

Posisi Minoritas dalam Pendidikan Islam Multikultural: Representasi, Rekognisi, dan Keadilan Pendidikan

Yajid Latif^{1*}, Abdullah Idi², Karoma³, Yulia Tri Samiha⁴

¹IAI Nusantara Ash-Shiddiqiyah, Indonesia

²Universitas Islam Negeri Raden Fatah Palembang, Indonesia

³Universitas Islam Negeri Raden Fatah Palembang, Indonesia

⁴Universitas Islam Negeri Raden Fatah Palembang, Indonesia

¹yajidlatif@gmail.com; ²abdullahidi_uin@radenfatah.ac.id; ³karoma_uin@radenfatah.ac.id;

⁴yuliatrisamiha_uin@radenfatah.ac.id

*Correspondent Author; yajidlatif@gmail.com

ARTICLE INFO

Article history

Received:

24-12-2025

Revised:

13-01-2026

Accepted:

14-02-2026

Kata Kunci

rekognisi minoritas;
pendidikan Islam
multikultural; sosiologi
pendidikan Islam; keadilan
sosial; pluralitas sosial-
budaya.

ABSTRAK

Pluralitas sosial-budaya menempatkan pendidikan Islam dalam ruang sosial yang kompleks, terutama ketika peserta didik hadir dengan perbedaan etnis, bahasa, kelas sosial, pengalaman komunitas, dan posisi keagamaan. Kajian ini bertujuan menganalisis rekognisi minoritas dalam pendidikan Islam multikultural melalui perspektif sosiologi pendidikan Islam. Penelitian ini menggunakan metode kepustakaan dengan pendekatan kualitatif-kritis. Literatur yang dianalisis mencakup artikel jurnal internasional, buku akademik, dan hasil penelitian yang relevan dengan pendidikan Islam, pendidikan multikultural, minoritas, rekognisi, relasi kuasa, dan keadilan sosial. Data dianalisis melalui pembacaan kritis, pengelompokan tema sesuai rumusan masalah, perbandingan argumen antar-literatur, dan sintesis sosiologis. Hasil kajian menunjukkan bahwa pluralitas sosial-budaya dapat menempatkan minoritas dalam dua posisi, yaitu sebagai kelompok yang dimarginalkan oleh struktur pendidikan atau sebagai subjek yang direkognisi melalui pendidikan Islam yang adil dan responsif. Kurikulum, pedagogi guru, budaya kelembagaan, dan asesmen dapat menjadi ruang rekognisi apabila memberi tempat bagi identitas, pengalaman, suara, dan partisipasi peserta didik minoritas. Sebaliknya, keempat aspek tersebut dapat mereproduksi marginalisasi apabila hanya merepresentasikan pengalaman kelompok dominan. Kontribusi kajian ini terletak pada penempatan rekognisi minoritas sebagai isu utama dalam sosiologi pendidikan Islam, sehingga pendidikan Islam multikultural tidak hanya dipahami sebagai pendidikan toleransi, tetapi juga sebagai agenda keadilan sosial. Kajian ini menegaskan bahwa pendidikan Islam multikultural perlu bergerak dari toleransi normatif menuju rekognisi substantif yang mengakui martabat, pengalaman, dan partisipasi kelompok minoritas.

This is an open-access article under the [CC-BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) license.



Pendahuluan

Pluralitas sosial-budaya menempatkan pendidikan Islam dalam ruang sosial yang semakin kompleks. Sekolah Islam, madrasah, pesantren, perguruan tinggi keagamaan Islam, dan pembelajaran Pendidikan Agama Islam di sekolah umum tidak hanya berfungsi mentransmisikan ajaran keagamaan, tetapi juga membentuk identitas, relasi sosial, solidaritas, dan sikap hidup bersama dalam masyarakat majemuk (H. A. Fahmi et al., 2023; Mappiasse & Hayadin, 2022). Persoalannya, keberagaman peserta didik tidak selalu diikuti oleh pengakuan yang adil terhadap kelompok minoritas, terutama mereka yang berbeda secara etnis, bahasa, kelas sosial, posisi keagamaan, atau latar komunitas. Dalam konteks ini, kurikulum, relasi pedagogis, dan budaya kelembagaan pendidikan Islam dapat menjadi ruang rekognisi, tetapi juga dapat mereproduksi marginalisasi apabila pengalaman minoritas tidak diberi tempat yang memadai (Schachner et al., 2021; Ward et al., 2025).

Dalam perspektif sosiologi pendidikan Islam, pendidikan dipahami sebagai proses sosial yang membentuk identitas, orientasi moral, relasi sosial, dan posisi peserta didik dalam masyarakat. Pendidikan Islam tidak hanya berfungsi menanamkan ajaran keagamaan, tetapi juga membentuk cara peserta didik memahami diri, kelompoknya, dan kelompok lain dalam kehidupan sosial yang plural. Kurikulum, bahasa pembelajaran, simbol kelembagaan, serta relasi guru-peserta didik dapat merepresentasikan nilai kelompok dominan dan memengaruhi pengalaman kelompok minoritas dalam ruang pendidikan (Bourdieu & Passeron, 1990). Teori rekognisi menegaskan bahwa keadilan sosial tidak cukup dipahami sebagai pemerataan akses, tetapi juga mencakup pengakuan terhadap identitas, martabat, suara, dan pengalaman sosial kelompok yang kurang dominan (Fraser, 2000; Honneth & Anderson, 1996). Dalam konteks pendidikan Islam multikultural, kerangka ini relevan untuk membaca bagaimana pendidikan Islam dapat menjadi ruang pembentukan toleransi, kohesi sosial, dan pengakuan terhadap keberagaman peserta didik (Mappiasse & Hayadin, 2022; Ulfa et al., 2022).

Sejumlah penelitian terdahulu menegaskan bahwa pendidikan Islam berperan penting dalam membentuk toleransi, harmoni sosial, dan penghargaan terhadap keberagaman dalam masyarakat multikultural. Peran tersebut tampak dalam pembentukan sikap toleran peserta didik di sekolah umum, madrasah, dan pesantren, serta dalam pembelajaran Islam yang mendorong keterbukaan terhadap kelompok berbeda (Aderibigbe et al., 2023; Mappiasse & Hayadin, 2022). Dalam konteks Muslim minoritas, pesantren dan sekolah Islam dapat menjadi ruang harmoni sosial melalui nilai *tasāmuḥ*, praktik inklusif, keterlibatan aktor lintas agama, dan penguatan kohesi sosial (Fahmi et al., 2022; Fahmi et al., 2025). Pendidikan Islam multikultural juga dipandang mampu menggeser citra pendidikan Islam yang dogmatis menuju pembelajaran yang lebih dialogis, inklusif, dan responsif terhadap keragaman sosial-budaya (Takunas et al., 2024; Ulfa et al., 2022). Selain itu, integrasi nilai multikultural dalam kurikulum dan pedagogi Pendidikan Agama Islam terbukti relevan untuk memperkuat toleransi, mencegah radikalisme, memberdayakan komunitas Muslim adat, dan merekognisi kelompok minoritas melalui budaya lokal serta kebijakan kelembagaan (Aflatun Muchtar et al., 2024; Muhajir et al., 2025; Muslih Hidayat et al., 2026; Nadlir et al., 2026).

Meskipun penelitian terdahulu telah banyak membahas pendidikan Islam multikultural dalam kaitannya dengan toleransi, harmoni sosial, deradikalisasi, kohesi sosial, dan integrasi budaya lokal, sebagian besar kajian tersebut masih berfokus pada pembentukan sikap keberagaman yang inklusif dan belum secara khusus menempatkan minoritas sebagai posisi sosial dalam pendidikan Islam. Kajian yang ada cenderung

melihat keberagaman sebagai isu toleransi dan kerukunan, tetapi belum banyak menelaah bagaimana kurikulum, pedagogi guru, budaya kelembagaan, dan kebijakan pendidikan Islam dapat menjadi ruang rekognisi atau justru marginalisasi bagi kelompok minoritas. Dengan demikian, masih terdapat celah kajian untuk membaca pendidikan Islam multikultural melalui perspektif sosiologi pendidikan Islam, terutama dengan menyoroti relasi kuasa, representasi, suara, partisipasi, dan keadilan sosial bagi kelompok minoritas.

Berdasarkan gap tersebut, artikel ini bertujuan mengkaji rekognisi minoritas dalam pendidikan Islam multikultural melalui perspektif sosiologi pendidikan Islam. Kajian ini diarahkan untuk menjawab tiga rumusan masalah: pertama, bagaimana pluralitas sosial-budaya membentuk posisi minoritas dalam pendidikan Islam; kedua, bagaimana kurikulum, pedagogi guru, dan budaya kelembagaan pendidikan Islam dapat menjadi ruang rekognisi atau marginalisasi minoritas; ketiga, bagaimana arah pendidikan Islam yang berkeadilan bagi kelompok minoritas dalam perspektif sosiologi pendidikan Islam. Dengan rumusan tersebut, artikel ini tidak memosisikan pendidikan Islam hanya sebagai sistem normatif keagamaan, tetapi sebagai institusi sosial yang berhubungan dengan identitas, relasi kuasa, rekognisi, dan keadilan sosial.

Kontribusi artikel ini terletak pada upaya menempatkan rekognisi minoritas sebagai isu utama dalam kajian sosiologi pendidikan Islam. Artikel ini memperluas pembahasan pendidikan Islam multikultural yang selama ini lebih banyak berfokus pada toleransi dan harmoni sosial menuju analisis yang lebih kritis tentang representasi, marginalisasi, dan keadilan pendidikan. Secara teoretis, artikel ini menawarkan pembacaan bahwa pendidikan Islam perlu dipahami sebagai arena sosial tempat identitas minoritas dapat diakui atau diabaikan. Secara praktis, artikel ini memberi arah bagi lembaga pendidikan Islam untuk mengembangkan kurikulum, pedagogi, dan budaya kelembagaan yang lebih responsif terhadap kelompok minoritas. Dengan demikian, pendidikan Islam multikultural tidak hanya berfungsi membangun kerukunan, tetapi juga menegakkan keadilan sosial dalam kehidupan pendidikan yang plural.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan metode penelitian kepustakaan (*library research*) dengan pendekatan kualitatif-kritis. Metode ini dipilih karena fokus kajian terletak pada penelaahan, penafsiran, dan sintesis terhadap literatur ilmiah yang membahas rekognisi minoritas dalam pendidikan Islam multikultural. Kajian literatur dipahami sebagai proses akademik untuk mencari, mengidentifikasi, membaca, menganalisis, menafsirkan, dan mensintesis pustaka guna menemukan celah kajian serta membangun argumentasi ilmiah (Chigbu et al., 2023; Kraus et al., 2022). Objek material penelitian ini adalah literatur tentang pendidikan Islam, pendidikan multikultural, minoritas, rekognisi, dan keadilan sosial, sedangkan objek formalnya adalah perspektif sosiologi pendidikan Islam.

Sumber data penelitian berupa artikel jurnal internasional, buku akademik, dan hasil penelitian yang relevan dengan pendidikan Islam dalam masyarakat plural, toleransi, kohesi sosial, relasi mayoritas-minoritas, rekognisi, representasi kurikulum, pedagogi guru, dan budaya kelembagaan pendidikan. Literatur dipilih secara purposif berdasarkan kedekatannya dengan tiga fokus kajian, yaitu posisi minoritas dalam pendidikan Islam, bentuk rekognisi atau marginalisasi dalam praktik pendidikan Islam, dan arah pendidikan Islam yang berkeadilan bagi kelompok minoritas. Pemilihan literatur secara purposif dilakukan agar sumber yang digunakan benar-benar relevan dengan fokus analisis dan argumen utama penelitian (Chigbu et al., 2023; Kraus et al., 2022).

Analisis data dilakukan melalui pembacaan kritis terhadap isi literatur. Proses analisis mencakup identifikasi gagasan utama, klasifikasi tema sesuai rumusan masalah, perbandingan argumen antarpenelitian, dan penyusunan sintesis sosiologis. Analisis ini

sejalan dengan pendekatan analisis isi kualitatif yang menekankan reduksi, deskripsi, reflektivitas, dan penafsiran makna dalam konteks kajian (Lyhne et al., 2025; Nicmanis, 2024). Melalui proses tersebut, penelitian ini membangun argumen bahwa pendidikan Islam multikultural perlu bergerak dari toleransi normatif menuju rekognisi minoritas yang lebih substantif dan berkeadilan.

Hasil dan Pembahasan

1. Pluralitas Sosial-Budaya dan Posisi Minoritas dalam Pendidikan Islam

Pluralitas sosial-budaya dalam pendidikan Islam merupakan realitas sosial yang membentuk proses pendidikan, bukan sekadar latar belakang peserta didik. Praktik pendidikan Islam selalu berlangsung dalam ruang yang dipengaruhi keragaman budaya, agama, kebijakan negara, relasi masyarakat, kelas sosial, nilai keluarga, dan pengalaman komunitas peserta didik (Hanafi et al., 2026; Muis, 2026). Karena itu, peserta didik tidak dapat dipandang sebagai subjek yang netral, tetapi sebagai individu yang membawa identitas, pengalaman sosial, dan posisi budaya tertentu ke dalam ruang pendidikan. Pendidikan Islam perlu dibaca sebagai proses sosial-pedagogis yang tidak hanya menyampaikan akidah, ibadah, dan akhlak, tetapi juga membentuk cara peserta didik memahami diri, kelompoknya, dan orang lain. Pada titik ini, pendidikan Islam dituntut peka terhadap ketimpangan sosial, representasi budaya, dan orientasi pendidikan inklusif tanpa melepaskan dasar spiritual Islam (Essabane et al., 2026; Karwadi et al., 2025). Dengan demikian, pluralitas sosial-budaya menjadi isu penting dalam sosiologi pendidikan Islam karena dapat melahirkan dua kemungkinan yaitu untuk memperkuat keseragaman yang mengabaikan minoritas, atau menjadi ruang pembentukan identitas keagamaan yang inklusif dalam masyarakat plural.

Dalam perspektif sosiologi pendidikan Islam, pluralitas sosial-budaya berkaitan erat dengan posisi minoritas, sebab kurikulum dan praktik pendidikan yang eksklusif dapat membuat peserta didik dari kelompok ras, budaya, bahasa, dan kelas sosial tertentu mengalami marginalisasi dalam sistem pendidikan (Mukminin et al., 2019; Purnomo et al., 2026). Minoritas tidak hanya ditentukan oleh jumlah, tetapi juga oleh sejauh mana identitas, suara, pengalaman, dan kepentingan kelompok tertentu memperoleh ruang dalam sistem pendidikan. Peserta didik dari kelompok bahasa lokal, etnis tertentu, kelas sosial rendah, komunitas Muslim minoritas, atau kelompok dengan pengalaman budaya berbeda dapat berada pada posisi kurang dominan apabila sistem pendidikan lebih banyak merepresentasikan sudut pandang kelompok mayoritas (Erdal et al., 2026; Mahmud, 2025). Karena itu, posisi minoritas perlu dibaca sebagai persoalan relasi sosial, representasi budaya, dan keadilan pendidikan, terutama ketika kurikulum, buku teks, dan praktik pembelajaran belum memberi ruang yang seimbang bagi pengalaman kelompok yang kurang dominan.

Pendidikan Islam dapat menjadi ruang reproduksi sosial apabila terlalu menekankan keseragaman. Hal ini tampak ketika kurikulum, bahasa pembelajaran, contoh kasus, tradisi keagamaan, dan simbol-simbol pendidikan lebih banyak merepresentasikan pengalaman kelompok dominan (Ikhrom et al., 2023; Jayadi et al., 2022). Dalam kondisi tersebut, pengalaman kelompok minoritas berisiko hanya ditempatkan sebagai pelengkap, bukan sebagai bagian penting dalam proses pembelajaran, sehingga pendidikan Islam yang tidak peka terhadap keragaman sosial-budaya dapat mempertahankan ketimpangan simbolik di lingkungan pendidikan. Di sisi lain, pendidikan Islam memiliki potensi sebagai ruang transformasi sosial karena nilai keadilan, rahmah, musyawarah, persaudaraan kemanusiaan, dan penghormatan terhadap martabat manusia dapat menjadi dasar

normatif bagi pendidikan yang inklusif dalam masyarakat plural (Bahdar et al., 2024; Takunas et al., 2024). Kajian tentang pesantren Muslim minoritas di Bali memperkuat argumen bahwa lembaga pendidikan Islam tidak harus bersifat eksklusif, tetapi dapat menjadi ruang dialog sosial, toleransi organik, penguatan modal sosial, dan pembangunan kehidupan bersama secara damai serta bermartabat (M. Fahmi et al., 2023, 2025; Habibi et al., 2024).

Dengan demikian, pluralitas sosial-budaya membentuk posisi minoritas dalam dua kemungkinan. Pertama, kelompok minoritas dapat mengalami marginalisasi apabila pendidikan Islam hanya merepresentasikan budaya, bahasa, simbol, dan pengalaman kelompok dominan. Kedua, kelompok minoritas dapat memperoleh pengakuan apabila pendidikan Islam dikembangkan secara adil, inklusif, dan responsif terhadap keragaman. Oleh karena itu, pendidikan Islam perlu bergerak dari pola pendidikan yang sekadar menekankan keseragaman menuju pendidikan yang mengakui perbedaan, membuka ruang dialog, dan menumbuhkan kesadaran sosial peserta didik dalam masyarakat multikultural.

Tabel 1. Pluralitas Sosial-Budaya dan Posisi Minoritas dalam Pendidikan Islam

Aspek Kajian	Inti Temuan	Implikasi dalam Pendidikan Islam
Pluralitas sosial-budaya	Pendidikan Islam berlangsung dalam ruang yang dipengaruhi budaya, agama, kelas sosial, kebijakan negara, nilai keluarga, dan pengalaman komunitas peserta didik.	Pendidikan Islam perlu dibaca sebagai proses sosial-pedagogis, bukan sekadar transmisi akidah, ibadah, dan akhlak.
Posisi minoritas	Minoritas tidak hanya ditentukan oleh jumlah, tetapi oleh keterwakilan identitas, suara, pengalaman, dan kepentingan dalam sistem pendidikan.	Kurikulum, buku teks, dan pembelajaran perlu memberi ruang yang adil bagi kelompok kurang dominan.
Risiko marginalisasi	Pendidikan Islam dapat mereproduksi ketimpangan apabila terlalu menekankan keseragaman dan merepresentasikan pengalaman kelompok dominan.	Pengalaman minoritas tidak boleh ditempatkan sebagai pelengkap, tetapi sebagai bagian penting dalam pembelajaran.
Potensi transformasi	Nilai keadilan, <i>rahmah</i> , musyawarah, persaudaraan kemanusiaan, dan penghormatan martabat manusia dapat menjadi dasar pendidikan inklusif.	Pendidikan Islam dapat menjadi ruang dialog sosial, toleransi organik, dan penguatan kehidupan bersama.
Arah pengembangan	Pluralitas dapat melahirkan marginalisasi atau rekognisi, bergantung pada cara pendidikan Islam mengelola perbedaan.	Pendidikan Islam perlu bergerak dari keseragaman menuju rekognisi, dialog, dan keadilan sosial.

2. Kurikulum, Pedagogi, dan Budaya Kelembagaan sebagai Ruang Rekognisi atau Marginalisasi

Kurikulum pendidikan Islam merupakan arena penting dalam pembentukan rekognisi minoritas karena melalui kurikulum lembaga pendidikan menentukan nilai yang ditekankan, pengalaman sosial yang dijadikan contoh, serta cara peserta didik memahami perbedaan dalam kehidupan bersama (Muis, 2026; Mukhibat et al., 2024). Jika kurikulum hanya menampilkan narasi tunggal tentang identitas, tradisi keagamaan, dan pengalaman

sosial, peserta didik dari latar minoritas berisiko tidak memperoleh representasi yang memadai dalam proses pembelajaran (Abacioglu et al., 2023; Essabane et al., 2026). Karena itu, kurikulum pendidikan Islam yang berorientasi pada rekognisi perlu menghubungkan ajaran tauhid, akhlak, ukhuwah, keadilan, dan rahmah dengan persoalan konkret seperti diskriminasi, stereotip, kemiskinan, relasi mayoritas-minoritas, dan tanggung jawab sosial. Dengan cara ini, pendidikan Islam tidak hanya membentuk kesalahan ritual, tetapi juga kesalahan sosial yang peka terhadap ketimpangan, mengakui pengalaman peserta didik yang beragam, dan memperkuat partisipasi mereka dalam ruang kelas yang inklusif.

Pedagogi guru dan budaya kelembagaan menentukan apakah pendidikan Islam menjadi ruang rekognisi atau marginalisasi. Guru tidak hanya menyampaikan ajaran agama, tetapi juga membentuk cara peserta didik memahami perbedaan melalui bahasa pembelajaran, contoh yang digunakan, dan respons terhadap keragaman di kelas (Kehl et al., 2024; Wang, 2022). Karena itu, kompetensi multikultural guru penting untuk mencegah marginalisasi halus, seperti pembelajaran yang berpusat pada pengalaman mayoritas, pengabaian tradisi lokal, ekspektasi rendah, dan mikroagresi kelas. Selain itu, budaya kelembagaan madrasah, pesantren, sekolah Islam, dan perguruan tinggi keagamaan Islam juga membentuk pengalaman peserta didik melalui aturan, simbol, kebiasaan, dan pola relasi. Budaya kelembagaan yang inklusif memperkuat rasa diterima, perlakuan setara, kerja sama lintas kelompok, dan partisipasi peserta didik minoritas; sebaliknya, iklim diskriminatif dapat melemahkan rasa memiliki mereka dalam pendidikan (Baysu et al., 2023; Maratia et al., 2025).

Dukungan guru, iklim sekolah, dan asesmen responsif budaya menjadi unsur penting dalam memperkuat pengalaman belajar peserta didik minoritas. Dukungan instruksional dan emosional guru dapat meningkatkan keterlibatan akademik serta kesejahteraan emosional peserta didik minoritas, sehingga dalam pendidikan Islam hal ini perlu dipahami sebagai bagian dari akhlak pedagogis yang diwujudkan melalui relasi pembelajaran yang aman, menghargai, dan tidak diskriminatif (Alhassan et al., 2025; Idi, 2022). Selain itu, asesmen pendidikan Islam tidak cukup hanya mengukur hafalan atau penguasaan materi normatif, tetapi juga perlu menilai kemampuan peserta didik menerapkan nilai Islam dalam kehidupan sosial. Asesmen yang tidak sensitif terhadap latar budaya berisiko menghambat peserta didik minoritas menunjukkan kemampuannya secara adil; karena itu, asesmen responsif budaya perlu mempertimbangkan konteks budaya, umpan balik lokal, keterlibatan pemangku kepentingan, dan pengembangan profesional guru (Duong & Khuong, 2025; Samiha et al., 2023).

Dengan demikian, kurikulum, pedagogi, budaya kelembagaan, dan asesmen dalam pendidikan Islam memiliki dua kemungkinan. Semuanya dapat menjadi ruang marginalisasi apabila hanya mereproduksi perspektif mayoritas dan mengabaikan pengalaman minoritas. Namun, semuanya juga dapat menjadi ruang rekognisi apabila dirancang untuk menghadirkan pengalaman peserta didik minoritas, membangun dialog, memberi perlindungan, dan menegakkan keadilan sosial.

Tabel 2. Kurikulum, Pedagogi, dan Budaya Kelembagaan sebagai Ruang Rekognisi atau Marginalisasi

Aspek	Potensi Marginalisasi	Arah Rekognisi
Kurikulum pendidikan Islam	Kurikulum hanya menampilkan narasi tunggal tentang identitas, tradisi keagamaan, dan pengalaman sosial kelompok dominan.	Kurikulum menghubungkan tauhid, akhlak, ukhuwah, keadilan, dan <i>rahmah</i> dengan isu diskriminasi, stereotip, kemiskinan, dan relasi mayoritas-

Pedagogi guru	Pembelajaran berpusat pada pengalaman mayoritas, mengabaikan tradisi lokal, melahirkan ekspektasi rendah, dan membuka ruang mikroagresi.	minoritas. Guru mengembangkan kompetensi multikultural, menggunakan contoh yang inklusif, dan merespons keragaman peserta didik secara adil.
Budaya kelembagaan	Aturan, simbol, kebiasaan, dan pola relasi lembaga dapat memperkuat rasa asing peserta didik minoritas.	Budaya madrasah, pesantren, sekolah Islam, dan PTKI membangun rasa diterima, perlakuan setara, kerja sama lintas kelompok, dan partisipasi minoritas.
Dukungan guru dan iklim sekolah	Minimnya dukungan instruksional dan emosional melemahkan keterlibatan serta rasa memiliki peserta didik minoritas.	Relasi pembelajaran dibangun secara aman, menghargai, tidak diskriminatif, dan mencerminkan akhlak pedagogis.
Asesmen pendidikan Islam	Asesmen hanya menilai hafalan dan penguasaan materi normatif, tanpa mempertimbangkan latar budaya peserta didik.	Asesmen menilai pemahaman dan aktualisasi nilai Islam dalam kehidupan sosial secara adil, kontekstual, dan responsif budaya.
Kesimpulan analitis	Pendidikan Islam dapat mereproduksi perspektif mayoritas dan mengabaikan pengalaman minoritas.	Pendidikan Islam dapat menjadi ruang rekognisi jika kurikulum, pedagogi, budaya kelembagaan, dan asesmen diarahkan pada dialog, perlindungan, dan keadilan sosial.

Arah Pendidikan Islam yang Berkeadilan bagi Minoritas

Arah pendidikan Islam yang berkeadilan perlu bergerak dari toleransi normatif menuju rekognisi substantif. Toleransi normatif penting karena menekankan penghormatan terhadap perbedaan, kerukunan, dan pencegahan konflik, tetapi belum cukup apabila tidak diikuti pengakuan terhadap martabat, identitas, suara, dan pengalaman sosial peserta didik minoritas (Essabane et al., 2026; McArthur, 2021). Rekognisi substantif menuntut agar peserta didik minoritas hadir sebagai subjek pendidikan, bukan sekadar kelompok yang ditoleransi, melalui kurikulum, pedagogi, budaya kelembagaan, dan asesmen yang memberi ruang bagi pengalaman sosial mereka. Dalam konteks ini, pendidikan Islam perlu mengembangkan pembelajaran yang menekankan keadilan sosial, dialog lintas budaya, penghormatan terhadap martabat manusia, dan tanggung jawab terhadap kelompok rentan (Essabane et al., 2023, 2026). Dengan demikian, pendidikan Islam tidak hanya membentuk kesalehan ritual, tetapi juga warga sosial yang mampu hidup secara adil, inklusif, dan bertanggung jawab dalam masyarakat plural.

Pendidikan Islam yang berkeadilan perlu memahami bahwa perlakuan yang sama tidak selalu menghasilkan keadilan, sebab peserta didik hadir dengan modal bahasa, dukungan keluarga, akses sosial, dan pengalaman budaya yang tidak seragam. Kerangka *funds of knowledge* dan *community cultural wealth* menegaskan pentingnya melihat modal keluarga, budaya, dan komunitas peserta didik sebagai sumber belajar, bukan sebagai kekurangan (Rios-Aguilar & Neri, 2023). Pedagogi pendidikan Islam perlu memberi

dukungan sesuai kebutuhan dan menghubungkan nilai keagamaan dengan isu konkret seperti diskriminasi, kemiskinan, minoritas etnis-agama, serta ketimpangan akses pendidikan agar ajaran Islam tentang keadilan dan rahmah bergerak dari norma menuju praktik sosial (R'boul, 2021; Smith et al., 2022). Arah ini juga menuntut keterlibatan keluarga dan komunitas sebagai mitra pendidikan, sehingga pendidikan Islam dapat menjadi jembatan antara nilai keagamaan, identitas sosial, dan kehidupan masyarakat plural (Washington & Johnson, 2023).

Berdasarkan kajian ini, pendidikan Islam yang berkeadilan bagi minoritas memiliki empat arah utama. Pertama, kurikulum perlu menghadirkan nilai Islam dalam hubungan langsung dengan realitas sosial dan keberagaman. Kedua, pedagogi guru perlu dikembangkan agar responsif terhadap identitas dan pengalaman peserta didik. Ketiga, budaya kelembagaan perlu menjamin rasa aman, partisipasi, dan perlindungan dari diskriminasi. Keempat, asesmen perlu menilai bukan hanya pengetahuan keagamaan, tetapi juga kemampuan peserta didik mengaktualisasikan nilai Islam dalam kehidupan sosial yang adil dan plural.

Tabel 3. Arah Pendidikan Islam Berkeadilan bagi Kelompok Minoritas

Arah Pendidikan Islam Berkeadilan	Fokus Utama	Implikasi bagi Minoritas
Kurikulum kontekstual	Menghubungkan nilai Islam dengan realitas sosial dan keberagaman	Pengalaman minoritas hadir dalam materi, contoh, dan narasi pembelajaran
Pedagogi responsif	Mengembangkan pembelajaran yang peka terhadap identitas dan pengalaman peserta didik	Guru tidak hanya mengajar agama, tetapi juga membangun pengakuan, dialog, dan partisipasi
Budaya kelembagaan inklusif	Menjamin rasa aman, partisipasi, dan perlindungan dari diskriminasi	Madrasah, pesantren, sekolah Islam, dan PTKI menjadi ruang yang ramah bagi kelompok berbeda
Asesmen berkeadilan	Menilai pengetahuan agama dan aktualisasi nilai Islam dalam kehidupan sosial	Keberhasilan peserta didik dinilai secara adil, kontekstual, dan tidak bias terhadap kelompok dominan

Kebaruan kajian ini terletak pada upaya menempatkan minoritas bukan sekadar sebagai kelompok berbeda yang perlu ditoleransi, melainkan sebagai posisi sosial yang perlu direkognisi dalam pendidikan Islam multikultural. Berbeda dari kajian sebelumnya yang lebih banyak menekankan toleransi, harmoni sosial, deradikalisasi, dan kohesi sosial, kajian ini membaca pendidikan Islam melalui perspektif sosiologi pendidikan Islam yang menyoroti relasi kuasa, representasi, partisipasi, dan keadilan sosial. Dengan demikian, rekognisi minoritas diposisikan sebagai isu utama dalam kurikulum, pedagogi, budaya kelembagaan, dan asesmen pendidikan Islam. Kebaruan ini memperluas arah kajian pendidikan Islam multikultural dari toleransi normatif menuju rekognisi substantif yang lebih peka terhadap pengalaman kelompok minoritas.

Kajian ini memperkuat posisi sosiologi pendidikan Islam sebagai pendekatan untuk membaca pendidikan Islam bukan hanya sebagai proses transmisi ajaran keagamaan, tetapi juga sebagai ruang pembentukan identitas, relasi sosial, dan keadilan pendidikan. Secara praktis, lembaga pendidikan Islam perlu meninjau kembali kurikulum, pedagogi,

budaya kelembagaan, dan asesmen agar lebih responsif terhadap keberagaman peserta didik serta mampu menghubungkan nilai-nilai Islam dengan persoalan sosial seperti diskriminasi, kemiskinan, ketimpangan akses, minoritas etnis-agama, dan marginalisasi budaya. Namun, karena kajian ini berbasis kepustakaan, temuan yang dihasilkan belum menggambarkan pengalaman empiris peserta didik minoritas dalam lembaga pendidikan Islam tertentu. Oleh karena itu, penelitian lapangan lanjutan diperlukan untuk menguji bagaimana rekognisi minoritas berlangsung dalam praktik pendidikan Islam.

Penelitian lanjutan perlu menguji rekognisi minoritas dalam pendidikan Islam melalui studi empiris, seperti studi kasus, etnografi pendidikan, fenomenologi, atau penelitian kualitatif lapangan pada madrasah, pesantren, sekolah Islam, perguruan tinggi keagamaan Islam, dan pembelajaran Pendidikan Agama Islam di sekolah umum. Fokus kajian dapat diarahkan pada pengalaman peserta didik minoritas dalam kurikulum, relasi pedagogis, budaya kelembagaan, dan praktik asesmen, baik dalam konteks Muslim mayoritas maupun Muslim minoritas. Dengan demikian, kontribusi utama kajian ini adalah menempatkan pendidikan minoritas dalam kerangka sosiologi pendidikan Islam, yaitu sebagai arena pembentukan identitas, relasi kuasa, kohesi sosial, dan keadilan pendidikan yang mengakui martabat, pengalaman, suara, dan partisipasi kelompok minoritas.

Kesimpulan

Pluralitas sosial-budaya menempatkan minoritas dalam pendidikan Islam sebagai persoalan representasi, suara, partisipasi, dan pengakuan, bukan sekadar persoalan jumlah. Pendidikan Islam dapat mereproduksi marginalisasi apabila kurikulum, pedagogi guru, budaya kelembagaan, dan asesmen hanya mencerminkan pengalaman kelompok dominan. Sebaliknya, pendidikan Islam dapat menjadi ruang rekognisi apabila dikembangkan secara inklusif, dialogis, responsif terhadap keragaman, dan berpihak pada keadilan sosial. Karena itu, pendidikan Islam yang berkeadilan perlu bergerak dari toleransi normatif menuju rekognisi substantif terhadap martabat, identitas, pengalaman, dan partisipasi kelompok minoritas. Implikasinya, sosiologi pendidikan Islam perlu diperkuat sebagai pendekatan untuk membaca pendidikan Islam sebagai arena pembentukan identitas, relasi kuasa, kohesi sosial, dan keadilan pendidikan, sekaligus mendorong lembaga pendidikan Islam menata kurikulum, pedagogi, budaya kelembagaan, dan asesmen agar lebih responsif terhadap keberagaman peserta didik.

Daftar Pustaka

- Abacioglu, C. S., Epskamp, S., Fischer, A. H., & Volman, M. (2023). Effects of multicultural education on student engagement in low- and high-concentration classrooms: the mediating role of student relationships. *Learning Environments Research*, 26(3), 951-975. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09462-0>
- Aderibigbe, S. A., Idriz, M., Alzouebi, K., AlOthman, H., Hamdi, W. B., & Companioni, A. A. (2023). Fostering Tolerance and Respect for Diversity through the Fundamentals of Islamic Education. In *Religions* (Vol. 14, Issue 2, p. 212). <https://doi.org/10.3390/rel14020212>
- Aflatun Muchtar, N., Anggi Wahyu Ari, N., Aristhopan Firdaus, N., Zakki Faddad, N., & Eko Purnomo, N. (2024). The Intercultural Accomodation Between Ethnic Arabics, Chines, and Malays in Palembang. *Jurnal Sosiologi Agama*, 18(1), 115-132. <https://doi.org/10.14421/jsa.2024.181-08>
- Alhassan, A. M., Christensen, M. H., Solheim, K., & Mellemsether, B. (2025). Empowering

- minority voices: how inclusive teaching and support foster multicultural learning. *Frontiers in Education, Volume 10-2025*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1595106>
- Bahdar, B., Mashuri, S., Rusdin, R., Rusmin, R., & Zanki, A. B. (2024). Actualisation of Inclusive Values Through Religious Education in High Schools. *Al-Hayat: Journal of Islamic Education*, 8(3), 878-890. <https://repository.uindatokarama.ac.id/id/eprint/3778/>
- Baysu, G., Agirdag, O., & De Leersnyder, J. (2023). The Association Between Perceived Discriminatory Climate in School and Student Performance in Math and Reading: A Cross-National Analysis Using PISA 2018. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(3), 619-636. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01712-3>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (Issue v. 4). SAGE Publications. https://books.google.co.id/books?id=v10n9_wrrbUC
- Chigbu, U. E., Atiku, S. O., & Du Plessis, C. C. (2023). The Science of Literature Reviews: Searching, Identifying, Selecting, and Synthesising. In *Publications* (Vol. 11, Issue 1, p. 2). <https://doi.org/10.3390/publications11010002>
- Duong, L. T., & Khuong, P. D. (2025). Culturally responsive assessment practices in ethnic minority semi-boarding primary schools in Vietnam: a mixed-methods study. *Frontiers in Education, Volume 10-2025*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1670277>
- Erdal, M. B., Kjørven, O. K., Markeng, S., Aschim, A., & Brottveit, A. (2026). Navigating superdiversity in Catholic and Muslim religious education in Norway. *British Journal of Religious Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/01416200.2026.2648575>
- Essabane, K., Sterkens, C., & Vermeer, P. (2023). The Relationship between Islamic Religious Education and Citizenship Education in Liberal Democracies. *Religious Education*, 118(4), 297-311. <https://doi.org/10.1080/00344087.2023.2262888>
- Essabane, K., Sterkens, C., & Vermeer, P. (2026). The contested contribution of Islamic religious education to citizenship education: an analysis of Dutch primary school textbooks. *British Journal of Religious Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/01416200.2026.2637512>
- Fahmi, H. A., Hidayat, R., & Lubis, M. F. (2023). Values Of Character Education In Buya Hamka's Great Personal Book. *Almufida: Jurnal Ilmu-Ilmu Keislaman*, 8(2), 93-100.
- Fahmi, M., Hilmy, M., & Prasetya, S. A. (2023). Organic Tolerance and Harmony in the Pesantren Bali Bina Insani. *Ulumuna*, 26(2 SE-Articles). <https://doi.org/10.20414/ujis.v26i2.567>
- Fahmi, M., Nuruzzaman, M. A., Hilmy, M., Alfiyah, H. Y., Nadlir, N., Abdul Aziz, N. A., & Huriyah, L. (2025). Multicultural Islamic Education as Strategy for Strengthening Social Cohesion in Islamic School. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*, 8(1 SE-Articles), 154-175. <https://doi.org/10.31538/nzh.v8i1.67>
- Fraser, N. (2000). Rethinking Recognition. *New Left Review*, 3, 107.

- Habibi, S., Purnomo, E., & Zain, Z. F. S. (2024). M. Amin Abdullah's contribution: Toward an integrated and interconnected Islamic education. *AL-TARBIYAH: Jurnal Pendidikan (The Educational Journal)*, 34(2), 79. <https://doi.org/10.24235/ath.v34i2.18687>
- Hanafi, R., Timera, M. B., Bousso, S., & Bruneaud, J.-F. (2026). Islamic religious education and state school policies in France and Senegal. *British Journal of Religious Education*, 48(1), 92-104. <https://doi.org/10.1080/01416200.2025.2474518>
- Honneth, A., & Anderson, J. (1996). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. MIT Press. <https://books.google.co.id/books?id=VgdFeCSlJcoC>
- Idi, A. (2022). *Sosiologi pendidikan: Individu, masyarakat dan pendidikan*. RajaGrafindo Persada.
- Ikhrom, I., Abdullah, I., Kafipour, R., Mubaraq, Z., & Sutiyono, A. (2023). Intolerance in Islamic textbooks: The Quest for An Islamic Teaching Model for Indonesian Schools. *Cogent Education*, 10(2), 2268454.
- Jayadi, K., Abduh, A., & Basri, M. (2022). A meta-analysis of multicultural education paradigm in Indonesia. *Heliyon*, 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08828>
- Karwadi, Bin Zakaria, A. R., Setiyawan, A., & Ferdi Hasan, M. (2025). Integration of critical pedagogy in Islamic education: a case study of pre-service teacher training. *British Journal of Religious Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/01416200.2025.2560905>
- Kehl, J., Krachum Ott, P., Schachner, M., & Civitillo, S. (2024). Culturally responsive teaching in question: A multiple case study examining the complexity and interplay of teacher practices, beliefs, and microaggressions in Germany. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104772. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104772>
- Kraus, S., Breier, M., Lim, W. M., Dabić, M., Kumar, S., Kanbach, D., Mukherjee, D., Corvello, V., Piñero-Chousa, J., Liguori, E., Palacios-Marqués, D., Schiavone, F., Ferraris, A., Fernandes, C., & Ferreira, J. J. (2022). Literature reviews as independent studies: guidelines for academic practice. *Review of Managerial Science*, 16(8), 2577-2595. <https://doi.org/10.1007/s11846-022-00588-8>
- Lyhne, C. N., Thisted, J., & Bjerrum, M. (2025). Qualitative content analysis—framing the analytical process of inductive content analysis to develop a sound study design. *Quality & Quantity*, 59(6), 5329-5349. <https://doi.org/10.1007/s11135-025-02220-9>
- Mahmud, A. (2025). Exploring the experiences of Muslim doctoral students in UK higher education: challenges, implications, and pathways to inclusivity. *Studies in Higher Education*, 50(4), 848-863. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2357718>
- Mappiasse, S., & Hayadin, H. (2022). STUDENTS' RELIGIOUS TOLERANCE: Comparing Muslim Students at Public Schools and Pesantren. *Journal of Indonesian Islam*, 16(2), 326-351. <https://jiis.uinsa.ac.id/index.php/JIIs/article/view/2400>
- Maratia, F., Bobba, B., Cohen, A., Kwanele, B., Norris, A., Lizárraga, J. R., Elsinbawi, M., & Crocetti, E. (2025). From inclusive schools to inclusive societies: School diversity climate and adolescents' academic achievement and social well-being. *International Journal of Intercultural Relations*, 108, 102215.

<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2025.102215>

- McArthur, J. (2021). The inclusive university: A critical theory perspective using a recognition-based approach. *Social Inclusion*, 9(3), 6–15. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/78357>
- Muhajir, M., Kultsum, U., Choiri, M. M., Mustonah, S., Kulkarni, H., & Karim, A. (2025). Integrating multicultural values to Foster tolerance and inclusivity in Islamic religious education. *Jurnal Pendidikan Islam*, 11(1), 17–32.
- Muis, A. (2026). Incorporating religious moderation values into the Islamic religious education curriculum in secondary education: a systematic review of goals, experiences, methods, and evaluation. *British Journal of Religious Education*, 48(2), 248–262. <https://doi.org/10.1080/01416200.2025.2598619>
- Mukhibat, M., Effendi, M., Setyawan, W. H., & Sutoyo, M. (2024). Development and evaluation of religious moderation education curriculum at higher education in Indonesia. *Cogent Education*, 11(1), 2302308. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2302308>
- Mukminin, A., Habibi, A., Prasajo, L. D., Idi, A., & Hamidah, A. (2019). Curriculum reform in Indonesia: Moving from an exclusive to inclusive curriculum. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), 53–72. <https://doi.org/10.26529/cepsj.543>
- Muslih Hidayat, Irja Putra Pratama, Eko Purnomo, Nurul Hidayah, & Hamidah Mohamad. (2026). Theo-Anthropocentric Religious Moderation Education in an Indonesian Islamic Boarding School. *GHAITSA : Islamic Education Journal*, 7(1 SE-Articles), 79–90. <https://doi.org/10.62159/ghaitsa.v7i1.2189>
- Nadlir, N., Muhammad Fahmi, Alfiyah, H. Y., Syaifuddin, S., Mas'ud, A., Sudirman, S., & Ibrahim, A. M. (2026). Building Harmony through a Local Wisdom-Based Curriculum at a Madrasah in a Muslim Minority Setting. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*, 9(2 SE-Articles), 387–405. <https://doi.org/10.31538/nzh.v9i2.322>
- Nicmanis, Mitchell. (2024). Reflexive Content Analysis: An Approach to Qualitative Data Analysis, Reduction, and Description. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 16094069241236604. <https://doi.org/10.1177/16094069241236603>
- Purnomo, E., Abdullah Idi, Karoma, & Yulia Tri Samiha. (2026). Rekonstruksi Relasi Sejarah, Ilmu Pengetahuan, dan Sosiologi dalam Pendidikan Islam Kontemporer. *Raudhah Proud To Be Professionals : Jurnal Tarbiyah Islamiyah*, 11(1 SE-Articles), 197–215. <https://doi.org/10.48094/raudhah.v11i1.1142>
- R'boul, H. (2021). Alternative theorizing of multicultural education: an Islamic perspective on interculturality and social justice. *Journal for Multicultural Education*, 15(2), 213–224. <https://doi.org/10.1108/JME-07-2020-0073>
- Rios-Aguilar, C., & Neri, R. C. (2023). Funds of Knowledge, Community Cultural Wealth, and the Forms of Capital: Strengths, Tensions, and Practical Considerations. *Urban Education*, 58(7), 1443–1448. <https://doi.org/10.1177/00420859211016522>

- Samiha, Y. T., Candra, A., & Rusdi, A. (2023). Internalization of The Value of Islamic Education Through The System of Kindness and Religious Harmony in Village Communities of 10 ULU Palembang. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 12(01), 181-190. <https://doi.org/10.30868/ei.v12i01.3830>
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., Moffitt, U., Civitillo, S., & Juang, L. (2021). Capturing a nuanced picture of classroom cultural diversity climate: Multigroup and multilevel analyses among secondary school students in Germany. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101971. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101971>
- Smith, T., Avraamidou, L., & Adams, J. D. (2022). Culturally relevant/responsive and sustaining pedagogies in science education: theoretical perspectives and curriculum implications. *Cultural Studies of Science Education*, 17(3), 637-660. <https://doi.org/10.1007/s11422-021-10082-4>
- Takunas, R., Mashuri, S., Basire, J. H. T., Dulumina, G. B., Syahril, & Mohi, S. M. (2024). Multicultural Islamic Religious Education Learning to Build Religious Harmony. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*, 7(3 SE-Articles), 590-607. <https://doi.org/10.31538/nzh.v7i3.18>
- Ulfa, U., Cholil, M., Susilawati, S., & Barizi, A. (2022). Multicultural Islamic education in Indonesia: The urgency value of model and method. *Addin*, 16(1), 131-164. <https://repository.uin-malang.ac.id/12470/>
- Wang, W. (2022). Fostering Teachers' Multicultural Competence for Chinese Ethnic Minority Education: An Analysis of Teacher Education Programmes, Syllabuses and Teacher Educator Perceptions. *Frontiers in Psychology*, Volume 13-2022. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810240>
- Ward, C., Kim, I., & Stuart, J. (2025). Diversity-receptiveness in higher education: Perceived multicultural norms, well-being and attitudes toward international students. *Social Psychology of Education*, 28(1), 83. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09979-z>
- Washington, S. A., & Johnson, L. (2023). Toward culturally sustaining/revitalizing Indigenous family-school-community leadership. *Frontiers in Education*, Volume 8-2023. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1192095>