

Dari Toleransi Menuju Transformasi: Rekonstruksi Paradigma Pendidikan Islam dalam Masyarakat Multikultural Abad ke-21

Ayu Gintari¹, Muljono Damopolii², Munawir Kamaluddin³

¹UIN Alauddin Makassar, e-mail: ayu.gintari@gmail.com

²UIN Alauddin Makassar, e-mail: muljono.damopolii@uin-alauddin.ac.id

³UIN Makassar, e-mail: munawir.k@uin-alauddin.ac.id

Article History

Submitted::

July 7, 2026

Revised::

September 9, 2026

Accepted:

October 8, 2026

ABSTRACT

Growing identity polarization, religious exclusivism, and various forms of intolerance indicate that Islamic education requires a paradigm capable of addressing the complex challenges of multicultural societies in the twenty-first century. Current approaches to Islamic education have largely emphasized tolerance and the strengthening of religious identity, while their role in promoting social transformation remains limited. This study aims to reconstruct the paradigm of Islamic education in multicultural societies by shifting its orientation from tolerance-based education toward transformative education. The study employed a qualitative approach through a Systematic Literature Review (SLR) of academic books, national and international journal articles, and relevant studies on Islamic education, multicultural education, critical pedagogy, conflict resolution, and social transformation. The literature was analyzed using thematic analysis and content analysis to trace paradigm development, identify conceptual gaps, compare patterns across studies, and formulate a new conceptual synthesis. The findings reveal three main patterns. First, Islamic education has moved from an exclusive orientation toward a more inclusive approach through the promotion of tolerance, religious moderation, and respect for diversity. Second, educational success is still largely measured through changes in individual attitudes rather than learners' capacity to address social problems. Third, dialogue, critical reflection, social collaboration, and conflict resolution have been introduced in various studies, but their implementation remains fragmented and has not yet transformed the broader educational system. These findings demonstrate a gap between normative Islamic values and their translation into critical awareness and social action. In response, this study proposes the Transformative Islamic Multicultural Education (TIME) paradigm, which integrates universal Islamic values, multicultural consciousness, dialogical competence, social collaboration, and social transformation. TIME positions tolerance as the starting point rather than the ultimate goal of Islamic education, enabling learners to develop social piety, strengthen social cohesion, and actively contribute to an inclusive, democratic, and just multicultural society.

Keywords

: *Islamic education; multicultural society; tolerance; social transformation; Transformative Islamic Multicultural Education (TIME).*

ABSTRAK

Menguatnya polarisasi identitas, eksklusivisme keagamaan, dan berbagai bentuk intoleransi menunjukkan bahwa pendidikan Islam memerlukan paradigma yang mampu menjawab kompleksitas masyarakat multikultural abad ke-21. Pendekatan pendidikan Islam selama ini lebih banyak menekankan pembentukan toleransi dan penguatan identitas keagamaan, sedangkan perannya dalam mendorong transformasi sosial masih terbatas. Penelitian ini bertujuan merekonstruksi paradigma pendidikan Islam dalam masyarakat multikultural dengan menggeser orientasinya dari pendidikan berbasis toleransi menuju pendidikan transformatif. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif melalui *Systematic Literature Review* (SLR) terhadap buku akademik, artikel jurnal nasional dan internasional, serta penelitian yang relevan mengenai pendidikan Islam, pendidikan multikultural, pendidikan kritis, resolusi konflik, dan transformasi sosial. Literatur dianalisis menggunakan analisis tematik dan

analisis isi untuk menelusuri perkembangan paradigma, mengidentifikasi kesenjangan konseptual, membandingkan pola antarkajian, dan merumuskan sintesis konseptual baru. Hasil penelitian memperlihatkan tiga pola utama. Pertama, pendidikan Islam telah bergerak dari orientasi eksklusif menuju pendekatan yang lebih inklusif melalui penguatan toleransi, moderasi beragama, dan penghormatan terhadap keberagaman. Kedua, keberhasilan pendidikan masih lebih banyak diukur melalui perubahan sikap individual daripada kemampuan peserta didik dalam mengatasi persoalan sosial. Ketiga, dialog, refleksi kritis, kolaborasi sosial, dan resolusi konflik telah diperkenalkan dalam berbagai kajian, tetapi penerapannya masih terpisah-pisah dan belum mengubah sistem pendidikan secara menyeluruh. Temuan tersebut menunjukkan adanya kesenjangan antara nilai-nilai normatif Islam dan penerjemahannya menjadi kesadaran kritis serta tindakan sosial. Sebagai respons atas kesenjangan tersebut, penelitian ini menawarkan paradigma *Transformative Islamic Multicultural Education* (TIME) yang mengintegrasikan nilai-nilai universal Islam, kesadaran multikultural, kompetensi dialogis, kolaborasi sosial, dan transformasi sosial. TIME menempatkan toleransi sebagai titik awal, bukan tujuan akhir pendidikan Islam, sehingga peserta didik mampu mengembangkan kesalehan sosial, memperkuat kohesi masyarakat, dan berkontribusi aktif dalam membangun masyarakat multikultural yang inklusif, demokratis, dan berkeadilan.

Kata Kunci : Masyarakat Multikultural; Pendidikan Islam; Toleransi; Transformasi Sosial; Transformative Islamic Multicultural Education.

Corresponding Author : Ayu Gintari, UIN Alauddin Makassar

PENDAHULUAN

Keberagaman merupakan karakter yang melekat pada masyarakat Indonesia. Perbedaan agama, etnis, bahasa, budaya, dan tradisi membentuk struktur sosial yang kompleks sekaligus menjadi modal penting dalam kehidupan berbangsa. Akan tetapi, keberagaman tidak selalu berkembang menjadi kekuatan sosial apabila tidak disertai kemampuan masyarakat dalam mengelola perbedaan secara adil dan setara. Dalam beberapa tahun terakhir, meningkatnya polarisasi identitas, menguatnya eksklusivisme keagamaan, penyebaran ujaran kebencian di ruang digital, serta munculnya berbagai praktik intoleransi menunjukkan bahwa masyarakat Indonesia masih menghadapi tantangan serius dalam membangun kehidupan multikultural yang inklusif. Kondisi tersebut memperlihatkan bahwa pluralitas belum sepenuhnya diikuti oleh berkembangnya kesadaran sosial untuk memandang perbedaan sebagai kekuatan kolektif. Pendidikan memiliki posisi strategis sebagai ruang pembentukan nilai, cara berpikir, dan praktik sosial yang mampu memperkuat kohesi masyarakat melalui pengembangan budaya dialog, penghormatan terhadap keberagaman, dan penyelesaian konflik secara damai (Banks, 2010; Parekh, 2006; Tilaar, 2004).

Urgensi penguatan pendidikan multikultural tersebut juga tampak dalam data empiris. SETARA Institute mencatat 260 peristiwa dan 402 tindakan pelanggaran kebebasan beragama atau berkeyakinan sepanjang 2024, meningkat dari 217 peristiwa dan 329 tindakan pada 2023. Dari jumlah tersebut, 159 tindakan dilakukan oleh aktor negara dan 243 tindakan oleh aktor nonnegara. Tindakan intoleransi yang dilakukan oleh masyarakat juga meningkat dari 26 tindakan pada 2023 menjadi 73 tindakan pada 2024, sedangkan tindakan diskriminatif oleh negara meningkat dari 23 menjadi 50 tindakan (SETARA Institute, 2025). Di lingkungan pendidikan, survei nasional PPIM UIN Jakarta terhadap 2.237 guru dan kepala sekolah Muslim di 34 provinsi menunjukkan adanya opini intoleran sebesar 56,90% melalui *Implicit Association Test* dan 63,07% melalui kuesioner (PPIM UIN Jakarta, 2018). Data tersebut memperlihatkan bahwa penguatan wacana toleransi belum sepenuhnya diikuti oleh perubahan cara pandang dan praktik sosial yang inklusif dan setara.

Islam sejak awal telah meletakkan fondasi normatif mengenai pentingnya hidup berdampingan dalam keberagaman. Al-Qur'an memandang perbedaan suku, bangsa, dan budaya sebagai bagian dari ketentuan Tuhan yang bertujuan membangun saling pengenalan (*ta'āruf*), bukan menciptakan dominasi ataupun eksklusivisme. Nilai-nilai universal seperti keadilan (*al-'adl*), persaudaraan (*ukhuwwah*), penghormatan terhadap martabat manusia (*karāmah al-insān*), serta perdamaian (*al-silm*) menunjukkan bahwa ajaran Islam memiliki kesesuaian dengan prinsip-prinsip masyarakat multikultural. Oleh sebab itu, pendidikan Islam semestinya tidak hanya dipahami sebagai proses pewarisan ilmu-ilmu keislaman, tetapi juga sebagai wahana pembentukan kesadaran sosial yang memungkinkan peserta didik mampu hidup, bekerja sama, dan berkontribusi secara positif dalam masyarakat yang majemuk (Baidhawiy, 2005; Nizar, 2010; Tafsir, 2007).

Meskipun demikian, praktik pendidikan Islam masih menghadapi berbagai keterbatasan. Pembelajaran agama pada banyak satuan pendidikan masih didominasi pendekatan normatif yang berorientasi pada penguasaan materi dan penguatan identitas keagamaan, sementara dimensi dialog, refleksi kritis, serta pengembangan kemampuan mengelola keberagaman belum memperoleh perhatian yang memadai. Akibatnya, pendidikan lebih berhasil membentuk pemahaman keagamaan dibandingkan kemampuan sosial untuk menghadapi kompleksitas masyarakat multikultural. Dalam situasi ketika interaksi lintas agama, budaya, dan identitas semakin intensif akibat globalisasi dan perkembangan teknologi digital, pendekatan pendidikan yang hanya berorientasi pada transfer pengetahuan menjadi semakin tidak memadai untuk menjawab persoalan-persoalan sosial kontemporer (Banks, 2010; Giroux, 2020; Freire, 2005).

Kondisi tersebut memperlihatkan adanya krisis paradigmatik dalam pendidikan Islam. Krisis yang dimaksud bukanlah ketiadaan nilai toleransi dalam ajaran Islam, melainkan lemahnya proses penerjemahan nilai-nilai normatif menjadi kesadaran kritis dan tindakan sosial. Ketika peserta didik hanya diarahkan untuk mengetahui bahwa perbedaan harus dihormati, tanpa dilatih membaca diskriminasi, menguji prasangka, berdialog dengan kelompok yang berbeda, serta terlibat dalam penyelesaian masalah bersama, pendidikan cenderung melahirkan stagnasi multikultural. Dalam kondisi ini, keberagaman telah diakui dan toleransi telah dinyatakan, tetapi pola relasi yang eksklusif, ketimpangan partisipasi, serta praktik diskriminatif tidak mengalami perubahan yang berarti.

Berbagai penelitian menunjukkan bahwa pendidikan multikultural memberikan kontribusi positif terhadap pembentukan sikap toleransi peserta didik. Celina et al. (2025) menyimpulkan bahwa pendidikan multikultural berpengaruh signifikan terhadap berkembangnya sikap toleransi beragama siswa sekolah dasar melalui pembelajaran yang menghargai keragaman budaya, agama, dan identitas sosial. Hasil penelitian tersebut menegaskan bahwa pendidikan multikultural menjadi fondasi penting dalam membangun lingkungan belajar yang inklusif dan menghormati perbedaan. Demikian pula, Saputra et al. (2022) menemukan bahwa integrasi pendidikan toleransi dalam kurikulum serta kegiatan pembelajaran mampu meningkatkan kesadaran peserta didik mengenai pentingnya menghormati perbedaan sekaligus mengurangi konflik yang muncul di lingkungan sekolah.

Temuan serupa juga dikemukakan oleh Athifa et al. (2025), yang menjelaskan bahwa sekolah memiliki peran strategis dalam membentuk karakter toleransi melalui integrasi nilai-nilai multikultural ke dalam kurikulum, budaya sekolah, keteladanan guru, dan kegiatan ekstrakurikuler. Namun demikian, penelitian tersebut juga mengidentifikasi bahwa kompetensi guru dalam mengelola keberagaman masih menjadi salah satu kendala utama dalam implementasi pendidikan multikultural. Sementara itu, Julianti et al. (2025) menunjukkan bahwa penguatan nilai-nilai multikulturalisme melalui pembelajaran partisipatif mampu meningkatkan pemahaman peserta didik terhadap keberagaman sekaligus menurunkan potensi konflik sosial. Pendidikan multikultural dipandang efektif apabila tidak hanya disampaikan sebagai materi pembelajaran, tetapi juga diwujudkan melalui pengalaman belajar yang melibatkan interaksi sosial secara langsung.

Dalam perspektif resolusi konflik, Hermawati et al. (2025) menegaskan bahwa pendidikan toleransi berkontribusi dalam mengurangi konflik sosial yang dipicu oleh eksklusivisme keagamaan, stereotip sosial, serta rendahnya pemahaman lintas budaya. Pendidikan yang dibangun melalui dialog, pengalaman bersama, dan keterlibatan masyarakat terbukti mampu memperkuat budaya damai dalam masyarakat multikultural. Di sisi lain, Maritasari et al. (2025) memperlihatkan bahwa pembentukan karakter toleransi berlangsung melalui proses interaksi sosial yang berkesinambungan antara sekolah, keluarga, dan masyarakat. Dengan demikian, toleransi tidak tumbuh secara spontan, melainkan dibentuk melalui pengalaman sosial yang berlangsung secara terus-menerus dalam kehidupan sehari-hari.

Meskipun demikian, telaah terhadap penelitian-penelitian terdahulu menunjukkan adanya kecenderungan yang sama, yaitu menempatkan toleransi sebagai capaian akhir pendidikan multikultural. Sebagian besar penelitian berfokus pada peningkatan sikap saling menghargai, penerimaan terhadap perbedaan, atau penurunan konflik sosial. Pendekatan tersebut memang memberikan kontribusi penting bagi pengembangan pendidikan multikultural, tetapi belum menjawab kebutuhan masyarakat kontemporer yang menuntut kemampuan lebih dari sekadar menerima keberagaman. Tantangan berupa polarisasi identitas, ketimpangan sosial, berkembangnya eksklusivisme keagamaan, serta menguatnya konflik berbasis identitas memerlukan paradigma pendidikan yang mampu menghasilkan individu yang tidak hanya toleran, tetapi juga memiliki kapasitas melakukan dialog, membangun kolaborasi lintas identitas,

memperjuangkan keadilan sosial, serta menjadi agen transformasi masyarakat (Mahmud et al., 2026).

Bagi umat Islam, stagnasi multikultural tersebut menimbulkan kesenjangan antara idealitas Islam sebagai *rahmatan lil 'ālamīn* dan realitas sosial umat. Nilai-nilai *al-'adl*, *ukhuwwah*, *ta'āruf*, dan *karāmah al-insān* dapat berhenti sebagai pengetahuan moral apabila tidak diarahkan menjadi kemampuan untuk mengoreksi ketidakadilan dan membangun kerja sama lintas identitas. Karena itu, pergeseran menuju paradigma pendidikan Islam transformatif diperlukan agar pendidikan tidak hanya menghasilkan individu yang mampu hidup berdampingan, tetapi juga membentuk subjek yang mampu membaca realitas secara kritis, memperbaiki relasi sosial, dan menghadirkan perubahan pada tingkat sekolah, komunitas, serta masyarakat.

Berdasarkan kajian teori dan penelitian terdahulu tersebut, penelitian ini mengidentifikasi adanya kesenjangan konseptual (*conceptual gap*). Kajian mengenai pendidikan Islam dan pendidikan multikultural selama ini lebih banyak diarahkan pada efektivitas pembentukan sikap toleransi, sedangkan upaya merekonstruksi paradigma pendidikan Islam yang berorientasi pada transformasi sosial masih relatif terbatas. Dengan kata lain, pendidikan Islam belum banyak diposisikan sebagai instrumen perubahan sosial yang mampu mentransformasikan nilai-nilai keagamaan menjadi praktik sosial yang inklusif, dialogis, dan berkeadilan (Nawai, 2023). Kesenjangan inilah yang menjadi ruang akademik bagi penelitian ini.

Berangkat dari kesenjangan tersebut, artikel ini bertujuan merekonstruksi paradigma pendidikan Islam dalam masyarakat multikultural dengan menggeser orientasi pendidikan dari pembentukan sikap toleransi menuju paradigma pendidikan yang bersifat transformatif. Melalui sintesis berbagai teori pendidikan Islam, pendidikan multikultural, pendidikan kritis, dan hasil penelitian empiris mutakhir, artikel ini menawarkan paradigma *Transformative Islamic Multicultural Education*, yaitu paradigma yang menempatkan pendidikan Islam sebagai instrumen pembentukan kesadaran kritis, dialog lintas budaya, kolaborasi sosial, penyelesaian konflik secara damai, dan transformasi masyarakat menuju kehidupan yang lebih inklusif, adil, dan berkeadaban.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis *Systematic Literature Review* (SLR). Metode ini digunakan untuk merekonstruksi paradigma pendidikan Islam dalam masyarakat multikultural melalui kajian kritis terhadap berbagai teori dan hasil penelitian empiris. Pendekatan SLR dipilih karena memungkinkan peneliti menelusuri perkembangan kajian, menemukan kesenjangan penelitian (*research gap*), serta membangun kerangka konseptual baru berdasarkan hubungan antara berbagai sumber ilmiah yang relevan (Snyder, 2019). Berbeda dengan kajian pustaka biasa yang cenderung bersifat naratif, SLR dilakukan melalui tahapan yang sistematis, mulai dari pencarian, seleksi, penilaian, sampai sintesis literatur. Dengan demikian, argumentasi yang dihasilkan menjadi lebih terarah, transparan, dan dapat dipertanggungjawabkan secara akademik (Xiao & Watson, 2019).

Sumber data penelitian berupa data sekunder yang diperoleh dari berbagai publikasi ilmiah. Literatur yang digunakan meliputi buku akademik, artikel jurnal nasional terakreditasi, artikel jurnal internasional bereputasi, prosiding ilmiah, dan dokumen akademik lain yang relevan dengan fokus penelitian. Literatur tersebut membahas pendidikan Islam, pendidikan multikultural, toleransi, moderasi beragama, pendidikan kritis, transformasi pendidikan, keadilan sosial, resolusi konflik, dan kehidupan masyarakat multikultural.

Untuk memperkuat proses rekonstruksi paradigma, literatur dalam penelitian ini dikelompokkan ke dalam lima bidang kajian. Pertama, literatur mengenai landasan normatif

pendidikan Islam, terutama nilai keadilan, persaudaraan, penghormatan terhadap martabat manusia, perdamaian, dan tanggung jawab sosial. Kedua, literatur tentang pendidikan Islam multikultural yang menjelaskan cara pendidikan Islam merespons perbedaan agama, etnis, budaya, dan identitas sosial. Ketiga, literatur pendidikan multikultural yang membahas kesetaraan, pengakuan terhadap perbedaan, pengurangan prasangka, dan pembentukan lingkungan pendidikan yang inklusif. Keempat, literatur pendidikan kritis dan transformasi sosial yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam membaca dan mengubah realitas sosial. Kelima, hasil penelitian empiris tentang toleransi, moderasi beragama, konflik identitas, diskriminasi, dialog lintas budaya, dan kerja sama sosial dalam masyarakat multikultural.

Beberapa pemikiran utama yang digunakan meliputi teori *multicultural education* dari James A. Banks, multikulturalisme dari Bhikhu Parekh, pendidikan multikultural Indonesia dari H.A.R. Tilaar, pendidikan Islam berwawasan multikultural dari Zakiyuddin Baidhawiy, serta pendidikan kritis dari Paulo Freire dan Henry A. Giroux (Wibowo et al., 2023). Pemikiran tersebut tidak hanya digunakan untuk menjelaskan pengertian pendidikan multikultural, tetapi juga untuk menilai keterbatasan pendekatan pendidikan Islam yang terlalu berpusat pada penyampaian norma dan pengetahuan agama. Selain teori-teori utama tersebut, penelitian ini menggunakan hasil penelitian empiris yang diterbitkan dalam kurun waktu 2021-2026 agar analisis dapat menggambarkan perkembangan persoalan pendidikan Islam dan masyarakat multikultural secara mutakhir. Adapun teori dasar dan karya penting yang menjadi landasan konseptual tidak dibatasi berdasarkan tahun terbit karena tetap diperlukan dalam membangun kerangka pemikiran penelitian.

Proses penelusuran literatur dilakukan melalui Google Scholar, Scopus, Crossref, DOAJ, dan Garuda. Penelusuran menggunakan kata kunci dalam bahasa Indonesia dan bahasa Inggris, antara lain *Islamic education, multicultural education, transformative Islamic education, multicultural society, tolerance education, critical pedagogy, social transformation, religious moderation, conflict resolution, social justice*, dan *paradigm reconstruction*. Kata-kata kunci tersebut digunakan secara tunggal ataupun dikombinasikan dengan kata penghubung *AND* dan *OR*. Penggunaan beberapa kombinasi kata kunci bertujuan agar literatur yang ditemukan tidak hanya membahas toleransi, tetapi juga menjelaskan hubungan antara pendidikan Islam, kesadaran kritis, keadilan sosial, dan transformasi masyarakat.

Seleksi literatur dilakukan melalui empat tahapan, yaitu identifikasi, penyaringan, penilaian kelayakan, dan penetapan literatur yang dianalisis. Pada tahap identifikasi, peneliti mengumpulkan publikasi berdasarkan kata kunci yang telah ditentukan. Pada tahap penyaringan, publikasi yang sama atau terduplikasi dihapus, kemudian judul dan abstraknya diperiksa. Pada tahap penilaian kelayakan, isi lengkap setiap publikasi dibaca untuk memastikan kesesuaiannya dengan tujuan penelitian. Literatur yang memenuhi persyaratan kemudian dimasukkan ke dalam tahap analisis. Tahapan ini mengikuti prinsip umum SLR agar proses pemilihan sumber dilakukan secara teratur dan dapat dijelaskan secara terbuka.

Kriteria inklusi dalam penelitian ini meliputi: (1) publikasi memiliki hubungan langsung dengan pendidikan Islam dan masyarakat multikultural; (2) membahas toleransi, dialog, kesetaraan, pendidikan kritis, keadilan sosial, atau transformasi masyarakat; (3) diterbitkan dalam jurnal ilmiah, prosiding, atau penerbit akademik yang dapat dipercaya; (4) tersedia dalam bentuk teks lengkap; (5) ditulis dalam bahasa Indonesia atau bahasa Inggris; dan (6) memiliki penjelasan teori, metode, atau argumentasi yang dapat dianalisis. Sementara itu, literatur dikeluarkan apabila hanya tersedia dalam bentuk abstrak, tidak berhubungan langsung dengan fokus penelitian, memuat pembahasan yang berulang, tidak menjelaskan sumber data atau dasar argumentasinya, serta berasal dari sumber yang tidak dapat dipertanggungjawabkan secara akademik.

Kualitas literatur dinilai berdasarkan kejelasan tujuan penelitian, kesesuaian teori dan metode, keterbukaan sumber data, kekuatan argumentasi, serta relevansi temuan terhadap fokus penelitian. Penilaian ini penting agar rekonstruksi paradigma tidak hanya didasarkan pada banyaknya publikasi, tetapi juga pada mutu dan kedalaman sumber yang digunakan. Literatur yang telah dipilih kemudian dicatat dalam matriks kajian yang memuat nama penulis, tahun publikasi, fokus penelitian, teori yang digunakan, metode penelitian, temuan utama, keterbatasan penelitian, dan kontribusinya terhadap pembentukan paradigma pendidikan Islam transformatif.

Analisis data dilakukan menggunakan analisis tematik (*thematic analysis*) yang dipadukan dengan analisis isi (*content analysis*). Tahapan analisis meliputi reduksi data, pemberian kode, pengelompokan konsep berdasarkan tema utama, identifikasi pola hubungan antarkonsep, perbandingan hasil penelitian terdahulu, dan interpretasi kritis untuk menghasilkan sintesis konseptual baru (Braun & Clarke, 2006). Tema-tema utama yang dianalisis meliputi orientasi normatif pendidikan Islam, pembentukan toleransi, kesadaran kritis, dialog lintas budaya, keadilan sosial, kolaborasi antarkelompok, resolusi konflik, dan transformasi sosial.

Pada tahap sintesis, peneliti membandingkan paradigma pendidikan Islam normatif dengan pendekatan pendidikan yang bersifat transformatif. Perbandingan dilakukan untuk melihat tujuan pendidikan, kedudukan peserta didik, peran guru, bentuk pembelajaran, hubungan dengan masyarakat, dan hasil sosial yang diharapkan. Pendidikan Islam normatif dalam penelitian ini dipahami sebagai pendidikan yang lebih menekankan penyampaian ajaran, penguasaan materi, dan pembentukan kepatuhan individual. Sementara itu, pendidikan Islam transformatif tidak mengabaikan nilai-nilai normatif, tetapi memperluasnya menjadi kesadaran kritis dan tindakan sosial. Dengan cara ini, penelitian tidak hanya menjelaskan kelemahan paradigma yang ada, tetapi juga menunjukkan unsur-unsur yang perlu dikembangkan untuk menghasilkan perubahan nyata dalam kehidupan masyarakat multikultural.

Untuk menjamin kredibilitas hasil kajian, peneliti membandingkan teori klasik, teori kontemporer, dan hasil penelitian empiris. Perbandingan sumber dilakukan untuk memastikan bahwa setiap argumentasi mempunyai dasar konseptual dan bukti empiris yang kuat. Peneliti juga memeriksa kesesuaian dan perbedaan temuan dari berbagai penelitian agar sintesis yang dihasilkan tidak hanya bergantung pada satu teori atau satu kelompok sumber. Seluruh hasil kajian kemudian dihubungkan dengan perspektif pendidikan Islam, pendidikan multikultural, pendidikan kritis, resolusi konflik, dan transformasi sosial.

Hasil sintesis tersebut digunakan untuk merumuskan paradigma *Transformative Islamic Multicultural Education*. Paradigma ini menempatkan pendidikan Islam bukan hanya sebagai proses penyampaian pengetahuan agama dan pembentukan toleransi, tetapi juga sebagai proses pengembangan kesadaran kritis, dialog lintas budaya, kolaborasi sosial, penyelesaian konflik secara damai, dan keberanian memperjuangkan keadilan. Melalui paradigma ini, pendidikan Islam diharapkan mampu mengubah nilai-nilai keagamaan menjadi tindakan sosial yang inklusif dan memberikan perubahan nyata bagi kehidupan umat Islam serta masyarakat multikultural.

HASIL DAN PEMBAHASAN

A. Paradigma Pendidikan Islam dalam Masyarakat Multikultural: Dari Normativitas Menuju Kesadaran Multikultural

Keberadaan banyak kelompok agama, etnis, bahasa, dan budaya belum dengan sendirinya membentuk masyarakat multikultural. Kemajemukan baru memperoleh makna multikultural ketika perbedaan diakui, setiap kelompok diperlakukan setara, dan seluruh warga mempunyai ruang yang adil untuk berpartisipasi. Karena itu, pendidikan multikultural tidak cukup memperkenalkan keragaman sebagai fakta sosial, tetapi harus mengubah cara peserta didik memahami kekuasaan, prasangka, dan ketidakadilan yang bekerja di balik hubungan antarkelompok (Parekh, 2006; Banks, 2010).

Dalam konteks Indonesia, tuntutan tersebut memperlihatkan dua fungsi pendidikan yang tidak dapat dipisahkan. Pendidikan perlu menjaga kehidupan bersama agar perbedaan tidak berubah menjadi konflik, sekaligus membentuk kemampuan untuk memperbaiki hubungan sosial yang belum setara. Fungsi pertama menghasilkan penerimaan dan stabilitas, sedangkan fungsi kedua menghasilkan partisipasi, koreksi, dan perubahan. Pendidikan multikultural kehilangan daya transformasinya apabila hanya menjalankan fungsi pertama (Tilaar, 2004).

Pendidikan Islam memiliki dasar etis yang memadai untuk menjalankan kedua fungsi tersebut. Nilai *al-'adl*, *rahmah*, *ukhuwwah*, *musawah*, *ta'aruf*, dan *tasamuh* tidak hanya mengatur sikap pribadi terhadap pihak yang berbeda, tetapi juga menuntut terciptanya hubungan sosial yang adil. Dengan demikian, nilai Islam tidak seharusnya berhenti sebagai materi normatif yang dihafal. Nilai tersebut perlu menjadi dasar untuk menilai diskriminasi, membuka dialog, melindungi martabat manusia, dan membangun kerja sama dalam kehidupan bersama (Baidhawiy, 2005).

Hubungan antara Islam dan multikulturalisme karena itu bukan sekadar hubungan kesesuaian konsep. Pengalaman sosial umat Islam memperlihatkan bahwa pengakuan terhadap kelompok berbeda telah menjadi bagian dari tradisi kehidupan bersama. Namun, dasar historis tersebut hanya mempunyai arti pendidikan apabila diterjemahkan ke dalam kurikulum, hubungan guru dan peserta didik, budaya sekolah, serta cara lembaga pendidikan memperlakukan perbedaan. Piagam Madinah, misalnya, lebih tepat dibaca sebagai prinsip pengelolaan kehidupan bersama daripada sekadar bukti historis tentang toleransi (Yani et al., 2020).

Kemampuan sekolah Islam membangun warga multikultural juga bersifat tidak otomatis. Identitas keislaman dapat berkembang menjadi sumber keterbukaan ketika pembelajaran berlangsung dialogis dan kontekstual, tetapi dapat berubah menjadi batas eksklusif ketika agama hanya disampaikan melalui penegasan benar-salah tanpa perjumpaan dengan realitas sosial. Artinya, persoalan utama bukan terletak pada kuat atau lemahnya identitas keagamaan, melainkan pada cara identitas itu dibentuk dan diarahkan dalam proses pendidikan (Raihani, 2014).

Perkembangan pendidikan Islam di Indonesia memperlihatkan kemajuan dari orientasi eksklusif menuju orientasi yang lebih inklusif. Konsep *ummatan wasathan*, *wasatiyah*, moderasi beragama, dan penghargaan terhadap keragaman telah masuk dalam pembelajaran. Namun, keberhasilan masih lebih sering diukur melalui penerimaan terhadap perbedaan, sikap moderat, dan berkurangnya prasangka. Ukuran tersebut penting, tetapi belum menjelaskan apakah peserta didik mampu membaca ketidakadilan, menyuarakan kelompok yang terpinggirkan, dan menyelesaikan masalah bersama (Rosyad, 2019; Leo et al., 2022; Suprianto & Widiyanti, 2025).

Keterbatasan itu menunjukkan adanya jarak antara pembaruan isi dan perubahan paradigma. Penambahan tema toleransi atau moderasi belum tentu mengubah pembelajaran apabila guru tetap menjadi satu-satunya sumber kebenaran, peserta didik tetap pasif, dan pengalaman sosial tidak masuk ke ruang kelas. Reinterpretasi *ukhuwwah*, pengembangan fikih toleransi, serta penggunaan metode dialogis merupakan langkah penting, tetapi dampaknya akan terbatas jika tidak didukung oleh kompetensi guru, kepemimpinan lembaga, dan sistem pendidikan yang konsisten (Tohe, 2024; Darifah et al., 2025).

Di sinilah sifat normatif pendidikan Islam perlu dibedakan dari normativisme. Nilai normatif tetap diperlukan sebagai arah moral, sedangkan normativisme muncul ketika nilai diperlakukan sebagai jawaban jadi yang tidak boleh dibaca kembali melalui persoalan nyata. Normativisme membuat peserta didik mengetahui apa yang baik, tetapi tidak selalu mampu menjelaskan mengapa ketidakadilan terjadi, siapa yang dirugikan, dan tindakan apa yang dapat dilakukan untuk memperbaikinya.

Keterbatasan tersebut menjadi semakin nyata di ruang digital. Peserta didik berhadapan dengan informasi keagamaan yang cepat, terpotong, dan sering dibentuk oleh algoritma serta kelompok sependapat. Dalam keadaan ini, nasihat untuk saling menghormati tidak cukup. Pendidikan perlu membekali peserta didik dengan kemampuan memeriksa informasi, mengenali prasangka, memahami dampak ujaran kebencian, dan membangun percakapan yang bertanggung jawab dengan kelompok berbeda (Hidayatulloh & Afiyah, 2025).

Jika pendidikan hanya menghasilkan kemampuan hidup berdampingan tanpa kemampuan mengubah hubungan yang tidak adil, yang terbentuk adalah stagnasi multikultural. Perbedaan memang diakui dan konflik terbuka mungkin dapat ditekan, tetapi batas sosial, prasangka, ketimpangan partisipasi, dan eksklusivisme tetap bertahan. Toleransi dalam kondisi tersebut berfungsi sebagai alat penyesuaian sosial, belum menjadi jalan menuju kehidupan bersama yang lebih setara.

Karena itu, pergeseran dari normativitas menuju kesadaran multikultural tidak boleh dimaknai sebagai meninggalkan ajaran Islam. Pergeseran tersebut justru membawa nilai Islam dari wilayah pengetahuan menuju tindakan. Kesadaran multikultural menjadi penghubung antara keyakinan moral dan kemampuan kritis untuk berdialog, bekerja sama, menyelesaikan konflik, serta memperbaiki kehidupan sosial. Pada titik inilah pendidikan Islam mulai bergerak dari paradigma inklusif menuju paradigma transformatif.

B. Toleransi Bukan Tujuan Akhir: Analisis Kritis terhadap Paradigma Pendidikan Islam Kontemporer

Toleransi merupakan capaian penting pendidikan Islam karena membuka kemungkinan hidup damai di tengah perbedaan. Masalahnya bukan terletak pada toleransi itu sendiri, melainkan pada penempatannya sebagai tujuan akhir. Ketika keberhasilan pendidikan hanya dilihat dari kesediaan menerima kelompok lain, pendidikan belum menjawab persoalan tentang siapa yang memperoleh kesempatan, siapa yang masih mengalami diskriminasi, dan bagaimana peserta didik ikut memperbaiki keadaan tersebut (Thoyibah et al., 2026).

Secara analitis, paradigma berbasis toleransi lebih dekat dengan fungsi pencegahan. Pendidikan diarahkan untuk mengurangi prasangka, mencegah kekerasan, dan menjaga stabilitas hubungan antarkelompok. Fungsi ini sangat dibutuhkan, terutama dalam masyarakat yang pernah mengalami konflik. Namun, keadaan tanpa konflik tidak selalu berarti hubungan telah adil. Kehidupan dapat terlihat damai sementara ketimpangan, pembatasan partisipasi, dan stereotip tetap bekerja dalam bentuk yang tidak tampak.

Kecenderungan preventif terlihat ketika pendidikan Islam multikultural dirumuskan sebagai sarana resolusi konflik, internalisasi nilai perdamaian, serta penguatan persatuan. Berbagai pendekatan tersebut berhasil memperluas fungsi Pendidikan Agama Islam dari penyampaian pengetahuan menuju pembentukan sikap damai. Akan tetapi, pusat perubahannya masih berada pada individu: peserta didik diharapkan lebih toleran, lebih humanis, dan tidak melakukan kekerasan (Ibrahim, 2008; Ledang, 2016; Ulya & Anshori, 2016).

Pembelajaran dialogis kemudian hadir sebagai koreksi terhadap sifat doktrinal tersebut. Dialog memberi ruang kepada peserta didik untuk mendengar pengalaman berbeda, menguji pandangan sendiri, dan memahami konflik dari lebih dari satu sisi. Meskipun demikian, dialog akan kehilangan daya kritis jika hanya digunakan untuk menciptakan suasana rukun. Dialog perlu diarahkan pada pembacaan sebab konflik, ketimpangan posisi antarkelompok, dan kemungkinan tindakan bersama untuk mengubahnya (Mahmudah, 2021).

Perbedaan antara adaptasi dan transformasi terletak pada hasil sosial yang dituju. Adaptasi membantu peserta didik menyesuaikan diri dengan kemajemukan yang ada. Transformasi mendorong mereka menilai apakah tatanan yang ada sudah adil dan mengambil bagian dalam perbaikannya. Pendidikan Islam kontemporer telah cukup kuat pada sisi adaptasi

melalui toleransi dan moderasi, tetapi masih lemah dalam membangun keberanian moral, kecakapan kolaborasi, serta partisipasi sosial.

Upaya pembaruan kurikulum, fikih toleransi, dan metode dialogis menunjukkan bahwa pendidikan Islam mulai bergerak keluar dari pola lama. Akan tetapi, perubahan tersebut masih mudah berhenti pada tingkat materi dan metode. Paradigma baru hanya terbentuk apabila tujuan, hubungan belajar, budaya lembaga, dan ukuran keberhasilan ikut berubah. Inilah sebabnya perubahan parsial belum cukup untuk memindahkan pendidikan dari fungsi menjaga kerukunan menuju fungsi mengubah kehidupan sosial (Tohe, 2024; Nawawi, 2023).

Persoalan lain terdapat pada indikator keberhasilan. Sikap toleran biasanya diukur melalui persetujuan terhadap perbedaan atau kesediaan hidup bersama. Indikator ini belum menangkap kemampuan peserta didik menghadapi dilema nyata, seperti membela korban diskriminasi, memeriksa informasi provokatif, memediasi pertentangan, atau bekerja sama dengan kelompok lain. Selama indikator tetap berpusat pada sikap, dimensi tindakan sosial akan selalu berada di luar perhatian pendidikan (Lestari, 2024; Wibowo et al., 2026).

Tantangan abad ke-21 semakin memperjelas keterbatasan itu. Konflik identitas tidak hanya berlangsung melalui pertemuan langsung, tetapi juga melalui pengelompokan sosial di ruang digital, potongan informasi tanpa konteks, dan penguatan prasangka di antara pengguna yang memiliki pandangan serupa. Peserta didik karena itu memerlukan literasi digital kritis, kemampuan mengelola emosi, dan kecakapan berdialog dalam situasi yang penuh ketegangan, bukan hanya pengetahuan bahwa perbedaan harus dihormati (Saputra & Ngadhimah, 2025).

Dengan demikian, toleransi lebih tepat ditempatkan sebagai ambang minimum kehidupan multikultural. Di atas fondasi tersebut, pendidikan perlu membentuk empati yang aktif, kesadaran terhadap ketidakadilan, kemampuan membangun kepercayaan, dan keberanian melakukan tindakan bersama. Pergeseran ini mengubah peserta didik dari penerima nilai menjadi pelaku yang menghidupkan nilai dalam masyarakat.

Paradigma transformatif memperluas makna kesalehan. Kesalehan individual tetap penting, tetapi tidak dipisahkan dari tanggung jawab sosial. Keimanan memperoleh makna publik ketika mendorong perlindungan terhadap martabat manusia, pengurangan ketidakadilan, penyelesaian konflik, dan pembentukan hubungan yang lebih setara. Pendidikan dengan orientasi ini tidak hanya membuat peserta didik mampu tinggal dalam masyarakat majemuk, tetapi juga mampu memperbaiki kualitas kemajemukan tersebut (Mahmud et al., 2026).

Atas dasar itu, kritik terhadap paradigma toleransi bukanlah penolakan terhadap kerukunan, melainkan usaha melampaui batasnya. Toleransi menjadi titik awal untuk membangun kesadaran kritis, dialog, kolaborasi, dan perubahan sosial. Argumentasi ini menjadi dasar rekonstruksi paradigma pendidikan Islam transformatif yang dibahas pada bagian berikutnya.

C. Rekonstruksi Paradigma Pendidikan Islam Transformatif dalam Masyarakat Multikultural Abad ke-21

Rekonstruksi paradigma diperlukan karena pembaruan pendidikan Islam selama ini lebih banyak terjadi pada isi daripada pada cara kerja pendidikan. Tema toleransi, moderasi, dan keberagaman telah berkembang, tetapi proses belajar masih sering menempatkan guru sebagai pusat pengetahuan, peserta didik sebagai penerima, serta keberhasilan sebagai penguasaan materi dan perubahan sikap individual. Akibatnya, pesan inklusif disampaikan melalui struktur pembelajaran yang belum sepenuhnya dialogis dan partisipatif (Rosyad, 2019; Leo et al., 2022; Wibowo et al., 2026).

Masalah tersebut memperlihatkan bahwa pendekatan normatif-dogmatis tidak cukup diatasi dengan menambah materi multikultural. Perubahan harus dimulai dari cara memandang peserta didik, pengetahuan, dan realitas sosial. Peserta didik bukan ruang kosong yang menerima

nilai, melainkan subjek yang membawa pengalaman, identitas, dan persoalan sosial ke dalam pembelajaran. Pengetahuan agama juga bukan kumpulan jawaban yang terpisah dari kehidupan, melainkan sumber etis untuk membaca dan mengubah kenyataan.

Dari sudut ini, perkembangan paradigma pendidikan Islam dapat dibaca melalui tiga tahapan. Paradigma eksklusif menegaskan batas identitas dan cenderung memandang perbedaan sebagai ancaman. Paradigma inklusif menerima perbedaan serta mengembangkan toleransi dan moderasi. Paradigma transformatif melanjutkan capaian inklusif dengan membentuk kemampuan untuk mengoreksi ketidakadilan dan menghasilkan tindakan bersama. Tahap ketiga bukan pengganti identitas keagamaan, tetapi bentuk sosial dari nilai keagamaan yang telah dipahami secara lebih matang.

Perubahan paradigma tersebut menggeser tujuan pendidikan dari penyesuaian menuju pemberdayaan. Kesalehan individual dipadukan dengan kesalehan sosial; penguasaan materi dipadukan dengan kemampuan menggunakan pengetahuan untuk menyelesaikan masalah; dan penerimaan terhadap perbedaan dipadukan dengan partisipasi dalam membangun hubungan yang adil. Dengan orientasi ini, pendidikan Islam tidak hanya menghasilkan pribadi yang baik, tetapi warga yang mampu memperbaiki kehidupan bersama (Qornain et al., 2022; Al-Huda et al., 2025).

Pergeseran tujuan harus diikuti perubahan hubungan belajar. Pendidikan kritis menempatkan dialog dan refleksi sebagai jalan untuk menghubungkan pengalaman peserta didik dengan struktur sosial yang lebih luas. Dialog bukan sekadar pertukaran pendapat, melainkan proses menguji asumsi, mengenali posisi yang tidak setara, dan menyusun tindakan. Refleksi juga tidak berhenti pada pemahaman diri, tetapi dilanjutkan dengan praksis atau tindakan sadar untuk mengubah keadaan (Freire, 2000; Giroux, 2020).

Rekonstruksi ini dibangun di atas empat fondasi yang saling menguatkan. Fondasi teologis menyediakan nilai *rahmatan lil 'alamin*, *al-'adl*, *ukhuwwah*, *musawah*, dan *ta'aruf*. Fondasi pedagogis menempatkan peserta didik sebagai subjek yang berpikir dan bertindak. Fondasi multikultural memastikan pengakuan, kesetaraan, dan dialog antarkelompok. Fondasi transformasi sosial mengarahkan seluruh proses pada pemberdayaan, kohesi sosial, penyelesaian konflik, dan keadilan (Baidhawiy, 2005; Banks, 2010; Parekh, 2006).

Keempat fondasi tersebut membentuk hubungan yang tidak dapat dipisahkan. Nilai teologis tanpa pedagogi kritis berisiko berhenti sebagai ajaran normatif. Pedagogi kritis tanpa dasar etis dapat kehilangan arah moral. Pengakuan multikultural tanpa transformasi sosial dapat menghasilkan penerimaan yang pasif. Sebaliknya, transformasi tanpa penghargaan terhadap identitas dapat melahirkan perubahan yang tidak berakar pada pengalaman peserta didik dan masyarakat.

Nilai tambah paradigma transformatif terletak pada hubungan antara kesadaran dan tindakan. Peserta didik tidak hanya diajak memahami keberagaman, tetapi juga mengenali masalah, menilai sebabnya, berdialog dengan pihak terkait, merancang kerja bersama, dan merefleksikan dampaknya. Proses ini membuat pendidikan Islam bekerja pada tiga tingkat sekaligus: pembentukan pribadi, perubahan hubungan antarkelompok, dan perbaikan kehidupan komunitas (Nawawi, 2023; Mahmud et al., 2026).

Berdasarkan argumentasi tersebut, perbedaan antara paradigma konvensional dan paradigma transformatif dapat dilihat pada tujuan, orientasi, pendekatan, fokus pembelajaran, peran peserta didik, dan indikator keberhasilan. Perbandingan ini bukan pemisahan mutlak, melainkan penegasan arah perubahan yang diperlukan agar kekuatan normatif pendidikan Islam berkembang menjadi praksis sosial, sebagaimana dirumuskan dalam Tabel 1.

Berdasarkan sintesis tersebut, paradigma pendidikan Islam yang ditawarkan dalam penelitian ini dapat dirumuskan sebagai berikut.

Tabel 1. Rekonstruksi Paradigma Pendidikan Islam dalam Masyarakat Multikultural
Abad ke-21

No	Dimensi	Paradigma Konvensional	Paradigma Transformatif
1	Tujuan	Kesalehan individual	Kesalehan individual dan kesalehan sosial
2	Orientasi	Transfer pengetahuan	Transformasi nilai dan transformasi sosial
3	Pendekatan	Normatif-dogmatis	Dialogis, reflektif, dan kritis
4	Fokus Pembelajaran	Penguasaan materi agama	Penyelesaian masalah sosial dan kolaborasi
5	Peran Peserta Didik	Objek pembelajaran	Subjek dan agen perubahan
6	Indikator Keberhasilan	Toleransi	Empati, dialog, kolaborasi, dan transformasi sosial

D. Model Konseptual Transformative Islamic Multicultural Education (TIME)

Rekonstruksi tersebut diterjemahkan ke dalam model *Transformative Islamic Multicultural Education* (TIME). Model ini dibangun untuk menghubungkan nilai Islam, kesadaran multikultural, kemampuan dialog, kerja bersama, dan perubahan sosial dalam satu alur pendidikan. Hubungan ini penting karena kelemahan pendekatan sebelumnya bukan terletak pada ketiadaan nilai, melainkan pada terputusnya jalan dari nilai menuju tindakan. TIME mengisi ruang tersebut dengan menjadikan pengalaman sosial sebagai bagian dari proses belajar (Rosyad, 2019; Tohe, 2024).

TIME tidak bekerja sebagai urutan kaku yang selesai setelah peserta didik mencapai tahap terakhir. Kelima unsur di dalamnya membentuk siklus: nilai memberi arah pada kesadaran, kesadaran membuka dialog, dialog membangun kolaborasi, kolaborasi menghasilkan perubahan, dan pengalaman perubahan memperdalam kembali pemahaman nilai. Dengan pola ini, transformasi dipahami sebagai proses belajar yang terus berlangsung, bukan hasil sesaat dari satu kegiatan pembelajaran.

Tahap pertama adalah internalisasi nilai universal Islam. *Rahmah, al-'adl, musawah, ta'aruf, ukhuwwah*, dan *tasamuh* menjadi dasar moral untuk menilai hubungan sosial. Internalisasi tidak dilakukan melalui hafalan semata, tetapi melalui pembahasan kasus, keteladanan, refleksi pengalaman, dan pengambilan keputusan etis. Nilai dinilai berhasil dipahami ketika dapat digunakan untuk menjelaskan pilihan dan tindakan dalam situasi yang nyata (Leo et al., 2022).

Tahap kedua adalah pembentukan kesadaran multikultural. Peserta didik bergerak dari sekadar mengetahui adanya perbedaan menuju pemahaman tentang pengalaman, hak, dan posisi sosial kelompok lain. Pada tahap ini, keberagaman dipelajari bersama persoalan prasangka, stereotip, diskriminasi, dan ketimpangan partisipasi. Kesadaran tersebut membuat peserta didik tidak hanya melihat siapa yang berbeda, tetapi juga memahami bagaimana perbedaan diperlakukan dalam kehidupan bersama (Banks, 2010; Yani et al., 2020).

Tahap ketiga adalah pengembangan kompetensi dialogis. Dialog membutuhkan kemampuan mendengar, menjelaskan alasan, menerima kritik, mengelola emosi, serta mencari titik temu tanpa menghapus perbedaan. Kompetensi ini dibentuk melalui diskusi kasus, musyawarah, simulasi konflik, dan perjumpaan lintas kelompok. Dengan demikian, dialog menjadi sarana menghasilkan pemahaman dan keputusan bersama, bukan sekadar percakapan untuk menghindari pertentangan (Mahmudah, 2021).

Tahap keempat adalah kolaborasi sosial. Kesadaran dan dialog diuji melalui keterlibatan dalam proyek yang menjawab kebutuhan bersama, seperti kampanye antiperundungan, literasi digital, pelayanan sosial, pelestarian lingkungan, atau forum lintas budaya. Kolaborasi memindahkan pendidikan dari ruang simbolik menuju pengalaman bekerja dengan pihak yang berbeda. Pada tahap ini, peserta didik belajar membagi peran, membangun kepercayaan, menyelesaikan perbedaan, dan mempertanggungjawabkan hasil kerja kepada komunitas.

Tahap kelima adalah transformasi masyarakat multikultural. Perubahan tidak hanya dilihat dari sikap peserta didik, tetapi juga dari kualitas hubungan dan praktik sosial yang dihasilkan. Indikatornya dapat berupa semakin terbukanya partisipasi, berkurangnya tindakan diskriminatif, terbentuknya mekanisme dialog, meningkatnya kerja sama antarkelompok, atau lahirnya penyelesaian masalah yang lebih adil. Dengan ukuran ini, pendidikan Islam ditempatkan sebagai kekuatan kultural yang membangun ketahanan dan kohesi sosial (Ulya & Anshori, 2016; Nawawi, 2023).

Mekanisme TIME menegaskan bahwa transformasi sosial bukan tambahan setelah pembelajaran selesai, melainkan ukuran apakah pembelajaran telah menghasilkan praksis. Keberhasilan model bergantung pada kesinambungan antara kelas, budaya lembaga, keluarga, dan komunitas. Apabila salah satu unsur terputus, perubahan mudah kembali menjadi pengetahuan atau kegiatan sesaat. Karena itu, TIME menuntut lingkungan pendidikan yang memberi ruang nyata bagi peserta didik untuk memahami, mencoba, menilai, dan memperbaiki tindakan sosialnya (Mahmud et al., 2026; Sukanto et al., 2025).

E. Implikasi Rekonstruksi Paradigma Pendidikan Islam terhadap Pengembangan Pendidikan Abad ke-21

Rekonstruksi paradigma pendidikan Islam membawa konsekuensi pada seluruh sistem pendidikan, bukan hanya pada penambahan materi keberagaman. Tujuan, kurikulum, pembelajaran, penilaian, kompetensi guru, budaya sekolah, hubungan dengan masyarakat, kebijakan, dan literasi digital harus bergerak dalam arah yang sama. Tanpa keterhubungan tersebut, istilah transformatif hanya menjadi bahasa baru bagi praktik pendidikan yang tetap normatif (Anisa & Khasanah, 2026).

Implikasi pertama menyangkut tujuan pendidikan. Kesalehan individual perlu ditempatkan bersama kesalehan sosial sebagai satu kesatuan. Peserta didik tidak hanya diarahkan untuk memahami dan menjalankan ajaran agama, tetapi juga menggunakan nilai agama untuk menjaga martabat manusia, menolak diskriminasi, membangun dialog, dan mengambil tanggung jawab atas persoalan bersama. Perubahan tujuan ini memperluas makna keberhasilan dari pribadi yang taat menjadi pribadi yang taat sekaligus bermanfaat bagi kehidupan multikultural (Baidhaw, 2005; Yani et al., 2020).

Implikasi kedua terdapat pada kurikulum. Nilai *rahmah*, *al-'adl*, *musawah*, *ukhuwwah*, *ta'aruf*, dan *tasamuh* perlu dihubungkan dengan persoalan yang benar-benar dihadapi peserta didik. Polarisasi identitas, perundungan berbasis perbedaan, diskriminasi, konflik lingkungan, dan ujaran kebencian digital dapat menjadi konteks untuk memahami ajaran. Kurikulum dengan cara ini tidak mengurangi isi keagamaan, tetapi membuatnya lebih hidup karena pengetahuan digunakan untuk membaca dan menyelesaikan masalah (Tohe, 2024).

Implikasi ketiga adalah perubahan strategi pembelajaran. Ceramah tetap dapat digunakan untuk memberikan dasar pengetahuan, tetapi tidak cukup untuk membangun kemampuan dialog dan tindakan. Pembelajaran berbasis masalah, proyek sosial, studi kasus, simulasi mediasi, *service learning*, dan refleksi kritis perlu digunakan agar peserta didik mengalami proses menghubungkan nilai dengan keputusan. Perjumpaan antara pengetahuan dan pengalaman inilah yang mengubah pembelajaran dari transfer informasi menjadi proses pembentukan praksis (Mahmudah, 2021; Mahmud et al., 2026).

Implikasi keempat berkaitan dengan penilaian. Tes pengetahuan tidak dapat menjadi satu-satunya ukuran karena paradigma transformatif juga menghasilkan kemampuan sosial. Penilaian perlu mencakup kualitas argumentasi, kemampuan mendengar, cara menyelesaikan konflik, kontribusi dalam kerja kelompok, refleksi atas prasangka, serta dampak proyek sosial. Portofolio, jurnal refleksi, penilaian kinerja, dan umpan balik komunitas dapat digunakan untuk melihat perkembangan tersebut secara lebih utuh.

Implikasi kelima menyangkut kompetensi guru Pendidikan Agama Islam. Guru berperan sebagai sumber pengetahuan sekaligus fasilitator dialog, pembimbing refleksi, dan mediator ketika muncul ketegangan. Karena itu, guru membutuhkan kemampuan mengelola kelas multikultural, membaca dinamika identitas, membahas isu sensitif secara aman, dan menghubungkan ajaran dengan persoalan sosial. Keteladanan guru juga menentukan apakah nilai inklusif benar-benar hadir dalam pengalaman sehari-hari peserta didik (Darifah et al., 2025).

Implikasi keenam terdapat pada budaya sekolah. Pesan tentang kesetaraan akan kehilangan kekuatan apabila aturan, pembagian peran, atau hubungan sehari-hari masih diskriminatif. Sekolah perlu menyediakan mekanisme musyawarah, perlindungan terhadap kelompok rentan, ruang penyelesaian konflik, serta kesempatan yang setara untuk berpartisipasi. Dengan demikian, budaya sekolah menjadi laboratorium kehidupan multikultural, bukan sekadar latar bagi penyampaian materi (Rosyad, 2019).

Implikasi ketujuh adalah penguatan hubungan antara sekolah dan masyarakat. Proyek lintas agama dan etnis, pelayanan sosial, forum dialog, serta kerja sama dengan keluarga dan tokoh komunitas memberi kesempatan kepada peserta didik untuk menghadapi perbedaan dalam situasi nyata. Hubungan ini juga mencegah sekolah bekerja sendirian, sebab prasangka dan konflik dibentuk oleh pengalaman yang melampaui ruang kelas. Kolaborasi komunitas membuat perubahan yang dimulai di sekolah memperoleh dukungan sosial yang lebih luas (Rahayu, 2025).

Implikasi kedelapan berkaitan dengan kebijakan pendidikan. Moderasi beragama tidak cukup hadir sebagai tema atau program sesaat. Prinsip multikultural dan transformatif perlu masuk ke dalam kompetensi lulusan, pendidikan profesi guru, evaluasi pembelajaran, pengembangan kepemimpinan sekolah, dan penjaminan mutu. Kebijakan juga perlu memberi ruang bagi sekolah untuk mengembangkan proyek sosial sesuai persoalan lokal sehingga perubahan tidak berhenti pada kepatuhan administratif (Fauziah & Ardhy, 2025).

Implikasi kesembilan menyangkut pendidikan Islam di ruang digital. Peserta didik perlu mampu membedakan informasi dan manipulasi, memeriksa sumber, mengenali bahasa kebencian, serta menjaga etika ketika berdialog. Literasi digital dalam paradigma TIME bukan hanya kecakapan menggunakan teknologi, tetapi kemampuan memahami bagaimana teknologi dapat memperkuat prasangka dan polarisasi. Ruang digital kemudian diperlakukan sebagai bagian dari masyarakat multikultural yang juga memerlukan tanggung jawab moral dan tindakan kolaboratif (Hidayatulloh & Afyah, 2025).

Keseluruhan implikasi tersebut memperlihatkan bahwa transformasi hanya terjadi apabila perubahan berjalan secara terpadu. Kurikulum tanpa guru yang siap akan berhenti sebagai dokumen; metode dialogis tanpa budaya sekolah yang adil akan kehilangan teladan; proyek sosial tanpa penilaian yang tepat akan dianggap sebagai kegiatan tambahan; dan kebijakan tanpa ruang partisipasi hanya menghasilkan kepatuhan formal. Karena itu, TIME menuntut kesesuaian antara nilai, proses belajar, kelembagaan, dan kehidupan masyarakat. Pada akhirnya, nilai tambah paradigma ini terletak pada kemampuannya menghubungkan kesalahan dengan perubahan sosial. Pendidikan Islam tetap menjaga identitas dan dasar normatifnya, tetapi tidak berhenti pada pembentukan individu yang toleran. Pendidikan diarahkan untuk melahirkan generasi yang mampu berpikir kritis, berdialog, bekerja sama, menyelesaikan konflik, dan menciptakan hubungan sosial yang lebih adil. Dengan arah tersebut,

masyarakat multikultural tidak hanya dipertahankan agar tetap rukun, tetapi terus diperbaiki agar semakin inklusif, demokratis, dan berkeadaban.

PENUTUP

Penelitian ini menyimpulkan bahwa paradigma pendidikan Islam dalam masyarakat multikultural perlu bergeser dari orientasi yang berfokus pada toleransi menuju paradigma yang bersifat transformatif. Kesimpulan tersebut didasarkan pada hasil sintesis kritis terhadap teori dan penelitian empiris yang memperlihatkan tiga pola utama. Pertama, pendidikan Islam telah bergerak dari pendekatan eksklusif menuju pendekatan yang lebih inklusif melalui penguatan toleransi, moderasi beragama, perdamaian, dan penghormatan terhadap keberagaman. Kedua, keberhasilan pendidikan masih lebih banyak dilihat dari perubahan sikap individual, seperti kesediaan menerima perbedaan, berkurangnya prasangka, dan terbentuknya karakter moderat. Ketiga, unsur dialog, refleksi kritis, kolaborasi sosial, dan penyelesaian masalah telah muncul dalam berbagai kajian, tetapi penerapannya masih terpisah-pisah dan belum menjadi dasar perubahan tujuan, kurikulum, pembelajaran, penilaian, kompetensi guru, serta budaya lembaga pendidikan.

Ketiga pola tersebut menunjukkan bahwa persoalan pendidikan Islam bukan terletak pada ketiadaan nilai-nilai multikultural dalam ajaran Islam. Nilai *al-'adl*, *rahmah*, *musawah*, *ukhuwwah*, *ta'aruf*, dan *tasamuh* telah menyediakan dasar moral yang kuat bagi kehidupan bersama. Persoalannya terletak pada belum terhubungnya nilai-nilai normatif tersebut dengan tindakan sosial. Apabila nilai hanya diajarkan sebagai pengetahuan, pendidikan akan menghasilkan peserta didik yang mengetahui pentingnya toleransi, tetapi belum tentu mampu membaca diskriminasi, memeriksa prasangka, menyelesaikan konflik, atau memperbaiki hubungan sosial yang tidak adil. Berdasarkan hubungan tersebut, penambahan materi toleransi saja belum memadai. Perubahan perlu dilakukan pada paradigma pendidikan agar nilai-nilai keagamaan dapat berkembang menjadi kesadaran kritis dan tindakan sosial.

Sebagai kontribusi konseptual, penelitian ini menawarkan paradigma *Transformative Islamic Multicultural Education* (TIME). Paradigma ini menempatkan toleransi sebagai fondasi awal, bukan tujuan akhir pendidikan. TIME dibangun melalui hubungan yang bertahap dan saling menguatkan. Nilai-nilai universal Islam menjadi dasar moral; dasar moral membentuk kesadaran multikultural; kesadaran multikultural dikembangkan melalui dialog; dialog menghasilkan kolaborasi sosial; dan kolaborasi diarahkan pada perubahan hubungan masyarakat yang lebih adil. Alur tersebut menunjukkan bahwa TIME tidak muncul sebagai konsep yang terpisah dari hasil kajian, tetapi dirumuskan untuk menjawab kelemahan paradigma pendidikan yang berkembang sebelumnya. Dengan demikian, pendidikan Islam diposisikan bukan hanya sebagai sarana pembentukan kesalehan individual, tetapi juga sebagai instrumen pembentukan kesalehan sosial, penguatan kohesi masyarakat, penyelesaian konflik, dan transformasi kehidupan masyarakat multikultural.

DAFTAR PUSTAKA

- Al-Huda, M. S., Ali, M., Cholid, N., & Ekaningrum, I. R. (2025). Pendidikan Islam untuk perdamaian dan toleransi dalam masyarakat multikultural. *Jurnal Education and Development*, 13(2), 547–557. <https://doi.org/10.23971/mdr.v8i3.10703>
- Anisa, S., & Khasanah, N. (2026). Transformation of the Islamic education curriculum in the digital and globalization era. *TATHO: International Journal of Islamic Thought and Sciences*, 3(1), 39–49. <https://doi.org/10.70512/tatho.v3i1.158>
- Assegaf, Abd. Rachman, (2005), *Studi Islam Kontekstual: Elaborasi Paradigma Baru Muslim Kaffah*. Gama Media.
- Azra, Azyumardi. (2020). *Moderasi Islam Di Indonesia: Dari Ajaran, Ibadah, Hingga*



Perilaku. Kencana.

- Baidhawiy, Zakkiyuddin. (2005). *Pendidikan Agama Berwawasan Multikultural*. Erlangga.
- Banks, James A. (2010). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. Pearson.
- (2010). *Multicultural education: Characteristics and goals*. Dalam J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). John Wiley & Sons.
- . (2016). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Wiley.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Daulay, Haidar Putra. (2024). *Pendidikan Islam Dalam Sistem Pendidikan Nasional di Indonesia*. Prenada Media.
- Darifah, U. H., Nursobah, A., Sarbini, & Jaenudin, M. (2025). Characteristics of multicultural Islamic education management (Research at Miftahul Huda Manonjaya Tasikmalaya Islamic Boarding School and El-Bayan Cilacap Islamic Boarding School). *International Journal of Islamic Educational Research*, 2(2). <https://doi.org/10.61132/ijier.v2i2.291>
- Fauziah, & Ardhy, A. A. S. (2025). TRUST as a pillar of religious moderation in Islamic education: A multicultural approach to diversity. *Dialogia: Jurnal Studi Islam dan Sosial*, 23(2), 178–201. <https://doi.org/10.21154/dialogia.v23i02.10727>
- Freire, Paulo. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Gorski, Paul C. (2006). Multicultural Education and the Pedagogy of Possibility'. *Journal of Education*, 118(3).
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Hefner, Robert W. (2009). *Making Modern Muslims: The Politics of Islamic Education in Southeast Asia*. University of Hawaii Press.
- Hidayatulloh, H., & Afriyah, I. (2025). Digital literacy in multicultural Islamic education: Evolution, trends, and systematic mapping. *Solo Universal Journal of Islamic Education and Multiculturalism*, 3(2), 253–266. <https://doi.org/10.61455/sujiem.v3i02.415>
- Ibrahim, R. (2008). Pendidikan multikultural: Upaya meminimalisir konflik dalam era pluralitas agama. *Jurnal Pendidikan Islam*, 1(1), 115–127.
- Khan, Joel S., Culture. (1995). *Multiculture, Postculture*. Sage Publications.
- Leo, K., Ahmad, N., & Suhartini, A. (2022). Pendidikan multikultural berdasarkan perspektif teologi Islam. *Jurnal Pendidikan dan Konseling*, 4(2), 460–469.
- Ledang, I. (2016). Tradisi Islam dan pendidikan humanisme: Upaya transinternalisasi nilai karakter dan multikultural dalam resolusi konflik sosial masyarakat di Indonesia. *Jurnal Kajian Islam Interdisiplin*, 1(1), 105–128.
- Lestari, P. A. (2024). Educating for tolerance: Multicultural approaches in Islamic religious education. *Sinergi International Journal of Islamic Studies*, 2(2), 96–108.
- Lickona, Thomas. (1991). *Educating for Character*. Bantam Books.
- Madjid, Nurcholish. (2006). *Islam, Kemodernan Dan Keindonesiaan*. Bantam Books.
- Mahmudah, H. (2021). Pendidikan Agama Islam untuk resolusi konflik dan perdamaian. *Jurnal Ilmiah Kreatif*, 19(2), 89–100.
- Mahmud, A., Pangestu, F. B., & Barry, A. (2026). Islamic education as an agent of social transformation: A pedagogical and socio-cultural perspective. *Tafkir: Interdisciplinary Journal of Islamic Education*, 7(3), 749–761. <https://doi.org/10.31538/tijie.v7i3.2917>
- Muhaimin. (2006). *Nuansa Baru Pendidikan Islam: Mengurai Benang Kusut Dunia Pendidikan*. RajaGrafindo Persada.
- Nawawi, M. A. (2023). Transformative Islamic education for the social change adjustment

- strategy. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 15(4), 6638–6649. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i4.4185>
- Nizar, Samsul. (2010). *Isu-Isu Kontemporer Tentang Pendidikan Islam*. Kalam Mulia.
- Nizar, S. (2010). *Filsafat pendidikan Islam: Pendekatan historis, teoretis, dan praktis*. Ciputat Press.
- Parekh, Bhikhu. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Macmillan Press.
- _____. (2006). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- Rahayu, I. (2025). Islamic religious education and strengthening religious moderation in the context of Indonesian multiculturalism. *Al-Ilmu*, 2(3), 1–13. <https://doi.org/10.62872/4808tc30>
- Raihani. (2014). *Creating multicultural citizens: A portrayal of contemporary Indonesian education*. Routledge.
- Rosyad, A. M. (2019). Implementasi nilai-nilai multikulturalisme melalui pembelajaran Pendidikan Agama Islam. *Risâlah: Jurnal Pendidikan dan Studi Islam*, 5(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3550530>
- PPIM UIN Jakarta. (2018). *Pelita yang Meredup: Potret Keberagamaan Guru Indonesia*. Pusat Pengkajian Islam dan Masyarakat UIN Syarif Hidayatullah Jakarta. [Sumber PPIM/CONVEY Indonesia](#)
- Qornain, S., Sugiono, Hakim, A., & Rizquha, M. (2022). Pendidikan Islam multikultural: Konsep dan implementasinya di lembaga pendidikan. *Jurnal Pendidikan Islam*.
- Saputra, S. E., & Ngadhimah, M. (2025). Instructional model for multicultural Islamic education in digital high schools: Systematic literature review. *Attractive: Innovative Education Journal*, 7(1), 123–141.
- SETARA Institute. (2025). *Kondisi Kebebasan Beragama dan Berkeyakinan 2024*. SETARA Institute for Democracy and Peace. [Sumber SETARA Institute](#)
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Sukanto, A., Nurvayanti, N., & Zamroni. (2025). Analysis of socio-cultural change: The challenges of multicultural and radicalism in Islamic education. *Proceeding of International Conference on Education, Society and Humanity*, 3(1), 361–370.
- Suprianto, M., & Widiyanti, Z. (2025). Multicultural Islamic education: An analysis of the picture of a multicultural society. *El-Ghiroh: Jurnal Studi Keislaman*, 23(1), 131–147. <https://doi.org/10.37092/el-ghiroh.v23i1.929>
- Tafsir, Ahmad. (2007). *Ilmu Pendidikan Dalam Perspektif Islam*. Remaja Rosdakarya.
- Thoyibah, T., Muhlisin, M., Solehudin, M. S., Syukur, F., & Rokhmah, A. (2026). The emancipatory critical paradigm in Islamic religious education as an effort to form a tolerant and multicultural attitude. *Academia Open*, 11(1). <https://doi.org/10.21070/acopen.11.2026.13185>
- Tilaar, H. A. R. (2004) *Multikulturalisme: Tantangan-Tantangan Global Masa Depan Dalam Transformasi Pendidikan Nasional*. Grasindo.
- Tohe, A. (2024). Peran pemikiran Islam dalam transformasi pendidikan multikultural di Indonesia. *Juanga: Jurnal Agama dan Ilmu Pengetahuan*, 10(1), 113–129.
- Ulya, I., & Anshori, A. A. (2016). Pendidikan Islam multikultural sebagai resolusi konflik agama di Indonesia. *Fikrah: Jurnal Ilmu Aqidah dan Studi Keagamaan*, 4(1), 20–38. <https://doi.org/10.21043/fikrah.v4i1.1663>

- Wibowo, H., Bunyamin, & Ali, M. (2026). Trends in Islamic education models for promoting tolerance in multicultural contexts. *Profetika: Jurnal Studi Islam*, 27(3), 791–806. <https://doi.org/10.23917/profetika.v27i03.15044>
- Xiao, Y., & Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93–112. <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>
- Yani, M. T., Suyanto, T., Ridlwan, A. A., & Febrianto, N. F. (2020). Islam dan multikulturalisme: Urgensi, transformasi, dan implementasi dalam pendidikan formal. *Jurnal Pendidikan Agama Islam (Journal of Islamic Education Studies)*, 8(1), 59–74. <https://doi.org/10.15642/jpai.2020.8.1.59-74>
- Zamroni. (2011). *Pendidikan Demokrasi Pada Masyarakat Multikultural*. Gavin Kalam Utama.
- Zuchdi, Darmiyati. (2008). *Humanisasi Pendidikan: Menemukan Kembali Pendidikan Yang Manusiawi*. Bumi Aksara.