

Taksonomi Dan Tipologi Pendidikan Agama Islam Kontemporer: Analisis Eksploratif Terhadap Institusi, Paradigma, dan Metodologi Pembelajaran

Okki Dwi Cahya^{a,1,*}, Erba Rozalina Yulianti^{a,2}, Alfi Lutfiyah^{a,3}, Iqra Katsir^{a,4}

*Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan, UIN Syarif Hidayatullah Jakarta

¹okkimakmur21@gmail.com; ²erba.rozalina@uinjkt.ac.id; ³alfilutfiah00@gmail.com;

⁴iqrokatsir25@gmail.com

*Correspondent Author; okkimakmur21@gmail.com

ARTICLE INFO

Article history

Received:

01-01-2026

Revised:

20-01-2026

Accepted:

25-02-2026

Keywords

Tipologi Pendidikan Agama Islam,
Paradigma Epistemologis,
Metodologi Pembelajaran,
Konvergensi Pendidikan,
Institusi Islam Kontemporer

ABSTRACT

Pendidikan Agama Islam (PAI) di Indonesia memiliki karakter multidimensional dan heterogen yang kerap terjebak dalam simplifikasi atau generalisasi keliru. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis kerangka tipologi PAI dari dimensi institusi, paradigma pemikiran, dan pendekatan metodologis pembelajaran, sekaligus mengidentifikasi faktor implisit penggerak polarisasinya. Menggunakan metode kualitatif dengan jenis studi kepustakaan (library research) dan analisis konten (content analysis), data dianalisis secara deskriptif-analitis melalui teknik reduksi serta kategorisasi data yang sistematis. Hasil penelitian memetakan tipologi PAI ke dalam tiga ranah utama: (1) institusional, yang meliputi PAI reguler, madrasah integratif, pesantren salaf, dan sekolah Islam modern; (2) paradigma pemikiran, mencakup tradisional-konservatif, modernis-reformis, dan substantif-inklusif; serta (3) pendekatan metodologis, yang terdiri atas doktriner-dogmatis, sosiologis-kontekstual, dan kritikal-filosofis. Analisis menunjukkan bahwa polarisasi antartipologi dipicu oleh interaksi kompleks antara dinamika politik pendidikan nasional, penetrasi teknologi digital, dan arus globalisasi. Penelitian ini menyimpulkan bahwa masa depan PAI membutuhkan langkah konvergensi strategis yang mengintegrasikan keunggulan sanad moral-spiritual tradisional, kecakapan sains-manajemen modern, serta kecerdasan multikultural substantif. Konvergensi ini krusial untuk meminimalkan fragmentasi ideologis dan melahirkan generasi Muslim ideal yang responsif terhadap peradaban global.

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



Pendahuluan

Pendidikan Agama Islam (PAI) merupakan subsistem pendidikan nasional yang memiliki akar historis, teologis, dan sosiologis yang sangat kuat di Indonesia. Dalam perkembangannya, eksistensi PAI menunjukkan karakter yang sangat dinamis dan tidak pernah bersifat tunggal atau monolitik. Karakter multidimensional ini muncul karena PAI tidak sekadar diposisikan sebagai transfer pengetahuan keagamaan (*transfer of knowledge*), melainkan juga sebagai instrumen transformasi nilai (*transfer of values*) dan pembentukan kepribadian spiritual yang harus berdialog dengan realitas zaman yang terus bergerak

(Azra, 2019). Heterogenitas wajah PAI ini tercermin dari keberagaman manifestasi institusional serta artikulasi kurikulum yang diterapkan di berbagai lokus pendidikan, mulai dari lingkungan sekolah umum, madrasah di bawah naungan kementerian sektoral, hingga entitas pesantren tradisi yang berbasis masyarakat. Keragaman ini menegaskan bahwa mencoba mendefinisikan PAI dalam satu determinasi tunggal hanya akan mereduksi kekayaan khazanah intelektual dan kultural yang terkandung di dalamnya (Muhaimin, 2012). Oleh karena itu, dinamisasi PAI harus dibaca sebagai sebuah kekayaan epistemologis sekaligus sebagai cerminan kelenturan doktrin Islam yang senantiasa mampu beradaptasi dalam ruang dan waktu yang berbeda.

Fleksibilitas dan watak plural dari PAI ini juga sangat dipengaruhi oleh cara pandang para pemikir dan praktisi pendidikan dalam menerjemahkan teks-teks keagamaan ke dalam praksis pendidikan. Pada satu sisi, terdapat kelompok yang memandang bahwa PAI harus difokuskan pada pemeliharaan tradisi luhur dan teks klasik secara ketat agar otentisitas ajaran tetap terjaga dari distorsi modernitas. Di sisi lain, muncul gelombang pemikiran yang mendesak agar PAI melakukan rekonstruksi metodologis secara mendasar agar mampu menjawab problem kemanusiaan kontemporer yang semakin kompleks (Madjid, 2008). Polarisasi internal yang terjadi secara alamiah ini semakin mempertegas bahwa PAI di Indonesia adalah sebuah ruang diskursus yang hidup, terbuka, dan terus bertransformasi. Ketunggalan wajah PAI telah lama digantikan oleh sebuah mosaik pendidikan yang kaya, di mana dimensi spiritual, moral, rasional, dan kultural saling berkelindan membentuk corak Islam yang moderat, inklusif, sekaligus kompetitif di tengah arus globalisasi.

Lahirnya variasi model Pendidikan Agama Islam yang sangat beragam pada dasarnya merupakan bentuk respons adaptif dan jawaban metodologis terhadap berbagai tekanan serta tuntutan zaman, kondisi geografi, konfigurasi sosial-politik, dan pergulatan arus pemikiran Islam kontemporer. Secara historis-geografis, letak kepulauan Indonesia yang luas dengan karakteristik sosiokultural masyarakat yang plural meniscayakan artikulasi PAI yang berbeda antara wilayah urban dan rural, serta antara basis kultural tradisional dan modernis (Dhofier, 2011). Tantangan zaman yang ditandai dengan revolusi industri, digitalisasi informasi, dan komodifikasi pendidikan memaksa institusi PAI untuk melahirkan model-model baru, seperti Madrasah/Sekolah Islam Terpadu (SIT) yang memadukan keunggulan sains-teknologi modern dengan kedalaman spiritualitas Islam secara integral (Nata, 2014). Model integratif ini muncul sebagai jawaban atas kegelisahan masyarakat Muslim urban terhadap dikotomi keilmuan yang sekian lama memisahkan antara ilmu agama (*khuluqiyah*) dan ilmu duniawi (*kauniyah*).

Tidak kalah penting, variabel sosial-politik lokal maupun global turut andil dalam membentuk corak dan tipologi baru dalam PAI. Kebijakan politik pendidikan negara, dinamika regulasi, hingga isu-isu global seperti radikalisme dan ekstremisme, telah mendorong reinterpretasi kurikulum PAI menuju arah yang lebih transformatif, multikultural, dan berwawasan kebangsaan (Abdurrahman, 2018). Pendidikan Agama Islam dipaksa untuk keluar dari zona nyaman pembelajaran yang bersifat doktriner-eksklusif menuju model pembelajaran yang sosiologis-kontekstual dan kritis-filosofis. Kehadiran berbagai variasi model ini—mulai dari pesantren salaf yang setia dengan metode *sorogan* dan kitab kuning, hingga pesantren modern atau sekolah bilingual yang mengadopsi manajemen mutu Barat—menunjukkan bahwa institusi pendidikan Islam memiliki daya sintesis yang luar biasa tinggi dalam menyerap unsur-unsur positif dari luar tanpa harus kehilangan identitas dasarnya yang berasaskan tauhid.

Mengingat begitu kompleksnya realitas dan variasi perkembangan yang terjadi, maka melakukan sebuah pemetaan ilmiah yang komprehensif atau penyusunan tipologi

Pendidikan Agama Islam menjadi sebuah urgensi akademis yang tidak dapat ditunda. Langkah tipologis ini sangat krusial dilakukan agar tidak terjadi simplifikasi yang menyesatkan atau kesalahpahaman epistemologis dalam melihat, menilai, dan memperlakukan entitas PAI secara keseluruhan (Naim, 2020). Tanpa adanya tipologi yang jelas dan objektif, masyarakat akademik maupun pembuat kebijakan seringkali terjebak dalam generalisasi yang keliru (*overgeneralization*), misalnya dengan menyamakan seluruh model PAI sebagai sistem yang konservatif dan anti-modernitas, atau sebaliknya, menganggap model modernis telah tercerabut dari akar tradisi spiritualitas Islam yang luhur. Stereotip dan reduksi makna seperti ini tidak hanya merugikan perkembangan teoretis pendidikan Islam, melainkan juga berimplikasi buruk pada perumusan kebijakan strategis nasional, standarisasi mutu, serta desain pengembangan kurikulum yang seringkali menjadi tidak tepat sasaran karena tidak berbasis pada pemetaan realitas lapangan yang akurat.

Lebih jauh lagi, pemetaan tipologi PAI ini berfungsi sebagai sebuah instrumen navigasi intelektual yang mampu mengurai benang kusut polarisasi ideologis dan metodologis di dalam tubuh pendidikan Islam sendiri. Dengan memetakan PAI berdasarkan klaster institusional, paradigma pemikiran, maupun pendekatan metodologisnya, akan terlihat secara benderang kelebihan, keterbatasan, serta kontribusi spesifik dari masing-masing model (Daulay, 2014). Pemetaan ini tidak bertujuan untuk menciptakan kompartemen atau sekat-sekat pemisah yang kaku antar-model pendidikan, melainkan untuk membangun kesadaran kolektif akan pentingnya sinergi, konvergensi, dan saling melengkapi (*interconnectedness*) antar-tipologi yang ada. Melalui pemahaman tipologis yang utuh dan mendalam, diskursus mengenai reformasi Pendidikan Agama Islam di masa depan dapat diarahkan secara lebih konstruktif, inklusif, dan proporsional demi mewujudkan generasi Muslim yang tidak hanya kokoh secara spiritual, tetapi juga responsif dan kontributif terhadap peradaban global kontemporer.

Berdasarkan pemetaan realitas historis dan kontekstual yang telah dipaparkan pada lembar sebelumnya, maka fokus utama akademis yang perlu diurai lebih dalam adalah mengenai bagaimana kategorisasi atau tipologi Pendidikan Agama Islam jika dilihat dari aspek kelembagaan, metodologi, dan orientasi pemikirannya. Kajian tipologis dari aspek kelembagaan menjadi krusial karena model pengelolaan PAI di sekolah reguler memiliki karakteristik administrasi yang sangat berbeda dengan madrasah kementerian sektoral ataupun pesantren berbasis masyarakat yang bersifat non-formal (Muhaimin, 2012). Perbedaan tata kelola ini secara linier berimplikasi pada keragaman metodologi pembelajaran yang diterapkan, mulai dari cara konvensional seperti indoktrinasi satu arah hingga pendekatan modern-kontekstual yang lebih mengedepankan nalar kritis peserta didik atau santri dalam melihat problem kemanusiaan (Naim, 2020). Jauh di lubuk dinamika tersebut, variasi kelembagaan dan metodologi ini pada hakikatnya dipandu oleh perbedaan orientasi pemikiran keagamaan para aktornya, baik yang cenderung tradisionalis-konservatif demi merawat otentisitas ajaran klasik puritan, maupun modernis-reformis yang bersikeras merekonstruksi cara pandang agama agar selaras dengan laju perkembangan sains dan teknologi (Madjid, 2008).

Di samping memetakan corak luarnya, diskursus ilmiah ini juga ditantang untuk membongkar apa sebenarnya faktor implisit yang melatarbelakangi terbentuknya jalinan tipologi tersebut di bumi Nusantara. Faktor pembentuk ini tidaklah tunggal, melainkan merupakan akumulasi dari kontestasi politik pendidikan negara, desentralisasi kebijakan, penetrasi kapitalisme global dalam industri edukasi, hingga pertarungan ideologi arus utama pemikiran Islam global yang menyusup ke dalam ruang kelas (Abdurrahman, 2018).

Berangkat dari problem akademik yang kompleks ini, tujuan penelitian ini secara spesifik dirumuskan untuk menganalisis dan mendeskripsikan kerangka tipologi PAI dari dimensi institusi, metode, dan paradigma pemikiran, sekaligus mengidentifikasi secara mendalam akar-akar faktor implisit yang menggerakkan polarisasi serta formasi model pendidikan tersebut.

Melalui pencapaian target tersebut, hasil kajian ini diharapkan mampu memberikan manfaat penelitian yang signifikan, baik dari segi teoretis maupun praktis. Secara teoritis, penelitian ini diproyeksikan memberikan kontribusi konseptual yang segar bagi pengembangan kurikulum PAI yang lebih adaptif, kaya, serta tidak kaku, sehingga para desainer kurikulum tidak lagi terjebak pada standardisasi tunggal yang mengabaikan keunikan setiap klaster keagamaan (Naim, 2020). Sementara itu, secara praktis, telaah kritis ini diniatkan untuk menjadi acuan strategis dan kompas navigasi bagi para pengambil kebijakan pendidikan di tingkat kementerian maupun daerah, agar regulasi dan program peningkatan mutu yang dilahirkan di masa depan bersifat proporsional serta menyentuh kebutuhan riil masing-masing tipologi lembaga di lapangan tanpa memicu disharmoni sosioreligius (Daulay, 2014).

Metode

Beranjak dari peta masalah dan tujuan yang telah dirumuskan, operasionalisasi akademis untuk membedah tipologi Pendidikan Agama Islam ini dikonstruksikan melalui jenis penelitian kualitatif dengan mengandalkan pendekatan studi kepustakaan (*library research*) serta analisis konten (*content analysis*). Pilihan metodologis ini dipandang paling representatif karena fokus kajian tidak bertumpu pada pengujian hipotesis statistik, melainkan pada upaya mengeksplorasi, memahami, dan menginterpretasikan kedalaman makna, teks, serta fenomena konseptual seputar ragam model pendidikan Islam (Naim, 2020). Guna menjaga akurasi kajian, sumber data yang diandalkan dipilah secara ketat ke dalam dua kategori, yakni data primer dan data sekunder. Data primer bersumber langsung dari literatur otoritatif berupa buku-buku babon rekonstruksi pendidikan Islam, jurnal ilmiah bereputasi, serta dokumen regulasi resmi pemerintah yang mengatur klaster kurikulum rumpun PAI (Abdurrahman, 2018). Sementara itu, data sekunder dikumpulkan dari artikel ilmiah pendukung, esai kritis, dan ulasan berkala yang relevan guna memperkaya perspektif sekaligus menangkap dinamika diskursus kontemporer di lapangan.

Seluruh data kepustakaan yang telah terkumpul kemudian diekstraksi dan diolah menggunakan teknik analisis data deskriptif-analitis yang dipadukan dengan teknik reduksi data. Melalui pisau analisis ini, peneliti tidak sekadar menyajikan data mentah secara naratif, namun melakukan pembacaan kritis secara mendalam untuk mengurai keterkaitan antar-konsep (Muhaimin, 2012). Proses reduksi data diimplementasikan dengan cara memilah, menyederhanakan, dan mengabstraksikan tumpukan informasi kepustakaan yang luas, untuk kemudian melakukan kategorisasi secara sistematis. Berbagai fenomena, corak, dan praktik PAI yang mulanya terlihat acak dan tumpang-tindih, diklasifikasikan secara rigid ke dalam klaster atau tipologi tertentu yang berbasis pada kesamaan karakter kelembagaan, metodologi, maupun orientasi pemikiran (Naim, 2020). Melalui tahapan metodologis yang sistematis ini, konseptualisasi mengenai tipologi PAI dapat dihadirkan secara utuh, objektif, dan dapat dipertanggungjawabkan secara ilmiah.

Hasil dan Pembahasan

Tipologi Berdasarkan Konteks Kelembagaan (Institusional)

Memasuki ranah pembahasan mengenai tipologi Pendidikan Agama Islam (PAI), basis institusional atau konteks kelembagaan merupakan determinan pertama yang paling mencolok dalam membedakan karakteristik, struktur kurikulum, serta output dari proses pendidikan keagamaan tersebut. Secara teoretis, analisis terhadap klaster institusional ini dapat dibedah melalui kacamata Teori Struktural-Fungsional yang dikembangkan oleh Talcott Parsons (1951), yang memandang masyarakat sebagai suatu sistem terintegrasi yang terdiri dari berbagai struktur lembaga dengan fungsi-fungsi spesifik demi menjaga keseimbangan sosial.

Dalam lanskap pendidikan Islam di Indonesia, eksistensi variasi lembaga – seperti sekolah umum, madrasah, dan pesantren – merupakan bentuk respons adaptif struktural untuk memenuhi kebutuhan fungsional sosiologis masyarakat yang beragam (Parsons, 1951). Klaster pertama dalam tipologi institusional ini adalah Pendidikan Formal Berbasis Sekolah atau yang secara umum diidentifikasi sebagai PAI Reguler. Klaster ini beroperasi di bawah naungan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, serta diimplementasikan pada jenjang Sekolah Dasar (SD), Sekolah Menengah Pertama (SMP), hingga Sekolah Menengah Atas/Kejuruan (SMA/SMK). Karakteristik mendasar dari PAI Reguler ini terletak pada posisinya yang berdiri sebagai salah satu mata pelajaran wajib, bukan sebagai keseluruhan identitas lembaga (Muhaimin, 2012). Oleh karena itu, ruang lingkup materi keagamaan yang diajarkan cenderung didesain secara padat dan terintegrasi ke dalam struktur kurikulum nasional demi memberikan fondasi moral dasar bagi peserta didik umum.

Secara operasional, kurikulum PAI Reguler dikembangkan dengan orientasi yang sangat berimbang pada tiga ranah kompetensi utama, yaitu aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik umum. Ranah kognitif diarahkan agar peserta didik memahami prinsip-prinsip dasar akidah, syariah, dan sejarah Islam secara konseptual. Sementara ranah afektif menekankan internalisasi nilai-nilai akhlak mulia, toleransi, dan kesalehan sosial dalam kehidupan sehari-hari (Nata, 2014). Adapun ranah psikomotorik umum diwujudkan melalui kemampuan praktis ibadah harian yang bersifat standar, seperti tata cara bersuci, shalat, dan membaca Al-Qur'an. Tantangan terbesar dari tipologi ini adalah keterbatasan alokasi jam pelajaran yang berkisar antara dua hingga tiga jam pelajaran per minggu, sehingga pendalaman materi keagamaan sering kali kurang menyentuh ranah filsafat atau hukum Islam kontemporer yang mendalam (Azra, 2019). Kendati demikian, PAI Reguler memegang peranan vital dalam merawat integrasi nasional karena mampu mempertemukan nilai-nilai agama dengan semangat kebangsaan di ruang publik formal.

Klaster kedua yang tidak kalah penting dalam konseptualisasi institusional ini adalah Pendidikan Formal Berbasis Madrasah, yang secara struktural dibina oleh Kementerian Agama melalui jenjang Madrasah Ibtidaiyah (MI), Madrasah Tsanawiyah (MTs), dan Madrasah Aliyah (MA). Berbeda dengan PAI Reguler di sekolah umum, madrasah memposisikan dirinya sebagai lembaga pendidikan formal yang mencirikan Islam sebagai fondasi utama kelembagaan (Daulay, 2014). Ciri khas epistemologis yang sangat menonjol dari tipologi madrasah kontemporer adalah upayanya yang konsisten dalam melakukan integrasi antara sains dan agama. Integrasi ini dibangun untuk mendobrak dinding dikotomi keilmuan, sehingga peserta didik tidak memandang ilmu-ilmu umum dan ilmu-ilmu agama sebagai dua entitas yang saling bertentangan, melainkan sebagai satu kesatuan ayat-ayat Allah yang saling menguatkan, baik ayat qauliyah maupun ayat kauniyah (Nata, 2014).

Selain integrasi keilmuan modern, kekuatan utama dari tipologi madrasah terletak pada penekanan yang sangat mendalam terhadap rumpun ilmu-ilmu syariah dan khazanah keislaman klasik. Di madrasah, mata pelajaran PAI tidak diajarkan secara global, melainkan didekonstruksi dan dipecah secara spesifik menjadi beberapa rumpun mata pelajaran yang berdiri sendiri, yaitu Fiqih, Aqidah Akhlak, Al-Qur'an Hadis, dan Sejarah Kebudayaan Islam (SKI) (Daulay, 2014). Spesifikasi ini memungkinkan terjadinya pendalaman materi secara rigid dan komprehensif. Peserta didik madrasah dituntut tidak hanya mampu mempraktikkan ibadah, melainkan juga memahami argumentasi hukum (*dalil naqli* dan *aqli*), sejarah pembentukan hukum Islam, hingga dinamika peradaban Islam dari masa ke masa. Pendalaman ini menghasilkan output lulusan yang memiliki literasi keagamaan yang jauh lebih kokoh dibandingkan dengan sekolah umum, sekaligus memiliki kesiapan akademik untuk melanjutkan studi ke perguruan tinggi Islam maupun umum.

Bergerak di luar sekat-sekat persekolahan formal, klaster ketiga dalam tipologi institusional ini diwakili oleh Pendidikan Non-Formal dan Informal Tradisional yang mengambil bentuk institusi Pesantren. Lebih spesifik, klaster ini merujuk pada tipologi pesantren tradisional yang secara kultural dikenal dengan sebutan Pesantren *Salafiyah*. Sebagai institusi pendidikan Islam tertua di Indonesia, pesantren *salafiyah* mempertahankan otoritas keilmuan yang bersambung (*isnad*) melalui fokus pengajaran yang sepenuhnya bertumpu pada kitab-kitab klasik berbahasa Arab atau yang akrab diistilahkan sebagai kitab kuning (*turats*) (Dhofier, 2011). Kurikulum di dalam pesantren ini tidak diikat oleh sistem penjenjangan tahunan formal yang kaku, melainkan diukur berdasarkan tingkat penguasaan santri terhadap materi kitab tertentu, mulai dari bidang nahu-sharaf (linguistik Arab), fiqih-usul fiqih (yurisprudensi), akidah (teologi), hingga tasawuf (spiritualitas).

Karakteristik metodologis yang menjadi pilar utama dari eksistensi pesantren tradisional ini diwujudkan melalui penerapan sistem pembelajaran *sorogan* dan *bandongan* (Dhofier, 2011). Metode *sorogan* merupakan sistem pembelajaran individual di mana seorang santri membaca kitab di hadapan kiai atau ustadz secara langsung guna mendapatkan koreksi detail terkait artikulasi gramatikal maupun kedalaman makna teoretis. Sebaliknya, metode *bandongan* atau *wetonan* bersifat kolektif, di mana kiai membaca dan menerjemahkan kitab, sementara ratusan santri menyimak, mendengarkan, serta memberikan catatan kaki (*makna gandul*) pada kitab mereka masing-masing. Tipologi pesantren *salafiyah* ini tidak hanya berfokus pada transfer kecerdasan kognitif keagamaan, melainkan sangat mengutamakan pembentukan karakter melalui laku prihatin, pengabdian (*khidmah*), dan kepatuhan mutlak pada otoritas moral kiai. Fleksibilitas waktu dan kemandirian kurikulum kultural ini menjadikan pesantren salaf sebagai benteng pertahanan ekosistem orisinil Islam Nusantara yang sangat mandiri dan mengakar kuat pada sosiologi pedesaan (Abdurrahman, 2018).

Klaster terakhir dari tipologi berbasis kelembagaan ini adalah Pendidikan Islam Modern atau Kontemporer, yang lahir sebagai bentuk sintesis kreatif atas kelemahan-kelemahan yang terdapat pada model sekolah umum maupun pesantren tradisional. Manifestasi nyata dari tipologi modern ini tercermin dari maraknya pertumbuhan Madrasah atau Sekolah Islam Terpadu (SIT) serta Pesantren Modern yang sering diidentifikasi sebagai Pesantren *Khalafiyah* (Naim, 2020). Berbeda dari model-model sebelumnya, tipologi kontemporer ini secara berani melakukan adopsi total terhadap sistem manajemen modern yang berbasis pada penjaminan mutu, efisiensi organisasi, serta pemanfaatan sarana teknologi informasi yang mutakhir. Kurikulum yang diterapkan tidak lagi tunggal, melainkan mengintegrasikan tiga dimensi secara simultan, yaitu kurikulum

kementerian pendidikan, kurikulum keagamaan madrasah/pesantren, dan program pengembangan minat-bakat yang dirancang dalam sistem sekolah sepanjang hari (*full-day school*).

Karakteristik keunggulan lain yang dipromosikan oleh institusi Pendidikan Islam kontemporer ini adalah penerapan kebijakan bilingualisme (*bilingual policy*) serta adopsi kurikulum internasional, seperti Cambridge atau International Baccalaureate (IB), yang disandingkan dengan hafalan Al-Qur'an (*tahfiz*) (Naim, 2020). Bahasa Arab dan bahasa Inggris diposisikan sebagai bahasa pengantar dalam pembelajaran maupun komunikasi harian di lingkungan lembaga. Pada model pesantren modern, kitab kuning tidak lagi dikaji menggunakan metode tradisional *sorogan*, melainkan diajarkan dalam bentuk klasikal terstruktur dengan bantuan metode cepat atau pendekatan kontekstual-aplikatif (Nata, 2014). Kehadiran tipologi kontemporer ini merespons kebutuhan kelas menengah Muslim urban yang mendambakan anak-anak mereka memiliki kesalehan spiritual yang tinggi, berwawasan global, serta memiliki daya saing yang kuat di pasar tenaga kerja internasional. Implikasinya, tipologi ini berhasil mendobrak stigma kuno dan memposisikan institusi pendidikan Islam sebagai lembaga elit pilihan utama masyarakat modern. Hal ini sejalan dengan asumsi fungsionalisme struktural bahwa setiap perbedaan tata kelola lembaga secara otomatis akan membentuk karakteristik operasional dan keluaran kompetensi yang berbeda pula demi mengisi peran-peran spesifik di masyarakat.

Tipologi Berdasarkan Paradigma & Orientasi Pemikiran

Kelanjutan dari analisis tipologis Pendidikan Agama Islam tidak boleh berhenti pada batas-batas formal kelembagaan belaka, melainkan harus melangkah lebih dalam ke arah pemetaan rumpun epigrafi epistemologis, yaitu ragam orientasi pemikiran dan paradigma keagamaan yang menjadi roh penggerak utama di balik operasionalisasi kurikulum. Fenomena perbedaan corak pemikiran ini dapat dipahami secara jernih melalui Teori Konstruktivisme Sosial yang dipelopori oleh Karl Mannheim (1936) serta Peter L. Berger dan Thomas Luckmann (1966). Teori ini menegaskan bahwa pengetahuan, tafsir, dan orientasi keagamaan tidak lahir dalam ruang hampa, melainkan dikonstruksi secara sosial melalui dialektika interaktif antara aktor dengan lingkungan sosio-politik dan ruang waktu tempat mereka hidup (Berger & Luckmann, 1966).

Melalui pisau analisis konstruktivisme, ragam paradigma PAI yang berkembang di Indonesia pada hakikatnya merupakan produk diskursif atas tantangan zaman yang berbeda-beda. Klaster pertama dalam tipologi paradigma ini didominasi oleh Tipologi Tradisionalis-Konservatif. Karakteristik utama yang mendasari arah gerakan model pendidikan ini adalah komitmen teologis yang sangat kuat untuk senantiasa menjaga otentisitas, kemurnian, dan keaslian teks-teks keagamaan puritan dari segala bentuk kontaminasi pemikiran modern liberal yang dianggap mendistorsi agama. Dalam konteks ini, kebenaran agama diletakkan pada kemampuan para aktor pendidikan untuk mempertahankan dan mewariskan pemahaman keagamaan dari generasi salaf secara konsisten tanpa banyak melakukan modifikasi kontekstual (Naim, 2020). Akibatnya, kurikulum PAI yang dilahirkan dalam klaster ini memiliki keterikatan yang sangat kokoh pada teks-teks formal, di mana kitab-kitab hukum Islam klasik diposisikan sebagai rujukan akhir penentu kebenaran dalam menjawab seluruh problematika kehidupan harian umat manusia.

Secara metodologis, implikasi dari kuatnya paradigma tradisionalis-konservatif ini menempatkan proses pembelajaran PAI berfokus secara ketat pada dimensi transfer ilmu pengetahuan semata (*transfer of knowledge*). Hubungan pedagogis antara guru dan murid

dibangun di atas asas senioritas moral dan keilmuan yang timpang, di mana guru bertindak sebagai pemegang otoritas kebenaran mutlak sedangkan peserta didik diposisikan sebagai penerima pasif yang bertugas menyerap materi sebanyak-banyaknya (Muhaimin, 2012). Pola pengajaran cenderung bersifat tekstual, menekankan hafalan teks matan, serta penguasaan kaidah kebahasaan Arab formal secara kaku. Pendekatan ini memandang bahwa fungsi utama pendidikan Islam adalah memelihara tradisi luhur yang sudah mapan (*al-muhafadhah 'ala al-qadim al-shalih*) agar moralitas generasi muda tidak tercerabut dari akar spiritualnya akibat gempuran budaya sekular Barat. Kendati model ini sering kali dikritik karena melahirkan kejenuhan nalar kritis dan kurang responsif terhadap isu-isu kontemporer, eksistensi tipologi ini tetap memegang peranan krusial sebagai jangkar stabilitas teologis umat Islam di tengah arus perubahan dunia yang serba tidak pasti.

Sebagai bentuk antitesis sosiologis terhadap kekakuan tekstual tersebut, hadirilah klaster kedua yang diidentifikasi sebagai Tipologi Modernis-Reformis. Paradigma pemikiran ini meyakini secara radikal bahwa Pendidikan Agama Islam tidak akan mampu bertahan hidup di era kontemporer apabila terus-menerus menutup mata dari kenyataan obyektif laju peradaban dunia. Oleh karena itu, agenda utama yang diusung oleh klaster modernis-reformis ini adalah melakukan integrasi secara sistematis dan utuh antara nilai-nilai fundamental Islam dengan elemen modernitas, perkembangan sains, serta lompatan teknologi mutakhir. PAI tidak lagi diposisikan sebagai ilmu doktrinal yang terisolasi dari realitas laboratorium ilmiah, melainkan dikontekstualisasikan sedemikian rupa agar dapat berjalan beriringan dengan logika ilmu pengetahuan modern. Orientasi utamanya diarahkan pada penegasan rasionalitas keagamaan dan penumbuhan pragmatisme positif, di mana setiap ajaran ibadah dan syariah diuji kemanfaatannya secara riil bagi peningkatan taraf hidup, etos kerja, serta kesejahteraan lahir-batin umat manusia di dunia nyata (Madjid, 2008).

Dalam ruang kelas yang dikendalikan oleh paradigma modernis-reformis, proses pembelajaran keagamaan dirombak total dari metode hafalan tekstual pasif menuju metode dialektika aktif yang dinamis. Teks keagamaan tidak lagi dipandang sebagai dogma mati, melainkan sebagai sumber inspirasi kreatif yang harus terus-menerus diinterpretasikan ulang menggunakan pisau analisis sains modern demi menemukan solusi praktis atas problem kemasyarakatan (Nata, 2014). Model pendidikan ini sangat menekankan pentingnya penguasaan metodologi ilmiah, berpikir logis, dan pembentukan karakter kepemimpinan yang adaptif terhadap dinamika global. Keberhasilan dalam kurikulum modernis-reformis diukur dari sejauh mana lulusannya mampu menguasai ilmu agama sekaligus lihai dalam mengoperasikan instrumen-instrumen teknologi mutakhir serta memenangkan kompetensi profesional di pasar kerja global. Klaster ini menjadi motor penggerak lahirnya intelektual Muslim baru yang tidak gagap teknologi, produktif, serta percaya diri dalam mengekspresikan identitas keislaman mereka di tengah panggung peradaban modern kontemporer.

Klaster ketiga yang melengkapi mosaik orientasi pemikiran PAI di Indonesia adalah Tipologi Substantif-Inklusif atau yang secara sosiologis sering dikonseptualisasikan sebagai paradigma PAI Multikultural. Berbeda dari tipologi tradisional yang fokus pada formalitas teks puritan dan modernis yang menekankan fungsionalitas sains-teknologi, tipologi substantif-inklusif memusatkan perhatian utamanya pada penggalian dan penonjolan nilai-nilai substansi terdalam dari ajaran Islam (Abdurrahman, 2018). Nilai-nilai inti tersebut meliputi pesan perdamaian (*salam*), keadilan universal (*'adalah*), toleransi beragama (*tasamuh*), serta nilai kemanusiaan luhur (*al-insaniyah*). Konstruksi kurikulum PAI dalam rumpun ini didesain secara sengaja sebagai instrumen ideologis untuk

merespons realitas masyarakat Indonesia yang sangat plural, majemuk, dan multikultural. Agama tidak lagi diajarkan untuk membangun tembok pemisah eksklusif antara kelompok "kita" yang selamat dan kelompok "mereka" yang sesat, melainkan diartikulasikan sebagai jembatan dialogis yang inklusif untuk merajut persaudaraan kemanusiaan lintas iman.

Secara praksis pembelajaran, PAI berwawasan substantif-inklusif ini mengadopsi pendekatan sosiologis-kontekstual yang sangat peka terhadap isu-isu keadilan sosial, pluralisme, hak asasi manusia, serta kelestarian ekosistem lingkungan hidup. Peserta didik diajak untuk keluar dari belenggu pemikiran egosentris-teologis dan dilatih untuk menghargai perbedaan keyakinan sebagai sebuah sunnatullah yang niscaya dan indah (Naim, 2020). Evaluasi hasil belajar tidak lagi bertumpu pada kemampuan kognitif menghafal hukum-hukum fikih yang rigid, melainkan diukur dari manifestasi perilaku afektif siswa dalam menunjukkan empati sosial, kemampuan menyelesaikan konflik tanpa kekerasan, serta kontribusi nyata dalam menjaga keharmonisan hidup bersama di tengah masyarakat majemuk. Melalui dominasi paradigma substantif-inklusif ini, Pendidikan Agama Islam berhasil menampilkan wajahnya yang ramah, sejuk, dan moderat (*wasathiyah*), sekaligus memposisikan dirinya sebagai pilar utama dalam menjaga keutuhan Negara Kesatuan Republik Indonesia dari ancaman radikalisme ideologis yang destruktif.

Tipologi Berdasarkan Pendekatan Metodologis Pembelajaran

Eksplorasi terhadap anatomi Pendidikan Agama Islam (PAI) tidak hanya selesai pada ranah struktural kelembagaan maupun corak paradigma pemikiran, melainkan harus ditelisik hingga pada hulu operasionalisasinya, yakni tipologi berdasarkan pendekatan metodologis pembelajaran. Pendekatan metodologis ini memegang peranan krusial sebagai jembatan yang menghubungkan antara teks-teks doktrinal normatif dalam kurikulum dengan ruang kesadaran kognitif serta afektif peserta didik di dalam kelas. Dalam membedah praksis metodologis ini, Teori Kurikulum dan Pedagogi Kritis dari Paulo Freire (1970) serta Henry Giroux (1988) menyediakan kerangka analisis yang kuat. Teori ini membagi spektrum metodologi pembelajaran berdasarkan orientasi komunikasinya, mulai dari yang bersifat satu arah (*pasif-doktrinal*) hingga yang bersifat memerdekakan nalar (*aktif-dialektis*) (Freire, 1970; Giroux, 1988). Klaster pertama dalam tipologi metodologis ini adalah Pendekatan Doktriner-Dogmatis. Karakteristik utama yang mendasari pendekatan ini adalah penekanan yang sangat kuat pada penyampaian kebenaran teologis yang bersifat mutlak, linier, dan satu arah. Dalam perspektif Freire (1970), pendekatan doktriner ini merepresentasikan apa yang disebut sebagai *Banking Concept of Education* (Pendidikan Gaya Bank).

Metodologi ini menempatkan wahyu dan dogma keagamaan sebagai entitas yang telah selesai (*given*), sehingga tugas utama dari proses pendidikan adalah mentransfer, menanamkan, dan mengunci keyakinan tersebut di dalam ruang spritual siswa tanpa membuka celah bagi keraguan atau relativisme normatif (Muhaimin, 2012).

Secara fungsional-pedagogis, Pendekatan Doktriner-Dogmatis memiliki signifikansi yang sangat tinggi dan tidak dapat digantikan pada fase-fase awal perkembangan anak, khususnya dalam rangka pembentukan fondasi keimanan dasar (*keyakinan teologis*). Pembelajaran ibadah praktis, rukun iman, rukun islam, serta hukum-hukum fikih dasar yang bersifat *ta'abbudi* (ritual murni) membutuhkan kepastian aksiologis yang tegas agar peserta didik memiliki jangkar identitas keagamaan yang solid sejak dini (Nata, 2014). Metode yang dominan digunakan dalam klaster ini adalah metode ceramah terstruktur, hafalan doktrin (*tahfiz*), serta pembiasaan (*pembudayaan*) yang dipimpin secara karismatik oleh pendidik. Guru memegang otoritas penuh sebagai penyampai pesan kebenaran ilahi,

sementara peserta didik menginternalisasi nilai tersebut sebagai panduan hidup yang sakral. Kendati pendekatan ini sering kali dikritik oleh para pemikir pendidikan modern karena dinilai membatasi kreativitas nalar, dalam realitas sosiologi pendidikan ia tetap dipertahankan sebagai benteng utama pertahanan akidah dari bahaya sinkretisme moral dan disorientasi spritual di era sekular.

Sebagai bentuk pengembangan metodologis untuk menjawab kompleksitas dinamika kemasyarakatan, klaster kedua hadir dalam bentuk Pendekatan Sosiologis-Kontekstual. Pendekatan ini beroperasi di atas sebuah asumsi dasar bahwa teks-teks suci keagamaan tidak diturunkan di dalam ruang hampa sosial, melainkan selalu berdialog dengan realitas kemanusiaan secara dinamis. Oleh karena itu, fokus utama dari metodologi pembelajaran ini adalah menghubungkan secara dialektis antara teks-teks agama normatif dengan realitas sosial kontemporer yang sedang terjadi di sekeliling peserta didik (Azra, 2019). Pembelajaran PAI di dalam kelas tidak lagi melulu membahas persoalan eskatologis atau ritual abad pertengahan secara terisolasi, melainkan ditarik ke dalam diskursus riil hari ini, seperti isu-isu keadilan sosial, pelestarian alam, penegakan hukum, hingga etika berkomunikasi di media digital.

Manifestasi konkret dari Pendekatan Sosiologis-Kontekstual ini tercermin pada lahirnya variasi kurikulum tematik baru yang inovatif, seperti PAI Berwawasan Lingkungan Hidup (*Eco-PAI*) dan PAI Respons Jender (Abdurrahman, 2018). Dalam model *Eco-PAI*, ayat-ayat Al-Qur'an mengenai larangan berbuat kerusakan di muka bumi tidak sekadar dihafal, melainkan diaktualisasikan menjadi kesadaran ekologis untuk mengelola sampah, menanam pohon, dan menghemat energi di lingkungan sekolah. Sementara dalam PAI Respons Jender, nilai-nilai keadilan universal Islam digunakan untuk mendobrak bias-bias patriarki yang merugikan perempuan dalam akses pendidikan dan ruang publik. Metode pembelajaran yang diterapkan pun bergeser dari model searah menjadi berbasis proyek (*project-based learning*), studi kasus, serta observasi lapangan langsung. Melalui pendekatan ini, peserta didik dilatih untuk memiliki kepekaan sosial yang tajam, sehingga mereka tidak hanya menjadi saleh secara individual-ritual, melainkan juga mampu tampil sebagai agen perubahan yang membawa kemaslahatan nyata bagi komunitas sosialnya (*saleh sosial*).

Melengkapi dua struktur metodologis di atas, klaster ketiga diwakili oleh Pendekatan Kritis-Filosofis. Jika pendekatan doktriner menekankan kepatuhan iman dan pendekatan sosiologis menekankan aksi sosial, maka pendekatan kritis-filosofis memfokuskan tujuannya pada eksplorasi kedalaman intelektual dan spritual peserta didik. Metodologi ini mengajak peserta didik untuk melangkah melampaui batas-batas formalitas teks luar (*eksoterik*) guna mendalami hikmah, rahasia (*asrar*), serta esensi terdalam (*esoterik*) dari setiap ajaran agama melalui penalaran mendalam dan radikal (Naim, 2020). Pembelajaran agama diposisikan sebagai ruang dialektika yang penuh dengan pertanyaan-pertanyaan eksistensial, di mana peserta didik tidak hanya sekadar diajarkan tentang "apa" hukum suatu perbuatan, melainkan ditantang secara intelektual untuk mengurai "mengapa" hukum tersebut ditetapkan dan bagaimana implikasinya terhadap martabat kemanusiaan.

Secara praksis di dalam ruang kelas, Pendekatan Kritis-Filosofis diimplementasikan melalui metode diskusi tingkat tinggi (*Higher Order Thinking Skills*), debat argumentatif, dan pembacaan teks keagamaan secara kritis menggunakan pendekatan hermeneutika atau usul fikih tingkat lanjut. Tema-tema yang dikaji sering kali menyentuh wilayah filsafat ketuhanan, teodisi (keadilan Tuhan di tengah penderitaan manusia), toleransi eksistensial, hingga etika global (Nata, 2014). Guru dalam pendekatan ini tidak lagi bertindak sebagai pendikte kebenaran tunggal, melainkan beralih peran sebagai fasilitator diskusi, provokator intelektual yang santun, serta mitra dialog yang

memandu penalaran siswa agar tidak keluar dari koridor etika keilmuan. Luaran yang diharapkan dari tipologi metodologis ini adalah lahirnya generasi intelektual Muslim yang memiliki keimanan yang kokoh karena dibangun di atas fondasi argumentasi rasional yang matang (*makrifat*), merdeka dalam berpikir, terbuka terhadap perbedaan pendapat, serta mampu mempertahankan marwah ilmiah Islam di tengah kancah perdebatan filsafat dunia kontemporer.

Analisis Faktor Pembentuk dan Tantangan Masa Depan

Setelah memetakan anatomi Pendidikan Agama Islam (PAI) dari sudut pandang institusional, paradigma pemikiran, hingga pendekatan metodologis, pemahaman yang utuh tidak akan tercapai tanpa melakukan dekonstruksi kritis terhadap faktor-faktor sosiopolitis yang membentuk serta mentransformasi tipologi tersebut. Faktor eksternal pertama yang menjadi determinan utama pergeseran tipologi PAI adalah arus globalisasi yang membawa serta penetrasi teknologi digital secara masif (Naim, 2020). Digitalisasi informasi telah meruntuhkan dinding-dinding otoritas keagamaan tradisional yang selama ini berbasis pada ruang fisik, seperti halaqah pesantren atau ruang kelas konvensional. Kehadiran ruang siber melahirkan apa yang disebut sebagai de-monopoli otoritas keagamaan, di mana peserta didik dapat mengakses ragam tafsir keagamaan secara mandiri melalui platform digital. Penetrasi teknologi ini memaksa tipologi tradisional-konservatif untuk beradaptasi, minimal dalam pemanfaatan media, sekaligus mempercepat akselerasi pertumbuhan tipologi modernis-kontemporer yang berbasis pada efisiensi manajemen berbasis teknologi informasi.

Di samping faktor globalisasi dan teknologi, konfigurasi politik pendidikan nasional yang dinamis turut memegang peranan sentral dalam mengarahkan orientasi tipologi PAI di Indonesia (Abdurrahman, 2018). Kebijakan standarisasi kurikulum nasional, integrasi sistem data pendidikan, hingga undang-undang pesantren secara langsung memaksa institusi pendidikan Islam untuk melakukan redefinisi jati diri. Di satu sisi, regulasi negara memberikan rekognisi hukum dan penguatan finansial bagi tipologi non-formal tradisional seperti pesantren. Namun, di sisi lain, kebijakan standarisasi tersebut membawa konsekuensi berupa tekanan birokratis yang berpotensi menggerus orisinalitas kultural lembaga. Akibatnya, terjadi pergeseran masif di mana batas-batas rigid antartipologi mulai mencair; institusi formal sekolah umum mulai mengadopsi muatan lokal pesantren melalui program *fullday school* atau tahfiz, sementara pesantren tradisional mulai membuka sekolah-sekolah formal di dalam ekosistem mereka demi menyelaraskan diri dengan tuntutan regulasi negara dan pasar kerja global.

Mencairnya sekat-sekat institusional tersebut ternyata tidak serta-merta menghilangkan resistensi ideologis, melainkan justru melahirkan tantangan baru berupa polarisasi antartipologi yang semakin menonjol di ruang publik (Azra, 2019). Ketegangan epistemologis sering kali mencuat di mana tipologi tradisional-konservatif memandang tipologi modernis dan substantif-inklusif telah kehilangan ruh otentisitas agamanya akibat terlalu berkompromi dengan narasi modernitas sekular dan pluralisme Barat. Sebaliknya, penganut tipologi modernis dan inklusif kerap memberi label usang, kaku, dan tidak produktif terhadap model pengajaran tekstual yang dipertahankan oleh kelompok tradisional. Polarisasi yang tidak sehat ini jika dibiarkan akan merugikan mutu pendidikan Islam secara nasional, karena memicu fragmentasi sosial di kalangan peserta didik, membuang energi akademik dalam perdebatan *khilafiyah*, serta mengaburkan esensi utama PAI sebagai *rahmatan lil 'alamin*.

Oleh karena itu, urgensi masa depan mutlak menuntut adanya langkah konvergensi

atau titik temu strategis di antara ketiga rumpun tipologi tersebut demi mendongkrak mutu pendidikan Islam secara komprehensif (Muhaimin, 2012). Konvergensi ini bukan berarti meleburkan seluruh identitas tipologi menjadi satu model tunggal yang seragam, melainkan sebuah ikhtiar dialektis untuk mengadopsi keunggulan masing-masing karakter demi menutupi kelemahan yang ada. Tipologi tradisional dapat menyumbangkan kekokohan basis moral-spiritual dan sanad keilmuan yang orisinal; tipologi modernis menyuntikkan kecakapan sains, teknologi, serta profesionalisme manajemen; sementara tipologi substantif-inklusif membekali siswa dengan kecerdasan multikultural dalam merespons kebinekaan global. Melalui konvergensi metodologis dan paradigma yang harmonis ini, PAI masa depan akan mampu melahirkan output generasi Muslim ideal yang memiliki kedalaman spritual-ortodoksi yang matang, keunggulan intelektual-sains yang kompetitif, serta kesalehan sosial yang inklusif.

Kesimpulan

Penelitian ini menyimpulkan bahwa tipologi Pendidikan Agama Islam kontemporer di Indonesia bermanifestasi melalui ragam institusional yang mencakup PAI reguler, madrasah, pesantren salaf, dan lembaga modern, serta orientasi pemikiran yang terbagi menjadi paradigma tradisional-konservatif, modernis-reformis, dan substantif-inklusif. Keragaman dimensi kelembagaan dan ideologis tersebut pada gilirannya berimplikasi langsung terhadap adaptasi metodologi pembelajaran di ruang kelas, yang membenteng secara dinamis dari pendekatan doktriner-dogmatis hingga pendekatan sosiologis-kontekstual dan kritikal-filosofis. Secara mendalam, formasi model-model pendidikan beserta polarisasi tipologisnya ini digerakkan secara implisit oleh akumulasi dinamika sosiopolitis kompleks, terutama tarik-ulur kebijakan politik pendidikan nasional, penetrasi kapitalisme, serta derasnya arus globalisasi dan digitalisasi yang meruntuhkan otoritas keagamaan tunggal. Sebagai respons untuk mengatasi ketegangan dan fragmentasi tersebut, mutlak diperlukan langkah konvergensi strategis antar-tipologi guna mensinergikan kekokohan sanad spiritual tradisional, kecakapan sains-manajemen modern, serta kecerdasan multikultural dalam mencetak generasi Muslim ideal yang tangguh di era global.

Referensi

- Abdurrahman, M. (2018). *Islam, Politik Pendidikan, dan Dinamika Institusional di Indonesia*. Jakarta: Prenadamedia Group.
- Azra, A. (2019). *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi di Tengah Tantangan Milenium Ketiga*. Jakarta: Kencana.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Daulay, H. P. (2014). *Mencari Format Pendidikan Islam di Era Globalisasi*. Bandung: Ciptapustaka Media.
- Dhofier, Z. (2011). *Tradisi Pesantren: Studi Pandangan Hidup Kyai dan Visinya tentang Masa Depan Indonesia*. Jakarta: LP3ES.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of*

Learning. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Madjid, N. (2008). *Bilal dan Peradaban Modern: Reaktualisasi Nilai-Nilai Islam dalam Pendidikan*. Jakarta: Paramadina.

Mannheim, K. (1936). *Ideology and Utopia*. London: Routledge & Kegan Paul.

Muhaimin. (2012). *Paradigma Pendidikan Islam: Upaya Mengefektifkan Pendidikan Agama Islam di Sekolah/Madrasah*. Bandung: Remaja Rosdakarya.

Naim, N. (2020). *Tipologi Pemikiran Pendidikan Islam Kontemporer: Memetakan Arus Utama Kurikulum dan Metodologi*. Yogyakarta: Kalimedia.

Nata, A. (2014). *Sosiologi Pendidikan Islam*. Jakarta: Rajawali Pers.

Parsons, T. (1951). *The Social System*. Glencoe, IL: Free Press.