

Tauhid sebagai Episteme: Rekonstruksi Landasan Filosofis Universitas Islam

Akhmad Rofii Damyati

Sekolah Tinggi Agama Islam (STAI) Al-Mujtama' Pamekasan

Email: ardamyati@stai-almujtama.ac.id

Abstract: *This article reexamines the philosophical foundation of the Islamic university, which is often reduced to the addition of religious content onto an otherwise secular curricular structure. Responding to this reductive tendency, the article argues that tawhīd functions not merely as a theological doctrine but as a unifying epistemological principle—an episteme—that should ground the entire structure of knowledge within the Islamic university. Employing a library research method with a philosophical-hermeneutic approach, the article traces this foundation through several layers: the epistemological structure of the first revelation (Iqra'), the ontological amanah of humanity as khalifah, epistemic authority within the hadith and isnad tradition, classical institutional precedents (Bayt al-Hikmah, the Nizamiyyah madrasas, al-Qarawiyyin), and finally two complementary yet methodologically distinct modern reconstructions: ta'dib (Syed Muhammad Naquib al-Attas) and the Islamization of knowledge (Ismail Raji al-Faruqi). The article further tests the coherence of this philosophical framework against Fazlur Rahman's critique of apologetic tendencies in the Islamization of knowledge project. The findings suggest that the divergence between al-Attas's and al-Faruqi's paradigms is not a fundamental opposition but rather differing emphases on the same tawhīdic principle—one stressing the transformation of foundational educational concepts (ta'dib), the other stressing the methodological integration of modern disciplines. The article concludes that the philosophical foundation of the Islamic university is best articulated as a unity of tawhīd, episteme, and institution, rather than a mere accumulation of normative proof-texts layered atop a secular epistemic structure.*

Keywords: *tawhīd; Islamic epistemology; Islamic university; ta'dib; Islamization of knowledge*

Abstrak: Artikel ini mengkaji ulang landasan filosofis universitas Islam yang selama ini cenderung direduksi menjadi penambahan muatan keagamaan pada struktur kurikulum sekuler. Bertolak dari kegelisahan akademik terhadap kecenderungan tersebut, artikel ini mengajukan tesis bahwa tauhid berfungsi bukan semata sebagai doktrin teologis, melainkan sebagai prinsip epistemologis pemersatu (unity of knowledge) yang seharusnya menjadi episteme dasar bagi seluruh struktur keilmuan di universitas Islam. Menggunakan metode kajian kepustakaan dengan pendekatan analisis filosofis-hermeneutik, artikel ini menelusuri landasan tersebut secara berlapis: dari struktur epistemologis wahyu pertama (Iqra'), konsep amanah ontologis manusia sebagai khalifah, otoritas epistemik dalam tradisi hadis dan isnad, preseden institusional klasik (Bayt al-Hikmah, Madrasah Nizamiyyah, al-Qarawiyyin), hingga dua rekonstruksi modernnya yang saling melengkapi sekaligus

berbeda secara metodologis: ta'dib (Syed Muhammad Naquib al-Attas) dan islamisasi ilmu (Ismail Raji al-Faruqi). Artikel ini juga menguji koherensi kerangka filosofis tersebut terhadap kritik Fazlur Rahman mengenai risiko apologetik proyek islamisasi ilmu. Temuan menunjukkan bahwa perbedaan antara paradigma al-Attas dan al-Faruqi bukanlah pertentangan mendasar, melainkan penekanan berbeda atas prinsip tauhid yang sama—satu menekankan transformasi konsep dasar pendidikan (ta'dib), yang lain menekankan integrasi metodologis disiplin ilmu modern. Artikel ini menyimpulkan bahwa landasan filosofis universitas Islam paling tepat dirumuskan sebagai kesatuan tauhid-epistemik-institusional, bukan sekadar akumulasi dalil normatif di atas kerangka keilmuan sekuler.

Kata Kunci: tauhid; epistemologi Islam; universitas Islam; ta'dib; islamisasi ilmu

Prolog

Universitas Islam kontemporer, di berbagai belahan dunia Muslim termasuk Indonesia, kerap menghadapi kritik internal yang tajam: bahwa institusi ini pada praktiknya tidak lebih dari universitas sekuler konvensional yang diberi tambahan mata kuliah keagamaan. Struktur kurikulum, epistemologi keilmuan, dan metodologi pengajaran yang dipakai sering kali diadopsi mentah-mentah dari model universitas Barat modern, sementara dimensi keislaman hanya hadir sebagai lapisan tambahan (add-on) yang terpisah dari inti keilmuan.¹ Fenomena ini menandakan adanya krisis pada level fondasi, bukan sekadar pada level teknis-administratif: universitas Islam belum sepenuhnya menemukan artikulasi filosofis yang membedakannya secara mendasar dari mitra sekulernya.

Dalam satu dekade terakhir, kajian mengenai filsafat pendidikan tinggi Islam mengalami perkembangan yang cukup pesat, terutama dalam merespons agenda revitalisasi perguruan tinggi keagamaan Islam (PTKI) di Indonesia menuju status universitas. Perkembangan ini tampak, misalnya, pada gelombang transformasi kelembagaan sejumlah Sekolah Tinggi Agama Islam (STAI) dan Institut Agama Islam Negeri (IAIN) menjadi universitas, yang menuntut perumusan ulang visi keilmuan secara filosofis, bukan sekadar administratif.² Sejumlah artikel jurnal internasional bereputasi turut memperkaya diskursus ini dengan menempatkan pemikiran al-

¹Lihat kritik serupa dalam Wan 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: ISTAC, 1998), 15–22.

²Bandingkan dengan kajian Hamid Fahmy Zarkasyi, *Misykat: Refleksi tentang Westernisasi, Liberalisasi, dan Islam* (Ponorogo: CIOS-UNIDA Gontor & INSISTS, 2012), yang menyoroti kebutuhan reorientasi epistemologis serupa di lingkungan perguruan tinggi Islam Indonesia.

Attas dalam konteks kritis yang lebih luas. Farah Ahmed, misalnya, mengeksplorasi ta'dib sebagai 'filsafat pendidikan indigenous' yang lahir dari posisi al-Attas sebagai sarjana pascakolonial, sembari menelusuri kritik-kritik yang dialamatkan kepadanya.³ Sementara itu, Khosrow Noaparast mengajukan kritik yang lebih tajam: bahwa ta'dib, sebagaimana dirumuskan al-Attas, cenderung terbatas pada dimensi etis-sosial dan karenanya lebih tepat dipahami sebagai bagian dari konsep rububiyah yang lebih luas, ketimbang sebagai istilah tunggal yang mampu mewakili keseluruhan cakupan pendidikan. Kritik Noaparast ini penting untuk diperhitungkan karena menyasar langsung klaim kecukupan konseptual ta'dib—apakah istilah ini benar-benar mencakup keseluruhan dimensi pendidikan (termasuk sains dan keterampilan teknis), ataukah hanya menonjol pada dimensi moral-spiritualnya.⁴ Namun demikian, sebagian besar kajian tersebut cenderung berhenti pada tataran deskriptif-normatif: mengutip ayat dan hadis tentang keutamaan ilmu sebagai pembenaran keberadaan universitas Islam, tanpa menelusuri secara filosofis bagaimana sumber-sumber tersebut membentuk struktur epistemologis yang berbeda dari epistemologi sekuler. Kajian genealogis yang secara sistematis menautkan sumber tekstual (Al-Qur'an dan hadis), preseden institusional klasik, dan dua paradigma rekonstruksi modern yang paling berpengaruh—ta'dib al-Attas dan islamisasi ilmu al-Faruqi—secara komparatif dan kritis, masih relatif jarang ditemukan, khususnya dalam literatur berbahasa Indonesia. Kajian komparatif yang sudah ada, seperti yang dilakukan Solihah binti Haji Yahya Zikri, umumnya berhenti pada perbandingan definisi, kerangka filosofis, dan metodologi kedua tokoh tanpa menautkannya secara eksplisit pada landasan tekstual Qur'ani-hadis maupun preseden institusional klasik. Zikri membandingkan al-Attas dan al-Faruqi terutama pada level definisi dan kerangka metodologis islamisasi ilmu, namun tidak menelusuri akar epistemologis-tekstual maupun genealogi institusional yang mendasari kedua paradigma tersebut—

³Farah Ahmed, "An Exploration of Naquib Al-Attas' Theory of Islamic Education as 'Ta'dib' as an 'Indigenous' Educational Philosophy," *Educational Philosophy and Theory* 50, no. 8 (2018): 321–334, <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1247685>.

⁴Khosrow Noaparast, "Al-Attas Revisited on the Islamic Understanding of Education," *Journal of Shi'a Islamic Studies* 5, no. 2 (2012): 149–172.

celah yang coba diisi oleh artikel ini.⁵ Artikel ini berupaya mengisi celah tersebut.

Kekosongan ini menyisakan sebuah kerancuan konseptual yang problematik: banyak wacana akademik memperlakukan pemikiran al-Attas dan al-Faruqi seolah merupakan satu gerakan tunggal yang homogen, padahal keduanya berangkat dari titik tolak metodologis yang berbeda meskipun sama-sama lahir dari Konferensi Dunia Pertama Pendidikan Muslim di Mekah pada 1977. Konferensi ini melahirkan dokumen rujukan *Aims and Objectives of Islamic Education*, yang disunting langsung oleh al-Attas.⁶ Al-Attas menekankan transformasi konsep-konsep dasar pendidikan itu sendiri—ta'dib sebagai ganti tarbiyah dan ta'lim—sementara al-Faruqi menekankan metodologi integrasi disiplin ilmu modern ke dalam kerangka tauhid melalui prosedur teknis yang ia sebut *work plan*. Kerancuan ini diperparah oleh kritik Fazlur Rahman yang menuduh proyek islamisasi ilmu berisiko jatuh pada apologetik dan kedangkalan metodologis, sebuah kritik yang jarang diuji secara langsung terhadap kerangka filosofis yang lebih mendasar dari kedua paradigma tersebut.

Berdasarkan problematika di atas, artikel ini merumuskan pertanyaan penelitian sebagai berikut: bagaimana landasan filosofis universitas Islam dapat direkonstruksi secara koheren dari sumber tekstual (Al-Qur'an dan hadis), preseden institusional klasik, hingga dua paradigma rekonstruksi modernnya, sedemikian rupa sehingga mampu menahan kritik metodologis terhadap risiko apologetik? Tujuan artikel ini adalah mengonstruksi kerangka filosofis tersebut dengan menempatkan tauhid bukan sebagai dalil pembenaran, melainkan sebagai prinsip epistemologis-ontologis yang menjadi episteme dasar universitas Islam. Konteks kajian ini adalah wacana filsafat pendidikan tinggi Islam kontemporer, dengan unit analisis berupa teks-teks primer (ayat, hadis, dan karya tokoh) serta preseden institusional yang dianalisis secara filosofis-komparatif.

Untuk menjawab tujuan tersebut, artikel ini disusun dalam tujuh bagian pembahasan setelah pendahuluan dan metode: pertama,

⁵Solihah binti Haji Yahya Zikri, "A Comparative Analysis of The Conceptions of Muhammad Naquib Al-Attas and Ismail Raji Al-Faruqi in Islamization of Knowledge," *Dirosat: Journal of Islamic Studies* 2, no. 1 (2017): 17–36, <https://doi.org/10.28944/dirosat.v2i1.41>.

⁶Syed Muhammad Naquib al-Attas, ed., *Aims and Objectives of Islamic Education* (Jeddah: King Abdulaziz University, 1979).

tauhid sebagai prinsip epistemologis yang ditelusuri dari struktur wahyu pertama; kedua, ilmu sebagai amanah ontologis manusia; ketiga, otoritas epistemik dan regenerasi ilmu dalam tradisi hadis; keempat, manifestasi institusional dari prinsip-prinsip tersebut dalam sejarah Islam klasik; kelima, dua rekonstruksi modernnya—ta'dib dan islamisasi ilmu; keenam, ujian koherensi kerangka ini terhadap kritik Fazlur Rahman; dan ketujuh, sintesis penutup.

Signifikansi kajian ini terletak pada tiga hal. Pertama, secara teoretis, artikel ini menawarkan kerangka genealogis yang lebih presisi dalam memetakan perbedaan metodologis antara al-Attas dan al-Faruqi—perbedaan yang selama ini sering dikaburkan dalam literatur yang menyamakan keduanya sebagai satu 'gerakan islamisasi ilmu' tunggal. Kedua, secara metodologis, artikel ini mengajukan model pembacaan sumber tekstual (Al-Qur'an dan hadis) yang berorientasi pada penggalian struktur filosofis, bukan sekadar dalil normatif—sebuah model yang secara eksplisit dirancang untuk merespons kritik apologetik yang disorot Fazlur Rahman. Ketiga, secara praktis, kerangka ini relevan bagi lembaga pendidikan tinggi Islam di Indonesia yang tengah menjalani proses transformasi kelembagaan menuju status universitas, karena menyediakan argumen filosofis yang dapat menjadi rujukan dalam merumuskan visi-misi dan struktur keilmuan secara lebih mendasar, bukan sekadar administratif.

METODE

Artikel ini menggunakan metode kajian kepustakaan (library research) dengan pendekatan analisis filosofis-hermeneutik. Pendekatan ini menempatkan teks—baik tekstual-normatif (Al-Qur'an, hadis) maupun teks pemikiran (karya al-Ghazali, Ibn Khaldun, al-Attas, al-Faruqi, dan Fazlur Rahman)—sebagai objek yang tidak sekadar dikutip untuk pembenaran, melainkan digali struktur konseptualnya secara mendalam.⁷ Pemilihan pendekatan ini didasarkan pada sifat objek kajian yang konseptual, bukan empiris-lapangan, sehingga tidak memerlukan instrumen pengumpulan data primer berupa survei, wawancara, atau observasi.

Sumber data dalam kajian ini terbagi menjadi dua kategori. Sumber primer meliputi: (1) ayat-ayat Al-Qur'an yang relevan dengan epistemologi dan tujuan pendidikan, khususnya QS. Al-'Alaq (96): 1–

⁷Lihat diskusi metodologis mengenai kajian filsafat pendidikan Islam berbasis teks dalam Wan Mohd Nor Wan Daud, *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas*, 5–14.

5, QS. Ali 'Imran (3): 190–191, QS. Al-Mujadalah (58): 11, QS. Al-Baqarah (2): 30 dan 151, QS. Al-Ahzab (33): 72, serta QS. Ar-Rahman (55): 7–9; (2) hadis-hadis yang termuat dalam kutub al-sittah mengenai kewajiban dan keutamaan ilmu; (3) karya klasik al-Ghazali (Ihya' 'Ulum al-Din, Kitab al-'Ilm) dan Ibn Khaldun (Muqaddimah); serta (4) karya-karya kunci al-Attas, al-Faruqi, dan Fazlur Rahman. Sumber sekunder meliputi kajian akademik atas preseden institusional klasik, terutama karya George Makdisi tentang genealogi madrasah dan universitas, serta kajian kontemporer atas pemikiran al-Attas dan al-Faruqi.

Teknik analisis data dilakukan melalui empat tahap yang diadaptasi dari metode historis-konseptual: (1) heuristik, yakni penelusuran dan pengumpulan sumber primer dan sekunder yang relevan; (2) kritik sumber, yakni penilaian terhadap keabsahan dan derajat otoritas masing-masing sumber—termasuk memperhatikan status kesahihan hadis yang dikutip; (3) interpretasi, yakni pembacaan filosofis atas struktur konseptual teks, bukan sekadar makna literal atau normatif; dan (4) sintesis konseptual, yakni penyusunan argumen yang menghubungkan temuan dari keempat tahap sebelumnya menjadi satu kerangka filosofis yang koheren. Analisis komparatif digunakan secara khusus pada bagian yang membandingkan paradigma ta'dib al-Attas dan islamisasi ilmu al-Faruqi, dengan kriteria pembandingan berupa: titik tolak epistemologis, metodologi rekonstruksi, dan implikasi kelembagaan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Tauhid sebagai Prinsip Epistemologis Pertama

Titik tolak paling mendasar bagi landasan filosofis universitas Islam bukanlah preseden institusional maupun rumusan teoretis modern, melainkan struktur epistemologis yang termaktub dalam wahyu pertama itu sendiri. QS. Al-'Alaq (96): 1–5 memerintahkan 'iqra' (bacalah), namun struktur perintah ini tidak berdiri sendiri sebagai imperatif kognitif netral. Objek pembacaan pertama yang disebutkan adalah relasi antara Tuhan dan manusia ('bi ismi Rabbika alladhī khalaq'), diikuti oleh penegasan atas instrumen ilmu (al-qalam) dan proses ilmu itu sendiri ('allama al-insāna mā lam ya'lam'). Struktur ini ditelaah secara filosofis oleh al-Attas sebagai penanda bahwa ilmu dalam pandangan Islam sejak awal bersifat relasional-teosentris,

bukan otonom.⁸ Secara filosofis, struktur ini mengandung tiga elemen sekaligus: ilmu yang berelasi (karena bersandar pada 'ismi Rabbika'), ilmu yang berinstrumen (al-qalam sebagai metodologi dan medium transmisi), dan ilmu yang bersumber transenden ('allama sebagai anugerah, bukan semata konstruksi otonom akal manusia). Ketiga elemen ini menjadi fondasi argumen bahwa epistemologi Islam, sejak titik paling awal, menolak pemisahan antara subjek yang mengetahui dan objek transenden yang menjadi sumber pengetahuan—sebuah pemisahan yang justru menjadi ciri khas epistemologi sekuler modern. Implikasi filosofis dari struktur epistemologis ini adalah apa yang oleh al-Attas disebut sebagai penolakan terhadap dikotomi ilmu 'agama' dan 'umum'. Jika tauhid dipahami bukan sekadar sebagai proposisi teologis ('Tuhan itu Esa') melainkan sebagai prinsip metafisis yang menyatukan seluruh realitas dalam satu sumber wujud dan pengetahuan, maka konsekuensi logisnya adalah unity of knowledge: seluruh disiplin ilmu—dari fisika hingga fikih, dari biologi hingga tasawuf—dipandang sebagai jalan berbeda untuk mengenali realitas yang pada akhirnya bersumber dari Yang Satu. Gagasan ini menjadi argumen sentral yang mendasari kritik al-Attas terhadap sekularisasi ilmu pengetahuan Barat modern, yang menurutnya melepaskan alam dari makna religiusnya (desacralization of nature) dan pengetahuan dari sumber transendennya.⁹ Ini bukan sekadar slogan retorik tentang 'integrasi ilmu', melainkan konsekuensi filosofis yang niscaya dari premis tauhid sebagai episteme. Osman Bakar merumuskan hal serupa melalui istilah 'epistemologi tauhidik' (tawhidic epistemology): karena seluruh pengetahuan pada akhirnya berelasi dan bermuara pada satu sumber ontologis yang sama, maka ummah sebagai komunitas keilmuan pada dasarnya adalah 'komunitas pengetahuan' (knowledge-community) yang identitasnya dibentuk oleh kesatuan epistemologis ini, bukan oleh kesatuan etnis atau politik semata. Bakar bahkan berargumen bahwa krisis identitas ummah Muslim kontemporer, termasuk krisis kelembagaan pendidikan tingginya, berakar pada tergerusnya epistemologi tauhidik ini akibat pendidikan modern kolonial yang berbasis epistemologi sekuler.¹⁰

⁸Syed Muhammad Naquib al-Attas, *Islam and Secularism* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), 15–24.

⁹Al-Attas, *Islam and Secularism*, 17–24, 132–144.

¹⁰Osman Bakar, "The Qur'anic Identity of the Muslim Ummah: Tawhidic Epistemology as Its Foundation and Sustainer," *Islam and Civilisational Renewal* 3, no. 3 (April 2012): 438–454.

Prinsip unity of knowledge ini memiliki penguat tekstual lain yang tidak kalah penting, yakni konsep ulul albab yang berulang kali disebut dalam Al-Qur'an, antara lain pada QS. Ali 'Imran (3): 190–191, QS. Az-Zumar (39): 9, dan QS. Ar-Ra'd (13): 19. Ulul albab digambarkan sebagai mereka yang bertafakur atas penciptaan langit dan bumi (tafakkur kosmologis) sekaligus tidak lalai berdzikir kepada Allah dalam keadaan berdiri, duduk, maupun berbaring. Secara filosofis, struktur ayat ini menyatukan dua aktivitas kognitif yang dalam epistemologi sekuler modern lazim dipisahkan secara tajam: penalaran rasional-empiris atas alam (tafakkur) dan kesadaran spiritual-transenden (dzikir). Model subjek epistemik yang diproyeksikan Al-Qur'an di sini bukanlah ilmuwan yang murni rasional-otonom sebagaimana dicita-citakan positivisme, juga bukan mistikus yang menafikan penalaran rasional, melainkan sintesis keduanya dalam satu tindakan kognitif tunggal. Implikasinya bagi filsafat universitas Islam adalah bahwa lulusan yang dihasilkan idealnya bukan sekadar ahli teknis dalam disiplinnya, melainkan subjek epistemik yang mengintegrasikan kompetensi rasional dengan kepekaan transenden—sebuah tujuan pendidikan yang jauh lebih ambisius ketimbang sekadar transfer kompetensi.

Prinsip tauhid sebagai unity of knowledge ini juga menemukan penguatan pada QS. Al-Mujadalah (58): 11, yang menjanjikan peninggian derajat bagi mereka yang beriman dan berilmu secara bersamaan ('yarfa'llāhu alladhīna āmanū minkum wa alladhīna ūtū al-'ilma darajāt'), serta QS. Az-Zumar (39): 9 yang mengajukan pertanyaan retorik tentang kesetaraan antara orang yang berilmu dan yang tidak. Kedua ayat ini menjadi dasar tekstual langsung bagi rumusan hierarki ilmu al-Ghazali yang akan dibahas pada bagian keempat tulisan ini, sekaligus argumen bagi penolakan terhadap dikotomi nilai antara 'ilmu agama' dan 'ilmu umum'.¹¹ Poin filosofis pentingnya adalah bahwa struktur ayat tersebut tidak memisahkan 'berilmu' menjadi dua kategori nilai yang berbeda (ilmu agama bernilai tinggi, ilmu duniawi bernilai rendah), melainkan menempatkan keberadaan ilmu itu sendiri—apa pun objeknya—sebagai kriteria peninggian derajat, sejauh ia disertai keimanan yang menjadi kerangka orientasinya.

¹¹ Bandingkan penafsiran atas kedua ayat ini dalam kerangka epistemologi Islam pada al-Attas, *Islam and Secularism*, 138–142.

Ilmu sebagai Amanah Ontologis: Manusia, Kosmos, dan Tanggung Jawab

Jika tauhid menjelaskan dimensi epistemologis ilmu, maka konsep khalifah dan amanah menjelaskan dimensi ontologisnya—posisi manusia dalam tatanan wujud yang menjadikan ilmu tidak pernah netral nilai. QS. Al-Baqarah (2): 30 menempatkan manusia sebagai khalifah *fi al-ard*, sementara QS. Al-Ahzab (33): 72 menggambarkan amanah yang ditawarkan kepada langit, bumi, dan gunung—yang semuanya enggan memikulnya—namun diterima oleh manusia. Secara filosofis, ayat ini menegaskan bahwa eksistensi manusia bersifat etis-ontologis sejak awal: manusia bukan sekadar subjek epistemik netral yang mengetahui dunia, melainkan pemikul tanggung jawab kosmologis atas pengetahuan yang diperolehnya.

Implikasi bagi filsafat pendidikan tinggi adalah bahwa ilmu yang dihasilkan dan ditransmisikan oleh universitas Islam tidak dapat diperlakukan sebagai instrumen netral yang dapat digunakan untuk tujuan apa pun. Prinsip ini mendapat penguatan filosofis lebih jauh dari QS. Ar-Rahman (55): 7–9, yang menggambarkan penciptaan langit ditegakkan di atas *mīzān* (neraca/keseimbangan) dengan perintah eksplisit untuk tidak melampaui batas (*'allā tatṭhaw fi al-mīzān*). Al-Attas menafsirkan prinsip kosmologis ini sebagai dasar bagi konsep adab: menempatkan sesuatu pada tempatnya yang tepat (*waq' al-shay' fi mawḍi'ih*). Konsep adab dalam pemikiran al-Attas tidak semata berarti sopan-santun sosial, melainkan disiplin epistemologis-etis yang menyatu, tempat pengetahuan dan pengamalannya tidak dapat dipisahkan.¹² Dengan demikian, adab bukan konvensi sosial yang kontingen, melainkan prinsip yang berasal dari struktur kosmos itu sendiri—sebuah argumen filosofis yang jauh lebih kuat ketimbang sekadar menjadikan adab sebagai etika tambahan dalam kurikulum.

Dimensi ontologis-etis ini mendapat penguatan lebih jauh dari struktur tazkiyah yang disebutkan dalam QS. Al-Baqarah (2): 151 dan QS. Ali 'Imran (3): 164, yang menggambarkan misi kenabian dalam tiga tahap sekaligus: membacakan ayat (*tilāwah*), menyucikan jiwa (*tazkiyah*), dan mengajarkan kitab serta hikmah (*ta'līm al-kitāb wa al-hikmah*). Al-Attas menjadikan struktur tiga tahap ini sebagai salah satu dasar tekstual utama bagi argumennya bahwa tujuan pendidikan

¹²Al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), 21–29, 43–52.

Islam tidak boleh berhenti pada ta'lim (transfer informasi), melainkan harus mencakup tazkiyah sebagai proses purifikasi yang membentuk karakter dan orientasi nilai peserta didik.¹³ Ketiadaan dimensi tazkiyah inilah yang oleh al-Attas dipandang sebagai kelemahan mendasar universitas sekuler modern: pendidikan tinggi sekuler dapat menghasilkan lulusan yang piawai secara teknis namun tercerabut dari kesadaran etis-transenden atas tanggung jawab penggunaan ilmu tersebut—persis problematika yang coba dijawab oleh konsep amanah dan adab yang dibahas di atas.

Otoritas Epistemik dan Regenerasi Ilmu: Dimensi Hadis

Jika Al-Qur'an menyediakan prinsip epistemologis dan ontologis, tradisi hadis menyumbangkan dimensi ketiga yang tidak kalah penting bagi filsafat universitas Islam: teori otoritas epistemik dan mekanisme regenerasinya. Hadis 'al-'ulamā' warathatu al-anbiyā" (ulama adalah pewaris para nabi), yang diriwayatkan antara lain oleh Abu Dawud, Tirmidzi, dan Ibn Majah, Hadis ini termasuk hadis yang populer dikutip dalam literatur pendidikan Islam, meski sebagian muhaddithin mencatat variasi kualitas sanad pada jalur-jalur periwayatannya; substansi maknanya tetap dipandang kuat karena didukung oleh banyak jalur (turuq) yang saling menguatkan.¹⁴ secara filosofis bukan sekadar menegaskan keutamaan ulama, melainkan merumuskan sebuah teori otoritas epistemik: pengetahuan dalam Islam tidak sah diklaim secara individual dan sepihak, melainkan mensyaratkan posisi dalam rantai regenerasi dan legitimasi keilmuan yang bersambung.

Argumen filosofis ini mendapat penguatan metodologis dari tradisi isnad dalam ilmu hadis. Tradisi periwayatan hadis, dengan disiplin ketatnya dalam menelusuri rantai transmisi (sanad) dan menilai kredibilitas perawi (jarḥ wa ta'dīl), merupakan preseden metodologis paling sistematis dalam sejarah intelektual Islam untuk apa yang dalam istilah filsafat ilmu kontemporer disebut sebagai mekanisme akuntabilitas dan verifikasi epistemik komunitas ilmiah. George Makdisi menunjukkan bahwa sistem ijazah (sertifikasi otoritas mengajar) dalam madrasah klasik berakar langsung dari tradisi periwayatan hadis, dan bahwa sistem inilah yang kemudian memengaruhi lahirnya sistem licentia docendi pada universitas-

¹³Al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, 15–20.

¹⁴Lihat pembahasan status hadis ini dalam kajian hadis tentang keutamaan ilmu, sebagaimana dirujuk luas dalam literatur pendidikan Islam klasik dan kontemporer.

universitas Eropa abad pertengahan.¹⁵ Titik penting di sini adalah bahwa epistemologi Islam, jauh sebelum wacana filsafat ilmu modern tentang komunitas ilmiah dan konsensus epistemik (sebagaimana kelak dibahas Thomas Kuhn dalam konteks yang berbeda), telah memiliki mekanisme akuntabilitas kebenaran yang terstruktur dan dapat diverifikasi secara publik—sebuah preseden yang menjadikan otoritas epistemik universitas Islam bukan klaim kosong, melainkan mewarisi disiplin metodologis yang panjang.

Dimensi otoritas epistemik ini diperkuat lagi oleh sejumlah hadis lain yang relevan. Hadis riwayat Muslim dari Abu Hurairah menyebutkan bahwa siapa yang menempuh jalan mencari ilmu, Allah akan memudahkan baginya jalan menuju surga—hadis yang berstatus shahih dan menjadi dasar tekstual bagi pemosisian aktivitas keilmuan sebagai ibadah, bukan aktivitas sekuler yang netral nilai. Hadis ini termuat dalam Sahih Muslim, Kitab al-Dzikr wa al-Du'a wa al-Taubah wa al-Istighfar.¹⁶ Sementara itu, hadis riwayat Abu Dawud dan Tirmidzi dari Abu Hurairah tentang larangan menyembunyikan ilmu ketika ditanya menegaskan dimensi tanggung jawab sosial dari otoritas epistemik: pengetahuan dalam kerangka Islam bukan kepemilikan privat yang dapat ditimbun, melainkan amanah yang wajib didiseminasikan—prinsip yang relevan langsung bagi misi kelembagaan universitas sebagai institusi pengetahuan publik, bukan sekadar penyedia jasa pendidikan berbayar.

Dari Prinsip ke Institusi: Preseden Klasik Universitas Islam

Prinsip-prinsip filosofis di atas tidak berhenti pada tataran abstrak, melainkan termanifestasi secara institusional jauh sebelum wacana modern tentang universitas Islam muncul. Bayt al-Hikmah di Baghdad, yang berkembang pesat pada masa Khalifah al-Ma'mun (abad ke-9 M), merupakan preseden konkret bagi prinsip unity of knowledge: lembaga ini menghimpun penerjemahan dan pengembangan filsafat, matematika, astronomi, dan kedokteran dalam satu kerangka keilmuan yang tidak memisahkan 'ilmu agama' dari 'ilmu umum'.

Preseden yang lebih relevan secara struktural adalah Madrasah Nizamiyyah, yang didirikan oleh Nizam al-Mulk mulai 1065 M di

¹⁵George Makdisi, *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981), 140–152, 224–241.

¹⁶Muslim bin al-Hajjaj, *Sahih Muslim*, Kitab al-Dzikr wa al-Du'a wa al-Taubah wa al-Istighfar.

Baghdad dan kemudian membentuk jaringan di Nishapur, Isfahan, dan kota-kota lain. Nizamiyyah dikenal memiliki kurikulum yang relatif baku, sistem penggajian pengajar, serta asrama mahasiswa yang didanai melalui sistem wakaf—struktur yang oleh Makdisi disejajarkan dengan cikal-bakal sistem college modern. Dalam artikelnya yang lebih awal di *Studia Islamica*, Makdisi bahkan secara eksplisit membandingkan struktur madrasah dengan universitas abad pertengahan Eropa untuk menunjukkan garis pengaruh historisnya.¹⁷ Al-Ghazali sendiri pernah mengajar di Nizamiyyah Baghdad, dan karyanya *Ihya' 'Ulum al-Din*, khususnya *Kitab al-'Ilm* pada jilid pertama, merumuskan hierarki ilmu fardu 'ain (kewajiban individual: akidah, ibadah dasar) dan fardu kifayah (kewajiban kolektif: kedokteran, matematika, dan disiplin praktis lainnya). Hierarki al-Ghazali ini bukan hierarki nilai yang memisahkan ilmu 'tinggi' dan 'rendah', melainkan hierarki tanggung jawab kolektif dan individual yang tetap menempatkan seluruh disiplin ilmu dalam kerangka kewajiban keagamaan.¹⁸ Rumusan al-Ghazali inilah yang kelak menjadi salah satu rujukan langsung bagi al-Attas dalam merumuskan struktur kurikulum universitas Islam modern.

Preseden institusional lain yang penting dicatat adalah Universitas al-Qarawiyyin di Fez (didirikan 859 M oleh Fatima al-Fihri) dan al-Azhar di Kairo (didirikan 970–972 M), yang keduanya menunjukkan kontinuitas panjang model madrasah-jami'ah dalam sejarah Islam—jauh mendahului universitas Eropa tertua, Bologna, yang baru berdiri pada 1088 M. Makdisi bahkan berargumen bahwa istilah dan struktur dasar 'college' Eropa memiliki akar genealogis pada sistem madrasah Islam, melalui jalur kontak intelektual di Andalusia dan Sisilia.¹⁹ Kontinuitas ini penting secara filosofis karena menegaskan bahwa universitas Islam bukanlah konstruksi ideologis abad ke-20 yang baru dicarikan pembenaran, melainkan rekonstruksi dan reartikulasi teoretis atas tradisi institusional yang sudah lama berakar pada prinsip-prinsip epistemologis dan ontologis yang dibahas pada dua bagian sebelumnya.

Preseden klasik ini juga memiliki dimensi epistemologis-taksonomis yang penting, yakni upaya klasifikasi ilmu yang

¹⁷Makdisi, *The Rise of Colleges*, 27–39, 224–228; George Makdisi, "Madrasa and University in the Middle Ages," *Studia Islamica*, no. 32 (1970): 255–264.

¹⁸Abu Hamid al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din*, jilid 1, *Kitab al-'Ilm* (Beirut: Dar al-Ma'rifah, t.t.), bab 'Bayan Fardhiyyah Ta'allum al-'Ilm.'

¹⁹Makdisi, *The Rise of Colleges*, 224–241.

dirumuskan al-Farabi dalam *Ihsa' al-'Ulum* (Enumerasi Ilmu-Ilmu). Al-Farabi mengklasifikasikan ilmu ke dalam kategori bahasa (linguistik), logika, matematika, fisika dan metafisika, serta ilmu politik-sosial dan fikih-kalam, sebagai satu sistem taksonomi yang saling berkaitan.²⁰ Karya ini penting secara genealogis karena menunjukkan bahwa upaya menyusun taksonomi ilmu secara sistematis—yang kelak menjadi salah satu agenda utama al-Attas maupun al-Faruqi dalam merumuskan struktur kurikulum universitas Islam modern—bukanlah proyek baru abad ke-20, melainkan meneruskan tradisi panjang falsafah Islam klasik. Ibn Khaldun kemudian melanjutkan tradisi klasifikasi ini dalam *Muqaddimah* dengan membedakan ilmu-ilmu naqliyyah (tradisional/transmitted, bersumber dari wahyu) dan 'aqliyyah (rasional/filosofis, dapat dicapai akal manusia secara mandiri), sembari menegaskan bahwa keduanya sama-sama merupakan bagian sah dari peradaban ('umran) manusia. Klasifikasi Ibn Khaldun ini penting karena, berbeda dari kesan yang kadang muncul dalam wacana populer, ia tidak menempatkan ilmu naqliyyah sebagai satu-satunya ilmu yang absah bagi peradaban Islam, melainkan mengakui ilmu 'aqliyyah—termasuk filsafat, matematika, dan ilmu alam—sebagai bagian integral dari kemajuan peradaban.²¹ Preseden taksonomis inilah yang menjadi salah satu akar genealogis langsung bagi upaya al-Attas dan al-Faruqi merumuskan ulang struktur keilmuan universitas Islam modern, sehingga proyek keduanya lebih tepat dipahami sebagai rekonstruksi tradisi, bukan penciptaan dari titik nol.

Dua Rekonstruksi Modern: Ta'dib dan Islamisasi Ilmu

Dengan kerangka filosofis di atas sebagai pijakan, pembahasan dapat beralih pada dua rekonstruksi modern paling berpengaruh mengenai universitas Islam, yang keduanya lahir dari momentum yang sama—Konferensi Dunia Pertama Pendidikan Muslim di Mekah, 1977—namun berkembang menjadi dua paradigma yang berbeda secara metodologis.

Al-Attas merumuskan konsep ta'dib sebagai koreksi filosofis atas penggunaan istilah tarbiyah (pengasuhan umum) dan ta'lim

²⁰Lihat pembahasan mengenai klasifikasi ilmu al-Farabi dan pengaruhnya terhadap tradisi keilmuan Islam dalam Wan Mohd Nor Wan Daud, *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas*, 85–96.

²¹Ibn Khaldun, *The Muqaddimah: An Introduction to History*, terj. Franz Rosenthal (Princeton: Princeton University Press, 1967), jilid 3, bab tentang klasifikasi ilmu.

(pengajaran/transfer informasi) yang menurutnya tidak menangkap secara utuh tujuan pendidikan Islam. Bagi al-Attas, *ta'dib*—penanaman adab—adalah istilah yang paling tepat karena ia sudah mengandung dimensi ilmu (*'ilm*), pengajaran (*ta'lim*), dan pengasuhan yang baik (*tarbiyah*) sekaligus, dengan adab sebagai inti yang mengikatnya.²² Tujuan pendidikan Islam dalam kerangka ini bukan sekadar menghasilkan lulusan yang kompeten secara teknis, melainkan membentuk insan adabi: manusia yang mengenali kedudukannya secara tepat dalam tatanan wujud—relasinya dengan Tuhan, sesama manusia, dan alam. Metodologi al-Attas dengan demikian bersifat rekonstruksi konseptual: ia menata ulang konsep-konsep dasar pendidikan Islam itu sendiri sebelum berbicara tentang kurikulum atau kelembagaan.

Perlu dicatat bahwa kecukupan konseptual *ta'dib* sendiri bukan tanpa perdebatan. Sebagaimana disinggung pada bagian pendahuluan, Noaparast mengkritik bahwa *ta'dib*, dengan penekanannya pada dimensi etis-sosial, berisiko tidak mencakup secara memadai dimensi sains dan keterampilan teknis yang juga menjadi bagian sah dari pendidikan tinggi—sehingga menurutnya lebih tepat dipahami sebagai subordinat dari *rububiyah* (pengasuhan Tuhan atas seluruh aspek eksistensi manusia) ketimbang sebagai istilah induk yang berdiri sendiri. Terlepas dari perdebatan terminologis ini, poin substantif al-Attas—bahwa pendidikan Islam harus mencakup dimensi pembentukan adab, bukan semata transfer kompetensi teknis—tetap dapat dipertahankan sebagai kontribusi filosofis yang independen dari perdebatan mengenai ketepatan istilah itu sendiri.²³ Perdebatan ini justru menegaskan bahwa kerangka filosofis universitas Islam tidak boleh berhenti pada satu istilah tunggal, melainkan perlu ditopang oleh argumen berlapis sebagaimana yang dibangun pada bagian-bagian sebelumnya artikel ini.

Al-Faruqi, sebaliknya, merumuskan islamisasi ilmu (*Islamization of Knowledge*) dengan penekanan metodologis yang berbeda: bukan pada rekonstruksi konsep dasar pendidikan, melainkan pada prosedur teknis mengintegrasikan disiplin ilmu modern—yang dianggapnya telah terlepas dari kerangka metafisika Barat sekuler—ke dalam kerangka tauhid. Al-Faruqi merumuskan work plan yang terdiri

²²Al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, 60–66.

²³Bandingkan Noaparast, "Al-Attas Revisited on the Islamic Understanding of Education," 149–172, dengan tanggapan yang secara implisit tersirat dalam Al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, 60–66.

dari dua belas langkah metodologis, mulai dari penguasaan disiplin ilmu modern, penguasaan warisan Islam, penentuan relevansi spesifik disiplin terhadap warisan Islam, hingga penyebarluasan pengetahuan yang telah diislamkan.²⁴ Al-Faruqi mendirikan International Institute of Islamic Thought (IIIT) sebagai basis kelembagaan untuk mengoperasionalkan agenda ini secara sistematis, dan proyek ini menjadi rujukan langsung bagi banyak universitas Islam di dunia Muslim dalam merumuskan pendekatan integrasi ilmu.

Analisis komparatif atas kedua paradigma ini menunjukkan bahwa perbedaan keduanya bukanlah pertentangan mendasar, melainkan penekanan metodologis yang berbeda atas prinsip filosofis yang sama—tauhid sebagai unity of knowledge yang telah dibahas pada bagian kedua tulisan ini. Al-Attas menekankan bahwa transformasi harus dimulai dari konsep-konsep dasar pendidikan (epistemic reconstruction), konsisten dengan analisis adab kosmologis pada bagian ketiga; sementara al-Faruqi menekankan integrasi metodologis-teknis disiplin ilmu yang sudah mapan (methodological integration), konsisten dengan penekanan unity of knowledge pada bagian kedua. Implikasi kelembagaan dari kedua penekanan ini pun berbeda: pendekatan al-Attas cenderung mendorong perombakan filosofi pendidikan secara menyeluruh sejak definisi tujuan institusi, sementara pendekatan al-Faruqi lebih mudah diterapkan secara bertahap pada tingkat kurikulum dan silabus tanpa harus merombak seluruh filosofi kelembagaan sekaligus.

Perbedaan metodologis ini juga tampak jelas pada cara masing-masing tokoh memperlakukan warisan intelektual klasik. Al-Attas menempatkan dirinya secara eksplisit dalam garis keturunan intelektual al-Ghazali dan tradisi metafisika Islam Nusantara-Melayu, dengan penekanan kuat pada tasawuf dan epistemologi Islam klasik sebagai basis rekonstruksi konseptual ta'dib. Al-Faruqi, sebaliknya, lebih menekankan warisan Islam sebagai satu kesatuan korpus (turath) yang perlu 'dikuasai' secara sistematis oleh ilmuwan Muslim modern sebagai salah satu dari dua kompetensi wajib dalam work plan-nya—penguasaan disiplin ilmu modern dan penguasaan warisan Islam—sebelum keduanya diintegrasikan. Perbedaan penekanan ini mencerminkan latar belakang intelektual yang berbeda: al-Attas dibentuk kuat oleh tradisi tasawuf dan filsafat Islam klasik jalur

²⁴Ismail Raji al-Faruqi, *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan* (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), 39–43.

Melayu-Nusantara serta pemikiran metafisis Ibn Sina dan al-Ghazali, sementara al-Faruqi lebih dipengaruhi oleh latar akademik ilmu-ilmu sosial Barat modern dan agenda reformisme pan-Islam abad ke-20.²⁵ Implikasinya, kritik yang dialamatkan pada satu paradigma tidak serta-merta berlaku bagi paradigma yang lain: kritik terhadap islamisasi ilmu al-Faruqi soal risiko 'menempelkan label' pada disiplin ilmu modern tanpa transformasi konseptual mendasar tidak sepenuhnya relevan bagi ta'dib al-Attas, karena yang terakhir ini justru memulai dari transformasi konsep, bukan dari disiplin ilmu yang sudah mapan.

Kritik Fazlur Rahman dan Ujian Koherensi Filosofis

Kerangka filosofis yang telah dibangun di atas perlu diuji terhadap kritik penting yang diajukan Fazlur Rahman terhadap proyek islamisasi ilmu, khususnya sebagaimana dirumuskan al-Faruqi. Fazlur Rahman menyoroti risiko bahwa proyek islamisasi ilmu dapat terjebak pada apologetik—yakni sekadar menempelkan label 'Islami' pada konsep-konsep yang secara substansial tidak berubah—serta kedangkalan metodologis karena kurangnya kejelasan mengenai apa sebenarnya yang membuat suatu disiplin ilmu menjadi 'Islami'.²⁶ Kritik ini penting karena menyasar langsung persoalan yang oleh sebagian pengamat dianggap sebagai kelemahan mendasar gerakan islamisasi ilmu: proof-texting, yakni mengutip ayat dan hadis sebagai pembenaran normatif tanpa argumen filosofis yang memadai mengenai bagaimana sumber tekstual tersebut benar-benar membentuk struktur epistemologis yang berbeda.

Terhadap kritik ini, kerangka filosofis yang dibangun dalam artikel ini menawarkan sebuah tanggapan struktural. Perbedaan mendasar antara pendekatan proof-texting yang dikritik Fazlur Rahman dan pendekatan yang diusulkan artikel ini terletak pada cara memperlakukan sumber tekstual: bagian kedua dan ketiga tulisan ini tidak mengutip ayat Iqra' atau hadis 'al-'ulamā' warathatu al-anbiyā' sebagai dalil pembenaran berdiri sendiri, melainkan menggali struktur konseptualnya (relasionalitas epistemik, instrumen metodologis, otoritas epistemik berjenjang) yang kemudian dihubungkan secara

²⁵ Bandingkan biografi intelektual kedua tokoh dalam Wan Mohd Nor Wan Daud, 'The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas, 3–14, dan al-Faruqi, Islamization of Knowledge, 13–20.

²⁶ Fazlur Rahman, 'Islamization of Knowledge: A Response,' American Journal of Islamic Social Sciences 5, no. 1 (1988): 3–11.

koheren dengan preseden institusional dan rekonstruksi teoretis modern. Dengan kata lain, risiko apologetik yang disorot Fazlur Rahman dapat diminimalkan sejauh sumber tekstual diperlakukan sebagai bahan mentah bagi konstruksi argumen filosofis, bukan sebagai titik akhir argumentasi.

Penting juga dicatat bahwa kritik Fazlur Rahman sendiri tidak menolak premis dasar bahwa Islam memiliki pandangan dunia (worldview) yang berimplikasi epistemologis. Fazlur Rahman, dalam karya-karyanya yang lain, justru menekankan pentingnya pendekatan hermeneutik yang lebih sistematis terhadap Al-Qur'an sebagai basis reformasi pemikiran Islam—sebuah agenda yang secara metodologis sebenarnya tidak jauh berbeda dari apa yang diupayakan artikel ini, yakni menggali struktur konseptual teks secara mendalam alih-alih memperlakukannya sebagai kumpulan proposisi normatif yang berdiri sendiri. Dengan demikian, kritik Fazlur Rahman lebih tepat dipahami bukan sebagai penolakan terhadap proyek islamisasi ilmu secara keseluruhan, melainkan sebagai tuntutan metodologis agar proyek tersebut—dan proyek serupa mengenai landasan filosofis universitas Islam pada umumnya—dilakukan dengan kerangka hermeneutik dan filosofis yang lebih ketat, bukan sekadar akumulasi kutipan normatif. Meski demikian, kritik Fazlur Rahman tetap menyisakan pertanyaan yang sah dan belum sepenuhnya terjawab: sejauh mana kerangka filosofis semacam ini dapat diuji secara empiris dalam implementasi kelembagaan yang konkret, dan bukan hanya bertahan pada tataran argumentasi teoretis? Pertanyaan ini melampaui cakupan artikel yang bersifat konseptual-filosofis ini, dan menjadi agenda penelitian lanjutan yang penting—khususnya melalui studi kasus implementasi pada institusi pendidikan tinggi Islam tertentu.

Sintesis: Tauhid sebagai Episteme Universitas Islam

Menghimpun keseluruhan pembahasan di atas, landasan filosofis universitas Islam dapat dirumuskan sebagai kesatuan tiga dimensi yang saling menopang: dimensi epistemologis (tauhid sebagai prinsip unity of knowledge, ditelusuri dari struktur Iqra'), dimensi ontologis-etis (amanah dan adab sebagai kerangka tanggung jawab kosmologis atas ilmu), dan dimensi otoritas-institusional (regenerasi epistemik melalui tradisi isnad, yang termanifestasi dalam preseden Nizamiyyah hingga universitas modern). Dua rekonstruksi modernnya—ta'dib dan islamisasi ilmu—bukan dua proyek yang saling bersaing untuk menggantikan satu sama lain, melainkan dua

penekanan metodologis komplementer atas kerangka tiga dimensi tersebut: satu menekankan transformasi konsep dasar, yang lain menekankan integrasi metodologis disiplin ilmu.

Dengan kerangka ini, tauhid tidak diposisikan sebagai dalil normatif yang ditempelkan pada struktur keilmuan sekuler yang sudah mapan, melainkan sebagai episteme itu sendiri—prinsip generatif yang darinya seluruh struktur keilmuan universitas Islam, mulai dari epistemologi hingga kelembagaan, seharusnya diturunkan secara koheren.

Kerangka sintesis ini memiliki implikasi metodologis penting bagi perumusan kebijakan kelembagaan. Sebuah universitas Islam yang merumuskan visi-misinya berdasarkan kerangka tauhid-epistemik-institusional ini akan menempatkan pertanyaan epistemologis—apa itu ilmu, dari mana sumbernya, dan untuk tujuan apa ia diperoleh—sebagai pertanyaan pertama yang harus dijawab sebelum menyusun struktur kurikulum, jauh berbeda dengan model yang lazim terjadi: menyusun struktur kurikulum terlebih dahulu mengikuti standar akreditasi sekuler yang berlaku umum, kemudian baru menambahkan muatan keislaman sebagai pelengkap. Urutan logis inilah yang menjadi pembeda paling mendasar antara universitas Islam yang otentik secara filosofis dan universitas sekuler dengan identitas keislaman yang bersifat kosmetik.

KESIMPULAN

Artikel ini menyimpulkan bahwa landasan filosofis universitas Islam paling tepat dirumuskan bukan sebagai akumulasi dalil normatif di atas kerangka keilmuan sekuler, melainkan sebagai kesatuan tauhid-epistemik-institusional yang koheren. Tauhid berfungsi sebagai prinsip epistemologis pemersatu yang ditelusuri strukturnya dari wahyu pertama; amanah dan adab memberikan dimensi ontologis-etis yang menjadikan ilmu tidak pernah netral nilai; tradisi hadis dan isnad memberikan teori otoritas epistemik dan mekanisme regenerasi ilmu; dan preseden institusional klasik—dari Bayt al-Hikmah hingga Nizamiyyah—menunjukkan bahwa prinsip-prinsip ini telah lama termanifestasi secara kelembagaan jauh sebelum wacana modern tentang universitas Islam muncul.

Bagi konteks Indonesia secara khusus, kesimpulan ini memiliki relevansi langsung terhadap gelombang transformasi kelembagaan PTKI—termasuk STAI, IAIN, dan sejenisnya—menuju status universitas. Transformasi semacam ini idealnya tidak

diperlakukan sebagai persoalan administratif-akreditatif semata (penambahan program studi, pemenuhan rasio dosen-mahasiswa, dan sebagainya), melainkan sebagai momentum untuk merumuskan ulang secara eksplisit episteme yang mendasari seluruh struktur keilmuan institusi, sebagaimana kerangka tauhid-epistemik-institusional yang diusulkan artikel ini. Tanpa perumusan filosofis yang eksplisit semacam ini, transformasi kelembagaan berisiko menghasilkan universitas Islam yang secara nomenklatur baru namun secara epistemologis tetap merupakan universitas sekuler dengan identitas keislaman yang bersifat kosmetik—persis kritik yang menjadi titik tolak artikel ini.

Dua rekonstruksi modern, ta'dib al-Attas dan islamisasi ilmu al-Faruqi, terbukti bukan pertentangan mendasar melainkan penekanan metodologis berbeda atas prinsip tauhid yang sama, dan kerangka filosofis yang dibangun dengan memperlakukan sumber tekstual sebagai bahan konstruksi argumen—bukan sebagai dalil pembenaran berdiri sendiri—terbukti mampu menahan sebagian besar kritik Fazlur Rahman tentang risiko apologetik, meski pertanyaan mengenai pengujian empiris-kelembagaan tetap terbuka sebagai agenda penelitian lanjutan. Implikasi praktis dari kesimpulan ini adalah bahwa perumusan visi-misi, kurikulum, dan struktur kelembagaan universitas Islam—termasuk dalam konteks transformasi kelembagaan PTKI di Indonesia menuju status universitas—perlu bertolak dari kerangka epistemologis tauhid ini secara eksplisit, bukan sekadar menambahkan muatan keislaman pada struktur yang sudah given dari model sekuler.

DAFTAR PUSTAKA

- Ahmed, Farah. "An Exploration of Naquib Al-Attas' Theory of Islamic Education as 'Ta'dib' as an 'Indigenous' Educational Philosophy." *Educational Philosophy and Theory* 50, no. 8 (2018): 321–334. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1247685>.
- Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1993.
- Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1999.
- Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *The Nature of Man and the Psychology of the Human Soul*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1990.
- Al-Attas, Syed Muhammad Naquib, ed. *Aims and Objectives of Islamic Education*. Jeddah: King Abdulaziz University, 1979.

- Al-Faruqi, Ismail Raji. *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982.
- Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din*. Jilid 1, *Kitab al-'Ilm*. Beirut: Dar al-Ma'rifah, t.t.
- Bakar, Osman. "The Qur'anic Identity of the Muslim Ummah: Tawhidic Epistemology as Its Foundation and Sustainer." *Islam and Civilisational Renewal* 3, no. 3 (April 2012): 438–454.
- Ibn Khaldun, Abd al-Rahman. *The Muqaddimah: An Introduction to History*. Diterjemahkan oleh Franz Rosenthal. Princeton: Princeton University Press, 1967.
- Makdisi, George. "Madrasa and University in the Middle Ages." *Studia Islamica*, no. 32 (1970): 255–264.
- Makdisi, George. *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981.
- Noaparast, Khosrow. "Al-Attas Revisited on the Islamic Understanding of Education." *Journal of Shi'a Islamic Studies* 5, no. 2 (2012): 149–172.
- Rahman, Fazlur. "Islamization of Knowledge: A Response." *American Journal of Islamic Social Sciences* 5, no. 1 (1988): 3–11.
- Wan Daud, Wan Mohd Nor. *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1998.
- Zarkasyi, Hamid Fahmy. *Misykat: Refleksi tentang Westernisasi, Liberalisasi, dan Islam*. Ponorogo: CIOS-UNIDA Gontor & INSISTS, 2012.
- Zikri, Solihah binti Haji Yahya. "A Comparative Analysis of The Conceptions of Muhammad Naquib Al-Attas and Ismail Raji Al-Faruqi in Islamization of Knowledge." *Dirosat: Journal of Islamic Studies* 2, no. 1 (2017): 17–36..