

## PENDIDIKAN ISLAM SEBAGAI *PRAXIS* INTELEKTUAL: REKONSTRUKSI FILOSOFIS ATAS PARADIGMA TRANSFER NILAI

**Anas Amin Alamsyah**

Universitas Islam Negeri Sunan Ampel Surabaya, Indonesia  
[anasaminalamsyah@uinsa.ac.id](mailto:anasaminalamsyah@uinsa.ac.id)

**Mutamakkin Billa**

Universitas Islam Negeri Sunan Ampel Surabaya, Indonesia  
[m.billa@uinsa.ac.id](mailto:m.billa@uinsa.ac.id)

**Abstrak:** Pada masa kontemporer sekarang ini, pendidikan Islam, sebagaimana penulis identifikasi, lebih didominasi oleh paradigma transfer nilai yang menempatkan proses pendidikan sebagai transmisi norma dan ajaran secara satu arah. Dalam kenyataannya, paradigma ini belum sepenuhnya mampu merespons tantangan intelektual dan sosial yang dihadapi oleh masyarakat Muslim kontemporer. Melalui penelitian ini, penulis berupaya untuk merefleksikan secara filosofis paradigma transfer nilai dalam pendidikan Islam serta menawarkan rekonstruksi paradigma alternatif, yaitu pendidikan Islam sebagai *praxis intelektual*. Dalam penelitian ini, penulis menggunakan desain kualitatif dengan pendekatan filosofis-kritis yang didukung dengan analisis literatur utama dan data empiris sekunder dari berbagai studi pendidikan Islam. Hasil dari penelitian ini menunjukkan bahwa paradigma transfer nilai memiliki keterbatasan ontologis, epistemologis, dan aksiologis. Penilaian ini bisa diterima karena paradigma transfer nilai mereduksi peran peserta didik sebagai subyek intelektual yang kritis dan reflektif. Artikel ini menegaskan bahwa pendidikan Islam perlu dipahami sebagai *praxis intelektual* yang mengintegrasikan refleksi kritis, dialog pedagogis, dan tindakan etis dalam konteks sosial nyata. Kesimpulan penelitian ini menegaskan bahwa rekonstruksi pendidikan Islam, sebagai *praxis intelektual*, menyajikan kerangka paradigmatis yang dinilai lebih relevan dan transformatif untuk mengembangkan peserta didik menjadi subyek intelektual yang kritis dan kontekstual serta bertanggung jawab.

**Kata kunci:** pendidikan Islam, *praxis intelektual*, transfer nilai, filsafat pendidikan.

**Abstract:** In the current contemporary era, Islamic education, as identified by the author, is dominated by the value transfer paradigm, which positions the educational process as a one-way transmission of norms and teachings. In reality, this paradigm has not fully responded to the intellectual and social challenges faced by contemporary Muslim society. Through this study, the author attempts to philosophically reflect on the value transfer paradigm in Islamic education and proposes a reconstruction of an alternative paradigm, namely Islamic education as intellectual praxis. In this study, the author uses a qualitative design with a philosophical-critical approach supported by analysis of primary literature and secondary empirical data from various Islamic education studies. The results of this study indicate that the value transfer paradigm has ontological, epistemological, and axiological limitations. This assessment is acceptable because the value transfer paradigm reduces the role of students as critical and reflective intellectual subjects. This article emphasizes that Islamic education needs to be understood as an intellectual praxis that integrates critical reflection, pedagogical dialogue, and ethical action in real social contexts. The conclusion of this study confirms that the reconstruction of Islamic education, as intellectual praxis, presents a

*paradigmatic framework that is considered more relevant and transformative for developing students into critical, contextual, and responsible intellectual subjects.*

**Keywords:** *Islamic education, intellectual praxis, value transfer, philosophy of education*

PROGRESSA Journal of Islamic Religious Instruction, 2026, Vol. 10 No. 01, 84 – 97

DOI: 10.32616/pgr.v10.1.547.82-97

Diserahkan: 26/01/2026; Diterima: 16/02/2026; Diterbitkan: 18/02/2026

E-mail Redaksi: [redaktur@jurnal.stitradenwijaya.ac.id](mailto:redaktur@jurnal.stitradenwijaya.ac.id)



Naskah ini berada di bawah kebijakan akses terbuka dan Creative Common Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>). Oleh karena itu, segala penggunaan, distribusi, dan reproduksi artikel ini, di media apa pun, tidak dibatasi selama sumber aslinya disebutkan dengan benar.

## Pendahuluan

Secara historis, pendidikan Islam didesain tidak hanya sebagai proses penyebaran ajaran normatif tetapi sebagai upaya membentuk pribadi muslim yang berilmu, beradab, dan bertanggung jawab secara intelektual maupun moral. Dalam desain ini, pendidikan dipahami sebagai proses yang mengintegrasikan pembentukan akal, jiwa, dan tindakan individu dalam hubungannya dengan Tuhan, sesama, dan realitas sosial. Konsepsi integral ini dapat ditemukan dalam berbagai karya ulama-ulama klasik, seperti karya-karya al-Ghazali dan Ibn Khaldun, yang meletakkan pendidikan sebagai alat untuk mengembangkan potensi rasional dan etis yang dimiliki oleh setiap individu. Dengan konsepsi integral, pendidikan bukan sebatas proses pewarisan dogma keagamaan melainkan sebagai sarana pengembangan seluruh potensi manusia secara seimbang.<sup>1</sup> Paradigma pendidikan Islam klasik ini terlihat mulai ditinggalkan dalam praktik pendidikan Islam kontemporer. Di berbagai institusi pendidikan (terutama institusi pendidikan formal), paradigma yang dibangun justru lebih mengarahkan pendidikan sebagai proses transmisi nilai. Dengan paradigma ini, peserta didik ditempatkan terutama sebagai penerima pasif ajaran moral dan keagamaan, sedangkan pendidik ditempatkan sebagai otoritas pengetahuan yang berperan dominan dalam kegiatan pengajaran. Hal ini menjadikan proses pembelajaran lebih menekankan kegiatan hafalan dan ketaatan normatif daripada kegiatan berpikir yang mengembangkan kemampuan kritis dan refleksi.<sup>2</sup>

Di beberapa negara Muslim, kenyataan tersebut banyak ditemui serta menjadi fenomena yang menarik perhatian para pemikir dan praktisi pendidikan. Mereka bahkan mendiskusikan fenomena tersebut dalam berbagai forum kajian pendidikan Islam secara serius dan intensif. Terkait dengan fenomena ini, beberapa penelitian empiris memperlihatkan bahwa pendekatan pendidikan yang lebih menekankan transmisi nilai normatif berdampak terhadap melemahnya kemampuan intelektual anak didik dalam merespons problem-problem sosial. Banyak kajian tentang praktik pembelajaran di madrasah-madrasah dan bahkan di perguruan tinggi Islam menunjukkan bahwa kurikulum yang disusun cenderung lebih menekankan materi normatif, sementara ruang dialog serta kegiatan refleksi dan problematisasi realitas sangat minim.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Abu Hamid al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din*, jilid 1 (Beirut: Dar al-Ma'rifah, t.t.), 16–18; Ibn Khaldun, *Muqaddimah Ibn Khaldun* (Beirut: Dar al-Fikr, 2004), 437–440.

<sup>2</sup> Muhaimin, *Paradigma Pendidikan Islam: Upaya Mengefektifkan Pendidikan Agama Islam di Sekolah* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2012), 45–47.

<sup>3</sup> Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi di Tengah Tantangan Milenium III* (Jakarta: Kencana, 2012), 89–92; Abdullah Sahin, “Critical Issues in Islamic Education Studies,” *British Journal of Religious Education* 35, no. 3 (2013): 229–231.

Kenyataan ini memperkuat kritik bahwa pendidikan Islam saat ini –yang arah holistiknya adalah menjadi ruang produksi pengetahuan yang hidup dan kontekstual– cenderung terbingkai dalam logika reproduksi tradisi.

Dalam diskursus filosofis, terdapat pandangan yang menyatakan transfer nilai sebagai paradigma yang didasarkan pada keyakinan epistemologis bahwa pengetahuan agama bersifat definitif dan harus diturunkan tanpa perubahan dari generasi ke generasi. Perspektif ini mengabaikan dimensi historis dan sosial dari pemahaman agama, sehingga menghambat keterlibatan aktif siswa dalam interpretasi dan penerapan praktis nilai-nilai tersebut. Sebaliknya, banyak ahli teori pendidikan modern berpendapat bahwa pendidikan yang efektif membutuhkan partisipasi sadar dan bijaksana siswa dalam pengalaman dunia nyata, bukan penerimaan pasif terhadap norma-norma yang sudah mapan.<sup>4</sup> Akibatnya, kapasitas pendidikan untuk transformasi berkurang, dan pendidikan terutama berfungsi sebagai alat untuk mempertahankan struktur masyarakat. Dalam diskursus filsafat pendidikan kritis, sejumlah kritik terhadap pendidikan sebagai proses transmisi semata mendapatkan respons dari banyak kalangan intelektual. Konsep *praxis* –yang menekankan kesatuan refleksi dan tindakan– menawarkan kerangka alternatif untuk memahami pendidikan sebagai aktivitas intelektual yang bersifat emansipatoris. Dalam perspektif ini, pendidikan dipandang sebagai proses pembentukan subjek yang mampu merefleksikan realitas, mengambil sikap etis, dan bertindak secara bertanggung jawab.<sup>5</sup> Relevansi konsep *praxis* bagi pendidikan Islam menjadi penting ketika dihadapkan pada tantangan globalisasi, kompleksitas sosial, dan tuntutan pembaruan pemikiran keagamaan.

Pendidikan Islam selalu menarik perhatian dan sudah dikaji secara luas. Dari sekian banyak kajian, beberapa kajian menunjukkan bahwa pendidikan Islam kontemporer cenderung ditujukan pada pembentukan subyek didik agar memiliki moralitas dan kepatuhan religius, sehingga pendidikan Islam diposisikan sebagai proses pewarisan nilai-nilai keagamaan. Penulis mensinyalir bahwa ciri pendidikan Islam seperti ini dipengaruhi secara kuat oleh pemahaman klasik tentang tarbiyah dan ta'lim yang dikhususkan hanya sebagai sarana pembentukan moral dan penguatan identitas ke-Islam-an.<sup>6</sup> Penulis menilai bahwa pendekatan ini sangat berjasa dalam menjaga kontinuitas tradisi. Akan tetapi, pendekatan ini harus berhadapan melawan kritik tajam bahwa penekanan berlebihan pada aspek normatif sering kali mengabaikan dimensi intelektual dan kritis.

Dalam konteks modern, sejumlah pemikir pendidikan Islam mulai mengajukan kritik terhadap model pendidikan yang bersifat transmisi semata. Fazlur Rahman, misalnya, menyoroti problem pendidikan Islam yang gagal mengintegrasikan teks keagamaan dengan realitas sosial dan historis, sehingga menghasilkan lulusan yang taat secara formal tetapi kurang mampu merespons tantangan zaman.<sup>7</sup> Kritik serupa juga disampaikan oleh al-Attas, meskipun dengan pendekatan yang berbeda, ketika ia menekankan pentingnya ta'dib sebagai konsep pendidikan yang mencakup pembentukan adab intelektual dan moral secara terpadu.<sup>8</sup> Namun, dalam

---

<sup>4</sup> Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, terjemahan Myra Bergman Ramos (New York: Continuum, 2005), 65–67.

<sup>5</sup> Richard Bernstein, *Praxis and Action: Contemporary Philosophies of Human Activity* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971), 12–15.

<sup>6</sup> Ahmad Tafsir, *Ilmu Pendidikan Islam* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2013), 23–26; Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam* (Jakarta: Gaya Media Pratama, 2005), 67–69.

<sup>7</sup> Fazlur Rahman, *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition* (Chicago: University of Chicago Press, 1982), 43–47.

<sup>8</sup> Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), 40–43.

praktiknya, konsep-konsep tersebut sering kali berhenti pada tataran normatif dan belum dikembangkan secara operasional sebagai paradigma pedagogis yang reflektif.

Sebagian penelitian empiris memperkuat kritik filosofis tersebut. Sebagai contoh, penelitian tentang praktik pendidikan di madrasah dan perguruan tinggi Islam menunjukkan bahwa proses pembelajaran masih didominasi metode ceramah dan hafalan, dengan ruang yang terbatas bagi dialog kritis dan eksplorasi pemikiran peserta didik.<sup>9</sup> Abdullah Sahin, dalam kajiannya tentang pendidikan Islam di Eropa dan dunia Muslim, menunjukkan bahwa pendekatan pedagogis yang tidak memberi ruang refleksi kritis justru berkontribusi pada keterasingan peserta didik dari nilai-nilai keagamaan itu sendiri.<sup>10</sup> Temuan-temuan ini menandai adanya perbedaan antara tujuan ideal pendidikan Islam dan realitas praksisnya.

Di era kontemporer, konsep *praxis* sudah menjadi tema penting dalam kajian filsafat pendidikan kritis di Barat, terutama melalui karya-karya Paulo Freire dan para pemikir setelahnya. Perspektif *praxis* digunakan untuk memaknai pendidikan sebagai proses dialektis antara refleksi dan tindakan, yang ditujukan untuk membebaskan manusia dari bentuk-bentuk determinasi sosial.<sup>11</sup> Hanya saja, penerapan dan pemanfaatan pendekatan ini dalam kajian pendidikan Islam masih relatif terbatas, Meski pemanfaatan pendekatan ini sudah dilakukan dalam konteks pendidikan Islam, tetapi masih bersifat adopsi parsial. Bahkan, pemanfaatannya sering kali tidak melalui perbincangan (dialog) intensif dengan epistemologi Islam yang seharusnya menjadi dasar bagi konseptualisasi pendidikan Islam.

Selanjutnya, penulis mendapati beberapa penelitian yang mulai mencoba untuk menjembatani pendekatan kritis dengan pendidikan Islam. Hanya saja, fokusnya masih terbatas pada isu kurikulum, metodologi pembelajaran, dan pembentukan identitas Muslim.<sup>12</sup> Dari sekian banyak kajian yang berkembang, masih sedikit kajian yang secara eksplisit dan sistematis merekonstruksi pendidikan Islam sebagai *praxis intelektual* dengan pijakan filosofis yang kuat serta dukungan temuan empiris. Oleh karena itu, artikel ini menempati posisi untuk mengisi celah tersebut dengan menawarkan kerangka konseptual pendidikan Islam yang memadukan refleksi filosofis, kritik empiris, dan orientasi transformatif.

Dengan demikian, problem utama pendidikan Islam dewasa ini bukan terletak pada kekurangan nilai, melainkan pada cara nilai tersebut dihadirkan dalam proses pendidikan. Dominasi paradigma transfer nilai berpotensi menghambat lahirnya subjek intelektual Muslim yang kritis, kreatif, dan kontekstual. Oleh karena itu, diperlukan refleksi filosofis yang mendalam untuk meninjau kembali paradigma pendidikan Islam serta merumuskan pendekatan alternatif yang menempatkan pendidikan sebagai *praxis intelektual*, yakni proses reflektif yang mengintegrasikan wahyu, akal, dan realitas sosial secara dinamis.

Berangkat dari latar belakang di atas, rumusan masalah dalam artikel ini diarahkan pada dua pertanyaan utama. Pertama, bagaimana keterbatasan paradigma transfer nilai dalam pendidikan Islam dapat dipahami secara filosofis dengan mempertimbangkan temuan-temuan empiris tentang praktik pendidikan Islam kontemporer? Kedua, bagaimana rekonstruksi pendidikan Islam sebagai *praxis intelektual* dapat dirumuskan secara konseptual sebagai paradigma alternatif yang lebih relevan dengan tantangan zaman? Rumusan masalah ini penulis

<sup>9</sup> Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam*, 101–104.

<sup>10</sup> Abdullah Sahin, *New Directions in Islamic Education* (Markfield: Kube Publishing, 2018), 63–66.

<sup>11</sup> Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 79–83.

<sup>12</sup> Ziauddin Sardar, *Reforming Islam: A New Intellectual Framework* (London: C. Hurst & Co., 2009), 55–58; Muhammad Iqbal, *The Reconstruction of Religious Thought in Islam* (Lahore: Iqbal Academy, 2010), 129–132.

jadikan sebagai dasar bagi upaya artikulasi pendidikan Islam yang tidak hanya normatif, tetapi juga reflektif dan transformatif. Berdasarkan rumusan masalah, tujuan pertama penelitian ini adalah menjelaskan secara konseptual bagaimana paradigma transfer nilai berkontribusi pada reduksi makna pendidikan Islam sebagai proses pembentukan manusia seutuhnya. Adapun tujuan kedua penelitian ini adalah merumuskan rekonstruksi konseptual pendidikan Islam sebagai *praxis intelektual*. Rekonstruksi ini dimaksudkan untuk menempatkan pendidikan Islam sebagai proses reflektif yang mengintegrasikan wahyu, akal, dan realitas sosial dalam satu kesatuan praksis.

### Metode Penelitian

Dalam penelitian ini, desain kualitatif digunakan untuk menganalisis, mengkritik, dan merekonstruksi paradigma pendidikan Islam; dan pendekatan reflektif-filosofis digunakan untuk menelaah asumsi ontologis, epistemologis, dan aksiologis yang mendasari paradigma transfer nilai dalam pendidikan Islam, sekaligus merumuskan alternatif konseptual yang lebih komprehensif.<sup>13</sup> Penelitian ini juga memanfaatkan data empiris sekunder sebagai penguat argumen, di mana data empiris tidak diposisikan sebagai objek analisis utama tetapi sebagai konteks faktual yang membantu menjelaskan implikasi praktis dari paradigma transfer nilai dalam pendidikan Islam kontemporer.

Sumber data primer yang digunakan mencakup karya-karya klasik dan kontemporer yang relevan dengan filsafat pendidikan Islam dan filsafat pendidikan kritis. Sumber data ini meliputi buku teks utama, karya filosofis, dan tulisan pemikir pendidikan Islam seperti al-Ghazali, Ibn Khaldun, Fazlur Rahman, Syed Muhammad Naquib al-Attas, dan para pemikir pendidikan kritis, seperti Paulo Freire dan Henry Giroux.<sup>14</sup> Sumber data pendukung (sekunder) mencakup hasil penelitian empiris yang berkaitan dengan praktik pendidikan Islam di berbagai konteks. Sumber data ini mencakup artikel jurnal internasional, laporan penelitian, dan sumber lain yang mengkaji kurikulum, pedagogi, dan dinamika pembelajaran di lembaga pendidikan Islam. Data pendukung (sekunder) digunakan untuk mengidentifikasi pola-pola problematik yang muncul dari penerapan paradigma transfer nilai dalam praktik pendidikan.<sup>15</sup>

Data dalam penelitian ini diperoleh melalui studi pustaka sistematis (systematic literature review). Metode ini dipilih untuk menelusuri, mengidentifikasi, dan mengkaji literatur akademik yang relevan melalui basis data digital (seperti jurnal ilmiah, perpustakaan digital, dan repositori akademik) yang dapat diverifikasi secara digital. Literatur dikumpulkan dan diseleksi berdasarkan pada relevansi tematik, kredibilitas akademik, dan kontribusinya terhadap diskursus pendidikan Islam dan filsafat pendidikan.<sup>16</sup> Dalam proses pengumpulan data, peneliti membaca kritis teks-teks terpilih dengan memperhatikan konteks historis, kerangka teoretis, dan posisi epistemologis setiap literatur. Penggunaan pendekatan ini adalah untuk menghindari pembacaan yang ahistoris atau normatif; dan untuk memastikan bahwa setiap sumber digunakan secara proporsional dan argumentatif dalam membangun kerangka analisis.<sup>17</sup>

---

<sup>13</sup> John Dewey, *Reconstruction in Philosophy* (Boston: Beacon Press, 1948), 77–79.

<sup>14</sup> Abu Hamid al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din*, jilid 1, 16–18; Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, 19–22.

<sup>15</sup> Abdullah Sahin, *New Directions in Islamic Education*, 60–63; Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam*, 101–104.

<sup>16</sup> Andrew Booth, Diana Papaioannou, dan Anthea Sutton, *Systematic Approaches to a Successful Literature Review* (London: Sage, 2012), 28–31.

<sup>17</sup> Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method* (London: Bloomsbury, 2013), 291–294.

Analisis data peneliti lakukan melalui tiga tahap. Pada tahap pertama (analisis konseptual), peneliti mengidentifikasi dan memetakan konsep-konsep kunci yang berkaitan dengan paradigma transfer nilai dan konsep *praxis* dalam pendidikan. Pada tahap ini, istilah-istilah (seperti nilai, pendidikan, subjek didik, dan *praxis*) peneliti analisis secara filosofis untuk mengungkap asumsi-asumsi dasar yang menyertainya.<sup>18</sup> Pada tahap interpretasi kritis (tahap kedua), peneliti menafsirkan secara kritis temuan-temuan empiris dan gagasan-gagasan teoretis yang peneliti temukan dalam dialog antara pendidikan Islam dan filsafat pendidikan kontemporer; dan selanjutnya mengungkap ketegangan, kontradiksi, dan keterbatasan paradigma transfer nilai dalam praktik pendidikan Islam.<sup>19</sup> Tahap selanjutnya adalah sintesis filosofis (tahap ketiga). Pada tahap ini, peneliti merekonstruksi secara konseptual pendidikan Islam sebagai *praxis intelektual*. Pada tahap ini, sintesis dibangun dengan mengintegrasikan hasil analisis konseptual dan interpretasi kritis ke dalam satu kerangka paradigma alternatif yang koheren, argumentatif, dan relevan dengan tantangan pendidikan Islam kontemporer.<sup>20</sup>

## Hasil dan Pembahasan

### *Karakteristik Paradigma Transfer Nilai*

Hasil dari kajian terhadap beberapa literatur filsafat pendidikan Islam dan temuan empiris menunjukkan bahwa paradigma transfer nilai yang dikembangkan dalam pendidikan Islam kontemporer memiliki beberapa karakteristik yang relatif konsisten dalam berbagai konteks. Paradigma ini memandang pendidikan sebagai proses pewarisan nilai-nilai keagamaan yang dianggap telah mapan dan final. Dalam karakteristik ini, pengetahuan keislaman ditempatkan sebagai seperangkat norma dan doktrin yang harus ditanamkan kepada peserta didik agar mereka dapat berperilaku sesuai dengan standar moral dan religius yang ditentukan.<sup>21</sup> Kerangka ini secara umum dijadikan sebagai acuan dalam mengukur keberhasilan pendidikan. Dengan kerangka ini, pendidikan sering kali dinyatakan berhasil berdasarkan tingginya tingkat kepatuhan normatif peserta didik dan penguasaan materi ajar, alih-alih didasarkan pada meningkatnya kemampuan reflektif atau daya kritis peserta didik.

Karakteristik pertama ini membentuk karakteristik kedua yang menegaskan bahwa relasi pedagogis lebih bersifat hierarkis dan satu arah, di mana pendidik diposisikan sebagai sumber otoritatif pengetahuan dan peserta didik berperan sebagai penerima pasif. Pola relasi ini memperkuat model pembelajaran yang berpusat pada guru (*teacher-centered learning*), di mana ceramah dan hafalan banyak digunakan sebagai metode paling umum dalam kegiatan pembelajaran.<sup>22</sup> Dalam konteks pendidikan Islam, relasi hierarkis ini mendapat legitimasi melalui pemahaman keagamaan tentang otoritas keilmuan yang berdampak pada terbatasnya ruang dialog antara guru-murid dan pertanyaan kritis dari murid dalam proses pembelajaran.

Reduksi makna pengetahuan keagamaan merupakan karakteristik lain dari paradigma transfer nilai. Karakteristik ini menempatkan pengetahuan keagamaan hanya sebagai aspek kognitif dan normatif. Pengetahuan dipahami sebagai sesuatu yang harus diingat dan direproduksi, tidak sebagai hasil proses penalaran dan pergulatan intelektual. Akibatnya, sistem

<sup>18</sup> Richard Bernstein, *Praxis and Action*, 19–22.

<sup>19</sup> Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education* (Westport, CT: Bergin & Garvey, 2001), 34–36.

<sup>20</sup> Muhammad Iqbal, *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*, 129–132.

<sup>21</sup> Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam*, 72–75.

<sup>22</sup> Muhaimin, *Paradigma Pendidikan Islam*, 58–61.

pendidikan kurang memperhatikan dimensi historis, kontekstual, dan problematis dari ajaran Islam.<sup>23</sup> Kenyataan ini, selanjutnya, berimplikasi pada terbentuknya pemahaman keagamaan yang tekstual dan ahistoris dan seringkali sulit berdialog dengan realitas sosial yang terus berubah.

Karakteristik berikutnya tampak pada orientasi pendidikan Islam, di mana konservasi tradisi lebih menonjol daripada transformasi sosial. Paradigma transfer nilai yang menekankan stabilitas dan kontinuitas ajaran diperkuat dengan pemaknaan pendidikan sebagai sarana mempertahankan tatanan nilai yang ada. Orientasi ini memang memiliki nilai positif dalam menjaga identitas keislaman. Namun, berbagai kajian menunjukkan bahwa pendekatan tersebut sering kali kurang responsif terhadap problem sosial kontemporer seperti ketidakadilan, kemiskinan, dan krisis kemanusiaan.<sup>24</sup> Pendidikan Islam dalam kerangka ini bisa kehilangan relevansi sosialnya.

Dilihat dari sudut pandang filsafat pendidikan, paradigma transfer nilai berangkat dari asumsi epistemologis yang memandang kebenaran keagamaan sebagai bersifat statis dan dapat ditransmisikan tanpa melibatkan proses refleksi kritis subjek didik. Asumsi ini bertentangan dengan pandangan sejumlah pemikir pendidikan Islam klasik dan modern yang menekankan pentingnya peran akal dan pengalaman dalam proses pembelajaran.<sup>25</sup> Dengan kata lain, paradigma transfer nilai cenderung mengabaikan dimensi praksis pendidikan sebagai proses aktif yang melibatkan refleksi dan tindakan.

Beberapa temuan konseptual, sebagaimana dijelaskan di atas, menunjukkan bahwa paradigma transfer nilai, meskipun dominan dalam praktik pendidikan Islam, menyimpan keterbatasan mendasar dalam membentuk subjek intelektual yang reflektif dan kontekstual. Sementara itu, karakteristik-karakteristik paradigma transfer nilai dapat menjadi dasar bagi analisis lebih lanjut terhadap implikasi empiris paradigma ini dalam praktik pendidikan Islam kontemporer.

#### *Temuan Empiris Pendukung*

Sejumlah penelitian empiris tentang praktik pendidikan Islam di berbagai konteks menunjukkan bahwa paradigma transfer nilai tidak hanya hadir pada tataran konseptual, tetapi juga termanifestasi secara nyata dalam praktik pedagogis. Sebagian besar tudi tentang pembelajaran pendidikan agama Islam di sekolah dan madrasah menunjukkan dominasi metode ceramah, hafalan teks, dan evaluasi berbasis penguasaan materi normatif. Pola pembelajaran semacam ini menempatkan peserta didik sebagai penerima informasi keagamaan, sementara ruang untuk diskusi kritis dan refleksi personal relatif terbatas.<sup>26</sup> Temuan ini adalah indikator yang jelas-jelas memperkuat karakteristik relasi pedagogis satu arah yang menjadi ciri utama paradigma transfer nilai.

Selanjutnya, sejumlah penelitian empiris di pendidikan tinggi Islam juga menunjukkan kecenderungan serupa. Beberapa studi tentang kurikulum dan proses pembelajaran di perguruan tinggi keagamaan Islam, misalnya, menemukan bahwa pengajaran ilmu-ilmu keislaman masih banyak berorientasi pada reproduksi pandangan otoritatif dari kitab-kitab rujukan klasik, tanpa

---

<sup>23</sup> Fazlur Rahman, *Islam and Modernity*, 6–8.

<sup>24</sup> Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam*, 112–115.

<sup>25</sup> Ibn Khaldun, *Muqaddimah Ibn Khaldun*, 441–443; Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, 44–46.

<sup>26</sup> Muhaimin, *Paradigma Pendidikan Islam*, 63–66; Ahmad Tafsir, *Ilmu Pendidikan Islam*, 118–121.

diimbangi dengan analisis kontekstual atau dialog dengan problem sosial kontemporer.<sup>27</sup> Akibatnya, kebanyakan mahasiswa memiliki penguasaan teks yang cukup baik, tetapi kurang terlatih untuk mengembangkan argumen kritis atau melakukan sintesis pemikiran yang relevan dengan realitas masyarakat.

Temuan lain yang sering muncul dalam penelitian empiris adalah lemahnya integrasi antara pengetahuan keagamaan dan pengalaman sosial peserta didik. Sejumlah besar studi yang dilakukan pada lulusan lembaga pendidikan Islam menunjukkan adanya kesenjangan antara pemahaman normatif yang dimiliki dengan kemampuan menerapkannya secara reflektif dalam kehidupan sosial. Hal ini tercermin dari kecenderungan sikap keagamaan yang formalistik dan kurang sensitif terhadap persoalan pluralitas, keadilan sosial, dan perubahan budaya.<sup>28</sup> Fenomena tersebut menunjukkan bahwa transfer nilai tanpa proses refleksi kritis berpotensi menghasilkan internalisasi nilai yang dangkal.

Selanjutnya, Abdullah Sahin mengemukakan bahwa pendekatan pedagogis yang menekankan indoktrinasi normatif justru dapat melemahkan keterikatan peserta didik dengan nilai-nilai Islam itu sendiri. Statemen Abdullah Sahin ini didasarkan pada temuannya dalam penelitian tentang pendidikan Islam di beberapa wilayah di Eropa. Sahin, lebih lanjut, menjelaskan bahwa peserta didik yang tidak diberi ruang untuk bertanya dan merefleksikan ajaran agama cenderung mengalami alienasi intelektual dan emosional terhadap pendidikan agama.<sup>29</sup> Temuan ini menandakan bahwa paradigma transfer nilai tidak hanya bermasalah secara pedagogis, tetapi juga kontraproduktif terhadap tujuan internalisasi nilai keagamaan.

Sejumlah laporan penelitian juga menunjukkan bahwa model evaluasi dalam pendidikan Islam sering kali memperkuat paradigma transfer nilai. Pada umumnya, evaluasi pembelajaran lebih banyak difokuskan pada kemampuan menghafal dan mengulang materi ajar, sementara kemampuan analisis, sintesis, dan refleksi kritis jarang dijadikan indikator utama keberhasilan belajar.<sup>30</sup> Pola evaluasi ini mendorong peserta didik untuk mengejar kepatuhan akademik formal, bukan penghayatan intelektual yang mendalam.

Temuan-temuan empiris di atas mengonfirmasi bahwa paradigma transfer nilai berdampak langsung pada terbentuknya praktik pendidikan Islam yang normatif, tekstual, dan minim refleksi. Data-data empiris seperti ini tidak dimaksudkan untuk menafikan nilai-nilai normatif dalam pendidikan Islam, melainkan untuk menunjukkan bahwa tanpa kerangka pedagogis yang reflektif, nilai-nilai tersebut berisiko kehilangan daya transformasinya. Selanjutnya, temuan-temuan tersebut menjadi dasar empiris yang sangat penting untuk pembahasan lebih lanjut tentang perlunya rekonstruksi pendidikan Islam sebagai *praxis intelektual* –yang akan dijelaskan lebih lanjut dalam artikel ini.

### *Kritik Filosofis atas Paradigma Transfer Nilai*

Dalam perspektif ontologi, paradigma transfer nilai dalam pendidikan Islam berangkat dari konsep yang menyempitkan hakikat manusia dan pendidikan itu sendiri. Dalam konsep ini,

<sup>27</sup> Kamaruzzaman Bustamam-Ahmad, "Islamic Higher Education in Indonesia: Challenges and Prospects," *Journal of Indonesian Islam* 9, no. 2 (2015): 233–236.

<sup>28</sup> Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam*, 120–123; Abuddin Nata, *Manajemen Pendidikan Islam* (Jakarta: Kencana, 2016), 87–90.

<sup>29</sup> Abdullah Sahin, *New Directions in Islamic Education*, 70–73.

<sup>30</sup> Suyatno, "Pengembangan Evaluasi Pembelajaran Pendidikan Agama Islam," *Jurnal Pendidikan Islam* 4, no. 1 (2015): 55–58.

manusia dipahami terutama sebagai objek pembentukan moral yang harus diarahkan agar sesuai dengan seperangkat norma yang telah ditentukan, bukan sebagai subjek yang secara aktif mengembangkan potensi intelektual dan eksistensialnya. Dalam konsepsi ini, manusia dimaknai secara reduksif sebagai entitas yang benar-benar pasif. Dengan pemaknaan eksistensial tentang manusia seperti ini, tugas-tugas manusia dalam pendidikannya adalah menerima dan menyimpan serta mereproduksi nilai-nilai keagamaan.<sup>31</sup> Hakikat manusia dalam pandangan ini berbanding terbalik dengan hakikat manusia dalam pandangan filsafat pendidikan Islam klasik, dimana manusia sebaliknya dipahami sebagai makhluk berakal (*al-insan al-'aqil*) yang dianugerahi kemampuan refleksif dan tanggung jawab moral, sehingga pendidikan semestinya mengembangkan seluruh potensi tersebut secara integral.<sup>32</sup>

Dalam bacaan epistemologis, paradigma transfer nilai dibentuk untuk menjadi paradigma yang merefleksikan pandangan pengetahuan yang bersifat statis dan ahistoris. Berdasarkan rumusan epistemologis ini, pengetahuan keagamaan dipandang sebagai kebenaran final yang dapat dipindahkan dari satu generasi ke generasi berikutnya tanpa melibatkan proses penalaran kritis dan dialog kontekstual. Pola epistemologis semacam ini mengabaikan kenyataan bahwa pemahaman keagamaan selalu berada dalam horizon sejarah dan sosial tertentu.<sup>33</sup> Fazlur Rahman menegaskan bahwa kegagalan pendidikan Islam modern salah satunya terletak pada ketidakmampuan mengaitkan teks dengan konteks, sehingga pengetahuan agama kehilangan daya hidup dan relevansinya.<sup>34</sup> Penegasan Fazlur Rahman ini mengonfirmasi tesis bahwa paradigma transfer nilai memperkuat kecenderungan skripturalisme yang menutup ruang ijtihad intelektual.

Lebih jauh dan mendalam, pendekatan epistemologis yang menekankan transmisi pengetahuan tanpa refleksi kritis berimplikasi pada lemahnya budaya berpikir dalam pendidikan Islam. Peserta didik dibiasakan untuk menerima otoritas pengetahuan tanpa mempertanyakannya, sehingga kemampuan analisis, sintesis, dan evaluasi kritis tidak berkembang secara optimal. Kondisi ini bertentangan dengan tradisi keilmuan Islam yang sejak awal menempatkan perdebatan, kritik, dan penalaran sebagai bagian integral dari proses pencarian kebenaran.<sup>35</sup> Di sini, paradigma transfer nilai tidak hanya problematik secara pedagogis, tetapi juga bertentangan dengan etos intelektual Islam itu sendiri.

Dari sudut pandang aksiologis, paradigma transfer nilai membatasi tujuan pendidikan Islam pada pembentukan kepatuhan normatif dan kesalehan formal. Keberhasilan pendidikan Islam ditentukan oleh ketercapaian tujuan yang ditetapkan. Karena itu, nilai pendidikan Islam diukur terutama dari sejauh mana peserta didik mematuhi ajaran dan aturan yang diajarkan, bukan dari kemampuan mereka untuk mengambil sikap etis yang sadar dan bertanggung jawab dalam situasi konkret. Orientasi aksiologis semacam ini berisiko menghasilkan subjek yang patuh secara lahiriah, tetapi kurang memiliki kesadaran kritis dan sensitivitas sosial.<sup>36</sup> Akibatnya, pendidikan Islam kehilangan dimensi transformatifnya sebagai kekuatan moral yang mampu merespons problem ketidakadilan dan krisis kemanusiaan.

---

<sup>31</sup> Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam*, 74–76.

<sup>32</sup> Abu Hamid al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din*, jilid 1, 19–21.

<sup>33</sup> Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*, 295–298.

<sup>34</sup> Fazlur Rahman, *Islam and Modernity*, 9–11.

<sup>35</sup> George Makdisi, *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981), 98–101.

<sup>36</sup> Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam*, 125–128.

Kritik aksiologis ini sejalan dengan pandangan filsafat pendidikan kritis yang menegaskan bahwa pendidikan tidak pernah netral, melainkan selalu berkaitan dengan pembentukan subjek dan relasi kekuasaan. Paulo Freire, misalnya, mengkritik model pendidikan “banking” yang menempatkan peserta didik sebagai wadah kosong untuk diisi pengetahuan, karena model tersebut melanggengkan dominasi dan mematikan kesadaran kritis.<sup>37</sup> Meskipun konteks Freire berbeda, kritiknya relevan untuk membaca praktik pendidikan Islam yang terlalu menekankan transmisi nilai tanpa dialog dan refleksi.

Dengan demikian, secara ontologis paradigma transfer nilai mereduksi makna manusia dan pendidikan; secara epistemologis menghambat dinamika pengetahuan dan penalaran kritis; dan secara aksiologis menyempitkan tujuan pendidikan Islam pada kepatuhan normatif. Kritik filosofis sederhana ini tidak dimaksudkan untuk menolak nilai-nilai normatif dalam pendidikan Islam, tetapi untuk menegaskan bahwa nilai-nilai tersebut hanya akan bermakna jika dihadirkan melalui proses pendidikan yang reflektif dan praksis. Oleh karena itu, diperlukan rekonstruksi paradigma pendidikan Islam yang mampu memadukan nilai, refleksi intelektual, dan tindakan transformatif, yang dalam artikel ini dirumuskan sebagai pendidikan Islam sebagai *praxis intelektual*.

#### *Rekonstruksi Pendidikan Islam sebagai Praxis Intelektual*

Tujuan rekonstruksi pendidikan Islam sebagai *praxis intelektual* adalah untuk mengembalikan pendidikan ke eksistensi holistiknya, yakni sebagai aktivitas reflektif yang menyatukan aspek berpikir dan bertindak. Dalam sudut pandang filsafat, *praxis* dimaknai tidak hanya sebagai tindakan praktis, tetapi juga sebagai tindakan yang dilandasi refleksi kritis dan kesadaran etis. Dalam pengertian ini, pendidikan sebagai *praxis* menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif yang terlibat dalam proses memahami, menafsirkan, dan mentransformasikan realitas berdasarkan nilai-nilai yang diyakininya.<sup>38</sup> Dalam kaitannya dengan pendidikan Islam, *praxis intelektual* memadukan wahyu, akal, dan pengalaman sosial dalam satu proses pedagogis yang dinamis.

Pendidikan Islam sebagai *praxis intelektual* menempatkan manusia sebagai makhluk berakal dan bermoral yang memiliki potensi untuk memahami dan mengubah realitas. Manusia tidak diposisikan sebagai objek pembentukan semata, tetapi sebagai subjek yang secara sadar membangun relasi dengan pengetahuan, nilai, dan dunia sosialnya. Ajaran Islam menyatakan bahwa manusia adalah khalifah Tuhan di bumi. Ajaran ini berimplikasi pada tanggung jawab intelektual dan etis manusia terhadap realitas sosial.<sup>39</sup> Karena itu, pendidikan dalam kerangka ini tidak hanya bertujuan membentuk kesalehan personal, tetapi juga kesadaran sosial dan tanggung jawab kemanusiaan.

Secara epistemologis, rekonstruksi pendidikan Islam sebagai *praxis intelektual* menolak pemahaman pengetahuan keagamaan sebagai entitas statis yang cukup ditransfer secara mekanis. Sebaliknya, pemahaman pengetahuan keagamaan harus dihasilkan melalui dialog antara teks wahyu, tradisi keilmuan, dan konteks sosial-historis.<sup>40</sup> Dialog ini perlu dilakukan secara

<sup>37</sup> Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 72–74.

<sup>38</sup> Richard Bernstein, *Praxis and Action*, 74–77.

<sup>39</sup> Muhammad Iqbal, *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*, 122–125.

<sup>40</sup> Fazlur Rahman menegaskan bahwa pemahaman Islam yang hidup menuntut proses penafsiran ganda, yakni kembali pada konteks turunnya wahyu dan kemudian mengaktualisasikannya dalam konteks kekinian. Fazlur Rahman, *Islam and Modernity*, 5–7.

berkelanjutan untuk membangun pondasi yang kuat agar pengetahuan keagamaan bisa menjadi relevan dan bermakna.

Agar pendidikan Islam dapat relevan dalam berbagai konteksnya, ia harus direkonstruksi. Dalam tujuan ini, relasi pedagogis merupakan salah satu aspek yang membutuhkan perubahan secara mendasar. Dalam kaitan ini, pendidikan Islam (sebagai *praxis intelektual*) harus menciptakan relasi dialogis antara pendidik dan peserta didik; dan pendidik tidak lagi berperan semata sebagai transmitor pengetahuan, melainkan sebagai fasilitator refleksi dan mitra dialog intelektual. Fungsi relasi semacam ini adalah untuk membuka ruang bagi pertanyaan kritis, perbedaan pendapat, dan pencarian makna secara kolektif.<sup>41</sup> Dalam tradisi keilmuan Islam praktik dialog dan perdebatan (*munadharah*) telah lama menjadi bagian dari proses pembelajaran, yang menunjukkan bahwa pendekatan dialogis bukanlah konsep asing dalam pendidikan Islam.

Secara aksiologis, pendidikan Islam sebagai *praxis intelektual* menempatkan tujuan pendidikan pada pembentukan subjek yang tidak hanya patuh secara normatif, tetapi juga mampu mengambil keputusan etis secara sadar dan bertanggung jawab. Nilai-nilai Islam tidak dipaksakan melalui indoktrinasi, melainkan diinternalisasi melalui proses refleksi kritis dan pengalaman nyata. Pendekatan ini memungkinkan peserta didik untuk memahami alasan moral di balik suatu nilai dan mengaktualisasikannya dalam konteks kehidupan yang kompleks.<sup>42</sup> Dengan demikian, pendidikan Islam memperoleh kembali dimensi transformatifnya sebagai kekuatan moral dan intelektual.

Selanjutnya, pendidikan Islam sebagai *praxis intelektual* juga memiliki implikasi penting bagi orientasi sosial pendidikan. Pendidikan tidak lagi dipahami sebagai ruang yang terpisah dari realitas sosial, melainkan sebagai arena di mana peserta didik belajar membaca, menilai, dan merespons problem kemanusiaan. Dalam kerangka ini, berbagai isu menarik –seperti keadilan sosial, pluralitas, dan kemanusiaan universal– menjadi bagian integral dari proses pembelajaran pendidikan Islam.<sup>43</sup> Pendekatan ini sejalan dengan pandangan bahwa pendidikan Islam harus mampu menjawab tantangan zaman tanpa kehilangan pijakan normatifnya.

Dengan demikian, rekonstruksi pendidikan Islam sebagai *praxis intelektual* menawarkan paradigma alternatif yang melampaui keterbatasan paradigma transfer nilai. Paradigma ini tidak menafikan pentingnya nilai-nilai normatif dalam Islam, tetapi menempatkannya dalam kerangka pedagogis yang reflektif, dialogis, dan transformatif. Pendidikan Islam, dalam perspektif ini, dipahami sebagai proses pembentukan subjek intelektual Muslim yang mampu berpikir kritis, bersikap etis, dan bertindak secara bertanggung jawab dalam menghadapi dinamika kehidupan kontemporer.

#### *Perbandingan dengan Kajian dan Teori Sebelumnya*

Rekonstruksi pendidikan Islam sebagai *praxis intelektual* –yang diajukan dalam artikel ini– memiliki titik temu sekaligus perbedaan dengan berbagai kajian dan teori pendidikan Islam maupun filsafat pendidikan. Perbandingan ini diperlukan untuk menegaskan bahwa gagasan yang ditawarkan oleh masing-masing kajian bukan sekadar pengulangan wacana lama, melainkan pengembangan konseptual yang memiliki posisi teoretis tersendiri.

---

<sup>41</sup> George Makdisi, *The Rise of Colleges*, 110–113.

<sup>42</sup> Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, 47–49.

<sup>43</sup> Abdullah Sahin, *New Directions in Islamic Education*, 81–84.

Dalam khazanah pendidikan Islam klasik, pemikiran al-Ghazali dan Ibn Khaldun sering dirujuk sebagai fondasi konseptual pendidikan Islam. Al-Ghazali menekankan pembentukan akhlak dan penyucian jiwa sebagai tujuan utama pendidikan, namun ia juga menempatkan akal dan proses refleksi sebagai instrumen penting dalam memahami ajaran agama.<sup>44</sup> Ibn Khaldun bahkan secara eksplisit mengkritik metode pengajaran yang bersifat indoktrinatif dan menekankan pentingnya tahapan berpikir serta pengalaman dalam proses belajar.<sup>45</sup> Meskipun demikian, pemikiran klasik tersebut belum dirumuskan secara eksplisit dalam kerangka *praxis* sebagai kesatuan refleksi dan tindakan sosial, sebagaimana dikembangkan dalam artikel ini.

Pada level pemikiran modern, Fazlur Rahman menawarkan kritik tajam terhadap pendidikan Islam yang terjebak dalam tekstualisme dan ahistorisitas. Konsep *double movement* (gerak ganda) dari Rahman menekankan perlunya dialektika antara teks wahyu dan konteks sosial dalam memahami Islam.<sup>46</sup> Artikel ini sejalan dengan Rahman dalam hal penolakan terhadap transmisi pengetahuan yang statis, tetapi melangkah lebih jauh dengan merumuskan implikasi pedagogisnya secara sistematis melalui konsep *praxis intelektual*. Dengan kata lain, artikel ini menggeser fokus dari sekadar metode penafsiran ke arah paradigma pendidikan yang menyeluruh.

Pemikiran Syed Muhammad Naquib al-Attas tentang *ta'dib* juga memiliki kedekatan dengan gagasan *praxis intelektual*, terutama dalam penekanannya pada pembentukan adab intelektual dan moral. Namun, al-Attas cenderung menekankan dimensi normatif dan metafisis pendidikan Islam, sementara aspek praksis sosial dan transformasi realitas kurang mendapat perhatian eksplisit.<sup>47</sup> Artikel ini melengkapi pendekatan al-Attas dengan menempatkan pendidikan Islam dalam konteks problem sosial kontemporer, tanpa meninggalkan pijakan normatifnya.

Dalam diskursus filsafat pendidikan kritis Barat, konsep *praxis* yang dikembangkan oleh Paulo Freire dan Henry Giroux menekankan pendidikan sebagai sarana pembebasan dan kesadaran kritis. Pendidikan dipahami sebagai proses dialogis yang menolak model transmisi pengetahuan satu arah.<sup>48</sup> Artikel ini memiliki afinitas metodologis dengan pendekatan tersebut, khususnya dalam kritik terhadap pendidikan sebagai transfer pengetahuan dan nilai. Namun, berbeda dengan Freire yang berangkat dari kerangka humanisme sekuler dan konteks penindasan kelas, rekonstruksi *praxis intelektual* dalam artikel ini berakar pada epistemologi dan tujuan pendidikan Islam, dengan wahyu sebagai sumber normatif utama.

Beberapa kajian kontemporer tentang pendidikan Islam, seperti yang dikembangkan oleh Abdullah Sahin, mulai mengintegrasikan pendekatan reflektif dan dialogis dalam pendidikan Islam. Sahin menekankan pentingnya literasi iman yang kritis (*critical faith literacy*) sebagai tujuan pendidikan agama Islam.<sup>49</sup> Artikel ini sejalan dengan arah tersebut, tetapi menawarkan kerangka filosofis yang lebih luas dengan menempatkan *praxis intelektual* sebagai paradigma pendidikan, bukan sekadar kompetensi pedagogis tertentu.

Dengan demikian, dibandingkan dengan kajian dan teori sebelumnya, artikel ini menempati posisi sintesis-kritis. Ia mengintegrasikan warisan pemikiran pendidikan Islam klasik,

<sup>44</sup> Abu Hamid al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din*, jilid 1, 22–24.

<sup>45</sup> Ibn Khaldun, *Muqaddimah Ibn Khaldun*, 444–447.

<sup>46</sup> Fazlur Rahman, *Islam and Modernity*, 7–10.

<sup>47</sup> Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, 34–38.

<sup>48</sup> Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 79–83; Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education*, 41–44.

<sup>49</sup> Abdullah Sahin, *New Directions in Islamic Education*, 85–88.

kritik pendidikan Islam modern, dan teori *praxis* dalam filsafat pendidikan kontemporer ke dalam satu kerangka paradigmatis yang koheren. Kontribusi utama artikel ini terletak pada perumusan pendidikan Islam sebagai *praxis intelektual* yang secara eksplisit mengatasi keterbatasan paradigma transfer nilai, sekaligus menawarkan orientasi pedagogis yang reflektif, dialogis, dan transformatif.

### Kesimpulan

Berdasarkan uraian-uraian sebelumnya, disimpulkan bahwa dominasi paradigma transfer nilai dalam pendidikan Islam telah berkontribusi pada reduksi makna pendidikan menjadi proses transmisi normatif yang menempatkan peserta didik sebagai objek penerima ajaran, bukan sebagai subjek intelektual yang reflektif. Melalui refleksi filosofis dengan didukung oleh temuan empiris sekunder, penelitian ini menegaskan bahwa paradigma tersebut problematis secara ontologis karena mereduksi hakikat manusia sebagai makhluk berakal dan bermoral; secara epistemologis karena memandang pengetahuan keagamaan sebagai kebenaran statis yang terlepas dari konteks historis dan sosial; dan secara aksiologis karena membatasi tujuan pendidikan Islam pada kepatuhan normatif dan kesalehan formal.

Artikel ini adalah respons terhadap keterbatasan tersebut dengan menawarkan rekonstruksi pendidikan Islam sebagai *praxis intelektual* –yakni proses pedagogis yang memadukan refleksi kritis dan tindakan etis dalam satu kesatuan yang dinamis. Dalam kerangka ini, pendidikan Islam dipahami sebagai aktivitas intelektual yang tidak hanya mengintegrasikan akal, wahyu, dan realitas sosial, tetapi juga menempatkan relasi dialogis –antara pendidik dan peserta didik– sebagai fondasi utama pembelajaran. Rekonstruksi ini tidak menafikan pentingnya nilai-nilai normatif dalam Islam, tetapi justru menegaskan bahwa nilai-nilai tersebut hanya dapat berfungsi secara transformatif apabila diinternalisasi melalui proses reflektif dan kontekstual.

Dengan demikian, pendidikan Islam sebagai *praxis intelektual* menawarkan paradigma alternatif yang lebih relevan untuk membentuk subjek intelektual Muslim yang kritis, bertanggung jawab secara etis, dan peka terhadap problem kemanusiaan kontemporer. Secara teoretis, artikel ini bisa memberikan kontribusi pada pengembangan filsafat pendidikan Islam dengan memperkaya wacana paradigmatis yang melampaui pendekatan normatif-transmisif, sekaligus membuka ruang bagi pembaruan praksis pedagogis pendidikan Islam yang lebih dialogis dan transformatif di masa depan.

### Daftar Pustaka

- Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *The Concept of Education in Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1999.
- Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din*, jilid 1. Beirut: Dar al-Ma'rifah, t.t.
- Azra, Azyumardi. *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi di Tengah Tantangan Milenium III*. Jakarta: Kencana, 2012.
- Bernstein, Richard. *Praxis and Action: Contemporary Philosophies of Human Activity*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971.
- Booth, Andrew, dkk. *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. London: Sage, 2012.
- Bustamam-Ahmad, Kamaruzzaman. "Islamic Higher Education in Indonesia: Challenges and Prospects." *Journal of Indonesian Islam* 9, no. 2 (2015): 233–236.
- Dewey, John. *Reconstruction in Philosophy*. Boston: Beacon Press, 1948.

- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Terjemahan Myra Bergman Ramos. New York: Continuum, 2005.
- Gadamer, Hans-Georg. *Truth and Method*. London: Bloomsbury, 2013.
- Giroux, Henry A. *Theory and Resistance in Education*. Westport, CT: Bergin & Garvey, 2001.
- Ibn Khaldun. *Muqaddimah Ibn Khaldun*. Beirut: Dar al-Fikr, 2004.
- Iqbal, Muhammad. *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*. Lahore: Iqbal Academy, 2010.
- Makdisi, George. *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981.
- Muhaimin. *Paradigma Pendidikan Islam: Upaya Mengefektifkan Pendidikan Agama Islam di Sekolah*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2012.
- Nata, Abuddin. *Filsafat Pendidikan Islam*. Jakarta: Gaya Media Pratama, 2005.
- Nata, Abuddin. *Manajemen Pendidikan Islam*. Jakarta: Kencana, 2016.
- Rahman, Fazlur. *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. Chicago: University of Chicago Press, 1982.
- Sahin, Abdullah. "Critical Issues in Islamic Education Studies." *British Journal of Religious Education* 35, no. 3 (2013): 229–231.
- Sahin, Abdullah. *New Directions in Islamic Education*. Markfield: Kube Publishing, 2018.
- Sardar, Ziauddin. *Reforming Islam: A New Intellectual Framework*. London: C. Hurst & Co., 2009.
- Suyatno. "Pengembangan Evaluasi Pembelajaran Pendidikan Agama Islam." *Jurnal Pendidikan Islam* 4, no. 1 (2015): 55–58.
- Tafsir, Ahmad. *Ilmu Pendidikan Islam* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2013), 23–26;