



Social Pedagogy Muslim Etnis Minoritas (Counter Radikalisme Muslim Tionghoa melalui Pendidikan Islam)

Winarto Eka Wahyudi

Universitas Islam Lamongan, Indonesia
ekawahyudi1926@unisla.ac.id

Abstract

Ethnic Minority Muslim Social Pedagogy (Counter-radicalism of Chinese Muslims through Islamic Education). This paper aims to discuss the efforts of Chinese Muslims in practicing Islamic education in their minority communities. By using a social pedagogical approach model in Islamic education, Chinese Muslims make social and cultural issues a starting point for religious understanding. As a minority social entity, Chinese Muslims who are members of PITI (Indonesian Chinese Muslim Association), also try to transmit their Islamic knowledge not co-opted by radical Islamic religious doctrines. By using qualitative-phenomenological research methods, this study has succeeded in finding that this minority Muslim community's social pedagogy realizes by involving three elements simultaneously: teaching, acculturation, and social action in Islamic education. Through this strategy, Chinese Muslims try to become devout Muslims without reducing their cultural reality as a Chinese. In another position, the Chinese Muslim social pedagogy approach seeks to carry out the de-radicalization movement using socio-cultural instruments through academic activities in Islamic education.

Keywords: *social pedagogy, Chinese Muslims, radicalism*

Abstrak

Paper ini bertujuan untuk mendiskusikan tentang upaya muslim Tionghoa dalam mempraktekkan pendidikan Islam dalam komunitasnya yang minoritas. Dengan menggunakan model pendekatan pedagogi sosial dalam pendidikan Islam, muslim Tionghoa menjadikan isu sosial dan kultural sebagai *starting poin* pemahaman keagamaan. Sebagai entitas sosial yang minoritas, Tionghoa muslim yang tergabung dalam PITI (Persatuan Muslim Tionghoa Indonesia) ini, juga berupaya dalam transmisi paham keislaman mereka tidak terkooptasi oleh doktrin-doktrin agama Islam yang radikal. Dengan menggunakan metode penelitian kualitatif-fenomenologi, kajian ini berhasil menemukan bahwa pedagogi sosial dalam komunitas muslim minoritas ini, direalisasikan dengan melibatkan tiga unsur secara serentak, yaitu: pengajaran, pembudayaan dan aksi sosial dalam pengajaran keislaman. Melalui strategi ini, muslim Tionghoa berusaha menjadi muslim yang taat tanpa mereduksi realitas kulturalnya sebagai seorang Tionghoa. Pada posisi lain, dengan pendekatan pedagogi sosial muslim Tionghoa berupaya melakukan gerakan deradikalisasi dengan menggunakan instrumen sosial-kebudayaan melalui aktivitas akademik pendidikan Islam.

Kata Kunci : pedagogi sosial, muslim Tionghoa, radikalisme.

A. Pendahuluan

Di Indonesia, muslim Tionghoa menjadi komunitas yang cukup tua. Kenyataan ini dapat dikonfirmasi dari jejak sejarah yang berhasil merekam keberadaan mereka bahkan jauh sebelum Indonesia merdeka. Dalam catatan Ma Huan yang menemani ekspedisi Cheng Hoo selama 3 kali dalam 7 kali pelayaran- saat mengunjungi Trowulan, berhasil mencatat tiga strata sosial masyarakat (Perkasa 2012, 2)

Pertama, Masyarakat muslim *huihui* atau *huihui ren* yang berasal dari Barat (yang dimaksud “Barat” di sini mengacu pada kawasan India, Gujarat, Malabar, Benggala, dll) yang datang untuk berwirausaha dan menetap di sana. Disebutkan dalam catatan Ma Huan bahwa mereka mengenakan pakaian dan mengkonsumsi makanan yang sangat layak.

Kedua, Kelompok masyarakat Tionghoa (*tangren*) yang berasal dari Guandong (Kanton, Zhangzhou dan Quanzhou). Mereka disebut sebagai orang pelarian dari daerah asalnya dan menetap di wilayah teritori kerajaan Majapahit. Pakaian dan makanan masyarakat ini

sangat layak serta mayoritas telah memeluk agama islam sekaligus menjalankan ajarannya.

Ketiga, Penduduk pribumi, asli Nusantara. Menurut rekaman yang ditulis oleh Ma Huan, kelompok ini memiliki kualitas hidup yang tidak layak, kotor dan jelek. Tidak pernah memakai alas kaki dan makanan yang tak layak konsumsi, misalnya memakan ular, semut dan serangga lain serta cacing/ ulat tanpa dimasak terlebih dahulu. Mereka tidur dan makan bersama anjing-anjing tanpa merasa jijik sedikitpun (Al-Qurtuby 2017, xiii).

Muslim Tionghoa merupakan entitas kultural yang menyimpan dua kutub problem sosial. Ia banyak dikatakan sebagai kelompok minoritas ganda (*double minority*). Realitas inilah yang memantik komunitas ini untuk berimprovisasi dalam melaksanakan pendidikan Islam yang sesuai dengan *background* sosio-kulturalnya.

Di kepulauan Jawa pada umumnya, orang-orang Tionghoa 99,9% keturunan Hokkian. Hal ini nampak dari keluarga yang bernama: *Tan, Lim, Oei, Ong* dan *Cia*. Al-Qurtuby menambahkan dengan mengutip hasil reportase dari Ma Huan dalam *Ying-Yai She Lan*-nya, bahwa komunitas Tionghoa yang menetap di pesisir utara Jawa; Tuban, Gresik dan tentu saja Surabaya adalah masyarat Cina dari Kanton (Kwangchou), Zhangzhou (Chang-chou), Quanzhou (Chuan-chou) dan kawasan Cina Selatan (Al-Qurtuby 2017, xxii).

Saat ini, di Surabaya salah satu usaha Tionghoa muslim dalam menunjukkan eksistensinya adalah dengan mendirikan tempat ibadah yang sekaligus digunakan sebagai lembaga pendidikan informal yaitu Masjid Cheng Hoo di Surabaya. Cheng Hoo diambil sebagai nama tempat ibadah mereka karena memiliki pribadi yang ideal, sebagai sosok muslim yang taat dan menghormati agama lain, terutama Budha dan Tao yang menjadi agama mainstream etnis Tionghoa sejak dulu hingga kini (Yuanzhi 2015, 36).

Masjid ini jamak dijadikan sebagai basis aktivitas sosial sekaligus akademik, sehingga membentuk gerakan keilmuan yang ditopang dengan basis sosio-kultural khas Tionghoa, sebuah langgam pendidikan Islam yang bisa *indigenous*.

Dianggap demikian karena menurut Hariyono Ong sebagai ta'mir masjid, bahwa rumah ibadah ini dan area sekitarnya digunakan untuk pelaksanaan pendidikan Islam dengan visi teologis-kultural: yakni usaha mentransmisikan ajaran Islam untuk komunitas muslim Tionghoa

sendiri terutama kalangan muallaf, walaupun tetap terbuka bagi muslim lokal. Untuk diketahui, sementara ini terdapat setidaknya 18 Masjid Cheng Hoo yang tersebar di seluruh Indonesia, 5 diantara di Jawa Timur. Namun penelitian ini fokus pada aktivitas akademik Tionghoa muslim Surabaya yang menjadikan masjid Cheng Hoo sebagai basis pendalaman ajaran Islam.

Alasan mendasar yang melatarbelakangi ketertarikan peneliti untuk memilih komunitas Tionghoa muslim di Surabaya, adalah karena otoritas kelompok kultural ini, melalui Yayasan Haji Muhammad Cheng Hoo memberlakukan sebuah norma sosial bagi penyeru agama: khotib dan penceramah. Choirul Mahfud misalnya, salah satu khotib masjid Cheng Hoo mengaku bahwa dalam khutbahnya dilarang menyampaikan ajaran Islam yang memuat sensititas sosial, seperti menyampaikan dengan paradigma negatif terhadap suku tertentu, agama lain dan isu-isu publik yang masih problematik. (Wawancara dengan Choirul Mahfud, 10 Januari 2019).

Hariyono Ong mengafirmasi pengakuan Mahfud ini, bahwa pihaknya sebagai pihak yang diberikan wewenang mengelola aktifitas keagamaan dan sosial masjid Cheng Hoo, memberikan *redline* kepada semua penceramah dan khotib di masjid ini untuk tidak menyampaikan ajaran Islam dengan ujaran kebencian, yang lazim mendaku pada isu-isu politik dan primordial-sektarian. (Wawancara dengan Hariyono Ong 27 Januari 2019).

Ketegasan yang ditunjukkan oleh muslim Tionghoa Surabaya ini menjadi relevan, mengingat kelompoknya memerlukan asupan informasi keislaman yang toleran dan damai sehingga eksistensinya juga berfungsi sebagai benang perajut keharmonisan sosial di tengah masyarakat lain.

Pandangan keislaman yang cenderung radikal, yang jamak menyampaikan ajaran Islam dengan bahasa provokatif, memandang perbedaan sebagai sumbu permusuhan tidak akan mendapatkan tempat di masjid ini. Bahkan pengelola masjid tak segan menindak tegas dan pengelolah masjid tidak lagi mengundang ustad tersebut untuk berceramah di masjid Cheng Hoo (Wawancara dengan Hariyono Ong, 27 Januari 2019).

Strategi di atas sangat menarik apalagi menjadikan pendidikan sebagai infrastruktur pengembangan sikap sosial, mengingat komunitas ini secara etnis masih menyimpan problem eksistensialnya. *Legacy* tentang konten materi ini, juga diperkuat dengan upaya muslim Tionghoa yang

berkomitmen dalam gerakan kontra radikalisme melalui jalur paling hulu, yakni selektif dalam memilah dan memilih penceramah agama Islam yang bisa menyampaikan paham keislaman di kalangan muslim Tionghoa.

Hasil observasi yang peneliti lakukan, setidaknya menemukan beberapa aktifitas yang dijadikan oleh muslim Tionghoa sebagai program pendidikan Islam komunitas ini, antara lain: pembinaan keimanan, khutbah jumat, ceramah/ pengajian bulanan serta kajian mingguan yang dikemas dengan nama M7 (minggu jam 07.00).

Dilatarbelakangi oleh fenomena di atas, riset ini berusaha menelusuri proyek deradikalisasi muslim Tionghoa melalui aktivitas akademiknya, yakni praktik pendidikan Islam komunitas ini yang teraktualisasikan dalam kegiatan akademik di satu sisi; melalui ceramah, pembinaan keimanan dan khutbah keagamaan. Di pihak lain sangat kuatnya komunitas ini dalam memegang tradisi ketionghoan, serta masifnya dalam melakukan gerakan sosial yang turut menyumbang spirit kontra radikalisme karena sangat berpotensi memperparah problem eksistensialnya.

Berdasarkan realitas ini, maka menelisik dan menemukan model pendidikan Islam pada muslim Tionghoa menjadi sangat relevan. Karena sepanjang pelacakan referensi baik buku maupun jurnal, belum penulis temukan kajian yang membahas pada dua poin utama yang saat ini dijadikan sebagai fokus kajian penulis. Yaitu, pendidikan Islam muslim etnis Tionghoa dan praksis pedagogi sosial di Indonesia. Untuk itulah, penulis bisa katakan bahwa kajian ini merupakan kajian pertama di Indonesia bahkan di dunia yang membahas masalah Pendidikan Islam muslim Tionghoa dengan model pedagogi sosial.

Kajian ini menggunakan metode kualitatif dengan pendekatan fenomenologi. Fenomenologi dipilih sebagai pendekatan riset karena bermaksud melakukan eksplanasi terkait pengalaman individu dan komunitas Tionghoa muslim pada fenomena yang berkaitan dengan pendidikan Islam bagi komunitas di Surabaya, serta perilaku dan pemahamannya tentang usahanya dalam membangun relasi sosial dengan *liyan (others)* di satu sisi, serta mengkonter paham radikalisme di sisi yang lain melalui nilai-nilai ajaran Islam (Creswell 2016, 9). Penelitian ini menggunakan teknik wawancara dan observasi sebagai metode pengumpulan data, adapun analisisnya mengadopsi teknik yang dipakai oleh Spradley yaitu analisis taksonomi-kompenensial sekaligus tema budaya (Spradley 1997, 81).

B. Pembahasan

Sebelum mendiskusikan tentang pelaksanaan pedagogi sosial yang secara substantif diadopsi sebagai pendekatan dalam praktik pendidikan Islam komunitas muslim Tionghoa, penulis akan memaparkan terlebih dahulu konsep sosio-pedagogi yang dijadikan sebagai perspektif teoritik dalam artikel ini.

1. Pedagogi Sosial : Konsep dan Dimensinya

Sebagai suatu konsep teoritik, *social pedagogy* disinyalir pertama kali muncul di awal abad 20. Walaupun secara substantif, sebagai tradisi akademik pedagogi sosial sudah lama ada. Namun dari sekian definisi konseptual yang ada, terdapat variasi makna etimologis karena teori ini bersifat eklektik, karena disesuaikan dengan konteks dimana teori ini diaktualisasikan.

Secara umum, pedagogi sosial diharapkan mampu merespon secara fleksibel terhadap perubahan kondisi masyarakat dan lingkungan di mana individu tersebut berada. Karena itulah, definisi pedagogi sosial menjadi sangat variatif karena merujuk pada negara-negara di mana disiplin ilmu tersebut termanifestasikan (Lukesova and Martincova 2015, 1266).

Untuk memperkuat kerangka konseptual yang lebih ekstensif, penulis akan mengawali konsep teoritik ini melalui pemaknaan terminologis terlebih dahulu. Istilah pedagogi berasal dari bahasa Yunani, *pais*, yang berarti anak dan *agein*, yang bermakna memimpin. Namun secara umum istilah pedagogi lazim digunakan untuk menyebut segala macam aktivitas pendidikan (Eichsteller and Holthoff 2012, 5).

Sehingga jika istilah “sosial” diatribusikan ke dalam satu rangkaian dengan konsep pedagogi, maka bisa dipahami sebagai sebuah aktivitas pendidikan yang memuat isu-isu sosial. Kesimpulan ini diperkuat dengan pandangan Diesterweg sebagaimana dikutip oleh Smith bahwa pedagogi sosial merupakan sebuah kegiatan pendidikan yang diartikulasikan ke dalam perspektif isu-isu sosial, dengan orietnasi utama untuk mengekspresikan suara kelompok masyarakat yang mengalami problem eksistensial (Smith 2009, 47).

Selain itu, pedagogi sosial juga dikategorikan ke dalam tiga tipologi pemaknaan, ia secara konseptual dapat dimaknai sebagai: 1) disiplin ilmu pendidikan yang berkaitan dengan aspek sosial, 2) Disiplin

ilmu pendidikan yang menelusuri interkoneksi dan relasinya antara lingkungan, masyarakat dan pendidikan sebagai satu kesatuan integral yang saling mengintervensi, 3) pedagogi sosial diartikan sebagai advokasi dalam bentuk pendidikan bagi segala kelompok usia (Lukešová and Martinčová 2015, 1267).

Dalam kajian ini, penulis lebih tertarik mengadopsi pendapat yang dikemukakan oleh Prochazka dengan mengutip pendapat Hradecna (1998), ia menyatakan bahwa pedagogi sosial merupakan disiplin ilmu pendidikan yang fokus pada dua aspek, yaitu aspek sosial makro pendidikan serta aspek sosial mikro (Prochazka 2012, 7). Jika pada aspek sosial makro pendidikan diartikan sebagai sifat masyarakat, status budaya dan politik keseluruhan masyarakat, termasuk sistem nilai, maka pada aspek sosial mikro pendidikan berkaitan dengan lingkungan individu seseorang, antara keluarga, sekolah dan kelompok sosial tertentu.

Lebih lanjut lagi, bahwa konsep tentang pedagogi sosial sebagai sebuah disiplin ilmu, pada dasarnya dikembangkan dari gagasan atau ilmu yang beragam, misalnya: sosiologi, pekerja sosial (*social work*), ilmu pendidikan, filsafat dan keilmuan yang lain. teori mengenai pedagogi sosial, dibangun atas dasar perspektif sosial dan pendidikan (Kitlinska 2015, 1445).

Sebagaimana yang dikemukakan oleh Kyriacou bahwa istilah pedagogi sosial lazim digunakan di Eropa untuk merujuk pada kegiatan para profesional yang mendukung pada pengembangan pribadi, pendidikan sosial dan kesejahteraan. Melalui definisi ini dapat dipahami bahwa konsep pedagogi sosial merupakan ilmu yang berusaha mengintegrasikan dua unsur sekaligus, yakni pendidikan dan sosial. Melalui ini, pendidikan mampu menjadi lokomotif penggerak dalam melakukan upaya transformasi sosial dengan membekali peserta didik dengan kemampuan kunci berinteraksi dan sosialisasi lebih positif (Kyriacou 2009, 101).

Sebuah handout bertitle *Thempra Social Pedagogy* yang paling banyak dijadikan sebagai rujukan teori ini, menekankan bahwa pedagogi sosial merupakan sebuah strategi akademik yang berusaha membangun segala macam perbedaan menjadi suatu hal yang positif dan niscaya, tidak hanya bagi individu tetapi juga bagi masyarakat secara keseluruhan. Sehingga visi utama dari pedagogi sosial ini tak lain untuk menciptakan satu atmosfer sosial yang dapat meningkatkan kesejahteraan, mendukung pembelajaran, pertumbuhan manusia dan inklusi sosial melalui

pemberdayaan (*empowerment*). Dengan makna lain, sebenarnya pedagogi sosial digunakan sebagai instrumen untuk menelusuri solusi masalah sosial melalui proses pendidikan dengan menghubungkan secara aktif individu di tengah masyarakat (ThemPra Social Pedagogy 2014, 2).

Pedagogi sosial juga lazim dipahami sebagai *function of society*, yang meniscayakan keterlibatan satu komunitas masyarakat dalam gerakan pendidikan. Perspektif ini menandakan bahwa eksistensi masyarakat juga bisa berbuat untuk melakukan intervensi dalam pendidikan secara lebih fleksibel, menjalin keterhubungan antara individu dan masyarakat, dan bagaimana masyarakat tersebut mendukung anggota-anggotanya agar tidak termarginalkan (Eichsteller and Holthoff 2012, 5).

Sebagai disiplin ilmu terapan, pedagogi sosial lebih memiliki nuansa advokatif, karena berkaitan pendampingan dan dukungan kelompok sosial terhadap komunitas yang cenderung mengalami alienasi di tengah masyarakat. Melalui dua level yang bersifat integratif: sosial dan pendidikan, pedagogi sosial bertujuan untuk memperoleh kompetensi kunci dalam memecahkan masalah eksistensial yang dihadapi oleh komunitas tertentu dalam kehidupan sehari-hari.

Kajian ini pada dasarnya ingin menggungkap dan menelusuri strategi muslim Tionghoa sebagai entitas sosial yang minoritas dalam melaksanakan pendidikan Islam di internal etnisnya. Pedagogi sosial dalam riset ini, digunakan sebagai perspektif dalam melihat fenomena sosial-akademik yang ditunjukkan secara meyakinkan oleh Tionghoa muslim sebagaimana yang telah dipaparkan di awal tulisan ini.

Adapun yang menjadi unit analisis, adalah empat dimensi yang membangun konsep sosio-pedagogis, yaitu: dimensi kesejahteraan dan kebahagiaan (*well-being and happiness*), pembelajaran menyeluruh (*holistic learning*), jejaring sosial (*relationship*) dan pemberdayaan (*empowerment*).

2. Muslim Tionghoa: dari Eksistensi Kultural sampai Gerakan Sosial

Hampir dua dekade ini komunitas muslim Tionghoa mulai menguat semenjak organisasi Persatuan Islam Tionghoa (PITI) dan Yayasan Haji Muhammad Cheng Hoo Indonesia (YHMCHI) menampakkan geliatnya dalam kegiatan-kegiatan sosial, terutama pasca runtuhnya orde baru.

Pusat aktivitas PITI dilakukan di gedung sekretariat yang beralamat di Jalan Gading No. 2 Surabaya. Disini ada dua sekretariat, yakni Dewan Pimpinan Wilayah (DPW) PITI Jawa Timur dan Dewan Pimpinan Cabang (DPC) PITI Surabaya yang letaknya bersebelahan. Di alamat ini juga berdiri kokoh nan megah Masjid Cheng Hoo. Sebuah masih berarsitektur khas tiongkok pertama di Indonesia sebagai media memaksimalkan kiprah dakwah dan sosial komunitas muslim Tionghoa di Surabaya.

PITI memiliki visi untuk mewujudkan Islam sebagai *rahmatan lil alamin*, yang dimanifestasikan ke dalam misi antara lain: mempersatukan muslim tionghoa dengan muslim Indonesia, muslim Tionghoa dengan Tionghoa non muslim dan Tionghoa dengan umat Islam (Choirul Mahfud 2013, 296).

Adapun program PITI adalah menyampaikan dakwah tentang Islam khususnya kepada masyarakat keturunan Tionghoa dan melakukan pembinaan dalam bentuk bimbingan kepada muslim Tionghoa dalam menjalankan syariat Islam secara baik di lingkungan keluarganya yang (masih) non muslim.

PITI juga memiliki harapan bahwa kegiatan yang dilakukan dapat mendorong muslim Tionghoa memiliki kemampuan untuk berbaur dengan umat Islam dan masyarakat lain secara luas di lingkungan tempat tinggal dan pekerjaannya. Serta melakukan pembelaan, perlindungan dan pendampingan bagi mereka yang mempunyai permasalahan dengan keluarganya dan lingkungannya karena masuk Islam.

Di kota Surabaya syiar Islam terhadap komunitas muslim Tionghoa semakin menguat melalui keberadaan Masjid Cheng Hoo yang dibangun pada bulan Oktober 2002 sebagai simbol eksistensi mereka. Di kota pahlawan ini, populasi komunitas muslim Tionghoa mencapai 700-an orang sebagaimana penuturan ketua PITI Surabaya Sie Kim San (Wawancara dengan Sie Kim San, 27 Januari 2019).

Namun jumlah ini masih belum sepadan dengan populasi Tionghoa non muslim di Surabaya yang mencapai 6.000 lebih. Realitas sosial inilah yang kemudian banyak melahirkan simpulan di kalangan pengkaji muslim Cina di Indonesia, bahwa komunitas ini merupakan entitas sosio-kultural yang minoritas di dalam keminoritasnya. Kecil di tengah etnis lain, dan kalah kuantitas dengan agama lain dalam etnisnya sendiri.

Untuk itulah, menjadi masuk akal jika organisasi yang menjadi wadah Tionghoa muslim (PITI) memiliki visi gerakan dakwah dan sosial, terutama untuk mengatasi problem eksistensial kelompoknya. Misalnya berupaya menyampaikan ajaran Islam kepada masyarakat keturunan Tionghoa dengan semangat demokratis, toleran dan dialogis. Disamping juga selalui melakukan advokasi kepada muslim Tionghoa dalam menjalankan ritus-ritus keislaman di lingkungan keluarganya yang masih non muslim.

Selain itu, organisasi ini juga turut mempersiapkan para mualaf berbaur dengan muslim lokal di lingkungan tempat tinggal dan pekerjaannya, serta melakukan pembelaan atau perlindungan bagi mereka yang karena masuk agama Islam, untuk sementara mempunyai masalah dengan keluarga dan lingkungannya (Choirul Mahfud 2013, 294).

PITI sebagai organisasi dakwah sosial keagamaan yang berskala nasional seakan menjadi tempat singgah, tempat silaturahmi untuk belajar ilmu agama dan cara beribadah bagi etnis Tionghoa yang tertarik dan ingin memeluk agama Islam, serta menjadi tempat berbagi pengalaman bagi mereka yang baru masuk Islam.

3. Artikulasi Pendidikan Islam Tionghoa Muslim

Proses pendidikan Islam multikultural pada muslim Tionghoa sebagaimana yang telah dipaparkan dalam bab sebelumnya, tidak bisa dipahami melalui *frame* pemikiran pendidikan dalam arti pembelajaran. Jika dimaknai demikian, justru akan mereduksi makna pendidikan itu sendiri.

Pelaksanaan pendidikan Islam pada komunitas ini, merupakan realitas sosial yang tidak bersifat tunggal, namun sebaliknya ia lebih bersifat ganda (plural), yaitu hasil dari dialektika antara pengajaran, tradisi kebudayaan dan interaksi sosial. Oleh sebab itulah pendidikan Islam pada muslim Tionghoa tidak bisa dipahami dengan nalar normatif, dengan pengertian transfer pengetahuan (*transfer of knowledge*) semata. Bagi muslim Tionghoa, pendidikan Islam ditopang dengan interaksi sosial dan konservasi tradisi-kebudayaan. Melalui proses ini, dapat dimengerti bahwa penyelenggaraan pendidikan Islam pada muslim Tionghoa merupakan proses pembudayaan (*enkulturasi*).

Dengan demikian, maka upaya transmisi paham keislaman bagi mereka tak hanya diselenggarakan dalam pengertian pencerapan ilmu pengetahuan tentang ajaran Islam semata, namun juga sebagai

media pengalihan nilai-nilai budaya dan norma-norma sosial (*transmission of cultural values and social norms*) yang berlaku di lingkup internal etnisnya.

Sebagai entitas masyarakat, melalui pendidikan Islam komunitas ini mampu menjadi pengemban budaya (*culture bearer*) etnis Tionghoa yang tetap mereka pertahankan walaupun telah memeluk Islam yang notabene cenderung kental dengan budaya Arab (atau Jawa). Dengan demikian, bagi Tionghoa muslim pendidikan Islam berkepentingan untuk tetap memelihara keterjalinan antara ajaran normatif agama dengan norma-norma budaya. Menjadi muslim bagi mereka tak lantas menjadi “orang lain”.

Selain memiliki visi teologis dalam praktek pendidikan Islam, baik pengajaran tentang basis-basis keislaman maupun aktivitas ibadah yang harus dijalani bagi setiap umat Islam, muslim Tionghoa secara meyakinkan mempunyai ketahanan budaya (*cultural resilience*). Kenyataan ini nampak ketika komunitas ini tetap dengan percaya diri mengekspresikan keislamannya dengan karakter ketionghoan yang tetap melekat. Fenomena ini turut mengkonfirmasi bahwa penyelenggaraan pendidikan Islam bagi etnisnya menyimpan visi kultural.

Budaya Barongsai, perayaan imlek dan Cap Go Meh masih dilakukan oleh komunitas ini namun dengan sentuhan nilai-nilai Islam. Tak hanya itu, kebudayaan dijadikan sebagai infrastruktur dalam menginternalisasikan ajaran Islam melalui nilai-nilai filosofis arsitektur masjid sebagai bagian dari konservasi budaya dalam rangka pewarisan nilai-nilai luhur. Dengan mengadopsi tiga kebudayaan: Tiongkok, Arab dan Jawa, muslim Tionghoa menegaskan identitasnya sebagai komunitas Islam yang apresiatif terhadap kebudayaan lain.

Dalam perspektif epistemologi budaya, pandangan ini menegaskan bahwa terdapat struktur nalar yang mendasari berlangsungnya proses saling mempengaruhi antara manusia dengan kebudayaan yang kemudian menghasilkan proses pendidikan Islam komunitas Muslim Tionghoa yang sarat dengan nilai-nilai yang memuat kebudayaan Tiongkok.

Selanjutnya, kegiatan sosial juga secara intensif dilakukan oleh Tionghoa muslim, melalui pengurus PITI Surabaya dan Masjid Cheng Hoo sebagai basis gerakan sosial, menyebabkan komunitas ini semakin dekat tak hanya dengan muslim non Tionghoa, namun juga dengan Tionghoa non muslim yang mempercayakan komunitas ini untuk menyalurkan hartanya kepada mereka yang membutuhkan.

Langgam pendidikan Islam yang disuguhkan oleh Tionghoa muslim mengajarkan bahwa manusia harus selalu mengembangkan kata hati dan perasaannya dalam mengekspresikan ketaatan beragama melalui menifestasi kepedulian kepada sesama. Visi sosial yang diemban dalam pendidikan Islam ini, sebagai penerjemahan dalam rangka menghargai orang lain (*Hu Xiang Zun Zhong*).

Dalam istilah Bank otoritas muslim Tionghoa ini telah melakukan pengurangan prasangka negatif (*prejudice reduction*) dengan cara menyeleksi baik penceramah maupun materi-materi yang akan disampaikan (Bank 1993, 6). Sejurus kemudian, muslim Tionghoa ini telah melakukan konstruksi pengetahuan (*knowledge construction*) dengan cara memberikan asupan-asupan informasi tentang keislaman yang inklusif dan demokratis. Bahkan, upaya konstruksi pengetahuan ini dilengkapi dengan media baik berupa prasasti maupun majalah yang rutin diterbitkan, yang jamak menarasikan sikap sosial muslim Tionghoa serta menampilkan apresiasi positif dari para jejaring yang diajaknya kerjasama.

Melalui tujuan di atas maka akan berlaku sebaliknya, bahwa pendidikan Islam tidak dikonsepsikan serta diformulasikan hanya untuk pemerolehan dan pengamalan ilmu (agama) dalam arti sempit, yang berkonsekuensi melakukan pengabaian pada dunia untuk (sekedar) memburu kepentingan akhirat (*tark al-'ajil lil ajil*).

4. Social Pedagogy Muslim Tionghoa dalam Praksis Pendidikan Islam

Pedagogi sosial sebagai perspektif pelaksanaan pendidikan Islam, dalam konteks ini dibangun atas asumsi bahwa selama ini pendidikan Islam cenderung dioperasionalkan lebih banyak pada proses pembelajaran dalam konteks pendidikan formal. Padahal penyelenggaraan pendidikan tidak boleh terlepas dari realitas sosio-kultural masyarakat. Jika pendidikan Islam hanya dimaknai sebatas proses pembelajaran (*schooling-teaching*) justru akan mereduksi makna pendidikan Islam multikultural bukan hanya sebagai proses, namun juga sebagai gerakan sosial (*social movement*).

Dalam konteks kajian ini, pendidikan Islam tidak sekedar diartikan sebagai konsep atau gagasan, namun sebagai gerakan sosial (*social movement*) sebagaimana awal kemunculannya. Sebagai gerakan

sosial, maka memerlukan model pendekatan yang bisa menerjemahkan ke dalam fungsi-fungsinya yang lebih operasional.

Hal ini mengingatkan bahwa dimensi praksis sosial menjadi unsur melekat dalam pendidikan Islam, karena dampak pendidikan harus bisa dirasakan kemanfaatannya bagi sumbangan kerukunan dan keharmonisan masyarakat, terutama bagi mereka yang memiliki problem minoritas secara sosial.

Melalui pendekatan model pedagogi sosial, maka pendidikan Islam multikultural harus memiliki dua dimensi, yaitu refleksi dan aksi. Jika dimensi refleksi berkenaan dengan proses pencerapan dan produksi pengetahuan, maka dimensi aksi lebih kepada kesanggupan dan kemampuan seseorang untuk hidup bersama sekaligus memberikan kontribusi positif kepada orang lain.

Di dalam model pedagogi sosial ini, terangkum beberapa komponen pendekatan, antara lain: pendekatan kultural (*cultural approach*), pendekatan rasional (*rational approach*), pendekatan sosial (*social approach*) serta pendekatan partisipatif-kolaboratif (*participatory-collaborative approach*) (Ramayulius 2014, 123)

Didesain dengan beberapa pendekatan di atas, karena pendidikan Islam multikultural harus mampu melahirkan manusia-manusia yang sejahtera-bahagia (*well being and happiness*). Keduanya memiliki makna bahwa konsep kebahagiaan dan kesejahteraan selama ini direduksi pada pemenuhan hal-hal yang bersifat pragmatis-materialistik. Jika demikian, maka pendidikan tak lebih dari pabrik-pabrik penghasil manusia mekanik tanpa memiliki kepekaan sosial dan ketajaman batin (Tilaar 2012, 689).

Well being and happiness merupakan indikator penting dalam praksis pendidikan Islam multikultural karena konsep ini meniscayakan tiga hal pokok: hubungan positif dengan orang lain (*positif relationship with others*), mempunyai tujuan hidup (*purpose in life*) serta memiliki otoritas (*outonomy*) terhadap dirinya sendiri untuk memilih hal-hal yang baik baginya dan berpotensi negatif bagi kelompoknya. Dengan makna lain, kesejahteraan berkonsekuensi pada keadaan dimana seseorang bebas dalam tekanan, hegemoni, persekusi dan intimidasi dalam ruang lingkup sosial kemasyarakatan.

Dengan demikian, konsep pedagogi sosial merupakan *supprting system* pendidikan Islam multikultural yang tidak hanya menekankan pada pencapaian kemampuan seseorang dalam berinteraksi dengan orang lain yang berbeda, namun juga menampilkan kebudayaannya

sendiri dengan percaya diri sekaligus memberikan kontribusi yang positif di tengah masyarakat.

Sebagai model, pendekatan ini terdiri dari dimensi yang saling berhubungan secara integratif-dialektis. Ketiga dimensi tersebut antara lain: dimensi pendidikan (rasional), dimensi sosial dan dimensi kultural.

Pada dimensi pendidikan, pedagogi sosial berusaha mengembangkan visi pendidikan yang multidimensional, yaitu visi teologis, visi intelektual, visi kultural dan sosial.

Visi teologis berkenaan pada peningkatan kesadaran transedental bahwa manusia merupakan manusia ruhani. Arah pendidikan Islam tidak bisa dilepaskan dari pengembangan spiritual baik dari segi *ubudiyah* maupun akidah. Adapun visi intelektual dimaknai sebagai peningkatan pemahaman kritis, dinamis dan rasional kepada masyarakat agar mampu secara mandiri bergerak sebagai *problem solver* bagi kehidupan dengan menggunakan nalar-nalar yang sehat.

Visi kultural merupakan pengejawentahan dari inti proses pendidikan itu sendiri, yakni sebagai proses pembudayaan. Sebagai manusia berbudaya yang menjadi distingsi dengan makhluk lain, maka nalar tradisi dan kebudayaan harus menjadi orientasi asasi dalam praktik pendidikan. Hal ini agar pendidikan tidak justru mengalienasi, mereduksi hakikat kemanusiaan sebagai makhluk berbudaya. Sejalan dengan hal itu, maka visi sosial sebagai keniscayaan antropologis manusia juga harus berjalan dengan serentak guna menciptakan komunitas yang kohesif.

Kesemuanya harus menjadi batu pijak dalam melaksanakan pendidikan Islam multikultural karena visi-visi tersebut merupakan penerjemahan dari ideologi yang perlu ditransformasikan ke dalam nalar kolektif masyarakat.

Dalam merealisasikan visi edukatif tersebut, maka perlu diterjemahkan ke dalam bentuk materi pendidikan Islam yang merangkum konten-konten yang menjadi *supporting* akademik. Materi pendidikan Islam yang menjadi dasar tersebut berkaitan dengan : keimanan dan keislaman, *muamalah* (sosial kemasyarakatan) dan sejarah-pemikiran Islam.

Idealitas visi-misi tersebut di atas, harus ditopang dengan proses sekaligus metode pembelajaran yang bersifat dialogis-interaktif serta partisipatif. Paradigma proses pembelajaran semacam ini, meniscayakan adanya interaksi edukatif yang lebih pro aktif. Karena pada dasarnya pendidikan bukan sebuah proses interaksi yang tertutup (*isolated*

interaction), sebaliknya pendidikan merupakan interaksi yang dinamis dan progresif.

Pedagogi sosial melihat relasi guru-murid sebagai mitra belajar, sehingga proses pendidikan yang dialogis bisa dilaksanakan dengan baik. Pendidikan dialogis ini bisa tercapai hanya pada masyarakat yang terbuka dan demokratis. Artinya pendidikan memang benar-benar diarahkan untuk memecahkan problem yang secara real dihadapi oleh manusia. *Social pedagogi* berkonsekuensi menjadikan peserta didik sebagai aset yang aktif-produktif dalam keikutsertaannya dalam proses transformasi sosial. Melalui pendekatan ini, peserta didik tidak dipandang sebagai pihak pasif yang hanya diperlakukan seperti gelas yang siap kapan saja menerima air pengetahuan. Dengan lain makna, pedagogi sosial memuat logika pendidikan yang hanya digunakan sebagai media interaksi penyampaian pesan, namun juga memuat dimensi praksis-sosial.

Dimensi sosial ini menuntut “keberpihakan” dari pendidikan Islam sebagai konsekuensi pengemban cita-cita pengembangan kompetensi personal-sosial. Kerangka filosofisnya, bahwa pendidikan Islam pada aspek intruksional ini harus diarahkan pada pengokohan akal dalam lingkup pemikiran, sekaligus pengokohan keadilan dalam lingkup perilaku sosial kemasyarakatan.

Kerangka keberpihakan ini meniscayakan agar pendidikan Islam menaruh kepercayaan terhadap kemampuan individu manusia dalam menemukan kebenaran dan meletakkan tanggungjawab sosialnya secara adil dan proporsional.

Selanjutnya adalah dimensi kultural dapat diterjemahkan ke dalam tiga segmentasi, yaitu konservasi, ekspresi dan sosialisasi.

Pandangan multikulturalisme meniscayakan penghargaan pada keragaman budaya. Untuk itu menjadi seorang terdidik tak lantas meninggalkan karakter kebudayaan, justru melalui kesadaran pendidikan seseorang harus memiliki kesadaran untuk melestarikan (konservasi) tradisi dan kebudayaannya tersebut sebagai sesuatu yang unik, khas dan kaya yang perlu diresapi dan diekspresikan oleh individu manusia. Di kalangan minoritas, sungguhpun secara kuantitatif memiliki entitas kecil di tengah masyarakat, namun keberadaannya pasti mempunyai karakteristik tradisi yang khas dan keberadaannya tidak boleh tereduksi oleh praksis pendidikan.

Konsekuensi logis dari nalar kultural dalam pedagogi sosial ini, bahwa model ini bukan merupakan sebuah pendekatan yang baku dalam

praksis pendidikan multikultural. Ia bersifat fleksibel, lentur dan dinamis. Sebagai sebuah pendekatan, pedagogi sosial merangkul dimensi pendidikan, kultural dan sosial secara beriring dan integratif sebagai media untuk menjadi sisi manusiawi manusia yang mengemban amanah sebagai makhluk intelektual, berbudaya dan berinteraksi.

Maka praksis pedagogi sosial meniscayakan adanya interaksi seluas-luasnya guna membangun relasi positif sebagai konsekuensi dari apa yang disebut sebagai pedagogi pemberdayaan (*pedagogy of empowerment*) dan pedagogi kesetaraan (*pedagogy of equity*). Dua konsep pedagogi yang ditawarkan oleh Tilaar ini, akibat dari sikap skeptisnya terhadap pedagogi tradisional dalam mengemban amanah pelaksanaan pendidikan multikultural (Tilaar 2012, 189).

Selanjutnya dimensi pemberdayaan dalam pedagogi bertumpu pada dua segmentasi yang beriring, yaitu partisipatif dan kolaboratif dalam melakukan gerakan sosial (*social movement*). Logika ini berangkat dari pandangan bahwa pendidikan harus bisa kompatibel dengan *setting* sosial dimana interaksi edukatif itu dijalankan. Dengan kata lain, pedagogi sosial merupakan alternatif teoritik guna menjembatani dua aras yang selama ini cenderung berjalan dengan sendiri-sendiri, yaitu pendidikan dan realitas sosial.

Keduanya perlu diformulasikan ke dalam satu pendekatan konstruktif guna melahirkan hibridasi paradigma pendidikan yang mampu melakukan konvergensi integratif antara pendidikan, kebudayaan-tradisi dan sosial. Paradigma pendidikan dengan model pedagogi sosial ini melihat perkembangan manusia tidak ditentukan sebagaimana pedagogi tradisional yang hanya ditentukan interaksi normatif-statis antar manusia saja (guru-murid). Akan tetapi pedagogi sosial melihat perkembangan manusia ditentukan oleh kebersamaan dengan sesama manusia yang berangkat dari kekayaan budaya dan dinamika sosial.

Jika pedagogi tradisional melihat perkembangan individu seakan steril terhadap kebudayaan dan cenderung melepaskan individu dari cengkraman nilai-nilai kebudayaan dan tradisi yang dianggap menghambat, membatasi dan memenjarakan perkembangan Individu. Maka pedagogi sosial memakai budaya sebagai instrumen aktif dalam membentuk perkembangan individu yang dinamis. Untuk itu, kebudayaan dan tradisi mendapatkan tempatnya secara integratif sehingga akar-akar kemanusiaan yang terbentuk dari kekayaan budaya tidak hilang, justru akan dikonservasi dan ekspresikan secara baik, dan

selanjutnya disosialisasikan. Dimensi kultural dimaksudkan untuk melestarikan kearifan lokal yang berhubungan dengan pandangan hidup, tradisi-kebudayaan, bahasa dan nilai-nilai lain.

5. Kontra Radikalisme Muslim Tionghoa Surabaya

Sebagaimana dipaparkan sebelumnya, bahwa pedagogi sosial dapat dipahami sebagai model pendekatan dalam praksis pendidikan Islam etnis minoritas yang meletakkan posisi pendidikan tidak hanya sebatas institusi sosial, namun sebagai sistem sosial yang berimplikasi menjadikan masyarakat sebagai *stakeholder*. Konsep *stakeholder society* dimaknai sebagai masyarakat dimana para anggotanya mempunyai kepentingan bersama untuk membangun masyarakat itu sendiri. Pandangan-pandangan yang menjadi sistem nilai, seperti adat istiadat, tradisi, kebudayaan, bahasa, seni dan lain sebagainya menjadi *starting poin* untuk menentukan arah dalam mendesain pendidikan Islam sesuai dengan latar belakang kultur muslim Tionghoa yang minoritas di tengah etnisnya.

Masyarakat sebagai *stakeholder* tidak hanya diposisikan sebagai penikmat pendidikan, namun juga subyek pendidikan yang turut berinteraksi secara edukatif dalam menentukan perkembangan manusia. Disinilah pendidikan menemukan fungsinya sebagai proses individuasi.

Dalam proses individuasi ini, manusia berdialektika, berinteraksi secara aktif-dinamis antara dirinya sebagai keakuan personal dengan dirinya sebagai keakuan sosial. Dengan demikian, pedagogi sosial berusaha mentransformasikan manusia secara lebih luas kepada dunia luarnya, yaitu dunia lokal-kebudayaan sebagai tahap pertama, dan pada tahap selanjutnya ke arah dunia sosial yang lebih luas.

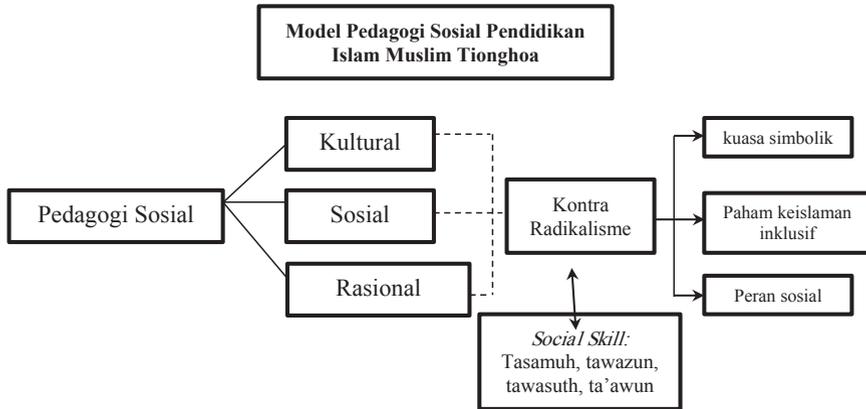
Dari sinilah posisi sosialisasi dalam proses pendidikan Islam sedang berjalan. Proses sosialisasi sebagai bagian dari interaksi dalam kerangka individuasi ini meniscayakan dua komponen, yaitu proses kultural dan humanis. Proses kultural berlaku hukum proksimitas, yaitu upaya memberikan makna kepada dunia lokal mereka, yaitu tentang pandangan hidupnya, adat istiadat dan tradisinya. Ini mengandaikan bahwa hakikat kedirian manusia ketika sedang berproses dalam interaksi bukan sesuatu yang pasif, ia telah memberikan makna ke dalam dirinya sendiri secara aktif dan kreatif. Selanjutnya ke proses humanisasi ini adalah aku dengan dunia sosial yang lebih luas harus mampu membangun dialog yang bisa menyelaraskan dengan keakuan yang lain.

Apalagi dalam praktiknya, muslim Tionghoa jamak menjadikan Masjid Cheng Hoo sebagai basis aktivitas sosial-akademik. Ini berarti area ritual keagamaan ini telah bergeser menjadi ruang kosmopolitan. Dengan menampilkan sejumlah kegiatan-kegiatan sosial dan keagamaan, masjid ini kemudian menyuguhkan “kosmopolitan sehari-hari” disebabkan di area ini lahir pertemuan berbagai kelompok etno-religi dan budaya yang menyatu, bergaul, berinteraksi dan berbagi nilai-nilai (Weng 2019, 141).

Lebih spesifik tentang usaha muslim Tionghoa dalam melakukan kontra radikalisme, penulis meminjam teori yang diintrodusir oleh Pierre Bourdieu tentang praktek sosial yang turut membangun konstruksi kognitif komunitas muslim Tionghoa. Secara eksplisit muslim Tionghoa nampak menggunakan kekuasaan simbolik (*symbolic power*) melalui otoritas Yayasan Haji Muhammad Cheng Hoo Indonesia (YHMCHI) dan PITI, melakukan upaya preventif melalui kerjasama dengan ormas NU dan Muhammadiyah dalam pendidikan Islam guna mencegah kekerasan verbal (*verbal violence*) yang disampaikan dalam mimbar-mimbar agama oleh mereka yang tidak memiliki pandangan keislaman inklusif-moderat (*tasamuh tawasuthiyah*) (Bourdieu 1977, 93).

Relasi akademik dengan kedua ormas moderat di atas, juga mengindikasikan bahwa muslim Tionghoa juga turut serta mengkampanyekan untuk kemudian mentransmisikan paham keislaman inklusif di kalangan komunitasnya. Dengan makna yang lebih operasional, kontra radikalisme yang dilakukan oleh muslim Tionghoa juga dilakukan pada aspek kognitif, yaitu memberikan asupan informasi pemahaman Islam yang lebih ramah, toleran dan akomodatif.

Disamping itu, muslim Tionghoa di Surabaya juga mengembangkan kebiasaan (*habitus*) melalui partisipasi sosial mereka di tengah masyarakat luas untuk mereduksi sikap eksklusivisme Islam yang jamak menjadi bibit radikalisme. Melalui peran sosial ini, muslim Tionghoa lebih percaya diri bergumul dengan muslim lokal guna memperkuat solidaritas antara sesama umat Islam. Jika diilustrasikan dalam satu model bagan, apa yang diartikulasikan oleh muslim Tionghoa dalam upaya melakukan kontra radikalisme melalui pendidikan Islam dengan pendekatan pedagogi sosial bisa dilihat sebagaimana bagan berikut:



Gambar 1.

Bagan Model Pedagogi Sosial Pendidikan Islam Tionghoa Muslim

Kontra radikalisme dalam ilustrasi diatas, meniscayakan terlahirnya satu sikap sosial yang diekspresikan ke dalam ruang publik, yakni sikap toleran (*tasamuh*), moderat (*tawasuth*), harmoni (*tawazun*) dan saling memberikan konstrubusi (*ta'awun*). *Social skill* demikian, merupakan hasil dari aktivitas instruksional, kultural dan sosial yang dijadikan sebagai instrumennya pendekatan *social pedagogy*. Dengan demikian, melalui aktivitas akademik semacam ini, muslim Tionghoa terhindar dari nalar keislaman radikal yang dewasa ini jamak menggeliat dengan jubah keagamaan serta terbebas dari jerat eksklusivisme Islam yang akan memperparah eksistensi kulturalnya yang minoritas.

C. Kesimpulan

Pedagogi sosial merupakan pendekatan baru dalam praksis pendidikan Islam multikultural. Pendekatan yang dimaksud memaknai pendidikan multikultural bukan sebagai gagasan atau konsep, namun sebagai gerakan sosial. Karena sifat pendidikan bukan entitas yang tertutup (*isolated entity*), maka pendidikan Islam tidak akan kedap terhadap intervensi sosio-kultural dimana pendidikan tersebut diimplementasikan.

Melalui *academic experience* muslim Tionghoa dalam mentransmisikan ajaran Islam pada komunitasnya yang minoritas, dapat dipahami bahwa pendidikan Islam diartikulasikan oleh kelompok ini dengan tiga unsur yang berjalan dengan serentak, yakni pendidikan, pembudayaan dan sosialisasi. Ketiga unsur ini termanifestasikan dalam aktifitas akademik yang dialektis. Sehingga, walaupun muslim Tionghoa

memiliki problem eksistensial, mereka tetap mampu untuk berinteraksi secara luas serta memberikan kontribusi sosial kepada masyarakat lain tanpa kehilangan identitas kulturalnya sebagai Tionghoa di satu sisi. Pada pihak lainnya, melalui penanaman paham keislaman inklusif dan partisipasi sosial dalam pendidikan Islam, pendekatan pedagogi sosial juga turut mengembangkan sikap dan paham keislaman Tionghoa muslim sehingga terbebas dari jerat radikalisme.

DAFTAR PUSTAKA

- Al-Qurtuby, Sumanto. 2017. *Arus Cina-Islam-Jawa*. Semarang: Elsa Press.
- Bank, James A. 1993. "Multicultural Education: Historical Development, Dimension and Practice." *American Educational Research Association* 19.
- Bourdieu, Pierre. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. London: Cambridge University Press.
- Choirul Mahfud. 2013. *Manifesto Politik Tionghoa Di Indonesia*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Creswell, John W. 2016. *Research Design: Pendekatan Metode Kualitatif, Kuantitatif Dan Campuran*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Eichsteller, Gabriel, and Sylvia Holthoff. 2012. "The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex." *International Journal of Social Pedagogy* 30–45.
- Kitlinska, Jana. 2015. "Students of Social Pedagogy and Intergenerational Solidarity." *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174:1443–49.
- Kyriacou, Chris. 2009. "The Five Dimensions of Social Pedagogy within Schools." *Pastoral Care in Education* 27(2):101–8.
- Lukešová, Michaela, and Jana Martincová. 2015. "The Definition of Social Pedagogy in the Context of Socio-Cultural Diversity." *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 171:1265–72.
- Perkasa, Adrian. 2012. *Orang-Orang Tionghoa Dan Islam Di Majapahit*. Yogyakarta: Pustaka Ombak.
- Procházka, M. 2012. *Sociální Pedagogika*. Praha: Grada.
- Ramayulius. 2014. *Metodologi Pendidikan Agama Islam*. Jakarta: Kalam Mulia.
- Smith, M. K. 2009. "Social Pedagogy Briefing Paper." *Scottish Journal of Residential Child Care* 13.
- Spradley, James P. 1997. *Metode Etnografi*. Yogyakarta: Tiara Wacana.
- ThemPra Social Pedagogy. 2014. "Social Pedagogy – Discovering Young People 's Potential."
- Tilaar, H. A. R. 2012. *Kaleidoskop Pendidikan Nasional*. Jakarta: Kompas.

Weng, Hew Wai. 2019. *Berislam Ala Tionghoa*. Bandung: Mizan.

Yuanzhi, Kong. 2015. *Cheng Hoo: Muslim Tionghoa*. Jakarta: Yayasan Pustaka Obor.

Wawancara

Choirul Mahfud, Khotib Masjid Cheng Hoo

Hariyono Ong, Takmir Masjid Cheng Hoo

Sie Kim San, Ketua PITI Surabaya