

Implementasi Kurikulum Pesantren Muadalah dalam Bingkai Kurikulum Merdeka: Analisis Kebijakan dan Adaptasi Pedagogis

Achmad Muharam Basyari, Ela Komala, Anie Rohaeni

Institut Agama Islam Persis Bandung, Indonesia

achmadmuharam@iaipibandung.ac.id, komalaela98@gmail.com, rohaenicianie@iaipibandung.ac.id

Abstract: *Integrating the core values of the Kurikulum Merdeka (Independent Curriculum) into the Muadalah pesantren ecosystem represents an ideal condition for holistic education. However, field realities reveal a gap characterized by pedagogical dilemmas and the cognitive burden on teachers attempting to adapt these reforms into rigid traditional structures. This study aims to explore how teachers interpret and adapt curriculum policies in their daily practices and to formulate a contextual implementation model. Employing an interpretive qualitative approach with a multiple case study design, data were collected from Al Basyariyah and Darussalam Islamic Boarding Schools through in-depth interviews, participatory observation, Focus Group Discussions (FGDs), and document analysis. The research instruments were grounded in the Policy Enactment and Pedagogical Content Knowledge (PCK) frameworks. The findings reveal that although neither institution adopts the administrative label of the Kurikulum Merdeka, both organically absorb its essence—such as differentiated and project-based learning—into their 24-hour integrated curriculum through authentic practices like Fathul Kutub (textual analysis) and Amaliyah Tadris (micro-teaching). Teachers transform into cultural navigators, leveraging the strength of relational ecology to navigate macro-level regulatory constraints. These findings contribute to the academic discourse by validating the Third Space (hybridity) concept, wherein pedagogical modernity and salaf-kehalaf traditions blend harmoniously without compromising institutional identity. The study implies the necessity of granting epistemological autonomy to pesantrens, recognizing traditional performance assessments as valid equivalents to national competency standards. Furthermore, the state must provide systemic support to prevent teacher burnout, rather than imposing rigid administrative standardization that risks eroding the spiritual identity of these institutions.*

Keywords: *Merdeka Curriculum; Muadalah Pesantren; Policy Enactment; Pedagogical Adaptation; Teacher Agency*

Abstrak: Integrasi nilai positif Kurikulum Merdeka ke dalam ekosistem pesantren muadalah merupakan kondisi ideal pendidikan holistik, namun realitas di lapangan menunjukkan kesenjangan berupa dilema pedagogis dan beban kognitif guru dalam mengadaptasi pembaruan tersebut ke dalam struktur tradisional yang kaku. Penelitian ini bertujuan mengeksplorasi bagaimana guru memaknai dan mengadaptasi kebijakan kurikulum dalam praktik sehari-hari, serta merumuskan model implementasi kontekstual. Menggunakan pendekatan kualitatif interpretif dengan desain *multiple case study*, data dikumpulkan dari Pondok Pesantren Al Basyariyah dan Darussalam melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, *Focus Group Discussion* (FGD), dan studi dokumentasi, dengan instrumen berbasis kerangka *Policy Enactment* dan *Pedagogical Content Knowledge* (PCK). Hasil penelitian menunjukkan bahwa meskipun tidak mengadopsi label administratif Kurikulum Merdeka, kedua pesantren secara organik menyerap esensinya—seperti pembelajaran berdiferensiasi dan berbasis

projek—ke dalam kurikulum terpadu 24 jam melalui praktik otentik seperti *Fathul Kutub* dan *Amaliyah Tadris*. Guru bertransformasi menjadi navigator kultural yang memanfaatkan kekuatan ekologi relasional untuk menavigasi keterbatasan regulasi makro. Temuan ini berkontribusi pada khazanah keilmuan dengan membuktikan konsep *Third Space* (hibriditas), di mana modernitas pedagogis dan tradisi salaf-khalaf berpadu harmonis tanpa kehilangan jati diri. Implikasi penelitian menegaskan perlunya pemberian otonomi epistemologis bagi pesantren untuk mengakui asesmen kinerja tradisional sebagai ekuivalen kompetensi nasional yang sah. Selain itu, negara perlu menyediakan dukungan sistemik guna mencegah kelelahan profesional guru, alih-alih memaksakan standarisasi administratif yang kaku yang berpotensi menggerus identitas spiritual lembaga.

Kata Kunci: Kurikulum Merdeka; Pesantren Muadalah; *Policy Enactment*; Adaptasi Pedagogis; Agensi Guru

Pendahuluan

Integrasi nilai positif Kurikulum Merdeka ke dalam ekosistem pesantren muadalah merupakan kondisi ideal untuk menciptakan pendidikan Islam yang holistik tanpa mengorbankan jati diri kepesantrenan. Secara teoretis, kondisi ini mensyaratkan keseimbangan dualitas antara struktur regulasi nasional dan agensi guru, di mana kebijakan tidak ditelan mentah-mentah melainkan "diciptakan kembali" melalui interpretasi aktif (*Policy Enactment Theory*, Ball, 2012). Lebih jauh, proses ini idealnya melahirkan *Third Space* (Bhabha, 1994), sebuah ruang hibriditas pedagogis yang mulus antara *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) dan tradisi keilmuan pesantren. Sintesis landasan ini, yang juga didukung oleh studi terkini mengenai peningkatan mutu pesantren (Lailiyah & Imami, 2023), transformasi kurikulum madrasah berbasis pesantren (Rachman & Muallif, 2024), serta adaptasi kebijakan di era globalisasi (Fathimah et al., 2025), menyimpulkan bahwa kondisi ideal pesantren muadalah bukanlah penyesuaian administratif yang kaku, melainkan konstruksi sosial aktif di mana guru secara kreatif menyerap nilai modernitas ke dalam otentisitas kurikulum muadalah.

Meskipun ideal tersebut telah dirumuskan secara komprehensif, realitas di lapangan menunjukkan kesenjangan yang mengkhawatirkan. Guru-guru pesantren muadalah, yang mayoritas menguasai keilmuan turats, sering terjebak dalam dilema pedagogis dan beban kognitif saat mencoba menyerap nilai Kurikulum Merdeka (seperti pembelajaran berdiferensiasi) ke dalam sistem tradisional yang padat ritual. Problematika ini diperparah oleh kebingungan epistemologis dalam menerjemahkan pendekatan *Deep Learning* dan Kurikulum Berbasis Cinta ke dalam budaya sorogan atau halaqah, yang berujung pada kecenderungan memenuhi administrasi semata. Kondisi empiris ini dikonfirmasi oleh temuan mengenai tantangan berat guru sekolah Islam dalam menerapkan kurikulum baru (Nasehudin et al., 2025) dan hambatan fundamental pada pembelajaran PAI (Hakim & Mustofa, 2025). Kesulitan juga sangat terasa pada aspek evaluasi, di mana guru gagal merancang asesmen yang sesuai prinsip kurikulum baru (Serani & Hairida, 2024), berimplikasi pada kegagalan mengukur capaian karakter secara utuh (Koimah et al., 2024), dan pada akhirnya menghilangkan agensi guru sehingga mereka hanya menjadi pelaksana instruksi struktural yang kaku (Akhmadi, 2023).

Untuk menjembatani kesenjangan tersebut, solusi paling menjanjikan adalah penguatan kapasitas agensi guru melalui strategi adaptasi pedagogis yang sistematis, reflektif, dan terukur, bukan sekadar pelatihan administratif yang memaksakan implementasi utuh. Solusi ini menuntut rekonstruksi PCK guru agar mampu merancang perangkat pembelajaran yang mengawinkan nilai Kurikulum Merdeka dengan materi khas muadalah, misalnya

memodifikasi metode sorogan untuk pembelajaran berdiferensiasi. Pendekatan ini dapat diwujudkan melalui inovasi integrasi terstruktur, seperti model integrasi madrasah akademik dengan sistem asrama yang efektif mengatasi dualisme kurikulum (Rohman & Aula, 2025), serta penguatan kompetensi via pelatihan teknologi digital terintegrasi untuk personalisasi pembelajaran tanpa mengorbankan tradisi (Sari et al., 2024). Penyelesaian masalah ini juga memerlukan kolaborasi gugus dalam pengembangan perangkat pembelajaran yang kontekstual dan berkelanjutan (Muhardini et al., 2023), yang kemudian dievaluasi berkala menggunakan metode evaluasi implementasi komprehensif untuk memastikan kesesuaian rencana dan eksekusi (Ridwan et al., 2025). Pada akhirnya, solusi holistik ini hanya dapat dicapai melalui pendampingan masif dan terstruktur, sehingga guru memiliki kepercayaan diri dan kapasitas ekologis untuk menjadi arsitek pembelajaran yang adaptif (Sumantri et al., 2024).

Berbagai penelitian terdahulu telah mengkaji dinamika kurikulum di pendidikan Islam, namun sebagian besar masih berfokus pada aspek kelembagaan, manajerial, dan implementasi kurikulum secara formal. Anam dan Marsum (2022) menelaah manajemen kurikulum pesantren muadalah, sedangkan Haikal Ramadhan dan Rizki (2023), Lailiyah et al. (2023), serta Wasehudin et al. (2023) mengkaji implementasi dan transformasi Kurikulum Merdeka di lingkungan pesantren. Kajian mengenai implementasi kurikulum di lingkungan pesantren juga telah dilakukan pada pesantren Persatuan Islam yang menunjukkan bahwa kurikulum khas pesantren dibangun melalui integrasi tradisi keilmuan, pembentukan karakter, dan orientasi tafaqquh fiddin. Namun, kajian tersebut belum mengkaji bagaimana guru memaknai dan mengadaptasi kebijakan kurikulum melalui perspektif *policy enactment* dan *teacher agency* (Himawan & Nugraha, 2025).

Di sisi lain, Abdurrisal et al. (2022) menyoroti pentingnya *teacher agency* dalam pelaksanaan kebijakan pendidikan, sementara Tamwif et al. (2024) menunjukkan bahwa implementasi kebijakan pendidikan Islam sangat dipengaruhi oleh konteks lokal dan karakteristik kelembagaan. Meskipun demikian, penelitian-penelitian tersebut belum secara khusus mengungkap bagaimana guru pesantren muadalah memaknai, menegosiasikan, dan mengadaptasi nilai-nilai Kurikulum Merdeka dalam praktik pembelajaran sehari-hari. Oleh karena itu, penelitian ini menawarkan perspektif yang berbeda dengan memandang implementasi kurikulum sebagai proses *policy enactment* dan adaptasi pedagogis, di mana guru tidak hanya berperan sebagai pelaksana kebijakan, tetapi juga sebagai aktor yang secara aktif menerjemahkan, menyesuaikan, dan mengintegrasikan unsur-unsur positif Kurikulum Merdeka ke dalam kurikulum muadalah tanpa menghilangkan identitas dan kekhasan pendidikan pesantren.

Kebaruan (*novelty*) dari riset ini terletak pada pergeseran paradigma dari "implementasi utuh" menjadi "penyerapan dan adaptasi nilai-nilai positif" Kurikulum Merdeka ke dalam bingkai pesantren muadalah, yang didukung oleh integrasi teoritis antara *Theory of Structuration* (Giddens), *Policy Enactment Framework* (Ball, Maguire, & Braun), *Ecological Model of Teacher Agency* (Priestley, Biesta, & Robinson), dan konsep *Pedagogical Content Knowledge* (Shulman). Selain itu, desain studi multi-situs yang membandingkan Ponpes Al Basyariyah (urban) dan Ponpes Darussalam (rural) menawarkan kebaruan kontekstual yang krusial. Hal ini memungkinkan analisis komparatif tentang bagaimana budaya organisasi dan tradisi keilmuan yang berbeda memengaruhi kapasitas agensi guru dalam menavigasi dimensi iterasional, proyektif, dan praktikal-evaluatif. Penelitian ini tidak hanya memetakan cara guru mengajar, tetapi secara mendalam mengungkap strategi kognitif dan pedagogis mereka dalam menjembatani tuntutan kontemporer dengan otoritas kyai serta tradisi pesantren, sehingga

menghasilkan model adaptasi kurikulum yang solutif bagi problematika dualisme sistem dan memperkaya khazanah teori *policy enactment* dalam konteks pendidikan berbasis agama di negara berkembang.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif interpretif dengan desain *multiple case study* untuk mengeksplorasi secara mendalam proses *policy enactment* dan adaptasi pedagogis guru di Pondok Pesantren Al Basyariyah (urban) dan Darussalam (rural) selama empat bulan April–Juli 2026). Sebanyak 8 hingga 10 guru inti dipilih secara *purposive* sebagai subjek utama, didukung oleh keterlibatan kyai dan koordinator kurikulum untuk memperkaya triangulasi data. Pengumpulan data dilakukan secara komplementer melalui empat metode, yaitu wawancara mendalam semi-terstruktur, observasi partisipatif, *Focus Group Discussion* (FGD), dan studi dokumentasi, dengan peneliti bertindak sebagai instrumen utama yang dibekali pedoman berbasis kerangka *Policy Enactment* dan *Pedagogical Content Knowledge* (PCK). Selanjutnya, data dianalisis secara tematik, sementara keabsahannya dijamin secara ketat melalui triangulasi sumber, *thick description*, *audit trail*, dan *member checking* mengacu pada kriteria Miles, Huberman, dan Saldaña, guna memastikan temuan yang kredibel, dependabel, dan kontekstual.

Hasil dan Pembahasan

A. Pemahaman dan Penerjemahan Kebijakan Kurikulum Merdeka

Secara administratif, temuan penelitian menunjukkan bahwa baik Pondok Pesantren Al Basyariyah maupun Darussalam tidak mengadopsi label "Kurikulum Merdeka" atau "Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5)". Sebagai gantinya, kedua lembaga ini berpegang teguh pada Sistem Pendidikan Muadalah (berlandaskan UU No. 18 Tahun 2019 dan KMA No. 940 Tahun 2024) yang diperkaya (*enriched curriculum*) dengan tradisi pengkajian Kitab Kuning. Kendati demikian, jika ditelisik lebih dalam, roh dan esensi dari pembaruan kurikulum nasional—mulai dari fokus pada materi esensial, pembelajaran berbasis proyek, hingga fleksibilitas yang berpusat pada peserta didik—justu telah hidup dan beradaptasi secara organik di dalam ekosistem kepesantrenan mereka, tanpa sedikit pun menggerus identitas tradisionalnya.

Di Pondok Pesantren Al Basyariyah, transisi menuju sistem Muadalah pada tahun ajaran 2020-2021 menjadi momentum penting bagi para guru untuk keluar dari zona nyaman. Alih-alih terpaku pada metode konvensional, mereka mulai menghidupkan prinsip "pondok memberi kunci, santri membuka pintu ilmu". Pendekatan *discovery learning* ini diwujudkan melalui penekanan pada penguasaan bahasa Arab (*mubasyarah*) dan pendalaman literatur kontemporer (*dirasah islamiyah*). Lebih jauh, semangat penguatan karakter yang sejalan dengan P5 tidak dikemas sebagai mata pelajaran yang terpisah, melainkan menyatu secara natural dalam *Core and Integrated Curriculum* selama 24 jam. Nilai-nilai karakter ini meresap melalui ritme harian, mulai dari Qiyamullail, pengajian kitab kuning, hingga sesi *Ta'allum Muwajjah* di malam hari. Untuk mengakomodasi keberagaman minat dan bakat santri, pesantren juga menerapkan sistem *moving class* serta menyediakan berbagai klub ekstrakurikuler, sehingga pendampingan belajar dapat diberikan secara lebih personal dan tepat sasaran.

Nuansa serupa juga terasa kuat di Pondok Pesantren Darussalam, yang menerjemahkan semangat pembaruan ini melalui falsafah klasik: "pondok memberi kail, bukan memberi ikan". Di sini, fokus esensial diletakkan pada penguasaan "Ilmu Alat" (Nahwu, Sharaf, dan Bahasa Arab) sebagai fondasi kokoh agar santri mampu menelisik khazanah keilmuan Islam secara mandiri. Integrasi antara kurikulum salaf dan khalaf dijalankan secara harmonis; porsi ilmu agama (30-36%), kebahasaan (40-47%), dan pengetahuan umum (20-23%) diatur sedemikian rupa. Kitab Kuning tetap dipertahankan sebagai penjaga sanad keilmuan, sementara *dirasah islamiyah* hadir sebagai jembatan metodologis yang lebih sistematis. Semangat pembelajaran berbasis proyek diwujudkan melalui prinsip "pendidikan *by doing*, bukan *by lips*". Santri tidak hanya belajar teori, tetapi langsung mempraktikkannya melalui simulasi Manasik Haji, bedah kitab (*Fathul Kutub*) yang dilengkapi laporan tertulis, latihan membuka kamus (*Fathul Mu'jam*), hingga penulisan karya ilmiah. Fleksibilitas dan minat siswa pun terakomodasi dengan baik melalui sistem *self-government* (seperti OPDA dan Pramuka) serta pengelompokan kelas yang memperhatikan tingkat kemampuan santri.

Pada akhirnya, strategi yang dijalankan oleh kedua pesantren ini membuktikan sebuah premis penting: modernisasi pendidikan tidak harus berbanding terbalik dengan pelestarian identitas tradisional. Melalui momen strategis seperti *Khutbatul 'Ary* (pidato atau ceramah pembuka yang disampaikan oleh pimpinan pondok di awal ajaran baru) yang berfungsi menyelaraskan visi dan meneguhkan niat seluruh civitas akademika, serta sinergi yang erat antara bidang akademik (TMI) dan pengasuhan, kedua lembaga ini berhasil merajut ekosistem pendidikan yang adaptif. Dengan cara inilah, esensi Kurikulum Merdeka berhasil "dibumikan" ke dalam rahim tradisi Salaf-Khalaf. Hasilnya bukan sekadar lulusan yang cakap secara akademis dan menguasai kompetensi abad ke-21, melainkan generasi yang juga memiliki integritas spiritual serta sanad keilmuan yang kokoh.

Hasil temuan di atas dapat dianalisis melalui perspektif *Policy Enactment Theory* yang digagas oleh Stephen Ball, yang menyatakan bahwa kebijakan pendidikan tidak pernah sekadar "diimplementasikan" secara mekanis layaknya menyalin sebuah cetak biru. Sebaliknya, kebijakan selalu "diperankan" (*enacted*) atau diterjemahkan secara kreatif oleh para aktor di lapangan, sebuah proses yang sangat dipengaruhi oleh empat konteks: pengaruh (*influence*), praktik (*practice*), budaya profesional (*professional culture*), dan material (*material*). Temuan di Pondok Pesantren Al Basyariyah dan Darussalam merupakan contoh nyata bagaimana sebuah kebijakan nasional, baik semangat Kurikulum Merdeka maupun regulasi Muadalah, tidak ditelan mentah-mentah, melainkan diolah ulang menjadi sesuatu yang bermakna dan selaras dengan ekosistem lokal.

Dalam konteks praktik dan material, kedua pesantren ini menunjukkan daya lentur yang luar biasa. Alih-alih mengadopsi label "Kurikulum Merdeka" atau "P5" secara administratif, mereka memilih untuk membumikan esensinya ke dalam ritme kehidupan pesantren yang sudah mapan. Hal ini sejalan dengan temuan Lailiyah dan Imami (2023), yang menegaskan bahwa implementasi kurikulum di pesantren sejatinya dimaknai sebagai upaya peningkatan mutu yang tidak boleh mencabut akar tradisi. Di Al Basyariyah dan Darussalam, semangat pembelajaran berbasis proyek tidak diwujudkan dalam bentuk modul terpisah, melainkan melekat organik dalam aktivitas seperti *Fathul Kutub* (bedah kitab), *Fathul Mu'jam* (latih buka kamus), hingga simulasi Manasik Haji. Ini adalah bentuk *enactment* di mana kebijakan nasional tentang penguatan karakter diterjemahkan menjadi praktik *by doing* yang sudah

menjadi napas keseharian santri, sebagaimana juga digambarkan oleh Koimah dan rekan-rekannya (2024) dalam konteks Pesantren Fathurrobbaaniy, di mana guru secara cerdas menerjemahkan target kurikulum ke dalam aktivitas pembentukan karakter yang kontekstual.

Dinamika ini juga terasa kuat dalam konteks budaya profesional, di mana peran guru dan pimpinan pesantren menjadi kunci utama proses penerjemahan tersebut. Utari (2022) menyoroti bagaimana guru di lapangan harus memaknai ulang peran mereka dan menghadapi problematika sehari-hari saat berhadapan dengan kebijakan baru. Temuan di lapangan mengonfirmasi hal ini; transisi ke sistem Muadalah memaksa para pendidik untuk keluar dari zona nyaman, meninggalkan metode hafalan tekstual, dan beralih ke pendekatan *discovery learning* dengan prinsip "pondok memberi kunci". Budaya profesional di sini tidak dibangun di atas kepatuhan buta pada instruksi pusat, melainkan pada falsafah keilmuan yang dipegang teguh, seperti prinsip *mubasyarah* dan integrasi Salaf-Khalaf. Guru tidak sekadar menjadi pelaksana pasif, melainkan sense-maker yang aktif menyaring tuntutan kurikulum modern, seperti keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS), melalui filter kearifan lokal pesantren.

Terkait konteks pengaruh dan praktik asesmen, proses penerjemahan kebijakan juga terlihat jelas dalam cara kedua pesantren menilai keberhasilan santrinya. Serani dan Hairida (2024) menekankan bahwa asesmen dalam Kurikulum Merdeka haruslah autentik dan menyatu dengan proses belajar sehari-hari. Al Basyariyah dan Darussalam meng-*enact* prinsip ini dengan cara yang sangat khas, yaitu dengan menolak dominasi ujian pilihan ganda. Sebagai gantinya, mereka merajut asesmen multidimensi yang mencakup ujian lisan (*imtihan syafahi*) untuk mengukur literasi kitab kuning, serta ujian kinerja berupa *Amaliyah Tadris* dan *Mubadharah*. Ini merupakan bentuk penolakan halus terhadap standarisasi asesmen yang kaku, diganti dengan penilaian holistik yang menilai nalar, retorika, kepribadian, dan penguasaan materi secara sekaligus. Praktik ini sangat relevan dengan dinamika pembelajaran Pendidikan Agama Islam sehari-hari di lingkungan pesantren, sebagaimana dipotret oleh Nasehudin dan rekan-rekannya (2025). Fleksibilitas yang berpusat pada siswa ini juga diwujudkan melalui sistem moving class dan pengelolaan minat bakat lewat organisasi santri (*self-government*). Sebagaimana dicatat oleh Akhmadi (2023) dalam konteks pendidikan dasar, penyesuaian metode terhadap tingkat kemampuan siswa adalah kunci keberhasilan pembelajaran. Di pesantren, hal ini diwujudkan bukan dengan mengubah total sistem, melainkan dengan memberikan ruang gerak di dalam struktur yang ketat, membuktikan bahwa kedisiplinan pesantren dan fleksibilitas kurikulum nasional bukanlah dua kutub yang bertentangan, melainkan bisa saling menguatkan.

Berdasarkan paparan analisis di atas, terdapat beberapa pandangan kritis dan reflektif mengenai dinamika penerjemahan kebijakan di kedua pesantren ini. *Pertama*, substansi ternyata jauh lebih unggul daripada sekadar label, menempatkan pesantren sebagai "pengadopsi awal" yang tersamar. Seringkali muncul anggapan bahwa pesantren itu tertinggal atau resisten terhadap pembaruan kurikulum nasional. Namun, temuan ini membantah anggapan tersebut secara telak. Justru, pesantren seperti Al Basyariyah dan Darussalam telah mempraktikkan esensi Kurikulum Merdeka, seperti pembelajaran berdiferensiasi, berbasis proyek, dan berpusat pada siswa, jauh sebelum istilah tersebut populer. *Fathul Kutub* dan *Amaliyah Tadris* adalah bentuk *Project-Based Learning* dan *Performance Assessment* yang sudah matang dan teruji. Oleh karena itu, ketiadaan label Kurikulum Merdeka di dinding pesantren bukanlah

bentuk penolakan, melainkan sebuah pernyataan kedaulatan epistemologis; mereka tidak perlu mengubah nama untuk melakukan sesuatu yang substansialnya sudah benar dan bahkan lebih mendalam.

Kedua, terlihat jelas agensi pesantren dalam "menyaring" kebijakan negara. Melalui lensa Ball, pesantren bukanlah objek pasif dari kebijakan negara, melainkan subjek yang memiliki agensi kuat melalui apa yang bisa disebut sebagai inkorporasi selektif. Mereka mengambil kerangka regulasi Muadalah untuk mendapatkan pengakuan kesetaraan ijazah secara legal-formal, tetapi mereka mengisi kerangka tersebut dengan jiwa dan metode tradisional seperti kajian Kitab Kuning, metode mubasyarah, dan penanaman Panca Jiwa. Ini adalah strategi cerdas untuk bertahan hidup sekaligus berkembang di tengah arus modernisasi, tanpa kehilangan jati diri. Namun, di balik keberhasilan model penerjemahan kebijakan yang inspiratif ini, terdapat kerentanan pada ketahanan sumber daya manusia guru. Temuan mengenai keharusan guru keluar dari zona nyaman dan hambatan teknis seperti minimnya Kompetensi Dasar dalam regulasi menyoroti titik lemah ini. Keberhasilan *enactment* ini sangat bergantung pada ketahanan mental, idealisme, dan kapasitas individual para guru. Jika beban adaptasi ini terus-menerus dibebankan pada itikad baik dan keikhlasan guru tanpa disertai dukungan sistemik yang memadai, seperti pelatihan berkelanjutan yang relevan atau penyederhanaan administrasi, risiko terjadinya kelelahan profesional atau burnout sangat mungkin terjadi.

B. Strategi Pembelajaran dan Asesmen Integratif

Strategi pembelajaran yang diterapkan di Pondok Pesantren Al Basyariyah dan Darussalam sesungguhnya sangat selaras dengan semangat pembaruan kurikulum nasional, meskipun keduanya tidak menggunakan label administratif "Kurikulum Merdeka". Keduanya sama-sama meninggalkan paradigma pembelajaran yang berpusat pada hafalan tekstual, beralih menuju pendekatan yang aktif, kontekstual, dan berpusat pada santri. Inti dari strategi ini tercermin dalam penerapan metode mubasyarah (*metode langsung*) yang mulai diterapkan sejak kelas II TMI (setara dengan kelas 8 SMP). Dalam metode ini, bahasa Arab bukan sekadar objek hafalan, melainkan menjadi alat komunikasi utama di dalam kelas. Guru tidak lagi menyuapi rumus atau terjemahan, melainkan memberikan contoh-contoh nyata, lalu melatih santri untuk berpikir secara induktif menyimpulkan kaidah sendiri. Filosofi "pondok memberi kunci, santri membuka pintu ilmu" ini mendorong santri untuk memiliki kemandirian dalam mengeksplorasi literatur keislaman, baik kitab kuning maupun *dirasah islamiyah*.

Untuk mengakomodasi keberagaman kemampuan santri, kedua pesantren menerapkan strategi pembelajaran berdiferensiasi yang terstruktur. Santri dikelompokkan ke dalam kelas-kelas dengan tingkat kemampuan yang setara (*moving class*), sehingga guru dapat memberikan penanganan yang lebih tepat sasaran, baik bagi santri yang membutuhkan pendampingan ekstra maupun mereka yang memiliki kemampuan unggul. Darussalam melengkapi strategi ini dengan menyediakan dua jalur program, yakni Reguler (6 tahun) dan Intensif (4 tahun), untuk menjembatani latar belakang pendidikan santri yang berbeda. Di balik strategi pembelajaran ini, terdapat manajemen waktu dan desain pembelajaran yang sangat ketat. Al Basyariyah, misalnya, menerapkan sistem *firqah* (pembagian sesi pagi dan siang) untuk mengakomodasi jumlah santri yang sangat besar, sementara Darussalam mempertahankan beban belajar 34 jam pelajaran per minggu. Keduanya mewajibkan guru untuk menyusun *i'dad at tadris* (RPP) yang tidak hanya formalitas, melainkan

hasil bedah materi yang matang melalui forum MGMP dan telah melalui pemeriksaan ketat oleh guru senior (*taftisyi i'dad*).

Yang paling menonjol dari sistem pendidikan di kedua pesantren ini adalah pendekatan asesmen yang bersifat integratif dan multidimensi, melampaui sekadar pengukuran ranah kognitif. Penilaian tertulis diarahkan sepenuhnya pada bentuk esai berbahasa Arab untuk melatih nalar analisis dan keterampilan mengarang, bukan sekadar memilih jawaban. Untuk mengukur literasi kitab kuning, pesantren menggelar ujian lisan (*imtihan syafahi*) yang menilai tiga kompetensi utama secara berjenjang: ketepatan membaca (aplikasi kaidah nahwu dan sharaf), kemampuan menerjemahkan, dan kemampuan menjelaskan isi kandungan kitab secara analitis.

Puncak dari asesmen integratif ini terwujud dalam Ujian *Niba'i* (ujian akhir) bagi santri kelas VI TMI, yang berfungsi sebagai ekuivalen dari asesmen berbasis proyek atau kinerja. Dalam ujian ini, santri tidak hanya diuji secara tertulis, tetapi harus membuktikan kompetensi mereka melalui *Amaliyah Tadris* (praktik mengajar atau *micro teaching*) dan *Muhadharah* (praktik pidato tiga bahasa). Asesmen kinerja ini dinilai secara sangat holistik dan ketat oleh guru senior serta rekan sejawat (*darsu an-naqdi*), mencakup aspek metode pengajaran, penguasaan materi, kepribadian, hingga kelancaran berbahasa.

Terakhir, penguatan karakter (yang sejalan dengan Profil Pelajar Pancasila) tidak diajarkan sebagai mata pelajaran yang terpisah, melainkan ditenun secara halus ke dalam ritme kehidupan pesantren. Nilai-nilai seperti Panca Jiwa di Darussalam atau motto disiplin ketat di Al Basyariyah diinternalisasi melalui pembelajaran *by doing* (belajar dengan berbuat). Santri ditempa melalui organisasi santri (seperti OPDA dan Pramuka) serta simulasi praktik kemasyarakatan, seperti pelaksanaan Manasik Haji di lingkungan pondok, praktik mengurus jenazah, hingga menjadi panitia kegiatan besar. Dengan demikian, strategi pembelajaran dan asesmen di kedua pesantren ini berhasil menciptakan ekosistem pendidikan yang tidak hanya menghasilkan santri yang cerdas secara intelektual, tetapi juga tangguh secara karakter dan terampil secara praktis. Temuan ini menunjukkan bahwa tradisi dan praktik khas pesantren berfungsi sebagai media pedagogis yang mengintegrasikan pembelajaran, pembiasaan, dan internalisasi nilai secara simultan (Syarifuddin et al., 2025).

Hasil temuan di atas dapat dianalisis melalui lensa *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) ala Lee Shulman yang memberikan perspektif yang sangat menarik. Shulman menekankan bahwa pengetahuan pedagogis konten bukan sekadar gabungan antara penguasaan materi dan cara mengajar, melainkan kemampuan guru untuk merepresentasikan materi yang kompleks agar dapat dipahami secara spesifik oleh siswa dengan berbagai latar belakang. Pergeseran paradigma di kedua pesantren ini, dari hafalan tekstual menuju pembelajaran aktif dan kontekstual, adalah manifestasi nyata dari penguasaan PCK tersebut. Guru tidak lagi bertindak sebagai penyampai informasi satu arah, melainkan sebagai fasilitator yang mahir dalam "pengetahuan tentang representasi materi". Hal ini terlihat jelas dalam penerapan metode *mubasyarah* (metode langsung) sejak kelas II TMI, di mana bahasa Arab tidak lagi diajarkan sebagai objek hafalan mati, melainkan dihidupkan sebagai alat komunikasi. Guru secara sengaja menghindari pemberian rumus jadi, dan sebagai gantinya menyajikan contoh-contoh nyata untuk melatih santri berpikir secara induktif. Sebagaimana dibahas oleh Rachman dan Muallif (2024), transformasi pedagogis semacam ini adalah kunci agar tuntutan kurikulum nasional dapat beradaptasi secara harmonis tanpa harus bertabrakan atau menggerus kurikulum salaf yang menjadi napas utama pesantren.

Pemahaman guru terhadap karakteristik siswanya, atau dalam istilah Shulman disebut "pengetahuan tentang pemahaman dan prakonsepsi siswa", juga terimplementasi dengan sangat apik melalui strategi pembelajaran berdiferensiasi. Kedua pesantren menyadari bahwa santri datang dengan modalitas belajar dan latar belakang pendidikan yang beragam. Oleh karena itu, pengelompokan santri ke dalam kelas dengan tingkat kemampuan yang setara (*moving class*), serta penyediaan jalur Reguler dan Intensif di Darussalam, bukanlah sekadar pengaturan administrasi, melainkan strategi pedagogis yang disengaja. Langkah ini memungkinkan guru untuk menyesuaikan kedalaman materi dan kecepatan pembelajaran, memastikan bahwa santri yang butuh pendampingan ekstra tidak tertinggal, sementara santri yang unggul tetap tertantang. Dinamika adaptasi pedagogis untuk menjembatani keragaman siswa ini sejalan dengan temuan Putra et al. (2025), yang menyoroti bahwa keberhasilan penerjemahan kurikulum sangat bergantung pada kemampuan guru dalam memetakan profil belajar siswa dan merancang intervensi yang spesifik, terlepas dari latar belakang kelembagaannya.

Di balik keluwesan strategi di dalam kelas, terdapat struktur perencanaan yang sangat ketat yang mencerminkan "pengetahuan tentang strategi instruksional" dan "pengetahuan tentang kurikulum". Kewajiban menyusun *i'dad at tadris* (RPP) yang kemudian melalui proses *taftisy i'dad* (pemeriksaan oleh guru senior) bukan sekadar formalitas birokratis. Ini adalah ruang kolaborasi pedagogis di mana guru secara kolektif membedah materi, menyelaraskan Standar Kompetensi Lulusan Muadalah dengan khazanah Kitab Kuning, dan merumuskan batasan materi yang tepat. Proses ini merupakan bentuk adaptasi kebijakan yang cerdas, sebagaimana diuraikan oleh Rohman dan Aula (2025) dalam konteks integrasi sistem akademik, di mana guru bertindak sebagai jembatan aktif yang menerjemahkan tuntutan kurikulum nasional ke dalam ritme dan ekosistem khas pesantren tanpa kehilangan esensi keilmuannya. Filosofi "pondok memberi kunci, santri membuka pintu ilmu" diwujudkan melalui perencanaan yang matang ini, memastikan bahwa kemandirian santri dalam mengeksplorasi literatur benar-benar terarah dan terukur.

Puncak dari penguasaan PCK di kedua pesantren ini terlihat pada bagaimana asesmen dirancang bukan sebagai alat penghakiman akhir, melainkan sebagai bagian integral dari proses pembelajaran itu sendiri. Pergeseran dari soal pilihan ganda menuju esai analitis berbahasa Arab, ujian lisan (*imtihan syafahi*) yang menilai ketepatan membaca, menerjemahkan, hingga menjelaskan isi kitab, menunjukkan dorongan kuat menuju *deep learning*. Hal ini relevan dengan kerangka yang ditawarkan Fathimah et al. (2025) mengenai adaptasi pedagogis di era globalisasi yang menuntut kemampuan berpikir tingkat tinggi, bukan sekadar permukaan. Lebih jauh lagi, asesmen kinerja melalui *Amaliyah Tadris* dan *Muhadharah* yang dinilai secara holistik oleh guru senior dan rekan sejawat (*darsu an-naqdi*) adalah bukti nyata bagaimana pesantren memenuhi dua tuntutan sekaligus: pembentukan karakter yang kokoh dan kompetensi yang kompetitif. Seperti yang diidentifikasi oleh Koimah et al. (2024), adaptasi pedagogis yang paling sukses di madrasah berbasis pesantren adalah yang mampu menenun nilai-nilai karakter (seperti Panca Jiwa atau disiplin ketat) ke dalam aktivitas *by doing* yang terukur, sehingga penilaian tidak hanya menyentuh aspek kognitif, tetapi juga afektif dan psikomotorik secara utuh.

Berdasarkan analisis di atas, pandangan penulis terhadap temuan ini adalah bahwa Pondok Pesantren Al Basyariyah dan Darussalam telah mencapai tingkat kematangan pedagogis yang sering kali sulit dicapai oleh lembaga pendidikan formal pada umumnya. Mereka tidak sekadar "mengikuti" atau "melawan" arus pembaruan

kurikulum nasional, melainkan melakukan sintesis yang sangat elegan. Guru-guru di lingkungan ini telah menguasai bentuk khusus dari *Pedagogical Content Knowledge* yang unik: kemampuan untuk mengawetkan kedalaman spiritual dan sanad keilmuan tradisi salaf, sambil secara lincah mengadopsi metodologi modern yang menuntut nalar kritis, kemandirian, dan keterampilan praktis. Ketelitian dalam perencanaan (*i'dad at tadris*), ketajaman dalam diferensiasi (*moving class*), dan kekayaan dalam asesmen kinerja (*Amaliyah Tadris*) membuktikan bahwa ekosistem pesantren 24 jam bukanlah penghambat kreativitas mengajar, melainkan justru menjadi kanvas yang paling ideal bagi guru untuk melukis pendidikan yang holistik.

C. Faktor Pendukung dan Penghambat Kapasitas Guru

Penerapan kurikulum yang menuntut fleksibilitas dan adaptabilitas tinggi—sebagaimana semangat yang diusung dalam pembaruan kurikulum nasional—membawa dinamika tersendiri bagi kapasitas guru di Pondok Pesantren Al Basyariyah dan Darussalam. Transisi ini tidak hanya menguji kompetensi pedagogis, tetapi juga ketahanan mental dan profesionalisme para pendidik di tengah upaya menyeimbangkan tradisi keilmuan Islam dan tuntutan modernitas.

Di sisi pendukung, kedua pesantren memiliki ekosistem yang cukup solid untuk menopang kinerja guru. Di Al Basyariyah, fondasi ini dibangun melalui kriteria rekrutmen yang ketat, seperti syarat minimal bergelar S1, kemampuan berbahasa Arab secara aktif, serta kemahiran membaca kitab, yang diperkuat dengan penyediaan fasilitas audio-visual untuk mencegah kejenuhan dalam penyampaian materi. Sementara itu, keunikan Darussalam terletak pada kebijakan wajib mukim bagi seluruh guru. Kebijakan ini secara cerdas mengaburkan batas kaku antara "guru kelas" dan "wali asuh", memungkinkan pendampingan akademik maupun konseling psikologis (*tasyji'*) berlangsung secara intensif selama 24 jam. Di atas itu, kedua lembaga sama-sama mengandalkan kekuatan kolaborasi profesional. Budaya *naqdu tadris* (supervisi dan kritik mengajar oleh guru senior kepada junior), optimalisasi MGMP, serta sistem tutor sebaya—di mana alumni Gontor membimbing rekan yang masih beradaptasi—menjadi jaring pengaman yang sangat efektif. Dukungan internal ini semakin kokoh dengan arahan strategis dari pimpinan pondok (Syaiikhul Ma'had) yang menjaga keseimbangan antara adopsi kurikulum modern dan pelestarian tradisi, serta fasilitasi BIMTEK bersama pihak Kemenag.

Namun, di balik dukungan tersebut, terdapat sejumlah hambatan yang tidak bisa diabaikan, baik dari sisi psikologis maupun teknis. Tantangan psikologis yang paling menonjol adalah keharusan guru untuk keluar dari "zona nyaman". Banyak pendidik yang terbiasa mengampu materi yang itu-itu saja selama bertahun-tahun, kini dipaksa beradaptasi ulang dengan literatur kontemporer (*dirasah islamiyah*) yang memiliki bobot bahasa Arab yang cukup berat dan sistematis. Di sisi teknis, kelemahan regulasi menjadi ganjalan nyata. Standar isi dalam KMA No. 940 Tahun 2024 dinilai masih kurang sistematis dan minim pendalaman, terutama dengan jumlah Kompetensi Dasar (KD) yang sangat sedikit. Kondisi ini, ditambah dengan orientasi kurikulum yang belum sepenuhnya menyentuh keterampilan berpikir tingkat tinggi (*High Order Thinking Skills/HOTS*), sering kali membuat guru kebingungan dalam merancang materi pengayaan (*enrichment*) yang bermakna setelah materi dasar selesai dibahas.

Dinamika di ruang kelas juga turut memperumit peran guru di lapangan. Perbedaan latar belakang dan kesiapan dasar santri, terutama dalam penguasaan bahasa Arab, menuntut guru untuk tidak hanya berdiri di depan kelas sebagai penyampai materi. Mereka harus turun tangan dan berkolaborasi erat dengan wali

asuh untuk berperan ganda sebagai *konselor* dan motivator. Hal ini mutlak diperlukan untuk meredam frustrasi santri yang kesulitan beradaptasi, mengalami penurunan motivasi, atau merasa tidak betah. Realitas ini membuktikan bahwa kapasitas guru di pesantren diuji tidak hanya dari segi intelektualitas dan penguasaan materi, tetapi juga kedewasaan emosional serta kepekaan sosial dalam membimbing santri secara utuh.

Dinamika kapasitas guru di Pondok Pesantren Al Basyariyah dan Darussalam tidak bisa sekadar dibaca sebagai daftar dukungan dan hambatan semata, melainkan sebagai sebuah pertarungan dan negosiasi yang terus-menerus antara struktur makro dan agensi individu. Jika kita meminjam kacamata *Theory of Structuration* dari Anthony Giddens, pesantren adalah arena di mana struktur dan agensi saling menciptakan satu sama lain. Di tingkat makro, guru-guru di kedua pesantren ini berhadapan dengan struktur regulasi negara—dalam hal ini KMA No. 940 Tahun 2024—yang secara paradoks bertindak sebagai struktur yang membatasi (*constraining structure*). Regulasi ini dengan jumlah Kompetensi Dasar yang sangat minim dan orientasi yang belum menyentuh keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS), menciptakan kekakuan yang membebani. Kondisi ini sangat selaras dengan temuan Serani dan Hairida (2024) serta Hakim dan Mustofa (2025), yang menyoroti bagaimana kelemahan struktural dan ambiguitas regulasi sering kali menjadi penghambat utama guru dalam merancang asesmen dan pembelajaran yang bermakna. Namun, di saat yang sama, pesantren menciptakan struktur yang memberdayakan (*enabling structure*) melalui otoritas kultural Kyai, kebijakan wajib mukim di Darussalam, serta fasilitas audio-visual dan sistem MGMP. Struktur internal ini bertindak sebagai sumber daya otoritatif dan alokatif yang memberikan guru "ruang napas" untuk bermanuver di tengah kaku-nya regulasi nasional.

Di tengah tarikan struktur makro tersebut, kapasitas guru di lapangan lebih tepat dibaca melalui *Teacher Agency Ecologies* dari Gert Biesta, yang melihat agensi guru bukan sebagai sifat individual yang terisolasi, melainkan sebagai sesuatu yang tumbuh di dalam ekologi relasional. Ekologi di kedua pesantren ini sangat unik karena mengaburkan batas antara ruang kelas dan ruang kehidupan. Ketika guru dipaksa keluar dari zona nyaman mereka—meninggalkan rutinitas materi lama yang telah dihafal di luar kepala untuk berhadapan dengan literatur dirasah islamiyah kontemporer berbahasa Arab yang berat—mereka sedang mengalami gesekan pada dimensi iterational agensi mereka. Ini adalah refleksi nyata dari problematika yang digambarkan oleh Utari (2022) dan Nasehudin et al. (2025), di mana beban psikologis dan tuntutan kompetensi baru sering kali menguji batas ketahanan mental guru di lingkungan pendidikan Islam. Namun, guru tidak membiarkan diri mereka terjebak. Dimensi projective agensi mereka dihidupkan melalui visi jangka panjang yang dikawal oleh Syaikhul Ma'had, serta dukungan faktor relasional dan kultural seperti budaya naqdu tadris, tutor sebaya, dan pelatihan BIMTEK. Sebagaimana dicatat oleh Muhardini et al. (2023) dan Sari et al. (2024), pendampingan, penguatan kompetensi, dan adaptasi teknologi bukan sekadar program kerja, melainkan bahan bakar yang memperluas ekologi agensi guru untuk membayangkan dan merancang masa depan pembelajaran yang lebih baik.

Pada akhirnya, agensi guru diuji secara paling keras pada dimensi *practical-evaluative*—yaitu kemampuan mereka membuat keputusan taktis di tengah situasi kelas yang nyata dan tak terduga. Menghadapi santri dengan latar belakang dan kesiapan bahasa Arab yang timpang, guru tidak bisa lagi hanya berperan sebagai penyampai materi. Mereka harus secara simultan menjadi konselor, motivator, dan penjaga kewarasan emosional santri. Di sinilah ekologi relasional pesantren, yang

juga disinggung oleh Sumantri et al. (2024) dalam konteks pendampingan di daerah terpencil, bekerja secara organik. Kolaborasi erat antara guru kelas dan wali asuh di pesantren bukan sekadar prosedur administratif, melainkan sebuah jaring pengaman ekologis yang memungkinkan guru untuk membagi beban emosional dan pedagogis. Guru di pesantren muadalah pada akhirnya tidak hanya sedang mengajar kurikulum; mereka sedang menavigasi sebuah ekosistem yang kompleks, di mana mereka harus secara terus-menerus menerjemahkan kelemahan regulasi menjadi pengayaan materi, sekaligus mengubah tekanan psikologis santri menjadi ketangguhan karakter melalui kehadiran mereka yang utuh selama 24 jam.

Melihat kedalaman dinamika ini, pandangan penulis adalah bahwa apa yang dilakukan oleh guru-guru di Al Basyariyah dan Darussalam sejatinya melampaui definisi konvensional tentang "profesionalisme guru" yang biasa kita temukan di sekolah formal. Mereka Adalah navigator kultural dan struktural yang tangguh. Kita sering kali terjebak dalam narasi yang menyalahkan guru ketika regulasi negara bermasalah atau ketika hasil belajar siswa tidak memuaskan. Namun, temuan ini secara telak menunjukkan bahwa agensi guru sangat bergantung pada "ekologi" yang menopangnya. Kelemahan pada KMA No. 940 Tahun 2024 bisa ditutupi karena guru-guru ini tidak dibiarkan berjuang sendirian; mereka dibungkus dalam sebuah ekosistem kepedulian 24 jam di mana Kyai memberikan arah moral, senior membimbing junior melalui *naqdu tadris*, dan asrama menjadi perpanjangan dari kelas. Penulis melihat bahwa ada sebuah "kecemburuan akademis" yang sehat yang seharusnya dirasakan oleh sistem pendidikan nasional kita terhadap model ekologi pesantren ini. Selama ini, reformasi pendidikan seperti Kurikulum Merdeka sering kali gagal di akar rumput karena hanya membebani guru dengan perubahan administratif dan tuntutan pedagogis tanpa memperkuat ekologi relasional mereka. Pesantren membuktikan bahwa ketika guru didukung oleh struktur kultural yang kuat, relasi yang intim dengan peserta didik, dan otonomi untuk mengontekstualisasikan materi, mereka tidak akan runtuh oleh regulasi yang cacat. Sebaliknya, mereka akan bertransformasi menjadi arsitek pembelajaran yang mampu merajut tradisi dan modernitas, membuktikan bahwa kapasitas terbesar seorang guru tidak lahir dari sekadar pelatihan teknis, melainkan dari rasa memiliki dan kedalaman relasi dalam sebuah komunitas pendidikan yang hidup.

D. Formulasi Model Implementasi Kontekstual

Berdasarkan temuan lapangan, terdapat benang merah yang sangat kuat antara Pondok Pesantren Al Basyariyah dan Darussalam, terutama karena keduanya sama-sama mengadopsi DNA pendidikan ala Gontor. Kesamaan ini terlihat jelas dalam komitmen keduanya terhadap integrasi kurikulum Salaf-Khalaf, di mana kurikulum Muadalah (KMA No. 940 Tahun 2024) diperkaya secara harmonis dengan kajian Kitab Kuning. Keduanya sepakat bahwa penguasaan bahasa adalah "kunci" utama, sehingga porsi kebahasaan mendominasi (40-47%), diikuti oleh ilmu agama. Filosofi pembelajaran "pondok memberi kunci, bukan memberi ikan" juga menjadi napas bersama, yang diwujudkan melalui metode *mubasyarah* dan sistem kurikulum terpadu 24 jam. Mulai dari tradisi *Khutbatul 'Ary* untuk penyamaan visi, penerapan *moving class*, hingga evaluasi multidimensi, semuanya dijalankan secara konsisten. Menariknya, kedua pesantren ini juga menghadapi tantangan yang serupa, mulai dari gejolak psikologis santri, dinamika interaksi sosial, hingga kendala teknis berupa minimnya Kompetensi Dasar (KD) dalam regulasi nasional yang seringkali menghambat pengembangan materi berpikir tingkat tinggi (HOTS).

Meski memiliki fondasi yang sama, kedua pesantren menunjukkan perbedaan yang menarik sebagai bentuk ijtihad manajerial dalam merespons konteks masing-masing. Di Al Basyariyah, yang menaungi ribuan santri, manajemen waktu diatur sangat ketat melalui sistem *firqah* (pagi dan siang) untuk mengakomodasi skala besar, dan jam kosong cenderung diisi dengan pendalaman *dirasah islamiyah* serta pemanfaatan media audio-visual. Guru di sini lebih fleksibel dengan sistem Surat Kesiapan Mengajar (SKM), dan santri diperbolehkan pulang sebulan sekali. Sebaliknya, Darussalam mengambil pendekatan yang lebih intensif dalam pengasuhan. Pondok ini mewajibkan seluruh guru untuk mukim, sehingga batas antara "guru kelas" dan "wali asuh" menjadi lebur, memungkinkan pendampingan yang lebih personal. Darussalam juga memanfaatkan jam kosong untuk memperdalam kajian Kitab Kuning (hingga 16 kitab) serta program unggulan seperti *Fathul Kutub* dan *Fathul Mu'jam*, dengan kebijakan santri pulang hanya enam bulan sekali demi menjaga kontinuitas disiplin dan kegigihan santri.

Melihat dinamika tersebut, pemetaan prinsip Kurikulum Merdeka ke dalam realitas pesantren memerlukan sikap selektif antara mempertahankan apa yang sudah baik dan merekonstruksi apa yang perlu disesuaikan. Prinsip yang sudah sangat sesuai dengan fitrah pesantren dan wajib dipertahankan adalah pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (*student-centered*), yang secara alami sudah hidup melalui eksplorasi literatur mandiri. Begitu pula dengan pembelajaran berdiferensiasi yang sudah terwujud lewat *moving class* dan ragam ekstrakurikuler, serta penguatan karakter yang tidak diajarkan sebagai mata pelajaran terpisah, melainkan diinternalisasi lewat nilai-nilai inti seperti Panca Jiwa atau motto disiplin dalam kehidupan asrama 24 jam.

Di sisi lain, terdapat prinsip yang perlu direkonstruksi atau diadaptasi untuk menjembatani kendala lapangan. Fleksibilitas guru dan pengembangan materi, misalnya, sering terbentur oleh kaku-nya regulasi KMA yang minim KD dan berorientasi pada konten, bukan kompetensi. Oleh karena itu, pesantren perlu diberikan otonomi lebih luas untuk mengakui modul ajar berbasis proyek (seperti *Fathul Kutub* atau Manasik Haji) sebagai pemenuhan beban belajar yang sah, bukan sekadar kegiatan tambahan. Guru juga perlu dibekali pelatihan (BIMTEK) untuk mengubah pola soal dari hafalan menjadi analisis kasus. Selain itu, asesmen yang autentik perlu diperkuat bobotnya. Ujian kinerja seperti *Amaliyah Tadris* (praktik mengajar) dan *Muhadharah* (pidato tiga bahasa) yang sudah menjadi tradisi, harus didokumentasikan sebagai portofolio resmi yang setara dengan penilaian sumatif nasional, karena inilah bukti nyata penguasaan kompetensi abad ke 21.

Sebagai sintesis dari keunggulan kedua lembaga tersebut, penelitian ini merumuskan sebuah Model Implementasi Kurikulum Integratif Salaf-Khalaf Berbasis Kearifan Lokal Pesantren. Model ini tidak memaksa pesantren untuk "berubah menjadi sekolah umum", melainkan meminjam roh pembaruan kurikulum nasional dan menanamkannya di atas tanah tradisi pesantren yang kokoh. Model ini berdiri di atas lima pilar utama. *Pertama*, filosofi *Al-Muhafadzah 'ala al-Qadim al-Shalih wa al-Akhdzu bi al-Jadid al-Ashlah*, yang menjaga tradisi (Kitab Kuning, sanad keilmuan) sebagai fondasi karakter, sembari mengadopsi metode modern (*discovery learning*, teknologi) sebagai alat efisiensi. *Kedua*, struktur kurikulum terpadu 24 jam yang menghapus dikotomi "jam pelajaran" dan "jam pesantren", di mana seluruh aktivitas dinilai secara holistik oleh tim terintegrasi antara guru dan wali asuh.

Ketiga, pedagogi berbasis proyek kontekstual yang menggantikan tugas hafalan membosankan dengan proyek nyata, seperti riset bedah kitab (*Fathul Kutub*), simulasi mengajar (*Amaliyah Tadris*), hingga simulasi keterampilan hidup (Manasik Haji). *Keempat*, asesmen multidimensi dan berkeadilan yang menyeimbangkan ranah kognitif (esai analisis), psikomotorik (ujian lisan membaca dan menjelaskan kitab), serta afektif (observasi harian kedisiplinan dan ibadah). *Kelima*, penguatan kapasitas SDM, di mana guru diposisikan tidak hanya sebagai pengajar, tetapi juga sebagai uswah (teladan) dan fasilitator, didukung oleh budaya *Naqdu Tadris* (supervisi sejawat) dan koordinasi intensif dengan pengasuhan. Melalui model ini, pesantren membuktikan bahwa modernitas dan tradisi bukanlah dua kutub yang bertentangan, melainkan dua sayap yang dapat diterbangkan bersama untuk melahirkan lulusan yang cerdas secara akademis, tangguh secara keterampilan, dan kokoh secara spiritual.

Memahami dinamika kurikulum di Pondok Pesantren Al Basyariyah dan Darussalam melalui kacamata konsep *Hybridity* atau *Third Space* (Ruang Ketiga) memberikan perspektif yang jauh lebih kaya daripada sekadar melihatnya sebagai proses adaptasi kurikulum nasional. Dalam teori ini, ruang ketiga bukanlah arena di mana satu budaya mendominasi atau menggerus budaya lain, melainkan sebuah ruang negosiasi yang cair dan kreatif di mana dua sistem yang berbeda—institusi pendidikan formal nasional dan tradisi kepesantrenan klasik—bertemu, berdialog, dan melahirkan sesuatu yang sama sekali baru dan kontekstual. Temuan di lapangan menunjukkan bahwa kedua pesantren ini tidak sekadar "menempelkan" Kurikulum Merdeka atau regulasi Muadalah di atas tradisi mereka, melainkan sedang secara aktif merajut cetak biru kurikulum kontekstual yang unik. DNA pendidikan ala Gontor yang diwarisi keduanya menjadi benang pengikat yang kuat, di mana integrasi Salaf-Khalaf bukan lagi sebuah pilihan, melainkan napas utama. Penguasaan bahasa sebagai "kunci" ilmu, filosofi "pondok memberi kunci, bukan memberi ikan", serta ritme kurikulum terpadu 24 jam adalah manifestasi nyata dari ruang ketiga ini, di mana batas antara "jam pelajaran" dan "jam pesantren" sengaja dihapuskan untuk menciptakan pengalaman belajar yang holistik.

Dalam merancang cetak biru implementasi kontekstual ini, kedua pesantren menunjukkan ijtihad manajerial yang menarik sebagai respons terhadap ruang dan kebutuhan mereka masing-masing. Al Basyariyah, dengan skala santri yang masif, merespons dengan fleksibilitas struktural melalui sistem *firqah* dan pemanfaatan jam kosong untuk pendalaman *dirasah islamiyah* berbasis teknologi, sementara Darussalam memilih jalur intensifikasi pengasuhan dengan kebijakan guru wajib mukim dan pendalaman Kitab Kuning yang lebih masif. Perbedaan ini justru memperkaya konsep *hybridity*, membuktikan bahwa tidak ada satu formula kaku dalam menerjemahkan kebijakan. Sebagaimana ditawarkan oleh Rohman dan Aula (2025) mengenai model integrasi nyata antara sistem madrasah akademik dengan sistem khas pesantren, apa yang dilakukan kedua lembaga ini adalah bentuk transformasi kurikulum yang organik. Mereka tidak membuang sistem lama, melainkan mentransformasikannya, sejalan dengan implikasi model transformasi kurikulum di madrasah berbasis pesantren yang digagas oleh Rachman dan Muallif (2024), di mana perubahan terjadi dari dalam tanpa menghilangkan ruh kelembagaan.

Lebih jauh lagi, pemetaan prinsip-prinsip pembaruan ke dalam realitas pesantren ini memerlukan seleksi yang cerdas. Prinsip pembelajaran yang berpusat pada peserta didik dan berdiferensiasi, yang menjadi roh Kurikulum Merdeka,

sejatinya sudah hidup secara alami di pesantren melalui metode *mubasyarah*, eksplorasi literatur mandiri, dan sistem *moving class*. Yang perlu direkonstruksi bukanlah filosofi dasarnya, melainkan alat ukur dan ruang gerakanya. Hambatan teknis seperti minimnya Kompetensi Dasar dalam regulasi nasional yang sering menghambat pengembangan berpikir tingkat tinggi (HOTS) diatasi dengan memberikan otonomi lebih luas bagi pesantren untuk mengakui modul berbasis proyek—seperti *Fathul Kutub*, *Manasik Haji*, atau *Amaliyah Tadris*—sebagai pemenuhan beban belajar yang sah. Ini adalah bentuk integrasi metode pembelajaran baru yang sejalan dengan konsep *Deep Learning* yang diuraikan Fathimah dkk. (2025), di mana pembelajaran tidak berhenti pada hafalan permukaan, tetapi menembus lapisan analisis, aplikasi, dan penciptaan karya nyata. Asesmen multidimensi yang menggabungkan esai analitis, ujian lisan kitab kuning, dan observasi afektif harian menjadi bukti bahwa evaluasi di ruang ketiga ini jauh lebih autentik dan berkeadilan.

Namun, sebuah cetak biru kontekstual tidak akan bertahan tanpa mekanisme penyempurnaan yang berkelanjutan. Di sinilah peran evaluasi menjadi sangat krusial. Mengacu pada telaah evaluasi yang ditekankan oleh Ridwan dkk. (2025), model implementasi ini harus terus diuji dan disempurnakan melalui umpan balik yang jujur dari lapangan, baik dari sisi gejolak psikologis santri maupun kelelahan adaptasi para guru. Proses evaluasi ini bukan untuk mencari kesalahan, melainkan untuk memastikan bahwa jalinan antara tradisi dan modernitas tetap seimbang. Pada akhirnya, seluruh upaya manajerial dan pedagogis ini bermuara pada satu tujuan utama, yakni peningkatan mutu lembaga secara menyeluruh, sebagaimana ditegaskan oleh Lailiyah dan Imami (2023). Keberhasilan menciptakan ruang ketiga ini tidak diukur dari seberapa mirip pesantren dengan sekolah umum, melainkan dari seberapa berkualitas, tangguh, dan berkarakter lulusan yang dihasilkannya.

Melihat keseluruhan analisis ini, pandangan penulis adalah bahwa formulasi model implementasi kontekstual di Al Basyariyah dan Darussalam merupakan sebuah afirmasi kuat terhadap kedaulatan epistemologi pesantren. Selama ini, narasi yang berkembang sering kali menempatkan pesantren dalam posisi defensif, seolah-olah mereka harus "berubah total" atau "ditinggalkan" agar relevan dengan zaman. Temuan ini membantah narasi tersebut secara telak. Pesantren justru menunjukkan bahwa mereka adalah laboratorium pendidikan yang sangat maju dalam mempraktikkan konsep-konsep pendidikan abad ke-21, seperti *project-based learning*, *student-centered approach*, dan asesmen autentik, jauh sebelum istilah-istilah tersebut menjadi tren nasional. Ruang ketiga yang mereka ciptakan bukanlah ruang kompromi yang lemah, melainkan ruang resistensi yang elegan terhadap kebijakan pendidikan yang terlalu sentralistik dan kaku.

Namun, di balik keindahan model hybrid ini, penulis juga melihat adanya kerentanan yang sangat manusiawi. Keberhasilan ruang ketiga ini sangat bergantung pada ketahanan para gurunya. Beban untuk terus-menerus menjadi jembatan antara dua dunia—memahami regulasi negara yang minim KD sambil tetap mendalami literatur klasik yang berat, sekaligus menjadi wali asuh yang siap menangani gejolak emosional santri—adalah beban kognitif dan emosional yang luar biasa besar. Oleh karena itu, cetak biru ini tidak akan berarti apa-apa jika tidak dibarengi dengan dukungan sistemik yang nyata bagi para guru, bukan sekadar pelatihan seremonial, melainkan pendampingan profesional yang berkelanjutan dan pengakuan yang adil atas kerja-kerja mereka.

Kesimpulan

Penelitian ini menyimpulkan bahwa Pondok Pesantren Al Basyariyah dan Darussalam merespons pembaruan kurikulum nasional bukan melalui penyesuaian administratif, melainkan dengan menciptakan ruang hibrida yang secara organik menyintesis esensi pembelajaran berpusat pada siswa, berbasis projek, dan berdiferensiasi ke dalam ekosistem tradisi salaf-khalaf yang utuh. Dalam ekosistem ini, guru bertransformasi menjadi navigator kultural yang melampaui keterbatasan regulasi sentralistik berkat kekuatan ekologi relasional, di mana otoritas moral kyai, kolaborasi sejawat, dan pengasuhan intensif menjadi penyangga utama ketahanan pedagogis mereka. Berdasarkan simpulan tersebut, direkomendasikan agar pemerintah dan pembuat kebijakan pendidikan tidak memaksakan standarisasi label yang kaku, melainkan memberikan otonomi epistemologis yang lebih luas bagi pesantren untuk mengakui modul projek kontekstual dan asesmen kinerja tradisional sebagai ekuivalen kompetensi nasional yang sah. Lebih jauh, negara perlu mengadopsi semangat ekologi relasional pesantren ini ke dalam reformasi pendidikan nasional, sekaligus menyediakan dukungan sistemik berupa penyederhanaan beban administrasi dan pendampingan profesional yang berkelanjutan, guna mencegah kelelahan guru dan memastikan bahwa integrasi antara kearifan lokal serta kompetensi global tetap terjaga harmonis tanpa mengorbankan jati diri spiritual lembaga.

Referensi

- Abdurrisal, M., Sumardi, S., & Putra, K. A. (2022). Teacher agency in multilingual education policy in an Islamic boarding school in Indonesia. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(3), 4343–4350. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i3.1206>
- Akhmadi, A. (2023). Implementasi Kurikulum Merdeka di madrasah ibtidaiyah. *Andragogi: Jurnal Diklat Teknis Pendidikan dan Keagamaan*, 11(1), 33–44. <https://doi.org/10.36052/andragogi.v11i1.310>
- Anam, S., & Marsum, M. (2022). Manajemen kurikulum pesantren mu'adalah (Studi kasus di Dirosatul Muallimin Islamiyah Pondok Pesantren Al-Hamidy Banyuanyar Palengaan Pamekasan). *Ahsana Media: Jurnal Pemikiran, Pendidikan dan Penelitian Ke-Islaman*, 8(2), 209–222. <https://doi.org/10.31102/ahsanamedia.8.2.2022.209-222>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Fathimah, L., Sofwan, M., Pratama, I. P., & Halimah, S. (2025). Transformasi kurikulum Indonesia: Adaptasi kebijakan pendidikan di era globalisasi melalui Kurikulum Merdeka dan integrasi deep learning. *Tarbiatuna: Journal of Islamic Education Studies*, 5(2), 100–109. <https://doi.org/10.47467/tarbiatuna.v5i2.8836>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.

- Hakim, H. A., & Mustofa, T. A. (2025). Tantangan dalam mengimplementasikan Kurikulum Merdeka pada pembelajaran pendidikan agama Islam. *Kamaya: Jurnal Ilmu Agama*, 8(2), 193–203. <https://doi.org/10.37329/kamaya.v8i2.4264>
- Haikal Ramadhan, N. J., & Rizki, A. A. (2023). Implementasi Kurikulum Merdeka Belajar di Pondok Pesantren DDI Mangkoso. *Edium: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 1(2), 84–90.
- Himawan, P. E., & Nugraha, R. (2025). Implementasi Kurikulum KH. E. Abdurrahman dalam Mencetak Santri Tafaquh Fiddin di Pesantren Persatuan Islam Cinaya-Purwakarta. *Jurnal Syntax Imperatif: Jurnal Ilmu Sosial Dan Pendidikan*, 5(6), 1515–1528.
- Koimah, S., Zahra, N., & Putri, M. (2024). Implementasi Kurikulum Merdeka di Pesantren Fathurrobbaaniy Cisoka: Membentuk generasi berkarakter dan kompetitif dalam pendidikan Islam. *Innovations in Multidisciplinary Education Journal*, 1(2), 72–79. <https://doi.org/10.61476/1xh8b088>
- Lailiyah, S., & Imami, A. S. (2023). Implementasi Kurikulum Merdeka di lembaga pendidikan pesantren dalam meningkatkan mutu. *EDUKASIA: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 4(2), 2737–2746. <https://doi.org/10.62775/edukasia.v4i2.664>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Muhardini, S., Sudarwo, S., Anam, K., Bilal, A. I., Mayasari, D., Haifaturrahmah, H., Winata, A., Haeruni, H., Husnah, A., Pratiwi, N., Nurjannah, N., Hidayanti, N., Fitri, R., Susilawati, S., Milandari, B. D., & Ibrahim, I. (2023). Pelatihan implementasi Kurikulum Merdeka dalam pengembangan perangkat pembelajaran di Gugus 5 Kota Mataram. *SELAPARANG: Jurnal Pengabdian Masyarakat Berkemajuan*, 7(2). <https://doi.org/10.31764/jpmb.v7i2.14580>
- Nasehudin, N., Nabila, S., & Firmansyah, F. I. (2025). Tantangan guru di sekolah Islam dalam penerapan Kurikulum Merdeka: Studi di MANU Putra Buntet Pesantren. *Semantik: Jurnal Riset Ilmu Pendidikan, Bahasa dan Budaya*, 3(4), 301–311. <https://doi.org/10.61132/semantik.v3i4.2435>
- Nasehudin, N., Ramadhani, A. A., & Addinur, M. N. (2025). Implementasi dan dampak Kurikulum Merdeka dalam pembelajaran pendidikan agama Islam di Sekolah Islam MANU Putra Buntet Pesantren. *Aktivisme: Jurnal Ilmu Pendidikan, Politik dan Sosial Indonesia*, 2(4), 212–224. <https://doi.org/10.62383/aktivisme.v2i4.1469>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Putra, D. D., Sulani, P., & Sutadi, S. (2025). Strategi guru dalam implementasi Kurikulum Merdeka pada pembelajaran pendidikan agama Buddha dan budi pekerti di sekolah dasar swasta Amitayus. *Jurnal Nyanadassana: Jurnal Penelitian Pendidikan, Sosial dan Keagamaan*, 4(1), 73–84. <https://doi.org/10.59291/jnd.v4i1.76>
- Rachman, L., & Muallif, M. (2024). Transformasi Kurikulum Merdeka belajar di madrasah berbasis pesantren. *Afkaruna: International Journal of Islamic Studies (AIJIS)*, 2(1), 65–75. <https://doi.org/10.38073/aijis.v2i1.1983>

- Ridwan, M., Tri, M., Damayanti, D., & Diansah, M. M. (2025). Telaah implementasi Kurikulum Merdeka melalui metode evaluasi. *Manajerial: Jurnal Inovasi Manajemen dan Supervisi Pendidikan*, 5(1), 47–54. <https://doi.org/10.51878/manajerial.v5i1.4752>
- Rohman, F., & Aula, R. (2025). Inovasi dalam problematika implementasi Kurikulum Merdeka di MA Amanatul Ummah Surabaya melalui integrasi madrasah akademik dan sistem daw long. *MODELING: Jurnal Program Studi PGMI*, 12(1), 468–481. <https://doi.org/10.69896/modeling.v12i1.2930>
- Sari, R. M., Sahudra, T. M., Urfan, F., & Ridhwan, R. (2024). Penguatan kompetensi implementasi Kurikulum Merdeka melalui pelatihan teknologi digital berbasis website terintegrasi pada guru. *Bubungan Tinggi: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 6(1), 90–98. <https://doi.org/10.20527/btjpm.v6i1.9791>
- Serani, G., & Hairida, H. (2024). Implementasi asesmen pembelajaran Kurikulum Merdeka: Kesulitan dan tantangan guru di sekolah dasar Kota Sintang. *VOX EDUKASI: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 15(1). <https://doi.org/10.31932/ve.v15i1.3386>
- Syarifuddin, A., Magfiroh, N. D., SM, N. L., & Nugraha, R. (2025). Penguatan Pendidikan Islam Melalui Nadhaman. *AL-IBANAH*, 10(2), 89–104.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Sumantri, M. S., Edwita, E., Abustang, P., Wijaya, S., Triana, H., & Jayadi, J. (2024). Pengabdian kepada masyarakat melalui implementasi Kurikulum Merdeka bagi guru di Pulau Tunda. *Jurnal Pengabdian Pada Masyarakat*, 9(2), 312–319. <https://doi.org/10.30653/jppm.v9i2.587>
- Tamwifi, I., Akbar, E., & Rahman, M. N. A. (2024). Politics of Islamic Education at Pesantren Darush Sholihin 2: Policy Study and Implementation in Local Context. *EDUKASIA: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 5(2), 267–278. <https://doi.org/10.62775/edukasia.v5i2.1402>
- Utari, M. (2022). Problematika guru PAI dalam menghadapi Kurikulum Merdeka pada pelajaran pendidikan agama Islam. *Al-Maw'izhoh*, 4(2), 12–24. <https://doi.org/10.31949/am.v4i2.4500>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Wasehudin, W., Rohman, A., Wajdi, M. B. N., & Marwan, M. (2023). Transforming Islamic education through Merdeka Curriculum in pesantren. *Jurnal Pendidikan Islam*, 9(2), 255–266. <https://doi.org/10.15575/jpi.v9i2.28918>