

BAB VI

KRITIK, RELEVANSI DAN KONTRIBUSI PARADIGMA PENDIDIKAN SUFISTIK

Bab ini merupakan kelanjutan dari rekonstruksi filosofis terhadap ajaran tasawuf K.H. Haderanie H.N. yang telah dilakukan pada Bab V. Jika Bab V berfokus pada proses interpretasi dan rekonstruksi ajaran tersebut ke dalam dimensi ontologis, epistemologis, pedagogis, dan aksiologis, maka Bab VI diarahkan untuk menguji posisi konseptual hasil rekonstruksi tersebut secara lebih kritis serta menjelaskan relevansi dan kontribusinya bagi pengembangan filsafat pendidikan Islam.

Pembahasan dalam bab ini tidak dimaksudkan untuk menempatkan paradigma pendidikan sufistik berbasis ajaran K.H. Haderanie H.N. sebagai satu-satunya paradigma pendidikan Islam, apalagi sebagai pengganti seluruh paradigma pendidikan yang telah berkembang. Paradigma ini diposisikan sebagai salah satu konstruksi konseptual yang dapat memperkaya khazanah filsafat pendidikan Islam, khususnya dengan menghadirkan integrasi antara dimensi spiritual, intelektual, moral, dan sosial dalam proses pendidikan.

Atas dasar itu, pembahasan diarahkan pada tiga persoalan utama, yaitu: *pertama*, kritik terhadap kemungkinan problem epistemologis dan pedagogis ketika paradigma pendidikan sufistik ditempatkan dalam konteks pendidikan modern; *kedua*, relevansinya terhadap pendidikan Islam kontemporer, termasuk pendidikan formal, peran guru PAI, pembentukan karakter, krisis makna, kecemasan, serta penggunaan teknologi; dan *ketiga*, kontribusi konseptualnya bagi pengembangan filsafat pendidikan Islam. Dengan demikian, bab ini sekaligus

menjadi ruang untuk memperjelas batas, kemungkinan, dan posisi akademik paradigma pendidikan sufistik yang direkonstruksi dari ajaran K.H. Haderanie H.N.

A. Kritik Konseptual terhadap Paradigma Pendidikan Sufistik Berbasis Ajaran K.H. Haderanie H.N.

Meskipun ajaran tasawuf K.H. Haderanie H.N. menunjukkan kekuatan dalam integrasi antara dimensi spiritual dan moral, pendekatan ini tetap memerlukan pembacaan kritis agar dapat ditempatkan secara proporsional dalam kerangka pendidikan Islam yang lebih luas.

Pertama, dari aspek epistemologis, penekanan pada pengalaman batin (*dzauq*) sebagai sumber pengetahuan berpotensi menimbulkan persoalan dalam hal verifikasi dan objektivitas. Pengalaman spiritual pada dasarnya bersifat subjektif dan tidak selalu dapat diuji secara intersubjektif.¹ Dalam konteks pendidikan modern yang menuntut akuntabilitas akademik, hal ini dapat menimbulkan kesulitan dalam menjadikan pengalaman batin sebagai basis kurikulum yang terstruktur.

Namun demikian, kritik ini tidak serta-merta menolak dimensi batin dalam pendidikan, melainkan menuntut adanya kerangka normatif yang lebih jelas untuk memvalidasi pengalaman tersebut. Dalam hal ini, penegasan K.H. Haderanie tentang pentingnya wahyu sebagai standar kebenaran menjadi poin

¹ Metode intuitif-*dzauq* memang diakui valid dalam tasawuf klasik, tetapi bagaimana mengukur transformasi *dzauq* peserta didik di ruang kelas modern? Adakah indikator *ma'rifah*? Ini titik rawan epistemologi pendidikan sufistik di mana pengujian atas *hâl* atau *ahwâl* (kondisi kejiwaan yang diperoleh melalui ketersingkap batin/*kasf*) sulit diverifikasi secara akademis. Menurut Fazlur Rahman, tantangan besar tasawuf di era modern adalah menjembatani intuisi ruhaniah dengan metode pembelajaran terukur. Lihat: Fazlur Rahman, *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition* (Chicago: University of Chicago Press, 1982), h. 149-152.

penting yang perlu terus dikembangkan secara metodologis seperti misalnya inovasi melalui pendekatan fenomenologi pendidikan,² psikologi transpersonal,³ dan/atau diintegrasikan dengan *self-reflection log*⁴ sebagai sarana memotret perjalanan spiritual peserta didik.

Dengan demikian, kritik epistemologis atas paradigma pendidikan sufistik berbasis ajaran K.H. Haderanie H.N. bukan pada bangunan teorinya, tetapi lebih pada kebutuhan metode verifikasinya agar sistem *naql–‘aql–dzauq* dapat dipertanggungjawabkan di lembaga pendidikan formal.

Kedua, dari aspek pedagogis-praksis-institusional, paradigma pendidikan sufistik yang menekankan relasi personal antara guru (*mursyid*) dan murid (*sâlik*) – semisal dalam hal *mujâhadah* dan khalwat – berpotensi menghadapi tantangan dalam konteks pendidikan formal yang bersifat massal dan institusional. Ketergantungan pada figur guru sebagai pembimbing spiritual dapat menjadi kekuatan sekaligus keterbatasan, terutama ketika

² Fenomenologi pendidikan adalah pendekatan dalam dunia pendidikan yang berfokus pada pemahaman pengalaman subjektif individu tentang fenomena pendidikan. Ini bukan sekadar mempelajari fakta-fakta pendidikan, tetapi lebih pada bagaimana individu mengalami, memaknai, dan memberikan arti pada pengalaman mereka dalam konteks pendidikan. Lihat: Petrus Priyoyuwono, “Pendekatan Fenomenologis terhadap Komponen Pendidikan” dalam *FOUNDASIA: Majalah Ilmiah Fondasi Pendidikan*, Vol. 1, No. 9, Maret 2008, 49-65. DOI: <https://doi.org/10.21831/foundasia.v1i9.5869>.

³ Psikologi Transpersonal adalah cabang psikologi yang mempelajari pengalaman manusia yang melampaui batas-batas ego dan diri individu, termasuk aspek spiritual, mistis, dan pengalaman transenden. Psikologi ini berusaha memahami makna dan tujuan yang lebih dalam dari pengalaman-pengalaman tersebut serta potensi manusia yang lebih luas. Psikologi Transpersonal juga menggabungkan praktik klinis tradisional dengan elemen spiritual, mistis, dan pencarian makna hidup yang lebih tinggi. Lihat: <https://meridianuniversity.edu/content/what-is-transpersonal-psychology>; Lihat juga: <https://psikologi.ugm.ac.id/transpersonal-psychology-ketika-timur-dan-barat-bertemu/>; dan juga: <https://fpsi.um.ac.id/psikologi-transpersonal/>

⁴ *Self-reflection log* adalah catatan tertulis yang berisi refleksi diri, yaitu proses seseorang merenungkan pengalaman, tindakan, dan pemikiran mereka sendiri untuk memahami diri sendiri secara lebih baik (*muhâsabah*). Catatan ini bisa berisi ulasan tentang apa yang telah dilakukan, bagaimana perasaannya, dan apa yang bisa dipelajari dari pengalaman tersebut. Lihat: <https://reflection.ed.ac.uk/reflectors-toolkit/reflecting-on-experience/gibbs-reflective-cycle>; Lihat juga: <https://renovrainbow.com/self-reflection-refleksi-diri-langkah-dan-manfaat>.

paradigma ini dihadapkan pada sistem pendidikan modern yang menuntut standardisasi dan replikasi metode. Al-Attas pernah menegaskan bahwa spiritualitas Islam kerap gagal ketika diinstitusikan dalam sistem pendidikan formal,⁵ Karena itu, meski ontologi paradigma pendidikan sufistik terbilang relevan dan kokoh dalam menjawab kegelisahan spiritual modern — krisis makna, hedonisme, dan degradasi moral,⁶ ini perlu diperluas ke ranah praktis melalui modul pembelajaran, materi karakter, dan/atau pembiasaan *ḥablum min Allāh – ḥablum min al-nās* berbasis tantangan era digital agar pendidikan sufistik tidak berhenti pada level doktrinal, melainkan mewujudkan sebagai *living values* di tengah realitas generasi *post-truth*⁷ yang menunjukkan kesenjangan antara spiritualitas ideal dan praktik hidup digital yang sarat disrupsi moral.

Relasi *mursyid-sâlik* dalam tradisi tasawuf memiliki kedalaman personal yang tidak sepenuhnya dapat direplikasi dalam hubungan guru–peserta didik di sekolah. Karena itu, penerapan paradigma pendidikan sufistik dalam pendidikan formal tidak dapat dilakukan melalui pemindahan struktur tarekat secara literal. Yang dapat diadaptasikan adalah prinsip-prinsip pedagogis yang terkandung dalam relasi tersebut, terutama keteladanan, pembimbingan, perhatian terhadap perkembangan individual, pembiasaan,

⁵ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1991), h. 9-15.

⁶ Lihat: Annemarie Schimmel, *Mystical Dimensions of Islam* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1975), h. 3-5. Lihat juga: Seyyed Hossein Nasr, *Islamic Life and Thought* (Albany: State University of New York Press, 1985), h. 12-15.

⁷ Generasi *post-truth* adalah generasi yang hidup di era di mana fakta objektif dianggap kurang penting dalam membentuk opini publik, dibandingkan dengan emosi dan keyakinan pribadi. Istilah ini muncul sebagai reaksi terhadap penyebaran disinformasi dan berita palsu yang masif di media sosial, di mana emosi dan perasaan seringkali lebih berpengaruh daripada kebenaran faktual. Lihat: <https://ecampusontario.pressbooks.pub/comm3p51/chapter/what-is-post-truth>. Baca juga: <https://www.kompasiana.com/adlinadalili4638/670b1d24ed64150623552c43/era-post-truth-kebohongan-yang-dikemas-menjadi-kebenaran>

dialog, refleksi, dan pendampingan moral-spiritual. Dengan demikian, guru dalam pendidikan formal tidak harus ditempatkan sebagai *mursyid* dalam pengertian tarekat, tetapi dapat menjalankan fungsi pedagogis sebagai *murabbî* yang memberikan arah, keteladanan, dan pendampingan bagi perkembangan peserta didik.

Posisi tersebut juga memungkinkan terjadinya dialog antara pedagogi sufistik dengan pendekatan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Peserta didik tetap dipandang sebagai subjek aktif dalam proses pembelajaran, sedangkan guru berfungsi sebagai pembimbing, teladan, fasilitator, dan penjaga orientasi nilai. Dengan demikian, hubungan pedagogis yang direkonstruksi dari tradisi sufistik dapat dirumuskan sebagai pembelajaran yang berpusat pada peserta didik dengan bimbingan guru (*teacher-guided student-centered learning*).

Dengan formulasi tersebut, otoritas guru tidak dihilangkan, tetapi mengalami transformasi dari otoritas yang bersifat dominatif menuju otoritas pedagogis yang berbasis keteladanan, kompetensi, kepercayaan, dan pendampingan. Pada saat yang sama, peserta didik tidak ditempatkan sebagai penerima pasif, melainkan sebagai subjek yang aktif melakukan proses belajar, refleksi, pembiasaan, dan transformasi diri.

Dengan demikian, kritik terhadap paradigma pendidikan sufistik tidak dimaksudkan untuk menolak atau melemahkan nilai-nilainya, tetapi untuk membuka ruang dialog yang memungkinkan pengembangan lebih lanjut dalam konteks pendidikan Islam yang lebih luas dan kompleks.

B. Relevansi Paradigma Pendidikan Sufistik dalam Pendidikan Islam Kontemporer

Paradigma pendidikan sufistik berbasis ajaran K.H. Haderanie H.N. memiliki relevansi konseptual terhadap pendidikan Islam kontemporer terutama karena pendidikan tidak hanya diarahkan pada penguasaan pengetahuan, tetapi juga pada pembentukan kualitas diri. Relevansi tersebut terletak pada kemampuannya mempertautkan dimensi intelektual, moral, spiritual, dan sosial dalam satu orientasi pendidikan.

Dalam kerangka ini, pendidikan tidak dipahami sebagai proses yang berhenti pada perubahan kemampuan kognitif, tetapi sebagai proses transformasi manusia. *Tazkiyat al-nafs*, pembentukan akhlak, pengendalian diri, keteladanan, bimbingan, pembiasaan, dan refleksi merupakan unsur-unsur yang menghubungkan pengetahuan dengan perilaku. Dengan demikian, paradigma pendidikan sufistik dapat ditempatkan sebagai salah satu perspektif yang memperluas orientasi pendidikan Islam, terutama ketika pendidikan menghadapi kecenderungan pragmatisme, reduksionisme kognitif, dan melemahnya orientasi makna.

Pertama, paradigma pendidikan sufistik menawarkan pendekatan yang menekankan pembinaan batin dan pembentukan karakter, yang selama ini sering terabaikan dalam praktik pendidikan yang cenderung berorientasi pada aspek kognitif dan instrumental.⁸ Dalam situasi di mana pendidikan lebih diarahkan pada pencapaian akademik dan kebutuhan pasar kerja, paradigma

⁸ Lihat kembali: Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, h. 10–12; Syed Muhammad Naquib al-Attas, *Islam and Secularism*, h. 146.

pendidikan sufistik menghadirkan perspektif alternatif yang menekankan makna, nilai, dan tujuan hidup.

Kedua, integrasi antara syari‘at dan tasawuf dalam paradigma pendidikan sufistik memberikan model keberagamaan yang seimbang, yang dapat menjadi solusi atas kecenderungan dikotomis antara formalisme keagamaan dan spiritualitas yang tidak terarah. Model ini relevan dalam membentuk keberagamaan yang tidak hanya benar secara normatif, tetapi juga mendalam secara spiritual.⁹

Ketiga, pendekatan pendidikan yang berorientasi pada transformasi diri memiliki potensi untuk menjawab krisis identitas dan kehilangan makna yang dialami oleh sebagian peserta didik dalam sistem pendidikan modern. Paradigma pendidikan sufistik mengajarkan bahwa tujuan pendidikan bukan sekadar “menjadi pintar”, tetapi “menjadi manusia”.¹⁰

Salah satu relevansi paradigma pendidikan sufistik dalam konteks kontemporer terletak pada kemampuannya memberikan perhatian terhadap dimensi makna, orientasi hidup, pengendalian diri, dan hubungan manusia dengan dirinya sendiri, sesama, dan Allah. Pendidikan yang hanya berorientasi pada pencapaian akademik dapat kehilangan ruang bagi pembentukan kesadaran mengenai tujuan hidup dan penggunaan pengetahuan secara bertanggung jawab.

⁹ Muhaimin, *Paradigma Pendidikan Islam: Upaya Mengefektifkan Pendidikan Agama Islam di Sekolah* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2002), h. 41–43. Lihat juga: Abdul Munir Mul Khan, *Paradigma Intelektual Muslim: Pengantar Filsafat Pendidikan Islam dan Dakwah* (Yogyakarta: Sippres, 1993), h. 57–59.

¹⁰ Haidar Bagir, *Memulihkan Sekolah Memulihkan Manusia: Meluruskan Kembali Falsafah Pendidikan Kita*, h. 177–194. Lihat juga: Haidar Bagir, *Buku Saku Tasawuf* (Bandung: Penerbit Arasy PT. Mizan Pustaka, 2005), h. 37–43.

Dalam konteks peserta didik yang menghadapi arus informasi, tekanan sosial, krisis makna, kecemasan, dan penggunaan teknologi digital yang intensif, maka prinsip *muhâsabah*, pengendalian diri (*mujâhadah*), kesadaran batin (*murâqabah*), dan keseimbangan antara kehidupan material dan spiritual dapat diterjemahkan sebagai prinsip pendidikan untuk membangun kemampuan reflektif dan pengendalian diri.

Demikian pula, konsep *zuhud* proporsional dalam ajaran K.H. Haderanie tidak tepat dipahami sebagai penolakan terhadap kehidupan dunia atau teknologi. *Zuhud* ini lebih tepat ditempatkan sebagai “sikap batin yang tidak diperbudak oleh dunia”, sehingga teknologi dapat digunakan sebagai sarana untuk belajar, bekerja, berkomunikasi, dan berkarya, tanpa menjadikannya pusat orientasi kehidupan.

Demikian pula *tawakkal* tidak identik dengan pasivitas. Dalam kerangka pendidikan, *tawakkal* dapat dipahami bersama *ikhtiar*: peserta didik berusaha secara sungguh-sungguh, menggunakan akal dan teknologi secara bertanggung jawab, kemudian menyerahkan hasil akhirnya kepada Allah. Dengan demikian, paradigma pendidikan sufistik tidak mengajarkan keterbelakangan teknologi, tetapi mengarahkan “cara” manusia berhubungan dengan teknologi agar tetap berada dalam orientasi nilai dan tujuan hidup yang lebih luas.

Namun demikian, relevansi ini tidak berarti bahwa paradigma pendidikan sufistik dapat diadopsi secara langsung tanpa adaptasi. Diperlukan upaya kontekstualisasi agar nilai-nilai yang terkandung di dalamnya dapat

diterapkan dalam sistem pendidikan formal, tanpa kehilangan substansi spiritualnya.

Keempat, paradigma pendidikan sufistik yang direkonstruksi dalam penelitian ini tidak dimaksudkan sebagai kurikulum baru yang menggantikan kurikulum pendidikan formal. Paradigma tersebut lebih tepat diposisikan sebagai landasan paradigmatis yang dapat memberikan orientasi terhadap tujuan, proses, budaya, dan praktik pendidikan. Dengan posisi demikian, nilai-nilai sufistik tidak harus menjadikan seluruh mata pelajaran berubah menjadi pelajaran tasawuf, tetapi dapat menjadi orientasi yang mewarnai proses pembentukan peserta didik.

Dalam pendidikan formal, prinsip-prinsip tersebut dapat diadaptasikan terutama melalui Pendidikan Agama Islam, pendidikan karakter, budaya sekolah, pembiasaan perilaku, keteladanan pendidik, kegiatan reflektif, dan pengembangan kesadaran tanggung jawab sosial. Nilai *tazkiyat al-nafs*, misalnya, dapat diterjemahkan ke dalam pembinaan kemampuan mengendalikan diri, kejujuran, tanggung jawab, kesadaran terhadap niat, dan evaluasi diri. Demikian pula *uswah hasanah* dapat diterjemahkan ke dalam konsistensi perilaku guru sebagai bagian dari proses pendidikan karakter.

Dengan demikian, relevansi paradigma pendidikan sufistik terhadap pendidikan formal terletak pada orientasi nilai dan cara pandang terhadap manusia, bukan pada keharusan menyalin seluruh praktik pendidikan tarekat ke dalam sekolah. Adaptasi semacam ini memungkinkan pendidikan formal tetap mempertahankan tuntutan akademik, rasionalitas, ilmu pengetahuan, dan

teknologi, sekaligus memberikan ruang yang lebih kuat bagi pembentukan karakter dan kesadaran spiritual.

Dalam konteks madrasah dan pesantren, paradigma fiqh dan sufistik tidak berdiri berhadapan dengan rasionalitas. Paradigma fiqh memberikan kerangka normatif mengenai ketentuan dan praktik keagamaan, paradigma sufistik memberikan orientasi pembinaan batin dan akhlak, sedangkan rasionalitas memberikan perangkat berpikir kritis dan sistematis dalam memahami ilmu dan realitas. Ketiganya dapat ditempatkan secara komplementer sesuai fungsi masing-masing. Adapun dalam sekolah umum, paradigma pendidikan sufistik tidak ditempatkan sebagai paradigma kelembagaan yang menggantikan paradigma pendidikan yang berlaku, tetapi sebagai orientasi nilai yang dapat diintegrasikan terutama melalui pelajaran/kuliah Pendidikan Agama Islam, pendidikan karakter, budaya sekolah, keteladanan, pembiasaan, dan kegiatan reflektif.

Pada tingkat kurikulum, paradigma ini dapat menjadi landasan konseptual dalam merumuskan keterkaitan antara tujuan pembelajaran, pengalaman belajar, pembentukan karakter, dan refleksi nilai. Namun demikian, karena penelitian ini merupakan penelitian kepustakaan, kemungkinan tersebut masih berada pada tingkat konseptual dan memerlukan penelitian empiris untuk menguji bentuk implementasi, kelayakan, dan efektivitasnya dalam berbagai jenjang dan konteks pendidikan formal.

Kelima, guru PAI (Pendidikan Agama Islam) sebagai pendidik dan teladan spiritual. Dalam paradigma pendidikan sufistik, guru PAI tidak harus

menjadi *mursyid* atau mengikatkan peserta didik pada tarekat tertentu. Yang lebih penting adalah penghayatan terhadap nilai-nilai yang menjadi dasar pembentukan kepribadian pendidik, seperti ikhlas, amanah, sabar, tawaduk, tanggung jawab, pengendalian diri, dan keteladanan.

Dengan demikian, guru PAI idealnya tidak hanya menyampaikan pengetahuan tentang akhlak dan spiritualitas, tetapi juga berusaha menghadirkan nilai tersebut dalam perilaku pedagogisnya. Keteladanan menjadi penting karena pendidikan sufistik menempatkan transformasi kepribadian sebagai salah satu ukuran keberhasilan pendidikan. Dalam konteks ini, guru berfungsi sebagai *murabbî* yang mempertemukan pengetahuan, pengamalan, pembiasaan, dan pendampingan.

Namun, penghayatan nilai sufistik tidak berarti bahwa guru memiliki otoritas mutlak atas kehidupan batin peserta didik. Dalam pendidikan formal, batas profesional, kebebasan berpikir, perkembangan psikologis peserta didik, dan prinsip pedagogis tetap harus dihormati. Oleh karena itu, keteladanan dan bimbingan spiritual ditempatkan sebagai proses pendidikan yang dialogis, etis, dan proporsional.

Keenam, tazkiyat al-nafs sebagai mekanisme transformasi pendidikan. Dalam paradigma pendidikan sufistik berbasis ajaran K.H. Haderanie H.N., *tazkiyat al-nafs* dapat ditempatkan sebagai mekanisme transformasi yang menghubungkan pengetahuan dengan perubahan diri. Pendidikan tidak cukup menghasilkan peserta didik yang mengetahui nilai kebaikan, tetapi diarahkan agar nilai tersebut diinternalisasi dan diwujudkan dalam perilaku.

Proses tersebut berlangsung melalui rangkaian yang saling berhubungan: pembimbingan, keteladanan, pembiasaan, latihan pengendalian diri, refleksi atau *muhâsabah*, internalisasi nilai, dan aktualisasi akhlak. Dengan demikian, *tazkiyat al-nafs* tidak dipahami semata-mata sebagai praktik spiritual individual, tetapi sebagai orientasi pendidikan yang menghubungkan dimensi batin dengan perilaku nyata.

Dalam struktur paradigma ini, *4T* memberikan kerangka perjalanan pembentukan, sedangkan *4M* menggambarkan pendalaman kualitas kesadaran. *Tazkiyat al-nafs* menjadi mekanisme transformasinya, akhlak menjadi manifestasi perilakunya, dan *insân kâmil* menjadi orientasi akhirnya. Dengan struktur tersebut, pendidikan sufistik menghubungkan aspek spiritual dengan pembentukan karakter secara integral.

Ketujuh, paradigma sufistik dan krisis eksistensial peserta didik. Salah satu persoalan pendidikan kontemporer bukan hanya persoalan kemampuan akademik, tetapi juga persoalan orientasi hidup, pencarian makna, pengendalian diri, dan kemampuan peserta didik menghadapi tekanan kehidupan. Dalam konteks tersebut, paradigma pendidikan sufistik menawarkan kerangka pendidikan yang menempatkan pembentukan kesadaran diri dan orientasi transendental sebagai bagian dari tujuan pendidikan.

Dalam konteks pendidikan kontemporer, dimensi *al-Isyq* dapat dimaknai secara pedagogis sebagai pembentukan orientasi batin terhadap sesuatu yang bernilai luhur. Peserta didik tidak hanya dibentuk agar mampu

mengetahui apa yang benar, tetapi juga memiliki keterikatan afektif terhadap kebenaran tersebut. Orientasi ini penting dalam menghadapi kehidupan pendidikan yang semakin instrumental dan digital, karena kemampuan mengendalikan diri tidak hanya memerlukan pengetahuan tentang batas-batas perilaku, tetapi juga membutuhkan orientasi nilai yang dicintai dan dihayati.

Begitu juga dengan konsep *tazkiyat al-nafs*, *mujâhadah*, *muhâsabah*, *murâqabah*, dan penguatan hubungan manusia dengan Allah dapat diterjemahkan secara pedagogis menjadi latihan kesadaran diri, refleksi, pengendalian perilaku, pembentukan kebiasaan baik, dan orientasi hidup yang bermakna. Proses tersebut dapat membantu pendidikan memberikan ruang kepada peserta didik untuk tidak hanya bertanya tentang apa yang harus diketahui, tetapi juga tentang siapa dirinya, bagaimana ia menggunakan pengetahuannya, dan untuk tujuan apa kehidupannya diarahkan.

Namun demikian, paradigma pendidikan sufistik tidak diposisikan sebagai terapi psikologis, dan penelitian ini tidak menguji efektivitasnya dalam menangani gangguan kecemasan atau persoalan kesehatan mental. Relevansi yang dapat dikemukakan penelitian ini berada pada tingkat pendidikan filosofis dan pedagogis, yaitu menyediakan kerangka orientasi yang dapat membantu pendidikan memberi perhatian lebih besar terhadap makna hidup, pengendalian diri, keseimbangan batin, dan pembentukan karakter.

Kedelapan, pergeseran paradigma: bukan penggantian total. Pertanyaan mengenai perlunya pergeseran paradigma pendidikan ke arah

paradigma sufistik perlu dijawab secara proporsional. Penelitian ini tidak sampai pada kesimpulan bahwa seluruh paradigma pendidikan yang bersifat rasional (paradigma filsafat), normatif (paradigma fiqh dan teologi), atau instrumental (paradigma sains) harus ditinggalkan dan digantikan oleh paradigma sufistik. Rasionalitas, ilmu pengetahuan, kemampuan berpikir kritis, dan penguasaan teknologi tetap merupakan unsur penting dalam pendidikan.

Yang ditawarkan paradigma pendidikan sufistik adalah perluasan orientasi pendidikan melalui integrasi dimensi spiritual dan moral ke dalam proses pendidikan. Dengan demikian, yang diperlukan bukan penggantian total (*replacement*), tetapi reorientasi dan integrasi (*integration*). Pendidikan tetap membutuhkan rasionalitas untuk memahami realitas, ilmu untuk mengembangkan kemampuan, dan teknologi untuk menjawab kebutuhan kehidupan, tetapi semua itu ditempatkan dalam orientasi nilai dan tanggung jawab kepada Allah, sesama manusia, dan kehidupan.

Dalam pengertian ini, paradigma pendidikan sufistik dapat dipandang sebagai salah satu perspektif korektif dan komplementer terhadap kecenderungan pendidikan yang terlalu menekankan hasil kognitif, instrumental, dan material. Posisi tersebut memungkinkan paradigma sufistik berdialog dengan paradigma pendidikan Islam lainnya tanpa meniadakan kontribusi masing-masing.

C. Kontribusi Teoritis terhadap Filsafat Pendidikan Islam

Penelitian ini memberikan kontribusi teoritis terhadap filsafat pendidikan Islam melalui rekonstruksi khusus atas ajaran tasawuf K.H. Haderanie H.N. menjadi suatu paradigma pendidikan sufistik. Dengan demikian, kontribusi penelitian tidak diletakkan pada klaim bahwa paradigma pendidikan sufistik baru pertama kali ditemukan, melainkan pada konstruksi sistematis yang mempertemukan pemikiran K.H. Haderanie H.N. dengan kerangka filsafat pendidikan Islam.

Pertama, penelitian ini memberikan kontribusi pada pengembangan ontologi pendidikan Islam dengan memperjelas pandangan tentang manusia sebagai kesatuan dimensi lahiriah dan batiniah, yang dalam rekonstruksi ini dijelaskan melalui keterkaitan ruh, akal, nafsu, dan jasad. Pendidikan karena itu tidak diarahkan hanya pada pengembangan kemampuan intelektual, tetapi pada keseimbangan dan integrasi seluruh dimensi manusia.

Kedua, penelitian ini memberikan kontribusi pada epistemologi pendidikan Islam melalui penegasan hubungan antara wahyu, akal, pengalaman, dan pengalaman spiritual yang ditempatkan dalam kerangka normatif Islam. Pengalaman batin tidak ditempatkan sebagai pengganti rasionalitas, melainkan sebagai salah satu dimensi pengalaman manusia yang harus berada dalam bimbingan syari'at dan orientasi tauhid.

Ketiga, penelitian ini memberikan kontribusi pedagogis melalui perumusan pendidikan sebagai proses transformasi diri. Keteladanan, pembimbingan, pembiasaan, mujâhadah, refleksi, dan internalisasi nilai

menunjukkan bahwa proses pendidikan tidak berhenti pada transmisi pengetahuan, tetapi diarahkan pada perubahan kualitas perilaku dan kepribadian.

Keempat, penelitian ini memberikan kontribusi aksiologis dengan menempatkan tauhid, akhlak, tanggung jawab sosial, pengendalian diri, dan orientasi kepada Allah sebagai bagian integral dari tujuan pendidikan. Dalam struktur tersebut, insân kâmil menjadi orientasi akhir pendidikan, sedangkan akhlak menjadi salah satu indikator aktualisasi nilai spiritual dalam kehidupan.

Kelima, penelitian ini memperluas sumber pengembangan filsafat pendidikan Islam dengan menghadirkan pemikiran K.H. Haderanie H.N., seorang tokoh Muslim Indonesia, sebagai objek rekonstruksi filosofis. Nilai pentingnya bukan hanya pada lokalitas tokoh, tetapi pada kemungkinan bahwa pengalaman intelektual dan spiritual yang lahir dalam konteks Indonesia dapat menjadi sumber dialog bagi pengembangan pemikiran pendidikan Islam.

Dengan demikian, kontribusi penelitian ini dapat dirumuskan sebagai kontribusi konseptual, bukan sebagai klaim final mengenai paradigma pendidikan sufistik. Paradigma pendidikan sufistik berbasis ajaran K.H. Haderanie H.N. merupakan salah satu perspektif yang dapat memperkaya filsafat pendidikan Islam melalui integrasi spiritualitas, rasionalitas, moralitas, dan tanggung jawab sosial.

Berdasarkan keseluruhan pembahasan, dapat disimpulkan bahwa paradigma pendidikan sufistik berbasis ajaran K.H. Haderanie H.N. tidak hanya

memiliki nilai historis dan spiritual, tetapi juga memiliki relevansi dan kontribusi konseptual dalam pengembangan filsafat pendidikan Islam.

Melalui pendekatan rekonstruktif, penelitian ini mampu menunjukkan bahwa ajaran tasawuf dapat dipahami sebagai suatu sistem pendidikan yang utuh, yang mencakup dimensi ontologis, epistemologis, pedagogis, dan aksiologis. Paradigma ini menawarkan perspektif alternatif yang menekankan pentingnya transformasi batin dalam proses pendidikan.

Ke depan, pengembangan pendidikan Islam memerlukan pendekatan yang lebih integratif, yang tidak hanya mengedepankan rasionalitas dan aspek instrumental, tetapi juga memberikan ruang bagi pembinaan spiritual dan pembentukan karakter. Dalam konteks ini, paradigma pendidikan sufistik sebagaimana dirumuskan dalam penelitian ini dapat menjadi salah satu kontribusi penting dalam memperkaya wacana dan praktik pendidikan Islam.