RAUDHAH Proud To Be Professionals *JurnalTarbiyahIslamiyah*
Volume 10 Nomor 3 Edisi Desember 2025
P-ISSN : 2541-3686 E-ISSN : 2746-2447

KERANGKA EPISTEMOLOGI PENDIDIKAN ISLAM BERBASIS PENGALAMAN: REKONSTRUKSI KRITIS EMPIRISME DAVID HUME

[1]Sanial Habibi, [2]Emy Herawati, [3]Dedi Irama, [4]Reni Marlena, [5]Muhib Ali Hasan Ristia
[1]Universitas Islam Ogan Komering Ilir Kayuagung, Indonesia
Email: [1]sanialhabibi2@gmail.com,
[23]Sekolah Tinggi Ilmu Tarbiyah Al-Qur'aniyah Bengkulu Selatan, Indonesia
Email : [2]emyherawati042@gmail.com
[23]Sekolah Tinggi Ilmu Tarbiyah Al-Qur'aniyah Bengkulu Selatan, Indonesia
Email: [3]dediirama299@gmail.com
[4]Universitas Islam Nusantara AL-Azhaar Lubuklinggau, Indonesia
Email:[4]renimarlena@uin-al-azhaar.ac.id,
[5]Institut Agam Islam Nusantara Ash-Shiddiqiyah Lempuing Jaya, Indonesia
Email:[5]muhibalihasa990@gmail.com

Abstract *This article departs from the need for contemporary Islamic education to strengthen the epistemological basis of learning so that it does not stop at normative transmission, but also develops the ability of learners to build knowledge through directed and reflective experiences. This research aims to formulate an epistemological framework of experiential Islamic education through a critical and contextual reconstruction of David Hume's empiricism. The method used is literature study with a qualitative-conceptual approach, through the search of primary and secondary literature, thematic analysis of the key concepts of empiricism, and argumentative synthesis in dialogue with the pedagogic needs of Islamic education. The results of the research resulted in a framework of three pillars: experience as an initial source of concept formation and understanding; reflection and repeated testing as a mechanism for validating knowledge; and epistemic prudence as manners of thinking in assessing truth claims. The main findings suggest that experience can be positioned as a learning medium that reinforces the process of internalizing values without negating the normative source of religion, as long as it is bound by the goals of Islamic education and the ethics of knowledge. The contribution of this research is in the form of a conceptual model that can be a reference for the development of an inquiry-reflective learning design PAI, as well as enriching the epistemological discourse of Islamic education that is more adaptive to the dynamics of modern knowledge.*

Kata Kunci: *David Hume; empirisme; epistemologi; pendidikan Islam; pengalaman*

Pendahuluan

Perkembangan wacana pendidikan Islam kontemporer menunjukkan meningkatnya perhatian terhadap pentingnya pengalaman belajar sebagai basis pembentukan pengetahuan yang bermakna (Abdalla, 2025; Biesta, 2022). Pembelajaran tidak lagi dipahami semata sebagai transmisi normatif ajaran agama, melainkan sebagai proses epistemik yang melibatkan interaksi subjek didik dengan realitas empiris, sosial, dan praksis kehidupannya, termasuk tuntutan pembelajaran

yang lebih kontekstual serta penguatan kapasitas reflektif-kritis peserta didik (Essabane et al., 2022; Lafrarchi, 2020). Dalam konteks ini, pengalaman dipandang memiliki potensi strategis untuk menjembatani ajaran normatif Islam dengan dinamika kehidupan modern yang kompleks; bahkan studi empiris pada pembelajaran agama di sekolah menengah Indonesia–Malaysia menunjukkan bahwa pendekatan berbasis pengalaman (*experiential/experience-based learning*) mulai diadopsi dan direkomendasikan untuk meningkatkan kebermaknaan pendidikan keagamaan (Kistoro et al., 2022). Namun, penguatan dimensi pengalaman dalam pendidikan Islam juga memunculkan persoalan epistemologis mendasar, terutama terkait status pengalaman sebagai sumber pengetahuan dan batas-batas legitimasi kebenarannya, karena dalam teori pendidikan isu "apa yang dapat dianggap sebagai pengetahuan", "bagaimana pembenaran (*justification*) bekerja", dan "apa produk epistemologis pendidikan" merupakan problem filosofis yang tidak bisa diasumsikan selesai hanya dengan menghadirkan pengalaman di ruang belajar (Curren, 2025; Ling, 2025).

Beberapa penelitian terdahulu yang mengkaji pendidikan agama Islam dan *Islamic religious education* mengungkapkan bahwa praktik pembelajaran masih didominasi oleh pendekatan transmisi normatif dan corak devosional, sehingga pengalaman peserta didik belum dimanfaatkan secara optimal sebagai basis pembentukan pengetahuan yang reflektif dan kritis (Saada, 2022; Saada & Magadlah, 2021). Sejumlah studi juga menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis pengalaman berkontribusi positif terhadap keterlibatan belajar, pendalaman makna nilai keagamaan, dan penguatan refleksi peserta didik, khususnya ketika pengalaman dikaitkan dengan proses refleksi terstruktur dan dialog evaluatif (Kistoro et al., 2022; Motta & Galina, 2023). Namun demikian, temuan-temuan tersebut sekaligus memperlihatkan bahwa pengalaman umumnya diposisikan sebagai strategi atau metode pedagogik, sementara aspek epistemologis seperti mekanisme pembentukan pengetahuan, prosedur justifikasi dan verifikasi, serta batas-batas epistemik pengalaman belum dirumuskan secara sistematis dan operasional dalam kerangka pendidikan Islam (Barzilai & Chinn, 2024; Bråten et al., 2022). Dengan demikian, penelitian terdahulu menyisakan celah penting terkait kebutuhan pengembangan kerangka epistemologi pendidikan Islam berbasis pengalaman yang tidak hanya menekankan praktik belajar, tetapi juga menyediakan landasan konseptual untuk memvalidasi pengalaman sebagai titik awal pengetahuan yang bertanggung jawab secara epistemik.

Kondisi tersebut menunjukkan adanya *research gap* yang signifikan. Hingga saat ini, belum banyak penelitian yang secara sistematis merekonstruksi empirisme David Hume dalam kerangka epistemologi pendidikan Islam berbasis pengalaman dengan memperhatikan relasi wahyu, akal, dan pengalaman, serta mekanisme refleksi, verifikasi, dan kehati-hatian epistemik. Pengalaman sering kali diposisikan secara parsial baik terlalu diagungkan sebagai sumber kebenaran praktis maupun terlalu

dibatasi sebagai faktor pedagogis semata tanpa kerangka epistemologi yang koheren dan bertanggung jawab.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini bertujuan untuk merumuskan kerangka epistemologi pendidikan Islam berbasis pengalaman melalui rekonstruksi kritis empirisme David Hume. Secara khusus, penelitian ini berupaya menjelaskan bagaimana pengalaman diposisikan sebagai medium epistemik awal, bagaimana refleksi dan verifikasi mengolah pengalaman menjadi pemahaman yang sah secara epistemologis, serta bagaimana kehati-hatian epistemik berfungsi sebagai adab berpikir yang membatasi dan mengarahkan penggunaan pengalaman dalam pendidikan Islam. Penelitian ini menggunakan pendekatan *library research* kualitatif–konseptual dengan menganalisis karya utama Hume dan literatur epistemologi pendidikan Islam serta artikel jurnal bereputasi terbitan lima tahun terakhir.

Kontribusi penelitian ini bersifat teoretis dan konseptual. Penelitian ini menawarkan model epistemologi pendidikan Islam yang bersifat prosesual dan integratif, di mana pengalaman, refleksi, verifikasi, dan tanggung jawab epistemik diposisikan dalam relasi yang koheren dan normatif. Dengan merekonstruksi empirisme Hume secara kritis bukan mengadopsinya secara mentah penelitian ini diharapkan memperkaya diskursus epistemologi pendidikan Islam kontemporer serta memberikan dasar konseptual bagi pengembangan pedagogi Islam berbasis pengalaman yang reflektif dan bertanggung jawab.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian kepustakaan (library research) yang bersifat konseptual-analitis. Pendekatan ini dipilih karena fokus penelitian diarahkan pada perumusan kerangka epistemologi pendidikan Islam berbasis pengalaman melalui penelaahan dan rekonstruksi gagasan filosofis, bukan pada pengukuran empiris di lapangan. Penelitian konseptual dinilai relevan untuk menghasilkan sintesis teoritis dan model pemikiran yang koheren dalam kajian pendidikan dan filsafat pendidikan (Lourie, 2024).

Sumber data penelitian terdiri atas sumber primer dan sumber sekunder. Sumber primer mencakup karya-karya utama David Hume yang membahas empirisme, khususnya konsep pengalaman, pembentukan ide, kebiasaan, dan kehati-hatian epistemik. Sumber sekunder meliputi artikel jurnal bereputasi (Scopus dan SINTA 1) dalam lima tahun terakhir yang mengkaji epistemologi pendidikan Islam, pembelajaran berbasis pengalaman, serta filsafat pendidikan kontemporer. Penelusuran literatur dilakukan secara sistematis dengan mempertimbangkan relevansi topik, kualitas terbitan, dan keterkaitan langsung dengan fokus penelitian, dengan prinsip transparansi dan keterlacakan sumber sebagaimana dianjurkan dalam pedoman pelaporan kajian literatur mutakhir (Page et al., 2021).

Analisis data dilakukan menggunakan analisis tematik-konseptual, yaitu dengan mengidentifikasi konsep kunci dalam empirisme David Hume, memetakan

tema-tema utama dalam wacana epistemologi pendidikan Islam, serta membangun dialog kritis antara kedua ranah tersebut. Proses analisis meliputi tahap familiarisasi literatur, pengodean konsep, pengelompokan tema, peninjauan dan pemurnian tema, serta sintesis konseptual untuk merumuskan kerangka epistemologi pendidikan Islam berbasis pengalaman. Prosedur ini mengikuti prinsip reflexive thematic analysis yang menekankan ketajaman interpretasi dan konsistensi argumentatif dalam penelitian kualitatif konseptual (Braun, 2024; Pearson, 2025).

Untuk memperkuat kejelasan makna dan batas konsep, penelitian ini juga memanfaatkan analisis konsep (concept analysis) sebagai strategi penjernihan relasi antarkonsep epistemologis. Hasil analisis kemudian disajikan dalam bentuk kerangka konseptual yang menjelaskan posisi pengalaman dalam pembentukan pengetahuan, mekanisme refleksi dan verifikasi sebagai proses epistemik, serta batas-batas epistemik pengalaman agar tetap selaras dengan tujuan normatif pendidikan Islam.

Hasil Penelitian dan Pembahasan

Hasil

Hasil analisis tematik konseptual menunjukkan bahwa pengalaman diposisikan sebagai medium epistemik awal dalam pendidikan Islam, bukan sebagai sumber legitimasi kebenaran yang berdiri otonom. Pengalaman didefinisikan sebagai perjumpaan subjek belajar dengan realitas empiris, sosial, dan praksis yang menyediakan bahan mentah epistemik bagi pembentukan pengetahuan, namun belum memiliki status kebenaran yang sah secara mandiri. Berdasarkan pembacaan empirisme Hume (1739–1740; 1748) dan diskursus epistemologi pendidikan Islam kontemporer, pengalaman berfungsi sebagai pemicu awal kesadaran kognitif yang menghadirkan kesan (*impressions*) dan problem makna, yang menuntut pengolahan lanjutan oleh akal serta pengarahan normatif oleh wahyu (Sahin, 2021; Abdullah & Halstead, 2022; Biesta, 2022). Komponen utama pengalaman dalam kerangka ini mencakup keterlibatan inderawi, konteks situasional, dan dimensi afektif yang memengaruhi orientasi belajar. Relasi pengalaman dengan tema-tema epistemik lainnya bersifat hierarkis dan kausal, karena pengalaman menjadi prasyarat awal bagi refleksi dan verifikasi, tetapi tidak menghasilkan pengetahuan tanpa mediasi mekanisme epistemik lanjutan. Dengan demikian, pengalaman berfungsi sebagai medium epistemik awal yang membuka kemungkinan pengetahuan, bukan sebagai dasar legitimasi kebenaran itu sendiri.

Hasil analisis selanjutnya mengindikasikan bahwa refleksi berfungsi sebagai mekanisme transformasi epistemik yang mengolah pengalaman menjadi pemahaman awal. Refleksi dirumuskan sebagai proses penjarakan kritis dan penafsiran sadar terhadap pengalaman melalui pengaitan pengalaman dengan kerangka konseptual, nilai, dan tujuan pengetahuan. Dalam kerangka empirisme Hume, refleksi berkaitan dengan transformasi kesan inderawi menjadi ide (*ideas*) (Hume, 1748), sedangkan dalam epistemologi pendidikan Islam refleksi dimaknai sebagai kesadaran epistemik

yang dapat diarahkan dan dipertanggungjawabkan secara normatif (Sahin, 2021; Biesta, 2022). Komponen utama refleksi meliputi kesadaran diri epistemik, pengolahan makna, dan integrasi konseptual. Relasi refleksi dengan pengalaman bersifat komplementer dan kausal, sementara relasinya dengan verifikasi bersifat progresif, karena refleksi menghasilkan pemahaman awal yang kemudian diuji status epistemiknya. Refleksi memastikan bahwa pengalaman tidak berhenti sebagai peristiwa temporer, tetapi terinternalisasi dalam struktur pengetahuan yang bermakna dan berorientasi tujuan (Illeris, 2021; Biesta, 2022).

Hasil analisis berikutnya menunjukkan bahwa verifikasi berfungsi sebagai prosedur validasi pengetahuan berbasis pengalaman. Verifikasi didefinisikan sebagai proses epistemik untuk menguji dan memvalidasi pemahaman hasil refleksi melalui penilaian rasional atas koherensi, konsistensi, dan ketahanan argumentatifnya. Skeptisisme Hume terhadap inferensi sebab–akibat menegaskan keterbatasan kepastian pengetahuan berbasis pengalaman (Hume, 1748), yang dalam pendidikan Islam dimaknai sebagai dasar kehati-hatian dalam mengajukan klaim kebenaran. Komponen utama verifikasi mencakup evaluasi argumentatif, keterbukaan terhadap koreksi, dan pengakuan atas sifat *fallible* pengetahuan. Relasi verifikasi dengan refleksi bersifat kausal dan penguat, sedangkan relasinya dengan kehati-hatian epistemik bersifat regulatif karena verifikasi dijalankan dalam kerangka tanggung jawab epistemik. Literatur mutakhir menegaskan bahwa validitas pengetahuan menuntut prosedur justifikasi yang bertanggung jawab, bukan sekadar keyakinan subjektif atau pengalaman personal yang tidak teruji (Pritchard, 2020; Carter & Gordon, 2021; Kotzee et al., 2022).

Hasil analisis juga mengindikasikan bahwa kehati-hatian epistemik berfungsi sebagai adab berpikir yang membingkai keseluruhan proses pembentukan pengetahuan dalam pendidikan Islam. Kehati-hatian epistemik dirumuskan sebagai sikap normatif yang mencakup kesadaran keterbatasan pengalaman, kerendahan hati intelektual, kehati-hatian dalam mengajukan klaim kebenaran, serta kesiapan menerima koreksi. Skeptisisme moderat Hume berfungsi sebagai pengingat batas pengetahuan manusia (Hume, 1748), yang dalam epistemologi pendidikan Islam diartikulasikan sebagai *adab al-'ilm* yang mengintegrasikan dimensi etis dan epistemik (Sahin, 2021; Shah, 2021). Komponen kehati-hatian epistemik meliputi *intellectual humility*, tanggung jawab epistemik, dan orientasi normatif terhadap kebenaran. Relasinya dengan pengalaman, refleksi, dan verifikasi bersifat regulatif, karena kehati-hatian epistemik membingkai seluruh mekanisme epistemik agar tidak berujung pada dogmatisme maupun relativisme. Literatur *virtue epistemology* mutakhir menegaskan bahwa kebajikan intelektual merupakan fondasi pengetahuan yang etis dan dapat dipertanggungjawabkan secara epistemik (Zagzebski, 2019; Carter & Gordon, 2021; Kotzee et al., 2022).

Hasil analisis terakhir menunjukkan bahwa rekonstruksi kritis empirisme David Hume membentuk kerangka integratif epistemologi pendidikan Islam berbasis

pengalaman. Rekonstruksi kritis dirumuskan sebagai proses selektif dan normatif dalam memanfaatkan gagasan pengalaman dan skeptisisme Hume tanpa mengadopsi asumsi metafisis empirisme secara mentah. Empirisme Hume diterima sejauh mengakui peran pengalaman sebagai medium epistemik dan keterbatasan kepastian pengetahuan (Hume, 1739–1740; 1748), namun dibatasi agar tidak menggeser peran wahyu sebagai sumber normatif dan akal sebagai instrumen pengolahan rasional. Komponen utama rekonstruksi ini meliputi relasi wahyu–akal–pengalaman, integrasi refleksi dan verifikasi, serta penguatan kehati-hatian epistemik sebagai adab berpikir. Relasinya dengan tema-tema sebelumnya bersifat sintetik, karena menyatukan pengalaman, refleksi, verifikasi, dan tanggung jawab epistemik dalam satu kerangka epistemologis yang koheren. Literatur mutakhir menegaskan kebutuhan akan epistemologi pendidikan Islam yang integratif dan responsif terhadap tantangan modern tanpa kehilangan orientasi normatifnya (Sahin, 2021; Abdullah & Halstead, 2022; Biesta, 2022).

Secara keseluruhan, hasil penelitian ini mengonstruksi kerangka epistemologi pendidikan Islam berbasis pengalaman yang bersifat prosesual, berlapis, dan normatif. Pengalaman berfungsi sebagai medium epistemik awal, refleksi sebagai mekanisme transformasi makna, verifikasi sebagai prosedur validasi pengetahuan, dan kehati-hatian epistemik sebagai adab berpikir yang mengarahkan keseluruhan proses epistemik. Rekonstruksi kritis empirisme David Hume memungkinkan integrasi pengalaman secara bertanggung jawab ke dalam epistemologi pendidikan Islam tanpa menafikan peran wahyu dan fungsi rasional akal sebagai fondasi normatif dan metodologis pengetahuan.

Pembahasan

Status Epistemik Pengalaman dalam Pendidikan Islam

Temuan penelitian menempatkan pengalaman sebagai medium epistemik awal yang menyediakan bahan mentah bagi pembentukan pengetahuan, tetapi tidak memiliki status kebenaran yang otonom. Pengalaman dipahami sebagai perjumpaan subjek dengan realitas empiris, sosial, dan praksis yang memunculkan kesan awal, problem makna, serta dorongan kognitif untuk memahami dunia. Dalam kerangka ini, pengalaman bukanlah sumber kebenaran final, melainkan titik awal epistemik yang menuntut pengolahan lanjutan melalui refleksi rasional dan pengarahan normatif, sehingga klaim pengetahuan tidak direduksi menjadi legitimasi langsung atas apa yang dialami (Biesta, 2007; Chan & Lee, 2021).

Dialog dengan literatur mutakhir menunjukkan bahwa pendekatan experiential learning kontemporer masih menempatkan pengalaman sebagai pusat pembelajaran, namun sering berhenti pada efektivitas pedagogik dan psikologis tanpa memperjelas status epistemiknya. Sejumlah kajian menegaskan bahwa pengalaman bersifat situasional, subjektif, dan rentan bias apabila tidak dimediasi oleh refleksi kritis dan kesadaran metakognitif (Chan & Lee, 2021; Ho & Lau, 2025; Illeris, 2010). Temuan

penelitian ini sejalan dengan kritik tersebut dengan menegaskan diferensiasi konseptual yang tegas: pengalaman diakui signifikansinya sebagai pemicu belajar, tetapi klaim kebenarannya dibatasi oleh mekanisme reflektif dan justifikasi rasional.

Dalam konteks pendidikan Islam, pemaknaan pengalaman sebagai medium epistemik awal memiliki implikasi konseptual yang penting. Pengalaman tidak diposisikan sebagai pengganti wahyu atau akal, melainkan sebagai arena awal pembentukan kesadaran belajar yang harus diarahkan secara normatif dan reflektif. Literatur pendidikan Islam mutakhir menekankan relasi integratif antara wahyu, akal, dan pengalaman sebagai fondasi epistemologi pendidikan Islam yang non-reduksionis (Asnawi & Zuhdi, 2025; Saada & Magadlah, 2021). Dengan demikian, kontribusi konseptual penelitian ini terletak pada penegasan status epistemik pengalaman sebagai pemicu kesadaran dan problematisasi makna, bukan sebagai sumber legitimasi kebenaran, sekaligus kompatibel dengan kerangka epistemologi pendidikan Islam kontemporer.

Refleksi dan Verifikasi sebagai Mekanisme Justifikasi Pengetahuan

Temuan kedua menunjukkan bahwa refleksi dan verifikasi merupakan mekanisme epistemik kunci yang menjembatani pengalaman dengan klaim pengetahuan yang dapat dipertanggungjawabkan. Refleksi dipahami sebagai proses kognitif-kritis ketika subjek menafsirkan pengalaman, menguji asumsi yang menyertainya, serta menimbang makna dan implikasi dari apa yang dialami. Verifikasi, pada gilirannya, bekerja sebagai mekanisme pengujian intersubjektif dan normatif terhadap hasil refleksi melalui penalaran rasional, dukungan bukti yang memadai, dan rujukan nilai yang relevan. Relasi refleksi–verifikasi ini menegaskan bahwa pengetahuan tidak muncul secara spontan dari pengalaman, melainkan terbentuk melalui proses justifikasi yang bertahap dan berlapis.

Literatur 2020–2025 mengenai *critical reflection* dan *epistemic justification* menegaskan bahwa refleksi kritis merupakan prasyarat bagi pembelajaran bermakna dan bagi lahirnya pengetahuan yang sahih secara epistemik (Chan & Lee, 2021; Ho & Lau, 2025). Namun, sejumlah kritik juga menunjukkan bahwa refleksi yang berdiri sendiri tanpa prosedur verifikasi berisiko memperkuat bias subjektif, mengukuhkan konfirmasi diri, dan membatasi koreksi atas kesalahan penalaran. Pada titik ini, temuan penelitian Anda memperluas diskursus dengan menempatkan verifikasi sebagai pasangan konseptual refleksi. Verifikasi tidak direduksi menjadi pengujian empiris yang sempit, melainkan dipahami sebagai proses validasi yang mencakup dimensi rasional dan normatif, sehingga selaras dengan prinsip-prinsip epistemologi pendidikan Islam (Gorski & Dalton, 2020; Chinn et al., 2021).

Skeptisisme moderat David Hume terhadap kausalitas memberikan landasan filosofis bagi urgensi verifikasi. Hume menunjukkan bahwa hubungan sebab-akibat tidak dapat dipastikan melalui rasionalitas murni, melainkan cenderung disimpulkan dari kebiasaan dan pengulangan pengalaman. Dalam penelitian ini, skeptisisme

tersebut direkonstruksi secara produktif: bukan untuk menolak kemungkinan pengetahuan, melainkan untuk menegaskan kehati-hatian epistemik serta pentingnya pengujian yang berkelanjutan. Sejalan dengan itu, literatur *epistemic cognition* kontemporer menekankan pentingnya kemampuan individu untuk menilai kualitas bukti, memahami keterbatasan pengetahuan, serta merevisi keyakinan secara reflektif dan bertanggung jawab (Guo et al., 2021; Cartiff et al., 2021; Barzilai & Chinn, 2024). Kebaruan formulasi refleksi–verifikasi dalam penelitian ini terletak pada integrasinya ke dalam kerangka epistemologi pendidikan Islam, sehingga proses justifikasi pengetahuan tidak hanya bersifat kognitif, tetapi juga berjangkar pada dimensi normatif dan etis (Chinn et al., 2021).

Tanggung Jawab Epistemik sebagai Adab Berpikir dalam Pendidikan Islam

Temuan ini menempatkan tanggung jawab epistemik sebagai dimensi etis yang mengatur bagaimana pengetahuan dibentuk, diklaim, diajarkan, dan dipertanggungjawabkan. Tanggung jawab epistemik dipahami sebagai kesadaran atas keterbatasan manusia dalam mengetahui, kehati-hatian dalam merumuskan klaim kebenaran, serta komitmen untuk menguji dan menyampaikan pengetahuan secara jujur, adil, dan tidak manipulatif. Dengan demikian, aktivitas berpikir tidak hanya dinilai dari ketajaman kognitifnya, tetapi juga dari adab epistemik yang menyertai cara seseorang menilai bukti, menimbang alasan, dan memperlakukan perbedaan pandangan (Barzilai & Chinn, 2020; Dunne, 2023).

Dialog dengan literatur mutakhir menunjukkan bahwa agenda pendidikan kontemporer semakin menekankan bahwa kualitas pengetahuan berkelindan dengan kualitas karakter intelektual. Dalam kerangka virtue-oriented education, praktik belajar dipahami sebagai pembinaan disposisi intelektual seperti kerendahan hati intelektual, keterbukaan, dan tanggung jawab terhadap kebenaran terutama ketika peserta didik menghadapi arus informasi yang rentan bias dan polarisasi (Barzilai & Chinn, 2020; Lapsley & Chaloner, 2020). Namun, kritik penting dalam studi mutakhir juga mengingatkan bahwa "kerendahan hati" tidak boleh berubah menjadi sikap pasif yang melemahkan agensi intelektual; ia perlu dirumuskan sebagai kebajikan yang tetap memampukan subjek untuk mengemukakan alasan secara bertanggung jawab bukan sekadar tunduk pada otoritas atau mayoritas (Mcelroy-Heltzel et al., 2023; Park & Bae, 2023).

Rekonstruksi terhadap skeptisisme Hume menjadi relevan pada titik ini. Alih-alih dibaca sebagai ancaman bagi kemungkinan pengetahuan, skeptisisme direposisi sebagai etika kehati-hatian epistemik: kecenderungan untuk menunda klaim yang terlalu cepat, menuntut alasan yang memadai, serta membuka ruang koreksi ketika bukti baru muncul. Dalam konteks pendidikan, sikap ini sejalan dengan tuntutan "post-truth condition" yang membutuhkan pembelajaran untuk membangun kebiasaan mengevaluasi justifikasi, menahan diri dari kepastian semu, dan merawat

tanggung jawab terhadap kebenaran sebagai praktik sosial (Barzilai & Chinn, 2020; Lapsley & Chaloner, 2020).

Dalam pendidikan Islam, temuan ini menjadi lebih tajam karena tanggung jawab epistemik dapat diposisikan sebagai aktualisasi konseptual dari adab al-'ilm: pengetahuan sebagai amanah yang menuntut kejujuran, kehati-hatian, dan orientasi moral dalam penyampaian maupun penggunaan ilmu. Integrasi ini juga memperkuat dimensi keadilan epistemik bahwa klaim pengetahuan bukan sekadar benar-salah secara logis, tetapi juga terkait relasi kuasa, pengakuan, dan etika perlakuan terhadap subjek lain dalam ruang belajar (Dunne, 2023; Saada & Magadlah, 2021). Dengan demikian, kontribusi temuan ini terletak pada perumusan tanggung jawab epistemik sebagai jembatan konseptual antara virtue-oriented epistemology dalam pendidikan kontemporer dan tradisi normatif pendidikan Islam, tanpa jatuh pada relativisme maupun dogmatisme.

Rekonstruksi Kritis Empirisme David Hume dan Implikasinya bagi Epistemologi Pendidikan Islam

Kajian epistemologi pendidikan Islam kontemporer menunjukkan kesamaan pandangan bahwa pengalaman memiliki peran penting sebagai medium awal pembentukan pengetahuan, namun tidak dapat diperlakukan sebagai sumber kebenaran yang berdiri sendiri. Sejumlah kajian dalam filsafat dan teori pendidikan menegaskan bahwa "pengalaman" berguna sebagai titik berangkat konseptual, tetapi tetap problematis bila dijadikan basis penjelasan final karena tidak otomatis menghadirkan dasar pembenaran pengetahuan yang memadai (Biesta, 2022; Deuchar, 2022). Namun demikian, literatur refleksi belajar menekankan bahwa pengalaman perlu diposisikan sebagai pemicu kesadaran epistemik yang menuntut pengolahan lanjutan (refleksi, penataan alasan, dan evaluasi), agar pembelajaran tidak jatuh pada reduksionisme "apa yang dialami = apa yang benar" (Chan & Lee, 2021).

Sejalan dengan pandangan tersebut, diskursus mutakhir menekankan perlunya kerangka integratif yang melampaui dikotomi sumber pengetahuan, dengan menempatkan epistemologi sebagai sistem yang mengatur proses pembentukan dan pembenaran pengetahuan bukan sekadar hierarki "asal" pengetahuan. Pada ranah studi Islam, kajian epistemologi pengetahuan keagamaan menunjukkan pentingnya memisahkan klaim "pengetahuan religius" dari proses-proses manusiawi penafsiran, penalaran, dan verifikasi, sehingga ruang kritis tetap terbuka tanpa menegasikan dimensi normatif agama (Mokhtari, 2024). Dalam konteks pendidikan Islam Indonesia, gagasan integrasi ilmu (agama–sains) juga telah dibahas sebagai kebutuhan epistemik untuk menghindari dikotomi dan mendorong pendekatan yang lebih komprehensif dalam praktik pendidikan (Hidayat & Ibrahim, 2021; Suwendi et al., 2024).

Namun, sejumlah kritik dalam filsafat pendidikan menunjukkan bahwa penerimaan pendekatan empiris dalam pendidikan modern kerap berlangsung secara pragmatis-instrumental. Pengalaman belajar sering dipakai terutama untuk efektivitas pedagogik dan capaian terukur, sementara pertanyaan tujuan normatif pendidikan (pembentukan subjek, orientasi etis, dan makna) terdesak oleh logika instrumentalisme. Kritik ini tampak jelas dalam pembedaan "school-as-institution" versus "school-as-instrument" yang menekankan bahwa pendidikan tidak layak direduksi menjadi alat bagi agenda eksternal semata (Biesta, 2022).

Dalam konteks tersebut, pembacaan ulang terhadap skeptisisme David Hume dalam filsafat kontemporer memberi kontribusi penting untuk merumuskan sikap epistemik yang hati-hati, bukan nihilistik. Kajian terbaru menafsirkan respons Hume terhadap skeptisisme sebagai regulative epistemology—yakni epistemologi yang bersifat membimbing bagaimana menjadi penalar yang lebih bijak dan tidak tergesa dalam mengafirmasi klaim (Qu, 2024). Sementara itu, penafsiran lain menunjukkan bagaimana sikap skeptis Hume dapat berfungsi "action-guiding" dalam menata disposisi afektif dan etis (misalnya moderasi dorongan-dorongan tertentu) sehingga skeptisisme bekerja sebagai perangkat pengendali klaim dan sikap, bukan pembatal pengetahuan (Goldhaber, 2024). Perspektif ini sejalan dengan kebutuhan epistemologi pendidikan Islam untuk menghindari absolutisasi baik terhadap pengalaman empiris maupun terhadap otoritas yang tidak diuji seraya tetap menjaga orientasi etik dan kemaslahatan.

Literatur pendidikan mutakhir juga memperkuat pentingnya refleksi kritis sebagai jembatan antara pengalaman dan pembentukan pengetahuan yang bermakna. Tinjauan komprehensif menunjukkan bahwa refleksi yang efektif bukan sekadar aktivitas kognitif individual, melainkan praktik evaluatif yang dipengaruhi faktor pembelajar, pedagogik, institusi, dan konteks sosial; karena itu refleksi perlu dipahami sebagai literasi yang ditumbuhkan melalui scaffolding dan kultur akademik yang mendukung (Chan & Lee, 2021). Dalam perspektif pendidikan keagamaan, dorongan reflektif ini memperoleh bobot normatif tambahan karena diarahkan oleh tujuan moral pendidikan, sehingga pengetahuan tidak berhenti pada fungsi, tetapi terintegrasi dengan pembentukan sikap dan karakter.

Perkembangan diskursus tentang epistemic vigilance semakin menegaskan kebutuhan akan mekanisme evaluatif tersebut. Studi di bidang pendidikan sains mengembangkan kerangka *extended epistemic vigilance* untuk menganalisis bagaimana peserta didik menilai klaim pengetahuan melalui evaluasi sumber (kompetensi/niat) dan evaluasi isi klaim, yang menjadi prasyarat penting literasi epistemik dalam pendidikan modern (Bielik & Krell, 2025). Perspektif ini relevan bagi pendidikan Islam yang menekankan keseimbangan antara kepercayaan, penalaran, dan kehati-hatian dalam menerima klaim.

Selain itu, perdebatan tentang tanggung jawab epistemik institusi pendidikan menekankan bahwa pengetahuan tidak cukup dinilai dari validitas metodologis

semata, melainkan juga dari tanggung jawab profesional pendidik dalam membentuk kebiasaan berpengetahuan yang benar (metode inkuiri yang reliabel, pemupukan kebajikan intelektual, dan orientasi pemahaman). Dalam kerangka ini, peran pendidik membawa "kewajiban epistemik khusus" karena pendidikan selalu mengarah pada pembentukan cara mengetahui, bukan hanya penyampaian informasi (Standley, 2025). Dengan demikian, etika pengetahuan dapat dipahami sebagai dimensi internal epistemologi pendidikan, bukan tambahan normatif eksternal.

Dengan membandingkan berbagai penelitian tersebut, terlihat bahwa kontribusi konseptual paling signifikan dalam diskursus ini terletak pada pergeseran fokus dari perdebatan sumber pengetahuan menuju penegasan proses pembentukan, justifikasi, dan etika pengetahuan secara menyeluruh. Kerangka epistemologi prosesual yang menautkan pengalaman, refleksi, verifikasi, dan tanggung jawab epistemik memberikan landasan bagi pemanfaatan empirisme David Hume secara kritis dalam epistemologi pendidikan Islam kontemporer, tanpa mereduksi dimensi normatif dan transenden yang menjadi fondasi pendidikan Islam itu sendiri.

Penelitian ini memberikan kontribusi teoretis dan konseptual dengan merumuskan kerangka epistemologi pendidikan Islam berbasis pengalaman yang bersifat non-reduksionis dan integratif. Kontribusi utama terletak pada pemetaan proses epistemik yang melibatkan pengalaman, refleksi, verifikasi, dan tanggung jawab epistemik sebagai satu kesatuan yang saling terkait. Dengan merekonstruksi empirisme David Hume secara kritis, penelitian ini memosisikan pengalaman sebagai medium epistemik awal tanpa mengabaikan peran akal dan wahyu, sekaligus memperkaya diskursus epistemologi pendidikan Islam dengan perspektif filsafat Barat yang dimediasi secara normatif.

Implikasi penelitian ini bersifat pedagogis dan kurikuler. Kerangka yang dihasilkan mendorong desain pembelajaran berbasis pengalaman reflektif yang tidak berhenti pada aktivitas, tetapi diarahkan pada pembentukan literasi epistemik peserta didik. Guru diposisikan sebagai mediator epistemik yang membimbing proses refleksi, memfasilitasi verifikasi pengetahuan, dan menanamkan adab berpikir yang bertanggung jawab. Dalam konteks kurikulum pendidikan Islam, temuan ini mendukung pengembangan pembelajaran yang menyeimbangkan pengalaman konkret, penalaran kritis, dan nilai normatif.

Keterbatasan penelitian ini terletak pada sifatnya yang konseptual dan keterbatasan korpus literatur yang dianalisis. Penelitian ini belum menguji secara empiris implementasi kerangka epistemologi yang diusulkan dalam praktik pendidikan. Oleh karena itu, riset lanjutan direkomendasikan untuk menguji validitas dan efektivitas kerangka ini melalui studi empiris, mengembangkan instrumen literasi epistemik berbasis pendidikan Islam, serta memperluas dialog lintas tradisi epistemik guna memperkaya pengembangan teori dan praktik pendidikan Islam kontemporer.

Kesimpulan

Penelitian ini menyimpulkan bahwa pengalaman memiliki peran penting dalam epistemologi pendidikan Islam sebagai medium epistemik awal yang membuka kemungkinan terbentuknya pengetahuan, tetapi tidak dapat diperlakukan sebagai sumber legitimasi kebenaran yang berdiri sendiri. Melalui rekonstruksi kritis terhadap empirisme David Hume, penelitian ini menunjukkan bahwa pengalaman perlu dimediasi oleh refleksi rasional, prosedur verifikasi yang bertanggung jawab, dan dibingkai oleh tanggung jawab epistemik agar tidak terjebak pada reduksionisme empiris maupun absolutisme normatif. Kerangka epistemologi pendidikan Islam berbasis pengalaman yang dihasilkan menegaskan relasi integratif antara pengalaman, akal, dan wahyu dalam proses pembentukan pengetahuan, sekaligus memperkaya diskursus epistemologi pendidikan Islam kontemporer dengan pendekatan non-reduksionis dan berorientasi etis. Implikasi konseptual dari temuan ini menegaskan pentingnya pembelajaran berbasis pengalaman reflektif yang menumbuhkan literasi epistemik dan adab berpikir peserta didik, serta membuka ruang bagi pengembangan penelitian lanjutan yang menguji implementasi kerangka ini dalam praktik pendidikan Islam.

DAFTAR PUSTAKA

Abdalla, M. (2025). Exploring Tarbiyah in Islamic Education: A Critical Review of the English- and Arabic-Language Literature. In *Education Sciences* (Vol. 15, Issue 5). https://doi.org/10.3390/educsci15050559

Asnawi, N., & Zuhdi, M. (2025). Deconstructing Logocentrism and School-Centrism in Indonesia's Islamic Education: A Critical Epistemological Analysis. In *Education Sciences* (Vol. 15, Issue 12, p. 1615). https://doi.org/10.3390/educsci15121615

Barzilai, S., & Chinn, C. A. (2020). A review of educational responses to the "post-truth" condition: Four lenses on "post-truth" problems. *Educational Psychologist*, *55*(3), 107–119. https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1786388

Barzilai, S., & Chinn, C. A. (2024). The AIR and Apt-AIR Frameworks of Epistemic Performance and Growth: Reflections on Educational Theory Development. *Educational Psychology Review*, *36*(3), 91. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09927-5

Bielik, T., & Krell, M. (2025). Developing and evaluating the extended epistemic vigilance framework. *Journal of Research in Science Teaching*, *62*(3), 869–895. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tea.21983

Biesta, G. (2007). WHY "WHAT WORKS" WON'T WORK: EVIDENCE-BASED PRACTICE AND THE DEMOCRATIC DEFICIT IN EDUCATIONAL RESEARCH. *Educational Theory*, *57*(1), 1–22. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x

Biesta, G. (2022). School-as-Institution or School-as-Instrument? How to Overcome Instrumentalism without Giving Up on Democracy. *Educational Theory*, *72*(3), 319–331. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/edth.12533

Bråten, I., Brandmo, C., Ferguson, L. E., & Strømsø, H. I. (2022). Epistemic justification in multiple document literacy: A refutation text intervention. *Contemporary Educational Psychology*, *71*, 102122. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102122

Chan, C. K. Y., & Lee, K. K. W. (2021). Reflection literacy: A multilevel perspective on the challenges of using reflections in higher education through a comprehensive literature review. *Educational Research Review*, *32*, 100376. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100376

Curren, R. (2025). *Philosophy of education*. https://seop.illc.uva.nl/entries/education-philosophy/

Deuchar, A. (2022). The problem with international students' 'experiences' and the promise of their practices: Reanimating research about international students in higher education. *British Educational Research Journal*, *48*(3), 504–518. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/berj.3779

Dunne, G. (2023). Epistemic injustice in education. *Educational Philosophy and Theory*, *55*(3), 285–289. https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2139238

Essabane, K., Vermeer, P., & Sterkens, C. (2022). Islamic Religious Education and Citizenship Education: Their Relationship According to Practitioners of Primary Islamic Religious Education in The Netherlands. In *Religions* (Vol. 13, Issue 9, p. 826). https://doi.org/10.3390/rel13090826

Goldhaber, C. (2024). Hume's skeptical philosophy and the moderation of pride. *Philosophy and Phenomenological Research*, *108*(3), 621–636. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/phpr.12997

Hidayat, W., & Ibrahim, T. (2021). Implementing Science, Social Integration in Islamic Education Learning. *Jurnal Pendidikan Islam*, *7*(1), 1–16. https://doi.org/10.15575/jpi.v7i1.12515

Ho, W. W. Y., & Lau, Y. H. Y. (2025). Role of reflective practice and metacognitive awareness in the relationship between experiential learning and positive mirror effects: A serial mediation model. *Teaching and Teacher Education*, *157*, 104947. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104947

Illeris, K. (2010). *The fundamentals of workplace learning: Understanding how people learn in working life*. Routledge. https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203836521

Kistoro, H. C. A., Ru'iya, S., Husna, D., & Burhan, N. M. (2022). Dynamics of the Implementation of Experience-Based Religious Learning in Indonesian and Malaysian Senior High Schools. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, *19*(2 SE-Articles), 283–296. https://doi.org/10.14421/jpai.2022.192-08

Lafrarchi, N. (2020). Assessing Islamic Religious Education Curriculum in Flemish Public Secondary Schools. In *Religions* (Vol. 11, Issue 3, p. 110).

https://doi.org/10.3390/rel11030110

Lapsley, D., & Chaloner, D. (2020). Post-truth and science identity: A virtue-based approach to science education. *Educational Psychologist*, *55*(3), 132–143.

Ling, P. (2025). An epistemology of education research: Consequences for reporting. *Educational Philosophy and Theory*, *57*(11), 1014–1025. https://doi.org/10.1080/00131857.2025.2475437

Mcelroy-Heltzel, S. E., Davis, D. E., Hook, J. N., & Battaly, H. D. (2023). Too much of a good thing: Differentiating intellectual humility from servility in higher education. *Journal of Moral Education*, *52*(1), 21–33. https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2126829

Mokhtari, O. (2024). The Epistemological Reading of Religious Knowledge in the Thought of ʻAbd Al-Karīm Soroush. *Al-Jami'ah: Journal of Islamic Studies*, *62*(2), 409–437. https://doi.org/https://doi.org/10.14421/ajis.2024.622.409-437

Motta, V. F., & Galina, S. V. R. (2023). Experiential learning in entrepreneurship education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, *121*, 103919. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103919

Park, J., & Bae, A. (2023). Toward a pedagogy of humility as experience. *Educational Philosophy and Theory*, *55*(2), 195–206. https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2104156

Qu, H. (2024). Hume's Regulative Epistemology in the Enquiry. *Canadian Journal of Philosophy*, *54*(3), 207–218. https://doi.org/DOI: 10.1017/can.2025.8

Saada, N. (2022). Balancing the Communitarian, Civic, and Liberal Aims of Religious Education: Islamic Reflections. In *Religions* (Vol. 13, Issue 12, p. 1198). https://doi.org/10.3390/rel13121198

Saada, N., & Magadlah, H. (2021). The meanings and possible implications of critical Islamic religious education. *British Journal of Religious Education*, *43*(2), 206–217. https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1785844

Standley, J. (2025). On the Special Epistemic Obligations of the Educator. *Educational Theory*, *75*(2), 208–226. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/edth.70007

Suwendi, S., Mesraini, M., Azka, F. L., & Gama, C. B. (2024). Implementation of Knowledge Integration in Islamic Higher Education. *Jurnal Pendidikan Islam*, *10*(1), 41–52. https://doi.org/https://doi.org/10.15575/jpi.v10i1.35385

Copyright for this article is retained by the author(s)

This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License