Journal of Social and Scientific Education, Vol. 3 No. 3 (2026) : 1083-1101 ISSN 3047-0684
Available online at: https://doi.org/10.58230/josse.v3i3.1155

Piagam Madinah dalam Lensa Pendidikan Multikultural James Banks: Rekonstruksi Kurikulum Karakter Berbasis Sejarah Islam

[1]Nadah Robi'atul Hamidah, [2]Fachmy Dzahiry Zainy Muhammad, [3]Azmi Rohmanul Ula, [4]Dendi Yuda Safrullah, [5]Ilyas Rifa'i

Pendidikan Bahasa Arab, Pascasarjana,
Universitas Islam Negeri Sunan Gunung Djati Bandung, Indonesia
[1]nadahrh822@gmail.com, [2]fachmydzahiryzainym@gmail.com,
[3]azmirohmanul18@gmail.com, [4]dendi.yuda@uinsgd.ac.id, [5]ilyasrifai@uinsgd.ac.id

ABSTRACT

Religious, ethnic, and cultural diversity in Indonesia calls for character education that goes beyond memorizing values, yet educational studies of the Medina Charter mostly remain lists of values without a clear analytical framework. This study aims to map the clauses of the Medina Charter onto James A. Banks's five dimensions of multicultural education and to reconstruct a character curriculum based on Islamic history. It is a qualitative library study using interpretive content analysis of an Indonesian translation of the Charter (47 clauses; the Indonesian-language Wikisource version, translator unknown), checked on the decisive clauses against Anjum's (2021) annotated translation, together with Banks's works and literature published between 2021 and 2026. The results show that, in this interpretive coding of the working edition, the Charter can be read through all five dimensions, namely content integration, knowledge construction, prejudice reduction, equity pedagogy, and an empowering school culture. The values derived, namely recognition, critical thinking, empathy, justice, and mutual cooperation, are arranged into a five-component character curriculum guided by Lickona's three domains. The coding rests on the authors' interpretation and on one working edition whose reading of several clauses (25, 36, 40, 41, and 42) differs from the comparison edition. The mapping is a deliberate analogy and remains conceptual, so classroom trials of teaching materials and a re-test of those clauses on other editions are needed.

Keywords: Medina Charter, Multicultural Education, James A. Banks, Character Education, Curriculum, Islamic History

ABSTRAK

Keragaman agama, suku, dan budaya di Indonesia menuntut pendidikan karakter yang tidak berhenti pada hafalan nilai, sementara kajian pendidikan tentang Piagam Madinah umumnya masih berupa daftar nilai tanpa kerangka analisis yang jelas. Penelitian ini bertujuan memetakan pasal-pasal Piagam Madinah ke dalam lima dimensi pendidikan multikultural James A. Banks dan merumuskan kurikulum karakter berbasis sejarah Islam dari hasil pemetaan tersebut. Penelitian ini menggunakan studi kepustakaan kualitatif dengan analisis isi interpretatif terhadap terjemahan Indonesia Piagam Madinah (47 pasal; versi Wikisumber bahasa Indonesia, penerjemah tidak diketahui) yang pada pasal-pasal penentu dicocokkan dengan terjemahan beranotasi Anjum (2021), serta karya-karya Banks dan literatur terbitan 2021–2026. Hasilnya menunjukkan bahwa, dalam pengodean interpretatif atas edisi kerja tersebut, Piagam Madinah dapat dibaca melalui kelima dimensi Banks, yakni integrasi konten, konstruksi pengetahuan, pengurangan prasangka, pedagogi kesetaraan, serta budaya sekolah yang memberdayakan. Dari pemetaan itu diturunkan nilai pengakuan, berpikir kritis, empati, keadilan, dan gotong royong yang disusun menjadi kurikulum karakter lima komponen berdasarkan tiga ranah Lickona. Pengodean bertumpu pada tafsir penulis dan satu edisi kerja yang bacaannya atas beberapa pasal (25, 36, 40, 41, dan 42) berbeda dari edisi pembanding. Pemetaan ini bersifat analogi dan konseptual, sehingga pengembangan serta uji coba perangkat ajar di kelas, serta pengujian ulang pasal-pasal tersebut pada edisi lain, perlu dilakukan.

Kata Kunci: Piagam Madinah, Pendidikan Multikultural, James A. Banks, Pendidikan Karakter, Kurikulum, Sejarah Islam

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.
*Copyright (c) 2026 **Nadah Robi'atul Hamidah, Fachmy Dzahiry Zainy Muhammad, Azmi Rohmanul Ula, Dendi Yuda Safrullah, Ilyas Rifa'i**

Corresponding Author: [1]Nadah Robi'atul Hamidah - [1]nadahrh822@gmail.com

How to cite : Hamidah, N. R., Muhammad, F. D. Z., Ula, A. R., Safrullah, D. Y., & Rifa'i, I. (2026). Piagam Madinah dalam Lensa Pendidikan Multikultural James Banks: Rekonstruksi Kurikulum Karakter Berbasis Sejarah Islam. *Journal of Social and Scientific Education, 3*(3), 1083-1101. https://doi.org/10.58230/josse.v3i3.1155

PENDAHULUAN

Indonesia dikenal sebagai negara yang sangat beragam dalam hal suku, bahasa, agama, dan tradisi. Keragaman ini sering dirayakan lewat semboyan Bhinneka Tunggal Ika, tetapi di ruang kelas maupun ruang publik ia juga dapat menjadi sumber gesekan apabila perbedaan tidak dikelola dengan baik. Pemerintah sebenarnya sudah menanggapi hal ini melalui sejumlah kebijakan. Kementerian Agama, misalnya, merumuskan moderasi beragama sebagai cara pandang dan sikap beragama yang menjaga keseimbangan di tengah masyarakat majemuk (Kementerian Agama RI, 2019), sedangkan Kurikulum Merdeka memuat Profil Pelajar Pancasila yang salah satu dimensinya adalah berkebinekaan global (Yudha & Aulia, 2023). Di tingkat sekolah, penguatan karakter kebinekaan dijalankan antara lain dengan mengintegrasikannya ke dalam kegiatan belajar dan membiasakan diskusi untuk memecahkan masalah (Setiyawati et al., 2024), serta melalui budaya sekolah (Yudha & Aulia, 2023).

Meskipun kebijakannya sudah ada, persoalan tentang bagaimana nilai-nilai kebinekaan itu benar-benar tertanam pada peserta didik masih terus dibicarakan. Hakim & Darojat (2023) menegaskan bahwa pendidikan multikultural perlu diwujudkan dalam kurikulum yang diarahkan pada pengembangan karakter bangsa dan identitas nasional, dan Asriadi (2023) menggarisbawahi peran pendidikan multikultural dalam membentuk identitas nasional yang inklusif serta kerja sama antarbudaya. Di lingkungan pendidikan Islam, Abdillah (2026) mengingatkan adanya jarak antara gagasan dan praktik. Menurutnya, pendidikan Islam multikultural memang inklusif secara normatif, tetapi dalam praktik sering berhenti pada pencantuman nilai di visi dan kurikulum, pengajaran yang bersifat kognitif dan doktrinal, serta pembentukan karakter sosial siswa yang lemah. Artinya, nilai toleransi mudah dituliskan tetapi belum tentu mudah dihidupkan di sekolah. Jarak itu tampak pada keputusan yang harus diambil guru. Dalam pelajaran sejarah, guru perlu memilih sumber yang memungkinkan siswa membahas sudut pandang kelompok lain tanpa menjadikan kelompok itu sekadar contoh, dan perlu memutuskan suara siapa yang terdengar dalam sumber tersebut. Dalam kerja kelompok, guru juga perlu menilai apakah pembagian peran dan beban sudah adil bagi semua siswa. Kajian yang hanya mendaftar nilai jarang membantu kedua keputusan ini. Artikel ini menyiapkan keluaran yang menjawab kebutuhan itu: pemetaan pasal yang dapat ditelusuri satu per satu (Tabel 1 dan Lampiran 1) sebagai bahan memilih dan membaca sumber, serta rancangan kegiatan dan arah asesmen untuk menilai penerapan keadilan dalam kerja kelompok (Tabel 2).

Salah satu sumber yang kaya untuk menjembatani jarak itu adalah sejarah Islam sendiri, khususnya Piagam Madinah. Dokumen ini lahir setelah hijrah Nabi Muhammad saw. ke Yatsrib, sebuah kota yang penduduknya terdiri atas beragam suku dan agama dan sebelumnya diwarnai perpecahan serta konflik yang berulang (Embong et al., 2023). Isinya dipahami sebagai usaha mengatur kehidupan bersama komunitas lintas budaya tersebut, meskipun para peneliti mengingatkan bahwa dokumen ini sebenarnya bukan konstitusi dalam

pengertian modern (Serjeant, 1978). Teks yang kita kenal sekarang dilestarikan dalam biografi Nabi karya Ibnu Ishaq yang diriwayatkan oleh Ibnu Hisyam, dan salah satu terjemahan Inggrisnya yang banyak dirujuk adalah karya Guillaume (Ibn Ishaq, 1955). Cara membacanya pun tidak seragam. Serjeant (1978) menganalisis teks itu sebagai gabungan beberapa dokumen yang terpisah, Arjomand (2009) menafsirkannya secara sosiolegal sebagai rangkaian tindakan Nabi dalam mendirikan umat, sedangkan Lecker (2004) membahasnya sebagai dokumen hukum pertama Nabi. Studi klasik Watt (1956) tentang periode Madinah juga sering menjadi latar pembacaan tersebut. Di Indonesia, Zayyadi (2015) menelaah isi Piagam untuk menemukan pesan moral dan prinsipnya, seperti pembentukan umat, perlindungan kaum minoritas, dan politik perdamaian. Perbedaan pembacaan ini penting bagi dunia pendidikan, sebab Piagam perlu ditempatkan sebagai sumber sejarah yang dibaca secara kritis dan tidak dipindahkan begitu saja ke zaman sekarang sebagai kutipan kebijakan. Meski demikian, daya tariknya bagi pendidikan cukup jelas, yaitu Piagam merupakan pengalaman sejarah yang memiliki tokoh, kelompok, dan pasal yang dapat ditelusuri satu per satu.

Untuk menjadikan sumber sejarah itu bahan pendidikan, penelitian ini meminjam kerangka pendidikan multikultural James A. Banks. Banks memahami pendidikan multikultural sebagai gagasan, gerakan pembaruan pendidikan, sekaligus proses yang bertujuan agar peserta didik dari beragam kelompok memperoleh kesempatan belajar yang setara (Banks, 1993; Banks & Banks, 2019). Ia menguraikannya ke dalam lima dimensi yang saling berkaitan, yaitu integrasi konten, proses konstruksi pengetahuan, pengurangan prasangka, pedagogi kesetaraan, serta budaya sekolah dan struktur sosial yang memberdayakan (Banks, 1993, 2016; Banks & Banks, 2019). Pada dimensi pertama, Banks (2016) membedakan beberapa tingkat integrasi konten etnik, yaitu pendekatan kontribusi, aditif, transformasi, dan aksi sosial. Pembedaan ini mengingatkan bahwa Piagam Madinah sebaiknya tidak diperlakukan sebagai tambahan di ujung bab sejarah, tetapi sebagai bahan yang mengubah cara siswa memahami masyarakat.

Dari sisi pendidikan karakter, penelitian ini mengikuti Lickona (1991), yang memandang karakter yang baik sebagai gabungan pengetahuan moral, perasaan moral, dan tindakan moral, serta menekankan peran guru sebagai pengasuh, teladan, dan pembimbing. Ketiga ranah itu dipakai untuk menurunkan tujuan dan asesmen kurikulum agar nilai multikultural tidak berhenti pada ranah pengetahuan, sebagaimana yang dikritik oleh Abdillah (2026). Rancangan kurikulum yang diusulkan juga perlu terhubung dengan kebijakan yang sudah berjalan. Buku *Moderasi Beragama* (Kementerian Agama RI, 2019) menyebut empat indikator moderasi beragama, yaitu komitmen kebangsaan, toleransi, antikekerasan, dan penerimaan terhadap tradisi lokal. Keempatnya dapat menjadi penghubung antara hasil pemetaan Piagam dan tujuan pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI), sementara dimensi berkebinekaan global dalam Profil Pelajar Pancasila (Yudha & Aulia, 2023) menyediakan wadah berupa projek penguatan profil yang dapat menampung kegiatan lintas mata pelajaran.

Kajian tentang Piagam Madinah dalam lima tahun terakhir sebenarnya cukup banyak dan dapat dikelompokkan ke dalam tiga arus. Arus pertama membaca Piagam sebagai dokumen sosial-politik. Embong et al. (2021) menemukan bahwa melalui pasal-pasalnya Nabi berhasil membentuk kohesi sosial pada masyarakat majemuk yang diakui sebagai satu umat, dengan hubungan kerja sama dan rasa memiliki dalam membela Madinah dari ancaman luar. Embong et al. (2023) kemudian menyoroti prinsip tanggung jawab setiap individu demi

kebaikan bersama, sedangkan Hasan et al. (2025) mengaitkan konsep umat dengan kewargaan dan menyebut Piagam sebagai model praktis negara sipil yang majemuk. Wani & Azhar (2025) membacanya sebagai kontrak sosial berbasis perjanjian dengan tiga penanda, yakni persetujuan, timbal balik, dan otoritas.

Arus kedua menempatkan Piagam dalam konteks pendidikan dan moderasi. Hutabarat & Roza (2023) mengidentifikasi nilai-nilai pendidikan Islam dalam Piagam, mulai dari persatuan dan persaudaraan, hubungan antaragama, pendidikan sosial-politik dan kewargaan, hingga peran masjid. Abdillah & Arbi (2024) membahas Piagam sebagai rujukan isu-isu moderasi beragama seperti toleransi, perlindungan minoritas, dan penghormatan terhadap pluralisme, sementara Junaidy (2023) menelaah dakwah multikultural dalam Piagam beserta implementasinya di Indonesia. Kajian yang paling dekat dengan ruang kelas adalah milik Khairunnisa & Chaniago (2026), yang merumuskan enam nilai Piagam menjadi kerangka konseptual intervensi psikologi sosial untuk mencegah *bullying* pada siswa sekolah dasar, lengkap dengan gagasan deklarasi piagam kelas. Penulisnya sendiri mengakui bahwa kerangka itu masih perlu diuji secara empiris.

Arus ketiga adalah kajian tentang gagasan Banks di Indonesia. Purwasari et al. (2023) meninjau lima dimensi pendidikan multikultural Banks dan menegaskan pentingnya dimensi-dimensi itu bagi konteks pendidikan Indonesia. Mereka juga mencatat bahwa banyak praktik pendidikan multikultural hanya berfokus pada satu dimensi, misalnya etnis atau agama, padahal Banks memaksudkan kelima dimensi itu bekerja bersama. Selanjutnya, Mo'tasim (2022) membandingkan pandangan Banks dengan perspektif Islam melalui studi kepustakaan, Mufidata & Arsyadana (2025) meneliti penerapan dimensi Banks melalui praktik manajemen di sebuah madrasah diniyah, dan Widodo et al. (2026) memadukan gagasan Banks dengan pemikiran Kamanto Sunarto untuk mencegah konflik SARA. Dari sisi kurikulum, Muqoyyidin & Widiyaningsih (2021) menawarkan rekonstruksi pendidikan Islam yang inklusif-multikultural, terutama pada rancangan kurikulum, figur pendidik, dan strategi belajar.

Apabila ketiga arus itu dibaca berdampingan, tampak beberapa celah yang cukup jelas. Pertama, kajian pendidikan tentang Piagam Madinah cenderung berhenti pada tataran nilai, dan rujukan ke pasal tertentu jarang dibuat secara eksplisit. Khairunnisa & Chaniago (2026), misalnya, baru mengaitkan salah satu nilainya, yaitu ukhuwah, dengan pasal tertentu. Kedua, kajian tentang Banks di Indonesia belum banyak memanfaatkan sumber sejarah Islam sebagai bahan ajar yang konkret. Ketiga, pada literatur yang ditelaah untuk artikel ini (lihat Metode), belum ditemukan kajian yang menelusuri pasal-pasal Piagam ke lima dimensi Banks, dari dimensi itu ke nilai karakter, lalu ke kegiatan belajar. Kajian yang paling dekat, yaitu milik Khairunnisa & Chaniago (2026), berbeda dalam prosedur dan hasil. Mereka memadukan analisis historis dengan teori psikologi sosial, menautkan tiap nilai pada teori tersebut, merujuk pasal secara bernomor hanya pada Pasal 1, dan menghasilkan kerangka kelas untuk siswa sekolah dasar tanpa memakai dimensi Banks. Penelitian ini menelusuri nomor pasal ke dimensi Banks, nilai karakter, dan kegiatan belajar bagi siswa kelas VII atau VIII, sehingga kebaruannya terletak pada jalur penelusuran itu dan bukan pada klaim bahwa pemetaan sebelumnya tidak pernah ada. Penelitian ini mencoba mengisi celah tersebut.

Berdasarkan uraian tersebut, rumusan masalah penelitian ini adalah (1) bagaimana pasal-pasal Piagam Madinah dapat dibaca melalui lima dimensi pendidikan multikultural Banks; (2) nilai karakter apa yang dapat diturunkan dari setiap dimensi; dan (3) bagaimana

hasil pembacaan itu dapat direkonstruksi menjadi kurikulum karakter berbasis sejarah Islam. Secara teoretis, penelitian ini diharapkan menambah kerangka analisis bagi kajian Piagam Madinah di bidang pendidikan. Secara praktis, penelitian ini menawarkan titik berangkat bagi guru PAI, guru Sejarah Kebudayaan Islam (SKI), dan pengembang kurikulum madrasah maupun sekolah umum.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi kepustakaan (*library research*) dan teknik analisis isi. Pendekatan ini dipilih karena objek kajiannya berupa teks, bukan perilaku peserta didik di lapangan. Bahan-bahan teks itu berkedudukan berbeda dalam analisis. Terjemahan Piagam Madinah adalah data yang dikode. Gagasan Banks (Banks, 1993, 2016; Banks & Banks, 2019) adalah sumber kategori, yaitu lima dimensi yang dipakai sebagai kode. Lickona (1991) adalah landasan perancangan tujuan dan asesmen kurikulum melalui tiga ranah moralnya. Kajian sejarah tentang Piagam (Anjum, 2021; Arjomand, 2009; Lecker, 2004; Serjeant, 1978) dipakai pada saat penafsiran sebuah pasal diputuskan, yaitu untuk memeriksa istilah, status kelompok, varian teks, dan penomoran. Literatur pendidikan tentang Piagam dan pendidikan multikultural dipakai sebagai pembanding bagi nilai yang diturunkan dan sebagai dasar rancangan pembelajaran. Oleh sebab itu, hasil yang diperoleh berupa pembacaan dan rancangan konseptual, bukan bukti efektivitas pembelajaran.

Sumber data terdiri atas dua kelompok. Sumber utama adalah teks Piagam Madinah dalam terjemahan Indonesia dengan 47 pasal yang dipakai sebagai edisi kerja, yaitu terjemahan Indonesia Piagam Madinah pada Wikisumber bahasa Indonesia, yang memuat 47 pasal. Teks ini dipakai sebagai edisi kerja tanpa diterjemahkan ulang oleh penulis, sehingga makna pasal yang diringkas pada Tabel 1 dapat diperiksa langsung pada laman tersebut. Edisi kerja itu ditelusuri silang dengan terjemahan beranotasi Anjum (2021), yang menyajikan dua versi teks (Ibn Isḥāq dan Abū ʿUbayd) dengan penomoran 47 klausa, dan dengan kajian para sarjana tentang teks tersebut (Arjomand, 2009; Lecker, 2004; Serjeant, 1978), serta karya-karya Banks (Banks, 1993, 2016; Banks & Banks, 2019). Sumber pendukung adalah artikel jurnal terbitan 2021–2026 tentang Piagam Madinah, pendidikan multikultural, dan penguatan karakter. Sumber-sumber ini dikumpulkan melalui penelusuran pada tiga pangkalan data, yaitu Google Scholar, Garuda (Garba Rujukan Digital), dan DOAJ (Directory of Open Access Journals), pada November 2026 dengan kata kunci Piagam Madinah, *Constitution of Medina*, pendidikan multikultural, dimensi Banks, dan pendidikan karakter. Setiap artikel yang ditemukan kemudian diperiksa keberadaannya pada laman resmi jurnal atau melalui DOI-nya. Artikel dipilih apabila membahas salah satu dari ketiga topik itu secara langsung dan metadata bibliografisnya dapat diperiksa pada halaman penerbit atau repositori. Artikel yang hanya dekat dengan topik, misalnya membahas toleransi atau kebinekaan tanpa menyentuh Piagam Madinah, pendidikan multikultural, atau penguatan karakter secara langsung, tidak digunakan. Pada akhirnya 19 artikel jurnal digunakan sebagai sumber pendukung. Karya di luar rentang 2021–2026 dimasukkan hanya sebagai sumber sejarah atau teori yang tidak tergantikan oleh artikel terbaru, yaitu teks dan tafsir Piagam (Arjomand, 2009; Ibn Ishaq, 1955; Lecker, 2004; Serjeant, 1978; Watt, 1956), kerangka pendidikan dan karakter (Banks, 1993, 2016; Banks & Banks, 2019; Lickona, 1991), dokumen kebijakan (Kementerian Agama RI, 2019), serta satu

kajian Indonesia tentang isi Piagam (Zayyadi, 2015).

Analisis dilakukan dalam empat langkah. Langkah pertama, penulis membaca seluruh pasal pada edisi kerja dan mencatat isi pokoknya dalam bentuk parafrase. Unit analisisnya adalah ketentuan, bukan selalu pasal utuh: apabila satu pasal memuat ketentuan yang berbeda, tiap ketentuan dicatat terpisah dengan huruf, misalnya 36a, 36b, dan 36c. Sebagai contoh alur dari sumber ke kode, frasa tentang pihak yang terluka pada Pasal 36 (tidak ada penahanan atas pembalasan bagi luka) diparafrasekan sebagai hak pihak yang terluka untuk menuntut tanpa dihalangi, dikode sebagai konstruksi pengetahuan karena mengakui klaim pihak yang dirugikan, lalu diturunkan menjadi nilai keterbukaan. Frasa tentang izin keluar pada pasal yang sama diparafrasekan sebagai larangan pergi tanpa izin dan dicatat sebagai konteks tanpa kode (lihat bagian c). Langkah kedua, setiap ketentuan dipasangkan dengan dimensi Banks yang paling dekat berdasarkan lima indikator. Integrasi konten: ketentuan menyebut kelompok atau menetapkan status, hak, atau kewajiban kelompok secara eksplisit. Konstruksi pengetahuan: ketentuan mengakui kerangka acuan atau klaim yang berbeda, mengatur rujukan untuk memutuskan klaim, atau, pada sejarah teks, menjadi bukti tentang bagaimana pengetahuan disusun. Pengurangan prasangka: ketentuan mengatur hubungan lintas kelompok dengan cara yang menolak generalisasi kesalahan atau menjaga perlakuan baik terhadap pihak lain. Pedagogi kesetaraan: ketentuan menetapkan perlakuan tanpa pandang bulu, hak yang sama, atau pembagian beban. Budaya sekolah dan struktur sosial yang memberdayakan: ketentuan membentuk struktur bersama berupa ruang yang dijaga bersama, pembelaan bersama, perdamaian, atau forum penyelesaian.

Satu pasal diberi kode ganda hanya apabila bagian teks yang sama memenuhi indikator dua dimensi secara terpisah, dan tiap kode dicatat bersama buktinya. Hal ini terjadi pada empat pasal. Pasal 16 dikode pada integrasi konten karena menetapkan status orang Yahudi yang bergabung, dan pada pedagogi kesetaraan karena menjamin pertolongan dan persamaan. Pasal 25 dikode pada integrasi konten karena menetapkan status Bani Auf, dan pada konstruksi pengetahuan karena mengakui agama masing-masing. Pasal 37 dikode pada konstruksi pengetahuan karena mengatur nasihat dan saran timbal balik, dan pada pengurangan prasangka karena mengatur kebaikan lintas kelompok. Pasal 42 dikode pada konstruksi pengetahuan karena merujukkan perkara kepada pihak yang diakui bersama, dan pada budaya sekolah karena membentuk mekanisme penyelesaian yang mengikat semua pihak dalam dokumen. Ketentuan yang tidak memenuhi indikator mana pun secara jelas, misalnya ketentuan teknis tentang giliran ekspedisi dan pembalasan darah, hanya dicatat sebagai konteks tanpa kode.

Langkah ketiga, nilai karakter diturunkan dari setiap kelompok pasal dan dibandingkan dengan temuan penelitian terdahulu supaya tidak bertumpu pada tafsir tunggal. Pemetaan awal dan penurunan nilai dikerjakan oleh tim penulis dengan kerangka analisis isi yang dirancang N.R.H., sedangkan pengodean pasal dan penyusunan lampiran dikerjakan oleh D.Y.S. Hasilnya ditelaah secara kritis oleh I.R sebagai penyelia metodologi dan dicocokkan dengan temuan literatur oleh A.R.U (lihat Kontribusi Penulis). Salah satu keputusan yang berubah setelah pemeriksaan sumber adalah Pasal 36. Pada pemetaan awal pasal ini dikode utuh sebagai konstruksi pengetahuan, tetapi setelah dicocokkan dengan Anjum (2021) pasal itu dipecah menjadi tiga ketentuan dan hanya bagian tentang luka yang mempertahankan kodenya (lihat bagian c dan Lampiran 1). Proses itu tidak berupa pengodean ganda yang

independen dan tidak disertai penghitungan kesepakatan antarpengode, sehingga hasilnya dibaca sebagai tafsir yang telah ditelaah dan kekuatannya dibatasi sesuai proses tersebut. Langkah keempat, hasil pemetaan disusun menjadi komponen kurikulum yang meliputi tujuan, materi, strategi, asesmen, dan budaya sekolah, dengan tiga ranah Lickona sebagai penuntun. Seluruh ketentuan beserta kode, dasar kode, dan penanda bacaan yang diperdebatkan disajikan pada Lampiran 1.

Ada dua catatan metodologis yang perlu disampaikan. Pertama, pembagian Piagam menjadi pasal bukan bawaan naskah awal. Serjeant menunjukkan bahwa teks itu sendiri dapat dipilah menjadi beberapa dokumen, sehingga nomor pasal yang digunakan di sini merupakan konvensi modern dalam terjemahan berbahasa Indonesia dan nomornya dapat berbeda pada edisi lain (Serjeant, 1978). Penulis mencantumkan nomor pasal sebagai penanda isi, bukan sebagai klaim bahwa nomor itu berasal dari teks asli. Untuk pasal yang paling menentukan bagi pemetaan, yaitu Pasal 25, 36, 40, dan 42, nomor pada edisi kerja dicocokkan dengan nomor, bagian, dan varian teks pada edisi pembanding (Anjum, 2021) dalam Lampiran 2, dengan membedakan perbedaan penomoran dari perbedaan isi. Pada bagian pembuka, edisi kerja menempatkan pernyataan satu umat pada Pasal 1 dan kelompok suku pada Pasal 2–11, sedangkan Anjum, yang menandai nomor klausa dengan tanda §, memisahkan pembuka (§1), pernyataan satu umat (§2), dan kelompok suku (§3–§11); perbedaan ini hanya mengubah nomor. Pada pasal-pasal yang dipakai sebagai bukti dalam Tabel 1 mulai Pasal 13, nomor dan isi pokok pada kedua edisi bertemu, kecuali Pasal 41 yang isinya berbeda. Perbedaan isi atau bacaan yang berpengaruh pada kode, yaitu pada Pasal 25, 36, 40, 41, dan 42, ditangani pada pembahasan tiap dimensi. Kedua, tafsir yang dihasilkan adalah tafsir pedagogis, yakni usaha menerjemahkan prinsip historis ke dalam bahasa pendidikan. Piagam Madinah tidak ditulis untuk sekolah, sehingga pasal-pasal yang dikutip dibaca sebagai sumber analogi dan inspirasi, bukan sebagai rumusan pedagogi.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Gambaran Singkat Piagam Madinah

Piagam Madinah mengatur hubungan antara kaum mukminin dari kalangan Quraisy (Muhajirin) dan penduduk Yatsrib, kelompok-kelompok Yahudi, serta pihak-pihak yang bergabung dengan mereka. Pasal 1 sebagai rumusan pembuka menyatakan bahwa mereka merupakan satu umat yang berbeda dari komunitas lain. Pasal-pasal berikutnya menyebut kelompok-kelompok suku satu per satu, mengatur kewajiban menebus tawanan dan membayar diyat, menetapkan jaminan perlindungan, menempatkan kelompok Yahudi sebagai bagian dari umat dengan agama mereka sendiri, dan menetapkan Yatsrib sebagai kawasan yang dijaga bersama. Bagian akhirnya memuat ketentuan tentang pertahanan bersama, penerimaan perdamaian, serta tanggung jawab pelaku kejahatan atas perbuatannya.

Jika dibaca bersama literatur terbaru, dokumen ini lazim dipahami sebagai rumusan hidup bersama yang bertumpu pada pengakuan atas perbedaan, tanggung jawab bersama, dan penyelesaian masalah lewat forum yang disepakati (Embong et al., 2021; Embong et al., 2023; Wani & Azhar, 2025). Berbekal pembacaan itu, bagian-bagian berikut memetakan pasal ke dalam kelima dimensi Banks, dan ringkasan hasil pemetaannya disajikan pada Tabel 1. Tabel 1 memuat pasal yang dijadikan bukti utama bagi tiap dimensi, bukan seluruh 47 pasal. Seluruh

pasal dibaca, tetapi pasal yang tidak tercantum, yaitu Pasal 12, 14, 18 sampai 23, dan 43, dicatat sebagai konteks tanpa kode karena memuat ketentuan yang tidak memenuhi indikator kelima dimensi, misalnya utang dan klien, pembalasan darah, giliran ekspedisi, dan penolakan perlindungan bagi Quraisy. Pasal 23 serupa dengan Pasal 42 dalam merujukkan perkara kepada Allah dan Muhammad, tetapi berada pada bagian pakta orang beriman, sehingga hanya Pasal 42 yang dipakai karena berlaku bagi semua pihak dalam dokumen. Sebagian ketentuan itu juga tidak mendukung bacaan multikultural, misalnya Pasal 14 yang membedakan kedudukan mukmin dan nonmukmin dalam pembalasan, sehingga pemetaan ini bersifat selektif dan tidak menilai dokumen secara keseluruhan. Lampiran 1 memuat seluruh pasal dengan kode, dasar kode, dan penanda bagian yang diperdebatkan.

Tabel 1 Pemetaan Pasal Piagam Madinah ke dalam Lima Dimensi Banks

Dimensi Banks	Pasal	Isi pokok (parafrase)	Nilai karakter
Integrasi konten	1, 2–11, 16, 25–35	Satu umat; kelompok suku Muslim (2–11) dan kelompok Yahudi (25–33) disebut satu per satu, sedangkan sekutu mereka (34–35) disebut tanpa nama; kelompok Yahudi yang bergabung berhak atas pertolongan dan persamaan; Bani Auf diakui bersama mukminin dengan agama masing-masing (rumusan "satu umat" mengikuti bacaan Ibn Isḥāq)	Pengakuan, rasa kebersamaan, wawasan kebinekaan
Proses konstruksi pengetahuan	25, 36 (bagian luka), 37, 42 (dan kajian atas naskah)	Agama masing-masing diakui; pihak yang terluka tidak dihalangi menuntut pembalasan; saling memberi nasihat dan saran; perkara atau perselisihan yang dikhawatirkan merusak dibawa ke forum rujukan bersama	Berpikir kritis, keterbukaan, dialog
Pengurangan prasangka	37, 40, 41, 46, 47	Nasihat dan kebaikan lintas kelompok; tetangga yang dilindungi diperlakukan seperti diri sendiri (syaratnya dibaca berbeda antaredisi); kehormatan rumah tangga dijaga (Pasal 41, bergantung terjemahan); tanggung jawab melekat pada pelaku (Pasal 46–47), dengan akibat yang pada beberapa pasal juga menimpa rumah tangganya	Empati, hormat, adil dalam menilai
Pedagogi kesetaraan	13, 15, 16, 24, 38	Kezaliman ditentang tanpa pandang bulu; perlindungan dapat diberikan oleh yang terendah; persamaan hak; beban biaya ditanggung bersama	Keadilan, kepedulian, tanggung jawab bersama
Budaya sekolah dan struktur sosial yang memberdayakan	17, 39, 42, 44, 45	Perdamaian satu; Yatsrib kawasan yang dijaga bersama; forum rujukan perkara yang dikhawatirkan merusak; pembelaan bersama; damai diterima kecuali terhadap pihak yang memerangi	Gotong royong, damai, tanggung jawab sosial

Dimensi Integrasi Konten: Menghadirkan Kelompok Bernama dalam Pelajaran

Dimensi integrasi konten menanyakan siapa yang hadir dalam bahan ajar dan bagaimana mereka dihadirkan. Dalam hal ini Piagam Madinah memiliki keunggulan yang jarang dimiliki teks sejarah lain, yaitu kelompok-kelompok di dalamnya disebut dengan nama.

Pasal 2 sampai 11 menyebut kelompok-kelompok suku Muslim satu per satu. Pasal 25 sampai 35 perlu diuraikan satu per satu karena statusnya tidak seragam (Anjum, 2021). Pasal 25 menyebut orang Yahudi Bani Auf. Pasal 26 sampai 30 memperluas ketentuan yang sama kepada kelompok Yahudi Bani al-Najjar, al-Harith, Sa'idah, Jusham, dan al-Aws. Pasal 31 sampai 33 menyebut Bani Tha'labah, Jafnah sebagai cabang Tha'labah, dan Bani al-Shutaybah. Pasal 34 dan 35 tidak menyebut kelompok bernama, melainkan sekutu Tha'labah dan sekutu nomaden kaum Yahudi (bithanah) yang diberi kedudukan setara dengan mereka. Seluruh Pasal 31 sampai 35 hanya ditemukan pada versi Ibn Isḥāq (Anjum, 2021). Ketentuan yang menyertainya pun berbeda, yaitu pengakuan atas agama kelompok Yahudi dan tanggung jawab pelaku kezaliman yang hanya menimpa dirinya dan rumah tangganya (Pasal 25 dan 31), serta kesamaan hak (Pasal 33). Status ini berbeda pula dari orang Yahudi pada Pasal 16 yang bergabung dengan kaum mukminin dan berhak atas pertolongan dan persamaan. Dengan demikian, yang benar-benar disebut dengan nama adalah kelompok pada Pasal 25 sampai 33, sedangkan Pasal 34 dan 35 menunjukkan lapisan sekutu yang berstatus turunan. Perbedaan ini perlu dijaga agar ringkasan integrasi konten tidak memberi kesan bahwa semua pasal itu mempunyai fungsi historis yang sama. Dengan membaca bagian ini, siswa bertemu dengan komunitas yang konkret dan tidak hanya mendapat gambaran abstrak tentang "yang lain".

Pasal 1 memberikan konsep pokoknya, yaitu umat yang satu. Pasal 25 menegaskan bahwa kelompok Yahudi Bani Auf adalah satu umat bersama kaum mukminin dengan agama masing-masing, dan Pasal 16 menyatakan bahwa orang Yahudi yang bergabung berhak mendapat pertolongan dan persamaan serta tidak boleh dizalimi. Ketiga pasal ini menunjukkan bahwa dalam Piagam, menjadi satu umat tidak berarti menjadi seragam. Kesimpulan ini perlu diberi catatan. Rumusan "satu umat bersama" mengikuti bacaan Ibn Isḥāq, sedangkan Anjum (2021) mencatat varian pada kata kuncinya, termasuk "aman dari" yang ia ikuti dari Lecker, sehingga yang bertahan pada semua bacaan adalah pernyataan bahwa orang Yahudi memiliki agamanya. Zayyadi (2015) membaca hal serupa ketika merangkum nilai Piagam yang relevan bagi Indonesia, yakni pembentukan umat, perlindungan minoritas, dan politik perdamaian. Demikian pula Hutabarat & Roza (2023) yang menemukan nilai persatuan dan hubungan antaragama sebagai muatan pendidikan Piagam.

Di sini pembedaan Banks (2016) tentang tingkat integrasi menjadi berguna. Apabila Piagam hanya disebut dalam satu pertemuan sebagai "bukti toleransi Nabi", penggunaannya masih berada pada pendekatan kontribusi. Piagam baru masuk ke pendekatan transformasi ketika siswa diminta membaca ulang peristiwa hijrah dari sudut pandang beberapa kelompok sekaligus, misalnya kelompok suku Yatsrib yang sebelumnya berkonflik, Muhajirin yang datang sebagai pendatang, dan kelompok Yahudi yang sudah lama menetap. Ketika siswa melihat bahwa pembentukan masyarakat Madinah merupakan urusan banyak pihak, bahan ini tidak lagi menjadi kisah satu tokoh, tetapi menjadi studi tentang bagaimana masyarakat majemuk dibangun. Karena itu, integrasi konten sebaiknya tidak dibatasi pada SKI saja. Peta sosial Yatsrib dapat dipakai dalam IPS dan konsep kewargaan dalam Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan (PPKn), sehingga bahan ini hadir pada lebih dari satu mata pelajaran.

Dimensi Proses Konstruksi Pengetahuan: Membaca Piagam sebagai Sumber yang Dibangun

Dimensi kedua paling mudah terlewat karena sifatnya reflektif. Banks tidak hanya meminta siswa mengetahui fakta tentang kelompok lain, tetapi juga memahami bagaimana pengetahuan itu disusun dan dari sudut pandang siapa (Banks, 1993; Banks & Banks, 2019). Untuk Piagam Madinah, argumen terkuat bagi dimensi ini terletak pada bagaimana teks itu diwariskan, diterjemahkan, dan dipilah, dan bukan pada isi satu pasal tertentu. Ada tiga bukti tentang sejarah teks. Pertama, teks itu sampai kepada kita dalam dua versi utama, yaitu versi Ibn Isḥāq dan versi Abū ʿUbayd, dan sejumlah klausa hanya ditemukan pada salah satunya (Anjum, 2021). Kedua, para sarjana memilahnya secara berbeda: Serjeant (1978) melihat teks itu sebagai gabungan beberapa dokumen, sedangkan Arjomand (2009) menafsirkannya secara sosiolegal sebagai dokumen gabungan tiga bagian yang ditulis pada waktu yang berbeda antara tahun 622 dan 627. Ketiga, nomor pasal yang dipakai di buku pelajaran merupakan konvensi penyunting. Siswa yang diajak membandingkan terjemahan, varian teks, dan penomoran dari beberapa edisi akan belajar bahwa "isi Piagam" bukan sesuatu yang datang begitu saja, melainkan hasil pembacaan dan penyusunan (Arjomand, 2009; Serjeant, 1978).

Bukti tentang sejarah teks perlu dibedakan dari isi ketentuan penyelesaian sengketa. Sejarah teks menunjukkan bahwa sumber dibentuk oleh pengisah, penyusun, dan penerjemah, sedangkan ketentuan sengketa menunjukkan bahwa penyelesaian perkara bergantung pada otoritas yang diakui para pihak. Keduanya membantu siswa melihat pengaruh sudut pandang dalam pembentukan pengetahuan dengan cara yang berbeda. Pada tingkat isi, beberapa pasal memperlihatkan pola pengambilan keputusan yang mengakui kerangka acuan yang berbeda. Pasal 25 mengakui bahwa orang Yahudi memiliki agamanya dan kaum Muslim memiliki agamanya. Pasal 37 menyebut bahwa kelompok Yahudi dan kaum mukminin saling memberi nasihat dan saran serta berbuat baik. Pasal 36 dilacak per ketentuan karena memuat tiga hal yang berbeda, yaitu larangan keluar tanpa izin Muhammad, tidak ditahannya pembalasan atas luka, dan akibat penumpahan darah yang menimpa pelaku beserta rumah tangganya kecuali ia yang dizalimi (Anjum, 2021). Menurut Anjum, Hamidullah membaca bagian pertama sebagai keluar untuk ekspedisi militer, sedangkan Lecker membacanya sebagai pindah tempat tinggal, dan bacaan Lecker dinilai lebih mungkin. Karena kedua bacaan sama-sama menyerahkan keputusan kepada otoritas Nabi dan tidak bergantung pada pengakuan kerangka acuan yang berbeda, bagian ini dicatat sebagai konteks tanpa kode. Kode konstruksi pengetahuan bertahan hanya pada bagian luka, yang tidak bergantung pada bacaan izin keluar, dan hanya pada versi Ibn Isḥāq karena bagian itu tidak terdapat pada versi Abū ʿUbayd.

Selanjutnya, Pasal 42 menetapkan bahwa pembunuhan atau perselisihan yang dikhawatirkan menimbulkan kerusakan dibawa kepada Allah dan Nabi Muhammad, yang berarti terdapat forum rujukan yang diakui para pihak. Kata "perselisihan" pada klausa itu hanya ditemukan pada versi Ibn Isḥāq, dan Anjum menilai Pasal 42 lebih sempit daripada rujukan umum pada §23 karena yang dirujuk adalah perkara berat. Forum ini karena itu dibaca sebagai forum untuk perkara berat dan bukan untuk setiap perbedaan. Wani & Azhar (2025) membaca ciri ini sebagai otoritas yang terpusat tetapi dipakai bersama melalui forum penyelesaian sengketa.

Analogi ini perlu dijaga agar tidak berlebihan. Otoritas dalam Pasal 42 bersumber dari

kedudukan Nabi, sehingga tidak dapat dipindahkan begitu saja ke ruang kelas. Yang dapat dipelajari adalah prinsip bahwa komunitas majemuk memerlukan forum yang diterima bersama untuk menyelesaikan perbedaan, dan bahwa nasihat timbal balik lebih baik daripada saling menuduh. Di kelas, prinsip ini dapat diterjemahkan menjadi kegiatan diskusi sumber, penelusuran sudut pandang (siapa yang menulis sirah dan siapa yang tidak terdengar suaranya), serta latihan merumuskan kesepakatan kelas melalui musyawarah. Penelitian Setiyawati et al. (2024) yang menemukan kebiasaan diskusi dalam memecahkan masalah sebagai strategi penguatan karakter kebinekaan memberi dukungan praktis bagi arah ini.

Dimensi Pengurangan Prasangka: dari Nasihat Timbal Balik sampai Tanggung Jawab Pribadi

Pengurangan prasangka adalah dimensi yang paling dekat dengan pembicaraan sehari-hari tentang toleransi. Dimensi ini dikerjakan melalui pelajaran dan kegiatan yang menumbuhkan sikap positif terhadap kelompok lain (Banks & Banks, 2019). Sejumlah pasal Piagam memberikan bahan yang cukup konkret untuk itu. Pasal 37 menggambarkan hubungan timbal balik berupa saran, nasihat, dan kebaikan lintas kelompok selama tidak disertai dosa. Pasal 40 pada edisi kerja mengatur agar tetangga diperlakukan seperti diri sendiri, tidak dirugikan, dan tidak diperlakukan buruk. Istilah yang diterjemahkan sebagai tetangga itu adalah jār, yang oleh Anjum (2021) diterjemahkan sebagai tetangga yang dilindungi (protected neighbor) dan kalimatnya dibaca sebagai syarat bahwa ia diperlakukan seperti diri sendiri selama tidak merugikan dan tidak berkhianat; klausa ini pun hanya ditemukan pada versi Ibn Isḥāq. Bacaan pada edisi kerja karena itu menekankan kewajiban terhadap tetangga, sedangkan bacaan Anjum menyangkut pihak yang menerima jaminan beserta syarat perilakunya. Makna historis jār lebih sempit daripada hubungan bertetangga secara umum, sehingga penerapan Pasal 40 pada kegiatan peta tetangga di bawah ini dibaca sebagai perluasan analogis yang disengaja. Pasal 41 pada edisi kerja dipahami sebagai penjagaan kehormatan rumah tangga agar tidak dilanggar tanpa izin pemiliknya, sedangkan klausa bernomor sama pada Anjum menyatakan bahwa perlindungan tidak boleh diberikan tanpa izin para pihak dalam dokumen. Bacaan atas Pasal 41 karena itu bergantung pada terjemahan yang dipakai. Hutabarat & Roza (2023) merangkum bagian-bagian seperti ini sebagai hubungan antaragama yang bertumpu pada tetangga yang baik, saling membantu menghadapi musuh bersama, membela yang tertindas, saling menasihati, dan menghormati kebebasan beragama.

Pasal yang paling menarik untuk dimensi ini justru yang jarang dikutip, yaitu Pasal 46 dan 47. Keduanya menegaskan bahwa tanggung jawab atas pelanggaran melekat pada pelakunya, dan hanya pengkhianat serta pelaku kejahatan yang melanggar kesepakatan. Pasal 47 juga menjamin keamanan bagi siapa pun yang tinggal atau keluar dari Madinah, kecuali pelaku zalim dan dosa. Secara pedagogis, logika ini berlawanan dengan prasangka, karena prasangka bekerja dengan menimpakan kesalahan seorang anggota kepada seluruh kelompoknya, sedangkan pasal ini meletakkan kesalahan pada individu. Dengan demikian, guru dapat memakai kedua pasal itu sebagai pintu masuk untuk membahas stereotip, misalnya dengan mengajak siswa menjawab mengapa menilai seseorang dari kelompoknya bertentangan dengan prinsip tanggung jawab pribadi. Tafsir ini perlu diuji terhadap ketentuan lain dalam teks. Pasal 25 dan 31 menyatakan bahwa pelaku kezaliman atau pengkhianatan menimpakan keburukan hanya pada dirinya dan rumah tangganya, dan Pasal 36 menyatakan

hal serupa bagi penumpah darah pada bacaan Anjum (2021), sehingga akibat pelanggaran dalam teks itu sendiri meluas ke rumah tangga pelaku. Pasal 2 sampai 11 juga mempertahankan tanggungan bersama kelompok atas tebusan dan diyat. Prinsip tanggung jawab pribadi karenanya adalah pembacaan yang dipilih untuk keperluan pembelajaran, bukan gambaran utuh sistem tanggung jawab dalam dokumen, dan batas historis ini perlu disampaikan kepada siswa agar simpulan tidak meratakan isi dokumen. Embong et al. (2023) menempatkan prinsip tanggung jawab sebagai salah satu kunci kerja sama masyarakat lintas budaya di Madinah, sehingga pembacaan ini sejalan dengan temuan penelitian terdahulu.

Kegiatan belajar untuk dimensi ini sebaiknya berupa pengalaman langsung dan tidak hanya ceramah. Siswa dapat menyusun "peta tetangga" yang memuat kelompok-kelompok di sekitar sekolah mereka, lalu menulis jurnal tentang bagaimana Pasal 40 dan 41 diterapkan dalam kehidupan mereka sendiri. Kegiatan ini perlu menyebutkan kepada siswa bahwa makna historis jār pada Pasal 40 lebih sempit daripada tetangga dalam pengertian sehari-hari. Kerja kooperatif lintas kelompok dapat dipasangkan dengan refleksi ini. Pertimbangan penulis cukup sederhana, yaitu sikap terhadap kelompok lain lebih mungkin bergeser ketika siswa mengerjakan sesuatu bersama anggota kelompok itu daripada ketika mereka hanya diberi tahu bahwa prasangka itu buruk.

Dimensi Pedagogi Kesetaraan: dari Perlindungan sampai Beban Bersama

Pedagogi kesetaraan berbicara tentang cara mengajar, sehingga hubungannya dengan Piagam lebih bersifat analogi. Banks menekankan perlunya guru menyesuaikan cara mengajar agar siswa dari beragam latar belakang dapat berhasil (Banks, 2016; Banks & Banks, 2019). Piagam memang tidak membahas metode mengajar, tetapi sejumlah pasalnya memuat prinsip keadilan yang dapat diterjemahkan ke dalam sikap guru. Pasal 13 meminta kaum mukminin yang bertakwa menentang siapa pun di antara mereka yang berbuat zalim, bahkan bila pelakunya anak salah seorang dari mereka, sehingga aturan berlaku tanpa pandang bulu. Pasal 15 menyatakan bahwa jaminan perlindungan berlaku bagi semua dan bahkan orang yang paling rendah pun dapat memberi perlindungan. Adapun Pasal 16 menegaskan hak atas pertolongan dan persamaan.

Ketiga prinsip itu dapat dipakai untuk membaca ulang praktik di kelas. Prinsip tanpa pandang bulu (Pasal 13) menuntut guru menerapkan aturan secara konsisten kepada semua siswa, termasuk yang berasal dari kelompok mayoritas atau yang prestasinya menonjol. Prinsip perlindungan dari yang terendah (Pasal 15) menantang kebiasaan memberi peran penting hanya kepada siswa yang vokal. Dalam kerja kelompok, peran yang bermakna perlu diberikan kepada setiap siswa sehingga suara yang paling pendiam pun diperhitungkan. Prinsip persamaan hak (Pasal 16) mengingatkan bahwa akses terhadap bantuan belajar tidak boleh ditentukan oleh identitas kelompok. Sementara itu, Pasal 24 dan 38 yang membagi beban biaya perang kepada kelompok Yahudi dan mukminin selama mereka berperang bersama dapat dibaca sebagai gambaran beban bersama yang adil. Di kelas, gagasan ini muncul sebagai pembagian tugas kelompok yang seimbang dan penilaian yang memperhitungkan kontribusi.

Analogi ini tentu memiliki batas. Pasal-pasal tersebut berbicara tentang perlindungan dan pembiayaan dalam konteks politik-militer, sehingga penerjemahannya ke ruang kelas merupakan tafsir penulis. Meski begitu, pembacaan ini sejalan dengan arah Muqoyyidin & Widiyaningsih (2021) yang menunjukkan bahwa rekonstruksi pendidikan Islam yang inklusif-

multikultural menyangkut tiga komponen sekaligus, yaitu rancangan kurikulum, figur pendidik, dan strategi belajar. Dalam konteks ini, pedagogi kesetaraan merupakan bagian yang menyangkut pendidik beserta strategi belajarnya.

Dimensi Budaya Sekolah dan Struktur Sosial yang Memberdayakan: Piagam sebagai Kesepakatan Bersama

Dimensi kelima menggeser perhatian dari pelajaran ke lembaga. Banks menghendaki sekolah menata budaya dan organisasinya agar kelompok yang beragam mengalami kesetaraan dan status yang sama (Banks, 1993, 2016). Untuk dimensi ini, Piagam Madinah menyediakan bahan yang paling kuat karena sebagian besar isinya memang berkaitan dengan struktur hidup bersama. Pasal 39 menetapkan Yatsrib beserta lembahnya sebagai kawasan suci bagi seluruh pihak dalam piagam, yaitu ruang bersama yang dijaga oleh semua. Pasal 44 mewajibkan para pihak bekerja sama menghadapi siapa pun yang menyerang Yatsrib. Pasal 45 mewajibkan penerimaan ajakan damai kecuali terhadap pihak yang memerangi agama, sementara Pasal 17 menyatakan bahwa perdamaian kaum mukminin itu satu. Pasal 42 menyediakan forum rujukan untuk perkara berat yang dikhawatirkan merusak, yang pada versi Ibn Isḥāq mencakup perselisihan.

Ciri-ciri ini dapat dibaca sebagai unsur budaya sekolah yang memberdayakan. Ruang bersama yang dijaga semua pihak (Pasal 39) merupakan analogi bagi sekolah sebagai ruang aman bagi semua kelompok. Pertahanan bersama (Pasal 44) dapat dibaca sebagai tanggung jawab kolektif menjaga lingkungan sekolah dari perundungan. Penerimaan perdamaian (Pasal 45) dan forum rujukan untuk perkara berat (Pasal 42) dapat dibaca sebagai mekanisme penyelesaian konflik di sekolah, misalnya mediasi sebaya yang dijalankan guru dan siswa bersama. Khairunnisa & Chaniago (2026) menerjemahkan gagasan serupa menjadi deklarasi piagam kelas, internalisasi, pembiasaan, dan evaluasi, sedangkan Yudha & Aulia (2023) menemukan bahwa penguatan karakter kebinekaan global dapat dijalankan melalui budaya sekolah, termasuk program kerja sama antarsekolah dan perlombaan budaya.

Gagasan yang paling operasional dari seluruh pembacaan ini adalah mengubah Piagam menjadi cara membuat piagam. Madinah memiliki kesepakatan tertulis yang menyebut pihak-pihak beserta hak dan kewajibannya. Sekolah dapat menempuh proses serupa dengan merumuskan piagam kelas atau piagam sekolah bersama siswa dari berbagai latar belakang. Di sinilah ranah moral Lickona bekerja penuh, yaitu siswa memahami pasal (pengetahuan), merasakan arti menjadi bagian dari kesepakatan (perasaan), dan mempraktikkannya dalam kerja sama serta penyelesaian konflik (tindakan) (Lickona, 1991). Prinsip persetujuan dan timbal balik yang disorot Wani & Azhar (2025) pada Piagam menjadi dasar bahwa kesepakatan semacam itu sebaiknya disusun dengan melibatkan para pihak, bukan sekadar ditempel di dinding. Satu catatan penting, Pasal 36 yang melarang keluar tanpa izin Muhammad, baik dibaca sebagai keluar untuk ekspedisi maupun sebagai pindah tempat tinggal, menunjukkan bahwa Piagam juga memuat pembatasan, sehingga ia tidak perlu digambarkan sebagai dokumen yang bebas dari ketentuan yang mengikat.

Rekonstruksi Kurikulum Karakter Berbasis Sejarah Islam

Hasil pemetaan di atas dapat disusun menjadi rancangan kurikulum karakter dengan lima komponen yang mengikuti kelima dimensi Banks. Rancangan ini tidak dimaksudkan

menggantikan mata pelajaran yang ada, tetapi menjadi lapisan yang menghubungkan PAI, SKI, PPKn, dan projek penguatan profil pelajar. Pilihan ini sejalan dengan temuan Yudha & Aulia (2023) dan Setiyawati et al. (2024) bahwa penguatan karakter kebinekaan berjalan lewat pembelajaran, pembiasaan, dan budaya sekolah, tidak lewat satu mata pelajaran saja. Tabel 2 menyajikan ringkasan rancangannya.

Tabel 2 Rancangan Kurikulum Karakter Berbasis Sejarah Islam menurut Dimensi Banks

Dimensi	Tujuan (ranah Lickona)	Materi dan sumber sejarah	Strategi dan asesmen
Integrasi konten	Mengetahui kelompok-kelompok di Yatsrib dan konsep umat (pengetahuan)	Pasal 1, 2–11, 16, 25–35; peta sosial Yatsrib; SKI, IPS, PPKn	Analisis kasus multi-sudut pandang; tes uraian dan portofolio peta
Proses konstruksi pengetahuan	Menilai sumber secara kritis dan terbuka pada sudut pandang lain (pengetahuan, perasaan)	Perbandingan terjemahan, varian teks, dan penomoran; Pasal 25, 36 (bagian luka), 37, 42	Diskusi sumber; latihan musyawarah; rubrik argumentasi
Pengurangan prasangka	Berempati dan tidak menilai orang dari kelompoknya (perasaan, tindakan)	Pasal 37, 40, 41, 46, 47	Peta tetangga; kerja kooperatif lintas kelompok; jurnal refleksi
Pedagogi kesetaraan	Menerapkan keadilan dalam kerja kelompok (tindakan)	Pasal 13, 15, 16, 24, 38	Pembagian peran bermakna; penilaian kontribusi; observasi guru
Budaya sekolah dan struktur sosial	Menjaga ruang bersama dan menyelesaikan konflik secara damai (tindakan)	Pasal 17, 39, 42, 44, 45	Piagam kelas; mediasi sebaya; projek penguatan profil; evaluasi perilaku

Ketiga ranah Lickona dalam tabel ini sengaja disebar. Dimensi integrasi konten dan konstruksi pengetahuan lebih banyak bekerja pada pengetahuan moral, dimensi pengurangan prasangka pada perasaan moral, sedangkan pedagogi kesetaraan serta budaya sekolah pada tindakan moral. Penyebaran ini penting karena kritik Abdillah (2026) justru menyasar pengajaran yang berhenti di ranah kognitif. Kurikulum yang hanya meminta siswa menghafal pasal akan mengulangi persoalan itu.

Rancangan ini juga dapat dihubungkan dengan indikator moderasi beragama dalam buku Kementerian Agama (Kementerian Agama RI, 2019). Pembacaan atas Pasal 44 dan 17 dapat menjadi bahan untuk membahas komitmen kebangsaan sebagai tanggung jawab bersama menjaga ruang hidup. Pasal 25, 37, dan 40 relevan bagi toleransi, sedangkan Pasal 45 menyediakan bahan untuk sikap antikekerasan, yakni mendahulukan penyelesaian damai. Adapun penerimaan terhadap tradisi lokal dapat dilatih melalui Pasal 2 sampai 11 dan 25 sampai 35 yang mengakui adanya banyak kelompok dengan kebiasaannya masing-masing. Dengan pemetaan ini, guru PAI memperoleh jembatan yang jelas antara bahan sejarah dan tujuan kebijakan.

Sebagai gambaran, sebuah unit bertema "Piagam Kelas" untuk kelas VII atau VIII dapat berjalan dalam empat pertemuan. Pertemuan pertama memperkenalkan peta sosial Yatsrib dan Pasal 1 sampai 11, 16, serta 25 sampai 35 (integrasi konten). Pertemuan kedua mengajak siswa membandingkan dua terjemahan dan membahas Pasal 25, 36 (bagian luka), 37, dan 42

(konstruksi pengetahuan). Pertemuan ketiga memakai Pasal 37, 40, 41, 46, dan 47 untuk kegiatan peta tetangga dan diskusi stereotip (pengurangan prasangka), sekaligus menerapkan pedagogi kesetaraan melalui pembagian peran kelompok yang merujuk Pasal 13, 15, dan 16. Pertemuan keempat berupa penyusunan piagam kelas dengan merujuk Pasal 17, 39, 42, 44, dan 45 (budaya sekolah). Unit ini dapat menjadi bagian dari projek penguatan profil pelajar bertema kebinekaan, dengan asesmen yang tidak hanya berupa tes, tetapi juga rubrik piagam kelas, jurnal refleksi, dan catatan perilaku selama satu semester.

Catatan Kritis dan Keterbatasan

Ada beberapa hal yang perlu dicatat agar pembacaan ini tidak dipahami lebih jauh daripada yang sebenarnya dikatakan. Hal pertama adalah bahaya anakronisme. Banks bekerja dalam konteks masyarakat Amerika modern dengan kategori ras, etnis, dan kelas, sedangkan Piagam Madinah lahir dalam masyarakat suku dengan ikatan perjanjian. Wani & Azhar (2025) mengingatkan perlunya merekonstruksi setiap tradisi menurut ukurannya sendiri, dan Serjeant (1978) mengingatkan bahwa dokumen ini bukan konstitusi dalam arti modern. Pemetaan dalam artikel ini karena itu merupakan analogi yang disengaja, bukan klaim bahwa Piagam adalah bentuk awal pendidikan multikultural.

Hal kedua adalah perdebatan tentang teks. Pembacaan Piagam sebagai gabungan beberapa dokumen (Serjeant, 1978) dan sebagai tindakan pendirian umat (Arjomand, 2009) menunjukkan bahwa tidak ada pembacaan tunggal. Penomoran pasal pun dapat berbeda pada edisi lain, sehingga guru yang memakai bahan ini perlu menyebutkan edisi terjemahan yang dirujuk. Pemetaan dalam artikel ini pun bertumpu pada satu edisi kerja, dan bacaannya atas Pasal 25, 36, 40, 41, dan 42 berbeda dari edisi pembanding (Lampiran 2). Hal ketiga menyangkut sudut pandang sumber. Naskah Piagam diriwayatkan dalam literatur sirah Muslim (Ibn Ishaq, 1955), sehingga suara kelompok Yahudi sendiri hampir tidak terdengar. Kajian tentang hubungan Muslim-Yahudi di Madinah seperti yang disusun Binti Ideris & Özdemir (2021) dapat dipakai guru untuk menambah konteks, dan ketiadaan sumber dari pihak lain itu sendiri menjadi bahan yang baik untuk dimensi konstruksi pengetahuan.

Hal keempat adalah risiko formalisasi. Abdillah (2026) memperingatkan bahwa nilai multikultural mudah berhenti sebagai rumusan di visi dan kurikulum. Rancangan dalam Tabel 2 dapat bernasib sama apabila hanya dijadikan dokumen tanpa pelatihan guru dan dukungan kepemimpinan sekolah. Hal kelima, dan ini yang paling penting, penelitian ini belum menguji apa pun di lapangan. Kerangka yang ditawarkan perlu dikembangkan menjadi perangkat ajar, divalidasi oleh para ahli, lalu diuji melalui penelitian tindakan kelas atau desain eksperimen, sebagaimana juga diakui Khairunnisa & Chaniago (2026) untuk kerangkanya sendiri. Selain itu, seluruh pasal yang disebut dalam artikel ini sebaiknya dicek ulang pada edisi terjemahan yang digunakan guru.

KESIMPULAN

Penelitian ini bertujuan memetakan pasal-pasal Piagam Madinah ke dalam lima dimensi pendidikan multikultural Banks dan merumuskan kurikulum karakter berbasis sejarah Islam dari hasil pemetaan tersebut. Hasilnya menunjukkan bahwa, setelah edisi kerja dibandingkan dengan edisi Anjum (2021), Piagam Madinah dapat dibaca melalui kelima dimensi itu dengan kekuatan yang berbeda. Dua dimensi paling dapat dipertahankan. Integrasi

konten bertumpu pada pasal yang menyebut kelompok dan menetapkan statusnya (Pasal 1, 2–11, 16, 25–35), dengan catatan bahwa status kelompok pada Pasal 25 sampai 35 tidak seragam. Konstruksi pengetahuan bertumpu terutama pada sejarah penyusunan dan penomoran teks, ditambah Pasal 25, 36 (bagian luka), 37, dan 42. Pengurangan prasangka dibaca melalui Pasal 37, 46, dan 47 dengan catatan bahwa tanggung jawab pribadi hanyalah salah satu logika dalam dokumen, karena akibat pelanggaran pada Pasal 25, 31, dan 36 juga menimpa rumah tangga pelaku, sedangkan bacaan atas Pasal 40 dan 41 bergantung pada terjemahan. Pedagogi kesetaraan (Pasal 13, 15, 16, 24, dan 38) dan budaya sekolah (Pasal 17, 39, 42, 44, dan 45) bertumpu terutama pada analogi, karena pasal-pasalnya berbicara tentang perlindungan, pembiayaan, dan pembelaan dalam konteks politik-militer. Dari pemetaan tersebut diturunkan nilai pengakuan, berpikir kritis, empati, keadilan, dan gotong royong, yang disusun menjadi kurikulum karakter lima komponen yang menghubungkan PAI, SKI, PPKn, dan projek penguatan profil pelajar dengan tiga ranah Lickona.

Ada tiga keterbatasan yang berpengaruh langsung pada temuan. Penelitian ini bersifat konseptual dan belum diuji di lapangan. Pemetaannya bertumpu pada satu edisi kerja yang bacaannya atas beberapa pasal berbeda dari edisi pembanding. Pengodeannya tidak dilakukan secara ganda dan independen sehingga kesepakatan antarpengode tidak dapat diukur. Pemetaan ini karena itu merupakan analogi yang disengaja. Bagian pemetaan yang perlu diuji ulang pada edisi lain adalah Pasal 25 (rumusan status Bani Auf), 36, 40, 41, dan 42, uraian status kelompok pada Pasal 25 sampai 35, dan tafsir tanggung jawab pribadi pada Pasal 46 dan 47. Penelitian selanjutnya disarankan mengembangkan hasil ini menjadi perangkat ajar, memvalidasinya dengan para ahli, mengujinya secara empiris terhadap pengetahuan, sikap, dan perilaku siswa, serta menambahkan sumber dari pihak non-Muslim agar pembacaan atas Piagam lebih berimbang.

PERNYATAAN PENGGUNAAN AI

Para penulis menyatakan telah menggunakan Claude (Anthropic) untuk memperbaiki tata bahasa, kelancaran berbahasa, dan penataan struktur naskah ini. Meskipun menggunakan AI, para penulis menegaskan bahwa merekalah satu-satunya penulis artikel ini dan bertanggung jawab penuh atas isinya, sebagaimana diuraikan dalam rekomendasi COPE.

PERSETUJUAN PARTISIPAN

Para penulis menyatakan bahwa persetujuan setelah penjelasan tidak diperlukan karena penelitian ini tidak melibatkan partisipan manusia.

KONFLIK KEPENTINGAN

Para penulis menyatakan tidak ada konflik kepentingan.

KONTRIBUSI PENULIS

Semua penulis menyatakan bahwa versi final makalah ini telah dibaca dan disetujui. N.R.H berkontribusi dalam konseptualisasi ide, perancangan kerangka analisis isi, penelusuran literatur utama, serta penulisan draf awal makalah. F.D.Z.M berkontribusi dalam pengumpulan sumber kepustakaan, klasifikasi data pustaka, dan penyusunan bagian pembahasan. A.R.U

berkontribusi dalam verifikasi referensi, pemetaan temuan literatur, serta penyuntingan format dan sitasi. D.Y.S berkontribusi dalam pengodean pasal-pasal Piagam Madinah serta penyusunan Lampiran 1 dan Lampiran 2. I.R berkontribusi dalam supervisi metodologi, peninjauan kritis terhadap hasil analisis isi, serta koreksi akhir naskah. Total persentase kontribusi untuk konseptualisasi, penyusunan, dan koreksi makalah ini adalah sebagai berikut: N.R.H 30%, F.D.Z.M 20%, A.R.U 20%, D.Y.S 15% dan I.R 15%.

REFERENSI

Abdillah, H. A. (2026). Pendidikan Islam multikultural yang inklusif tapi eksklusif: Sebuah kritik konseptual. *Tadris*, *20*(1), 64–79. https://ejournal.iainutuban.ac.id/index.php/tadris/article/view/1406

Abdillah, H., & Arbi. (2024). Piagam Madinah dan isu-isu utama moderasi beragama. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, *8*(3), 41089–41096. https://jptam.org/index.php/jptam/article/view/20049

Anjum, O. (2021). *The "Constitution" of Medina: Translation, commentary, and meaning today*. Yaqeen Institute for Islamic Research. https://doi.org/10.65061/wctv4091

Arjomand, S. A. (2009). The Constitution of Medina: A sociolegal interpretation of Muhammad's acts of foundation of the umma. *International Journal of Middle East Studies*, *41*(4), 555–575. https://doi.org/10.1017/S0020743809990067

Asriadi, M. (2023). Pendidikan multikultural dalam membentuk karakter identitas nasional. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, *7*(3), 28133–28138. https://jptam.org/index.php/jptam/article/view/11309

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, *19*(1), 3–49. https://doi.org/10.3102/0091732X019001003

Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315622255

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.). Wiley.

Binti Ideris, F., & Özdemir, Ö. (2021). Understanding Muslim-Jewish relationship in Medina during the era of Prophet Muhammad (SAW). *Siyer Araştırmaları Dergisi*, (11), 89–103. https://doi.org/10.56288/siyer.1013668

Embong, Z., Mohamed, A. F., Muslim, N., & Mat Akhir, N. S. (2023). Principle of responsibility in the Medina Charter to build cooperative relations of the cross-cultural community. *Islamiyyat: Jurnal Antarabangsa Pengajian Islam*, *45*(1), 173–180. https://doi.org/10.17576/islamiyyat-2023-4501-15

Embong, Z., Muslim, N., Musa, N. Y., Mohamed, A. F., & Jusoh, L. M. (2021). Principles of social integration in the Constitution of Medina. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *10*(1), 382–390. https://doi.org/10.36941/ajis-2021-0032

Hakim, A. R., & Darojat, J. (2023). Pendidikan multikultural dalam membentuk karakter dan identitas nasional. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, *8*(3), 1337–1346. https://doi.org/10.29303/jipp.v8i3.1470

Hasan, B. M. M., Imad, D., & El Gammal, M. M. (2025). Nation and Citizenship in the Medina

Charter: An Analysis of Constitutional Foundations and Standards and Their Role in Promoting Civilizational Coexistence. Malaysian J. Syariah & L., 13, 476. https://doi.org/10.33102/mjsl.vol13no2.1259

Hutabarat, N., & Roza, E. (2023). Analisis konsep pendidikan Islam dalam Piagam Madinah. *Jurnal Pendidikan Islam*, *14*(2), 60–67. https://doi.org/10.22236/jpi.v14i02.13270

Ibn Ishaq. (1955). *The life of Muhammad: A translation of Ishaq's Sirat Rasul Allah* (A. Guillaume, Trans.). Oxford University Press.

Junaidy, M. (2023). Multicultural da'wah in the Charter of Medina: Concept and implementation in Indonesia. *Jurnal Syntax Transformation*, *4*(10), 180–196. https://doi.org/10.46799/jst.v4i10.789

Kementerian Agama RI. (2019). *Moderasi beragama*. Badan Litbang dan Diklat Kementerian Agama RI. https://balitbangdiklat.kemenag.go.id/upload/files/MODERASI_BERAGAMA.pdf

Khairunnisa, T., & Chaniago, D. M. (2026). Rekonstruksi historis Piagam Madinah sebagai rancangan model intervensi psikologi sosial untuk mengatasi bullying dan low self esteem. *Nirwasita: Jurnal Pendidikan Sejarah dan Ilmu Sosial*, *7*(2), 105–114. https://ojs.mahadewa.ac.id/index.php/nirwasita/article/view/7044

Lecker, M. (2004). *The Constitution of Medina: Muḥammad's first legal document*. Darwin Press. https://doi.org/10.2307/jj.16971573

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.

Mo'tasim. (2022). Konsep pendidikan multikultural dalam pandangan Banks dan Islam. *Fikrotuna: Jurnal Pendidikan dan Manajemen Islam*, *15*(1). https://doi.org/10.32806/jf.v15i01.5863

Mufidata, A. I., & Arsyadana, A. (2025). Manajemen pendidikan multikultural berbasis dimensi James A. Banks: Studi kasus Madrasah Diniyah Nurul Hidayah Nganjuk. *Allimna: Jurnal Pendidikan Profesi Guru*, *4*(1), 54–68. https://doi.org/10.30762/allimna.v4i01.3960

Muqoyyidin, A. W., & Widiyaningsih, P. M. (2021). Rekonstruksi pendidikan Islam bervisi inklusif-multikultural sebagai paradigma transformasi epistemologis pendidikan nasional. *Jurnal Pendidikan Islam*, *5*(1), 18–32. https://journal.unipdu.ac.id/index.php/jpi/article/view/2566

Purwasari, D. R., Waston, & Maksum, M. N. R. (2023). Konsep pendidikan multikultural dalam pandangan James A Banks. *Modeling: Jurnal Program Studi PGMI*, *10*(2), 249–258. https://doi.org/10.69896/modeling.v10i2.1746

Serjeant, R. B. (1978). The Sunnah Jāmiʿah, pacts with the Yathrib Jews, and the Taḥrīm of Yathrib: Analysis and translation of the documents comprised in the so-called "Constitution of Medina". *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, *41*(1), 1–42. https://doi.org/10.1017/S0041977X00057761

Setiyawati, D., Harsan, T., & Rahayu, M. S. (2024). Strategi penguatan karakter kebhinekaan global dalam mewujudkan profil pelajar Pancasila. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Citra Bakti*, *11*(3), 742–753. https://doi.org/10.38048/jipcb.v11i3.3634

Wani, N. H., & Azhar, A. (2025). The first social contract? Situating the prophetic pledge of allegiance within the trend of global constitutionalism. *Al'Adalah: Journal of Islamic Studies*, *28*(1), 49–62. https://doi.org/10.35719/aladalah.v28i1.568

Watt, W. M. (1956). *Muhammad at Medina*. Clarendon Press.

Widodo, C. D., Hilmy, A. L., & Rosyad, R. (2026). Integrative framework of James A. Banks and Kamanto Sunarto's multicultural education for preventing SARA conflicts in Indonesia. *EDUKASI: Jurnal Penelitian Pendidikan Agama dan Keagamaan*, *24*(1), 3–21. https://doi.org/10.32729/edukasi.v24i1.1953

Yudha, R. A., & Aulia, S. S. (2024). Penguatan karakter kebhinekaan global melalui budaya sekolah. *Jurnal Kewarganegaraan*, *8*(1), 596–604. https://journal.upy.ac.id/index.php/pkn/article/view/4853

Zayyadi, A. (2015). Sejarah konstitusi Madinah Nabi Muhammad Saw (Analisis Piagam Madinah dan relevansinya di Indonesia). *Supremasi Hukum: Jurnal Kajian Ilmu Hukum*, *4*(1), 178–198. https://doi.org/10.14421/sh.v4i1.1976