

MODERASI BERAGAMA DALAM PENDIDIKAN DIASPORA: PRAKTIK PEMBELAJARAN PENDIDIKAN AGAMA ISLAM DI COMMUNITY LEARNING CENTRE

Nova Tri Prasetyo

Universitas Terbuka

Email: novatri@ecampus.ut.ac.id

Abstrak: Penelitian ini dilatarbelakangi oleh meningkatnya urgensi moderasi beragama dalam merespons kompleksitas interaksi lintas budaya di era global, khususnya dalam konteks pendidikan diaspora. Studi ini bertujuan untuk menganalisis pemahaman guru, implementasi pembelajaran, kendala, serta strategi penguatan Pendidikan Agama Islam (PAI) berbasis moderasi beragama di Community Learning Centre (CLC), Sabah, Malaysia. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus, melibatkan empat guru yang dipilih secara purposive. Data dikumpulkan melalui Focus Group Discussion (FGD) dan catatan lapangan, kemudian dianalisis menggunakan analisis tematik. Hasil penelitian menunjukkan bahwa moderasi beragama dipahami tidak hanya sebagai nilai normatif, tetapi sebagai praktik sosial yang kontekstual. Implementasi pembelajaran berlangsung secara adaptif melalui pendekatan dialogis, reflektif, dan berbasis pengalaman, dengan dukungan lingkungan CLC sebagai ruang pembelajaran sosial. Namun, implementasi tersebut menghadapi kendala berupa keterbatasan bahan ajar kontekstual, heterogenitas peserta didik, serta minimnya dukungan sistemik. Oleh karena itu, strategi penguatan diarahkan pada pengembangan pedagogi yang adaptif dan berbasis pengalaman. Penelitian ini menyimpulkan bahwa moderasi beragama berperan sebagai kompetensi sosial yang esensial dalam membentuk karakter toleran dan kemampuan adaptasi peserta didik diaspora.

Kata Kunci: *Moderasi Beragama, Pendidikan Agama Islam, Pendidikan Diaspora, Experiential Learning, Community Learning Centre (CLC)*

Abstract: *This study addresses the growing urgency of religious moderation in responding to the complexity of intercultural interactions in the global era, particularly within diaspora education contexts. It aims to analyze teachers' understanding, instructional practices, challenges, and strengthening strategies of religious moderation-based Islamic education in Community Learning Centre (CLC), Sabah, Malaysia. A qualitative case study approach was employed, involving four purposively selected teachers. Data were collected through Focus Group Discussions (FGDs) and field notes, and analyzed using thematic analysis. The findings reveal that religious moderation is understood not merely as a normative value but as a contextual social practice. Its implementation is adaptive, emphasizing dialogical, reflective, and experiential learning approaches, supported by the CLC environment as a social learning space. However, several challenges persist, including limited contextualized teaching materials, student heterogeneity, and insufficient systemic support. Accordingly, strengthening strategies should focus on developing adaptive and experience-based pedagogy. This study concludes that religious moderation functions as an essential social competence in fostering tolerance, adaptive capacity, and identity development among diaspora students.*

Keywords: *Religious Moderation, Islamic Education, Diaspora Education, Experiential Learning, Community Learning Centre (CLC)*

Submitted: 05/04/2026

Accepted: 05/06/2026

Published: 11/06/2026

PENDAHULUAN

Isu moderasi beragama masih menjadi salah satu tema sentral dalam diskursus global, terutama sebagai respons terhadap meningkatnya fenomena intoleransi, radikalisme, dan konflik berbasis identitas keagamaan. Transformasi sosial yang dipicu oleh globalisasi, migrasi lintas negara, serta perkembangan teknologi informasi telah mempercepat interaksi antarbudaya dan antaragama, yang pada satu sisi membuka ruang dialog, tetapi pada sisi lain



juga memunculkan potensi gesekan sosial yang semakin kompleks (Hasan & Juhannis, 2024). Di berbagai lembaga internasional seperti UNESCO menekankan pentingnya pendidikan sebagai instrumen strategis dalam membangun budaya damai (*culture of peace*) dan memperkuat nilai toleransi lintas budaya (Dasli, 2019; Upadhyaya, 2020). Pendidikan dipandang tidak hanya sebagai sarana transfer pengetahuan, tetapi juga sebagai medium pembentukan nilai dan karakter yang mampu merespons tantangan keberagaman global.

Sejalan dengan dinamika tersebut, Kementerian Agama Republik Indonesia menempatkan konsep moderasi beragama sebagai paradigma utama dalam penguatan kehidupan beragama di Indonesia (Singgih, 2023). Moderasi beragama dipahami sebagai pendekatan yang menekankan keseimbangan (*tawassuth*), toleransi (*tasamuh*), keadilan (*i'tidal*), serta sikap proporsional dalam memahami dan mengamalkan ajaran agama (Alhafizh & Dede Setiawan, 2025; Sirojuddin & Hairunnisa, 2025). Pada konsep ini, moderasi beragama tidak hanya dimaknai sebagai posisi tengah antara dua ekstrem, tetapi juga sebagai kemampuan untuk beradaptasi secara konstruktif dalam masyarakat plural.

Diranah pendidikan, khususnya Pendidikan Agama Islam (PAI), moderasi beragama memiliki posisi yang sangat strategis. PAI tidak lagi dipandang semata sebagai mata pelajaran yang berfokus pada aspek kognitif dan normatif, tetapi juga sebagai instrumen pembentukan karakter peserta didik yang inklusif, dialogis, dan adaptif terhadap keberagaman (Samsudin, 2025). Berbagai penelitian menunjukkan bahwa integrasi nilai-nilai moderasi dalam pembelajaran PAI berkontribusi signifikan terhadap penguatan sikap toleransi, pengurangan prasangka, serta peningkatan kemampuan peserta didik dalam menghadapi perbedaan (Aderibigbe et al., 2023; Muhajir et al., 2025; Saepudin et al., 2023). Selain itu, pendekatan pedagogis yang menekankan dialog, refleksi, dan *experiential learning* terbukti lebih efektif dalam menanamkan nilai-nilai moderasi dibandingkan pendekatan tradisional yang bersifat doktrinal (Afiyah & Yenuri, 2025; Prasetyo et al., 2025).

Namun demikian, sebagian besar kajian tersebut masih berfokus pada konteks pendidikan formal di dalam negeri, yang cenderung memiliki struktur kelembagaan yang relatif stabil serta lingkungan sosial yang lebih homogen. Kondisi ini berbeda dengan konteks pendidikan dalam lingkungan diaspora, di mana peserta didik hidup dalam situasi sosial yang lebih kompleks dan dinamis. Dalam konteks diaspora ini, identitas keagamaan tidak hanya dibentuk oleh nilai-nilai normatif yang diajarkan di sekolah, tetapi juga oleh interaksi sehari-hari dengan lingkungan sosial yang multikultural dan seringkali berbeda secara signifikan dari budaya asal (Essid, 2020; Wood & Homolja, 2021).

Salah satu konteks yang layak untuk dikaji adalah Community Learning Centre (CLC) di Sabah, Malaysia sebagai lembaga formal pendidikan bagi anak-anak Pekerja Migran Indonesia (PMI) (Haq et al., 2024). CLC merupakan bentuk respons terhadap kebutuhan pendidikan komunitas diaspora yang tidak sepenuhnya terakomodasi oleh sistem pendidikan formal di negara tujuan (Hidayat & Hariyani, 2022). Dalam konteks ini, CLC tidak hanya berfungsi sebagai institusi pendidikan, tetapi juga sebagai ruang sosial yang memainkan peran penting dalam pembentukan identitas keagamaan dan kebangsaan peserta didik. Peserta didik di CLC hidup dalam lingkungan multikultural yang kompleks, di mana mereka tidak hanya berinteraksi dengan sesama warga Indonesia, tetapi juga dengan masyarakat lokal Malaysia yang memiliki latar belakang budaya, bahasa, dan praktik keagamaan yang beragam (Heryati et al., 2026; Prasetyo, 2025). Kondisi ini menuntut kemampuan adaptasi yang tinggi, termasuk dalam hal pemahaman dan praktik keagamaan. Moderasi beragama, dalam konteks ini, tidak lagi sekadar menjadi nilai normatif yang diajarkan di kelas, tetapi juga menjadi keterampilan

hidup (*life skill*) untuk menjaga harmoni sosial dan membangun relasi yang konstruktif dengan lingkungan sekitar.

Sejumlah penelitian tentang pendidikan dalam komunitas migran menunjukkan bahwa peserta didik diaspora seringkali menghadapi tantangan identitas yang kompleks, termasuk ketegangan antara identitas asal dan tuntutan adaptasi di lingkungan baru (Fitriani & All Habsy, 2025; Sahoo, 2025). Sehingga, pendidikan memiliki peran penting dalam membantu peserta didik melakukan negosiasi identitas secara konstruktif. Namun, kajian yang secara spesifik mengaitkan moderasi beragama dengan proses negosiasi identitas dalam konteks pendidikan diaspora masih relatif terbatas.

Lebih jauh, penelitian tentang moderasi beragama dalam pendidikan Islam umumnya berfokus pada aspek kurikulum, metode pembelajaran, atau kebijakan pendidikan, tanpa secara mendalam mengeksplorasi bagaimana nilai-nilai tersebut diimplementasikan dalam konteks sosial yang berbeda secara signifikan dari konteks asal (Chotimah et al., 2025; Fasyiransyah et al., 2025). Padahal, dalam lingkungan diaspora, faktor sosial, kultural, dan psikologis memiliki pengaruh yang sangat kuat terhadap efektivitas pembelajaran (Ma'arif et al., 2022).

Dalam konteks ini, terdapat beberapa celah penelitian yang penting untuk dikaji lebih lanjut. Pertama, masih terbatasnya kajian empiris yang mengkaji implementasi moderasi beragama dalam pembelajaran PAI di lingkungan diaspora, khususnya pada lembaga pendidikan seperti CLC. Kedua, kurangnya penelitian yang mengintegrasikan dimensi pedagogis dengan konteks sosial dan kultural peserta didik migran. Ketiga, belum banyak studi yang menempatkan moderasi beragama sebagai strategi adaptasi sosial dan kerangka negosiasi identitas dalam konteks global. Celah ini menjadi semakin relevan mengingat meningkatnya jumlah komunitas migran Indonesia di berbagai negara, yang menghadapi tantangan pendidikan yang semakin kompleks. Dalam situasi ini, diperlukan pendekatan pendidikan yang tidak hanya normatif, tetapi juga kontekstual, adaptif, dan responsif terhadap kebutuhan peserta didik diaspora.

Berdasarkan latar belakang tersebut, penelitian ini bertujuan untuk: (1) menganalisis pemahaman guru terhadap konsep moderasi beragama dalam konteks CLC di Sabah, Malaysia; (2) mengkaji implementasi pembelajaran PAI berbasis moderasi beragama secara kontekstual; (3) mengidentifikasi kendala dan tantangan yang dihadapi dalam lingkungan migran; serta (4) merumuskan strategi penguatan pembelajaran yang adaptif terhadap konteks diaspora. Penelitian ini diharapkan memberikan kontribusi teoritis dan praktis yang signifikan. Secara teoritis, penelitian ini menawarkan kerangka konseptual baru yang memposisikan moderasi beragama tidak hanya sebagai nilai normatif, tetapi juga sebagai praktik sosial (*lived practice*) dan strategi adaptasi dalam lingkungan multikultural. Selain itu, penelitian ini memperkaya literatur tentang pendidikan Islam dengan memasukkan perspektif diaspora yang selama ini masih kurang mendapat perhatian. Secara praktis, penelitian ini diharapkan dapat memberikan implikasi bagi pengembangan model pembelajaran PAI yang lebih kontekstual dan relevan dengan kebutuhan peserta didik migran. Temuan penelitian ini juga dapat menjadi dasar bagi perumusan kebijakan pendidikan yang lebih responsif terhadap komunitas diaspora, baik oleh pemerintah maupun lembaga pendidikan terkait.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus untuk menganalisis implementasi pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) berbasis moderasi beragama di Community Learning Centre (CLC), Sabah, Malaysia. Desain ini dipilih untuk memahami fenomena secara kontekstual dalam lingkungan pendidikan diaspora. Penelitian



dilakukan di beberapa CLC yang melayani anak-anak pekerja migran Indonesia. Informan dipilih secara purposive dengan kriteria: (1) pengalaman mengajar minimal dua tahun di CLC, (2) terlibat dalam pembelajaran PAI, dan (3) memahami konteks sosial peserta didik. Sebanyak empat guru terlibat dan dianonimkan sebagai A1, A2, A3, dan A4.

Data dikumpulkan melalui Focus Group Discussion (FGD) terstruktur yang mengeksplorasi pemahaman moderasi beragama, implementasi pembelajaran, peran lingkungan, kendala, dampak terhadap karakter dan identitas peserta didik serta strategi penguatan. Untuk memperkaya konteks interaksi, data juga dilengkapi dengan catatan lapangan. Seluruh data dianalisis menggunakan analisis tematik Braun & Clarke (2006) melalui proses transkripsi, pengkodean, pengembangan tema, dan interpretasi yang dilakukan secara iteratif. Beberapa kode yang muncul, seperti toleransi, adaptasi sosial, keteladanan guru, dan pengalaman belajar, kemudian dikembangkan menjadi tema-tema utama penelitian. Proses analisis dilakukan secara berulang untuk memastikan kesesuaian antara tema dan data penelitian. Kualitas dan validitas data dilakukan melalui penerapan kriteria credibility (member checking), dependability (audit trail), confirmability, dan transferability (Lincoln & Guba, 1985). Selain itu, penelitian ini dilaksanakan dengan memperhatikan prinsip-prinsip etika, termasuk persetujuan partisipan dan jaminan anonimitas data.

HASIL PENELITIAN

1. Pemahaman Moderasi Beragama di CLC, Sabah, Malaysia

Hasil analisis menunjukkan bahwa seluruh informan memiliki pemahaman yang relatif konvergen mengenai moderasi beragama sebagai sikap keberagamaan yang menekankan keseimbangan, toleransi, dan kemampuan hidup berdampingan dalam keberagaman. Namun demikian, terdapat variasi penekanan yang merefleksikan pengalaman pedagogis masing-masing dalam konteks diaspora. Informan A1 memaknai moderasi sebagai prinsip normatif sekaligus praktik sosial, sebagaimana dinyatakan bahwa *“moderasi itu bukan hanya soal ajaran yang disampaikan di kelas, tetapi bagaimana anak-anak bisa menerapkannya dalam kehidupan sehari-hari, terutama ketika mereka berinteraksi dengan masyarakat sekitar yang memiliki kebiasaan dan cara beragama yang berbeda”* (A1), yang menunjukkan bahwa moderasi dipahami sebagai praktik sosial yang kontekstual. Sementara itu, Informan A2 menekankan dimensi fungsional moderasi sebagai mekanisme pencegahan konflik sosial, dengan menyatakan *“kalau tidak diajarkan sejak awal, anak-anak bisa mengalami kebingungan bahkan benturan ketika mereka melihat praktik yang berbeda di lingkungan mereka, sehingga moderasi ini penting sebagai bekal mereka untuk hidup di tengah perbedaan”* (A2), yang mengindikasikan fungsi protektif moderasi dalam relasi sosial.

Di sisi lain, Informan A3 dan A4 menunjukkan orientasi yang lebih reflektif dan adaptif. A3 menekankan pentingnya pemahaman perbedaan secara terbuka, dengan menyatakan *“anak-anak perlu belajar memahami perbedaan secara langsung, bukan hanya dari teori, karena mereka setiap hari melihat dan mengalami sendiri keberagaman itu di lingkungan mereka”* (A3), yang menegaskan dimensi kognitif-reflektif. Sementara itu, A4 mengaitkan moderasi dengan pembentukan identitas adaptif, *“Anak-anak di sini harus bisa menyesuaikan diri dengan lingkungan yang berbeda, tetapi tetap mempertahankan identitas mereka sebagai Muslim dan sebagai orang Indonesia”* (A4), yang menunjukkan peran moderasi dalam negosiasi identitas.

Secara konseptual, temuan ini menunjukkan bahwa moderasi beragama di lingkungan CLC tidak lagi dipahami semata sebagai doktrin normatif, tetapi telah bergeser

menjadi lived religious practice, yakni praktik keberagamaan yang dibentuk melalui interaksi sosial sehari-hari. Sintesis dari seluruh informan menunjukkan adanya transformasi makna moderasi dari konsep teologis menuju kerangka adaptasi sosial-kultural.

2. Implementasi Pembelajaran PAI Berbasis Moderasi Beragama

Implementasi pembelajaran PAI berbasis moderasi beragama di CLC menunjukkan pola integratif yang tidak hanya menghubungkan materi ajar dengan pengalaman hidup peserta didik, tetapi juga merefleksikan upaya adaptasi pedagogis terhadap kompleksitas konteks diaspora. Nilai-nilai moderasi tidak diajarkan secara terpisah sebagai konsep normatif, melainkan diinternalisasikan melalui proses pembelajaran yang kontekstual dan berbasis experiential learning peserta didik.

Dalam aspek materi, Informan A1 menekankan bahwa integrasi nilai moderasi dilakukan melalui pembelajaran akhlak yang dikaitkan langsung dengan realitas sosial peserta didik. Ia menyatakan *"kami selalu mengaitkan materi akhlak dengan situasi yang benar-benar mereka alami di sini, misalnya bagaimana mereka harus bersikap ketika bertemu dengan teman atau tetangga yang berbeda kebiasaan atau cara beribadah, sehingga anak-anak tidak hanya memahami konsep menghargai perbedaan, tetapi juga tahu bagaimana menerapkannya dalam kehidupan sehari-hari"* (A1). Pernyataan ini menunjukkan bahwa pembelajaran akhlak berfungsi sebagai medium utama internalisasi nilai moderasi dalam ranah afektif dan perilaku.

Informan A2 menyoroti fleksibilitas dalam pembelajaran fiqh sebagai bentuk adaptasi terhadap keberagaman praktik keagamaan di lingkungan sekitar. Ia menyatakan *"kami menjelaskan kepada anak-anak bahwa dalam Islam ada perbedaan pendapat, terutama dalam hal ibadah, dan mereka juga melihat langsung variasi itu di lingkungan mereka, sehingga penting bagi mereka untuk memahami bahwa perbedaan tersebut tidak berarti salah, tetapi bagian dari kekayaan dalam Islam"* (A2). Hal ini mengindikasikan bahwa pembelajaran fiqh tidak hanya berfungsi sebagai transfer pengetahuan normatif, tetapi juga sebagai sarana membangun sikap inklusif terhadap perbedaan intra-agama.

Dari sisi metodologis, implementasi pembelajaran menunjukkan pergeseran dari pendekatan instruksional menuju pendekatan dialogis dan reflektif. Informan A3 menekankan pentingnya pengalaman sebagai sumber belajar utama, dengan menyatakan *"anak-anak biasanya lebih mudah memahami ketika mereka diminta menceritakan pengalaman mereka sendiri, misalnya saat mereka berinteraksi dengan masyarakat lokal atau menghadapi situasi yang berbeda dari kebiasaan mereka di Indonesia, karena dari situ mereka bisa langsung mengaitkan apa yang dipelajari dengan apa yang mereka alami"* (A3). Pernyataan ini menunjukkan bahwa strategi pembelajaran berbasis pengalaman (experiential learning) menjadi mekanisme efektif dalam mengontekstualisasikan nilai moderasi.

Sementara itu, Informan A4 menyoroti dimensi keteladanan guru sebagai bentuk pedagogi implisit yang sangat berpengaruh dalam pembelajaran nilai. Ia menyatakan *"apa yang kami lakukan sehari-hari, seperti cara berbicara, bersikap, dan memperlakukan orang lain, justru lebih diperhatikan oleh anak-anak dibandingkan dengan apa yang kami jelaskan di kelas, sehingga guru harus benar-benar menunjukkan sikap moderat dalam praktiknya"* (A4). Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran moderasi tidak hanya berlangsung melalui proses kognitif, tetapi juga melalui observasi dan imitasi terhadap praktik sosial guru (*modeling-based learning*).

Temuan ini menunjukkan bahwa implementasi pembelajaran PAI berbasis moderasi beragama di CLC mencerminkan contextualized and adaptive religious pedagogy, dengan internalisasi nilai yang bertumpu pada pengalaman, refleksi, dan praktik sosial. Namun, variasi kedalaman refleksi pedagogis menunjukkan bahwa efektivitasnya masih bergantung pada kapasitas individual guru. Tanpa kerangka pedagogis yang terstruktur, pendekatan ini berisiko tidak konsisten dan sulit berkelanjutan.

3. Peran Lingkungan CLC sebagai Ruang Sosial Moderasi

Lingkungan CLC berperan sebagai ruang sosial yang secara signifikan memperkuat proses internalisasi nilai moderasi beragama, tidak hanya melalui interaksi formal di dalam kelas, tetapi juga melalui dinamika sosial sehari-hari yang dialami peserta didik. Informan A1 menyatakan *“CLC ini menjadi tempat yang relatif aman bagi anak-anak, karena mereka bisa belajar dan berinteraksi tanpa merasa tertekan atau takut disalahkan ketika memiliki pandangan yang berbeda, bahkan mereka bisa menyampaikan apa yang mereka lihat di luar tanpa khawatir dianggap salah”* (A1). Pernyataan ini menunjukkan bahwa CLC tidak hanya berfungsi sebagai institusi pendidikan, tetapi juga sebagai ruang protektif yang memungkinkan ekspresi identitas dan pemikiran secara terbuka.

Informan A2 menambahkan bahwa *“kegiatan di sini memang sengaja dibuat terbuka, supaya anak-anak bisa bertanya dan berdiskusi tentang hal-hal yang mereka temui di luar, termasuk ketika mereka melihat praktik keagamaan yang berbeda dari yang biasa mereka pelajari di Indonesia”* (A2). Hal ini mengindikasikan bahwa lingkungan CLC secara aktif membangun ruang dialogis yang mendorong keterbukaan kognitif dan sikap reflektif peserta didik terhadap realitas sosial yang mereka hadapi.

Lebih lanjut, Informan A3 menekankan dimensi experiential learning sebagai medium pembelajaran utama, dengan menyatakan bahwa *“justru di luar kelas anak-anak belajar lebih banyak, misalnya ketika mereka berinteraksi dengan masyarakat sekitar yang berbeda budaya dan kebiasaan, di situ mereka belajar secara langsung bagaimana bersikap toleran dan menyesuaikan diri”* (A3). Pernyataan ini menunjukkan bahwa proses pembelajaran moderasi beragama berlangsung secara situasional dan berbasis pengalaman langsung (*experiential learning*).

Sejalan dengan hal tersebut, Informan A4 menyatakan *“pengalaman sehari-hari di lingkungan sekitar sangat memengaruhi cara anak-anak memahami perbedaan, karena mereka melihat langsung bagaimana orang lain menjalankan keyakinannya, sehingga mereka tidak hanya memahami secara teori tetapi juga secara praktik”* (A4). Temuan ini menegaskan bahwa interaksi sosial berfungsi sebagai *“kurikulum tidak tertulis”* yang membentuk pemahaman keberagaman peserta didik.

Berdasarkan temuan tersebut, CLC berfungsi sebagai social learning space yang memfasilitasi pembelajaran moderasi beragama secara kontekstual dan berbasis pengalaman. Dalam konteks diaspora, lingkungan sosial tidak hanya menjadi latar, tetapi juga aktor yang secara langsung membentuk cara peserta didik memahami dan mempraktikkan nilai keagamaan.

4. Kendala Implementasi dalam Lingkungan Pekerja Migran

Implementasi pembelajaran PAI berbasis moderasi beragama di lingkungan migran menghadapi berbagai kendala yang bersifat struktural, pedagogis, dan sosial. Informan A1 menyatakan *“materi yang tersedia sebagian besar masih bersifat umum dan belum sepenuhnya sesuai dengan kondisi anak-anak migran yang hidup di lingkungan yang*

sangat berbeda, sehingga guru harus banyak menyesuaikan sendiri dalam praktiknya” (A1). Hal ini menunjukkan adanya ketidaksesuaian antara desain kurikulum dengan kebutuhan kontekstual peserta didik diaspora.

Informan A2 menambahkan bahwa *“latar belakang anak-anak sangat beragam, baik dari segi pendidikan sebelumnya maupun pemahaman agama, sehingga dalam satu kelas guru harus menghadapi perbedaan yang cukup besar dan tidak bisa menggunakan satu pendekatan yang sama”* (A2). Temuan ini mengindikasikan kompleksitas pedagogis yang menuntut fleksibilitas tinggi dari guru dalam proses pembelajaran.

Dari aspek sosial, Informan A3 menyatakan bahwa *“orang tua di sini sebagian besar bekerja dari pagi sampai malam, sehingga anak-anak kurang mendapatkan pendampingan di rumah, termasuk dalam hal pendidikan agama, yang seharusnya juga diperkuat di luar sekolah”* (A3). Kondisi ini menunjukkan lemahnya dukungan lingkungan keluarga sebagai faktor eksternal dalam pembentukan nilai.

Sementara itu, Informan A4 mengungkapkan bahwa *“kami jarang mendapatkan pelatihan yang benar-benar sesuai dengan kondisi mengajar di luar negeri, sehingga sering kali harus mencari cara sendiri untuk menyesuaikan pembelajaran dengan kondisi anak-anak di sini”* (A4). Hal ini mencerminkan keterbatasan sistemik dalam pengembangan profesional guru di lingkungan diaspora.

Temuan ini menunjukkan adanya *structural gap* yaitu ketidaksesuaian antara kebutuhan pembelajaran yang kontekstual dan dukungan sistem pendidikan yang tersedia. Kesenjangan ini berdampak langsung pada konsistensi dan efektivitas implementasi pembelajaran moderasi beragama.

5. Strategi Penguatan Pembelajaran

Sebagai respons terhadap berbagai kendala tersebut, para informan mengusulkan strategi penguatan yang berorientasi pada konteks dan pengalaman peserta didik. Informan A1 menyatakan bahwa *“perlu ada model pembelajaran yang memang dirancang khusus untuk anak-anak migran, karena kondisi mereka berbeda dengan anak-anak di Indonesia, sehingga pendekatannya juga harus berbeda”* (A1). Hal ini menunjukkan kebutuhan akan desain pedagogi yang kontekstual.

Informan A2 menambahkan bahwa *“modul pembelajaran sebaiknya disusun berdasarkan pengalaman nyata anak-anak, misalnya dari interaksi mereka dengan lingkungan sekitar, sehingga mereka merasa materi itu relevan dengan kehidupan mereka sehari-hari”* (A2). Pernyataan ini mengindikasikan pentingnya kontekstualisasi materi dalam meningkatkan keterlibatan belajar.

Informan A3 menekankan pendekatan berbasis pengalaman, dengan menyatakan bahwa *“anak-anak akan lebih mudah memahami jika mereka belajar dari apa yang mereka alami sendiri, karena pengalaman itu lebih melekat dibandingkan hanya membaca atau mendengar penjelasan”* (A3). Hal ini menunjukkan efektivitas experiential learning dalam pendidikan nilai. Sementara itu, Informan A4 menyoroti aspek kapasitas guru, dengan menyatakan bahwa *“guru perlu mendapatkan pelatihan yang lebih kontekstual dan sesuai dengan kondisi di luar negeri, agar bisa mengembangkan metode yang benar-benar relevan dengan kebutuhan siswa”* (A4). Temuan ini menegaskan pentingnya intervensi sistemik dalam peningkatan kualitas pembelajaran.

Temuan ini mengindikasikan bahwa strategi penguatan perlu diarahkan pada pengembangan *adaptive* dan *context-responsive pedagogy* yang menekankan fleksibilitas dan relevansi kontekstual. Namun demikian, tanpa dukungan sistemik dalam

pengembangan kapasitas guru dan desain pembelajaran, implementasi pendekatan ini berpotensi tidak konsisten dan sulit berkelanjutan.

6. Dampak terhadap Karakter dan Identitas Peserta Didik

Pembelajaran PAI berbasis moderasi beragama menunjukkan dampak yang signifikan terhadap pembentukan karakter dan identitas peserta didik di lingkungan diaspora. Informan A1 menyatakan bahwa *“anak-anak menjadi lebih terbiasa menghargai perbedaan, baik dalam hal budaya maupun praktik keagamaan, karena mereka setiap hari melihat dan berinteraksi dengan keberagaman tersebut”* (A1), yang menunjukkan peningkatan sikap toleransi. Informan A2 menambahkan bahwa *“mereka menjadi lebih mudah beradaptasi ketika berada di lingkungan yang berbeda, karena sudah terbiasa memahami bahwa perbedaan itu adalah hal yang wajar dan tidak perlu dipertentangkan”* (A2), yang mencerminkan berkembangnya kompetensi sosial adaptif.

Dari sisi identitas, Informan A3 menyatakan *“anak-anak mulai menyadari bahwa mereka adalah Muslim sekaligus orang Indonesia yang hidup di lingkungan yang berbeda, sehingga mereka belajar bagaimana menjaga identitas tersebut dalam situasi yang tidak selalu sama”* (A3). Hal ini menunjukkan proses reflektif dalam pembentukan identitas ganda.

Sementara itu, Informan A4 menyatakan *“anak-anak sekarang lebih terbuka dan tidak mudah terpengaruh oleh pandangan yang ekstrem, karena mereka sudah terbiasa melihat perbedaan sebagai sesuatu yang normal dalam kehidupan sehari-hari”* (A4), yang menunjukkan ketahanan terhadap radikalisme.

Secara konseptual temuan ini menunjukkan bahwa moderasi beragama berfungsi sebagai *identity negotiation framework*, yang membantu peserta didik menavigasi kompleksitas identitas dalam konteks diaspora. Dengan demikian, moderasi beragama tidak hanya berperan sebagai nilai normatif, tetapi juga sebagai kompetensi sosial yang esensial dalam kehidupan multikultural.

PEMBAHASAN

Temuan penelitian menunjukkan bahwa moderasi beragama di Community Learning Centre (CLC), Sabah, Malaysia tidak lagi dapat dipahami semata sebagai konstruksi normatif yang bersumber dari doktrin keagamaan, melainkan sebagai praktik sosial yang terbentuk melalui interaksi dalam lingkungan multikultural. Hal ini menunjukkan adanya pergeseran dari pendekatan doktrinal menuju pendekatan kontekstual dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI), khususnya dalam lingkungan diaspora yang ditandai oleh kompleksitas sosial dan dinamika identitas. Dengan demikian, moderasi beragama dalam konteks ini berfungsi tidak hanya sebagai nilai, tetapi juga sebagai mekanisme adaptasi sosial yang memungkinkan peserta didik menavigasi keberagaman secara konstruktif.

Dalam perspektif pedagogis, temuan ini menunjukkan bahwa implementasi pembelajaran PAI berbasis moderasi beragama di CLC mencerminkan pendekatan experiential learning sebagaimana dikemukakan oleh David A. Kolb, di mana pengalaman konkret peserta didik menjadi sumber utama pembelajaran (David A. Kolb, 2015; Morris, 2020). Pengalaman sebagai anak pekerja migran berfungsi sebagai medium refleksi yang memungkinkan peserta didik mengaitkan nilai-nilai keagamaan dengan realitas sosial yang mereka hadapi. Proses ini memperkuat asumsi bahwa pembelajaran menjadi lebih bermakna ketika berakar pada pengalaman langsung yang relevan secara kontekstual.

Namun demikian, temuan penelitian ini juga menunjukkan bahwa pendekatan berbasis pengalaman (*experiential learning*) dalam konteks diaspora tidak sepenuhnya bebas dari tantangan. Dalam beberapa kasus, *experiential learning* peserta didik justru berpotensi memperkuat kebingungan normatif, terutama ketika mereka menghadapi perbedaan praktik keagamaan yang tidak dijelaskan secara memadai dalam kerangka pedagogis yang sistematis. Hal ini mengindikasikan bahwa pengalaman tidak secara inheren menghasilkan internalisasi nilai moderasi, melainkan memerlukan proses mediasi pedagogis yang terstruktur. Dengan demikian, berbeda dari asumsi dalam teori pembelajaran pengalaman klasik, konteks diaspora menuntut integrasi yang lebih kuat antara pengalaman, refleksi kritis, dan bimbingan pedagogis untuk memastikan bahwa paparan terhadap keberagaman benar-benar bertransformasi menjadi pemahaman moderat.

Dalam konteks ini, *experiential learning* tidak hanya berfungsi sebagai sumber belajar, tetapi juga sebagai objek observasi yang dimaknai melalui interaksi dengan lingkungan sosial. Hal ini sejalan dengan teori pembelajaran sosial dari Albert Bandura, yang menekankan pentingnya observasi dan imitasi dalam proses belajar (Schunk & DiBenedetto, 2023). Keteladanan guru dalam menunjukkan sikap moderat menjadi faktor kunci dalam membentuk perilaku peserta didik, terutama dalam situasi di mana norma sosial tidak selalu bersifat homogen. Oleh karena itu, lingkungan CLC dapat dipahami sebagai *social learning space* yang mengintegrasikan dimensi kognitif, afektif, dan sosial secara simultan dalam pembelajaran moderasi beragama.

Di sisi lain, penelitian ini juga mengungkap adanya kesenjangan struktural dalam implementasi pembelajaran di lingkungan diaspora. Keterbatasan bahan ajar yang kontekstual, heterogenitas latar belakang peserta didik, serta minimnya dukungan institusional dalam pengembangan kapasitas guru menunjukkan bahwa praktik pembelajaran yang adaptif sering kali tidak diimbangi dengan dukungan sistem yang memadai. Temuan ini memperkuat argumen dalam studi pendidikan migrasi bahwa sistem pendidikan formal cenderung belum sepenuhnya responsif terhadap kebutuhan komunitas diaspora yang dinamis dan beragam. Dalam perspektif ini, moderasi beragama tidak hanya menjadi isu pedagogis, tetapi juga isu kebijakan yang memerlukan intervensi struktural.

Strategi penguatan yang disampaikan oleh para informan menunjukkan arah transformasi pedagogi menuju *adaptive* dan *context-responsive pedagogy*, yang menekankan fleksibilitas, relevansi, dan keterlibatan aktif peserta didik. Pendekatan ini menegaskan bahwa efektivitas pembelajaran moderasi beragama tidak hanya ditentukan oleh konten, tetapi juga oleh kemampuan untuk mengontekstualisasikan materi dalam pengalaman hidup peserta didik. Dalam konteks globalisasi dan mobilitas manusia yang semakin tinggi, pendekatan ini menjadi semakin penting untuk memastikan bahwa pendidikan agama tetap relevan dan transformatif.

Temuan terkait dampak pembelajaran menunjukkan bahwa moderasi beragama berkontribusi penting terhadap pembentukan karakter toleran, kemampuan adaptasi sosial, serta kesadaran identitas ganda sebagai Muslim dan warga Indonesia. Hal ini sejalan dengan konsep *identity negotiation* dalam studi diaspora, yang menekankan bahwa identitas individu dibentuk melalui interaksi antara nilai internal dan tekanan eksternal lingkungan sosial (Viola, 2015). Dalam konteks ini, moderasi beragama berfungsi sebagai kerangka yang memungkinkan peserta didik menavigasi kompleksitas identitas mereka secara konstruktif, tanpa kehilangan akar nilai keagamaan maupun keterbukaan terhadap perbedaan.

Penelitian ini memberikan kontribusi konseptual dengan menempatkan moderasi beragama tidak hanya sebagai nilai normatif, tetapi sebagai kompetensi sosial yang bersifat

kontekstual dan adaptif dalam lingkungan diaspora. Lebih jauh, penelitian ini tidak hanya mengonfirmasi teori pembelajaran yang ada, tetapi juga memperluasnya dengan menunjukkan bahwa dalam konteks diaspora, pembelajaran agama memerlukan integrasi simultan antara pengalaman, refleksi kritis, interaksi sosial, dan mediasi pedagogis. Oleh karena itu, pengembangan model pembelajaran PAI selanjutnya perlu mengadopsi pendekatan yang lebih holistik dan lintas konteks, yang mampu menjembatani antara dimensi teologis, pedagogis, dan sosial dalam dinamika masyarakat global.

SIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) berbasis moderasi beragama pada Community Learning Centre (CLC) di Malaysia bersifat kontekstual, adaptif, dan berorientasi pada realitas sosial peserta didik dalam lingkungan diaspora. Moderasi beragama tidak hanya dipahami sebagai nilai normatif, tetapi sebagai praktik sosial yang berfungsi sebagai mekanisme adaptasi dalam menghadapi keberagaman. Implementasi pembelajaran mencerminkan pergeseran menuju pendekatan dialogis, reflektif, dan berbasis pengalaman, dengan integrasi nilai moderasi melalui materi, metode, dan keteladanan guru. Selain itu, lingkungan CLC berperan sebagai ruang sosial yang memperkuat internalisasi nilai melalui interaksi sehari-hari, sehingga pembelajaran tidak terbatas pada ruang kelas formal.

Namun demikian, efektivitas pembelajaran masih dihadapkan pada berbagai kendala struktural, seperti keterbatasan bahan ajar kontekstual, heterogenitas peserta didik, minimnya dukungan keluarga, dan terbatasnya pengembangan profesional guru. Oleh karena itu, diperlukan penguatan melalui pengembangan pedagogi yang adaptif dan responsif terhadap konteks diaspora, termasuk penggunaan pendekatan berbasis pengalaman dan peningkatan kapasitas guru. Penelitian ini menegaskan bahwa moderasi beragama berfungsi sebagai kompetensi sosial yang penting dalam membentuk karakter toleran, kemampuan adaptasi, dan kesadaran identitas peserta didik. Meskipun demikian, keterbatasan cakupan penelitian ini membuka peluang bagi studi lanjutan yang lebih luas dan komprehensif dalam konteks pendidikan Islam di lingkungan diaspora.

DAFTAR PUSTAKA

- 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. *Religions*, 14(2), 212. <https://doi.org/10.3390/rel14020212>
- Afiyah, L., & Yenuri, A. A. (2025). Contextual Learning Model to Realize Islamic Moderation in Islamic Religious Education. *Jurnal Kajian Islam*, 2(1), 35–39. <https://doi.org/10.56566/jki.v2i1.221>
- Alhafizh, I., & Dede Setiawan. (2025). Pendidikan Moderasi Beragama sebagai Pilar Penguatan Karakter dan Toleransi di Sekolah. *Andragogi: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 5(1), 207–221. <https://doi.org/10.31538/adrg.v5i1.1987>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chotimah, C., Qudsy, S. Z., & Yusuf, M. (2025). Superficial implementation of religious moderation in Islamic educational management. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2442235>
- Dasli, M. (2019). UNESCO guidelines on intercultural education: a deconstructive reading. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(2), 215–232. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1451913>



- David A. Kolb. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Essid, S. (2020). The Youth of Muslim Diaspora and Identity Markers: The Crossroads of School, Religion, and Society. *Journal of Educational and Social Research*, 10(3), 41. <https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0044>
- Fasyiransyah, Warsah, I., & Istan, M. (2025). Islamic Religious Education Learning Approach Based on Religious Moderation. *Al-Hayat: Journal of Islamic Education*, 9(1), 181–199. <https://doi.org/10.35723/ajie.v9i1.45>
- Fitriani, D. N., & All Habsy, B. (2025). Cultural Identity and Self-Esteem of Indonesian Diaspora Children in Australia. *Jurnal Abdimas*, 29(2), 428–434. <https://doi.org/10.15294/abdimas.v29i2.39688>
- Hasan, K., & Juhannis, H. (2024). Religious education and moderation: A bibliometric analysis. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2292885>
- Haq, M. D., Anggraeni, L., Zein, A. S., Petrovic, N., & Indhirawati, R. (2024). A RAD-Based Approach to eMonevCLC for Monitoring and Evaluation in Community Learning Center. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*, 51(1), 70–84. <https://doi.org/10.37934/araset.51.1.7084>
- Heryati, N., Wijaya, C., & Jannah, L. M. (2026). The dynamic governance for basic education access of Indonesian migrant workers' children in Malaysia. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 45(1). <https://doi.org/10.21831/cp.v45i1.91176>
- Hidayat, M. N., & Hariyani, N. (2022). Mewujudkan Pemerataan Pendidikan: Studi Kasus Community Learning Center (CLC) di Perbatasan Indonesia-Malaysia. *Global Focus*, 2(2), 138–148. <https://doi.org/10.21776/ub.jgf.2022.002.02.4>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Ma'arif, M. A., Rofiq, M. H., & Sirojuddin, A. (2022). Implementing Learning Strategies for Moderate Islamic Religious Education in Islamic Higher Education. *Jurnal Pendidikan Islam*, 8(1), 75–86. <https://doi.org/10.15575/jpi.v8i1.19037>
- Morris, T. H. (2020). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064–1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Muhajir, M., Kultsum, U., Miftachul Choiri, Moh., 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. <https://doi.org/10.15575/jpi.v11i1.44607>
- Prasetyo, N. T. (2025). Adaptasi Sosial dan Akademik Anak-Anak Repatriasi Pekerja Migran Indonesia (PMI) dari Malaysia dalam Pendidikan Formal. *JlIP - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 8(10), 11643–11652. <https://doi.org/10.54371/jiip.v8i10.9521>
- Prasetyo, G., Fauziah, Y. R., & Syafii, A. (2025). From Policy to Pedagogy: Religious Moderation as a Counter-Radicalization Strategy in Islamic Education — A Systematic Literature Review. *Jurnal Pendidikan Islam*, 14(2), 233–251. <https://doi.org/10.14421/jpi.2025.142.233-251>
- Saepudin, A., Supriyadi, T., Surana, D., & Asikin, I. (2023). Strengthening Character Education: An Action Research in Forming Religious Moderation in Islamic Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(12), 84–105. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.12.5>
- Sahoo, A. K. (2025). *Routledge Handbook of Asian Diaspora and Nationalism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003487432>
- Samsudin, S. (2025). Inclusive Islamic Religious Education Curriculum Design in a Multicultural Society. *Fitrah: Jurnal Studi Pendidikan*, 16(1), 126–136. <https://doi.org/10.47625/fitrah.v16i1.1005>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2023). Albert Bandura's legacy in education. *Theory Into Practice*, 62(3), 205–206. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2226560>



- Singgih, E. G. (2023). Religious Moderation as Good Life: Two Responses to the Ministry of Religious Affairs' Directive on Religious Moderation in Indonesia. *Exchange*, 52(3), 220–240. <https://doi.org/10.1163/1572543x-bja10038>
- Sirojuddin, A., & Hairunnisa, H. (2025). INTEGRASI NILAI MODERASI BERAGAMA DALAM PENGEMBANGAN KURIKULUM PENDIDIKAN AGAMA ISLAM. *TAJIDID: Jurnal Pemikiran Keislaman Dan Kemanusiaan*, 9(1), 288–303. <https://doi.org/10.52266/tajid.v9i1.4296>
- Upadhyaya, P. (2020). Building Peace through Education and Culture: Evolving UN Perspectives. *Strategic Analysis*, 44(5), 429–437. <https://doi.org/10.1080/09700161.2020.1824456>
- Viola, F. (2015). *Negotiation of Identities and Negotiation of Values in Multicultural Societies* (pp. 29–36). https://doi.org/10.1007/978-3-319-10127-9_3
- Wood, B. E., & Homolja, M. (2021). Strategic Solidarities: Cultural Festivals, Relational Encounters and Diasporic Youth Identities. *Journal of Intercultural Studies*, 42(4), 377–393. <https://doi.org/10.1080/07256868.2021.1939278>