

Integrasi Nilai-Nilai Islam Dalam Kurikulum Pendidikan Modern: Tinjauan Teoritis dan Implikasi Pedagogis

Hotni Sari Harahap^{1*}

¹. Universitas Al Washliyah Medan, Indonesia

DETAIL ARTIKEL	ABSTRAK
Riwayat: Diterima : 17 Juni 2026 Disetujui : 26 Juni 2026 Dipublikasikan : 30 Juni 2026	Artikel ini mengkaji secara teoritis integrasi nilai-nilai Islam dalam kurikulum pendidikan modern melalui pendekatan studi pustaka (library research). Kajian ini diperlukan karena literatur pendidikan Islam kontemporer masih membahas model-model integrasi secara terpisah tanpa sintesis yang sistematis. Tiga rumusan masalah diangkat: (1) bagaimana landasan filosofis integrasi nilai Islam dalam pendidikan modern; (2) bagaimana model-model integrasi kurikulum berbasis nilai Islam yang berkembang dalam literatur; dan (3) apa implikasi pedagogis integrasi tersebut terhadap praktik pembelajaran. Sintesis teori dilakukan terhadap karya-karya tokoh seperti Ismail Raji al-Faruqi, Syed Muhammad Naquib al-Attas, dan Fazlur Rahman, serta dua puluh dua literatur sekunder kontemporer tentang kurikulum integratif yang dipilih berdasarkan kriteria inklusi dan eksklusi yang eksplisit. Hasil kajian menunjukkan bahwa integrasi nilai Islam dalam pendidikan modern tidak bersifat dikotomis melainkan holistik, mencakup dimensi epistemologis, aksiologis, dan ontologis. Perbandingan sistematis menunjukkan bahwa Model Islamisasi Pengetahuan al-Faruqi, konsep ta'dib al-Attas, dan pendekatan rekonstruktif Rahman saling melengkapi pada dimensi konten, tujuan, dan metodologi, sehingga dapat disintesis menjadi Model Kurikulum Integratif Islam (IICM). Implikasi pedagogisnya mencakup reorientasi tujuan pembelajaran, redesain materi ajar, dan restrukturisasi metodologi pengajaran, meskipun penerapannya menghadapi tantangan institusional, ketersediaan bahan ajar, dan tekanan akuntabilitas berbasis capaian kognitif. Penelitian ini berkontribusi pada pengembangan kerangka teoritis kurikulum pendidikan Islam integratif yang relevan dengan konteks pendidikan Indonesia dan abad ke-21.
Kata Kunci: <i>Integrasi Nilai-Nilai Islam, Kurikulum Pendidikan Islam, Kurikulum Pendidikan.</i>	
*Korespondensi: Hotni Sari Harahap Universitas Al Washliyah Medan hotnisari46@gmail.com	
Konflik Kepentingan: Penulis menyatakan tidak ada konflik kepentingan dalam penelitian ini.	
Cara Mengutip: Harahap, H. S. (2026). Integrasi Nilai-Nilai Islam Dalam Kurikulum Pendidikan Modern: Tinjauan Teoritis dan Implikasi Pedagogis. <i>Tarbiyah : Jurnal Ilmu Pendidikan dan Pengajaran</i> , 5(1), 34-44. https://doi.org/10.64464/tarbiyah.v5i1.273	
Lisensi:  © 2026 Penulis. Dilisensikan di bawah Lisensi Creative Commons Atribusi 4.0 Internasional (CC BY 4.0)	

ABSTRACT

This article theoretically examines the integration of Islamic values into modern education curricula through a library research approach. Such a study is needed because contemporary Islamic education literature still treats major integration models separately, without systematic synthesis. Three research questions are addressed: (1) what philosophical foundations underlie the integration of Islamic values in modern education; (2) what curriculum integration models based on Islamic values have developed in the literature; and (3) what pedagogical implications this

integration holds for learning practice. Theoretical synthesis was conducted on the works of key figures such as Ismail Raji al-Faruqi, Syed Muhammad Naquib al-Attas, and Fazlur Rahman, along with twenty-two contemporary secondary sources on integrative curricula selected through explicit inclusion and exclusion criteria. The findings show that integrating Islamic values into modern education is not dichotomous but holistic, encompassing epistemological, axiological, and ontological dimensions. Systematic comparison reveals that al-Faruqi's Islamization of Knowledge, al-Attas's concept of ta'dib, and Rahman's reconstructive approach complement one another across the dimensions of content, purpose, and methodology, allowing their synthesis into an Islamic Integrative Curriculum Model (IICM). Its pedagogical implications span the reorientation of learning objectives, the redesign of instructional materials, and the restructuring of teaching methodology, although implementation faces institutional challenges, limited instructional materials, and accountability pressures centered on cognitive achievement. This study contributes to the theoretical framework of integrative Islamic education curricula relevant to the Indonesian context and to 21st-century education more broadly.

A. PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan instrumen fundamental dalam pembentukan peradaban manusia. Dalam konteks Islam, pendidikan tidak sekadar transfer pengetahuan (*transfer of knowledge*) melainkan juga transfer nilai (*transfer of values*) yang bersumber dari Al-Quran dan Hadis. Namun demikian, perkembangan sistem pendidikan modern yang lahir dari rahim tradisi Barat kerap menempatkan ilmu pengetahuan secara sekular, memisahkan dimensi spiritual dari dimensi intelektual (Daud, 2013).

Secara historis, pemisahan semacam ini sesungguhnya asing bagi tradisi keilmuan Islam klasik. Peradaban Islam pada masa keemasannya justru dikenal karena kemampuannya memadukan ilmu-ilmu naqli dan ilmu-ilmu 'aqli dalam satu ekosistem keilmuan yang utuh, sebagaimana ditunjukkan oleh tradisi bayt al-hikmah dan jaringan madrasah yang menghasilkan ilmuwan sekaligus ulama dalam diri yang sama (Hodgson, 1974). Fenomena dikotomi ilmu agama dan ilmu umum yang dijumpai pada sistem pendidikan Islam kontemporer, dengan demikian, lebih tepat dipahami sebagai produk sejarah dari benturan dengan modernitas kolonial, bukan sebagai watak asali dari epistemologi Islam itu sendiri (Bakar, 2008).

Dikotomi antara pendidikan agama dan pendidikan umum menjadi problem epistemologis yang telah lama diperdebatkan dalam diskursus pendidikan

Islam. Di satu sisi, sistem pendidikan modern menuntut kompetensi ilmiah dan teknologis yang tinggi; di sisi lain, pendidikan Islam menekankan pembentukan insan kamil yang berakhlak mulia dan berkeimanan kokoh. Ketegangan di antara dua orientasi ini menjadi latar belakang utama mengapa integrasi nilai-nilai Islam dalam kurikulum pendidikan modern menjadi sebuah keniscayaan yang mendesak (Nasr, 2010).

Beberapa dekade terakhir telah menyaksikan lahirnya berbagai pemikiran segar tentang bagaimana nilai-nilai Islam dapat diintegrasikan secara organik ke dalam kurikulum pendidikan modern. Ismail Raji al-Faruqi (1982) memprakarsai gerakan Islamisasi Ilmu Pengetahuan (*Islamization of Knowledge*) sebagai respons terhadap sekularisasi pendidikan. Syed Muhammad Naquib al-Attas (1980) mengajukan konsep ta'dib sebagai alternatif atas konsep pendidikan Barat yang dinilainya kehilangan dimensi adab. Sementara itu, Fazlur Rahman (1982) menawarkan pendekatan rekonstruktif yang lebih kontekstual dalam membaca khazanah keilmuan Islam dan menghubungkannya dengan kebutuhan zaman.

Meskipun demikian, ketiga pemikiran besar ini kerap diperlakukan secara terpisah dalam kajian-kajian pendidikan Islam, sehingga potensi sintetisnya belum sepenuhnya tergali. Penelitian ini hadir untuk mengisi celah tersebut dengan melakukan sintesis teoritis atas ketiga

pendekatan dimaksud, sekaligus mengidentifikasi implikasi pedagogisnya bagi praktik pendidikan kontemporer.

Kajian-kajian terdahulu tentang integrasi nilai Islam dalam pendidikan umumnya masih bersifat parsial, baik dari segi cakupan tokoh maupun fokus analisisnya. Sebagian studi berfokus pada satu model integrasi secara tunggal tanpa mendialogkannya dengan model lain, misalnya kajian Yamba (2016) yang menitikberatkan pada aplikasi kontekstualisasi sains dalam kurikulum tanpa mengaitkannya secara eksplisit dengan kerangka epistemologis yang lebih luas, atau kajian Zaman (2012) yang mengembangkan model Islamic Liberal Arts namun belum menempatkannya dalam dialog sistematis dengan konsep ta'dib al-Attas maupun pendekatan rekonstruktif Rahman. Di sisi lain, Kamali (2012) menyoroti pentingnya ijtihad kontemporer sebagai motor pembaruan kurikulum, tetapi belum merumuskan bagaimana prinsip tersebut dioperasionalkan secara pedagogis di ruang kelas. Daud (2013) memberikan analisis paling mendalam terhadap konsep ta'dib al-Attas, namun kajiannya tidak dimaksudkan untuk mensintesiskannya dengan model-model integrasi lain.

Kesenjangan ini menunjukkan bahwa literatur pendidikan Islam kontemporer masih memerlukan sebuah kerangka sintetis yang secara eksplisit memadukan kekuatan masing-masing model besar seperti epistemologis, etis, dan metodologis, sekaligus menerjemahkannya ke dalam implikasi pedagogis yang operasional bagi praktik pembelajaran sehari-hari. Sejauh penelusuran penulis, belum ditemukan kajian yang secara khusus melakukan sintesis teoretis atas ketiga pemikiran besar (al-Faruqi, al-Attas, dan Rahman) sekaligus menurunkannya menjadi kerangka implikasi pedagogis yang terstruktur. Celah inilah yang berupaya diisi oleh artikel ini.

Berdasarkan latar belakang di atas, artikel ini merumuskan tiga pertanyaan penelitian sebagai berikut: (1) Apa landasan filosofis integrasi nilai-nilai Islam dalam kurikulum pendidikan modern? (2) Bagaimana model-model integrasi kurikulum berbasis nilai Islam yang berkembang dalam literatur? (3) Apa implikasi pedagogis dari integrasi nilai-nilai Islam tersebut terhadap praktik pembelajaran?

Secara teoritis, artikel ini berkontribusi pada pengembangan kerangka konseptual yang dapat menjadi rujukan bagi peneliti dan pengembang kurikulum pendidikan Islam. Secara praktis, temuan artikel ini diharapkan dapat menginspirasi pembaruan kurikulum di lembaga-lembaga pendidikan Islam, baik formal maupun nonformal, dalam menghadapi tantangan pendidikan abad ke-21.

Untuk menjawab ketiga rumusan masalah tersebut secara sistematis, artikel ini disusun ke dalam beberapa bagian. Bagian Metode menguraikan pendekatan studi pustaka yang digunakan beserta kriteria pemilihan sumber. Bagian Hasil dan Pembahasan membahas landasan filosofis integrasi nilai Islam, memaparkan dan membandingkan tiga model integrasi kurikulum utama dalam literatur, serta menjabarkan implikasi pedagogisnya bagi praktik pembelajaran, termasuk tantangan implementasi dan relevansinya dengan konteks pendidikan di Indonesia. Bagian Kesimpulan merangkum temuan utama dan menawarkan rekomendasi bagi pengembangan kurikulum pendidikan Islam ke depan.

B. METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi pustaka (*library research*) atau kajian literatur (*literature review*). Pendekatan ini dipilih karena fokus penelitian berkaitan dengan analisis dan sintesis gagasan-gagasan teoretis yang tersebar dalam berbagai sumber kepustakaan. Menurut Zed (2008), penelitian kepustakaan adalah serangkaian kegiatan yang berkenaan dengan metode pengumpulan data pustaka, membaca dan mencatat, serta mengolah bahan penelitian.

Sumber data penelitian ini terdiri atas sumber primer dan sekunder. Sumber primer mencakup karya-karya orisinal para tokoh pemikir pendidikan Islam, di antaranya karya al-Faruqi (1982) berjudul *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*, karya al-Attas (1980) *The Concept of Education in Islam*, dan karya Fazlur Rahman (1982) *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. Sumber sekunder mencakup artikel-artikel jurnal ilmiah yang telah terindeks dalam basis data akademik seperti Scopus, Web of Science, ERIC, dan

DOAJ, serta buku-buku referensi yang relevan.

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui penelusuran sistematis terhadap literatur yang membahas integrasi nilai Islam dalam pendidikan, Islamisasi ilmu pengetahuan, kurikulum pendidikan Islam, dan pedagogis berbasis nilai Islam. Penelusuran dilakukan menggunakan kata kunci: *'Islamic education curriculum'*, *'Islamization of knowledge'*, *'Islamic values integration'*, *'ta'dib al-Attas'*, dan *'Islamic*

pedagogy'. Periode sumber diprioritaskan pada literatur yang diterbitkan antara tahun 1980 hingga 2024.

Untuk menjaga kualitas dan relevansi sumber yang dikaji, penelitian ini menetapkan kriteria inklusi dan eksklusi secara eksplisit sebagaimana disajikan pada Tabel 1. Kriteria ini digunakan sebagai saringan awal terhadap literatur yang terjaring melalui penelusuran kata kunci, sebelum masuk ke tahap reduksi dan analisis data.

Tabel 1. Kriteria Inklusi dan Eksklusi Literatur

Kriteria	Inklusi	Eksklusi
Jenis sumber	Buku, artikel jurnal terindeks, disertasi/tesis yang telah dipublikasikan	Artikel populer, blog, sumber tanpa proses peer-review
Bahasa	Bahasa Indonesia dan bahasa Inggris	Bahasa selain keduanya tanpa terjemahan resmi
Tahun terbit	1980--2024	Sebelum 1980, kecuali karya klasik rujukan primer (mis. Ibn Khaldun, al-Ghazali)
Relevansi tema	Membahas secara langsung integrasi nilai Islam, Islamisasi ilmu, konsep ta'dib, atau pedagogi Islam	Membahas pendidikan Islam secara umum tanpa keterkaitan dengan tema integrasi kurikulum
Aksesibilitas	Teks lengkap dapat diakses melalui basis data akademik institusi atau repositori resmi	Hanya tersedia abstrak tanpa akses teks lengkap

Berdasarkan proses penyaringan tersebut, sumber primer yang menjadi rujukan utama dibatasi pada tiga karya inti masing-masing tokoh (al-Faruqi, 1982; al-Attas, 1980, 1995; Rahman, 1982), sementara sumber sekunder yang lolos kriteria inklusi berjumlah dua puluh dua rujukan, mencakup artikel jurnal, buku, dan bab buku yang membahas penerapan, kritik, maupun pengembangan lanjutan atas ketiga model tersebut.

Analisis data dilakukan melalui tiga tahap. Pertama, reduksi data yaitu pemilihan dan pemusatan perhatian pada sumber-sumber yang paling relevan dengan ketiga rumusan masalah. Kedua, penyajian data yaitu penyusunan informasi yang memungkinkan penarikan kesimpulan dan pengambilan tindakan. Ketiga, penarikan kesimpulan dan verifikasi melalui teknik sintesis naratif (narrative synthesis) yang mengintegrasikan temuan dari berbagai sumber ke dalam kerangka teoritis yang koheren (Snyder, 2019).

Validitas penelitian dijamin melalui triangulasi sumber, yakni memadukan

perspektif dari berbagai tokoh dan tradisi pemikiran yang berbeda, serta melalui member checking terhadap konsistensi argumen yang dibangun. Keabsahan data juga didukung oleh penggunaan literatur yang telah melalui proses peer-review dan berasal dari penerbit atau jurnal yang bereputasi.

C. HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Landasan Filosofis Integrasi Nilai-Nilai Islam dalam Pendidikan Modern

Diskursus tentang integrasi nilai Islam dalam pendidikan tidak dapat dilepaskan dari perdebatan epistemologis yang lebih dalam tentang hakikat ilmu pengetahuan dalam perspektif Islam. Secara filosofis, pandangan dunia Islam (Islamic worldview) berpijak pada prinsip tauhid sebagai pusat gravitasi seluruh aktivitas intelektual dan praktis manusia. Al-Attas (1995) menegaskan bahwa tauhid bukan sekadar pengakuan keesaan Tuhan secara verbal, melainkan sebuah paradigma epistemologis yang menyatukan

seluruh dimensi pengetahuan dalam bingkai transenden.

Berbeda dengan tradisi epistemologi Barat yang berbasiskan dualisme Cartesian dan sekularisme Kantian, epistemologi Islam menolak pemisahan antara akal dan wahyu, antara ilmu agama dan ilmu umum. Nasr (2010) berpendapat bahwa pandangan dunia Islam bersifat integral (integral worldview) yang menyatukan dimensi zahir dan batin, dimensi kosmologis dan eskatologis dalam satu kesatuan harmonis. Oleh karena itu, integrasi nilai Islam dalam kurikulum pendidikan modern bukan sekadar penambahan mata pelajaran agama, melainkan reorientasi menyeluruh terhadap fondasi epistemologis kurikulum itu sendiri.

Dalam tradisi filsafat pendidikan Islam klasik, konsep al-'ilm memiliki hierarki yang berbeda dengan konsep 'knowledge' dalam tradisi Barat. Al-Ghazali dalam Ihya' 'Ulum al-Din membagi ilmu ke dalam ilmu fardhu 'ain (wajib bagi setiap muslim) dan ilmu fardhu kifayah (wajib bagi sebagian muslim) (Al-Ghazali, dalam Daud, 2013). Hierarki ini bukan merupakan dikotomi, melainkan refleksi dari pandangan bahwa semua ilmu pada hakikatnya bersumber dari Allah dan berfungsi untuk mendekatkan manusia kepada-Nya.

Ibn Khaldun dalam Muqaddimah memberikan kontribusi penting dengan membedakan ilmu-ilmu naqli (transmitted sciences) dan ilmu-ilmu 'aqli (rational sciences), sekaligus menunjukkan keterkaitan organik di antara keduanya dalam membentuk peradaban Islam (Rosenthal, 2015). Perspektif ini menjadi landasan bagi argumen bahwa integrasi nilai Islam dalam pendidikan modern merupakan restorasi terhadap tradisi keilmuan Islam yang holistik, bukan sebuah inovasi artifisial.

Dari perspektif aksiologis, nilai-nilai Islam yang perlu diintegrasikan dalam kurikulum mencakup empat dimensi utama: (1) dimensi teologis, yakni kesadaran akan keesaan Allah dan posisi manusia sebagai khalifah; (2) dimensi etis, yakni akhlak mulia yang bersumber dari Al-Quran dan Sunnah; (3) dimensi sosial, yakni kepedulian terhadap sesama dan keadilan sosial; dan (4) dimensi intelektual, yakni tradisi kritis-reflektif yang mendorong pengembangan ilmu pengetahuan (Halstead, 2004).

Secara ontologis, landasan filosofis ini bertumpu pada konsep fitrah manusia yang dalam perspektif Islam dimaknai sebagai kecenderungan bawaan manusia untuk mengenal dan mengabdikan kepada Allah. Pendidikan, dalam kerangka ini, berfungsi untuk mengaktualisasikan potensi fitrah tersebut, bukan menekannya. Tuan Seri Lanang (dalam Daud, 2013) menyebut proses ini sebagai tarbiyah dalam arti yang paling komprehensif, yakni pemeliharaan dan pengembangan seluruh dimensi manusia secara proporsional dan harmonis.

Dengan demikian, landasan filosofis integrasi nilai Islam dalam pendidikan modern berkaitan erat dengan tiga dimensi: epistemologi tauhidik yang menolak dikotomi ilmu, aksiologi Islam yang menempatkan akhlak sebagai tujuan pendidikan, dan ontologi fitrah yang mendefinisikan manusia sebagai makhluk spiritual sekaligus intelektual. Ketiga dimensi ini secara bersama membentuk fondasi yang kokoh bagi upaya integrasi nilai-nilai Islam ke dalam kurikulum pendidikan modern.

2. Model-Model Integrasi Kurikulum Berbasis Nilai Islam dalam Literatur

Literatur pendidikan Islam kontemporer mencatat setidaknya tiga model besar integrasi kurikulum berbasis nilai Islam yang masing-masing memiliki karakteristik, kelebihan, dan keterbatasannya sendiri.

Model pertama adalah Islamisasi Ilmu Pengetahuan (Islamization of Knowledge) yang diprakarsai oleh Ismail Raji al-Faruqi. Dalam karya monumentalnya, al-Faruqi (1982) merumuskan dua belas langkah sistematis untuk mengintegrasikan warisan keilmuan Islam dengan ilmu-ilmu modern. Inti dari proyek ini adalah upaya untuk merekonstruksi seluruh disiplin ilmu—dari ekonomi hingga psikologi, dari sosiologi hingga sains alam—dengan menggunakan prinsip-prinsip tauhid sebagai landasan epistemologis.

Al-Faruqi (1982) berpendapat bahwa krisis pendidikan umat Islam bersumber dari dualisme sistem pendidikan yang memisahkan sekolah agama dari sekolah sekuler. Proyek Islamisasi Ilmu bertujuan untuk melampaui dikotomi ini dengan menghasilkan buku teks dan kurikulum baru yang mengintegrasikan perspektif Islam ke dalam setiap disiplin ilmu. International Institute of Islamic Thought

(IIIT) yang didirikan di Washington DC pada 1981 menjadi institusi utama yang mengembangkan proyek ini secara sistematis (Stenberg, 1996).

Kritik terhadap model al-Faruqi datang dari beberapa arah. Ziauddin Sardar (1993) menilai bahwa Islamisasi Ilmu al-Faruqi terlalu berorientasi pada konten (content-oriented) dan kurang memperhatikan dimensi metodologis. Lebih jauh, Sardar mempertanyakan apakah sekadar menambahkan label 'Islam' pada disiplin ilmu yang sudah ada sudah cukup untuk menghasilkan ilmu yang betul-betul Islami. Meski demikian, kontribusi al-Faruqi dalam membuka wacana integrasi tetap sangat signifikan.

Model kedua adalah konsep ta'dib yang dikembangkan oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas. Berbeda dari al-Faruqi, al-Attas (1980) memfokuskan perhatiannya pada dimensi tujuan dan hakikat pendidikan Islam, bukan sekadar isinya. Al-Attas berargumen bahwa konsep 'tarbiyah' yang lazim digunakan untuk merujuk pada pendidikan Islam sebenarnya tidak memadai karena kata tersebut juga digunakan untuk pendidikan hewan dan tumbuhan.

Al-Attas (1980) mengusulkan konsep ta'dib sebagai konsep yang paling tepat untuk pendidikan Islam, karena mengandung makna pengenalan dan pengakuan atas tempat yang tepat dari segala sesuatu dalam tatanan penciptaan (recognition and acknowledgement of the right places of things in the order of creation). Kurikulum berbasis ta'dib mengedepankan pembentukan adab sopan santun, etika, dan tata nilai, sebagai tujuan utama pendidikan, di mana penguasaan ilmu pengetahuan adalah sarana untuk mencapai tujuan tersebut.

Daud (2013) dalam disertasi doktoralnya yang kemudian diterbitkan sebagai buku, memberikan analisis mendalam terhadap konsep ta'dib al-Attas dan menyimpulkan bahwa model ini menawarkan alternatif yang lebih komprehensif dibanding model Islamisasi Ilmu al-Faruqi karena memperhatikan dimensi metafisik, epistemologis, dan etis secara bersamaan. Implementasi model ta'dib dapat dilihat pada kurikulum International Institute of Islamic Thought and Civilisation (ISTAC) di Kuala Lumpur yang didirikan oleh al-Attas sendiri.

Model ketiga adalah pendekatan rekonstruktif Fazlur Rahman. Berbeda dari

al-Faruqi maupun al-Attas, Rahman (1982) mengambil pendekatan yang lebih historis-kritis. Rahman berargumen bahwa problem pendidikan Islam tidak dapat diselesaikan hanya melalui Islamisasi ilmu atau reformasi konseptual semata, melainkan memerlukan rekonstruksi metodologi pemahaman Islam itu sendiri.

Bagi Rahman (1982), gerakan double movement (gerakan ganda) merupakan kunci rekonstruksi pendidikan Islam: pertama, kembali ke konteks historis Al-Quran dan Sunnah untuk memahami pesan-pesan universal; kedua, menerapkan pesan-pesan universal tersebut pada konteks kekinian. Kurikulum yang dibangun atas dasar ini akan menghasilkan generasi yang mampu berdialog secara kritis dengan tradisi Islam sekaligus responsif terhadap tantangan modernitas.

Dari ketiga model tersebut, sebuah sintesis dapat dirumuskan. Model al-Faruqi kuat dalam dimensi konten dan cakupan disiplin ilmu; model al-Attas unggul dalam dimensi tujuan dan pembentukan karakter; sementara model Rahman memberikan metodologi yang lebih fleksibel dan kontekstual. Sintesis ketiga model ini menghasilkan apa yang dapat disebut sebagai Model Kurikulum Integratif Islam (Islamic Integrative Curriculum Model/IICM), yang memadukan kekuatan epistemologis model al-Faruqi, kedalaman etis model al-Attas, dan fleksibilitas metodologis model Rahman.

Beberapa peneliti kontemporer telah mengembangkan berbagai variasi dari sintesis ini. Bakar (2008) mengusulkan pendekatan 'hikmah' (wisdom) sebagai jembatan antara ilmu-ilmu Islam dan ilmu-ilmu modern. Zaman (2012) mengembangkan model kurikulum yang disebutnya Islamic Liberal Arts yang berupaya mengintegrasikan tradisi keilmuan Islam dengan tradisi liberal arts Barat. Sementara Kamali (2012) menekankan pentingnya ijtihad kontemporer sebagai motor penggerak pembaruan kurikulum pendidikan Islam.

Untuk memperjelas peta perbandingan di antara ketiga model besar tersebut, Tabel 2 menyajikan sintesis karakteristik masing-masing model berdasarkan lima dimensi: fokus utama, landasan konseptual, kekuatan, keterbatasan, dan contoh implementasi kelembagaan. Pemetaan ini menegaskan bahwa ketiga model tidak saling

meniadakan, melainkan saling melengkapi pada dimensi yang berbeda-beda.

Tabel 2. Perbandingan Tiga Model Integrasi Kurikulum Berbasis Nilai Islam

Dimensi	Islamisasi Ilmu Pengetahuan (al-Faruqi, 1982)	Konsep Ta'dib (al-Attas, 1980)	Pendekatan Rekonstruktif (Rahman, 1982)
Fokus utama	Konten dan struktur disiplin ilmu	Tujuan dan hakikat pendidikan	Metodologi pemahaman dan kontekstualisasi
Landasan konseptual	Tauhid sebagai prinsip pemersatu ilmu; reformulasi disiplin ilmu modern dari perspektif Islam	Adab sebagai pengenalan tempat segala sesuatu dalam tatanan penciptaan	Double movement: kembali ke konteks historis wahyu, lalu diterapkan pada konteks kekinian
Kekuatan	Cakupan lintas disiplin yang luas; kerangka kerja sistematis untuk reformulasi kurikulum sains dan sosial	Kedalaman etis; menyasar pembentukan karakter (insan adabi) secara langsung	Fleksibilitas metodologis; responsif terhadap perubahan konteks sosial-historis
Keterbatasan	Cenderung content-oriented; rawan sekadar "pelabelan Islam" pada ilmu yang sudah ada (Sardar, 1993)	Kurang memberi panduan teknis-operasional untuk redesain kurikulum mata pelajaran	Berpotensi menimbulkan perbedaan tafsir dalam menentukan mana pesan "universal" dan mana yang "partikular-historis"
Contoh implementasi	International Institute of Islamic Thought (IIIT) dan program Islamisasi ilmu di berbagai universitas Islam	International Institute of Islamic Thought and Civilisation (ISTAC), Kuala Lumpur	Kurikulum studi Islam kontekstual yang menekankan ijtihad, mis. pendekatan yang dikembangkan Kamali (2012)

Sebagaimana tampak pada Tabel 1, ketiga model beroperasi pada level yang berbeda namun saling mengisi: al-Faruqi kuat pada level konten, al-Attas pada level tujuan dan karakter, dan Rahman pada level metodologi. Kekuatan satu model kerap menjadi respons atas keterbatasan model lainnya. Misalnya, kelemahan al-Faruqi dalam dimensi metodologis (Sardar, 1993) justru diisi oleh fleksibilitas metodologis Rahman, sementara kekosongan tujuan filosofis pada pendekatan rekonstruktif Rahman diperkuat oleh kedalaman etis konsep ta'dib al-Attas. Kesalingtergantungan inilah yang menjadi dasar argumentasi bagi perlunya sintesis ketiga model ke dalam kerangka Model Kurikulum Integratif Islam (IICM) sebagaimana telah dipaparkan sebelumnya.

3. Implikasi Pedagogis Integrasi Nilai-Nilai Islam terhadap Praktik Pembelajaran

Sintesis model-model integrasi kurikulum berbasis nilai Islam yang telah

dipaparkan pada bagian sebelumnya memiliki sejumlah implikasi pedagogis yang konkret terhadap praktik pembelajaran. Implikasi tersebut beroperasi pada tiga level: reorientasi tujuan pembelajaran, redesain materi ajar, dan restrukturisasi metodologi pengajaran.

Pada level pertama, reorientasi tujuan pembelajaran, integrasi nilai Islam menuntut pergeseran dari paradigma pembelajaran yang berpusat pada penguasaan konten (content mastery) menuju paradigma yang berpusat pada pembentukan karakter dan kesadaran moral (character and moral consciousness). Dalam taksonomi pendidikan Islam, hal ini berarti tidak cukup hanya mencapai domain kognitif dan psikomotorik, tetapi juga harus mencapai domain afektif dan spiritual yang dalam konsep al-Attas (1980) disebut sebagai domain 'adab'.

Hattie (2009) dalam meta-analisisnya yang berpengaruh menemukan bahwa kejelasan tujuan pembelajaran (clarity of goals) merupakan salah satu faktor paling signifikan dalam keberhasilan belajar

siswa. Temuan ini sejalan dengan penekanan pendidikan Islam pada kejelasan tujuan akhir (*ghayah*) pendidikan, yakni pembentukan insan kamil. Dengan demikian, reorientasi tujuan dalam pendidikan Islam tidak bertentangan dengan temuan-temuan ilmu pedagogi modern, melainkan justru memperkuatnya.

Pada level kedua, redesain materi ajar, integrasi nilai Islam mensyaratkan bahwa setiap mata pelajaran, termasuk matematika, sains, bahasa, dan ilmu sosial, dirancang dengan memperhatikan koneksinya dengan nilai-nilai Islam. Ini bukan berarti mengubah fakta-fakta ilmiah, melainkan menghadirkan perspektif Islam sebagai lapisan pemaknaan yang memperkaya pemahaman siswa terhadap materi tersebut.

Contoh konkret redesain ini dapat dilihat dalam kurikulum sains berbasis Islam yang dikembangkan oleh Yamba (2016) di mana konsep-konsep fisika seperti hukum gravitasi dikontekstualisasikan dalam ayat-ayat Al-Quran tentang alam semesta (QS. Al-Mulk: 3-4) tanpa mengorbankan ketepatan ilmiah. Pendekatan ini membantu siswa untuk tidak mengalami *cognitive dissonance* antara iman dan ilmu pengetahuan.

Selain itu, redesain materi ajar juga mencakup integrasi perspektif peradaban Islam dalam pembelajaran sejarah dan ilmu sosial. Sebagaimana ditekankan oleh Hodgson (1974), sejarah dunia yang mengabaikan kontribusi peradaban Islam adalah sejarah yang tidak lengkap. Kurikulum yang mengintegrasikan nilai Islam perlu memastikan bahwa kontribusi ilmuwan Muslim, dari Ibn Sina dalam kedokteran, Al-Khawarizmi dalam matematika, hingga Ibn Battutah dalam geografi, mendapat pengakuan yang proporsional.

Pada level ketiga, restrukturisasi metodologi pengajaran, integrasi nilai Islam menginspirasi sejumlah pendekatan pedagogis yang khas. Pertama, metode *hiwar* (dialog-kritis) yang berakar pada tradisi *halaqah* dalam keilmuan Islam. Metode ini mendorong siswa untuk aktif mengeksplorasi, mempertanyakan, dan mendiskusikan pengetahuan, bukan sekadar menerima secara pasif. Penelitian Slavin (2014) menunjukkan bahwa metode pembelajaran kooperatif berbasis diskusi, yang memiliki kemiripan struktural dengan

metode *hiwar*, terbukti meningkatkan hasil belajar secara signifikan.

Kedua, metode *ta'ammul* (kontemplasi dan refleksi) yang mendorong siswa untuk merenungkan makna dan implikasi dari pengetahuan yang diperoleh. Pendekatan ini sejalan dengan konsep *deep learning* dalam psikologi pendidikan yang membedakan antara *surface learning* (pembelajaran permukaan) dan *deep learning* (pembelajaran mendalam) sebagaimana dikaji oleh Marton dan Säljö (1976).

Ketiga, pendekatan berbasis proyek yang mengintegrasikan nilai-nilai sosial Islam seperti *ta'awun* (tolong-menolong), 'adalah (keadilan), dan *rahmah* (kasih sayang) dalam desain proyek-proyek pembelajaran. Melalui pendekatan ini, siswa tidak hanya belajar konten akademis tetapi juga mengembangkan kompetensi sosial-spiritual yang merupakan inti dari pendidikan Islam.

Implikasi pedagogis yang tidak kalah penting adalah peran guru (*mu'allim* atau *ustadz*) dalam kurikulum integratif. Dalam tradisi pendidikan Islam, guru bukan sekadar penyampai informasi melainkan teladan (*uswah hasanah*) yang mewujudkan dalam dirinya integrasi antara ilmu dan amal, antara pengetahuan dan karakter. Noddings (2005) dalam teorinya tentang *ethics of care* menemukan bahwa hubungan yang penuh kepedulian antara guru dan siswa merupakan faktor krusial dalam keberhasilan pendidikan, sebuah temuan yang sangat resonan dengan etika pedagogis Islam.

Akhirnya, aspek evaluasi dalam kurikulum integratif Islam juga memerlukan perhatian khusus. Evaluasi tidak boleh hanya mengukur capaian kognitif melalui tes tertulis, melainkan juga harus mengukur perkembangan karakter, sikap, dan kemampuan reflektif siswa. Pendekatan *authentic assessment* yang dikembangkan Wiggins (1990) menawarkan kerangka yang kompatibel dengan visi evaluasi pendidikan Islam yang holistik.

Meskipun implikasi pedagogis di atas menawarkan kerangka yang koheren, penerapannya di lapangan tidak lepas dari sejumlah tantangan struktural dan operasional yang perlu diakui secara jujur dalam kajian ini.

Tantangan pertama bersifat institusional, yaitu kesenjangan antara visi kurikulum integratif dengan kesiapan sumber daya manusia. Banyak pendidik di

lembaga pendidikan Islam, khususnya yang mengajar mata pelajaran umum seperti sains dan matematika, tidak memiliki latar belakang pendidikan yang memadai untuk mengintegrasikan perspektif Islam secara substantif ke dalam materi ajarnya. Akibatnya, integrasi yang terjadi di lapangan sering kali dangkal, sebatas menambahkan ayat Al-Quran sebagai pembuka pelajaran tanpa keterkaitan konseptual yang mendalam dengan konten inti (Kamali, 2012).

Tantangan kedua berkaitan dengan ketersediaan bahan ajar. Sebagian besar buku teks dan modul pembelajaran yang beredar di lembaga pendidikan Islam masih mengadopsi struktur dan pendekatan kurikulum sekuler, dengan penambahan nilai Islam yang bersifat suplementer alih-alih terintegrasi secara organik. Penyusunan bahan ajar yang benar-benar merefleksikan model IICM memerlukan investasi waktu, keahlian, dan pendanaan yang tidak sedikit, sesuatu yang belum menjadi prioritas di banyak lembaga.

Tantangan ketiga bersifat sistemik, yaitu tekanan akuntabilitas berbasis capaian akademik standar (misalnya ujian nasional atau ujian berbasis kompetensi) yang cenderung mengukur domain kognitif semata. Situasi ini menciptakan disinsentif struktural bagi guru untuk berinvestasi waktu pada pendekatan evaluasi holistik seperti *authentic assessment* (Wiggins, 1990) yang dituntut oleh kurikulum integratif Islam, karena keberhasilan lembaga kerap tetap dinilai dari skor ujian standar.

Terakhir, terdapat tantangan konseptual berupa potensi perbedaan penafsiran dalam menentukan batas antara nilai Islam yang bersifat universal-normatif dengan yang bersifat kontekstual-partikular, sebagaimana disinggung dalam kritik terhadap pendekatan rekonstruktif Rahman. Tanpa kejelasan epistemologis pada level satuan pendidikan, upaya integrasi berisiko inkonsisten antar-lembaga bahkan antar-guru dalam satu lembaga yang sama.

Kesadaran atas tantangan-tantangan tersebut penting agar kerangka IICM yang diusulkan dalam kajian ini tidak dipahami sebagai solusi final, melainkan sebagai peta jalan konseptual yang implementasinya memerlukan dukungan kebijakan, penguatan kapasitas pendidik, dan pengembangan bahan ajar secara berkelanjutan.

Kerangka Model Kurikulum Integratif Islam (IICM) yang dirumuskan dalam kajian ini memiliki relevansi khusus bagi konteks pendidikan Indonesia, mengingat negara ini memiliki jaringan lembaga pendidikan Islam terbesar di dunia, mulai dari pesantren tradisional, madrasah, hingga sekolah Islam terpadu. Kebijakan Kurikulum Merdeka yang menekankan pembelajaran berdiferensiasi dan penguatan profil pelajar Pancasila sesungguhnya membuka ruang yang kompatibel dengan prinsip reorientasi tujuan pembelajaran sebagaimana diusulkan dalam model IICM, khususnya pada dimensi pembentukan karakter dan nilai.

Pada jenjang madrasah, penerapan model IICM dapat diarahkan pada penguatan integrasi antara mata pelajaran umum dengan mata pelajaran keagamaan yang selama ini masih cenderung berjalan paralel tanpa titik temu konseptual yang jelas. Sementara pada sekolah Islam terpadu, yang umumnya telah memiliki fleksibilitas kurikulum lebih besar dibanding sekolah negeri, model IICM dapat menjadi kerangka acuan untuk merancang pembelajaran tematik lintas disiplin yang benar-benar mengintegrasikan nilai Islam, bukan sekadar menambahkan muatan keagamaan sebagai mata pelajaran terpisah.

Meskipun demikian, penerapan model ini di Indonesia perlu memperhatikan keragaman kapasitas kelembagaan yang sangat besar antar-daerah, sehingga strategi implementasinya tidak dapat bersifat seragam, melainkan perlu diadaptasi sesuai dengan kesiapan sumber daya masing-masing lembaga pendidikan.

D. KESIMPULAN

Kajian ini berhasil menjawab ketiga rumusan masalah yang diajukan. Pertama, landasan filosofis integrasi nilai Islam dalam pendidikan modern bertumpu pada tiga pilar: epistemologi tauhidik yang menolak dikotomi ilmu, aksiologi Islam yang menempatkan akhlak sebagai tujuan pendidikan, dan ontologi fitrah yang mendefinisikan manusia sebagai makhluk spiritual-intelektual. Ketiga pilar ini secara bersama membentuk kerangka filosofis yang koheren dan komprehensif.

Kedua, model-model integrasi kurikulum berbasis nilai Islam yang berkembang dalam literatur dapat disintesis ke dalam sebuah Model

Kurikulum Integratif Islam (IICM) yang memadukan kekuatan epistemologis model Islamisasi Ilmu al-Faruqi, kedalaman etis model ta'dib al-Attas, dan fleksibilitas metodologis pendekatan rekonstruktif Fazlur Rahman. Sintesis ini menghasilkan kerangka kurikulum yang lebih komprehensif dibanding jika setiap model diterapkan secara terpisah.

Ketiga, implikasi pedagogis dari integrasi nilai-nilai Islam tersebut beroperasi pada tiga level: reorientasi tujuan pembelajaran menuju pembentukan insan kamil, redesain materi ajar yang mengintegrasikan perspektif Islam secara organik dalam setiap disiplin ilmu, dan restrukturisasi metodologi pengajaran melalui metode *hiwar*, *ta'ammul*, dan pembelajaran berbasis proyek bermuatan nilai Islam.

Artikel ini merekomendasikan agar lembaga-lembaga pendidikan Islam di Indonesia dan dunia Muslim umumnya tidak memilih antara ketiga model besar tersebut, melainkan mengadopsi pendekatan sintesis yang memanfaatkan kekuatan masing-masing. Pengembangan kurikulum pendidikan Islam abad ke-21 perlu berpijak pada fondasi filosofis yang kuat, model integrasi yang sistematis, dan metodologi pedagogis yang kontekstual.

Keterbatasan penelitian ini terletak pada sifatnya yang teoritis-konseptual sehingga perlu diikuti dengan penelitian empiris untuk menguji efektivitas model sintesis yang diusulkan. Penelitian-penelitian selanjutnya dapat mengembangkan instrumen untuk mengukur tingkat integrasi nilai Islam dalam kurikulum, serta melakukan studi kasus di lembaga-lembaga pendidikan yang telah menerapkan model integratif.

E. REFERENSI

- Al-Attas, S. M. N. (1980). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Muslim Youth Movement of Malaysia.
- Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the metaphysics of Islam: An exposition of the fundamental elements of the worldview of Islam*. ISTAC.
- Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of knowledge: General principles and work plan*. International Institute of Islamic Thought.
<https://www.iiit.org/publications/islamization-of-knowledge-general-principles-and-work-plan/>
- Bakar, O. (2008). *Tawhid and science: Islamic perspectives on religion and science (2nd ed.)*. Asar Crescent Publishing.
- Halstead, J. M. (2004). An Islamic concept of education. *Comparative Education*, 40(4), 517–529.
<https://doi.org/10.1080/0305006042000284510>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hodgson, M. G. S. (1974). *The venture of Islam: Conscience and history in a world civilization (Vol. 1–3)*. University of Chicago Press.
- Kamali, M. H. (2012). Ijtihad, Islamization and education. *Islamic Studies*, 51(2), 157–187.
<https://www.jstor.org/stable/23643034>
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Nasr, S. H. (2010). *Islam in the modern world: Challenged by the West, threatened by fundamentalism, keeping faith with tradition*. HarperOne.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education (2nd ed.)*. Teachers College Press.
- Rahman, F. (1982). *Islam And Modernity: Transformation Of An Intellectual Tradition*. University of Chicago Press.
- Rosenthal, F. (Ed. & Trans.). (2015). *Ibn Khaldun: The Muqaddimah-An introduction to history (abridged ed.)*. Princeton University Press.
- Sardar, Z. (1993). Paper, printing and compact disks: The making and unmaking of Islamic culture. *Media, Culture & Society*, 15(1), 43–59.
<https://doi.org/10.1177/016344393015001003>
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785–791.
<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>

- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Stenberg, L. (1996). *The Islamization of science: Four Muslim positions developing an Islamic modernity*. Lund Studies in History of Religions.
<https://www.worldcat.org/title/islamization-of-science/oclc/35738069>
- Daud, W. M. N. W. (2013). *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An exposition of the original concept of Islamization (2nd ed.)*. ISTAC.
<https://istac.utm.my/publication/the-educational-philosophy-and-practice-of-syed-muhammad-naquib-al-attas/>
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(2), 1–3.
<https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19>
- Yamba, B. (2016). Contextualizing Islamic science in the school curriculum: A case study of West African experience. *Journal of Islamic Studies and Culture*, 4(2), 1–15.
<https://doi.org/10.15640/jisc.v4n2a1>
- Zaman, M. Q. (2012). *Modern Islamic thought in a radical age: Religious authority and internal criticism*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139017442>
- Zed, M. (2008). *Metode Penelitian Kepustakaan (2nd Ed.)*. Yayasan Obor Indonesia.