

REKONSTRUKSI RELASI SEJARAH, ILMU PENGETAHUAN, DAN SOSIOLOGI DALAM PENDIDIKAN ISLAM KONTEMPORER

¹Eko Purnomo, ²Abdullah Idi, ³Karoma, ⁴Yulia Tri Samiha

¹Program Doktor Pascasarjana Universitas Islam Negeri Raden Fatah Palembang

Email: ekopurnomo4993@gmail.com

²Universitas Islam Negeri Raden Fatah Palembang

Email: abdullahidi_uin@radenfatah.ac.id

³Universitas Islam Negeri Raden Fatah Palembang

Email: karoma_uin@radenfatah.ac.id

⁴Universitas Islam Negeri Raden Fatah Palembang

Email: yuliatrisamiha_uin@radenfatah.ac.id

Abstract This research stems from the need to reconstruct the relationship between the history, science, and sociology of Islamic education in the context of contemporary educational transformation. To date, these three fields have often been studied separately, thus lacking a comprehensive understanding of the epistemological and social dynamics of Islamic education. This research aims to analyze the historical interrelationships, scientific developments, and social structures that shape Islamic educational practices and their implications for educational system reform. The research employed a qualitative approach with a library study design and historical-sociological analysis. Data were obtained through a review of classical and contemporary documents and analyzed using interpretive and comparative approaches to identify patterns of development and change. The results show that Islamic education develops through the interaction between classical scientific traditions, social dynamics, and responses to modernity. The integration of historical and sociological perspectives allows mapping of epistemic transformations from a traditional transmission model to a dialogical and contextual model. This research contributes to strengthening the integrative theoretical framework of Islamic education and provides practical implications for curriculum development, educational policies, and learning strategies that are responsive to social change and scientific development.

Keywords: *Sejarah Pendidikan Islam; Ilmu Pengetahuan Islam; Sosiologi Pendidikan Islam; Transformasi Epistemologis; Integrasi Keilmuan.*

Pendahuluan

Perkembangan pendidikan Islam kontemporer menunjukkan persoalan mendasar berupa kebutuhan untuk mempertautkan pembelajaran agama dengan realitas sosial-demokratis seperti kohesi sosial, HAM, dan demokrasi tanpa kehilangan pijakan teologisnya. Dalam konteks ini, relasi antara sejarah, ilmu pengetahuan, dan sosiologi menjadi arena problematik yang kian relevan untuk diteliti karena turut menentukan cara ajaran agama dipahami dan dioperasionalkan dalam ruang publik pendidikan (Saada, 2023; Tuna, 2020). Di sisi lain, literatur kritis menegaskan bahwa pendekatan pendidikan Islam yang terlalu devosional atau apologetik berisiko menyempitkan ruang refleksi, dialog, serta pembacaan historis-sosial atas tradisi. Karena itu, diperlukan kerangka analisis yang mampu menjelaskan

bagaimana pengetahuan keislaman diproduksi, dinegosiasikan, dan dilegitimasi di dalam institusi pendidikan (Asnawi & Zuhdi, 2025; Sabic-El-Rayess, 2020).

Beberapa penelitian terdahulu menunjukkan bahwa diskursus pendidikan Islam kontemporer banyak diarahkan pada pergeseran dari pola devosional menuju pendekatan yang lebih kritis dan reflektif, terutama untuk menata ulang bagaimana pengetahuan keagamaan dipahami, dilegitimasi, dan diajarkan dalam konteks sosial yang berubah (A. Agbaria, 2024; Saada & Magadlah, 2021). Selanjutnya, hasil penelitian lain menegaskan bahwa transformasi pendidikan Islam tidak dapat dilepaskan dari faktor institusional seperti kepemimpinan, tata kelola, dan budaya organisasi yang menentukan arah kebijakan, praktik pembelajaran, dan agenda perubahan, termasuk keterkaitannya dengan orientasi kewargaan dan tujuan pendidikan yang lebih luas (A. Agbaria et al., 2022; Saada, 2023). Selain itu, sejumlah artikel konseptual dan tinjauan sistematis menekankan bahwa pendidikan Islam perlu dipahami sebagai lingkungan budaya kebijaksanaan yang mengintegrasikan etika, estetika, kebebasan bertanggung jawab, sekaligus sebagai arena pembentukan belonging dan partisipasi kewargaan pada komunitas Muslim, sehingga analisis sejarah, ilmu pengetahuan, dan sosiologi pendidikan Islam harus dibaca secara terpadu (Lahmar, 2020; Ozalp & Ćufurović, 2021).

Berdasarkan peta penelitian terdahulu, tampak bahwa kajian pendidikan Islam masih cenderung parsial. Studi yang ada umumnya membahas pembaruan pedagogis, legitimasi pengetahuan, faktor institusional, serta pembentukan belonging dan kewargaan secara terpisah. Padahal, aspek-aspek tersebut perlu dihubungkan dalam satu kerangka analisis yang menjelaskan keterkaitan antara genealogi otoritas keilmuan, struktur pengetahuan, praktik kelembagaan, dan dinamika sosial pendidikan Islam. Oleh karena itu, integrasi antara sejarah, ilmu pengetahuan, dan sosiologi pendidikan Islam masih menjadi ruang kajian penting yang belum banyak dirumuskan secara konseptual-operasional.

Kebaruan penelitian ini terletak pada penyusunan kerangka analitis integratif yang memadukan sejarah, ilmu pengetahuan, dan sosiologi pendidikan Islam dalam satu alur penjelasan. Melalui kerangka ini, pendidikan Islam tidak hanya dipahami sebagai praktik pedagogis, tetapi juga sebagai arena produksi, legitimasi, dan distribusi pengetahuan yang dibentuk oleh genealogi otoritas keilmuan, perubahan tradisi keilmuan Islam, rezim pengetahuan, serta relasi sosial-institusional. Dengan demikian, penelitian ini menawarkan pembacaan baru bahwa belonging dan civic agency peserta didik tidak lahir semata-mata sebagai dampak sosial pendidikan, tetapi juga sebagai hasil dari desain epistemik, konfigurasi kurikulum, dan negosiasi sosial dalam institusi pendidikan Islam.

Bertolak dari urgensi dan gap tersebut, tujuan penelitian ini adalah menganalisis secara komprehensif bagaimana dimensi sejarah, ilmu pengetahuan, dan dinamika sosiologis membentuk praktik Pendidikan Islam kontemporer, khususnya terkait konstruksi otoritas keilmuan, representasi relasi agama-sains dalam kurikulum dan strategi pembelajaran, serta pengaruh kultur institusi terhadap orientasi pendidikan. Rumusan masalah penelitian ini meliputi: (1) bagaimana konfigurasi historis Pendidikan Islam membentuk pola otoritas dan tradisi keilmuan yang bekerja dalam praktik pendidikan kontemporer; (2) bagaimana konsep “ilmu

pengetahuan" agama, sains, dan kemanusiaan diartikulasikan dan dioperasionalkan dalam praktik pembelajaran Pendidikan Islam; dan (3) bagaimana proses sosial meliputi habitus, legitimasi, relasi kuasa, dan budaya akademik membentuk produksi serta transmisi pengetahuan Islam di ruang pendidikan.

Secara teoritis, penelitian ini berkontribusi memperkuat kajian sosiologi Pendidikan Islam dengan memberi model konseptual yang menjembatani kritik pedagogis, sejarah intelektual, dan studi epistemik sehingga analisis tidak berhenti pada "apa yang ideal", tetapi menjelaskan "mengapa praktik berlangsung demikian" dan "bagaimana perubahan mungkin dilakukan". Secara praktis, penelitian ini memberi implikasi bagi desain kurikulum dan pengembangan pembelajaran Pendidikan Islam: mendorong kontekstualisasi teologis, penguatan nalar historis, serta integrasi literasi sains dan analisis sosial agar Pendidikan Islam mampu membentuk subjek beriman yang sekaligus kritis, berdaya warga, dan adaptif dalam masyarakat majemuk.

Kajian Pustaka

Sejarah Sosiologi Pendidikan

Sosiologi pendidikan merupakan cabang sosiologi yang mengkaji pendidikan sebagai gejala sosial yakni bagaimana pendidikan dibentuk oleh struktur masyarakat sekaligus ikut membentuk kembali struktur tersebut melalui sosialisasi, seleksi, mobilitas sosial, dan reproduksi budaya (Bourdieu, 1977; E. and J. W. S. Durkheim, 1915). Secara historis, sosiologi pendidikan tumbuh dari sosiologi klasik yang menempatkan keteraturan sosial, perubahan sosial, dan institusi sebagai pusat analisis; dalam fase awal, perhatian utamanya diarahkan pada peran pendidikan dalam menjaga integrasi sosial, pembentukan solidaritas, penanaman nilai kolektif, serta stabilitas masyarakat melalui internalisasi norma (É. Durkheim, 1956; Weber et al., 1978). Sejalan dengan pemetaan dalam literatur sosiologi pendidikan Indonesia, pendidikan dipahami sebagai pranata sosial yang bekerja melalui proses interaksi dan kontrol sosial sekaligus menjadi medium pembentukan pribadi dan warga masyarakat (Idi & Safarina, 2011).

Perkembangan berikutnya memunculkan perspektif konflik yang menekankan bahwa pendidikan tidak selalu netral, melainkan dapat menjadi arena reproduksi ketimpangan, legitimasi budaya dominan, dan distribusi peluang yang tidak merata antarkelas sosial (Bourdieu & Passeron, (1977)/(1990); lihat juga tradisi Marxian dalam pendidikan). Pada tahap kontemporer, sosiologi pendidikan memperluas fokusnya ke isu demokratisasi pendidikan, ketimpangan akses, kultur sekolah, kurikulum sebagai pengetahuan yang dipilih, relasi pedagogis, serta dinamika pendidikan dalam masyarakat multikultural dan era digital, dengan perhatian pada bagaimana sekolah sekaligus memproduksi dan menantang ketidaksetaraan melalui mekanisme evaluasi, streaming, dan hidden curriculum (Apple & Apple, 2004; Bernstein, 2000).

Dalam kerangka ini, institusi sekolah (madrasah atau pesantren) dipahami bukan sekadar tempat transfer pengetahuan, melainkan ruang sosial dengan aturan, peran, hierarki, dan budaya institusional; sekolah mengoperasikan mekanisme sosial seperti klasifikasi, penilaian, disiplin, dan pembiasaan yang berdampak pada

pembentukan identitas peserta didik (Coleman, 1988; Idi & Safarina, 2011). Karena itu, perubahan masyarakat urbanisasi, teknologi, transformasi ekonomi, dan perubahan pola keluargacakan memengaruhi arah kebijakan dan praktik pendidikan, sementara pendidikan juga berfungsi sebagai instrumen perubahan sosial karena nilai, keterampilan, dan aspirasi sosial dibentuk serta didistribusikan melalui pengalaman belajar (Bowles & Gintis, 1976; Willis, 1977). Dengan demikian, sejarah sosiologi pendidikan dapat dipahami sebagai penguatan perangkat teori dan metode untuk membaca pendidikan dalam kaitannya dengan struktur, budaya, dan relasi kuasa dalam masyarakat.

Ilmu Pengetahuan

Ilmu pengetahuan dapat dipahami sebagai himpunan pengetahuan yang disusun secara sistematis, rasional, dan dapat diuji melalui metode tertentu, sehingga menghasilkan penjelasan yang dapat dipertanggungjawabkan tentang fenomena (Chalmers, 2013; Kerlinger & Lee, 2000). Dalam kerangka filsafat ilmu, ilmu tidak hanya berbicara tentang “apa yang diketahui” sebagai produk (kumpulan teori, konsep, hukum, dan temuan), tetapi juga “bagaimana mengetahui” sebagai proses meliputi logika penalaran, prosedur metodologis, serta kriteria keabsahan (Popper, 2002; Lakatos, 1978). Ilmu berkembang karena adanya tradisi pengujian kritis, keterbukaan terhadap koreksi, dan akumulasi temuan melalui mekanisme verifikasi maupun falsifikasi; suatu penjelasan ilmiah dinilai kuat sejauh mampu diuji, diperdebatkan, dan (bila perlu) dipatahkan oleh bukti atau argumen yang lebih baik (Popper, 2002; Chalmers, 2013). Ilmu juga selalu terikat konteks sosial karena ia lahir dari komunitas ilmiah yang memiliki norma, etika, dan mekanisme legitimasi seperti publikasi, sitasi, peer review, dan konsensus yang sifatnya sementara; karena itu, pengetahuan ilmiah bersifat dinamis: teori dapat direvisi ketika ditemukan bukti baru atau ketika kerangka penjelasan lama tidak lagi memadai (Merton, 1973; Kuhn, 2012).

Dalam ranah ilmu sosial dan pendidikan, ilmu pengetahuan tidak hanya menjelaskan realitas, tetapi juga sering memuat dimensi nilai karena objek kajiannya adalah manusia dan masyarakat; konsekuensinya, ilmu pendidikan dan sosiologi pendidikan perlu memberi ruang pada makna, interpretasi, konteks budaya, serta relasi kuasa yang membentuk tindakan sosial (Lincoln, 1985; Weber et al., 1978). Pengetahuan dalam pendidikan dapat dipahami sebagai konstruksi sosial; apa yang dianggap sebagai “pengetahuan penting” dalam kurikulum umumnya merupakan hasil seleksi sosial yang dipengaruhi oleh kebutuhan masyarakat, ideologi, dan kebijakan, sehingga kurikulum bekerja sebagai pengetahuan yang dipilih sekaligus mekanisme distribusi kesempatan belajar (Apple & Apple, 2018; Young, 1998). Karena itu, pembahasan ilmu pengetahuan dalam sosiologi pendidikan menegaskan bahwa produksi, distribusi, dan legitimasi pengetahuan di sekolah berkaitan erat dengan struktur sosial, habitus kultural, serta mekanisme reproduksi ketimpangan (Bernstein, 1998; Bourdieu, 1990). Dalam konteks Indonesia, kerangka ini juga dipakai untuk menegaskan bahwa pendidikan sebagai pranata sosial tidak bisa dilepaskan dari dinamika masyarakat, perubahan sosial, dan kepentingan-kepentingan yang bekerja di dalamnya, sehingga analisis pendidikan menuntut keterkaitan antara dimensi pengetahuan, budaya, dan kekuasaan (Idi & Safarina, 2011).

Sosiologi Pendidikan Islam

Sosiologi pendidikan Islam adalah kajian yang memadukan sosiologi pendidikan dengan *worldview* Islam untuk memahami pendidikan sebagai praktik sosial. Dalam perspektif ini, madrasah, pesantren, dan sekolah Islam tidak hanya berfungsi sebagai tempat transfer ilmu, tetapi juga sebagai institusi sosial yang membentuk identitas, nilai, adab, dan budaya keagamaan peserta didik melalui norma, otoritas, disiplin, keteladanan, dan pembiasaan. Karena itu, pendidikan Islam dipahami selalu berkaitan dengan dinamika sosial yang lebih luas, seperti modernisasi, globalisasi, teknologi, dan pluralitas masyarakat (Idi & Safarina, 2011; Riantina et al., 2024).

Secara teoritis, sosiologi pendidikan Islam dapat dibaca melalui perspektif fungsional, konflik, dan interaksionisme simbolik. Perspektif fungsional melihat lembaga pendidikan Islam sebagai sarana integrasi sosial dan transmisi nilai religius (É. Durkheim, 1956), sedangkan perspektif konflik menekankan bahwa pendidikan juga dapat mereproduksi ketimpangan sosial melalui akses, kurikulum, dan kredensial (Bourdieu & Passeron, 1990; Bowles & Gintis, 1976). Adapun perspektif interaksionisme simbolik menyoroti pentingnya simbol, ritus, dan interaksi sehari-hari dalam pembentukan makna dan identitas religius peserta didik (Apple & Apple, 2018; Bernstein, 1998; Blumer, 1969).

Ketiga rumpun kajian tersebut saling melengkapi dalam membangun kerangka konseptual penelitian ini. Sejarah sosiologi pendidikan memberi dasar untuk membaca pendidikan sebagai institusi sosial yang dipengaruhi oleh struktur, budaya, dan relasi kuasa. Kajian ilmu pengetahuan memperjelas bahwa pendidikan juga berkaitan dengan proses produksi, seleksi, validasi, dan legitimasi pengetahuan. Sementara itu, sosiologi pendidikan Islam menempatkan seluruh proses tersebut dalam konteks nilai, adab, otoritas keagamaan, dan budaya kelembagaan Islam. Dengan demikian, pendidikan Islam dapat dipahami sebagai arena sosial-epistemik yang menghubungkan sejarah, struktur pengetahuan, praktik institusional, serta pembentukan identitas dan keberdayaan peserta didik.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain kajian pustaka (*library research*) untuk membangun sintesis konseptual mengenai keterkaitan sejarah, ilmu pengetahuan, dan dinamika sosiologis dalam Pendidikan Islam. Desain ini dipilih karena fokus penelitian menuntut penelusuran literatur yang sistematis untuk memperkuat argumentasi teoretik, sekaligus memastikan proses pencarian dan pemilihan sumber dilakukan secara transparan serta dapat direplikasi (Page, McKenzie, et al., 2021; Page, Moher, et al., 2021).

Sumber data mencakup literatur primer dan sekunder. Literatur primer meliputi artikel jurnal internasional bereputasi, buku akademik, dan artikel konseptual yang membahas genealogi pendidikan Islam, epistemologi atau relasi agama dan sains, serta proses sosial-institusional seperti otoritas, legitimasi, dan

budaya akademik. Literatur sekunder meliputi dokumen kebijakan, dokumen kurikulum, dan laporan akademik yang relevan untuk menelaah bagaimana relasi agama-sains direpresentasikan serta bagaimana orientasi institusi pendidikan dibentuk (Kuckartz & Rädiker, 2023; Page, McKenzie, et al., 2021).

Prosedur penelusuran literatur dilakukan secara sistematis melalui basis data dan mesin indeks ilmiah dengan kata kunci yang dikelompokkan ke dalam tiga klaster: (1) *history/genealogy of Islamic education*; (2) *Islam, knowledge, science, epistemology, curriculum*; dan (3) *sociology of education, authority, legitimacy, academic culture, power relations*. Proses seleksi sumber mengacu pada prinsip pelaporan ulasan sistematis agar tahap pencarian, penyaringan, dan alasan inklusi/eksklusi terdokumentasi dengan jelas (Page, McKenzie, et al., 2021; Page, Moher, et al., 2021).

Kriteria inklusi mencakup: (a) publikasi 5 tahun terakhir (2021–2025/2026) untuk memastikan landasan metodologis dan temuan yang mutakhir; (b) relevansi langsung dengan tiga dimensi kajian (sejarah, ilmu pengetahuan, dan sosiologi pendidikan Islam); (c) keterbitan pada sumber akademik yang kredibel; dan (d) ketersediaan argumentasi atau temuan yang memungkinkan dilakukan sintesis konseptual. Adapun kriteria eksklusi meliputi tulisan populer non-ilmiah, artikel tanpa kejelasan metode atau argumentasi, serta publikasi yang tidak beririsan langsung dengan fokus tiga dimensi kajian (Page et al., 2021; Page et al., 2021).

Analisis data menggunakan *qualitative content analysis* (QCA) yang dipadukan dengan analisis tematik. QCA digunakan untuk mengodekan dan mengelompokkan makna baik eksplisit maupun laten dari teks sehingga memungkinkan perumusan pola relasional antar konsep (misalnya: *genealogi historis* → otoritas epistemik → desain kurikulum → kultur institusi) (Kuckartz & Rädiker, 2023; Sheydayi & Dadashpoor, 2023). Analisis tematik digunakan untuk membangun tema-tema konseptual dan menyusun sintesis naratif yang konsisten, dengan tahapan yang menekankan pengodean, pengembangan tema, serta penulisan hasil secara reflektif (Ahmed, 2024; Ahmed et al., 2025).

Untuk menjaga *trustworthiness* (kredibilitas dan ketertelusuran), penelitian menerapkan: (1) *audit trail*, yaitu pencatatan rinci proses pencarian, seleksi, matriks sintesis, dan keputusan pengodean; (2) *triangulasi sumber* melalui perbandingan lintas-jenis dokumen (artikel jurnal, buku akademik, dan dokumen kurikulum atau kebijakan); serta (3) *peer debriefing* untuk menguji kewajaran interpretasi, menguatkan konsistensi sintesis, dan meminimalkan bias peneliti (Adler, 2022; Ahmed, 2024).

Hasil dan Pembahasan

Hasil Kajian Konseptual

Genealogi Historis Otoritas Keilmuan

Kajian terdahulu menunjukkan bahwa otoritas keilmuan dalam pendidikan Islam berakar pada genealogi tradisi klasik yang menempatkan pengetahuan sebagai amanah, ditransmisikan melalui rujukan otoritatif, adab keilmuan, dan relasi guru-murid. Pola ini membentuk legitimasi keilmuan yang bertumpu pada otoritas sumber, ketertiban metodologis, dan kontinuitas tradisi, sehingga pendidikan Islam berperan dalam menjaga warisan ilmu sekaligus membentuk etos religius peserta didik (Idriz, 2022). Namun, dalam konteks kontemporer, otoritas keagamaan tidak

lagi dapat dipahami semata sebagai dominasi, melainkan sebagai mekanisme rasional dan sosial yang dilegitimasi melalui praktik komunitas, perangkat justifikasi, dan penggunaan otoritas secara kontekstual dalam kehidupan pendidikan Islam (Bhojani & Clarke, 2023).

Pada era modern, otoritas keilmuan Islam mengalami reposisi dari pola transmisi tradisional menuju otoritas yang juga dituntut rasional, relevan secara sosial, dan responsif terhadap kebutuhan publik. Pengetahuan agama tidak hanya dinilai dari kesahihan sanad atau tradisi, tetapi juga dari kemampuannya menjawab isu pendidikan modern, seperti etika publik, kohesi sosial, dan kewargaan (Muthohirin, 2025). Dalam konteks pendidikan Islam di Eropa, misalnya, penelitian empiris pada guru Pendidikan Agama Islam memperlihatkan bahwa pengajaran semakin diposisikan sebagai ruang pembentukan identitas dan partisipasi kewargaan; isu-isu nilai publik (demokrasi, pluralisme, hak asasi) diolah melalui “kontekstualisasi teologis” dan diskusi rasional agar selaras dengan realitas masyarakat plural (Yağdı, 2025).

Reposisi otoritas keilmuan mendorong pergeseran pedagogi pendidikan Islam dari pola transmisi satu arah menuju pembelajaran dialogis, kontekstual, dan reflektif. Dalam konteks ini, teks dan tradisi tetap menjadi rujukan utama, tetapi pemaknaannya diarahkan untuk merespons perubahan sosial, budaya, dan perkembangan pengetahuan modern. Pergeseran ini menunjukkan transformasi epistemik: kebenaran tidak hanya diterima melalui otoritas, tetapi juga dipahami melalui argumentasi, kompetensi, akuntabilitas, dan refleksi sosial (Bartsch et al., 2025). Sejalan dengan itu, studi tentang critical pedagogy dalam pendidikan Islam menunjukkan pergeseran dari pedagogi berbasis hafalan dan otoritas tunggal menuju pembelajaran reflektif-kritis yang tetap menjaga autentisitas spiritual-kultural. Pergeseran ini juga tampak dalam pendidikan tinggi, ketika otoritas epistemik Islam dinegosiasikan melalui dialog antara pendekatan normatif-konfesional dan deskriptif-akademik sebagai dasar legitimasi keilmuan (Engelhardt, 2021; Karwadi et al., 2025).

Untuk memperjelas temuan tersebut, Gambar 1 menyajikan sintesis konseptual mengenai keterkaitan antara genealogi historis otoritas keilmuan, konstruksi ilmu pengetahuan, dan relasi antara pengetahuan, institusi, dan keluaran sosial dalam transformasi Pendidikan Islam.



Gambar 1. Transformasi Pendidikan Islam dalam perspektif sosiologis-epistemik

Gambar 1 menegaskan framework utama penelitian ini, yaitu model sosiologis-epistemik transformasi Pendidikan Islam. Model ini memandang pendidikan Islam sebagai arena sosial dan epistemik yang dibentuk oleh tiga unsur utama: genealogi otoritas keilmuan, konstruksi pengetahuan, dan rezim institusional. Ketiganya saling berinteraksi dalam menentukan bagaimana ilmu dipilih, dilegitimasi, diajarkan, dan didistribusikan hingga membentuk identitas religius, belonging, dan civic agency peserta didik. Dengan demikian, transformasi pendidikan Islam tidak hanya dipahami sebagai perubahan metode pembelajaran, tetapi sebagai perubahan cara otoritas, pengetahuan, dan institusi bekerja dalam membentuk keluaran sosial pendidikan.

Konstruksi Ilmu Pengetahuan

Kajian literatur menegaskan bahwa perdebatan ilmu pengetahuan dalam pendidikan Islam terutama berlangsung pada ranah epistemik yaitu bagaimana kriteria “kebenaran” ditetapkan, siapa yang diakui sebagai otoritas epistemik, dan bagaimana klaim pengetahuan divalidasi dalam praktik kelembagaan dan pembelajaran. Dalam konteks Muslim, studi empiris tentang guru sains menunjukkan bahwa relasi agama dan sains sering dipahami melalui skema ontologis dan epistemologis yang menempatkan agama sebagai kerangka makna sekaligus rujukan batas bagi pengetahuan ilmiah; konsekuensinya, kompatibilitas atau ketegangan tidak bersifat “hitam dan putih”, melainkan diproduksi melalui penafsiran dan praktik pedagogis guru (Mansour, 2011).

Sintesis penelitian terdahulu memperlihatkan dua pola kurikulum dominan. Pola ko-eksistensi menempatkan agama dan sains berdampingan tetapi terpisah sehingga integrasi cenderung “aman” namun dangkal karena relasi epistemiknya tidak benar-benar diuji. Sebaliknya, pola integratif dan dialogis menautkan agama dan sains melalui isu publik (etika, kemaslahatan, risiko, tanggung jawab sosial) dan menuntut perangkat pedagogis yang memfasilitasi pertukaran alasan-bukti. Riset kelas berbasis *socioscientific issues* menunjukkan bahwa diskusi dialogis efektif ketika guru mampu mengoordinasikan mode *dialogic and authoritative* untuk mengakui multi-perspektif sekaligus menjaga arah epistemik pembelajaran agar argumen berkembang, bukan berhenti pada opini (Bossér & Lindahl, 2021).

Arah dialogis tersebut konsisten dengan penguatan literasi sains dalam makna kuat yaitu memahami sains sebagai proses penalaran berbasis evidensi, menimbang klaim kebenaran, dan mengaitkan pengetahuan dengan implikasi etis-sosial. Studi intervensi skala besar tentang kualitas dialog kelas menegaskan bahwa peningkatan “dialogicity” dan kualitas pertukaran ide dipengaruhi oleh rancangan pembelajaran dialogis-argumentatif dan pengelolaan konteks diskusi (misalnya whole-class vs small-group), sehingga literasi sains tidak hanya bergantung pada konten tetapi pada kualitas praktik diskursif yang dibangun institusi dan guru (Rapanta et al., 2023). Selain itu, riset argumentasi ilmiah menunjukkan bahwa pelatihan pola argumentasi (misalnya Toulmin) dapat memperkuat penalaran dan berpikir kritis prasyarat penting agar integrasi agama dan sains tidak berubah menjadi klaim normatif tanpa verifikasi (Giri & Paily, 2020).

Pengetahuan, Institusi, dan Keluaran Sosial (Belonging & Civic Agency)

Temuan penelitian terdahulu menegaskan bahwa praktik dan transformasi Pendidikan Islam perlu dibaca sebagai persoalan sosiologis yaitu pengetahuan keagamaan tidak hanya dianggap “benar” karena koherensi epistemiknya, tetapi juga karena diinstitusikan melalui mekanisme produksi, seleksi, standardisasi, dan sirkulasi yang menentukan otoritas, rujukan yang sah, serta model keberagamaan yang dinilai ideal (Muthohirin, 2025; Nasir & Rijal, 2021). Dalam sosiologi pendidikan, proses ini dapat dipahami sebagai rezim pengetahuan institusional yang mengatur seleksi konten, validasi kriteria kebenaran, dan distribusi pengetahuan melalui kurikulum, pedagogi, serta asesmen sekaligus menetapkan batas wacana dan format kompetensi yang diakui (Nasir & Rijal, 2021; Prasetyo, 2025). Argumen ini sejalan dengan kajian *recontextualisation* (tradisi Bernsteinian) tentang bagaimana pengetahuan dibentuk ulang lewat aturan seleksi, pengurutan, *pacing*, dan evaluasi hingga menjadi kurikulum dan praktik kelas (Khawaja & Puustinen, 2022). Pada saat yang sama, perspektif Foucauldian menegaskan bahwa produksi “kebenaran” pendidikan selalu terkait relasi kuasa melalui diskursus kebijakan, teknik pengelolaan, dan perangkat performativitas yang menormalkan standar, audit, dan ukuran “mutu” (Romanowski, 2022; Rose, 2022).

Literatur mutakhir menunjukkan bahwa rezim pengetahuan dalam pendidikan bekerja melalui proses sosial yang melekat pada aktor dan institusi. Habitus disposisi yang dibentuk oleh sejarah lembaga dan pengalaman sosial aktor – membuat preferensi pedagogis tertentu tampak “wajar” dan karenanya sulit digeser (McLaughlin, 2024; Schoville et al., 2024). Rezim ini juga dipertahankan melalui *boundary-work* (batas kerja), yakni praktik penegasan batas yang memilah mana pengetahuan yang dianggap ortodoks atau layak diajarkan dan mana yang dianggap menyimpang, sehingga ruang dialog institusional sering bergerak dalam koridor kelayakan yang sudah dipatok (Veltman et al., 2024). Karena itu, pembaruan pedagogis kerap tampak maju pada level wacana, tetapi berjalan lambat pada level praktik ketika mekanisme kontrol pengetahuan (kurikulum, asesmen, dan tata kelola) tetap stabil. Dalam pendidikan agama, ketegangan ini tampak pada tarik-menarik antara model *confessional-devotional* dan kebutuhan pendekatan yang lebih kritis-reflektif dalam masyarakat demokratis multikeyakinan; pergeseran tersebut sangat ditentukan oleh bagaimana institusi mengelola legitimasi pengetahuan dan batas wacananya (Saada, 2022; Saada & Magadlah, 2021). Di sisi lain, studi kasus program dialog lintas tradisi menegaskan bahwa perubahan orientasi pengajaran (dari protektif-apologetik menuju humanistik-kritis) menuntut desain institusional yang sengaja mengurangi segregasi dan memperluas interaksi pedagogis lintas kelompok (A. K. Agbaria & Statman, 2022).

Pada level keluaran sosial, penelitian terdahulu menegaskan bahwa konfigurasi rezim pengetahuan institusional ikut membentuk *belonging* dan *civic agency* peserta didik. *Belonging* bukan sekadar rasa memiliki, melainkan selalu memuat politik keanggotaan tentang siapa yang diakui sebagai “kita” dan bagaimana batas “mereka” ditarik, sehingga dapat bergerak ke arah inklusif atau eksklusif (Yuval-Davis, 2006). Ketika institusi membuka ruang dialog, mendorong refleksivitas, dan membingkai pengetahuan agama sebagai etika hidup bersama, Pendidikan Islam

cenderung menghasilkan identitas yang lebih inklusif dan memperkuat orientasi kewargaan yang bertanggung jawab (Ozalp & Ćufurović, 2021; Saada, 2023). Sebaliknya, ketika rezim pengetahuan bersifat apologetik dan menutup ruang kritik, belonging berisiko mengeras menjadi identitas eksklusif dan civic agency menyempit menjadi kepatuhan simbolik, bukan partisipasi demokratis yang bermakna (Westheimer & Kahne, 2004).

Dengan demikian, transformasi Pendidikan Islam tidak cukup dipahami sebagai perubahan materi atau metode, tetapi sebagai perubahan tata kelola pengetahuan di tingkat institusi. Perubahan ini ditentukan oleh otoritas keilmuan, legitimasi rujukan, batas kelayakan pengetahuan, serta cara kurikulum, pedagogi, dan asesmen membentuk arah pembelajaran. Ketika institusi membuka ruang dialog dan reflektivitas, Pendidikan Islam cenderung melahirkan sikap inklusif dan kapasitas kewargaan yang lebih kuat. Sebaliknya, jika pengetahuan dikelola secara protektif dan apologetik, pembaruan mudah berhenti pada tataran retorik. Hubungan tersebut dirangkum dalam Gambar 2.



Gambar 2. Transformasi Pendidikan Islam dalam perspektif sosiologis-epistemik

Sebagaimana tergambar pada Gambar 2, transformasi Pendidikan Islam berlangsung melalui perubahan orientasi dari pola yang semata-mata otoritatif secara tradisional menuju pola yang dialogis secara epistemik, reflektif secara sosial, dan lebih terbuka secara institusional. Perubahan tersebut kemudian berimplikasi pada tiga ranah sekaligus, yaitu pemaknaan Pendidikan Islam, pembenahan lembaga melalui kurikulum, pedagogi, dan asesmen, serta pembentukan peserta didik yang memiliki *belongings* inklusif dan *civic agency* yang lebih kuat.

Pembahasan

Transformasi pendidikan Islam perlu dipahami sebagai proses historis, epistemik, dan sosiologis secara sekaligus. Secara historis, pendidikan Islam bertumpu pada genealogi otoritas keilmuan yang menjaga kesinambungan tradisi, adab, dan legitimasi sumber. Secara epistemik, transformasi terjadi ketika pengetahuan tidak hanya diwariskan, tetapi juga dipilih, divalidasi, dilegitimasi, dan dikontekstualisasikan dalam kurikulum serta praktik pembelajaran. Secara sosiologis, proses tersebut berlangsung dalam institusi pendidikan yang memiliki struktur,

budaya, relasi kuasa, serta mekanisme distribusi pengetahuan. Dengan demikian, perubahan pendidikan Islam tidak dapat dibaca hanya sebagai pembaruan metode pembelajaran, tetapi sebagai perubahan cara tradisi, pengetahuan, dan institusi bekerja secara bersama dalam membentuk arah pedagogis dan keluaran sosial peserta didik (Faza et al., 2025; Mardatillah et al., 2025; Rafi et al., 2025).

Dalam kerangka tersebut, penelitian ini menegaskan bahwa persoalan utama pendidikan Islam kontemporer bukan terletak pada pertentangan antara tradisi dan modernitas, melainkan pada bagaimana tradisi keilmuan Islam direposisi agar tetap memiliki otoritas normatif sekaligus relevansi sosial. Tradisi pendidikan Islam tetap menyimpan kekuatan moral, spiritual, dan epistemik, tetapi kekuatan tersebut perlu diartikulasikan secara dialogis agar mampu berinteraksi dengan rasionalitas keilmuan, tata kelola kelembagaan modern, dan realitas sosial yang semakin plural (Rizki & Rijal, 2026; Slamet Riyadi et al., 2024). Dalam konteks itu, penelitian ini menguatkan pandangan bahwa persoalan utama pendidikan Islam kontemporer bukan terletak pada dikotomi antara tradisi dan modernitas, melainkan pada bagaimana tradisi keilmuan Islam direposisi agar tetap memiliki otoritas normatif sekaligus relevansi sosial dan kelembagaan di tengah perubahan zaman (Suheri, 2025).

Dari sisi ilmu pengetahuan, integrasi dalam pendidikan Islam tidak cukup dimaknai sebagai penyandingan formal antara ilmu agama dan ilmu umum. Integrasi yang substantif menuntut rekonstruksi cara mengetahui, cara menilai, dan cara menghubungkan makna antardisiplin dalam proses pembelajaran (Abdalla, 2025; Asnawi & Zuhdi, 2025). Proses integrasi yang substantif hanya dapat berkembang apabila ruang kelas memberi tempat bagi argumentasi, negosiasi makna, dan refleksi kritis peserta didik dalam membaca hubungan antara teks, tradisi, dan realitas sosial yang terus berubah (Abdul-Jabbar, 2026; Altinyelken, 2021). Dalam kerangka itu, penelitian ini menegaskan bahwa konstruksi ilmu pengetahuan dalam Pendidikan Islam bukan hanya soal penambahan materi ajar, tetapi juga menyangkut cara kriteria kebenaran dibentuk, cara validitas pengetahuan dipertahankan, dan cara otoritas keilmuan dihadirkan dalam praktik pendidikan (Ikhrom et al., 2023; Tuna, 2024). Dengan demikian, transformasi epistemik dalam Pendidikan Islam pada dasarnya menuntut perubahan pada cara belajar, cara menilai, dan cara mengetahui, bukan semata-mata pada isi yang diajarkan.

Secara sosiologis, transformasi epistemik tersebut hanya dapat bekerja apabila didukung oleh rezim institusional yang memadai. Institusi pendidikan tidak sekadar menjalankan kurikulum, tetapi juga menentukan pengetahuan yang dianggap sah, mengatur pola interaksi, membentuk kultur akademik, dan memberi ruang atau batas terhadap wacana tertentu. Karena itu, profesionalitas guru, kepemimpinan akademik, kultur dialogis, dan desain asesmen menjadi bagian penting dari proses legitimasi pengetahuan dalam pendidikan Islam (Asep Abdullah et al., 2024; Habibi et al., 2024; Succarie, 2024). Dalam konteks tersebut, institusi pendidikan memegang peran sentral

karena tidak hanya menentukan isi kurikulum, tetapi juga menetapkan pengetahuan yang dianggap sah, membatasi atau membuka ruang wacana, dan membentuk pola interaksi yang dilegitimasi di kelas (Memon et al., 2024; Millie, 2025). Penelitian ini juga memperkuat argumen bahwa Pendidikan Islam yang dialogis dan inklusif dapat berkontribusi pada pembentukan rasa memiliki, penghormatan terhadap kemajemukan, dan kapasitas kewargaan peserta didik dalam masyarakat plural (Rukiyanto et al., 2025; Yağdı, 2025). Sebaliknya, ketika pengetahuan agama dilembagakan secara sempit, protektif, dan kurang kontekstual, orientasi keberagaman berisiko mengeras menjadi eksklusivisme simbolik dan menghambat perkembangan partisipasi sosial yang lebih luas (Anas et al., 2025; Setiyawan et al., 2025; Zaimatuz Zakiyah et al., 2022).

Dengan demikian, kontribusi utama penelitian ini terletak pada penegasan bahwa transformasi pendidikan Islam harus dibaca melalui satu argumen terpadu: sejarah membentuk otoritas keilmuan, ilmu pengetahuan menentukan mekanisme legitimasi dan validasi, sedangkan sosiologi menjelaskan bagaimana institusi mendistribusikan pengetahuan dan membentuk keluaran sosial peserta didik. Implikasinya, pembaruan pendidikan Islam tidak cukup dilakukan melalui penambahan materi atau perubahan strategi mengajar, tetapi perlu menyentuh desain kurikulum, kapasitas pendidik, kultur akademik, asesmen, dan tata kelola kelembagaan agar nilai dialog, moderasi, reflektivitas, dan keterbukaan benar-benar hadir dalam pengalaman belajar.

Meskipun demikian, penelitian ini memiliki keterbatasan karena berbasis kajian konseptual dan telaah literatur. Argumen yang dibangun lebih kuat pada level sintesis teoretis daripada verifikasi empiris di lapangan. Penelitian ini juga belum mengamati secara langsung bagaimana otoritas keilmuan, konstruksi pengetahuan, dan rezim institusional bekerja dalam praktik kelas, interaksi guru dan peserta didik, desain kurikulum, maupun sistem evaluasi pada lembaga tertentu. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya perlu diarahkan pada pengujian empiris melalui observasi kelas, wawancara, analisis dokumen kurikulum, dan telaah asesmen di berbagai setting pendidikan Islam. Upaya tersebut penting agar model sosiologis-epistemik ini dapat diuji, diperkaya, dan diterjemahkan menjadi strategi pembaruan pendidikan Islam yang lebih operasional.

Kesimpulan

Transformasi Pendidikan Islam dalam perspektif sosiologis-epistemik tidak hanya dipahami sebagai pembaruan materi ajar atau metode pembelajaran, tetapi sebagai perubahan dalam cara otoritas keilmuan, pengetahuan, dan institusi bekerja. Kontribusi teoretis utama penelitian ini terletak pada penegasan bahwa Pendidikan Islam merupakan arena sosial-epistemik, tempat pengetahuan diproduksi, dilegitimasi, didistribusikan, dan dikontekstualisasikan melalui kurikulum, pedagogi, serta budaya kelembagaan. Dengan demikian, pembaruan Pendidikan

Islam perlu diarahkan pada penguatan tradisi keilmuan yang tetap berakar pada nilai normatif Islam, sekaligus terbuka, reflektif, dan relevan dengan realitas sosial masyarakat majemuk.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdalla, M. (2025). Exploring Tarbiyah in Islamic Education: A Critical Review of the English- and Arabic-Language Literature. In *Education Sciences* (Vol. 15, Issue 5). <https://doi.org/10.3390/educsci15050559>
- Abdul-Jabbar, W. K. (2026). The ethics of disagreement (adab al-ikhtilaf): religious education for intercultural competence in Arabo-Islamic pedagogy. *British Journal of Religious Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/01416200.2026.2619036>
- Adler, R. H. (2022). Trustworthiness in Qualitative Research. *Journal of Human Lactation : Official Journal of International Lactation Consultant Association*, 38(4), 598–602. <https://doi.org/10.1177/08903344221116620>
- Agbaria, A. (2024). Education for Religion: An Islamic Perspective. In *Religions* (Vol. 15, Issue 3). <https://doi.org/10.3390/rel15030309>
- Agbaria, A. K., & Statman, D. (2022). ‘From the wells’: teaching openness in Judaism and Islam towards a shared society in Israel? *British Journal of Religious Education*, 44(1), 87–97. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1879016>
- Agbaria, A., Tuna, M. H., Arar, K., Sawalhi, R., & Yilmaz, M. (2022). The Research on Islamic-Based Educational Leadership since 1990: An International Review of Empirical Evidence and a Future Research Agenda. In *Religions* (Vol. 13, Issue 3, p. 392). <https://doi.org/10.3390/rel15030309>
- Ahmed, S. K. (2024). The pillars of trustworthiness in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 2, 100051. <https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2024.100051>
- Ahmed, S. K., Mohammed, R. A., Nashwan, A. J., Ibrahim, R. H., Abdalla, A. Q., M. Ameen, B. M., & Khedhir, R. M. (2025). Using thematic analysis in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 6, 100198. <https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2025.100198>
- Altinyelken, H. K. (2021). Critical Thinking and Non-Formal Islamic Education: Perspectives from young Muslims in The Netherlands. *Contemporary Islam*, 15(3), 267–285. <https://doi.org/10.1007/s11562-021-00470-6>
- Anas, M., Saraswati, D., Ikhsan, M. A., & Fiaji, N. A. (2025). Acceptance of “The Others” in Religious Tolerance: Policies and Implementation Strategies in The Inclusive City of Salatiga Indonesia. *Heliyon*, 11(2), e41826. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2025.e41826>
- Apple, M., & Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Apple, M., & Apple, M. W. (2018). *Ideology and Curriculum* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429400384>

- Asep Abdullah, N., Qiqi Yulianti Zaqiah, N., Mohammad Ridwan, N., Sally Badriya Hisniati, N., Mahmud, N., & Mohammad Erihardiana, N. (2024). Reactualization Islamic Theology in Education: Designing Curriculum, Method Learning, and Technology Integration for Transformation Educative. *Britain International of Linguistics Arts and Education (Biola)* Journal, 6(1), 24–32. <https://doi.org/10.33258/biola.v6i1.1079>
- Asnawi, N., & Zuhdi, M. (2025). Deconstructing Logocentrism and School-Centrism in Indonesia's Islamic Education: A Critical Epistemological Analysis. In *Education Sciences* (Vol. 15, Issue 12, p. 1615). <https://doi.org/10.3390/educsci15121615>
- Bartsch, A., Neuberger, C., Stark, B., Karnowski, V., Maurer, M., Pentzold, C., Quandt, T., Quiring, O., & Schemer, C. (2025). Epistemic authority in the digital public sphere. An integrative conceptual framework and research agenda. *Communication Theory*, 35(1), 37–50. <https://doi.org/10.1093/ct/qtae020>
- Bernstein, B. (1998). Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique. *British Journal of Educational Studies*, 46(1). <https://philpapers.org/rec/BERPSC-2>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity* (Vol. 5). Bloomsbury Publishing PLC.
- Bhojani, A.-R., & Clarke, M. (2023). Religious Authority beyond Domination and Discipline: Epistemic Authority and Its Vernacular Uses in the Shi'i Diaspora. *Comparative Studies in Society and History*, 65(2), 272–295. <https://doi.org/10.1017/S0010417522000470>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bossér, U., & Lindahl, M. (2021). Teachers' Coordination of Dialogic and Authoritative Discourses Promoting Specific Goals in Socioscientific Issue-Based Teaching. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(3), 461–482. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10061-1>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press. <https://books.google.com.np/books?id=WvhSEMrNWHAC>
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford university press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (Issue v. 4). SAGE Publications. https://books.google.co.id/books?id=vl0n9_wrrbUC
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Routledge & Kegan Paul. <https://books.google.co.id/books?id=D6M9AAAAIAAJ>
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in The Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120.
- Durkheim, É. (1956). *Education and Sociology*. Free Press.

https://books.google.co.id/books?id=QnvuzwY_z_YC

Durkheim, E. and J. W. S. (1915). *The Elementary Forms Of The Religious Life*. Dover Publication INC.

Engelhardt, J. F. (2021). Beyond the Confessional/Non-Confessional Divide—The Case of German Islamic Theological Studies. In *Religions* (Vol. 12, Issue 2, p. 70). <https://doi.org/10.3390/rel12020070>

Faza, I. A., Hanafi, S., & Husnaini, M. (2025). Curriculum Integration and Epistemological Identity in Indonesian Madrasahs: A Post-Reform Analysis. *Jurnal Pemikiran Islam*, 5(2), 238–254. <https://doi.org/10.22373/jpi.v5i2.33781>

Giri, V., & Paily, M. U. (2020). Effect of Scientific Argumentation on the Development of Critical Thinking. *Science & Education*, 29(3), 673–690. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00120-y>

Habibi, S., Purnomo, E., & Zain, Z. F. S. (2024). M. Amin Abdullah's contribution: Toward an integrated and interconnected Islamic education. *AL-TARBIYAH: Jurnal Pendidikan (The Educational Journal)*, 34(2), 79. <https://doi.org/10.24235/ath.v34i2.18687>

Idi, A., & Safarina, H. D. (2011). *Sosiologi Pendidikan: Individu, Masyarakat, Dan Pendidikan*, Jakarta: Rajawali Pers.

Idriz, M. (2022). Educational Tradition of Ijāzah in Islamic History with Reference to Persian Milieu. *Journal of Islamic Thought and Civilization*, 12(2 SE-Articles). <https://doi.org/10.32350/jitc.122.13>

Ikhrom, I., Abdullah, I., Kafipour, R., Mubaraq, Z., & Sutiyono, A. (2023). Intolerance in Islamic textbooks: The Quest for An Islamic Teaching Model for Indonesian Schools. *Cogent Education*, 10(2), 2268454.

Karwadi, Bin Zakaria, A. R., Setiyawan, A., & Ferdi Hasan, M. (2025). Integration of critical pedagogy in Islamic education: a case study of pre-service teacher training. *British Journal of Religious Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/01416200.2025.2560905>

Khawaja, A., & Puustinen, M. (2022). Recontextualising History in Primary School: Discourses in the Classroom. *History Education Research Journal*, 19(1), 7. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1365465>

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2023). *Qualitative Content Analysis: Methods, Practice and Software* (Second Edition NV-0). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781036212940>

Lahmar, F. (2020). Islamic Education: An Islamic “Wisdom-Based Cultural Environment” in a Western Context. In *Religions* (Vol. 11, Issue 8, p. 409). <https://doi.org/10.3390/rel11080409>

Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry* (Vol. 75). sage.

Mansour, N. (2011). Science teachers' views of science and religion vs. the Islamic perspective: Conflicting or compatible? *Science Education*, 95(2), 281–309. <https://doi.org/10.1002/sce.20418>

- Mardatillah, F., Gumilang, R. M., Wahyudi, M. A., Rawanita, M., & Muhammad, M. (2025). Epistemological Reconstruction of Islamic Education: Developing a Transformative Pedagogical Model to Foster Creativity. *Jurnal Ilmiah Peuradeun*, 13(2 SE-Articles), 1071–1094. <https://doi.org/10.26811/peuradeun.v13i2.2200>
- McLaughlin, S. (2024). Using Bourdieu's concept of habitus to explore higher education decision-making for working class women on an access to higher education course. *Studies in the Education of Adults*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/02660830.2024.2374617>
- Memon, N. A., Abdalla, M., & Chown, D. (2024). Laying Foundations for Islamic Teacher Education. In *Education Sciences* (Vol. 14, Issue 10). <https://doi.org/10.3390/educsci14101046>
- Millie, J. (2025). Limits of Bureaucratisation in Islamic Education. *Religion, State & Society*, 53(3), 188–201. <https://doi.org/10.1080/09637494.2025.2560226>
- Muthohirin, N. (2025). Revitalizing Islamic studies: a two-decade conversion in Indonesia's state Islamic universities. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 102153. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102153>
- Nasir, M., & Rijal, M. K. (2021). Keeping the middle path: mainstreaming religious moderation through Islamic higher education institutions in Indonesia. *Indonesian Journal of Islam and Muslim Societies*, 11(2), 213–241. <https://doi.org/10.18326/ijims.v11i2.213-241>
- Ozalp, M., & Ćufurović, M. (2021). Religion, Belonging, and Active Citizenship: A Systematic Review of Literature on Muslim Youth in Australia. In *Religions* (Vol. 12, Issue 4, p. 237). <https://doi.org/10.3390/rel12040237>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 372, n160. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Prasetyo, G. (2025). From Policy to Pedagogy: Religious Moderation as a Counter-Radicalization Strategy in Islamic Education — A Systematic Literature Review. *Jurnal Pendidikan Islam*, 14(2 SE-Articles), 233–251. <https://doi.org/10.14421/jpi.2025.142.233-251>
- Rafi, M., Qameer, N., & Salonen, E. (2025). How Islamic Religious Education Fosters Reflective Thinking Skills in a Multicultural and Democratic Context.

- Multicultural Islamic Education Review*, 3(2 SE-Articles), 231–244.
<https://doi.org/10.23917/mier.v3i2.12475>
- Rapanta, C., Miralda-Banda, A., Garcia-Milà, M., Vrikki, M., Macagno, F., & Evagorou, M. (2023). Detecting the factors affecting classroom dialogue quality. *Linguistics and Education*, 77, 101223. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101223>
- Riantina, E. M., Idi, A., & Astuti, M. (2024). Exploring the Implementation of the Religious Education System in Vocational High Schools: Strategies and Outcomes. *Al-Ishlah Jurnal Pendidikan*, 16(2).
<https://doi.org/10.35445/alishlah.v16i2.5097>
- Rizki, A., & Rijal, S. (2026). Epistemological Foundations of Islamic Education: Bayani, Burhani, and Irfani. *Al-Mudarris (Jurnal Ilmiah Pendidikan Islam)*, 9(1), 1–14.
<https://doi.org/10.23971/mdr.v9i1.11002>
- Romanowski, M. H. (2022). Controlling higher education from a distance: using foucault’s governmentality to better understand accreditation. *Cogent Education*, 9(1), 2073631. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2073631>
- Rose, P. A. (2022). The Tug-of-War Over Truth: A Foucauldian Case Study on the Interplay of Competing Discourses in Education. *Frontiers in Education*, Volume 7-2022.
<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2022.840403>
- Rukiyanto, B. A., Christiani, T. K., & Almirzanah, S. (2025). Religious education to develop respect for plurality in Indonesia. *Journal of Beliefs & Values*, 46(2), 365–380. <https://doi.org/10.1080/13617672.2024.2308982>
- Saada, N. (2022). Balancing the Communitarian, Civic, and Liberal Aims of Religious Education: Islamic Reflections. In *Religions* (Vol. 13, Issue 12, p. 1198).
<https://doi.org/10.3390/rel13121198>
- Saada, N. (2023). Educating for global citizenship in religious education: Islamic perspective. *International Journal of Educational Development*, 103, 102894.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102894>
- Saada, N., & Magadlah, H. (2021). The meanings and possible implications of critical Islamic religious education. *British Journal of Religious Education*, 43(2), 206–217.
<https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1785844>
- Sabic-El-Rayess, A. (2020). Epistemological shifts in knowledge and education in Islam: A new perspective on the emergence of radicalization amongst Muslims. *International Journal of Educational Development*, 73, 102148.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102148>
- Schoville, M. Ç., Schoville, R. G., Çöğmen, S., & Özelçi, S. Y. (2024). Habitus in elite public high schools: A case study from the perspectives of shareholders. *International Journal of Educational Development*, 109, 103107.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103107>
- Setiyawan, A., Ahyar, H., & Zakiyah, F. (2025). Outcome-based education curriculum

- implementation in arabic language education: A comparative study from a constructive alignment perspective. *Edulab: Majalah Ilmiah Laboratorium Pendidikan*, 10(2), 70–85. <https://doi.org/10.14421/edulab.2025.102.06>
- Sheydayi, A., & Dadashpoor, H. (2023). Conducting qualitative content analysis in urban planning research and urban studies. *Habitat International*, 139, 102878. <https://doi.org/10.1016/j.habitatint.2023.102878>
- Slamet Riyadi, Muhammad Ridha, Mowafg Abraham Masuwd, Naser Ali Abdulghani, & Suhendri. (2024). Integrating Tradition and Modernity in Islamic Higher Education: a Phenomenological Study of the Boarding System. *WARAQAT: Jurnal Ilmu-Ilmu Keislaman*, 9(2 SE-Articles), 78–91. <https://doi.org/10.51590/waraqat.v9i2.884>
- Succarie, A. (2024). Examining the Implications of Islamic Teacher Education and Professional Learning: Towards Professional Identity Renewal in Islamic Schools. *Education Sciences*, 14(11). <https://doi.org/10.3390/educsci14111192>
- Suheri, S. (2025). FROM BARAKAH TO BUREAUCRACY: REFRAMING ORGANISATIONAL LEGITIMACY IN ISLAMIC EDUCATION THROUGH INSTITUTIONAL THEORY. *Benchmarking*, 9(2), 393–403. <https://jurnal.uinsu.ac.id/index.php/benchmarking/article/view/28761>
- Tuna, M. H. (2020). Islamic Religious Education in Contemporary Austrian Society: Muslim Teachers Dealing with Controversial Contemporary Topics. In *Religions* (Vol. 11, Issue 8, p. 392). <https://doi.org/10.3390/rel11080392>
- Tuna, M. H. (2024). Fundamentals of a Pluralism-Fostering Islamic Religious Education: Navigating Cultural and Religious Dimensions of Plurality. *Religious Education*, 119(4), 321–337. <https://doi.org/10.1080/00344087.2024.2384690>
- Veltman, M. E., van Keulen, J., & Voogt, J. M. (2024). Teacher strategies that foster students' boundary-crossing expertise when addressing problems with wicked tendencies. *Journal of Vocational Education & Training*, 76(4), 963–990. <https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2138509>
- Weber, M., Roth, G., & Wittich, C. (1978). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology* (Issue v. 2). University of California Press. <https://books.google.co.id/books?id=MILOksrhgrYC>
- Westheimer, Joel, & Kahne, Joseph. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Willis, P. E. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Saxon House. <https://books.google.co.id/books?id=R0MHAQAIAAJ>
- Yağdı, Ş. (2025). Islamic Religious Education and Citizenship Education: An Empirical Study of Teachers' Perspectives in Austria. In *Religions* (Vol. 16, Issue 4, p. 502). <https://doi.org/10.3390/rel16040502>
- Young, M. F. D. (1998). *The Curriculum of the Future: From the "new Sociology of Education" to a Critical Theory of Learning*. Falmer Press.

<https://books.google.co.id/books?id=d--BvIm65KwC>

Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197–214. <https://doi.org/10.1080/00313220600769331>

Zaimatuz Zakiyah, Afdhal Fikri Mirma, M. Nur Pahlevi, & Nasiruddin. (2022). Desain Pengembangan Kurikulum Pembelajaran Bahasa Arab di Madrasah Berbasis Diferensiasi Otak Laki-Laki dan Perempuan (Studi Perspektif Neurosains). *Mukaddimah: Jurnal Studi Islam*, 6(1 SE-Articles), 60–83. <https://doi.org/10.14421/mjsi.61.2868>

Copyrights

Copyright for this article is retained by the author(s)

This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

