelasnya manusia yang telah sampai ke derajat kesempurnaan spiritualitas akan memiliki kepekaan perilaku konstruktif (*al-akhlaq al-karimah*) dalam bentuk pengaktualisasian sifat-sifat Tuhan.

Memang perlu diakui, internalisasi dan peningkatan nilai-nilai spiritualitas berimplikasi pada pembentukan kepribadian dan karakter sebagai dasar pola pikir manusia hingga memiliki standar moral, seperti kesimpulan dalam riset Ulfa<sup>328</sup> dan Idris.<sup>329</sup> Artinya, pengembangan potensi kemanusiaan dan ketuhanan menuju ke kesempurnaan manusia (*al-kamilin*) melalui tasawuf bisa diwujudkan. Begitu juga dengan pendidikan Islam melalui semangat integratif orientasi keduniawian dan keakhiratan atau antara dimensi jasmani dan rohani mempunyai tujuan sesuai pandangan hidup yaitu iman, Islam, dan ihsan. Karenanya, pendidikan Islam perlu menginternalisasikan nilai-nilai perenial kepada subjek pendidikan hingga ia mampu untuk “menyatu” dengan Tuhan. Berdasarkan deskripsi tersebut, upaya untuk konstruksi dimensi aksiologi pendidikan Islam dalam mewujudkan *al-insan al-kamil* melalui integrasi teori kependidikan dengan nilai-nilai tasawuf falsafi sangat berpeluang terwujud. Wujud aksiologik elaboratif inilah yang diharapkan mampu menjembatani fenomena antroposentrisme dan teosentrisme di masyarakat saat ini.

Aksiologi sendiri merupakan salah satu cabang dalam filsafat yang ingin merefleksikan penggunaan ilmu pengetahuan. Lazim apabila ia dikatakan sebagai teori nilai yang berkaitan dengan kegunaan dari pengetahuan yang diperoleh.<sup>330</sup> Dikarenakan mempelajari nilai, maka aksiologi pun seringkali dikatakan sebagai ilmu paling dasar tentang nilai.<sup>331</sup> Di dalam filsafat pendidikan Islam, aksiologi pendidikan adalah terwujudnya subjek pendidikan yang sesuai dengan nilai-nilai perenial –baca al-Qur’an dan as-Sunnah. Sistem pendidikan yang terancang tidak lepas dari etika profetik yang mendasari konstruksi ilmu dan implementasinya. Hal ini dimaksudkan untuk

---

<sup>324</sup> Yunasril Ali, *Manusia Citra Illahi*, 132.

<sup>325</sup> Umiarso & Makhful, *Puasa dan Pendidikan Agama Islam dalam membangun Manusia Penaka “Tuhan”: Tinjauan Kritis Terhadap Sisi Epistemologik dan Aksiologik (Pembelajaran) Pendidikan Agama Islam*, dalam Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam 12 (1) 2018, 129-154.

<sup>326</sup> Aris Fauzan, *Manusia dan Negara dalam Psiko-Sufisme dan Filsafat*, dalam al-Istinbath: Jurnal Hukum Islam 1 (2) 2016, 103-120.

<sup>327</sup> Ida Munfarida, *Nilai-Nilai Tasawuf dan Relevansinya Bagi Pengembangan Etika Lingkungan Hidup*, (Tesis Tidak Dipublikasikan), (Lampung: Program Pascasarjana Universitas Islam Negeri Raden Intan, 2017).

<sup>328</sup> Fitria Ulfa, *Implikasi Konsep Insan Kamil Ibnu Arabi Terhadap Pembentukan Karakter Pendidikan Islam Modern*, (Tesis Tidak Dipublikasikan), (Malang: Pascasarjana Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim, 2017).

<sup>329</sup> Saleha Idris, *Insan Kamil: Theological and Psychological Perspective*, dalam Asian Journal of Social Science, Art and Humanities 5 (2) 2017, 9-28.

<sup>330</sup> Mukhtar Latif, *Orientasi ke Arah Pemahaman Filsafat Ilmu*, (Jakarta: Kencana Prenada, 2014), 230; Robert S. Hartman, *The Structure of Value: Foundations of Scientific Axiology*, (Eugene: Wipf & Stock Publishers, 1967), 95.

<sup>331</sup> Archie J. Bahm (Edit.), *Axiology: The Science of*, 4.

tetap membingkai sisi aksiologi pendidikan dengan nilai-nilai profetik-perennial; sehingga pendidikan Islam perlu mengantarkan subjek pendidikan pada kesadaran ketuhanan.

Kesadaran yang ingin dibangun tersebut tidak bersifat pragmatis dan temporal, tapi ia bersifat universal yang nantinya dapat diaktualisasikan berupa *al-akhlaq al-karimah*. Pada kerangka inilah, secara aksiologik, pendidikan Islam dapat dievaluasi “nilai kemanfaatannya” untuk masyarakat. Termasuk keterkaitan dengan nilai etika profetik yang menjadi landasan keilmuan dan implementasi sistem kependidikannya. Artinya, pendidikan Islam harus memenuhi dua kriteria penilaian pada dimensi aksiologik ini, yaitu: *pertama*, kriteria teologis; pendidikan Islam mampu melahirkan output pendidikan yang memiliki kesadaran ketuhanan –baca tidak hanya sosok mu’min dan muslim tetapi juga muhsin; *kedua*, kriteria sosio-antropologis; di mana output pendidikan mampu berkontributif terhadap perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi serta bermanfaat bagi kemajuan masyarakat. Sederhananya, dua kriteria ini tersimpul dalam konsep khalifah dan abdullah; di mana dua konsep ini tidak boleh berdiri sendiri, ia terintegrasi dalam satu kesatuan.

Dengan konstruksi tersebut, output pendidikan Islam turut berperan aktif di tengah masyarakat industri tanpa menanggalkan hakikat kediriannya sebagai abdullah. Ia 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.<sup>332</sup> Hal ini juga diungkapkan oleh Hilmy bahwa implikasi negatif dari industrialisasi tidak perlu mencerabut eksistensi kedirian.<sup>333</sup> Apalagi, sebagaimana yang diungkap Muhadjir, moral –baca nilai normatif- universalisme Islam mendorong ilmu berkembang lebih prospektif, karena menawarkan telaah maknawi *meta-science*.<sup>334</sup> Karenanya, pendidikan Islam bergerak progresif-religius untuk membangun tatanan tujuan integratif (yaitu tujuan yang bersifat profan dan transendental). Jika pola ini bisa diaktualisasikan, maka tujuan pendidikan yang akan diformulasikan paling tidak mempunyai idealitas yang tinggi, kontekstual, dan holistik.

Mengapa hal tersebut harus ada? Dikarenakan konsep dasar pendidikan perspektif al-Qur’an merupakan upaya sistematis untuk mengembangkan dan menumbuhkan potensi jasmani dan rohani manusia secara seimbang hingga bisa melahirkan *al-insan al-kamil*. Di dalam manusia model ini telah terpatri wawasan keilmuan yang luas dan kesadaran ketuhanan yang tinggi. Ia terus menerus melakukan eksplorasi pemikiran secara kritis terhadap fenomena alam, sehingga melahirkan kesadaran ketuhanan dalam dirinya. Maka secara aksiologis, potensi kemanusiaan ini merupakan pesan normatif yang tersirat dalam QS. Ali Imran ayat 190-191 tentang *ulil albab*. Ada pula istilah lain yang lebih sesuai yaitu *ulil ‘ilmi* yaitu manusia yang mempunyai ilmu berdasarkan realitas, wawasannya luas, mampu melakukan ma’rifah kepada Tuhan, serta bertauhid secara teguh dikarenakan telah mencapai *khassyah*, sebagaimana kesimpulan riset Budiyanti, dkk.<sup>335</sup> Pada konteks inilah, Mastuhu cenderung untuk memosisikan manusia sebagai dzat *theomorfis*;<sup>336</sup> sebab ia akan berperilaku layaknya perilaku Tuhan.

---

<sup>332</sup> Peter L. Berger, *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion*, (New York: Anchor Book, 1990), 129.

<sup>333</sup> Masdar Hilmy, *Nomenklatur Baru Pendidikan Islam di Era Industrialisasi*, dalam *Jurnal Tsaqafah* 8 (1) 2012, 1-26.

<sup>334</sup> Neong Muhadjir, *Filsafat Ilmu: Telaah Sistematis Fungsional Komperatif*, (Yogyakarta: Rake Sarasin, 1998), 59.

<sup>335</sup> Nurti Budiyanti, dkk., *Implikasi Konsep Ulul ‘Ilmi dalam al-Qur’an Terhadap Teori Pendidikan Islam: Studi Analisis Terhadap Sepuluh Tafsir Mu’tabarrah*, dalam *Jurnal Tarbawy* 3 (1) 2016, 51-75.

<sup>336</sup> Mastuhu, *Memberdayakan Sistem Pendidikan Islam*, 25.

Memang tidak bisa dipungkiri jika tujuan pendidikan Islam mempunyai kerangka komprehensif. Jika diperinci tujuan tersebut meliputi beberapa aspek, diantaranya: aspek ketuhanan dan akhlak; akal dan ilmu pengetahuan; jasmani; kemasyarakatan (sosial); kejiwaan; keindahan; dan keterampilan.<sup>337</sup> Akan tetapi, aspek-aspek tersebut akan terkumpul di titik kulminatif yaitu konstruksi manusia *muttaqin* dalam dimensi *infinitum* dengan rentang garis linear-algoritmik yaitu garis *mukmin*, *muslim*, dan *muhsin*. 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; di mana nilai ini merupakan episentrum kehidupan serta modus eksistensi subjek pendidikan. Artinya, pendidikan Islam untuk mewujudkan nilai dalam bentuk riil direpresentasikan dengan model manusia bertauhid –yang dalam Islam hanya ada dalam diri nabi Muhammad. Lazim jika al-Attas menyatakan, karena konsep pendidikan dalam Islam hanya berkenaan dengan manusia, maka perumusannya sebagai suatu sistem perlu mengambil model manusia yang tersempurnakan di dalam pribadi nabi Muhammad.<sup>338</sup> Pada konteks inilah terdapat relasi yang kuat antara tujuan dengan nilai; atau antara *al-insan al-kamil* dengan tauhid -baca kesadaran ketuhanan. Pendidikan Islam sendiri memungkinkan untuk mendorong subjek pendidikan lebih memahami, menghayati, dan “menyatu” dengan Tuhan.

Berdasarkan hal tersebut, kesadaran ketuhanan menumbuhkembangkan adanya pandangan dunia yang teosentrik dan ia 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 adalah manusia yang memahami tentang Tuhan, diri dan lingkungannya.<sup>339</sup> Oleh sebab itu, subjek pendidikan perlu untuk dimobilisasi ke stadium *al-insan al-kamil* melalui internalisasi nilai-nilai tasawuf seperti *Islam*, *iman*, *ihsan*, *syahadat*, *siddiqiyat*, dan *qurbat*. Proses pendidikan Islam harus mampu membantu untuk mengembangkan potensi kemanusiaan (khalifah) dan ketuhanan (abdullah) yang ada 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 profan dan transendental. Hal ini selaras dengan hasil riset Imam yang menyimpulkan bahwa melalui tasawuf falsafi yang sarat dengan pemikiran-pemikiran filsafat

---

<sup>337</sup> Haidar Putra Daulay, *Pendidikan Islam dalam*, 83.

<sup>338</sup> Syed Muhammad al-Naqib al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*, 85.

<sup>339</sup> Moh. Roqib, *Ilmu Pendidikan Islam: Pengembangan Pendidikan Integratif di Sekolah, Keluarga, dan Masyarakat*, (Yogyakarta: LKiS, 2009), 31.

menjadi inspirasi untuk mengembangkan metodologi pendidikan Islam yang membantu menyempurnakan kesadaran ketuhanan.<sup>340</sup>

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.<sup>341</sup> Pada sisi inilah, nilai-nilai tasawuf bisa untuk menguatkan upaya pendidikan Islam mewujudkan *al-insan al-kamil*. Upaya berbasis tasawuf yang bisa dilakukan ialah mendorong subjek pendidikan untuk membersihkan diri (*takhali*) dari sesuatu yang hina, dan menghiasinya dengan sesuatu yang baik (*tahalli*) agar mencapai tingkat yang lebih dekat atau bahkan “menyatu dengan Tuhan (*tajalli*).

Memang kita tidak bisa memungkiri bahwa kajian-kajian yang bersifat akademistik terhadap tema tersebut telah banyak dilahirkan oleh para praktisi maupun peneliti. Kajian-kajian yang telah ada mulai dari riset pustaka (*library research*) maupun lapangan (*field research*) yang mencoba untuk menelaah tentang tasawuf. Salah satu pakar yang melakukan hal tersebut secara menyeluruh adalah Nicholas Lo Polito dalam disertasinya tentang *Abd Karim al-Jili: Tawhid, Transendence and Immanence*; di mana ia mencoba untuk memahami secara utuh pemikiran Abd al-Karim al-Jili dan untuk menggambarkan kontribusinya pada pengembangan mistisisme Islam abad pertengahan;<sup>342</sup> atau Kautsar Azhari Noer yang meneliti tentang *Ibnu 'Arabi: Wahdat al-Wujud dalam Perdebatan*; yang memfokuskan pada pandangan Ibnu 'Arabi terkait dengan *al-insan al-kamil* dalam tasawuf falsafi.<sup>343</sup> Patrick Laude dalam *Pathways to an Inner Islam: Massignon, Corbin, Guenon, and Schoun* yang mengurai tentang garis intelektual para pengkaji studi Islam (tasawuf) seperti Louis Massignon (1883-1962), Henry Corbin (1903-1978), Rene Guenon (1886-1951), dan Frithjof Schoun (1907-1998).<sup>344</sup> Ada juga usaha yang komprehensif di dalam membahas tasawuf yaitu *Sufism, Love & Wisdom*. Kajian ini memuat hampir seluruh pemikiran-pemikiran para tokoh intelektual tasawuf dan juga mencoba untuk memahami konstruksi doktriner yang dibangun para tokoh sufi.<sup>345</sup>

Lebih agak spesifik khususnya tentang kajian tasawuf di lokus kawasan Indonesia terdapat Septiawandi yang mengurai tentang *Pergolakan Pemikiran Tasawuf di Indonesia: Kajian Tokoh Sufi ar-Raniri*; di mana ia mencoba untuk mengungkap konsep tasawuf al-Raniri dengan membandingkannya dengan pemikiran tasawuf yang ada sebelumnya;<sup>346</sup> atau tulisan A. Zaini Dahlan, dkk., tentang *Konsep Makrifat Menurut al-Ghazali dan Ibnu 'Arabi: Solusi Antisipatif Radikalisme Keagamaan Berbasis Epistemologi*. Tulisan ini mencoba untuk mengkomperasikan dua pemikir besar dalam sejarah peradaban Islam yaitu al-Ghazali dan Ibnu 'Arabi yang dalam

---

<sup>340</sup> Muis Sad Imam, *Peranan Tasawuf Falsafi dalam Metodologi Pendidikan Islam*, dalam *Jurnal Tarbiyatuna* 6 (2) 2015, 153-171.

<sup>341</sup> Syed Muhammad al-Naqib al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam*, 54.

<sup>342</sup> Nicholas Lo Polito, *Abd Karim al-Jili: Tawhid, Transendence and Immanence*, (Disertasi Tidak Dipublikasikan), (Birmingham: University of Birmingham, 2010).

<sup>343</sup> Kautsar Azhari Noer, *Ibnu 'Arabi: Wahdat al-Wujud dalam Perdebatan*, (Jakarta: Paramadina, 1995).

<sup>344</sup> Patrick Laude, *Pathways to an Inner Islam: Massignon, Corbin, Guenon, and Schoun*, (New York: State University of New York Press, 2010).

<sup>345</sup> Jean-Louis Michon & Roger Gaetani (Edit.), *Sufism, Love & Wisdom*, (Indiana: World Wisdom, Inc., 2006).

<sup>346</sup> Septiawandi, *Pergolakan Pemikiran Tasawuf di Indonesia: Kajian Tokoh Sufi ar-Raniri*, dalam *Jurnal Kalam* 7 (1) 2013, 183-199.

konklusinya penulis menyatakan bahwa meskipun paradigma yang dibangun al-Ghazali berbeda dengan Ibnu 'Arabi, tetapi ada titik temu di antara keduanya, bahkan al-Ghazali dinilai menjustifikasi kebenaran paradigma yang dibangun oleh Ibnu 'Arabi. Refleksi dari paradigma dua tokoh tersebut melahirkan "nodes" (prinsip-prinsip utama) dalam tasawuf. al-Ghazali mencanangkannya dengan *tahalli*, *takhalli* dan *tajalli*. Sementara Ibnu Arabi, disamping tiga serangkai itu, membangunnya dengan doktrin *al-wahdah al-wujud*.<sup>347</sup> Ada pula tulisan yang merentangkan tasawuf dengan sains yaitu tulisan John Walbridge dalam *The Science of Mystic Lights*.<sup>348</sup>

Hal ini berarti tasawuf memiliki daya tarik luar biasa untuk terus dikaji dan ditelaah terutama yang terkait dengan bangunan teori. Bahkan nilai-nilai spiritualitas yang terkandung di dalam tasawuf pun diaplikasikan ke disiplin ilmu yang lain. Salah satunya di dunia pendidikan, seperti tulisan Muchasan yang menyimpulkan bahwa pendidikan perlu memiliki basis nilai-nilai akhlaq –baca tasawuf– untuk mendorong subjek pendidikan mengenal (berma'rifah) Tuhan dan tiap aktivitasnya tertuju kepada Tuhan.<sup>349</sup> Ada pula yang telah menukik langsung ke aspek operasional pendidikan, seperti tulisan Djamaluddin tentang *Reorientasi Pembelajaran Akhlaq Tasawuf di Perguruan Tinggi*. Secara sistemik tulisan ini berusaha menawarkan pola kembali kepada ajaran agama melalui pintu akhlak tasawuf, khususnya bagi kalangan terpelajar, sehingga tulisan ini mencoba menawarkan konsep reorientasi pendidikan akhlak Tasawuf di perguruan tinggi.<sup>350</sup> Sedangkan yang di pendidikan Islam ada tulisan Khairunnas Rajab yaitu tentang *Kontribusi Tasawuf-Psikoterapi Terhadap Pendidikan Islam*. Tulisan ini sejati ingin mengurai sumbangsih psikologi agama yang berkembang menjadi psikoterapi agama dengan corak keislaman (sufistik) terhadap dunia pendidikan khususnya pendidikan Islam.<sup>351</sup>

Tulisan-tulisan tersebut seakan-akan merupakan bangunan relasi yang bersifat organis-fungsional antara pendidikan Islam dan tasawuf falsafi. Artinya, tasawuf –terutama nilai-nilai di dalamnya– difungsikan sebagai medium untuk mencapai tujuan pendidikan Islam, dan bahkan tasawuf dijadikan kerangka dasar serta pondasi pengembangan sistem pendidikan Islam. Jika konsep ini diterima sebagai suatu postulasi, maka pendidikan Islam memiliki basis pengembangan yang bercorak tasawuf –secara sederhana dapat dikatakan pendidikan Islam berbasis tasawuf. Penegasan ini untuk menghindari adanya kesan melakukan akulturasi sistem pendidikan Islam dengan tasawuf yang memaksa membidani lahirnya teori pendidikan Islam tanpa spiritualitas.

Karenanya, nilai-nilai tasawuf terutama yang terkait dengan konsep *al-insan al-kamil* menjadi kerangka dasar aksiologis pendidikan Islam. Sebab dalam salah satu riset dijelaskan, melalui paradigma Ibnu 'Arabi ditemukan manusia memiliki struktur ontologis dan epistemologis yang bermuara di hati. Sehingga tasawuf bisa menjadi pendekatan yang efektif untuk mewujudkan tujuan pendidikan.<sup>352</sup> Lazim apabila secara operasional, pendidikan Islam dikatakan sebagai proses pendidikan yang mengarahkan potensi kemanusiaan subjek pendidikan berdasarkan doktrin Islam untuk mencapai kebahagiaan di dunia dan akhirat. Kelekatan dengan doktrin Islam ini

---

<sup>347</sup> A. Zaini Dahlan, dkk., *Konsep Makrifat Menurut al-Ghazali dan Ibnu 'Arabi: Solusi Antisipatif Radikalisme Keagamaan Berbasis Epistemologi*, dalam *Jurnal Kawistara* 3 (1) 2013, 68-78.

<sup>348</sup> John Walbridge, *The Science of Mystic Lights*, (Cambridge: Harvard University Press, 1992).

<sup>349</sup> Ali Muchasan, *Aplikasi Tasawuf pada Dunia Pendidikan Modern*, dalam *Jurnal Inovatif* 4 (2) 2018, 1-19.

<sup>350</sup> Djamaluddin, *Reorientasi Pembelajaran Akhlaq Tasawuf di Perguruan Tinggi*, dalam *Jurnal Tadris* 3 (1) 2008, 1-13.

<sup>351</sup> Khairunnas Rajab, *Kontribusi Tasawuf-Psikoterapi Terhadap Pendidikan Islam*, dalam *Jurnal Pendidikan Islam* 28 (1) 2013, 75-90.

<sup>352</sup> Ibnu Ali, *Nilai-Nilai Dasar*.



menempatkan pendidikan Islam memiliki karakteristik yang bersifat organik, sistematis, dan fungsional. Oleh karenanya, akar paradigmatis doktrin Islam (yaitu al-Qur'an dan al-Hadist) yang perlu diinternalisasikan dalam diri subjek pendidikan dengan mengedepankan sikap humanisasi egaliter yang tersimpul dalam konsep ketauladanan konstruktif (*al-uswah al-hasanah*). 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*).<sup>353</sup> Sedangkan Tafsir memberikan pemetaan dua teknik, yaitu: peneladanan dan pembiasaan yang relatif memiliki pola yang sama.<sup>354</sup>

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 seseorang untuk menginternalisasikan nilai-nilai profetik dengan mengindahkan potensi kemanusiaan dan ketuhanan dari subjek pendidikan. Maka melalui tasawuf, pembelajaran dalam pendidikan Islam dapat ditekankan pada pembentukan kepribadian subjek pendidikan –baca sivitas akademika- melalui pengalaman keberagamaannya. Pembelajaran pada kerangka ini tidak hanya menjadi ajang dialektika ilmu pengetahuan, namun juga sebagai ajang internalisasi nilai-nilai profetik melalui pengalaman keberagamaan. Memang pengalaman ini sangat menonjol dalam tasawuf dan bersifat subjektif, karenanya Ibnu 'Arabi, sebagaimana yang dijelaskan Takeshita menjelaskan, jika wali –baca seseorang yang masuk ke dunia spiritual tertinggi- pengetahuannya didasarkan pada pengalaman dirinya secara langsung dan tidak mungkin salah.<sup>355</sup>

Wajar apabila ada kalangan yang menilai bahwa tasawuf –dalam hal ini versi konvensional- dinilai terjebak pada formalisme ritual dan relatif kurang mementingkan ilmu pengetahuan yang bersifat rasional dan empiris.<sup>356</sup> Sistem pendidikan Islam tetap perlu menonjolkan laju pengembangan ilmu pengetahuan seperti *natural science*, *social science*, dan *humanities*. Namun di sisi yang lain, ia juga perlu mengintegrasikan nilai-nilai tasawuf untuk menyokong upaya-upaya mewujudkan *al-insan al-kamil*. Istilah ini merupakan suatu konsep pencapaian spiritualitas tertinggi di dalam tasawuf antara diri manusia “menyatu” dengan Tuhan. Proses “penyatuan” ini dalam pandangan Abdu Yazid al-Bustami dikenal dengan istilah “*ittihad*”; Mansur al-Hallaj menyebutnya dengan istilah “*hulul*”; sedangkan Ibnu 'Arabi menggunakan istilah “*wahdah al-wujud*”.

Dengan demikian, pendidikan Islam berbasis tasawuf falsafi menyediakan jalan keseimbangan untuk pertumbuhan aspek intelektual, emosional, serta spiritual subjek pendidikan. Dalam rangka mencapai tujuan tersebut, pendidikan Islam membersihkan isme-isme dikotomik pada bangunan keilmuannya. Ia lebih cenderung mengintegrasikan *perennial knowledge* dengan *acquired knowledge*; antara ilmu *naqliyyah* dan *aqliyyah* tercipta isme monokotomik dalam pendidikan Islam. Walaupun secara filosofis, antara kedua keilmuan tersebut mempunyai

---

<sup>353</sup> M. Suyudi, *Pendidikan dalam Perspektif al-Qur'an*, 185.

<sup>354</sup> Ahmad Tafsir, *Filsafat Pendidikan Islami: Integrasi Jasmani, Rohani dan Kalbu Memanusiakan Manusia*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2008), 229-231.

<sup>355</sup> Masataka Takeshita, *Insan Kamil: Pandangan Ibnu 'Arabi*, Peterj.: Harir Muzakki, (Surabaya: Risalah Gusti, 2005), 152.

<sup>356</sup> Tri Astutik Haryati & Mohammad Kosim, *Tasawuf dan Tantangan Modernitas*, dalam *Ulumuna: Jurnal Studi Keislaman* 14 (2) 2010, 413-428.

bangunan epistemologik yang berbeda. Ia perlu tetap menyatu agar umat Islam mampu menggapai kegemilangan peradaban pada abad ke-6 M. hingga abad ke-13 M. Rentang abad keemasan ini dengan pendidikan yang monokotomik mampu melahirkan ilmuwan terkenal seperti al-Khawarizmi, Ibn al-Haitam, Ibn Rusyd, Ibn Sina, al-Khazini, al-Khurasani, dan al-Razi. Setelah abad tersebut, peradaban Islam mengalami kemunduran sampai saat ini yang dicirikan adanya dikotomik keilmuan, seperti yang diungkap Daulay.<sup>357</sup>

Terlepas dari problematika peradaban tersebut, pendidikan Islam yang berbasis tasawuf juga memiliki bangunan epistemologik pada tiga tipologi, yaitu: bayani, burhani, dan irfani. Tiga tipologi berbau menumbuhkan pohon teori pendidikan Islam, sehingga teks normatif (al-Qur'an dan al-Hadist), rasionalitas-empiris, dan intuitif menjadi sumber epistemologi pendidikan Islam. Walaupun ada kalangan yang berpandangan bahwa irfani sufistik merupakan kepanjangan tangan dari irfani yunani. Dan ia muncul dari rasa putus asa dan kekecewaan yang mendalam terhadap dunia.<sup>358</sup> Namun pada konteks ini, irfani merupakan pemahaman langsung terhadap sumber pengetahuan yang tidak melalui rasio inderawi. Ia relatif aktif berdialektik dengan metode epistemologi lainnya hingga secara kolektif mengorientasikan terwujudnya *al-insan al-kamil*. Sebab antara satu dengan lainnya harus saling menunjang; jika memprioritaskan salah satunya maka cenderung akan menyesatkan.<sup>359</sup>

Walaupun di satu sisi perlu ada upaya lain yang dibentuk melalui pengembangan sisi filosofis atau yang memang bersifat pragmatis seperti di dalam pembelajaran, pengembangan strategi pendidikan, atau bahkan dalam kurikulum. Berdasarkan hasil analisis Said, dkk. dalam risetnya, kurikulum pendidikan agama perlu mendorong proses pembelajaran yang mempunyai pengamatan sistematis, penalaran kuantitatif, dan ekspresi ilmiah.<sup>360</sup> Artinya, pendidikan Islam perlu membangun nalar positivistik untuk kepentingan "bumi" dan tidak hanya memfokuskan diri pada dimensi "langit". Ia harus meliputi semua kepentingan yang bersifat keduniawian dan keakhiratan dan secara terperinci terdiri atas tiga entitas relasional, yaitu: Tuhan, manusia, dan alam. Karenanya, ia terpancang pada tiga dimensi tujuan, antara lain: dimensi *illahiyyah* (teosentris), *insaniyyah* (antroposentris), dan *kauniyyah* (ekosentris). Pada dimensi *illahiyyah*, subjek pendidikan menjelma sebagai abduh; sedangkan pada dimensi *insaniyyah* dan *kauniyyah* perlu untuk berdiri sebagai khalifah. Posisi seimbang inilah yang harus dibangun oleh setiap sistem pendidikan; yang dalam riset Fuad konsep ini diklaim sebagai teori Taksonomi Transenden.<sup>361</sup>

Karenanya, pendidikan Islam yang telah terintegrasi dengan nilai tasawuf perlu juga menekankan kesempurnaan kesadaran ketuhanan dalam diri subjek pendidikan. Jika kita lihat di dalam tasawuf terdapat dua hal pokok yang menjadi inti, yaitu: *pertama*, kesucian jiwa untuk menghadap Tuhan sebagai Zat Yang Maha Suci; dan *kedua*, upaya pendekatan diri secara individual kepada-Nya.<sup>362</sup> Ia juga mendorong manusia untuk menjadi *al-insan al-kamil* melalui

---

<sup>357</sup> Haidar Putra Daulay, *Pendidikan Islam dalam Sistem Pendidikan Nasional di Indonesia*, (Jakarta: Kencana Prenada, 2012), 144.

<sup>358</sup> Abdul Kadir Riyadi, *Antropologi Tasawuf: Wacana Manusia Spiritual dan Pengetahuan*, (Jakarta: LP3ES, 2014), 140.

<sup>359</sup> Mujamil Qomar, *Epistemologi Pendidikan Islam*, 152.

<sup>360</sup> Mohamed Mohamed Tolba Said, dkk., *Innovation in Islamic Education*, dalam Haluya: Indonesian Journal of Multidisciplinary Islamic Studies 2 (2) 2018, 117-128.

<sup>361</sup> Ah. Zakki Fuad, *Taksonomi Transenden: Paradigma Baru Tujuan Pendidikan Islam*, dalam Jurnal Pendidikan Agama Islam 2 (1) 2014, 1-25.

<sup>362</sup> Asep Usaman Ismail, *Tasawuf*, dalam Taufiq Abdullah, dkk., *Ensiklopedi Tematis Dunia Islam: Ajaran*, Jilid 3, (Jakarta: PT. Ichtiar Baru Van Hoeve, 2002), 305.

doktrin *al-wahdah al-wujud*;<sup>363</sup> “menyatu” dengan Tuhan.<sup>364</sup> Jelasnya, pendidikan Islam agar mampu membangun subjek pendidikan sangat tepat untuk dibingkai dengan nilai-nilai tasawuf sebagai *self management*. 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. Salah satunya pada konteks seni, salah satu riset menyimpulkan, dunia tersebut ternyata bisa menemukan eksistensi Tuhan.<sup>365</sup>

Dengan demikian, pendidikan Islam bisa menghasilkan subjek pendidikan yang sempurna dan suci jiwanya serta mengorientasikan hidupnya pada dimensi profan dan transendental. Ia juga 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. Ia menyatakan, “untuk kebenaran rohani yang Tuhan sendiri mengetahuinya”.<sup>366</sup> Artinya, pendidikan Islam perlu membuka ruang bagi subjek pendidikan untuk menumbuhkan potensi diri mereka terutama potensi spiritualitasnya.

Untuk mencapai subjek pendidikan ke derajat *al-insan al-kamil* tersebut, maka pendidikan Islam ada alur yang bisa dilalui dan mempunyai tahapan-tahapan, yaitu: pertama, *takhalli*; tahapan ini merupakan upaya mengosongkan diri dari sifat-sifat destruktif yang sangat lekat dengan aspek kemanusiaan (*al-nasuf*) manusia. Pada konteks ini, pendidikan Islam mempunyai tugas untuk memberikan pengetahuan tentang hakikat diri manusia sebagai khalifah dan abdullah. Dalam memaknai khalifah, pendidikan Islam perlu memberikan uraian dan penjelasan tentang potensi-potensi aktif manusia (berupa rasio, hati, dan nafsu). Bahkan adanya nilai moral religius yang merupakan pilar penyangga dan kontrol terhadap potensi aktif manusia perlu juga dipaparkan dan internalisasikan. Sedangkan ketika memaknai abdullah, maka pendidikan Islam menjelaskan tentang tugas dirinya untuk “mengabdikan” dan “bermakrifah” kepada Tuhan. Tapi ada anggapan bahwa esensi dari abdullah adalah potensi ketaatan, ketundukan, dan kepatuhan yang diorientasikan hanya kepada Tuhan semata.<sup>367</sup> Seharusnya konsep abdullah dimaknai sebagai potensi aktif untuk terus meningkatkan dan mempertajam kesadaran ketuhanannya agar berma’rifah kepada Tuhan.

Pada tahapan ini yang paling esensial dilakukan oleh pendidikan Islam adalah mengosongkan sifat-sifat yang tidak sesuai dengan fungsi kekhilafahan (seperti tamak, rakus, egois, kikir, mementingkan hawa nafsu kebinatangan (hedonistik), dan riya’) dan ke-abdullah-an (seperti sombong, congkak, malas, dan sikap dekadensi moral religius). Oleh sebab itu, pendidikan Islam perlu untuk tetap mengintegrasikan dua aspek tersebut (khalifah dan abdullah; antara berdimensi profan dan transendental; atau antara keilmuan sains dan agama) sebagai paradigma monokotomik. Selain untuk tujuan yang bersifat aksiologik tersebut, paradigma ini untuk mendorong adanya akselerasi pertumbuhan dan perkembangan peradaban Islam. Seperti yang diungkapkan Mas’ud, ternyata paradigma dikotomik menyebabkan keteringgalan pendidikan Islam

<sup>363</sup> Kautsar Azhari Noer, *Ibnu ‘Arabi: Wahdat*, 34.

<sup>364</sup> M. Solihin, *Tasawuf Tematik: Membedah Tema-Tema Penting Tasawuf*, (Bandung: CV. Pustaka Setia, 2003), 79.

<sup>365</sup> Emita Dewi, *Seni dan Pendekatan Diri Kepada Tuhan*, dalam *Jurnal Substantia* 12 (1) 2010, 223-205.

<sup>366</sup> 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.

<sup>367</sup> Ramayulis, *Ilmu Pendidikan Islam*, (Jakarta: Kalam Mulia, 2011), 7.

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.<sup>368</sup>

Tahapan kedua, *tahalli*; tahapan ini merupakan proses untuk menghiasi diri dengan sifat dan asma' Tuhan. Pada tahapan ini, pendidikan Islam agar bisa mendorong subjek pendidikan menghiasi diri dengan sifat, sikap, serta perilaku yang sesuai nilai-nilai spiritual. Pada konteks ini, perilaku yang perlu ditekankan adalah perilaku yang memenuhi kewajiban yang bersifat *outside* yaitu kewajiban formal seperti shalat, puasa, zakat, dan haji; serta yang bersifat *inside* seperti iman, ketaatan, dan kecintaan kepada Tuhan.<sup>369</sup> Nilai-nilai yang merasuk dalam diri akan memunculkan proses metamorfosis spiritual ke arah keluhuran jiwa, sehingga jiwanya siap menerima curahan cahaya ilahi. Secara ekstrim, tahapan ini bisa dikatakan sebagai upaya untuk mengisi diri dengan sifat-sifat *al-lasut* (ketuhanan) supaya sifat-sifat kemanusiaan terurai dan tergantikan.

Pendidikan Islam memang perlu mempunyai kerangka nilai untuk melatih, membentuk, dan mentransformasi jiwa subjek pendidikan. Ada kalangan yang menyakini, jika predikat manusia mukmin terbentuk dengan suatu usaha yang gigih berjuang untuk menemukan, mewujudkan dan mengembangkan dirinya.<sup>370</sup> Kata "usaha yang gigih" bisa dimaknai usaha menginternalisasikan sifat dan asma' Tuhan dalam diri melalui sikap *taubat, khauf, raja', zuhud, faqr, shabru, ridha, muraqabah* dan lain-sebagainya. Otomatis kesadaran ketuhanan muncul dan berkembang melalui doktrinasi dan internalisasi –baca proses pendidikan. Dengan demikian, pandangan behavioristik yang menyakini bahwa nilai-nilai muncul secara alamiah dari perilaku manusia,<sup>371</sup> terpatahkan oleh tesis bahwa nilai-nilai –seperti nilai spiritual atau kesadaran ketuhanan- muncul berdasarkan proses pendidikan. Jadi, *tahalli* dalam pendidikan Islam bermakna sebagai usaha doktrinasi dan internalisasi asma' dan sifat ketuhanan (*al-lasut*) pada diri subjek pendidikan dengan tetap mengedepankan akhlak terpuji berlandaskan nilai-nilai tauhid.

Sedangkan tahapan ketiga, *tajalli*; fase ini dikatakan telah tercapai ketika jiwa manusia telah tercerahkan dan "menyatunya" manusia dengan Tuhan. Oleh karenanya, ada kalangan membatasi *tajalli* sebagai terungkapnya nur ilahi dalam hati, sehingga ketika Tuhan menembus hati hamba-Nya dengan nur-Nya, maka akan berlimpah ruah rahmat dan karunia-Nya.<sup>372</sup> Dalam kerangka ini, Mansur al-Hallaj mengistilahkan dengan hulul yaitu bersatunya sifat kemanusiaan Tuhan (*al-nasut*) dan sifat ke-Tuhanan manusia (*al-lahut*). Dalam salah satu riset dijelaskan bahwa untuk sampai pada stadium ini perlu melalui jalan kefanaan, yakni memfanakan semua pikiran (*tajrid aqli*), khayalan, perasaan dan perilaku, kecenderungan dan keinginan jiwa, dan menghilangkan semua kekuatan pikir dan kesadaran; sehingga semuanya semata-mata hanya untuk Tuhan.<sup>373</sup> Apabila menggunakan bahasa tokoh lainnya, tasawuf hakikatnya untuk menelanjangi syirik yang kontraproduktif dengan monothoisme dan upaya mengeluarkan diri

<sup>368</sup> Abdurrahman Mas'ud, *Menggagas Format Pendidikan Nondikotomik*, 14.

<sup>369</sup> Noorthaibah, *Pemikiran Sufistik KH. Dja'far Sabran*, (Jakarta: Mitra Wacana Media, 2014), 61-62.

<sup>370</sup> K.G. Saiyidain, *Percikan Filsafat Iqbal Mengenai Pendidikan*, Peterj.: M.I. Soelaeman, (Bandung: CV. Diponegoro, 1986), 124.

<sup>371</sup> William F. O'neil, *Ideologi-Ideologi Pendidikan*, Peterj.: Omi Intan Naomi, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2001), 57.

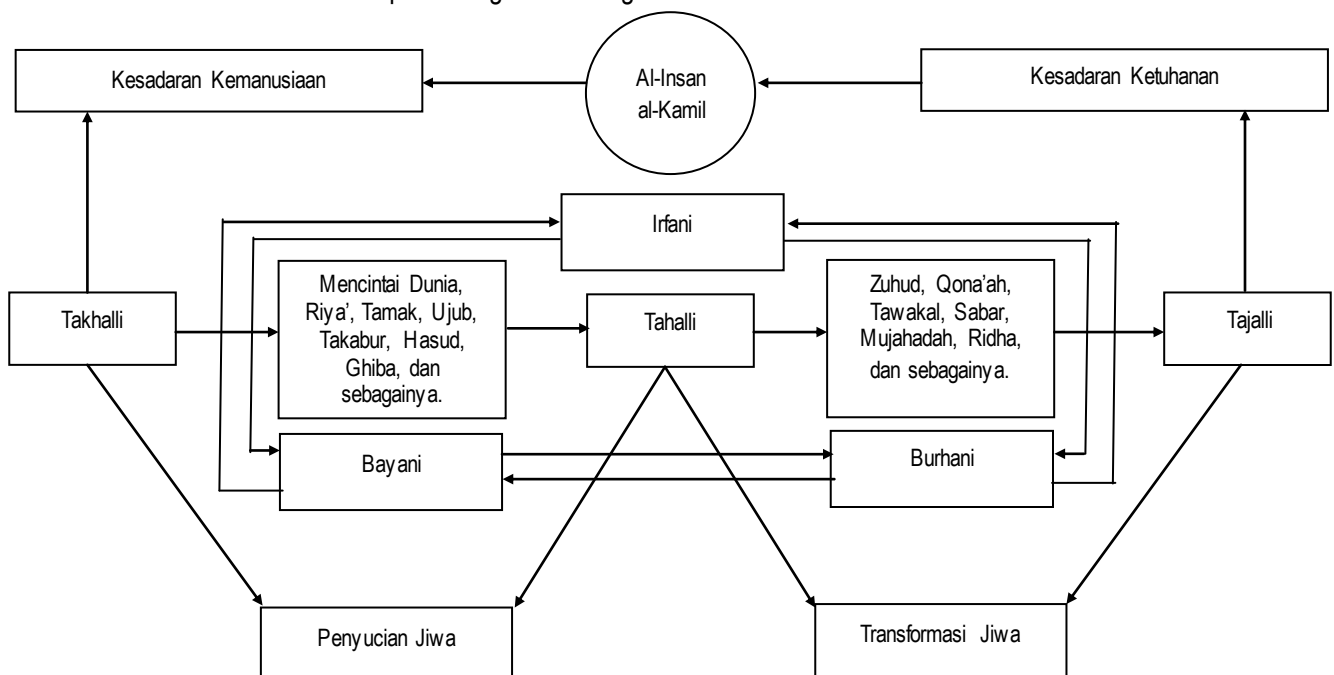
<sup>372</sup> Ahmad Bangun Nasution & Rayani Hanum Siregar, *Akhlaq Tasawuf: Pengenalan, Pemahaman, dan Pengaplikasiannya: Disertai Biografi dan Tokoh-Tokoh Sufi*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2013), 74.

<sup>373</sup> Haeruman Rusandi, *Telaah Konsep Nasut dan Lahut al-Hallaj*, dalam *el-Hikam: Journal of Education and Religious Studies* 8 (1) 2015, 73-88.

manusia dari kungkungan sifat-sifat kemanusiaan yang destruktif ke arah *tajalli* dan “menyatu” dengan Tuhan.<sup>374</sup>

Skematik tahapan *tajalli* ini yang hendak diwujudkan adalah kebahagiaan hakiki tanpa batas yang dapat dirasakan subjek pendidikan, karena terpautnya kesempurnaan sifat ketuhanan dalam diri mereka. Akan tetapi, pendidikan Islam tetap pada prinsip integrasi dan keseimbangan yang menyelaraskan relasi sosial antara diri mereka dengan sesama dan lingkungan (alam). Keselarasan relasional dengan sesama menuntun pada pengembangan *social science* dan *humanities*, sedangkan dengan lingkungan (alam) menumbuhkembangkan *natural science*. Pola inilah yang menempatkan posisi subjek pendidikan sebagai khalifah. Dan kesempurnaan diri secara spiritual meningkatkan kesadaran ketuhanan yang menuntun pada “penyatuan” diri dengan Tuhan. Pola ini menuntunnya ke pola keagungan sebagai abdullah.

Bangunan aksiologi tersebut terwujud secara holistik –meliputi tujuan yang bersifat profan dan transendental- melalui kesatuan epistemologi –lazim disebut dengan istilah triadik- yaitu bayani, burhani, dan irfani. Bayani akan mengurai faktasitas kebenaran melalui pergumulan dengan ayat-ayat qauliyah (teks-teks al-Qur’an dan al-Hadist); burhani dengan pergulatan rasionalitas dan empirisitas dengan ayat-ayat qauliyah (tanda-tanda Tuhan di alam semesta dan manusia); dan irfani sendiri dengan intuisi (hati). Sehingga proses transformasi manusia menjadi *al-insan al-kamil* tampak sebagaimana bagan berikut:



**Gambar 6.3: Alur Epistemologis dan Aksiologis Transformasi Manusia Menjadi “Tuhan” Melalui Pendidikan Islam Integratif**

Berdasarkan alur tersebut, jelasnya pendidikan Islam bisa melahirkan *al-insan al-kamil* yang kesempurnaannya meliputi dimensi profan (keduniawian) dan transendental (keakhiratan).

<sup>374</sup> Damsuki, *Pendidikan Karakter dengan pendekatan Tasawuf: Kajian Eksplanatif-Integralistik Pendidikan Agama Islam*, dalam Gunawan & Ibnu Hasan (Edit.), *Percikan Pemikiran Pendidikan Islam: Antologi Konfigurasi Pendidikan Masa Depan*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2015), 93.

Walaupun, ketika sufi ketika diselimuti kesadaran ketuhanan yang mendalam, terlebih merasakan kehadiran Tuhan yang disertai keintiman, ia cenderung lupa terhadap diri mereka sendiri atau sekitarnya. Noer mendeskripsikan, sufi yang mabuk akan merasakan keintiman dengan Tuhan dan ia yakin dengan kasih sayang-Nya.<sup>375</sup> Pada posisi ini, ia seringkali mengeluarkan kata-kata yang tak terkendalikannya bahkan cenderung bertentangan dengan nilai-nilai syari'ah, seperti pernyataan Mansur al-Hallaj "Maha Suci Aku ... Tidak Ada Tuhan Selain Aku". Kondisi ini dalam tasawuf dikenal dengan istilah *shatahat*; walaupun, menurut Dalmeri dalam risetnya menyimpulkan, ia perlu dimaknai sebagai ujaran yang perlu dipahami sebagai suatu pengalaman rohani yang sulit dibuktikan.<sup>376</sup> Berdasarkan kondisi ini pula bisa dikatakan bahwa pendidikan Islam mampu untuk mentransformasi subjek pendidikan menjadi "Tuhan".

Pendidikan Islam yang memuat atau terintegrasi dengan nilai tasawuf falsafi ternyata mampu membangun *al-insan al-kamil*. Konsep manusia ini tidak hanya mempunyai orientasi pada dimensi transendental (keakhiratan), tetapi ia juga berorientasi pada dimensi profan (keduniawian). Dua elemen ini muncul di dalam diri manusia dengan bentuk keimanan yang terejawantahkan pada tindakan konstruktif (amal shaleh). Artinya, dua irisan ideal sejatinya perlu ada dalam bangunan aksiologis pendidikan Islam agar subjek pendidikan mampu mentransformasi menuju kesempurnaan diri. Manusia model ini memiliki kesempurnaan pada aspek intelektualitas, emosional, dan spiritualitas sebagai sosok khalifah maupun abduallah.

Keimanan yang ada dalam diri subjek pendidikan adalah kesempurnaan sosok abduallah; sedangkan tindakan konstruktif merupakan amal dirinya di dunia yang mendatangkan kebaikan dan rahmat di ranah kemanusiaan dan kealaman. Konsep ini muncul untuk mendorong adanya aktualisasi keimanan dan amal shaleh substantif berdasarkan kesadaran ketuhanan (ihsan). Sebab aktualisasi keimanan dan amal shaleh yang formal (sebagaimana yang diserukan dalam formulasi yurisprudensi Islam) memunculkan logika formal yang cenderung melahirkan subjek pendidikan yang kaku. Dengan demikian, melalui prinsip integrasi dan keseimbangan di dalam tubuh keilmuan pendidikan Islam mampu untuk membingkai kesatuan aksiologi antara pendidikan Islam dengan tasawuf falsafi. Maka pendidikan Islam pada dimensi teologis-filosofis harus terus menyatukan orientasi aksiologis (pendidikan Islam dan tasawuf falsafi) untuk diaplikasikan dalam proses pembelajaran pendidikan agama Islam.

### **C. Rekonstruksi Basis Keilmuan: Interaksionisme Simbolik Transendental**

Ketika akan mengurai sub bab ini, penulis mencoba untuk menerapkan paradigma monoteistik –baca integralistik– dalam upaya rekonstruksi basis ontologik atau epistemologik suatu perspektif. Namun, kita perlu membuka cakrawalan penjelajahan intelektual yang sangat mendasar –sebagai bentuk kolaborasi atau elaborasi dengan diskursus besar sebagai bentuk kritik dan mencoba untuk melakukan rekonstruksi basis teori. Mengapa demikian? Karena untuk melacak suatu "perspektif" (atau suatu teori) perlu "membongkar" satu demi satu geneologis teoritis yang mendasari perspektif tersebut. Seperti halnya dengan interaksionisme simbolik karya George Herbert Mead (1863-1931 M.) ini, memiliki jejak akar perspektif (teoritis) pada dua tradisi

---

<sup>375</sup> Kautsar Azhari Noer, *Tasawuf Perennial*, (Jakarta: Serambi Ilmu Semesta, 2003), 18.

<sup>376</sup> Dalmeri, *Mengugat Persatuan Roh Manusia dengan Tuhan: Dekonstruksi Terhadap Paham Ittihad dalam Filsafat Abu Yazid al-Bustami*, dalam *Jurnal Madania* 20 (2) 2006, 137-150.

intelektual, yaitu pragmatisme Amerika<sup>377</sup> dan behaviorisme psikologis,<sup>378</sup> dan ... *strongly reflects two other defining European intellectual traditions: neo-Kantian relativism, and evolutionism.*<sup>379</sup> Akan tetapi telah menjadi suatu postulat bahwa interaksionisme simbolik lahir dari tradisi filsafat pragmatisme Amerika (yang diwakili oleh beberapa filosof penting seperti Charles Peirce, William James, dan John Dewey) yang menantang asumsi *world-view* mekanistik dan asumsi dualisme rasionalisme klasik.<sup>380</sup>

Lazim apabila George Herbert Mead ketika mengkonstruksi pandangan-pandangannya dengan terus-menerus mengadopsi tema-tema substantif dan penting dari pragmatisme. Dengan tema-tema tersebut, George Herbert Mead menerobos sekat-sekat filosofis yang ia bawa pada orientasi sosiologis dengan kerangka dasar interaksi sosial. Dari konstruksi ini ada tiga tema penting yang muncul sebagai basis perspektif dari interaksionisme simbolik, antara lain: 1). Fokus pada interaksi antara aktor dan dunia sosial, 2). Pandangan dari kedua aktor dan dunia sosial sebagai proses dinamis, dan 3). Sentralitas kemampuan aktor untuk menafsirkan dunia sosial. Hal ini berarti, berpikir (*mind*) dalam pandangan interaksionisme simbolik merupakan suatu proses yang di dalamnya terdapat suatu proses dialektika antara aktor dan realitas sosial yang dinamis. Di sisi yang lain, disebabkan kerjasama –baca interaksi sosial antara aktor dengan aktor sosial lainnya yang melibatkan proses berpikir- menjadikan stabilitas sosial tidak bersifat tetap.<sup>381</sup>

Walaupun demikian, George Herbert Mead tetap mengakui varian-varian manifestasi sebagai fakta yang urgen dan juga ia tetap melihat sisi perilaku yang dapat diamati. Akan tetapi ia tidak berhenti sampai pada tataran tersebut, ia memperluas pemahaman (*verstehen*) tentang kapasitas mental yang bersifat behavioristik-psikologistik dengan menekankan pentingnya perilaku “yang tersembunyi”. Pada kerangka inilah pandangan George Herbert Mead sudah memiliki perbedaan yang sangat mendasar dengan behaviorisme radikal, George Herbert Mead percaya bahwa ada perbedaan yang signifikan antara manusia dan hewan, terutama kemampuan manusia untuk menggunakan bahasa sebagai *a social affair involving communication, that language is the vehicle of thought*<sup>382</sup> dan juga kemampuan manusia untuk menjadikan realitas sosial sebagai suatu entitas yang dinamis. Pada ranah ini, dalam memahami perilaku manusia George Herbert Mead menekankan pemahaman dari sudut pandang subjek yang dalam interaksinya menggunakan simbol-simbol dengan menunjukkan suatu makna sebagai hasil interpretasi. Pandangan-pandangan ini yang akhirnya banyak dielaborasi dengan teori-teori lain oleh Herbert Blumer; sehingga ia menghasilkan tiga premis: pertama, bahwa manusia bertindak terhadap sesuatu berdasarkan makna yang dimiliki oleh sesuatu itu. Kedua, bahwa makna hal-hal tersebut berasal dari, atau muncul dari, interaksi sosial yang dimiliki seseorang dengan sesamanya dan ketiga, bahwa makna-makna tersebut ditangani dalam, dan dimodifikasi melalui, suatu proses penafsiran yang digunakan oleh orang tersebut dalam menghadapi hal-hal yang ditemuinya.<sup>383</sup>

---

<sup>377</sup> Larry T. Reynolds, *Intellectual Antecedents*, dalam Nancy J. Herman & Larry T. Reynolds, *Symbolic Interaction: An Introduction to Social Psychology*, (New York: General Hall, Inc., 1995), 6.

<sup>378</sup> George Ritzer, *Sociological Theory*, (New York: McGraw-Hill, 2011), 352

<sup>379</sup> George J. McCall, *Interactionist Perspective in Social Psychology*, Dalam John DeLamater & Amanda Ward (Edit.), *Handbook of Social Psychology*, (New York: Springer, 2013), 6.

<sup>380</sup> Kent L. Sandstrom, dkk., *Symbolic Interactionism at the End of the Century*, dalam George Ritzer & Barry Smart (Edit.), *Handbook of Social Theory*, (London: SAGE Publications, 2003), 217.

<sup>381</sup> Bryan S. Turner, *Classical Sociology*, (London: SAGE Publications, 1999), 176.

<sup>382</sup> David L. Miller, *George Herbert Mead: Self, Language, and the World*, (London: University of Texas Press, 1973), 67.

<sup>383</sup> Herbert Blumer, *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, (New Jersey: Prentice Hall, 1969), 2.

Bagi Herbert Blumer, “things” pada premis yang pertama memiliki makna yang bersifat fenomenologis (sosiologis ataupun naturalistik) yang bisa berupa fenomena artifisial, tindakan aktor yang memunculkan suatu simbol (verbal (bahasa) maupun nonverbal (*gesture*)), dan realitas sosial lainnya yang bisa “dimaknakan”.<sup>384</sup> Sebagai varian yang bersifat fenomenologis, “things” memiliki hubungan yang elastis-volunteristik (non inherenistik) dengan “makna” yang dimunculkan oleh sang aktor. Dikatakan elastis-volunteristik dikarenakan makna tidak serta merta muncul sebagai konsekuensi dari munculnya “things”, tetapi makna atas “things” tersebut muncul melalui suatu proses “pikiran” (*mind*) dari sang aktor. Jika dibahasakan secara sederhana sebelum respon muncul karena adanya stimulus, sang aktor terlebih dahulu memikirkan respon apa yang wajar terhadap stimulus tersebut. Ranah ini yang menjadi titik sentral kajian para interaksionis, sehingga jelas pada kerangka ini, interaksionisme simbolik memfokuskan dirinya pada proses interaksi sosial dan simbol-simbol yang digunakan dalam interaksi tersebut.

Antara dua ranah tersebut (interaksi sosial dan simbol-simbol yang digunakan) terbangun suatu makna sebagai suatu konsekuensi. Dikatakan demikian karena makna merupakan suatu hasil (produk) dari interaksi sosial yang tidak melekat pada objek tertentu, namun ia adalah buah dari negosiasi penggunaan bahasa. Pada arus yang demikian perlu suatu kajian kritis terutama untuk memahami perilaku sosial aktor; walaupun pada sisi yang lain seperti yang diakui oleh para pengkaji interaksionisme simbolik sendiri bahwa hasil studi menggunakan perspektif ini hanya akan menemukan soal investigasi empiris.<sup>385</sup> Akan tetapi pada prinsipnya, interaksionis dapat (mampu) memeriksa dan mengeksplorasi setiap aspek dari dunia sosial, seperti yang dikatakan oleh Herbert Blumer sendiri bahwa:

“Interaksionisme simbolik merupakan pendekatan yang membumi untuk studi empiris tentang kehidupan kelompok manusia dan perilaku manusia. Dunia empirisnya ialah kehidupan alami dari kehidupan dan perilaku kelompok tersebut. Interaksionisme simbolik menyimpan masalah-masalahnya di dunia alami tersebut, melakukan studi di dalamnya, dan memperoleh interpretasinya dari studi-studi naturalistik semacam itu. Jika ingin mempelajari perilaku-perilaku keagamaan, maka interaksionisme simbolik itu akan menuju ke perilaku-perilaku keagamaan yang sebenarnya dan mengamatinya secara cermat saat mereka menjalani kehidupan mereka. Jika interaksionisme simbolik ingin mempelajari gerakan sosial, maka ia akan menelusuri dengan cermat karir, sejarah, dan pengalaman hidup dari gerakan yang sebenarnya. Jika ingin mempelajari penggunaan narkoba di kalangan remaja, maka interaksionisme simbolik akan pergi ke kehidupan aktual remaja untuk mengamati dan menganalisis penggunaan narkoba tersebut. Demikian pula dengan hal-hal lain yang menjadi perhatian dari interaksionisme simbolik. Oleh karena itu, acuan metodologis interaksionisme simbolik ialah berupa pengecekan langsung terhadap dunia empiris”.<sup>386</sup>

Dengan arus pendekatan tersebut, interaksionisme simbolik secara konsisten telah melimit perspektifnya untuk mempelajari sifat interaksi sosial yang merupakan kegiatan dinamis

---

<sup>384</sup> Herbert Blumer mencatat “things” dengan “such things include everything that the human being may note in his world—physical objects, such as trees or chairs; other human beings, such as a mother or a store clerk; categories of human beings, such as friends or enemies; institutions, as a school or a government; guiding ideals, such as individual independence or honesty; activities of others, such as their commands or requests; and such situations as an individual encounters in his daily life”. Herbert Blumer, *Symbolic Interactionism: Perspective*, 2.

<sup>385</sup> Ken Plummer, *Symbolic Interactionism in the Twentieth Century*, dalam Bryan S. Turner (Edit.), *The Blackwell Companion to Social Theory*, (Oxford: Blackwell Publishing, 2007), 142.

<sup>386</sup> Herbert Blumer, *Symbolic Interactionism: Perspective*, 47.



sosial aktor. Bagi perspektif ini, individu (aktor) merupakan entitas yang sangat dinamis dalam melakukan memunculkan perilaku sosialnya, sebab para interaksionis percaya jika individu bersifat aktif, reflektif dan kreatif, mampu menafsirkan simbol, mampu menampilkan perilaku yang rumit dan sulit diramalkan sebagai bentuk kedinamisan dirinya. Lazim apabila perspektif ini menolak gagasan yang menganggap individu sebagai entitas pasif yang perilakunya ditentukan oleh kekuatan-kekuatan struktur yang ada di luar dirinya, seperti yang dikatakan oleh fungsionalisme struktural yang melihat individu terikat secara informal oleh norma-norma, nilai-nilai, dan moralitas umum. Artinya, individu sangat dikendalikan oleh fakta-fakta sosial yang bersifat eksternal dan koersif.<sup>387</sup>

Dengan demikian –jika kita benar-benar menelaah interaksionisme simbolik ini seperti yang telah dideskripsikan pada bagian-bagian buku ini-, akan terlihat secara gamblang bahwa interaksi sosial merupakan varian fundamental dan dianggap sebagai variabel penting yang menentukan perilaku aktor, bukan struktur masyarakat seperti yang diungkapkan oleh fungsionalisme struktural tersebut. Esensi perhatian interaksionisme simbolik adalah pada aktivitas aktor (interaksi sosial) yang merupakan ciri khas dirinya sebagai makhluk sosiologis, yakni pertukaran simbol yang diberi makna, sehingga mengarahkan sosiolog untuk mempertimbangkan simbol dan detailistik kehidupan aktor sehari-hari, kebermaknaan simbol, dan bagaimana aktor berinteraksi antara aktor dengan aktor lainnya. Dengan dasar varian-varian tersebut, terutama pandangan Max Weber yang menyatakan individu bertindak sesuai dengan penafsiran mereka tentang makna dari dunia serta filsafat dari John Dewey, George Herbert Mead mengembangkan eksplanasi yang sangat sosiologis mengenai kesadaran, kedirian (*selfhood*), dan perilaku manusia.<sup>388</sup>

Sekali lagi perlu dikatakan dengan tegas bahwa interaksionisme simbolik berupaya untuk memahami perilaku aktor dari sudut pandang subjek itu sendiri. Oleh sebab itu, perspektif ini meringkai kajiannya pada perilaku aktor yang perlu dilihat sebagai suatu proses yang memungkinkan ia membentuk serta mengatur perilakunya dengan mempertimbangkan ekspektasi aktor lain yang menjadi mitra interaksi mereka. Artinya, untuk memahami perilaku aktor tersebut perlu memahami definisi dan proses pendefinisian, sebab aktor bertindak hanya berdasarkan definisi atau penafsiran mereka atas objek-objek di sekeliling mereka. Aktor terikat aktif dalam mengkonstruksi realitas sosialnya yang “dengan cerdas” ia mampu mendiametralkan posisional antara dirinya dengan aktor yang lain (masyarakat) yang merupakan entitas yang esensial.

Pada *frame* tersebut dapat dipahami, aktor tidak dapat bertindak secara mekanikal terhadap stimulus yang muncul atau atas dasar respon yang ditentukan, namun ia terlebih dahulu melakukan pemahaman, pendefinisian, dan penafsiran terhadap stimulus tersebut. Dengan analisis yang demikian, maka dalam pandangan perspektif ini, sebagaimana ditegaskan Herbert Blumer, interaksi sosial yang memunculkan masyarakat dan dari masyarakat ini yang akhirnya mengkonstruksi dan menegakan aturan-aturan (*roles*), bukan aturan-aturan (*roles*) yang menciptakan dan menegakkan kehidupan masyarakat.<sup>389</sup> Pada alur ini bisa dikatakan bahwa realitas sosial merupakan hasil dari konstruksi sosial yang dihasilkan dari proses pemahaman dan

---

<sup>387</sup> George Ritzer, *Explorations in Social Theory: From Metatheorizing to Rationalization*, (London: SAGE Publications, 2011), 64; lihat juga dalam George Ritzer, *Sociological Theory*, 245.

<sup>388</sup> Kent L. Sandstrom, dkk., *Symbolic Interactionism at*, 217.

<sup>389</sup> Lebih detailnya lihat dalam Herbert Blumer, *Symbolic Interactionism: Perspective*, Chapter 3: Society as Symbolic Interaction.

penafsiran simbol (*things* yang memiliki makna yang bersifat fenomenologis). Salah satu contohnya pada konteks ini adalah pada varian seksualitas yang dikatakan sebagai konstruksi sosial; terserah interaksionis simbolik untuk menilai makna seksual... Menggabungkan elemen dari sudut pandang interpretatif dan behavioris, mereka menyarankan bahwa seksualitas mencerminkan hubungan seseorang dengan dunia, melanggar teori dorongan untuk mengklaim bahwa semua seksualitas adalah "dikonstruksi secara sosial".<sup>390</sup>

Kesan tersebut tidak serta merta muncul sebagai kesan final dari satu aktor dalam interaksi sosial, namun memerlukan definisi bersama dari situasi sosial mereka. Sebagai sosok yang melakukan proses memahami dan menafsirkan, aktor akan memberi makna terhadap situasi mereka, dan kemudian bereaksi sesuai dengan penafsiran tersebut. Oleh karena itu, bagi George Herbert Mead, diri (*self*) lebih dari sebuah proses internalisasi struktur sosial dan budaya, tetapi ia merupakan proses sosial, sebuah proses yang memperlihatkan pada dirinya sendiri hal-hal yang dihadapinya, di dalam situasi ketika ia bertindak dan merencanakan tindakannya melalui proses memahami dan penafsiran. Dalam proses penafsiran, aktor tidak bisa bertindak bebas dan ia tidak pula ditentukan oleh varian-varian eksternalitas seperti aktor lain. Namun ketika ia melakukan proses tersebut, ia melakukannya dengan bantuan aktor lain seperti anggota keluarga yang lain, teman sekantor ataupun teman bermain, walaupun bantuan dari aktor lain ini tidak diperuntukkan bagi aktor tersebut.

Dalam proses memahami dan menafsirkan itu pula, aktor melakukannya dengan proses dialog antara dirinya sendiri. Di sisi yang lain, aktor melakukannya dengan cara mengambil peran orang lain, dan bertindak berdasarkan peran tersebut yang kemudian sang aktor memberikan respon atas tindakan-tindakan itu. Sedangkan Herbert Blumer mendeskripsikan bahwa dalam penafsiran terdapat dua langkah, antara lain: *pertama*, aktor menunjukkan kepada dirinya sendiri hal-hal yang menjadi tujuan dari tindakannya; dia harus menunjukkan dalam dirinya hal-hal yang memiliki makna ... Interaksi dengan dirinya sendiri ini adalah sesuatu yang lain dari interaksi unsur-unsur psikologis; ini merupakan contoh dari orang yang terlibat dalam proses komunikasi dengan dirinya sendiri; dan *kedua*, melalui proses komunikasi dengan dirinya sendiri, interpretasi menjadi problematika penanganan makna. Aktor memilih, memeriksa, menanggukkan, mengelompokkan kembali, dan mengubah makna berdasarkan situasi di mana ia ditempatkan dan arah tindakannya.<sup>391</sup> Pada konteks ini, diri merupakan produk dari persepsi pikiran tentang simbol dan interaksi sosial; diri ada dalam realitas objektif dan diinternalisasikan ke dalam kesadaran. Diri bersifat aktif dan kreatif yang mampu memilih dan memilih tindakan-tindakan yang akan diambilnya, sehingga tidak ada satu variabel sosial yang bisa "memutuskan" tindakan-tindakan diri sang aktor. Tetapi dalam proses penafsiran (definisi sosial) memunculkan suatu hasil definitif yang bersifat rasial seperti pada pendefinisian warna kulit ataupun penjenisan varian etnis. Terlebih dalam hal penglabelan (*labeling theory*) -seperti yang dalam pendekatan yang digunakan oleh Howard Becker- hanya akan menyebabkan seseorang jatuh ke dalam ketidaksesuaian yang lebih dalam di kehidupannya.

Memang perilaku atau tindakan sosial diri sang aktor tidak terjadi tergantung pemaknaan simbol-simbol yang muncul dan dipakai diri mereka seperti yang dikatakan interaksionisme simbolik. Dalam teori ini dikatakan, manusia mempunyai kemampuan berpikir yang dibentuk

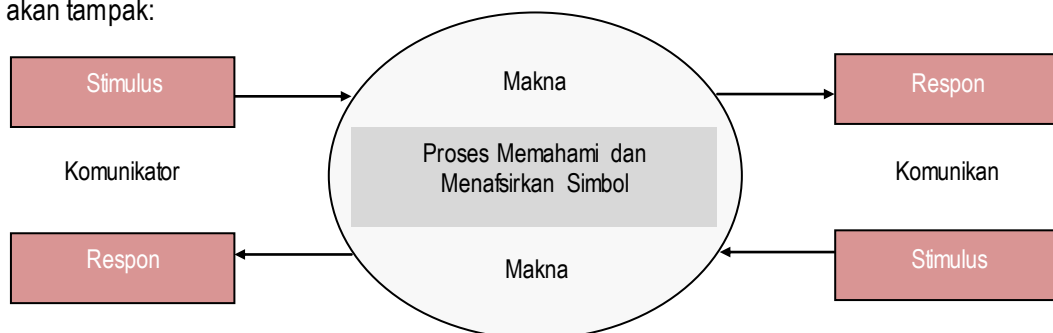
---

<sup>390</sup> Arlene Stein, *Sex After "Sexuality": From Sexology to Post-Structuralism*, dalam David Owen (Edit.), *Sociology After Postmodernism*, (London: SAGE Publications, 1997), 163.

<sup>391</sup> Herbert Blumer, *Symbolic Interactionism: Perspective*, 5.

melalui interaksi sosial; di dalamnya manusia dimungkinkan mempelajari makna dan simbol-simbol serta dimungkinkan pula manusia memodifikasi dan mengubah makna dan simbol yang mereka gunakan di dalam tindakan dan interaksi berdasarkan penafsiran mereka atas situasi.<sup>392</sup> Diri manusia terbentuk melalui proses pemahaman dan penafsiran simbol yang muncul dari tindakan diri manusia sendiri. Kepribadian diri manusia berkembang melalui interaksi sosial; di mana pikiran diri manusia hanya ada dalam hubungannya dengan pikiran lain dan melalui berbagi makna. Diri dan pikiran sebagai fungsi dari proses sosial; pemikiran ini akhirnya sampai pada kesimpulan, adanya kesadaran manusia setelah adanya eksistensi masyarakat.

Pada konteks tersebut disimpulkan diri manusia tidak akan mempunyai kesadaran diri sampai ia telah berinteraksi dengan dan dalam masyarakat serta mengambil peran (sikap) diri sang aktor lain; jadi diri sang aktor melakukan tindakan purposif.<sup>393</sup> Secara sederhana manusia bertindak melalui pola formulasi, “ketika ada stimulus yang ada ia tidak akan langsung merespon stimulus tersebut, manusia akan terlebih dulu memahami dan menafsirkan stimulus tersebut untuk direspon dalam bentuk tindakan”. Richard West & Lynn H. Turner menyatakan, tanpa berbagai makna, manusia (sebagai komunikator atau komunikan) akan mengalami kesulitan menggunakan bahasa yang sama atau menginterpretasikan suatu kejadian yang sama.<sup>394</sup> Jika diskematisasikan akan tampak:



**Gambar 7.2: Alur Terjadinya Tindakan Manusia Perspektif Interaksionisme Simbolik**

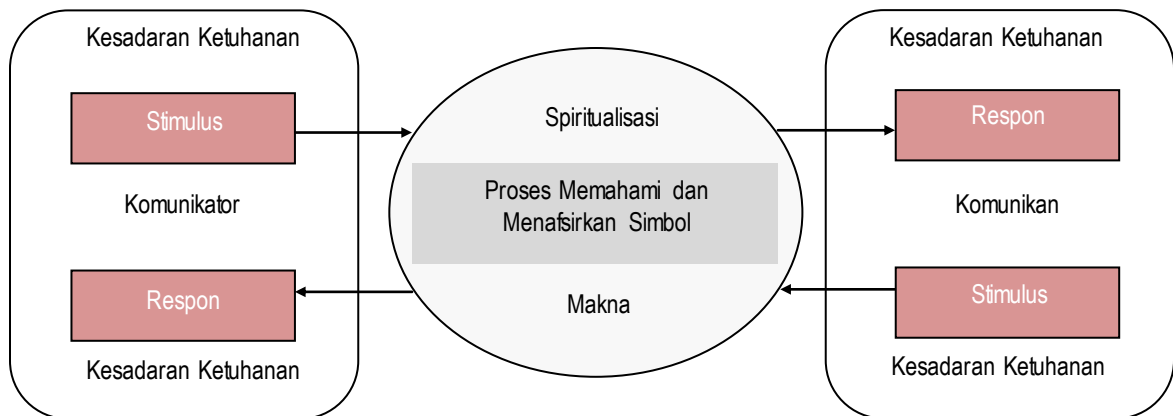
Justru di masyarakat religius relasi antara diri sang aktor dengan diri sang aktor lainnya menciptakan perilaku sosial yang relasional profetik tidak hanya berdasarkan pada makna dan simbol yang bersifat horizontal (antar manusia dengan manusia). Namun, tindakan mereka muncul berdasarkan kesadaran diri sebagai makhluk berketuhanan (spiritual). Tindakan mereka muncul dari kesadaran ketuhanan dirinya –lazim disebut sikap *ihsan (muhsin)*- bahwa Allah senantiasa bersama dengan dirinya hingga Allah bukan hanya Maha Hadir (*Omni Present*), tetapi juga Maha Dekat (*In-Manent*). Melalui kesadaran ini, mereka terus menampilkan tindakan-tindakan yang memiliki relevansi dengan nilai-nilai spiritualitas salah satunya amal shaleh. Dengan demikian, tindakan manusia tidak hanya merespon stimulus yang muncul melalui proses pemahaman dan penafsiran simbol, tetapi ada varian lain yang menjadi pertimbangan untuk bertindak yaitu nilai spiritualitas (ketuhanan). Ini sebuah proses konstruksi tindakan sosial kehidupan manusia yang

<sup>392</sup> George Ritzer, *Sociological Theory*, 369; Herbert Blumer, *Symbolic Interactionism: Perspective*, 2. Phina Shinebourne, *Interpretative Phenomenological Analysis*, dalam Nollaig Frost (Edit.) *Qualitative Research Methods in Psychology: Combining Core Approaches*, (New York: McGraw-Hill, 2011), 44. Margaret M. Poloma, *Sosiologi Kontemporer*, Peterj.: Tim Penerjemah Yasogama, (Jakarta: Rajawali Pers, 2003), 269.

<sup>393</sup> James S. Coleman, *Dasar-Dasar Teori Sosial: Foundations of Social Theory*, Peterj.: Imam Muttaqien, dkk., (Bandung: Nusamedia, 2011), 693.

<sup>394</sup> Richard West & Lynn H. Turner, *Introducing Communication Theory: Analysis and Application*, (New York: McGraw-Hill, 2010), 7.

terus bergerak secara dinamis menuju kesempurnaan diri sebagai makhluk sosial dan berketuhanan; konstruksi ini bisa disebut sebagai teori interaksionisme simbolik transendental. Jika dideskripsikan akan tampak sebagaimana berikut:



**Gambar 7.3: Alur Terjadinya Tindakan Manusia Berbasis Kesadaran Ketuhanan Perspektif Interaksionisme Simbolik Transendental**

Dari paparan ini telah jelas bahwa dalam interaksionisme simbolik kajian utamanya adalah interaksi sosial yang di dalamnya para aktor menggunakan simbol-simbol, metode-metode dalam menggunakan simbol, serta menjelaskan bentuk representasi yang maksudkan para aktor dalam melakukan komunikasi dengan sesamanya tersebut. Dari kajian itu, interaksionisme simbolik – seperti yang telah disinggung sebelumnya bahwa perspektif ini hanya akan menemukan soal investigasi empiris- hanya menjabarkan berbagai varian yang ditimbulkan penafsiran aktor terhadap identitas atau citra diri individu yang merupakan objek interpretasi. Pada kerangka ini, interaksionisme simbolik menekankan perwujudan “ketertiban interaksi” (*interaction order*) – sebagaimana Erving Goffman mengistilahkannya- yang meliputi struktur, proses, dan produk interaksi sosial. Ketertiban interaksi muncul untuk memenuhi kebutuhan akan pemeliharaan “keutuhan diri” dan semua aktor berusaha untuk mengontrol penampilannya terhadap aktor lain, sehingga terkesan kehidupan aktor memiliki dua panggung yaitu panggung depan (bagi mereka (penonton)) dan panggung belakang (bagi diri sang aktor (penonton tidak memiliki akses)).

Dari rahim tersebut lahir suatu teori turunan, yaitu: dramaturgi yang dibidani langsung oleh Erving Goffman yang mempunyai perhatian pada “diri”. Diri bukan milik aktor tetapi sebagai produk interaksi dramatik antara aktor dan penonton. “Diri” adalah suatu efek dramatik yang sedang muncul ... dari suatu adegan yang dipertunjukkan. Karena diri adalah produk interaksi dramatik, dari rapuh terhadap kekacauan yang terjadi selama berlangsungnya dramatisasi.<sup>395</sup> Oleh sebab itu dalam proses kajiannya, dramaturgi menekankan pada dimensi ekspresif/impresif dari aktivitas aktor, yakni bahwa makna tindakan aktor terdapat metode mereka mengekspresikan dirinya dalam interaksi dengan aktor lain yang juga ekspresif. Di sisi yang lain, dramaturgi juga menekankan pekerjaan evaluatif ganda yang dilakukan oleh kedua entitas yaitu pemain dan penonton, sehingga hal itu menunjukkan hubungan yang tidak terpisahkan antara pemain dan penonton, individu dan masyarakat. Dengan rangkaian diskursus pada bab ini sangat terasa pergumulan dari interaksionisme simbolik sampai melahirkan beberapa teori sosial turunan. Hal ini secara akrobatik

<sup>395</sup> George Ritzer, *Sociological Theory*, 376.

pandangan-pandangan dari tokoh-tokoh interaksionisme simbolik mampu dimainkan dengan sangat cerdas dan memikat.

## DAFTAR PUSTAKA

- 'Abd al-Rahman Badawi, *Histoire de la philosophie en Islam*, (Paris: J.Vrin, 1972).
- A. Khudori Soleh (Peterj.), *Skeptisme al-Ghazali*, (Malang: UIN Malang Press, 2009).
- A. Khudori Soleh, dkk., *Pemikiran Islam Kontemporer*, (Yogyakarta: Jendela, 2003).
- A. Khudori Soleh, *Filsafat Islam dari Klasik hingga Kontemporer*, (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2013).
- A. Khudori Soleh, *Wacana Baru Filsafat Islam*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2004).
- A. Malik Fadjar, *Reorientasi Pendidikan Islam*, (Jakarta: Yayasan Pendidikan Islam Fajar Dunia, 1999).
- A. Mustofa, *Filsafat Islam*, (Bandung: Pustaka Setia, 2004).
- A. Zaini Dahlan, dkk., *Konsep Makrifat Menurut al-Ghazali dan Ibnu 'Arabi: Solusi Antisipatif Radikalisme Keagamaan Berbasis Epistemologi*, dalam *Jurnal Kawistara* 3 (1) 2013, 68-78.
- AM. Saifuddin, *Desekularisasi Pemikiran*, (Bandung: Mizan, 1998).
- Abd. Halim Soebahar, *Wawasan Baru Pendidikan Islam*, (Jakarta: Kalam Mulia, 2002).
- Abd. Rachman Assegaf, *Filsafat Pendidikan Islam: Paradigma Baru Pendidikan Hadhari Berbasis Integratif-Interkonektif*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2011).
- Abdul Ghofur, *Konstruksi Epistemologi Pendidikan Islam: Studi atas Pemikiran Kependidikan Prof. H. M. Arifin, M.Ed*, dalam *Potensia: Jurnal Kependidikan Islam* 2 (2) 2016, 239-254.
- Abdul Kadir Riyadi, *Antropologi Tasawuf: Wacana Manusia Spiritual dan Pengetahuan*, (Jakarta: LP3ES, 2014).
- Abdul Karim Soroush, *Menggugat Otoritas dan Tradisi Agama*, Peterj.: Abdullah Ali, (Bandung: Mizan, 2002).
- Abdul Munir Mulkhan, *Paradigma Intelektual Muslim: Pengantar Filsafat Pendidikan Islam dan Dakwah*, (Yogyakarta: SIPRES, 1993).
- Abdurrahman Mas'ud, *Menggagas Pendidikan Nondikotomik: Humanisme Religius sebagai Paradigma Pendidikan Islam*, (Yogyakarta: Gama Media, 2002).
- Abdurrahman Mas'ud, *Paradigma Pendidikan Islam Humanis: Menggagas Format Pendidikan Nondikotomik*, (Yogyakarta: IRCiSoD, 2020).
- Abu al-Walid Ibn Rusyd, *Tahafut al-Tahafut*, Edit.: Sulaiman Dunya, (Kairo: Dâr al-Ma'arif, 1963).
- Abuddin Nata, *Ilmu Pendidikan Islam*, (Jakarta: Kencana Prenada, 2010).
- Abuddin Nata, *Pemikiran Para Tokoh Pendidikan Islam: Seri Kajian Filsafat Pendidikan Islam*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2001).
- Achmadi, *Islam sebagai Paradigma Ilmu Pendidikan*, (Yogyakarta: Aditya Media, 1992).
- Adian Husaini, *Rihlah Ilmiah Wan Mohd Nor Wan Daud: Dari Neomodernisme ke Islamisasi Ilmu Pengetahuan*, (Jakarta: UTM-CASIS Bekerjasama dengan INSIST S, 2012).
- Ah. Zakki Fuad, *Taksonomi Transenden: Paradigma Baru Tujuan Pendidikan Islam*, dalam *Jurnal Pendidikan Agama Islam* 2 (1) 2014, 1-25.
- Ahmad Bangun Nasution & Rayani Hanum Siregar, *Akhlaq Tasawuf: Pengenalan, Pemahaman, dan Pengaplikasiannya: Disertai Biografi dan Tokoh-Tokoh Sufi*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2013).
- Ahmad Fuad al-Ahwani, *Filsafat Islam*, Peterj.: Pustaka Firdaus, (Jakarta: Pustaka Firdaus, 1997).
- Ahmad Hanafi, *Pengantar Filsafat Islam*, (Jakarta: Bulan Bintang, 1996).

- Ahmad Munir Mursyi, *Al-Tarbiyah al-Islamiyah: Ushuluha wa Tathawwuruha*, (Kairo: Maktabah Dar al-'Alam, 1986).
- Ahmad Mutohar AR., *Ideologi Pendidikan Pesantren: Pesantren di Tengah Arus Ideologi-Ideologi Pendidikan*, (Semarang: Pustaka Rizki Putra, 2007).
- Ahmad Syafi'i Ma'arif, *Pengembangan Pendidikan Tinggi Post Graduate Studi Islam Melalui Paradigma Baru yang Lebih Efektif*, Makalah Seminar tahun 1997, 7-8.
- Ahmad Syalabi, *Tarikhul al-Tarbiyah al-Islamiyah*, (Mesir: Darul al-Kasysyaf lil al-Nasyri wa al-Thiba'ah wa al-Tauzi, 1954).
- Ahmad Syamsu Rizal, *Ilmu sebagai Substansi Esensial dalam Epistemologi Pendidikan Islam*, dalam Ta'lim: Jurnal Pendidikan Agama Islam 14 (1) 2016, 1-17.
- Ahmad Tafsir, *Filsafat Ilmu: Mengurai Ontologi, Epistemologi, dan Aksiologi Pengetahuan*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2010).
- Ahmad Tafsir, *Filsafat Pendidikan Islami: Integrasi Jasmani, Rohani dan Kalbu Memanusiakan Manusia*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2008).
- Ahmad Warid, *Pembaharuan Pendidikan Islam: Studi Analisa Konsep dan Sejarah*, (Yogyakarta: Puslit IAIN Sunan Kalijaga, 1998).
- Aholiab Watloly, *Tanggung Jawab Pengetahuan: Mempertimbangkan Epistemologi Secara Kultural*, (Yogyakarta: Kanisius, 2001).
- Akhmad Sodik, *Epistemologi Islam: Argumen al-Ghazali atas Superioritas Ilmu Ma'rifat*, (Jakarta: Kencana, 2017).
- Akilah Mamud, *Insan Kamil Perspektif Ibnu 'Arabi*, dalam Jurnal Sulesana 9 (2) 2014, 33-45.
- Akmal Munduri, *Rekonstruksi Epistemologi Pendidikan Islam Berbasis Spirit Integralistik*, dalam at-Turas: Jurnal Studi Keislaman 1 (1) 2014, 23-51.
- Alexander Moseley, *A to Z of Philosophy*, (London: Continuum, 2008).
- Alfons Taryadi, *Epistemologi Pemecahan Masalah Menurut Karl R. Popper*, (Jakarta: Gramedia, 1991).
- Al-Ghazali, *Al-Munqidz min al-Dhalal*, (Kairo: Mathba'ah al-'Alamiyyah, 1303).
- al-Ghazali, *Ihya Ulumuddin*, (Kairo: Darul Hadist, 1969).
- al-Ghazali, *Neraca Kebenaran*, Peterj.: Kamran As'ad, (Yogyakarta: Pustaka Sufi, 2003).
- al-Ghazali, *Tahafut al-Falasifah*, Peterj.: M. Fahmi Moqoddas, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2004).
- Ali Muchasan, *Aplikasi Tasawuf pada Dunia Pendidikan Modern*, dalam Jurnal Inovatif 4 (2) 2018, 1-19.
- Ali Mudhofir, *Kamus Filsuf Barat*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2001).
- Amin Fauzi, *Integrasi Islamisasi Ilmu dalam Perspektif Pendidikan Islam*, dalam Jurnal Pendidikan Islam 8 (1) 2017, 1-17.
- Amira K. Bennison, *The Great Caliphs: The Golden Age of the 'Abbasid Empire*, (Yale: Yale University Press, 2009).
- Andreas Beck Holm, *Philosophy of Science: an Introduction for Future Knowledge Workers*, (Danemarca: Samfundlitteratur, 2013).
- Aquido Adri & Syaful Hadi, *Descartes, Spinoza, Berkeley: Menguak Tabir Pemikiran Filsafat Rasionalisme dan Empirisme*, (Yogyakarta: Sociality, 2017).
- Archie J. Bahm (Edit.), *Axiology: The Science of Values*, (New Mexico: World Books, 1980).
- Ari Dwi Harwono & Qurroti A'wun (Edit.). *Pendidikan Dasar Islam: Kajian Filosofi, Konsep dan Aplikasi*, (Malang: Bani Hasyim, 2010).

- Aris Fauzan, *Manusia dan Negara dalam Psiko-Sufisme dan Filsafat*, dalam *al-Istinbath: Jurnal Hukum Islam* 1 (2) 2016, 103-120.
- AS. Hornby, *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, (Oxford: Oxford University Press, 1983).
- Asep Usaman Ismail, *Tasawuf*, dalam Taufiq Abdullah, dkk., *Ensiklopedi Tematis Dunia Islam: Ajaran*, Jilid 3, (Jakarta: PT. Ichtiar Baru Van Hoeve, 2002).
- Asma Hasan Fahmi, *Sejarah dan Filsafat Pendidikan Islam*, Peterj.: Ibrahim Husen, (Jakarta: Bulan Bintang, 1997).
- Auguste Comte, *Auguste Comte and Positivism: The Essential Writings*, (London: Transaction Publishers, 2009).
- Azumardi Azra, *Historiografi Islam Kontemporer: Wacana, Aktualitas dan Aktor Sejarah*, (Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 2002).
- Azumardi Azra, *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru*, (Jakarta: Logos Wacana Ilmu, 2002).
- Baharuddin, dkk., *Dikotomi Pendidikan Islam: Historisitas dan Implikasi pada Masyarakat Islam*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2011).
- Bertrand Russell, *History of Western Philosophy and its Connection with Political and Social Circumstance from the Earliest Times to the Present Day*, (London: George Allen & Unwin Ltd., 1946).
- Bertrand Russell, *Sejarah Filsafat Barat: Kaitannya dengan Kondisi Sosio-Politik Zaman Kuno hingga Sekarang*, Peterj.: Sigit Jatmiko, dkk., (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2002).
- Brian Duignan (Edit.), *Modern Philosophy: from 1500 CE to the Present*, (New York: Britannica Educational Publishing, 2011).
- Bryan Magee, *Popper*, (London: Collin, 1997).
- Bryan Magee, *The Story of Philosophy: The Essential Guide to the History of Western Philosophy*, (New York: Dorling Kindersley Publishing, 1998).
- Bryan S. Turner (Edit.), *The Blackwell Companion to Social Theory*, (Oxford: Blackwell Publishing, 2007).
- Bryan S. Turner, *Classical Sociology*, (London: SAGE Publications, 1999).
- Carool Kersten, *Islam in Indonesia: The Contest for Society, Ideas and Values*, (Oxford: Oxford University Press, 2015).
- Charlene Tan, *Islamic Education and Indoctrination: The Case In Indonesia*, (London: Routledge, 2011).
- Charles Michael Stanton, *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, Peterj.: H. Afandi & Hasan Asari, (Jakarta: Logos Publishing House, 1994).
- Charles Taliaferro & Elsa J. Marty (Edit.), *A Dictionary of Philosophy of Religion*, (London: Continuum, 2010).
- Cosme Jesus GomezCarrasco (Edit.), *Re-Imagining the Teaching of European History: Promoting Civic Education and Historical Consciousness*, (London: Routledge, 2022).
- Dagobert D. Runes., *Dictionary of Philosophy*, (New York: Philosophical Library, 1971).
- Dalmeri, *Mengugat Persatuan Roh Manusia dengan Tuhan: Dekonstruksi Terhadap Paham Ittihad dalam Filsafat Abu Yazid al-Bustami*, dalam *Jurnal Madania* 20 (2) 2006, 137-150.
- David Coady & James Chase (Edit.), *The Routledge Handbook of Applied Epistemology*, (London: Routledge, 2018).



- David L. Miller, *George Herbert Mead: Self, Language, and the World*, (London: University of Texas Press, 1973).
- David Owen (Edit.), *Sociology After Postmodernism*, (London: SAGE Publications, 1997).
- Deborah A. Boyle, *Descartes on Innate Ideas*, (London: Continuum, 2009).
- Deswita, *Pendidikan Berbasis Kecerdasan Ruhaniah: Membentuk Insan Paripurna/Insan Kamil*, dalam *Jurnal Ta'dib* 13 (2) 2010.
- Djamaluddin & Abdullah Aly, *Kapita Selekta Pendidikan Islam*, (Bandung: Pustaka Setia, 1999).
- Djamaluddin, *Reorientasi Pembelajaran Akhlaq Tasawuf di Perguruan Tinggi*, dalam *Jurnal Tadris* 3 (1) 2008, 1-13.
- Edi Susanto, *Dimensi Studi Islam Kontemporer*, (Jakarta: Kencana, 2016).
- Ehsan Masood, *Ilmuwan-Ilmuwan Muslim Pelopor Hebat di Bidang Sains Modern: Dari Musa al-Khawarizmi di Bidang Matematika Sampai Ibnu Sina di Bidang Ilmu Kedokteran (Kisah-Kisah yang Perlu Diingat Kembali)*, Peterj.: Fahmy Yamani (Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 2009).
- Emery James Hyslop-Margison, *Scientific Paradigms and Falsification: Kuhn, Popper, and Problems in Education Research*, dalam *Educational Policy* 24 (5), 2010, 815-831.
- Ernita Dewi, *Seni dan Pendekatan Diri Kepada Tuhan*, dalam *Jurnal Substantia* 12 (1) 2010, 223-205.
- Etienne Gilson, *Tuhan di Mata Para Filosof*, Peterj.: Silvester Goridus Sukur, (Bandung: Mizan, 2004).
- F. Budiman Hardiman, *Filsafat Modern: dari Machiavelli sampai Nietzsche*, (Jakarta: Gramedia, 2007).
- Faisal Ismail, *Masa Depan Pendidikan Islam di Tengah Kompleksitas Tantangan Modernitas*, (Jakarta: Bakti Aksara Persada, 2003).
- 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).
- Fatima Rahma Rangkuti, *Implementasi Metode Tajribi, Burhani, Bayani, dan Irfani dalam Studi Filsafat Pendidikan Islam*, dalam *al-Muaddib: Jurnal Ilmu-Ilmu Sosial & Keislaman* 1 (1) 2019, 41-52.
- Fazur Rahman, *Islam & Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*, (London: The University of Chicago Press, 1984).
- Fazur Rahman, *Islam dan Modernitas: Tantangan Transformasi Intelektual*, Peterj.: Ahsin Muhammad, (Bandung: Pustaka, 2000).
- Fazur Rahman, *Islam*, (Chicago: Chicago University Press, 1979).
- Fazur Rahman, *Islam*, Peterj.: Ahsin Muhammad, (Bandung: Pustaka, 1997).
- Fitria Ulfa, *Implikasi Konsep Insan Kamil Ibnu Arabi Terhadap Pembentukan Karakter Pendidikan Islam Modern*, (Tesis Tidak Dipublikasikan), (Malang: Pascasarjana Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim, 2017).
- Fritjof Capra, *Titik Balik Peradaban; Sains, Masyarakat dan Kebangkitan Kebudayaan*, Peterj.: M. Thoyibi, (Yogyakarta: Benteng Budaya, 1998).
- Geddes Mac Gregor, *Introduction to Religious Philosophy*, (London: Maxmillan LTD, 1960).
- Gene Callahan & Kenneth B. McIntyre (Edit.), *Critics of Enlightenment Rationalism Revisited*, (Switzerland: Palgrave Macmillan, 2022).
- George J. McCall, *Interactionist Perspective in Social Psychology*, Dalam John DeLamater & Amanda Ward (Edit.), *Handbook of Social Psychology*, (New York: Springer, 2013).

- George Ritzer & Barry Smart (Edit.), *Handbook of Social Theory*, (London: SAGE Publications, 2003).
- George Ritzer, *Explorations in Social Theory: From Metatheorizing to Rationalization*, (London: SAGE Publications, 2011).
- George Ritzer, *Sociological Theory*, (New York: McGraw-Hill, 2011).
- Gunawan & Ibnu Hasan (Edit.), *Percikan Pemikiran Pendidikan Islam: Antologi Konfigurasi Pendidikan Masa Depan*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2015).
- H.A.R. Gibb, *Modern Trend in Islam*, (New York: Octagon Books, 1978).
- H.A.R. Gibb, *Muhammadanism: A History Survey*, (Oxford University Press, 1953).
- Haeruman Rusandi, *Telaah Konsep Nasut dan Lahut al-Hallaj*, dalam *el-Hikam: Journal of Education and Religious Studies* 8 (1) 2015, 73-88.
- Haidar Bagir & Zainal Abidin, *Filsafat Sains Islami: Kenyataan atau Khayalan*, dalam Mahdi Ghulisyani, *Filsafat Sains dalam al-Qur'an*, Peterj.: Agus Efendi, (Bandung: Mizan, 1998).
- 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 Putra Daulay, *Pendidikan Islam dalam Perspektif Filsafat*, (Jakarta: Kencana, 2014).
- Haidar Putra Daulay, *Pendidikan Islam dalam Sistem Pendidikan Nasional di Indonesia*, (Jakarta: Kencana Prenada, 2012).
- Hanna Djumhana Bastaman, *Integrasi Psikologi dengan Islam: Menuju Psikologi Islami*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2003).
- Harold H. Titus, dkk., *Living Issues in Philosophy*, (California: Wadsworth Publishing Company, 1986).
- Harold H. Titus, dkk., *Persoalan-Persoalan Filsafat*, Peterj.: M. Rasjidi, (Jakarta: Bulan Bintang, 1984).
- Harold Kincaid (Edit.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Social Science*, (Oxford: Oxford University Press, 2012).
- Harry M. Bracken, *Descartes: A Beginner's Guide*, (Oxford: Oneworld Publications, 2010).
- Harun Nasution, *Islam Ditinjau Dari Berbagai Aspeknya*, (Jakarta: UI Press, 1985), 73.
- Harun Nasution, *Islam Rasional: Gagasan dan Pemikiran Prof. Dr. Harun Nasution*, Edit.: Syaiful Muzani, (Bandung: Mizan, 1995).
- Harun Nasution, *Teologi Islam: Aliran-Aliran, Sejarah, Analisa Perbandingan*, (Jakarta: UI Press, 2002).
- Harvey Siegel, *Education's Epistemology: Rationality, Diversity, and Critical Thinking*, (Oxford: Oxford University Press, 2017).
- Herbert Blumer, *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, (New Jersey: Prentice Hall, 1969).
- Herman Johan Pietersen, *The Four Types of Western Philosophy*, (Randburg: KR Publishing, 2016).
- Humaidi, *Epistemologi Kurikulum Pendidikan Sains*, dalam *Jurnal Pendidikan Islam* 2 (2) 2013, 263-284.
- Husayn Ahmad Amin, *Seratus Tokoh dalam Sejarah Islam*, Peterj.: Bahruddin Fannani, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 1995).
- Husni Rahim, *Horizon Baru Pengembangan Pendidikan Islam*, (Malang: UIN Malang Press, 2004).

- Ian G. Barbour, *When Science Meets Religion*, (New York: HarperCollins Publishers, 2000).
- Ian Richard Netton, *Al-Farabi and His School*, (London: Routledge, 1992).
- Ibn Taymiyyah, *Minhaj al-Sunnah*, Jilid 2, (Riyadl: Maktabat al-Riyadl al-Hadistsah, t.t.).
- Ibnu Ali, *Nilai-Nilai Dasar Pendidikan Tasawuf dalam Paradigma Mistik Ibnu 'Arabi Tentang Insan Kamil*, dalam *Jurnal el-Furqania* 4 (1) 2017, 16-37.
- Ida Munfarida, *Nilai-Nilai Tasawuf dan Relevansinya Bagi Pengembangan Etika Lingkungan Hidup*, (Tesis Tidak Dipublikasikan), (Lampung: Program Pascasarjana Universitas Islam Negeri Raden Intan, 2017).
- Imam Hanafi, *Basis Epistemologi dalam Pendidikan Islam*, dalam *Jurnal Pendidikan Islam* 1 (1) 2011, 19-30.
- Imam Tholkhah & Ahmad Barizi, *Membuka Jendela Pendidikan: Mengurai Tradisi dan Integrasi Keilmuan Pendidikan Islam*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2004).
- Irma Fatimah (Edit.), *Filsafat Islam: Kajian Ontologis, Epistemologis, Aksiologis, Historis, Prospektif*, (Yogyakarta: LESFI, 1992).
- Ismail Raji al-Faruqi, *Islamisasi Pengetahuan*, Peterj.: Anas Mahyuddin, (Bandung: Pustaka, 2003).
- Ismail Raji' al-Faruqi, *Al-Tawhid: Its Implications for Thought and Life*, (New York: International Institute of Islamic Thought, 1995).
- Ismail Raji' al-Faruqi, *Tauhid*, Peterj.: Rahmani Astuti, (Bandung: Pustaka: 1988).
- Jack S. Crumley II, *An Introduction to Epistemology*, (Canada: Broadview, 2009).
- Jalaluddin Rakhmat, *Psikologi Agama: Sebuah Pengantar*, (Bandung, Mizan, 2003).
- Jalaluddin, *Filsafat Pendidikan Islam: Telaah Sejarah dan Pemikirannya*, (Jakarta: Kalam Mulia, 2011).
- James S. Coleman, *Dasar-Dasar Teori Sosial: Foundations of Social Theory*, Peterj.: Imam Muttaqien, dkk., (Bandung: Nusamedia, 2011).
- Jean-Louis Michon & Roger Gaetani (Edit.), *Sufism, Love & Wisdom*, (Indiana: World Wisdom, Inc., 2006).
- Jerome R. Ravertz, *Filsafat Ilmu: Sejarah & Ruang Lingkup Bahasan*, Peterj.: Saut Pasaribu, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2014).
- Joan A. Price, *Understanding Philosophy: Medieval and Modern Philosophy*, (New York: Chelsea House, 2008).
- John Hick, *Philosophy of Religion*, (New Delhi: Prentice Hall, 1980).
- John Lechte, *50 Filsuf Kontemporer: dari Strukturalisme sampai Postmodernitas*, Peterj.: A. Gunawan Admiranto, (Yogyakarta: Kanisius, 2007).
- John Walbridge, *The Science of Mystic Lights*, (Cambridge: Harvard University Press, 1992).
- Juhaya S. Praja, *Aliran-Aliran Filsafat dan Etika*, (Bogor: Kencana, 2003).
- Jusuf Amir Feisal, *Reorientasi Pendidikan Islam*, (Jakarta: Gema Insani Press, 1995).
- K. Bertens, *Ringkasan Sejarah Filsafat*, (Yogyakarta: Kanisius, 1995).
- K.G. Saiyidain, *Percikan Filsafat Iqbal Mengenai Pendidikan*, Peterj.: M.I. Soelaeman, (Bandung: CV. Diponegoro, 1986).
- Kamaruzzaman Bustamam-Ahmad & Patrick Jory (Edit.), *Islamic Studies and Islamic Education in Contemporary Southeast Asia*, (Kuala Lumpur: Yayasan Ilmuwan, 2011).
- Karen Armstrong, *A History of God: The 4000-Year Quest of Judaism, Christianity and Islam*, (New York: Ballantine Books, 1993).

- Karen Armstrong, *Masa Depan Tuhan: Sanggahan Terhadap Fundamentalisme dan Ateisme*, Peterj.: Yuliani Liputo, (Bandung: Mizan, 2011).
- Karen Armstrong, *Sejarah Tuhan: Kisah Pencarian Tuhan yang Dilakukan oleh Orang-Orang Yahudi, Kristen, dan Islam Selama 4.000 Tahun*, Peterj.: Zaimul Am, (Bandung: Mizan, 2002).
- Karl R. Popper, *Conjectures and Refutation: The Growth of Scientific Knowledge*, (New York: Basic Book, 1962).
- Karl R. Popper, *Realism and The Aim of Science: From the Postscript to the Logic of Scientific Discovery*, (New Jersey: Rowman and Littlefield, 1983).
- Karl R. Popper, *The Logic of Scientific Discovery*, (London: Routledge, 1992).
- Kautsar Azhari Noer, *Ibnu 'Arabi: Wahdat al-Wujud dalam Perdebatan*, (Jakarta: Paramadina, 1995).
- Kautsar Azhari Noer, *Tasawuf Perenial*, (Jakarta: Serambi Ilmu Semesta, 2003).
- Kenneth T. Gallagher, *Epistemologi: Filsafat Pengetahuan*, Peny.: P. Hardono Hadi, (Yogyakarta: Kanisius, 2005).
- Khairunnas Rajab, *Kontribusi Tasawuf-Psikoterapi Terhadap Pendidikan Islam*, dalam Jurnal Pendidikan Islam 28 (1) 2013, 75-90.
- Khozin, *Pengembangan Ilmu di Perguruan Tinggi Keagamaan Islam: Konstruksi Kerangka Filosofis dan Langkah-Langkahnya*, (Jakarta: Prenada, 2016).
- Komarudin, *Falsifikasi Karl Popper dan Kemungkinan Penerapannya dalam Keilmuan Islam*, dalam at-Ta'addum: Jurnal Peningkatan Mutu Keilmuan dan Kependidikan Islam 6 (2) 2014, 444-465.
- Kuntowijoyo, *Paradigma Islam: Interpretasi untuk Aksi*, (Bandung: Mizan, 1998).
- M. Amin Abdullah, *Islamic Studies di Perguruan Tinggi: Pendekatan Integratif-Interkonektif*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2006).
- M. Amin Abdullah, *Studi Agama: Normativitas atau Historisitas*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2002).
- M. Bahri Ghazali, *Konsep Ilmu Menurut Al-Ghazali: Suatu Tinjauan Psikologik Pedagogik*, (Jakarta: Pedoman Ilmu Jaya, 2001).
- M. Fahmi, *Islam Transendental: Menelusuri Jejak-Jejak Pemikiran Islam Kuntowijoyo*, (Yogyakarta: Pilar Media, 2005).
- M. Fethullah Gulen, *Key Concepts in The Practice of Sufism: Emerald Hills of the Heart*, Peterj.: Ali Unal, (New Jersey: The Light, Inc., 2006).
- M. Solihin, *Tasawuf Tematik: Membedah Tema-Tema Penting Tasawuf*, (Bandung: CV. Pustaka Setia, 2003).
- M. Suyudi, *Pendidikan dalam Perspektif al-Qur'an: Integrasi Epistemologi Bayani, Burhani, dan Irfani*, (Yogyakarta: Mikraj, 2005).
- Mahfud, *Mengenal Ontologi, Epistemologi, Aksiologi dalam Pendidikan Islam*, dalam Cendekia: Jurnal Studi Keislaman 4 (1) 2018, 82-96.
- Mahmud Arif, *Pendidikan Islam Transformatif*, (Yogyakarta: LKiS, 2008).
- Maksudin, *Metodologi Pengembangan Berpikir Integratif Pendekatan Dialektik*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2016).
- Mansur Hery, *Epistemologi Pendidikan Islam: Melacak Metodologi Pengetahuan Perguruan Tinggi Islam Klasik*, dalam Insania: Jurnal Pemikiran Alternatif Pendidikan 13 (3) 2008, 453-473.

- Margaret M. Poloma, *Sosiologi Kontemporer*, Peterj.: Tim Penerjemah Yasogama, (Jakarta: Rajawali Pers, 2003).
- Mariano L. Bianca & Paolo Piccari (Edit.), *Epistemology of Ordinary Knowledge*, (Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2015).
- Masataka Takeshita, *Insan Kamil: Pandangan Ibnu 'Arabi*, Peterj.: Harir Muzakki, (Surabaya: Risalah Gusti, 2005).
- Masdar Hilmy, *Islam Profetik: Substansiasi Nilai-Nilai Agama dalam Ruang Publik*, (Yogyakarta: Kanisius, 2008).
- Masdar Hilmy, *Nomenklatur Baru Pendidikan Islam di Era Industrialisasi*, dalam Jurnal Tsaqafah 8 (1) 2012, 1-26.
- Maslikhah, *Quo Vadis Pendidikan Multikultural: Rekonstruksi Sistem Pendidikan Berbasis Kebangsaan*, (Surabaya: JP Books, 2007).
- Mastuhu, *Memberdayakan Sistem Pendidikan Islam*, (Jakarta: Logos Wacana Ilmu, 1999).
- Masudul Alam Chodhury, *Studies in Islamic Science and Polity*, (London: Palgrave Macmillan, 1998).
- Masudul Alam Choudhury, *Knowledge and the University: Islam and Development in the Southeast Asia Cooperation Region*, (Singapura: Springer, 2022).
- Mehdi Golshani, *Melacak Jejak Tuhan dalam Sains*, Peterj.: Ahsin Muhammad, (Bandung: Mizan, 2004).
- Mehdi Ha'iri Yazdi, *Ilmu Hudhuri: Prinsip-Prinsip Epistemologi dalam Filsafat Islam*, (Bandung: Mizan, 1992).
- Misrawi, *Konvergensi Tradisionalisme dan Modernisme: Upaya Rekonstruksi Tujuan Pendidikan Islam*, dalam Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam 3 (1) 2009, 145-158.
- Moh. Roqib, *Ilmu Pendidikan Islam: Pengembangan Pendidikan Integratif di Sekolah, Keluarga, dan Masyarakat*, (Yogyakarta: LKiS, 2009).
- Moh. Shofan, *Pendidikan Berparadigma Profetik: Upaya Konstruktif Membongkar Dikotomi Sistem Pendidikan Islam*, (Yogyakarta: IRCiSoD, 2004).
- Mohamad Yasin Yusuf, *Pesantren Sains: Epistemology of Islamic Science in Teaching System*, dalam Walisongo: Jurnal Penelitian Sosial Keagamaan 23 (2) 2015, 283-310.
- Mohamed Mohamed Tolba Said, dkk., *Innovation in Islamic Education*, dalam Haluya: Indonesian Journal of Multidisciplinary Islamic Studies 2 (2) 2018, 117-128.
- Mohammad Rivaldi Doehmie, *Keilmiahan Ilmu-Ilmu Islam Ditinjau dari Prinsip Falsifikasi Karl Popper*, dalam Prosiding Konferensi Integrasi Interkoneksi Islam dan Sains (1) September 2018, 145-150.
- Muhaimin, dkk., *Manajemen Pendidikan: Aplikasinya dalam Penyusunan Rencana Pengembangan Sekolah/Madrasah*, (Jakarta: Kencana, 2015).
- Muhaimin, *Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam: di Sekolah, Madrasah dan Perguruan Tinggi*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2005).
- Muhammad `Abed Al-Jabiri, *Kritik Kontemporer Atas Filsafat Arab-Islam*, Peterj.: M. Nur Ichwan, (Yogyakarta: Islamika, 2003).
- Muhammad Abed al-Jabiri, *Post Tradisionalisme Islam*, Peterj.: Ahmad Baso, (Yogyakarta: LKiS, 2000).
- Muhammad Fuad Abd al-Baqi, *al-Mu'jam al-Mufahras li Alfadz al-Qur'an*, (Beirut: Dar al-Fikr, 1997).

- Muhammad Iqbal, *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*, (London: Oxford University Press, 1934).
- Muhammad Jawwad Ridla, *Tiga Aliran Utama Teori Pendidikan Islam: Perspektif Sosiologis-Filosofis*, Peterj.: Mahmud Arif, (Yogyakarta: Tiara Wacana, 2002).
- Muhammad Roy, *Ushul Fiqih Madzhab Aristoteles: Pelacakan Logika Aristoteles Dalam Qiyas Ushul Fiqih*, (Yogyakarta: Safiria Insania Press, 2004).
- Muhammad Shafiq, *Mendidik Generasi Baru Muslim*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2000).
- Muis Sad Imam, *Peranan Tasawuf Falsafi dalam Metodologi Pendidikan Islam*, dalam *Jurnal Tarbiyatuna* 6 (2) 2015, 153-171.
- Mujadad Zaman & Nadeem A. Memon, *Philosophies of Islamic Education: Historical Perspective and Emerging Discourses*, (London: Routledge, 2021).
- Mujadad Zaman, *Islamic Education: Philosophy*, dalam Holger Daun & Reza Arjmand (Edit.), *Handbook of Islamic Education*, (Switzerland: Springer, 2018).
- Mujamil Qomar, *Epistemologi Pendidikan Islam: dari Metode Rasional hingga Metode Kritik*, (Jakarta: Erlangga, 2007).
- Mujamil Qomar, *Menggagas Pendidikan Islam*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2014).
- Mujamil Qomar, *Moderasi Islam di Indonesia*, (Yogyakarta: IRCiSoD, 2021).
- Mujamil Qomar, *Pendidikan Islam: Multidisipliner, Interdisipliner, dan Transdisipliner*, (Malang: Madani Media, 2020).
- Mukhtar Latif, *Orientasi ke Arah Pemahaman Filsafat Ilmu*, (Jakarta: Kencana Prenada, 2014).
- Mulyadhi Kartanegara, *Argumen-Argumen adanya Tuhan*, dalam *Jurnal Pemikiran Islam Paramadina* 1(2) 1999, 102.
- Mulyadhi Kartanegara, *Integrasi Ilmu: Sebuah Rekonstruksi Holistik*, (Bandung: Arasy, 2005).
- Mulyadhi Kartanegara, *Nalar Religius: Memahami Hakikat Tuhan, Alam, dan Manusia*, (Jakarta: Erlangga, 2007).
- Musa Asyari, *Filsafat Islam: Sunnah Nabi dalam Berfikir*, (Yogyakarta: LESFI, 2001).
- Musaddad Harahap, *Esensi Peserta Didik dalam Perspektif Pendidikan Islam*, dalam *Jurnal al-Thariqah* 1 (2) 2016, 140-155.
- Mustafa Shah & Muhammad Abdel Haleem (Edit.), *The Oxford Handbook of Qur'anic Studies*, (Oxford: Oxford University Press, 2020).
- Mustari Bosra, dkk., *Nalar Monoteistik Pendidikan: Kontemplasi Menuju Aksi*, (Bandung: Nuansa Cendikia, 2020).
- Muzaffar Iqbal, *Islam and Science*, (London: Routledge, 2018).
- Nadeem A. Memon & Mujadad Zaman (Edit.), *Philosophies of Islamic Education: Historical Perspective and Emerging Discourses*, (London: Routledge, 2016).
- Nanang Martono, *Kekerasan Simbolik di Sekolah: Sebuah Ide Sosiologi Pendidikan Pierre Bourdieu*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2013).
- Nanang Martono, *Sosiologi Pendidikan Michel Foucault: Pengetahuan, Kekuasaan, Disiplin, Hukuman, dan Seksualitas*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2014).
- Nancy J. Herman & Larry T. Reynolds, *Symbolic Interaction: An Introduction to Social Psychology*, (New York: General Hall, Inc., 1995), 6.
- Nani Widiawati, *Reformulation of The Islamic Education Philosophy: A Study of The Epistemological Thought of al-Farabi*, dalam *al-Afkar: Journal For Islamic Studies* 3 (1) 2019, 48-63.

- Naomi Oreskes & Erik M. Conway, *Collapse of Western Civilization: A View From the Future*, (New York: Columbia University Press, 2014).
- Neong Muhadjir, *Filsafat Epistemologi: Nalar Aqliyah dan Nalar Naqliyah Landasan Profetik Nalar Bayani, Irfani, dan Burhani Perkembangan Islam dan Iptek*, (Yogyakarta: Rake Sarasin, 2014).
- Neong Muhadjir, *Filsafat Ilmu: Telaah Sistematis Fungsional Komperatif*, (Yogyakarta: Rake Sarasin, 1998).
- Nicholas Bunnin & Jiyuan Yu, *The Blackwell Dictionary of Western Philosophy*, (Oxford: Blackwell Publishing, 2004).
- Nicholas Lo Polito, *Abd Karim al-Jili: Tawhid, Transendence and Immanence*, (Disertasi Tidak Dipublikasikan), (Birmingham: University of Birmingham, 2010).
- Nicholas Rescher, *Epistemology: An Introduction to the Theory of Knowledge*, (New York: State University of New York Press, 2003).
- Nidhal Guessoum, *Islam dan Sains Modern*, Peterj.: Maufur, (Bandung: Mizan, 2014).
- Nidhal Guessoum, *Islam's Quantum Question: Reconciling Muslim Tradition and Modern Science*, (London: I.B. Tauris, 2011).
- Nigel Warburton, *Philosophy: The Basics*, (London: Routledge, 2013).
- Niklas Ammert, dkk., *Historical and Moral Consciousness in Education: Learning Ethics for Democratic Citizenship Education*, (London: Routledge, 2022).
- Nollaig Frost (Edit.) *Qualitative Research Methods in Psychology: Combining Core Approaches*, (New York: McGraw-Hill, 2011).
- Noorthaibah, *Pemikiran Sufistik KH. Dja'far Sabran*, (Jakarta: Mitra Wacana Media, 2014).
- Nunu Burhanuddin, *Filsafat Ilmu*, (Jakarta: Kencana, 2018).
- Nur Khalik Ridwan, *Ensiklopedia Khittah NU: Jilid 1*, (Yogyakarta: IRCiSoD, 2020).
- Nurcholish Madjid, *Islam Agama Kemanusiaan: Membangun Tradisi dan Visi Baru Islam Indonesia*, (Jakarta: Paramadina, 1995).
- Nurcholish Madjid, *Islam Doktrin dan Peradaban: Sebuah Telaah Kritis Tentang Masalah Keimanan, Kemanusiaan, dan Kemodernan*, (Jakarta: Paramadina, 2000).
- Nurman Said, dkk. (Edit.), *Sinergi Agama dan Sains*, (Makassar: Alauddin Press, 2005).
- Nurti Budiayanti, dkk., *Implikasi Konsep Ulul 'Ilmi dalam al-Qur'an Terhadap Teori Pendidikan Islam: Studi Analisis Terhadap Sepuluh Tafsir Mu'tabar*, dalam *Jurnal Tarbiyah* 3 (1) 2016, 51-75.
- Osman Bakar, *Hieraki Ilmu: Membangun Rangka Pikir Islamisasi Ilmu Menurut al-Farabi, al-Ghazali, Quthb al-Din al-Syirazi*, Peterj.: Purwanto, (Bandung: Mizan, 1997).
- Patrick Laude, *Pathways to an Inner Islam: Massignon, Corbin, Guenon, and Schoun*, (New York: State University of New York Press, 2010).
- Paul Athur Schipp (Edit.), *The Philosophy of Karl Popper*, (New York: The Open Court Publishing, 1974).
- Paul Edwards (Edit.), *The Encyclopedia of Philosophy*, (New York: MacMilan Publishing co., Inc., Press, 1972).
- Paul K. Moser (Edit.), *The Oxford Handbook of Epistemology*, (Oxford: Oxford University Press, 2002).
- Peter A. Angeles, *Dictionary of Philosophy*, (New York: Barnes & Noble Books, 1981).
- Peter Gordon & Denis Lawton, *A History of Western Educational Ideas*, (London: Routledge, 2019).

- Peter L. Berger, *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion*, (New York: Anchor Book, 1990).
- Philip K. Hitti, *History of The Arab*, (London: Macmillan Press Ltd., 1974).
- Pius A. Partanto & M. Dahlan al-Barry, *Kamus Ilmiah Populer*, (Surabaya: Arkola, 1994).
- Prasetya, *Filsafat Pendidikan*, (Bandung: Pustaka Setia, 2002).
- Rahmat Hidayat, *Pendidikan Islam sebagai Ilmu: Tinjauan Ontologi, Epistemologi dan Aksiologi*, dalam *Jurnal Sabilarrasyad* 1 (1) 2016, 1-22.
- Ramayulis, *Ilmu Pendidikan Islam*, (Jakarta: Kalam Mulia, 2011).
- Richard C. Martin, dkk., *Post Mu'tazilah: Geneologi Konflik Rasionalisme dan Tradisionalisme Islam*, (Yogyakarta: Ircisod, 2002).
- Richard E. Creel, *Thinking Philosophically: an Introduction to Critical Reflection and Rational Dialogue*, (Oxford: Blackwell Publishers Inc., 2001).
- Richard H. Popkin & Avrum Stroll, *Philosophy Made Simple*, (London: Routledge, 1973).
- Richard West & Lynn H. Turner, *Introducing Communication Theory: Analysis and Application*, (New York: McGraw-Hill, 2010).
- Robert Ackermann, *The Philosophy of Science: An Introduction*, (New York: Pegasus Books, 1970).
- Robert Audi, *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1999).
- Robert S. Hartman, *The Structure of Value: Foundations of Scientific Axiology*, (Eugene: Wipf & Stock Publishers, 1967).
- Roziq Syaifudin, *Epistemologi Pendidikan Islam dalam Kacamata al-Ghazali dan Fazlur Rahman*, dalam *Episteme: Jurnal Pengembangan Ilmu Keislaman* 8 (2) 2013, 323-346.
- Rudolph T. Ware, *The Walking Qur'an: Islamic Education, Embodied Knowledge, and History in West Africa*, (Carolina: The University of North Carolina, 2014).
- Rusdin, *Insan Kamil dalam Perspektif Muhammad Iqbal*, dalam *Jurnal Rausyan Fikr* 12 (2) 2016, 251-271.
- S.I. Poeradisastra, *Sumbangan Islam Kepada Ilmu dan Peradaban Modern*, (Jakarta: P3M, 1996).
- Said Aqil Siradj, *Pesantren Masa Depan: Wacana Pemberdayaan dan Transformasi Pesantren* (Bandung: Pustaka Hidayah, 1996).
- Saleha Idris, *Insan Kamil: Theological and Psychological Perspective*, dalam *Asian Journal of Social Science, Art and Humanities* 5 (2) 2017, 9-28.
- Samsul Nizar & Zainal Efendi Hasibuan, *Filsafat Pendidikan Islam: Membangun Kerangka Pendidikan Ideal*, (Jakarta: Kencana, 2022).
- Samsul Nizar (Edit.), *Sejarah Pendidikan Islam: Menelusuri Jejak Sejarah Pendidikan Era Nabi Muhammad Sampai Indonesia*, (Jakarta: Kencana, 2009).
- Sayyed Hossein Nasr, *Religion and the Order of Nature*, (Oxford: Oxford University Press, 1996).
- Septiawandi, *Pergolakan Pemikiran Tasawuf di Indonesia: Kajian Tokoh Sufi ar-Raniri*, dalam *Jurnal Kalam* 7 (1) 2013, 183-199.
- Seyyed Hossein Nasr (Edit.), *Ensiklopedi Tematis Spiritualitas Islam: Manifestasi*, Peterj.: Tim Penerjemah Mizan, (Bandung: Mizan, 2003).
- Seyyed Hossien Nasr, *Islamic Life and Thought*, (Albany: SUNNY Press, 1981).
- Seyyed Hossien Nasr, *Three Muslim Sages*, (Cambridge: Harvard University Press, 1968).



- Shaber Ahmed, dkk., *Islam dan Ilmu Pengetahuan*, Peterj.: Zetira Nadia Rahmah, (Bangil: Islamic Cultural Workshop, 1997).
- Siswanto, *Epistemologi Pendidikan Islam*, dalam *Cendekia: Jurnal Kependidikan dan Kemasyarakatan* 9 (1) 2011, 1-11.
- Siti Fatimah Ahmad & Maimun Aqsha Lubis, *Islam Hadhari dalam Pendidikan Pembangunan Modal Insan di Mayasia: Suatu Analisa Epistemologi*, dalam *Jurnal Hadhari* 7 (1) 2015, 1-18.
- Soekarno dan Ahmad Supardi, *Sejarah dan Filsafat Pendidikan Islam*, (Bandung: Angkasa, 1986).
- Stathis Psillos & Martin Curd (Edit.), *The Routledge Companion to Philosophy of Science*, (London: Routledge, 2008).
- Stephen Hetherington (Edit.), *Epistemology: Key Thinkers*, (London: Continuum, 2012).
- Sumedi, *Ke Arah Epistemologi Pendidikan Islam Humanis*, dalam *Jurnal Kependidikan Islam* 4 (1), 2009, 1-34.
- Suwito & Fauzan (Edit.), *Sejarah Pemikiran Para Tokoh Pendidikan*, (Bandung: Angkasa, 2003).
- Sven Bernecker & Ducan Pritchard (Edit.), *The Routledge Companion to Epistemology*, (London: Routledge, 2011).
- Syahminan Zaini, *Integrasi Ilmu dan Aplikasinya Menurut Al-Qur'an*, (Jakarta: Kalam Mulia, 1989).
- Syed Muhammad al-Naqib al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam: Suatu Rangka Pikir Pembinaan Filsafat Pendidikan Islam*, Peterj.: Haidar Baqir, (Bandung: Mizan, 1992).
- Syed Muhammad Naquib al-Attas, *Islam and Secularism*, (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993).
- Taufik Abdullah, dkk. (Edit.), *Ensiklopedi Tematis Dunia Islam: Pemikiran dan Peradaban*, (Jakarta: PT. Ichtiar Baru Van Hoeve, 2003).
- Taufiq Pasiak, *Manajemen Kecerdasan: Memberdayakan IQ, EQ, dan SQ untuk Kesuksesan Hidup*, (Bandung: Mizan, 2007).
- Ted Honderich (edit.), *The Oxford Companion to Philosophy*, (Oxford: Oxford University Press, 2005).
- Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolution*, Peterj.: Tjun Surjaman, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 1993).
- Tim Dosen Filsafat Ilmu Fakultas Filsafat UGM, *Filsafat Ilmu*, (Yogyakarta: Liberty, 1996).
- Tim Penyusun Kamus Pusat Bahasa, *Kamus Besar Bahasa Indonesia*, (Jakarta: Balai Pustaka, 2001).
- Tobroni, *Pendidikan Islam: dari Dimensi Paradigma Teologis, Filosofis, dan Spiritualitas hingga Dimensi Praktis Normatif*, (Jakarta: Mitra Wacana Media, 2015).
- Tobroni, *Pendidikan Islam: Paradigma Teologis, Filosofis dan Spiritualis*, (Malang: UMM Press, 2008).
- Toshihiko Izutsu, *Konsep-Konsep Etika Religius dalam al-Qur'an*, Peterj.: Agus Fahri Husein, (Yogyakarta: Tiara Wacana, 1993).
- Toshihiko Izutsu, *Relasi Tuhan dan Manusia: Pendekatan Semantik terhadap al-Qur'an*, Peterj.: Agus Fahri Husein, (Yogyakarta: Tiara Wacana, 1997).
- Tri Astutik Haryati & Mohammad Kosim, *Tasawuf dan Tantangan Modernitas*, dalam *Ulumuna: Jurnal Studi Keislaman* 14 (2) 2010, 413-428.
- Umiarso & Asnawan, *Kaki Langit Pendidikan Islam: Sebuah Pemikiran Gradual-Introduktif*, (Bandung: Nuansa Cendekia, 2020).
- Umiarso & Asnawan, *Kapita Selekta Pendidikan Islam: Isu-Isu Kontemporer Pendidikan Islam dalam Bingkai Keindonesiaan*, (Jakarta: Kencana, 2017).

- Umiarso & Haris Fathoni Makmur, *Pendidikan Islam dan Krisis Moralisme Masyarakat Modern: Membangun Pendidikan Islam Monokhotomik-Holistik*, (Yogyakarta: IRCiSoD, 2010).
- Umiarso & Makhful, *Puasa dan Pendidikan Agama Islam dalam membangun Manusia Penaka "Tuhan": Tinjauan Kritis Terhadap Sisi Epistemologik dan Aksiologik (Pembelajaran) Pendidikan Agama Islam*, dalam *Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam* 12 (1) 2018, 129-154.
- Uswatun Chasanah, *Ontologi, Epistemologi dan Aksiologi Pendidikan*, dalam *Jurnal Tasyri'* 24 (1) 2017, 76-91.
- W. Montgomery Watt, *The Faith and Practice of al-Ghazali*, (London: George Allen and Unwin, 1953).
- Wahyuddin, *Sumber-Sumber Pendidikan Islam: Penalaran, Pengalaman, Intuisi, Ilham dan Wahyu*, dalam *Jurnal Inspiratif Pendidikan* 7 (1) 2018, 133-146.
- Wan Mohd Nor Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam Syed M. Naquib al-Attas*, Peterj.: Hamid Fahmy, dkk., (Bandung: Mizan, 2003).
- Wilfred C. Smith, *Toward Theology: Faith and the Comparative History of Religion*, (London & Basingstoke: The Macmillan Press, 1981).
- 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 L. Craig, *Wallace Matson and the Crude Cosmological Argument*, (London: Leadership University, 1997).
- William L. Reese, *Dictionary of Philosophy and Religion*, (New York: Humanity Books, 1998).
- Yunasril Ali, *Manusia Citra Illahi: Pengembangan Konsep Insan Kamil Ibnu 'Arabi Oleh al-Jilli*, (Jakarta: Paramadina, 1997).
- Yusuf Musa, *Islam: Suatu Kajian Komprehensif*, (Jakarta: Rajawali Pers, 1988).
- Zainal Abidin Bagir, dkk (Edit.), *Integrasi Ilmu dan Agama: Interpretasi dan Aksi*, (Bandung: Mizan, 2005).
- Zainal Arifin, *Pendidikan Islam dalam Perspektif Filsafat Ilmu*, dalam *Ta'dib: Journal of Islamic Education* 19 (1) 2014, 123-142.
- Zainal Arifin, *Pendidikan Islam dalam Perspektif Filsafat Ilmu*, dalam *Ta'dib: Jurnal Pendidikan Islam* 19 (1) 2014, 123-142.
- Zlatan Delic (Edit.), *Epistemology and Transformation of Knowledge in Global Age*, (Rijeka: InTech, 2017).
- Zuhairini, dkk., *Sejarah Pendidikan Islam*, (Jakarta: Bumi Aksara, 2000).

## RIWAYAT SINGKAT PENULIS



**Dr. Rohmat Mulyana, M.Pd** lahir di Tasikmalaya pada 28 September 1966. Anak ketiga dari tiga bersaudara dari pasangan Bapak Sapdi dan Ibu Suhriah.

Menyelesaikan jenjang Sarjana (S-1) di UIN Bandung tahun 1990, jenjang Magister (S-2) dari Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) tahun 1994, dan jenjang Doktor (S-3) dari UPI tahun 2001. Menjadi peserta program Post Doktor untuk Senior Research Program dari Fulbright di Columbia University, Amerika Serikat (2006-2007).

Bekerja sebagai dosen IAIN Cirebon (1994-1999), dosen UIN Sunan Gunung Djati Bandung (1999-2007), mengajar di Sekolah Pascasarjana UPI Bandung (2001-2006), mengajar di Sekolah Pascasarjana UIN SGD Bandung tahun 2003-2007 dan 2020-sekarang. Menjabat Kasubdit Kelembagaan Direktorat Pendidikan Madrasah (2007-2014), Sekretaris Badan Litbang dan Diklat Kementerian Agama (2014-2018), Direktur Pendidikan Agama Islam di Sekolah (2018-2021), Sekretaris Direktorat Jenderal Pendidikan Islam (2021-sekarang), Ketua Dewan Pengawas UIN STS Jambi (2017-sekarang) dan anggota Dewan Pengawas UIN Syahida Jakarta (2022-Sekarang).

Menulis Buku; *Spektrum Pembangunan Madrasah* (2009), *Optimalisasi Pemberdayaan Madrasah* (2009), *Mengartikulasikan Pendidikan Nilai* (2011), *Model Pembelajaran N-I-L-A-I melalui PAI* (2013), Menulis Artikel Jurnal: *Case-Based Value Learning; a Challenging Issue in Religious Education in Indonesia* (2006), *Incorporating Social Values toward Islamic Education in Multicultural Society* (2007), *Implementasi Pendidikan Nilai dalam Tripusat Pendidikan* (2022), *Counter Radicalism through Religious Education Curriculum; Solution to Religious Literacy Crisis in Indonesian Islamic Universities* (2022). Menulis Artikel Koran: *Keterpaduan Pendidikan Karakter* (2011), *Urgensi Nilai Pendidikan Agama* (2018), *Memupuk generasi Milenial Moderat* (2018), dan sejumlah artikel lainnya.



**Dr. Umiarso, M.Pd.I** dilahirkan di Desa Karangharjo Kecamatan Silo Kabupaten Jember Jawa Timur; sebagai putra ketiga dari empat bersaudara (dua saudara yaitu kakak laki-laki dan perempuan sudah meninggal dunia sejak umur 1 tahun), dari pasangan Bapak Sujono dan Ibu Toni (almarhumah) yang berprofesi sebagai wiraswasta (pedagang gorengan tahu petes, tahu isi dan tempe).

Mengawali pendidikannya di SDN Karangharjo 03 (sekarang menjadi SDN Karangharjo 02) di desanya sendiri, SLTP Negeri Silo 02, dan Madrasah Aliyah Miftahul Ulum. Untuk jenjang S-1, ia tempuh di STAIN Jember pada Jurusan Tarbiyah Program Studi Pendidikan Agama Islam. Untuk jenjang S-2, ia mengambil di Program Pascasarjana STAIN Jember pada Program Studi Pendidikan Islam konsentrasi Manajemen Pendidikan Islam (MPI). Sedangkan untuk jenjang S-3, ia selesaikan di Pascasarjana UIN Maulana Malik Ibrahim Malang pada konsentrasi Manajemen Pendidikan Islam (MPI).

Saat ini penulis mengabdikan dirinya sebagai tenaga pengajar di Program Studi Pendidikan Agama Islam (PAI) Fakultas Agama Islam Universitas Muhammadiyah Malang (FAI-UMM). Sambil beraktivitas di dunia akademik, penulis terus berkarya dan beberapa diantaranya: *Spiritual Qoutient (SQ) dan Educational Leadership: Meretas Keberhasilan Pendidikan Indonesia* (Jember: Pena Salsabila, 2010); *Pendidikan Islam dan Krisis Moralisme Masyarakat Modern: Membangun Pendidikan Islam Monokhotomik-Holistik* (Yogyakarta: IRCiSoD, 2010); *Manajemen Mutu Sekolah di Era Otonomi Pendidikan: "Menjual" Mutu Pendidikan Dengan Pendekatan Quality Control Bagi Pelaku Lembaga Pendidikan* (Yogyakarta: IRCiSoD, 2010); *Kepemimpinan Pendidikan dan Kecerdasan Spiritual* (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2011); *Pendidikan Pembebasan Dalam Perspektif Barat dan Timur* (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2011); *Pesantren Ditengah Arus Mutu Pendidikan: Menjawab Problematika Kontemporer Manajemen Mutu Pesantren* (Semarang: RaSAIL, 2011); *ESQ dan Kepemimpinan Pendidikan: Konstruksi Sekolah Berbasis Spiritual* (Semarang: RaSAIL, 2011); *Dikhotomi Pendidikan Islam: Historisitas dan Implikasi pada Masyarakat Islam* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2011); *Modernisasi Pendidikan Islam: Pendidikan Dimata Azyumardi Azra* (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2011); *Kepemimpinan Pendidikan Islam: Antara Teori dan Praktek* (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2012); *Manajemen dalam Pendidikan Islam: Konstruksi Teoritis dalam Menemukan Kebermaknaan Pengelolaan Pendidikan Islam* (Jakarta: Mitra Wacana Media, 2014); *Interaksionisme Simbolik: dari Era Klasik hingga Modern* (Jakarta: Rajawali Pers, 2014); *Zakat: Untuk Keberkahan Umat dan Zaman* (Jakarta: Lentera Ilmu Cendikia, 2015); *Konsep Tuhan Perspektif Pelacur: Kajian Kritis Analitik dalam Frame Dramaturgis Profanistik* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2016); *Manajemen Mutu Pendidikan* (Jakarta: Kencana Prenada, 2016); *Manajemen Pendidikan dan Kepemimpinan Transformasional: Pengelolaan Efektif Pendidikan Islam* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2016); *Kapita Selekta Pendidikan Islam* (Jakarta: Kencana Prenada, 2017); *Kepemimpinan Transnformasional Profetik: Kajian Paradigmatik Ontos Integralistik di Lembaga Pendidikan Islam* (Jakarta: Kencana Prenada, 2018); *Manajemen Profetik: Konstruksi Teoritis dalam Manajemen Pendidikan Islam* (Jakarta: Amzah, 2019); *Kaki Langit Pendidikan Islam: Sebuah Pemikiran Gradual-Introduktif*, (Bandung: Nuansa Cendikia, 2020); dan *Nalar Monoteistik Pendidikan: Kontemplasi Menuju Aksi*, (Bandung: Nuansa Cendikia, 2020).