

BAB I

PENDAHULUAN

A. Latar Belakang

Pendidikan Agama sebagai salah satu *subject matter* dalam kurikulum lembaga-lembaga pendidikan formal,¹ memiliki karakteristik dan orientasi yang berbeda dengan *subject matter* lain. Dalam materi kajian Pendidikan Agama, di samping terdapat materi yang bersifat pengetahuan murni (*knowledge*), juga terdapat unsur-unsur yang bersifat dogmatis-ideologis. Proses pembelajaran bukan hanya mementingkan transfer pengetahuan, melainkan juga internalisasi nilai-nilai dan keyakinan yang bersumber dari ajaran agama. Hal ini berbeda dengan *subject matter* lain dari rumpun ilmu-ilmu sosial, humaniora, dan eksakta yang lebih bersifat pengetahuan murni (*knowledge*) sehingga dalam praktek pembelajaran didominasi proses transfer atau konstruksi pengetahuan.²

Unsur utama dalam setiap ajaran agama, dan juga menjadi prioritas pertama dalam materi pembelajaran Pendidikan Agama, adalah konsep ketuhanan (teologi). Konsep ketuhanan ini menjadi karakteristik utama yang membedakan antara satu agama dengan agama lainnya, dan hal ini merupakan unsur fundamental pada setiap agama sekaligus menjadi tolok ukur pertama dalam menilai keimanan seseorang. Dalam prakteknya, pada umumnya kajian teologi diajarkan menggunakan

¹Di Indonesia, sejak era Orde Baru, Pendidikan Agama menjadi salah satu mata pelajaran wajib dalam sistem pendidikan nasional, mulai dari jenjang Sekolah Dasar hingga ke jenjang Perguruan Tinggi. Lihat: MPRS No. XXVII/MPRS/1966

²Hal ini tidak berarti bahwa ilmu-ilmu sosial, humaniora dan eksakta merupakan ilmu yang bebas nilai.

pendekatan normatif-doktriner yang menggiring seseorang untuk meyakini agama yang dianutnya sebagai satu-satunya agama yang benar (*truth claim*), dan pada gilirannya menanamkan sikap eksklusivisme di kalangan penganut agama. Keyakinan yang sifatnya subjektif ini tentu saja akan melahirkan persoalan jika dimanifestasikan ke dalam realitas sosial yang multi-religi, kemudian diklaim sebagai kebenaran objektif.³ Sikap eksklusivisme semacam itu, menurut Sachedina, merupakan salah satu faktor pemicu meningkatnya potensi konflik.⁴

Oleh karena itu, dibutuhkan pendekatan baru dalam mewujudkan pendidikan agama yang inklusif, toleran dan multikulturalis, khususnya di Indonesia sebagai Negara yang multikultur, pendidikan agama berperan penting dalam mewujudkan sikap toleransi. Hal ini harus ditanamkan sejak dini, ketika anak mulai belajar bersosialisasi dalam kehidupan masyarakat yang plural. Strategi dalam menumbuhkembangkan sikap toleransi difokuskan pada kesadaran bahwa toleransi tergantung pada: 1) pengambilan keputusan secara sadar; 2) argumen rasional; 3) orientasi etis personal; 4) kesadaran akan perbedaan dan kesetaraan; 5) perilaku yang bersifat kontinu.⁵

Salah satu solusi yang ditawarkan oleh para ahli pendidikan dalam menanamkan sikap toleran adalah model pendidikan multikultural. Pendidikan Multikultural menjadi isu yang hangat diperbincangkan bahkan sedang giat

³Imam Hanafi, "Membangun Pembelajaran Sufistik: Mempertimbangkan Kesadaran Pluralitas Dalam Pendidikan Islam," *Jurnal Madania* 1, no. 1 (2011): 4–5.

⁴Abdulaziz Sachedina, *The Role of Islam In Public Square: Guidance or Governance*, ed. Dick Douwes, 5th ed. (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2006), 7.

⁵ Ferdinand J. Potgieter, Johannes L. Van der Walt, and Charste C. Wolhuter, "Towards Understanding (Religious) (in)Tolerance in Education," *HTS Teologiese Studies / Theological Studies* 70, no. 3 (2014): 1–8, <http://www.hts.org.za/index.php/HTS/article/view/1977>.

dipraktekkan di lembaga-lembaga pendidikan Indonesia akhir-akhir ini. Konsep pendidikan multikultural dianggap relevan dengan situasi dan kondisi bangsa Indonesia yang multikultur. Hasil penelitian Juju Musunah, misalnya, menyimpulkan bahwa untuk mendukung pendidikan yang lebih mengutamakan cara-cara yang demokratis, konsep dan praktik pendidikan multikultural di Amerika Serikat dapat diaplikasikan di Indonesia.⁶

Meski demikian, harus diingat bahwa masyarakat Indonesia adalah masyarakat yang religius. Oleh karena itu, pendidikan multikultural—khususnya di Indonesia—membutuhkan dukungan agama untuk mewujudkan tujuannya dalam menciptakan masyarakat multikulturalis yang harmonis. Spiritualitas adalah aset kultural yang harus dilihat sebagai komponen penting dalam proses pendidikan.⁷ Dalam konteks ini, model pendidikan multikultural berbasis agama menjadi sebuah keniscayaan.

Menurut Suyatno, integrasi nilai-nilai pluralisme dan multikulturalisme dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam, cenderung diabaikan dan masih jauh dari harapan. Hal ini dapat diamati dari *content* kurikulum, pendekatan, serta metode yang diterapkan guru dalam proses Pendidikan Agama Islam yang cenderung *tekstual-literal*. Pendekatan dan metode tersebut berjalan paralel dengan pola pemahaman keagamaan guru. Dalam praksisnya pola pemahaman guru Pendidikan Agama Islam yang ada disinyalir memiliki kecenderungan eksklusif.

⁶Juju Masunah, “Konsep Dan Praktik Pendidikan Multikultural Di Amerika Dan Indonesia,” *Jurnal Ilmu Pendidikan* 17, no. 4 (2011): 298–306.

⁷Lihat: Christine J Yeh, Noah E Borrero, and Munyi Shea, “Spirituality as a Cultural Asset for Culturally Diverse Youth in Urban Schools,” *Counseling and Values* 55, no. 2 (2011): 185–199 (accessed March 25, 2018).

Hal ini dipandang sebagai akar permasalahan terbaikannya nilai-nilai pluralisme dan multikulturalisme dalam sistem Pendidikan Agama Islam.⁸

Di kalangan umat Islam, gagasan untuk mewujudkan model Pendidikan Agama Islam berwawasan multikultural mulai dikembangkan dalam beberapa tahun terakhir,⁹ termasuk memberikan pijakan teologis bagi nilai-nilai pendidikan multikultural.¹⁰ Model Pendidikan Agama Islam yang diterapkan selama ini dinilai kurang responsif dalam menyikapi realitas masyarakat Indonesia yang multikultur, pendekatannya normatif-doktriner dan didominasi oleh *fiqh oriented*.¹¹ Atas dasar inilah Pendidikan Agama Islam berwawasan multikultural dianggap sebagai solusi dalam menanamkan kesadaran beragama yang inklusif dan toleran. Dalam merespon tuntutan ini, Asosiasi Guru Pendidikan Agama Islam Indonesia (AGPAII) telah menyusun panduan integrasi nilai multikultur dalam Pendidikan Agama Islam.¹²

⁸Suyatno, "Multikulturalisme Dalam Sistem Pendidikan Agama Islam: Problematika Pendidikan Agama Islam Di Sekolah," *Addin* 7, no. 1 (2013): 81–104.

⁹Lihat misalnya: Ahmad Arif, "Model Pengembangan Pendidikan Islam Berbasis Multikultural," *Tadris* 7, no. 1 (2012): 1–18.

¹⁰Lihat: Zakiyuddin Baidhawiy, "Building Harmony and Peace Through Multiculturalist Theology-Based Religious Education: An Alternative for Contemporary Indonesia," *British Journal of Religious Education* 29, no. 1 (2007): 1–18. Lihat juga: Rusli, "Multikulturalisme Dalam Wacana Alquran," *Hunafa: Jurnal Studia Islamika* 9, no. 1 (2012): 105–120.

¹¹Imam Hanafi, "Orientasi Fikih Dalam Pendidikan Islam," *Al-Fikra: Jurnal Ilmiah Keislaman* 11, no. 1 (2012): 18–19. Lihat juga: Achmad Asrori, "Contemporary Religious Education Model on the Challenge of Indonesian Multiculturalism," *Journal of Indonesian Islam* 10, no. 2 (2016): 261–284.

¹²Asosiasi Guru Pendidikan Agama Islam Indonesia, *Panduan Integrasi Nilai Multikultur Dalam Pendidikan Agama Islam Pada SMA Dan SMK* (Jakarta: Kirana Cakra Buana, 2011).

Meski demikian, karena konsep multikulturalisme lahir dari dunia Barat,¹³ tidak sedikit dari kalangan umat Islam yang memandangnya dengan rasa curiga. Multikulturalisme dipandang memiliki hubungan yang sangat erat dengan pluralisme agama yang dapat membawa kepada relativisme agama.¹⁴

Sebagai sebuah konsep yang lahir dari Barat, multikulturalisme, seperti halnya konsep pluralisme yang lebih dahulu dipopulerkan, mendapat respon yang beragam di kalangan umat Islam. Terdapat sejumlah catatan kritis atas multikulturalisme sebagaimana tertuang—antara lain (sekedar sebagai sampel)—dalam tulisan Nasip Mustafa:¹⁵ *Pertama*, istilah Multikulturalisme memiliki definisi yang beragam mulai dari sekedar pengakuan terhadap realitas multikultural, sampai kepada pengertian yang merefleksikan relativisme kebenaran dan relativisme agama. Multikulturalisme dalam pengertian ini, menurut Nasip Mustafa, merupakan kelanjutan dari paham inklusivisme dan pluralisme agama.¹⁶ Jika dalam konsep inklusivisme, integritas agama tertentu masih dipertahankan meskipun ada pengakuan atas kebenaran pada yang lain, maka multikulturalisme

¹³Pendidikan multikultural berasal dari Amerika Serikat dan secara bertahap menjadi salah satu fitur terpenting dalam sistem pendidikannya. Teori pendidikan multikultural juga telah diadopsi dan diterapkan di negara dan wilayah lain di dunia Lihua Geng, “Reflection on Multicultural Education under the Background of Globalization,” *Higher Education Studies* 3, no. 6 (2013): 53.

¹⁴Nashruddin Syarief, “Breivik, Islam Dan Multikulturalisme,” *Pemikiran Islam*, last modified 2014, accessed April 6, 2018, <http://pemikiranislam.com/2014/08/1206/breivik-islam-dan-multikulturalisme-2>.

¹⁵Selengkapnya lihat: Nasip Mustafa, “Multikulturalisme Dalam Perspektif Islam,” *Jurnal Penelitian Keislaman* 10, no. 1 (2014): 35–37. Lihat juga: Dody S. Truna, *Pendidikan Agama Islam Berwawasan Multikulturalisme: Telaah Kritis Atas Muatan Pendidikan Multikulturalisme Dalam Buku Ajar Pendidikan Agama Islam (PAI) Di Perguruan Tinggi Umum Di Indonesia* (Jakarta: Kementerian Agama RI, 2010).

¹⁶Majelis Ulama Indonesia (MUI) telah mengeluarkan fatwa tentang pluralisme agama pada tahun 2005, yaitu Fatwa MUI Nomor 7/MUNAS VII/MUI/II/2005 tentang Pluralisme, Liberalisme, dan Sekularisme Agama.

dalam makna ini bergerak lebih jauh lagi: memungkinkan berbagi agama dengan yang lain. Dalam ide ini terkandung muatan sinkretisme agama, bahkan, bukan tidak mungkin, memunculkan agama baru bernama multikulturalisme. *Kedua*, konsep multikulturalisme mendudukan Islam sebagai agama yang sama dan sederajat dengan agama yang lain. Padahal Islam sebagai agama (*al-dīn*) berbeda dengan agama-agama yang ada di dunia ini. Islam merupakan satu-satunya agama wahyu yang hingga saat ini keasliannya tetap terjaga. *Ketiga*, dalam pemahaman multikulturalisme, klaim kebenaran (*truth claim*) tidak boleh lagi digaungkan. Mereka beranggapan bahwa klaim kebenaran adalah puncak dari semangat egosentrisme, etnosentrisme, dan chauvinisme. Klaim kebenaran bagi paham ini dituduh sebagai bentuk gangguan psikologis yang disebut narsisme (sikap membanggakan dan mengunggulkan diri). Sikap klaim kebenaran inilah—menurut kalangan penggagas pendidikan multikultural—yang akan menghasilkan friksi di masyarakat dan menimbulkan konflik. Islam tidak boleh mengklaim diri sebagai satu-satunya agama yang benar di sisi Tuhan karena hal demikian akan mencenderai semangat toleransi dalam bingkai multikulturalisme. *Keempat*, pendidikan multikultural dalam ranah agama patut diduga merupakan agenda taktis untuk memuluskan penjajahan nilai-nilai sekular-liberal di era globalisasi.

Meskipun pandangan di atas masih dapat diperdebatkan, tetapi hal ini menunjukkan bahwa multikulturalisme masih menyisakan sejumlah tantangan di kalangan umat Islam.¹⁷ Perpektif keagamaan di kalangan umat Islam merupakan

¹⁷Menariknya, di dunia Barat juga terdapat kecurigaan terhadap multikulturalisme sebagai sebuah agenda yang justru menguntungkan bagi umat Islam. William Kilpatrick, misalnya, menilai bahwa umat Islam bersedia memainkan permainan multikultural berbaur dalam budaya Barat

tantangan terbesar dalam penerapan konsep pendidikan multikultural, dan tantangan ini lebih disebabkan oleh dasar filosofisnya, yaitu multikulturalisme. Pada hakekatnya, umat Islam sejak semula sangat menghargai perbedaan dan menjunjung tinggi kesetaraan manusia, tanpa melihat atribut kultural yang melekat pada dirinya. Perbedaan suku bangsa, ras, bahasa, warna kulit, status sosial, jender dan atribut-atribut kultural lainnya semua dipandang sama dan setara dalam keyakinan seorang muslim. Akan tetapi, ketika terkait dengan perbedaan akidah, kepercayaan, atau agama, umat Islam—sebagian besar—akan memandang penganut agama lain dalam posisi yang tidak sederajat dengan mereka.

Tidak bisa dipungkiri, dalam praktek pendidikan agama (baik Islam maupun agama lain), ada kepentingan untuk mengokohkan keyakinan peserta didik akan ajaran agama yang dianutnya sebagai kebenaran tunggal. Konsekuensinya—walaupun seandainya tidak dijelaskan secara tersurat—peserta didik berkesimpulan bahwa ajaran agama lain menyimpang dari kebenaran. Keyakinan ini disadari atau tidak akan berimplikasi pada cara bersikap terhadap orang yang berbeda agama dengannya. Sehingga ada ambivalensi psikologis dalam berinteraksi dengan orang

melalui tabir *taqiyyah*, tetapi pada prinsipnya tetap menyimpan pandangan yang merendahkan budaya lain. Kilpatrick bahkan menunjukkan sikap pesimisnya terhadap keseriusan umat Islam menerapkan konsep multikulturalisme ketika mereka dalam posisi mayoritas. Lihat: William Kilpatrick, "Multikulturalisme-Islamic Style," *Crisis Magazine*, last modified December 2016, accessed January 26, 2019, <https://www.crisismagazine.com/2016/80410>. Istilah Taqiyyah adalah sebuah istilah yudisial Islam yang mengalihkan pengartian terkait dimana seorang Muslim diperbolehkan, di bawah hukum Syariah, untuk berbohong. Sebuah konsep yang pengartiannya beragam di antara sekte-sekte, cendekiawan-cendekiawan, negara-negara, dan rezim-rezim politik Islam, selain menjadi salah satu istilah penting yang digunakan oleh para pakar polemik anti-Muslim saat ini. Lihat: Yarden Mariuma, "Taqiyya as Polemic, Law and Knowledge: Following an Islamic Legal Term through the Worlds of Islamic Scholars, Ethnographers, Polemicists and Military Men," *The Muslim World* 104, no. 1–2 (January 1, 2014): 89–108.(diakses 20 Oktober 2019)

yang berbeda keyakinan, di satu sisi mereka dipandang setara secara kultural, tetapi di sisi lain dipandang rendah secara teologis.

Pendidikan multikultural yang dikembangkan dalam Pendidikan Agama Islam selama ini akan terjebak dalam ambivalensi tersebut sepanjang pendekatan yang digunakan masih pendekatan normatif-doktriner yang *fiqh oriented*. Konsep tentang kesetaraan manusia terlepas dari agama apa pun yang dianutnya, selalu dicurigai akan mengancam akidah dan menggiring kepada relativisme agama. Hal ini terlihat—antara lain—dalam sikap Asosiasi Guru Pendidikan Agama Islam Indonesia (AGPAII) yang memperingatkan agar jangan sampai integrasi nilai-nilai pendidikan multikultural dalam pembelajaran PAI mendangkalkan akidah peserta didik. Untuk menghindari hal tersebut, AGPAII menyarankan untuk tidak menghubungkan isu multikulturalisme dengan akidah.¹⁸ Artinya, multikulturalisme diperlakukan sebagai sebuah perpektif sosiologis dalam berinteraksi dengan orang lain, dan pada saat yang sama tetap mempertahankan perspektif teologis dalam wilayah eksklusif.

Strategi ini berpotensi melahirkan multikulturalisme semu, multikulturalisme yang dibangun (lebih tepatnya dipaksakan) demi kepentingan sosial, ekonomi, politik, dan lain-lain, yang dapat berubah menjadi konflik di saat ikatan kepentingan itu hilang. Multikulturalisme semacam ini hanyalah multikulturalisme retorik seperti yang terjadi di sejumlah kampus di negara Barat yang dalam slogan-slogannya selalu mengangkat isu tentang kesetaraan, tetapi

¹⁸Asosiasi Guru Pendidikan Agama Islam Indonesia, *Panduan Integrasi Nilai Multikultur Dalam Pendidikan Agama Islam Pada SMA Dan SMK*, 11.

dalam prakteknya tetap saja diskriminatif terhadap orang-orang non kulit putih, sebagaimana yang terungkap—antara lain—dari hasil penelitian Dian Square.¹⁹

Dengan demikian, pendidikan multikultural tidak bisa dibangun secara dangkal dan instan, tetapi membutuhkan rekonstruksi cara pandang terhadap realitas keberagaman secara substansial. Pandangan dunia (*world view*) terhadap pluralitas kultural dan harkat martabat manusia, sejatinya menjadi titik start dalam membangun konsep pendidikan multikultural. Hasil penelitian Gezer menunjukkan ada korelasi positif antara pandangan filosofis seseorang (guru) dengan sikapnya terhadap pendidikan multikultural.²⁰

Sikap kritis terhadap pandangan dunia multikulturalisme penting untuk dikedepankan sebelum kemudian mengadopsi konsep pendidikan multikultural yang dilahirkannya. Hal itu karena, sebuah gagasan, konsep, ide, atau pemikiran tidak dapat dilepaskan dari konteks sosial-budaya yang melahirkannya. Ada cara berpikir, menurut Karl Mannheim, yang tidak dapat dipahami secara memadai selama asal-usul sosialnya tidak jelas. Dalam hal ini, pandangan dunia (*weltanschauung/ worldview*) yang berada di balik sebuah konsep memainkan peran metodologis yang sangat penting.²¹

¹⁹Dian Squire, “The Vacuous Rhetoric of Diversity: Exploring How Institutional Responses to National Racial Incidences Effect Faculty of Color Perceptions of University Commitment to Diversity,” *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8398, no. November (2017): 1–18, <http://doi.org/10.1080/09518398.2017.1350294>.

²⁰Melehat Gezer, “An Analysis of Correlations between Prospective Teachers’ Philosophy of Education and Their Attitudes towards Multicultural Education,” *Cogent Education* 5, no. 1 (2018): 1–21, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1475094>.

²¹Karl Mannheim, “Kata Pengantar” dalam *Ideology and Utopia an Introduction to the Sociology of Knowledge*, Terj. Louis Wirth dan Edward Shils, (London: Routledge and Kegan Paul, 1954), 2.

Oleh karena itu, untuk mengimplementasikan pendidikan multikultural ke dalam Pendidikan Agama Islam, diperlukan kajian yang lebih intens termasuk mengkritisi pandangan dunia yang melatarinya (multikulturalisme). Sehingga model Pendidikan Agama Islam multikultural tidak sekedar memberikan legitimasi teologis nilai-nilai multikulturalisme sekuler Barat dengan ayat-ayat Alquran atau Hadis. Pendidikan Agama Islam multikultural sejatinya berpijak pada *worldview* yang lahir dari warisan tradisi Islam itu sendiri.

Salah satu warisan tradisi Islam²² yang dapat digunakan untuk mencermati isu multikultural adalah sufisme. Perspektif sufisme dalam memahami agama lebih menitikberatkan pada dimensi esoteriknya, sehingga melahirkan pemahaman keagamaan yang inklusif. Itulah sebabnya, sejak semula para sufi telah memiliki perpektif multikulturalis, meski berpijak pada *worldview* yang sangat berbeda dari multikulturalisme sekuler yang lahir dari Barat. Hal inilah yang menarik untuk dicermati dan dielaborasi lebih jauh sehingga melahirkan sebuah konsepsi tentang multikulturalisme-sufistik yang pada gilirannya dapat dijadikan sebagai sebuah solusi dalam mewujudkan pendidikan Islam multikultural.

Pada tingkat implementasi, internalisasi nilai-nilai pendidikan multikultural dalam Pendidikan Agama Islam juga memerlukan pendekatan khusus. Pendekatan yang tidak terbatas pada aspek eksoteris formal ajaran agama, tetapi juga menjangkau aspek esoteris substantifnya, sehingga melahirkan kesadaran beragama

²²Tradisi Islam yang dimaksud merujuk pada *traditional Islam* (Islam tradisional) dalam istilah Seyyed Hussein Nasr, yakni Islam yang hidup selama berabad-abad oleh para teolog dan ahli hukum, para filsuf dan ilmuwan, seniman, penyair, dan para Sufi di seluruh dunia Islam, selama empat belas abad sejarah Islam. Islam yang ada dan diikuti oleh sebagian besar Muslim, dari Atlantik hingga Pasifik. Seyyed Hossein Nasr, *Traditional Islam in the Modern World* (London and New York: Kegan Paul International, 1987), viii.

(spiritualitas) bukan sekedar kepatuhan formal dalam menjalankan ritual keagamaan (religiusitas). Dalam konteks ini, sufisme dapat dijadikan sebagai pijakan filosofis sekaligus sebagai sebuah pendekatan dalam mengembangkan pendidikan multikultural yang Islami.

B. Rumusan Masalah

Berdasarkan latar belakang pemikiran di atas, pokok permasalahan yang akan dikaji dalam penelitian ini adalah: Bagaimana sufisme menjadi dasar filosofis konstruksi pendidikan multikultural? Permasalahan ini akan diurai ke dalam tiga poin pertanyaan penelitian, yaitu:

1. Mengapa pendidikan multikultural membutuhkan konstruksi filosofis baru jika diterapkan dalam pendidikan Islam?
2. Sufisme yang mana dari beragam aliran (mazhab) yang ada, yang dapat dijadikan sebagai dasar filosofis pendidikan multikultural?
3. Bagaimana konstruksi pendidikan multikultural berbasis sufisme?

C. Tujuan dan Manfaat Penelitian

1. Tujuan penelitian

Sejalan dengan rumusan permasalahan yang dikemukakan di atas, tujuan penelitian ini adalah:

- a. Mencermati secara kritis arti penting hadirnya konstruksi filosofis baru bagi penerapan pendidikan multikultural dalam pendidikan Islam.
- b. Mengidentifikasi arus utama dalam pemikiran sufisme yang dapat dijadikan sebagai dasar filosofis konstruksi pendidikan multikultural.
- c. Merumuskan konstruksi pendidikan Islam multikultural berbasis sufisme.

2. Manfaat penelitian

Manfaat (*out come*) yang diharapkan dapat diperoleh dari hasil penelitian ini, antara lain:

a. Manfaat teoritis

Hasil penelitian ini diharapkan dapat berkontribusi terhadap pengembangan pemikiran pendidikan Islam multikultural, khususnya di Indonesia, melengkapi karya-karya sejenis yang telah ada sebelumnya, sehingga lebih memperkokoh bangunan pendidikan multikultural berbasis Islam.

b. Manfaat praktis

Pada tataran praktis, hasil penelitian ini diharapkan dapat memberikan manfaat signifikan dalam memberikan pandangan dunia yang Islami dalam praktek pendidikan multikultural, khususnya dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam di tanah air. Selanjutnya, konsepsi yang ditawarkan dapat menjadi kerangka acuan dalam merancang model pendidikan multikultural berbasis sufisme.

D. Kajian Pustaka

1. Penelitian terdahulu

Penelitian tentang pendidikan multikultural dalam kaitannya dengan pendidikan Islam sudah sering dilakukan sebelumnya, baik dalam bentuk kajian konseptual teoritis, maupun penerapannya di lapangan. Berikut ini diuraikan review beberapa penelitian terdahulu yang relevan dengan judul penelitian ini, secara garis besarnya dibedakan ke dalam dua kategori, yaitu: penelitian kepustakaan (*library research*) yang bersifat konseptual teoritis, dan penelitian lapangan (*field research*) tentang praktek pendidikan multikultural di lembaga pendidikan Islam.

a. Penelitian konseptual-teoritis (*library research*)

Literatur konseptual tentang pendidikan Islam multikultural, antara lain: *Pendidikan Agama Berwawasan Multikultural*, buku yang ditulis oleh Zakiyuddin Baidhaw, terbit tahun 2005.²³ Buku ini, di samping mengulas pijakan teologis dalam ajaran Islam yang mendukung nilai-nilai multikulturalisme, juga mengulas secara rinci tentang karakteristik dan asumsi, serta orientasi dan transformasi dalam pendidikan agama berwawasan multikultural yang dapat menjadi acuan dalam merancang model pengembangan pendidikan Islam berwawasan multikultural. Dalam mengatasi kebuntuan sistem teologi eksklusif yang ada di kalangan umat Islam, Baidhaw menawarkan tiga cara: *pertama*, menggunakan Alquran dan hadis yang relevan sebagai pijakan legitimasi dan dalam hal ini dibutuhkan cara pembacaan kontemporer produktif (*al-qirā'ah al-muntijah/productive hermeneutic*)²⁴ terhadap teks. *Kedua*, mengali nilai-nilai toleransi dalam praktek kehidupan generasi terdahulu, khususnya Rasulullah saw dan sahabat. *Ketiga*, toleransi yang dimaksud bukan sekedar ungkapan persaudaraan, tetapi ekspresi pemenuhan kebutuhan sosiologis dan menegaskan urgensi komitmen politis pada momentum pertikaian-pertikaian ideologis yang besar.

Meskipun tidak diutarakan secara eksplisit, buku ini menggunakan pendekatan inter disiplinier dalam kajiannya. Semangat untuk membangun

²³Zakiyuddin Baidhaw, *Pendidikan Agama Berwawasan Multikultural*, ed. Sayed Mahdi (Jakarta: Erlangga, 2005).

²⁴Menurut Abu Zaid, pembacaan produktif (*al-qirā'ah al-muntijah*) mencakup dua segi dalam teori interpretasi. Pertama, segi historis yang bertujuan untuk menempatkan teks-teks tersebut pada konteksnya dalam upaya menyingkap makna yang asli, kemudian konteks historis, serta konteks bahasa yang khusus dari teks-teks tersebut. Kedua, segi sosio-kultural pada masa itu. Lihat: Ahmad Zayyadi, "Pendekatan Hermeneutika Al-Qur'an Kontemporer Nashr Hamid Abu Zaid," *Maghza: Jurnal Ilmu Al-Qur'an dan Tafsir* 2, no. 1 (2018): 10.

pendidikan agama (Islam) berwawasan multikultural sangat kental. Hal ini terlihat, antara lain, ketika memberikan pijakan teologis pada nilai-nilai multikultural, misalnya, dalam menafsirkan penggalan ayat Q.S. Ali Imran (3): 64, frasa ‘*kalimatun sawā*’ diterjemahkan dengan ‘perjumpaan multikultural’, hanya saja tidak dijelaskan bagaimana memahami hubungannya dengan sambungan ayat ‘*an lā na’bud illā Allah*’.²⁵ Sehingga hal ini dapat menjadi cela kritikan karena terkesan memaksakan legitimasi teologis terhadap konsep multikultural dengan petikan teks suci secara tidak utuh. Bahkan dengan menggunakan metode *al-qirā’at al-muntijah* (*productive hermeneutic*), seperti yang diusulkannya, masih tetap sulit diterima.

Buku ini—seperti tertuang dalam judulnya—menempatkan multikultural sebagai sebuah wawasan dalam pembelajaran pendidikan agama, belum mengelaborasi lebih jauh bagaimana membangun pendidikan multikultural berwawasan Islami, termasuk pijakan filosofis yang menjadi pandangan dunianya (*world view*). Meski pun demikian, buku ini merupakan salah satu kajian konseptual yang cukup lengkap tentang pendidikan Islam multikultural di Indonesia saat ini.

Karya selanjutnya, *Buliding Harmony and Peace Through Multiculturalist Theology-Based Religous Education: An Alternative for Contemporary Indonesia*, juga merupakan karya Zakiyuddin Baidhaw, terbit tahun 2007. Seakan memperkuat tulisan sebelumnya, artikel ini mengelaborasi dan menawarkan pijakan teologis bagi pendidikan multikultural dalam Islam yang berbasis pada nilai-nilai *tauḥīd*, *ummah*, *rahmah* dan *al-musāwah*. Nilai-nilai ini yang menjadi pijakan teologis bagi implementasi pendidikan multikultural dalam Islam yang diwujudkan

²⁵Lihat Baidhaw, *Pendidikan Agama Berwawasan Multikultural*, 45–47.

dalam bentuk penghargaan terhadap hak asasi manusia, kesetaraan, toleransi, dan kerja sama antar golongan.²⁶ Dalam tulisan ini, Baidhawiy mampu mengelaborasi term-term keagamaan seperti *ta'āruf, tasāmuh, ihsān, takrīm, fastabiq al-khairāt, ḥusn al-ẓan*, dll., untuk kemudian diberi pemaknaan yang lebih aktual sehingga dapat dijadikan referensi dalam bangunan teologi multikultural. Namun demikian, seperti halnya karya Baidhawiy yang pertama, artikel ini belum memasuki wilayah filosofis yang dapat dijadikan sebagai pondasi pendidikan Islam multikultural. Sehingga terkesan masih sekedar memberikan justifikasi teologis terhadap nilai-nilai pendidikan multikultural sekuler Barat.

Literatur selanjutnya, *Model Pengembangan Pendidikan Islam Berbasis Multikultural*, sebuah artikel yang ditulis oleh Arif Ahmad, terbit tahun 2012.²⁷ Sisi keunggulan artikel ini adalah upaya penulisnya memaparkan landasan pendidikan Islam multikultural dalam konteks Indonesia, meliputi: landasan teologis, filosofis, yuridis, sosiologis, dan psikologis. Dalam membangun landasan teologis, Arif Ahmad sejalan dengan Baidhawiy yaitu memberikan justifikasi teologis dari Alquran dan hadis terhadap nilai-nilai multikultural.

Hal yang menarik, artikel ini melihat adanya potensi pengembangan pendidikan Islam multikultural dengan berpijak pada pandangan inklusif tokoh-tokoh sufi seperti Ibn 'Arabi, al-Jili, dan Rumi melalui paradigma kesatuan transenden agama-agama, meski tidak diulas lebih lanjut. Ahmad Arif justru merekomendasikan filsafat eksistensialisme menjadi landasan dalam

²⁶Baidhawiy, "Building Harmony and Peace Through Multiculturalist Theology-Based Religious Education: An Alternative for Contemporary Indonesia."

²⁷Arif, "Model Pengembangan Pendidikan Islam Berbasis Multikultural."

pengembangan Pendidikan Islam Multikultural.²⁸ Hal ini terkesan kontradiktif, bagaimana membangun konstruksi pendidikan Islam multikultural dengan berpijak pada filsafat Eksistensialisme yang juga merupakan warisan Barat sekuler?²⁹ Mungkinkah dapat diintegrasikan dengan pandangan inklusif para tokoh sufi seperti yang disebutkan?

Tulisan selanjutnya yang relevan dengan bahasan penelitian ini adalah Nur Effendi, *Pengembangan Pendidikan Islam Plural-Multikultural*.³⁰ Tulisan yang terbit pada tahun 2018 ini menyoroti persoalan pendidikan Islam multikultural yang masih lemah baik dari aspek kuantitatif maupun kualitatif. Pada aspek kuantitatif, menurut Nur Effendi, pendidikan Islam multikultural belum tersosialisasi dengan baik di lingkungan pendidikan. Sedangkan pada aspek kualitatifnya, konsep pendidikan Islam multikultural belum tersistematisasi dengan baik terutama untuk dijadikan dasar pelaksanaannya di lapangan. Nur Effendi merekomendasikan agar epistemologi pendidikan Islam multikultural dibangun berdasarkan Alquran dan Sunnah, dan bukan sekedar mengadopsi pendidikan multikultural Barat yang berangkat dari filsafat Post Modernisme. Secara umum, artikel ini tidak jauh berbeda dengan karya sebelumnya dalam hal dukungan terhadap pentingnya pendidikan Islam multikultural. Pembahasannya lebih dominan berbicara pada

²⁸Ibid., 6.

²⁹Kecuali jika Eksistensialisme yang dimaksud adalah filsafat al-Hikmah al-Muta'aliyah Mulla Sadra yang sering disebut sebagai Eksistensialisme Islam. Lihat: Haidar Bagir, *Epistemologi Tasawuf: Sebuah Pengantar* (Bandung: Mizan, 2017), 90–91.

³⁰Nur Efendi, "Pengembangan Pendidikan Islam Plural-Multikultural," *Ta'allum: Jurnal Pendidikan Islam* 1, no. 1 (2018): 13–28.

tataran teknis praktis, seperti: kurikulum, materi, hingga kebijakan anggaran pendidikan yang mendukung pengembangan pendidikan Islam multikultural.

Literatur berikutnya yang juga penting untuk dicermati adalah *Panduan Integrasi Nilai Multikultur dalam Pendidikan Agama Islam pada SMA dan SMK*. Buku ini disusun oleh Tim Asosiasi Guru Pendidikan Agama Islam Indonesia (AGPAII) atas kerja sama dengan Yayasan Tifa, Yayasan Rahima dan Direktorat Pendidikan Agama Islam pada Sekolah Kementerian Agama RI, terbit pertama kali pada tahun 2010. Sebagai sebuah panduan, buku ini mengulas tentang urgensi pendidikan multikultural di Indonesia serta rambu-rambu normatif dalam implementasinya di lapangan, meliputi: paradigma, pola dan model integrasi pendidikan multikultural dalam kurikulum Pendidikan Agama Islam (PAI), termasuk memaparkan contoh-contoh praktis dalam bentuk rumusan Standar Kompetensi (SK) dan Kompetensi Dasar (KD) pada pembelajaran PAI di SMA dan SMK. Salah satu sumbangan penting dari buku ini adalah rumusan 16 nilai³¹ yang menjadi konsep penting dalam pengembangan kurikulum PAI berwawasan multikultural, sehingga sangat membantu bagi para guru dalam mengintegrasikan nilai-nilai multikultural dalam pembelajaran PAI.

Bila dicermati secara kritis, di satu sisi, buku panduan ini sangat mendukung konsep pendidikan multikultural, di sisi lain memberikan *warning* bahwa multikultural adalah bagian dari arus post-modernisme, pluralisme, inklusivisme,

³¹Nilai yang dimaksud, yaitu: kesetaraan, kasih sayang, empati, keadilan, nasionalisme, kerja sama, toleransi, prasangka baik, solidaritas, saling percaya, percaya diri, tanggung jawab, kejujuran, ketulusan, amanah, dan musyawarah. Selengkapnya lihat: Abd. Rahman et al., *Panduan Integrasi Nilai Multikultur Dalam Pendidikan Agama Islam Pada SMA Dan SMK*, ed. Afrizal Abuzar and Abd. Rahman, 2nd ed. (Jakarta: Kirana Cakra Buana, 2011), 64–67.

relativisme, humanisme, dan feminisme gender, sehingga memerlukan kehati-hatian dalam memahami makna dan substansinya.³² Tim penyusun bahkan melampirkan keputusan fatwa Majelis Ulama Indonesia (MUI) Nomor: 7/MUNAS VII/MUI/II/2005 tentang Pluralisme, Liberalisme, dan Sekularisme Agama. Hal ini mengindikasikan adanya kekhawatiran bahwa konsep pendidikan multikultural dapat menggiring kepada relativisme agama. Tampaknya atas dasar inilah, tim penyusun menghindari pembahasan tentang akidah khususnya dalam kaitannya dengan konsep multikultural.³³

Demikian beberapa literatur konseptual-teoritis tentang pendidikan Islam multikultural.³⁴ Ada beberapa hal yang dapat disimpulkan dari hasil review literatur tersebut, yaitu: 1) ada kesamaan pandangan akan pentingnya pendidikan multikultural diintegrasikan ke dalam pendidikan Islam; 2) nilai-nilai multikultural sejalan dengan ajaran Islam, masing-masing penulis memberikan justifikasi teologis dari Alquran atau hadis; 3) Dibutuhkan sikap kritis terhadap basis ideologis pendidikan multikultural yang bersumber dari ideologi sekuler Barat (multikulturalisme). Namun, tidak ada satu pun dari karya-karya tersebut menawarkan konsep yang utuh untuk dijadikan sebagai sebuah landasan filosofis (*world view*) pendidikan Islam multikultural.

³²Ibid., 5.

³³Ibid., 11.

³⁴Masih ada beberapa hasil penelitian konseptual lainnya yang tidak diulas di sini karena muatannya kurang-lebih sama dengan karya-karya yang telah direview di atas. Lihat misalnya: Suyatno, "Multikulturalisme Dalam Sistem Pendidikan Agama Islam: Problematika Pendidikan Agama Islam Di Sekolah"; Muhammad Aji Nugroho, "Pendidikan Islam Berwawasan Multikultural: Sebuah Upaya Membangun Pemahaman Keberagaman Inklusif Pada Umat Muslim," *Mudarrisa: Jurnal Kajian Pendidikan Islam* 8, no. 1 (2016): 31–60.

b. Penelitian lapangan (*field research*)

Kajian tentang implementasi pendidikan multikultural di lembaga-lembaga pendidikan Islam sudah banyak dilakukan, mulai dari jenjang pendidikan anak usia dini hingga jenjang perguruan tinggi. Pada jenjang pendidikan anak usia dini, antara lain dilakukan oleh Gabriella Nova Tatyta berjudul *Internalisasi Multikulturalisme pada Anak Usia Dini (Studi Kasus Pendidikan Multikultural dalam Lingkup Monokultur di Taman Kanak-kanak Islam Tarbiyatul Athfal Al-Furqon Yogyakarta)*. Penelitian yang dilakukan pada tahun 2018 ini menggunakan desain studi kasus. Hasil penelitiannya menunjukkan bahwa artikulasi nilai keberagaman sangat dipengaruhi oleh penyelenggara pendidikan, terkait dengan pendisiplinan dan kontrol yang dilakukan melalui kurikulum sekolah. Kurikulum sebagai media untuk mendisiplinkan dan mengontrol siswa melalui kegiatan belajar mengajar. Hal ini menyebabkan adanya konstruksi identitas melalui pendidikan agama untuk menghasilkan anak ber-akhlaqul karimah.³⁵

Sedangkan pada jenjang pendidikan dasar dan menengah, Rohmi Suprapti, misalnya, meneliti tentang *Implementasi Pendidikan Multikultural di SD Negeri Paliyan I Gunungkidul*. Penelitian kualitatif yang dilakukan pada tahun 2018 ini menggunakan pendekatan sosiologis. Hasil penelitiannya menunjukkan bahwa implementasi pendidikan multikultural di SD Negeri Paliyan I Gunung Kidul menggunakan pendekatan kontribusi yaitu dengan cara mengadakan kegiatan pada hari besar keagamaan, hari besar nasional, kegiatan pembiasaan baik kegiatan

³⁵Gabriella Nova Tatyta, "Internalisasi Multikulturalisme Pada Anak Usia Dini (Studi Kasus Pendidikan Multikultural Dalam Lingkup Monokultur Di Taman Kanak-Kanak Islam Tarbiyatul Athfal Al-Furqon Yogyakarta)" (Universitas Gadjad Mada, Yogyakarta, 2018).

pembiasaan rutin ataupun kegiatan pembiasaan spontan, dan juga menggunakan pendekatan aksi sosial serta pengambilan keputusan. Meskipun demikian, masih terdapat sejumlah kekurangan dan hambatan yang dialami oleh SD Negeri Paliyan I Gunung Kidul. Program ini telah dijalankan meski belum sempurna, sehingga memerlukan perbaikan, revisi, dan pengembangan lebih lanjut.³⁶

Penelitian senada juga dilakukan sebelumnya oleh Muhammad Zulkarnaen pada tahun 2015 dalam tesisnya yang berjudul *Multikulturalisme dalam Pendidikan Dasar Islam (Studi terhadap Pembelajaran PAI di MI Sulatan Agung Yogyakarta)*. Hasil penelitian kualitatif ini menunjukkan bahwa: a) Proses pembelajaran multikulturalisme dalam PAI sudah berjalan baik, mulai dari konsep hingga proses (media, metode dll), meskipun sebagian guru belum memahami konsep multiulturalisme; b) Aktualisasinya terimplementasikan dalam proses pembelajaran PAI melalui mata pelajaran Alquran Hadis, Akidah Akhlak, Fiqh, Sejarah Kebudayaan Islam (SKI) baik secara langsung maupun secara tidak langsung melalui materi tentang Hak Asasi Manusia (HAM), Demokrasi, toleransi, kesetaraan jender, dll.³⁷

Pada tahun 2014, Rohmat dalam penelitian disertasinya mengkaji tentang *Tinjauan Multikultural dalam Pendidikan Agama Islam di Madrasah Aliyah Islamiyah Nahdlatutthulab Cilacap*. Penelitian ini, seperti penelitian sebelumnya,

³⁶Rohmi Suprapti, "Implementasi Pendidikan Multikultural Di SD Negeri Paliyan I Gunungkidul" (Universitas Islam Indonesia Yogyakarta, 2018).

³⁷Muhammad Zulkarnaen, "Multikulturalisme Dalam Pendidikan Dasar Islam (Studi Terhadap Pembelajaran PAI Di MI Sulatan Agung Yogyakarta)" (UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2015). Lihat juga: A'idatul Faizah, "Islam: Studi Kasus Di SD Setia Budhi Gresik" (UIN Sunan Ampel Surabaya, 2017).

menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif. Hasil penelitiannya menunjukkan bahwa: Pendidikan Agama Islam di MA *Nahdlatutthulab* Cilacap mengacu pada kurikulum berdimensi multikultural. Nilai-nilai multikultural yang dikembangkan dalam bahan ajar meliputi: persamaan hak, adil, toleransi, persaudaraan dan etika pergaulan. Guru menunjukkan sikap terbuka terhadap keberagaman bahasa dan budaya, serta menghargai karakter siswa dari beragam daerah. Sikap tersebut didukung dengan pemaknaan multikultural dalam perspektif guru dan siswa, misalnya: makna persamaan hak, adil, toleransi, persaudaraan dan etika pergaulan. Siswa menunjukkan sikap serta pemahaman dan kompetensi kultural. Siswa memberi makna adil dalam arti memberikan perlakuan yang sama antara ras dan latar belakang si yang berbeda kultur, sedangkan persamaan hak adalah penghargaan atas keragaman bahasa yang dimiliki oleh siswa. Kultur MA *Nahdlatutthulab* Cilacap dalam mendukung implementasi pendidikan multikultural dideskripsikan melalui pembiasaan: *bahtsul masail* (diskusi tentang masalah-masalah dalam Islam), silaturahmi, multilingual, berpeci dan berjilbab, perpaduan arsitektur Jawa dan Islam, makna logo MA *Nahdlatutthulab* Cilacap dan tata aturan madrasah yang mengakomodasi kesetaraan hak semua personel madrasah.³⁸

Selanjutnya, implementasi pendidikan multikultural pada jenjang perguruan tinggi, antara lain, dikaji oleh Ahmad Muzakkil Anam tahun 2016 yang dituangkan dalam tesis magisternya berjudul *Penanaman Nilai-nilai Pendidikan Multikultural*

³⁸Rohmat, "Tinjauan Multikultural Dalam Pendidikan Agama Islam Di Madrasah Aliyah Islamiyah Nahdlatutthulab Cilacap" (UIN Sunankalijaga Yogyakarta, 2014). Lihat juga: Mukharis, "Nilai-Nilai Pendidikan Multikultural Dalam Pembelajaran Alquran Hadis (Telaah Materi Dalam Program Pengembangan Silabus Dan Sistem Penilaian Alquran Dan Hadis MA Ali Maksum PP. Krapyak Yogyakarta 2009-2010)" (UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2011).

di Perguruan Tinggi (*Studi Kasus Universitas Islam Malang*). Hasil penelitian yang menggunakan pendekatan kualitatif ini menunjukkan bahwa: a) Prinsip penanaman nilai-nilai pendidikan multikultural di UNISMA meliputi: keterbukaan, toleransi, bersatu dalam perbedaan, dan Islam sebagai rahmat; b) Implementasi penanaman nilai-nilai multikultural terpola pada dua, yaitu: *multicultural knowing* dan *multicultural feeling*; c) Penanaman nilai-nilai multikultural berimplikasi positif terhadap sikap toleransi mahasiswa.³⁹ Hasil penelitian ini diperkuat oleh hasil penelitian dengan subjek yang berbeda yang dilakukan oleh Muhammad Najib Alfaruq pada tahun 2017 berjudul *Pendidikan Islam Multikultural (telah terhadap Pesantren Mahasiswa Internasional KH. Mas Mansur Universitas Muhammadiyah Surakarta)*.⁴⁰ Kedua penelitian ini menunjukkan implementasi pendidikan multikultural dengan pola *multicultural knowing* dan *multicultural feeling*.

Dengan demikian, diskursus tentang pendidikan multikultural dalam Islam bukanlah hal yang baru. Meski demikian, sebagian besar dari wacana yang dibangun masih sebatas mengadopsi konsep pendidikan multikultural yang lahir dari ideologi multikulturalisme Barat, dan selanjutnya memberikan dukungan (justifikasi) dari ajaran Islam (ayat atau hadis) yang dianggap relevan. Tinjauan kritis atas pandangan dunia yang melatari lahirnya konsep pendidikan multikultural yang tentu saja tidak bisa dilepaskan dari ideologi multikulturalisme masih belum banyak diulas. Hal ini penting untuk dicermati dalam kerangka membangun konsep

³⁹Ahmad Muzakkil Anam, “Penanaman Nilai-Nilai Pendidikan Multikultural Di Perguruan Tinggi (Studi Kasus Universitas Islam Malang)” (UIN Maulana Malik Ibrahim Malang, 2016).

⁴⁰Lihat: Muhammad Najib Alfaruq, “Pendidikan Islam Multikultural (Telah Terhadap Pesantren Mahasiswa Internasional KH. Mas Mansur Universitas Muhammadiyah Surakarta)” (UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2017).

pendidikan multikultural yang berbasis pada tradisi dan pandangan dunia (*world view*) Islam. Dalam konteks inilah sufisme—dengan karakteristiknya yang inklusif dalam memahami ajaran agama—menarik untuk dikaji lebih jauh untuk selanjutnya dijadikan sebagai basis filosofis konstruksi pendidikan multikultural. Dan sepanjang telaah penulis, topik ini belum banyak dikaji dalam karya-karya para akademisi, khususnya di Indonesia.

2. Kajian Teori

Mary A. Fukuyama dan Todd D. Sevig, berdasarkan hasil penelitiannya, menegaskan bahwa ada relasi antara spiritulitas dan penerimaan terhadap multikulturalisme. Mereka yang memiliki kematangan spiritual cenderung memiliki sikap lebih multikultralis.⁴¹ Dalam pandangan Howard Clinebell, dimensi spiritual meningkatkan pertumbuhan pribadi secara keseluruhan, yang meliputi tujuh dimensi, yakni: harapan realistis, makna hidup, nilai-nilai, kebebasan batin, sistem keimanan, pengalaman puncak, dan hubungan seseorang dengan Tuhan. Semua aspek ini berpengaruh secara mendalam terhadap kualitas kesadaran diri dan hubungan dengan orang lain dalam kehidupan sosial.⁴² Kebutuhan spiritual adalah kebutuhan eksistensial dalam arti bahwa ia melekat dalam keberadaan manusia. Oleh karena itu, hasrat pemenuhan dimensi spiritual ini ada pada semua orang termasuk mereka yang berpikiran paling sekuler dan paling terasing dari agama formal sekalipun.⁴³

⁴¹Mary A. Fukuyama and Todd D. Sevig, *Integrating Spirituality into Multicultural Counseling* (California: SAGE Publications, Inc., 1999), 65–81.

⁴² Howard Clinebell, *Counseling for Spiritually Empowered Wholeness: A Hope-Centered Approach* (New York and London: Routledge Taylor & Francis Group, 2013), 19.

⁴³*Ibid.*, 82.

Dimensi spiritualitas adalah jantung dari semua agama dan kepercayaan yang dalam pandangan penganut filsafat Perennealis diistilahkan dengan kebenaran abadi (*al-ḥikmah al-khālidah*). Teori kebenaran abadi (*al-ḥikmah al-khālidah*) dalam filsafat Perennialisme berpandangan bahwa kebenaran atau gagasan universal tertentu ada sepanjang masa (abadi) dan bahwa tingkat eksistensi yang dicapai manusia ditentukan oleh perhatiannya—atau ketiadaan perhatian—pada prinsip-prinsip abadi tersebut.⁴⁴ Kebenaran abadi ini pula yang hadir dalam setiap agama dan menjadi benang merah yang mempertemukan agama-agama.⁴⁵

Salah seorang tokoh Perennialis, Frithjof Schoun, menegaskan tentang adanya kesatuan transenden agama-agama. Menurutnya, meskipun semua agama memiliki keunikan dan sangat beragam pada aspek formal-eksoteriknya, namun pada aspek substansi-esoterik mereka memiliki tujuan yang sama. Seperti piramid, pada bagian dasar (level eksoterik) perbedaan agama-agama sangat luas, tetapi semuanya akan menyatu pada puncak piramid (level esoterik).⁴⁶

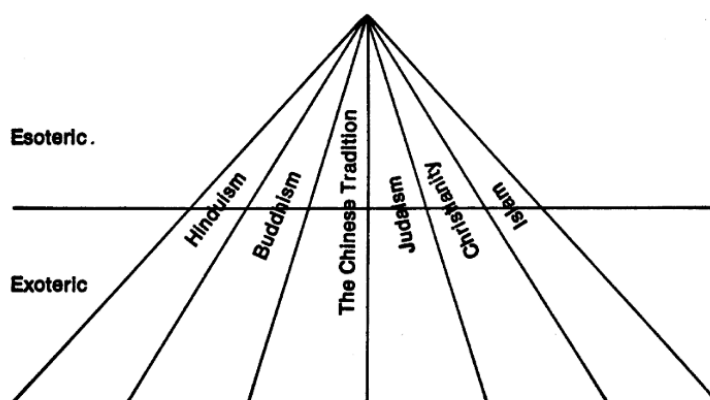
Pandangan tentang kesatuan transenden agama-agama juga didukung oleh Thomas P. Maxwell yang menegaskan bahwa praktek keberagaman yang bervariasi pada prinsipnya hanyalah sebuah manifestasi kultural terhadap kesatuan transenden. Kesadaran manusia yang berbeda tentang “Yang Abadi” mewakili

⁴⁴Glenn A Jent, “Perennialism: Or, ‘Give Me That Old Time Religion,’” *Torch Trinity Journal* 6 (2003): 3. Selengkapnya tentang Perennialisme lihat: Charles B Schmitt, “Perennial Philosophy: From Agostino Steuco to Leibniz,” *Journal of the History of Ideas* 27, no. 4 (1966): 505–532.

⁴⁵Lihat Livingston Jamws C, “Religious Pluralism and the Question of Religious Truth in Wilfred C. Smith,” *The Journal for Cultural and Religious Theory* 4, no. 3 (2003): 58–65.

⁴⁶Frithjof Schoun, *The Transcendent Unity of Religions*, trans. Peter Townsend, 2nd ed. (India, America: Quest Books Theosophical Publishing House, 1993), xii.

persepsi yang dikondisikan secara kultural (yang beragam) atas Realitas Ilahi yang tak terbatas (yang satu).⁴⁷ Di balik semua keragaman—menurut Schwencke—ada “kesatuan transenden”, kebenaran abadi dan tidak berubah yang dapat ditemukan di jantung semua agama.⁴⁸



Gambar 1.1:
Kesatuan transenden (esoterik) agama-agama (ilustrasi oleh Huston Smith)⁴⁹

Hal senada juga ditemukan dalam pandangan Seyyed Hussein Nasr, bahwa bahasa doktrinal bervariasi dari satu agama ke agama lain tetapi esensi dan tujuan dari doktrin dan metodenya tetap universal dalam setiap agama.⁵⁰ Bahkan lebih jauh, Jalaluddin Rumi—salah seorang tokoh sufi—menekankan bahwa ada banyak

⁴⁷Thomas P Maxwell, “Considering Spirituality: Integral Spirituality, Deep Science, and Ecological Awareness,” *Zygon* 38, no. 2 (2003): 266.

⁴⁸Anne Marieke Schwencke, “Seyyed Hossein Nasr Islamic Esotericism & Environmental Ethics” (Leiden University, 2009), 43.

⁴⁹Lihat: Schuon, *The Transcendent Unity of Religions*, xii.

⁵⁰Seyyed Hossein Nasr, *The Essential Seyyed Hossein Nasr*, ed. William C Chittick, *The Library of Perennial Philosophy*, Perennial. (Bloomington, Indiana: World Wisdom, Inc., 2007), 26. Para filosof Perennialis juga memiliki pandangan tentang kesatuan transenden agama-agama. Lihat: Robert K C Forman, “Of Desert and Doors: Methodology of the Study of Mysticism,” *Sophia* 32, no. 1 (1993): 31–44.

cara di mana orang dapat bersentuhan dengan Tuhan dan Islam bukanlah satu-satunya jalan menuju akhirat.⁵¹

Dimensi esoterik-transenden dalam ajaran agama menjadi titik sentral perhatian para mistikus dari setiap agama. Dimensi esoterik dari setiap agama memberi ruang dialog dan saling memahami, serta memberikan wawasan inklusif bagi para penganut agama dalam berinteraksi dengan penganut agama lain. Dimensi inilah yang dikembangkan dalam tradisi sufisme.

Ajaran sufisme tidaklah bermaksud menafikan sisi eksoteris dari ajaran Islam akan tetapi menyempurnakannya, sehingga pengamalan ajaran Islam tidak terjebak pada wilayah ritual yang hampa makna. Sufisme tidak mengabaikan aspek sosial dan psikologis agama, tetapi menolak untuk mereduksi agama menjadi manifestasi sosial atau psikologis semata.⁵²

Dalam perspektif sufisme, kerangka pengabdian kepada Allah adalah dengan konsisten membantu orang lain, melindungi dan menjamin hak semua orang, karena tindakan ini akan membawa seseorang lebih dekat kepada Allah. Para Sufi percaya bahwa melayani orang lain adalah cara "terpendek dan termudah" menuju Tuhan. Sufi percaya bahwa untuk mendapatkan persatuan dengan Tuhan, Sufi harus mengabdikan hidupnya untuk melayani Tuhan dengan memberikan pelayanan kepada sesama manusia, karena Sufi (dan muslim) melihat diri mereka sebagai wakil Tuhan "penjaga" atau "kurator" ciptaan Tuhan. Sufisme mengajarkan

⁵¹Suraiya Nazeer, "Contextualising Multiculturalism in The Ideology of Sufism," *RJPSSs* 43, no. 2 (2017): 242.

⁵²Lihat: Schwencke, "Seyyed Hossein Nasr Islamic Esotericism & Environmental Ethics," 54. Nasr, *The Essential Seyyed Hossein Nasr*, 22

umat manusia untuk hidup dengan penuh cinta dan penghormatan terhadap hak asasi manusia satu sama lain.⁵³

Manusia dalam perspektif sufistik bukan sekedar makhluk biologis tetapi juga sebagai makhluk transenden, keberadaannya sebagai respon (refleksi) Ilahiyah dari kalimat “*Kun*”, kehadirannya di bumi sebagai *khalifah* dan pemegang *amanah*, serta telah terikat dengan perjanjian primordial dengan Yang Maha Mutlak sebelum penciptaannya. Sehingga dengan demikian penghargaan terhadap harkat dan martabat manusia pada prinsipnya adalah wujud pengabdian kepada Tuhan.⁵⁴ Bahkan dalam doktrin *wahdat al-wujūd* Ibn Arabi ditegaskan bahwa alam semesta adalah manifestasi dari kemuliaan Tuhan dan karenanya tidak boleh ada perbedaan antara satu objek dengan yang lain, apalagi antara satu keyakinan dengan yang lainnya. Doktrin inilah yang membuat para sufi dekat dengan semua pemeluk agama. Seorang *muwahhid* sejati adalah orang yang tidak membuat perbedaan antara sesama makhluk Tuhan.⁵⁵

Cara pandang sufisme terhadap manusia, sebagaimana dipaparkan di atas, menawarkan jalan yang sempurna dalam memahami nilai Humanisme, yang

⁵³ Fait A Muedini, “Examining Islam and Human Rights from the Perspective of Sufism,” *Muslim World Journal of Human Rights* 7, no. 1 (2010): 1–25.

⁵⁴Lihat selengkapnya dalam: Seyyed Hossein Nasr, “Standing Before God: Human Responsibilities and Human Rights,” in *Humanity Before God: Contemporary Faces of Jewish, Christian and Islamic Ethics*, ed. William Schweiker, Michael A. Johnson, and Keven Jung (Minneapolis: Augsburg Fortress, 1970), 299–320. Lihat juga: Seyyed Hossein Nasr, *The Heart of Islam*, e-book. (Canada: HarperCollins Publishers Ltd., 2002), 273–306.

⁵⁵Asghar Ali Engineer, “Sufism and Communal Harmony,” in *Sufism and Inter-Religious Understanding*, ed. Asghar Ali Engineer (India: Hope, n.d.), 62. Lihat juga: Kautsar Azhari Noer, “‘Passing Over’: Memperkaya Pengalaman Keagamaan,” in *Passing Over: Melintasi Batas Agama*, ed. Kamaruddin Hidayat and Ahmad Gaus AF (Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 1998), 269–281.

merupakan dasar dari multikulturalisme.⁵⁶ Sehingga dengan demikian, pendekatan sufistik sangat relevan untuk dijadikan sebagai sebuah alternatif dalam mewujudkan pendidikan Islam multikultural.

Pendidikan multikultural pada hakekatnya merupakan implementasi ideologi atau paham multikulturalisme dalam dunia pendidikan. Istilah multikulturalisme itu sendiri, menurut Heywood, memiliki dua pemaknaan, yakni multikulturalisme deskriptif dan multikulturalisme normatif. Multikulturalisme deskriptif merujuk kepada keragaman budaya yang timbul dalam masyarakat yang terdiri dari dua atau lebih kelompok yang keyakinan dan praktiknya menghasilkan rasa identitas kolektif yang khas. Multikulturalisme dalam pengertian ini merujuk pada keragaman komunal yang muncul dari perbedaan ras, etnis atau bahasa. Sedangkan dalam pengertian normatif, multikulturalisme menyiratkan dukungan positif dalam bentuk pengakuan dan penghormatan atas keragaman komunal tersebut. Dalam pengertian ini, ia mengakui pentingnya keyakinan, nilai-nilai dan cara hidup dalam membangun rasa harga diri untuk individu dan kelompok yang sama.⁵⁷

Meskipun definisi multikulturalisme sangat beragam, namun ada konsensus bahwa, multikulturalisme sebagai model asimilasi alternatif, untuk menghormati dan mempromosikan perlindungan dan pelestarian warisan budaya tradisional dan

⁵⁶Nazeer, "Contextualising Multiculturalism in The Ideology of Sufism," 240.

⁵⁷Andrew Heywood, *Political Ideologies: An Introduction*, 3rd ed. (Palgrave: McMillan, 2007), 53.

cara hidup di ruang publik.⁵⁸ Salah satu defenisi yang diformulasikan oleh Caleb Rosado dapat dijadikan acuan dalam memahami konsep tentang multikulturalisme, khususnya ketika istilah ini dihubungkan dengan dunia pendidikan.

Multikulturalisme adalah sistem keyakinan dan perilaku yang mengakui dan menghormati kehadiran semua kelompok yang beragam dalam suatu organisasi atau masyarakat, mengakui dan menghargai perbedaan sosio-budaya mereka, dan mendorong serta memungkinkan kontribusinya yang berkelanjutan dalam konteks budaya yang inklusif yang memberdayakan semua orang di dalam organisasi atau masyarakat.⁵⁹

Multikulturalisme dan pendidikan multikultural secara prinsip berbasis pada penghormatan dan penghargaan terhadap harkat manusia, terlepas dari keragaman atribut-atribut sosio-kultural yang melatarinya.⁶⁰ Prinsip-prinsip ini juga ditemukan dalam ajaran sufisme meski keduanya (multikulturalisme dan sufisme) berpijak pada *worldview* yang berbeda. Multikulturalisme yang lahir dari peradaban Barat modern dibangun dari prinsip humanisme sekuler sedangkan sufisme yang lahir dari tradisi Islam berpijak pada humanisme religius.⁶¹ Perbedaan ini tentu saja

⁵⁸Yoko Motani, "The Role of Education in a Multicultural Society: The Theoretical Foundations of Mainstream Multiculturalism and Their Implications for Educational Policies" (University of Toronto, 2001), 7.

⁵⁹Uraian tentang pernyataan yang digarisbawahi oleh Rosado pada defenisi ini dapat dilihat selengkapnya pada: Caleb Rosado, "Toward a Definition of Multiculturalism," last modified 1996, accessed April 1, 2018, http://rosado.net/pdf/Def_of_Multiculturalism.pdf.

⁶⁰James A. Banks, "Multicultural Education: Characteristics and Goals," in *Multicultural Education Issues and Perspectives*, ed. James A. Banks, Frederick Erickson, and Cherry A. McGee Banks (USA: John Wiley & Sons, Inc. All, 2010), 3–4 Lihat juga: Chinaka Samuel DomNwachukwu, *An Introduction to Multicultural Education* (Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2008), 2–3.

⁶¹Tentang perbedaan keduanya dapat dilihat dalam Masduki, "Humanisme Sekuler Versus Humanisme Religius: Kajian Tentang Landasan Filosofis Dan Upaya Menemukan Alternatif Melalui Pemikiran Seyyed Hossein Nasr)," *Toleransi: Media Ilmiah Komunikasi Umat Beragama* 3, no. 1 (2011): 98–118.

berimplikasi pada cara keduanya dalam menyikapi pluralitas dan multikulturalitas umat manusia.

E. Penegasan Istilah

Penelitian ini berjudul “Pendidikan Multikultural Berbasis Sufisme.” Ada beberapa istilah kunci dalam judul ini yang perlu dijelaskan agar terhindar dari kesalahan penafsiran terhadap judul dimaksud.

1. Pendidikan Multikultural

Pendidikan multikultural adalah konsep pendidikan yang lahir dari ideologi multikulturalisme, yaitu keyakinan dan perilaku yang mengakui dan menghormati kehadiran semua kelompok yang beragam dalam suatu organisasi atau masyarakat, mengakui dan menghargai perbedaan sosio-budaya mereka, dan mendorong serta memungkinkan kontribusinya yang berkelanjutan dalam konteks budaya yang inklusif yang memberdayakan semua orang di dalam organisasi atau masyarakat.⁶² Implikasinya dalam pendidikan bahwa semua siswa—terlepas dari gender, kelas sosial, dan karakteristik etnis, rasial, agama atau budaya mereka—harus memiliki kesempatan yang sama untuk belajar di sekolah.⁶³

2. Sufisme

Sufisme atau tasawuf adalah filsafat agama dalam Islam yang didefenisikan sebagai pemahaman akan realitas Ilahi. Sufisme juga dikenal sebagai mistisisme

⁶²Rosado, “Toward a Definition of Multiculturalism.”

⁶³Banks, “Multicultural Education: Characteristics and Goals,” 3.

Islam.⁶⁴ Istilah mistisisme ini, menurut Geoffroy, memang memiliki relevansi tertentu jika seseorang memahaminya sebagai pengetahuan tentang "misteri," sebagai persekutuan dengan yang Ilahi melalui intuisi dan kontemplasi.⁶⁵

Sufisme juga dapat dijelaskan dari perspektif tiga sikap dasar keagamaan dalam Islam, yaitu: *Islām*, *Īmān* dan *Iḥsān*. Sikap *Islām*, berarti tunduk pada kehendak Allah. *Īmān* adalah tahap yang lebih maju daripada *Islām*, ini merujuk kepada keyakinan yang kuat. Sedangkan *iḥsān*, adalah tahap tertinggi dari kemajuan spiritual. Kualitas *iḥsān* ini, yang kemudian disebut sebagai *Mushāhadah* (penglihatan langsung) oleh para Sufi.⁶⁶ *Iḥsān* adalah keihlasan dari tekad dan kehendak, kepatuhan penuh kepada *al-Haqq*, dan karenanya sikap ini, menurut Schoun, berada pada dimensi esoteris.⁶⁷ Dalam studi keislaman, *Islām* menjadi objek kajian fiqh, *Īmān* menjadi objek kajian teologi (Kalam) dan *Iḥsān* menjadi

⁶⁴Reynold A. Nicholson, *The Mystics of Islam*, ed. Chris Weimer, Digital. (London: Routledge and Kegan Paul Ltd, 2001), 2.

⁶⁵Éric Geoffroy, *Introduction to Sufism: The Inner Path of Islam*, trans. Roger Gaetani (Bloomington, Indiana: World Wisdom, Inc., 2010), 2.

⁶⁶Shahida Bilqies, "Understanding the Concept of Islamic Sufism," *Journal of Education and Social Policy* 1, no. 1 (2014): 55.

⁶⁷Frithjof Schuon, *Sufism: Veil and Quintessence*, ed. James S. Cutsinger (Bloomington, Indiana: World Wisdom, Inc., 2006), 101. Lihat juga: Simon Sorgenfrei, "Hidden or Forbidden, Elected or Rejected: Sufism as 'Islamic Esotericism'?", *Islam and Christian-Muslim Relations* 29, no. 2 (2018): 145–165. James L. Jr Smith, "Sufism: Islamic Mysticism," *Verbum* 3, no. 1 (2005): Article 10. Titus Burckhardt, "Sufi Doktrine and Method," in *Sufism: Love and Wisdom*, ed. Jean-Louis Michon and Roger Gaetani (Canada: World Wisdom, Inc., 2006), 1. Esoterik berarti "batin" (eso-), dalam arti kesadaran batin; perspektif transpersonal kontemplatif, mistis atau meditatif. Ini adalah sesuatu yang berbeda dari pemahaman sehari-hari tentang hal-hal biasa, dan hanya dapat dipahami dengan intuisi atau kemampuan mental atau spiritual yang lebih tinggi. Kebalikan dari Esoterik adalah Eksoteris, yang berarti "luar" (exo-), yaitu luar atau permukaan atau kesadaran sehari-hari. Ini termasuk perspektif ilmiah-materialistik dan konvensional (atau literal) agama. M.Alan Kazlev, "Esoteric and Exoteric," *Kheper*, accessed November 4, 2019, http://www.kheper.net/topics/esotericism/esoteric_and_exoteric.htm.

objek kajian tasawuf (sufisme).⁶⁸

Ada beragam makna dari istilah sufisme yang dikemukakan oleh para ahli.⁶⁹ Dalam konteks penelitian ini, sufisme dimaknai sebagai salah satu aliran filsafat agama dalam Islam.⁷⁰ Dalam tipologi ‘Ābid al-Jābirī, yang memetakan epistemologi pemikiran Arab (Islam) ke dalam *Bayānī*, ‘*Irfānī* dan *Burhānī*, maka sufisme masuk dalam kategori ‘*Irfānī*.⁷¹ Menurut al-Jābirī corak ‘*Irfānī*, baik sebagai sikap maupun teori, dapat dikategorikan pada tiga kecenderungan, Pertama, pemikiran yang menonjolkan sikap ‘*Irfānī* sebagai pertahanan diri, dan ini dapat ditemukan pada kalangan sufi atau *aṣḥāb al-aḥwāl wa al-shaṭahāt*; kedua, lebih mengedepankan watak filosofis, ini—misalnya saja—diwakili oleh mereka yang mengembangkan tasawuf falsafi seperti Ibnu Arabi; ketiga, lebih mengedepankan dimensi mistis, ini banyak ditemukan di kalangan para filosof Ismailiyyah dan kalangan *mutaṣawwifah baṭiniyyah*.⁷² Sufisme yang dimaksud dalam penelitian ini adalah kategori yang kedua yang lebih menonjolkan sisi filsafatnya. Untuk membatasi lingkup kajian, pemikiran sufisme dibatasi pada tiga aliran utama dalam

⁶⁸Tim Penulis UIN Syarif Hidayatullah, “Tasawuf,” *Ensiklopedi Tasawuf* (Bandung: Angkasa, 2008), 1289.

⁶⁹Geoffroy, *Introduction to Sufism: The Inner Path of Islam*. Lihat juga: Catharina Raudvere and Leif Stenberg, “Sufism Today: Heritage and Tradition in Global Community,” in *Sufism Today: Heritage and Tradition in Global Community*, ed. Catharina Raudvere and Leif Stenberg (London and New York: I.B. Tauris, 2009), 2.

⁷⁰Menurut Haidar Bagir, dalam sejarah pemikiran filsafat Islam sedikitnya berkembang lima aliran utama, yaitu: teologi dialektik, peripatetik, tasawuf atau irfan, hikmah illuminisme, dan hikmah transenden. Bagir, *Epistemologi Tasawuf: Sebuah Pengantar*, 55. Dalam membahas sejarah filsafat Islam, Henry Corbin juga memasukkan sufisme sebagai bagian dari filsafat Islam, lihat: Henry Corbin and Philip Sherrard, *History of Islamic Philosophy* (London and New York: Kegan Paul International, 1962).

⁷¹Selengkapnya lihat: Muḥammad Ābid Al-Jābirī, *Binyat Al-‘Aql Al-‘Arabiyy: Dirāsah Taḥlīliyyah Naqdiyyah Li Naẓm Al-Ma’rifat Fī Al-Ṣaqāfah Al-‘Arabiyyah*, 9th ed. (Beirut: Markaz Dirāsah al-Wihdah al-‘Arabiyyah, 2009), 5 dan 201.

⁷²Ibid., 269.

filsafat sufisme, yaitu: *al-Hikmah al-Ishrāqiyah*, *‘Irfān* (teosofi), dan *al-Hikmah al-Muta’āliyah*.

Sebagaimana halnya filsafat, sufisme memiliki dua aspek, yaitu: aspek teoritis (*naẓarī*) dan aspek praktis (*‘amalī*). Pada aspek teoritis, sufisme berkaitan dengan pemahaman tentang wujud, yakni: Tuhan, manusia dan alam semesta. Sedangkan pada aspek praktis, sufisme mencakup tata cara hubungan manusia terhadap diri sendiri, alam dan Tuhan, ketiganya saling terkait dan selalu menjadi perhatian para sufi dalam menyuburkan hubungannya dengan Tuhan, hal inilah yang membedakannya dengan akhlak atau etika pada umumnya.⁷³

3. Pendidikan Islam

Ada beragam pengertian tentang istilah pendidikan Islam, terutama jika dikaitkan dengan istilah *ta’līm*, *ta’dīb* dan *tarbiyyah*. Namun secara umum pendidikan Islam, oleh Hasan Langgulung, diartikan sebagai:

...proses penyiapan generasi muda untuk mengisi peranan, memindahkan pengetahuan dan nilai-nilai Islam yang diselaraskan dengan fungsi manusia untuk beramal di dunia dan memetik hasilnya di akhirat.⁷⁴

Sementara, Muhaimin mendefinisikan pendidikan Islam dalam pengertian: pendidikan yang dipahami dan dikembangkan dari nilai yang terkandung dalam Alquran dan Sunnah.⁷⁵

Kedua pengertian ini pada dasarnya tidak bertentangan, Muhaimin lebih menekankan pada aspek nilai, sedangkan Hasan Langgulung menekankan pada

⁷³Haidar Bagir, *Buku Saku Tasawuf* (Bandung: Arasy Mizan, 2005), 37–38.

⁷⁴Hasan Langgulung, *Beberapa Pemikiran Tentang Pendidikan Islam* (Bandung: al-Ma’arif, 2001), 94.

⁷⁵Muhaimin, *Wacana Pengembangan Pendidikan Islam* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2003), 23.

aspek proses pelaksanaannya. Namun, dalam konteks penelitian ini, istilah pendidikan Islam yang digunakan merujuk kepada dua pemaknaan, yaitu:

- a. pendidikan Islam sebagai sebuah sistem, termasuk di dalamnya sistem nilai dan lembaga pendidikan;
- b. Pendidikan Islam sebagai mata pelajaran, yang dalam hal ini terdiri dari dua kategori, yaitu:
 - 1) Pendidikan Agama Islam (PAI) sebagai mata pelajaran di lembaga-lembaga pendidikan umum, mulai dari tingkat dasar hingga perguruan tinggi; dan
 - 2) *Islamic studies*, yakni mata pelajaran dalam rumpun studi-studi keislaman. Kategori ini merujuk kepada rumpun keilmuan yang dalam prakteknya melahirkan sejumlah mata pelajaran yang disajikan di lembaga-lembaga pendidikan keagamaan Islam, mulai dari Ibtidaiyah hingga Perguruan Tinggi Keagamaan Islam. Termasuk dalam hal ini mata pelajaran yang terkait dengan studi Alquran, Hadis, Fiqh, Sejarah Islam, Ilmu Kalam, Filsafat Islam, Tasawuf, dan varian-varian pengembangannya masing-masing.

Dengan demikian, penelitian ini akan mengkaji tentang pendidikan multikultural yang dikonstruksi berdasarkan pandangan dunia (*world view*) sufisme. Pandangan ontologi sufisme tentang manusia, alam dan Tuhan akan dijadikan sebagai basis filosofis dalam merumuskan konsepsi humanisme sufistik dan selanjutnya menjadi pondasi pendidikan Islam multikultural, yang dijabarkan dalam konteks nilai, kelembagaan, dan juga dalam proses pembelajaran.

F. Metode Penelitian

1. Desain dan pendekatan penelitian

Penelitian ini menggunakan bentuk kajian kepustakaan (*library research*) dengan pendekatan filosofis, karena itu metode yang digunakan adalah metode penelitian kualitatif yang hasilnya bukan semata-mata dalam bentuk generalisasi, melainkan pemahaman secara mendalam terhadap suatu masalah yang terkait dengan objek penelitian.⁷⁶

Metode penelitian kualitatif digunakan atas pertimbangan bahwa: *pertama*, variabel yang dijadikan sasaran penelitian lebih bersifat kualitatif, *kedua*, fokus penelitian lebih mengarah pada pemikiran subjektif, *ketiga*, objek yang menjadi bahan penelitian sebagian bersifat spiritual dan transendental.⁷⁷

2. Data dan Sumber Data

Data-data dalam penelitian ini adalah gagasan, pemikiran atau konsep yang tertuang dalam bentuk teks, sehingga pengumpulan data dilakukan melalui penelusuran literatur yang terkait dengan sufisme, multikulturalisme dan pendidikan multikultural, serta literatur pendukung lainnya yang dianggap relevan dan berguna dalam memahami topik yang dibahas.

Literatur-literatur tentang sufisme difokuskan pada tiga aliran utama dalam pemikiran sufisme yang paling berpengaruh, yakni:

⁷⁶Sumanto, *Metodologi Penelitian Sosial Dan Pendidikan* (Yogyakarta: Andi Offset, 1995), 11.

⁷⁷Pengetahuan transendental ada dua jenis: yang pertama masih dalam jangkauan kemampuan/pengalaman manusia, dan yang kedua bersifat supernatural yang hanya dapat didekati dengan sikap penyerahan dalam kepercayaan. Lihat: Anton Beker, *Metodologi Penelitian Filsafat* (Yogyakarta: Kanisius, 1994), 24.

- a. *‘Irfān*, *Gnosis* atau Teosofi dengan Ibnu Arabi sebagai tokoh utamanya;
- b. *Al-Ḥikmah al-Isyrāqiyyah* atau Hikmah Sublim, tokoh utamanya al-Suhrawardi al-Maqtūl; dan
- c. *al-Ḥikmah al-Muta’āliyah* yang dipelopori oleh Mulla Shadra.⁷⁸

Adapun literatur utama yang menjadi rujukan dalam memahami pemikiran ketiga aliran tersebut adalah:

- Suhrawardi, *al-Ḥikmah al-Ishrāqiyyah (Philosophy of Illumination Hikmat Al-Ishraq)* editor John Walbridge and Hossein Ziai, (New York: Binghamton University, 1999). Buku ini diterjemah ke dalam bahasa Inggris oleh John Walbridge and Hossein Ziai dan dicetak dengan menampilkan naskah aslinya dalam bahasa Arab;
- Hossein Ziai, “Shihāb Al-Dīn Suhrawardī: Founder Illuminationist School,” dalam *History of Islamic Philosophy*, Part I, editor Seyyed Hossein Nasr dan Oliver Leaman (London and New York: Routledge, 1996);
- Seyyed Hossein Nasr, *Three Muslim Sages: Avicenna-Suhrawardi-Ibn ‘Arabi*, 3rd ed. (New York: Caravan Book, 1997);
- Muḥy al-Dīn Ibn Al-‘Arabī, *Al-Futuḥāt Al-Makkiyyah* (Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah, 1999), terutama Jilid I, III, IV, dan V;
- Muḥy al-Dīn Ibn Al-‘Arabī, *Fuṣūs Al-Ḥikam* (Beirut: Dar al-Kutub al-‘Arabiyy, 1946)

⁷⁸Menurut Haidar Bagir, *‘Irfān* (Teosofi, Gnosis), *Isyrāqiyyah* (Hikmah Illuminisme), dan *al-Ḥikmah al-Muta’āli* (Hikmah Transenden, Hikmah Sublim) merupakan tiga aliran yang dianggap benar-benar sebagai Filsafat Mistis dalam Islam. Bagir, *Epistemologi Tasawuf: Sebuah Pengantar*, 55–56.

- William C. Chittick, *The Sufi Path of Knowledge Ibn Al- 'Arabi's Metaphysics of Imagination* (New York: State University of New York Press, Albany, 1989);
- Şadr al-Dīn Muḥammad Al-Shirazi, *Al-Ḥikmah Al-Muta'āliyah Fī Al-Asfār Al-'Aqliyyah Al-Arba'Ah* (Beirut: Dār Ihyā wa al-Turās al-'Arabī, 1999). Buku ini terdiri dari sembilan jilid.
- Ibrahim Kailin, *Knowledge in Later Islamic Philosophy: Mulla Sadra on Existence, Intellect, and Intuition* (New York: Oxford University Press, 2010).

Selain karya-karya tersebut, juga ditelusuri beberapa karya pemikir kontemporer, terutama karya-karya Seyyed Hussein Nashr, dan Haidar Bagir yang banyak mengulas tentang sufisme. Beberapa jurnal ilmiah, baik nasional maupun internasional juga dijadikan rujukan untuk lebih memahami pemikiran ketiga aliran sufisme yang dibahas.

Selanjutnya, data-data tentang konsep multikulturalisme dan pendidikan multikultural merujuk pada literatur-literatur dari para penulis Barat yang merupakan sumber utama dari konsep ini. Sebagai sebuah wacana kontemporer, diskursus tentang multikulturalisme dan pendidikan multikultural banyak ditemukan dalam buku-buku dan terutama jurnal-jurnal ilmiah internasional, khususnya setelah Canada menetapkan multikulturalisme sebagai kebijakan resmi pemerintah pada tahun 1971.⁷⁹ Khusus untuk konsep pendidikan multikultural

⁷⁹ Michel Wieviorka, "Is Multiculturalism The Solution?," *Ethnic and Racial Studies* 21, no. 5 (2010): 884. Lihat juga: Will Kymlicka, "The Three Lives of Multiculturalism," in *Revisiting Multiculturalism in Canada : Theories, Policies and Debates*, ed. Shibao Guo and Lloyd Wong, vol. 1 (Rotterdam: Sense Publisher, 2015), 17–35.

(Barat), penelitian ini akan merujuk terutama—dan tidak terbatas pada—karya-karya James A. Banks.⁸⁰

Karya-karya James A. Banks, yang lebih banyak termuat dalam bentuk artikel dalam jurnal-jurnal ilmiah, dijadikan rujukan utama dalam memahami pendidikan multikultural atas pertimbangan bahwa Banks, sebagaimana yang diakui oleh Thomas F. Powers, merupakan tokoh yang dianggap memiliki pengaruh signifikan dalam mempromosikan konsep multikulturalisme dan pendidikan multikultural.⁸¹ Dan yang terpenting, karya-karya Banks⁸² banyak menjadi rujukan dan mengilhami konsep dan implementasi pendidikan multikultural di Indonesia.

⁸⁰James A. Banks, profesor kulit hitam pertama yang dipekerjakan oleh University of Washington (UW). Banks, yang dikenal di seluruh dunia karena memelopori pendidikan multikultural, pertama kali bergabung dengan fakultas UW pada tahun 1969. Monica Levitan, “Dr . James A . Banks , ‘ The Father of Multicultural Education ’ To Retire After 50 Years,” *Diverse Education*, 2018, accessed January 19, 2020, diverseeducation.com/article/133981/.

⁸¹ Thomas F Powers, “Postmodernism and Jame A. Bank’s Multikulturalism: The Limits of Intellectual History,” *Educational Theory* 52, no. 2 (2002): 209–221.

⁸²Karya Banks dalam bentuk buku tentang pendidikan multikultural, antara lain: Banks, “Multicultural Education: Characteristics and Goals”; James A Banks, “Approaches to Multicultural Curriculum Reform,” in *Beyond Heroes and Holidays: A Practical Guide To K-12 Anti-Racist, Multicultural Education And Staff Development*, ed. Enid Lee, Deborah Menkart, and Okazawa-Rey Margo (New York: The Center for Language Minority Education and Research (CLMER), 1988), 73–74; DomNwachukwu, *An Introduction to Multicultural Education*. Sedangkan dalam bentuk artikel, antara lain: James A. Banks, “Failed Citizenship and Transformative Civic Education,” *Educational Researcher* 46, no. 7 (2017): 366–377; James A. Banks, “Expanding the Epistemological Terrain: Increasing Equity and Diversity Within the American Educational Research Association,” *Educational Researcher* 45, no. 2 (2016): 149–158; James A. Banks, “Failed Citizenship, Civic Engagement, and Education,” *Kappa Delta Pi Record* 51, no. 4 (2015): 151–154; James A. Banks, “Implications for Educating Citizens in a Multicultural Society Was an Elementary School Student in the Arkansas Delta,” *Educational Researcher* 27, no. 7 (2009): 4–17; James A. Banks, “Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age,” *Educational Researcher* 37, no. 3 (2008): 129–139; James A. Banks, “The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education,” *Educational Researcher* 22, no. 5 (1993): 4–14; Cherry A. McGee Banks and James A. Banks, “Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education,” *Theory Into Practice* 34, no. 3 (1995): 152–158; James A. Banks, “Multicultural Education: Development, Dimensions, and Callenges,” *Phi Delta Kappa International* 75, no. 1 (1993): 22–28.

3. Analisis Data

Data-data yang terhimpun akan dianalisis dengan menggunakan pendekatan filosofis. Prosedur analisis data mengikuti pola Miles dan Huberman yang terdiri dari tiga tahap,⁸³ yaitu:

- a. reduksi data, pada tahap ini data-data yang diperoleh dari literatur direduksi berdasarkan tema-tema yang relevan dengan permasalahan yang dikaji. Sehingga, tahapan yang dilalui adalah: seleksi literatur dan dilanjutkan dengan seleksi topik atau wacana yang relevan dengan permasalahan yang dikaji.
- b. penyajian data, data yang terkumpul disajikan secara sistematis berdasarkan topik yang dikaji.
- c. verifikasi atau penarikan kesimpulan terhadap data-data yang disajikan, dengan mencari titik temu, atau nuansa perbedaan, serta relasi logis antar data yang disajikan, sehingga melahirkan sebuah kesimpulan.

Sebagaimana diuraikan sebelumnya, data penelitian ini sepenuhnya berbentuk teks, sehingga metode analisis data yang digunakan adalah metode analisis isi kualitatif (*qualitative content analysis*) dengan menggunakan model: analisis wacana kritis dan analisis komparatif.

1. Analisis wacana kritis (*Critical Discourse Analysis*).

Wacana yang dimaksud dalam penelitian ini adalah teks yang berada di atas level kalimat, dalam arti fokus analisis kepada pesan yang dikandungnya dan bukan pada teks itu sendiri seperti yang lazim ditemukan dalam analisis isi kuantitatif

⁸³ Matthew B. Miles and A. Michael Huberman, *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (London: SAGE Publications Inc., 1994), 10–14.

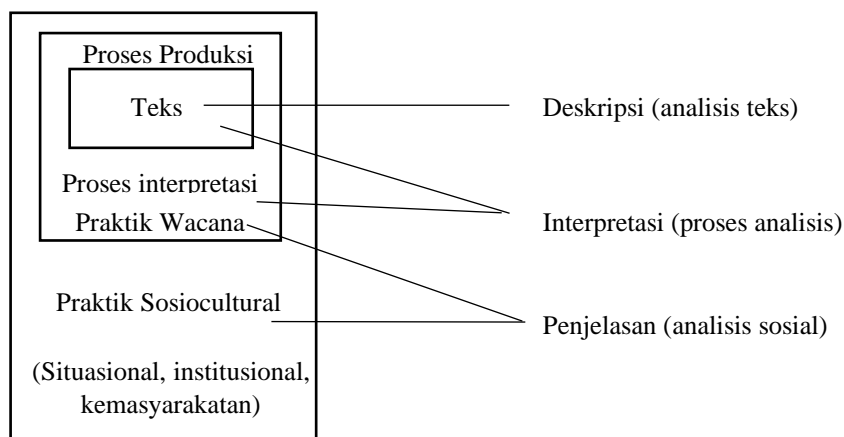
(*Quantitative content analysis*).⁸⁴ Analisis wacana kritis yang digunakan merujuk pada model yang dikembangkan oleh Fairclough yang berasumsi bahwa penggunaan bahasa sebagai praktek sosial, dan berupaya menganalisis hubungan antara bahasa dan ideologi dengan cara menunjukkan pemaknaan bahasa di dalam hubungan kekuasaan dan hubungan sosial. Oleh karena itu, penggunaan bahasa dianalisis sebagai: teks, praktik diskursif dan praktik sosial.⁸⁵ Dengan demikian, proses analisis wacana kritis dilakukan berdasarkan tiga dimensi tersebut yang saling terkait. Dalam prakteknya, analisis data meliputi tiga tahap:

- Tahap deskripsi atau analisis teks berdasarkan sudut pandang linguistik untuk memahami pesan yang terkandung dalam teks, meliputi kosa kata, konstruk kalimat, kohesi dan koherensinya;
- Tahap interpretasi, analisis teks dengan melihat relasinya dengan praktik wacana yang melatari lahirnya teks tersebut, sehingga diperoleh pemahaman makna yang lebih utuh terhadap pesan teks dalam konteks wacana yang memproduksinya;
- Tahap penjelasan, adalah tindak lanjut terhadap analisis wacana dengan mencermati praktik sosiokultural yang membentuk wacana atau memproduksi wacana tersebut, sehingga ditemukan relasi antara wacana dengan ideologi, kekuasaan dan relasi sosial yang melahirkannya.

⁸⁴ Klaus H Krippendorff, *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*, 2nd ed. (California: SAGE Publications Inc., 2004), 16.

⁸⁵Lihat: Haryatmoko, *Critical Discourse Analysis (Analisis Wacana Kritis): Landasan Teori, Metodologi Dan Penerapan*, 1st ed. (Jakarta: Rajawali Press, 2017), 23–27; Stefan Titscher et al., *Method of Texts and Discourse Analysis (Metode Analisis Teks Dan Wacana)*, ed. Abdul Syukur Ibrahim, trans. Gazali et al. (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2009), 241–242.

Ketiga tahapan ini pada dasarnya berupaya mengungkap hubungan antara teks dan konteks, sebagaimana diilustrasikan pada gambar 1.2.



Gambar 1.2 Dimensi Wacana dan Analisis Wacana⁸⁶

Analisis wacana kritis digunakan dalam penelitian ini untuk mencermati wacana multikulturalisme—khususnya di dunia Barat yang merupakan tempat kelahiran konsep ini—sebagaimana tertuang dalam berbagai literatur baik dalam bentuk buku maupun artikel-artikel pada jurnal ilmiah. Tujuannya adalah untuk memahami ideologi yang menjadi spirit utama multikulturalisme serta relasinya dengan konsep dan praktek pendidikan multikultural.

2. Analisis komparatif (*comparative analysis*)

Pola komparatif yang digunakan dalam penelitian ini adalah model asimetris yang—dalam rumusan Anton Bakker—diawali dengan menguraikan sebuah pandangan atau konsep secara lengkap, kemudian sambil memberikan deskripsi tentang pandangan atau konsep yang lainnya, langsung dibuat

⁸⁶Ilustrasi diadaptasi dari: Titscher et al., *Method of Texts and Discourse Analysis (Metode Analisis Teks Dan Wacana)*, 248.

perbandingan satu sama lain.⁸⁷ Analisis komparatif ini dilakukan melintasi batas-batas tradisi filosofis yang berbeda secara signifikan baik oleh jarak historis maupun budaya sehingga menemukan persamaan maupun perbedaan pada keduanya.⁸⁸ Analisis komparatif ini terutama diterapkan dalam mengkaji pandangan para tokoh sufisme di satu sisi, dan pandangan para tokoh pendidikan multikultural Barat di sisi lain, khususnya terkait dengan argumen filosofis tentang harkat dan martabat manusia yang merupakan prinsip dasar pendidikan multikultural.

G. Kerangka Pemikiran

Problem implementasi pendidikan multikultural dalam pendidikan Islam, sebagaimana telah dijelaskan sebelumnya, terletak pada: *pertama*, persepsi teologis umat Islam yang meyakini Islam sebagai satu-satunya agama yang benar (*truth claim*), dan menganggap diri lebih mulia dari penganut agama lain. *Kedua*, multikulturalisme sebagai basis ideologi pendidikan multikultural “dicurigai” dapat mengancam akidah karena memperlakukan semua agama dan kepercayaan dalam posisi yang sama sehingga berpotensi menggiring kepada paham relativisme agama. Selain itu, multikulturalisme lahir dari tradisi Barat sekuler yang tentu saja memiliki pandangan dunia yang berbeda dengan Islam.

Oleh karena itu, dibutuhkan sebuah pijakan filosofis yang bersumber dari tradisi Islam yang dapat melampaui *truth claim* tersebut, sehingga melahirkan cara

⁸⁷ Beker, *Metodologi Penelitian Filsafat*, 87.

⁸⁸ Ralph Weber, “‘How to Compare?’ – On the Methodological State of Comparative Philosophy,” *Philosophy Compass* 8, no. 7 (2013): 599. Lihat juga Chris Pickvance, “The Four Varieties of Comparative Analysis: The Case of Environmental Regulation,” in *Conference on Small and Large-N Comparative Solutions*, University of Sussex (University of Sussex, 2005), 1–20.

pandang yang egaliter terhadap sesama manusia terlepas dari atribut keagamaannya, Selanjutnya, dibutuhkan titik temu yang dapat menyatukan perbedaan teologis penganut agama, dan titik temu yang dimaksud tetap bersumber dari rahim agama itu sendiri, bukan berasal dari ideologi luar.

Pemikiran sufisme tampaknya dapat memberikan jawaban atas kedua masalah di atas. *Pertama*, manusia dalam perspektif sufisme adalah makhluk termulia yang merupakan bagian dari transendensi Ilahi, sehingga penghargaan terhadap manusia, terlepas dari agama dan keyakinan apapun yang dianutnya (bahkan ateis sekali pun), pada hakekatnya adalah penghargaan terhadap Sang Pencipta, karena dalam diri setiap manusia ada “Ruh Ilahiyyah”. Di samping itu, asal usul tunggal kemanusiaan (*al-nafs al-wāḥidah*) menyiratkan kesatuan yang solid dalam keragaman atribut kultral manusia (suku, ras, bahasa, kepercayaan).⁸⁹ Artinya, keragaman budaya umat manusia dipertemukan oleh kesatuan kemanusiaan, atas dasar inilah prinsip kesetaraan dan penghargaan terhadap harkat manusia—yang merupakan esensi dari pendidikan multikultural⁹⁰—dibangun.

Kedua, sufisme dengan pendekatan esoterisnya dalam memahami ajaran Islam sangat menekankan aspek esensi dan substansi ajaran agama, tidak berhenti pada aspek eksoteris doktriner formal. Dimensi esoteris ini merupakan titik temu yang memungkinkan semua agama saling menyapa dan berjumpa dalam satu kebenaran yang sama, sebagaimana yang ditegaskan dalam teori kesatuan transenden agama-agama, Frithjof Schuon, dan juga para pemikir dari kalangan

⁸⁹Nasr, *The Heart of Islam*, 16.

⁹⁰Banks and Banks, “Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education.”

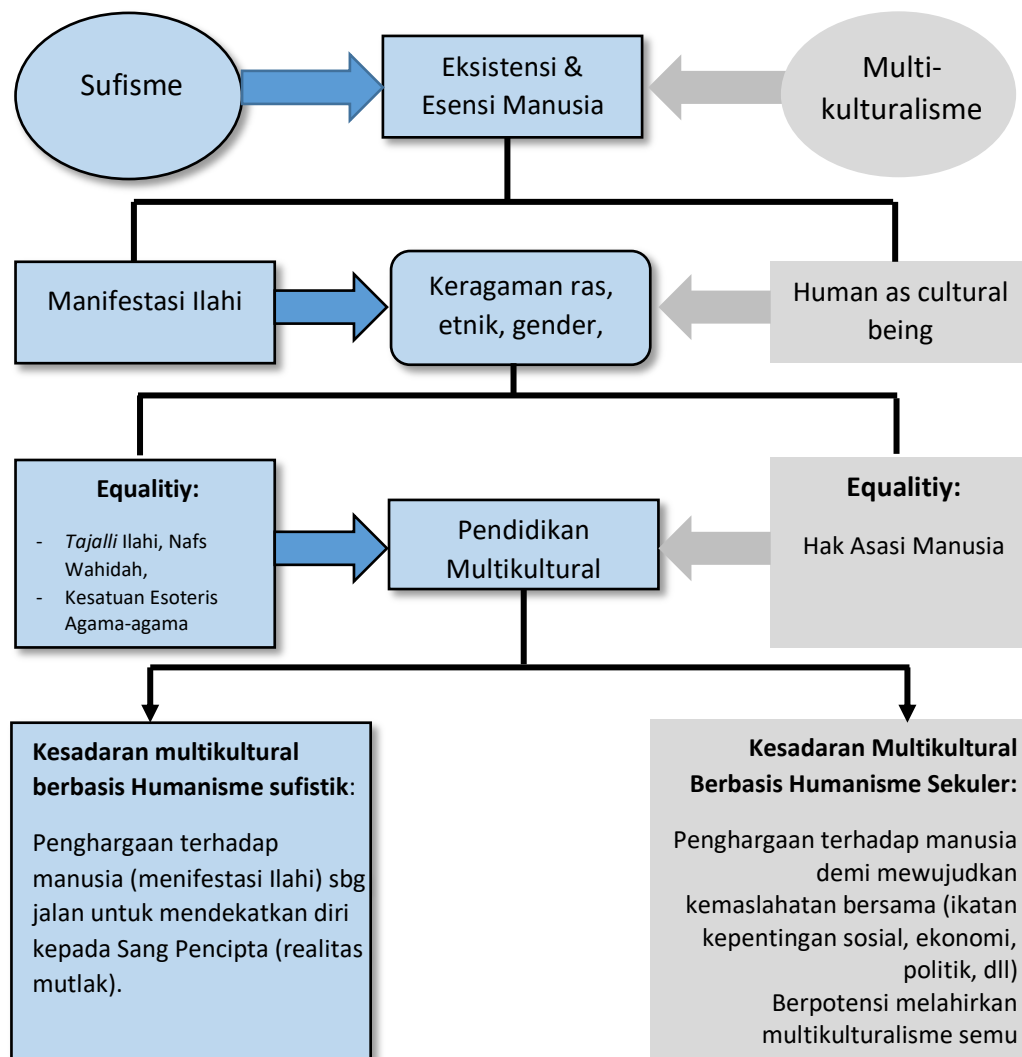
Tradisionalisme lainnya, seperti Julius Evola, Titus Burkhardt, Marco Pallis, Martin Lings, Seyyed Hossein Nasr, Huston Smith, dll.⁹¹

Kerangka pikir penelitian ini berangkat dari asumsi bahwa sufisme dapat berkontribusi sebagai landasan filosofis dalam pengembangan pendidikan Islam multikultural dengan berpijak pada dua premis yang telah diuraikan di atas. Dengan demikian, pendidikan multikultural berbasis sufisme memiliki perbedaan dengan pendidikan multikultural berbasis (ideologi) multikulturalisme (sekuler). Perbedaannya terletak pada persepsinya masing-masing terhadap eksistensi dan esensi manusia yang merupakan pondasi pendidikan multikultural, serta pandangan keduanya terhadap realitas keragaman agama.

Kerangka pikir, sebagaimana diilustrasikan pada gambar 1.2, *starting point*-nya berangkat dari eksistensi dan esensi manusia, yang dalam pandangan multikulturalisme manusia dipandang sebagai makhluk berbudaya (*human as cultural being*), sedangkan sufisme melihat manusia sebagai manifestasi Ilahi. Dengan sudut pandangnya masing-masing, baik multikulturalisme maupun sufisme, mempromosikan konsep kesetaraan manusia terlepas dari keragaman ras, etnik, jender, agama, kepercayaan, dan atribut-atribut sosio-kultural lainnya. Hanya saja, jika multikulturalisme memandang kesetaraan manusia berpijak kepada

⁹¹Tradisionalisme adalah paham yang berupaya untuk mengungkap prinsip-prinsip pemersatu yang mendasari berbagai tradisi (agama) dunia. Tradisionalisme modern didirikan oleh filosof Prancis Rene Guenon (1886-1951) setelah memeluk Islam di Kairo tahun 1930, berganti nama Syaikh Abdul Wahid Yahya. Lihat: Bagir, *Epistemologi Tasawuf: Sebuah Pengantar*, 41; Hajj Muhammad Legenhausen, "Why I Am Not a Traditionalist," *Relioscope*, last modified 2002, accessed November 13, 2019, <https://www.relioscope.com/pdf/esotrad/legenhausen.pdf>; Colin Beech, "Against the Modern World: Traditionalism and the Secret Intellectual History of the Twentieth Century (Book Review)," *Journal of World History* 17, no. 2 (2006): 237-239. Tradisionalisme seringkali digunakan dalam arti yang sama dengan Perennialisme, khususnya Perennialisme Religius, Lihat: Renaud Fabbri, "Introduction to the Perennialist School," *Tradition A Journal Of Orthodox Jewish Thought* (1998).

konsep Hak Asasi Manusia (HAM), maka sufisme berpijak pada kesetaraan ontologis manusia sebagai *tajallī* Ilahi dan kesatuan asal usul biologisnya (*al-nafs al-wāḥidah*).



Gambar 1.3 Skema Kerangka Pemikiran

Konsekuensi dari perbedaan pandangan terhadap pondasi kesetaraan itu pada akhirnya berimplikasi terhadap konsep pendidikan multikulturalnya. Multikulturalisme berorientasi pada kesadaran multikultural berbasis pada

humanisme sekuler, sedangkan sufisme berorientasi pada kesadaran multikultural berbasis pada humanisme sufistik (transenden).

H. Garis Besar Isi

Disertasi ini terdiri dari lima bab yang masing-masing memuat beberapa sub bab. Untuk mendapatkan gambaran umum tentang isi disertasi ini, berikut ini akan diuraikan garis besar isi yang terkandung pada setiap bab.

Bab pertama, Pendahuluan, memuat dasar-dasar pemikiran yang menjadi alasan pentingnya kajian tentang pendidikan multikultural berbasis sufisme dilakukan. Untuk mempertegas orientasi penelitian, dipaparkan rumusan masalah, yang diikuti dengan uraian tujuan dan manfaat penelitian. Kajian teori serta beberapa penelitian terdahulu tentang pendidikan multikultural juga dipaparkan, sehingga posisi dan urgensi penelitian ini dalam dunia akademis menjadi jelas. Untuk mendapatkan gambaran cara kerja penelitian, pada bab ini dipaparkan metode dan kerangka pemikiran yang digunakan.

Bab kedua, Multikulturalisme dan Pendidikan Multikultural. Pembahasan tentang multikulturalisme pada awal bab II ini dimaksudkan untuk memberi wawasan ideologis dan historis di balik lahirnya pendidikan multikultural. Selanjutnya diikuti dengan pembahasan tentang pendidikan multikultural, meliputi pengertian dan sejarahnya, prinsip dasar dan ruang lingkup serta dimensi yang terkait dengan pendidikan multikultural. Pada akhir bab ini, dipaparkan analisis tentang problem integrasi pendidikan multikultural ke dalam pendidikan Islam, bagian ini sekaligus akan menjawab rumusan masalah pertama.

Bab ketiga, Sufisme sebagai Dasar Filosofis Pendidikan Islam Multikultural. Bab ini menguraikan tradisi sufisme dalam Islam yang pandangan-pandangannya diasumsikan dapat dijadikan sebagai dasar filosofis pendidikan Islam multikultural. Pandangan dunia sufisme yang digali dari pandangan ontologi, epistemologi dan aksiologinya untuk selanjutnya dicermati relevansinya dengan konsep pendidikan multikultural. Bab ini diakhiri dengan pembahasan tentang multikulturalisme sufistik yang dibangun dari hasil analisis terhadap pandangan dunia sufisme sekaligus menjawab permasalahan kedua dari rumusan masalah yang telah ditetapkan.

Bab keempat, Pendidikan Multikultural Berbasis Sufisme. Bab ini secara berurut memaparkan tentang prinsip dasar pendidikan multikultural, paradigma pendidikan multikultural, dan diakhiri dengan kerangka implementasi pendidikan multikultural. Sub yang terakhir ini pada dasarnya sangat teknis, akan tetapi penting untuk diuraikan guna memberi wawasan praktis pengembangan pendidikan Islam multikultural.

Bab kelima, Penutup. Pada bab ini diuraikan kesimpulan dari hasil penelitian ini, sekaligus memberikan rekomendasi terkait hal-hal yang perlu ditindaklanjuti sehubungan dengan keterbatasan penelitian ini.