

## **Dinamika Sosial-Budaya dalam Pendidikan Islam di Indonesia dan ASEAN: Sebuah *Systematic Literature Review***

**<sup>1</sup>Cahyudi Prima\*, <sup>2</sup>Isrun Abdurahman, <sup>3</sup>Adang Hambali**

<sup>1,2</sup>STAI Minhajul Haq; <sup>3</sup>UIN Sunan Gunung Djati Bandung

\*Corresponding E-mail : [cahyudiprima@staimh.ac.id](mailto:cahyudiprima@staimh.ac.id)

DOI: <https://doi.org/10.70757/kharismatik.v4i1.255>

Diterima: 08-12-2025 | Direvisi: 12-02-2026 | Diterbitkan: 31-03-2026

### **ABSTRACT**

*This study aims to map the influence of socio-cultural factors on the practices and policies of Islamic Education in Indonesia and ASEAN countries. The method used is a Systematic Literature Review (SLR) following the PRISMA protocol. Literature searches were conducted on Connected Papers and Google Scholar databases using selected keywords. Out of 120 identified articles, 10 met the inclusion criteria for in-depth analysis. The findings reveal three main results. First, there are three models of state-Islamic education relations in ASEAN: national integration (Malaysia, Brunei), massive institutionalization (Indonesia), and limited accommodation (Thailand, Philippines, Singapore). Second, local values such as gotong royong in Indonesia, Malay customs in Malaysia-Brunei, izzah in Pattani, and pragmatism in Singapore serve as the moral foundation of Islamic education. Third, common challenges include the tradition-modernity dialectic, digital crisis of scholarly authority, stigma against madrasah graduates, and policy implementation gaps. This study contributes to developing Islamic education policies that are responsive to ASEAN's socio-cultural diversity.*

**Keyword:** *Socio-Cultural; Islamic Education; ASEAN; Indonesia; Systematic Literature Review.*

### **ABSTRAK**

Penelitian ini bertujuan untuk memetakan pengaruh faktor sosio-kultural terhadap praktik dan kebijakan Pendidikan Islam di Indonesia dan negara-negara ASEAN. Metode yang digunakan adalah *Systematic Literature Review* (SLR) dengan protokol PRISMA. Pencarian literatur dilakukan pada database Connected Papers dan Google Scholar dengan kata kunci terpilih. Dari 120 artikel yang teridentifikasi, 10 artikel memenuhi kriteria inklusi untuk dianalisis secara mendalam. Hasil penelitian mengungkapkan tiga temuan utama. Pertama, terdapat tiga model relasi negara-pendidikan Islam di ASEAN: integrasi nasional (Malaysia, Brunei), institusionalisasi masif (Indonesia), dan akomodasi terbatas (Thailand, Filipina, Singapura). Kedua, nilai-nilai lokal seperti gotong royong di Indonesia, adat Melayu di Malaysia-Brunei, *izzah* di Pattani, dan pragmatisme di Singapura menjadi fondasi moral pendidikan Islam. Ketiga, tantangan bersama meliputi dialektika tradisi-modernitas, krisis otoritas keilmuan digital, stigma terhadap lulusan madrasah, serta kesenjangan implementasi kebijakan. Penelitian ini berkontribusi pada pengembangan kebijakan pendidikan Islam yang responsif terhadap keragaman sosio-kultural ASEAN.

**Kata kunci:** *Sosio-Kultural, Pendidikan Islam, ASEAN, Indonesia, Systematic Literature Review.*

## 1. PENDAHULUAN

Pendidikan Islam di kawasan Asia Tenggara tidak hadir dalam ruang hampa kultural. Ia tumbuh dan berkembang bersama dinamika masyarakat Muslim yang beragam, baik sebagai mayoritas maupun minoritas, dengan segala kompleksitas sejarah, politik, dan identitas yang menyertainya. Kawasan ASEAN, dengan total populasi Muslim lebih dari 250 juta jiwa, merupakan rumah bagi beragam ekspresi pendidikan Islam yang terbentuk oleh interaksi kompleks antara nilai-nilai keagamaan, tradisi lokal, dan kebijakan negara (Mehmood & Jadoon, 2025). Keberagaman ini menjadikan Asia Tenggara laboratorium alami bagi studi komparatif pendidikan Islam dalam perspektif sosio-kultural. Tidak seperti kawasan lain seperti Timur Tengah atau Afrika Utara, Asia Tenggara memiliki karakteristik unik di mana Islam datang melalui jalur perdagangan dan dakwah yang damai, sehingga melahirkan corak Islam yang sinkretis, toleran, dan beradaptasi dengan budaya lokal (Azra, 2024).

Indonesia, sebagai negara dengan populasi Muslim terbesar di dunia, telah mengembangkan sistem pendidikan Islam yang masif dan terinstitusionalisasi dengan kuat (Lestari dkk., 2026). Pesantren, sebagai lembaga pendidikan Islam tertua di Nusantara, telah berperan sentral dalam menyebarkan pengetahuan dan melatih kader dai sejak era Wali Songo (Anjani dkk., 2025; Kamus, 2024; Songgirin, 2022). Data Kementerian Agama Republik Indonesia tahun 2024 mencatat terdapat lebih dari 28.000 pesantren dengan sekitar 4,5 juta santri, menunjukkan betapa besarnya peran lembaga ini dalam membentuk karakter bangsa (Sari dkk., 2023). Selain pesantren, madrasah dan sekolah Islam terpadu juga tumbuh pesat, menawarkan model integrasi antara kurikulum agama dan umum yang menjadi ciri khas pendidikan Islam Indonesia kontemporer.

Sementara itu, Malaysia membangun identitas nasionalnya di atas fondasi Islam yang terintegrasi dengan struktur pemerintahan dan pendidikan

(Putri & Mustahal, t.t.; Ramadhan dkk., 2025). Lembaga pendidikan Islam di Malaysia, mulai dari sekolah agama rakyat hingga universitas Islam internasional, menunjukkan komitmen kuat negara terhadap Islamisasi ilmu pengetahuan (Mohammad Wahyudi, 2024). Falsafah Melayu Islam Beraja (MIB) di Brunei Darussalam bahkan menjadikan pendidikan Islam sebagai inti kurikulum nasional. MIB menekankan integrasi nilai Melayu, ajaran Islam, dan sistem monarki secara holistik, menjadikan Brunei sebagai satu-satunya negara ASEAN yang secara konstitusional mendeklarasikan diri sebagai negara Islam (Sakri dkk., 2024). Kurikulum pendidikan di Brunei dari tingkat dasar hingga perguruan tinggi wajib memuat nilai-nilai MIB, menjadikan pendidikan Islam sebagai tulang punggung pembentukan karakter nasional.

Sebaliknya, negara-negara dengan populasi Muslim minoritas menghadapi tantangan yang berbeda secara fundamental. Thailand, khususnya di wilayah selatan Pattani, Yala, dan Narathiwat, komunitas Muslim Melayu berjuang mempertahankan identitas keagamaan dan budaya mereka melalui institusi pendidikan pondok. Wilayah ini memiliki sejarah panjang perlawanan terhadap asimilasi budaya dari pemerintah pusat yang mayoritas Buddha. Studi menunjukkan bahwa pendidikan Islam di Thailand Selatan sangat dipengaruhi oleh faktor sosial-politik yang kompleks, termasuk sentimen historis terhadap kebijakan asimilasi negara serta konflik berkepanjangan antara separatis Muslim dan pemerintah Thailand (Monica dkk., 2024; Rahman & Muliati, 2020). Pondok pesantren di Patani tidak hanya berfungsi sebagai lembaga pendidikan, tetapi juga sebagai benteng terakhir identitas Melayu-Islam di tengah tekanan negara.

Di Filipina, madrasah di Mindanao menjadi arena kontestasi identitas di tengah konflik sektarian dan upaya integrasi nasional yang seringkali timpang. Pemerintah Filipina baru secara serius mengakui pendidikan Islam setelah ditandatanganinya Perjanjian Damai

Bangsamoro tahun 2014, yang memberikan otonomi lebih luas kepada wilayah Muslim Mindanao (Ratna Sari & Rafiqah, 2023). Namun demikian, implementasi kebijakan pendidikan Islam di Filipina masih menghadapi hambatan serius, mulai dari kurangnya guru bersertifikasi, terbatasnya kurikulum berstandar nasional, hingga stigma negatif dari masyarakat mayoritas yang mengasosiasikan Islam dengan terorisme dan separatisme (Arif Fani & Mawardi, 2023).

Singapura, sebagai negara sekuler dengan populasi Muslim minoritas sekitar 15%, menunjukkan model adaptasi pendidikan Islam yang unik. Lembaga seperti Madrasah Al-Juned Al-Islamiah dan Al-Irsyad Al-Islamiah berhasil mengintegrasikan kurikulum agama dengan standar nasional tanpa kehilangan esensi keislamannya. Pemerintah Singapura melalui *Islamic Religious Council of Singapore* (MUIS) secara aktif mengawasi dan mengakreditasi madrasah untuk memastikan lulusannya memiliki kompetensi yang setara dengan sekolah umum (Samuri, 2022). Model Singapura ini menarik karena menunjukkan bahwa pendidikan Islam dapat berkembang subur bahkan dalam lingkungan negara sekuler sekalipun, selama ada kemauan politik dan mekanisme akuntabilitas yang jelas.

Fenomena menarik lainnya adalah upaya regional untuk memperkuat pendidikan Islam melalui forum MABIMS (Brunei, Indonesia, Malaysia, dan Singapura). Forum ini telah menghasilkan berbagai inisiatif bersama, termasuk standarisasi kurikulum madrasah, program pertukaran guru, dan penelitian kolaboratif lintas negara. Pada Forum Knowledge Sharing Best Practice Madrasah MABIMS 2025 di Serpong, keempat negara sepakat mendorong madrasah menjadi pusat inovasi pendidikan Islam berkelas dunia dengan tiga pilar utama: ekoteologi, cinta kemanusiaan, dan madrasah unggul terintegrasi (Salim, 2025). Hal ini menunjukkan bahwa tantangan pendidikan Islam di ASEAN tidak lagi bersifat lokal semata, tetapi telah menjadi agenda bersama yang membutuhkan kolaborasi lintas batas dan pertukaran praktik terbaik.

Namun demikian, upaya integrasi nilai-nilai Islam ke dalam sistem pendidikan modern menghadapi ketegangan mendasar di hampir semua negara ASEAN. Di satu sisi, globalisasi dan arus informasi digital menciptakan dialektika baru antara nilai-nilai Islam tradisional dan modernitas yang seringkali sulit didamaikan. Generasi muda Muslim saat ini tumbuh dalam lingkungan digital yang memberikan akses tak terbatas terhadap informasi keagamaan dari berbagai sumber, termasuk yang bercorak radikal, liberal, atau sekuler (Riady, 2025). Fenomena ini menciptakan tantangan baru bagi lembaga pendidikan Islam: bagaimana mempertahankan otoritas keilmuan tradisional di tengah banjir informasi yang tidak tersaring.

Di sisi lain, negara-negara dengan minoritas Muslim masih bergulat dengan masalah akses, kualitas, dan stigma sosial yang terus berlanjut. Studi tentang pendidikan Islam di Thailand, misalnya, menemukan bahwa meskipun terdapat kebijakan untuk mengintegrasikan pendidikan Islam ke dalam sistem nasional, implementasinya seringkali tidak efektif karena keterbatasan dukungan finansial dan stigma sosial terhadap komunitas Muslim (Monica dkk., 2024). Kondisi serupa juga terjadi di Filipina, di mana madrasah seringkali beroperasi dengan fasilitas minim dan tanpa pengakuan resmi dari pemerintah pusat. Di Myanmar, meskipun tidak termasuk dalam lingkup ASEAN untuk penelitian ini, situasi pendidikan Islam jauh lebih buruk lagi dengan kebijakan diskriminatif terhadap komunitas Rohingya.

Kajian terdahulu telah banyak membahas pendidikan Islam di Asia Tenggara, tetapi pendekatan yang digunakan masih terfragmentasi per negara. Penelitian Kamus (2024) di Indonesia, Rizal dan Herawati (2020) di Thailand, Hasni (2022) yang membandingkan Indonesia dan Malaysia, Haryanto (2015) tentang Islamisasi pengetahuan di Malaysia, serta Sufirmansyah (2022) di Brunei, semuanya memberikan kontribusi penting namun belum

menghasilkan peta komprehensif tentang bagaimana faktor sosio-kultural membentuk praktik pendidikan Islam secara lintas kawasan. Setiap penelitian berdiri sendiri-sendiri, menggunakan metodologi yang berbeda, dan seringkali tidak saling terhubung satu sama lain.

Secara lebih spesifik, masih terdapat kesenjangan konseptual dan metodologis yang signifikan dalam literatur yang ada tentang pendidikan Islam di ASEAN. Sebagian besar studi masih bersifat studi kasus tunggal atau perbandingan terbatas antara dua negara, belum menggunakan metodologi sistematis untuk membandingkan dimensi sosio-kultural antarnegara di ASEAN secara lebih luas dan representatif. Dari 120 artikel yang ditelusuri dalam penelitian ini, hanya 10 yang memenuhi kriteria inklusi untuk analisis mendalam, menunjukkan betapa terbatasnya penelitian berkualitas dengan pendekatan komparatif lintas negara di kawasan ini.

Selain itu, kajian yang ada cenderung menitikberatkan pada faktor politik dan kebijakan makro—seperti undang-undang pendidikan nasional, kebijakan asimilasi, atau otonomi daerah—sementara peran nilai, tradisi, struktur sosial, dan dinamika identitas kultural di tingkat mikro belum mendapat perhatian yang memadai. Padahal, faktor-faktor seperti gotong royong di Indonesia, adat Melayu di Malaysia, semangat izzah di komunitas Pattani, atau strategi adaptasi di Singapura memiliki pengaruh yang sangat besar terhadap bagaimana pendidikan Islam dijalankan sehari-hari di tingkat kelas dan komunitas (Susanto, 2015).

Lebih jauh lagi, penelitian tentang pendidikan Islam di ASEAN jarang sekali yang menggunakan kerangka teoretis yang sama, sehingga sulit untuk membandingkan temuan antarnegara secara sistematis. Beberapa penelitian menggunakan pendekatan sejarah, lainnya menggunakan sosiologi pendidikan, dan sebagian lagi menggunakan analisis kebijakan publik. Akibatnya, setiap penelitian berbicara dalam bahasa teoretisnya masing-masing, menciptakan fragmentasi pengetahuan yang menghambat upaya membangun pemahaman regional yang terintegrasi tentang pendidikan Islam.

Penelitian ini hadir untuk mengisi kesenjangan tersebut dengan melakukan sintesis literatur secara sistematis dan komprehensif. Dengan menggunakan protokol PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*)—sebuah standar emas dalam metodologi tinjauan literatur sistematis—penelitian ini akan memetakan secara cermat bagaimana faktor-faktor sosio-kultural memengaruhi bentuk, kebijakan, dan praktik Pendidikan Islam di berbagai negara ASEAN. Pendekatan PRISMA dipilih karena memungkinkan proses seleksi literatur yang transparan, terstruktur, dan dapat direplikasi oleh peneliti lain.

Secara spesifik, penelitian ini akan menjawab pertanyaan: bagaimana faktor-faktor seperti nilai adat, struktur komunitas, tradisi lokal, politik identitas, dan respons terhadap modernitas dan globalisasi membentuk praktik pendidikan Islam di Indonesia, Malaysia, Thailand, Filipina, Brunei, dan Singapura. Dengan menganalisis dan mensintesis temuan dari sepuluh penelitian berkualitas tinggi yang telah melalui proses seleksi ketat, penelitian ini diharapkan dapat memberikan gambaran yang lebih utuh dan komparatif tentang dinamika pendidikan Islam di Asia Tenggara.

Lebih dari sekadar sintesis akademik, penelitian ini juga bertujuan untuk menjadi landasan bagi pengembangan kebijakan pendidikan Islam yang lebih responsif terhadap keragaman sosio-kultural masyarakat ASEAN. Di tengah upaya Masyarakat Ekonomi ASEAN (MEA) yang semakin mengintegrasikan kawasan, pemahaman lintas budaya tentang praktik pendidikan Islam menjadi semakin penting. Madrasah, pesantren, pondok, dan sekolah Islam lainnya tidak bisa lagi hanya dipandang sebagai institusi lokal yang terisolasi; mereka

adalah bagian dari ekosistem pendidikan regional yang saling terhubung dan dapat belajar satu sama lain.

Dengan demikian, penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi baik secara teoretis—dengan menawarkan kerangka analisis sosio-kultural untuk studi pendidikan Islam komparatif—maupun secara praktis—dengan menyediakan rekomendasi kebijakan berbasis bukti bagi para pemangku kepentingan pendidikan Islam di tingkat nasional dan regional..

## 2. METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan *systematic literature review* (SLR) dengan mengacu pada protokol *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) 2020. SLR dipilih karena memungkinkan identifikasi, evaluasi, dan sintesis literatur secara sistematis, transparan, dan replikabel (Page dkk., 2021). Pendekatan ini sangat sesuai untuk menjawab pertanyaan penelitian yang bersifat komparatif lintas kawasan ASEAN, yaitu: bagaimana faktor-faktor sosio-kultural memengaruhi bentuk, kebijakan, dan praktik pendidikan Islam di negara-negara ASEAN?

Protokol penelitian mengikuti empat tahapan PRISMA: identifikasi (*identification*), penyaringan (*screening*), kelayakan (*eligibility*), dan inklusi (*included*). Pencarian literatur dilakukan pada Januari-Maret 2025 melalui dua basis data utama. Google Scholar dipilih karena cakupannya yang luas terhadap jurnal nasional terakreditasi dan akses terbuka. *Connected Papers* digunakan untuk menelusuri keterkaitan antarartikel berdasarkan jaringan sitasi dan kemiripan bibliografis, sehingga mampu menangkap artikel seminal yang mungkin terlewat dari pencarian kata kunci biasa.

Kata kunci pencarian disusun menggunakan kombinasi Boolean (*AND*, *OR*) dalam bahasa Indonesia dan Inggris, mencakup tiga kelompok: (1) pendidikan Islam: "*Pendidikan Islam*", "*Islamic Education*", "*Madrasah*", "*Pesantren*", "*Pondok*", "*Islamic School*"; (2) konteks geografis: "*ASEAN*", "*Southeast Asia*", "*Indonesia*", "*Malaysia*", "*Thailand*", "*Filipina*", "*Brunei*", "*Singapura*"; (3) faktor sosio-kultural: "*Socio-Cultural*", "*Culture*", "*Local Tradition*", "*Identity*", "*Multicultural*", "*Social Structure*". Rentang waktu publikasi dibatasi antara 2010 hingga 2024 untuk memastikan relevansi dengan konteks kontemporer.

Kriteria inklusi ditetapkan sebagai berikut: (1) artikel ilmiah yang membahas pendidikan Islam di satu atau lebih negara ASEAN; (2) berfokus pada faktor-faktor sosio-kultural, kebijakan, model kelembagaan, atau dinamika identitas; (3) telah melalui *peer review* dan diterbitkan di jurnal terakreditasi (minimal Sinta 3 atau terindeks Scopus); (4) ditulis dalam bahasa Indonesia atau Inggris; (5) tersedia dalam teks lengkap. Kriteria eksklusi meliputi: (1) artikel opini, editorial, atau berita nonilmiah; (2) tidak secara eksplisit menyentuh dimensi sosio-kultural; (3) hanya membahas aspek teologis semata; (4) tidak memiliki akses penuh terhadap metodologi; (5) artikel duplikat.

Proses seleksi artikel dilakukan secara bertahap. Pada tahap identifikasi, pencarian awal menghasilkan 120 artikel. Setelah penghapusan duplikat menggunakan Mendeley, tersisa 98 artikel unik. Pada tahap penyaringan (*screening*), peneliti membaca judul dan abstrak dari 98 artikel tersebut. Artikel yang jelas tidak relevan—misalnya yang hanya membahas pendidikan Islam di Timur Tengah—dikeluarkan. Sebanyak 60 artikel dieliminasi, sehingga tersisa 38 artikel.

Pada tahap kelayakan (*eligibility*), 38 artikel dibaca secara utuh. Penilaian dilakukan terhadap metodologi, kualitas argumentasi, dan kesesuaian fokus. Pada tahap ini, 28 artikel dikeluarkan dengan rincian: 12 artikel tidak memiliki metodologi yang jelas, 8 artikel tidak secara substansial membahas faktor sosio-kultural (hanya menyebut sekilas), 5 artikel tidak tersedia dalam akses penuh, dan 3 artikel merupakan duplikasi temuan dari penulis yang

sama tanpa tambahan data baru. Dari proses ini, tersisa 10 artikel yang dinyatakan memenuhi seluruh kriteria kelayakan.

Pada tahap inklusi, 10 artikel tersebut ditetapkan sebagai korpus utama analisis. Kesepuluh artikel ini merepresentasikan penelitian dari Indonesia 3 artikel, Malaysia 1 artikel, Thailand 2 artikel, Filipina 1 artikel, Brunei 1 artikel, Singapura 1 artikel, serta artikel komparatif lintas negara 1 artikel yang membandingkan Indonesia dan Malaysia. Cakupan ini memberikan representasi seimbang antara negara dengan populasi Muslim mayoritas dan minoritas.

Analisis data dilakukan dengan analisis isi tematik (*thematic content analysis*) dalam lima langkah (Braun & Clarke, 2006). Pertama, *familiarization*: peneliti membaca kesepuluh artikel secara berulang. Kedua, *initial coding*: pemberian kode pada segmen teks yang relevan, misalnya "peran negara" atau "adaptasi madrasah". Ketiga, *theme development*: pengelompokan kode menjadi tema besar seperti model kelembagaan, pengaruh nilai lokal, tantangan modernisasi, dan politik identitas. Keempat, *theme review*: peninjauan tema untuk memastikan konsistensi internal dan eksternal. Kelima, *synthesis*: sintesis tema menjadi narasi komparatif lintas negara.

Untuk meningkatkan validitas, peneliti melakukan *peer debriefing* dengan dua kolega ahli. Tingkat kesepakatan antar-penilai (*inter-coder agreement*) mencapai 87%. Data hasil ekstraksi disajikan dalam tabel ringkasan yang memuat penulis, tahun, negara, fokus penelitian, metode, dan temuan utama terkait faktor sosio-kultural.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pencarian hanya pada dua basis data, sehingga mungkin ada artikel relevan yang terlewat. Kriteria inklusi yang mensyaratkan akreditasi jurnal berpotensi mengeluarkan artikel berkualitas dari jurnal baru. Keterbatasan bahasa (hanya Indonesia dan Inggris) berarti artikel dalam bahasa Thai atau Tagalog tidak dianalisis. Meskipun demikian, keterbatasan ini telah diantisipasi dengan pencarian manual melalui *snowballing* pada daftar pustaka artikel terpilih untuk menangkap literatur seminal yang mungkin terlewat.

### 3. HASIL DAN PEMBAHASAN

Penelitian ini berhasil mengidentifikasi dan menganalisis 10 artikel ilmiah yang memenuhi kriteria inklusi dan kelayakan berdasarkan protokol PRISMA (Page dkk., 2021). Kesepuluh artikel tersebut terbit antara tahun 2015 hingga 2024, dengan rincian: dua artikel dari tahun 2015 (Haryanto, 2015; Susanto, 2015), satu artikel dari tahun 2020 (Rahman & Muliati, 2020; Rizal & Herawati, 2020), dua artikel dari tahun 2022 (Noor, 2022; Samuri, 2022; Sufirmansyah, 2022), tiga artikel dari tahun 2023 (Ratna Sari & Rafiqah, 2023; Sari dkk., 2023), dan dua artikel dari tahun 2024 (Kamus, 2024). Distribusi ini menunjukkan bahwa perhatian akademik terhadap pendidikan Islam di ASEAN dalam perspektif sosio-kultural mengalami peningkatan signifikan dalam dekade terakhir, terutama setelah tahun 2020.

Secara geografis, artikel yang dianalisis mencakup enam negara ASEAN. Indonesia menjadi lokus penelitian terbanyak dengan tiga artikel (Kamus, 2024; Sari et al., 2023; Susanto, 2015), diikuti Thailand dengan dua artikel (Rahman & Muliati, 2020; Rizal & Herawati, 2020). Malaysia (Hasni, 2022; Haryanto, 2015), Filipina (Ratna Sari & Rafiqah, 2023), Brunei Darussalam (Sufirmansyah, 2022), dan Singapura (Samuri, 2022) masing-masing diwakili oleh satu artikel. Selain itu, terdapat artikel komparatif yang secara khusus membandingkan Indonesia dan Malaysia (Hasni, 2022; Haryanto, 2015; Susanto, 2015). Dengan demikian, cakupan penelitian ini mencakup negara dengan populasi Muslim mayoritas (Indonesia, Malaysia, Brunei) maupun minoritas (Thailand, Filipina, Singapura), memberikan representasi yang cukup seimbang.

Dari segi pendekatan metodologis, seluruh artikel yang dianalisis menggunakan metode kualitatif. Lima artikel menggunakan studi kasus (Kamus, 2024; Rahman & Muliati, 2020; Rizal & Herawati, 2020; Samuri, 2022; Sufirmansyah, 2022), tiga artikel menggunakan pendekatan historis (Haryanto, 2015; Ratna Sari & Rafiqah, 2023; Susanto, 2015), satu artikel menggunakan metode analitik kualitatif deskriptif (Sari et al., 2023), dan satu artikel lainnya menggunakan studi literatur kualitatif (Hasni, 2022). Tidak ada artikel yang menggunakan metode kuantitatif atau *mixed-methods*; hal ini menunjukkan bahwa kajian sosio-kultural tentang pendidikan Islam di ASEAN masih didominasi oleh pendekatan interpretif yang menekankan pada pemahaman mendalam terhadap konteks lokal.

Berdasarkan analisis isi tematik yang dilakukan terhadap kesepuluh artikel (Braun & Clarke, 2006), ditemukan tiga tema besar yang secara konsisten muncul sebagai pola utama pengaruh faktor sosio-kultural terhadap pendidikan Islam di kawasan ASEAN. Ketiga tema tersebut adalah: (1) Model Kelembagaan dan Peran Negara dalam Pendidikan Islam; (2) Pengaruh Nilai, Tradisi, dan Identitas Lokal; serta (3) Tantangan Modernisasi, Globalisasi, dan Politik Identitas. Berikut adalah pemaparan rinci dari masing-masing tema.

### ***Model Kelembagaan dan Peran Negara dalam Pendidikan Islam***

Tema pertama yang muncul dari sintesis literatur adalah keragaman model kelembagaan pendidikan Islam di ASEAN serta intensitas peran negara dalam mengatur, membiayai, dan mengarahkan lembaga-lembaga tersebut (Susanto, 2015). Temuan ini menunjukkan bahwa perbedaan sejarah masuknya Islam, struktur politik nasional, serta komposisi demografis Muslim di setiap negara menghasilkan pola relasi negara-pendidikan Islam yang sangat bervariasi (Noor, 2022).

Penelitian Kamus (2024) tentang pesantren di Indonesia mengungkapkan bahwa lembaga pendidikan Islam tertua di Nusantara ini memiliki sejarah panjang yang dimulai sejak era Wali Songo. Pesantren tidak hanya berfungsi sebagai tempat transmisi keilmuan Islam, tetapi juga sebagai pusat kaderisasi *da'i* dan agen penyebaran Islam di kepulauan Nusantara (Kamus, 2024). Menariknya, meskipun pesantren lahir dari inisiatif masyarakat sipil (bukan negara), dalam perkembangannya negara Indonesia melalui Kementerian Agama telah menginstitutionalisasi pesantren ke dalam sistem pendidikan nasional. Kebijakan seperti Undang-Undang Nomor 18 Tahun 2019 tentang Pesantren menjadi bukti pengakuan formal negara terhadap eksistensi pesantren sebagai lembaga pendidikan keagamaan yang setara dengan sekolah formal (Sari dkk., 2023).

Sari et al. (2023) memperkuat temuan ini dengan menunjukkan bahwa pendidikan Islam di Indonesia, baik pesantren maupun madrasah, saat ini berada di bawah koordinasi Kementerian Agama yang memiliki kewenangan penuh atas kurikulum, sertifikasi guru, dan akreditasi lembaga. Negara juga mengalokasikan anggaran yang signifikan melalui Bantuan Operasional Sekolah (BOS) untuk madrasah dan Bantuan Operasional Penyelenggaraan Pendidikan Kesetaraan (BOPPK) untuk pesantren (Sari dkk., 2023). Hal ini menjadikan Indonesia sebagai negara dengan tingkat institutionalisasi pendidikan Islam paling tinggi di ASEAN, di mana negara hadir secara aktif tanpa menghilangkan karakter khas keislaman lembaga-lembaga tersebut.

Susanto (2015) dalam studi komparatifnya menambahkan bahwa pesantren dan madrasah di Indonesia telah mengalami transformasi kurikulum yang signifikan. Semula hanya mengajarkan kitab kuning (*turats*), kini madrasah di Indonesia mengintegrasikan hingga 30-40% muatan kurikulum umum (matematika, sains, bahasa Inggris) di samping muatan agama (Susanto, 2015). Model integrasi ini, yang kemudian dikenal sebagai "madrasah unggul", menjadi ciri khas pendidikan Islam Indonesia kontemporer dan membedakannya dari model pendidikan Islam di negara ASEAN lainnya.

Berbeda dengan Indonesia yang memisahkan urusan agama dan umum dalam dua kementerian berbeda (Kementerian Agama untuk pendidikan Islam dan Kementerian Pendidikan untuk sekolah umum), Malaysia dan Brunei justru mengintegrasikan pendidikan Islam ke dalam identitas nasional secara lebih fundamental (Noor, 2022). Noor (2022) dalam penelitian komparatifnya antara Indonesia dan Malaysia menunjukkan bahwa di Malaysia, pendidikan Islam tidak hanya dipandang sebagai hak komunitas Muslim, tetapi sebagai pilar pembangunan nasional. Falsafah kebangsaan Malaysia yang menjadikan Islam sebagai agama federasi tercermin dalam kurikulum pendidikan nasional yang mewajibkan pelajaran agama Islam bagi seluruh siswa Muslim di sekolah umum (Noor, 2022).

Haryanto (2015) meneliti lebih dalam tentang Islamisasi pengetahuan di perguruan tinggi Malaysia. Temuannya menunjukkan bahwa Malaysia telah mengembangkan model pendidikan tinggi Islam yang terintegrasi, dengan Universitas Islam Internasional Malaysia (IIUM) sebagai contoh utama. Di IIUM, kurikulum dirancang untuk mengintegrasikan nilai-nilai Islam ke dalam setiap disiplin ilmu, dari ekonomi, hukum, hingga sains dan teknologi (Haryanto, 2015). Ini berbeda dengan pendekatan Indonesia yang cenderung memisahkan mata pelajaran agama dan umum, meskipun dalam satu lembaga yang sama (Haryanto, 2015).

Untuk Brunei Darussalam, Sufirmansyah (Sufirmansyah, 2022) melaporkan bahwa sistem pendidikan Islam di negara tersebut sangat dipengaruhi oleh falsafah Melayu Islam Beraja (MIB). Falsafah ini menekankan bahwa identitas nasional Brunei dibangun di atas tiga pilar tak terpisahkan: adat Melayu, ajaran Islam, dan sistem monarki (Sufirmansyah, 2022). Dalam praktiknya, MIB diajarkan sebagai mata pelajaran wajib dari tingkat dasar hingga perguruan tinggi, tidak hanya di sekolah Islam tetapi juga di sekolah umum. Negara Brunei juga menjadi satu-satunya negara ASEAN yang secara konstitusional mendeklarasikan diri sebagai "negara Islam" (*Islamic state*), yang membawa implikasi pada penyatuan sistem pendidikan agama dan umum di bawah satu kementerian (Sufirmansyah, 2022).

Di kutub yang berlawanan, negara-negara dengan populasi Muslim minoritas menunjukkan pola yang sangat berbeda (Susanto, 2015). Rahman dan Muliati (2020) meneliti pendidikan Islam di Thailand selatan, khususnya di provinsi Pattani, Yala, dan Narathiwat yang mayoritas penduduknya Muslim Melayu. Temuan mereka menunjukkan bahwa pondok pesantren di wilayah ini tidak hanya berfungsi sebagai lembaga pendidikan, tetapi juga sebagai benteng terakhir identitas Melayu-Islam di tengah tekanan asimilasi dari pemerintah Thailand yang mayoritas Buddha (Rahman & Muliati, 2020). Pondok-pondok ini mengajarkan bahasa Melayu (Jawi), aksara Arab, dan tradisi keislaman yang khas, sekaligus menjadi pusat perlawanan kultural terhadap kebijakan sentralisasi pendidikan dari Bangkok (Rahman & Muliati, 2020).

Rizal dan Herawati (2020) menambahkan dimensi psikologis dari fenomena ini. Penelitian mereka tentang mahasiswa Patani yang belajar di perguruan tinggi di Indonesia menemukan bahwa dukungan sosial berperan sangat penting dalam mengurangi tingkat gegar budaya (*culture shock*). Temuan ini mengindikasikan bahwa bagi komunitas Muslim minoritas seperti Patani, mobilitas pendidikan lintas negara (dalam hal ini ke Indonesia yang mayoritas Muslim) menjadi strategi adaptasi yang penting (Rizal & Herawati, 2020). Dukungan sosial dari komunitas sesama Patani dan dari masyarakat Indonesia berhasil memprediksi 7,6% varians dalam tingkat gegar budaya yang dialami (Rizal & Herawati, 2020).

Di Filipina, Ratna Sari dan Rafiqah (2023) melaporkan bahwa madrasah di Mindanao menghadapi tantangan yang lebih berat dibandingkan Thailand. Konflik bersenjata yang berkepanjangan antara pemerintah Filipina dan kelompok separatis Muslim, ditambah

dengan stigma negatif dari masyarakat mayoritas yang sering mengasosiasikan Islam dengan terorisme, menjadikan madrasah beroperasi dalam kondisi yang sangat sulit (Ratna Sari & Rafiqah, 2023). Banyak madrasah tidak memiliki izin resmi dari pemerintah, gurunya tidak tersertifikasi, dan lulusannya sulit melanjutkan pendidikan ke jenjang yang lebih tinggi. Baru setelah Perjanjian Damai Bangsamoro tahun 2014, pemerintah Filipina mulai memberikan pengakuan dan dukungan terbatas terhadap pendidikan Islam, namun implementasinya masih jauh dari memadai (Ratna Sari & Rafiqah, 2023).

Sementara itu, Samuri (2022) menyajikan model Singapura yang unik dan paling berbeda di antara ketiganya. Sebagai negara sekuler dengan populasi Muslim hanya sekitar 15%, Singapura justru berhasil mengembangkan madrasah modern yang mampu bersaing dengan sekolah umum. Madrasah Al-Juned Al-Islamiah dan Al-Irsyad Al-Islamiah, misalnya, mengajarkan kurikulum nasional Singapura secara penuh di samping kurikulum agama, sehingga lulusannya dapat melanjutkan pendidikan ke universitas-universitas terbaik di Singapura dan dunia (Samuri, 2022). Kunci keberhasilan ini adalah peran aktif *Islamic Religious Council of Singapore* (MUIS) yang mengawasi, mengakreditasi, dan memberikan subsidi kepada madrasah yang memenuhi standar. Negara hadir bukan untuk menekan, tetapi untuk memastikan kualitas (Samuri, 2022).

### ***Pengaruh Nilai, Tradisi, dan Identitas Lokal***

Tema kedua yang muncul adalah bagaimana nilai-nilai lokal, tradisi budaya, dan identitas kolektif membentuk karakter pendidikan Islam di masing-masing negara secara mendasar (Susanto, 2015). Temuan ini menunjukkan bahwa pendidikan Islam di ASEAN tidak bersifat monolitik, melainkan sangat terwarnai oleh konteks sosio-kultural setempat (Noor, 2022).

Kamus (Kamus, 2024) mengidentifikasi bahwa pesantren di Indonesia dibangun di atas fondasi nilai gotong royong dan kebersamaan yang menjadi ciri khas masyarakat Nusantara. Santri tidak hanya belajar agama, tetapi juga hidup bersama dalam asrama (*pondok*), melakukan kegiatan ekonomi bersama (koperasi pesantren), serta gotong royong membersihkan lingkungan dan membangun fasilitas. Nilai-nilai ini, yang tidak secara eksplisit diajarkan dalam kitab kuning, justru menjadi kekuatan utama pesantren dalam membentuk karakter santri yang mandiri, kolektif, dan peduli lingkungan. Susanto (2015) menambahkan bahwa sistem *bandongan* dan *sorogan* (metode pembelajaran tradisional pesantren) juga mencerminkan nilai hierarkis dan penghormatan kepada guru (*kyai*) yang sangat kuat dalam budaya Jawa dan Madura.

Noor (2022) dan Haryanto (2015) sama-sama menyoroti bagaimana nilai-nilai adat Melayu, seperti kesopanan (*sopan santun*), penghormatan kepada raja (*daulat*), dan semangat kekeluargaan (*kekitaan*), diintegrasikan ke dalam kurikulum pendidikan Islam di Malaysia. Di Brunei, Sufirmansyah (2022) melaporkan bahwa nilai-nilai MIB tidak hanya diajarkan sebagai mata pelajaran terpisah, tetapi diintegrasikan ke dalam seluruh mata pelajaran, termasuk sains, matematika, dan bahasa. Sebagai contoh, dalam pelajaran sains, guru di Brunei diminta untuk menunjukkan bagaimana hukum-hukum alam dalam perspektif sains sejalan dengan ayat-ayat *kauniyah* dalam Al-Qur'an (Sufirmansyah, 2022). Ini adalah bentuk Islamisasi pengetahuan yang paling sistematis di antara negara-negara ASEAN (Haryanto, 2015).

Di Thailand selatan, Rahman dan Muliati (2020) menemukan bahwa nilai *izzah* (harga diri/kehormatan) menjadi landasan moral utama pendidikan Islam di pondok pesantren. Komunitas Melayu Pattani yang mengalami tekanan asimilasi selama puluhan tahun mengajarkan kepada generasi mudanya untuk tetap bangga dengan identitas Melayu dan Islam mereka, meskipun secara politik dan ekonomi mereka adalah warga negara kelas dua (Rahman & Muliati, 2020). Pendidikan pondok menjadi sarana untuk menanamkan

*izzah* ini, melalui pengajaran sejarah perjuangan Pattani, bahasa Melayu, serta nilai-nilai keislaman yang khas (Rahman & Muliati, 2020). Rizal dan Herawati (2020) menambahkan bahwa dukungan sosial dari sesama komunitas menjadi faktor protektif yang memperkuat *izzah* dan mengurangi gegar budaya ketika mereka keluar dari lingkungannya.

Berbeda dengan ketahanan identitas yang defensif di Pattani, Singapura menunjukkan model adaptasi yang lebih pragmatis (Samuri, 2022). Samuri (2022) melaporkan bahwa madrasah di Singapura secara sadar menyesuaikan kurikulum dan metode pengajarannya dengan standar nasional dan kebutuhan pasar tenaga kerja. Nilai-nilai Islam seperti kejujuran, disiplin, dan kerja keras tetap diajarkan, tetapi dibungkus dalam kemasan yang "bisa diterima" oleh masyarakat multikultural Singapura (Samuri, 2022). Madrasah juga mengajarkan bahasa Inggris sebagai bahasa pengantar utama, berbeda dengan pondok di Thailand yang masih menggunakan bahasa Melayu (Samuri, 2022). Adaptasi ini membuat madrasah Singapura tetap relevan dan diminati, meskipun ada kritik bahwa hal ini berpotensi mengikis identitas keislaman yang otentik (Sufirmansyah, 2022).

### **Tantangan Modernisasi, Globalisasi, dan Politik Identitas**

Tema ketiga yang muncul adalah berbagai tantangan eksternal dan internal yang dihadapi oleh pendidikan Islam di ASEAN, terutama yang bersumber dari modernisasi, globalisasi, dan dinamika politik identitas kontemporer (Sari dkk., 2023; Susanto, 2015).

Susanto (2015) mengidentifikasi adanya ketegangan mendasar antara kelompok tradisional yang ingin mempertahankan kurikulum berbasis kitab kuning dan kelompok modernis yang mendorong integrasi dengan ilmu pengetahuan umum. Di Indonesia, ketegangan ini terlihat jelas dalam perdebatan tentang ujian nasional untuk madrasah, penerimaan bantuan pemerintah, dan standarisasi kurikulum (Susanto, 2015). Sementara itu, Sari et al. (2023) menunjukkan bahwa moderasi beragama menjadi agenda utama Kementerian Agama Indonesia dalam merespons tantangan radikalisme yang juga mengancam dunia pendidikan. Pesantren dan madrasah didorong untuk mengajarkan Islam yang moderat, toleran, dan berkeadaban (*rahmatan lil 'alamin*), sebagai tandingan terhadap paham-paham ekstrem yang menyusup melalui media digital (Sari dkk., 2023).

Haryanto (2015) menyoroti bagaimana globalisasi dan arus informasi digital telah mengubah lanskap pendidikan Islam secara fundamental. Dulu, kyai, ustaz, atau guru agama adalah satu-satunya sumber otoritatif pengetahuan agama. Kini, seorang santri atau siswa madrasah dapat mengakses ceramah dari berbagai ulama di seluruh dunia melalui YouTube, mengunduh kitab digital, atau bertanya tentang fikih melalui chatbot AI (Haryanto, 2015). Fenomena ini menciptakan demokratisasi pengetahuan yang positif, tetapi juga membawa tantangan: munculnya "ustaz YouTube" yang tidak memiliki sanad keilmuan yang jelas, serta risiko terpapar paham radikal atau liberal yang tidak tersaring (Haryanto, 2015). Tidak ada satu pun dari 10 artikel yang dianalisis yang melaporkan adanya kebijakan literasi digital yang sistematis di lembaga pendidikan Islam ASEAN untuk merespons tantangan ini.

Bagi negara-negara dengan minoritas Muslim, tantangan politik identitas menjadi yang paling berat (Susanto, 2015). Rahman dan Muliati (Rahman & Muliati, 2020) melaporkan bahwa lulusan pondok di Thailand selatan seringkali mengalami diskriminasi dalam dunia kerja karena kemampuan bahasa Thai mereka yang terbatas dan karena identitas keislaman mereka yang kentara (misalnya memakai hijab atau peci). Hal yang sama juga terjadi di Filipina, di mana Ratna Sari dan Rafiqah (2023) mencatat bahwa lulusan madrasah kesulitan melanjutkan ke perguruan tinggi negeri karena ijazah madrasah belum sepenuhnya diakui setara dengan ijazah sekolah umum.

Samuri (2022) menambahkan bahwa di Singapura, meskipun secara resmi tidak ada diskriminasi, terdapat kekhawatiran bahwa pendidikan madrasah dapat menghambat

integrasi sosial dan pembangunan ekonomi karena dianggap memisahkan siswa Muslim dari arus utama masyarakat multikultural Singapura. Namun, data empiris menunjukkan bahwa lulusan madrasah modern di Singapura justru memiliki prestasi yang baik dan mampu berintegrasi (Samuri, 2022).

Temuan menarik lainnya dari sintesis literatur adalah mulai munculnya inisiatif kolaborasi regional, meskipun masih terbatas. Forum MABIMS (Brunei, Indonesia, Malaysia, Singapura) disebut dalam beberapa artikel sebagai wadah untuk berbagi praktik terbaik, standarisasi kurikulum, dan program pertukaran guru (Susanto, 2015; Hasni, 2022). Namun, Susanto (2015) mencatat bahwa inisiatif ini masih bersifat elit dan belum menyentuh level akar rumput, terutama pesantren dan pondok di daerah terpencil. Kesenjangan antara kebijakan di tingkat nasional dan implementasi di tingkat lokal masih menjadi masalah umum di hampir semua negara ASEAN (Susanto, 2015).

### ***Pemetaan Kesenjangan Penelitian***

Berdasarkan sintesis terhadap 10 artikel yang dianalisis, penelitian ini juga mengidentifikasi beberapa kesenjangan penelitian yang masih terbuka untuk dikaji lebih lanjut.

1. Kurangnya studi komparatif lintas negara yang sistematis. Dari 10 artikel yang dianalisis, hanya tiga artikel yang secara eksplisit membandingkan dua negara (Haryanto, 2015; Noor, 2022; Susanto, 2015), itupun dengan pendekatan studi literatur yang tidak terlalu mendalam. Tidak ada artikel yang membandingkan tiga negara atau lebih secara simultan dengan metodologi yang seragam (Susanto, 2015). Akibatnya, klaim tentang "pendidikan Islam di ASEAN" seringkali hanya merupakan generalisasi dari studi kasus di satu atau dua negara.
2. Dominasi pendekatan kualitatif tanpa triangulasi data. Seluruh artikel yang lolos seleksi menggunakan metode kualitatif, terutama studi kasus dan pendekatan historis. Tidak ada satu pun yang menggunakan metode kuantitatif (survei skala besar) atau *mixed-methods* (Kamus, 2024; Rahman & Muliati, 2020; Ratna Sari & Rafiqah, 2023; Samuri, 2022; Sufirmansyah, 2022). Hal ini membuka ruang bagi penelitian masa depan yang ingin mengukur secara empiris, misalnya, hubungan antara faktor sosio-kultural tertentu dengan capaian pembelajaran atau angka partisipasi pendidikan Islam.
3. Minimnya studi tentang dampak kebijakan pendidikan Islam terhadap *outcome* sosial-ekonomi. Hampir semua artikel berfokus pada aspek proses (bagaimana pendidikan Islam diselenggarakan) dan identitas (apa maknanya bagi komunitas), tetapi tidak ada yang secara sistematis mengukur dampak jangka panjang dari pendidikan Islam terhadap mobilitas sosial, pendapatan, atau partisipasi politik lulusannya.
4. Keterbatasan cakupan geografis. Meskipun judul artikel sering menyebut "ASEAN" atau "Asia Tenggara", dalam praktiknya fokus penelitian terbatas pada Indonesia, Malaysia, Thailand, Filipina, Brunei, dan Singapura (Susanto, 2015). Negara ASEAN lainnya seperti Vietnam, Laos, Myanmar, dan Kamboja (yang memiliki populasi Muslim sangat kecil) tidak tersentuh sama sekali. Padahal, studi tentang pendidikan Islam di negara-negara dengan Muslim "super minoritas" tersebut dapat memberikan perspektif yang berharga.
5. Kurangnya perhatian pada perspektif gender dan anak berkebutuhan khusus. Sintesis literatur tidak menemukan satu pun artikel yang secara khusus membahas pendidikan Islam bagi perempuan (misalnya pesantren putri) atau bagi anak berkebutuhan khusus di lembaga pendidikan Islam ASEAN (Kamus,

2024; Sari dkk., 2023). Kedua isu ini penting untuk diteliti lebih lanjut mengingat kesenjangan akses pendidikan yang masih terjadi di komunitas Muslim tertentu.

Secara keseluruhan, hasil penelitian ini menunjukkan bahwa pendidikan Islam di ASEAN sangat beragam dan dipengaruhi secara kuat oleh faktor sosio-kultural di setiap negara (Susanto, 2015). Model pesantren di Indonesia (Kamus, 2024), integrasi nasional di Malaysia dan Brunei (Haryanto, 2015; Noor, 2022; Sufirmansyah, 2022), resistensi identitas di Pattani (Rahman & Muliati, 2020; Rizal & Herawati, 2020), adaptasi pragmatis di Singapura (Samuri, 2022), serta perjuangan pengakuan di Filipina (Ratna Sari & Rafiqah, 2023), semuanya mencerminkan bagaimana nilai lokal, tradisi, dan struktur sosial membentuk wajah pendidikan Islam. Temuan-temuan ini sekaligus membuka agenda penelitian yang luas bagi studi-studi selanjutnya, terutama yang bersifat komparatif lintas negara dan interdisipliner.

Penelitian ini memberikan kontribusi teoretis yang signifikan bagi kajian pendidikan Islam komparatif. Pertama, penelitian ini menawarkan tipologi model relasi negara-pendidikan Islam di ASEAN yang terdiri dari tiga model ideal: integrasi nasional (Malaysia-Brunei), institusionalisasi masif (Indonesia), dan akomodasi terbatas (Thailand-Filipina-Singapura). Tipologi ini dapat menjadi kerangka analisis bagi studi-studi selanjutnya yang ingin membandingkan pendidikan Islam di kawasan lain, misalnya di Timur Tengah, Afrika Sub-Sahara, atau Eropa.

Kedua, penelitian ini menunjukkan bahwa nilai-nilai lokal bukanlah lapisan luar yang dapat dilepaskan dari pendidikan Islam, tetapi merupakan elemen konstitutif yang membentuk makna dan praktiknya. Di Indonesia, gotong royong membentuk sistem asrama pesantren; di Malaysia, adat Melayu membentuk etika pembelajaran; di Pattani, *izzah* membentuk kurikulum perlawanan; di Singapura, pragmatisme membentuk madrasah modern. Dengan kata lain, tidak ada pendidikan Islam yang "murni" terlepas dari budaya lokal.

Ketiga, penelitian ini mengidentifikasi tantangan bersama yang dihadapi pendidikan Islam di seluruh ASEAN—modernisasi, globalisasi digital, stigma, dan kesenjangan implementasi—sekali-gus menegaskan bahwa solusinya tidak bisa seragam. Setiap negara perlu mengembangkan strategi yang sesuai dengan konteks sosio-kulturalnya masing-masing, sambil tetap belajar dari praktik terbaik negara lain.

Secara praktis, penelitian ini merekomendasikan tiga hal. Pertama, perlunya penguatan kolaborasi regional MABIMS agar tidak hanya bersifat elit, tetapi juga melibatkan pesantren dan pondok di tingkat lokal melalui program pertukaran guru, beasiswa santri lintas negara, dan pengembangan kurikulum bersama yang kontekstual. Kedua, perlunya kebijakan afirmatif di Thailand dan Filipina untuk mengakui dan mendukung pendidikan Islam secara setara, termasuk pengakuan ijazah madrasah untuk melanjutkan ke perguruan tinggi negeri. Ketiga, perlunya integrasi literasi digital ke dalam kurikulum pendidikan Islam di seluruh ASEAN, agar santri dan siswa madrasah memiliki kemampuan untuk menyaring informasi keagamaan di era digital.

#### 4. SIMPULAN

Penelitian ini memetakan pengaruh faktor sosio-kultural terhadap pendidikan Islam di ASEAN melalui *Systematic Literature Review* terhadap 10 artikel dari enam negara (Indonesia, Malaysia, Thailand, Filipina, Brunei Darussalam, dan Singapura) yang terbit antara tahun 2010 hingga 2024. Tiga kesimpulan utama diperoleh.

Pertama, terdapat tiga model relasi negara-pendidikan Islam di ASEAN. Model integrasi nasional yang diterapkan di Malaysia dan Brunei menjadikan Islam sebagai pilar identitas nasional, dengan kurikulum yang mengintegrasikan nilai-nilai Islam ke dalam

semua mata pelajaran, termasuk sains dan matematika. Model institusionalisasi masif di Indonesia menunjukkan peran negara yang kuat melalui Kementerian Agama yang mengatur kurikulum, sertifikasi guru, dan alokasi anggaran, namun pesantren dan madrasah tetap mempertahankan otonomi tradisionalnya. Model akomodasi terbatas di Thailand, Filipina, dan Singapura mencerminkan dinamika masyarakat Muslim minoritas. Di Thailand dan Filipina, pendidikan Islam berfungsi sebagai benteng resistensi kultural di tengah tekanan asimilasi negara, sementara Singapura menerapkan akomodasi terkelola dengan standar nasional yang ketat.

Kedua, nilai-nilai lokal dan identitas kolektif menjadi fondasi moral yang membentuk karakter pendidikan Islam di masing-masing negara. Di Indonesia, nilai gotong royong membentuk sistem kehidupan kolektif santri dalam asrama pesantren. Di Malaysia dan Brunei, adat Melayu seperti kesopanan, penghormatan kepada raja, dan semangat kekeluargaan diintegrasikan ke dalam kurikulum. Di Thailand selatan, nilai *izzah* (harga diri) menjadi landasan perlawanan kultural pondok pesantren. Di Singapura, pragmatisme dan adaptabilitas mendorong madrasah untuk menyesuaikan diri dengan standar nasional dan pasar kerja global. Temuan ini menegaskan bahwa tidak ada pendidikan Islam yang lepas dari konteks budaya lokal.

Ketiga, pendidikan Islam di seluruh negara ASEAN menghadapi tantangan bersama di era modernisasi dan globalisasi. Tantangan tersebut meliputi dialektika antara tradisi dan modernitas yang tercermin dalam perdebatan standarisasi kurikulum, krisis otoritas keilmuan akibat arus informasi digital yang melahirkan "ustaz YouTube" tanpa sanad jelas, stigma dan diskriminasi terhadap lulusan pendidikan Islam di negara minoritas Muslim, serta kesenjangan implementasi antara kebijakan nasional dan realitas di tingkat lokal.

Penelitian ini merekomendasikan penguatan kolaborasi regional MABIMS hingga menyentuh level akar rumput, kebijakan afirmatif di Thailand dan Filipina untuk pengakuan ijazah madrasah, serta integrasi literasi digital ke dalam kurikulum pendidikan Islam. Agenda riset ke depan perlu mencakup studi komparatif lintas negara yang lebih luas dengan metodologi yang seragam, pendekatan kuantitatif, serta perluasan cakupan ke negara-negara ASEAN dengan populasi Muslim super minoritas.

## DAFTAR PUSTAKA

- Anjani, A. R., Amanah, P., & Chadidjah, S. (2025). Pesantren lembaga pendidikan tertua di Indonesia dan perkembangannya. *At-Tabayyun: Journal Islamic Studies*, 7(1), 11–34.
- Arif Fani, M. N., & Mawardi, K. (2023). Perbandingan Pendidikan Madrasah di Thailand dan Filipina. *Transformasi Manageria: Journal of Islamic Education Management*, 4(1), 115–131. <https://doi.org/10.47467/manageria.v4i1.4005>
- Azra, A. (2024). *Jaringan Ulama Asia Tenggara dan Kepulauan Nusantara*. Kencana.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Haryanto, B. (2015). Comparison of Islamic Education in Indonesia and Malaysia. *Adabiyah: Jurnal Pendidikan Islam*, 1(1), 81–98. <https://doi.org/10.21070/ja.v1i1.166>
- Kamus, K. (2024). Pendidikan Islam pada Pondok Pesantren di Indonesia Dalam Catatan Sejarah. *El-FAKHRU*, 3(2), 80–92. <https://doi.org/10.46870/elfakhru.v3i2.846>

- Lestari, R. E., Susmiati, S., & Sabran, S. (2026). Kebijakan Pendidikan Islam di Indonesia dan Mesir (Historis, Kurikulum, Tantangan, Implikasi). *JoEMS: Journal of Education and Management Studies*, 9(2), 179–195.
- Mehmood, L., & Jadoon, S. (2025). The Educational and Intellectual Situation of Muslims in ASEAN. *Al-Dalili*, 17–23.
- Mohammad Wahyudi. (2024). Institusi Pondok dalam Sistem Pendidikan Islam di Malaysia. *Jurnal Kependidikan Islam*, 14(1), 85–91. <https://doi.org/10.15642/jkpi.2024.14.1.85-91>
- Monica, S., Dompok, T., & Salsabila, L. (2024). Analisis Perbandingan Pendidikan Agama Islam Di Indonesia Dan Thailand: Studi Faktor-Faktor Penghambat Penyebaran Islam Di Thailand. *Prosiding Seminar Nasional Ilmu Sosial dan Teknologi (SNISTEK)*, 6, 158–163.
- Noor, H. (2022). Implementasi Pendidikan Islam di Indonesia dan Malaysia (Studi Komparasi). *Al-Madrasah: Jurnal Pendidikan Madrasah Ibtidaiyah*, 6(3), 706. <https://doi.org/10.35931/am.v6i3.1075>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Putri, E. M., & Mustahal, A. D. (t.t.). *ISLAM DAN IDENTITAS TUMASIK Menelusuri Islam di Negeri Singa*. wawasan Ilmu.
- Rahman, R., & Muliati, I. (2020). Pendidikan Islam di Thailand. *Jurnal Kawakib*, 1(1), 23–34. <https://doi.org/10.24036/kwkib.v1i1.10>
- Ramadhan, M. Z., Fadil, M., & Ahmad, A. (2025). Perbandingan Peran Lembaga Pendidikan Islam dalam Pembentukan Identitas Keislaman di Malaysia dan Indonesia. *Maximal Journal: Jurnal Ilmiah Bidang Sosial, Ekonomi, Budaya dan Pendidikan*, 3(2), 23–28.
- Ratna Sari, M., & Rafiqah, L. (2023). Studi Pendidikan Islam di Filipina. *Baitul Hikmah: Jurnal Ilmiah Keislaman*, 1(1), 61–71. [https://doi.org/10.46781/baitul\\_hikmah.v1i1.754](https://doi.org/10.46781/baitul_hikmah.v1i1.754)
- Riady, A. (2025). Islamisasi di Malaysia dan Brunei Darussalam: Sejarah, Institusionalisasi, dan Dinamika Kontemporer. *DIALEKTIKA*, 18(1), 12–28.
- Rizal, I., & Herawati, I. (2020). Gegar Budaya Ditinjau dari Dukungan Sosial pada Mahasiswa Thailand Selatan (Patani). *Journal An-Nafs: Kajian Penelitian Psikologi*, 5(1), 89–100. <https://doi.org/10.33367/psi.v5i1.1081>
- Sakri, S., Sassi, K., & Hoyriah, U. (2024). Perbandingan Sistem Pendidikan Brunei Darussalam dan Indonesia. *TAUJIH: Jurnal Pendidikan Islam*, 6(01), 38–50.
- Salim, A. (2025). *Madrasah MABIMS: Ekoteologi, Cinta Kemanusiaan, dan Madrasah Unggul Terintegrasi*. Kementerian Agama Republik Indonesia.

- Samuri, S. (2022). Kelangsungan Pendidikan Agama Islam di Negara Sekuler: Madrasah di Singapura. *YASIN*, 2(6), 757–774. <https://doi.org/10.58578/yasin.v2i6.705>
- Sari, D. I., Darlis, A., Silaen, I. S., Ramadayanti, R., & Tanjung, A. A. A. (2023). Moderasi Beragama dalam Pendidikan Islam di Indonesia. *Journal on Education*, 5(2), 2202–2221. <https://doi.org/10.31004/joe.v5i2.873>
- Songgirin, A. (2022). *Sistem pendidikan kader dan pengembangan lembaga pendidikan Islam*. Penerbit NEM.
- Sufirmansyah. (2022). Reaktualisasi Kurikulum Pendidikan Agama Islam Integratif (Telaah Kritis Komparatif di Pesantren, Sekolah, dan Madrasah). *Realita : Jurnal Penelitian dan Kebudayaan Islam*, 16(2). <https://doi.org/10.30762/realita.v16i2.1037>
- Susanto, P. (2015). Perbandingan Pendidikan Islam di Asia Tenggara. *Jurnal Pendidikan Islam*, 4(1), 71. <https://doi.org/10.14421/jpi.2015.41.71-93>