

## **Rekonstruksi Kurikulum Pendidikan Islam dalam Pemikiran Buya Hamka dan Mahmud Yunus: Studi Komparatif dan Relevansinya bagi Pendidikan Kontemporer**

**Ika Ayu Rohmiyanti<sup>1</sup>, Mukh. Nursikin<sup>2</sup>**

*Program Studi Pendidikan Agama Islam, Universitas Islam Negeri Salatiga, Indonesia*

*Email: rohmiyaika@gmail.com*

### **Abstrak**

Artikel ini menganalisis dan membandingkan konstruksi kurikulum pendidikan Islam dalam pemikiran Buya Hamka dan Mahmud Yunus serta menilai relevansinya bagi pendidikan Islam kontemporer. Naskah awal yang cenderung deskriptif-biografis direkonstruksi menjadi kajian komparatif berbasis telaah pustaka integratif. Sumber primer berupa karya-karya utama kedua tokoh yang membahas pendidikan, akhlak, pengajaran, dan lingkungan pendidikan, sedangkan sumber sekunder terdiri atas artikel ilmiah yang dapat diakses secara daring mengenai pemikiran Hamka, Mahmud Yunus, integrasi kurikulum, pendidikan karakter, dan reformasi pendidikan Islam. Analisis dilakukan melalui identifikasi unit gagasan, kategorisasi tema, perbandingan antarkategori, serta sintesis kontekstual. Hasil kajian menunjukkan bahwa Hamka dan Mahmud Yunus sama-sama menolak reduksi pendidikan Islam menjadi transmisi pengetahuan agama semata. Keduanya menempatkan akhlak, kebermanfaatan sosial, keseimbangan dunia-akhirat, peran keteladanan pendidik, dan keterhubungan keluarga-sekolah-masyarakat sebagai unsur penting pendidikan. Perbedaannya terletak pada tekanan konseptual: Hamka lebih kuat pada pembentukan pribadi, kemerdekaan berpikir, adab, perkembangan potensi, dan relasi pendidikan dengan kebudayaan; sedangkan Mahmud Yunus lebih sistematis dalam merumuskan tujuan, struktur isi, metode, jenjang, pengajaran bahasa Arab, integrasi ilmu agama dan umum, serta pembaruan kelembagaan. Sintesis keduanya menghasilkan kerangka kurikulum Islam integratif-humanistik yang mencakup orientasi teologis-etis, integrasi pengetahuan, pedagogi aktif dan bertahap, pembentukan karakter, relevansi sosial, serta ekologi pendidikan kolaboratif. Temuan ini menegaskan bahwa pemikiran kedua tokoh tetap produktif sebagai sumber konseptual untuk merancang kurikulum yang religius, adaptif, tidak dikotomis, dan berorientasi pada perkembangan peserta didik.

**Kata kunci:** *Buya Hamka, Mahmud Yunus, Kurikulum Pendidikan Islam, Integrasi Ilmu, Pendidikan Karakter*

### **PENDAHULUAN**

Perdebatan mengenai kurikulum pendidikan Islam tidak pernah berhenti pada persoalan daftar mata pelajaran. Kurikulum selalu memuat pilihan mengenai manusia seperti apa yang hendak dibentuk, pengetahuan apa yang dianggap bernilai, bagaimana hubungan agama dengan ilmu pengetahuan, bagaimana pendidik memperlakukan peserta didik, serta bagaimana sekolah berhubungan dengan keluarga dan masyarakat. Dalam konteks Indonesia, persoalan tersebut menjadi semakin penting karena pendidikan Islam berkembang di tengah perubahan sosial, perluasan pendidikan modern, tuntutan kompetensi abad ke-21, transformasi digital, dan kebutuhan penguatan karakter. Kajian mutakhir menunjukkan bahwa reformasi pendidikan Islam perlu bergerak melampaui dikotomi agama-umum dan

menghubungkan kompetensi akademik dengan nilai, tanggung jawab sosial, dan kemampuan adaptif (Muluk et al., 2019; Muhajir et al., 2020; Suyadi et al., 2022; Basri & Abdullah, 2024).

Kebutuhan tersebut sebenarnya telah menjadi perhatian para pembaru pendidikan Islam Indonesia sejak awal abad ke-20. Dua di antaranya adalah Haji Abdul Malik Karim Amrullah atau Buya Hamka (1908–1981) dan Mahmud Yunus (1899–1982). Keduanya tumbuh dari tradisi intelektual Minangkabau, mengalami pergulatan antara tradisi keagamaan dan modernitas, serta memberikan perhatian serius terhadap pendidikan umat. Namun, jalan intelektual dan titik tekan keduanya tidak identik. Hamka dikenal sebagai ulama, mufasir, sastrawan, dan pemikir yang menempatkan pendidikan dalam proyek pembentukan pribadi, budi, kemerdekaan berpikir, dan tanggung jawab sosial. Mahmud Yunus lebih menonjol sebagai pembaru kelembagaan dan pedagogi yang merumuskan tujuan, materi, metode, kurikulum, pendidikan guru, serta integrasi ilmu agama dan pengetahuan umum secara lebih sistematis (Hamzah, 2014; Gozali et al., 2022; Afrianto et al., 2024).

Literatur mengenai Hamka memperlihatkan konsistensi tema pendidikan yang berorientasi pada pembentukan manusia. Alfian (2019) menekankan bahwa pendidikan dalam pemikiran Hamka tidak dapat dipisahkan dari pembentukan kepribadian dan akhlak. Rofi et al. (2019) menunjukkan hubungan pemikiran tasawuf modern Hamka dengan pendidikan karakter, sedangkan Sukari (2021) membaca pendidikan Hamka sebagai pengembangan akal, budi, dan orientasi ketuhanan. Penelitian yang lebih baru memperlihatkan relevansi gagasan Hamka bagi pendidikan Muhammadiyah, nasionalisme, Kurikulum Merdeka, dan tantangan masyarakat modern (Dartim & Ali, 2022; Gozali et al., 2022; Meliyawati, 2023; Qomariyah & Maghfiroh, 2023). Faris (2023) bahkan secara khusus menegaskan bahwa pemikiran Hamka mengenai kurikulum mengandung integrasi ilmu agama, ilmu rasional, ilmu sosial, dan keterampilan.

Pada sisi lain, kajian mengenai Mahmud Yunus umumnya menempatkannya sebagai tokoh modernisasi pendidikan Islam yang berusaha mempertemukan agama, ilmu umum, bahasa, keterampilan, dan kebutuhan kehidupan nyata. Hamzah (2014) menunjukkan perannya dalam pembaruan sistem pendidikan Islam Indonesia. Nurza et al. (2018) memetakan tujuan, materi, metode, dan implikasi pemikirannya bagi pembelajaran Pendidikan Agama Islam. Abdulloh (2020), Badriah (2022), dan Asror et al. (2023) memperlihatkan bahwa gagasan integrasi ilmu, pemilihan metode sesuai perkembangan peserta didik, dan penguatan kelembagaan tetap memiliki relevansi dalam pendidikan modern dan era transformasi digital. Studi mengenai karya *At-Tarbiyah wa al-Ta'lim*, kontribusi terhadap madrasah di Sumatera Barat, serta praktik kontekstual di madrasah memperkuat gambaran Mahmud Yunus sebagai pemikir yang menyatukan idealisme keagamaan dengan operasionalisasi pendidikan (Nisrina, 2022; Ainissyifa & Nurseha, 2022; Afrianto et al., 2024).

Meskipun jumlah penelitian mengenai kedua tokoh cukup banyak, terdapat dua kecenderungan yang perlu diperbaiki. Pertama, kajian tokoh sering bersifat inventarisasi: biografi, karya, definisi pendidikan, tujuan, pendidik, peserta didik, dan lingkungan disajikan secara berurutan tanpa analisis mengenai struktur hubungan antarunsur tersebut. Kedua, studi komparatif kerap berhenti pada daftar persamaan dan perbedaan, sehingga belum

menjelaskan konsekuensi kurikuler dari perbedaan orientasi pemikiran. Padahal, perbandingan yang kuat tidak cukup menyatakan bahwa Hamka membahas peserta didik sedangkan Mahmud Yunus membahas metode; yang lebih penting ialah menafsirkan mengapa tekanan tersebut muncul dan bagaimana keduanya dapat dipertemukan dalam sebuah kerangka kurikulum.

Artikel ini berangkat dari celah tersebut. Fokusnya bukan semata-mata menampilkan dua biografi intelektual, melainkan merekonstruksi arsitektur pemikiran kurikulum keduanya melalui enam dimensi: orientasi dan tujuan pendidikan, struktur pengetahuan, posisi peserta didik, karakter pendidik, pendekatan pedagogis, serta lingkungan dan relevansi sosial. Dengan kerangka ini, pemikiran Hamka dan Mahmud Yunus diperlakukan sebagai dua konfigurasi konseptual yang dapat dibandingkan secara setara. Pendekatan tersebut juga memungkinkan pembacaan terhadap relevansi kontemporer tanpa memaksakan terminologi masa kini secara anakronistik.

Secara akademik, artikel ini menawarkan tiga kontribusi. Pertama, ia memindahkan pembahasan dari deskripsi tokoh menuju sintesis kurikuler. Kedua, ia membedakan unsur yang bersifat fondasional (seperti tauhid, akhlak, dan kebahagiaan dunia-akhirat) dari unsur instrumental seperti metode, organisasi isi, dan strategi pembelajaran. Ketiga, artikel ini mempertemukan gagasan kedua tokoh dengan perdebatan mutakhir mengenai integrasi kurikulum, pengembangan karakter, keterampilan generik, dan adaptasi pendidikan Islam terhadap perubahan. Dengan demikian, pertanyaan penelitian yang dijawab adalah: (1) bagaimana struktur konsep kurikulum pendidikan Islam dalam pemikiran Buya Hamka dan Mahmud Yunus; (2) di mana letak persamaan dan perbedaan fundamental keduanya; dan (3) bagaimana sintesis pemikiran tersebut dapat memberikan prinsip bagi pengembangan kurikulum pendidikan Islam kontemporer?

## **METODE**

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain kajian pustaka integratif dan analisis komparatif-konseptual. Kajian pustaka integratif dipilih karena tujuan penelitian bukan menghitung besaran efek atau menguji hubungan statistik, melainkan mengorganisasi, mengkritisi, dan mensintesis gagasan yang tersebar dalam karya primer dan penelitian terdahulu. Snyder (2019) menegaskan bahwa kajian pustaka dapat berfungsi sebagai metodologi penelitian ketika proses identifikasi, evaluasi, dan sintesis literatur dijelaskan secara transparan. Prinsip keterlacakan penelusuran dan ketegasan kriteria seleksi juga mengacu pada panduan Xiao dan Watson (2019), tetapi penelitian ini tidak diklaim sebagai *systematic review* penuh karena cakupan sumber primer tokoh dan tujuan interpretatifnya lebih sesuai dengan telaah integratif.

Sumber primer terdiri atas karya Buya Hamka yang relevan dengan pendidikan dan pembentukan pribadi—terutama *Lembaga Hidup*, *Falsafah Hidup*, *Tafsir Al-Azhar*, dan karya pendidikan-keagamaan lain yang dirujuk dalam naskah awal—serta karya Mahmud Yunus seperti *Pokok-Pokok Pendidikan dan Pengajaran*, *Sejarah Pendidikan Islam di Indonesia*, *At-Tarbiyah wa al-Ta'lim*, dan tulisan terkait metodik pengajaran. Sumber primer digunakan untuk menjaga kedekatan dengan konsep asli. Sumber sekunder berupa artikel

ilmiah yang dapat diakses melalui laman jurnal/penerbit atau repositori ilmiah. Penelusuran terarah menggunakan kombinasi kata kunci “Hamka pendidikan Islam”, “Hamka kurikulum”, “Mahmud Yunus pendidikan Islam”, “Mahmud Yunus kurikulum”, “integrasi kurikulum pendidikan Islam”, “Islamic education curriculum”, serta “Islamic curriculum integration”.

Kriteria inklusi sumber sekunder adalah: artikel ilmiah yang membahas langsung pemikiran salah satu tokoh atau tema yang diperlukan untuk sintesis; tersedia informasi bibliografis yang dapat diverifikasi; teks atau laman artikel dapat diakses secara daring; dan memiliki relevansi terhadap tujuan, kurikulum, integrasi pengetahuan, pedagogi, karakter, atau kelembagaan pendidikan Islam. Artikel kontemporer diprioritaskan untuk menilai relevansi, sedangkan kajian yang lebih lama tetap digunakan apabila merupakan rujukan penting mengenai tokoh. Lebih dari 30 artikel ilmiah digunakan dalam naskah akhir, di samping karya primer. Sumber yang hanya berupa blog populer, skripsi yang tidak diperlukan, atau halaman web tanpa karakter akademik tidak dijadikan basis utama argumentasi.

Analisis dilakukan dalam empat tahap. Pertama, unit gagasan dari sumber primer dan sekunder diekstraksi ke dalam kategori tujuan, isi kurikulum, peserta didik, pendidik, metode, dan lingkungan. Kedua, dilakukan analisis intratokoh untuk menemukan hubungan logis antarunsur pada masing-masing pemikir. Ketiga, dilakukan perbandingan antartokoh untuk mengidentifikasi konvergensi, diferensiasi, dan aspek yang saling melengkapi. Keempat, hasil perbandingan disintesis dengan literatur kontemporer mengenai integrasi kurikulum dan reformasi pendidikan Islam. Keabsahan interpretasi dijaga melalui triangulasi sumber, yakni tidak menggantungkan kesimpulan pada satu artikel sekunder, dan melalui pembedaan antara pernyataan yang berasal dari karya tokoh dengan interpretasi penulis terhadap relevansinya.

## **HASIL DAN PEMBAHASAN**

Hasil analisis menunjukkan bahwa pemikiran Hamka dan Mahmud Yunus dapat dibaca sebagai dua proyek pembaruan yang bertemu pada tujuan moral-religius, tetapi berbeda dalam jalur artikulasinya. Hamka membangun pendidikan dari persoalan manusia dan pembentukan pribadi; Mahmud Yunus membangun pendidikan dari persoalan sistem, pengajaran, dan pembaruan kelembagaan. Perbedaan ini tidak berarti keduanya bertentangan. Sebaliknya, jika dibaca secara komparatif, orientasi antropologis-etis Hamka dan orientasi pedagogis-sistemik Mahmud Yunus dapat membentuk kerangka kurikulum yang lebih utuh.

### **Konteks Pembaruan Pendidikan Islam**

Membaca Hamka dan Mahmud Yunus secara komparatif memerlukan perhatian terhadap konteks sejarah pendidikan Islam di Minangkabau dan Indonesia. Pada awal abad ke-20, lembaga pendidikan Islam berhadapan dengan perubahan besar: munculnya sekolah modern, sistem kelas, kurikulum yang lebih terstruktur, perluasan ilmu umum, dan tuntutan masyarakat Muslim untuk memperoleh pendidikan yang mampu menjawab kehidupan kolonial sekaligus mempertahankan identitas keagamaan. Modernisasi tidak hanya menyangkut gedung atau administrasi, tetapi juga cara memandang ilmu, guru, peserta didik, dan tujuan sekolah. Mahmud Yunus berada sangat dekat dengan arena pembaruan

kelembagaan ini, sementara Hamka tumbuh dari lingkungan reformis yang sama tetapi mengekspresikan pembaruan melalui karya tafsir, sastra, etika, dan pemikiran sosial. Karena itu, persamaan keduanya dapat dipahami sebagai respons terhadap problem zaman yang serupa, sedangkan perbedaan mereka mencerminkan peran intelektual yang berbeda.

Konteks tersebut juga menjelaskan mengapa masalah dikotomi ilmu menjadi penting. Sistem pendidikan kolonial dan tradisi pendidikan keagamaan menciptakan jalur pengetahuan yang sering berjalan terpisah. Pembaruan pendidikan Islam berusaha memastikan bahwa penguasaan ilmu umum tidak menghilangkan orientasi keagamaan, sementara pendidikan agama tidak menjadikan umat tertinggal dalam sains, bahasa, administrasi, dan keterampilan. Mahmud Yunus merespons persoalan ini dengan struktur kurikulum dan lembaga yang lebih terpadu, sedangkan Hamka menegaskan kesatuan akal, iman, akhlak, dan kehidupan masyarakat. Dalam bahasa sekarang, keduanya sama-sama mengarahkan pendidikan pada integrasi, meskipun konsep dan bentuk historis integrasi mereka tidak identik dengan model kurikulum terpadu kontemporer.

Posisi kedua tokoh sebagai pembaru juga tidak dapat dipisahkan dari orientasi sosial pendidikan. Hamka menempatkan masyarakat sebagai “sekolah kehidupan”, tempat seseorang menguji budi, tanggung jawab, dan manfaat ilmunya. Mahmud Yunus menghubungkan sekolah dengan rumah, pekerjaan, kesehatan, aktivitas jasmani, dan kebutuhan masyarakat. Dengan demikian, pendidikan tidak dipahami sebagai proses isolatif yang selesai ketika peserta didik menguasai teks. Pengetahuan harus menghasilkan kecakapan bertindak. Perspektif ini penting untuk mengoreksi pendidikan yang terlalu berorientasi pada kelulusan dan hafalan, karena kompetensi dan karakter baru memperoleh makna ketika dapat digunakan dalam situasi nyata.

Kajian kontemporer memperlihatkan bahwa tantangan serupa muncul dalam bentuk baru. Pendidikan Islam kini berhadapan dengan digitalisasi, arus informasi global, diversifikasi profesi, perubahan identitas generasi muda, dan kebutuhan keterampilan lintas disiplin. Groeninck (2021) menunjukkan bahwa pendidikan agama selalu bernegosiasi dengan ruang sosial dan institusional yang berubah, sedangkan Muluk et al. (2019) memperlihatkan pentingnya keterampilan generik dalam kurikulum pendidikan Islam. Oleh karena itu, relevansi Hamka dan Mahmud Yunus tidak terletak pada penyalinan materi atau metode masa lalu, tetapi pada cara keduanya menyeimbangkan kontinuitas nilai dengan keterbukaan terhadap perubahan.

### **Kurikulum Pendidikan Islam dalam Pemikiran Buya Hamka**

Fondasi pendidikan Hamka adalah pandangan mengenai manusia sebagai makhluk berakal, bermoral, beragama, dan hidup dalam masyarakat. Karena itu, pendidikan tidak cukup dimaknai sebagai pengajaran. Dalam Lembaga Hidup dan Falsafah Hidup, pendidikan berkaitan dengan pembentukan watak dan kemampuan menggunakan akal secara bertanggung jawab. Perbedaan antara ta’lim sebagai pengajaran dan tarbiyah sebagai proses pembentukan yang lebih luas menjadi penting karena kurikulum, dalam logika Hamka, harus menghubungkan pengetahuan dengan pembentukan pribadi. Pembacaan Alfian (2019), Sukari (2021), dan Kartika dan Alting (2024) menunjukkan konsistensi gagasan bahwa

penguasaan ilmu memperoleh nilai pendidikan ketika mengarahkan manusia pada budi, kemandirian, dan pengabdian kepada Allah.

Orientasi tujuan tersebut memiliki tiga lapis. Pertama, dimensi teologis: pendidikan mengarahkan manusia pada keridaan Allah dan kesadaran sebagai hamba. Kedua, dimensi etik-personal: pendidikan membangun budi pekerti, keberanian, kebijaksanaan, dan kemampuan mengendalikan potensi diri. Ketiga, dimensi sosial: pendidikan mempersiapkan manusia agar berguna dalam masyarakat. Karena itu, keberhasilan pendidikan tidak diukur hanya dari keluasan pengetahuan, tetapi juga dari kualitas pribadi dan manfaat sosialnya. Penelitian Rofi et al. (2019) menghubungkan orientasi etik Hamka dengan tasawuf modern yang tidak melarikan diri dari kehidupan, melainkan menjadikan spiritualitas sebagai energi transformasi karakter. Gozali et al. (2022) memperluas pembacaan itu dengan menunjukkan bahwa pendidikan Hamka juga mengandung orientasi kebangsaan dan tanggung jawab sosial.

Pada aspek isi kurikulum, pemikiran Hamka bersifat integratif. Faris (2023) mengidentifikasi empat rumpun yang dapat ditarik dari gagasan Hamka: ilmu agama, ilmu rasional, ilmu sosial, dan keterampilan. Pembagian ini penting karena menunjukkan bahwa “kurikulum Islam” tidak identik dengan penambahan mata pelajaran agama. Ilmu agama memberikan orientasi nilai dan pemahaman wahyu; ilmu rasional mengembangkan daya pikir serta pemahaman terhadap alam; ilmu sosial menumbuhkan kepekaan terhadap kehidupan bersama; sedangkan keterampilan menghubungkan pendidikan dengan kemampuan praktis. Hamka juga memberi ruang bagi latihan jasmani dan kesenian, yang menandai penerimaan terhadap pembentukan manusia secara lebih utuh.

Integrasi tersebut berangkat dari penolakan implisit terhadap dikotomi ilmu. Bagi Hamka, akal dan wahyu bukan dua sumber yang harus dipertentangkan. Akal justru harus dididik agar mampu membaca kehidupan tanpa kehilangan orientasi moral dan ketuhanan. Karena itu, integrasi bukan hanya penyatuan administratif antara mata pelajaran agama dan umum, melainkan penyatuan orientasi: pengetahuan apa pun harus mendorong kebenaran, kemaslahatan, kehalusan budi, dan kesadaran akan tanggung jawab. Perspektif semacam ini relevan dengan kajian kurikulum integratif kontemporer yang menekankan bahwa integrasi seharusnya terjadi pada tujuan, isi, pengalaman belajar, dan nilai yang menghubungkan berbagai disiplin, bukan sekadar pada penjadwalan mata pelajaran (Basri & Abdullah, 2024).

Karakter khas lain adalah perhatian Hamka kepada peserta didik sebagai subjek yang memiliki potensi. Anak dipandang sebagai “kekuatan yang tersedia” yang arah perkembangannya sangat dipengaruhi oleh kualitas pendidikan. Dari sini muncul prinsip kesesuaian pendidikan dengan bakat, perkembangan akal, dan tuntutan zaman. Guru tidak cukup menyampaikan materi; ia harus mengenali kondisi peserta didik dan memberi ruang untuk berpikir, berkreasi, serta mengemukakan pendapat. Penekanan pada kemerdekaan berpikir inilah yang membuat sejumlah penelitian menemukan titik temu antara Hamka dan gagasan pembelajaran yang lebih fleksibel dalam Kurikulum Merdeka (Meliyawati, 2023). Relevansi tersebut harus dibaca secara konseptual, bukan dengan menganggap Hamka merumuskan Kurikulum Merdeka, yakni pada kesamaan perhatian terhadap kebebasan yang bertanggung jawab dan pengembangan potensi.

Pendidik menempati posisi moral yang sangat kuat. Hamka membedakan tiga lingkungan pendidik: orang tua, guru, dan masyarakat. Guru ideal memiliki keluasan pengalaman dan pengetahuan, kesabaran, kebijaksanaan, keadilan, serta keteladanan. Ia memberi kebebasan tetapi tidak melepaskan tanggung jawab moral. Dalam konteks ini, otoritas guru tidak bersifat koersif, melainkan diperoleh melalui integritas pribadi dan kemampuan membimbing. Dartim dan Ali (2022) menunjukkan bahwa konsep ini relevan bagi sistem perkaderan Muhammadiyah karena pendidikan dipahami sebagai proses penumbuhan pribadi yang memadukan nilai, pemikiran, cita-cita, dan tindakan.

Lingkungan pendidikan bagi Hamka membentuk satu ekologi: rumah adalah sekolah pertama, sekolah formal memperluas pengalaman, dan masyarakat menjadi ruang pengujian sekaligus penerapan nilai. Kurikulum karena itu tidak boleh tertutup dari kenyataan sosial. Norma, adat, keragaman, dan kehidupan masyarakat harus menjadi bahan pendidikan sepanjang tidak bertentangan dengan prinsip agama. Dimensi ini membuat pendidikan Hamka bersifat kontekstual: peserta didik tidak dipersiapkan untuk hidup di ruang abstrak, melainkan untuk berinteraksi dalam masyarakat. Dengan kata lain, kurikulum harus mengembangkan literasi kehidupan, bukan hanya literasi buku.

#### **Kurikulum Pendidikan Islam dalam Pemikiran Mahmud Yunus**

Mahmud Yunus juga memulai dari orientasi kebahagiaan dunia dan akhirat, tetapi rumusannya lebih operasional. Tujuan pendidikan ialah mempersiapkan peserta didik agar mampu menjalankan kewajiban keagamaan sekaligus melakukan pekerjaan duniawi secara kompeten. Rumusan ini menjadikan agama, akhlak, pengetahuan umum, dan keterampilan sebagai satu kesatuan orientasi. Hamzah (2014), Nurza et al. (2018), dan Ferdian dan Afriani (2024) memperlihatkan bahwa pembaruan Mahmud Yunus bersifat komprehensif: ia menyentuh tujuan, isi, metode, guru, kelembagaan, dan praktik pengajaran.

Jika pada Hamka integrasi ilmu lebih banyak muncul sebagai konsekuensi filsafat pendidikan, pada Mahmud Yunus integrasi memperoleh bentuk kurikuler yang lebih konkret. Ia termasuk tokoh yang mendorong masuknya ilmu umum ke lembaga pendidikan Islam dan mengembangkan model kurikulum terpadu. Asror et al. (2023) menegaskan bahwa kurikulum Mahmud Yunus mencakup agama dan pengetahuan umum serta menghubungkannya dengan penguatan bahasa Arab. Abdulloh (2020) menempatkan gagasan ini sebagai bagian dari modernisasi pendidikan Islam, sedangkan Afrianto et al. (2024) menunjukkan kontribusi praktisnya terhadap perkembangan madrasah di Sumatera Barat.

Struktur isi yang ditawarkan Mahmud Yunus memperlihatkan perhatian terhadap jenjang perkembangan. Pada tingkat dasar, penekanan berada pada literasi Al-Qur'an, dasar-dasar agama, membaca-menulis, berhitung, dan pembiasaan. Pada tingkat menengah, cakupan meluas kepada bahasa Arab, sastra, fikih, tafsir, hadis, ilmu pasti, ilmu alam, sejarah, dan keterampilan. Pada tingkat lebih tinggi, ilmu agama dan bahasa dapat berkembang berdampingan dengan bidang-bidang rasional dan profesional. Struktur ini menunjukkan dua prinsip. Pertama, pengetahuan disusun bertahap dari yang mendasar menuju yang kompleks. Kedua, kurikulum harus menyiapkan peserta didik menghadapi kebutuhan kehidupan nyata, bukan hanya mengulang tradisi keilmuan secara tekstual.

Perhatian Mahmud Yunus terhadap metode bahkan lebih eksplisit. Ia menekankan kejelasan tujuan pembelajaran, penguasaan bahan, apersepsi, pemilihan metode yang menarik, penggunaan pancaindra, pelibatan aktif peserta didik, gerak dari konkret ke abstrak, pembentukan kebiasaan, serta penyusunan materi dari mudah ke sulit. Secara pedagogis, prinsip-prinsip tersebut menunjukkan kesadaran bahwa kurikulum tidak berhenti pada content selection, tetapi harus diterjemahkan menjadi pengalaman belajar. Nisrina (2022) menemukan relevansi prinsip pendidikan Mahmud Yunus dengan struktur kompetensi dalam Kurikulum 2013, sedangkan Ainissyifa dan Nurseha (2022) menunjukkan bahwa konsepnya dapat dikontekstualisasikan pada praktik madrasah.

Metode yang berpusat pada aktivitas peserta didik juga memperlihatkan bahwa Mahmud Yunus tidak membayangkan sekolah modern hanya sebagai ruang ceramah. Penggunaan observasi, pengalaman inderawi, dialog, latihan, dan keterlibatan peserta didik merupakan cara menghubungkan pengetahuan dengan pemahaman. Dalam konteks pendidikan masa kini, prinsip tersebut dapat dikaitkan dengan pembelajaran aktif, tetapi sekali lagi hubungan itu bersifat kesepadanan prinsip, bukan kesamaan istilah historis. Badriah (2022) menunjukkan bahwa fleksibilitas metode dan integrasi bidang pengetahuan membuat pemikiran Mahmud Yunus tetap relevan dalam transformasi digital, sementara Asror et al. (2023) menekankan relevansinya bagi mutu input, proses, output, dan outcome pendidikan.

Konsep pendidik Mahmud Yunus menggabungkan profesionalisme dan moralitas. Guru harus mengasahi peserta didik, memahami kondisi psikologis mereka, menjadi teladan, jujur, ikhlas, terhubung dengan masyarakat, terus belajar, mampu mengajar, dan memikirkan pendidikan akhlak. Dengan demikian, kompetensi profesional tidak dipisahkan dari kualitas etis. Guru yang mahir metode tetapi kehilangan keteladanan dipandang belum memenuhi fungsi pendidikan. Dalam hal ini, pemikiran Mahmud Yunus bertemu dengan Hamka: otoritas pendidikan bersumber dari keteladanan, pengetahuan, dan hubungan manusiawi.

Lingkungan pendidikan dalam pemikiran Mahmud Yunus mencakup rumah, sekolah, lingkungan bermain/aktivitas jasmani, dan masyarakat. Rumah memberi fondasi karakter; sekolah menata pengalaman belajar secara sistematis; permainan melatih disiplin, kesehatan, kerja sama, dan kepatuhan terhadap aturan; masyarakat membentuk kebiasaan sosial. Penekanan pada permainan dan organisasi kegiatan jasmani menunjukkan pemahaman bahwa karakter dibentuk melalui praktik, bukan hanya nasihat. Kerangka ini menguatkan pandangan kontemporer bahwa integrasi kurikulum perlu melibatkan pengalaman belajar lintas ruang dan membangun keterampilan generik selain penguasaan disiplin (Muluk et al., 2019).

### **Sintesis Komparatif Pemikiran Buya Hamka dan Mahmud Yunus**

Perbandingan menunjukkan bahwa persamaan Hamka dan Mahmud Yunus berada pada lapisan fondasional, sedangkan perbedaannya terutama pada derajat sistematisasi dan fokus analisis. Keduanya sepakat bahwa pendidikan Islam bertujuan melahirkan manusia beriman, berakhlak, berilmu, dan berguna; menolak pemisahan tajam antara kehidupan dunia dan akhirat; menganggap guru sebagai teladan; dan memandang keluarga, sekolah, serta masyarakat sebagai lingkungan yang saling berkaitan. Karena itu, kesamaan mereka tidak



cukup diringkaskan sebagai “sama-sama membahas pendidikan, kurikulum, pendidik, dan lingkungan”. Kesamaan yang lebih substantif adalah prinsip kesatuan tujuan moral, pengetahuan, dan kehidupan sosial.

Perbedaan pertama terletak pada pintu masuk konseptual. Hamka bergerak dari filsafat manusia dan akhlak menuju konsekuensi pendidikan. Peserta didik, kebebasan berpikir, pembentukan pribadi, dan kemampuan menempatkan diri dalam masyarakat menjadi tema sentral. Mahmud Yunus bergerak dari persoalan pembaruan sistem pendidikan menuju perumusan tujuan, isi, metode, dan organisasi pembelajaran. Karena itu, karya Mahmud Yunus memberi bahan lebih eksplisit untuk desain kurikulum, sementara karya Hamka menyediakan basis normatif-antropologis yang lebih kaya mengenai manusia yang hendak dibentuk.

Perbedaan kedua menyangkut integrasi pengetahuan. Hamka menempatkan ilmu agama, rasional, sosial, dan keterampilan dalam horizon pembentukan pribadi yang seimbang. Mahmud Yunus menunjukkan integrasi itu dalam struktur kelembagaan dan mata pelajaran yang lebih nyata, termasuk pengajaran bahasa Arab, ilmu alam, matematika, sejarah, kesehatan, dan bidang profesional. Jika disederhanakan, Hamka memberi “mengapa” integrasi diperlukan, sedangkan Mahmud Yunus memberi banyak unsur mengenai “apa” dan “bagaimana” integrasi dapat dijalankan. Sintesis keduanya mencegah dua ekstrem: kurikulum normatif yang kaya nilai tetapi miskin operasionalisasi, serta kurikulum teknokratis yang rapi tetapi kehilangan orientasi etik.

Perbedaan ketiga adalah artikulasi metode. Hamka menggarisbawahi kesesuaian pendidikan dengan perkembangan akal, kondisi peserta didik, keteladanan, dan kebebasan yang bertanggung jawab. Mahmud Yunus merumuskan langkah pedagogis lebih detail: tujuan yang terukur, apersepsi, pemanfaatan indera, partisipasi aktif, konkret-abstrak, pembiasaan, dan tahapan mudah-sulit. Di sini pemikiran Mahmud Yunus dapat dibaca sebagai elaborasi pedagogis yang kompatibel dengan prinsip humanistik Hamka, selama metode tidak direduksi menjadi teknik tanpa relasi etik.

Perbandingan juga mengoreksi anggapan bahwa pendidikan karakter adalah tambahan di luar kurikulum akademik. Pada kedua tokoh, karakter justru menjadi struktur tujuan dan cara kerja kurikulum. Hamka menempatkan budi, keberanian, adab, dan tanggung jawab sebagai hasil pendidikan; Mahmud Yunus menempatkan akhlak sebagai tujuan utama yang harus diwujudkan melalui pengajaran, keteladanan, pembiasaan, aktivitas, dan lingkungan. Temuan ini sejalan dengan literatur pendidikan karakter yang melihat nilai sebagai sesuatu yang harus hadir dalam budaya, pengalaman belajar, dan tindakan, bukan hanya menjadi materi verbal (Rofi et al., 2019; Gozali et al., 2022).

Dari perspektif teori kurikulum, kedua tokoh juga memperlihatkan bahwa kurikulum memiliki dimensi tertulis dan dimensi hidup. Dokumen kurikulum dapat menetapkan tujuan dan materi, tetapi peserta didik belajar pula dari cara guru bertindak, bagaimana sekolah memperlakukan perbedaan, bentuk relasi dengan orang tua, serta kebiasaan yang dipelihara setiap hari. Pemikiran Hamka menguatkan dimensi keteladanan dan budaya tersebut, sedangkan Mahmud Yunus menunjukkan perlunya organisasi program dan metode yang

konsisten. Implikasinya, kualitas kurikulum pendidikan Islam harus dinilai dari kesesuaian antara dokumen formal dan pengalaman nyata peserta didik.

Sintesis ini sekaligus menunjukkan bahwa istilah “modern” dalam pendidikan Islam tidak seharusnya dipahami sebagai penggantian tradisi keagamaan dengan model sekuler, dan “Islam” tidak seharusnya dipahami sebagai penolakan terhadap ilmu serta metode baru. Modernisasi yang tampak dalam pemikiran kedua tokoh bersifat selektif dan normatif: menerima sistem, ilmu, dan teknik yang meningkatkan mutu pendidikan, tetapi menempatkannya dalam orientasi akhlak dan ketuhanan. Kerangka tersebut memberikan dasar konseptual bagi lembaga pendidikan Islam untuk berinovasi tanpa kehilangan identitas.

Tabel 1. Sintesis Perbandingan Kurikulum Pendidikan Islam Buya Hamka dan Mahmud Yunus

| Dimensi       | Buya Hamka                                                                      | Mahmud Yunus                                                                                   | Sintesis Kurikuler                                                            |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Tujuan        | Ridha Allah, budi pekerti, pembentukan pribadi, kebermanfaatan sosial.          | Kebahagiaan dunia-akhirat, akhlak, kompetensi agama dan pekerjaan duniawi.                     | Tujuan teologis-etis sekaligus kompetensi dan kontribusi sosial.              |
| Isi           | Ilmu agama, rasional, sosial, keterampilan, jasmani, dan kesenian.              | Agama, bahasa, ilmu umum, keterampilan/profesi, kesehatan, dan pendidikan guru.                | Integrasi lintas pengetahuan dan pengalaman, bukan penumpukan mata pelajaran. |
| Peserta didik | Subjek berpotensi; perlu kebebasan berpikir dan pendidikan sesuai perkembangan. | Aktif dalam belajar; materi dan metode disesuaikan usia, kemampuan, serta pengalaman inderawi. | Kurikulum berpusat pada perkembangan peserta didik dan tanggung jawab.        |
| Pendidik      | Teladan, adil, bijaksana, sabar, luas pengetahuan, memberi ruang berpikir.      | Mengasahi siswa, profesional, terus belajar, memahami jiwa siswa, teladan moral.               | Profesionalisme pedagogis menyatu dengan integritas dan relasi manusiawi.     |
| Metode        | Keteladanan, pembiasaan, kebebasan bertanggung jawab, kesesuaian tingkat akal.  | Tujuan jelas, apersepsi, pancaindra, aktif, konkret-abstrak, mudah-sulit.                      | Pedagogi aktif, bertahap, reflektif, dan kontekstual.                         |
| Lingkungan    | Keluarga, sekolah, masyarakat sebagai sekolah kehidupan.                        | Rumah, sekolah, permainan/aktivitas jasmani, masyarakat.                                       | Ekologi pendidikan kolaboratif dan pengalaman belajar lintas ruang.           |

### **Relevansi bagi Pengembangan Kurikulum Pendidikan Islam Kontemporer**

Sintesis pemikiran Hamka dan Mahmud Yunus dapat dirumuskan menjadi kerangka kurikulum Islam integratif-humanistik. Istilah “integratif” menunjuk pada penyatuan orientasi ketuhanan, pengetahuan agama dan umum, keterampilan, pengalaman sosial, dan kehidupan nyata. Istilah “humanistik” menunjuk pada perhatian kepada peserta didik sebagai pribadi yang memiliki potensi, tahapan perkembangan, kebebasan berpikir, kebutuhan psikologis, dan tanggung jawab. Kerangka ini tidak dimaksudkan sebagai model kurikulum final, melainkan prinsip desain yang dapat diterjemahkan sesuai jenjang dan konteks lembaga.

Prinsip pertama adalah orientasi teologis-etis yang eksplisit tetapi tidak sempit. Tujuan pembelajaran perlu menjelaskan bukan hanya kompetensi kognitif, melainkan juga nilai, tanggung jawab, dan bentuk kebermanfaatan yang hendak dibangun. Dalam konteks pendidikan Islam, orientasi kepada Allah tidak meniadakan kompetensi duniawi; justru ia memberi arah etis bagi penggunaan ilmu. Gagasan ini penting ketika pendidikan berhadapan dengan teknologi dan kompetisi global. Suyadi et al. (2022) menunjukkan bahwa reformasi akademik pendidikan Islam memerlukan kemampuan beradaptasi tanpa kehilangan identitas dan keberlanjutan institusional.

Prinsip kedua adalah integrasi pengetahuan pada level tujuan dan pengalaman belajar. Sekolah tidak cukup menempatkan mata pelajaran agama di samping sains, matematika, bahasa, dan teknologi. Relasi di antara bidang tersebut perlu dirancang melalui masalah nyata, proyek, tema, dan pertanyaan etik sehingga peserta didik melihat kesatuan pengetahuan. Basri dan Abdullah (2024) menunjukkan bahwa integrasi kurikulum pada sekolah Islam melibatkan isi, organisasi pembelajaran, dan orientasi pengembangan peserta didik. Dalam perspektif Hamka-Yunus, integrasi juga harus mencegah ilmu menjadi bebas nilai sekaligus mencegah agama menjadi terpisah dari realitas.

Prinsip ketiga adalah pedagogi aktif, bertahap, dan relevan dengan perkembangan peserta didik. Mahmud Yunus menyediakan prinsip teknis mengenai apersepsi, indera, keaktifan, konkret-abstrak, dan gradasi tingkat kesulitan, sementara Hamka memberi dasar bahwa peserta didik perlu diberi ruang berpikir dan berkembang sesuai potensi. Ketika diterjemahkan ke konteks sekarang, pembelajaran dapat berbentuk dialog, penyelidikan, pemecahan masalah, praktik, proyek sosial, dan refleksi nilai. Fleksibilitas semacam ini memiliki titik temu dengan semangat Merdeka Belajar yang menguatkan peran guru dan memberi ruang lebih luas bagi perkembangan peserta didik (Ainia, 2020; Daga, 2021; Meliyawati, 2023).

Prinsip keempat adalah profesionalisme guru yang terintegrasi dengan keteladanan. Modernisasi kurikulum sering berfokus pada dokumen, platform, dan perangkat, padahal kedua tokoh menempatkan guru sebagai penghubung utama antara nilai dan pengalaman belajar. Guru perlu menguasai disiplin ilmu, strategi pembelajaran, asesmen, dan teknologi, tetapi juga menunjukkan keadilan, kesabaran, kejujuran, empati, serta kemauan belajar sepanjang hayat. Di sinilah konsep guru sebagai pendidik berbeda dari guru sebagai penyampai konten.

Prinsip kelima adalah ekologi pendidikan kolaboratif. Rumah, sekolah, aktivitas sosial, dan masyarakat perlu dipahami sebagai ruang kurikuler yang saling memengaruhi. Pendidikan karakter sulit berhasil jika nilai sekolah bertentangan dengan praktik sosial yang dialami peserta didik. Karena itu, sekolah perlu membangun komunikasi dengan orang tua, merancang pengalaman layanan sosial, menghadirkan komunitas sebagai sumber belajar, dan menjadikan budaya sekolah sebagai bagian dari kurikulum. Prinsip ini juga relevan dengan tuntutan pengembangan keterampilan generik (komunikasi, kolaborasi, pemecahan masalah, dan tanggung jawab) yang tidak mudah tumbuh melalui pembelajaran satu arah (Muluk et al., 2019).

Prinsip keenam adalah adaptasi kritis terhadap modernitas dan digitalisasi. Relevansi pemikiran klasik tidak berarti mengulang bentuk sekolah masa lalu. Badriah (2022) menunjukkan bahwa gagasan Mahmud Yunus tentang integrasi, diferensiasi metode menurut usia, dan pembentukan lingkungan belajar dapat dibaca ulang dalam era digital. Qomariyah dan Maghfiroh (2023) juga melihat pendidikan Hamka sebagai sumber orientasi nilai ketika masyarakat menghadapi percepatan teknologi. Sintesis keduanya mengarahkan pendidikan Islam pada sikap selektif: terbuka terhadap metode, sains, teknologi, dan organisasi modern, tetapi kritis terhadap praktik yang mengikis martabat manusia, akhlak, atau tanggung jawab sosial.

Secara praktis, kerangka tersebut dapat diterjemahkan dalam desain kurikulum melalui pemetaan capaian belajar yang menyeimbangkan pengetahuan, keterampilan, akhlak, dan kontribusi sosial; penyusunan tema lintas disiplin; penggunaan pembelajaran berbasis proyek atau masalah yang disertai refleksi nilai; program pembiasaan yang tidak seremonial; asesmen autentik yang menilai proses dan tanggung jawab; serta kemitraan sekolah-keluarga-masyarakat. Namun, implementasinya perlu mempertimbangkan konteks, kapasitas guru, beban kurikulum, dan karakter lembaga. Integrasi yang berlebihan tanpa perencanaan justru dapat menghasilkan kurikulum padat dan simbolik.

Asesmen merupakan bagian penting dari rekonstruksi ini. Jika tujuan pendidikan mencakup pengetahuan, keterampilan, akhlak, kemandirian, dan kebermanfaatan sosial, maka evaluasi tidak dapat hanya berupa tes tertulis. Prinsip Hamka mengenai pembentukan pribadi dan prinsip Mahmud Yunus mengenai pembiasaan serta pengalaman konkret mengarahkan pada asesmen yang mengombinasikan tes penguasaan konsep, kinerja, proyek, observasi proses, refleksi diri, dan portofolio. Penilaian akhlak perlu dilakukan secara hati-hati agar tidak berubah menjadi pemberian label moral kepada peserta didik. Fokusnya sebaiknya pada indikator perilaku yang dapat diamati, perkembangan, tanggung jawab, dan kemampuan merefleksikan keputusan.

Pengembangan kurikulum juga memerlukan mekanisme evaluasi institusional. Kurikulum yang mengklaim integratif perlu diperiksa apakah integrasi benar-benar tampak dalam tujuan, perangkat ajar, praktik kelas, asesmen, dan budaya sekolah. Tanpa evaluasi demikian, integrasi mudah berhenti pada slogan atau penempelan ayat pada materi umum. Gagasan kedua tokoh justru mendorong keterpaduan yang substantif: ilmu harus membentuk cara berpikir, akhlak harus hadir dalam praktik, dan sekolah harus berhubungan

dengan kehidupan. Karena itu, evaluasi kurikulum perlu menilai koherensi antara visi, pengalaman belajar, kompetensi guru, lingkungan, serta hasil perkembangan peserta didik.

Keterbatasan kajian ini perlu ditegaskan. Pertama, penelitian berbasis dokumen sehingga tidak menguji bagaimana gagasan Hamka atau Mahmud Yunus diterapkan di sekolah secara empiris. Kedua, karya kedua tokoh sangat luas; artikel ini memilih karya dan tema yang paling relevan dengan kurikulum, sehingga tidak mewakili seluruh spektrum pemikiran keduanya. Ketiga, konsep kontemporer seperti kurikulum integratif, pembelajaran aktif, atau digitalisasi digunakan sebagai lensa relevansi, bukan sebagai istilah yang secara historis dipakai oleh kedua tokoh. Penelitian selanjutnya dapat menguji kerangka sintesis ini melalui studi kasus pada madrasah, sekolah Islam terpadu, pesantren modern, atau pengembangan perangkat kurikulum dan asesmen.

## **KESIMPULAN**

Kajian ini menunjukkan bahwa pemikiran Buya Hamka dan Mahmud Yunus memiliki fondasi yang sama: pendidikan Islam harus membentuk manusia beriman, berakhlak, berilmu, mampu menjalani kehidupan dunia secara produktif, dan berorientasi pada kebahagiaan akhirat. Keduanya menolak pemisahan pendidikan dari kehidupan sosial dan menempatkan keteladanan pendidik serta keterhubungan rumah, sekolah, dan masyarakat sebagai bagian dari proses pendidikan. Dengan demikian, persamaan keduanya terletak pada kesatuan orientasi moral, intelektual, dan sosial, bukan sekadar kesamaan daftar komponen pendidikan.

Perbedaan utama terletak pada fokus artikulasi. Hamka lebih menonjolkan pembentukan pribadi, budi, kemerdekaan berpikir, potensi peserta didik, dan hubungan pendidikan dengan kebudayaan serta masyarakat. Mahmud Yunus lebih sistematis dalam merumuskan tujuan, struktur isi, metode, jenjang, integrasi ilmu, pengajaran bahasa, dan pembaruan kelembagaan. Perbedaan tersebut bersifat komplementer. Hamka menyediakan fondasi antropologis-etis tentang manusia yang hendak dibentuk, sedangkan Mahmud Yunus menyediakan banyak prinsip operasional mengenai bagaimana sistem pendidikan dapat dirancang.

Sintesis kedua pemikir menghasilkan enam prinsip bagi kurikulum pendidikan Islam kontemporer: orientasi teologis-etis; integrasi ilmu agama, ilmu umum, keterampilan, dan pengalaman sosial; pedagogi aktif serta bertahap; profesionalisme guru yang menyatu dengan keteladanan; ekologi pendidikan kolaboratif; dan adaptasi kritis terhadap modernitas serta digitalisasi. Kerangka ini menegaskan bahwa pembaruan pendidikan Islam tidak harus memilih antara tradisi dan modernitas. Yang diperlukan adalah kemampuan menyeleksi dan mengorganisasi pengetahuan serta pengalaman belajar dengan orientasi nilai yang jelas, sekaligus memberi ruang bagi perkembangan peserta didik dan kebutuhan masyarakat.

## **DAFTAR PUSTAKA**

Abdulloh, M. (2020). Pembaharuan pemikiran Mahmud Yunus tentang pendidikan Islam dan relevansinya dengan pendidikan modern. *AL MURABBI*, 5(2), 22–33.  
<https://doi.org/10.35891/amb.v5i2.2109>

- Afrianto, A., Pasaleron, R., & Efendi, F. (2024). Developments of madrasa in Western Sumatra: Analysis of Mahmud Yunus' contributions. *MIQOT: Jurnal Ilmu-Ilmu Keislaman*, 48(1), 88–104. <https://doi.org/10.30821/miqot.v48i1.1185>
- 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>
- Ainissyifa, H., & Nurseha, A. K. (2022). Contextualizing Mahmud Yunus' Islamic education concept in Madrasah Aliyah. *Jurnal Pendidikan Islam*, 8(1), 87–100. <https://doi.org/10.15575/jpi.v8i1.19117>
- Alfian, M. (2019). Pemikiran pendidikan Islam Buya HAMKA. *Islamika: Jurnal Ilmu-Ilmu Keislaman*, 19(2), 89–98. <https://doi.org/10.32939/islamika.v19i02.454>
- Asror, M., Abu Bakar, M. Y., & Fuad, A. Z. (2023). Modernisme pendidikan Islam dalam pemikiran Mahmud Yunus: Analisis dan relevansinya dalam peningkatan mutu pendidikan Islam Indonesia era Society 5.0. *Jurnal Pendidikan Agama Islam Al-Thariqah*, 8(1), 35–52. [https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2023.vol8\(1\).11693](https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2023.vol8(1).11693)
- Badriah, B. (2022). The relevance of Mahmud Yunus's thought to Islamic education in the era of digital transformation. *Ruhama: Islamic Education Journal*, 5(2), 183–198. <https://doi.org/10.31869/ruhama.v5i2.3732>
- Basri, H., & Abdullah, A. (2024). Curriculum integration constructs in integrated Islamic elementary school. *Tafkir: Interdisciplinary Journal of Islamic Education*, 5(1), 79–99. <https://doi.org/10.31538/tijie.v5i1.873>
- Daga, A. T. (2021). Makna Merdeka Belajar dan penguatan peran guru di sekolah dasar. *Jurnal Educatio FKIP UNMA*, 7(3), 1075–1090. <https://doi.org/10.31949/educatio.v7i3.1279>
- Dartim, D., & Ali, M. (2022). Studi filosofis konsep pendidikan menurut Hamka dan relevansinya dengan sistem perkaderan Muhammadiyah. *HEUTAGOGIA: Journal of Islamic Education*, 2(2), 151–162. <https://doi.org/10.14421/hjie.2022.22-03>
- Depita, T. (2024). Pemikiran Mahmud Yunus tentang pendidikan Islam. *Jurnal Tawadhu*, 8(1), 41–56. <https://doi.org/10.52802/twd.v8i1.795>
- Faris, M. (2023). Pemikiran Buya Hamka tentang kurikulum pendidikan Islam. *Kutubkhanah*, 23(1), 52–60. <https://doi.org/10.24014/kutubkhanah.v23i1.20315>
- Ferdian, F., & Afriani, W. (2024). Mahmud Yunus dan pemikirannya dalam ranah pendidikan Islam. *Tarbawy: Jurnal Pendidikan Islam*, 11(1), 11–21. <https://doi.org/10.32923/tarbawy.v11i1.3928>
- Gozali, M. P., Kurniawati, & Ibrahim, N. (2022). Buya Hamka: Nationalism in Islamic education in Indonesia. *International Journal of Social Science and Business*, 6(4), 528–535. <https://doi.org/10.23887/ijssb.v6i4.46968>
- Groeninck, M. (2021). Islamic religious education at the heart of the secular problem-space in Belgium. *Social Compass*, 68(1), 25–41. <https://doi.org/10.1177/0037768620974270>
- Hamka. (2003). *Tafsir Al-Azhar* (Jilid 6). Pustaka Nasional.

- Hamka. (2015). Falsafah hidup. Republika Penerbit.
- Hamka. (2017). Lembaga hidup. Republika Penerbit.
- Hamzah, S. H. (2014). Pemikiran Mahmud Yunus dalam pembaruan pendidikan Islam di Indonesia. *Dinamika Ilmu*, 14(1), 123–147. <https://doi.org/10.21093/di.v14i1.18>
- Iskandar, E. (2017). Mengenal sosok Mahmud Yunus dan pemikirannya tentang pendidikan Islam. *POTENSIA: Jurnal Kependidikan Islam*, 3(1), 29–60. <https://doi.org/10.24014/potensia.v3i1.3492>
- Kartika, D., & Alting, M. G. (2024). Pendidikan Islam Buya Hamka. *Reslaj: Religion Education Social Laa Roiba Journal*, 6(12). <https://doi.org/10.47467/reslaj.v6i12.3727>
- Manti, B. B., Husaini, A., Mujahidin, E., & Hafidhuddin, D. (2016). Konsep pendidikan modern Mahmud Yunus dan kontribusinya bagi lembaga pendidikan Islam di Indonesia. *Ta'dibuna: Jurnal Pendidikan Islam*, 5(2), 151–183. <https://doi.org/10.32832/tadibuna.v5i2.589>
- Meliyawati, M. (2023). Relevansi konsep pendidikan Buya Hamka dalam Kurikulum Merdeka Belajar. *Aksara: Jurnal Ilmu Pendidikan Nonformal*, 9(3), 1535–1540. <https://doi.org/10.37905/aksara.9.3.1535-1540.2023>
- Muhajir, A., Naim, N., Fitri, A. Z., & Safi'i, A. (2020). Approach to the development of multicultural education curriculum in Darul Hikmah Modern Islamic Boarding School Tulungagung, Indonesia. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1842–1847. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080520>
- Muliati, I., Kosasih, A., & Fitria, R. (2019). Teori pedagogik pendidikan Mahmud Yunus. *Islam Transformatif: Journal of Islamic Studies*, 3(2), 169–178. <https://doi.org/10.30983/it.v3i2.2342>
- Muluk, S., Habiburrahman, H., Zulfikar, T., Orrell, J., & Mujiburrahman, M. (2019). Developing generic skills at an Islamic higher education institution curriculum in Aceh, Indonesia. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 9(3), 445–455. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-06-2018-0064>
- Nisrina, V. L. (2022). Konsep pendidikan menurut Mahmud Yunus dalam kitab At-Tarbiyatu wa At-Ta'limu dan implikasinya terhadap Kurikulum 2013. *IEEJ: Islamic Elementary Education Journal*, 1(1), 17–36. <https://doi.org/10.47454/ieej.2022.v1i1.2>
- Nurhasanah, F., Ibnudin, I., & Syathori, A. (2023). Konsep pendidikan menurut Buya Hamka dan relevansinya dengan pendidikan Islam kontemporer. *Journal Islamic Pedagogia*, 3(2), 176–195. <https://doi.org/10.31943/pedagogia.v3i2.108>
- Nurza, A., Rahmat, M., & Fahrudin, F. (2018). Konsep pendidikan Islam perspektif Mahmud Yunus dan implikasinya terhadap pembelajaran PAI di sekolah. *TARBAWY: Indonesian Journal of Islamic Education*, 5(2), 174–185. <https://doi.org/10.17509/t.v5i2.16753>
- Priyambodho, D. D. (2023). Gagasan pembaharuan pendidikan Islam Mahmud Yunus dalam Tafsir Al-Qur'an Karim. *Studia Religia: Jurnal Pemikiran dan Pendidikan Islam*, 7(1). <https://doi.org/10.30651/sr.v7i1.18197>

- Qomariyah, N., & Maghfiroh, M. (2023). Relevansi konsep pendidikan Islam perspektif Buya Hamka di era society. *Rabbani: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 4(2), 128–147. <https://doi.org/10.19105/rjpai.v4i2.8700>
- Rofi, S., Prasetya, B., & Setiawan, B. A. (2019). Pendidikan karakter dengan pendekatan tasawuf modern Hamka dan transformatif kontemporer. *Intiqad: Jurnal Agama dan Pendidikan Islam*, 11(2), 396–414. <https://doi.org/10.30596/intiqad.v11i2.2658>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Sukari, S. (2021). Pemikiran pendidikan Islam menurut Hamka. *Mamba'ul 'Ulum*, 17(2), 106–117. <https://doi.org/10.54090/mu.49>
- Suyadi, Nuryana, Z., Sutrisno, & Baidi. (2022). Academic reform and sustainability of Islamic higher education in Indonesia. *International Journal of Educational Development*, 89, 102534. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102534>
- Xiao, Y., & Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93–112. <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>
- Yunus, M. (1961). Pokok-pokok pendidikan dan pengajaran. *Hidakarya Agung*.
- Yunus, M. (1996). Sejarah pendidikan Islam di Indonesia. *Hidakarya Agung*.
- Zulfadhilah, Z., & Rahman, R. (2022). Modernisasi pendidikan Islam di Indonesia: Studi komparasi Mahmud Yunus dan Azyumardi Azra. *AS-SABIQUN*, 4(5), 1447–1466. <https://doi.org/10.36088/assabiqun.v4i5.2274>
- Zul, D. R. (2021). Pemikiran pendidikan Islam menurut Buya Hamka. *Kutubkhanah*, 20(2), 102–120. <https://doi.org/10.24014/kutubkhanah.v20i2.13346>