

Dialektika Kebenaran dan Kebohongan: Rekonstruksi Metode Kisah Abu Hurairah dan Setan dalam Menanamkan Literasi Kritis Anak Usia Dini

Siti Alfi Fauziah¹, Achmad Baiquni², Nurwahid Zulkarnaen³, Dwi Puspa Krismayanti⁴
^{1,2,3,4} Universitas Islam Darussalam (UID) Ciamis, Indonesia
E-mail: fi.arrazaq@gmail.com¹, achmadbaiquni26@gmail.com², nurwahidzulkarnaen@gmail.com³, dwpnd2@gmail.com⁴

Article History:

Received: 02 Maret 2026

Revised: 03 April 2026

Accepted: 11 April 2026

Keywords: Metode Kisah, Abu Hurairah, Literasi Kritis, Hermeneutika Gadamer, Role-Playing, PIAUD.

Abstract: Pendidikan Islam Anak Usia Dini (PIAUD) di era postmodern menghadapi tantangan *hyperreality* dan *simulacra*, di mana batas antara kebenaran dan manipulasi informasi semakin kabur. Metode kisah konvensional yang cenderung dogmatis dan pasif dinilai tidak lagi memadai untuk membekali nalar kritis anak. Penelitian ini bertujuan merekonstruksi narasi Hadits Abu Hurairah dan Setan (terkait Ayat Kursi) dari sekadar dogma teologis menjadi instrumen pedagogis literasi kritis. Menggunakan pendekatan kualitatif dengan pisau analisis Hermeneutika Gadamerian (*Fusion of Horizons*) dan teori konstruktivisme sosial Vygotsky, penelitian ini membedah struktur dialektika dalam teks Sahih Al-Bukhari. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kisah ini menawarkan model pembelajaran inkuiri melalui tiga dimensi: (1) Dekonstruksi *simulacra* melalui paradoks "sumber jahat (Setan) yang membawa konten benar (Ayat Kursi)" untuk melatih anak memisahkan pesan dari pembawa pesan; (2) Penerapan *scaffolding* dan pembelajaran enaktif (Bruner) melalui proses investigasi berulang selama tiga malam; dan (3) Transformasi metode dari *storytelling* pasif menjadi *role-playing* investigatif untuk membangun *habitus tabayyun* (validasi). Implikasi studi ini merekomendasikan pergeseran peran guru dari penceramah menjadi fasilitator otoritatif yang memvalidasi temuan anak, sejalan dengan fungsi Nabi SAW dalam narasi hadits tersebut.

PENDAHULUAN

Era postmodernisme ditandai dengan runtuhnya narasi-narasi besar dan munculnya ketidakpastian makna. Jean Baudrillard menyebut era ini sebagai era *simulacra*, di mana citra dan representasi seringkali lebih dipercaya daripada realitas itu sendiri (Baudrillard, 1994). Bagi anak usia dini yang lahir sebagai *digital natives*, kondisi ini menghadirkan ancaman serius. Mereka terpapar arus informasi yang masif di mana kebenaran bercampur dengan manipulasi, *hoaks*, dan

distorsi nilai. Pendidikan Islam Anak Usia Dini (PIAUD) memiliki tanggung jawab tidak hanya untuk menanamkan nilai spiritual, tetapi juga membekali anak dengan kemampuan menyaring informasi atau literasi kritis (*critical literacy*).

Namun, realitas di lapangan menunjukkan adanya stagnasi dalam metode pembelajaran di PIAUD. Metode kisah (*storytelling*), yang merupakan metode tertua dan paling efektif dalam tradisi Islam, seringkali direduksi menjadi ceramah monolog yang dogmatis (Al-Asqalani, 2000). Kisah-kisah profetik diajarkan dengan pendekatan "gaya bank" (*banking concept of education*) sebagaimana dikritik oleh Paulo Freire, di mana guru men depositokan informasi dan anak hanya menampung, mencatat, dan menyimpan (Freire, 2000). Dalam konteks kisah gaib atau mukjizat, narasi sering berhenti pada aspek kekaguman irasional tanpa menggali dialektika nalar yang terkandung di dalamnya.

Salah satu kisah yang memiliki muatan epistemologis yang kuat namun jarang dieksplorasi secara kritis dalam kurikulum PIAUD adalah kisah pertemuan Abu Hurairah dengan Setan yang mencuri harta zakat. Kisah ini lazimnya hanya digunakan untuk mengajarkan khasiat Ayat Kursi sebagai pelindung tidur. Padahal, jika dibedah menggunakan pisau analisis post-positivis dan kritis, kisah ini mengandung struktur pedagogi yang radikal: bagaimana sebuah kebenaran (Ayat Kursi) bisa keluar dari mulut pembohong ulung (Setan), dan bagaimana Abu Hurairah melakukan proses validasi berulang sebelum memercayainya.

Berdasarkan latar belakang yang telah diuraikan, penelitian ini dirumuskan melalui dua pertanyaan utama yang saling berkaitan. Pertama, penelitian ini berupaya membedah bagaimana struktur narasi dalam kisah Hadits Abu Hurairah dan Setan dapat dimaknai ulang secara mendalam melalui perspektif post-positivis dan konstruktivis. Kedua, penelitian ini mencari jawaban atas bagaimana hasil rekonstruksi metode kisah tersebut dapat diimplementasikan sebagai instrumen untuk membangun literasi kritis pada anak usia dini, terutama dalam menghadapi berbagai tantangan kompleks di era postmodern saat ini.

Sejalan dengan rumusan masalah tersebut, penelitian ini bertujuan untuk merekonstruksi metode kisah klasik menjadi sebuah model pembelajaran kritis yang mampu memberdayakan nalar atau agensi anak. Melalui pendekatan ini, posisi anak diharapkan bertransformasi dari sekadar pendengar pasif menjadi seorang investigator aktif. Tujuan akhirnya adalah membentuk karakter anak yang memiliki kemampuan *tabayyun* atau verifikasi mandiri terhadap setiap informasi yang mereka terima, tanpa terjebak pada otoritas siapa pun yang menyampaikannya.

LANDASAN TEORI

Tinjauan Studi Terdahulu

Peta penelitian mengenai metode kisah, berpikir kritis, dan literasi digital dalam pendidikan Islam anak usia dini telah banyak didiskusikan oleh para sarjana dalam satu dekade terakhir. Secara umum, tren penelitian dapat diklasifikasikan ke dalam tiga kecenderungan utama.

Pertama, studi yang berfokus pada efektivitas metode bercerita (*storytelling*) dan bermain peran (*role-playing*) untuk meningkatkan keterampilan berpikir kritis. Nurhidayah (2025) dalam penelitian terbarunya menemukan bahwa strategi membaca dongeng secara dramatik dan visualisasi mampu menstimulasi karakter kritis anak, namun studinya lebih menitikberatkan pada aspek visualisasi dongeng umum, bukan rekonstruksi teks keagamaan yang spesifik. Sejalan dengan itu, Priyanti dan Warmansyah (2021) menegaskan bahwa model pembelajaran inkuiri pada anak usia dini efektif meningkatkan kemampuan berpikir kritis, di mana anak dilatih untuk tidak sekadar menerima informasi tetapi menelusurinya. Namun, kedua penelitian ini belum menyentuh aspek teologis-epistemologis dari narasi hadits sebagai materi dasar inkuiri.

.....

Kedua, klaster penelitian yang menyoroti urgensi literasi digital dan konsep *tabayyun* dalam pendidikan Islam. Harahap dan Fitriani (2023) mengeksplorasi internalisasi nilai *tabayyun* untuk membentuk karakter digital siswa, menyimpulkan bahwa filter keagamaan adalah benteng utama melawan hoaks. Sementara itu, Nasrullah (2023) mempertegas bahwa literasi digital dalam Islam bukan sekadar kemampuan teknis, melainkan kemampuan etis untuk memverifikasi kebenaran informasi (*truth-seeking*) di media sosial. Meskipun relevan, studi-studi ini umumnya menasar jenjang pendidikan remaja atau dewasa, dan belum menawarkan model pedagogis yang ramah anak (*developmentally appropriate*) untuk usia dini (PAUD).

Ketiga, studi mengenai metode pendidikan dalam hadits. Khairiyah, Hapidin, dan Wulan (2025) membahas kemampuan berpikir kritis dalam pembelajaran berbasis sentra, namun materi yang digunakan masih bersifat umum dan belum menggali *deep learning* dari teks turats (hadits) secara spesifik.

Berdasarkan pemetaan di atas, terdapat kekosongan akademik (*academic gap*) yang signifikan. Belum ada penelitian yang secara spesifik merekonstruksi narasi Hadits Abu Hurairah dan Setan—yang lazimnya hanya dipahami sebagai dogma perlindungan tidur—menjadi instrumen didaktis untuk literasi kritis anak usia dini menggunakan pendekatan hermeneutika. Penelitian ini hadir untuk mengisi ruang tersebut dengan menawarkan sintesis antara teologi hadits (konsep *shadaqaka wa huwa kadzuub*) dan pedagogi kritis modern.

Dinamika Studi Metode Kisah dan Pendekatan Hermeneutika

Studi mengenai metode kisah dalam pendidikan Islam telah banyak dilakukan oleh para sarjana terdahulu. Nizar menekankan bahwa metode kisah memiliki efektivitas tinggi dalam pembentukan karakter emosional anak melalui internalisasi nilai-nilai tokoh (Nizar, 2011). Sementara itu, penelitian Arifin mengeksplorasi khasiat Ayat Kursi dari perspektif tafsir teologis sebagai instrumen perlindungan spiritual (Arifin, 2020).

Namun, mayoritas penelitian tersebut masih cenderung berada pada paradigma positivis-tradisional yang melihat teks hadits sebagai dogma statis. Kebaruan (*novelty*) studi ini terletak pada upaya menggeser paradigma tersebut menggunakan pendekatan Hermeneutika Filosofis Hans-Georg Gadamer. Gadamer dalam *Truth and Method* menawarkan konsep *Fusion of Horizons* (Peleburan Cakrawala). Ia berargumen bahwa pemahaman bukanlah tindakan reproduksi makna masa lalu semata, melainkan proses produktif yang mempertemukan "cakrawala teks" (konteks historis) dengan "cakrawala pembaca" (konteks kekinian) (Gadamer, 2004). Teori ini memungkinkan teks klasik dibaca ulang bukan hanya sebagai peristiwa sejarah, melainkan sebagai solusi bagi tantangan kontemporer.

Konstruktivisme Sosial: Vygotsky dan Bruner

Dalam ranah psikologi pendidikan, landasan untuk mentransformasi metode pembelajaran dari pasif menjadi aktif berpijak pada teori Konstruktivisme Sosial Lev Vygotsky. Konsep inti Vygotsky adalah *Zone of Proximal Development* (ZPD), yakni jarak antara tingkat perkembangan aktual (kemampuan memecahkan masalah secara mandiri) dan tingkat perkembangan potensial (pemecahan masalah di bawah bimbingan orang dewasa atau kolaborasi teman sebaya). Vygotsky menekankan bahwa perkembangan kognitif tingkat tinggi, seperti nalar kritis, tidak tumbuh dalam isolasi, melainkan melalui interaksi sosial yang dimediasi oleh *scaffolding* (pijakan bantuan) dari seorang mentor atau *More Knowledgeable Other* (MKO) (Vygotsky, 1978).

Senada dengan Vygotsky, Jerome Bruner dalam teori instruksinya menyoroti tahapan representasi pengetahuan. Bruner membagi tahapan belajar anak menjadi tiga: (1) *Enactive*

(berbasis tindakan/otot), (2) *Iconic* (berbasis gambar/bayangan mental), dan (3) *Symbolic* (berbasis bahasa/abstrak). Bruner menegaskan bahwa anak usia dini memahami realitas paling efektif melalui pengalaman langsung atau simulasi fisik (*enactive*) sebelum mereka mampu memproses definisi verbal yang abstrak (Bruner, 1966). Teori ini menjadi landasan penting bagi penerapan metode *role-playing* atau simulasi dalam pendidikan anak usia dini.

Psikologi Kognitif dan Neurosains: *Dual Process Theory* dan *Executive Functions*

Untuk memahami mekanisme pengambilan keputusan dan literasi kritis pada anak, diperlukan tinjauan dari perspektif psikologi kognitif dan neurosains. Daniel Kahneman memetakan cara berpikir manusia ke dalam dua sistem: *System 1* yang bekerja cepat, instingtif, dan emosional; serta *System 2* yang bekerja lambat, deliberatif, dan logis (Kahneman, 2011). Pada anak usia dini, *System 1* cenderung lebih dominan karena perkembangan bagian otak yang mengatur emosi (*amygdala*) lebih cepat matang dibandingkan bagian otak yang mengatur logika (*prefrontal cortex*).

Dalam konteks perkembangan otak, kemampuan untuk beralih dari *System 1* (impulsif) ke *System 2* (kritis) sangat bergantung pada *Executive Functions* (Fungsi Eksekutif), khususnya kemampuan *Inhibitory Control* (pengendalian impuls). Adele Diamond menjelaskan bahwa *inhibitory control* adalah kemampuan untuk menahan respons otomatis atau kebiasaan demi memilih respons yang lebih tepat berdasarkan pertimbangan rasional (Diamond, 2013). Tanpa kemampuan ini, seorang anak akan kesulitan melakukan verifikasi kebenaran karena cenderung langsung mempercayai informasi yang menarik secara visual atau emosional.

Tantangan Postmodern: *Simulacra* dan *Critical Pedagogy*

Relevansi teori-teori di atas semakin mendesak ketika dihadapkan pada fenomena *hyperreality* yang digagas oleh Jean Baudrillard. Dalam karyanya *Simulacra and Simulation*, Baudrillard menggambarkan era *simulacra*, di mana batas antara realitas dan representasi (citra) menjadi kabur (Baudrillard, 1994). Dalam kondisi ini, kepalsuan sering kali tampak lebih nyata dan meyakinkan daripada kebenaran itu sendiri.

Merespons tantangan tersebut, Henry Giroux melalui *Critical Pedagogy* menolak model "gaya bank" (*banking concept of education*)—istilah yang dipinjam dari Paulo Freire—di mana guru mendepositokan pengetahuan dan siswa hanya menerima secara pasif. Literasi kritis dalam perspektif Giroux bertujuan memberdayakan siswa untuk menjadi agen yang mampu menganalisis relasi kuasa, memisahkan pesan (*message*) dari pembawa pesan (*messenger*), serta mempertanyakan status quo (Giroux, 2011). Integrasi pandangan ini bertujuan membentuk agensi anak yang memiliki skeptisisme sehat terhadap arus informasi.

Epistemologi Islam: *Tabayyun* sebagai Landasan Etika Informasi

Sementara teori *critical pedagogy* memberikan kerangka sosiologis untuk mengkritisi informasi, Islam menyediakan landasan teologis-epistemologis yang disebut *Tabayyun*. Secara terminologis, *tabayyun* merujuk pada upaya mencari kejelasan fakta secara teliti dan berhati-hati sebelum mengambil keputusan. Landasan utamanya termaktub dalam Al-Qur'an Surah Al-Hujurat ayat 6. Ayat ini secara eksplisit menyerukan kepada orang-orang beriman bahwa jika datang kepada mereka orang fasik membawa suatu berita, maka hendaklah mereka meneliti kebenarannya (*fatabayyanu*), agar tidak mencelakakan suatu kaum karena ketidaktahuan yang dapat berujung pada penyesalan.

Dalam khazanah klasik, Imam Al-Qurtubi dalam kitab tafsirnya, *Al-Jami' li Ahkam Al-Qur'an*, menjelaskan bahwa perintah *tabayyun* (meneliti) dan *tatabbut* (kehati-hatian) merupakan

kewajiban mutlak bagi seorang mukmin ketika menerima berita, khususnya dari sumber yang diragukan kredibilitasnya (*fasiq*). Al-Qurtubi menegaskan bahwa meninggalkan proses verifikasi adalah tanda kebodohan (*jahalah*) yang dapat berujung pada penyesalan dan kerusakan tatanan sosial (Kairo: Dar Al-Kutub Al-Misriyah, 1964). Penjelasan ini menegaskan bahwa dalam Islam, kebenaran informasi bukan hanya masalah intelektual, tetapi juga masalah moral yang berdampak hukum.

Dalam konteks kontemporer, M. Quraish Shihab dalam *Tafsir Al-Misbah* memperluas makna ayat ini dengan relevansi era modern. Menurutnya, kata *fasiq* dalam ayat tersebut tidak hanya bermakna pendosa secara teologis, tetapi juga mencakup siapa saja yang tidak memiliki integritas moral dalam menyampaikan berita atau mereka yang menyebarkan informasi tanpa peduli validitasnya (penyebarkan hoaks). Shihab menekankan bahwa *tabayyun* bukan sekadar "mencari tahu", melainkan sebuah proses seleksi ketat untuk memilah antara fakta objektif dan manipulasi subjektif (Shihab, 2002). Hal ini sejalan dengan prinsip literasi kritis modern yang menuntut adanya skeptisisme sehat terhadap setiap narasi yang diterima.

Integrasi konsep *tabayyun* ini melengkapi kerangka kerja *Critical Pedagogy* Henry Giroux. Jika Giroux menawarkan pisau analisis untuk membongkar relasi kuasa di balik teks, maka *tabayyun* memberikan panduan etis-spiritual agar proses kritis tersebut tetap berada dalam koridor akhlak (*adab*), yakni mencari kebenaran (*haqq*) tanpa terjebak pada prasangka buruk (*su'udzon*) yang tidak berdasar.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian kepustakaan (*library research*). Pemilihan pendekatan ini didasarkan pada karakteristik objek kajian yang berupa teks naratif dan konsep pedagogis, di mana peneliti bertindak sebagai instrumen kunci dalam menggali makna di balik data tekstual. Paradigma yang digunakan dalam studi ini adalah *Post-positivisme* dengan nuansa *Critical Theory*. Secara ontologis, paradigma ini memandang bahwa realitas dalam kisah Abu Hurairah dan Setan bukanlah sekadar peristiwa sejarah statis yang "bebas nilai", melainkan sebuah konstruksi sosial yang maknanya dapat direproduksi secara dinamis sesuai konteks zaman (Denzin & Lincoln, 2011). Secara aksiologis, penelitian ini tidak berhenti pada deskripsi objektif teks, tetapi bertujuan melakukan pemberdayaan (*empowerment*) atau emansipasi, yakni mentransformasi teks teologis menjadi instrumen literasi kritis untuk membebaskan anak dari manipulasi informasi di era *post-truth* (Giroux, 2011).

Sumber data utama (*primary source*) dalam penelitian ini adalah teks hadits yang termuat dalam *Sahih Al-Bukhari*, Kitab *Al-Wakalah*, Bab *Idza Wakkala Rajulan...*, nomor hadits 2311. Pemilihan narasi riwayat Al-Bukhari—bukan riwayat At-Tirmidzi atau An-Nasa'i yang juga memuat kisah serupa—didasarkan pada dua pertimbangan epistemologis fundamental. Pertama, aspek otentisitas dan kanonisitas. Dalam hierarki kritik hadits (*jarh wa ta'dil*), *Sahih Al-Bukhari* menempati posisi puncak sebagai *ashahhu al-kutub ba'da kitabillah* (kitab paling shahih setelah Al-Qur'an) (Al-Azami, 1977; Al-Khatib, 1989). Meskipun Imam At-Tirmidzi juga meriwayatkan kisah interaksi dengan jin dalam bab *Fadha'il Al-Qur'an* (No. 2880), namun jalur periwayatan Al-Bukhari dinilai lebih *tsabit* (kokoh) dan bebas dari *'illah* (cacat) yang signifikan, sehingga memberikan landasan teologis yang paling otoritatif untuk merekonstruksi konsep pendidikan akidah.

Kedua, aspek kelengkapan struktur narasi (*narrative structure*). Variasi redaksi pada riwayat lain, seperti dalam *Sunan At-Tirmidzi* atau *Al-Mu'jam Al-Kabir* karya At-Tabarani

(riwayat Ubay bin Ka'ab), cenderung memiliki alur yang lebih ringkas atau memiliki konteks peristiwa yang berbeda (misalnya kejadian di kebun kurma tanpa repetisi tiga malam). Sebaliknya, riwayat Al-Bukhari menyajikan detail kronologis yang utuh: proses penangkapan yang berulang selama tiga malam berturut-turut, dialog negosiasi yang intens, hingga validasi akhir dari Nabi SAW. Kelengkapan struktur "tiga malam" (repetisi) dalam versi Al-Bukhari ini sangat krusial bagi penelitian ini karena menjadi basis data utama dalam menganalisis proses *scaffolding* dan pembentukan habitus literasi kritis yang tidak dapat ditemukan secara utuh pada variasi riwayat lain.

Adapun penggunaan kitab *Fath al-Bari* karya Ibnu Hajar Al-Asqalani sebagai sumber rujukan tekstual dipilih karena otoritasnya yang mutlak sebagai syarah standar dalam tradisi hadits (*la hijrata ba'da al-fath*). Urgensi spesifik kitab ini terletak pada kemampuan Ibnu Hajar dalam mengurai status hadits ini yang diriwayatkan secara *mu'allaq* (tergantung/tanpa sanad lengkap di awal bab) oleh Al-Bukhari, kemudian menyambungkannya (*washl*) dengan sanad yang bersambung di bagian lain, serta memberikan analisis linguistik mendalam mengenai diksi *kadzub* (pendusta) dan *shadaqaka* (berkata benar) yang menjadi kunci analisis semiotik dalam studi ini (Al-Asqalani, 1379 H).

Sumber data sekunder dalam penelitian ini mencakup literatur interdisipliner yang berfungsi sebagai pisau analisis (*analytical knife*) untuk membedah data primer. Pengumpulan data sekunder diklasifikasikan ke dalam tiga klaster teoretis utama. Pertama, literatur Filsafat Sosial dan *Cultural Studies* untuk membedah konteks tantangan zaman. Rujukan utamanya adalah karya Jean Baudrillard, *Simulacra and Simulation*, yang digunakan untuk mendefinisikan fenomena *hyperreality* dan kaburnya batas kebenaran di era digital (Baudrillard, 1994). Perspektif ini diperkuat dengan tinjauan *Critical Pedagogy* dari Henry A. Giroux dan Paulo Freire untuk mengkritik model pendidikan "gaya bank" (*banking concept*) yang pasif dan menawarkan konsep agensi siswa dalam mendekonstruksi informasi (Freire, 2000; Giroux, 2011).

Kedua, literatur Psikologi Perkembangan dan Pendidikan untuk merekonstruksi metode pembelajaran. Analisis ini berpijak pada teori *Social Constructivism* Lev Vygotsky, khususnya konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD), untuk menganalisis peran Nabi SAW sebagai mentor (Vygotsky, 1978). Selain itu, teori *Modes of Representation* dari Jerome Bruner digunakan untuk memetakan tahapan belajar *enactive* (berbasis tindakan) yang tercermin dalam repetisi kejadian selama tiga malam dalam narasi hadits (Bruner, 1966).

Ketiga, literatur Psikologi Kognitif dan Neurosains untuk membedah mekanisme pengambilan keputusan. Referensi kunci diambil dari Daniel Kahneman mengenai *Dual Process Theory* (*System 1 vs System 2 thinking*) serta studi Adele Diamond mengenai *Executive Functions* (fungsi eksekutif otak) (Kahneman, 2011; Diamond, 2013). Literatur ini digunakan untuk memberikan penjelasan ilmiah modern mengenai bagaimana proses *tabayyun* (verifikasi) bekerja secara neurologis dalam menahan impuls emosional anak.

Teknik analisis data yang diterapkan adalah Hermeneutika Filosofis Hans-Georg Gadamer. Berbeda dengan hermeneutika romantis yang mencoba merekonstruksi psikologi penulis asli, hermeneutika Gadamer menekankan pada konsep *Fusion of Horizons* (Peleburan Cakrawala) (Gadamer, 2004). Proses analisis ini dilakukan melalui tiga tahapan dialektis. *Pertama*, identifikasi "Cakrawala Teks" (*Horizon of the Text*), di mana peneliti membedah struktur narasi hadits dalam konteks sosio-historis masyarakat Madinah dan teologi kenabian untuk memahami makna literal dan hukum yang terkandung di dalamnya.

Kedua, identifikasi "Cakrawala Pembaca" (*Horizon of the Reader*), di mana peneliti membawa pra-pemahaman (*pre-understanding*) yang dipengaruhi oleh konteks kekinian, yakni tantangan pendidikan anak usia dini di era *hyperreality* dan disrupsi digital. Pada tahap ini, teori

simulacra Baudrillard dan *ZPD* Vygotsky digunakan sebagai pisau analisis untuk menginterogasi teks (Vygotsky, 1978).

Ketiga, tahap Peleburan Cakrawala (*Fusion*), yakni proses dialogis produktif antara teks masa lalu dan konteks masa kini. Pada tahap inilah makna baru diproduksi: kisah Abu Hurairah direkonstruksi dari sekadar dogma perlindungan tidur menjadi model epistemologi investigatif. Hasil interpretasi tersebut kemudian disintesis menjadi desain pembelajaran berbasis *role-playing* yang sesuai dengan prinsip *Developmentally Appropriate Practice* (DAP) untuk anak usia dini. Validitas interpretasi dijaga melalui triangulasi teori, yakni dengan memastikan bahwa pemaknaan ulang tersebut tetap konsisten dengan prinsip akidah Islam (teks *Fath al-Bari*) sekaligus relevan dengan prinsip psikologi kognitif modern.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Dialektika Tiga Malam: *Scaffolding* dalam Investigasi Kebenaran

Dalam paradigma positivis, sebuah kisah sering kali hanya dipandang sebagai data sejarah yang bersifat statis. Namun, jika dibedah melalui kacamata psikologi konstruktivis, repetisi kejadian ini merupakan manifestasi dari tahapan belajar Enaktif (*Enactive Representation*) yang digagas oleh Jerome Bruner (Bruner, 1966). Bruner menekankan bahwa anak usia dini belajar paling efektif melalui tindakan fisik dan pengalaman langsung sebelum mereka mampu memahami simbol bahasa. Dalam kisah ini, Abu Hurairah tidak diajarkan tentang "waspada" melalui ceramah teoretis, melainkan melalui pengalaman fisik: menangkap pencuri, merasakan dilema emosional (kasihan), dan melepaskannya kembali.

Proses ini berjalan beriringan dengan konstruktivis sosial Lev Vygotsky, interaksi antara Abu Hurairah dan Setan dapat dimaknai secara lebih mendalam sebagai sebuah proses pembelajaran dalam *Zone of Proximal Development* (ZPD). Dalam kisah ini, Abu Hurairah tidak serta-merta mengetahui solusi atas masalah pencurian yang dihadapinya, dan Nabi SAW pun tidak langsung memberikan jawaban instan. Analisis terhadap teks hadits riwayat Bukhari menunjukkan adanya pola repetisi dialogis pada malam pertama dan kedua. Ketika Abu Hurairah menangkap sosok pencuri tersebut, sang pencuri memohon belas kasihan dengan alasan kemiskinan dan tanggungan keluarga. Mendengar hal itu, Abu Hurairah menggunakan nalar empatinya (*affective reasoning*) untuk melepaskan sosok tersebut.

Proses pembelajaran yang sesungguhnya terjadi pada keesokan harinya saat Nabi SAW bertanya mengenai apa yang dilakukan oleh tawanan tersebut. Ketika Abu Hurairah menjelaskan alasannya melepaskan sang pencuri, Nabi SAW merespons dengan bersabda, "*Amma innahu qad kadzabaka, wa saya'uudu*" yang berarti bahwa sosok tersebut telah berdusta dan akan kembali lagi. Dalam kerangka teoretis Vygotsky, di sini Nabi SAW berperan sebagai *More Knowledgeable Other* (MKO) yang memberikan *scaffolding* (pijakan pembelajaran). Nabi sengaja tidak mengintervensi langsung dengan menangkap pencuri tersebut, melainkan membiarkan Abu Hurairah mengalami *cognitive dissonance* (ketidaknyamanan kognitif) antara rasa kasihannya dengan fakta kebohongan yang diungkapkan Nabi (Festinger, 1957).

Vygotsky menekankan bahwa pembelajaran paling efektif terjadi ketika seseorang bergelut dengan masalah di bawah bimbingan samar dari seorang mentor (Vygotsky, 1978). Durasi tiga malam berturut-turut dalam kisah ini merupakan sebuah proses pedagogis yang diperlukan agar Abu Hurairah dapat membangun pemahamannya sendiri mengenai watak asli sang musuh. Dalam konteks PIAUD, guru tidak boleh sekadar bercerita pasif. Guru harus memfasilitasi pembelajaran *enaktif* melalui simulasi atau *role-play*, di mana anak merasakan sendiri sensasi "menjaga amanah" dan "kebingungan" saat menghadapi orang asing yang memelas, sehingga

pemahaman terbangun dari memori otot dan emosi, bukan sekadar hafalan verbal. Selain itu, guru dapat mengajak anak masuk ke dalam logika Abu Hurairah melalui dialog imajiner. Guru memantik nalar kritis anak dengan bertanya apakah mereka akan melepaskan orang yang menangis kelaparan, lalu membimbing mereka pada kesadaran untuk waspada setelah mengetahui fakta kebohongan dari "sosok Nabi" sebagai pembimbing.

Melalui pendekatan ini, anak-anak dikondisikan untuk tidak menjadi pribadi yang naif. Mereka diajak untuk memahami bahwa kepercayaan (*trust*) harus melewati proses verifikasi yang berulang. Dengan demikian, nilai kewaspadaan terhadap orang asing dapat tertanam dengan kuat karena anak-anak belajar untuk melapor kepada guru atau orang tua sebagai mentor mereka, persis seperti yang dilakukan Abu Hurairah kepada Nabi SAW.

Dekonstruksi *Simulacra*: Paradoks Kebenaran dari Sang Pembohong

Tantangan terbesar dalam mengajarkan kisah ini terletak pada upaya mengenalkan konsep abstrak *Simulacra*—sebuah kebohongan yang tampak nyata—kepada anak-anak yang cara berpikirnya masih bersifat konkret (hitam-putih). Mengacu pada pemikiran Jean Baudrillard, di mana citra menggantikan realitas itu sendiri (Baudrillard, 1994), sosok Setan dalam hadits Abu Hurairah hadir sebagai representasi sempurna dari *simulacrum*. Ia muncul dengan wujud manusia sebagai tanda palsu dan sikap memelas sebagai citra palsu, namun ironisnya membawa teks kebenaran mutlak, yaitu Ayat Kursi. Puncak narasi terjadi saat Setan menawarkan kesepakatan untuk mengajarkan Ayat Kursi sebagai jaminan perlindungan dari Allah hingga pagi hari. Secara teoretis, hal ini memperingatkan kita akan bahaya *hyperreality*, kondisi di mana manusia sulit membedakan yang asli dan palsu (Ritzer, 1997). Hadits ini mengajarkan strategi bertahan hidup ketika kejahatan menggunakan "kebenaran" sebagai alat tawar (*bargaining power*), namun juga membawa bahaya laten ambiguitas moral yang dapat membuat anak salah menyimpulkan bahwa "Setan itu baik" hanya karena ia mengajarkan kebaikan. Validasi Nabi Muhammad SAW melalui sabdanya, "*Shadaqaka wa huwa kadzuub*" (Dia telah berkata benar kepadamu, padahal dia adalah pendusta berat), menjadi kunci analisis terhadap ambiguitas antara sumber dan isi pesan.

Dalam kerangka pendidikan kritis, situasi ini memberikan pelajaran vital tentang memisahkan pesan (*message*) dari pembawa pesan (*messenger*). Logika tingkat tinggi ini perlu didekonstruksi agar dapat dipahami sejak dini: bahwa kebenaran fakta tidak serta-merta mengubah karakter buruk si pembawa pesan menjadi baik. Meskipun konsep ini terdengar abstrak, riset Vasquez dalam bidang *Early Childhood Critical Literacy* menegaskan bahwa anak-anak sebenarnya memiliki kapasitas alamiah untuk mempertanyakan ketidakbenaran jika isunya didekatkan dengan dunia sosial mereka (Vasquez, 2014). Namun, karena anak usia dini belum mampu melakukan pemisahan filosofis secara abstrak, diperlukan jembatan kognitif melalui Representasi Ikonik sebagaimana digagas oleh Bruner (Bruner, 1966).

Oleh karena itu, guru perlu menerjemahkan narasi "paradoks kebenaran dari pembohong" menjadi analogi visual yang konkret, seperti "Peta Harta Karun dari Seorang Pencuri". Melalui analogi ini, guru tidak mengajarkan definisi filosofis yang rumit, melainkan menanamkan pemahaman bahwa meskipun 'Pencuri' (Setan) adalah entitas jahat, 'Peta' (Ayat Kursi) yang diberikannya tetap valid dan berharga. Strategi ini berfungsi sebagai *cognitive bridge* yang menjaga struktur moral anak tetap stabil: Setan tetap diposisikan sebagai penipu, namun anak memiliki kecerdikan untuk mengambil manfaat tanpa tertipu oleh personalitas si pembawa pesan. Dengan demikian, anak dilatih untuk memahami konsep *post-truth* dan kemampuan dekonstruksi teks sejak dini tanpa harus mengalami kebingungan moral (*moral confusion*).

Rekonstruksi Pedagogis: Dari Indoktrinasi ke Inkuiri

Secara teologis, validasi Nabi SAW dalam hadits ini (*shadaqaka wa huwa kadzuub*) menegaskan prinsip epistemologi Islam bahwa kebenaran bersifat objektif, terlepas dari siapa yang mengucapkannya. Hal ini selaras dengan kaidah *al-hikmah dhallatul mu'min* (hikmah adalah barang hilang milik orang beriman). Badruddin Al-'Aini dalam *'Umdat al-Qari* menjelaskan bahwa hadits ini mengajarkan fleksibilitas dalam menerima kebenaran (*qabul al-haqq*), bahkan jika itu datang dari musuh yang nyata, selama telah terverifikasi oleh otoritas wahyu (dalam konteks ini, Nabi) (Al-'Aini, 2001). Bagi pendidikan anak, ini adalah fondasi penting untuk melawan fanatisme tokoh; anak diajarkan untuk menilai 'apa yang dikatakan', bukan sekadar 'siapa yang mengatakan', namun tetap dalam koridor verifikasi (*tabayyun*) yang ketat.

Rekonstruksi pedagogis terakhir berfokus pada konsep *Tabayyun* (validasi) (Shihab, 2002; Arifin, 2020). Perlu dipertegas bahwa pada usia 4-6 tahun, anak belum memiliki kapasitas kognitif untuk memvalidasi kebenaran informasi secara mandiri (*independent verification*) seperti orang dewasa. Oleh karena itu, tujuan pembelajaran direvisi dari "membentuk investigator mandiri" menjadi "membangun refleks prosedural". Dalam kisah ini, Abu Hurairah tidak memvalidasi kebenaran ucapan setan dengan nalarnya sendiri, melainkan dengan melapor kepada Nabi.

Di samping itu, Pedagogi kritis Henry Giroux menjadi landasan utama dalam menentang model pendidikan yang sekadar mentransfer pengetahuan atau indoktrinasi. Sebaliknya, pendidikan harus mampu menciptakan ruang bagi siswa untuk mempertanyakan serta memproduksi makna secara mandiri (Giroux, 2011). Mengacu pada gagasan tersebut, metode penyampaian kisah Abu Hurairah di jenjang Pendidikan Islam Anak Usia Dini (PIAUD) perlu ditransformasi dari sekadar bercerita menjadi metode inkuiri (penyelidikan) yang partisipatif.

Dengan demikian, model pembelajaran inkuiri di PIAUD harus menekankan pada agensi untuk menunda kepercayaan dan mencari otoritas. Hasil akhir yang diharapkan bukan anak mampu menganalisis *hoax*, melainkan anak memiliki habitus: "Jika ada orang asing memberi sesuatu (barang/info) yang menarik, saya tidak boleh langsung percaya, tetapi harus lapor Bu Guru atau Ibu dulu." Ini adalah bentuk *Tabayyun* yang sesuai dengan tumbuh kembang anak (*developmentally appropriate practice*).

Implementasi perubahan ini dilakukan melalui teknik *role-playing* (bermain peran), di mana kisah klasik tersebut direkonstruksi menjadi sebuah drama investigasi. Dalam skenario ini, anak diberikan peran spesifik menjadi Abu Hurairah yang bertugas menjaga "Amanah", orang lain berperan sebagai pencuri atau setan yang bertugas merayu, dan guru bertindak sebagai Nabi atau validator tempat bertanya. Alih-alih guru mendominasi di depan kelas, anak-anak terlibat langsung dalam dinamika pengambilan keputusan dan pengujian kebenaran.

Penelitian ini menyusun matriks desain pembelajaran inkuiri pada Tabel 1 sebagai panduan operasional agar metode tersebut dapat diterapkan secara efektif dalam kurikulum harian.

Tabel 1. Desain Pembelajaran Inkuiri Kritis

Tahap Pembelajaran (Fase Kisah)	Aktivitas Guru (Stimulus & Scaffolding)	Respon Siswa (Agensi & Inkuiri)	Indikator Keberhasilan (Literasi Kritis)
Tahap 1: Enaktif / Pengalaman Langsung (<i>Malam 1 & 2: Penangkapan</i>)	Setting Situasi: Guru menugaskan siswa menjaga "Amanah" (misal: toples kue). Guru menginstruksikan aktor "Pencuri" (orang asing/boneka) untuk merayu dengan tangisan agar dilepaskan.	Dilema Emosional: Siswa merasakan kebingungan antara rasa kasihan (afeksi) dan tugas menjaga amanah. Siswa menunjukkan ekspresi ragu atau bertanya kepada teman.	Validasi Emosi: Siswa mampu mengungkapkan alasannya melepaskan pencuri (misal: "Karena dia lapar"). Ini menunjukkan <i>affective reasoning</i> .
	Pertanyaan Pemantik: "Lihat dia menangis, kasihan tidak? Apa yang harus kamu lakukan?"	Tindakan: Siswa mungkin melepaskan pencuri karena empati naif.	
Tahap 2: Disonansi Kognitif (<i>Laporan kepada Nabi</i>)	Konfrontasi Data: Guru (berperan sebagai Nabi/Mentor) tidak memarahi, tapi memberikan fakta baru: <i>"Ibu tahu kamu baik, tapi orang itu sebenarnya berbohong. Dia akan kembali lagi nanti malam."</i>	Refleksi Kritis: Siswa mulai meragukan penilaian matanya sendiri. Muncul pertanyaan internal: <i>"Kok bisa dia bohong padahal menangis?"</i>	Perubahan Sikap: Siswa tidak lagi percaya 100% pada tampilan fisik (tangisan). Indikatornya: Siswa berkata, <i>"Nanti kalau dia datang lagi, aku tidak akan langsung percaya."</i>
	Menciptakan Keraguan: Guru membiarkan siswa bingung antara "tangisan yang terlihat nyata" vs "info guru bahwa itu bohong".	Antisipasi: Siswa bersiap kembali menjaga dengan sikap lebih waspada (skeptis).	
Tahap 3: Investigasi & Negosiasi (<i>Malam Tawaran Hadiah</i>)	Uji Coba: Pencuri datang lagi, kali ini tidak menangis, tapi menawarkan "Hadiah/Info Penting" (misal: permen atau 'peta' rahasia) sebagai syarat dilepaskan.	Penundaan Keputusan: Siswa menerima info/hadiah tersebut, TETAPI tidak langsung menggunakannya/memakannya.	Pemisahan Pesan & Pembawa: Siswa mampu membedakan objek (hadiah) dari subjek (pencuri). Indikator: Siswa berkata, <i>"Ambil</i>

	Jembatan Ikonik: Guru mengamati apakah siswa langsung mengambil hadiah tersebut atau menahannya.	Tindakan: Siswa menahan "pencuri" atau menahan "hadiah" tersebut untuk diverifikasi.	<i>hadiahnya, tapi orangnya tetap jahat."</i>
Tahap Validasi & Tabayyun (Konfirmasi Akhir)	Fasilitasi Otoritas: Guru bertanya: <i>"Ini hadiah dari pencuri. Boleh dimakan/dipercaya tidak?"</i>	Prosedural: Siswa berlari/bertanya kepada Guru sebelum memutuskan.	Refleks <i>Tabayyun</i> : Indikator utamanya bukan jawaban benar/salah, melainkan gerakan refleks siswa untuk bertanya/melapor kepada guru sebelum menerima pemberian orang asing.
	Konfirmasi: Guru memvalidasi: <i>"Hadiahnya asli (enak/benar), tapi orangnya tetap pembohong."</i>	Habituaasi: Siswa melakukan konfirmasi otoritas.	

Setelah bermain peran, proses pendidikan dilanjutkan dengan sesi *debriefing* (refleksi) untuk menginternalisasi konsep *Tabayyun* (klarifikasi). Dalam Islam, prinsip *Tabayyun* merupakan fondasi epistemologi yang termaktub dalam Al-Qur'an Surat Al-Hujurat ayat 6 (Shihab, 2002). Kisah Abu Hurairah sendiri merupakan manifestasi konkret dari praktik ini, di mana ia tidak terburu-buru menghakimi sang pencuri, melainkan menahan diri hingga mendapatkan konfirmasi otoritatif dari Nabi.

Proses ini diakhiri dengan dialog imajiner antara guru dan murid untuk membumikan nilai tersebut pada masa sekarang. Guru membimbing siswa memahami bahwa meski Nabi sudah tidak ada, proses klarifikasi tetap bisa dilakukan dengan bertanya kepada orang tua, guru, atau merujuk pada Al-Qur'an. Melalui model pembelajaran ini, anak-anak tidak hanya menghafal Ayat Kursi sebagai "mantra ajaib", tetapi memahaminya sebagai "perisai" pelindung yang validitasnya telah teruji melalui proses investigasi panjang selama tiga malam dan dikonfirmasi oleh otoritas tertinggi.

Rekomendasi metode *role-playing* didasarkan pada teori *Sociodramatic Play* dari Sara Smilansky. Penerapan *Sociodramatic Play* ini memberikan kerangka operasional bagi anak untuk melatih fungsi eksekutif otak. Dalam permainan peran sosiodrama, anak dituntut melakukan tugas kognitif ganda: mempertahankan karakter imajiner (sebagai Abu Hurairah) sekaligus mematuhi aturan realitas (harus lapor kepada guru/Nabi) (Smilansky & Shefatya, 1990). Ketegangan kognitif ini sangat produktif untuk membangun regulasi diri (*self-regulation*). Saat anak yang berperan sebagai Abu Hurairah menahan dorongan impulsifnya untuk segera mempercayai "tangisan pencuri" dan memilih untuk menunda keputusan hingga pagi hari, ia sedang melatih otot mental untuk menunda kepuasan dan memverifikasi fakta. Ini adalah esensi dari literasi kritis: kemampuan untuk mengambil jarak dari situasi (distansi) dan tidak hanyut dalam manipulasi emosional yang ditampilkan oleh citra atau *simulacra*.

Dari perspektif *Critical Pedagogy* Henry Giroux, transformasi metode ini mengubah posisi ontologis anak di dalam kelas. Dalam metode kisah konvensional yang bergaya "bank" (*banking concept*), anak diposisikan sebagai objek pasif yang menerima deposit moral tentang kehebatan Ayat Kursi. Namun, melalui rekonstruksi *role-playing* investigatif ini, anak bertransformasi menjadi "agen subjek" yang berdaya (Giroux, 2011; Freire, 2000). Anak tidak lagi didikte bahwa

"setan itu pembohong", melainkan mereka menemukan sendiri kebohongan tersebut melalui proses pembuktian (inkuiri). Dengan memegang kendali atas narasi—memutuskan kapan harus menangkap dan kapan harus melapor—anak belajar bahwa kebenaran bukanlah sesuatu yang terberi (*given*), melainkan sesuatu yang harus diperjuangkan dan divalidasi. Hal ini secara fundamental menanamkan habitus *tabayyun* yang kokoh, mempersiapkan mereka menghadapi era *post-truth* di mana otoritas kebenaran sering kali dikaburkan oleh keriuhan informasi.

Rekomendasi *role-playing* ini turunan langsung dari struktur narasi hadits yang dianalisis menggunakan *Hermeneutika Gadamerian*. Teks hadits menunjukkan bahwa Nabi Muhammad SAW tidak menggunakan metode ceramah satu arah, melainkan membiarkan Abu Hurairah mengalami pengalaman langsung (*enaktif*) selama tiga malam. Oleh karena itu, *role-playing* adalah bentuk aplikasi modern dari metode Nabi tersebut untuk menciptakan *Zone of Proximal Development* (ZPD) bagi siswa.

Implementasi metode *role-playing* dalam merekonstruksi kisah Abu Hurairah tidak semata-mata bertujuan untuk menciptakan suasana kelas yang menyenangkan, melainkan berfungsi sebagai mekanisme psikologis krusial untuk proses "internalisasi" nilai. Mengacu pada Lev Vygotsky, dialog eksternal antara Abu Hurairah dengan pencuri—perdebatan antara melepaskan karena kasihan atau menahan karena amanah—harus dialami anak secara sosial terlebih dahulu melalui drama. Ketika anak memerankan 'Abu Hurairah yang bingung', mereka sedang melakukan simulasi mental untuk memproses emosi yang kompleks (kasihan vs curiga). Vygotsky menyebut momen ini sebagai penciptaan aturan internal (*internal rules of behavior*), di mana anak memaksa dirinya untuk menahan impuls (ingin langsung percaya) demi mengikuti aturan main (harus lapor Nabi). Proses inilah yang secara neurologis membangun jalur sinapsis untuk *critical thinking* dan pengendalian diri (*self-regulation*) di kehidupan nyata.

Transisi Menuju Literasi Digital: Peleburan Cakrawala (*Fusion of Horizons*) di Era Algoritma

Mengacu pada hermeneutika Gadamer yang menjadi pisau analisis penelitian ini, pemahaman yang utuh hanya terjadi melalui "Peleburan Cakrawala" (*Fusion of Horizons*), yakni pertemuan antara horizon teks masa lalu (konteks kenabian) dengan horizon pembaca masa kini (era digital) (Gadamer, 2004). Jika pada bagian sebelumnya telah dibahas mengenai metode *role-playing*, maka pada bagian ini analisis akan diperdalam pada bagaimana narasi Abu Hurairah dan Setan menjadi alegori sempurna untuk menjelaskan fenomena disrupsi informasi digital, seperti *Deepfake*, *Phishing*, dan algoritma media sosial.

Dalam teks hadits, Setan digambarkan mampu mengubah wujud (*shapeshifting*) menjadi sosok yang memancing empati (orang miskin). Dalam horizon masa kini, kemampuan ini paralel dengan fenomena *Deepfake* dan *Online Avatars* di mana identitas digital dapat dimanipulasi sedemikian rupa untuk menipu indra penglihatan dan pendengaran. Jean Baudrillard menyebut ini sebagai tahapan *simulacra* murni, di mana representasi tidak lagi memiliki hubungan dengan realitas apa pun (Baudrillard, 1994).

Ketika Abu Hurairah berinteraksi dengan "pencuri" tersebut, ia sedang berhadapan dengan apa yang disebut dalam literasi digital sebagai *Social Engineering* (rekayasa sosial)—sebuah teknik manipulasi psikologis untuk menipu seseorang agar melakukan kesalahan keamanan atau memberikan informasi sensitif (Mitnick & Simon, 2002). Setan menggunakan narasi "kemiskinan" (empati) dan "Ayat Kursi" (otoritas agama) sebagai umpan (*bait*).

Dalam konteks pendidikan anak usia dini, guru dapat menggunakan analogi ini untuk menjelaskan bahaya internet. Anak-anak *digital natives* sering kali tidak memiliki kemampuan untuk membedakan antara konten edukatif yang asli dengan konten yang disisipi agenda

manipulatif. Penelitian dari *Stanford History Education Group* menunjukkan bahwa mayoritas siswa, bahkan di tingkat yang lebih tinggi, gagal membedakan antara berita asli dan konten bersponsor (Sam Wineburg et al, 2016). Oleh karena itu, rekonstruksi kisah ini harus sampai pada pemahaman bahwa: "Sama seperti Setan yang bisa memberi ayat suci, internet bisa memberi informasi yang benar tetapi dengan tujuan yang salah (misalnya mengambil data pribadi atau waktu anak)."

Dengan demikian, *scaffolding* yang dilakukan Nabi Muhammad SAW—yang tidak langsung melarang tetapi membiarkan Abu Hurairah memvalidasi—adalah *blueprint* bagi orang tua di era digital. Orang tua tidak cukup hanya memasang aplikasi *parental control* (bloking otoriter), tetapi harus membangun "firewall kognitif" di kepala anak melalui dialog kritis, sebagaimana Nabi membangun nalar Abu Hurairah.

Epistemologi Dialogis: Mengaktifkan *System 2 Thinking* Melalui Narasi Nabi

Lebih jauh dari sekadar metode kisah, interaksi antara Nabi Muhammad SAW dan Abu Hurairah dalam hadits ini menawarkan sebuah kerangka kerja psikologis untuk transisi dari berpikir impulsif menuju berpikir kritis. Daniel Kahneman, psikolog pemenang Nobel, membagi cara berpikir manusia menjadi dua sistem: *System 1* yang cepat, instingtif, dan emosional; serta *System 2* yang lambat, deliberatif, dan logis (Kahneman, 2011).

Pada malam pertama dan kedua, Abu Hurairah beroperasi menggunakan *System 1*. Keputusannya untuk melepaskan pencuri didorong oleh respons emosional (rasa kasihan) yang instan terhadap stimulus visual (tangisan) dan verbal (keluhan kemiskinan). Ini adalah respons alamiah otak manusia, terutama anak-anak, yang amygdala-nya (pusat emosi) berkembang lebih cepat daripada korteks prefrontal-nya (pusat logika) (Blakemore & Frith, 2005).

Namun, intervensi Nabi SAW di pagi hari berfungsi untuk mengaktifkan *System 2*. Pertanyaan Nabi, "*Apa yang dilakukan tawananmu semalam?*" diikuti dengan konfirmasi "*Dia telah berdusta*", memaksa Abu Hurairah untuk berhenti sejenak (*pause*) dan mengevaluasi ulang pengalaman emosionalnya dengan logika fakta. Dalam teori Vygotsky, dialog ini adalah mediasi semiotik yang krusial (Vygotsky, 1978). Nabi tidak memberikan perintah "*Jangan percaya!*" secara dogmatis, melainkan memberikan *counter-narrative* yang menciptakan disonansi kognitif.

Penerapan konsep ini membawa implikasi pedagogis yang sangat signifikan di ruang kelas Pendidikan Islam Anak Usia Dini (PIAUD). Dalam praktiknya, guru dituntut untuk bertransformasi dari sekadar penyampai informasi menjadi seorang "Agitator Intelektual" sebagaimana gagasan Giroux (Giroux, 1988). Alih-alih menceritakan sebuah kisah hingga tuntas tanpa jeda, guru harus secara sengaja memotong alur cerita di setiap fase "malam" untuk mengajukan pertanyaan-pertanyaan Sokratik yang memancing nalar, seperti menanyakan "apakah seseorang yang menangis meminta tolong sudah pasti orang baik?" atau "bagaimana cara kita membedakan kejujuran dari kebohongan?".

Secara mendalam, pertanyaan-pertanyaan ini dirancang khusus untuk melatih *inhibitory control* atau pengendalian impuls pada anak. Berdasarkan studi neurosains, kemampuan literasi kritis sangat bergantung pada fungsi eksekutif otak dalam menahan respons otomatis (*inhibition*) agar dapat beralih ke analisis perspektif yang lebih matang (Diamond, 2013). Melalui kisah Abu Hurairah yang memiliki struktur repetisi, anak-anak sebenarnya sedang menjalani latihan *neuro-cognitive*. Proses ini melatih mereka untuk tidak langsung memercayai apa yang ditangkap oleh mata dalam budaya visual maupun apa yang didengar oleh telinga, melainkan belajar untuk menunggu validasi data, baik melalui sabda Nabi maupun konfirmasi dari guru.

Dinamika Otoritas dan Agensi: Kritik terhadap *Banking Education* dalam Pendidikan Akidah

Rekonstruksi metode ini juga membawa implikasi teologis-sosiologis yang mendalam mengenai relasi kuasa dalam pendidikan Islam. Paulo Freire dalam *Pedagogy of the Oppressed* mengkritik model "pendidikan gaya bank" (*banking concept of education*), di mana guru dianggap tahu segalanya dan murid tidak tahu apa-apa (Freire, 2000). Dalam pengajaran kisah-kisah keagamaan tradisional, model ini sering kali langgeng: Guru bercerita tentang mukjizat, murid mendengarkan dan mengimani.

Namun, hadits riwayat Al-Bukhari ini justru mendekonstruksi model tersebut. Nabi Muhammad SAW, sebagai pemegang otoritas tertinggi (penerima wahyu), justru memberikan ruang agensi yang sangat luas kepada Abu Hurairah. Nabi tidak mengambil alih tugas menjaga zakat meskipun tahu ada pencuri, dan Nabi tidak langsung menghukum Abu Hurairah karena melepaskan tawanan. Ini menunjukkan bahwa dalam Islam, proses penemuan kebenaran (*discovery of truth*) dihargai setara dengan kebenaran itu sendiri.

Henry Giroux menekankan bahwa pendidikan kritis harus menjadikan siswa sebagai "agen perbatasan" (*border crossers*) yang mampu menavigasi berbagai wilayah makna (Giroux, 2005). Dalam kisah ini, Abu Hurairah adalah *border crosser* yang menavigasi batas antara kesalehan sosial (sedekah kepada orang miskin) dan ketaatan hukum (menjaga amanah zakat).

Penerapan metode kisah dalam Pendidikan Islam Anak Usia Dini (PIAUD) perlu mengalami pergeseran paradigma, dari yang sebelumnya bersifat indoktrinasi moral menuju bentuk simulasi etika. Dalam pendekatan lama atau indoktrinasi, guru cenderung memberikan instruksi satu arah yang kaku, seperti mengatakan bahwa Ayat Kursi adalah hal yang hebat dan setan itu jahat, sehingga anak diminta membacanya hanya saat merasa takut. Sebaliknya, melalui pendekatan baru berupa simulasi etika, guru justru mengajak siswa masuk ke dalam sebuah ruang diskusi melalui dilema tokoh seperti Abu Hurairah. Di sini, anak-anak dihadapkan pada situasi yang kompleks: mereka diajak berpikir kritis tentang mana yang lebih penting antara menjaga barang amanah atau menolong orang yang kelaparan, serta bagaimana mereka harus bersikap jika ternyata orang yang ditolong tersebut berbohong.

Melalui pendekatan baru ini, akidah tidak ditanamkan sebagai dogma yang mematikan nalar, tetapi sebagai sistem nilai yang hidup yang membantu anak mengambil keputusan di saat krisis. Hal ini sejalan dengan konsep *Tarbiyah* yang bermakna menumbuhkan (*to nurture*), bukan sekadar mengisi. Anak diajak memahami bahwa "kebenaran" (Ayat Kursi) memiliki kekuatan intrinsik yang independen dari pembawanya, sebuah konsep objektivitas ilmu yang sangat maju.

Selain itu, validasi akhir Nabi SAW (*Shadaqaka wa huwa kadzuub*) mengajarkan prinsip *Intellectual Humility* (kerendahan hati intelektual). Bahwa kebenaran bisa datang dari mana saja, bahkan dari musuh (Setan/sumber yang tidak disukai). Dalam iklim media sosial yang terpolarisasi (*echo chambers*), kemampuan untuk menerima fakta objektif dari kubu lawan adalah keterampilan literasi kritis tingkat tinggi (Sunstein, 2017). Mengajarkan anak sejak dini untuk memisahkan "Siapa yang bicara" dan "Apa yang dibicarakan" adalah investasi jangka panjang untuk membangun masyarakat yang rasional dan tidak fanatik buta.

KESIMPULAN

Penelitian ini menegaskan bahwa kisah hadits Abu Hurairah dan Setan dalam riwayat Sahih Al-Bukhari tidak hanya mengandung pesan teologis normatif, tetapi juga memuat struktur pedagogis yang kaya untuk pengembangan literasi kritis anak usia dini. Melalui pendekatan hermeneutika Gadamerian yang dipadukan dengan teori konstruktivisme sosial, psikologi kognitif, dan pedagogi kritis, kisah ini berhasil direkonstruksi dari metode *storytelling* dogmatis

menjadi model pembelajaran inkuiri yang kontekstual dan transformatif.

Pertama, hasil kajian menunjukkan bahwa pola repetisi tiga malam dalam narasi hadits merepresentasikan proses *scaffolding* dan pembelajaran enaktif sebagaimana dikemukakan oleh Vygotsky dan Bruner. Abu Hurairah tidak dibimbing melalui instruksi verbal langsung, melainkan melalui pengalaman konkret yang memunculkan konflik emosional dan disonansi kognitif. Struktur ini relevan untuk PIAUD karena menegaskan bahwa nalar kritis anak tumbuh melalui pengalaman, bukan melalui ceramah moral.

Kedua, paradoks epistemologis “sumber jahat yang menyampaikan konten benar” (*shadaqaka wa huwa kadzuub*) memberikan fondasi awal bagi anak untuk belajar memisahkan pesan dari pembawa pesan. Temuan ini sangat signifikan dalam konteks era post-truth dan *hyperreality*, di mana anak perlu dibiasakan bersikap waspada terhadap informasi yang tampak meyakinkan secara emosional tetapi belum tentu dapat dipercaya secara moral.

Ketiga, penelitian ini menegaskan urgensi transformasi metode pembelajaran akidah dari pola indoktrinasi menuju pedagogi inkuiri partisipatif. Metode *role-playing* investigatif yang direkonstruksi dari struktur hadits terbukti selaras dengan prinsip *Developmentally Appropriate Practice* (DAP) dan mampu menanamkan habitus *tabayyun* secara prosedural, yakni kebiasaan menunda kepercayaan dan mencari validasi otoritatif.

Berdasarkan temuan tersebut, penelitian ini merekomendasikan implikasi praktis berikut bagi guru Pendidikan Islam Anak Usia Dini:

1. Guru disarankan mengganti metode kisah satu arah dengan simulasi bermain peran (*role-playing*) yang menghadirkan dilema moral sederhana, seperti menjaga amanah dan menghadapi rayuan atau bujukan, agar anak mengalami langsung proses pengambilan keputusan.
2. Dalam setiap penyampaian kisah, guru perlu secara sengaja menyisipkan jeda reflektif dengan pertanyaan pemantik yang mendorong anak mengekspresikan alasan, keraguan, dan perasaan mereka, bukan sekadar mengulang jawaban benar-salah.
3. Guru dianjurkan berperan sebagai fasilitator validasi (otoritas rujukan), bukan sebagai penghukum atau pemberi jawaban instan, dengan membiasakan anak melapor dan bertanya sebelum menerima informasi atau pemberian dari “orang asing” dalam skenario pembelajaran.
4. Pembelajaran Ayat Kursi dan materi akidah lainnya sebaiknya diintegrasikan dengan konteks perlindungan diri dan literasi informasi, sehingga anak memahami fungsi ayat bukan sebagai hafalan magis, melainkan sebagai bagian dari proses berpikir waspada dan sadar.
5. Guru perlu menilai keberhasilan pembelajaran bukan dari ketepatan jawaban anak, melainkan dari munculnya refleksi *tabayyun*, yaitu kecenderungan anak untuk menunda keputusan, bertanya, dan mencari konfirmasi.

Dengan demikian, penelitian ini menyimpulkan bahwa kisah Abu Hurairah dan Setan dapat berfungsi sebagai *blueprint* pedagogis bagi pendidikan Islam anak usia dini yang kritis, beradab, dan relevan dengan tantangan zaman. Rekonstruksi metode kisah ini tidak hanya memperkuat dimensi spiritual anak, tetapi juga menumbuhkan fondasi literasi kritis dan ketahanan epistemik sejak usia dini.

DAFTAR REFERENSI

- Al-‘Aini, Badruddin. *‘Umdat al-Qari Syarh Sahih Al-Bukhari*. Beirut: Dar Al-Kutub Al-‘Ilmiyah, 2001.
- Al-A‘zami, M. Mustafa. *Studies in Hadith Methodology and Literature*. Indianapolis: American Trust Publications, 1977.
-

- Al-Asqalani, Ibnu Hajar. *Fath al-Bari Syarh Shahih Al-Bukhari*. Riyadh: Darussalam, 2000.
- _____. *Hady al-Sari Muqaddimah Fath al-Bari*. Beirut: Dar Al-Ma'rifah, 1379 H.
- Al-Khatib, Ajaj. *Ushul Al-Hadits: Ulumuha wa Musthalahuha*. Beirut: Dar Al-Fikr, 1989.
- Al-Qurtubi, Muhammad bin Ahmad. *Al-Jami' li Ahkam Al-Qur'an*. Kairo: Dar Al-Kutub Al-Misriyah, 1964.
- Arifin, Zainal. "Tafsir Tarbawi: Nilai Pendidikan dalam Ayat Kursi." *Al-Tadabbur: Jurnal Ilmu Al-Qur'an dan Tafsir* 5, no. 2 (2020): 112–125. <https://doi.org/10.30868/at.v5i02>.
- At-Tirmidzi, Muhammad bin Isa. *Sunan At-Tirmidzi*. Riyadh: Maktabah Al-Ma'arif, t.t.
- Baudrillard, Jean. *Simulacra and Simulation*. Diterjemahkan oleh Sheila Faria Glaser. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1994.
- Blakemore, Sarah-Jayne, dan Uta Frith. *The Learning Brain: Lessons for Education*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.
- Bruner, Jerome S. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966.
- Denzin, Norman K., dan Yvonna S. Lincoln. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2011.
- Diamond, Adele. "Executive Functions." *Annual Review of Psychology* 64 (2013): 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>.
- Festinger, Leon. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press, 1957.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 2000.
- Gadamer, Hans-Georg. *Truth and Method*. New York: Continuum, 2004.
- Giroux, Henry A. *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1988.
- _____. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge, 2005.
- _____. *On Critical Pedagogy*. New York: Bloomsbury Academic, 2011.
- Harahap, R., dan N. Fitriani. "Internalisasi Nilai *Tabayyun* dalam Pendidikan Agama Islam untuk Membentuk Karakter Digital Siswa." *Jurnal Pendidikan Islam Kontemporer* 4, no. 2 (2023): 101–115. <https://journal.vasyer.ac.id/index.php/jpik>.
- Kahneman, Daniel. *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011.
- Khairiyah, Ummu, Hapidin Hapidin, dan Sri Wulan. "Kemampuan Berpikir Kritis Anak Usia Dini dalam Pembelajaran Berbasis Sentra." *Murhum: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini* 6, no. 2 (2025): 829–842. <https://doi.org/10.37985/murhum.v6i2.1578>.
- Liotard, Jean-François. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- Mitnick, Kevin D., dan William L. Simon. *The Art of Deception: Controlling the Human Element of Security*. Indianapolis: Wiley, 2002.
- Nasrullah, Rulli. "Literasi Digital dalam Perspektif Islam: Urgensi Penguatan Nilai Keagamaan dalam Penggunaan Media Sosial." *Jurnal Komunikasi Islam* 11, no. 1 (2023): 25–40. <http://jki.uinsby.ac.id/index.php/jki>.
- Nizar, Samsul. "Metode Kisah dalam Al-Quran dan Relevansinya dengan Pendidikan Anak Usia Dini." *Ta'dib: Jurnal Pendidikan Islam* 14, no. 1 (2011): 67-74. <https://doi.org/10.31958/jt.v14i1.241>.
- Nurhidayah, Eva Dwi. "Strategi Membaca Dongeng Dramatik, Role Playing dan Visualisasi dalam Pendidikan Karakter Anak Usia Dini." *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini* 9, no. 5 (2025): 1965–1980. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v9i5.7215>.
- Priyanti, Nani Anggraini, dan Jhoni Warmansyah. "Improving Critical Thinking Skills of Early
-

- Childhood through Inquiry Learning." *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini* 5, no. 2 (2021): 2241–2249. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v5i2.1168>.
- Ritzer, George. *Postmodern Social Theory*. New York: McGraw-Hill, 1997.
- Shihab, M. Quraish. *Tafsir Al-Misbah: Pesan, Kesan dan Keserasian Al-Qur'an*. Jakarta: Lentera Hati, 2002.
- Smilansky, Sara, dan L. Shefatya. *Facilitating Play: A Medium for Promoting Cognitive, Socio-Emotional and Academic Development in Young Children*. Gaithersburg: Psychosocial & Educational Publications, 1990.
- Sunstein, Cass R. *#Republic: Divided Democracy in the Age of Social Media*. Princeton: Princeton University Press, 2017.
- Vasquez, Vivian Maria. *Negotiating Critical Literacies with Young Children*. New York: Routledge, 2014.
- Vygotsky, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- Wineburg, Sam, Sarah McGrew, Joel Breakstone, dan Teresa Ortega. "Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning." *Stanford History Education Group*. 2016. <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>.
-