JIPSI: Jurnal Ilmu Pendidikan dan Sains Islam Interdisipiner
Vol. 5, No. 4, November 2026, pp. 4698-4717
http://journal.amorfati.id/index.php/jipsi || ISSN 2962-9187

Interdisciplinary Scope of Science and Education, Islamic Education and Science, Integration of Science and Islam, Islamic Thought and Philosophy, Integration of Social Sciences, Humanities, and Islamic Studies, Islamic Economics and Business Studies, and Islamic Ethics in Science and Technology

Paradoks Pendidikan Global: Kesenjangan Kemajuan Intelektual Dan Kematangan Moral Dalam Perspektif Qur'anic Worldview

Faah Sinul Ahlaq [a,1,*], Darwis Hude [b,2]

[*a] Universitas PTIQ, Jakarta ;
[b] Universitas PTIQ, Jakarta.
[1]Faahsinul24@gmail.com; [2]Darwis@ptiq.ac.id
*Correspondent Author; Faahsinul24@gmail.com

ARTICLE INFO

Article history
Received:
13-09-2026
Revised:
07-10-2026
Accepted:
10-11-2026

Kata Kunci: Pendidikan global, Qur'anic Worldview, pengetahuan, kematangan moral, epistemic-moral responsibility.

ABSTRAK

Pendidikan global kontemporer menempatkan pengembangan pengetahuan, kompetensi, keterampilan berpikir kritis, dan kemampuan beradaptasi sebagai unsur penting keberhasilan pendidikan. Pada saat yang sama, berbagai dokumen pendidikan global juga mengakui pentingnya tanggung jawab, keadilan, kepedulian, dan kehidupan bersama. Namun, pengakuan terhadap nilai-nilai tersebut belum sepenuhnya menyelesaikan persoalan filosofis mengenai hubungan antara penguasaan pengetahuan dan kematangan moral. Artikel ini mengkaji paradoks tersebut melalui kritik filosofis terhadap paradigma pendidikan global dan pembacaan tematik Al-Qur'an dalam perspektif Qur'anic Worldview. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif berbasis studi kepustakaan dengan tiga jalur analisis: kritik filosofis, tafsir tematik, dan sintesis konseptual. Empat ayat menjadi fokus analisis, yaitu QS al-Baqarah [2]:44, QS al-Jumu'ah [62]:5, QS al-Isra' [17]:36, dan QS al-'Alaq [96]:6–7. Hasil kajian menunjukkan bahwa persoalan pendidikan bukan terletak pada kemajuan intelektual itu sendiri, melainkan pada kemungkinan terputusnya pengetahuan dari kesadaran epistemik, pertimbangan etis, pengendalian diri, dan pertanggungjawaban tindakan. Artikel ini mengajukan konsep kerja epistemic-moral responsibility sebagai kerangka analitis yang menghubungkan kapasitas intelektual dengan tanggung jawab moral manusia. Konsep tersebut dirumuskan melalui lima dimensi: kapasitas intelektual, kesadaran epistemik-moral, pertimbangan etis, pengendalian diri, serta tindakan dan pertanggungjawaban moral. Artikel ini tidak mengklaim bahwa kerangka tersebut merupakan istilah asli Al-Qur'an atau teori yang sepenuhnya baru, melainkan menawarkan sintesis konseptual melalui dialog antara filsafat pendidikan kontemporer dan Qur'anic Worldview.

This is an open-access article under the CC–BY-SA license.

Pendahuluan

Pendidikan merupakan salah satu instrumen utama yang digunakan masyarakat modern untuk menghadapi perubahan global. Perkembangan ilmu pengetahuan,

teknologi, ekonomi, dan komunikasi telah mendorong sistem pendidikan untuk memperkuat kompetensi intelektual, keterampilan berpikir kritis, kreativitas, dan kemampuan beradaptasi. Pendidikan tidak lagi hanya dipahami sebagai proses pewarisan pengetahuan, tetapi juga sebagai sarana mempersiapkan manusia menghadapi persoalan dunia yang semakin kompleks.

Agenda pendidikan internasional menunjukkan orientasi tersebut. OECD melalui Learning Compass 2030 menekankan kompetensi transformatif, termasuk menciptakan nilai baru, menghadapi dilema, dan mengambil tanggung jawab. UNESCO juga menempatkan pendidikan dalam kontrak sosial baru yang menekankan hak asasi, keadilan, martabat, kepedulian, dan solidaritas. Karena itu, pendidikan global tidak tepat digambarkan sama sekali mengabaikan moralitas.

Meskipun demikian, terdapat persoalan filosofis yang tetap perlu diperiksa: apakah pengembangan kapasitas intelektual dengan sendirinya menjamin terbentuknya manusia yang matang secara moral? Apakah seseorang yang memiliki pengetahuan luas, keterampilan analitis, dan kemampuan memecahkan masalah otomatis mampu menggunakan pengetahuannya secara bertanggung jawab? Pertanyaan tersebut penting karena kemampuan mengetahui dan kemampuan bertindak secara etis merupakan dua hal yang berkaitan, tetapi tidak identik.

Biesta mengkritik dominasi pengukuran hasil belajar dan menegaskan bahwa mutu pendidikan harus selalu dikaitkan dengan tujuan pendidikan. Ia membedakan qualification, socialisation, dan subjectification. Pendidikan bukan hanya membekali pengetahuan dan keterampilan, tetapi juga mengenalkan individu pada kehidupan sosial serta mengembangkan keberadaannya sebagai subjek yang mampu mengambil sikap.

Martha C. Nussbaum juga mengingatkan bahaya orientasi pendidikan yang terlalu menekankan produktivitas ekonomi dengan mengorbankan kemampuan berpikir kritis, imajinasi empatik, dan kewargaan demokratis. Akan tetapi, kritik Nussbaum tidak berarti menolak pendidikan sains dan teknologi. Persoalannya adalah kecenderungan mengutamakan keterampilan yang dianggap langsung produktif, sementara kemampuan memahami manusia lain dan mengkritik kekuasaan kurang mendapatkan perhatian. (Nussbaum, 2010)

Hubungan pengetahuan dan moralitas juga diteliti secara empiris. Meta-analisis Corcoran et al. terhadap 43 studi menemukan hubungan positif antara penalaran moral dan prestasi akademik. Temuan ini menunjukkan keterkaitan, tetapi tidak membuktikan bahwa prestasi akademik otomatis menghasilkan kematangan moral.

Dalam perspektif Al-Qur'an, aktivitas mengetahui tidak dapat dilepaskan dari tanggung jawab manusia. Al-Qur'an memberikan perhatian terhadap proses membaca, berpikir, memahami, dan mengembangkan pengetahuan. Namun, Al-Qur'an juga mengingatkan kemungkinan terjadinya ketidaksesuaian antara pengetahuan dan tindakan, penggunaan klaim tanpa dasar, serta kecenderungan manusia melampaui batas ketika merasa dirinya cukup. Hal ini memperlihatkan bahwa pengetahuan bukan hanya persoalan kemampuan kognitif, tetapi juga berkaitan dengan orientasi nilai dan pertanggungjawaban.

Penelitian terdahulu dapat dikelompokkan ke dalam tiga arus. Pertama, kajian tujuan pendidikan mengkritik penyempitan pendidikan menjadi capaian yang mudah diukur. Biesta (2009, 2020), melalui pembedaan qualification, socialisation, dan subjectification, menunjukkan bahwa pendidikan juga berkaitan dengan pembentukan subjek; Nussbaum (2010) menekankan nalar kritis, imajinasi empatik, dan kewargaan demokratis. Kedua, kajian pendidikan moral menjelaskan bahwa penalaran akademik perlu disertai kepekaan, motivasi, karakter, dan praktik kebajikan (Baehr, 2016; Harrison et al., 2020; Marples, 2022; Nucci, 2016; Kristjánsson, 2013). Corcoran et al. (2020) menemukan hubungan positif antara

penalaran moral dan prestasi akademik, tetapi hubungan tersebut tidak identik dengan jaminan perilaku etis. Ketiga, kajian epistemologi dan pendidikan Qur'ani membahas sumber, tujuan, serta orientasi ilmu dalam Islam (Stimpson & Calvert, 2021; Sarnoto, 2021; Fauzi & Chirzin, 2023; Ahmed & Chowdhury, 2025; Afif & Rouf, 2025; Arifin et al., 2026; Thoyibah et al., 2026).

Di samping itu, literatur pendidikan kewargaan global mengembangkan orientasi etis, solidaritas, refleksi kritis, dan tanggung jawab lintas batas (Franch, 2020; Bosio & Schattle, 2021; Palmer & Chandir, 2023; Palmer, 2025; Popa, 2025). Sementara itu, kajian karakter intelektual dan tanggung jawab epistemik pendidik memperlihatkan bahwa kegiatan mengetahui mengandung kewajiban untuk terbuka pada bukti, bersikap rendah hati secara intelektual, dan mempertimbangkan dampak pengetahuan (Greene & Yu, 2016; Godfrey & Erduran, 2023; Standley, 2025).

Meskipun demikian, ketiga arus tersebut belum selalu dipertemukan dalam satu kerangka yang secara khusus menjelaskan bagaimana tanggung jawab moral melekat pada seluruh proses mengetahui: memperoleh informasi, menguji klaim, menilai penggunaan ilmu, mengendalikan kepentingan diri, hingga mempertanggungjawabkan tindakan. Kajian tujuan pendidikan global cenderung berangkat dari filsafat pendidikan dan kewargaan; kajian pendidikan moral menelaah mekanisme penalaran serta pembentukan karakter; sedangkan kajian Qur'ani banyak membahas fondasi epistemologi atau tujuan pendidikan Islam. Ruang yang hendak diisi artikel ini bukan klaim bahwa penelitian terdahulu mengabaikan moralitas, melainkan kebutuhan akan sintesis yang menghubungkan kritik atas paradigma pendidikan global dengan tafsir tematik ayat-ayat tentang pengetahuan, tindakan, batas epistemik, dan tanggung jawab. Dengan demikian, fokus pembeda artikel ini terletak pada perumusan hubungan antardimensi tanggung jawab tersebut, bukan pada pengenalan tema moralitas sebagai tema yang sama sekali baru.

Atas dasar celah tersebut, artikel ini menawarkan epistemic-moral responsibility sebagai konsep kerja atau kerangka analitis. Kerangka ini menyintesiskan lima dimensi—kapasitas intelektual, kesadaran epistemik-moral, pertimbangan etis, pengendalian diri, serta tindakan dan pertanggungjawaban moral—melalui dialog antara filsafat pendidikan kontemporer, literatur pendidikan moral, dan Qur'anic Worldview. Kebaruan yang diajukan bersifat sintesis dan rekonstruksi konseptual: tanggung jawab moral diposisikan bukan sebagai tambahan setelah penguasaan ilmu, melainkan sebagai orientasi yang menyertai proses memperoleh, menilai, dan menggunakan pengetahuan. Artikel ini tidak mengklaim istilah tersebut sebagai istilah asli Al-Qur'an atau sebagai teori yang telah tervalidasi secara empiris.

Artikel ini menjawab tiga pertanyaan. Pertama, bagaimana paradigma pendidikan global kontemporer merumuskan tujuan dan ukuran keberhasilan pendidikan, serta di mana kemungkinan reduksinya? Kedua, melalui mekanisme apa kemajuan intelektual dapat terpisah dari kematangan moral menurut filsafat pendidikan dan literatur pendidikan moral? Ketiga, bagaimana pembacaan tematik Al-Qur'an dapat digunakan untuk menyusun kerangka tanggung jawab epistemik-moral yang relevan bagi tantangan pendidikan kontemporer?

Tujuan artikel adalah (1) mengkritisi orientasi dan ukuran keberhasilan pendidikan global tanpa menyederhanakan dokumen global sebagai anti-moral; (2) menjelaskan mengapa pengetahuan dan penalaran tidak dengan sendirinya menjadi motivasi serta tindakan etis; dan (3) merumuskan sintesis konseptual Qur'anic Worldview tentang tanggung jawab yang menyertai aktivitas mengetahui.

Metode

Penelitian ini merupakan studi kepustakaan kualitatif dengan pendekatan tafsir maudhu'i dan analisis konseptual. Korpus primer terdiri atas empat ayat yang dipilih secara purposif berdasarkan keterwakilan empat tema yang langsung berhubungan dengan fokus penelitian: (1) kesenjangan pengetahuan dan tindakan (QS al-Baqarah [2]:44); (2) pengetahuan yang tidak dipahami atau tidak diamalkan (QS al-Jumu'ah [62]:5); (3) larangan mengikuti klaim tanpa dasar dan pertanggungjawaban perangkat pengetahuan (QS al-Isra' [17]:36); serta (4) kecenderungan melampaui batas ketika merasa diri cukup (QS al-'Alaq [96]:6–7). Pemilihan ini bukan dimaksudkan sebagai inventarisasi seluruh ayat tentang ilmu dan akhlak, melainkan sebagai sampel tematik yang mewakili relasi pengetahuan, pemahaman, tindakan, batas, dan akuntabilitas. Ayat pendukung seperti QS al-'Alaq [96]:1–5, QS al-Mujadilah [58]:11, QS al-Ma'idah [5]:8, QS al-Baqarah [2]:30, dan QS al-Dzariyat [51]:56 digunakan pada tahap sintesis untuk menjelaskan orientasi ilmu, keadilan, amanah, dan tujuan hidup manusia.

Sumber sekunder dipilih berdasarkan relevansi langsung dengan tiga rumpun pembahasan: dokumen pendidikan global (OECD dan UNESCO), filsafat tujuan pendidikan dan pendidikan moral (antara lain Biesta, Nussbaum, Rest, Kohlberg, serta kajian mutakhir tentang karakter dan penalaran), dan kajian epistemologi/pendidikan Qur'ani. Literatur diprioritaskan pada karya akademik yang dapat diidentifikasi melalui penerbit atau jurnal ilmiah, memiliki keterkaitan substantif dengan pertanyaan penelitian, serta—untuk diskursus kontemporer—diutamakan terbitan sepuluh tahun terakhir. Karya klasik tetap digunakan apabila menjadi rujukan teoretis atau tafsir yang relevan. Penelusuran dilakukan secara tematik dengan menelusuri kata kunci tentang global education, moral education, epistemic responsibility, Qur'anic epistemology, dan Islamic worldview. Naskah ini tidak melakukan pengukuran lapangan dan tidak mengklaim hasil empiris.

Analisis dilakukan melalui tiga jalur yang saling terhubung. Pertama, kritik filosofis: dokumen OECD dan UNESCO dibaca untuk mengidentifikasi tujuan serta kompetensi yang dinyatakan, kemudian didialogkan dengan kritik Biesta dan Nussbaum mengenai reduksi tujuan pendidikan. Kedua, tafsir tematik: setiap ayat dibaca dengan memperhatikan konteks, struktur pesan, dan penjelasan al-Tabari, Ibn Kathir, al-Qurtubi, serta Fakhr al-Din al-Razi; persamaan dan perbedaan penekanan para mufasir dicatat sebelum ditarik relevansi tematiknya. Ketiga, sintesis konseptual: temuan dari dua jalur sebelumnya dibandingkan dengan model pendidikan moral (khususnya empat komponen tindakan moral Rest) untuk merumuskan lima dimensi epistemic-moral responsibility. Integrasi ketiga jalur berlangsung secara iteratif: kritik filosofis merumuskan problem, tafsir tematik menyediakan orientasi normatif Qur'ani, sedangkan sintesis konseptual menjelaskan hubungan antardimensi dan implikasinya bagi pendidikan. Penerapan ayat pada pendidikan global diposisikan sebagai pembacaan etis-analitis, bukan penyamaan konteks historis ayat dengan lembaga pendidikan modern.

Hasil dan Pembahasan

1. Paradigma Pendidikan Global Dan Problem Reduksi Tujuan Pendidikan

Pendidikan global kontemporer berkembang dalam lingkungan yang ditandai kompetisi ekonomi, perubahan teknologi, mobilitas manusia, dan saling ketergantungan antarnegara. Karena itu, pendidikan diarahkan pada pengembangan

pengetahuan, kompetensi, literasi, kreativitas, dan kemampuan beradaptasi. Agenda ini penting, tetapi menimbulkan pertanyaan filosofis: apakah peningkatan kapasitas intelektual dengan sendirinya menghasilkan manusia yang matang secara moral?

Orientasi kompetensi memiliki dasar yang dapat dipahami: masyarakat membutuhkan individu yang mampu berpikir kritis, memecahkan masalah, bekerja sama, dan merespons perubahan. OECD melalui Learning Compass 2030 menekankan kompetensi transformatif dan tanggung jawab, sedangkan UNESCO mengaitkan masa depan pendidikan dengan hak asasi, keadilan, martabat, kepedulian, dan solidaritas (OECD, 2019; UNESCO, 2021). Jadi, kritik artikel ini bukan bahwa pendidikan global sama sekali mengabaikan moralitas.

Persoalannya terletak pada kemungkinan jarak antara nilai yang dinyatakan dan orientasi yang dominan dalam pelaksanaan pendidikan. Ketika keberhasilan terlalu bergantung pada capaian terukur, tujuan yang sulit diukur—seperti kejujuran intelektual, tanggung jawab, dan kebijaksanaan—dapat tersisih.

UNESCO mengingatkan bahwa pendidikan perlu dipahami sebagai usaha bersama untuk membangun masa depan yang adil dan berkelanjutan. Dengan demikian, pendidikan global memuat dimensi moral, tetapi tetap memerlukan kerangka yang menjelaskan bagaimana pengetahuan dan kompetensi terhubung dengan tanggung jawab nyata.

Biesta (2009, 2020) mengkritik dominasi pengukuran ketika indikator keberhasilan diperlakukan seolah-olah mewakili seluruh tujuan pendidikan. Pembedaan qualification, socialisation, dan subjectification memperlihatkan tiga fungsi yang saling berhubungan: penguasaan pengetahuan dan keterampilan; pengenalan peserta didik pada tradisi serta kehidupan sosial; dan pembentukan subjek yang mampu mengambil sikap secara bertanggung jawab. Kerangka ini memperluas cara menilai pendidikan, tetapi belum dengan sendirinya merinci bagaimana kewajiban epistemik dalam memperoleh dan menggunakan pengetahuan diterjemahkan menjadi tindakan moral.

Nussbaum (2010) menambahkan pentingnya imajinasi empatik, nalar kritis, dan kewargaan demokratis. Sementara itu, literatur pendidikan kewargaan global menekankan solidaritas dan tanggung jawab lintas batas (Bosio & Schattle, 2021; Franch, 2020). Perbandingan ini menunjukkan bahwa moralitas bukan unsur yang sama sekali absen dari paradigma global. Kritik yang lebih tepat diarahkan pada pertanyaan implementatif: bagaimana nilai keadilan, kepedulian, dan tanggung jawab

membimbing keputusan konkret ketika pengetahuan, kepentingan ekonomi, dan kekuasaan saling berhadapan?

Dengan demikian, indikator capaian akademik tetap berguna untuk mengetahui penguasaan kompetensi, tetapi tidak cukup untuk menilai keseluruhan kualitas moral peserta didik. Kejujuran intelektual, kepekaan terhadap kerugian pihak lain, kesediaan mengoreksi klaim, dan konsistensi tindakan memerlukan pengamatan serta pembiasaan yang tidak dapat direduksi menjadi satu skor tes.

Kerangka Biesta membantu memetakan tujuan pendidikan pada tingkat filosofis, sedangkan Nussbaum mempertegas dimensi empati dan kewargaan. Keduanya memberi landasan penting, tetapi fokus artikel ini bergerak lebih spesifik: menempatkan tanggung jawab epistemik sebagai penghubung antara penguasaan pengetahuan dan tindakan. Karena itu, kerangka yang ditawarkan tidak menggantikan qualification, socialisation, dan subjectification, melainkan dapat dibaca sebagai lensa untuk menilai apakah ketiganya dijalankan dengan kesadaran atas dasar, batas, orientasi, dan konsekuensi ilmu.

Persoalan pendidikan global, dengan demikian, bukan ketiadaan nilai moral dalam dokumen kebijakan, melainkan kebutuhan untuk menjelaskan mekanisme yang menghubungkan nilai tersebut dengan aktivitas mengetahui dan penggunaan pengetahuan. Celah analitis inilah yang menjadi titik berangkat pembacaan Qur'anic Worldview.

2. Kemajuan Intelektual Dan Persoalan Kematangan Moral

Kemajuan intelektual merupakan hasil penting pendidikan. Melalui pendidikan, manusia memperoleh pengetahuan, mengembangkan penalaran, menguji informasi, dan menghasilkan inovasi. Kapasitas ini dibutuhkan untuk menghadapi persoalan sosial, ekonomi, lingkungan, dan teknologi.

Dalam masyarakat global, kecakapan intelektual membantu individu memahami persoalan kompleks dan mengambil keputusan berbasis informasi. Namun, kecakapan tersebut tidak dengan sendirinya menentukan tujuan penggunaan pengetahuan.

Kapasitas intelektual tidak identik dengan kematangan moral. Seseorang dapat memahami konsekuensi tindakannya, tetapi tetap memilih tindakan yang menguntungkan dirinya dan merugikan orang lain. Pengetahuan dapat mendukung penalaran moral, tetapi tidak otomatis menjadi motivasi untuk bertindak benar.

Artikel ini tidak menyatakan bahwa pengetahuan tidak berhubungan dengan moralitas. Meta-analisis Corcoran et al. (2020) atas 43 studi menemukan hubungan positif antara penalaran moral dan prestasi akademik. Temuan tersebut menunjukkan keterkaitan, bukan hubungan sebab-akibat yang menjamin bahwa prestasi tinggi selalu melahirkan perilaku bermoral.

Kematangan moral dalam artikel ini dipahami sebagai kapasitas yang mencakup pengenalan situasi bermuatan moral, penilaian atas benar-salah dan adil-tidak adil, penetapan prioritas nilai, motivasi untuk memilih tindakan yang patut, serta konsistensi mewujudkannya. Pengertian ini sengaja lebih luas daripada kemampuan menjawab soal dilema moral. Literatur pendidikan moral menegaskan bahwa penalaran perlu disertai kepekaan, motivasi, pembiasaan, dan konteks sosial (Marples, 2022; Nucci, 2016).

Model perkembangan moral Kohlberg terutama menjelaskan perkembangan struktur penalaran dan alasan yang digunakan seseorang ketika menghadapi dilema moral. Kontribusinya penting untuk memahami kualitas justifikasi moral, tetapi alasan yang dapat diucapkan belum tentu menjadi tindakan. Kajian karakter dan kebajikan kemudian menekankan bahwa disposisi, persepsi terhadap situasi, serta praktik sosial turut membentuk tindakan etis (Baehr, 2016; Harrison et al., 2020; Kristjánsson, 2013).

Model empat komponen Rest memberi jembatan yang lebih dekat antara penilaian dan tindakan: kepekaan moral (mengenali aspek moral suatu situasi), penilaian moral (menentukan tindakan yang patut), motivasi moral (memprioritaskan nilai moral dibanding kepentingan lain), dan karakter/tindakan moral (memiliki keteguhan untuk melaksanakan keputusan). Kerangka Rest menjelaskan mengapa pengetahuan atau penalaran saja tidak cukup. Artikel ini berdialog dengan model tersebut, tetapi memperluas titik masuk analisis ke tahap epistemik: kualitas sumber, batas klaim, dan tanggung jawab dalam memperoleh serta menyebarkan pengetahuan (Chen & Chan, 2022; Marples, 2022).

Dari perbandingan tersebut, terdapat empat mekanisme yang menjelaskan mengapa kemajuan intelektual tidak otomatis menghasilkan kematangan moral.

Pertama, kesenjangan antara pengetahuan deklaratif dan kepekaan moral. Peserta didik dapat menghafal prinsip keadilan, tetapi tidak mengenali ketidakadilan ketika terjadi dalam relasi yang menguntungkan dirinya atau kelompoknya. Pengetahuan normatif perlu disertai kemampuan membaca konteks dan melihat pihak yang terdampak.

Kedua, penalaran dapat digunakan secara reflektif, tetapi juga dapat berubah menjadi rasionalisasi kepentingan. Kecakapan berargumentasi tidak otomatis menjamin keterbukaan terhadap bukti. Karena itu, kematangan intelektual perlu disertai kerendahan hati epistemik, kesediaan mengoreksi diri, dan kejujuran dalam menyatakan batas pengetahuan (Greene & Yu, 2016; Godfrey & Erduran, 2023).

Ketiga, penilaian moral dapat kalah oleh motivasi nonmoral, seperti keuntungan, status, tekanan kelompok, atau rasa takut. Seseorang mungkin mengetahui tindakan yang adil, tetapi memilih tindakan yang menguntungkan dirinya. Pada titik ini, pendidikan membutuhkan pembentukan motivasi dan pengendalian diri, bukan hanya penambahan informasi.

Keempat, keputusan yang dinilai benar membutuhkan kapasitas praksis: keberanian, kebiasaan, dukungan lingkungan, dan kesediaan menerima konsekuensi. Tanpa unsur tersebut, pengetahuan dan niat baik berhenti pada tingkat wacana. Dengan demikian, kematangan moral adalah proses yang menghubungkan pengetahuan, penilaian, motivasi, dan tindakan dalam konteks sosial.

Temuan Corcoran et al. (2020) mencegah kesimpulan dikotomis bahwa prestasi akademik tidak berhubungan dengan penalaran moral. Namun, hubungan positif pada tingkat agregat tidak membuktikan kausalitas atau menjamin konsistensi perilaku setiap individu. Di sinilah kerangka epistemic-moral responsibility berupaya menjelaskan mata rantai yang sering terlewat: tanggung jawab atas bagaimana pengetahuan diperoleh, dinilai, diarahkan, dan diwujudkan.

3. Kritik Qur'anic Worldview Terhadap Pemisahan Pengetahuan Dan Tanggung Jawab Moral

a. QS al-Baqarah [2]:44: Kesenjangan antara Pengetahuan dan Tindakan

Allah berfirman:

أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ ۚ أَفَلَا تَعْقِلُونَ

"Apakah kamu menyuruh orang lain mengerjakan kebajikan, sedangkan kamu melupakan dirimu sendiri, padahal kamu membaca Kitab? Tidakkah kamu berpikir?"

Ayat ini mengecam ketidaksesuaian antara pengetahuan tentang kebajikan dan perilaku orang yang mengetahui serta menyerukannya. Dalam penjelasan al-Ṭabarī, ayat tersebut berkaitan dengan teguran kepada sebagian Ahlulkitab yang mengetahui ajaran kitab mereka, tetapi tidak menjalankan konsekuensi ajaran

tersebut. Ibn Kathīr juga menjelaskan bahwa kecaman ayat ini tidak berarti seseorang yang belum sempurna amalnya dilarang memerintahkan kebaikan. Kewajiban mengajak kepada kebaikan tetap berlaku, sementara seseorang juga berkewajiban memperbaiki dirinya. (Al-Ṭabarī, n.d.; Ibn Kathīr, n.d.)

Al-Qurṭubī menjelaskan bahwa pertanyaan dalam ayat tersebut mengandung teguran terhadap ketidaksesuaian antara perkataan dan perbuatan. Sementara itu, Fakhr al-Dīn al-Rāzī menyoroti ketidakrasionalan seseorang yang mengarahkan orang lain kepada kebaikan, tetapi mengabaikan kebaikan bagi dirinya sendiri. (Al-Qurṭubī, n.d.; Al-Rāzī, n.d.)

Dalam konteks artikel ini, ayat tersebut memperlihatkan bahwa pengetahuan mengenai nilai tidak otomatis menghasilkan konsistensi perilaku. Seseorang dapat mengetahui prinsip keadilan, kejujuran, atau tanggung jawab, tetapi pengetahuan tersebut belum tentu terwujud dalam tindakan. Oleh karena itu, keberhasilan pendidikan tidak cukup dilihat dari kemampuan memahami dan menjelaskan norma, tetapi juga perlu memperhatikan hubungan antara pengetahuan dan praktik kehidupan.

Penerapan ayat ini pada pendidikan modern merupakan pembacaan etis-analitis, bukan penyamaan konteks historisnya dengan lembaga pendidikan kontemporer.

b. QS al-Jumu'ah [62]:5: Pengetahuan tanpa Pemahaman dan Pengamalan

Allah berfirman:

مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا ۚ بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ ۚ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ

"Perumpamaan orang-orang yang diberi tugas membawa Taurat, kemudian mereka tidak membawanya, adalah seperti keledai yang membawa kitab-kitab. Sangat buruk perumpamaan kaum yang mendustakan ayat-ayat Allah. Allah tidak memberi petunjuk kepada kaum yang zalim."

Ayat ini menggunakan perumpamaan untuk menggambarkan orang-orang yang dibebani tanggung jawab terhadap Taurat, tetapi tidak menunaikan kandungannya. Al-Ṭabarī menjelaskan perumpamaan tersebut melalui gambaran keledai yang membawa kitab-kitab tanpa memahami dan memperoleh manfaat dari isinya. Ibn Kathīr juga menekankan bahwa persoalannya terletak pada tidak

dilaksanakannya kandungan kitab yang telah dibebankan kepada mereka. (Al-Ṭabarī, n.d.; Ibn Kathīr, n.d.)

Al-Qurṭubī menjelaskan bahwa mereka diberi tanggung jawab untuk mengamalkan Taurat, tetapi meninggalkan pengamalannya. Ia juga menarik pelajaran mengenai pentingnya mempelajari makna kitab, bukan sekadar membawanya. Fakhr al-Dīn al-Rāzī mengembangkan perumpamaan tersebut dengan mengaitkannya pada keadaan orang yang mengetahui kandungan kitab, tetapi tidak mengambil manfaat dari pengetahuan tersebut. (Al-Qurṭubī, n.d.; Al-Rāzī, n.d.)

Dalam konteks pendidikan, ayat ini dapat dibaca sebagai kritik terhadap pemahaman pengetahuan yang berhenti pada kepemilikan informasi. Seseorang dapat memiliki banyak informasi, sertifikat, gelar akademik, atau kemampuan mengutip teori, tetapi belum tentu memahami konsekuensi moral dari pengetahuan yang dimilikinya. Dengan demikian, pendidikan perlu melampaui pengumpulan informasi menuju pemahaman dan tanggung jawab.

Ayat ini secara langsung berbicara tentang komunitas yang diberi tanggung jawab terhadap Taurat; penerapannya pada pendidikan global merupakan analogi etis, bukan penyamaan historis.

c. QS al-Isra' [17]:36: Pertanggungjawaban Epistemik

Allah berfirman:

وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ ۚ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا

"Janganlah engkau mengikuti sesuatu yang tidak engkau ketahui. Sesungguhnya pendengaran, penglihatan, dan hati, semuanya akan diminta pertanggungjawabannya."

Al-Ṭabarī menjelaskan larangan tersebut sebagai larangan mengatakan atau mengikuti sesuatu tanpa pengetahuan. Seseorang tidak boleh mengaku melihat, mendengar, atau mengetahui sesuatu yang sebenarnya tidak diketahuinya. Ibn Kathīr juga menekankan bahwa manusia dilarang mengikuti sesuatu tanpa dasar pengetahuan dan akan dimintai pertanggungjawaban atas penggunaan pendengaran, penglihatan, dan hatinya. (Al-Ṭabarī, n.d.; Ibn Kathīr, n.d.)

Al-Qurṭubī menghimpun sejumlah penjelasan mengenai cakupan larangan tersebut, termasuk larangan membuat tuduhan tanpa dasar dan memberikan kesaksian yang tidak benar. Fakhr al-Dīn al-Rāzī memperluas maknanya sebagai

kaidah umum yang mencakup tindakan dan penilaian tanpa dasar pengetahuan yang memadai. (Al-Qurṭubī, n.d.; Al-Rāzī, n.d.)

Ayat ini memberikan landasan bagi gagasan pertanggungjawaban epistemik. Aktivitas mengetahui tidak dapat dipisahkan dari kejujuran terhadap sumber, bukti, dan batas pengetahuan. Dalam dunia yang dipenuhi arus informasi, kemampuan mengakses informasi tidak otomatis berarti kemampuan membedakan kebenaran dan kekeliruan. Pendidikan karena itu perlu membangun kebiasaan memeriksa sumber, menguji argumentasi, mengakui keterbatasan pengetahuan, dan menghindari klaim yang tidak dapat dipertanggungjawabkan.

d. QS al-'Alaq [96]:6–7: Pengetahuan, Rasa Cukup, dan Potensi Penyimpangan

Allah berfirman:

كَلَّا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَيَطْغَىٰ ۝ أَنْ رَآهُ اسْتَغْنَىٰ

"Sekali-kali tidak! Sesungguhnya manusia benar-benar melampaui batas karena dia melihat dirinya serba cukup."

Al-Ṭabarī menjelaskan bahwa manusia dapat melampaui batas ketika merasa dirinya cukup dan tidak membutuhkan pihak lain. Penjelasan ini menunjukkan adanya hubungan antara perasaan mandiri secara berlebihan dan kecenderungan melampaui batas. Ibn Kathīr menghubungkan ayat tersebut dengan kecenderungan manusia yang merasa cukup, kemudian bersikap melampaui batas. (Al-Ṭabarī, n.d.; Ibn Kathīr, n.d.)

Al-Qurṭubī menjelaskan ṭughyān sebagai tindakan melampaui batas dalam kemaksiatan, serta menghubungkan ayat tersebut dengan konteks kecaman terhadap Abu Jahl yang menghalangi Nabi Muhammad melaksanakan salat. (Al-Qurṭubī, n.d.)

Dalam konteks artikel ini, ayat tersebut tidak boleh dipahami sebagai kritik terhadap ilmu pengetahuan, kecerdasan, atau kemajuan teknologi. Kritiknya diarahkan pada kesombongan dan ilusi kemandirian ketika manusia merasa tidak lagi membutuhkan batas moral. Kemajuan pengetahuan dapat menjadi problematis apabila disertai sikap yang menolak koreksi, mengabaikan akibat tindakan, dan menempatkan kemampuan manusia seolah-olah tidak memiliki batas.

Penyimpangan moral tidak selalu terjadi karena manusia tidak mengetahui kebenaran; manusia dapat mengetahui, tetapi menolak batas dan tanggung jawab pengetahuannya.

4. Epistemic-Moral Responsibility: Rekonstruksi Orientasi Pendidikan Dalam Perspektif Qur'anic Worldview

Secara ontologis, Al-Qur'an memandang manusia sebagai makhluk berakal sekaligus pemegang amanah. QS al-Baqarah [2]:30 menggambarkan kedudukan khalifah, sementara QS al-Isra' [17]:70 menegaskan kemuliaan manusia. Kedudukan tersebut mengandung tanggung jawab terhadap Allah, sesama, dan bumi.

Kedudukan manusia tersebut mengandung konsekuensi bahwa kemampuan intelektual tidak dapat dilepaskan dari tanggung jawab. Manusia tidak hanya memiliki kapasitas untuk memahami dunia, tetapi juga dituntut mempertimbangkan bagaimana ia bertindak di dalamnya. Dalam kerangka ini, pendidikan perlu memandang manusia sebagai subjek yang memiliki kemampuan mengetahui sekaligus kewajiban mempertanggungjawabkan tindakannya.

Konsep khalifah perlu diterjemahkan melalui analisis tentang tanggung jawab, batas tindakan, dan relasi manusia dengan sesama serta lingkungan.

Secara aksiologis, QS al-Baqarah [2]:44 mengkritik ketidaksesuaian antara pengetahuan dan tindakan, QS al-Ma'idah [5]:8 memerintahkan keadilan, dan QS al-Isra' [17]:36 menegaskan pertanggungjawaban atas penggunaan perangkat pengetahuan. Ilmu tidak cukup dinilai berdasarkan kegunaan teknis, tetapi juga berdasarkan orientasi dan dampaknya.

Pengetahuan karena itu tidak cukup dinilai berdasarkan kegunaan teknis atau keberhasilan praktis. Pengetahuan juga perlu dinilai berdasarkan orientasi dan dampaknya. Kebenaran, keadilan, dan tanggung jawab harus menjadi bagian dari proses memperoleh serta menggunakan ilmu.

Secara epistemologis, QS al-'Alaq [96]:1–5 menempatkan membaca dan belajar sebagai aktivitas yang terkait dengan karunia Allah; QS Ali 'Imran [3]:190–191 menghubungkan pengamatan dengan refleksi; dan QS al-Isra' [17]:36 melarang mengikuti sesuatu tanpa pengetahuan. Pengetahuan Qur'ani dengan demikian mencakup pencarian, penalaran, kesadaran atas keterbatasan, dan tanggung jawab.

Berdasarkan ayat-ayat tersebut, pengetahuan dalam Qur'anic Worldview tidak dipahami sebagai kumpulan informasi yang berdiri sendiri. Aktivitas mengetahui

melibatkan pembacaan, pengamatan, penalaran, kesadaran, dan tanggung jawab. QS al-Mujadilah [58]:11 juga menegaskan kedudukan orang-orang yang beriman dan diberi ilmu.

Secara aksiologis, QS al-Baqarah [2]:44 mengkritik ketidaksesuaian antara pengetahuan dan tindakan, QS al-Ma'idah [5]:8 memerintahkan keadilan, dan QS al-Isra' [17]:36 menegaskan pertanggungjawaban atas penggunaan perangkat pengetahuan. Ilmu tidak cukup dinilai berdasarkan kegunaan teknis, tetapi juga berdasarkan orientasi dan dampaknya.

Pengetahuan perlu diarahkan pada kebenaran, keadilan, dan kemaslahatan. Nilai bukan tambahan setelah pembelajaran selesai, melainkan bagian dari pertimbangan ketika memperoleh, menilai, dan menggunakan ilmu.

Dimensi aksiologis menempatkan kebenaran, keadilan, dan tanggung jawab sebagai bagian dari proses memperoleh serta menggunakan ilmu, bukan sebagai tambahan setelah pembelajaran.

Model Konseptual: Epistemic-Moral Responsibility

Persoalan pendidikan bukan pertentangan antara pengetahuan dan moralitas, melainkan keterputusan yang mungkin terjadi di antara proses mengetahui, memberi orientasi nilai, dan bertindak. Qur'anic Worldview memandang manusia sebagai makhluk berakal sekaligus pemegang amanah. QS al-Baqarah [2]:30 memberi orientasi tanggung jawab kekhalifahan, sedangkan QS al-Isra' [17]:70 menegaskan kemuliaan manusia. Dalam kerangka ini, kemampuan intelektual merupakan potensi yang harus dijalankan secara bertanggung jawab, bukan ukuran tunggal keberhasilan manusia.

Dialog dengan teori pendidikan memperjelas posisi kerangka yang ditawarkan. Biesta menjelaskan pluralitas tujuan pendidikan melalui qualification, socialisation, dan subjectification; Rest memetakan komponen yang memungkinkan penilaian moral menjadi tindakan; sedangkan literatur karakter intelektual menekankan keterbukaan pada bukti dan kerendahan hati epistemik. Epistemic-moral responsibility menghubungkan ketiganya dengan menempatkan kewajiban epistemik sejak proses memperoleh pengetahuan. Dengan demikian, kerangka ini bukan pengganti teori-teori tersebut, melainkan sintesis yang mempertemukan tujuan pendidikan, proses moral, dan tanggung jawab epistemik dalam pembacaan Qur'ani.

Epistemic-moral responsibility didefinisikan sebagai tanggung jawab seseorang untuk memperoleh, memahami, menguji, menilai, dan menggunakan pengetahuan secara jujur

serta mempertimbangkan konsekuensi etisnya bagi diri sendiri, orang lain, dan lingkungan. Definisi ini memuat dua sisi yang tidak terpisahkan: tanggung jawab epistemik (apakah pengetahuan didasarkan pada alasan dan bukti yang memadai?) dan tanggung jawab moral (untuk tujuan apa pengetahuan digunakan dan siapa yang terkena dampaknya?). Istilah ini merupakan konsep kerja hasil sintesis analitis, bukan istilah teknis yang diklaim berasal langsung dari Al-Qur'an atau teori yang sudah teruji.

Kerangka ini terdiri atas lima dimensi yang bersifat saling terkait, bukan tahapan linear yang harus selalu berlangsung dalam urutan tetap.

Pertama, kapasitas intelektual (intellectual capacity), yaitu kemampuan mencari, memahami, mengolah, membandingkan, menguji, dan mengembangkan pengetahuan. Dimensi ini menjadi prasyarat agar seseorang tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi mampu melakukan penalaran dan pemeriksaan. QS al-'Alaq [96]:1–5 memberi orientasi membaca dan belajar dengan menyebut Tuhan sebagai sumber karunia pengetahuan; QS al-Mujadilah [58]:11 mengaitkan ilmu dengan derajat manusia. Dalam pendidikan kontemporer, dimensi ini tampak pada kemampuan literasi, berpikir kritis, argumentasi, dan pemecahan masalah. Akan tetapi, kapasitas tersebut baru menyediakan kemampuan, belum menentukan orientasi penggunaannya.

Kedua, kesadaran epistemik-moral (epistemic-moral awareness), yakni kesadaran tentang dari mana pengetahuan diperoleh, seberapa kuat dasar klaimnya, apa batas yang belum diketahui, dan apa konsekuensi menyatakan atau menyebarkannya. QS al-Isra' [17]:36 menjadi landasan utama karena melarang mengikuti sesuatu tanpa ilmu serta mengingatkan pertanggungjawaban pendengaran, penglihatan, dan hati. Dimensi ini menuntut verifikasi sumber, pembedaan fakta dan opini, pengakuan ketidakpastian, serta kesediaan merevisi pendapat. Ia memperluas literasi informasi menjadi kebiasaan bertanggung jawab.

Ketiga, pertimbangan etis (ethical judgment), yaitu kemampuan menilai tujuan dan penggunaan pengetahuan berdasarkan kebenaran, keadilan, kemaslahatan, martabat manusia, dan dampak terhadap pihak lain. QS al-Baqarah [2]:44 mengingatkan konsistensi antara ajaran dan tindakan, sedangkan QS al-Ma'idah [5]:8 menegaskan keharusan berlaku adil. Pada dimensi ini, peserta didik tidak cukup bertanya apakah suatu tindakan efektif atau legal, tetapi juga apakah tindakan tersebut adil, tidak merugikan, dan dapat dipertanggungjawabkan. Dimensi ini beririsan dengan penilaian moral Rest, tetapi secara eksplisit menghubungkan penilaian dengan tanggung jawab penggunaan ilmu.

Keempat, pengendalian diri dan orientasi moral (moral self-regulation), yaitu kemampuan menjaga keputusan etis dari tekanan kepentingan pribadi, ambisi, rasa superior, atau tekanan kelompok. QS al-'Alaq [96]:6–7 mengingatkan kecenderungan manusia melampaui batas ketika merasa dirinya serba cukup. Ayat ini tidak mengkritik ilmu, melainkan sikap merasa tidak membutuhkan koreksi dan batas. Dalam pendidikan, dimensi ini dapat dikembangkan melalui refleksi diri, pembiasaan, keteladanan, dialog kritis, dan budaya institusi yang memberi ruang untuk mengakui kesalahan. Tanpa pengendalian diri, pengetahuan dan penilaian etis dapat dikalahkan oleh kepentingan sesaat.

Kelima, tindakan dan pertanggungjawaban moral (moral action and accountability), yakni kemampuan menerjemahkan pengetahuan serta pertimbangan etis ke dalam tindakan, mengevaluasi akibatnya, dan bersedia mempertanggungjawabkannya. QS al-Baqarah [2]:44 mengkritik ketidaksesuaian antara pengetahuan dan perilaku, sedangkan QS al-Isra' [17]:36 mengingatkan akuntabilitas atas perangkat pengetahuan manusia. Dimensi ini mencakup konsistensi, keberanian moral, kesediaan memperbaiki dampak, dan akuntabilitas kepada pihak yang terdampak. Ia berhubungan dengan komponen tindakan moral Rest, tetapi menegaskan bahwa tindakan juga harus dapat diperiksa kembali berdasarkan pengetahuan dan nilai.

Hubungan kelima dimensi bersifat timbal balik. Kapasitas intelektual menyediakan kemampuan untuk mengetahui; kesadaran epistemik-moral menguji dasar dan batas pengetahuan; pertimbangan etis mengarahkan penggunaannya; pengendalian diri menjaga orientasi tersebut ketika berhadapan dengan kepentingan; dan tindakan-akuntabilitas menguji apakah seluruh proses benar-benar diwujudkan. Pengalaman bertindak dapat memunculkan pengetahuan baru, sedangkan evaluasi atas dampak tindakan dapat mengoreksi penilaian etis. Karena itu, model ini lebih tepat dipahami sebagai siklus reflektif daripada urutan mekanis.

Sebagai ilustrasi pendidikan, ketika peserta didik menyusun penelitian tentang persoalan sosial, kapasitas intelektual tampak pada kemampuan mengumpulkan dan menganalisis data; kesadaran epistemik-moral tampak pada verifikasi sumber dan kejujuran pelaporan; pertimbangan etis tampak pada perlindungan martabat serta privasi narasumber; pengendalian diri tampak pada penolakan manipulasi data demi nilai atau reputasi; sedangkan tindakan dan akuntabilitas tampak pada kesediaan mengoreksi laporan dan menjelaskan dampak temuannya. Contoh ini menunjukkan bahwa tanggung

jawab moral tidak ditempelkan setelah proses akademik selesai, tetapi hadir di setiap tahap aktivitas mengetahui.

Secara teleologis, QS al-Dzariyat [51]:56 mengarahkan kehidupan manusia kepada pengabdian kepada Allah, sedangkan QS al-Baqarah [2]:30 memberi orientasi tanggung jawab kekhalifahan. Kedua orientasi ini menempatkan pengetahuan sebagai sarana untuk menjalankan amanah, mewujudkan kemaslahatan, dan menghindari kerusakan, bukan sebagai tujuan yang terpisah dari kehidupan.

Implikasinya bagi pendidikan adalah bahwa keberhasilan tidak cukup diukur dari apa yang mampu dilakukan peserta didik, tetapi juga dari alasan, tujuan, cara, dan dampak penggunaan kemampuannya. Kerangka ini dapat menjadi lensa evaluatif bagi pendidikan formal maupun pendidikan Islam di madrasah dan pesantren, tanpa mengasumsikan bahwa satu model implementasi berlaku sama pada semua konteks.

Perbandingan Kerangka dan Implikasi Pendidikan

Dibandingkan dengan kerangka Biesta, epistemic-moral responsibility tidak menawarkan klasifikasi baru tentang tujuan institusi pendidikan. Kerangka ini bekerja pada relasi antara aktivitas mengetahui dan tanggung jawab: qualification perlu disertai kejujuran epistemik; socialisation perlu disertai kemampuan menilai norma sosial secara adil; dan subjectification perlu disertai kesediaan mempertanggungjawabkan pilihan. Dengan demikian, kerangka ini memperkaya pembacaan atas tiga fungsi pendidikan tersebut melalui dimensi tanggung jawab epistemik-moral.

Dibandingkan dengan model Rest, kerangka ini mempertahankan pentingnya kepekaan, penilaian, motivasi, dan tindakan moral, tetapi menambahkan perhatian eksplisit pada mutu proses mengetahui sebelum keputusan moral dibuat. Seseorang perlu memeriksa apakah informasi yang menjadi dasar keputusan dapat dipercaya, apakah klaimnya melampaui bukti, dan apakah pengetahuan digunakan secara adil. Penambahan ini penting dalam lingkungan pendidikan yang berhadapan dengan limpahan informasi, kompetisi prestasi, dan tekanan untuk menghasilkan capaian.

Perbedaan tersebut sekaligus menunjukkan batas klaim artikel. Lima dimensi yang diajukan bukan instrumen psikometrik, bukan urutan perkembangan moral, dan belum dapat dipakai untuk memberi skor kematangan moral peserta didik. Kerangka ini adalah peta konseptual untuk membaca tujuan, proses, dan konsekuensi pendidikan. Operasionalisasi indikator, validitas konstruk, serta kesesuaiannya dengan konteks madrasah, pesantren, dan sekolah umum masih memerlukan penelitian tersendiri.

Pada tingkat praktik, kerangka ini mengisyaratkan integrasi tanggung jawab ke dalam pembelajaran, bukan sekadar penambahan mata pelajaran moral. Guru dapat meminta peserta didik menyertakan alasan dan sumber ketika menyampaikan klaim; mendiskusikan siapa yang diuntungkan atau dirugikan oleh suatu keputusan; memberi ruang revisi ketika bukti berubah; serta menilai proses kolaborasi, kejujuran, dan tanggung jawab selain produk akademik. Dalam konteks pendidikan Islam, praktik tersebut dapat didialogkan dengan pembiasaan adab, amanah ilmiah, keadilan, dan keteladanan.

Implikasi tersebut sejalan dengan diskursus kewargaan global yang menekankan tanggung jawab, refleksi etis, dan kepekaan terhadap relasi kuasa (Bosio & Schattle, 2021; Franch, 2020; Palmer, 2025). Namun, Qur'anic Worldview memberi dasar teologis dan teleologis yang khas: pengetahuan terkait dengan amanah manusia di hadapan Allah, sesama, dan alam. Titik tekan ini membedakan sintesis artikel dari pendekatan yang hanya mengukur kompetensi atau menempatkan moralitas sebagai hasil tambahan.

Dengan demikian, kontribusi utama kerangka ini bukan klaim menemukan bahwa ilmu harus bermoral—gagasan tersebut telah hadir dalam berbagai tradisi—melainkan penyusunan peta relasional yang memperlihatkan di mana tanggung jawab bekerja: pada kapasitas mengetahui, pemeriksaan dasar klaim, penilaian etis, pengendalian kepentingan, serta tindakan dan akuntabilitas. Peta tersebut dapat digunakan sebagai dasar untuk menyusun pertanyaan penelitian empiris dan mengembangkan indikator yang sesuai konteks.

Kesimpulan

Kajian ini menunjukkan bahwa kemajuan intelektual tidak secara niscaya melahirkan kematangan moral. Pendidikan global kontemporer telah mengakui keadilan, tanggung jawab, kepedulian, dan solidaritas; karena itu, kritik artikel ini bukan tuduhan bahwa paradigma global meniadakan moralitas. Persoalan yang ditemukan adalah belum otomatisnya hubungan antara penguasaan kompetensi, pertimbangan nilai, motivasi, dan tindakan yang dapat dipertanggungjawabkan.

Pertama, orientasi kompetensi dan pengukuran tetap diperlukan, tetapi tidak dapat mewakili keseluruhan tujuan pendidikan. Dialog dengan Biesta dan Nussbaum memperlihatkan pentingnya pembentukan subjek, empati, dan kewargaan. Kedua, literatur pendidikan moral—terutama model Rest—menunjukkan bahwa penalaran perlu ditopang kepekaan, motivasi, dan keteguhan bertindak. Dengan demikian, pengetahuan dapat mendukung moralitas, tetapi tidak otomatis menghasilkan tindakan etis.

Ketiga, pembacaan tematik QS al-Baqarah [2]:44, QS al-Jumu'ah [62]:5, QS al-Isra' [17]:36, dan QS al-'Alaq [96]:6–7 memperlihatkan empat sisi kritik Qur'ani: ketidaksesuaian pengetahuan dan tindakan, pengetahuan yang tidak ditunaikan, larangan klaim tanpa dasar, serta kecenderungan melampaui batas ketika merasa diri cukup. Ayat-ayat tersebut dibaca sesuai konteksnya; relevansinya bagi pendidikan global merupakan penarikan pelajaran etis, bukan penyamaan konteks historis.

Kontribusi teoretis artikel ini adalah sintesis konseptual epistemic-moral responsibility yang memetakan lima dimensi saling terkait: kapasitas intelektual, kesadaran epistemik-moral, pertimbangan etis, pengendalian diri, serta tindakan dan pertanggungjawaban moral. Kerangka ini menempatkan tanggung jawab bukan sebagai pelengkap setelah pembelajaran, melainkan sebagai orientasi yang menyertai seluruh proses memperoleh, menilai, dan menggunakan pengetahuan. Dengan demikian, Qur'anic Worldview tidak menolak kemajuan intelektual, tetapi mengarahkannya pada kebenaran, keadilan, amanah, dan kemaslahatan.

Penelitian ini memiliki keterbatasan. Pertama, kajian bersifat kepustakaan dan konseptual sehingga belum menguji bagaimana lima dimensi tersebut bekerja dalam interaksi pembelajaran nyata. Kedua, pemilihan empat ayat utama bersifat purposif dan tidak dimaksudkan mencakup seluruh ayat yang berkaitan dengan ilmu, akhlak, dan tanggung jawab. Ketiga, kerangka yang dirumuskan belum memiliki indikator operasional atau validasi empiris; karena itu, ia belum dapat digunakan sebagai alat ukur.

Penelitian berikutnya dapat menguji keterterapan kerangka melalui studi kasus komparatif di madrasah, pesantren, dan sekolah umum; wawancara dengan guru serta peserta didik; observasi praktik pembelajaran; dan pengembangan instrumen yang diuji validitas serta reliabilitasnya. Penelitian lanjutan juga dapat memperluas korpus ayat dan membandingkan penafsiran lintas periode untuk menilai daya jelaskan kerangka pada konteks pendidikan yang berbeda.

Daftar Pustaka

Ahmed, F., & Chowdhury, S. (2025). Rethinking contemporary schooling in Muslim contexts: An Islamic conceptual framework for reconstructing K-12 education. *Educational Philosophy and Theory, 57*(2), 152–165. https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2411325

Afif, F., & Rouf, A. (2025). Rethinking moral ambiguity in the Qur'an: A descriptive–interpretive meta-ethical analysis. *International Journal of Islamic Khazanah, 15*(2), 112–134. https://doi.org/10.15575/ijik.v15i2.49839

Arifin, M., Mukaffa, Z., & Akbar, Z. S. (2026). Epistemology of education in the Qur'an: An analysis of how the Qur'an constructs knowledge and the educational process. *At-Tibyan: Jurnal Ilmu Alqur'an dan Tafsir, 11*(1). https://doi.org/10.32505/at-tibyan.v11i1.14389

Baehr, J. (2016). Is intellectual character growth a realistic educational aim? *Journal of Moral Education, 45*(2), 117–131. https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1174676

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 33–46. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9

Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory, 70*(1), 89–104. https://doi.org/10.1111/edth.12411

Bosio, E., & Schattle, H. (2021). Ethical global citizenship education: From neoliberalism to a values-based pedagogy. *Prospects, 51*, 487–499. https://doi.org/10.1007/s11125-021-09571-9

Chen, W.-L., & Chan, Y.-W. (2022). Can higher education increase students' moral reasoning? The role of student engagement in the U.S. *Journal of Moral Education, 51*(2), 169–185. https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1806045

Corcoran, R. P., O'Flaherty, J., Xie, C., & Cheung, A. C. K. (2020). Conceptualizing and measuring social and emotional learning: A systematic review and meta-analysis of moral reasoning and academic achievement, religiosity, political orientation, personality. *Educational Research Review, 30*, Article 100285. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100285

Fauzi, M. R., & Chirzin, M. (2023). Epistemology of Islamic education in the Qur'an and its urgency in the development of Islamic education. *Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam, 17*(1), 74–91. https://doi.org/10.21580/nw.2023.17.1.15069

Franch, S. (2020). Global citizenship education: A new 'moral pedagogy' for the 21st century? *Policy Futures in Education, 19*(6). https://doi.org/10.1177/1474904120929103

Godfrey, H., & Erduran, S. (2023). Argumentation and intellectual humility: A theoretical synthesis and an empirical study about students' warrants. *Research in Science & Technological Education, 41*(4), 1350–1371. https://doi.org/10.1080/02635143.2021.2006622

Greene, J. A., & Yu, S. B. (2016). Educating critical thinkers: The role of epistemic cognition. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3*(1). https://doi.org/10.1177/2372732215622223

Harrison, T., Burn, E., & Moller, F. (2020). Teaching character; cultivating virtue perception and virtue reasoning through the curriculum. *Educational Review, 72*(5), 617–634. https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1538937

Karatsiori, M., Atenas, J., Nerantzi, C., & Abegglen, S. (2026). To be (or not to be) a global citizen in an algorithmic world? A cartographic, ethical and reflexive framework for higher education. *International Review of Education, 72*, 629–666. https://doi.org/10.1007/s11159-025-10183-0

Kristjánsson, K. (2013). Ten myths about character, virtue and virtue education—Plus three well-founded misgivings. *British Journal of Educational Studies, 61*(3), 269–287. https://doi.org/10.1080/00071005.2013.778386

Kotsonis, A. (2020). What can we learn from Plato about intellectual character education? *Educational Philosophy and Theory, 52*(3), 251–260. https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1631157
Marples, R. (2022). Moral sensitivity: The central question of moral education. *Journal of Philosophy of Education, 56*(2), 342–355. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12633
Moran, S. (2018). Purpose-in-action education: Introduction and implications. *Journal of Moral Education, 47*(2), 145–158. https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1444001
Nucci, L. (2016). Recovering the role of reasoning in moral education to address inequity and social justice. *Journal of Moral Education, 45*(3), 291–307. https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1167027
Oldham, P., & McLoughlin, S. (2026). Character education empirical research: A thematic review and comparative content analysis. *Journal of Moral Education, 55*(2), 313–341. https://doi.org/10.1080/03057240.2025.2480185
Palmer, N. (2025). The regenerative liminalities of global citizenship education. *Journal of Philosophy of Education, 59*(1), 95–107. https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae040
Palmer, N., & Chandir, H. (2023). Education beyond techno-global rationality: Transnational learning, communicative agency and the neo-colonial ethic. *Globalisation, Societies and Education, 19*(1). https://doi.org/10.1177/09732586231206651
Popa, S. (2025). Decolonial, critical, and ethical approaches to global citizenship education curriculum and pedagogy. *Prospects, 55*, 1–3. https://doi.org/10.1007/s11125-025-09734-y
Sarnoto, A. Z. (2021). Enlightening education on Quranic perspective. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam, 4*(3), 712–719. https://doi.org/10.31538/nzh.v4i3.1719
Standley, J. (2025). On the special epistemic obligations of the educator. *Educational Theory, 75*(2), 208–226. https://doi.org/10.1111/edth.70007
Stimpson, B., & Calvert, I. (2021). Qur'anic educational philosophy: Foundational principles of education in Islam's holiest text. *Religions, 12*(2), Article 82. https://doi.org/10.3390/rel12020082
Thoyibah, T., Muslih, M., Muna, A. C., & Untung, S. (2026). The paradigm of the goals of Islamic education from the perspective of the Qur'an and Hadith against the challenges of modern education. *Journal of Educational Sciences, 10*(6), 1340–1350. https://doi.org/10.31258/jes.10.6.p.1340-1350
Al-Qurṭubī, A. 'Abd Allāh. (n.d.). *Al-Jāmi' li-aḥkām al-Qur'ān*. Mu'assasat al-Risālah. [Tahun dan edisi perlu dicocokkan dengan eksemplar yang digunakan].
Al-Rāzī, F. al-Dīn. (n.d.). *Mafātīḥ al-ghayb*. Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī. [Tahun dan edisi perlu dicocokkan dengan eksemplar yang digunakan].
Al-Ṭabarī, M. ibn Jarīr. (n.d.). *Jāmi' al-bayān 'an ta'wīl āy al-Qur'ān*. [Penerbit, tahun, dan edisi perlu dicocokkan dengan eksemplar yang digunakan].
Ibn Kathīr, I. ibn 'Umar. (n.d.). *Tafsīr al-Qur'ān al-'aẓīm*. [Penerbit, tahun, dan edisi perlu dicocokkan dengan eksemplar yang digunakan].
Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Transformative competencies for 2030*. OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note Series.
UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/ASRB4722

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: Vol. 1. The philosophy of moral development*. Harper & Row.

Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Praeger.