

Article Type : Research Article
Date Received : 19.06.2026
Date Accepted : 24.06.2026
Date Published : 24.06.2026
DOI : doi.org/10.36671/andragogi.vii3.66



MODEL EKOLOGI EPISTEMIK PESANTREN: INTEGRASI NALAR BAYANI, BURHANI, DAN 'IRFANI

Muhammad Iqbal Lutfi

STAI ALHIKMAH Jakarta, Indonesia (mil79@alhikmahjkt.ac.id)

Kata Kunci :

Epistemologi Islam,
Pesantren, Bayani,
'Irfani, Burhani

Abstrak

Artikel ini bertujuan merekonstruksi hubungan nalar bayani, 'irfani, dan burhani sebagai kerangka pengembangan keilmuan pesantren yang tetap berakar pada turāth sekaligus responsif terhadap kompleksitas sosial kontemporer. Kajian awal tentang epistemologi pesantren umumnya berhenti pada pemetaan dominasi bayani dalam fikih dan kalam, 'irfani dalam akhlak-tasawuf, serta lemahnya pelembagaan burhani. Artikel ini menggunakan tinjauan pustaka integratif-kritis terhadap karya primer Muhammad 'Abid al-Jabiri, teks pedagogis pesantren, dan penelitian mutakhir mengenai tradisi tekstual, otoritas, pedagogi kritis, serta integrasi ilmu dalam pendidikan Islam. Analisis dilakukan melalui pengodean konseptual atas sumber pengetahuan, prosedur validasi, bentuk otoritas, praktik pedagogis, dan risiko epistemiknya. Hasil sintesis menghasilkan Model Ekologi Epistemik Triadik (MEET): bayani berfungsi sebagai jangkar normatif, burhani sebagai perangkat pengujian rasional-empiris, dan 'irfani sebagai mekanisme internalisasi etis-spiritual. Integrasi tidak dipahami sebagai pencampuran tanpa batas, melainkan sebagai pembagian fungsi, dialog validasi, dan koreksi timbal balik. Model ini berimplikasi pada desain kurikulum berbasis masalah, pembelajaran dialogis, asesmen multidimensi, dan penguatan kapasitas guru. Artikel merekomendasikan uji empiris MEET pada beragam tipologi pesantren agar kelayakan pedagogis dan dampaknya terhadap literasi epistemik santri dapat diukur.

Key Words :

Islamic Epistemology,
Pesantren, Bayani,
'Irfani, Burhani

Abstracts

This article reconstructs the relationship among bayani, 'irfani, and burhani reasoning as a framework for developing pesantren knowledge traditions that remain rooted in turāth while responding to contemporary social complexity. Previous discussions commonly stop at identifying the dominance of bayani in jurisprudence and theology, 'irfani in ethics and Sufism, and the weak institutionalisation of burhani reasoning. The study employs a critical integrative literature review of Muhammad 'Abid al-Jabiri's primary works, pesantren pedagogical texts, and recent research on textual tradition, authority, critical pedagogy, and knowledge integration in Islamic education. The analysis codes sources of knowledge, validation procedures, forms of authority, pedagogical practices, and epistemic risks. The synthesis proposes the Triadic Epistemic Ecology Model (TEEM): bayani serves as a normative anchor, burhani as a rational-empirical testing mechanism, and

‘irfani as ethical-spiritual internalisation. Integration is therefore not an unrestricted blending of epistemologies, but a functional differentiation supported by dialogical validation and mutual correction. The model implies problem-based curriculum design, dialogical learning, multidimensional assessment, and teacher capacity development. Empirical testing across different pesantren types is recommended to assess its pedagogical feasibility and effects on students’ epistemic literacy.

A. PENDAHULUAN

Pesantren bukan sekadar lembaga penyampaian materi keagamaan, melainkan ruang produksi, reproduksi, dan legitimasi pengetahuan Islam. Melalui kitab kuning, sanad, otoritas kiai, praktik pengajian, ritus keseharian, dan pembentukan adab, pesantren menentukan bukan hanya apa yang dianggap sebagai pengetahuan, tetapi juga siapa yang berhak menafsirkan, bagaimana kebenaran diuji, dan untuk tujuan moral apa ilmu digunakan. Karena itu, pembaruan pesantren tidak memadai apabila hanya dimaknai sebagai penambahan mata pelajaran umum, digitalisasi administrasi, atau modernisasi sarana. Persoalan yang lebih mendasar terletak pada arsitektur epistemiknya: hubungan antara teks normatif, penalaran rasional-empiris, pengalaman spiritual, otoritas keilmuan, dan realitas sosial yang terus berubah. Karakter ganda ini juga ditunjukkan dalam kajian modernitas, otoritas, dan pendidikan Islam di pesantren.¹

Makalah awal yang menjadi basis artikel ini memetakan tradisi keilmuan Islam ke dalam tiga nalar, *bayani*, *‘irfani*, dan *burhani*, dengan merujuk pada proyek kritik nalar Arab Muhammad ‘Abid al-Jabiri. Bayani bertumpu pada teks, bahasa, ijma, qiyas, dan istidlal; *‘irfani* mengutamakan kasyf, pengalaman batin, dan pembentukan spiritual; sedangkan *burhani* menempatkan logika, argumentasi demonstratif, serta pengamatan realitas sebagai dasar validasi. Pemetaan tersebut menghasilkan diagnosis penting: fikih dan kalam pesantren cenderung berada di bawah dominasi bayani, bidang akhlak dan tasawuf banyak dibentuk oleh *‘irfani*, sementara *burhani* belum memperoleh ruang institusional yang sebanding. Diagnosis ini tetap relevan, tetapi perlu diperdalam agar tidak berubah menjadi dikotomi baru yang menganggap tradisi teks sebagai masalah dan rasionalitas sebagai satu-satunya solusi. Tipologi tersebut merujuk pada pembacaan struktural al-Jabiri terhadap sistem pengetahuan Arab-Islam.²

Penelitian mutakhir menunjukkan bahwa tradisi pesantren bekerja sebagai tata kelola epistemik yang kompleks. Turāth tidak hanya berfungsi sebagai kumpulan teks warisan, tetapi sebagai gramatika yang mengatur stabilitas makna, batas penafsiran,

¹ R. W. Hefner, ed., *Making Modern Muslims: The Politics of Islamic Education in Southeast Asia* (University of Hawai‘i Press, 2009); R. A. Lukens-Bull, “Two Sides of the Same Coin: Modernity and Tradition in Islamic Education in Indonesia,” *Anthropology & Education Quarterly* 32, no. 3 (2001): 350–372, <https://doi.org/10.1525/aeq.2001.32.3.350>; M. F. Hasan, “Educational Authority and Regulatory Legitimacy: Comparing Normative Systems in Pesantren and Public Schools in Indonesia,” *Legal Pluralism and Critical Social Analysis* 57, no. 2–3 (2025): 182–206, <https://doi.org/10.1080/27706869.2025.2556586>.

² M. A. al-Jabiri, *Bunyat al-‘Aql al-‘Arabi: Dirāsah Tahliyyah Naqdiyyah li Nuzum al-Ma‘rifah fi al-Thaqāfah al-‘Arabiyyah* (Markaz Dirāsāt al-Wiḥdah al-‘Arabiyyah, 1990); M. A. al-Jabiri, *Post-Tradisionalisme Islam*, trans. A. Baso (LKIS, 2000).

dan kontinuitas otoritas.³ Praktik pendidikan juga berlangsung secara terjelma melalui penghormatan, kedisiplinan, pengulangan, keteladanan, dan pengawasan sosial, sehingga pengetahuan tidak hanya dipahami secara kognitif, tetapi diendapkan menjadi disposisi moral.⁴ Pada saat yang sama, kebutuhan akan pemikiran kritis, literasi digital, kemampuan membaca data, dan penyelesaian masalah sosial menuntut pedagogi yang lebih dialogis serta memberi ruang bagi agensi santri.⁵ Tantangannya bukan memilih antara tradisi dan modernitas, melainkan membangun prosedur agar keduanya saling mengoreksi tanpa kehilangan integritas masing-masing.

Literatur tentang bayani, 'irfani, dan burhani telah berkembang pesat, tetapi sebagian besar masih bersifat tipologis: menjelaskan definisi, sumber, kelebihan, dan kelemahan setiap nalar, lalu menutup pembahasan dengan anjuran agar ketiganya "diintegrasikan".⁶ Rumusan integrasi semacam itu sering tidak menjelaskan mekanisme operasional: pada tahap apa teks menjadi rujukan utama, kapan realitas empiris dapat mengoreksi pembacaan, bagaimana pengalaman spiritual diverifikasi agar tidak berubah menjadi subjektivisme, dan bagaimana otoritas guru dijaga tanpa menutup kritik. Kekosongan mekanisme ini membuat integrasi mudah berhenti sebagai slogan kurikuler. Bahkan ketika paradigma integratif-interkoneksi telah diterima, pelaksanaannya masih menghadapi fragmentasi mata pelajaran, keterbatasan kompetensi guru, dan asesmen yang tetap menilai hafalan lebih dominan daripada penalaran. Kecenderungan tipologis serupa tampak pada studi terkini yang menghubungkan trilogi epistemologi dengan rekonstruksi pendidikan Islam.⁷

Artikel ini menjawab dua pertanyaan. Pertama, bagaimana konfigurasi epistemik bayani, 'irfani, dan burhani bekerja dalam tradisi keilmuan pesantren, termasuk kontribusi dan risikonya? Kedua, model integrasi seperti apa yang dapat menerjemahkan ketiga nalar tersebut ke dalam desain kurikulum, pedagogi, dan asesmen yang operasional? Tujuan artikel bukan mengganti tradisi pesantren dengan epistemologi eksternal, melainkan merekonstruksi potensi internalnya melalui

³ S. A. Widodo et al., "Reproducing Islamic Knowledge in Indonesian Pesantren: Turāth, Textual Tradition, and Epistemic Continuity," *British Journal of Religious Education* (2026), <https://doi.org/10.1080/01416200.2026.2659837>.

⁴ Rofiqi et al., "Living under the Gaze: An Ethnographic Study of Authority, Embodied Learning, and Social Reproduction in Indonesian Pesantren Educational Practices," *Ethnography and Education* (2026), <https://doi.org/10.1080/17457823.2026.2614516>.

⁵ Karwadi et al., "Integration of Critical Pedagogy in Islamic Education: A Case Study of Pre-Service Teacher Training," *British Journal of Religious Education* (2025), <https://doi.org/10.1080/01416200.2025.2560905>; Usiono et al., "Toward a Pedagogical Model: Insights from Student Perspectives in Learning Islamic Education Philosophy," *Cogent Education* 13, no. 1 (2026): 2645287, <https://doi.org/10.1080/233186X.2026.2645287>.

⁶ B. Afwadzi, "Interaksi Epistemologi Bayani, Burhani, dan Irfani dengan Pendidikan Agama Islam: Tawaran Interconnected Entities," *Ma'arif Journal of Education, Madrasah Innovation and Aswaja Studies* 2, no. 1 (2023): 29–37, <https://doi.org/10.69966/mjemias.v2i1.18>; A. S. Robbani and A. M. Haqqy, "Types of Bayani, Irfani, and Burhani Reasoning and Their Relevance to Islamic Education," *Islam in World Perspectives* 1, no. 1 (2021), <https://doi.org/10.26555/iwp.viii.5633>; A. Rizki and S. Rijal, "Epistemological Foundations of Islamic Education: Bayani, Burhani, and Irfani," *Al-Mudarris: Jurnal Ilmiah Pendidikan Islam* 9, no. 1 (2026): 1–14, <https://doi.org/10.23971/mdr.v9i1.11002>.

⁷ F. A. Ghifar et al., "The Trilogy of Islamic Epistemology: Integrating Bayani, 'Irfani, and Burhani in Modern Islamic Educational Research," *Lentera Peradaban: Journal on Islamic Studies* 1, no. 1 (2025): 1–8, <https://doi.org/10.61166/lpi.viii.6>; E. D. Pangestu et al., "Epistemologi Bayani, Irfani, dan Burhani serta Implementasinya dalam Rekonstruksi Kurikulum PAI," *Jurnal Ilmiah Global Education* 7, no. 1 (2026): 869–877, <https://doi.org/10.55681/jige.v7i1.5385>.

pembagian fungsi epistemik dan koreksi timbal balik. Kontribusi teoretis artikel adalah Model Ekologi Epistemik Triadik (MEET), yang menempatkan bayani sebagai jangkar normatif, burhani sebagai mekanisme uji rasional-kontekstual, dan 'irfani sebagai internalisasi etis-spiritual. Kontribusi praktisnya adalah matriks implementasi bagi kurikulum, pembelajaran, asesmen, dan pengembangan kapasitas pendidik pesantren.

Istilah “ekologi epistemik” dipilih untuk menegaskan bahwa suatu tradisi pengetahuan hidup melalui hubungan antarkomponen, bukan melalui sumber tunggal. Dalam sebuah ekologi, keberagaman unsur tidak berarti semuanya memiliki fungsi identik; stabilitas justru lahir dari diferensiasi, interaksi, dan mekanisme pengendalian. Dengan analogi ini, bayani, 'irfani, dan burhani tidak ditempatkan dalam hierarki tetap. Keunggulan suatu nalar ditentukan oleh jenis persoalan, tujuan pembelajaran, dan standar validasi yang diperlukan. Pembacaan hukum membutuhkan ketelitian bayani; penilaian dampak kebijakan membutuhkan burhani; pembentukan niat, tanggung jawab, dan kepekaan moral membutuhkan 'irfani. Pendidikan yang matang harus membuat santri mampu berpindah secara sadar di antara ketiganya, sekaligus memahami batas setiap cara mengetahui.

B. METODE

Penelitian ini menggunakan tinjauan pustaka integratif-kritis. Pendekatan ini dipilih karena tujuan kajian bukan menghitung kecenderungan publikasi, melainkan merekonstruksi konsep dan menghasilkan proposisi teoretis yang dapat diuji. Sumber primer meliputi karya Muhammad 'Abid al-Jabiri mengenai struktur nalar Arab, teks-teks pendidikan yang lazim digunakan dalam tradisi pesantren, khususnya *Ta'lim al-Muta'allim* dan *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn*, serta karya yang menjelaskan integrasi ilmu dalam pendidikan Islam. Sumber sekunder dipilih dari penelitian peer-reviewed yang membahas epistemologi Islam, turāth, pedagogi pesantren, otoritas pendidikan, berpikir kritis, moderasi beragama, dan integrasi rasionalitas-spiritualitas. Literatur mutakhir diprioritaskan untuk menangkap perkembangan perdebatan hingga 2026, sedangkan karya klasik dipertahankan ketika menjadi fondasi konseptual. Kerangka integratif-interkoneksi dan teori metode penyelidikan Islam dipakai untuk menilai hubungan antarnalar.⁸

Seleksi literatur didasarkan pada empat kriteria: relevansi langsung terhadap sumber dan validasi pengetahuan; kejelasan konteks pendidikan Islam atau pesantren; kontribusi konseptual atau bukti empiris yang dapat dibandingkan; serta keterlacakan bibliografis. Sumber yang hanya mengulang definisi tanpa argumentasi, tidak menjelaskan basis analisis, atau tidak memiliki hubungan dengan pendidikan diletakkan sebagai latar dan tidak dijadikan penyangga utama kesimpulan. Unit analisis terdiri atas lima kategori: (1) sumber otoritatif pengetahuan; (2) prosedur pembentukan dan validasi klaim; (3) relasi guru, teks, dan peserta didik; (4) bentuk praktik pedagogis; dan (5) risiko epistemik ketika satu nalar menjadi dominan.

Analisis dilakukan dalam tiga tahap. Tahap pertama adalah reduksi konseptual, yaitu mengekstraksi karakter dasar bayani, 'irfani, dan burhani dari sumber primer dan

⁸ M. A. Abdullah, *Islamic Studies di Perguruan Tinggi: Pendekatan Integratif-Interkoneksi* (Pustaka Pelajar, 2006); M. A. Abdullah, “Islamic Studies in Higher Education in Indonesia: Challenges, Impact and Prospects for the World Community,” *Al-Jami'ah: Journal of Islamic Studies* 55, no. 2 (2017): 391–426, <https://doi.org/10.14421/ajis.2017.552.391-426>; L. Safi, *The Foundation of Knowledge: A Comparative Study in Islamic and Western Methods of Inquiry* (International Islamic University Malaysia Press, 1996).

membandingkannya dengan penggunaan kontemporer. Tahap kedua adalah pemetaan institusional, yaitu menghubungkan ketiga nalar dengan praktik kurikulum, pembelajaran, otoritas, dan pembentukan adab dalam pesantren. Tahap ketiga adalah sintesis generatif, yaitu menyusun prinsip integrasi, alur pembelajaran, dan indikator asesmen yang membentuk MEET. Keabsahan konseptual dijaga melalui perbandingan lintas-sumber, pencarian kasus yang tidak sesuai dengan diagnosis dominan, dan perbedaan tegas antara deskripsi literatur dengan proposisi yang dikembangkan artikel. Karena bersifat konseptual, penelitian ini tidak mengklaim efektivitas empiris model; pengujian lapangan ditempatkan sebagai agenda penelitian lanjutan.

C. HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Hasil

Karakter dan Batas Tiga Nalar Epistemik

Nalar bayani berangkat dari keyakinan bahwa bahasa wahyu, tradisi penafsiran, dan perangkat usul menyediakan orientasi normatif bagi kehidupan. Dalam bentuk terbaiknya, bayani bukan literalisme, melainkan disiplin membaca: membedakan yang umum dan khusus, mutlak dan terikat, eksplisit dan implisit, serta menghubungkan nash dengan qiyas dan tujuan hukum. Tradisi ini memberi pesantren kemampuan menjaga kesinambungan makna, ketelitian terminologis, dan akuntabilitas terhadap warisan ulama. Ia juga mencegah relativisme yang menjadikan setiap pendapat sama validnya. Namun, ketika otoritas teks disamakan dengan satu tafsir historis, bayani dapat membeku menjadi tekstualisme. Realitas hanya dicari untuk membenarkan jawaban yang telah ditetapkan, bukan untuk menguji relevansi dan konsekuensi penerapan hukum. Pembacaan ini konsisten dengan kritik nalar Arab dan perdebatan fondasi epistemologi Islam.⁹

Nalar 'irfani bertolak dari penghayatan langsung, penyucian diri, dan pengetahuan yang hadir melalui kedalaman pengalaman spiritual. Dalam pendidikan pesantren, bentuknya tampak pada riyāḍah, pembiasaan ibadah, keteladanan, penghormatan kepada guru, pengendalian nafsu, dan orientasi keberkahan. 'Irfani mengingatkan bahwa ilmu bukan sekadar kepemilikan informasi, tetapi transformasi subjek yang mengetahui. Integrasi rasionalitas dan spiritualitas dalam pemikiran al-Ghazali menunjukkan bahwa pengalaman batin tidak harus menolak akal; ia dapat mengarahkan akal agar tunduk pada tujuan etis dan transenden.¹⁰ Risikonya muncul ketika pengalaman personal tidak memiliki mekanisme pemeriksaan, ketika karisma menggantikan argumentasi, atau ketika kepatuhan batin digunakan untuk menutup

⁹ M. A. al-Jabiri, *Bunyat al-'Aql al-'Arabi: Dirāsah Taḥlīliyyah Naqdiyyah li Nuzum al-Ma'rīfah fi al-Thaqāfah al-'Arabiyyah* (Markaz Dirāsāt al-Wiḥdah al-'Arabiyyah, 1990); M. Kartanegara, "Fondasi Metafisik Bangunan Epistemologi Islam," in *Menyatukan Kembali Ilmu-Ilmu Agama dan Umum*, ed. M. A. Abdullah et al. (Sunan Kalijaga Press, 2003); L. Safi, *The Foundation of Knowledge: A Comparative Study in Islamic and Western Methods of Inquiry* (International Islamic University Malaysia Press, 1996).

¹⁰ K. Hasib and N. U. Khasanah, "The Integration of Rationality and Spirituality: Imam al-Ghazali's Experience through Ta'lim Rabbānī Approach in Acquiring Knowledge," *Afkaruna: Indonesian Interdisciplinary Journal of Islamic Studies* 21, no. 1 (2025): 65–83, <https://doi.org/10.18196/afkaruna.v21i1.25377>.

pertanyaan kritis. Dimensi pembentukan diri ini sejalan dengan tradisi pendidikan etis-spiritual al-Ghazali.¹¹

Nalar burhani menguji klaim melalui konsistensi logis, bukti empiris, hubungan sebab-akibat, dan keterbukaan terhadap koreksi. Dalam konteks pesantren, burhani tidak identik dengan sekularisasi. Ia adalah kemampuan mengamati realitas sosial dan alam, membangun argumen yang dapat diperiksa, membedakan korelasi dari sebab, dan menilai dampak keputusan. Tradisi filsafat, mantiq, falak, kedokteran, dan sains dalam peradaban Islam menunjukkan bahwa rasionalitas demonstratif memiliki akar internal. Burhani penting untuk membaca masalah kemiskinan, lingkungan, kesehatan, teknologi, ekonomi, dan relasi gender yang tidak dapat diselesaikan hanya melalui kutipan normatif. Namun, burhani juga memiliki risiko reduksionisme apabila yang bermakna dianggap hanya yang dapat diukur, atau apabila fakta empiris dilepaskan dari pertanyaan tujuan, keadilan, dan tanggung jawab moral. Posisi ini juga beririsan dengan tradisi rasionalitas dan sains dalam filsafat Islam.¹²

Perbandingan tersebut menunjukkan bahwa ketiga nalar memiliki objek kekuatan yang berbeda. Bayani unggul dalam menjaga integritas normatif dan ketepatan penafsiran; burhani unggul dalam menjelaskan realitas dan menguji konsekuensi; ‘irfani unggul dalam membentuk orientasi batin serta sensitivitas moral. Masalah utama bukan keberadaan salah satu nalar, melainkan dominasi tanpa koreksi. Bayani tanpa burhani dapat menghasilkan jawaban yang tekstual tetapi tidak efektif; burhani tanpa bayani dapat menghasilkan kebijakan efisien tetapi kehilangan orientasi normatif; ‘irfani tanpa keduanya dapat menghasilkan kesalehan personal yang sulit dipertanggungjawabkan secara publik. Sebaliknya, ketiganya dapat saling memperkuat bila fungsi, urutan, dan kriteria validasinya dibuat eksplisit.

Tabel 1. Diferensiasi Fungsi Bayani, Burhani, dan ‘Irfani dalam Ekologi Epistemik Pesantren

Dimensi	Bayani	Burhani	‘Irfani
Sumber utama	Wahyu, bahasa, turāth, ijma, qiyas	Akal, data, observasi, argumentasi	Pengalaman batin, kasyf, riyāḍah, keteladanan
Kriteria validitas	Kesesuaian dengan nash dan kaidah interpretasi	Koherensi logis, bukti, keterujian, daya jelas	Transformasi moral, konsistensi etis, kematangan spiritual
Kekuatan pendidikan	Literasi teks, kesinambungan tradisi, disiplin normatif	Berpikir kritis, pemecahan masalah, literasi data	Adab, niat, empati, pengendalian diri
Risiko dominasi	Literalisme, klaim kebenaran tertutup, ahistorisisme	Reduksionisme, teknokratisme,	Subjektivisme, kultus otoritas, sulit diverifikasi

¹¹ A. H. al-Ghazali, *Iḥyā’ ‘Ulūm al-Dīn*, vol. 1 (Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah, 2014); K. Hasib and N. U. Khasanah, “The Integration of Rationality and Spirituality: Imam al-Ghazali’s Experience through Ta’līm Rabbānī Approach in Acquiring Knowledge,” *Afkaruna: Indonesian Interdisciplinary Journal of Islamic Studies* 21, no. 1 (2025): 65–83, <https://doi.org/10.18196/afkaruna.v2i1.25377>.

¹² S. H. Nasr, *Science and Civilization in Islam* (New American Library, 1970); G. Tamer, ed., *Islam and Rationality: The Impact of al-Ghazālī. Papers Collected on His 900th Anniversary*, vol. 1 (Brill, 2015).

		pemisahan nilai-fakta	
Fungsi dalam MEET	Jangkar normatif	Uji rasional-kontekstual	Internalisasi etis-spiritual

Konfigurasi Epistemik Keilmuan Pesantren

Keilmuan pesantren dibentuk oleh perjumpaan teks, guru, komunitas, dan ritual. Kitab kuning berfungsi sebagai repositori konsep sekaligus medium latihan intelektual. Metode bandongan menanamkan ketelitian menyimak dan kesinambungan penjelasan, sedangkan sorogan memungkinkan koreksi individual atas bacaan. Sanad menegaskan bahwa pengetahuan memiliki sejarah transmisi dan tanggung jawab etis. Pada sisi ini, pesantren memiliki modal yang sering hilang dalam pendidikan modern: kesadaran bahwa ilmu diperoleh melalui kedisiplinan, relasi, dan pembentukan karakter. Kurniawan et al., misalnya, memperlihatkan orientasi pendidikan berbasis Al-Qur'an dalam lingkungan pendidikan tinggi bercorak pesantren sebagai upaya menghubungkan pengetahuan dengan pembentukan karakter.¹³ Relasi antara tradisi, modernitas, gender, dan fungsi sosial lembaga pendidikan Islam telah lama menjadi tema penting dalam studi pesantren.¹⁴

Namun, kekuatan kontinuitas juga dapat membatasi operasionalisasi penalaran baru. Studi komparatif terbaru menemukan bahwa turāth berfungsi sebagai struktur regulatif yang menstabilkan makna, sementara penalaran operatif terhadap problem aktual masih cenderung episodik dan belum sepenuhnya dilembagakan.¹⁵ Temuan ini memperjelas diagnosis makalah awal: persoalannya bukan absennya akal, karena tradisi pesantren mengenal mantiq, qiyas, dan debat; persoalannya adalah kedudukan burhani yang sering menjadi instrumen tambahan, bukan prosedur wajib untuk menguji konsekuensi sosial dan empiris dari penafsiran. Akibatnya, santri dapat sangat terampil menjelaskan struktur pendapat, tetapi belum selalu dilatih mengumpulkan data, membandingkan penjelasan alternatif, dan menyusun rekomendasi berbasis bukti.

Pada bidang akhlak, nalar 'irfani bekerja melalui pembiasaan, cerita keteladanan, pengawasan diri, dan relasi guru-santri. Ta'lim al-Muta'allim menempatkan penghormatan terhadap ilmu dan guru sebagai syarat keberhasilan belajar, sedangkan lhyā' 'Ulūm al-Dīn menggabungkan sumber normatif, argumentasi rasional, dan analisis penyakit batin. Kedua warisan ini menunjukkan bahwa pendidikan moral pesantren tidak dapat direduksi menjadi instruksi. Ia menyangkut pembentukan kebiasaan dan rasa. Meski demikian, etnografi kontemporer menunjukkan bahwa

¹³ B. G. Kurniawan et al., "Al-Qur'an sebagai Landasan Utama Proses Pendidikan Generasi Millennial di Universitas Darussalam Gontor," *Andragogi: Jurnal Pendidikan Islam dan Manajemen Pendidikan Islam* 5, no. 1 (2023): 1–14, <https://doi.org/10.36671/andragogi.v5i01.456>.

¹⁴ R. A. Lukens-Bull, "Two Sides of the Same Coin: Modernity and Tradition in Islamic Education in Indonesia," *Anthropology & Education Quarterly* 32, no. 3 (2001): 350–372, <https://doi.org/10.1525/aeq.2001.32.3.350>; E. Srimulyani, "Muslim Women and Education in Indonesia: The Pondok Pesantren Experience," *Asia Pacific Journal of Education* 27, no. 1 (2007): 85–99, <https://doi.org/10.1080/02188790601145564>; Sunhaji, "Between Social Humanism and Social Mobilization: The Dual Role of Madrasah in the Landscape of Indonesian Islamic Education," *Journal of Indonesian Islam* 11, no. 1 (2017): 125–144, <https://doi.org/10.15642/JIIS.2017.11.1.125-144>.

¹⁵ S. A. Widodo et al., "Reproducing Islamic Knowledge in Indonesian Pesantren: Turāth, Textual Tradition, and Epistemic Continuity," *British Journal of Religious Education* (2026), <https://doi.org/10.1080/01416200.2026.2659837>.

otoritas yang terjelma dalam praktik sehari-hari juga dapat mereproduksi hierarki, sekaligus membuka ruang negosiasi mikro bagi santri.¹⁶ Karena itu, adab perlu dibedakan dari kepatuhan tanpa nalar: adab menjaga etika perbedaan, sedangkan ketertutupan menghalangi koreksi. Keduanya menjadi rujukan penting pembentukan adab belajar pesantren.¹⁷

Konfigurasi tersebut melahirkan tiga kesenjangan epistemik. Pertama, kesenjangan sumber-metode: teks normatif kuat, tetapi metode membaca data dan realitas belum selalu terintegrasi dengan pembelajaran agama. Kedua, kesenjangan otoritas-kritik: guru dihormati sebagai pewaris ilmu, tetapi ruang untuk menguji argumen kadang dipersepsi sebagai ancaman terhadap adab. Ketiga, kesenjangan tradisi-konteks: kitab dipelajari secara mendalam, tetapi translasi dari struktur masalah klasik ke isu baru, algoritma digital, perubahan iklim, bioteknologi, kesehatan mental, atau ekonomi platform belum selalu sistematis. Kesenjangan ini tidak dapat diselesaikan hanya dengan menambah mata pelajaran umum; ia memerlukan desain yang memaksa ketiga nalar bekerja pada satu masalah bersama.

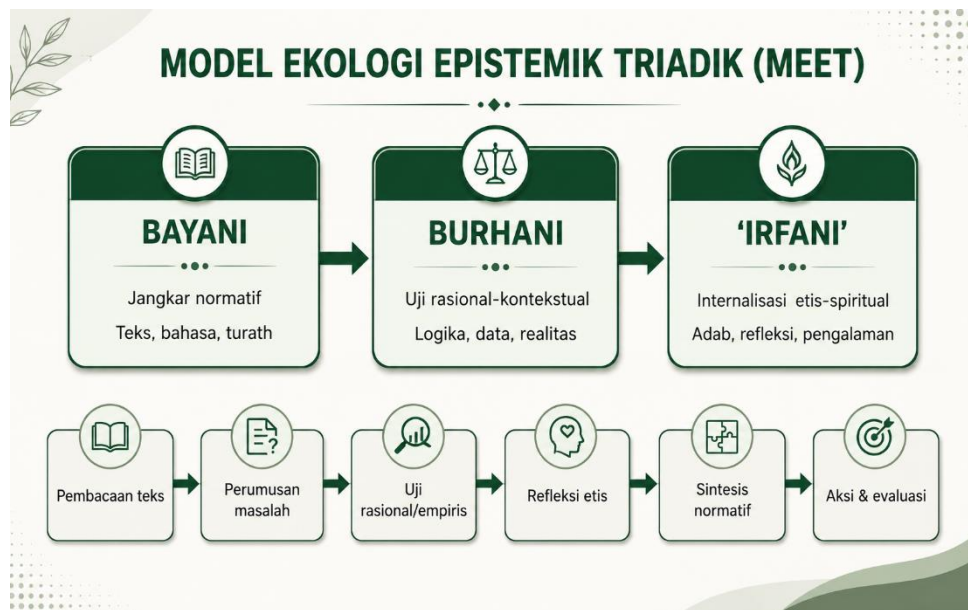
Model Ekologi Epistemik Triadik (MEET)

MEET dibangun di atas prinsip diferensiasi fungsional. Bayani tidak diminta membuktikan fakta empiris yang berada di luar kompetensinya, tetapi memberikan orientasi normatif dan batas etis. Burhani tidak diminta menentukan tujuan akhir kehidupan, tetapi menguji fakta, sebab, alternatif, dan dampak. 'Irfani tidak ditempatkan sebagai sumber kebijakan publik yang berdiri sendiri, tetapi menginternalisasi kejujuran, kerendahan hati epistemik, empati, dan tanggung jawab. Pembagian ini menghindari dua ekstrem: mencairkan semua epistemologi sampai kehilangan identitas, atau memisahkannya sampai tidak pernah berdialog. Integrasi terjadi ketika hasil satu nalar menjadi masukan dan objek koreksi bagi nalar lain.

Proses MEET berlangsung dalam enam langkah. Pertama, pembacaan teks dan pemetaan turāth untuk menemukan konsep, kaidah, dan ragam pendapat. Kedua, perumusan masalah kontekstual dengan mengidentifikasi aktor, kepentingan, dan pertanyaan yang dapat diteliti. Ketiga, uji rasional-empiris melalui pengumpulan data, perbandingan kasus, analisis sebab, dan penilaian konsekuensi. Keempat, refleksi etis-spiritual untuk memeriksa niat, potensi mudarat, keberpihakan, dan dampak terhadap martabat manusia. Kelima, sintesis normatif yang menyusun keputusan atau argumen dengan menyatakan bukti, batas, dan alasan pemilihan pendapat. Keenam, aksi dan evaluasi, yakni menguji apakah keputusan menghasilkan maslahat yang dijanjikan serta membuka revisi apabila data berubah.

¹⁶ Rofiqi et al., "Living under the Gaze: An Ethnographic Study of Authority, Embodied Learning, and Social Reproduction in Indonesian Pesantren Educational Practices," *Ethnography and Education* (2026), <https://doi.org/10.1080/17457823.2026.2614516>.

¹⁷ B. al-D. al-Zarnuji, *Ta'lim al-Muta'allim Ṭarīq al-Ta'allum* (Dār Ihya' al-Kutub al-'Arabiyyah, n.d.); A. H. al-Ghazali, *Ihya' 'Ulūm al-Dīn*, vol. 1 (Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2014).



Gambar 1. Struktur dan Siklus Operasional Model Ekologi Epistemik Triadik (MEET).

Model ini didukung oleh empat prinsip tata kelola. Pertama, proporsionalitas epistemik: bobot setiap nalar disesuaikan dengan jenis klaim. Klaim hukum menuntut validasi bayani, klaim kausal menuntut validasi burhani, dan klaim tentang pembentukan diri menuntut indikator 'irfani yang dapat diamati melalui konsistensi perilaku. Kedua, validasi dialogis: keputusan penting harus menyatakan sumber teks, bukti empiris, dan pertimbangan etik secara terbuka. Ketiga, translasi kontekstual: konsep klasik diterjemahkan ke masalah baru melalui analisis kesamaan dan perbedaan konteks, bukan analogi otomatis. Keempat, akuntabilitas reflektif: guru dan santri mengakui keterbatasan pengetahuan, potensi bias, serta kemungkinan revisi tanpa menganggap revisi sebagai pengkhianatan terhadap tradisi.

Kebaruan MEET terletak pada peralihan dari integrasi sebagai "keseimbangan isi" menuju integrasi sebagai "prosedur produksi pengetahuan". Banyak kurikulum dapat memuat kitab, sains, dan tasawuf secara bersamaan, tetapi tetap tidak integratif apabila ketiganya berjalan paralel dan dinilai dengan logika terpisah. MEET menuntut satu tugas atau masalah diproses melalui ketiga lensa. Dengan demikian, indikator keberhasilan bukan banyaknya mata pelajaran, tetapi kemampuan santri menjelaskan: teks apa yang relevan, data apa yang dibutuhkan, bagaimana bukti diinterpretasikan, nilai apa yang dipertaruhkan, dan mengapa keputusan tertentu lebih dapat dipertanggungjawabkan daripada alternatifnya.

Implikasi Kurikulum dan Pedagogi

Pada tingkat kurikulum, MEET mendorong organisasi berbasis masalah dan tema lintas-disiplin. Mata pelajaran tetap dapat dipertahankan, tetapi setiap semester memerlukan unit integratif. Tema "etika lingkungan", misalnya, dimulai dari ayat, hadis, kaidah fikih, dan pandangan ulama tentang amanah serta larangan kerusakan. Santri kemudian memetakan masalah sampah dan air di lingkungan pesantren, mengukur volume, menelusuri penyebab, menghitung biaya, dan membandingkan opsi penanganan. Tahap 'irfani dilakukan melalui muḥāsabah atas pola konsumsi, refleksi tanggung jawab, dan komitmen perubahan. Produk akhir bukan hanya esai normatif, melainkan rekomendasi kebijakan, prototipe program, serta evaluasi dampaknya.

Pendekatan berbasis Al-Qur'an dalam pendidikan generasi kontemporer juga menunjukkan pentingnya menghubungkan landasan normatif dengan konteks pembelajaran.¹⁸

Pada tingkat pembelajaran, posisi guru bergeser dari satu-satunya pemberi jawaban menjadi penjaga disiplin epistemik. Guru tetap memegang otoritas untuk menjelaskan turāth dan menilai ketepatan bahasa, tetapi juga mendesain pertanyaan, meminta bukti, dan menguji konsistensi alasan. Integrasi pedagogi kritis dalam pendidikan Islam memperlihatkan bahwa transformasi relasi otoritas tidak harus menghilangkan spiritualitas dan budaya; yang diperlukan adalah negosiasi yang menjaga nilai sekaligus memperluas agensi peserta didik.¹⁹ Dialog bukan berarti guru kehilangan kehormatan. Sebaliknya, kehormatan ilmiah diperkuat ketika guru menunjukkan keterbukaan terhadap bukti dan membedakan antara prinsip yang mapan dengan pendapat yang dapat diperdebatkan.

Pada tingkat asesmen, tiga dimensi harus dinilai secara terpisah dan disatukan. Literasi bayani dinilai melalui ketepatan memahami teks, kemampuan memetakan ikhtilaf, penggunaan kaidah, dan kejujuran sitasi. Literasi burhani dinilai melalui kualitas pertanyaan, relevansi data, struktur argumen, kemampuan mempertimbangkan alternatif, dan kesediaan merevisi klaim. Literasi 'irfani dinilai bukan melalui klaim pengalaman mistik, melainkan indikator perilaku: ketekunan, integritas, empati, pengendalian diri, tanggung jawab kelompok, dan refleksi terhadap bias. Asesmen dapat berbentuk portofolio, proyek, viva voce, jurnal reflektif, dan rubrik argumentasi. Pemisahan indikator mencegah kesalehan digunakan untuk menutupi kelemahan bukti, atau kecakapan analitis digunakan untuk mengabaikan etika.

Pengembangan guru menjadi prasyarat. Pendidik kitab perlu memperoleh literasi penelitian dasar, analisis data, dan pedagogi dialogis; guru sains perlu memahami struktur dalil, maqāsid, dan sensitivitas tradisi; pembina spiritual perlu mengembangkan fasilitasi reflektif yang tidak manipulatif. Tim pengajar lintas-bidang lebih realistis daripada menuntut satu orang menguasai seluruh disiplin. Pesantren juga memerlukan forum kajian kurikulum yang secara periodik mengevaluasi isu baru, menilai sumber, dan menyusun modul. Rasionalitas epistemik penting bukan hanya untuk prestasi akademik, tetapi untuk menghindari fanatisme buta dan memperkuat moderasi beragama.²⁰

Tabel 2. Matriks Implementasi MEET dalam Kurikulum Dan Pembelajaran Pesantren

Komponen	Desain Bayani	Desain Burhani	Desain 'Irfani	Luaran
Tujuan belajar	Memahami dalil, kaidah,	Menjelaskan fakta, sebab,	Membentuk niat, empati,	Literasi epistemik yang utuh

¹⁸ B. G. Kurniawan et al., "Al-Qur'an sebagai Landasan Utama Proses Pendidikan Generasi Millennial di Universitas Darussalam Gontor," *Andragogi: Jurnal Pendidikan Islam dan Manajemen Pendidikan Islam* 5, no. 1 (2023): 1–14, <https://doi.org/10.36671/andragogi.v5i01.456>.

¹⁹ Karwadi et al., "Integration of Critical Pedagogy in Islamic Education: A Case Study of Pre-Service Teacher Training," *British Journal of Religious Education* (2025), <https://doi.org/10.1080/01416200.2025.2560905>.

²⁰ S. A. Prasetya et al., "Epistemic Rationality in Islamic Education: The Significance for Religious Moderation in Contemporary Indonesian Islam," *Ulul Albab: Jurnal Studi Islam* 22, no. 2 (2021), <https://doi.org/10.18860/ua.v22i2.12771>.

	dan ragam pendapat	bukti, dan alternatif	dan tanggung jawab	
Aktivitas inti	Talaqqi kritis, analisis teks, pemetaan ikhtilaf	Observasi, survei, eksperimen sederhana, debat berbukti	Muḥāsabah, keteladanan, jurnal reflektif, khidmah	Keputusan yang dapat dipertanggung-jawabkan
Peran guru	Penjaga ketepatan tradisi dan bahasa	Fasilitator inkuiri dan penguji argumen	Pembimbing adab dan refleksi	Otoritas dialogis
Asesmen	Analisis teks dan argumentasi hukum	Proyek, laporan data, evaluasi alternatif	Portofolio perilaku dan refleksi	Rubrik multidimensi
Kontrol risiko	Membuka keragaman tafsir yang sah	Menyatakan asumsi dan keterbatasan data	Melarang klaim spiritual sebagai alat dominasi	Akuntabilitas dan koreksi timbal balik

2. Pembahasan

Hasil sintesis menguatkan sekaligus merevisi tesis dominasi epistemik. Benar bahwa bayani dan ‘irfani memiliki posisi kuat dalam pesantren, sedangkan burhani sering kurang terlembaga. Namun, menyebut kondisi ini semata-mata sebagai kekurangan dapat mengabaikan fungsi sosial tradisi. Bayani menjaga kesinambungan dan mencegah keterputusan interpretasi; ‘irfani membentuk komitmen, disiplin, dan etika belajar; keduanya merupakan modal pendidikan yang tidak otomatis dimiliki sekolah modern. Persoalan muncul ketika modal tersebut tidak memiliki prosedur untuk berinteraksi dengan bukti, pluralitas, dan perubahan konteks. Karena itu, agenda pembaruan bukan “mengurangi teks” atau “mengurangi spiritualitas”, melainkan meningkatkan kapasitas pesantren untuk mengubah warisan menjadi sumber argumentasi yang kontekstual.

Temuan Widodo et al. bahwa turāth bekerja sebagai gramatika epistemik membantu menjelaskan mengapa inovasi kurikulum sering bersifat permukaan.²¹ Penambahan teknologi atau sains tidak otomatis mengubah cara validasi pengetahuan apabila otoritas, asesmen, dan struktur pertanyaan tetap sama. MEET merespons masalah ini dengan menjadikan burhani bukan sekadar mata pelajaran, melainkan fase wajib dalam penyelesaian masalah. Pada saat yang sama, model ini menolak anggapan bahwa penalaran operatif harus menggantikan tradisi figuratif. Stabilitas makna tetap diperlukan agar pendidikan tidak kehilangan identitas; yang diperlukan adalah kemampuan membedakan wilayah prinsip, interpretasi, dan aplikasi.

²¹ S. A. Widodo et al., “Reproducing Islamic Knowledge in Indonesian Pesantren: Turāth, Textual Tradition, and Epistemic Continuity,” *British Journal of Religious Education* (2026), <https://doi.org/10.1080/01416200.2026.2659837>.

MEET juga memperluas model “interconnected entities” yang menekankan hubungan bayani, burhani, dan ‘irfani dalam Pendidikan Agama Islam.²² Hubungan antarnalar perlu diikuti oleh aturan kapan satu klaim sah, siapa yang dapat memeriksa, dan bukti apa yang dibutuhkan. Tanpa aturan tersebut, integrasi dapat menjadi retorika harmonisasi yang menghindari konflik nyata. Contohnya, sebuah kebijakan kesehatan pesantren tidak cukup dibenarkan dengan niat baik (‘irfani) dan dalil menjaga jiwa (bayani); ia harus diuji melalui data penyakit, efektivitas intervensi, biaya, dan risiko (burhani). Sebaliknya, efisiensi kebijakan tidak cukup jika mempermalukan santri atau mengabaikan keadilan. Koreksi timbal balik membuat integrasi bersifat produktif, bukan dekoratif.

Dari perspektif pedagogi, MEET menawarkan jalan tengah antara otoritarianisme dan relativisme. Penelitian tentang praktik pesantren menunjukkan bahwa otoritas hadir melalui tubuh, ruang, ritual, dan relasi sehari-hari, bukan hanya melalui isi ceramah.²³ Karena itu, reformasi tidak dapat dilakukan hanya dengan mengganti metode ceramah menjadi diskusi. Pesantren perlu menata budaya pertanyaan: kapan santri boleh menantang alasan, bagaimana bahasa kritik yang beradab, bagaimana guru mengakui ketidaktahuan, dan bagaimana kesalahan diperlakukan sebagai kesempatan belajar. Adab dalam model ini merupakan etika dialog—mendengarkan, menyatakan sumber, tidak memelintir pendapat, dan menghindari penghinaan—bukan larangan untuk menguji argumentasi.

Literasi epistemik menjadi konsep kunci. Santri tidak hanya perlu mengetahui isi pengetahuan, tetapi memahami bagaimana pengetahuan itu dihasilkan dan dibatasi. Kemampuan ini sejalan dengan pergeseran dari “know-what” menuju “know-how” dan “know-why” dalam pendidikan Islam.²⁴ Pada tingkat lanjut, santri harus mampu mengidentifikasi apakah sebuah pernyataan bersifat normatif, empiris, interpretatif, atau spiritual; menilai standar bukti yang sesuai; dan menjelaskan mengapa dua jenis klaim tidak boleh dipertukarkan. Literasi ini penting di ruang digital, tempat potongan ayat, data tanpa konteks, testimoni personal, dan otoritas populer bercampur dalam satu arus informasi.

Secara sosial, model ini berpotensi memperkuat moderasi dan mencegah ekstremisme epistemik. Sabic-El-Rayess menunjukkan bahwa pergeseran struktur pengetahuan dan pendidikan dapat berhubungan dengan kerentanan terhadap radikalisasi ketika peserta didik tidak memiliki perangkat untuk menilai otoritas dan klaim.²⁵ Kurikulum pesantren yang menggabungkan disiplin teks, penalaran sebab-akibat, dan pembentukan empati dapat membangun ketahanan terhadap simplifikasi. Namun, moderasi tidak boleh dipahami sebagai hasil otomatis dari integrasi. Ia

²² B. Afwazdi, “Interaksi Epistemologi Bayani, Burhani, dan Irfani dengan Pendidikan Agama Islam: Tawaran Interconnected Entities,” *Ma’arif Journal of Education, Madrasah Innovation and Aswaja Studies* 2, no. 1 (2023): 29–37, <https://doi.org/10.69966/mjemias.v2i1.18>.

²³ Rofiqi et al., “Living under the Gaze: An Ethnographic Study of Authority, Embodied Learning, and Social Reproduction in Indonesian Pesantren Educational Practices,” *Ethnography and Education* (2026), <https://doi.org/10.1080/17457823.2026.2614516>.

²⁴ S. A. Prasetya et al., “Epistemic Rationality in Islamic Education: The Significance for Religious Moderation in Contemporary Indonesian Islam,” *Ulul Albab: Jurnal Studi Islam* 22, no. 2 (2021), <https://doi.org/10.18860/ua.v22i2.12771>.

²⁵ A. Sabic-El-Rayess, “Epistemological Shifts in Knowledge and Education in Islam: A New Perspective on the Emergence of Radicalization amongst Muslims,” *International Journal of Educational Development* 73 (2020): 102148, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102148>.

memerlukan keberanian institusional untuk menghadirkan perbedaan pendapat, isu kontroversial, dan data yang mungkin mengganggu asumsi awal, sambil menjaga keamanan psikologis serta etika percakapan. Desain kurikulum yang menggabungkan moderasi, keamanan psikologis, dan relasi sebaya perlu mempertimbangkan temuan tentang kontra-radikalisme dan kesejahteraan santri.²⁶

Implementasi MEET dapat dilakukan bertahap. Tahap pertama adalah audit epistemik kurikulum: memetakan mata pelajaran, jenis tugas, bentuk otoritas, dan pola asesmen. Pesantren dapat menghitung bukan hanya proporsi materi agama dan umum, tetapi proporsi aktivitas membaca teks, mengumpulkan bukti, berdiskusi, memecahkan masalah, dan refleksi. Tahap kedua adalah pengembangan modul percontohan pada isu yang dekat dengan kehidupan santri, seperti sanitasi, keuangan, penggunaan gawai, sampah, atau perundungan. Tahap ketiga adalah pelatihan tim guru dan penyusunan rubrik bersama. Tahap keempat adalah evaluasi dampak melalui kualitas argumentasi, perubahan perilaku, dan kemampuan transfer ke masalah baru. Pendekatan bertahap mengurangi resistensi karena pembaruan ditunjukkan sebagai penguatan tradisi, bukan delegitimasi.

Ada beberapa potensi keberatan. Pertama, model dapat dinilai terlalu menyederhanakan keragaman internal tiap epistemologi. Keberatan ini valid; istilah bayani, burhani, dan 'irfani adalah tipe ideal, bukan kotak yang menampung seluruh sejarah pemikiran Islam. MEET menggunakan ketiganya sebagai perangkat analitis, bukan label identitas kelompok. Kedua, penilaian dimensi 'irfani berisiko mengobjektifikasi spiritualitas. Karena itu, model tidak menilai kedalaman batin, tetapi bukti pendidikan yang lebih aman: integritas, tanggung jawab, kerendahan hati, dan konsistensi tindakan. Ketiga, penekanan burhani dapat menambah beban lembaga. Responsnya adalah penggunaan inkuiri sederhana yang sesuai konteks, bukan meniru laboratorium universitas.

Batas utama artikel ini adalah sifatnya yang konseptual. Model belum diuji pada pesantren salaf, khalaf, mu'adalah, tahfiz, atau pesantren perguruan tinggi yang memiliki budaya berbeda. Penelitian lanjutan perlu melakukan studi multi-kasus, desain berbasis penelitian, atau Delphi bersama kiai, ustaz, santri, alumni, dan ahli kurikulum. Indikator yang perlu diuji meliputi kualitas pemahaman teks, kemampuan argumentasi berbukti, disposisi reflektif, hubungan guru-santri, dan penerimaan komunitas. Uji longitudinal penting untuk melihat apakah integrasi menghasilkan perubahan praktik atau hanya meningkatkan kemampuan bahasa akademik. Variasi gender dan konteks kelembagaan juga perlu diperlakukan sebagai variabel analitis, bukan latar yang netral.²⁷

D. KESIMPULAN

Artikel ini menyimpulkan bahwa persoalan epistemik pesantren tidak dapat dijelaskan hanya melalui oposisi antara tradisi dan rasionalitas. Bayani, 'irfani, dan

²⁶ A. Suradi et al., "Designing the Pesantren Curriculum to Counter Radicalism: Study on Pondok Pesantren Wali Songo Ngabar Ponorogo," *Ulul Albab: Jurnal Studi Islam* 22, no. 1 (2021): 49–68, <https://doi.org/10.18860/ua.v22i1.11212>; A. Nawas, I. G. N. Darmawan, and N. Maadad, "Single-Sex Pesantren Schools: Unravelling Girls' and Boys' Peer Connections and Their Impacts on Wellbeing and Learning Outcomes," *International Journal of Educational Research* 125 (2024): 102339, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102339>.

²⁷ H. Asrohah and S. Idayatni, "In Search for Gender Equality in Rural Madrasas of Malang Raya," *Journal of Indonesian Islam* 14, no. 2 (2020): 387–406, <https://doi.org/10.15642/JIIS.2020.14.2.387-406>.

burhani merupakan sumber daya yang memiliki fungsi berbeda: bayani menjaga ketepatan normatif dan kesinambungan turāth; burhani menguji fakta, sebab, dan dampak; sedangkan ‘irfani menginternalisasi tujuan etis, adab, dan tanggung jawab. Krisis muncul ketika satu nalar mendominasi tanpa koreksi—tekstualisme tanpa realitas, rasionalisme tanpa orientasi moral, atau spiritualisme tanpa akuntabilitas.

Model Ekologi Epistemik Triadik (MEET) menawarkan integrasi berbasis pembagian fungsi dan prosedur. Siklusnya dimulai dari pembacaan teks, perumusan masalah, pengujian rasional-empiris, refleksi etis-spiritual, sintesis normatif, serta aksi dan evaluasi. Implikasi praktisnya mencakup kurikulum berbasis masalah, otoritas guru yang dialogis, asesmen multidimensi, dan pengembangan tim pengajar lintas-bidang. Dengan model ini, pembaruan pesantren tidak perlu memutus turāth; pembaruan justru berlangsung dengan membuat tradisi mampu berdialog secara disiplin dengan realitas.

Secara akademik, MEET perlu diperlakukan sebagai proposisi yang terbuka untuk falsifikasi dan perbaikan. Penelitian empiris pada beragam tipologi pesantren diperlukan untuk menguji kelayakan, resistensi, biaya implementasi, serta dampaknya terhadap literasi epistemik dan pembentukan karakter santri. Keberhasilan integrasi tidak ditentukan oleh banyaknya istilah filosofis dalam kurikulum, tetapi oleh kemampuan lulusan untuk membaca teks secara bertanggung jawab, menilai bukti secara kritis, mengakui keterbatasan pengetahuan, dan bertindak berdasarkan komitmen moral yang dapat dipertanggungjawabkan.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdullah, M. A.. *Islamic Studies di Perguruan Tinggi: Pendekatan Integratif-Interkonektif*. Pustaka Pelajar, 2006.
- Abdullah, M. A.. "Islamic Studies in Higher Education in Indonesia: Challenges, Impact and Prospects for the World Community." *Al-Jami'ah: Journal of Islamic Studies* 55, no. 2 (2017): 391-426. <https://doi.org/10.14421/ajis.2017.552.391-426>.
- Afwadzi, B.. "Interaksi Epistemologi Bayani, Burhani, dan Irfani dengan Pendidikan Agama Islam: Tawaran Interconnected Entities." *Ma'arif Journal of Education, Madrasah Innovation and Aswaja Studies* 2, no. 1 (2023): 29-37. <https://doi.org/10.69966/mjemias.v2i1.18>.
- al-Ghazali, A. H.. *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*. Vol. 1. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2014.
- al-Jabiri, M. A.. *Bunyat al-'Aql al-'Arabi: Dirāsah Taḥlīliyyah Naqdiyyah li Nuẓum al-Ma'rifah fi al-Thaqāfah al-'Arabiyyah*. Markaz Dirāsāt al-Wiḥdah al-'Arabiyyah, 1990.
- al-Jabiri, M. A.. *Post-Tradisionalisme Islam*. Translated by A. Baso. LKiS, 2000.
- al-Zarnuji, B. al-D.. *Ta'lim al-Muta'allim Ṭarīq al-Ta'allum*. Dār Iḥyā' al-Kutub al-'Arabiyyah, n.d..
- Asrohah, H., and S. Idayatni. "In Search for Gender Equality in Rural Madrasas of Malang Raya." *Journal of Indonesian Islam* 14, no. 2 (2020): 387-406. <https://doi.org/10.15642/JIIS.2020.14.2.387-406>.
- Ghifar, F. A., Maspuroh, N. R. Azura, S. Alawiyah, and Hudallah. "The Trilogy of Islamic Epistemology: Integrating Bayani, 'Irfani, and Burhani in Modern Islamic Educational Research." *Lentera Peradaban: Journal on Islamic Studies* 1, no. 1 (2025): 1-8. <https://doi.org/10.61166/lpi.viii.6>.
- Hasan, M. F.. "Educational Authority and Regulatory Legitimacy: Comparing Normative Systems in Pesantren and Public Schools in Indonesia." *Legal Pluralism and Critical Social Analysis* 57, no. 2-3 (2025): 182-206. <https://doi.org/10.1080/27706869.2025.2556586>.
- Hasib, K., and N. U. Khasanah. "The Integration of Rationality and Spirituality: Imam al-Ghazali's Experience through Ta'lim Rabbānī Approach in Acquiring Knowledge." *Afkaruna: Indonesian Interdisciplinary Journal of Islamic Studies* 21, no. 1 (2025): 65-83. <https://doi.org/10.18196/afkaruna.v21i1.25377>.
- Hefner, R. W., ed. *Making Modern Muslims: The Politics of Islamic Education in Southeast Asia*. University of Hawai'i Press, 2009.
- Karwadi, A. R. B. Zakaria, A. Setiawan, and M. F. Hasan. "Integration of Critical Pedagogy in Islamic Education: A Case Study of Pre-Service Teacher Training." *British Journal of Religious Education* (2025). <https://doi.org/10.1080/01416200.2025.2560905>.
- Kartanegara, M.. "Fondasi Metafisik Bangunan Epistemologi Islam." In *Menyatukan Kembali Ilmu-Ilmu Agama dan Umum*, edited by M. A. Abdullah et al.. Sunan Kalijaga Press, 2003.
- Kurniawan, B. G., N. A. Almunawarah, M. Fa'uni, and R. Hermawan. "Al-Qur'an sebagai Landasan Utama Proses Pendidikan Generasi Millennial di Universitas Darussalam Gontor." *Andragogi: Jurnal Pendidikan Islam dan Manajemen Pendidikan Islam* 5, no. 1 (2023): 1-14. <https://doi.org/10.36671/andragogi.v5i01.456>.

- Lukens-Bull, R. A.. "Two Sides of the Same Coin: Modernity and Tradition in Islamic Education in Indonesia." *Anthropology & Education Quarterly* 32, no. 3 (2001): 350–372. <https://doi.org/10.1525/aeq.2001.32.3.350>.
- Nasr, S. H.. *Science and Civilization in Islam*. New American Library, 1970.
- Nawas, A., I. G. N. Darmawan, and N. Maadad. "Single-Sex Pesantren Schools: Unravelling Girls' and Boys' Peer Connections and Their Impacts on Wellbeing and Learning Outcomes." *International Journal of Educational Research* 125 (2024): 102339. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102339>.
- Pangestu, E. D., H. Riadi, F. Erika, and N. Azmira. "Epistemologi Bayani, Irfani, dan Burhani serta Implementasinya dalam Rekonstruksi Kurikulum PAI." *Jurnal Ilmiah Global Education* 7, no. 1 (2026): 869–877. <https://doi.org/10.55681/jige.v7i1.5385>.
- Prasetia, S. A., H. Asrohah, S. F. Najiyah, and S. Arif. "Epistemic Rationality in Islamic Education: The Significance for Religious Moderation in Contemporary Indonesian Islam." *Ulul Albab: Jurnal Studi Islam* 22, no. 2 (2021). <https://doi.org/10.18860/ua.v22i2.12771>.
- Rizki, A., and S. Rijal. "Epistemological Foundations of Islamic Education: Bayani, Burhani, and Irfani." *Al-Mudarris: Jurnal Ilmiah Pendidikan Islam* 9, no. 1 (2026): 1–14. <https://doi.org/10.23971/mdr.v9i1.11002>.
- Robbani, A. S., and A. M. Haqqy. "Types of Bayani, Irfani, and Burhani Reasoning and Their Relevance to Islamic Education." *Islam in World Perspectives* 1, no. 1 (2021). <https://doi.org/10.26555/iwp.viii.5633>.
- Rofiqi, H. S. Zainiyati, K. Niam, and Kusaeri. "Living under the Gaze: An Ethnographic Study of Authority, Embodied Learning, and Social Reproduction in Indonesian Pesantren Educational Practices." *Ethnography and Education* (2026). <https://doi.org/10.1080/17457823.2026.2614516>.
- Sabic-El-Rayess, A.. "Epistemological Shifts in Knowledge and Education in Islam: A New Perspective on the Emergence of Radicalization amongst Muslims." *International Journal of Educational Development* 73 (2020): 102148. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102148>.
- Safi, L.. *The Foundation of Knowledge: A Comparative Study in Islamic and Western Methods of Inquiry*. International Islamic University Malaysia Press, 1996.
- Srimulyani, E.. "Muslim Women and Education in Indonesia: The Pondok Pesantren Experience." *Asia Pacific Journal of Education* 27, no. 1 (2007): 85–99. <https://doi.org/10.1080/02188790601145564>.
- Sunhaji. "Between Social Humanism and Social Mobilization: The Dual Role of Madrasah in the Landscape of Indonesian Islamic Education." *Journal of Indonesian Islam* 11, no. 1 (2017): 125–144. <https://doi.org/10.15642/JIIS.2017.11.1.125-144>.
- Suradi, A., Q. Khoiri, Nilawati, and N. Gustari. "Designing the Pesantren Curriculum to Counter Radicalism: Study on Pondok Pesantren Wali Songo Ngabar Ponorogo." *Ulul Albab: Jurnal Studi Islam* 22, no. 1 (2021): 49–68. <https://doi.org/10.18860/ua.v22i1.11212>.
- Tamer, G., ed. *Islam and Rationality: The Impact of al-Ghazālī. Papers Collected on His 900th Anniversary*. Vol. 1. Brill, 2015.
- Usiono, R. Sayekti, J. Arsyad, E. Yusnaldi, and Budiman. "Toward a Pedagogical Model: Insights from Student Perspectives in Learning Islamic Education Philosophy."

Cogent Education 13, no. 1 (2026): 2645287.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2026.2645287>.
Widodo, S. A., M. N. Mubin, Sabarudin, and T. Pransiska. "Reproducing Islamic Knowledge in Indonesian Pesantren: Turāth, Textual Tradition, and Epistemic Continuity." *British Journal of Religious Education* (2026).
<https://doi.org/10.1080/01416200.2026.2659837>.