

BAB I

PENDAHULUAN

A. Latar Belakang

Islam sebagai ajaran yang bersumber dari wahyu Ilahi pada hakikatnya mengandung pandangan filosofis yang mendalam tentang manusia dan proses pendidikannya. Dalam perspektif Islam, pendidikan tidak sekadar dipahami sebagai proses transfer pengetahuan keagamaan, melainkan sebagai upaya sistematis dan berkelanjutan untuk membimbing manusia menuju kesempurnaan eksistensialnya sebagai *insân kâmil*. Orientasi ini menegaskan bahwa pendidikan Islam mencakup pembinaan dimensi intelektual, moral, dan spiritual secara terpadu, sehingga manusia mampu menjalani kehidupan yang bermakna, bertanggung jawab, dan bernilai ibadah, baik dalam konteks duniawi maupun ukhrawi.¹ Dalam perspektif yang lebih reflektif, pendidikan Islam tidak hanya beroperasi pada tataran praksis, tetapi juga mengandung dimensi filosofis yang menyangkut persoalan ontologis, epistemologis, dan aksiologis. Oleh karena itu, pembahasan tentang pendidikan Islam tidak dapat dilepaskan dari kerangka filsafat pendidikan Islam sebagai upaya untuk memahami secara mendasar hakikat manusia, sumber pengetahuan, serta tujuan akhir dari proses pendidikan itu sendiri.²

Keterkaitan antara Islam dan pendidikan bersifat organis-fungsional. Pendidikan berfungsi sebagai sarana strategis untuk merealisasikan tujuan

¹ Musthofa Rahman, "Pendidikan Islam dalam Perspektif Al-Qur'an" dalam *Paradigma Pendidikan Islam*, ed. Ismail S.M. (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2001), h. 56.

² Mahmud dan Tedi Priatna, *Pemikiran Pendidikan Islam* (Bandung: SAHIFA, 2005), h. 2

ajaran Islam,³ sementara Islam menyediakan landasan nilai, tujuan, dan orientasi normatif bagi seluruh proses pendidikan.⁴ Dalam kerangka ini, pendidikan Islam tidak dapat dilepaskan dari pandangan komprehensif Islam tentang hakikat manusia, realitas, dan tujuan hidup. Islam memandang manusia sebagai makhluk multidimensional yang terdiri dari unsur jasmani dan ruhani, aspek material dan spiritual, yang keseluruhannya harus dibina secara seimbang agar manusia mampu menjalankan perannya sebagai hamba Allah sekaligus khalifah di muka bumi.

Pandangan komprehensif Islam tentang kehidupan manusia tersebut terumuskan secara sistematis dalam trilogi ajaran Islam, yakni tauhid, syari'at, dan tasawuf. Ketiganya berakar pada hadis Jibril yang menjelaskan dimensi *îmân*, *islâm*, dan *ihsân* sebagai fondasi keberagamaan seorang Muslim.⁵ Tauhid menegaskan pengakuan atas keesaan Allah sebagai dasar keyakinan dan orientasi hidup. Syari'at mengatur tata kehidupan manusia, baik dalam ranah ibadah, muamalah, maupun relasi sosial dan kemasyarakatan. Sementara itu, tasawuf berorientasi pada dimensi *ihsân*, yakni upaya penyucian jiwa dan pendalaman relasi batin manusia dengan Allah. Ketiga dimensi ini tidak berdiri secara terpisah, melainkan saling berkaitan dan membentuk satu kesatuan ajaran yang utuh. Bahkan, ketiga ajaran ini – dalam bentuk berbagai disiplin ilmu – berkembang secara pesat pada masa kejayaan Dinasti Abbasiyah, sebuah

³ Hery Noer Aly, *Ilmu Pendidikan Islam* (Jakarta: Logos Wacana Ilmu, 1999), h. 2.

⁴ Mahmud dan Tedi Priatna, *Pemikiran Pendidikan Islam*, h. 1-2.

⁵ Lihat: Abu Abdillah bin Muhammad Ismail al-Bukhari, *Shahîh al-Bukhârî* (Saudi Arabia: Idarat al-Bahtsi al-Ilmiah wa al-Ifta' wa al-Da'wah wa al-Irsyad, tanpa tahun terbit), Juz 1, *Kitâb al-îmân*, hadis No. 50, h. 225.

era yang ditandai oleh kemakmuran dan kemajuan peradaban yang luar biasa.⁶ Dalam kerangka ini, tasawuf sebagai representasi dimensi *ihsân* tidak hanya berfungsi sebagai pelengkap, tetapi sebagai inti dari pembinaan kesadaran spiritual manusia. Tanpa dimensi ini, pendidikan Islam berpotensi kehilangan orientasi transendentalnya dan tereduksi menjadi sistem pengajaran yang bersifat formal dan normatif semata.

Tauhid menempati posisi fundamental karena menjadi dasar bagi seluruh bangunan ajaran Islam. Melalui tauhid, manusia menegaskan keyakinannya terhadap Allah Yang Maha Esa, kerasulan, wahyu, kitab suci al-Qur'an, serta realitas kehidupan akhirat.⁷ Keyakinan ini tidak berhenti pada tataran konseptual dan dogmatis, tetapi harus terinternalisasi dalam sikap, orientasi, dan perilaku manusia. Dalam konteks pendidikan, Ilmu Tauhid⁸ berfungsi sebagai fondasi nilai yang membentuk cara pandang manusia terhadap ilmu, realitas, dan tujuan hidup, sekaligus menjadi sumber motivasi etik dalam seluruh aktivitas pendidikan.

Syari'at Islam mengatur kehidupan manusia secara komprehensif dan konkret. Islam menegaskan bahwa kehidupan dunia memiliki keterkaitan erat

⁶ Nurcholish Madjid, "Kalam Kekhalifahan Manusia dan Reformasi Bumi (Suatu Percobaan Pendekatan Sistematis terhadap Konsep Antropologis Islam)" dalam *TITIK-TEMU: Jurnal Dialog Peradaban*, Volume 1, Nomor 1, Juli-Desember 2008, h. 13-46.

⁷ Harun Nasution, *Islam Ditinjau dari Berbagai Aspeknya*, (Jakarta: UI-Press, 1978), Jilid I, h. 30.

⁸ Ilmu ini dikenali juga dengan istilah Ilmu Kalam, yakni ilmu yang membahas mengenai Tuhan, dan mendasarkan argumennya pada nalar atau rasio sebagai pembuktian terhadap argumen *naqli* atau teks. Sementara *tawhîd* adalah bentuk kepercayaan kepada Allah dengan mengesakan-Nya dan tidak ada sekutu bagi-Nya. Maka dari itu, Ilmu Kalam dan Ilmu Tauhid sama-sama membahas mengenai Ketuhanan. Lihat: <https://www.gramedia.com/literasi/ilmu-kalam/>

dengan kehidupan akhirat; kualitas kehidupan duniawi akan menentukan kualitas kehidupan ukhrawi. Oleh karena itu, Islam menetapkan seperangkat aturan yang mengatur kehidupan keluarga, ekonomi, sosial, dan politik. Di samping itu, syari'at juga berfungsi sebagai sarana penyucian diri melalui ibadah-ibadah ritual dan pembinaan akhlak, agar manusia mampu menjaga kesucian ruhnya dan kembali kepada Allah dalam keadaan yang diridhai. Dengan demikian, syari'at tidak hanya bersifat legal-formal, tetapi juga memiliki dimensi edukatif dan transformatif.⁹

Namun demikian, pengalaman keberagamaan sebagian umat Islam menunjukkan bahwa pelaksanaan syari'at secara lahiriah belum selalu menghadirkan kedalaman spiritual yang memadai. Ketaatan formal terhadap aturan agama tidak jarang berjalan tanpa diiringi dengan penghayatan batin, kesadaran moral, dan kepekaan spiritual. Kondisi ini mendorong munculnya kebutuhan akan dimensi penghayatan yang lebih mendalam, yang kemudian terartikulasikan dalam tradisi tasawuf. Tasawuf dipahami sebagai jalan spiritual yang menekankan penyucian jiwa (*tazkiyat al-nafs*), pembinaan akhlak, dan pendalaman kesadaran akan kehadiran Allah dalam seluruh aspek kehidupan

⁹ Harun Nasution, *Islam Ditinjau dari Berbagai Aspeknya*, h. 30-31. Istilah “syari'at” itu sendiri, yang dalam al-Qur'an pengertiannya meliputi ajaran agama secara keseluruhan (Lihat Q.S. al-Jasyiah/45: 18, dan Q.S. al-Ma'idah/5: 48), turun menjadi sederajat hanya dengan segi-segi hukum dalam ajaran agama. Istilah “fiqh”, yang menurut pengertian aslinya dalam al-Qur'an ialah usaha memahami ajaran agama secara keseluruhan (Lihat Q.S. al-Taubah/9: 122), lambat laun mengalami penyempitan makna sehingga menjadi tidak lebih daripada usaha pemahaman syari'ah dalam artian segi-segi hukum semata dari keseluruhan ajaran agama tersebut di atas. Lihat: Nurcholish Madjid, “Kalam Kekhalifahan Manusia dan Reformasi Bumi (Suatu Percobaan Pendekatan Sistematis terhadap Konsep Antropologis Islam)”, h. 14.

manusia.¹⁰ Kondisi ini sekaligus menunjukkan adanya persoalan epistemologis dalam pendidikan Islam, khususnya terkait dengan bagaimana pengetahuan spiritual dipahami, diperoleh, dan divalidasi dalam kerangka pendidikan. Ketika dimensi batin tidak mendapatkan tempat yang proporsional, maka pendidikan cenderung terjebak dalam reduksi rasional-instrumental yang tidak mampu menjangkau kedalaman eksistensial manusia.

Meskipun sering diposisikan secara dikotomis, syari'at dan tasawuf pada hakikatnya merupakan dua aspek yang tidak dapat dipisahkan. Syari'at tanpa penghayatan batin berpotensi melahirkan formalitas, kekeringan spiritual, bahkan kemunafikan. Sebaliknya, tasawuf tanpa landasan syari'at berisiko terjerumus pada subjektivisme, penyimpangan, dan praktik keagamaan yang tidak memiliki pijakan normatif yang kuat.¹¹ Oleh karena itu, integrasi antara syari'at dan tasawuf merupakan prasyarat penting bagi terwujudnya pendidikan Islam yang utuh, seimbang, dan autentik.

¹⁰ Harun Nasution, *Islam Ditinjau dari Berbagai Aspeknya*, h. 31. Tasawuf atau kesufian (*sufism*) sering dikenali sebagai segi esoterik Islam. Ekspresi batini amalan keagamaan kaum Sufi menyebabkan mereka dipandang sebagai "Golongan Batini" (*Ahl al-Bawâthin*), sebagai kontras terhadap *Fuqahâ* (para ahli Fiqh) yang karena kecenderungan ekspresi lahir amalan keagamaan mereka disebut "Golongan Lahir" (*Ahl al-Zhawâhir*). Menurut keterangan Ibn Taimiyah bahwa tradisi batini (esoterik) lawan lahir (eksoterik) itu bersumber dari dua titik berat orientasi intelektual yang berbeda antara tradisi Islam di kota Bashrah dan di kota Kufah. Bashrah adalah sebuah kota dengan orientasi batini yang lebih kuat, sehingga terkenal ungkapan "*Ibâdah Bashriyah*", sedangkan Kufah sebaliknya, adalah sebuah kota dengan orientasi lahir yang menonjol sehingga terkenal dengan ungkapan "*Fiqh Kûfi*". Ditinjau dari segi bagaimana ilmu itu mendapat dorongan untuk muncul dengan kuat, tasawuf merupakan bagian dari gerakan protes sosial yang saleh terhadap kemewahan yang melimpah dalam zaman keemasan sejarah Islam. Rabi'ah al-'Adawiyah, seorang perempuan, tokoh utama gerakan Sufi di zaman Harun al-Rasyid, adalah personifikasi yang teramat kuat protes sosialnya saat itu. Lihat: Nurcholish Madjid, "Kalam Kekhalifahan Manusia dan Reformasi Bumi (Suatu Percobaan Pendekatan Sistematis terhadap Konsep Antropologis Islam)", h. 16-17.

¹¹ Ali bin Ustman al-Hujwiri, *Kasyf al-Mahjûb*, trans. Suwardjo dan Abdul Hadi W.N., (Bandung: Mizan, 1993) Cet. II, h. 25.

Secara historis, praktik-praktik spiritual yang menjadi ciri tasawuf telah tercermin dalam kehidupan Nabi Muhammad sebelum beliau diangkat menjadi Rasul. Sebelum menerima wahyu pertama, beliau dikenal sering menyendiri di Gua Hira untuk melakukan perenungan mendalam, ibadah, dan pengendalian diri dari hiruk-pikuk kehidupan masyarakat Makkah yang sarat dengan hedonisme dan penyembahan berhala. Praktik spiritual ini berlanjut sepanjang kehidupan beliau, ditandai dengan kesungguhan ibadah, kesederhanaan hidup, dan kedalaman akhlak. Pola kehidupan spiritual Nabi ini menjadi teladan utama bagi pembinaan batin umat Islam.¹²

Tradisi spiritual tersebut kemudian diwarisi oleh para sahabat Nabi. Di antara mereka terdapat kelompok yang dikenal sangat tekun dalam ibadah, hidup zuhud: menjauhkan diri dari kemewahan duniawi. Kelompok ini dikenal dengan sebutan *Ahl al-Shuffât*, yang hidup sederhana di serambi Masjid Nabawi dan mengabdikan diri pada ibadah, pembelajaran al-Qur'an, serta perjuangan di jalan Allah. Kehidupan spiritual *Ahl al-Shuffât* sering dipandang sebagai embrio historis dari perkembangan tasawuf dalam Islam.¹³

Istilah *tashawwuf* mulai dikenal secara luas sekitar abad ke-3 Hijriyah, meskipun nilai-nilai dan praktik tasawuf telah ada sejak periode awal Islam.¹⁴ Tokoh-tokoh yang sebelumnya dikenali dengan kehidupan *zuhd*, *wara'*, *tawakkul* dan *mahabbah*, kemudian diidentifikasi sebagai kaum Sufi. Pada abad

¹² Muhammad Husein Haikal, *Hayât Muḥammad* (Kairo: Mathba'at al-Sunnat al-Muhammadiyah, 1968), Cet. Ke-13, h. 131.

¹³ Muhammad Ridha, *Muḥammad Rasûl Allâh* (Jakarta: Dar al-Kutub al-Islamiyyah, 2012), Cet. Ke-1, h. 190-191, 253.

¹⁴ Abu al-Qasim al-Qusyairi, *al-Risâlah al-Qusyairiyyah fî 'Ilm al-Tashawwuf* (Tanpa Tempat: Dâr al-Khair, Tanpa Tahun), h. 389.

ke-3 dan ke-4 Hijriyah, tasawuf mengalami perkembangan pesat dan mencapai tingkat kematangannya.¹⁵ Perkembangan ini tidak terlepas dari dinamika sejarah umat Islam pasca-wafatnya Rasulullah, termasuk perluasan wilayah Islam, interaksi dengan berbagai budaya, serta munculnya problem moral dan spiritual dalam masyarakat Muslim.

Tasawuf berkembang sebagai respons spiritual dan intelektual terhadap perubahan sosial yang cepat dan kompleks. Di satu sisi, tasawuf menjadi kritik terhadap kecenderungan materialisme dan hedonisme yang mulai merasuki sebagian umat Islam. Di sisi lain, tasawuf juga berfungsi sebagai sarana pendidikan spiritual yang menekankan pembinaan akhlak, pengendalian diri, dan kesadaran religius.¹⁶ Dalam konteks ini, tasawuf tidak hanya menjadi praktik individual, tetapi juga membentuk tradisi pendidikan melalui relasi guru–murid (*syaikh, mursyid – sâlik*), latihan spiritual (*sulûk*), dan keteladanan moral.¹⁷

Di Nusantara, tasawuf memainkan peran yang signifikan dalam proses Islamisasi. Sejak abad ke-13 Masehi, para Sufi pengembara menjadi aktor penting dalam penyebaran Islam melalui pendekatan yang adaptif, persuasif (memengaruhi emosi dan pikiran secara halus tanpa paksaan), dan kontekstual.¹⁸ Tasawuf memungkinkan internalisasi ajaran Islam secara gradual

¹⁵ Abu al-‘Ala ‘Afifi, *Fî al-Tashawwuf al-Islâmî wa Thârikhih* (Mesir: Maktabat al-Nadhlah, 1969), h. 3

¹⁶ Marshall G. S. Hodgson, *The Venture of Islam; Iman dan Sejarah dalam Peradaban Dunia*, trans. Mulyadhi Kartanegara (Jakarta: Paramadina, 2002), h. 109-116.

¹⁷ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), h. 21–26.

¹⁸ Azyumadri Azra, *Jaringan Ulama: Timur Tengah dan Kepulauan Nusantara Abad XVII dan XVIII* (Bandung: Mizan, 1995), h. 24-36.

(bertahap) dan damai, sehingga mudah diterima oleh masyarakat yang sebelumnya menganut tradisi Hindu-Buddha dan kepercayaan lokal. Pendekatan sufistik ini melahirkan corak keberislaman Nusantara yang relatif moderat, inklusif, dan akomodatif terhadap budaya setempat.¹⁹ Namun demikian, keberhasilan tasawuf dalam proses Islamisasi tidak secara otomatis diikuti oleh integrasinya dalam sistem pendidikan Islam modern. Hal ini menimbulkan kesenjangan antara praktik keberagamaan masyarakat yang sarat dengan nilai-nilai spiritual dan sistem pendidikan formal yang cenderung menekankan aspek kognitif dan administratif.

Proses Islamisasi melalui pendekatan tasawuf juga terjadi di berbagai wilayah Kalimantan, termasuk Kalimantan Tengah.²⁰ Meskipun tidak terdapat kesepakatan tunggal mengenai waktu pasti masuknya Islam ke wilayah ini,²¹ berbagai catatan sejarah menunjukkan bahwa Islamisasi berlangsung melalui jalur perdagangan dan dakwah para ulama yang berpenetrasi ke wilayah pedalaman, yang sering kali dibarengi dengan penyebaran ajaran tasawuf dan tarekat.²² Jaringan sungai yang tersebar luas menjadi sarana strategis bagi mobilitas para pedagang dan ulama dalam menjalin kontak dengan komunitas

¹⁹ Alwi Shihab, *Islam Sufistik* (Bandung: Mizan, 2001), h. 40. Lihat juga: M. Solihin, *Sejarah dan Pemikiran Tasawuf di Indonesia* (Bandung: Pustaka Setia, Tanpa Tahun) h. 24-25. Lihat kembali: Azyumadri Azra, *Jaringan Ulama*, h. 32-34.

²⁰ Menurut data Kementerian Agama, porsi penduduk beragama Islam di provinsi ini mencapai 74,38 persen dari total penduduk pada 2024 yang berjumlah 2,78 juta jiwa. Lihat: <https://databoks.katadata.co.id/agama/statistik/69993d6f0921ee6/74-4-penduduk-di-kalimantan-tengah-beragama-islam>

²¹ Ada pendapat yang menyebut bahwa Islam pertama kali masuk ke Kalimantan Tengah melalui daerah Kotawaringin pada masa pemerintahan Pangeran Ratu Bagawan, sekitar tahun 1620 Masehi. Lihat Wikipedia pada https://id.wikipedia.org/wiki/Ratu_Bagawan_dari_Kotawaringin

²² Ahmad Basuni, *Nur Islam di Kalimantan Selatan (Sejarah Masuknya Islam di Kalimantan)* (Surabaya: PT. Bina Ilmu, 1986), Cet. Pertama, h. 10. Lihat juga: Taufik Abdullah, *Islam di Indonesia: Sepintas Lalu tentang Beberapa Segi* (Jakarta: Bulan Bintang, 1974), h. 123.

suku Bakumpai dan Dayak²³, sekaligus mempercepat penyebaran ajaran Islam di Kalimantan Tengah. Oleh karena itu, kajian tentang tasawuf di wilayah ini dapat menjadi pintu masuk yang penting untuk memahami karakter keberislaman masyarakat setempat secara lebih mendalam.

Jejak Islamisasi yang berkembang melalui tasawuf di Kalimantan Tengah menunjukkan bahwa pembinaan spiritual dan pembentukan akhlak merupakan bagian integral dari keberislaman masyarakat setempat.²⁴ Namun, nilai-nilai tasawuf yang menekankan pembinaan batin dan akhlak tersebut belum sepenuhnya terakomodasi dalam praktik pendidikan Islam modern. Kondisi ini menjadi titik temu penting untuk membaca kembali arah dan orientasi pendidikan Islam kontemporer.

Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, muncul persoalan mendasar berupa penyempitan orientasi pendidikan yang berdampak langsung

²³ Istilah “Dayak” dalam pandangan umum kerap dimaknai sebagai penduduk asli Kalimantan yang tidak beragama Islam. *Encyclopaedie van Nederlandsch-Indie* menyebut Dayak sebagai sebutan kolektif bagi penduduk asli Borneo yang non-Muslim, sehingga istilah ini lebih bersifat sosio-religius daripada antropologis. Hal serupa ditegaskan dalam *Ensiklopedi Suku Bangsa di Indonesia*, yang menjelaskan bahwa sebutan Dayak awalnya digunakan untuk membedakan penduduk pedalaman dengan masyarakat pesisir yang umumnya beragama Islam. Karena itu, Dayak bukanlah penanda etnis semata, melainkan identitas yang dilekatkan pada aspek keagamaan. Di Kalimantan Tengah dan Kalimantan Selatan, penduduk asli yang memeluk Islam cenderung mengidentifikasi diri sebagai suku Banjar, meskipun belakangan muncul istilah Dayak Muslim. Suku Bakumpai, yang berasal dari kelompok Dayak Ngaju dan telah sepenuhnya memeluk Islam, merupakan contoh kelompok yang lebih memilih identitas Banjar dan mendiami wilayah sepanjang Sungai Barito hingga ke bagian hulu, bahkan mencapai Kalimantan Timur. Lihat: Abdurrahman, *Beberapa Catatan Sejarah Masuknya Islam di Kalimantan Tengah*, Makalah yang Disampaikan pada Seminar Regional “Masuknya Islam di Kalimantan Tengah” tanggal 14 Juni 2003 di STAIN Palangkaraya, h. 10. Lihat juga: John Paulus, *Encyclopaedie van Nederlandsch Indie* (s’Gravenhage: Martinus Nijhoff, 1917), h. 556; Mikhail Coomans, *Manusia Dayak Dahulu, Sekarang dan Masa Depan* (Jakarta: PT. Gramedia, 1987), h. 4-5; M. Junus Melalatoa, *Ensiklopedi Suku Bangsa di Indonesia*, 1996, h. 80-81.

²⁴ Khairil Anwar dkk., *Kedatangan Islam di Bumi Tambun Bungai*, ed. Masdari-Zulfa Jamalie (Palangka Raya: STAIN Palangka Raya bekerja sama dengan MUI, 2006), h. 69, 89-90.

pada praktik pendidikan Islam.²⁵ Pendidikan Islam secara normatif bertujuan membentuk *insân kâmil*, yakni manusia yang beriman, berilmu, dan berakhlak mulia. Namun dalam praktiknya, orientasi pendidikan sering kali mengalami reduksi menjadi pencapaian administratif, penguasaan materi ajar, pemenuhan tuntutan industri, dan kepatuhan formal terhadap standar institusional.²⁶ Praksis pendidikan yang demikian cenderung bersifat pragmatis²⁷ dan instrumentalistik²⁸, sehingga proses pendidikan kurang diarahkan pada pembinaan kepribadian, pendalaman makna, dan penghayatan nilai-nilai keislaman dalam kehidupan nyata.²⁹

Ketidaksinkronan antara tujuan normatif pendidikan Islam dan praksis pendidikan tersebut berdampak pada cara pendidikan dipahami dan dijalankan.³⁰ Pendidikan Islam berisiko dipersempit menjadi aktivitas pengajaran pengetahuan dan etika secara kognitif, sementara proses pembentukan akhlak dan spiritualitas tidak memperoleh perhatian yang proporsional.³¹ Akibatnya, nilai-nilai spiritual sering kali terhenti pada tataran

²⁵ Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi di Tengah Tantangan Milenium III* (Jakarta: Kencana, 2012), h. 3–5.

²⁶ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, h. 10–12.

²⁷ Pendidikan dianggap sebagai proses untuk meningkatkan keterampilan profesional dan kemampuan praktis yang dapat langsung diterapkan.

²⁸ Pendidikan dipandang sebagai instrumen untuk mencapai kesuksesan individual atau memenuhi kebutuhan ekonomi dan pasar kerja.

²⁹ Tasawuf sering kali dipersepsikan secara sempit sebagai praktik ritual individual yang terpisah dari kerangka pendidikan formal. Persepsi ini menyebabkan nilai-nilai tasawuf kurang terintegrasi dalam kurikulum dan praktik pendidikan Islam. Akibatnya, pendidikan Islam cenderung menghasilkan lulusan yang kuat secara kognitif, tetapi lemah dalam hal kepekaan spiritual, kedalaman akhlak, dan kesadaran etis. Lihat: Muhaimin, *Paradigma Pendidikan Islam: Upaya Mengefektifkan Pendidikan Agama Islam di Sekolah* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2002), h. 41–43. Lihat juga: Abdul Munir Mulkhan, *Paradigma Intelektual Muslim: Pengantar Filsafat Pendidikan Islam dan Dakwah* (Yogyakarta: Sipsess, 1993), h. 57–59.

³⁰ Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam* (Jakarta: Kencana Prenada Media Group, 2014), h. 2–4. Lihat juga: M. Arifin, *Filsafat Pendidikan Islam* (Jakarta: Bumi Aksara, 1996), h. 61–63.

³¹ Hasan Langgulung, *Manusia dan Pendidikan: Suatu Analisa Psikologi dan Pendidikan* (Jakarta: Pustaka Al-Husna, 1995), h. 28–30.

pengetahuan normatif, belum terinternalisasi secara mendalam dalam sikap, perilaku, dan kesadaran moral peserta didik.³²

Kondisi tersebut menunjukkan bahwa problem pendidikan Islam tidak semata-mata bersifat teknis dan metodologis, melainkan menyentuh lapisan filosofis yang lebih mendasar, yakni tujuan digelarnya pendidikan Islam.³³ Pendidikan Islam memerlukan bentuk pendidikan yang mampu menjembatani tujuan normatif pembentukan *insân kâmil* dengan praksis pendidikan yang konkret dan membumi.³⁴ Dalam konteks ini, tasawuf memiliki relevansi penting sebagai sumber inspirasi pendidikan, khususnya dalam hal pembinaan akhlak dan spiritualitas melalui proses penyucian jiwa (*tazkiyat al-nafs*).³⁵ Tasawuf tidak dimaknai sebagai praktik mistik yang elitis dan terpisah dari kehidupan sosial, melainkan sebagai pendekatan pendidikan jiwa yang menekankan pembiasaan nilai, pengendalian diri, dan keteladanan moral dalam kehidupan sehari-hari.³⁶ Namun demikian, dalam perkembangannya, tasawuf tidak selalu dipahami secara proporsional dalam kerangka pendidikan Islam.

³² Muhaimin, *Paradigma Pendidikan Islam*, h. 48–50.

³³ Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam*, h. 2–4. Lihat juga: Omar Muhammad al-Toumy al-Syaibani, *Falsafah Pendidikan Islam*, trans. Hasan Langgulung (Jakarta: Bulan Bintang, 1979), h. 45–47 tentang refleksi dan sistematisasi pendidikan dalam perspektif Islam. Bandingkan: Ramayulis, *Ilmu Pendidikan Islam* (Jakarta: Kalam Mulia, 2011), h. 18–20.

³⁴ Hasan Langgulung, *Manusia dan Pendidikan: Suatu Analisa Psikologi dan Pendidikan*, h. 97–99. Istilah "membumi" dalam konteks pendidikan mengacu pada pendekatan pengajaran dan pembelajaran yang menghubungkan teori dan konsep abstrak dengan realitas kehidupan sehari-hari peserta didik, pengalaman praktis, dan juga konteks lokal mereka. Lihat: <https://www.indonesiana.id/read/182421/dari-pengetahuan-ke-perilaku-pendidikan-karakter-yang-membumi>

³⁵ Fazlur Rahman, *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition* (Chicago: University of Chicago Press, 1982), h. 33–35.

³⁶ Seyyed Hossein Nasr, *Sufi Essays* (Albany: State University of New York Press, 1972), h. 17–25. Lihat juga Fazlur Rahman, *Islam* (Chicago: University of Chicago Press, 1979), h. 140–145.

Meskipun memiliki relevansi konseptual dan normatif yang kuat, tasawuf kerap berada dalam posisi ambivalen ketika dipahami dan diposisikan sebagai suatu bentuk pendidikan. Di satu sisi, tasawuf dipandang memiliki kontribusi signifikan dalam pembinaan akhlak, pendalaman spiritual, dan pembentukan kesadaran religius.³⁷ Namun di sisi lain, tasawuf tidak jarang dicurigai sebagai pendekatan pendidikan yang terlalu subjektif, sulit diukur secara akademik, berpotensi mengabaikan rasionalitas, serta dinilai kurang kompatibel dengan tuntutan pendidikan modern yang menekankan standardisasi, objektivitas, dan capaian instrumental.³⁸ Ambivalensi ini umumnya berakar pada cara pandang dikotomis yang mempertentangkan dimensi spiritual dan rasional, pengalaman batin dan objektivitas ilmiah, serta orientasi ukhrawi dan tanggung jawab duniawi,³⁹ yakni bagaimana menempatkan pengalaman spiritual sebagai sumber pengetahuan dalam kerangka pendidikan yang dapat dipertanggungjawabkan secara akademik. Persoalan epistemologis tersebut menjadi semakin kompleks ketika tasawuf dipahami dalam spektrum yang beragam – mulai dari tasawuf *akhlaqî*, tasawuf

³⁷ Abu Hamid Muhammad al-Ghazali, *Mukâsyafat al-Qulûb* (Kairo: Dar al-Hadits, 2005), h. 22–24; h. 375–380.

³⁸ Ambivalensi tasawuf dalam diskursus pendidikan umumnya merujuk pada ketegangan antara kedalaman spiritual tasawuf dan tuntutan pendidikan modern yang menekankan rasionalitas, objektivitas, dan standardisasi. Tasawuf sering dipuji karena kontribusinya dalam pembinaan akhlak dan kesehatan spiritual, namun sekaligus dicurigai karena bertumpu pada pengalaman batin (intuisi) yang bersifat subjektif, relasi otoritas guru–murid yang kuat, serta orientasi nilai yang dianggap kurang sejalan dengan paradigma pendidikan instrumental dan produktivistik. Lihat: Seyyed Hossein Nasr, *Knowledge and The Sacred* (Albany: State University of New York Press, 1989), h. 6–14, 35–59 dan h. 119–138. Lihat juga: Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, h. 1–7, 21–27, dan h. 35–42.

³⁹ Muhammad Parhan, *et al.*, “Konsep Integrasi Pendidikan Islam dalam Pendidikan Nasional sebagai Upaya Menghindari Dikotomi Pendidikan di Indonesia” dalam *al-Fikri: Jurnal Pendidikan Islam*, Vol.8, No.1, Bulan 2022, 41–48, h. 45.

'*amalî*, tasawuf '*irfanî*, sampai tasawuf '*falsafî* yang sarat dengan spekulasi metafisik – hingga diperlukan kejelasan posisi dalam memahami tasawuf sebagai dasar pendidikan, khususnya dalam kerangka filsafat pendidikan Islam. Oleh karena itu, kajian tentang pendidikan sufistik menuntut pembacaan yang lebih cermat dan proporsional agar tasawuf tidak direduksi sebagai praktik mistik elitis, tetapi dipahami sebagai kerangka pendidikan spiritual yang memiliki tujuan pedagogis, metode pembinaan, dan relevansi sosial yang jelas.⁴⁰ Dalam konteks ini, problem tasawuf dalam pendidikan bukan terletak pada substansinya, melainkan pada cara memahami dan memosisikannya dalam kerangka keilmuan yang sahih.

Pendekatan ini sejalan dengan pandangan Haidar Bagir yang menegaskan bahwa pendidikan tidak boleh berhenti pada pengajaran etika secara kognitif, sekadar menghafal konsep baik dan buruk, melainkan harus diarahkan pada proses pembentukan manusia melalui pembiasaan dan keteladanan. Metodologi pendidikan yang diinspirasi dari konsep *tazkiyat al-nafs* menuntut integrasi nilai-nilai spiritual ke dalam seluruh proses pendidikan dan seluruh mata pelajaran atau mata kuliah, bukan hanya dibatasi pada jam pelajaran/kuliah agama.⁴¹ Dengan demikian, pendidikan menjadi proses yang hidup dan menyatu dengan pengalaman belajar peserta didik, bukan sekadar transfer pengetahuan normatif.⁴²

⁴⁰ Mulyadhi Kartanegara, *Integrasi Ilmu: Sebuah Rekonstruksi Holistik* (Bandung: Mizan, 2005), h. 83–110.

⁴¹ Haidar Bagir, *Memulihkan Sekolah Memulihkan Manusia: Meluruskan Kembali Falsafah Pendidikan Kita* (Bandung: Mizan, 2021), cetakan ke-4, h. 177-180, 207-215.

⁴² Jean-Louis Michon, "The Spiritual Practices of Sufism," dalam *Islamic Spirituality: Foundations*, ed. Seyyed Hossein Nasr (New York: Crossroad Publishing, 1987), h. 265–293.

Dalam konteks Indonesia, praktik pendidikan sufistik telah berkembang melalui peran para ulama dan pendidik yang mengintegrasikan pengajaran agama dengan pembinaan akhlak dan spiritualitas umat.⁴³ Salah satu tokoh yang memiliki kontribusi penting dalam pengembangan pendidikan sufistik di Kalimantan Tengah adalah K.H. Haderanie H.N. (terkadang disebut: K.H. Haderanie). Beliau dikenal sebagai ulama dan pendidik yang menekankan keterpaduan antara pengamalan syari'at,⁴⁴ pembinaan akhlak,⁴⁵ dan pendalaman spiritual dalam proses pendidikan umat.⁴⁶ Pendidikan yang beliau kembangkan tidak diarahkan pada pencarian pengalaman mistik yang eksklusif dan supranaturalistik, melainkan pada pembentukan kesadaran religius yang tercermin dalam kedisiplinan ibadah, kematangan akhlak, dan tanggung jawab sosial.⁴⁷

Dalam konteks lokal Kalimantan Tengah, pemahaman tasawuf pada era 1960-an hingga 1970-an cenderung diidentikkan dengan kemampuan supranatural (*khâriq li al-‘âdat*) dan praktik kesaktian yang terpisah dari syari'at. Tasawuf dipandang sebagai ilmu eksklusif yang hanya dapat dimiliki

⁴³ Lihat: Inayatul Ulya dan Agus Nurhadi, "Pendidikan Sufistik bagi Kelas Menengah Muslim (Konstruksi Identitas Keberagamaan Berbasis Tarekat)" dalam *Esoterik: Jurnal Akhlak dan Tasawuf*, Vol. 8, No. 2, 2022, h. 175–192. Lihat juga: Pebri Naldi, Akhmad Sodiq dan Suwendi, "Pendidikan Sufistik dalam Tradisi Islam: Analisis Konsep Pemikiran Sufistik Muhammad Jamil Jaho" dalam *Al-Thariqah: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, Vol. 9, No. 1, 2024, h. 64–79.

⁴⁴ K.H. Haderanie H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M: Ma'rifat, Musyahadah, Mukasyafah, Mahabbah* (Surabaya: Nur Ilmu, tanpa tahun), h. 8-13, 30-31, 33-34, dan 118-122.

⁴⁵ K.H. Haderanie H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 75-79 terkait *hijb* yang menutupi pandangan batin saat ber-*musyâhadah*, h. 97-99 tentang *wuqûf al-qalb.*, h. 134-137 tentang teori *takhallî, tahallî*, dan *tajallî*, serta h. 194. Selain itu, pembicaraan tentang kematian, berikut hubungannya dengan alam akhirat, kehidupan *zuhd*, kehancuran akhlak, dan sebagainya dimunculkan K.H. Haderanie secara spesifik dalam buku beliau berjudul: *Maut dan Dialog Suci*, yang merupakan terjemahan beliau dari kitab *Mukhtashâr al-Tadzkrât* karya Imam Qurthubie dan kitab *Mukhtashâr al-Tadzkrât bi Ahwâl al-Maut wa Umûr al-Âkhirât* karya Syeikh Abdul Wahab al-Sya'ranie.

⁴⁶ K.H. Haderanie H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 1-8 bagian Pendahuluan.

⁴⁷ K.H. Haderanie H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 13-15.

oleh individu-individu tertentu yang memiliki kemampuan luar biasa.⁴⁸ Persoalan epistemologis ini tidak hanya bersifat konseptual, tetapi juga tampak secara konkret dalam praktik keberagamaan masyarakat Muslim di berbagai wilayah Kalimantan Tengah.

Pengalaman K.H. Haderanie H.N. pada masa remajanya menunjukkan secara konkret bagaimana pemahaman tersebut berkembang di masyarakat. Pencarian beliau terhadap “Ilmu Mengenal Diri” membawanya kepada suatu ajaran yang menempatkan seluruh realitas – termasuk simbol-simbol keagamaan – dalam diri manusia, bahkan sampai pada anggapan bahwa praktik ibadah formal dapat tergantikan oleh pengalaman batin semata.⁴⁹

Setelah dipahami secara kritis, ajaran tersebut oleh K.H. Haderanie dinilai tidak memiliki landasan dalam ajaran tasawuf Islam yang sahih, bahkan berpotensi menimbulkan penyimpangan teologis. Hal ini mendorong beliau untuk melakukan klarifikasi terhadap pemahaman tasawuf yang berkembang di masyarakat.⁵⁰ Dalam hal ini, K.H. Haderanie mengembangkan seperangkat gagasan tasawuf berupa rumusan kerangka konseptual dalam bentuk *4M* (*Ma'rifah*, *Musyâhadah*, *Mukâsyafah*, dan *Mahabbah*) yang menarik untuk dikaji dalam perspektif filsafat pendidikan Islam.⁵¹

Meskipun memiliki struktur konseptual yang jelas, ajaran tasawuf K.H. Haderanie H.N. dalam penelitian-penelitian yang telah ditelaah lebih banyak

⁴⁸ K.H. Haderanie H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 17. Lihat juga: Fadli Rahman, “Ajaran Tasawuf K.H. K.H. Haderanie H.N: Sebuah Paradigma Baru Mistitisisme Islam di Kalimantan Tengah” dalam *Jurnal QUEST*, Volume I, Nomor 1, Juni 2004, h 1-26.

⁴⁹ K.H. Haderanie H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 17-18.

⁵⁰ K.H. Haderanie H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 18-19.

⁵¹ K.H. Haderanie H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 5-8.

dikaji dari aspek ketokohan, perkembangan pemikiran, corak tasawuf, serta kontribusinya dalam kehidupan sosial-keagamaan. Sementara itu, ruang kajian yang secara khusus menempatkan keseluruhan ajaran beliau sebagai objek rekonstruksi dalam perspektif filsafat pendidikan Islam masih terbatas, terutama dalam menghubungkan dimensi ontologis, epistemologis, pedagogis, dan aksiologis ke dalam suatu bangunan paradigma pendidikan. Dengan demikian, ruang penelitian yang hendak diisi bukanlah klaim bahwa paradigma pendidikan sufistik belum pernah dikembangkan, melainkan bahwa konstruksi paradigma pendidikan sufistik yang secara khusus direkonstruksi dari keseluruhan ajaran K.H. Haderanie H.N. belum menjadi fokus kajian dalam penelitian-penelitian yang ditelaah. Oleh karena itu, penelitian ini diarahkan untuk merekonstruksi pendidikan sufistik dalam perspektif ajaran K.H. Haderanie H.N. sebagai suatu kerangka filsafat pendidikan Islam yang mencakup dimensi ontologis, epistemologis dan aksiologis, yang dari ketiganya melahirkan implikasi pedagogis, serta relevan dalam menjawab problem pendidikan Islam kontemporer.

Lebih jauh, ketokohan K.H. Haderanie H.N. juga tampak dari peran sosial-keagamaannya yang signifikan, antara lain sebagai Ketua Umum Majelis Ulama Indonesia (MUI) di tingkat daerah serta keterlibatannya dalam lembaga permusyawaratan nasional (MPR-RI), dan lembaga perwakilan daerah (DPD-RI).⁵² Posisi ini menunjukkan bahwa pemikiran tasawuf yang beliau

⁵² Fadli Rahman, *Ma'rifah, Musyahadah, Mukasyafah & Maahabbah: Paradigma Baru Neo Sufism di Kalimantan Tengah* (Malang: In-TRANS Publishing, 2007), h. 22-24. Lihat juga: H. Jumadi Irin, B.A., *Manaqib (Biografi) Alm. DR. (H.C.) K.H. Haderanie HN – Mengenang 6 Tahun*

kembangkan tidak hanya bersifat individual, tetapi memiliki pengaruh nyata dalam pembinaan kehidupan keagamaan masyarakat. Dengan demikian, kajian terhadap pemikiran beliau memiliki relevansi tidak hanya secara konseptual, tetapi juga secara kontekstual dan sosial.

Sampai pada titik ini, persoalan yang sesungguhnya tidak lagi terletak pada apakah tasawuf dapat diajarkan dalam pendidikan Islam, melainkan apakah tasawuf memiliki bangunan filosofis yang memadai untuk direkonstruksi sebagai suatu paradigma pendidikan. Paradigma dalam pengertian ini tidak sekadar dipahami sebagai metode pembelajaran atau pendekatan pembinaan spiritual, melainkan sebagai kerangka berpikir yang memuat asumsi ontologis tentang manusia, dasar epistemologis mengenai sumber pengetahuan, orientasi aksiologis pendidikan, serta implikasi pedagogis yang membentuk keseluruhan proses pendidikan.

Pendidikan Islam kontemporer pada umumnya masih didominasi oleh paradigma yang menitikberatkan aspek rasional, normatif, dan instrumental.⁵³ Walaupun paradigma tersebut memberikan kontribusi besar terhadap pengembangan ilmu pengetahuan dan kelembagaan pendidikan Islam, orientasi tersebut belum sepenuhnya mampu menjawab krisis makna, krisis spiritual, serta problem pembentukan kepribadian yang semakin kompleks dalam

Wafatnya Ayahda, Guru, Pembimbing dan Panutan Kami Tercinta, terbitan Majelis Ta'lim "al-Ghuraba", 2014, h. 1 tentang Riwayat Pekerjaan.

⁵³ Lihat kembali: Seyyed Hossein Nasr, *Knowledge and The Sacred* h. 6-14, 35-59 dan h. 119-138. Lihat kembali juga: Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, h. 1-7, 21-27, dan h. 35-42, yang semuanya berbicara tentang ambivalensi tasawuf dalam diskursus pendidikan umumnya merujuk pada ketegangan antara kedalaman spiritual tasawuf dan tuntutan pendidikan Islam modern yang menekankan rasionalitas, objektivitas, dan standarisasi. Tasawuf sering dipuji karena kontribusinya dalam pembinaan akhlak dan kesehatan spiritual, namun sekaligus dicurigai karena bertumpu pada pengalaman batin (intuisi) yang bersifat subjektif, relasi otoritas guru-murid yang kuat, serta orientasi nilai yang dianggap kurang sejalan dengan paradigma pendidikan instrumental dan produktivistik.

masyarakat modern. Dalam konteks inilah diperlukan suatu paradigma alternatif yang tidak menegasikan rasionalitas, tetapi mengintegrasikannya dengan dimensi spiritual secara proporsional.

B. Fokus Penelitian

Penelitian ini difokuskan pada rekonstruksi paradigma pendidikan sufistik berbasis ajaran K.H. Haderanie H.N. dalam perspektif filsafat pendidikan Islam dengan mengkaji dimensi ontologis, epistemologis, aksiologis, serta implikasi pedagogis yang terkandung di dalamnya.

Secara keseluruhan, penelitian ini berupaya merekonstruksi pendidikan sufistik sebagai suatu kerangka pendidikan Islam yang integral, dengan menempatkan ajaran tasawuf K.H. Haderanie H.N. sebagai basis konseptual dalam menjawab problem filosofis pendidikan Islam kontemporer.

C. Pertanyaan Penelitian

Bertolak dari fokus penelitian yang telah dirumuskan maka penelitian ini diarahkan untuk mengkaji dan menjawab sejumlah pertanyaan mendasar yang berkaitan dengan rekonstruksi paradigma pendidikan sufistik berbasis ajaran K.H. Haderanie H.N. dalam perspektif filsafat pendidikan Islam.

1. Bagaimana ajaran tasawuf K.H. Haderanie H.N., berikut struktur konseptual yang terkandung di dalamnya?
2. Bagaimana struktur konseptual ajaran tasawuf K.H. Haderanie H.N. dapat direkonstruksi menjadi paradigma pendidikan sufistik berdasarkan perspektif filsafat pendidikan Islam?

3. Bagaimana kritik, relevansi, dan kontribusi paradigma pendidikan sufistik hasil rekonstruksi tersebut terhadap pengembangan filsafat pendidikan Islam dan pendidikan Islam kontemporer?

D. Tujuan dan Signifikansi Penelitian

1. Tujuan Penelitian

Berdasarkan pertanyaan penelitian yang telah dirumuskan, maka tujuan penelitian ini adalah untuk:

- a. Mengeksplorasi ajaran tasawuf K.H. Haderanie H.N., berikut struktur konseptual pembentukan spiritual yang terkandung di dalamnya;
- b. Merekonstruksi struktur konseptual ajaran K.H. Haderanie H.N. menjadi paradigma pendidikan sufistik berdasarkan perspektif filsafat pendidikan Islam;
- c. Mengevaluasi paradigma pendidikan sufistik hasil rekonstruksi tersebut secara filosofis, baik dalam bentuk kritik, relevansi, dan kontribusinya terhadap pengembangan filsafat pendidikan Islam dan pendidikan Islam kontemporer.

2. Signifikansi Penelitian

Penelitian ini diharapkan memiliki signifikansi sebagai berikut:

- a. Secara teoretis, penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi dalam pengembangan filsafat pendidikan Islam, khususnya dalam memperkaya kajian epistemologi pendidikan melalui integrasi pengalaman spiritual sebagai sumber pengetahuan yang sah dan dapat dipertanggungjawabkan secara akademik;

- b. Secara konseptual, penelitian ini diharapkan mampu merekonstruksi paradigma pendidikan sufistik sebagai suatu kerangka pendidikan Islam yang integral, dengan menempatkan ajaran tasawuf tidak hanya sebagai praktik spiritual, tetapi sebagai sistem pendidikan yang memiliki dimensi epistemologis, ontologis, dan aksiologis yang jelas;
- c. Secara praktis, penelitian ini diharapkan dapat menjadi rujukan dalam pengembangan paradigma pendidikan Islam yang lebih holistik, khususnya dalam mengintegrasikan pembinaan akhlak dan spiritualitas ke dalam sistem pendidikan formal yang selama ini cenderung berorientasi kognitif dan administratif;
- d. Secara akademik, penelitian ini diharapkan dapat menjadi landasan bagi penelitian-penelitian selanjutnya yang mengkaji paradigma pendidikan sufistik dalam perspektif filsafat pendidikan Islam, sekaligus membuka ruang dialog antara pendekatan spiritual dan pendekatan ilmiah dalam kajian pendidikan.

E. Definisi Istilah

Untuk menghindari terjadinya perbedaan pemahaman terhadap istilah-istilah kunci yang digunakan dalam penelitian ini, perlu ditegaskan beberapa definisi operasional sebagai berikut:

1. Paradigma

Secara umum, paradigma dipahami sebagai seperangkat asumsi dasar, nilai, konsep, dan cara pandang yang menjadi kerangka berpikir dalam memahami realitas, merumuskan masalah, serta menentukan cara

memperoleh dan mengembangkan pengetahuan. Menurut Thomas S. Kuhn, paradigma merupakan keseluruhan komitmen ilmiah yang dianut oleh suatu komunitas keilmuan dan menjadi dasar dalam melihat serta menjelaskan suatu fenomena.⁵⁴ Berdasarkan pengertian tersebut, paradigma dalam penelitian ini dimaknai sebagai kerangka konseptual yang menjadi landasan filosofis (*worldview*) dalam memahami hakikat manusia, sumber pengetahuan, tujuan pendidikan, serta proses pembentukan manusia dalam perspektif pendidikan Islam.

2. Pendidikan Sufistik

Istilah *pendidikan sufistik* merupakan istilah konseptual yang tersusun dari dua konsep utama, yaitu *pendidikan* dan *tasawuf*. Dalam perspektif pendidikan Islam, Al-Syaibany menjelaskan bahwa pendidikan merupakan proses membimbing dan mengembangkan seluruh potensi manusia, baik jasmani, akal, akhlak, maupun ruhani, agar mampu menjalankan fungsi kekhalifahannya sesuai dengan nilai-nilai Islam.⁵⁵ Sementara itu, Harun Nasution menjelaskan bahwa tasawuf merupakan dimensi esoteris dalam Islam yang menekankan penyucian jiwa (*tazkiyat al-nafs*), pembinaan akhlak, dan pendekatan diri kepada Allah melalui penghayatan spiritual yang tetap berlandaskan ajaran Islam.⁵⁶ Sejalan dengan itu, Seyyed Hossein Nasr menegaskan bahwa tradisi intelektual Islam tidak memisahkan pengembangan ilmu pengetahuan dari pembinaan

⁵⁴ Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, 4th ed. (Chicago: The University of Chicago Press, 2012), h. 23–42.

⁵⁵ Omar Mohammad al-Toumy al-Syaibany, *Falsafah Pendidikan Islam*, h. 39-45.

⁵⁶ Harun Nasution, *Falsafat dan Mistisisme dalam Islam* (Jakarta: Bulan Bintang, 1992), h. 56-72.

ruhani, sebab tujuan akhir pendidikan adalah penyempurnaan manusia (*the perfection of man*) melalui integrasi dimensi intelektual dan dimensi spiritual.⁵⁷

Berdasarkan sintesis atas ketiga pandangan tersebut, istilah pendidikan sufistik – dalam penelitian ini – dimaknai sebagai proses pembinaan manusia yang menekankan pada penyucian jiwa (*tazkiyat al-nafs*), penguatan akhlak, serta pendalaman kesadaran spiritual melalui pendekatan tasawuf yang terintegrasi dengan syari‘at Islam. Di sini, pendidikan sufistik tidak dipahami sebagai praktik mistik yang bersifat esoteris semata, melainkan sebagai suatu kerangka pendidikan yang memiliki tujuan, metode, dan orientasi nilai yang jelas dalam membentuk manusia yang berakhlak dan memiliki kesadaran ketuhanan.

3. Filsafat Pendidikan Islam

Filsafat pendidikan Islam merupakan cabang filsafat yang mengkaji secara kritis, sistematis, dan mendasar hakikat pendidikan berdasarkan pandangan dunia Islam, meliputi hakikat manusia sebagai subjek pendidikan, hakikat pengetahuan sebagai dasar proses pendidikan, tujuan pendidikan, serta nilai-nilai yang melandasinya.⁵⁸ Dalam penelitian ini, filsafat pendidikan Islam digunakan sebagai perspektif analitis untuk mengidentifikasi dan merekonstruksi dimensi ontologis (hakikat manusia selaku subyek pendidikan), epistemologis (sumber dan validitas pengetahuan), aksiologis (tujuan dan nilai pendidikan), dan pedagogis yang

⁵⁷ Seyyed Hossein Nasr, *Knowledge and the Sacred* h. 160-178.

⁵⁸ Mujaddad Zaman dan Nadeem A. Memon (eds.), *Philosophies of Islamic Education: Historical Perspectives and Emerging Discourses* (New York and London: Routledge, 2016), h. 17–42.

terkandung dalam ajaran K.H. Haderanie H.N., sehingga dapat dirumuskan sebagai paradigma pendidikan sufistik.

F. Metode Penelitian

1. Jenis dan Pendekatan Penelitian

Penelitian ini merupakan penelitian kualitatif dengan jenis penelitian kepustakaan (*library research*), yaitu penelitian yang berfokus pada pengkajian terhadap sumber-sumber tertulis yang relevan dengan objek kajian. Dalam konteks ini, data utama diperoleh dari teks-teks yang berkaitan dengan ajaran tasawuf K.H. Haderanie H.N. sebagai fokus penelitian.

Pendekatan yang digunakan adalah pendekatan filosofis-kritis dalam kerangka filsafat pendidikan Islam. Pendekatan ini diarahkan untuk mengkaji secara mendalam dimensi epistemologis, ontologis, dan aksiologis dalam ajaran tasawuf, serta merekonstruksinya sebagai suatu paradigma pendidikan sufistik.

Secara metodologis, penelitian kualitatif digunakan karena memungkinkan peneliti untuk memahami makna, konsep, dan struktur pemikiran yang terkandung dalam teks secara mendalam, bukan sekadar mengukur fenomena secara kuantitatif. Dengan demikian, penelitian ini tidak diarahkan pada pengamatan empiris (deskriptif) terhadap praktik pendidikan ataupun menelaah sistem kelembagaan pendidikan yang beliau bangun. Fokus utama penelitian ini adalah mengkaji struktur konseptual ajaran tasawuf K.H. Haderanie H.N. sebagaimana tertuang dalam karya-

karya beliau, kemudian merekonstruksinya menjadi suatu paradigma pendidikan sufistik dalam perspektif filsafat pendidikan Islam.

Dengan demikian, objek material penelitian adalah ajaran tasawuf K.H. Haderanie H.N., sedangkan objek formalnya adalah rekonstruksi filosofis terhadap struktur ontologis, epistemologis, pedagogis, dan aksiologis yang terkandung dalam ajaran tersebut. Melalui pendekatan ini, penelitian tidak berhenti pada deskripsi pemikiran tokoh (*history of ideas*), tetapi bergerak menuju pembangunan kerangka konseptual (*construction of educational paradigm*) yang memiliki relevansi bagi pengembangan pendidikan Islam kontemporer.

2. Sumber Data Penelitian

Data dalam penelitian ini dibagi menjadi 2 (dua) sumber, yakni:

a. Sumber Primer

Sumber data primer dalam penelitian ini adalah karya-karya tertulis dan ajaran tasawuf K.H. Haderanie H.N. yang secara langsung memuat konsep-konsep utama yang menjadi fokus penelitian, khususnya yang berkaitan dengan *Ma'rifah*, *Musyâhadah*, *Mukâsyafah*, dan *Mahabbah*. Karya-karya tertulis dimaksud adalah:

- *Ilmu Ketuhanan 4M: Ma'rifat, Musyahadah, Mukasyafah dan Mahabbah*;
- *Asma'ul Husna; Sumber Ajaran Tauhid/Tasawuf*;
- *Permata yang Indah* (Terjemahan dari kitab *Al-Durr al-Nafis* karya Syeikh Muhammad Nafis al-Banjari, disertai dengan penjelasan singkat K.H. Haderanie mengenai ajaran tasawuf Syeikh Muhammad Nafis tersebut);
- *Maut dan Dialog Suci* (Terjemahan dari kitab *Mukhtashâr al-Tadzkrât* karya Imam Qurthubie dan kitab *Mukhtashâr al-Tadzkrât*

bi Ahwâl al-Maut wa Umûr al-Âkhirâh karya Syeikh Abdul Wahab al-Sya'ranie, disertai penjelasan singkat K.H. Haderanie selaku penerjemah dari kedua kitab tersebut);

- *Menyingkap Tabir dalam Ibadah Haji.*

Selain itu, sumber primer juga mencakup dokumentasi ajaran yang diperoleh melalui catatan, transkrip, serta hasil wawancara dengan murid atau pihak yang memiliki otoritas dalam memahami ajaran beliau. Data ini digunakan sebagai pelengkap untuk memperkuat pemaknaan terhadap teks utama.

b. Sumber Sekunder

Sumber data sekunder dalam penelitian ini meliputi berbagai literatur yang relevan dengan fokus kajian, yang terdiri dari:

- Literatur tasawuf klasik dan kontemporer, yang membahas konsep-konsep dasar seperti *ma'rifah*, *musyâhadah*, *mukâsyafah*, *mahabbah*, serta konsep *sulûk* sebagai proses pembinaan spiritual;
- Literatur filsafat pendidikan Islam, yang mengkaji dimensi epistemologis, ontologis, dan aksiologis pendidikan, serta relasi antara wahyu, akal, dan pengalaman sebagai sumber pengetahuan;
- Literatur filsafat dan epistemologi Islam, yang digunakan untuk memperkuat analisis terhadap posisi pengalaman spiritual sebagai sumber pengetahuan dalam kerangka keilmuan;
- Literatur pendidikan sufistik dan kajian tokoh, termasuk pemikiran al-Ghazali sebagai kerangka pembanding dalam memahami struktur pendidikan sufistik;

- Literatur pendidikan Islam kontemporer, yang membahas problematika pendidikan modern serta pentingnya integrasi dimensi spiritual dalam proses pendidikan;
- Hasil penelitian terdahulu, baik berupa disertasi, tesis, maupun artikel ilmiah, yang relevan dengan tema tasawuf dan pendidikan Islam, sebagai dasar pemetaan posisi penelitian ini dalam kajian akademik.

3. Teknik Pengumpulan dan Analisis Data

Pengumpulan data dalam penelitian ini dilakukan melalui studi dokumentasi, yaitu dengan mengumpulkan dan mengkaji berbagai sumber tertulis yang relevan dengan fokus penelitian. Teknik ini mencakup kegiatan membaca, mencatat, mengklasifikasikan, dan mengorganisasi data yang berkaitan dengan konsep-konsep utama dalam ajaran tasawuf.

Sebagai pelengkap, dilakukan pula wawancara terbatas dengan informan yang memiliki pemahaman terhadap ajaran K.H. Haderanie H.N. Wawancara ini tidak dimaksudkan sebagai sumber data utama, melainkan sebagai upaya konfirmasi dan penguatan terhadap interpretasi yang diperoleh dari teks.

Adapun analisis data dalam penelitian ini dilakukan secara kualitatif-reflektif melalui tiga tahapan analisis yang saling berkaitan.

Pertama, analisis isi (*content analysis*) digunakan untuk mengidentifikasi, mengklasifikasi, mengeksplorasi, dan menafsirkan konsep-konsep kunci pendidikan sufistik yang terdapat dalam karya-karya

K.H. Haderanie dan data wawancara. Sejalan dengan pendapatnya Krippendorff, analisis isi digunakan untuk mendalami makna simbolis maupun makna eksplisit dari dokumen tertulis, serta mengungkap intensi dan ide yang terkandung di dalamnya.⁵⁹

Kedua, analisis tematis-sintesis dilakukan dengan cara mengelompokkan data ke dalam tema-tema utama yang berkaitan dengan dimensi epistemologis, ontologis, dan aksiologis paradigma pendidikan sufistik, kemudian disintesiskan menjadi suatu kerangka pemikiran yang sistematis. Sebagaimana dikemukakan Braun & Clarke, *thematic analysis* adalah metode untuk mengidentifikasi, menganalisis, dan melaporkan pola-pola (tema) dalam data.⁶⁰

Ketiga, analisis kritis-pedagogis digunakan untuk merefleksikan dan mengevaluasi pendidikan sufistik K.H. Haderanie dalam perspektif filsafat pendidikan Islam serta menilai kontribusinya bagi pengembangan pendidikan spiritual Islam kontemporer. Analisis ini mengikuti pandangan Kincheloe & McLaren yang menyatakan bahwa analisis kritis bertujuan untuk mengevaluasi atau menyusun kembali ide dan gagasan secara kontekstual dan transformasional terhadap realitas sosial dan pendidikan.⁶¹

⁵⁹ Klaus Krippendorff, *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). (Thousand Oaks, California, CA: Sage, 2004), h. 18.

⁶⁰ Virginia Braun & Clarke, V., "Using Thematic Analysis in Psychology" dalam *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 2006, 77–101, h. 79; Lihat juga: John W. Creswell & Cheryl N. Poth, *Qualitative Inquiry and Research Design* (Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018), h. 82.

⁶¹ Joe L. Kincheloe & Peter McLaren, "Rethinking Critical Theory and Qualitative Research" dalam Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4th ed., pp. 285–299, Sage, 2014), h. 294.

4. Keabsahan Data

Keabsahan data dalam penelitian ini dijaga melalui teknik triangulasi sumber, yaitu dengan membandingkan data dari berbagai sumber, baik primer maupun sekunder, untuk memperoleh pemahaman yang lebih komprehensif.⁶²

Selain itu, dilakukan pembacaan mendalam (*close reading*) terhadap teks, serta konfirmasi makna melalui wawancara dengan informan yang kompeten. Langkah ini dilakukan untuk memastikan bahwa interpretasi yang dihasilkan memiliki validitas akademik dan tidak semata-mata bersifat subjektif-peneliti.

Pendekatan metodologis ini menegaskan bahwa penelitian tidak berfokus pada deskripsi praktik pendidikan secara empiris, melainkan pada analisis konseptual terhadap ajaran tasawuf sebagai paradigma pembentukan manusia dalam perspektif filsafat pendidikan Islam.

G. Sistematika Penulisan

Sistematika penulisan disertasi ini disusun secara sistematis ke dalam tujuh bab yang saling berkaitan, sebagai berikut:

Bab I merupakan pendahuluan yang berisi latar belakang penelitian, fokus dan pertanyaan penelitian, tujuan dan signifikansi penelitian, definisi istilah, metode penelitian, serta sistematika penulisan.

Bab II menyajikan landasan akademik berupa penelitian-penelitian terdahulu untuk memetakan perkembangan kajian mengenai ajaran tasawuf

⁶² John W. Creswell, *Research Design: Qualitative & Quantitative Approach* (Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE, 1994) h. 314, 332.

K.H. Haderanie H.N., pendidikan sufistik, dan filsafat pendidikan Islam, sekaligus mengidentifikasi posisi serta kebaruan (*research gap*) penelitian ini. Selain itu, bab ini juga menyajikan landasan teoretis yang tidak hanya berfungsi sebagai kumpulan konsep, tetapi sebagai alat analisis (*analytical lens*) yang digunakan untuk merekonstruksi paradigma pendidikan sufistik dalam kerangka filsafat pendidikan Islam.

Bab III berisi sketsa kehidupan K.H. Haderanie H.N. sebagai tokoh yang menjadi objek kajian. Pembahasan dalam bab ini meliputi latar belakang kehidupan, perjalanan intelektual dan spiritual, konteks sosial-keagamaan, faktor-faktor yang memengaruhi terbentuknya pemikiran dan ajaran tasawuf beliau, serta legitimasi keilmuan dan otoritas spiritual beliau.

Bab IV menguraikan ajaran tasawuf K.H. Haderanie H.N. serta struktur konseptual pembentukan spiritual yang terkandung di dalamnya. Bab ini disusun untuk menjawab pertanyaan penelitian pertama, sekaligus menjadi dasar konseptual bagi analisis filosofis pada bab berikutnya.

Bab V berisi rekonstruksi ajaran tasawuf K.H. Haderanie H.N. dalam kerangka filsafat pendidikan Islam. Rekonstruksi ini mencakup dimensi ontologis, epistemologis, pedagogis, dan aksiologis, serta diarahkan pada perumusan paradigma pendidikan sufistik. Kehadiran bab ini demi menjawab pertanyaan penelitian kedua.

Bab VI menyajikan analisis kritis terhadap hasil rekonstruksi tersebut, meliputi evaluasi filosofis, relevansi dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, serta kontribusi teoretis pendidikan sufistik dalam pengembangan

filsafat pendidikan Islam. Keberadaan bab ini dalam upaya menjawab pertanyaan penelitian ketiga.

Bab VII merupakan penutup yang berisi kesimpulan penelitian, implikasi teoretis dan praktis, keterbatasan penelitian, serta rekomendasi untuk pengembangan kajian selanjutnya.