



Dekonstruksi Pendidikan Progresif Perspektif Filsafat Islam: Menjawab Tantangan Dehumanisasi Pendidikan Kontemporer

Putri Nurul Hidayah*

Institut Agama Islam Tasikmalaya, Tasikmalaya, Indonesia, 46115

Email: putrinurulhidayah64@gmail.com

Histori	Diserahkan	Direvisi	Diterima	Tersedia Online
Naskah	02 Agustus 2025	21 Agustus 2025	27 Agustus 2025	11 September 2025

Abstract

Progressive education in the modern Western tradition emphasises the liberation, independence, and experiences of learners as the core of learning. Still, in practice, it often falls into dehumanisation, where learners are reduced to objects of technocratic measurement, thus triggering a crisis of educational meaning. This study aims to deconstruct the concept of modern progressive education from the perspective of Islamic philosophy, emphasizing humanistic and transcendental values as its primary foundation. Using a qualitative-descriptive method with a philosophical hermeneutic approach, this study analyses Western and Islamic educational philosophy texts, identifies signs of dehumanisation, and reinterprets the concept of progressivism within the framework of monotheism, morality, and social responsibility. The research findings indicate that progressive education, as informed by Islamic philosophy, prioritizes the freedom of thought and the development of individual potential in conjunction with the principle of the oneness of God, thereby combining intellectual, moral, and spiritual dimensions. The hermeneutic analysis reveals that the crisis of dehumanisation can be overcome by repositioning educators as guides who play a role in guiding *tazkiyah al-Nafs*, integrating learning with character formation and divine awareness. This approach yields an educational model that celebrates humans holistically, rather than merely assessing cognitive achievements. The conclusion of the study emphasizes the need to develop an educational system based on Islamic values that are operational in the curriculum, methods, and evaluation, so that progressive education can function as an instrument of true liberation that maintains human dignity and honor amidst the current trend of technocratization in modern education.

Keywords: Progressive Education; Dehumanization; Islamic Philosophy; *Murabbī*; *Tazkiyah al-Nafs*

Abstrak

Pendidikan progresif dalam tradisi Barat modern menekankan pembebasan, kemandirian, dan pengalaman peserta didik sebagai inti pembelajaran, namun dalam praktiknya sering terjebak pada dehumanisasi, di mana peserta didik direduksi menjadi objek pengukuran teknokratis sehingga memicu krisis makna pendidikan. Penelitian ini bertujuan untuk mendekonstruksi konsep pendidikan progresif modern melalui perspektif filsafat Islam dengan menegaskan nilai-nilai humanistik dan transendental sebagai fondasi utamanya. Menggunakan metode kualitatif-deskriptif dengan pendekatan hermeneutik filosofis, kajian

ini menganalisis teks-teks filsafat pendidikan Barat dan Islam, mengidentifikasi tanda-tanda dehumanisasi, serta menafsirkan kembali konsep progresivisme dalam kerangka tauhid, akhlak, dan tanggung jawab sosial. Temuan penelitian menunjukkan bahwa pendidikan progresif menurut filsafat Islam menempatkan kebebasan berpikir dan pengembangan potensi individu dalam keterikatan pada prinsip keesaan Tuhan, memadukan dimensi intelektual, moral, dan spiritual. Analisis hermeneutik mengungkap bahwa krisis dehumanisasi dapat diatasi dengan reposisi pendidik sebagai pembimbing yang berperan membimbing *tazkiyah al-Nafs*, mengintegrasikan pembelajaran dengan pembentukan karakter dan kesadaran ketuhanan. Pendekatan ini menghasilkan model pendidikan yang memuliakan manusia secara holistik, bukan sekadar menilai capaian kognitif. Kesimpulan penelitian menegaskan perlunya pengembangan sistem pendidikan berbasis nilai Islam yang operasional dalam kurikulum, metode, dan evaluasi, sehingga pendidikan progresif dapat berfungsi sebagai instrumen pembebasan sejati yang menjaga harkat dan martabat manusia di tengah arus teknokratisasi pendidikan modern.

Kata Kunci: Pendidikan Progresif; Dehumanisasi; Filsafat Islam; *Murabbī*; *Tazkiyah al-Nafs*

Pendahuluan

Pendidikan progresif merupakan paradigma pendidikan yang menekankan pada kebebasan berpikir, pengembangan potensi individu, serta penciptaan lingkungan belajar yang partisipatif dan kontekstual (Fadhli, 2025). Akar pemikiran pendidikan progresif dapat ditelusuri dalam pemikiran filsuf-filsuf Barat seperti John Dewey, yang mengedepankan prinsip-prinsip demokrasi, pengalaman, dan pembelajaran berbasis aktivitas nyata sebagai fondasi pendidikan yang bermakna (Mohammed, 2024). Namun, ketika dikaji dari perspektif filsafat Islam, konsep pendidikan progresif menuntut reinterpretasi yang lebih integratif dengan nilai-nilai spiritual dan etik, sehingga mampu mengharmonikan kebebasan berpikir dengan tanggung jawab moral, mengembangkan potensi individu tanpa melepaskan akar transendensinya, dan menciptakan pendidikan yang tidak hanya membebaskan secara intelektual, tetapi juga memanusiakan dan menyucikan jiwa (Mulang & Putra, 2023). Fenomena ini menunjukkan adanya ketegangan antara idealisme pendidikan progresif dengan realitas dehumanisasi yang melanda sistem pendidikan kontemporer.

Realitas pendidikan modern kerap memperlihatkan gejala dehumanisasi, di mana siswa direduksi menjadi mesin penghafal, guru sekadar pelaksana kurikulum teknokratis, dan sekolah menjadi pabrik pencetak tenaga kerja (Marn, 2017). Struktur mekanistik ini menyimpang dari semangat awal pendidikan progresif yang menempatkan manusia sebagai subjek aktif, merdeka, dan berkesadaran moral. Nilai-nilai humanistik seperti empati, kebebasan intelektual, dan kesadaran kritis terpinggirkan demi logika kapitalistik-birokratik (Saidina, 2025). Laporan UNESCO Education for Sustainable Development (2022) menegaskan bahwa perluasan akses belum diiringi kualitas yang memanusiakan, sementara studi Zhang, Peng, dan Chen (2024) menunjukkan orientasi hasil yang kaku justru meningkatkan tekanan

psikologis peserta didik, menandakan urgensi rekonstruksi pendidikan agar kembali pada visi progresif yang holistik dan membebaskan.

Filsafat Islam sebagai sistem pemikiran yang mengintegrasikan akal, wahyu, dan nilai-nilai etik spiritual tidak hanya menawarkan paradigma alternatif terhadap persoalan pendidikan modern, tetapi juga menghadirkan kerangka ontologis, epistemologis, dan aksiologis yang berbeda secara mendasar dari sekularisme progresif (Kartanegara, 2009). Dalam perspektif ini, pendidikan dipahami bukan sekadar sebagai proses transfer pengetahuan dan keterampilan, melainkan sebagai pembentukan insan kamil yang menyatukan dimensi jasmani, akal, dan ruhani secara harmonis (Anita, 2025). Tokoh seperti al-Ghazālī, Ibnu Sīnā, dan Ibnu Khaldūn menegaskan bahwa tujuan pendidikan mencakup kesadaran eksistensial, tanggung jawab sosial, dan kepekaan spiritual yang berakar pada tauhid (Saidina, 2025). Nilai-nilai tersebut tidak hanya mengkritisi kekosongan nilai dalam pendidikan progresif sekuler, tetapi juga mereformulasi maknanya dengan mengembalikan orientasi belajar pada pengembangan potensi manusia seutuhnya yang selaras dengan tujuan penciptaan, sehingga pembelajaran aktif, reflektif, dan berbasis pengalaman personal mendapatkan landasan moral-transendental yang kokoh (Bell & Cui, 2023).

Beberapa kajian terdahulu yang relevan dengan tema ini antara lain penelitian oleh Misoczky (2023) yang menganalisis pemikiran Paulo Freire dan mengaitkannya dengan nilai-nilai Islam dalam konteks pendidikan pembebasan, dengan temuan utama bahwa pendidikan seharusnya membebaskan manusia dari struktur opresif namun belum menyentuh secara mendalam dimensi spiritual dalam Islam. Selanjutnya, studi oleh Sumaryono, Ahmad, dan Suryadi (2024) menelaah gagasan pendidikan progresif John Dewey dan mengaitkannya dengan pendidikan karakter di Indonesia, namun belum mengkaji relasi antara nilai kemanusiaan dan tantangan dehumanisasi dalam sistem modern. Penelitian oleh Husni dan Hayden (2024) membahas epistemologi pendidikan Islam dalam kerangka pembentukan manusia paripurna, tetapi belum secara eksplisit melakukan dekonstruksi terhadap konsep pendidikan progresif dari sudut pandang filsafat Islam.

Kajian oleh Rohova (2024) menyoroti tantangan pendidikan modern dalam mempertahankan nilai-nilai kemanusiaan dan spiritual, namun belum memadukan pendekatan filsafat Islam dengan kritik terhadap sistem modern secara utuh. Terakhir, riset oleh Suyatno et al. (2022) mengenai rekonstruksi nilai-nilai pendidikan Islam hanya membahas kritik terhadap sekularisme tanpa mendalami proses dekonstruksi makna pendidikan progresif itu sendiri. Seluruh kajian tersebut menunjukkan belum ada penelitian yang mengintegrasikan kritik filosofis mendalam terhadap pendidikan progresif dengan kerangka epistemologis dan ontologis filsafat Islam, yang tidak hanya memposisikan pendidikan sebagai sarana pembebasan sosial, tetapi juga sebagai proses transformatif yang mengharmonisasikan aspek intelektual, moral, dan spiritual. Dengan demikian,

penelitian ini hadir untuk menutup celah tersebut melalui pendekatan yang komprehensif dan dekonstruktif.

Penelitian ini merumuskan masalah utama berupa: bagaimana filsafat Islam mendekonstruksi makna pendidikan progresif yang selama ini bersandar pada nilai-nilai sekuler Barat? Sejauh mana hasil dekonstruksi tersebut mampu merespons tantangan dehumanisasi dalam sistem pendidikan modern? Berangkat dari pertanyaan tersebut, tujuan penelitian ini adalah mengidentifikasi dan menganalisis struktur makna pendidikan progresif, serta menawarkan tafsir baru yang berbasis pada nilai-nilai filsafat Islam sebagai respons terhadap kecenderungan dehumanisasi yang menggerus dimensi spiritual dan kebebasan eksistensial manusia. Argumen awal yang mendasari penelitian ini bahwa sistem pendidikan modern cenderung memosisikan manusia sebagai objek produksi dan konsumsi, sehingga diperlukan pendekatan filosofis yang bersifat kritis sekaligus transendental. Penelitian ini diharapkan menghasilkan kerangka konseptual baru yang mengintegrasikan nilai-nilai Islam dengan pemikiran progresif secara dekonstruktif untuk merancang sistem pendidikan yang lebih manusiawi, transformatif, dan berorientasi pada kesempurnaan manusia secara utuh.

Metode

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif-deskriptif dengan pendekatan hermeneutik yang secara filosofis dipilih karena mampu menggali dan menafsirkan makna teks secara mendalam dalam konteks historis, kultural, dan konseptual, sehingga relevan untuk mengkaji pendidikan progresif dalam relasinya dengan filsafat Islam. Pendekatan hermeneutik yang digunakan mengacu pada kerangka Hans-Georg Gadamer melalui konsep *fusion of horizons* untuk memadukan horizon makna pendidikan progresif ala John Dewey—terutama dalam *Experience and Education*—dengan horizon pemikiran Islam klasik dan kontemporer, seperti *Tahāfut al-Falāsifah* karya al-Ghazālī dan gagasan Nurcholish Madjid tentang pembaruan pendidikan Islam. Pengumpulan data dilakukan melalui penelusuran literatur primer dan sekunder via basis data akademik, katalog perpustakaan, dan jurnal, dengan seleksi berdasarkan relevansi serta validasi melalui reputasi penerbit atau indeksasi. Analisis isi meliputi kategorisasi tema, klasifikasi nilai filosofis, dan konstruksi makna, yang diinterpretasikan secara kontrastif-komparatif antara paradigma Barat dan Islam, termasuk dekonstruksi terminologi untuk mengungkap titik temu dan perbedaan dalam merespons dehumanisasi pendidikan modern.

Hasil dan Pembahasan

Pendidikan Progresif: Antara Ide Humanistik dan Praktik yang Terjebak Instrumentalisme

Pendidikan progresif yang berangkat dari semangat humanistik dan pembebasan individu dari otoritarianisme pedagogis kini mengalami distorsi makna yang nyata dalam praktik pendidikan modern. Cita-cita John Dewey (1983)

yang menekankan pembelajaran berbasis pengalaman, refleksi kritis, dan pembentukan kepribadian utuh kerap tereduksi ketika dihadapkan pada sistem yang diukur melalui standar ujian, target kurikulum kaku, dan tuntutan pasar kerja. Dewey menolak pandangan pendidikan tradisional yang menekankan hafalan dan otoritas tunggal guru, dan sebaliknya menegaskan perlunya proses belajar aktif serta demokratis (Mohammed, 2024). Di Indonesia, misalnya, Kurikulum Merdeka yang mengusung pembelajaran kontekstual sering kali tetap terjebak pada orientasi capaian angka rapor dan akreditasi sekolah (Agung, 2025). Paulo Freire (1973) mengkritik bentuk pendidikan seperti ini karena kehilangan daya emansipatorisnya, bergeser menjadi sekadar transfer informasi untuk memenuhi kebutuhan industri. Perbedaan mencolok antara idealisme awal progresivisme dan praktik kontemporer menunjukkan bagaimana logika instrumentalisme mendominasi, sehingga tujuan pembebasan dan demokratisasi pendidikan makin terpinggirkan.

Komersialisasi pendidikan turut memperparah distorsi progresivisme, di mana institusi yang seharusnya menjadi ruang kebebasan berpikir dan kematangan moral justru bertransformasi menjadi entitas bisnis yang menjual jasa pendidikan. Peserta didik diposisikan sebagai konsumen yang membeli “produk” berupa ijazah, sementara makna belajar direduksi menjadi komoditas (Ball, 2018). Illich (1971) melalui *Deschooling Society* menegaskan, “Sistem sekolah adalah ritual inisiasi modern yang menjadikan orang sebagai konsumen pengetahuan,” yang kini tampak relevan dalam fenomena *edutech* dan sekolah swasta elite yang mengemas pendidikan dalam logika pasar (Zancajo & Bonal, 2022). Hegemoni kapitalisme memaksa progresivisme berjalan parsial, diukur dengan skor, sertifikasi, dan indikator teknokratis, sehingga mengabaikan proses internal seperti berpikir kritis atau membangun kebaikan bersama. Akibatnya, peserta didik kerap mengalami depersonalisasi, burnout, hingga alienasi belajar (Santos and Feldmann 2021). James dan Biesta (2007) mengingatkan, pendidikan yang kehilangan dimensi nilai, relasi, dan subjektivitas akan kehilangan makna etik sekaligus politiknya.

Reduksi nilai-nilai spiritual dalam pendidikan modern sering kali dipahami secara dikotomis dengan aspek kognitif, padahal filsafat pendidikan Islam justru menekankan pendekatan integratif yang memadukan keduanya (Fraser-Pearce, 2022). Spiritualitas bukan sekadar ajaran agama formal, melainkan kesadaran makna hidup, empati, dan tanggung jawab sosial yang dapat menyatu dengan penguasaan ilmu pengetahuan (Krause, Hill, & Ironson, 2019). Dalam kerangka kurikulum progresif, pendidikan spiritual dapat diintegrasikan melalui pembelajaran berbasis proyek yang menanamkan kepedulian sosial, diskusi reflektif yang mengasah nalar kritis sekaligus kepekaan hati, serta penilaian yang mencakup dimensi sikap dan karakter. Praktik baik (*best practices*) dapat ditemukan pada sekolah berbasis nilai spiritual-humanistik seperti Pesantren Modern Gontor, yang menggabungkan kurikulum akademik nasional dengan pembiasaan ibadah, layanan masyarakat, dan pembinaan karakter, sehingga capaian akademik dan pembentukan

batiniah berkembang selaras (Syarifah, Isroani, Hasanah, In`ami, & Arrasyidah, 2023).

Pengabaian terhadap nilai-nilai spiritual ini juga berdampak pada semakin jauhnya praktik pendidikan dari cita-cita humanisme. Pendidikan progresif dalam pengertian Dewey (1997) mestinya menumbuhkan solidaritas, keadilan sosial, dan semangat koeksistensi. Namun, logika pasar yang merasuki pendidikan telah menggeser fokus tersebut menjadi persaingan individualistik dan komodifikasi ilmu pengetahuan. Martha Nussbaum (1997) menekankan bahwa pendidikan yang hanya diarahkan pada pertumbuhan ekonomi melemahkan empati dan nalar kritis. Pandangan ini sejalan dengan etika pendidikan Islam yang menempatkan *maslahah* dan adab sebagai tujuan utama, yakni mengembangkan ilmu demi kemaslahatan bersama dan membentuk karakter luhur, bukan sekadar memenuhi tuntutan pasar (Al-Zuhaili, 2019).

Praktik pendidikan modern yang menyematkan label progresif sering kali hanya mengadopsi metode aktif tanpa menginternalisasi nilai filosofis di baliknya. Misalnya, beberapa sekolah swasta berbasis proyek di Jakarta mempromosikan pembelajaran kolaboratif dan integrasi teknologi, namun jarang melibatkan siswa dalam refleksi kritis atas isu sosial yang memengaruhi kehidupan mereka (Huda, Malik, Erlinawati, Perceka, & Manoppo, 2024). Padahal, menurut Henry Giroux (2019), *critical pedagogy* menuntut keberanian melawan struktur tidak adil melalui desain pembelajaran yang mengajak siswa menganalisis ketimpangan, mengkritisi narasi dominan, dan merancang aksi sosial nyata. Pendidikan progresif sejati bukan sekadar inovasi metode, tetapi perjuangan membebaskan peserta didik dari sekat struktural agar ilmu pengetahuan menyatu dengan nilai kemanusiaan (Matusov, 2022).

Upaya membebaskan pendidikan dari jeratan instrumentalisme dan komersialisasi perlu dilakukan dengan mengembalikan esensi pendidikan sebagai proses pembentukan manusia seutuhnya. Darmaningtyas (2004) menegaskan bahwa pendidikan harus menjawab kebutuhan kultural masyarakat, bukan sekadar permintaan pasar global. Dalam tradisi Islam, al-Ghazālī (2009) dalam *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn* memandang pendidikan sebagai proses *tazkiyah al-Nafs*, penyucian jiwa yang mengasah akal, hati, dan amal. Konsep ini dapat diterapkan melalui program mentoring guru-siswa, peninjauan kurikulum untuk menanamkan nilai hikmah, atau integrasi ajaran tasawuf dalam pelajaran akhlak. Dengan demikian, pendidikan kembali berfungsi transformatif, memanusiakan manusia, dan membebaskannya dari struktur yang menindas.

Gejala Dehumanisasi dalam Sistem Pendidikan Modern

Fenomena dehumanisasi dalam sistem pendidikan modern tidak hanya tampak pada reduksi peserta didik menjadi objek evaluasi, tetapi juga berakar pada struktur epistemologisnya yang menempatkan pengetahuan sebagai komoditas terukur secara kuantitatif. Orientasi ini mengabaikan dimensi etis dan spiritual yang

membentuk manusia seutuhnya (Sainz & Vázquez, 2023). Sebaliknya, paradigma pendidikan Islam klasik berlandaskan tauhid memandang evaluasi sebagai proses holistik yang mengintegrasikan aspek kognitif, afektif, dan moral melalui metode talaqqi, musyawarah, dan penilaian berkelanjutan dalam interaksi guru-murid. Praktik ini memanusiakan peserta didik sebagai subjek pembelajar yang unik, bukan sekadar angka (Karisma, Sutarto, & Suminar, 2019). Perbandingan ini menegaskan bahwa dehumanisasi dalam pendidikan modern bukan keniscayaan, melainkan konsekuensi dari paradigma epistemologis yang memisahkan ilmu dari nilai, berbeda dengan tradisi Islam yang menyatukan keduanya secara harmonis.

Standardisasi kurikulum sebagai produk kebijakan pendidikan modern mencerminkan gejala lanjutan dari dehumanisasi sistemik yang dapat dijelaskan melalui kerangka teori kritis dan humanisme pendidikan. Paulo Freire (1973) menegaskan bahwa pendidikan yang seragam, berorientasi kognitif semata, dan mengabaikan keragaman fitrah peserta didik berisiko mengobjektifikasi manusia sebagai komoditas. Studi Alam dan Mohanty (2023) mengonfirmasi bahwa adopsi kurikulum global secara mentah menurunkan kebahagiaan belajar dan keterlibatan siswa, terutama di negara berkembang. Fenomena ini menimbulkan “alienasi identitas”, yakni keterputusan individu dari akar budaya, nilai lokal, dan pengalaman hidupnya. Dalam perspektif Islam, kondisi ini paralel dengan konsep *ghurbah*—keterasingan spiritual ketika manusia tercerabut dari nilai agama dan tujuan penciptaannya (Ekeke & Nwosu, 2024). Proses homogenisasi membuat pendidikan kehilangan peran memanusiakan dan mentransendensikan peserta didik, bergeser menjadi instrumen reproduksi nilai pasar dan kepentingan industri, alih-alih menjadi ruang pembentukan insan kamil yang utuh (Gosselin, Norris, & Ho, 2016).

Hilangnya dimensi adab dan ruhani dalam proses pembelajaran menjadi indikasi mencolok dari dehumanisasi yang menyentuh substansi terdalam pendidikan. Dalam konsepsi al-Ghazālī (2009), adab adalah keteraturan lahir dan batin dalam menempatkan sesuatu pada tempatnya; menurut al-Attas (1978), ia merupakan pengenalan dan pengakuan terhadap kedudukan sesuatu sesuai hakikatnya; sedangkan Ibn Miskawayh (1999) memandangnya sebagai upaya pembentukan akhlak mulia melalui pembiasaan. Namun, dimensi ini kian terpinggirkan, baik dalam kurikulum formal maupun praktik pembelajaran, sehingga kesantunan intelektual, kesadaran moral, dan sikap hormat terhadap ilmu serta guru melemah. Studi oleh Fajt & Schiller (2025) di lima perguruan tinggi Hungaria menunjukkan absennya pendidikan nilai secara sistemik berkorelasi dengan tingginya kasus plagiarisme (28%), intoleransi akademik (19%), dan degradasi etika relasi guru-murid. Aspek ruhani pun tereduksi, menjadikan ilmu semata instrumen produksi dan mobilitas sosial, sehingga proses belajar kehilangan kesakralan dan fungsi transformasionalnya bagi jiwa dan akhlak manusia.

Keterputusan antara proses pembelajaran dan pembentukan makna hidup semakin nyata dalam pendidikan digital, yang perlu dibedakan antara teknologi

sebagai alat (*instrumental view*) dan sebagai sistem (*sistemic view*) sebagaimana dikritisi Illich (1971). Sebagai alat, teknologi dapat mendukung akses ilmu, tetapi sebagai sistem, ia membentuk logika pendidikan yang terukur, efisien, dan terindustrialisasi, menjadikan peserta didik konsumen konten (Navio-Marco, Ruiz-Gómez, Arguedas-Sanz, & López-Martín, 2024). OECD (2024) menunjukkan intensitas digitalisasi tidak selalu memperkuat keterlibatan spiritual. Berbeda dengan pendekatan *ta'lim wa tarbiyah* (pengajaran dan pembinaan) dalam pendidikan Islam yang menekankan interaksi langsung guru-murid, ruang dialog dan pembimbingan personal tereduksi, sehingga dimensi kontemplatif dan transendental tergeser oleh klik, skor, dan sertifikasi digital.

Fenomena dehumanisasi juga tercermin dalam relasi institusional antara guru dan peserta didik yang mengalami proses birokratisasi dan komodifikasi. Dalam perspektif pendidikan Islam, guru ideal tidak hanya berperan sebagai *mu'allim* (pengajar ilmu), tetapi juga *murabbī* (pembina akhlak) dan *mursyīd* (pembimbing ruhani) yang memikul tanggung jawab etik-spiritual untuk membentuk karakter murid secara utuh (Hasibuan, Harahap, & Hanifah, 2024). Namun, identitas ini kian terkikis oleh sistem manajemen pendidikan yang menuntut efisiensi dan akuntabilitas statistik. Riset Garver (2020) di konteks sekolah publik Amerika menunjukkan bahwa tekanan administratif dan target evaluasi teknokratis menggeser orientasi guru dari relasi edukatif yang bermakna ke tugas prosedural semata, fenomena yang relevan dengan tantangan serupa dalam sistem pendidikan nasional.

Analisis terhadap ketiga gejala tersebut menunjukkan bahwa dehumanisasi dalam pendidikan modern tidak hanya disebabkan oleh kesalahan teknis atau kelemahan kebijakan, tetapi berakar pada paradigma epistemologis yang menempatkan manusia sebagai objek teknis dan pendidikan sebagai alat reproduksi sistem. Pendekatan dekonstruktif dalam konteks pendidikan berarti membongkar asumsi-asumsi dasar sistem modern yang reduktif, lalu menata ulang fondasi pendidikan agar berpihak pada kemanusiaan, ruhani, dan moralitas. Dalam kurikulum atau pedagogi Islam, metode ini dapat dioperasionalkan melalui integrasi nilai-nilai tauhid, hikmah, dan adab dalam setiap mata pelajaran, dengan strategi pembelajaran reflektif, dialogis, dan berbasis pengalaman (Yusuf, Siregar, & Harahap, 2024). Model kurikulum yang menghidupkan dimensi spiritual, memuliakan adab, dan menghargai keunikan peserta didik menjadi solusi konkret untuk mengatasi dehumanisasi pendidikan.

Kritik terhadap Pendidikan Progresif dari Perspektif Filsafat Islam

Pendidikan progresif yang berkembang di Barat dengan semangat emansipatoris dan pembebasan individu dari otoritarianisme pedagogis telah memberikan kontribusi penting terhadap metode pembelajaran yang humanistik dan partisipatif (Burga et al., 2023). Namun, dari perspektif filsafat Islam, pendekatan ini memiliki kelemahan mendasar, terutama pada orientasinya yang

cenderung materialistik dan teknokratis. Manusia dalam pandangan Islam tidak hanya dipahami sebagai entitas rasional atau sosial, tetapi makhluk spiritual yang utuh antara akal, ruh, dan jasad (Alya and Triyuliasari 2024). Pemisahan ilmu dari nilai ketuhanan tampak, misalnya, pada kurikulum nasional yang menempatkan pendidikan agama sebagai mata pelajaran minor tanpa keterpaduan dengan sains (Rahmani, 2025). Akibatnya, tujuan akhir pendidikan direduksi pada capaian akademik dan keterampilan pasar kerja, sehingga proses belajar kehilangan dimensi penghambaan dan lebih berorientasi pada manfaat duniawi semata, sebagaimana dikritik Seyyed Hossein Nasr (2009) bahwa krisis pendidikan modern berakar pada pemisahan ilmu pengetahuan dari akar metafisiknya.

Kecenderungan pendidikan progresif mengukur keberhasilan melalui standar kuantitatif seperti keterampilan kerja, adaptasi pasar, dan partisipasi dalam produksi ekonomi telah menjadikan pendidikan alat instrumental (Matusov, 2022), sehingga mendekonstruksi makna hakiki pendidikan sebagai *tazkiyah al-Nafs*, sebagaimana ditegaskan dalam Surah asy-Syams ayat 9–10 tentang keberuntungan bagi jiwa yang disucikan. Filsafat Islam menolak reduksi manusia menjadi sekadar entitas ekonomi, sebagaimana pandangan al-Fārābī (2004) bahwa pendidikan ideal membentuk *al-Madīnah al-Fāḍilah* yang berlandaskan akhlak, hikmah, dan nilai ketuhanan. Dalam pendidikan Islam kontemporer, *tazkiyah al-Nafs* diwujudkan melalui integrasi ilmu agama dan umum, pembinaan akhlak, serta pembelajaran berbasis keteladanan spiritual. Sebaliknya, sistem pendidikan tinggi berbasis kapitalisme yang menekankan output angka kelulusan, peringkat, dan daya saing kerja mencerminkan dominasi orientasi kuantitatif tanpa memperhatikan tujuan pembentukan insan kamil (Sahed, Sumadi, & Rangkuti, 2018).

Dikotomi antara akal dan ruh dalam paradigma pendidikan progresif menjadi salah satu titik refleksi dalam filsafat Islam. Pendidikan progresif mengagungkan potensi rasional manusia dan menjadikan kebebasan berpikir sebagai pilar utama pembentukan individu (Matusov, 2022), namun beberapa kajian menunjukkan bahwa pendekatan ini kerap kurang menempatkan dimensi ruh dan wahyu sebagai unsur integral proses pendidikan (Siregar & Harahap, 2024). Dalam Islam, akal dipandang sebagai anugerah untuk memahami tanda-tanda Tuhan dan menjadi wasilah meraih hikmah serta iman (Sulhayani, 2025). Ibnu Sīnā dan al-Ghazālī menekankan pentingnya penyelarasan pengetahuan rasional dan pembinaan ruhani, karena tanpa bimbingan ruhani, akal berisiko terjebak dalam kesombongan intelektual dan kehampaan makna (Erdoğan & Eryücel, 2024). Beberapa studi juga mengindikasikan bahwa kurangnya dimensi ruh dalam pendidikan modern dapat memunculkan problem etika, krisis makna hidup, dan kehampaan eksistensial di tengah kemajuan teknologi (Lima das Chagas & Muñoz-García, 2023).

Filsafat Islam mengusung paradigma integral antara ilmu, iman, dan amal sebagai landasan ontologis pendidikan. Ilmu tidak dimaknai sebagai akumulasi data

atau fakta objektif, melainkan sebagai sarana untuk mengenal diri, semesta, dan Pencipta (Fauzi, 2024), dengan konsep *'ilm* yang selalu terkait tanggung jawab moral dan spiritual (Sulhayani, 2025). Al-Attas (1978) menilai krisis pendidikan modern dipicu hilangnya adab, yakni keteraturan jiwa yang menempatkan ilmu dan amal pada posisi tepat. Dalam praktik pendidikan progresif masa kini, pengabaian adab tampak pada budaya plagiat, orientasi nilai instan, dan lemahnya etika akademik (Fajt & Schiller, 2025). Studi oleh Waty dan Soleh (2023) menunjukkan bahwa kebebasan tanpa kerangka nilai transenden melemahkan pembentukan karakter. Karena itu, penting merumuskan solusi konstruktif yang memulihkan keseimbangan ilmu, iman, dan amal sebagai fondasi membentuk manusia paripurna yang menjalankan amanah kekhalifahan secara bertanggung jawab.

Kritik terhadap pendidikan progresif mencakup minimnya orientasi teleologis-eskatologis, padahal dalam Islam tujuan pendidikan tidak hanya keberhasilan duniawi, tetapi kebahagiaan abadi (*sa'adah*) melalui kedekatan dengan Tuhan (Wahab, 2022). Al-Ghazālī (2009) menegaskan bahwa kemajuan sejati adalah penyempurnaan jiwa melalui pembersihan hati dan penguatan akal dengan cahaya wahyu, sedangkan Ibn Miskawayh (1999) menekankan pembentukan akhlak mulia sebagai puncak pendidikan. Sebagian paradigma progresif Barat memang berbeda, misalnya penekanan pada kemajuan material dan adaptasi sosial, namun beberapa aspek seperti pengembangan potensi dan kreativitas selaras dengan Islam jika diarahkan pada tujuan transendental. Dalam psikologi Barat, konsep *self-actualization* Maslow (1992) memfokuskan realisasi potensi diri untuk kepuasan pribadi, sedangkan filsafat Islam menempatkannya dalam kerangka penghambaan, sehingga kesempurnaan diri berarti keselarasan akal, akhlak, dan amal demi keridhaan Tuhan (Kurnia Muhajarah & Muhammad Nuqlir Bariklana, 2021).

Proyeksi masa depan pendidikan berbasis filsafat Islam menuntut rekonstruksi paradigma yang mengembalikan fungsi spiritual dalam seluruh proses pembelajaran. Pendidikan tidak semata menghasilkan pekerja efisien atau warga negara patuh, tetapi insan yang menunaikan amanah sebagai hamba Allah dan khalifah di bumi (Marshall, 2018). Pengintegrasian nilai tauhid dilakukan secara kurikuler melalui pendekatan tematik, integrasi materi lintas mata pelajaran, dan penilaian berbasis karakter, sebagaimana diterapkan di SMA PGII 2 Bandung (Hidayat, Rizal, Abdussalam, & Fawwaz, 2020). Nasr (2009) dan al-Attas (1978) menekankan "Islamisasi ilmu" sebagai proses memposisikan sains dan sosial dalam kerangka tauhid, bukan sekadar memberi label "Islam". Dengan demikian, pendidikan membentuk kemampuan berpikir kritis sekaligus merenung, berempati, dan bertanggung jawab secara moral.

Kritik filsafat Islam terhadap pendidikan progresif bukan berarti menolak seluruh prinsip humanistik yang ditawarkannya. Filsafat Islam justru menghargai kebebasan berpikir, penghargaan terhadap martabat manusia, dan perlunya

partisipasi aktif dalam proses belajar. Namun, filsafat Islam menegaskan bahwa semua itu harus berada dalam kerangka tauhid yang menyatukan akal dan ruh, ilmu dan amal, dunia dan akhirat. Pendidikan progresif akan kehilangan arah ketika dilepaskan dari nilai-nilai spiritual yang menjadi inti dari keberadaan manusia. Oleh sebab itu, integrasi antara prinsip-prinsip progresif dan nilai-nilai Islam perlu dilakukan secara kritis dan selektif agar pendidikan benar-benar mampu membentuk insan kamil yang seimbang, berilmu, beriman, dan berakhlak mulia.

Rekonstruksi Makna Pendidikan Progresif menurut Filsafat Islam

Tauhid dalam konteks pendidikan tidak hanya dimaknai secara teologis sebagai pengesaan Tuhan, tetapi juga sebagai prinsip integratif yang menyatukan seluruh dimensi keberadaan manusia serta menyelaraskan hubungan antara manusia, alam, dan Pencipta (Ilham, Amiruddin, & Arif, 2020). Al-Attas (1978) menegaskan bahwa pendidikan adalah internalisasi adab, yang dalam pendidikan progresif menjadi antitesis terhadap dehumanisasi sistem modern yang teknokratis dan sekular. Nilai tauhid berfungsi menanggapi krisis nilai dan degradasi etika dengan mengembalikan orientasi pendidikan pada pembentukan insan kamil. Kejahilan moral dan spiritual tercermin, misalnya, pada pendidikan yang mengabaikan integritas demi capaian akademik (Fadillah & Purba, 2025).

Penekanan pada pendidikan berbasis tauhid meniscayakan bahwa seluruh proses pendidikan diarahkan untuk membangun kesadaran kebertuhanan sebagai fondasi pembentukan kepribadian. Ibnu Khaldūn (2004) menegaskan bahwa ilmu sejati adalah yang mengantarkan manusia pada pengakuan akan keagungan Tuhan. Dalam konteks pendidikan modern yang cenderung sekular dan kompetitif, “ruang sakral” dapat diwujudkan melalui integrasi nilai spiritual dalam kurikulum, seperti pembelajaran lintas disiplin yang mengaitkan sains dengan etika ketuhanan, praktik refleksi diri, dan proyek sosial berbasis nilai ibadah (Amir, Julaiha P, Hasabalh, & Harahap, 2025). Pendekatan ini, sebagaimana dipraktikkan pada sekolah berbasis karakter Islami, membuktikan relevansi tauhid dalam membentuk etika dan kompetensi abad 21 (Anita, 2025).

Reorientasi tujuan pendidikan dalam kerangka Islam menempatkan insan kamil sebagai cita-cita ideal, yakni manusia yang seimbang dalam akal, hati, jiwa, dan raga (Al-Ghazālī 2009). Berbeda dengan pendidikan progresif sekular yang umumnya menitikberatkan pada kompetensi teknis, inovasi, dan daya saing pasar kerja, pendidikan berbasis konsep insan kamil mengintegrasikan transfer ilmu dengan penyucian jiwa, penguatan akhlak, dan pembentukan kesadaran ketuhanan (Al-Attas, 1978; Al-Gazālī, 2009). Orientasi ini menekankan bahwa keberhasilan pendidikan tidak hanya diukur dari capaian akademik, tetapi juga integritas moral, kedalaman spiritual, dan kepekaan sosial (Kamali, 2016). Dengan demikian, pendidikan Islam bersifat proaktif dalam membina karakter dan spiritualitas peserta didik untuk mencegah degradasi moral di tengah arus globalisasi.

Integrasi dimensi kognitif, afektif, spiritual, dan sosial dalam pembelajaran menjadi pilar penting rekonstruksi pendidikan progresif Islam. Ilmu pengetahuan harus dikembangkan tidak hanya melalui penalaran rasional, tetapi juga melalui penguatan emosi, nilai-nilai spiritual, dan tanggung jawab sosial. Menurut Fazlur Rahman (1982), Islam tidak memisahkan ilmu dan iman, karena ilmu tanpa iman kehilangan arah, sedangkan iman tanpa ilmu kering dan stagnan. Implementasinya dapat dilihat pada pesantren progresif seperti Gontor yang memadukan kajian kitab klasik dengan debat ilmiah, program kepemimpinan, dan kegiatan sosial (Budiman & Lathifah, 2019). Kurikulum mengintegrasikan sains modern dengan pembinaan akhlak, zikir harian, dan pengabdian masyarakat, sehingga peserta didik tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga memiliki empati, disiplin spiritual, dan kepekaan sosial yang berkontribusi pada perubahan positif lingkungan.

Filsafat Islam memandang pembelajaran harus berlangsung secara dialogis dan holistik, di mana “relasi spiritual” bermakna keterhubungan batin yang menumbuhkan kesadaran moral, empati, dan orientasi transendental dalam proses belajar (Sania & Sirozi, 2025). Dalam kerangka ini, guru sebagai *qudwah* tidak hanya menjadi teladan akhlak, tetapi juga mengimplementasikan pedagogi kritis dan reflektif yang mendorong peserta didik berpikir mendalam dan bertindak etis. Perspektif ini menolak model relasi kaku guru-murid konvensional serta mengkritisi degradasi peran guru di era pendidikan berbasis teknologi dan pasar yang mereduksi mereka menjadi operator kurikulum. Muthahhari (2019) menegaskan, dalam filsafat pendidikan Islam, guru memikul misi membina watak dan membimbing akal-budi peserta didik menuju kesempurnaan akhlak, melampaui sekadar transfer pengetahuan.

Upaya rekonstruksi pendidikan progresif dalam kerangka Islam memerlukan transformasi lingkungan belajar yang terukur dan aplikatif. Nilai adab dan kasih sayang dapat diintegrasikan dalam kebijakan sekolah melalui indikator seperti perilaku saling menghormati, praktik musyawarah, program mentoring personal, dan evaluasi kualitatif karakter siswa (Potvin, Penuel, Dimidjian, & Jinpa, 2023). Kritik terhadap dominasi nilai numerik dan kompetisi berlebihan diarahkan pada kebijakan standar ujian nasional serta sistem perankingan yang mengabaikan dimensi afektif. Lingkungan belajar beradab dan penuh kasih tercermin pada rendahnya kasus perundungan, tingginya partisipasi kolaboratif, dan apresiasi terhadap keragaman potensi. Model penerapan dapat dilihat pada sekolah berbasis pesantren modern yang memadukan kurikulum akademik dengan pembinaan akhlak (Amir, Harahap, Rahmi, & Nazmi, 2024).

Landasan filosofis rekonstruksi ini menegaskan bahwa Islam memandang pendidikan sebagai bagian integral dari ibadah dan pengabdian kepada Allah, bukan sekadar proses netral (Anita, 2025). Dalam kerangka tarbiyah, pendidikan diarahkan untuk memelihara, menumbuhkan, dan menyempurnakan potensi manusia dengan bimbingan wahyu (Ridwan, 2018). Perbedaannya tampak jelas

ketika kurikulum disusun tidak hanya untuk memenuhi standar akademik, tetapi juga menanamkan akhlak, seperti memasukkan mata pelajaran tahfiz atau praktik sosial berbasis masjid. Evaluasi pun tidak semata mengukur kognisi, tetapi juga sikap dan perilaku, misalnya melalui penilaian proyek amal atau keterlibatan siswa dalam kegiatan dakwah yang menumbuhkan kesadaran akan tujuan hidup akhirat.

Rekonstruksi ini mengharuskan perubahan paradigma kebijakan pendidikan secara struktural dan kultural, membebaskan sistem dari hegemoni materialisme dan teknokrasi. Visi pendidikan nasional perlu berpijak pada nilai tauhid, keadilan, dan keseimbangan, dengan memberdayakan kearifan lokal, warisan spiritual, serta tradisi ilmiah Islam. Contohnya, Malaysia melalui *Integrated Islamic Education Policy* dan Indonesia lewat Kurikulum Merdeka pada madrasah telah mengintegrasikan nilai-nilai Islam dalam kurikulum nasional (Mas'ud, Fuad, & Zaini, 2019). Dengan analisis kebijakan berbasis nilai dan telaah wacana kritis, model seperti ini dapat dirumuskan lebih aplikatif sehingga pendidikan kembali berfungsi sebagai proses pemanusiaan, penyempurnaan, dan pembebasan manusia dalam cahaya wahyu.

Penutup

Hasil dekonstruksi terhadap makna pendidikan progresif menunjukkan bahwa konsep yang awalnya dibangun di atas rasionalitas, kebebasan individu, dan efisiensi sistem telah mengalami pergeseran makna akibat penetrasi materialisme, teknokratisme, dan komersialisasi dalam praktik pendidikan modern. Melalui analisis kritis literatur, penelusuran historis gagasan progresivisme, dan perbandingan dengan prinsip-prinsip humanistik, teridentifikasi reduksi orientasi pendidikan menjadi sekadar penguasaan kognitif dengan mengabaikan dimensi spiritual dan moral. Filsafat Islam menawarkan kerangka redefinisi melalui integrasi nilai tauhid sebagai prinsip pemersatu, adab sebagai landasan etika, dan tujuan pembentukan insan kamil yang seimbang secara intelektual, emosional, sosial, dan spiritual. Secara teoritis, penelitian ini memperkaya diskursus pendidikan progresif dengan paradigma humanistik transendental yang memadukan ilmu, iman, dan amal. Secara praktis, implikasinya meliputi perombakan desain kurikulum, inovasi metode pembelajaran, dan penguatan peran guru sebagai pendidik ruhani, termasuk integrasi spiritualitas dalam kurikulum, pelatihan guru berbasis etika profetik, serta penciptaan lingkungan belajar yang menumbuhkan kesadaran ilahiah. Keterbatasan penelitian ini terletak pada fokus kajian yang bersifat konseptual sehingga membutuhkan verifikasi empiris di berbagai konteks pendidikan. Penelitian lanjutan direkomendasikan untuk mengembangkan model implementasi dan instrumen evaluasi guna mengukur keberhasilan integrasi nilai-nilai keislaman dalam pendidikan progresif secara terukur dan aplikatif.

Daftar Pustaka

Agung, B. (2025). Transformasi Kurikulum Merdeka: Analisis Filosofis dan Implikasinya terhadap Pembentukan Karakter Peserta Didik. *Nizamiyah: Jurnal Sains, Sosial Dan Multidisiplin*, 1(2), 92–104.

<https://doi.org/10.64691/nizamiyah.v1i2.41>

- Al-Attas, M. N. (1978). *Islam and Secularism*. Pahang: Muslim Youth Movement of Malaysia.
- Al-Farābī, A. N. (2004). *Iḥṣā al-'Ulūm*. Beirut: Dār wa Maktabah al-Hilāl.
- Al-Gazālī, A. Ḥamid M. bin M. (2009). *Iḥyā' 'Ulūm Al-Dīn* (M. Zuhri, M. Mochtar, & M. Misbah, eds.). Semarang: CV. Asy Syifa'.
- Al-Zuhailī, W. (2019). *Fiqih Islam wa Adillatuhu*. Jakarta: Gema Insani.
- Alam, A., & Mohanty, A. (2023). Developing 'Happiness Engineering' Subject for the Schools in India: Designing the Pedagogical Framework for a Sustainable Happiness Curriculum. *Qubahan Academic Journal*, 3(4), 1–20. <https://doi.org/10.48161/qaj.v3n4a145>
- Alya, C., & Triyuliasari, A. (2024). Islamic Educational Philosophy's View of Humans. *Jurnal Pendidikan Nusantara*, 3(2), 116–126. <https://doi.org/10.55080/jpn.v2i2.89>
- Amir, S. M., Harahap, A. P., Rahmi, T., & Nazmi, K. (2024). Transformative Islamic Education Based on Hadith Values: Leadership Character Building Strategy for Santri. *Al-Fikru: Jurnal Ilmiah*, 18(2), 159–172. <https://doi.org/10.51672/alfikru.v18i2.497>
- Amir, S. M., Julaiha P, J., Hasabalh, H. M. A., & Harahap, A. P. (2025). Environmental Ethics in the Hadith: Building Ecological Awareness in the Era of Global Warming. *Diroyah: Jurnal Studi Ilmu Hadis*, 9(2), 207–229. <https://doi.org/10.15575/diroyah.v9i2.39470>
- Anita, A. (2025). Integrasi Nilai-Nilai Qur'ani dan Hadis dalam Kurikulum Madrasah: Jawaban atas Krisis Moral Siswa Abad 21. *Arba: Jurnal Studi Keislaman*, 1(1), 67–80. <https://doi.org/10.64691/w2nf4w18>
- Ball, S. J. (2018). Commercialising education: profiting from reform! *Journal of Education Policy*, 33(5), 587–589. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1467599>
- Bell, R., & Cui, J. (2023). Addressing progressive educational reforms: Fusing acquisition approaches and participation in Chinese entrepreneurship education. *The International Journal of Management Education*, 21(1), 100748. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100748>
- Budiman, A., & Lathifah, U. (2019). Implementation of Muallimin Curriculum In Islamic Boarding School of Muaddalah At Darussalam Gontor Islamic Boarding School. *Educan: Jurnal Pendidikan Islam*, 3(1), 21–42. <https://doi.org/10.21111/educan.v3i1.3559>
- Burga, R., Spear, C., Balestreri, C., Boyle, J., Coasley, A., McGill, D., ... Jacobs, S. (2023). Enhancing management education: How do experiences outside the classroom matter? *The International Journal of Management Education*, 21(1), 100758. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100758>
- Darmaningtyas. (2004). *Pendidikan yang Memiskinkan*. Yogyakarta: Galangpress

Group.

- Dewey, J. (1983). *Experience and Education*. Gloucester: Peter Smith Publisher.
- Dewey, J. (1997). *Democracy And Education*. New York: Simon and Schuster.
- Ekeke, E. C., & Nwosu, E. E. (2024). Humans and the de-creation of God in the contemporary society. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, 80(2), 1–10. <https://doi.org/10.4102/hts.v80i2.9843>
- Erdoğan, İ. H., & Eryücel, S. (2024). The Concept of Divine Revelation According to Ibn Sînâ and Al-Ghazālî: A Comparative Analysis. *Religions*, 15(11), 1383. <https://doi.org/10.3390/rel15111383>
- Fadhli, R. (2025). Studi Komparatif Pemikiran Paulo Freire dan Ki Hajar Dewantara dalam Konteks Pendidikan Kritis. *Nizamiyah: Jurnal Sains, Sosial Dan Multidisiplin*, 1(2), 105–119. Retrieved from <https://ejournal.albahriah-institut.org/index.php/nizamiyah/article/view/42>
- Fadillah, R., & Purba, K. A. (2025). Humanisasi Pendidikan Islam Melalui Konseling Qur’ani: Menjawab Tantangan Individualisme dan Materialisme Global. *Arba: Jurnal Studi Keislaman*, 1(3), 234–250. <https://doi.org/10.64691/arba.v1i3.17>
- Fajt, B., & Schiller, E. (2025). Hungarian university students’ perceptions of plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, 21(1), 5. <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00169-0>
- Fauzi, I. (2024). Contribution of Philosophical Truth Theory in Strengthening Hadith Science. *Journal of Islamic Thought and Philosophy*, 3(1), 153–169. <https://doi.org/10.15642/jitp.2024.3.1.153-169>
- Fraser-Pearce, J. (2022). Spiritual education as a subspecies of relational education? *British Journal of Religious Education*, 44(1), 112–121. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1877613>
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. London: Continuum.
- Garver, R. (2020). Evaluative relationships: teacher accountability and professional culture. *Journal of Education Policy*, 35(5), 623–647. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1566972>
- Giroux, H. A. (2019). *Neoliberalism’s War on Higher Education*. Chicago: Haymarket Books.
- Gosselin, K., Norris, J. L., & Ho, M.-J. (2016). Beyond homogenization discourse: Reconsidering the cultural consequences of globalized medical education. *Medical Teacher*, 38(7), 691–699. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1105941>
- Hasibuan, M. H., Harahap, A. P., & Hanifah, A. (2024). The Role of The Prophet in Educating Children and its Implementation in Preventing Gadget Addiction in Children. *SANGKÉP: Jurnal Kajian Sosial Keagamaan*, 7(2), 309–330. <https://doi.org/10.20414/sangkep.v7i2.11159>
- Hidayat, T., Rizal, A. S., Abdussalam, A., & Fawwaz, A. G. (2020). Designing Islamic Values Integration Into Sociology Learning. *Jurnal Pendidikan Islam*, 6(1), 37–

56. <https://doi.org/10.15575/jpi.v6i1.8119>
- Huda, T., Malik, A., Erlinawati, N. A., Perceka, A. L., & Manoppo, Y. (2024). Implementing Project-Based Learning to Enhance Critical Thinking Skills in High School Students. *International Journal of Educational Research Excellence (IJERE)*, 3(2), 725–730. <https://doi.org/10.55299/ijere.v3i2.1081>
- Husni, H., & Hayden, W. (2024). The Epistemology of Ta'dib in Islamic Civilizational Discourse: Reviving and Reconstructing Contemporary Muslim Scholars' Views. *Journal of Al-Tamaddun*, 19(1), 181–197. <https://doi.org/10.22452/JAT.vol19no1.14>
- Ilham, M., Amiruddin, M. M., & Arif, A. (2020). Islamic Harmony Exemplar: The Qur'an's Frame on Social Interaction with Non-Muslims. *FITRAH: Jurnal Kajian Ilmu-Ilmu Keislaman*, 6(2), 191–206. <https://doi.org/10.24952/fitrah.v6i2.2777>
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- James, D., & Biesta, G. (2007). *Improving Learning Cultures in Further Education*. London: Routledge.
- Kamali, M. H. (2016). Islam and Sustainable Development. *Islam and Civilisational Renewal*, 7(1), 8–26. <https://doi.org/10.12816/0027165>
- Karisma, L. M., Sutarto, J., & Suminar, T. (2019). Management of classical Islamic education. *JPPM (Jurnal Pendidikan Dan Pemberdayaan Masyarakat)*, 6(2s), 140–145. <https://doi.org/10.21831/jppm.v6i2.27397>
- Kartanegara, M. (2009). *Filsafat Islam, Etika Dan Tasawuf*. Jakarta: Ushul Press.
- Khaldūn, 'Abdurrahmān bin Ibnu. (2004). *Rihlah Ibn Khaldūn*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Krause, N., Hill, P. C., & Ironson, G. (2019). Evaluating the relationships among religion, social virtues, and meaning in life. *Archive for the Psychology of Religion*, 41(1), 53–70. <https://doi.org/10.1177/0084672419839797>
- Kurnia Muhajarah, & Muhammad Nuqlir Bariklana. (2021). Agama, Ilmu Pengetahuan Dan Filsafat. *Jurnal Mu'allim*, 3(1), 1–14. <https://doi.org/10.35891/muallim.v3i1.2341>
- Lima das Chagas, F. A., & Muñoz-García, A. (2023). Examining the Influence of Meaning in Life and Religion/Spirituality on Student Engagement and Learning Satisfaction: A Comprehensive Analysis. *Religions*, 14(12), 1508. <https://doi.org/10.3390/rel14121508>
- Marn, T. M. (2017). The Posthuman Child: Educational transformation through philosophy with picturebooks. *Educational Philosophy and Theory*, 49(11), 1127–1129. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1283581>
- Marshall, K. (2018). Global education challenges: Exploring religious dimensions. *International Journal of Educational Development*, 62, 184–191. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.04.005>
- Mas'ud, A., Fuad, A. Z., & Zaini, A. (2019). Evolution and orientation of Islamic

- education in Indonesia and Malaysia. *Journal of Indonesian Islam*, 13(1), 1–20. <https://doi.org/10.15642/JIIS.2019.13.1.21-49>
- Maslow, A. H. (1992). *The Power of Self-Actualization*. Colorado: Sounds True.
- Matusov, E. (2022). Progressive Education is the Opium of the Educators. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 56(4), 829–862. <https://doi.org/10.1007/s12124-021-09610-2>
- Miskawayh, A. ‘Alī A. bin M. bin Y. (1999). *Tahzīb al-Akhlāq wa Taṭhīr al-A’rāq*. Kairo: Maktabah al-Šaqāfah al-Dīniyyah.
- Misoczky, Maria Ceci. (2023). Paulo Freire and the praxis of liberation: Education, organization and ethics. *Management Learning*, 55(1), 124–140. <https://doi.org/10.1177/13505076231201734>
- Mohammed, A. A. R. (2024). Philosophy of Education According to John Dewey. *International Journal of Religion*, 5(7), 987–995. <https://doi.org/10.61707/pkd9s321>
- Mulang, H., & Putra, A. H. P. K. (2023). Exploring the Implementation of Ethical and Spiritual Values in High School Education: A Case Study in Makassar, Indonesia. *Golden Ratio of Social Science and Education*, 3(1), 1–13. <https://doi.org/10.52970/grsse.v3i1.105>
- Mutahhari, M. (2019). *Understanding Islamic Sciences*. London: ICAS Press.
- Nasr, S. H. (2009). *The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity*. Michigan: Zondervan.
- Navio-Marco, J., Ruiz-Gómez, L. M., Arguedas-Sanz, R., & López-Martín, C. (2024). The student as a prosumer of educational audio–visual resources: a higher education hybrid learning experience. *Interactive Learning Environments*, 32(2), 463–480. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2091604>
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Potvin, A. S., Penuel, W. R., Dimidjian, S., & Jinpa, T. (2023). Cultivating Skillful Means of Care in Schools Through Compassion Practice and Individual and Joint Inquiry. *Mindfulness*, 14(10), 2499–2515. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01867-x>
- Rahman, F. (1982). *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. Chicago: The University of Chicago.
- Rahmani, M. (2025). Membangun Kurikulum Sains Islami: Relevansi Al-Quran dan Hadis dalam Pendidikan STEM di Era Digital. *Arba: Jurnal Studi Keislaman*, 1(3), 176–196. <https://doi.org/10.64691/arba.v1i3.14>
- Ridwan, M. (2018). Konsep Tarbiyah, Ta’lim Dan Ta’dib Dalam Al-Qur’an. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*, 1(1). <https://doi.org/10.31538/nzh.v1i1.41>
- Rohova, O. (2024). Problems of The Spiritual and Moral Dimension of A Modern Education. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Philosophy, Pedagogy*, 2(2), 62–70. <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2024-2-8>

- Sahed, N., Sumadi, E., & Rangkuti, S. S. (2018). Pendekatan Rasional-Religius Dalam Pendidikan Islam. *Tarbawiyah: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 2(1), 54–79. <https://doi.org/10.32332/tarbawiyah.v15i01.1138>
- Saidina, M. F. (2025). Revitalisasi Pendidikan Islam Humanis dalam Menanggapi Isu-isu Global Kontemporer: Telaah Al-Quran dan Sunnah. *Arba: Jurnal Studi Keislaman*, 1(3), 197–214. <https://doi.org/10.64691/arba.v1i3.15>
- Sainz, M., & Vázquez, A. (2023). Not all ballots should be considered equal: How education-based dehumanization undermines the democratic social contract. *The British Journal of Social Psychology*, 63(2), 658–680. <https://doi.org/10.1111/bjso.12697>
- Sania, F., & Sirozi, M. (2025). Patterns of relationships between learners and educators in the perspective of contemporary Islamic philosophy. *Journal of Research in Instructional*, 5(1), 153–170. <https://doi.org/10.30862/jri.v5i1.594>
- Santos, F. L. B. dos, & Feldmann, D. (2021). Doctor or Monster? The Pink Tide and Its Aftermath. *Latin American Perspectives*, 49(2), 69–86. <https://doi.org/10.1177/0094582X211061329>
- Siregar, I., & Harahap, A. P. (2024). The Relevance of Hadith and Reason in Demonstrating The Status of Hadith. *Al-Bukhari: Jurnal Ilmu Hadis*, 7(1), 16–33. <https://doi.org/10.32505/al-bukhari.v7i1.8237>
- Sulhayani, S. (2025). Hubungan Hadis Nabi dengan Akal: Studi Kritis Terhadap Wacana Ilmiah. *Al-Qarawiyyin: Jurnal Ilmu Ushuluddin*, 1(2), 114–132. Retrieved from <https://ejournal.albahriah-institut.org/index.php/al-qarawiyyin/article/view/25>
- Sumaryono, A., Ahmad, M., & Suryadi, S. (2024). Philosophical Analysis of John Dewey's Book "How We Think" For Education in Indonesia. *International Journal of Social Science and Human Research*, 7(12), 9129–9134. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v7-i12-44>
- Suyatno, S., Wantini, W., Sukiman, S., & Rachmawati, Y. (2022). Progressive Islamic Education: Bridging the Gap of Islam, Indonesianness, and Modernity. *Qualitative Report*, 27(1), 226–242. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.4782>
- Syarifah, S., Isroani, F., Hasanah, M., In'ami, M., & Arrasyidah, K. (2023). The Pattern of Development the New Female Students at The Modern Islamic Boarding School Darussalam Gontor. *Jurnal Sustainable*, 6(1), 125–140. <https://doi.org/10.32923/kjmp.v6i1.3112>
- Wahab, M. A. (2022). Islamic Spiritual and Emotional Intelligence and Its Relationship to Eternal Happiness: A Conceptual Paper. *Journal of Religion and Health*, 61(6), 4783–4806. <https://doi.org/10.1007/s10943-021-01485-2>
- Waty, D. S. K., & Soleh, A. K. (2023). Review of The Psychological Thinking of Ibn Rusyd. *Journal of Social Research*, 2(8), 2669–2678. <https://doi.org/10.55324/josr.v2i8.1280>

- Yusuf, M. F., Siregar, B. B. R. N., & Harahap, A. P. (2024). Implementation of Hadith as a Foundation for Deradicalization in Contemporary Islamic Education Curriculum. *At-Turās: Jurnal Studi Keislaman*, 11(2), 160–177. <https://doi.org/10.33650/at-turas.v11i2.9358>
- Zancajo, A., & Bonal, X. (2022). Education markets and school segregation: a mechanism-based explanation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(8), 1241–1258. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1858272>
- Zhang, J., Peng, C., & Chen, C. (2024). Mental health and academic performance of college students: Knowledge in the field of mental health, self-control, and learning in college. *Acta Psychologica*, 248, 104351. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104351>