

PEMBELAJARAN SOSIOKULTURAL PESANTREN

Konstruksi Teoretis dan Praktik di Pesantren Lirboyo

merupakan kajian akademik yang menguraikan pesantren sebagai sistem pembelajaran yang hidup, terstruktur, dan memiliki landasan teoretis yang kuat. Buku ini menempatkan praktik pendidikan pesantren dalam perspektif sosiokultural, dengan menegaskan bahwa proses belajar tidak berlangsung secara individual, melainkan melalui interaksi sosial, mediasi guru, serta partisipasi aktif dalam komunitas keilmuan.

Melalui studi mendalam di Pesantren Lirboyo, buku ini mengkaji metode musyawarah, sorogan, dan bandongan sebagai model pedagogis yang membentuk capaian pembelajaran santri secara multidimensional yaitu kognitif, afektif, psikomotorik, sosial, dan spiritual. Tradisi kitab kuning, budaya majelis ilmu, serta sistem evaluasi dan kontrol mutu ditampilkan sebagai bagian dari ekosistem pendidikan yang saling terintegrasi.

Karya ini tidak hanya memberikan kontribusi konseptual terhadap pengembangan teori pendidikan Islam, tetapi juga menawarkan model pembelajaran sosiokultural pesantren yang relevan untuk madrasah dan lembaga pendidikan Islam lainnya. Dengan memadukan refleksi teoretis dan praktik empiris, buku ini menjadi rujukan bagi akademisi, mahasiswa, dan praktisi pendidikan yang ingin memahami dinamika pendidikan pesantren secara lebih sistematis dan mendalam.



Dr. M. Arif Khoiruddin, S.Sos.I., M.Pd.I
PEMBELAJARAN SOSIOKULTURAL PESANTREN
Konstruksi Teoretis dan Praktik di Pesantren Lirboyo

Dr. M. Arif Khoiruddin, S.Sos.I., M.Pd.I

PEMBELAJARAN SOSIOKULTURAL PESANTREN

Konstruksi Teoretis dan Praktik di Pesantren Lirboyo



Dr. M. Arif Khoiruddin, S.Sos.I., M.Pd.I

**PEMBELAJARAN
SOSIOKULTURAL PESANTREN**
Konstruksi Teoretis dan Praktik di Pesantren Lirboyo



PEMBELAJARAN SOSIOKULTURAL PESANTREN
Konstruksi Teoretis dan Praktik di Pesantren Lirboyo

Penulis : Dr. M. Arif Khoiruddin, S.Sos.I., M.Pd.I
Editor : Assoc. Prof. Dr. A. Jauhar Fuad, M.Pd
Layout & Cover : Zamzami Ahmad Mubarok
Diterbitkan : Tribakti Press
ISBN : 978-623-99625-9-3 PDF

Cetakan ke-1, Februari 2026
vi + 153 halaman; 15,5 x 23 cm

Hak cipta 2026, pada penulis
copyright © 2026 by Tribakti Press
All right reserved

Redaksi:

LP3M Universitas Islam Tribakti Lirboyo Kediri Jl. Kh
Wachid Hasyim No.62, Bandar Lor, Kec. Mojoroto, Kota
Kediri, Jawa Timur 64114, telpon +62354-772879, fax +62354-
772879, email: lp3m@uit-lirboyo.ac.id anggota ikapi no.
023/ijt.2126/angg/ii/2021

Hak Cipta dilindungi oleh Undang-Undang
Dilarang memperbanyak sebagian
atau seluruh isi buku ini tanpa seizin Penerbit dan Penulis

KATA PENGANTAR

Alhamdulillah, segala puji dan syukur penulis panjatkan ke hadirat Allah SWT. atas limpahan rahmat, taufik, dan hidayah-Nya sehingga buku ini dapat diselesaikan. Shalawat dan salam semoga senantiasa tercurah kepada Nabi Muhammad SAW., yang telah mewariskan tradisi keilmuan, adab, dan keteladanan sebagai fondasi peradaban Islam.

Buku ini lahir dari pergulatan akademik sekaligus refleksi mendalam terhadap praktik pembelajaran di lingkungan pesantren, khususnya di Pesantren Lirboyo. Ia bukan sekadar laporan deskriptif tentang kegiatan pendidikan, tetapi sebuah upaya untuk mengonstruksi pembelajaran sosiokultural pesantren secara teoretis dan sistematis.

Pesantren selama ini sering dipahami sebagai lembaga tradisional yang mempertahankan metode klasik seperti sorogan, bandongan, dan musyawarah. Namun di balik praktik tersebut tersimpan struktur pedagogis yang kaya, sistem sosial yang terorganisir, serta proses internalisasi nilai yang kompleks. Buku ini berangkat dari keyakinan bahwa pembelajaran pesantren bukanlah sistem yang berjalan secara sporadis, melainkan sebuah ekosistem pendidikan yang memiliki logika, ritme, dan fondasi teoretis yang dapat dijelaskan secara ilmiah.

Pendekatan sosiokultural dipilih sebagai kerangka analisis karena mampu menjelaskan bagaimana interaksi sosial, mediasi guru, komunitas praktik, serta tradisi keilmuan berperan dalam membentuk capaian belajar santri. Dalam konteks ini, pembelajaran tidak dipahami sekadar sebagai transfer pengetahuan, tetapi sebagai proses partisipasi dalam tradisi intelektual dan spiritual yang hidup. Melalui integrasi metode sorogan, musyawarah, dan bandongan, santri tidak hanya mengembangkan dimensi kognitif, tetapi juga afektif, psikomotorik, sosial, dan spiritual secara simultan.

Buku ini juga berupaya menunjukkan bahwa tradisi pesantren tidak bertentangan dengan teori pendidikan modern. Sebaliknya, praktik yang telah lama hidup di pesantren justru memperkaya wacana pembelajaran sosiokultural dalam pendidikan Islam. Temuan dan sintesis yang disajikan diharapkan dapat memberikan kontribusi konseptual bagi pengembangan teori pendidikan Islam, sekaligus menjadi referensi praktis bagi pengelola madrasah, pesantren, dan institusi pendidikan keagamaan lainnya.

Penulis menyadari bahwa karya ini masih memiliki keterbatasan. Oleh karena itu, kritik dan saran konstruktif sangat diharapkan demi penyempurnaan pada masa mendatang. Harapan penulis, buku ini dapat menjadi bagian dari ikhtiar bersama dalam merawat tradisi keilmuan pesantren sekaligus mengembangkannya secara sistematis dan relevan dengan tantangan zaman.

Semoga karya ini memberi manfaat bagi para pendidik, peneliti, mahasiswa, dan siapa pun yang memiliki perhatian terhadap pengembangan pendidikan Islam yang berakar pada tradisi, namun terbuka terhadap dinamika intelektual kontemporer.

Kediri, Februari 2026

Penulis

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR	iii
DAFTAR ISI	v
BAB I PESANTREN DAN PARADIGMA SOSIOKULTURAL	1
A. Pendidikan sebagai Proses Sosiokultural	1
B. Pendidikan dalam Perspektif Sosial dan Budaya.....	4
C. Kritik terhadap Pendekatan Pembelajaran Individualistik...	7
D. Relevansi Teori Sosiokultural dalam Pendidikan Islam	9
E. Posisi Pesantren dalam Wacana Pendidikan Nasional	11
BAB II PESANTREN SEBAGAI EKOSISTEM	
PEMBELAJARAN	15
A. Sejarah dan Karakteristik Pesantren	15
B. Elemen Utama: Kiai, Santri, Asrama, dan Masjid.....	17
C. Tradisi Kitab Kuning sebagai Budaya Ilmiah.....	20
D. Interaksi Sosial sebagai Ruang Pembentukan Makna	22
E. Pesantren sebagai <i>Learning Community</i> yang Hidup	23
BAB III LANDASAN TEORETIS PEMBELAJARAN	
SOSIOKULTURAL	26
A. Teori Pembelajaran Sosiokultural	26
B. Konsep Zona Perkembangan Proksimal (ZPD).....	29
C. <i>Scaffolding</i> dalam Interaksi Pembelajaran.....	32
D. Mediasi Simbolik dan Bahasa	35
E. Internalisasi Nilai dan Pembentukan Karakter.....	37
F. Komponen Pembelajaran Berbasis Komunitas	39
BAB IV MADRASAH DALAM TRADISI PESANTREN	42
A. Konsep dan Klasifikasi Madrasah	42
B. Integrasi Madrasah dan Sistem Pesantren.....	44
C. Dinamika Kurikulum Formal dan Tradisional.....	46
BAB V STRUKTUR KELEMBAGAAN DAN PENDIDIKAN	
PESANTREN LIRBOYO	49
A. Gambaran Umum Pesantren Lirboyo	49
B. Struktur Kelembagaan	50
C. Sistem Pendidikan dan Pembelajaran	52
D. Budaya Akademik dan Disiplin Santri	56

BAB VI PRAKTIK PEMBELAJARAN SOSIOKULTURAL...	58
A. Pembelajaran melalui Metode Musyawarah.....	58
B. Pembelajaran melalui Metode Sorogan	63
C. Pembelajaran melalui Metode Bandongan	78
BAB VII EVALUASI DAN KONTROL MUTU	
PEMBELAJARAN	84
A. Evaluasi Rutin.....	84
B. Evaluasi Kompetensi Dasar	88
C. Evaluasi Penguasaan Kitab	93
D. Ujian Semester.....	98
E. Sistem Remedial dan Kenaikan Kelas	102
BAB VIII CAPAIAN DAN DINAMIKA PEMBELAJARAN.	106
A. Dimensi Kognitif	106
B. Dimensi Afektif.....	108
C. Dimensi Psikomotorik	110
D. Dimensi Sosial	112
E. Dimensi Spiritual	114
F. Integrasi Dimensi Capaian Pembelajaran.....	115
BAB IX FAKTOR PENDUKUNG DAN TANTANGAN.....	118
A. Faktor Pendukung Pembelajaran Sosiokultural.....	118
B. Faktor Penghambat dan Tantangan Pembelajaran Sosiokultural.....	122
BAB X MODEL INTERAKSI PEMBELAJARAN	128
A. Relasi Guru–Santri	128
B. Peran Kiai dan Ustadz.....	129
B. Komunitas Belajar Kolektif.....	130
C. Peran Kitab Klasik	132
D. Lingkungan Asrama sebagai Ruang Internalisasi Nilai...	133
BAB XI KONTRIBUSI DAN IMPLIKASI DALAM	
PENGEMBANGAN PENDIDIKAN ISLAM	135
A. Pembelajaran Sosiokultural Pesantren Lirboyo.....	135
B. Karakteristik Pembelajaran di Pesantren Lirboyo	136
C. Keunikan Dibanding Sekolah Umum	138
D. Kontribusi terhadap Teori Pendidikan Islam	139
E. Implikasi terhadap Teori Pendidikan Islam.....	141

BAB I

PESANTREN DAN PARADIGMA SOSIOKULTURAL

A. Pendidikan sebagai Proses Sosiokultural

Pendidikan sebagai proses sosiokultural berangkat dari asumsi ontologis bahwa manusia adalah makhluk sosial dan kultural yang pertumbuhan intelektual, emosional, dan moralnya terbentuk melalui interaksi dengan lingkungan sosialnya. Manusia tidak berkembang dalam ruang hampa, melainkan dalam jaringan relasi, bahasa, simbol, nilai, dan tradisi yang membingkai kehidupannya. Oleh karena itu, pendidikan tidak dapat dipahami semata-mata sebagai proses individual dalam mengakumulasi informasi, tetapi sebagai proses pembudayaan yang mengintegrasikan individu ke dalam sistem makna komunitasnya.

Secara ontologis, pengetahuan bukan entitas netral yang berdiri di luar pengalaman manusia. Pengetahuan dikonstruksi melalui partisipasi aktif dalam praktik sosial tertentu. Gagasan ini ditegaskan oleh Lev Vygotsky dalam *Mind in Society* (1978), yang menyatakan bahwa setiap fungsi mental tingkat tinggi muncul dua kali: pertama pada ranah sosial (antarindividu), kemudian pada ranah psikologis (intraindividu). Artinya, kesadaran dan struktur berpikir individu dibentuk melalui interaksi sosial yang dimediasi oleh bahasa dan simbol budaya. Proses internalisasi tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran selalu berakar pada relasi sosial.

Dari sisi epistemologis, paradigma sosiokultural berpijak pada konstruktivisme sosial. Pengetahuan tidak dipandang sebagai refleksi objektif realitas, melainkan sebagai hasil dialog, negosiasi makna, dan interpretasi kolektif. Jerome Bruner dalam *The Culture of Education* (2003) menegaskan bahwa pendidikan selalu beroperasi dalam kerangka budaya tertentu. Sekolah berfungsi sebagai agen transmisi sekaligus transformasi budaya, tempat peserta didik belajar memahami dunia sesuai sistem

makna yang hidup dalam komunitasnya. Dengan demikian, belajar tidak hanya memproduksi kompetensi kognitif, tetapi juga membentuk cara pandang terhadap realitas.

Pandangan tersebut sejalan dengan teori konstruksi sosial yang dikemukakan oleh Peter L. Berger dan Thomas Luckmann dalam *The Social Construction of Reality* (2011). Mereka menjelaskan bahwa realitas sosial dibentuk melalui proses eksternalisasi, objektivasi, dan internalisasi. Pendidikan menjadi arena strategis dalam proses tersebut karena melalui pendidikan nilai, norma, dan makna dilembagakan serta diwariskan secara sistematis. Dalam konteks ini, sekolah atau lembaga pendidikan bukan hanya tempat transfer ilmu, melainkan institusi pembentuk kesadaran sosial.

Konsep mediasi menjadi inti pendekatan sosiokultural. Bahasa, teks, simbol, dan praktik sosial berfungsi sebagai *cultural tools* yang memungkinkan individu mengembangkan kemampuan berpikir tingkat tinggi. James V. Wertsch dalam *Voices of the Mind* (2009) menekankan bahwa tindakan manusia selalu dimediasi oleh alat-alat simbolik. Dalam pendidikan, kitab, diskusi, tradisi lisan, maupun praktik ritual menjadi sarana pembentukan kesadaran dan struktur kognitif.

Konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD) yang dikembangkan Vygotsky semakin menegaskan bahwa perkembangan optimal terjadi melalui bimbingan individu yang lebih kompeten. Proses ini bukan sekadar bantuan teknis, melainkan dialog reflektif yang memperluas horizon berpikir peserta didik. Lebih lanjut, Etienne Wenger dalam *Communities of Practice* (2008) menunjukkan bahwa belajar adalah proses menjadi anggota penuh dalam komunitas praktik. Identitas terbentuk melalui partisipasi aktif dalam aktivitas kolektif, bukan sekadar melalui pencapaian akademik formal.

Dalam dimensi yang lebih mendalam, pendidikan sebagai proses sosiokultural juga menyangkut internalisasi nilai dan pembentukan identitas. Pierre Bourdieu dalam *Reproduction in*

Education, Society and Culture (2000) memperkenalkan konsep *habitus*, yakni struktur disposisi yang terbentuk melalui pengalaman sosial berulang. Pendidikan membentuk *habitus* melalui rutinitas, disiplin, simbol, dan struktur relasi yang terus-menerus dialami peserta didik. Dengan demikian, pembelajaran bukan hanya proses kognitif, tetapi juga pembentukan sikap, etika, dan orientasi hidup.

Implikasi teoretis dari paradigma ini sangat signifikan. Pertama, interaksi sosial harus menjadi pusat pembelajaran, bukan sekadar metode tambahan. Kedua, lingkungan belajar harus kontekstual dan mencerminkan budaya serta nilai lokal. Ketiga, guru berperan sebagai mediator dan fasilitator yang membimbing proses konstruksi makna. Keempat, evaluasi harus bersifat autentik dan holistik, mencakup dimensi kognitif, afektif, dan sosial.

Dengan demikian, pendidikan sebagai proses sosiokultural dapat dirumuskan dalam beberapa proposisi utama: perkembangan kognitif berakar pada interaksi sosial; pengetahuan merupakan hasil konstruksi budaya; realitas pendidikan dilembagakan melalui proses sosial; identitas dan *habitus* terbentuk melalui praktik berulang; dan belajar adalah partisipasi dalam komunitas praktik.

Paradigma ini menegaskan bahwa pendidikan tidak dapat dipisahkan dari konteks sosial dan budaya yang melingkupinya. Ia merupakan proses pembudayaan yang membentuk cara berpikir, bertindak, dan memaknai realitas secara kolektif. Dalam konteks lembaga pendidikan berbasis tradisi dan komunitas seperti pesantren, paradigma sosiokultural menjadi fondasi teoretis yang kuat untuk memahami bagaimana sistem pembelajaran tidak hanya mentransmisikan ilmu, tetapi juga membangun karakter dan identitas kolektif secara berkelanjutan.

B. Pendidikan dalam Perspektif Sosial dan Budaya

Pendidikan dalam perspektif sosial dan budaya dipahami sebagai proses sosialisasi dan pembudayaan yang memungkinkan individu menjadi anggota penuh suatu masyarakat. Ia bukan sekadar mekanisme transfer pengetahuan akademik, melainkan sarana pewarisan nilai, norma, simbol, dan pola perilaku yang membentuk identitas kolektif. Melalui pendidikan, kebudayaan suatu masyarakat tidak hanya diwariskan, tetapi juga ditafsirkan ulang dan dikembangkan sesuai dengan dinamika zaman.

Dalam kerangka sosiologis klasik, Emile Durkheim dalam *Education and Sociology* (1956) menegaskan bahwa pendidikan berfungsi membentuk individu agar sesuai dengan kebutuhan moral dan sosial masyarakatnya. Sekolah dipandang sebagai institusi sosial yang mereproduksi solidaritas kolektif melalui internalisasi nilai bersama. Dengan demikian, pendidikan memiliki fungsi integratif, yakni menjaga kohesi sosial dan kesinambungan budaya.

Sementara itu, John Dewey dalam *Democracy and Education* (1997) melihat pendidikan sebagai proses pengalaman sosial yang berkelanjutan. Belajar terjadi melalui interaksi aktif dengan lingkungan dan partisipasi dalam kehidupan bersama. Sekolah idealnya menjadi miniatur masyarakat, tempat peserta didik belajar hidup secara demokratis, kolaboratif, dan bertanggung jawab. Perspektif ini menekankan bahwa pendidikan bukan aktivitas yang terpisah dari realitas sosial, melainkan bagian integral dari kehidupan komunitas.

Dalam konteks budaya, pendidikan berfungsi sebagai mekanisme pembentukan identitas. Nilai, bahasa, simbol, dan tradisi yang diwariskan melalui pendidikan membentuk kesadaran individu tentang siapa dirinya dan bagaimana ia berperan dalam masyarakat. Pendidikan dengan demikian menjadi arena di mana makna sosial dibangun, dipertahankan, dan dinegosiasikan.

Budaya tidak hanya menjadi latar belakang pendidikan, tetapi juga medium utama yang membentuk struktur pembelajaran. Jerome Bruner dalam *The Culture of Education* (2003) menegaskan bahwa setiap sistem pendidikan mencerminkan pandangan budaya tertentu tentang manusia dan pengetahuan. Cara guru mengajar, cara siswa belajar, hingga bentuk evaluasi semuanya dipengaruhi oleh konstruksi budaya yang mendasarinya. Pendidikan tidak pernah netral; ia selalu beroperasi dalam kerangka makna yang spesifik.

Sejalan dengan itu, Clifford Geertz dalam *The Interpretation of Cultures* (2017) menjelaskan bahwa budaya adalah sistem makna yang diwariskan melalui simbol. Pendidikan menjadi sarana utama untuk menafsirkan dan mereproduksi makna tersebut. Melalui pendidikan, generasi muda belajar memahami dunia dalam kerangka simbolik komunitasnya. Oleh karena itu, pendidikan yang terlepas dari konteks budaya berisiko menjadi asing dan kehilangan relevansi sosial. Sebaliknya, pendidikan yang kontekstual mampu membangun keterhubungan antara pengetahuan dan realitas kehidupan peserta didik.

Perspektif sosiologis yang lebih kritis juga melihat pendidikan sebagai arena reproduksi struktur sosial. Pierre Bourdieu dalam *Reproduction in Education, Society and Culture* (2000) memperkenalkan konsep *cultural capital* dan *habitus*, yang menjelaskan bagaimana sekolah dapat mereproduksi ketimpangan sosial melalui legitimasi budaya dominan. Sistem pendidikan sering kali menganggap standar budaya tertentu sebagai universal, sehingga kelompok yang memiliki akses terhadap modal budaya tersebut memperoleh keuntungan struktural.

Namun, pendidikan tidak hanya berfungsi sebagai alat reproduksi sosial; ia juga memiliki potensi transformatif. Paulo Freire dalam *Pedagogy of the Oppressed* (2022) memandang pendidikan sebagai praktik pembebasan. Melalui dialog kritis antara guru dan peserta didik, pendidikan dapat membangun

kesadaran reflektif terhadap realitas sosial dan mendorong perubahan. Dengan demikian, arah pendidikan sangat ditentukan oleh paradigma yang digunakan apakah ia memperkuat struktur sosial yang ada atau menjadi sarana transformasi.

Dalam perspektif sosial dan budaya, pembentukan karakter juga dipahami sebagai hasil interaksi dalam komunitas. Nilai moral dan etika tidak diajarkan secara abstrak, tetapi ditanamkan melalui keteladanan, praktik sosial, dan partisipasi aktif. Etienne Wenger melalui teori *Communities of Practice* (2008) menjelaskan bahwa identitas terbentuk melalui keterlibatan dalam praktik sosial. Individu belajar bukan hanya “apa yang diketahui”, tetapi juga “bagaimana menjadi” anggota komunitas tertentu. Pendidikan, dalam pengertian ini, membentuk habitus sosial yang memengaruhi cara berpikir dan bertindak.

Pemahaman pendidikan dalam perspektif sosial dan budaya membawa implikasi konseptual yang penting. Pendidikan harus kontekstual dan responsif terhadap budaya lokal. Kurikulum perlu mengintegrasikan nilai sosial dan tradisi komunitas. Pembelajaran harus bersifat dialogis dan kolaboratif, bukan sekadar transmisi satu arah. Evaluasi pun perlu melampaui pengukuran kognitif dan mencakup perkembangan karakter serta partisipasi sosial.

Secara sintesis, pendidikan dalam perspektif sosial dan budaya menempatkan proses belajar sebagai bagian dari dinamika masyarakat dan kebudayaan. Ia berfungsi sebagai mekanisme sosialisasi, reproduksi nilai, sekaligus transformasi sosial. Pengetahuan, identitas, dan karakter terbentuk melalui interaksi sosial yang berkelanjutan. Paradigma ini menjadi landasan penting untuk memahami sistem pendidikan berbasis komunitas seperti pesantren, yang menjadikan tradisi, relasi sosial, dan nilai keagamaan sebagai inti dari keseluruhan proses pembelajaran.

C. Kritik terhadap Pendekatan Pembelajaran Individualistik

Pendekatan pembelajaran individualistik berakar pada tradisi liberalisme modern dan perkembangan psikologi kognitif yang menempatkan individu sebagai pusat sekaligus ukuran utama keberhasilan belajar. Dalam paradigma ini, peserta didik dipandang sebagai subjek otonom yang berkembang melalui usaha personal, kompetisi, serta pencapaian akademik yang terukur secara kuantitatif. Pendidikan kemudian dipahami sebagai sarana optimalisasi potensi individu melalui mekanisme evaluasi berbasis performa personal.

Secara filosofis, pendekatan ini dipengaruhi oleh rasionalisme dan positivisme yang menekankan objektivitas, netralitas pengetahuan, serta pemisahan antara subjek dan konteks sosialnya. Pengetahuan dipandang sebagai sesuatu yang dapat ditransmisikan secara linear dan diuji melalui instrumen standar. Akibatnya, pendidikan direduksi menjadi proses penyampaian informasi yang keberhasilannya diukur melalui skor, peringkat, dan capaian individual. Relasi guru–murid cenderung bersifat satu arah, dan interaksi sosial dalam pembelajaran ditempatkan sebagai pelengkap, bukan fondasi.

Meskipun model ini memiliki kontribusi dalam membentuk kemandirian dan tanggung jawab personal, ia menyimpan sejumlah keterbatasan mendasar. Kritik utama terletak pada reduksi dimensi sosial dalam proses belajar. Teori yang dikembangkan oleh Lev Vygotsky menunjukkan bahwa kemampuan berpikir tingkat tinggi berkembang melalui interaksi sosial dan mediasi budaya. Jika pembelajaran sepenuhnya dipusatkan pada usaha individual, maka potensi dialog, kolaborasi, dan *scaffolding* menjadi tereduksi. Padahal, konstruksi makna yang mendalam sering lahir melalui diskusi, perdebatan, dan negosiasi gagasan dalam komunitas belajar.

Dari perspektif sosiologi pendidikan, pendekatan individualistik juga berpotensi mereproduksi ketimpangan sosial. Pierre Bourdieu dalam *Reproduction in Education, Society and*

Culture (2000) menjelaskan bahwa sistem pendidikan yang menekankan kompetisi individu sering kali melegitimasi dominasi *cultural capital* kelompok tertentu. Peserta didik dari latar sosial yang memiliki akses terhadap modal budaya yang sesuai dengan standar sekolah akan lebih mudah berhasil. Dalam sistem yang sangat individualistik, keberhasilan dianggap semata-mata hasil usaha pribadi, sehingga struktur sosial yang melatarbelakanginya menjadi tidak terlihat. Hal ini melahirkan meritokrasi semu yang mengabaikan faktor sosial dan budaya.

Kritik pedagogis yang tajam juga dikemukakan oleh Paulo Freire (2022) melalui konsep *banking education*. Dalam model ini, guru diposisikan sebagai subjek aktif yang “menabungkan” pengetahuan kepada peserta didik yang pasif. Orientasi pada capaian individual dan evaluasi terstandar memperkuat model ini, sehingga ruang dialog kritis dan refleksi sosial menjadi terbatas. Freire menegaskan bahwa pendidikan seharusnya menjadi praktik pembebasan melalui dialog, refleksi, dan aksi kolektif—bukan sekadar proses akumulasi informasi personal.

Pendekatan individualistik juga cenderung menghasilkan fragmentasi pengetahuan. Kurikulum disusun dalam bentuk mata pelajaran terpisah tanpa integrasi konteks sosial yang utuh. Peserta didik belajar untuk kepentingan ujian, bukan untuk memahami realitas secara komprehensif. Jerome Bruner (2003) mengingatkan bahwa pendidikan yang terlepas dari konteks budaya akan kehilangan makna. Pengetahuan yang tidak terhubung dengan kehidupan sosial menjadi mekanistik dan tidak transformatif. Krisis makna ini tampak ketika peserta didik mencapai nilai akademik tinggi, tetapi kurang memiliki empati sosial, tanggung jawab moral, dan kemampuan kolaboratif.

Dampak lebih lanjut terlihat pada pembentukan karakter. Orientasi pada prestasi individual berpotensi menggeser tujuan pendidikan dari pembentukan kepribadian menuju pencapaian akademik semata. Nilai solidaritas, kerja sama, dan tanggung

jawab kolektif kurang mendapat ruang. Dalam konteks pendidikan Islam, pendekatan ini berisiko bertentangan dengan prinsip *ukhuwah* (persaudaraan), *ta'awun* (kerja sama), dan *ta'dib* (pembentukan adab), yang secara tradisional menempatkan relasi sosial dan keteladanan sebagai inti pembentukan kepribadian.

Sebagai respons terhadap keterbatasan tersebut, paradigma sosiokultural menawarkan alternatif yang lebih integratif. Etienne Wenger (2008) melalui teori *Communities of Practice* menegaskan bahwa belajar adalah proses partisipasi dalam komunitas praktik. Dalam paradigma ini, interaksi sosial menjadi inti pembelajaran, dialog menggantikan transmisi satu arah, pengetahuan dibangun bersama melalui praktik nyata, dan evaluasi bersifat autentik serta holistik.

Secara sintesis, pendekatan pembelajaran individualistik memang memiliki kontribusi dalam membangun kemandirian dan tanggung jawab personal. Namun, ketika diterapkan secara dominan tanpa integrasi dimensi sosial, ia menimbulkan reduksi interaksi, reproduksi ketimpangan, fragmentasi pengetahuan, serta pelemahan pembentukan karakter. Oleh karena itu, diperlukan paradigma yang mengakui pentingnya individu sekaligus menempatkannya dalam jaringan relasi sosial dan budaya. Paradigma sosiokultural memberikan kerangka teoretis yang lebih komprehensif untuk memahami pembelajaran sebagai proses kolektif yang membentuk pengetahuan, identitas, dan karakter secara simultan.

D. Relevansi Teori Sosiokultural dalam Pendidikan Islam

Teori sosiokultural menempatkan interaksi sosial, mediasi budaya, dan partisipasi dalam komunitas sebagai inti perkembangan kognitif manusia. Prinsip ini memiliki kesesuaian epistemologis yang kuat dengan tradisi pendidikan Islam yang sejak awal berkembang melalui majelis ilmu, halaqah, dan transmisi sanad keilmuan. Pendidikan Islam klasik tidak dibangun di atas paradigma individualistik, melainkan pada relasi

dialogis antara guru dan murid dalam komunitas ilmiah yang hidup dan berkelanjutan.

Lev Vygotsky menegaskan bahwa perkembangan intelektual berlangsung melalui mediasi sosial dan bahasa. Dalam konteks pendidikan Islam, bahasa Arab, teks klasik (kitab turats), serta diskusi ilmiah berfungsi sebagai alat mediasi budaya yang membentuk struktur berpikir santri. Pembelajaran kitab kuning melalui metode sorogan dan bandongan memperlihatkan bagaimana teks dimaknai melalui dialog, penjelasan, koreksi, dan elaborasi bersama. Konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD) memiliki kemiripan substantif dengan praktik *talaqqi*, yaitu proses belajar langsung di bawah bimbingan guru yang lebih kompeten. Hubungan kiai-santri mencerminkan proses *scaffolding* yang intens dan berkelanjutan, di mana kemampuan intelektual berkembang melalui arahan sistematis dan keteladanan.

Pendidikan Islam tidak hanya berorientasi pada transfer pengetahuan (*ta'lim*), tetapi juga pembentukan adab (*ta'dib*) dan penyucian jiwa (*tazkiyah*). Orientasi ini selaras dengan paradigma sosiokultural yang melihat pendidikan sebagai proses internalisasi nilai melalui praktik sosial yang berulang. Syed Muhammad Naquib al-Attas (2023) dalam *The Concept of Education in Islam* menegaskan bahwa tujuan pendidikan Islam adalah membentuk manusia beradab yang mampu menempatkan sesuatu secara tepat sesuai hierarki nilai. Pembentukan adab tidak dapat dicapai melalui penyampaian konsep abstrak semata, melainkan melalui lingkungan sosial yang kondusif dan keteladanan yang konsisten. Di pesantren, nilai keikhlasan, kesederhanaan, kedisiplinan, dan tanggung jawab tidak hanya diajarkan secara normatif, tetapi diwujudkan dalam kehidupan kolektif sehari-hari.

Teori *Communities of Practice* yang dikembangkan oleh Etienne Wenger (2008) menjelaskan bahwa belajar adalah proses menjadi anggota penuh suatu komunitas praktik. Identitas

terbentuk melalui keterlibatan aktif dalam aktivitas kolektif. Pendidikan Islam tradisional mencerminkan konsep ini secara nyata, karena santri tidak hanya mempelajari teks, tetapi juga menjadi bagian dari komunitas ilmiah yang memiliki tradisi diskusi, etika akademik, dan struktur otoritas keilmuan. Identitas sebagai *thalib al-'ilm* terbentuk melalui interaksi intens dengan guru dan sesama santri. Azyumardi Azra (2013) dalam kajiannya tentang jaringan ulama Nusantara menunjukkan bahwa transmisi ilmu Islam berlangsung melalui jaringan sosial yang kuat dan kolektif, sehingga pendidikan Islam berkembang dalam ekosistem intelektual yang terhubung, bukan dalam ruang individual yang terisolasi.

Paradigma sosiokultural juga menolak reduksi pembelajaran menjadi aktivitas kognitif semata. Proses belajar selalu melibatkan dimensi afektif dan sosial. Dalam pendidikan Islam, integrasi antara ilmu, iman, dan amal merupakan tujuan utama yang tidak terpisahkan. Paulo Freire (2022) menekankan pentingnya dialog dalam membentuk kesadaran kritis, suatu prinsip yang sejalan dengan tradisi musyawarah dan bahtsul masail di pesantren. Melalui forum-forum diskusi tersebut, santri dilatih berpikir argumentatif, menghargai perbedaan, dan bertanggung jawab terhadap analisisnya. Praktik kolektif seperti shalat berjamaah, pengajian rutin, dan kerja bakti memperkuat pembentukan karakter melalui pengalaman sosial langsung, sehingga nilai spiritual tidak berhenti sebagai doktrin abstrak, melainkan dihidupi dalam komunitas.

E. Posisi Pesantren dalam Wacana Pendidikan Nasional

Pesantren merupakan institusi pendidikan Islam tertua di Indonesia yang telah eksis jauh sebelum sistem pendidikan modern diperkenalkan oleh pemerintah kolonial maupun negara pasca kemerdekaan. Dalam perjalanan sejarahnya, pesantren tidak hanya berfungsi sebagai pusat transmisi ilmu-ilmu keislaman, tetapi juga sebagai agen transformasi sosial dan

kultural masyarakat. Ia tumbuh dari akar tradisi lokal dan kebutuhan umat, sehingga memiliki legitimasi sosial yang kuat dalam kehidupan bangsa.

Zamakhshari Dhofier (2011) dalam *Tradisi Pesantren* menjelaskan bahwa pesantren memiliki elemen struktural khas kiai, santri, masjid, asrama, dan kitab kuning yang membentuk sistem pendidikan berbasis komunitas. Struktur ini menunjukkan bahwa pesantren bukan sekadar lembaga pendidikan informal, melainkan entitas sosial yang memiliki sistem nilai, kurikulum, otoritas keilmuan, serta pola relasi sosial yang terintegrasi. Dalam konteks pendidikan nasional, pesantren menjadi representasi model pendidikan indigenous yang lahir dari dinamika budaya dan religius masyarakat Indonesia.

Pasca kemerdekaan, pesantren mengalami proses integrasi dan transformasi dalam sistem pendidikan nasional. Pengakuan negara terhadap pesantren semakin menguat melalui regulasi yang menempatkannya sebagai bagian dari sistem pendidikan nasional tanpa menghilangkan kekhasan tradisinya. Azyumardi Azra (2000) menegaskan bahwa pesantren mampu melakukan modernisasi secara selektif mengintegrasikan kurikulum formal, memperkuat manajemen kelembagaan, dan mengembangkan pendidikan umum tanpa kehilangan identitas dasarnya sebagai pusat pengkajian kitab kuning dan pembentukan karakter religius. Relasi personal antara kiai dan santri tetap menjadi fondasi utama dalam proses pendidikan.

Dalam wacana pendidikan nasional yang sering kali berorientasi pada capaian akademik dan evaluasi kuantitatif, pesantren menawarkan paradigma alternatif yang lebih holistik. Pendidikan di pesantren mengintegrasikan dimensi kognitif (penguasaan ilmu agama dan umum), dimensi afektif (pembentukan akhlak dan spiritualitas), dimensi sosial (solidaritas dan tanggung jawab kolektif), serta dimensi praksis (pengamalan nilai dalam kehidupan nyata). Model ini sejalan dengan agenda nasional mengenai penguatan pendidikan

karakter, bahkan telah lama dipraktikkan jauh sebelum konsep tersebut dilembagakan dalam kebijakan formal negara.

Dari perspektif sosiokultural, pesantren dapat dipahami sebagai *community of practice* yang ideal. Proses pembelajaran berlangsung melalui interaksi intens, dialog, musyawarah, dan keteladanan. Tradisi sorogan, bandongan, musyawarah dan bahtsul masail mencerminkan pembelajaran kolaboratif berbasis teks dan diskursus ilmiah. Jika merujuk pada konsep Lev Vygotsky tentang mediasi sosial, pesantren menyediakan lingkungan yang kaya dengan alat budaya kitab klasik, bahasa Arab, tradisi lisan, dan struktur otoritas ilmiah yang memungkinkan internalisasi nilai dan pembentukan identitas secara simultan. Dalam konteks nasional, pesantren menjadi contoh konkret pendidikan berbasis budaya lokal yang tetap relevan di era modern.

Meskipun memiliki posisi strategis, pesantren menghadapi sejumlah tantangan dalam wacana pendidikan nasional. Standarisasi kurikulum dan akreditasi formal, integrasi teknologi digital dalam pembelajaran, tuntutan kompetensi global, serta persepsi publik yang masih memandang pesantren sebagai lembaga tradisional semata menjadi isu yang perlu dikelola secara konstruktif. Namun tantangan tersebut sekaligus membuka peluang bagi pesantren untuk mengembangkan model pendidikan yang memadukan tradisi dan inovasi. Dengan kekuatan komunitas, kedalaman spiritualitas, dan pengalaman historisnya, pesantren memiliki potensi besar menjadi model pendidikan karakter dan moderasi beragama dalam konteks pluralitas Indonesia.

Secara strategis, dalam wacana pendidikan nasional, pesantren menempati posisi ganda: sebagai warisan tradisi pendidikan Islam yang otentik dan sebagai institusi yang adaptif terhadap modernisasi; sebagai model pendidikan berbasis komunitas dan nilai; serta sebagai mitra strategis negara dalam pembangunan karakter bangsa. Posisi ini menegaskan bahwa

pesantren bukan entitas marginal dalam sistem pendidikan nasional, melainkan bagian integral yang memiliki kontribusi historis, sosial, dan kultural yang signifikan.

Dengan pendekatan sosiokultural, pesantren dapat dipahami sebagai institusi yang mampu mengintegrasikan pembelajaran, pembentukan karakter, dan reproduksi nilai dalam satu sistem yang utuh. Dalam konteks pembangunan pendidikan nasional, pesantren bukan sekadar pelengkap, tetapi alternatif paradigmatis yang relevan dan berkelanjutan bagi masa depan pendidikan Indonesia.

BAB II

PESANTREN SEBAGAI EKOSISTEM PEMBELAJARAN

A. Sejarah dan Karakteristik Pesantren

Pesantren merupakan institusi pendidikan Islam tertua di Indonesia yang memainkan peran sentral dalam transmisi ilmu keislaman, pembentukan karakter, serta reproduksi tradisi intelektual sejak jauh sebelum hadirnya sistem pendidikan modern kolonial maupun nasional. Secara historis, pesantren tumbuh sebagai respons kultural dan religius masyarakat Muslim Nusantara terhadap kebutuhan pendidikan agama yang berkelanjutan. Ia berkembang secara organik melalui jaringan ulama, masjid, dan komunitas lokal yang menjadikan pengajian sebagai inti aktivitas sosial-keagamaan (Steenbrink, 1986).

Menurut Zamakhsyari Dhofier (2011) dalam *Tradisi Pesantren: Studi tentang Pandangan Hidup Kyai*, pesantren tidak sekadar lembaga pengajaran agama, melainkan sebuah sistem sosial yang memiliki struktur, nilai, dan pola relasi yang khas. Lima elemen utama—kiai, santri, masjid, pondok (asrama), dan kitab kuning—membentuk fondasi kelembagaan pesantren. Elemen-elemen ini bukan sekadar komponen administratif, tetapi saling terintegrasi dalam membangun kultur pendidikan yang berbasis otoritas moral dan keilmuan.

Dari perspektif sejarah intelektual, pesantren juga merupakan bagian dari jaringan ulama global. Azyumardi Azra (2013) dalam *Jaringan Ulama Timur Tengah dan Kepulauan Nusantara Abad XVII dan XVIII* menunjukkan bahwa ulama Nusantara memiliki hubungan erat dengan pusat-pusat keilmuan Islam di Makkah dan Madinah. Relasi ini memperkuat legitimasi sanad keilmuan pesantren serta menjadikan pesantren sebagai simpul transmisi tradisi keilmuan Islam klasik (*turāth*) di Asia Tenggara. Pesantren tidak berdiri dalam isolasi lokal, melainkan menjadi bagian dari jaringan intelektual transnasional.

Sebagai model pendidikan indigenous, pesantren tumbuh dari akar budaya lokal dengan mengintegrasikan nilai Islam ke dalam struktur sosial masyarakat. Clifford Geertz (1996) dalam *The Religion of Java* mengidentifikasi pesantren sebagai salah satu pilar utama dalam konfigurasi sosial-keagamaan masyarakat Jawa, khususnya dalam kelompok santri. Selain itu, Martin van Bruinessen (1995) menegaskan bahwa pesantren memainkan peran penting dalam pelestarian literatur klasik Islam serta pembentukan tradisi intelektual berbasis kitab kuning di Indonesia.

Karakteristik pesantren dapat dirumuskan dalam beberapa aspek fundamental. Pertama, keberpusatan pada figur kiai sebagai pemimpin spiritual, intelektual, dan simbol otoritas moral. Kharisma kiai bukan hanya bersumber dari pengetahuan tekstual, tetapi juga dari reputasi kesalehan, keteladanan, dan pengakuan sosial (Dhofier, 2011). Kedua, sistem pendidikan berbasis kitab kuning sebagai rujukan utama dalam kajian tafsir, hadis, fiqh, ushul fiqh, tasawuf, dan ilmu alat (nahwu–sharaf), yang menegaskan kesinambungan epistemologis dengan khazanah Islam klasik (Bruinessen, 1995). Ketiga, kehidupan berasrama (pondok) yang menciptakan intensitas interaksi sosial, pembiasaan disiplin, serta internalisasi nilai melalui praktik kolektif. Keempat, fleksibilitas kurikulum yang memungkinkan pesantren beradaptasi dengan tuntutan zaman tanpa kehilangan identitas tradisionalnya (Madjid, 1987; Steenbrink, 1986).

Dalam perspektif sosiologis, pesantren juga berfungsi sebagai agen reproduksi sosial sekaligus transformasi sosial. Ia mereproduksi tradisi keilmuan dan nilai-nilai Islam melalui sistem sanad dan pembiasaan, namun pada saat yang sama melahirkan kader ulama, pemimpin masyarakat, dan aktor sosial yang berperan dalam dinamika kebangsaan. Keterlibatan pesantren dalam perjuangan kemerdekaan dan pembangunan sosial menunjukkan bahwa lembaga ini memiliki fungsi publik yang melampaui batas pendidikan semata (Raharjo, 1995).

Lebih jauh, pesantren dapat dipahami sebagai ekosistem sosial yang membentuk habitus santri melalui praktik berulang dan kehidupan kolektif. Konsep habitus dari Pierre Bourdieu membantu menjelaskan bagaimana nilai kesederhanaan, ketaatan, keikhlasan, dan solidaritas tertanam dalam diri santri melalui pengalaman sosial sehari-hari. Dengan demikian, pendidikan di pesantren tidak hanya mentransmisikan pengetahuan, tetapi membentuk struktur disposisi moral dan intelektual secara mendalam.

Perkembangan tipologi pesantren—from salaf (tradisional) hingga khalaf (modern)—menunjukkan dinamika adaptif lembaga ini. Modernisasi tidak serta-merta menghapus tradisi, tetapi menghasilkan model integratif yang memadukan pengajian kitab klasik dengan sistem madrasah formal, bahkan pendidikan tinggi (Nasir, 2005). Transformasi ini memperlihatkan bahwa pesantren memiliki daya lentur institusional yang tinggi dalam merespons perubahan sosial, ekonomi, dan politik.

Secara historis dan karakterologis, pesantren bukan hanya lembaga pendidikan agama, melainkan institusi sosial-budaya yang berperan dalam menjaga kesinambungan tradisi Islam, membentuk karakter kolektif, serta membangun jaringan intelektual yang luas. Pesantren merupakan ruang di mana teks, tradisi, otoritas, dan komunitas bertemu dalam satu sistem pendidikan yang hidup dan berkelanjutan.

B. Elemen Utama: Kiai, Santri, Asrama, dan Masjid

Ekosistem pembelajaran pesantren dibangun di atas elemen-elemen kelembagaan yang saling terkait dan membentuk sistem pendidikan yang utuh serta berkelanjutan. Elemen-elemen ini tidak berdiri secara terpisah, melainkan terintegrasi dalam satu struktur sosial yang memungkinkan terjadinya proses transmisi ilmu, internalisasi nilai, dan pembentukan identitas secara simultan. Dalam kajian klasik tentang pesantren, Zamakhsyari Dhofier (2011) menegaskan bahwa keberadaan kiai, santri,

masjid, pondok, dan kitab kuning merupakan unsur fundamental yang menentukan eksistensi sebuah pesantren. Keempat elemen yang dibahas dalam bagian ini—kiai, santri, asrama, dan masjid—merupakan inti dari sistem tersebut.

Kiai merupakan pusat otoritas moral, spiritual, dan intelektual dalam pesantren. Kedudukannya tidak hanya sebagai pengajar teks-teks keislaman, tetapi juga sebagai pembimbing ruhani, pengambil keputusan strategis, dan simbol legitimasi keilmuan. Otoritas kiai bersifat karismatik sekaligus genealogis, sering kali diperkuat oleh sanad keilmuan yang terhubung dengan ulama terdahulu. Dalam perspektif sosiologis, posisi kiai dapat dipahami melalui konsep otoritas karismatik sebagaimana dijelaskan oleh Max Weber (2019), di mana legitimasi kepemimpinan bersumber dari pengakuan kolektif atas kualitas personal dan spiritualnya. Relasi kiai–santri bersifat personal, intens, dan dialogis. Interaksi ini memungkinkan proses internalisasi nilai berlangsung lebih efektif karena didasarkan pada keteladanan (*uswah*) dan kedekatan emosional, bukan sekadar hubungan administratif.

Santri adalah subjek utama dalam proses pendidikan pesantren sekaligus bagian integral dari komunitas sosialnya. Mereka tidak hanya belajar memahami teks-teks keislaman, tetapi juga menjalani pembentukan karakter melalui praktik hidup kolektif yang disiplin dan terstruktur. Kehidupan santri mencakup rutinitas ibadah berjamaah, pengajian, musyawarah, serta kegiatan sosial yang membentuk solidaritas dan tanggung jawab bersama. Dalam tradisi pesantren dikenal dua kategori santri, yaitu santri mukim yang menetap di asrama dan mengikuti seluruh ritme kehidupan pesantren, serta santri kalong yang pulang-pergi dari rumahnya. Menurut Dhofier (2011), perbedaan ini tidak hanya bersifat administratif, tetapi juga memengaruhi intensitas sosialisasi dan internalisasi nilai yang dialami santri.

Asrama atau pondok berfungsi sebagai ruang sosialisasi dan internalisasi nilai yang sangat penting dalam struktur

pesantren. Kehidupan berasrama menciptakan lingkungan belajar yang total (*total institution*), di mana batas antara ruang belajar formal dan kehidupan sehari-hari menjadi cair. Interaksi antarsantri berlangsung sepanjang waktu, sehingga terbentuk solidaritas kolektif, budaya disiplin, dan pembiasaan nilai seperti kesederhanaan dan kemandirian. Dalam kerangka teori habitus dari Pierre Bourdieu (2010), kehidupan berasrama dapat dipahami sebagai arena pembentukan disposisi sosial melalui praktik berulang yang membentuk struktur mental dan moral santri. Nilai-nilai pesantren tidak hanya diajarkan, tetapi dihidupi dan dipraktikkan dalam rutinitas keseharian.

Masjid menempati posisi sentral sebagai pusat spiritual sekaligus intelektual pesantren. Selain sebagai tempat pelaksanaan ibadah, masjid menjadi ruang utama pengajian kitab kuning, diskusi ilmiah, ceramah keagamaan, dan musyawarah. Tradisi ini mereproduksi pola pendidikan Islam klasik, di mana masjid berfungsi sebagai pusat pembelajaran dan diskursus keilmuan. Keberadaan masjid sebagai pusat aktivitas intelektual menunjukkan bahwa spiritualitas dan intelektualitas tidak dipisahkan dalam sistem pesantren, melainkan berjalan secara terpadu. Dalam konteks ini, masjid menjadi ruang simbolik yang mempertemukan dimensi ibadah dan ilmu sebagai dua sisi yang tidak terpisahkan dalam pendidikan Islam.

Keempat elemen tersebut—kiai, santri, asrama, dan masjid—membentuk struktur sosial yang memungkinkan proses pembelajaran berlangsung secara holistik. Pembelajaran di pesantren tidak hanya menekankan aspek kognitif berupa penguasaan materi, tetapi juga dimensi afektif melalui pembentukan akhlak serta dimensi spiritual melalui praktik ibadah dan kedekatan religius. Integrasi ini menjadikan pesantren sebagai ekosistem pendidikan yang menyatukan teks, tradisi, relasi sosial, dan pengalaman hidup dalam satu sistem yang utuh.

C. Tradisi Kitab Kuning sebagai Budaya Ilmiah

Kitab kuning merupakan fondasi epistemologis pesantren dan menjadi jantung tradisi intelektualnya. Istilah “kitab kuning” merujuk pada teks-teks klasik berbahasa Arab—umumnya dicetak di atas kertas berwarna kekuningan—yang memuat khazanah keilmuan Islam dari berbagai disiplin seperti tafsir, hadis, fiqh, ushul fiqh, tasawuf, nahwu, dan sharaf. Menurut Martin van Bruinessen (1995) dalam *Kitab Kuning, Pesantren, dan Tarekat*, kitab kuning bukan sekadar bahan ajar, tetapi simbol kontinuitas tradisi intelektual Islam di Nusantara. Ia menjadi medium transmisi otoritas keilmuan sekaligus penanda identitas pesantren sebagai penjaga turats (warisan klasik).

Dalam struktur pendidikan pesantren, penguasaan kitab kuning menjadi indikator utama kedalaman intelektual seorang santri. Kemampuan membaca teks tanpa harakat (*Arab gundul*), memahami struktur gramatikalnya, serta menjelaskan kandungan maknanya menunjukkan tingkat kematangan akademik. Proses ini menuntut penguasaan ilmu alat seperti nahwu dan sharaf sebagai prasyarat metodologis. Dengan demikian, tradisi kitab kuning membentuk kerangka berpikir analitis yang sistematis dan berbasis argumentasi tekstual.

Pembelajaran kitab kuning dilakukan melalui metode tradisional yang telah mengakar kuat dalam sejarah pesantren, yakni sorogan, bandongan (wetonan), dan musyawarah. Metode sorogan menekankan interaksi individual antara santri dan kiai, di mana santri membaca teks secara langsung di hadapan guru untuk dikoreksi dan dijelaskan. Pola ini menciptakan relasi pedagogis yang intens dan memungkinkan proses pembimbingan personal. Metode bandongan bersifat kolektif; kiai membacakan dan menerjemahkan teks, sementara santri menyimak serta memberi makna (makna gundul) pada kitabnya. Tradisi ini memperlihatkan model transmisi ilmu berbasis otoritas dan sanad. Sementara itu, musyawarah atau bahtsul masail memperkuat dimensi dialogis dan kritis, karena santri didorong untuk mendiskusikan,

membandingkan pendapat ulama, dan merumuskan argumen secara kolektif.

Tradisi tersebut membentuk budaya ilmiah yang khas dan berbeda dari model pendidikan modern yang cenderung terfragmentasi. Santri tidak hanya menghafal isi teks, tetapi juga belajar memahami struktur bahasa Arab, menganalisis argumentasi ulama, serta mengembangkan kemampuan *istinbath* (penarikan hukum) melalui pendekatan metodologis ushul fiqh. Dalam kerangka ini, kitab kuning menjadi sarana pembentukan nalar normatif yang bertumpu pada dalil, logika, dan tradisi otoritatif.

Secara sosiologis, tradisi kitab kuning juga memperkuat legitimasi keilmuan melalui sistem sanad—rantai transmisi guru-murid yang memastikan kesinambungan otoritas. Azyumardi Azra (2013) menunjukkan bahwa jaringan ulama Nusantara terhubung dengan pusat-pusat keilmuan Islam global melalui sanad ini. Pesantren, dengan demikian, tidak hanya menjadi ruang belajar lokal, tetapi bagian dari jaringan intelektual Islam yang luas.

Lebih jauh, tradisi kitab kuning membentuk identitas intelektual santri sebagai bagian dari komunitas ilmiah Islam. Melalui pembacaan, pengkajian, dan diskusi teks klasik, santri belajar menempatkan diri dalam tradisi keilmuan yang berkelanjutan. Dalam perspektif budaya, kitab kuning bukan hanya objek studi, melainkan simbol warisan intelektual yang diwariskan lintas generasi.

Tradisi kitab kuning dapat dipahami sebagai budaya ilmiah pesantren yang menyatukan epistemologi teks, otoritas sanad, metode dialogis, dan pembentukan identitas keilmuan. Ia bukan sekadar materi pelajaran, tetapi medium pembentukan cara berpikir, sikap intelektual, dan komitmen moral yang menjadi ciri khas pendidikan pesantren.

D. Interaksi Sosial sebagai Ruang Pembentukan Makna

Dalam perspektif sosiokultural, pesantren merupakan ruang interaksi yang kaya akan mediasi simbolik, praktik kolektif, dan dialog sosial yang berkelanjutan. Proses pembelajaran tidak terbatas pada transfer materi di ruang kelas, melainkan berlangsung melalui percakapan sehari-hari, keteladanan kiai, praktik ibadah berjamaah, serta kehidupan berasrama yang intens. Dengan demikian, interaksi sosial menjadi medium utama pembentukan pengetahuan sekaligus internalisasi nilai.

Secara teoretis, gagasan ini sejalan dengan pandangan Lev Vygotsky yang menempatkan interaksi sosial sebagai fondasi perkembangan kognitif. Konsep *scaffolding* dan *Zone of Proximal Development (ZPD)* menjelaskan bahwa individu berkembang secara optimal ketika dibimbing oleh pihak yang lebih kompeten. Dalam konteks pesantren, relasi kiai–santri mencerminkan pola pembimbingan bertahap tersebut. Kiai tidak sekadar menyampaikan isi kitab, tetapi mengarahkan cara berpikir, meluruskan pemahaman, serta membentuk etika intelektual santri melalui dialog dan koreksi yang kontinu.

Interaksi antarsantri dalam forum musyawarah dan bahtsul masail juga berfungsi memperluas horizon pemahaman. Diskusi kolektif memungkinkan terjadinya negosiasi makna, pertukaran argumentasi, dan pembentukan kesadaran bersama. Dalam kerangka *communities of practice* yang dikembangkan oleh Etienne Wenger, pesantren dapat dipahami sebagai komunitas praktik di mana identitas dan kompetensi terbentuk melalui partisipasi aktif dalam kegiatan bersama. Santri belajar bukan hanya “apa yang diketahui”, tetapi juga “bagaimana menjadi” bagian dari tradisi ilmiah dan religius tertentu.

Nilai-nilai seperti disiplin, tanggung jawab, kesederhanaan, dan solidaritas tidak diajarkan dalam bentuk abstraksi normatif semata, melainkan dialami secara langsung dalam praktik sosial sehari-hari. Rutinitas bangun dini hari, shalat

berjamaah, antre makan, kerja bakti, hingga adab berbicara kepada guru merupakan bentuk pembelajaran implisit yang membentuk karakter. Dalam perspektif Pierre Bourdieu, praktik berulang tersebut membangun habitus—struktur disposisi yang mengarahkan cara berpikir dan bertindak santri secara konsisten.

Ruang sosial pesantren, dengan demikian, berfungsi sebagai arena konstruksi makna yang terus berlangsung. Setiap aktivitas—mulai dari pengajian kitab kuning hingga kegiatan kebersihan lingkungan—mengandung dimensi edukatif. Pembelajaran tidak terfragmentasi antara ruang kelas dan kehidupan, tetapi terintegrasi dalam satu ekosistem sosial yang utuh. Inilah yang membedakan pesantren dari model pendidikan formal yang cenderung memisahkan dimensi akademik dan kehidupan personal.

Secara konseptual, integrasi antara interaksi sosial dan pembelajaran di pesantren menunjukkan bahwa makna tidak dibentuk secara individual dan terisolasi, melainkan melalui partisipasi dalam komunitas yang hidup. Proses ini menghasilkan pembentukan identitas religius dan intelektual secara simultan. Dengan demikian, pesantren bukan hanya tempat belajar teks, tetapi ruang sosial tempat makna, nilai, dan kesadaran kolektif dikonstruksi secara berkelanjutan.

E. Pesantren sebagai *Learning Community* yang Hidup

Sebagai ekosistem pembelajaran, pesantren dapat dipahami sebagai *learning community* yang dinamis dan berkelanjutan. Ia bukan sekadar tempat mentransmisikan pengetahuan agama, melainkan ruang partisipasi aktif dalam komunitas praktik keilmuan dan spiritual. Dalam kerangka teori *communities of practice* yang dikembangkan oleh Etienne Wenger, belajar dipahami sebagai proses menjadi bagian dari komunitas melalui partisipasi yang bermakna. Pesantren merepresentasikan konsep ini secara konkret: santri tidak hanya menerima materi, tetapi terlibat langsung dalam praktik diskursus

ilmiah, ibadah kolektif, dan kehidupan sosial yang membentuk identitasnya.

Ciri utama *learning community* di pesantren terlihat dalam interaksi yang intens dan berkelanjutan antara kiai dan santri maupun antarsantri. Interaksi ini tidak terbatas pada jam belajar formal, tetapi berlangsung sepanjang hari dalam kehidupan berasrama. Pola ini memperkuat internalisasi nilai dan memperdalam pemahaman melalui pengalaman sosial yang kontinu. Perspektif Lev Vygotsky menegaskan bahwa perkembangan kognitif terjadi melalui mediasi sosial; dalam konteks pesantren, mediasi tersebut hadir dalam bentuk dialog, keteladanan, koreksi bacaan kitab, dan diskusi musyawarah.

Keterlibatan kolektif dalam praktik ibadah dan diskursus ilmiah juga menjadi fondasi utama. Shalat berjamaah, pengajian rutin, bahtsul masail, hingga kerja bakti bukan sekadar aktivitas tambahan, tetapi bagian integral dari proses pembelajaran. Di sini teori dan praktik tidak dipisahkan. Ilmu fiqh, misalnya, tidak hanya dipahami secara tekstual, tetapi dipraktikkan dalam kehidupan sehari-hari. Dimensi spiritual dan intelektual menyatu dalam ritme kehidupan pesantren.

Keteladanan kiai dan para senior berfungsi sebagai metode pedagogis utama. Pendidikan berlangsung melalui *modeling*, di mana nilai seperti keikhlasan, kesederhanaan, dan tanggung jawab dicontohkan dalam tindakan nyata. Dalam kerangka sosiologis Pierre Bourdieu, praktik berulang dalam komunitas ini membentuk habitus santri—struktur disposisi yang mengarahkan cara berpikir dan bertindak secara konsisten sesuai nilai pesantren.

Integrasi antara teori dan praktik kehidupan menjadi karakter pembeda pesantren sebagai *learning community*. Tidak terdapat dikotomi tegas antara ruang kelas dan ruang hidup; seluruh aktivitas mengandung dimensi edukatif. Pembelajaran berlangsung simultan dalam dimensi kognitif (penguasaan teks), sosial (solidaritas dan kerja sama), dan spiritual (kedekatan

religius). Dengan pola ini, pesantren membentuk identitas santri bukan hanya sebagai pelajar, tetapi sebagai bagian dari tradisi intelektual Islam yang hidup dan berkelanjutan.

Sebagai institusi yang terus beradaptasi, pesantren menunjukkan daya tahan tinggi dalam menghadapi perubahan zaman. Modernisasi kurikulum, integrasi pendidikan formal, serta pemanfaatan teknologi dilakukan tanpa meninggalkan tradisi kitab kuning dan sistem asrama. Tradisi dan inovasi berjalan beriringan, menciptakan sistem pendidikan yang berakar kuat sekaligus responsif terhadap dinamika sosial.

Pondok Pesantren dapat dipahami sebagai ekosistem pembelajaran yang menyatukan teks, tradisi, komunitas, dan nilai dalam satu struktur yang utuh. Ia bukan sekadar lembaga pendidikan formal, melainkan ruang hidup tempat ilmu, karakter, dan identitas religius dibentuk secara berkelanjutan melalui partisipasi aktif dalam komunitas yang dinamis.

BAB III

LANDASAN TEORETIS PEMBELAJARAN

SOSIOKULTURAL

A. Teori Pembelajaran Sosiokultural

Pembelajaran sosiokultural adalah pendekatan yang menegaskan bahwa belajar tidak terjadi secara individual dan terisolasi, melainkan terbentuk melalui interaksi sosial, bahasa, serta praktik budaya yang melingkupi peserta didik. Akar teoritisnya terutama bersumber dari pemikiran Lev S. Vygotsky yang memandang perkembangan kognitif sebagai proses yang mula-mula berlangsung pada tataran sosial (intermental) lalu bertransformasi menjadi kemampuan individual (intramental).

Rumusan Vygotsky (1978) yang terkenal bahwa fungsi mental tingkat tinggi muncul pertama kali dalam relasi sosial sebelum menjadi bagian dari struktur psikologis individu menegaskan bahwa belajar merupakan proses sosial sebelum menjadi proses personal. Karena itu, pengetahuan tidak dipahami sebagai entitas “jadi” yang dipindahkan dari guru kepada murid, melainkan dibangun melalui partisipasi dalam aktivitas sosial, dialog, dan penggunaan alat budaya seperti bahasa, simbol, teks, dan praktik-praktik yang diakui komunitas.

Dalam kerangka sosiokultural, budaya tidak sekadar latar, melainkan medium utama pembelajaran. Budaya menyediakan perangkat makna (*meaning system*) yang membentuk cara seseorang memandang realitas, menyusun argumen, dan memecahkan masalah. Dengan demikian, belajar selalu terjadi “di dalam” budaya tertentu, melalui perangkat budaya tertentu, untuk mencapai kompetensi yang dianggap bernilai oleh komunitas.

Pandangan ini sejalan dengan gagasan bahwa pendidikan adalah proses pembudayaan (*enculturation*), yaitu proses masuknya individu ke dalam sistem simbol, norma, dan tradisi pengetahuan yang hidup dalam masyarakatnya. Oleh sebab itu,

perbedaan konteks budaya akan memengaruhi pola belajar, bentuk komunikasi, struktur otoritas, bahkan cara evaluasi pengetahuan (Bruner, 2003; Wertsch, 2009).

Konsep mediasi menjadi pusat dalam teori sosiokultural. Vygotsky menekankan bahwa tindakan manusia selalu dimediasi oleh alat-alat budaya (*cultural tools*) yang memungkinkan individu melampaui kemampuan biologisnya. Bahasa adalah alat mediasi utama karena tidak hanya dipakai untuk berkomunikasi, tetapi juga untuk mengatur perhatian, mengingat, merencanakan, dan menalar. Melalui penggunaan bahasa dalam interaksi sosial, individu menyerap cara berpikir komunitas, lalu menginternalisasikannya menjadi strategi mental. Dalam istilah Vygotsky, pembelajaran yang awalnya “dibantu” oleh struktur dialog sosial perlahan berubah menjadi “dialog internal” yang membentuk kemampuan berpikir abstrak (Damianova & Sullivan, 2011).

Perluasan konsep ini dapat dijelaskan melalui perspektif *dialogic teaching* dan “pembicaraan eksploratif” (*exploratory talk*) yang dikembangkan dalam studi sosiokultural kontemporer. Mercer dan Littleton menunjukkan bahwa kualitas dialog bagaimana peserta didik memberi alasan, menanggapi, dan menguji argument berpengaruh langsung terhadap perkembangan penalaran. Dialog yang baik tidak hanya membuat siswa “aktif berbicara”, tetapi menciptakan ruang untuk negosiasi makna, pembentukan konsep, dan pengujian pemahaman secara kolaboratif. Karena itu, pembelajaran sosiokultural menekankan interaksi yang bermakna, bukan sekadar interaksi yang ramai (Mercer & Littleton, 2007).

Jika kerangka di atas dibawa ke konteks pesantren, teori sosiokultural menemukan bentuknya secara sangat nyata. Pesantren adalah ruang sosial-budaya yang kuat karena seluruh sistemnya—mulai dari kehidupan berasrama, kepemimpinan kiai, tradisi kitab kuning, hingga praktik ibadah—membentuk “budaya belajar” yang spesifik. Sistem asrama menjadikan santri hidup

dalam komunitas intens, sehingga belajar tidak hanya terjadi saat pengajian atau kelas, tetapi hadir dalam ritme keseharian: mengulang pelajaran, musyawarah, setoran hafalan, lalaran, khidmah, adab kepada guru, hingga disiplin ibadah berjamaah. Pola hidup kolektif ini membuat proses belajar berlangsung dalam “ekologi sosial” yang terus aktif, bukan peristiwa sesaat yang berhenti ketika jam pelajaran selesai (Bruinessen, 1995; Dhofier, 2011).

Relasi kiai–santri dalam pesantren juga menunjukkan karakter pembelajaran sosiokultural yang khas. Kiai tidak hanya menjadi sumber pengetahuan, tetapi juga mediator budaya dan penjaga otoritas tradisi keilmuan. Santri belajar bukan sekadar memahami teks, melainkan memasuki tradisi: bagaimana membaca kitab tanpa harakat, bagaimana memberi makna gandel, bagaimana memahami i‘rab, bagaimana menyusun argumentasi fiqh, dan bagaimana menempatkan ilmu dalam bingkai adab. Proses ini berlangsung melalui bimbingan, koreksi, arahan, dan keteladanan, yang secara teoritis dapat dipahami sebagai bentuk partisipasi dalam komunitas praktik—santri bergerak dari partisipasi perifer menuju partisipasi penuh dalam tradisi keilmuan pesantren (Wenger-Trayner, 2008).

Pada titik ini, pembelajaran sosiokultural juga membantu menjelaskan mengapa tradisi pesantren efektif dalam pembentukan karakter. Karena nilai tidak diajarkan sebagai doktrin verbal semata, tetapi menjadi bagian dari praktik sosial yang diulang setiap hari. Kebiasaan disiplin, tanggung jawab, kesederhanaan, dan penghormatan kepada guru terbentuk melalui pembiasaan kolektif yang konsisten. Dalam kerangka sosiokultural, ini menunjukkan bahwa internalisasi nilai berlangsung melalui partisipasi dalam praktik budaya, bukan semata-mata melalui pengajaran normatif. Konsep habitus dari Bourdieu memperkuat penjelasan ini: disposisi moral dan kebiasaan berpikir santri terbentuk melalui pengalaman sosial yang berulang dalam ekosistem pesantren (Bourdieu et al., 2000).

Lebih jauh, peran bahasa dalam pesantren bukan hanya aspek teknis komunikasi, tetapi perangkat pembentukan nalar. Bahasa Arab dan istilah-istilah ilmu alat menjadi “alat berpikir” yang membentuk struktur penalaran santri. Dalam pembacaan kitab kuning, santri tidak hanya belajar makna, tetapi belajar cara berpikir yang tertanam dalam struktur teks dan tradisi ulama. Ketika santri berdiskusi dalam musyawarah, mereka membangun “memori sosial” dan “penalaran sosial” karena gagasan diuji, dirumuskan ulang, dan distabilkan melalui dialog. Dari sini terlihat bahwa diskusi bukan sekadar metode, melainkan mekanisme kognitif yang bekerja melalui interaksi sosial.

Teori pembelajaran sosiokultural menyediakan landasan analitis untuk memahami pesantren sebagai sistem pendidikan yang tidak memisahkan belajar dari kehidupan. Pembelajaran dipahami sebagai proses partisipasi dalam komunitas religius-intelektual yang menggunakan teks, bahasa, simbol, otoritas, dan praktik sosial sebagai alat mediasi. Kerangka ini relevan untuk menafsirkan bagaimana pembelajaran di pesantren menghasilkan capaian pembelajaran yang bukan hanya kognitif, tetapi juga afektif, sosial, dan spiritual, karena seluruh prosesnya berlangsung dalam ekosistem sosiokultural yang hidup dan berkelanjutan.

B. Konsep Zona Perkembangan Proksimal (ZPD)

Konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD) merupakan salah satu gagasan sentral dalam teori perkembangan kognitif yang dikemukakan oleh Lev Vygotsky. ZPD merujuk pada jarak antara tingkat perkembangan aktual—yakni kemampuan yang dapat dilakukan peserta didik secara mandiri—dan tingkat perkembangan potensial—yakni kemampuan yang dapat dicapai ketika individu memperoleh bantuan dari orang yang lebih kompeten. Dengan demikian, ukuran perkembangan tidak hanya ditentukan oleh apa yang sudah dikuasai, tetapi juga oleh

kapasitas yang sedang “bertumbuh” melalui interaksi sosial (Vygotsky, 1978).

Dalam perspektif ini, pembelajaran yang efektif justru terjadi ketika peserta didik berada dalam wilayah yang menantang tetapi masih dapat dijangkau dengan dukungan yang tepat. Jika tugas terlalu mudah, tidak terjadi perkembangan; jika terlalu sulit tanpa bantuan, pembelajaran menjadi tidak produktif. ZPD menempatkan proses bimbingan sebagai kunci perkembangan karena kemampuan baru muncul melalui kolaborasi sebelum menjadi kompetensi mandiri. Pandangan ini sekaligus menjadi kritik terhadap pendekatan pengukuran kecerdasan yang bersifat statis, seperti tes IQ, yang hanya mengukur capaian aktual tanpa mempertimbangkan potensi yang dapat berkembang melalui interaksi sosial (Daniels, 2016).

Secara teoretis, ZPD juga menegaskan bahwa perkembangan bersifat dinamis. Apa yang hari ini hanya dapat dilakukan dengan bantuan, esok hari dapat dilakukan secara mandiri. Setelah kemampuan tersebut menjadi bagian dari perkembangan aktual, akan muncul zona baru yang lebih tinggi. Proses ini berlangsung secara spiral dan progresif. Dengan demikian, ZPD bukan ruang tetap, melainkan zona yang terus bergerak seiring pertumbuhan pengalaman belajar.

Dalam konteks pesantren, konsep ZPD dapat diamati secara konkret dalam pembelajaran kitab kuning, khususnya metode sorogan. Ketika santri membaca teks Arab tanpa harakat di hadapan kiai atau ustadz, ia sering berada pada batas kemampuan aktualnya. Ia mungkin mampu mengenali struktur kalimat, tetapi belum sepenuhnya memahami i‘rab, tarkib, atau maksud argumentasi fiqh di balik teks tersebut. Pada saat inilah kiai memberikan intervensi pedagogis: membetulkan bacaan, menunjukkan kedudukan kata, menjelaskan relasi antarkalimat, atau mengarahkan pada kaidah tertentu dalam nahwu dan ushul fiqh. Bantuan tersebut membuat santri mampu menyelesaikan tugas yang sebelumnya berada di luar jangkauan kemampuannya.

Proses koreksi dan penuntunan yang berulang inilah yang memperluas zona perkembangan santri. Bacaan yang awalnya memerlukan arahan menjadi bacaan yang dapat dipahami sendiri; analisis yang awalnya dibantu menjadi kemampuan argumentatif mandiri. Di sini terlihat bahwa praktik sorogan bukan sekadar metode tradisional, melainkan mekanisme pedagogis yang secara inheren bekerja dalam kerangka ZPD (Kozulin, 2006).

Konsep ZPD juga memperoleh penguatan dalam pemikiran Barbara Rogoff melalui gagasan *guided participation*. Rogoff (1991) menekankan bahwa pembelajaran terjadi melalui partisipasi terbimbing dalam aktivitas sosial yang bermakna, di mana mentor dan pembelajar terlibat dalam “pemikiran bersama” (*shared thinking*). Dalam kerangka ini, pembelajaran tidak dipahami sebagai transfer pengetahuan satu arah, tetapi sebagai kolaborasi aktif yang membangun pemahaman secara kolektif.

Struktur sosial pesantren memungkinkan *guided participation* berlangsung secara kontinu. Santri senior membimbing juniornya dalam memahami makna gandel, membantu mengurai nadzam, atau mendiskusikan persoalan fiqh dalam forum musyawarah. Dengan demikian, ZPD di pesantren tidak hanya terwujud dalam relasi vertikal kiai–santri, tetapi juga dalam relasi horizontal antarsantri. Jaringan belajar kolektif ini memperluas peluang perkembangan setiap individu karena bantuan dapat datang dari berbagai tingkat kompetensi dalam komunitas.

Lebih jauh, ZPD dalam pesantren tidak hanya berkaitan dengan kemampuan kognitif membaca dan memahami teks, tetapi juga dengan pembentukan adab dan karakter. Seorang santri yang baru memasuki lingkungan pesantren mungkin belum sepenuhnya memahami etika interaksi, disiplin waktu, atau tata cara beribadah yang sesuai tradisi pesantren. Melalui pembiasaan, teladan, dan koreksi sosial, ia bergerak dari ketergantungan menuju kemandirian moral. Dengan demikian, ZPD juga bekerja pada dimensi afektif dan sosial, bukan hanya intelektual.

Secara konseptual, penerapan ZPD dalam pesantren menunjukkan bahwa pembelajaran adalah proses sosial yang progresif dan bertahap. Penguasaan kitab, pengembangan nalar fiqh, hingga internalisasi nilai terjadi melalui bimbingan yang terstruktur dan partisipasi aktif dalam komunitas. Kerangka ini membantu menjelaskan mengapa sistem pembelajaran pesantren mampu melahirkan santri yang tidak hanya menguasai teks, tetapi juga memiliki kapasitas berpikir dan bertindak secara mandiri dalam tradisi keilmuan Islam.

C. *Scaffolding* dalam Interaksi Pembelajaran

Konsep *scaffolding* berkembang dari kerangka teori sosiokultural yang dirintis oleh Lev Vygotsky, khususnya dalam kaitannya dengan *Zone of Proximal Development* (ZPD). Istilah ini kemudian diperkaya dalam kajian pedagogi modern untuk menjelaskan bentuk dukungan sementara yang diberikan kepada pembelajar agar ia mampu menyelesaikan tugas yang berada sedikit di atas kemampuan aktualnya. Dukungan tersebut bersifat adaptif dan tidak permanen. Tujuannya bukan untuk menggantikan peran berpikir peserta didik, melainkan menyediakan “struktur penyangga” yang memungkinkan proses berpikir berkembang secara bertahap hingga mandiri (Stone, 1998).

Secara epistemologis, *scaffolding* menegaskan bahwa pembelajaran adalah proses ko-konstruksi makna. Guru dan siswa tidak berada dalam relasi satu arah yang statis, tetapi dalam interaksi dinamis yang menghasilkan pemahaman bersama (*intersubjectivity*). Dalam proses ini, guru mengamati respons siswa, menyesuaikan bantuan, dan membimbing arah penalaran. Siswa pun berperan aktif dalam merespons, menguji, dan memodifikasi pemahamannya. Dengan demikian, *scaffolding* adalah praktik pedagogis yang bersifat dialogis dan reflektif, bukan sekadar pemberian instruksi (van de Pol et al., 2010).

Dalam tradisi pesantren, prinsip *scaffolding* telah lama terimplementasi meskipun tidak selalu disebut dengan istilah tersebut. Pada metode bandongan, kiai membacakan teks, memberikan makna, serta menjelaskan konteks dan struktur argumentasi ulama klasik. Di sini, kiai menyajikan kerangka berpikir yang membantu santri memahami relasi antarkonsep. Santri tidak langsung dibiarkan menafsirkan teks secara bebas, tetapi dibimbing melalui pola penjelasan yang sistematis. Proses ini menyediakan struktur awal bagi pemahaman.

Pada metode sorogan, *scaffolding* menjadi lebih personal dan intens. Santri membaca teks di hadapan kiai, lalu mendapatkan koreksi dan arahan yang spesifik sesuai kebutuhannya. Kiai mungkin menunjukkan kesalahan i‘rab, mengingatkan kaidah nahwu tertentu, atau menuntun santri menghubungkan satu dalil dengan dalil lain. Bantuan tersebut bersifat kontekstual—disesuaikan dengan tingkat kemampuan santri—sehingga proses belajar menjadi progresif. Ketika kesalahan yang sama tidak lagi muncul, bantuan tersebut secara alami berkurang.

Forum musyawarah dan bahtsul masail juga menunjukkan praktik *scaffolding* kolektif. Dalam diskusi, santri senior atau ustadz mengajukan pertanyaan pemantik, membandingkan pendapat ulama, serta mengarahkan cara berargumentasi yang sah. Santri belajar menyusun istidlal (penalaran dalil) secara sistematis melalui koreksi dan klarifikasi. Dalam konteks ini, *scaffolding* tidak hanya bersifat vertikal (guru kepada murid), tetapi juga horizontal (antarsantri).

Karakter *scaffolding* yang efektif dapat dijelaskan melalui tiga prinsip utama yang dirumuskan oleh Joke van de Pol dan koleganya, yaitu kontingensi, *fading*, dan transfer tanggung jawab. Kontingensi berarti bahwa bantuan harus responsif terhadap kebutuhan aktual siswa. Dalam pesantren, hal ini tampak ketika kiai membedakan pendekatan antara santri yang

sudah matang dalam ilmu alat dengan santri pemula. Tidak semua santri diperlakukan dengan tingkat intervensi yang sama.

Fading merujuk pada pengurangan bantuan secara bertahap seiring meningkatnya kompetensi siswa. Santri yang awalnya hanya mendengar dan mencatat dalam bandongan, perlahan diminta membaca sendiri, kemudian diminta menjelaskan isi teks, dan akhirnya mampu mengajarkannya kepada orang lain. Proses ini menunjukkan pergeseran dari ketergantungan menuju kemandirian.

Transfer tanggung jawab terjadi ketika santri mampu mengambil alih peran intelektual yang sebelumnya diemban guru. Ia dapat memimpin diskusi, mengoreksi kesalahan teman, atau merumuskan argumen secara mandiri. Pada tahap ini, struktur penyangga tidak lagi diperlukan secara intensif karena strategi berpikir telah terinternalisasi (van de Pol et al., 2010).

Lebih jauh, *scaffolding* dalam pesantren tidak hanya menyentuh aspek kognitif, tetapi juga afektif dan etis. Kiai tidak hanya membimbing cara membaca dan memahami teks, tetapi juga mencontohkan adab dalam berargumentasi, sikap tawadhu', serta tanggung jawab ilmiah. Dukungan yang diberikan mencakup koreksi moral dan penguatan karakter. Dengan demikian, *scaffolding* di pesantren membentuk integrasi antara penguasaan ilmu dan pembentukan akhlak.

Secara analitis, praktik *scaffolding* menjelaskan bagaimana pesantren mampu mempertahankan tradisi intelektual sekaligus melahirkan generasi yang mandiri. Struktur pedagogis yang fleksibel, dialogis, dan bertahap memungkinkan santri bergerak dari partisipasi terbimbing menuju otonomi intelektual. Dalam kerangka teori sosiokultural, hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran di pesantren adalah proses sosial yang terorganisasi secara sistematis untuk mentransformasikan bantuan eksternal menjadi kemampuan internal yang matang.

D. Mediasi Simbolik dan Bahasa

Dalam kerangka teori yang dikembangkan oleh Lev Vygotsky, mediasi simbolik menempati posisi sentral dalam menjelaskan bagaimana proses mental manusia terbentuk. Vygotsky menolak pandangan bahwa perkembangan kognitif berlangsung secara alamiah dan terpisah dari lingkungan sosial. Ia menegaskan bahwa fungsi psikologis tingkat tinggi—seperti penalaran abstrak, perencanaan, refleksi diri, dan pemecahan masalah—muncul melalui penggunaan alat-alat budaya (*cultural tools*) dalam interaksi sosial. Bahasa, simbol matematika, sistem tulisan, diagram, teks, dan artefak budaya lainnya bertindak sebagai perantara antara individu dan realitas. Melalui penggunaan berulang dalam konteks sosial, alat eksternal tersebut mengalami proses internalisasi dan menjadi bagian dari struktur mental individu (Kozulin, 2006).

Secara konseptual, mediasi menunjukkan bahwa berpikir tidak pernah sepenuhnya “langsung.” Manusia selalu berpikir melalui sistem tanda yang diwariskan budaya. Dalam tahap awal, anak atau pembelajar menggunakan bahasa secara eksternal—berbicara keras, bertanya, menirukan, dan mendengar penjelasan. Seiring perkembangan, dialog sosial ini berubah menjadi dialog internal (*inner speech*). Bahasa eksternal yang semula bersifat komunikatif kemudian menjadi alat regulasi diri dan perencanaan mental. Transformasi dari intermental ke intramental inilah yang menjelaskan bagaimana aktivitas sosial membentuk kesadaran individual.

Dalam konteks pesantren, mediasi simbolik hadir dalam bentuk yang sangat kaya dan sistematis. Kitab kuning bukan sekadar kumpulan informasi keagamaan, melainkan perangkat epistemologis yang membentuk struktur berpikir santri. Bahasa Arab—terutama dalam bentuk teks tanpa harakat—menjadi alat kognitif yang menuntut analisis gramatikal, ketelitian sintaksis, dan ketajaman semantik. Kaidah nahwu dan sharaf berfungsi sebagai sistem simbol yang mengarahkan cara memahami relasi

kata dan makna. Ketika santri menentukan *i'rab* sebuah kata atau mengidentifikasi posisi *mubtada'-khabar*, sesungguhnya ia sedang mengoperasikan perangkat simbolik untuk menstrukturkan penalaran.

Tradisi makna gandel dan pemberian simbol-simbol *i'rab* pada teks merupakan bentuk konkret mediasi visual-linguistik. Simbol kecil di pinggir teks bukan hanya penanda gramatikal, tetapi alat bantu kognitif yang membantu santri membaca, memahami, dan menalar isi kitab. Dengan demikian, teks dan simbol menjadi jembatan antara otoritas keilmuan klasik dan proses berpikir kontemporer santri (Bruinessen, 1995).

Mediasi simbolik juga tampak dalam penggunaan perangkat konseptual ilmu ushul fiqh dan fiqh. Istilah seperti *'amm-khash*, *mutlaq-muqayyad*, *qiyas*, atau *istishab* bukan sekadar terminologi teknis, melainkan kategori berpikir yang mengorganisasi cara santri membangun argumentasi hukum. Konsep-konsep tersebut berfungsi sebagai “alat mental” yang memungkinkan santri menilai, membandingkan, dan menarik kesimpulan normatif. Dalam perspektif sosiokultural, perangkat ini adalah *psychological tools* yang diwariskan melalui tradisi intelektual Islam dan diinternalisasi melalui praktik belajar kolektif (Wertsch, 2009).

Dari sudut psikologi dialogis, sebagaimana dijelaskan oleh Neil Mercer dan Karen Littleton, bahasa dalam diskusi kelompok membentuk apa yang disebut sebagai *thinking together*. Di pesantren, forum musyawarah dan bahtsul masail menyediakan ruang dialog di mana argumen dinegosiasikan secara terbuka. Pada tahap awal, santri berpikir melalui percakapan bersama—mengajukan dalil, menyanggah, dan memperjelas pendapat. Seiring waktu, pola argumentasi ini terinternalisasi menjadi struktur berpikir individual. Santri yang terbiasa berargumentasi secara kolektif akhirnya mampu menalar secara sistematis meskipun tanpa kehadiran langsung komunitas diskusi.

Lebih jauh, mediasi di pesantren tidak terbatas pada simbol linguistik. Praktik ritual seperti pembacaan nadzam, lalaran bersama, dan pengulangan hafalan juga berfungsi sebagai alat budaya yang menguatkan memori dan struktur konseptual. Irama nadzam membantu pengendapan konsep dalam ingatan, sementara pengulangan kolektif memperkuat dimensi sosial pembelajaran. Proses ini menunjukkan bahwa mediasi dapat bersifat auditif, visual, dan kinestetik sekaligus.

Dengan demikian, mediasi simbolik dan bahasa dalam pesantren menjelaskan bagaimana teks, istilah teknis, tradisi lisan, dan praktik kolektif berfungsi sebagai perangkat pembentuk kesadaran intelektual. Pembelajaran tidak sekadar mentransfer isi kitab, tetapi mentransformasikan alat budaya menjadi strategi berpikir internal. Dalam kerangka teori sosiokultural, pesantren dapat dipahami sebagai ruang di mana simbol, bahasa, dan tradisi intelektual bekerja secara simultan untuk membentuk pola pikir normatif, analitis, dan reflektif pada diri santri.

E. Internalisasi Nilai dan Pembentukan Karakter

Internalisasi dalam perspektif sosiokultural merujuk pada proses transformasi aktivitas sosial menjadi struktur mental dan disposisi pribadi. Dalam kerangka yang dikembangkan oleh Lev Vygotsky, setiap fungsi psikologis tingkat tinggi pertama-tama muncul dalam ranah sosial (intermental), kemudian beralih ke ranah individual (intramental). Artinya, individu tidak lahir dengan sistem nilai dan cara berpikir yang matang, melainkan membangunnya melalui partisipasi dalam praktik sosial yang bermakna. Proses ini mencakup internalisasi bahasa, norma, etika, serta orientasi moral yang diwariskan oleh komunitas (Damianova & Sullivan, 2011).

Dalam konteks pendidikan, internalisasi tidak berhenti pada penguasaan pengetahuan kognitif. Ia mencakup pembentukan orientasi nilai yang memengaruhi cara individu

memahami diri, orang lain, dan dunia sosialnya. Ketika interaksi sosial berlangsung secara konsisten, nilai yang awalnya eksternal—berupa aturan, teladan, atau arahan—perlahan menjadi prinsip internal yang membimbing tindakan tanpa perlu kontrol eksternal terus-menerus. Pada tahap ini, nilai telah menjadi bagian dari identitas dan karakter.

Pesantren menyediakan ekosistem yang sangat kondusif bagi proses internalisasi tersebut. Sistem berasrama menciptakan lingkungan sosial yang menyeluruh (*total social environment*), di mana santri hidup, belajar, beribadah, dan berinteraksi dalam satu ruang nilai yang relatif homogen. Nilai adab kepada guru, penghormatan terhadap ilmu, kedisiplinan waktu, kesederhanaan hidup, tanggung jawab kolektif, serta solidaritas sosial tidak hanya diajarkan dalam bentuk nasihat, tetapi diwujudkan dalam praktik sehari-hari. Rutinitas shalat berjamaah, pengajian rutin, khidmah (pengabdian), musyawarah, dan tradisi ta'zhim kepada kiai membentuk pola perilaku yang berulang dan konsisten.

Untuk memahami bagaimana nilai tersebut menjadi “cara hidup”, konsep habitus dari Pierre Bourdieu memberikan penjelasan yang relevan. Habitus merujuk pada sistem disposisi yang terbentuk melalui pengalaman sosial yang berulang dan kemudian mengarahkan persepsi, tindakan, serta preferensi individu secara relatif otomatis. Dalam pesantren, praktik disiplin bangun dini hari, budaya antri, kebiasaan mengaji setelah maghrib, atau pola komunikasi santun kepada guru membentuk habitus religius yang menetap. Nilai tidak lagi dipatuhi karena pengawasan, melainkan karena telah menjadi bagian dari struktur kepribadian (Bourdieu, 2022).

Studi klasik tentang pesantren oleh Zamakhsyari Dhofier (2011) menunjukkan bahwa relasi kiai–santri bukan sekadar hubungan pedagogis, melainkan relasi moral dan spiritual yang sarat keteladanan. Keteladanan ini menjadi medium internalisasi yang sangat efektif. Santri belajar bukan hanya dari apa yang diajarkan, tetapi dari bagaimana kiai menjalani hidupnya—cara

berbicara, mengambil keputusan, bersikap sederhana, dan menunjukkan komitmen pada ilmu. Dalam perspektif sosiokultural, keteladanan merupakan bentuk mediasi nilai yang kuat karena memperlihatkan integrasi antara pengetahuan dan praktik.

Proses internalisasi nilai di pesantren juga berlangsung melalui pembiasaan kolektif. Musyawarah melatih tanggung jawab intelektual dan sikap saling menghargai pendapat. Khidmah menumbuhkan etos pelayanan dan kerendahan hati. Kehidupan bersama dalam asrama membangun empati dan solidaritas. Aktivitas-aktivitas ini berfungsi sebagai “laboratorium sosial” di mana karakter tidak dibentuk melalui ceramah moral semata, tetapi melalui pengalaman konkret yang diulang secara terus-menerus.

Dengan demikian, pembentukan karakter santri dapat dipahami sebagai hasil dari proses internalisasi yang terstruktur dan berkelanjutan. Nilai dan norma yang awalnya hadir dalam bentuk interaksi sosial, arahan guru, dan praktik kolektif, perlahan menjadi sistem orientasi internal yang membimbing tindakan secara otonom. Pendidikan pesantren tidak memisahkan dimensi ilmu dan adab, melainkan mengintegrasikannya dalam satu proses sosial yang utuh. Dalam kerangka teori sosiokultural, pesantren tampil sebagai ruang di mana transformasi nilai menjadi karakter berlangsung secara sistematis melalui mediasi, keteladanan, dan komunitas yang hidup.

F. Komponen Pembelajaran Berbasis Komunitas

Pembelajaran berbasis komunitas berangkat dari asumsi bahwa belajar adalah proses partisipasi sosial yang berkelanjutan. Dalam teori *communities of practice*, Etienne Wenger (1991) menegaskan bahwa pembelajaran terjadi ketika individu terlibat dalam praktik bersama, berbagi bahasa, nilai, dan norma, serta secara bertahap bergerak dari partisipasi perifer menuju partisipasi penuh. Identitas bukan sekadar dampak dari belajar,

melainkan inti dari proses itu sendiri: seseorang belajar dengan cara “menjadi” anggota komunitas tertentu.

Dalam kerangka ini, komunitas bukan hanya latar sosial, tetapi struktur pedagogis yang hidup. Praktik bersama, dialog, koreksi, dan kolaborasi membentuk medan pembelajaran yang dinamis. Pengetahuan tidak dipahami sebagai entitas yang ditransfer, melainkan sebagai kompetensi yang dibangun melalui keterlibatan aktif dalam aktivitas kolektif. Pembelajaran berbasis komunitas karena itu menekankan integrasi antara dimensi kognitif, sosial, dan identitas.

Pesantren merupakan contoh konkret *community of practice* yang telah berlangsung lama dalam tradisi pendidikan Islam. Santri yang baru masuk pesantren memulai posisinya sebagai partisipan perifer. Ia mengamati praktik pengajian, mendengar cara senior membaca kitab, memperhatikan adab dalam forum musyawarah, dan menyesuaikan diri dengan ritme kehidupan asrama. Melalui keterlibatan yang konsisten—mengikuti bandongan, menjalani sorogan, terlibat dalam bahtsul masail, serta melaksanakan ibadah berjamaah—santri perlahan bergerak menuju partisipasi penuh.

Proses ini sejalan dengan deskripsi klasik tentang struktur pesantren yang diuraikan oleh Zamakhsyari Dhoefier. Relasi kiai–santri, keberadaan kitab kuning, kehidupan berasrama, dan tradisi diskursus keilmuan membentuk jaringan praktik yang berkesinambungan. Santri belajar bukan hanya dari kiai, tetapi juga dari santri senior melalui mekanisme keteladanan, koreksi, dan pembiasaan. Dengan demikian, pembelajaran di pesantren bersifat partisipatoris dan berjenjang.

Dalam konteks analisis institusional, komponen pembelajaran berbasis komunitas di pesantren dapat dipetakan secara sistemik. Tujuan pembelajaran tidak hanya mencakup penguasaan ilmu agama, tetapi juga pembentukan identitas keilmuan dan karakter religius. Materi pembelajaran berupa kitab kuning dan tradisi turats berfungsi sebagai sumber otoritatif

sekaligus simbol kontinuitas intelektual. Metode seperti sorogan, bandongan, dan musyawarah menjadi mekanisme partisipasi kolektif yang memungkinkan dialog dan koreksi. Media pembelajaran berupa teks Arab, simbol i‘rab, serta tradisi lisan pengajian berfungsi sebagai alat mediasi kognitif.

Evaluasi dalam komunitas pesantren tidak semata berbentuk ujian formal, tetapi juga pengakuan sosial terhadap kompetensi. Setoran hafalan, tashih bacaan, kemampuan memimpin diskusi, hingga kepercayaan untuk mengajar junior merupakan bentuk validasi partisipasi penuh dalam komunitas. Peran kiai dan ustadz sebagai mediator dan teladan moral memastikan bahwa proses partisipasi berlangsung dalam kerangka nilai yang terjaga. Sementara itu, asrama dan masjid menjadi ruang sosial yang menyatukan pembelajaran formal dan informal dalam satu sistem kehidupan.

Dengan demikian, pembelajaran berbasis komunitas di pesantren membentuk ekosistem yang holistik dan integratif. Pengetahuan, nilai, metode, relasi sosial, dan ruang fisik bekerja secara simultan dalam satu jaringan praktik yang hidup. Santri tidak hanya memperoleh kompetensi akademik, tetapi juga membangun identitas sebagai bagian dari tradisi intelektual Islam yang berkelanjutan. Dalam perspektif sosiokultural, pesantren memperlihatkan bahwa komunitas yang kuat dapat menjadi fondasi pedagogis yang efektif, berdaya tahan, dan relevan dalam menghadapi dinamika perubahan sosial.

BAB IV

MADRASAH DALAM TRADISI PESANTREN

A. Konsep dan Klasifikasi Madrasah

Secara etimologis, istilah *madrasah* berasal dari akar kata Arab *darasa* yang berarti belajar atau mempelajari. Dalam perkembangan historis dunia Islam, madrasah merujuk pada institusi pendidikan yang menyelenggarakan pembelajaran secara terorganisasi, terutama dalam bidang ilmu-ilmu keislaman. Di Indonesia, makna madrasah mengalami kontekstualisasi: ia dipahami sebagai lembaga pendidikan formal berciri khas Islam yang memadukan sistem persekolahan modern dengan penguatan pendidikan agama.

Berbeda dengan pesantren salaf yang menitikberatkan pengajian kitab kuning melalui metode nonklasikal seperti sorogan dan bandongan, madrasah tumbuh sebagai bentuk institusionalisasi pendidikan Islam yang lebih terstruktur. Ia mengenal pembagian kelas, jenjang pendidikan, kurikulum tertulis, kalender akademik, sistem evaluasi, serta pengakuan ijazah. Dalam konteks ini, madrasah dapat dipahami sebagai adaptasi pendidikan Islam terhadap model pendidikan modern tanpa sepenuhnya meninggalkan akar tradisinya.

Menurut M. Ridlwan Nasir (2005), perkembangan madrasah di lingkungan pesantren merupakan respons terhadap perubahan sosial dan tuntutan masyarakat. Masyarakat Muslim tidak lagi hanya membutuhkan penguasaan ilmu agama secara tradisional, tetapi juga legitimasi formal yang memungkinkan lulusan melanjutkan studi atau memasuki dunia kerja. Dengan demikian, madrasah berfungsi sebagai jembatan antara tradisi keilmuan pesantren dan sistem pendidikan nasional yang berbasis administrasi, standarisasi, dan sertifikasi.

Dalam praktiknya, madrasah di Indonesia dapat diklasifikasikan ke dalam beberapa bentuk utama. Pertama, Madrasah Diniyah, yaitu lembaga yang berfokus pada

pendalaman ilmu agama secara nonformal. Madrasah ini biasanya berada di lingkungan pesantren salaf dan menjadi pelengkap sistem pengajian kitab kuning. Struktur pembelajarannya lebih fleksibel dan berorientasi pada penguasaan turats.

Kedua, Madrasah Formal yang terdiri dari Madrasah Ibtidaiyah (MI), Madrasah Tsanawiyah (MTs), dan Madrasah Aliyah (MA). Lembaga ini mengikuti sistem pendidikan nasional di bawah koordinasi Kementerian Agama, dengan komposisi kurikulum yang memadukan mata pelajaran umum dan agama. Pada model ini, pendidikan agama tetap menjadi ciri khas, tetapi kerangka administratif dan evaluatifnya mengikuti standar negara.

Ketiga, Pendidikan Diniyah Formal (PDF) dan Satuan Pendidikan Mu'adalah (SPM). Model ini merupakan bentuk pengakuan negara terhadap sistem pendidikan pesantren yang tetap mempertahankan kitab kuning sebagai inti kurikulum. Walaupun diakui secara formal, struktur kurikulumnya lebih dekat dengan tradisi pesantren dibanding madrasah reguler. Integrasi ini menunjukkan adanya upaya harmonisasi antara otonomi pesantren dan regulasi nasional.

Keempat, Ma'had Aly sebagai pendidikan tinggi keagamaan berbasis pesantren. Lembaga ini setara dengan perguruan tinggi dan berfokus pada pengkajian mendalam bidang keilmuan Islam tertentu, seperti fiqh atau tafsir. Keberadaan Ma'had Aly memperlihatkan bahwa tradisi pesantren mampu berkembang hingga jenjang akademik tinggi tanpa kehilangan identitas epistemologisnya.

Klasifikasi tersebut menunjukkan bahwa madrasah bukanlah entitas tunggal, melainkan spektrum kelembagaan dengan tingkat integrasi yang beragam antara sistem tradisional dan sistem formal negara. Pada satu sisi terdapat model yang sangat dekat dengan tradisi pesantren, pada sisi lain terdapat

model yang hampir sepenuhnya mengikuti sistem persekolahan nasional dengan penguatan ciri keislaman.

Dalam konteks tradisi pesantren, keberadaan madrasah memperlihatkan dinamika adaptif pendidikan Islam. Ia bukan sekadar adopsi sistem sekolah modern, melainkan strategi institusional untuk mempertahankan relevansi sosial, memperluas akses pendidikan, serta menjaga kesinambungan tradisi keilmuan dalam kerangka yang lebih terstruktur dan diakui secara formal.

B. Integrasi Madrasah dan Sistem Pesantren

Integrasi madrasah ke dalam sistem pesantren merupakan proses transformasi kelembagaan yang bersifat gradual dan adaptif. Pada tahap awal, pesantren beroperasi dengan pola pendidikan berbasis halaqah, pengajian kitab kuning, serta relasi personal antara kiai dan santri. Struktur pembelajarannya fleksibel, tidak terikat jenjang kelas, dan lebih berorientasi pada kedalaman penguasaan ilmu. Namun, seiring berkembangnya tuntutan sosial dan kebutuhan legitimasi formal, pesantren mulai mengadopsi sistem madrasah dengan pembagian kelas, kurikulum tertulis, jadwal pembelajaran tetap, serta mekanisme evaluasi yang terstandar.

Dalam kajian klasik Zamakhsyari Dhofier (2011), pesantren dipahami memiliki lima elemen utama: kiai, santri, pondok (asrama), masjid, dan kitab kuning. Integrasi madrasah tidak menghapus struktur dasar tersebut, melainkan menambahkan dimensi administratif dan kurikuler baru. Dengan kata lain, madrasah menjadi lapisan tambahan dalam sistem pesantren tanpa menggantikan fondasi tradisionalnya. Elemen-elemen inti tetap dipertahankan sebagai pusat identitas dan otoritas keilmuan.

Dalam praktiknya, pesantren modern sering mengembangkan sistem pembelajaran ganda. Jalur pertama adalah jalur tradisional yang meliputi sorogan, bandongan, dan

musyawarah. Jalur ini berfokus pada pengkajian turats, pembentukan adab, serta pendalaman metodologi keilmuan Islam klasik. Jalur kedua adalah jalur klasikal formal yang menggunakan sistem kelas dengan kurikulum terstruktur, mencakup mata pelajaran umum seperti matematika, sains, bahasa Indonesia, dan ilmu sosial, di samping pelajaran agama.

Kehadiran dua jalur ini menciptakan sistem pendidikan yang unik dan integratif. Pada pagi hingga siang hari, santri mengikuti pembelajaran formal sesuai standar nasional. Sore dan malam hari diisi dengan pengajian kitab, setoran hafalan, diskusi keagamaan, dan aktivitas pembinaan karakter di asrama. Pola ini menghasilkan ritme pendidikan yang intens dan menyeluruh, karena proses belajar tidak berhenti pada ruang kelas formal, tetapi berlanjut dalam kehidupan kolektif sehari-hari.

Dari sudut pandang kelembagaan, integrasi ini menuntut penyesuaian manajerial. Pesantren harus mengembangkan sistem administrasi akademik, menyusun kurikulum terpadu, serta memastikan keseimbangan antara kedalaman tradisi kitab kuning dan keluasan materi umum. Pada saat yang sama, otoritas kiai tetap menjadi pusat legitimasi moral dan intelektual, meskipun struktur formal seperti kepala madrasah dan guru mata pelajaran umum ikut terlibat dalam pengelolaan pendidikan.

Model integrasi ini memungkinkan pesantren mempertahankan identitas tradisionalnya sebagai pusat transmisi turats sekaligus memenuhi tuntutan legal dan sosial masyarakat modern. Lulusan pesantren tidak hanya memiliki kompetensi keagamaan yang mendalam, tetapi juga memperoleh ijazah yang diakui negara dan akses terhadap pendidikan tinggi formal. Dengan demikian, integrasi madrasah dan pesantren merupakan strategi adaptif yang menjaga kesinambungan tradisi sambil merespons dinamika perubahan sosial secara konstruktif.

C. Dinamika Kurikulum Formal dan Tradisional

Dinamika paling krusial dalam integrasi madrasah dan pesantren terletak pada aspek kurikulum. Kurikulum tradisional pesantren sejak awal berorientasi pada penguasaan kitab kuning dan khazanah turats, mencakup disiplin seperti fiqh, tafsir, hadis, ushul fiqh, tasawuf, nahwu, dan sharaf. Orientasi ini menekankan kedalaman analisis teks, ketelitian metodologis, serta kesinambungan sanad keilmuan. Proses belajar tidak semata mengejar keluasan materi, tetapi kedalaman pemahaman dan pembentukan adab ilmiah.

Sebaliknya, kurikulum formal negara menuntut struktur yang lebih sistematis, berbasis kompetensi, dan mencakup mata pelajaran umum seperti matematika, ilmu pengetahuan alam, ilmu sosial, bahasa Indonesia, dan teknologi. Kurikulum ini disertai standar nasional, sistem evaluasi terukur, serta mekanisme akreditasi. Ketika dua paradigma ini bertemu dalam satu institusi, muncul kebutuhan untuk merancang sintesis yang tidak sekadar kompromi administratif, tetapi juga integrasi epistemologis.

Dalam praktiknya, integrasi tersebut melahirkan beberapa pola. Pertama, pola dominasi tradisional, di mana kitab kuning tetap menjadi inti pembelajaran, sementara pelajaran umum berfungsi sebagai pelengkap administratif. Model ini biasanya dijumpai pada pesantren yang sangat kuat menjaga identitas salafnya. Kedua, pola proporsi seimbang, di mana kurikulum agama dan umum memiliki porsi relatif setara dalam struktur waktu dan perhatian pedagogis. Ketiga, pola integrasi holistik, yaitu pendekatan yang berupaya memandang ilmu agama dan ilmu umum sebagai satu kesatuan epistemologis, bukan dua wilayah yang terpisah secara dikotomis. Dalam model ini, penguasaan sains dan teknologi tidak diposisikan sebagai ancaman terhadap tradisi, melainkan sebagai bagian dari tanggung jawab intelektual Muslim.

Menurut Azyumardi Azra (2000), modernisasi pendidikan Islam tidak identik dengan westernisasi, tetapi merupakan proses adaptasi kreatif terhadap perubahan sosial dan kebutuhan masyarakat. Pesantren yang mengembangkan madrasah formal menunjukkan kemampuan adaptif tersebut. Modernisasi dipahami sebagai upaya memperluas akses dan relevansi sosial tanpa melepaskan akar tradisi keilmuan.

Namun demikian, dinamika kurikulum ini menghadirkan tantangan yang tidak ringan. Penyesuaian jadwal antara kelas formal dan pengajian tradisional sering kali menimbulkan beban waktu yang padat bagi santri. Intensitas kegiatan dari pagi hingga malam dapat memengaruhi stamina dan fokus belajar. Selain itu, tuntutan akreditasi dan standarisasi nasional mengharuskan pesantren memenuhi indikator administratif yang kadang tidak sepenuhnya sejalan dengan fleksibilitas tradisi halaqah. Tantangan lain adalah menjaga keseimbangan antara kedalaman kajian turats dan keluasan wawasan ilmu kontemporer, agar santri tidak kehilangan kompetensi inti sekaligus tetap relevan dengan kebutuhan zaman.

Di sisi lain, peluang yang muncul sangat signifikan. Integrasi kurikulum memungkinkan lahirnya profil santri dengan kompetensi ganda: menguasai tradisi intelektual Islam secara mendalam sekaligus memiliki kecakapan akademik modern. Kombinasi ini memperluas akses ke pendidikan tinggi, profesi profesional, serta ruang-ruang kepemimpinan sosial. Santri tidak lagi terkurung dalam pilihan biner antara tradisi dan modernitas, tetapi dapat bergerak dalam keduanya secara simultan.

Madrasah dalam tradisi pesantren merupakan bentuk evolusi kelembagaan yang mempertemukan dua paradigma pendidikan—tradisional dan formal—dalam satu sistem terpadu. Konsep dan klasifikasi madrasah menunjukkan spektrum adaptasi pesantren terhadap sistem nasional. Integrasi madrasah dan pesantren melahirkan model pendidikan ganda yang kontekstual dan responsif. Dinamika kurikulum formal dan

tradisional menuntut keseimbangan yang cermat antara pelestarian turats dan penguasaan ilmu kontemporer.

Madrasah dalam pesantren karena itu bukan sekadar adopsi model sekolah modern, melainkan strategi institusional untuk menjaga kesinambungan tradisi sekaligus merespons perubahan sosial secara konstruktif. Proses ini memperlihatkan bahwa pesantren memiliki kapasitas transformasi yang kuat tanpa kehilangan fondasi epistemologis dan kultural yang menjadi identitasnya.

BAB V

STRUKTUR KELEMBAGAAN DAN PENDIDIKAN PESANTREN LIRBOYO

A. Gambaran Umum Pesantren Lirboyo

Pondok Pesantren Lirboyo merupakan salah satu pesantren salaf terbesar dan berpengaruh di Indonesia. Didirikan pada tahun 1910 M oleh KH. Abdul Karim dari Magelang, pesantren ini berkembang pesat di bawah kepemimpinan generasi berikutnya, terutama KH. Mahrus Aly dan KH. Marzuqi Dahlan. Sejak awal, Lirboyo menempatkan penguatan tradisi keilmuan turats dan pembentukan karakter santri sebagai fondasi utama pendidikan (Bahtiar et al., 2018).

Secara kelembagaan, Lirboyo memiliki struktur yang relatif mapan dan sistematis. Dua lembaga utama menjadi pilar pengelolaan, yaitu kepengurusan pondok yang menangani stabilitas, kegiatan ekstrakurikuler, kesejahteraan, serta disiplin santri, dan Madrasah Hidayatul Mubtadi'in (MHM) yang berfokus pada pendidikan dan pembinaan akhlak. Untuk menjaga kesinambungan visi dan stabilitas kepemimpinan, dibentuk Badan Pembina Kesejahteraan Pondok Pesantren Lirboyo (BPK-P2L) sebagai otoritas tertinggi yang mengoordinasikan kebijakan strategis pondok dan madrasah. Struktur ini menunjukkan model manajemen salaf semi-modern: otoritas tetap berpusat pada kiai, tetapi pengelolaan teknis dilaksanakan secara terorganisasi.

Kepemimpinan pesantren saat ini berada di tangan KH. M. Anwar Manshur dan KH. Abdullah Kafabihi Mahrus, yang melanjutkan tradisi kepemimpinan kolektif berbasis dzuriyah pendiri. Dengan memasuki generasi ketiga, Lirboyo tetap mempertahankan corak salafiyah sekaligus menunjukkan adaptasi terhadap kebutuhan sosial dan pendidikan nasional.

B. Struktur Kelembagaan

Struktur kelembagaan di Pondok Pesantren Lirboyo memperlihatkan sistem organisasi yang bertingkat, kolektif, dan terkoordinasi. Model ini mencerminkan karakter pesantren salaf yang tetap berakar pada otoritas kiai, namun telah mengembangkan tata kelola administratif yang sistematis. Secara umum, struktur kelembagaan terbagi menjadi tiga lapisan utama: otoritas pengasuh dan dewan penyantun, struktur eksekutif (dewan harian), serta perangkat teknis-operasional (dewan pleno dan unit pendukung).

Pada level tertinggi terdapat Dewan Penyantun yang dipimpin langsung oleh para pengasuh, yaitu KH. M. Anwar Manshur dan KH. Abdullah Kafabihi Mahrus. Posisi ini bukan sekadar simbolik, melainkan menjadi pusat legitimasi moral, spiritual, dan kebijakan strategis. Di bawahnya terdapat jajaran penasihat yang terdiri dari para kiai sepuh dan tokoh internal pesantren. Lapisan ini berfungsi menjaga kesinambungan visi kepesantrenan serta memastikan bahwa setiap kebijakan tetap sejalan dengan prinsip salafiyah dan amanah pendiri.

Level kedua adalah Dewan Harian yang menjalankan fungsi manajerial dan administratif. Struktur ini mencakup ketua umum, beberapa ketua bidang, sekretaris, serta bendahara dan staf keuangan. Dewan Harian bertanggung jawab atas operasional harian pesantren, mulai dari pengaturan kegiatan santri, administrasi, koordinasi keamanan, hingga pengelolaan sumber daya. Sistem kolektif ini menunjukkan pembagian kerja yang jelas sekaligus menjaga prinsip musyawarah dalam pengambilan keputusan.

Level ketiga adalah Dewan Pleno yang mengoordinasikan bidang-bidang teknis seperti pendidikan dan penerangan, keamanan, pengembangan sumber daya santri (PESDA), kebersihan, pembangunan, kesehatan, transportasi, dokumentasi, hingga badan usaha milik pesantren (BUMP). Kehadiran berbagai seksi ini menunjukkan bahwa pesantren tidak hanya

mengelola kegiatan belajar, tetapi juga membangun ekosistem sosial yang mencakup infrastruktur, ekonomi, layanan kesehatan, serta sistem informasi. Dengan demikian, struktur kelembagaan pesantren bersifat komprehensif dan mencerminkan organisasi sosial yang matang.

Struktur kelembagaan ini diperkuat oleh sistem pendidikan formal di Madrasah Hidayatul Mubtadi'in (MHM). Di tingkat madrasah, terdapat pelindung/pengasuh, dewan penasihat, serta dewan harian yang dipimpin oleh Mudir 'Am dan jajaran mudir bidang. Struktur ini memperlihatkan pembagian fungsi akademik dan administratif secara terpisah namun terintegrasi dengan pesantren induk. Selain itu, terdapat staf ahli bidang kurikulum, sistem pendidikan, literasi, dan hubungan internal yang memperkuat kualitas akademik (P. Lirboyo, 2024).

Unit-unit pendukung di madrasah meliputi seksi administrasi, teknologi informasi (PUSTIKDA), operator EMIS, penerbitan ijazah, sarana-prasarana, hingga badan usaha seperti percetakan, penerbitan, fotokopi, dan kantin. Madrasah juga memiliki badan otonom seperti Lajnah Bahtsul Masail (LBM), Majelis Musyawarah Madrasah (M3HM), Lajnah Tahqiqul Kutub, dan BP2KI (Bidang Penelitian dan Penulisan Karya Ilmiah). Keberadaan badan-badan ini menunjukkan bahwa sistem kelembagaan tidak hanya mengelola administrasi, tetapi juga memfasilitasi pengembangan intelektual, riset, serta tradisi diskursus ilmiah (H. Lirboyo, 2024).

Secara keseluruhan, struktur kelembagaan Lirboyo menampilkan integrasi antara kepemimpinan karismatik, manajemen kolektif, dan pembagian kerja fungsional. Otoritas tetap berpusat pada kiai sebagai figur spiritual, namun operasional dilaksanakan secara profesional melalui perangkat organisasi yang jelas. Model ini memungkinkan pesantren mempertahankan tradisi salaf sekaligus menjawab tuntutan pengelolaan lembaga pendidikan berskala besar.

C. Sistem Pendidikan dan Pembelajaran

Sejak berdiri, Lirboyo menerapkan metode pendidikan klasik berupa sorogan dan bandongan. Sorogan menempatkan santri membaca langsung di hadapan kiai untuk dikoreksi dan dibimbing, sementara bandongan berpusat pada pembacaan dan penjelasan kitab oleh kiai yang diikuti santri secara kolektif. Sistem ini menekankan kedalaman analisis teks dan pembentukan adab ilmiah.

Perkembangan jumlah santri dan kebutuhan literasi dasar mendorong inovasi kelembagaan. Pada tahun 1925 M, dengan persetujuan KH. Abdul Karim, didirikan Madrasah Hidayatul Mubtadi'in (MHM) sebagai sistem klasikal berbasis jenjang (P. Lirboyo, 2011). Keputusan ini menandai integrasi metode tradisional dengan sistem kelas tanpa menghapus praktik sorogan dan bandongan. Prinsip dasarnya jelas: sistem baru melengkapi, bukan menggantikan, tradisi lama.

1. Struktur Jenjang Pendidikan

Di lingkungan MHM terdapat tiga jenjang utama berbasis sistem mu'adalah:

1. Ibtidaiyah (Ula) – 6 tahun
2. Tsanawiyah (Wustha) – 3 tahun
3. Aliyah (Ulya) – 3 tahun

Selain itu terdapat tingkat I'dadiyah (persiapan) untuk menyesuaikan kemampuan awal santri. MHM telah memperoleh pengakuan kesetaraan dari Kementerian Agama, sehingga lulusan memiliki kedudukan setara dengan SD, SMP, dan SMA.

Pada jenjang pendidikan tinggi, Lirboyo mendirikan Ma'had Aly Lirboyo dengan spesialisasi Fikih dan Ushul Fikih (*Fiqh wa Ushuluhu*) serta konsentrasi Fikih Kebangsaan. Izin resmi penyelenggaraan Marhalah Ula (M.1) diterbitkan oleh Direktorat Jenderal Pendidikan Islam pada tahun 2017, dan pada 2021 dibuka program Marhalah Tsaniyah (M.2). Keberadaan Ma'had Aly menunjukkan kontinuitas tradisi keilmuan hingga

tingkat akademik tinggi dengan tetap berpijak pada turats (P. Lirboyoy, 2011).

2. Pola Kegiatan Belajar Mengajar

Sistem pembelajaran di Lirboyoy bersifat intensif dan berlapis. Kegiatan madrasah berlangsung dalam dua sesi: pagi dan malam, karena keterbatasan ruang kelas dan banyaknya santri. Pola ini mencerminkan integrasi kehidupan asrama dengan pembelajaran madrasah.

Setiap pertemuan (hisshah) dibagi menjadi dua bagian utama:

- a. Hisshah Ula: muhafadhoh (lalaran nadzam atau Al-Qur'an dan hadis), pendalaman materi sebelumnya, dan penyampaian materi baru.
- b. Hisshah Tsaniyah: diskusi dan pendalaman lanjutan sebelum penambahan materi berikutnya.

Struktur ini menunjukkan perpaduan antara hafalan, analisis, dan diskusi. Hafalan memperkuat fondasi konseptual, diskusi melatih argumentasi, dan penyampaian materi menjaga kesinambungan kurikulum. Proses tersebut berlangsung enam hari dalam sepekan, menciptakan ritme belajar yang konsisten.

3. Orientasi Sosial dan Kebangsaan

Selain fungsi pendidikan, Lirboyoy aktif dalam kegiatan sosial kemasyarakatan. Keterlibatan dalam bantuan kemanusiaan saat bencana alam—seperti pasca-tsunami Aceh, gempa Yogyakarta, serta erupsi Merapi dan Kelud—menunjukkan bahwa pendidikan di Lirboyoy tidak berhenti pada ruang kelas. Orientasi ini sejalan dengan pengembangan fikih kebangsaan di Ma'had Aly, yang bertujuan membentuk santri dengan wawasan keislaman sekaligus keindonesiaan.

Profil dan sistem pendidikan Pondok Pesantren Lirboyoy memperlihatkan model manajemen salaf semi-modern yang mengintegrasikan tradisi dan inovasi. Struktur kelembagaan yang jelas, sistem pendidikan berjenjang, serta kesinambungan metode klasik menunjukkan bahwa Lirboyoy tidak sekadar

mempertahankan tradisi, tetapi juga mengembangkannya dalam kerangka yang lebih sistematis.

Lirboyo dapat dipahami sebagai ekosistem pendidikan yang menyatukan turats, manajemen kelembagaan, pembinaan karakter, serta respons sosial dalam satu sistem terpadu. Tradisi dan transformasi berjalan berdampingan, membentuk model pendidikan pesantren yang berdaya tahan dan relevan dalam konteks kontemporer.

4. Sistem Pembelajaran

Sistem pembelajaran di Pondok Pesantren Lirboyo merupakan perpaduan antara tradisi salaf yang berakar kuat pada transmisi turats dan sistem klasikal yang terstruktur melalui madrasah. Model ini membentuk pola pendidikan berlapis, di mana pembelajaran tidak hanya berlangsung di ruang kelas, tetapi juga terintegrasi dengan kehidupan asrama, ibadah berjamaah, dan kultur disiplin kolektif.

Secara metodologis, sistem pembelajaran tradisional tetap menjadi fondasi utama. Metode sorogan menempatkan santri sebagai pembaca aktif teks di hadapan kiai atau ustadz. Dalam metode ini, ketepatan bacaan, pemahaman struktur nahwu–sharaf, serta kedalaman makna diuji secara langsung. Koreksi dilakukan secara personal, sehingga terjadi pembimbingan intensif yang memperkuat kemampuan analisis teks. Metode bandongan atau wetonan bersifat kolektif; kiai membaca dan menjelaskan kitab, sementara santri menyimak, memberi makna gandul, serta mencatat penjelasan. Kedua metode ini menekankan kesinambungan sanad keilmuan dan pembentukan adab ilmiah.

Selain itu, praktik musyawarah dan bahtsul masail menjadi ruang pengembangan nalar kritis. Dalam forum ini, santri mendiskusikan persoalan fiqh dengan merujuk pada kitab klasik, membandingkan pendapat ulama, dan menyusun argumentasi berbasis dalil. Pola ini melatih kemampuan *istidlal* (penalaran hukum) sekaligus membiasakan kerja kolektif dalam tradisi ilmiah pesantren.

Di sisi lain, melalui Madrasah Hidayatul Mubtadi'in (MHM), pembelajaran dilaksanakan secara klasikal dengan sistem jenjang dan kurikulum terstruktur. Kegiatan belajar mengajar dibagi menjadi dua sesi—kelas pagi dan kelas malam—sebagai bentuk adaptasi terhadap jumlah santri dan keterbatasan ruang. Setiap pertemuan (*hisshah*) terdiri atas dua bagian: Hisshah Ula dan Hisshah Tsaniyah.

Pada Hisshah Ula, 30 menit pertama digunakan untuk muhafadhoh (lalaran nadzam atau hafalan Al-Qur'an dan hadis pada tingkat Ma'had Aly), 30 menit berikutnya untuk pendalaman materi sebelumnya, dan 60 menit terakhir untuk penyampaian materi baru. Hisshah Tsaniyah diawali dengan diskusi dan pendalaman lanjutan, kemudian dilanjutkan dengan penguatan atau penambahan materi. Struktur ini menunjukkan integrasi antara hafalan, pemahaman, dan dialog.

Sistem evaluasi berlangsung secara berkelanjutan. Pada jalur tradisional, evaluasi dilakukan melalui setoran bacaan, *tashih* (koreksi langsung), serta pengakuan kompetensi oleh kiai. Pada jalur klasikal, evaluasi berbentuk ujian tertulis, lisan, dan praktik. Kombinasi ini menciptakan mekanisme penilaian yang tidak hanya mengukur capaian kognitif, tetapi juga kedisiplinan, ketekunan, dan konsistensi adab.

Pembelajaran di Lirboyo juga bercorak total-institusional. Kehidupan asrama, jadwal ibadah berjamaah, kegiatan kebersihan, hingga khidmah menjadi bagian dari proses pendidikan. Dengan demikian, sistem pembelajaran tidak terfragmentasi antara teori dan praktik, melainkan menyatu dalam ekosistem sosial pesantren. Santri belajar membaca teks, menalar hukum, membangun karakter, dan menginternalisasi nilai dalam satu rangkaian pengalaman yang berkesinambungan.

Secara konseptual, sistem ini mencerminkan model pendidikan berbasis komunitas, di mana interaksi sosial, keteladanan, dan pembiasaan kolektif menjadi sarana utama pembentukan ilmu dan karakter. Tradisi dan struktur formal

berjalan simultan, menjadikan Lirboyo sebagai contoh integrasi antara kedalaman turats dan pengelolaan pendidikan modern.

D. Budaya Akademik dan Disiplin Santri

Budaya akademik di Pondok Pesantren Lirboyo dibangun di atas tradisi keilmuan turats yang kuat, relasi otoritatif antara kiai dan santri, serta kehidupan kolektif yang teratur. Tradisi ini tidak hanya menekankan penguasaan materi kitab, tetapi juga adab dalam menuntut ilmu. Ilmu dipandang sebagai amanah yang harus diperoleh melalui kesungguhan (*mujahadah*), ketekunan (*istiqamah*), dan penghormatan terhadap guru. Dengan demikian, budaya akademik di pesantren tidak sekadar berorientasi pada capaian intelektual, melainkan juga pada pembentukan etos belajar dan integritas moral.

Salah satu ciri utama budaya akademik Lirboyo adalah intensitas interaksi ilmiah. Pengajian kitab kuning, sorogan, bandongan, musyawarah, dan bahtsul masail menciptakan ruang diskursus yang hidup. Santri dibiasakan membaca teks Arab tanpa harakat, memahami struktur bahasa, serta menganalisis argumentasi ulama klasik. Diskusi dan perdebatan ilmiah dilakukan dengan kerangka metodologis yang jelas, terutama dalam kajian fiqh dan ushul fiqh. Tradisi ini membentuk ketajaman berpikir sekaligus melatih kemampuan menyampaikan pendapat secara sistematis.

Di lingkungan Madrasah Hidayatul Mubtadi'in (MHM), budaya akademik diperkuat melalui sistem klasikal, evaluasi berkala, serta pengembangan literasi. Kegiatan muhafadhoh (lalaran nadzam), pendalaman materi, dan diskusi terstruktur menumbuhkan kebiasaan belajar yang konsisten. Keberadaan lembaga seperti Lajnah Bahtsul Masail (LBM), Majelis Musyawarah Madrasah (M3HM), dan Bidang Penelitian serta Penulisan Karya Ilmiah (BP2KI) memperluas ruang akademik ke ranah riset dan produksi pengetahuan. Dengan demikian,

pesantren tidak hanya menjadi tempat transmisi ilmu, tetapi juga reproduksi dan pengembangan tradisi intelektual.

Disiplin santri menjadi fondasi yang menopang budaya akademik tersebut. Kehidupan berasrama menuntut kepatuhan terhadap jadwal harian yang padat dan terstruktur, mulai dari shalat berjamaah, pengajian, sekolah formal, hingga kegiatan kebersihan dan khidmah. Disiplin tidak hanya dimaknai sebagai kepatuhan terhadap aturan, tetapi sebagai bentuk latihan spiritual dan moral. Ketepatan waktu, kesederhanaan hidup, serta tanggung jawab kolektif membentuk habitus kepesantrenan yang khas.

Sistem pengawasan internal melalui dewan keamanan, mufattisy (pengawas), dan pengurus blok memastikan bahwa tata tertib berjalan efektif. Pelanggaran tidak semata-mata diberi sanksi administratif, tetapi juga pembinaan moral. Pendekatan ini menekankan bahwa tujuan utama disiplin adalah perbaikan diri dan pembentukan karakter, bukan sekadar penegakan aturan formal.

Budaya akademik dan disiplin santri di Lirboyo saling menguatkan. Ketekunan dalam belajar ditopang oleh keteraturan hidup; kedalaman kajian ilmiah diperkuat oleh etos hormat kepada guru dan kesungguhan spiritual. Integrasi antara ilmu dan adab inilah yang menjadikan pendidikan di Lirboyo bersifat holistik. Santri tidak hanya dibentuk sebagai individu yang kompeten secara intelektual, tetapi juga sebagai pribadi yang berakarakter, berintegritas, dan siap mengabdikan kepada masyarakat.

BAB VI

PRAKTIK PEMBELAJARAN SOSIOKULTURAL

A. Pembelajaran melalui Metode Musyawarah

Musyawarah di Madrasah Hidayatul Mubtadi'in (MHM) Pesantren Lirboyo bukan sekadar tradisi pedagogis yang bersifat kultural, melainkan sistem pembelajaran yang terlembaga, terjadwal, dan terstruktur secara konsisten. Ia menjadi bagian inheren dari desain pendidikan madrasah, sehingga keberadaannya tidak diposisikan sebagai pelengkap, tetapi sebagai inti penguatan pemahaman dan pendalaman materi. Musyawarah membentuk ruang belajar kolektif yang mempertemukan hafalan, pemahaman, analisis, serta pembentukan karakter dalam satu rangkaian praktik yang berkesinambungan.

Musyawarah dilaksanakan secara rutin dan menjadi kewajiban bagi siswa yang menetap di pondok. Pola waktu yang tetap menunjukkan bahwa kegiatan ini terintegrasi dalam ritme harian pendidikan. Musyawarah bukan forum insidental yang muncul karena kebutuhan sesaat, tetapi bagian dari sistem pembelajaran yang dirancang untuk memperdalam materi yang telah disampaikan dalam kelas formal.

Secara operasional, musyawarah di Madrasah Hidayatul Mubtadi'in disusun melalui tahapan yang sistematis dan berjenjang. Setiap tahap memiliki fungsi pedagogis yang berbeda namun saling melengkapi, sehingga keseluruhan proses membentuk pola konstruksi pengetahuan yang progresif—dari penguatan memori, pemahaman dasar, hingga analisis dan argumentasi kritis.

1. Lalaran Nadzom (± 30 menit)

Tahap awal musyawarah diawali dengan lalaran nadzom secara kolektif. Seluruh siswa melantunkan nadzom sesuai jenjang kurikulum masing-masing secara serempak dan terstruktur. Praktik ini tidak sekadar aktivitas menghafal,

melainkan proses internalisasi kerangka konseptual yang menjadi fondasi analisis selanjutnya. Nadzom dalam tradisi pesantren memuat kaidah-kaidah dasar secara sistematis dan ringkas, sehingga hafalan berfungsi sebagai penyimpanan struktur berpikir, bukan sekadar ingatan verbal.

Dalam perspektif kognitif, praktik ini dapat dijelaskan melalui teori *meaningful learning* dari David Ausubel (1978). Pembelajaran menjadi bermakna ketika informasi baru dikaitkan dengan struktur pengetahuan yang telah ada. Nadzom berperan sebagai *advance organizer*—kerangka awal yang membantu santri menempatkan materi baru secara teratur dalam skema berpikirnya. Dengan demikian, hafalan bukan tujuan akhir, tetapi alat untuk membangun struktur konseptual yang stabil.

Secara sosiokultural, lalaran kolektif sejalan dengan pandangan Lev Vygotsky (1978) bahwa pembelajaran berlangsung melalui interaksi sosial dan mediasi bahasa. Pelafalan bersama membentuk ruang kognitif kolektif, di mana makna dibangun melalui partisipasi serempak. Bahasa nadzom menjadi alat mediasi yang menghubungkan individu dengan tradisi keilmuan yang lebih luas.

Pengulangan yang terstruktur juga memperkuat retensi memori. Repetisi membantu pemindahan informasi ke memori jangka panjang sehingga kaidah dasar dapat diakses secara cepat saat santri memasuki tahap analisis teks dalam musyawarah. Dengan demikian, lalaran membangun “memori konseptual bersama” yang menjadi landasan diskusi berikutnya.

Selain aspek kognitif, lalaran membentuk disiplin mental. Konsentrasi, ketepatan pelafalan, dan konsistensi kehadiran melatih kebiasaan akademik yang sistematis. Praktik berulang dalam ruang sosial tertentu membentuk disposisi belajar yang menetap atau *habitus* (Bourdieu & Bourdieu, 2010). Melalui rutinitas kolektif ini, santri mengembangkan etos intelektual yang disiplin dan siap memasuki analisis yang lebih mendalam.

Hafalan yang menjadi bagian dari syarat evaluasi akademik menunjukkan bahwa memori dan nalar diposisikan secara integratif dalam sistem pembelajaran MHM. Lalaran nadzom bukan sekadar tahap pembuka, melainkan fondasi epistemologis yang menghubungkan memori, struktur konseptual, dan kesiapan analitis dalam pembelajaran sosiokultural pesantren.

2. Musyawarah Kelompok

Tahap berikutnya adalah musyawarah kelompok, di mana siswa dibagi ke dalam kelompok kecil beranggotakan 5–7 siswa yang dipimpin oleh seorang *rois*. Struktur kelompok kecil memungkinkan interaksi yang lebih intens, terarah, dan fokus. Materi yang dibahas adalah pelajaran pertama (*Hisshah Ula*) yang sebelumnya telah disampaikan di kelas madrasah.

Dalam perspektif pembelajaran kooperatif, model ini sejalan dengan teori *social interdependence* yang menekankan pentingnya tanggung jawab bersama dalam mencapai tujuan akademik (Johnson & Johnson, 2009). Kelompok kecil menciptakan ruang dialog yang memungkinkan klarifikasi konsep, saling koreksi, dan penguatan pemahaman secara kolektif.

Pada tahap ini, *rois* berperan sebagai fasilitator sekaligus penjelas materi. Ia menjabarkan *murod* (inti makna teks) secara runtut, menyusun kerangka pemahaman, dan menegaskan poin-poin utama sebelum membuka diskusi. Pola ini menunjukkan tahapan kognitif yang sistematis: pemahaman dasar harus kuat sebelum masuk ke analisis lebih lanjut. Dalam kerangka taksonomi kognitif yang direvisi oleh Anderson dan Krathwohl (2001), proses ini bergerak dari *understanding* menuju *analyzing*, sehingga diskusi tidak melompat tanpa fondasi konseptual.

Aturan bahwa anggota kelompok tidak diperkenankan menginterupsi sebelum penjelasan selesai mencerminkan disiplin epistemik. Diskusi diawali dengan klarifikasi makna, bukan langsung perdebatan. Dalam perspektif Vygotsky (1978),

penjelasan awal oleh *rois* berfungsi sebagai *scaffolding*—bantuan sementara yang membantu anggota kelompok bergerak dalam *zone of proximal development* (ZPD). Setelah kerangka dasar terbentuk, partisipasi anggota berkembang lebih mandiri.

Sebelum memimpin, *rois* diwajibkan mempelajari materi secara mandiri. Tanggung jawab ini membentuk kaderisasi kepemimpinan akademik. Ia tidak hanya menjadi moderator teknis, tetapi juga model pembelajar yang menunjukkan kesungguhan persiapan. Pola ini sejalan dengan konsep *cognitive apprenticeship*, di mana pembelajaran terjadi melalui peneladanan dan praktik langsung dalam komunitas belajar (Collins et al., 1989).

Musyawarah kelompok juga melatih partisipasi aktif. Anggota kelompok menyimak, mencatat, serta menyiapkan pertanyaan atau tanggapan. Dalam perspektif konstruktivisme sosial, pengetahuan dibangun melalui interaksi dan negosiasi makna dalam komunitas. Dengan demikian, setiap peserta memiliki peran dalam proses konstruksi pengetahuan, meskipun partisipasi berlangsung secara bertahap.

Bersama dengan lalaran nadzom, musyawarah kelompok membentuk fondasi konstruksi pengetahuan yang terstruktur: dari penguatan memori konseptual menuju pemahaman analitis melalui mediasi sosial. Tahapan ini menunjukkan bahwa pembelajaran di MHM berlangsung secara progresif dan sistematis, mengintegrasikan hafalan, pemahaman, interaksi sosial, dan kesiapan analitis sebelum memasuki forum musyawarah yang lebih luas.

3. Musyawarah Berkembang

Musyawarah berkembang merupakan tahap lanjutan dalam rangkaian musyawarah di MHM. Jika musyawarah kelompok berfungsi sebagai konsolidasi pemahaman dasar, maka forum kelas menjadi arena dialektika intelektual yang lebih terbuka dan dinamis. Pada tahap inilah konstruksi pengetahuan

berlangsung secara kolektif melalui perdebatan terarah dan pengujian argumentatif.

Dalam perspektif konstruktivisme sosial, pengetahuan dibangun melalui interaksi dan negosiasi makna (Vygotsky, 1978). Diskusi kelas bukan sekadar pertukaran pendapat, tetapi ruang di mana argumen diuji, diperjelas, dan diposisikan dalam kerangka rujukan ilmiah yang sah.

Forum ini dibagi dalam dua sesi utama: pembahasan *Hisshah Tsani* dan pendalaman kembali *Hisshah Ula*. Moderator (rois kelas) membuka kegiatan dengan merangkum hasil diskusi kelompok sebelumnya, sehingga seluruh peserta memiliki titik pijak yang sama. Ringkasan ini berfungsi sebagai *advance organizer* yang menjaga kesinambungan logika (Ausubel et al., 1978).

Proses dialog berlangsung secara sistematis. Pertanyaan (*sail*) diajukan, dijawab oleh peserta (*mujib*), kemudian diuji melalui sanggahan dan alternatif jawaban. Diskusi berlanjut hingga ditemukan rujukan tekstual yang memadai. Struktur ini mencerminkan pembelajaran dialektis, di mana kebenaran dicapai melalui klarifikasi dan pengujian argumentatif. Dalam kerangka taksonomi kognitif Anderson dan Krathwohl (2001), tahap ini bergerak pada level *analyzing* dan *evaluating*, bahkan dapat mencapai *creating* ketika peserta merumuskan sintesis argumentatif berbasis dalil.

Apabila persoalan belum terselesaikan, ia dinyatakan *mauquf* dan dikonsultasikan kepada mustahiq. Hasilnya diumumkan kembali dalam forum. Mekanisme ini menunjukkan bahwa pencarian kebenaran ilmiah lebih diutamakan daripada sekadar memenangkan pendapat. Otoritas tidak bersandar pada individu, tetapi pada kekuatan argumentasi dan kesesuaian referensi.

Musyawarah berkembang juga membentuk etika dialog. Santri belajar menyampaikan pendapat secara tertib, menghargai moderator, serta menerima sanggahan dengan sikap terbuka.

Keberanian intelektual dilatih melalui partisipasi aktif, sementara kedewasaan akademik dibentuk melalui kesiapan menerima koreksi.

Walaupun forum dipimpin oleh siswa, pendampingan mustahiq tetap hadir sebagai penyangga otoritatif. Hal ini menunjukkan keseimbangan antara kemandirian akademik dan bimbingan pedagogis. Diskusi menjadi ruang latihan kepemimpinan, tanggung jawab ilmiah, dan solidaritas intelektual dalam komunitas belajar.

Secara keseluruhan, musyawarah berkembang memperlihatkan integrasi antara struktur dialog, disiplin epistemik, dan orientasi kolektif terhadap kebenaran. Kegiatan ini:

- a. Mengintegrasikan hafalan, pemahaman, dan analisis kritis.
- b. Membentuk nalar argumentatif berbasis referensi.
- c. Menumbuhkan etika dialog dan disiplin intelektual.
- d. Mengembangkan kepemimpinan akademik.
- e. Memperkuat solidaritas dalam komunitas belajar.

Dengan demikian, musyawarah berkembang bukan sekadar forum diskusi rutin, melainkan mekanisme pedagogis yang terorganisir dan berjenjang. Ia menunjukkan bahwa tradisi dapat berfungsi sebagai metode pembelajaran yang efektif dalam membangun kedalaman analisis, karakter ilmiah, dan konstruksi makna secara kolektif.

B. Pembelajaran melalui Metode Sorogan

Sorogan di Madrasah Hidayatul Mubtadi'in (MHM) Pesantren Lirboyo merupakan metode pembelajaran yang menempatkan guru dan santri dalam relasi belajar yang dekat dan personal. Jika musyawarah menekankan konstruksi makna secara kolektif, maka sorogan berfokus pada pendampingan individual. Dalam praktiknya, santri membaca dan menjelaskan teks di

hadapan guru, kemudian menerima koreksi serta arahan secara langsung.

Dalam perspektif sosiokultural, pola ini selaras dengan konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD) dari Vygotsky (1978). Melalui interaksi langsung, guru dapat mengidentifikasi kemampuan aktual santri dan memberikan bantuan yang sesuai. Koreksi yang diberikan berfungsi sebagai *scaffolding*—bimbingan sementara yang secara bertahap dikurangi ketika santri mulai mampu membaca dan memahami teks secara mandiri. Bahasa, penjelasan, dan dialog menjadi alat utama mediasi pengetahuan.

Kedekatan relasi dalam sorogan juga mencerminkan model *cognitive apprenticeship* (Collins et al., 1989). Guru tidak sekadar menyampaikan materi, tetapi memodelkan cara membaca, menganalisis struktur bahasa, dan memahami makna secara metodologis. Santri belajar melalui praktik terbimbing, pengulangan, dan koreksi langsung. Pola ini memperdalam pemahaman karena pengetahuan diperoleh melalui pengalaman nyata, bukan hanya paparan teori.

Secara pedagogis, sorogan memungkinkan diferensiasi pembelajaran. Guru dapat menyesuaikan tingkat bimbingan sesuai kemampuan santri—memberikan pendampingan intensif bagi yang lemah, dorongan kemandirian bagi yang sedang, dan tantangan lebih kompleks bagi yang kuat. Fleksibilitas ini sulit dicapai dalam pembelajaran klasikal yang berskala besar.

Lebih dari sekadar metode teknis, sorogan juga membentuk karakter akademik. Pengulangan dan koreksi yang konsisten menumbuhkan ketelitian, kesabaran, serta keterbukaan terhadap kritik. Dalam kerangka *habitus* (Bourdieu, 2022), praktik yang dilakukan berulang dalam situasi sosial tertentu akan membentuk disposisi intelektual yang menetap. Santri belajar bahwa kesalahan adalah bagian dari proses ilmiah, bukan kegagalan pribadi.

Relasi guru–santri dalam sorogan juga mengandung dimensi moral. Guru tidak hanya membenarkan bacaan, tetapi membimbing sikap belajar, kedisiplinan, dan etika ilmiah. Dalam konteks pendidikan Islam, relasi ini menjadi sarana transfer nilai sekaligus pengetahuan.

Di MHM, sorogan membentuk sistem pendampingan yang berjalan melalui beberapa jalur: sorogan mustahiq, sorogan yang dikelola M3HM, dan sorogan berjenjang melalui LBM. Ketiganya memiliki pola dasar yang sama—membaca langsung di hadapan pembimbing dan menerima koreksi sesuai tingkat kemampuan—namun berbeda dalam struktur, intensitas, dan target kompetensi.

Dengan demikian, sorogan menjadi bentuk pembelajaran sosiokultural yang konkret. Ia menunjukkan bahwa efektivitas pembelajaran tidak semata ditentukan oleh skala atau variasi metode, tetapi oleh kualitas interaksi pedagogis yang intens, terarah, dan berkelanjutan.

1. Kegiatan Sorogan Mustahiq

Kegiatan sorogan yang diselenggarakan oleh mustahiq pada umumnya ditujukan bagi santri jenjang Ibtidaiyah, karena pada tahap ini mereka masih berada dalam fase pembentukan dasar kemampuan membaca dan memahami kitab. Namun, sorogan juga diberikan kepada santri Tsanawiyah dan Aliyah yang termasuk kategori kemampuan C—yakni santri yang belum mampu membaca dan memahami teks secara mandiri serta masih mengalami kesulitan dalam penguasaan ilmu alat.

Klasifikasi ini menunjukkan adanya praktik pembelajaran diferensiatif. Santri yang belum memiliki fondasi kuat tidak dipaksa mengikuti ritme pembelajaran klasikal, tetapi memperoleh pendampingan khusus agar struktur kognitif dasarnya diperkuat terlebih dahulu. Dengan demikian, pembelajaran disesuaikan dengan kebutuhan dan kesiapan individu.

Sorogan mustahiq dilaksanakan di luar jam madrasah, wajib belajar, dan wajib musyawarah. Biasanya kegiatan berlangsung di kamar mustahiq atau ruang yang relatif privat dan tenang. Lingkungan seperti ini mendukung suasana belajar yang lebih fokus dan mengurangi tekanan sosial, sehingga santri lebih berani mencoba dan memperbaiki kesalahan.

Proses sorogan berlangsung melalui tahapan membaca, koreksi, penjelasan, dan pengulangan. Santri membaca teks di hadapan mustahiq, lalu menerima koreksi terhadap kesalahan bacaan maupun pemahaman makna. Jika terdapat kekeliruan, santri diminta mengulang dan menjelaskan kembali hingga pemahamannya stabil. Pola ini sejalan dengan prinsip *mastery learning* (Bloom, 1968), yaitu penguasaan kompetensi dasar harus tuntas sebelum melanjutkan ke materi berikutnya.

Dalam perspektif sosiokultural, sorogan mustahiq mencerminkan penerapan *Zone of Proximal Development* (Vygotsky, 1978). Mustahiq memberikan *scaffolding* sesuai kebutuhan santri dan secara bertahap mengurangi bantuan ketika kemampuan meningkat. Interaksi langsung memungkinkan bimbingan yang presisi dan responsif terhadap kesenjangan kemampuan.

Fokus utama sorogan adalah penguatan fondasi, terutama dalam penguasaan nahwu dan sharaf. Ketepatan i‘rab, struktur kalimat, dan konsistensi makna menjadi perhatian utama. Tanpa fondasi ini, santri akan kesulitan mengikuti diskusi analitis dalam musyawarah tingkat lanjut.

Selain aspek kognitif, sorogan mustahiq juga membentuk sikap belajar. Santri dilatih untuk datang dengan persiapan, membaca dengan sungguh-sungguh, menerima koreksi secara terbuka, dan bersedia mengulang hingga benar. Praktik berulang dalam interaksi personal seperti ini membentuk disposisi intelektual yang menetap atau *habitus*—ketelitian, kesabaran, dan tanggung jawab akademik.

Relasi personal antara mustahiq dan santri juga mencerminkan pola *cognitive apprenticeship* (Collins et al., 1989). Guru tidak hanya membenarkan kesalahan, tetapi memodelkan cara membaca, menganalisis, dan memahami teks secara metodologis. Santri belajar melalui praktik terbimbing dan peneladanan langsung.

Dengan demikian, sorogan mustahiq memperlihatkan integrasi antara penguatan kognitif, pembentukan karakter, dan mediasi sosial. Melalui pendampingan intensif dan personal, santri membangun fondasi keilmuan secara bertahap dan sistematis. Sorogan menjadi bagian penting dari strategi pembelajaran sosiokultural yang menempatkan interaksi langsung sebagai inti pengembangan kompetensi dan karakter.

2. Sorogan M3HM

Kegiatan sorogan yang diselenggarakan oleh Majelis Musyawarah Madrasah Hidayatul Mubtadi'in (M3HM) berbentuk program bimbingan belajar terstruktur. Program ini dirancang untuk memberikan penguatan khusus dalam penguasaan nahwu dan sharaf sebagai fondasi utama membaca dan memahami kitab. Berbeda dengan sorogan mustahiq yang lebih privat dan fleksibel, sorogan M3HM terjadwal secara sistematis dan menjadi bagian dari penguatan akademik kelembagaan.

Bimbingan dilaksanakan setiap hari Senin, Selasa, dan Rabu pukul 16.30–17.30 WIS. Durasi satu jam memungkinkan pendalaman materi secara fokus dan konsisten. Pola ini menunjukkan adanya remediasi terstruktur, yakni penguatan kompetensi melalui jadwal tetap dan target pembelajaran yang jelas.

Materi disesuaikan dengan pelajaran madrasah: Senin untuk nahwu, Selasa untuk sharaf, dan Rabu untuk evaluasi materi yang telah dipelajari. Struktur ini membentuk siklus pembelajaran yang sistematis—penyampaian, penguatan, dan evaluasi. Evaluasi berkala berfungsi sebagai umpan balik

berkelanjutan untuk memantau perkembangan dan menentukan langkah perbaikan berikutnya (Black & Wiliam, 1998).

Peserta sorogan M3HM adalah siswa kelas VI Ibtidaiyah hingga kelas II Tsanawiyah yang membutuhkan pendampingan khusus. Rekomendasi diberikan oleh mustahiq berdasarkan kebutuhan belajar. Selain itu, siswa kategori A dan B juga dapat mengikuti program ini untuk memperkuat kestabilan pemahaman. Mekanisme ini menunjukkan penerapan pembelajaran yang memperhatikan variasi kemampuan santri.

Ciri khas lain adalah keterlibatan siswa senior sebagai pembimbing. Mereka dipilih dari kelas III Aliyah dan Ma'had Aly semester awal yang dinilai memiliki kompetensi memadai. Pola ini mencerminkan *cognitive apprenticeship* (Collins et al., 1989), di mana pembelajaran berlangsung melalui praktik terbimbing oleh pihak yang lebih kompeten. Selain membantu peserta, sistem ini juga menjadi sarana kaderisasi akademik karena pembimbing dilatih menjelaskan, mengarahkan, dan mengevaluasi secara sistematis.

Evaluasi dilakukan secara berkala—mingguan, bulanan, hingga semester dan akhir tahun—melalui ujian lisan dan tulis. Dalam kerangka *mastery learning* (Bloom, 1968), hasil evaluasi menjadi dasar untuk menentukan apakah santri telah mencapai kemandirian belajar atau masih memerlukan pendampingan. Santri yang telah stabil dapat melanjutkan pembelajaran secara mandiri, sedangkan yang belum tetap dibimbing hingga mencapai standar yang ditetapkan.

Secara konseptual, sorogan M3HM dapat dipahami sebagai penerapan *scaffolding* dalam interaksi belajar yang dikelola secara kelembagaan. Program ini tidak hanya memperkuat penguasaan ilmu alat, tetapi juga membangun disiplin waktu, tanggung jawab akademik, dan budaya belajar terarah.

Dengan demikian, sorogan M3HM berfungsi sebagai jembatan antara pembelajaran klasikal dan kemandirian belajar.

Ia menunjukkan bagaimana tradisi sorogan dikelola secara lebih sistematis dan adaptif, sekaligus menjadi instrumen penjaga kualitas fondasi keilmuan santri.

3. Sorogan LBM

Kegiatan sorogan yang diselenggarakan oleh Lajnah Bahtsul Masail Pondok Pesantren Lirboyo (LBM-P2L) merupakan bentuk institusionalisasi metode sorogan yang dirancang secara sistematis dan berstandar. Jika sorogan *mustahiq* berfungsi sebagai pendampingan remedial individual dan sorogan M3HM sebagai penguatan akademik terstruktur, maka sorogan LBM diarahkan sebagai program kaderisasi intelektual berjenjang. Di dalamnya terdapat mekanisme seleksi, pengelompokan kemampuan, evaluasi berkala, serta sertifikasi kelulusan. Model ini menunjukkan transformasi metode tradisional menjadi sistem pembinaan akademik yang terorganisasi.

Program sorogan LBM dibagi ke dalam tiga tingkatan: Wustho 1, Wustho 2, dan Ulya. Setiap jenjang memiliki standar kompetensi yang jelas dalam ketepatan membaca, kemampuan memurodi, serta penguasaan *nahwu* dan *sharaf*. Struktur bertahap ini sejalan dengan prinsip *mastery learning* (Bloom, 1968), di mana kemajuan ditentukan oleh tingkat penguasaan kompetensi, bukan sekadar lamanya waktu belajar. Setiap tingkat menjadi fondasi bagi tingkat berikutnya, sehingga pembelajaran bersifat kumulatif dan progresif.

Rekrutmen peserta dilakukan secara selektif melalui rekomendasi *mustahiq* dan tes baca berbasis kitab dasar seperti *Jurumiyyah* dan *Imrithi*. Penempatan peserta didasarkan pada kemampuan aktual mereka. Mekanisme ini selaras dengan konsep *Zone of Proximal Development* (Vygotsky, 1978), di mana pembelajaran efektif terjadi ketika peserta mendapatkan bimbingan sesuai tingkat kesiapan mereka. Dengan pengelompokan berdasarkan kemampuan, pembimbing dapat memberikan *scaffolding* secara tepat dan proporsional.

Pada tingkat Wustho 1, fokusnya adalah penguatan fondasi membaca dan dasar nahwu-sharaf. Tingkat Wustho 2 diarahkan pada stabilisasi kemampuan, sedangkan tingkat Ulya menekankan kemandirian analitis melalui pembacaan kitab kosongan dan pengujian argumentasi teks. Pola bertahap ini menunjukkan perkembangan dari pemahaman menuju analisis yang lebih mandiri.

Pelaksanaan sorogan yang rutin beberapa kali dalam seminggu mencerminkan latihan intensif dan berulang dengan umpan balik langsung. Pola ini mempercepat stabilisasi keterampilan membaca sekaligus memperkuat ketepatan penerapan kaidah bahasa. Disiplin kehadiran, persiapan materi, serta tata tertib yang ketat membentuk kebiasaan akademik yang konsisten. Dalam kerangka *habitus* (Bourdieu & Bourdieu, 2010), praktik berulang dalam lingkungan sosial tertentu membentuk disposisi intelektual seperti ketekunan, tanggung jawab, dan keseriusan belajar.

Kenaikan tingkat dilakukan melalui seleksi ulang berbasis tes baca dan tanya jawab. Model ini menekankan penilaian berbasis performa nyata, bukan sekadar hafalan. Sertifikasi pada tingkat Ulya menjadi bentuk pengakuan atas kompetensi yang telah dicapai sekaligus legitimasi akademik dalam tradisi keilmuan pesantren.

Secara konseptual, sorogan LBM dapat dipahami sebagai integrasi antara *scaffolding* (Vygotsky, 1978), *cognitive apprenticeship* (Collins et al., 1989), dan *mastery learning* (Bloom, 1968). Ia mempertahankan tradisi pesantren sekaligus menunjukkan pengelolaan pembelajaran yang sistematis dan berorientasi mutu.

Dengan demikian, sorogan LBM-P2L bukan sekadar metode tradisional, melainkan sistem pembinaan intelektual yang terstruktur, selektif, dan berjenjang. Ia menjaga kesinambungan tradisi turats sekaligus memastikan standar kompetensi yang terukur dan terkontrol.

4. Alur Praktik Sorogan

Praktik sorogan di MHM berjalan melalui tahapan yang berulang dan konsisten. Pola ini membentuk ritme belajar yang khas: dimulai dari usaha pribadi, dilanjutkan dengan tatap muka, diperkuat melalui koreksi, lalu distabilkan dengan pengulangan. Empat momen ini membentuk satu siklus pembelajaran yang terus diulang hingga kompetensi benar-benar melekat.

a) Persiapan mandiri sebelum setor bacaan

Sebelum berhadapan dengan pembimbing, santri terlebih dahulu menyiapkan bagian yang akan dibaca. Mereka membaca ulang teks, menandai bagian yang dianggap sulit, serta mencoba memastikan ketepatan struktur dan makna. Tahap ini melatih tanggung jawab akademik. Tatap muka dengan guru bukanlah ruang untuk mencoba secara acak, melainkan ruang untuk mempertanggungjawabkan hasil latihan pribadi. Kebiasaan ini membentuk pola belajar yang disiplin: usaha dilakukan terlebih dahulu secara mandiri, kemudian disempurnakan melalui bimbingan.

b) Setor bacaan

Ketika sesi dimulai, santri membaca teks dengan suara jelas di hadapan pembimbing. Pada tahap ini, pembimbing tidak serta-merta memberikan penjelasan panjang, melainkan terlebih dahulu mengamati. Kelancaran, ketepatan, konsistensi, dan pola kesalahan menjadi perhatian utama. Dari cara membaca, pembimbing dapat mengenali sumber kesalahan—apakah karena belum memahami kaidah, kurang latihan, atau kurang teliti. Sorogan tidak hanya menilai hasil akhir, tetapi juga membaca proses berpikir yang menyertainya.

c) Koreksi langsung dan penuntunan bertahap

Bagian ini menjadi inti dari sorogan. Koreksi tidak diberikan secara singkat dan sepihak, melainkan disertai penuntunan yang membantu santri memahami letak kesalahan. Pembimbing dapat menghentikan bacaan pada titik tertentu, meminta santri mengulang, memberi isyarat agar kesalahan

ditemukan sendiri, atau mengajukan pertanyaan yang memancing penalaran. Dalam banyak kasus, santri diminta menjelaskan alasan bacaannya sebelum melanjutkan. Proses ini menumbuhkan kesadaran bahwa ketepatan bukan sekadar hafalan, tetapi hasil pemahaman. Pengetahuan dibangun melalui dialog dan latihan, bukan sekadar diterima secara pasif.

d) Konsolidasi melalui pengulangan sampai stabil

Sorogan tidak berhenti ketika santri berhasil membaca dengan benar sekali. Bagian yang dianggap rawan biasanya akan diulang hingga pembimbing yakin bahwa kemampuan tersebut sudah stabil. Stabilitas menjadi ukuran penting, karena tujuan sorogan bukan sekadar menyelesaikan sesi, tetapi membentuk kompetensi yang melekat. Dengan pengulangan yang konsisten, santri perlahan mampu membaca dan memahami secara lebih mandiri pada pertemuan berikutnya.

Melalui siklus ini, sorogan membentuk kebiasaan belajar yang serius dan bertahap. Setiap tahap saling berkaitan dan terus berulang, sehingga kemampuan tidak dibangun secara instan, melainkan melalui proses yang disiplin dan berkesinambungan.

4. *Diferensiasi Praktik*

Dalam pelaksanaannya, sorogan di MHM tidak diberikan dengan pola yang seragam. Guru menyadari bahwa kemampuan santri berbeda-beda, sehingga bentuk pendampingan pun disesuaikan. Pengelompokan kemampuan—sering dikenal dengan kategori A, B, dan C—membantu pembimbing menentukan strategi yang tepat. Dengan cara ini, sorogan benar-benar menjadi pembelajaran yang personal dan bertahap.

a. Kelompok Dasar

Pada kelompok dasar, sorogan diarahkan untuk membangun fondasi kemampuan secara kokoh. Santri pada tahap ini biasanya masih mengalami kesulitan dalam membaca dengan tepat atau memahami struktur dasar teks. Karena itu, pembimbing mengambil peran yang lebih aktif dan intensif dalam mendampingi.

Ketika santri membaca, guru kerap menghentikan bacaan pada titik kesalahan dan langsung memperbaikinya. Kesalahan tidak dibiarkan berlalu agar tidak menjadi kebiasaan. Setelah itu, guru memberikan contoh bacaan yang benar, kemudian meminta santri mengulangnya sampai sesuai. Pola ini sering dilakukan berulang-ulang dalam satu sesi, terutama pada bagian yang dianggap rawan.

Penjelasan yang diberikan pun bersifat sederhana dan bertahap. Guru tidak langsung memberikan uraian panjang, tetapi memecahnya menjadi langkah-langkah kecil agar mudah dipahami. Jika satu kalimat belum stabil, maka kalimat itu akan diulang kembali sampai benar-benar tepat.

Pada tahap ini, yang diutamakan bukanlah banyaknya materi yang selesai dibaca, melainkan ketepatan dan kestabilan kemampuan. Guru memastikan bahwa dasar membaca dan memahami sudah cukup kuat sebelum santri melangkah ke bagian berikutnya. Dengan pondasi yang kokoh, santri akan lebih siap menghadapi tingkat pembelajaran yang lebih tinggi.

b. Kelompok Menengah

Pada kelompok menengah, santri umumnya sudah mampu membaca dengan cukup lancar dan jarang melakukan kesalahan mendasar. Namun, kelancaran tersebut belum selalu disertai pemahaman yang mendalam. Karena itu, pola pendampingan dalam sorogan mulai berubah dari sekadar koreksi teknis menuju penguatan pemahaman dan penalaran.

Guru tidak selalu langsung membetulkan ketika muncul kekeliruan kecil. Sebaliknya, pembimbing sering mengajukan pertanyaan seperti, “Mengapa bacanya seperti itu?” atau “Apa alasan bentuk katanya demikian?” Pertanyaan-pertanyaan ini mendorong santri untuk menjelaskan dasar bacaannya, bukan hanya mengulang apa yang telah dihafal.

Santri juga diminta menerangkan susunan kalimat, fungsi kata, atau alasan perubahan bentuk tertentu. Untuk menguji konsistensi, guru kadang memberikan contoh lain dengan pola

serupa dan meminta santri menerapkannya. Jika santri mampu menjelaskan dan menerapkan secara konsisten, berarti pemahaman mulai terbentuk.

Pada tahap ini, sorogan tidak lagi berfokus pada sekadar benar atau salah dalam membaca, tetapi pada kesadaran terhadap proses berpikir. Santri dilatih untuk memahami alasan di balik setiap bacaan. Mereka mulai bergerak dari kebiasaan mengikuti menuju kemampuan menjelaskan dan mempertanggungjawabkan pemahamannya sendiri.

c. Kelompok Lanjut

Pada kelompok lanjut, sorogan berubah fungsi dari sekadar ruang perbaikan menjadi ruang pengujian dan pendalaman. Santri pada tahap ini umumnya sudah memiliki dasar yang kuat dalam membaca dan memahami teks. Karena itu, bentuk pendampingannya lebih menekankan pada penguatan kemandirian dan kedalaman berpikir.

Santri dapat diminta membaca bagian baru yang belum dipelajari sebelumnya. Tujuannya untuk melihat sejauh mana mereka mampu menerapkan kaidah dan pola yang telah dikuasai pada teks yang berbeda. Setelah membaca, mereka tidak hanya diminta memastikan ketepatan bacaan, tetapi juga menjelaskan alasan gramatikal dan makna yang terkandung di dalamnya.

Guru biasanya menguji dengan pertanyaan yang lebih mendalam, seperti meminta santri mengaitkan satu pembahasan dengan pembahasan lain atau menjelaskan implikasi makna dari struktur tertentu. Pada tahap ini, fokus bukan lagi pada sekadar benar atau salah, melainkan pada ketepatan, konsistensi, dan kedewasaan berpikir.

Peran guru pun menjadi lebih minimal dalam hal arahan langsung. Santri didorong untuk menunjukkan kemampuan analisis dan kepercayaan diri dalam memahami teks. Sorogan pada tahap ini menjadi latihan menuju kemandirian intelektual.

Perbedaan pola pendampingan antara kelompok dasar, menengah, dan lanjut menunjukkan bahwa sorogan bersifat fleksibel dan menyesuaikan kondisi santri.

- a) Santri yang masih lemah dibimbing secara intensif.
- b) Santri yang sedang berkembang diarahkan agar mulai memahami dan berpikir kritis.
- c) Santri yang sudah kuat ditantang agar semakin matang dan mandiri.

Dengan pendekatan seperti ini, sorogan tidak memaksakan satu metode untuk semua. Setiap santri berkembang sesuai tingkat kemampuannya. Di sinilah letak kekuatan sorogan: pendampingan yang personal, bertahap, dan benar-benar menyesuaikan kebutuhan belajar masing-masing.

5. Sorogan sebagai Ruang Pembentukan Karakter

Di MHM, sorogan bukan hanya tempat melatih kemampuan membaca dan memahami kitab, tetapi juga ruang pembentukan karakter dan moral. Proses tatap muka yang intens antara santri dan guru menjadikan sorogan sebagai pengalaman belajar yang bukan sekadar kognitif, melainkan juga etis dan kepribadian.

Sorogan menuntut kesiapan, kesabaran, dan kesungguhan. Santri tidak bisa datang tanpa persiapan, karena mereka akan membaca langsung di hadapan guru. Situasi ini secara otomatis membentuk tanggung jawab akademik. Santri belajar bahwa belajar bukan aktivitas pasif, melainkan kewajiban yang harus diusahakan secara mandiri sebelum dibimbing.

a. Tanggung Jawab dan Disiplin Belajar

Setiap sesi sorogan menuntut kesiapan materi. Santri harus:

- 1) Membaca dan menyiapkan bagian yang akan disorogkan.
- 2) Mengulang pelajaran sebelumnya agar tidak mengulang kesalahan yang sama.
- 3) Datang tepat waktu sesuai jadwal yang telah ditentukan.

Kebiasaan ini membangun pola belajar yang teratur. Santri tidak terbiasa menunda atau menggantungkan diri sepenuhnya pada guru. Mereka memahami bahwa kemajuan bergantung pada usaha pribadi yang konsisten.

b. Ketekunan dan Kesabaran dalam Proses

Sorogan sering kali melibatkan pengulangan. Kesalahan kecil bisa diperbaiki berkali-kali hingga benar-benar stabil. Proses ini melatih ketekunan. Santri belajar bahwa kemampuan tidak muncul secara instan, tetapi melalui latihan berulang.

Di sisi lain, guru juga membimbing dengan sabar dan telaten. Dari interaksi ini, santri belajar bahwa kesabaran adalah bagian dari proses ilmiah. Tidak ada jalan pintas dalam memahami teks yang kompleks.

c. Kerendahan Hati

Salah satu ciri khas sorogan adalah adanya koreksi langsung. Dalam konteks ini, santri terbiasa menerima pembetulan tanpa merasa dipermalukan. Kesalahan dianggap sebagai bagian wajar dari belajar. Kebiasaan menerima koreksi ini membentuk kerendahan hati intelektual. Santri belajar bahwa ilmu tidak bisa dikuasai dengan kesombongan. Mereka menyadari bahwa pemahaman selalu bisa diperbaiki dan diperdalam. Sikap ini penting karena dalam tradisi pesantren, penguasaan ilmu selalu diiringi kesadaran akan keterbatasan diri.

6. Adab dalam Proses Ilmiah

Dalam sorogan, hubungan antara guru dan santri bukan sekadar hubungan teknis pembelajaran. Di dalamnya terdapat unsur penghormatan, kesopanan, dan kesungguhan yang dijaga dengan sadar. Sorogan menjadi ruang di mana ilmu dan adab berjalan beriringan.

Santri dibiasakan untuk mendengarkan dengan penuh perhatian ketika guru memberikan arahan atau koreksi. Mereka tidak memotong penjelasan, tidak tergesa-gesa menjawab, dan berbicara dengan sikap yang sopan. Ketika membaca, santri

menunjukkan keseriusan melalui suara yang jelas, fokus yang terjaga, dan kesiapan menerima koreksi.

Dalam praktik ini, ketepatan bacaan tidak dapat dipisahkan dari ketepatan sikap. Santri tidak hanya dinilai dari benar atau salahnya pembacaan teks, tetapi juga dari kesungguhan dan etika dalam belajar. Cara duduk, cara berbicara, cara merespons koreksi—semuanya menjadi bagian dari proses pendidikan.

Sorogan dengan demikian menjadi ruang pembentukan karakter akademik. Santri belajar untuk:

- a. Serius dan bertanggung jawab terhadap proses belajarnya,
- b. Disiplin dan tekun dalam latihan berulang,
- c. Terbuka menerima koreksi tanpa merasa direndahkan,
- d. Serta menjaga etika dalam mencari ilmu.

Melalui sorogan, pembelajaran berlangsung sebagai satu kesatuan antara kemampuan intelektual dan pembentukan moral. Santri berhadapan langsung dengan otoritas keilmuan sekaligus otoritas moral. Dari relasi inilah tumbuh kebiasaan belajar yang tidak hanya cerdas secara akademik, tetapi juga matang secara sikap.

Secara keseluruhan, sorogan di MHM Lirboyo bekerja melalui empat kekuatan utama:

1. Interaksi tatap muka individual yang intens,
2. Koreksi dan penuntunan bertahap hingga kemampuan stabil,
3. Penyesuaian pendampingan sesuai tingkat kemampuan, dan
4. Internalisasi etos belajar serta adab ilmiah secara konsisten.

Sorogan menunjukkan bahwa tradisi pesantren bukan sekadar metode lama yang dipertahankan, melainkan sistem pendidikan yang mampu membentuk kompetensi sekaligus karakter. Melalui latihan yang disiplin dan relasi yang terarah,

santri bergerak secara bertahap dari kemampuan dasar menuju kematangan intelektual dan moral yang lebih utuh.

C. Pembelajaran melalui Metode Bandongan

Di Pondok Pesantren Lirboyo, bandongan merupakan salah satu metode pembelajaran khas yang telah menjadi tradisi keilmuan turun-temurun. Dalam metode ini, kyai atau mustahiq membacakan kitab klasik (kitab kuning) di hadapan para santri. Para santri menyimak dengan penuh kekhidmatan sembari menuliskan makna dan catatan penting pada teks yang sama. Bandongan tidak sekadar aktivitas mendengar, melainkan proses transmisi ilmu yang berlangsung secara kolektif dalam satu majelis.

Dalam praktiknya, kyai membaca teks Arab, kemudian memaknai dan menjelaskan kandungannya. Santri menuliskan arti kata per kata menggunakan huruf pegon, yakni tulisan Arab untuk bahasa Jawa. Tradisi pemaknaan ini dikenal di kalangan pesantren Jawa dengan istilah “*utawi iki iku*”, yaitu pola penerjemahan bertahap yang membantu santri memahami arti literal sebelum memasuki penjelasan konseptual yang lebih mendalam. Pola ini melatih ketajaman pendengaran, ketelitian dalam mencatat, serta konsentrasi tinggi selama majelis berlangsung.

Metode bandongan menuntut kesiapan dasar dalam tata bahasa Arab dan pemahaman bahasa pengantar. Namun melalui kehadiran yang rutin dan kesungguhan mengikuti majelis, bandongan terbukti efektif dalam mentransmisikan ilmu dari guru kepada santri. Ia menjadi bagian tak terpisahkan dari tradisi keilmuan pesantren karena tidak hanya mentransfer isi teks, tetapi juga mentransmisikan cara membaca dan memahami teks dalam kerangka metodologis tertentu.

1. Kategori Bandongan di Pesantren Lirboyo

Pengajian bandongan di Lirboyo dilaksanakan di luar jam wajib belajar madrasah. Tujuannya adalah memperdalam

pemahaman santri terhadap kitab kuning dan memperluas cakrawala keilmuan di luar kurikulum formal.

Berdasarkan pembacanya, bandongan terbagi menjadi dua kategori:

a. Bandongan Masyayikh (Kyai Pengasuh)

Pengajian yang dibacakan oleh para masyayikh atau kyai pengasuh memiliki jadwal tersendiri yang ditentukan oleh masing-masing kyai. Biasanya dilaksanakan setelah shalat Subuh, siang hari setelah musyawarah, atau pada sore hari.

Di antara masyayikh yang mengadakan pengajian bandongan antara lain: KH. M. Anwar Mansur, KH. Abdullah Kafabihi Mahrus, KH. AHS. Zamzami Mahrus, KH. Anim Falahuddin Mahrus. Kitab yang dibacakan mencakup berbagai disiplin seperti tafsir, hadits, tasawuf, dan fikih seperti Tafsir Jalalain, Shahih Muslim, Ihya Ulumiddin, Al-Hikam.

Pengajian ini tidak bersifat wajib, namun antusiasme santri sangat tinggi. Pesertanya umumnya santri kelas III Aliyah, mahasiswa Ma'had Aly, dan para pengurus. Motivasi mengikuti bandongan masyayikh tidak hanya untuk memperdalam materi, tetapi juga untuk memperoleh sanad keilmuan dan nilai keberkahan (tabarruk). Tradisi ini memperkuat kesinambungan transmisi ilmu serta hubungan spiritual-intelektual antara guru dan murid.

b. Bandongan Mustahiq (Pengajar Madrasah)

Selain masyayikh, para mustahiq juga menyelenggarakan bandongan di setiap jenjang pendidikan. Umumnya dilaksanakan setelah jam wajib musyawarah dengan durasi sekitar satu jam. Bandongan mustahiq sering kali berkaitan langsung dengan pelajaran madrasah. Kitab yang dibacakan biasanya merupakan kitab syarah (penjelas) atau pendalaman dari materi yang telah dipelajari secara klasikal. Karena itu, banyak mustahiq yang sangat menganjurkan—bahkan dalam beberapa kasus mewajibkan—siswanya mengikuti minimal satu majelis bandongan.

Minat santri terhadap kitab yang dipilih biasanya disesuaikan dengan jenjang pendidikan.

- a. Tingkat Ibtidaiyah cenderung memilih kitab nahwu-sharaf dan fikih dasar seperti Fathul Qorib dan Sulam Taufiq.
- b. Tingkat lebih tinggi mulai tertarik pada kitab qawa'id fiqhiyyah, balaghah, dan mantiq.

Pola ini menunjukkan adanya kesinambungan antara kurikulum formal dan penguatan nonformal melalui majelis bandongan. Pengajian bandongan memberikan sejumlah manfaat akademik yang signifikan:

- a. Melatih kemampuan memaknai teks. Santri terbiasa mengikuti pembacaan dan pemaknaan secara langsung sehingga kemampuan memahami kitab meningkat secara bertahap.
- b. Memperkaya perbendaharaan istilah keilmuan. Paparan berulang terhadap bahasa Arab klasik memperluas kosakata dan sensitivitas terhadap istilah teknis.
- c. Membiasakan diri membaca kitab kuning. Ritme bandongan membentuk kebiasaan membaca dan memahami struktur bahasa kitab.
- d. Mengasah daya simak dan konsentrasi. Karena berpusat pada pendengaran dan pencatatan cepat, bandongan melatih ketahanan fokus dalam jangka waktu panjang.

Dibandingkan sorogan dan musyawarah yang lebih terstruktur secara kelembagaan, bandongan memiliki karakter lebih fleksibel. Jadwalnya menyesuaikan kyai atau mustahiq, dan lokasinya dapat berlangsung di masjid maupun ndalem (rumah kyai).

Meskipun fleksibel, pelaksanaannya tetap dijalankan dengan kesungguhan. Banyak santri mengikuti satu kitab dari awal hingga khatam. Motivasi ini tidak hanya didorong oleh kebutuhan akademik, tetapi juga oleh kesadaran bahwa majelis

ilmu merupakan ruang pembentukan intelektual sekaligus spiritual.

2. Bandongan dalam Perspektif Sosiokultural

Jika dilihat dari sudut pandang sosiokultural, bandongan di Lirboyo memperlihatkan bahwa proses belajar selalu berlangsung dalam konteks sosial, bukan sekadar hubungan individu dengan buku. Ilmu tidak hadir sebagai informasi yang berdiri sendiri, tetapi sebagai hasil interaksi antara teks, guru, dan komunitas belajar. Dalam kerangka teori sosiokultural, pembelajaran dipahami sebagai proses yang dimediasi secara sosial melalui bahasa, simbol, dan interaksi (Vygotsky, 1978). Bandongan menunjukkan secara konkret bagaimana makna teks dibangun melalui mediasi tersebut.

a. Pengetahuan dibangun melalui interaksi

Walaupun santri tidak banyak berdialog seperti dalam musyawarah, mereka tetap terlibat dalam proses sosial yang kuat. Duduk bersama, menyimak bersama, dan mengikuti alur penjelasan secara serempak menciptakan pengalaman belajar yang kolektif. Makna teks tidak ditafsirkan secara bebas oleh masing-masing individu, tetapi dibentuk dalam ruang kebersamaan yang terarah. Pola ini sejalan dengan konsep *community of practice* (Lave & Wenger, 1991), di mana pembelajaran terjadi melalui partisipasi dalam praktik sosial yang dibagikan bersama.

b. Guru berperan sebagai mediator makna

Dalam bandongan, kyai tidak sekadar membacakan teks, tetapi menjelaskan, menafsirkan, dan memberi penekanan pada bagian tertentu. Melalui peran ini, santri belajar bagaimana teks klasik dipahami menurut tradisi pesantren. Guru menjadi jembatan antara bahasa kitab yang kompleks dengan kemampuan pemahaman santri. Dalam perspektif Vygotsky (1978), peran ini dapat dipahami sebagai mediasi dalam *Zone of Proximal Development* (ZPD), di mana guru membantu peserta didik

memahami materi yang belum mampu mereka kuasai secara mandiri.

Proses ini juga menyerupai model *cognitive apprenticeship* (Collins et al., 1989), karena santri menyaksikan langsung bagaimana guru membaca, menganalisis, dan menafsirkan teks. Cara berpikir yang biasanya bersifat internal dibuat tampak secara eksplisit melalui penjelasan guru, sehingga santri tidak hanya memperoleh isi teks, tetapi juga metode memahami teks.

c. Pembelajaran melalui partisipasi kolektif.

Mengikuti bandongan berarti ikut serta dalam praktik keilmuan yang telah berlangsung lama. Santri tidak hanya menerima materi, tetapi juga belajar menjadi bagian dari budaya ilmiah pesantren—budaya yang menghargai keseriusan, konsistensi, dan kesinambungan sanad. Dalam kajian pesantren, pola transmisi semacam ini telah lama dipahami sebagai mekanisme pelestarian otoritas teks dan tradisi keilmuan klasik (Bruinessen, 1995; Dhofier, 2011). Bandongan menjadi ruang di mana sanad keilmuan tidak hanya disebut, tetapi dihidupkan melalui praktik pengajian yang berkelanjutan.

d. Nilai adab dan kesungguhan

Dalam bandongan, sikap duduk dengan tertib, menyimak dengan hormat, serta menjaga ketenangan majelis bukan sekadar aturan disiplin, tetapi bagian dari pembentukan karakter ilmiah. Ilmu dipelajari dengan sikap yang terhormat, bukan dengan sikap sembarangan. Dalam perspektif pembentukan habitus (Bourdieu, 1977), praktik berulang dalam ruang sosial tertentu membentuk disposisi intelektual dan moral yang menetap. Bandongan menjadi arena pembentukan habitus keilmuan yang menanamkan etika belajar secara kolektif.

Bandongan memang tidak menekankan diskusi terbuka seperti musyawarah, dan tidak memberikan koreksi personal seperti sorogan. Namun justru di situlah kekuatannya: ia menghadirkan pengalaman belajar yang meneguhkan

kebersamaan, memperkuat rasa hormat terhadap otoritas keilmuan, dan menjaga kesinambungan tradisi.

Dengan demikian, bandongan di Lirboyo bukan hanya metode membaca kitab. Ia adalah mekanisme transmisi keilmuan kolektif yang menjaga otoritas teks klasik melalui mediasi kyai, sekaligus membangun ekosistem belajar yang hidup. Di dalamnya, teks, guru, santri, dan komunitas terhubung dalam satu sistem sosial yang berkelanjutan—tempat ilmu tidak hanya dipelajari, tetapi diwariskan dan dijaga bersama.

BAB VII

EVALUASI DAN KONTROL MUTU PEMBELAJARAN

A. Evaluasi Rutin (Tamrin, Imla', dan Musyafahah)

Evaluasi rutin di Madrasah Hidayatul Mubtadi'in (MHM) Pesantren Lirboyo merupakan instrumen penting dalam menjaga kesinambungan kualitas pembelajaran. Evaluasi ini tidak hanya berfungsi sebagai alat ukur hasil belajar, tetapi juga sebagai mekanisme kontrol mutu yang memastikan proses pembelajaran berjalan secara konsisten, terarah, dan terpantau. Dalam kerangka pembelajaran sosiokultural, evaluasi rutin berperan sebagai bentuk umpan balik berkelanjutan yang memperkuat interaksi antara guru dan santri.

Evaluasi rutin dilaksanakan setiap pekan, umumnya pada hari Senin, dan mencakup tiga bentuk utama: tamrin, imla', dan musyafahah. Ketiganya saling melengkapi dalam mengukur aspek kognitif, psikomotorik, dan afektif secara terpadu.

1. Tamrin sebagai Evaluasi Formatif

Tamrin merupakan ujian tertulis yang dilaksanakan setelah satu topik pembahasan selesai. Soal-soal disusun oleh mustahiq berdasarkan materi yang telah diajarkan, sehingga memiliki keterkaitan langsung dengan tujuan pembelajaran. Penempatan tamrin di akhir satu bahasan menunjukkan bahwa evaluasi ini tidak dimaksudkan sebagai seleksi akhir, melainkan sebagai alat pemantau perkembangan pemahaman siswa madrasah secara bertahap.

Secara pedagogis, tamrin dapat dipahami sebagai bentuk evaluasi formatif, yaitu evaluasi yang dirancang untuk memperbaiki proses belajar yang sedang berlangsung (Black & Wiliam, 1998). Evaluasi tidak berhenti pada pemberian nilai, tetapi berfungsi sebagai umpan balik yang memberi informasi kepada guru dan santri tentang bagian mana yang sudah dikuasai dan bagian mana yang masih perlu penguatan.

Melalui tamrin, pemahaman santri terhadap struktur materi, konsep inti, serta keterkaitan antar topik dapat diukur secara sistematis. Soal tertulis memungkinkan guru melihat ketepatan pemahaman definisi, kemampuan menjelaskan kembali konsep, serta ketelitian dalam menerapkan kaidah. Hasilnya menjadi dasar refleksi pedagogis: apakah metode penyampaian sudah efektif, apakah tempo pembelajaran sesuai, dan apakah diperlukan pengulangan atau pendekatan alternatif.

Dalam kerangka *assessment for learning*, evaluasi seperti ini dipandang sebagai bagian dari proses pembelajaran itu sendiri, bukan tahap terpisah di akhir pembelajaran (Harlen, 2014). Tamrin membantu menjaga ritme akademik santri agar tetap konsisten, sekaligus mendorong budaya belajar yang berkelanjutan. Santri terbiasa mempersiapkan diri secara rutin, sementara guru memperoleh data autentik untuk melakukan penyesuaian strategi.

Dengan demikian, tamrin bukan sekadar ujian administratif mingguan, tetapi instrumen pedagogis yang menjaga kualitas proses belajar. Ia memastikan bahwa setiap tahap pembelajaran dikawal dengan refleksi dan penguatan sebelum santri melangkah ke materi berikutnya.

2. Imla' sebagai Evaluasi Ketelitian Linguistik

Dalam pelaksanaan tamrin, sering disisipkan sesi imla' sebanyak tiga hingga empat kali. Imla' merupakan bentuk evaluasi melalui metode dikte, di mana guru membacakan teks atau kalimat berbahasa Arab dan santri menuliskannya secara tepat. Melalui cara ini, kemampuan menyimak, ketepatan penulisan huruf Arab, serta pemahaman struktur bahasa diuji secara simultan.

Berbeda dengan ujian tertulis biasa, imla' menuntut respons langsung dan akurat. Santri tidak hanya mengingat materi, tetapi harus memproses bunyi, mengenali struktur kata, lalu merepresentasikannya dalam bentuk tulisan secara benar. Proses ini melibatkan integrasi antara persepsi auditori,

pemahaman linguistik, dan keterampilan motorik halus. Dalam klasifikasi ranah psikomotorik, latihan semacam ini termasuk tahap koordinasi dan presisi, yaitu kemampuan melakukan respons gerak secara tepat berdasarkan stimulus yang diterima (Simpson, 1966).

Imla' juga memperkuat dimensi kognitif karena menuntut pemahaman kaidah nahwu dan sharaf secara praktis. Kesalahan harakat, bentuk kata, atau struktur kalimat dapat mengubah makna secara signifikan. Oleh karena itu, santri dilatih untuk peka terhadap detail bahasa dan berhati-hati dalam menuliskan setiap unsur. Latihan berulang melalui imla' membentuk kebiasaan teliti dan disiplin dalam berbahasa, yang menjadi fondasi penting dalam membaca kitab kuning.

Dalam perspektif pembelajaran, imla' dapat dipahami sebagai bagian dari *formative assessment* yang menilai keterampilan nyata melalui praktik langsung (Black & Wiliam, 1998). Umpan balik segera dari guru memungkinkan kesalahan dikoreksi sebelum menjadi kebiasaan. Dengan demikian, imla' tidak sekadar menguji kemampuan menulis, tetapi menjadi sarana pembentukan ketelitian linguistik dan stabilisasi kompetensi dasar bahasa Arab.

3. Musyafahah sebagai Evaluasi Lisan dan Personal

Selain tamrin dan imla', evaluasi rutin juga dilengkapi dengan musyafahah, yaitu praktik membaca materi pelajaran secara langsung di hadapan mustahiq. Bentuk evaluasi ini bersifat lisan dan personal, sehingga memungkinkan guru menilai ketepatan bacaan, kefasihan, ketelitian i'rab, serta pemahaman makna secara langsung. Berbeda dengan ujian tertulis, musyafahah menampilkan kompetensi santri secara nyata dalam konteks praktik.

Musyafahah menghadirkan proses evaluasi yang dialogis. Ketika santri membaca, guru tidak hanya mendengar, tetapi juga segera mengoreksi kesalahan, mengajukan pertanyaan klarifikasi, dan meminta pengulangan pada bagian yang kurang tepat. Pola

ini menciptakan umpan balik langsung (*immediate feedback*) yang efektif untuk memperbaiki kesalahan sebelum menguat menjadi kebiasaan (Black & Wiliam, 1998). Dengan koreksi yang cepat dan terarah, stabilisasi kompetensi berlangsung lebih optimal.

Dalam perspektif pembelajaran sosiokultural, musyafahah juga mencerminkan proses mediasi dan scaffolding (Vygotsky, 1978). Guru menyesuaikan arahan sesuai tingkat kemampuan santri: pada tahap awal memberi bantuan lebih intensif, lalu secara bertahap mengurangi intervensi ketika kemampuan meningkat. Interaksi ini memungkinkan santri berkembang dari ketergantungan menuju kemandirian membaca.

Dari sisi afektif, musyafahah membentuk keberanian tampil, kesiapan mental, dan sikap terbuka terhadap koreksi. Membaca di hadapan guru menuntut konsentrasi dan tanggung jawab personal. Santri belajar menerima kesalahan sebagai bagian dari proses ilmiah, bukan sebagai kegagalan. Dengan demikian, musyafahah tidak hanya menilai aspek teknis bacaan, tetapi juga membentuk karakter belajar yang tangguh dan reflektif.

Musyafahah menjadi instrumen evaluasi yang menyatukan dimensi kognitif, psikomotorik, dan afektif dalam satu praktik langsung. Ia menjaga kualitas bacaan sekaligus memperkuat relasi pedagogis antara guru dan santri.

4. Evaluasi Rutin sebagai Kontrol Mutu

Ketiga bentuk evaluasi—tamrin, imla', dan musyafahah—membentuk sistem kontrol mutu yang berjalan secara periodik dan berkesinambungan. Evaluasi mingguan membiasakan santri menjaga konsistensi belajar, mengatur waktu secara disiplin, serta mempertahankan ritme akademik yang stabil. Dengan adanya jadwal evaluasi yang teratur, proses belajar tidak dibiarkan mengalir tanpa arah, tetapi dikawal melalui pemantauan yang sistematis.

Bagi lembaga, evaluasi rutin berfungsi sebagai mekanisme deteksi dini terhadap kesulitan belajar. Perkembangan santri dapat dipantau sebelum memasuki evaluasi sumatif seperti ujian semester. Pola ini selaras dengan prinsip *formative assessment*, yaitu evaluasi yang digunakan untuk memperbaiki proses pembelajaran secara berkelanjutan (Black & Wiliam, 1998). Hasil evaluasi tidak hanya menjadi data administratif, tetapi dasar pengambilan keputusan pedagogis—baik dalam bentuk pengulangan materi, penguatan tambahan, maupun bimbingan khusus.

Secara manajerial, sistem evaluasi yang terjadwal dan berjenjang juga mencerminkan praktik penjaminan mutu internal. Proses pembelajaran tidak hanya dinilai dari capaian akhir, tetapi dari kualitas proses yang berlangsung setiap pekan. Dengan demikian, standar akademik dijaga melalui pemantauan berkelanjutan, bukan hanya melalui ujian akhir.

Dalam konteks budaya pesantren, evaluasi rutin menjadi bagian dari pembentukan etos belajar. Santri dilatih untuk tekun, disiplin, dan siap mempertanggungjawabkan proses belajarnya secara berkala. Evaluasi tidak dipahami sebagai tekanan, melainkan sebagai sarana perbaikan diri yang terus-menerus. Dengan pola ini, kontrol mutu tidak hanya bersifat administratif, tetapi melekat dalam budaya akademik yang menekankan kesungguhan dan perbaikan berkelanjutan.

B. Evaluasi Kompetensi Dasar (Al-Qur'an dan Muhafadhoh)

Evaluasi kompetensi dasar di Madrasah Hidayatul Mubtadi'in (MHM) Pesantren Lirboyo diarahkan untuk memastikan bahwa setiap santri memiliki fondasi keilmuan dan religiusitas yang kokoh. Dua bentuk evaluasi utama dalam kategori ini adalah Ujian Al-Qur'an dan Muhafadhoh Akhirussanah. Keduanya tidak hanya mengukur keterampilan teknis, tetapi juga membentuk disiplin, ketekunan, dan komitmen spiritual dalam proses belajar.

Dalam kerangka pembelajaran sosiokultural, evaluasi kompetensi dasar berfungsi sebagai sarana internalisasi nilai melalui praktik berulang yang terstruktur. Penilaian tidak diposisikan sekadar sebagai pengukur hasil, melainkan sebagai mekanisme pembentukan kebiasaan religius dan akademik yang berkelanjutan.

1. Ujian Al-Qur'an: Standar Bacaan dan Kualitas

Ujian Al-Qur'an merupakan evaluasi khusus yang bertujuan mengukur kualitas bacaan santri sesuai kaidah tajwid, kefasihan, serta ketepatan makharijul huruf. Pelaksanaannya dilakukan secara terstruktur dengan panitia dan penguji yang ditunjuk secara resmi oleh pimpinan madrasah. Sistem ini menunjukkan bahwa kemampuan membaca Al-Qur'an diposisikan sebagai kompetensi dasar yang wajib dikuasai setiap santri.

Ujian ini tidak sekadar bersifat administratif, tetapi menjadi refleksi komitmen kelembagaan dalam menjaga standar kualitas bacaan kitab suci. Santri yang belum memenuhi kriteria kelulusan diwajibkan mengikuti remedial hingga mencapai standar yang ditetapkan. Pola ini selaras dengan prinsip *mastery learning*, yaitu penguasaan kompetensi dasar harus dicapai sebelum melanjutkan ke tahap berikutnya (Block & Airasian, 1971). Dalam konteks pesantren, kelulusan bukan sekadar formalitas, tetapi indikator kesiapan religius dan akademik.

Secara pedagogis, Ujian Al-Qur'an mengembangkan beberapa ranah pembelajaran secara terpadu:

- a. Kognitif, melalui pemahaman kaidah tajwid dan aturan bacaan.
- b. Psikomotorik, melalui ketepatan artikulasi huruf, panjang-pendek bacaan, dan kelancaran membaca.
- c. Afektif, melalui pembentukan kesungguhan, kedisiplinan, dan rasa hormat terhadap Al-Qur'an sebagai sumber utama ajaran Islam.

Dalam perspektif sosiokultural, proses membaca Al-Qur'an yang dibimbing dan diuji secara langsung mencerminkan bentuk mediasi pedagogis. Guru berperan sebagai penjaga standar bacaan sekaligus pembimbing yang memastikan setiap santri mencapai kualitas yang diharapkan. Dengan demikian, evaluasi ini tidak hanya menjaga mutu teknis bacaan, tetapi juga menanamkan kesadaran bahwa membaca Al-Qur'an merupakan amanah ilmiah dan spiritual.

Dalam sistem kontrol mutu madrasah, kelulusan Ujian Al-Qur'an menjadi salah satu pertimbangan kenaikan kelas. Kebijakan ini menegaskan bahwa kompetensi religius bukan pelengkap, melainkan fondasi yang menentukan kemajuan akademik santri. Evaluasi kompetensi dasar ini memperlihatkan integrasi antara kualitas akademik dan kualitas spiritual sebagai ciri khas pendidikan pesantren.

2. Muhafadhoh Akhirussanah: Evaluasi Hafalan dan Konsistensi Belajar

Muhafadhoh Akhirussanah merupakan evaluasi tahunan yang berfokus pada hafalan nadhom, yaitu rangkaian bait berirama yang memuat kaidah-kaidah penting dalam ilmu alat dan disiplin keilmuan lainnya. Dalam tradisi pesantren, nadhom berfungsi sebagai perangkat mnemonik yang memadatkan konsep-konsep kompleks ke dalam bentuk yang mudah diingat dan diulang. Dengan cara ini, hafalan tidak berdiri sendiri, tetapi menjadi pintu masuk untuk memahami struktur ilmu secara sistematis.

Pelaksanaan muhafadhoh dilakukan secara terstruktur dengan panitia dan penyimak yang ditunjuk resmi oleh madrasah. Seluruh santri pada jenjang tertentu diwajibkan mengikuti evaluasi ini, dan nilainya dicantumkan dalam raport serta menjadi syarat mengikuti ujian semester. Sistem ini menunjukkan bahwa hafalan diposisikan sebagai kompetensi dasar yang terintegrasi dengan kemajuan akademik.

Secara pedagogis, muhafadhoh tidak sekadar mengukur daya ingat, tetapi membangun konsistensi belajar melalui latihan berulang. Dalam teori *mastery learning*, penguasaan suatu materi diperoleh melalui praktik yang terus-menerus hingga mencapai tingkat stabil (Block & Airasian, 1971). Hafalan nadhom menuntut pengulangan yang disiplin sehingga struktur kaidah tertanam kuat dalam memori jangka panjang. Pengulangan ini juga memperkuat pemahaman konseptual karena santri tidak hanya menghafal bunyi, tetapi perlahan memahami maknanya melalui pembelajaran lanjutan di kelas.

Muhafadhoh melatih beberapa aspek penting secara terpadu:

- a. Ketahanan mental, karena hafalan memerlukan latihan rutin dan kesabaran dalam mengulang.
- b. Kedisiplinan waktu, sebab hafalan tidak dapat dikuasai secara instan, melainkan melalui pembiasaan harian.
- c. Kepercayaan diri, melalui praktik penyetoran hafalan di hadapan penyimak atau penguji.

Dalam perspektif sosiokultural, penyetoran hafalan di hadapan guru juga merupakan bentuk mediasi pedagogis (Vygotsky, 1978). Guru berperan memastikan ketepatan bacaan sekaligus membimbing jika terjadi kekeliruan. Interaksi ini memperkuat relasi akademik antara santri dan guru serta menjaga standar kualitas hafalan.

Bagi santri yang belum mencapai standar minimal, tersedia program remedial (her). Kebijakan ini menegaskan bahwa evaluasi tidak dimaksudkan untuk menghukum, melainkan memastikan penguasaan materi benar-benar tercapai. Dengan demikian, muhafadhoh menjadi instrumen penjaminan mutu yang tidak hanya menjaga kualitas hafalan, tetapi juga membentuk etos belajar yang tekun, konsisten, dan bertanggung jawab.

3. *Evaluasi Kompetensi Dasar*

Ujian Al-Qur'an dan Muhafadhoh Akhirussanah menunjukkan bahwa Madrasah Hidayatul Muftadi'in (MHM) memposisikan kompetensi dasar sebagai fondasi sebelum santri melangkah pada penguasaan kitab yang lebih kompleks. Kemampuan membaca Al-Qur'an secara fasih dan menghafal nadhom secara tepat bukan sekadar capaian teknis, melainkan prasyarat epistemik untuk memasuki kajian turats yang menuntut ketelitian bahasa dan ketahanan intelektual.

Dalam struktur kurikulum pesantren, fondasi ini berfungsi sebagai *basic literacy* keilmuan: Al-Qur'an membentuk standar bacaan dan sensitivitas fonetik, sementara nadhom membangun kerangka konseptual dalam ilmu alat. Tanpa dua fondasi ini, santri akan kesulitan mengikuti pembelajaran tingkat lanjut yang menuntut presisi i'rab, ketepatan tarkib, dan stabilitas hafalan kaidah.

Secara pedagogis, kebijakan menjadikan kompetensi dasar sebagai syarat kenaikan tahap selaras dengan prinsip *mastery learning*, yaitu penguasaan tuntas terhadap kemampuan prasyarat sebelum melanjutkan ke materi berikutnya (Block & Airasian, 1971). Dalam konteks ini, evaluasi bukan sekadar pengukuran hasil, tetapi mekanisme untuk memastikan kesiapan akademik secara bertahap dan sistematis.

Dalam perspektif sosiokultural, evaluasi kompetensi dasar juga berfungsi sebagai proses internalisasi nilai melalui praktik yang berulang dan terarah (Vygotsky, 1978). Santri tidak hanya dilatih membaca dan menghafal, tetapi juga dibiasakan menjaga konsistensi, disiplin waktu, serta kesungguhan dalam belajar. Proses ini membentuk habitus akademik—kebiasaan intelektual yang tertanam melalui latihan kolektif dan pengawasan berkelanjutan.

Dengan demikian, evaluasi kompetensi dasar di MHM berfungsi ganda: sebagai filter akademik yang menjaga standar kualitas, dan sebagai pembinaan karakter yang menanamkan

ketekunan serta tanggung jawab belajar. Melalui sistem yang terstruktur dan disiplin, pesantren memastikan bahwa setiap santri memiliki fondasi kognitif dan spiritual yang memadai sebelum memasuki tahap pembelajaran yang lebih tinggi.

C. Evaluasi Penguasaan Kitab (Koreksian dan Ujian Baca Kitab)

Evaluasi penguasaan kitab di Madrasah Hidayatul Mubtadi'in (MHM) Pesantren Lirboyo merupakan inti dari sistem kontrol mutu akademik. Jika Ujian Al-Qur'an dan Muhafadhoh menegaskan kompetensi dasar religius, maka Koreksian Kitab dan Ujian Baca Kitab memastikan bahwa santri benar-benar menguasai tradisi keilmuan berbasis *turats*. Pada tahap ini, evaluasi tidak lagi berfokus pada hafalan atau pemahaman umum, melainkan pada ketelitian membaca teks Arab tanpa harakat, ketepatan memaknai, dan konsistensi struktur berpikir.

Dalam perspektif sosiokultural, penguasaan kitab adalah bentuk partisipasi autentik dalam komunitas praktik keilmuan. Santri tidak sekadar mempelajari teks, tetapi dilatih untuk membaca, memaknai, dan menuliskan pemahaman sesuai standar tradisi pesantren. Evaluasi berfungsi memastikan bahwa partisipasi tersebut berlangsung secara sah dan bertanggung jawab.

1. Koreksian Kitab: Standarisasi Ketelitian dan Pemahaman

Koreksian Kitab merupakan evaluasi sistematis terhadap kelengkapan tulisan, ketepatan makna, serta konsistensi pemahaman santri terhadap kitab yang dipelajari. Evaluasi ini dilaksanakan secara berkala di seluruh jenjang pendidikan dengan panitia dan korektor yang ditunjuk resmi oleh madrasah. Sistem ini menunjukkan bahwa pembacaan kitab bukan aktivitas bebas, melainkan praktik akademik yang memiliki standar mutu jelas.

Beberapa ketentuan utama dalam Koreksian Kitab mencerminkan disiplin akademik yang ketat:

- a. Santri tidak diperkenankan menggunakan kitab yang telah bermakna dari luar pesantren.
- b. Kitab berharakat penuh tidak diperbolehkan, kecuali pada ayat Al-Qur'an, hadits, dan syi'ir.
- c. Penulisan makna harus mengikuti sistem dan standar pemaknaan MHM.
- d. Santri yang belum memenuhi kriteria (naqish) wajib mengikuti remedial (her).

Aturan ini menegaskan bahwa penguasaan kitab harus diperoleh melalui proses mandiri. Membaca teks kosong menuntut kemampuan analisis nahwu dan sharaf secara aktif. Penulisan makna bukan sekadar terjemahan literal, tetapi latihan membangun struktur pemahaman yang runtut. Dengan demikian, Koreksian Kitab menjadi mekanisme standarisasi agar kualitas pembacaan tetap terjaga sesuai tradisi ilmiah pesantren.

Secara pedagogis, Koreksian Kitab selaras dengan prinsip *mastery learning*—penguasaan prasyarat harus stabil sebelum melangkah ke tahap berikutnya (Block & Airasian, 1971). Santri yang belum memenuhi standar tidak langsung diluluskan, tetapi dibimbing hingga mencapai tingkat ketelitian yang ditentukan. Pendekatan ini menjaga mutu sekaligus mencegah kesenjangan kompetensi antarsantri.

Dari sisi capaian pembelajaran, Koreksian Kitab mengukur tiga aspek utama:

- a. Ketelitian filologis, melalui akurasi tulisan, ketepatan makna, dan konsistensi simbol pemaknaan.
- b. Pemahaman konseptual, melalui kemampuan menempatkan struktur kalimat sesuai kaidah.
- c. Disiplin akademik, melalui kepatuhan terhadap aturan kitab dan prosedur evaluasi.

Dengan demikian, Koreksian Kitab tidak hanya berfungsi sebagai evaluasi administratif, tetapi sebagai instrumen pembentukan kompetensi tekstual yang menjadi inti keilmuan pesantren. Ia menjaga kesinambungan standar intelektual,

memastikan bahwa setiap santri benar-benar siap memasuki tahap pembacaan dan analisis kitab yang lebih mendalam.

2. Ujian Baca Kitab: Verifikasi Kompetensi Membaca *Turats*

Jika Koreksian Kitab menilai aspek tulisan dan ketepatan pemaknaan, maka Ujian Baca Kitab berfungsi sebagai verifikasi langsung atas kemampuan membaca teks *turats* secara mandiri. Ujian ini menjadi tahap penting, khususnya bagi siswa kelas akhir Tsanawiyah dan Aliyah, untuk membuktikan bahwa mereka mampu membaca kitab kosongan tanpa bantuan harakat maupun makna siap pakai.

Materi ujian disesuaikan dengan jenjang pendidikan. Pada tingkat Tsanawiyah, cakupan materi biasanya difokuskan pada bagian tertentu dari kitab fikih seperti *Fathul Qorib* yang telah dipelajari sebelumnya. Pada tingkat Aliyah, cakupan diperluas hingga penyelesaian kitab secara lebih komprehensif. Penggunaan kitab kosongan memastikan bahwa yang diuji adalah kompetensi autentik: ketepatan i‘rab, kelancaran membaca, serta kemampuan memahami struktur kalimat secara langsung.

Ujian ini memiliki konsekuensi akademik yang tegas, antara lain:

- a. Hasil ujian dicantumkan dalam raport.
- b. Kelulusan menjadi pertimbangan kenaikan kelas.
- c. Ketidaklulusan dalam remedial (her) dapat berimplikasi pada tidak naik kelas.
- d. Bagi kelas akhir, kelulusan menjadi syarat melanjutkan ke jenjang Ma‘had Aly.

Konsekuensi tersebut menunjukkan bahwa membaca kitab bukan sekadar keterampilan tambahan, melainkan indikator kesiapan intelektual untuk memasuki tahap pembelajaran yang lebih tinggi. Secara pedagogis, kebijakan ini sejalan dengan prinsip *mastery learning*, yaitu kemampuan prasyarat harus benar-benar stabil sebelum peserta didik melanjutkan ke level berikutnya (Block & Airasian, 1971).

Dari sudut pandang pembelajaran, Ujian Baca Kitab mengintegrasikan beberapa dimensi sekaligus:

- a. Kognitif, melalui kemampuan memahami struktur bahasa, konteks pembahasan, dan relasi antarkonsep.
- b. Psikomotorik, melalui kelancaran membaca, ketepatan makharij huruf, dan stabilitas irama bacaan.
- c. Afektif, melalui keberanian, kesiapan mental, dan kemampuan menerima koreksi di hadapan penguji.

Dalam perspektif sosiokultural, ujian ini juga merepresentasikan bentuk partisipasi sah dalam komunitas keilmuan. Membaca kitab di hadapan penguji bukan hanya tindakan akademik, tetapi simbol bahwa santri telah memasuki tradisi intelektual pesantren secara lebih matang (Vygotsky, 1978).

Dengan demikian, Ujian Baca Kitab berfungsi sebagai mekanisme verifikasi kompetensi sekaligus penjaga standar mutu. Ia memastikan bahwa setiap lulusan tidak hanya memahami teori ilmu alat, tetapi benar-benar mampu mengoperasikannya dalam membaca dan menganalisis teks klasik secara mandiri.

3. *Evaluasi Penguasaan Kitab sebagai Kontrol Mutu Tradisi Keilmuan*

Koreksian Kitab dan Ujian Baca Kitab di Madrasah Hidayatul Muftadi'in (MHM) tidak dapat dipahami sekadar sebagai prosedur administratif. Keduanya merupakan instrumen strategis untuk menjaga kualitas tradisi intelektual pesantren. Melalui dua bentuk evaluasi ini, madrasah memastikan bahwa setiap santri yang naik tingkat atau dinyatakan lulus benar-benar memiliki kompetensi membaca, memaknai, dan memahami kitab *turats* secara mandiri dan bertanggung jawab.

Standar yang diterapkan dalam evaluasi penguasaan kitab menunjukkan adanya komitmen mutu yang konsisten. Sistem remedial (her) memberi ruang perbaikan, tetapi tidak menurunkan standar kelulusan. Santri yang belum mencapai

kriteria diwajibkan memperbaiki hingga kompetensinya stabil. Pola ini selaras dengan prinsip *mastery learning*, yaitu penguasaan tuntas menjadi syarat melanjutkan ke tahap berikutnya. Dengan demikian, kualitas akademik dijaga tanpa mengabaikan fungsi pembinaan.

Dalam perspektif sosiokultural, evaluasi penguasaan kitab juga merupakan proses legitimasi partisipasi dalam komunitas keilmuan. Membaca dan memahami kitab secara benar menjadi tanda bahwa santri telah mampu memasuki praktik intelektual pesantren secara autentik. Evaluasi bukan hanya menguji kemampuan individual, tetapi memastikan kesinambungan standar pemahaman yang diwariskan dalam tradisi.

Lebih jauh, sistem ini berfungsi sebagai penjaga kesinambungan sanad keilmuan. Tradisi membaca *turats* tidak hanya diwariskan secara simbolik, tetapi diverifikasi melalui pengujian ketelitian, konsistensi makna, dan stabilitas struktur berpikir. Dengan mekanisme ini, pesantren menjaga agar transmisi ilmu tetap berada dalam koridor metodologis yang terkontrol.

Evaluasi penguasaan kitab pada akhirnya memiliki tiga fungsi utama:

- a. Filter akademik, untuk memastikan kesiapan intelektual sebelum naik tingkat.
- b. Pembinaan berkelanjutan, melalui kesempatan remedial yang terarah.
- c. Penjamin mutu tradisi, agar praktik membaca *turats* tetap sah dan terstandar.

Melalui sistem yang disiplin dan terstruktur, MHM tidak hanya mempertahankan tradisi keilmuan, tetapi merawat kualitasnya secara berkelanjutan. Evaluasi menjadi sarana untuk membentuk ketelitian, tanggung jawab akademik, dan kesiapan intelektual santri dalam memasuki jenjang keilmuan yang lebih tinggi.

D. Ujian Semester

Ujian Semester di Madrasah Hidayatul Mubtadi'in (MHM) Pesantren Lirboyo merupakan evaluasi sumatif yang berfungsi mengukur capaian belajar santri secara menyeluruh dalam satu periode akademik. Jika evaluasi rutin dan evaluasi kompetensi dasar berperan memperkuat proses, maka Ujian Semester menjadi titik verifikasi akhir atas penguasaan materi selama satu semester.

Dalam sistem kontrol mutu pesantren, Ujian Semester tidak berdiri sendiri. Ia terintegrasi dengan hasil Koreksian Kitab, Ujian Al-Qur'an, Ujian Baca Kitab, serta Muhafadhoh. Integrasi ini menunjukkan bahwa penilaian dilakukan secara berlapis—proses, fondasi, dan capaian akhir—sehingga mutu akademik dijaga secara komprehensif. Secara teoretis, posisi Ujian Semester sejalan dengan konsep *summative assessment*, yaitu evaluasi yang digunakan untuk menilai hasil belajar setelah proses pembelajaran selesai (Black & Wiliam, 1998).

1. Struktur dan Mekanisme Pelaksanaan

Ujian Semester dilaksanakan pada akhir semester ganjil dan genap sesuai kalender akademik MHM. Untuk menjamin pelaksanaan yang tertib dan kredibel, dibentuk panitia khusus melalui sidang resmi pimpinan madrasah. Seluruh siswa dari jenjang Ibtidaiyah, Tsanawiyah, hingga Aliyah wajib mengikuti ujian tanpa pengecualian. Struktur ini menunjukkan adanya tata kelola evaluasi yang sistematis dan terorganisasi.

Materi yang diujikan mencakup seluruh pelajaran yang telah diajarkan selama satu semester sesuai tingkatan masing-masing. Dengan cakupan materi yang luas, Ujian Semester berfungsi sebagai alat ukur komprehensif terhadap:

- a. Pemahaman konseptual, yakni sejauh mana santri memahami pokok-pokok materi.
- b. Penguasaan struktur keilmuan, termasuk keterkaitan antarbab dan konsistensi logika.

- c. Kemampuan analisis dan aplikasi, terutama dalam pelajaran fikih, nahwu, dan disiplin lainnya.

Pelaksanaan ujian diawasi oleh pengajar yang ditunjuk secara khusus untuk menjaga integritas dan objektivitas penilaian. Mekanisme ini mencerminkan prinsip akuntabilitas akademik, di mana hasil ujian tidak hanya menjadi angka administratif, tetapi representasi dari standar kompetensi yang telah ditetapkan.

Dalam perspektif pedagogis, Ujian Semester berfungsi sebagai penegasan akhir atas proses pembelajaran yang telah berlangsung. Ia memastikan bahwa capaian belajar tidak hanya tercapai secara parsial, tetapi terintegrasi secara utuh. Dengan demikian, Ujian Semester menjadi instrumen penting dalam sistem penjaminan mutu MHM—menghubungkan proses pembelajaran dengan standar hasil yang terukur dan dapat dipertanggungjawabkan.

2. Persyaratan Mengikuti Ujian

Salah satu ciri khas sistem evaluasi di Madrasah Hidayatul Mubtadi'in (MHM) adalah adanya persyaratan akademik yang harus dipenuhi sebelum santri diperkenankan mengikuti Ujian Semester. Santri wajib:

- a. Lulus (tam) dalam Koreksian Kitab,
- b. Memenuhi standar nilai minimal dalam Muhafadhoh,
- c. Mengikuti dan menyelesaikan Ujian Al-Qur'an serta Ujian Baca Kitab,
- d. Mendaftarkan diri secara resmi sesuai prosedur yang ditetapkan.

Persyaratan ini menunjukkan bahwa Ujian Semester bukanlah tes yang berdiri sendiri, melainkan bagian dari sistem evaluasi yang saling terintegrasi. Setiap tahapan berfungsi sebagai prasyarat bagi tahap berikutnya. Santri yang belum menyelesaikan kompetensi dasar tidak dapat langsung mengikuti ujian akhir. Dengan pola ini, kesinambungan kualitas dijaga secara berlapis.

Secara pedagogis, kebijakan tersebut sejalan dengan prinsip *mastery learning*, yaitu bahwa penguasaan kompetensi prasyarat harus dicapai sebelum peserta didik melanjutkan ke evaluasi tahap berikutnya. Pendekatan ini mencegah terjadinya “kelulusan administratif” tanpa kesiapan akademik yang memadai. Standar tidak diturunkan demi kelancaran prosedural, melainkan dijaga agar capaian belajar tetap autentik.

Dalam perspektif manajemen mutu pendidikan, sistem prasyarat ini berfungsi sebagai mekanisme *quality control* internal. Evaluasi dilakukan secara bertahap: fondasi (Al-Qur’an dan muhafadhoh), keterampilan tekstual (koreksian dan baca kitab), lalu verifikasi komprehensif (ujian semester). Struktur berjenjang ini memastikan bahwa setiap santri yang mengikuti ujian akhir benar-benar telah melewati proses pembinaan secara utuh.

Dengan demikian, persyaratan mengikuti Ujian Semester memperlihatkan karakter evaluasi yang sistematis dan terstandar. Ia bukan sekadar prosedur administratif, tetapi strategi untuk menjaga konsistensi mutu akademik serta memastikan kesiapan intelektual santri sebelum dinyatakan naik tingkat atau lulus.

3. Sistem Penilaian dan Konsekuensi

Hasil Ujian Semester di Madrasah Hidayatul Mubtadi’in (MHM) menjadi dasar utama dalam penentuan kenaikan kelas. Madrasah menetapkan standar nilai minimal yang harus dipenuhi oleh setiap santri. Bagi yang belum mencapai batas tersebut, disediakan kesempatan mengikuti ujian remedial (her) sebagai bentuk perbaikan. Namun, apabila setelah remedial standar tetap tidak terpenuhi, konsekuensi akademik—termasuk kemungkinan tidak naik kelas—diterapkan secara konsisten.

Sistem ini menunjukkan adanya keseimbangan antara pembinaan dan ketegasan. Remedial tidak dimaksudkan sebagai pelonggaran standar, melainkan sebagai ruang korektif agar santri memiliki kesempatan mencapai kompetensi yang ditetapkan. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip *mastery learning*, di mana

peserta didik diberi waktu dan kesempatan tambahan untuk mencapai penguasaan yang diharapkan, tetapi standar capaian tetap dijaga.

Selain aspek akademik, terdapat pula mekanisme *ta'ziran* bagi pelanggaran tertentu, seperti ketidakhadiran tanpa izin atau pelanggaran tata tertib ujian. Hal ini menegaskan bahwa evaluasi tidak hanya mengukur kemampuan kognitif, tetapi juga menjadi sarana pembentukan disiplin dan tanggung jawab. Dalam konteks pesantren, dimensi akademik dan etika tidak dipisahkan; keduanya menjadi satu kesatuan dalam sistem pendidikan.

Dengan demikian, sistem penilaian dan konsekuensi akademik di MHM berfungsi sebagai instrumen penjaminan mutu sekaligus pembinaan karakter. Standar dijaga secara konsisten, remedial disediakan secara proporsional, dan disiplin ditegakkan sebagai bagian integral dari proses evaluasi. Model ini memperlihatkan bahwa kualitas lulusan tidak hanya ditentukan oleh hasil ujian, tetapi juga oleh integritas proses yang mereka jalani.

4. Ujian Semester sebagai Kontrol Mutu

Secara kelembagaan, Ujian Semester di Madrasah Hidayatul Mubtadi'in (MHM) tidak hanya berfungsi sebagai alat ukur capaian belajar santri, tetapi juga sebagai instrumen kontrol mutu akademik. Hasil ujian memberikan gambaran menyeluruh tentang tingkat penguasaan materi pada setiap jenjang, sehingga dapat digunakan sebagai dasar evaluasi sistem pembelajaran secara umum.

Rekapitulasi nilai menjadi bahan kajian pimpinan madrasah, kepala seksi, serta badan otonom untuk menilai efektivitas proses belajar yang telah berlangsung. Melalui analisis tersebut, lembaga dapat:

- a. Mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan pembelajaran pada mata pelajaran tertentu,
- b. Memberikan apresiasi dan penguatan motivasi kepada santri berprestasi,

- c. Merumuskan strategi perbaikan untuk semester berikutnya, baik dalam metode, pendampingan, maupun penguatan materi.

Dalam perspektif manajemen mutu pendidikan, fungsi ini sejalan dengan konsep evaluasi sebagai dasar pengambilan keputusan dan perbaikan berkelanjutan. Hasil ujian tidak berhenti pada angka, tetapi diolah menjadi informasi untuk meningkatkan kualitas sistem.

Dengan demikian, Ujian Semester berperan ganda: sebagai verifikasi akademik bagi santri dan sebagai instrumen manajerial bagi lembaga. Ia menjadi simpul integrasi antara proses belajar, disiplin kelembagaan, dan komitmen terhadap standar mutu yang telah ditetapkan.

Melalui sistem evaluasi yang terstruktur dan berjenjang—mulai dari evaluasi rutin, kompetensi dasar, penguasaan kitab, hingga ujian semester—MHM memastikan bahwa setiap santri yang melanjutkan ke tingkat berikutnya telah melalui proses pembelajaran yang matang, terukur, dan teruji secara akademik maupun kelembagaan.

E. Sistem Remedial dan Kenaikan Kelas

Sistem remedial dan kenaikan kelas di Madrasah Hidayatul Muftadi'in (MHM) Pesantren Lirboyo merupakan bagian integral dari mekanisme kontrol mutu akademik. Dalam struktur pembelajaran pesantren, evaluasi tidak berhenti pada pemberian nilai, tetapi dilanjutkan dengan tindak lanjut yang jelas terhadap capaian tersebut. Remedial (her) dan keputusan kenaikan kelas menjadi instrumen untuk menjaga standar kompetensi sekaligus memberikan ruang perbaikan yang terarah.

Sistem ini menunjukkan bahwa pembelajaran di MHM berorientasi pada kualitas penguasaan materi, bukan sekadar kelulusan administratif. Standar dijaga, tetapi kesempatan memperbaiki tetap diberikan secara proporsional.

1. Sistem Remedial sebagai Ruang Perbaikan

Program remedial (her) diberikan kepada santri yang belum memenuhi standar minimal dalam berbagai bentuk evaluasi, meliputi:

- a. Ujian Al-Qur'an
- b. Koreksian Kitab
- c. Ujian Baca Kitab
- d. Muhafadhoh Akhirussanah
- e. Ujian Semester

Remedial bukan sekadar pengulangan tes, tetapi bagian dari proses pembinaan akademik. Santri yang belum mencapai kriteria diberikan kesempatan memperbaiki melalui arahan dan bimbingan tambahan sebelum mengikuti ujian ulang. Dengan demikian, her menjadi bentuk tanggung jawab akademik yang menuntut kesungguhan dan komitmen.

Secara pedagogis, sistem ini selaras dengan prinsip *mastery learning*, yakni bahwa peserta didik diberi kesempatan tambahan untuk mencapai standar kompetensi yang telah ditetapkan tanpa menurunkan kualitas capaian (Block & Airasian, 1971). Remedial dipahami sebagai strategi korektif, bukan toleransi terhadap ketidaktuntasan.

Beberapa prinsip utama dalam sistem remedial di MHM antara lain:

- a. Remedial bersifat wajib bagi santri yang tidak lulus.
- b. Ketidakhadiran dalam her dapat berimplikasi pada tidak naik kelas.
- c. Standar kelulusan tetap dipertahankan tanpa kompromi.

Ketegasan ini menunjukkan bahwa remedial bukan mekanisme pelonggaran standar, melainkan sarana memastikan penguasaan benar-benar tercapai. Dalam kerangka kontrol mutu, sistem her berfungsi sebagai filter akademik sekaligus pembinaan berkelanjutan. Santri tidak dibiarkan tertinggal, tetapi juga tidak diluluskan tanpa kompetensi yang memadai.

Dengan demikian, sistem remedial di MHM menjadi mekanisme koreksi yang menjaga integritas standar akademik sekaligus memperlihatkan komitmen pesantren terhadap kualitas lulusan yang teruji secara nyata.

2. Kenaikan Kelas Berbasis Kompetensi

Keputusan kenaikan kelas di MHM tidak hanya didasarkan pada satu jenis ujian, melainkan hasil evaluasi menyeluruh. Santri dinyatakan naik kelas apabila memenuhi seluruh persyaratan akademik, antara lain:

- a. Lulus Koreksian Kitab
- b. Memenuhi standar Muhafadhoh
- c. Lulus Ujian Al-Qur'an dan Ujian Baca Kitab
- d. Memenuhi standar nilai Ujian Semester

Model ini menunjukkan bahwa kenaikan kelas bersifat berbasis kompetensi, bukan sekadar akumulasi nilai rata-rata. Setiap aspek pembelajaran—baik kognitif, afektif, maupun psikomotorik—memiliki peran dalam menentukan kelayakan akademik.

Santri yang belum memenuhi standar dapat dinyatakan naqish atau rodi' (tinggal kelas). Keputusan ini diambil bukan sebagai bentuk hukuman, tetapi sebagai langkah menjaga kualitas dan memastikan kesiapan santri dalam menghadapi materi di tingkat berikutnya.

3. Sistem Kontrol Mutu Berjenjang

Sistem remedial dan kenaikan kelas di MHM mencerminkan kontrol mutu berjenjang yang ketat namun terstruktur. Setiap tahap evaluasi saling terkait dan menjadi prasyarat bagi tahap berikutnya. Pola ini menciptakan sistem akademik yang:

- a. Konsisten, karena standar berlaku untuk semua santri.
- b. Transparan, karena ketentuan telah ditetapkan secara jelas.
- c. Terukur, karena setiap kompetensi memiliki indikator kelulusan.

Selain itu, keterlibatan mudir, kepala seksi, dan badan otonom dalam proses evaluasi menunjukkan adanya pengawasan kolektif terhadap mutu pendidikan. Keputusan kenaikan kelas bukan hanya hasil teknis penilaian, tetapi bagian dari kebijakan akademik yang dipertimbangkan secara menyeluruh.

4. Remedial dan Kenaikan Kelas dalam Perspektif Pembinaan

Dalam kerangka pendidikan pesantren, sistem ini juga memiliki dimensi pembinaan karakter. Santri dilatih untuk:

- a. Bertanggung jawab atas hasil belajar,
- b. Menerima konsekuensi secara dewasa,
- c. Memperbaiki kekurangan dengan kesungguhan.

Kegagalan dalam ujian tidak diposisikan sebagai akhir, tetapi sebagai momentum refleksi dan peningkatan diri. Namun pada saat yang sama, standar kualitas tetap dijaga agar tradisi keilmuan tidak mengalami penurunan mutu.

Dengan demikian, sistem remedial dan kenaikan kelas di MHM berfungsi ganda: menjaga standar akademik sekaligus membentuk etos belajar yang disiplin dan bertanggung jawab. Ia menjadi pilar penting dalam memastikan bahwa setiap santri yang melanjutkan ke jenjang berikutnya telah benar-benar siap secara intelektual dan moral.

BAB VIII

CAPAIAN DAN DINAMIKA PEMBELAJARAN

Pembelajaran di pesantren tidak hanya diukur dari seberapa banyak materi yang dikuasai, tetapi dari perubahan menyeluruh pada cara berpikir, bersikap, berinteraksi, dan beribadah. Proses belajar yang berlangsung melalui musyawarah, sorogan, dan bandongan membentuk capaian yang bersifat multidimensi. Keempat dimensi tersebut—kognitif, afektif, sosial, dan spiritual—tidak berdiri sendiri, melainkan saling menguatkan.

Di pesantren, keberhasilan belajar tidak hanya terlihat dari kemampuan menjawab pertanyaan atau menghafal teks, tetapi dari kedalaman pemahaman, kedisiplinan sikap, kemampuan hidup bersama, dan keteguhan nilai yang dihayati. Karena itu, capaian pembelajaran dipahami sebagai integrasi antara ilmu, adab, relasi sosial, dan kesadaran religius.

Melalui sorogan, santri dibentuk dalam ketelitian dan tanggung jawab pribadi. Melalui musyawarah, mereka dilatih berpikir kritis sekaligus bekerja sama. Melalui bandongan, mereka menyerap tradisi keilmuan dan adab dalam majelis ilmu. Dari ketiga metode tersebut lahir capaian yang tidak hanya bersifat akademik, tetapi juga membentuk karakter dan kepribadian.

A. Dimensi Kognitif

Dimensi kognitif dalam pembelajaran pesantren berakar pada tradisi penguasaan kitab klasik (kitab kuning) sebagai pusat pembentukan intelektual. Namun penguasaan tersebut tidak dipahami secara sempit sebagai kemampuan menerjemahkan teks Arab tanpa harakat. Yang lebih mendasar adalah terbentuknya struktur berpikir yang sistematis, runtut, dan berbasis metodologi keilmuan. Kitab diposisikan sebagai bangunan ilmu yang

memiliki kerangka konseptual, hierarki pembahasan, serta logika internal yang harus dipahami secara utuh.

Santri dinilai mencapai kemajuan kognitif ketika mereka mampu membaca teks secara presisi, memahami fungsi gramatikal setiap unsur kalimat, serta menangkap maksud penulis dalam alur argumentasi yang tidak terputus. Kemampuan ini berkembang ketika santri dapat menjelaskan kembali suatu pembahasan dengan bahasa sendiri, menunjukkan relasi sebab-akibat dalam teks, serta mengaitkan satu konsep dengan konsep lain dalam disiplin yang sama.

Dalam kerangka revisi Taksonomi Bloom oleh Lorin W. Anderson dan David R. Krathwohl (2001), capaian ini berada pada level *analyzing* dan *evaluating*, bahkan berpotensi mencapai *creating* ketika santri mampu menyusun sintesis baru dari teks yang dipelajari.

Proses pembentukan kemampuan ini berlangsung melalui integrasi tiga metode utama: sorogan, musyawarah, dan bandongan. Sorogan membangun fondasi ketelitian. Dalam metode ini, santri membaca langsung di hadapan guru dan menerima koreksi detail atas kesalahan bacaan maupun analisis struktur bahasa. Pola ini mencerminkan konsep *scaffolding* dalam teori Lev Vygotsky, di mana pembimbing memberikan bantuan bertahap sampai santri mampu mandiri. Kesalahan kecil dalam *i'rab* atau pemaknaan tidak dianggap sepele, karena dapat mengubah struktur makna keseluruhan. Dengan demikian, sorogan membentuk dasar kognitif yang presisi, disiplin, dan terlatih secara metodologis.

Musyawarah memperluas dimensi kognitif ke tingkat analisis dan evaluasi. Dalam forum diskusi, santri menguji pemahaman melalui argumentasi, sanggahan, dan pencarian rujukan. Mereka belajar membedakan antara pendapat yang kuat dan lemah, menimbang dalil, serta menyusun alasan secara logis. Dinamika ini melatih nalar kritis dan kemampuan berpikir komparatif. Proses dialogis tersebut selaras dengan pandangan

Michail Bachtin (2011) tentang makna yang terbentuk melalui dialog dan interaksi antarpemikir.

Bandongan, di sisi lain, membentuk kerangka metodologis. Melalui penjelasan guru, santri menyerap pola berpikir yang terstruktur—bagaimana teks diurai, bagaimana konteks historis atau mazhab dijelaskan, dan bagaimana alur pembahasan dirangkai secara sistematis. Di sini terjadi proses mediasi intelektual, di mana guru tidak hanya menyampaikan isi, tetapi memperlihatkan cara kerja ilmu. Pola ini memperkuat pembentukan *cognitive apprenticeship*, yaitu belajar melalui pengamatan terhadap praktik ahli.

Capaian kognitif di pesantren bersifat bertahap dan berjenjang. Tahap awal menekankan ketepatan membaca dan penguasaan kaidah dasar. Tahap berikutnya memperdalam pemahaman struktur dan hubungan makna. Pada tahap lanjut, santri mampu menganalisis, menjelaskan, membandingkan, dan mengintegrasikan berbagai konsep secara mandiri. Perkembangan ini bersifat kumulatif; setiap tahap memperkuat tahap sebelumnya dan membentuk bangunan intelektual yang kokoh.

Dengan demikian, hasil akhir dimensi kognitif dalam pembelajaran pesantren bukan sekadar kemampuan teknis membaca kitab, melainkan terbentuknya kerangka berpikir yang tertib, logis, dan dapat dipertanggungjawabkan secara ilmiah. Santri tidak hanya memahami teks, tetapi memahami cara memahami teks. Inilah inti capaian intelektual dalam tradisi keilmuan pesantren: integrasi antara ketelitian filologis, kedalaman analisis, dan struktur berpikir metodologis yang berkelanjutan.

B. Dimensi Afektif

Dalam tradisi pesantren, adab bukan sekadar pelengkap pembelajaran, melainkan fondasi utama yang menyertai proses pencarian ilmu. Ilmu dan etika dipahami sebagai dua unsur yang

tidak dapat dipisahkan. Seorang santri tidak dinilai berhasil hanya karena mampu membaca dan memahami kitab, tetapi karena sikapnya terhadap guru, sesama teman, dan terhadap ilmu itu sendiri mencerminkan kedewasaan moral. Orientasi ini sejalan dengan klasifikasi domain afektif yang dikembangkan oleh Krathwohl (1968), yang menempatkan internalisasi nilai sebagai puncak capaian pembelajaran.

Dimensi afektif tampak dalam perubahan sikap dan kebiasaan santri secara bertahap. Sikap hormat dan ta'dzim kepada kyai dan ustadz menjadi indikator utama. Rasa hormat ini tidak hanya diwujudkan melalui gestur fisik, tetapi juga melalui kesediaan mendengarkan dengan sungguh-sungguh, menjaga ucapan, dan menaati arahan. Dalam kerangka domain afektif, proses ini bergerak dari tahap *receiving* (kesediaan menerima nilai), menuju *responding* (keterlibatan aktif), hingga *valuing* (menghargai nilai sebagai sesuatu yang penting) (Krathwohl et al., 1968). Kesopanan dalam berbicara dan berdiskusi menunjukkan bahwa kemampuan berpikir kritis tetap berada dalam bingkai etika, sehingga aspek kognitif dan afektif berkembang secara simultan.

Melalui sorogan, pembentukan afektif terjadi secara personal dan langsung. Ketika santri membaca di hadapan guru dan menerima pembetulan, ia belajar menerima kekurangan dirinya dengan lapang dada. Kesalahan dipahami sebagai bagian dari proses, bukan sebagai aib. Situasi ini mencerminkan tahap *organization* dalam domain afektif, ketika nilai kerendahan hati dan tanggung jawab mulai terintegrasi dalam sistem nilai pribadi. Dalam perspektif teori motivasi diri dari (Ryan & Deci, 2018), pengalaman ini juga memperkuat motivasi intrinsik karena santri merasa berkembang melalui dukungan yang bermakna, bukan tekanan eksternal.

Dalam bandongan, suasana majelis menjadi ruang latihan etika kolektif. Santri dibiasakan duduk dengan tertib, menyimak dengan khidmat, dan menjaga ketenangan. Disiplin dalam majelis

ilmu melatih pengendalian diri serta penghargaan terhadap pengetahuan yang sedang dipelajari. Proses ini mengarah pada tahap *characterization*, yaitu ketika nilai tidak lagi sekadar dipraktikkan, tetapi telah menjadi bagian dari kepribadian yang konsisten (Krathwohl et al., 1968).

Sementara itu, melalui musyawarah, santri belajar etika berdiskusi. Mereka dilatih menyampaikan argumen tanpa merendahkan orang lain, mendengarkan pendapat berbeda dengan sikap terbuka, serta menerima keputusan bersama dengan lapang dada. Dinamika ini memperkuat pembentukan karakter sosial yang dialogis. Perspektif pendidikan karakter sebagaimana dikemukakan oleh Lickona (2009) menegaskan bahwa karakter terbentuk melalui pembiasaan moral dalam praktik nyata, bukan sekadar pengajaran nilai secara verbal. Musyawarah menyediakan ruang konkret bagi internalisasi nilai keadilan, tanggung jawab, dan toleransi dalam interaksi ilmiah.

Dengan demikian, capaian afektif dalam pembelajaran pesantren tidak berhenti pada perilaku lahiriah, tetapi membentuk karakter yang mengakar. Santri memahami bahwa kepandaian tanpa adab tidak memiliki makna. Sikap hormat, kesungguhan, kerendahan hati, dan etika berdialog menjadi bagian integral dari identitas keilmuan. Dalam kerangka taksonomi afektif, proses ini bergerak secara bertahap hingga nilai-nilai tersebut terinternalisasi secara stabil dalam kepribadian santri. Inilah dinamika pembentukan karakter dalam tradisi pesantren: ilmu yang menyatu dengan akhlak, dan pengetahuan yang tumbuh bersama kematangan sikap.

C. Dimensi Psikomotorik

Dimensi psikomotorik dalam pembelajaran di Madrasah Hidayatul Muftadi'in (MHM) tidak hanya berkaitan dengan keterampilan fisik sederhana, tetapi mencakup keterampilan akademik yang terlatih melalui praktik berulang dan pembiasaan sistematis. Dalam konteks pesantren, keterampilan ini tampak

dalam kemampuan membaca teks secara tepat, mencatat secara terstruktur, menyampaikan argumen secara runtut, serta menyesuaikan teknik belajar sesuai konteks pembahasan.

Dalam kerangka taksonomi psikomotorik yang dikembangkan oleh Elizabeth J. Simpson (1966), perkembangan keterampilan bergerak dari tahap persepsi hingga kreasi (*origination*). Pola ini terlihat jelas dalam integrasi metode musyawarah, sorogan, dan bandongan di MHM.

Pada tahap awal (*perception* dan *set*), santri dilatih untuk peka terhadap struktur teks dan ritme pembacaan guru. Mereka belajar mengenali pola kalimat, tanda gramatikal, serta intonasi penjelasan. Kesiapan mental dan fisik juga dibentuk melalui kebiasaan mempersiapkan bacaan sebelum sorogan atau mencermati teks sebelum diskusi.

Tahap berikutnya, *guided response*, tampak ketika santri membaca atau menyampaikan argumen di bawah bimbingan langsung guru. Dalam sorogan, misalnya, pembacaan dilakukan dengan koreksi detail. Proses ini melatih koordinasi antara penguasaan materi dan ketepatan praktik. Kesalahan diperbaiki secara langsung sehingga keterampilan berkembang secara terarah.

Pada tahap *mechanism* dan *complex overt response*, keterampilan mulai stabil dan otomatis. Santri yang telah terbiasa sorogan mampu membaca teks dengan lancar tanpa banyak koreksi. Dalam bandongan, kemampuan mencatat makna dan mengikuti alur penjelasan menjadi lebih terstruktur. Di musyawarah, santri dapat menyampaikan argumen secara sistematis dan responsif terhadap tanggapan lawan diskusi.

Tahap *adaptation* terlihat ketika santri mampu menyesuaikan teknik membaca atau berdiskusi sesuai tingkat kesulitan teks dan konteks forum. Mereka dapat mengubah strategi penjelasan, memperbaiki gaya penyampaian, atau memilih pendekatan argumentasi yang lebih tepat.

Tahap tertinggi, *origination*, muncul ketika santri mampu mengembangkan pendekatan baru dalam memahami atau menjelaskan teks. Dalam musyawarah, hal ini tampak ketika santri menyusun sintesis pemikiran atau mengajukan solusi argumentatif yang belum pernah disampaikan sebelumnya. Meskipun tidak semua santri mencapai tahap ini secara merata, lingkungan diskusi kolektif memberikan ruang bagi munculnya kreativitas akademik.

Dengan demikian, dimensi psikomotorik di MHM menunjukkan bahwa keterampilan akademik bukan hasil instan, melainkan buah dari latihan terstruktur dan pembiasaan jangka panjang. Integrasi sorogan, bandongan, dan musyawarah membentuk keterampilan membaca, mencatat, berdiskusi, serta berargumentasi yang matang. Keterampilan tersebut menjadi bagian dari praktik keilmuan yang hidup dalam tradisi pesantren—di mana ilmu tidak hanya dipahami secara konseptual, tetapi juga diwujudkan dalam tindakan yang terlatih, terarah, dan bertanggung jawab.

D. Dimensi Sosial

Pesantren bukan sekadar lembaga pendidikan formal, tetapi komunitas hidup yang membentuk karakter sosial melalui pengalaman kolektif yang berkelanjutan. Santri tinggal dalam satu lingkungan asrama, berbagi ruang, waktu, dan aktivitas dalam jangka panjang. Pola kehidupan ini menjadikan interaksi sosial sebagai medium utama pembentukan kepribadian. Pendidikan berlangsung tidak hanya melalui transfer ilmu, tetapi melalui keterlibatan aktif dalam komunitas yang memiliki nilai, norma, dan tujuan bersama.

Dalam perspektif teori sosiokultural Lev Vygotsky, perkembangan individu terjadi melalui interaksi sosial yang bermakna. Pembelajaran tidak berdiri sendiri sebagai aktivitas mental individual, melainkan terbentuk melalui dialog, kerja sama, dan bimbingan dalam komunitas. Prinsip ini tampak jelas

dalam praktik musyawarah di pesantren. Melalui diskusi kelompok, santri belajar menyampaikan gagasan secara bergiliran, mendengarkan pendapat orang lain, mengelola perbedaan, dan mencapai kesepakatan bersama. Proses ini membentuk keterampilan komunikasi dan negosiasi yang matang.

Dimensi sosial juga dapat dipahami melalui konsep *community of practice* yang diperkenalkan oleh Etienne Wenger (2008). Pesantren berfungsi sebagai komunitas praktik di mana santri belajar bukan hanya dari guru, tetapi dari partisipasi aktif dalam aktivitas kolektif. Keterlibatan dalam musyawarah, kegiatan organisasi, dan kehidupan asrama memungkinkan santri bergerak dari posisi partisipan pemula menuju anggota komunitas yang lebih matang. Pembelajaran terjadi melalui partisipasi bertahap dalam praktik nyata.

Kehidupan asrama memperkuat solidaritas secara alami. Santri saling membantu dalam memahami pelajaran, berbagi kitab, dan mendukung teman yang mengalami kesulitan. Rutinitas bersama—belajar malam, ibadah berjamaah, hingga menjaga kebersihan lingkungan—membangun rasa memiliki terhadap komunitas. Solidaritas ini tidak dibentuk melalui instruksi formal, melainkan melalui pengalaman hidup bersama yang konsisten. Kebersamaan tersebut memperkuat empati, toleransi, dan kesadaran kolektif.

Sistem kaderisasi memperdalam dimensi sosial ini. Santri senior membimbing junior dalam aspek akademik maupun kedisiplinan. Proses ini mencerminkan pola pembelajaran berbasis pendampingan, di mana transfer pengalaman berlangsung secara langsung. Hubungan senior–junior tidak hanya bersifat struktural, tetapi edukatif dan moral. Dalam konteks ini, solidaritas bukan sekadar kedekatan emosional, tetapi mekanisme sosial untuk menjaga kesinambungan tradisi dan nilai.

Lingkungan pesantren juga menjadi ruang latihan kepemimpinan. Santri yang menjadi rois atau pengurus organisasi dilatih mengelola forum, menjaga ketertiban, menyelesaikan konflik, dan mengambil keputusan. Pengalaman ini membentuk tanggung jawab sosial dan keterampilan organisasi. Kepemimpinan dipahami sebagai amanah, bukan dominasi. Pola ini sejalan dengan prinsip kepemimpinan partisipatif yang menekankan tanggung jawab kolektif dan integritas moral.

Melalui interaksi yang intens dan berkelanjutan, santri mengembangkan kemampuan beradaptasi, empati, serta kesadaran bahwa keberhasilan individu berkaitan erat dengan kekuatan komunitas. Dimensi sosial ini melengkapi capaian kognitif, afektif, dan psikomotorik. Santri tidak hanya menjadi individu yang memahami teks, tetapi juga anggota komunitas ilmiah dan religius yang solid. Solidaritas, kolaborasi, dan tanggung jawab sosial menjadi bagian integral dari identitas keilmuan pesantren.

E. Dimensi Spiritual

Dimensi spiritual merupakan karakter paling mendasar dalam pendidikan pesantren. Proses belajar tidak dipahami sekadar sebagai kegiatan akademik, melainkan sebagai bagian dari ibadah dan sarana mendekatkan diri kepada Allah. Karena itu, aktivitas intelektual selalu berjalan beriringan dengan penguatan nilai-nilai keislaman. Ilmu tidak dipisahkan dari niat, adab, dan orientasi hidup yang transendental.

Capaian spiritual tampak dalam kedisiplinan menjalankan ibadah berjamaah, konsistensi mengikuti kegiatan keagamaan rutin, serta kesadaran bahwa belajar adalah bagian dari pengabdian. Santri dilatih untuk meluruskan niat dalam menuntut ilmu—bukan demi pengakuan atau kedudukan, tetapi untuk kebermanfaatan dan pengabdian kepada agama serta masyarakat. Nilai keikhlasan, kesederhanaan, dan ketawadhuan tidak hanya

diajarkan secara teoritis, tetapi ditanamkan melalui pembiasaan yang berulang dalam kehidupan sehari-hari.

Melalui bandongan yang dibacakan para masyayikh, santri tidak hanya memperoleh pemahaman teks, tetapi juga merasakan atmosfer spiritual majelis ilmu. Suasana khidmat, rasa hormat kepada guru, serta harapan akan keberkahan menciptakan ikatan batin antara santri, guru, dan tradisi keilmuan yang diwariskan. Kesadaran terhadap sanad keilmuan memperkuat keyakinan bahwa ilmu memiliki rantai transmisi yang harus dijaga dengan amanah dan tanggung jawab moral.

Dalam sorogan, nilai kesabaran dan ketekunan terlatih secara nyata. Santri belajar bahwa memahami teks membutuhkan proses, latihan berulang, dan kesiapan menerima koreksi. Tidak ada jalan instan dalam pendalaman ilmu. Dari sini terbentuk daya tahan spiritual—kemampuan bertahan dalam kesulitan, tidak mudah menyerah, dan tetap rendah hati dalam belajar.

Kehidupan asrama semakin memperkuat internalisasi nilai keislaman. Shalat berjamaah, tadarus bersama, hidup sederhana, serta kebiasaan saling membantu menjadi latihan harian yang membangun kesadaran religius kolektif. Nilai-nilai tersebut tidak berhenti pada wacana, tetapi diwujudkan dalam tindakan yang konsisten. Spiritualitas tumbuh melalui kebersamaan dan keteladanan, bukan sekadar melalui nasihat.

Dengan demikian, dimensi spiritual dalam pendidikan pesantren lahir dari pembiasaan yang berkelanjutan. Interaksi yang intens, keteladanan guru, serta rutinitas ibadah membentuk orientasi hidup santri yang berlandaskan nilai-nilai keislaman. Ilmu yang dipelajari tidak hanya memperkaya wawasan, tetapi juga mengarahkan hati dan perilaku, sehingga menjadi bagian integral dari karakter dan tujuan hidup mereka.

F. Integrasi Dimensi Capaian Pembelajaran

Pembelajaran di Madrasah Hidayatul Mubtadi'in (MHM) menunjukkan bahwa capaian pendidikan tidak dipahami secara

terpisah-pisah, melainkan sebagai integrasi lima dimensi yang saling menguatkan: kognitif, afektif, psikomotorik, sosial, dan spiritual. Kelima dimensi ini tidak berjalan sendiri-sendiri, tetapi bertemu dalam praktik pembelajaran sehari-hari melalui musyawarah, sorogan, bandongan, serta kehidupan kolektif asrama.

Dimensi kognitif membentuk struktur berpikir ilmiah yang runtut dan metodologis. Santri dilatih membaca teks secara presisi, memahami logika argumentasi, serta menganalisis konsep secara sistematis. Namun kemampuan intelektual ini tidak berdiri netral. Ia selalu bergerak dalam bingkai nilai dan orientasi hidup yang lebih luas.

Dimensi afektif memastikan bahwa proses intelektual berlangsung dalam koridor adab. Sikap hormat, kesungguhan, tanggung jawab, dan kerendahan hati menjadi karakter yang menyertai penguasaan ilmu. Di sini, pengetahuan tidak hanya dipahami, tetapi dihayati dan dijaga melalui etika belajar yang konsisten.

Dimensi psikomotorik menguatkan keterampilan praktik keilmuan. Membaca kitab dengan tepat, mencatat makna secara sistematis, menyampaikan argumen secara runtut, serta mengelola forum diskusi menunjukkan bahwa ilmu tidak berhenti pada pemahaman konseptual, tetapi diwujudkan dalam tindakan terlatih dan stabil.

Dimensi sosial membentuk kemampuan kolaborasi dan solidaritas. Melalui musyawarah, kaderisasi, dan kehidupan asrama, santri belajar bekerja sama, memimpin, menyelesaikan konflik, dan membangun rasa memiliki terhadap komunitas. Proses ini menanamkan kesadaran bahwa keberhasilan individu tidak terlepas dari kekuatan kolektif.

Dimensi spiritual menjadi orientasi terdalam yang memberi makna pada seluruh proses belajar. Ilmu dipahami sebagai ibadah, niat diluruskan, dan aktivitas akademik disinari kesadaran transendental. Spiritualitas menjaga agar kecerdasan

tidak terlepas dari tanggung jawab moral dan tujuan hidup yang lebih tinggi.

Integrasi kelima dimensi ini membentuk satu model pendidikan yang holistik. Kognitif tanpa afektif berisiko melahirkan kecerdasan tanpa adab. Afektif tanpa kognitif berisiko menjadi moralitas tanpa kedalaman ilmu. Psikomotorik tanpa orientasi nilai menjadi keterampilan yang mekanis. Dimensi sosial tanpa landasan spiritual dapat kehilangan arah etis. Sebaliknya, spiritualitas tanpa penguatan intelektual dapat menjadi kesalehan yang kurang reflektif.

Di MHM, kelima dimensi tersebut saling melengkapi dan bergerak simultan. Sorogan mengasah ketelitian (kognitif–psikomotorik) sekaligus kerendahan hati (afektif–spiritual). Musyawarah mengembangkan analisis (kognitif), etika dialog (afektif), keterampilan berbicara (psikomotorik), serta solidaritas (sosial). Bandongan memperkuat kerangka metodologis (kognitif), disiplin menyimak (psikomotorik), penghormatan kepada guru (afektif), dan kesadaran sanad (spiritual). Kehidupan asrama mengikat seluruhnya dalam pengalaman sosial yang berkelanjutan.

Dengan demikian, integrasi lima dimensi ini menghasilkan profil santri yang utuh: berpikir sistematis, beradab dalam sikap, terampil dalam praktik, solid dalam kebersamaan, dan matang secara spiritual. Model ini menunjukkan bahwa pendidikan pesantren tidak hanya mengejar capaian akademik, tetapi membentuk manusia yang seimbang antara ilmu, karakter, keterampilan, solidaritas, dan orientasi keimanan. Inilah fondasi pendidikan yang berkelanjutan dan relevan dalam menghadapi dinamika zaman.

BAB IX

FAKTOR PENDUKUNG DAN TANTANGAN

Pembelajaran sosiokultural di Madrasah Hidayatul Mubtadi'in (MHM) tidak berdiri sendiri sebagai metode pengajaran, melainkan bekerja di dalam sebuah sistem sosial yang lebih luas. Musyawarah, sorogan, dan bandongan hanya akan berjalan efektif jika ditopang oleh tata kelola, budaya disiplin, serta mekanisme pendampingan yang menjaga ritme belajar santri.

Dalam kerangka teori sosiokultural, kualitas pembelajaran tidak semata ditentukan oleh materi dan metode, tetapi juga oleh “lingkungan sosial belajar” yang memungkinkan interaksi, bimbingan, serta internalisasi nilai berlangsung stabil. Pada titik ini, MHM memperlihatkan bahwa pembelajaran sosiokultural ditopang oleh institusi pengawasan, pengendalian disiplin, dan pendampingan belajar yang berjalan bersamaan. Namun di sisi lain, sistem yang padat, perbedaan kemampuan santri, keterbatasan waktu-pembimbing, serta tantangan era digital menjadi realitas yang harus dikelola secara bijak.

A. Faktor Pendukung Pembelajaran Sosiokultural

Faktor pendukung utama pembelajaran sosiokultural di MHM tidak hanya terletak pada metode seperti musyawarah, sorogan, dan bandongan, tetapi pada struktur kelembagaan yang menjaga agar metode-metode tersebut berjalan secara konsisten dan berkualitas. Struktur ini bekerja di balik layar sebagai sistem penguat yang memastikan proses belajar tidak berjalan secara spontan atau bergantung pada individu semata.

Keberadaan badan-badan otonom internal—Dewan Mufattisy, Dewan Keamanan dan Kedisiplinan, serta Dewan Pengawas Wajib Belajar—menjadi elemen kunci dalam menjaga stabilitas ekosistem pembelajaran. Ketiganya memiliki fungsi yang berbeda, tetapi saling melengkapi. Dewan Mufattisy

mengawal kualitas akademik dan proses belajar mengajar; Dewan Keamanan dan Kedisiplinan menjaga ketertiban dan iklim belajar yang kondusif; sementara Dewan Pengawas Wajib Belajar memastikan ritme penguatan materi di luar jam kelas tetap berjalan efektif.

Dalam perspektif sosiokultural, struktur kelembagaan semacam ini berperan sebagai “ruang pengaman” bagi interaksi belajar. Ia menciptakan lingkungan yang stabil sehingga bimbingan, dialog, dan internalisasi nilai dapat berlangsung tanpa gangguan. Tradisi belajar tidak dibiarkan berjalan secara longgar, tetapi dirawat melalui sistem pengawasan, evaluasi, dan pembinaan yang berkelanjutan.

Dengan demikian, ketiga badan otonom tersebut dapat dipahami sebagai penyangga sistem pembelajaran. Mereka memastikan bahwa tradisi pesantren bukan hanya hidup sebagai kebiasaan turun-temurun, tetapi juga terjaga standar mutunya. Di sinilah kekuatan pembelajaran sosiokultural di MHM tampak: tradisi berjalan dalam kerangka organisasi yang tertata, sehingga kualitas belajar dapat dipertahankan dari waktu ke waktu.

1. Dewan Mufattisy

Dewan Mufattisy memegang peran strategis dalam menjaga kualitas pembelajaran di Madrasah Hidayatul Muhtadi'in. Lembaga ini tidak hanya bertugas mengawasi secara administratif, tetapi memastikan bahwa proses belajar benar-benar berlangsung sesuai dengan standar yang telah ditetapkan. Setiap aktivitas pembelajaran dipantau, diamati, lalu dievaluasi untuk melihat sejauh mana tujuan pembelajaran tercapai dan bagian mana yang perlu diperbaiki.

Kehadiran Dewan Mufattisy membuat proses belajar tidak berjalan tanpa arah. Guru memperoleh masukan terkait metode, pengelolaan kelas, serta efektivitas penyampaian materi. Santri pun secara tidak langsung terdorong untuk lebih serius, karena mengetahui bahwa proses pembelajaran diawasi dan dinilai secara berkelanjutan. Dengan demikian, pengawasan tidak

dimaksudkan sebagai kontrol yang menekan, melainkan sebagai upaya menjaga mutu dan konsistensi pembelajaran.

Dalam perspektif sosiokultural, peran Dewan Mufattisy dapat dipahami sebagai bentuk pendampingan sistemik. Proses belajar tidak dibiarkan bergantung sepenuhnya pada inisiatif individu, tetapi diperkuat oleh struktur yang memastikan interaksi belajar berjalan efektif. Guru mendapat arahan untuk memperbaiki kualitas pengajaran, sementara santri berada dalam lingkungan yang terjaga ritmenya.

Pengawasan yang kontinu juga berpengaruh pada pembentukan budaya akademik. Guru terdorong mengajar dengan persiapan yang lebih matang, santri mengikuti pelajaran dengan lebih disiplin, dan standar pembelajaran menjadi lebih stabil dari waktu ke waktu. Stabilitas inilah yang kemudian menjadi fondasi bagi keberlangsungan metode tradisional seperti musyawarah, sorogan, dan bandongan. Tanpa kualitas pembelajaran formal yang terjaga, penguatan tradisi-tradisi tersebut akan sulit berkembang secara optimal.

2. *Dewan Keamanan dan Kedisiplinan*

Pembelajaran sosiokultural tidak dapat tumbuh dalam suasana yang kacau atau tidak tertib. Metode seperti musyawarah, sorogan, dan bandongan membutuhkan ketenangan, keteraturan, dan kepastian ritme harian. Di Madrasah Hidayatul Mubtadi'in, peran ini dijalankan oleh Dewan Keamanan dan Kedisiplinan yang memastikan kehidupan santri berjalan sesuai aturan dan nilai yang telah disepakati bersama.

Fungsi dewan ini tidak sebatas menegakkan tata tertib. Mereka melakukan kontrol ke ruang-ruang belajar, memastikan santri hadir dan mengikuti kegiatan dengan baik, mengawasi pelaksanaan jam wajib belajar malam, serta melakukan patroli untuk menjaga ketertiban. Ketika terjadi pelanggaran, mereka menangani secara bertahap—mulai dari pembinaan hingga pemberian sanksi yang bersifat mendidik. Pendekatan ini

bertujuan membentuk tanggung jawab, bukan sekadar memberi hukuman.

Selain itu, Dewan Keamanan dan Kedisiplinan juga berperan mencegah gangguan sosial seperti perundungan atau konflik antarsantri. Mereka menjaga agar hubungan sosial tetap sehat dan saling menghormati. Dengan demikian, suasana pesantren tetap kondusif sebagai ruang belajar bersama.

Dampaknya terasa langsung pada proses pembelajaran. Santri lebih mudah fokus karena lingkungan relatif aman dan tertib. Ruang belajar tidak terganggu oleh keributan atau pelanggaran disiplin. Kebiasaan hidup teratur—datang tepat waktu, mengikuti jadwal, menjaga kebersihan dan ketenangan—perlahan membentuk karakter disiplin yang mendukung keberhasilan akademik.

Dalam perspektif psikologi pendidikan, lingkungan yang aman dan terstruktur memperkuat rasa nyaman serta kepastian sosial. Ketika santri merasa terlindungi dan berada dalam sistem yang jelas, motivasi belajar meningkat dan keterlibatan dalam kegiatan kolektif menjadi lebih kuat. Dengan kata lain, Dewan Keamanan dan Kedisiplinan bukan hanya menjaga aturan, tetapi menjaga ekosistem sosial yang memungkinkan pembelajaran sosiokultural berkembang secara optimal.

3. Dewan Pengawas Wajib Belajar

Program wajib belajar malam di Madrasah Hidayatul Mubtadi'in menjadi ruang penting untuk memperkuat hasil pembelajaran siang hari. Pada waktu inilah santri mengulang materi, memperjelas bagian yang belum dipahami, serta mempersiapkan pelajaran berikutnya. Agar kegiatan ini tidak berjalan sekadar formalitas, Dewan Pengawas Wajib Belajar hadir sebagai pengawal utama pelaksanaannya.

Peran dewan ini mencakup menjaga ketepatan jadwal, memastikan pembimbing hadir, mengawasi kehadiran santri, serta memastikan kelompok belajar berjalan tertib. Mereka juga melakukan inspeksi rutin dan koordinasi dengan pembimbing

untuk melihat perkembangan santri. Dengan pengawasan yang konsisten, program wajib belajar tidak hanya menjadi rutinitas, tetapi benar-benar berfungsi sebagai penguat ritme akademik.

Salah satu kekuatan sistem ini adalah penerapan pengelompokan berdasarkan kemampuan. Santri yang masih lemah dalam membaca dan memahami mendapatkan pendampingan lebih intensif dan arahan yang lebih rinci. Santri pada tingkat menengah diarahkan untuk meningkatkan konsistensi dan pemahaman. Sementara itu, santri yang sudah lebih mandiri diberi ruang untuk memperdalam materi dan mengembangkan kemampuan analitis.

Pola ini membuat pendampingan menjadi lebih tepat sasaran. Bantuan tidak diberikan secara seragam, tetapi disesuaikan dengan kebutuhan masing-masing kelompok. Dalam perspektif teori sosiokultural, pendekatan ini sejalan dengan gagasan bahwa perkembangan kemampuan terjadi ketika pembelajar mendapatkan dukungan yang sesuai dengan tingkat kesiapan mereka. Santri tidak dibiarkan bekerja sendiri, tetapi juga tidak terus-menerus bergantung pada pembimbing. Mereka dibantu untuk bergerak dari ketergantungan menuju kemandirian secara bertahap.

Dengan demikian, Dewan Pengawas Wajib Belajar berperan penting dalam menjaga konsistensi proses belajar sekaligus memastikan setiap santri berkembang sesuai kapasitasnya. Program wajib belajar malam bukan hanya tambahan waktu belajar, tetapi mekanisme sistemik yang memperkuat struktur akademik dan menopang keberhasilan pembelajaran sosiokultural di MHM.

B. Faktor Penghambat dan Tantangan Pembelajaran Sosiokultural

Di balik sistem yang terstruktur dan dukungan kelembagaan yang kuat, pembelajaran sosiokultural di MHM tetap menghadapi sejumlah hambatan. Hambatan ini bukan tanda

kelemahan, melainkan bagian dari dinamika alami sebuah komunitas belajar yang besar dan kompleks. Setiap sistem pendidikan yang hidup akan selalu berhadapan dengan tantangan internal maupun eksternal yang menuntut penyesuaian dan pengelolaan yang bijak.

Sebagian tantangan muncul dari dalam proses pembelajaran itu sendiri. Perbedaan tingkat kemampuan santri, keterbatasan waktu dalam kegiatan musyawarah, sorogan, dan bandongan, serta ketersediaan pembimbing yang tidak selalu sebanding dengan jumlah santri menjadi faktor yang perlu terus dikelola. Jika tidak diatur dengan baik, perbedaan kemampuan dapat menimbulkan ketimpangan partisipasi, sementara keterbatasan waktu dapat membatasi kedalaman pembahasan.

Di sisi lain, tantangan eksternal juga semakin terasa. Perkembangan teknologi digital, akses media sosial, serta perubahan pola pikir generasi muda yang cenderung serba cepat dan instan memengaruhi cara santri belajar dan berkonsentrasi. Pola belajar yang menuntut kesabaran, ketekunan, dan kedalaman—seperti dalam bandongan dan sorogan—kadang berbenturan dengan budaya informasi cepat yang berkembang di luar pesantren.

Dengan demikian, faktor penghambat dalam pembelajaran sosiokultural di MHM tidak hanya berkaitan dengan teknis pelaksanaan, tetapi juga dengan perubahan sosial yang lebih luas. Tantangan-tantangan ini menuntut strategi adaptif tanpa meninggalkan nilai inti pesantren. Keseimbangan antara menjaga tradisi dan merespons perubahan menjadi kunci agar pembelajaran sosiokultural tetap relevan, efektif, dan berkelanjutan.

1. Tantangan dalam Musyawarah

Musyawarah sebagai metode diskusi kolektif sangat bergantung pada partisipasi aktif santri. Keberhasilan forum ini ditentukan oleh keberanian berbicara, kemampuan menyusun argumen, serta kesiapan memahami materi sebelum diskusi

dimulai. Karena itu, ketika salah satu unsur tersebut tidak berjalan optimal, kualitas musyawarah ikut terpengaruh.

Salah satu tantangan utama adalah perbedaan tingkat kemampuan santri. Dalam satu kelompok, ada santri yang cepat memahami materi dan mampu berbicara dengan lancar, sementara yang lain masih kesulitan mengikuti alur pembahasan. Kondisi ini dapat menimbulkan ketimpangan partisipasi: sebagian menjadi dominan, sementara sebagian lain cenderung pasif atau hanya mengikuti tanpa benar-benar terlibat.

Keterbatasan waktu juga menjadi kendala tersendiri. Musyawarah di MHM memiliki pembagian tahap yang terstruktur—mulai dari lalaran hingga diskusi kelompok dan pleno. Struktur ini menjaga ketertiban, tetapi di sisi lain dapat membatasi ruang pendalaman ketika pembahasan sedang berkembang. Tidak semua persoalan dapat dikupas secara menyeluruh dalam waktu yang tersedia.

Selain itu, dinamika kelompok turut memengaruhi jalannya diskusi. Ada santri yang kurang percaya diri untuk menyampaikan pendapat, ada pula yang belum terbiasa menyusun argumen secara runtut. Jika tidak dikelola dengan baik, forum bisa kehilangan keseimbangan antara kebebasan berbicara dan keteraturan diskusi.

Untuk mengatasi tantangan tersebut, MHM menerapkan beberapa langkah. Pengelompokan santri berdasarkan kemampuan membantu menciptakan forum yang lebih seimbang. Penguatan sistem keroisan—melalui pembinaan dan pelatihan bagi ketua kelompok—mendorong kepemimpinan diskusi yang lebih terarah. Selain itu, adanya kontrol dan pendampingan dari pembimbing menjaga agar musyawarah tetap tertib, fokus pada materi, dan berjalan sesuai tujuan.

Dengan pengelolaan yang konsisten, tantangan dalam musyawarah tidak menjadi penghambat permanen, melainkan bagian dari proses pembelajaran itu sendiri. Justru melalui dinamika inilah santri belajar membangun keberanian,

menghargai perbedaan, dan meningkatkan kemampuan berpikir secara bertahap.

2. Tantangan dalam Sorogan

Sorogan merupakan metode yang sangat personal dan intensif. Keberhasilannya bergantung pada kedekatan relasi antara pembimbing dan santri serta proses koreksi yang berulang. Namun, ketika jumlah santri besar dan tingkat kemampuan sangat beragam, muncul beberapa tantangan yang perlu dikelola secara cermat.

Pertama, variasi kemampuan santri sering kali cukup tajam. Ada santri yang sudah lancar membaca dan memahami, sementara yang lain masih membangun dasar-dasar kemampuan. Perbedaan ini membuat kebutuhan bimbingan tidak bisa disamaratakan. Jika tidak diatur dengan baik, pembimbing bisa kewalahan atau pendampingan menjadi kurang efektif.

Kedua, keterbatasan waktu dan jumlah pembimbing menjadi faktor penting. Sorogan idealnya dilakukan secara berulang dan tatap muka individual. Namun dalam praktiknya, jadwal yang padat dan rasio pembimbing–santri yang tidak selalu seimbang dapat membatasi intensitas bimbingan. Akibatnya, tidak semua santri memperoleh durasi pendampingan yang sama.

Ketiga, motivasi santri juga tidak selalu stabil. Sebagian santri merasakan sorogan sebagai proses yang berat karena menuntut kesiapan, ketelitian, dan keberanian membaca langsung di hadapan pembimbing. Bagi yang belum terbiasa, tekanan psikologis ini bisa menurunkan semangat belajar jika tidak didampingi dengan pendekatan yang tepat.

Keempat, tingkat kesulitan materi turut menjadi tantangan. Pembacaan teks klasik membutuhkan ketekunan dan latihan terus-menerus. Tanpa konsistensi, kemajuan menjadi lambat dan santri mudah merasa tertinggal.

Untuk menjawab tantangan tersebut, MHM menerapkan beberapa strategi. Diferensiasi pembelajaran dilakukan melalui pengelompokan kemampuan sehingga pendampingan lebih

sesuai kebutuhan. Jadwal bimbingan diatur agar lebih terstruktur dan merata. Santri senior yang kompeten dilibatkan sebagai pembimbing untuk memperluas jangkauan pendampingan. Selain itu, evaluasi berkala dilakukan untuk menilai apakah santri masih memerlukan bimbingan intensif atau sudah cukup mandiri.

Dengan langkah-langkah ini, sorogan tetap dapat berjalan sebagai metode pembelajaran yang efektif. Tantangan yang muncul tidak dihindari, tetapi dikelola melalui sistem yang adaptif sehingga tujuan pembentukan kompetensi dan kemandirian tetap tercapai.

3. Tantangan dalam Bandongan

Bandongan merupakan metode yang mengandalkan daya simak, kesabaran, dan konsentrasi jangka panjang. Dalam satu majelis, santri mengikuti alur bacaan dan penjelasan guru secara terus-menerus. Karena itu, ketika salah satu unsur—kehadiran, fokus, atau kesiapan dasar—tidak terpenuhi, efektivitas bandongan bisa menurun.

Salah satu tantangan yang sering muncul adalah jadwal pesantren yang padat. Santri memiliki rangkaian kegiatan harian yang terstruktur, sehingga tidak semua dapat hadir secara konsisten dalam setiap sesi bandongan, terutama jika waktu berbenturan dengan aktivitas lain. Ketidakhadiran yang berulang dapat membuat pemahaman terputus, karena materi bandongan biasanya berkesinambungan.

Perbedaan gaya mengajar juga menjadi faktor tersendiri. Setiap kyai atau mustahiq memiliki cara menjelaskan yang khas—ada yang sangat mendalam, ada yang cepat dalam ritme penjelasan, ada pula yang menggunakan istilah yang cukup tinggi. Bagi santri pemula, variasi ini kadang sulit diikuti, terutama jika dasar kemampuan membaca dan memahami belum kuat.

Tantangan lain adalah keterbatasan daya fokus. Bandongan dapat berlangsung cukup lama dengan ritme penjelasan yang berjalan terus tanpa jeda diskusi panjang. Santri

yang belum terbiasa menjaga konsentrasi jangka panjang berisiko tertinggal pada bagian-bagian penting. Selain itu, variasi minat santri juga memengaruhi tingkat keterlibatan, karena bandongan menuntut kesungguhan tanpa banyak interaksi verbal atau dialog langsung.

Untuk merespons hal tersebut, pesantren melakukan beberapa penyesuaian. Penjadwalan dibuat lebih terstruktur agar santri dapat mengatur waktu dengan baik. Penguatan ilmu alat melalui sistem madrasah dan sorogan membantu santri lebih siap mengikuti bandongan. Materi bandongan juga diintegrasikan dengan pelajaran yang sedang dipelajari sehingga terjadi penguatan timbal balik. Selain itu, evaluasi—baik melalui ujian formal maupun dorongan moral dari guru—membuat santri lebih serius dalam menyimak.

Dengan pendekatan ini, tantangan dalam bandongan tidak dianggap sebagai hambatan permanen, tetapi sebagai bagian dari proses pembentukan ketahanan intelektual. Justru melalui latihan menyimak yang panjang dan konsisten, santri dibentuk untuk memiliki daya fokus, kesabaran, dan kedalaman berpikir yang menjadi ciri khas tradisi pesantren.

BAB X

MODEL INTERAKSI PEMBELAJARAN

A. Relasi Guru–Santri

Relasi guru–santri di pesantren memiliki karakter ganda: hierarkis sekaligus dialogis. Hierarki muncul karena kiai dan ustadz diakui sebagai pemegang otoritas keilmuan dan spiritual. Santri menerima ilmu melalui sanad yang jelas dan memandang guru sebagai pewaris tradisi ulama. Namun, dalam praktik pembelajaran, interaksi tetap membuka ruang klarifikasi, pertanyaan, serta diskusi kritis. Struktur ini menciptakan keseimbangan antara penghormatan terhadap otoritas dan dinamika intelektual.

Dalam metode sorogan, relasi ini tampak sangat personal dan intensif. Santri membaca teks Arab di hadapan kiai atau ustadz, lalu menerima koreksi langsung pada aspek bacaan, i‘rab, maupun pemahaman makna. Interaksi tersebut memungkinkan pembimbingan yang bersifat individual dan kontekstual, sesuai tingkat kesiapan intelektual santri. Koreksi tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga metodologis—menuntun cara berpikir dan cara menarik kesimpulan hukum.

Relasi guru–santri juga mengandung dimensi spiritual yang kuat. Ilmu tidak dipandang sekadar akumulasi informasi, tetapi sebagai cahaya (*nur*) yang diperoleh melalui adab, ketundukan hati, dan keikhlasan. Santri meyakini bahwa keberkahan ilmu sangat bergantung pada sikap hormat kepada guru. Karena itu, interaksi pembelajaran diwarnai oleh tata krama tertentu: mendahulukan salam, menjaga sikap ketika pengajian, serta menghindari perdebatan yang tidak beretika. Dimensi ini membedakan pesantren dari model persekolahan modern yang relasinya cenderung administratif dan kontraktual.

Dalam konteks Madrasah Hidayatul Mubtadi‘in, relasi tersebut mengalami adaptasi struktural tanpa kehilangan substansi. Ustadz menjalankan peran pedagogis dalam sistem

klasikal, namun tetap berada dalam kerangka adab kepesantrenan. Evaluasi akademik dilakukan secara formal, tetapi relasi personal dan pembinaan moral tetap menjadi fondasi utama. Dengan demikian, relasi guru–santri di Lirboyo membentuk pola interaksi yang menyatukan otoritas keilmuan, dialog intelektual, dan pembimbingan spiritual dalam satu kesatuan pedagogis yang khas.

B. Peran Kiai dan Ustadz

Peran kiai dan ustadz di Pondok Pesantren Lirboyo menempati posisi sentral dalam keseluruhan sistem pendidikan. Kiai bukan hanya pemimpin administratif atau pengasuh formal, melainkan figur otoritatif yang menjadi sumber legitimasi keilmuan, rujukan moral, sekaligus simbol kesinambungan sanad intelektual pesantren. Otoritas ini bersifat karismatik dan tradisional, dibangun melalui reputasi keilmuan, keteladanan akhlak, serta pengakuan kolektif komunitas santri.

Sebagai pemegang otoritas tertinggi, kiai berperan dalam menentukan arah kebijakan pendidikan, menjaga kemurnian tradisi turats, serta memastikan bahwa transformasi kelembagaan tetap berada dalam koridor nilai salafiyah. Dalam konteks pengajaran, kiai menjadi pusat transmisi ilmu melalui pengajian kitab, bandongan, dan forum bahtsul masail. Di sinilah kesinambungan sanad keilmuan berlangsung, karena pembelajaran kitab bukan sekadar transfer isi teks, tetapi juga pewarisan metodologi berpikir dan etika ilmiah.

Selain dimensi intelektual, kiai memiliki peran spiritual dan moral. Keteladanan (*uswah*) menjadi metode pedagogis utama. Sikap tawadhu', kesederhanaan, konsistensi ibadah, dan kebijaksanaan dalam menyikapi persoalan menjadi model konkret bagi santri. Dengan demikian, pembentukan karakter berlangsung melalui internalisasi nilai yang ditransmisikan dalam interaksi sehari-hari, bukan hanya melalui ceramah normatif.

Di sisi lain, ustadz dan tenaga pengajar menjalankan fungsi operasional dan pedagogis secara langsung. Mereka menjadi mediator antara tradisi kitab dan kemampuan santri. Dalam pembelajaran sorogan, ustadz membimbing bacaan, mengoreksi kesalahan nahwu–sharaf, serta mengarahkan pemahaman makna. Dalam sistem klasikal di Madrasah Hidayatul Mubtadi'in (MHM), ustadz menyusun materi, melaksanakan evaluasi, dan memastikan ketercapaian kurikulum. Peran ini menunjukkan bahwa ustadz bukan sekadar penyampai materi, tetapi fasilitator perkembangan intelektual.

Relasi kiai–ustadz–santri membentuk hierarki pembelajaran yang dinamis. Santri senior sering dilibatkan dalam pembimbingan junior, menciptakan pola kaderisasi internal. Dalam konteks ini, ustadz juga berperan sebagai penghubung generasi, memastikan kesinambungan tradisi dan regenerasi kepemimpinan ilmiah.

Peran kiai dan ustadz tidak berhenti pada ruang kelas atau majelis pengajian. Mereka terlibat dalam pembinaan disiplin, penyelesaian konflik, pembimbingan spiritual, hingga pengarahan sosial kemasyarakatan. Kiai menjadi figur rujukan dalam persoalan keagamaan dan kebangsaan, sementara ustadz memastikan implementasi nilai tersebut dalam praktik pendidikan sehari-hari.

Dengan demikian, peran kiai dan ustadz di Lirboyo mencerminkan integrasi antara otoritas keilmuan, kepemimpinan moral, dan fungsi pedagogis. Mereka bukan hanya aktor pendidikan, tetapi arsitek budaya akademik dan karakter santri. Struktur ini memperlihatkan bahwa keberhasilan sistem pesantren sangat ditentukan oleh kualitas relasi personal dan keteladanan yang hidup dalam komunitasnya.

B. Komunitas Belajar Kolektif

Di Pondok Pesantren Lirboyo, proses belajar berlangsung dalam kerangka komunitas yang hidup dan partisipatif. Pesantren

bukan sekadar tempat transfer pengetahuan dari guru kepada murid, melainkan ruang sosial tempat santri terlibat aktif dalam praktik bersama. Pengajian kitab, musyawarah, bahtsul masail, lalaran nadzam, hingga diskusi informal di kamar asrama membentuk jaringan interaksi yang berkelanjutan. Dalam konteks ini, belajar adalah aktivitas kolektif yang melekat pada kehidupan sehari-hari.

Partisipasi dalam praktik bersama menciptakan pola pembelajaran kolaboratif. Santri tidak hanya menerima penjelasan, tetapi juga mengulang, mendiskusikan, dan menguji pemahaman melalui dialog dengan sesama. Musyawarah menjadi ruang penting untuk memperdalam materi, mengklarifikasi perbedaan pendapat, dan melatih kemampuan berpikir analitis. Diskusi dilakukan dengan merujuk kitab, menimbang dalil, serta menyusun argumen secara runtut. Proses ini memperkuat keterampilan kognitif sekaligus membangun kepercayaan diri dalam menyampaikan pendapat.

Kehadiran santri senior sebagai pembimbing junior menciptakan mekanisme kaderisasi internal yang sistematis. Santri yang telah menguasai materi tertentu membantu teman yang lebih muda dalam membaca kitab, memahami kaidah, atau menghafal nadzam. Pola ini memperluas peran pembelajaran dari relasi vertikal (guru–santri) menjadi relasi horizontal (antar-santri). Dalam dinamika tersebut, setiap anggota komunitas memiliki kesempatan menjadi pembelajar sekaligus pengajar.

Forum bahtsul masail menjadi puncak praktik kolektif ini. Dalam forum tersebut, santri dilatih merumuskan persoalan aktual, mencari rujukan dalam kitab klasik, membandingkan pendapat ulama, dan menyusun kesimpulan hukum secara metodologis. Aktivitas ini tidak hanya memperdalam penguasaan fiqh, tetapi juga membentuk kemampuan argumentatif dan sikap ilmiah yang terbuka terhadap perbedaan.

Melalui interaksi kolektif yang intens, identitas santri terbentuk sebagai bagian dari tradisi intelektual Islam yang

berkesinambungan. Mereka tidak belajar secara terisolasi, melainkan menjadi anggota aktif komunitas praktik yang memelihara, mereproduksi, dan mengembangkan warisan keilmuan. Komunitas belajar kolektif inilah yang menjadikan pesantren sebagai ekosistem pendidikan yang dinamis dan berdaya tahan.

C. Peran Kitab Klasik

Di Pondok Pesantren Lirboyo, kitab klasik (turats) bukan sekadar sarana penyampaian materi, melainkan fondasi epistemologis yang membentuk keseluruhan proses pembelajaran. Kitab kuning diposisikan sebagai rujukan otoritatif yang mengandung tradisi metodologis ulama, sehingga pembelajaran tidak berhenti pada isi teks, tetapi menyentuh cara berpikir yang melandasinya.

Struktur bahasa Arab—melalui perangkat nahwu, sharaf, dan balaghah—membiasakan santri berpikir secara analitis dan sistematis. Kemampuan membaca teks tanpa harakat menuntut ketelitian dalam menentukan i‘rab, memahami relasi antar-kata, serta menafsirkan makna berdasarkan konteks gramatikal. Latihan ini secara bertahap membangun ketajaman logika dan kepekaan linguistik. Bahasa tidak lagi dipahami sebagai alat komunikasi semata, melainkan sebagai instrumen penalaran.

Dalam kajian fiqh dan ushul fiqh, penggunaan istilah teknis seperti ‘amm–khash, mutlaq–muqayyad, qiyas, istishab, dan istihsan melatih santri mengoperasikan konsep dalam sistem simbolik yang terstruktur. Istilah-istilah tersebut berfungsi sebagai kategori berpikir yang membantu memilah, menghubungkan, dan menyimpulkan hukum. Dengan demikian, santri tidak hanya menghafal terminologi, tetapi mempraktikkan kerangka analisis normatif yang kompleks.

Diskusi, musyawarah, dan bahtsul masail sering berlangsung dalam bahasa Arab atau campuran Arab–Indonesia khas pesantren. Pola ini menciptakan ruang interaksi di mana

bahasa menjadi medium dialog sekaligus pembentuk kesadaran intelektual. Melalui penggunaan berulang dalam konteks sosial, bahasa eksternal perlahan diinternalisasi menjadi perangkat berpikir internal. Santri akhirnya mampu menalar, mengkaji, dan merumuskan argumen secara mandiri dalam struktur konseptual yang diwariskan oleh tradisi turats.

Dengan demikian, peran kitab klasik di pesantren tidak dapat dipisahkan dari pembentukan identitas intelektual santri. Bahasa membentuk logika, kitab membangun kerangka epistemologis, dan keduanya bersama-sama mengukuhkan pesantren sebagai ruang reproduksi sekaligus pengembangan tradisi keilmuan Islam.

D. Lingkungan Asrama sebagai Ruang Internalisasi Nilai

Di Pondok Pesantren Lirboyo, asrama (pondok) bukan sekadar tempat tinggal, melainkan ruang sosial yang memperluas proses pembelajaran ke dalam seluruh dimensi kehidupan santri. Pendidikan tidak berhenti di ruang kelas atau majelis pengajian, tetapi berlanjut dalam rutinitas harian yang terstruktur dan berulang. Jadwal ibadah berjamaah, kegiatan kebersihan, piket bersama, khidmah kepada kiai dan ustadz, serta kepatuhan terhadap tata tertib membentuk pola hidup yang disiplin dan terarah.

Nilai-nilai seperti tanggung jawab, solidaritas, kesederhanaan, dan kemandirian tidak diajarkan dalam bentuk teori normatif, melainkan dipraktikkan secara kolektif. Santri belajar mengatur waktu, berbagi ruang, menyelesaikan tugas bersama, dan menjaga keteraturan lingkungan. Proses ini membentuk kebiasaan yang perlahan menjadi disposisi moral yang menetap. Disiplin bukan semata-mata hasil pengawasan, tetapi lahir dari pembiasaan yang konsisten dalam komunitas.

Interaksi intensif antarsantri memperkuat solidaritas sosial. Pengalaman hidup bersama—dalam keterbatasan fasilitas, jadwal padat, dan tanggung jawab kolektif—menumbuhkan

empati dan rasa memiliki terhadap komunitas. Kesadaran bahwa setiap individu berkontribusi terhadap ketertiban bersama membangun komitmen sosial yang kuat. Dalam konteks ini, belajar dipahami sebagai proses kolektif, bukan kompetisi individual.

Asrama juga menjadi ruang pembiasaan adab. Menghormati guru, menjaga kebersihan, berbicara dengan sopan, serta menaati aturan pondok merupakan bagian dari latihan karakter yang berlangsung setiap hari. Melalui pengulangan dan keteladanan, nilai-nilai tersebut terinternalisasi menjadi bagian dari identitas santri.

Model interaksi pembelajaran di Lirboyo menunjukkan integrasi antara relasi personal, praktik kolektif, kitab klasik sebagai kerangka berpikir, dan lingkungan sosial yang total. Relasi guru–santri menyediakan bimbingan otoritatif; komunitas belajar kolektif memperkuat dialog dan kolaborasi; kitab klasik membentuk struktur epistemologis; sementara asrama menjadi ruang internalisasi nilai. Integrasi ini menjadikan pembelajaran di pesantren tidak terpisah antara teori dan praktik, melainkan terjalin dalam satu sistem sosial yang hidup, berkesinambungan, dan membentuk ilmu sekaligus karakter secara simultan.

BAB XI

KONTRIBUSI DAN IMPLIKASI DALAM PENGEMBANGAN PENDIDIKAN ISLAM

A. Pembelajaran Sosiokultural Pesantren Lirboyo

Pembelajaran sosiokultural di lingkungan Pondok Pesantren Lirboyo menunjukkan bahwa proses pendidikan tidak hanya berlangsung melalui transfer materi, tetapi melalui interaksi sosial yang terstruktur, relasi otoritatif yang hidup, serta pembiasaan nilai secara kolektif. Pembelajaran dibangun di atas ekosistem yang menyatukan madrasah, asrama, masjid, dan forum-forum ilmiah dalam satu kesatuan ritme harian.

Secara konseptual, model ini berpijak pada gagasan bahwa pengetahuan tumbuh melalui interaksi dan pendampingan. Prinsip ini sejalan dengan teori sosiokultural Lev Vygotsky yang menekankan pentingnya mediasi sosial dan dukungan bertahap dalam perkembangan kemampuan belajar. Di Lirboyo, prinsip tersebut tampak nyata dalam tiga metode utama: musyawarah (diskusi kolektif), sorogan (bimbingan individual), dan bandongan (pengajian klasikal).

Secara teoretis, pendekatan sosiokultural berpandangan bahwa belajar tidak berlangsung secara individual dan terpisah dari lingkungan sosial. Pengetahuan dibangun melalui interaksi, dialog, bimbingan, serta keterlibatan dalam komunitas praktik. Gagasan ini banyak dikembangkan oleh Lev Vygotsky yang menekankan peran mediasi, bahasa, dan dukungan bertahap dalam perkembangan kemampuan belajar.

Dalam konteks Pondok Pesantren Lirboyo, prinsip tersebut tidak hanya tampak sebagai konsep teoretis, tetapi hadir dalam praktik sehari-hari. Musyawarah memperlihatkan bagaimana pemahaman dibangun melalui diskusi kolektif dan negosiasi makna. Sorogan menunjukkan proses pendampingan individual yang memungkinkan koreksi dan penguatan

kompetensi secara bertahap. Bandongan memperlihatkan mediasi teks klasik melalui otoritas kyai dalam ruang belajar bersama.

Temuan di lapangan memperlihatkan bahwa pengetahuan di Lirboyo tidak diperlakukan sebagai informasi yang selesai dan tinggal dipindahkan dari guru ke santri. Sebaliknya, ia dibangun melalui proses yang berulang: membaca, menyimak, mengoreksi, mendiskusikan, lalu mengulang kembali hingga pemahaman stabil. Proses ini berlangsung dalam struktur yang jelas dan ritme yang konsisten, sehingga pembelajaran menjadi bagian dari kehidupan sehari-hari.

Santri tidak hanya menerima isi kitab, tetapi berpartisipasi dalam tradisi intelektual yang hidup. Mereka belajar cara berpikir, cara menyusun argumen, cara membaca teks secara runtut, dan cara menjaga adab dalam proses ilmiah. Keterlibatan ini menjadikan pembelajaran bersifat partisipatif dan berkelanjutan, bukan sekadar aktivitas kelas yang temporer.

Dengan demikian, sintesis antara teori dan praktik menunjukkan bahwa model pembelajaran di Lirboyo memperkuat tesis sosiokultural: pembelajaran menjadi efektif ketika individu terlibat aktif dalam komunitas yang memiliki tradisi intelektual yang terjaga. Interaksi sosial yang terstruktur, otoritas ilmiah yang hidup, serta pembiasaan yang konsisten membentuk proses belajar yang mendalam dan berkelanjutan.

B. Karakteristik Pembelajaran di Pesantren Lirboyo

Berdasarkan sintesis teori dan praktik yang berlangsung di Pondok Pesantren Lirboyo, model pembelajaran sosiokultural yang berkembang di lingkungan ini memiliki sejumlah ciri khas yang membedakannya dari model pendidikan lain. Karakteristik tersebut tidak berdiri sendiri, tetapi saling terhubung dalam satu sistem yang utuh.

1. Berbasis Tradisi Keilmuan Klasik

Kitab kuning menjadi pusat kurikulum dan rujukan utama pembelajaran. Fokus ini menjaga kesinambungan epistemologi

Islam klasik, baik dalam bidang fikih, tafsir, hadis, maupun ilmu alat. Tradisi ini memastikan bahwa proses belajar tidak terlepas dari akar intelektual yang mapan dan memiliki sanad keilmuan yang jelas.

2. Terintegrasi antara Individual dan Kolektif

Model Lirboyo memadukan pendekatan personal dan komunal. Sorogan menguatkan pendampingan individual melalui koreksi langsung dan pembinaan bertahap. Musyawarah mengembangkan dialog kolektif dan kemampuan argumentasi. Bandongan meneguhkan transmisi pengetahuan secara bersama dalam satu majelis. Integrasi ini membuat proses belajar seimbang antara kemandirian dan kebersamaan.

3. Berjenjang dan Sistematis

Struktur madrasah formal dipadukan dengan tradisi pesantren, sehingga pembelajaran berjalan terorganisir. Ada jenjang kelas, kurikulum yang tersusun, pengelompokan kemampuan, serta mekanisme evaluasi. Tradisi tidak berjalan secara spontan, tetapi dikelola dalam kerangka sistem yang jelas.

4. Menekankan Adab dan Spiritualitas

Dimensi moral dan spiritual tidak diposisikan sebagai pelengkap, melainkan sebagai inti pembelajaran. Ketepatan membaca kitab berjalan seiring dengan pembiasaan sikap hormat, kesungguhan, dan kedisiplinan. Ilmu dan etika dipandang sebagai satu kesatuan yang tidak terpisah.

5. Mengandalkan Kepemimpinan Keilmuan

Otoritas kyai menjadi pusat legitimasi akademik dan moral. Peran ini tidak hanya administratif, tetapi simbolik dan substantif. Kyai berfungsi sebagai penjaga tradisi, mediator teks, sekaligus teladan nilai. Kepemimpinan yang kuat memastikan kesinambungan arah dan kualitas pembelajaran.

Keseluruhan karakteristik tersebut menunjukkan bahwa model Lirboyo bukan sekadar mempertahankan tradisi lama. Tradisi dikelola secara sistematis, diperkuat dengan struktur kelembagaan, serta disesuaikan dengan kebutuhan zaman.

Dengan demikian, model ini memperlihatkan bagaimana warisan keilmuan klasik dapat tetap hidup dan relevan melalui pengelolaan yang adaptif dan terarah.

C. Keunikan Dibanding Sekolah Umum

Jika dibandingkan dengan sekolah umum pada umumnya, model pembelajaran di Pondok Pesantren Lirboyo menunjukkan sejumlah perbedaan mendasar, baik dari sisi struktur maupun orientasi pendidikannya.

1. Integrasi Ilmu dan Adab

Di pesantren, etika belajar bukan sekadar aturan tata tertib, melainkan bagian dari struktur pembelajaran itu sendiri. Cara duduk di majelis, cara bertanya, kesiapan sebelum mengaji, hingga sikap menerima koreksi merupakan bagian dari proses pendidikan. Ilmu dan pembentukan karakter berjalan bersama dalam satu sistem. Sementara itu, di banyak sekolah umum, dimensi etika sering dipisahkan dari proses akademik dan lebih diletakkan pada ranah kedisiplinan administratif.

2. Kehidupan Kolektif sebagai Ruang Pendidikan

Asrama di pesantren berfungsi sebagai ruang pembelajaran sosial yang berkelanjutan. Interaksi antarsantri, pembiasaan ibadah berjamaah, musyawarah kelompok, hingga tanggung jawab kebersihan menjadi bagian dari pendidikan karakter. Kehidupan sehari-hari menjadi “laboratorium sosial” yang membentuk solidaritas dan kedewasaan. Di sekolah umum, ruang pendidikan umumnya terbatas pada jam kelas, sementara kehidupan di luar sekolah tidak selalu terintegrasi dengan sistem pendidikan.

3. Transmisi Sanad Keilmuan

Pesantren menjaga kesinambungan otoritas ilmiah melalui relasi guru–murid yang berkelanjutan. Ilmu dipahami sebagai warisan yang ditransmisikan secara bertanggung jawab dari generasi ke generasi. Relasi ini memperkuat legitimasi akademik sekaligus dimensi spiritual. Sekolah umum biasanya

tidak menempatkan kesinambungan sanad sebagai bagian dari struktur pembelajaran.

4. Metode Tradisional yang Tetap Relevan

Metode seperti sorogan dan bandongan tetap dipertahankan, meskipun sistem madrasah formal telah berkembang. Metode tersebut tidak dianggap usang, tetapi dipandang efektif dalam membentuk ketelitian, kedalaman, dan ketahanan intelektual. Di sekolah umum, metode pembelajaran cenderung mengikuti model klasikal modern yang berfokus pada penyampaian materi dan evaluasi berbasis kurikulum nasional.

Secara umum, sekolah umum lebih menekankan aspek kognitif dan pengelolaan administratif. Sementara itu, model pesantren Lirboyo memadukan dimensi intelektual, moral, sosial, dan spiritual dalam satu ekosistem pendidikan yang menyatu. Perbedaan ini menunjukkan bahwa pesantren tidak hanya menawarkan sistem alternatif, tetapi menghadirkan pendekatan holistik yang membentuk santri sebagai pribadi yang utuh.

D. Kontribusi terhadap Teori Pendidikan Islam

Model pembelajaran sosiokultural yang berkembang di Pondok Pesantren Lirboyo memberikan kontribusi signifikan terhadap pengembangan teori pendidikan Islam, terutama dalam menjembatani antara kerangka konseptual modern dan praktik tradisi pesantren yang telah mengakar.

1. Mempertegas Peran Komunitas Praktik dalam Transmisi Ilmu

Model ini menunjukkan bahwa pembelajaran ilmu agama tidak cukup dipahami sebagai proses individual antara peserta didik dan teks. Ilmu tumbuh melalui keterlibatan aktif dalam komunitas belajar—majelis bandongan, forum musyawarah, dan relasi sorogan. Dengan demikian, teori pendidikan Islam diperkaya oleh pemahaman bahwa komunitas praktik merupakan medium utama transmisi dan internalisasi ilmu.

2. Tradisi Klasik yang Dikelola Secara Sistematis

Lirboyó memperlihatkan bahwa tradisi keilmuan klasik tidak harus dipertahankan secara informal atau spontan. Ia dapat dikelola melalui struktur madrasah berjenjang, pengawasan akademik, serta sistem evaluasi yang terukur. Hal ini memperkuat tesis bahwa warisan klasik dapat diintegrasikan dengan manajemen pendidikan modern tanpa kehilangan esensi epistemologisnya.

3. Integrasi Ilmu, Adab, dan Spiritualitas sebagai Model Holistik

Model ini membuktikan bahwa dimensi intelektual, moral, sosial, dan spiritual dapat dipadukan dalam satu sistem pendidikan. Ilmu tidak dilepaskan dari adab, dan pencapaian akademik tidak dipisahkan dari pembentukan karakter. Konsep ini memperkaya teori pendidikan Islam yang menekankan pembentukan insan yang seimbang, bukan sekadar cerdas secara kognitif.

4. Alternatif terhadap Pendekatan Individualistik

Di tengah dominasi pendekatan pendidikan modern yang cenderung individualistik dan berbasis capaian personal, model Lirboyó menawarkan pendekatan berbasis komunitas dan relasi otoritatif. Proses belajar dipahami sebagai partisipasi dalam tradisi yang hidup, bukan sekadar kompetisi individu. Ini memberikan alternatif konseptual yang relevan bagi pembaruan pendidikan Islam kontemporer.

Secara konseptual, model ini memperkaya wacana pendidikan Islam dengan menghadirkan praktik nyata yang konsisten antara teori sosiokultural dan tradisi pesantren. Ia menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis komunitas, kepemimpinan keilmuan, serta internalisasi nilai mampu menghasilkan capaian multidimensi yang seimbang—kognitif, afektif, sosial, dan spiritual.

Dengan demikian, Model Pembelajaran Sosiokultural Pesantren Lirboyó tidak hanya relevan dalam konteks internal

pesantren, tetapi juga memiliki implikasi luas bagi pengembangan pendidikan Islam masa kini. Model ini menjadi bukti bahwa tradisi bukan hambatan bagi kemajuan, melainkan sumber inspirasi dan inovasi pedagogis yang berakar kuat sekaligus adaptif terhadap perubahan zaman.

E. Implikasi terhadap Teori Pendidikan Islam

Pembelajaran sosiokultural yang berkembang di Pesantren Lirboyo tidak hanya memiliki signifikansi internal, tetapi juga menawarkan kontribusi konseptual dan aplikatif bagi pengembangan pendidikan Islam secara lebih luas. Integrasi antara tradisi turats, sistem madrasah formal, serta praktik sosial-keagamaan yang hidup dalam komunitas pesantren menunjukkan bahwa pendidikan Islam dapat dikelola secara sistematis tanpa kehilangan akar nilai dan identitasnya. Sintesis ini menghadirkan pelajaran penting yang dapat dianalisis secara teoretis sekaligus diterapkan secara praktis dalam berbagai konteks kelembagaan.

1. Implikasi Teoretis

Model pembelajaran sosiokultural yang berkembang di Pesantren Lirboyo memberikan sejumlah implikasi teoretis yang signifikan bagi pengembangan pendidikan Islam. Temuan ini tidak hanya mengonfirmasi relevansi teori pembelajaran berbasis interaksi sosial, tetapi juga memperluasnya dalam konteks tradisi pesantren yang sarat nilai dan struktur kelembagaan.

Pertama, penelitian ini memperkuat kerangka sosiokultural yang dikemukakan oleh Lev Vygotsky, khususnya mengenai pentingnya interaksi sosial, mediasi, dan *zone of proximal development* (ZPD) dalam proses belajar. Praktik sorogan, musyawarah, dan bandongan menunjukkan bahwa perkembangan intelektual santri berlangsung melalui bimbingan bertahap, dialog kolektif, dan partisipasi dalam komunitas praktik. Namun, model Lirboyo memperluas teori tersebut dengan menunjukkan bahwa mediasi dalam konteks pendidikan Islam tidak hanya bersifat kognitif, tetapi juga afektif dan

spiritual. Interaksi guru–santri menjadi sarana transmisi nilai, adab, dan orientasi hidup, bukan sekadar transfer pengetahuan.

Kedua, model ini memperkaya teori pendidikan Islam berbasis integrasi ilmu dan adab sebagaimana ditegaskan dalam pemikiran Syed Muhammad Naquib al-Attas. Pendidikan di pesantren menempatkan adab sebagai inti pembentukan kepribadian ilmiah. Dengan demikian, capaian belajar tidak hanya diukur dari penguasaan materi, tetapi juga dari internalisasi nilai dan kematangan karakter. Temuan ini memberikan kontribusi teoretis bahwa epistemologi pendidikan Islam menuntut kesatuan antara dimensi intelektual dan moral.

Ketiga, penelitian ini memperluas konsep *scaffolding* dalam pendidikan. Dalam praktik di Lirboyo, dukungan belajar tidak hanya diberikan oleh individu (guru atau senior), tetapi juga dilembagakan melalui badan otonom seperti Dewan Mufattisy dan Dewan Pengawas Wajib Belajar. Dengan demikian, *scaffolding* dapat dipahami sebagai mekanisme sistemik yang terstruktur secara kelembagaan. Implikasi teoretisnya adalah bahwa lingkungan sosial belajar yang stabil dan terorganisir memiliki peran sentral dalam menjaga kualitas interaksi pedagogis.

Keempat, model Lirboyo menegaskan pentingnya komunitas praktik dalam transmisi keilmuan. Pembelajaran tidak berlangsung dalam isolasi individu, tetapi dalam jaringan relasi sosial yang berkelanjutan. Hal ini sejalan dengan konsep *community of practice* yang dikembangkan oleh Etienne Wenger, namun dengan kekhasan pesantren yang menambahkan dimensi sanad dan spiritualitas sebagai pengikat tradisi intelektual.

Dengan demikian, implikasi teoretis dari model pembelajaran sosiokultural Lirboyo terletak pada perluasan paradigma pendidikan Islam menuju pendekatan yang integratif, relasional, dan berbasis nilai. Model ini menunjukkan bahwa teori pembelajaran modern dapat diperkaya melalui praktik pendidikan tradisional yang hidup, sehingga menghasilkan kerangka

konseptual yang lebih kontekstual, holistik, dan berakar pada tradisi keilmuan Islam.

2. Implikasi Praktis bagi Madrasah

Model pembelajaran sosiokultural yang berkembang di Pesantren Lirboyo memberikan sejumlah implikasi praktis yang dapat diadaptasi oleh madrasah dalam upaya meningkatkan kualitas pembelajaran. Implikasi ini tidak menuntut perubahan radikal terhadap sistem yang telah berjalan, melainkan mendorong penguatan dimensi interaksi, nilai, dan struktur pendampingan dalam proses pendidikan.

Pertama, madrasah dapat mengintegrasikan pendekatan klasikal dengan mekanisme pendampingan personal. Sistem kelas formal tetap dipertahankan, namun diperkuat dengan model bimbingan bertahap seperti sorogan atau mentoring akademik. Pendekatan ini memungkinkan diferensiasi pembelajaran sesuai tingkat kemampuan siswa, sehingga proses belajar menjadi lebih inklusif dan efektif.

Kedua, forum diskusi terstruktur seperti musyawarah dapat dikembangkan sebagai bagian rutin pembelajaran. Diskusi kelompok yang diarahkan tidak hanya melatih kemampuan analitis, tetapi juga membangun etika berdialog, keterampilan komunikasi, dan tanggung jawab kolektif. Dengan demikian, kelas tidak lagi berpusat sepenuhnya pada guru, tetapi menjadi ruang interaksi ilmiah yang partisipatif.

Ketiga, madrasah dapat memperkuat budaya akademik berbasis nilai. Integrasi antara penguasaan materi dan pembentukan adab perlu dirancang secara sistematis, baik melalui pembiasaan harian, keteladanan guru, maupun penguatan tata tertib yang edukatif. Pembelajaran tidak hanya menargetkan capaian kognitif, tetapi juga pembentukan karakter dan kedisiplinan.

Keempat, pentingnya sistem pengawasan dan pendampingan internal menjadi pelajaran praktis yang signifikan. Madrasah dapat membentuk unit atau tim penjamin mutu

pembelajaran yang berfungsi memantau proses kelas, memberikan umpan balik kepada guru, serta memastikan keberlangsungan program akademik. Pendekatan ini menjadikan mutu pembelajaran sebagai tanggung jawab kolektif, bukan individu semata.

Kelima, penguatan komunitas belajar perlu menjadi perhatian. Lingkungan madrasah dapat dikembangkan sebagai komunitas yang mendorong kolaborasi antar siswa, kaderisasi kepemimpinan, dan pembelajaran sebaya (*peer learning*). Dengan demikian, pembelajaran tidak hanya terjadi dalam jam pelajaran, tetapi berlanjut dalam interaksi sosial yang positif.

Implikasi praktis model ini bagi madrasah adalah perlunya penguatan integrasi antara sistem formal, interaksi sosial, dan internalisasi nilai. Madrasah dapat tetap mengikuti standar kurikulum nasional, namun memperkaya prosesnya dengan pendekatan relasional dan kolaboratif yang membentuk kompetensi akademik sekaligus karakter. Model ini menunjukkan bahwa peningkatan mutu pendidikan tidak hanya bergantung pada materi dan fasilitas, tetapi juga pada kualitas interaksi, budaya lembaga, dan konsistensi pendampingan yang terstruktur.

3. Relevansi terhadap Kebijakan Pendidikan Nasional

Model pembelajaran sosiokultural yang berkembang di Pesantren Lirboyo memiliki relevansi strategis terhadap arah kebijakan pendidikan nasional, khususnya dalam penguatan pendidikan karakter, pembelajaran berbasis kompetensi, dan pengembangan ekosistem sekolah yang kolaboratif. Praktik yang tumbuh dalam tradisi pesantren menunjukkan bahwa kebijakan pendidikan tidak cukup berfokus pada capaian akademik semata, tetapi perlu memperhatikan dimensi sosial, moral, dan spiritual secara terpadu.

Pertama, model ini sejalan dengan agenda penguatan pendidikan karakter yang menjadi prioritas nasional. Pesantren memperlihatkan bahwa pembentukan karakter efektif terjadi melalui pembiasaan kolektif, keteladanan guru, dan budaya

lembaga yang konsisten. Artinya, kebijakan pendidikan nasional dapat lebih menekankan pembangunan kultur sekolah sebagai ruang internalisasi nilai, bukan hanya sebagai tempat implementasi kurikulum.

Kedua, pendekatan sosiokultural di Lirboyo relevan dengan kebijakan pembelajaran berbasis kompetensi dan diferensiasi. Sistem pengelompokan kemampuan (A–B–C), pendampingan bertahap, serta pembelajaran kolaboratif menunjukkan praktik konkret diferensiasi yang kontekstual. Hal ini mendukung kebijakan nasional yang mendorong pembelajaran berpusat pada peserta didik dan penguatan kompetensi secara berjenjang.

Ketiga, keberadaan badan otonom pengawas pembelajaran memberikan pelajaran penting bagi sistem penjaminan mutu pendidikan. Kebijakan nasional tentang penjaminan mutu internal dapat diperkaya dengan pendekatan partisipatif seperti yang diterapkan di pesantren—di mana pengawasan bukan hanya administratif, tetapi juga bersifat pedagogis dan nilai-based.

Keempat, integrasi antara pendidikan formal dan tradisi keagamaan menunjukkan bahwa sistem pendidikan nasional dapat lebih akomodatif terhadap kekayaan lokal dan tradisi kelembagaan. Pesantren membuktikan bahwa modernisasi pendidikan tidak harus menghapus identitas kultural dan religius. Kebijakan yang inklusif terhadap keragaman model pendidikan akan memperkuat kohesi sosial dan relevansi pendidikan di berbagai konteks masyarakat.

Kelima, model ini mendukung gagasan ekosistem pendidikan yang holistik. Pendidikan nasional dapat mengambil pelajaran bahwa keberhasilan belajar tidak hanya ditentukan oleh kurikulum dan evaluasi, tetapi juga oleh lingkungan sosial, stabilitas disiplin, dan kualitas relasi guru–siswa. Pendekatan ini relevan dalam merespons tantangan era digital yang cenderung menggeser interaksi sosial ke ruang virtual.

Dengan demikian, pembelajaran sosiokultural di Pesantren Lirboyo menunjukkan bahwa kebijakan pendidikan nasional perlu mengintegrasikan aspek akademik, karakter, sosial, dan spiritual secara seimbang. Model pesantren memberi bukti bahwa pendidikan yang berbasis komunitas, nilai, dan pendampingan sistemik dapat menjadi inspirasi dalam merumuskan kebijakan pendidikan yang lebih kontekstual, inklusif, dan berorientasi pada pembentukan manusia Indonesia yang utuh.

4. Potensi Replikasi Model

Model pembelajaran sosiokultural yang berkembang di Pesantren Lirboyo memiliki potensi untuk direplikasi di lembaga pendidikan Islam lainnya, baik pesantren maupun madrasah, dengan penyesuaian kontekstual. Replikasi yang dimaksud bukanlah penyalinan struktural secara utuh, melainkan adaptasi prinsip-prinsip dasarnya sesuai dengan karakteristik lembaga, sumber daya, dan kebutuhan peserta didik.

Pertama, prinsip integrasi antara sistem formal dan tradisi pembelajaran berbasis interaksi dapat diterapkan secara fleksibel. Madrasah atau pesantren lain dapat mengembangkan forum diskusi terstruktur seperti musyawarah, program mentoring personal seperti sorogan, serta pengajian kolektif yang memperkuat kerangka metodologis. Bentuknya dapat disesuaikan dengan kapasitas guru dan jumlah siswa, tetapi esensinya tetap pada penguatan interaksi sosial sebagai medium belajar.

Kedua, pendampingan berjenjang dan diferensiasi kemampuan merupakan aspek yang relatif mudah direplikasi. Pengelompokan siswa berdasarkan tingkat penguasaan materi dan pemberian bimbingan bertahap memungkinkan pembelajaran lebih tepat sasaran. Model ini dapat diterapkan tanpa memerlukan fasilitas besar, karena bertumpu pada pengorganisasian waktu dan peran guru atau pembimbing senior.

Ketiga, penguatan struktur kelembagaan sebagai penjamin mutu internal dapat menjadi inspirasi penting. Lembaga

lain dapat membentuk tim pengawas pembelajaran atau unit penjamin mutu yang berfungsi tidak hanya administratif, tetapi juga pedagogis. Mekanisme ini membantu menjaga konsistensi standar dan mengurangi ketergantungan pada figur tunggal.

Keempat, integrasi nilai dan pembiasaan karakter dalam kultur lembaga merupakan aspek yang sangat mungkin direplikasi. Pendidikan berbasis nilai tidak memerlukan perubahan kurikulum secara drastis, tetapi membutuhkan komitmen kolektif untuk membangun budaya disiplin, keteladanan, dan tanggung jawab bersama.

Namun demikian, replikasi model memerlukan beberapa prasyarat. Kepemimpinan yang kuat dan visioner menjadi faktor kunci. Selain itu, budaya lembaga harus mendukung kolaborasi dan konsistensi nilai. Tanpa komitmen kolektif, model berbasis komunitas praktik sulit berjalan optimal. Replikasi juga harus mempertimbangkan konteks sosial dan karakter peserta didik agar tidak terjadi disonansi antara nilai yang diajarkan dan realitas lingkungan.

Dengan demikian, potensi replikasi model Lirboyo terletak pada prinsip-prinsip dasarnya: pembelajaran berbasis interaksi sosial, pendampingan bertahap, integrasi ilmu dan adab, serta dukungan kelembagaan yang sistemik. Model ini menunjukkan bahwa inovasi pendidikan tidak selalu lahir dari pendekatan baru, tetapi dapat berkembang dari pengelolaan tradisi secara reflektif dan terstruktur. Adaptasi yang bijak terhadap prinsip-prinsip tersebut membuka peluang pengembangan pendidikan Islam yang lebih holistik dan berkelanjutan di berbagai konteks lembaga.

DAFTAR PUSTAKA

- Al-Attas, M. N. (2023). *The concept of education in Islam: A framework for an islamic philosophy of education* (3rd impression). International Institute of Islamic Thought and Civilization Qadeem Press.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Complete ed). Longman.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view* (2d ed). Holt, Rinehart and Winston.
- Azra, A. (2000). *Pendidikan Islam: Tradisi dan modernisasi menuju milenium baru*. Logos Wacana Ilmu.
- Azra, A. (2013). *Jaringan Ulama Timur Tengah*. Prenada Media.
- Bachtin, M. M., Holquist, M., Emerson, C., & Bachtin, M. M. (2011). *The dialogic imagination: Four essays* (18. paperback printing). Univ. of Texas Press.
- Bahtiar, A., Munib, K., Haromen, M., & Yaseen, F. (2018). *Pesantren Lirboyo: Sejarah, peristiwa, fenomena, dan legenda* (Cetakan ketiga). Lirboyo Press.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2011). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Open Road Media Integrated Media.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Block, J. H., & Airasian, P. W. (Eds.). (1971). *Mastery learning: Theory and practice*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. Instruction and Curriculum. Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints,

- Number 1. In *Evaluation Comment* (Vol. 1, Issue 2). Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Mutual Plaza (Chapel Hill and Duke Sts. <https://eric.ed.gov/?id=ED053419>
- Bourdieu, P. (2022). *The Logic of Practice*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503621749>
- Bourdieu, P., & Bourdieu, P. (2010). *Outline of a theory of practice* (Nachdr.). Cambridge Univ. Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Bourdieu, P., & Bourdieu, P. (2000). *Reproduction in education, society and culture* (2 .ed., reprinted). Sage Publ.
- Bruinessen, M. van. (1995). *Kitab kuning, pesantren, dan tarekat: Tradisi-tradisi Islam di Indonesia* (Cet. 1). Mizan.
- Bruner, J. S. (2003). *The culture of education* (7th print). Harvard Univ. Press.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In *Knowing, Learning, and instruction*. Routledge.
- Damianova, M. K., & Sullivan, G. B. (2011). Rereading Vygotsky's Theses on Types of Internalization and Verbal Mediation. *Review of General Psychology*, 15(4), 344–350. <https://doi.org/10.1037/a0025627>
- Daniels, H. (2016). Vygotsky and Dialogic Pedagogy. In D. Skidmore & K. Murakami (Eds.), *Dialogic Pedagogy* (pp. 48–67). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783096220-004>
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Free Press.
- Dhofier, Z. (2011). *Tradisi pesantren: Studi pandangan hidup kyai dan visinya mengenai masa depan Indonesia* (Cet. 8 rev). LP3ES.
- Durkheim, É., Parsons, T., & Durkheim, É. (1956). *Education and sociology*. Free Press.

- Freire, P. (2022). *Pedagogy of the Oppressed (Penguin Modern Classics)* [] Freire, Paulo. Neha Publishers & Distributors.
- Geertz, C. (1996). *The religion of Java* (Nachdr.). Univ. of Chicago Press.
- Geertz, C., & Darnton, R. (2017). *The interpretation of cultures: Selected essays* (3rd edition). Basic Books.
- Harlen, W. (2014). *Assessment of learning*. SAGE Publications Ltd.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kozulin, A. (Ed.). (2006). *Vygotsky's educational theory in cultural context* (Repr). Cambridge Univ. Press.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1968). *Taxonomy of Educational Objectives The Classification of Educational Goals Handbook II: Affective Domain* (Reprint edition). David McKay Company, Inc.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (1st ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lickona, T. (2009). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Random House Publishing Group.
- Lirboyo, H. (2024). *Hasil Sidang Panitia Kecil Madrasah Hidayatul Mubtadi'in & Ma'had Aly Lirboyo*. MHM & Ma'had Aly Lirboyo.
- Lirboyo, P. (2011, April 20). *Sejarah Madrasah Hidayatul Mubtadiin (MHM) dan Ma'had Aly Lirboyo*. Pondok Pesantren Lirboyo. <https://lirboyo.net/madrasah-hidayatul-mubtadiien-lirboyo/>

- Lirboyoy, P. (2024, January 14). *Dokumen Rapat Pimpinan 3 Pondok Pesantren Lirboyoy Tahun 2024*. Ponpes Lirboyoy.
- Madjid, N. (1987). *Islam Kemodernan Dan Keindonesiaan*. Mizan.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach* (1. publ). Routledge.
- Nasir, M. R. (2005). *Mencari tipologi format pendidikan ideal: Pondok pesantren di tengah arus perubahan* (Cet. 1). Pustaka Pelajar.
- Raharjo, M. D. (1995). *Pesantren dan Pembaharuan*. Pustaka LP3ES.
- Rogoff, B. (1991). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford Univ. Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (Paperback edition). The Guilford Press.
- Simpson, E. J. (1966). *The classification of educational objectives, psychomotor domain*. University of Illinois.
- Steenbrink, K. A. (1986). *Pesantren, madrasah, sekolah: Pendidikan Islam dalam kurun modern*. LP3ES.
- Stone, C. A. (1998). The Metaphor of Scaffolding: Its Utility for the Field of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 344–364. <https://doi.org/10.1177/002221949803100404>
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, Ed.; Nachdr.). Harvard Univ. Press.

- Weber, M., & Tribe, K. (2019). *Economy and society: A new translation*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/9780674240827>
- Wenger-Trayner, É. (2008). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity* (18th printing). Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2009). *Voices of the Mind: Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press.

BIOGRAFI PENULIS



Dr. M. Arif Khoiruddin, S.Sos.I., M.Pd.I

Lahir di Sidoarjo pada tanggal 28 Februari 1984. Ia merupakan dosen tetap pada Fakultas Tarbiyah dan Keguruan Universitas Islam Tribakti Lirboyo Kediri.

Riwayat pendidikannya dimulai dari Madrasah Ibtidaiyah (MI) Darul Umum Segoro Tambak, Madrasah Tsanawiyah (MTs) Nurul Huda Kalanganyar, MA Zainul Hasan Genggong Probolinggo, hingga melanjutkan jenjang Sarjana (S1) dan Magister (S2) di Institut Agama Islam Tribakti Lirboyo Kediri. Ia kemudian menyelesaikan studi doktoralnya (S3) di Universitas KH. Abdul Chalim Pacet Mojokerto.

Sebagai akademisi dan peneliti, ia mulai aktif menulis dalam berbagai jurnal. Topik-topik yang ia angkat mencakup pembelajaran PAI, pendidikan karakter, moderasi, psikologi, hingga pemikiran keislaman kontemporer.

Dalam perjalanan akademiknya, ia telah menghasilkan berbagai karya ilmiah yang dipublikasikan dalam bentuk artikel jurnal bereputasi dan buku akademik, terutama dalam bidang Pendidikan Agama Islam. Karya-karyanya dapat ditelusuri dan diverifikasi melalui profil Google Scholar.

Saat ini, ia menetap di Kediri bersama keluarga, dengan alamat rumah di Jl. Jeng Esti RT. 03 RW. 03 Tamanan, Mojoroto, Kota Kediri. Ia dapat dihubungi melalui email: arif.khoiruddin84@gmail.com atau email lembaga: arif@uit-lirboyo.ac.id