

BAB V

REKONSTRUKSI PARADIGMA PENDIDIKAN SUFISTIK BERBASIS AJARAN K.H. HADERANIE H.N.

Bab ini bertujuan untuk merekonstruksi ajaran tasawuf K.H. Haderanie H.N. ke dalam kerangka filsafat pendidikan Islam. Berbeda dengan bab sebelumnya yang berfokus pada pemaparan ajaran dan struktur pembentukan spiritual, pembahasan dalam bab ini diarahkan pada upaya memahami makna filosofis dari ajaran tersebut, khususnya dalam kaitannya dengan konsep pendidikan.

Selain mengkaji dimensi ontologis dan epistemologis, rekonstruksi ini juga diarahkan untuk mengungkap implikasi pedagogis dari ajaran tasawuf serta merumuskan sintesis dalam bentuk model pendidikan sufistik atau pendidikan spiritual Islam.¹ Hal ini dilakukan sebagai konsekuensi logis dari pendekatan filsafat pendidikan yang tidak hanya bersifat analitis, tetapi juga konstruktif.²

Rekonstruksi ini didasarkan pada asumsi bahwa ajaran tasawuf tidak hanya merupakan praktik spiritual yang bersifat individual, tetapi juga mengandung dimensi konseptual yang dapat dirumuskan sebagai suatu paradigma

¹ Pendidikan spiritual dalam konteks ini merujuk pada pandangan Sa'id Hawwa, Abd al-Halim Mahmud, dan Muhammad Quthb, dengan mengacu pada analisis Muhammad Arifin yang menegaskan – berdasarkan telaahnya atas pemikiran Abu al-Qasim al-Qusyairi – bahwa pendidikan spiritual Islam harus berlandaskan akidah dan ritual keagamaan yang kuat, serta menolak konsep spiritualitas lintas agama atau sekuler sebagaimana dikemukakan dalam Bahâ'î (*Foundations for a Spiritual Education*), Danah Zohar dan Ian Marshall (*SQ: Spiritual Intelligence*), serta André Comte-Sponville (*The Little Book of Atheist Spirituality*). Lihat: Muhammad Arifin, "Landasan Pendidikan Spiritual Abû Al-Qâsim Al-Qusyairî (W. 465/1072)" dalam *MIQOT*, Vol. XLI, No. 2 (2017), 237-259, h. 256.

² Lihat kembali: 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

pendidikan. Oleh karena itu, ajaran tasawuf K.H. Haderanie tidak dipahami sebagai kumpulan pengalaman batin semata, melainkan sebagai sistem yang memiliki landasan ontologis, epistemologis, pedagogis, dan aksiologis. Melalui pendekatan ini, konsep-konsep seperti *ma'rifah*, *musyâhadah*, *mukâsyafah*, *mahabbah*, serta praktik *mujâhadah* dan *khalwat* tidak lagi diposisikan sekadar sebagai terminologi sufistik, tetapi dianalisis sebagai unsur-unsur yang membentuk struktur pendidikan sufistik.³ Dengan demikian, ajaran tasawuf tersebut dapat dipahami sebagai suatu model pendidikan yang berorientasi pada transformasi batin dan pembentukan manusia secara utuh.

Pembahasan dalam bab ini disusun ke dalam beberapa bagian utama, di antaranya: *Pertama*, fondasi ontologis yang membahas hakikat manusia dan tujuan eksistensial dalam paradigma pendidikan sufistik. *Kedua*, struktur epistemologi yang menjelaskan sumber dan cara memperoleh pengetahuan dalam tasawuf. *Ketiga*, implikasi pedagogis yang mengkaji metode dan proses pembinaan spiritual. *Keempat*, orientasi aksiologis yang menyoroti nilai dan tujuan akhir pendidikan. *Kelima*, sintesis perumusan paradigma pendidikan sufistik sebagai kontribusi konseptual dari penelitian ini.

A. Fondasi Ontologis Paradigma Pendidikan Sufistik

Fondasi ontologis merupakan landasan yang berkaitan dengan hakikat keberadaan manusia, realitas, serta tujuan eksistensial yang hendak dicapai

³ Dilihat dari cakupannya, pendidikan dapat dipahami pada tiga wilayah pengertian. *Pertama*, pendidikan dalam makna maha luas, yakni ketika pendidikan diproporsikan sebagai kenyataan kehidupan manusia. *Kedua*, pendidikan dalam makna luas terbatas, ketika pendidikan diproporsikan sebagai sejumlah program pengembangan kualitas manusia. *Ketiga*, pendidikan dalam makna sempit, di mana pendidikan diproporsikan terbatas pada formal sekolah. Lihat: Mahmud dan Tedi Priatna, *Pemikiran Pendidikan Islam* (Bandung: SAHIFA, 2005) h. 5.

melalui proses pendidikan.⁴ Dalam paradigma pendidikan sufistik, dimensi ontologis ini menempati posisi yang sangat mendasar, karena seluruh proses pembinaan spiritual bertolak dari pemahaman tertentu tentang hakikat manusia dan relasinya dengan Tuhan.

Dalam perspektif ajaran tasawuf K.H. Haderanie, manusia dipahami sebagai makhluk yang memiliki dimensi lahiriah dan batiniah sekaligus.⁵ Dimensi lahiriah berkaitan dengan aspek jasmani dan kehidupan duniawi, sedangkan dimensi batiniah berkaitan dengan ruh, hati, dan kesadaran spiritual yang menjadi pusat orientasi menuju Allah SWT. Kedua dimensi ini tidak diposisikan secara dikotomis, melainkan harus berada dalam keadaan seimbang dan harmonis. Ketidakseimbangan antara keduanya dipandang sebagai sumber krisis eksistensial manusia, yang berdampak pada kehilangan makna hidup dan arah spiritual.⁶

Pemahaman mengenai dualitas dimensi lahiriah dan batiniah tersebut pada hakikatnya berakar pada struktur eksistensial manusia itu sendiri yang berada dalam ketegangan antara keterbatasan dan orientasi menuju Yang Tak Terbatas. Dalam horizon ini, manusia tidak hanya dipahami sebagai makhluk yang memiliki dua dimensi, tetapi sebagai subjek yang secara ontologis selalu berada dalam situasi memilih arah keberadaannya. Ketegangan eksistensial ini

⁴ J. Ohoitumur, "Sistematika Filsafat" dalam K. Bertens, J. Ohoitumur, & M. Dua, *Pengantar Filsafat* (Jakarta: Penerbit Kanisius, 2018) h. 61-90. Lihat juga: Albadri, P. B., Ramadani, R., Amanda, R., Nurisa, N., Safika, R., & Harahap, S. S., "Ontologi filsafat" dalam *Primer: Jurnal Ilmiah Multidisiplin*, 1 (3), 2023, h. 311–317. Bandingkan dengan: Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam* (Jakarta: Kencana, 2010), h. 71.

⁵ K.H. Haderanie H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M: Ma'rifat, Musyahadah, Mukasyafah, Mahabbah* (Surabaya: Nur Ilmu, tanpa tahun), h. 1-2.

⁶ K.H. Haderanie H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 2-5.

melahirkan dua poros orientasi kehidupan – duniawi dan ukhrawi – yang tidak sekadar berdiri sebagai kategori normatif, melainkan sebagai realitas konkret yang terus-menerus membentuk kesadaran dan tindakan manusia. Sebagaimana ditegaskan dalam pemikiran tasawuf beliau yang terungkap dalam *Menyingkap Tabir dalam Ibadah Haji*, kecenderungan manusia untuk terjatuh pada salah satu kutub secara ekstrem, khususnya dominasi orientasi duniawi, menjadi sumber utama krisis eksistensial yang mengaburkan makna hidup dan tujuan keberadaan. Oleh karena itu, keseimbangan (*ausâth* atau *wasathiyyah*) tidak dapat dipahami secara reduktif sebagai pembagian proporsional antara dua kepentingan, tetapi sebagai suatu kesadaran ontologis yang menempatkan orientasi ilahiah sebagai pusat gravitasi eksistensi, yang darinya seluruh aktivitas duniawi memperoleh makna.⁷ Dengan demikian, keseimbangan bukanlah titik tengah yang statis, melainkan dinamika eksistensial yang hanya dapat dicapai melalui keterarahan batin kepada Allah. Dalam konteks ini, pendidikan sufistik menemukan justifikasi ontologisnya: ia bukan sekadar proses transmisi pengetahuan atau pembinaan moral, tetapi merupakan proses transformasi eksistensial yang mengarahkan manusia keluar dari keterasingan ontologis menuju kesadaran akan hakikat dirinya sebagai *'abd*. Dari sinilah dapat dipahami bahwa tujuan pendidikan sufistik bukan hanya membentuk manusia yang “baik” secara etis, tetapi manusia yang “benar” secara ontologis, yakni manusia yang hidup dalam kesadaran penuh akan relasi keberadaannya dengan Tuhan. Dengan kata lain, keseimbangan

⁷ Lihat: K.H. Haderanie H.N., *Menyingkap Tabir dalam Ibadah Haji* (Surabaya: CV. Amin, tanpa tahun), h. 9-13 bagian Pendahuluan.

merupakan harmoni yang lahir dari keteraturan hierarkis (*hierarchical harmony*), bukan dari penyamaan fungsi seluruh unsur pembentuk manusia.⁸

Dalam kerangka ini, *wasathiyyah* tidak dipahami sebagai kompromi antara kebutuhan jasmani dan ruhani, ataupun sebagai pembagian yang sama besar antara akal, nafsu, jasad dan ruh. Sebaliknya, *wasathiyyah* merupakan prinsip yang menempatkan setiap unsur sesuai dengan kedudukan ontologisnya. Ruh menjadi orientasi tertinggi karena di dalamnya bersemayam fitrah ketuhanan yang mengarahkan manusia kepada Allah. Akal berfungsi menerjemahkan petunjuk wahyu ke dalam kesadaran rasional dan tindakan yang benar. Nafsu menjadi energi kehidupan yang harus dibina agar tidak mendominasi perilaku manusia, sedangkan jasad merupakan sarana aktualisasi seluruh nilai spiritual dalam kehidupan nyata.⁹ Dengan demikian, *washathiyyah* bukan berarti menghilangkan salah satu unsur, melainkan memastikan bahwa seluruh unsur bekerja secara harmonis di bawah orientasi Ilahiah.

Pandangan ini memperlihatkan bahwa paradigma pendidikan sufistik berbeda dari pendekatan pendidikan yang hanya menitikberatkan pada pembentukan kecerdasan intelektual ataupun penguasaan kompetensi teknis. Pendidikan sufistik juga tidak memandang nafsu sebagai sesuatu yang harus dimatikan ataupun jasad sebagai penghalang perjalanan spiritual. Sebaliknya, nafsu dipahami sebagai potensi yang harus dididik (*tarbiyat al-nafs*),

⁸ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *Islam and Secularism* (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization [ISTAC], 1993), h. 141-147.

⁹ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *Prolegomena to the Metaphysics of Islam* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), h. 143-155.

sedangkan jasad dipandang sebagai instrumen untuk mewujudkan amal saleh.¹⁰ Karena itu, tujuan pendidikan bukanlah menghapus dorongan-dorongan manusiawi, melainkan mentransformasikannya agar selaras dengan tuntunan wahyu dan kesadaran ketuhanan.

Perspektif ini sekaligus memberikan pemaknaan baru terhadap konsep *washathiyyah* dalam pendidikan Islam. Keseimbangan tidak lagi dimaknai sebagai hubungan yang bersifat horizontal antar-unsur manusia, melainkan sebagai keteraturan vertikal yang menempatkan ruh sebagai orientasi, akal sebagai pengarah, nafsu sebagai energi yang dikendalikan, dan jasad sebagai media pengabdian kepada Allah. Struktur ini menjadikan pendidikan sebagai proses penataan seluruh dimensi manusia sehingga tercipta harmoni antara kehidupan lahiriah dan batiniah, antara kemampuan berpikir dan kesadaran spiritual, serta antara aktivitas duniawi dan orientasi ukhrawi.

Dalam konteks perkembangan manusia, prinsip *wasathiyyah* tersebut juga menunjukkan bahwa pendidikan berlangsung secara bertahap sesuai dengan kematangan setiap dimensi kemanusiaan.¹¹ Pada masa kanak-kanak, pendidikan diarahkan pada pembentukan adab, pembiasaan ibadah, dan pengendalian kecenderungan nafsani melalui keteladanan serta pembiasaan. Memasuki masa remaja, perkembangan akal mulai memperoleh perhatian yang lebih besar melalui penguatan nalar, refleksi, dan pemahaman terhadap

¹⁰ Abu Hamid Muhammad al-Ghazali, *Ihyâ Ulûm al-Dîn* (Jeddah: Dar al-Minhaj, t.t.), Jilid III, h. 3–45.

¹¹ Ibn Khaldun, *Muqaddimah* (Beirut: Dar al-Fikr, 2004), h. 531–548. Ini sejalan dengan prinsip hadis: ... *حاسبوا الناس على قدر عقولهم* yang merupakan hadis *shahîh* menurut keterangan yang terdapat dalam Kitab *Sirâj al-Thâlibîn*. Lihat kembali: K.H. Haderanie H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 34.

makna ajaran Islam. Sementara itu, pada tahap kedewasaan, orientasi pendidikan semakin diarahkan kepada pendalaman kesadaran ruhani melalui proses *tazkiyat al-nafs*, *mujâhadah*, *riyâdhah*, dan internalisasi nilai-nilai ketuhanan.¹² Dengan demikian, perkembangan manusia dipahami bukan semata-mata sebagai pertumbuhan biologis ataupun intelektual, tetapi sebagai proses integrasi seluruh dimensi kemanusiaan menuju kesempurnaan spiritual.

Bertolak dari pemahaman tersebut, pendidikan sufistik tidak diarahkan semata-mata pada pengembangan aspek intelektual atau keterampilan lahiriah, tetapi lebih jauh bertujuan untuk membentuk manusia secara utuh (*insân kâmil*), yaitu manusia yang mampu mengintegrasikan dimensi jasmani dan ruhani dalam satu kesatuan kehidupan yang bermakna. Dalam hal ini, pendidikan dipahami sebagai proses transformasi eksistensial yang mengarahkan manusia dari kondisi keterasingan batin menuju kesadaran akan hakikat dirinya sebagai hamba Allah.¹³

Lebih lanjut, dalam ajaran tasawuf K.H. Haderanie, hakikat manusia dipahami sebagai makhluk yang bersifat terbatas, bergantung, dan fana – yang secara ontologis berbeda secara mutlak dengan Allah SWT yang bersifat mutlak, kekal, dan sempurna. Kesadaran akan keterbatasan ini menjadi titik awal dalam perjalanan spiritual, karena melalui kesadaran tersebut manusia menyadari ketergantungannya kepada Tuhan.¹⁴ Dengan demikian, pendidikan

¹² Abdullah Nashih Ulwan, *Tarbiyat al-Aulâd fi al-Islâm*, Jilid I (Beirut: Dar al-Salam, 1981), hlm. 585–620. Lihat juga: Ibn Qayyim al-Jawziyyah, *Madârij al-Sâlikîn* (Beirut: Dar al-Kitab al-‘Arabi, 1996), Jilid II, h. 307–355.

¹³ Lihat kembali: Nurcholish Madjid, *Islam: Doktrin dan Peradaban* (Jakarta: Paramadina, 1999), h. li-liii bagian Pengantar. Lihat juga: Omar Muhammad al-Toumy al-Syaibani, *Falsafah Pendidikan Islam*, trans. Hasan Langgulung (Jakarta: Bulan Bintang, 1979), h. 129.

¹⁴ K.H. Haderanie H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M*;, h. 13 tentang analogi magnet dengan jarum.

sufistik tidak bertujuan mengangkat manusia menjadi entitas yang “menyatu” secara ontologis dengan Tuhan, tetapi meneguhkan posisinya sebagai hamba yang sadar akan kehambaannya.¹⁵

Pemahaman ontologis ini sekaligus menjadi dasar bagi penolakan terhadap berbagai bentuk “penyimpangan” dalam tasawuf yang cenderung mengaburkan batas antara manusia dan Tuhan, seperti konsep *hulûl* atau *ittihâd*. Dalam pandangan K.H. Haderanie, pengalaman spiritual yang autentik justru memperkuat kesadaran akan perbedaan ontologis tersebut,¹⁶ sekaligus menumbuhkan sikap rendah hati, ketundukan, dan kepasrahan kepada Allah.¹⁷

Dalam kerangka pendidikan, hal ini menunjukkan bahwa tujuan utama pendidikan sufistik bukanlah pencapaian pengalaman mistik yang spektakuler, melainkan pembentukan kesadaran ontologis yang benar tentang diri manusia dan Tuhannya. Kesadaran ini menjadi fondasi bagi pembentukan akhlak, karena seseorang yang menyadari hakikat dirinya sebagai makhluk yang lemah dan bergantung akan terdorong untuk hidup dalam ketaatan, keikhlasan, dan kerendahan hati.¹⁸

¹⁵ ‘Abd al-Karim al-Jili, *al-Insân al-Kâmil fî Ma‘rifat al-Awâkhir wa al-Awâ’il* (Beirut: al-Kutub al-‘Ilmiyyah, 2013), Jilid I, h. 32. Lihat juga: K.H. Haderanie H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 24-26 tentang Ikhtiar dan Sifat Kehambaan.

¹⁶ Lihat: K.H. Haderanie. H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 21-24 tentang *ma‘rifah* yang tidak dipahami sebagai pengetahuan intelektual (*al-ma‘rifah al-‘aqliyyah*), melainkan sebagai pengetahuan langsung (*hudhûrî*) yang diberikan ke dalam hati seorang hamba. Ontologi *ma‘rifah* dalam ajaran beliau bersifat teosentris di mana sumbernya adalah Allah, sedangkan manusia hanya makhluk penerima. Karena itu, *ma‘rifah* merupakan anugerah Ilahi (*mawhibah*), bukan hasil usaha manusia (*muktasabah*). Bandingkan dengan: Mehdi Ha’iri Yazdi, *The Principles of Epistemology in Islamic Philosophy: Knowledge by Presence* (Albany: SUNY Press, 1992), h. 25–37.

¹⁷ K.H. Haderanie H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 27-31.

¹⁸ Satu hal yang mesti disadari bahwa semakin tinggi tingkat *ma‘rifah* seseorang, semakin tinggi pula tingkat *‘ubûdiyyah* (sifat kehambaan) dan ibadatnya. Lihat: K.H. Haderanie H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 30-31. Lihat juga: Abu al-Qasim al-Qusyairi, *al-Risâlah al-Qusyairiyyah fî ‘Ilm al-Tashawwuf*, (Tanpa Tempat: Dar al-Khair, Tanpa Tahun), h. 312.

Berbicara tentang konsep ketuhanan, maka konsep ketuhanan yang dikembangkan K.H. Haderanie H.N. memiliki akar yang kuat dalam tradisi tasawuf Islam klasik, terutama dalam penegasan tauhid sebagai landasan seluruh perjalanan spiritual. Namun demikian, hasil penelitian menunjukkan bahwa orientasi pemikiran beliau memiliki karakteristik tersendiri yang membedakannya dari sejumlah tokoh tasawuf klasik maupun kontemporer.

Sebagaimana para sufi terdahulu, K.H. Haderanie H.N. memandang bahwa tujuan akhir perjalanan spiritual adalah semakin mendalamnya pengenalan (*ma'rifah*) kepada Allah. Akan tetapi, pengenalan tersebut tidak dipahami sebagai pengalaman mistik yang bebas dari batas-batas akidah. Sebaliknya, seluruh pengalaman ruhani harus tetap berpijak pada prinsip *laysa ka mitslihi syai'un* (tidak ada sesuatu pun yang serupa dengan-Nya), sehingga pengalaman spiritual tidak mengaburkan perbedaan ontologis antara Allah sebagai Sang *Khâliq* dan manusia sebagai makhluk.¹⁹

Dalam perspektif ini, pemikiran K.H. Haderanie memiliki kedekatan dengan tradisi tasawuf Sunni yang dikembangkan oleh al-Ghazali dan Ibn 'Atha'illah, yaitu menempatkan syari'at sebagai fondasi perjalanan spiritual.²⁰ Namun, berbeda dari pembahasan yang lebih menekankan aspek penyucian hati atau pengalaman *ma'rifah* secara individual, K.H. Haderanie H.N. mengembangkan konsep ketuhanan tersebut menjadi dasar pembinaan pendidikan spiritual yang sistematis. Tauhid, idealnya, tidak berhenti sebagai

¹⁹ K.H. Haderanie H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 27. Lihat juga: 'Abd al-Karim al-Jili, *al-Insân al-Kâmil fî Ma'rifat al-Awâkhir wa al-Awâ'il* (Beirut: al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2013), Jilid I, h. 32.

²⁰ Abu Hamid Muhammad al-Ghazali, *Ihyâ Ulûm al-Dîn*, Jilid I, h. 10–26. Lihat juga: Ibn 'Atha'illah al-Sakandari, *al-Hikam* (Beirut: Dar al-Fikr, 2005), h. 31–47.

doktrin akidah ataupun pengalaman mistik, tetapi menjadi fondasi ontologis, epistemologis, dan pedagogis bagi keseluruhan proses pendidikan sufistik.²¹

Di sisi lain, apabila dibandingkan dengan corak metafisis yang berkembang dalam sebagian pembahasan tasawuf falsafi, seperti pemikiran Ibn 'Arabi mengenai kesatuan realitas (*unio mystica*),²² K.H. Haderanie menunjukkan kecenderungan yang lebih berhati-hati. Beliau tetap memberikan ruang bagi pengalaman *ma'rifah*, *musyâhadah*, dan *mukâsyafah*, tetapi seluruh pengalaman tersebut harus selalu dikendalikan oleh prinsip tauhid, syari'at, serta validasi al-Qur'an dan Sunnah. Dengan demikian, pengalaman spiritual tidak menjadi sumber kebenaran yang berdiri sendiri, melainkan selalu berada dalam koridor ajaran Islam.

Karakteristik tersebut memperlihatkan bahwa konsep ketuhanan K.H. Haderanie memiliki orientasi yang bersifat edukatif. Pemahaman tentang Allah tidak diarahkan pada spekulasi metafisis semata, melainkan pada pembentukan manusia yang semakin sadar akan kehambaannya, semakin bersih jiwanya, semakin benar orientasi ibadahnya, dan semakin matang kepribadian spiritualnya.²³ Dalam konteks inilah konsep ketuhanan menjadi fondasi utama bagi rekonstruksi paradigma pendidikan sufistik yang dikembangkan dalam penelitian ini.

Jika pada banyak karya tasawuf konsep ketuhanan berfungsi – terutama – sebagai fondasi spiritualitas, maka dalam pemikiran K.H.

²¹ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *Prolegomena to the Metaphysics of Islam*, h. 1-25.

²² K.H. Haderanie H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M:*, h. 30-31. Lihat juga: Abu al-Qasim al-Qusyairi, *al-Risâlah al-Qusyairiyyah*, h. 312.

²³ Muhyiddin Ibn 'Arabi, *Fushûsh al-Hikam* (Tanpa tempat terbit: Dar al Kutub, tanpa tahun), Edisi Afifi, h. 48-66. Lihat juga: William C. Chittick, *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination* (Albany: SUNY Press, 1989), h. 79–103.

Haderanie konsep ketuhanan ini sekaligus berfungsi sebagai fondasi pendidikan. Dari sinilah proses pembentukan manusia, metode pembinaan ruhani, hingga tujuan pendidikan memperoleh arah dan legitimasi filosofisnya.

Dengan demikian, fondasi ontologis – dalam paradigma pendidikan sufistik berbasis ajaran K.H. Haderanie – dapat dirumuskan sebagai suatu pandangan tentang manusia yang menempatkan keseimbangan antara dimensi lahiriah dan batiniah, menegaskan perbedaan ontologis antara manusia dan Tuhan, serta mengarahkan proses pendidikan pada transformasi eksistensial menuju kesadaran kehambaan. Landasan ontologis ini menjadi titik pijak bagi pengembangan dimensi epistemologis, pedagogis, dan aksiologis dalam paradigma pendidikan sufistik, yang akan dibahas selanjutnya.

B. Struktur Epistemologis Paradigma Pendidikan Sufistik

Setelah fondasi ontologis yang menempatkan manusia sebagai makhluk yang memiliki dimensi lahiriah dan batiniah berikut keterbatasannya, paradigma pendidikan sufistik selanjutnya dibangun di atas suatu struktur epistemologis yang khas. Struktur ini berkaitan dengan bagaimana pengetahuan diperoleh, apa sumbernya, serta bagaimana proses validasinya dalam kerangka pengalaman spiritual.²⁴

Dalam konteks tasawuf, epistemologi tidak berhenti pada pertanyaan bagaimana manusia mengetahui, tetapi juga menyentuh dimensi mengapa pengetahuan tersebut bermakna dan berdampak pada transformasi diri.²⁵ Oleh

²⁴ A. J. Arberry, *Sufism: An Account of the Mystics of Islam* (London: George Allen & Unwin, 1950), h. 88–92. Lihat juga: Tira Reseki Pajriani, *et al.*, “Epistemologi Filsafat” dalam *PRIMER: Jurnal Ilmiah Multidisiplin*, 1 (3), 2023, h. 282–289.

²⁵ Abu al-Qasim al-Qusyairi, *al-Risâlah al-Qusyairiyyah fî ‘Ilm al-Tashawwuf*, (Tanpa Tempat: Dar al-Khair, Tanpa Tahun), h. 55–60.

karena itu, epistemologi pendidikan sufistik bersifat eksistensial dan praksis, bukan semata-mata teoritis.²⁶

Dalam perspektif ajaran tasawuf K.H. Haderanie, pengetahuan tidak hanya diperoleh melalui rasionalitas dan pengalaman empiris, tetapi juga melalui pengalaman batin yang bersifat intuitif. Dimensi ini dikenal dalam tradisi tasawuf sebagai *dzauq*, yaitu “rasa” atau pengalaman langsung yang tidak sepenuhnya dapat direduksi ke dalam bahasa konseptual.²⁷ *Dzauq* merupakan bentuk pengetahuan yang lahir dari proses penyucian jiwa dan kedekatan dengan Allah, sehingga memiliki karakter eksistensial dan transformatif.

Namun demikian, pengetahuan melalui *dzauq* tidak dipahami sebagai sesuatu yang bebas tanpa batas. K.H. Haderanie menegaskan bahwa pengalaman batin harus tetap berada dalam kerangka ajaran Islam normatif, sehingga memiliki legitimasi syar‘i.²⁸ Dalam hal ini, wahyu (al-Qur’an dan Sunnah) tetap menjadi rujukan utama yang berfungsi sebagai standar kebenaran, sementara pengalaman batin berperan sebagai sarana internalisasi dan pendalaman makna.²⁹

²⁶ Amin al-Khuli, *Manâhij al-Baḥts fī ‘Ilm al-Dîn* (Kairo: Dar al-Ma‘arif, 1961), h. 112–115; Lihat juga: Muhammad ‘Abid al-Jabiri, *Bunyat al-‘Aql al-‘Arabî* (Beirut: Markaz Dirasat al-Wahdah, 1990), h. 77–79.

²⁷ Epistemologi K.H. Haderanie berlandaskan tasawuf Sunni yang memandang *ma‘rifah* sebagai hasil penyucian jiwa dan penghayatan syari‘at, bersifat teosentris dengan Allah sebagai sumber kebenaran, dan pengetahuan manusia ditentukan oleh kesiapan spiritualnya. Lihat: K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan*; h. 21–24. Lihat juga: Mehdi Ha’iri Yazdi, *The Principles of Epistemology in Islamic Philosophy: Knowledge by Presence* (Albany: SUNY Press, 1992), h. 50–60.

²⁸ K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*; h. 8–13, 30–31, 33–34, dan 119–120.

²⁹ K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*; h. 4–5, 55–56, 62, 80–81, 120, 142–143, 151–153, dan 200–201. Lihat juga: George Makdisi, *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981), h. xiii bagian *Preface*; dan h. 9–24.

Sementara itu, akal berfungsi sebagai instrumen reflektif yang memungkinkan manusia memahami ajaran agama secara rasional dan proporsional. Dalam perspektif K.H. Haderanie, akal tidak dipertentangkan dengan pengalaman spiritual, melainkan diposisikan sebagai sarana untuk menafsirkan, mengelola, dan mengarahkan pengalaman tersebut agar tidak terjebak pada subjektivitas yang berlebihan.³⁰ Peran akal ini menegaskan bahwa epistemologi tasawuf yang beliau kembangkan tidak bersifat anti-intelektual, tetapi justru menuntut kedewasaan berpikir.

Selain *dzauq*, terdapat pula konsep *sirr* (rahasia batin) yang menunjukkan adanya dimensi terdalam dalam diri manusia sebagai pusat kesadaran spiritual.³¹ Dalam proses pendidikan sufistik, dimensi ini menjadi *locus* terjadinya transformasi batin, di mana pengetahuan tidak hanya dipahami sebagai informasi, tetapi sebagai pengalaman yang mengubah cara pandang dan orientasi hidup seseorang.³²

³⁰ K.H. Haderanie menggunakan analogi logis dan penjelasan rasional dalam menerangkan ajaran tasawuf, seperti analogi magnet dan jarum untuk menggambarkan relasi manusia dengan hidayah Allah, serta argumentasi rasional tentang keseimbangan dunia–akhirat yang menunjukkan pendekatan filosofis terhadap eksistensi manusia. Ia juga menyusun logika teologis tentang ketergantungan epistemik manusia kepada Tuhan, dengan menegaskan bahwa pengetahuan manusia bersumber dari ajaran dan petunjuk Ilahi, bukan dari dirinya sendiri. Lihat: K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*:, h. 2-3, 13 dan 21-24.

³¹ K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*:, h. 42 dan 59-60.

³² Harun Nasution, *Filsafat dan Mistisisme dalam Islam*, (Jakarta: Bulan Bintang, 1992), Cet. VIII, h. 77.

Pengalaman ruhani³³ menjadi sumber pengetahuan khas dalam epistemologi tasawuf. Melalui proses *tazkiyat al-nafs*,³⁴ *dzikr*,³⁵ dan pembinaan spiritual (*riyâdhah* dan *mujâhadah*) yang berkelanjutan,³⁶ individu dibimbing untuk mencapai tingkat kesadaran batin tertentu, seperti *ma'rifah*, *musyâhadah*, *mukâsyafah*, dan *mahabbah*. Namun demikian, pengalaman ruhani tersebut tidak diposisikan sebagai sumber pengetahuan yang berdiri sendiri, melainkan selalu diverifikasi dan diarahkan oleh wahyu dan akal.³⁷ Dengan cara ini, epistemologi pendidikan sufistik menjaga keseimbangan antara subjektivitas pengalaman dan objektivitas normatif.

³³ Pengalaman ruhani dipahami sebagai *ilhâm* dan *kasyf* yang merupakan manifestasi *dzauq shahîh*. Ilham dipahami sebagai pencerahan makna yang dihadirkan Allah ke dalam hati *sâlik* yang bersih, bukan berupa suara atau penglihatan, dan dalam epistemologi klasik termasuk pengetahuan *lathifah* yang dianugerahkan Tuhan (Q.S. al-Syams/91:8). Ilham bersifat personal, namun memiliki bobot epistemik selama selaras dengan syari'at dan akhlak. Adapun *kasyf* dipahami sebagai peningkatan kejernihan kesadaran melalui *mukâsyafah*, bukan kemampuan supranatural, melainkan penyingkapan makna terdalam realitas, baik ayat qur'aniyah maupun kauniyah. Lihat: K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 8-12, 54-60, 61-75, 109-117, dan 136. Bandingkan: Ibn Qayyim al-Jawziyyah, *Madârij al-Sâlikîn*, Jilid II, h. 120-122; Sayyed Hussein Nasr, *Knowledge and the Sacred* (Albany: SUNY Press, 1989), h. 132-135; Henry Corbin, *Alone with the Alone: Creative Imagination in the Sufism of Ibn 'Arabi* (Princeton: Princeton University Press, 1969), h. 46-48.

³⁴ *Tazkiyat al-nafs* merupakan syarat epistemik mendasar, karena hanya hati yang suci yang mampu menerima pengetahuan *hudhûrî*. Dalam ajaran K.H. Haderanie, *tazkiyat al-nafs* bukan sekadar etika spiritual, melainkan prasyarat ontologis-epistemologis melalui pemurnian niat, pengendalian ego, dan penguatan adab kepada Allah dan guru. Lihat: K.H. Haderanie. H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 56-57, 79-103 dan 213-219. Lihat juga: Abu Abdillah al-Harits al-Muhasibi, *al-Ri'âyah li-Huqûq Allâh* (Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2003), h. 90-93.

³⁵ *Dzikr* dan *wirid* berfungsi sebagai metode epistemik karena menjaga kontinuitas kesadaran batin dan menyingkirkan *ghaflah*, sehingga hati siap menerima ilham dan *kasyf*. Dalam tradisi tasawuf, *dzikr* bukan sekadar ritual, melainkan kunci pembuka penyingkapan makna, sebagaimana ditegaskan al-Qusyairi. Lihat K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 9-10, 38-39, dan 56-57. Lihat juga: Abu al-Qasim al-Qusyairi, *al-Risâlah al-Qusyairiyyah*, h. 98-101 dan 105.

³⁶ K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 54-60 dan 79-103.

³⁷ K.H. Haderanie menegaskan bahwa syari'at merupakan landasan metodologis tasawuf, bukan sekadar hukum lahir, dan menolak praktik spiritual yang melampauinya. Pengamalan syari'at secara konsisten justru menjadi jalan epistemik menuju kejernihan akal dan hati, sehingga mengantarkan pada pengetahuan hakikat. Lihat: K.H. Haderanie. H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 8-13, 30-31, 33-34, dan 119-120. Lihat juga: Sa'ad al-Din al-Taftazani, *Syarh al-'Aqâid al-Nasafiyyah* (Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2010), h. 39 tentang Ilham.

Struktur epistemologi ini menunjukkan bahwa paradigma pendidikan sufistik berbasis ajaran K.H. Haderanie bersifat integratif, karena memadukan tiga sumber pengetahuan utama, yaitu wahyu, rasio, dan pengalaman batin.³⁸ Integrasi ini sekaligus menolak reduksionisme epistemologis yang hanya mengakui satu sumber pengetahuan, sebagaimana sering terjadi dalam paradigma pendidikan modern yang cenderung menekankan aspek rasional dan empiris semata.

Lebih jauh, dalam kerangka ini, proses memperoleh pengetahuan tidak bersifat instan, melainkan melalui tahapan yang berlapis. Struktur tasawuf seperti syari'at, tarikat, hakikat, dan ma'rifat dapat dipahami sebagai tahapan epistemologis yang menunjukkan bahwa pengetahuan sejati tidak hanya dicapai melalui pembelajaran kognitif, tetapi melalui praksis, pengalaman, dan refleksi batin yang berkesinambungan.³⁹

Kriteria kebenaran pengetahuan dalam epistemologi pendidikan sufistik bersifat praksis-etis. Pengetahuan spiritual dinilai sahih apabila mampu membentuk kesadaran tauhid,⁴⁰ memperhalus atau memperindah

³⁸ Ajaran tasawuf K.H. Haderanie bersifat integratif, memadukan dalil *naqlî*, *'aqlî*, dan *dzauqî*, di mana *ma'rifah* dipahami sebagai anugerah Ilahi yang tetap ditempuh melalui proses metodologis seperti *mujâhadah*, *khalwat*, *murâqabah*, dan bimbingan *mursyid*. Dengan bersumber pada al-Qur'an, hadis, akal filosofis, dan pengalaman batin (*dzauq shahîh* berupa ilham dan *kasyf*), tasawuf beliau tampil holistik dan otentik dalam khazanah spiritualitas Islam Nusantara. Lihat: John P. Miller, *The Holistic Curriculum* (Toronto: OISE Press, 2019), h. 191–202.

³⁹ K.H. Haderanie H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M*;, h. 8-13.

⁴⁰ K.H. Haderanie menolak klaim *hulûl*, *ittihâd*, atau penyatuan esensi manusia dengan Tuhan. Bagi beliau, walaupun hamba dapat menyaksikan *tajallî*, ia tetap menjadi hamba. Dengan demikian, epistemologi beliau memadukan pengalaman batin dengan verifikasi syari'at, sehingga tidak terjebak dalam mistisisme ekstrem. Lihat: K.H. Haderanie. H.N, *Ilmu Ketuhanan 4M*;, h. 27-28. Lihat juga: William C. Chittick, *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*, h. 212–216.

akhlak,⁴¹ dan mengarahkan perilaku individu menuju kebaikan. Dengan kata lain, kebenaran pengetahuan tidak hanya diukur dari koherensi logis atau kesesuaiannya dengan teks, tetapi juga dari dampak transformasionalnya terhadap kepribadian dan kehidupan sosial.⁴²

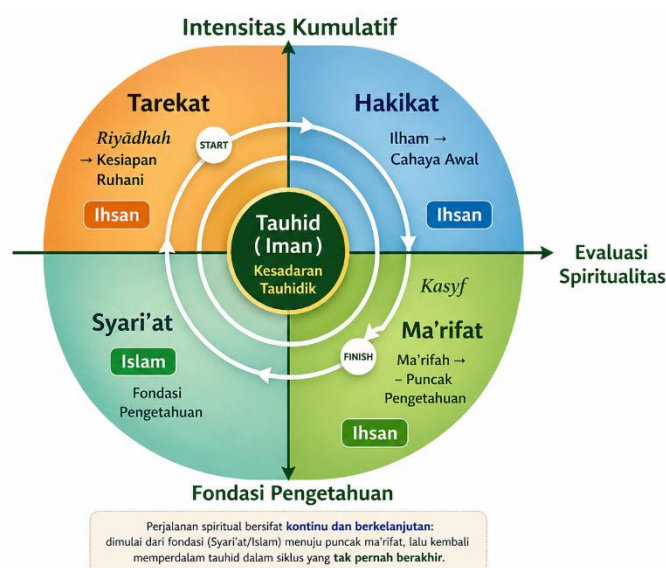
Pendekatan epistemologis ini memiliki implikasi penting bagi filsafat pendidikan Islam. Pendidikan tidak lagi dipahami semata-mata sebagai proses transfer pengetahuan, tetapi sebagai proses pembentukan manusia secara utuh. Dalam konteks inilah paradigma pendidikan sufistik yang dibangun berdasarkan ajaran K.H. Haderanie ini memberikan kontribusi konseptual bagi pengembangan epistemologi pendidikan Islam yang menempatkan dimensi spiritual sebagai bagian integral dari proses pendidikan.

Untuk memperjelas struktur dan relasi antar-unsur epistemologis tersebut, berikut disajikan suatu ilustrasi epistemologis yang merupakan hasil rekonstruksi konseptual peneliti berdasarkan analisis terhadap ajaran dan kerangka pemikiran tasawuf yang beliau kembangkan. Oleh karena itu, ilustrasi ini tidak dimaksudkan sebagai representasi tekstual literal dari pemikiran K.H. Haderanie, melainkan sebagai sintesis analitis yang menggambarkan logika internal perolehan, validasi, dan tujuan pengetahuan spiritual dalam pendidikan sufistik.

⁴¹ Pengetahuan spiritual yang benar akan memperhalus akhlak, menambah kasih sayang, dan meningkatkan ibadah. Jika sebuah ilham memunculkan kesombongan atau klaim keistimewaan, maka itu berasal dari nafsu. Lihat: K.H. Haderanie. H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 75-79.

⁴² *Ma'rifah* sejati menambah kerendahan hati, bukan kebanggaan. Pengetahuan yang tidak membawa kepada *'ubûdiyyah* dianggap cacat. K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 27-28, "Satu hal yang mesti disadari, bahwa semakin tinggi tingkat makrifat seseorang, semakin tinggi pula tingkat ubudiyyah dan ibadatnya." Lihat juga: Ibn 'Atha'illah al-Sakandari, *al-Hikam*, h. 17.

Ilustrasi 5.1. Diagram Epistemologi dalam Paradigma Pendidikan Sufistik



Penjelasan Struktur Diagram

Diagram di atas mengikuti pola konsep tasawuf secara bertahap:

- ❖ Kuadran Syari'at (Fondasi Pengetahuan)
 - Titik awal perjalanan *sulūk*
 - Pengetahuan dasar syari'at sebagai fondasi
- ❖ Kuadran Tarikat (Praktik & Pembiasaan Ruhani)
 - Fase *tazkiyat al-nafs* (*riyâdhah*, *dzikr*, *muḥâsabah*, *murâqabah*)
 - Menekankan disiplin amaliah (*mujâhadah*)
- ❖ Kuadran Hakikat (Penyingkapan Realitas)
 - Ilham → cahaya awal
 - *Kasyf* → penyingkapan
- ❖ Kuadran Ma'rifat (Puncak Spiritualitas)
 - Ma'rifah → puncak pengetahuan

Model epistemologi ini bersifat spiral, bukan linear, yang menunjukkan bahwa perkembangan spiritual tidak berlangsung sekadar naik dari satu tahap ke tahap berikutnya, melainkan melalui proses pendalaman berulang yang secara terus-menerus meningkatkan kualitas batin dan keluasan pengetahuan ruhani seorang *sâlik*.⁴³ Dalam kerangka ini, proses pendidikan sufistik berlangsung secara bertahap dan hierarkis, namun sekaligus dinamis

⁴³ William C. Chittick, *The Sufi Path of Knowledge*, h. 230–234.

dan transformasional, di mana pengetahuan spiritual tidak hanya diperoleh melalui pemahaman kognitif, tetapi melalui internalisasi nilai, disiplin praksis, dan pendalaman kesadaran batin. Dengan demikian, struktur epistemik tersebut merefleksikan dinamika perjalanan spiritual yang tidak pernah berhenti,⁴⁴ selama seorang hamba masih mengarahkan dirinya menuju Allah. Struktur epistemologis inilah yang selanjutnya melahirkan implikasi pedagogis serta orientasi aksiologis dalam paradigma pendidikan sufistik, yang akan dianalisis pada subbab berikutnya.

Dalam konteks ini, ambivalensi tasawuf sebagai pendidikan dapat dijelaskan dan sekaligus diatasi secara konseptual. Ambivalensi tersebut tidak bersumber dari kelemahan internal tasawuf, melainkan dari penggunaan kerangka epistemologi pendidikan modern yang cenderung reduksionistik dalam menilai pendidikan spiritual. Ketika pendidikan direduksi pada aspek kognitif-instrumental, standardisasi capaian, dan objektivitas empiris semata, maka pengalaman ruhani, transformasi batin, dan pembinaan akhlak – yang menjadi inti tasawuf – tampak sulit dikategorikan sebagai praktik pendidikan. Namun, analisis terhadap epistemologi dalam paradigma pendidikan sufistik berbasis ajaran K.H. Haderanie ini menunjukkan bahwa tasawuf memiliki landasan epistemologis yang koheren, mekanisme pembinaan yang bertahap dan terarah, serta orientasi aksiologis yang jelas.

⁴⁴ Lihat pandangan Nasaruddin Umar tentang *long life education* dan kaitannya dengan pendidikan sufistik pada: <https://news.detik.com/berita/d-5073136/long-life-education>.

Dengan demikian, epistemologi paradigma pendidikan sufistik tidak hanya memperluas pengertian tentang sumber pengetahuan, tetapi juga menggeser orientasi pendidikan dari sekadar penguasaan informasi menuju transformasi kesadaran. Dalam perspektif filsafat pendidikan Islam, hal ini menunjukkan bahwa pengetahuan sejati adalah pengetahuan yang membentuk diri, bukan sekadar diketahui, tetapi dialami dan dihayati secara mendalam.

C. Implikasi Pedagogis dalam Paradigma Pendidikan Sufistik

Analisis ontologis dan epistemologis pada subbab sebelumnya membawa implikasi pedagogis yang signifikan bagi pemahaman terhadap paradigma pendidikan sufistik yang dibangun berdasarkan analisis filosofis atas ajaran K.H. Haderanie H.N.

Dalam perspektif filsafat pendidikan Islam, implikasi pedagogis tidak hanya menyangkut teknik mengajar, tetapi mencakup pandangan tentang guru (*mursyid*), murid (*sâlik*), relasi pedagogis, serta proses pembelajaran secara keseluruhan. Pendidikan sufistik, dengan demikian, menghadirkan paradigma pedagogis yang berbeda dari model pendidikan modern yang cenderung menekankan aspek kognitif-instrumental.

Pertama, implikasi pedagogis dalam paradigma pendidikan sufistik tampak pada konsep pendidik atau guru. Dalam paradigma ini, guru (dalam hal ini adalah *mursyid* atau *syaikh*) tidak diposisikan semata-mata sebagai penyampai pengetahuan (*transmitter of knowledge*), melainkan sebagai

pembimbing spiritual (*murabbî* ruhani).⁴⁵ Otoritas *mursyid* tidak bertumpu pada penguasaan materi semata, tetapi pada integritas spiritual, keteladanan moral, dan konsistensi dalam praktik keberagamaan.⁴⁶ Dengan demikian, legitimasi pedagogis bersumber dari kualitas kepribadian dan kedalaman pengalaman religiusitas pendidik.

Posisi *mursyid* sebagai pembimbing spiritual menuntut kesatuan antara apa yang diajarkan dan apa yang dipraktikkan. Dalam konteks ini, pendidikan sufistik, sebagai sebuah paradigma, menempatkan keteladanan sebagai inti dari proses pedagogis.⁴⁷ Keteladanan bukan sekadar metode, melainkan prinsip pedagogis yang menentukan efektivitas pendidikan.⁴⁸ Relasi *mursyid-sâlik* dibangun atas dasar kepercayaan (*trust*) dan penghormatan, bukan semata-mata relasi otoritatif formal-ilmiah.

Berbeda dengan tradisi pendidikan yang menempatkan guru sebagai pusat transmisi pengetahuan, paradigma pendidikan sufistik yang direkonstruksi dari pemikiran K.H. Haderanie H.N. memperlihatkan orientasi

⁴⁵ *Murabbî* (pendidik/guru) dalam bahasa Arab ditulis *المُرَبِّي* (untuk laki-laki) atau *الْمُرَبِّيَّة* (untuk perempuan, disebut *murabbiyah*) karena menekankan peran mendidik secara menyeluruh (jasmani, ruhani, akal, akhlak), bukan sekadar mengajar ilmu, dan sering digunakan dalam ungkapan terkenal, *لولا المربي ما عرفت ربي* (Jika bukan karena guruku, aku takkan mengenal Tuhanku). Lihat: <https://id.wikipedia.org/wiki/Murabbi>. Dalam hal ini, K.H. Haderani lebih cenderung menggunakan istilah *mursyid*, sementara dalam konsepsi al-Ghazali – sebagaimana digambarkan Zurkani Jahja – disebut *al-syaikh* (anutan) atau *al-ustazd* (guru). Lihat: H.M. Zurkani Jahja, *Teologi Al-Ghazali: Pendekatan Metodologi* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1996), h. 225.

⁴⁶ Dalam tasawuf K.H. Haderanie, *mursyid* memiliki kedudukan penting sebagai penjaga otentisitas pengetahuan. Hal ini berpijak pada pemahaman bahwa pengalaman ruhani tidak dapat diverifikasi melalui logika formal, tetapi melalui rujukan kepada otoritas spiritual yang berkompeten (*râsikh*). Lihat: K.H. Haderanie. H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 8-13, 56, 81 dan 91. Lihat juga Abu Hamid Muhammad al-Ghazali, *Ayyuha al-Walad* (Beirut: Dar Ibn Hazm, 2022), edisi Shamela, h. 11.

⁴⁷ Abu Thalib al-Makki, *Qût al-Qulûb fî Mu'âmalat al-Mahbûb wa Washf Tharîq al-Murîd ilâ Maqâm al-Tawhîd* (Beirut: Dar Şadir, 1995), Jilid II, h. 29–31.

⁴⁸ M. Quraish Shihab, *Wawasan Al-Qur'an: Tafsir Maudhu'î atas Pelbagai Persoalan Umat* (Bandung: Mizan, 1996), h. 11–14.

yang lebih teosentris. Guru tetap memiliki kedudukan penting sebagai pembimbing proses pendidikan, tetapi bukan sumber hakiki bagi lahirnya *ma'rifah*. Dalam paradigma ini, seluruh perangkat pendidikan – guru, shalawat, *dzikr*, *riyâdhah*, dan berbagai latihan spiritual – dipahami sebagai *asbâb al-tarbiyah*, yaitu sarana yang mempersiapkan peserta didik untuk menerima limpahan hidayah Allah.

Pandangan tersebut menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan sufistik tidak diukur dari intensitas hubungan murid dengan guru semata, melainkan dari semakin kuatnya orientasi tauhid yang menumbuhkan ketergantungan total kepada Allah. Guru berfungsi sebagai fasilitator pedagogis yang membimbing proses pembelajaran, sedangkan *ma'rifah* merupakan anugerah Ilahi yang tidak dapat diproduksi oleh kemampuan manusia ataupun ditransmisikan secara mekanis melalui hubungan guru-murid.

Dalam perspektif ini, fungsi shalawat – sebagai contoh – memperoleh makna yang lebih luas daripada sekadar amalan ritual. Shalawat dipahami sebagai instrumen pendidikan ruhani yang menumbuhkan kesiapan batin seorang *sâlik* untuk menerima *jadzab* atau tarikan Ilahi. Dengan demikian, hubungan antara guru dan shalawat bukanlah hubungan yang saling menggantikan, melainkan hubungan yang saling melengkapi dalam keseluruhan sistem pendidikan sufistik.⁴⁹ Rekonstruksi ini memperlihatkan bahwa paradigma pendidikan sufistik berbasis ajaran K.H. Haderanie H.N. dibangun di atas prinsip tauhid pedagogis, yakni keyakinan bahwa seluruh

⁴⁹ Lihat kembali: K.H. Haderanie H.N, *Ilmu Ketuhanan: Permata yang Indah (Ad-Durrun Nafis) Beserta Tanya Jawab* (Surabaya: Nur Ilmu, t.t.), h. 180-182.

proses pendidikan harus mengantarkan manusia kepada kesadaran bahwa Allah adalah pendidik sejati (*al-Murabbî al-Haqîqî*). Oleh karena itu, pendidikan tidak berhenti pada penguasaan ilmu, kedisiplinan beribadah, ataupun kedekatan dengan guru, tetapi diarahkan pada terbentuknya kesiapan eksistensial untuk menerima bimbingan langsung dari Allah melalui berbagai sarana yang telah Dia tetapkan.

Kedua, implikasi pedagogis tampak pada konsep peserta didik – yang dalam hal ini adalah murid (*sâlik*). Murid dalam paradigma pendidikan sufistik dipahami sebagai subjek yang memiliki fitrah, yakni potensi spiritual, intelektual, dan moral yang harus dikembangkan secara seimbang.⁵⁰ Paradigma ini tidak memandang murid sebagai objek pasif penerima pengetahuan, melainkan sebagai individu yang sedang menempuh proses pendewasaan ruhani. Oleh karena itu, pendidikan sufistik menuntut keterlibatan aktif si murid dalam proses pembinaan spiritual.⁵¹ Transformasi ini dicapai melalui latihan spiritual (*riyâdhah*)⁵² yang menuntut kesungguhan

⁵⁰ Fitrah – yakni kecenderungan bawaan kepada tauhid, iman, dan akhlak – yang menjadikan manusia tidak lahir sebagai *tabula rasa*, melainkan memiliki kesiapan primordial untuk mengenal Allah. Fitrah ini dalam istilah K.H. Haderanie dinyatakan sebagai “naluri beragama”, yaitu salah satu naluri fundamental manusia dalam bertuhan. Lihat: K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 22-23 dan 194. Lihat juga: 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. 30-31.

⁵¹ Dalam kerangka tasawuf K.H. Haderanie, ketika fitrah atau naluri beragama ini ditolak atau diingkari, maka muncullah hijab yang menghalangi hati untuk menyaksikan dan mengenal Allah. Keingkaran terhadap naluri kesucian ini disebut sebagai sumber keterhijaban spiritual manusia. Lihat: K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 75-76.

⁵² Lihat kembali: K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 61-103 tentang *musyâhadah* berikut *riyâdhah*-nya. Bandingkan dengan: Annemarie Schimmel, *Mystical Dimensions of Islam* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1975), h. 144-147.

(*mujâhadah*) dalam mengendalikan diri⁵³ dan mengarahkan hati kepada Allah.⁵⁴

Konsep *mujâhadah* dalam paradigma ini dapat dipahami sebagai metode pedagogis yang berfungsi untuk membentuk disiplin batin. Melalui *mujâhadah*, murid (*sâlik*) dilatih untuk mengendalikan hawa nafsu, menjaga kesadaran, dan membangun orientasi hidup yang berpusat pada nilai-nilai spiritual. Dengan demikian, pendidikan tidak hanya berlangsung pada level kognitif, tetapi juga menyentuh dimensi afektif dan konatif.

Selain itu, praktik khalwat memiliki peran penting sebagai sarana untuk memperdalam konsentrasi batin dan mengurangi distraksi eksternal.⁵⁵ Dalam konteks pedagogis, khalwat dapat dipahami sebagai metode refleksi intensif yang memungkinkan peserta didik melakukan proses internalisasi nilai secara lebih mendalam. Namun, praktik ini tidak dilakukan secara bebas, melainkan di bawah bimbingan guru yang memiliki otoritas spiritual.⁵⁶

Dalam paradigma ini, keberhasilan pendidikan tidak diukur hanya dari capaian kognitif atau penguasaan materi, tetapi dari perkembangan kesadaran spiritual dan kematangan akhlak si murid.⁵⁷ Pendidikan sufistik mengakui perbedaan tingkat kesiapan spiritual individu, sehingga proses pembinaan

⁵³ K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M:*, h. 54-60 dan 75-79

⁵⁴ K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M:*, h. 97-104 tentang *wuqûf al-qalb*.

⁵⁵ K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M:*, h. 56-57 tentang khalwat.

⁵⁶ K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M:*, h. 8-13, 56, 81, dan 91 tentang *mursyid* – guru yang *râsikh*.

⁵⁷ Hamka, *Tasawuf Modern* (Jakarta: Bulan Bintang, 1990), h. 99-115. Lihat juga: Fahmi Hujjatul Islami, “Kajian Literatur Model Pembelajaran Bermakna (*Meaningful Learning*)”, OSF PrePrints, doi: <https://doi.org/10.31219/osf.io/dm284>

berlangsung secara bertahap dan personal.⁵⁸ Pendekatan ini menegaskan pentingnya sensitivitas pedagogis terhadap kondisi batin murid.⁵⁹

Ketiga, implikasi pedagogis pendidikan sufistik terlihat pada relasi pedagogis antara guru (*mursyid*) dan murid. Relasi ini bersifat dialogis, personal, dan berkelanjutan. Dalam pendidikan sufistik K.H. Haderanie, relasi pedagogis tidak dibatasi oleh ruang kelas atau waktu tertentu, tetapi berlangsung dalam dinamika kehidupan sosial-keagamaan.⁶⁰ Relasi ini memungkinkan terjadinya proses pembelajaran yang mendalam, karena pendidikan tidak dipisahkan dari kehidupan nyata.

Relasi pedagogis yang bersifat dialogis juga membuka ruang refleksi bersama antara guru dan murid.⁶¹ Proses pendidikan tidak berjalan secara satu arah, tetapi melibatkan interaksi yang memungkinkan murid mengajukan pertanyaan, berbagi pengalaman, dan memperoleh bimbingan yang sesuai dengan kebutuhan spiritualnya.⁶² Pola relasi semacam ini memperkuat dimensi afektif dan etis dalam pendidikan.

⁵⁸ Lihat kembali: K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 34 tentang interpretasi atas kalimat hadis: ... '*alâ qadri 'uqûlihîm* (sesuai takaran atau kadar pengetahuan mereka); lihat juga h. 119 dan 206.

⁵⁹ Yulia Amanda dan Syahidin. "Islamic Mindfulness: Prinsip-prinsip Islam dalam Menangani Masalah Kesehatan Mental" dalam *Jurnal Kajian Ilmiah Interdisipliner*, Vol. 8, No. 5, Mei 2024, 359-363.

⁶⁰ Relasi *mursyid-sâlik* merupakan model pendidikan afektif, di mana guru tidak hanya mengajar, tetapi membimbing, mencontohkan (*role model*), dan menjaga perkembangan spiritual si murid. Lihat kembali: K.H. Haderanie. H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 8-13, 56, 81, dan 91. Lihat juga: Abu Nasr al-Sarraj al-Thusi, *Kitâb al-Luma' fî al-Tashawwuf*, eds. Abd al-Halim Mahmud dan Thaha Abd al-Baqi Surur, (Mesir: Dâr al-Kutub al-Hadisah, 1960), h. 41-44.

⁶¹ Kategori dialogis ini bisa dilihat dari cerita K.H. Haderanie tentang firasat – bagian dari *mukâsyafah* – dalam dialog antara guru beliau, H. Haberan (Nagara) dengan gurunya *syaiikh al-mukarrâm* H. Anang Zainal Ilmi. Lihat: K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 147-149.

⁶² Secara epistemologis, *mursyid* berfungsi dalam hal: a) Mengarahkan *sâlik* dalam pemilihan metode spiritual; b) Memverifikasi pengalaman subjektif, apakah berasal dari ilham atau dari nafsu; c) Menjaga sanad keilmuan agar pengalaman batin tidak menyimpang dari tradisi tasawuf Sunni; dan d) Membimbing proses *kasyf* agar tidak tergelincir pada penafsiran batin yang keliru. Lihat: Abu al-Qasim al-Qusyairi, *al-Risâlah al-Qusyairiyyah*, h. 66-70. Lihat juga: Abu Hamid Muhammad al-Ghazali, *Ihyâ Ulûm al-Dîn*, Jilid II, h. 178-180.

Relasi *mursyid-sâlik* dalam tradisi tasawuf tidak dapat dipindahkan secara literal ke dalam sistem pendidikan formal modern. Dalam tradisi tasawuf, hubungan tersebut mempunyai karakter khusus karena berkaitan dengan bimbingan spiritual dan otoritas tertentu. Oleh karena itu, penerapannya dalam pendidikan formal memerlukan proses adaptasi konseptual.

Dalam konteks pendidikan formal, guru tidak harus diposisikan sebagai *mursyid* dalam pengertian tarekat, tetapi dapat mengambil fungsi pedagogis yang sejalan dengan prinsip *murabbî*, yaitu sebagai pendidik, pembimbing, teladan, dan fasilitator pertumbuhan kepribadian peserta didik.

Dengan demikian, paradigma pendidikan sufistik tidak mengharuskan peserta didik menjadi pengikut tarekat tertentu. Yang diadaptasi adalah prinsip pedagogisnya, yaitu keteladanan, pendampingan, pembiasaan, bimbingan moral-spiritual, refleksi diri, dan perhatian terhadap perkembangan individual peserta didik.

Posisi guru tetap penting, tetapi peserta didik tidak ditempatkan sebagai objek pasif. Peserta didik diposisikan sebagai subjek aktif yang melakukan proses belajar, refleksi, latihan, dan perubahan diri. Dengan demikian, hubungan guru–peserta didik dapat dirumuskan sebagai *teacher-guided student-centered learning*, yakni pembelajaran yang berpusat pada keaktifan peserta didik tetapi tetap memperoleh arah, keteladanan, dan pendampingan dari guru. Formulasi ini memungkinkan prinsip pedagogi sufistik berdialog dengan pembelajaran modern tanpa menghilangkan karakter dasar tasawuf.

Keempat, implikasi pedagogis dalam paradigma ini tampak pada pemahaman tentang proses pembelajaran. Pendidikan sufistik menekankan proses internalisasi dan transformasi diri, bukan sekadar penyampaian informasi ilmiah.⁶³ Proses pembelajaran berlangsung melalui kombinasi: pengajaran verbal, pembiasaan praktik keberagamaan (*dzikr* dan *wird*), latihan spiritual (*riyâdhat al-nafs*), dan refleksi diri.⁶⁴ Dengan demikian, pembelajaran ini bersifat holistik dan berorientasi pada pembentukan kepribadian.⁶⁵

Dalam konteks filsafat pendidikan Islam, pendekatan pedagogis ini menunjukkan kritik implisit terhadap paradigma pendidikan modern yang cenderung reduksionistik.⁶⁶ Pendidikan sufistik menawarkan alternatif paradigma pendidikan yang menempatkan dimensi spiritual sebagai pusat proses pembelajaran. Paradigma ini menegaskan bahwa pendidikan yang mengabaikan dimensi batin berpotensi melahirkan manusia yang cerdas secara intelektual tetapi rapuh secara moral dan spiritual.⁶⁷

Dengan demikian, implikasi pedagogis ini memperlihatkan kontribusi penting bagi pengembangan filsafat pendidikan Islam. Pendidikan sufistik tidak hanya memperkaya diskursus pedagogi Islam, tetapi juga menawarkan

⁶³ Ajaran tasawuf K.H. Haderanie menempatkan akhlak sebagai buah dari *ma'rifah*. Semakin dalam pengetahuan spiritual seseorang, semakin baik akhlaknya. Lihat kembali: K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 30 dan 75-79.

⁶⁴ Hasil wawancara dengan Dr. Ir. H. Syamsuri Yusuf, M.Si.; K.H. Drs. Chairuddin Halim, B.A.; dan K.H. Jumadi Irin, B.A. pada 12, 18, 25 dan 28 Juni 2025.

⁶⁵ Howard Gardner, *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century* (New York: Basic Books, 1999), h. 56–58.

⁶⁶ Seyyed Hussein Nasr, *Islamic Life and Thought* (Albany: State University of New York Press, 1985), h. 56. Lihat juga: Seyyed Hossein Nasr, *Knowledge and the Sacred*, h. 3. Bandingkan dengan: Syed Muhammad Naquib al-Attas, *Islam and Secularism*, h. 146; Lihat juga: Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), h. 26-27 tentang konsep ilmu dalam Islam.

⁶⁷ Haidar Bagir, *Memulihkan Sekolah Memulihkan Manusia: Meluruskan Kembali Falsafah Pendidikan Kita* (Bandung: Mizan, , 2021), cetakan ke-4, h. 25-62.

kerangka praksis pendidikan yang relevan untuk menjawab tantangan dehumanisasi dan krisis spiritual dalam pendidikan kontemporer.

D. Orientasi Aksiologis Paradigma Pendidikan Sufistik

Jika dimensi ontologis menjelaskan hakikat manusia dan dimensi epistemologis menjelaskan cara memperoleh pengetahuan, maka dimensi aksiologis berkaitan dengan nilai, tujuan, dan arah yang hendak dicapai melalui proses pendidikan. Dalam paradigma pendidikan sufistik berbasis ajaran K.H. Haderanie H.N., dimensi aksiologis menempati posisi sentral, karena seluruh proses pembinaan spiritual pada akhirnya diarahkan pada pembentukan kualitas manusia yang bernilai secara moral dan spiritual.

Analisis aksiologis dalam paradigma ini diarahkan untuk mengkaji nilai-nilai fundamental, tujuan akhir, serta kontribusi etis pendidikan sufistik dalam pembentukan manusia dan kehidupan sosial. Dalam filsafat pendidikan Islam, aksiologi berkaitan dengan pertanyaan tentang nilai, makna, dan tujuan pendidikan. Oleh karena itu, orientasi aksiologis pendidikan sufistik tidak dapat dilepaskan dari visi tentang manusia, kehidupan, dan hubungan manusia dengan Tuhan.

Nilai utama yang menjadi landasan dalam paradigma ini adalah tauhid. Tauhid tidak hanya dipahami sebagai doktrin teologis, tetapi sebagai nilai eksistensial yang membentuk cara pandang, sikap hidup, dan orientasi tindakan manusia. Pendidikan sufistik diarahkan agar kesadaran tauhid terinternalisasi secara mendalam, sehingga seluruh aktivitas kehidupan

dipahami sebagai bentuk pengabdian kepada Allah.⁶⁸ Dalam kerangka ini, nilai tauhid menjadi sumber orientasi etis yang mengarahkan perilaku individu dan kehidupan sosial.

Selain tauhid, nilai akhlak menempati posisi sentral dalam orientasi aksiologis pendidikan sufistik. Akhlak, dalam paradigma ini, dipahami sebagai perwujudan konkret dari kualitas spiritual seseorang.⁶⁹ Pendidikan sufistik tidak berhenti pada pengembangan pengalaman batin, tetapi diarahkan pada pembentukan karakter dan perilaku yang mencerminkan nilai-nilai moral Islam, seperti kejujuran, keikhlasan, kesabaran, kesederhanaan, dan tanggung jawab sosial.⁷⁰ Dengan demikian, orientasi aksiologis pendidikan sufistik bersifat praksis-etis.

Dalam paradigma pendidikan sufistik berbasis ajaran K.H. Haderanie H.N., dimensi aksiologis tidak hanya berkenaan dengan nilai yang harus diketahui dan dilaksanakan, tetapi juga dengan keterlibatan batin manusia terhadap nilai-nilai tersebut. Salah satu bentuk keterlibatan batin itu adalah *mahabbah* yang dalam tingkat tertentu diekspresikan melalui *al-Isyq*, yakni kerinduan spiritual yang mendalam. K.H. Haderanie menghubungkan

⁶⁸ Tujuan utama ajaran tasawuf K.H. Haderanie adalah *ma'rifat Allâh*, yakni pengenalan eksistensial melalui hati yang bersih, di mana tauhid tidak berhenti sebagai konsep, tetapi teraktualisasi dalam laku '*ubûdiyyah*', sebagaimana ditegaskan: "Semakin tinggi tingkat makrifat seseorang, semakin tinggi pula tingkat ubdiyyah dan ibadatnya." Tauhid diinternalisasi melalui tahapan metodologis *mujâhadah*, *murâqabah*, dan *musyâhadah* – yang dipahami sebagai kehadiran Allah dalam hati tanpa prasangka – sehingga tauhid menjadi jalan pengalaman spiritual, bukan sekadar pemahaman teoretis. Pada titik ini, tauhid berfungsi sebagai akar etika spiritual, karena nilai perbuatan sepenuhnya ditentukan oleh Allah. Lihat K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 30, 61, 67-45.

⁶⁹ Akhlak dimaknai sebagai buah dari *ma'rifah*. Semakin dalam pengetahuan spiritual seseorang, semakin baik akhlaknya. Lihat kembali: K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 30 dan 75-79.

⁷⁰ Lihat: K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 54-60 tentang *mujâhadat al-nafs*, h. 75-79 tentang *hijab* yang menutupi pandangan batin manusia; h. 136-137 tentang teori *takhallî*, *tahallî*, dan *tajallî*; dan h. 27-29 tentang *tajrîd*.

pengalaman *mukâsyafah* dan *mahabbah* dengan *tajallî*, sementara dalam Bab III *Mukâsyafah* pada *Ilmu Ketuhanan 4M* beliau menampilkan sebuah syair yang berakhir dengan ungkapan “hanya kerinduan”. Syair tersebut didahului pembahasan mengenai Nabi Muhammad dan Nur Muhammad, kemudian mengarah kepada ungkapan “tenggelam aku dalam Ke-Esa-an-Mu”. Dengan demikian, *al-Isyq* dalam konteks ajaran K.H. Haderanie tidak tepat dipahami semata-mata sebagai kerinduan personal kepada Rasulullah, melainkan sebagai ekspresi cinta spiritual yang dalam horizon kenabian dan Nur Muhammad bermuara pada orientasi kepada Allah.⁷¹

Dalam perspektif pendidikan, *al-Isyq* tidak dimaksudkan sebagai pengalaman mistik yang harus direplikasi oleh peserta didik. Yang dapat ditransformasikan ke dalam pendidikan adalah orientasi afektifnya, yaitu tumbuhnya kecintaan dan kerinduan terhadap nilai-nilai Ilahiah dan keteladanan Rasulullah yang mendorong perubahan diri. Dengan demikian, pendidikan sufistik tidak berhenti pada transfer pengetahuan keagamaan, tetapi diarahkan pada proses internalisasi nilai: mengetahui, menyadari, mencintai, menghayati, meneladani, dan mengaktualisasikan nilai tersebut dalam kehidupan.

Dalam kerangka ini, *al-Isyq* menjadi penghubung antara pengalaman spiritual dan pembentukan akhlak. Kerinduan kepada Allah dan kecintaan kepada Rasulullah tidak diposisikan sebagai perasaan yang berhenti pada pengalaman batin, tetapi diarahkan melalui *tazkiyat al-nafs*, keteladanan, pembiasaan, *muhâsabah*, dan pengendalian diri menuju perilaku yang baik.

⁷¹ K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*;, h. 132-141 tentang Nabi Musa a.s. memohon untuk melihat Tuhan.

Dengan demikian, *al-Isyq* memperkuat orientasi transformatif paradigma pendidikan sufistik, yaitu mengubah pengetahuan menjadi kesadaran, kesadaran menjadi kecintaan, kecintaan menjadi keteladanan, dan keteladanan menjadi akhlak.

Tujuan akhir pendidikan sufistik, sebagai sebuah paradigma pendidikan, adalah terbentuknya manusia yang memiliki kesadaran spiritual dan kematangan moral. Pendidikan diarahkan agar individu mampu menjalani kehidupan secara seimbang, tidak terjebak pada materialisme, dan tetap memiliki orientasi transendental.⁷² Tujuan ini menunjukkan bahwa pendidikan sufistik tidak berorientasi pada pencapaian instrumental, melainkan pada pembentukan makna hidup dan kualitas keberadaan manusia.

Orientasi aksiologis pendidikan sufistik juga mencakup dimensi sosial. Nilai-nilai tasawuf diarahkan untuk membentuk sikap hidup yang peduli terhadap sesama dan lingkungan sosial. Paradigma ini mendorong lahirnya individu yang tidak hanya saleh secara individual, tetapi juga bertanggung jawab secara sosial. Dalam konteks ini, pendidikan sufistik berkontribusi pada pembentukan etika sosial yang berlandaskan spiritualitas dan kemanusiaan.⁷³

Dalam perspektif filsafat pendidikan Islam, orientasi aksiologis pendidikan sufistik memberikan kontribusi penting bagi pengembangan pendidikan yang berorientasi nilai. Pendidikan sufistik menawarkan kerangka nilai yang mampu menyeimbangkan antara tuntutan intelektual, kebutuhan moral, dan kedalaman spiritual. Orientasi ini menjadi relevan dalam

⁷² Lihat kembali: K.H. Haderanie. H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 1-5.

⁷³ Toshihiko Izutsu, *Ethico-Religious Concepts in the Qur'an* (Montreal: McGill Univ. Press, 2002), h. 226–229.

menghadapi krisis nilai dan dehumanisasi yang kerap menyertai pendidikan modern.⁷⁴

Dengan demikian, analisis aksiologis menunjukkan bahwa paradigma pendidikan sufistik berbasis ajaran K.H. Haderanie tidak hanya memiliki signifikansi spiritual, tetapi juga relevansi etis dan sosial. Namun demikian, orientasi aksiologis tersebut tidak berhenti pada nilai-nilai umum seperti tauhid dan akhlak, melainkan diperdalam melalui nilai-nilai inti tasawuf yang secara eksplisit diajarkan dan dipraktikkan.

Salah satu nilai sentral tersebut adalah *mahabbah*. Dalam ajaran tasawuf K.H. Haderanie, *mahabbah* diposisikan sebagai orientasi afektif yang menggerakkan seluruh proses pembinaan spiritual. *Mahabbah* tidak dipahami sebatas emosi keagamaan, tetapi sebagai kesadaran cinta kepada Allah yang melahirkan keikhlasan, ketekunan ibadah, dan kesediaan menjalani disiplin spiritual secara konsisten.⁷⁵ Dalam paradigma pendidikan sufistik, nilai *mahabbah* berfungsi sebagai daya dorong internal yang membuat proses belajar spiritual berlangsung secara sadar, sukarela, dan berkelanjutan.

Nilai *mahabbah* juga memiliki implikasi etis dan sosial. Cinta kepada Allah diproyeksikan ke dalam sikap kasih sayang kepada sesama, kepedulian sosial, dan penghormatan terhadap martabat manusia.⁷⁶ Dengan demikian, *mahabbah* menjadi jembatan antara spiritualitas individual dan tanggung

⁷⁴ Lihat: Rene Guenon, *The Crisis of the Modern World* (London: Luzak & Co., 1942), h. 1–9 dan 61–79.

⁷⁵ Lihat kajian tentang *mahabbah* yang secara khusus dimasukkan oleh K.H. Haderanie sebagai salah satu pilar dari ajaran tasawuf beliau. K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*:, h. 193–221.

⁷⁶ Lihat kembali: K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*:, h. 185 tentang puji *muhaddats* bagi *muhaddast* dalam konsep/ajaran *mahabbah* K.H. Haderanie.

jawab sosial, sehingga pendidikan sufistik tidak terjebak pada kesalehan personal yang eksklusif.

Selain *mahabbah*, nilai ikhlas menempati posisi penting dalam orientasi aksiologis pendidikan sufistik. Ikhlas dipahami sebagai kemurnian niat dalam beribadah dan beramal, yang membebaskan individu dari orientasi *riyâ'*, kepentingan pragmatis, dan pencarian pengakuan sosial.⁷⁷ Dalam paradigma ini, nilai ikhlas membentuk etos belajar dan mengajar yang berorientasi pada makna, bukan sekadar hasil instrumental. Pendidikan sufistik dengan demikian menanamkan kesadaran bahwa nilai tertinggi dari pendidikan terletak pada transformasi batin, bukan pada capaian formal semata.

Nilai inti lainnya yang relevan adalah zuhud dalam pengertian proporsional. Zuhud dalam paradigma ini tidak dimaknai sebagai penolakan terhadap dunia, melainkan sebagai sikap batin yang menempatkan dunia secara proporsional dalam kehidupan manusia.⁷⁸ Nilai ini membentuk orientasi etis yang mencegah peserta didik terjebak dalam materialisme dan orientasi hidup yang semata-mata pragmatis. Dalam konteks pendidikan,

⁷⁷ K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 200-203 tentang tipologi para pencinta.

⁷⁸ Ajaran tasawuf K.H. Haderanie menolak asketisme ekstrem yang memutus manusia dari realitas dunia, sekaligus menolak materialisme yang merusak orientasi spiritual. Prinsip keseimbangan (*awsâth*) menjadi nilai edukatif untuk membangun kesadaran sosial, bekerja dengan niat ibadah, dan menjaga orientasi hidup pada keridhaan Ilahi. Lihat kembali: K.H. Haderanie. H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 1-8 tentang konsep keseimbangan, dan h. 27-29 tentang *tajrîd*, serta h. 85-86, 88, 117 dan 205-206. Lihat juga: Ibn Miskawayh, *Tahzhîb al-Akhlâq wa Tathhîr al-A'râq* (Beirut: Dar al-Ma'rifah, 1985), h. 29-32. Bandingkan dengan: Martin Lings, *What is Sufism?* (Cambridge: Islamic Texts Society, 1999), h. 109-111.

zuhud proporsional memperkuat keseimbangan (*awsath*) antara pencapaian duniawi dan orientasi ukhrawi.⁷⁹

Dengan integrasi nilai *mahabbah*, ikhlas, dan zuhud proporsional, orientasi aksiologis dalam paradigma pendidikan sufistik menjadi semakin komprehensif. Nilai-nilai ini memperdalam makna tauhid dan akhlak, sekaligus menegaskan bahwa tujuan akhir pendidikan sufistik adalah pembentukan manusia yang memiliki kesadaran cinta Ilahi, kemurnian niat, keseimbangan hidup, serta tanggung jawab etis dan sosial. Orientasi aksiologis inilah yang memperkuat posisi pendidikan sufistik dalam khazanah pendidikan Islam.

Orientasi aksiologis ini juga berkaitan dengan konsep *insân kâmil*, yaitu manusia yang mencapai kesempurnaan relatif dalam dimensi spiritual dan moral. Dalam perspektif ini, pendidikan dipahami sebagai proses menuju kesempurnaan diri yang tidak bersifat statis, melainkan dinamis dan berkelanjutan. Setiap individu berada dalam proses “menjadi” (*becoming*), yang terus bertransformasi menuju versi (kualitas) diri yang lebih baik.⁸⁰

Dengan demikian, dimensi aksiologis dalam paradigma pendidikan sufistik berbasis ajaran K.H. Haderanie H.N. menunjukkan bahwa tujuan akhir pendidikan adalah pembentukan manusia yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga memiliki kedalaman spiritual, kematangan moral, dan

⁷⁹ Lihat kembali: K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 1-8 tentang konsep *awsath*. Bandingkan dengan konsep *ummatan wasathan* yang secara epistemik ditafsirkan Fakr al-Din al-Razi dalam *Mafâtiḥ al-Ghayb* (Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyah, 1981) Jilid 4, h. 231–233.

⁸⁰ *Ma'rifah* sejati menambah kerendahan hati, bukan kebanggaan. Pengetahuan yang tidak membawa kepada *'ubûdiyyah* dianggap cacat. Lihat kutipan: “Satu hal yang mesti disadari, bahwa semakin tinggi tingkat makrifat seseorang, semakin tinggi pula tingkat *ubûdiyyah* dan ibadatnya.” K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*., h. 30. Bandingkan dengan: Ibn ‘Atha’illah al-Sakandari, *al-Hikam*, h. 17; William C. Chittick, *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-‘Arabi’s Metaphysics of Imagination*, h. 187–190.

orientasi hidup yang *transendental*. Nilai-nilai ini menjadi dasar bagi terwujudnya kehidupan yang bermakna, baik dalam konteks individual maupun sosial, di mana pendidikan sufistik tidak berhenti pada penyampaian ajaran atau pengalaman spiritual batiniah, tetapi menekankan penerjemahan nilai-nilai tasawuf dalam praktik kehidupan sehari-hari (*praxis-oriented*).⁸¹

Dalam perspektif filsafat pendidikan Islam, orientasi aksiologis ini menegaskan bahwa pendidikan sejati adalah pendidikan yang mengarahkan manusia kepada kebaikan hakiki (*al-khayr*), keindahan (*al-jamâl*), dan kebenaran (*al-haqq*) dalam satu kesatuan pengalaman hidup. Dengan demikian, pendidikan sufistik tidak hanya berfungsi sebagai proses pembelajaran, tetapi sebagai jalan pembentukan manusia yang utuh dan bermakna (*insân kâmil*).

E. Struktur Paradigma Pendidikan Sufistik

Berdasarkan rekonstruksi terhadap dimensi ontologis, epistemologis, pedagogis, dan aksiologis, paradigma pendidikan sufistik berbasis ajaran K.H. Haderanie H.N. dapat dipahami sebagai suatu bangunan pendidikan yang memiliki hubungan struktural antara pandangan tentang manusia, pengetahuan, proses pembentukan, dan tujuan pendidikan.

Pada tingkat ontologis, manusia dipahami sebagai makhluk yang memiliki dimensi lahiriah dan batiniah, ruh, akal, nafsu, dan jasad. Pendidikan karena itu tidak dapat diarahkan hanya pada perkembangan intelektual atau

⁸¹ Lihat kembali: K.H. Haderanie H.N., *Ilmu Ketuhanan 4M*; h. 61-103 tentang *musyâhadah* berikut *riyâdhah*-nya. Bandingkan dengan: Annemarie Schimmel, *Mystical Dimensions of Islam*, h. 144-147.

keterampilan instrumental, tetapi harus mengembangkan keseluruhan potensi manusia secara harmonis.

Pada tingkat epistemologis, paradigma ini tidak mempertentangkan wahyu, akal, pengalaman empiris, dan pengalaman spiritual. Wahyu menjadi orientasi normatif; akal berfungsi melakukan pemahaman dan refleksi; pengalaman empiris memberikan ruang bagi pembelajaran terhadap realitas; sedangkan pengalaman spiritual ditempatkan sebagai bagian dari pengalaman keagamaan yang harus tetap dibaca dalam kerangka ajaran Islam.

Pada tingkat pedagogis, pendidikan berlangsung sebagai proses transformasi diri melalui keteladanan, pembiasaan, bimbingan, latihan, refleksi, dan internalisasi nilai. Guru memiliki fungsi penting sebagai pembimbing dan teladan, sedangkan peserta didik merupakan subjek yang aktif menjalani proses pembentukan dirinya.

Pada tingkat aksiologis, pendidikan diarahkan pada pembentukan manusia yang memiliki tauhid, akhlak, kesadaran spiritual, kemampuan mengendalikan diri, tanggung jawab sosial, dan orientasi pengabdian kepada Allah. Tujuan akhirnya adalah terbentuknya manusia yang utuh dalam pengertian *insân kâmil*.

Keempat dimensi tersebut membentuk satu struktur yang tidak dapat dipisahkan. Pandangan tentang manusia menentukan bagaimana peserta didik dipahami; pandangan tentang pengetahuan menentukan bagaimana proses belajar berlangsung; nilai dan tujuan menentukan arah pendidikan; sedangkan seluruhnya melahirkan bentuk pedagogi tertentu.

Dengan demikian, paradigma pendidikan sufistik bukan sekadar kumpulan nilai tasawuf yang ditempelkan pada sistem pendidikan yang sudah

ada. Ia merupakan suatu kerangka filosofis yang memberikan orientasi terhadap siapa manusia yang hendak dibentuk, pengetahuan apa yang dikembangkan, nilai apa yang ditanamkan, bagaimana proses pembentukan berlangsung, dan ke arah mana pendidikan diarahkan.

F. Konsep *Insân Kâmil* dalam Dialog dengan Tradisi Tasawuf dan Implikasinya bagi Pendidikan Islam

Konsep *insân kâmil* merupakan salah satu tema sentral dalam tradisi tasawuf Islam. Para tokoh tasawuf klasik pada umumnya memandang *insân kâmil* sebagai puncak kesempurnaan manusia setelah melalui proses penyucian jiwa, pendalaman *ma'rifah*, dan kedekatan dengan Allah.⁸² Meski demikian, masing-masing tokoh memberikan penekanan yang berbeda sesuai dengan orientasi pemikirannya.

Al-Ghazali lebih menekankan penyempurnaan akhlak dan penyucian jiwa sebagai jalan menuju kesempurnaan manusia.⁸³ Ibn 'Arabi memandang *insân kâmil* sebagai manifestasi paling sempurna dari *tajallî* nama-nama dan sifat-sifat Allah pada diri manusia, sehingga pembahasannya lebih bercorak metafisis.⁸⁴ Sementara itu, al-Jili mengembangkan konsep *insân kâmil* sebagai refleksi paling sempurna dari realitas kemanusiaan yang menjadi cermin bagi nama-nama Ilahi.⁸⁵

Berbeda dengan ketiga tokoh tersebut, pemikiran K.H. Haderanie H.N. menunjukkan orientasi yang lebih pedagogis. Hasil penelitian memperlihatkan

⁸² Abu Hamid Muhammad al-Ghazali, *Ihyâ Ulûm al-Dîn*, Jilid III, h. 55–92. Lihat juga: William C. Chittick, *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*, h. 181–204.

⁸³ Abu Hamid Muhammad al-Ghazali, *Ihyâ Ulûm al-Dîn*, Jilid III, h. 58–90.

⁸⁴ Muhyiddin Ibn 'Arabi, *Fushûsh al-Hikam*, Edisi Afifi, h. 48–71.

⁸⁵ Abd al-Karim al-Jili, *al-Insân al-Kâmil fî Ma'rifat al-Awâkhir wa al-Awâ'il*, Jilid I, h. 23–41.

bahwa konsep *insân kâmil* tidak hanya dipahami sebagai puncak pengalaman spiritual individual, tetapi juga sebagai tujuan akhir dari keseluruhan proses pendidikan sufistik. Seluruh struktur pendidikan – yang meliputi Syariat-Tarikat-Hakikat-Ma'rifat, serta transformasi kesadaran melalui *4M* – diarahkan untuk membentuk manusia yang memiliki keseimbangan antara dimensi ruhani, intelektual, moral, dan sosial dalam bingkai penghambaan kepada Allah.

Dengan demikian, konsep *insân kâmil* dalam pemikiran K.H. Haderanie berfungsi sebagai orientasi aksiologis dari paradigma pendidikan sufistik. Kesempurnaan manusia tidak dipahami sebagai pencapaian mistik yang terpisah dari kehidupan, tetapi sebagai hasil proses pendidikan yang menumbuhkan integritas kepribadian, kematangan spiritual, kejernihan intelektual, keluhuran akhlak, serta tanggung jawab sosial. Oleh karena itu, *insân kâmil* dalam penelitian ini tidak hanya merupakan konsep tasawuf, tetapi juga tujuan pendidikan Islam yang menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan diukur dari terbentuknya manusia yang utuh (*integral human being*) dan mampu mengaktualisasikan nilai-nilai ketuhanan dalam seluruh aspek kehidupannya.

Analisis komparatif ini menunjukkan bahwa pemikiran K.H. Haderanie H.N. tidak bertentangan dengan tradisi tasawuf klasik, tetapi memberikan aksentuasi baru dengan menempatkan *insân kâmil* sebagai orientasi pedagogis. Inilah yang memperkuat hasil rekonstruksi penelitian ini, yaitu bahwa ajaran tasawuf K.H. Haderanie dapat dipahami sebagai paradigma

pendidikan sufistik yang memiliki tujuan aksiologis yang jelas dan relevan bagi pengembangan filsafat pendidikan Islam kontemporer.

G. Sintesis: Paradigma Pendidikan Sufistik Berbasis Ajaran K.H. Haderanie H.N.

Berdasarkan analisis ontologis, epistemologis, pedagogis, dan aksiologis yang telah diuraikan, ajaran tasawuf K.H. Haderanie H.N. dapat direkonstruksi sebagai suatu paradigma pendidikan sufistik yang memiliki struktur konseptual yang utuh. Sintesis ini menunjukkan bahwa ajaran tasawuf tersebut tidak hanya bersifat normatif dan spiritual, tetapi juga mengandung kerangka teoritis yang dapat dipahami dalam perspektif filsafat pendidikan Islam.

Secara ontologis, paradigma pendidikan sufistik ini berangkat dari pandangan tentang manusia sebagai makhluk yang memiliki dimensi lahiriah dan batiniah, yang harus dikembangkan secara seimbang. Pendidikan tidak hanya bertujuan membentuk kecerdasan intelektual, tetapi juga kesadaran eksistensial tentang hakikat diri sebagai hamba Allah.

Secara epistemologis, paradigma ini mengakui bahwa pengetahuan tidak hanya diperoleh melalui rasionalitas dan pengalaman empiris, tetapi juga melalui pengalaman batin yang terverifikasi dalam kerangka ajaran Islam. Integrasi antara wahyu, rasio, dan *dzauq* menunjukkan bahwa pendidikan sufistik memiliki paradigma pengetahuan yang bersifat holistik dan integratif.

Secara pedagogis, paradigma ini menekankan pentingnya proses transformasi diri melalui latihan spiritual, bimbingan guru, dan internalisasi nilai. Metode seperti *mujâhadah* dan *khalwat* tidak hanya dipahami sebagai

praktik keagamaan, tetapi sebagai strategi pendidikan yang bertujuan membentuk karakter dan kesadaran spiritual peserta didik.

Secara aksiologis, paradigma ini berorientasi pada pembentukan manusia yang berakhlak mulia dan memiliki kecintaan kepada Allah sebagai pusat orientasi hidup. Pendidikan tidak hanya diarahkan pada pencapaian kompetensi, tetapi pada pembentukan kualitas diri yang mencerminkan nilai-nilai spiritual dan moral.

Keempat dimensi tersebut membentuk suatu kesatuan yang saling berkaitan dan tidak dapat dipisahkan. Dalam hal ini, pendidikan sufistik yang dikonstruksi ulang dari ajaran K.H. Haderanie H.N. dapat dipahami sebagai paradigma pendidikan yang bersifat transformasional, karena menekankan perubahan mendasar dalam diri manusia, bukan sekadar perubahan pada tingkat pengetahuan.

Paradigma ini juga menunjukkan bahwa proses pendidikan tidak bersifat linear, melainkan berlapis dan berkelanjutan. Tahapan seperti *syari'at*, *tarikah*, *hakikat*, dan *ma'rifat* dapat dipahami sebagai kerangka perkembangan spiritual yang sekaligus merepresentasikan proses pendidikan yang progresif. Dalam kerangka ini, peserta didik (*murid-sâlik*) tidak hanya belajar, tetapi mengalami dan menghayati proses pembentukan diri secara bertahap.

Dengan demikian, sintesis ini menegaskan bahwa ajaran tasawuf K.H. Haderanie H.N. dapat direkonstruksi sebagai suatu paradigma pendidikan sufistik yang memiliki landasan ontologis, epistemologis, pedagogis, dan aksiologis yang jelas. Paradigma ini tidak hanya relevan dalam konteks

pembinaan spiritual, tetapi juga memiliki potensi untuk memberikan kontribusi dalam pengembangan filsafat pendidikan Islam yang lebih integratif dan berorientasi pada pembentukan manusia secara utuh.

H. Paradigma Pendidikan Sufistik sebagai Paradigma Pendidikan Islam

Hasil rekonstruksi terhadap ajaran tasawuf K.H. Haderanie H.N. menunjukkan bahwa bangunan pemikiran beliau tidak hanya menghasilkan seperangkat nilai pendidikan ataupun metode pembinaan spiritual, tetapi membentuk suatu sistem filsafat pendidikan yang utuh. Sistem tersebut memiliki pandangan yang jelas mengenai hakikat manusia sebagai kesatuan ruh, akal, nafsu, dan jasad (ontologi), sumber dan cara memperoleh pengetahuan melalui integrasi wahyu, akal, dan *dzauq shahîh* (epistemologi), proses pembentukan manusia melalui kerangka *4T* beserta praktik-praktik pembinaan spiritual (pedagogi), serta tujuan pendidikan berupa terwujudnya *insân kâmil* yang berorientasi pada penghambaan kepada Allah (aksiologi).

Keempat dimensi tersebut menunjukkan bahwa hasil penelitian ini telah melampaui batas suatu model pendidikan yang umumnya berfokus pada aspek operasional pembelajaran. Paradigma pendidikan sufistik yang direkonstruksi dalam penelitian ini menghadirkan kerangka filosofis yang menjelaskan secara terpadu landasan ontologis, epistemologis, pedagogis, dan aksiologis pendidikan Islam. Dengan demikian, paradigma ini tidak hanya menjelaskan bagaimana proses pendidikan dilaksanakan, tetapi juga mengapa pendidikan diselenggarakan, manusia seperti apa yang hendak dibentuk,

sumber pengetahuan apa yang dijadikan rujukan, dan tujuan akhir apa yang hendak diwujudkan.

Atas dasar tersebut, istilah “paradigma pendidikan sufistik” dalam penelitian ini bukan sekadar pilihan terminologis, melainkan merupakan konsekuensi ilmiah dari hasil rekonstruksi filosofis terhadap ajaran tasawuf K.H. Haderanie H.N. Paradigma tersebut diposisikan sebagai salah satu kontribusi konseptual bagi pengembangan filsafat pendidikan Islam, khususnya dalam menghadirkan kerangka pendidikan yang mengintegrasikan dimensi spiritual, intelektual, moral, dan sosial secara utuh.

Paradigma pendidikan sufistik hasil rekonstruksi penelitian ini memiliki kemungkinan untuk diadaptasi ke dalam pendidikan formal karena unsur-unsur yang dikandungnya tidak terbatas pada praktik tarekat atau pengalaman spiritual individual. Nilai-nilai seperti *tazkiyat al-nafs*, adab, keteladanan, kejujuran, pengendalian diri, tanggung jawab, refleksi, dan kesadaran ketuhanan dapat diterjemahkan ke dalam tujuan pendidikan, budaya sekolah, proses pembelajaran, maupun pembinaan karakter.

Dalam konteks kurikulum formal, paradigma ini tidak dimaksudkan untuk menjadikan seluruh mata pelajaran sebagai pelajaran tasawuf. Paradigma berfungsi pada tingkat orientasi dan landasan nilai. Artinya, nilai-nilai spiritual dapat diintegrasikan ke dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam, pembinaan karakter, budaya sekolah, kegiatan reflektif, keteladanan guru, serta pembiasaan perilaku.

Dengan demikian, kontribusi paradigma pendidikan sufistik berada pada tingkat landasan konseptual bagi pengembangan pendidikan formal, bukan pada klaim bahwa penelitian ini telah membuktikan efektivitas implementasinya. Karena penelitian ini merupakan penelitian kepustakaan, implementasi dan efektivitas empirisnya masih memerlukan penelitian lanjutan.

Sebagai hasil rekonstruksi, paradigma pendidikan sufistik ini sekaligus menjadi jembatan konseptual yang menghubungkan ajaran tasawuf dengan teori pendidikan, serta membuka ruang bagi dialog lebih lanjut dengan berbagai pendekatan dalam pendidikan Islam kontemporer.

I. Dialog Paradigma Pendidikan Sufistik dengan Filsafat Pendidikan Islam

Paradigma pendidikan sufistik yang direkonstruksi dari pemikiran K.H. Haderanie H.N. memiliki titik temu yang kuat dengan konsep pendidikan yang dikembangkan Syed Muhammad Naquib al-Attas. Bagi al-Attas, tujuan utama pendidikan bukanlah menghasilkan manusia yang sekadar menguasai ilmu pengetahuan, melainkan manusia yang beradab (*the good man*) melalui penempatan segala sesuatu pada tempat yang benar (*putting things in their proper places*).⁸⁶ Adab, dalam pengertian ini, merupakan refleksi dari keteraturan ontologis yang melahirkan keteraturan moral dan intelektual.

Paradigma pendidikan sufistik berbasis ajaran K.H. Haderanie H.N. memperlihatkan kesesuaian dengan pandangan tersebut. Namun demikian, paradigma ini menawarkan penekanan yang berbeda. Jika al-Attas menjadikan

⁸⁶ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*, h. 11-18.

adab sebagai titik sentral pendidikan, maka paradigma pendidikan sufistik menempatkan proses penyucian batin (*tazkiyat al-nafs*) sebagai mekanisme utama yang memungkinkan adab tumbuh secara autentik. Dengan demikian, adab tidak semata-mata dipahami sebagai hasil internalisasi ilmu, tetapi sebagai manifestasi dari transformasi spiritual yang berlangsung melalui *mujâhadah*, *riyâdhah*, dan penyadaran ketuhanan.

Dalam tradisi tasawuf klasik, al-Ghazali memandang pendidikan sebagai proses penyucian jiwa melalui pengendalian hawa nafsu sehingga hati mampu menerima cahaya Ilahi.⁸⁷ Oleh karena itu, struktur pendidikan menurut al-Ghazali bergerak dari *tazkiyah* menuju *ma'rifah*.⁸⁸ Pemikiran K.H. Haderanie H.N. memperlihatkan kesinambungan dengan tradisi tersebut, terutama dalam penekanan terhadap pentingnya *mujâhadah* dan pembinaan spiritual. Akan tetapi, beliau tidak berhenti pada kerangka *tazkiyah* individual sebagaimana lazim ditemukan dalam literatur tasawuf klasik. Melalui formulasi konseptual 4M (*Ma'rifah*, *Musyâhadah*, *Mukâsyafah*, *Mahabbah*), ajaran tasawuf direkonstruksi menjadi suatu sistem pedagogik yang memiliki orientasi ontologis, epistemologis, pedagogis, dan aksiologis secara utuh. Dengan demikian, paradigma pendidikan sufistik bukan hanya mengembangkan moral individual, tetapi membangun kerangka filsafat pendidikan Islam yang lebih komprehensif.

Ismail Raji al-Faruqi mengembangkan gagasan Islamisasi ilmu sebagai upaya mengintegrasikan wahyu dan ilmu pengetahuan modern agar

⁸⁷ Abu Hamid Muhammad al-Ghazali, *Ihyâ Ulûm al-Dîn*, Jilid III, h. 63–95.

⁸⁸ Abu Hamid Muhammad al-Ghazali, *Mîzân al-'Amal* (Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1998), h. 122–138.

pendidikan Islam mampu menjawab tantangan peradaban kontemporer. Paradigma tersebut berangkat dari kritik terhadap dualisme pendidikan yang memisahkan ilmu agama dan ilmu umum.⁸⁹ Paradigma pendidikan sufistik berbasis ajaran K.H. Haderanie H.N. memiliki orientasi integratif yang serupa, tetapi bergerak dari titik berangkat yang berbeda. Jika al-Faruqi memulai integrasi pada tingkat epistemologi ilmu, maka paradigma pendidikan sufistik memulai integrasi dari transformasi subjek yang mencari ilmu. Dengan kata lain, persoalan utama pendidikan bukan hanya bagaimana ilmu diislamkan, tetapi bagaimana manusia dibentuk sehingga memiliki kesiapan spiritual untuk menerima, mengembangkan, dan mengamalkan ilmu (apa saja) secara benar.

Dalam kajian pendidikan Islam Indonesia, Abuddin Nata menegaskan bahwa pendidikan Islam harus mengembangkan manusia secara integral melalui pengembangan dimensi intelektual, moral, spiritual, dan sosial secara seimbang.⁹⁰ Paradigma pendidikan sufistik yang direkonstruksi dari ajaran K.H. Haderanie H.N. memperkuat pandangan tersebut dengan memberikan fondasi ontologis yang lebih eksplisit mengenai hubungan antara ruh, akal, nafsu, dan jasad (jasmani-ruhani, material-spiritual). Dengan demikian, keseimbangan tidak hanya dipahami sebagai tujuan pendidikan, tetapi sebagai struktur eksistensial manusia yang menjadi dasar penyelenggaraan pendidikan.

Berdasarkan dialog teoritik di atas dapat dipahami bahwa paradigma pendidikan sufistik berbasis ajaran K.H. Haderanie memiliki kesinambungan

⁸⁹ Ismail Raji al-Faruqi, *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan* (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), h. 15–38.

⁹⁰ Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam*, h. 51-76.

sekaligus kebaruan dalam tradisi filsafat pendidikan Islam. Kesenambungan tersebut tampak pada pengakuan terhadap pentingnya adab (al-Attas), penyucian jiwa (al-Ghazali), integrasi ilmu (al-Faruqi), serta pengembangan manusia secara integral (Abuddin Nata). Akan tetapi, paradigma pendidikan sufistik menawarkan konstruksi baru melalui penataan hubungan ontologis antara jasmani-ruhani, material-spiritual, duniawi-ukhrawi (ruh, akal, nafsu, dan jasad) yang kemudian melahirkan struktur epistemologis, pedagogis, dan aksiologis yang terpadu. Oleh sebab itu, paradigma ini tidak sekadar memperkaya khazanah pendidikan sufistik, tetapi juga menghadirkan suatu model filsafat pendidikan Islam yang mampu menjembatani dimensi spiritual, rasional, moral, dan sosial dalam satu kerangka konseptual yang utuh.