e-ISSN 3124-4009

DIROSAH ISLAMIYAH: Jurnal Studi Islam

Otoritas Keagamaan dan Otonomi Berpikir dalam Paradigma Pendidikan Islam *Wasathiyah*

Guntur Wicaksono[1*], Mukh Nursikin[2]
[1] ***Universitas Islam Negeri Salatiga, Salatiga, Indonesia***
**Corresponding email: gunturjournal@email.com*
[2] ***Universitas Islam Negeri Salatiga, Salatiga, Indonesia***
ayahnursikin@email.com

Histori Artikel:

Submit: Agustus ; Revisi: September ; Diterima: Oktober

Abstract

This article examines how religious authority and intellectual autonomy are positioned in the paradigm of wasathiyah-based Islamic education. The problem is that moderation is commonly framed as a disposition to be instilled, which leaves unexamined how learners evaluate religious claims and the authorities that make them. The study employs a critical literature review of 20 journal articles and 10 books, analysed thematically in five stages from purposive selection to conceptual synthesis. The findings show that wasathiyah is predominantly operationalised as values and character; that religious authority is being reconfigured, not displaced, by digital media; that pesantren and Islamic higher education institutions function as hybrid spaces where traditional authority meets academic governance; and that critical thinking is pursued mostly as a general skill, often instrumentalised against extremism. The article argues that moderation acquired through deference alone is structurally as fragile as extremism acquired through deference alone. It proposes the Authoritative Autonomy Framework (Kerangka Otonomi Berotoritas), built on accountable authority, guided evaluative autonomy, and the ethics of disagreement, which redefines autonomy as the capacity to evaluate rather than to issue rulings, and authority as that which can be examined. The implications concern curriculum, teacher education, and indicators of religious moderation.

Keywords: *Authority Autonomy Education Moderation Wasathiyah.*

Abstrak

Artikel ini mengkaji cara otoritas keagamaan dan otonomi berpikir diposisikan dalam paradigma pendidikan Islam wasathiyah. Masalahnya, moderasi lazim dibingkai sebagai sikap yang harus ditanamkan, sehingga cara peserta didik menilai klaim keagamaan dan otoritas yang menyampaikannya belum banyak ditelaah. Penelitian ini menggunakan kajian pustaka terhadap artikel jurnal dan buku, yang dianalisis secara tematik dalam lima tahap, dari seleksi purposif hingga sintesis konseptual. Hasil kajian menunjukkan bahwa wasathiyah terutama dioperasikan sebagai nilai dan karakter; bahwa otoritas keagamaan sedang direkonfigurasi, bukan digantikan, oleh media digital; bahwa pesantren dan perguruan tinggi keagamaan Islam berfungsi sebagai ruang hibrida tempat otoritas tradisional bertemu tata kelola akademik; dan bahwa berpikir kritis terutama diupayakan sebagai keterampilan umum yang kerap diinstrumentalkan untuk melawan ekstremisme. Artikel ini berargumen bahwa moderasi yang diperoleh melalui penerimaan semata secara struktural sama rapuhnya dengan ekstremisme yang diperoleh melalui penerimaan semata. Artikel ini mengusulkan Kerangka Otonomi Berotoritas yang bertumpu pada otoritas yang dapat dipertanggungjawabkan, otonomi menilai yang terbimbing, dan adab perbedaan pendapat, dengan memaknai otonomi sebagai kemampuan menilai, bukan berfatwa, dan otoritas sebagai sesuatu yang dapat diperiksa. Implikasinya menyangkut kurikulum, pendidikan guru, dan indikator moderasi beragama..

Kata Kunci: Moderasi Otonomi Otoritas Pendidikan Wasathiyah.

PENDAHULUAN

Pembicaraan tentang moderasi beragama dalam pendidikan Islam di Indonesia berjalan di atas satu anggapan, yakni bahwa moderasi adalah muatan dan pendidikan adalah salurannya. Lembaga pendidikan, khususnya pesantren dan perguruan tinggi keagamaan Islam, diposisikan sebagai pihak yang bertugas mengalirkan sikap tengah kepada generasi muda (Nasir & Rijal, 2021). Literasi keagamaan yang matang pun masih dicatat sebagai kebutuhan yang terus berulang dalam sistem pendidikan Islam (Zuhdi & Sarwenda, 2020). Anggapan tentang saluran dan muatan itu tampak wajar, dan karena tampak wajar, maka jarang ditimbang. Padahal hal itu membawa konsekuensi yang tidak kecil terhadap cara kita memahami apa yang sesungguhnya dididikkan ketika sebuah sekolah mengajarkan *wasathiyah*.

Rujukan konseptualnya sendiri tidak sesederhana itu. Kamali (2015) membaca *wasathiyah* sebagai prinsip Alquran tentang keseimbangan dan keadilan yang menjangkau keyakinan, hukum, dan perilaku. Shihab (2019) menegaskan bahwa kedudukan sebagai umat pertengahan menuntut kemampuan menimbang secara adil, sesuatu yang tidak mungkin tanpa pengetahuan. Pembacaan serupa muncul dalam kajian yang lebih teknis. Bakir dan Othman (2017) memandang *wasatiyyah* dari sisi pengelolaan pengetahuan Islam, Hassan (2023) menguji secara kritis fikih prioritas Yusuf al-Qaradawi sebagai kerja penalaran tentang mana yang lebih utama pada keadaan tertentu, dan Aziz (2024) membahas fikih minoritas sebagai seni moderasi dalam teori hukum Islam. Ketiganya menempatkan moderasi pada hasil sebuah cara berpikir. Penelitian pendidikan, sebaliknya, lebih sering memperlakukannya sebagai sikap yang diperkuat atau dihayati. Andi et al. (2023) berbicara tentang penguatan *wasatiyyah* pada generasi muda, Masykuri et al. (2020) tentang karakter santri, Solahudin et al. (2023) tentang implementasi nilai dalam pembelajaran, Wibowo dan Kurniawan (2023) tentang nilai Islam *wasathiyah* di madrasah, dan Mubin et al. (2023) tentang kerangka integrasi dalam pendidikan. Kata kerja yang berulang, yaitu menguatkan, menginternalisasi, dan mengimplementasikan, menyiratkan benda yang berpindah dari pihak yang sudah memilikinya kepada pihak yang belum.

Anggapan itu meninggalkan pertanyaan, siapa yang memindahkan, dan atas dasar apa ia dipercaya? Weber (1978) membedakan otoritas tradisional, karismatik, dan legal-rasional, dan ketiganya berdampingan dalam lanskap keagamaan Indonesia. Wibawa kiai bertumpu pada tradisi sekaligus karisma pribadi (Dhofier, 2011). Ulama kontemporer, kata Zaman (2002), lebih tepat dipahami sebagai penjaga yang sekaligus menjadi pelaku perubahan. Posisi itu kini dipersaingkan oleh perantara baru. Maulana et al. (2026) menunjukkan bahwa ekosistem fatwa digital di Indonesia tidak menggeser penalaran yurisprudensial klasik, tetapi mengubah cara otoritas diakui dan dirundingkan, sedangkan A'thoina dan Al-Aboosi (2024) menyajikan kasus pendakwah populer yang membaiat dirinya kepada Nahdlatul

Ulama, sebuah peristiwa yang memperlihatkan bagaimana legitimasi tradisional dan jangkauan media sosial saling dicari. Peserta didik hari ini tidak lagi menghadapi satu suara berwibawa. Mereka menghadapi sejumlah suara yang saling bersaing, dan mereka perlu menimbang sebelum menaati.

Tuntutan agar pendidikan Islam melatih nalar peserta didik tidak baru, tetapi dalam korpus yang ditelaah ia hampir selalu hadir dengan tujuan di luar dirinya. Batsal dan Hadi (2025) menganalisis pembaruan kurikulum yang memasukkan keterampilan berpikir kritis untuk menghadapi ekstremisme dan memajukan Islam moderat, dan mencatat hambatan pada kesiapan guru dan bahan ajar. Altinyelken (2021) menempatkan persoalan serupa dalam pendidikan Islam nonformal di Belanda, tempat penekanan pada hafalan menjadi bahan kritik. Bahasa untuk mengkritik pendidikan semacam itu tersedia sejak Freire (2000) menolak pendidikan gaya bank. Meminjam bahasa itu tanpa penyesuaian, bagaimanapun, mudah ditolak di lingkungan yang menjunjung sanad dan adab, dan penolakan itu tidak selalu tidak masuk akal.

Dari ketiga arus tersebut tampak tiga kesenjangan. Pertama, dimensi epistemik moderasi, yaitu bagaimana seseorang sampai pada, menguji, dan mempertanggungjawabkan keyakinan yang disebut moderat, belum menjadi pusat rancangan pendidikan, padahal sumber konseptualnya sendiri mengisyaratkan dimensi itu (Bakir & Othman, 2017; Hassan, 2023). Kedua, kajian otoritas keagamaan berkembang dalam studi agama dan media, tetapi jarang diterjemahkan menjadi pertanyaan pedagogis. Bekal apa yang diperlukan seseorang untuk menilai perbedaan-perbedaan pendapat? Ketiga, kajian berpikir kritis cenderung membingkai taklid dan otoritas sebagai lawan, sehingga rekomendasinya mudah dibaca sebagai ajakan meninggalkan tradisi, sementara sejarah hukum Islam sendiri tidak sehitam-putih itu (Hallaq, 2001).

Status penelitian ini terhadap temuan terdahulu bersifat campuran. Artikel ini mendukung pandangan bahwa pesantren dan perguruan tinggi keagamaan merupakan lokus yang strategis bagi moderasi (Efendi et al., 2026; Qorib & Umiarso, 2025; Shulhan et al., 2023). Artikel ini mengoreksi anggapan bahwa sikap moderat dapat diperlakukan sebagai sasaran akhir yang cukup ditanamkan. Artikel ini juga berdebat dengan pembingkaian berpikir kritis sebagai penawar ekstremisme (Batsal & Hadi, 2025), sebab berpikir yang diperintahkan untuk sampai pada kesimpulan tertentu pada dasarnya bukan lagi berpikir.

Kebaruan yang ditawarkan terletak pada argumen yang mempertemukan ketiga arus: moderasi yang diperoleh melalui penerimaan semata secara struktural sama rapuhnya dengan radikalisme yang diperoleh melalui penerimaan semata, karena keduanya bertumpu pada kredibilitas sumber, bukan pada kemampuan pemegangnya memeriksa. Dari argumen itu diturunkan tiga hipotesis kerja. *Wasathiyah* yang ditransmisikan terutama sebagai sikap bersifat rapuh secara

epistemik. Otonomi berpikir tanpa kerangka otoritas yang akuntabel cenderung memindahkan ketergantungan dari otoritas tradisional kepada otoritas populer, dan tidak membebaskan. Keduanya dapat didamaikan bila otonomi dirumuskan sebagai kemampuan menilai, bukan kewenangan berfatwa, dan otoritas dirumuskan sebagai sesuatu yang dapat diperiksa. Tujuan artikel ini adalah memetakan cara literatur memosisikan otoritas dan otonomi dalam pendidikan Islam *wasathiyah*, menelaah asumsinya secara kritis, dan merumuskan kerangka konseptual beserta implikasinya.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini merupakan kajian pustaka (*literature review*) dengan orientasi konseptual. Snyder (2019) menegaskan bahwa tinjauan pustaka sah sebagai metodologi penelitian ketika tujuannya mensintesis wacana yang tersebar lintas bidang dan menghasilkan kerangka baru, bukan sekadar merangkum. Pilihan itu didasarkan pada sifat pertanyaan yang diajukan: yang hendak diuji adalah hipotesis konseptual terhadap sebuah korpus tulisan, bukan sebaran sikap pada suatu populasi. Konsekuensinya perlu dinyatakan sejak awal. Tidak ada data lapangan di sini, tidak ada generalisasi statistik, dan seluruh klaim berlaku bagi wacana yang dikaji.

Korpus terdiri atas artikel jurnal dan buku. Penelusuran dilakukan secara purposif pada basis data nasional dan internasional dengan kata kunci *wasathiyah*, moderasi beragama, pendidikan Islam, otoritas keagamaan, ulama, berpikir kritis, ijtihad, taklid, dan pesantren. Artikel dimasukkan bila menyentuh langsung salah satu dari tiga konstruk (moderasi dalam pendidikan, otoritas keagamaan, atau berpikir kritis dan otonomi dalam pendidikan Islam), dan ditulis dalam bahasa Indonesia atau Inggris. Buku dipilih karena menyediakan kerangka teoretis yang menopang konstruk itu: tentang *wasathiyah* (Kamali, 2015; Shihab, 2019), otoritas (Abou El Fadl, 2001; Hallaq, 2001; Weber, 1978; Zaman, 2002), tradisi pesantren (Dhofier, 2011), serta pendidikan dan penafsiran (Al-Attas, 1980; Freire, 2000; Rahman, 1982).

Prosedur analisis berlangsung dalam lima tahap yang tidak sepenuhnya linier, sebab pembacaan kritis kerap mengembalikan peneliti ke tahap sebelumnya. Tahap pertama merumuskan masalah dan tiga pertanyaan penuntun: siapa yang diposisikan sebagai pemegang otoritas dan atas dasar apa, bagaimana peserta didik diposisikan, sebagai penerima atau sebagai penalar, dan apakah moderasi didefinisikan sebagai sikap, kemampuan berpikir, atau keduanya. Tahap kedua melakukan penelusuran dan seleksi menurut kriteria di atas. Tahap ketiga berupa pengodean terbuka terhadap tujuan, desain, dan temuan setiap sumber, terutama pernyataan yang menyentuh otoritas, otonomi, dan *wasathiyah*. Tahap keempat mengelompokkan kode menjadi tema sambil membaca asumsi yang bekerja di dalamnya. Tahap kelima menguji tiga hipotesis kerja terhadap tema-tema itu dan merumuskan kerangka yang menjawabnya.

Kualitas sumber turut dipertimbangkan. Artikel yang dikaji berasal dari jurnal dengan tingkat akreditasi dan reputasi yang beragam, sehingga tidak ada satu klaim penting yang hanya bertumpu pada satu artikel. Klaim yang menjadi dasar argumen ditopang minimal oleh dua sumber atau oleh sumber yang dipadukan dengan buku rujukan, dan bila hanya satu sumber yang tersedia, hal itu dinyatakan dalam teks.

Keabsahan dijaga melalui triangulasi jenis sumber, yaitu kajian konseptual, studi kasus kelembagaan, dan telaah kebijakan, dengan penelusuran balik setiap konsep teoretis ke buku rujukannya agar tafsir tidak berhenti pada kutipan sekunder, serta pencatatan alasan sebuah sumber ditempatkan pada tema tertentu. Keterbatasannya mesti diakui dengan jelas. Seleksi bersifat purposif dan karenanya tidak mewakili seluruh literatur. Pembacaan atas artikel bertumpu pada tujuan, desain, dan temuan yang dilaporkan penulisnya, bukan pada audit atas data mentah mereka. Analisis pun berhenti pada wacana tertulis dan tidak dapat menyatakan apa yang sesungguhnya berlangsung di ruang kelas.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Moderasi Sebagai Sikap yang Ditanamkan

Hasil pertama: dalam korpus yang ditelaah, kajian moderasi dalam pendidikan lebih banyak membingkai *wasathiyah* sebagai nilai dan karakter yang diperkuat, diinternalisasi, atau diimplementasikan. Andi et al. (2023), Masykuri et al. (2020), Solahudin et al. (2023), dan Wibowo dan Kurniawan (2023) bekerja dalam kosakata itu, dan Mubin et al. (2023) menawarkan kerangka integrasi yang menekankan inklusivitas dan pedagogi. Mulyana (2023) memeriksa bagaimana moderasi hadir di buku teks pendidikan agama Islam dan penerapannya. Yang menarik bukan keseragaman kosakata itu, melainkan apa yang tidak ditanyakan: sulit ditemukan rumusan tentang bagaimana peserta didik menilai sendiri bahwa suatu pandangan memang moderat, atau bagaimana mereka menguji klaim yang tampak moderat tetapi dangkal.

Dua sebab tampaknya bekerja bersama. Sebab yang pertama historis. Wacana moderasi dalam pendidikan tumbuh sebagai respons terhadap kecemasan ekstremisme dan sebagai agenda kebijakan, dan setiap respons bersifat korektif: ada gejala yang hendak dicegah, lalu disusun penawar. Penawar yang paling mudah dirancang, dijalankan, dan dilaporkan ialah nilai yang ditanamkan. Sebab yang kedua metodologis. Sikap lebih mudah diukur daripada mutu penalaran. Skala toleransi dapat diisi dalam sepuluh menit, sedangkan kemampuan menimbang dua pendapat dan menjelaskan mengapa salah satunya lebih kuat menuntut tugas, rubrik, dan waktu yang jauh lebih besar. Program yang harus melapor tiap akhir tahun akan condong memilih yang pertama, dan kecondongan itu tidak perlu dianggap buruk niat.

Akibatnya relevan dengan hipotesis. Moderasi yang hanya berwujud sikap tidak mempunyai pertahanan ketika berhadapan dengan klaim yang lebih fasih. Seorang

santri atau mahasiswa yang telah diajari bahwa Islam itu ramah, lalu menyaksikan penceramah yang mengutip dalil dengan meyakinkan untuk sampai pada kesimpulan sebaliknya, hanya memiliki dua pilihan: mempercayai gurunya atau mempercayai penceramah itu. Ia tidak memiliki alat untuk memeriksa cara dalil dipakai. Moderasi semacam ini, kalau masih patut disebut demikian, adalah moderasi taklid. Yang dipersoalkan bukan kesimpulannya, yang tetap patut dipertahankan, melainkan cara kesimpulan itu dimiliki. Temuan ini sejalan dengan seruan Zuhdi dan Sarwenda (2020) tentang literasi keagamaan, tetapi melangkah lebih jauh: literasi yang dimaksud mesti mencakup kecakapan memeriksa bagaimana sebuah klaim keagamaan dibangun, tidak hanya pengetahuan tentang isi ajaran.

Ironisnya, rujukan konseptual *wasathiyah* sendiri lebih epistemik daripada penerapannya di pendidikan. Pembacaan Kamali (2015) dan Shihab (2019) menautkan moderasi dengan keadilan dalam menimbang, dan kajian-kajian dalam korpus yang berorientasi teori hukum, yaitu Bakir dan Othman (2017), Hassan (2023), dan Aziz (2024), memperlakukan moderasi sebagai keluaran dari penalaran tentang prioritas dan keadaan. Jarak antara teori hukum dan ruang kelas pendidikan agama memang jauh. Fikih prioritas ditulis untuk mereka yang telah menguasai perangkat usul fikih, sedangkan pendidikan agama di jenjang dasar dan menengah bekerja dengan peserta didik yang belum. Jalan pintas pun diambil: kesimpulan diajarkan tanpa jalan yang menghasilkannya. Namun gerak ganda Rahman (1982) menunjukkan bahwa jalan itu bisa disederhanakan tanpa dihapus, misalnya dengan mengajak peserta didik bertanya apa tujuan sebuah ketentuan dan bagaimana tujuan itu terpenuhi pada keadaan mereka. Pertanyaan semacam itu tidak memerlukan gelar usul fikih, tetapi sudah merupakan latihan menalar. Karenanya terdukung dalam korpus ini, dengan catatan bahwa dukungan itu berasal dari pembacaan terhadap wacana tertulis, bukan dari pengamatan kelas.

Ihwal Kata Tengah: Kelenturan Sebuah Konsep

Konsep *wasathiyah* menyimpan persoalan yang jarang disinggung dalam kajian pendidikan, yaitu bahwa ketengahan bersifat relatif. Kamali (2015) menyandarkannya pada keadilan dan penghindaran sikap berlebihan, dan Shihab (2019) pada kemampuan menimbang secara adil. Keduanya mengandaikan ukuran yang berada di luar posisi itu sendiri. Bila ukuran tersebut terlepas, ketengahan menjadi posisi yang ditentukan oleh siapa yang berada di kedua ujung, dan ujung-ujung itu dapat digeser oleh pihak yang berwenang menetapkannya. Dalam dunia pendidikan, risikonya cukup terang: moderat menjadi label bagi apa pun yang tidak mengganggu, dan ekstrem menjadi label bagi apa pun yang mengganggu.

Penelitian dalam korpus ini hanya sedikit menyentuh persoalan tersebut. Kajian yang menimbang konsep itu secara kritis justru datang dari arah teori hukum. Hassan (2023) menyodorkan penilaian kritis terhadap fikih prioritas Yusuf al-Qaradawi, dan itu menunjukkan bahwa perangkat moderasi pun dapat dan layak diuji, bukan

sekadar dipakai. Bakir dan Othman (2017) memperlakukan *wasatiyyah* sebagai persoalan pengelolaan pengetahuan, yang berarti ia tunduk pada pertanyaan tentang sumber, metode, dan pertanggungjawaban sebagaimana setiap pengetahuan lain. Bila konsepnya sendiri tunduk pada pemeriksaan semacam itu, mengajarkannya sebagai label yang tak boleh diperiksa adalah kontradiksi pedagogis. Peserta didik yang hanya menerima label tidak akan mampu menilai apakah label itu dipakai dengan adil, termasuk ketika ia dipakai kepada dirinya.

Otoritas Tidak Lagi Tunggal

Hasil kedua menyangkut otoritas. Kajian yang ditelaah tidak menggambarkan otoritas keagamaan sebagai sesuatu yang lenyap, melainkan sebagai sesuatu yang disusun ulang. Maulana et al. (2026) menyimpulkan bahwa platform digital mengubah mekanisme pengakuan dan perundingan otoritas, sementara penalaran yurisprudensial klasik tetap dipakai. Kasus yang dikaji A'thoina dan Al-Aboosi (2024) membuat gambaran itu konkret: seorang pendakwah dengan pengikut besar mencari keabsahan tradisi dari organisasi besar, dan organisasi itu pada gilirannya mendapat jangkauan kepada generasi muda yang sulit dijangkaunya sendiri. Perlu dicatat bahwa kajian tersebut berangkat dari satu kasus. Hal itu berguna sebagai potret mekanisme, tetapi tidak dapat dijadikan dasar menyimpulkan seberapa umum pola itu.

Penting bagi pendidikan, karena pendidikan yang bertumpu pada otoritas tunggal kehilangan pijakan ketika otoritas itu ramai. Dhofier (2011) dan Zaman (2002) memberikan alasan mengapa wibawa guru patut dihormati, sekaligus mengingatkan bahwa otoritas keilmuan dibangun melalui proses dan tidak jatuh begitu saja dari langit. Pembedaan Abou El Fadl (2001) di sini bekerja sebagai alat uji. Otoritas yang otoritatif memperoleh kepatuhan melalui persuasi yang bertumpu pada kompetensi, integritas, dan keterbukaan terhadap pemeriksaan. Otoritas yang otoriter menuntut kepatuhan tanpa ruang bertanya. Bedanya dapat diuji di lapangan, yakni dengan melihat bagaimana ia bereaksi ketika ditanya dari mana suatu pendapat diambil: yang pertama merasa tertolong, yang kedua merasa terancam.

Korpus yang ditelaah hampir tidak membicarakan akibat pembedaan ini bagi peserta didik. Pendidikan yang mengajarkan "ikutilah ulama" tanpa bekal untuk memilah akan terbentur pada pertanyaan praktis yang tak terjawab, yaitu ulama yang mana dan bagaimana mengetahuinya. Pendidikan yang mengajarkan "berpikirlah sendiri" tanpa kerangka rujukan akan menyerahkan peserta didik pada logika platform, tempat kefasihan dan jumlah pengikut mudah dikira sebagai kepakaran. Pelemahan otoritas tradisional tanpa kecakapan menilai sebagai gantinya tidak menghapus ketergantungan, melainkan memindahkannya kepada figur yang paling piawai memikat. Harus ditegaskan bahwa jawaban sementara di sini terdukung secara bersyarat. Tidak ada kajian dalam korpus yang menguji langsung apakah pergeseran itu terjadi pada peserta didik. Yang tersedia adalah bukti bahwa otoritas

bergeser arena, dan dari bukti itu penulis menarik inferensi yang memerlukan uji empiris tersendiri.

Lembaga Hibrida dan Batas Generalisasinya

Hasil ketiga berkaitan dengan lembaga. Nasir dan Rijal (2021) membahas pengarusutamaan moderasi melalui pendidikan tinggi Islam. Shulhan et al. (2023) menelaah peran pendidikan Islam moderat di pesantren bagi perkembangan studi Islam, termasuk melalui lulusannya yang menjadi dosen di perguruan tinggi Islam. Athoillah et al. (2024) mengkaji kebijakan dan praktik moderasi di pesantren, dan Qorib dan Umiarso (2025) mengajukan model moderasi yang bertumpu pada kesatuan nilai teo-sosio-antropologis di pesantren Muhammadiyah dan Nahdlatul Ulama. Studi Efendi et al. (2026) paling rinci untuk tujuan artikel ini: melalui desain kualitatif interpretatif terhadap enam perguruan tinggi keagamaan Islam swasta berbasis pesantren di kawasan Tapal Kuda, Jawa Timur, mereka menggambarkan moderasi yang dipertahankan lewat tata kelola hibrida yang memadukan administrasi universitas formal dengan otoritas keagamaan pesantren, dan mengusulkan model tiga mekanisme reproduksi institusional.

Kajian-kajian itu meyakinkan dalam satu hal dan terbatas dalam hal lain. Meyakinkan, karena memperlihatkan bahwa otoritas tradisional dan tata kelola akademik tidak harus bertabrakan secara kelembagaan, bahkan dapat saling menopang. Terbatas, karena studi Efendi et al. (2026), yang paling kuat sekalipun, mencakup enam lembaga di satu kawasan, dan pembacaan pada konteks yang lebih luas harus berhati-hati. Terbatas pula dalam hal apa yang dijelaskan. Kajian-kajian ini lebih banyak menerangkan bagaimana nilai moderasi dipertahankan oleh lembaga daripada bagaimana peserta didik dilatih menilai klaim yang datang dari luar ekosistem lembaga. Pemahaman Dhofier (2011) tentang pesantren sebagai pandangan hidup membantu menjelaskan mengapa pemeliharaan budaya berjalan efektif, tetapi sekaligus menyingkap kelemahannya: moderasi yang dijaga oleh budaya bergantung pada kesinambungan budaya itu. Ia bekerja baik selama peserta didik tinggal di dalamnya, dan belum tentu ketika mereka berpindah ke ruang daring yang tidak membawa serta kehidupan asrama.

Meski begitu, lembaga hibrida menyimpan peluang yang belum sepenuhnya diambil. Pesantren memiliki sanad dan adab. Perguruan tinggi memiliki norma kebebasan bertanya dan pertanggungjawaban metodologis. Dalam satu lembaga keduanya dapat saling mengoreksi: tradisi mencegah kritik menjadi serampangan, norma akademik mencegah tradisi menjadi tertutup. Pembacaan ini sekaligus mengoreksi anggapan bahwa otoritas tradisional dan otonomi akademik adalah dua logika yang pasti bertabrakan. Pertanyaannya bergeser dari apakah keduanya dapat bertemu menjadi bagaimana pertemuan itu dirancang secara pedagogis.

Peserta Didik antara Penerima, Pengikut, dan Penalar

Pertanyaan penuntun kedua dalam analisis ini menyangkut cara peserta didik dibayangkan. Dalam kajian yang berfokus pada penguatan nilai, peserta didik hadir terutama sebagai sasaran program, yaitu pihak yang karakternya diperkuat dan nilainya diinternalisasi (Masykuri et al., 2020; Solahudin et al., 2023; Wibowo & Kurniawan, 2023). Telaah Mulyana (2023) terhadap buku teks pendidikan agama Islam menunjuk salah satu tempat pembayangan itu dilembagakan: isi buku teks menentukan apa yang tersedia untuk dipelajari, dan bila moderasi disajikan sebagai kesimpulan, peserta didik hanya dapat menerimanya sebagai kesimpulan.

Pembayangan itu tidak lahir dari niat buruk. Ini berakar pada gagasan yang dalam tentang bagaimana ilmu diwariskan. Al-Attas (1980) menekankan bahwa pendidikan dalam Islam ialah penanaman adab, yaitu pengenalan dan pengakuan atas tempat yang tepat bagi segala sesuatu. Dalam kerangka ini murid yang belajar dengan hormat kepada guru bukan wadah pasif, melainkan pribadi yang sedang dibentuk. Kritik Freire (2000) terhadap pendidikan gaya bank mesti dibaca dengan pembedaan itu dalam ingatan, sebab yang ditentangnya adalah pendidikan yang berhenti pada penyimpanan, bukan hubungan guru dan murid yang saling menghormati. Persoalan baru muncul ketika penghormatan tidak disertai kesempatan menalar. Altinyelken (2021) mencatat kritik terhadap penekanan hafalan dalam pendidikan Islam nonformal di Belanda. Kritik itu tidak perlu dianggap berlaku mutlak di mana-mana, tetapi ia memperlihatkan bahwa perbedaan antara belajar untuk menyimpan dan belajar untuk memahami menjadi bahan pertimbangan dalam kajian pendidikan Islam di luar Indonesia juga.

Dari pembacaan ini peserta didik dapat dibedakan dalam tiga posisi. Peserta didik sebagai penerima menyerap kesimpulan yang disampaikan. Peserta didik sebagai pengikut menyerap kesimpulan sekaligus kesetiaan kepada pembawanya. Peserta didik sebagai penalar mampu menjelaskan mengapa sebuah kesimpulan layak dipegang dan apa yang akan membuatnya berubah pikiran. Hanya posisi ketiga yang menghasilkan moderasi yang tahan uji, sebab hanya di posisi itulah moderasi menjadi milik pemegangnya, bukan pinjaman dari pihak lain. Korpus yang ditelaah hampir seluruhnya bergerak di antara posisi pertama dan kedua. Itu bukan temuan tentang peserta didik, melainkan temuan tentang cara peserta didik dibayangkan dalam literatur.

Berpikir Kritis: Diinstrumentalkan dan Dimusuhkan dengan Tradisi

Hasil keempat menyangkut otonomi berpikir. Batsal dan Hadi (2025) menganalisis dokumen kerangka kurikulum di beberapa lembaga pendidikan Islam dan menyimpulkan bahwa integrasi keterampilan berpikir kritis berpotensi memajukan Islam moderat dan menanggulangi ekstremisme, dengan hambatan utama pada kesiapan guru dan bahan ajar. Karena yang dianalisis adalah dokumen, apa yang dapat disimpulkan terbatas pada niat dan rancangan kurikulum, bukan

pada praktik pembelajaran. Altinyelken (2021) menempatkan persoalan serupa dalam pendidikan Islam nonformal di Belanda dan mencatat kritik terhadap penekanan hafalan. Kemiripan problem pada dua konteks yang begitu berbeda menunjukkan bahwa ketegangan antara hafalan dan pemahaman bukan khas Indonesia, melainkan problem pedagogis yang mengikuti setiap tradisi yang mewariskan teks.

Dua hal perlu dikritisi di sini. Pertama, pembingkaian. Ketika berpikir kritis diperkenalkan sebagai alat melawan ekstremisme, itu menjadi alat dengan kesimpulan yang sudah ditentukan. Peserta didik yang berpikir kritis lalu sampai pada kesimpulan ekstrem akan dicatat sebagai kegagalan program, padahal itu mungkin hasil berpikir yang hakikat, tetapi keliru. Berpikir kritis yang sungguh-sungguh harus menanggung risiko bahwa peserta didik juga mempertanyakan hal yang dikehendaki pembuat program. Karena itu penulis berbeda pendapat dengan Batsal dan Hadi (2025) dalam hal bingkai, bukan dalam hal pentingnya berpikir kritis: nilai berpikir kritis tidak dapat diukur dari hasilnya yang menguntungkan agenda moderasi, tetapi dari mutu prosesnya, yakni kemampuan memeriksa sumber, mengenali premis, dan mengakui batas pengetahuan sendiri.

Kedua, hubungan dengan tradisi. Gagasan bahwa taklid adalah musuh berpikir kritis memerlukan koreksi historis. Hallaq (2001) memperlihatkan bahwa otoritas mazhab dan tradisi komentar dalam hukum Islam merupakan sistem penalaran yang rumit dan mampu menampung perubahan, bukan sekadar kebekuan. Mengikuti ahli dalam hal yang tidak dikuasai juga perilaku rasional yang dilakukan semua orang dalam kehidupan sehari-hari, misalnya ketika berobat. Soalnya bukan ada tidaknya penerimaan terhadap otoritas, melainkan apakah penerimaan itu sadar akan alasannya dan dapat dicabut bila alasan itu gugur. Kritik Freire (2000) terhadap pendidikan gaya bank tetap berlaku, tetapi mesti dibaca sebagai kritik atas pendidikan yang berhenti pada transmisi, bukan atas hubungan guru dan murid yang saling menghormati. Di titik ini Al-Attas (1980) membantu dengan konsep adab sebagai pengenalan tempat yang tepat bagi segala sesuatu, termasuk tempat otoritas dan tempat nalar. Rahman (1982) menambahkan bahwa gerak ganda penafsiran menuntut kecakapan menalar yang terlatih, sehingga tidak mungkin diperoleh dari pendidikan yang tidak sungguh-sungguh melatihnya.

Kerangka Otonomi Berotoritas

Pilar pertama ialah otoritas yang dapat dipertanggungjawabkan. Otoritas dihormati bila memenuhi syarat yang dapat diperiksa, yaitu kompetensi keilmuan, integritas, keterbukaan terhadap pertanyaan, rujukan yang dapat ditelusuri, dan kesesuaian antara klaim dan bidang keahlian. Dalam pembelajaran, ini berarti melatih peserta didik membedakan tingkatan sumber, dari teks pokok, kesepakatan ulama, fatwa lembaga, hingga pendapat perseorangan dan opini populer, dan menelusuri asal-usul sebuah pernyataan keagamaan. Penghormatan kepada guru tidak berkurang karenanya. hanya dipindahkan ke dasar yang dapat

dipertanggungjawabkan, dan itu memang watak otoritas yang otoritatif menurut Abou El Fadl (2001).

Pilar kedua ialah otonomi menilai yang terbimbing, dengan pembedaan terpenting antara otonomi menilai dan kewenangan berfatwa. Peserta didik awam tidak diajak mengklaim ijtihad, yang menuntut perangkat keilmuan memadai. Mereka diajak memahami mengapa sebuah pendapat layak diikuti, membandingkan dua pendapat beserta alasannya, dan menimbang prioritas secukupnya, sebagaimana kerja penalaran dalam fikih prioritas (Hassan, 2023). Pembedaan ini mencegah relativisme yang menyamaratakan semua pendapat. Otonomi juga bertingkat. Pada jenjang dasar ia tampak sebagai kebiasaan bertanya dengan adab, pada jenjang menengah sebagai kemampuan membandingkan dua pendapat, dan pada jenjang tinggi sebagai kemampuan menelaah metode penalaran dan mutu argumen.

Pilar ketiga ialah adab perbedaan pendapat (*adab al-ikhtilaf*), yang mengikat dua pilar lainnya. Peserta didik dilatih mengenali perbedaan yang sah dan yang tidak, rendah hati terhadap batas pengetahuannya, dan berbeda tanpa merendahkan. Di sini agenda moderasi sosial yang banyak dikaji (Andi et al., 2023; Masykuri et al., 2020) memperoleh landasannya: toleransi tidak berdiri sebagai sikap yang menggantung, tetapi tumbuh dari kecakapan menalar dan kerendahan hati epistemik. Kerangka ini bekerja dengan dua pengimbang. Pengimbang bagi otoritas adalah hak peserta didik bertanya dengan adab, dan pengimbang bagi otonomi adalah kewajiban merujuk pada kompetensi yang dapat diperiksa.

Satu contoh konseptual dapat memperjelas. Seorang pendidik membagikan dua fatwa berbeda dari dua lembaga yang sama-sama dihormati tentang satu persoalan, lalu meminta peserta didik menjawab: apa pokok perbedaannya, pertimbangan apa yang dipakai masing-masing, apakah perbedaan itu termasuk yang sah di antara ulama, dan apa yang akan mereka lakukan bila harus memilih. Jawaban yang dinilai bukan pilihannya, tetapi mutu penjelasannya. Latihan seperti ini menjalankan ketiga pilar sekaligus, dan tidak meminta apa pun yang melampaui kemampuan peserta didik menengah.

Kerangka ini menghadapi tiga diskursus serius yang tidak sepenuhnya dapat ditepis. Keberatan pertama bersifat regresif: siapa yang menentukan otoritas yang dapat dipertanggungjawabkan? Jika jawabannya negara atau satu lembaga, kerangka ini jatuh menjadi cara baru menanamkan kepatuhan, dengan daftar otoritas yang diakui dan yang tidak. Jawaban yang masih dapat dipertahankan adalah kriteria yang terbuka dan dapat diperiksa siapa pun yang berkepentingan, tidak diserahkan pada penunjukan sepihak. Tetapi penentuan kriteria operasional memerlukan perundingan antara lembaga pendidikan, organisasi keagamaan, dan pakar, dan perundingan itu sendiri tidak steril dari kepentingan.

Kedua menyangkut adab, yang dapat dipakai untuk membungkam pertanyaan dengan dalih bahwa bertanya itu tidak beradab. Risiko ini nyata, dan karenanya pilar

pertama dan ketiga harus dibaca bersama: adab yang dimaksud adalah tata cara bertanya yang menghormati guru, bukan kepatuhan tanpa tanya, sedangkan otoritas yang menolak ditanya, menurut pembedaan Abou El Fadl (2001), kehilangan kualifikasinya sebagai otoritatif. Keberatan ketiga menyangkut kooptasi. Ketika moderasi menjadi agenda kebijakan yang bergerak melalui kebijakan dan bahan ajar (Athoillah et al., 2024; Mulyana, 2023), ini berisiko dipahami sebagai kepatuhan pada rumusan resmi, dan moderasi seperti itu hanya bertahan selama rumusan itu berwibawa. Moderasi yang dipahami pemegangnya sebagai hasil penimbangan tidak bergantung pada wibawa lembaga mana pun. Dalam arti ini, pembinaan otonomi menilai bukan ancaman bagi agenda moderasi, melainkan satu-satunya jaminan agar agenda itu tidak berubah menjadi sekadar loyalitas.

Bila ditimbang dengan penelitian lain, hasil ini mendukung temuan bahwa pesantren dan perguruan tinggi Islam merupakan lokus penting moderasi (Efendi et al., 2026; Qorib & Umiarso, 2025; Shulhan et al., 2023), tetapi menambahkan bahwa pemeliharaan nilai secara kelembagaan belum sama dengan pelatihan menilai. Hasil ini sejalan dengan Batsal dan Hadi (2025) tentang pentingnya berpikir kritis dan hambatan kesiapan guru, tetapi berbeda dalam bingkai. Ia melengkapi Maulana et al. (2026) serta A'thoina dan Al-Aboosi (2024) dengan menerjemahkan rekonfigurasi otoritas menjadi persoalan pedagogis, dan menyambungkan pembacaan konseptual Bakir dan Othman (2017), Hassan (2023), serta Aziz (2024) ke dalam rancangan pendidikan.

Implikasi bagi Kurikulum, Pendidikan Guru, dan Kebijakan

Implikasi paling langsung menyangkut kurikulum. Yang diusulkan bukan mata pelajaran baru, melainkan kompetensi yang seharusnya dirumuskan secara tegas, yaitu literasi otoritas: kemampuan membedakan tingkatan sumber keagamaan, menelusuri asal sebuah klaim, dan menilai kesesuaian antara klaim dan keahlian penyampainya. Pada jenjang menengah, kompetensi itu dapat berupa tugas membandingkan dua fatwa dan menjelaskan dasar perbedaannya. Pada jenjang tinggi, dapat berupa telaah terhadap bagaimana sebuah fatwa beredar di platform digital dan bagaimana logika platform membentuk penerimaannya (Maulana et al., 2026). Dalam kedua kasus, penilaian beralih dari benar atau salahnya kesimpulan ke mutu penjelasan.

Bagi pendidikan guru, hambatan yang dilaporkan Batsal dan Hadi (2025), yaitu kesiapan guru dan bahan ajar, menunjukkan bahwa kerangka ini tidak dapat ditempelkan pada guru yang belum disiapkan untuk menjalankannya. Guru perlu menguasai bahan keilmuan dengan cukup mantap untuk menerima pertanyaan kritis tanpa merasa otoritasnya terancam, dan cukup terlatih dalam pedagogi inkuiri untuk membedakan pertanyaan yang tulus dari pertanyaan yang bertujuan menjatuhkan. Soal ini bukan teknis semata. Hal ini menyentuh cara guru memahami

kewibawaannya sendiri, dan pembedaan Abou El Fadl (2001) dapat menjadi bahan refleksi di dalam pelatihan itu.

Bagi kelembagaan, ruang hibrida yang digambarkan Efendi et al. (2026) menyediakan tempat uji yang alami, sebab sanad dan adab pesantren bertemu dengan norma bertanya dan pertanggungjawaban metodologis perguruan tinggi dalam satu lembaga. Bagi kebijakan, indikator moderasi yang digunakan dalam penilaian program dapat diperluas dengan dimensi epistemik. Penilaian tidak hanya menanyakan apakah peserta didik toleran, tetapi juga apakah mereka mampu menjelaskan alasan atas pandangan keagamaannya dan menilai sumber yang mereka ikuti. Dinamika kebijakan pendidikan Islam yang terus berubah menuntut indikator yang cukup lentur untuk bertahan melewati pergantian program.

KESIMPULAN

Pendidikan Islam *wasathiyah* lebih kuat menanamkan sikap moderat daripada melatih peserta didik memeriksa klaim keagamaan dan otoritas yang menyampaikannya. Moderasi yang hanya berwujud sikap rapuh secara epistemik karena tidak memberi alat memeriksa klaim yang lebih meyakinkan. Secara teoretis, artikel ini menggeser pengertian *wasathiyah* dari sikap sosial ke disiplin berpikir yang adil dan proporsional, dan memperlihatkan bahwa otoritas dan otonomi bukan dua kutub yang harus dipilih salah satunya, melainkan dua hal yang saling mengimbangi. Secara praktis, hal ini menawarkan landasan bagi literasi otoritas dalam kurikulum, pelatihan guru, dan indikator moderasi yang mencakup dimensi epistemik. Karena sifatnya konseptual, kerangka ini perlu diuji sebelum digeneralisasi, misalnya melalui eksperimen pada pembelajaran pendidikan agama Islam, etnografi kelas di pesantren dan perguruan tinggi Islam, dan teknik Delphi bersama ulama, guru, dan pakar pendidikan untuk merumuskan kriteria otoritas yang dapat dipertanggungjawabkan. Dengan demikian, kontribusi artikel ini lebih berupa penajaman pertanyaan daripada penutupan perdebatan: moderasi layak dipertahankan, tetapi bagaimana moderasi itu dimiliki oleh peserta didik.

Daftar pustaka

Abou El Fadl, K. (2001). *Speaking in God's name: Islamic law, authority and women*. Oneworld Publications.

Al-Attas, S. M. N. (1980). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Muslim Youth Movement of Malaysia.

Altinyelken, H. K. (2021). Critical thinking and non-formal Islamic education: Perspectives from young Muslims in the Netherlands. *Contemporary Islam, 15*(3), 267–285. https://doi.org/10.1007/s11562-021-00470-6

Andi, A., Nasir, M., Benlakhdhar, E., & Jasmin, S. (2023). Strengthening wasatiyyah for the youth through Islamic education. *Tafahus: Jurnal Pengkajian Islam, 3*(1), 1–19. https://doi.org/10.58573/tafahus.v3i1.44

Athoillah, M., Rahman, A. S., Firdaus, A. S., & Septiadi, M. A. (2024). Policies and practices religious moderation in pesantren. *Jurnal Pendidikan Islam, 10*(2), 387–396. https://doi.org/10.15575/jpi.v10i2.27543

A'thoina, I., & Al-Aboosi, A. M. M. (2024). Navigating digital da'wah: Hanan Attaki's approach and Nahdlatul Ulama's authority on social media. *Penamas: Journal of Religion and Society, 37*(2), 158–171. https://doi.org/10.31330/penamas.v37i2.822

Aziz, M. A. (2024). The art of moderation in Islamic semantic legal theory: The case of Yūsuf al-Qaraḍāwī's fiqh al-aqalliyyāt. *International Journal Ihya' 'Ulum al-Din, 26*(1), 156–172. https://doi.org/10.21580/ihya.26.1.20396

Bakir, M., & Othman, K. (2017). Wasatiyyah (Islamic moderation): A conceptual analysis from Islamic knowledge management perspective. *Journal of Islamic Thought and Civilization, 7*(1), 13–30. https://doi.org/10.32350/jitc.71.02

Batsal, F. H., & Hadi, M. Y. (2025). Curriculum reform in Islamic education: A critical analysis of integrating critical thinking skills to combat extremism and promote moderate Islam. *International Journal of Humanities Technology and Civilization, 10*(2), 193–202. https://doi.org/10.15282/ijhtc.v10i2.13146

Dhofier, Z. (2011). *Tradisi pesantren: Studi tentang pandangan hidup kyai dan visinya mengenai masa depan Indonesia* (Ed. rev.). LP3ES.

Efendi, E., Fikroni, M. R., Saeed, A., & Dahlan, M. Z. D. (2026). Religious moderation in pesantren-based Islamic higher education: An institutional structuration analysis from East Java, Indonesia. *Journal of Islamic Education Research, 7*(2), 181–204. https://doi.org/10.35719/jier.v7i2.553

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Penerj.; ed. ke-30). Continuum. (Karya asli diterbitkan 1970).

Hallaq, W. B. (2001). *Authority, continuity, and change in Islamic law*. Cambridge University Press.

Hassan, M. (2023). Yusuf al-Qaradawi's jurisprudence of priorities: A critical assessment. *American Journal of Islam and Society, 40*(1–2), 77–120. https://doi.org/10.35632/ajis.v40i1-2.3190

Kamali, M. H. (2015). *The middle path of moderation in Islam: The Qurʾānic principle of wasaṭiyyah*. Oxford University Press.

Masykuri, M., Qodriyah, K., & Bz, Z. (2020). Pendidikan Islam multikultural berwawasan wasathiyah: Penguatan karakter wasathiyah santri patriot Panji Pelopor. *Jurnal Islam Nusantara, 4*(2), 246–257. https://doi.org/10.33852/jurnalin.v4i2.234

Maulana, M. L., Harahap, S., Nasution, A. Y., Ashani, S., & Fadhlurrahman, F. U. (2026). Kyai, platform logic, and digital fatwas: Reconfiguring Islamic legal authority in Indonesia. *Jurnal Indo-Islamika, 16*(1), 124–145. https://doi.org/10.15408/jii.v16i1.51745

Mubin, M. N., Syafii, A., & Fatahillah, M. (2023). Integrating wasathiyyatul Islam fi tarbiyah: A study of Islamic moderation in educational frameworks. *Kontekstualita: Jurnal Sosial Keagamaan, 38*(1), 65–82. https://doi.org/10.30631/kontekstualita.38.1.65-82

Mulyana, R. (2023). Religious moderation in Islamic religious education textbook and implementation in Indonesia. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies, 79*(1), Article a8592. https://doi.org/10.4102/hts.v79i1.8592

Nasir, M., & Rijal, M. K. (2021). Keeping the middle path: Mainstreaming religious moderation through Islamic higher education institutions in Indonesia. *Indonesian Journal of Islam and Muslim Societies, 11*(2), 213–241. https://doi.org/10.18326/ijims.v11i2.213-241

Qorib, M., & Umiarso. (2025). The religious moderation model based on the unity of theo-socio-anthropological values in Muhammadiyah and NU pesantren in Indonesia. *Cogent Education, 12*(1), Article 2584644. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2584644

Rahman, F. (1982). *Islam and modernity: Transformation of an intellectual tradition*. University of Chicago Press.

Shihab, M. Q. (2019). *Wasathiyyah: Wawasan Islam tentang moderasi beragama*. Lentera Hati.

Shulhan, Ar, S., Najmuddin, H. A., & Rozi, A. B. (2023). The significance of pesantren moderate Islamic education on Islamic studies in Indonesia. *Edukasia Islamika, 8*(1), 81–96. https://doi.org/10.28918/jei.v8i1.360

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Solahudin, D., Komala, E., Ruswandi, U., & Arifin, B. S. (2023). Implementation of religious moderation values in the learning of Islamic education. *Al-Hayat: Journal of Islamic Education, 7*(1). https://doi.org/10.35723/ajie.v7i1.331

Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology* (G. Roth & C. Wittich, Ed.). University of California Press.

Wibowo, T., & Kurniawan, A. (2023). Strengthening wasathiyyah Islamic values in the perspective of education in madrasah. *Mudarrisa: Jurnal Kajian Pendidikan Islam, 15*(1), 84–112. https://doi.org/10.18326/mdr.v15i1.84-112

Zaman, M. Q. (2002). *The ulama in contemporary Islam: Custodians of change*. Princeton University Press.

Zuhdi, M., & Sarwenda, S. (2020). Recurring issues in Indonesia's Islamic education: The needs for religious literacy. *Analisa: Journal of Social Science and Religion, 5*(1), 1–13. https://doi.org/10.18784/analisa.v5i1.1038