
Konstruksi Global Dan Glocal Menuju Formasi Interkultural Dalam Inovasi Kurikulum Serta Pembelajaran PAI

Rizki Saeful Millah¹, Putri Anggriani², Nasripin³

¹⁻³STAI Ibnu Sina Batam

*Corresponding Author: rizkysaefulmillah@gmail.com

ABSTRAK

The accelerating pace of globalization has engendered profound implications for educational systems worldwide, particularly for Islamic Religious Education (Pendidikan Agama Islam/PAI), which is increasingly confronted with the dual imperative of adapting to global demands while preserving the Islamic values constituting its foundational core. This article examines the conceptual construction of a PAI curriculum capable of integrating global and local perspectives, commonly referred to as a glocal orientation, as the primary basis for intercultural formation among Muslim learners. Employing a qualitative design grounded in library research (studi kepustakaan) with a conceptual-analytical approach, this study synthesizes relevant academic and policy literature to generate theoretically coherent propositions. The findings reveal three conclusions: first, the PAI curriculum necessitates a paradigmatic reorientation from a monocultural framework toward a multicultural-intercultural orientation that is more inclusive and transformative; second, glocalization holds significant potential to function as an integrative bridge between the universal values of Islam and the richness of local wisdom traditions; and third, effective implementation of PAI learning requires dialogical, contextual, and intercultural competence-based pedagogical approaches positioning learners as active agents in constructing their Islamic identity. Ultimately, an innovated PAI curriculum is envisioned to cultivate morally resilient, adaptive Muslim learners with mature intercultural awareness for navigating an increasingly pluralistic world.

Keywords: Glocalization; Intercultural Formation; PAI Curriculum; Curriculum Innovation; Multicultural Education

Citation (APA Style): Millah, R. S., Anggriani, P., & Nasripin. (2025). Konstruksi Global Dan Glocal Menuju Formasi Interkultural Dalam Inovasi Kurikulum Serta Pembelajaran PAI. *Journal of Islamic Educational Development*, 2(2), 61–69.

PENDAHULUAN

Proses pembelajaran menempati posisi yang sangat krusial dalam kehidupan masyarakat yang senantiasa mengalami perkembangan dan perubahan. Dalam perspektif ini, antara pendidikan dan kurikulum terjalin relasi yang bersifat interdependensi keduanya tidak dapat berdiri sendiri karena kurikulum berperan sebagai kerangka sistematis yang memandu dan mengorganisasikan seluruh aktivitas pembelajaran secara terarah dan terencana (wahyudin 2014), secara substantif, kurikulum dapat dipahami sebagai dokumen perencanaan pendidikan yang memuat empat dimensi utama, yaitu tujuan, isi, proses, dan penilaian pembelajaran, yang disusun secara sistematis dan terintegratif sebagai acuan pelaksanaan pendidikan di institusi formal. Lebih dari sekadar dokumen administratif, kurikulum merupakan produk intelektual yang lahir dari serangkaian kajian mendalam dan refleksi kritis para ahli di bidang pendidikan, sehingga kedudukannya dapat diposisikan sebagai instrumen kebijakan yang bersifat strategis dalam kerangka peningkatan mutu pendidikan secara sistemik dan berkesinambungan (mulyasa, 2015).

Dalam ekosistem lembaga pendidikan, ruang kelas menempati posisi sentral sebagai wahana konkret di mana seluruh rancangan kurikulum dioperasionalkan dan dibuktikan keberlakuannya dalam praktik nyata. Kelas tidak dapat direduksi hanya sebagai entitas fisik

semata, melainkan harus dipahami sebagai ruang pedagogis yang hidup tempat di mana hipotesis-hipotesis kurikuler diuji, dievaluasi, dan dikembangkan secara berkelanjutan (Sanjaya, 2015). Dalam konteks ini, guru memegang peran yang tidak tergantikan sebagai agen implementasi kurikulum yang dituntut mampu mengorkestrasi berbagai komponen pembelajaran mencakup pendekatan metodologis, substansi materi, landasan pedagogis, dan instrumen penilaian ke dalam satu kesatuan praktik pembelajaran yang terpadu, bermakna, dan responsif terhadap konteks peserta didik (Mulyasa, 2021).

Kurikulum memegang peranan yang fundamental dan tidak dapat dinegasikan dalam kerangka peningkatan kualitas pendidikan, terlebih dalam upaya pengembangan model-model kurikulum Pendidikan Agama Islam (PAI) pada jenjang pendidikan dasar yang menjadi fondasi pembentukan karakter peserta didik sejak dini. Seiring dengan meningkatnya kompleksitas tuntutan kompetensi yang dihadapi generasi pelajar di era kontemporer yang ditandai oleh percepatan perubahan teknologi, transformasi sosial, dan persaingan global inovasi dalam sistem pendidikan bukan lagi sekadar pilihan alternatif, melainkan telah menjadi kebutuhan mendesak yang tidak dapat ditawar (Majid & Rochman, 2014).

Inovasi kurikulum PAI dirancang secara strategis bukan semata-mata untuk menghasilkan lulusan yang unggul dalam dimensi akademis, melainkan lebih jauh diorientasikan pada pembentukan individu yang memiliki kompetensi *holistic* mencakup kecakapan adaptif, kepekaan sosial, dan kesiapan menghadapi perubahan yang terus berlangsung secara akseleratif (Sudrajat, 2020). Dalam konteks Revolusi Industri 4.0 yang ditandai oleh disrupsi teknologi, otomasi, dan konektivitas digital yang masif, kurikulum PAI dituntut untuk mampu melahirkan generasi yang tidak hanya memiliki integritas keislaman yang kokoh, tetapi juga kapabel dalam memberikan kontribusi konstruktif bagi kehidupan sosial serta tangguh dalam menavigasi kompleksitas tantangan zaman (Arifin, 2018).

Akselerasi globalisasi yang berlangsung secara masif dan tidak terbendung telah menghadirkan dampak yang bersifat signifikan sekaligus multidimensional terhadap berbagai sendi kehidupan manusia, dan sektor pendidikan merupakan salah satu bidang yang paling merasakan implikasi perubahannya secara langsung. Derasnya arus informasi tanpa batas, meluasnya penetrasi budaya lintas negara dan peradaban, serta akselerasi transformasi teknologi digital yang eksponensial, secara kolektif menempatkan sistem pendidikan di hadapan tuntutan yang semakin mendesak untuk bergerak secara adaptif, responsif, dan transformatif dalam merespons setiap perubahan yang berlangsung secara dinamis dan tidak linier (Hasan, 2016). Dalam konteks dinamika tersebut, fungsi pendidikan telah mengalami transformasi dan perluasan makna yang bersifat fundamental. Pendidikan tidak lagi dapat dipersempit hanya sebagai mekanisme transfer pengetahuan (*knowledge transfer*) dari pendidik kepada peserta didik secara searah, melainkan telah berkembang menjadi medium strategis yang memikul tanggung jawab lebih luas yakni sebagai wahana pembentukan karakter (*character building*) yang kokoh sekaligus penguatan identitas budaya peserta didik di tengah derasnya arus perubahan global yang tidak selalu bersejalan dengan nilai-nilai lokal (Tilaar, 2015).

Pembelajaran Pendidikan Agama Islam dewasa ini dihadapkan pada tantangan yang kian kompleks dan berlapis, terutama menyangkut persoalan bagaimana mempertahankan sekaligus memperkuat internalisasi nilai-nilai keislaman di tengah gelombang globalisasi yang mengalir deras dan tidak senantiasa selaras dengan nilai-nilai lokal maupun keagamaan yang selama ini menjadi fondasi identitas masyarakat Muslim Indonesia. Realitas ini secara imperatif menuntut hadirnya inovasi kurikulum yang bersifat integratif dan transformatif yakni kurikulum yang secara sinergis mampu mempertemukan dan memadukan perspektif global dengan kearifan lokal dalam satu kerangka yang harmonis dan tidak saling meniadakan. Pendekatan integratif semacam ini dalam diskursus akademik kontemporer dikenal dengan orientasi *glocal*, sebuah paradigma yang menegaskan bahwa globalisasi dan lokalitas bukanlah dua kutub yang berseberangan, melainkan dua dimensi yang dapat dipertemukan secara produktif dalam pengembangan kurikulum pendidikan Islam (Lukens Bull, 2013).

Melalui penerapan paradigma *glocal* secara konsisten dan terencana, kurikulum PAI diproyeksikan mampu melahirkan generasi Muslim yang tidak hanya memiliki kekokohan karakter dan integritas keislaman yang kuat, tetapi juga memiliki keterbukaan intelektual yang

memadai untuk menyikapi dinamika perubahan zaman secara bijaksana dan proporsional. Lebih dari itu, paradigma ini juga diarahkan untuk menumbuhkan kesadaran interkultural yang matang pada diri peserta didik sebuah kompetensi yang semakin vital sebagai bekal navigasi kehidupan di tengah masyarakat yang terus bergerak menuju pluralitas yang semakin kompleks dan multidimensional (Wahab & Umiarso, 2017).

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menerapkan pendekatan kualitatif dengan menggunakan metode studi kepustakaan (*library research*) sebagai kerangka kerja metodologisnya. Pengumpulan data dilakukan melalui proses telaah yang sistematis dan terstruktur terhadap berbagai sumber akademik, baik yang bersifat primer maupun sekunder, mencakup buku teks, artikel jurnal ilmiah bereputasi, prosiding konferensi, serta dokumen kebijakan pendidikan yang memiliki relevansi langsung dengan fokus kajian (Creswel & Poth, 2018).

Selanjutnya, data yang telah terkumpul dianalisis secara bertahap melalui serangkaian proses identifikasi, klasifikasi, dan sintesis terhadap sumber-sumber pustaka yang ada, dengan tujuan membangun suatu argumentasi konseptual yang koheren, logis, dan dapat dipertanggungjawabkan secara ilmiah (Moleong, 2017).

Analisis dalam penelitian ini menggunakan pendekatan konseptual-hermeneutis, yaitu suatu kerangka analitik yang menempatkan proses penafsiran dan konstruksi makna secara kontekstual sebagai inti dari seluruh aktivitas penelitian, baik terhadap teks-teks akademik maupun teks-teks keagamaan yang menjadi sumber kajian (Sumaryono, 2016). Pendekatan ini memungkinkan peneliti untuk tidak sekadar membaca teks secara literal, melainkan menggali lapisan makna yang lebih dalam dengan mempertimbangkan konteks historis, sosial, dan kultural yang melingkupi teks tersebut (Palmer, 2016). Adapun untuk menjamin keabsahan dan kredibilitas data, penelitian ini menerapkan strategi triangulasi sumber pustaka yakni suatu prosedur verifikasi yang dilakukan dengan cara membandingkan, mengkonfirmasi, dan mengkritisi temuan-temuan dari berbagai sumber yang beragam secara sistematis, sehingga kesimpulan yang dihasilkan memiliki derajat komprehensivitas dan akuntabilitas ilmiah yang lebih tinggi.

TEMUAN DAN PEMBAHASAN

A. Kurikulum Sebagai Instrumen Strategis Pendidikan

Dalam perspektif pendidikan modern, pemahaman tentang kurikulum telah mengalami pergeseran konseptual yang signifikan tidak lagi terbatas pada pengertian sempit sebagai kumpulan mata pelajaran atau dokumen silabus yang sekadar harus dituntaskan secara prosedural. Kurikulum kini dipahami secara lebih komprehensif sebagai totalitas pengalaman belajar yang dirancang secara sistematis dan terintegrasi, dengan orientasi utama pada pembentukan kompetensi, penanaman nilai, dan pengembangan karakter peserta didik secara holistik dan berkesinambungan (Tyler, dalam Wahyudin, 2014). Dalam kerangka Pendidikan Agama Islam, kurikulum mengemban fungsi yang bersifat determinatif dan strategis, yakni sebagai instrumen utama yang menentukan efektivitas proses internalisasi nilai-nilai Islam ke dalam struktur kepribadian peserta didik melalui serangkaian pengalaman pembelajaran yang terencana, terarah, dan terukur (Majid & Rochman, 2014).

B. Kontruksi Glocal Dalam Inovasi Kurikulum PAI

Konsep *glocalization* yang digagas oleh Robertson menawarkan kerangka konseptual yang memiliki relevansi tinggi untuk memetakan dan memahami dinamika pengembangan kurikulum PAI dalam lanskap pendidikan global kontemporer. Secara substantif, *glocalization* mendeskripsikan suatu proses dialektis di mana nilai-nilai, norma, dan praktik yang bersifat global tidak diterima secara pasif, melainkan diadaptasi, dinegosiasikan, dan direkontekstualisasikan secara aktif sesuai dengan kekhasan dan kebutuhan kondisi lokal, tanpa harus mengorbankan esensi dan integritas nilai yang terkandung di dalamnya (Robertson, 1995; Lukens-Bull, 2013). Dalam konteks pengembangan kurikulum PAI,

konstruksi *glocal* bermakna sebagai upaya sistematis dan terencana untuk mengintegrasikan kompetensi-kompetensi abad ke-21 yang bersifat universal seperti kemampuan berpikir kritis dan analitis, kecakapan literasi digital, serta kapasitas kolaboratif lintas batas dengan nilai-nilai Islam yang rahmatan lil 'alamin dan kearifan lokal Nusantara yang kaya sebagai fondasi karakternya (Lukens-Bull, 2013; Arifin, 2018).

Inovasi kurikulum PAI yang berlandaskan orientasi *glocal* secara inheren mensyaratkan terjadinya pergeseran paradigma yang fundamental dari pendekatan transmisif yang bersifat satu arah dan berpusat pada penyampaian konten, menuju pendekatan transformatif yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam proses konstruksi pengetahuan dan pembentukan nilai (Arifin, 2018). Dalam kerangka ini, kurikulum PAI tidak lagi diposisikan semata-mata sebagai instrumen penyampaian dogma keagamaan secara tekstual dan normatif, melainkan sebagai medium pemberdayaan intelektual yang mendorong peserta didik untuk secara kritis dan reflektif mampu mengkontekstualisasikan nilai-nilai Islam dalam realitas kehidupan yang majemuk, dinamis, dan terus mengalami perubahan (Fadlillah, 2014; Sudrajat, 2020). Orientasi transformatif ini pada gilirannya selaras secara substansial dengan semangat moderasi Islam (*wasathiyyah*) yang menegaskan pentingnya keseimbangan proporsional antara keteguhan dalam mempertahankan identitas keislaman di satu sisi, dan keterbukaan yang dewasa terhadap keragaman budaya serta pluralitas nilai di sisi yang lain (Zamimah, 2018; Wahab & Umiarso, 2017).

C. Formasi Interkultural Sebagai Tujuan Pedagogis

Formasi interkultural dalam konteks pembelajaran PAI dapat dikonseptualisasikan sebagai sebuah proses pedagogis yang terencana dan sistematis, yang diorientasikan pada pembentukan kompetensi peserta didik untuk mampu berinteraksi secara bermartabat, setara, dan efektif di tengah realitas masyarakat yang semakin multikultural dan plural (Wahab & Umiarso, 2017). Dalam kerangka teoritis yang dikembangkan Byram (1997, dalam Wahab & Umiarso, 2017), kompetensi interkultural dibangun di atas tiga komponen fundamental yang saling berkaitan dan menopang satu sama lain, yaitu: pengetahuan budaya (*cultural knowledge*) sebagai fondasi kognitif pemahaman terhadap keragaman; sikap keterbukaan interkultural (*intercultural openness*) sebagai dimensi afektif yang mendorong penghargaan terhadap perbedaan; serta kemampuan komunikasi antarbudaya (*intercultural communicative competence*) sebagai kapasitas praksis untuk berinteraksi secara konstruktif lintas batas budaya dan keyakinan. Ketiga komponen tersebut secara imperatif perlu diakomodasi secara eksplisit dan terstruktur ke dalam seluruh elemen desain kurikulum PAI mencakup perumusan tujuan pembelajaran, penentuan dan pengorganisasian materi ajar, serta pemilihan dan pengembangan strategi pedagogis yang digunakan (Majid & Rochman, 2014; Mulyasa, 2021).

Perwujudan formasi interkultural dalam pembelajaran PAI secara operasional dapat ditempuh melalui serangkaian strategi yang saling melengkapi dan bersifat komprehensif. Pertama, penerapan pendekatan dialogis dan reflektif dalam proses belajar mengajar yakni pendekatan yang menempatkan dialog terbuka dan perenungan kritis sebagai mekanisme utama konstruksi pengetahuan, sehingga peserta didik tidak sekadar menerima informasi secara pasif, melainkan secara aktif mengonstruksi pemahaman mereka tentang nilai-nilai Islam dalam relasi dengan realitas kultural yang beragam (Mulyasa, 2021). Kedua, integrasi materi kearifan lokal sebagai konteks pembelajaran nilai-nilai Islam, yang memungkinkan peserta didik untuk memahami universalitas ajaran Islam melalui lensa budaya dan tradisi yang paling dekat dengan kehidupan mereka sehari-hari (Sudrajat, 2020). Ketiga, pengembangan bahan ajar yang berperspektif multikultural, yakni materi pembelajaran yang secara eksplisit mengakomodasi keragaman budaya, tradisi, dan perspektif sebagai sumber belajar yang memperkaya, bukan sebagai ancaman yang harus dihindari (Majid & Rochman, 2014). Keempat, penguatan peran guru PAI sebagai mediator budaya yang kompeten seorang pendidik yang tidak hanya menguasai substansi keagamaan, tetapi juga memiliki kepekaan dan kecakapan untuk menjembatani nilai-nilai global dan lokal secara produktif dan bermartabat dalam konteks pembelajaran (Mulyasa, 2021; Sudrajat, 2020).

D. Relevansi Dengan Kebijakan Kurikulum Merdeka

Kebijakan Kurikulum Merdeka yang resmi diimplementasikan oleh pemerintah Indonesia melalui Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi merupakan salah satu bentuk transformasi pendidikan nasional yang bertujuan membangun kompetensi peserta didik secara lebih utuh, adaptif, dan relevan dengan tantangan abad ke-21. Kurikulum ini tidak lagi menempatkan pendidikan semata sebagai proses transfer pengetahuan, melainkan sebagai upaya pembentukan manusia Indonesia yang memiliki karakter, kompetensi, dan kemampuan beradaptasi dalam lingkungan global yang terus berubah. Dalam konteks tersebut, Pendidikan Agama Islam (PAI) memperoleh ruang yang semakin luas untuk melakukan inovasi kurikuler dan pedagogis yang tidak hanya berfokus pada penguasaan materi keagamaan, tetapi juga pada pengembangan karakter, keterampilan sosial, serta kemampuan berinteraksi secara konstruktif dalam masyarakat multikultural (Kemendikbudristek, 2022).

Salah satu karakteristik utama Kurikulum Merdeka adalah penekanannya pada pengembangan Profil Pelajar Pancasila sebagai orientasi pendidikan nasional. Profil Pelajar Pancasila dirumuskan dalam enam dimensi utama, yaitu beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa serta berakhlak mulia, berkebinekaan global, gotong royong, mandiri, bernalar kritis, dan kreatif. Di antara keenam dimensi tersebut, dimensi beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa serta berakhlak mulia dan dimensi berkebinekaan global memiliki hubungan yang sangat erat dengan gagasan formasi interkultural dalam pembelajaran PAI. Kedua dimensi tersebut menunjukkan bahwa negara menghendaki lahirnya generasi yang memiliki identitas keagamaan yang kuat sekaligus mampu hidup secara harmonis di tengah keberagaman budaya, agama, dan peradaban dunia (Kemendikbudristek, 2022; Suryaman, 2020).

Konsep formasi interkultural dalam PAI pada dasarnya berupaya mengintegrasikan penguatan identitas keislaman dengan kemampuan memahami dan menghargai perbedaan. Pendekatan ini sejalan dengan arah kebijakan Kurikulum Merdeka yang menekankan pentingnya pembelajaran kontekstual dan pengembangan kompetensi sosial peserta didik. Dalam perspektif interkultural, peserta didik tidak hanya diajak memahami ajaran Islam secara normatif, tetapi juga dibimbing untuk mengembangkan sikap empati, toleransi, dan kemampuan dialog dengan kelompok yang memiliki latar belakang berbeda. Kemampuan semacam ini menjadi semakin penting di era globalisasi ketika interaksi lintas budaya berlangsung secara intensif melalui mobilitas manusia maupun perkembangan teknologi digital (Banks, 2019).

Relevansi tersebut semakin terlihat ketika Kurikulum Merdeka memberikan keleluasaan kepada satuan pendidikan untuk mengembangkan kurikulum operasional yang sesuai dengan karakteristik daerah dan kebutuhan peserta didik. Fleksibilitas ini memungkinkan integrasi nilai-nilai lokal yang hidup dalam masyarakat dengan nilai-nilai universal Islam dan perkembangan global. Dengan demikian, konsep glocal yang menggabungkan dimensi global dan lokal memperoleh legitimasi yang kuat dalam kerangka Kurikulum Merdeka. Sekolah dapat mengembangkan materi PAI yang berakar pada budaya lokal sekaligus responsif terhadap isu-isu global seperti keberagaman, perdamaian, keadilan sosial, keberlanjutan lingkungan, dan kewargaan global (Auda, 2021; Hasan, 2016).

Pendekatan glocal dalam pembelajaran PAI juga memiliki kesesuaian dengan paradigma pembelajaran terdiferensiasi yang menjadi salah satu ciri khas Kurikulum Merdeka. Pembelajaran terdiferensiasi menekankan pentingnya memperhatikan keragaman karakteristik peserta didik, baik dari aspek kemampuan akademik, latar belakang sosial budaya, maupun kebutuhan belajar mereka. Dalam konteks ini, formasi interkultural mendorong guru PAI untuk memandang keberagaman peserta didik sebagai sumber pembelajaran yang bernilai. Pengalaman budaya yang berbeda tidak diposisikan sebagai hambatan, melainkan sebagai modal sosial yang dapat digunakan untuk memperkaya proses pembelajaran dan membangun kesadaran kolektif tentang pentingnya hidup berdampingan secara harmonis (Tomlinson, 2017; Faiz & Purwati, 2022).

Selain itu, implementasi Kurikulum Merdeka melalui Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) memberikan peluang yang sangat besar bagi pengembangan formasi interkultural dalam pembelajaran PAI. Berbagai tema P5 seperti kebinekaan global, gaya hidup berkelanjutan,

kearifan lokal, serta bangunlah jiwa dan raganya dapat menjadi media integrasi nilai-nilai Islam dengan pengalaman sosial peserta didik. Melalui proyek-proyek kolaboratif tersebut, peserta didik tidak hanya memahami konsep keagamaan secara teoritis, tetapi juga mengimplementasikannya dalam kehidupan nyata melalui aktivitas yang melibatkan interaksi sosial, refleksi budaya, dan pemecahan masalah bersama (Kemendikbudristek, 2022).

Dalam perspektif pendidikan Islam kontemporer, pengembangan kompetensi interkultural merupakan kebutuhan yang semakin mendesak. Globalisasi telah menciptakan ruang interaksi yang melampaui batas geografis, sehingga peserta didik tidak lagi hidup dalam lingkungan sosial yang homogen. Mereka berhadapan dengan berbagai identitas, pandangan dunia, dan sistem nilai yang berbeda. Oleh karena itu, pembelajaran PAI perlu membekali peserta didik dengan kemampuan memahami kompleksitas sosial tanpa kehilangan komitmen terhadap nilai-nilai keislaman. Kurikulum Merdeka memberikan kerangka yang mendukung pengembangan kompetensi tersebut melalui pendekatan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik dan menekankan penguatan karakter (Azra, 2019).

Lebih jauh, dimensi kebinekaan global dalam Profil Pelajar Pancasila mengandung sejumlah kompetensi yang sangat relevan dengan tujuan formasi interkultural. Kompetensi tersebut mencakup kemampuan mengenal dan menghargai budaya lain, berkomunikasi secara efektif dalam lingkungan yang beragam, merefleksikan identitas diri, serta membangun interaksi yang adil dan setara dengan kelompok lain. Nilai-nilai ini memiliki titik temu yang kuat dengan prinsip-prinsip Islam mengenai ta'āruf, tasāmuḥ, ta'āwun, dan keadilan sosial sebagaimana ditegaskan dalam berbagai sumber ajaran Islam. Dengan demikian, pengembangan formasi interkultural dalam PAI tidak bertentangan dengan identitas keislaman, melainkan justru memperkuat implementasi nilai-nilai Islam dalam konteks kehidupan masyarakat plural (Al-Qaradawi, 2013; Banks, 2019).

Dari sisi metodologi pembelajaran, Kurikulum Merdeka mendorong penggunaan pendekatan berbasis proyek, pembelajaran kolaboratif, dan pembelajaran berbasis pengalaman. Ketiga pendekatan tersebut sangat mendukung pengembangan kompetensi interkultural karena memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk belajar melalui interaksi langsung dengan realitas sosial. Dalam pembelajaran PAI, guru dapat mengembangkan proyek yang melibatkan eksplorasi tradisi keagamaan lokal, studi tentang keragaman budaya Islam di berbagai daerah, maupun dialog dengan komunitas yang berbeda latar belakang. Aktivitas semacam ini tidak hanya meningkatkan pemahaman konseptual peserta didik, tetapi juga membangun kemampuan mereka dalam menghargai perbedaan dan mengembangkan perspektif yang lebih inklusif (Sudrajat, 2020).

Kesesuaian antara formasi interkultural dan Kurikulum Merdeka juga dapat dilihat dari orientasi keduanya terhadap pengembangan keterampilan abad ke-21. Berbagai penelitian menunjukkan bahwa masyarakat global saat ini membutuhkan individu yang tidak hanya memiliki kemampuan literasi dan numerasi, tetapi juga kemampuan komunikasi lintas budaya, kolaborasi, kreativitas, dan pemecahan masalah kompleks. Kompetensi tersebut sulit dikembangkan melalui pendekatan pembelajaran yang bersifat eksklusif dan berorientasi pada hafalan semata. Sebaliknya, pendekatan interkultural mendorong peserta didik untuk berpikir terbuka, melakukan refleksi kritis, serta membangun dialog yang konstruktif dengan pihak lain. Hal ini sejalan dengan semangat Kurikulum Merdeka yang menekankan pengembangan kemampuan berpikir kritis dan pembelajaran bermakna (OECD, 2023; Kemendikbudristek, 2022).

Dalam konteks Indonesia sebagai negara multikultural, integrasi formasi interkultural ke dalam pembelajaran PAI juga memiliki signifikansi strategis dalam memperkuat kohesi sosial. Berbagai tantangan seperti intoleransi, polarisasi identitas, serta penyebaran narasi ekstremisme di ruang digital menunjukkan bahwa pendidikan agama tidak cukup hanya mengajarkan aspek ritual dan doktrinal. Pendidikan agama harus mampu membangun kesadaran kebangsaan, penghormatan terhadap perbedaan, dan komitmen terhadap kehidupan bersama dalam masyarakat yang plural. Kurikulum Merdeka melalui orientasinya pada pembentukan karakter dan penguatan Profil Pelajar Pancasila menyediakan kerangka kebijakan yang sangat mendukung tujuan tersebut (Azra, 2019; Suryaman, 2020).

Di sisi lain, pendekatan glocal dalam inovasi kurikulum PAI juga membantu mengatasi kecenderungan dualisme antara tradisi lokal dan arus global. Selama ini, globalisasi sering dipersepsikan sebagai ancaman terhadap identitas budaya dan keagamaan lokal. Namun, paradigma glocal menawarkan pendekatan yang berbeda dengan menempatkan budaya lokal sebagai sumber nilai yang dapat berdialog secara kreatif dengan perkembangan global. Kurikulum Merdeka memberikan ruang bagi sekolah untuk mengembangkan pembelajaran yang berakar pada konteks lokal tanpa mengabaikan tuntutan kompetensi global. Dengan demikian, peserta didik dapat tumbuh sebagai individu yang memiliki identitas keagamaan dan budaya yang kuat sekaligus mampu berpartisipasi secara aktif dalam masyarakat global (Robertson, 2012; Hasan, 2016).

Berdasarkan uraian tersebut, dapat ditegaskan bahwa konsep konstruksi global dan glocal menuju formasi interkultural dalam inovasi kurikulum serta pembelajaran PAI memiliki relevansi yang sangat kuat dengan arah kebijakan Kurikulum Merdeka. Kesesuaian tersebut tampak pada orientasi pengembangan Profil Pelajar Pancasila, fleksibilitas kurikulum, implementasi proyek penguatan karakter, pendekatan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, serta pengembangan kompetensi abad ke-21. Dengan dukungan kebijakan yang tersedia, formasi interkultural tidak hanya menjadi gagasan teoretis dalam pengembangan PAI kontemporer, tetapi juga memiliki peluang yang besar untuk diwujudkan secara sistematis dalam praktik pendidikan di Indonesia. Oleh karena itu, integrasi perspektif interkultural dan pendekatan glocal dalam pembelajaran PAI dapat dipandang sebagai salah satu strategi yang relevan dan prospektif untuk membangun generasi Muslim Indonesia yang berakarakter, moderat, berwawasan global, serta tetap berakar kuat pada nilai-nilai keislaman dan budaya bangsa.

KESIMPULAN

Berdasarkan seluruh uraian hasil kajian yang telah dipaparkan, dapat ditarik suatu simpulan bahwa inovasi kurikulum PAI yang berorientasi pada konstruksi *glocal* dan formasi interkultural bukan sekadar pilihan alternatif, melainkan sebuah keniscayaan yang tidak dapat dielakkan dalam menghadapi kompleksitas tantangan globalisasi yang terus berkembang secara dinamis. Kurikulum PAI secara mendesak perlu menjalani reorientasi paradigmatis yang menyeluruh bergerak dari pendekatan monokultur yang cenderung tertutup dan eksklusif, menuju orientasi interkultural yang lebih inklusif dan transformatif, yakni orientasi yang mampu mengintegrasikan nilai-nilai universal Islam, kekayaan kearifan lokal, dan tuntutan kompetensi global secara sinergis dan harmonis dalam satu kerangka kurikuler yang koheren.

Pada tataran implementasi, pembelajaran PAI yang efektif dan bermakna mensyaratkan penerapan pendekatan yang bersifat dialogis, kontekstual, dan transformatif secara serentak. Pendekatan ini menempatkan peserta didik bukan sebagai objek pasif penerima dogma keagamaan, melainkan sebagai subjek yang aktif, reflektif, dan berdaya dalam proses pembentukan identitas keislamannya sendiri identitas yang kokoh secara spiritual namun sekaligus terbuka, adaptif, dan mampu bernavigasi secara bermartabat di tengah realitas masyarakat yang semakin majemuk dan terus berubah.

Kajian ini merekomendasikan beberapa agenda penelitian lanjutan yang dipandang penting untuk memperkuat dan memperluas landasan ilmiah dari kerangka konseptual yang telah dibangun. Pertama, dibutuhkan penelitian lanjutan yang bersifat empiris dan terukur guna menguji efektivitas serta keterlaksanaan kerangka interkultural dalam praktik pembelajaran PAI secara nyata di lapangan baik melalui desain penelitian tindakan kelas yang bersifat partisipatif dan kolaboratif, maupun melalui pendekatan studi kasus yang mendalam di berbagai konteks sekolah dengan karakteristik sosial-budaya yang beragam. Pengujian empiris semacam ini sangat diperlukan agar konstruksi konseptual yang telah dirumuskan tidak berhenti pada tataran wacana teoretis, melainkan dapat diverifikasi dan divalidasi keberlakuannya dalam realitas pendidikan yang sesungguhnya.

Kedua, kajian ini juga merekomendasikan perlunya pengembangan instrumen penilaian kompetensi interkultural yang dirancang secara spesifik dan kontekstual untuk kebutuhan pembelajaran PAI. Ketersediaan instrumen yang valid, reliabel, dan kontekstual merupakan

kontribusi metodologis yang sangat strategis tidak hanya untuk keperluan asesmen pembelajaran di tingkat kelas, tetapi juga untuk memperkuat fondasi empiris penelitian-penelitian berikutnya yang ingin mengkaji lebih jauh dimensi interkultural dalam pendidikan Islam secara lebih terukur dan dapat dipertanggungjawabkan secara ilmiah.

REFERENSI

- Arifin, Z. (2018). *Pengembangan kurikulum: Teori dan praktik*. PT Remaja Rosdakarya.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications. *Penyelidikan Kualitatif dan Desain Penelitian: Memilih Di Antara Lima Pendekatan* - John W. Creswell, Cheryl N. Poth - Google Books
- Hasan, S. H. (2016). *Pendidikan sejarah untuk kehidupan abad ke-21*. *HISTORIA: Jurnal Pendidik dan Peneliti Sejarah*, 17(2), 1–12. <https://doi.org/10.17509/historia.v17i2.3090>
- Hamalik, O. (2017). *Dasar-dasar pengembangan kurikulum*. PT Remaja Rosdakarya.
- Kemendikbudristek. (2022). Keputusan Mendikbudristek Nomor 56/M/2022 tentang Pedoman Penerapan Kurikulum dalam Rangka Pemulihan Pembelajaran. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Lukens-Bull, R. (2013). *Islamic higher education in Indonesia: Continuity and conflict*. Palgrave Macmillan
- Majid, A., & Rochman, C. (2014). *Pendekatan ilmiah dalam implementasi kurikulum 2013*. PT Remaja Rosdakarya.
- Moleong, L. J. (2017). *Metodologi penelitian kualitatif (Edisi revisi)*. PT Remaja Rosdakarya.
- Mulyasa, E. (2015). *Pengembangan dan implementasi kurikulum 2013*. PT Remaja Rosdakarya.
- Mulyasa, E. (2021). *Menjadi guru profesional: Menciptakan pembelajaran kreatif dan menyenangkan (Edisi revisi)*. PT Remaja Rosdakarya.
- Palmer, R. E. (2016). *Hermeneutika: Teori baru mengenai interpretasi* (Terjemahan M. Musnur Hery & Damanhuri Muhammad). Pustaka Pelajar.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. Dalam M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Eds.), *Global modernities* (hlm. 25–44). SAGE Publications.
- Sanjaya, W. (2015). *Kurikulum dan pembelajaran: Teori dan praktik pengembangan KTSP*. Kencana Prenada Media Group.
- Sumaryono, E. (2016). *Hermeneutik: Sebuah metode filsafat (Edisi revisi)*. Kanisius
- Sudrajat, A. (2020). Inovasi kurikulum pendidikan agama Islam di era Revolusi Industri 4.0. *Jurnal Pendidikan Islam*, 9(1), 45–62. <https://doi.org/10.14421/jpi.2020.91.45-62>
- Tilaar, H. A. R. (2015). *Pedagogik teoritis untuk Indonesia*. Penerbit Buku Kompas.
- Wahab, A. A., & Umiarso. (2017). *Kepemimpinan pendidikan dan kecerdasan spiritual*. Ar-Ruzz Media.
- Wahyudin, D. (2014). *Manajemen kurikulum*. PT Remaja Rosdakarya.
- Zamimah, I. (2018). Moderatisme Islam dalam konteks keindonesiaan. *Al-Fanar: Jurnal Ilmu Al-Quran dan Tafsir*, 1(1), 75–90. <https://doi.org/10.33511/alfanar.v1n1.75-90>
- Al-Qaradawi, Y. (2013). *Fiqh al-ta'ayush ma'a al-ākhar*. Cairo: Maktabah Wahbah.
- Auda, J. (2021). *Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach*. London: The International Institute of Islamic Thought.
- Azra, A. (2019). *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi di Tengah Tantangan Milenium III*. Jakarta: Kencana.
- Banks, J. A. (2019). *An Introduction to Multicultural Education* (6th ed.). New York: Pearson.
- Faiz, A., & Purwati. (2022). Peran guru dalam implementasi Kurikulum Merdeka. *Jurnal Basicedu*, 6(4), 5877–5889.
- Hasan, N. (2016). Pendidikan Islam dan pluralitas sosial di Indonesia. *Al-Jami'ah: Journal of Islamic Studies*, 54(2), 345–370.

- Kemendikbudristek. (2022). Dimensi, Elemen, dan Sub-elemen Profil Pelajar Pancasila pada Kurikulum Merdeka. Jakarta: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- OECD. (2023). OECD Future of Education and Skills 2030. Paris: OECD Publishing.
- Robertson, R. (2012). Globalisation: Social Theory and Global Culture. London: Sage.
- Sudrajat, A. (2020). Pendidikan multikultural dalam pembelajaran abad ke-21. *Jurnal Pembangunan Pendidikan: Fondasi dan Aplikasi*, 8(1), 1–12.
- Suryaman, M. (2020). Orientasi pengembangan karakter dalam kebijakan pendidikan nasional. *Cakrawala Pendidikan*, 39(3), 620–632.