

Epistemologi Integratif Abdurrahman Wahid sebagai Solusi Fragmentasi Pendidikan Islam Modern

Widyawati Chandra*, Muhammad Babul Ulum
Sekolah Tinggi Agama Islam Sadra, Jakarta, Indonesia

*wdychandra123@gmail.com

Received: 24 September 2025; Revised: 12 December 2025; Accepted: 23 December 2025
Available online: 31 December 2025

How to cite (APA): Chandra, W., & Ulum, M. B. (2025). *Paradigma Pendidikan Islam Transformatif dalam Pemikiran Abdurrahman Wahid: Integrasi Epistemologi, Spiritualitas, dan Keadilan Sosial*. HUMANIKA, 32(2).
<https://doi.org/10.14710/humanika.v32i2.78168>

Permalink/DOI: 10.14710/humanika.v32i2.7816

Abstract

This article offers a philosophical examination of the paradigm of transformative Islamic education based on the thinking of Abdurrahman Wahid (Gus Dur). This research uses a qualitative approach—literature study and interpretive philosophical analysis—to outline the ontological, epistemological, and axiological foundations of Gus Dur's transformative education. The findings indicate that Gus Dur positioned religious rationality as the epistemological basis that integrates reason, revelation, and historical experience. Education is not merely transfer of information, but rather an emancipatory practice that develops intellectual, moral, and spiritual dimensions in a balanced manner—producing individuals who are humanistic, inclusive, and committed to social justice. This article presents the implications of curriculum, pedagogy, and educational policy for realizing this transformative model in the context of Islamic boarding schools (pesantren), madrasahs (madrasahs), and religious universities.

Keywords: transformative Islamic education; Abdurrahman Wahid; religious rationality; multiculturalism; social justice; integrative epistemology

Abstrak

Artikel ini menawarkan telaah filosofis tentang paradigma pendidikan Islam transformatif berdasarkan pemikiran Abdurrahman Wahid (Gus Dur). Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif—studi kepustakaan dan analisis filsafat interpretatif—untuk menguraikan landasan ontologis, epistemologis, dan aksiologis pendidikan transformatif ala Gus Dur. Temuan menunjukkan bahwa Gus Dur menempatkan rasionalitas religius sebagai basis epistemologis yang mengintegrasikan akal, wahyu, dan pengalaman historis. Pendidikan tidak semata transfer informasi, melainkan praksis emansipatoris yang mengembangkan dimensi intelektual, moral, dan spiritual secara seimbang—menghasilkan insan yang humanis, inklusif, dan berkomitmen pada keadilan sosial. Artikel ini menyajikan implikasi kurikulum, pedagogi, dan kebijakan pendidikan untuk mewujudkan model transformatif tersebut di konteks pesantren, madrasah, dan perguruan tinggi keagamaan.

Kata Kunci: pendidikan Islam transformatif; Abdurrahman Wahid; rasionalitas religius; multikulturalisme; keadilan sosial; epistemologi integratif

Latar Belakang

Pendidikan merupakan instrumen utama pembentukan peradaban dan karakter masyarakat. Dalam tradisi filsafat pendidikan, persoalan tentang tujuan, bentuk, dan metode pendidikan selalu berkaitan erat dengan pandangan tentang manusia—hakikatnya, potensinya, serta relasinya dengan lingkungan sosial dan dimensi transendental. Dalam tradisi Islam, manusia dipahami sebagai makhluk yang membawa citra *khaliq* secara terbatas. Manusia kemudian diberi amanat (*khalifah*) serta kecakapan berpikir (*'aql*) dan nurani (*qalb*) untuk dapat menjadikan pendidikan sebagai tugas pemanusiaan (*humanizing function*) yang komprehensif.

Pendidikan Islam sebagai salah satu institusi sosial, kultural, dan spiritual memiliki peran strategis dalam membentuk karakter, pola pikir, serta orientasi hidup umat. Di Indonesia, pendidikan Islam tidak hanya menjadi wahana transmisi ilmu keagamaan, tetapi juga berfungsi sebagai medium pembentukan kesadaran kebangsaan, sosial, dan kemanusiaan. Dalam sejarahnya, pendidikan Islam berkontribusi besar dalam melahirkan ulama, cendekiawan, dan tokoh pergerakan yang berperan penting bagi bangsa. Namun, seiring perkembangan zaman, tantangan yang dihadapi pendidikan Islam semakin kompleks, terutama terkait relevansinya dengan modernitas, pluralisme, dan demokrasi.

Dalam konteks ini, pemikiran Abdurrahman Wahid (Gus Dur) menjadi signifikan untuk ditelaah. Sebagai tokoh Muslim, cendekiawan, dan Presiden Republik Indonesia ke-4, Gus Dur tidak hanya dikenal karena kiprahnya di bidang politik, tetapi juga karena pandangan filosofisnya mengenai pendidikan, kemanusiaan, dan kebudayaan. Abdurrahman Wahid (Gus Dur) sebagai figur publik, intelektual, dan pemikir Islam menawarkan perspektif yang merespons kompleksitas ini. Ia mengusung gagasan pendidikan yang bersifat transformatif, tidak hanya untuk membentuk kecakapan kognitif tetapi juga untuk memelihara nilai-nilai kemanusiaan, pluralisme, dan keadilan sosial (Wahid, 2002, 2007).

Konsepnya mengenai rasionalitas religius menyediakan basis epistemik yang menggabungkan wahyu, rasio, dan pengalaman sosial sehingga pendidikan menjadi wahana dialog antar-dimensi pengetahuan. Artinya, Abdurrahman Wahid menekankan pentingnya rasionalitas religius sebagai fondasi epistemologis, yang membuka ruang dialog antara teks-teks keagamaan dengan realitas sosial, antara tradisi Islam dengan modernitas, serta antara identitas keislaman dengan keindonesiaan. Kajian atas pemikiran Gus Dur penting dilakukan untuk merumuskan suatu model pendidikan Islam yang tidak terjebak pada dikotomi antara sakral dan profan, antara tradisi dan modernitas, atau antara agama dan ilmu pengetahuan. Melalui perspektif Gus Dur, pendidikan Islam dapat dikembangkan sebagai sebuah sistem yang integratif, inklusif, dan transformatif. Artinya, pendidikan Islam tidak hanya berorientasi pada transfer pengetahuan, tetapi juga pada pembentukan kesadaran kritis, penghargaan terhadap pluralitas, serta komitmen terhadap keadilan sosial.

Di era globalisasi, pendidikan Islam menghadapi berbagai tantangan besar berupa derasnya arus teknologi digital, penetrasi budaya populer, serta orientasi materialisme yang seringkali mengikis nilai-nilai moral dan spiritual. Di antara contoh fenomena tersebut adalah rendahnya tingkat kepercayaan peserta didik terhadap otoritas keilmuan karena digantikan oleh *influencer*, lebih hafal figure selebritas dibanding tokoh agama, ilmu dipandang secara instan bukan proses pembentukan karakter sehingga nilai adab sebelum ilmu hilang, dan sebagainya. Lembaga pendidikan Islam perlu merespons kondisi ini dengan pendekatan yang kreatif dan adaptif, seperti implementasi dialog yang setara dalam pembelajaran antara guru dan murid, kiai dan santri, atau dosen dan mahasiswa, menumbuhkan daya kritis peserta didik, dan sebagainya. Pemikiran Gus Dur yang menggabungkan rasionalitas dengan spiritualitas, serta keterbukaan terhadap pluralitas, menjadi inspirasi penting dalam merancang sistem pendidikan yang mampu menjawab tantangan kontemporer.

Lebih jauh, pendidikan Islam selama ini sering kali terjebak dalam pola konservatif yang mengutamakan hafalan, dogmatisme, dan reproduksi tradisi, sehingga kurang memberi ruang pada pengembangan daya kritis, kreativitas, dan keterampilan sosial peserta didik. Hal ini berdampak pada lemahnya kemampuan generasi Muslim untuk bersaing dalam ranah global maupun menghadapi problem sosial yang kompleks. Pemikiran Gus Dur menawarkan jalan keluar melalui integrasi ilmu agama dengan ilmu modern, penguatan nilai-nilai kemanusiaan, serta keberanian melakukan pembacaan ulang terhadap tradisi.

Dalam konteks Indonesia, pendidikan Islam menghadapi tantangan struktural dan epistemologis yang signifikan. Salah satu masalah klasik adalah dikotomi ilmu agama dan ilmu umum

yang menuntut rekonstruksi epistemik agar ilmu tidak hidup dalam silo yang saling mengasingkan (Nata, 2010; Qomar, 2005). Dampak nyata dari dikotomi ini mencakup fragmentasi pengetahuan, senjangnya kompetensi antara keberagaman nilai-nilai spiritual dan tuntutan modernitas, serta potensi konflik identitas pada peserta didik. Perkembangan pendidikan Islam di Indonesia saat ini juga menghadapi tantangan besar berupa globalisasi ilmu pengetahuan dan teknologi. Di satu sisi, peluang terbuka luas untuk mengintegrasikan sains modern dengan nilai-nilai spiritual. Namun di sisi lain, terdapat potensi krisis identitas apabila pendidikan Islam hanya menjadi pengikut tren global tanpa menawarkan kerangka konseptual yang khas. Pemikiran Gus Dur, yang menekankan integrasi rasionalitas religius dan nilai kemanusiaan universal, menjadi relevan untuk merumuskan arah pendidikan Islam yang kontekstual dan adaptif.

Lebih lanjut, modernisasi dan orientasi teknokratis pada sebagian praktik pendidikan mengakibatkan reduksi fungsi pendidikan menjadi sekadar produksi keterampilan instrumental untuk pasar kerja—sebuah kondisi yang mengabaikan pendidikan sebagai sarana pembentukan nilai, etika, dan kepedulian sosial (Miswari, 2024). Di sisi lain, kebangkitan narasi fundamentalisme yang menafikan pluralitas juga menjadi tantangan lain yang mengancam atmosfer pedagogis inklusif. Transformasi sosial dan budaya yang cepat menuntut sistem pendidikan Islam untuk menghasilkan lulusan yang tidak hanya kompeten secara intelektual, tetapi juga memiliki sensitivitas sosial dan kepekaan etis. Dalam hal ini, pendidikan transformatif yang digagas oleh sejumlah pemikir kontemporer menemukan resonansinya dengan pandangan Gus Dur. Dengan menekankan aspek pembebasan, humanisasi, dan kesetaraan, pendidikan Islam dapat tampil sebagai kekuatan perubahan sosial yang konstruktif.

Secara historis, lembaga pendidikan Islam di Indonesia—terutama pesantren dan madrasah—telah memainkan peran vital dalam pembentukan karakter bangsa. Namun, tantangan modernisasi membuat sebagian lembaga tersebut mengalami kebingungan antara mempertahankan tradisi dan memenuhi tuntutan zaman. Pendekatan integratif ala Gus Dur seperti telah dinyatakan di atas memberi inspirasi bahwa modernisasi tidak selalu berarti meninggalkan tradisi, melainkan menafsirkannya kembali secara kreatif dan kontekstual dengan zamannya. Faktor lain yang juga turut ditelaah adalah fakta pluralitas masyarakat Indonesia yang terdiri dari beragam etnis, agama, dan budaya juga menuntut pendidikan Islam yang inklusif. Gus Dur dikenal sebagai tokoh yang gigih memperjuangkan pluralisme dan toleransi, sehingga relevan dijadikan basis teoretis dalam merumuskan kurikulum yang menanamkan semangat hidup berdampingan dalam perbedaan. Hal ini penting, mengingat salah satu problem serius dunia pendidikan adalah meningkatnya intoleransi di kalangan generasi muda. Selain itu, meningkatnya arus fundamentalisme dan radikalisme di kalangan pelajar dan mahasiswa menambah urgensi penelitian ini. Fenomena tersebut tidak dapat dilepaskan dari praktik pendidikan yang kadang terjebak pada indoktrinasi, bukan dialog kritis. Dengan mengedepankan rasionalitas religius, Gus Dur mengajarkan bahwa iman tidak perlu bertentangan dengan kebebasan berpikir. Perspektif ini menjadi basis bagi pendidikan Islam yang membangun daya kritis sekaligus menjaga spiritualitas.

Sejarah pendidikan Islam menampilkan berbagai upaya sintesis antara transmisi tradisi tekstual dan pengembangan rasionalitas ilmiah. Dalam konteks Nusantara, proses kolonialisme dan modernisasi memperkenalkan sistem pendidikan formal yang sering memisahkan agama dan ilmu pengetahuan sekuler—sebuah pemisahan yang menjadi sumber ketegangan epistemologis (Nata, 2010). Qomar (2005) mengkritik fragmen epistemik ini dan mendorong pembaruan metodologis untuk mencegah marginalisasi salah satu sumber pengetahuan.

Pemikir klasik seperti al-Fārābī, Ibn Sīnā, dan al-Ghazālī menunjukkan tradisi pendidikan yang holistik, sementara pada masa modern tokoh seperti Nurcholish Madjid, Abuddin Nata, dan Gus Dur

memperjuangkan rekonstruksi epistemologi agar pendidikan Islam relevan dengan tuntutan zaman tanpa kehilangan akarnya.

Proses genealogi pendidikan Islam tidak hanya memperlihatkan kontinuitas tradisi keilmuan, tetapi juga dialektika yang dinamis dengan konteks sosial-politik. Di abad pertengahan, misalnya, model madrasah yang diperkenalkan Nizām al-Mulk di Baghdad bukan hanya berfungsi sebagai institusi pendidikan, tetapi juga sebagai instrumen politik dan legitimasi kekuasaan (Makdisi, 1981). Hal ini menunjukkan bahwa pendidikan Islam sejak awal memiliki keterkaitan erat dengan dimensi sosial, politik, dan ideologis.

Dikotomi ilmu agama dan ilmu rasional semakin mengeras ketika kolonialisme memperkenalkan model pendidikan Barat di dunia Islam, termasuk Indonesia. Pendidikan kolonial Belanda dirancang untuk menghasilkan tenaga birokrasi modern, sementara pendidikan tradisional Islam (pesantren dan surau) tetap bertumpu pada transmisi teks agama (Steenbrink, 1986). Pemisahan ini melahirkan dua sistem pengetahuan yang berjalan paralel, tetapi jarang bersentuhan secara epistemologis. Upaya integrasi kemudian muncul seiring kesadaran para pembaharu Islam abad ke-20. Di Mesir, Muhammad Abduh dan Rasyid Ridha menekankan pentingnya membangun kembali relasi harmonis antara agama dan sains modern (Hourani, 1983). Di Indonesia, gagasan serupa diperjuangkan oleh tokoh-tokoh seperti Ahmad Dahlan dan Hasyim Asy'ari yang mengembangkan model pendidikan Islam modern dengan mengadopsi metode pembelajaran Barat tanpa meninggalkan basis spiritual dan moral (Noer, 1996). Kritik terhadap dikotomi ini semakin menguat pada dekade 1970-an hingga 1990-an, ketika wacana Islamisasi ilmu pengetahuan diperkenalkan oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas dan Ismail Raji al-Faruqi. Menurut mereka, keterpisahan antara ilmu agama dan ilmu sekuler berkontribusi pada krisis epistemologi dalam dunia Muslim (Al-Attas, 1993; Al-Faruqi, 1982). Gagasan ini mendapat sambutan di banyak negara Muslim, termasuk di Indonesia, meskipun pelaksanaannya menghadapi tantangan serius.

Abuddin Nata (2010) menegaskan bahwa pendidikan Islam di Indonesia perlu mengembangkan metodologi yang mampu menyatukan spiritualitas, moralitas, dan rasionalitas. Hal ini menuntut adanya revisi kurikulum yang tidak hanya mengajarkan pengetahuan agama secara normatif, tetapi juga mengintegrasikan sains sosial dan ilmu alam. Dengan demikian, pendidikan Islam dapat berperan dalam menjawab persoalan kemanusiaan kontemporer seperti kemiskinan, ketidakadilan, dan kerusakan lingkungan.

Nurcholish Madjid (1992) memandang dikotomi ini sebagai warisan sejarah yang harus diatasi melalui desakralisasi aspek-aspek tertentu dari tradisi. Baginya, ilmu pengetahuan bersifat universal dan tidak boleh dikotakkan sebagai “ilmu agama” versus “ilmu sekuler.” Perspektif ini berupaya membuka ruang bagi pendidikan Islam untuk lebih adaptif dengan perkembangan modern tanpa kehilangan identitas spiritualnya.

Gus Dur menambahkan dimensi khas Indonesia dalam wacana integrasi. Ia menekankan bahwa pendidikan Islam harus mampu membangun kesadaran sosial yang kritis dan humanis (Wahid, 2001). Bagi Gus Dur, tujuan utama pendidikan bukan hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga membebaskan manusia dari struktur ketidakadilan. Dengan demikian, integrasi epistemologi dalam pendidikan Islam juga berarti integrasi nilai keadilan sosial ke dalam sistem pendidikan.

Dalam praktiknya, beberapa perguruan tinggi Islam di Indonesia telah mencoba melakukan integrasi melalui kurikulum interdisipliner. Universitas Islam Negeri (UIN) misalnya, sejak reformasi awal 2000-an, mengembangkan fakultas-fakultas umum seperti sains, kedokteran, dan ekonomi dalam satu payung keilmuan Islam (Azra, 2015). Transformasi IAIN menjadi UIN mencerminkan keseriusan untuk menghapus sekat antara ilmu agama dan ilmu umum, meskipun tantangan epistemologis masih dirasakan.

Selain institusi formal, pesantren juga mengalami proses integrasi. Banyak pesantren modern mengajarkan mata pelajaran umum seperti matematika, biologi, dan teknologi informasi berdampingan dengan kajian kitab kuning (Ziemek, 1986). Model pendidikan ini berusaha mempertahankan otoritas keilmuan Islam klasik sekaligus membuka ruang bagi generasi santri untuk bersaing dalam dunia modern. Pada level global, upaya integrasi ini mendapatkan momentum baru dengan munculnya pendekatan post-traditionalist yang berusaha menggabungkan kritik sosial, teori modern, dan tradisi Islam. Di Indonesia, tokoh-tokoh seperti Amin Abdullah (2006) mendorong paradigma integratif-interkoneksi, di mana setiap cabang ilmu harus dipahami sebagai bagian dari jaringan pengetahuan yang saling terkait. Pendekatan ini dianggap lebih kontekstual dan relevan untuk mengatasi tantangan epistemologi pendidikan Islam di era globalisasi.

Paulo Freire (1970) memperkenalkan gagasan pendidikan sebagai praksis—kombinasi antara refleksi kritis dan aksi. Pendidikan harus membebaskan, bukan mengokohkan struktur penindasan. Konsep ini memiliki korelasi kuat dengan nilai-nilai dasar pendidikan Islam yang menekankan pembentukan moral dan tanggung jawab sosial. Di Indonesia, pendidikan transformatif menjadi relevan untuk merespons fenomena intoleransi, marginalisasi, dan kemiskinan yang seringkali saling terkait. Paulo Freire (1970) mengkritik model pendidikan banking system yang hanya menempatkan siswa sebagai penerima pengetahuan pasif. Ia menawarkan pendekatan dialogis, di mana pendidik dan peserta didik terlibat dalam proses pembebasan melalui kesadaran kritis (*conscientização*). Konsep ini sangat relevan untuk pendidikan Islam, karena sejalan dengan prinsip ta'dib—pembentukan manusia beradab—yang menekankan kesadaran etis, spiritual, dan sosial (Al-Attas, 1993).

Dalam konteks pendidikan Islam, gagasan transformatif menuntut agar pembelajaran tidak berhenti pada penguasaan teks, tetapi juga pada internalisasi nilai yang mendorong perubahan sosial. Menurut Abdurrahman Mas'ud (2007), pendidikan Islam harus melahirkan manusia yang tidak hanya shaleh secara individual, tetapi juga shaleh sosial. Dengan demikian, pendidikan transformatif mengikat spiritualitas dengan praksis sosial.

Relevansi pendidikan transformatif di Indonesia semakin nyata ketika melihat realitas intoleransi dan diskriminasi. Menurut penelitian Azra (2015), pluralitas masyarakat Indonesia memerlukan pendidikan yang menekankan penghormatan terhadap perbedaan. Tanpa itu, pendidikan hanya akan melestarikan sikap eksklusif dan memperdalam fragmentasi sosial. Selain itu, pendidikan transformatif berperan penting dalam menghadapi kemiskinan struktural. Freire (1998) menegaskan bahwa pendidikan membebaskan harus berorientasi pada penghapusan ketidakadilan sosial dan ekonomi. Prinsip ini dapat diadaptasi dalam pendidikan Islam, di mana zakat, wakaf, dan ukhuwah sosial dijadikan basis praksis pemberdayaan masyarakat (Hefner, 2009).

Di ranah pesantren, praktik pendidikan transformatif dapat ditemukan dalam tradisi khidmah dan pengabdian sosial. Santri dididik tidak hanya menguasai ilmu-ilmu agama, tetapi juga melayani masyarakat. Penelitian Ziemek (1986) menunjukkan bahwa pesantren telah berfungsi sebagai agen sosial yang mentransformasikan masyarakat melalui dakwah, pendidikan, dan pemberdayaan.

Pada level kebijakan, pendekatan transformatif tercermin dalam kurikulum pendidikan karakter yang digagas pemerintah Indonesia. Namun, implementasinya seringkali masih normatif dan belum menyentuh dimensi struktural ketidakadilan (Tilaar, 2002). Pendidikan Islam yang transformatif menuntut keberanian untuk mengkritik dan memperbaiki sistem sosial yang menindas. Pendidikan transformatif juga memiliki korelasi dengan konsep amar ma'ruf nahi munkar. Jika difahami secara kontekstual, ajaran ini tidak hanya berfokus pada perilaku individual, tetapi juga melibatkan perlawanan terhadap struktur sosial yang tidak adil (Rahardjo, 1999). Dengan demikian, pendidikan Islam transformatif tidak berhenti pada moralitas pribadi, tetapi berkembang menjadi gerakan sosial.

Dalam kerangka pedagogis, pendekatan ini menekankan dialog, partisipasi, dan kolaborasi. Menurut Mezirow (2000), pembelajaran transformatif melibatkan proses refleksi kritis yang memungkinkan peserta didik mengubah kerangka berpikirnya. Di sinilah pendidikan Islam dapat mengambil peran, karena nilai-nilai ijtihad dan musyawarah sejalan dengan prinsip dialogis dan kritis. Relevansi pendidikan transformatif juga dapat dilihat dalam tantangan era digital. Generasi muda Muslim tidak hanya berhadapan dengan masalah moral, tetapi juga dengan arus informasi yang masif dan hoaks yang memperkuat polarisasi (Campbell & Tsuria, 2021). Pendidikan transformatif dalam Islam harus mampu membekali literasi digital yang kritis sekaligus berbasis etika keislaman.

Akhirnya, pendidikan transformatif memiliki dimensi global. Gerakan Islam progresif di berbagai negara menekankan bahwa pendidikan harus menjadi sarana pembebasan dari kolonialisme epistemologis dan ekonomi (Sardar, 1989). Di Indonesia, wacana ini mendorong lahirnya paradigma pendidikan Islam yang tidak hanya adaptif, tetapi juga proaktif dalam memperjuangkan keadilan sosial dan kemanusiaan.

Muthahhari (2008, 2011) menegaskan bahwa epistemologi Islam memadukan beberapa sumber pengetahuan: rasio, pengalaman empiris, intuisi, dan wahyu. Kewenangan wahyu tidak otomatis menghapus fungsi akal; justru keduanya saling melengkapi. Pandangan ini melandasi gagasan Gus Dur tentang rasionalitas religius—suatu kerangka berpikir yang menjaga keterbukaan intelektual sambil mempertahankan kompas etis religius.

Epistemologi pendidikan Islam tidak dapat dilepaskan dari tradisi filsafat Islam klasik. Al-Fārābī, misalnya, mengembangkan teori pengetahuan yang menempatkan akal aktif sebagai penghubung antara dunia inderawi dan realitas metafisis. Pemikiran ini kemudian dikembangkan oleh Ibn Sīnā yang melihat pengetahuan sebagai hasil interaksi antara abstraksi intelektual dan iluminasi spiritual (Nasr, 2006). Pemaduan ini menunjukkan bahwa epistemologi Islam sejak awal bersifat integratif, tidak terjebak pada dikotomi rasio dan wahyu.

Al-Ghazālī (2000) mengkritik para filsuf Muslim karena dianggap terlalu menekankan rasio, tetapi ia sendiri tetap mengakui pentingnya akal. Menurutnya, pengalaman sufistik memberi dimensi intuitif yang tidak dapat dicapai oleh logika semata. Posisi ini memperluas horizon epistemologi Islam dengan mengakui intuisi sebagai sumber valid pengetahuan. Dengan demikian, epistemologi Islam membuka ruang bagi integrasi antara dimensi intelektual, spiritual, dan empiris.

Muthahhari (2008) kemudian memperkuat kerangka ini dengan menegaskan bahwa pengetahuan tidak dapat dipisahkan dari nilai dan etika. Dalam perspektifnya, akal tidak boleh dibiarkan netral tanpa bimbingan wahyu, sebab akal yang bebas nilai berpotensi terseret pada hegemoni materialisme. Di sinilah letak relevansinya bagi pendidikan: epistemologi Islam mengajarkan keseimbangan antara kebebasan berpikir dan orientasi moral.

Epistemologi pendidikan Islam juga mengandung misi sosial. Menurut Rahman (1982), wahyu berfungsi sebagai inspirasi etis yang mendorong manusia membangun keadilan sosial. Hal ini mengimplikasikan bahwa pendidikan tidak cukup hanya melatih keterampilan kognitif, melainkan juga harus menginternalisasikan komitmen terhadap kemanusiaan. Dengan kata lain, epistemologi Islam menghubungkan ilmu dengan aksi sosial transformatif.

Dalam konteks Indonesia, gagasan ini diadopsi oleh Nurcholish Madjid yang mengusulkan paradigma “Islam yes, partai Islam no.” Menurutnya, pendidikan Islam harus mengajarkan keterbukaan intelektual dan pluralisme tanpa kehilangan identitas spiritual (Madjid, 1992). Pemikiran ini memperlihatkan bagaimana epistemologi Islam dapat dijadikan dasar bagi praksis pendidikan yang toleran dan progresif.

Selain itu, Gus Dur menekankan bahwa rasionalitas religius berarti menjadikan wahyu sebagai kompas etis sekaligus membuka ruang bagi akal untuk melakukan inovasi. Ia menolak sikap anti-intelektualisme yang sering muncul dalam sebagian komunitas keagamaan. Menurut Gus Dur, iman

dan rasio harus berjalan beriringan, karena tanpa keterbukaan intelektual, pendidikan Islam akan terjebak pada dogmatisme (Wahid, 2001).

Epistemologi pendidikan Islam juga memiliki kaitan erat dengan konsep *ijtihad*. Menurut Arkoun (1994), *ijtihad* merupakan bentuk rasionalitas kritis dalam Islam yang memungkinkan pembaruan hukum dan pendidikan. Dalam kerangka epistemologi, *ijtihad* bukan sekadar metode hukum, melainkan strategi pembelajaran untuk melatih kebebasan berpikir dalam bingkai etika wahyu. Sementara itu, pendekatan kontemporer melihat epistemologi pendidikan Islam sebagai upaya dekolonisasi pengetahuan. Alatas (2006) menegaskan bahwa dominasi epistemologi Barat dalam pendidikan di dunia Muslim seringkali menyebabkan terpinggirkannya nilai-nilai Islam. Oleh karena itu, integrasi epistemologi Islam dengan metodologi modern menjadi penting untuk menghindari subordinasi intelektual.

Pendidikan tinggi Islam di Indonesia, seperti UIN dan IAIN, mencoba mengimplementasikan integrasi ini melalui paradigma integratif-interkoneksi (Amin Abdullah, 2012). Model ini menolak dikotomi ilmu agama dan ilmu umum, dan berusaha mengaitkan keduanya dalam kerangka epistemologis yang saling memperkaya. Pendekatan ini memperlihatkan bahwa epistemologi pendidikan Islam mampu merespons tantangan modernitas sekaligus menjaga spiritualitas. Akhirnya, epistemologi pendidikan Islam tidak hanya berurusan dengan teori pengetahuan, tetapi juga dengan praksis pembelajaran. Konsep dialogis dalam pendidikan Islam, yang menekankan partisipasi dan musyawarah, dapat dipandang sebagai bentuk konkret epistemologi partisipatif. Dengan demikian, epistemologi Islam memberi landasan filosofis dan metodologis untuk pendidikan yang kritis, etis, dan transformatif di tengah kompleksitas dunia modern (Fazlur Rahman, 1982).

Gus Dur menawarkan visi pendidikan yang menekankan kebebasan berpikir, pluralisme, dan etika kemanusiaan (Wahid, 2002, 2007). Dalam perspektifnya: (1) ilmu agama tidak boleh menutup ruang kritik; (2) ilmu sekuler tidak boleh meminggirkan dimensi spiritual; dan (3) pendidikan harus membekali peserta didik dengan kapasitas untuk hidup bersama dalam masyarakat majemuk. Beberapa kajian (Arif, 2009; Tohet, 2017; Zaenurrosyid, 2021) menempatkan Gus Dur sebagai pemikir transformatif yang relevan bagi reformasi pendidikan di pesantren dan lembaga pendidikan Islam lainnya. Gagasannya menekankan *ijtihad* kontekstual, keseimbangan antara tradisi dan modernitas, serta tanggung jawab sosial sebagai tujuan pendidikan.

Humanisme Gus Dur berakar dari tradisi pesantren sekaligus interaksinya dengan pemikiran modern. Dalam karyanya, Gus Dur berulang kali menekankan bahwa pendidikan Islam tidak boleh terjebak pada indoktrinasi yang kaku, melainkan harus membangkitkan kesadaran kemanusiaan peserta didik. Nilai humanisme ini, menurut Madjid (1992), sangat dekat dengan gagasan pendidikan integral yang tidak hanya mengajarkan ilmu, tetapi juga membentuk manusia yang berakarakter, berempati, dan bertanggung jawab sosial. Dengan demikian, Gus Dur meletakkan fondasi pendidikan Islam pada basis etika universal yang bersumber dari ajaran agama sekaligus nilai-nilai kemanusiaan.

Multikulturalisme yang digagas Gus Dur memiliki signifikansi penting dalam konteks pendidikan di Indonesia yang plural. Baginya, sekolah dan pesantren bukan hanya ruang transfer ilmu, melainkan juga laboratorium sosial tempat siswa belajar hidup berdampingan dengan perbedaan (Wahid, 2007). Hal ini sejalan dengan teori pendidikan multikultural Banks (2010) yang menekankan pentingnya integrasi nilai toleransi, keadilan, dan kesetaraan ke dalam kurikulum. Dengan demikian, pendidikan tidak hanya mencetak lulusan berprestasi akademik, tetapi juga warga negara yang inklusif.

Gus Dur mengajukan kritik terhadap praktik pendidikan Islam yang terlalu menekankan hafalan tanpa mengasah daya kritis. Ia mendorong agar peserta didik memiliki keberanian untuk bertanya dan menguji gagasan, bahkan terhadap otoritas tradisional sekalipun (Tohet, 2017). Sikap ini sejalan dengan pandangan Freire (1970) mengenai pendidikan kritis, di mana siswa bukan objek pasif,

melainkan subjek aktif yang terlibat dalam dialog untuk membangun pengetahuan. Dengan perspektif ini, pendidikan Islam diarahkan pada pembebasan, bukan pengekanan intelektual.

Pendekatan pendidikan Gus Dur mencerminkan ijtihad kontekstual, yaitu pembacaan ulang ajaran Islam sesuai dengan tantangan zaman (Arif, 2009). Dalam konteks globalisasi, pendidikan Islam harus mampu melahirkan insan yang adaptif, mampu memanfaatkan teknologi, tetapi tetap berakar pada nilai spiritual. "Hal ini relevan dengan kerangka post-tradisionalisme Islam yang ditawarkan Abdurrahman Wahid, di mana tradisi tidak ditinggalkan, tetapi diperkaya dengan inovasi modern." (Bruinessen, 2013).

Gus Dur menekankan pentingnya kurikulum yang seimbang antara ilmu agama, ilmu umum, dan keterampilan hidup. Ia menolak dikotomi yang menempatkan ilmu agama sebagai "lebih tinggi" dan ilmu sekuler sebagai "lebih rendah" (Zaenurrosyid, 2021). Sebaliknya, keduanya harus diintegrasikan untuk menciptakan manusia paripurna (insan kamil). Pandangan ini paralel dengan gagasan integrasi ilmu yang digagas oleh Amin Abdullah (2006), yang melihat perlunya "jembatan epistemologis" antara sains, agama, dan humaniora.

Multikulturalisme Gus Dur juga berimplikasi pada metode pendidikan. Ia mendorong model pembelajaran yang dialogis, partisipatif, dan berbasis pengalaman nyata. Dalam pandangan Gus Dur, kelas bukan sekadar ruang transfer informasi, melainkan arena pertemuan nilai, diskusi, dan penyelesaian masalah bersama (Wahid, 2002). Dengan cara ini, peserta didik belajar menghargai perbedaan pandangan dan membangun solidaritas sosial.

Pendidikan menurut Gus Dur juga memiliki dimensi politik-etis. Ia menolak pendidikan yang hanya memproduksi "tenaga kerja" untuk pasar, tanpa memperhatikan pembentukan kesadaran kritis. Baginya, pendidikan adalah instrumen untuk membangun masyarakat yang demokratis, adil, dan beradab. Dengan demikian, pendidikan Islam memiliki mandat ganda: membangun kualitas individu sekaligus membentuk masyarakat yang berkeadilan. Dalam kerangka humanisme religius, Gus Dur menempatkan spiritualitas sebagai dasar etis bagi semua dimensi pendidikan. Namun, spiritualitas yang dimaksud bukanlah bentuk ritualisme semata, melainkan spiritualitas sosial yang menekankan kasih sayang, empati, dan keberpihakan pada kaum lemah (Wahid, 2007). Pandangan ini konsisten dengan ajaran Islam yang menempatkan ilmu dan amal sebagai satu kesatuan.

Gus Dur juga menekankan pentingnya peran guru dan kiai sebagai teladan moral. Pendidikan tidak akan bermakna jika para pendidik gagal menunjukkan integritas dan keteladanan hidup (Arif, 2009). Hal ini memperlihatkan dimensi praksis dalam pemikiran Gus Dur: pendidikan bukan hanya soal kurikulum, melainkan juga kualitas relasi antara guru dan murid, yang harus dibangun atas dasar kasih sayang dan penghormatan.

Relevansi pemikiran Gus Dur semakin nyata di tengah tantangan kontemporer, seperti radikalisme, intoleransi, dan polarisasi sosial. Pendidikan transformatif berbasis humanisme dan multikulturalisme dapat menjadi strategi untuk memperkuat kohesi sosial dan mencegah fragmentasi bangsa. Sebagaimana ditegaskan oleh Zaenurrosyid (2021), gagasan Gus Dur mampu menjembatani kesenjangan antara nilai tradisi Islam dan tuntutan modernitas global. Dengan demikian, pendidikan Islam transformatif tidak hanya menyelesaikan problem internal umat, tetapi juga berkontribusi pada pembangunan bangsa yang lebih demokratis dan beradab.

Urgensi penelitian ini juga dapat dilihat dari konteks pembangunan nasional. Pendidikan merupakan investasi jangka panjang bangsa, dan pendidikan Islam sebagai bagian terbesar dari sistem pendidikan Indonesia memiliki peran strategis. Dengan mengangkat pemikiran Gus Dur, penelitian ini berusaha memberikan sumbangan konseptual dalam memperkuat arah kebijakan pendidikan Islam agar tidak terjebak pada dikotomi antara modernisasi dan tradisi, tetapi mampu mengharmonisasikan keduanya.

Secara teoritis, penelitian ini memperkaya diskursus filsafat pendidikan Islam dengan menghadirkan sintesis antara epistemologi klasik dan kontemporer. Selama ini, kajian filsafat pendidikan Islam kerap terfragmentasi: ada yang menekankan ortodoksi teologis, ada pula yang cenderung sekuler. Melalui pemikiran Gus Dur, terbuka ruang untuk menawarkan epistemologi integratif yang menyeimbangkan nalar, wahyu, dan realitas sosial.

Dari sisi praksis, topik ini wajar diangkat karena masyarakat menuntut model pendidikan Islam yang aplikatif dan moderat. Kurikulum yang hanya menekankan hafalan tanpa pembentukan kesadaran kritis akan gagal melahirkan generasi yang mampu memecahkan persoalan sosial. Dengan mengacu pada gagasan Gus Dur tentang pentingnya keberpihakan pada kaum tertindas, pendidikan Islam dapat diarahkan untuk lebih transformatif dan relevan dengan realitas masyarakat.

Penelitian ini juga memiliki dimensi strategis dalam konteks internasional. Indonesia sebagai negara dengan populasi Muslim terbesar di dunia sering dijadikan rujukan dalam praktik pendidikan Islam. Oleh karena itu, mengembangkan model pendidikan Islam transformatif berbasis pemikiran tokoh seperti Gus Dur bukan hanya penting bagi Indonesia, tetapi juga memiliki signifikansi global.

Pada akhirnya, wajar jika topik ini diangkat karena menyangkut masa depan generasi Muslim di Indonesia. Tanpa arah filosofis dan epistemologis yang jelas, pendidikan Islam berisiko kehilangan daya transformasinya. Dengan memanfaatkan pemikiran Gus Dur, penelitian ini ingin menegaskan bahwa pendidikan Islam tidak hanya harus menjawab tantangan zaman, tetapi juga berkontribusi aktif dalam menciptakan masyarakat yang adil, demokratis, dan beradab.

Pemikiran Abdurrahman Wahid lebih dikenal luar dalam konteks pluralisme, humanisme, dan relasi antara agama dan negara. Meski mengandung aspek-aspek pendidikan dan konsepsi filsafat terutama epistemologi namun belum ada penelitian yang secara serius mengangkat aspek tersebut sebagai satu bagian utuh dari pemikiran Abdurrahman Wahid. Tentu saja, dengan demikian, pemikiran Abdurrahman Wahid perlu dikaji secara ilmiah guna menemukan relevansinya dengan paradigma pendidikan transformatif. Penelitian ini kemudian mengajukan beberapa pertanyaan berkenaan dengan masalah tersebut, yakni 1) Bagaimana landasan epistemologis pendidikan Islam transformatif menurut Abdurrahman Wahid? 2) Bagaimana integrasi antara dimensi intelektual, spiritual, dan moral diwujudkan dalam paradigma pendidikan transformatif menurut Abdurrahman Wahid? dan 3) Apa implikasi kurikulum, pedagogi, dan kebijakan untuk menerapkan paradigma tersebut pada konteks pendidikan Islam di Indonesia?

Metode

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan desain studi kepustakaan (*library research*) dan analisis filsafat interpretatif. Tujuannya bukan untuk menguji hipotesis secara kuantitatif, melainkan untuk menafsirkan dan mensintesis gagasan-gagasan Gus Dur dalam kaitannya dengan teori pendidikan transformatif.

Untuk menjawab pertanyaan penelitian dan mencapai tujuan yang telah ditetapkan, penelitian ini menggunakan sumber data yang terdiri dari teks primer dan sekunder. Teks primer mencakup karya-karya orisinal Abdurrahman Wahid, seperti buku, esai, dan pidato yang relevan dengan tema pendidikan, pluralisme, serta demokrasi. Sementara itu, teks sekunder melibatkan buku, artikel ilmiah, disertasi, dan kajian kritis mengenai pendidikan Islam, epistemologi, multikulturalisme, serta literatur yang membahas pemikiran Gus Dur secara mendalam. Data tersebut dikumpulkan melalui teknik pembacaan mendalam (*close reading*), pencatatan kutipan tematik, serta pemetaan argumen untuk menjaga konsistensi temuan.

Proses analisis data dilakukan secara bertahap melalui tiga fase utama, yaitu reduksi data, interpretasi hermeneutik, dan sintesis kritis. Pada tahap reduksi data, peneliti memilih dan mengelompokkan kutipan serta gagasan yang relevan dengan terminologi kunci seperti rasionalitas

religius, pendidikan transformatif, ijtihad, multikulturalisme, dan keadilan sosial. Selanjutnya, dilakukan interpretasi hermeneutik untuk menafsirkan teks-teks Gus Dur dalam bingkai konteks historis-politik Indonesia serta tradisi intelektual Islam. Tahap akhir adalah sintesis kritis, di mana temuan-temuan tersebut diintegrasikan dengan teori Freirean dan epistemologi Islam guna merumuskan sebuah model pendidikan transformatif yang komprehensif. Keabsahan argumen diperkuat melalui triangulasi sumber (karya primer–sekunder) dan perbandingan antar-tokoh. Dependabilitas dijaga melalui dokumentasi proses analisis (audit trail) dan refleksi peneliti terhadap asumsi-asumsi teoritis yang digunakan.

Kerangka penelitian ini menggabungkan tiga dimensi filosofis: (1) Ontologis—pendidikan sebagai proses humanisasi; (2) Epistemologis—rasionalitas religius yang mengintegrasikan akal, wahyu, dan pengalaman; (3) Aksiologis—tujuan pendidikan adalah pembentukan karakter, keadilan sosial, dan penghormatan terhadap pluralitas. Kerangka ini digunakan untuk menganalisis gagasan Gus Dur dan merumuskan implikasi kurikulum dan pedagogi.

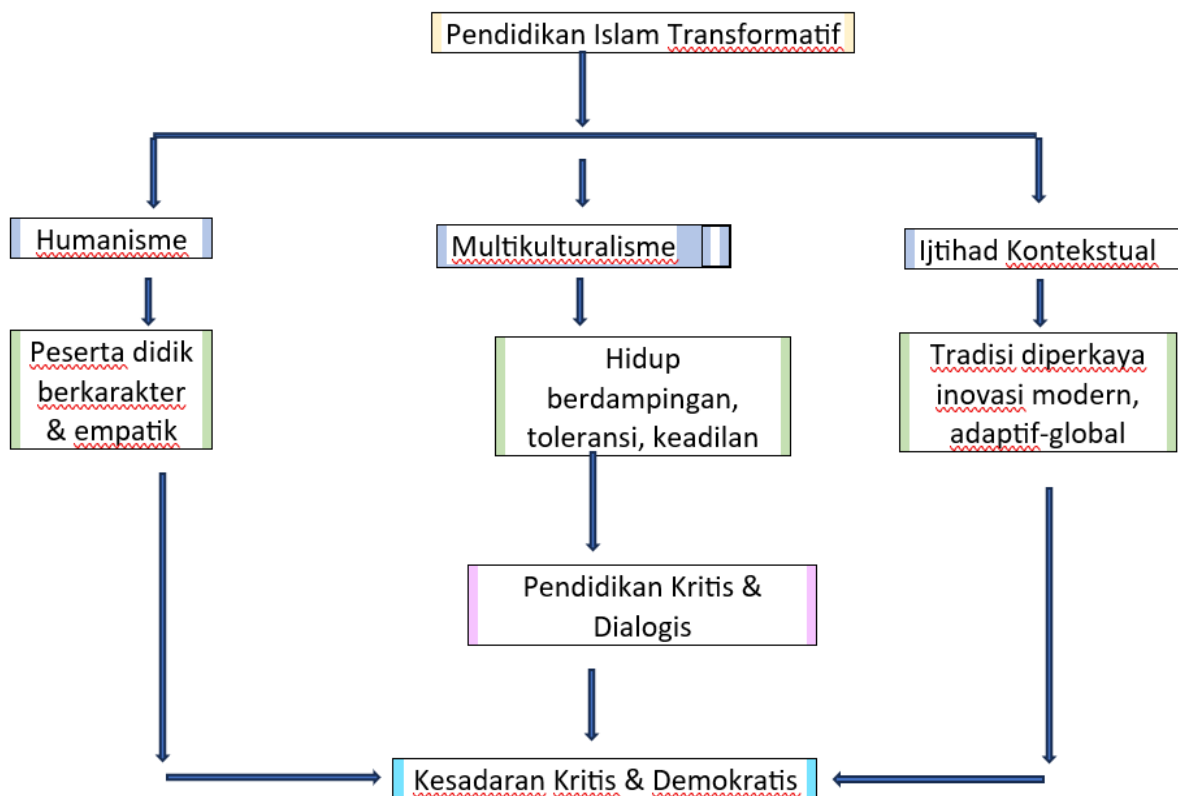
Kerangka konseptual penelitian ini berangkat dari pemikiran Abdurrahman Wahid (Gus Dur) yang memadukan humanisme religius, multikulturalisme, dan pendidikan kritis sebagai landasan transformatif. Humanisme religius Gus Dur berpijak pada tradisi pesantren sekaligus keterbukaannya pada pemikiran modern, yang menekankan pembebasan manusia dari belenggu dogmatisme menuju kesadaran etis dan sosial. Dalam kerangka ini, pendidikan Islam dipandang tidak hanya sebagai proses transfer ilmu, melainkan juga sarana pembentukan manusia berkarakter, berempati, dan bertanggung jawab sosial.

Selanjutnya, multikulturalisme menjadi aspek penting dalam kerangka konseptual ini. Pendidikan bagi Gus Dur adalah ruang dialog yang harus menghormati perbedaan budaya, agama, dan pandangan hidup. Pandangan ini memperkuat teori pendidikan multikultural Banks (2010), di mana kurikulum seharusnya mengintegrasikan nilai toleransi dan keadilan untuk membentuk warga negara inklusif. Dengan demikian, pendidikan transformatif berbasis multikulturalisme berfungsi ganda: melatih intelektualitas sekaligus menumbuhkan solidaritas sosial.

Dimensi kritis dalam pemikiran Gus Dur sejalan dengan gagasan Paulo Freire (1970) mengenai pendidikan sebagai praksis. Gus Dur menolak pendidikan yang hanya menekankan hafalan dan reproduksi pengetahuan. Sebaliknya, ia menekankan keberanian untuk berpikir kritis, berdialog, dan melakukan ijtihad kontekstual. Perspektif ini menegaskan bahwa peserta didik adalah subjek aktif yang berperan dalam membangun pengetahuan dan perubahan sosial.

Integrasi epistemologi juga menjadi bagian dari kerangka konseptual ini. Gus Dur menolak dikotomi antara ilmu agama dan ilmu sekuler. Ia menekankan perlunya integrasi yang seimbang antara keduanya, sehingga pendidikan Islam dapat melahirkan insan kāmīl—manusia paripurna yang memiliki fondasi spiritual sekaligus kompetensi ilmiah. Pandangan ini paralel dengan gagasan integrasi ilmu Amin Abdullah (2006), yang melihat perlunya jembatan epistemologis antara sains, agama, dan humaniora.

Dengan demikian, kerangka konseptual penelitian ini memposisikan pendidikan transformatif ala Gus Dur sebagai sebuah model pendidikan Islam yang membebaskan, dialogis, multikultural, dan integratif. Model ini relevan untuk merespons tantangan kontemporer seperti intoleransi, radikalisme, dan krisis sosial, sekaligus memberikan kontribusi bagi pembangunan masyarakat demokratis yang beradab.



Gambar 1. Bagan Kerangka Konseptual Penelitian

Hasil dan Pembahasan

Bagian ini memaparkan temuan analitis dari interpretasi karya Gus Dur dan sintesisnya dengan literatur pendidikan transformatif. Pembahasan dibagi ke dalam delapan sub-bagian: (1) rasionalitas religius; (2) ontologi pendidikan; (3) epistemologi integratif; (4) aksiologi pendidikan; (5) pedagogi dan kurikulum; (6) model implementasi pada lembaga; (7) tantangan dan strategi; (8) studi kasus reflektif.

Rasionalitas Religius: Fondasi Epistemologis

Gus Dur mempromosikan model berpikir yang disebut di sini sebagai rasionalitas religius—suatu kerangka di mana nalar dan wahyu berfungsi sinergis. Berbeda dari sikap sekuler yang memisahkan agama dan sains, serta berbeda pula dari fundamentalisme yang menutup ruang kritis, rasionalitas religius membuka dialog produktif: wahyu memberikan orientasi nilai, sedangkan nalar menyediakan metode analitik.

Implikasinya bagi pembelajaran adalah: (a) pengajaran teks keagamaan tidak terlepas dari analisis historis-kontekstual; (b) pengajaran ilmu umum dilihat sebagai sarana praktik etis; (c) penilaian ilmiah tidak hanya menguji kognisi melainkan juga etika aplikasi, sehingga keberhasilan pendidikan diukur bukan hanya dari pencapaian intelektual, tetapi juga dari integritas moral, kepedulian sosial, dan kontribusi nyata terhadap kemanusiaan.

Gus Dur menolak dikotomi kaku antara agama dan akal karena menurutnya, agama justru memperoleh vitalitasnya ketika dipahami dengan nalar kritis. Rasionalitas religius tidak menganggap wahyu sebagai dogma yang mati, tetapi sebagai inspirasi yang senantiasa hidup untuk menjawab persoalan zaman (Wahid, 2006). Dengan kerangka ini, pendidikan Islam dapat menghindari jebakan formalisme yang hanya menekankan hafalan teks tanpa pemahaman mendalam terhadap makna kontekstualnya. Konsep ini memiliki akar historis dalam tradisi intelektual Islam klasik. Pemikir seperti

al-Ghazālī (1997) telah menekankan bahwa akal merupakan instrumen yang Allah karuniakan untuk memahami syariat secara benar. Ibn Rushd (1954/2001) bahkan menekankan bahwa tidak ada pertentangan antara filsafat dan agama, karena keduanya menuju kebenaran yang sama. Gus Dur merevitalisasi pandangan tersebut dalam konteks Indonesia modern, di mana tantangan pluralitas dan demokrasi menuntut keterbukaan epistemologis.

Dalam praktik pendidikan, rasionalitas religius berarti memberi ruang bagi murid untuk bertanya dan menguji argumentasi, alih-alih sekadar menerima otoritas guru atau teks. Hal ini selaras dengan prinsip pedagogi kritis Freire (1970), yang menolak pendidikan gaya bank dan menekankan dialog. Gus Dur melihat dialog bukan hanya metode pedagogis, melainkan juga nilai etis untuk membentuk kepribadian yang inklusif dan humanis. Lebih jauh, rasionalitas religius memberikan dasar bagi rekonstruksi epistemologi pendidikan Islam. Jika pendidikan sekuler seringkali terjebak dalam positivisme yang mengabaikan dimensi spiritual, maka pendidikan Islam berpotensi terjebak dalam literalisme yang menolak nalar. Integrasi keduanya, sebagaimana ditawarkan Gus Dur, memungkinkan lahirnya model pendidikan yang menyeimbangkan rasionalitas kritis dan spiritualitas transenden (Madjid, 1992).

Secara sosiologis, kerangka rasionalitas religius sangat relevan untuk konteks Indonesia yang majemuk. Gus Dur memahami bahwa pendidikan tidak boleh melahirkan eksklusivisme agama yang berujung pada konflik sosial. Oleh karena itu, ia menekankan bahwa pengajaran agama harus mengandung pesan universal kemanusiaan, sementara pengajaran ilmu umum harus ditopang oleh etika spiritual (Wahid, 2007). Dengan cara ini, pendidikan Islam berperan sebagai perekat sosial. Selain itu, rasionalitas religius juga memberi kontribusi bagi perumusan etika sains. Jika sains modern cenderung diposisikan sebagai netral dari nilai, Gus Dur menegaskan perlunya kompas etis yang berakar pada ajaran agama agar ilmu pengetahuan tidak disalahgunakan untuk merusak kemanusiaan dan lingkungan. Dengan demikian, pendidikan sains dalam kerangka Islam seharusnya melahirkan ilmuwan yang bukan hanya cerdas, tetapi juga bertanggung jawab (Nasr, 2007).

Dalam kajian epistemologi kontemporer, rasionalitas religius Gus Dur dapat dipahami sebagai bentuk “epistemologi integratif”. Hal ini sejalan dengan gagasan Amin Abdullah (2006) tentang pentingnya integrasi-interkoneksi ilmu, di mana batas-batas disiplin antara agama, humaniora, dan sains alam tidak lagi kaku. Dengan cara ini, pendidikan Islam dapat mengembangkan kurikulum yang tidak lagi dikotomis, melainkan interdisipliner.

Penerapan rasionalitas religius juga dapat dilihat dalam sikap Gus Dur terhadap fiqh. Ia tidak menolak otoritas fiqh, tetapi menekankan perlunya pembacaan yang kontekstual dan berorientasi pada kemaslahatan. Pandangan ini menunjukkan bahwa wahyu tidak dimaknai secara literal semata, melainkan dipahami dengan bimbingan akal dan kepekaan sosial (Anwar, 2010). Pendidikan fiqh, dalam kerangka ini, bukan hanya mempelajari hukum-hukum normatif, tetapi juga melatih murid untuk berfikir kritis dalam merespons perubahan sosial. Implikasi lainnya ialah pendidikan berbasis rasionalitas religius dapat menumbuhkan kesadaran kritis terhadap struktur ketidakadilan. Gus Dur menekankan bahwa agama hadir untuk membela kaum tertindas. Oleh karena itu, pendidikan Islam seharusnya mendorong murid untuk tidak hanya taat secara ritual, tetapi juga peka terhadap persoalan sosial-politik, seperti kemiskinan, diskriminasi, dan kerusakan lingkungan (Wahid, 2009).

Model ini memiliki signifikansi filosofis karena menghindarkan pendidikan Islam dari dua ekstrem: fundamentalisme yang menutup ruang kritis, dan sekularisme radikal yang menihilkan peran agama. Rasionalitas religius menjadi jalan tengah yang memungkinkan pendidikan Islam tetap berakar pada tradisi, namun terbuka terhadap modernitas (Hefner, 2000). Dalam konteks ini, Gus Dur berperan sebagai jembatan epistemologis. Lebih penting lagi, rasionalitas religius juga menyentuh aspek psikologis pendidikan. Dengan menggabungkan akal dan wahyu, pendidikan Islam tidak sekadar membentuk kognisi, tetapi juga hati nurani. Murid tidak hanya diajarkan untuk mengetahui,

tetapi juga untuk merasakan dan bertindak secara etis. Hal ini mencerminkan konsep tarbiyah dalam Islam yang bersifat holistik (Al-Attas, 1991).

Dalam perspektif global, gagasan Gus Dur juga sejalan dengan tren interfaith education yang berkembang di Barat. Model ini menekankan pentingnya literasi agama yang kritis untuk membangun toleransi. Bedanya, Gus Dur menegaskan bahwa toleransi bukan hanya sikap sosial, melainkan hasil dari keyakinan religius yang sehat dan rasional. Dengan demikian, rasionalitas religius memberi fondasi bagi pendidikan lintas budaya (Jackson, 2004).

Konsep ini juga membuka ruang untuk pengembangan kurikulum integratif di pesantren dan sekolah Islam. Rasionalitas religius memungkinkan pengajaran tafsir dan hadits berjalan berdampingan dengan filsafat, sosiologi, dan sains. Dengan demikian, pendidikan Islam tidak terjebak dalam konservatisme sempit, tetapi tetap menjaga otentisitasnya (Bruinessen, 2015). Dari perspektif praksis, rasionalitas religius menuntut transformasi pedagogi. Guru tidak lagi ditempatkan sebagai sumber kebenaran tunggal, melainkan sebagai fasilitator yang memandu proses dialogis antara murid, teks, dan realitas sosial. Perubahan paradigma ini sejalan dengan gagasan constructivist learning yang menekankan partisipasi aktif murid (Vygotsky, 1978). Dengan demikian, Gus Dur menawarkan kontribusi nyata bagi pembaruan metode pengajaran.

Akhirnya, rasionalitas religius dapat dipahami sebagai “etika epistemik” dalam pendidikan Islam. Artinya, cara memperoleh pengetahuan tidak boleh dilepaskan dari nilai moral. Pengetahuan yang benar tidak hanya ditentukan oleh logika konsistensinya, tetapi juga oleh manfaatnya bagi kemanusiaan. Gus Dur menegaskan bahwa ilmu yang tidak memberi manfaat justru berpotensi menjadi “pengetahuan yang membinasakan” (Wahid, 2007). Inilah inti dari rasionalitas religius: kesatuan antara nalar, wahyu, dan etika.

Ontologi Pendidikan: Hakikat Manusia dan Tujuan Pendidikan

Ontologi pendidikan dalam pemikiran Gus Dur bertumpu pada pandangan tentang hakikat manusia sebagai makhluk spiritual, sosial, dan rasional. Bagi Gus Dur, pendidikan tidak boleh berhenti pada upaya transfer pengetahuan teknis, melainkan harus menyentuh dimensi terdalam manusia sebagai subjek yang berdaya cipta, beretika, dan berorientasi pada transendensi (Wahid, 2002). Dengan kata lain, pendidikan berfungsi membangun manusia seutuhnya, bukan sekadar menghasilkan tenaga kerja terampil.

Gus Dur menolak pandangan reduksionis yang hanya melihat manusia dari sisi ekonomi atau produktivitas. Ia menegaskan bahwa manusia memiliki martabat (*karāmah insāniyyah*) yang menjadi basis etik pendidikan (Effendy, 2010). *Karāmah* ini bukan hanya hak yang melekat, melainkan juga tanggung jawab untuk mengelola kebebasan dan akal budi dalam rangka mencapai kesejahteraan bersama. Oleh karena itu, pendidikan harus diarahkan pada pembentukan pribadi yang sadar akan tanggung jawab sosialnya.

Dalam kerangka ini, Gus Dur selaras dengan filsafat eksistensialisme religius yang menekankan bahwa pendidikan adalah proses menemukan makna hidup (Tillich, 1967). Namun berbeda dari eksistensialisme Barat yang cenderung individualis, Gus Dur menekankan dimensi komunal: manusia menemukan dirinya justru dalam relasi sosial dan tanggung jawab terhadap orang lain. Inilah yang membuat pendidikan menurut Gus Dur bersifat dialogis dan partisipatif.

Hakikat manusia menurut Gus Dur juga tidak dapat dilepaskan dari konsep fitrah. Fitrah dipahami sebagai potensi dasar manusia yang suci, yang memungkinkannya untuk mengembangkan akal, moralitas, dan spiritualitas (Madjid, 1992). Pendidikan berfungsi sebagai fasilitator agar fitrah ini berkembang optimal. Jika pendidikan gagal, fitrah bisa terdistorsi menjadi sikap intoleran, egoistik, atau hedonistik.

Gus Dur memandang bahwa tujuan akhir pendidikan adalah terwujudnya insan kāmīl—manusia paripurna yang menyelaraskan iman, ilmu, dan amal (Arif, 2009). Konsep ini sejalan dengan tradisi sufistik Islam, tetapi Gus Dur menafsirkan ulang agar relevan dengan modernitas. Insan kāmīl dalam konteks kontemporer adalah manusia yang mampu berperan dalam dunia global tanpa kehilangan integritas spiritual dan identitas budaya.

Dalam aspek sosial, ontologi pendidikan Gus Dur menekankan bahwa manusia adalah makhluk plural. Pluralitas bukan sekadar fakta sosial, melainkan bagian dari kodrat penciptaan (QS. Al-Hujurat: 13). Oleh karena itu, pendidikan harus mengajarkan keterampilan hidup bersama dalam perbedaan, bukan menyeragamkan cara pandang. Pandangan ini menegaskan peran pendidikan sebagai basis kohesi sosial (Banks, 2010). Ontologi ini menolak dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum. Menurut Gus Dur, semua ilmu berakar pada kebutuhan manusia untuk memahami realitas ciptaan Allah (Zaenurrosyid, 2021). Ilmu agama memberi arah normatif, sedangkan ilmu umum menyediakan alat analisis. Jika keduanya dipisahkan, manusia terancam kehilangan orientasi etis atau kehilangan relevansi praktis.

Gus Dur juga memberi tekanan pada dimensi kebebasan dalam pendidikan. Kebebasan bukanlah kebebasan absolut, tetapi kebebasan yang bertanggung jawab dalam bingkai etika dan spiritualitas. Hal ini sejalan dengan gagasan Paulo Freire (1970) tentang pendidikan sebagai praksis kebebasan, tetapi Gus Dur menambahkan dimensi religius sebagai orientasi transenden. Selain itu, hakikat manusia menurut Gus Dur adalah makhluk yang dinamis dan adaptif. Oleh sebab itu, pendidikan tidak boleh kaku dan statis, melainkan harus terbuka terhadap perubahan sosial dan ilmu pengetahuan baru (Bruinessen, 2013). Pendidikan yang statis justru menyalahi hakikat manusia sebagai pencari kebenaran. Gus Dur melihat bahwa pendidikan sejati adalah yang mampu menumbuhkan kesadaran etis dan solidaritas sosial. Tanpa dimensi ini, pendidikan hanya akan melahirkan generasi teknokrat yang cerdas tetapi kering dari nilai kemanusiaan. Dengan kata lain, ontologi pendidikan Gus Dur menegaskan keseimbangan antara dimensi kognitif, afektif, dan spiritual (Amin Abdullah, 2006). Lebih jauh, Gus Dur menolak pandangan yang menjadikan manusia semata-mata objek dalam sistem pendidikan. Manusia adalah subjek yang aktif, yang membentuk dan dibentuk oleh interaksi sosial. Dengan begitu, pendidikan bukan sekadar instrumen kontrol sosial, melainkan sarana emansipasi (Tohet, 2017).

Ontologi ini juga menuntut adanya penghargaan terhadap martabat peserta didik. Guru atau kiai tidak boleh memposisikan diri sebagai penguasa pengetahuan yang otoriter, melainkan sebagai pendamping yang membuka ruang dialog. Relasi ini penting agar peserta didik mampu menemukan identitasnya sendiri secara otentik. Implikasi praktis dari pandangan ontologis ini adalah bahwa kurikulum pendidikan Islam harus bersifat integratif, fleksibel, dan berbasis pada kebutuhan nyata manusia. Kurikulum tidak boleh hanya berorientasi pada ujian atau sertifikat, tetapi pada pembentukan karakter dan kesadaran sosial.

Dengan demikian, ontologi pendidikan menurut Gus Dur memberikan kerangka filosofis yang kuat untuk merumuskan pendidikan transformatif. Pendidikan yang dibangun di atas ontologi ini tidak sekadar memproduksi keterampilan, melainkan juga membangun manusia yang sadar akan martabatnya, pluralitas sosial, dan tanggung jawab transendennya.

Epistemologi Integratif: Menyatukan Ilmu, Agama, dan Kemanusiaan

Epistemologi integratif dalam pemikiran Gus Dur berangkat dari kritik terhadap dikotomi ilmu agama dan ilmu umum yang diwariskan kolonialisme dan kemudian dilanggengkan oleh sistem pendidikan modern di Indonesia. Menurutnya, pemisahan itu melahirkan dua ekstrem: spiritualitas tanpa basis rasional, dan rasionalitas tanpa arah etis (Wahid, 2003). Epistemologi integratif hadir untuk mendamaikan keduanya dalam satu kerangka koheren.

Bagi Gus Dur, integrasi epistemologi berarti menempatkan ilmu pengetahuan sebagai sarana pengabdian kepada Allah sekaligus sebagai instrumen pembebasan manusia dari kebodohan, kemiskinan, dan ketidakadilan (Effendy, 2010). Dengan demikian, ilmu tidak bersifat netral, melainkan selalu terkait dengan nilai dan tujuan kemanusiaan. Epistemologi integratif ini memiliki dua poros utama: poros wahyu dan poros akal. Wahyu menyediakan horizon nilai, sedangkan akal memberi perangkat metodologis untuk menafsirkan realitas. Keduanya tidak boleh dipertentangkan, melainkan harus dipadukan dalam dialektika kreatif (Abdullah, 2006). Dalam praktiknya, Gus Dur mendorong penggunaan pendekatan multidisipliner. Ia menganggap bahwa fenomena sosial dan keagamaan terlalu kompleks untuk didekati hanya dengan satu disiplin. Karena itu, ia menggabungkan tafsir teks keagamaan dengan sosiologi, antropologi, bahkan filsafat politik. Pandangan ini merepresentasikan epistemologi integratif dalam praksisnya (Bruinessen, 2013).

Selain multidisipliner, epistemologi integratif juga bersifat dialogis. Gus Dur percaya bahwa pengetahuan tidak tumbuh dari otoritas tunggal, melainkan dari pertemuan gagasan yang beragam. Hal ini tampak dari kebiasaannya mendialogkan pemikiran Islam klasik dengan filsafat Barat, atau menggandeng tradisi lokal Nusantara dengan prinsip universal Islam (Fealy, 2001). Epistemologi integratif juga menekankan pentingnya hermeneutika sebagai metode membaca teks. Bagi Gus Dur, Al-Qur'an tidak cukup dibaca secara literal, melainkan harus ditafsirkan dalam konteks sosial-historis umat. Hermeneutika memungkinkan wahyu hadir sebagai sumber inspirasi etis bagi persoalan kontemporer, bukan sekadar dogma statis (Wahid, 1999).

Dalam kerangka ini, Gus Dur mengkritik model pendidikan Islam yang hanya menekankan hafalan dan ortodoksi. Ia mendorong agar pesantren dan madrasah mengembangkan kultur ilmiah yang menghargai pertanyaan kritis dan kreativitas intelektual. Epistemologi integratif hanya mungkin berkembang dalam atmosfer akademik yang bebas dari ketakutan. Epistemologi integratif juga tercermin dari sikap Gus Dur terhadap modernitas. Ia tidak menolak sains modern, tetapi menolak hegemoni positivisme yang meniadakan nilai. Baginya, sains tetap diperlukan, namun harus disinergikan dengan etika spiritual agar tidak melahirkan dehumanisasi (Nasr, 1996). Dengan demikian, epistemologi integratif adalah upaya menjembatani modernitas dengan religiusitas.

Kekuatan epistemologi ini terletak pada kemampuannya menjadikan agama sebagai inspirasi etis tanpa mengorbankan rasionalitas ilmiah. Misalnya, ketika membicarakan demokrasi, Gus Dur tidak hanya menggunakan teori politik Barat, tetapi juga mengaitkannya dengan prinsip syura dalam Islam. Ia mengintegrasikan basis normatif agama dengan analisis politik modern. Selain itu, epistemologi integratif menuntut keberanian untuk melakukan kritik internal. Gus Dur menekankan bahwa tradisi Islam sendiri harus dikaji secara kritis agar relevan dengan zaman. Kritik bukanlah bentuk pemberontakan, melainkan usaha menghidupkan kembali semangat ijtihad yang menjadi inti dinamika intelektual Islam (Madjid, 1992). Epistemologi integratif juga sangat kontekstual. Artinya, ilmu pengetahuan tidak hanya dilihat dari sisi universal, tetapi juga dari bagaimana ia menjawab tantangan lokal. Inilah sebabnya Gus Dur banyak menulis tentang Islam Nusantara sebagai ekspresi kontekstual epistemologi Islam di Indonesia (Wahid, 2006).

Implikasi dari epistemologi ini bagi pendidikan adalah perlunya kurikulum yang mengintegrasikan berbagai disiplin, bukan mengkotakkannya. Pelajaran agama harus diperkaya dengan sains sosial, sementara sains alam harus disertai diskusi etika. Dengan cara ini, peserta didik belajar memahami realitas secara utuh dan tidak terjebak dalam fragmentasi pengetahuan.

Epistemologi integratif juga mendorong lahirnya pendidikan kritis. Peserta didik tidak sekadar menerima informasi, melainkan dilatih untuk mengolah, mengkritisi, dan mensintesis pengetahuan. Di sinilah Gus Dur sejalan dengan gagasan Paulo Freire tentang pendidikan sebagai praksis kesadaran kritis, tetapi dengan tambahan horizon spiritual sebagai orientasi (Freire, 1970). Lebih jauh, epistemologi ini menuntut keberanian untuk keluar dari sekat-sekat ideologis. Gus Dur terbiasa

mengutip pemikir sekuler maupun religius, liberal maupun konservatif, tanpa terjebak dalam label. Ia lebih menekankan substansi argumentasi daripada identitas penggagasnya. Dengan cara ini, epistemologi integratif menumbuhkan inklusivitas intelektual. Dengan demikian, epistemologi integratif bukan hanya wacana filosofis, tetapi juga metode praksis dalam membangun peradaban. Ia melatih manusia untuk berpikir kritis sekaligus etis, terbuka pada modernitas tanpa tercerabut dari spiritualitas. Dalam kerangka ini, Gus Dur mewariskan paradigma epistemologis yang relevan untuk menjawab tantangan globalisasi.

Akhirnya, epistemologi integratif ala Gus Dur dapat dipandang sebagai tawaran metodologis bagi pendidikan transformatif. Pendidikan yang dibangun di atas fondasi ini mampu melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara etis, sosial, dan spiritual. Dengan demikian, epistemologi integratif menjadi jembatan antara iman dan ilmu, antara lokalitas dan globalitas, antara tradisi dan modernitas.

Aksiologi Pendidikan: Orientasi Nilai dan Transformasi Sosial

Aksiologi pendidikan dalam kerangka pemikiran Gus Dur berpusat pada pertanyaan: untuk apa ilmu dan pendidikan itu dijalankan? Bagi Gus Dur, tujuan akhir pendidikan tidak semata melahirkan tenaga kerja atau reproduksi sistem sosial, melainkan membentuk manusia yang beriman, berakhlak, dan mampu mewujudkan keadilan sosial (Wahid, 1999). Aksiologi ini menolak pandangan yang menempatkan ilmu sebagai instrumen netral. Gus Dur menegaskan bahwa ilmu selalu membawa implikasi moral dan sosial. Karena itu, pendidikan harus diarahkan pada penguatan nilai-nilai kemanusiaan, bukan sekadar keterampilan teknis (Abdullah, 2006).

Dalam perspektif Gus Dur, nilai utama yang harus menjadi landasan aksiologi pendidikan adalah kemanusiaan universal. Islam, menurutnya, hadir untuk menjaga martabat manusia tanpa memandang etnis, agama, atau budaya. Maka, pendidikan harus berorientasi pada penghormatan terhadap martabat setiap individu (Fealy, 2001). Selain kemanusiaan, aksiologi pendidikan juga menekankan keadilan sosial. Gus Dur menolak sistem pendidikan yang hanya bisa diakses oleh kalangan elite. Ia menganggap pendidikan sebagai hak publik yang harus didistribusikan secara adil, terutama kepada kelompok marginal (Bruinessen, 2013).

Aksiologi pendidikan juga berkaitan dengan pembentukan etika publik. Gus Dur menegaskan bahwa manusia berpendidikan seharusnya bukan hanya cerdas, melainkan juga jujur, berintegritas, dan berani membela kebenaran. Dalam hal ini, ia menentang pragmatisme pendidikan yang hanya mengejar keuntungan material (Madjid, 1992). Pendidikan, dalam pandangan Gus Dur, juga harus membentuk kesadaran kritis. Nilai pendidikan bukan sekadar menghasilkan lulusan yang patuh pada sistem, tetapi individu yang mampu mengkritisi struktur sosial yang menindas. Dengan demikian, aksiologi pendidikan berhubungan erat dengan agenda transformasi sosial (Freire, 1970).

Selain orientasi sosial, Gus Dur juga menekankan aspek spiritualitas dalam aksiologi pendidikan. Pendidikan harus menumbuhkan kesadaran transendental bahwa ilmu digunakan sebagai sarana mendekatkan diri kepada Allah. Namun, spiritualitas yang dimaksud bukan eksklusif, melainkan yang terbuka pada pluralitas agama dan budaya (Wahid, 2006). Dengan demikian, aksiologi pendidikan Gus Dur bergerak dalam tiga lingkaran konsentris: lingkaran personal (pembentukan moral individu), lingkaran sosial (penegakan keadilan), dan lingkaran transendental (kedekatan dengan Tuhan). Ketiganya tidak boleh dipisahkan karena saling menopang dalam proses pendidikan.

Aksiologi pendidikan ini juga mengandung dimensi praksis. Gus Dur tidak berhenti pada teori, tetapi menghubungkan nilai pendidikan dengan perjuangan konkret, seperti advokasi untuk kaum minoritas, pemberdayaan masyarakat miskin, dan pembelaan terhadap demokrasi. Pendidikan, baginya, adalah bagian dari gerakan sosial. Nilai pluralisme juga menjadi orientasi aksiologi pendidikan Gus Dur. Ia menolak model pendidikan yang memupuk fanatisme sempit. Sebaliknya, ia

mendorong pengakuan terhadap keragaman budaya dan agama sebagai sumber kekayaan moral bangsa. Pendidikan harus melahirkan generasi yang toleran dan mampu berdialog (Effendy, 2010).

Selain itu, Gus Dur menempatkan demokrasi sebagai salah satu nilai utama dalam aksiologi pendidikan. Pendidikan demokratis adalah pendidikan yang mengajarkan kebebasan berpikir, kesetaraan, dan partisipasi aktif. Dengan demikian, dunia pendidikan menjadi miniatur masyarakat demokratis yang ideal (Wahid, 2003).

Aksiologi pendidikan Gus Dur juga berhubungan dengan gagasan pemberdayaan. Pendidikan harus menghasilkan manusia yang mandiri, bukan bergantung pada bantuan struktural. Mandiri dalam arti mampu mengembangkan potensi dirinya sekaligus berkontribusi pada pembangunan masyarakat (Abdullah, 2006). Lebih jauh, aksiologi pendidikan ini menolak reduksi pendidikan hanya menjadi alat pasar. Gus Dur mengkritik komersialisasi pendidikan yang mengabaikan nilai-nilai kemanusiaan. Baginya, pendidikan yang terjebak pada logika kapitalisme hanya akan melahirkan ketimpangan sosial yang semakin tajam (Bruinessen, 2013).

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa aksiologi pendidikan Gus Dur adalah upaya menempatkan ilmu dan pendidikan dalam bingkai kemanusiaan, keadilan sosial, spiritualitas, pluralisme, dan demokrasi. Pendidikan diarahkan untuk melahirkan manusia utuh yang cerdas, berakhlak, dan berkomitmen pada transformasi sosial demi terwujudnya masyarakat yang bermartabat.

Implikasi Praktis terhadap Sistem Pendidikan Islam

Implikasi praktis dari pemikiran aksiologis Gus Dur dalam pendidikan Islam terwujud dalam gagasan sistem pendidikan yang inklusif, humanis, dan demokratis. Ia menginginkan agar lembaga pendidikan Islam tidak hanya menjadi tempat transmisi ilmu agama, tetapi juga pusat pengembangan kesadaran sosial dan transformasi masyarakat (Wahid, 1999).

Dari aspek kurikulum, pendidikan Islam harus mengintegrasikan ilmu agama dengan ilmu umum. Gus Dur menolak dikotomi antara keduanya. Menurutnya, penguasaan ilmu pengetahuan modern sama pentingnya dengan pendalaman keagamaan. Kurikulum madrasah, pesantren, maupun perguruan tinggi Islam harus merefleksikan integrasi ini (Abdullah, 2006). Pada level metode pembelajaran, Gus Dur mendorong penggunaan pendekatan dialogis dan partisipatif. Guru tidak boleh menjadi otoritas tunggal yang mendikte pengetahuan, melainkan fasilitator yang menumbuhkan kemandirian berpikir siswa. Prinsip ini sejalan dengan pedagogi kritis ala Paulo Freire (1970).

Implikasi juga tampak pada orientasi lembaga pendidikan. Madrasah atau pesantren idealnya tidak hanya menyiapkan lulusan untuk melanjutkan studi atau masuk pasar kerja, tetapi juga melatih mereka menjadi agen perubahan sosial. Artinya, lulusan lembaga pendidikan Islam harus dibekali keterampilan advokasi, kewirausahaan sosial, dan kepemimpinan berbasis nilai (Effendy, 2010).

Pendidikan Islam perlu memperkuat dimensi etika publik. Gus Dur sering menekankan pentingnya kejujuran, integritas, dan sikap kritis dalam menghadapi ketidakadilan. Maka, pendidikan Islam tidak cukup mengajarkan akhlak dalam bentuk dogmatis, tetapi harus melatih peserta didik untuk berani menegakkan nilai etika dalam kehidupan sehari-hari (Madjid, 1992). Dalam hal aksesibilitas pendidikan, Gus Dur menekankan pentingnya pemerataan. Sistem pendidikan Islam harus membuka ruang bagi kelompok miskin dan minoritas. Hal ini berarti kebijakan beasiswa, subsidi pendidikan, dan program afirmatif harus menjadi bagian integral dari pengembangan lembaga pendidikan Islam (Bruinessen, 2013).

Implikasi praktis juga menyentuh kepemimpinan lembaga pendidikan. Pemimpin pesantren, madrasah, maupun universitas Islam perlu menjalankan model kepemimpinan yang demokratis.

Keterlibatan guru, siswa, dan masyarakat dalam pengambilan keputusan harus ditingkatkan agar tercipta rasa memiliki terhadap lembaga (Wahid, 2003).

Pendidikan Islam juga harus menginternalisasi nilai pluralisme. Gus Dur menolak eksklusivisme yang membatasi peserta didik hanya berinteraksi dengan lingkungannya sendiri. Melalui pendidikan lintas budaya, siswa dilatih untuk memahami dan menghargai keragaman agama dan tradisi. Model ini penting bagi pembangunan bangsa yang multikultural (Fealy, 2001).

Dari sisi pengembangan karakter, Gus Dur menekankan pentingnya pendidikan spiritual yang terbuka. Spiritualitas dalam pendidikan Islam tidak boleh hanya berupa ritual formalistik, melainkan harus menumbuhkan kesadaran transendental yang membimbing etika sosial. Dengan begitu, pendidikan menghasilkan individu religius sekaligus humanis (Wahid, 2006).

Pendidikan Islam juga harus responsif terhadap perkembangan teknologi. Gus Dur menyadari bahwa globalisasi membawa tantangan baru, sehingga lembaga pendidikan Islam perlu memanfaatkan teknologi digital sebagai sarana pembelajaran, tanpa kehilangan orientasi moral dan sosial (Abdullah, 2006).

Implikasi praktis juga muncul pada desain evaluasi pendidikan. Gus Dur mengkritik sistem evaluasi yang hanya menekankan aspek kognitif. Ia mengusulkan agar evaluasi juga mengukur perkembangan afektif dan psikomotorik, khususnya dalam hal kepekaan sosial dan integritas moral (Madjid, 1992).

Dalam konteks pendidikan tinggi Islam, pemikiran Gus Dur mendorong agar universitas Islam tidak hanya menjadi pusat kajian teologi, tetapi juga pusat riset multidisipliner. Hal ini berarti melibatkan ilmu sosial, sains, dan teknologi dalam pengembangan peradaban Islam kontemporer (Bruinessen, 2013).

Implikasi praktis lain adalah perlunya pemberdayaan masyarakat melalui pendidikan. Pesantren dan madrasah dapat berfungsi sebagai pusat pemberdayaan ekonomi, kesehatan, dan lingkungan. Dengan demikian, pendidikan Islam bukan hanya mencetak intelektual, tetapi juga menggerakkan transformasi masyarakat (Effendy, 2010). Gus Dur menekankan pentingnya keterbukaan wacana dalam pendidikan Islam. Artinya, siswa harus diajak berdiskusi tentang isu-isu kontemporer seperti demokrasi, HAM, dan keadilan gender. Pendidikan Islam yang relevan dengan realitas sosial akan lebih mampu menghasilkan lulusan yang adaptif (Wahid, 2003).

Dalam ranah politik pendidikan, Gus Dur menekankan perlunya kebijakan negara yang mendukung penguatan lembaga pendidikan Islam. Baginya, negara tidak boleh membiarkan madrasah dan pesantren berjalan sendiri tanpa dukungan infrastruktur, anggaran, dan regulasi yang adil (Wahid, 1999).

Implikasi praktis lainnya adalah pentingnya pendidikan multibahasa. Gus Dur menganggap penguasaan bahasa asing, terutama Arab dan Inggris, penting bagi generasi muda Muslim agar mampu mengakses khazanah klasik sekaligus modern. Hal ini memperluas wawasan global tanpa kehilangan identitas lokal (Fealy, 2001).

Pendidikan Islam harus mampu mengembangkan kesadaran ekologis. Gus Dur, dengan latar belakang pesantren yang dekat dengan alam, menekankan pentingnya etika lingkungan. Lembaga pendidikan Islam perlu menanamkan nilai tanggung jawab ekologis sebagai bagian dari ibadah dan pengabdian sosial (Abdullah, 2006). Gus Dur juga mengusulkan agar pendidikan Islam memperkuat basis keilmuan interdisipliner. Pengembangan kurikulum perlu melibatkan filsafat, sejarah, sosiologi, dan ilmu alam dalam rangka memperkaya pemahaman keagamaan dan memperluas horizon peserta didik (Madjid, 1992). Dalam praktik keseharian, Gus Dur menekankan keteladanan guru sebagai aspek penting. Guru tidak hanya menyampaikan ilmu, tetapi juga mewujudkan nilai-nilai kemanusiaan dan spiritualitas dalam sikap dan tindakan. Keteladanan ini menjadi instrumen paling efektif dalam pendidikan Islam (Effendy, 2010). Implikasi praktis juga terlihat dalam gagasan

pendidikan berbasis komunitas. Gus Dur mendorong agar pesantren dan madrasah tidak terisolasi dari masyarakat, tetapi menjadi bagian dari jaringan sosial yang luas. Hal ini memperkuat fungsi pendidikan sebagai agen perubahan kolektif (Bruinessen, 2013).

Secara keseluruhan, implikasi praktis dari pemikiran Gus Dur mengarah pada sistem pendidikan Islam yang inklusif, humanis, demokratis, transformatif, dan relevan dengan tantangan zaman. Pendidikan Islam tidak berhenti pada transfer ilmu, melainkan menjadi ruang pembentukan manusia paripurna yang mampu menjaga martabat kemanusiaan sekaligus memperjuangkan keadilan sosial.

Model Implementasi pada Lembaga

Implementasi gagasan Gus Dur tentang pendidikan transformatif membutuhkan penerjemahan ke dalam kebijakan dan praktik kelembagaan. Lembaga pendidikan Islam, baik pesantren maupun madrasah, memiliki keunikan tradisi dan budaya belajar yang khas. Oleh karena itu, model implementasi harus memperhatikan kondisi internal lembaga, potensi santri/mahasiswa, serta konteks sosial di sekitarnya (Fadjar, 1999).

Pesantren sebagai basis utama pendidikan Islam di Indonesia memiliki fleksibilitas yang relatif tinggi dibanding sekolah formal. Gus Dur melihat pesantren sebagai “subkultur” yang berpotensi melahirkan agen transformasi sosial (Wahid, 2006). Model implementasi di pesantren harus menekankan integrasi ilmu agama dengan ilmu umum, sembari tetap menjaga kearifan lokal yang telah mengakar (Zuhdi, 2018).

Madrasah, sebagai lembaga formal yang berada di bawah regulasi negara, memerlukan strategi berbeda. Integrasi epistemologi di madrasah dapat dilakukan melalui kurikulum berbasis kompetensi yang menyeimbangkan antara muatan ilmu agama, ilmu sosial, dan sains modern (Azra, 2015). Dengan demikian, madrasah tidak lagi terjebak dalam stigma sebagai “setengah sekolah umum dan setengah sekolah agama.”

Di perguruan tinggi Islam, implementasi epistemologi integratif dan aksiologi transformatif yang digagas Gus Dur dapat berupa rekonstruksi kurikulum interdisipliner. Program studi keislaman sebaiknya tidak hanya mengajarkan tafsir atau fikih secara tekstual, tetapi juga mendorong pendekatan kritis melalui ilmu sosial, filsafat, dan sains modern (Abdullah, 2006). Salah satu aspek yang penting adalah desain kurikulum transformatif. Gus Dur menolak sekadar pengajaran dogmatis; ia menekankan perlunya penanaman kesadaran kritis yang mendorong peserta didik menjadi agen perubahan (Wahid, 2007). Oleh sebab itu, kurikulum pada lembaga pendidikan Islam sebaiknya menempatkan isu-isu keadilan sosial, pluralisme, dan demokrasi sebagai materi pokok yang dipelajari.

Implementasi juga menyangkut metode pengajaran. Gus Dur lebih menyukai dialog ketimbang indoktrinasi. Lembaga pendidikan yang mengadopsi pendekatan ini perlu membangun kultur belajar yang partisipatif, di mana murid atau mahasiswa merasa memiliki ruang untuk bertanya, mengkritik, dan mengembangkan ide (Arif, 2009). Dari sisi kelembagaan, model implementasi membutuhkan manajemen pendidikan berbasis nilai. Pimpinan lembaga harus mendorong visi humanis, demokratis, dan inklusif sebagaimana diajarkan Gus Dur. Tanpa kepemimpinan yang visioner, gagasan epistemologi integratif akan terjebak hanya sebagai jargon akademik (Sukma, 2011).

Peran guru dan dosen sangat krusial dalam model implementasi. Guru tidak hanya berfungsi sebagai pengajar, melainkan juga sebagai pendidik transformasional yang membimbing siswa untuk berpikir kritis sekaligus berperilaku etis. Gus Dur menekankan bahwa otoritas guru seharusnya bersifat dialogis, bukan represif (Tohet, 2017).

Lembaga pendidikan Islam juga perlu membangun kemitraan sosial. Gus Dur mencontohkan pentingnya keterlibatan pesantren dalam gerakan sosial—mulai dari pemberdayaan masyarakat hingga advokasi hak-hak minoritas (Wahid, 2002). Hal ini berarti bahwa model implementasi tidak berhenti pada tataran internal kelas, tetapi meluas ke ranah sosial yang lebih luas. Tantangan utama

dari implementasi ini adalah keterbatasan sumber daya manusia, birokrasi pendidikan yang kaku, serta resistensi dari kelompok konservatif. Karena itu, strategi bertahap sangat diperlukan, dimulai dari inovasi kecil di kelas, lalu dikembangkan menjadi kebijakan kelembagaan yang lebih komprehensif (Nata, 2010).

Model implementasi juga perlu memanfaatkan teknologi pendidikan. Dalam era digital, integrasi epistemologi Gus Dur dapat dikembangkan melalui platform e-learning yang memfasilitasi interaksi kritis, pengayaan literatur, dan kolaborasi lintas disiplin. Hal ini sejalan dengan prinsip Gus Dur tentang keterbukaan dan akses pengetahuan yang merata (Zaenurrosyid, 2021).

Dengan demikian, model implementasi pada lembaga pendidikan Islam mencakup tiga dimensi: (a) rekonstruksi kurikulum interdisipliner; (b) perubahan metode pengajaran ke arah dialogis-partisipatif; dan (c) penguatan kultur kelembagaan berbasis nilai humanis, demokratis, dan transformatif. Ketiga dimensi ini, bila dijalankan secara konsisten, akan menjadikan lembaga pendidikan Islam bukan hanya tempat transfer ilmu, tetapi juga pusat transformasi sosial sebagaimana dicita-citakan Gus Dur.

Tantangan dan Strategi

Tantangan utama dalam implementasi pendidikan transformatif ala Gus Dur adalah resistensi kultural. Sebagian lembaga pendidikan Islam masih memandang pendidikan sebagai transmisi teks keagamaan semata, bukan sebagai proses pembebasan sosial. Orientasi konservatif ini sering kali menolak integrasi ilmu agama dan ilmu umum karena dianggap mengurangi kesakralan tradisi (Nata, 2010).

Selain itu, ada tantangan struktural berupa birokrasi pendidikan yang kaku. Regulasi pemerintah seringkali lebih menekankan standar administratif daripada visi substantif. Hal ini menyebabkan lembaga pendidikan Islam kesulitan mengembangkan kurikulum kritis yang fleksibel sesuai cita-cita transformatif Gus Dur (Azra, 2015).

Keterbatasan sumber daya manusia juga menjadi hambatan besar. Banyak guru dan dosen belum dibekali dengan metodologi interdisipliner atau pedagogi dialogis. Akibatnya, meskipun wacana pendidikan transformatif dikedepankan, praktik di kelas masih cenderung didominasi ceramah monologis (Tohet, 2017).

Tantangan lain adalah dominasi paradigma ekonomi dalam pendidikan. Sekolah dan kampus Islam sering diarahkan untuk menghasilkan lulusan yang siap kerja secara pragmatis, tetapi mengabaikan misi moral dan sosial. Padahal, Gus Dur menekankan pendidikan sebagai instrumen keadilan, bukan sekadar mesin produksi tenaga kerja (Wahid, 2002). Di sisi eksternal, terdapat pula tekanan politik dan ideologis. Pendidikan sering dijadikan arena kontestasi kepentingan politik, baik oleh negara maupun oleh kelompok-kelompok tertentu. Hal ini menimbulkan risiko bahwa gagasan pluralisme, demokrasi, dan HAM yang dibawa Gus Dur ditolak atau bahkan dicurigai sebagai proyek sekuler (Sukma, 2011).

Untuk menghadapi tantangan-tantangan tersebut, diperlukan strategi internal kelembagaan. Lembaga pendidikan harus membangun konsensus nilai di antara pimpinan, guru, dan peserta didik. Dengan adanya komitmen bersama, inovasi kurikulum dan metode pembelajaran dapat berjalan lebih mulus meski menghadapi resistensi dari luar (Arif, 2009). Strategi lain adalah penguatan kapasitas pendidik. Melalui pelatihan metodologi interdisipliner, guru dan dosen dapat lebih siap mengintegrasikan ilmu agama dengan ilmu sosial maupun sains modern. Program pengembangan profesional berkelanjutan menjadi kunci agar visi transformatif tidak hanya berhenti di tingkat wacana (Zuhdi, 2018).

Lembaga pendidikan Islam juga perlu mengembangkan jejaring dan kolaborasi. Dengan menggandeng perguruan tinggi umum, lembaga riset, dan organisasi masyarakat sipil, sekolah dan

kampus Islam dapat memperkaya perspektif sekaligus memperkuat legitimasi gagasan transformatif. Kolaborasi lintas sektoral ini sejalan dengan visi Gus Dur tentang keterbukaan (Abdullah, 2006).

Pada level kurikulum, strategi yang bisa dilakukan adalah inklusivitas bertahap. Materi pluralisme, demokrasi, atau keadilan sosial dapat dimasukkan sebagai tema lintas mata pelajaran sebelum menjadi mata kuliah atau mata pelajaran tersendiri. Pendekatan ini mengurangi resistensi sekaligus menanamkan nilai secara gradual (Zaenurrosyid, 2021). Dengan strategi yang terencana, tantangan epistemologis, struktural, dan kultural dapat diatasi. Pada akhirnya, pendidikan Islam dapat bergerak ke arah yang lebih progresif, selaras dengan cita-cita Gus Dur: menjadikan lembaga pendidikan sebagai pusat pembentukan manusia merdeka, kritis, religius, sekaligus berkeadaban.

Simpulan

Landasan epistemologis pendidikan Islam transformatif menurut Abdurrahman Wahid mengintegrasikan tiga pilar utama: epistemologi, spiritualitas, dan keadilan sosial. Epistemologi memberikan dasar rasionalitas religius dalam paradigma pendidikan Abdurrahman Wahid yang membuka ruang dialog antara tradisi Islam dan ilmu pengetahuan modern. Spiritualitas menegaskan pentingnya dimensi batin dan nilai moral dalam pendidikan. Keadilan sosial mengarahkan pendidikan agar tidak hanya mencetak individu cerdas, tetapi juga masyarakat yang adil dan sejahtera.

Integrasi antara dimensi intelektual, spiritual, dan moral diwujudkan dalam paradigma pendidikan transformatif menurut Abdurrahman Wahid menghadirkan model pendidikan Islam yang holistik, inklusif, dan relevan dengan tantangan modernitas. Pendidikan tidak semata-mata menjadi proses transmisi pengetahuan, melainkan juga transformasi individu dan masyarakat menuju kehidupan yang lebih adil, bermartabat, dan berorientasi pada nilai-nilai kemanusiaan.

Implikasi kurikulum, pedagogi, dan kebijakan untuk menerapkan paradigma tersebut pada konteks pendidikan Islam di Indonesia antara lain; a. implikasi kurikulum: paradigma ini memperkaya teori pendidikan Islam dengan pendekatan interdisipliner yang menggabungkan epistemologi, spiritualitas, dan keadilan sosial; b. implikasi pedagogi: pendidikan Islam transformatif dapat diterapkan melalui pengembangan kurikulum integratif, penguatan pendidikan karakter, dan program pemberdayaan masyarakat; c. implikasi kebijakan: pemerintah dan lembaga pendidikan Islam perlu mendorong kebijakan yang lebih inklusif, pluralis, dan transformatif sesuai dengan visi Gus Dur.

Referensi

- Abdullah, M. A. (2006). *Islam sebagai ilmu: Epistemologi, metodologi dan etika*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Abdullah, M. A. (2010). Religion, science and culture: An integrated, interconnected paradigm of science. *Al-Jami'ah: Journal of Islamic Studies*, 48(1), 1–32.
- Abdullah, M. A. (2012) *Islamic Studies di Perguruan Tinggi: Pendekatan Integratif-Interkoneksi*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Abdurrahman, M. (2018). *Epistemologi pendidikan Islam: Sebuah telaah kritis*. Jakarta: Rajawali Pers.
- Al-Attas, S. M. N. (1980). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Kuala Lumpur: ABIM.
- Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the metaphysics of Islam: An exposition of the fundamental elements of the worldview of Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of knowledge: General principles and workplan*. Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought.
- Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of knowledge: General principles and work plan*. Herndon, VA: IIIT.

- Al-Ghazali. (2005). *Ihya' Ulum al-Din*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Ghazali. (1980). *Ihya'Ulum al-Din*, Juz 8. Beirut: Dar al Fikr.
- Arif, M. (2020). Pendidikan Islam transformatif: Relevansi pemikiran Abdurrahman Wahid. *Jurnal Pendidikan Islam*, 9(2), 145–162.
- Anwar, M. S. (2010). *Pemikiran dan Gerakan Islam Indonesia Kontemporer*. Jakarta: Paramadina.
- Azra, A. (1999). *Pendidikan Islam: Tradisi dan modernisasi menuju milenium baru*. Jakarta: Logos.
- Azra, A. (2015). *Pendidikan Islam: Tradisi dan modernisasi di Tengah Tantangan Milenium III*. Jakarta: Kencana Prenada Media Group.
- Averroes (Ibn Rushd). (2001) *The Decisive Treatise and Epistle Dedicatory*. Translated by Charles E. Butterworth. Provo: Brigham Young University Press.
- Bagir, Z. A. (2019). *Integrasi Ilmu dan Agama: Interpretasi dan Aksi*. Bandung: Mizan.
- Barton, G. (2021). *Abdurrahman Wahid: Islam, pluralism, and democracy*. Singapore: ISEAS Publishing.
- Bruinessen, M. van. (1999). *Kitab kuning, pesantren dan tarekat*. Bandung: Mizan.
- Bruinessen, M. van. (2019). *Contemporary developments in Indonesian Islam: Explaining the conservative turn*. Singapore: ISEAS Publishing.
- Dhofier, Z. (1982). *Tradisi pesantren: Studi pandangan hidup kyai*. Jakarta: LP3ES.
- Fadjar, A. Malik (1999). *Reorientasi Pendidikan Islam*. Jakarta: Fajar Dunia.
- Fauzan, A. (2020). Epistemologi pendidikan Islam transformatif: Relevansi pemikiran Abdurrahman Wahid. *Jurnal Pendidikan Islam*, 9(2), 123–140.
- Fealy, G. (2001) Abdurrahman Wahid: Muslim Democrat, Indonesian President. Singapore: Institute of Southeast Asian Studies (ISEAS).
- Hanafi, H. (2004). *Min al-'aqidah ila al-tsawrah*. Kairo: Maktabah Madbuli.
- Hefner, R. W. (2000). *Civil Islam: Muslims and democratization in Indonesia*. Princeton: Princeton University Press.
- Jackson, R. (2004). *Intercultural Education, Religious Plurality and Teaching for Tolerance: Interpretive and Dialogical Approaches*. Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief / University of Oslo.
- Junaidi. (2018). *Arah Baru Epistemologi Pemikiran Islam: Paradigman Integrasi Interkoneksi M. Amin Abdullah*. Al-Adabiya: Jurnal Kebudayaan dan Keagamaan. 23901), 175-194.
- Jumiana. (2025). *Rekonstruksi Pendidikan Agama Islam Melalui Pembelajaran Transformatif Mezirow*. Jurnal Ilmiah Al-Hadi, 11(01), 49-68.
- Ibn Khaldun. (2000). *Al-Muqaddimah*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Ibn Taymiyyah. (1993). *Majmu' al-Fatawa*. Riyadh: Dar al-Riyadh.
- Kementerian Agama Republik Indonesia. (2019). *Moderasi beragama*. Jakarta: Badan Litbang dan Diklat Kemenag RI.
- Keraf, S. (2010). *Etika lingkungan hidup*. Jakarta: Kompas Gramedia.
- Madjid, N. (1992). *Islam: Doktrin dan peradaban*. Jakarta: Paramadina.
- Madjid, N. (2011). *Pemikiran dan aktualisasi Abdurrahman Wahid tentang Islam dan demokrasi*. Jakarta: Gramedia.
- Madjid, N. (2017). *Islam, kemodernan, dan keindonesiaan*. Jakarta: Paramadina.
- Mastuhu. (1994). *Dinamika sistem pendidikan pesantren*. Jakarta: INIS.
- Maufigurrahman, Surahman. (2020). *Sejarah Kebangkitan Madrasah Sebagai Pendidikan Agama Islam dalam Pandangan George Makdisi*. Jurnal Tarbiyatul Jurnal Pendidikan Islam
- Mas'ud, Abdurrahman. (2007). *Menggagas Format Pendidikan Non-Dikotomik: Humanisme Religious sebagai Paradigma Pendidikan Islam*. Yogyakarta: Gama Media
- Miswari. (2024) *Filsafat Pendidikan Agama Islam: Dari Tasawuf Falsafi Hingga Alam Melayu*. Zahir Publishing, 2024

- Muthahhari, Murtadha. (2008) *Fitrah, Menyingkap Hakikat, Potensi, dan Jati Diri Manusia*. Jakarta: PENERBIT LENTERA.
- Nata, Abuddin. (2010). *Ilmu Pendidikan Islam*. Jakarta: Kencana.
- Nasr, S. H. (1987). *Islamic life and thought*. Albany: State University of New York Press.
- Nasr, S. H. (1993). *The need for a sacred science*. Albany: State University of New York Press.
- Nasr, S. H. (2007). *The Essential Seyyed Hossein Nasr*. Bloomington: World Wisdom.
- Nasr, S. H. (2006). *Islamic Philosophy from Its Origin To The Present*. Albany: State University of New York Press
- Qomar, Mujamil. (2005). *Epistemologi Pendidikan Islam dari Metode Rasional hingga Metode Kritik*. Jakarta: Erlangga.
- Rahardjo, D. (2006). *Gus Dur on religion and democracy*. *Studia Islamika*, 13(3), 437–460.
- Rahman, F. (1982). *Islam and modernity: Transformation of an intellectual tradition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Republik Indonesia. (2003). *Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*. Jakarta: Sekretariat Negara
- Sholeh, S. (2017). *Islamisasi Ilmu Pengetahuan: konsep Pemikiran Ismail Raji Al-Faruqi dan Syed Muhammad Naquib Al-Attas*. *Al-Hikmah Jurnal Agama dan Ilmu Pengetahuan*, 14(2), 209-221.
- Steenbrink, K. (1994). *Pesantren, madrasah, sekolah: Pendidikan Islam dalam kurun modern*. Jakarta: LP3ES.
- Syafi'i, M. A. (2018). Pendidikan Islam inklusif: Telaah pemikiran Abdurrahman Wahid. *Jurnal Pendidikan Islam*, 7(1), 21–39.
- Sukma, R. (2011) *Islam in Indonesian Foreign Policy*. London: Routhledge.
- Taufiq, M., Darmawanti, H., & Abdullah, A (t.t) *Konsep Ijtihad: Studi Atas Pandangan Muhammad Arkoun*. Sulesana; Jurnal Wawasan Keislaman. Doi: 10.24252/sulesana. V15i1.23599.
- Tilaar, H. A. R. (2002) *Perubahan Sosial dan Pendidikan: Pengantar Pedagogik Transformatif untuk Indonesia*. Jakarta: Grasindo.
- Tillich, P. (1967). *Theology of Culture*. New York: Oxford University Press.
- Utami, P. S (2017). *Pengembangan Pemikiran James A. Banks dalam konteks Pembelajaran*. *Jurnal Pancasila dan Kewarganegaraan*, 2(2), 68-78.
- Tohet, M. (2016). Paradigma pendidikan Islam di era globalisasi. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 13(1), 67–80.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wahid, A. (1987). *Prisma pemikiran Gus Dur*. Yogyakarta: LKiS.
- Wahid, A. (1999). *Islamku, Islam Anda, Islam Kita: Agama, masyarakat, negara demokrasi*. Jakarta: The Wahid Institute.
- Wahid, A. (2001). *Pergulatan negara, agama, dan kebudayaan*. Jakarta: Desantara.
- Wahid, A. (2006). *Pergulatan negara, agama, dan kebudayaan*. Depok: Desantara.
- Wahid, A. (2010). *Gus Dur menjawab kegelisahan kita*. Jakarta: Kompas.
- Wahid, A. (2010). *Islamku, Islam Anda, Islam Kita: Agama, masyarakat, negara demokrasi*. Jakarta: The Wahid Institute.
- Woodward, M. (2011). *Java, Indonesia and Islam*. Dordrecht: Springer.
- Zaenurrosyid, A. (2019). Spiritualitas dalam pendidikan Islam. *Jurnal Tarbiyah Islamiyah*, 8(1), 23–38.
- Zainuddin, A. (2020). Pendidikan Islam transformatif: Integrasi ilmu, iman, dan amal. *Jurnal Pendidikan Islam*, 9(2), 145–167. <https://doi.org/10.14421/jpi.2020.92.145-167>
- Ziemek, Manfred. (1986) *Pesantren dalam perubahan Sosial*. Jakarta: Perhimpunan Pengembangan Pesantren dan Asyarakat (P3M).



Zuhdi, M. (2021). Pendidikan Islam transformatif dalam perspektif Abdurrahman Wahid. *Jurnal Tarbiyah Islamiyah*, 11(2), 145–162.

Zuhdi, M. (2018). *Challenging Moderate Muslim: Indonesia's Muslim School in the Mids of Religion Conservatism*, 9(, 10), 310.