

PENDIDIKAN ISLAM MULTIKULTURAL YANG INKLUSIF TAPI EKSKLUSIF: SEBUAH KRITIK KONSEPTUAL

Hilmy Alwy Abdillah

Universitas Kiai Abdullah Faqih

hilmyalwy17@unkafa.ac.id

Abstrak

Pendidikan Islam multikultural secara konseptual dipahami sebagai pendekatan pendidikan yang berlandaskan nilai inklusivitas, keadilan, dan penghargaan terhadap keberagaman. Namun, dalam praktiknya, pendekatan ini kerap menunjukkan paradoks karena cenderung bersifat eksklusif dan hanya dipahami oleh kelompok terbatas. Penelitian ini bertujuan untuk mengkaji secara kritis kesenjangan antara konsep inklusif pendidikan Islam multikultural dan realitas implementasinya di lembaga pendidikan Islam. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian kepustakaan, dengan menganalisis berbagai literatur ilmiah, hasil penelitian terdahulu, dan dokumen akademik yang relevan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa eksklusivitas pendidikan Islam multikultural disebabkan oleh beberapa faktor utama, antara lain lemahnya pemahaman konseptual guru, terbatasnya integrasi nilai multikultural dalam kurikulum dan pembelajaran, serta absennya kebijakan institusional yang mendukung implementasi secara sistematis. Pendidikan Islam multikultural lebih sering berhenti pada tataran normatif dan simbolik, tanpa penghayatan filosofis dan praksis pedagogis yang transformatif. Kondisi ini menyebabkan nilai-nilai multikultural belum optimal dalam membentuk sikap inklusif dan toleran peserta didik. Penelitian ini menegaskan perlunya rekonstruksi pendidikan Islam multikultural agar benar-benar inklusif secara konseptual dan aplikatif dalam praktik pendidikan.

Kata Kunci: Pendidikan Islam Multikultural; Inklusivitas; Eksklusivitas; Kritik Konseptual

PENDAHULUAN

Pendidikan Islam multikultural selama dua dekade terakhir dipromosikan sebagai pendekatan strategis dalam merespons realitas masyarakat yang plural dan beragam. Pendekatan ini dipandang selaras dengan nilai-nilai dasar Islam yang menekankan keadilan, penghormatan terhadap perbedaan, dan pengakuan terhadap martabat kemanusiaan. Sejumlah kajian menegaskan bahwa pendidikan Islam multikultural memiliki potensi besar dalam membentuk karakter peserta didik yang toleran, moderat, dan berkeadaban sosial (Halim, 2021; Ghozali et al., 2024; Islamy, 2022). Dalam tataran

normatif, pendidikan Islam multikultural bahkan sering diposisikan sebagai solusi atas berbagai persoalan intoleransi dan konflik berbasis identitas di lingkungan pendidikan.

Namun, optimisme konseptual tersebut berhadapan dengan realitas implementatif yang tidak selalu sejalan. Berbagai penelitian menunjukkan bahwa pendidikan Islam multikultural kerap dipahami secara terbatas dan dijalankan secara parsial di institusi pendidikan Islam. Nilai-nilai multikultural sering kali hadir sebatas dalam dokumen kurikulum, visi institusi, atau jargon kebijakan, tanpa terinternalisasi secara mendalam dalam praktik pedagogis dan budaya sekolah (Abzar, 2024; Supriani et al., 2022). Kondisi ini menimbulkan kesenjangan antara idealitas inklusivitas yang diusung dan praktik pendidikan yang justru cenderung eksklusif.

Fenomena tersebut memperlihatkan adanya paradoks mendasar dalam pendidikan Islam multikultural. Di satu sisi, pendekatan ini mengklaim diri sebagai pendidikan yang inklusif dan terbuka terhadap keberagaman. Di sisi lain, pemahaman dan penguasaannya tampak hanya dimiliki oleh segelintir kalangan akademisi, perumus kebijakan, atau pendidik tertentu. Guru dan praktisi pendidikan di tingkat akar rumput sering kali belum memiliki pemahaman konseptual yang memadai mengenai makna, tujuan, dan strategi pendidikan Islam multikultural (Mubin & Aryanto, 2022; Mumtahanah, 2020). Akibatnya, pendidikan Islam multikultural berpotensi berubah menjadi wacana elitis yang jauh dari realitas kelas.

Sejumlah kajian juga mengindikasikan bahwa keterbatasan pemahaman tersebut berdampak langsung pada cara nilai-nilai Islam diajarkan kepada peserta didik. Pendidikan agama cenderung disampaikan secara normatif-doktrinal, dengan penekanan pada aspek kognitif dan ritual, sementara dimensi sosial, etis, dan multikultural kurang mendapatkan perhatian yang proporsional (Mustafida, 2020; Permana & Ahyani, 2020). Pola pembelajaran semacam ini berpotensi melanggengkan cara pandang eksklusif dalam beragama, yang bertentangan dengan semangat inklusivitas yang menjadi dasar pendidikan Islam multikultural.

Lebih jauh, realitas sosial di lingkungan pendidikan menunjukkan bahwa sikap intoleran, prasangka, dan ketegangan antarpeserta didik masih kerap muncul, bahkan di institusi yang secara formal mengadopsi pendekatan pendidikan Islam multikultural. Kondisi ini menimbulkan pertanyaan kritis mengenai efektivitas dan arah implementasi pendidikan Islam multikultural itu sendiri. Apakah pendidikan Islam multikultural benar-benar dijalankan sebagai proses transformasi nilai, ataukah hanya menjadi simbol kebijakan yang kehilangan daya praksisnya (Bassar et al., 2021; Firdaus, 2024).

Dalam perspektif filsafat pendidikan Islam, pendidikan seharusnya tidak berhenti pada transmisi pengetahuan, melainkan berfungsi sebagai proses pembentukan kesadaran, sikap, dan karakter. Pendidikan Islam multikultural yang tidak diiringi dengan pemahaman filosofis dan

pedagogis yang utuh berisiko kehilangan orientasi transformasionalnya. Beberapa kajian menegaskan pentingnya rekonstruksi epistemologis pendidikan Islam agar mampu menjawab tantangan pluralitas secara kritis dan kontekstual (Muqoyyidin & Widiyaningsih, 2021; Sari & Siregar, 2021).

Selain itu, pendekatan multikultural dalam pendidikan Islam menuntut keterlibatan aktif berbagai lingkungan pendidikan, baik keluarga, sekolah, maupun masyarakat. Internalisasi nilai multikultural tidak dapat dibebankan hanya pada kurikulum formal, tetapi memerlukan praktik sosial yang konsisten dan berkelanjutan (Fahrudin et al., 2021; Afiah et al., 2020). Ketika pendidikan Islam multikultural tidak terhubung dengan realitas kehidupan peserta didik, nilai-nilai inklusif yang diajarkan cenderung bersifat abstrak dan sulit diinternalisasi.

Berangkat dari berbagai problematika tersebut, penelitian ini disusun sebagai kritik konseptual terhadap praktik pendidikan Islam multikultural yang paradoksal. Kritik ini tidak diarahkan untuk menafikan relevansi pendidikan Islam multikultural, melainkan untuk menegaskan bahwa inklusivitas sebagai nilai inti justru terancam ketika pemahaman dan implementasinya bersifat eksklusif. Dengan menggunakan pendekatan kajian kepustakaan, penelitian ini berupaya menelaah secara kritis bagaimana pendidikan Islam multikultural dipahami, dipraktikkan, dan didistribusikan dalam wacana pendidikan Islam.

Penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi konseptual bagi pengembangan pendidikan Islam, khususnya dalam memperjelas posisi pendidikan Islam multikultural sebagai pendekatan yang tidak hanya inklusif secara normatif, tetapi juga inklusif secara praksis. Melalui kritik ini, pendidikan Islam multikultural diharapkan dapat kembali pada tujuan substantifnya, yakni membentuk karakter Islami yang adil, toleran, dan berkeadaban di tengah realitas keberagaman yang terus berkembang.

METODOLOGI

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian kepustakaan (*library research*) yang berorientasi pada kritik konseptual (*conceptual critique*). Pendekatan ini dipilih karena penelitian bertujuan mengkaji secara kritis konstruksi konsep pendidikan Islam multikultural yang selama ini dipahami sebagai paradigma pendidikan yang inklusif, serta menelaah berbagai bentuk eksklusivitas yang muncul dalam pemahaman dan implementasinya. Fokus kajian tidak diarahkan pada pengukuran fenomena empiris, melainkan pada analisis gagasan, asumsi, dan argumentasi yang membentuk diskursus pendidikan Islam multikultural dalam literatur akademik (Zed, 2018; Snyder, 2019).

Sumber data penelitian terdiri atas literatur yang secara langsung membahas pendidikan Islam multikultural, meliputi artikel jurnal ilmiah, buku akademik, dan hasil penelitian terdahulu yang mengkaji konsep inklusivitas, moderasi beragama, keberagaman, serta implementasi pendidikan Islam multikultural di berbagai lembaga pendidikan. Literatur pendukung mengenai filsafat pendidikan Islam, teori multikulturalisme, dan kebijakan pendidikan digunakan untuk memperkuat analisis konseptual yang dilakukan.

Pengumpulan data dilakukan melalui studi dokumentasi dengan cara menelusuri, memilih, dan mengorganisasi literatur yang relevan dengan tema penelitian. Literatur kemudian diseleksi berdasarkan kesesuaian dengan fokus kajian, yaitu relasi antara paradigma inklusif pendidikan Islam multikultural dan kecenderungan eksklusif yang muncul dalam praktik pemahaman maupun implementasinya.

Analisis data dilakukan menggunakan analisis tematik kritis (*critical thematic analysis*). Tahap pertama dilakukan dengan mengidentifikasi konsep-konsep utama pendidikan Islam multikultural yang berkembang dalam literatur. Tahap kedua dilakukan dengan mengelompokkan temuan ke dalam tema-tema yang menunjukkan adanya kesenjangan antara idealitas konseptual dan realitas implementatif. Tahap ketiga dilakukan melalui kritik konseptual dengan menelaah kontradiksi, inkonsistensi, serta paradoks yang muncul dalam diskursus pendidikan Islam multikultural. Melalui proses ini, penelitian mengidentifikasi tema-tema utama berupa inklusivitas normatif, eksklusivitas pemahaman, formalitas implementasi, serta lemahnya dukungan kebijakan institusional.

Untuk meningkatkan validitas kajian, penelitian menerapkan teknik triangulasi sumber dengan membandingkan berbagai perspektif dari literatur yang berbeda serta melakukan pembacaan kritis secara berulang terhadap data yang dianalisis. Dengan pendekatan tersebut, penelitian berupaya menghasilkan argumentasi yang mendalam mengenai paradoks pendidikan Islam multikultural yang secara konseptual bersifat inklusif, tetapi dalam praktiknya cenderung eksklusif.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Pendidikan Islam Multikultural sebagai Wacana Inklusif pada Tataran Normatif

Hasil kajian kepustakaan menunjukkan bahwa pendidikan Islam multikultural secara normatif dipahami sebagai pendekatan pendidikan yang berlandaskan nilai inklusivitas, penghormatan terhadap keberagaman, dan pengakuan atas martabat kemanusiaan. Berbagai literatur menegaskan bahwa nilai-nilai tersebut sejalan dengan prinsip dasar ajaran Islam yang menekankan keadilan, keseimbangan, dan rahmatan lil ‘alamin (Halim, 2021; Ghozali et al., 2024). Pada tataran konseptual, pendidikan Islam multikultural diposisikan sebagai jawaban atas tantangan pluralitas sosial dan budaya dalam dunia pendidikan.

Sejumlah kajian juga memperlihatkan bahwa pendidikan Islam multikultural sering dikaitkan dengan upaya penguatan moderasi beragama dan pencegahan konflik berbasis identitas. Pendidikan agama Islam yang berorientasi multikultural dipandang mampu membentuk cara pandang peserta didik yang terbuka, toleran, dan tidak mudah terjebak pada sikap eksklusif (Islamy, 2022; Nasri, 2024). Dalam kerangka ini, pendidikan Islam multikultural tidak hanya berfungsi sebagai transmisi pengetahuan keagamaan, tetapi juga sebagai sarana pembentukan kesadaran sosial dan etika hidup bersama.

Literatur juga menunjukkan bahwa konsep pendidikan Islam multikultural telah banyak diintegrasikan ke dalam diskursus kebijakan pendidikan dan pengembangan kurikulum. Beberapa penelitian menegaskan adanya upaya sistematis untuk memasukkan nilai-nilai multikultural ke dalam kurikulum pendidikan Islam, baik melalui pengembangan muatan lokal, pendekatan Outcome Based Education, maupun penguatan pendidikan karakter (Alfahan & Nadhif, 2023; Rahmawati & Wahyuni, 2024). Secara konseptual, integrasi ini mencerminkan keseriusan dunia pendidikan Islam dalam merespons realitas keberagaman.

Namun demikian, kajian ini menemukan bahwa inklusivitas pendidikan Islam multikultural masih dominan berada pada level normatif dan deklaratif. Pendidikan Islam multikultural lebih sering dipahami sebagai konsep ideal yang dibicarakan dalam ranah akademik dan kebijakan, tetapi belum sepenuhnya diterjemahkan ke dalam praksis pedagogis yang konkret. Abzar (2024) menegaskan bahwa banyak institusi pendidikan Islam telah mengadopsi istilah multikulturalisme, tetapi pemaknaannya masih terbatas dan belum menyentuh dimensi praksis pembelajaran.

Kondisi tersebut menunjukkan adanya kecenderungan formalisasi konsep pendidikan Islam multikultural. Nilai-nilai inklusif sering kali hadir dalam bentuk slogan, visi-misi lembaga, atau dokumen kurikulum, tanpa disertai strategi pedagogis yang jelas untuk menginternalisasikannya kepada peserta didik. Fenomena ini sejalan dengan temuan Bassar et al. (2021) dan Firdaus (2024) yang menyatakan bahwa pendidikan Islam menghadapi tantangan serius dalam menjembatani antara idealitas nilai dan realitas implementasi.

Lebih jauh, dominasi pendekatan normatif ini berimplikasi pada terbatasnya distribusi pemahaman pendidikan Islam multikultural di kalangan praktisi pendidikan. Konsep inklusivitas cenderung dipahami oleh kalangan akademisi atau perumus kebijakan, sementara guru sebagai aktor utama pembelajaran sering kali belum memperoleh pemahaman konseptual yang memadai. Akibatnya, pendidikan Islam multikultural berisiko menjadi wacana eksklusif yang hanya hidup di ruang diskursus, bukan di ruang kelas.

Temuan pertama ini menegaskan bahwa pendidikan Islam multikultural memiliki fondasi normatif yang kuat dan relevan secara konseptual. Namun, kekuatan normatif tersebut belum secara

otomatis menjamin terwujudnya praktik pendidikan yang inklusif. Ketika pendidikan Islam multikultural berhenti pada tataran wacana, nilai inklusivitas yang diusung justru berpotensi kehilangan daya transformasionalnya dalam membentuk karakter dan sikap peserta didik.

Temuan ini menjadi pijakan awal untuk memahami paradoks pendidikan Islam multikultural yang inklusif secara nilai, tetapi eksklusif dalam pemahaman dan implementasi. Temuan ini sekaligus membuka ruang analisis lanjutan mengenai bagaimana eksklusivitas pemahaman tersebut muncul dan berdampak pada praktik pendidikan Islam, yang akan dibahas pada temuan-temuan berikutnya.

Eksklusivitas Pemahaman Pendidikan Islam Multikultural di Kalangan Pendidik dan Institusi

Temuan kedua menunjukkan bahwa eksklusivitas pendidikan Islam multikultural tidak lahir dari penolakan terhadap nilai inklusivitas, melainkan dari keterbatasan pemahaman konseptual di kalangan pendidik dan institusi pendidikan. Literatur memperlihatkan bahwa banyak guru dan pengelola lembaga pendidikan Islam mengenal istilah pendidikan Islam multikultural, tetapi belum memahami secara utuh landasan filosofis, teologis, dan pedagogis yang melandasinya. Akibatnya, konsep tersebut dipersepsi sebagai wacana tambahan, bukan sebagai paradigma dasar dalam praktik pendidikan Islam (Mubin & Aryanto, 2022; Mumtahanah, 2020).

Keterbatasan pemahaman ini diperkuat oleh minimnya proses internalisasi nilai multikultural dalam pendidikan dan pelatihan guru. Sejumlah kajian menunjukkan bahwa pengembangan profesional guru PAI lebih banyak berfokus pada penguasaan materi ajar dan administrasi pembelajaran, sementara dimensi refleksi kritis terhadap keberagaman sosial dan budaya kurang mendapat perhatian (Mustafida, 2020; Supriani et al., 2022). Dalam situasi ini, pendidikan Islam multikultural cenderung dipahami sebagai konsep abstrak yang sulit diterapkan dalam konteks pembelajaran sehari-hari.

Eksklusivitas pemahaman tersebut juga tercermin pada tingkat institusional. Banyak lembaga pendidikan Islam mengadopsi narasi multikulturalisme sebagai bagian dari identitas institusi, tetapi tidak disertai dengan kebijakan operasional yang jelas. Nilai inklusif yang diklaim tidak terjabarkan dalam pedoman pembelajaran, budaya sekolah, maupun mekanisme evaluasi pendidikan (Abzar, 2024; Bassar et al., 2021). Kondisi ini menunjukkan bahwa pendidikan Islam multikultural sering kali berhenti pada tataran simbolik dan administratif.

Lebih jauh, literatur mengindikasikan adanya jarak antara diskursus akademik dan praktik pendidikan di lapangan. Konsep pendidikan Islam multikultural berkembang pesat dalam kajian ilmiah dan forum akademik, tetapi transfer pengetahuan tersebut kepada praktisi pendidikan berlangsung secara terbatas. Guru dan tenaga kependidikan sering kali tidak memiliki akses

memadai terhadap pengembangan wacana dan praktik terbaik pendidikan Islam multikultural (Firdaus, 2024; Halim, 2021). Akibatnya, pemahaman pendidikan Islam multikultural menjadi eksklusif dan tidak terdistribusi secara merata.

Eksklusivitas ini berdampak pada cara pendidik memaknai keberagaman peserta didik. Ketika guru tidak memiliki kerangka multikultural yang kuat, keberagaman latar belakang siswa sering dipandang sebagai potensi masalah, bukan sebagai sumber pembelajaran. Hal ini berpotensi melahirkan praktik pedagogis yang kurang sensitif terhadap perbedaan sosial, budaya, dan cara beragama (Sari & Siregar, 2021; Sopiansyah & Erihardiana, 2021).

Temuan ini juga memperlihatkan bahwa eksklusivitas pemahaman pendidikan Islam multikultural berkontribusi pada terbentuknya praktik pendidikan yang tidak konsisten dengan nilai inklusivitas. Pendidikan Islam yang seharusnya membuka ruang dialog dan saling pengakuan justru berpotensi memperkuat batas-batas identitas secara kaku. Dalam konteks ini, inklusivitas pendidikan Islam multikultural kehilangan makna praksisnya dan berisiko menjadi wacana elitis yang jauh dari realitas peserta didik.

Temuan kedua menegaskan bahwa eksklusivitas pendidikan Islam multikultural merupakan persoalan epistemologis dan struktural sekaligus. Keterbatasan pemahaman pendidik dan lemahnya dukungan institusional menciptakan lingkaran masalah yang menghambat terwujudnya pendidikan Islam multikultural yang inklusif secara nyata. Temuan ini menjadi jembatan analitis untuk memahami bagaimana eksklusivitas pemahaman tersebut berdampak pada praktik pembelajaran dan pengalaman pendidikan peserta didik, yang akan dibahas lebih lanjut pada temuan berikutnya.

Dampak Eksklusivitas Pendidikan Islam Multikultural terhadap Praktik Pembelajaran dan Relasi Sosial Peserta Didik

Temuan ketiga mengungkap bahwa eksklusivitas pemahaman pendidikan Islam multikultural di kalangan pendidik dan institusi berdampak langsung pada praktik pembelajaran di kelas. Ketika pendidikan Islam multikultural hanya dipahami secara normatif dan terbatas, nilai-nilai inklusif tidak terinternalisasi dalam strategi pembelajaran, metode pengajaran, maupun pola interaksi antara guru dan peserta didik. Pembelajaran Pendidikan Agama Islam cenderung berlangsung secara satu arah, dogmatis, dan minim ruang dialog, sehingga kurang mampu menumbuhkan kesadaran kritis terhadap realitas keberagaman sosial peserta didik (Mustafida, 2020; Sopiansyah & Erihardiana, 2021).

Dalam konteks tersebut, pendidikan Islam multikultural lebih sering hadir sebagai muatan kognitif daripada sebagai pengalaman belajar yang transformatif. Peserta didik diperkenalkan pada konsep toleransi dan kerukunan secara teoritis, tetapi tidak dibiasakan untuk mempraktikkan nilai tersebut dalam interaksi sosial sehari-hari di lingkungan sekolah. Akibatnya, terdapat kesenjangan

antara apa yang diajarkan dan apa yang dialami oleh peserta didik dalam kehidupan nyata (Mumtahanah, 2020; Permana & Ahyani, 2020).

Temuan konseptual tersebut diperkuat oleh berbagai penelitian empiris yang menunjukkan bahwa implementasi pendidikan Islam multikultural di sekolah masih menghadapi persoalan substantif. Penelitian Mumtahanah (2020) menemukan bahwa integrasi nilai-nilai multikultural dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam di sekolah dasar umumnya masih dilakukan melalui penyampaian materi secara normatif, sementara strategi pembelajaran yang mendorong dialog, kolaborasi, dan pengalaman langsung peserta didik belum diterapkan secara optimal. Kondisi tersebut menyebabkan peserta didik memahami konsep toleransi pada tataran kognitif, tetapi belum mampu menginternalisasikannya sebagai sikap dan perilaku dalam kehidupan sosial.

Hasil penelitian Mubin dan Aryanto (2022) juga menunjukkan bahwa pelaksanaan pendidikan Islam multikultural di Madrasah Ibtidaiyah masih dipengaruhi oleh keterbatasan pemahaman guru terhadap paradigma pendidikan multikultural. Guru cenderung memfokuskan pembelajaran pada penguasaan materi keagamaan, sedangkan pengembangan kompetensi sosial yang menghargai keberagaman belum menjadi bagian integral dari proses pembelajaran. Temuan empiris tersebut memperlihatkan bahwa eksklusivitas pemahaman pendidik berimplikasi langsung terhadap kualitas pembelajaran dan kesempatan peserta didik untuk mengalami proses belajar yang inklusif.

Lebih lanjut, literatur menunjukkan bahwa praktik pembelajaran yang tidak berperspektif multikultural berpotensi melanggengkan relasi sosial yang eksklusif di kalangan peserta didik. Ketika perbedaan latar belakang sosial, budaya, dan pandangan keagamaan tidak dikelola secara pedagogis, sekolah justru menjadi ruang subur bagi berkembangnya stereotip, prasangka, dan sikap intoleran. Kondisi ini sejalan dengan temuan-temuan yang menunjukkan meningkatnya kasus perundungan dan konflik antarsiswa di lingkungan pendidikan (Firdaus, 2024; Bassar et al., 2021).

Fenomena tersebut juga tercermin dalam berbagai penelitian yang memperlihatkan bahwa lingkungan sekolah belum sepenuhnya mampu mengembangkan budaya belajar yang menghargai keberagaman. Permana dan Ahyani (2020) menemukan bahwa implementasi pendidikan Islam dan pendidikan multikultural masih cenderung bersifat parsial karena nilai-nilai multikultural lebih banyak disampaikan melalui ceramah dan penjelasan konseptual dibandingkan melalui pembiasaan, kerja sama antarpeserta didik, maupun penciptaan budaya sekolah yang inklusif. Akibatnya, kesenjangan antara nilai yang diajarkan dengan pengalaman sosial peserta didik masih menjadi persoalan yang terus berulang.

Dampak eksklusivitas tersebut tidak hanya terlihat pada relasi horizontal antar peserta didik, tetapi juga pada relasi vertikal antara guru dan siswa. Guru yang tidak memiliki sensitivitas multikultural cenderung menggunakan pendekatan disipliner yang kaku dan kurang empatik

terhadap perbedaan karakter serta latar belakang peserta didik. Dalam situasi tertentu, hal ini dapat memicu kekerasan simbolik maupun verbal yang bertentangan dengan nilai-nilai dasar pendidikan Islam itu sendiri (Nasri, 2024; Sari & Siregar, 2021).

Temuan ini juga memperlihatkan bahwa kegagalan mengintegrasikan pendidikan Islam multikultural secara substantif berdampak pada lemahnya pembentukan karakter Islami peserta didik. Nilai-nilai seperti *tasamuh*, *'adl*, dan *rahmah* yang seharusnya menjadi fondasi karakter Islami tidak berkembang secara optimal karena tidak didukung oleh lingkungan pembelajaran yang inklusif dan dialogis. Pendidikan Islam multikultural yang bersifat eksklusif akhirnya kehilangan daya transformasinya dalam membentuk kepribadian peserta didik (Ghozali et al., 2024; Halim, 2021).

Temuan tersebut selaras dengan hasil penelitian Mustafida (2020) yang menegaskan bahwa keberhasilan integrasi nilai-nilai multikultural dalam Pendidikan Agama Islam sangat ditentukan oleh kemampuan guru mengembangkan pembelajaran yang kontekstual, dialogis, dan berorientasi pada pengalaman peserta didik. Ketika pembelajaran masih didominasi pendekatan doktrinal dan berpusat pada guru, nilai-nilai seperti toleransi, keadilan, dan penghormatan terhadap keberagaman sulit berkembang menjadi karakter yang melekat dalam diri peserta didik. Hal ini menunjukkan bahwa pembentukan karakter Islami yang inklusif memerlukan transformasi pedagogis, bukan sekadar penambahan materi tentang multikulturalisme.

Secara lebih luas, praktik pembelajaran yang tidak berlandaskan nilai multikultural juga menghambat peran sekolah sebagai ruang pembelajaran sosial. Sekolah gagal berfungsi sebagai laboratorium kebinekaan yang memungkinkan peserta didik belajar hidup bersama dalam perbedaan. Alih-alih menjadi agen rekonsiliasi sosial, lembaga pendidikan justru berisiko mereproduksi pola-pola eksklusivisme yang berkembang di masyarakat (Muqoyyidin & Widiyaningsih, 2021; Supriani et al., 2022).

Penelitian Supriani et al. (2022) memperlihatkan bahwa pengembangan pendidikan multikultural pada institusi pendidikan Islam masih menghadapi kendala berupa belum terintegrasinya nilai-nilai multikultural ke dalam budaya organisasi sekolah, kebijakan pembelajaran, dan pengembangan profesional guru. Implementasi pendidikan multikultural masih bergantung pada inisiatif individu pendidik, sehingga belum mampu membangun kultur sekolah yang secara konsisten mendukung penghargaan terhadap keberagaman. Temuan empiris tersebut memperkuat argumentasi bahwa eksklusivitas pendidikan Islam multikultural bukan hanya persoalan konseptual, tetapi juga merupakan persoalan praksis yang masih ditemukan pada berbagai lembaga pendidikan Islam.

Temuan ketiga menegaskan bahwa eksklusivitas pendidikan Islam multikultural memiliki implikasi pedagogis dan sosial yang serius. Ketidakmampuan mengintegrasikan nilai multikultural secara praksis tidak hanya melemahkan kualitas pembelajaran, tetapi juga berdampak pada relasi sosial dan pembentukan karakter Islami peserta didik. Sintesis antara berbagai temuan empiris menunjukkan bahwa paradoks

pendidikan Islam multikultural terletak pada kuatnya komitmen normatif terhadap inklusivitas, tetapi lemahnya implementasi pedagogis yang mampu mengubah nilai tersebut menjadi pengalaman belajar yang nyata. Temuan ini menjadi penghubung penting menuju temuan berikutnya, yang akan mengkaji kegagalan kebijakan dan kepemimpinan pendidikan dalam memastikan pendidikan Islam multikultural berjalan secara inklusif dan berkelanjutan.

Kegagalan Kebijakan dan Kepemimpinan Pendidikan dalam Mengarusutamakan Pendidikan Islam Multikultural

Temuan keempat menunjukkan bahwa krisis pendidikan Islam multikultural tidak dapat dilepaskan dari lemahnya kebijakan institusional dan kepemimpinan pendidikan dalam mengarusutamakan nilai-nilai multikultural secara sistemik. Pendidikan Islam multikultural cenderung diposisikan sebagai wacana normatif atau program tambahan, bukan sebagai kerangka dasar dalam perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pendidikan. Akibatnya, penerapan nilai multikultural bersifat sporadis, bergantung pada inisiatif individu guru, dan tidak didukung oleh kebijakan sekolah yang berkelanjutan.

Dalam banyak kasus, visi dan misi lembaga pendidikan Islam memang memuat terminologi inklusivitas, toleransi, dan moderasi beragama. Namun, nilai-nilai tersebut tidak diterjemahkan secara operasional dalam kebijakan kurikulum, pedoman pembelajaran, maupun sistem penilaian. Hal ini menegaskan adanya kesenjangan antara komitmen normatif dan praktik manajerial pendidikan, sehingga pendidikan Islam multikultural berhenti pada level simbolik dan administratif (Rahmawati & Wahyuni, 2024; Supriani et al., 2022).

Lebih jauh, kepemimpinan pendidikan yang kurang berperspektif multikultural memperparah kondisi tersebut. Pemimpin lembaga pendidikan sering kali memprioritaskan aspek administratif, akreditasi, dan pencapaian formal kelembagaan, sementara dimensi kultural dan etis pendidikan kurang mendapatkan perhatian. Dalam konteks ini, pendidikan Islam multikultural tidak dianggap sebagai kebutuhan strategis, melainkan sebagai wacana ideal yang sulit diimplementasikan secara praktis (Bassar et al., 2021; Firdaus, 2024).

Ketiadaan kebijakan afirmatif juga berdampak pada tidak tersedianya program penguatan kapasitas guru dalam memahami dan menerapkan pendidikan Islam multikultural. Pelatihan guru lebih banyak berfokus pada aspek teknis pembelajaran dan pemenuhan tuntutan kurikulum, tanpa disertai pendalaman paradigma multikultural dan implikasinya terhadap relasi sosial di sekolah. Akibatnya, guru tidak memiliki rujukan kebijakan yang jelas untuk mengintegrasikan nilai multikultural dalam praktik pedagogis sehari-hari (Alfafan & Nadhif, 2023; Abzar, 2024).

Temuan ini juga mengindikasikan bahwa kegagalan kepemimpinan pendidikan dalam mengelola keberagaman berkontribusi pada meningkatnya konflik dan kekerasan di lingkungan sekolah. Tanpa arah kebijakan yang tegas, sekolah kehilangan peran strategisnya sebagai ruang aman (safe space) bagi peserta didik untuk belajar hidup dalam perbedaan. Sebaliknya, sekolah justru menjadi arena reproduksi ketimpangan relasi kuasa, eksklusivisme identitas, dan praktik intoleransi yang bertentangan dengan nilai dasar pendidikan Islam (Nasri, 2024; Muqoyyidin & Widiyaningsih, 2021).

Selain itu, lemahnya kepemimpinan reflektif menyebabkan tidak adanya mekanisme evaluasi kritis terhadap implementasi pendidikan Islam multikultural. Ketika terjadi kasus perundungan, kekerasan, atau intoleransi, respons institusi cenderung bersifat reaktif dan represif, bukan reflektif dan transformatif. Kondisi ini menunjukkan bahwa pendidikan Islam multikultural belum dijadikan sebagai kerangka etik dalam pengambilan keputusan pendidikan (Sari & Siregar, 2021; Ghazali et al., 2024).

Secara keseluruhan, temuan keempat menegaskan bahwa eksklusivitas pendidikan Islam multikultural merupakan produk dari kegagalan struktural, bukan semata-mata kelemahan individu. Tanpa kebijakan yang inklusif dan kepemimpinan yang visioner, pendidikan Islam multikultural sulit berfungsi sebagai pendekatan transformatif dalam membentuk karakter Islami dan relasi sosial yang adil. Temuan ini melengkapi temuan-temuan sebelumnya dan menjadi dasar penting untuk merangkai keempat temuan ke dalam suatu model konseptual pendidikan Islam multikultural yang kritis, yang akan disajikan pada bagian selanjutnya.

Model Konseptual Pendidikan Islam Multikultural: Dari Paradigma Inklusif menuju Praktik Eksklusif

Model konseptual yang dirumuskan dalam penelitian ini menjelaskan bahwa problem utama pendidikan Islam multikultural bukan terletak pada lemahnya konsep, melainkan pada distorsi implementasi yang terjadi secara berlapis, mulai dari level konseptual, pedagogis, hingga struktural kelembagaan. Pendidikan Islam multikultural pada dasarnya dibangun di atas paradigma inklusif, keadilan, dan penghargaan terhadap keberagaman sebagai *sunnatullah*. Namun, praktiknya menunjukkan bahwa paradigma tersebut mengalami reduksi makna dan kehilangan daya transformasinya.

Lapisan pertama dalam model ini adalah formalisasi konsep pendidikan Islam multikultural. Nilai-nilai multikultural dipahami sebatas wacana normatif dan slogan kelembagaan, tanpa pendalaman filosofis dan kesadaran etis. Sebagai contoh, banyak lembaga pendidikan Islam mencantumkan nilai toleransi, moderasi beragama, penghargaan terhadap keberagaman, serta

prinsip *Islam Rahmatan lil 'Alamin* pada visi, misi, maupun dokumen kurikulum. Temuan Abzar (2024) dan Supriani et al. (2022) menunjukkan bahwa keberadaan nilai-nilai tersebut sering berhenti pada aspek administratif dan belum diterjemahkan menjadi strategi pembelajaran, budaya sekolah, maupun sistem evaluasi peserta didik. Peserta didik akhirnya hanya mengenal nilai multikultural sebagai identitas kelembagaan, bukan sebagai pengalaman belajar yang membentuk sikap dan perilaku sehari-hari. Pendidikan multikultural hadir dalam dokumen visi-misi dan kurikulum tertulis, tetapi tidak terinternalisasi sebagai orientasi nilai pada praktik pendidikan sehari-hari. Tahap ini menunjukkan bahwa inklusivitas masih bersifat simbolik, bukan substantif.

Lapisan kedua adalah ketimpangan pedagogis pada praktik pembelajaran. Guru sebagai aktor utama pendidikan tidak memiliki pemahaman konseptual dan pedagogis yang memadai tentang pendidikan Islam multikultural. Akibatnya, proses pembelajaran Pendidikan Agama Islam masih didominasi pendekatan normatif-doktrinal, eksklusif, dan berorientasi kognitif. Nilai toleransi, empati, dan keadilan sosial tidak diolah sebagai pengalaman belajar, sehingga gagal membentuk kesadaran multikultural peserta didik. Contoh nyata dapat ditemukan ketika guru menjelaskan pentingnya toleransi hanya melalui ceramah atau penugasan tertulis, tetapi belum mengembangkan diskusi lintas perspektif, pembelajaran kolaboratif, studi kasus, maupun proyek sosial yang memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk berinteraksi dengan keberagaman secara langsung. Pola pembelajaran tersebut menjadikan nilai multikultural sebatas materi yang dipahami, bukan kompetensi sosial yang dibiasakan.

Lapisan ketiga pada model ini adalah disorientasi pembentukan karakter Islami peserta didik. Ketika nilai multikultural tidak diinternalisasikan secara reflektif, karakter Islami yang terbentuk menjadi parsial dan kontradiktif. Peserta didik dapat memahami ajaran agama secara tekstual, namun tidak mampu menerjemahkannya ke dalam relasi sosial yang inklusif. Kondisi ini menjelaskan mengapa fenomena intoleransi, perundungan, dan kekerasan tetap marak di lingkungan pendidikan Islam. Fenomena tersebut tampak ketika peserta didik mampu menjelaskan konsep *tasamuh*, *'adl*, dan *rahmah* saat proses pembelajaran, tetapi masih menunjukkan perilaku mengejek teman karena perbedaan latar belakang budaya, organisasi keagamaan, ataupun kondisi sosial ekonomi. Keadaan tersebut memperlihatkan adanya kesenjangan antara penguasaan konsep keagamaan dan implementasi nilai-nilai Islam pada kehidupan sosial di lingkungan sekolah.

Lapisan keempat sekaligus penentu pada model konseptual ini adalah kegagalan kebijakan dan kepemimpinan pendidikan. Absennya kebijakan afirmatif dan kepemimpinan visioner menyebabkan pendidikan Islam multikultural tidak menjadi arus utama (*mainstream*) pada tata kelola sekolah. Pendidikan multikultural tidak dikelola sebagai sistem nilai institusional, melainkan diserahkan pada inisiatif individual guru. Tanpa kepemimpinan reflektif, sekolah gagal menjadi

ruang aman bagi pengelolaan keberagaman. Contoh kondisi tersebut terlihat ketika sekolah belum memiliki pedoman operasional mengenai implementasi pendidikan Islam multikultural, belum menyelenggarakan pelatihan guru secara berkala mengenai pedagogi multikultural, serta belum memasukkan indikator penghargaan terhadap keberagaman ke dalam sistem penilaian maupun budaya sekolah. Situasi tersebut menyebabkan keberhasilan implementasi pendidikan Islam multikultural lebih bergantung pada komitmen masing-masing guru daripada sistem kelembagaan yang terbangun secara berkelanjutan.

Keempat lapisan tersebut membentuk suatu siklus eksklusivitas pendidikan Islam multikultural, di mana konsep yang inklusif justru menghasilkan praktik pendidikan yang eksklusif. Model ini menegaskan bahwa inklusivitas pendidikan Islam multikultural hanya dapat terwujud apabila terjadi rekonstruksi paradigma, penguatan kompetensi guru, dan transformasi kebijakan serta kepemimpinan pendidikan secara simultan. Model konseptual ini tidak hanya menjelaskan akar persoalan pendidikan Islam multikultural, tetapi juga menawarkan arah transformasi yang dapat diterapkan oleh lembaga pendidikan Islam untuk menjembatani kesenjangan antara idealitas konsep dan realitas implementasi. Model tersebut menjadi dasar analitis dalam merumuskan rekomendasi transformatif pada bagian berikutnya.



**Gambar 1. Model Konseptual Pendidikan Islam Multikultural:
Dari Paradigma Inklusif menuju Praktik Eksklusif**

PENUTUP

Kesimpulan

Berdasarkan tujuan penelitian dan hasil pembahasan, dapat disimpulkan bahwa pendidikan Islam multikultural secara konseptual mengusung nilai-nilai inklusivitas, keadilan, dan penghargaan terhadap keberagaman. Namun dalam praktiknya, pendidikan Islam multikultural masih cenderung bersifat eksklusif karena hanya dipahami dan dikuasai oleh kalangan terbatas, terutama pada level konseptual dan akademik. Kesenjangan antara paradigma inklusif dan praktik eksklusif ini disebabkan oleh lemahnya internalisasi nilai multikultural dalam kurikulum, keterbatasan pemahaman guru, serta absennya kebijakan institusional yang secara tegas dan konsisten mengarusutamakan nilai-nilai tersebut dalam proses pendidikan.

Temuan penelitian menunjukkan bahwa pendidikan Islam multikultural sering kali berhenti pada tataran simbolik dan normatif, tanpa diikuti pendalaman filosofis dan implementasi pedagogis yang transformatif. Akibatnya, nilai-nilai multikultural belum sepenuhnya membentuk karakter inklusif peserta didik dan belum mampu merespons tantangan intoleransi secara efektif. Esensi temuan penelitian ini menegaskan perlunya rekonstruksi pendidikan Islam multikultural agar tidak hanya inklusif secara wacana, tetapi juga inklusif secara praksis.

Saran

Berdasarkan temuan penelitian, disarankan agar pengelola lembaga pendidikan Islam dan pemangku kebijakan pendidikan menyusun kebijakan yang lebih operasional dan aplikatif dalam mengintegrasikan nilai-nilai pendidikan Islam multikultural ke dalam kurikulum, pembelajaran, dan budaya sekolah. Selain itu, penguatan kompetensi guru melalui pelatihan berkelanjutan menjadi kebutuhan mendesak agar guru tidak hanya memahami konsep pendidikan Islam multikultural secara teoritis, tetapi juga mampu menerapkannya secara reflektif dan kontekstual dalam pembelajaran.

Secara akademik, penelitian selanjutnya disarankan untuk mengkaji pendidikan Islam multikultural dengan pendekatan empiris di berbagai satuan pendidikan guna memperkaya temuan konseptual dengan data lapangan. Kajian lanjutan juga dapat diarahkan pada pengembangan model implementatif pendidikan Islam multikultural yang mampu menjembatani kesenjangan antara nilai inklusif dan praktik pendidikan di tingkat institusional.

DAFTAR RUJUKAN

- Abzar, M. (2024). Pendidikan Islam multikultural perguruan Muhammadiyah: Studi tinjauan literatur. *Iqra: Jurnal Ilmu Kependidikan dan Keislaman*, 19(1), 81-92.
- Afiah, S., Asy'arie, M., & Aryani, SA (2020). Kearifan Lokal sebagai Sarana Pendidikan Islam Multikultural: Studi Kurikulum Tersembunyi di Ponpes Nurul Huda Sragen. *Prophetic: Jurnal Studi Islam*, 212-222.
- Alfafan, I., & Nadhif, M. (2023). Penataran nilai pendidikan islam multikultural berbasis muatan lokal sebagai strategi pengembangan kurikulum pendidikan islam di Indonesia. *TA'LIMUNA: Jurnal Pendidikan Islam*, 12(2), 167-178.
- Bassar, A. S., Ruswandi, U., & Erihadiana, M. (2021). Pendidikan Islam: Peluang dan Tantangan di Era Global dan Multikultural. *J-PAI: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 8(1).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Fahrudin, A. H., Maskuri, M., & Busri, H. (2021). Internalisasi Nilai Multikulturalisme melalui Pendidikan Islam; Interelasi Tri Sentra Pendidikan pada Masyarakat Multireligius Desa Balun Lamongan. *Indonesian Journal of Islamic Education Studies (IJIES)*, 4(1), 52-69.
- Firdaus, W. A. (2024). Tantangan dan peluang multikulturalisme Dalam pendidikan islam. *Jurnal Ilmiah Multidisipin*, 2(2), 116-125.
- Ghozali, I., Imawan, M. R., & Zamzami, M. R. (2024). Pendidikan Multikulturalisme dalam Islam. *Jurnal Studi Islam dan Hukum Syariah*, 2(1), 103-112.
- Halim, A. (2021). Pendidikan Islam Multikultural Dalam Prespektif Azyumardi Azra. *Fikrotuna: Jurnal Pendidikan Dan Manajemen Islam*, 13(01).
- Imami, A. S., & Zamzami, A. M. A. (2024). Konstruksi Pendidikan Islam Multikultural Di Madrasah Diniyah Badridduja Kraksaan Probolinggo. *Berkala Ilmiah Pendidikan*, 4(3), 574-588.
- Islamy, A. (2022). Pendidikan Islam Multikultural Dalam Indikator Moderasi Beragama Di Indonesia. *Jurnal Analisa Pemikiran Insaan Cendikia*, 5(1), 48-61.
- Moleong, L. J. (2017). *Metodologi penelitian kualitatif*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Mubin, M., & Aryanto, S. J. (2022). Pelaksanaan Pendidikan Islam Multikultural di Madrasah Ibtidaiyah. *Edu Cendikia: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 2(01), 72-82.
- Mumtahanah, L. (2020). Integrasi nilai multikultural dalam pembelajaran pendidikan agama islam di sekolah dasar. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*, 3(1), 55-74.

- Muqoyyidin, A. W., & Widiyaningsih, P. M. (2021). Rekonstruksi Pendidikan Islam Bervisi Inklusif-Multikultural sebagai Paradigma Transformasi Epistemologis Pendidikan Nasional. *Jurnal Pendidikan Islam*, 5(1), 18-32.
- Mustafida, F. (2020). Integrasi nilai-nilai multikultural dalam pembelajaran pendidikan agama Islam (PAI). *Jurnal Pendidikan Islam Indonesia*, 4(2), 173-185.
- Nasri, U. (2024). Rethinking Religious Moderation: Revitalisasi Konsep Manusia Perspektif Filsafat Pendidikan Islam dalam Konteks Multikultural. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, 9(1), 213-220.
- Pardede, F. P. (2022). Pendidikan karakter perguruan tinggi Islam berbasis multikultural. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 11(01), 353-364.
- Permana, D., & Ahyani, H. (2020). Implementasi pendidikan Islam dan pendidikan multikultural pada peserta didik. *Jurnal tawadhu*, 4(1), 995-1006.
- Rahmawati, Z. D., & Wahyuni, S. (2024). Pengembangan Kurikulum Pendidikan Islam Multikultural Berbasis Outcome Based Education (OBE). *TA'LIM: Jurnal Studi Pendidikan Islam*, 7(2), 218-236.
- Sari, I. K., & Siregar, N. (2021). Pendidikan multikultural dalam perspektif filsafat pendidikan Islam. *Hikmah*, 18(2), 108-118.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339.
- Sopiansyah, D., & Erihardiana, M. (2021). Model pembelajaran dan implementasi pendidikan multikultural dalam pendidikan Islam dan Nasional. *Mimbar Kampus: Jurnal Pendidikan dan Agama Islam*, 20(2), 88-98.
- Sugiyono. (2021). *Metode penelitian kualitatif*. Bandung: Alfabeta.
- Sundari, S., Haris, A., & Mansur, R. (2024). Pendidikan Agama Islam Multikultural (dalam Perspektif Filsafat Pendidikan Islam dan Barat). *NUSRA: Jurnal Penelitian dan Ilmu Pendidikan*, 5(1), 406-413.
- Supriani, Y., Prasetyo, E. B., Ruswandi, U., & Erihadiana, M. (2022). Strategi pengembangan pendidikan multikultural pada institusi pendidikan islam. *EDUKASIA Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 3(3), 589-598
- Zed, M. (2018). *Metode penelitian kepustakaan*. Jakarta: Yayasan Obor Indonesia.