

BAB IV

PENDIDIKAN MULTIKULTURAL BEBRASIS SUFISME

A. *Prinsip Dasar Pendidikan Islam Multikultural*¹

1. Tujuan

Persoalan mendasar pertama yang harus dijawab dalam hal adopsi pendidikan multikultural ke dalam pendidikan Islam adalah apa tujuannya? Target apa yang ingin dicapai dari program pendidikan multikultural dalam konteks masyarakat muslim Indonesia? Untuk menjawab masalah ini, kita perlu merujuk kembali beberapa bagian dari bab II tentang praktek pendidikan multikultural di negara Barat, yang merupakan tanah kelahiran dari konsep pendidikan multikultural itu sendiri. Bagaimana pun juga, harus dipahami bahwa pendidikan multikultural di negara-negara Barat adalah respon terhadap situasi dan kondisi masyarakatnya.

Apabila kita mencermati praktek pendidikan multikultural di negara-negara Barat, terutama yang disupport dalam bentuk kebijakan publik, seperti yang terjadi di Kanada,² maka dapat disimpulkan bahwa orientasi utamanya adalah mewujudkan warga negara yang dapat hidup rukun dan harmoni dalam keragaman latar belakang agama, ras, suku dan budaya. Tujuannya sangat politis, yakni

¹Dalam bab ini, Pendidikan Islam Multikultural digunakan sebagai istilah teknis yang merujuk pada Pendidikan Multikultural berbasis sufisme, tanpa bermaksud menafikan konsep-konsep pendidikan Islam yang terkait dengan pendidikan multikultural yang ada saat ini.

²Will 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), 18.

menciptakan iklim politik yang kondusif bagi negara yang banyak dihuni oleh penduduk imigran dari berbagai latar belakang ras dan etnik serta agama. Artinya, pendidikan multikultural, dalam konteks ini, identik atau menjadi salah satu bagian dari pendidikan kewarganegaraan (*Civic Education*).

Isu agama, ras, suku, sering kali menjadi komoditas politik yang dimanfaatkan oleh oknum-oknum tertentu. Oleh karena itu, pendidikan multikultural yang berbasis pada kepentingan politik sangat rapuh, bahkan dapat melahirkan multikulturalisme semu. Multikulturalisme yang berorientasi pada kepentingan politik seringkali terjebak pada simbol-simbol sekedar untuk menunjukkan atau memenuhi tuntutan dari kelompok-kelompok kultural tertentu, misalnya dalam bentuk perayaan atau festival budaya, makanan tradisional, pakaian adat, atau perayaan keagamaan. Sehingga, dalam bentuknya yang semacam ini, wajar jika multikulturalisme dipandang sebagai ancaman bagi identitas nasional, khususnya bagi negara-negara yang menjadi tempat berlabuh kaum imigran.³

Penelitian menunjukkan bahwa multikulturalisme yang dilegitimasi dalam bentuk kebijakan publik justru terkadang melahirkan sikap represif dari kelompok dominan dalam suatu masyarakat. Sebaliknya, manakala kekuasaan tidak menginterferensi, sikap multikulturalis justru dapat tumbuh secara alami dalam sebuah masyarakat yang plural atas dorongan naluri kemanusiaan.⁴ Ada kesan bahwa jika multikulturalisme menjadi kebijakan publik, maka kepentingan-

³Jennifer L. Eagan, "Multiculturalism," Encyclopædia Britannica, last modified 2020, accessed August 1, 2020, <https://www.britannica.com/topic/multiculturalism>.

⁴John Berry, "Comparative Analysis of Canadian Multiculturalism Policy and the Multiculturalism Policies of Other Countries," *Psychology in Russia: State of the Art* 9, no. 1 (2016): 8–9.

kepentingan kelompok dominan (masyarakat pribumi), khususnya terkait dengan kesejahteraan ekonomi, terancam oleh para pendatang (imigran dari negara lain). Dengan demikian, persoalan utamanya sebenarnya adalah distribusi kesejahteraan. Multikulturalisme akan mudah diterima bagi negara-negara yang penduduk lokalnya memiliki tingkat kesejahteraan yang tinggi, sebaliknya, akan dipersepsikan sebagai ancaman (terutama jika tertuang dalam bentuk kebijakan publik), bagi negara-negara yang tingkat kesejahteraan penduduk lokalnya rendah.⁵

Pendidikan multikultural, terutama jika merupakan bagian dari kebijakan publik yang berorientasi pada perwujudan masyarakat sipil yang harmonis dalam keragaman kultural, tidak akan efektif jika kebijakan-kebijakan penyokongnya tidak mendukung, terutama terkait dengan distribusi ekonomi dan kekuasaan. Dengan demikian, adopsi pendidikan multikultural dalam konteks Indonesia, khususnya jika diinternalisasikan ke dalam materi Pendidikan Agama Islam, harus dipastikan tujuan yang menjadi orientasinya. Apakah diposisikan sebagai bagian dari pendidikan kewarganegaraan yang bertujuan menciptakan warga negara yang baik dan harmonis dalam keragaman. Ataukah murni sebagai pendidikan moral keagamaan yang berorientasi pada penanaman nilai-nilai multikulturalisme berdasarkan pandangan dunia Islam dalam merespon realitas masyarakat yang multikultur di era globalisasi saat ini.

Kedua alternatif orientasi yang disebutkan, walaupun secara lahiriah terkesan tidak ada perbedaan, tetapi hakekatnya tidaklah sama karena motif yang

⁵Irene B Loemraad, "Diversity & Social Capital 81-00," *Canadian Journal of Political Science* 2, no. 43 (2010): 319–347.

menjadi tujuannya tidak sama, yang pertama bersifat politis,⁶ sedangkan yang kedua bersifat moral-religius. Meskipun secara logis dapat dikatakan bahwa jika tujuan yang kedua terpenuhi, secara otomatis tujuan pertama juga tercapai. Seseorang yang memiliki moralitas yang baik dalam menyikapi multikulturalitas, tentu dapat menjadi warga negara yang baik dalam sebuah masyarakat yang multikultur. Namun demikian, dalam proses internalisasi nilai-nilai multikulturalisme itu sendiri (proses pendidikan), akan sangat berbeda berdasarkan motif yang menjadi tujuannya.

Agar tidak terjebak dalam kepentingan politik praktis, terutama politik identitas,⁷ pendidikan Islam multikultural harus berorientasi pada pilihan yang kedua, yakni fokus pada pendidikan moral keagamaan. Artinya, internalisasi nilai-nilai multikulturalisme dalam pendidikan Islam adalah sebuah keniscayaan bagi setiap generasi muslim, terlepas dari ada tidaknya implikasi politik dari hal itu. Bahkan seandainya suatu saat multikulturalisme (dalam arti ideologi) dianggap sebagai ancaman terhadap nasionalisme, seperti yang menjadi kekhawatiran di beberapa negara Barat, nilai-nilai multikulturalisme yang terkandung dari ajaran Islam tetap dapat dipertahankan karena berorientasi pada moralitas, dan sama sekali tidak menjadi ancaman bagi nasionalisme.

⁶Politik yang dimaksud di sini dalam arti berhubungan dengan ketatanegaraan. Pendidikan multikultural yang diorientasikan pada kepentingan kehidupan berbangsa dan bernegara, dikategorikan sebagai tujuan politis, sebagaimana yang dipraktekkan di negara Barat.

⁷Beberapa kasus di negara Eropa menunjukkan bahwa isu multikulturalisme dimanfaatkan oleh para politisi untuk meraih simpati dari kalangan imigran yang tergabung dalam partai buruh. Lihat: Zhanbolat Kosherbayev, Aliya Mombek, Gulnar Kuzhagulova, and Nasipkhanym Kamalova Gulzhikhan Nurysheva, Viacheslav Remizov, "Postmodernism: Theory and Practice of Multiculturalism in Europe," *Calitatea Vieții* 27, no. 2 (2016): 144–160.

Pendidikan Islam multikultural dalam konteks Indonesia sangat penting, di samping karena merupakan negara yang multikultur dengan umat Islam sebagai penduduk mayoritas, juga karena dua alasan utama, yaitu: *pertama*, era globalisasi saat ini telah menggiring umat manusia pada suatu kondisi di mana tak ada lagi sekat-sekat oleh jarak wilayah. Perjumpaan antar etnis, suku, budaya, agama dan kepercayaan lintas negara merupakan hal yang tak terhindarkan. Bukan hanya dalam kehidupan riil sehari-hari, tetapi yang tidak kalah pentingnya adalah perjumpaan di dunia maya. Dunia maya dengan dunia riil saat ini sudah hampir menyatu. Apa yang terjadi di dunia maya berdampak langsung dalam kehidupan riil masyarakat.⁸ Oleh karena itu, generasi muslim harus memiliki perpektif multikulturalis agar mampu bersikap bijak dalam menghadapi realitas multikultur tersebut. *Kedua*, Pendidikan Agama Islam⁹ yang diajarkan di lembaga-lembaga pendidikan, baik lembaga pendidikan umum maupun lembaga pendidikan keagamaan, cenderung menempatkan aspek pendidikan akhlak dan ibadah (fiqh)

⁸Lihat antara lain: Daryanto Setiawan, "Dampak Perkembangan Teknologi Informasi Dan Komunikasi Terhadap Budaya," *Jurnal Simbolika Research and Learning in Communication Study* 4, no. 1 (2018): 62–72; Zafirah Quroatun 'Uyun, "Representasi Identitas Online-Offline Dan Budaya Siber Di Lingkungan Akademik," *Serambi Akademica Jurnal Pendidikan, Sains, dan Humaniora* 8, no. 1 (2020): 61–69; Norman H. Nie and Lutz Erbring, "Internet and Society: A Preliminary Report," *IT & Society* 1, no. 1 (2002): 275–283; Patti M. Valkenburg and Jochen Peter, "Social Consequences of the Internet for Adolescents: A Decade of Research," *Current Directions in Psychological Science* 18, no. 1 (2009): 1–5.

⁹Pendidikan Agama Islam yang dimaksud di sini adalah *subject matter* yang diajarkan dilembaga-lembaga pendidikan di Indonesia. Di lembaga pendidikan umum yang bernaung di bawah Kementerian pendidikan dan kebudayaan, mulai dari tingkat dasar hingga perguruan tinggi, biasa disebut dengan mata pelajaran/mata kuliah Pendidikan Agama (Islam), sedangkan di lembaga pendidikan keagamaan di bawah naungan Kementerian Agama, mulai dari tingkat Ibtidaiyah hingga Aliyah, Pendidikan Agama Islam dipecah ke dalam beberapa mata pelajaran, yaitu: Akidah Akhlak, Fiqh, Sejarah Kebudayaan Islam, serta Alquran dan Hadis. Sedangkan di tingkat Perguruan Tinggi Keagamaan Islam (PTKI), pendidikan Agama Islam sudah terspesialisasi ke dalam sejumlah program studi, dan juga ke dalam beberapa mata kuliah yang biasa disebut dengan rumpun *Islamic Studies*.

sebagai dua objek kajian yang tidak saling berhubungan. Bahkan ada kecenderungan orientasi fiqh lebih dominan, sehingga melahirkan corak keagamaan hitam-putih (halal-haram). Corak keberagaman seperti ini cenderung represif saat bersinggungan dengan kelompok-kelompok yang berbeda keyakinan. Atas dasar ini, pendidikan Islam multikultural sangat diperlukan.

Pendidikan Islam Multikultural pada prinsipnya adalah upaya untuk menanamkan multikulturalisme sufistik, yakni cara pandang, sikap dan perilaku yang menghargai kesetaraan manusia sebagai wujud *tajallī asmā'* Ilahi, terlepas dari perbedaan latar belakang atribut-atribut kultural, sosial dan biologisnya. Multikulturalisme sufistik, dipandang sebagai salah satu jalan yang mengantarkan individu untuk memperoleh kedekatan dengan *al-Haqq*, Sang Pemilik keragaman, sekaligus mewujudkan keharmonisan dalam kehidupan masyarakat yang multikultur. Dengan demikian, ada dua dimensi yang terkandung dalam tujuan ini yang sekaligus juga merupakan tujuan utama dari penciptaan manusia, yaitu: 1) dimensi penghambaan dalam bentuk kedekatan dengan Tuhan; dan 2) dimensi kekhalifahan dalam bentuk perwujudan kemaslahatan bagi umat manusia (memakmurkan bumi). Kedua dimensi ini merupakan satu kesatuan yang tak dapat dipisahkan, dimensi transenden (*hablun min Allāh*) dan dimensi profane (*hablun min al-Nās/al-Makhlūqāt/al-'Alam*).

2. Landasan Filosofis

Pendidikan Islam multikultural berbasis pada multikulturalisme sufistik sebagai distingsi dari pendidikan multikultural Barat yang berpijak pada multikulturalisme sekuler. Multikulturalisme itu sendiri pada prinsipnya dibangun

dari konsep humanisme sehingga isu sentral dalam wacana multikulturalisme adalah manusia, yang sekaligus merupakan pencipta budaya (kultur). Budaya dalam wacana multikulturalisme merujuk pada konsepsi tentang manusia sebagai makhluk berbudaya. Dengan demikian, sekali lagi titik sentralnya adalah manusia. Dan pada aspek inilah multikulturalisme Barat dengan multikulturalisme Islam (sufistik) memiliki cara pandang yang berbeda.¹⁰

Berdasarkan pemikiran di atas, maka *starting point* pendidikan Islam multikultural, berangkat dari konsepsi filosofis tentang harkat dan martabat manusia dalam perspektif Islam (dalam konteks penelitian ini adalah sufisme). Ada beberapa prinsip dasar dari pandangan sufisme tentang manusia yang menjadi dasar implementasi pendidikan multikultural, yaitu:

- Manusia secara eksistensial adalah makhluk termulia sebagai manifestasi sempurna *tajalli asmā* Ilahi;
- Manusia secara biologis setara dalam harkat dan martabat kemanusiaan, karena berasal dari satu sumber (*al-nafs al-wāḥidah*);
- Manusia memiliki potensi yang dinamis sebagai bagian dari fitrahnya untuk memmanifestasikan seluruh karakter *asmā* Ilahi dalam bentuk *al-takhalluq*;
- Keragaman yang tampak dalam fenomena kehidupan manusia dari aspek suku, ras, jender, agama dan kepercayaan serta keragaman atribut kultural lainnya, adalah bagian dari sunnatullah sebagai manifestasi dari sifat *Kamāl* (kemahasempurnaan) Tuhan;

¹⁰Lihat kembali tentang humanisme sufistik pada bagian akhir dari bab III disertasi ini.

- Kesempurnaan manusia ditentukan oleh kedekatannya dengan *al-Ḥaqq* dan hal ini tergantung pada kemampuannya mengaktualisasikan *asmā* Ilahi secara harmonis.¹¹

Prinsip-prinsip ini menjadi acuan dalam praktek pendidikan Islam multikultural. Kesetaraan manusia harus berpijak pada kesetaraan eksistensialnya sebagai *tajallī asmā* Ilahi, maupun kesetaraan asal usul biologisnya (*al-nafs al-wāḥidah*). Kesatuan ontologis ini merupakan pondasi utama dalam bangunan egalitarianisme pendidikan Islam multikultural. Kesadaran akan nilai-nilai kesetaraan inilah yang harus menjadi target capaian dalam pendidikan Islam multikultural.

Kesadaran multikulturalis tentu saja tidak cukup pada tataran kognitif, tetapi diaktualisasikan dalam bentuk sikap dan perilaku yang tidak diskriminatif. Pada tataran sikap dan perilaku ini, implemenstasi moral dari atribut-atribut Ilahi (*asmā*' Allah) diterjemahkan dalam realitas kemakhlukan, yang dalam bahasa sufisme disebut dengan *al-takhalluq bi khulq Allāh* (berakhlak dengan akhlak Allah). Salah satu *asmā* Ilahi yang amat penting diaktualisasikan dalam menyikapi multikulturalitas adalah *al-Raḥmān* (Yang Maha Pengasih). *Al-Raḥmān* memiliki kedekatan makna dengan *al-Raḥīm*, yang oleh sebagian mufassir perbedaan antara keduanya terletak pada cakupannya. Jika *al-Raḥīm* dimaknai sebagai sifat kasih sayang Tuhan kepada orang-orang beriman, maka *al-Raḥmān* menunjukkan sifat

¹¹Mereka yang dapat mengaktualisasikan keseluruhan *asmā* Ilahi dalam dirinya akan mencapai predikat *Insān Kāmil*, dan yang dapat mencapai level ini ini hanyalah para Nabi dan wali Allah.

pengasih Allah kepada semua makhluk tanpa membedakannya satu sama lain, termasuk kepada mereka yang mengingkari keberadaan Tuhan itu sendiri (ateis).

Nama dan atribut Tuhan lainnya yang relevan dengan pendidikan multikultural adalah Kebenaran dan yang menyebabkan kebenaran (*al-Haqq*), Dia adalah Keadilan (*al-'Adl*) dan Yang Esa (*al-Wāḥid*). Substansi dari atribut "kebenaran," "keadilan" dan "kesatuan" bukan milik presentasi-diri Tuhan sendiri tetapi tuntutan dan harapan dukungan Tuhan yang ditujukan kepada umat manusia karena mereka menginginkan kebenaran dan kesadaran persatuan di antara semua ciptaan, menyadari keadilan sambil mempertahankan keagungan moral.¹² Nilai-nilai ini harus direalisasikan dalam kehidupan sosial sebagai wujud implementasi tugas kekhalifahan manusia.

3. Landasan Historis

Multikulturalisme sufistik, yang selanjutnya menjadi basis dalam pengembangan konsep pendidikan Islam multikultural, bukanlah retorika apologetik dalam merespon isu multikulturalisme dan pendidikan multikultural yang dipopulerkan oleh Barat modern. Multikulturalisme, dalam pengertian pengakuan dan penghargaan terhadap multikulturalitas, telah dikenal dalam Islam, baik dalam arti deskriptif, normatif, maupun dalam praktik. Multikulturalisme deskriptif dengan sangat jelas ditegaskan dalam Alquran bahwa manusia diciptakan dalam keragaman jenis kelamin, dan suku bangsa (Q.S. al-Ḥujurāt [49]:13); serta beragam syariat (agama) dan kepercayaan (Q.S. al-Mā'idah [5]: 48). Bukan sekedar

¹²Mizrap Polat, "Tasawwuf-Oriented Educational Philosophy and Its Relevance to the Formation of Religion and Ethics Course Curriculum," *Universal Journal of Educational Research* 5, no. 5 (2017): 808.

pengakuan terhadap multikulturalitas (multikulturalisme deskriptif), Islam juga memberi penegasan tentang kesetaraan dalam keragaman tersebut (multikulturalisme normatif), sebagaimana yang disabdakan oleh Rasulullah saw:

يا أيها الناس ألا إن ربكم واحد وإن أباكم واحد ألا لا فضل لعربي على أعجمي ولا أعجمي على عربي ولا أحمر على أسود ولا أسود على أحمر إلا بالتقوى...¹³

Artinya:

Wahai sekalian manusia, ketahuilah bahwa sesungguhnya Tuhan kalian satu, bapak kalian juga satu, Ketahuilah, tak ada keutamaan bagi orang Arab atas orang non-Arab, dan tak ada keutamaan orang non-Arab atas orang Arab, tak ada keutamaan bagi orang berkulit merah atas orang yang berkulit hitam, tidak pula orang-orang berkulit hitam atas orang berkulit merah, kecuali dengan ketakwaannya.

Pesan-pesan yang sarat dengan nilai-nilai multikulturalisme semacam ini banyak ditemukan dalam Alquran dan Hadis. Prinsip-prinsip keadilan dan kesetaraan (egalitarianisme) yang merupakan inti dari konsep multikulturalisme, merupakan salah satu pesan penting dari Ajaran Islam.¹⁴

Multikulturalisme dalam praktik juga dapat ditelusuri dalam sejarah peradaban Islam. Piagam Madinah adalah bukti paling konkrit implementasi nilai-nilai multikulturalisme dalam bentuk kebijakan publik,¹⁵ jauh mendahului lahirnya

¹³Hadis ini bersumber dari Abu Naḍrah diriwayatkan oleh Imam Ahmad dalam: Abū ‘Abdullāh Aḥmad ibn Muḥammad ibn Ḥanbal al-Shaibānī, *Musnad Aḥmad Juz XXXVIII*, Musnad al-Anṣār, Nomor hadis 23489. dimuat dalam *Jāmi’ al-Kutub al-Tis’ah* (Digital book, Riyāḍ: al-Dār al-‘Arabīyah li Tafniyyah al-Ma’lumāt, 2017).

¹⁴Lihat uraian rinci tentang egalitarianisme dalam Islam dalam Louise Marlow, *Hierarchy and Egalitarianism in Islamic Thought (Masyarakat Egaliter)*, ed. Eva Y. Nukman, trans. Nina Nurmila, 1st ed. (Bandung: Mizan, 1997) Terutama pada halaman 15-19.

¹⁵Lihat uraian rinci tentang konsep ketatanegaraan Islam dalam: Abdulrahman Abduikadir Kurdi, *The Islamic State: A Study on the Islamic Holy Constitution (Tatanan Sosial Islam: Studi Berdasarkan Al-Qur’an Dan Sunnah)*, trans. Ilzamuddin Ma’mur (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2000). Di akhir buku ini dilampirkan naskah Piagam Madinah.

deklarasi Hak Asasi Manusia (HAM) oleh Perserikatan Bangsa-bangsa (PBB) pada tahun 1948, atau pun adopsi multikulturalisme sebagai kebijakan publik oleh Pemerintah Kanada di era 1970-an. Data sejarah menunjukkan bahwa Nabi tiba di Madinah pada bulan September 622 M. Menurut analisis Montgomery Watt, Piagam Madinah lahir sebelum terjadinya perang Badar. Hal ini didasarkan pada fakta bahwa dalam dokumen Piagam Madinah, kaum Yahudi masih disebut sebagai salah satu bagian dari *ummah* (kesatuan masyarakat yang terikat dalam perjanjian).¹⁶ Dengan demikian, Piagam Madinah dapat dipandang sebagai bukti otentik bahwa Islamlah yang pertama kali menerapkan konsep multikulturalisme sebagai kebijakan publik.

Karakteristik Islam yang multikulturalis juga ditunjukkan dari kemampuan umat Islam berasimilasi dengan beragam pemeluk agama secara damai. Sebelum zaman modern, menurut Nasr, Islam adalah satu-satunya agama yang memiliki kontak langsung dengan hampir semua agama besar di dunia. Islam telah bertemu Yudaisme dan Kristen di Arab dan kemudian di Palestina, Suriah, dan Mesir; bertemu dengan Zoroastrianisme dan Manikheisme di Iran setelah penaklukan Persia pada abad ketujuh; begitu juga dengan Hinduisme dan Budha di Persia timur dan India; agama Tionghoa melalui Jalur Sutra serta melalui pedagang Muslim yang melakukan perjalanan ke Kanton dan pelabuhan Tionghoa lainnya; agama-agama Afrika setelah penyebaran Islam ke Afrika sekitar 1400 yang lalu; dan Shamanisme Siberia dalam bentuk agama kuno bangsa Turki dan Mongolia.

¹⁶W. Montgomery Watt, *Muhammad at Medina* (London: Oxford at The Clarendon Press, 1956), 226. Naskah Piagam Madinah yang telah diterjemah ke dalam bahasa Inggris dimuat dalam buku ini pada halaman 221-225.

Berdasarkan doktrin Alquran tentang universalitas agama, serta pengalaman sejarah yang luas, peradaban Islam mengembangkan perspektif religius kosmopolitan dan global yang tak tertandingi dalam agama lain mana pun sebelum periode modern.¹⁷

Fakta-fakta di atas, menunjukkan bahwa multikulturalisme memiliki pijakan historis yang kuat dalam sejarah peradaban Islam. Namun, tentu saja konsep multikulturalisme tersebut tidak dapat disamakan dengan multikulturalisme Barat modern. Multikulturalisme Islam lahir sebagai manifestasi dari ajaran Islam itu sendiri, terutama multikulturalisme yang dipraktekkan oleh Rasulullah saw dalam membangun masyarakat Madinah. Dengan demikian, pendidikan Islam multikultural pada prinsipnya adalah upaya reaktualisasi konsep egalitarianisme Islam, sebagaimana yang diajarkan dalam Alquran dan Sunnah, dan dipraktekkan oleh umat Islam, khususnya generasi pertama. Harus diakui, dalam perjalanan sejarah umat Islam, nilai-nilai multikulturalisme mulai memudar, baik karena faktor internal maupun faktor eksternal. Faktor internal yang dimaksud, antara lain, pemahaman keagamaan yang tak dapat dilepaskan dari ideologi kekuasaan dalam sejarah politik Islam masa lalu.¹⁸ Sedangkan faktor eksternalnya adalah relasi Islam dan peradaban Barat modern yang sering kali melahirkan ketegangan kultural yang pada akhirnya melahirkan kelompok-kelompok fundamentalis Islam.¹⁹ Oleh karena

¹⁷Seyyed Hossein Nasr, *The Heart of Islam*, e-book. (Canada: HarperCollins Publishers Ltd., 2002), 39–40.

¹⁸Tentang bagaimana politik sangat berpengaruh terhadap corak pemikiran keagamaan umat Islam, antara lain, dapat dilihat dalam: Abdul Majid Abu al-Futuh Badawiy, *Al-Tārīkh Al-Siyāsiy Wa Al-Fikrī: Li Al-Maḏhab Al-Sunnī Fī Al-Mashriq Al-Islāmī Min Al-Qarn Al-Khāmis Al-Hijrī Hattā Suqūt Bagdād* (Dār al-Wafā' li al-Thibā'ah wa al-Nashr wa al-Tawzī' al-Manṣūrah, n.d.).

¹⁹Lihat: Nasr, *The Heart of Islam*, 40–41.

itu, rujukan historis paling tepat dalam pengembangan konsep pendidikan Islam multikultural adalah periode kepemimpinan Rasulullah saw di Madinah.

B. Paradigma Pendidikan Islam Multikultural

1. Dari Religiusitas ke Spritualitas

Religi dalam bahasa Indonesia berarti kepercayaan kepada Tuhan; kepercayaan akan adanya kekuatan adikodrati di atas manusia; kepercayaan (animisme, dinamisme); agama. Religius berarti bersifat religi; bersifat keagamaan; atau yang bersangkutan-paut dengan religi.²⁰ Sedangkan spritualitas, berasal dari kata ‘spiritual’ yang berarti berhubungan dengan atau bersifat kejiwaan (rohani, batin).²¹

Pada dasarnya, religiusitas dan spritualitas tidak dapat dipisahkan. Spritualitas dan religiusitas memiliki pemahaman yang sama sampai kebangkitan sekularisme di abad ini. Dalam beberapa dekade terakhir, minat terhadap spritualitas telah meningkat pesat dan kehidupan religius di Amerika telah bergeser dan mencakup lebih banyak elemen yang didefinisikan sebagai spiritual. Pada saat yang sama, telah terjadi penurunan kepercayaan publik terhadap agama dan kepemimpinan agama. Akibatnya, spritualitas mulai memperoleh makna dan konotasi yang berbeda.²²

²⁰Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, *Kamus Besar Bahasa Indonesia (Versi Daring)*, edisi 5. (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2016), accessed November 17, 2020, <https://kbbi.web.id/religi>

²¹Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, *Kamus Besar Bahasa Indonesia (Versi Daring)*, edisi 5. (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2016), accessed November 17, 2020, <https://kbbi.web.id/spiritual>

²²Brian J. Zinnbauer et al., “Religion and Spirituality: Unfuzzifying the Fuzzy,” *Journal for the Scientific Study of Religion* 36, no. 4 (1997): 550.

Dalam kajian psikologi agama—pada mulanya—istilah religiusitas itu sendiri mencakup spritualitas. Namun, dalam perkembangan berikutnya, istilah religi dalam mengalami pergeseran dari arti semula yang begitu luas ke arah pengertian yang lebih terbatas pada makna agama yang terlembagakan, sistem ideologi, dan ritual. Dengan demikian, religiusitas adalah keberagamaan yang tampak secara formil, seperti tata cara peribadatan, ritual-ritual, dan seperangkat aturan atau norma-norma yang lahir dari sistem kepercayaan (agama). Pada aspek ini akan terlihat dengan jelas perbedaan antara satu agama dengan agama lain.²³

Berbeda dengan religiusitas sebagai keberagamaan yang terlembagakan, spiritualitas dicirikan sebagai perasaan manusia yang pribadi, inklusif, non-denominasi, universal; bukan sekedar kepatuhan pada kepercayaan, ritual, atau praktik dari institusi atau tradisi keagamaan tertentu yang terorganisir.²⁴ Seseorang bisa menjadi spiritual tanpa menjadi religius atau religius tanpa spiritual.²⁵ Spiritualitas mengandung makna tentang kesadaran akan hubungan dengan diri sendiri, orang lain, dan seluruh alam semesta. Spiritualitas dianggap sebagai langkah untuk menemukan definisi holistik yang otentik dalam kesadaran diri yang terkait dengan unsur sakral dan transendens.²⁶

²³Lihat: Kenneth I Pargament, “The Psychology of Religion and Spirituality? Yes and No,” *International Journal for the Psychology of Religion* 9, no. 1 (1999): 3–16.

²⁴Fahri Karakas, “Spirituality and Performance in Organizations: A Literature Review,” *Journal of Business Ethics* 94, no. 1 (2010): 91.

²⁵Pargament, “The Psychology of Religion and Spirituality? Yes and No,” 6. Lihat juga: Amy Hollywood, “Spiritual but Not Religious: The Vital Interplay between Submission and Freedom,” *Harvard Divinity Bulletin* 38, no. 1 & 2 (2010): 1.

²⁶Idi Warsah, “The Discourse of Spirituality Versus Religiosity in Islam,” *al-Albab* 8, no. 2 (2019): 233.

Perbedaan antara religiusitas dengan spiritualitas dalam perspektif Islam, menurut Idi Warsah, dapat dipetakan ke dalam tiga poin penting, yaitu:

- a. spiritualitas adalah semua perbuatan baik yang berorientasi filosofis dari seseorang yang berusaha menemukan makna dan nilai-nilai transenden dalam ketaatan yang tulus kepada Allah. Spiritualitas adalah setiap perbuatan manusia yang memiliki tujuan mulia dan nilai transenden;
- b. religiusitas terkait dengan pengetahuan, keyakinan, kinerja ibadah, dan pemahaman agama seseorang. Dengan kata lain, religiusitas adalah hadirnya internalisasi keagamaan di dalam diri seseorang;
- c. religiusitas adalah pola nilai, kepercayaan, simbol, perilaku, dan pengalaman yang dituntun kepada spiritualitas. Sehingga dengan demikian, religiusitas pada hakekatnya adalah sarana untuk mencapai spiritualitas.²⁷

Secara sederhana, religiusitas tercermin dari perilaku keberagamaan seseorang yang tampak secara lahiriah, seperti: shalat, puasa, zakat, sehingga pelakunya dikategorikan sebagai orang yang religius. Tetapi kadar spritualitasnya ditentukan oleh sejauhmana ibadah-ibadah tersebut dapat meningkatkan kesadaran dirinya dalam hubungannya (kedekatannya) dengan Tuhan, yang berimplikasi terhadap pandangan dunia dan moralitasnya terhadap sesama manusia dan alam semesta. Dengan demikian, religiusitas dan spritualitas idealnya berjalan seiring. Religiusitas tanpa dibarengi dengan spritualitas akan kehilangan makna substansialnya, dan berubah menjadi rutinitas formal dan tidak berdampak pada kualitas diri pelakunya. Sebaliknya, spritualitas tanpa religiusitas juga tidak akan

²⁷Ibid., 234.

sempurna, ibarat ruh tanpa jasad. Spritualitas yang terlepas dari religiusitas (syariat) tidak dapat disebut sebagai agama. Agama yang dipahami oleh masyarakat saat ini, dalam penilaian Stoddart, adalah agama dalam arti “dogmatis” dan “formalistik”. Hampir semua agama formal saat ini telah dicabut dari karakter naturalnya (keaslian) dan kehilangan nilai substantif. Hal ini tentu saja melukai semua agama besar dunia. Agama memang memiliki bentuk formal, tetapi harus dipahami bahwa sisi formal itu berkorelasi dengan sisi “dalam” yakni spritualitas. Kedua hal sisi ini memainkan peran yang sama pentingnya dan harus tetap dijaga.²⁸

Kedua dimensi ini, religiusitas dan spritualitas, harus mendapat ruang yang proporsional dalam pendidikan Islam. Dalam praktek pendidikan Islam selama ini, dimensi religiusitasnya lebih dominan, dan kurang mengeksplorasi dimensi spritualitasnya. Pendidikan Agama Islam yang diajarkan di lembaga-lembaga pendidikan formal lebih fokus pada aspek religiusitas dengan pendekatan normatif-doktriner²⁹ dan bahkan lebih banyak diorientasikan pada kajian fiqh.³⁰ Pendidikan Agama semacam ini tidak dapat diharapkan melahirkan perspektif multikultural pada diri peserta didik. Oleh karena itu, dibutuhkan pendekatan baru untuk menumbuhkembangkan spritualitas peserta didik, dalam hal ini pendekatan sufistik sangat relevan.

²⁸William Stoddart, *Outline of Sufism: The Essentials of Islamic Sprituality* (Bloomington, Indiana: World Wisdom, Inc, 2012), 1–2.

²⁹Imam Hanafi, “Membangun Pembelajaran Sufistik: Mempertimbangkan Kesadaran Pluralitas Dalam Pendidikan Islam,” *Jurnal Madania* 1, no. 1 (2011): 4–5.

³⁰Imam Hanafi, “Orientasi Fikih Dalam Pendidikan Islam,” *Al-Fikra: Jurnal Ilmiah Keislaman* 11, no. 1 (2012): 18–19.

Pendekatan sufistik, dalam memahami ajaran agama, yang tidak “berhenti” pada tataran tekstual formal (eksoteris) tetapi menyelami lebih jauh pada dimensi batin (esoterik). Sehingga, pendekatan sufistik dapat dijadikan sebagai acuan dalam pengembangan pemahaman keagamaan yang tidak sekedar mementingkan aspek religiusitas formalnya tetapi juga aspek moral-spiritualitasnya. Artinya dalam praktek pendidikan, bukan sekedar mengajarkan tentang agama (aspek kognitif), tetapi membimbing mereka untuk beragama, dalam arti menghayati nilai-nilai substantif yang terkandung dari ajaran agama (aspek afektif).

Jika religiusitas membuat para penganut agama terkotak-kotak menurut doktrin dan ritual agamanya masing-masing, maka spiritualitas membuka ruang dialog yang dapat mempertemukan para penganut agama dalam kesatuan transenden. Sufisme, sebagaimana dalam pandangan ontologisnya, memandang bahwa keragaman, termasuk keragaman agama, berasal dari satu sumber, yakni *al-Haqq*. Oleh karena itu, sufisme meyakini adanya kesatuan agama-agama pada wilayah esoterik transenden, meski beragam pada wilayah eksoteriknya (ritual, ibadah).

Aspek religiusitas dan spritualitas dalam pendidikan Islam, khususnya dalam praktek pembelajaran Pendidikan Agama Islam, tidak harus dipahami secara dikotomis, melainkan satu kesatuan yang utuh. Dalam trilogi ajaran Islam—*īmān*, *islām* dan *ihsān*—dua yang pertama dapat disebut mewakili dimensi religiusitas, sedangkan yang terakhir (*ihsān*) mewakili dimensi spiritualitas. Hanya dengan mengintegrasikan kedua dimensi ini kesempurnaan Islam sebagai *rahmatan li ‘ālamīn* dapat terwujud dalam kehidupan masyarakat.

2. Integrasi *Īmān*, *Islām* dan *Ihsān*

Sufisme menempatkan Tuhan sebagai motiv satu-satunya dalam seluruh aktivitas seorang hamba. Tujuan utamanya adalah tercapainya kedekatan atau bahkan kesatuan (*ittihād*) dengan-Nya.³¹ Relasi dengan Tuhan bukan hanya dibangun melalui ibadah ritual (*maḥḍah*), tetapi seluruh aktivitas keseharian seorang hamba menjadi bagian penentu dalam membangun keakraban dengan Tuhan. Itulah sebabnya, para sufi selalu berupaya mempraktekkan nilai-nilai keluhuran moral dalam perilakunya terhadap sesama makhluk. Para Sufi percaya bahwa melayani orang lain adalah cara "terpendek dan termudah" menuju Tuhan. Untuk mencapai persatuan dengan Tuhan, seorang hamba harus mengabdikan hidupnya untuk melayani Tuhan dengan memberikan pelayanan kepada sesama makhluk. Manusia adalah wakil Tuhan "penjaga" atau "kurator" ciptaan Tuhan. Sufisme mengajarkan umat manusia untuk hidup dengan penuh cinta dan penghormatan terhadap hak asasi manusia satu sama lain.³²

Cara pandang sufisme yang demikian itu, dari segi tujuan, telah mengintegrasikan dimensi kehambaan dan kekhalifahan—yang merupakan tujuan utama penciptaan manusia—secara sempurna tanpa ada dikotomi. Sedangkan dari segi proses, mengintegrasikan antara akidah (*īmān*), syariat (*islām*) dan akhlak/tasawuf (*ihsān*) sebagai satu kesatuan yang padu. Sebagaimana pandangan Umiarso, bahwa aksiologi pendidikan Islam perlu mengedepankan nilai-nilai perennial seperti nilai-nilai *prophetic*. Dari nilai inilah kesadaran manusia akan

³¹Fait A Muedini, "Examining Islam and Human Rights from the Perspective of Sufism," *Muslim World Journal of Human Rights* 7, no. 1 (2010): 12.

³²Ibid., 15.

muncul seiring dengan tumbuhnya kesadaran ketuhanan pada mata pelajaran pendidikan agama secara bersamaan. Artinya, pertumbuhan dua kesadaran ini tidak terpisah dan dikotomis. Konsep *al-insān al-kāmil* terbentuk dari konstruksi khalifah dan ‘*abd-Allah* (hamba) yang memiliki orientasi seimbang antara dimensi profan dan transendental.³³

Pendekatan integratif ini sangat penting dalam pengembangan pendidikan Islam multikultural. Dalam praktek pendidikan Islam selama ini, ketiga trilogi ajaran Islam: akidah, syariat dan ahlak/tasawuf, masih berjalan terpisah, belum terkoneksi satu sama lain, apalagi terintegrasi. Pada mata pelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI), yang diajarkan di lembaga-lembaga pendidikan umum, mulai dari tingkat dasar hingga perguruan tinggi, meskipun trilogi ajaran Islam itu ditemukan, namun tetap dalam kajian yang terpisah.³⁴ Demikian pula di lembaga-lembaga pendidikan keagamaan, materi akidah, syariah dan akhlak justru dipisahkan sebagai bidang kajian yang berdiri sendiri tanpa adanya interkoneksi satu sama lain.

Dimensi yang paling terabaikan dalam praktek Pendidikan Agama Islam selama ini adalah dimensi *ihsān*. Materi kajian akhlak yang disajikan dalam praktek pendidikan Islam pada prinsipnya belum mencerminkan dimensi *ihsān*, karena

³³Umiarso, “Human Transformation into the ‘God’: Studi of Critic-Elaborative Axiology of Islamic Education With Philosophical Sufism,” *Edukasi: Jurnal Penelitian Pendidikan Agama dan Keagamaan* 17, no. 1 (2019): 5.

³⁴Gambaran pembelajaran PAI di lembaga pendidikan umum dapat dilihat, antara lain dalam: Muhammad Hatim, “Kurikulum Pendidikan Agama Islam Di Sekolah Umum,” *eL-HIKMAH: Jurnal Kajian dan Penelitian Pendidikan Islam* 12, no. 2 (2018): 140–163. Lihat juga: Yuyun Yunita, “Pengembangan Kurikulum PAI Di Sekolah Umum,” *Jurnal Dewantara* 2, no. 02 (2016): 162–178; Zainal Anshari, “Pendidikan Agama Islam Di Perguruan Tinggi Umum (Studi Historis Dan Realitas Pendidikan Agama Di Perguruan Tinggi Umum),” *Edu-Islamika* 4, no. 1 (2012): 56–84.

sekedar mengajarkan formalitas tata nilai etika atau moral, yang tidak jauh berbeda dengan etika sekuler selain diberikan legitimasi dari nash. *Ihsān* pada dasarnya berada pada wilayah spiritual, sebagaimana dipahami dari hadis Nabi saw. “*engkau menyembah Allah seakan-akan engkau melihat-Nya, dan bila engkau tak dapat melihat-Nya, maka sesungguhnya Dia melihatmu.*”³⁵ Sehingga dalam *ihsān* ada *murāqabah*³⁶ (menyadari pengawasan Tuhan), yang melahirkan *mujāhadah*³⁷ (kesungguhan untuk berperilaku sebagaimana yang dikehendaki Tuhan) dan ada *riyāḍah*³⁸ (konsisten dalam perbuatan yang diridhai-Nya). Dengan demikian, *ihsān* adalah kesadaran diri akan kehadiran Tuhan yang memberikan bobot spiritualitas pada religiusitas ibadah sekaligus menjadi pendorong lahirnya akhlak atau perilaku yang baik.

Pengetahuan *ḥuḍūrī*, yang merupakan pengetahuan tertinggi dalam pandangan sufisme, juga mempersyaratkan akhlak mulia sebagai media untuk mencapainya. Itulah sebabnya, seperti diungkap sebelumnya, bahwa pandangan aksiologi sufisme menyatu dengan pandangan epistemologinya. Dalam hal ini, Mulla Sadra menegaskan, bahwa ada tiga jenis akar keburukan yang

³⁵Hadis ini dimuat dalam Shahih Muslim pada Kitab Imān, Bab Bayān al-īmān wa al-islām wa al-ihsān. Abū al-Ḥusain Muslim ibn Ḥijaj al-Qushairī Al-Naisaburī, *Ṣaḥīḥ Muslim Juz 1*, Nomor hadis 28 dalam *Jāmi’ al-Kutub al-Tis’ah* (Digital book, Riyad: al-Dār al-‘Arabiyah li Tafniyyah al-Ma’lumāt, 2017).

³⁶Uraian detil tentang *murāqabah* dalam pandangan sufisme, lihat: Muḥy al-Dīn Ibn al-‘Arabī, *Al-Futuḥāt Al-Makkiyyah (Jilid III)* (Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah, 1999), 313–318.

³⁷Mujāhadah menunjukkan adanya tantangan atau kesulitan dalam pelaksanaannya, sehingga dibutuhkan kesungguhan dan tekad untuk melakukannya, uraian selengkapnya tentang istilah ini dalam terminology sufisme, lihat: *Ibid.*, 316–323.

³⁸*Riyāḍah* dalam pandangan Ibnu ‘Arabī adalah *tahzīb al-akhlāq* (perbaikan akhlak), lihat: Muḥy al-Dīn Ibn al-‘Arabī, *Al-Futuḥāt Al-Makkiyyah (Jilid IV)* (Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah, 1999), 166–168.

menghancurkan jiwa, sekaligus menghalangi pencapaian pengetahuan sejati, yaitu: *pertama*, ketiadaan pengetahuan tentang realitas diri sendiri; *kedua*, kecintaan kepada kekuasaan, kekayaan, nafsu dan kenikmatan duniawi; dan *ketiga*, dorongan jiwa kepada kejahatan (*nafs al-ammārah*) yang bergabung dengan tipuan setan, sehingga kejahatan dianggap kebaikan dan kebaikan dianggap kejahatan. Oleh karena itulah, para sufi berupaya konsisten dalam menjaga akhlak mulia sebagai media untuk membersihkan jiwanya—yang merupakan lokus dari pengenalan diri—dari segala kotoran (dosa), karena hanya dengan kebersihan jiwa itulah ilmu sejati dapat diperoleh.³⁹ Akhlak yang berorientasi pada bangunan relasi kedekatan dengan Tuhan inilah yang disebut dengan *ihsān*.

Dalam praktek pendidikan Islam multikultural, dimensi *ihsān* harus diintegrasikan dalam pembelajaran PAI atau studi-studi keislaman. Dalam pembelajaran shalat misalnya, tidak cukup sekedar syarat rukunnya, tetapi juga dimensi spritualnya, termasuk menggali pesan-pesan moral yang dikandungnya. Sehingga, shalat benar-benar dapat melahirkan pribadi yang tercegah dari perbuatan keji dan mungkar.

3. Dari keberagamaan subjektif ke intersubjektif

M. Amin Abdullah memetakan tipologi keberagamaan ke dalam tiga kategori, yaitu: keberagamaan subjektif, keberagamaan objektif, dan keberagamaan intersubjektif.⁴⁰ Tipologi ini pada dasarnya adalah implikasi dari tiga model

³⁹Haidar Bagir, *Epistemologi Tasawuf: Sebuah Pengantar* (Bandung: Mizan, 2017), 131–132.

⁴⁰M. Amin Abdullah, *Mutidisiplin, Interdisiplin, Dan Transdisiplin: Metode Studi Agama Dan Studi Islam Di Era Kontemporer*, ed. Azaki Khoirudin (Yogyakarta: IB Pustaka PT. Litera

pendekatan dalam studi agama, yaitu: dogmatis, kritis, dan etis. Pendekatan dogmatis melahirkan corak keberagamaan subjektif, pendekatan kritis melahirkan keberagamaan objektif, dan pendekatan etis melahirkan keberagamaan intersubjektif.⁴¹

Senada dengan Amin Abdullah, Michael Grimmit—sebagaimana dikutip Ahmad Asrori,⁴² memaknai Pendidikan Agama dalam tiga arti yang berbeda, yaitu: 1) belajar agama (*learning religion*); 2) belajar tentang agama (*learning about religion*); dan 3) belajar dari agama (*learning from religion*). Pertama, pendidikan agama sebagai “*learning religion*” berarti transmisi budaya agama, kepercayaan, dan nilai-nilai dari satu generasi ke generasi berikutnya. Fungsi pendidikan agama dalam perspektif ini adalah melestarikan dan meneruskan nilai-nilai agama dan tradisi. Kedua, pendidikan agama sebagai “*learning about religion*” berarti mempelajari agama secara obyektif murni dan deskriptif, bukan sekadar menyerap atau menerima nilai-nilai agama. Terakhir, ketiga, “*learning from religion*”, yang mengacu pada hal-hal berikut: keuntungan apa yang akan diperoleh individu yang mendalami agama; bagaimana agama bisa berkontribusi untuk menerangi masalah manusia; dan bagaimana agama dapat membentuk karakter dalam diri peserta didik.

Cahaya Bangsa, 2020), 234–237. Uraian tentang tipologi keberagamaan ini dapat lihat kembali pada Bab III disertasi ini.

⁴¹M. Amin Abdullah, “The Intersubjective Type of Religiosity: Theoretical Framework and Methodological Construction for Developing Human Sciences in a Progressive Muslim Perspective,” *Al-Jami’ah* 58, no. 1 (2020): 63–102.

⁴²Achmad Asrori, “Contemporary Religious Education Model on the Challenge of Indonesian Multiculturalism,” *Journal of Indonesian Islam* 10, no. 2 (2016): 263.

Ilustrasi dari tiga makna Pendidikan Agama (Grimmit) bila dikorelasikan dengan tipologi studi agama dan corak keberagamaan (Amin Abdullah), dapat dilihat pada tabel 4.1.

Tabel 4.1 Korelasi Pendidikan Agama, Pendekatan dan Corak Keberagamaan

Pendidikan Agama	Pendekatan	Keberagamaan
<i>Learning Religion</i>	Dogmatis	Subjektif
<i>Learning about Religion</i>	Kritis	Objektif
<i>Learning from Religion</i>	Etis	Intersubjektif

Pendidikan Agama yang dipraktekkan selama ini, bukan hanya di kalangan umat Islam, tetapi secara umum di seluruh dunia—dalam penilaian Amin Abdullah—masih pada tataran subyektif, belum menyentuh dimensi obyektif religiusitas, apalagi yang bersifat intersubjektif. Boleh jadi, seseorang benar-benar mengerti dan sangat paham agamanya sendiri, tetapi sangat buta huruf, dan tidak memahami religiusitas orang lain.⁴³ Artinya, dalam istilah Grimmit, Pendidikan Agama yang dipraktekkan selama ini masih pada tataran “*learning religion*”, yakni sebagai proses transmisi budaya agama, kepercayaan, dan nilai-nilai dari satu generasi ke generasi berikutnya.

Keberagamaan yang dibutuhkan dalam masyarakat global yang multikultur adalah keberagamaan intersubjektif, yang dicirikan dengan kemampuan dan kepekaan kelompok elit terhadap keberadaan komunitas lain yang memiliki hak

⁴³Abdullah, “The Intersubjective Type of Religiosity: Theoretical Framework and Methodological Construction for Developing Human Sciences in a Progressive Muslim Perspective,” 95.

untuk dihormati dan dijamin. Inilah nilai inti masyarakat multikultural. Keberagamaan intersubjektif ini harus dibangun berdasarkan perpaduan antara keberagamaan subjektif dan keberagamaan objektif. Dengan demikian, umat beragama, di samping menguasai bahasa dan idiom tradisi dan agamanya sendiri (subjektif) juga menguasai, memahami kosakata dan pandangan dunia yang digunakan oleh orang atau kelompok lain (objektif). Dengan cara ini, akan terbentuk pandangan dunia keagamaan baru yang kondusif bagi pembentukan sinergi keragaman agama di seluruh dunia yang mengglobal.⁴⁴

Pendekatan sufistik dapat memainkan peran dalam mengintegrasikan antara keberagamaan subjektif dengan keberagamaan objektif sehingga melahirkan keberagamaan intersubjektif. Paling tidak, ada dua alasan mengapa sufisme berpotensi memainkan peran ini. *Pertama*, sufisme selalu mengapresiasi setiap hubungan manusia dengan Tuhan sebagai sebuah pengalaman unik dan subjektif yang jika diungkapkan akan melahirkan keragaman karena keterbatasan bahasa dalam mengungkapkannya. Jangankan dengan penganut agama lain, sesama muslim sekalipun memiliki pengalaman spiritual yang berbeda dalam hubungannya dengan Tuhan. Pengalaman spiritual-transenden selalu menjadi wilayah misteri antara Tuhan dengan hamba-Nya. Namun demikian, setiap bentuk kepercayaan kepada Tuhan (agama) adalah bagian dari *tajallī* Tuhan, perbedaan yang terjadi dalam dunia fenomenal disebabkan oleh kesiapan manusia untuk menerima dan menampung *tajallī* tersebut. Dengan kata lain, pluralisme agama merupakan konsekuensi langsung dari perbedaan makhluk dalam “kesiapan” atau “kapasitas”

⁴⁴Ibid., 95–97.

untuk menerima *tajallī*-Nya.⁴⁵ Berdasarkan logika ini, sufisme pada dasarnya mengakomodir keberagaman subjektif dan keberagaman objektif sekaligus. Sehingga sangat memungkinkan untuk membangun keberagaman intersubjektif dengan pendekatan sufistik.

Kedua, pendekatan etis yang dikembangkan dalam sufisme sebagai bagian integral dalam epistemologinya merupakan modal utama dalam membangun Pendidikan Agama yang bercorak “*learning from religion*” yang akan melahirkan pemahaman keagamaan dan berkontribusi dalam memberi arahan bagi masalah kemanusiaan dan membentuk karakter dalam diri peserta didik. Pendekatan etis, merupakan kombinasi dari pendekatan dogmatis (subjektif) dan pendekatan kritis (objektif), sehingga melahirkan keberagaman intersubjektif. Keberagaman dalam tingkat intersubjektif ini termanifestasikan secara konkrit dalam bentuk keagungan moral (*makārim al-akhlāq*) yang merupakan salah satu tujuan utama tugas kenabian.

C. Kerangka Implementasi Pendidikan Islam Multikultural

Pembahasan tentang kerangka implementasi Pendidikan Islam Multikultural akan diuraikan berdasarkan pada lima dimensi pendidikan multikultural yang dikemukakan oleh James A. Banks. Dimensi yang dimaksud meliputi: integrasi materi, proses konstruksi pengetahuan, pengurangan prasangka, pedagogi kesetaraan, dan kultur lembaga.⁴⁶ Kelima dimensi ini akan dibahas

⁴⁵Media Zainul Bahri, “Ibn ‘Arabi and the Transcendental Unity of Religions,” *Al-Jami’ah: Journal of Islamic Studies* 50, no. 2 (2012): 465–466.

⁴⁶James 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), 22. James A. Banks, “Multiculturalism’s Five

dengan berpijak pada prinsip dan paradigma Pendidikan Islam Multikultural yang dalam konteks tulisan ini menggunakan perspektif sufisme.

1. Integrasi materi

Pendidikan Islam multikultural mengharuskan adanya proses integrasi nilai-nilai multikulturalisme sufistik dalam materi pembelajaran. Proses integrasi materi ini dilakukan melalui beberapa alternatif pendekatan yang dapat dipilih sesuai dengan konteks mata pelajaran. Dalam hal ini, dapat dipetakan ke dalam dua model utama, yaitu:

- a. integrasi nilai-nilai multikulturalisme sufistik ke dalam mata pelajaran (mata kuliah) Pendidikan Agama Islam (PAI);
- b. integrasi nilai-nilai multikulturalisme sufistik pada mata pelajaran (mata kuliah) dalam rumpun *Islamic studies*, seperti: Studi Alquran, Studi Hadis, Fiqh, Akidah Akhlak, Sejarah Peradaban Islam, dan lain-lain.

Kategori pertama (a) diterapkan pada lembaga pendidikan umum, mulai dari tingkat dasar hingga perguruan tinggi. Sedangkan kategori kedua (b) diterapkan pada lembaga pendidikan keagamaan, mulai dari madrasah ibtidaiyah hingga perguruan tinggi.

Pendidikan Islam Multikultural, karena berbasis pada multikulturalisme sufistik, maka ada dua hal yang harus diperhatikan dalam proses integrasi materi, yaitu: paradigma pembelajaran dan pendekatan yang digunakan.

Dimensions,” *NEA Today*, last modified 1998, accessed October 21, 2020, <http://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.Multiculturalism.pdf>. Lihat juga: James A. Banks, “Approaches to Multicultural Curriculum Reform,” *Trotter Review* 3, no. 3 (1989): 17–19, accessed October 25, 2020, http://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5.

a. *Paradigma pembelajaran*

Hal yang paling penting dalam proses integrasi nilai-nilai multikulturalisme sufistik dalam pembelajaran PAI dan *Islamic Studies*, adalah paradigma pembelajaran yang berbasis pada paradigma pendidikan Islam multikultural, sebagaimana telah diuraikan sebelumnya. Sehingga dalam proses pembelajaran paradigma yang digunakan adalah:

- menyeimbangkan antara aspek religiusitas (eksoterik) dengan aspek spritualitas (esoterik) ajaran agama;
- mengintegrasikan aspek *imān*, *islām*, dan *ihsān* sebagai satu kesatuan; dan
- diorientasikan untuk mengembangkan sikap keberagamaan, secara bertahap, dari subjektif, objektif hingga intersubjektif.

Paradigma pembelajaran ini menggantikan paradigma lama yang didominasi oleh paradigma legal formalistik (fiqh) dalam memahami agama. Namun, demikian dalam praktek pembelajaran harus tetap mempertimbangkan aspek psikologis dan jenjang pendidikan peserta didik, terutama dalam hal ini kesesuaian dengan psikologi perkembangan spiritual peserta didik.

Pada tataran praktis, pengembangan sikap keagamaan dari tahap subjektif, objektif hingga tahap intersubjektif, dapat dilakukan dengan merujuk pada hasil-hasil penelitian tentang psikologi perkembangan spiritual. Teori perkembangan spiritual yang populer dalam psikologi agama, antara lain, teori James W. Fowler,⁴⁷

⁴⁷Jeff Astley, "The Psychology of Faith Development" dalam Marian de Souza et al., eds., *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing* (London and New York: Springer, 2009), 231–246. Lihat juga: Allen C Gathman and Craig L Nesson, "Fowler's Stages of Faith Development In An Honors Science-and-Religion Seminar," *Zygon* 32, no. 3 (1997): 409–411; Adrian Coyle, "Critical Responses to Faith Development Theory: A Useful Agenda for Change?," *Archive for the Psychology of Religion* 33, no. 3 (2011): 281–298; Jonathan P. Schwartz

yang menyatakan bahwa spiritualitas seseorang mengalami perkembangan sebagaimana halnya perkembangan aspek psikologis lainnya. Perkembangan spiritual melalui enam fase, yaitu: *fase pertama*, keyakinan intuitif-projektif (*intuitive-projective faith*) di Usia 4-7 tahun, yaitu keyakinan yang hadir dalam imajinasi dan kehidupan batin anak yang dipenuhi fantasi. Tidak terkekang oleh logika, dan mencerminkan kesadaran awal akan misteri kehidupan, kematian, seks, dan tabu budaya. Munculnya pemikiran operasional konkret sangat penting untuk mengakhiri tahap ini.⁴⁸

Fase kedua, keyakinan mitis literal (*mythic-literal faith*), usia 7-11 tahun. Dalam tahap ini kepercayaan ditafsirkan secara harfiah. Kebenaran agama dikomunikasikan melalui cerita, di mana moralitas bersifat legalistik dan simbol hanya diperbolehkan dalam satu makna. Berbeda dengan fluiditas tahap 1, tahap ini ditandai dengan kepatuhan pada keyakinan inti yang ditentukan oleh kelompok sosial primer.⁴⁹

Fase ketiga, keyakinan konvensional-sintetis (*synthetic-conventional faith*), usia 11/12-17/18 tahun. Dunia individu berkembang di luar pengaruh keluarga dekat seperti sekolah, pekerjaan, media, dan teman. Suatu sintesis dicapai di mana seseorang berusaha untuk menyeimbangkan pengaruh-pengaruh ini. Ada unsur

and Lori D. Lindley, "Faith Development Research Revisited: Accounting for Diversity in Structure, Content, and Narrativity of Faith," *The International Journal for the Psychology of Religion* 15, no. 2 (205AD): 99–21. Teori ini dibangun dari hasil penelitian yang dilakukan oleh Fowler bersama rekan-rekannya pada tahun 1972-1984, melibatkan lebih dari 500 orang responden, mulai dari umur 4 tahun sampai 88 tahun.

⁴⁸Gathman and Nesson, "Fowler's Stages of Faith Development In An Honors Science-and-Religion Seminar," 409.

⁴⁹Ibid., 409–410.

konformisme yang kuat dengan pandangan "masyarakat". Keyakinan dan nilai berfungsi sebagai ideologi yang dipegang secara implisit, tanpa analisa kritis. Tahap ini akan berakhir ketika seseorang mulai kecewa dengan otoritas tradisional dan kepercayaan yang mapan. Seseorang mulai melihat bagaimana nilai-nilai itu relatif terhadap pendidikan dan status sosial seseorang. Pada saat itu, pemikiran kritis dimulai.⁵⁰

Fase keempat, keyakinan reflektif individuatif (*individuated-reflective faith*), usia awal 20-an, 30-an atau 40-an tahun. Penetapan usia pada fase ini sangat relatif, tergantung dari kondisi individu. Tahap ini ditandai dengan perkembangan pandangan dunia yang mapan. Pendapat orang lain menjadi kurang signifikan, atau disesuaikan dengan pandangan pribadinya. Simbol dianalisis menurut artinya dan "demitologi". Tahap ini adalah tahap yang sangat intelektual, yang dicirikan oleh kepercayaan pada kekuatan penalaran kritis. Tahap ini berakhir saat individu memasuki kesadaran akan kompleksitas hidup. Kekecewaan hanya dapat diredakan dengan pendekatan kebenaran yang lebih dialektis.⁵¹

Fase kelima, keyakinan konjungtif (*conjunctive faith*), umumnya terjadi di usia paruh baya, jarang terjadi sebelum usia 30. Tahap ini bergerak menuju integrasi dari apa yang sebelumnya dianggap sepele atau diabaikan. Integrasi ini melibatkan apresiasi baru atas kekuatan mitos dan simbol (fase kedua). Penalaran tahap awal bergabung menjadi sintesis baru. Seseorang belajar untuk menegaskan perbedaan

⁵⁰Ibid., 410.

⁵¹Ibid.

dari "yang lain", sambil tetap berpijak pada tradisinya sendiri. Hanya sedikit orang yang pernah melampaui tahap ini dan masuk pada fase keenam.⁵²

Fase keenam, universalisasi keyakinan (*Universalizing Faith*). Tahap ini dicirikan, tidak hanya oleh kesadaran akan nilai-nilai universal seperti keadilan, perdamaian, dan kepedulian tanpa pamrih, tetapi juga oleh kehidupan yang dihayati dalam komitmen terhadap cita-cita ini. Fowler menggunakan tokoh-tokoh seperti Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Jr., dan Mother Teresa. Meskipun tidak lepas dari kekurangan manusiawi, individu-individu ini berfungsi sebagai model bagi masyarakat.⁵³

Berdasarkan teori Fowler di atas, pendidik dapat menentukan pada fase mana penguatan keberagaman subjektif, objektif, dan intersubjektif dapat berlangsung. Hal yang menarik, bahwa fase keempat, keyakinan reflektif individuatif (*individuate-reflective faith*), tidak ditentukan oleh usia, sehingga dapat terjadi di usia awal 20-an tahun, tetapi juga ada kemungkinan baru terjadi pada usia 40-an tahun. Artinya, cepat atau lambat seseorang memasuki fase ini, sangat ditentukan oleh kemampuannya melewati fase ketiga, dan disinilah pendidikan agama memainkan peran utamanya, bagaimana peserta didik dapat mencapai kematangan spiritual pada fase yang tepat. Bila pada fase ketiga masih terpaku pada pendekatan legalistik formal, maka besar kemungkinan perkembangan spiritual peserta didik akan terlambat memasuki fase keempat. Fase keempat ini—fase di mana seseorang dapat dipandang sudah memiliki kemandirian

⁵²Ibid.

⁵³Ibid., 410–411.

spiritualitas (keyakinan), bukan sekedar mengikuti orang-orang di sekitarnya—idealnya terjadi di usia awal 20-an tahun, atau pada jenjang perguruan tinggi. Pada fase ini, pendidikan agama (PAI dan *Islamic Studies*) sudah berorientasi pengembangan keberagamaan objektif dengan pendekatan akademis-ilmiah, bukan lagi pendekatan doktriner.

Tabel 4.2 ilustrasi tahap perkembangan spiritual, corak keberagamaan dan pendekatan dalam memahami agama

	Tahap perkembangan spiritual	Jenjang Pendidikan	Corak Keberagamaan	Pendekatan
I	<i>Intuitive-projective faith</i> (4-7 tahun): keyakinan hadir dalam bentuk imajinasi	PAUD	subjektif	pendekatan imaniyah
II	<i>Mythic-literal faith</i> (7-11 tahun): kepercayaan ditafsirkan secara harfiah	Tingkat Dasar (SD)	subjektif	pendekatan imaniyah
III	<i>Synthetic-conventional faith</i> (11/12-17/18 tahun): keyakinan dipegang sebagai ideologi, tanpa kritis.	Tingkat Menengah (SLTP-SLTA)	- subjektif lebih dominan, - awal objektif	pendekatan imaniyah lebih dominan, pendekatan kritis-Ilmiah mulai tumbuh. Keberhasilan melalui tahap ini sangat menentukan kesiapan memasuki tahap IV
IV	<i>Individuative-reflective faith</i> (awal 20-an, 30-an, 40-an): keyakinan yang mapan dan mandiri, tidak mudah dipengaruhi oleh orang lain.	Perguruan Tinggi	- subjektif - objektif	pendekatan ilmiah
V	<i>Conjunctive faith</i> (umumnya di usia 30 ke atas): integrasi yang melibatkan apresiasi baru atas kekuatan mitos dan simbol		Intersubjektif	Pada tahap ini puncak spiritualitas seseorang. Namun, hanya segelintir orang yang dapat mencapai tahap VI

Tahap perkembangan spiritual	Jenjang Pendidikan	Corak Keberagamaan	Pendekatan
VI <i>Universalizing Faith</i> , kesadaran dan komitmen terhadap nilai-nilai universal		Intersubjektif	

Dengan menggunakan paradigma pendidikan Islam multikultural dalam pembelajaran PAI dan *Islamic studies* (yakni keseimbangan aspek religiusitas dan spritualitas, serta integrasi *īmān, islām dan ihsān*), maka perkembangan sikap keberagamaan dari subjektif, objektif hingga intersubjektif dapat berjalan secara tepat waktu sesuai dengan perkembangan spritualitas peserta didik. Sehingga, pada puncaknya lembaga pendidikan dapat melahirkan para sarjana yang memiliki sikap keberagamaan yang peka terhadap komunitas lain. Para tokoh, yang dalam bahasa Amin Abdullah, mampu menggunakan bahasa religi yang bernuansa bilingual (dua bahasa, dua pandangan dunia). Menguasai bahasa dan idiom tradisi dan agamanya sendiri (subjektif) dan sekaligus menguasai, memahami kosakata dan pandangan dunia yang digunakan oleh orang atau kelompok lain (objektif).⁵⁴

b. Pendekatan dalam proses integrasi

Selanjutnya, dalam proses integrasi materi multikulturalisme sufistik ke dalam kurikulum, ada beberapa pendekatan dapat digunakan. Banks menawarkan empat pendekatan dalam pendidikan multikultural yang dapat dipilih berdasarkan konteks pembelajaran. Pendekatan ini, karena bersifat teknis, dapat diadopsi dalam pembelajaran pendidikan Islam multikultural, yaitu: *Additive Approach, The*

⁵⁴Abdullah, "The Intersubjective Type of Religiosity: Theoretical Framework and Methodological Construction for Developing Human Sciences in a Progressive Muslim Perspective," 97.

*Transformation Approach, The Decision-Making and Social Action Approach, dan The Mixing and Blending Approaches.*⁵⁵

1) *Additive approach*

Additive approach yaitu pendekatan yang dilakukan melalui penambahan konten, konsep, tema, dan perspektif multikultural ke dalam kurikulum, tanpa merubah struktur substantif kurikulum itu sendiri. Pendekatan ini pada mulanya diperkenalkan oleh Bank untuk mengintegrasikan konten etnik ke dalam kurikulum dengan tujuan memberi kesempatan kepada peserta didik memahami dan mengapresiasi kelompok etnik atau budaya orang lain.⁵⁶ Konten etnik di sini harus dilihat sebagai sampel dari keragaman kultural, sehingga pendekatan ini juga dapat digunakan untuk mengintegrasikan konten lainnya, seperti: agama, mazhab pemikiran, atau keragaman praktek keagamaan.

Dalam konteks pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) atau *Islamic Studies*, konten etnik atau varian kultural lainnya yang diintegrasikan dalam pembelajaran bukan sekedar untuk memperkenalkan keragaman etnik, budaya, agama, kepercayaan dan atribut-atribut kultural lainnya, tetapi juga memberikan pemaknaan bahwa semua itu adalah manifestasi *tajalli asmā* Ilahi yang harus dihargai. Hal yang tak kalah pentingnya untuk diperkenalkan terkait dengan konten etnik ini adalah keragaman praktek keberagaman (religiusitas) yang dipengaruhi

⁵⁵Uraian tentang keempat pendekatan ini merujuk kepada pandangan James A. Banks dengan beberapa adaptasi sesuai konteks. Lihat: Banks, "Approaches to Multicultural Curriculum Reform"; Banks, "Multicultural Education: Characteristics and Goals," 237–254. Bandingkan dengan model integrasi yang ditawarkan Schumacher dalam Donna H. Schumacher, "Five Levels of Curriculum Integration Defined, Refined, and Described," *Research in Middle Level Education* 18, no. 3 (1995): 73–94.

⁵⁶Banks, "Approaches to Multicultural Curriculum Reform," 17.

oleh budaya lokal. Bagaimana, misalnya, tradisi tahlilan atau ta'ziah dipraktikkan oleh suku Jawa, Bugis, Kaili, dan yang lainnya, masing-masing memiliki keunikan meskipun semuanya mendasarkan aktivitasnya tersebut pada ajaran Islam.

2) *The Transformation Approach*

The Transformation Approach, yaitu pendekatan yang dilakukan dengan mengubah asumsi dasar kurikulum dan memungkinkan peserta didik untuk melihat konsep, isu, tema, dan masalah dari beragam perspektif, dan terutama dari perspektif sufisme. Masalah utama pendekatan transformasi bukanlah penambahan daftar panjang varian budaya yang ada di masyarakat, tetapi infus beragam perspektif, kerangka acuan, dan konten dari berbagai kelompok yang akan memperluas wawasan pemikiran peserta didik dalam memahami keragaman. Dengan kata lain, pendekatan transformatif memberikan ruang pertemuan dari berbagai macam perspektif terhadap suatu masalah atau tema kajian. Dalam konteks pembelajaran PAI dan *Islamic studies*, perspektif dari berbagai mazhab pemikiran keagamaan harus diperkenalkan, dan memberi kesempatan kepada peserta didik untuk melakukan perbandingan tanpa menginterupsi atau mengarahkannya kepada mazhab pemikiran tertentu. Pendekatan transformatif memungkinkan peserta didik untuk mereview secara kritis terhadap pemikiran dan paradigma *mainstream*.

3) *The Decision-Making and Social Action Approach*

The Decision-Making and Social Action Approach, yaitu pendekatan yang mencakup semua elemen pendekatan transformasi tetapi menambahkan komponen yang mengharuskan peserta didik untuk membuat keputusan dan mengambil

tindakan yang berkaitan dengan konsep atau masalah yang telah mereka pelajari. Dalam pendekatan ini, peserta didik mengkaji masalah sosial-keagamaan, seperti, "Tindakan apa yang harus kita lakukan untuk mengurangi fenomena saling mengkafirkan antar kelompok keagamaan?" "Bagaimana menghilangkan sikap saling curiga antar pemeluk agama yang berbeda". Mereka mengumpulkan data terkait, menganalisis nilai dan keyakinan mereka, sumber-sumber referensi keagamaan mereka, dan mengidentifikasi tindakan alternatif, dan akhirnya memutuskan tindakan apa, jika ada, yang akan mereka ambil untuk menyelesaikan masalah tersebut, minimal di lingkungan sekolah atau kampus. Tujuan utama pendekatan ini adalah untuk mengajarkan cara berpikir dan keterampilan membuat keputusan. Dan yang terpenting dari semua proses ini adalah melibatkan cara pandang sufisme dalam menganalisis setiap masalah, sehingga pendekatan yang ditonjolkan adalah pendekatan moral.

4) *The Mixing and Blending Approaches*

The Mixing and Blending Approaches adalah pendekatan yang memadukan beberapa pendekatan sebelumnya. Peralihan antar pendekatan dilakukan secara bertahap dari tingkat pertama ke tingkat yang lebih tinggi dari pendekatan *additive* ke tingkat *transformation*, dan pada akhirnya ke tingkat *decision-making and social action*.

2. Kontruksi pengetahuan

Konstruksi pengetahuan sebagai salah satu dimensi pendidikan multikultural yang ditawarkan oleh Bank, pada prinsipnya dimaksudkan untuk melakukan verifikasi ulang terhadap bangunan pengetahuan yang dalam prosesnya

dipengaruhi oleh kondisi sosio-kultural serta paradigma *mainstream*, sehingga ada cela terjadinya bias objektivitas. Bagaimana, misalnya, teori Darwin mempengaruhi lahirnya rasisme saintifik (*scientific racism*) di era abad ke-19 hingga abad ke-20, khususnya di negara-negara Barat, di mana interpretasi terhadap tes kemampuan mental seseorang—misalnya—dihubungkan dengan asal-usul rasnya.⁵⁷ Demikian pula, bagaimana kolonialisme telah melahirkan cara pandang yang sub ordinatif terhadap negara dan masyarakat bekas jajahan pada era pasca kolonialisme. Pandangan superioritas kulit putih terhadap kulit hitam adalah salah satu contoh konkrit yang hingga hari ini masih belum pulih sepenuhnya.

Konstruksi pengetahuan yang demikian itu pada akhirnya memproduksi cara pandang diskriminatif terhadap kelompok tertentu. Dengan demikian, inti dari pemahaman terhadap konstruksi pengetahuan adalah bagaimana peserta didik dapat memahami terjadinya pandangan yang bias terhadap suatu kelompok, aliran, atau komunitas budaya tertentu, dengan mencermati latar sosio-historis lahirnya pengetahuan atau pemikiran itu sendiri.

Dalam konteks Islam, misalnya, lahirnya kelompok radikalisme agama adalah bagian dari konstruksi sejarah sosial dan politik umat Islam dalam perjalanan sejarahnya. Sobic-El-Rayess, melihat hal ini dalam perspektif teori transformasi tiga tahap yang terjadi dalam sejarah Islam. Tiga tahap yang dimaksud, adalah:

- *tahap pertama*, Islam berkembang dengan cepat ketika keyakinan (agama) dan rasionalitas berjalan harmonis;

⁵⁷Banks, "Multicultural Education: Characteristics and Goals," 20–21.

- *Tahap kedua*, ketika Islam mulai terpecah belah dan kerajaan Islam runtuh, keyakinan (agama) lebih diutamakan daripada rasionalitas yang berdampak negatif pada definisi pengetahuan;
- *Tahap ketiga*, hasil dari puncak keretakan antara paham keagamaan dengan rasionalitas yang kemudian melahirkan muslim yang teradikalisasi. Pemahaman keagamaan ini mulai dipahami sebagai satu-satunya pemasok pengetahuan tanpa memperhitungkan alasan yang mendasari keyakinan tersebut.⁵⁸

Dan yang lebih tragis, citra Islam yang radikal inilah (hasil konstruksi pengetahuan tahap ketiga) yang justru mempengaruhi pandangan sebagian masyarakat Barat terhadap Islam yang kemudian melahirkan perspektif yang negatif terhadap umat Islam secara keseluruhan (*islamophobia*).⁵⁹

Konstruksi pengetahuan bukan hanya dilahirkan dari pengetahuan akademis ilmiah, tetapi—menurut Bank—mencakup lima jenis ilmu pengetahuan, yaitu: 1) pengetahuan personal/kultural; 2) pengetahuan populer; 3) pengetahuan akademis *mainstream*; 4) pengetahuan akademis transformatif (*anti mainstream*); dan 5) pengetahuan kurikuler. Meskipun secara konseptual, pengetahuan tersebut dapat dikategorisasikan tetapi dalam realitas semuanya saling terkait dan *over lap* dengan

⁵⁸Lihat: Amra Sabic-El-Rayess, “Epistemological Shifts in Knowledge and Education in Islam: A New Perspective on the Emergence of Radicalization amongst Muslims,” *International Journal of Educational Development* 73 (March 1, 2020): 1–10.

⁵⁹Lynn Revell, “Religious Education, Conflict and Diversity: An Exploration of Young Children’s Perceptions of Islam,” *Educational Studies* 36, no. 2 (2010): 214.

cara yang dinamis yang kemudian membentuk cara pandang individu dan juga masyarakat dalam melihat realitas.⁶⁰

Proses konstruksi pengetahuan sebagaimana dijelaskan di atas, juga terjadi pada pemikiran keagamaan. Pandangan keagamaan seseorang adalah konstruksi kultural yang dibentuk oleh lingkungan keluarga dan komunitas, media massa, mazhab pemikiran dominan serta latar belakang pendidikan. Di lembaga pendidikan, peserta didik memiliki latar belakang kultural yang beragam dan tentu saja pemikiran dan pemahaman keagamaan mereka pun beragam. Hal ini harus mendapat perhatian dalam proses pendidikan dan pengajaran, sehingga perbedaan-perbedaan tersebut tidak berkonsekuensi pada lahirnya pandangan diskriminatif terhadap kelompok tertentu.

Persoalan konstruksi pengetahuan ini, khususnya dalam bidang *Islamic Studies*, bukan hanya dilihat dari sisi subjek (peserta didik) tetapi juga dari sisi objek pengetahuan (bahan kajian, pemikiran keagamaan). Bahwa hasil pemikiran atau interpretasi seseorang terhadap teks suci (Alquran dan Hadis), termasuk yang telah melembaga dalam bentuk mazhab, tingkat kebenarannya tidaklah absolut sebagaimana halnya teks suci itu sendiri. Hal ini perlu dipahami oleh peserta didik agar tidak terjebak dalam apa yang disebut oleh Arkoun sebagai pensakralan pemikiran keagamaan (*taqdīs al-afkār al-dīniyyah*), yang merupakan salah satu pemicu lahirnya sikap fundamentalis-radikal dalam beragama.

⁶⁰James A. Banks, "The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education," *Educational Researcher* 22, no. 5 (1993): 6. Uraian tentang kelima jenis pengetahuan ini dapat dilihat kembali pada bab II disertasi ini.

Dalam konteks pengembangan pendidikan Islam multikultural, salah satu tugas beratnya adalah rekonstruksi pemikiran keagamaan peserta didik yang sudah terbangun berdasarkan konstruksi pemikiran *mainstream*, yakni *fiqh oriented*, cara berfikir hitam putih. Ada dua pendekatan yang perlu dilakukan dalam hal ini, yaitu: 1) pendekatan ilmiah dengan memberikan wawasan objektif seputar *setting socio-cultural historis* di balik lahirnya keragaman dalam mazhab pemikiran keagamaan (fiqh dan kalam);⁶¹ dan 2) pendekatan etis dengan menginternalisasikan cara pandang sufisme yang mengedepankan pendekatan spiritual (*ihsān*) dalam melihat segala bentuk perbedaan.⁶² Dua pendekatan ini harus berjalan seiring untuk mengimbangi pendekatan doktriner yang sudah mapan, sehingga dengan demikian dapat melahirkan konstruksi pengetahuan dan pemahaman baru yang inklusif.

3. Pandangan positif

James A. Banks memasukkan dimensi pengurangan prasangka atau kecurigaan (*prejudice*) sebagai salah satu dimensi pendidikan multikultural. Prasangka yang dimaksud oleh Banks adalah sebuah persepsi negatif terhadap kelompok tertentu. Hal ini berangkat dari pemikiran bahwa banyak peserta didik—karena dipengaruhi oleh konstruksi pengetahuan dari kelompok terdekatnya, keluarga dan lingkungan—memiliki cara pandang negatif terhadap suku, ras atau agama dan keyakinan tertentu. Oleh karena itu, salah satu tujuan pendidikan multikultural adalah memberi jaminan bahwa proses dan aktivitas pendidikan

⁶¹Lihat Misalnya: Rusli, “Interaksi Power Dan Knowledge Dalam Konstruksi Mazhab Fiqih Dalam Perspektif Historis,” *Islamica* 4, no. 1 (2009): 80–94.

⁶²Tentang pendekatan sufisme dalam pembelajaran, lihat antara lain: Polat, “Tasawwuf-Oriented Educational Philosophy and Its Relevance to the Formation of Religion and Ethics Course Curriculum.”

diorientasikan untuk mengembangkan sikap positif terhadap kelompok, agama, suku, mazhab dan pemikiran keagamaan yang berbeda.⁶³ Dengan demikian, dimensi ini masih sangat terkait dengan dimensi sebelumnya, konstruksi pengetahuan.

Pandangan negatif terhadap kelompok tertentu, pada umumnya berbasis pada isu ras, suku atau agama. Dan meskipun rasisme secara formal dikecam oleh semua bangsa, tetapi fenomena rasisme masih ada hingga hari ini. Kasus yang baru terjadi di tahun 2020, George Floyd, pria kulit hitam yang meninggal setelah lehernya ditindih dengan lutut oleh petugas kepolisian Amerika, yang kemudian melahirkan demonstrasi anti rasisme secara besar-besaran menunjukkan bahwa rasisme masih eksis bahkan di negara yang mengklaim diri paling demokratis. Demikian pula, penghinaan bernuansa rasisme terhadap mahasiswa Papua,⁶⁴ yang kemudian disusul dengan pernyataan rasisme di media sosial terhadap salah satu tokoh Papua,⁶⁵ menunjukkan bahwa di Indonesia sendiri isu rasisme belum hilang.

Pandangan negatif terhadap kelompok tertentu, juga terjadi dalam kehidupan umat beragama, baik secara internal maupun eksternal. Di kalangan internal umat Islam sendiri, misalnya, dewasa ini ada fenomena di mana seseorang

⁶³James A. Banks, "Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice," *Educational Research* 19 (1993): 3–49; James A. Banks, "Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges," *Phi Delta Kappa International* 75, no. 1 (1993): 22–28.

⁶⁴Endang Nurdin, "Hinaan Rasisme Terhadap Mahasiswa Papua: Semangat Membanggakan Papua 'Lebih Besar' Dari Cercaan, 'Ih Ada Orang Hitam, Kok Bisa Sampai Amerika,'" *BBC News Indonesia*, 2020, accessed March 12, 2021, <https://www.bbc.com/indonesia/dunia-53009570>.

⁶⁵Hans Arnold Kapisa and Aditya Budiman, "Dugaan Rasisme Terhadap Natalius Pigai Dilaporkan Ke Polda Papua Barat," *Tempo*, January 25, 2021, accessed March 12, 2021, <https://nasional.tempo.co/read/1426487/dugaan-rasisme-terhadap-natalius-pigai-dilaporkan-ke-polda-papua-barat/full&view=ok>.

dengan mudah menganggap sesat atau bahkan mengkafirkan orang lain atau kelompok lain berdasarkan standar mazhab pemikirannya sendiri.⁶⁶ Pandangan negatif terhadap kelompok Ahmadiyah dan Syiah, bahkan berujung pada tindak kekerasan, merupakan salah satu contoh konkrit.⁶⁷ Jika secara internal umat Islam saja fenomena ini terjadi, tentu akan lebih ekstrim lagi jika menyikapi kelompok yang berbeda agama. Padahal dalam Alquran, Allah swt dengan tegas melarang sikap merasa lebih suci, lebih beriman, lebih bertaqwa dari orang lain. Sebagaimana ditegaskan dalam Q.S. al-Najm (53): 32:

...فَلَا تُزَكُّوْا اَنْفُسَكُمْ هُوَ اَعْلَمُ بِمَنْ اَتَّقَى...

...Maka janganlah engkau menilai dirimu lebih suci (dibanding orang lain). Dia (Allah) lebih tahu siapa orang-orang yang bertakwa...

Dalam sebuah riwayat diceritakan, ketika Usamah bin Zaid ra diutus oleh Rasulullah saw ke daerah Huraqah dari suku Juhainah. Usamah menyerang mereka secara tiba-tiba pada pagi hari. Seseorang dari mereka yang diserang tiba-tiba mengucapkan, “*Laa ilaha illallah*” pada saat sudah terdesak. Tapi Usamah tetap membunuhnya. Sesampainya di Madinah, peristiwa itu didengar oleh Rasulullah saw. lalu beliau saw bersabda:

⁶⁶Lihat misalnya: Susie Evidia Y and Chairul Akhmad, “Maraknya Fenomena ‘Takfir’ (1),” *Republika*, December 3, 2012, accessed March 12, 2021, <https://www.republika.co.id/berita/dunia-islam/islam-nusantara/12/12/03/megizv-maraknya-fenomena-takfir-1>; Alhafiz K, “Mengafirkan Sesama Muslim, Takfiri, Dulu Dan Sekarang,” *NU Online*, October 29, 2018, accessed March 12, 2021, <https://islam.nu.or.id/post/read/98243/mengafirkan-sesama-muslim-takfiri-dulu-dan-sekarang>. Tentang geneologi lahirnya klaim takfiri dalam Islam, antara lain dapat dilihat dalam: M. Hafidh Widodo, “Ideologi Takfiri Muhammad Al-Maqdisi: Memahami Hubungan Beragama Dan Bernegara Perspektif Maqashid Asy-Syari’ah,” *Living Islam* 1, no. 2 (2018): 379–409.

⁶⁷BBC Indonesia, “Ramadan Kalangan Syiah Dan Ahmadiyah Yang Terusir Jauh Dari Kampung Mereka,” *BBC News Indonesia*, 2018, accessed March 13, 2021, <https://www.bbc.com/indonesia/indonesia-44463802>.

(أَقَالَ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَقَتَلْتَهُ) قَالَ قُلْتُ يَا رَسُولَ اللَّهِ إِنَّمَا قَالَهَا خَوْفًا مِنَ السِّلَاحِ .
 قَالَ (أَفَلَا شَقَقْتَ عَنْ قَلْبِهِ حَتَّى تَعْلَمَ أَقَالَهَا أَمْ لَا) فَمَا زَالَ يُكْرِرُهَا عَلَيَّ حَتَّى
 تَمَنَيْتُ أَنِّي أَسْلَمْتُ يَوْمَئِذٍ

“Bukankah ia telah mengucapkan *Lā ilāha illā Allāh*, mengapa engkau membunuhnya?” Saya (Usamah) menjawab, “Wahai Rasulullah, ia mengucapkan itu semata-mata karena takut dari senjata.” Beliau bersabda, “Mengapa engkau tidak belah saja hatinya hingga engkau dapat mengetahui, apakah ia mengucapkannya karena takut saja atau tidak?” Beliau mengulang-ulang ucapan tersebut hingga aku (Usamah) berharap seandainya aku masuk Islam hari itu saja.” (HR. Muslim).⁶⁸

Hadis di atas menunjukkan bahwa seseorang tidak punya hak menilai kadar keimanan orang lain, karena hal tersebut di luar jangkauan pengetahuan manusia. Persoalan iman adalah persoalan batin yang tak dapat diukur secara empiris dan karenanya hanya Tuhan yang berhak memberikan penilaian. Konsepsi ini harus menjadi acuan dalam pengembangan pendidikan Islam multikultural sehingga prasangka negatif terhadap pemikiran, paham, dan perilaku keagamaan orang lain dapat dihilangkan.

Prasangka negatif umumnya lahir dari kurangnya pemahaman terhadap substansi yang dipersangkakan. Faktor lainnya adalah warisan sejarah di masa lalu yang melibatkan dua kelompok yang saling mencurigai. Peristiwa Perang Salib, misalnya, masih menyisakan ruang-ruang “kecurigaan” antara umat Islam dan umat Kristiani hingga saat ini.⁶⁹ Ditambah lagi dengan peristiwa konflik antar umat

⁶⁸Hadis ini dimuat dalam Shahih Muslim pada Kitab Imān, Bab keharaman membunuh orang kafir setelah mengucapkan syahadat. Abū al-Ḥusain Muslim ibn Ḥijāj al-Qushairī al-Naisabūrī, *Ṣaḥīḥ Muslim Juz 1*, Nomor hadis 96 dalam *Jāmi’ al-Kutub al-Tis’ah* (Digital book, Riyāḍ: al-Dār al-‘Arabīyah li Tafniyyah al-Ma’lumāt, 2017).

⁶⁹M Affan, “Trauma Perang Salib Dalam Hubungan Islam-Barat,” *Sosiologi Reflektif* 6, no. 2 (2012): 13–27.

beragama di Ambon dan Poso yang kembali melibatkan dua kelompok agama tersebut. Hal yang sama juga terjadi pada kasus-kasus yang melibatkan isu SARA lainnya, seperti kasus Sampit yang melibatkan dua kelompok suku saling menyerang.⁷⁰ Peristiwa-peristiwa seperti ini, meski telah berlalu, menyisakan sikap curiga satu sama lain antar kelompok yang terlibat, dan sikap itu ditanamkan oleh masing-masing kelompok pada generasi penerusnya.

Solusi terhadap masalah-masalah seperti ini, tentu melibatkan banyak pihak terutama campur tangan negara. Namun dalam konteks kajian tulisan ini, adalah bagaimana pendidikan Islam multikultural dapat menghilangkan atau setidaknya mengurangi sikap dan persepsi negatif tersebut pada peserta didik

Dimensi pengurangan prasangka, pada dasarnya adalah dimensi sikap yang bermuara dalam hati. Dengan demikian, pengetahuan dan pengenalan terhadap keragaman, seperti yang ditawarkan dalam konsep pendidikan multikultural (Barat), tidak serta merta akan melahirkan sikap positif terhadap keragaman tersebut. Arogansi identitas (*aşabiyyah*) yang kadang-kadang diwariskan dari lingkungan keluarga atau kelompok, melahirkan cara pandang negatif terhadap kelompok lain, merasa diri lebih unggul dan lebih hebat, serta memandang kelompok lain sebagai ancaman. Sikap seperti ini tidak cukup diobati dengan pengetahuan tetapi harus dibarengi dengan sentuhan spiritual.

Oleh karena itu, pendidikan Islam multikultural, bukan hanya fokus pada aspek kognitif melalui pengenalan terhadap keragaman, tetapi yang terpenting

⁷⁰Ruslikan, "Konflik Dayak-Madura Di Kalimantan Tengah: Melacak Akar Masalah Dan Tawaran Solusi," *Masyarakat, Kebudayaan dan Politik* 14, no. 4 (2001): 1–12.

adalah aspek afektif yang bermuara dalam *qalbu*. Proses pendidikan harus mampu membantu peserta didik untuk mencapai kesadaran eksistensialnya sebagai *tajallī asmā* Ilahi. Atribut-atribut Tuhan yang tertanam dalam bentuk potensi pada diri peserta didik, diaktifkan melalui internalisasi nilai-nilai multikulturalisme sufistik, berdasarkan paradigma pembelajaran sebagaimana telah dipaparkan sebelumnya, dengan konsisten mengikuti tahapan-tahapan perkembangan spiritual peserta didik.

Atribut Ilahiyah yang terhimpun dalam *al-Asmā al-Ḥusnā*,⁷¹ dalam perspektif sufisme, harus diaktifkan sebagai karakter (moral) dalam batas-batas kemanusiaan (*takhallaqū bi khuluq Allah ‘alā tāqat al-bashariyyah*), bukan sekedar dihafalkan sebagaimana yang dipraktekkan dalam pembelajaran pendidikan agama selama ini.

Nama-nama Tuhan (*al-Asmā al-Ḥusnā*), secara garis besarnya dapat dibagi menjadi dua kategori, yakni kategori yang mencerminkan keagungan Tuhan (*Jalāl*) dan kategori yang mencerminkan keindahan (*Jamāl*)-Nya. Nama-nama keagungan Tuhan antara lain: kekuasaan, kemurkaan, otoritas, dan keadilan. Sedangkan nama-nama keindahan-Nya, antara lain: rahmat, kemurahan hati, kasih sayang, dan belas kasihan. Baik nama keagungan maupun nama keindahan diperlukan untuk keberadaan dunia yang harmonis.⁷² Menurut Ibnu ‘Arabi, tidak satu riwayatpun yang disampaikan oleh para nabi, atau dalam kitab suci, yang mengisyaratkan

⁷¹Dalam pandangan ulama jumlah atribut Ilahi pada *al-Asmā al-Ḥusnā*, yang populer sebanyak 99, namun sebenarnya, menurut pandangan sufisme, jumlahnya tidaklah terbatas dan tak dapat dihitung. Lihat: Muḥy al-Dīn Ibn al-‘Arabī, *Al-Futuḥāt Al-Makkiyyah (Jilid I)* (Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah, 1999), 155.

⁷²Carl W. Ernst, *Sufism: An Introduction to the Mystical Tradition of Islam* (Colorado: Shambhala Publications, Inc., 2016), 96–97.

keagungan (*Jalāl*) Tuhan tanpa diiringi dengan sesuatu dari aspek keindahan (*Jamāl*)-Nya.⁷³ Bahkan, cinta (aspek *Jamāl*) adalah sifat hakiki Allah swt.,⁷⁴ sebagaimana ditegaskan dalam Q.S. al-An'ām (6):12:

قُلْ لِمَنْ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ قُلْ لِلَّهِ كَتَبَ عَلَى نَفْسِهِ الرَّحْمَةَ لِيَجْمَعَنَّكُمْ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ لَا رَيْبَ فِيهِ الَّذِينَ خَسِرُوا أَنْفُسَهُمْ فَهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ

Terjemahnya:

Katakanlah (Muhammad), “Milik siapakah apa yang di langit dan di bumi?” Katakanlah, “Milik Allah.” Dia telah menetapkan (sifat) kasih sayang pada diri-Nya. Dia sungguh akan mengumpulkan kamu pada hari Kiamat yang tidak diragukan lagi. Orang-orang yang merugikan dirinya, mereka itu tidak beriman.⁷⁵

Sifat “*rahmat*” yang merupakan sifat hakiki dari Allah swt., diturunkan kepada umat manusia, melalui *asmā*-Nya yang ber-*tajalli* dalam fitrah penciptaan manusia, serta melalui risalah yang diturunkan kepada Rasulullah saw, sebagaimana ditegaskan dalam Q.S. al-Anbiya' (21): 107:

وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ

Terjemahnya:

Dan Kami tidak mengutus engkau (Muhammad) melainkan untuk (menjadi) rahmat bagi seluruh alam.⁷⁶

⁷³Muhy al-Dīn Ibn Al-'Arabī, *Rasā'il Ibn 'Arabī* (Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2001), 26.

⁷⁴Haidar Bagir, *Semesta Cinta: Pengantar Kepada Pemikiran Ibn 'Arabi*, ed. Azam Bahtiar (Jakarta: Noura Books, PT. Mizan Publika, 2019), 284.

⁷⁵Kementerian Agama Republik Indonesia, “Qur'an Kemenag (Online),” accessed March 14, 2021, <https://quran.kemenag.go.id/sura/6>.

⁷⁶Kementerian Agama Republik Indonesia, “Qur'an Kemenag (Online),” accessed March 14, 2021, <https://quran.kemenag.go.id/sura/21/107>

Lebih lanjut, dalam Q.S. Ali Imran (3): 159 ditegaskan intervensi *rahmat* Allah dalam mengaktualisasikan karakter lemah lembut Rasulullah saw. dalam bersosialisasi.

فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ ۚ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ ۗ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ ۚ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ

Terjemahnya:

Maka berkat rahmat Allah engkau (Muhammad) berlaku lemah lembut terhadap mereka. Sekiranya engkau bersikap keras dan berhati kasar, tentulah mereka menjauhkan diri dari sekitarmu. Karena itu maafkanlah mereka dan mohonkanlah ampunan untuk mereka, dan bermusyawarahlah dengan mereka dalam urusan itu. Kemudian, apabila engkau telah membulatkan tekad, maka bertawakallah kepada Allah. Sungguh, Allah mencintai orang yang bertawakal.⁷⁷

Bila ayat terakhir ini dipahami dalam perspektif sufisme, maka dapat disimpulkan bahwa sikap lemah lembut pada diri seseorang hanya bisa lahir dengan adanya pertolongan atau intervensi Tuhan. Salah satu bentuk intervensi Tuhan dalam hal ini adalah bahwa Dia telah memanifestasikan atribut *al-Rahman* dan *al-Rahim*-Nya ke dalam diri manusia sejak awal mula penciptaan. Dengan mengintensifkan hubungan dengan Sang Pemilik atribut melalui petunjuk syariat, maka karakter *al-Rahman* dan *al-Rahim*, yang semula dalam bentuk potensi, dapat berubah ke level aktual dalam bentuk sikap dan perilaku (*al-takhalluq*), sebagaimana yang dicontohkan oleh Rasulullah saw.

⁷⁷Kementerian Agama Republik Indonesia, "Qur'an Kemenag (Online)," accessed March 14, 2021, <https://quran.kemenag.go.id/sura/3/159>

Pendidikan agama, dengan demikian, memainkan peran penting untuk membimbing peserta didik mengaktualkan atribut Ilahiyah dalam dirinya, baik atribut yang berhubungan dengan aspek *Jalāl* maupun yang berhubungan dengan aspek *Jamāl* Tuhan. Sehingga melahirkan kepribadian yang seimbang. Pendekatan fiqh yang selama ini diterapkan dalam pembelajaran, lebih banyak memperkenalkan aspek *Jalāl* Tuhan, sehingga harus diimbangi dengan pendekatan etis-spiritual yang memperkenalkan aspek *Jamāl*-Nya. Oleh karena itu, atribut Ilahi yang penting untuk diaktualisasikan dalam konteks menghilangkan sikap curiga dan prasangka buruk antar kelompok khususnya, dan untuk menumbuhkan sikap positif pada umumnya, di antaranya adalah: *al-Raḥmān* (Pengasih), *al-Raḥīm* (Penyayang), *al-Salām* (Pemberi Kesejahteraan), *al-Mu'min* (Pemberi Keamanan), *al-Laṭīf* (Lembut), dan seterusnya dari atribut-atribut yang menunjukkan aspek *Jamāl* Tuhan. Dengan menanamkan atribut-atribut ini dalam bentuk sikap dan perilaku (*takhalluq*), yang diperkuat melalui ibadah berdasarkan tuntunan syariat, maka akan mengikis pandangan-pandangan negatif terhadap sesama, dan sebaliknya akan menumbuhkan pandangan positif dan cinta sesama. Inilah wujud keindahan dalam perspektif sufisme. Kebenaran dan kebaikan tak terpisahkan dari keindahan. Sesuatu dapat disebut kebenaran atau kebaikan jika pada saat yang sama ia indah, yakni memiliki daya pesona dan kerinduan untuk mengalaminya.⁷⁸ Keindahan

⁷⁸ Bagir, *Semesta Cinta: Pengantar Kepada Pemikiran Ibn 'Arabi*, 322.

adalah bagian dari aspek keilahian, Rasulullah saw. bersabda: “*Sesungguhnya Allah itu Indah, dan mencintai keindahan...*”⁷⁹

4. Pedagogi Kesetaraan

Konsep tentang lima dimensi pendidikan multikultural, seperti diketahui, dicetuskan oleh James A. Banks. Lalu, apa yang ia dimaksudkan dari istilah *equity pedagogy* (pedagogi kesetaraan) yang merupakan salah satu dimensi dari pendidikan multikultural? Dalam artikelnya yang terbit pada tahun 1995, Banks menjelaskan apa yang ia maksud dengan pedagogi kesetaraan:

*We define equity pedagogy as teaching strategies and classroom environments that help students from diverse racial, ethnic, and cultural groups attain the knowledge, skills, and attitudes needed to function effectively within, and help create and perpetuate, a just, humane, and democratic society.*⁸⁰

Kami mendefinisikan pedagogi kesetaraan sebagai strategi pengajaran dan lingkungan kelas yang membantu siswa dari kelompok ras, etnis, dan budaya yang beragam mencapai pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang diperlukan untuk berfungsi secara efektif, membantu menciptakan dan mewujudkan, keadilan, humanitas, dan masyarakat demokratis.

Pernyataan Banks ini menunjukkan pesan kritis terhadap kondisi masyarakat Barat khususnya, yang masih jauh dari nilai-nilai keadilan, humanisme dan demokrasi. Pesan kritis ini semakin jelas pada kalimat berikutnya:

This definition suggests that it is not sufficient to help students learn to read, write, and compute within the dominant canon without learning also to question its assumptions, paradigms, and hegemonic characteristics. Helping

⁷⁹Abū al-Ḥusain Muslim ibn Ḥijaj al-Qushairī Al-Naisaburī, *Ṣaḥīḥ Muslim Juz 1*, Kitab Ṭaḥrīm al-Kibar wa Bayānuh, nomor hadis 91; Juga diriwayatkan dengan redaksi yang berbeda oleh Imam Aḥmad dalam Abū ‘Abdullāh Aḥmad ibn Muḥammad ibn Ḥanbal al-Shaibānī, *Musnad Aḥmad*, Juz 6, Musnad ‘Abdullah ibn Mas’ūd, nomor hadis 3789, kedua riwayat ini dimuat dalam *Jāmi’ al-Kutub al-Tis’ah* (Digital book, Riyad: al-Dār al-‘Arabiyyah li Tafniyyah al-Ma’lumāt, 2017).

⁸⁰Cherry A. McGee Banks and James A. Banks, “Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education,” *Theory Into Practice* 34, no. 3 (1995): 152.

*students become reflective and active citizens of a democratic society is at the essence of our conception of equity pedagogy.*⁸¹

Definisi ini menyarankan bahwa tidak cukup untuk membantu siswa belajar membaca, menulis, dan berhitung dalam kanon dominan tanpa belajar untuk mempertanyakan asumsi, paradigma, dan karakteristik hegemoniknya. Membantu siswa menjadi warga negara yang reflektif dan aktif dalam masyarakat demokratis adalah inti dari konsepsi pedagogi kesetaraan.

Dengan demikian, *equity pedagogy* bukan sekedar pembelajaran yang bertujuan untuk mewujudkan kesetaraan pendidikan di ruang kelas, tetapi lebih dari itu sebagai pembelajaran transformatif, yang mendorong peserta didik untuk bersifat kritis terhadap situasi, termasuk menyadari adanya kemungkinan “dininabobokkan” oleh asumsi dan paradigma yang dibangun oleh budaya *mainstream* demi melanggengkan ketidakadilan. Bagi Banks, pedagogi yang hanya mempersiapkan peserta didik untuk hidup dalam struktur sosial yang ada, tidak akan membantu untuk mewujudkan masyarakat yang adil dan demokratis. Pedagogi kesetaraan adalah pedagogi yang dapat membantu peserta didik menjadi *agent of social change*.

Konsep *equity pedagogy* dalam pendidikan multikultural ini, mengingatkan kita pada *Pedagogy of the Oppressed*-nya Paulo Freire. Menurut Freire, orang-orang yang tertindas bukanlah orang-orang yang termarginalkan dalam arti berada di luar sistem, tetapi mereka berada dalam sistem itu sendiri. Solusinya, bukan membuat mereka berintegrasi dengan sistem yang menindas itu, tetapi dengan mengubah strukturnya, sehingga mereka terbebaskan.⁸² Untuk menjadi manusia, ia

⁸¹Ibid.

⁸²Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, trans. Myra Bergman Ramos, *The Applied Theatre Reader*, 30th ed. (New York and London: Continuum, 2013), 74. Lihat juga: M. Eskobar, *Sekolah Kapitalisme Yang Licik: Dialog Bareng Paulo Freire* (Yogyakarta: LKiS, 1998).

harus membangun hubungan yang kritis dengan dunia, bukan dengan beradaptasi, melainkan harus mampu mengintervensi realitas dan mengubahnya.⁸³ Oleh karena itu, kaum tertindas harus diberdayakan melalui pendidikan agar dapat melakukan transformasi sosial. Namun tentu saja, kelompok penindas tidak akan membiarkan itu terjadi, sehingga diciptakanlah sistem pendidikan “gaya bank”, peserta didik dipersepsikan bukan sebagai individu yang sadar, tetapi hanya pemilik kesadaran dengan pikiran kosong, pasif, dan siap menerima simpanan realitas dari dunia luar.⁸⁴ Intinya, persepsinya tentang realitas pada hakekatnya bukan miliknya, tetapi persepsi yang ditanamkan pada dirinya berdasarkan keinginan orang lain (sang penindas). Olehnya itu, pendidikan kaum tertindas adalah pendidikan transformatif, yang membantu peserta didik untuk secara kritis mereview paradigma dan konstruksi pengetahuan yang ada, dan selanjutnya merekonstruksi ulang pengetahuannya sendiri.

Bagaimana dengan pendidikan Islam multikultural? Apakah spirit transformatif juga terkandung di dalamnya? Pada prinsipnya, konsep pendidikan Islam multikultural dengan paradigma sufistiknya memiliki kesamaan dengan pedagogi kesetaraan Banks, atau pendidikan multikultural (Barat) secara umum, walau dalam konteks yang berbeda, yakni masing-masing dapat dipandang sebagai wacana kritis terhadap paradigma *mainstream*, baik di lembaga pendidikan maupun dalam masyarakat. Pendidikan multikultural adalah sebuah kritik terhadap kondisi masyarakat Barat, tidak heran jika pada awal mulanya pendidikan multikultural

⁸³Paulo Freire, *Education for Critical Consciousness* (London and New York: Continuum, 1974), 30.

⁸⁴Freire, *Pedagogy of the Oppressed*.

dianggap sebagai sebuah oposisi terhadap Barat dan peradabannya, meskipun hal ini dibantah oleh Banks.⁸⁵ Sedangkan pendidikan Islam multikultural dengan pendekatan sufistiknya adalah sebuah kritik terhadap umat Islam dan paradigma keagamaannya.

Pendekatan sufistik dalam pembelajaran PAI dan *Islamic Studies*, adalah sebuah pendekatan transformatif yang mengambil posisi berhadapan dengan tradisi *mainstream* yang *fiqh oriented*. Paradigma fiqhiyyah ini bukan hanya di ruang-ruang pembelajaran formal tetapi juga di tengah-tengah masyarakat muslim.⁸⁶ Sadar atau tidak, keberagamaan umat Islam, khususnya di Indonesia, adalah keberagamaan fiqh, yang pada hakekatnya hanya merupakan bagian dari ajaran Islam, bukan seluruhnya. Sehingga tidak mengherankan jika fenomena religiusitas umat Islam tidak berbanding lurus dengan penegakan moralitas Islam dalam kehidupan masyarakat.

Pendekatan sufistik, mendorong peserta didik untuk berpikir kritis dalam melihat ajaran agama sebagai sebuah ajaran moral, bukan kumpulan aturan hukum (halal-haram) semata. Sufisme memandang Islam sebagai agama pembawa maslahat, tidak terbatas pada internal umat Islam saja tetapi juga bagi seluruh umat manusia, bahkan alam semesta (*rahmatan li al-‘ālamīn*). Atas dasar ini, pendidikan Islam multikultural bukan sekedar mentranfer pengetahuan agama (doktrin

⁸⁵Banks, “Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges,” 23.

⁸⁶Hanafi, “Orientasi Fikih Dalam Pendidikan Islam”; Muhammad Suhaili Sufyan, Zulkarnaini, and Mawardi, “Employing Politics of Identity and Nurturing Religious Piety: An Experience of The Majelis Pengkajian Tauhid Dan Tasawuf Indonesia in Aceh,” *Teosofi: Jurnal Tasawuf dan Pemikiran Islam* 10, no. 2 (2020): 283–301; Kasinyo Harto and Tastin Tastin, “Pengembangan Pembelajaran PAI Berwawasan Islam Wasatiyah: Upaya Membangun Sikap Moderasi Beragama Peserta Didik,” *At-Ta’lim : Media Informasi Pendidikan Islam* 18, no. 1 (2019): 89.

keagamaan), tetapi juga membantu peserta didik untuk berpikir reflektif-kontekstual dan tidak terjebak dalam pensakralan pemikiran keagamaan secara kaku, menyeimbangkan aspek religiusitas dan spiritualitas, serta mengintegrasikan *īmān*, *islām* dan *ihsān*. Pendidikan Islam multikultural menghendaki lahirnya generasi muslim yang menjadikan Islam sebagai kekuatan moral yang sesungguhnya. Islam yang menghargai keragaman, menjunjung tinggi harkat, martabat dan kesetaraan manusia berdasarkan status ontologisnya sebagai *tajallī* Ilahi, terlepas dari keragaman latar belakang suku, ras, agama dan atribut-atribut kultural lainnya.

Kesadaran transformatif ini tidak berhenti pada tataran individu, tetapi juga dalam kehidupan bermasyarakat yang diterjemahkan dalam bentuk implementasi tugas kekhalifahan. Sebagaimana telah diuraikan, sufisme—khususnya sufisme positif—memandang setiap manusia adalah duta Tuhan yang bertanggungjawab dalam mewujudkan masyarakat yang ideal. Aktualisasi atribut keilahian dari setiap individu (*takhalluq bi khuluq Allah*) justru menemukan momentumnya dalam kehidupan sosial, bukan dalam kehidupan pribadi semata.⁸⁷

5. Kultur Lembaga dan Struktur Sosial

Lembaga pendidikan adalah sebuah sistem sosial yang saling berhubungan satu sama lain. Oleh karena itu, kultur lembaga menjadi bagian penting sebagai salah satu dimensi pendidikan multikultural. Maksudnya, semua unsur di

⁸⁷Tentang relasi sufisme dengan gerakan-gerakan transformatif (perubahan sosial), antara lain dapat dilihat pada: Nadir N. Budhwani and Gary N. McLean, “The Roles of Sufi Teachings in Social Movements: An HRD Perspective,” *Advances in Developing Human Resources* 21, no. 2 (2019): 205–223.

lingkungan lembaga pendidikan harus mendukung pemberdayaan peserta didik dari berbagai latar belakang suku, ras, agama, jenis kelamin, status sosial, dan lain-lain, tanpa diskriminasi. Upaya untuk menciptakan kultur lembaga yang multikulturalis harus dimulai dari komitmen bersama dan terprogram, bahkan dirumuskan secara formal, misalnya, dalam bentuk visi-misi dan program kerja lembaga, sehingga pelaksanaannya dapat dikontrol dan dievaluasi. Bahkan persoalan-persoalan yang sangat teknis dapat berpengaruh terhadap terwujudnya kultur lembaga yang mendukung kesetaraan. Praktik pengelompokan dan pelabelan, partisipasi olahraga, dan interaksi antara tenaga pendidik, tenaga kependidikan dan peserta didik lintas etnis dan ras harus berkontribusi dalam menciptakan budaya sekolah yang memberdayakan peserta didik dari kelompok ras, etnis, dan gender yang beragam.⁸⁸ Contoh sederhana, dalam pemilihan ketua tim suatu kegiatan, jika pola yang digunakan selalu sistem *voting*, maka secara otomatis peserta didik yang berasal dari latar belakang kultur minoritas, memiliki peluang yang kecil untuk terpilih. Meskipun hal ini sebenarnya tidak dimaksudkan untuk menciptakan perbedaan, tapi jika terjadi secara berulang-ulang maka dapat membentuk kultur diskriminatif yang tidak disengaja. Dengan demikian, pendidik ataupun pihak-pihak yang terkait dengan manajemen kelembagaan, harus jeli melihat hal-hal yang berpotensi melahirkan perlakuan diskriminatif.

Konsepsi tentang pentingnya kultur dan struktur sosial lembaga pendidikan, sebagaimana diuraikan di atas, dalam konteks pendidikan Islam multikultural tentu

⁸⁸Lihat: Banks, "Multicultural Education: Characteristics and Goals," 22–25; Banks and Banks, "Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education"; Banks, "Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice," 33–35.

dapat diterima sebagai salah satu aspek teknis dalam proses internalisasi nilai-nilai multikulturalisme secara komprehensif. Hanya saja pijakan filosofis dan paradigma yang digunakannya berbeda antara pendidikan multikultural (Barat) dengan pendidikan Islam Multikultural.

Meskipun tidak memungkiri kuatnya pengaruh sistem sosial dalam pengembangan pendidikan multikultural, tetapi sufisme lebih menitik-beratkan perhatian pada individu yang menjadi anggotanya. Artinya, sistem yang baik hanya dapat terwujud jika individu-individu yang menjadi anggotanya memiliki kesadaran akan kebaikan. Perubahan dalam suatu komunitas dan organisasi dapat dicapai melalui perubahan dalam diri setiap person dalam komunitas atau organisasi tersebut. Dengan kata lain, pendekatan ini bertolak belakang dengan banyak pandangan lain yang menganggap manusia sebagai bagian dari mesin organisasi administrasi dan industri.⁸⁹ Dalam Alquran ada isyarat yang menunjukkan bahwa kebaikan suatu komunitas, tergantung pada anggota komunitas itu.

... إِنَّ اللَّهَ لَا يُعَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُعَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ ...

Terjemahnya:

Sesungguhnya Allah tidak akan mengubah keadaan suatu kaum sebelum mereka mengubah keadaan diri mereka sendiri.⁹⁰

⁸⁹Bijan Bidabad, "Social Changes: An Islamic Sufi Approach," *International Journal of Shari'ah and Corporate Governance Research* 2, no. 2 (2019): 41–53.

⁹⁰Kementerian Agama Republik Indonesia, "Qur'an Kemenag (Online)," accessed March 14, 2021, <https://quran.kemenag.go.id/sura/13>

Sufisme positif bukanlah sufisme yang menarik diri dari kehidupan sosial, dan mementingkan kesalehan individual semata, tetapi sebaliknya, harus menjadi kekuatan transformatif yang mampu membawa perubahan sosial ke arah yang lebih baik. Manusia, bukan hanya sebagai hamba Tuhan, tetapi juga sebagai khalifah yang bertanggung jawab mewujudkan kemaslahatan bersama dalam kehidupan masyarakat. Sufisme yang hanya mementingkan keselamatan individual dapat dipandang sebagai wujud egoisme spiritual. Sufisme yang semacam inilah yang dikecam oleh sejumlah pemikir modern sebagai pembawa kemunduran umat Islam. Sufisme yang memandang kehidupan dunia sebagai musuh yang harus dijauhi, bukan sebagai amanah yang harus diperbaiki.

Spiritualitas sufisme yang berfokus pada kesadaran diri dan integritas moral, pada hakekatnya dapat menjadi dasar bagi pengembangan sumber daya manusia yang berintegritas dalam kehidupan masyarakat modern saat ini. Atas dasar ini, pemerhati pengembangan sumber daya manusia (*Human Resourch Development/HRD*), Budhwani dan McLean, misalnya, merekomendasikan kepada para manajer dan pemimpin organisasi untuk merujuk dan merefleksikan ajaran-ajaran sufisme dalam mendorong karyawan untuk meninjau kembali komitmen organisasi mereka. Selain itu, manajer dapat merancang program pelatihan untuk meningkatkan kemampuan karyawan dalam mengelola emosi dengan berfokus pada kesadaran diri (batin).⁹¹

⁹¹Budhwani and McLean, "The Roles of Sufi Teachings in Social Movements: An HRD Perspective," 15.

Oleh karena itu, kultur lembaga dan struktur sosial dapat memberi pengaruh optimal dalam mendukung pendidikan Islam multikultural apabila sumber daya manusia yang dimilikinya (pemimpin, tenaga pendidik dan tenaga kependidikan), memiliki komitmen moral yang lahir dari kesadaran diri, bukan karena dipaksakan melalui mekanisme kebijakan formal. Kesadaran diri yang lahir dari spiritualitas sufisme, apabila dimiliki oleh setiap unsur pengelola lembaga, mulai dari staf terendah hingga ke pucuk pimpinan, secara otomatis akan melahirkan kultur lembaga dan struktur sosial yang kondusif bagi pengembangan nilai-nilai multikulturalisme Islami dan pada akhirnya berdampak pada karakter peserta didik.

Demikianlah lima dimensi pendidikan multikultural yang dikembangkan dari teori James A. Banks dengan merubah basis filosofisnya dari multikulturalisme sekuler ke multikulturalisme sufistik. Tentu saja ada hal-hal teknis yang dapat diadaptasi secara langsung, khususnya yang tidak terkait dengan persoalan nilai, seperti pendekatan-pendekatan yang digunakan dalam proses integrasi materi multikulturalisme ke dalam kurikulum pembelajaran, walaupun paradigma pembelajaran itu sendiri harus menyesuaikan dengan paradigma pendidikan Islam multikultural.

Kelima dimensi pengembangan pendidikan Islam multikultural yang disebutkan di atas secara konseptual berbeda tetapi sangat terkait satu sama lain dan tak dapat dipisahkan. Integrasi konten, misalnya, menjelaskan setiap pendekatan yang digunakan untuk mengintegrasikan konten multikulturalime ke dalam kurikulum. Proses konstruksi pengetahuan menjelaskan metode bagaimana pemikiran atau pengetahuan sangat dipengaruhi oleh latar soio-kulturalnya.

Integrasi materi adalah kondisi yang diperlukan tetapi tidak cukup untuk proses konstruksi pengetahuan. Integrasi materi dapat berlangsung tanpa proses konstruksi pengetahuan. Namun, proses konstruksi pengetahuan tidak dapat dimasukkan ke dalam kurikulum tanpa adanya integrasi materi terlebih dahulu.⁹²

Multikulturalisme sufistik yang dijadikan sebagai pijakan filosofis pendidikan Islam multikultural, tentu harus dipahami secara utuh terlebih dahulu oleh para pendidik sebelum diterapkan. Perlu ditegaskan kembali, bahwa sufisme yang digusung dalam konsep multikulturalisme sufistik adalah sufisme positif (tasawuf positif), yang dicirikan dengan kesesuaian dengan syariat, tidak anti rasionalitas, peduli dengan kehidupan sosial dan kemaslahatan umat manusia (tidak menarik diri dari dunia).

Secara umum, konsep pendidikan multikultural berbasis sufisme dalam pendidikan Islam yang ditawarkan dalam tulisan ini memberikan penguatan terhadap konsep-konsep pendidikan multikultural dalam pendidikan Islam yang telah hadir sebelumnya. Sebagaimana yang dipaparkan pada bagian latar belakang, persoalan paling krusial dalam implementasi pendidikan multikultural dalam pendidikan Islam adalah persoalan ideologis-teologis. Zakiyuddin Baidhawiy, misalnya menawarkan tiga cara: *pertama*, menggunakan Alquran dan hadis yang relevan sebagai pijakan legitimasi melalui pembacaan *productive hermeneutic* terhadap teks. *Kedua*, menggali nilai-nilai toleransi dalam praktek kehidupan generasi terdahulu. *Ketiga*, toleransi yang dimaksud bukan sekedar ungkapan persaudaraan, tetapi ekspresi pemenuhan kebutuhan sosiologis dan menegaskan

⁹² Banks, "Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice," 8.

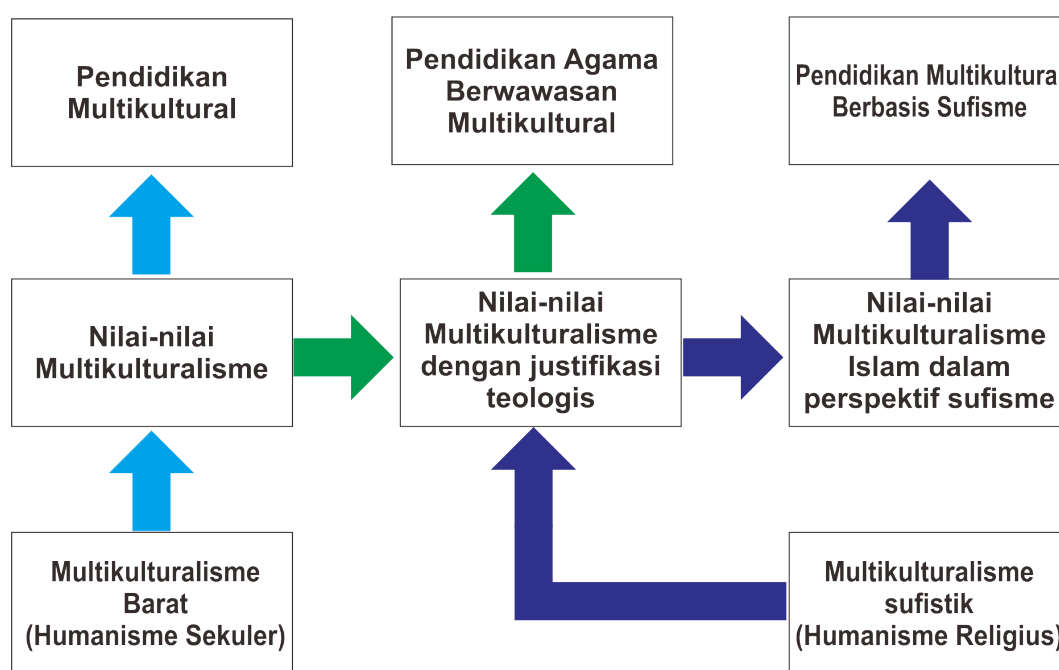
urgensi komitmen politis pada momentum pertikaian-pertikaian ideologis yang besar.⁹³

Namun demikian, Baidhawiy belum menyentuh lebih jauh bangunan filosofis yang menjadi pijakan konsep-konsep kunci dalam multikulturalisme, seperti, harkat dan martabat manusia, pluralitas dan multikulturalitas, serta egalitarianisme, baik dari pandangan dunia Barat (yang merupakan sumber dari konsep multikulturalisme) maupun pandangan dunia Islam. Padahal pada titik inilah sebenarnya, menurut penulis, yang harus dipertegas sehingga pendidikan multikultural yang diimplementasikan ke dalam pendidikan Islam bukan sekedar memberikan legitimasi teologis terhadap konsep multikulturalisme Barat. Tulisan ini berupaya mengisi kekosongan tersebut melalui konsep pendidikan multikultural berbasis sufisme. Jika Baidhawiy menawarkan pendidikan agama (Islam) berwawasan multikultural, tulisan ini menawarkan sebaliknya, pendidikan multikultural berwawasan Islami. Tentu saja hal ini bukan untuk dipertentangkan tetapi saling melengkapi. Bagaimana pun, Baidhawiy berhasil mengungkap konsep-konsep atau nilai-nilai yang bernuansa multikulturalis (seperti: *tauḥīd*, *ummah*, *rahmah* dan *al-musāwah*) dalam ajaran Islam, baik dari Alquran, hadis maupun dalam praktek kehidupan umat Islam masa awal.⁹⁴ Atas dasar itu pula, tulisan ini tidak lagi mengulang secara rinci nilai-nilai multikulturalis dalam ajaran Islam dan

⁹³ Zakiyuddin Baidhawiy, *Pendidikan Agama Berwawasan Multikultural*, ed. Sayed Mahdi (Jakarta: Erlangga, 2005), 48–49.

⁹⁴ Hal ini dapat dilihat baik dalam bukunya *Pendidikan Agama Berwawasan Multikultural*, maupun dalam artikelnya *Building Harmony and Peace Through Multiculturalist Theology-Based Religious Education: An Alternative for Contemporary Indonesia*. Lihat: Baidhawiy, *Pendidikan Agama Berwawasan Multikultural*; 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): 15–30.

lebih fokus pada konsep filosofis untuk memperkuat aktualisasi dari nilai-nilai tersebut.⁹⁵ Dengan demikian, posisi dan distingsi konsep pendidikan multikultural berbasis sufisme dibandingkan dengan pendidikan multikultural Barat dan Pendidikan Agama berwawasan multikultural dapat dilustrasikan dalam peta konsep sebagaimana terlihat pada gambar 4.1.



Gambar 4.1. Peta Konsep Posisi dan Distingsi antara Pendidikan Multikultural, Pendidikan Agama Berwawasan Multikultural dan Pendidikan Multikultural Berbasis Sufisme

Pendidikan multikultural, sebagaimana diilustrasikan pada gambar 4.1. adalah proses internalisasi nilai-nilai multikulturalisme, yakni kesetaraan dan

⁹⁵Nilai-nilai multikultural dalam ajaran Islam juga telah dihadirkan dalam tulisan Abd. Rahman dkk., meliputi: 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.

penghargaan terhadap harkat dan martabat manusia, yang berbasis pada humanisme sekuler. Selanjutnya, pendidikan agama berwawasan multikultural, atau adopsi pendidikan multikultural ke dalam pendidikan Islam, adalah proses internalisasi nilai-nilai multikulturalisme melalui pendekatan teologis dengan mencari titik temu atau relevansi antara konsep multikulturalisme Barat dengan ajaran Islam. Adapun pendidikan multikultural berbasis sufisme, tidak merasa cukup dengan sekedar mencari titik temu antara nilai-nilai multikulturalisme Barat dengan ajaran Islam, tetapi melangkah lebih jauh pada pijakan filosofis dari nilai-nilai tersebut. Sehingga nilai-nilai kunci yang menjadi pondasi konsep multikulturalisme, seperti martabat manusia, pluralitas-multikulturalitas dan kesetaraan, dibangun berdasarkan pandangan dunia Islam khususnya sufisme. Sehingga, sekali lagi konsep ini pada prinsipnya memberikan dukungan filosofis pada konsep pendidikan agama Islam berwawasan multikultural yang telah ada sebelumnya. Di samping itu, konsep yang ditawarkan juga diharapkan mampu menjadi jalan tengah antara mereka yang mendukung sepenuhnya adopsi pendidikan multikultural ke dalam pendidikan Islam, dengan mereka yang menaruh kekhawatiran atau kecurigaan terhadap ideologi multikulturalisme di balik pendidikan multikultural.⁹⁶

Dalam konteks global, gagasan pendidikan multikultural yang berbasis pada dimensi esoteris ajaran agama, sebagaimana yang ditawarkan dalam tulisan ini, kiranya dapat memberi inspirasi bagi pengembangan konsep Pendidikan Agama

⁹⁶Lihat misalnya: 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).

secara luas (bukan hanya Islam) dalam hubungannya dengan multikulturalisme. Wacana tentang hubungan antara Pendidikan Agama dan multikulturalisme, bukan hanya diperbincangkan di kalangan umat Islam, khususnya di Indonesia, tetapi juga di negara-negara Barat. Dewasa ini, ada kesadaran yang sama akan pentingnya sumbangsi Pendidikan Agama dalam menyikapi realitas multikultural masyarakat global, sekaligus melahirkan tantangan baru dalam praktek Pendidikan Agama. Di saat multikulturalisme menghendaki pengakuan dan kesetaraan yang sama pada setiap varian budaya, termasuk agama, apakah Pendidikan Agama dapat memainkan peran untuk mendukung konsep atau kebijakan multikulturalisme, dan pada saat yang sama tetap memelihara komitmen keimanan pada agama yang dianut?

Dalam menyikapi *truth claim* yang sulit dihindari pada setiap agama, Ziebert menekankan pentingnya membedakan antara klaim kebenaran (*truth claim*) dan klaim validitas (*validity claim*). Diferensiasi ini memungkinkan setiap kelompok untuk mematuhi klaim kebenarannya sendiri. Pada saat yang sama, tidak ada kelompok yang berhak merumuskan klaimnya atas kebenaran (*claim of truth*) sebagai klaim validitas (*claim of validity*) untuk semua. Perbedaan ini dimaksudkan untuk menghasilkan sebuah “wacana toleran”, yang tidak mengedepankan heterogenitas secara mutlak maupun berusaha mencapai persatuan yang dipaksakan.⁹⁷

⁹⁷Gagasan Ziebert tentang perbedaan *truth claim* dengan *validity claim* sebenarnya dikembangkan dari pemikiran A. Schwan, lihat: Hans-Georg Ziebertz, “Religious Education in a Multicultural Society,” *International Journal of Education and Religion* 1 (2000): 195.

Agama adalah bagian dari identitas seseorang atau suatu komunitas. Identitas, menurut Torbisco-Casals, merupakan jantung dari kehidupan, sehingga boleh jadi persoalan identitas ini menjadi alasan utama dari pertikaian politik dan hukum yang berkepanjangan atas pengakuan budaya dan akomodasi dalam demokrasi kontemporer.⁹⁸ Oleh karena itu, menurut Jackson, baik pendidikan multikultural maupun pendidikan agama telah berubah secara signifikan sejak tahun 1970-an, terutama di Inggris. Saat ini, keduanya mencakup kerangka teoritis dan pedagogi yang memperhitungkan kompleksitas pluralitas dan menggabungkan analisis budaya yang canggih. Peristiwa tragis di berbagai belahan dunia telah menunjukkan perlunya perhatian lebih pada dimensi religius dari kehidupan sosial dalam program pendidikan.⁹⁹ Artinya, Pendidikan Agama bukan lagi sekedar *learning religion* (dogmatis)—dalam istilah Grimmit—tetapi sudah harus *learning about religion* (kritis akademis) dan *learning from religion* (transformatif).¹⁰⁰

⁹⁸Neus Torbisco-Casals, “Multiculturalism, Identity Claims, and Human Rights: From Politics to Courts,” *Law and Ethics of Human Rights* 10, no. 2 (2016): 367.

⁹⁹Robert Jackson, “How Far Can Religious Education Contribute To Multicultural / Intercultural Education?,” *Scriptura* 89 (2005): 235–246. Lihat juga: Sean Coughlan, “Religious Education ‘Vital for Diversity,’” *BBC News education and family correspondent*, no. 17 July (2018), accessed May 16, 2021, <https://www.bbc.com/news/education-44859130>.

¹⁰⁰Perlu dicatat bahwa Pendidikan Agama biasanya tersedia di semua sistem sekolah negeri di Eropa, kecuali untuk Prancis di mana terdapat prinsip sekularisme yang mapan dalam pendidikan yang disediakan oleh Negara. Namun, tiap negara berbeda dalam hal kebijakan tentang Pendidikan Agama. Sebagian mewajibkan, misalnya, di Austria, Siprus dan Yunani. Ada pula yang kuasi-wajib, yakni dengan prosedur khusus seperti di Inggris dan Irlandia. Dan ada yang menawarkannya secara opsional tetapi teratur, yakni siswa dapat memilih keluar dari Pendidikan Agama atau Moral, seperti di Malta, Belgia, Belanda, Bulgaria, Polandia, Portugal dan Skotlandia, atau menawarkannya berdasarkan permintaan, seperti di Estonia, Republik Ceko, Hongaria, Latvia, dan Lituania. Selengkapnya tentang Pendidikan Agama di Eropa, lihat: Emer Smyth, Maureen Lyons, and Merike Darmody, “Conclusion,” in *Religious Education in a Multicultural Europe: Children, Parents and Schools*, ed. Emer Smyth, Maureen Lyons, and Merike Darmody (England: Palgrave Macmillan, 2013), 202–203.

Menyikapi hal ini, beberapa pemikir dan praktisi Pendidikan Agama menawarkan konsep yang tentu saja menyesuaikan dengan kondisi sosio-kultural masyarakatnya masing-masing. Di Kanada, misalnya, Pendidikan Agama, menurut Ovey N. Mohammed, dituntut untuk memikirkan makna iman dalam kaitannya dengan mereka yang memiliki keyakinan yang sama begitu juga dengan mereka yang berbeda keyakinan. Oleh karena itu, Pendidikan Agama di sekolah yang selama ini didominasi oleh ajaran Kristen, perlu memperkenalkan ajaran agama-agama non-Kristen, sehingga memungkinkan terjadinya dialog dan kesepahaman.¹⁰¹ Pandangan serupa ditawarkan oleh Charles Clarke dan Woodhead, bahwa pemahaman tentang agama seperti Islam, Hindu atau Yudaisme harus menjadi bagian dari kehidupan sehari-hari, dan karenanya dibutuhkan silabus nasional yang diajarkan di semua sekolah negeri, yang dapat disebut dengan “Agama, Kepercayaan dan Nilai-nilai”.¹⁰² Gagasan ini cenderung menempatkan Pendidikan Agama sebagai pendukung bagi pendidikan kewarganegaraan (*Civic Education*) atau sosiologi.

Integrasi pendidikan multikultural ke dalam Pendidikan Agama yang cenderung menonjolkan model *civic education* atau sosiologi, sebagaimana yang ditawarkan Ovey N. Mohammed di Kanada, atau Clarke dan Woodhead di Inggris, ditolak oleh sebagian tokoh agama. Dalam kasus Inggris, Uskup Marcus Stock, menegaskan bahwa negara tidak boleh mendikte apa yang harus diajarkan oleh gereja di sekolah Katolik. Sekolah berhak memiliki apakah akan mengajarkan

¹⁰¹Lihat: Ovey N. Mohammed, “Multiculturalism and Religious Education,” *Religious Education* 87, no. 1 (1992): 62–73.

¹⁰²Coughlan, “Religious Education ‘Vital for Diversity.’”

agama sebagai teologi atau sebagai sosiologi.¹⁰³ Bagi para tokoh agama, yang memandang Pendidikan Agama berorientasi untuk menanamkan ajaran agama kepada peserta didik, cenderung memilih opsi penguatan dukungan teologis terhadap nilai-nilai multikulturalisme, dibanding harus menjadikan Pendidikan Agama sebagai perpanjangan tangan dari *civic education*.

Kim Hyun-Sook, tokoh dari Asosiasi Professor Pendidikan Kristen di Universitas Yonsei di Seoul, menawarkan konsep "literasi teologis multikultural" dalam Pendidikan Agama. Dalam konteks agama Kristen, Hyun-Sook menawarkan Pendidikan Agama dalam perspektif Tritunggal. Model pendidikan agama Tritunggal, menurutnya, dapat memelihara ketegangan kreatif antara persatuan dan keragaman, individualitas dan pluralitas dan antara komunitas Kristen dan masyarakat global dengan menyediakan mereka dasar untuk menjembatani ketegangan secara kreatif. Perbedaan atau keragaman budaya tidak hanya ditoleransi tetapi dihormati dan dirayakan dengan keterbukaan dalam komunitas iman yang mencerminkan keanekaragaman Ilahi.¹⁰⁴ Hyun Sun Kim, lebih lanjut menegaskan perlunya transformasi gereja dan komunitas Kristen untuk sepenuhnya mencerminkan kasih inklusif Tuhan kepada semua orang. Dalam hal ini, program pendidikan antar budaya harus secara fundamental terkait dengan "perubahan sikap individu saat mereka berinteraksi satu sama lain" bukan sekedar "metode, bahan, atau program." Bagaimana membantu orang hidup dalam masyarakat majemuk atau multikultural? Proses transformasi Kristen perlu dimulai dengan refleksi atas

¹⁰³ Ibid.

¹⁰⁴ Hyun Sook Kim, "Multicultural Religious Education in a Trinitarian Perspective," *Religious Education* 107, no. 3 (2012): 247–261.

pertanyaan tersebut, “Apa yang Tuhan katakan tentang apa yang kita lakukan?”¹⁰⁵ Gagasan serupa juga ditawarkan oleh Talvacchia yang lebih menekankan pada perlunya teologi pembebasan dalam Pendidikan Agama multikultural yang merangkul baik keberagaman maupun perbedaan. Kerangka teologis yang dimaksud, meliputi: 1) pembelajaran berbasis pengalaman dari konteks sosial peserta didik; 2) Pendidikan Agama multikultural bersifat inklusif; 3) berorientasi pada keadilan sosial.¹⁰⁶

Penguatan dukungan teologis terhadap nilai-nilai multikulturalisme juga ditawarkan oleh Ida Bagus Subrahmaniam Saitya, dkk., dalam konteks Pendidikan Agama Hindu. Menurutnya, dalam agama Hindu banyak ajaran yang berkaitan dengan multikulturalisme, seperti ajaran *Tat Twam Asi*, *Karma Phala*, dan *Ahimsa*. *Tat Twam Asi*, mengandung makna aku adalah kamu dan semua makhluk adalah sama. Artinya membantu orang lain berarti membantu diri sendiri. Dan menyakiti orang lain berarti menyakiti diri sendiri. *Karma Phala*, hukum sebab akibat dari suatu perbuatan, yang menjadi pedoman bagi umat Hindu untuk berbuat lebih baik, agar mendapat pahala atau hasil yang lebih baik. *Ahimsa* artinya tanpa kekerasan. *Ahimsa* merupakan landasan kerukunan dalam kehidupan beragama.¹⁰⁷

¹⁰⁵Hyun Sun Kim, “An Intercultural Approach to Christian Education in Contemporary Multicultural Korea” (Toronto: University of St. Michael’s College, 2018).

¹⁰⁶Kathleen T. Talvacchia, “A Theological Framework for Multicultural Religious Education,” *Horizons* 24, no. 2 (1997): 215–229. Lihat juga: Kate Siejk, “An Aspect of Multicultural Religious Education: Re-Visioning Our Epistemological Foundations,” *Religious Education* 88, no. 3 (1993): 434–450.

¹⁰⁷Selengkapnya lihat: Ida Bagus Subrahmaniam Saitya et al., “Multiculturalism In Hindu Religious Education Perspective,” *Vidyottama Sanatana: International Journal of Hindu Science and Religious Studies* 4, no. 1 (2020): 110–118.

Hal yang sama juga dapat ditemukan dalam Pendidikan Agama Budha. Nilai-nilai multikulturalisme ditanamkan melalui penguatan ajaran Budha yang toleran, sebagaimana ditunjukkan dalam penelitian Oyuna Dorzhigushaeva dkk. Menurutnya, Buddha memberi tahu murid-muridnya bahwa ketika pergi ke negara lain seseorang harus menghormati dewa asing karena jika mereka ada dalam pikiran orang-orang ini, mereka benar-benar ada. Di semua negara, agama Buddha secara damai berinteraksi dengan agama lain, di India—dengan Hindu dan Islam, di Jepang—dengan Shinto, di Cina—Taoisme dan Konfusianisme, dll.¹⁰⁸

Konsep-konsep Pendidikan Agama dalam merespon wacana multikulturalisme sebagaimana yang dipaparkan di atas—kecuali yang ditawarkan oleh Mohammed serta Clarke dan Woodhead—pada umumnya menekankan pada penguatan aspek teologis dan nilai-nilai ajaran agama yang dapat memberi dukungan terhadap konsep multikulturalisme, dalam pengertian penghargaan terhadap keragaman dan kesetaraan. Konsep ini dapat dipandang sama dengan apa yang ditawarkan oleh Zakiyuddin Baidhawi dalam konteks Islam, yakni Pendidikan Agama berwawasan multikultural.

Ada kesamaan yang tampak dari gagasan-gagasan di atas, bahwa setiap agama mampu memberikan dukungan legitimasi teologis pada nilai-nilai multikulturalisme. Fenomena ini sekaligus membuktikan bahwa ada kebenaran universal yang terkandung dalam setiap agama, dan kebenaran itulah yang sejatinya

¹⁰⁸Oyuna Dorzhigushaeva, Bato Dondukov, and Galina Dondukova, "Buddhist Religious Education in the Context of Modern Russian Policy of Multicultural Education: A Case of the Republic of Buryatia," *Journal of Social Studies Education Research* 8, no. 2 (September 2017): 80–99.

memungkinkan “perjumpaan multikultural” antar penganut agama. Perjumpaan ini akan semakin kuat jika dalam Pendidikan Agama melibatkan pendekatan esoteris, sehingga akan semakin mempertegas titik persamaan agama-agama pada dimensi transendennya. Bagaimana pun juga, para ilmuwan mengakui bahwa dalam keragaman dibutuhkan sebuah kesatuan atau persamaan yang dapat menjadi tali pengikat dalam mewujudkan masyarakat yang harmonis.¹⁰⁹

Dengan demikian, Pendidikan Agama, melalui pendekatan esoteris (kesatuan transenden) memiliki peluang yang sangat besar dalam pengembangan pendidikan multikultural. Pada aspek inilah sumbangsi dari kajian disertasi ini, yakni menawarkan sebuah konsep pengembangan pendidikan multikultural yang berbasis pada dimensi esoteris agama dalam hal ini sufisme, yang dalam ajaran agama lain biasanya dikenal dengan istilah mistisisme.

¹⁰⁹Diskusi tentang pentingnya kesatuan dan persamaan dalam masyarakat multikultural, dapat dilihat dalam: Elise Rietveld, “Unity and Multiculturalism in the United Kingdom and the Netherlands” (Cardiff University, 2014).