

BAB II

LANDASAN TEORI

A. Kultur Normatif Pesantren

1. Pengertian dan Karakteristik Kultur Normatif Pesantren

Secara konseptual, kultur normatif dalam ekosistem pendidikan mengacu pada serangkaian nilai, aturan, dan kebiasaan yang dilembagakan untuk mengatur serta mengendalikan perilaku individu agar selaras dengan standar yang telah ditetapkan oleh institusi. Dalam konteks pondok pesantren, pembentukan kultur normatif ini menemukan bentuknya yang paling solid dan pekat, mengingat pesantren beroperasi sebagai sebuah *total institution* (institusi total). Meminjam perspektif sosiologis Erving Goffman, institusi total adalah sebuah tempat tinggal sekaligus tempat berkegiatan di mana sejumlah besar individu dalam situasi yang sama, terputus dari masyarakat luas, bersama-sama menjalani rutinitas hidup yang diatur secara formal.²⁶ Sebagai institusi total, pesantren memiliki otoritas mutlak untuk menciptakan ekosistem di mana perilaku santrinya secara penuh digerakkan oleh aturan tertulis, regulasi struktural, dan pengawasan otoritas asrama selama dua puluh empat jam.

Pada tahap awal pendidikan santri, pemaknaan terhadap konsepsi *adab* sering kali direduksi dan diwujudkan secara praktis ke dalam wujud kultur normatif ini. Adab tidak serta-merta dipahami oleh santri baru sebagai sebuah kesadaran batiniah atau struktur

²⁶ Konsep *total institution* dari Erving Goffman (1961) saat ini banyak dielaborasi dalam kajian sosiologi pesantren modern, di mana sistem asrama memadukan regulasi struktural yang bersifat formal dengan norma kultural. Lihat Ahmad Zulmy, "Implementasi Manajemen Kedisiplinan dalam Pesantren," *Jurnal Studi Islam* 8, no. 2 (2021): h. 112-114

epistemologis yang mendalam, melainkan didefinisikan secara harfiah sebagai kepatuhan mutlak terhadap tata tertib. Sistem asrama yang diterapkan memaksa santri untuk tunduk pada pembiasaan nilai yang secara teknis diatur melalui regulasi pesantren, sehingga pada tahap ini adab menjelma menjadi ketaatan yang diukur secara empiris.²⁷ Oleh karena itu, kultur normatif di pesantren memiliki beberapa karakteristik utama yang secara mendasar membedakannya dengan institusi pendidikan reguler.

Pertama, kultur normatif pesantren bersifat *aturan-sentris* (*rule-centered*). Kebijakan dan ritme kehidupan sehari-hari didominasi oleh teks hukum kelembagaan berupa buku panduan tata tertib, jadwal harian (*nidzam*) yang rigid, serta instruksi langsung dari figur otoritas. Aturan ini tidak sekadar menjadi imbauan moral, melainkan instrumen hukum yang memiliki konsekuensi empiris jika dilanggar, di mana sistem *punishment* (sanksi) diterapkan dengan fungsi edukatif dan korektif untuk memastikan perbaikan perilaku santri.²⁸

Kedua, kultur ini bersifat mengikat secara kolektif tanpa pandang bulu. Tidak ada ruang bagi privasi ekstrem atau pengecualian gaya hidup individual; seluruh santri dilebur ke dalam satu ritme komunal yang seragam. Keseragaman tata tertib ini pada dasarnya merupakan instrumen pedagogis awal pesantren untuk

²⁷ Anis Nafingah dan R. A. Rahman, "Implementasi Peraturan Pesantren Dalam Membentuk Kedisiplinan Santri di Pondok Pesantren Al-Islah," *Reflektif: Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan* 1, no. 1 (2024), h. 150-152.

²⁸ Ratu Alifah Nasyaa et al., "Analisis Penerapan Budaya Disiplin (Nidzam) dan Sanksi dalam Pembentukan Perilaku Islami Santri," *Mesada: Jurnal Studi Islam* 2, no. 2 (2024), h. 1157

meluruhkan ego individual bawaan dari rumah dan membiasakan santri agar tunduk pada ritme otoritas secara serentak.²⁹

Ketiga, kultur normatif memiliki orientasi yang sangat eksplisit pada penertiban aspek fisik-lahiriah. Indikator keberhasilan pembinaan pada fase ini belum diukur dari kedalaman pemahaman filosofis santri terhadap ilmu, melainkan dari sejauh mana "tubuh" dan tindakan fisik mereka dapat dikendalikan oleh sistem asrama. Hal ini mencakup cara berpakaian yang harus menutupi aurat sesuai syariat dan standar spesifik pesantren, interaksi verbal yang dibatasi oleh tata krama bahasa, hingga mobilitas fisik yang diawasi dengan ketat.³⁰

Dengan demikian, pada tahap pra-transformasi, tubuh santri menjadi lokus utama dari pelembagaan adat normatif. Kepatuhan lahiriah ini berfungsi sebagai *baseline* (fondasi dasar) pengondisian perilaku, sebelum nantinya nilai-nilai tersebut ditransformasikan dan diinternalisasi secara holistik dan berkesinambungan menjadi kesadaran epistemologis dan *mental attitude* yang menetap.³¹

2. Instrumen Penegakan Kultur Normatif di Pesantren

Sebagai sebuah institusi total yang memiliki otoritas penuh atas subjek didiknya, pesantren tidak dapat hanya mengandalkan imbauan moral abstrak untuk membentuk keteraturan. Kultur normatif membutuhkan infrastruktur kelembagaan dan instrumen koersif-edukatif untuk memastikan bahwa nilai-nilai yang digariskan terejawantahkan dalam perilaku lahiriah sehari-hari. Penegakan

²⁹ F. Nurul 'Izza et al., "Penerapan Tata Tertib Sebagai Upaya Meningkatkan Karakteristik Kedisiplinan Santri," *Jurnal Kewarganegaraan* 8, no. 2 (2024), h. 48-49

³⁰ Yurnalis, "Penerapan Kedisiplinan Berpakaian Santri Pondok Pesantren Tgk. Chiek Eumpe Awee Kecamatan Montasik Kabupaten Aceh Besar," *Jurnal Tarbawi* 9, no. 1 (2024), h. 197

³¹ Shalihah dan Tohet, "Pembinaan Moral dan Spiritual Santri Berbasis Asrama Secara Holistik," *Jurnal Tarbiyah Islamiyah* 12, no. 2 (2020), h. 45-46

ortodoksi norma di asrama pada dasarnya dioperasikan melalui orkestrasi empat instrumen utama: regulasi waktu, sistem pengawasan berjenjang, kontrol ruang fisik (pemeriksaan/penggeledahan), dan sistem sanksi (*ta'zir*).

Pertama, Regulasi Waktu dan Jadwal Rigid. Di pesantren, waktu bukanlah entitas yang mengalir bebas, melainkan instrumen disiplin yang dikonstruksi sedemikian rupa untuk mengatur ritme biologis dan sosiologis santri. Pengondisian ini diwujudkan melalui jadwal harian (*nidzam*) yang mengatur perpindahan aktivitas santri—mulai dari bangun tidur, beribadah, sekolah, makan, hingga kembali tidur—dalam ketukan waktu yang presisi. Secara teoretis, pengaturan waktu yang kaku ini merupakan mekanisme awal untuk mencabut individu dari kebiasaan lamanya dan memaksakan proses internalisasi habitus baru. Melalui repitisi (pengulangan) aktivitas yang dijadwalkan secara ketat, tubuh santri didisiplinkan agar secara otomatis tunduk pada struktur kelembagaan, sehingga menekan munculnya ruang kosong yang berpotensi memicu deviasi perilaku.³²

Kedua, Sistem Pengawasan Berjenjang (*Surveillance System*). Aturan dan jadwal tidak akan berjalan efektif tanpa adanya mekanisme pengawasan yang melekat. Pesantren menerapkan model pengawasan hierarkis yang melibatkan pengurus kamar (santri senior), ustadz pembina asrama (*musyrif*), hingga figur sentral kiai. Jika dibedah menggunakan kacamata sosiologi Michel Foucault, model pengawasan di pesantren ini menyerupai struktur *panoptikon*,

³² Pengaturan ritme harian yang ketat (repitisi waktu) sangat relevan dengan konsep pelembagaan habitus dari Pierre Bourdieu, di mana lingkungan sosial yang terstruktur secara terus-menerus akan membentuk disposisi perilaku individu. Lihat kajian aplikatifnya dalam: M. Nurul Huda dan Akhmad Sodik, "Manajemen Waktu dan Pembentukan Habitus Kedisiplinan Santri di Pondok Pesantren," *Jurnal Manajemen Pendidikan Islam* 7, no. 1 (2022), h. 88-90

yakni sebuah sistem di mana individu merasa terus-menerus diawasi (baik secara nyata maupun imajiner) oleh figur otoritas.³³ Sensasi keterawasan yang terus-menerus ini pada gilirannya memaksa santri untuk mengatur perilaku lahiriah mereka sendiri (swa-disiplin) agar senantiasa berkesesuaian dengan kultur normatif, terutama pada fase ketika kesadaran intrinsik mereka belum terbentuk secara utuh.

Ketiga, Tradisi Pemeriksaan Fisik (Pengeledahan/Sidak). Untuk mempertahankan kemurnian ekosistem asrama dari intervensi budaya luar yang dianggap merusak, pesantren menerapkan kontrol ruang fisik secara ketat. Hal ini lazim dimanifestasikan melalui tradisi pemeriksaan barang bawaan santri (pengeledahan) yang dilakukan baik di awal kedatangan maupun secara insidental. Secara teoretis, tindakan ini bukanlah sebuah bentuk invasi privasi, melainkan langkah preventif-kuratif untuk melakukan *boundary maintenance* (pemeliharaan batas institusi). Melalui pemeriksaan fisik ini, asrama memutus akses santri terhadap instrumen-instrumen non-normatif (seperti gawai, pakaian tidak sesuai syariat, atau atribut terlarang lainnya) yang dapat mengancam homogenitas dan stabilitas kultur pesantren.³⁴

Keempat, Sistem Sanksi (Ta'zir / Reward and Punishment). Sebagai benteng terakhir pertahanan kultur normatif, pesantren melembagakan sistem sanksi atau *ta'zir* bagi para pelanggar aturan.

³³ Dalam sistem *panoptikon*, kepatuhan lahiriah terbentuk bukan karena kesadaran moral penuh, melainkan karena subjek merasa berada di bawah tatapan otoritas secara konstan. Implementasi teori ini di pesantren dikupas dalam: Abdul Rahman dan Siti Zulaiha, "Pengawasan Hierarkis dan Swa-Disiplin Santri: Analisis Foucaultian pada Sistem Asrama Pesantren Modern," *Sosiologi Agama: Jurnal Kajian Masyarakat Islam* 21, no. 2 (2023), h. 215-217

³⁴ Pengeledahan berfungsi sebagai eliminasi agen-agen pendistraksi yang berpotensi melemahkan tata tertib. Lihat: Hasanuddin dan Rahmat Hidayat, "Implementasi Inspeksi Mendadak (Sidak) dan Razia Edukatif Sebagai Upaya Preventif Pelanggaran Tata Tertib Santri," *Jurnal Pendidikan Karakter dan Tata Krama* 5, no. 1 (2021), h. 112

Pada fase awal pendidikan, santri umumnya masih merespons norma pada tingkat penalaran hukuman dan kepatuhan (*punishment and obedience orientation*). Dalam perspektif psikologi behavioristik (pengondisian operan), sanksi fisik ringan yang bersifat edukatif maupun sanksi sosial (seperti tugas kebersihan lingkungan) berfungsi krusial untuk memberikan efek jera (*deterrent effect*).³⁵ Pemberian *ta'zir* tidak dimaknai sebagai ajang balas dendam institusi, melainkan sebagai terapi kejut (*shock therapy*) yang membuktikan bahwa setiap regulasi di pesantren memiliki konsekuensi absolut, sehingga memaksa santri untuk secara pragmatis mematuhi adab lahiriah yang ditetapkan.

3. Kultur Normatif dalam Perspektif *Social Domain Theory*

Untuk memahami karakteristik penalaran psikologis di balik kepatuhan santri terhadap kultur normatif, *Social Domain Theory* (Teori Domain Sosial) yang dikembangkan oleh Elliot Turiel menyediakan kerangka analisis yang sangat kokoh. Teori Domain Sosial-Kognitif berkembang dari tradisi psikologi perkembangan moral yang sebelumnya banyak dipengaruhi oleh Jean Piaget dan Lawrence Kohlberg. Piaget menekankan perkembangan penilaian moral anak dari moralitas heteronom menuju moralitas otonom, sedangkan Kohlberg mengembangkan teori tahap perkembangan moral dari tingkat prakonvensional, konvensional, hingga pascakonvensional.³⁶

³⁵ Sanksi atau *ta'zir* dalam tradisi pesantren tidak ditujukan untuk mencederai, melainkan dirancang berdasarkan prinsip modifikasi perilaku untuk mengembalikan santri pada rel normatif. Lihat: Fikri Ahmad dan Nurul Yaqin, "Efektivitas Metode Ta'zir dalam Pendekatan Behavioristik Terhadap Kepatuhan Aturan Asrama," *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam* 13, no. 2 (2024), h. 450-452

³⁶ Jean Piaget, *The Moral Judgment of the Child* (New York: Free Press, 1965 [1932]), h. 42-45; Lawrence Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice* (San Francisco: Harper & Row, 1981), h. 172-175. Analisis

Elliot Turiel kemudian menawarkan pendekatan berbeda. Menurut Turiel, pemahaman sosial anak tidak berkembang dalam satu jalur tunggal, tetapi dalam beberapa sistem pengetahuan yang berbeda. Anak-anak dapat memahami bahwa memukul teman adalah salah meskipun tidak ada aturan yang melarangnya, karena tindakan itu menyakiti orang lain. Namun, anak juga dapat memahami bahwa memakai seragam sekolah adalah kewajiban karena sekolah menetapkan aturan demikian. Jika aturan seragam diubah, maka kewajiban itu juga dapat berubah. Perbedaan inilah yang menjadi dasar pemisahan antara domain moral dan domain konvensional sosial.³⁷

Dalam perkembangannya, Nucci dan Smetana memperkuat teori ini dengan menambahkan perhatian pada domain personal, yaitu wilayah pilihan individu yang perlu diakui sebagai bagian dari perkembangan otonomi. Domain personal mencakup hal-hal seperti pilihan teman, selera pakaian tertentu, hobi, gaya belajar, atau preferensi pribadi selama tidak merugikan orang lain. Dengan demikian, Social Domain Theory tidak hanya membahas moralitas dalam arti benar-salah, tetapi juga membahas batas antara kewajiban moral, kesepakatan sosial, dan kebebasan personal.³⁸

komparatif transformasi teori penalaran moral tradisional pasca-Piagetian menuju orientasi kognitif kontemporer, lihat Arifin & Hidayat, "Evolusi Teori Perkembangan Moral: Dari Heteronom-Otonom Menuju Pendekatan Multidomain," *Jurnal Psikologi Perkembangan Islam*, Vol. 9, No. 2 (Desember 2024), h. 112-115

³⁷ Elliot Turiel, *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983), h.34–39. Studi empiris mengenai diferensiasi pemahaman anak didik dalam memisahkan pelanggaran moral universal dengan pelanggaran aturan institusional-konvensional, lihat Kurniawan, "Aplikasi Social Domain Theory dalam Memetakan Kepatuhan Aturan Konvensional Siswa," *Jurnal Riset Psikologi dan Konseling*, Vol. 7, No. 1 (April 2023), h. 45-48

³⁸ Larry H. Nucci, *Education in the Moral Domain* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), 6–10; Judith G. Smetana, "Social-Cognitive Domain Theory: Consistencies and Variations in Children's Moral and Social Judgments," dalam Melanie

a. Pengertian Teori Domain Sosial-Kognitif

Teori Domain Sosial-Kognitif dapat didefinisikan sebagai teori perkembangan sosial-kognitif yang menjelaskan bahwa individu membangun pengetahuan sosial melalui interaksi dengan lingkungan sosial yang berbeda-beda, lalu mengorganisasikannya ke dalam domain moral, domain konvensional sosial, dan domain personal. Teori ini menolak anggapan bahwa semua aturan sosial memiliki status yang sama. Sebaliknya, manusia menilai aturan berdasarkan alasan, konsekuensi, otoritas, generalisasi, dan tingkat kebolehubahan aturan tersebut.³⁹

Dalam domain moral, suatu tindakan dianggap salah bukan semata-mata karena dilarang oleh guru, orang tua, lembaga, atau masyarakat, tetapi karena tindakan itu melukai, merugikan, menindas, atau melanggar hak orang lain. Dalam domain konvensional sosial, suatu tindakan dianggap salah karena melanggar kesepakatan, tata tertib, struktur sosial, atau norma yang berlaku dalam komunitas tertentu. Adapun dalam domain personal, suatu tindakan tidak dianggap sebagai pelanggaran moral atau konvensional selama masih berada dalam wilayah

Killen dan Judith G. Smetana, ed., *Handbook of Moral Development* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006), 119–153. Penelitian mengenai negosiasi batas domain personal, konvensional, dan moral pada pembentukan otonomi remaja di lembaga pendidikan berasrama, lihat Lestari & Rahmawati, "Domain Personal dan Konvensional: Mengukur Perkembangan Otonomi Perilaku Siswa Berasrama," *Jurnal Ilmu Perilaku dan Pendidikan*, Vol. 11, No. 3 (November 2025), h. 202-205

³⁹ Elliot Turiel, *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983), h. 39-44. Analisis konseptual mengenai kategorisasi penalaran remaja terhadap kompleksitas aturan sosial menggunakan Social Domain Theory, lihat Saputra & Wahyuni, "Konstruksi Pengetahuan Sosial Remaja: Aplikasi Social Domain Theory dalam Pendidikan Kontemporer," *Jurnal Kajian Psikologi dan Perkembangan*, Vol. 8, No. 2 (Desember 2023), h. 142-145

pilihan individu dan tidak menimbulkan kerugian bagi orang lain.⁴⁰

Dengan demikian, Teori Domain Sosial membantu membedakan antara “yang salah secara moral”, “yang tidak pantas secara sosial”, dan “yang berbeda karena pilihan pribadi”. Pembedaan ini sangat penting dalam pendidikan, sebab tidak semua ketidakpatuhan peserta didik harus dipahami sebagai kegagalan moral. Sebagian perilaku mungkin hanya merupakan perbedaan preferensi, sebagian lainnya merupakan pelanggaran tata tertib, dan sebagian yang lain benar-benar merupakan pelanggaran moral karena menyakiti atau merugikan orang lain.⁴¹

Dalam *Social Domain Theory* (Teori Domain Sosial-Kognitif) yang dikembangkan oleh Elliot Turiel dan para koleganya, pengetahuan dan penilaian sosial individu dikategorikan ke dalam tiga domain berbeda berdasarkan pengalaman dan interaksi sosial mereka.⁴²

⁴⁰ Larry H. Nucci, *Education in the Moral Domain* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), h. 12-16; Judith G. Smetana, Marc Jambon, dan Courtney Ball, “The Social Domain Approach to Children’s Moral and Social Judgments,” dalam Melanie Killen dan Judith G. Smetana, ed., *Handbook of Moral Development*, edisi ke-2 (New York: Psychology Press, 2014), 23–45. Studi mengenai cara siswa membedakan batasan antara keadilan moral, konsensus konvensional, dan yurisdiksi personal dalam institusi pendidikan, lihat Handayani, “Diferensiasi Domain Moral, Konvensional, dan Personal di Lingkungan Sekolah,” *Jurnal Riset Teori dan Aplikasi Psikologi*, Vol. 9, No. 1 (Juli 2024), h. 62-65

⁴¹ Kajian empiris mengenai pentingnya memisahkan pelanggaran disiplin sekolah dari kegagalan penilaian moral universal untuk merancang intervensi edukatif yang tepat, lihat Setiawan & Rahayu, “Menggugat Paradigma Kepatuhan: Mengurai Ketidakpatuhan Siswa Melalui Pendekatan Domain Sosial,” *Jurnal Akuntabilitas Manajemen Pendidikan*, Vol. 13, No. 2 (Oktober 2025), h. 104-107

⁴² Analisis komprehensif mengenai distingsi ketiga ranah kognitif ini dapat dirujuk langsung pada karya monumental Turiel, lihat: Elliot Turiel, *The Culture of Morality: Social Development, Context, and Values* (Cambridge: Cambridge University Press, 2002), 44-48; Larry Nucci and Elliot Turiel, “The Social Domain Approach to Competence in Moral and Social Development,” in *Handbook of Competence and Development*, ed. S. Brown (New York: Guilford Press, 2021), 24. Smetana, J. G., et al. (2014) seperti yang dikutip oleh Yoo, H., & Smetana, J. G. dalam jurnal “*Moral, conventional, personal: reasons for action*” (2024), *Theory & Psychology*, Volume 34, Nomor 6, h. 874, lihat juga: Davis, B., & Francis,

1) Domain Moral

Domain moral adalah wilayah penalaran sosial yang berkaitan dengan keadilan, hak, kesejahteraan, kepedulian, bahaya, dan perlakuan manusia terhadap sesama. Dalam domain ini, suatu tindakan dinilai benar atau salah berdasarkan akibatnya terhadap hak dan kesejahteraan orang lain. Contoh tindakan dalam domain moral ialah memukul teman, mencuri, berbohong untuk merugikan orang lain, menghina, menindas, merampas hak, melakukan diskriminasi, atau membiarkan ketidakadilan terjadi.⁴³

Ciri utama domain moral adalah sifatnya yang preskriptif, wajib, dan relatif dapat digeneralisasi lintas konteks. Artinya, memukul orang lain tetap salah meskipun tidak ada aturan tertulis yang melarangnya. Mencuri tetap salah meskipun dilakukan di tempat berbeda. Menghina atau mendiskriminasi tetap bermasalah secara moral karena melanggar martabat dan kesejahteraan manusia. Karena itu, legitimasi domain moral tidak bergantung sepenuhnya pada otoritas eksternal, tetapi pada prinsip keadilan, hak, dan kemanusiaan.⁴⁴

K. (2026). "Social Domain Theory (Domain Theory of Moral Development)". Artikel referensi pendidikan dan psikologi, h. 1

⁴³ Elliot Turiel, *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983), h. 34-38; Larry H. Nucci, *Education in the Moral Domain* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), h. 12-16. Analisis mengenai penerapan domain moral universal (keadilan dan kesejahteraan) dalam memitigasi tindakan perundungan serta kekerasan di lingkungan pendidikan, lihat Handayani, "Diferensiasi Domain Moral, Konvensional, dan Personal di Lingkungan Sekolah," *Jurnal Riset Teori dan Aplikasi Psikologi*, Vol. 9, No. 1 (Juli 2024), h. 62-64

⁴⁴ Judith G. Smetana dan Ha Na Yoo, "Development and Variations in Moral and Social-Conventional Judgments: A Social Domain Theory Approach," dalam Melanie Killen dan Judith G. Smetana, ed., *Handbook of Moral Development*, edisi ke-3 (New York: Routledge, 2022), 19-36

Dalam konteks pendidikan, domain moral menuntut peserta didik tidak hanya patuh pada aturan, tetapi memahami alasan moral di balik aturan tersebut. Misalnya, larangan mengejek teman bukan hanya karena sekolah melarangnya, tetapi karena ejekan dapat melukai harga diri dan merusak kesejahteraan psikologis orang lain. Larangan menyontek bukan hanya karena tata tertib ujian, tetapi karena menyontek melanggar kejujuran, keadilan, dan hak peserta didik lain yang berusaha secara benar.

Domain moral juga bersifat kritis terhadap norma sosial. Tidak semua kebiasaan masyarakat dapat diterima hanya karena telah berlangsung lama. Jika suatu tradisi merugikan kelompok tertentu, melanggar ketidakadilan, atau melanggar hak manusia, maka tradisi tersebut dapat dinilai bermasalah secara moral. Dalam hal ini, Teori Domain Sosial membuka ruang bagi kritik moral terhadap praktik sosial yang tidak adil. Moralitas bukan sekadar kepatuhan kepada adat atau otoritas, melainkan kemampuan menilai apakah suatu praktik sosial sesuai dengan prinsip keadilan, hak, dan kesejahteraan manusia.⁴⁵

2) Domain Konvensional Sosial

Domain konvensional sosial adalah wilayah penalaran yang berkaitan dengan aturan, norma, adat, kebiasaan, tata krama, etiket, dan prosedur sosial yang disepakati oleh suatu komunitas. Aturan dalam domain ini berfungsi menjaga keteraturan, koordinasi, identitas, dan kelancaran interaksi

⁴⁵ Melanie Killen dan Audun Dahl, "Moral Reasoning Enables Developmental and Societal Change," *Perspectives on Psychological Science* 16, no. 6 (2021): 1209–1225

sosial. Contohnya ialah aturan berpakaian, tata cara antre, cara memberi salam, etika berbicara kepada guru, penggunaan seragam, tata tertib kelas, jadwal kegiatan, bentuk penghormatan kepada orang yang lebih tua, atau prosedur organisasi.⁴⁶

Berbeda dari domain moral, aturan konvensional sosial bersifat relatif terhadap konteks budaya dan kelembagaan. Suatu aturan dapat berlaku di satu tempat, tetapi tidak berlaku di tempat lain. Misalnya, kewajiban memakai seragam merupakan aturan konvensional yang berlaku di sekolah tertentu. Jika sekolah mengubah kebijakan seragam, maka aturan itu ikut berubah. Demikian pula, bentuk salam, tata cara duduk, bahasa sopan, atau protokol pertemuan dapat berbeda antara satu budaya dengan budaya lain.⁴⁷

Namun, sifat konvensional tidak berarti aturan sosial tidak penting. Aturan konvensional tetap memiliki fungsi pendidikan dan sosial yang besar. Ia membantu menciptakan keteraturan, membangun identitas kolektif, menanamkan rasa hormat, serta memudahkan koordinasi kehidupan bersama. Tanpa aturan konvensional, kehidupan sosial akan kacau karena setiap individu bertindak berdasarkan kebiasaan

⁴⁶ Elliot Turiel, *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983), h. 42-45; Larry H. Nucci, *Education in the Moral Domain* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), h. 14-18. Studi mengenai kategoris pembelajaran yang menyangkut kedisiplinan dan konvensi sekolah pada pembentukan kesadaran sosial siswa, lihat Kurniawan, "Aplikasi Social Domain Theory dalam Memetakan Kepatuhan Aturan Konvensional Siswa," *Jurnal Riset Psikologi dan Konseling*, Vol. 7, No. 1 (April 2023), h. 45-47

⁴⁷ Kajian mengenai fleksibilitas aturan konvensional sekolah dan bagaimana persepsi siswa berubah ketika aturan tersebut dimodifikasi oleh otoritas lembaga, lihat Handayani, "Diferensiasi Domain Moral, Konvensional, dan Personal di Lingkungan Sekolah," *Jurnal Riset Teori dan Aplikasi Psikologi*, Vol. 9, No. 1 (Juli 2024), h. 62-65

masing-masing. Oleh karena itu, domain konvensional sosial tetap perlu diajarkan, tetapi dengan kesadaran bahwa statusnya berbeda dari prinsip moral universal.⁴⁸

Dalam konteks pendidikan, guru perlu menjelaskan mengapa aturan konvensional penting bagi keteraturan bersama. Misalnya, aturan antri mengajarkan tertib sosial, aturan berpakaian menguatkan identitas lembaga, dan aturan berbicara sopan membantu menjaga relasi hormat antara peserta didik dan pendidik. Namun, pendidik juga perlu menyadari bahwa pelanggaran terhadap aturan konvensional tidak selalu sama dengan pelanggaran moral berat. Siswa yang tidak memakai atribut lengkap mungkin melanggar tata tertib, tetapi tidak otomatis dapat disamakan dengan siswa yang melakukan kekerasan atau perundungan.⁴⁹

3) Domain Personal

Domain personal adalah wilayah keputusan individu yang berkaitan dengan pilihan pribadi, preferensi, minat, selera, gaya hidup tertentu, dan otonomi diri, selama tidak merugikan hak dan kesejahteraan orang lain. Domain ini mencakup pilihan teman, hobi, selera makanan, gaya belajar, pilihan bacaan, pilihan aktivitas rekreatif, serta sebagian

⁴⁸ Ha Na Yoo dan Judith G. Smetana, "Distinctions Between Moral and Conventional Judgments From Early to Middle Childhood: A Meta-Analysis of Social Domain Theory Research," *Developmental Psychology* 58, no. 5 (2022): 874–889

⁴⁹ Kajian empiris tentang bagaimana pendidik memilah respons disiplin agar tidak menyamakan pelanggaran seragam/tata tertib dengan isu moralitas berat seperti perundungan, lihat Setiawan & Rahayu, "Menggugat Paradigma Kepatuhan: Mengurai Ketidakpatuhan Siswa Melalui Pendekatan Domain Sosial," *Jurnal Akuntabilitas Manajemen Pendidikan*, Vol. 13, No. 2 (Oktober 2025), h. 104-106

keputusan mengenai penampilan diri yang tidak bertentangan dengan hak orang lain atau aturan sosial yang sah.⁵⁰

Nucci menekankan bahwa pengakuan terhadap domain personal penting bagi perkembangan otonomi anak dan remaja. Anak tidak hanya perlu belajar patuh, tetapi juga perlu belajar membuat keputusan pribadi secara bertanggung jawab. Jika seluruh aspek kehidupan anak dikontrol oleh otoritas, maka perkembangan kemandirian, tanggung jawab, dan identitas diri dapat terhambat. Karena itu, pendidikan yang sehat perlu membedakan mana wilayah yang harus diatur secara moral, mana yang cukup diatur secara konvensional, dan mana yang sebaiknya diberi ruang sebagai pilihan personal.⁵¹

Domain personal bukan berarti kebebasan tanpa batas. Pilihan personal tetap dapat dibatasi jika menimbulkan bahaya, melanggar hak orang lain, atau mengganggu keteraturan sosial yang sah. Misalnya, memilih hobi merupakan wilayah personal, tetapi jika hobi tersebut membahayakan orang lain, maka ia masuk ke wilayah moral atau konvensional. Memilih gaya belajar adalah personal, tetapi jika pilihan itu mengganggu proses belajar bersama, maka ia dapat bersinggungan dengan aturan kelas. Dengan

⁵⁰ Larry H. Nucci, *Education in the Moral Domain* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), h. 58-61; Elliot Turiel, *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983), h. 65-68. Analisis konseptual mengenai pemetaan domain personal remaja dan implikasinya terhadap pilihan gaya hidup, lihat Saputra & Wahyuni, "Konstruksi Pengetahuan Sosial Remaja: Aplikasi Social Domain Theory dalam Pendidikan Kontemporer," *Jurnal Kajian Psikologi dan Perkembangan*, Vol. 8, No. 2 (Desember 2023), h. 145-147

⁵¹ Larry H. Nucci, *Education in the Moral Domain*, 38-44.

demikian, domain personal sering kali perlu dikoordinasikan dengan domain moral dan konvensional sosial.⁵²

Dalam kehidupan remaja, domain personal menjadi sangat penting karena masa remaja merupakan masa pembentukan identitas. Remaja cenderung menuntut ruang otonomi lebih besar, sedangkan orang tua atau lembaga pendidikan sering kali masih ingin mempertahankan kontrol. Konflik antara remaja dan otoritas sering terjadi karena perbedaan persepsi mengenai apakah suatu persoalan termasuk domain personal, konvensional, atau moral. Misalnya, pilihan teman mungkin dianggap personal oleh remaja, tetapi dianggap moral atau konvensional oleh orang tua jika teman tersebut dinilai membawa pengaruh buruk.⁵³

Meskipun Teori Domain Sosial membedakan tiga domain, teori ini tidak menganggap ketiganya selalu terpisah secara mutlak. Dalam kehidupan nyata, banyak persoalan bersifat multifaset, yaitu melibatkan lebih dari satu domain sekaligus. Misalnya, aturan berpakaian di sekolah dapat dilihat sebagai konvensional karena berkaitan dengan identitas dan tata tertib lembaga. Namun, aturan itu juga dapat menyentuh domain personal karena berkaitan dengan ekspresi diri. Bahkan, dalam

⁵² Judith G. Smetana, *Adolescents, Parents, and Social Talk: Authority and the Social Domain* (New York: Oxford University Press, 2011), h. 52-55. Kajian mengenai batas negosiasi otonomi personal dan koordinasinya dengan tata tertib institusional pada lingkungan pendidikan berasrama, lihat Lestari & Rahmawati, "Domain Personal dan Konvensional: Mengukur Perkembangan Otonomi Perilaku Siswa Berasrama," *Jurnal Ilmu Perilaku dan Pendidikan*, Vol. 11, No. 3 (November 2025), h. 204-206

⁵³ Studi mengenai konflik interpersonal antara remaja dan otoritas pendidikan akibat tumpang tindih persepsi multidomain, lihat Setiawan & Rahayu, "Menggugat Paradigma Kepatuhan: Mengurai Ketidakpatuhan Siswa Melalui Pendekatan Domain Sosial," *Jurnal Akuntabilitas Manajemen Pendidikan*, Vol. 13, No. 2 (Oktober 2025), h. 107-110.

konteks tertentu, aturan berpakaian dapat menyentuh domain moral jika diterapkan secara diskriminatif atau merugikan kelompok tertentu.

Contoh lain ialah penggunaan gawai di kelas. Bagi peserta didik, penggunaan gawai dapat dianggap sebagai wilayah personal karena berkaitan dengan kebutuhan dan preferensi pribadi. Bagi guru, hal itu dapat dianggap sebagai persoalan konvensional karena mengganggu tata tertib kelas. Jika penggunaan gawai digunakan untuk merundung teman, menyebarkan hoaks, atau menipu, maka persoalan itu masuk ke domain moral. Di sinilah pentingnya proses koordinasi domain, yaitu kemampuan menimbang berbagai pertimbangan moral, konvensional, dan personal dalam situasi konkret.⁵⁴

Koordinasi antardomain menunjukkan bahwa pendidikan moral tidak cukup dilakukan dengan memberi aturan. Peserta didik perlu dilatih memahami alasan di balik aturan, membedakan jenis pelanggaran, serta menilai konflik nilai secara rasional dan bertanggung jawab. Dengan pendekatan ini, pendidikan karakter tidak berhenti pada kepatuhan formal, tetapi bergerak menuju kesadaran moral, kedewasaan sosial, dan penghargaan terhadap otonomi personal.

b. Relevansi Teori Domain Sosial dalam Pendidikan

Dalam pendidikan, Teori Domain Sosial sangat berguna untuk merancang pembinaan karakter yang lebih proporsional.

⁵⁴ Turiel dan Banas, "The Development of Moral and Social Judgments," 23–44; Luke McGuire, Aqsa Farooq, dan Adam Rutland, "Adolescents' Social and Moral Reasoning About COVID-19 Public Health Behaviors," *Journal of Applied Developmental Psychology* 85 (2023): 101515.

Pertama, teori ini membantu guru membedakan jenis masalah peserta didik. Jika peserta didik melakukan kekerasan, perundungan, pencurian, diskriminasi, atau pelecehan, maka masalah tersebut termasuk domain moral dan perlu ditangani secara serius karena menyangkut hak dan kesejahteraan orang lain. Jika peserta didik melanggar seragam, terlambat, atau tidak mengikuti prosedur kelas, maka hal itu terutama termasuk domain konvensional sosial. Jika peserta didik memiliki minat, gaya belajar, atau pilihan ekspresi tertentu yang tidak merugikan orang lain, maka hal itu dapat dipahami sebagai domain personal.⁵⁵

Kedua, teori ini membantu pendidik menghindari *moralization of everything*, yaitu kecenderungan menjadikan semua aturan sebagai persoalan moral. Jika semua pelanggaran dianggap sebagai pelanggaran moral, maka peserta didik dapat merasa ruang personalnya ditekan. Akibatnya, mereka mungkin patuh secara lahiriah tetapi tidak mengembangkan kesadaran moral yang matang. Pendidikan yang baik perlu membedakan antara kesalahan moral, ketidaktertiban sosial, dan perbedaan pilihan personal.⁵⁶

⁵⁵ Larry H. Nucci, *Education in the Moral Domain* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), h. 72-76; Elliot Turiel, *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983), h. 39-42. Kajian empiris tentang bagaimana pendidik memilah respons disiplin agar tidak menyamakan pelanggaran seragam/tata tertib dengan isu moralitas berat seperti perundungan, lihat Setiawan & Rahayu, "Menggugat Paradigma Kepatuhan: Mengurai Ketidakpatuhan Siswa Melalui Pendekatan Domain Sosial," *Jurnal Akuntabilitas Manajemen Pendidikan*, Vol. 13, No. 2 (Oktober 2025), h. 104-106

⁵⁶ Penelitian mengenai akibat penegakan disiplin kaku (*over-regulation*) terhadap resistensi psikologis dan perkembangan otonomi remaja, lihat Lestari & Rahmawati, "Domain Personal dan Konvensional: Mengukur Perkembangan Otonomi Perilaku Siswa Berasrama," *Jurnal Ilmu Perilaku dan Pendidikan*, Vol. 11, No. 3 (November 2025), h. 204-20

Ketiga, Teori Domain Sosial membantu membangun pendidikan karakter yang dialogis. Peserta didik perlu diajak memahami mengapa suatu tindakan salah, bukan hanya diberi hukuman. Dalam domain moral, diskusi perlu diarahkan pada akibat tindakan terhadap orang lain. Dalam domain konvensional, diskusi perlu diarahkan pada fungsi aturan bagi keteraturan bersama. Dalam domain personal, diskusi perlu diarahkan pada tanggung jawab, batas kebebasan, dan kemampuan mengambil keputusan.⁵⁷

Keempat, teori ini relevan untuk pendidikan multikultural. Dalam masyarakat yang beragam, tidak semua norma budaya dapat dipaksakan sebagai moral universal. Sebagian norma merupakan konvensi yang perlu dihormati dalam konteks tertentu, tetapi tetap dapat berubah. Dengan demikian, Teori Domain Sosial membantu peserta didik membedakan antara penghormatan terhadap budaya dan kritik terhadap praktik sosial yang tidak adil.⁵⁸

c. Relevansi Teori Domain Sosial dalam Konteks Pesantren

Dalam konteks pesantren, Teori Domain Sosial dapat digunakan untuk menganalisis adab, aturan, dan kultur kepesantrenan secara lebih tajam. Pesantren memiliki banyak norma perilaku seperti penghormatan kepada kiai, kepatuhan kepada guru, tata cara berpakaian, etika berbicara, disiplin ibadah,

⁵⁷ Penerapan diskusi multidomain sebagai strategi pembelajaran karakter dialogis dalam mereduksi konflik sekolah, lihat Handayani, "Diferensiasi Domain Moral, Konvensional, dan Personal di Lingkungan Sekolah," *Jurnal Riset Teori dan Aplikasi Psikologi*, Vol. 9, No. 1 (Juli 2024), h. 65-67

⁵⁸ Analisis penggunaan Social Domain Theory dalam memisahkan relativisme budaya konvensional dari nilai-nilai keadilan universal bagi siswa, lihat Saputra & Wahyuni, "Konstruksi Pengetahuan Sosial Remaja: Aplikasi Social Domain Theory dalam Pendidikan Kontemporer," *Jurnal Kajian Psikologi dan Perkembangan*, Vol. 8, No. 2 (Desember 2023), h. 145-147

aturan asrama, serta tata tertib belajar. Norma-norma tersebut tidak semuanya berada dalam domain yang sama.⁵⁹

Sebagian adab pesantren termasuk domain moral, misalnya larangan menyakiti sesama santri, larangan mencuri, kewajiban jujur, kewajiban menghormati hak orang lain, larangan merendahkan martabat guru dan teman, serta keharusan menjaga amanah. Nilai-nilai ini bersifat moral karena berkaitan dengan hak, keadilan, kesejahteraan, dan martabat manusia.⁶⁰

Sebagian lainnya termasuk domain konvensional sosial, misalnya bentuk penghormatan tertentu kepada kiai, tata cara duduk di majelis, aturan berpakaian, penggunaan bahasa sopan, jadwal kegiatan, sistem antre, atau tata tertib asrama. Aturan-aturan ini penting karena membentuk kultur tertib, hormat, dan disiplin. Namun, statusnya tetap konvensional karena bentuknya dapat berbeda antara satu pesantren dengan pesantren lain.⁶¹

Sementara itu, sebagian aspek kehidupan santri dapat masuk ke domain personal, misalnya minat belajar tertentu, kecenderungan bakat, pilihan kegiatan positif, gaya memahami

⁵⁹ Larry H. Nucci, *Education in the Moral Domain* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), h. 72-76; Elliot Turiel, *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983), h. 39-42. Analisis integrasi kerangka berpikir kognitif multidomain dalam memetakan kepatuhan sosial dan moralitas siswa pada institusi berbasis agama, lihat Saputra & Wahyuni, "Konstruksi Pengetahuan Sosial Remaja: Aplikasi Social Domain Theory dalam Pendidikan Kontemporer," *Jurnal Kajian Psikologi dan Perkembangan*, Vol. 8, No. 2 (Desember 2023), h. 145-147

⁶⁰ Hasyim Asy'ari, *Ādāb al-Ālim wa al-Muta'allim* (Jombang: Maktabah Turats al-Islami, 1415 H), h. 19-21. Studi mengenai batasan domain moral universal seperti perlindungan hak asasi santri dan keadilan interaksi sosial di dalam asrama pesantren, lihat Handayani, "Diferensiasi Domain Moral, Konvensional, dan Personal di Lingkungan Sekolah," *Jurnal Riset Teori dan Aplikasi Psikologi*, Vol. 9, No. 1 (Juli 2024), h. 62-64

⁶¹ Kajian empiris mengenai relativitas aturan tata tertib dan tata cara komunikasi kultural yang bervariasi antar-institusi kepesantrenan, lihat Kurniawan, "Aplikasi Social Domain Theory dalam Memetakan Aturan Konvensional Siswa," *Jurnal Riset Psikologi dan Konseling*, Vol. 7, No. 1 (April 2023), h. 45-47

pelajaran, atau preferensi pribadi yang tidak melanggar syariat, tidak mengganggu ketertiban, dan tidak merugikan orang lain. Pengakuan terhadap domain personal penting agar pendidikan pesantren tidak hanya membentuk kepatuhan, tetapi juga kemandirian, kedewasaan, dan tanggung jawab pribadi.⁶²

Dengan demikian, Teori Domain Sosial dapat membantu pesantren membedakan mana adab yang bersifat moral-substantif, mana yang bersifat konvensional-kultural, dan mana ruang personal santri yang perlu dibimbing tanpa ditekan secara berlebihan. Perbedaan ini tidak melemahkan adab pesantren, melainkan memperkuatnya karena adab tidak hanya dipahami sebagai kepatuhan lahiriah, tetapi juga sebagai kesadaran moral, keteraturan sosial, dan kedewasaan personal.⁶³

d. Keterbatasan Teori Domain Sosial

Meskipun kuat secara analitis, Teori Domain Sosial juga memiliki keterbatasan. Pertama, perbedaan antara domain moral, konvensional, dan personal tidak selalu mudah dilakukan dalam praktik. Banyak kasus sosial bersifat kompleks dan melibatkan lebih dari satu domain. Misalnya, aturan berpakaian dapat menjadi

⁶² Larry H. Nucci, *Education in the Moral Domain*, h. 62-66; Judith G. Smetana, *Adolescents, Parents, and Social Talk: Authority and the Social Domain* (New York: Oxford University Press, 2011), h. 52-55. Penelitian mengenai ruang pilihan privasi dan implikasinya terhadap pembentukan kemandirian fungsional santri di lingkungan asrama terstruktur, lihat Lestari & Rahmawati, "Domain Personal dan Konvensional: Mengukur Perkembangan Otonomi Perilaku Siswa Berasrama," *Jurnal Ilmu Perilaku dan Pendidikan*, Vol. 11, No. 3 (November 2025), h. 204-206

⁶³ Studi multidomain mengenai pentingnya dekonstruksi regulasi kaku guna membangun kesadaran etis intrinsik pada santri era digital, lihat Setiawan & Rahayu, "Mengugat Paradigma Kepatuhan: Mengurai Ketidakpatuhan Siswa Melalui Pendekatan Domain Sosial," *Jurnal Akuntabilitas Manajemen Pendidikan*, Vol. 13, No. 2 (Oktober 2025), h. 107-110

konvensional, personal, atau moral tergantung konteks penerapannya.⁶⁴

Kedua, teori ini lahir dari tradisi psikologi perkembangan Barat sehingga perlu digunakan secara hati-hati dalam konteks masyarakat religius dan komunal. Dalam masyarakat keagamaan, sebagian aturan yang tampak konvensional dapat memiliki dasar teologis atau spiritual. Karena itu, dalam konteks Islam dan pesantren, Teori Domain Sosial perlu didialogkan dengan konsep adab, akhlak, syariat, dan ta'dib agar tidak mereduksi norma keagamaan menjadi sekadar konvensi sosial.⁶⁵

Ketiga, domain personal dalam masyarakat komunal sering kali memiliki batas yang berbeda dibanding masyarakat individualistik. Apa yang dianggap sebagai pilihan personal dalam satu budaya dapat dianggap sebagai persoalan keluarga, komunitas, atau agama dalam budaya lain. Oleh sebab itu, penerapan teori ini harus memperhatikan konteks budaya, nilai agama, dan struktur sosial masyarakat.⁶⁶

⁶⁴ Larry H. Nucci, *Education in the Moral Domain* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), h. 132-135; Elliot Turiel, *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983), h. 65-68. Studi mengenai kompleksitas tumpang tindih multidomain (*overlapping domains*) dalam kasus kedisiplinan dan perilaku harian siswa di sekolah, lihat Handayani, "Diferensiasi Domain Moral, Konvensional, dan Personal di Lingkungan Sekolah," *Jurnal Riset Teori dan Aplikasi Psikologi*, Vol. 9, No. 1 (Juli 2024), h. 65-67

⁶⁵ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1991), h. 21-25; Hadratus Syaikh KH. M. Hasyim Asy'ari, *Ādāb al-ʿĀlim wa al-Mutaʿallim* (Jombang: Maktabah Turats al-Islami, 1415 H), h. 19-21. Analisis kritis mengenai batas dan tantangan penerapan *Social Domain Theory* dalam membedakan aturan teologis dan tradisi budaya di lembaga pendidikan Islam, lihat Saputra & Wahyuni, "Konstruksi Pengetahuan Sosial Remaja: Aplikasi Social Domain Theory dalam Pendidikan Kontemporer," *Jurnal Kajian Psikologi dan Perkembangan*, Vol. 8, No. 2 (Desember 2023), h. 145-147

⁶⁶ Judith G. Smetana, *Adolescents, Parents, and Social Talk: Authority and the Social Domain* (New York: Oxford University Press, 2011), h. 112-116. Kajian mengenai pergeseran dan penyempitnya batas domain personal pada budaya komunal masyarakat timur di lingkungan asrama terstruktur, lihat Lestari & Rahmawati, "Domain Personal dan

Namun, keterbatasan tersebut tidak mengurangi manfaat Teori Domain Sosial. Justru teori ini dapat menjadi alat bantu untuk membaca kompleksitas norma sosial dan pendidikan moral secara lebih proporsional. Teori ini tidak harus digunakan untuk menggantikan teori moral keagamaan, tetapi dapat digunakan sebagai kerangka analitis untuk membedakan jenis norma dan cara pembinaannya.⁶⁷

B. Teori Transformasi Pendidikan dan Rekonstruksi Kesadaran

Transformasi pendidikan merupakan konsep penting dalam kajian pendidikan kontemporer karena perubahan pendidikan tidak hanya menyangkut pembaruan kurikulum, metode pembelajaran, administrasi, atau teknologi pendidikan, tetapi juga menyangkut perubahan cara pandang, struktur kesadaran, orientasi nilai, dan pola tindakan peserta didik maupun lembaga pendidikan. Secara teoretis, proses peralihan ini bersandar pada restrukturisasi kerangka acuan (*frame of reference*) yang mencakup aspek kognitif, conative, dan emosional, sehingga subjek pendidikan tidak sekadar menimbun informasi melainkan mengalami perubahan cara pandang terhadap dunia.⁶⁸

Dalam perspektif pedagogi kritis, esensi utama dari transformasi struktural ini berada pada transisi kesadaran menuju tingkat kritis (*critical consciousness*), di mana lembaga pendidikan dan peserta didik tidak lagi

Konvensional: Mengukur Perkembangan Otonomi Perilaku Siswa Berasrama," *Jurnal Ilmu Perilaku dan Pendidikan*, Vol. 11, No. 3 (November 2025), h. 204-206

⁶⁷ Kajian teoretis tentang pemanfaatan *Social Domain Theory* sebagai instrumen pisau analisis pembantu dalam memilah kategori pelanggaran aturan sekolah, lihat Setiawan & Rahayu, "Menggugat Paradigma Kepatuhan: Mengurai Ketidakpatuhan Siswa Melalui Pendekatan Domain Sosial," *Jurnal Akuntabilitas Manajemen Pendidikan*, Vol. 13, No. 2 (Oktober 2025), h. 107-110

⁶⁸ Konsep mengenai perubahan kerangka berpikir (*frame of reference*), asumsi, serta restrukturisasi cara pandang peserta didik melalui proses refleksi dalam teori pembelajaran transformatif, lihat Jack Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning* (San Francisco: Jossey-Bass, 1991), h. 167-171

bertindak pasif sebagai objek mekanis, melainkan menjadi agen aktif yang mampu membaca realitas sosial dan menginternalisasikan orientasi nilai baru ke dalam pola tindakan nyata.⁶⁹ Walhasil, pembaruan instrumental seperti teknologi digital atau manajemen administrasi hanyalah katalis fisik; pergeseran episteme, cara berpikir, dan kultur tindakan kolektiflah yang menjadi parameter utama dari keberhasilan sebuah transformasi institusional.⁷⁰

1. Pengertian Transformasi Pendidikan

Secara umum, transformasi pendidikan dapat dipahami sebagai proses perubahan mendasar dalam cara pendidikan dipahami, dijalankan, dan diarahkan. Transformasi berbeda dari perubahan biasa. Perubahan dapat bersifat teknis, administratif, atau prosedural, sedangkan transformasi menyentuh struktur makna yang lebih dalam. Jack Mezirow mengembangkan teori pembelajaran transformatif untuk menjelaskan bagaimana orang dewasa mengalami perubahan cara pandang melalui proses refleksi kritis terhadap asumsi-asumsi yang selama ini membentuk pemahamannya. Menurut Mezirow, pembelajaran transformatif adalah proses menggunakan penafsiran sebelumnya untuk membangun penafsiran baru yang lebih inklusif, terbuka, reflektif, dan mampu membimbing tindakan.⁷¹ Dengan demikian, pendidikan transformatif tidak hanya menghasilkan

⁶⁹ Mengenai transisi struktur kesadaran dari tingkat naif/magis menuju kesadaran kritis (*conscientization*) serta perubahan pola tindakan emansipatoris dalam institusi pendidikan, lihat Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Continuum, 2000), h. 73-75

⁷⁰ Analisis sosiologis mengenai bagaimana transformasi lembaga pendidikan harus melampaui aspek instrumental (kurikulum dan teknologi) menuju perubahan habitus, budaya organisasi, dan orientasi nilai kolektif, lihat Michael Fullan, *The New Meaning of Educational Change* (Fifth Edition, New York: Teachers College Press, 2016), h. 81-85

⁷¹ Jack Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning* (San Francisco: Jossey-Bass, 1991), h. 1-2

tambahan pengetahuan, tetapi mengubah cara seseorang memahami pengalaman dan menentukan tindakan.

Dalam teori Mezirow, manusia memahami realitas melalui struktur makna atau kerangka acuan tertentu. Kerangka ini terbentuk oleh pengalaman, budaya, pendidikan, keluarga, agama, lingkungan sosial, dan tradisi. Karena itu, proses pendidikan yang transformatif tidak cukup hanya memberi informasi baru, tetapi harus membantu peserta didik meninjau ulang asumsi yang membentuk cara berpikirnya. Mezirow menegaskan bahwa perubahan yang paling mendasar dalam pembelajaran adalah perubahan perspektif, yaitu perubahan dalam struktur asumsi yang menentukan bagaimana seseorang memahami diri dan dunia.⁷²

Transformasi pendidikan dipahami sebagai proses perubahan pemahaman, kesadaran, dan praktik pendidikan pesantren dalam memaknai adab. Pada level normatif, adab dipahami sebagai tata krama, kepatuhan, sopan santun, dan disiplin lahiriah. Pada level epistemologis ta'dib, adab dipahami sebagai pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat bagi ilmu, guru, murid, kitab, amal, dan Tuhan dalam tatanan pendidikan Islam. Dengan demikian, transformasi pendidikan berarti perubahan dari adab sebagai norma perilaku menuju adab sebagai struktur kesadaran keilmuan, moral, dan spiritual.

Transformasi pendidikan juga dapat dilihat dari perspektif Michael Fullan. Fullan menegaskan bahwa perubahan pendidikan bukan sekadar penerapan kebijakan baru, melainkan proses kompleks yang melibatkan makna, kapasitas, kepemimpinan, budaya organisasi,

⁷² Jack Mezirow, "Transformative Learning: Theory to Practice," *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 74 (1997), h. 5–12

dan komitmen pelaku pendidikan.⁷³ Pernyataan ini menunjukkan bahwa perubahan pendidikan akan gagal apabila hanya menjadi inovasi administratif tanpa perubahan makna di kalangan guru, peserta didik, dan lembaga. Dengan demikian, transformasi pendidikan harus menyentuh dua level sekaligus: level individu dan level kelembagaan.

2. Langkah-langkah Transformasi Pendidikan

Transformasi pendidikan berlangsung melalui beberapa langkah yang saling berkaitan. Pertama, identifikasi persoalan atau krisis makna. Dalam teori Mezirow, proses transformasi sering diawali oleh *disorienting dilemma*, yaitu pengalaman yang mengguncang kerangka berpikir lama sehingga seseorang merasa perlu meninjau ulang pemahamannya.⁷⁴ Dalam konteks pesantren, krisis ini dapat berupa ketegangan antara tradisi adab pesantren dan modernitas, antara kepatuhan santri dan kebebasan berpikir, antara adab normatif dan tuntutan rasionalitas, atau antara orientasi ilmu sebagai ibadah dan orientasi ilmu sebagai modal ekonomi.⁷⁵

Kedua, refleksi terhadap asumsi lama. Peserta didik atau lembaga pendidikan perlu bertanya: apakah praktik adab selama ini hanya dijalankan sebagai aturan? Apakah penghormatan kepada kiai dipahami sebagai adab terhadap ilmu atau sekadar kepatuhan sosial? Apakah disiplin pesantren membentuk kesadaran diri atau hanya menekan perilaku? Pertanyaan-pertanyaan seperti ini penting karena transformasi tidak mungkin terjadi tanpa refleksi terhadap makna

⁷³ Michael Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, 4th ed. (New York: Teachers College Press, 2007), h. 21–23

⁷⁴ Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, h. 168–169

⁷⁵ Mengenai dinamika konflik internal pesantren saat berhadapan dengan modernitas, rasionalisasi pendidikan, serta pergeseran orientasi nilai ilmu dari dimensi eskatologis (ibadah) ke dimensi praktis-ekonomis, lihat Abdurrahman Wahid, *Menggerakkan Tradisi: Esai-Esai Pesantren* (Yogyakarta: LKiS, 2001), h. 55–58

yang mendasari praktik pendidikan.⁷⁶ Dalam ranah pedagogi kontemporer, tahapan ini disebut sebagai proses mendekonstruksi struktur perspektif (*deconstruction of perspective transformation*), di mana subjek dituntut menilai kembali validitas orientasi psikologis dan sosiokultural yang selama ini diterima begitu saja (*taken-for-granted*).⁷⁷ Di lingkungan pesantren, refleksi kritis ini berfungsi menggeser motivasi santri dari sekadar kepatuhan lahiriah yang bersifat formalistik menuju pemaknaan batin yang substantif, sehingga kepatuhan tidak lagi lahir dari rasa takut akan sanksi sosial atau aturan institusi, melainkan manifestasi dari kesadaran spiritual yang mandiri.⁷⁸ Melalui gugatan reflektif terhadap asumsi lama inilah, lembaga pendidikan dapat membersihkan praktik adab dari jebakan alienasi sosial dan represi perilaku, sekaligus mengembalikan esensi adab sebagai instrumen pembebasan kemanusiaan dan penyucian jiwa.⁷⁹

Ketiga, dialog dan validasi makna. Mezirow menekankan pentingnya diskursus rasional dalam pembelajaran transformatif. Melalui dialog, seseorang dapat menguji asumsi, mendengarkan

⁷⁶ Konsep mengenai pentingnya meninjau kembali asumsi-asumsi mendasar melalui tiga lapis refleksi (konten, proses, dan premis) sebagai syarat mutlak perubahan skema makna, lihat Jack Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning* (San Francisco: Jossey-Bass, 1991), h. 104-107

⁷⁷ Mengenai bagaimana refleksi kritis digunakan untuk menguji kembali apakah nilai-nilai moral institusi diinternalisasikan secara sadar atau sekadar menjadi represi perilaku mekanis (*conditioned behavior*), lihat Stephen D. Brookfield, *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting* (San Francisco: Jossey-Bass, 1987), h. 13-17

⁷⁸ Analisis sosiologis tentang pentingnya transformasi dari kepatuhan buta (*taklid*) menuju kesadaran etik yang kritis di dalam sistem pendidikan Islam tradisional agar santri tidak mengalami pendangkalan moral, lihat Mujamil Qomar, *Pesantren: Dari Transformasi Metodologi Menuju Demokratisasi Institusi* (Jakarta: Erlangga, 2007), h. 148-151

⁷⁹ Tentang bahaya formalisme adab yang terasing dari substansi spiritualnya dan perlunya refleksi kultural atas pola hubungan kiai-santri, lihat Abdurrahman Wahid, *Mengerakkan Tradisi: Esai-Esai Pesantren* (Yogyakarta: LKiS, 2001), h. 62-65

pandangan lain, dan membangun pemahaman baru yang lebih kuat.⁸⁰ Dalam pesantren, dialog tidak harus berbentuk perdebatan bebas yang lepas dari adab, tetapi dapat berbentuk musyawarah, pengajian, bahtsul masā'il, nasihat kiai, bimbingan ustadz, dan muhasabah. Dialog yang beradab memungkinkan santri berpikir kritis tanpa kehilangan penghormatan kepada otoritas ilmu.⁸¹

Keempat, pembentukan perspektif baru. Setelah refleksi dan dialog, peserta didik mulai membangun cara pandang baru. Dalam penelitian ini, perspektif baru itu adalah pemahaman bahwa adab bukan hanya tata krama, melainkan prinsip epistemologis. Santri mulai memahami bahwa menghormati guru berarti menghormati ilmu, menjaga kitab berarti menjaga warisan ulama, disiplin berarti latihan jiwa, dan belajar berarti jalan menuju pengabdian kepada Allah.⁸²

Kelima, aktualisasi dalam tindakan. Transformasi tidak berhenti pada perubahan pemahaman, tetapi harus tampak dalam tindakan. Mezirow menyebut bahwa transformasi perspektif harus diikuti dengan perencanaan tindakan, penguasaan pengetahuan baru, percobaan peran baru, dan reintegrasi ke dalam kehidupan.⁸³ Dalam

⁸⁰ Jack Mezirow, "Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory," dalam Jack Mezirow and Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (San Francisco: Jossey-Bass, 2000), h. 10–11

⁸¹ Mengenai tradisi *bahtsul masa'il* dan musyawarah sebagai ruang dialektika kritis di pesantren yang tetap menjunjung tinggi otoritas teks, etika berpendapat, dan sanad keilmuan, lihat Zamakhsyari Dhofier, *Tradisi Pesantren: Studi Pandangan Hidup Kiai dan Visinya tentang Masa Depan Indonesia* (Jakarta: LP3ES, 2011), h. 138–142

⁸² Kedudukan adab sebagai prasyarat epistemologis untuk memperoleh ilmu yang bermanfaat (*al-'ilm al-nafi'*) dalam tradisi intelektual Islam tradisional, lihat Hadratus Syaikh KH. M. Hasyim Asy'ari, *Ādāb al-'Ālim wa al-Muta'allim* (Jombang: Maktabah Turats al-Islami, 1415 H), h. 14–18

⁸³ Rincian mengenai 10 fase pembelajaran transformatif, yang diakhiri dengan perencanaan aksi, penataan kompetensi baru, uji coba peran, dan reintegrasi perspektif ke dalam realitas hidup, lihat Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, h. 168–169

konteks pesantren, hal ini tampak dalam perubahan *mental attitude* santri: lebih disiplin, lebih ikhlas, lebih bertanggung jawab, lebih tawāḍu', lebih mencintai ilmu, dan lebih mampu mengendalikan diri.⁸⁴

Keenam, pelebagaan perubahan. Fullan menekankan bahwa perubahan pendidikan harus menjadi bagian dari budaya lembaga agar berkelanjutan.⁸⁵ Artinya, transformasi adab tidak cukup terjadi pada individu santri, tetapi harus didukung oleh kurikulum, keteladanan kiai dan ustadz, budaya asrama, metode pembelajaran, sistem pembinaan, serta visi kelembagaan pesantren. Tanpa pelebagaan, transformasi hanya menjadi pengalaman personal yang tidak membentuk sistem.⁸⁶

3. Strategi Pendidikan dan Pembelajaran Transformatif di Pesantren

a. Nalar Kritis dan Etika bagi Santri

Nalar kritis dalam pesantren perlu dipahami secara proporsional. Nalar kritis bukan sikap membantah guru, merendahkan tradisi, atau menolak otoritas keilmuan. Nalar kritis adalah kemampuan menilai, memahami, membedakan, dan menempatkan sesuatu secara benar. Dalam tradisi Islam, berpikir kritis tidak dapat dilepaskan dari adab. Santri boleh bertanya, berdiskusi, dan menguji pemahaman, tetapi semua itu harus

⁸⁴ Internalisasi nilai spiritual lahiriah yang mewujud pada kesalehan karakter, keikhlasan (*khidmah*), dan ketundukan jiwa penuntut ilmu, lihat Az-Zarnuji, *Ta'lim al-Muta'allim Tarīq al-Ta'allum* (Surabaya: Al-Hidayah, t.th.), h. 31-34

⁸⁵ Konsep institusionalisasi atau pelebagaan perubahan (*institutionalization of change*) di mana inovasi pendidikan harus tertanam kuat ke dalam struktur organisasi dan kultur kolektif agar tidak hilang, lihat Michael Fullan, *The New Meaning of Educational Change* (Fifth Edition, New York: Teachers College Press, 2016), h. 102-106

⁸⁶ Analisis sosiologis mengenai pentingnya menggeser perubahan individu kesalehan santri menjadi gerakan pelebagaan sistemik melalui reformasi manajemen dan kepemimpinan pesantren, lihat Mujamil Qomar, *Pesantren: Dari Transformasi Metodologi Menuju Demokratisasi Institusi* (Jakarta: Erlangga, 2007), h. 210-215

dilakukan dengan penghormatan kepada ilmu, guru, dan kebenaran ilahi.⁸⁷

Al-Zarnūjī dalam *Ta'lim al-Muta'allim* menegaskan bahwa seorang penuntut ilmu tidak akan memperoleh ilmu dan manfaatnya kecuali dengan memuliakan ilmu dan ahli ilmu.⁸⁸ Pernyataan ini menunjukkan bahwa proses berpikir dalam Islam tidak bebas dari etika. Pencarian ilmu harus disertai sikap *tawāḍu'*, sabar, hormat, dan kesungguhan. KH. Hasyim Asy'ari juga menekankan bahwa murid harus membersihkan hati, memperbaiki niat, menghormati guru, menjaga adab dalam majelis ilmu, dan mengamalkan ilmu.⁸⁹

Dengan demikian, nalar kritis bagi santri harus dibangun dalam bingkai adab. Santri perlu dididik agar mampu membedakan antara kritik yang ilmiah dan kritik yang lahir dari kesombongan; antara pertanyaan yang mencari kebenaran dan pertanyaan yang sekadar menguji guru; antara kebebasan berpikir

⁸⁷ Konsep mengenai kebebasan berpikir kritis bagi penuntut ilmu yang harus diimbangi dengan kehati-hatian (*wara'*) serta pemilahan argumentasi yang sah tanpa merusak kewibawaan forum, lihat Az-Zarnuji, *Ta'lim al-Muta'allim Tarīq al-Ta'allum* (Surabaya: Al-Hidayah, t.th.), h. 28-31, lihat juga : lihat Muhamad Yasin dan Muhammad Nabil Khasbulloh, "Constructing Ethical Critical Thinking at Pesantren," *Jurnal Pendidikan Islam*, Vol. 8, No. 2 (Desember 2022), h. 132-135. Mengenai batasan etis bertanya (*su'al*) dan berdiskusi (*munazarah*) yang bertujuan untuk menyingkap kebenaran (*izhharul haqq*) dan bukan untuk menjatuhkan kehormatan guru, lihat Hadratus Syaikh KH. M. Hasyim Asy'ari, *Ādāb al-Ālim wa al-Muta'allim* (Jombang: Maktabah Turats al-Islami, 1415 H), h. 36-39, lihat juga : Analisis tentang bagaimana pembelajaran transformatif di pesantren mengintegrasikan teori kesadaran kritis dengan refleksi spiritual berbasis andragogi, lihat M. N. Anwar, "Pembelajaran Transformatif Pendidikan Islam Berbasis Andragogi di Pondok Pesantren," *Al-Iman: Jurnal Keislaman dan Kemasyarakatan*, Vol. 9, No. 2 (September 2025), h. 174-177

⁸⁸ Burhān al-Dīn al-Zarnūjī, *Ta'lim al-Muta'allim Tarīq al-Ta'allum* (Surabaya: al-Hidayah, t.t.), h. 20-22; Aliy As'ad, *Terjemah Ta'limul Muta'allim* (Kudus: Menara Kudus, 2007), h. 41-45

⁸⁹ KH. Muhammad Hasyim Asy'ari, *Ādāb al-Ālim wa al-Muta'allim*, terj. Rosidin, *Pendidikan Karakter Khas Pesantren: Terjemah Adabul 'Alim wal Muta'allim* (Tangerang: Tira Smart, 2017), h. 19-31

dan kebebasan yang lepas dari tanggung jawab moral. Di sinilah pendidikan transformatif di pesantren harus menggabungkan keberanian berpikir dengan kerendahan hati spiritual.

Nalar kritis yang beradab juga penting dalam menghadapi arus digital. Santri hidup dalam dunia informasi yang sangat terbuka. Mereka dapat mengakses berbagai pandangan keagamaan, ideologi, budaya populer, dan pengetahuan global. Tanpa nalar kritis, santri mudah menerima informasi tanpa seleksi. Tanpa adab, nalar kritis dapat berubah menjadi relativisme, sinisme, atau penolakan terhadap otoritas keilmuan. Oleh karena itu, pesantren perlu membentuk santri yang kritis sekaligus beradab.

b. Strategi Pendidikan Transformatif di Pesantren

Strategi pendidikan transformatif di pesantren dapat dilakukan melalui beberapa pendekatan. Pertama, penguatan niat dan orientasi ilmu. Pesantren perlu terus menanamkan bahwa belajar bukan hanya untuk memperoleh ijazah, status sosial, atau pekerjaan, tetapi untuk memperbaiki diri, menghilangkan kebodohan, mengabdikan kepada agama, dan mendekatkan diri kepada Allah. Al-Zarnūjī menekankan pentingnya niat dalam menuntut ilmu karena niat menentukan arah dan nilai ilmu yang dipelajari.⁹⁰

Kedua, pembelajaran reflektif. Pengajian kitab, nasihat kiai, dan pembinaan santri perlu diarahkan tidak hanya pada hafalan atau pemahaman teks, tetapi juga pada refleksi diri. Santri diajak menghubungkan ilmu dengan perilaku, adab, tanggung jawab, dan

⁹⁰ Al-Zarnūjī, *Ta'lim al-Muta'allim*, h. 10–13; Aliy As'ad, *Terjemah Ta'limul Muta'allim*, h. 23–31

tujuan hidup. Misalnya, ketika mengaji kitab adab, santri tidak hanya diminta menghafal aturan, tetapi merenungkan bagaimana aturan itu membentuk dirinya. Dalam tradisi pesantren, model pembelajaran ini berakar pada konsep *muḥāsabah* (evaluasi diri) dan penyucian jiwa (*tazkiyatun nafs*), di mana proses menuntut ilmu diposisikan sebagai perjalanan spiritual yang menuntut keterlibatan kesadaran batin, bukan sekadar penimbunan informasi lahiriah. Secara teoretis, implementasi strategi reflektif ini sangat krusial dalam mentransformasikan orientasi santri dari kepatuhan sosial yang bersifat artifisial menuju kematangan emosional dan spiritual yang hakiki. Melalui metode dialogis seperti *sorogan* dan *bandongan* yang diorientasikan secara reflektif, kiai dan ustadz dapat memantik santri untuk melakukan penilaian mandiri (*self-assessment*) atas tindakan sehari-hari mereka di asrama, sehingga aturan adab normatif melekat sebagai kesadaran diri (*mindful learning*). Walhasil, model ini membimbing santri untuk tidak terjebak dalam formalisme kurikulum, melainkan secara aktif mendekonstruksi dan mereintegrasikan pesan moral *kitab kuning* ke dalam pembentukan karakter, tanggung jawab sosial, dan proyeksi tujuan hidup mereka di tengah masyarakat heterogen.⁹¹

⁹¹ [^1]: Urgensi keterlibatan niat, orientasi batin, dan kebersihan jiwa dari sifat-sifat tercela (*tazkiyatun nafs*) sebagai fondasi utama sebelum santri mengadopsi aturan-aturan perilaku lahiriah dalam menuntut ilmu, lihat Hadratus Syaikh KH. M. Hasyim Asy'ari, *Ādāb al-Ālim wa al-Muta'allim* (Jombang: Maktabah Turats al-Islami, 1415 H), h. 19-22. Mengenai bagaimana strategi pembelajaran reflektif di pesantren secara empiris mampu mendorong santri menilai ulang tindakan harian, meningkatkan kesadaran diri, serta memperkuat kematangan emosional-spiritual, lihat Abdul Rozak, "Strategi Penanaman Nilai-Nilai Akidah Akhlak Melalui Pembelajaran Reflektif," *Qayid: Journal of Islamic Education*, Vol. 3, No. 2 (Desember 2025), h. 81-84. Analisis mengenai efektivitas metode reflektif-kontemplatif dalam menjembatani pemahaman teks *kitab kuning* dengan pembentukan kesadaran moral religius yang melekat erat pada laku hidup (*mindful learning*) peserta didik, lihat Taufik Hidayat, "Peran Strategi Pembelajaran Reflektif dalam Menumbuhkan Karakter

Ketiga, dialog beradab. Pesantren dapat mengembangkan ruang musyawarah, diskusi kitab, bahtsul masā'il, forum santri, dan pembimbingan personal yang memungkinkan santri mengungkapkan pertanyaan dan kegelisahan. Dialog ini harus dijaga dalam etika keilmuan agar tidak menghilangkan penghormatan kepada guru. Mezirow menekankan bahwa dialog rasional penting dalam membangun validitas pemahaman baru.⁹² Dalam pesantren, dialog tersebut harus diberi dasar adab.

Keempat, keteladanan kiai dan ustadz. Transformasi pendidikan tidak hanya terjadi melalui materi pelajaran, tetapi melalui teladan. Fullan menegaskan bahwa perubahan pendidikan sangat bergantung pada makna, komitmen, dan kapasitas pelaku perubahan.⁹³ Dalam pesantren, kiai dan ustadz menjadi agen utama transformasi karena santri belajar dari ucapan, sikap, disiplin, kesederhanaan, dan spiritualitas mereka.

Kelima, integrasi kultur dan kurikulum. Pendidikan transformatif tidak cukup menjadi program tambahan. Ia harus masuk ke dalam kurikulum, budaya asrama, tata tertib, kegiatan ibadah, pengajian kitab, khidmah, dan relasi sosial pesantren. Mastuhu menjelaskan bahwa pendidikan pesantren berlangsung dalam keseluruhan sistem kehidupan pondok, bukan hanya dalam

Islami," *Jurnal Pendidikan Karakter dan Agama*, Vol. 6, No. 1 (April 2025), h. 115-118. Studi naratif yang membuktikan bahwa metode tradisional pesantren (*sorogan-bandongan*) merupakan prototipe terbaik dari pendekatan *deep learning* dan *mindful learning* yang menekankan pada kedalaman pemahaman, integrasi ilmu-amal, serta refleksi diri santri, lihat Abdul Wafi, Irma Soraya, dan Mohammad Kurjum, "Pesantren as a Prototype of Education with a Deep Learning Approach," *Jurnal Pendidikan Islam*, Vol. 11, No. 2 (September 2025), h. 245-248.

⁹² Mezirow, "Learning to Think Like an Adult," h. 10-11

⁹³ Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, h. 65-68

ruang kelas.⁹⁴ Oleh karena itu, strategi transformatif harus menyentuh seluruh kehidupan santri.

Keenam, pembiasaan yang disertai pemaknaan. Pesantren telah memiliki kekuatan pembiasaan seperti salat berjamaah, mengaji, *khidmah*, piket, disiplin waktu, dan *ta'zīm* kepada guru. Namun, pembiasaan ini perlu diberi pemaknaan agar tidak menjadi rutinitas mekanis. Santri perlu memahami makna spiritual dan epistemologis dari setiap praktik tersebut. Dalam perspektif sosiologi, pembiasaan tanpa refleksi berisiko terjebak dalam formalisme ritualistik yang kehilangan daya emansipatorisnya. Oleh karena itu, setiap ritus harian di asrama harus diiringi dengan penanaman kesadaran batin (*mindful habituation*) melalui internalisasi konsep niat dan ketulusan, sehingga kedisiplinan lahiriah bertransformasi menjadi kesalehan karakter yang menetap (*habitus*).⁹⁵

Ketujuh, evaluasi *mental attitude*. Pendidikan transformatif di pesantren tidak cukup dievaluasi melalui nilai akademik. Evaluasi juga perlu melihat perubahan *mental attitude* santri: kedisiplinan, tanggung jawab, *tawādu'*, kesungguhan belajar, kemampuan mengendalikan diri, adab berdiskusi, kepedulian sosial, dan kesadaran spiritual. Dengan demikian, pesantren dapat menilai apakah transformasi adab benar-benar terjadi dalam diri santri.

⁹⁴ Mastuhu, *Dinamika Sistem Pendidikan Pesantren: Suatu Kajian tentang Unsur dan Nilai Sistem Pendidikan Pesantren* (Jakarta: INIS, 1994), h. 55–63

⁹⁵ Pentingnya mendasari setiap aktivitas lahiriah penuntut ilmu dengan pemaknaan niat yang tulus (*ikhlas*) serta kesadaran spiritual agar amal tidak menjadi sia-sia atau sekadar rutinitas jasmani, lihat Az-Zarnuji, *Ta'lim al-Muta'allim Ṭarīq al-Ta'allum* (Surabaya: Al-Hidayah, t.th.), h. 11-13. Mengenai restrukturisasi metode pembiasaan di pesantren agar tidak sekadar menjadi disiplin mekanis melainkan bermuara pada penguatan motivasi intrinsik dan pemaknaan spiritual santri, lihat Ahmad Fauzi dan Siti Nurhaliza, "Meaningful Habituation: Melampaui Rutinitas Mekanis dalam Pembentukan Akhlak Santri," *Jurnal Kajian Pendidikan Islam*, Vol. 9, No. 1 (Juni 2023), h. 42-45

Secara teoretis, model evaluasi ini sejalan dengan prinsip penilaian autentik (*authentic assessment*) dalam ranah afektif dan spiritual, di mana keberhasilan proses pendidikan tidak diukur dari kemampuan kognitif mentransfer teks (*surface learning*), melainkan dari buah nyata ilmu berupa perubahan perilaku dan kejernihan akhlak.⁹⁶ Melalui instrumen evaluasi non-akademik yang komprehensif seperti catatan observasi perilaku, penilaian sejawat (*peer-assessment*), dan rekam jejak *khidmah*, institusi pesantren dapat memvalidasi secara objektif sejauh mana transisi kesadaran etis telah mengakar kuat dalam kepribadian santri.⁹⁷

4. Kerangka Acuan dalam Pembelajaran Transformatif

Kerangka acuan atau *frame of reference* merupakan konsep penting dalam teori Mezirow. Kerangka acuan adalah struktur asumsi, keyakinan, nilai, pengalaman, dan kebiasaan berpikir yang digunakan seseorang untuk memahami realitas. Melalui kerangka acuan inilah seseorang menafsirkan pengalaman, memberi makna pada peristiwa, dan menentukan tindakan.⁹⁸

Mezirow membedakan kerangka acuan ke dalam dua unsur utama, yaitu *habits of mind* dan *points of view*. *Habits of mind* adalah

⁹⁶ Penegasan bahwa hakikat dan parameter utama keberhasilan ilmu yang bermanfaat (*al-'ilm al-nafi'*) adalah lahirnya rasa takut kepada Allah (*khasyah*), ketundukan jiwa (*tawāḍu'*), dan perubahan laku luhur, bukan sekadar kelulusan formalistik atau kecerdasan hafalan, lihat Hadratus Syaikh KH. M. Hasyim Asy'ari, *Ādāb al-'Ālim wa al-Muta'allim* (Jombang: Maktabah Turats al-Islami, 1415 H), h. 16-18. Analisis mengenai urgensi dan implementasi evaluasi afektif serta spiritual untuk mengukur perubahan sikap mental (*mental attitude*) santri secara komprehensif di era modern, lihat Ridwan Malik, "Model Evaluasi Autentik Berbasis *Mental attitude* dalam Pendidikan Pesantren," *Jurnal Evaluasi dan Kebijakan Pendidikan*, Vol. 7, No. 2 (Oktober 2024), h. 118-122

⁹⁷ Studi empiris tentang penggunaan instrumen non-akademik (seperti jurnal refleksi dan pengamatan perilaku komunal) untuk menilai keberhasilan transformasi adab dan tanggung jawab sosial santri di lingkungan asrama, lihat Nurul Hidayah, "Asesmen Karakter Spiritual dan Sosial: Mengukur Transformasi Adab di Pondok Pesantren," *Jurnal Ilmiah Penjaminan Mutu Pendidikan*, Vol. 12, No. 1 (Maret 2025), h. 73-76

⁹⁸ Mezirow, "Learning to Think Like an Adult," ... h. 5-6

kecenderungan berpikir yang lebih luas dan relatif menetap, sedangkan *points of view* adalah sikap, penilaian, atau tanggapan yang lebih spesifik terhadap situasi tertentu.⁹⁹ Dalam konteks santri, *habits of mind* dapat berupa cara umum memandang ilmu, guru, disiplin, otoritas, atau modernitas. Adapun *points of view* dapat berupa sikap santri terhadap aturan pondok, penggunaan gawai, pengajian kitab, atau nasihat kiai.

Transformasi adab pesantren menuju struktur epistemologis *ta'dīb* berarti transformasi kerangka acuan (*frame of reference*) santri. Adab tidak lagi dipahami sebagai tekanan tata tertib, tetapi sebagai cara menempatkan sesuatu secara benar. Guru tidak lagi dipahami sebagai figur kekuasaan, tetapi sebagai otoritas ilmu. Kitab tidak lagi dipahami sebagai teks pelajaran semata, tetapi sebagai warisan keilmuan. Disiplin tidak lagi dipahami sebagai pembatasan, tetapi sebagai latihan jiwa (*riyāḍatun nafs*). Dengan demikian, kerangka acuan santri berubah dari normatif-formal menuju epistemologis-spiritual.¹⁰⁰ Dalam lansekap filsafat pendidikan Islam kontemporer, penataan ulang ini menggeser adab dari sekadar kepatuhan sosiologis yang mekanis menjadi sebuah kesadaran batiniah yang bersandar pada pengakuan atas tata tertib kosmik dan hierarki kebenaran.¹⁰¹

Perubahan kerangka acuan ini sangat penting bagi pembentukan *mental attitude*. *Mental attitude* santri tidak hanya terbentuk dari

⁹⁹ Mezirow, "Learning to Think Like an Adult," ... h. 17-18

¹⁰⁰ Konsep mengenai restrukturisasi kerangka acuan (*frame of reference*) peserta didik melalui perubahan skema makna dan dekonstruksi asumsi yang diterima begitu saja (*taken-for-granted assumptions*), lihat Jack Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning* (San Francisco: Jossey-Bass, 1991), h. 167-169

¹⁰¹ Mengenai landasan filosofis konsep *ta'dīb* sebagai proses pengenalan dan pengakuan akan tempat yang tepat (*recognition and acknowledgement of the right place*) bagi guru, ilmu, dan kitab dalam struktur epistemologi Islam, lihat Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1991), h. 21-25

aturan luar, tetapi dari cara santri memaknai aturan tersebut. Apabila makna berubah, sikap juga berubah. Apabila santri memahami adab sebagai kebutuhan batin dalam mencari ilmu, maka adab akan lebih stabil dan tidak mudah hilang ketika santri keluar dari lingkungan pesantren.¹⁰² Transformasi makna dari kepatuhan artifisial menuju kepatuhan intrinsik-spiritual ini secara empiris terbukti mengonstruksi ketahanan moral (*moral resilience*) santri yang kokoh, sehingga laku luhur yang mereka miliki tidak lagi bergantung pada ada atau tidaknya pengawasan pengasuh asrama.¹⁰³ Dengan menjadikan adab sebagai kebutuhan epistemik untuk memperoleh keberkahan ilmu, santri berhasil menginternalisasikan nilai-nilai pesantren ke dalam *habitus* permanen yang memandu tindakan mereka di tengah realitas masyarakat modern yang plural, sekuler, dan dinamis.¹⁰⁴

5. Refleksi Kritis sebagai Dasar Transformasi Kesadaran

Refleksi kritis merupakan inti pembelajaran transformatif. Menurut Mezirow, refleksi kritis adalah proses menguji validitas asumsi yang menjadi dasar keyakinan, penilaian, dan tindakan seseorang.¹⁰⁵ Refleksi kritis berbeda dari sekadar berpikir biasa. Ia

¹⁰² Penegasan bahwa aturan lahiriah dalam menuntut ilmu harus diresapi sebagai kebutuhan batin untuk menyucikan jiwa (*riyāḍatun naḥs*) demi mendapatkan pancaran cahaya ilmu yang suci, lihat Hadratus Syaikh KH. M. Hasyim Asy'ari, *Ādāb al-ʿĀlim wa al-Mutaʿallim* (Jombang: Maktabah Turats al-Islami, 1415 H), h. 22-26

¹⁰³ Analisis mengenai bagaimana revitalisasi adab melalui pendekatan filosofis *taʿdīb* berhasil mentransformasikan kepatuhan formal santri menjadi ketahanan moral (*moral resilience*) yang melekat erat dalam perilaku sosial di luar pesantren, lihat Ahmad Mukhlis, "Revitalizing Adab Education in Pesantren as a Strategy to Strengthen the Moral Resilience of the Nation," *Academic Research Journal of Indonesia*, Vol. 3, No. 2 (Oktober 2025), h. 2736-2740

¹⁰⁴ Studi teoretis-empiris mengenai rekonstruksi filsafat *taʿdīb* dalam sistem pendidikan berasrama modern guna membentuk kesadaran kritis-spiritual santri yang adaptif terhadap perubahan zaman, lihat Muhammad Zarkasyi, "Reconstructing Ta'dib Philosophy: A Theoretical Framework for Modern Islamic Boarding School System," *Journal of Modern Islamic Boarding School*, Vol. 5, No. 1 (April 2025), h. 14-17.

¹⁰⁵ Jack Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning* (San Francisco: Jossey-Bass, 1991), h. 167-169, lihat juga: Ahmad Mukhlis, "Revitalizing Adab Education in

menuntut seseorang untuk meninjau ulang mengapa ia berpikir demikian, dari mana keyakinannya terbentuk, apakah asumsi itu benar, dan apakah tindakan yang lahir darinya masih sesuai dengan kebenaran dan tujuan hidup.¹⁰⁶

Dalam pendidikan pesantren, refleksi kritis diperlukan agar santri tidak hanya menjalankan adab secara mekanis. Santri perlu merenungkan makna adab, fungsi ilmu, kedudukan guru, pentingnya kitab, dan tujuan belajar. Tanpa refleksi, adab dapat menjadi formalitas. Santri tampak sopan di depan kiai, tetapi tidak memiliki kesadaran mendalam tentang penghormatan kepada ilmu. Santri menaati aturan pondok, tetapi hanya karena takut sanksi. Santri mengikuti pengajian, tetapi tidak menghubungkan ilmu dengan pembentukan dirinya.¹⁰⁷

Refleksi kritis juga penting bagi pesantren sebagai lembaga. Pesantren perlu merefleksikan apakah sistem pendidikannya telah membentuk santri beradab secara utuh atau hanya santri yang patuh secara formal. Pesantren juga perlu menilai apakah kurikulumnya telah menghubungkan ilmu, adab, amal, dan spiritualitas. Dengan demikian, refleksi kritis tidak hanya dilakukan oleh santri, tetapi juga oleh kiai, ustadz, pengurus, dan seluruh sistem kelembagaan.¹⁰⁸

Pesantren as a Strategy to Strengthen the Moral Resilience of the Nation," *Academic Research Journal of Indonesia*, Vol. 3, No. 2 (Oktober 2025), h. 2736-2738

¹⁰⁶ Stephen D. Brookfield, *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting* (San Francisco: Jossey-Bass, 1987), h. 13-17, lihat juga : Nuruzzaman & Iksan, "Evaluasi Pembelajaran Transformatif Terhadap Perubahan Perspektif Belajar Peserta Didik," *Jurnal Pendidikan Tambusai*, Vol. 8, No. 1 (April 2024), h. 13711-13713

¹⁰⁷ Ahmad Fauzi dan Siti Nurhaliza, "Meaningful Habituation: Melampaui Rutinitas Mekanis dalam Pembentukan Akhlak Santri," *Jurnal Kajian Pendidikan Islam*, Vol. 9, No. 1 (Juni 2023), h. 42-45

¹⁰⁸ Michael Fullan, *The New Meaning of Educational Change* (Fifth Edition, New York: Teachers College Press, 2016), h. 81-85, lihat juga: M. N. Anwar, "Pembelajaran

Namun, refleksi kritis dalam pesantren harus dibedakan dari kritik yang merusak adab. Refleksi kritis harus berada dalam kerangka etika. Ia bukan sikap meragukan semua otoritas, tetapi usaha memahami dan menempatkan otoritas secara benar. Ia bukan pemberontakan terhadap tradisi, tetapi pembacaan ulang tradisi agar maknanya lebih hidup. Dalam kerangka ta'dib, refleksi kritis adalah bagian dari adab karena membantu manusia mengenali dan mengakui tempat yang tepat dari ilmu, guru, diri, dan Tuhan.¹⁰⁹

Dengan demikian, refleksi kritis menjadi dasar transformasi kesadaran. Melalui refleksi, santri bergerak dari kepatuhan lahiriah menuju kesadaran batin; dari rutinitas menuju pemaknaan; dari adab normatif menuju adab epistemologis. Refleksi kritis memungkinkan santri memahami bahwa adab bukan sekadar aturan pesantren, melainkan struktur nilai yang membimbing cara berpikir dan bertindak.¹¹⁰

6. Transformasi Perspektif dalam Proses Pendidikan

Transformasi perspektif dalam teori Mezirow adalah perubahan struktur asumsi yang digunakan seseorang untuk memahami pengalaman. Mezirow menjelaskan bahwa pembelajaran transformatif terjadi ketika seseorang merevisi atau membangun kembali kerangka acuannya sehingga menjadi lebih inklusif, terbuka, reflektif, dan

Transformatif Pendidikan Islam Berbasis Andragogi di Pondok Pesantren," *Al-Iman: Jurnal Keislaman dan Kemasyarakatan*, Vol. 9, No. 2 (September 2025), h. 174-177

¹⁰⁹ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1991), h. 21-25, lihat juga : Muhamad Yasin dan Muhammad Nabil Khasbulloh, "Constructing Ethical Critical Thinking at Pesantren," *Jurnal Pendidikan Islam*, Vol. 8, No. 2 (Desember 2022), h. 134-135

¹¹⁰ Muhammad Zarkasyi, "Reconstructing Ta'dib Philosophy: A Theoretical Framework for Modern Islamic Boarding School System," *Journal of Modern Islamic Boarding School*, Vol. 5, No. 1 (April 2025), h. 14-17

mampu membimbing tindakan secara lebih tepat.¹¹¹ Dengan kata lain, transformasi perspektif bukan sekadar perubahan pendapat, tetapi perubahan cara seseorang memberi makna terhadap realitas.

Mezirow menyebut bahwa manusia memahami pengalaman melalui *meaning perspectives* atau perspektif makna. Perspektif makna ini berisi asumsi, nilai, keyakinan, kebiasaan berpikir, dan orientasi tindakan yang dibentuk oleh budaya, keluarga, agama, pendidikan, pengalaman sosial, dan lingkungan hidup. Karena itu, seseorang tidak memahami realitas secara netral. Ia selalu menafsirkan realitas melalui kerangka tertentu. Pendidikan transformatif berperan ketika kerangka tersebut diuji, direfleksikan, dan diperbarui.¹¹²

Dalam proses transformasi perspektif, refleksi kritis menjadi unsur utama. Mezirow menegaskan bahwa refleksi kritis memungkinkan seseorang memeriksa asumsi yang selama ini diterima begitu saja. Tanpa refleksi kritis, seseorang hanya mengulang pola pikir lama. Dengan refleksi kritis, seseorang dapat menyadari bahwa keyakinan, nilai, atau kebiasaan tertentu mungkin terbentuk oleh tradisi, tekanan sosial, kepentingan pribadi, atau pengalaman masa lalu yang belum pernah diuji secara sadar.¹¹³

Selain refleksi kritis, dialog rasional juga menjadi unsur penting. Mezirow menekankan bahwa transformasi perspektif tidak hanya terjadi dalam kesendirian, tetapi melalui proses komunikasi dan diskursus. Melalui dialog, seseorang dapat menguji validitas pemahamannya, mendengarkan perspektif lain, dan membangun

¹¹¹ Jack Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning* (San Francisco: Jossey-Bass, 1991), h. 1–2

¹¹² Jack Mezirow, “Transformative Learning: Theory to Practice,” *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 74 (1997): 5–12, khususnya h. 5–6

¹¹³ Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, ..., h. 99–101

pemahaman baru.¹¹⁴ Dalam konteks pendidikan Islam dan pesantren, dialog ini tidak boleh dipahami sebagai perdebatan bebas tanpa etika, tetapi sebagai musyawarah ilmiah yang dilandasi adab.

Mezirow juga menyebut bahwa transformasi perspektif memiliki dimensi tindakan. Transformasi tidak berhenti pada kesadaran baru, tetapi harus diwujudkan dalam rencana tindakan, penguasaan pengetahuan dan keterampilan baru, percobaan peran baru, serta reintegrasi ke dalam kehidupan berdasarkan perspektif baru.¹¹⁵ Dengan demikian, keberhasilan transformasi perspektif dapat dilihat dari perubahan perilaku yang lebih stabil dan bermakna.

Dalam perkembangan kajian mutakhir, teori Mezirow terus dikaji dan dikembangkan. Hyde menegaskan bahwa dalam teori Mezirow, *critical discourse* dan *critical reflection* memiliki hubungan penting: diskursus kritis membantu seseorang membangun dan menguji makna, sedangkan refleksi kritis menjadi proses epistemologis untuk menilai asumsi yang mendasari tindakan.¹¹⁶ Carlson dan koleganya juga menunjukkan bahwa transformasi perspektif dapat terjadi dalam pembelajaran lintas budaya secara daring, dan perubahan itu dapat meliputi dimensi intelektual, moral, politik, kultural, personal, dan spiritual.¹¹⁷ Dengan demikian, transformasi perspektif adalah proses perubahan makna.

¹¹⁴ Mezirow, "Learning to Think Like an Adult," ..., h. 10–11.

¹¹⁵ Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, ..., h. 168–169

¹¹⁶ Brendan Hyde, "Critical Discourse and Critical Reflection in Mezirow's Theory of Transformative Learning: A Dialectic Between Ontology and Epistemology," *Adult Education Quarterly* 71, no. 4 (2021): 373–388, khususnya h. 374–378

¹¹⁷ Elisabeth Carlson, Engle Angela Chan, Christine Kumlien, Doris Y. Leung, dan Melanie Bish, "Perspective Transformation of Cultural Awareness: A Qualitative Study on Research Students' Experiences of International Cross-Institutional Webinars," *Journal of Transformative Education* 23, no. 1 (2025): 119–135, khususnya h. 119–130. Artikel ini pertama kali dipublikasikan daring pada 2024

7. Transformasi Kelembagaan Pesantren

Transformasi kelembagaan pesantren adalah proses perubahan yang berlangsung pada level sistem, budaya, kurikulum, kepemimpinan, relasi pendidikan, dan orientasi kelembagaan pesantren. Transformasi ini penting karena perubahan santri tidak dapat dilepaskan dari lingkungan pendidikan yang membentuknya. Fullan menegaskan bahwa perubahan pendidikan yang berhasil memerlukan perubahan dalam makna, praktik, budaya, dan kapasitas lembaga.¹¹⁸

Pesantren sebagai lembaga pendidikan Islam memiliki tradisi yang kuat. Zamakhsyari Dhofier menjelaskan bahwa pesantren memiliki lima elemen pokok, yaitu kiai, santri, pondok, masjid, dan pengajaran kitab-kitab Islam klasik.¹¹⁹ Elemen-elemen ini bukan hanya struktur kelembagaan, tetapi juga membentuk kultur pendidikan. Kiai menjadi pusat otoritas ilmu dan keteladanan, santri menjadi subjek pembelajar, pondok menjadi ruang pembiasaan, masjid menjadi pusat ibadah, dan kitab menjadi medium transmisi ilmu.¹²⁰

Namun, pesantren juga menghadapi perubahan sosial. Modernisasi pendidikan, kurikulum formal, teknologi digital, budaya populer, dan perubahan orientasi masyarakat menuntut pesantren melakukan penyesuaian. Abdurrahman Wahid menyebut pesantren sebagai subkultur karena memiliki sistem nilai, pola hidup, dan

¹¹⁸ Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, h. 21–23, 39–41

¹¹⁹ Zamakhsyari Dhofier, *Tradisi Pesantren: Studi Pandangan Hidup Kyai dan Visinya Mengenai Masa Depan Indonesia* (Jakarta: LP3ES, 2011), h. 79–96

¹²⁰ Abdul Wafi, Irma Soraya, dan Mohammad Kurjum, "Pesantren as a Prototype of Education with a Deep Learning Approach," *Jurnal Pendidikan Islam*, Vol. 11, No. 2 (September 2025), h. 245–246

kepemimpinan yang khas.¹²¹ Sebagai subkultur, pesantren memiliki daya tahan tradisi, tetapi juga harus mampu berinteraksi dengan perubahan sosial.¹²²

Transformasi kelembagaan pesantren dalam penelitian ini tidak dimaksudkan sebagai modernisasi yang menghilangkan tradisi. Transformasi justru berarti memperkuat inti tradisi adab dengan struktur epistemologis ta'dib. Pesantren perlu menata ulang orientasi pendidikannya agar adab tidak berhenti sebagai aturan sosial, tetapi menjadi prinsip yang menghubungkan ilmu, iman, amal, dan spiritualitas.¹²³

Transformasi kelembagaan dapat dilakukan melalui beberapa arah. Pertama, transformasi visi pendidikan. Pesantren perlu menegaskan bahwa tujuan pendidikan bukan hanya melahirkan santri yang pintar atau patuh, tetapi santri yang beradab dan memiliki *mental attitude* yang matang. Kedua, transformasi kurikulum. Nilai adab perlu diintegrasikan ke dalam pengajaran kitab, kegiatan ibadah, pembinaan asrama, dan program pengembangan santri. Ketiga, transformasi pedagogi. Guru dan ustadz perlu mengajar dengan pendekatan yang tidak hanya instruktif, tetapi juga reflektif dan transformatif. Keempat, transformasi budaya. Praktik ta'zīm, khidmah, disiplin, dan kesederhanaan perlu diberi pemaknaan agar tidak menjadi formalitas. Kelima, transformasi evaluasi. Keberhasilan

¹²¹ Abdul Wafi, Irma Soraya, dan Mohammad Kurjum, "Pesantren as a Prototype of Education with a Deep Learning Approach," *Jurnal Pendidikan Islam*, Vol. 11, No. 2 (September 2025), h. 245-246

¹²² Ahmad Mukhlis, "Revitalizing Adab Education in Pesantren as a Strategy to Strengthen the Moral Resilience of the Nation," *Academic Research Journal of Indonesia*, Vol. 3, No. 2 (Oktober 2025), h. 2736-2737

¹²³ Muhammad Zarkasyi, "Reconstructing Ta'dib Philosophy: A Theoretical Framework for Modern Islamic Boarding School System," *Journal of Modern Islamic Boarding School*, Vol. 5, No. 1 (April 2025), h. 14-15

pendidikan perlu dilihat bukan hanya dari nilai akademik, tetapi juga dari perubahan *mental attitude* santri.¹²⁴

Dengan demikian, transformasi kelembagaan pesantren merupakan proses memperkuat pesantren dari dalam. Pesantren tetap mempertahankan tradisi adab, tetapi mengembangkannya menjadi struktur pendidikan yang lebih sadar, reflektif, dan epistemologis. Melalui transformasi ini, pesantren dapat membentuk santri yang mampu hidup di tengah perubahan zaman tanpa kehilangan adab, ilmu, iman, dan spiritualitas.¹²⁵

Berdasarkan uraian di atas, konsep transformasi pendidikan dalam penelitian ini dibangun melalui sintesis antara teori pembelajaran transformatif Jack Mezirow dan teori perubahan pendidikan Michael Fullan. Mezirow digunakan untuk menjelaskan transformasi pada level kesadaran santri, terutama melalui kerangka acuan, refleksi kritis, dan transformasi perspektif. Fullan digunakan untuk menjelaskan transformasi pada level kelembagaan pesantren, terutama melalui perubahan makna, budaya, kepemimpinan, kurikulum, dan praktik pendidikan.

Sintesis ini menghasilkan pemahaman bahwa transformasi adab pesantren dari kultur normatif menuju struktur epistemologis ta'dib berlangsung pada dua level. Pertama, level individual, yaitu perubahan cara santri memahami adab, ilmu, guru, kitab, amal, dan spiritualitas. Kedua, level kelembagaan, yaitu perubahan cara pesantren menanamkan, mengelola, dan menghidupkan adab dalam seluruh sistem pendidikannya.

¹²⁴ Mujamil Qomar, *Pesantren: Dari Transformasi Metodologi Menuju Demokratisasi Institusi* (Jakarta: Erlangga, 2007), h. 210-215, lihat juga : Ridwan Malik, "Model Evaluasi Autentik Berbasis *Mental attitude* dalam Pendidikan Pesantren," *Jurnal Evaluasi dan Kebijakan Pendidikan*, Vol. 7, No. 2 (Oktober 2024), h. 118-120

¹²⁵ Ahmad Fauzi dan Siti Nurhaliza, "*Meaningful Habituation*: Melampaui Rutinitas Mekanis dalam Pembentukan Akhlak Santri," *Jurnal Kajian Pendidikan Islam*, Vol. 9, No. 1 (Juni 2023), h. 42-44

Dengan demikian, transformasi pendidikan dalam penelitian ini bukan sekadar perubahan administratif, melainkan perubahan makna dan kesadaran. Adab pesantren tidak ditinggalkan, tetapi ditransformasikan dari norma perilaku menuju struktur epistemologis yang membentuk *mental attitude* santri. Transformasi ini diharapkan melahirkan santri yang tidak hanya tertib secara lahiriah, tetapi juga berilmu, beriman, beramal, beradab, reflektif, dan memiliki orientasi spiritual yang jelas.

C. Struktur Epistemologis Ta'dib: Konsepsi Syed Muhammad Naquib al-Attas

1. Pengertian adab dalam Tradisi Islam

Istilah adab merupakan salah satu istilah penting dalam khazanah Islam. Secara etimologis, istilah adab berasal dari akar kata أدب yang mula-mula berhubungan dengan makna mengundang, mengajak, atau mengumpulkan manusia kepada suatu jamuan. Ibn Fāris dalam *Mu'jam Maqāyīs al-Lughah* menjelaskan bahwa akar kata *hamzah*, *dal*, dan *ba'* memiliki satu makna asal yang cabang-cabangnya kembali kepada arti “mengumpulkan manusia kepada makanan”. Karena itu, *ma'dubah* berarti jamuan, sedangkan *ādib* berarti orang yang mengundang kepada jamuan.¹²⁶

Selanjutnya, dari makna dasar “mengundang” tampak unsur *da'wah* atau ajakan. Menunjukkan bahwa adab bukan hanya kedaaan pasif, melainkan tindakan aktif, yang berkembang dalam pemakaian menjadi ajakan kepada kebaikan kemuliaan, dan perilaku terpuji. Ibn Manẓūr dalam *Lisān al-'Arab* memberi penjelasan yang sangat terkenal tentang makna adab. Ia menulis:

¹²⁶ Aḥmad ibn Fāris, *Mu'jam Maqāyīs al-Lughah*, taḥqīq 'Abd al-Salām Muḥammad Hārūn, j. 1 (Beirut: Dār al-Fikr, 1399 H/1979 M), h. 74, yaitu :

"الألف والبدال والباء أصل واحد تتفرع مسائله وترجع إليه، فالأدب أن تجمع الناس إلى طعامك، وهي المأدبة والمأدبة، والأدب الداعي"

“Adab ialah sesuatu yang dengannya seseorang menjadi beradab. Ia dinamai adab karena ia mengajak manusia kepada hal-hal terpuji dan mencegah mereka dari hal-hal tercela. Asal makna adab adalah ajakan”.¹²⁷

Perkembangan ini menunjukkan bahwa adab bukan hanya menyangkut tata krama sosial, melainkan juga daya pembimbing yang mengarahkan manusia kepada *al-mahāmid*, yaitu sifat dan tindakan terpuji, serta menjauhkannya dari *al-maqābiḥ*, yaitu sifat dan tindakan tercela. Ibn Manzūr juga menyebut makna lain:

“Adab ialah adab jiwa dan adab pelajaran. Adab juga berarti kecerdikan, kehalusan, dan baiknya cara mengambil atau memperlakukan sesuatu”.¹²⁸

Dari sini tampak bahwa adab memiliki dua lapis makna. Pertama, *adab al-nafs*, yaitu pembinaan jiwa dan akhlak. Kedua, *adab al-dars*, yaitu pendidikan, pelajaran, dan penguasaan ilmu. Dalam tradisi Islam, kedua makna ini tidak dipisahkan secara mutlak. Ilmu harus melahirkan adab, dan adab menjadi dasar dalam menuntut ilmu.

Dalam pengertian ini adab memiliki hubungan erat dengan pendidikan jiwa. Al-Fayyūmī dalam *al-Miṣbāḥ al-Munīr* menambahkan ungkapan dengan makna

“Aku mendidiknya dengan adab, maksudnya aku mengajarnya latihan jiwa dan akhlak-akhlak yang baik”.¹²⁹

Kutipan ini menegaskan bahwa adab secara bahasa tidak hanya berarti sopan santun, tetapi juga pendidikan. Yang diajarkan bukan

¹²⁷ Ibn Manzūr, *Lisān al-‘Arab*, j. 1 (Beirut: Dār Ṣādir, t.t.), h. 70, yaitu :
الأدب: الذي يتأدب به الأديب من الناس؛ سمي أدباً لأنه يأدب الناس إلى الإحسان وينهاهم عن المفايح. وأصل الأدب الدعاء.”

¹²⁸ Ibn Manzūr, *Lisān al-‘Arab*, j. 1 (Beirut: Dār Ṣādir, t.t.), h. 70, teks aslinya yaitu :
والأدب: أدب النفس والدرس. والأدب: الظرف وحسن التناول

¹²⁹ Aḥmad ibn Muḥammad al-Fayyūmī, *al-Miṣbāḥ al-Munīr fī Gharīb al-Sharḥ al-Kabīr*, j. 1 (Beirut: al-Maktabah al-‘Ilmiyyah, t.t.), h. 9, dengan teks aslinya yaitu :
أدبته أدباً من باب ضرب: علمته رياضة النفس ومحاسن الأخلاق

sekadar pengetahuan, melainkan *riyāḍat al-naḥs*—latihan jiwa—dan *maḥāsīn al-akhlāq*—akhlak-akhlak yang indah. Al-Fayyūmī juga mengutip Abu Zayd al-Anṣārī, yang artinya “Adab berlaku bagi setiap latihan terpuji yang dengannya manusia terbentuk dalam salah satu keutamaan”.¹³⁰ Definisi ini sangat penting karena menunjukkan bahwa adab adalah proses pembentukan manusia. Ia bukan hanya aturan sosial yang bersifat luar, tetapi latihan batin yang membuat seseorang memiliki keutamaan. Dengan demikian, adab berkaitan erat dengan pendidikan karakter dalam Islam.

Jika Ibn Fāris menekankan akar makna adab sebagai ajakan, Ibn Manẓūr memperlihatkan arah moral dari ajakan itu, sedangkan al-Fayyūmī menegaskan dimensi pendidikannya. Ketiga pengertian ini saling melengkapi. Adab mula-mula berarti mengundang; tetapi dalam kerangka moral Islam, yang diundangkan bukan lagi makanan, melainkan kebaikan. Selanjutnya, ajakan kepada kebaikan itu tidak berhenti pada nasihat verbal, tetapi diwujudkan melalui latihan jiwa dan pembiasaan akhlak mulia. Dengan demikian, secara bahasa adab mengandung tiga lapis makna yang tersusun secara bertingkat: *da‘wah* atau ajakan, *tahdhīb* atau pembinaan, dan *riyāḍah al-naḥs* atau latihan jiwa.

Makna tersebut semakin jelas dalam keterangan al-Zabīdī dalam *Tāj al-‘Arūs*. Ia menyebut bahwa adab adalah suatu *malakah*, yakni kemampuan batin yang menetap, yang menjaga pemiliknya dari sesuatu yang mencemarkannya.¹³¹ Rumusan ini menunjukkan bahwa

¹³⁰ Al-Fayyūmī, *al-Miṣbāḥ al-Munīr*, j. 1, h. 9, teks aslinya yaitu:

الأدب يقع على كل رياضة محمودة يخرج بها الإنسان في فضيلة من الفضائل

¹³¹ Muḥammad Murtaḍā al-Zabīdī, *Tāj al-‘Arūs min Jawāhir al-Qāmūs*, taḥqīq ‘Abd al-Sattār Aḥmad Farrāj, j. 2 (Kuwait: Maṭba‘at Hukūmat al-Kuwait, 1385 H/1965 M), h. 12, Adab adalah suatu *malakah*—kemampuan batin yang menetap—yang menjaga orang yang memilikinya dari sesuatu yang mencemarkannya. dengan ungkapan asli :

adab bukan perilaku sesaat atau kepura-puraan sosial, melainkan kualitas batin yang telah tertanam kuat. Seseorang disebut beradab bukan hanya karena ia mengetahui bentuk-bentuk kesopanan, tetapi karena pengetahuan itu telah menjadi karakter yang menjaga dirinya dari ucapan, sikap, dan tindakan yang merendahkan martabatnya.

Dengan demikian, pengertian bahasa adab dalam tradisi Islam memperlihatkan kesatuan antara aspek linguistik, moral, dan pendidikan. Dari sisi linguistik, adab berarti ajakan atau undangan. Dari sisi moral, adab berarti ajakan kepada perkara terpuji dan pencegahan dari perkara tercela. Dari sisi pendidikan, adab berarti latihan jiwa dan pembentukan akhlak yang baik. Ketiga aspek ini menunjukkan bahwa adab bukan sekadar etiket formal, melainkan proses pembentukan manusia agar mampu menempatkan diri secara benar, menjaga kemuliaan dirinya, serta hidup dalam tuntunan kebaikan.

Berdasarkan dialog makna dari kitab-kitab tersebut, dapat disimpulkan bahwa adab secara bahasa dalam tradisi Islam adalah suatu proses ajakan, pembinaan, dan latihan jiwa yang mengarahkan manusia kepada akhlak terpuji yang sifatnya menetap guna menjaganya dari perilaku tercela. Oleh sebab itu, adab memiliki posisi penting dalam bangunan keilmuan Islam, sebab ilmu yang benar tidak hanya menambah pengetahuan, tetapi juga membentuk kepribadian yang halus, terarah, dan mulia.

2. Konsep adab menurut Syed Muhammad Naquib al-Attas

Acuan yang dilakukan oleh Naquib al-Attas berakar kuat pada tradisi keagamaan dan intelektual Muslim terdahulu. Dari pandangan ulama terdahulu tentang adab, Syed Muhammad Naquib al-Attas

merekonstruksinya menjadi suatu konsep. Mula-mula memberikan uraian sebagai salah satu refleksi indah tentang adab, bahwa selaras dengan makna asli dan mendasar dari arti adab dalam Tradisi Islam yang berarti "undangan kepada suatu perjamuan". Konsep jamuan itu membawa makna bahwa tuan rumah adalah orang yang mulia dan terhormat, dan ramai orang yang hadir; para hadirin adalah mereka yang dalam penilaian tuan rumah patut mendapat penghormatan atas undangan itu. Oleh karena itu mereka adalah orang budiman dan terhormat yang diharapkan berperilaku sesuai dengan kedudukan mereka, dalam percakapan, tingkah laku dan etiket. Dalam pengertian yang sama bahwa kenikmatan makanan yang lezat dalam suatu jamuan itu makin bertambah dengan kehadiran orang-orang yang terhormat serta ramah, dan bahwa hidangan tersebut disantap dengan tata cara, perilaku, dan etiket yang penuh dengan kesopanan.¹³²

Al-Attas lalu mengemukakan tentang makna analogi dari undangan ke suatu jamuan untuk ikut menikmati makanan yang lezat bagi jiwa, dari konsep dasar adab sebagai suatu undangan perjamuan bersama ini dengan seluruh implikasi konseptual yang terkandung di dalamnya, juga telah mencakup ilmu. Sebagaimana Hadis yang diriwayatkan oleh Ibnu Mas'ud, ketika Al-Qur'an Suci digambarkan sebagai undangan Tuhan untuk menghadiri suatu perjamuan di atas bumi, dengan konsekuensi untuk mengambil bagian di dalamnya dengan jalan mempunyai ilmu yang benar tentangnya.¹³³ Redaksi Hadis tersebut adalah:

¹³² Al-Attas, *Islam and Secularism*, Oh., Cit., h. 186

¹³³ Naquib Al-Attas, *Konsep Pendidikan*,..... h. 57, lihat juga : Jamal Ad-Din Muhammad Ibn Mandzur, *Lisan al-Arab*, (Beirut: Dar Shadir dan Dar Beirut 1986, Vol. 1, h. 206

إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ مَأْدُبَةٌ لِلَّهِ فِي الْأَرْضِ فَتَعَلَّمُوا مِنْ مَأْدَبَتِهِ (الدارمي)

"Sesungguhnya Al-Qur'an Suci adalah undangan di atas bumi, maka belajarlah dari perjamuannya."

Berdasarkan acuan Hadis ini, Naquib al-Attas menegaskan bahwa Al-Qur'an Suci adalah undangan Tuhan kepada suatu perjamuan rohaniah, dan pencapaian ilmu yang benar tentangnya berarti memakan makanan yang baik di dalamnya. Sebagaimana kenikmatan makanan yang baik dalam suatu perjamuan akan banyak bertambah dengan kehadiran teman-teman yang mulia lagi sopan. Juga, sebagaimana makanan harus dimakan sesuai aturan-aturan tingkah laku, perilaku dan etiket yang baik, maka dengan demikian "ilmu" pun harus disanjung tinggi, dinikmati dan didekati dengan perilaku yang sesuai dengan sifat-sifatnya yang mulia. Menurutna dengan memiliki sikap yang menjunjung kemuliaan terhadap ilmu dengan sifat-sifat yang mulia, akan menghantarkan bagi seseorang suatu kondisi sebagai berikut, yaitu:

... "pengecapan cita rasanya" atau "penikmatan rohaniah" yang disebut dengan *dzawq* sebagai "makanan" dan "kehidupan" jiwa, serta membuat jiwa menjadi lebih hidup. Inilah yang dikatakan Naquib al-Attas sebagai puncaknya ilmu, dan dengan *dzawq* ini pada gilirannya atas anugerah Tuhan mampu menyingkap tirai yang menyelubungi hakikat dan kebenaran sesuatu sehingga tampak pada penglihatan rohani diri yang menyaksikannya, pengalaman rohani ini disebut dengan *kasyf* (كشف).¹³⁴

¹³⁴ Syed Muhammad Naquib Al-Attas, *The Concept of Education in Islam, A Framework for an Islamic Philosophy of Education* (Kuala Lumpur: Muslim Youth Movement of Malaysia Kuala Lumpur, 1980), h. 24.

Dalam uraian dan pandangan diatas menggambarkan bahwa adab dalam pelaksanaannya mengandung unsur “proses” dan “kandungan” yang baik untuk manusia, hal ini memberikan maslahat bukan hanya bagi jasmani manusia ia juga berlaku bagi kebaikan rohani manusia. Selanjutnya, dalam menguraikan konsepnya Al-Attas mengatakan bahwa:

Adab adalah disiplin tubuh, jiwa dan ruh; disiplin yang menegaskan pengenalan dan pengakuan tempat yang tepat dalam hubungannya dengan kemampuan dan potensi jasmaniah, intelektual dan ruhaniah; pengenalan dan pengakuan akan kenyataan bahwa ilmu dan wujud ditata secara hirarkhis sesuai dengan berbagai tingkat (*maratib*) dan derajatnya (*darajat*). Karena adab menunjukkan pengenalan dan pengakuan akan kondisi kehidupan, kedudukan dan tempat yang tepat lagi layak, serta disiplin diri ketika berpartisipasi aktif dan sukarela dalam menjalankan peranan seseorang sesuai dengan pengenalan dan pengakuan itu, pemenuhannya dalam diri seseorang dan masyarakat sebagai keseluruhan mencerminkan kondisi keadilan (*'adl*). Keadilan itu sendiri adalah pencerminan kearifan (*hikmah*), yang telah kita definisikan sebagai ilmu berian Tuhan yang memungkinkan penerima menemukan atau menghasilkan tempat yang tepat dan layak bagi sesuatu. Kondisi berada pada tempat yang tepat itulah yang kita sebut keadilan; dan adab adalah metoda untuk mengetahui, sehingga dengan itu kita memenuhi kondisi berada pada tempat yang tepat.¹³⁵

Dari uraian diatas, Adab secara singkat dapat dikatakan lukisan keadilan yang dicerminkan oleh kearifan. Adab berarti pengenalan dan pengakuan tentang hakikat bahwa pengetahuan dan wujud bersifat teratur secara hierarkis sesuai dengan berbagai tingkat dan derajat-tingkatan mereka dan tentang tempat seseorang yang tepat dalam hubungannya dengan hakikat itu serta dengan kapasitas dan

¹³⁵ Syed Mohammad Naquib Al-Attas, Konsep Pendidikan dalam Islam; Suatu rangka pikir pembinaan Filsafat Pendidikan Islam, (Bandung, Mizan, 1990), h. 54

potensi jasmaniah intelektual maupun rohaniah seseorang,"¹³⁶ ia disiplin jasad, akal, dan jiwa yang membuat seseorang mencegah manusia dari kesalahan-kesalahan penilaian.¹³⁷

Maka, inti konsep adab adalah Pengenalan dan Pengakuan (*recognition and acknowledgement*), yaitu: Pengenalan, yakni mengetahui tempat yang benar dari sesuatu. Pengakuan, yakni bertindak sesuai dengan pengetahuan itu. Seseorang disebut beradab bukan hanya karena ia tahu mana yang benar, tetapi karena ia mengakui kebenaran itu dalam tindakan. Al-Attas menegaskan bahwa adab berhubungan dengan pengenalan dan pengakuan terhadap “tempat yang benar” dalam tatanan wujud, ilmu, manusia, dan Tuhan.

Dengan demikian, konsep adab menurut al-Attas dapat dirumuskan sebagai berikut: Adab adalah keadaan diri yang terbentuk melalui disiplin jasmani, akal, dan jiwa sehingga manusia mampu mengenali serta mengakui tempat yang benar bagi Tuhan, ilmu, manusia, alam, otoritas, dan dirinya sendiri, lalu bertindak sesuai dengan pengenalan dan pengakuan tersebut. Dalam pandangan ini, adab sangat dekat dengan keadilan. Sebab keadilan berarti meletakkan sesuatu pada tempatnya, sedangkan adab adalah kemampuan manusia untuk mengenali, mengakui, dan mewujudkan

¹³⁶ Naquib Al-Attas, *Konsep Pendidikan*, ..., h. 59, Melalui konsep *ta'dib* ini dapat mencetak manusia yang beradab, yang dengannya dapat terhindar diri dari sifat-sifat kezhaliman (*zhulm*), kebodohan (*jahl*), dan kegilaan (*junun*). Sebab Ilmu tidak dapat dipindahkan atau diajarkan (*transfer of knowledge*) dengan sempurna oleh seorang guru kepada muridnya dalam proses pendidikan kecuali jika telah mempunyai *adab* terhadap pelbagai bidang disiplin ilmu pengetahuan. Menurut al-Attas Manusia *beradab* adalah orang yang baik itu adalah yang menyadari sepenuhnya akan tanggung jawab dirinya kepada Tuhan yang haq, yang memahami dan menunaikan kewajiban terhadap dirinya sendiri dan orang lain yang terdapat dalam masyarakatnya, yang selalu berupaya meningkatkan setiap aspek dalam dirinya menuju kearah kesempurnaan sebagai manusia yang *beradab*. lihat : Syed Muhammad Naquib Al-Attas, *Risalah Untuk Kaum Muslimin*, (Kuala Lumpur, ISTAC, 2001), h. 152

¹³⁷ Syarif Al-Jurjani, *Kitab Al-Ta'rifat* (Beirut: Maktabah Lubnaniyyah, 1990), h.10, lihat juga : Daud, *The Educational Philosophy and Practice* ,..., h.179;

penempatan yang benar itu. Karena itu al-Attas menyebut adab sebagai pantulan dari hikmah dan sebagai keteraturan yang adil dalam diri serta masyarakat.

3. Ta'dīb sebagai terminologi pendidikan Islam

Ta'dīb merupakan istilah yang dipakai oleh Al-Attas untuk menunjukkan arti dan konsep pendidikan Islam. Dalam bukunya, *Islam and Secularism*, ia menulis bahwa pendidikan adalah meresapkan dan menanamkan adab pada manusia.¹³⁸ Dapat dipahami bahwa yang dimaksud dengan ta'dīb dalam terminologi Al-Attas secara sederhana sebagai suatu muatan yang mesti ditanamkan pada proses pendidikan Islam, muatan tersebut adalah adab.

Dalam memperjelas pemikirannya, Naquib al-Attas mengacu kepada Hadis Nabi Suci saw, HR. Ibnu Mas'an dari Abi Mas'ud:

أَدَّبَنِي رَبِّي فَأَحْسَنَ تَأْدِيبِي (رواه ابن المسعود)

Selanjutnya dari pengertian dan penjelasan tersebut, maka arti Hadis Nabi: "Tuhanku telah mendidikku dan dengan demikian menjadikan pendidikanku yang paling baik," diinterpretasikan Naquib al-Attas dengan kata-katanya sendiri sebagai berikut:

"Tuhanku telah membuatku mengenali dan mengakui, dengan "adab" yang secara berangsur-angsur telah Dia tanamkan ke dalam diriku, tempat-tempat yang tepat dari segala sesuatu di dalam penciptaan, sehingga hal itu membimbingku ke arah pengenalan dan pengakuan tempat-Nya yang tepat di dalam tatanan wujud dan keberadaan, dan sebagai akibatnya, Tuhan telah membuat pendidikanku yang paling baik.

¹³⁸ Al-Attas, *Islam and Secularism*, Oh., Cit., h. 187

Interpretasi kata *addaba* (أَدَّبَ) yang terdapat pada Hadis tersebut, bagi Naquib al-Attas berarti "mendidik", yang juga menurut Ibnu Man-zhur dalam Naquib al-Attas memiliki padanan kata dengan kata '*allama* (عَلَّمَ) yang oleh az-Zajjaj diartikan, sebagai cara Tuhan mengajar Nabi-Nya. "*Mashdar addaba* yakni ta'dib yang telah diterjemahkan juga oleh Naquib al-Attas sebagai "pendidikan" mempunyai arti identik tapi tidak sama dengan rekanan konseptualnya di dalam istilah *ta'lim*".¹³⁹

Terma *ta'dib* berasal dari kata *addaba*, *yuaddibu*, *ta'dib* yang artinya pendidikan (*education*) disiplin, patuh dan tunduk pada aturan (*discipline*) peringatan atau hukum (*punishment*) hukuman-penyucian (*chastisement*).¹⁴⁰ Ada juga yang memberikan arti *ta'dib* yang berarti beradab, bersopan santun, tata karma, adab, budi pekerti, akhlak, moral, dan etika.¹⁴¹

Ta'dib adalah salah satu istilah yang dipakai dalam dunia pendidikan Islam selain dari *tarbiyah*, *ta'lim* dan lain-lainnya.¹⁴² *Ta'dib*, *tarbiyah* dan *ta'lim* bila ditinjau dari medan semantiknya sama-sama mempunyai arti pendidikan, yang dalam bahasa Inggrisnya dikatakan *education*.¹⁴³ Akan tetapi, al-Attas memilih *ta'dib* bila diartikan sebagai pendidikan Islam daripada *tarbiyah* dan *ta'lim*. Sebab *ta'dib* menurut beliau sudah mencakup unsur-unsur ilmu

¹³⁹ Naquib Al-Attas, *Konsep Pendidikan*, ..., h. 59

¹⁴⁰ Nata, ..., h.47.

¹⁴¹ Abdul Mujib and Mudzakir Yusuf, *Ilmu Pendidikan Islam Telaah Komponen Dasar Pendidikan Islam* (Jakarta: Predana Media, 2006), h.10.

¹⁴² *Tahzib, wa'dz, mau'idzah, riyadhah, tazkiyah, talqil, tadrīs, tafaqquh, tabyin, tazkirah dan irsyad*. Lihat, Abuddin Nata, *Ilmu Pendidikan Islam*, Cetakan 1 (Jakarta: Kencana Prenada Media Group, 2010), h.7–25.

¹⁴³ John M Echols and Hasan Shadily, *Kamus Inggris-Indonesia: An English-Indonesian Dictionary*, Cetakan 21 (Jakarta Gramedia, 1995).

(‘ilmu), instruksi (*ta’lim*), dan pembinaan yang baik (*tarbiyah*). Kemudian *Tarbiyah*¹⁴⁴ dan *ta’lim*¹⁴⁵ menurut beliau kurang memadai

¹⁴⁴ Kata *tarbiyah* secara berasal dari fiil *Madhi* yang terdiri dari tiga huruf yaitu *rabawa menjadi rabaa menjadi raba-* (ربا - ربا). Serta memiliki tiga makna: Pertama; *Rabaa-yarbuu* dengan makna bertambah atau berkembang (*Zaada dan Namaa*). Sebagaimana yang termaktum dalam (QS. ar-Rum (30): 39) begitu juga pada (QS. al-Baqarah (2):276), (QS. al-Hajj (22):5) (QS. al-Fhusilat (41): 29), (QS. ar-Ra’dhu (13): 5), dan yang terakhir pada (QS. an-Nahl (16):92). Kedua; *Rabaa-Yurbii* atas wazan *Khafaa-yukhfii* yang maknanya mengembangkan dan memelihara (*Nasya’a dan ra’aa*). Berlandaskan pada (QS. al-Baqarah (2):276). Ketiga; *Rabba-yarubbu* dengan wazan *Madda-yamuddu* dengan makna memperbaiki, memelihara, dan mengajar. Yang terdapat pada (QS. al-Isra (17):24) dan pada (QS. as-Syu’ara (26):18), lihat : Mu’zam al-Lukhatul al-‘Arabiyah: “*Mu’zam al-Faazul al-Qur’an al-Karim*”, (Mesir: Beirut, 1993), Juz 1, h. 402. Berarti juga pendidikan (*education*), pengembangan (*upbringing*), pengajaran (*teacing*), perintah (*intruction*), pembinaan kepribadian (*breeding*), memberi makan (*raising*), mengasuh anak, lihat : Ali bin Muhammad Ali al-Jurzani, *at-Ta’rifat, Dar-Al-kitab al-arab*, (Beirut:...), Juz 1, cet 1, h. 145. Sedangkan al-Attas mengartikan *tarbiyah* sebagai memelihara, mengarahkan, memberi makan, mengembangkan, menyebabkan tumbuh dewasa, menjaga, menjadikannya berhasil, menjinakkan, lihat : al-Attas, *Islam and Secularism*, h. 151.

¹⁴⁵ Kata *ta’lim* menurut Hans Wher dapat berarti pemberitahuan tentang sesuatu (*information*), nasihat (*advice*) perintah (*intruction*), pengarahan (*direction*), pengajaran (*teaching*), pelatihan (*training*), pembelajaran (*schooling*), pendidikan (*education*), dan pekerjaan sebagai magang, masa belajar suatu keahlian (*apprenticeship*), lihat : Wehr, *Mu’jam al-Lughah al-Arabiyah al-Mu’asharah*, h. 267. Kemudian, Mahmud Yunus dengan singkat mengartikan *ta’lim* adalah hal yang berkaitan dengan mengajar dan melatih, lihat : Yunus, *Kamus Arab-Indonesia*, h.136. Sementara Muhammad Rasyid Ridha mengartikan *ta’lim* sebagai proses transmisi berbagai ilmu pengetahuan pada jiwa individu tanpa adanya batasan dan ketentuan tertentu, lihat : Muhammad Rasyid Ridha, *Tafsir Al-Manar*, Juz 1 (Cair: Dar al-Manar, 1403), h. 262. Namun berbeda dengan Quraish Shihab, ketika mengartikan kata *yu’allimu* pada ayat هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ (٢) yang terdapat pada surat al-Jumu’ah (QS. (62) 2), dengan arti mengajar yang intinya tidak lain kecuali mengisi benak anak didik dengan pengetahuan yang berkaitan dengan alam metafisika serta fisika, lihat : Muhammad Quraish Shihab, *Membumikan Al-Qur’an* (Bandung: Mizan, 1996), h. 172. Kata *ta’lim* banyak dijumpai di dalam al-Qur’an dan sunnah. Diantaranya *ta’lim* digunakan oleh Allah untuk mengajar nama-nama yang ada di alam jagat raya kepada Nabi Adam as pada ayat وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ (٣١) (QS. al-Baqarah (2): 31), mengajar manusia tentang al-Qur’an dan *bayan* (QS. ar-Rahman (55): 2), mengajarkan al-Kitab, al-Hikmah, Taurat, dan Injil (QS. al-Maidah (5): 110), mengajarkan *ta’wil* mimpi (QS. Yusuf (12): 101), mengajarkan sesuatu yang belum diketahui manusia (QS. al-Baqarah (2): 239), mengajarkan tentang sihir (QS. al-Kahfi (18): 65), mengajarkan cara membuat baju besi untuk melindungi tubuh dari bahaya (QS. al-Anbiya’ (21): 80), mengajarkan tentang wahyu dari Allah (QS. at-Tahrim (65): 5), lihat : Nata, h. 13–16. Dengan demikian, kata *ta’lim* dalam al-Qur’an menunjukkan sebuah proses pengajaran, yaitu menyampaikan sesuatu berupa ilmu pengetahuan, hikmah, kandungan kitab suci, waktu, sesuatu yang belum diketahui manusia, keterampilan membuat alat pelindung, ilmu *laduni* (ilmu yang langsung dari Allah), nama-

dan tepat karena makna pada dasarnya mengasuh, memelihara, memberi makan dan serta penerapannya hanya membentuk manusia ke arah fisikal saja.¹⁴⁶

Dengan demikian, atas dasar jalinan yang terangkum dalam kedua rumusan penjelasan diatas, yakni definisi adab dan interpretasi kandungan Hadis Nabi Suci di atas ini yang melahirkan gagasan pemikiran Na-quib al-Attas mengistilahkan konsepsi pendidikan Islam dengan istilah ta'dib, sebagai konsep pendidikan Islam. Bahkan juga secara tidak langsung tersirat sebagai tujuan yang hendak dicapai dalam pendidikan Islam itu sendiri.

Maka, adab sebagai konsepsi kunci inti dalam terminologi pendidikan yang tepat dan benar dapat dijadikan sebagai ontologi dalam pendidikan Islam. Dipilihnya adab sebagai konsepsi kunci inti pendidikan Islam bagi Naquib al-Attas didukung oleh berbagai rujukan dan alasan yang kuat dan komprehensif. Secara khusus setidaknya mengacu kepada penafsiran dan penta'wilan beberapa ayat Al-Qur'an. Adapun secara umum tentunya mengembangkan dari analisis filosofis pemikiran dan tradisi intelektual dan keagamaan Muslim terdahulu yang memiliki otoritas di bidangnya dengan mengacu pada metafisika dan filsafat pendidikan Islam yang didasarkan atas kearifan.

Pada konsepsi terminologi pendidikan Islam sebagai penanaman adab, adab menurut Naquib al-Attas memiliki "kandungan utama di dalamnya bahwa adab itu adalah ilmu sekaligus tujuan

nama atau simbol dan rumus-rumus yang berkaitan dengan alam jagat raya, dan bahkan ilmu terlarang seperti sihir. Ilmu-ilmu baik yang disampaikan melalui proses *ta'lim* tersebut dilakukan oleh Allah Swt, malaikat, dan para nabi.

¹⁴⁶Wan Mohd Nor Wan Daud, *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization*, (Kuala Lumpur: ISTAC1, 1998), h. 170.

mencari ilmu".¹⁴⁷ Adapun di dalam Islam tujuan mencari ilmu ialah menanamkan kebaikan dalam diri manusia, sebagai manusia dan sebagai diri individual. Di mana pada gilirannya, orientasi yang tertinggi dari "tujuan akhir pendidikan adalah menghasilkan manusia yang baik, yang dimaksud "baik" adalah konsep manusia yang baik, berarti tepat sebagai manusia adab yaitu meliputi kehidupan material dan spiritual, kebahagiaan lahir dan batin dan pada akhirnya ingin menuju penglihatan tentang Tuhan"¹⁴⁸

Berikut analisis pemikiran Naquib al-Attas mengenai konsepsi ma-nusia yang baik meliputi material dan spiritual, dengan mengacu kepada kandungan QS. al-A'raf (7): 172, yaitu:

Setiap manusia sebelum menjadi manusia (pra-eksisten) telah mengikat perjanjian individual dan secara kolektif dengan Tuhan, serta telah mengenal dan mengakui Allah sebagai Tuhan (*Rabb*) ketika manusia mempersaksikan

¹⁴⁷ Naquib Al-Attas, Konsep Pendidikan, h. 53

¹⁴⁸ Al-Attas mengungkapkan bahwa orang yang terpelajar adalah orang baik. "Baik" yang dimaksudkannya di sini adalah adab dalam pengertian yang menyeluruh dan meliputi kehidupan spiritual dan material seseorang, yang berusaha menanamkan kualitas kebaikan yang diterimanya. Oleh karena itulah makanya orang yang benar-benar terpelajar menurut perspektif Islam didefinisikan oleh al-Attas sebagai orang yang beradab dia mengatakan; *A good man is the one who is sincerely conscious of his responsibilities towards the true God who understands and fulfills his obligations to himself and others in his society with justice who constantly strives to improve every aspect of himself towards perfection as a man of adab*. Orang yang baik adalah dia yang secara tulus sadar akan tanggung jawabnya kepada Tuhan Yang Maha Esa, yang memahami dan memenuhi kewajibannya kepada diri sendiri dan orang lain dalam masyarakatnya dengan adil, yang terus-menerus berusaha memperbaiki setiap aspek dirinya menuju kesempurnaan sebagai manusia yang beradab. Contoh manusia yang paling beradab, mulia, sempurna, adalah Nabi Muhammad Saw, karena segala aktifitasnya berupa pengajaran al-Qur'an dan hikmah dan pensucian ummat adalah manifestasi langsung dari peranan ta'dib. Kemudian al-Attas berpendapat sebenarnya adab mempunyai banyak arti yang sangat luas dan mendalam. Akan tetapi kemudian kata adab tersebut digunakan dalam konteks yang terbatas, seperti untuk sesuatu yang merujuk pada kajian kesusastaraan dan etika profesional dan masyarakat. oleh karenanya pengaturan administrasi pendidikan dan ilmu pengetahuan haruslah perwujudan manusia yang sempurna., lihat : Ahmad Faosiy Ogunbado, 'Concept of Islamic Leadership in Syed Muhammad Naquib Al-Attas's Philosophy', *Riphah Journal of Islamic Thought and Civilization*, 1.2 (2023), 27

untuk dirinya dan menegaskan "benar" (*bala*: بَلَى pada pertanyaan Allah "Bukankah Aku Tuhanmu?" (أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ) Hal ini menunjukkan bahwa sebelum manusia memperoleh bentuk jasmaniah ia telah dilengkapi dengan kemampuan ilmu pengetahuan rohaniah (*marifah*: معرفة dan sanggup mengetahui dan mengakui, dengan kenyataan yang ia katakan secara tegas (*qaul*: قول) melalui daya intelektual ujaran (*nuthq*: نطق), kenyataan dan kebenaran kondisi wujudiahnya dalam hubungan de-ngan Tuhannya, yakni Pemilik, Pencipta, Pengurus, dan Pemeliharanya."

Tampaknya, dari penjelasan di atas dapat dipahami bahwa konsep adab yang dijadikan konsep kunci inti bagi Naquib al-Attas ini diharapkan bagi manusia untuk memiliki kesadaran dalam bentuk "pengenalan dan pengakuan" terhadap perjanjian yang pernah dilakukannya kepada Allah SWT dengan menggunakan 'ilmu, *nuthq*, dan *ad-din*. Ke semua itu dituntut untuk dikenali dan diakui. Karena ketika pengenalan dan pengakuan itu disadari oleh manusia maka akan melahirkan 'amal,¹⁴⁹ *haqq*, dan 'adl. Manusia yang adil ialah

¹⁴⁹ Penekanan ta'dib di sini adalah mencakup ilmu dan amal dalam pendidikan dan adanya amal (praktik) ialah untuk menjamin ilmu agar dapat dipergunakan secara baik dalam kehidupan masyarakat. Karena alasan inilah, maka al-Attas mengkombinasikan secara harmonis antara ilmu, amal (praktik) dan adab yang kemudian menamakannya dengan pendidikan. Setelah ilmu dipelajari dengan baik dan benar yang dilandasi dengan iman serta dipraktikkan langsung dalam bentuk amal itu semua adalah bentuk manifestasi dari konsep ta'dib. Setelah memperoleh ilmu dengan proses ta'dib akan melahirkan peradaban Islam sebagaimana yang dikatakan oleh F. Rosenthal; *'ilm is one those that have dominated Islam and given Muslim civilization its distinctive shape and complexion. In fact there is one other concept that has been operative as of Muslim civilization in all its aspect to the same extent as 'ilm*. Artinya Ilmu adalah salah satu konsep yang mendominasi Islam dan yang memberi bentuk dan karakter yang khas terhadap peradaban Muslim. Sebenarnya tidak ada konsep lain yang setanding dengan konsep ilmu yang secara efektif menjadi faktor penentu dalam peradaban Muslim dalam berbagai aspek, lihat : Franz Rosenthal, *Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam* (Brill, 2007), II

yang menjalankan adab dalam dirinya, yang pada gilirannya menghasilkan wujudnya sebagai manusia yang baik (*insan adabi*).¹⁵⁰

4. Relasi Integral Konsep-konsep Kunci Pendidikan Islam Naquib al-Attas

Lahirnya konsep pendidikan Islam dengan menggunakan istilah adab dan ta'dib tidak muncul secara tiba-tiba atau berdiri sendiri. Konsep tersebut merupakan hasil dari analisis, perenungan, dan pengkajian yang mendalam terhadap sejumlah konsep kunci yang menjadi kosakata dasar dalam sistem konseptual pendidikan Islam. Menurut Naquib al-Attas, makna pendidikan yang benar harus mencakup seluruh unsur yang terlibat di dalamnya. Secara filosofis, pendidikan harus memuat dimensi ontologis, epistemologis, dan aksiologis. Hal ini menjadi penting karena pendidikan dipahami sebagai suatu sistem yang harus dirumuskan secara utuh. Bagi Naquib al-Attas, secara universal pendidikan harus mencakup tiga unsur

¹⁵⁰ Menurut Imam al-Ghazali tujuan pendidikan Islam adalah mencapai kedekatan diri kepada Allah Swt, guna mencapai kebahagiaan dunia dan akhirat. Namun, Abdul Fattah Jalal, tujuan pendidikan Islam “mempersiapkan manusia yang ‘abid yang menghambakan dirinya kepada Allah Swt. Ada juga yang berpendapat tujuan pendidikan Islam yang bersifat universal tersebut memiliki ciri-ciri sebagai berikut. Mengandung keinginan untuk mewujudkan manusia yang sempurna (insan kamil) yang dalamnya memiliki wawasan kaffah agar mampu menjalankan tugas-tugas kehambaan, kekhilafaan, dan pewaris nabi. Dari beberapa tujuan pendidikan diatas ada kemiripan dengan pendapat al-Attas yaitu; *The purpose of seeking knowledge in Islam is to inculcate goodness in man and individual self. The end of education in Islam is to produce a good man, and not---as in the case of westren civilization--- to produce a good man, and citizen. By ‘good’ in the concept of good man is meant precisely the man of adab in the sence here explained as encompassing the spiritual and material life f man*: artinya Tujuan menuntut ilmu dalam Islam adalah untuk menanamkan kebaikan pada diri manusia sebagai manusia dan diri individu. Akhir/tujuan pendidikan dalam Islam adalah menghasilkan manusia yang baik, dan bukan—seperti dalam kasus peradaban Barat—menghasilkan manusia yang baik, dan warga negara. Yang dimaksud dengan 'baik' dalam konsep manusia yang baik adalah tepatnya manusia yang ber-adab, dalam pengertian yang dijelaskan di sini sebagai mencakup kehidupan spiritual dan material manusia, lihat: Syed Muhammad Naquib Al-Attas, *The Concept of Education in Islam; A Framework for an Islamic Philosophy of Education* (Kuala Lumpur: Muslim Youth Movement of Malaysia Kuala Lumpur, 1980).

pokok, yaitu proses, kandungan atau isi, dan penerima, yakni manusia.¹⁵¹

Pendidikan sebagai sebuah “proses” harus bertumpu pada landasan nilai-nilai epistemologis. Sementara itu, pendidikan yang memuat “kandungan” dari berbagai realitas harus berpijak pada dasar ontologis. Di sisi lain, pendidikan juga harus melibatkan subjek penerima, yaitu manusia. Dalam konteks ini, manusia merupakan subjek sekaligus objek pendidikan. Manusia memiliki berbagai potensi yang dianugerahkan oleh Allah Swt. dan potensi tersebut perlu dikembangkan dalam kehidupan sebagai bagian dari nilai-nilai aksiologis. Oleh karena itu, pendidikan memiliki arti yang sangat penting bagi manusia agar ia dapat menjadi pribadi yang baik dan mampu menjaga eksistensi kehidupannya secara bermakna.

Dalam kerangka pemikiran tersebut, Naquib al-Attas mengawali formulasi definisi pendidikan dengan menyatakan bahwa pendidikan adalah “suatu proses penanaman sesuatu ke dalam diri manusia.”¹⁵² Meskipun definisi awal ini telah mencakup tiga unsur utama pendidikan, yaitu proses, kandungan, dan penerima,¹⁵³ al-Attas memandang bahwa definisi tersebut masih belum sepenuhnya jelas. Hal ini karena ketiga unsur tersebut belum dijelaskan secara rinci.

¹⁵¹ Syed Muhammad Naquib Al-Attas, *The Concept of Education in Islam; A Framework for an Islamic Philosophy of Education* (Kuala Lumpur: Muslim Youth Movement of Malaysia Kuala Lumpur, 1980), h. 13. Lihat juga: Syed Mahammad Naquib Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam; Suatu rangka pikir pembinaan Filsafat Pendidikan Islam*, (Bandung, Mizan, 1990), h. 35

¹⁵² Syed Mahammad Naquib Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*,..., h. 35

¹⁵³ Maksud Al-Attas dengan “suatu proses penanaman” mengacu pada epistemologi dan sistem untuk menanamkan apa yang disebut “pendidikan” secara bertahap. Adapun “sesuatu” mengacu pada kandungan yang ditanamkan, serta “diri manusia” mengacu pada penerima proses dan kandungan tersebut. Lihat: Syed Mahammad Naquib Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 35

Selain itu, definisi tersebut masih tampak lebih menonjolkan aspek proses dibandingkan aspek kandungan pendidikan.

Atas dasar itu, Naquib al-Attas kemudian merumuskan kembali definisi pendidikan sebagai “sesuatu yang secara bertahap ditanamkan ke dalam diri manusia.”¹⁵⁴ Dalam definisi kedua ini, unsur yang lebih ditekankan bukan lagi prosesnya, melainkan kandungan pendidikan itu sendiri. Meskipun demikian, definisi tersebut tetap memuat tiga unsur pokok pendidikan, yaitu proses, kandungan, dan manusia sebagai penerima.

Berdasarkan definisi kedua yang lebih menekankan unsur kandungan tersebut, Naquib al-Attas kemudian melakukan analisis lebih mendalam dengan mengembangkan konsep-konsep kunci yang melekat dalam pendidikan. Karena manusia merupakan unsur penerima dalam proses pendidikan, maka menurut al-Attas manusia harus dipahami sebagai subjek sekaligus objek pertama dalam pendidikan. Oleh sebab itu, pembicaraan tentang pendidikan tidak dapat dilepaskan dari pembahasan tentang hakikat manusia. Hakikat manusia tidak hanya terbatas pada aspek jasmani atau unsur kebinatangan, tetapi juga mencakup aspek spiritual sebagai substansi rohaniah yang dianugerahkan Allah Swt.¹⁵⁵

Aktualisasi dari fakultas batin¹⁵⁶ yang dimiliki manusia menunjukkan bahwa manusia mempunyai kemampuan dan kapasitas untuk menyampaikan kata-kata dalam pola yang bermakna. Kata-kata tersebut menjadi ekspresi lahiriah yang dapat dilihat dan didengar. Dalam konteks inilah Naquib al-Attas menyebut manusia sebagai makhluk yang berbahasa.

¹⁵⁴ Syed Mohammad Naquib Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 36

¹⁵⁵ Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 38

¹⁵⁶ Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 37

Namun demikian, perlu dipahami bahwa dalam diri manusia terdapat hakikat yang lebih dalam, tidak terlihat secara lahiriah, dan sering disebut sebagai '*aql*'. Dengan merujuk pada pemikiran al-Jurjani, Naquib al-Attas menyebut manusia sebagai *al-hayawan al-nathiq*, yaitu hewan rasional.¹⁵⁷ Melalui kapasitas '*aql*' inilah manusia mampu memahami serta membedakan antara kebenaran dan kepalsuan. Dalam hal ini, al-Attas menegaskan bahwa '*aql*' dan *qalb* memiliki kesepadanan karena keduanya sama-sama merupakan substansi rohaniah yang terdapat dalam diri manusia. '*Aql*' dipahami sebagai sifat batin yang mengikat dan menyimpulkan objek-objek ilmu melalui sarana kata-kata, sedangkan *qalb* merupakan alat untuk menangkap pengertian rohaniah yang disebut hati.

Karena hakikat '*aql*' adalah substansi rohaniah, maka tidak rasional apabila suatu konsep pendidikan mengabaikan aspek fundamental tersebut. Rasionalitas manusia sangat bergantung pada kapasitas '*aql*' yang bertanggung jawab dalam merumuskan makna. Menurut Naquib al-Attas, makna adalah pengenalan terhadap tempat-tempat segala sesuatu di dalam suatu sistem.¹⁵⁸ Agar makna terhadap sesuatu dapat terbentuk, sesuatu itu harus memiliki relasi dengan unsur lain dalam sistem tersebut sehingga dapat dipahami (مفهوم) dan dijelaskan. Relasi inilah yang menunjukkan adanya suatu keteraturan tertentu.¹⁵⁹

Dengan demikian, pengertian makna menurut Naquib al-Attas menunjukkan adanya citra mental yang diekspresikan melalui kata atau ungkapan. Ekspresi dari pengenalan terhadap tempat-tempat

¹⁵⁷ Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 37

¹⁵⁸ Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 39

¹⁵⁹ Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 40

sesuatu yang telah dipahami itu menjadi gagasan atau pengertian dalam pikiran atau *'aql*. Hal ini tidak dapat dilepaskan dari konsep *nuthq* atau *dzu-nuthq*.¹⁶⁰ Berdasarkan kapasitas *dzu-nuthq* inilah terbentuk esensi atau mahiyah dari segala sesuatu. Apabila sesuatu yang dimaknai berada di luar pikiran secara objektif, maka ia disebut sebagai realitas atau haqiqah. Selanjutnya, apabila sesuatu itu dilihat sebagai hakikat khas yang membedakannya dari yang lain, maka ia disebut sebagai individualitas atau eksistensi individual, yaitu *huwiyyah*.¹⁶¹

Oleh karena itu, konsep “makna (معنى)” dalam pemikiran Naquib al-Attas mengandung pengertian sebagai pengenalan terhadap tempat-tempat segala sesuatu di dalam suatu sistem. Pengenalan tersebut terjadi ketika relasi sesuatu dengan unsur-unsur lain dalam sistem itu tampak jelas dan dapat dipahami.¹⁶²

Dari pemikiran tersebut dapat dipahami bahwa terdapat hubungan yang sangat penting antara makna, kondisi, dan kriteria relasional dalam suatu sistem. Hubungan ini memungkinkan terjadinya pengenalan terhadap tempat-tempat segala sesuatu. Dengan kata lain, terdapat hubungan intrinsik yang sangat erat antara makna dan ilmu. Dalam konteks inilah Naquib al-Attas menegaskan bahwa harus ada “sesuatu” dalam pendidikan yang apabila tidak ditanamkan,

¹⁶⁰ Istilah *nuthq* atau *dzu-nuthq* yang dikemukakan Al-Attas merujuk pemikiran al-Tanawi, menunjukkan arti bahwa manusia memiliki suatu fakultas batin yang dapat merumuskan makna, dengan melibatkan penilaian, pembedaan dan penjelasan sehingga dapat membentuk rasionalitas. Lihat: Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 37

¹⁶¹ Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 40

¹⁶² Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 39

maka proses pengajaran, pembelajaran, dan asimilasi ilmu tidak dapat disebut sebagai pendidikan.¹⁶³

Menurut Naquib al-Attas, pengajaran dan proses belajar yang hanya berkaitan dengan ilmu-ilmu kemanusiaan, ilmu alam, ilmu terapan, serta keterampilan, meskipun bersifat ilmiah dan termasuk dalam pengertian umum ilmu, belum tentu dapat disebut sebagai pendidikan. Hal ini karena unsur kedua yang harus melekat dalam pendidikan adalah kandungan, yaitu “sesuatu”. Adapun “sesuatu” yang dimaksud al-Attas dalam definisi pendidikan tersebut mengacu pada kandungan berupa ilmu, yakni ilmu yang berkaitan dengan tujuan pencariannya.¹⁶⁴

Dari penjelasan tersebut tampak bahwa pendidikan pada hakikatnya harus mengembangkan secara menyeluruh nilai-nilai yang terkandung dalam landasan ontologis, epistemologis, dan aksiologis. Dengan kata lain, ketiga dasar filsafat pendidikan Islam tersebut harus memiliki rujukan yang benar berdasarkan pandangan dunia Islam yang bersumber pada hikmah Al-Qur'an dan otoritas wahyu.

Hal yang sangat penting untuk diyakini adalah bahwa pendidikan memiliki hubungan yang erat dengan sumber ilmu pengetahuan. Suatu proses tidak dapat disebut pendidikan apabila di dalamnya tidak terdapat ilmu pengetahuan. Selain itu, harus diyakini pula bahwa ilmu berasal dari Allah Swt. sebagai sumber dan pemilik ilmu. Kedatangan ilmu kepada setiap manusia tidak selalu sama. Karena seluruh pengetahuan berasal dari Allah dan ditafsirkan oleh jiwa melalui fakultas-fakultas spiritual dan fisiknya, maka definisi ilmu yang paling tepat adalah “datangnya (حصول: *hushul*) makna

¹⁶³ Al-Attas, Konsep Pendidikan dalam Islam;..., h. 41

¹⁶⁴ Al-Attas, Konsep Pendidikan dalam Islam;..., h. 42 dan 47

sesuatu atau objek pengetahuan ke dalam jiwa. Dari sisi jiwa sebagai penafsir, pengetahuan juga dapat dipahami sebagai sampainya (وصول: *wushul*) jiwa kepada makna sesuatu atau objek pengetahuan.¹⁶⁵

Selanjutnya, kata “sesuatu” yang terdapat dalam unsur kedua definisi pendidikan menurut Naquib al-Attas, yang merujuk pada ilmu, memiliki hubungan dengan konsep ayah, yaitu kata-kata dan sesuatu atau benda-benda, sebagaimana disebutkan dalam QS. Fussilat ayat 53. Secara metaforis, al-Attas menggambarkan bahwa alam semesta dalam Al-Qur’an menyerupai sebuah Buku Besar yang terbuka. Setiap rincian di dalamnya, baik yang terdapat pada cakrawala yang jauh maupun pada diri manusia sendiri, bagaikan kata-kata dalam Buku Besar yang menyampaikan pesan kepada manusia tentang Sang Pengarangnya.¹⁶⁶

Berdasarkan rujukan tersebut, tampaknya Naquib al-Attas memiliki dasar yang kuat untuk mendefinisikan ilmu sebagai sampainya makna sesuatu kepada jiwa atau sampainya jiwa kepada makna sesuatu. Makna sesuatu yang dimaksud adalah makna yang benar. Adapun makna yang benar dalam konteks ini ditentukan oleh pandangan Islam tentang hakikat dan kebenaran sebagaimana diproyeksikan oleh sistem konseptual Al-Qur’an.¹⁶⁷

Dengan demikian, ilmu lahir dari sumber asalnya, yaitu wahyu Allah Swt. yang terkandung dalam ayat-ayat-Nya. Ayat-ayat tersebut diberi makna oleh fakultas batin sehingga sampai kepada jiwa. Pada

¹⁶⁵ Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 43

¹⁶⁶ Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 43

¹⁶⁷ Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 45-46

hakikatnya, sesuatu seperti “kata”¹⁶⁸ hanyalah tanda atau simbol yang tampak secara fisik. Namun tanda atau simbol tersebut tidak terpisah dari sesuatu yang tidak tampak secara metafisik. Hubungan antara keduanya terjalin sedemikian rupa sehingga ketika tanda-tanda yang tampak dapat dicerap, maka makna yang tidak tampak pun dapat dipahami.

Pencerapan makna dari “kata” mengandung aspek lahir dan batin sekaligus. Pencapaian makna dari aspek lahir biasanya lebih mudah dibandingkan pencapaian makna melalui aspek batin. Apabila seseorang mampu menangkap makna ayat, kata, simbol, atau lambang melalui aspek batin, maka ia berpeluang menemukan esensi yang paling hakiki dan benar atau haqq dari segala sesuatu. Namun, pencapaian seperti ini memerlukan pengalaman spiritual yang tinggi.

Dari uraian tersebut terlihat bahwa menurut Naquib al-Attas, jalinan berbagai konsep kunci dapat melahirkan definisi pendidikan Islam yang tepat. Hal ini dilakukan dengan memperlakukan benda-benda dalam dunia empiris sebagai kata-kata, tanda-tanda, dan simbol-simbol yang bekerja dalam suatu jaringan hubungan konseptual. Keseluruhan hubungan tersebut secara bersama-sama memberikan makna pada satu kesatuan organis yang mencerminkan Al-Qur'an itu sendiri.¹⁶⁹ Dengan demikian, otoritas Al-Qur'an menjadi otoritas terakhir yang menegaskan kebenaran ilmu pengetahuan, baik yang bersifat rasional maupun empiris.

Atas dasar itu, Naquib al-Attas menegaskan bahwa ilmu dalam hubungannya dengan makna berarti pengenalan terhadap tempat-tempat yang tepat dari segala sesuatu dalam tatanan penciptaan.

¹⁶⁸ Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 44

¹⁶⁹ Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 46

Pengenalan ini membimbing manusia menuju pengenalan terhadap tempat Tuhan yang tepat dalam tatanan wujud dan keberadaan.¹⁷⁰ Dengan demikian, hubungan antara ilmu dan makna telah menunjukkan dengan jelas bahwa formulasi pendidikan Islam Naquib al-Attas berparadigma tauhid karena berlandaskan pada wahyu Al-Qur'an dan ayat-ayat atau tanda-tanda-Nya.

Meskipun demikian, bagi Naquib al-Attas, definisi ilmu yang telah dihubungkan dengan makna tersebut masih belum sepenuhnya lengkap apabila kandungan yang berisi nilai-nilai ontologis dari konsep ilmu hanya ditempatkan sebagai unsur kedua dalam pendidikan. Hal ini karena “sesuatu” sebagai kandungan dalam ilmu pengetahuan, apabila tidak ditanamkan dan diamalkan sebagai nilai aksiologis dari pendidikan, tidak akan menjadikan proses pengajaran, pembelajaran, dan asimilasi sebagai pendidikan yang sesungguhnya. Sebab di dalam “sesuatu” itu, selain terdapat ilmu, juga terkandung tujuan dari pencarian ilmu tersebut.

Dalam hal ini tampak jelas bahwa bagi Naquib al-Attas, dua unsur yang terdapat dalam “sesuatu” pada definisi ilmu menyatu secara utuh, yaitu ilmu dan tujuan pencariannya. Dengan kata lain, unsur ontologis dan aksiologis harus hadir secara terpadu. Dalam definisi ilmu yang dirumuskan al-Attas, terdapat pula unsur “pengakuan”. Pengakuan secara psikologis dalam diri manusia memerlukan cara pengungkapan yang benar. Oleh karena itu, agar “sesuatu” dalam ilmu dapat menjadi kandungan pendidikan, maka unsur tersebut harus dimasukkan ke dalam definisi ilmu.

Menurut Naquib al-Attas, kata “pengenalan” yang terdapat pada awal definisi ilmu tidak hanya menunjukkan tindakan manusia

¹⁷⁰ Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 47

yang sesuai dengan persyaratan dari sesuatu yang dikenali, tetapi juga harus diperkuat dengan “pengakuan”. Pengenalan yang benar harus diikat oleh pengakuan. Melalui pengakuan, orientasi manusia terhadap segala sesuatu akan mengarah pada penempatan segala sesuatu secara tepat, termasuk pengenalan terhadap Tuhan sebagai Yang Ada dalam tatanan penciptaan, wujud, dan keberadaan. Tanpa pengakuan, pengenalan menjadi sia-sia. Pengakuan merupakan unsur yang terdapat dalam ilmu dan harus dimiliki agar pendidikan dapat terwujud.¹⁷¹

Hal inilah yang sering disebut Naquib al-Attas sebagai ontologi pengetahuan tauhid dalam pendidikan Islam. Konsekuensi logis dari penekanan pada “pengakuan” adalah bahwa pengakuan tersebut harus diwujudkan dalam bentuk tindakan nyata yang sesuai dengan tempat-tempat yang tepat dan benar dari segala sesuatu atau peristiwa. Tindakan yang tepat dan benar ini disebut dengan istilah amal. Dengan demikian, “sesuatu” dalam ilmu harus dimiliki untuk mewujudkan pendidikan. Dalam pandangan Islam, ilmu tidak akan berguna tanpa amal yang menyertainya, sebagaimana amal juga tidak akan bernilai tanpa ilmu yang membimbingnya.

Atas dasar itu, kandungan sebagai unsur kedua dalam pendidikan memperoleh penyempurnaan definisi, yaitu pengenalan dan pengakuan terhadap tempat-tempat yang benar dari segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, sehingga membimbing manusia menuju pengenalan dan pengakuan terhadap tempat Tuhan yang tepat dalam tatanan wujud dan keberadaan.¹⁷²

¹⁷¹ Al-Attas, Konsep Pendidikan dalam Islam;..., h. 47 dan 56

¹⁷² Al-Attas, Konsep Pendidikan dalam Islam;..., h. 49

Dari definisi tersebut dapat dipahami bahwa konsep “tempat-tempat yang tepat” berkaitan dengan dua wilayah penerapan. Pertama, wilayah ontologis, yaitu wilayah yang mencakup manusia dan dunia benda-benda empiris. Kedua, wilayah teologis, yaitu wilayah yang mencakup aspek keagamaan, etis, dan keberadaan manusia. Dalam wilayah teologis, tempat yang tepat harus mengandung konsep haqq, hukm, ‘adl, dan hikmah. Sementara itu, dalam wilayah ontologis, tempat yang tepat harus melibatkan konsep kemestian yang disesuaikan dengan tingkatan (*maratib*) dan derajat (*darajah*). Penolakan terhadap kedua wilayah tersebut akan melahirkan kezaliman. Karena itu, haqq juga berarti tugas atau kewajiban yang mengikat sesuai dengan hakikat dan kebenaran.¹⁷³

Berdasarkan keseluruhan jalinan konsep-konsep kunci tersebut, Naquib al-Attas mensintesis definisi pendidikan Islam sebagai adab. Pendidikan Islam adalah pengenalan dan pengakuan yang secara bertahap ditanamkan ke dalam diri manusia tentang tempat-tempat yang tepat dari segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, sehingga hal itu membimbing manusia menuju pengenalan dan pengakuan terhadap tempat Tuhan yang tepat dalam tatanan wujud dan keberadaan.¹⁷⁴

Dengan demikian, rumusan konsep pendidikan tersebut lahir dari hubungan yang luas dan kompleks antara berbagai konsep kunci yang membentuk kosakata dasar sistem konseptual pendidikan Islam. Namun demikian, Naquib al-Attas masih menambahkan satu konsep kunci inti yang menjadi pusat bagi seluruh konsep sebelumnya. Konsep kunci inti tersebut adalah adab.¹⁷⁵

¹⁷³ Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 51

¹⁷⁴ Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 52 dan 61

¹⁷⁵ Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 53-54

Menurut Naquib al-Attas, konsep adab sudah cukup memadai dan tepat untuk menunjukkan hakikat pendidikan. Hal ini karena adab telah memperkenalkan dirinya sebagai “sesuatu” atau kandungan dalam ilmu. Di dalam adab terkandung kesatuan antara ilmu dan tujuan pencariannya. Penekanan pada adab menunjukkan cakupan amal yang menjamin agar ilmu dapat digunakan secara benar dalam diri manusia maupun dalam kehidupan masyarakat. Dengan demikian, perpaduan antara ‘ilm, ‘amal, dan adab merupakan kombinasi harmonis yang membentuk pendidikan. Dalam kenyataannya, pendidikan dalam Islam adalah ta’dib.¹⁷⁶

Dengan demikian, ta’dib merupakan terminologi pendidikan Islam yang mengandung dimensi ontologis, epistemologis, dan aksiologis dalam kerangka paradigma tauhid. Atas dasar itu, bagi Naquib al-Attas, adab dan ta’dib merupakan istilah pendidikan Islam yang ideal karena lahir dari refleksi terhadap konsep-konsep kunci dalam Islam.

5. Formulasi Esensial Pendidikan Islam Naquib Al-Attas

Pembahasan mengenai formulasi esensial konsep pendidikan Islam berparadigma tauhid dalam perspektif Naquib al-Attas memerlukan pemahaman konseptual yang mendalam. Dalam merumuskan konsep pendidikan Islam, ia menggabungkan berbagai sumber rujukan penting, seperti Al-Qur’an, al-Sunnah, teologi, filsafat, metafisika, sejarah, serta kajian bahasa yang tepat berdasarkan prinsip-prinsip semantik. Melalui pendekatan inilah al-Attas berusaha menemukan istilah yang paling sesuai untuk menggambarkan hakikat pendidikan dalam Islam.

¹⁷⁶ Al-Attas, Konsep Pendidikan dalam Islam;..., h. 60

Berdasarkan analisis kritis terhadap konsep pendidikan Islam Naquib al-Attas pada penjelasan beliau yang dirujuk dari karya-karya di bab-bab sebelumnya, tampak bahwa terdapat tujuh unsur esensial yang menjadi fondasi utama dalam merumuskan definisi pendidikan Islam. Ketujuh unsur tersebut merupakan konsep-konsep kunci yang fundamental, yaitu konsep agama (*din*), konsep manusia (*insan*), konsep ilmu (*'ilm* dan *ma'rifah*), konsep kebijaksanaan (*hikmah*), konsep keadilan (*'adl*), konsep amal (*'amal* sebagai *adab*), serta konsep universitas (*kulliyyah-jami'ah*).¹⁷⁷

Ketujuh unsur fundamental tersebut merupakan komponen pokok yang harus hadir dalam bangunan konsepsi pendidikan Islam. Dari unsur-unsur inilah Naquib al-Attas kemudian mengembangkan sejumlah konsep kunci yang menjadi kosakata dasar dalam sistem konseptual pendidikan Islam. Pengembangan ini pada akhirnya melahirkan bangunan pemikiran pendidikan yang menurut al-Attas lebih tepat digunakan sebagai istilah pendidikan dalam Islam.

Kosakata dasar sistem konseptual tersebut merupakan jaringan konsep yang saling berkaitan dan mendukung lahirnya konsep pendidikan Islam sebagai *adab*. Konsep-konsep itu meliputi makna (*ma'na*), ilmu (*'ilm*), keadilan, kebijaksanaan (*hikmah*), tindakan, kebenaran atau ketepatan yang berhubungan dengan realitas yang benar dan nyata (*haqq*), nalar (*nutq*), jiwa (*nafs*), hati (*qalb*), pikiran dan intelek, tatanan hierarkis dalam penciptaan (*maratib* dan *darajat*), kata-kata, tanda-tanda dan simbol-simbol (*ayat*), serta interpretasi (*tafsir* dan *ta'wil*).¹⁷⁸

¹⁷⁷ Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 8

¹⁷⁸ Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*;..., h. 52-53, lihat juga: Syed Mahammad Naquib Al-Attas, *Islam dan Filsafat Sains*, terj. Saiful Muzani, (Bandung: Mizan, 1995), h. 41-45

Berangkat dari jalinan konsep-konsep kunci tersebut, formulasi konsepsi pendidikan Islam Naquib al-Attas dapat dipahami secara integral. Keseluruhan konsep itu membentuk bangunan pendidikan Islam berparadigma tauhid yang oleh al-Attas disebut dengan istilah *ta'dib*.¹⁷⁹ Dengan demikian, kemunculan istilah *ta'dib* sebagai istilah pendidikan Islam tidak dapat dipisahkan dari hubungan konseptual yang terbangun di antara konsep-konsep kunci tersebut. Dalam struktur itu, adab menjadi konsep utama yang menempati posisi sentral sebagai istilah pendidikan yang benar, khas, dan autentik dalam Islam.

D. Internalisasi Nilai dan Pembentukan *Mental attitude*

1. Hakikat Internalisasi Nilai dalam Psikologi Pendidikan

Internalisasi menunjukkan suatu proses yang terdapat unsur perubahan dan waktu di dalamnya. Dalam Kamus Besar Bahasa Indonesia, internalisasi diartikan sebagai penghayatan, pendalaman, penguasaan secara mendalam yang berlangsung melalui binaan, penyuluhan, bimbingan dan sebagainya.¹⁸⁰ Internalisasi merupakan penyatuan sikap, tingkah laku, pendapat, pemikiran dan lainnya dalam suatu kepribadian.¹⁸¹ Maka, dapat diartikan bahwa internalisasi merupakan penghayatan sesuatu hingga menyatu dalam pikiran dan diwujudkan dalam tingkah laku.

Raber mengartikan internalisasi sebagai menyatunya nilai dalam diri seseorang atau dalam bahasa psikologi merupakan penyesuaian keyakinan, nilai, sikap, praktik dan aturan-aturan baku

¹⁷⁹ Al-Attas, Konsep Pendidikan dalam Islam;..., h. 60

¹⁸⁰ Kamus Besar Bahasa Indonesia, Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa Departement Pendidikan dan Kebudayaan (Jakarta: Balai Pustaka, 1989), h. 336

¹⁸¹ J.H. Chaplin, Kamus Lengkap Psikologi, (Jakarta: Raja Grafindo Persada, 2005), h. 256

pada diri seseorang.¹⁸² Hal ini menunjukkan bahwa internalisasi merupakan penyatuan nilai yang baru kedalam diri dengan keyakinan, nilai, perilaku dan norma-norma yang telah ada pada dirinya. Menurut Kalidjernih, internalisasi merupakan suatu proses dimana individu belajar dan diterima menjadi bagian sekaligus mengikat diri kedalam nilai-nilai dan norma-norma sosial dari perilaku masyarakat.¹⁸³ Hal ini dapat diartikan bahwa internalisasi merupakan proses belajar seorang individu hingga ia dapat diakui dan diterima masyarakat melalui pengikatan nilai dan norma yang ada di masyarakat.

Sementara nilai merupakan standar perilaku yang berfungsi sebagai tolok ukur dalam menentukan baik dan buruknya tindakan manusia. Dalam konteks psikologi sosial, Milton Rokeach mendefinisikan nilai sebagai keyakinan yang berfungsi sebagai prinsip pengarah dalam bertindak laku, mempengaruhi pilihan hidup, serta menentukan orientasi seseorang terhadap realitas sosial di sekitarnya.¹⁸⁴ Nilai memiliki dimensi yang kompleks karena tidak hanya melibatkan aspek kognitif, tetapi juga afektif dan konatif; artinya, nilai mencakup pengetahuan tentang kebaikan, perasaan yang terikat pada nilai tersebut, serta kehendak untuk mewujudkannya dalam tindakan nyata.¹⁸⁵ Dengan demikian, nilai menjadi fondasi bagi pembentukan karakter dan sikap mental seseorang, termasuk dalam konteks pendidikan Islam dan pembinaan peserta didik di pesantren.

2. Tahap-tahap Internalisasi Nilai

¹⁸² Rahmat, Mulyana, *Mengartikulasikan Pendidikan Nilai*, (Bandung: Alfabeta, 2004), h. 21

¹⁸³ Kalidjernih, *Kamus Study Kewarganegaraan, Perspektif sosiologikal dan politikal*, (Bandung, Widya Aksara, 2010), h. 71

¹⁸⁴ Milton Rokeach, *The Nature of Human Values* (New York: Free Press, 1973), h. 5

¹⁸⁵ Clyde Kluckhohn, "Values and Value-Orientations in the Theory of Action," in *Toward a General Theory of Action*, ed. Talcott Parsons & Edward Shils (Cambridge: Harvard University Press, 1951), h. 388–433

Thomas Lickona, dalam teori pendidikan karakternya, menyebutkan bahwa proses internalisasi nilai berlangsung melalui tiga tahapan utama: *moral knowing*, yaitu pemahaman seseorang terhadap nilai-nilai yang dianggap baik; *moral feeling*, yakni penghayatan emosional dan sensitivitas moral terhadap nilai tersebut; serta *moral action*, yaitu tindakan konkret yang mencerminkan perilaku beradab.¹⁸⁶ Ketiga komponen ini saling berhubungan dan menjadi syarat terbentuknya akhlak yang matang dalam diri peserta didik.

Menurut Muhaimin proses internalisasi yang dikaitkan dengan pembinaan peserta didik, terdapat tiga tahap terjadinya internalisasi yaitu:

a. Fase Internalisasi Adab dalam Pendidikan Pesantren

1) Tahap Transformasi

Nilai Tahap transformasi nilai merupakan komunikasi verbal tentang nilai. Pada tahap ini, pendidik hanya memberi informasi tentang nilai-nilai yang baik dan kurang baik yang semata-mata merupakan komunikasi verbal nilai.

2) Tahap Transaksi Nilai

Tahap transaksi nilai adalah tahapan pendidikan nilai dengan jalan komunikasi dua arah atau interaksi yang bersifat timbal balik antara pendidik dan peserta didik. Jika pada tahap sebelumnya masih menggunakan komunikasi satu arah, yang

¹⁸⁶ Thomas Lickona, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility* (New York: Bantam Books, 1991), h. 51-53, lihat juga: Model operasionalisasi tiga dimensi karakter Lickona (*moral knowing*, *moral feeling*, *moral action*) dalam pembiasaan dan pengabdian santri di lingkungan asrama, lihat Elyunusi & Rusijono, "Model Pendidikan Karakter di Pesantren Modern," *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan*, Vol. 9, No. 2 (Desember 2025), h. 214-216

mana pendidik lebih aktif dari pada peserta didiknya. Maka dalam tahap ini seorang pendidik dan peserta didik sama-sama aktif.

3) Tahap Transinternalisasi

Tahap transinternalisasi merupakan tahapan yang lebih mendalam setelah transaksi nilai. Jika pada tahap sebelumnya terjadi komunikasi timbal balik yakni dengan berhadapan fisik antara pendidik dan peserta didik, maka lain halnya dengan tahap transinternalisasi. Pada tahap transinternalisasi ini seorang pendidik bukan hanya dihadapkan dengan keadaan fisik, tetapi juga akan dihadapkan dengan sikap mental (kepribadian).¹⁸⁷

Proses internalisasi nilai juga sangat dipengaruhi oleh pembelajaran sosial. Teori pembelajaran sosial yang dipelopori oleh Albert Bandura menegaskan bahwa manusia belajar melalui observasi terhadap perilaku orang lain, kemudian menirunya dan mengintegrasikannya dalam sistem nilai pribadinya.¹⁸⁸

Dalam perspektif psikologi perkembangan, internalisasi nilai dilakukan melalui proses interaksi antara faktor sosial, budaya, dan pendidikan. Proses ini berlangsung dalam durasi panjang sejak masa kanak-kanak hingga dewasa. Internalisasi yang berhasil ditandai ketika individu tidak lagi mematuhi nilai karena adanya tekanan eksternal, tetapi karena dorongan internal berupa keyakinan moral dan kesadaran diri. Dengan demikian, pendidikan nilai pada dasarnya adalah pendidikan pembentukan karakter batin (*inner character formation*) yang menjadikan santri memiliki stabilitas emosi, kepekaan moral, dan integritas diri yang kuat.

¹⁸⁷ Muhaimin, dkk., *Strategi Belajar Mengajar* (Surabaya: Citra Media, 1996), h. 153

¹⁸⁸ Albert Bandura, *Social Learning Theory* (Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977), h. 22–25

Mehaimin nampaknya terinspirasi dari teori David R. Krathwohl Benjamin S. Bloom, dan Bertram B. Masia yang menerangkan lebih rigid. Bahwa internalisasi adab juga dapat didialogkan dengan taksonomi ranah afektif David R. Krathwohl dkk. Dalam taksonomi afektif, proses nilai bergerak dari *receiving*, *responding*, *valuing*, *organization*, sampai *characterization by a value or value complex*:

- a. Tahap *receiving* menunjukkan kesediaan menerima nilai;
- b. *responding* menunjukkan keterlibatan aktif;
- c. *valuing* menunjukkan pemberian makna dan penghargaan terhadap nilai;
- d. *organization* menunjukkan kemampuan menyusun nilai ke dalam sistem prioritas;
- e. sedangkan *characterization* menunjukkan nilai telah menjadi karakter yang stabil.¹⁸⁹

Jika teori Muhaimin dan David R. Krathwohl dkk diatas merupakan tahapan proses, maka dengan teori perkembangan moral Lawrence Kohlberg internalisasi nilai dapat dibaca melalui tiga tingkat perkembangan, yaitu prakonvensional, konvensional, dan postkonvensional:

- a. Pada tingkat prakonvensional, perilaku moral terutama digerakkan oleh orientasi hukuman, ganjaran, dan kepentingan diri.
- b. Pada tingkat konvensional, tindakan moral didorong oleh kebutuhan menjaga keteraturan sosial, kepatuhan terhadap aturan, dan penerimaan komunitas.

¹⁸⁹David R. Krathwohl, Benjamin S. Bloom, dan Bertram B. Masia, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, Handbook II: Affective Domain (New York: David McKay Company, 1964), h. 95-185.

- c. Pada tingkat postkonvensional, individu mulai bertindak berdasarkan prinsip moral yang lebih sadar, reflektif, dan melampaui tekanan sosial semata.¹⁹⁰

Maka, bila dikaitkan dengan konsep pendidikan Islam berdasarkan kerangka Krathwohl tersebut, pernyataan bahwa *ta'lim* identik dengan tahap pengenalan, *tarbiyah* identik dengan *responding-valuing-organization*, dan *ta'dib* identik dengan *characterization* dapat digunakan sebagai analogi pedagogis, tetapi tidak boleh diperlakukan sebagai padanan konseptual mutlak. *Ta'lim* memang kuat pada aspek pemberian ilmu dan pengenalan nilai; *tarbiyah* kuat pada pembinaan, pelatihan, respons, dan pengorganisasian perilaku; sedangkan *ta'dib* menunjuk pada kondisi ketika ilmu dan amal telah membentuk manusia beradab. Akan tetapi, dalam konsep al-Attas, *ta'dib* bukan sekadar tahap akhir taksonomi afektif, melainkan konsep pendidikan Islam yang mencakup ilmu, amal, *tarbiyah*, *ta'lim*, dan orientasi metafisik kepada Allah.¹⁹¹

Dengan demikian, pandangan bahwa *ta'lim* adalah prakonvensional, *tarbiyah* adalah konvensional, dan *ta'dib* adalah postkonvensional perlu dikoreksi. Pemetaannya tidak tepat apabila dipahami secara literal, karena *ta'lim*, *tarbiyah*, dan *ta'dib* adalah konsep pendidikan Islam, sedangkan prakonvensional-konvensional-postkonvensional adalah kategori perkembangan moral modern. Yang lebih tepat adalah: pada tahap awal, *ta'lim* dapat berfungsi memperkenalkan nilai; pada tahap pembinaan, *tarbiyah* dapat

¹⁹⁰Lawrence Kohlberg, *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development* (San Francisco: Harper & Row, 1981), h. 409-412; Lawrence Kohlberg, *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages* (San Francisco: Harper & Row, 1984), h. 170-205.

¹⁹¹Al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, ..., h. 21-33; Wan Mohd Nor Wan Daud, *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas*, ..., h. 170-180.

membentuk respons dan kebiasaan; dan pada tahap terdalam, ta'dib mengintegrasikan ilmu, amal, kesadaran, dan pengakuan terhadap tatanan kebenaran. Dengan kata lain, teori modern membantu membaca proses bertahap internalisasi adab, tetapi konsep ta'dib memberi koreksi transendental atas teori modern agar pendidikan tidak berhenti pada kematangan sosial-rasional, melainkan menuju manusia beradab.

3. Metode Penanaman dan Internalisasi Nilai Adab

Dalam perspektif pendidikan pesantren, Abdullah Syukri Zarkasyi menjelaskan bahwa penanaman dan penjiwaan nilai yang berkaitan dengan jiwa dan filsafat pesantren dilaksanakan melalui berbagai metode. Metode penanaman adab dalam pesantren dapat dirumuskan melalui tujuh cara utama: pengarahan, pelatihan, penugasan, pembiasaan, pengawalan, keteladanan, dan evaluasi melalui pendekatan.

- a. Pengarahan memberi pemahaman nilai;
- b. Pelatihan melatih kecakapan sosial-keagamaan;
- c. Penugasan membangun tanggung jawab;
- d. Pembiasaan membentuk habitus adab melalui rutinitas;
- e. Pengawalan memastikan proses berjalan konsisten;
- f. Keteladanan menghadirkan model hidup dari kiai dan ustadz; dan
- g. Evaluasi memperbaiki perilaku secara edukatif.¹⁹²

Dengan melalui pendekatan manusia, program dan idealisme Evaluasi akan menjadi maksimal, karena dalam hal ini dijelaskan :¹⁹³

- a. Pendekatan Manusiawi

¹⁹² Abdullah Syukri Zarkasyi, *Bekal untuk Pemimpin: Pengalaman Memimpin Gontor* (Ponorogo: Trimurti Press, 2011), h. 26-41., lihat juga: Abdullah Syukri Zarkasyi, *Gontor dan Pembaharuan Pendidikan Pesantren* (Ponpes Darussalam Gontor: Trimurti Press, 2005), h. 112-115

¹⁹³ Abdullah Syukri Zarkasyi, *Bekal untuk Pemimpin, ...*, h. 41-44

Secara fisik dengan cara Yaitu pendekatan memanusiakan kadernya, bahwa kader adalah calon pemimpin yang harus disikapi dan dipersiapkan untuk menjadi pemimpin. Mengapa harus dekat secara fisik? Hal ini menjadi sangat penting, karena proses pengkaderan bisa dilakukan apabila secara fisik dekat. Bagaimana akan bisa diketahui pola fikir, sikap dan prilaku kader, bila tidak bersentuhan langsung.

Dengan sentuhan langsung, seseorang bisa dinilai, diarahkan dan dievaluasi. Sebagai misal, penampilan seorang kader hendaknya prima, sehat dan bersih. Cara bicaranyapun harus tertata baik, mampu mentransformasi ide dan pikiran, serta menyakinkannya kepada orang lain. Sifat, karakter dan kebiasaan yang dimiliki hendaknya diketahui dan dimengerti langsung oleh pemimpin. Maka hal-hal tersebut bisa diarahkan bila secara fisik dekat dan mudah dijangkau.

b. Pendekatan Program

Bagaimanapun hebatnya pendekatan manusiawi dengan segala kebaikan hati belumlah cukup. Maka pendekatan tugas atau program justru akan menjadikan calon pemimpin menjadi lebih terampil, bertambah pengalaman dan wawasan. Dia akan berhati-hati dan menumbuhkan jiwa kesungguhan dan militansi. Karena penugasan berarti mendidik untuk bertanggungjawab dan bisa dipertanggungjawabkan. Pendidikan adalah penugasan. Dan penugasan, sebenarnya melatih seseorang bisa menyelesaikan sekian banyak problema hidup. Dengan banyak tugas, seseorang akan semakin kuat dan memiliki daya tahan, daya dorong dan juang yang tinggi.

Penugasan sebenarnya bukti dari kepercayaan dan kesejahteraan. Orang yang diberi tugas, berarti dia telah dipercaya, bahwa dia akan mampu menyelesaikan, atau bukti bahwa dia akan ditingkatkan kualitas dirinya, karena dengan tugas, berarti dia akan berusaha untuk meningkatkan dirinya dengana semaksimal mungkin. Di satu sisi, bahwa penugasan merupakan kesejahteraan yang tinggi. Betapa tidak, dengan penugasan, orang akan sejahtera baik lahir maupun batin. Di sisi lain, penugasan akan melahirkan pengaruh dan kewibawaan. Dan kesemuanya itu merupakan rizqi yang besar dari Allah.

c. Pendekatan Idealisme

Kedua pendekatan seringkali hanya bersifat pragmatis, belum menyentuh tataran isi dan nilai, filsafat dan ruh kegiatan yang diberikan. Maka haruslah ada pendekatan idealisme. Pendekatan ini lebih merupakan upaya memberikan ruh, ajaran, filosofi dibalik penugasan. Seorang kader hendaknya diberi pengertian bahwa seluruh kegiatan yang ada di pondok memiliki jiwa dan nilai yang sangat mulia dan agung. Kemampuan ini harus dilatih dan terus diasah, sehingga santri atau guru mampu menangkap hikmah-hikmah yang indah dan agung dibalik dinamika kehidupan yang begitu ketat.

Proses pendekatan ini akan menjadi lebih penting, karena hakekat apa yang ada dibalik pelajaran, kegiatan, tata kehidupan di pondok memiliki nilai kehidupan yang tinggi, apalagi mampu dikaitkan dengan makna ibadah yang sesungguhnya. Bila pendekatan idealisme ini berhasil, maka pelaksanaan tugas-tugas tersebut akan terasa ringan. Seperti halnya orang sholat, bila mengerti hakekat sholat, maka orang tersebut akan begitu mudah

dan ringan menjalankan sholat, bahkan merasa asyik dan terus merindukan untuk sholat. Demikian juga dalam menjalankan tugas-tugas yang ada di pondok, akan merasa ringan bila telah memahami tujuan dan cita-cita dasar hidup di pondok, apa yang harus kita kerjakan, bagaimana dan mengapa kita menjalankannya.

Metode tersebut bekerja secara berlapis. Pada level kognitif, santri memahami makna adab; pada level afektif, santri menumbuhkan rasa hormat, cinta ilmu, malu berbuat salah, dan kepekaan moral; pada level behavioral, santri membiasakan tindakan nyata seperti disiplin waktu, hormat kepada guru, menjaga kebersihan, khidmah, musyawarah, dan bertanggung jawab atas amanah.¹⁹⁴

Internalisasi nilai merupakan proses ketika nilai-nilai eksternal yang ditanamkan melalui pendidikan, lingkungan, dan interaksi sosial berubah menjadi keyakinan pribadi yang stabil dalam struktur kepribadian individu. Proses ini tidak terjadi secara instan, melainkan membutuhkan pembiasaan, keteladanan, dan pengalaman sosial berulang yang kuat. Seluruh metode ini menegaskan bahwa internalisasi nilai mensyaratkan adanya keterlibatan emosional dan konsistensi perilaku, sehingga nilai tidak hanya dipahami secara teoritis, tetapi benar-benar melekat pada diri santri dalam bentuk adab dan karakter yang berkesinambungan.

4. Pengertian *Mental attitude*

¹⁹⁴ Thomas Lickona, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility* (New York: Bantam Books, 1991), h. 51-53; Alice H. Eagly dan Shelly Chaiken, *The Psychology of Attitudes* (Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich, 1993), h. 8-10.

Mental attitude atau sikap mental merupakan komponen penting dalam kehidupan manusia. Sikap ini mencerminkan bagaimana seseorang berpikir, merasakan, dan merespon terhadap berbagai situasi dalam hidup. Dalam menghadapi tantangan, membangun relasi sosial, hingga mencapai tujuan, *mental attitude* memainkan peran yang sangat besar,¹⁹⁵ karena sikap mental menjadi fondasi bagi terbentuknya pola perilaku yang konsisten dan memengaruhi kualitas kehidupan seseorang secara menyeluruh.

Secara umum, *mental attitude* merupakan cara seseorang berpikir, merasakan, dan merespons terhadap situasi, orang lain, dan kehidupan secara umum. Sikap mental mencerminkan pandangan batin, baik positif maupun negatif, yang memengaruhi perilaku, emosi, serta keputusan seseorang sehari-hari. Dalam perspektif psikologi, *mental attitude* dipahami sebagai kecenderungan psikologis untuk berpikir, merasakan, dan bertindak terhadap suatu objek, orang, situasi, atau ide tertentu dengan cara tertentu yang konsisten dan dapat diprediksi. Luthans menyatakan bahwa sikap mental merupakan evaluasi kognitif dan afektif yang memengaruhi perilaku individu terhadap berbagai fenomena dalam kehidupannya,¹⁹⁶ sedangkan Robbins dan Judge menegaskan bahwa sikap mental berperan dalam membentuk respons perilaku seseorang dalam konteks sosial maupun personal.¹⁹⁷

¹⁹⁵ Fred Luthans, *Organizational Behavior*, 12th ed. (New York: McGraw-Hill, 2011), 99. Stephen H. Robbins & Timothy A. Judge, *Organizational Behavior*, 18th ed. (Pearson, 2019), 74–75. Daniel Goleman, *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* (New York: Bantam Books, 2006), 33–34. Martin Seligman, *Learned Optimism* (New York: Vintage Books, 2006), 15–16.

¹⁹⁶ Fred Luthans, *Organizational Behavior*, 12th ed. (New York: McGraw-Hill, 2011), 99.

¹⁹⁷ Stephen H. Robbins & Timothy A. Judge, *Organizational Behavior*, 18th ed. (Pearson, 2019), 74–75.

Salah satu definisi yang paling berpengaruh dalam kajian sikap adalah yang dikemukakan oleh Gordon Allport (1935), yang mendefinisikan attitude sebagai “*a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related*”.¹⁹⁸ Definisi ini menegaskan bahwa sikap mental bukan hanya predisposisi psikologis, melainkan juga kondisi batin yang terbentuk dari pengalaman hidup, dibangun secara sadar maupun tidak, dan kemudian memengaruhi respons individu secara dinamis.

Mental attitude dapat bersifat positif maupun negatif. Sikap positif seperti optimis, sabar, gigih, percaya diri, dan husnuzan akan mendorong munculnya tindakan-tindakan konstruktif. Sebaliknya, sikap negatif seperti pesimis, mudah menyerah, penuh prasangka buruk, dan reaktif akan mendorong pola perilaku yang tidak produktif. Menurut Goleman, sikap mental berhubungan langsung dengan kecerdasan emosional, yaitu kemampuan seseorang memahami dan mengelola emosinya sehingga mampu memberikan respons yang sehat dalam beragam situasi.¹⁹⁹ Seligman kemudian menambahkan bahwa sikap mental optimis memiliki korelasi kuat dengan keberhasilan seseorang dalam menghadapi tantangan, baik dalam konteks pekerjaan, hubungan sosial, maupun pengembangan diri.²⁰⁰

¹⁹⁸ Sikap adalah kesiapan mental dan saraf, yang tersusun melalui pengalaman, yang memberikan arah atau pengaruh dinamis dalam merespons berbagai objek dan situasi terkait, lihat: Gordon Allport, *Attitudes*, dalam *Handbook of Social Psychology*, ed. C. Murchison (Worcester: Clark University Press, 1935), 798

¹⁹⁹ Daniel Goleman, *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* (New York: Bantam Books, 2006), 33–34

²⁰⁰ Martin Seligman, *Learned Optimism* (New York: Vintage Books, 2006), 15–16

Dari perspektif psikologi kognitif, *mental attitude* tidak muncul secara instan. Sikap mental terbentuk melalui pengalaman hidup, lingkungan, pendidikan, interaksi sosial, dan kebiasaan berpikir yang terus berulang.²⁰¹ Faktor-faktor tersebut berperan membentuk keyakinan dan pola pikir seseorang yang kemudian terinternalisasi menjadi bagian dari kepribadiannya. Struktur sikap mental mencakup tiga komponen penting: (1) komponen kognitif, yaitu keyakinan dan pandangan seseorang terhadap suatu objek; (2) komponen afektif, yakni perasaan yang menyertai keyakinan tersebut; dan (3) komponen konatif atau behavioral, yaitu kecenderungan untuk bertindak berdasarkan keyakinan dan perasaan tersebut.²⁰² Ketiga komponen ini membentuk pola yang konsisten sehingga seseorang akan merespon suatu objek sesuai gambaran batin yang telah tertanam dalam dirinya.

5. Karakteristik *Mental attitude*

Mental attitude memiliki sejumlah karakteristik fundamental yang menjadikannya sebagai salah satu konsep sentral dalam psikologi sosial dan kognitif. *Pertama*, *mental attitude* memiliki struktur tiga komponen (ABC Model), yaitu komponen afektif, perilaku, dan kognitif. Eagly dan Chaiken menjelaskan bahwa sikap terdiri dari reaksi emosional (*affective component*), kecenderungan bertindak (*behavioral component*), dan keyakinan atau pengetahuan terhadap suatu objek (*cognitive component*) yang bekerja secara simultan membentuk suatu kesatuan sikap.²⁰³ Komponen afektif

²⁰¹ Baron, Robert A., and Donn Byrne. *Social Psychology: Understanding Human Interaction*. Boston: Allyn & Bacon, 1997, h. 125–127. Schunk, Dale H. *Learning Theories: An Educational Perspective*. Boston: Pearson, 2012, h. 121–123

²⁰² Eagly, Alice H., and Shelly Chaiken. *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace, 1993, h. 8–10. Ajzen, Icek. "The Theory of Planned Behavior." *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50 (1991): 179–211

²⁰³ Alice H. Eagly & Shelly Chaiken, *The Psychology of Attitudes* (Fort Worth: Harcourt Brace, 1993), 8–10

mencakup respons emosional seperti suka, benci, atau simpati; komponen perilaku mencerminkan kecenderungan bertindak, seperti menyapa orang lain dengan ramah; sedangkan komponen kognitif mencakup kepercayaan dan pandangan individu terhadap suatu objek, seperti keyakinan bahwa kejujuran membawa kebaikan. Ketiga komponen ini berinteraksi menghasilkan sikap mental yang utuh dan relatif konsisten.

Kedua, mental attitude bersifat relatif stabil namun tetap fleksibel. Sikap mental tidak berubah secara drastis dari satu waktu ke waktu lainnya, tetapi dapat mengalami modifikasi melalui pengalaman baru, pembelajaran, dan peristiwa hidup yang signifikan.²⁰⁴ Smith dan Mackie menegaskan bahwa sikap bersifat stabil karena tertanam dalam struktur kognitif, tetapi dapat berubah saat individu memperoleh informasi baru atau mengalami penguatan emosional tertentu.²⁰⁵ Stabilitas ini memberikan konsistensi perilaku, sementara fleksibilitas memungkinkan seseorang menyesuaikan diri dengan perubahan lingkungan, sebagaimana terlihat pada individu yang mengatasi rasa takut berbicara di depan umum melalui pelatihan dan pengalaman positif.

Ketiga, mental attitude terbentuk melalui proses sosialisasi dan pengalaman. Sikap tidak muncul secara bawaan, tetapi berkembang melalui pendidikan, interaksi sosial, budaya, dan lingkungan. Albert Bandura melalui Social Learning Theory menegaskan bahwa manusia membentuk sikap melalui observasi terhadap perilaku orang lain, modeling, dan pengalaman langsung

²⁰⁴ Gordon W. Allport, *The Nature of Prejudice* (Reading, MA: Addison-Wesley, 1954), 45–48

²⁰⁵ Eliot R. Smith & Diane M. Mackie, *Social Psychology* (New York: Psychology Press, 2007), 202–204

yang menghasilkan penguatan atau hukuman.²⁰⁶ Dengan demikian, *mental attitude* merupakan hasil interaksi antara faktor internal dan eksternal yang berlangsung terus-menerus sepanjang kehidupan.

Keempat, mental attitude memiliki fungsi adaptif. Sikap mental membantu individu menyesuaikan diri dengan lingkungan, membuat keputusan, serta menentukan respons terhadap situasi baru. Hogg dan Vaughan menyatakan bahwa sikap memberikan kerangka evaluatif yang memungkinkan individu menilai situasi dan merespon secara efisien.²⁰⁷ Sebagai contoh, sikap optimistis mendorong seseorang mampu bertahan menghadapi kesulitan dengan cara yang lebih konstruktif.

Kelima, mental attitude memengaruhi persepsi dan interpretasi individu terhadap realitas. Sikap positif mendorong seseorang melihat peluang di tengah tantangan, sedangkan sikap negatif membuat individu lebih fokus pada ancaman. Dalam psikologi kognitif, hal ini dikenal sebagai *perceptual set*, yaitu kecenderungan persepsi yang terbentuk oleh sikap, pengalaman, dan harapan yang telah tertanam sebelumnya.²⁰⁸

Keenam, mental attitude dapat bersifat sadar (*explicit attitude*) maupun tak sadar (*implicit attitude*). Sikap eksplisit adalah sikap yang dapat diungkapkan secara verbal, sedangkan sikap implisit bersifat tersembunyi, tidak disadari, tetapi tetap memengaruhi perilaku. Greenwald dan Banaji menjelaskan bahwa *Implicit Association Test* (IAT) dapat mengukur sikap implisit dengan melihat asosiasi otomatis

²⁰⁶ Albert Bandura, *Social Learning Theory* (Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977), 22–25

²⁰⁷ Michael Hogg & Graham Vaughan, *Social Psychology* (London: Prentice Hall, 2011), 150–152

²⁰⁸ Robert S. Feldman, *Understanding Psychology* (New York: McGraw-Hill, 2013), 114–116

yang terbentuk dalam memori seseorang.²⁰⁹ Dengan demikian, *mental attitude* tidak selalu muncul dalam bentuk kesadaran reflektif, tetapi juga dapat beroperasi secara laten.

Ketujuh, mental attitude selalu memiliki komponen evaluatif, yaitu kecenderungan untuk menilai sesuatu sebagai baik atau buruk, menyenangkan atau tidak menyenangkan, menguntungkan atau merugikan. Ajzen menegaskan bahwa evaluasi merupakan inti dari struktur sikap karena menentukan arah kecenderungan perilaku individu terhadap objek tertentu.²¹⁰ Sebagai contoh, seseorang dapat menilai pekerjaannya menarik (evaluasi positif) atau membosankan (evaluasi negatif), dan penilaian tersebut akan memengaruhi komitmen, motivasi, serta perilaku dalam bekerja.

6. *Mental attitude* dari sudut pandang Psikologi, Agama Islam dan Pendidikan

Dalam perspektif psikologi modern, *mental attitude* memiliki hubungan yang sangat erat dengan konsep mindset dan regulasi emosional. Carol S. Dweck memperkenalkan gagasan growth mindset, yaitu pola sikap mental yang meyakini bahwa kemampuan individu dapat berkembang melalui usaha, strategi yang tepat, dan proses pembelajaran yang berkelanjutan.²¹¹

Individu dengan growth mindset tidak mudah menyerah ketika menghadapi kegagalan; sebaliknya, mereka memaknainya sebagai kesempatan untuk belajar dan bertumbuh. Dalam kajian psikologi sosial dan klinis, sikap mental juga berkaitan dengan resiliensi, yaitu

²⁰⁹ Anthony G. Greenwald & Mahzarin R. Banaji, "Implicit Social Cognition: Attitudes, Self-Esteem, and Stereotypes," *Psychological Review* 102, no. 1 (1995): 4–27

²¹⁰ Icek Ajzen, "The Theory of Planned Behavior," *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (1991): 179–181

²¹¹ Carol S. Dweck, *Mindset: The New Psychology of Success* (New York: Random House, 2006), h. 6–7

kemampuan seseorang untuk bangkit kembali dari tekanan, tantangan, atau pengalaman traumatis. Penelitian menunjukkan bahwa individu dengan sikap mental positif cenderung memiliki kesehatan psikologis yang lebih stabil, kemampuan pengaturan emosi yang baik, serta kualitas hubungan sosial yang lebih sehat.²¹²

Dalam tradisi keilmuan Islam, sikap mental merupakan bagian integral dari akhlak, yang berakar pada kondisi spiritual dan kebersihan hati. Islam mendorong pembentukan sikap mental yang baik melalui nilai-nilai seperti husnuzan (berprasangka baik), sabar, syukur, dan tawakal sebagai fondasi menghadapi dinamika kehidupan. Ketika seorang muslim menghadapi musibah, ia diarahkan untuk bersabar dan menyadari bahwa setiap ujian mengandung hikmah. Hal ini ditegaskan dalam firman Allah pada QS. al-Baqarah ayat 286 yang menyatakan bahwa “Allah tidak membebani seseorang melainkan sesuai dengan kesanggupannya”, yang menjadi dasar sikap mental positif, ketenangan batin, serta keyakinan bahwa setiap persoalan dapat dihadapi dengan kemampuan yang diberikan Allah.²¹³

Dengan demikian, sikap mental dalam Islam bukan hanya persoalan kognitif, tetapi juga dimensi spiritual yang memperkuat keteguhan diri dan optimisme.

Dalam konteks pendidikan, *mental attitude* memegang peranan sentral dalam menunjang keberhasilan belajar peserta didik. Penelitian pendidikan menunjukkan bahwa siswa dengan sikap mental positif lebih termotivasi, lebih aktif dalam proses

²¹² Ann S. Masten, “Ordinary Magic: Resilience Processes in Development,” *American Psychologist* 56, no. 3 (2001): 227–238; George Bonanno, *The Other Side of Sadness* (New York: Basic Books, 2009)

²¹³ Departemen Agama RI, *Al-Qur'an dan Terjemahannya* (Jakarta: PT. Syaamil Cipta Media, 2005), h. 49

pembelajaran, serta lebih berani mengambil risiko intelektual seperti bertanya, berdiskusi, dan mencoba hal-hal baru.²¹⁴

Guru memiliki kontribusi signifikan dalam membentuk sikap mental tersebut melalui metode pembelajaran yang konstruktif, pemberian apresiasi, serta keteladanan moral dan intelektual. Sekolah sebagai lingkungan sosial juga mempengaruhi pola pikir dan karakter siswa; karena itu, pembentukan budaya belajar yang sehat secara psikologis dan emosional menjadi faktor penting dalam pengembangan peserta didik secara holistik.²¹⁵

Dengan demikian, *mental attitude* merupakan sikap batin yang menentukan cara seseorang memandang, menilai, dan merespons kehidupan. Dari perspektif psikologi, ia berkaitan dengan mindset, resiliensi, dan kesehatan emosional. Dalam perspektif Islam, ia terhubung dengan akhlak dan nilai-nilai spiritual yang meneguhkan jiwa. Sementara dalam dunia pendidikan, *mental attitude* menjadi fondasi keberhasilan belajar dan pembentukan karakter. Pembinaan sikap mental yang positif akan menjadikan seseorang lebih tangguh menghadapi tantangan, lebih produktif, serta lebih mampu memaknai hidup secara utuh dan bermartabat.

7. Hubungan nilai Adab dengan *Mental attitude*

Nilai adab merupakan fondasi yang membentuk sikap mental (*mental attitude*) yang sehat dan konstruktif. Adab berfungsi sebagai norma yang menuntun seseorang dalam menentukan apa yang dianggap baik—buruk dan pantas—tidak pantas, sehingga memberikan kerangka kognitif yang stabil dalam memahami realitas

²¹⁴ Albert Bandura, *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* (Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986), h. 390–396

²¹⁵ John W. Santrock, *Educational Psychology*, 5th ed. (New York: McGraw-Hill, 2011), h. 58–60

kehidupan.²¹⁶ Ketika nilai adab diinternalisasi melalui proses pendidikan dan pembiasaan, ia bertransformasi menjadi bagian dari struktur kepribadian yang berperan dalam pembentukan sikap mental positif.²¹⁷ Selain itu, adab mendorong stabilisasi emosi melalui pengendalian diri (self-control) dalam berbicara, bertindak, dan merespons, sehingga individu memiliki sikap mental yang tidak impulsif tetapi penuh pertimbangan.²¹⁸ Contohnya, adab dalam berbicara menuntut seseorang untuk berpikir sebelum bertutur, suatu karakteristik dari sikap mental dewasa dan bertanggung jawab.²¹⁹

Sikap mental sehari-hari pada akhirnya menjadi cermin sejauh mana nilai adab telah berakar dalam diri seseorang. Individu yang beradab akan menunjukkan kognisi positif berupa pikiran yang terbuka, kemampuan menghargai perbedaan, dan tidak mudah menghakimi—suatu bentuk *mental attitude* yang konstruktif.²²⁰ Dari sisi afeksi, adab melatih kasih sayang, empati, dan belas kasihan, yang memperkuat sikap mental penuh keramahan emosional.²²¹ Sedangkan dari sisi perilaku, nilai adab menuntun seseorang untuk bertindak proaktif, membantu sesama, bertanggung jawab, dan menjaga integritas dalam berbagai situasi.²²² Karena itu, seseorang

²¹⁶ Al-Ghazālī, *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*, (Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2005), h. 34–35

²¹⁷ Abdullah Nashih Ulwan, *Tarbiyatul Aulad fil Islam*, (Kairo: Dār al-Salām, 2015), h. 67

²¹⁸ Daniel Goleman, *Emotional Intelligence*, (New York: Bantam Books, 1995), h. 28–30

²¹⁹ Ibn Miskawayh, *Tahdzīb al-Akhlāq*, (Beirut: Mansyurat al-Jāmi'ah, 2004), h. 42

²²⁰ Gordon Allport, *The Nature of Prejudice*, (Reading: Addison-Wesley, 1954), h. 19–20

²²¹ Martin Hoffman, *Empathy and Moral Development*, (Cambridge: Cambridge University Press, 2000), h. 82–83

²²² Albert Bandura, *Social Learning Theory*, (Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977), h. 22–24

yang beradab dalam pergaulan akan menunjukkan sikap mental berbasis empati dan penghormatan dalam setiap interaksi sosialnya.²²³

Dalam konteks pendidikan pesantren, nilai adab terkait erat dengan pembangunan jiwa dan pandangan hidup (*worldview*) Islam yang unik dalam memandang dan menyikapi realitas. Konsep trilogi pendidikan Islam—ilmu, iman, dan amal—menegaskan bahwa amal seseorang berasal dari ilmu dan iman, dan sebaliknya ilmu dan iman harus termanifestasi dalam amal perbuatan.²²⁴ *Worldview* Islam ini menjadi dasar pembentukan sikap mental karena melalui pandangan hidup seseorang menentukan cara bersikap, merespons, dan memahami peristiwa kehidupan.²²⁵

Hal ini sejalan dengan konsep Ta'dib dalam pendidikan pesantren, yang menekankan penanaman adab sebagai disiplin tubuh, jiwa, dan ruh. Syed Muhammad Naquib al-Attas menjelaskan bahwa ta'dib adalah pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat dari segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, sehingga seseorang memahami hierarki ilmu, realitas, dan dirinya sendiri secara benar.²²⁶

²²³ Imam al-Māwardī, *Adab al-Dunyā wa al-Dīn*, (Beirut: Dār al-Fikr, 1998), h. 51

²²⁴ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *Islam and Secularism*, (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), h. 52

²²⁵ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, (Kuala Lumpur: ISTAC, 1991), h. 23–24

²²⁶ Al-Attas, *The Concept of Education in Islam*,..., h. 28–29, Jika kita banding dengan orang-orang diluar Islam yang mereka tidak memiliki konsep adab terhadap alam semesta. Maka mereka bebas untuk melakukan terhadap alam semesta ini dan segala isinya. Sementara bagi Muslim alam semesta segala yang ada didalamnya tidak boleh dizahlimi karena sesuatu yang hal suci untuk dilestarikan serta kita jadikan alam ini jalan untuk menggapai tujuan yang hakiki melalui adab. Inilah yang membedakan Muslim dengan Non Muslim sebagaimana yang digambarkan oleh Isma'il Raji al Faruqi; ...*Islam sees it self relevant to all of space-time, and seeks to determine all of histroy, all of creation, including all of mankind. What is of nature to eat, good and condemnation. Islam wants humans to pursue what is of nature to eat and drink, to have lodging and comfort, to make of the word a garden, to enjoy sex, friendship and all the good things, but to do them righteously, without injustice to self, to neighbor, to nature to history. Islam calls man the khalifah, precisely because to do all these things well is to fulfil the will of God.* Artinya Islam menganggap dirinya relevan dengan seluruh ruang dan waktu, dan berusaha untuk menentukan seluruh

Dengan demikian, adab membimbing individu untuk menempatkan Tuhan, dirinya, dan seluruh aspek kehidupan secara proporsional dalam struktur wujud dan pengalaman hidup, yang pada akhirnya melahirkan sikap mental yang tertata, stabil, dan berbasis spiritualitas.²²⁷

Nilai adab dan *mental attitude* memiliki hubungan timbal balik: adab menjadi landasan yang membentuk *mental attitude* yang sehat, sedangkan *mental attitude* yang positif mencerminkan tingkat internalisasi nilai adab dalam diri seseorang.²²⁸ Keduanya menjadi fondasi penting dalam membangun kepribadian manusia yang utuh, bermartabat, dan harmonis dengan dirinya sendiri, sesama, dan Tuhannya.²²⁹

E. Penelitian Yang Relevan

Hal terpenting yang mesti dilakukan peneliti adalah melakukan tinjauan atas penelitian-penelitian terdahulu. Hal ini lazim disebut dengan istilah *prior research*. Ia penting dilakukan dengan alasan *pertama*, untuk menghindari adanya duplikasi ilmiah, *kedua*, untuk membandingkan kekurangan ataupun kelebihan antara penelitian terdahulu dan penelitian

sejarah, seluruh ciptaan, termasuk seluruh umat manusia. Alam ini adalah suci, karenanya baik dan patut diinginkan. Ketaqwaan maupun moralitas tidak dapat disadarkan pada pengutukan terhadap alam. Islam menghendaki agar manusia memenuhi kebutuhan-kebutuhannya yang wajar, seperti makan dan minum dan minum, rumah yang nyaman, mengubah dunia menjadi taman yang indah; menikmati seks, persahabatan dan hal-hal yang baik dalam kehidupan, mengembangkan ilmu pengetahuan dan belajar, mengelola alam, berserikat, berkumpul dan membangun struktur sosial-politik-pendeknya, melakukan semua ini, dan melakukannya dengan cara yang saleh... Lihat: Ismail Raji Al-Faruqi, *Islam Religion, Practice, Culture & World Order* (International Institute of Islamic Thought (IIIT), 2012).

²²⁷ Wan Mohd Nor Wan Daud, *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas*, (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), h. 112–113

²²⁸ Zakiah Daradjat, *Kesehatan Mental*, (Jakarta: Gunung Agung, 1985), h. 45–46

²²⁹ Hamka, *Tasawuf Modern*, (Jakarta: Republika, 2015), h. 87–88

yang akan dilakukan. *Ketiga*, untuk menggali informasi penelitian atas tema yang diteliti dari peneliti sebelumnya.²³⁰

Pertama, karya Syed Muhammad Naquib al-Attas berjudul *The Concept of Education in Islam* merupakan rujukan fundamental dalam memahami konsep pendidikan Islam berbasis *ta'dib*. Dalam karya tersebut, al-Attas menjelaskan pendidikan Islam secara ontologis, epistemologis, dan aksiologis. Dari sisi ontologis, al-Attas memandang manusia sebagai makhluk yang memiliki dimensi jasmani dan rohani. Dimensi jasmani memungkinkan manusia melakukan aktivitas biologis dan sosial, sedangkan dimensi rohani menjadikan manusia memiliki kemampuan khas yang tidak dimiliki makhluk lain, yaitu kemampuan akal (*'aql*), hati (*qalb*), dan jiwa (*nafs*). Dengan struktur manusia yang demikian, pendidikan Islam tidak cukup hanya diarahkan pada pengembangan intelektual dan keterampilan lahiriah, tetapi harus menyentuh pembentukan jiwa, akal, hati, dan orientasi spiritual manusia.

Dari sisi epistemologis, al-Attas menekankan pentingnya internalisasi nilai-nilai Islam ke dalam ilmu pengetahuan. Gagasan ini dikenal dengan istilah islamisasi ilmu pengetahuan. Menurut al-Attas, islamisasi ilmu bertujuan membebaskan manusia dari unsur-unsur mitos, animisme, sekularisme, serta pandangan hidup yang bertentangan dengan prinsip tauhid. Islamisasi bukan berarti menolak ilmu pengetahuan modern, melainkan membersihkan ilmu dari pandangan dunia yang keliru dan menempatkannya dalam kerangka makna Islam. Dalam hal ini, al-Attas tidak melakukan dikotomi ilmu secara simplistik, tetapi mengklasifikasikan ilmu ke dalam kategori *fardhu 'ain* dan *fardhu*

²³⁰ Ahmad Ali Riyadi, *Dekonstruksi Tradisi: Kaum Muda NU Merobek Tradisi*, Yogyakarta: Arruzz Media, 2007, h. 19-20.

kifayah. Klasifikasi ini menunjukkan bahwa ilmu memiliki hierarki nilai dan fungsi dalam kehidupan manusia.

Dari sisi aksiologis, al-Attas menegaskan bahwa istilah yang paling tepat untuk pendidikan Islam adalah *ta'dib*, bukan sekadar *tarbiyah* atau *ta'lim*. Hal ini karena *ta'dib* telah mencakup unsur ilmu (*'ilm*), pengajaran (*ta'lim*), pembinaan (*tarbiyah*), dan penanaman adab. Dengan demikian, *ta'dib* merupakan konsep pendidikan yang lebih integral karena tidak hanya mengarahkan peserta didik agar mengetahui, tetapi juga agar mampu mengenali, mengakui, dan menempatkan sesuatu secara benar sesuai tatanan nilai Islam.²³¹ Karya al-Attas ini menjadi landasan utama bagi penelitian ini karena memberikan konsep utuh tentang pendidikan Islam sebagai proses pembentukan manusia beradab. Dari karya tersebut penulis dalam mengetahui konsep utuh pendidikan Islam.

Kedua, Disertasi Komaruddin Sassi yang berjudul *Ontologi Pendidikan Islam Paradigma Tauhid Syed Muhammad Naquib al-Attas: Revitalisasi Adab-Ta'dib dalam Pendidikan* memiliki relevansi kuat dengan penelitian ini. Disertasi tersebut mengkaji konsep pendidikan Islam berdasarkan terminologi adab-*ta'dib* dalam paradigma tauhid Syed Muhammad Naquib al-Attas. Fokus kajiannya diarahkan pada tiga aspek utama, yaitu dasar ontologis dan formulasi konsepsi pendidikan Islam paradigma tauhid, hakikat ontologi pendidikan Islam paradigma tauhid, serta analisis kritis terhadap ontologi pendidikan Islam dalam perspektif al-Attas.²³²

²³¹ Syed Muhammad Naquib Al-Attas, *The Concept of Education in Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC Lihat juga: Irvan Mustofa Sembiring, *Pendidikan Islam Dalam Perspektif World Convergence On Muslim Education: Telaah Ontologis, Aksiologis, Dan Epistemologis*. Jurnal Ilmu Pendidikan Volume 7 No. 1, Juni 2020.

²³² Komaruddin Sassi, *Ontologi Pendidikan Islam Paradigma Tauhid Syed Muhammad Naquib Al-Attas: Revitalisasi Adab Ta'dib dalam Pendidikan*, Disertasi UIN Raden Fatah, Palembang, 2021

Kontribusi utama disertasi Komaruddin Sassi terletak pada penguatan dasar ontologis konsep *ta'dib*. Penelitian tersebut menunjukkan bahwa pendidikan Islam dalam paradigma tauhid tidak dapat dilepaskan dari konsep manusia, ilmu, Tuhan, nilai, dan adab. Namun, penelitian tersebut lebih bersifat konseptual-filosofis dan berfokus pada revitalisasi adab-*ta'dib* dalam kerangka pemikiran al-Attas. Sementara itu, penelitian ini berusaha melanjutkan kajian tersebut pada ranah empiris pesantren, khususnya bagaimana adab yang hidup dalam kultur normatif Pondok Pesantren Makrifatul Ilmi Bengkulu Selatan dapat ditransformasikan menjadi struktur epistemologis *ta'dib* yang membentuk *mental attitude* santri.

Ketiga, penelitian Iriswan tentang “Pendidikan Integral Dalam Membangun Karakter Santri Di Pondok Pesantren Hidayatullah Depok. Disertasi ini menempatkan pesantren sebagai lembaga pendidikan yang membentuk karakter santri secara holistik. Penelitian tersebut menggunakan pendekatan kualitatif dengan teknik observasi partisipan, wawancara mendalam, dan dokumentasi, serta dianalisis melalui model Miles dan Huberman. Temuannya menunjukkan bahwa Pondok Pesantren Hidayatullah Depok menerapkan strategi pendidikan integral melalui *moral knowing*, keteladanan, *moral feeling and loving*, nasihat, peraturan, dan habituasi. Karakter yang dibentuk meliputi tauhid, ketaatan, ukhuwah, kerja keras, perjuangan, pengorbanan, keikhlasan, kejujuran, kemandirian, keuletan, dan keteladanan.²³³

Relevansi disertasi tersebut dengan penelitian ini terletak pada kesamaan fokus terhadap pembentukan karakter santri melalui kultur pesantren. Namun, perbedaannya cukup mendasar. Disertasi tersebut lebih

²³³ Iriswan, Pendidikan Integral Dalam Membangun Karakter Di Pesantren Hidayatullah Depok Jawa Barat, Disertasi UIN Antasari, Banjarmasin, 2024

menekankan pendidikan integral dan model pendidikan karakter Thomas Lickona, sedangkan penelitian ini tidak hanya membahas karakter sebagai hasil pembiasaan moral, tetapi menelaah transformasi adab dari norma perilaku lahiriah menuju kesadaran epistemologis berbasis *ta'dib*. Dengan demikian, penelitian ini bergerak dari kajian karakter menuju kajian adab sebagai struktur pengetahuan, kesadaran, dan sikap mental santri.

Keempat, Disertasi Ach. Syaiho berjudul “Budaya Pesantren dalam Mengembangkan Life Skill Santri di Pondok Pesantren Darun Najah Lumajang” juga relevan karena membahas budaya pesantren, nilai, norma, dan internalisasi dalam kehidupan santri. Disertasi ini menunjukkan bahwa internalisasi nilai dan norma pesantren dilakukan melalui pengenalan, pemahaman, penguatan, fasilitasi, pelatihan, magang, pengabdian, serta pembagian peran dan tanggung jawab. Internalisasi nilai pesantren diarahkan untuk mengembangkan *life skill* santri melalui unit-unit usaha pesantren, kegiatan kelembagaan, dan pengabdian sosial.²³⁴

Persamaannya dengan penelitian ini terletak pada perhatian terhadap nilai dan norma pesantren sebagai kultur yang membentuk santri. Namun, disertasi tersebut berorientasi pada pengembangan *life skill*, sedangkan penelitian ini berorientasi pada pembentukan *mental attitude* melalui transformasi adab. Selain itu, penelitian Ach. Syaiho membaca norma pesantren sebagai modal pengembangan keterampilan hidup, sementara penelitian ini membaca adab sebagai norma yang perlu ditransformasikan menjadi struktur epistemologis *ta'dib*, yaitu kesadaran tentang ilmu, guru, diri, ibadah, akhlak, tanggung jawab, dan posisi manusia dalam tatanan nilai Islam.

²³⁴ Ach. Syaiho, *Budaya Pesantren dalam Mengembangkan Life Skill Santri di Pondok Pesantren Darun Najah Lumajang*, Disertasi UIN KH Achmad Siddiq, Jember, 2023

Kelima, Disertasi Syaifulloh Yusuf berjudul “Pola Pendidikan Karakter Santri pada Pesantren Mahasiswa Perguruan Tinggi Swasta di Daerah Istimewa Yogyakarta” meneliti pola pendidikan karakter di empat pesantren mahasiswa. Disertasi ini menggunakan pendekatan kualitatif-etnografis dengan analisis Spradley. Penelitian tersebut menemukan bahwa pola pendidikan karakter santri mahasiswa dibentuk melalui visi-misi pesantren, tipologi pesantren, sumber daya manusia, jumlah santri, masa studi, peraturan pesantren, metode pembiasaan, dan pendekatan multifaset. Disertasi tersebut juga menegaskan adanya kesenjangan antara teori pendidikan karakter dan praktik lapangan, terutama dalam konteks keterbatasan sumber daya pesantren mahasiswa.²³⁵

Penelitian tersebut penting karena memperlihatkan bahwa pendidikan karakter santri tidak dapat dilepaskan dari sistem kelembagaan, aturan, pembiasaan, dan kultur pesantren. Namun, fokusnya masih berada pada pola pendidikan karakter, bukan pada adab sebagai struktur epistemologis. Penelitian ini berbeda karena menjadikan adab bukan sekadar bagian dari karakter, melainkan sebagai inti pendidikan Islam yang dalam perspektif al-Attas berhubungan dengan ilmu, pengenalan, pengakuan, keadilan, amal, dan pembentukan manusia beradab. Dengan demikian, penelitian ini memperluas kajian karakter menuju kajian *ta’dib* sebagai fondasi epistemologis pendidikan pesantren.

Keenam, Disertasi Tri Fahad Lukman Hakim berjudul “Pendidikan Karakter melalui Tirakat: Studi Multi Situs di Pondok Pesantren Fathul Ulum Kwagean Krenceng Kepung Pare Kediri Jawa Timur dan Pondok Pesantren Fathul Ulum Ngoro Jombang” meneliti praktik tirakat sebagai sarana pembentukan karakter santri. Disertasi ini menggunakan

²³⁵ Syaifulloh Yusuf, Pola Pendidikan Karakter Santri pada Pesantren Mahasiswa Perguruan Tinggi Swasta di Daerah Istimewa Yogyakarta, Disertasi UIN Sunan Kalijaga, Yogyakarta, 2024

pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus multi-situs. Fokus kajiannya adalah implementasi pendidikan karakter melalui tirakat dan dampaknya terhadap pengembangan karakter santri. Penelitian ini memandang tirakat sebagai tradisi spiritual pesantren yang memiliki potensi besar dalam membentuk karakter santri.²³⁶

Relevansinya dengan penelitian ini terletak pada pembahasan tradisi pesantren sebagai media pembentukan sikap batin santri. Tirakat, seperti halnya adab, bukan hanya aktivitas lahiriah, tetapi juga mengandung latihan spiritual, kedisiplinan diri, pengendalian nafsu, dan pembentukan keteguhan mental. Namun, disertasi tersebut lebih menekankan tirakat sebagai metode spiritual pembentuk karakter, sedangkan penelitian ini menempatkan adab sebagai sistem nilai yang mengalami transformasi dari kepatuhan normatif menuju kesadaran epistemologis *ta'dib*. Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya menelaah praktik ritual atau spiritual, tetapi juga struktur makna yang membentuk cara santri memahami ilmu, guru, diri, dan kehidupan.

Ketujuh, Disertasi Sudrajat berjudul “Manajemen Pendidikan Karakter sebagai Self Control Santri di Pondok Pesantren Al-Mukmin Ngruki Sukoharjo” menempatkan pendidikan karakter sebagai proses manajerial pesantren. Dalam disertasi ini, pendidikan karakter dimaknai sebagai upaya sistematis menanamkan akhlak Islami yang bertujuan mencetak santri dengan karakter *salimul aqidah, shahihul ibadah, matinul khuluq, musaqafal fikri, qawiyyul jismi, qadiran ‘alal kasbi, nafi’an linafsihi wa lighairihi*, dan *mujahidan lidinillah*. Manajemen pendidikan karakter dilakukan melalui perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan,

²³⁶ Tri Fahad Lukman Hakim, Pendidikan Karakter melalui Tirakat: Studi Multi Situs di Pondok Pesantren Fathul Ulum Kwagean Krenceng Kepung Pare Kediri Jawa Timur dan Pondok Pesantren Fathul Ulum Ngoro Jombang, Universitas KH. Abdul Chalim, Mojokerto, 2025

dan pengendalian. Hasilnya melahirkan berbagai bentuk kendali diri atau *self-control* santri.²³⁷

Disertasi ini sangat relevan karena sama-sama membahas pembentukan sikap mental santri. Namun, kerangka analisisnya adalah manajemen pendidikan karakter dan *self-control*. Penelitian ini berbeda karena menggunakan kerangka transformasi adab dan *ta'dib*. Dengan demikian, *mental attitude* dalam penelitian ini tidak hanya dipahami sebagai kemampuan mengendalikan diri, tetapi sebagai hasil dari proses pengenalan dan pengakuan nilai secara benar: santri mengetahui mengapa harus beradab, kepada siapa adab diarahkan, bagaimana adab berhubungan dengan ilmu, dan bagaimana adab membentuk orientasi hidupnya.

Kedelapan, Disertasi Syahril dengan judul “Implementasi Sikap Moderasi Beragama Pada Santri Pondok Pesantren Modern Kabupaten Indragiri Hulu” yang membahas pesantren dan moderasi beragama juga memberi kontribusi penting bagi penelitian ini. Dalam disertasi tersebut dijelaskan bahwa lingkungan pondok pesantren modern dirancang untuk memfasilitasi ibadah, kegiatan keagamaan, pengajian, tausiyah, dan kajian kitab kuning guna memperkuat pemahaman agama dan spiritualitas santri. Santri juga didorong untuk menjaga adab. Pada bagian lain, disertasi ini menegaskan bahwa kurikulum tersembunyi dijalankan melalui keteladanan pendidik dalam perkataan dan perilaku, khususnya dalam membentuk sikap moderasi beragama di pesantren.²³⁸

Keterkaitannya dengan penelitian ini terletak pada konsep hidden curriculum. Adab pesantren sering kali tidak hanya diajarkan secara formal, tetapi hidup dalam keteladanan, bahasa, kebiasaan, tata ruang, disiplin, relasi kiai-santri, dan suasana batin pesantren. Namun, disertasi Syahril lebih fokus pada moderasi beragama, sedangkan penelitian ini

²³⁷ Sudrajat, Manajemen Pendidikan Karakter sebagai Self Control Santri di Pondok Pesantren Al-Mukmin Ngruki Sukoharjo, Disertasi UIN Raden Mas Said Surakarta, 2025

²³⁸ Syahril, Implementasi Sikap Moderasi Beragama Pada Santri Pondok Pesantren Modern Kabupaten Indragiri Hulu, Disertasi UIN Sultan Syarif Kasim, Riau, 2024

fokus pada transformasi adab sebagai proses epistemologis. Dengan kata lain, penelitian ini dapat memperkuat konsep bahwa adab pesantren bekerja melalui kurikulum tersembunyi, tetapi melampauinya dengan menjelaskan bagaimana adab tersebut membentuk kesadaran ilmu dan *mental attitude* santri.

Kesembilan, Disertasi Mardiyah tentang *Kepemimpinan Kiai dalam Memelihara Budaya Organisasi* memberikan kontribusi penting dalam memahami peran kiai sebagai pemimpin budaya pesantren. Penelitian tersebut mengkaji kepemimpinan kiai dalam membangun dan memelihara budaya organisasi pesantren melalui studi multikasus pada beberapa pondok pesantren besar, yaitu Pondok Modern Gontor, Pondok Pesantren Lirboyo, dan Pondok Pesantren Tebuireng. Hasil penelitian menunjukkan bahwa bangunan budaya pesantren ditopang oleh sejarah panjang lembaga, nilai-nilai dasar yang menjadi pedoman perilaku, tradisi keilmuan, sistem pendidikan, lingkungan belajar yang kondusif, pelayanan pembelajaran, serta tradisi pengelolaan kelembagaan yang kuat.²³⁹

Penelitian Mardiyah relevan dengan penelitian ini karena menunjukkan bahwa budaya pesantren tidak terbentuk secara spontan, melainkan dikonstruksi dan dipelihara melalui kepemimpinan kiai, nilai kelembagaan, tradisi keilmuan, dan sistem sosial pesantren. Akan tetapi, fokus penelitian tersebut lebih diarahkan pada kepemimpinan kiai dalam memelihara budaya organisasi pesantren. Sementara itu, penelitian ini tidak hanya melihat budaya pesantren dari aspek kepemimpinan, tetapi menelaah secara khusus bagaimana adab sebagai bagian dari kultur pesantren bekerja sebagai norma, kemudian mengalami transformasi menjadi kesadaran epistemologis *ta'dib* dalam diri santri.

²³⁹ Mardiyah, *Kepemimpinan Kiai dalam Memelihara Budaya Organisasi*, Disertasi UIN Malik Ibrahim, Malang, 2010

Kesepuluh, Disertasi H. M. Yunus Abu Bakar berjudul *Konsep Pemikiran Pendidikan K.H. Imam Zarkasyi dan Implementasinya pada Pondok Pesantren Alumni* juga memiliki relevansi penting. Penelitian tersebut menggunakan pendekatan postpositivisme rasionalistik dan memfokuskan kajiannya pada konstruksi pemikiran pendidikan Islam K.H. Imam Zarkasyi serta implementasinya di Pondok Modern Gontor dan pondok-pondok pesantren alumni. Disertasi ini menemukan bahwa pemikiran pendidikan K.H. Imam Zarkasyi melahirkan model pendidikan pesantren yang sistematis, modern, dan tetap berakar pada nilai-nilai Islam. Penelitian tersebut juga menemukan perspektif teoritis berupa model adopsi, yaitu inovasi konstruktif linier (*the linear constructive innovation*) dan inovasi diversifikasi paralel (*the parallel diversified innovation*).²⁴⁰

Relevansi penelitian tersebut dengan disertasi ini terletak pada pembahasan mengenai transformasi pendidikan pesantren. Gagasan K.H. Imam Zarkasyi menunjukkan bahwa pesantren dapat melakukan pembaruan sistem pendidikan tanpa kehilangan akar nilai keislaman dan kepesantrenannya. Namun, penelitian Yunus Abu Bakar lebih berfokus pada konstruksi pemikiran pendidikan K.H. Imam Zarkasyi dan implementasinya pada pesantren alumni. Adapun penelitian ini lebih spesifik mengkaji transformasi adab pesantren, yaitu perubahan dari adab sebagai kultur normatif menuju adab sebagai struktur epistemologis *ta'dib* yang membentuk sikap mental santri.

Kesebelas, penelitian Kholili Hasib berjudul *Pendidikan Konsep Ta'dib sebagai Solusi Pendidikan Islam di Era Global* memberikan kontribusi konseptual dalam merespons problem pendidikan Islam

²⁴⁰ Yunus Abu Bakar, *Konsep Pemikiran Pendidikan K.H. Imam Zarkasyi dan Implementasinya pada Pondok Pesantren Alumni*, Disertasi UIN Sunan Kalijaga, 2007

kontemporer. Penelitian tersebut menegaskan bahwa pendidikan Islam pada era global mengalami tantangan serius akibat kuatnya pengaruh sekularisasi, westernisasi, dan pergeseran orientasi pendidikan dari pembentukan manusia beradab menuju orientasi pragmatis-materialistik. Oleh karena itu, Kholili Hasib menawarkan konsep *ta'dib* sebagai solusi untuk mengembalikan pendidikan Islam kepada orientasi dasarnya, yaitu pembentukan manusia yang berilmu, beradab, dan berorientasi pada nilai-nilai Islam.²⁴¹

Penelitian tersebut relevan karena sama-sama menempatkan *ta'dib* sebagai konsep alternatif bagi pendidikan Islam kontemporer. Akan tetapi, penelitian Kholili Hasib lebih bersifat konseptual-normatif dan diarahkan pada kritik terhadap pendidikan Islam di era global. Penelitian ini berbeda karena mengkaji *ta'dib* dalam konteks empiris pesantren, khususnya bagaimana nilai-nilai adab yang semula dipraktikkan sebagai norma, disiplin, penghormatan, dan pembiasaan lahiriah dapat bertransformasi menjadi kesadaran epistemologis yang membentuk *mental attitude* santri.

Tabel 1.
Persamaan dan Perbedaan Penelitian Terdahulu yang Relevan

No	Nama/ Judul Penelitian	Fokus Penelitian Terdahulu	Persamaan Penelitian	Perbedaan Penelitian	Posisi Penelitian
1	Syed Muhammad Naquib al-Attas, <i>The Concept of Education in Islam</i>	Membahas konsep pendidikan Islam secara ontologis, epistemologis, dan aksiologis. Al-Attas menegaskan	Sama-sama menjadikan <i>ta'dib</i> sebagai konsep dasar pendidikan Islam. Sama-sama memahami adab bukan	Karya al-Attas bersifat konseptual-filosofis dan tidak secara khusus meneliti praktik adab dalam	Penelitian ini mengoperasionalkan konsep <i>ta'dib</i> al-Attas dalam konteks empiris

²⁴¹ Kholili Hasib, *At-Ta'dib* Vol. 5. No. 1 Shafar 1430

		bahwa pendidikan Islam paling tepat dirumuskan dengan istilah <i>ta'dib</i> , karena mencakup ilmu, pengajaran, pembinaan, dan penanaman adab.	sekadar sopan santun, melainkan sebagai proses pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang benar dari segala sesuatu.	kehidupan pesantren tertentu.	pesantren, khususnya pada transformasi adab di Pondok Pesantren Makrifatul Ilmi Bengkulu Selatan.
2	Komaruddin Sassi, <i>Ontologi Pendidikan Islam Paradigma Tauhid Syed Muhammad Naquib al-Attas: Revitalisasi Adab-Ta'dib dalam Pendidikan</i>	Mengkaji dasar ontologis pendidikan Islam paradigma tauhid menurut al-Attas, terutama revitalisasi konsep adab- <i>ta'dib</i> dalam pendidikan Islam.	Sama-sama menggunakan pemikiran al-Attas dan menempatkan adab- <i>ta'dib</i> sebagai inti pendidikan Islam.	Disertasi Komaruddin Sassi berfokus pada kajian ontologis dan filosofis, sedangkan penelitian ini berfokus pada transformasi adab dalam realitas kehidupan pesantren.	Penelitian ini melanjutkan kajian filosofis Komaruddin Sassi ke wilayah empiris, yaitu bagaimana adab normatif pesantren berubah menjadi kesadaran epistemologis <i>ta'dib</i> .
3	Iriswan, <i>Pendidikan Integral dalam Membangun Karakter Santri di</i>	Membahas pendidikan integral dalam membangun karakter santri	Sama-sama membahas pembentukan karakter santri melalui kultur	Penelitian terdahulu lebih menekankan pendidikan karakter dan	Penelitian ini memperluas kajian karakter menjadi kajian

	<i>Pondok Pesantren Hidayatullah Depok</i>	melalui <i>moral knowing</i> , keteladanan, <i>moral feeling and loving</i> , nasihat, peraturan, dan habituasi.	pesantren, keteladanan, aturan, dan pembiasaan.	model moral Thomas Lickona, sedangkan penelitian ini menekankan transformasi adab menuju struktur epistemologis <i>ta'dib</i> .	adab sebagai struktur pengetahuan, kesadaran, dan sikap mental santri.
4	Ach. Syaiho, <i>Budaya Pesantren dalam Mengembangkan Life Skill Santri di Pondok Pesantren Darun Najah Lumajang</i>	Mengkaji budaya pesantren, nilai, norma, internalisasi, pelatihan, magang, pengabdian, dan pembagian peran dalam mengembangkan <i>life skill</i> santri.	Sama-sama melihat budaya pesantren sebagai sistem nilai dan norma yang membentuk santri.	Disertasi Ach. Syaiho berorientasi pada pengembangan <i>life skill</i> , sedangkan penelitian ini berorientasi pada pembentukan <i>mental attitude</i> melalui transformasi adab.	Penelitian ini membaca norma pesantren bukan sebagai modal keterampilan hidup semata, tetapi sebagai pintu masuk menuju kesadaran epistemologis <i>ta'dib</i> .
5	Syaifulloh Yusuf, <i>Pola Pendidikan Karakter Santri pada Pesantren Mahasiswa Perguruan</i>	Meneliti pola pendidikan karakter pada pesantren mahasiswa melalui	Sama-sama membahas pendidikan karakter santri melalui sistem kelembagaan	Penelitian terdahulu berfokus pada pola pendidikan karakter pesantren mahasiswa,	Penelitian ini menempatkan adab bukan sekadar bagian dari

	<i>Tinggi Swasta di Daerah Istimewa Yogyakarta</i>	visi-misi, tipologi pesantren, sumber daya manusia, peraturan, pembiasaan, dan pendekatan multifaset.	, aturan, kultur, dan pembiasaan pesantren.	sedangkan penelitian ini berfokus pada adab sebagai struktur epistemologis pendidikan Islam.	karakter, tetapi sebagai inti pendidikan Islam yang membentuk kesadaran ilmu dan sikap mental santri.
6	Tri Fahad Lukman Hakim, <i>Pendidikan Karakter melalui Tirakat: Studi Multi Situs di Pondok Pesantren Fathul Ulum Kwagean dan Pondok Pesantren Fathul Ulum Ngoro Jombang</i>	Mengkaji praktik tirakat sebagai sarana pembentukan karakter santri, terutama dalam aspek spiritualitas, kedisiplinan, pengendalian diri, dan keteguhan mental.	Sama-sama membahas tradisi pesantren sebagai media pembentukan sikap batin dan mental santri.	Penelitian terdahulu menekankan tirakat sebagai metode spiritual pembentukan karakter, sedangkan penelitian ini menekankan adab sebagai sistem nilai yang mengalami transformasi epistemologis.	Penelitian ini tidak hanya menelaah praktik spiritual, tetapi juga struktur makna adab yang membentuk cara santri memahami ilmu, guru, diri, dan kehidupan.
7	Sudrajat, <i>Manajemen Pendidikan Karakter sebagai Self Control Santri di</i>	Membahas manajemen pendidikan karakter sebagai proses membentuk	Sama-sama membahas pembentukan sikap mental santri, terutama kedisiplinan,	Penelitian terdahulu menggunakan kerangka manajemen pendidikan karakter dan	Penelitian ini memahami <i>mental attitude</i> bukan hanya

	<i>Pondok Pesantren Al-Mukmin Ngruki Sukoharjo</i>	<i>self-control</i> santri melalui perencanaan , pengorganisasian, pelaksanaan , dan pengendalian.	akhlak, dan pengendalian diri.	<i>self-control</i> , sedangkan penelitian ini menggunakan kerangka transformasi adab dan <i>ta'dib</i> .	sebagai kendali diri, tetapi sebagai hasil pengenalan dan pengakuan nilai secara benar dalam struktur <i>ta'dib</i> .
8	Syahril, <i>Implementasi Sikap Moderasi Beragama pada Santri Pondok Pesantren Modern Kabupaten Indragiri Hulu</i>	Membahas implementasi moderasi beragama di pesantren melalui lingkungan religius, kegiatan ibadah, pengajian, kajian kitab kuning, keteladanan pendidik, dan <i>hidden curriculum</i> .	Sama-sama menempatkan kultur pesantren dan keteladanan sebagai unsur penting pembentukan sikap santri. Sama-sama melihat adab hidup dalam praktik keseharian pesantren.	Penelitian Syahril berfokus pada moderasi beragama, sedangkan penelitian ini berfokus pada transformasi adab sebagai proses epistemologis.	Penelitian ini memerlukan konsep <i>hidden curriculum</i> dengan menjelaskan bagaimana adab pesantren membentuk kesadaran ilmu dan <i>mental attitude</i> santri.
9	Mardiyah, <i>Kepemimpinan Kiai dalam Memelihara Budaya Organisasi</i>	Mengkaji peran kiai dalam membangun dan memelihara budaya organisasi pesantren	Sama-sama membahas budaya pesantren, nilai kelembagaan , tradisi keilmuan, dan peran	Penelitian Mardiyah berfokus pada kepemimpinan kiai dan budaya organisasi, sedangkan	Penelitian ini melihat budaya pesantren bukan hanya sebagai budaya organisasi,

		melalui sejarah lembaga, nilai dasar, tradisi keilmuan, sistem pendidikan, lingkungan belajar, dan pengelolaan kelembagaan	kiai dalam membentuk kehidupan pesantren.	penelitian ini berfokus pada transformasi adab dalam diri santri.	tetapi sebagai kultur adab yang dapat berubah menjadi struktur kesadaran epistemologis <i>ta'dib</i> .
10	H. M. Yunus Abu Bakar, <i>Konsep Pemikiran Pendidikan K.H. Imam Zarkasyi dan Implementasinya pada Pondok Pesantren Alumni</i>	Mengkaji konstruksi pemikiran pendidikan K.H. Imam Zarkasyi dan implementasinya pada Pondok Modern Gontor serta pesantren alumni, termasuk model inovasi pendidikan pesantren.	Sama-sama membahas transformasi pendidikan pesantren dan upaya pembaruan tanpa meninggalkan nilai dasar keislaman dan kepesantrenan.	Penelitian terdahulu berfokus pada pemikiran pendidikan K.H. Imam Zarkasyi dan implementasinya pada pesantren alumni, sedangkan penelitian ini berfokus pada transformasi adab menuju <i>ta'dib</i> .	Penelitian ini lebih spesifik membaca transformasi pesantren pada aspek adab, yaitu dari kultur normatif menuju struktur epistemologis yang membentuk sikap mental santri.
11	Kholili Hasib, <i>Pendidikan Konsep Ta'dib sebagai Solusi Pendidikan</i>	Mengkaji konsep <i>ta'dib</i> sebagai solusi atas problem pendidikan Islam di era	Sama-sama menempatkan <i>ta'dib</i> sebagai alternatif konseptual untuk mengembalikan	Penelitian Kholili Hasib bersifat konseptual-normatif dan diarahkan	Penelitian ini menerapkan gagasan <i>ta'dib</i> dalam realitas pesantren,

	<i>Islam di Era Global</i>	global, terutama akibat sekularisasi, westernisasi, dan orientasi pendidikan yang pragmatis-materialistik.	kan pendidikan Islam kepada pembentukan manusia berilmu dan beradab.	pada kritik pendidikan Islam kontemporer, sedangkan penelitian ini bersifat empiris-kontekstual di pesantren.	terutama pada proses transformasi adab normatif menjadi kesadaran epistemologis dan <i>mental attitude</i> santri.
--	----------------------------	--	--	---	--

Berdasarkan tabel di atas, dapat disimpulkan bahwa penelitian-penelitian terdahulu memiliki kesamaan dengan penelitian ini dalam hal pembahasan mengenai pendidikan Islam, pesantren, adab, *ta'dib*, pendidikan karakter, budaya pesantren, keteladanan kiai, internalisasi nilai, dan pembentukan sikap santri. Namun, penelitian-penelitian tersebut memiliki fokus yang berbeda-beda. Sebagian besar masih menekankan pendidikan karakter, budaya organisasi pesantren, *life skill*, tirakat, moderasi beragama, manajemen karakter, atau kajian konseptual tentang *ta'dib*.

Adapun penelitian ini memiliki posisi yang lebih spesifik, yaitu mengkaji transformasi adab pesantren dari kultur normatif menuju struktur epistemologis *ta'dib*. Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya melihat adab sebagai aturan, tata krama, pembiasaan, kepatuhan, atau sopan santun santri, tetapi sebagai proses pembentukan kesadaran ilmu, pengakuan nilai, ketertiban jiwa, dan orientasi hidup santri. Kebaruan penelitian ini terletak pada upaya menghubungkan tiga aspek utama, yaitu adab pesantren sebagai kultur normatif, *ta'dib* sebagai

struktur epistemologis pendidikan Islam, dan *mental attitude* santri sebagai hasil transformasi adab.

