



Dialektika Progresivisme dan Kurikulum Merdeka: Menuju Rekonstruksi Bertransendensi dalam Filsafat Pendidikan Islam

M. Irfan Faisal^{1✉}, Warul Walidin²

Pascasarjana UIN Ar-Raniry Banda Aceh^{1,2}

e-mail : 251003022@student.ar-raniry.ac.id¹, warul.walidin@ar-raniry.ac.id²

Abstrak

Reformasi Kurikulum Merdeka sejak 2022 menandai pergeseran orientasi pembelajaran menuju peserta didik, pengalaman, dan pembelajaran berbasis proyek yang memiliki akar filosofis dalam progresivisme John Dewey. Namun, implikasi dan ketegangan filosofis antara prinsip-prinsip progresivisme yang mendasari Kurikulum Merdeka dan prinsip-prinsip pendidikan Islam belum banyak dianalisis secara kritis dan sistematis. Artikel ini bertujuan menganalisis pengaruh filosofis progresivisme dalam arsitektur Kurikulum Merdeka serta merekonstruksinya berdasarkan epistemologi dan aksiologi Islam. Penelitian ini menggunakan kajian kepustakaan (*library research*) dengan pendekatan kualitatif-filosofis melalui analisis tesis, antitesis, dan sintesis terhadap literatur primer dan sekunder yang relevan. Hasil kajian menunjukkan adanya titik temu antara progresivisme dan pendidikan Islam dalam penghargaan terhadap fitrah, potensi individu, dan pembelajaran aktif berbasis pengalaman. Keduanya memiliki perbedaan fundamental pada landasan aksiologis, yaitu progresivisme bertumpu pada nilai instrumental dan eksperimental, sedangkan pendidikan Islam berorientasi pada nilai transenden wahyu. Artikel ini menawarkan konsep "progresivisme bertransendensi" yang memadukan prinsip pedagogis progresivisme dengan paradigma profetik Kuntowijoyo melalui humanisasi, liberasi, dan transendensi untuk mengarahkan pembelajaran pada pembentukan insan kamil. Konsep ini dapat menjadi kerangka evaluatif bagi implementasi Kurikulum Merdeka dalam Pendidikan Agama Islam agar adaptif tanpa kehilangan orientasi transenden.

Kata kunci: Filsafat Pendidikan Islam; Kurikulum Merdeka; Paradigma Profetik; Progresivisme Bertransendensi

Abstract

Curriculum reform through the Kurikulum Merdeka since 2022 has shifted learning toward learner-centered, experiential, and project-based approaches rooted in John Dewey's progressivism. However, the philosophical implications and tensions between these progressivist principles and Islamic education have not been widely analyzed critically and systematically. This article analyzes the philosophical influence of progressivism within the Kurikulum Merdeka and reconstructs it based on Islamic epistemology and axiology. The study employs library research with a qualitative-philosophical approach, analyzing primary and secondary literature through the stages of thesis, antithesis, and synthesis. Findings show convergence between progressivism and Islamic education in valuing fitrah, individual potential, and active experiential learning, yet the two diverge fundamentally in their axiological foundations: progressivism rests on instrumental and experimental values, while Islamic education is oriented toward the transcendent values of revelation. The article proposes "transcendence-infused progressivism," integrating progressivism's pedagogical principles with Kuntowijoyo's prophetic paradigm of humanization, liberation, and transcendence to direct learning toward forming the insan kamil. This concept offers an evaluative framework for implementing the Kurikulum Merdeka in Islamic Religious Education so that it remains adaptive without losing its transcendent orientation.

Keywords: Islamic Education Philosophy; Kurikulum Merdeka; Prophetic Paradigm; Transcendence-Infused Progressivism

Copyright (c) 2026 M. Irfan Faisal, Warul Walidin

✉ Corresponding author :

Email : 251003022@student.ar-raniry.ac.id

DOI : <https://doi.org/10.31004/edukatif.v8i5.9383>

ISSN 2656-8063 (Media Cetak)

ISSN 2656-8071 (Media Online)

PENDAHULUAN

Sistem pendidikan nasional Indonesia sedang berada dalam fase transformasi paradigmatis melalui implementasi Kurikulum Merdeka sejak tahun 2022. Kurikulum ini mendorong pembelajaran berdiferensiasi, penguatan Profil Pelajar Pancasila melalui Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5), serta otonomi yang lebih luas bagi satuan pendidikan, pendidik, dan peserta didik dalam menentukan arah dan strategi pembelajaran. Secara filosofis, prinsip pembelajaran berbasis pengalaman, berpusat pada peserta didik, fleksibel, dan kontekstual memiliki resonansi kuat dengan tradisi progresivisme yang digagas John Dewey pada awal abad ke-20 (Laksana et al., 2023). Kesamaan orientasi tersebut juga dapat ditemukan dalam pemikiran pendidikan Ki Hadjar Dewantara melalui tradisi Tamansiswa, sementara tujuan pendidikan nasional dalam Pasal 3 Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 menegaskan pengembangan potensi peserta didik yang mencakup aspek spiritual, intelektual, kepribadian, dan keterampilan (Komaruzaman, 2018). Namun, keterkaitan filosofis tersebut belum banyak dikaji secara kritis dari perspektif filsafat pendidikan Islam. Persoalannya bukan semata-mata mengenai relevansi progresivisme, melainkan bagaimana prinsip-prinsipnya dapat diadaptasi tanpa mengabaikan dimensi transendensi, nilai wahyu, dan tujuan pembentukan manusia berakhlak. Persoalan ini menjadi dasar perlunya rekonstruksi progresivisme dalam kerangka pendidikan Islam yang transendental.

Pertemuan kedua orientasi filosofis tersebut membawa konsekuensi epistemologis dan aksiologis bagi pendidikan Islam. Progresivisme yang berakar pada tradisi pragmatisme barat menempatkan pengalaman, eksperimen, dan pemecahan masalah sebagai unsur penting dalam proses pembentukan pengetahuan, sedangkan pendidikan Islam menempatkan wahyu dan dimensi transenden sebagai landasan dalam memahami pengetahuan dan tujuan pendidikan (Hafizh et al., 2023). Perbedaan orientasi tersebut tidak hanya merupakan persoalan teoretis, tetapi juga berimplikasi pada praktik pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI). Guru PAI dihadapkan pada pilihan untuk mengadopsi prinsip progresivisme, menolaknya, atau mengintegrasikannya secara kritis dengan nilai-nilai Islam. Pilihan integratif memerlukan landasan konseptual yang menjelaskan batas, arah, dan prinsip adaptasinya. Tanpa kerangka filosofis yang memadai, implementasi Kurikulum Merdeka dalam PAI berpotensi berlangsung secara teknis-administratif tanpa refleksi kritis terhadap tujuan pendidikan Islam, yaitu pembentukan manusia yang utuh dalam dimensi jasmani, akal, dan ruhani.

Perhatian akademik terhadap keterkaitan progresivisme dan Kurikulum Merdeka menunjukkan perkembangan dalam beberapa tahun terakhir, tetapi belum memadai dalam menjelaskan implikasi filosofisnya bagi pendidikan Islam. Laksana et al. (2023) melalui penelitian *systematic literature review*, menunjukkan pengaruh positif progresivisme terhadap pergeseran paradigma pembelajaran di Indonesia dan relevansinya dengan Kurikulum Merdeka, tetapi belum secara khusus membahas implikasinya bagi pendidikan agama. Nikma dan Rozak (2023) memetakan Kurikulum Merdeka melalui empat aliran filsafat pendidikan, tetapi kajiannya belum mengembangkan dialog antara progresivisme dengan epistemologi dan aksiologi Islam. Khoirunnisa et al. (2024) mengkaji penerapan prinsip progresivisme oleh guru, seperti pembelajaran aktif dan kebebasan belajar, tetapi belum menelaah secara mendalam landasan filosofis-teologis yang mendasarinya. Sementara itu, Mubarak (2015) serta Utomo dan Ifadah (2020) telah mengomparasikan progresivisme dengan pendidikan Islam, tetapi kajian tersebut dilakukan sebelum implementasi Kurikulum Merdeka sehingga belum mengintegrasikan analisis terhadap perkembangan kebijakan kurikulum kontemporer. Temuan tersebut memperlihatkan adanya kebutuhan untuk mengembangkan analisis yang menghubungkan ketiga perspektif tersebut secara lebih integratif.

Sintesis atas kajian terdahulu tersebut menunjukkan masih terbatasnya penelitian yang secara eksplisit mendialogkan prinsip-prinsip progresivisme dalam arah kebijakan Kurikulum Merdeka dengan filsafat pendidikan Islam. Kajian ini secara khusus menganalisis aspek tersebut, termasuk Pasal 3 Undang-Undang

Sistem Pendidikan Nasional dan dimensi Profil Pelajar Pancasila, serta mengkaji implikasinya dari perspektif epistemologis dan aksiologis pendidikan Islam. Kesenjangan tersebut menjadi dasar untuk mempertemukan perspektif al-Attas, Fazlur Rahman, dan Kuntowijoyo dalam suatu dialog dialektis. Kebaruan (*novelty*) artikel terletak pada perumusan konsep “progresivisme bertransendensi”, yang merekonstruksi prinsip *learning by doing*, pemecahan masalah, dan demokrasi sebagai instrumen metodologis yang diseleksi, dikoreksi, dan direposisi melalui paradigma profetik Kuntowijoyo. Pendekatan ini penting karena penerapan prinsip progresivisme dalam PAI tidak cukup didasarkan pada kesesuaian metodologis, tetapi perlu mempertimbangkan landasan epistemologis, orientasi nilai, dan tujuan pendidikan Islam agar inovasi pedagogis tetap berada dalam kerangka transendental.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, artikel ini bertujuan menelusuri genealogi dan prinsip utama progresivisme, memetakan relevansinya dalam kebijakan kurikulum nasional, serta menganalisis respons epistemologis dan aksiologis filsafat pendidikan Islam. Analisis diarahkan untuk mengidentifikasi titik temu dan ketegangan antara progresivisme dan pendidikan Islam guna menjelaskan batas-batas adaptasi prinsip progresivisme dalam kerangka transendental. Hasil analisis selanjutnya digunakan untuk menguraikan implikasi konseptual ‘progresivisme bertransendensi’ bagi pengambilan keputusan pedagogis guru PAI dalam implementasi Kurikulum Merdeka. Dengan demikian, artikel ini diharapkan dapat memberikan pijakan konseptual bagi praktik pembelajaran yang reflektif dan kontekstual sekaligus memperkaya diskursus filsafat pendidikan Islam kontemporer dalam merespons dinamika kebijakan kurikulum nasional.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan metode kajian kepustakaan (*library research*) dengan pendekatan kualitatif-filosofis. Teks, gagasan, dan dokumen kebijakan ditempatkan sebagai unit analisis untuk mengkaji relasi antara progresivisme John Dewey dan filsafat pendidikan Islam serta implikasinya terhadap implementasi Kurikulum Merdeka. Analisis disusun secara dialektis melalui tiga tahap. Tahap tesis memetakan prinsip utama progresivisme, meliputi pembelajaran berpusat pada peserta didik, *learning by doing*, pemecahan masalah, demokrasi sebagai cara hidup, dan kebenaran instrumental, beserta jejaknya dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 dan Profil Pelajar Pancasila. Tahap antitesis mempertemukan prinsip tersebut dengan pemikiran al-Attas tentang *ta'dib*, rasionalitas kritis berbasis wahyu Fazlur Rahman, dan paradigma profetik Kuntowijoyo. Tahap sintesis diarahkan pada rekonstruksi progresivisme itu sendiri yakni proses menyeleksi, mengoreksi, dan menempatkan kembali prinsip-prinsipnya ke dalam kerangka aksiologis wahyu yang menghasilkan kerangka konseptual “progresivisme bertransendensi”.

Sumber data primer meliputi karya-karya utama John Dewey, Syed Muhammad Naquib al-Attas, Fazlur Rahman, dan Kuntowijoyo, serta dokumen resmi mengenai Sistem Pendidikan Nasional dan Profil Pelajar Pancasila. Sumber sekunder berupa artikel jurnal terindeks, buku akademik, dan penelitian terdahulu yang relevan dengan progresivisme, Kurikulum Merdeka, filsafat pendidikan Islam, dan paradigma profetik. Literatur sekunder yang digunakan merupakan artikel jurnal nasional dan internasional bereputasi, yang ditelusuri melalui basis data terindeks SINTA, DOAJ, dan Scopus dengan menggunakan kata kunci yang sesuai dengan fokus penelitian. Pemilihan sumber didasarkan pada relevansi tematik, otoritas akademik, kredibilitas penerbit, dan ketelusuran publikasi. Literatur sekunder diprioritaskan dari publikasi sepuluh tahun terakhir, kecuali karya klasik dan karya primer tokoh yang tetap diperlukan untuk membangun landasan filosofis kajian.

Data dikumpulkan melalui teknik dokumentasi dan dianalisis menggunakan analisis isi yang dipadukan dengan komparasi tematik-interpretatif. Analisis dilakukan dengan mempertemukan kedua paradigma pada tema yang sepadan, meliputi konsep manusia, sumber dan sifat kebenaran, kedudukan guru dan peserta didik, serta tujuan pendidikan. Proses ini digunakan untuk mengidentifikasi titik konvergensi, divergensi, dan arah

rekonstruksi konseptual. Keabsahan interpretasi dijaga melalui triangulasi sumber, penelusuran silang antara karya primer, dokumen kebijakan, dan literatur pendukung, serta pembacaan kontekstual terhadap keseluruhan bangunan pemikiran masing-masing tokoh agar analisis tidak terlepas dari konteks filosofisnya.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Progresivisme dalam Perspektif Filsafat Pendidikan

Progresivisme pendidikan berakar pada tradisi pragmatisme Amerika yang berkembang pada akhir abad ke-19, dengan John Dewey sebagai tokoh sentral yang menerjemahkan gagasan pragmatisme ke dalam teori dan praktik pendidikan. Dalam *Democracy and Education*, Dewey menempatkan pendidikan sebagai proses sosial yang tidak dapat dipisahkan dari kehidupan demokratis. Pendidikan tidak hanya dipahami sebagai persiapan menghadapi kehidupan, tetapi sebagai bagian integral dari kehidupan itu sendiri. Atas dasar itu, sekolah diposisikan sebagai miniatur masyarakat demokratis, tempat peserta didik membangun pengetahuan melalui partisipasi aktif, kerja sama, dan pemecahan masalah nyata, bukan melalui hafalan dan penerimaan pasif terhadap materi yang ditentukan secara sepihak oleh otoritas pendidikan. Dalam kerangka ini, pertumbuhan (*growth*) menjadi tujuan intrinsik pendidikan, sedangkan kebenaran dipahami secara pragmatis berdasarkan keberfungsian suatu gagasan dalam menyelesaikan persoalan kehidupan (Dewey, 2024).

Pemikiran tersebut kemudian dipertegas sekaligus dikoreksi Dewey dalam *Experience and Education*. Dewey mengkritik pendidikan tradisional yang bersifat otoritarian dan transmisif, tetapi pada saat yang sama menolak pendidikan progresif yang berkembang tanpa arah dan struktur yang memadai. Menurutnya, pengalaman tidak selalu memiliki nilai edukatif karena dapat bersifat *mis-educative* apabila menghambat perkembangan peserta didik atau membatasi kemungkinan terbentuknya pengalaman yang lebih bermakna (Dewey, 2007). Oleh karena itu, pengalaman pendidikan harus ditata berdasarkan prinsip kontinuitas dan interaksi. Prinsip kontinuitas menegaskan bahwa setiap pengalaman memengaruhi kualitas pengalaman berikutnya, sedangkan prinsip interaksi menunjukkan bahwa pengalaman terbentuk melalui hubungan dinamis antara kondisi internal individu dan lingkungannya. Dengan demikian, progresivisme tidak menghilangkan peran guru, tetapi mentransformasikannya dari penyampai pengetahuan menjadi perancang lingkungan belajar yang mengarahkan pengalaman peserta didik menuju pertumbuhan intelektual, sosial, dan moral.

Berdasarkan kedua karya tersebut, progresivisme dapat dirumuskan ke dalam lima prinsip pedagogis utama. Pertama, pembelajaran berpusat pada peserta didik (*child-centeredness*), yaitu penyesuaian kurikulum dan metode dengan minat, kebutuhan, potensi, serta tahap perkembangan peserta didik. Kedua, *learning by doing*, yang menempatkan pengalaman langsung dan keterlibatan aktif sebagai dasar pembentukan pengetahuan bermakna. Ketiga, pemecahan masalah (*problem-solving*) sebagai metode berpikir ilmiah yang melatih peserta didik mengidentifikasi masalah, merumuskan hipotesis, menguji alternatif penyelesaian, dan mengevaluasi konsekuensi tindakannya. Keempat, demokrasi sebagai cara hidup (*democracy as a way of life*), yang tercermin dalam relasi guru dan peserta didik yang kolaboratif serta kurikulum yang fleksibel dan responsif terhadap perubahan sosial (Laksana et al., 2023). Kelima, kebenaran bersifat instrumental, yakni suatu gagasan dinilai benar sejauh memiliki daya guna dalam memecahkan masalah dan meningkatkan kualitas kehidupan manusia.

Kelima prinsip tersebut memperlihatkan karakter humanistik, partisipatif, dan kontekstual dalam filsafat pendidikan progresivisme. Mubarak (2015) menunjukkan bahwa penghargaan Dewey terhadap potensi, pengalaman, dan otonomi individu memiliki sejumlah titik temu dengan pendidikan Islam. Meskipun demikian, keduanya berbeda secara mendasar dalam menentukan sumber nilai, konsep kebenaran, dan tujuan akhir pendidikan. Progresivisme cenderung menempatkan pengalaman manusia dan kebermanfaatan praktis sebagai dasar penilaian, sedangkan pendidikan Islam mengakui wahyu sebagai sumber normatif yang

mengarahkan pengembangan potensi manusia. Perbedaan tersebut menjadi titik penting bagi analisis kritis mengenai batas penerimaan dan kemungkinan rekonstruksi progresivisme dalam filsafat pendidikan Islam.

Jejak Progresivisme dalam Arsitektur Pendidikan Nasional Indonesia

Gagasan pendidikan yang membebaskan di Indonesia memiliki akar lokal yang berkembang melalui pemikiran Ki Hajar Dewantara dan gerakan Tamansiswa. Konsep kemerdekaan batin peserta didik, penghormatan terhadap kodrat alam dan zaman, serta relasi pedagogis yang humanis tercermin dalam semboyan *Ing Ngarsa Sung Tuladha, Ing Madya Mangun Karsa, Tut Wuri Handayani* (Komaruzaman, 2018). Pemikiran tersebut lahir sebagai kritik terhadap pendidikan kolonial yang elitis dan otoritarian. Meskipun memiliki kemiripan dengan kritik Dewey terhadap pendidikan tradisional, keduanya berangkat dari konteks yang berbeda. Progresivisme Dewey tumbuh dari tradisi pragmatisme dan demokrasi Amerika, sedangkan pemikiran Ki Hajar Dewantara berakar pada perjuangan antikolonial dan kebudayaan nasional. Oleh karena itu, hubungan keduanya lebih tepat dipahami sebagai resonansi konseptual daripada adopsi langsung. Resonansi ini kemudian mempermudah penerimaan prinsip pembelajaran berpusat pada peserta didik, kontekstual, dan berbasis pengalaman dalam kebijakan Merdeka Belajar (Ainia, 2020).

Jejak progresivisme juga terlihat dalam Pasal 3 Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Tujuan pendidikan nasional menekankan pengembangan potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman, bertakwa, berakhlak mulia, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, demokratis, dan bertanggung jawab (Undang-Undang No. 20 Tahun 2003). Rumusan tersebut mempertemukan orientasi progresif dengan nilai religius. Unsur pengembangan potensi, kreativitas, kemandirian, dan demokrasi memiliki kedekatan dengan gagasan Dewey mengenai pertumbuhan dan demokrasi sebagai cara hidup. Sebaliknya, keimanan, ketakwaan, dan akhlak mulia menunjukkan adanya orientasi transenden yang tidak ditemukan dalam pragmatisme Dewey. Dengan demikian, sistem pendidikan nasional tidak mengadopsi progresivisme secara utuh, melainkan menyeleksi dan menyesuaikannya dengan Pancasila, nilai agama, dan tujuan pembentukan karakter bangsa sebuah pola seleksi yang menjadi cikal bakal bagi tawaran rekonstruksi bertransendensi yang diajukan artikel ini.

Persilangan tersebut diterjemahkan secara lebih operasional melalui Kurikulum Merdeka dan Profil Pelajar Pancasila. Enam dimensinya, yaitu beriman dan berakhlak mulia, mandiri, bergotong royong, berkebinekaan global, bernalar kritis, dan kreatif, menunjukkan integrasi antara kompetensi progresif dan orientasi moral-religius (BSKAP Kemendikbudristek, 2022). Dimensi mandiri, bernalar kritis, dan kreatif berdekatan dengan prinsip *child-centeredness* dan *problem-solving*, sedangkan gotong royong dan kebinekaan global mencerminkan demokrasi sebagai cara hidup. Adapun dimensi keimanan dan akhlak menjadi landasan aksiologis yang mengarahkan seluruh kompetensi tersebut. Adopsi progresivisme semakin tampak dalam pembelajaran berbasis proyek, pengalaman langsung, kolaborasi, serta fleksibilitas kurikulum yang menjadi ciri Kurikulum Merdeka (Laksana et al., 2023). Namun, fleksibilitas tersebut tetap dibatasi oleh tujuan pendidikan nasional sehingga Kurikulum Merdeka dapat dipahami sebagai bentuk kontekstualisasi progresivisme yang diselaraskan dengan nilai Pancasila dan agama.

Perspektif Filsafat Pendidikan Islam terhadap Progresivisme

Filsafat pendidikan Islam bertolak dari landasan epistemologis dan aksiologis yang berbeda dari pragmatisme Dewey. Progresivisme menempatkan pengalaman empiris, pemecahan masalah, dan kebermanfaatan praktis sebagai dasar pembentukan pengetahuan, sedangkan pendidikan Islam mengakui wahyu sebagai sumber kebenaran tertinggi dengan tetap memberikan ruang kepada akal dan pengalaman untuk memahami serta mengaktualisasikan nilai-nilai wahyu dalam konteks yang berubah. Karena itu, pendidikan Islam tidak hanya diarahkan pada pengembangan kemampuan kognitif dan kecakapan praktis, tetapi pada pembentukan manusia secara utuh yang mencakup dimensi jasmani, intelektual, moral, dan

spiritual (Mughni & Abu Bakar, 2022). Meskipun tradisi filsafat pendidikan Islam memperlihatkan keragaman corak, mulai dari religius-konservatif, religius-rasional, hingga pragmatis-instrumental, seluruhnya tetap menempatkan tujuan transenden, seperti pembentukan akhlak, *taqarrub ila Allah*, insan kamil, dan pembangunan peradaban berlandaskan nilai ilahiah, sebagai orientasi akhirnya (Farah, 2022).

Perbedaan tersebut dipertegas oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas melalui kritiknya terhadap sekularisasi dan penerimaan tidak kritis atas pandangan dunia pendidikan modern. Al-Attas (1979) memandang krisis pendidikan Muslim sebagai krisis epistemologis yang muncul ketika pengetahuan dilepaskan dari hierarki kebenaran dan orientasi ketuhanan. Sebagai alternatif, ia mengajukan konsep *ta'dib*, yaitu proses pengenalan dan penempatan segala sesuatu secara tepat dalam tatanan penciptaan. Konsep ini menempatkan pembentukan manusia beradab sebagai tujuan pendidikan sekaligus menegaskan bahwa kebebasan peserta didik tidak dapat dipisahkan dari tanggung jawab moral, otoritas ilmu, dan pengakuan terhadap tatanan nilai. Dalam konteks ini, otonomi peserta didik sebagaimana ditekankan progresivisme dapat diterima sepanjang tidak menghilangkan fungsi guru sebagai pembimbing epistemik dan moral. Dengan demikian, kritik al-Attas tidak terutama diarahkan pada metode aktif progresivisme, tetapi pada kecenderungan sekuler dan instrumentalistik yang mendasari konsep kebenaran serta tujuan pendidikannya (Musayyidi, 2018).

Posisi yang lebih dialogis ditawarkan Fazlur Rahman melalui pengembangan rasionalitas kritis dalam pendidikan Islam. Rahman menolak dogmatisme tradisional yang membatasi kerja akal, sekaligus mengkritik modernisme sekuler yang memisahkan pengetahuan dari otoritas wahyu. Pendidikan Islam, dalam pandangannya, perlu mengembangkan kemampuan peserta didik untuk memahami prinsip universal Al-Qur'an dan mengaktualisasikannya dalam situasi historis yang terus berubah (Mawaddah & Karomah, 2018). Orientasi ini memiliki kedekatan metodologis dengan *problem-solving*, penalaran kritis, dan pembelajaran kontekstual dalam progresivisme. Namun, penalaran tersebut tidak bersifat bebas nilai karena tetap diarahkan untuk menemukan dan menerapkan tujuan moral wahyu, bukan menggantikan wahyu dengan pengalaman empiris sebagai sumber kebenaran tertinggi (Prayitno et al., 2022).

Kerangka evaluatif yang lebih operasional dapat ditemukan dalam paradigma profetik Kuntowijoyo yang mencakup humanisasi, liberasi, dan transcendensi. Humanisasi menekankan pemuliaan martabat serta pengembangan potensi manusia, sedangkan liberasi diarahkan pada pembebasan dari kebodohan, ketidakadilan, dan berbagai bentuk penindasan. Kedua dimensi tersebut memiliki kesesuaian dengan orientasi progresivisme terhadap pembelajaran aktif, kebebasan berpikir, kerja sama, dan pembebasan peserta didik dari pendidikan yang otoritarian. Namun, paradigma profetik menambahkan transcendensi sebagai fondasi yang mengarahkan proses humanisasi dan liberasi kepada nilai ketuhanan serta tujuan ukhrawi (Kuntowijoyo, 2008). Karena itu, metode progresif dapat direkonstruksi untuk diintegrasikan ke dalam pendidikan Islam pada tataran pedagogis, dengan tetap ditempatkan dalam kerangka aksiologis yang bersumber dari wahyu. Paradigma ini memungkinkan pendidikan Islam menerima kontribusi metodologis progresivisme secara kritis tanpa mengadopsi relativisme nilai dan instrumentalisme epistemologisnya (Arum, 2018; Tolchah, 2020; Utomo & Ifadah, 2020).

Pembahasan

Hasil kajian menunjukkan bahwa progresivisme dan filsafat pendidikan Islam tidak sepenuhnya berada dalam posisi yang saling bertentangan. Keduanya memiliki sejumlah titik konvergensi, terutama dalam penghargaan terhadap potensi peserta didik, pentingnya pengalaman belajar, serta fungsi pendidikan sebagai sarana pengembangan dan pembebasan manusia. Progresivisme menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif yang membangun pengetahuannya melalui pengalaman, sedangkan pendidikan Islam memandang manusia sebagai makhluk yang memiliki fitrah yang harus dikembangkan melalui proses pendidikan. Meskipun konsep *growth* Dewey dan konsep fitrah berangkat dari fondasi filosofis yang berbeda, keduanya

sama-sama menolak pandangan yang menempatkan peserta didik sebagai objek pasif dalam pembelajaran. Perbedaannya, fitrah tidak hanya mencakup dimensi intelektual dan sosial, tetapi juga dimensi spiritual yang mengarahkan manusia kepada pengenalan terhadap Tuhan dan nilai-nilai ketauhidan (Mudin, Ahmad, & Rohman, 2021).

Titik temu berikutnya terlihat pada penekanan terhadap pengalaman dan keterlibatan aktif dalam pembelajaran. Prinsip *learning by doing* memiliki kesesuaian metodologis dengan tradisi pendidikan Islam yang menekankan keteladanan (*uswah*), pembiasaan (*ta'wid*), praktik langsung, dialog, dan pengalaman nyata dalam pembentukan karakter. Oleh karena itu, pembelajaran berbasis proyek, pemecahan masalah, simulasi, maupun pembelajaran kontekstual dapat dipahami sebagai pengembangan pedagogis yang sejalan dengan semangat pendidikan Islam, bukan sebagai konsep yang sepenuhnya asing dari tradisi keilmuan Islam (Nursikin, 2016). Selain itu, keduanya memiliki orientasi pembebasan. Jika progresivisme berupaya membebaskan peserta didik dari praktik pendidikan yang kaku dan otoriter, paradigma profetik memperluas makna pembebasan tersebut pada upaya mengatasi kebodohan, ketidakadilan, kemiskinan, dan berbagai bentuk penindasan sosial (Kuntowijoyo, 2008).

Meskipun demikian, kesamaan metodologis tersebut tidak menghapus adanya perbedaan filosofis yang mendasar. Perbedaan paling signifikan terletak pada persoalan sumber dan sifat kebenaran. Dalam perspektif progresivisme, kebenaran dipahami secara pragmatis dan instrumental, yakni dinilai berdasarkan kebermanfaatannya dalam menyelesaikan persoalan kehidupan. Sebaliknya, filsafat pendidikan Islam mengakui keberadaan kebenaran normatif yang bersumber dari wahyu dan memiliki validitas yang tidak bergantung pada pengalaman empiris maupun kesepakatan sosial (Al-Attas, 1979). Konsekuensinya, kebebasan berpikir dalam pendidikan Islam tidak bermuara pada relativisme, melainkan diarahkan untuk memahami, mengontekstualisasikan, dan mengaktualisasikan nilai-nilai wahyu dalam realitas kehidupan.

Perbedaan berikutnya tampak pada relasi guru dan peserta didik. Progresivisme menggeser peran guru dari pusat pengetahuan menjadi fasilitator pembelajaran, sedangkan konsep *ta'dib* menempatkan guru sebagai figur yang memiliki otoritas epistemik dan moral. Namun demikian, kedua posisi tersebut tidak harus dipertentangkan secara dikotomis. Dalam konteks pendidikan Islam, guru dapat menjalankan fungsi fasilitatif yang mendorong partisipasi aktif peserta didik tanpa kehilangan otoritas keilmuan dan tanggung jawab moralnya. Dengan demikian, guru berperan sebagai fasilitator yang berwibawa (*authoritative facilitator*), yaitu pendidik yang membuka ruang dialog dan eksplorasi, tetapi tetap mengarahkan proses pembelajaran berdasarkan prinsip adab, hierarki ilmu, dan nilai-nilai keislaman.

Perbedaan yang paling mendasar terdapat pada tujuan akhir pendidikan. Dewey memandang pertumbuhan (*growth*) sebagai tujuan yang terus berlangsung tanpa orientasi final di luar proses perkembangan itu sendiri. Sebaliknya, filsafat pendidikan Islam memiliki orientasi teleologis yang jelas, yaitu pembentukan manusia beriman, beradab, dan mencapai kualitas *insan kamil* (Farah, 2022). Perbedaan ini memiliki implikasi langsung terhadap implementasi Kurikulum Merdeka. Dimensi mandiri, bernalar kritis, dan kreatif tidak dapat dipisahkan dari dimensi beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, dan berakhlak mulia. Oleh karena itu, kemandirian berpikir dalam pendidikan Islam harus dipahami sebagai kemampuan mengambil keputusan secara bertanggung jawab dalam kerangka nilai-nilai wahyu, bukan sebagai kebebasan yang terlepas dari batas-batas normatif. Perbedaan pada aspek sumber kebenaran, otoritas guru, dan tujuan pendidikan inilah yang menunjukkan bahwa progresivisme tidak dapat diadopsi secara utuh, melainkan memerlukan proses rekonstruksi konseptual.

Berdasarkan dialektika antara titik temu dan titik ketegangan (perbedaan) tersebut, artikel ini menawarkan konsep “progresivisme bertransendensi” sebagai bentuk rekonstruksi progresivisme dalam perspektif filsafat pendidikan Islam. Konsep ini menerima berbagai keunggulan pedagogis progresivisme, seperti pembelajaran aktif, kontekstual, berbasis pengalaman, proyek, diferensiasi, dan pemecahan masalah, tetapi menempatkannya dalam orientasi nilai yang bersumber dari wahyu. Dengan kata lain, progresivisme

digunakan untuk menjawab persoalan metodologis mengenai *bagaimana* pendidikan dilaksanakan, sedangkan filsafat pendidikan Islam menentukan *untuk apa* pendidikan diselenggarakan dan nilai apa yang menjadi orientasi akhirnya. Oleh karena itu, progresivisme tidak diterima sebagai paradigma filosofis yang utuh, melainkan sebagai pendekatan pedagogis yang diseleksi, dikritisi, dan direkonstruksi berdasarkan prinsip humanisasi, liberasi, dan transendensi (Tolchah, 2020).

Dalam kerangka ini, humanisasi diwujudkan melalui penghormatan terhadap martabat, potensi, kebutuhan, dan keberagaman peserta didik. Liberasi diimplementasikan melalui pembelajaran yang membebaskan peserta didik dari pasivitas, dogmatisme, kebodohan, dan ketidakpekaan sosial. Sementara itu, transendensi berfungsi sebagai orientasi aksiologis yang menghubungkan seluruh aktivitas pendidikan dengan kesadaran ketuhanan, tanggung jawab sebagai khalifah, dan pencapaian kemaslahatan. Dalam pembelajaran berbasis proyek, misalnya, peserta didik tidak hanya dituntut menghasilkan solusi praktis terhadap suatu persoalan, tetapi juga diajak merefleksikan dimensi etis, tanggung jawab moral, dan implikasi tindakannya dalam perspektif nilai-nilai Islam.

Kerangka progresivisme bertransendensi memungkinkan pendidikan Islam mengembangkan penalaran kritis tanpa merelatifkan kebenaran wahyu, menerapkan pembelajaran partisipatif tanpa menghilangkan otoritas keilmuan guru, serta mendorong pertumbuhan peserta didik tanpa kehilangan orientasi pembentukan *insan kamil*. Dengan demikian, konsep ini dapat berfungsi tidak hanya sebagai hasil rekonstruksi teoretis, tetapi juga sebagai kerangka evaluatif dan operasional bagi implementasi Kurikulum Merdeka dalam pendidikan Islam. Melalui pendekatan tersebut, pendidikan Islam dapat menghindari dua kecenderungan ekstrem, yaitu penolakan total terhadap inovasi pedagogis modern dan penerimaan progresivisme secara tidak kritis yang berpotensi mengaburkan landasan epistemologis serta tujuan transenden pendidikan Islam.

KESIMPULAN

Kajian ini menunjukkan bahwa progresivisme memiliki relevansi yang kuat terhadap implementasi Kurikulum Merdeka, terutama dalam pengembangan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, berbasis pengalaman, pemecahan masalah, kreativitas, dan kemandirian. Analisis menunjukkan adanya titik konvergensi antara progresivisme dan filsafat pendidikan Islam dalam penghargaan terhadap potensi peserta didik, pengalaman belajar, serta orientasi pembebasan dari praktik pendidikan yang pasif dan otoritarian. Namun, keduanya berbeda secara mendasar pada aspek sumber kebenaran, kedudukan guru, dan tujuan akhir pendidikan. Progresivisme bertumpu pada pengalaman dan keberfungsian praktis, sedangkan pendidikan Islam menempatkan wahyu sebagai sumber kebenaran tertinggi yang mengarahkan pembentukan manusia beriman, beradab, dan mencapai derajat *insan kamil*. Berdasarkan temuan tersebut, artikel ini menawarkan konsep progresivisme bertransendensi sebagai esensi rekonstruksi progresivisme dalam perspektif filsafat pendidikan Islam. Konsep ini menempatkan prinsip-prinsip progresif sebagai instrumen pedagogis yang diadaptasi secara selektif melalui kerangka humanisasi, liberasi, dan transendensi, sehingga pembelajaran tetap mendorong pengembangan kemampuan kritis, kreatif, dan partisipatif tanpa kehilangan orientasi nilai dan tujuan transenden. Dengan demikian, progresivisme bertransendensi dapat diposisikan sebagai kerangka konseptual alternatif bagi implementasi Kurikulum Merdeka dalam Pendidikan Agama Islam yang menjembatani tuntutan inovasi pedagogis modern dengan landasan epistemologis dan aksiologis pendidikan Islam.

1051 *Dialektika Progresivisme dan Kurikulum Merdeka: Menuju Rekonstruksi Bertransendensi dalam Filsafat Pendidikan Islam - M. Irfan Faisal, Warul Walidin*
DOI : <https://doi.org/10.31004/edukatif.v8i5.9383>

DAFTAR PUSTAKA

- Ainia, D. K. (2020). MERDEKA BELAJAR DALAM PANDANGAN KI HADJAR DEWANTARA DAN RELEVANSINYA BAGI PENGEMBANGAN PENDIDIKAN KARAKTER. *Jurnal Filsafat Indonesia*, 3(3), 95–101. <https://doi.org/10.23887/jfi.v3i3.24525>
- Al-Attas, S. M. N. (1979). *Aims and Objectives of Islamic Education*. Jeddah; London: King Abdulaziz University; Hodder and Stoughton.
- Arum, K. (2018). Pengembangan Pendidikan Agama Islam Berbasis Sosial Profetik (Analisis Terhadap Pemikiran Kuntowijoyo). *Millah: Journal of Religious Studies*, 177–196. <https://doi.org/10.20885/millah.vol17.iss2.art2>
- Badan Standar dan Asesmen Pendidikan (BSKAP) Kementerian Pendidikan Kebudayaan Riset dan Teknologi, K. (2022). *Keputusan Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Nomor 009/H/KR/2022 tentang Dimensi, Elemen, dan Subelemen Profil Pelajar Pancasila pada Kurikulum Merdeka*. Jakarta: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Dewey, J. (2007). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Dewey, J. (2024). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (N. Tampio, Ed.). New York: Columbia University Press.
- Hafizh, M., Dina, S., Astuti, W., Wahyu Ningsih Risalah, N., & Wahyu Ningsih, N. (2023). *Perbandingan Paradigma Epistemologi: Sumber Pengetahuan Perspektif Islam Dan Barat*. 9(4). https://doi.org/10.31943/jurnal_risalah.v9i4.598
- Indonesia, R. Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. , 2003 Lembaran Negara Republik Indonesia § (2003).
- Khoirunnisa Khoirunnisa, Riska Nabela, M. Sahrial Efendi Lubis, & Herlini Puspika Sari. (2024). Penerapan Filsafat Pendidikan Progresivisme dalam Kurikulum Merdeka. *Reflection : Islamic Education Journal*, 1(4), 66–77. <https://doi.org/10.61132/reflection.v1i4.164>
- Komaruzaman, K. (2018). Pendidikan Pembebasan Ki Hajar Dewantara Asas Pendidikan Liberal di Indonesia. *Tawazun: Jurnal Pendidikan Islam*, 8(2), 161–182. <https://doi.org/10.32832/tawazun.v8i2.1143>
- Kuntowijoyo. (2008). *Paradigma Islam: Interpretasi untuk Aksi* (Edisi Baru). Bandung: Mizan.
- Laily Navi'atul Farah. (2022). Studi Komparatif Aliran-Aliran Utama Filsafat Pendidikan Islam dan Filsafat Pendidikan Barat. *HEUTAGOGIA: Journal of Islamic Education*, 2(1), 115–128. <https://doi.org/10.14421/hjie.2022.21-08>
- Laksana, E. P., Indreswari, H., Hotifah, Y., Anggoro, B. K., Budiarto, L., & Masruroh, B. (2023). Filsafat progresivisme dalam pendidikan: Systematic literature review. *Wiyata Dharma: Jurnal Penelitian Dan Evaluasi Pendidikan*, 11(2), 83–88. <https://doi.org/10.30738/wd.v11i2.16124>
- Mawaddah, U., & Karomah, S. (2018). Relevansi Pemikiran Fazlur Rahman Terhadap Pendidikan Modern di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Agama Islam Al-Thariqah*, 3(1), 15–27. [https://doi.org/10.25299/althariqah.2018.vol3\(1\).1516](https://doi.org/10.25299/althariqah.2018.vol3(1).1516)
- Mubarok, R. (2015). PENDIDIKAN HUMANIS JOHN DEWEY DALAM PERSPEKTIF PENDIDIKAN ISLAM. *J-PAI: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 2(1). <https://doi.org/10.18860/jpai.v2i1.3760>
- Mudin, Moh. I., Ahmad, A., & Rohman, A. (2021). Potensi Bawaan Manusia: Studi Komparatif Teori Tabularasa dan Konsep Fitrah. *Analisis: Jurnal Studi Keislaman*, 21(2), 231–252. <https://doi.org/10.24042/ajsk.v21i2.9359>
- Mughni, M. S., & Abu Bakar, M. Y. (2022). Studi Aliran Filsafat Pendidikan Islam Serta Implikasinya Terhadap Pengembangan Pendidikan Islam. *Dirasah: Jurnal Studi Ilmu Dan Manajemen Pendidikan Islam*, 5(1), 81–99. <https://doi.org/10.29062/dirasah.v5i1.456>

- 1052 *Dialektika Progresivisme dan Kurikulum Merdeka: Menuju Rekonstruksi Bertransendensi dalam Filsafat Pendidikan Islam* - M. Irfan Faisal, Warul Walidin
DOI : <https://doi.org/10.31004/edukatif.v8i5.9383>
- Musayyidi, M. (2018). PEMIKIRAN PENDIDIKAN ISLAM KONTEMPORER MENURUT SYED MUHAMMAD NAQUIB AL-ATTAS. *Kariman: Jurnal Pendidikan Keislaman*, 5(2), 19–28. <https://doi.org/10.52185/kariman.v5i2.18>
- Nikma, S., & Rozak, A. (n.d.). KURIKULUM MERDEKA DALAM TINJAUAN FILSAFAT PENDIDIKAN. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 13(1). <https://doi.org/10.33511/qiroah.v13n1.36-48>
- Nursikin, M. (2016). Aliran-Aliran Filsafat Pendidikan dan Implementasinya dalam Pengembangan Kurikulum Pendidikan Islam. *Attarbiyah: Journal of Islamic Culture and Education*, 1(2), 303–334. <https://doi.org/10.18326/attarbiyah.v1i2.303-334>
- Prayitno, H. J., Markhamah, Nasucha, Y., Huda, M., Ratih, K., Ubaidullah, ... Thambu, N. (2022). Prophetic educational values in the Indonesian language textbook: pillars of positive politeness and character education. *Heliyon*, 8(8), e10016. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10016>
- Tolchah, M. (2020). Implikasi Filsafat Pendidikan dalam Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam Perspektif Kuntowijoyo. *FIKROTUNA*, 11(01). <https://doi.org/10.32806/jf.v11i01.3937>
- Utomo, S. T., & Ifadah, L. (2020). *FILSAFAT PROGRESIVISME DAN IMPLIKASINYA BAGI PENDIDIKAN ISLAM*. Retrieved from <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:219026019>