



Vol. 1 No. 1 (2026) Januari-Juni 2026

EDU MANAGE
(Jurnal Manajemen Pendidikan Islam)
 DOI : 10.66801/edu.v5i1.262
<https://www.jurnal.staini.ac.id/index.php/edumanager>

INTEGRASI TURATS DALAM REKONSTRUKSI PEDAGOGI DAN MANAJEMEN PENDIDIKAN ISLAM

¹Nayara Khairunnisa, ²Davina Zahra Pasi

^{1,2} STAI Al-Ikhlas Sidikalang

¹nayarakhairunnisa06@hotmail.com, ²davina.pasi@outlook.com

ABSTRAK

Sistem pendidikan Islam kontemporer menghadapi tantangan besar berupa dikotomi antara ilmu agama (*usul al-din*) dan ilmu umum (sains/teknologi), serta dominasi teori manajemen Barat yang sering kali mengabaikan dimensi spiritualitas. Artikel ini bertujuan untuk merekonstruksi sistem pendidikan Islam melalui integrasi khazanah klasik Imam Al-Ghazali dan Ibnu Khaldun dengan teori kontemporer pedagogi kritis Paulo Freire, konstruktivisme sosial, dan konsep manajemen modern (POAC). Melalui metode studi kepustakaan (*library research*) dengan analisis konten kritis-interpretatif, penelitian ini merumuskan model integrasi transformatif. Hasil kajian menunjukkan bahwa: (1) Epistemologi spiritual Al-Ghazali melengkapi pedagogi kritis melalui internalisasi dimensi transendental dalam pembelajaran; (2) Teori pembelajaran *al-malakah* dan *al-tadrij* dari Ibnu Khaldun sejalan dengan prinsip konstruktivisme yang menekankan keaktifan siswa (*al-fahmu*) daripada sekadar hafalan (*al-wa'yu*); dan (3) Rekonstruksi kurikulum Pendidikan Agama Islam (PAI) berbasis dialog dan refleksi (*tafakkur*) mampu mengubah paradigma transmisi pengetahuan menjadi aksi sosial yang emansipatif. Artikel ini memberikan kontribusi teoritis bagi pengembangan kurikulum dan manajemen berbasis karakter di lembaga pendidikan Islam modern seperti pesantren dan madrasah.

Kata Kunci: Pendidikan Islam, Turats, Pedagogi Kritis, Konstruktivisme, Manajemen Pendidikan

PENDAHULUAN

Sistem pendidikan Islam di era modern berada di persimpangan jalan antara mempertahankan identitas keagamaan tradisional dan merespons tuntutan globalisasi. Salah satu tantangan mendasar yang dihadapi adalah adanya dikotomi pengetahuan yang memisahkan secara tegas antara ilmu-ilmu keagamaan (*usul al-din*) dan ilmu-ilmu umum atau STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*) (Douglass & Shaikh, 2004). Pemisahan ini tidak hanya berpotensi melemahkan kedalaman pemahaman keagamaan peserta didik, tetapi juga membatasi kemampuan mereka dalam menjawab isu-isu kontemporer secara ilmiah dan kontekstual (Kushimoto, 2014). Upaya menyatukan kedua rumpun ilmu ini telah diwacanakan melalui berbagai model integrasi sains dan Islam, namun implementasi di lapangan masih sering kali terbentur pada kurikulum yang lemah, keterbatasan kompetensi pendidik, dan pendekatan yang bersifat seremonial (Kushimoto, 2014; Othman & Mohamad, 2011).

Di sisi lain, terdapat kesenjangan teoritis yang cukup memprihatinkan dalam ranah manajemen dan tata kelola lembaga pendidikan Islam. Riset terbaru menunjukkan adanya kesenjangan teoretis di mana mayoritas (sekitar 90%) penelitian manajemen pendidikan Islam cenderung mengadopsi teori-teori modern Barat (seperti TQM, kepemimpinan transformasional, dan POAC) secara langsung tanpa melakukan kontekstualisasi atau integrasi mendalam dengan nilai-nilai *turats* klasik (Mukhlisin et al., 2022). Akibatnya, lembaga pendidikan Islam sering kali dikelola secara pragmatis demi efisiensi manajerial semata, seraya mengabaikan esensi utamanya sebagai ruang pembentukan karakter (*ta'dib*) dan spiritualitas peserta didik (Mukhlisin et al., 2022).

Selain aspek manajerial, aspek pedagogis di kelas-kelas Pendidikan Agama Islam (PAI) juga kerap terjebak dalam metode "transmisi pasif" atau yang oleh Paulo Freire disebut sebagai "sistem bank" (*banking system of education*) (Freire, 2018). Siswa diposisikan sebagai wadah kosong yang siap diisi hafalan dogma tanpa diberi ruang untuk berefleksi, berdialog, dan mengontekstualisasikan ajaran agama dengan realitas sosial mereka (Falaqi et al., 2025). Padahal, khazanah intelektual Islam (*turats*) memiliki akar metodologis yang sangat kuat mengenai pembelajaran aktif, konstruksi pengetahuan mandiri, dan kesadaran kritis (Falaqi et al., 2025; Suprpto et al., 2024).

Oleh karena itu, artikel ini bertujuan untuk mengisi kesenjangan tersebut dengan menawarkan sebuah rekonstruksi konseptual terhadap sistem pendidikan Islam. Fokus utama kajian ini adalah mensinergikan pemikiran tokoh *turats* terkemuka—Imam Al-Ghazali dan Ibnu Khaldun—dengan teori-teori pendidikan kontemporer seperti pedagogi kritis Paulo Freire, konstruktivisme sosial, dan teori manajemen modern. Dengan melakukan integrasi ini, diharapkan lahir sebuah model pendidikan Islam yang tidak hanya unggul secara akademis dan efektif secara manajerial, tetapi juga kaya akan kedalaman spiritual dan berdaya transformatif secara sosial.

KAJIAN TEORI

A. Epistemologi Spiritual Al-Ghazali dan Dimensi Pedagogis

Imam Al-Ghazali, melalui pengalamannya memimpin Madrasah Nizhamiyah, merumuskan epistemologi pendidikan yang menempatkan Tuhan sebagai sumber utama segala pengetahuan (Al-Ghazali, 2005). Epistemologi ini dibangun di atas fondasi teologi Asy'ariyah yang mengusung pendekatan mistis-teologis atau mistis-teoretis terhadap proses pembelajaran (Emerald Monograph, 2019). Berbeda dengan pandangan sekuler Barat yang menganggap lembaga pendidikan murni sebagai ruang rekayasa sosial, Al-Ghazali mendefinisikan *madrasah* sebagai konstruksi spiritual tempat penyucian jiwa (Emerald Monograph, 2019).

Dalam pandangan ini, pengetahuan tidak dipandang sebagai entitas akademik yang terpisah dari moralitas, melainkan mencakup dimensi kehidupan yang utuh, baik spiritual, intelektual, kultural, maupun sosial (Emerald Monograph, 2019). Tujuan akhirnya adalah memperbaiki kepribadian dan menumbuhkan kerinduan manusia untuk memahami tatanan Ilahi (Aman, 2017). Imam Al-Ghazali menegaskan prinsip bahwa "mengajar adalah ibadah" dimana kedekatan dengan Sang Pencipta diperoleh melalui proses transmisi kebenaran yang suci (Emerald Monograph, 2019). Oleh karena itu, beliau sangat keras memperingatkan agar proses menuntut ilmu tidak dicemari oleh motif duniawi, seperti menumpuk harta, mengejar status sosial, menghindari pajak, atau mencari suaka dari kewajiban politik penguasa (Al-Ghazali, 2005).

Dimensi spiritualitas dalam pedagogi Al-Ghazali diwakili oleh kesatuan konsep:

1. *Ruhaniyyah*: Dimensi spiritualitas yang berakar dari konsep *ruh* sebagai esensi Ilahi yang ditiupkan ke dalam diri manusia.
2. *Ma'nawiyat*: Kedalaman makna batin yang merujuk pada batiniah manusia (*inwardness*).
3. Sinergi kedua konsep ini menghubungkan realitas fisik dengan dimensi transendental yang permanen, melampaui keduniawian yang fana (Emerald Monograph, 2019).

Proses pendidikan di *madrasah* dengan demikian dianggap sebagai perjalanan spiritual yang memfasilitasi pengetahuan yang masih berupa potensi di dalam kalbu agar secara bertahap teraktualisasi menjadi tindakan nyata yang berkarakter (*embodied actions*) melalui interaksi lisan (*orality*) dan ikatan emosional-spiritual yang erat antara guru dan murid (Emerald Monograph, 2019).

B. Konstruktivisme Sosial Ibnu Khaldun

Dalam kitab *Muqaddimah*, Ibnu Khaldun memformulasikan teori belajar sosial yang mendahului banyak tesis konstruktivisme modern (Suprpto et al., 2024). Ia meletakkan landasan filosofis yang mencakup empat aspek kunci:

1. Proses Berbasis Makna: Pengetahuan bukan hanya hasil akumulasi pengalaman indrawi yang soliter, melainkan dikonstruksi secara kolektif melalui interaksi sosial dengan lingkungan sekitar.
2. Struktur Pendukung (*Scaffolding*): Keteladanan interaktif Rasulullah SAW terhadap para sahabat dipandang sebagai patron struktural (*scaffolding*) spiritual yang menuntun pembentukan karakter peserta didik.
3. Aktualisasi Fitrah: Pendidikan bertujuan mengaktualisasikan potensi bawaan (*fitrah*) manusia menjadi kapasitas nyata yang mampu memahami kebesaran Ilahi dan wahyu para rasul.
4. Al-Qur'an sebagai Fondasi Utama: Menempatkan kitab suci sebagai sumber utama inspirasi berpikir dan metodologi pendidikan.

Ibnu Khaldun memformulasikan teori belajarnya dalam dua konsep dinamis, yaitu *al-malakah* (kecakapan mendalam) dan *al-tadrij wa al-tikrar* (pembelajaran bertahap dan repetitif) (Suprpto et al., 2024). Konsep *al-malakah* melampaui aspek kognitif murni karena mengintegrasikan perkembangan psikomotorik dan afektif yang matang. Agar *al-malakah* terbentuk, pembelajaran harus dikelola secara bertahap (*al-tadrij*) sesuai kapasitas mental siswa.

Secara kritis, Ibnu Khaldun membedakan dua tingkatan penguasaan pengetahuan (Suprpto et al., 2024):

1. *Al-Wa'yu* (Hafalan/Memorization): Kemampuan mentransmisi dan menyimpan tumpukan informasi, simbol, serta dogma keagamaan tanpa memahami esensinya.
2. *Al-Fahmu* (Pemahaman/Understanding): Tingkat belajar yang lebih tinggi, ditandai dengan kemampuan menangkap makna secara mendalam, menyusun kalimat penjelasan secara mandiri, memberikan contoh orisinal di luar demonstrasi pendidik, dan menerapkan petunjuk ilmu ke dalam konteks realitas yang berbeda.

C. Pedagogi Kritis Paulo Freire dan Relevansinya dengan Teori Islam

Pedagogi kritis yang digagas oleh Paulo Freire memandang pendidikan sebagai alat pembebasan kesadaran manusia dari belenggu struktur sosial yang menindas (Freire, 2018). Freire mengecam keras dominasi "sistem bank" di mana guru bertindak sebagai subjek aktif penyimpan dogma, sedangkan murid diperlakukan sebagai objek pasif yang teralienasi (Freire, 2018). Konstruksi teoretis ini sejatinya memiliki titik temu filosofis yang sangat kuat dengan visi pembebasan intelektual dalam tradisi Islam (Falaqi et al., 2025). Baik pedagogi kritis maupun filsafat pendidikan Islam memandang manusia sebagai makhluk historis, sosial, rasional, dan aktif yang dianugerahi kapasitas teoretis-praktis untuk merefleksikan serta mengubah kondisi sosial masyarakatnya (Critical Pedagogy-Islamic Education, n.d.). Di dalam Islam, dorongan pembebasan akal diwujudkan melalui perintah tafakkur (refleksi rasional), tadabbur (renungan makna teks secara mendalam), dan ijtihad (ijtihad intelektual yang **dinamis**) (Falaqi et al., 2025). Menariknya, dalam proses hermeneutika Islam, pembacaan dan penafsiran terhadap firman Allah tidak pernah terjadi di ruang hampa (Critical Pedagogy-Islamic Education, n.d.).¹ Sebagaimana dikemukakan oleh Kazmi, aktivitas menafsirkan teks suci akan selalu dipengaruhi oleh situasi sosial-historis serta pengalaman nyata penafsirnya di dunia (Critical Pedagogy-Islamic Education, n.d.). Oleh karena itu, hubungan antara pemahaman Al-Qur'an dan realitas sosial bersifat dialektis dan berkelanjutan: pembacaan teks yang sama dapat melahirkan kesadaran baru yang berbeda apabila dibaca menggunakan refleksi atas pengalaman sosial yang baru pula (Critical Pedagogy-Islamic

Education, n.d.). Sinergi teoretis ini membuktikan bahwa rekonstruksi pedagogi kritis yang diislamisasikan sangat potensial untuk memecahkan krisis stagnasi berpikir umat dan menghidupkan kembali tradisi kritis dalam pendidikan Islam.

D. Manajemen Pendidikan Terintegrasi (Modern & Islami)

Manajemen lembaga pendidikan Islam modern memerlukan sinergi antara nilai-nilai etis Islam dan prinsip manajerial kontemporer. Nilai-nilai seperti *amanah* (kepercayaan), *sidq* (kejujuran), *'adl* (keadilan), *mas'uliyah* (tanggung jawab), dan *syura* (musyawarah) memberikan fondasi moral yang sangat kuat bagi berjalannya fungsi-fungsi POAC (Planning, Organizing, Actuating/Mobilizing, Controlling) (Mukhlisin et al., 2022). Integrasi ini memungkinkan tata kelola institusi yang efisien dan akuntabel tanpa kehilangan orientasi spiritualnya, sehingga peningkatan mutu berkelanjutan (seperti *Total Quality Management*) dapat berjalan selaras dengan pembentukan karakter mulia (*akhlaq al-karimah*) (Mukhlisin et al., 2022).

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi kepustakaan (*library research*). Sumber data utama berupa teks-teks klasik (*turats*) seperti kitab *Ihya 'Ulum al-Din* karya Al-Ghazali dan kitab *Muqaddimah* karya Ibnu Khaldun, serta literatur kontemporer mengenai pedagogi kritis Paulo Freire, teori konstruktivisme sosial, dan manajemen pendidikan modern.

Teknik pengumpulan data dilakukan dengan dokumentasi sistematis terhadap artikel jurnal ilmiah bereputasi, buku teks utama, dan kebijakan pendidikan terkait. Analisis data menggunakan teknik analisis konten (*content analysis*) yang bersifat interpretatif-kritis guna mengurai, membandingkan, dan mensintesis konsep-konsep kunci dari khazanah klasik dengan teori modern untuk menyusun sebuah kerangka pendidikan Islam transformatif yang baru.

HASIL PENELITIAN

A. Sinergi Epistemologi Al-Ghazali dan Pedagogi Kritis

Dialog teoretis antara epistemologi spiritual Al-Ghazali dan pedagogi kritis Paulo Freire melahirkan rekonstruksi konseptual yang memperluas batasan pembebasan manusia (*emancipation*) (Emerald Monograph, 2019; Freire, 2018). Pedagogi kritis sekuler yang berakar dari teori kritis Mazhab Frankfurt cenderung

membatasi agenda pembebasannya pada wilayah materialisme-historis, yakni mendekonstruksi dominasi kelas, hegemoni ekonomi-politik, dan diskriminasi struktural (Critical Pedagogy-Islamic Education, n.d.; Freire, 2018). Namun, model emansipasi ini kerap mengabaikan krisis batiniah dan alienasi spiritual manusia modern. Di sinilah epistemologi Al-Ghazali memberikan kontribusi teoretis yang sangat bernilai dengan menawarkan gagasan pembebasan spiritual-transendental (Emerald Monograph, 2019).

Bagi Al-Ghazali, musuh utama pembebasan manusia bukan hanya struktur penindas eksternal, tetapi juga belenggu internal berupa kesombongan intelektual, kebodohan spiritual, dan jeratan hawa nafsu duniawi yang membutakan mata kalbu dari kebenaran absolut (Emerald Monograph, 2019). Oleh sebab itu, agenda pembebasan di dalam kelas harus mengintegrasikan *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa) dengan penyadaran kritis (Falaqi et al., 2025). Pendidik dalam skema ini bertransformasi dari sekadar "fasilitator klinis" atau "instruktur akademik" menjadi seorang *mursyid* spiritual (Emerald Monograph, 2019).

Pembelajaran kritis yang diintegrasikan dengan pemikiran Al-Ghazali ditekankan pada hubungan penuh kasih sayang yang hangat, melalui metode cerita dan dialog interdisipliner mengenai teks-teks suci (Emerald Monograph, 2019). Di dalam kelas, dialog tidak diposisikan sebagai ajang perdebatan retorik atau unjuk ego intelektual, melainkan sebagai proses musyawarah spiritual untuk menyingkap kebenaran (Emerald Monograph, 2019; Falaqi et al., 2025). Ketika siswa didorong untuk merefleksikan ketidakadilan sosial di sekeliling mereka, mereka diajarkan untuk merenungkannya melalui lensa moralitas transendental (Falaqi et al., 2025). Hasil akhirnya adalah pembentukan kesadaran kritis yang tidak destruktif, melainkan konstruktif, yang tidak hanya melahirkan aksi protes sosial, melainkan mewujudkan menjadi kesalehan sosial yang dilandasi kedekatan jiwa kepada Allah (Emerald Monograph, 2019; Falaqi et al., 2025).

B. Implementasi Konstruktivisme Ibnu Khaldun di Ruang Kelas Modern

Model konstruktivisme sosial Ibnu Khaldun dapat diimplementasikan secara konkret di dalam kelas modern guna merombak tradisi belajar satu arah yang pasif. Agar pergeseran dari *Teacher-Centered Learning* (TCL) ke *Student-Centered Learning* (SCL) dapat berjalan secara substantif, pendidik harus

merancang strategi pembelajaran yang melatih *al-malakah* (kecakapan holistik) melalui tahapan *al-tadrij* (tahapan logis) (Suprpto et al., 2024).

Secara taktis, Suprpto et al (2014) merinci bahwa pendidik dapat mengadaptasi beberapa prinsip operasional berikut di kelas:

- 1) Kebebasan Akademis Kolaboratif: Pada awal semester, pendidik memberikan ruang bagi siswa untuk mendiskusikan kontrak perkuliahan dan memilih kelompok belajar mereka sendiri guna membangun pemahaman yang kolaboratif.
- 2) Metode Pembelajaran Aktif: Menerapkan strategi berbasis riset seperti *Project-Based Learning* (PjBL), pemodelan (*modelling*), komunitas belajar (*learning communities*), dan pembelajaran berbasis lingkungan.
- 3) Pembelajaran Berbasis Kasus (*Case-Based Learning*): Dalam membahas fikih kontemporer, misalnya, siswa tidak disuapi dogma hukum halal-haram secara kaku. Mereka dihadapkan pada studi kasus riil (seperti isu transaksi keuangan digital, bioetika medis, atau keadilan lingkungan) untuk diselesaikan secara berkelompok.

Pendidik memosisikan dirinya sebagai patron penyedia *scaffolding* (terinspirasi dari keteladanan interaksi Rasulullah SAW) yang memberikan bimbingan intensif pada tahap awal (*al-tadrij*), lalu perlahan mengurangnya seiring meningkatnya kemandirian berpikir siswa (Suprpto et al., 2024). Sistem evaluasi pun direkonstruksi menggunakan asesmen autentik yang mengukur aspek *al-fahmu* (pemahaman aplikatif) bukan sekadar *al-wa'yu* (hafalan) (Suprpto et al., 2024). Siswa tidak diuji dengan soal pilihan ganda yang menguji daya ingat hafalan, melainkan diminta menyusun esai mandiri, mempresentasikan solusi atas masalah sosial, atau memproduksi proyek kreatif yang mendemonstrasikan penguasaan konsep dalam konteks yang baru.

C. Rekonstruksi Kurikulum Pendidikan Agama Islam Transformatif

Kurikulum pendidikan agama Islam di era ini membutuhkan rekonstruksi mendasar dari model transmisi dogmatis-tekstual menjadi model transformatif-kontekstual (Falaqi et al., 2025). Kurikulum transformatif dirancang dengan mengintegrasikan kesadaran kritis agar peserta didik terbiasa membaca firman Allah sekaligus membaca dinamika sosial di sekitar mereka secara dialektis (Critical Pedagogy-Islamic Education, n.d.; Falaqi et al., 2025).

Rekonstruksi kurikulum harus menolak pemisahan materi pelajaran dari realitas kehidupan nyata siswa. Pembahasan materi keagamaan senantiasa didekatkan dengan isu-isu kontemporer, contoh :

- Pembahasan mengenai konsep *khalifah fi al-ard* dikontekstualisasikan dengan krisis iklim global dan kewajiban etis pelestarian lingkungan hidup (*eco-theology*).
- Materi keadilan sosial (*'adalah*) diajarkan untuk menganalisis ketimpangan ekonomi dan kemiskinan struktural.
- Pembelajaran fikih muamalah dikaitkan langsung dengan literasi finansial digital dan perlindungan konsumen.
- Fikih mawaris tidak hanya bercerita dan berkutat pada masalah berapa porsi masing-masing ahli waris, namun dikaitkan dengan bagaimana keadilan dan maslahat dapat dicapai.

Melalui integrasi konsep *tafakkur* dan *tadabbur*, siswa dilatih secara sadar untuk menafsirkan kembali ajaran agama agar responsif terhadap dinamika sosial, sehingga materi PAI tidak lagi dipandang sebagai dogma usang melainkan sebagai panduan hidup yang aktif dan transformatif (Falaqi et al., 2025).

D. Tatakelola Lembaga Pendidikan Islam: Integrasi POAC dan Etika Islam

Proses operasionalisasi tatakelola lembaga pendidikan Islam, baik madrasah, sekolah Islam terpadu, maupun pesantren, sering kali terjebak dalam jebakan sekularisasi manajemen, di mana tata kelola hanya dinilai dari indikator kepatuhan administratif dan efisiensi finansial materiil belaka (Mukhlisin et al., 2022)¹. Guna mengatasi hal ini, integrasi konsep POAC dengan etika kepemimpinan Islam menawarkan solusi tata kelola yang tangguh dan bermutu tinggi (Mukhlisin et al., 2022).

Planning (Perencanaan/*Al-Takhthith*): Perencanaan strategis lembaga harus dimulai dengan kemurnian orientasi niat yang bebas dari pragmatisme materialistis semata (Mukhlisin et al., 2022). Proses penyusunan visi, misi, dan target mutu jangka panjang wajib dilakukan melalui mekanisme *syura* yang demokratis, inklusif, dan partisipatif dengan melibatkan guru, orang tua, serta masyarakat guna menjamin kemaslahatan bersama (*maslahah*).

Organizing (Pengorganisasian/*Al-Tandzim*): Pembagian struktur otoritas dan penempatan guru serta tenaga kependidikan dijalankan dengan memegang

teguh prinsip keadilan ('*adl*) dan amanah (Mukhlisin et al., 2022). Profesionalisme dijunjung tinggi berdasarkan kompetensi lintas disiplin (sains dan agama) tanpa diintervensi oleh bias subjektivitas atau nepotisme, sesuai dengan sabda Rasulullah SAW tentang larangan menyerahkan urusan kepada yang bukan ahlinya.

Actuating/Mobilizing (Penggerakan/*Al-Tauhiah*): Fungsi penggerakan dan kepemimpinan di dalam lembaga dijalankan dengan meneladani karakter kepemimpinan profetik (*shiddiq, amanah, tabligh, fathanah*) (Mukhlisin et al., 2022). Pemimpin lembaga tidak bertindak sebagai mandor yang otoriter, melainkan sebagai mentor dan teladan spiritual (*mursyid*) yang memotivasi staf dengan pendekatan humanis, membangun suasana kerja kekeluargaan yang sarat nilai ibadah, serta mendorong inovasi berkelanjutan.

Controlling (Pengawasan/*Al-Raqabah*): Evaluasi mutu berkelanjutan dipandu oleh prinsip pertanggungjawaban ganda (*mas'uliyah*) (Mukhlisin et al., 2022). Sistem pengawasan tidak didesain untuk mencari-cari kesalahan staf, melainkan sebagai proses reflektif untuk mengevaluasi akuntabilitas kinerja di hadapan manusia sekaligus di hadapan Tuhan (Mukhlisin et al., 2022). Pengambilan keputusan berbasis data (*data-driven decision making*) disinergikan dengan kearifan spiritual guna mewujudkan perbaikan kualitas institusi yang berkah dan berkelanjutan.

KESIMPULAN

Integrasi antara khazanah klasik (*turats*) dan teori kontemporer bukan sekadar upaya mempertemukan dua kutub pemikiran yang berbeda, melainkan kebutuhan mendesak untuk menyelesaikan krisis dikotomi intelektual dalam sistem pendidikan Islam. Sinergi epistemologi spiritual Al-Ghazali dengan pedagogi kritis Freire melahirkan konsep pembebasan manusia seutuhnya yang mencakup dimensi materiil sekaligus spiritual. Sementara itu, teori belajar Ibnu Khaldun membuktikan bahwa prinsip-prinsip pembelajaran aktif dan konstruktivistik telah mengakar kuat dalam tradisi intelektual klasik.

Rekonstruksi kurikulum pendidikan Islam ke arah yang lebih transformatif serta tata kelola kelembagaan yang mensinergikan POAC dengan nilai etis-Islami diharapkan mampu mencetak generasi Muslim yang adaptif

terhadap tantangan zaman, memiliki kompetensi global yang relevan, namun tetap teguh memegang teguh identitas spiritualitas keislamannya.

DAFTAR PUSTAKA

- Al-Ghazali. (2005). *Deliverance from Error and the Beginning of Guidance* (W. M. Watt, Ed.). Baltimore: Islamic Book Trust
- Aman, R. (2017). Educational ideas of Ibn Sina and Al-Ghazali and their relevance to the contemporary system of education in India. *International Journal of Advanced Research and Development*, 2(5), 98-101
- Critical Pedagogy-Islamic Education. (n.d.). *Islamic Perspectives on Critical Pedagogy* (Research Note Transcript)
- Douglass, S. L., & Shaikh, M. (2004). Defining Islamic education: Differentiation and applications. *Current Issues in Comparative Education*, 7(1), 5-18
- Emerald Monograph. (2019). *Islamic Pedagogy and Embodiment: Sensory Orders, Identity, and Spirituality in the Madrasah*. Emerald Publishing
- Falaqi, T., et al. (2025). Relevance of critical pedagogy in Islamic education and curriculum reconstruction towards transformative learning. *Jurnal Penelitian Pendidikan Islam (JPPI)*, 10(1), 15-32
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed* (50th Anniversary Edition). Bloomsbury Publishing
- Kushimoto, H. (2014). Early debates on modern Islamic schooling: Kaum Muda and Kaum Tua. *Journal of Islamic Studies*, 25(2), 143-162
- Mas'ud, A., et al. (2019). Evolution and orientation of Islamic education in Indonesia and Malaysia. *Journal of Indonesian Islam*, 13(1), 21-45
- Mukhlisin, M., et al. (2022). Integration of Islamic values and modern theories in educational management. *Manageria: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 7(2), 245-260
- Othman, M. Y., & Mohamad, M. N. (2011). The adoption of eclectic model in the Malaysian education system. *Journal of Islam and the Contemporary World*, 4(1), 11-25
- Suprpto, A., et al. (2024). Ibn Khaldun's constructivism and its application in Islamic religious education. *Al-Hayat: Journal of Islamic Education*, 8(2), 101-118