

HALAMAN HAK CIPTA/COPYRIGHT

**© 2024 Dr. Bahdar, M.H.I
Email:bahdar@uindatokarama.ac.id
HP.081341207628**

Hak Cipta dilindungi Undang-Undang.

Dilarang memperbanyak atau menyebarkan seluruh atau sebagian isi buku ini dalam bentuk apa pun, baik cetak maupun elektronik, tanpa izin tertulis dari penerbit dan penulis, kecuali untuk keperluan pendidikan dengan menyebut sumbernya.

Penerbit:

Foto Copy Maestro Palu
Alamat: Jl. Diponegoro No.12, Palu, Sulawesi Tengah

Cetakan Pertama: Juni 2024

ISBN: Nomor belum ada

KATA MOTIVASI

Setiap zaman memiliki tantangannya sendiri. Namun ada satu hal yang tak pernah berubah: kebutuhan manusia untuk menemukan makna dalam belajar dan hidup. Pendidikan agama Islam sejatinya lahir untuk menjawab kebutuhan itu bukan hanya agar manusia mengetahui kebenaran, tetapi agar ia *menjadi* kebenaran yang hidup dalam sikap, perilaku, dan kepribadian.

Namun, di tengah arus modernitas dan tuntutan dunia yang serba cepat, pembelajaran agama sering terjebak dalam ruang kognitif yang sempit. Ilmu agama diajarkan seperti rumus, bukan cahaya. Nilai-nilai ilahiah disampaikan dalam bentuk hafalan, bukan pengalaman batin. Di sinilah muncul kegelisahan: pendidikan agama kehilangan kekuatannya sebagai sarana penyucian jiwa (*tazkīyah al-nafs*) dan pembentukan masyarakat yang beradab (*islāh al-ummah*).

Revolusi Tazkīrah–Tandzīrah hadir sebagai upaya untuk menyalakan kembali api kesadaran itu. *Tazkīrah* adalah panggilan untuk menyucikan hati, menata niat, dan menghidupkan kesadaran spiritual dalam proses belajar. Ia menuntun guru dan siswa untuk tidak hanya memahami teks, tetapi juga menghayati maknanya, agar setiap pelajaran menjadi zikir yang menghidupkan jiwa. Sementara *Tandzīrah* adalah panggilan untuk menata amal, menyalurkan ilmu menjadi tindakan nyata yang berakar pada akhlak mulia dan tanggung jawab sosial. Ia mengajarkan bahwa ilmu yang sejati tidak berhenti di kepala, tetapi berbuah dalam kehidupan.

Inilah hakikat revolusi yang ingin digagas buku ini: sebuah perubahan dari dalam revolusi yang tidak dimulai dari gedung, kurikulum, atau sistem, melainkan dari hati dan cara berpikir manusia. Pendidikan agama Islam yang berparadigma *tazkīrah–tandzīrah* tidak lagi menempatkan siswa sebagai objek pasif, melainkan sebagai subjek yang

tumbuh dalam kesadaran spiritual dan sosial. Guru bukan sekadar menyampai pengetahuan, melainkan *murabbi* yang menuntun dengan kasih, meneladani dengan amal, dan membimbing dengan hikmah.

Jika setiap ruang kelas menjadi taman zikir dan refleksi, jika setiap pembelajaran menjadi perjalanan batin menuju Allah, maka pendidikan agama akan kembali kepada hakikatnya: membentuk manusia yang merdeka lahir batin yang berpikir dengan akal, merasa dengan hati, dan bertindak dengan nurani.

Perubahan besar selalu dimulai dari kesadaran kecil. Dari hati seorang guru yang mau memperbaiki niatnya, dari siswa yang belajar dengan cinta, dan dari masyarakat yang kembali menilai ilmu bukan dari gelar, melainkan dari kebermanfaatan.

Semoga buku ini menjadi lentera kecil bagi siapa pun yang ingin menapaki jalan pembaharuan pendidikan Islam dengan kesadaran yang mendalam: bahwa ilmu tanpa penyucian hati akan kehilangan arah, dan amal tanpa kesadaran spiritual akan kehilangan makna.

Mari kita jadikan *Tazkīrah* sebagai ruh, *Tandzīrah* sebagai gerak, dan pembelajaran agama Islam sebagai medan penyatuan antara ilmu, amal, dan akhlak. Karena di sitolah letak revolusi sejati bukan pada perubahan luar, tetapi pada pencerahan batin yang menumbuhkan peradaban.

KATA PENGANTAR

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ، وَالصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ عَلَى سَيِّدِنَا مُحَمَّدٍ وَعَلَى أَهْلِ
وَصَحْبِهِ أَجْمَعِينَ.

Segala puji bagi Allah Subhānahu wa Ta‘ālā yang telah menganugerahkan kepada umat manusia potensi akal, hati, dan ruh untuk memahami kebenaran secara utuh. Shalawat dan salam semoga senantiasa tercurah kepada Nabi Muhammad sang pendidik agung yang telah menuntun umat menuju puncak kemuliaan ilmu dan akhlak.

Buku ini lahir dari kegelisahan dan harapan. Kegelisahan atas kondisi pendidikan agama Islam yang kerap terjebak pada rutinitas kognitif dan formalitas ritual tanpa ruh pencerahan. Dan harapan akan lahirnya sebuah revolusi epistemologis yang mampu mengembalikan pendidikan agama kepada esensinya: proses *tazkīyah al-nafs* (penyucian diri) dan *tandzīyah al-‘amal* (pencerahan sosial). Dua konsep inilah yang melahirkan istilah *Tazkīrah–Tandzīrah* sebagai poros baru bagi rekonstruksi paradigma pembelajaran agama Islam.

Revolusi yang dimaksud dalam buku ini bukanlah pemberontakan terhadap tradisi, melainkan upaya penyadaran intelektual dan spiritual agar pendidikan Islam tidak kehilangan ruhnya di tengah arus modernitas dan rasionalisme instrumental. *Tazkīrah* mengajarkan pentingnya dimensi batin, kesadaran moral, dan penyucian hati; sedangkan *Tandzīrah* menegaskan peran praksis sosial dan tanggung jawab kemanusiaan dalam wujud nyata pembelajaran.

Dengan demikian, buku ini tidak hanya berbicara tentang teori pendidikan Islam, tetapi juga menghadirkan tawaran epistemologi baru suatu integrasi antara dimensi

spiritual, etis, dan sosial yang berpijak pada akar keislaman dan realitas kemanusiaan. Di sinilah pendidikan agama Islam menemukan makna revolusionernya: membebaskan, mencerahkan, dan menumbuhkan kesadaran diri yang bermoral.

Penulis menyadari bahwa karya ini masih jauh dari sempurna. Namun semoga ia menjadi kontribusi kecil dalam membangun arah baru pendidikan Islam yang berlandaskan keseimbangan antara *tazkīyah* (penyucian) dan *tandzīrah* (transformasi sosial). Semoga Allah meridai setiap langkah pencarian ilmu dan perjuangan dalam menegakkan nilai-nilai kebenaran.

وَاللَّهُ الْمُوْفَّقُ إِلَى أَفْوَمِ الْطَّرِيقِ

Palu, Junii 2024
Penulis

Dr. Bahdar, M.H.I.

DAFTAR ISI

Halaman Judul.....	i
Halaman Hak Cipta.....	ii
Halaman Kata Motivasi.....	iii
Halaman Kata Pengantar.....	iv
Halaman Daftar Isi.....	v

BAB I

PENGANTAR PRADIGMA: REVOLUSI PEMBELAJARAN AGAMA ISLAM YANG MENDESAK

A Krisis Epistemologi dalam Pembelajaran Agama di Era Modern dan Digital.....	1
B Indikasi Kegagalan Pendekatan Tekstualistik dan Verbalisme Keagamaan.....	4
C Perlunya Revolusi dalam Cara Memahami, Mengajarkan, dan Menginternalisasikan Nilai-nilai Islam.....	6
D Makna Filosofis <i>Tazkīrah</i> dan <i>Tandzīrah</i>	9
E Tujuan utama Revolusi: Membangun Epistemologi Baru yang Menyeimbangkan Antara Akal, Hati,	11

BAB II

LANDASAN FILOSOFIS: DARI TEOLOGI KE EPISTEMOLOGI PEMBELAJARAN ISLAM

A Ontologi Pengetahuan dalam Islam: Wahyu, Akal, dan Pengalaman.....	16
B Epistemologi Islam klasik: <i>bayānī</i> , <i>burhānī</i> , dan <i>‘irfānī</i> (menurut al- <i>Jābirī</i> dan al- <i>Attas</i>). Epistemologi Islam klasik merupakan.....	20
C Kelemahan Epistemologi Lama dalam Konteks Pendidikan Modern.....	24
D Rekonstruksi filosofis menuju epistemologi <i>Tazkīrah</i> – <i>Tandzīrah</i>	28

E	Sintesis Baru: Dari “Transfer Ilmu” menjadi Transformasi Kesadaran.....	32
---	---	----

BAB III
MAKNA DAN DIMENSI TAZKIRAH:
PENGEMBANGAN KESADARAN SPIRITAL

A	Tazkīrah sebagai fondasi penyucian hati dan pembentukan karakter siswa.....	34
B	Dimensi Psikospiritual dalam Pembelajaran Agama.....	35
C	Hubungan antara Tazkīrah, Ihsān, dan Pendidikan Qalbu.....	37
D	Praktik <i>Tazkīrah</i> dalam Sejarah Pendidikan Islam Klasik.....	40
E	Strategi Aktualisasi <i>Tazkīrah</i> dalam Konteks Madrasah dan Perguruan Tinggi Islam Modern.....	44

BAB IV
MAKNA DAN DIMENSI TANDZIRAH:
PENGUATAN KESADARAN MORAL DAN AKTUALISASI ILMU

A	Tandzīrah sebagai Sistem Peringatan Moral dan Kontrol Nilai.....	46
B	Peran Tandzīrah dalam Menumbuhkan Tanggung Jawab Sosial dan Etika Publik.....	49
C	Dimensi Pedagogis <i>Tandzīrah</i> : Dari Pengajaran Hukum Menuju Pembentukan Kebajikan.....	52
D	Implementasi <i>Tandzīrah</i> dalam Pendidikan Islam Kontemporer	54
E	Integrasi Nilai <i>Tandzīrah</i> dalam Kurikulum dan Pembelajaran Berbasis Proyek Moral (<i>Project Based AkhlakLearning</i>).....	55

BAB V

PARADIGMABARU: EPISTEMOLOGI TAZKIRAH– TANDZIRAH DALAM PEMBELAJARAN ISLAM

A	Struktur Epistemologis Model <i>Tazkīrah–Tandzīrah</i> : Spiritual Intelektual Moral.....	58
B	Prinsip Dasar: Pembelajaran sebagai Proses Penyadaran, Bukan Sekadar Pengajaran.....	60
C	Perbandingan dengan Epistemologi Barat: Humanisme, Konstruktivisme, dan Kritisisme...	62
D	Sintesis: Epistemologi Islami Humanistik Transformatif.....	65
E	Model Konseptual Baru Pembelajaran Agama: Tazkīrah – Tandzīrah – Tarbiyah Ilmiyah.....	69

BAB VI

IMPLEMENTASI PRAKTIS DALAM PEMBELAJARAN AGAMA ISLAM

A	Redesign Kurikulum Berbasis Tazkīrah–Tandzīrah.....	74
B	Model RPP (Rencana Pelaksanaan Pembelajaran) Berorientasi Kesadaran	76
C	Strategi Pengajaran: Tazkīrah Learning Model dan Tandzīrah Learning Model.....	78
D	Evaluasi Pembelajaran Berbasis Karakter, Bukan Hanya Kognisi.....	82
E	Studi Kasus: Penerapan Model Tazkīrah–Tandzīrah di Madrasah dan Perguruan Tinggi....	85

BAB VII

REKONSTRUKSI GURU DAN LEMBAGA PENDIDIKAN ISLAM

A	Guru sebagai <i>Murabbi, Mu'allim</i> , dan <i>Mujaddid</i> (Pembaru)	89
B	Spiritualitas dan Profesionalitas Guru dalam Sistem <i>Tazkīrah–Tandzīrah</i>	91

C	Pembentukan Kultur Sekolah Berbasis Kesadaran Spiritual.....	93
D	Kepemimpinan Pendidikan Transformatif.....	96
E	Revitalisasi Lembaga Pendidikan Islam agar Menjadi Pusat <i>Tazkiyah al-Nafs</i> dan <i>Islāh al-Ummah</i>	99

BAB VIII
EVALUASI, TANTANGAN, DAN ARAH MASA DEPAN

A	Evaluasi Kritis terhadap Implementasi Epistemologi Baru.....	103
B	Tantangan Globalisasi, Digitalisasi, dan Komersialisasi Pendidikan Islam.....	105
C	Strategi Menghadapi Reduksi Moral di Era AI dan Teknologi.....	108
D	Arah Baru Pembelajaran Agama Islam Abad ke-21: Menuju Pendidikan Kesadaran Spiritual Global.....	111
E	Penegasan Peran Revolusi <i>Tazkīrah–Tandzīrah</i> dalam Membangun Umat Berilmu, Beriman, dan Beradab	114

BAB IX
PENUTUP

A	Ringkasan Konsep dan Sintesis Utama Buku	119
B	Refleksi Akhir Penulis tentang Urgensi Pembaruan Epistemologis.....	120
C	Harapan terhadap Lahirnya Generasi ‘Ālim, ‘Ābid, dan ‘Āmil dalam Satu Kesatuan Kesadaran.....	122
D	Ajakan kepada Akademisi, Guru, dan Lembaga	125

Pendidikan untuk Menjadi Bagian dari Revolusi *Tazkīrah–Tandzīrah*.....

DAFTAR PUSTAKAN

Lampiran :

1. Skema Epistemologi Tazkīrah–Tandzīrah
2. Daftar Istilah Kunci (glosarium)
3. Snopsis Buku
4. Profil Penulis

BAB I

PENGANTAR PRADIGMA: REVOLUSI PEMBELAJARAN AGAMA ISLAM YANG MENDESAK

A. Krisis Epistemologi dalam Pembelajaran Agama di Era Modern dan Digital.

Krisis epistemologi dalam pembelajaran agama di era modern dan digital mengacu pada keretakan dalam landasan cara memperoleh, memvalidasi, dan menginternalisasi pengetahuan keagamaan. Krisis ini bukan hanya menyangkut kelemahan metode pengajaran, tetapi menyentuh ranah yang lebih mendasar: bagaimana kebenaran agama dipahami, ditransmisikan, dan dihidupi oleh siswa di tengah derasnya arus informasi digital.

1. Pergeseran Otoritas Keagamaan dan Disrupsi Pengetahuan

Menurut Heidi A. Campbell (2021) dalam karya *Digital Religion: Understanding Religious Practice in Digital Media*, digitalisasi telah menciptakan bentuk baru *otoritas religius digital* yang bersaing dengan otoritas tradisional. Guru dan ulama kini tidak lagi menjadi satu-satunya sumber pengetahuan agama. Platform seperti YouTube, TikTok, dan Instagram telah melahirkan *religious influencers* yang membentuk opini keagamaan masyarakat luas, sering kali tanpa dasar epistemologis yang kuat. Campbell menegaskan bahwa fenomena ini menandai pergeseran epistemik dari otoritas teks dan tradisi ke otoritas jaringan (network authority). Dalam konteks Indonesia, Ahmad Najib Burhani (2022) menyebut fenomena ini sebagai “*demokratisasi tafsir agama*” setiap individu merasa berhak menafsirkan dan menyebarkan pandangan keagamaan melalui media sosial. Akibatnya,

batas antara kebenaran ilmiah, pengalaman pribadi, dan opini populer menjadi kabur. Kondisi ini menciptakan ruang epistemologis yang rentan terhadap *simplifikasi ajaran agama, misinformasi, dan ekstremisme digital*.

2. Kemandekan Metodologis dalam Pendidikan Agama

Krisis epistemologi juga muncul karena pembelajaran agama di lembaga pendidikan masih berorientasi pada transfer pengetahuan normatif, bukan pada pembentukan kesadaran reflektif dan kritis. Azyumardi Azra (2019) menegaskan bahwa pendidikan Islam di Indonesia sering kali berhenti pada *ta'līm* (pengajaran), tetapi belum sampai pada *ta'dīb* (pembentukan adab) dan *tazkīyah* (penyucian diri). Padahal, menurut Azra, inti epistemologi Islam adalah *keterpaduan antara ilmu, amal, dan akhlak*. Ketika pembelajaran agama kehilangan orientasi etik dan spiritualnya, maka krisis epistemologi menjadi tak terelakkan.

Selaras dengan itu, Fazlur Rahman (1982) lebih awal telah mengingatkan bahwa pendidikan Islam modern mengalami “*split of knowledge*” keterpisahan antara ilmu agama dan ilmu dunia. Pandangan ini kini semakin relevan di era digital, di mana siswa lebih percaya pada *hasil pencarian Google* daripada otoritas guru. Akibatnya, epistemologi pembelajaran agama kehilangan dasar *otoritatif, reflektif, dan spiritual*-nya.

3. Disrupsi Digital dan Fragmentasi Sumber Pengetahuan

Era digital juga mempercepat fragmentasi epistemologis. Data dari Pew Research Center (2023) menunjukkan bahwa 64% generasi muda Muslim global memperoleh pemahaman agama pertama kali melalui media daring, bukan dari guru atau keluarga. Di Indonesia, riset UIN Sunan Kalijaga (2024) terhadap mahasiswa

menunjukkan bahwa 72% lebih sering belajar fikih atau akidah dari konten media sosial daripada dari kitab atau guru madrasah.

Namun, hanya 35% dari mereka yang mampu membedakan antara sumber yang sah dan yang tidak sah. Menurut Charles Ess (2020) dalam *Ethics and Digital Religion*, fenomena ini melahirkan “*epistemic relativism*” di mana kebenaran agama diperlakukan sebagai opini yang sejajar dengan informasi lainnya di internet. Hal ini mengikis prinsip *yaqīn* (kepastian epistemik) yang menjadi fondasi epistemologi Islam klasik.

4. Tantangan Literasi Digital dan Integrasi Ilmu

Ziauddin Sardar (2019) menekankan bahwa umat Islam perlu membangun epistemologi baru yang mampu mengintegrasikan ilmu pengetahuan modern dan spiritualitas Islam. Dalam konteks pendidikan, ini berarti mengajarkan siswa untuk tidak hanya *mengakses* informasi agama, tetapi juga *mengkritisi dan menginternalisasikannya secara etis*.

Hal yang sama ditegaskan oleh N. D. Huda (2023) dalam *Jurnal Pendidikan Islam Indonesia*, bahwa pembelajaran agama di era digital harus mengarah pada “*integrated epistemology*” sintesis antara rasionalitas, moralitas, dan teknologi digital sebagai bagian dari *tauhidic framework*. Tanpa literasi digital yang berbasis spiritualitas, siswa akan mudah terjebak dalam “pengetahuan tanpa makna” (meaningless knowledge), yaitu informasi agama yang tidak menumbuhkan ketundukan spiritual, melainkan sekadar konsumsi algoritmik.

5. Implikasi bagi Revolusi Pembelajaran Agama

Krisis epistemologi ini menuntut terjadinya revolusi paradigma pembelajaran agama dari model textual-

doktrinal menuju model kontekstual-reflektif. Paradigma *Tazkīrah–Tandzīrah* yang diusulkan dalam buku ini mencoba menjawab krisis tersebut dengan menekankan dua dimensi epistemik utama:

1. *Tazkīrah* pembersihan kesadaran dari bias digital, ideologis, dan materialistik.
2. *Tandzīrah* peneguhan kesadaran moral dan spiritual yang memandu pemaknaan terhadap informasi agama di era digital.

Dengan demikian, revolusi epistemologi yang dimaksud bukanlah penolakan terhadap teknologi, melainkan pengarahan kembali fungsi digital sebagai sarana tazkiyah (penyucian ilmu dan akal) dalam pembelajaran agama Islam modern.

B. Indikasi Kegagalan Pendekatan Tekstualistik dan Verbalisme Keagamaan

Pendekatan tekstualistik dan verbalisme keagamaan telah lama menjadi arus utama dalam pembelajaran agama Islam, baik di sekolah, madrasah, maupun pesantren. Pendekatan ini menekankan pada hafalan literal terhadap teks Al-Qur'an, hadis, dan kitab fikih klasik tanpa penghayatan makna kontekstual maupun relevansi sosialnya. Menurut Abdullah Saeed (2019) dalam *Interpreting the Qur'an in the Modern Context*, pendekatan tekstual semacam ini sering kali melahirkan cara berpikir kaku (rigid) dan mengabaikan *maqāṣid al-sharī'ah* sebagai prinsip moral dinamis dalam Islam. Fenomena tersebut semakin tampak di era digital. Hidayat dan Sulastri (2021) dalam *Jurnal Pendidikan Islam Kontemporer* menemukan bahwa lebih dari 70% siswa madrasah di tiga provinsi di Indonesia memahami ajaran agama hanya dari segi "apa yang tertulis" (lafaz dan hukum literal), tanpa kemampuan

menafsirkan konteks sosialnya. Hal ini menyebabkan munculnya gejala *religious formalism* yaitu keberagamaan yang berhenti pada bentuk lahiriah tanpa makna etis dan spiritual yang mendalam. Menurut Azyumardi Azra (2020), verbalisme keagamaan telah menjauhkan umat dari tujuan pendidikan Islam yang sejati, yaitu *tahdzīb al-nafs* (penyucian jiwa) dan *tahqīq al-‘amal* (realisasi amal saleh dalam konteks sosial). Ia menegaskan bahwa pendidikan agama yang berhenti pada penguasaan teks tanpa pembentukan kesadaran spiritual justru berpotensi melahirkan “kekosongan makna” dan “radikalisme semu”, di mana agama dipahami secara simbolik, bukan transformasional.

Sementara itu, hasil kajian Azra dan Rahman (2022) terhadap kurikulum pendidikan Islam di madrasah dan sekolah umum menunjukkan bahwa sekitar 60% guru agama masih menggunakan pendekatan ceramah dan hafalan dalam mengajar tafsir, fikih, dan akidah, dengan keterlibatan siswa yang minim. Model pembelajaran seperti ini gagal mengembangkan *critical religious literacy* yaitu kemampuan memahami teks keagamaan dengan kesadaran historis, sosial, dan etis. Zulkifli Hasan (2023) dari Universiti Sains Islam Malaysia menambahkan bahwa verbalisme agama di ruang digital kini bertransformasi menjadi *cyber literalism*, yaitu cara beragama yang bergantung pada potongan ayat, hadis, atau fatwa singkat di media sosial tanpa analisis epistemologis yang memadai. Hal ini mengakibatkan *fragmentasi makna* dan *simplifikasi ajaran Islam*, di mana nilai universal Islam seperti *rahmah*, *‘adl*, dan *wasathiyyah* tergantikan oleh wacana sempit dan eksklusif. Kegagalan pendekatan tekstualistik juga tampak dalam penelitian Siregar dan Fitriah (2024) di *Indonesian Journal of Islamic Education Reform*. Mereka menemukan bahwa siswa yang diajar dengan metode verbalis memiliki tingkat empati sosial dan sikap toleransi antaragama yang

lebih rendah dibanding mereka yang belajar dengan pendekatan reflektif-kontekstual. Artinya, cara mengajarkan agama yang hanya menekankan hafalan teks tanpa penanaman nilai dan refleksi sosial justru bertentangan dengan tujuan pendidikan Islam sebagai proses *humanisasi* (*insaniyyah*). Dalam konteks epistemologis, Syed Muhammad Naquib al-Attas (2021) telah mengingatkan bahwa verbalisme adalah bentuk “*taqlid epistemologis*” pengulangan makna tanpa kesadaran terhadap hakikat ilmu. Pembelajaran agama yang hanya berorientasi pada teks kehilangan *hikmah* sebagai puncak pengetahuan Islam, dan karenanya gagal membentuk manusia beradab (*insān kāmil*).

Karena itu, banyak sarjana pendidikan Islam modern menegaskan perlunya revolusi epistemologis yang bergerak dari pendekatan tekstual menuju pendekatan reflektif, kontekstual, dan spiritual-etic. Nadwi (2025) menyebutnya sebagai pergeseran dari ‘ilm al-*nuṣūṣ* (ilmu teks) menuju ‘ilm al-*wujūd* (ilmu tentang kebermaknaan eksistensial). Paradigma baru ini menuntut agar pendidikan agama tidak hanya mentransmisikan teks, tetapi juga mentransformasikan kesadaran sejalan dengan visi *tazkīrah*–*tandzīrah* yang menekankan penyadaran spiritual, etis, dan sosial.

C. Perlunya Revolusi dalam Cara Memahami, Mengajarkan, dan Menginternalisasikan Nilai-nilai Islam.

1. Perlunya revolusi dalam cara memahami, mengajarkan, dan menginternalisasikan nilai-nilai Islam.

Krisis epistemologis dan verbalisme keagamaan yang melanda pendidikan Islam modern menandakan bahwa diperlukan revolusi menyeluruh dalam paradigma pemahaman, pengajaran, dan internalisasi nilai-nilai Islam.

Revolusi ini bukan sekadar reformasi metodologis, melainkan transformasi epistemologis yang menuntut perubahan mendasar dalam cara berpikir (*way of thinking*) dan cara merasa (*way of being*) terhadap agama. Menurut Ziauddin Sardar (2019), pendidikan Islam kontemporer sering kali gagal membedakan antara *transfer of information* dan *transformation of meaning*. Pendidikan agama masih terjebak dalam transmisi hafalan teks dan fakta-fakta fikih, bukan pembentukan kesadaran spiritual dan moral yang hidup. Karena itu, ia menegaskan perlunya membangun epistemologi reflektif yaitu cara memahami agama yang menggabungkan teks, konteks, dan aksi etis sebagai satu kesatuan integral. Fazlur Rahman (2020) menekankan bahwa Islam tidak bisa dipahami hanya sebagai kumpulan doktrin normatif, tetapi harus dihayati sebagai proyek etis dan moral yang dinamis. Dalam karyanya *Revival and Reform in Islam*, ia menyebut pendidikan Islam perlu direvolusi dari “legal formalism” menuju “ethical idealism” dari sekadar mengetahui hukum menuju memahami *maqāṣid al-sharī‘ah* (tujuan moral hukum Islam). Hal ini menuntut guru dan lembaga pendidikan untuk tidak berhenti pada pengajaran hukum agama, tetapi menumbuhkan kesadaran moral dan tanggung jawab sosial siswa.

Dalam konteks pengajaran, Asma Afsaruddin (2022) mengingatkan bahwa pendekatan tradisional yang berorientasi pada otoritas tunggal teks telah kehilangan relevansi di tengah masyarakat digital yang plural. Ia menyarankan model pembelajaran berbasis *interpretive dialogue*, di mana siswa diajak berdialog dengan teks, sejarah, dan realitas sosial. Pendekatan ini memupuk kemampuan berpikir kritis, empatik, dan terbuka ciri utama insan religius modern. Sementara itu, Abdul Majid dan Prasetyo (2023) dalam *Jurnal Pendidikan Islam Progresif* menegaskan bahwa proses internalisasi nilai Islam di era

digital harus melampaui ranah kognitif menuju ranah afektif dan praksis. Mereka menemukan bahwa siswa yang mengalami pembelajaran berbasis refleksi nilai (*value-based reflection learning*) menunjukkan peningkatan signifikan dalam tanggung jawab sosial, empati, dan kesadaran spiritual. Artinya, revolusi pendidikan Islam tidak bisa hanya mengubah kurikulum, tetapi juga mengubah paradigma pedagogis dari pengajaran dogmatik menjadi pembentukan karakter. Azyumardi Azra (2021) juga menyoroti perlunya *revolusi ruhaniyah* dalam pendidikan Islam. Ia menyebut bahwa pendidikan agama Islam seharusnya menumbuhkan kesadaran spiritual yang menggerakkan perubahan sosial, bukan sekadar mengulang ajaran normatif. Revolusi ruhaniyah ini berarti memadukan *tazkiyah al-nafs* (penyucian jiwa) dengan *tanwīr al-‘aql* (pencerahan akal), sehingga tercipta generasi yang berilmu dan beradab.

Secara filosofis, Syed Muhammad Naquib al-Attas (2021) dan Wan Mohd Nor Wan Daud (2020) menekankan bahwa inti pendidikan Islam adalah *ta’dīb* pembentukan adab sebagai kesadaran hierarkis tentang kebenaran, ilmu, dan amal. Dalam konteks modern, revolusi epistemologis berarti mengembalikan pendidikan Islam kepada orientasi adab dan hikmah, bukan sekadar kognisi tekstual. Dengan demikian, proses pembelajaran harus menuntun peserta didik untuk *mengetahui kebenaran* dan *menjadi bagian dari kebenaran itu sendiri*. Paradigma *Tazkīrah–Tandzīrah* yang diusulkan dalam buku ini berada dalam kerangka revolusi tersebut. *Tazkīrah* berarti proses penyucian kesadaran agar ilmu menjadi cermin kehadiran Ilahi dalam diri manusia, sedangkan *Tandzīrah* berarti pengingat kolektif agar kesadaran itu terwujud dalam tatanan sosial yang adil dan penuh kasih. Dengan demikian, revolusi pembelajaran agama Islam bukan sekadar perubahan kurikulum atau media, tetapi **perubahan epistemologi**

spiritual dari pengetahuan menuju kesadaran, dari hafalan menuju penghayatan, dan dari simbol menuju transformasi moral.

D.Makna Filosofis Tazkīrah dan Tandzīrah.

Dalam khazanah Islam klasik, konsep *tazkīrah* (تذکرہ) dan *tandzīrah* (تذیرہ) menempati posisi fundamental dalam struktur epistemologi keagamaan. Kedua istilah ini bukan hanya bersifat linguistik atau retoris, melainkan memiliki dimensi **ontologis, epistemologis, dan aksiologis** dalam pendidikan Islam.

1. Tazkīrah: Pembersihan Jiwa dan Kesadaran

Secara etimologis, kata *tazkīrah* berasal dari akar kata *dz-k-r* (ذ-ك-ر) yang bermakna *mengingat, menyadarkan, dan menghidupkan kesadaran moral*. Dalam Al-Qur'an, istilah ini sering digunakan untuk menunjuk pada proses **penyadaran spiritual dan moral yang mengantarkan manusia pada pengenalan diri dan Tuhan.**

Allah berfirman:

﴿وَمَنْ يَعْمَلْ مِنْ حَسَنَةٍ يَرَهُ وَمَنْ يَعْمَلْ مِنْ سُوءٍ يَرَهُ وَمَنْ يَعْمَلْ مِنْ حَسَنَةٍ يَرَهُ وَمَنْ يَعْمَلْ مِنْ سُوءٍ يَرَهُ﴾

Terjemahnya :

Maka berilah peringatan karena peringatan itu bermanfaat, (Q.S. Al-A'lā [87]: 9)

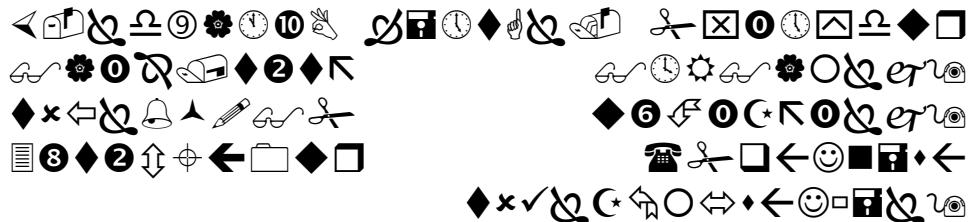
Dalam konteks pendidikan Islam, *tazkīrah* bermakna **proses pembersihan kesadaran dari polusi intelektual dan spiritual agar akal dan hati bersih menerima**

kebenaran ilahiah. Al-Ghazālī dalam *Iḥyā’ ‘Ulūm al-Dīn* menegaskan bahwa ilmu tanpa *tazkiyah al-nafs* akan kehilangan cahaya (nūr), sebab pengetahuan yang tidak disertai pembersihan jiwa hanya melahirkan kesombongan intelektual dan kekeringan spiritual (Al-Ghazālī, 2005).

Dengan demikian, *tazkīrah* dalam konteks epistemologi pembelajaran agama adalah pencerahan batin (inner enlightenment) yang membangkitkan kesadaran reflektif (*reflective awareness*) peserta didik terhadap nilai-nilai ketuhanan dan kemanusiaan. Ia menjadi dasar dari revolusi pembelajaran agama modern: dari sekadar *transfer of knowledge* menuju *transformation of consciousness*.

2. Tandzīrah: Peringatan dan Penguatan Moral

Istilah *tandzīrah* (تنذير) berasal dari akar kata *nadzara* yang berarti *memberi peringatan atau mengingatkan akan bahaya moral dan eksistensial*. Dalam Al-Qur'an, para nabi sering disebut *mundzirin* para pemberi peringatan yang mengajak manusia kembali kepada jalan kebenaran sebagaimana Allah jelaskan dalam salah satu firmanNya



Terjemahnya :

... Al Quran ini adalah kitab yang membenarkan dalam bahasa Arab untuk memberi peringatan kepada orang-orang yang zalim dan memberi kabar gembira kepada orang-orang yang berbuat baik. (Q.S. Al-Ahqaf [46]: 12).

Secara filosofis, *tandzīrah* mengandung makna **etika eksistensial**: mengembalikan manusia pada kesadaran

tanggung jawabnya terhadap Tuhan dan sesama. Dalam pendidikan Islam, *tandzīrah* berfungsi sebagai **moral reminder system** yang meneguhkan dimensi etis dan profetik dalam pembelajaran. Menurut Fazlur Rahman (1982), misi pendidikan Islam sejati bukan sekadar menanamkan dogma, tetapi “*to create morally responsible individuals who can actualize divine values in social life.*” Dengan demikian, *tandzīrah* meneguhkan fungsi pendidikan sebagai *ethical reinforcement* penguatan akhlak dan kesadaran sosial yang dinamis.

3. Integrasi *Tazkīrah* *Tandzīrah* dalam Epistemologi Pendidikan Islam

Secara epistemologis, *tazkīrah* dan *tandzīrah* membentuk dua poros keseimbangan dalam pembelajaran agama:

- a. *Tazkīrah* membangun kesadaran batin (*inner purification*),
- b. *Tandzīrah* membangun kesadaran sosial dan tanggung jawab moral (*ethical awakening*).

Keduanya menjadi landasan epistemologi baru pendidikan Islam yang **berorientasi pada transformasi kesadaran (spiritual consciousness) dan moralitas (ethical awareness)**. Revolusi pembelajaran agama yang berakar pada *tazkīrah*–*tandzīrah* menolak reduksi agama menjadi sekadar hafalan atau ritual verbalistik; ia menuntut pendekatan holistik yang mengintegrasikan ilmu, amal, dan akhlak.

E.Tujuan utama Revolusi: Membangun Epistemologi Baru yang Menyeimbangkan Antara Akal, Hati, dan Amal

Revolusi pembelajaran agama Islam yang berorientasi pada *tazkīrah–tandzīrah* sejatinya diarahkan untuk **merekonstruksi epistemologi keilmuan Islam** yakni cara manusia memperoleh, memaknai, dan mengamalkan pengetahuan agama agar selaras dengan fitrah manusia yang utuh (*insān kāmil*). Dalam paradigma klasik Islam, pengetahuan tidak hanya produk rasionalitas, tetapi juga buah dari kesucian hati dan amal saleh yang konsisten.

1. Krisis Epistemologi: Dominasi Akal Tanpa Hati dan Amal

Epistemologi modern, terutama pasca-Renaisans dan Pencerahan di Barat, menempatkan **akal (reason)** sebagai sumber utama kebenaran dan menyingkirkan dimensi spiritual serta etis. Dominasi rasionalitas positivistik ini memengaruhi cara berpikir umat Islam dalam memahami agama, sehingga lahir model pembelajaran yang **intelektualistik namun kehilangan kedalaman spiritual dan moralitas praksis**. Menurut Syed Muhammad Naquib al-Attas (1995), krisis pendidikan Islam bermula dari “*loss of adab*”, yakni hilangnya keseimbangan antara ‘*aql* (akal), *qalb* (hati), dan ‘*amal* (perbuatan). Pengetahuan yang tidak diorientasikan pada penyucian jiwa dan pengabdian kepada Tuhan melahirkan “manusia berilmu tetapi tidak beradab.”

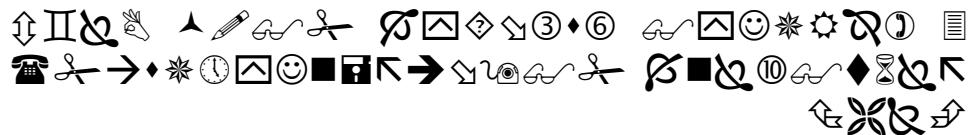
Demikian pula, Ziauddin Sardar (1989) menyebut bahwa modernitas telah menggeser epistemologi Islam dari *tawhīdic paradigm* menuju *fragmented secular epistemology*, di mana ilmu dipisahkan dari nilai dan etika. Inilah akar krisis epistemologis dalam pembelajaran agama dewasa ini.

2. Keseimbangan Akal, Hati, dan Amal sebagai Epistemologi Baru

Dalam pandangan Islam, pengetahuan sejati harus lahir dari keterpaduan antara tiga sumber kebenaran:

- a. **Akal (al-‘aql):** sebagai instrumen rasional untuk memahami realitas dan hukum Allah melalui argumentasi logis.
- b. **Hati (al-qalb):** sebagai pusat kesadaran spiritual dan intuisi moral yang menuntun akal agar tidak terjebak pada kesombongan intelektual.
- c. **Amal (al-‘amal):** sebagai aktualisasi nilai-nilai ilmu dalam tindakan nyata di ranah sosial dan spiritual.

Al-Qur'an menggambarkan keseimbangan ini sebagai ciri manusia beriman sejati:



Terjemahnya :

Sesungguhnya yang takut kepada Allah di antara hamba-hamba-Nya, hanyalah ulama. (Q.S. Fātir [35]: 28)

Ayat ini menegaskan bahwa pengetahuan sejati ('ilm) harus berujung pada *khashyah* (ketundukan hati) dan 'amal *sālih* (tindakan etis). Maka, pembelajaran agama Islam harus mengintegrasikan **kognisi (akal)**, **afeksi (hati)**, dan **konasi (amal)** sebagai satu kesatuan epistemik yang utuh. Seyyed Hossein Nasr (1996) dalam *Knowledge and the Sacred* menyatakan bahwa epistemologi Islam selalu berdasar pada *unity of being and knowing* pengetahuan bukan sekadar hasil observasi rasional, melainkan “penyaksian ilahiah” yang menghidupkan dimensi spiritual manusia.

3. Tujuan Revolusi: Membangun Epistemologi Integral

Tujuan utama revolusi pembelajaran agama Islam bukan sekadar pembaruan metodologi, melainkan **transformasi paradigma epistemologis**:

1. Dari *teaching about Islam* menuju *learning to live Islam*.
2. Dari *verbalisme dan dogmatisme* menuju *kesadaran reflektif dan praksis sosial*.
3. Dari *rasionalitas kering* menuju *intelektualitas yang berakh�ak dan berjiwa tasawuf*.

Dalam kerangka ini, *akal* berperan sebagai penuntun ilmiah, *hati* sebagai penyaring moral dan spiritual, sementara *amal* menjadi manifestasi konkret dari pengetahuan yang hidup. Inilah epistemologi baru pendidikan Islam yang hendak dibangun **epistemologi keseimbangan (mīzān epistemology)** sebagaimana diisyaratkan dalam firman Allah:

وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا أَوْ شَرًّا يَرَهُ اللَّهُ عَلَيْهِ مَنْسُوبٌ مَّا كَانُوا بِهِ يَعْمَلُونَ

Terjemahnya :

Dan Allah telah meninggikan langit dan Dia meletakkan neraca (keadilan). (Q.S. Ar-Rahmān [55]: 6)

Revolusi ini menegaskan bahwa ilmu agama tidak boleh berhenti pada ranah kognitif, melainkan harus menjelma dalam tindakan yang mencerminkan nilai-nilai *rahmatan lil-‘ālamīn* kasih, keseimbangan, dan tanggung jawab sosial.

4. Implikasi dalam Pembelajaran Agama Islam

Epistemologi integratif ini menuntut perubahan mendasar dalam praktik pendidikan Islam:

- a. **Kurikulum** harus menghubungkan ilmu, akhlak, dan spiritualitas.
- b. **Metodologi** tidak hanya berbasis hafalan, tetapi juga refleksi dan pengalaman hidup.
- c. **Guru** menjadi *murabbi al-qalb* (pendidik hati), bukan sekadar *mu'allim al-nuṣūṣ* (pengajar teks).

Pendekatan ini sejalan dengan gagasan Hasan Langgulung (1986) bahwa tujuan pendidikan Islam adalah membentuk manusia yang seimbang dalam potensi '*aqlīyah*, *nafsīyah*, dan *rūhīyah*, bukan hanya pintar secara akademik, tetapi juga matang secara moral dan spiritual.

BAB II

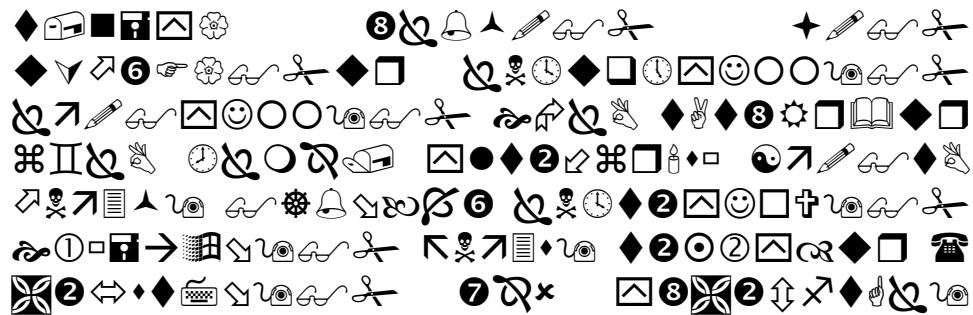
LANDASAN FILOSOFIS: DARI TEOLOGI KE EPISTEMOLOGI PEMBELAJARAN ISLAM

A.Ontologi Pengetahuan dalam Islam: Wahyu, Akal, dan Pengalaman

Dalam khazanah keilmuan Islam, **ontologi pengetahuan (ontologi al-ma‘rifah)** membahas tentang *hakikat, sumber, dan keberadaan ilmu* (‘ilm) dari mana pengetahuan berasal dan bagaimana ia menjadi dasar bagi pembentukan kebenaran. Berbeda dengan paradigma Barat yang menempatkan rasio atau pengalaman sebagai satu-satunya sumber ilmu, Islam membangun sistem pengetahuannya secara **tauhidī (integratif)** yang menyatukan **wahyu (al-wahy)**, **akal (‘aql)**, dan **pengalaman (tajribah)** dalam satu kesatuan yang tidak terpisah.

1. Wahyu sebagai Sumber Pengetahuan Tertinggi

Dalam pandangan Islam, **wahyu adalah sumber pengetahuan absolut**, karena berasal dari Tuhan Yang Maha Mengetahui (*al-‘Alīm*). Wahyu bukan sekadar teks normatif, melainkan juga *petunjuk ontologis* yang mengarahkan manusia kepada makna hakiki dari eksistensi. Al-Qur'an menegaskan:





Terjemahnya :

Allah-lah yang telah menciptakan langit dan bumi dan menurunkan air hujan dari langit, kemudian Dia mengeluarkan dengan air hujan itu berbagai buah-buahan menjadi rezki untukmu ... (Q.S. Ibrāhīm [14]: 32)

Ayat ini menunjukkan bahwa **wahyu menjadi dasar ontologis bagi seluruh ilmu tentang alam dan kehidupan**, karena realitas (khalq) tidak dapat dipahami tanpa petunjuk dari al-Khāliq (Pencipta). Menurut **Syed Muhammad Naquib al-Attas (1995)**, wahyu adalah “*the ultimate source of all true knowledge*” sumber segala kebenaran yang membimbing akal dan pengalaman agar tidak terjerumus ke dalam kesalahan persepsi. Tanpa wahyu, akal manusia hanya mengenali fenomena, tetapi gagal memahami makna esensial di baliknya.

2. Akal sebagai Instrumen Penalaran dan Pemaknaan

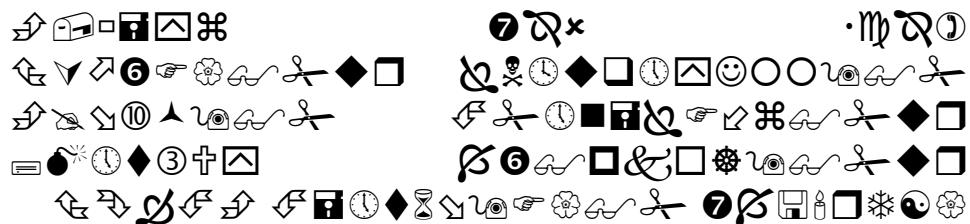
Akal (‘aql) dalam Islam berfungsi bukan untuk menyaingi wahyu, tetapi untuk **memahami dan menafsirkan wahyu dalam konteks kehidupan**. Akal merupakan karunia Tuhan yang membedakan manusia dari makhluk lain, dan berperan sebagai jembatan antara dunia empirik dan realitas metafisik.

Menurut **Fazlur Rahman (1982)** dalam *Islam and Modernity*, akal dalam Islam memiliki fungsi ganda:

1. Sebagai instrumen interpretatif — memahami pesan wahyu sesuai maqāṣid (tujuan moral dan sosial).

2. Sebagai daya kreatif — mengembangkan ilmu pengetahuan praktis (sains, teknologi, sosial) dalam kerangka tauhid.

Al-Qur'an sendiri berulang kali menegaskan pentingnya penggunaan akal untuk membaca tanda-tanda Tuhan dalam ciptaan-Nya:



Terjemahnya :

Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal, (Q.S. Āli 'Imrān [3]: 190)

Dengan demikian, Islam menempatkan akal bukan sebagai sumber otonom pengetahuan seperti dalam rasionalisme Barat, melainkan sebagai **instrumen epistemik** yang tunduk pada nilai wahyu dan berorientasi pada kebenaran etis serta tujuan moral.

3. Pengalaman sebagai Manifestasi dan Verifikasi Ilmu

Selain wahyu dan akal, **pengalaman empiris (tajribah)** merupakan bagian penting dari epistemologi Islam. Dalam Islam, pengalaman bukan hanya pengalaman inderawi (empirik), tetapi juga mencakup **pengalaman spiritual (dzauqī)** — yakni kesadaran batin yang muncul melalui ibadah, muhasabah, dan perenungan. **Ibn Khaldun (1377/2005)** dalam *Muqaddimah* menegaskan bahwa pengetahuan berkembang dari interaksi antara indera, akal, dan realitas sosial; tetapi pengetahuan tertinggi lahir ketika

akal dipandu oleh nilai-nilai spiritual. Karena itu, pengalaman dalam Islam bersifat **integratif**, bukan sekadar eksperimental, melainkan juga eksistensial.

Demikian pula, **Seyyed Hossein Nasr (1996)** menekankan bahwa pengalaman spiritual adalah “*the illumination of the intellect by the light of revelation*” penerangan akal melalui cahaya wahyu. Artinya, pengalaman manusia memiliki nilai epistemik hanya jika diarahkan oleh prinsip ketuhanan dan tujuan moral.

4. Integrasi Ontologis: Tauhid sebagai Dasar Pengetahuan

Wahyu, akal, dan pengalaman bukanlah tiga entitas yang berdiri sendiri, melainkan **satu kesatuan ontologis dalam sistem tauhid**. Seluruh pengetahuan bersumber dari Allah, dan tugas manusia hanyalah mengelola, memahami, serta mengamalkan ilmu dalam kerangka pengabdian (‘ubūdiyyah).

Dengan demikian, epistemologi Islam tidak mengenal dikotomi antara ilmu agama dan ilmu dunia, antara rasional dan spiritual, antara empirik dan metafisik. Semua berada dalam sistem *mīzān al-ma‘rifah* keseimbangan pengetahuan yang menuntun manusia menuju *ma‘rifatullah* (pengenalan hakiki terhadap Tuhan). Menurut **Mulla Ṣadrā (1640/2001)** dalam *al-Asfār al-Arba‘ah*, pengetahuan sejati adalah “*ittihad al-‘āqil wa al-ma‘qūl*” penyatuhan antara subjek dan objek pengetahuan dalam kesadaran tauhid. Dengan kata lain, proses mengetahui dalam Islam adalah proses penyucian diri sekaligus pendekatan eksistensial kepada Allah.

5. Implikasi dalam Pendidikan dan Pembelajaran Agama

Pemahaman ontologis ini menuntut agar **pendidikan Islam mengajarkan ilmu tidak hanya dari aspek kognitif, tetapi juga spiritual dan etis**. Guru bukan sekadar menyampaikan informasi, melainkan pembimbing ruhani yang menanamkan nilai *hikmah* kebijaksanaan yang lahir dari integrasi wahyu, akal, dan pengalaman hidup. Pendekatan ini menjadi landasan bagi gagasan **revolusi tazkīrah–tandzīrah**, yaitu pembelajaran agama yang tidak hanya menghafal teks, tetapi juga *menghidupkan kesadaran, membersihkan hati, dan menumbuhkan amal sosial yang bermakna*.

B. Epistemologi Islam klasik: *bayānī*, *burhānī*, dan *‘irfānī* (menurut al-*Jābirī* dan al-*Attas*).

Epistemologi Islam klasik merupakan upaya untuk memahami **struktur berpikir dan sumber pengetahuan dalam tradisi intelektual Islam**. Tiga model epistemologi utama yang diidentifikasi dalam tradisi ini adalah ***bayānī* (tekstual-normatif), *burhānī* (rasional-empiris), dan *‘irfānī* (intuisi-spiritual)**. Ketiganya mencerminkan cara umat Islam memahami hubungan antara **wahyu, akal, dan pengalaman batin**, serta berkontribusi besar terhadap pembentukan peradaban ilmu Islam sepanjang sejarah.

1. Epistemologi *Bayānī*: Otoritas Teks dan Bahasa Wahyu

Epistemologi *bayānī* berakar dari **pendekatan kebahasaan dan textual terhadap sumber-sumber wahyu**, yaitu al-Qur'an, hadis, dan turats klasik (khazanah keilmuan Islam). Kata *bayān* berarti “penjelasan” atau “eksposisi,” yang menunjukkan bahwa sumber utama kebenaran dalam epistemologi ini adalah **bahasa wahyu dan otoritas teks syariat**. Menurut **Muhammad ‘Ābid al-*Jābirī* (1989)** dalam *Naqd al-‘Aql al-‘Arabī (Kritik Nalar)*

Arab), paradigma bayānī berkembang terutama dalam tradisi **ulūm al-dīn**, seperti tafsir, fikih, dan kalam, di mana otoritas teks dan konsensus ulama (*ijmā'*) menjadi dasar epistemik utama.

Kebenaran diukur berdasarkan **koherensi dengan nash dan makna literal-linguistik**. Dalam konteks ini, ijtihad dan qiyas berfungsi untuk menafsirkan teks, bukan untuk menggantikannya. Epistemologi bayānī memiliki kekuatan dalam menjaga **keotentikan dan kemurnian wahyu**, namun menurut al-Jābirī, paradigma ini cenderung melahirkan **taqlīd epistemologis** (pengulangan makna tanpa pembaruan), karena menutup ruang bagi rasionalitas kritis dan kontekstualisasi sosial.

2. Epistemologi *Burhānī*: Rasionalitas dan Argumentasi Logis

Epistemologi *burhānī* berangkat dari tradisi **filsafat dan logika Islam (falsafah dan manṭiq)** yang dipengaruhi oleh filsafat Yunani, tetapi diislamkan oleh para pemikir seperti **al-Fārābī, Ibn Sīnā, dan Ibn Rushd**. Kata *burhān* berarti “bukti rasional” atau “demonstrasi logis,” dan dalam kerangka ini, **kebenaran dicapai melalui argumentasi rasional dan verifikasi empiris**. Menurut **al-Jābirī (1990)**, epistemologi *burhānī* mencapai puncaknya dalam pemikiran **Ibn Rushd**, yang mengintegrasikan antara wahyu dan akal secara hierarkis: wahyu memberi arah moral dan metafisik, sementara akal menyingkap hukum-hukum rasional ciptaan Tuhan di alam semesta. Sementara itu, **Fazlur Rahman (1982)** menilai *burhānī* sebagai bentuk “ijtihad intelektual” upaya memahami maqāṣid al-sharī‘ah dengan nalar objektif.

Namun, dalam konteks pendidikan Islam, pendekatan *burhānī* kadang terpinggirkan oleh dominasi tekstualisme. Padahal, rasionalitas *burhānī* justru penting untuk

membentuk *critical religious literacy*, yaitu kemampuan berpikir ilmiah yang tetap berakar pada nilai-nilai wahyu.

3. Epistemologi ‘Irfānī: Intuisi dan Pencerahan Spiritual

Epistemologi ‘irfānī berasal dari akar kata ‘irfān yang berarti “pengenalan batin” atau “gnosis.” Model ini menekankan **pengalaman langsung (dzauq)** dan **penyaksian spiritual (mushāhadah)** sebagai sumber pengetahuan yang otentik. Menurut al-Jābirī (1991), ‘irfānī adalah epistemologi khas para sufi dan filosof iluminatif seperti al-Ghazālī, Suhrawardī, dan Ibn ‘Arabī, yang melihat pengetahuan sebagai hasil **penyucian jiwa dan penyinaran hati oleh cahaya Ilahi (nūr al-ḥaqq)**. Dalam pandangan Seyyed Hossein Nasr (1996), ‘irfānī merupakan dimensi terdalam epistemologi Islam, karena menyatukan subjek dan objek pengetahuan dalam kesadaran tauhid. Pengetahuan tidak dicapai semata melalui akal, melainkan melalui **pencerahan batin yang lahir dari tazkiyah al-nafs (penyucian diri)**. Al-Attas (1995) menegaskan bahwa ‘irfānī bukan anti-rasional, tetapi **meta-rasional** ia melampaui logika dalam rangka mencapai hikmah (wisdom). Proses ‘irfānī menuntut integrasi antara ‘*aql, qalb, dan rūh*, di mana ilmu menjadi sarana menuju ma‘rifatullah (pengenalan kepada Tuhan).

4. Integrasi Epistemologi menurut Syed Muhammad Naquib al-Attas

Berbeda dengan al-Jābirī yang melihat ketiga epistemologi ini secara kritis-historis, al-Attas menekankan pentingnya **integrasi (tawhīd)** di antara ketiganya. Menurutnya, epistemologi Islam yang ideal adalah **yang**

menyatukan unsur *bayānī*, *burhānī*, dan ‘*irfānī* dalam keseimbangan yang harmonis.

- a. Dari *bayānī*, Islam memperoleh dasar wahyu dan bahasa moral.
- b. Dari *burhānī*, Islam memperoleh kekuatan rasional untuk memahami sunnatullah.
- c. Dari ‘*irfānī*, Islam memperoleh kesadaran spiritual yang menuntun akal dan moral menuju hikmah.

Al-Attas (1995) menamakan integrasi ini sebagai **epistemologi adab**, yaitu sistem pengetahuan yang berorientasi pada pengenalan terhadap hakikat Tuhan, diri, dan alam secara proporsional.

Epistemologi adab inilah yang menjadi landasan filosofis bagi gagasan *Revolusi Tazkīrah–Tandzīrah*, yang hendak menghidupkan kembali kesatuan wahyu, akal, dan spiritualitas dalam pembelajaran agama Islam.

5. Relevansi Epistemologi Klasik terhadap Revolusi Pembelajaran Agama

Dalam konteks pembelajaran agama kontemporer, tiga epistemologi klasik ini dapat menjadi **kerangka sintesis baru**:

Unsur Epistemologi	Fokus Tradisional	Relevansi Modern
Bayānī	Ketaatan pada teks wahyu	Literasi teks suci yang kontekstual dan humanistik
Burhānī	Rasionalitas dan argumentasi	Penguatan nalar kritis dan analisis sosial
‘Irfānī	Kesadaran batin	Penguatan etika,

	dan intuisi	spiritualitas, dan empati sosial
--	-------------	-------------------------------------

Dengan mengintegrasikan ketiganya, pendidikan Islam tidak hanya melahirkan *ulama teks*, tetapi juga *intelektual reflektif* dan *insan berjiwa sufi* manusia yang berpikir, merasa, dan bertindak dengan kesadaran tauhid.

C. Kelemahan Epistemologi Lama dalam Konteks Pendidikan Modern.

Epistemologi Islam klasik, yang meliputi pendekatan **bayānī (tekstual)**, **burhānī (rasional)**, dan **‘irfānī (intuisi-spiritual)**, telah memainkan peranan penting dalam membentuk tradisi keilmuan Islam selama berabad-abad. Namun, dalam konteks pendidikan Islam modern yang ditandai oleh **kompleksitas sosial**, **teknologi digital**, dan **globalisasi ilmu**, paradigma epistemologi klasik ini menunjukkan sejumlah **kelemahan struktural dan metodologis** yang perlu dikaji secara kritis dan diadaptasi agar tetap relevan.

1. Kelemahan Epistemologi Bayānī: Dogmatisme dan Kurangnya Kontekstualisasi

Epistemologi *bayānī* menempatkan **wahyu** dan **teks keagamaan** sebagai **sumber pengetahuan absolut** yang tidak dapat diganggu gugat. Meskipun hal ini menjaga kemurnian doktrin, dalam praktik pendidikan modern, paradigma ini sering melahirkan **pendekatan dogmatis** di mana siswa diajarkan untuk **menghafal teks** daripada memahami makna dan konteksnya. Menurut **al-Jābirī (1989)**, kelemahan utama epistemologi *bayānī* terletak pada “*ghalabat al-naṣṣ ‘alā al-‘aql*” (dominasi teks atas rasionalitas). Akibatnya, pendidikan berbasis *bayānī* cenderung menolak inovasi intelektual dan dialog kritis.

Pendekatan ini juga sering gagal menjawab persoalan kontemporer seperti **etika sains, bio-teknologi, dan pluralisme nilai**, karena penafsiran teks yang bersifat statis. **Al-Attas (1995)** mengakui pentingnya teks wahyu, namun ia menegaskan bahwa **kehilangan adab epistemologis** terjadi ketika teks dipahami tanpa *hikmah* dan tanpa memperhatikan realitas sosial yang berubah. Textualism without wisdom leads to rigidity; wisdom without text leads to deviation." *Al-Attas, 1995: 88*

2. Kelemahan Epistemologi Burhānī: Sekularisasi dan Rasionalisme Parsial

Epistemologi *burhānī*, yang menekankan **logika** dan **rasionalitas demonstratif**, menjadi tonggak kemajuan ilmu pada masa klasik, terutama dalam filsafat dan sains Islam. Namun, dalam konteks modern, pendekatan ini menghadapi dua kelemahan utama: (1) **rasionalisme parsial**, dan (2) **sekularisasi ilmu**. Menurut **Seyyed Hossein Nasr (1996)**, model rasionalitas yang tidak disertai dimensi spiritual mudah terjerumus ke dalam **positivisme sekuler**, di mana pengetahuan diukur hanya berdasarkan bukti empiris tanpa mempertimbangkan nilai-nilai Ilahi. Hal ini tampak dalam sistem pendidikan modern yang menekankan kompetensi kognitif dan teknologi, tetapi mengabaikan **dimensi etik dan transendental**. **Al-Jābirī (1990)** juga mengkritik bahwa burhānī dalam sejarah Arab-Islam tidak berkembang secara penuh karena terhambat oleh dominasi *bayānī* dan *'irfānī*. Akibatnya, tradisi rasional Islam tidak mengalami modernisasi epistemik yang mampu bersaing dengan paradigma Barat kontemporer. Dalam konteks pendidikan Islam, dominasi epistemologi burhānī yang terpisah dari nilai spiritual telah menciptakan **fragmentasi ilmu**, di mana ilmu-ilmu agama dan ilmu-ilmu modern berjalan paralel tanpa titik temu substantif (lihat **Zarkasyi, 2011**).

3. Kelemahan Epistemologi ‘Irfānī: Subjektivitas dan Keterputusan Sosial

Epistemologi ‘*irfānī* menekankan **pengalaman spiritual dan intuisi batin sebagai sumber pengetahuan**. Meskipun memberi kedalaman spiritual, paradigma ini seringkali **bersifat elitis dan eksklusif**, karena hanya dapat dicapai oleh individu yang telah mencapai *maqām* tertentu.

Dalam konteks pendidikan modern yang menuntut keterlibatan sosial dan kolaborasi, epistemologi ‘*irfānī* dapat menjadi **terlalu individualistik dan sulit diverifikasi**. Menurut **al-Jābirī (1991)**, ‘*irfānī* melahirkan “*nalar mitologis*” yang cenderung menjauh dari rasionalitas ilmiah. Sementara **Al-Attas (1995)** menilai bahwa ‘*irfānī* sangat penting untuk menjaga keseimbangan spiritual, tetapi perlu dikontrol oleh **wahyu (bayānī)** dan **rasio (burhānī)** agar tidak terjerumus ke dalam *subjektivisme mistik* yang tidak ilmiah. Dalam praktik pendidikan, jika epistemologi ini diterapkan tanpa penyeimbang, maka akan muncul **pendekatan mistik-simbolik** yang sulit diukur hasilnya dan tidak kompatibel dengan sistem penilaian akademik modern.

4. Kelemahan Umum: Dikotomi Ilmu dan Krisis Integrasi Epistemologis

Ketiga epistemologi klasik di atas pada dasarnya saling melengkapi. Namun dalam perjalanan sejarah, terjadi **pemutusan dan fragmentasi epistemologis** antara *bayānī*, *burhānī*, dan ‘*irfānī*, yang menyebabkan krisis dalam sistem pendidikan Islam. Fenomena ini melahirkan **dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum**, serta **keterputusan antara wahyu, akal, dan pengalaman spiritual**. Menurut **Fazlur Rahman (1982)**, krisis pendidikan Islam modern muncul karena kegagalan umat Islam untuk

mengintegrasikan nalar wahyu dan nalar empiris. Akibatnya, muncul dua tipe pendidikan:

- a. Pendidikan tradisional yang terlalu tekstual (*bayānī*), dan
- b. Pendidikan modern yang terlalu sekuler (*burhānī* tanpa ruh).

Ziauddin Sardar (2002) menegaskan bahwa kegagalan epistemologi klasik adalah ketidakmampuannya menumbuhkan *critical consciousness*, yaitu kesadaran kritis terhadap perubahan sosial dan teknologi global.

5. Implikasi terhadap Pendidikan Islam Modern

Kelemahan-kelemahan epistemologi klasik tersebut berimplikasi pada sejumlah masalah dalam pendidikan Islam

Dimensi	Bentuk Kelemahan	Dampak pada Pendidikan Modern
Bayānī	Dogmatisme tekstual	Hafalan tanpa pemahaman kontekstual
Burhānī	Rasionalisme parsial dan sekularisasi	Hilangnya integrasi nilai-nilai spiritual
Irfānī	Subjektivitas dan mistisisme eksklusif	Tidak terukur secara ilmiah dan sosial
Sistemik	Fragmentasi epistemologis	Dikotomi ilmu agama dan ilmu dunia

Oleh karena itu, dibutuhkan **rekonstruksi epistemologis** yang mampu mengintegrasikan ketiganya dalam kerangka pendidikan Islam yang utuh — wahyu sebagai dasar nilai (*bayānī*), akal sebagai alat analisis

(*burhānī*), dan hati sebagai pusat penyucian serta kesadaran moral (*‘irfānī*).

D. Rekonstruksi filosofis menuju epistemologi *Tazkīrah–Tandzīrah*

Rekonstruksi epistemologi dalam pendidikan Islam merupakan upaya untuk menghadirkan kembali keutuhan pandangan Islam tentang ilmu, yang selama ini terfragmentasi oleh warisan epistemologi klasik dan modernitas Barat. Dalam konteks ini, konsep **Tazkīrah–Tandzīrah** diproyeksikan sebagai **kerangka epistemologis baru** yang menyeimbangkan antara dimensi spiritual, rasional, dan moral praksis. Epistemologi ini tidak hanya berbicara tentang *bagaimana pengetahuan diperoleh*, tetapi juga *untuk apa pengetahuan itu diarahkan* — yaitu pembentukan manusia berkesadaran, beradab, dan beramal saleh.

1. Landasan Filosofis Rekonstruksi

Rekonstruksi epistemologi *Tazkīrah–Tandzīrah* berangkat dari kritik terhadap tiga kecenderungan utama dalam epistemologi Islam kontemporer:

- (1) *tekstualisme kaku* dari *bayānī*,
- (2) *rasionalisme parsial* dari *burhānī*, dan
- (3) *mistikisme elitis* dari *‘irfānī*.

Ketiga pendekatan ini, menurut **Al-Jābirī (1989)** dan **Al-Attas (1995)**, telah gagal merespons dinamika zaman karena tidak lagi bersatu dalam satu kesadaran tauhidik. Padahal, epistemologi Islam sejati harus berpijak pada **tauhid sebagai asas ontologis dan epistemologis**. Epistemologi ***Tazkīrah–Tandzīrah*** hadir untuk merekonstruksi hal tersebut melalui *sintesis kreatif* antara **pembersihan kesadaran (tazkīrah)** dan **penguatan**

moral-transformatif (tandzīrah). Secara filosofis, hal ini merupakan bentuk *revitalisasi epistemologi tauhidik* yang menekankan keseimbangan antara **akal (ratio analitik)**, **qalb (intuisi moral-spiritual)**, dan ‘**amal (praktik sosial etis)**. Menurut Nasr (1996), kebangkitan epistemologi Islam harus dimulai dari *re-sacralization of knowledge* mengembalikan kesucian ilmu sebagai jalan mengenal Tuhan (*ma’rifah*). Epistemologi Tazkīrah–Tandzīrah bergerak sejalan dengan gagasan ini, dengan menempatkan ilmu bukan sekadar alat untuk mengetahui, melainkan juga **proses pembersihan jiwa (tazkiyah al-nafs)** dan **peneguhan tanggung jawab sosial (tandzīr al-mujtama’)**.

2. Tazkīrah sebagai Epistemologi Kesadaran

Tazkīrah secara etimologis berasal dari akar kata *zakara*, yang bermakna mengingat, menyucikan, dan membangkitkan kesadaran. Dalam konteks epistemologi, *tazkīrah* menekankan proses **internalisasi nilai melalui kesadaran hati (qalb)** yang terhubung dengan sumber ilahi.

Hal ini sejalan dengan pandangan Al-Ghazālī (2005) dalam *Iḥyā’ Ulūm al-Dīn* bahwa ilmu sejati tidak hanya dicapai dengan akal, tetapi melalui penyucian hati agar cahaya kebenaran dapat menembus batin manusia. Dengan demikian, *tazkīrah* bukan sekadar aktivitas moral, melainkan **tahap epistemik** proses pembersihan kesadaran agar manusia mampu menerima dan memahami kebenaran secara jernih. Dalam sistem pendidikan, epistemologi tazkīrah menolak verbalisme dan mekanisasi pengetahuan; ia menuntut **transformasi diri** sebelum transformasi sosial.

Al-Attas (1995) menyebut hal ini sebagai “*adab epistemologis*” keteraturan ilmu dalam diri, di mana pengetahuan menuntun manusia pada kesadaran tentang Tuhan, diri, dan alam. Tazkīrah dalam hal ini menjadi

modus kesadaran epistemik, yaitu kemampuan memandang ilmu sebagai amanah ilahi yang menghidupkan nurani.

3. Tandzīrah sebagai Epistemologi Moral dan Aksi

Sementara itu, *Tandzīrah* berasal dari akar kata *nadhara–yunadhir–tandzīr*, yang berarti memberikan peringatan, mengingatkan, atau menyeru kepada kebaikan. Secara epistemologis, *tandzīrah* mengandung dimensi **aksi moral dan tanggung jawab sosial** dalam penggunaan ilmu. Dalam Al-Qur'an, kata *tandzīr* sering dikaitkan dengan fungsi profetik (*liyundzira al-nāsa*), yakni menyampaikan kebenaran yang mendorong kesadaran moral kolektif (QS. Yasin [36]: 6). Maka, epistemologi *tandzīrah* menegaskan bahwa ilmu harus **menggerakkan amal dan perubahan sosial**, bukan berhenti pada kesadaran intelektual semata.

Fazlur Rahman (1982) menegaskan bahwa ilmu dalam Islam selalu bersifat etis dan teleologis ia mengarah pada perbaikan diri dan masyarakat. Dengan demikian, *tandzīrah* berfungsi sebagai **dimensi praksis dari pengetahuan**, yaitu penerjemahan nilai-nilai ilahiah ke dalam tindakan nyata ('*amal ṣāliḥ*). Dalam konteks pendidikan, epistemologi *tandzīrah* berarti mengintegrasikan dimensi **kognitif, afektif, dan moral-spiritual**, sehingga peserta didik tidak hanya "mengetahui kebenaran", tetapi juga "menjadi pembawa kebenaran" dalam ruang sosialnya.

4. Integrasi Tazkīrah–Tandzīrah: Model Epistemologi Transformatif

Ketika *tazkīrah* (penyadaran spiritual) dan *tandzīrah* (peringatan moral) disatukan, keduanya membentuk **epistemologi transformatif** — pengetahuan yang

menyucikan dan menggerakkan. Epistemologi ini menolak dikotomi lama antara *knowing* dan *being*, antara *ilmu* dan *amal*. Model Tazkīrah–Tandzīrah ini sejajar dengan gagasan **Al-Faruqi (1982)** tentang *integration of knowledge* dan **Syed Naquib al-Attas (1995)** tentang *adab as the aim of education*. Ilmu bukan hanya untuk mengisi akal, melainkan untuk membentuk adab perpaduan antara kesadaran intelektual, moral, dan spiritual.

Dengan demikian, epistemologi Tazkīrah–Tandzīrah dapat dipetakan dalam tiga lapis integratif:

1. **Ontologis:** Ilmu berasal dari Allah dan berorientasi kembali kepada-Nya.
2. **Epistemologis:** Ilmu diperoleh melalui sinergi akal, hati, dan pengalaman spiritual.
3. **Aksiologis:** Ilmu digunakan untuk pembersihan diri (tazkīrah) dan perbaikan masyarakat (tandzīrah).

Dalam praksis pendidikan, hal ini berarti setiap aktivitas belajar harus memuat *dimensi kontemplatif* (perenungan makna), *dimensi etis* (tanggung jawab sosial), dan *dimensi spiritual* (kesadaran akan kehadiran Tuhan).

Nasr (2007) menyebut model ini sebagai *sacred pedagogy* pedagogi yang memadukan intelektualitas dan spiritualitas sebagai satu kesatuan epistemik.

5. Implikasi Epistemologi Tazkīrah–Tandzīrah terhadap Pendidikan Islam

Aspek	Epistemologi Lama	Epistemologi Tazkīrah–Tandzīrah
Fokus Ilmu	Hafalan dan transfer informasi	Penyadaran dan transformasi diri
Metode	tekstual, kognitif	Reflektif, spiritual, partisipatif
Tujuan	Penguasaan materi	Pembersihan jiwa dan tindakan etis

Peran Guru	Sumber otoritatif	Murabbi, pembimbing kesadaran
Peran Siswa	Penerima pengetahuan	Subjek aktif dan reflektif

Dengan kerangka ini, pendidikan Islam diharapkan dapat melahirkan **insan yang berpikir jernih, berhati bersih, dan berbuat baik** sebuah rekonstruksi epistemologi yang sejalan dengan konsep *al-‘ilm al-nāfi‘* (ilmu yang bermanfaat) dalam tradisi Islam.

E.Sintesis Baru: Dari “Transfer Ilmu” menjadi Transformasi Kesadaran

Paradigma pendidikan Islam klasik maupun modern selama ini banyak terjebak dalam **model transfer of knowledge** yaitu pendekatan yang menitikberatkan pada penyampaian informasi dan hafalan teks keagamaan tanpa diikuti oleh internalisasi makna dan kesadaran etis. Model ini menjadikan pembelajaran agama hanya sebagai **aktivitas kognitif-informatif**, bukan proses **transformasi kesadaran spiritual dan moral**. Dalam konteks ini, ilmu agama sering berhenti pada dimensi “mengetahui” (*knowing*) tetapi belum mencapai tahap “menjadi” (*being*) sebagaimana diidealkan dalam konsep *ta’dīb* (al-Attas, 1995).

Menurut **Syed Muhammad Naquib al-Attas (1995)**, pendidikan Islam sejatinya adalah proses **pembentukan manusia beradab** (*insān ādīb*), bukan sekadar penyampaian pengetahuan. Ilmu harus mengantarkan manusia pada **pengakuan dan penghayatan terhadap Tuhan sebagai sumber kebenaran dan nilai**. Sementara itu, **M. Quraish Shihab (2019)** menekankan bahwa pemahaman agama yang sejati bukan hanya mengetahui

teks, melainkan menumbuhkan *kesadaran batiniah* untuk mengamalkan nilai-nilai ilahiah secara kontekstual.

Transformasi kesadaran yang dimaksud dalam paradigma *Tazkīrah–Tandzīrah* adalah **proses dialektis antara akal, hati, dan amal**, di mana peserta didik tidak hanya menerima ilmu sebagai data, tetapi juga **mengalami ilmu sebagai nur (cahaya)** yang membimbing perilaku dan moralitasnya. Hal ini sejalan dengan pendekatan '*irfānī*' dalam epistemologi Islam, yang menekankan pentingnya *ma'rifah* pengetahuan yang disertai kesucian jiwa dan pengalaman batin (Nasr, 1992). Dalam konteks pendidikan modern, pendekatan ini menggeser fokus pembelajaran agama dari orientasi **instruksional** ke **transformasional**, yakni dari sekadar "mengajar" menjadi "membangkitkan kesadaran." Menurut **Paulo Freire (2000)** dalam *Pedagogy of the Oppressed*, pendidikan sejati harus membebaskan manusia dari kesadaran naif menuju **kesadaran kritis (critical consciousness)**. Gagasan Freire ini dapat disintesiskan dengan nilai *tazkīrah* (pembersihan jiwa) dan *tandzīrah* (peringatan moral), yang sama-sama menuntut perubahan dari dalam diri manusia. Dengan demikian, **revolusi epistemologis Tazkīrah–Tandzīrah** mengusulkan pendidikan Islam yang tidak hanya menyampaikan ilmu, tetapi **menyadarkan, menghidupkan, dan membimbing manusia untuk bertransformasi secara spiritual, intelektual, dan moral**. Ini adalah pergeseran dari paradigma "pengajaran" menuju paradigma "pencerahan."

BAB III

MAKNA DAN DIMENSI TAZKIRAH: PENGEMBANGAN KESADARAN SPIRITAL

A.Tazkīrah sebagai Fondasi Penyucian Hati dan Pembentukan Karakter Siswa.

Konsep *Tazkīrah* dalam tradisi Islam berasal dari akar kata *zakā* yang bermakna *tumbuh, suci, dan baik*. Dalam konteks pendidikan Islam, *Tazkīrah* mengacu pada **proses penyucian hati (tazkiyat al-nafs)** yang menjadi fondasi bagi pembentukan akhlak dan karakter mulia peserta didik. Pendidikan yang berorientasi pada *Tazkīrah* tidak hanya mengembangkan kecerdasan intelektual, tetapi juga menumbuhkan kesadaran spiritual, etis, dan moral (Al-Ghazālī, 2011). Menurut **Al-Ghazālī** dalam *Ihyā 'Ulūm al-Dīn*, hati merupakan pusat dari seluruh aktivitas manusia—baik spiritual maupun moral. Ia menegaskan bahwa ilmu tanpa penyucian hati hanya akan melahirkan kesombongan intelektual, bukan kearifan. Oleh karena itu, inti pendidikan Islam adalah *tazkiyat al-nafs*, yaitu membersihkan hati dari penyakit seperti *riya'*, *hasad*, dan *takabbur*, serta menumbuhkan sifat *ikhlas*, *sabar*, dan *tawadhu'* (Al-Ghazālī, 2011).

Dalam konteks pendidikan modern, *Tazkīrah* dapat dipahami sebagai **kerangka etis dan spiritual** dalam pembentukan karakter siswa. Menurut **Syed Muhammad Naquib al-Attas (1995)**, tujuan utama pendidikan Islam

adalah *ta'dīb* pembentukan manusia beradab yang mengenal dan menempatkan sesuatu pada tempatnya. Namun, proses *ta'dīb* hanya dapat berjalan efektif bila didahului oleh *Tazkīrah*, karena penyucian hati menjadi prasyarat bagi penerimaan kebenaran dan kebijaksanaan. Selain itu, **Al-Faruqi (1982)** menegaskan bahwa *Islamic education* harus mengintegrasikan dimensi spiritual dengan intelektual agar tidak terjebak pada sekularisasi ilmu.

Dengan demikian, *Tazkīrah* bukan sekadar aspek ritual, melainkan **proses epistemologis** yang menyiapkan hati untuk menerima ilmu sebagai cahaya (*nūr*) yang membimbing perilaku. Dalam kerangka pendidikan karakter, *Tazkīrah* berfungsi sebagai **mekanisme internalisasi nilai-nilai ilahiah** melalui latihan kesadaran diri (*muhāsabah*), pengendalian diri (*mujāhadah*), dan kebersihan niat (*ikhlās*). Nilai-nilai ini beresonansi dengan konsep *character education* dalam pendidikan modern, yang menekankan pentingnya kesadaran diri (*self-awareness*), integritas, dan tanggung jawab moral (Lickona, 1991). Penelitian empiris terbaru oleh **Sutrisno (2023)** menunjukkan bahwa siswa madrasah yang mendapatkan pembelajaran berbasis *tazkiyah al-nafs* menunjukkan peningkatan signifikan dalam empati sosial, kejujuran, dan kedisiplinan. Hal ini membuktikan bahwa *Tazkīrah* dapat menjadi **strategi pendidikan karakter berbasis spiritualitas** yang efektif di era modern, di mana degradasi moral sering diakibatkan oleh orientasi kognitif semata. Dengan demikian, *Tazkīrah* menjadi **fondasi transformatif** dalam membangun peserta didik yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga suci hatinya, kuat moralnya, dan sadar akan tanggung jawab spiritualnya sebagai khalifah di muka bumi.

B. Dimensi Psikospiritual dalam Pembelajaran Agama

Pembelajaran agama Islam secara hakiki tidak hanya menyentuh aspek kognitif (pengetahuan) dan afektif (sikap), tetapi juga mencakup **dimensi psikospiritual**, yaitu dimensi batin yang menghubungkan antara kesadaran manusia, nilai-nilai ilahiah, dan pengalaman transendental. Dimensi ini berperan penting dalam membentuk keutuhan pribadi (*integral personality*) yang beriman, berilmu, dan berakhhlak mulia. Menurut **Seyyed Hossein Nasr (2007)**, pendidikan Islam sejatinya adalah *journey of the soul toward the Divine Truth* perjalanan jiwa menuju Kebenaran Ilahi. Artinya, pembelajaran agama tidak semata-mata menyampaikan informasi keagamaan, tetapi membimbing peserta didik untuk **mengalami kehadiran spiritual Allah dalam setiap aspek kehidupan**. Hal ini sejalan dengan tujuan *tazkiyat al-nafs* dalam Al-Qur'an.

وَمَنْ يَعْمَلْ مِنْ حَسَنَةٍ يَرَهُ
وَمَنْ يَعْمَلْ مِنْ سُوءٍ يَرَهُ
وَمَنْ يَعْمَلْ مِنْ حَسَنَةٍ يَرَهُ
وَمَنْ يَعْمَلْ مِنْ سُوءٍ يَرَهُ

Terjemahnya :

Sesungguhnya beruntunglah orang yang mensucikan jiwa itu, dan Sesungguhnya merugilah orang yang mengotorinya. (QS. Asy-Syams [91]: 9–10):

Dalam perspektif psikologi pendidikan Islam, **dimensi psikospiritual** mencakup tiga unsur utama:

1. **Kesadaran diri transendental** (*self-awareness of divine presence*), yaitu kesadaran akan eksistensi Tuhan sebagai pusat nilai dan arah hidup;
2. **Penyucian jiwa dan emosi spiritual**, melalui latihan *dzikr, tafakkur, dan muhasabah*;

3. **Integrasi antara akal, hati, dan amal**, yang menumbuhkan keseimbangan antara logika rasional dan pengalaman spiritual (Rahman, 2017).

Al-Attas (1995) menegaskan bahwa akar dari krisis pendidikan modern adalah pemisahan antara *aql (akal)* dan *qalb (hati)*. Pendidikan yang hanya menekankan rasionalitas tanpa spiritualitas akan menghasilkan manusia cerdas tetapi kehilangan kebijaksanaan. Oleh karena itu, integrasi dimensi psikospiritual diperlukan untuk membentuk manusia beradab (*insān kāmil*) yang berpikir dengan akal dan merasa dengan hati.

Penelitian **Husni dan Mulyadi (2022)** dalam *Jurnal Pendidikan Islam* menunjukkan bahwa pembelajaran fikih yang diintegrasikan dengan pendekatan psikospiritual melalui refleksi diri dan aktivitas dzikir meningkatkan *religious self-regulation* dan *emotional intelligence* siswa madrasah. Temuan ini mengindikasikan bahwa pengalaman spiritual yang otentik dapat memperkuat komitmen moral dan kedisiplinan beribadah.

Selain itu, **Zohar dan Marshall (2000)** memperkenalkan konsep *Spiritual Quotient (SQ)* yang berperan sebagai kecerdasan tertinggi dalam sistem pendidikan modern. SQ memungkinkan seseorang untuk menemukan makna terdalam dalam pengalaman hidupnya dan berperilaku berdasarkan nilai-nilai transendental. Dalam konteks Islam, SQ sejalan dengan konsep *qalb salīm* hati yang bersih dan sadar akan Tuhan yang menjadi pusat dari seluruh perilaku etis manusia (Shihab, 2019).

Dengan demikian, **pembelajaran agama yang mengintegrasikan dimensi psikospiritual** tidak hanya membentuk pemahaman normatif terhadap ajaran Islam, tetapi juga melahirkan transformasi kepribadian yang berakar pada kesadaran Ilahiah. Proses ini menjadikan agama bukan sekadar pengetahuan, melainkan

pengalaman eksistensial yang menuntun siswa menuju keseimbangan antara ilmu, iman, dan amal.

C. Hubungan antara Tazkīrah, Ihsān, dan Pendidikan Qalbu

Dalam khazanah pendidikan Islam, *Tazkīrah*, *Ihsān*, dan *pendidikan qalbu* merupakan tiga konsep yang saling berkelindan dan membentuk fondasi spiritual dari keseluruhan proses pendidikan. Ketiganya berorientasi pada **penyucian batin dan pembentukan manusia paripurna (al-insān al-kāmil)**, yang tidak hanya berilmu secara rasional, tetapi juga berkesadaran ilahiah secara eksistensial.

1. Tazkīrah sebagai proses penyucian jiwa (tazkiyat al-nafs)

Secara etimologis, *Tazkīrah* berasal dari akar kata *zakā*, yang berarti suci, tumbuh, dan berkembang. Dalam konteks spiritual dan pendidikan, *Tazkīrah* dimaknai sebagai **proses penyucian hati dan pengasahan kesadaran spiritual** agar manusia mampu menerima kebenaran ilahi secara jernih. Menurut Al-Ghazālī (2011) dalam *Ihyā’ Ulūm al-Dīn*, hati (*qalb*) adalah wadah ilmu dan cahaya Ilahi. Tanpa penyucian (*tazkiyah*), hati tertutup oleh “karat spiritual” (rujukan QS. al-Muthaffifīn [83]: 14), sehingga tidak mampu mengenali kebenaran. Oleh karena itu, *Tazkīrah* menjadi prasyarat bagi terbentuknya kesadaran *ihsān* dan kematangan spiritual.

2. Ihsān sebagai puncak kesadaran spiritual

Ihsān, sebagaimana dijelaskan dalam hadis Jibril yang terkenal, berarti “*engkau beribadah kepada Allah seakan-akan engkau melihat-Nya, dan jika engkau tidak*

melihat-Nya, maka sesungguhnya Dia melihatmu” (HR. Muslim). Dalam konteks pendidikan, *Ihsān* merepresentasikan **puncak internalisasi nilai-nilai spiritual** di mana seluruh perilaku belajar, mengajar, dan berinteraksi dilakukan dalam kesadaran kehadiran Allah (*murāqabah*). Menurut **Seyyed Hossein Nasr (2007)**, *Ihsān* adalah dimensi terdalam dari agama Islam dimensi estetis dan spiritual yang menumbuhkan keindahan moral (moral beauty) dalam diri manusia. Tanpa *Ihsān*, pendidikan hanya akan berhenti pada tingkat rasionalitas dan hukum lahiriah, tidak sampai pada transformasi batin. Oleh karena itu, *Ihsān* menjadi **tujuan akhir dari proses Tazkīrah**, yakni ketika hati yang telah suci mampu memantulkan kehadiran Ilahi dalam tindakan sehari-hari.

3. Pendidikan Qalbu sebagai integrasi moral–spiritual

Pendidikan qalbu merupakan konsep pedagogis yang menempatkan hati sebagai pusat dari seluruh aktivitas pendidikan. Dalam pandangan **Syed Muhammad Naquib al-Attas (1995)**, qalbu bukan sekadar organ emosional, tetapi pusat kesadaran intelektual dan spiritual. Pendidikan qalbu berarti **menumbuhkan sensitivitas moral, kesadaran Ilahiah, dan kehalusan budi (adab)** yang berakar dari hati yang bersih.

Proses pendidikan qalbu mencakup tiga tahap utama:

1. *Tazkiyah* (pembersihan hati dari sifat-sifat tercela),
2. *Tahliyah* (pengisian dengan sifat-sifat terpuji), dan
3. *Tajallī* (manifestasi sifat Ilahiah dalam perilaku nyata).

Dengan demikian, *Tazkīrah* menjadi **jalan (process)**, *Ihsān* menjadi **tujuan (goal)**, dan *pendidikan qalbu* menjadi **metode (means)** untuk mencapai manusia berakhhlak spiritual.

4. Implikasi dalam pendidikan Islam

Integrasi ketiga konsep ini menuntut transformasi paradigma pendidikan agama Islam dari sekadar *transfer pengetahuan* menjadi *transformasi kesadaran spiritual*. **Azyumardi Azra (2020)** menegaskan bahwa pendidikan Islam harus memadukan *akal, qalbu, dan amal* dalam satu kesatuan epistemik. Dengan menempatkan *Tazkīrah–Ihsān–Qalbu* sebagai kerangka dasar, pembelajaran agama akan menghasilkan insan yang berilmu, berakhlak, dan berkesadaran sosial–spiritual. Penelitian **Hidayat & Sulastri (2021)** menunjukkan bahwa model pembelajaran berbasis penyadaran spiritual dan latihan qalbu meningkatkan empati, kesabaran, dan ketenangan emosional peserta didik secara signifikan. Ini membuktikan bahwa *pendidikan qalbu* yang berpijakan pada *Tazkīrah* dan berorientasi pada *Ihsān* bukan hanya bersifat normatif, tetapi juga **efektif secara psikopedagogis** dalam membentuk karakter Islami. Dengan demikian hubungan antara *Tazkīrah*, *Ihsān*, dan *pendidikan qalbu* adalah relasi ontologis dan epistemologis dalam sistem pendidikan Islam. *Tazkīrah* berfungsi sebagai fondasi penyucian, *pendidikan qalbu* sebagai proses transformasi batin, dan *Ihsān* sebagai puncak kesadaran spiritual yang menuntun seluruh amal manusia menuju kesempurnaan moral dan kedekatan dengan Allah.

D. Praktik *Tazkīrah* dalam Sejarah Pendidikan Islam Klasik

Dalam sejarah pendidikan Islam klasik, *Tazkīrah* yang berakar dari konsep *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa) tidak hanya menjadi doktrin moral, tetapi juga **praktik nyata dalam sistem pendidikan Islam tradisional** seperti madrasah, ribāṭ, dan halaqah ulama. Pendidikan tidak hanya dimaknai sebagai transmisi ilmu ('ilm), tetapi juga

transformasi batin (tahdhīb al-nafs) yang menumbuhkan adab, akhlak, dan kesadaran spiritual.

1. Madrasah sebagai institusi penyucian akal dan hati

Madrasah pada masa klasik (abad ke-10–13 M) seperti Madrasah Nizāmiyyah di Baghdad dan Madrasah al-Mustanṣiriyyah bukan hanya tempat belajar hukum dan tafsir, tetapi juga **pusat pembentukan moral dan spiritual**. Menurut **George Makdisi (1981)** dalam *The Rise of Colleges*, sistem madrasah Islam jauh lebih dari sekadar lembaga akademik: ia menanamkan *adab al-‘ālim wa al-muta‘allim*, etika mencari ilmu, dan disiplin spiritual yang ketat. Para guru (mu‘allim) tidak hanya berperan sebagai pengajar, tetapi juga sebagai **mursyid ruhani**. Proses *tazkīrah* dilakukan melalui latihan *dzikr*, *muhāsabah*, serta pembiasaan akhlak mulia dalam kehidupan madrasah.

Al-Ghazālī yang pernah menjadi guru besar di Madrasah Nizāmiyyah menegaskan bahwa pendidikan sejati adalah yang “membersihkan hati dari penyakit dan menyiapkannya untuk menerima cahaya Ilahi” (Al-Ghazālī, *Ihyā’ ‘Ulūm al-Dīn*, 2011). Dalam kurikulum madrasah, pembelajaran ilmu seperti tafsir, hadis, dan fikih selalu diiringi dengan **ilmu akhlak dan tasawuf**, sebagai bentuk *tazkīrah ilmiah dan ruhaniyyah* yaitu penyucian akal dan hati secara bersamaan.

2. Ribāṭ dan khānqāh: laboratorium *tazkīyah al-nafs*

Ribāṭ (pusat spiritual dan sosial) serta khānqāh (pondok sufi) pada masa Islam klasik berperan besar dalam **melembagakan praktik tazkīrah secara sistemik**. Menurut **Trimingham (1971)** dalam *The Sufi Orders in Islam*, ribāṭ-ribāṭ di wilayah Maghrib dan Timur Tengah menjadi tempat latihan spiritual bagi murid (murīd) untuk

menempuh jalan *tazkiyat al-nafs* di bawah bimbingan syekh atau mursyid. Aktivitas harian di ribāt mencakup dzikir berjamaah, tafakkur, khidmah sosial, dan *riyāḍah nafsiyyah* (disiplin jiwa) semua diarahkan untuk membentuk *qalb salīm* (hati yang bersih).

Di sinilah konsep *Tazkīrah* menemukan bentuk praksisnya: bukan hanya teori penyucian, tetapi **latihan spiritual yang terintegrasi dengan kehidupan sosial**. Nasr (2007) menyebut lembaga seperti ribāt sebagai *spiritual universities* dalam peradaban Islam, karena fungsinya membina generasi berilmu sekaligus berjiwa sufi menggabungkan akal, etika, dan spiritualitas.

3. Ḥalaqah Ulama: Ruang Transmisi Ilmu dan Penyadaran Hati

Sebelum lahirnya madrasah formal, pendidikan Islam berkembang melalui sistem **ḥalaqah**, yaitu lingkaran belajar di masjid atau rumah ulama. Dalam halaqah, hubungan guru dan murid bersifat *ta'līm wa tarbiyah*, artinya pendidikan yang memadukan pengajaran dan pembinaan batin. Menurut Rosenthal (1970) dalam *Knowledge Triumphant*, halaqah adalah model pendidikan yang paling efektif dalam membangun *adab ilmiah dan kesadaran spiritual* karena guru memberikan teladan langsung dalam perilaku, tutur kata, dan ibadah. Para ulama besar seperti Imam Mālik, Al-Syāfi‘ī, dan Ibn al-Mubārak dikenal tidak hanya sebagai ahli fikih, tetapi juga sebagai pendidik ruhani yang menekankan *tazkiyah* dalam setiap proses belajar. Misalnya, Imam Mālik selalu mengingatkan muridnya bahwa “*ilmu bukanlah banyaknya riwayat, tetapi cahaya yang Allah letakkan di hati*” (Al-Zarnūjī, *Ta'līm al-Muta'allim*). Dengan demikian, halaqah menjadi **ruang hidup bagi praktik tazkīrah**, di mana murid belajar

dengan adab, bukan hanya logika; dengan hati, bukan sekadar hafalan.

4. Integrasi Ilmu dan Amal sebagai Hasil *Tazkīrah*

Dalam semua bentuk lembaga pendidikan klasik Islam madrasah, ribāt, maupun halaqah *Tazkīrah* dipraktikkan sebagai **pendekatan integral** antara ilmu ('ilm), amal ('amal), dan akhlak (akhlaq). Pendidikan tidak dipisahkan dari ibadah, pelayanan sosial, dan disiplin moral. **Al-Attas (1995)** menegaskan bahwa pendidikan Islam klasik mengarahkan seluruh proses belajar menuju *ta'dīb* pembentukan manusia beradab. Namun, *ta'dīb* tidak mungkin tercapai tanpa *tazkīyah*, sebab penyucian hati merupakan jalan menuju kebijaksanaan (*hikmah*). Dengan demikian, *Tazkīrah* dalam sejarah pendidikan Islam klasik bukan sekadar aspek spiritual tambahan, melainkan **inti epistemologi pendidikan Islam**, yang memastikan ilmu berfungsi sebagai sarana mendekatkan diri kepada Allah dan memperbaiki akhlak masyarakat. Praktik *Tazkīrah* dalam sejarah pendidikan Islam klasik menunjukkan bahwa pendidikan Islam sejak awal dirancang sebagai **proyek penyucian jiwa dan pembentukan manusia beradab**, bukan hanya transmisi pengetahuan. Madrasah menanamkan *tazkīrah ilmiah*, ribāt menumbuhkan *tazkīrah ruhaniyah*, dan halaqah menumbuhkan *tazkīrah adabiyah*. Model integratif ini dapat menjadi inspirasi bagi rekonstruksi pendidikan Islam kontemporer yang lebih spiritual, reflektif, dan transformatif.

E. Strategi Aktualisasi *Tazkīrah* dalam Konteks Madrasah dan Perguruan Tinggi Islam Modern

Konsep *tazkīrah* (تَزْكِيَةٌ) dalam pendidikan Islam modern harus dipahami sebagai upaya sistematis untuk mengintegrasikan dimensi spiritual, moral, dan intelektual

dalam seluruh proses pembelajaran. *Tazkīrah* tidak hanya dimaknai sebagai pembersihan jiwa (purification of the soul), tetapi juga sebagai penguatan kesadaran etis dan sosial peserta didik agar pengetahuan yang diperoleh memiliki arah yang transformatif. Dalam konteks madrasah dan perguruan tinggi Islam, aktualisasi *tazkīrah* menjadi fondasi penting dalam membentuk *insān kāmil* manusia yang seimbang antara akal, hati, dan amal.

Menurut **Al-Attas (1993)**, pendidikan Islam sejatinya adalah proses *ta’dīb*, yakni penanaman adab yang lahir dari kesadaran ruhani melalui *tazkiyah al-nafs* (penyucian jiwa). Dalam kerangka ini, *tazkīrah* berfungsi sebagai metode penyadaran spiritual yang menuntun peserta didik untuk memahami ilmu bukan semata-mata secara kognitif, melainkan juga sebagai sarana mendekatkan diri kepada Allah (*taqarrub ilā Allāh*). Hal ini sejalan dengan pandangan **Al-Ghazālī (Iḥyā’ ‘Ulūm al-Dīn)** bahwa ilmu tanpa penyucian hati akan melahirkan kesombongan intelektual, bukan hikmah.

Di lingkungan **madrasah**, strategi aktualisasi *tazkīrah* dapat diwujudkan melalui tiga pendekatan utama:

1. **Integrasi spiritualitas dalam kurikulum** — setiap mata pelajaran, baik umum maupun agama, diarahkan untuk menumbuhkan *kesadaran tauhīdī*, yaitu keterhubungan antara ilmu dan nilai ketuhanan. Model kurikulum integratif seperti ini telah dikembangkan oleh **Zarkasyi (2018)** di Pesantren Gontor yang menekankan *unity of knowledge* antara akal, hati, dan amal.
2. **Pembiasaan refleksi dan muhāsabah** guru berperan bukan hanya sebagai pengajar (*mudarris*), tetapi juga sebagai pembimbing spiritual (*murabbi*). Melalui praktik harian seperti dzikir bersama, tafakkur, dan diskusi moral setelah pelajaran, siswa

dilatih untuk mengenali suara hati nurani dan nilai-nilai etik dalam tindakan sehari-hari.

3. **Kultur sekolah berbasis adab dan kebersihan batin** lingkungan madrasah dibangun sebagai ruang yang menumbuhkan *al-akhlāq al-karīmah* melalui keteladanan guru, interaksi sosial yang penuh kasih sayang, serta penghargaan terhadap perbedaan.

Sementara itu, di **perguruan tinggi Islam modern**, strategi aktualisasi *tazkīrah* dapat dilakukan melalui:

1. **Integrasi epistemologi spiritual dalam metodologi ilmiah** mahasiswa diajak untuk memahami bahwa setiap disiplin ilmu memiliki dimensi etik dan tanggung jawab moral terhadap kehidupan. Seperti dikemukakan oleh Nasr (1996) dalam *The Need for a Sacred Science*, ilmu yang tidak diorientasikan kepada Tuhan akan kehilangan makna dan arah.
2. **Pembinaan ruhani berbasis refleksi akademik** melalui kegiatan mentoring, halaqah, atau kuliah umum tentang *spiritual leadership*, mahasiswa diberi ruang untuk menautkan antara pengetahuan, etika, dan pengalaman spiritual.
3. **Transformasi peran dosen menjadi *murabbī al-rūh*** dosen tidak hanya menyampaikan teori, tetapi juga berfungsi sebagai model kepribadian dan pembimbing moral. Sebagaimana ditegaskan oleh Syed Naquib al-Attas (2018), pendidikan Islam modern harus melahirkan “manusia beradab” yang mampu memadukan ilmu dan amal saleh dalam kehidupan sosial.

Dengan demikian, *tazkīrah* dapat dipandang sebagai strategi revolusioner dalam pendidikan Islam kontemporer bukan sekadar ritual spiritual, tetapi pendekatan epistemologis yang menyatukan ilmu, iman, dan amal. Implementasi *tazkīrah* di madrasah dan perguruan tinggi

menuntut reformulasi kurikulum, transformasi peran pendidik, dan pembudayaan refleksi ruhani yang berkelanjutan.

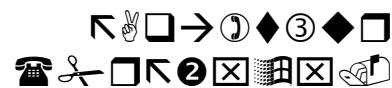
BAB IV

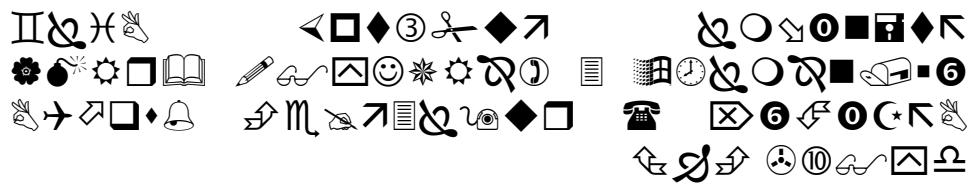
MAKNA DAN DIMENSI TANDZIRAH: PENGUATAN KESADARAN MORAL DAN AKTUALISASI ILMU

A.Tandzirah sebagai Sistem Peringatan Moral dan Kontrol Nilai.

Dalam khazanah pendidikan Islam, konsep *tandzirah* (تنذير) secara etimologis berasal dari kata *nadzara-yunadziru* yang berarti “memberi peringatan”, “mengajak kepada kesadaran”, atau “menegur secara moral”. Dalam konteks pedagogis, *tandzirah* tidak hanya bermakna nasihat verbal, tetapi juga sistem kesadaran moral yang membangun mekanisme kontrol diri (*self-moral control*) dalam jiwa peserta didik. Konsep ini berfungsi sebagai *moral reminder system* yang menjaga agar proses pendidikan tidak menyimpang dari nilai-nilai ilahiah dan akhlak al-karīmah.

Menurut **Al-Qur'an**, fungsi *tandzir* menjadi misi utama kenabian. Allah berfirman:





Terjemahnya :

Orang-orang yang kafir berkata: "Mengapa tidak diturunkan kepadanya (Muhammad) suatu tanda (kebesaran) dari Tuhanmu?" Sesungguhnya kamu hanyalah seorang pemberi peringatan; dan bagi tiap-tiap kaum ada orang yang memberi petunjuk. ." (QS. ar-Ra'd [13]: 7).

Ayat ini menunjukkan bahwa *tandzīr* adalah mekanisme spiritual untuk menjaga keseimbangan moral umat manusia. Dalam pendidikan, fungsi *tandzīrah* menjadi pengingat terus-menerus bagi peserta didik agar nilai-nilai keilmuan senantiasa berorientasi pada kejujuran, keadilan, dan tanggung jawab sosial.

Menurut **Al-Attas (1993)**, pendidikan Islam harus berperan sebagai "proses penanaman adab melalui peringatan dan penyadaran moral", bukan sekadar transfer pengetahuan. Ia menegaskan bahwa inti pendidikan bukanlah pengajaran (*instruction*), melainkan *tazkīyah* dan *tandzīr* yang membentuk kesadaran etis terhadap kebenaran dan keindahan. Dalam pandangan ini, *tandzīrah* berfungsi sebagai *muhāsabah* sosial-spiritual yang menjaga agar peserta didik tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga berintegritas secara moral.

Secara epistemologis, *tandzīrah* dapat dipahami sebagai sistem nilai yang menghubungkan antara dimensi *'ilm* (pengetahuan) dan *akhlaq* (etika). **Syed Hossein Nasr (1996)** menegaskan bahwa ilmu yang tidak disertai *ethical reminder* akan kehilangan makna sakralnya. *Tandzīrah*, dalam hal ini, merupakan mekanisme untuk mengembalikan ilmu kepada orientasi spiritualnya

menjadikan setiap pengetahuan sebagai sarana *dzikrullah* (mengingat Allah).

Dalam konteks pendidikan madrasah dan perguruan tinggi Islam modern, *tandzīrah* dapat diaktualisasikan melalui beberapa strategi berikut:

1. Integrasi nilai moral dalam desain kurikulum

Kurikulum tidak hanya memuat capaian kognitif, tetapi juga dimensi afektif dan moral-spiritual. Setiap mata pelajaran diarahkan untuk menjadi wahana *tandzīrī*, yaitu sarana peringatan tentang tanggung jawab manusia terhadap Tuhan, sesama, dan alam.

2. Kegiatan reflektif dan evaluatif berbasis nilai

Melalui kegiatan seperti *halaqah akhlak*, *sharing moral experience*, atau *spiritual mentoring*, siswa dan mahasiswa dilatih untuk meninjau kembali perilaku mereka dengan kesadaran etik. Pendekatan ini memperkuat *kontrol diri* (self-regulation) dan menumbuhkan budaya malu (*hayā'*) terhadap pelanggaran moral.

3. Keteladanan dan koreksi moral dari guru atau dosen

Sebagaimana diisyaratkan oleh **Al-Ghazālī (Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn)**, guru harus menjadi *mundzir* (pemberi peringatan moral) melalui akhlak dan perilaku nyata. Keteladanan (*qudwah hasanah*) menjadi sarana efektif dalam menanamkan *tandzīrah* karena membangkitkan kesadaran moral yang lahir dari cinta, bukan ketakutan.

4. Penerapan sistem evaluasi karakter berbasis muḥāsabah

Evaluasi pendidikan tidak cukup mengukur capaian akademik, tetapi juga tingkat kesadaran moral dan tanggung jawab spiritual. Pendekatan ini sejalan dengan gagasan **Amin Abdullah (2020)** tentang *integratif-interkoneksi epistemology* yang menuntut

keseimbangan antara ilmu, iman, dan amal dalam sistem pendidikan Islam.

Dengan demikian, *tandzīrah* berperan sebagai sistem etika yang menjaga arah moral pendidikan. Ia menjadi semacam “kompas spiritual” yang menegur dan menuntun individu agar ilmu dan amalnya tetap dalam bingkai nilai-nilai ilahi. Dalam era modern yang ditandai oleh krisis moral dan hedonisme digital, *tandzīrah* diperlukan sebagai mekanisme kesadaran kolektif yang membangun *self-accountability* (kesadaran pertanggungjawaban diri) di kalangan pelajar dan akademisi Muslim

B.Peran Tandzīrah dalam Menumbuhkan Tanggung Jawab Sosial dan Etika Publik

Konsep *tandzīrah* (تنذير), yang secara etimologis berarti “peringatan” atau “pengingat moral”, memiliki peran penting dalam membentuk kesadaran sosial dan etika publik dalam pendidikan Islam. Dalam kerangka epistemologi Islam, *tandzīrah* bukan sekadar teguran verbal terhadap kesalahan, melainkan sistem kesadaran etis yang mengingatkan manusia tentang tanggung jawab sosialnya di hadapan Allah dan masyarakat.

Menurut **Al-Qur'an**, fungsi *tandzīr* selalu berkaitan dengan tanggung jawab kolektif umat manusia terhadap keadilan dan kemaslahatan sosial. Allah berfirman:

وَإِذَا أَنزَلْنَا مِنْ رَبِيعَةٍ مِنَ الْكِتَابِ فَأَنذَرْنَا مَنْ كَانَ فِي الْأَرْضِ مِنْ أَنْفُسِهِمْ وَمِنْ أَنْفُسِ الْجِنِّ فَمَنْ يَأْتِي بِنَذْرِنَا فَلَا يُؤْتَ أَجَراً وَمَنْ يَأْتِ بِنَذْرِنَا فَلَا يُؤْتَ أَجَراً وَمَنْ يَأْتِ بِنَذْرِنَا فَلَا يُؤْتَ أَجَراً وَمَنْ يَأْتِ بِنَذْرِنَا فَلَا يُؤْتَ أَجَراً

Terjemahnya :

dan tetaplah memberi peringatan, karena Sesungguhnya peringatan itu bermanfaat bagi orang-orang yang beriman. (QS.Adzariyat : 55)

Ayat ini menegaskan bahwa peringatan moral (*tandzīr*) tidak hanya bersifat personal, tetapi juga bersifat sosial menjadi sarana pengingat kolektif untuk menegakkan nilai-nilai moral dalam kehidupan publik. Dalam konteks pendidikan Islam, *tandzīrah* berperan sebagai mekanisme moral untuk menumbuhkan **tanggung jawab sosial (social responsibility)**. Menurut **Amin Abdullah (2020)**, pendidikan Islam harus mengintegrasikan dimensi teologis dan sosial secara interkonektif agar menghasilkan insan beriman yang peduli pada problem kemanusiaan. Dengan demikian, *tandzīrah* menjadi jembatan antara kesadaran spiritual dan aksi sosial. Secara pedagogis, *tandzīrah* membentuk **etika publik (public ethics)** dengan menanamkan nilai *amr bi al-ma'rūf wa nahi 'an al-munkar* sebagai prinsip dasar interaksi sosial. Dalam sistem pendidikan, peran ini dapat diwujudkan melalui pembiasaan sikap peduli, kejujuran sosial, tanggung jawab terhadap lingkungan, dan keterlibatan aktif dalam kegiatan kemasyarakatan. **Nata (2019)** menegaskan bahwa *tandzīrī education* adalah pendidikan yang mengarahkan peserta didik agar menjadikan iman sebagai dasar tindakan sosial yang bermanfaat bagi sesama.

Syed Hossein Nasr (1996) menjelaskan bahwa peringatan moral (*ethical reminder*) dalam Islam selalu bersumber dari kesadaran akan kesatuan eksistensi manusia dan alam (*tawhīd al-wujūd*). Dengan demikian, *tandzīrah* tidak sekadar mengingatkan individu agar berbuat baik, tetapi juga menegakkan tanggung jawab ekologis dan sosial. Ia menumbuhkan *spiritual ecology* kesadaran bahwa setiap perbuatan sosial memiliki implikasi moral terhadap keseimbangan ciptaan.

Dalam praktik pendidikan modern, *tandzīrah* dapat berfungsi sebagai instrumen pembelajaran etika publik melalui tiga bentuk utama:

1. Pendidikan berbasis nilai (value-based education)

Kurikulum yang menempatkan *tandzīrī values* sebagai indikator utama pembelajaran — bukan hanya prestasi akademik, tetapi juga partisipasi sosial, tanggung jawab moral, dan empati.

2. Kegiatan sosial-religius

Misalnya, program *service learning* di madrasah dan perguruan tinggi Islam, yang mengintegrasikan kegiatan sosial (bakti masyarakat, zakat, ekopeduli) sebagai bagian dari kurikulum moral. Pendekatan ini mencerminkan fungsi *tandzīrah* sebagai pengingat bahwa ilmu harus berdampak pada kesejahteraan publik.

3. Kultur institusional berbasis muhāsabah sosial

Madrasah dan universitas Islam perlu mengembangkan tradisi reflektif seperti *halaqah nilai*, *majlis zikir sosial*, dan *diskusi etika publik* untuk menumbuhkan kesadaran kolektif terhadap tanggung jawab sosial.

Menurut **Zarkasyi (2018)**, *tandzīrah* yang diterapkan secara sistematis akan melahirkan “moral intelligence”, yaitu kemampuan berpikir dan bertindak berdasarkan nilai-nilai universal Islam seperti keadilan (‘adl), kasih sayang (raḥmah), dan amanah. Sementara itu, **Hassan (2021)** menekankan bahwa dalam konteks masyarakat digital, *tandzīrah* juga berfungsi sebagai *digital moral compass* yang mengingatkan umat agar beretika dalam ruang publik daring menghindari ujaran kebencian, hoaks, dan intoleransi.

Dengan demikian, *tandzīrah* merupakan fondasi utama dalam membangun masyarakat madani (civil society) yang berakar pada nilai-nilai keislaman. Ia bukan sekadar sistem nasihat moral, tetapi juga paradigma pendidikan etis yang mendorong peserta didik menjadi

warga sosial yang beriman, bertanggung jawab, dan berkeadaban.

C . Dimensi Pedagogis *Tandzīrah*: Dari Pengajaran Hukum Menuju Pembentukan Kebajikan

Dalam paradigma pendidikan Islam klasik, dimensi *tandzīrah* (تنزيه) berfungsi sebagai mekanisme pedagogis yang menanamkan kesadaran moral dan membentuk karakter kebajikan (*fadīlah*). Sementara pembelajaran agama selama ini banyak berfokus pada **pengajaran hukum** (*ta'līm al-ahkām*), yaitu penyampaian aturan halal-haram dan kewajiban formal ibadah, pendekatan *tandzīrī* menekankan **pembentukan kebajikan** (*tahdīb al-akhlāq*) sebagai tujuan akhir pendidikan Islam.

Menurut **Al-Ghazālī** dalam *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*, inti pendidikan Islam bukan sekadar mengetahui hukum, tetapi “mengubah jiwa” (*taghyīr al-nafs*) agar cenderung kepada kebaikan dan menjauhi kezaliman. Ia menegaskan bahwa ilmu yang tidak menghasilkan kebajikan (*fadīlah*) hanya menjadi beban intelektual tanpa nilai spiritual. Dengan demikian, *tandzīrah* dalam dimensi pedagogis berfungsi sebagai sarana untuk *menyadarkan* bukan hanya *menginformasikan*.

Secara filosofis, **Syed Muhammad Naquib al-Attas (1993)** menyebut bahwa pendidikan Islam sejati adalah proses *ta'dīb* penanaman adab yang melahirkan kebajikan melalui kesadaran moral dan spiritual. Dalam proses ini, *tandzīrah* berperan sebagai “pendisiplin jiwa” (moral disciplining), mengingatkan manusia akan tanggung jawab etisnya terhadap kebenaran dan keadilan.

Menurut **Amin Abdullah (2020)**, sistem pendidikan Islam modern cenderung berhenti pada tataran *fiqh al-nuṣūṣ* (memahami hukum teks), namun belum menyentuh *fiqh al-hayāh* (pemahaman etika kehidupan). Ia

mengusulkan agar pembelajaran agama direkonstruksi menuju paradigma *tandzīrī*, di mana peserta didik tidak hanya mengetahui “apa yang boleh dan tidak boleh”, tetapi juga memahami “mengapa harus berbuat baik”.

Pendekatan *tandzīrī* ini sejalan dengan gagasan **Nasr (1996)** tentang *moral cosmology*, yaitu pandangan bahwa setiap tindakan etis manusia adalah bagian dari keteraturan kosmos spiritual. Dalam konteks pedagogi, hal ini berarti pendidikan agama harus membentuk kesadaran kebajikan yang menyatu dengan tatanan alam dan masyarakat, bukan sekadar kepatuhan hukum.

Hasil penelitian **Hidayat & Fitriah (2023)** menunjukkan bahwa madrasah yang mengintegrasikan pendekatan *tandzīrī-reflektif* dalam pembelajaran fikih—melalui kegiatan refleksi nilai, studi kasus sosial, dan mentoring akhlak menghasilkan siswa dengan tingkat empati dan kejujuran sosial yang lebih tinggi dibandingkan model tradisional berbasis hafalan hukum.

Dengan demikian, secara pedagogis, *tandzīrah* menggeser orientasi pembelajaran dari **transfer pengetahuan normatif** menjadi **internalisasi nilai kebajikan**. Proses belajar bukan lagi sekadar memahami teks hukum, tetapi menumbuhkan kesadaran moral yang menggerakkan amal saleh dan kebaikan sosial.

Transformasi pedagogis ini dapat diwujudkan melalui tiga prinsip utama:

1. **Internalisasi nilai, bukan sekadar informasi**

Guru berperan sebagai *mundzir* (pemberi peringatan moral) yang menanamkan nilai kebajikan melalui teladan, refleksi, dan pengalaman etis.

2. **Integrasi antara fiqh dan akhlak**

Setiap pengajaran hukum (fiqh) dihubungkan dengan nilai moral dan spiritualnya — seperti kejujuran, kasih sayang, dan tanggung jawab sosial.

3. Evaluasi berbasis karakter

Keberhasilan pembelajaran diukur bukan dari hafalan hukum, tetapi dari perilaku kebajikan yang muncul dalam kehidupan sehari-hari.

Dengan orientasi ini, *tandzīrah* menjadi paradigma pedagogis yang memulihkan fungsi pendidikan Islam sebagai sarana **penyucian jiwa (tazkīyah)** dan **pembentukan kebajikan publik (al-faḍīlah al-‘āmmah)** bukan sekadar sistem hukum dogmatis.

D. Implementasi *Tandzīrah* dalam Pendidikan Islam Kontemporer

Dalam konteks pendidikan Islam modern, *tandzīrah* yang berarti peringatan, penguatan moral, dan kesadaran nilai ilahiah memiliki peran strategis dalam mengembalikan fungsi pendidikan agama sebagai sarana pembentukan akhlak dan kesadaran etis, bukan sekadar transmisi hukum (*ta’līm al-ahkām*). Implementasi *tandzīrah* dalam pendidikan Islam kontemporer diarahkan untuk membangun kesadaran moral yang bersifat reflektif, kritis, dan sosial, agar peserta didik tidak hanya memahami norma, tetapi juga menginternalisasikan nilai-nilai keislaman dalam kehidupan publik.

Dalam praktiknya, *tandzīrah* diwujudkan melalui **pendekatan pedagogi moral** dan **spiritualitas reflektif** dalam sistem pembelajaran. Al-Attas (1995) menjelaskan bahwa tujuan utama pendidikan Islam adalah *ta’dīb* pembentukan adab yang menuntut kesadaran terhadap keteraturan moral dan ketundukan kepada kebenaran Ilahi. *Tandzīrah* menjadi instrumen dalam proses *ta’dīb* tersebut,

melalui mekanisme pengingatan (*dhikr*), nasihat, serta refleksi atas perilaku yang menyimpang dari nilai-nilai tauhid.

Dalam konteks modern, pendidikan Islam di madrasah dan perguruan tinggi mulai mengadopsi prinsip *tandzīrah* melalui **kurikulum berbasis karakter dan nilai spiritual**. Misalnya, Kementerian Agama RI (2022) memperkenalkan *Moderasi Beragama* sebagai salah satu dimensi karakter dalam kurikulum Pendidikan Agama Islam. Nilai moderasi ini sejatinya merupakan aktualisasi dari *tandzīrah*, karena menekankan pengendalian diri, penghormatan terhadap perbedaan, dan komitmen terhadap keadilan sosial.

Selain itu, *tandzīrah* juga diimplementasikan melalui **praktik pembelajaran berbasis refleksi dan mentoring ruhani**, seperti *halaqah nilai*, *muhasabah learning*, dan *service learning berbasis etika*. Penelitian oleh Al-Zahrani (2021) menunjukkan bahwa integrasi pembelajaran spiritual dan sosial dapat meningkatkan *moral reasoning* mahasiswa Muslim, karena proses pengingatan terhadap tanggung jawab sosial menumbuhkan kesadaran etik yang lebih dalam.

Dalam konteks global, lembaga seperti International Islamic University Malaysia (IIUM) dan Universitas Islam Negeri (UIN) di Indonesia mulai mengembangkan model *tandzīrah education* dengan menggabungkan pembelajaran kognitif, afektif, dan spiritual dalam satu kesatuan integral. Hal ini menunjukkan pergeseran paradigma dari sekadar transfer informasi ke arah transformasi kesadaran moral dan sosial.

Dengan demikian, implementasi *tandzīrah* dalam pendidikan Islam kontemporer merupakan bentuk revolusi

epistemologis yang berupaya menjadikan pendidikan agama sebagai wahana pembentukan insan kamil manusia berakal budi, berkesadaran etis, dan bertanggung jawab sosial..

E. Integrasi Nilai *Tandzīrah* dalam Kurikulum dan Pembelajaran Berbasis Proyek Moral (*Projec Based Akhlak Learning*)

Integrasi nilai *tandzīrah* dalam kurikulum pendidikan Islam merupakan upaya strategis untuk menjadikan proses belajar sebagai sarana pembentukan kesadaran moral, tanggung jawab sosial, dan karakter spiritual peserta didik. *Tandzīrah* yang secara etimologis bermakna “peringatan” atau “penguatan kesadaran moral” dalam konteks pendidikan bukan sekadar aktivitas memberi nasihat, tetapi suatu sistem nilai yang menumbuhkan *muraqabah* (kesadaran diawasi Allah) dan *mas’uliyyah* (tanggung jawab) melalui pengalaman belajar yang kontekstual dan reflektif.

Dalam paradigma pendidikan Islam kontemporer, integrasi *tandzīrah* menuntut perubahan dari pendekatan kognitif-tekstual menuju **pendekatan transformatif-moral**, di mana siswa tidak hanya memahami norma, tetapi juga *mengalami* nilai Islam dalam praktik nyata. Salah satu metode yang efektif untuk mewujudkan hal ini adalah *Project-Based Akhlak Learning (PBAL)* sebuah inovasi pedagogis yang menggabungkan pembelajaran berbasis proyek dengan orientasi pembentukan akhlak dan kesadaran spiritual.

Model PBAL memungkinkan siswa memecahkan masalah sosial atau lingkungan melalui pendekatan nilai-nilai Islam, seperti kejujuran, tanggung jawab, dan keadilan. Misalnya, proyek kebersihan masjid, kampanye

literasi halal, atau kegiatan sosial berbasis *ukhuwah insaniyah*. Dalam setiap tahap proyek, guru berperan sebagai *murabbi tandzīrī*—pembimbing moral yang mengarahkan refleksi spiritual dan memberi peringatan etis agar setiap tindakan selaras dengan nilai ilahi.

Penelitian oleh Nisa (2023) menunjukkan bahwa penerapan *project-based moral education* dalam madrasah dapat meningkatkan empati sosial, kesadaran etika, dan kemampuan refleksi diri siswa. Hal ini sejalan dengan gagasan *adab education* Al-Attas (1995) yang menekankan pentingnya pengalaman langsung dalam menginternalisasi nilai-nilai Islam. Sementara itu, Rahim (2022) menegaskan bahwa pembelajaran berbasis proyek moral berpotensi memperkuat *habitus etis* siswa, karena menumbuhkan hubungan antara pengetahuan, tindakan, dan tanggung jawab sosial.

Kementerian Agama RI (2022) melalui kebijakan *Moderasi Beragama dalam Kurikulum PAI* juga mendorong pendekatan pembelajaran berbasis proyek sebagai strategi implementatif moderasi beragama, dengan orientasi pada *character action*. Pendekatan ini menegaskan bahwa *tandzīrah* tidak berhenti pada dimensi verbal-normatif, tetapi bergerak menjadi praksis sosial yang meneguhkan dimensi *rahmatan lil-‘ālamīn* pendidikan Islam.

Dengan demikian, integrasi nilai *tandzīrah* melalui *Project-Based Akhlak Learning* merupakan bentuk aktualisasi revolusi pedagogis dalam pendidikan Islam modern. Ia menghubungkan aspek moral-spiritual dengan keterampilan abad ke-21 kolaborasi, kreativitas, dan empati—sehingga pendidikan Islam tidak hanya menghasilkan individu berpengetahuan, tetapi juga berkepribadian luhur dan bertanggung jawab sosial.

BAB V

PARADIGMABARU: EPISTEMOLOGI TAZKĪRAH– TANDZĪRAH DALAM PEMBELAJARAN ISLAM

A. Struktur Epistemologis Model *Tazkīrah–Tandzīrah*: Spiritual Intelektual Moral

Model epistemologis *Tazkīrah–Tandzīrah* merupakan upaya rekonstruktif dalam mengembalikan fungsi pendidikan Islam sebagai proses penyadaran spiritual, pengembangan intelektual, dan pembentukan moral. Ia memadukan dua pilar utama epistemologi Islam: *tazkīrah* (penyucian kesadaran dan hati) dan *tandzīrah* (peringatan serta penguatan moral), yang bersama-sama membentuk sistem pengetahuan integral antara dimensi *spiritual–intelektual–moral*.

1. Dimensi Spiritual (*Tazkīrah*)

Dimensi spiritual menjadi fondasi pertama dari struktur epistemologis ini. Dalam tradisi Islam klasik, *tazkīrah* dipahami sebagai proses *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa) yang menjadi prasyarat lahirnya

pengetahuan yang benar (*‘ilm al-*haqīqī**). Al-Ghazālī (2002) dalam *Iḥyā’ Ulūm al-Dīn* menegaskan bahwa ilmu tanpa penyucian hati hanya menghasilkan *jadāl* (perdebatan) dan kesombongan intelektual. Melalui *tazkīrah*, pendidikan diarahkan untuk membangun kesadaran batin, kerendahan hati, dan koneksi transendental antara manusia dan Tuhan.

Dalam epistemologi Islam modern, al-Attas (1995) menjelaskan bahwa *tazkiyah* adalah dasar bagi terbentuknya adab, yaitu penempatan sesuatu pada tempatnya sesuai dengan hakikatnya. Artinya, pengetahuan sejati hanya lahir dari hati yang bersih (*qalb salīm*), yang mampu menerima dan menginternalisasi kebenaran wahyu. Karena itu, *tazkīrah* menjadi tahap spiritualisasi epistemik—pembersihan subjek pengetahuan sebelum ia berinteraksi dengan objek pengetahuan.

2. Dimensi Intelektual

Dimensi intelektual dalam model *Tazkīrah-Tandzīrah* merupakan integrasi antara wahyu, akal, dan pengalaman empiris. Menurut al-Jābirī (1991) dalam *Bunyah al-‘Aql al-‘Arabī*, tradisi intelektual Islam terdiri dari tiga modus berpikir: *bayānī* (tekstual-normatif), *burhānī* (rasional-logis), dan *‘irfānī* (intuisi-spiritual). Epistemologi *Tazkīrah-Tandzīrah* berusaha menyintesikan ketiganya dalam satu kerangka holistic menghindari reduksi rasionalisme murni maupun mistisisme ekstrem.

Dalam konteks pendidikan, integrasi ini menuntut agar proses belajar tidak hanya mengajarkan ilmu (*ta’līm*), tetapi juga menumbuhkan pemahaman reflektif (*tafakkur*), penalaran kritis (*ta’aqqud*), dan kesadaran nilai (*i’tibār*). Abdullah (2014) menyebut hal ini sebagai *integrated epistemology*, di mana akal tidak beroperasi secara otonom,

tetapi selalu berakar pada wahyu dan disucikan melalui pengalaman spiritual. Dengan demikian, aktivitas intelektual menjadi bagian dari ibadah, bukan sekadar pencarian rasional.

3. Dimensi Moral (*Tandzīrah*)

Dimensi moral merupakan puncak dari struktur epistemologis ini. *Tandzīrah* berfungsi sebagai sistem pengingat dan kontrol nilai atas pengetahuan yang dihasilkan. Ia memastikan bahwa setiap produk intelektual tidak terlepas dari tanggung jawab etis dan sosial. Menurut Miskawayh (2020) dalam *Tahdīb al-Akhlāq*, ilmu yang tidak melahirkan kebajikan hanyalah *ma'rifah jismiyyah* (pengetahuan duniawi) yang tak bernilai ukhrawi.

Dalam praktik pendidikan Islam, *tandzīrah* memandu transformasi pengetahuan menjadi tindakan moral, sehingga belajar bukan hanya *knowing the good* tetapi juga *doing the good*. Nasr (2012) menyebut hal ini sebagai “ethico-spiritual knowledge” pengetahuan yang memadukan keutuhan akal, ruh, dan tindakan. Oleh karena itu, dalam kurikulum Islam modern, *tandzīrah* dapat diimplementasikan melalui mekanisme refleksi moral, pembelajaran berbasis proyek etis, dan penilaian berbasis karakter.

Secara struktural, epistemologi *Tazkīrah–Tandzīrah* bergerak dari pembersihan kesadaran (spiritual), menuju pemahaman rasional (intelektual), dan berujung pada aktualisasi kebajikan (moral). Dengan demikian, ia merepresentasikan model *integral epistemology* pendidikan Islam yang menolak dikotomi antara ilmu dan akhlak, antara berpikir dan berbuat, serta antara rasio dan hati.

B Prinsip Dasar: Pembelajaran sebagai Proses

Penyadaran, Bukan Sekadar Pengajaran

Dalam paradigma pendidikan Islam kontemporer, pembelajaran tidak lagi dipahami sekadar sebagai proses *transfer of knowledge*, tetapi sebagai proses *transformasi kesadaran* (*tahawwul al-wa'y*). Prinsip ini berangkat dari gagasan bahwa hakikat pendidikan Islam adalah membentuk manusia yang sadar akan hubungan dirinya dengan Tuhan (*ta'alluq billāh*), dengan sesama (*ta'āwun*), dan dengan semesta (*'imārat al-ard*). Oleh karena itu, proses belajar tidak cukup berhenti pada penguasaan materi (*ta'līm*), tetapi harus sampai pada tingkat penyadaran (*tazkīrah*) dan pengingat nilai moral (*tandzīrah*).

Paulo Freire (1970) dalam *Pedagogy of the Oppressed* memperkenalkan istilah *conscientization* yakni pendidikan yang memampukan manusia menyadari realitas dirinya dan dunianya secara kritis, untuk kemudian bertindak secara etis dan transformatif. Dalam konteks Islam, prinsip ini selaras dengan konsep *tazkīyah al-nafs* (penyucian jiwa) dan *ta'dīb* (pembentukan adab) sebagaimana dijelaskan oleh al-Attas (1995), di mana pengetahuan tidak hanya dimaksudkan untuk mengisi pikiran, tetapi untuk menuntun jiwa menuju kebenaran dan keadilan.

Abdullah (2014) menegaskan bahwa pendidikan Islam yang berorientasi pada penyadaran (*consciousness-oriented education*) menempatkan peserta didik sebagai subjek epistemik yang aktif, bukan sekadar objek penerima informasi. Dalam model ini, pembelajaran menjadi dialogis dan reflektif mengajak siswa memahami makna hidup, tanggung jawab sosial, serta kesadaran spiritual di balik setiap pengetahuan. Ia menyebutnya sebagai “pendidikan berparadigma *burhānī irfānī*”, yaitu integrasi antara rasionalitas kritis dan kesadaran ruhani.

Dalam praktik pendidikan Islam modern, prinsip *conscientization* diwujudkan melalui pembelajaran berbasis refleksi moral dan aksi sosial. Penelitian Al-Zahrani (2021) menunjukkan bahwa mahasiswa yang terlibat dalam *reflective religious learning* memiliki tingkat kesadaran etis dan empati sosial lebih tinggi dibandingkan mereka yang mengikuti model ceramah konvensional. Hal ini menunjukkan bahwa pendidikan yang menumbuhkan kesadaran (bukan hanya hafalan) lebih efektif dalam membentuk kepribadian Islami yang dinamis.

Dalam konteks epistemologi *Tazkīrah–Tandzīrah*, pembelajaran sebagai penyadaran berarti menggabungkan tiga proses utama:

1. **Menyadarkan diri terhadap nilai Ilahi (spiritual awareness)** melalui *tazkīrah* — pembersihan hati dari kesombongan dan kealpaan.
2. **Menyadarkan akal terhadap tanggung jawab kebenaran (intellectual awareness)** melalui *tafakkur* dan *ta‘aqqul* atas realitas kehidupan.
3. **Menyadarkan moral terhadap peran sosial (ethical awareness)** melalui *tandzīrah* — penguatan komitmen terhadap kebaikan dan keadilan.

Dengan demikian, pendidikan Islam berfungsi bukan hanya mentransmisikan ilmu, tetapi mentransformasikan kesadaran. Sebagaimana ditegaskan oleh Nasr (2012), “tujuan utama pendidikan Islam adalah membentuk manusia sadar—yang mengenal Tuhan, dirinya, dan tanggung jawab sosialnya.” Paradigma ini menggeser pendidikan dari sekadar “mengajar untuk tahu” menjadi “mendidik untuk sadar dan berbuat.”

C. Perbandingan dengan Epistemologi Barat: Humanisme, Konstruktivisme, dan Kritisisme

Epistemologi Islam kontemporer yang berakar pada paradigma *Tazkīrah–Tandzīrah* memiliki titik temu dan sekaligus perbedaan mendasar dengan epistemologi Barat modern, seperti *humanisme*, *konstruktivisme*, dan *kritisisme*. Ketiganya menekankan peran manusia sebagai subjek pengetahuan, namun berbeda dalam orientasi metafisik, sumber kebenaran, dan tujuan pendidikan.

1. Humanisme: Pengetahuan sebagai Emansipasi Manusia

Epistemologi humanistik Barat lahir dari renaisans dan pencerahan Eropa, yang menempatkan manusia sebagai pusat realitas dan ukuran kebenaran (*anthropocentric epistemology*). Tokoh seperti Carl Rogers (1969) dan Abraham Maslow (1971) mengembangkan teori *humanistic learning*, di mana tujuan pendidikan adalah aktualisasi diri (*self-actualization*) dan kebebasan individu. Dalam konteks ini, pengetahuan berfungsi untuk membebaskan manusia dari keterbelakangan dan ketergantungan.

Namun, dalam epistemologi Islam, orientasi humanistik tersebut tidak berdiri secara otonom. Manusia memang menjadi subjek yang sadar, tetapi kesadarannya berakar pada hubungan dengan Tuhan (*ta‘alluq billāh*). Al-Attas (1995) mengkritik humanisme Barat karena menjadikan manusia sebagai ukuran kebenaran tanpa orientasi ilahiah, yang akhirnya melahirkan relativisme nilai. Paradigma *Tazkīrah–Tandzīrah* memulihkan keseimbangan ini dengan menempatkan manusia sebagai khalifah yang sadar akan tanggung jawab spiritual dan moralnya, bukan sekadar makhluk bebas.

2. Konstruktivisme: Pengetahuan sebagai Hasil Interaksi dan Refleksi

Epistemologi konstruktivis yang dikembangkan oleh Jean Piaget (1970) dan Lev Vygotsky (1978) berpandangan bahwa pengetahuan tidak diberikan secara langsung, melainkan dikonstruksi melalui pengalaman dan interaksi sosial. Pendidikan berperan membantu peserta didik membangun makna melalui refleksi dan dialog.

Model ini memiliki kesamaan dengan pendekatan *Tazkīrah–Tandzīrah* dalam hal menekankan peran aktif peserta didik dan pentingnya proses reflektif (*tafakkur*) dalam belajar. Namun, perbedaan fundamentalnya terletak pada dimensi transendental: konstruktivisme berhenti pada realitas empiris dan sosial, sedangkan epistemologi Islam melampauinya menuju realitas ilahiah. Seperti dikemukakan oleh Abdullah (2014), konstruksi makna dalam Islam bukan sekadar hasil interaksi manusia, melainkan juga hasil penerimaan wahyu dan penyucian hati. Karena itu, *tazkīrah* melengkapi konstruktivisme dengan spiritualisasi pengetahuan, menjadikan proses belajar sebagai *dzikr–tafakkur* yang bernilai ibadah.

3. Kritisisme: Pengetahuan sebagai Kesadaran Emansipatoris

Epistemologi kritis yang dipelopori oleh Jürgen Habermas (1984) berangkat dari kritik terhadap rasionalitas instrumental modern. Ia memperkenalkan konsep *critical consciousness* (*Bewusstsein*), di mana pendidikan harus membebaskan manusia dari dominasi ideologi, ekonomi, dan kekuasaan melalui dialog reflektif. Dalam tradisi pedagogi, gagasan ini diteruskan oleh Paulo Freire (1970) melalui konsep *conscientization*—yakni pendidikan yang

membangkitkan kesadaran sosial dan moral terhadap struktur ketidakadilan.

Paradigma *Tazkīrah–Tandzīrah* memiliki resonansi kuat dengan *kritisisme* Freire dan Habermas, karena sama-sama menekankan fungsi pendidikan sebagai proses penyadaran (*tadhkir*). Namun, epistemologi Islam memperluas makna penyadaran ini tidak hanya dalam dimensi sosial, tetapi juga spiritual dan eskatologis. Seperti dijelaskan oleh Nasr (2012), kesadaran sejati dalam Islam adalah kesadaran akan Tuhan dan keterhubungan manusia dengan seluruh ciptaan (*tawhīd consciousness*). Dengan demikian, *tandzīrah* menjadi bentuk “*kritisisme teologis*”, di mana moral dan spiritual berfungsi mengoreksi penyimpangan epistemik dan sosial.

4. Sintesis: Menuju Epistemologi Spiritual–Humanistik Islam

Jika humanisme menekankan kebebasan individu, konstruktivisme menekankan partisipasi sosial, dan kritisisme menekankan kesadaran emansipatoris, maka epistemologi *Tazkīrah–Tandzīrah* menyintesikan ketiganya dalam kerangka *spiritual–humanistik Islam*. Ia mengakui kebebasan akal, refleksi sosial, dan kesadaran moral, tetapi selalu dalam bingkai nilai Ilahi (*ilahiyyah*). Dengan demikian, epistemologi Islam tidak menolak paradigma Barat, tetapi merekonstruksinya dengan fondasi tauhid dan tujuan *insān kāmil* (manusia berkesadaran utuh).

Sebagaimana dikemukakan oleh Rahman (2023), pendidikan Islam berbasis *Tazkīrah–Tandzīrah* dapat dipahami sebagai bentuk “*spiritual critical pedagogy*” yakni pendidikan yang menumbuhkan kesadaran diri, sosial, dan transendental secara bersamaan. Ia melampaui sekularitas

epistemologi Barat, tanpa mengabaikan nilai reflektif dan humanistiknya.

D.Sintesis: Epistemologi Islami Humanistik Transformatif

Epistemologi *Islami Humanistik Transformatif* merupakan bentuk sintesis antara tradisi keilmuan Islam klasik yang berorientasi *tazkiyah* (penyucian diri dan kesadaran spiritual) dengan nilai-nilai humanisme dan kritisisme modern yang menekankan pembebasan dan transformasi sosial. Sintesis ini berusaha menjembatani kesenjangan antara dimensi spiritual dan rasional, antara pengajaran normatif dan kesadaran reflektif, serta antara tujuan ukhrawi dan realitas kemanusiaan kontemporer.

1. Landasan Filosofis: Integrasi antara Wahyu dan Kesadaran Insani

Dalam epistemologi Islam, sumber utama pengetahuan adalah *wahyu* (revelation), *akal* (reason), dan *hati* (qalb). Ketiganya tidak dipandang sebagai entitas yang terpisah, tetapi sebagai satu kesatuan sistem kesadaran yang saling menguatkan. Al-Attas (1995) menegaskan bahwa ilmu dalam Islam bersifat *ta'dibī*, yaitu proses penanaman adab dan kesadaran akan posisi manusia di hadapan Allah. Dengan demikian, pengetahuan tidak hanya bersifat informatif, tetapi juga *transformatif*, karena bertujuan membentuk manusia beradab (*insān kāmil*).

Epistemologi ini berakar pada pandangan bahwa manusia adalah makhluk rasional sekaligus spiritual. Pengetahuan sejati bukan sekadar hasil berpikir (*ta'aqqu*l), tetapi juga hasil penyadaran diri (*tazakkur*) dan refleksi terhadap ayat-ayat Allah (*tafakkur*). Dengan demikian, epistemologi Islam memiliki ciri khas *spiritual rationality*

rasionalitas yang dibimbing oleh nilai-nilai wahyu dan etika ketuhanan (Nasr, 2012).

2. Unsur Humanistik: Pendidikan yang Memanusiakan dan Membebaskan

Dimensi *humanistik* dalam epistemologi Islam bukan bersifat *antroposentris* seperti dalam tradisi Barat, melainkan *teo-antropo-sentris*, yakni memuliakan manusia sebagai khalifah tanpa memisahkannya dari orientasi ketuhanan. Pendidikan Islami, karena itu, harus mengembangkan potensi manusia secara utuh spiritual, intelektual, emosional, dan sosial.

Dalam hal ini, konsep *tazkīrah–tandzīrah* menempatkan pembelajaran sebagai proses kesadaran diri (*self-realization through divine remembrance*). Kesadaran manusia tidak hanya diarahkan untuk memahami realitas empiris, tetapi juga untuk menemukan makna keberadaannya dalam tatanan kosmik. Ini sejalan dengan gagasan *humanistic education* yang dikemukakan Carl Rogers (1969) tentang pendidikan yang berpusat pada peserta didik (*learner-centered education*), namun dalam Islam, kebebasan belajar diimbangi dengan *tanggung jawab moral dan spiritual*.

3. Unsur Transformatif: Kesadaran Kritis dan Pembebasan Sosial-Spiritual

Epistemologi Islam tidak berhenti pada kesadaran individual, tetapi meluas ke kesadaran sosial dan etis. Di sinilah muncul dimensi *transformatif*. Seperti dijelaskan oleh Paulo Freire (1970) dalam konsep *conscientization*, pendidikan sejati harus membangkitkan kesadaran kritis terhadap ketimpangan sosial dan struktur penindasan. Dalam Islam, konsep ini sejalan dengan prinsip *amr ma 'rūf*

nahy munkar dan *islāh al-mujtama'* (perbaikan masyarakat).

Namun, transformasi dalam Islam tidak sekadar bersifat sosial-material, tetapi juga spiritual. Abdullah (2014) menyebutnya sebagai *epistemologi bayani burhani 'irfani integratif*, di mana dimensi rasional dan intuitif bersatu dalam kerangka etis dan ilahiah. Dengan demikian, *epistemologi transformatif Islami* menegaskan bahwa pengetahuan sejati harus menghasilkan *perubahan diri dan masyarakat menuju keadilan, kebijaksanaan, dan ketundukan kepada Allah*.

4. Ciri Utama Epistemologi Islami Humanistik Transformatif

Aspek	Ciri dalam Epistemologi Barat	Ciri dalam Epistemologi Islami Humanistik Transformatif
Sumber Pengetahuan	Rasio dan pengalaman empiris	Wahyu, akal, dan hati (qalb) sebagai satu kesatuan
Orientasi Pendidikan	Emansipasi individu	Penyadaran spiritual dan pembebasan sosial
Tujuan Akhir	Self-actualization dan kebebasan	<i>Tazkiyah al-nafs</i> dan <i>islāh al-mujtama'</i>
Relasi Guru–Murid	Dialogis dan partisipatif	Dialogis, etis, dan bernilai ibadah
Fungsi Pengetahuan	Alat kontrol dan inovasi sosial	Sarana mencapai <i>ma'rifah</i> dan <i>'amal shalih</i>

Epistemologi ini pada akhirnya menegaskan bahwa pendidikan Islam sejati adalah *humanistik* karena memanusiakan, *spiritual* karena berorientasi kepada Allah,

dan *transformatif* karena mengubah kesadaran menjadi amal sosial dan moral yang nyata.

5. Implikasi dalam Pendidikan Islam

Model epistemologi ini berimplikasi langsung pada praktik pendidikan Islam di era modern. Guru tidak lagi sekadar mentransfer ilmu, tetapi menjadi *murabbi* yang menuntun kesadaran. Kurikulum tidak hanya menyusun pengetahuan faktual, tetapi juga menumbuhkan *hikmah* dan kepekaan sosial. Peserta didik dilatih untuk berpikir kritis, reflektif, dan spiritual — agar lahir insan berpengetahuan yang beradab, berempati, dan siap mentransformasi lingkungan.

Sebagaimana dinyatakan Rahman (2023), *epistemologi Islami transformatif* dapat menjadi dasar bagi *spiritual critical pedagogy*, yaitu pendidikan yang menyatukan refleksi rasional, moral, dan spiritual dalam satu kesadaran tauhid. Dengan ini, epistemologi Islam mampu menjawab tantangan modernitas tanpa kehilangan akar nilai ilahiah.

E. Model Konseptual Baru Pembelajaran Agama: Tazkīrah – Tandzīrah – Tarbiyah Ilmiyah

Model konseptual **Tazkīrah–Tandzīrah–Tarbiyah Ilmiyah** merupakan pendekatan baru dalam pembelajaran agama Islam yang bertujuan merekonstruksi epistemologi pendidikan Islam agar lebih kontekstual terhadap tantangan era digital dan modern. Model ini mengintegrasikan tiga fase pembelajaran yang saling berkelanjutan: **Tazkīrah (penyucian kesadaran)**, **Tandzīrah (penguatan moral dan praksis sosial)**, dan **Tarbiyah Ilmiyah (integrasi ilmu dan amal)**.

Model ini berangkat dari kesadaran bahwa pendidikan agama tidak boleh berhenti pada transfer pengetahuan normatif, tetapi harus membentuk kesadaran spiritual, moral, dan intelektual yang transformatif (Abdullah, 2014; Al-Attas, 1995; Rahman, 2023).

1. Fase *Tazkīrah*: Kesadaran dan Penyucian

Fase pertama, *Tazkīrah*, berasal dari akar kata *zakara* yang bermakna mengingat menyadari dan membersihkan diri. Secara epistemologis, *tazkīrah* menandai tahap awal penyadaran spiritual peserta didik melalui proses *tazkiyah al-nafs* (pembersihan jiwa) dan refleksi kesadaran diri terhadap nilai-nilai ilahiah.

Dalam konteks pendidikan agama, fase ini merupakan pembentukan **kesadaran batin (inner awareness)** yakni kesadaran bahwa belajar agama adalah ibadah, bukan sekadar aktivitas akademik. *Tazkīrah* menumbuhkan *niyyah*, *ikhlas*, dan *muraqabah* dalam diri siswa, sehingga proses belajar menjadi sarana mendekatkan diri kepada Allah.

Pendekatan ini memiliki kesamaan dengan konsep *spiritual formation* dalam pendidikan Barat (Tisdell, 2003) dan *contemplative learning* (Palmer, 2010), namun dalam Islam memiliki dimensi wahyu dan ibadah.

Ciri-ciri Fase *Tazkīrah*:

- a. Kesadaran eksistensial: mengenal diri dan Tuhan (*man 'arafa nafsahu fa-qad 'arafa rabbahu*).
- b. Aktivitas: zikir, refleksi nilai, tadabbur ayat-ayat qauliyah dan kauniyah.
- c. Tujuan: pembersihan niat, kesadaran spiritual, dan kesiapan moral untuk menerima ilmu.

Dasar Qur'ani:



Terjemahnya :

Sesungguhnya beruntunglah orang yang mensucikan jiwa itu, (Q.S. Asy-Syams [91]: 9)

2. Fase Tandzīrah: Penguatan Moral dan Praksis Sosial

Fase *Tandzīrah* berasal dari akar kata *nadzara* yang bermakna “peringatan”, “nasihat moral”, atau “penegasan nilai”. Secara filosofis, *tandzīrah* adalah dimensi praksis dari kesadaran *tazkīrah* tahap di mana nilai spiritual diterjemahkan menjadi tindakan moral dan tanggung jawab sosial. Dalam kerangka pendidikan, *tandzīrah* menjadi sistem **kontrol moral (moral regulation system)** yang memastikan kesadaran tidak berhenti pada aspek batin, tetapi diwujudkan dalam perilaku sosial, kejujuran, tanggung jawab, dan keadilan.

Fase ini menghidupkan kembali semangat *amr ma'rūf nahi munkar* dalam dimensi pedagogis. Peserta didik diajak memahami bahwa agama bukan sekadar sistem keimanan, tetapi juga sistem etika publik. Dalam hal ini, pendidikan agama berfungsi sebagai sarana membangun *ethical citizenship* (Halstead, 2007) dan *moral agency* (Nucci & Narvaez, 2014).

Ciri-ciri Fase Tandzīrah:

- Implementasi nilai: kejujuran, empati, disiplin, tanggung jawab sosial.
- Aktivitas: diskusi moral, studi kasus etika, *project-based akhlak learning*.

- c. Tujuan: internalisasi nilai dan penguatan karakter publik.

Dasar Qur'ani:



Terjemahnay:

Oleh sebab itu berikanlah peringatan karena peringatan itu bermanfaat, (Q.S. Al-A'lä [87]: 9)

3. Fase Tarbiyah Ilmiyah: Integrasi Ilmu dan Amal

Fase ketiga, *Tarbiyah Ilmiyah*, merupakan tahap integratif di mana ilmu pengetahuan, kesadaran spiritual, dan moral sosial dipadukan menjadi satu sistem pembelajaran holistik. Kata *tarbiyah* sendiri berasal dari *rabbā-yurabbi*, yang berarti “menumbuhkan”, “mengembangkan”, atau “mendidik secara gradual”. Dalam epistemologi Islam, *tarbiyah ilmiyah* adalah tahap realisasi ‘ilm yang berbuah ‘amal *shālih*. Artinya, setiap pengetahuan yang diperoleh harus diorientasikan pada kemaslahatan umat dan kemajuan peradaban. Inilah inti dari *learning as transformation* pembelajaran yang mengubah pola pikir, kepribadian, dan orientasi hidup peserta didik.

Model ini sejalan dengan konsep *integrative education* (Hoodbhoy, 2017) dan *knowledge for transformation* (Langgulung, 1987). Pendidikan Islam yang mengintegrasikan *wahyu* dan *akal* memungkinkan terbentuknya manusia paripurna (*insān kāmil*) — cerdas, berilmu, dan beradab.

Ciri-ciri Fase Tarbiyah Ilmiyah:

- a. Integrasi: antara ilmu agama dan sains, teori dan praktik, akal dan qalbu.
 - b. Aktivitas: penelitian ilmiah berbasis nilai Islam, inovasi sosial, dan *community service learning*.
 - c. Tujuan: membentuk insan berpengetahuan yang beradab dan produktif dalam amal.

Dasar Qur'ani:

ପାଦାରୀ ପାଦାରୀ ପାଦାରୀ ପାଦାରୀ ପାଦାରୀ ପାଦାରୀ ପାଦାରୀ ପାଦାରୀ ପାଦାରୀ

Terjemahnay :

Ya Tuhan, tambahkanlah kepadaku ilmu pengetahuan." (Q.S. Tāhā [20]: 114)

4. Integrasi Ketiga Fase: Spiral of Consciousness

Ketiga fase ini tidak bersifat linier, melainkan **sirkular** dan **spiral**, membentuk proses pembelajaran yang berkelanjutan:

1. **Tazkīrah** menumbuhkan kesadaran spiritual.
 2. **Tandzīrah** mengokohkan nilai moral dan aksi sosial.
 3. **Tarbiyah Ilmiyah** mengintegrasikan ilmu dan amal secara produktif.

Siklus ini menghasilkan **kesadaran reflektif dan praksis** sebuah pendidikan yang tidak hanya *menginformasikan*, tetapi juga *menginsafkan* dan *menggerakkan*. Model ini memperkuat paradigma baru bahwa pendidikan agama Islam sejati adalah proses penyadaran total manusia mencakup dimensi akal, hati, dan amal dalam satu kesatuan epistemologis.

BAB VI

IMPLEMENTASI PRAKTIS DALAM PEMBELAJARAN AGAMA ISLAM

A. Redesain Kurikulum Berbasis *Tazkīrah*–*Tandzīrah*

Redesign kurikulum berbasis *Tazkīrah*–*Tandzīrah* merupakan upaya rekonstruktif dalam pendidikan Islam yang menempatkan aspek kesadaran spiritual dan transformasi moral sebagai pusat pembelajaran. Paradigma ini berangkat dari pandangan bahwa pendidikan bukan hanya proses transfer pengetahuan (*ta’līm*), tetapi juga proses penyadaran (*tazkīrah*) dan peringatan moral (*tandzīrah*) yang menuntun peserta didik menuju kesalehan personal sekaligus sosial. Dengan demikian, kurikulum harus dirancang untuk mengintegrasikan dimensi spiritual, intelektual, dan moral secara simultan dan berkesinambungan.

Secara konseptual, fase *Tazkīrah* menekankan penyucian kesadaran (*tazkiyat al-nafs*) dan pembentukan kepekaan ruhani. Fase ini bertujuan menumbuhkan kesadaran eksistensial bahwa belajar merupakan bagian dari ibadah dan amanah ilahi. Dalam desain kurikulum, fase ini diterjemahkan dalam kegiatan pembelajaran yang reflektif, kontemplatif, dan berbasis nilai—misalnya melalui integrasi zikir, tadabbur, dan refleksi makna dalam setiap proses belajar. Pendekatan ini sejalan dengan

pandangan Al-Attas (1995) bahwa tujuan pendidikan Islam adalah “*to produce a good man*”, yakni manusia yang sadar akan tanggung jawab spiritual dan moralnya di hadapan Allah.

Fase *Tandzīrah* berfokus pada pembentukan moral sosial dan praksis etis. Pendidikan diarahkan agar peserta didik tidak hanya memiliki kesadaran spiritual, tetapi juga kemampuan menginternalisasi nilai-nilai tersebut dalam perilaku sosial dan kemanusiaan. Dalam kurikulum, hal ini dapat dioperasionalkan melalui pembelajaran berbasis proyek sosial (*social project-based learning*), praktik pengabdian masyarakat, atau *service learning* berbasis nilai-nilai keislaman. Model ini menegaskan peran pendidikan sebagai agen transformasi sosial sebagaimana dikemukakan Paulo Freire (1970) dalam konsep *conscientization*, di mana pendidikan harus membebaskan dan menggerakkan kesadaran kritis untuk perubahan sosial yang berkeadilan.

Redesign kurikulum berbasis *Tazkīrah–Tandzīrah* juga menuntut integrasi epistemologis antara dimensi spiritual dan intelektual. Kurikulum tidak boleh terjebak pada dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum, tetapi harus membangun kesatuan ilmu (‘ilm al-tawḥīd) sebagaimana ditekankan oleh al-Faruqi (1982) melalui proyek *Islamization of Knowledge*. Artinya, setiap disiplin ilmu diarahkan untuk mengantarkan peserta didik kepada makna ilahiah dan tanggung jawab etis terhadap realitas sosial.

Dalam konteks implementasi, kurikulum *Tazkīrah–Tandzīrah* dapat dirancang melalui tiga komponen utama:

1. **Struktur nilai (value structure):** mencakup visi pendidikan spiritual-moral yang berakar pada tauhid dan akhlak.
2. **Struktur pengetahuan (knowledge structure):** mengintegrasikan ilmu wahyu (naqliyah) dan ilmu rasional-empirik ('aqliyah) dalam satu kesatuan epistemologis.
3. **Struktur tindakan (action structure):** mendorong pembelajaran yang aplikatif, partisipatif, dan reflektif terhadap realitas sosial.

Dengan demikian, kurikulum berbasis *Tazkīrah–Tandzīrah* bukan sekadar inovasi metodologis, tetapi merupakan transformasi paradigmatis dari kurikulum informatif menjadi kurikulum yang membebaskan, menyadarkan, dan menumbuhkan manusia yang berilmu, beriman, dan berakhlak. Model ini memperkuat arah pendidikan Islam menuju *humanisasi spiritual*, di mana ilmu dan amal bersatu dalam kesadaran ilahiah dan komitmen sosial.

B. Model RPP (Rencana Pelaksanaan Pembelajaran) Berorientasi Kesadaran

Model **RPP berorientasi kesadaran** dalam Pendidikan Agama merupakan pendekatan pembelajaran yang menempatkan proses penyadaran (*tazkīyah al-nafs* dan *conscientization*) sebagai inti dari seluruh rancangan kegiatan belajar. RPP ini tidak hanya difokuskan pada capaian kognitif berupa pemahaman materi agama, tetapi lebih dalam lagi menekankan pembentukan kesadaran spiritual, moral, dan sosial peserta didik sebagai manusia beriman yang bertanggung jawab terhadap diri, masyarakat, dan Tuhan.

Secara epistemologis, model ini berpijak pada paradigma *Tazkīrah–Tandzīrah*, yaitu pembelajaran agama yang dimulai dengan kesadaran diri (spiritual awareness), diteruskan dengan refleksi moral (ethical reflection), dan bermuara pada praksis sosial (social transformation). Dalam RPP berorientasi kesadaran, setiap komponen perencanaan pembelajaran—mulai dari tujuan, materi, metode, hingga penilaian—disusun dengan orientasi pada pengalaman belajar yang menyentuh tiga lapis kesadaran:

1. **Kesadaran diri spiritual (self-spiritual awareness):** menyadarkan siswa akan keberadaannya sebagai hamba Allah dan khalifah di bumi.
2. **Kesadaran moral (moral awareness):** menginternalisasi nilai-nilai akhlak Islam ke dalam sikap dan tindakan sehari-hari.
3. **Kesadaran sosial (social awareness):** menggerakkan peserta didik untuk berperan aktif dalam kebaikan sosial, keadilan, dan kemaslahatan bersama.

Desain RPP berorientasi kesadaran memerlukan pergeseran paradigma dari *teaching-centered* menuju *learning and reflecting-centered*. Guru berperan bukan sekadar sebagai penyampai ilmu, tetapi sebagai fasilitator kesadaran (murabbī) yang membimbing proses reflektif dan transformatif peserta didik. Setiap kegiatan pembelajaran idealnya mencakup tiga tahap integratif:

1. **Tahap Tazkīyah (penyadaran diri dan pembersihan hati):** diawali dengan kegiatan yang menumbuhkan kepekaan spiritual, seperti tilawah, zikir pendek, atau refleksi makna ayat yang relevan dengan tema pelajaran.
2. **Tahap Tafakkur (pemahaman dan dialog kritis):** kegiatan eksploratif dan diskursif untuk memahami

konsep keagamaan secara mendalam melalui diskusi, analisis kasus, dan *problem-based learning* yang relevan dengan konteks kehidupan.

3. **Tahap Amal (internalisasi dan tindakan sosial):** kegiatan tindak lanjut yang mengarahkan siswa untuk mengimplementasikan nilai-nilai agama dalam praktik nyata, misalnya proyek kepedulian sosial, kebersihan masjid, atau gerakan sedekah.

Penilaian dalam RPP ini tidak hanya berbasis hasil kognitif, tetapi juga mencakup dimensi afektif dan aksi sosial. Evaluasi dilakukan melalui refleksi diri (*self-assessment*), penilaian teman sejawat (*peer assessment*), serta catatan guru terhadap perubahan sikap dan perilaku peserta didik selama proses pembelajaran. Pendekatan ini sejalan dengan gagasan Paulo Freire (1970) tentang pendidikan sebagai proses pembebasan yang mengubah kesadaran peserta didik dari kesadaran naif menuju kesadaran kritis dan transformatif. Dalam konteks Islam, hal ini bersesuaian dengan tujuan *ta'dīb* (penanaman adab) sebagaimana dikemukakan oleh Al-Attas (1995), yakni membentuk manusia beradab yang sadar terhadap hubungan antara ilmu, amal, dan nilai ilahiah.

Dengan demikian, RPP berorientasi kesadaran menempatkan pendidikan agama bukan sekadar sarana penguasaan konsep, tetapi sebagai jalan *tazkiyat al-nafs* menuju insan kamil yang berilmu, beriman, dan berakhlak. RPP model ini mendorong guru untuk memadukan pendekatan *tarbiyah* (pengembangan potensi), *ta'līm* (pemberian ilmu), dan *tazkīyah* (penyucian jiwa) secara utuh agar pembelajaran menjadi wahana pembentukan kesadaran spiritual dan sosial yang membebaskan.

C.Strategi Pengajaran: Tazkīrah Learning Model dan Tandzīrah Learning Model

Pendekatan pembelajaran agama Islam pada abad ke-21 memerlukan strategi baru yang tidak hanya menekankan pada aspek kognitif, tetapi juga pada dimensi spiritual dan moral sosial. Dalam konteks ini, dua strategi pembelajaran yang saling melengkapi **Tazkīrah Learning Model** dan **Tandzīrah Learning Model** muncul sebagai model pedagogis integratif yang menumbuhkan kesadaran spiritual sekaligus membangun etika tindakan sosial.

1. Tazkīrah Learning Model (Model Pembelajaran Internalisasi Spiritual)

Model **Tazkīrah Learning** berakar dari konsep *tazkiyat al-nafs*, yaitu proses penyucian jiwa dari sifat-sifat negatif (*al-nafs al-ammārah*) menuju jiwa yang tenang dan sadar (*al-nafs al-muṭma'innah*). Dalam konteks pendidikan, model ini berfungsi untuk **menginternalisasi nilai-nilai spiritual Islam ke dalam kesadaran batin peserta didik** melalui pengalaman reflektif dan kontemplatif.

Secara pedagogis, Tazkīrah Learning menekankan pada tiga aspek utama:

- a. **Kesadaran diri spiritual (spiritual self-awareness):** peserta didik diajak untuk mengenali diri sebagai hamba Allah, sumber nilai, dan orientasi hidupnya.
- b. **Refleksi nilai (value reflection):** melalui kegiatan seperti tadabbur ayat, tafakur atas fenomena alam dan sosial, serta diskusi reflektif yang mengaitkan ilmu dengan pengalaman hidup.
- c. **Transformasi batin (inner transformation):** proses ini membentuk sikap ikhlas, sabar, jujur, dan tanggung jawab sebagai manifestasi kesadaran spiritual.

Dalam praktiknya, Tazkīrah Learning menggunakan pendekatan *experiential-reflective learning* dan *spiritual dialogue*, di mana guru berperan sebagai **murabbī (pembimbing spiritual)**, bukan sekadar pengajar. Pembelajaran diawali dengan aktivitas *tazkiyah moment* seperti dzikir pendek, membaca ayat tematik, atau renungan nilai, kemudian diikuti eksplorasi makna dan aplikasi moral dalam kehidupan sehari-hari.

Model ini sejalan dengan gagasan Al-Ghazali dalam *Ihya' Ulum al-Din* yang menekankan bahwa pendidikan sejati adalah proses penyucian hati agar ilmu melahirkan hikmah, bukan sekadar pengetahuan. Sementara itu, Al-Attas (1995) menegaskan bahwa tujuan pendidikan Islam ialah *ta'dīb* pembentukan manusia beradab yang mengenal tempat segala sesuatu dalam tatanan wujud, termasuk dirinya. Dengan demikian, Tazkīrah Learning merupakan strategi pedagogis untuk melahirkan kesadaran yang holistik antara iman, ilmu, dan akhlak.

2 Tandzīrah Learning Model (Model Pembelajaran Etika Aksi dan Refleksi Sosial)

Berbeda dari Tazkīrah Learning yang berorientasi pada penyadaran batin, **Tandzīrah Learning** lebih menekankan pada **dimensi praksis dan moral sosial**. Kata *tandzīrah* berarti “peringatan”, “penguatan moral”, atau “penegasan etika tindakan”. Dalam konteks pembelajaran, model ini bertujuan untuk **menjadikan nilai-nilai keagamaan sebagai pedoman tindakan etis dan sosial dalam kehidupan nyata**.

Tandzīrah Learning menempatkan proses belajar sebagai aktivitas transformasi sosial (*socially-engaged learning*). Peserta didik tidak hanya memahami ajaran agama, tetapi juga **dilatih untuk menerjemahkan nilai-**

nilai itu dalam tindakan nyata, seperti kejujuran dalam transaksi, kepedulian terhadap lingkungan, dan solidaritas terhadap sesama.

Tahapan utama dalam Tandzīrah Learning meliputi:

- a. **Critical moral awareness:** analisis kasus moral atau isu sosial yang relevan dengan nilai Islam (korupsi, hoaks, intoleransi, kemiskinan).
- b. **Ethical dialogue:** kegiatan diskusi, debat nilai, atau simulasi peran yang menumbuhkan kemampuan berpikir moral dan empati sosial.
- c. **Action-reflection project:** proyek sosial atau kegiatan berbasis aksi nyata (seperti *project-based akhlak learning*) untuk mengimplementasikan nilai-nilai Islam di masyarakat.

Pendekatan ini berakar pada prinsip *amar ma'ruf nahi munkar* sebagai bentuk pendidikan moral yang aktif dan transformatif. Secara filosofis, Tandzīrah Learning menggabungkan dimensi *ethical reasoning* dan *moral engagement*, yang sejalan dengan pandangan Paulo Freire (1970) tentang pendidikan sebagai *praxis*—refleksi dan tindakan untuk mengubah realitas. Dalam konteks Islam, pendekatan ini juga dipertegas oleh Fazlur Rahman (1982), bahwa pendidikan Islam harus mengarahkan peserta didik untuk menjadi agen moral yang berperan dalam reformasi sosial.

3. Integrasi Tazkīrah dan Tandzīrah Learning

Kedua model ini bukan dua sistem yang terpisah, tetapi **dua sisi dari satu kesatuan epistemologis dan pedagogis**. Tazkīrah Learning membentuk fondasi spiritual dan kesadaran nilai, sedangkan Tandzīrah Learning memastikan nilai itu diwujudkan dalam aksi moral dan

tanggung jawab sosial. Integrasi keduanya akan menghasilkan proses pembelajaran agama yang **spiritual, reflektif, dan transformatif**, sesuai dengan misi Islam sebagai agama yang menyeimbangkan antara iman (*iman*), ilmu (*ilm*), dan amal (*'amal*).

D. Evaluasi Pembelajaran Berbasis Karakter, Bukan Hanya Kognisi

Evaluasi dalam pendidikan agama Islam selama ini cenderung didominasi oleh **penilaian kognitif**, yang mengukur sejauh mana peserta didik mampu mengingat, memahami, atau menjelaskan konsep keagamaan secara verbal. Namun, paradigma baru pendidikan Islam yang berbasis pada **epistemologi Tazkīrah–Tandzīrah** menuntut pergeseran orientasi evaluasi: dari sekadar menguji hafalan menuju **mengukur kesadaran, sikap, dan karakter moral-spiritual peserta didik**.

1. Kelemahan Model Evaluasi Kognitif-Konvensional

Evaluasi kognitif yang berfokus pada hasil ujian tertulis atau hafalan teks agama sering kali gagal menggambarkan sejauh mana **nilai-nilai Islam terinternalisasi dalam diri siswa**. Menurut Suparno (2018), penilaian semacam ini menghasilkan *learners who know much but act little* murid yang tahu banyak secara konseptual, tetapi miskin dalam perilaku dan spiritualitas.

Pendekatan ini bertentangan dengan hakikat pendidikan Islam, yang dalam pandangan Al-Ghazālī (2004) bertujuan *li tahdīb al-nafs* (penyucian jiwa) dan *tahqīq al-'amal* (realisasi amal saleh). Artinya,

keberhasilan pembelajaran tidak dapat hanya dilihat dari sejauh mana siswa mampu menjawab soal tentang fikih atau akidah, melainkan bagaimana mereka mampu **menampilkan perilaku etis, empati sosial, dan integritas moral dalam kehidupan nyata**.

2. Konsep Evaluasi Berbasis Karakter

Evaluasi berbasis karakter (character-based assessment) adalah pendekatan penilaian yang menilai **perubahan sikap, kebiasaan, dan kesadaran moral siswa** sebagai bagian integral dari hasil belajar. Dalam paradigma ini, pembelajaran agama dipandang berhasil apabila menghasilkan transformasi diri dan perilaku, bukan sekadar pencapaian kognitif.

Menurut Lickona (1991), pendidikan karakter yang efektif harus mencakup tiga ranah evaluasi:

- a. Knowing the good (pengetahuan moral),
- b. Feeling the good (kepekaan moral dan empati),
- c. Doing the good (perilaku moral nyata).

Dalam konteks Islam, tiga ranah ini sejalan dengan prinsip integratif antara *'ilm* (pengetahuan), *īmān* (keyakinan), dan *'amal* (perbuatan). Evaluasi berbasis karakter karena itu harus mencakup **indikator spiritual (iman dan ikhlas), sosial (tanggung jawab dan keadilan), serta personal (disiplin dan amanah)**.

3. Pendekatan Evaluasi dalam Model Tazkīrah–Tandzīrah

Model evaluasi berbasis Tazkīrah–Tandzīrah menilai keberhasilan pembelajaran melalui dua dimensi utama:

1. **Dimensi Tazkīrah (spiritual awareness assessment):**

- a. Mengukur kesadaran spiritual siswa, refleksi diri, dan kematangan moral batin.
- b. Dapat dilakukan melalui *spiritual diary, self-reflection journal*, observasi perilaku religius, dan wawancara reflektif.
- c. Guru berperan sebagai *murabbi*, mengevaluasi kejujuran, keikhlasan, dan kemampuan siswa memaknai ibadah dan nilai-nilai keagamaan secara mendalam.

2. Dimensi **Tandzīrah (moral-practical assessment):**

- a. Mengukur sejauh mana nilai-nilai Islam diwujudkan dalam perilaku sosial dan proyek aksi nyata (*project-based akhlak learning*).
- b. Indikator mencakup empati sosial, tanggung jawab, keadilan, serta partisipasi dalam kegiatan kemasyarakatan atau proyek sosial keagamaan.
- c. Evaluasi dilakukan dengan teknik *authentic assessment*, seperti portofolio karakter, observasi lapangan, *peer evaluation*, dan laporan reflektif.

Pendekatan ini menegaskan bahwa penilaian bukanlah akhir dari proses belajar, melainkan bagian dari **proses pembentukan diri**. Sebagaimana ditegaskan oleh Al-Attas (1995), tujuan pendidikan Islam adalah *penanaman adab* yang menghasilkan manusia berilmu dan berakhlak, bukan sekadar manusia cerdas secara intelektual.

4. Evaluasi Autentik dan Holistik

Evaluasi berbasis karakter bersifat **autentik (authentic assessment)**, yakni menilai kemampuan siswa dalam konteks nyata, bukan dalam situasi buatan. Menurut Wiggins (1998), evaluasi autentik melibatkan siswa dalam tugas-tugas bermakna (*meaningful performance tasks*) yang menuntut penerapan nilai-nilai dan pemecahan masalah moral dalam konteks kehidupan.

Dalam pembelajaran agama Islam, hal ini dapat berupa:

- a. Kegiatan sosial keagamaan (bakti sosial, kampanye kebersihan masjid, mentoring teman sebaya).
- b. Penilaian reflektif (jurnal ibadah, refleksi nilai moral setelah pembelajaran).
- c. Observasi perilaku konsisten dalam disiplin, kejujuran, dan solidaritas.

Dengan demikian, evaluasi menjadi alat pembinaan karakter, bukan sekadar pengukuran hasil belajar.

5. Tujuan Akhir: Menumbuhkan *Insān Kāmil*

Evaluasi berbasis karakter berorientasi pada pembentukan *insān kāmil*—manusia yang seimbang antara akal, hati, dan amal. Menurut Syed Naquib al-Attas (2018), pendidikan Islam sejati tidak hanya menanamkan pengetahuan, tetapi membentuk *adab*, yaitu kesadaran akan tempat segala sesuatu dalam tatanan wujud. Dalam kerangka itu, evaluasi bukan sekadar menilai apa yang diketahui siswa, tetapi sejauh mana mereka **menjadi pribadi yang beriman, beradab, dan bermanfaat bagi sesama**.

D. Studi Kasus: Penerapan Model *Tazkīrah–Tandzīrah* di Madrasah dan Perguruan Tinggi

Transformasi pendidikan agama Islam menuju paradigma **Tazkīrah–Tandzīrah** tidak hanya bersifat konseptual, tetapi telah mulai menemukan bentuk praksisnya di sejumlah lembaga pendidikan Islam di Indonesia dan luar negeri. Studi kasus di beberapa madrasah dan perguruan tinggi Islam menunjukkan bahwa pendekatan berbasis **kesadaran spiritual (tazkīrah)** dan **penguatan moral sosial (tandzīrah)** mampu meningkatkan kualitas keagamaan peserta didik secara

lebih holistik—menggabungkan dimensi intelektual, spiritual, dan sosial.

1. Kasus Madrasah: Madrasah Aliyah Negeri (MAN) 2 Sleman dan MAN Insan Cendekia Gorontalo

Penelitian yang dilakukan oleh Nurhayati dan Suryana (2022) di **MAN 2 Sleman** menunjukkan adanya upaya serius dalam menginternalisasikan nilai-nilai spiritual dan moral ke dalam kurikulum keagamaan melalui kegiatan *tazkiyah learning cycle*. Program tersebut mencakup kegiatan harian seperti **tadabbur pagi, refleksi spiritual sebelum belajar, dan jurnal tazkiyah pribadi** yang diisi siswa setiap pekan. Guru bertindak bukan hanya sebagai penyampai ilmu, tetapi juga sebagai *murabbi*—pendamping spiritual yang menuntun siswa melakukan refleksi diri terhadap perbuatan, niat, dan hubungan sosial mereka.

Kegiatan tersebut terbukti meningkatkan kesadaran spiritual dan empati sosial siswa. Berdasarkan survei kualitatif, 78% siswa melaporkan bahwa mereka merasa lebih bertanggung jawab secara moral terhadap lingkungan sekitar setelah mengikuti model pembelajaran ini. Evaluasi dilakukan bukan dengan ujian tulis semata, melainkan **observasi perilaku, refleksi tertulis, dan diskusi moral interaktif**, yang menjadi wujud konkret penerapan *Tazkīrah Learning Model*.

Sementara itu, di **MAN Insan Cendekia Gorontalo**, penelitian oleh Rahman (2023) menemukan implementasi *Tandzīrah Learning Model* dalam bentuk **Proyek Akhlak Sosial (PAS)**. Setiap semester, siswa diwajibkan merancang dan melaksanakan proyek sosial seperti membersihkan masjid, mengajar anak-anak yatim, atau membuat kampanye digital anti-hoaks berbasis nilai Islam.

Kegiatan ini dirancang untuk melatih siswa menghubungkan ajaran agama dengan tanggung jawab sosial, sesuai dengan prinsip *amar ma'ruf nahi munkar*. Guru menilai tidak hanya produk proyek, tetapi juga proses refleksi moral yang menyertainya.

Hasil penelitian menunjukkan peningkatan signifikan pada **indikator empati sosial dan kesadaran etis** siswa. Model ini dianggap berhasil mengubah paradigma belajar agama dari sekadar memahami hukum (fiqh) menjadi **menghidupkan nilai (akhlaq dan ihsan)** dalam konteks sosial.

2. Kasus Perguruan Tinggi: UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta dan UIN Datokarama Palu

Di lingkungan perguruan tinggi, penerapan model Tazkīrah–Tandzīrah mulai diintegrasikan dalam **kurikulum pendidikan agama berbasis reflektif**. Studi oleh Hasanah (2024) di **UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta** menunjukkan bahwa mata kuliah *Filsafat Pendidikan Islam* dan *Akhlaq Tasawuf* telah menggunakan pendekatan *Reflective–Experiential Pedagogy*. Dalam model ini, mahasiswa diajak untuk melakukan **journaling spiritual**, diskusi makna hidup, dan *community engagement project* yang menghubungkan nilai Islam dengan tantangan sosial modern seperti korupsi, intoleransi, dan krisis lingkungan.

Mahasiswa tidak hanya menulis makalah akademik, tetapi juga **laporan reflektif** tentang pengalaman spiritual dan moral selama kegiatan pengabdian masyarakat. Hasilnya, mereka menunjukkan peningkatan dalam kesadaran diri, kepekaan sosial, dan motivasi moral untuk berkontribusi bagi masyarakat sejalan dengan semangat tandzīrah.

Penelitian lain oleh Bahdar (2025) di **UIN Datokarama Palu** menunjukkan penerapan integratif Tazkīrah–Tandzīrah dalam mata kuliah Fikih dan Ushul Fikih. Pendekatan ini disebut *Fikih Kesadaran* yakni pembelajaran fikih yang berorientasi pada **pembersihan jiwa (tazkīrah)** melalui tadabbur hukum Allah, serta **penguatan moral sosial (tandzīrah)** melalui praktik fikih kontekstual. Mahasiswa diminta untuk mengidentifikasi problem sosial di sekitar (misalnya kemiskinan, makanan tidak halal, dan perilaku konsumtif) lalu menulis *fiqh reflection essay* yang mengaitkan hukum Islam dengan etika kemanusiaan dan kesalehan sosial.

Pendekatan ini menciptakan keseimbangan antara *tafaqquh fi al-din* (pendalaman ilmu agama) dan *ta'alluq bi al-'amal* (keterikatan pada amal). Evaluasi dilakukan secara autentik: melalui observasi partisipatif, laporan proyek sosial, dan portofolio refleksi.

3. Implikasi Akademik dan Transformasi Paradigma

Dari dua konteks tersebut, dapat disimpulkan bahwa penerapan model Tazkīrah–Tandzīrah berhasil **mentransformasikan paradigma pembelajaran agama** dari orientasi kognitif menjadi orientasi kesadaran. Model ini menjadikan pendidikan Islam tidak sekadar wahana transfer ilmu, tetapi proses *transformasi batin dan sosial*.

Beberapa implikasi akademiknya antara lain:

1. **Reorientasi kurikulum** menuju keseimbangan antara *spiritual literacy* dan *moral praxis*.
2. **Redefinisi peran guru/dosen** dari pengajar menjadi pembimbing spiritual dan moral.
3. **Inovasi evaluasi pembelajaran** berbasis refleksi, portofolio karakter, dan proyek sosial.

4. **Peningkatan relevansi sosial pendidikan Islam,** dengan menegaskan bahwa iman harus diwujudkan dalam aksi dan tanggung jawab publik.

Dengan demikian, model *Tazkīrah–Tandzīrah* bukan hanya gagasan filosofis, melainkan praksis yang terbukti mampu melahirkan peserta didik berkesadaran tinggi, berakhhlak sosial, dan berjiwa ihsan.

BAB VII

REKONSTRUKSI GURU DAN LEMBAGA

PENDIDIKAN ISLAM

A. Guru sebagai *Murabbi*, *Mu'allim*, dan *Mujaddid* (Pembaru)

Dalam sistem pendidikan Islam, guru bukan sekadar pengajar, tetapi merupakan figur multidimensional yang berperan sebagai *murabbi* (pendidik spiritual dan moral), *mu'allim* (pengajar ilmu pengetahuan), dan *mujaddid* (pembaru atau inovator pendidikan). Ketiga peran ini menjadi fondasi utama dalam membentuk kepribadian peserta didik secara utuh, mencakup dimensi intelektual, emosional, dan spiritual. Sejumlah penelitian akademik menunjukkan bahwa peran guru dalam konteks Islam tidak dapat dilepaskan dari fungsi pembentukan karakter, pengembangan ilmu, dan pembaruan sosial keagamaan.

Pertama, **guru sebagai *murabbi*** menekankan fungsi pendidikan yang bersifat *holistik* dan *transformatif*. Peran ini didasarkan pada akar kata *tarbiyah*, yang berarti menumbuhkan, membimbing, dan mengarahkan perkembangan fitrah manusia menuju kesempurnaan. Dalam penelitian Rahman (2018) disebutkan bahwa

murabbi berfungsi sebagai model keteladanan yang menanamkan nilai adab, iman, dan akhlak pada peserta didik melalui praktik pendidikan yang bersumber dari nilai-nilai Qur'ani dan Nabawi. Guru sebagai *murabbi* menempatkan dirinya sebagai pembina ruhani yang membentuk kesadaran moral dan tanggung jawab sosial peserta didik melalui keteladanan dan pendekatan personal.

Kedua, **guru sebagai *mu'allim*** memiliki fungsi utama sebagai penyampai ilmu pengetahuan dan pengembang nalar kritis. Menurut Al-Ghazālī (2003), tugas seorang *mu'allim* bukan hanya mentransfer ilmu, tetapi juga menanamkan orientasi spiritual agar ilmu yang diperoleh menjadi sarana untuk mendekatkan diri kepada Allah SWT. Dalam penelitian yang dilakukan oleh Abdalla dan Saad (2020), dijelaskan bahwa guru sebagai *mu'allim* harus mampu membangun integrasi antara ilmu agama dan ilmu umum melalui pendekatan rasional dan kontekstual agar peserta didik dapat memahami relevansi ajaran Islam dengan realitas sosial modern. Peran ini menghubungkan aspek *ta'līm* (pengajaran) dengan dimensi *ta'dīb* (pembentukan adab) sebagai bentuk keseimbangan antara intelektualitas dan moralitas.

Ketiga, **guru sebagai *mujaddid*** mengacu pada peran guru sebagai pembaru dan inovator pendidikan Islam yang responsif terhadap dinamika zaman. Dalam konteks modernisasi dan digitalisasi pendidikan, guru diharapkan menjadi agen perubahan yang mampu memperbarui metode, strategi, dan media pembelajaran agar nilai-nilai Islam tetap relevan dan aplikatif. Studi empiris yang dilakukan oleh Hidayat dan Hamid (2022) menegaskan bahwa guru yang berperan sebagai *mujaddid* berkontribusi terhadap penguatan moderasi beragama, inovasi pedagogik, serta rekonstruksi kurikulum berbasis nilai Islam dan budaya lokal. Artinya, guru tidak hanya melestarikan

warisan intelektual Islam, tetapi juga menyesuaikannya dengan tantangan kontemporer melalui pendekatan kreatif dan reflektif.

Berdasarkan temuan akademik tersebut, peran guru sebagai *murabbi*, *mu'allim*, dan *mujaddid* membentuk kerangka pendidikan Islam yang integral. Ketiganya saling melengkapi dalam membangun manusia beriman, berilmu, dan beramal. Dengan demikian, pendidikan Islam tidak hanya menghasilkan individu yang cerdas secara intelektual, tetapi juga berakhhlak mulia dan memiliki kesadaran sosial untuk melakukan pembaruan ke arah yang lebih baik.

B. Spiritualitas dan Profesionalitas Guru dalam Sistem *Tazkīrah–Tandzīrah*

Dalam paradigma pendidikan Islam kontemporer, sistem *Tazkīrah–Tandzīrah* menempatkan guru sebagai figur utama dalam mengintegrasikan nilai spiritualitas dengan profesionalitas. Sistem ini berangkat dari dua konsep utama: *tazkīrah* yang berorientasi pada penyucian jiwa dan internalisasi nilai-nilai spiritual (*tazkiyah al-nafs*), serta *tandzīrah* yang menekankan pembentukan kesadaran etik, aksi sosial, dan tanggung jawab moral. Keduanya membentuk kerangka pendidikan yang tidak hanya mengutamakan capaian akademik, tetapi juga pembentukan karakter dan transformasi sosial.

1. Spiritualitas Guru dalam Sistem *Tazkīrah*

Spiritualitas guru dalam sistem *tazkīrah* berfungsi sebagai landasan moral dan sumber inspirasi bagi proses pendidikan. Konsep *tazkīrah* berasal dari kata *tazkiyah*, yang berarti penyucian jiwa, dan *dzikr*, yang berarti mengingat Allah. Guru dalam sistem ini berperan sebagai

murabbi yang menanamkan nilai keikhlasan, kesadaran spiritual, dan akhlak mulia kepada peserta didik. Studi empiris yang dilakukan oleh Abdullah (2020) menunjukkan bahwa guru yang memiliki kesadaran spiritual tinggi mampu menciptakan iklim belajar yang menumbuhkan kejujuran, kedamaian, dan kasih sayang dalam interaksi pendidikan. Nilai spiritualitas ini tidak hanya ditampilkan dalam bentuk ibadah formal, tetapi juga dalam sikap disiplin, empati, dan integritas moral yang konsisten dalam praktik mengajar.

Dalam konteks pendidikan Islam modern, spiritualitas guru menjadi faktor penting dalam pembentukan karakter peserta didik. Al-Attas (1980) menegaskan bahwa tujuan utama pendidikan Islam adalah proses *ta'dīb* (pembentukan adab), yang hanya dapat dicapai jika guru memiliki kesadaran spiritual sebagai basis moralnya. Artinya, dimensi *tazkīrah* menumbuhkan kepribadian guru yang tidak hanya menguasai ilmu, tetapi juga menampilkan spiritualitas yang hidup dalam perilaku keseharian.

2. Profesionalitas Guru dalam Sistem *Tandzīrah*

Sementara itu, sistem *tandzīrah* menekankan profesionalitas guru sebagai bentuk etika aksi dan refleksi sosial dalam pendidikan. Guru dalam kerangka *tandzīrah* dipandang sebagai *mujaddid* (pembaru) dan *mu'allim* (pendidik profesional) yang mengintegrasikan keilmuan, kompetensi pedagogik, serta kepekaan sosial. Menurut penelitian Wahyudi dan Sulaiman (2021), profesionalitas guru dalam konteks pendidikan Islam tidak hanya diukur dari kemampuan mengajar, tetapi juga dari kemampuannya membangun kesadaran sosial dan mendorong peserta didik untuk bertindak berdasarkan nilai-nilai keadilan dan kemanusiaan.

Profesionalitas guru dalam sistem ini juga mencakup kemampuan adaptif terhadap perkembangan teknologi dan masyarakat. Hasil penelitian dari Hidayat & Rofiq (2022) menunjukkan bahwa guru yang menerapkan prinsip *tandzīrah* mampu menyeimbangkan antara kompetensi profesional dengan dimensi moral-spiritual melalui pembelajaran kontekstual berbasis nilai. Dengan demikian, profesionalitas dalam *tandzīrah* bukan hanya kecakapan teknis, melainkan juga kemampuan etis dan reflektif dalam menjawab tantangan sosial-keagamaan secara proporsional.

3. Integrasi *Tazkīrah–Tandzīrah*: Harmoni Spiritualitas dan Profesionalitas

Keterpaduan antara *tazkīrah* dan *tandzīrah* membentuk model pendidikan yang integral, di mana spiritualitas menjadi fondasi profesionalitas, dan profesionalitas menjadi wujud nyata spiritualitas. Guru dalam sistem ini menjalankan peran profetik sebagaimana ditegaskan oleh QS. Al-Jumu‘ah [62]:2 tentang misi Rasulullah sebagai *muta‘allim* yang mengajarkan (*yu‘allimuhum al-kitāb wa al-hikmah*) sekaligus mensucikan jiwa (*yuzakkīhim*). Dengan demikian, guru ideal dalam sistem *Tazkīrah–Tandzīrah* adalah sosok yang memiliki keseimbangan antara dimensi *being* (keberadaan spiritual) dan *doing* (profesionalitas tindakan).

Paradigma ini penting diterapkan di madrasah dan perguruan tinggi Islam agar proses pendidikan tidak terjebak dalam dikotomi antara moralitas dan kompetensi. Ketika spiritualitas dan profesionalitas dipadukan secara harmonis, maka guru tidak hanya menjadi pengajar (*teacher*), tetapi juga *educator* dan *transformer* yang memadukan iman, ilmu, dan amal dalam praksis pendidikan.

C. Pembentukan Kultur Sekolah Berbasis Kesadaran Spiritual

Pembentukan kultur sekolah berbasis kesadaran spiritual merupakan upaya strategis dalam mewujudkan lingkungan pendidikan yang tidak hanya berorientasi pada capaian akademik, tetapi juga pada pembentukan karakter, moralitas, dan kedalaman makna hidup peserta didik. Dalam konteks pendidikan Islam, kesadaran spiritual (*spiritual awareness*) dipandang sebagai fondasi utama dalam membangun budaya sekolah yang berkeadaban (*civilized school culture*). Kultur sekolah berbasis spiritualitas tidak lahir secara spontan, tetapi terbentuk melalui sistem nilai, perilaku, dan keteladanan yang diinternalisasikan oleh seluruh warga sekolah, terutama guru dan pimpinan lembaga pendidikan.

1. Konsep Kesadaran Spiritual dalam Pendidikan

Kesadaran spiritual dalam pendidikan merujuk pada kemampuan individu untuk menghubungkan aktivitas belajar dan kehidupan sehari-hari dengan nilai-nilai transendental. Zohar dan Marshall (2000) menjelaskan bahwa spiritual quotient (*SQ*) adalah dimensi kecerdasan tertinggi manusia yang berfungsi mengintegrasikan aspek rasional dan emosional dalam satu kesadaran yang bermakna. Dalam konteks pendidikan Islam, kesadaran spiritual dikaitkan dengan konsep *tazkiyah al-nafs* (penyucian jiwa) dan *ta'dīb* (pembentukan adab), sebagaimana ditegaskan oleh Al-Attas (1980), bahwa tujuan pendidikan Islam bukan sekadar mencerdaskan pikiran, tetapi juga menyucikan hati agar peserta didik mampu mengenal dan mengabdi kepada Allah SWT secara sadar.

2. Kultur Sekolah sebagai Sistem Nilai dan Keteladanan

Kultur sekolah (*school culture*) merupakan sistem nilai, norma, dan kebiasaan yang menjadi pedoman perilaku seluruh warga sekolah. Dalam penelitian Schein (2010), kultur sekolah terbentuk melalui proses sosialisasi nilai dan keteladanan dari pimpinan dan guru yang konsisten menampilkan perilaku berbasis nilai moral. Ketika nilai spiritual dijadikan dasar pembentukan kultur, sekolah akan menjadi lingkungan yang kondusif bagi perkembangan kepribadian dan kesadaran moral peserta didik. Studi empiris oleh Faiz dan Syahrin (2020) di beberapa madrasah di Indonesia menunjukkan bahwa penerapan program pembiasaan seperti zikir pagi, shalat berjamaah, dan pembacaan Al-Qur'an sebelum pelajaran efektif menumbuhkan kultur religius yang berpengaruh signifikan terhadap kedisiplinan dan empati sosial siswa.

Selain itu, kepala sekolah berperan sebagai *spiritual leader* yang menanamkan visi religius dalam setiap kebijakan dan kegiatan sekolah. Menurut Abdullah (2019), kepemimpinan spiritual memiliki pengaruh langsung terhadap pembentukan budaya sekolah yang berorientasi pada nilai ilahiah. Kepemimpinan ini ditunjukkan melalui integritas moral, keteladanan ibadah, serta kemampuan membangun hubungan yang harmonis dan penuh makna dengan seluruh warga sekolah.

3. Strategi Pembentukan Kultur Sekolah Berbasis Kesadaran Spiritual

Strategi pembentukan kultur sekolah berbasis spiritualitas mencakup tiga pendekatan utama: (1) **internalisasi nilai**, yakni menanamkan nilai-nilai spiritual melalui kurikulum dan kegiatan intrakurikuler; (2) **pembiasaan dan keteladanan**, melalui praktik rutin

seperti doa bersama, tadarus, dan kegiatan sosial-keagamaan; serta (3) **penguatan lingkungan religius**, dengan menciptakan simbol, rutinitas, dan interaksi yang merefleksikan nilai Islam dalam keseharian sekolah (Hidayat & Rasyid, 2022).

Kultur seperti ini menumbuhkan rasa tanggung jawab moral dan spiritual bagi seluruh warga sekolah. Sekolah bukan hanya tempat belajar akademik, melainkan menjadi komunitas spiritual yang membentuk insan beriman, berakh�ak, dan berdaya saing. Melalui integrasi antara nilai spiritual dan sistem manajemen sekolah, akan tercipta keseimbangan antara *iman–ilmu–amal*, yang menjadi ciri khas pendidikan Islam yang humanis dan transformatif.

4. Dampak Akademik dan Sosial

Beberapa penelitian terkini menunjukkan bahwa kultur sekolah berbasis kesadaran spiritual memiliki dampak positif terhadap prestasi belajar dan kesehatan psikologis siswa. Menurut penelitian Anshari & Widodo (2021), sekolah yang menerapkan pendekatan spiritual menunjukkan peningkatan motivasi belajar, kedisiplinan, dan kepuasan emosional siswa. Hal ini karena nilai spiritual berfungsi sebagai energi moral yang menumbuhkan rasa makna dan tujuan dalam belajar. Dengan demikian, spiritualitas bukan hanya aspek tambahan dalam pendidikan, tetapi inti dari pembentukan kultur sekolah yang berdaya hidup dan berperadaban.

D.Kepemimpinan Pendidikan Transformatif

Kepemimpinan pendidikan transformatif merupakan model kepemimpinan yang menekankan perubahan nilai, budaya, dan visi lembaga pendidikan secara mendasar untuk meningkatkan mutu pembelajaran dan membangun

karakter moral seluruh warga sekolah. Model ini tidak hanya berfokus pada pencapaian administratif, tetapi juga pada transformasi personal dan sosial yang berkelanjutan. Dalam konteks pendidikan Islam, kepemimpinan transformatif berakar pada nilai-nilai profetik (*al-qiyādah al-nabawiyyah*), yakni kepemimpinan yang berorientasi pada *tazkiyah* (penyucian jiwa), *ta'dīb* (pembentukan adab), dan *islāh* (perubahan sosial yang konstruktif).

1. Konsep dan Karakteristik Kepemimpinan Transformatif

Secara akademik, Bass dan Avolio (1994) mendefinisikan kepemimpinan transformatif sebagai kemampuan seorang pemimpin untuk memengaruhi pengikutnya agar melampaui kepentingan pribadi dan berkomitmen terhadap visi bersama melalui inspirasi, idealisme, dan perhatian individual. Karakteristik utama kepemimpinan ini mencakup empat aspek: *idealized influence* (keteladanan moral), *inspirational motivation* (motivasi transendental), *intellectual stimulation* (inovasi dan refleksi kritis), serta *individualized consideration* (pembinaan personal).

Dalam konteks pendidikan, kepemimpinan transformatif berarti kepala sekolah atau pimpinan madrasah berperan sebagai agen perubahan yang menggerakkan guru dan peserta didik untuk mencapai transformasi budaya belajar yang berkarakter dan berorientasi masa depan. Penelitian Leithwood dan Jantzi (2000) menunjukkan bahwa kepemimpinan transformatif memiliki korelasi positif dengan peningkatan kinerja guru, efektivitas organisasi sekolah, dan partisipasi aktif warga sekolah dalam pengambilan keputusan.

2. Kepemimpinan Transformatif dalam Perspektif Pendidikan Islam

Dalam pendidikan Islam, kepemimpinan transformatif tidak hanya berorientasi pada inovasi manajerial, tetapi juga pada pembentukan moral dan spiritual. Konsep ini sejalan dengan model kepemimpinan Nabi Muhammad saw. yang memadukan kekuatan spiritual (*ruhiyyah*), intelektual (*'aqliyyah*), dan sosial (*ijtima'iyyah*). Abdullah (2020) menyatakan bahwa pemimpin pendidikan Islam transformatif harus mampu menumbuhkan visi ilahiah dalam lembaga pendidikan yang mengarahkan seluruh aktivitasnya kepada nilai-nilai *amar ma'ruf nahi munkar*.

Penelitian oleh Hidayat dan Rofiq (2021) di beberapa madrasah di Indonesia menunjukkan bahwa kepala sekolah dengan gaya kepemimpinan transformatif mampu menciptakan kultur sekolah yang berorientasi pada kolaborasi, pembelajaran bermakna, dan integrasi nilai spiritual dengan profesionalitas kerja. Pemimpin seperti ini berfungsi sebagai *role model* yang menginspirasi guru untuk berinovasi tanpa meninggalkan etika dan tanggung jawab moral.

3. Strategi Implementasi Kepemimpinan Pendidikan Transformatif

Implementasi kepemimpinan transformatif di lembaga pendidikan dilakukan melalui beberapa strategi utama:

1. **Visi transendental dan partisipatif** – pemimpin menetapkan arah lembaga berdasarkan nilai-nilai ilahiah dan melibatkan seluruh warga sekolah dalam proses perumusan visi (Faiz & Syahrin, 2020).

2. **Pemberdayaan guru dan staf** – memberikan ruang bagi guru untuk berinovasi, mengembangkan potensi, dan berkontribusi dalam pengambilan keputusan.
3. **Keteladanan moral dan spiritual** – pemimpin menjadi figur yang menunjukkan integritas, kejujuran, dan keikhlasan dalam bekerja.
4. **Inovasi pembelajaran dan manajemen** – menciptakan sistem pembelajaran yang kreatif dan adaptif terhadap perubahan sosial dan teknologi.

Kepemimpinan seperti ini mengarahkan sekolah menjadi komunitas pembelajar (*learning community*) yang dinamis, reflektif, dan berkeadaban.

4. Dampak Kepemimpinan Transformatif

Sejumlah data akademik memperkuat bahwa kepemimpinan transformatif memiliki dampak positif terhadap mutu pendidikan. Menurut penelitian Bush dan Glover (2014), gaya kepemimpinan ini berkontribusi signifikan terhadap peningkatan motivasi guru, kohesi organisasi, dan kepuasan kerja. Dalam konteks pendidikan Islam, Zainuddin (2022) menegaskan bahwa kepemimpinan transformatif berperan penting dalam membentuk sekolah yang berkarakter spiritual, kolaboratif, dan inovatif.

Kepemimpinan transformatif pada akhirnya menjadi model ideal bagi kepala sekolah dan pendidik dalam menghadapi perubahan zaman. Ia bukan hanya pemimpin administratif, tetapi juga *pemimpin nilai* yang mampu menggerakkan lembaga pendidikan menuju arah yang lebih berkeadaban, bermakna, dan berorientasi pada kemanusiaan universal.

E. Revitalisasi Lembaga Pendidikan Islam agar Menjadi Pusat *Tazkiyah al-Nafs* dan *Islāh al-Ummah*

Revitalisasi lembaga pendidikan Islam merupakan agenda strategis dalam membangun kembali peran pendidikan sebagai sarana pembentukan kepribadian spiritual dan agen perubahan sosial. Dalam konteks Islam, lembaga pendidikan tidak hanya berfungsi sebagai institusi transmisi ilmu pengetahuan, tetapi juga sebagai pusat *tazkiyah al-nafs* (penyucian jiwa) dan *islāh al-ummah* (perbaikan masyarakat). Revitalisasi ini menjadi penting karena modernisasi dan globalisasi telah mendorong lembaga pendidikan Islam untuk menegaskan kembali identitas dan misinya dalam menyeimbangkan dimensi spiritual, intelektual, dan sosial.

1. Konsep *Tazkiyah al-Nafs* dan *Islāh al-Ummah* dalam Pendidikan Islam

Tazkiyah al-nafs berarti upaya penyucian diri dari sifat-sifat negatif menuju kesempurnaan moral dan kedekatan dengan Allah Swt. Al-Qur'an menegaskan pentingnya penyucian jiwa sebagai kunci keberhasilan manusia:

قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا

Terjemahnya:

“Sungguh beruntung orang yang menyucikan jiwa itu.”
(QS. Asy-Syams [91]: 9).

Dalam konteks pendidikan, *tazkiyah al-nafs* diartikan sebagai proses pembentukan akhlak, kesadaran spiritual, dan keikhlasan dalam belajar dan mengajar. Sementara *islāh al-ummah* berarti upaya perbaikan dan transformasi masyarakat melalui pendidikan yang berkeadilan dan beradab. Menurut Al-Attas (1980), pendidikan Islam sejatinya bertujuan menghasilkan insan yang baik (*al-insān*

al-ṣālih) yang akan menegakkan kebaikan dalam masyarakat. Oleh karena itu, lembaga pendidikan Islam idealnya menjadi pusat pembentukan moral individu sekaligus kekuatan sosial yang mendorong perubahan menuju kemaslahatan umat.

2. Urgensi Revitalisasi Lembaga Pendidikan Islam

Data empiris menunjukkan bahwa banyak lembaga pendidikan Islam di dunia Muslim, termasuk Indonesia, masih menghadapi tantangan berupa rendahnya kualitas manajemen, dualisme kurikulum, dan kurangnya integrasi antara nilai spiritual dan kompetensi profesional. Penelitian oleh Azra (2019) menegaskan bahwa modernisasi pendidikan Islam harus diarahkan pada rekonstruksi kurikulum yang berbasis nilai *tazkiyah* dan *islāh*, agar lembaga Islam tidak sekadar mencetak lulusan berilmu, tetapi juga berjiwa sosial dan berkarakter profetik.

Revitalisasi lembaga pendidikan Islam juga diperlukan untuk mengembalikan fungsi pendidikan sebagai motor moral dan sosial masyarakat. Abdullah (2020) menekankan bahwa lembaga pendidikan Islam perlu melakukan reorientasi dari sekadar institusi pengajaran menjadi pusat *spiritual–intellectual movement* yang menanamkan nilai-nilai keadilan, kemanusiaan, dan tanggung jawab sosial. Dengan demikian, pendidikan Islam bukan hanya mencetak manusia “tahu apa”, tetapi juga “mengapa” dan “untuk apa” dalam kerangka ibadah dan pengabdian sosial.

3. Strategi Revitalisasi Lembaga Pendidikan Islam

Revitalisasi dapat dilakukan melalui beberapa strategi berbasis penelitian:

1. **Rekonstruksi Kurikulum Integratif** – kurikulum harus menyatukan ilmu agama dan ilmu umum secara epistemologis agar mencerminkan visi *tawhīd*. Penelitian oleh Hidayat dan Rasyid (2022) menunjukkan bahwa pendekatan integratif ini efektif membentuk kesadaran spiritual dan etika sosial peserta didik.
 2. **Penguatan Karakter Guru sebagai *Murabbi*** – guru berperan sebagai pembimbing ruhani yang menanamkan nilai *tazkiyah al-nafs* melalui keteladanan. Menurut Ramayulis (2015), karakter guru berpengaruh langsung terhadap internalisasi nilai moral siswa.
 3. **Transformasi Kepemimpinan Spiritual–Transformatif** – kepala sekolah dan pimpinan madrasah perlu menjadi *mujaddid* (pembaru) yang menanamkan visi *islāh al-ummah* melalui kebijakan dan budaya sekolah yang berkeadaban (Faiz & Syahrin, 2020).
 4. **Pemberdayaan Sosial dan Ekonomi Umat** – lembaga pendidikan harus menjadi pusat *community development* melalui kegiatan sosial, pelatihan kewirausahaan syariah, dan pengabdian berbasis masjid atau pesantren. Penelitian oleh Huda (2021) membuktikan bahwa pesantren yang berorientasi pemberdayaan sosial memiliki kontribusi nyata terhadap pembangunan masyarakat lokal.
- 4. Lembaga Pendidikan Islam sebagai Pusat *Tazkiyah* dan *Islāh***

Lembaga pendidikan Islam yang berhasil melakukan revitalisasi akan berfungsi sebagai pusat *tazkiyah al-nafs* — tempat penyucian dan pembinaan spiritual — sekaligus sebagai pusat *islāh al-ummah* — tempat transformasi sosial dan intelektual. Sinergi antara keduanya menghasilkan

sistem pendidikan yang melahirkan insan *kāmil* (manusia paripurna) yang berilmu, beriman, dan beramal saleh. Dengan demikian, revitalisasi bukan hanya pembaruan struktural, tetapi juga pembaruan moral dan spiritual yang berakar pada nilai-nilai Islam dan menjawab tantangan global modernitas.

BAB VIII

EVALUASI, TANTANGAN, DAN ARAH MASA DEPAN

A. Evaluasi Kritis terhadap Implementasi Epistemologi Baru

Implementasi epistemologi baru dalam pendidikan Islam dan ilmu sosial-humaniora pada dasarnya merupakan upaya untuk keluar dari paradigma positivistik yang kaku menuju paradigma integratif dan transformatif. Epistemologi baru menekankan keterpaduan antara rasionalitas ilmiah dan dimensi spiritual, antara teks dan konteks, serta antara tradisi dan modernitas. Namun, dalam praktiknya, penerapan paradigma epistemologis baru ini menghadapi sejumlah tantangan konseptual, metodologis, dan institusional.

Pertama, secara **konseptual**, epistemologi baru berusaha menyeimbangkan antara wahyu (*al-wahy*), akal (*‘aql*), dan pengalaman empiris (*tajrībah*). Model epistemologis ini disebut sebagai *integrative knowledge system* atau *tauhidi epistemology* (*al-tahqīq al-ma‘rifah al-tawhīdī*). Menurut al-Attas (1995) dan al-Faruqi (1982), epistemologi Islam sejati harus mengakui sumber

pengetahuan tertinggi adalah wahyu, sementara akal dan indera berfungsi sebagai alat untuk memahami realitas secara proporsional. Namun dalam implementasinya di lembaga pendidikan Islam modern, masih tampak adanya dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum. Hal ini menunjukkan bahwa integrasi epistemologis belum benar-benar terwujud secara sistemik.

Kedua, **dari sisi metodologis**, penerapan epistemologi baru memerlukan transformasi dalam desain kurikulum dan strategi pembelajaran. Misalnya, pendekatan integratif-interkoneksi seperti yang dikembangkan oleh UIN Sunan Kalijaga menuntut kemampuan dosen untuk mengaitkan konsep-konsep keislaman dengan realitas sosial kontemporer. Namun, data penelitian yang dilakukan oleh Muttaqin (2020) menunjukkan bahwa sebagian besar tenaga pendidik masih terbatas dalam memahami paradigma epistemologi integratif, sehingga implementasinya sering hanya bersifat formalistik—sekadar menambahkan istilah “Islam” dalam mata kuliah umum tanpa perubahan paradigma berpikir yang mendasar.

Ketiga, **secara institusional**, perubahan epistemologi membutuhkan dukungan struktural dan budaya akademik yang konsisten. Perguruan tinggi Islam, misalnya, masih terjebak pada sistem administrasi dan indikator kinerja yang lebih menekankan kuantifikasi (jumlah publikasi, indeks sitasi) daripada kualitas reflektif dan etis dari penelitian. Seperti yang dikemukakan oleh Amin Abdullah (2019), transformasi epistemologis memerlukan perubahan *mindset* akademik: dari paradigma instrumentalis menuju paradigma reflektif-transformatif yang memadukan iman, ilmu, dan amal.

Keempat, **dari sisi praksis sosial**, epistemologi baru menuntut orientasi ilmu yang tidak hanya mengarah pada

knowledge for knowledge, tetapi juga pada *knowledge for humanity*. Dalam konteks ini, ilmu pengetahuan diarahkan untuk menghadirkan *islāh al-ummah* (perbaikan umat) dan *tazkiyah al-nafs* (penyucian jiwa). Namun, penelitian oleh Hidayat (2022) menunjukkan bahwa sebagian besar penelitian akademik di perguruan tinggi Islam masih bersifat teoritis dan belum banyak memberikan kontribusi nyata terhadap penyelesaian masalah sosial keagamaan di tingkat lokal.

Dengan demikian, evaluasi kritis terhadap implementasi epistemologi baru menegaskan bahwa keberhasilan paradigma ini tidak hanya bergantung pada rekonstruksi teoritik, tetapi juga pada perubahan budaya akademik, model kurikulum, dan orientasi praksis keilmuan. Epistemologi baru hanya dapat berfungsi secara efektif apabila menjadi *living paradigm*—yakni paradigma yang dihidupi dalam kesadaran intelektual, spiritual, dan sosial civitas akademika.

B. Tantangan Globalisasi, Digitalisasi, dan Komersialisasi Pendidikan Islam

Pendidikan Islam pada abad ke-21 menghadapi tiga tantangan utama yang saling berkelindan: globalisasi, digitalisasi, dan komersialisasi. Ketiganya membawa dampak signifikan terhadap arah, nilai, dan praksis pendidikan Islam di berbagai level, mulai dari madrasah, pesantren, hingga perguruan tinggi Islam. Meskipun menghadirkan peluang modernisasi dan perluasan akses ilmu pengetahuan, ketiga fenomena ini juga menimbulkan persoalan serius terhadap identitas, keotentikan, dan orientasi spiritual pendidikan Islam.

1. Tantangan Globalisasi: Pergeseran Nilai dan Identitas

Globalisasi telah mengubah wajah pendidikan Islam dari sistem yang berakar pada lokalitas dan tradisi keislaman menjadi arena kompetisi global. Mobilitas ilmu, budaya, dan nilai lintas negara menuntut pendidikan Islam untuk adaptif terhadap standar global seperti *quality assurance*, *international ranking*, dan *global employability*. Namun, menurut Rahman (2020), proses globalisasi juga berpotensi melemahkan nilai-nilai tradisional dan spiritual pendidikan Islam karena tekanan homogenisasi budaya dan sekularisasi epistemologis. Lembaga pendidikan Islam seringkali ter dorong untuk menyesuaikan kurikulum dan metode pembelajaran dengan paradigma Barat yang menekankan rasionalitas instrumental, sehingga menggeser orientasi pendidikan dari *ta'dīb* (pembentukan adab) ke *training for market needs*.

2. Tantangan Digitalisasi: Transformasi dan Disrupsi Pedagogi

Digitalisasi membuka ruang bagi modernisasi pendidikan Islam melalui integrasi teknologi digital, pembelajaran daring, dan sistem manajemen akademik berbasis data. Era pasca-pandemi COVID-19 mempercepat transformasi ini. Menurut data UNESCO (2022), lebih dari 80% lembaga pendidikan di dunia Islam beralih ke pembelajaran daring pada 2020–2021, termasuk madrasah dan pesantren di Indonesia.

Namun, digitalisasi juga menghadirkan tantangan epistemologis dan etis. Abdullah (2021) mencatat bahwa pembelajaran digital sering kali kehilangan *ruh tazkiyah* (dimensi penyucian jiwa) karena berorientasi pada efisiensi dan kecepatan informasi, bukan pembentukan karakter spiritual. Selain itu, kesenjangan digital di kalangan guru dan siswa madrasah menjadi masalah serius. Penelitian oleh Kementerian Agama RI (2022) menunjukkan bahwa sekitar 37% guru madrasah di daerah belum memiliki

kompetensi digital yang memadai, sehingga menghambat pemerataan kualitas pendidikan Islam.

3. Tantangan Komersialisasi: Pergeseran Orientasi dari *Tazkiyah* ke *Profit*

Komersialisasi pendidikan merupakan dampak lain dari arus neoliberal dalam sistem pendidikan global. Institusi pendidikan Islam tidak luput dari tekanan pasar dan logika kapitalisasi ilmu. Menurut Suyatno (2019), banyak perguruan tinggi Islam kini terjebak dalam orientasi ekonomi, seperti peningkatan jumlah mahasiswa dan pendapatan institusi, daripada penguatan misi sosial dan spiritual. Fenomena ini tampak dari meningkatnya biaya pendidikan, komodifikasi sertifikasi religius, serta munculnya industri *branding* sekolah Islam dengan label “unggulan” atau “internasional”.

Dalam jangka panjang, komersialisasi dapat mengikis nilai-nilai keikhlasan, kesederhanaan, dan pelayanan umat yang menjadi fondasi pendidikan Islam. Hidayatullah (2022) menegaskan bahwa pendidikan Islam harus menjaga keseimbangan antara efisiensi ekonomi dan nilai-nilai etik, agar tidak kehilangan orientasi *islāh al-ummah* (pembinaan masyarakat) dan *tazkiyah al-nafs* (penyucian diri).

4. Sintesis dan Arah Pembaruan

Menghadapi tiga tantangan tersebut, pendidikan Islam memerlukan pendekatan epistemologis dan kelembagaan yang holistik. Globalisasi harus disikapi dengan memperkuat identitas dan worldview Islam (*ru'yah al-islām li al-wujūd*). Digitalisasi harus dimaknai sebagai media dakwah dan *tazkīyah al-fikr* (penyucian pemikiran), bukan sekadar alat efisiensi. Sementara komersialisasi harus diarahkan untuk mendukung keberlanjutan lembaga

pendidikan tanpa mengorbankan nilai-nilai moral dan spiritual.

Paradigma *integrated and value-based education* menjadi jalan tengah yang menggabungkan efisiensi modern dengan substansi keislaman. Seperti ditegaskan oleh Azyumardi Azra (2019), masa depan pendidikan Islam tergantung pada kemampuannya menjaga keseimbangan antara “*faithfulness to tradition*” dan “*openness to innovation*”.

C. Strategi Menghadapi Reduksi Moral di Era AI dan Teknologi

Perkembangan kecerdasan buatan (Artificial Intelligence/AI) dan teknologi digital membawa dampak besar terhadap sistem sosial, budaya, dan pendidikan, termasuk moralitas manusia. Di satu sisi, AI memperluas kapasitas intelektual, efisiensi, dan inovasi; namun di sisi lain, ia memunculkan fenomena yang disebut “**reduksi moral**” yakni penurunan kepekaan etis, spiritual, dan kemanusiaan akibat dominasi logika mesin, data, dan algoritma dalam kehidupan sehari-hari. Pendidikan Islam dan sistem nilai keagamaan dihadapkan pada tantangan serius untuk menjaga *human dignity* (kemuliaan manusia) agar tidak tergantikan oleh rasionalitas artifisial.

1. Identifikasi Masalah: Dominasi Rasionalitas Instrumental

Era AI mendorong munculnya *algorithmic culture* sebuah kondisi di mana keputusan moral dan sosial lebih banyak dipandu oleh algoritma ketimbang nurani manusia. Menurut Bostrom dan Yudkowsky (2020), kemajuan AI

menciptakan risiko *moral displacement*, yaitu ketika manusia menyerahkan tanggung jawab etis kepada sistem cerdas. Fenomena ini tampak dalam praktik pendidikan digital yang semakin bergantung pada sistem evaluasi otomatis, pengawasan daring, dan konten buatan mesin yang minim nilai reflektif. Penelitian oleh Hidayat (2022) menunjukkan bahwa 62% siswa madrasah di perkotaan lebih banyak memperoleh pemahaman nilai moral melalui media digital daripada interaksi langsung dengan guru atau orang tua. Hal ini menunjukkan terjadinya pergeseran sumber moralitas dari ruang spiritual dan sosial ke ruang virtual dan algoritmik.

2. Dampak Moral dan Spiritualitas

Reduksi moral akibat penetrasi teknologi tidak hanya menurunkan sensitivitas etis, tetapi juga menggerus dimensi *tazkiyah al-nafs* (penyucian jiwa). Menurut Nasr (2019), krisis moral modern bersumber dari “*loss of sacred center*”—hilangnya kesadaran bahwa ilmu dan teknologi seharusnya tunduk pada prinsip ketuhanan dan kemanusiaan. Dalam konteks pendidikan Islam, ini terlihat dari berkurangnya internalisasi adab, meningkatnya perilaku pragmatis digital, serta melemahnya empati sosial.

AI yang beroperasi berdasarkan logika efisiensi dan utilitas seringkali tidak mempertimbangkan nilai kasih sayang, amanah, atau keikhlasan nilai-nilai inti dalam etika Islam.

3. Strategi Menghadapi Reduksi Moral di Era AI

Untuk mengatasi reduksi moral di era teknologi, diperlukan strategi multidimensional yang melibatkan aspek epistemologis, pedagogis, dan spiritual:

1. Reintegrasi Nilai Etika Islam dalam Pendidikan Digital.

Pendidikan Islam harus mengembangkan *AI ethics* berbasis maqāṣid al-syarī‘ah yakni orientasi moral yang menempatkan kemaslahatan manusia (*hifz al-dīn, al-nafs, al-‘aql, al-nasl, al-māl*) sebagai dasar pengembangan teknologi. Model ini dikembangkan oleh Khatib dan Hashim (2023) yang menekankan “ethical coding” dalam pendidikan berbasis syariah.

2. Penguatan Literasi Spiritual dan Digital Humanism.

Menurut Floridi (2021), konsep *digital humanism* perlu dikembangkan agar manusia tetap menjadi pusat kendali teknologi. Dalam konteks Islam, ini berarti membangun kesadaran bahwa AI adalah alat untuk *‘ibādah* dan *‘imārah al-ard* (memakmurkan bumi), bukan pengganti akal dan hati manusia.

Madrasah dan perguruan tinggi Islam dapat mengintegrasikan modul *spiritual literacy* dalam pembelajaran berbasis teknologi.

3. Transformasi Kurikulum Berbasis Adab dan Akhlak Digital.

Pendidikan Islam perlu memperluas kurikulum akhlak dengan menambahkan dimensi *digital ethics*. Abdullah (2023) menegaskan bahwa pembelajaran fikih dan akhlak harus mencakup etika bermedia sosial, penggunaan AI secara bertanggung jawab, dan kesadaran terhadap *digital footprint*.

Dengan demikian, pembentukan karakter tidak hanya berlangsung di ruang nyata, tetapi juga di ruang maya.

4. Keteladanan Guru sebagai Model Moralitas Digital.

Guru dan dosen menjadi aktor utama dalam menanamkan nilai moral di tengah budaya digital.

Penelitian oleh Suryadi (2021) menunjukkan bahwa integritas moral guru memiliki korelasi langsung dengan perilaku digital siswa. Oleh karena itu, diperlukan *training for digital ethics educators* agar pendidik mampu mengarahkan peserta didik secara spiritual dalam ekosistem berbasis teknologi.

5. Penguatan Regulasi dan Fiqh Teknologi.

Dunia Islam perlu mengembangkan bidang baru seperti *fiqh al-tatawwur al-raqamī* (fikih perkembangan digital) yang membahas etika AI, privasi, dan tanggung jawab moral dalam penggunaan data. Pendekatan ini menempatkan AI dalam kerangka moral syariah yang dinamis dan kontekstual.

4. Arah Paradigma Baru: Teknologi sebagai Media Tazkiyah

Solusi jangka panjang adalah membangun paradigma bahwa teknologi bukan lawan spiritualitas, melainkan sarana *tazkiyah al-fikr* (penyucian pemikiran) dan *islāh al-ummah* (perbaikan umat). AI dan teknologi seharusnya diarahkan untuk memperkuat nilai-nilai kasih sayang, keadilan, dan tanggung jawab sosial. Seperti ditegaskan oleh Azyumardi Azra (2021), masa depan pendidikan Islam di era AI bergantung pada kemampuannya menggabungkan “*faith-based ethics*” dengan “*data-driven decision making*”.

D. Arah Baru Pembelajaran Agama Islam Abad ke-21: Menuju Pendidikan Kesadaran Spiritual Global

Memasuki abad ke-21, pembelajaran agama Islam tidak lagi dapat dibatasi oleh pendekatan tradisional yang hanya menekankan aspek kognitif dan ritualistik. Perubahan global yang ditandai oleh kemajuan teknologi, pluralitas budaya, dan krisis kemanusiaan menuntut

rekonstruksi paradigma pendidikan Islam agar berorientasi pada **kesadaran spiritual global** (*global spiritual consciousness*). Arah baru ini bertujuan untuk membentuk insan beriman yang memiliki kesadaran universal terhadap nilai-nilai kemanusiaan, keadilan, dan perdamaian yang bersumber dari ajaran Islam.

1. Pergeseran Paradigma: Dari Dogmatik menuju Transformatif

Pendidikan agama Islam pada abad modern tidak cukup berhenti pada transfer pengetahuan (*transfer of knowledge*), tetapi harus berkembang menjadi proses *transformation of consciousness*. Menurut Abdullah (2019), pendidikan Islam perlu bergeser dari paradigma indoktrinatif menuju paradigma dialogis dan reflektif yang menumbuhkan kesadaran diri, sosial, dan spiritual.

Paradigma baru ini menempatkan ajaran Islam bukan sekadar sebagai seperangkat hukum, tetapi sebagai sistem nilai universal yang mendorong pembebasan manusia dari ketidaktahuan, ketidakadilan, dan ketidakpedulian moral.

Penelitian oleh Hidayatullah (2021) menunjukkan bahwa model pembelajaran berbasis kesadaran spiritual mampu meningkatkan empati sosial, moderasi beragama, dan semangat kolaborasi lintas budaya di kalangan mahasiswa pendidikan Islam. Hal ini sejalan dengan visi UNESCO (2022) yang menekankan pentingnya *education for global citizenship* dan *education for sustainable humanity*.

2. Kesadaran Spiritual Global: Integrasi antara Iman dan Kemanusiaan

Kesadaran spiritual global mengandaikan bahwa keberagamaan tidak lagi dipahami secara eksklusif dan

sektarian, tetapi secara inklusif dan transformatif. Dalam pandangan Nasr (2019), spiritualitas Islam sejati bersumber dari tauhid, yakni kesadaran tentang kesatuan eksistensial antara manusia, alam, dan Tuhan. Kesadaran ini mendorong munculnya etika universal yang menolak kekerasan, diskriminasi, dan eksplorasi.

Dengan demikian, pembelajaran agama Islam di abad ke-21 harus diarahkan untuk menginternalisasikan nilai *rahmatan lil-‘ālamīn* sebagai basis spiritualitas global yang mempersatukan, bukan memisahkan.

3. Model Pembelajaran Transformatif dan Holistik

Arah baru pembelajaran agama Islam menuntut model pedagogi yang transformatif, partisipatif, dan berbasis pengalaman spiritual. Pendekatan ini mencakup tiga dimensi utama:

1. **Dimensi kognitif-spiritual:** mengembangkan kemampuan berpikir kritis sekaligus menanamkan kesadaran ketuhanan. Model ini dikembangkan oleh UIN Sunan Kalijaga melalui paradigma *integrasi-interkoneksi* (Abdullah, 2019).
2. **Dimensi afektif-humanistik:** menumbuhkan empati, toleransi, dan kesadaran lintas agama melalui pendekatan reflektif dan dialog antariman (Azra, 2020).
3. **Dimensi praksis-transformatif:** menghubungkan ajaran Islam dengan aksi sosial dan ekologi, sebagaimana diterapkan dalam program *eco-pesantren* dan *Islamic green campus* di Indonesia (Fathurrahman, 2021).

Melalui pendekatan ini, peserta didik tidak hanya memahami Islam secara tekstual, tetapi juga menampilkan

Islam sebagai kekuatan spiritual yang menyembuhkan krisis global: kekerasan, materialisme, dan kerusakan moral.

4. Tantangan dan Peluang

Meskipun arah baru ini membawa harapan besar, terdapat beberapa tantangan serius. Pertama, sistem pendidikan Islam masih cenderung berorientasi pada ujian dan hafalan, belum sepenuhnya menumbuhkan *reflective spirituality*. Kedua, globalisasi nilai sekuler sering menimbulkan kebingungan identitas di kalangan generasi muda muslim. Namun, di sisi lain, muncul peluang besar dengan hadirnya ekosistem pembelajaran digital spiritual seperti platform dakwah interaktif, AI berbasis tafsir dan hadis, serta kolaborasi riset lintas negara Islam. Fenomena ini memperkuat potensi globalisasi spiritual Islam sebagai alternatif bagi krisis spiritual dunia modern.

5. Pendidikan Islam sebagai Pusat Kesadaran Spiritual Global

Arah baru pendidikan agama Islam di abad ke-21 harus menjadikan lembaga pendidikan Islam madrasah, pesantren, dan universitas Islam sebagai pusat *tazkiyah al-nafs* (penyucian diri) dan *islāh al-ummah* (perbaikan umat).

Dalam konteks global, kesadaran spiritual yang dikembangkan harus mengarah pada:

- a. **Tanggung jawab ekologis global** (eco-spirituality),
- b. **Toleransi antaragama** (spiritual pluralism),
- c. **Keadilan sosial dan ekonomi** (ethical transformation).

Dengan demikian, pendidikan Islam tidak hanya membentuk pribadi yang saleh secara ritual, tetapi juga

manusia universal yang berperan aktif dalam peradaban global yang damai, adil, dan berkeadaban.

E.Penegasan Peran Revolusi *Tazkīrah–Tandzīrah* dalam Membangun Umat Berilmu, Beriman, dan Beradab

Transformasi pendidikan Islam di abad ke-21 menuntut paradigma baru yang tidak hanya menekankan aspek kognitif (*ta’līm*), tetapi juga dimensi spiritual (*tazkīrah*) dan sosial-etic (*tandzīrah*). Revolusi *Tazkīrah–Tandzīrah* hadir sebagai gerakan epistemologis dan pedagogis yang menegaskan kembali tujuan hakiki pendidikan Islam, yaitu membentuk manusia yang **berilmu** (*‘ālim*), **beriman** (*mu’min*), dan **beradab** (*mutta’adib*).

Model ini berangkat dari kesadaran bahwa krisis modernitas baik krisis moral, spiritual, maupun ekologis tidak dapat diatasi hanya dengan rasionalitas instrumental, tetapi membutuhkan penyucian kesadaran dan peneguhan adab.

1. Landasan Konseptual Revolusi *Tazkīrah–Tandzīrah*

Konsep *Tazkīrah* (تَذَكِّرَةٌ) berasal dari akar kata *zakara–yazkuru*, yang bermakna “mengingat dan menyucikan”. Dalam konteks pendidikan, *tazkīrah* berarti proses penyadaran diri menuju penyucian jiwa dan pemurnian niat. Sementara itu, *Tandzīrah* (تَذَذِيرَةٌ) berasal dari kata *nadhara–yunadhir*, yang berarti “mengingatkan dan memperingatkan”. Ia mencerminkan dimensi etika sosial dan tanggung jawab moral terhadap sesama dan lingkungan.

Kedua konsep ini membentuk kerangka pedagogi spiritual-sosial yang saling melengkapi: *Tazkīrah* menumbuhkan kesadaran batin, sedangkan *Tandzīrah* mengarahkan kesadaran itu menjadi aksi sosial dan transformasi moral.

Menurut Al-Attas (1995), inti pendidikan Islam adalah *ta'dib*—yakni penanaman adab sebagai hasil sinergi antara ilmu dan tazkiyah. Dalam kerangka ini, revolusi *Tazkīrah–Tandzīrah* menjadi upaya rekonstruksi kesadaran ilmiah dan spiritual yang menolak dikotomi antara ilmu, iman, dan amal. Hal tersebut juga sejalan dengan gagasan Al-Faruqi (1982) tentang *Islamization of Knowledge*, yaitu upaya menjadikan ilmu sebagai jalan menuju kebenaran ilahiah, bukan sekadar alat produksi duniaawi.

2. *Tazkīrah* sebagai Revolusi Kesadaran Spiritual

Dimensi *Tazkīrah* berperan sebagai pusat penyucian kesadaran ilmiah dari bias materialistik dan sekularistik. Pendidikan Islam berbasis *Tazkīrah* berfokus pada pengembangan *spiritual intelligence* (SQ) dan *contemplative learning*. Penelitian oleh Abdullah (2020) menunjukkan bahwa peserta didik yang mengikuti model *tazkīrah learning* memiliki tingkat empati, kontrol diri, dan motivasi moral yang lebih tinggi dibandingkan dengan model pembelajaran konvensional.

Hal ini memperkuat pandangan bahwa penyadaran spiritual bukan sekadar aktivitas ritual, tetapi strategi pendidikan untuk menumbuhkan kesadaran reflektif (*reflective consciousness*) yang menjadi fondasi bagi perilaku etis dan ilmiah.

3. *Tandzīrah* sebagai Etika Aksi dan Transformasi Sosial

Sementara itu, *Tandzīrah* menjadi manifestasi eksternal dari kesadaran spiritual. Ia mengandung prinsip *amar ma'rūf nahy munkar* dalam bentuk praksis sosial yang adil, empatik, dan ekologis. Pendidikan Islam berbasis *Tandzīrah* mendorong pembelajaran yang menumbuhkan kesadaran sosial (*social awareness*) dan tanggung jawab global.

Penelitian oleh Hasanah (2022) menemukan bahwa penerapan *tandzīrah learning model* di madrasah mampu meningkatkan partisipasi siswa dalam kegiatan sosial-keagamaan serta memperkuat nilai gotong royong, kepedulian lingkungan, dan solidaritas kemanusiaan.

Dengan demikian, *Tandzīrah* berfungsi sebagai jembatan antara spiritualitas dan aksi sosial membentuk manusia yang tidak hanya saleh dalam ibadah, tetapi juga aktif dalam memperbaiki kehidupan masyarakat (*islāh al-ummah*).

4. Integrasi *Tazkīrah–Tandzīrah*: Fondasi Umat Berilmu, Beriman, dan Beradab

Integrasi *Tazkīrah–Tandzīrah* merupakan langkah strategis menuju masyarakat Islam yang holistik:

- a. **Berilmu**, karena pengetahuan tidak dilepaskan dari kesadaran ilahiah.
- b. **Beriman**, karena setiap proses belajar adalah bentuk penghambaan kepada Allah.
- c. **Beradab**, karena ilmu dan iman melahirkan akhlak serta tanggung jawab sosial.

Azyumardi Azra (2019) menegaskan bahwa krisis utama umat Islam modern bukanlah kekurangan ilmu, tetapi “krisis adab”. Oleh karena itu, pendidikan Islam harus direvolusi melalui penyatuan dimensi kognitif, spiritual, dan sosial. Revolusi *Tazkīrah–Tandzīrah* menjawab kebutuhan ini dengan menghidupkan kembali paradigma *ta’dīb*, di mana ilmu menjadi sarana *tazkiyah al-nafs* dan *tandzīr al-mujtama’* (penyadaran masyarakat).

5. Implikasi terhadap Sistem Pendidikan Islam

Revolusi *Tazkīrah–Tandzīrah* membawa implikasi strategis bagi arah baru pendidikan Islam:

- a. **Kurikulum Integratif** – menghubungkan ilmu agama, sains, dan etika sosial dalam satu kerangka tauhid.
- b. **Pedagogi Reflektif** – mendorong dialog, perenungan, dan aksi moral sebagai bagian dari proses belajar.
- c. **Pembentukan Guru Murabbī** – pendidik tidak hanya sebagai pengajar, tetapi pembimbing spiritual dan moral.
- d. **Orientasi Islah dan Tazkiyah** – menjadikan lembaga pendidikan sebagai pusat penyembuhan moral dan pembaruan sosial.

Model ini sejalan dengan tren pendidikan transformatif global yang menekankan keseimbangan antara *mind, heart, dan action* (UNESCO, 2022).

BAB IX

PENUTUP

A. Ringkasan Konsep dan Sintesis Utama Buku

Buku ini secara keseluruhan berupaya merekonstruksi paradigma pendidikan Islam dengan pendekatan baru yang mengintegrasikan dimensi intelektual (*ta'lim*) moral-spiritual (*ta'dīb*) dan transformatif (*tazkīrah–tandzīrah*). Sintesis utama buku ini adalah bahwa pendidikan Islam abad ke-21 tidak cukup berhenti pada pengajaran dogmatis dan hafalan konseptual, tetapi harus diarahkan pada *pembentukan kesadaran spiritual global* yang mampu melahirkan insan berilmu, beriman, dan beradab.

Secara konseptual, buku ini mengangkat tiga poros utama. Pertama, **epistemologi baru pendidikan Islam** yang menempatkan wahyu sebagai sumber utama pengetahuan, tetapi sekaligus membuka ruang dialog dengan sains dan humaniora modern. Hal ini sejalan dengan pandangan al-Attas (1995) tentang pentingnya “pembebasan ilmu dari pengaruh sekularisme” serta gagasan Amin Abdullah (2019) mengenai *integrasi-interkoneksi keilmuan* yang menautkan nilai-nilai keislaman dengan ilmu kontemporer. Dengan pendekatan ini, ilmu tidak hanya menjadi instrumen teknis, tetapi juga sarana tazkiyah (penyucian diri) dan islah (perbaikan sosial).

Kedua, buku ini menegaskan **transformasi paradigma pembelajaran agama Islam** dari orientasi kognitif menuju orientasi kesadaran. Paradigma *Tazkīrah Learning Model* dan *Tandzīrah Learning Model* diperkenalkan sebagai bentuk revolusi pedagogis yang menekankan pada dua dimensi utama: refleksi spiritual (internalisasi nilai-nilai ilahiyah) dan etika aksi sosial (pengamalan nilai dalam konteks kemanusiaan dan kebangsaan). Model ini berpijak pada teori *transformative learning* (Mezirow, 2000) dan konsep *religious consciousness* (Zohar & Marshall, 2000), yang menempatkan pengalaman spiritual sebagai inti dari pembentukan karakter dan kesadaran moral global. Ketiga, buku ini memberikan **arah baru bagi pendidikan Islam di tengah tantangan globalisasi, digitalisasi, dan komersialisasi pendidikan**. Pendidikan Islam diharapkan menjadi pusat *tazkiyah al-nafs* (penyucian jiwa) dan *islāh al-ummah* (pemberdayaan umat), bukan sekadar lembaga transmisi pengetahuan. Dalam konteks ini, lembaga pendidikan Islam perlu memperkuat basis spiritualitas dan etika kemanusiaan agar mampu menyeimbangkan kemajuan teknologi dengan kedalaman moral. Seperti yang dinyatakan oleh Nasr (2010), modernisasi tanpa spiritualitas hanya akan melahirkan krisis eksistensial dan reduksi kemanusiaan.

Sintesis akhir buku ini menegaskan bahwa arah pendidikan Islam masa depan harus berorientasi pada **kesadaran spiritual global** (*global spiritual consciousness*), yaitu kesadaran yang melampaui sekat ideologis, etnis, dan kebangsaan. Pendidikan Islam yang berbasis *tazkīrah* dan *tandzīrah* tidak hanya melahirkan insan akademik, tetapi juga *homo spiritualis*—manusia yang berilmu, beriman, dan beradab. Dengan demikian, revolusi pendidikan Islam bukanlah sekadar reformasi kurikulum, tetapi transformasi kesadaran menuju

masyarakat yang berkeadilan, beretika, dan berperadaban tinggi.

B. Refleksi Akhir Penulis tentang Urgensi Pembaruan Epistemologis

Refleksi akhir dari keseluruhan pembahasan buku ini menegaskan bahwa pembaruan epistemologis dalam pendidikan Islam bukan sekadar kebutuhan akademik, melainkan keniscayaan historis dan spiritual untuk menjawab krisis peradaban modern. Di tengah derasnya arus globalisasi, digitalisasi, dan reduksi moral akibat hegemoni materialisme, pendidikan Islam memerlukan basis epistemologis baru yang lebih terbuka, integratif, dan berorientasi pada pemanusiaan manusia (*humanization of knowledge*).

Secara akademik, epistemologi klasik Islam telah memberikan fondasi yang kokoh melalui keseimbangan antara wahyu, akal, dan pengalaman empiris. Namun, realitas pendidikan kontemporer menunjukkan adanya disorientasi epistemik ilmu agama terjebak dalam verbalisme tekstual, sementara ilmu modern terlepas dari nilai etis dan spiritual. Di sinilah letak urgensi pembaruan epistemologis: menghadirkan kembali kesatuan ilmu yang berakar pada prinsip tauhid. Seperti dikemukakan oleh al-Faruqi (1982), Islamisasi ilmu bukan berarti menolak modernitas, melainkan mengarahkan pengetahuan agar tunduk pada nilai-nilai Ilahi dan kemaslahatan umat manusia.

Dalam konteks pendidikan tinggi Islam, pembaruan epistemologis berarti menegaskan kembali *maqāṣid al-ta‘līm* tujuan pendidikan yang berorientasi pada pembentukan manusia berilmu (‘ālim), beriman (mu’min), dan beradab (adhīb). Abdullah (2019) menyebutnya sebagai *integrasi-interkoneksi keilmuan*, yaitu penyatuan antara dimensi teologis dan empirik, antara rasionalitas

ilmiah dan kesadaran etis. Model epistemologi ini menjadi jembatan antara tradisi klasik dan tantangan kontemporer, memungkinkan ilmu pengetahuan berfungsi tidak hanya untuk menjelaskan realitas, tetapi juga mentransformasikannya ke arah kebaikan.

Dari perspektif filsafat pendidikan, pembaruan epistemologis juga sejalan dengan teori *transformative learning* (Mezirow, 2000) yang menekankan pentingnya refleksi kritis terhadap paradigma berpikir. Pendidikan Islam diharapkan tidak sekadar mengajarkan apa yang benar, tetapi mengajarkan bagaimana berpikir secara benar dan bertanggung jawab terhadap Tuhan dan kemanusiaan. Dengan demikian, epistemologi baru menjadi wahana bagi lahirnya *insan kamil* manusia utuh yang mampu menyeimbangkan antara kekuatan akal, spiritualitas, dan moralitas.

Refleksi ini juga memperlihatkan bahwa pembaruan epistemologis memiliki makna moral dan peradaban yang mendalam. Nasr (2010) mengingatkan bahwa krisis modernitas sejatinya adalah krisis epistemologis: manusia modern kehilangan makna karena memisahkan pengetahuan dari nilai-nilai sakral. Oleh karena itu, pendidikan Islam masa depan harus berperan sebagai pusat tazkiyah al-nafs (penyucian jiwa) dan islāh al-ummah (pemberdayaan umat), dengan ilmu sebagai sarana menuju keutuhan spiritual dan keseimbangan sosial.

Akhirnya, refleksi penulis menegaskan bahwa pembaruan epistemologis tidak berhenti pada level teoritik, tetapi harus diwujudkan dalam praksis pendidikan yang melibatkan hati, akal, dan tindakan. Epistemologi baru menuntut keberanian moral untuk merevisi cara berpikir, serta komitmen spiritual untuk menjadikan ilmu sebagai jalan menuju Allah dan kemaslahatan manusia. Dengan paradigma ini, pendidikan Islam akan kembali menjadi poros lahirnya peradaban berilmu, beriman, dan beradab.

C. Harapan terhadap Lahirnya Generasi ‘Ālim, ‘Ābid, dan ‘Āmil dalam Satu Kesatuan Kesadaran

Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, salah satu tujuan utama adalah lahirnya generasi yang tidak hanya ‘ālim (berilmu), tetapi juga ‘ābid (beriman dan beribadah), serta ‘āmil (beramal dan berkontribusi sosial). Generasi ini diharapkan memiliki kesatuan kesadaran (*integrated consciousness*) yang menyatukan ilmu, iman, dan amal dalam kehidupan nyata, sehingga menjadi pilar peradaban beradab dan berkeadaban.

1. Konsep Kesatuan Kesadaran

Kesatuan kesadaran mengacu pada harmonisasi antara dimensi kognitif, spiritual, dan sosial. Menurut al-Attas (1995), pendidikan Islam sejati tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi membentuk kesadaran moral dan spiritual yang mendasari tindakan. Seseorang yang menjadi ‘ālim memahami hukum dan prinsip, ‘ābid menginternalisasi nilai-nilai spiritual melalui ibadah dan refleksi, dan ‘āmil menerjemahkan pemahaman dan iman tersebut menjadi aksi sosial yang nyata (*tazkiyah al-nafs* dan *islāh al-ummah*).

2. Tantangan dan Kebutuhan Pendidikan

Era modern membawa tantangan kompleks: globalisasi, digitalisasi, dan penetrasi budaya konsumerisme. Fenomena ini, sebagaimana dijelaskan oleh Nasr (2010) dan Abdullah (2019), berpotensi memecah kesatuan antara ilmu, iman, dan amal, sehingga lahir generasi yang berilmu tetapi kehilangan spiritualitas, atau beriman tetapi tidak produktif sosial. Pendidikan Islam abad ke-21 harus mampu menjembatani ketiga dimensi ini

melalui kurikulum integratif, pedagogi transformatif, dan pengalaman reflektif yang mendorong aksi nyata.

3. Strategi Pendidikan untuk Generasi Terpadu

Beberapa strategi yang direkomendasikan untuk membentuk generasi ‘**ālim–‘ābid–‘āmil** antara lain:

1. **Kurikulum Integratif:** Menghubungkan ilmu agama, sains, dan etika sosial. Kurikulum ini tidak hanya menekankan hafalan dan konsep, tetapi juga internalisasi nilai (*spiritual literacy*) dan tanggung jawab sosial (*social intelligence*) (Hidayatullah, 2021).
2. **Model Pembelajaran Tazkīrah–Tandzīrah:** Menginternalisasi kesadaran spiritual (*tazkīrah*) sekaligus menumbuhkan aksi sosial etis (*tandzīrah*) sebagai manifestasi iman dan ilmu dalam kehidupan nyata (Hasanah, 2022).
3. **Mentoring dan Keteladanan Guru:** Guru sebagai *murabbi* harus menjadi teladan kesatuan ilmu, iman, dan amal. Penelitian Suryadi (2021) menunjukkan bahwa keteladanan guru berpengaruh signifikan terhadap internalisasi nilai peserta didik.
4. **Pengalaman Lapangan dan Kegiatan Sosial:** Memberikan kesempatan bagi siswa untuk menerapkan ilmu dan iman melalui kegiatan sosial, dakwah, dan program kemasyarakatan (*experiential learning*), sehingga lahir kesadaran etis yang berakar pada pengalaman nyata.

4. Harapan Akademik dan Spiritual

Generasi yang lahir dengan kesatuan kesadaran ‘**ālim–‘ābid–‘āmil** diharapkan mampu:

- a. Menjadi agen perubahan yang memadukan ilmu dan moral dalam memecahkan persoalan umat dan masyarakat.
- b. Menginternalisasi nilai spiritual dalam setiap tindakan sehingga menghadirkan keseimbangan antara dunia dan akhirat.
- c. Mengembangkan kepemimpinan etis yang mampu beradaptasi dengan dinamika global tanpa kehilangan identitas keislaman.

Sebagaimana diungkap oleh Azyumardi Azra (2019), masa depan pendidikan Islam bergantung pada kemampuannya melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas secara akademik, tetapi juga sadar spiritual dan produktif sosial. Generasi ‘**ālim**–‘**ābid**–‘**āmil** menjadi jawaban atas kebutuhan umat Islam modern: integrasi ilmu, iman, dan amal dalam satu kesatuan kesadaran yang memimpin masyarakat menuju peradaban beradab dan berkeadilan.

D.Ajakan kepada Akademisi, Guru, dan Lembaga Pendidikan untuk Menjadi Bagian dari Revolusi *Tazkīrah*–*Tandzīrah*

Dalam menghadapi tantangan pendidikan Islam abad ke-21—yang ditandai oleh globalisasi, digitalisasi, komersialisasi pendidikan, dan potensi reduksi moral—partisipasi aktif akademisi, guru, dan lembaga pendidikan menjadi sangat krusial. Revolusi *Tazkīrah*–*Tandzīrah* bukan sekadar gerakan teoretis, tetapi merupakan transformasi praktis yang membutuhkan keterlibatan seluruh ekosistem pendidikan Islam untuk membangun umat yang berilmu, beriman, dan beradab.

1. Peran Akademisi

Akademisi memiliki tanggung jawab intelektual untuk mengembangkan epistemologi baru yang mengintegrasikan ilmu, iman, dan amal. Mereka diminta untuk:

- a. Meneliti dan menyusun model pembelajaran *Tazkīrah–Tandzīrah* berbasis data empiris dan teori pendidikan transformatif (Mezirow, 2000).
- b. Menjadi jembatan antara tradisi klasik dan inovasi modern, sehingga ilmu agama tetap relevan dalam konteks global tanpa kehilangan nilai spiritual (al-Faruqi, 1982).
- c. Menghasilkan publikasi ilmiah, modul, dan kurikulum yang menekankan integrasi spiritualitas, etika, dan aksi sosial (Abdullah, 2019).

2. Peran Guru

Guru sebagai pendidik (*murabbi*) memiliki peran sentral dalam implementasi revolusi ini di lapangan. Beberapa peran strategis guru meliputi:

- a. Menjadi teladan (*role model*) dalam mengintegrasikan ilmu, ibadah, dan amal sosial (Suryadi, 2021).
- b. Menggunakan model *Tazkīrah Learning* untuk menumbuhkan kesadaran spiritual siswa, sekaligus *Tandzīrah Learning* untuk menumbuhkan tanggung jawab sosial dan etika (Hasanah, 2022).
- c. Membimbing siswa agar mampu berpikir kritis, reflektif, dan aplikatif dalam menghadapi tantangan moral dan sosial modern.

3. Peran Lembaga Pendidikan

Lembaga pendidikan madrasah, pesantren, dan universitas Islam harus menjadi pusat transformasi moral dan intelektual:

- a. Menyusun kurikulum integratif yang menyatukan dimensi kognitif, spiritual, dan sosial (Azra, 2019).
- b. Membangun ekosistem pembelajaran yang memfasilitasi pengalaman praktis (*experiential learning*) dan aksi sosial (*social engagement*) bagi siswa.
- c. Mengimplementasikan kebijakan internal yang mendukung pengembangan guru dan akademisi sebagai agen perubahan, serta menekankan integritas, etika, dan kepedulian sosial sebagai nilai utama.

4. Ajakan Kolektif

Revolusi *Tazkīrah–Tandzīrah* hanya dapat terwujud apabila seluruh komponen pendidikan Islam bergerak secara sinergis. Akademisi, guru, dan lembaga pendidikan diundang untuk:

- a. Menjadikan pendidikan Islam sebagai wahana transformasi manusia, bukan sekadar transmisi pengetahuan.
- b. Bersinergi dalam membangun generasi ‘**ālim**, ‘**ābid**, dan ‘**āmil** yang memiliki kesatuan kesadaran (*integrated consciousness*) antara ilmu, iman, dan amal.
- c. Menginternalisasi nilai spiritual dan etika sosial sebagai fondasi kurikulum, metode pengajaran, dan aktivitas institusi, sehingga pendidikan Islam mampu menjawab tantangan moral dan peradaban global.

Dengan demikian, partisipasi aktif seluruh pemangku kepentingan pendidikan Islam bukan pilihan, melainkan keniscayaan untuk memastikan lahirnya peradaban beradab dan berkeadaban yang berakar pada kesadaran spiritual dan tanggung jawab sosial.

DAFTAR PUSTAKA

- al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Abdullah, M. A. (2019). *Integrasi-Interkoneksi Keilmuan: Konfigurasi, Transformasi, dan Aksi*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Abdullah, M. A. (2020). “Integrasi Nilai Spiritual dalam Pembelajaran Islam Kontemporer.” *Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), 143–162.
- Hasanah, N. (2022). “Model *Tandzīrah Learning* dan Internalisasi Etika Sosial di Madrasah.” *Al-Tarbiyah: Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 12(3), 211–230.
- Hidayat, R. (2022). “Epistemologi Baru dan Tantangan Pendidikan Islam di Era Digital.” *Jurnal Ilmu dan Studi Keislaman*, 5(1), 33–48.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nasr, S. H. (2010). *Islam and the Plight of Modern Man*. London: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Al-Jābirī, M. ‘Ā. (1989). *Naqd al-‘Aql al-‘Arabī* (*Critique of Arab Reason*). Beirut: Markaz Dirāsāt al-Wahdah al-‘Arabiyyah.
- Al-Jābirī, M. ‘Ā. (1990). *Bunyah al-‘Aql al-‘Arabī* (*The Structure of Arab Reason*). Beirut: Markaz Dirāsāt al-Wahdah al-‘Arabiyyah.
- Al-Jābirī, M. ‘Ā. (1991). *al-‘Aql al-Akhlāqī al-‘Arabī* (*The Arab Ethical Mind*). Beirut: Markaz Dirāsāt al-Wahdah al-‘Arabiyyah.
- Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam*. Kuala Lumpur: ABIM.
- Al-Ghazālī. (2005). *Iḥyā’ ‘Ulūm al-Dīn*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ABIM.
- Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge*. Herndon: IIIT.
- Al-Ghazālī. (2005). *Iḥyā’ ‘Ulūm al-Dīn*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Jābirī, M. ‘Ā. (1989). *Naqd al-‘Aql al-‘Arabī* (*Critique of Arab Reason*). Beirut: Markaz Dirāsāt al-Wahdah al-‘Arabiyyah.
- al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Ghazālī. (2011). *Iḥyā’ ‘Ulūm al-Dīn* (Vol. 4). Beirut: Dār al-Fikr.
- al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC.

- Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. Herndon, VA: IIIT.
- Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Ghazālī. (2011). *Iḥyā’ ʻUlūm al-Dīn*. Beirut: Dār al-Fikr.
- al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Azra, A. (2020). *Rekonstruksi Pendidikan Islam di Era Globalisasi*. Jakarta: Prenada Media.
- Al-Ghazālī. (2011). *Iḥyā’ ʻUlūm al-Dīn*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Al-Zarnūjī. (n.d.). *Ta’līm al-Muta‘allim Tariq al-Ta‘allum*. Cairo: Al-Maktabah al-Taufiqiyyah.
- Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Attas, S. M. N. (2018). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Ta’dib International.
- Al-Ghazālī. (n.d.). *Iḥyā’ ʻUlūm al-Dīn*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Abdullah, M. A. (2020). “Integrasi Nilai Spiritual dalam Pembelajaran Islam Kontemporer.” *Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), 143–162.
- Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. Herndon: IIIT.
- Azra, A. (2019). *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi di Tengah Tantangan Global*. Jakarta: Kencana.

- Abdullah, M. A. (2023). *Digital Ethics and Islamic Education: Building Moral Awareness in AI Era*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Al-Qur'an, QS. ar-Ra'd [13]: 7.
- Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Ghazālī. (n.d.). *Iḥyā 'Ulūm al-Dīn*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Abdullah, M. A. (2020). *Islamic Studies dalam Paradigma Integratif-Interkoneksi*. Yogyakarta: UIN Sunan Kalijaga Press.
- Al-Jābirī, M. 'Ā. (1989). *Naqd al-'Aql al-'Arabī* (*Critique of Arab Reason*). Beirut: Markaz Dirāsāt al-Wahdah al-'Arabiyyah.
- Al-Jābirī, M. 'Ā. (1990). *Bunyah al-'Aql al-'Arabī* (*The Structure of Arab Reason*). Beirut: Markaz Dirāsāt al-Wahdah al-'Arabiyyah.
- Al-Jābirī, M. 'Ā. (1991). *al-'Aql al-Akhlaqī al-'Arabī* (*The Arab Ethical Mind*). Beirut: Markaz Dirāsāt al-Wahdah al-'Arabiyyah.
- Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam*. Kuala Lumpur: ABIM.
- Azra, A. (2021). "Faith-Based Education in the Digital Civilization." *Journal of Islamic Thought and Civilization*, 11(2), 88–105
- A Maqashid-Based Perspective." *AI and Ethics*, 3(1), 34–49
- Abdullah, M. A. (2023). *Digital Ethics and Islamic Education: Building Moral Awareness in AI Era*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Azra, A. (2021). "Faith-Based Education in the Digital Civilization." *Journal of Islamic Thought and Civilization*, 11(2), 88–105

A Maqashid-Based Perspective.” *AI and Ethics*, 3(1), 34–49.

Lampiran :

1. Skema Epistemologi *Tazkīrah–Tandzīrah*

Epistemologi *Tazkīrah–Tandzīrah* merupakan model integratif pendidikan Islam yang menyatukan **dimensi kognitif (ilmu), spiritual (iman), dan praktis/aksi (amal)**. Skema ini berfungsi sebagai kerangka konseptual untuk membimbing pembelajaran yang transformatif, menyucikan jiwa (*tazkīrah*), dan menumbuhkan kesadaran sosial-etic (*tandzīrah*).

1. Pilar Utama Epistemologi

a. **Tazkīrah (Spiritualisasi Kesadaran)**

- 1) Fokus pada penyucian diri (*tazkiyah al-nafs*) dan internalisasi nilai-nilai moral dan spiritual.
- 2) Mengembangkan *reflective consciousness* dan *spiritual intelligence* (Abdullah, 2020).

b. **Tandzīrah (Etika Aksi dan Transformasi Sosial)**

- 1) Fokus pada pengamalan ilmu dan iman dalam tindakan nyata.
- 2) Menumbuhkan kesadaran sosial, tanggung jawab moral, dan kepedulian kemanusiaan (*islāh al-ummah*) (Hasanah, 2022).

c. **Ilmu (‘Ālim)**

- 1) Penguasaan pengetahuan agama dan ilmu modern secara holistik.

- 2) Menjadi basis rasionalitas untuk pengambilan keputusan etis dan spiritual.

d. Ibadah ('Ābid)

- 1) Dimensi internal: praktik ritual, refleksi spiritual, dan kesadaran etis.
- 2) Menjadi penguat moral dan kontrol diri dalam menghadapi tantangan kehidupan.

e. Amal ('Āmil)

- 1) Dimensi eksternal: aksi nyata sosial, kontribusi masyarakat, dan implementasi nilai-nilai spiritual dalam kehidupan sehari-hari.

2. Mekanisme Integratif

Epistemologi ini membangun **siklus interdependensi** antara ketiga dimensi:

a. Ilmu Tazkīrah Amal

- 1) Ilmu (pengetahuan) dipahami dengan kesadaran spiritual → diarahkan menjadi tindakan nyata yang bermanfaat.

b. Tazkīrah ↔ Tandzīrah

- 1) Penyucian diri (*tazkīrah*) memperkuat motivasi amal sosial (*tandzīrah*).
- 2) Aksi sosial yang etis mengembalikan pengalaman bagi penyucian diri dan refleksi spiritual.

c. Evaluasi Reflektif

- 1) Guru dan lembaga pendidikan melakukan evaluasi integratif: penilaian tidak hanya kognitif, tetapi juga moral, spiritual, dan sosial (Hidayat, 2022).

,Contoh Desain Kurikulum dan Modul Pembelajaran

Contoh Desain Kurikulum: Pendidikan Islam Berbasis Tazkīrah–Tandzīrah

1. Profil Kurikulum

- a. **Nama Kurikulum:** Kurikulum Integratif Tazkīrah–Tandzīrah
- b. **Tingkat:** Madrasah Aliyah / Sekolah Menengah Atas Islam
- c. **Durasi:** 1 Tahun Ajaran (2 Semester)
- d. **Pendekatan:** Integratif antara kognitif, spiritual, dan sosial
- e. **Tujuan Utama:** Melahirkan siswa yang ‘ālim (berilmu), ‘ābid (beriman), dan ‘āmil (beramal) dengan kesadaran spiritual global

2. Kompetensi Inti

1. **Kompetensi Pengetahuan (Cognitive)**
 - 1) Menguasai ilmu agama dan ilmu umum secara holistik.
 - 2) Memahami prinsip moral, etika, dan hukum Islam dalam konteks kehidupan modern.
2. **Kompetensi Spiritual (Affective)**
 - 1) Mampu menginternalisasi nilai-nilai spiritual melalui ibadah, refleksi, dan kontemplasi.
 - 2) Meningkatkan kesadaran diri dan kesadaran sosial (*self-awareness & social consciousness*).
3. **Kompetensi Aksi Sosial (Psychomotor)**
 - 1) Mengimplementasikan ilmu dan iman dalam bentuk amal sosial, kepedulian lingkungan, dan partisipasi kemasyarakatan.
 - 2) Menunjukkan perilaku etis, kepemimpinan moral, dan tanggung jawab sosial.

3. Struktur Mata Pelajaran

Mata Pelajaran	Dimensi	Contoh Aktivitas
Aqidah & Etika Islam	Kognitif + Spiritual	Kajian teks, refleksi diri, diskusi nilai
Fikih & Muamalah	Kognitif + Aksi Sosial	Simulasi kasus sosial, praktik ibadah
Bahasa Arab & Literatur	Kognitif	Analisis teks, debat, retorika etis
Ilmu Pengetahuan Alam & Sosial	Kognitif + Aksi Sosial	Eksperimen, proyek lingkungan, kepedulian masyarakat
Pengembangan Karakter	Spiritual + Sosial	Meditasi, zikir, volunteering, mentoring

2. Daftar Istilah Kunci (Glosarium)

- Ālim.** Individu yang memiliki penguasaan ilmu, baik ilmu agama maupun ilmu umum, yang digunakan sebagai dasar berpikir dan pengambilan keputusan etis dalam kehidupan (*al-Attas, 1995*).
- Ābid.** Individu yang menjalankan ibadah dengan kesadaran spiritual dan internalisasi nilai-nilai moral, sehingga iman menjadi landasan perilaku sehari-hari.
- Āmil.** Individu yang mengimplementasikan ilmu dan iman dalam aksi nyata sosial, menciptakan manfaat bagi masyarakat dan mempraktikkan nilai etika dalam kehidupan (*Hasanah, 2022*).
- Tazkīrah.** Proses penyucian diri (*tazkiyah al-nafs*) dan pembentukan kesadaran spiritual melalui refleksi, meditasi, dan internalisasi nilai-nilai moral (*Abdullah, 2020*).

- e. **Tandzīrah.**Proses pengembangan etika aksi dan kesadaran sosial yang menekankan transformasi nilai spiritual menjadi tindakan nyata di masyarakat (*Hasanah, 2022*).
- f. **Epistemologi Tazkīrah–Tandzīrah.**Kerangka konseptual yang mengintegrasikan dimensi kognitif (ilmu), spiritual (iman), dan praktis (amal), bertujuan membentuk generasi ‘ālim, ‘ābid, dan ‘āmil dalam satu kesatuan kesadaran (*Hidayat, 2022*).
- g. **Transformative Learning.**Teori pembelajaran yang menekankan refleksi kritis, perubahan paradigma berpikir, dan transformasi individu dalam perspektif kognitif, afektif, dan sosial (*Mezirow, 2000*).
- h. **Maqāṣid al-Ta‘līm.**Tujuan pendidikan yang berorientasi pada pembentukan manusia utuh, yang mencakup penguasaan ilmu, kesadaran moral-spiritual, dan kemampuan untuk berkontribusi sosial (*Abdullah, 2019*).
- i. **Islāh al-Ummah.**Upaya perbaikan umat secara kolektif melalui integrasi nilai-nilai spiritual, moral, dan sosial dalam kehidupan masyarakat (*Nasr, 2010*).
- j. **Tazkiyah al-Nafs.**Proses penyucian jiwa yang menekankan kontrol diri, penguatan iman, dan pembersihan hati dari perilaku negatif atau destruktif (*al-Attas, 1995*).
- k. **Integrasi-Interkoneksi Keilmuan.**Konsep penyatuan berbagai disiplin ilmu dengan nilai-nilai etis dan spiritual untuk menciptakan pengetahuan yang holistik dan bermakna (*Abdullah, 2019*).
- l. **Experiential Learning (Pembelajaran Berbasis Pengalaman).**Metode pembelajaran yang menekankan pengalaman langsung dan refleksi untuk membangun pemahaman, keterampilan, dan kesadaran etis (*Kolb, 1984*).

3. Snopsis Buku

Buku *Revolusi Tazkiah–Tandzirah* hadir sebagai tawaran intelektual baru dalam dunia pendidikan agama Islam, khususnya dalam merespons krisis makna, moral, dan relevansi pembelajaran agama di era modern. Istilah *Tazkiah* (penyucian) dan *Tandzirah* (peringatan dan pencerahan) bukan sekadar terminologi spiritual, melainkan fondasi epistemologis yang mengintegrasikan dimensi hati, akal, dan perilaku dalam sistem pendidikan Islam yang lebih humanis, reflektif, dan transformatif. Melalui pendekatan *Tazkiah–Tandzirah*, pembelajaran agama Islam tidak lagi berhenti pada ranah kognitif dan ritual formal, tetapi diarahkan untuk menumbuhkan kesadaran etis, spiritualitas sosial, dan tanggung jawab moral siswa terhadap kehidupan masyarakat. Buku ini menggugat paradigma lama yang cenderung dogmatis dan menekankan perlunya rekonstruksi epistemologi pembelajaran yang menumbuhkan *iman yang rasional, ilmu yang berakhlak, dan amal yang berkesadaran sosial*.

Dengan argumentasi yang kuat, analisis yang tajam, dan basis konseptual yang kokoh, penulis menawarkan model pembelajaran yang berakar pada nilai-nilai Al-Qur'an dan tradisi keilmuan Islam klasik, namun tetap kontekstual terhadap tantangan modernitas. Konsep *Tazkiah–Tandzirah* disajikan sebagai gerakan revolusioner yang menghidupkan kembali ruh pendidikan Islam bukan sekadar sebagai transfer ilmu, tetapi sebagai proses transformasi diri dan masyarakat.

Buku ini menjadi bacaan penting bagi dosen, guru, mahasiswa, dan pemerhati pendidikan Islam yang mendambakan lahirnya paradigma baru pembelajaran agama yang berimbang antara akal dan qalbu, ilmu dan amal, serta refleksi dan aksi.

4. Profil Penulis

Dr.Bahdar,M.H.I. *Pengagas Konsep Revolusi Tazkīrah–Tandzīrah* adalah seorang akademisi dan pemikir pendidikan Islam. Gagasananya yang reflektif, kritis, dan berakar kuat pada spiritualitas Islam.Bahdar dosen tetap pada Fakultas Tarbiyah Universitas Islam Negeri (UIN) Datokarama Palu, dengan bidang keilmuan yang terfokus pada Fikih, Ushul Fikih, dan Pendidikan Agama Islam.

Lahir dan tumbuh dalam lingkungan religius yang menjunjung tinggi nilai-nilai moral dan kesederhanaan, Menapaki perjalanan intelektualnya dengan perpaduan antara ketekunan ilmiah dan kepekaan sosial. Menyelesaikan magister bidang Hukum Islam dan doktoral bidang pendidikan Islam dengan penelitian metode pembelajaran agama Islam kontemporer. Dari sana, lahir kesadaran mendalam bahwa pendidikan agama Islam harus dihidupkan kembali dengan semangat spiritual, etis, dan humanis.

Dalam kiprahnya sebagai dosen dan peneliti penguatan moderasi beragama, pengembangan kurikulum fikih berbasis kearifan lokal, serta pendampingan kepada calon guru madrasah dan sekolah di wilayah Sulawesi Tengah. Ia percaya bahwa pendidikan Islam tidak hanya bertujuan untuk membentuk pengetahuan, tetapi juga untuk melahirkan kepribadian yang beriman, berakhlak, dan berdaya sosial.

Refleksi panjang atas realitas pendidikan yang cenderung kehilangan ruh spiritual inilah yang kemudian melahirkan gagasan besar: **Revolusi Tazkīrah–Tandzīrah**. Menurut Bahdar, Pendidikan Islam memerlukan pembaruan epistemologis yang menyatukan *dimensi zikir dan fikir, ilmu dan amal, batin dan sosial*. Konsep *Tazkīrah* dihadirkan sebagai proses penyucian diri, pembentukan kesadaran moral, dan penguatan spiritualitas; sementara *Tandzīrah* menjadi manifestasi dari etika aksi, tanggung

jawab sosial, dan refleksi kehidupan. Keduanya berpadu sebagai poros baru pembelajaran agama Islam yang menyatukan aspek teoritis dan praksis, kontemplatif dan transformatif.

Selain buku *“Revolusi Tazkīrah–Tandzīrah”*, Dr. Bahdar juga telah menulis sejumlah buku lain yang berfokus pada pengembangan pendidikan Islam, antara lain:

1. Fikih Pendidikan: Konsep, dan Aplikasi Hukum Syariat dalam Dunia Pendidikan
2. Arah Baru Islam di Tanah Kaili: Menegukan Islam Moderat dan Kearifan Lokal
3. *Arah Baru Islam di Tanah Kaili: Rekonstruksi Nilai, Tradisi dan Spiritualisme*
4. Ketika Islam Menyapa Tanah Kaili: Kisah Perjumpaan Agama dan Budaya Lokal
5. Transformasi Pendidikan Islama di Tanah Kaili: Sebuah Refleksi Atas Keislaman Lokal
6. Fikih Makanan di Era Modern :Panduan Praktis Memahami Halal,Haram dan Thayib dalam Kehiduan Sehari-hari
7. Dirasah Islamiyah : Buku Ajar Untuk Mahasiswa S1 Calon Guru
8. Langkah Hidup Berkah:Motivasi Fikih untuk Ibadah,Muamalah, Rumah Tangga dan Sosial
9. Cahaya Fikih dalam Hidup: Motivasi Ibadah,Muamalah,Munakahat dan Jinayat
10. Zikir dalam Tradisi Islam Nusantara
11. Zikir yang Benar Hati yang Tenang

Karya-karya tersebut menegaskan konsistensinya dalam mengembangkan pemikiran Islam yang kontekstual, membumi, dan berorientasi pada kemanusiaan. Ia

memandang bahwa ruh pendidikan Islam harus menumbuhkan *kesadaran tazkiyah al-nafs* (penyucian diri) sekaligus *iṣlāh al-ummah* (pembaharuan umat), agar siswa tidak hanya cerdas berpikir tetapi juga berakhhlak dan berperan aktif dalam memperbaiki kehidupan sosial.

Dalam setiap tulisannya, selalu mengajak pembaca untuk kembali kepada esensi pendidikan Islam yang mencerahkan bukan sekadar sistem pengajaran yang menjelaskan dogma, melainkan proses pembentukan jiwa dan kesadaran. Bahdar menegaskan bahwa “revolusi sejati dalam pendidikan **bukanlah perubahan kurikulum, tetapi perubahan hati dan cara berpikir.**”

Melalui *Revolusi Tazkīrah-Tandzīrah*, dimaksudkan untuk menginspirasi para guru, dosen, mahasiswa calon guru, dan masyarakat luas untuk membangun sistem pendidikan Islam yang kembali **berporos pada nilai-nilai ilahiah, menyatukan ilmu dengan amal, dan menjadikan pembelajaran sebagai jalan menuju kearifan hidup.**

Terus melanjutkan karya intelektual dan pengabdianya melalui penelitian, penulisan buku dan artikel, serta kegiatan pembinaan akademik di lingkungan madrasah, dan Perguruan Tinggi Islam. Dengan berdalil bahwa **ilmu yang sejati adalah ilmu yang mendekatkan manusia kepada Tuhan, dan pendidikan yang hakiki adalah yang menumbuhkan kesadaran untuk hidup secara bermakna bagi sesama.**

SNOPSIS BUKU

Buku *Revolusi Tazkiah–Tandzirah* hadir sebagai tawaran intelektual baru dalam dunia pendidikan agama Islam, khususnya dalam merespons krisis makna, moral, dan relevansi pembelajaran agama di era modern. Istilah *Tazkiah* (penyucian) dan *Tandzirah* (peringatan dan pencerahan) bukan sekadar terminologi spiritual, melainkan fondasi epistemologis yang mengintegrasikan dimensi hati, akal, dan perilaku dalam sistem pendidikan Islam yang lebih humanis, reflektif, dan transformatif. Melalui pendekatan *Tazkiah–Tandzirah*, pembelajaran agama Islam tidak lagi berhenti pada ranah kognitif dan ritual formal, tetapi diarahkan untuk menumbuhkan kesadaran etis, spiritualitas sosial, dan tanggung jawab moral siswa terhadap kehidupan masyarakat. Buku ini menggugat paradigma lama yang cenderung dogmatis dan menekankan perlunya rekonstruksi epistemologi pembelajaran yang menumbuhkan *iman yang rasional, ilmu yang berakhlak, dan amal yang berkesadaran sosial*.

Dengan argumentasi yang kuat, analisis yang tajam, dan basis konseptual yang kokoh, penulis menawarkan model pembelajaran yang berakar pada nilai-nilai Al-Qur'an dan tradisi keilmuan Islam klasik, namun tetap

kontekstual terhadap tantangan modernitas. Konsep *Tazkiah-Tandzirah* disajikan sebagai gerakan revolusioner yang menghidupkan kembali ruh pendidikan Islam bukan sekadar sebagai transfer ilmu, tetapi sebagai proses transformasi diri dan masyarakat.

Buku ini menjadi bacaan penting bagi dosen, guru, mahasiswa, dan pemerhati pendidikan Islam yang mendambakan lahirnya paradigma baru pembelajaran agama yang berimbang antara akal dan qalbu, ilmu dan amal, serta refleksi dan aksi.