

ANTOLOGI

PENDIDIKAN ISLAM



Dr. Mahmud Arif, M.Ag

Hamdan Daulay

Prof. Dr. H. Maragustam, M.A.

Dr. Abdul Munip

Dr. Marhumah, M. Pd

Dr. Imam Machali, S.Pd.I, M.Pd

ANTOLOGI
PENDIDIKAN
ISLAM

Tim Penulis:

Dr. Mahmud Arif, M.Ag
Hamdan Daulay
Prof. Dr. H. Maragustam, M.A.
Dr. Abdul Munip
Dr. Marhumah, M. Pd
Dr. Imam Machali, S.Pd.I, M.Pd



Program Studi Pendidikan Islam
Pascasarjana
Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga

Antologi Pendidikan Islam

Bibliografi, xiv + 222 hal

ISBN: 978-602-1562-21-5

Editor : **Dr. Abdul Munip, M.Ag**

Penulis :

Dr. Mahmud Arif, M.Ag

Hamdan Daulay

Prof. Dr. H. Maragustam, M.A.

Dr. Abdul Munip

Dr. Marhumah, M. Pd

Dr. Imam Machali, S.Pd.I, M.Pd

Desain cover : Erham Budi

Layout : Ahmad Sobirin

Cetakan I : 2013

Hak Cipta pada para penulis

Diterbitkan oleh:

Program Studi Pendidikan Islam

Program Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga,

Jln. Marsda Adisucipto km. 1, Yogyakarta

DAFTAR ISI

Kata Pengantar	iii
Daftar Isi.	xi
1. PENDIDIKAN ISLAM DALAM PERSPEKTIF HISTORIS <i>Dinamika Pemikiran dan Kelembagaan Pendidikan Islam</i> <i>pada Masa Keemasan</i> Dr. Mahmud Arif, M.Ag.	1
2. KEBIJAKAN PEMERINTAH DI BIDANG PENDIDIKAN ISLAM Hamdan Daulay	35
3. MENGUKIR MANUSIA BERKARAKTER KUAT-POSITIF DALAM MENGHADAPI BUDAYA ARUS GLOBAL Prof. Dr. H. Maragustam, M.A.	73
4. NILAI-NILAI PENDIDIKAN DALAM NASKAH SASTRA JAWA Dr. Abdul Munip	109
5. PENDIDIKAN ISLAM DALAM PERSPEKTIF GENDER Dr. Marhumah, M. Pd	167
6. MANAJEMEN LEMBAGA PENDIDIKAN ISLAM DESAIN DAN STRATEGI PENGELOLAAN LEMBAGA PENDIDIKAN ISLAM Dr. Imam Machali, S.Pd.I, M.Pd	191

PENDIDIKAN ISLAM DALAM PERSPEKTIF HISTORIS

Dinamika Pemikiran dan Kelembagaan Pendidikan Islam pada Masa Keemasan

Oleh: Dr. Mahmud Arif, M.Ag.¹

A. PENDAHULUAN

Selama ini, masa Keemasan Islam yang berlangsung pada kisaran abad III – V hijriah dinilai sebagai puncak prestasi kultural-intelektual yang begitu diidealisasikan oleh umat Islam. Sewajarnya, jika mereka kemudian senantiasa ingin menjadikan capaian prestasi masa tersebut sebagai model rujukan, bahkan tak jarang dilepaskan dari konteks *setting* sosio-historisnya. Menurut Prof. Munir Mursi, karakteristik yang menandai pendidikan Islam pada masa Keemasan, antara lain: (1) munculnya pemikiran-pemikiran brilian mengenai pendidikan, (2) masuknya pengaruh ilmu-ilmu intelektual, dan (3) berdirinya madrasah sebagai lembaga pendidikan *par excellence* di dunia Islam.² Bertolak dari pendapat ini, salah satu hal yang menarik untuk dicermati adalah bagaimana karakteristik tersebut berhasil melahirkan fenomena kesejarahan tertentu yang mempengaruhi gerak pendidikan Islam, baik pada dataran pemikiran maupun pada dataran praktik/kelembagaan. Pendidikan Islam memang dapat dimaknai secara luas dan sempit. Secara luas, pendidikan bisa dipahami sebagai pengaruh sosial dan personal (perseorangan) yang menentukan/membentuk budaya dan perilaku kelompok atau individu.³ Jadi, dalam pengertian luas pendidikan adalah bagian dari “rekayasa sosial” yang secara sengaja

¹ Dr. Mahmud Arif, M.Ag. adalah Kaprodi S2 PGMI/PGRA Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta.

² M. Munir Mursi, *al-Tarbiyah al-Islamiyyah: Ushuluha wa Tathawwuruha fi al-Bilad al-'Arabiyyah* (Kairo: 'Alam al-Kutub, 1977), hal.67.

³ Hisham Nashabe, *Muslim Educational Institutions* (Beirut: Libraire du Liban, 1989), hal. 13.

dan sistematis berlangsung pada sebuah kurun waktu tertentu, sehingga pendidikan tidak hanya berarti interaksi *face to face* guru-murid dalam lingkungan kelas. Pendidikan merupakan inti dari proses “pembudayaan” yang berlangsung di tengah-tengah kehidupan suatu masyarakat, di mana terkandung di dalamnya proses pengembangan potensi, pewarisan budaya dan perpaduan antar keduanya.⁴ Perspektif historis bermaksud meletakkan fenomena kependidikan Islam dalam *lokus* dan *tempus* tertentu, dan menganalisisnya sebagai “anak kandung” zamannya secara sinkronis-diakronis.

B. PEMIKIRAN PENDIDIKAN ISLAM: ANALISA HISTORIS-TIPOLOGIS

Masa Keemasan ditandai oleh kekayaan khazanah pemikiran Islam yang begitu beragam dalam pelbagai aspek, semisal fiqih, kalam, tasawuf, dan filsafat. Demikian halnya dengan pendidikan Islam, mengingat setiap gerakan intelektual memang memerlukan dukungan “sistem” pendidikan untuk upaya mentransmisikan dan mentransformasikan pengetahuan dan nilai yang dianutnya ke masyarakat luas. Perspektif historis berkepentingan untuk memetakan keragaman fenomena kependidikan Islam agar terungkap karakteristik esensialnya dalam analisa sinkronis-diakronis. Melalui pemetaan tersebut, fenomena kependidikan Islam diklasifikasikan kedalam aliran-aliran pendidikan. Merujuk ke pendapat M. Jawwad Ridla, aliran

⁴Lihat Hilda Taba, *Curriculum Development: Theory and Practice* (New York: Harcourt Brace, 1962), hal. 18. Dengan perspektif sosiologis, secara lebih detail Munir al-Mursi Sarhan mengidentifikasi fungsi-fungsi pendidikan sebagai: (1) sarana preservasi sosial; (2) sarana kesinambungan dan pengembangan individu; (3) transmisi warisan budaya; (4) pembentukan kecenderungan-kecenderungan perilaku; (5) pengarahan dan “dominasi” sosial; (6) realisasi perkembangan yang menyeluruh; (7) pemerolehan pengalaman; (8) pemerolehan bahasa; dan (9) pemerolehan nilai-nilai moral-etik dan estetis, Munir al-Mursi Sarhan, *Fi Ijtima'iyyat al-Tarbiyah*, (Mesir: Maktabah al-Anjilu, 1978), hal. 20-28.

pendidikan Islam yang pernah berkembang pada masa Keemasan,⁵ secara garis besar diklasifikasikan menjadi dua macam, yaitu: aliran Konservatif dan aliran Rasional.⁶ Di antara tokoh pendidikan Muslim yang termasuk ke dalam aliran pertama adalah: Ibnu Sahnun (202 – 256 H), al-Qabisi (342 – 403 H), al-Ghazali (450 – 505 H) dan Nasiruddin al-Thusi (597 – 672 H), sedangkan tokoh pendidikan Muslim yang dapat dimasukkan ke dalam aliran kedua, antara lain, adalah: al-Farabi (w 339 H), Ibnu Sina (370 – 428 H), Ikhwan al-Shafa (kelompok filosof pertengahan abad IV yang melakukan pergerakan rahasia di Baghdad), Ibnu Miskawaih (320 – 421 H) dan al-Mawardi (364 – 450 H). Meskipun terdapat perbedaan aliran, namun pada dasarnya pemikiran pendidikan mereka tetap bisa dinilai berada dalam satu bingkai: “keislaman” (orientasi keagamaan).⁷ Kenyataan ini nampak sangat jelas, manakala dicermati dari kecenderungan kuat yang melekat pada aliran Konservatif untuk mengutamakan orientasi *mashlahah diniyyah* (kepentingan keagamaan) dalam aktivitas pendidikannya. Sementara itu, orientasi keagamaan aliran Rasional terlihat

⁵Sebenarnya M. Jawwad Ridla memetakan menjadi tiga aliran, yaitu: Konservatif, Religius-Rasional, dan Pragmatis. Namun, untuk aliran Pragmatis tidak berkembang di masa Keemasan karena tokohnya hanyalah Ibnu Khaldun (w. 808 H) yang hidup tidak lagi di masa itu. Lihat M. Jawwad Ridla, *al-Fikr al-Tarbawi al-Islami; Muqaddimah fi Ushulih al-Ijtima'iyah wa al-'Aqlaniyyah* (ttp.: Dar al-Fikr al-Arabi, tt.), hal. 66-92, atau edisi Indonesiannya, *Tiga Aliran Utama Teori Pendidikan Islam: Perspektif Sosiologis-Filosofis*, terj. Mahmud Arif (Yogyakarta: Tiara Wacana, 2002), hal. 74-110.

⁶Pemilahan (klasifikasi) yang dikemukakan M. Jawwad Ridla di sini nampak berbeda dengan klasifikasi yang dikemukakan Majid Irsan al-Kailani. Menurut al-Kailani, aliran-aliran pendidikan yang berkembang pada masa itu adalah: (1) aliran *fuqaha* dan *muhadditsun*, (2) aliran sufisme, (3) aliran filosof dan ilmu kealaman, dan (4) aliran teolog dan ahli ushul fikih; lihat Majid Irsan al-Kailani, *Tathawwur Mafhum al-Nadzariyyat al-Tarbawiyah al-Islamiyyah* (Medinah: Maktabat Dar al-Turats, 1987), hal. 107-130. Klasifikasi ini kiranya lebih didasarkan pada komunitas pendukung, tidak pada kerangka ‘ideologis-epistemologis’ dari masing-masing aliran yang ada tersebut. Seandainya ia menggunakan basis itu, klasifikasi aliran pendidikan yang dibuatnya tentu tidak akan jauh berbeda dengan tiga pemetaan al-Jabiri, yaitu: aliran *Bayani* dengan komunitas pendukung: fukaha, teolog, ahli ushul fikih, dan *muhadditsun*; aliran *'Irfani* dengan komunitas pendukung: sufisme; dan aliran *Burhani* dengan komunitas pendukung: filosof dan ilmuwan kealaman. Di sini, klasifikasi M. Jawwad Ridla yang lebih banyak dipergunakan oleh penulis karena pertimbangan kesesuaiannya dengan tujuan penulis dalam bab ini yang memang ingin mengungkap kaitan antara epistemologi *bayani* (sebagai epistemologi dominan) dan pendidikan Islam.

⁷Ridla, *al-Fikr al-Tarbawi*, hal. 55.

jelas pada kesungguhannya dalam upaya mempertemukan tuntutan rasio dan ajaran agama, yang seringkali dianggap sebagai salah satu prinsip dasar filsafat Islam.⁸ Dengan demikian, aliran Rasional bisa juga dikenakan pada filsafat Islam yang merepresentasikan kecenderungan paling rasional dunia pemikiran Islam, karena --- seperti dituturkan Ibrahim Madkour--- sekalipun ia sangat rasional, namun tetap saja memiliki watak religius-spiritualistik (*dîniyyah wa rûhiyyah*).⁹

1. Aliran Konservatif

Aliran (biasa disebut dengan *madzhab* atau *madrasah*) merupakan pola pemikiran dan pelebagaan “ideologis” yang sangat mempengaruhi kehidupan masyarakat, karena memperoleh akseptabilitas komunal dan kesinambungannya ditopang oleh adanya sistem norma yang disepakati bersama. Dianggap ideologis, mengingat seringkali suatu aliran mengarah pada tindakan membenaran dan pemihakan yang tak sepenuhnya rasional. Dalam konteks ini, yang dimaksudkan dengan aliran Konservatif (*al-Muhâfidh*) adalah aliran pendidikan yang mempunyai kecenderungan “keagamaan” sangat kuat, bahkan hingga tidak jarang bisa menimbulkan beberapa implikasi sebagai berikut:

- a. memaknai ilmu hanya terbatas pada pengetahuan tentang Tuhan; pengetahuan jenis ini oleh sebagian pakar diistilahkan dengan pengetahuan Ketuhanan (*ma'rifah ilâhiyyah*) yang obyek kajiannya berupa Tuhan dan syari'at; tujuan

⁸Lihat Abdul Qadir Mahmud, *al-Falsafah al-Shufiyyah fi al-Islam* (Kairo: Dar al-Fikr al-Arabi, 1967), hal. 422. Menurut Abu Zaid, bagi Mu'tazilah misalnya, yang dinilai sebagai salah satu representasi kelompok rasional dalam pemikiran keagamaan, orientasi keagamaan ditunjukkan oleh fungsi pengetahuan untuk mengenal Allah (sifat Keesaan dan KeadilanNya) dan mengetahui perintah dan laranganNya; lihat Nasr Hamid Abu Zaid, *al-Ittihad al-'Aqli fi al-Tafsir: Dirasah fi Qadiyyat al-Majaz fi al-Qur'an inda al-Mu'tazilah* (Beirut: al-Markaz al-Thaqafi al-'Arabi, 1996), hal. 242.

⁹Ibrahim Madkour, *Fi al-Falsafah al-Islamiyyah: Manhaj wa Tathbiqih*, juz II (Kairo: Dar al-Ma'arif, tt.), hal. 154. Karena watak demikian itu, filsafat Islam dinilai sangat dekat dengan filsafat skolastik. Filsafat Islam mengakui perlunya bantuan “dimensi samawi”, seperti Akal Aktif, untuk menyingkap realitas universal/ultim; ia juga mengafirmasi signifikansi wahyu/agama bagi maksimalitas fungsi akal.

pengetahuan adalah pengenalan Tuhan dan pemahaman terhadap perintah dan laranganNya.

- b. berambisi pada keluhuran spiritual hingga bersikap “mengecilkan” dunia; prioritas diberikan pada jenis pengetahuan yang diyakini bisa menunjang keluhuran moral dan kebahagiaan akhirat. Jenis pengetahuan demikian diyakini telah banyak diwariskan oleh generasi terdahulu (*Salaf*), sehingga tugas pokok keilmuan adalah melestarikan.
- c. menganggap “ilmu hanya untuk ilmu” (*al-‘ilm fadlilah bi dzatih*); ilmu secara instrinsik dipandang bernilai (utama) meski tanpa digunakan untuk pengabdian kepada sesama.¹⁰

Kecenderungan “keagamaan” yang sedemikian kuat tersebut terutama ditunjukkan oleh formulasi pemikiran aliran ini menyangkut prinsip-prinsip pendidikan yang kental bercirikan moral-keagamaan, di antaranya: keharusan dibarenginya ilmu dengan amal, penjauhan diri dari sikap rakus, ketidaksediaan menerima hadiah dan pemberian yang dimaksudkan sebagai upah mengajar, tenggangrasa, dan toleransi, keinsafan, dan keadilan, respek terhadap kebenaran, pengabdian pada sesama, dan tidak merasa serba-tahu dan serba-bisa.¹¹

Selain itu, kecenderungan keagamaan yang kuat juga terlihat dari kerangka pikir yang digunakan untuk pengklasifikasian program kurikuler secara berjenjang seperti diajukan oleh al-Ghazali, yakni: (1) tingkat kegunaan ilmu bagi kehidupan keagamaan dan pendekatan diri manusia kepada Tuhan; (2) tingkat kegunaan ilmu dalam hubungannya dengan penguasaan ilmu-ilmu agama; (3) tingkat kegunaan ilmu

¹⁰Ridla, *al-Fikr al-Tarbawi*, hal. 56-57.

¹¹*Ibid.*, hal.60-62. Secara terperinci, al-Ghazali, misalnya, menguraikan “kode etik” guru-murid dalam menggumuli ilmu-ilmu yang membahagiakan; lihat al-Ghazali, *Mizan al-‘Amal*, Sulaiman Dunya (ed.) (Mesir: Dar al-Ma’arif, tt.), hal. 341-387.

bagi kehidupan dunia manusia; (4) tingkat kegunaan ilmu bagi pencerdasan manusia dan kesiapannya memasuki dunia kehidupan sosial.¹² Dari sini, muncul kesimpulan mengenai dua pendekatan al-Ghazali dalam perumusan materi pendidikan (program kurikuler) yang meliputi: pendekatan keagamaan yang bercorak sufistik dan pendekatan manfaat praktis.¹³ Seiring dengan perkembangan pemikirannya, dalam berbagai karyanya, al-Ghazali menyebutkan empat variasi sistem klasifikasi keilmuan, yaitu: (1) pembagian ilmu-ilmu menjadi teoritis dan praktis; (2) pembagian ilmu menjadi pengetahuan yang dihadirkan dan pengetahuan yang dicapai; (3) pembagian atas ilmu-ilmu religius dan intelektual; (4) pembagian ilmu menjadi ilmu *fardlu 'ain* dan *fardlu kifayah*.¹⁴ Menurutnya, semua klasifikasi itu absah kendatipun tidak mempunyai derajat keabsahan yang sama. Setiap klasifikasi didasarkan pada aspek tertentu relasi antara manusia dengan pengetahuan, di samping juga pada perspektif tertentu dalam melihat relasi tersebut.¹⁵ Semakin mendasar dan universal aspek atau perspektif yang digunakan, maka semakin besar pula keabsahan klasifikasi yang dibuat. Adanya variasi sistem klasifikasi keilmuan al-Ghazali tersebut dikarenakan pada satu kesempatan ia lebih menggunakan perspektif seorang filosof ataupun teolog, namun pada kesempatan lain ia lebih menggunakan perspektif seorang sufi.¹⁶

Nampaknya, sejarah pemikiran Islam Klasik adalah sejarah yang ditandai oleh kungkungan hegemonik pandangan bipolar, yaitu: lahir/batin, iman/kufur,

¹² M. Munir Mursi, *al-Tarbiyah al-Islamiyyah*, hal. 129.

¹³ Fathiyah Hasan Sulaiman, *Konsep Pendidikan al-Ghazali*, terj. Ahmad Hakim dan M. Imam Azis (Jakarta: P3M, 1990), hal. 36-37.

¹⁴ Osman Bakar, *Hierarki Ilmu: Membangun Rangka Pikir Islamisasi Ilmu Menurut al-Farabi, al-Ghazali, Quthb al-Din al-Syirazi*, terj. Purwanto (Bandung: Mizan, 1997), hal. 231.

¹⁵ *Ibid.*, hal. 231-232.

¹⁶ Dengan perspektif seorang sufi misalnya, al-Ghazali menilai kadar keutamaan ilmu dari parameter jauh-dekatnya kegunaan/dukungan ilmu tersebut bagi ilmu akhirat; lihat, al-Ghazali, *Mukhtshar Ihya' 'Ulum al-Din* (Beirut: Dar al-Fikr, 1993), hal. 21.

naqal/akal (rasio), agama/dunia, benar/sesat dan sejenisnya,¹⁷ yang menyeruak hingga ke relung-relung kesadaran terdalam umat Islam. Tidaklah aneh, bila kemudian *mainstream* pemikiran semacam itu mewujud, meminjam istilah Arkoun, sebagai “nalar-keagamaan” yang berhadap-hadapan dengan “nalar-ilmiah”. Nalar-keagamaan ini mengusung semangat kepatuhan luar biasa terhadap dogma (agama) dan memandangnya sebagai otoritas-eksternal (*sulthah khârijiyyah*) bagi artikulasi pemikiran manusia, bahkan lebih dari itu, pendapat generasi *salaf* (*aqwâl al-salaf*) juga acapkali diposisikan sebagai kebenaran otoritatif.¹⁸ Berdasarkan itu, pemerolehan ilmu sebagai produk utama intelektual manusia, seperti diungkapkan al-Syafi’i, dinilai terbatas hanya melalui dua cara: *ittibâ’* dan *istinbâth*.¹⁹ Artinya, pemerolehan ilmu bertumpu pada kesediaan sepenuhnya mengikuti al-Kitab; jika tidak diperoleh di dalamnya, bertumpu pada kesediaan mengikuti al-Sunah; jika tidak didapatkan di dalamnya, bertumpu pada pendapat kalangan *Salaf*; jika tidak didapat di dalamnya, bertumpu pada panduan Qiyas; tidak diperkenankan seseorang bertumpu pada selain itu. Pandangan semacam ini jelas dirasa memasung inovasi dan kreasi intelektual-kritis, karena telah mempersempit ruang gerak peran akal dan mentahbiskannya sebagai “abdi” dogma agama. Dalam konteks ini, akal (rasio) hanya berperan terbatas dalam relasinya dengan dogma agama (wahyu), atau bahkan hanya berperan subordinat, bukan berperan secara otonom-independen. Apa yang dikemukakan oleh al-Syafi’i tentang sumber pengetahuan tadi, seperti telah

¹⁷ Mohammed Arkoun, *Tarikhyyat al-Fikr al-‘Arabi al-Islami* (Beirut: Markaz al-Inma’ al-Qaumi, 1986), hal. 25-26.

¹⁸ Secara kritis, Zaki Najib Mahmud mencirikan metodologi pemikiran al-Ghazali setelah berafiliasi ke tasawuf sebagai pola pemikiran yang moral-repetitif dan terikat kuat oleh *aqwâl al-salaf*; lihat Zaki Najib Mahmud, *al-Ma’qul wa al-La Ma’qul fi Turatsina al-Fikri* (Kairo: Dar al-Syuruq, 1993), hal. 346-347. Pendapat serupa dikemukakan juga oleh Issa J. Boullata seraya mengutip al-Jabiri berkaitan dengan karakter intelektual dunia Islam yang berkecenderungan untuk selalu memberi otoritas referensial pada model masa lalu; lihat Issa J. Boullata, *Dekonstruksi Tradisi: Gelegar Pemikiran Arab Islam*, terj. Imam Khoiri (Yogyakarta: LKiS, 2001), hal. 65.

¹⁹ Arkoun, *Tarikhyyat al-Fikr*, hal. 78.

disinggung pada bab sebelumnya, merupakan bentuk pemikiran yuridis-teologis: pemikiran hukum yang sebenarnya sarat dengan perlawanan terhadap paham teologi rasional Mu'tazilah.

Lebih jauh, pandangan semacam itu mengantarkan pada “pengintegrasian” antara agama dan pendidikan, sebagaimana integralnya antara sarana dan tujuan.²⁰ pendidikan adalah sarana, sedangkan agama adalah tujuan. Hanya saja, pada kenyataannya, pengintegrasian tersebut lebih cenderung mengarah pada eksekusi dan urgensi ilmu-ilmu keagamaan, dan marginalisasi ilmu-ilmu lainnya yang disebut sebagai periode berjangkitnya simtom dikotomik dalam pendidikan Islam,²¹ di mana dalam periode ini sebagian besar umat Islam merasa enggan untuk berkecimpung dengan ilmu-ilmu “kuno”, sehingga tak aneh sekiranya mereka sampai menaruh curiga terhadap orang-orang yang bersedia menggeluti ilmu-ilmu tersebut.²² Sejalan dengan itu, Nashiruddin al-Thusi kemudian berpendapat bahwa ilmu-ilmu keagamaan ibarat “makanan” yang setiap saat dibutuhkan, sedangkan ilmu-ilmu non-keagamaan ibarat “obat” yang dibutuhkan dalam keadaan tertentu saja.²³ Hal senada juga diungkapkan oleh salah seorang pakar hadis, Ibnu ‘Abdi al-Barr (w. 463 H), yang secara struktural-hirarkhis mengklasifikasikan ragam ilmu menjadi tiga kelompok, yaitu: atas, tengah, dan bawah. Kelompok atas meliputi ilmu-ilmu

²⁰Ini didasarkan pada kesimpulan yang dikemukakan oleh Ahmad Fuad al-Ahwani tentang pendapat al-Qabisi, salah seorang tokoh pendidikan aliran Konservatif. Lihat al-Ahwani, *al-Tarbiyah fi al-Islam*, (Kairo: Dar al-Maarif, tt.), hal. 98.

²¹Lihat Abdurrahman Mas’ud, *Menggagas Format Pendidikan Nondikotomik: Humanisme Religius sebagai Paradigma Pendidikan Islam* (Yogyakarta: Gama Media, 2002), hal. 99.

²²Hasan Abd al-‘Al, *al-Tarbiyah al-Islamiyyah fi al-Qarn al-Rabi’ al-Hijri* (Kairo: Dar al-Fikr al-Arabi, 1978), hal. 76.

²³Lihat Ridla, *al-Fikr al-Tarbawi*, hal. 67.

keagamaan, kelompok tengah mencakup ilmu-ilmu dunia, semisal ilmu kedokteran dan ilmu ukur, dan kelompok bawah terdiri dari ilmu-ilmu ketrampilan.²⁴

Kecenderungan keagamaan di atas terasa semakin mengkristal, apalagi setelah bertemalian dengan jiwa “kesederhanaan” (*syadzajah*).²⁵ Lalu, akibat kuatnya infiltrasi ajaran sufistik ke dalam domain pemikiran aliran Konservatif, kecenderungan itu pun menjadi unsur utama yang berhasil membangun citra bahwasanya esensi pendidikan Islam adalah pendidikan akhlak,²⁶ yaitu pendidikan yang berorientasi pada keluhuran moral-etik,²⁷ dan tujuan terpenting dalam pendidikan Islam adalah pembentukan dan pembinaan akhlak.²⁸ Pada konteks hubungan guru dan murid dalam pendidikan Islam, misalnya, tendensi “etis” sangat kentara yang setidaknya bisa dirumuskan ke dalam tiga prinsip dasar, yaitu: (1) kesempurnaan akhlak lebih dipentingkan daripada penguasaan ilmu; (2) pemuliaan ilmu dan ulama; (3) perhatian penuh pada penguatan hubungan personal dan cinta kasih antara guru dan murid.²⁹ Nampaknya, pendidikan akhlak di sini lebih banyak dipahami terbatas sebagai aktivitas internalisasi (indoktrinasi) moral positif, daripada sebagai aktivitas pengembangan *moral reasoning* pada peserta didik. Oleh karena itu, sebagai implikasinya, pendidikan Islam kemudian cenderung berkuat dalam

²⁴ al-Kailani, *Tathawwur Ma'fhum al-Nadzariyyat*, hal. 135.

²⁵ Semangat “kesahajaan”, menurut Zaki Mubarak, antara lain ditandai oleh minimnya apresiasi terhadap fungsi akal, kepercayaan terhadap “mitologi”, dan pola transmisi pengetahuan yang reproduktif; lihat Zaki Mubarak, *al-Akhlaq 'inda al-Ghazali* (Beirut: Mansyurat al-Maktabah al-Ashriyyah, tt.), hal. 21-23.

²⁶ Sebuah citra yang diakui juga oleh M. Athiyah al-Abrasyi; lihat al-Abrasyi, *al-Tarbiyah al-Islamiyyah wa Falasifatuha* (Mesir: Isa al-Babi al-Halabi, 1969), hal. 22.

²⁷ Di bagian lain dari bukunya, al-Abrasyi menyebut *al-fadlilah* (keluhuran moral-etik) sebagai tujuan asasi (dasariah) pendidikan Islam; M. Athiyah al-Abrasyi, *al-Tarbiyah al-Islamiyyah* (tt.: al-Dar al-Qawmiyyah, tt.), hal. 9.

²⁸ Abbas Mahjub, *Ushul al-Fikr al-Tarbawi fi al-Islam* (Damaskus: Dar Ibn Katsir, 1987), hal. 157.

²⁹ al-Abrasyi, *al-Tarbiyah al-Islamiyyah*, hal. 127-128.

aktivitas *tahdzib* dan *tazkiyyah* yang berorientasi pada penyucian hati, penempaan jiwa dan pembinaan perilaku moral melalui strategi pembiasaan dan indoktrinasi.³⁰ Tak hanya itu, asas yang melandasinya pun adalah “etika mistik” yang lebih mementingkan keselamatan diri individu (*individual salvation*) dengan kepatuhan sepenuhnya kepada pembimbing moral (*moral guide*).³¹ Dalam konteks demikian, cukup berdasar kesimpulan yang menyatakan bahwa salah satu ciri pendidikan dan pengajaran agama di era Klasik-Skolastik adalah sifatnya yang terlalu menekankan *keselamatan diri* yang didasarkan pada kebaikan hubungan antara “seorang individu” dengan “Tuhannya”, kurang memberi tekanan yang baik antara hubungan diri individu dengan individu-individu sesamanya.³² Penekanan pada keselamatan diri nampak jelas misalnya, dalam tuntunan untuk ber-*‘uzlah* (pengasingan diri) yang dianggap akan bisa memberikan kemanfaatan bagi seseorang, yaitu: (1) kelonggaran diri untuk tekun beribadah, merenung dan bermunajat kepada Tuhan yang memang umumnya ini hanya mungkin dicapai melalui isolasi diri dari berinteraksi dengan sesama, dan (2) keterhindaran diri dari kemaksiatan yang umumnya berpangkal pada kesenangan bergaul dengan banyak orang.³³

Dengan preferensi seperti itu, otomatis pendidikan tentu jauh dari dikonsepsikan sebagai suatu aktivitas interaksi sosial yang menjadi wahana individu menemukan kepribadiannya dan budaya masyarakatnya. Padahal dalam konsepsi

³⁰Di antara yang menganut pendapat tersebut, sebagaimana dikutip Miqdad Yaljin, adalah al-Ghazali; lihat Miqdad Yaljin, *Daur al-Tarbiyah al-Akhlaqiyyah al-Islamiyyah* (Beirut: Dar al-Shuruq, 1983), p. 16. Secara terperinci, Yaljin memetakan orientasi pendidikan akhlak menjadi lima macam, yaitu: (1) orientasi pembiasaan, (2) orientasi pembentukan kesadaran moral, (3) orientasi indoktrinasi, (4) orientasi spiritual-mistik, dan (5) orientasi pembentukan kesanggupan dan kesiapan moral; *Ibid.*, hal. 14-22.

³¹Lihat misalnya, M. Amin Abdullah, *The Idea of Universality of Ethical Norms in Ghazali and Immanuel Kant* (Ankara: Turkiye Diyanet Vakfi, 1992), hal. 137-138.

³²M. Amin Abdullah, “Pengajaran Kalam dan Teologi di Era Kemajemukan: Sebuah Tinjauan Materi dan Metode Pendidikan Agama”, *Tashwirul Afkar* (Edisi No. 11 Tahun 2001), hal. 13.

³³al-Ghazali, *Mukhtashar Ihya'*, hal. 110-111.

semacam ini, setidaknya pendidikan dimungkinkan mampu membuka ruang untuk: (1) pelatihan-pelatihan dasar dalam rangka pengaturan perilaku dan tata cara pemenuhan kebutuhan selaras dengan ketentuan sosial; (2) pemerolehan norma-norma sosial; dan (3) pembelajaran peran-peran sosial.³⁴ Namun jika dikonsepsikan sebaliknya, maka pendidikan acapkali rentan diorientasikan pada pemerolehan dan pengamalan ilmu dalam artian sempit, yaitu melalui pengabaian dunia untuk memburu kepentingan akhirat (*tark al-'ajil li al-'ajil*).³⁵ Selain karena watak ajaran Islam yang memang mengedepankan keluhuran moral, merembesnya orientasi moral-etik kedalam pendidikan Islam tersebut tidak bisa dilepaskan dari pengaruh sufisme di dunia Islam. Semula sufisme ini masih berupa fenomena individual yang spontan, namun lambat laun ia mengorganisir diri melalui penyelenggaraan *halaqah* (forum pendidikan dan latihan spiritual), gerakan yang pervasif, penyusunan doktrin dan bahkan pembentukan tarekat sufi.³⁶

2. Aliran Rasional

Hal pokok yang membedakan antara aliran Rasional (*al-Dîni al-'Aqlâni*) dengan aliran Konservatif adalah cara pandang yang digunakan keduanya dalam memperbincangkan masalah seputar wacana pendidikan. Aliran Rasional menggunakan analisa rasional-filosofis secara signifikan, tidak seperti halnya dengan aliran Konservatif. Dalam pandangan aliran Rasional, aktivitas pendidikan tiada lain dipahami sebagai usaha mengaktualisasikan potensi-potensi yang dimiliki individu, sehingga esensi pendidikan adalah kiat transformasi ragam potensi menjadi

³⁴ Sarhan, *Fi Ijtima'iyat*, hal. 114-121.

³⁵ Lihat al-Zarnuji, *Ta'lim al-Muta'allim* (Semarang: Usaha Keluarga, tt.), hal. 9.

³⁶ Lihat Fazlur Rahman, *Islam*, terj. Ahsin Mohammad (Bandung: Pustaka, cet. III, 1997), hal. 183-193.

kemampuan aktual.³⁷ Aktualisasi ragam daya/potensi tersebut, yang secara psikologis dipilahkan menjadi: potensi *nathiqah*, potensi *gadlabiyyah* dan potensi *syahwatiyyah*, diarahkan pada terbentuknya kualifikasi *hikmah* (kemampuan mengetahui, berpikir, menalar dan memilah), *'iffah* (kemampuan mengendalikan keinginan sesuai dengan pertimbangan akal sehat), *syaja'ah* (kesanggupan mengarahkan semangat/keberanian selaras pertimbangan akal sehat) dan *'adalah* (keseimbangan antar berbagai potensi diri).³⁸ Ini berbeda dengan aliran Konservatif yang dalam konsep pendidikannya lebih menekankan pada “pewarisan budaya”,³⁹ yakni sebagian besar porsi pendidikan aliran Konservatif diarahkan untuk pelestarian dan pengembangan keilmuan tradisional (*'ulum naqliyyah*). Keberhasilan usaha mentransformasikan ragam potensi yang ada, sebagaimana diinginkan dalam pendidikan aliran Rasional, sangat ditentukan oleh seberapa besar optimalisasi fungsi daya-daya inderawi dan rasio. Sebab, daya-daya inderawi dan rasio itulah yang bisa menjadikan seseorang mempunyai pengetahuan tentang realitas di sekeliling dan kemampuan mengabstraksikannya, sehingga dapat menuntunnya untuk sampai pada pengetahuan/pemahaman kebenaran (*al-ma'rifah*). Sekiranya hal ini dikaitkan dengan pendapat Ibnu Hazm (w. 456 H), maka pengetahuan itu diperoleh melalui verifikasi empiris-inderawi, penalaran rasio dan argumen (pembuktian) yang

³⁷Ridla, *al-Fikr al-Tarbawi*, hal. 69.

³⁸Lihat Ibnu Miskawaih, *Tahdzib al-Akhlaq fi al-Tarbiyah* (Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiah, 1985), hal. 12-17.

³⁹Pendidikan dalam Islam, menurut Hasan Langgulung, mempunyai tiga pengertian, yaitu: pengembangan potensi, pewarisan budaya, dan perpaduan (interaksi) keduanya. Lihat Hasan Langgulung, *Kreativitas dan Pendidikan Islam* (Jakarta: Pustaka al-Husna, 1991), hal. 361-367.

berpangkal pada verifikasi empiris-inderawi dan penalaran rasional.⁴⁰ Pendapat senada juga dikemukakan oleh al-Kindi (w. 252 H/ 866 M) sewaktu mendefinisikan filsafat sebagai pengetahuan tentang hakikat sesuatu sesuai dengan daya kemampuan manusia, baik berupa daya inderawi maupun daya rasional.⁴¹ Apresiasi yang tinggi terhadap fungsi daya inderawi dan rasio membawa konsekuensi pada pengakuan atas urgensi “eksperimentasi” (*al-tajribah*) dan “penalaran” (*al-tafkir*) dalam konteks pendidikan. Dalam kaitan ini, patut disimak pernyataan Jalal Muhammad Musa bahwa para ilmuwan Arab Muslim telah mengubah karakter ilmu-ilmu kealaman Yunani yang bersifat kajian filosofis-metafisis dan bertumpu pada metode rasional-deduktif menjadi bentuk kajian ilmiah yang bersandarkan pada metode eksperimental-induktif.⁴² Dari sini, keilmuan eksak-matematis, keilmuan filosofis, dan keilmuan kealaman diintegrasikan ke dalam materi utama pendidikan, yang mana melalui ragam keilmuan itu, dunia Islam diakui pernah berhasil meraih puncak kecemerlangan dalam prestasi intelektual dan konfidensi ilmiah.⁴³

Kendati pun demikian, pada tingkatan tertentu kecondongan rasional yang amat kuat disinyalir telah memunculkan sisi kelemahan berupa kebertumpuan pada penalaran rasional murni dalam mengkaji realitas material-kealaman, sehingga kurang bertumpu pada pengamatan dan ekperimentasi dalam menghasilkan “teori-

⁴⁰Umar Farroukh, *‘Abqariyyat al-‘Arab fi al-‘Ilm wa al-Falsafah* (Beirut: al-Maktabah al-Aṣriyyah, 1989), hal. 149.

⁴¹Husein Marwah, *al-Naz’at al-Maddiyyah fi al-Falsafah al-‘Arabiyyah al-Islamiyyah*, jilid IV (Beirut: Dar al-Farabi, 2002), hal. 19.

⁴²Jalal Muhammad Musa, *Manhaj al-Bahth al-‘Ilmi Inda al-‘Arab fi Majal al-‘Ulum al-Ṭabi’iyyah wa al-Kauniyyah* (Beirut: Dar al-Kutub al-Libnani, 1972), hal. 23.

⁴³Farroukh, *‘Abqariyyat*, hal. 69-70.

teori” umum fenomena material-kealaman.⁴⁴ Soalnya, dalam hal ini akal (rasio) dianggap mempunyai kemampuan alamiah-bawaan dalam menetapkan benar-salahnya fenomena empiris, yang mana kemampuan ini tidak berpangkal dari daya indera melainkan muncul dari akal itu sendiri.⁴⁵ Tak heran, bila konstruksi pemikiran/pengetahuan lebih didasarkan pada model penalaran deduktif-rasional daripada model penalaran induktif-empiris. Hal ini bisa dilihat, misalnya, dari konsep tiga hirarkhi sumber pemerolehan pengetahuan manusia yang dikemukakan oleh kelompok Ikhwan al-Shafa, yaitu: (1) lima daya inderawi; (2) rasio [prinsip dasar pengetahuan rasional apriorik]; dan (3) penalaran rasional [*burhan*] yang perlu berassaskan pada pengetahuan matematis dan logika, agar dapat berfungsi maksimal.⁴⁶ Menurut Mohammed Arkoun, kecondongan rasional yang “sentralistik” di dunia Arab Islam tersebut setidaknya melahirkan tiga karakteristik meliputi: (1) setiap aktivitas pemikiran sedemikian lekat dengan konsepsi dogmatis perihal akal yang mampu melangkah menuju Realitas Ultim (Tuhan), sehingga motif utama pemikiran bukanlah motif ilmiah [dalam pengertian modern] melainkan motif estetik-etik; (2) cahaya akal bersumber dari Akal Aktif;⁴⁷ (3) aktivitas-aktivitas

⁴⁴Husein Marwah, *al-Naz'at al-Maddiyyah fi al-Falsafah al-'Arabiyyah al-Islamiyyah*, jilid II (Beirut: Dar al-Farabi, 2002), hal. 378.

⁴⁵Ali al-Wardi, *Manthiq Ibn Khaldun* (London: Dar Kufan, 1994), hal. 41. Menurut al-Wardi, pandangan semacam itu dianut [hampir] semua filosof klasik sehingga mereka enggan turun menggumuli hal-hal empiris agar secara induktif dapat memformulasikan kebenaran darinya.

⁴⁶Husein Marwah, *al-Naz'at al-Maddiyyah fi al-Falsafah al-'Arabiyyah al-Islamiyyah*, jilid III (Lebanon: Dar al-Farabi, 2002), hal. 315.

⁴⁷Hassan Hanafi menyebut corak rasionalitas tersebut dengan “nalar iluminasionis”, yaitu nalar yang kemampuannya diperoleh dari “luar bumi”, dari Akal Aktif, bukan dibangun di atas empiri sensual dan eksperimentasi; lihat Hassan Hanafi, *Dirasat Islamiyyah* (Mesir: Maktabah al-Anjilo, tt.), hal. 132.

dasariah yang dijalankan oleh akal “idealistik” ini adalah dalam kerangka kembali ke prinsip-prinsip fundamental aneka relasi esensial.⁴⁸

Dalam pandangan aliran Rasional, rasio (akal) tidak semata-mata berfungsi mengetahui (*mudrik*) sesuatu, melainkan juga berfungsi memutuskan (*hakam*) terhadap benar-salah atau baik-buruknya sesuatu. Oleh sebab itu, menurut aliran ini, manusia dipandang memiliki kebebasan penuh, sehingga bisa bertanggung jawab terhadap setiap perbuatannya. Di sini, kebebasan manusia tidak hanya dijadikan bukti atas keadilan Ilahi, melainkan keberadaan Tuhan pun dianggap mustahil tanpa adanya kebebasan manusia.⁴⁹ Hanya saja, secara konseptual-filosofis rasio (akal) memang tetap saja tidak dipahami sebagai suatu “substansi”, melainkan masih sebagai sarana atau instrumen, karena rasio (akal) menjadi sarana untuk pemerolehan pengetahuan dan nilai etik.⁵⁰

Di samping itu, pendidikan juga dipahami oleh aliran tersebut sebagai sosialisasi. Artinya, aktivitas pendidikan senantiasa berlangsung dalam konteks sosial; pendidikan selalu berkait-kelindan dengan nilai dan norma sosial, dan berorientasi pada tuntutan sosial.⁵¹ Dengan demikian, sangatlah distorsif dan reduktif sekiranya pendidikan sampai dipersepsikan semata-mata sebagai sebuah aktivitas

⁴⁸ Arkoun, *Ma'arik min Ajli al-Ansanah*, hal. 208-209. Konsepsi metafisis bahwa Tuhan adalah ‘*aql-‘aqil-ma’qul* (Tuhan adalah Akal murni/Logos, yang merenungkan DiriNya dan yang sepenuhnya ‘rasional’) --- sebagaimana dalam konsepsi emanasi --- merupakan gambaran tentang “rasionalisme murni” yang berkembang di dunia Arab Islam. Selain itu, pengakuan adanya hukum universal “metafisis” (*kulliyat mufariqah*) sebagai sesuatu yang lebih riil karena bersifat tetap dan tak berubah daripada realitas empiris yang partikular dan senantiasa berubah merupakan gambaran lain akan rasionalisme murni tersebut.

⁴⁹ Nasr Hamid Abu Zaid, *Dawa'ir al-Khawf: Qira'ah fi Khithab al-Mar'ah* (Beirut: al-Markaz al-Tsaqafi al-Arabi, 2000), hal.139.

⁵⁰ M. Abid al-Jabiri, *al-‘Aql al-Akhlaqi al-Arabi*, (Beirut: Markaz Dirasat al-Wahdah, 2001), hal.112, 117. Ini diperkuat dengan berbagai definisi tentang akal yang mengaitkannya dengan hati dan pengeangan diri dari tindakan negatif atau a moral. Lihat Thaha Abdurrahman, *al-‘Amal al-Dini wa Tajdid al-‘Aql* (Beirut: al-Markaz al-Tsaqafi al-Arabi, 1997), hal.18-19.

⁵¹ Ridla, *al-Fikr al-Tarbawi*, hal.83.

murni keagamaan atau diletakkan di atas “menara-gading” yang membuat jarak terhadap realitas sosial-budaya yang melingkupi. Sebaliknya, aktivitas pendidikan justru dituntut harus mampu menjalin hubungan organik-sinergis dengan perubahan dan perkembangan sosial-budaya, sehingga bisa memperoleh akuntabilitas dan relevansi fungsional di tengah masyarakat.

Pemikiran kependidikan aliran Rasional, khususnya sebagaimana dirumuskan oleh kelompok Ikhwan al-Shafa, memang dapat dinilai sarat dengan agenda “rekonstruksi” sosial.⁵² Sikap “kritis-transformatif” yang sangat menonjol telah mengarahkan kelompok ini pada upaya-upaya pencerahan masyarakat dengan berbagai wawasan dan kesadaran baru, agar masing-masing warga masyarakat mampu memahami hak dan kewajibannya serta tidak lagi terlenakan berkepanjangan dalam “budaya bisu”. Apa yang menjadi orientasi pendidikan Ikhwan al-Shafa ini tergolong menyimpang dari arus utama sistem dan kelembagaan pendidikan Islam Klasik-Pertengahan yang tidak merumuskan “pendidikan politik” sebagai agenda, akibat absolutisme politik penguasa Muslim yang tidak memberi ruang bagi partisipasi politik, dan fungsi utama madrasah untuk “pengawetan” ilmu-ilmu keislaman.⁵³ Menurut pandangan kelompok Ikhwan al-Shafa, aktivitas pendidikan tidak cukup sekedar berkuat pada lingkup pembinaan moral personal (*al-akhlaq al-fardiyyah*), melainkan juga harus bertumpu pada pembinaan moral sosial (*al-akhlaq*

⁵² M. Jawwad Ridla mengidentifikasi beberapa keistimewaan yang dimiliki kelompok Ikhwan al-Shafa, yaitu: (1) menerapkan ilmu untuk mengatasi problem sosial melalui instrumen pendidikan; merekonstruksi tata pikir dan perilaku moral masyarakat luas; (2) melakukan gerakan politik yang bercorak pengajaran; (3) menganeka-ragamkan (diversifikasi) sumber-sumber pengetahuan; dan (4) menanggalkan fanatisme sempit; *Ibid.*, hal. 153.

⁵³ Lihat Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru* (Jakarta: Logos, 1999), hal. 62.

al-ijtima'iyah).⁵⁴ Dengan moral sosial demikian, benih tumbuhnya kesadaran-bersama (*collective consciousness*) yang mendasari solidaritas sosial dan “pergerakan” sangat mungkin untuk disemai-mekarkan. Terkait ini, Ibnu Miskawaih misalnya, menjelaskan pengertian *penghambaan diri* (ibadah) kepada Allah tidak sekedar meliputi aktivitas personal, melainkan juga aktivitas sosial, dan menganggap kebahagiaan itu “terbagi” karena ia tak mungkin dicapai tanpa melibatkan partisipasi sesama.⁵⁵

C. KEMUNCULAN MADRASAH DAN KARAKTER KEILMUANNYA

Termasuk fungsi utama pendidikan adalah sebagai sarana transmisi keilmuan. Pada awal perkembangannya, transmisi ilmu berpusat pada person-person bukan pada institusi pendidikan.⁵⁶ Namun, sejalan dengan akselerasi pertumbuhan masyarakat dan eskalasi kemajuan peradabannya, transmisi keilmuan menuntut dibangunnya institusi-institusi khusus, meskipun aspek personal masih dirasa sangat menonjol.⁵⁷ Dengan demikian, terbangunnya berbagai institusi pendidikan Islam berlangsung setelah jaringan ulama’ menjadi mapan karena ditopang sistem *isnad* dan *ijazah* dalam pola transmisi keilmuan.⁵⁸ Jika dilihat dari sejarahnya, maka dapat diketahui bahwa sejak awal tradisi *shuhbah* telah mendasari interaksi edukatif dalam

⁵⁴Hassan Hanafi menyebut-nyebut Ikhwan al-Shafa sebagai kelompok pemikir yang tidak hanya mengintrodusir moral personal, melainkan juga moral sosial dalam wacana pemikiran Islam; lihat Hanafi, *Dirasat Islamiyyah*, hal. 133.

⁵⁵Ibnu Miskawaih, *Tahdzib al-Akhlaq*, hal. 13, 102.

⁵⁶Rahman, *Islam*, hal. 269.

⁵⁷Seyyed Hossein Nasr, *Science and Civilization in Islam*, (New York: New American Library, 1970), hal.73.

⁵⁸Secara eksplisit Muzaffar Iqbal mengakui perbedaan pola metodologi pengajaran antara keilmuan tradisional (*naqliyyah*) dengan keilmuan intelektual (*aqliyyah*); dalam keilmuan pertama, tradisi *isnad* dan otoritas/ijazah sangat dipentingkan, sedangkan dalam keilmuan kedua, keduanya tidak begitu dipentingkan. Muzaffar Iqbal, *Islam and Science* (England: Ashgate Publishing Company, 2002), hal. 52; dan Ahmad Amin, *Dhuha al-Islam*, juz II (Kairo: Maktabah al-Nahdlah al-Mishriyyah), hal. 16.

proses transmisi keilmuan.⁵⁹ Kemudian dari tradisi inilah berkembang sistem *isnad* dan *ijazah* yang diakui menjadi pola transmisi keilmuan otoritatif. Tradisi *shuhbah* menuntut adanya kedekatan hubungan dan ketelatenan di antara guru dan murid, sehingga tumbuh jalinan emosi yang kuat dan terbina rasa saling percaya sebagai landasan interaksi keduanya dalam proses kegiatan pengajaran. Atas dasar itu, model hubungan “orangtua-anak” seringkali dipakai untuk menggambarkan pola hubungan yang terjadi antara guru dengan murid. Melalui pola hubungan seperti itu, interaksi akan memberi pengaruh pada penerimaan atau penolakan nilai, memberi pengaruh pada kepribadian, dan fungsi evaluatif menjadi dominan.⁶⁰ Dalam bahasa Ibnu Khaldun, seperti dikutip Umar Farroukh, interaksi langsung dan penuh keintiman sebagaimana terjadi dalam *shuhbah* tidak hanya efektif untuk mentransmisikan ilmu, melainkan juga efektif untuk mentransmisikan nilai dan akhlak.⁶¹

Pendiktean (*dictation; imla'*) merupakan salah satu metode pengajaran yang populer dalam pendidikan Islam karena memungkinkan *shuhbah* antara guru dengan murid; guru menyampaikan secara lisan, murid mendengarkan, menyimak, dan mencatatnya.⁶² Selain itu, pendiktean juga mampu memadukan antara pola lisan dan tulis dalam proses transmisi ilmu dari guru ke murid.⁶³ Di sini, murid tidak sekedar menyalin materi keilmuan dari buku, melainkan mendengarkannya secara langsung

⁵⁹ al-Mawardi, *Adab al-Dunya wa al-Din* (Beirut: Dar al-Fikr, 1995), hal. 75; dan al-Kailani, *Tathawwur Mafhum al-Nadzariyyat*, hal. 78.

⁶⁰ Jenis interaksi ini diistilahkan oleh Noeng Muhadjir dengan transinternalisasi; lihat Noeng Muhadjir, *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial: Suatu Teori Pendidikan*, edisi IV (Yogyakarta: Rakesarasin, 1993), hal. 103.

⁶¹ Umar Farroukh, *'Abqariyyat al-'Arab*, hal. 208.

⁶² Makdisi, *The Rise of Humanism*, hal.324; Hamid Hasan Bilgrami dan Sayid Ali Asyraf, *Konsep Universitas Islam*, terj. Machnun Husein (Yogyakarta: Tiara Wacana, 1989), hal. 33-34. Diceritakan dalam buku ini bahwa kadang-kadang dalam satu kuliah pada masa itu terdapat lebih dari 500 botol tinta, yang berarti lebih dari 1000 orang mengikuti kuliah tersebut dan mencatatnya.

⁶³ Richard C. Martin, et. al., *Defenders of Reason: Mu'tazilism from Medieval School to Modern Symbol* (Oxford: One World, 1997), hal. 47.

sedikit demi sedikit dari gurunya, sehingga ia bisa seakurat mungkin merekam ulang materi yang diterima dan berkesempatan untuk mengkonfirmasiannya.⁶⁴ Oleh karena itu, pemerolehan ilmu yang hanya berasal dari hasil seseorang membaca buku tanpa guru, ia dianggap telah berguru kepada syetan.⁶⁵ Namun demikian, rekaman tertulis tetap dipandang sebagai berfungsi sekunder untuk melengkapi hafalan (*rote memory; hifz*) yang menjadi parameter kredibilitas seseorang dalam menerima dan mentransmisikan (*al-sima' wa al-riwayah*) keilmuan yang telah dimilikinya.⁶⁶ Sebab, hal yang lebih diutamakan adalah “otentisitas” yang, antara lain, dibuktikan dengan adanya pertemuan langsung dan diperkuat oleh keakurasian redaksi, tidak hanya keakurasian pesan. Ini berarti, terlebih dalam konteks hadis Nabi, periwayatan yang akurat secara redaksional (*bi al-lafz*) dinilai lebih kuat daripada periwayatan yang akurat secara makna (*bi al-ma'na*).⁶⁷ Dengan alasan demikian, tidak berlebihan bila ada pendapat yang menyatakan bahwa persoalan mendasar dalam lingkup episteme *bayani* bukanlah menyangkut benar-salah (kebenaran logis), melainkan menyangkut sah-tidaknya sesuatu (otentisitas).⁶⁸

Sejarah mencatat, sebelum masa madrasah berdiri sebagai institusi pendidikan *par-excellence*, tradisi pendidikan Islam sudah mengenal jenis institusi pendidikan lain: *kuttab*, masjid, dan masjid-khan. Telah juga dikenal institusi

⁶⁴A. Syalabi, *Tarikh al-Tarbiyah al-Islamiyah*, (Kairo: Maktabah al-Anjilu, 1960), hal. 173-174.

⁶⁵“Barangsiapa tidak mempunyai guru pembimbing, maka tidak ada kesempurnaan agama baginya. Barangsiapa tidak memiliki pengajar ilmu, maka panutannya adalah syetan”; lihat, *Ibid.*, hal. 173.

⁶⁶Makdisi, *The Rise of Humanism in Classical Islam*, (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1990), hal. 202; juga Daniel W. Brown, *Menyoal Relevansi Sunnah dalam Islam Modern*, terj. Jaziar Radianti (Bandung: Mizan, 2000), hal. 115.

⁶⁷Hasan Abd al-'Al, *al-Tarbiyah al-Islamiyyah fi al-Qarn al-Rabi*, (Kairo: Dar al-Fikr, 1978), hal. 153.

⁶⁸M. Abid al-Jabiri, *Bunyat al-'Aql al-'Arabi* (Beirut: al-Markaz al-Thaqafi al-'Arabi, 1993), hal. 116.

pendidikan yang tergolong *unrestricted institutions*, sehingga tidak sejalan dengan misi madrasah, karena tidak monolitik untuk satu paham dan terbuka terhadap ilmu “non keagamaan”, misalnya: institusi *Dar al-‘Ilm* yang didirikan oleh Abu Nasr Shabur, seorang perdana menteri dinasti Buwaihi, sekitar tahun 383 H/993 M.⁶⁹ Sebagian ahli pendidikan cenderung berpendapat, institusi madrasah barulah berdiri pada abad V H, yakni sejak dibangunnya madrasah Nizamiyyah di Baghdad oleh perdana menteri Nizam al-Mulk. Sementara itu, berdasarkan data historis yang ada, sebagian ahli yang lain berpendapat bahwa sebelum itu, telah berdiri institusi madrasah, seperti: madrasah Ibnu Hibban di Nisapur (354 H), madrasah Abi Hafsh di Bukhara (361 H) dan madrasah al-Shabuni di Nisapur (405 H).⁷⁰ Tambah lagi di lingkungan Syi’i Mesir, al-Azhar sudah didirikan oleh Jauhar al-Shiqli jauh sebelum Nizamiyyah, yaitu pada tahun 359 H/970 M.⁷¹ Ini bukan berarti sepenuhnya meruntuhkan pendapat pertama, karena bagaimanapun kenyataan historis menunjukkan bahwa peran nyata madrasah dalam blantika pendidikan dunia Islam, khususnya di dunia *Sunni*, hingga menjadi institusi *par-excellence* memang baru berawal pada madrasah Nizamiyyah.⁷² Atas dasar itu, ada sebagian ahli yang mensinyalir bahwa kemunculan madrasah di dunia Islam dinilai pada tingkat sangat terlambat dalam perkembangan kebudayaan Islam.⁷³

⁶⁹George Makdisi, *Religion, Law and Learning in Classical Islam* (Great Britain: Variorum, 1991), hal. 7-8.

⁷⁰Lihat Naji Marouf, *Madaris Makkah (Colleges of Mecca)*, (Baghdad: Maktabah al-Irsyad, 1966), hal. 26 dst., khususnya bab kedua.

⁷¹Muhammad al-Quthri, *al-Jami’at al-Islamiyyah wa Dawruha fi Masirat al-Fikr al-Tarbawi* (Kairo: Dar al-Fikr al-Arabi, tt.), hal. 70.

⁷²Syalabi, *Tarikh al-Tarbiyah*, hal. 307-308.

⁷³Aydin Sayili, “Sebab-Sebab Kemunduran Sains dalam Islam”, hal. 85.

Dengan dukungan politis penguasa masa itu, madrasah Nizamiyyah menandai perubahan sejarah institusi madrasah yang ada menuju ke status “resmi”,⁷⁴ sehingga dalam perkembangan selanjutnya, selama rentang waktu semenjak abad XI M/V H sampai abad XIV M/VIII H, madrasah telah menyebar secara meluas ke timur dan ke barat dunia Islam.⁷⁵ Madrasah Nizamiyyah, dengan dewan gurunya yang bermazhab Syafi’i, dipandang sebagai perwujudan kejayaan gerakan teologis dogmatik yang bergandengan dengan mazhab Syafi’i, yang biasa disebut dengan Asy’ariah.⁷⁶ Madrasah yang dibangun atas prakarsa Nizam al-Mulk ini tersebar di berbagai wilayah, antara lain: Baghdad, Nisabur, Isfahan, Basra, dan Mosul. Dengan berdirinya institusi-institusi pendidikan yang diprakarsai negara, seperti kasus madrasah Nizamiyyah, pendidikan Islam mengalami formalisasi dan menjadi terkontrol setelah lebih dari empat abad berada dalam “kebebasan”. Hal ini, di satu pihak, mengawali proses pemberian imbalan material bagi guru dan ilmuwan diterima sebagai tradisi yang dibenarkan; dan di pihak lain, mempertegas-ulang prinsip dasar bahwasannya seluruh kegiatan belajar adalah kegiatan belajar yang murni bersifat keagamaan, sehingga materi ajar yang bersifat rasional-filosofis dipandang “tiada guna”.⁷⁷ Dari sini, muncul sebuah tesis yang mengatakan bahwa madrasah Nizamiyyah yang dikotomik dan menekankan supremasi fikih (*fiqh*

⁷⁴Lihat George Makdisi, *The Rise of Colleges; Institutions of Learning in Islam and the West*, (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981), hal. 31. Menurut Nakosteen, munculnya madrasah Nizamiyyah dinilai sebagai peristiwa penting yang menandai transisi pendidikan Muslim dari sekolah-sekolah di mesjid menuju sistem sekolah/madrasah di dunia Muslim yang luas dengan pengaruh kultural dan administrasi Persia yang kuat; Mehdi Nakosteen, *Kontribusi Islam atas Dunia Intelektual Barat: Deskripsi Analisis Abad Keemasan Islam*, terj. Joko S. Kahar (Surabaya: Risalah Gusti, 1996), hal. 52.

⁷⁵Gary Leiser, “Notes on the Madrasa in Medieval Islamic Society”, *The Muslim World* (Volume LXXVI, 1986), hal. 18.

⁷⁶Makdisi, *Religion, Law and Learning*, hal. 2-3.

⁷⁷A. L. Tibawi, *Arabic and Islamic Themes: Historical, Educational and Literary Studies* (London: Luzac and Company LTD., 1976), hal. 189.

oriented education) benar-benar menjadi model madrasah masa Klasik dan Pertengahan Islam.⁷⁸

Perbedaan pendapat juga terjadi berkaitan dengan asal mula madrasah. W. Barthhold, seperti dikutip oleh Gary Leiser, menyimpulkan bahwa kemunculan madrasah diinspirasi oleh *vihara* Buddha di Asia Tengah. Alasannya, institusi-institusi madrasah pertama kali dibangun di wilayah Naisapur, Merv dan Bukhara [kawasan yang termasuk Asia Tengah] pada masa pemerintahan Sultan Mahmud Ghaznawi (998-1030 M); nama Bukhara sendiri sangat mungkin terambil dari *vihara*, karena di wilayah ini pernah berdiri tempat peribadatan Buddha.⁷⁹ Menurut pendapat lain, pendirian madrasah banyak dipicu oleh institusi *Dar al-'Ilm*; ada yang berpendapat bahwa madrasah merupakan perkembangan logis dari institusi mesjid, dan ada juga yang berpendapat, madrasah berkembang dari *khanat* (tempat-tempat singgah) para pelajar ketika berkelana menuntut ilmu dari ulama' terkenal.⁸⁰ Sementara itu, Ira M. Lapidus mensinyalir bahwa madrasah sebagai perguruan yang diorganisir secara formal kemungkinan besar berasal dari Khurasan, mengingat di wilayah ini hukum Islam telah diajarkan di rumah-rumah yang dalam perkembangannya disediakan tempat pemondokan bagi para penuntut ilmu yang datang dari jauh.⁸¹ Ragam pendapat itu menunjukkan bahwasanya kemunculan dan perkembangan madrasah perlu telisik dari banyak sisi, karena ia merupakan hasil

⁷⁸Abdurrahman Mas'ud, *Menggagas Format Pendidikan Nondikotomik* (Yogyakarta: Gama Media, 2002), hal. 112-113.

⁷⁹Gary Leiser, "Note on the Madrasa", hal. 16-17.

⁸⁰*Ibid.*, hal. 17.

⁸¹Ira M. Lapidus, *A History of Islamic Societies* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), hal. 165.

interaksi antara pergulatan internal umat Islam dan akulturasi budaya dengan dunia luar.

Munculnya institusi madrasah, dan juga institusi pendidikan tinggi Islam lainnya,⁸² memiliki orientasi untuk mempertemukan dua tuntutan yang berbeda di masyarakat sebagai dampak berlangsungnya kontak antara dunia Islam dengan budaya intelektual yang berasal dari Yunani.⁸³ *Pertama*, orientasi untuk menjabarkan makna pesan yang terkandung dalam al-Qur'an dan "menyesuaikannya" dengan derap perkembangan masyarakat; *kedua*, orientasi untuk merekonsiliasi wahyu dengan capaian ilmiah dan intelektual saat itu.⁸⁴ Dalam rangka dapat memenuhi tuntutan pertama tersebut, program pengajaran institusi formal pendidikan tinggi Islam, madrasah, memfokuskan pada kajian keagamaan dan hukum. Hanya saja, nuansa "inovatif" dalam kajian keagamaan di institusi pendidikan tinggi Islam, khususnya madrasah, kemudian memudar setelah kajian pemikiran Helenistik didepak oleh Skolastisisme Islam,⁸⁵ yaitu arus utama pemikiran Islam yang selalu berada di bawah "hegemoni" dogma agama dan menjadikan institusi-institusi pendidikan sebagai basis indoktrinasi dogmatik. Hal itu terjadi karena secara umum sikap Islam "ortodoks" terhadap ilmu-ilmu "kuno", terutama yang berasal dari tradisi

⁸²Menurut uraian Muhammad al-Qutri, sistem pendidikan Islam abad Pertengahan (abad Pertengahan di sini mengacu pada kurun 500 M – 1300 M) mengenal dua tingkatan: tingkatan pertama/dasar untuk anak dan remaja, dan tingkatan atas/tinggi untuk orang dewasa dan pendalaman keilmuan. Sistem pendidikan tingkatan terakhir disebutnya dengan *al-jami'at al-islamiyyat*, yang bisa meliputi: *madrasah*, *jami'*, *dar* dan semisalnya. Muhammad al-Quthri, *al-Jami'at al-Islamiyyah wa Dauruha fi Masirat al-Fikr al-Tarbawi*, (Kairo: Dar al-Fikr, tt.), hal. 22-23.

⁸³Charles Michael Stanton, *Higher Learning in Islam; the Classical Period A.D. 700-1300* (USA: Rowman, 1990), hal. 179.

⁸⁴ Sekedar contoh untuk orientasi kedua dalam pendirian madrasah adalah kasus madrasah Dihwariyyah (sekitar abad V H) yang berdiri atas inisiasi Muhazhib al-Din Abdurrahim ibn Ali ibn Hamid, yang populer dengan sebutan al-Dihwar, seorang ulama' yang ahli di bidang kedokteran di Damaskus. Lihat Abdul Qadir ibn Muhammad al-Na'imi al-Dimisyqi, *al-Daris fi Tarikh al-Madaris*, juz II (Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiah, 1990), hal. 100.

⁸⁵Stanton, *Higher Learning*, hal. 180.

pemikiran Yunani, adalah sikap penuh curiga, atau bahkan sikap memusuhi.⁸⁶ Dalam konteks pasca abad Pertengahan, jika dicermati, Skolastisisme Islam ternyata mengalami nasib yang berbeda dengan Skolastisisme Barat.⁸⁷ Terbukti hingga kini, Skolastisisme Islam dinilai tetap sangat berpengaruh, karena ---salah satunya--- nalar *Bayani* masih begitu dominan di dunia Islam.⁸⁸ Sementara itu, Skolastisisme di dunia Barat justru mengalami peminggiran dari arus utama intelektual, setelah filsafat dan ilmu pengetahuan “positif” (sains) meraih otonomi.⁸⁹

Tak pelak lagi, sikap intoleran dan ortodoksi agama tersebut pada gilirannya dianggap sebagai dua faktor yang paling bertanggungjawab atas musnahnya lembaga-lembaga ilmu pengetahuan yang pernah jaya di dunia Islam.⁹⁰ Sementara itu, berkaitan dengan orientasi kedua, pendidikan tinggi Islam memasukkan ilmu-ilmu intelektual kedalam program pengajaran, meskipun dengan corak yang amat variatif antar institusi. Misalnya saja, pengajaran ilmu-ilmu intelektual antara institusi *Dar al-Hikmah, Jami' al-Azhar* dengan madrasah Nizamiyyah. Pada institusi *Dar al-Hikmah*, ilmu-ilmu intelektual menjadi program kurikuler utama dan

⁸⁶Ignaz Goldziher, “The Attitude of Orthodox Islam Toward the ‘Ancient Sciences’”, dalam Merlin L. Swartz (ed.), *Studies on Islam* (Oxford: Oxford University Press, 1981), hal. 185-186.

⁸⁷Meski sama-sama tampil sebagai arus utama pemikiran di abad Pertengahan, Skolastisisme Islam lebih dahulu berjaya daripada Skolastisisme Barat yang baru mencapai puncaknya pada abad XII dan XIII M. Sebagai sebuah istilah, Skolastisisme (*scholasticism*) menunjukkan arti: (1) tipe pengajaran yang diterapkan di institusi-institusi pendidikan (sekolah) dan (2) doktrin yang diajarkan di pelbagai perguruan tinggi abad Pertengahan. Dimaknai dari sudut pandang pendidikan, setidaknya terdapat 2 (dua) ciri-ciri pokok Skolastisisme, yaitu: perkuliahan/pengajaran melalui penjabaran maksud teks keagamaan dan perdebatan mengenai masalah tertentu dari doktrin agama. Lihat Mircea Eliade, et. al., (ed.), *The Encyclopedia of Religion*, Vol. XIII (New York: MacMillan Library, 1995), hal. 116.

⁸⁸Menurut sinyalemen Makdisi, Skolastisisme Islam telah berhasil menampilkan keunggulan fikih di atas ilmu-ilmu yang lain, sedangkan Skolastisisme Barat telah berhasil menampilkan keunggulan teologi di atas ilmu-ilmu lainnya; Makdisi, *The Rise of Humanism*, hal. 2. Sinyalemen itu cukup beralasan sekiranya dikaitkan dengan pendapat yang dinisbahkan pada al-Syafi’i bahwa “ilmu itu ada dua macam: ilmu fikih untuk agama dan ilmu kedokteran untuk manfaat badan, ilmu selainnya hanya untuk pelengkap”; al-Zarnuji, *Ta’lim*, hal. 9.

⁸⁹Lihat Bernard Delfgaauw, *Filsafat Abad 20*, terj. Soejono Soemargono (Yogyakarta: Tiara Wacana, 1988), hal. 3-4.

⁹⁰Mohammed Abdus Salam, “Kata Pengantar” dalam Perves Hoodbhoy, *Ikhtiar Menegakkan Rasionalitas: Antara Sains dan Ortodoksi Islam*, terj. Sari Meutia (Bandung: Mizan, 1996), hal. 12.

unggulan, sedangkan pada dua institusi berikutnya pengajaran ilmu-ilmu intelektual lebih sebagai “pelengkap” dan “penguat” dalam rangka menemukan penjabaran basis ilmiah-rasional ilmu-ilmu keagamaan. Namun, seiring merebaknya simtom dikotomik keilmuan, orientasi kedua tersebut pada gilirannya justru ikut menciptakan polarisasi yang tajam terhadap sistem pendidikan tinggi Islam.

D. MADRASAH SEBAGAI BASIS ORTODOKSI KEAGAMAAN

Kedudukan strategis madrasah bisa dilihat dari hal yang melatar-belakangi pendiriannya. Paling tidak terdapat tiga alasan utama yang secara umum disepakati para ahli berkaitan dengan pendirian dan pengembangan madrasah di dunia Sunni. *Pertama*, madrasah dibangun untuk mengokohkan paham Sunni dan membendung meluasnya paham Syi’ah; *kedua*, madrasah didirikan untuk menyediakan kader-kader yang loyal terhadap pemerintahan yang berkuasa; *ketiga*, keinginan penguasa untuk tetap bisa mengontrol atau mendapatkan dukungan para elit agama.⁹¹ Di samping itu, hal lain yang bisa ditambahkan di luar fungsi akademik tersebut adalah bahwa pendirian madrasah berfungsi sebagai penopang integrasi masyarakat Muslim, sarana mobilitas sosial ke atas⁹² dan tempat singgah jama’ah haji dari berbagai penjuru yang ingin mendapatkan pengajaran dari para ulama’, dan pembuka sumber-sumber ekonomi baru.⁹³ Disebutkan juga, madrasah difungsikan sebagai pusat untuk

⁹¹Gary Leiser, “Notes on the Madrasa”, hal. 18-19.

⁹²Berkenaan dengan fungsi mobilitas sosial ke atas, Richard W. Bulliet masih menyangsikannya. Menurut Bulliet, sistem pendidikan yang tersebar di kawasan Nisabur pada abad X M dan XI M belum secara signifikan menjadi sarana mobilitas sosial, karena sistem pendidikan yang ada masih lebih banyak diperuntukkan bagi keturunan kelas “elit”. Richard W. Bulliet, “The Age Structure of Medieval Islamic Education”, *Studia Islamica* (Vol. LVII, Paris, 1983), hal. 116.

⁹³Gary Leiser, “Notes on the Madrasa”, hal. 19-23.

propaganda paham keagamaan dan sikap politik.⁹⁴ Agaknya, fungsi tersebut tidak hanya ditemukan di institusi madrasah dunia Sunni, melainkan juga di institusi madrasah dunia Syi'i. Seperti dikemukakan oleh Abdul Mun'im Khafaji, pendirian madrasah al-Azhar, misalnya, yang dimotori Jauhar al-Siqli terbukti dimaksudkan sebagai simbol otoritas spiritual Daulat Fatimiyyah dan sebagai pusat propaganda paham keagamaan daulat ini.⁹⁵

Ditengarai bahwa pada abad III H - V H, dunia Islam menyaksikan gelombang kemunculan dan konsolidasi aliran Sunni.⁹⁶ Implikasinya dalam konteks pendidikan yang dapat dilihat, meminjam istilah George Makdisi, adalah proses kebangunan kelembagaan *schools of law* (mazhab) dan *colleges of law* (madrasah).⁹⁷ Gelombang pertentangan yang mengemuka antara tradisionalisme Islam dengan rasionalisme Islam, yang semakin berkembang karena adanya pengaruh pemikiran Yunanian (Hellenistik), dan persaingan ideologis antara paham Sunni dengan paham Syi'ah, merupakan hal utama yang melatari kemunculan dua kelembagaan tersebut hingga kemudian mencapai kematangan, setelah terlebih dahulu melalui proses panjang. Proses ini berjalan secara bertahap dengan alur perkembangan sebagai berikut:

1. terbentuknya mazhab-mazhab hukum pada paroh kedua abad II H;

⁹⁴Lapidus, *A History*, hal.166.

⁹⁵ M. Abdul Mun'im Khafaji, *al-Azhar fi Alfi 'Am*, juz I (Beirut: Alam al-Kutub, 1988), hal. 27.

⁹⁶ Devin J. Stewart, *Islamic Legal Orthodoxy; Twelver Shi'ite Responses to the Sunni Legal System*, (Salt Lake City: the University of Utah Press, 1998), hal. 1.

⁹⁷Terma *schools of law* (mazhab), menurut Makdisi, menunjukkan arti: (1) kelompok *jurisconsults* (*faqih*; *mufti*) yang seafiliasi karena berasal dari satu daerah (*geographical schools*), misalnya: mazhab Irak dan mazhab Medinah; (2) kelompok *jurisconsults* yang mengikuti salah satu tokoh ternama *jurisconsult*, semisal: mazhab Syafi'i dan mazhab Maliki; sedangkan terma *colleges of law* menunjukkan arti: institusi pendidikan, madrasah; lihat George Makdisi, *The Rise of Colleges*, hal. 1.

2. banyak bermunculan masjid-masjid yang dimanfaatkan untuk kajian hukum pada abad III dan IV H;
3. tersebarnya institusi-institusi madrasah yang melanjutkan fungsi masjid tersebut pada abad IV dan V H;
4. berdirinya banyak institusi konservatif lain yang mendukung, semisal *Dar al-Hadits*, pada abad VI H.⁹⁸

Terkait dengan “genealogi” kemunculan madrasah semacam itu, ada sebuah kesimpulan menarik yang secara kritis menyatakan bahwa sejak awal keberadaan institusi ini terbukti telah sarat bias-bias teologis dan politik.⁹⁹ Kesimpulan ini pun berhasil mengidentifikasi beberapa kelemahan mendasar dari sistem institusi madrasah sebagai ekses bias-bias tersebut, yakni: (1) kuatnya kontrol dogma atau ideologi atas institusi madrasah; (2) program kurikuler utamanya berkaitan erat dengan teologi dan hukum Islam; (3) pola pengajarannya formal dan dogmatik; (4) sistem pendidikan belum sepenuhnya berasal dari “bawah”; dan (5) anggapan bahwa sistem pendidikan ini telah merambah seluruh lapisan masyarakat merupakan klaim yang masih dapat dipertanyakan.¹⁰⁰ Dilihat dari sisi ini, kemunculan madrasah dapat dilihat dalam konteks kaitan antara pendidikan dengan kekuasaan yang berfungsi sebagai transmitif. Pada kekuasaan sebagai transmitif berlangsung proses transmisi yang diinginkan oleh subyek yang memegang “kekuasaan” terhadap subyek yang

⁹⁸ *Ibid.*, hal. 282-283.

⁹⁹ Khalil A. Totah, *The Contribution of Arabs to Education* (USA: Georgia Press, 2002), hal. 20.

¹⁰⁰ *Ibid.*, hal. 92-95.

terkena kekuasaan, sehingga orientasi kekuasaan bersifat orientasi legitimatif yang lebih mengarah pada pola subordinasi, domestifikasi atau pun indoktrinasi.¹⁰¹

Bila dipetakan, maka ragam keilmuan yang dijadikan program kurikuler institusi pendidikan pada masa Islam Klasik (dan Pertengahan) terbagi kedalam tiga macam: (1) ilmu-ilmu bahasa-kesusasteraan Arab; (2) ilmu-ilmu keislaman; (3) ilmu-ilmu “asing”.¹⁰² Namun, institusi pendidikan madrasah, yang berada di bawah kontrol eksklusif kalangan *jurisconsults* (*faqih; mufti*) tradisional dan didanai dari wakaf, cenderung hanya mengajarkan ilmu-ilmu keislaman dan kebahasaan.¹⁰³ Sebagai persiapan dan pengantar untuk mengkaji ilmu-ilmu keislaman dan hukum (fikih), para pelajar dituntut mendalami ilmu-ilmu kebahasaan;¹⁰⁴ dan sebagai program inti, ilmu-ilmu keislaman mendominasi kurikulum di madrasah.¹⁰⁵ Secara garis besar, Hamid Hasan Bilgrami dan Sayid Ali Asyraf memetakan kurikulum pendidikan tinggi Islam (madrasah) pada saat itu sebagai berikut:

1. Bahasa dan ilmu-ilmu yang bersumber pada wahyu (*'Ulum Lisan al-'Arab wa 'Ulum Naqliyyah*) yang meliputi: Bahasa Arab, Tatabahasa Arab, Retorika (*Balaghah*), Sastra Arab, Ragam Bacaan al-Qur'an, Tafsir Hadis, Fikih/Ushul Fikih, dan Teologi;

¹⁰¹H. A. R. Tilaar, *Kekuasaan dan Pendidikan: Suatu Tinjauan dari Perspektif Studi Kultural* (Magelang: IndonesiaTera, 2003), hal. 88.

¹⁰²Makdisi, *The Rise of Humanism*, hal. 88.

¹⁰³Maksum, *Madrasah; Sejarah dan Perkembangannya* (Jakarta: Logos, 1999), hal.70; lihat juga Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam; Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru*, hal.x-xi; lihat juga Bassam Tibi, *Islam Kebudayaan dan Perubahan Sosial*, terj. Misbah Zulfa dkk. (Yogyakarta: Tiara Wacana, 1999), hal. 169-171.

¹⁰⁴Stanton, *Higher Learning in Islam*, hal. 42.

¹⁰⁵Menurut penuturan Seyyed Hossein Nasr, kegiatan utama madrasah-madrasah yang ada adalah pengajaran ilmu-ilmu keagamaan, terutama fikih, yang pada gilirannya meniscayakan penguasaan ilmu kebahasaan; lihat Seyyed Hossein Nasr, *Islam Tradisi di Tengah Kancah Dunia Modern*, terj. Luqman Hakim, (Bandung: Pustaka, 1994), hal. 128.

2. Ilmu-ilmu rasional (*'Ulum 'Aqliyyah*) yang meliputi: Matematika, Pembagian Waris, dan Logika.¹⁰⁶

Berdasarkan paparan itu, tidak mengherankan sekiranya muncul pendapat yang mengatakan bahwa institusi madrasah tidak pernah menjadi universitas yang difungsikan semata-mata untuk mengembangkan tradisi penyelidikan bebas berdasarkan rasio, sebagaimana terdapat di Eropa pada masa modern.¹⁰⁷ Itu sebabnya, muncul penilaian kritis yang dikenakan pada madrasah, bahwa proses pendidikan di institusi ini berorientasi pada “stabilisasi” karena nilai-nilai yang diinternalisasikan dianggap sakral dan valid selamanya, dan senantiasa terdapat teks yang tidak boleh dipertanyakan lagi, melainkan hanya boleh diinterpretasikan.¹⁰⁸

Secara kritis, Fazlur Rahman menuturkan:

Sistem pendidikan ortodoks menjadi demikian efektif hingga gerakan rasionalisme keagamaan kehilangan semua kekuatan dan entitas organisasinya.... Kaum ortodoks menciptakan sejumlah ruang tertentu dalam disiplin-disiplin pendidikan mereka, tetapi dengan itu juga secara efektif membatasi perkembangan baik filsafat maupun sains-sains rasional yang sistematis. Kesempitan dan kekakuan pendidikan dalam madrasah waktu itu, sungguh, bertanggung jawab atas kemacetan intelektual Islam selanjutnya.¹⁰⁹

Hilangnya ranah “intelektualisme” dalam proses pendidikan di madrasah bersamaan dengan proses penghapusan keilmuan yang bertumpu pada eksperimen

¹⁰⁶Hamid Hasan Bilgrami dan Sayid Ali Asyraf, *Konsep Universitas Islam*, terj. Machnun Husein (Yogyakarta: Tiara Wacana, 1989), hal. 48-49.

¹⁰⁷Azra, *Pendidikan Islam*, hal.viii. Azra berpendapat, akar keterbelakangan dunia Islam dapat dilacak pada hilangnya berbagai cabang keilmuan intelektual dalam tradisi keilmuan dan pendidikan Islam, berawal dari tidak diapreasiasinya ilmu-ilmu “asing” dalam institusi madrasah. Lihat juga Stanton, *Higher Learning*, hal. x.

¹⁰⁸Tibi, *Islam, Kebudayaan*, hal. 173, 183.

¹⁰⁹Fazlur Rahman, *Islam*, terj. Ahsin Mohammad (Bandung: Pustaka, cet. III, 1997), hal. xxiii.

(*al-tajribah*) dan rasio dari daftar program kurikuler,¹¹⁰ diganti dengan keilmuan *naqli-‘aqli* dan *naqli* murni, merupakan bentuk dari adanya gejala tendensi *homeostatic* madrasah, meminjam istilah Joel L. Kraemer, karena ia bermula dari kesediaan menerima pengaruh dari “luar”, namun kemudian akhirnya bersikap tertutup dan tradisional. Sikap tertutup dan tradisional ini tidak hanya ditunjukkan oleh marginalisasi keilmuan *‘Aqli* dan pemrioritasan ilmu keagamaan, melainkan ditunjukkan juga oleh pewakafan madrasah secara eksklusif untuk kelompok (mazhab) tertentu.¹¹¹ Penjelasan Stanton, yang nampak senada dengan Makdisi, perihal kasus madrasah Nizamiyyah menguatkan anggapan menyangkut eksklusivitas kemazhaban madrasah ini. Ia menjelaskan bahwa terdapat ketentuan yang diberlakukan di madrasah Nizamiyyah sebagai berikut:

1. hak guna-pakai status wakaf madrasah Nizamiyyah diberikan kepada para pengikut mazhab Syafi’i,
2. staf-staf kunci di madrasah Nizamiyyah haruslah pengikut mazhab Syafi’i,
3. madrasah Nizamiyyah harus memiliki tenaga pengajar ilmu al-Qur’an,
4. madrasah Nizamiyyah harus juga memiliki tenaga pengajar ilmu bahasa Arab,
5. setiap staf menerima bagian tertentu dari nilai tambah wakaf madrasah Nizamiyyah.¹¹²

Dalam perkembangannya, pembiayaan pendidikan madrasah yang bersumber dari dana wakaf ternyata cenderung menjauhkan kegiatan institusi ini dari hal-hal yang bernuansa profan, semisal pengajaran keilmuan intelektual. Hal demikian bisa

¹¹⁰ Aydin Sayili, “Sebab-Sebab Kemunduran Sains”, hal. 85.

¹¹¹ Sebagai contoh, madrasah Nizamiyyah yang secara khusus diwakafkan untuk kalangan mazhab Syafi’i; staf pengajarnya pun harus bermazhab Syafi’i; materi pengajarannya pun harus ada al-Qur’an dan ilmu alat; lihat, Makdisi, *The Rise of Humanism*, hal. 40.

¹¹² Stanton, *The Higher Learning*, hal. 40-41.

terjadi karena sebagai pihak yang turut mempunyai kewenangan besar dalam mengatur arah jalannya kelembagaan madrasah, orang yang mewakafkan (*waqif*) biasanya lebih suka memfungsikan madrasah untuk kegiatan yang nyata-nyata dianggap bernilai “ibadah”. Dalam iklim budaya yang didominasi cara pandang fikih dan sistem politik *nomocracy* teokratis, pengajaran keilmuan intelektual dinilai “tidak” atau “kurang” mempunyai nilai ibadah, karena ia dipandang tidak akan memberi sumbangan bagi keselamatan diri di akhirat. Di samping itu, bagaimanapun para ulama’ tentu memiliki kepentingan untuk tetap bisa mengontrol keberadaan institusi madrasah, karena institusi ini menyediakan sumber ekonomis dan sekaligus menguatkan posisi mereka sebagai kalangan profesional dan elit agama.¹¹³ Kendatipun seperti itu, terdapat sisi positif pada pendanaan madrasah dari wakaf, karena biaya pendidikan menjadi ringan/gratis, sehingga banyak pelajar dari kalangan keluarga tidak mampu namun berbakat tetap bisa mengenyam pendidikan jenjang perguruan tinggi. Tercatat tidak kurang dari 6000 orang yang menuntut ilmu di madrasah Nizamiyyah; sebagian mereka, ada yang berasal dari keluarga elit secara sosial-ekonomi, namun ada juga yang berasal dari keluarga tidak berpunya. Sebagai contoh, Abu Hamid al-Ghazali dan saudaranya, Ahmad, adalah termasuk dari sekian pelajar berbakat yang berasal dari keluarga kurang mampu.¹¹⁴

Institusi pendidikan Islam lainnya yang sejenis dengan fungsi madrasah adalah *Dar al-Hadits*. Institusi ini dirintis pendiriannya oleh Nur al-Din Zangi di Damaskus.¹¹⁵ Seperti halnya dalam kemunculan madrasah, pendirian institusi

¹¹³ Ira M. Lapidus, “Muslim Cities and Islamic Societies”, dalam Ira M. Lapidus (ed.), *Middle Eastern Cities* (California: University of California Press, 1969), hal. 53.

¹¹⁴ Syalabi, *Tarikh al-Tarbiyah*, hal. 249-250.

¹¹⁵ J. Pedersen dan G. Makdisi, “Madrasa”, dalam *Encyclopaedia of Islam*, CD-ROM Edition v. 1. 0 (Leiden, the Netherlands, Koninklijke, 1999).

tersebut merupakan bentuk manifestasi lebih jauh dari keunggulan Tradisionalisme Islam atas kalangan Rasionalisme. Sebab, *Dar al-Hadits* dibangun untuk menangkal meluasnya pengaruh insitusi *Dar al-'Ilm* yang menjadi basis institusi pendidikan dan kegiatan intelektual kalangan Rasionalisme. Memang agak berbeda dengan fungsi madrasah yang umumnya diperuntukkan hanya bagi madhhab tertentu, *Dar al-Hadits* terbuka bagi seluruh masyarakat dari berbagai madhhab. Hal ini amat dimungkinkan, mengingat pengampu kegiatan akademik di dalamnya dipegang oleh *muhaddits* (pakar hadis).¹¹⁶

Kendati pun madrasah dan *Dar al-Hadits* sama-sama sebagai basis institusi pendidikan Tradisionalisme Islam, namun terdapat perbedaan penafsiran antara George Makdisi dan Majid Irsan al-Kailani. Makdisi melihat *Dar al-Hadits* sebagai salah satu *cognate institutions* dari madrasah, karena institusi ini dianggap mendukung misi madrasah.¹¹⁷ Sementara itu, al-Kailani memahami munculnya dua institusi itu sebagai pertanda bagi fase baru sejarah institusi pendidikan ahli fikih dan *muhadditsun*.¹¹⁸ Penafsiran Makdisi tersebut bertolak dari asumsi dasar bahwa madrasah adalah institusi pendidikan *par excellence* Tradisionalisme Islam, sehingga ia tidak menganggap kemunculan *Dar al-Hadits* sebagai hal yang menandai perkembangan “baru”. Berbeda dengan al-Kailani, munculnya institusi *Dar al-Hadits* ia nilai sebagai “independensi” institusional pendidikan yang terjadi antara kalangan ahli fikih dan *muhadditsun*.¹¹⁹ Ini didasarkan pada kenyataan adanya variasi

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ Lihat Makdisi, *The Rise of Colleges*, hal.33. Bahkan secara jelas Makdisi menyebutnya termasuk ke dalam contoh jenis-jenis madrasah: *madrasah-zawiya*, *madrasah-masjid jami'*, dan *madrasah-dar al-hadits*.

¹¹⁸ al-Kailani, *Tathawwur Mafhum al-Nazariyyat*, hal. 107-109.

¹¹⁹ Terkait dengan itu, Abbas Mahjub memberikan komentar bahwa kecenderungan yang membedakan antara kalangan ahli fikih dengan ahli hadis adalah: yang pertama menganggap penting bersandar pada metodologi dan hasil pemikiran para imam mazhab, sedangkan yang kedua

instruksional pada kedua institusi tersebut. Dalam sistem pendidikan madrasah, orientasi pengajarannya adalah preservasi pemikiran-pemikiran fikih mazhab tertentu, meski juga memasukkan materi lain, semisal teologi dan ilmu-ilmu alat. Tidak demikian halnya dengan orientasi pengajaran di institusi *Dar al-Hadits* yang terbuka bagi semua pelajar dari berbagai mazhab. Namun karena pengampu akademiknya seorang *muhaddits*, maka materi utama yang menjadi program kurikuler inti adalah hadis-hadis Nabi. Institusi pendidikan ini dibangun, menurut Irsan al-Kailani, sebagai wujud ketidakpuasan kalangan ahli hadis terhadap proses pengajaran di madrasah yang terbukti cenderung “mensakralkan” pemikiran fikih imam mazhab tertentu. Bahkan lebih dari itu, spekulasi teologis juga telah dijadikan sebagai “mahkota” keilmuan yang diajarkan di madrasah, karena memang selain materi fikih, bagian sentral dari sistem pendidikan yang diselenggarakan di sana adalah teologi.¹²⁰

Charles Michael Stanton mengklasifikasikan sistem pendidikan tinggi di dunia Islam menjadi dua jenis: formal dan informal, dengan berpijak pada pola relasi antara institusi pendidikan dan negara.¹²¹ Misi institusi pendidikan formal adalah untuk menyiapkan lulusan yang mampu mengemban tugas-tugas keagamaan dan pendidikan, atau lulusan yang berkesiapan memasuki birokrasi pemerintahan. Sistem pendidikan institusi formal ini ada yang memperoleh dukungan dana dari hasil swadaya masyarakat, dan ada yang memperoleh sokongan dana dari bantuan resmi wakaf, dengan kurikulum pendidikan yang terikat kuat dengan ilmu-ilmu keagamaan. Dalam penyelenggaraan sistem pendidikannya, institusi formal ini

“membatasi diri” acuan mereka pada kurun Nabi dan Sahabat dan mengandalkan *isnad* dan *rihlah*; lihat Mahjub, *Ushul al-Fikr al-Tarbawi*, hal. 81.

¹²⁰Rahman, *Islam dan Modernitas*, hal. 37.

¹²¹Stanton, *The Higher Learning*, hal. 122-123.

bertanggungjawab kepada pemerintah, baik menyangkut standarisasi materi pengajaran maupun penggunaan dana. Sementara itu, institusi pendidikan tinggi informal tidak mendapatkan sokongan dana secara langsung dari pemerintah dan tidak berstatus resmi dalam struktur masyarakat. Institusi ini lebih memiliki kebebasan dalam penyelenggaraan pendidikannya, baik menyangkut materi maupun metodologi pengajaran. Kelangsungan sistem pendidikan informal ini, dalam satu wilayah, sangat bergantung pada karakteristik personal hakim distrik dan kemampuan menarik murid.¹²² Mengingat hakim distrik (*qadli*) memang menjadi figur sentral dalam kehidupan suatu daerah (kota),¹²³ maka sekiranya ia memiliki sikap fanatik dan intoleran, tentu nasib institusi pendidikan informal tidak akan menguntungkan.

Dengan demikian, ada “relasi kuasa” dalam sistem pendidikan Islam. Relasi kuasa ini setidaknya ditunjukkan oleh dua hal, yaitu klasifikasi sistem pendidikan dan kelangsungan institusi pendidikan informal. Klasifikasi sistem pendidikan Islam, sebagaimana diterangkan Michael Stanton, didasarkan pada pola relasi antara institusi pendidikan dan negara. Dalam institusi formal, sistem pendidikan mempunyai hubungan “organik” dengan struktur kekuasaan; secara langsung, penyelenggaraan sistem pendidikannya memperoleh dukungan politik dan sosial. Berbeda halnya dengan institusi informal, sistem penyelenggaraan pendidikannya bersifat swadaya dan swasta. Selanjutnya, kelangsungan institusi pendidikan informal yang sangat bergantung pada karakteristik personal hakim merupakan bukti bahwa keberadaan institusi itu berada di bawah kontrol otoritas para yuris dan

¹²² *Ibid.*, hal. 123.

¹²³ Albert Hourani, *A History of The Arab Peoples* (New York: Warner Books, 1992), hal. 114.

ulama' resmi. Sebagai konsekwensinya, jika mereka telah menganggap intelektualisme dalam institusi ini heretik dan subversif, maka penyelenggaraan pendidikannya pun secara otomatis akan mereka hentikan dengan mudah. Oleh sebab itu, institusi pendidikan informal, semisal *Bait al-Hikmah* yang pernah berjaya pada masa al-Makmun, berada di bawah tekanan, dan demi menjaga kelangsungannya, institusi tadi pun perlu berganti-ganti nama dengan program kurikuler yang selalu mengalami penyesuaian.¹²⁴ Meski pendidikan adalah kegiatan kultural-intelektual, namun tidak sepenuhnya apolitis karena kenyataannya ia memang tidak bisa steril dari kepentingan politis dan senantiasa bersinggungan dengan kekuasaan politik.

E. PENUTUP

Perspektif historis sangat mungkin menampilkan multiaspek pendidikan Islam yang pernah berlangsung dalam panggung kebudayaan dunia Islam, dengan lokus dan tempus tertentu. Melalui perspektif ini, seseorang diharapkan memiliki ketajaman analisis terhadap dinamika pendidikan Islam dan dialektikanya dengan konteks sosio-kultural yang mengitari. Dinamika pendidikan Islam dan dialektikanya telah melahirkan aneka perubahan (*change*) dan kesinambungan dalam konjungtur sejarah dari kurun ke kurun, dari satu kawasan ke kawasan lain. Selain itu, dinamika dan dialektika tersebut juga mendorong pendidikan Islam ke arah “konstruksi” dan “tendensi” tertentu, semisal secara epistemologis dan idiologis. Perspektif historis mengakui bahwa pendidikan Islam bukanlah entitas *sui generis* yang bisa dilepaskan begitu saja dari determinan sejarah, baik politik, ekonomi, maupun sosial-budaya

¹²⁴ Mansoor A. Quraish, *Some Aspects of Muslim Education* (Lahore: Universal Books, 1983), hal. 91.

yang melingkupi. Uraian di atas, yang mencoba menganalisis pendidikan Islam pada masa Keemasan Islam dengan tilikan kecenderungan idiologis-epistemologisnya dan perkembangan institusi madrasah, merupakan wujud “ekspedisi” ke masa lalu dalam rangka mengungkap makna kesejarahan sehingga kita tidak sekedar berjibaku dalam antikuarianisme historis.

DAFTAR PUSTAKA

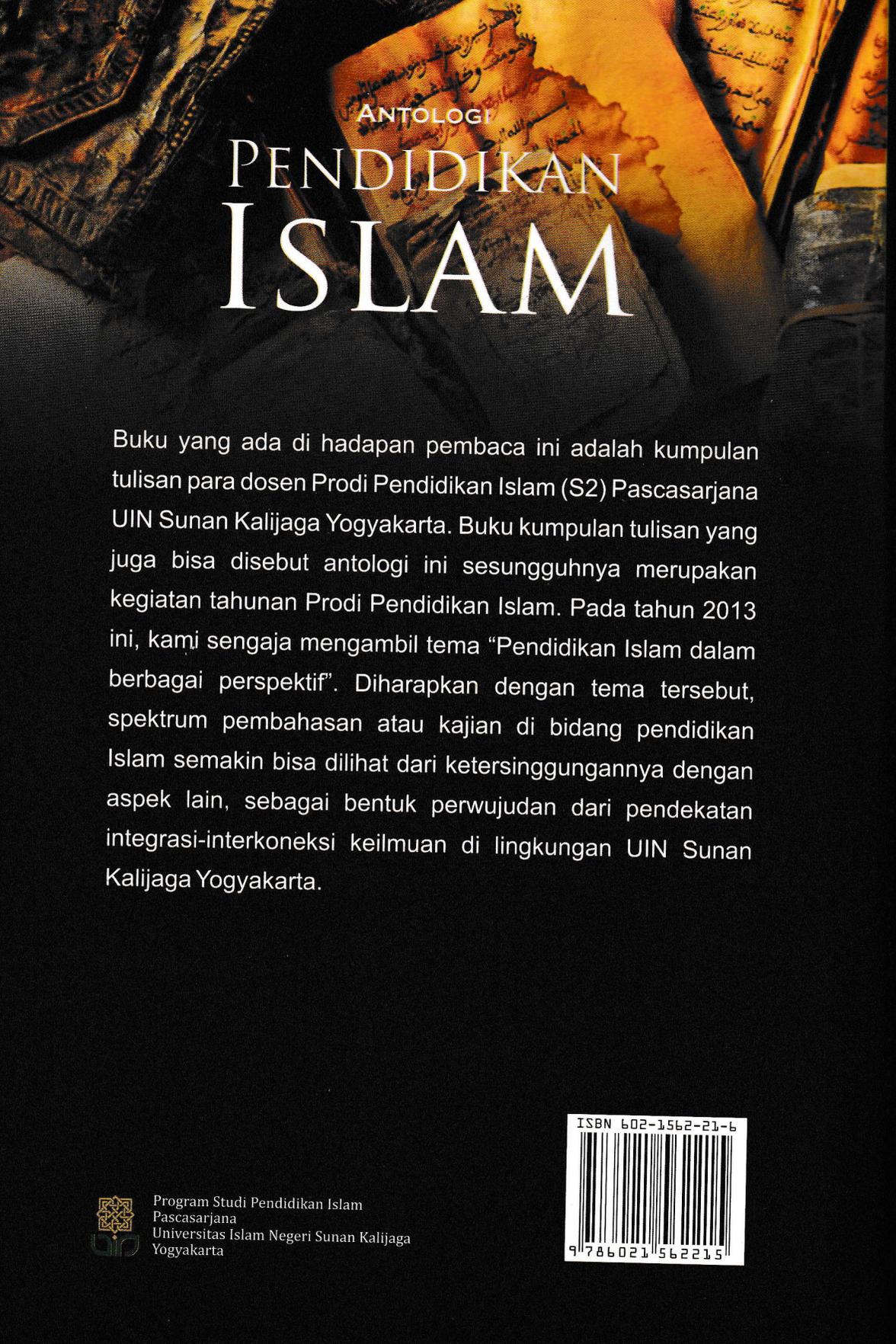
- A. Fuad al-Ahwani, *al-Tarbiyah fi al-Islam*, Kairo: Dar al-Maarif, tt.
- A. L. Tibawi, *Arabic and Islamic Themes: Historical, Educational and Literary Studies*, London: Luzac and Company LTD., 1976.
- Abbas Mahjub, *Ushul al-Fikr al-Tarbawi fi al-Islam*, Damaskus: Dar Ibn Katsir, 1987.
- Abdul Qadir ibn Muhammad al-Na’imi al-Dimisyqi, *al-Daris fi Tarikh al-Madaris*, juz II, Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiah, 1990.
- Abdul Qadir Mahmud, *al-Falsafah al-Shufiyyah fi al-Islam*, Kairo: Dar al-Fikr al-Arabi, 1967.
- Abdurrahman Mas’ud, *Menggagas Format Pendidikan Nondikotomik*, Yogyakarta: Gama Media, 2002.
- Abdurrahman Mas’ud, *Menggagas Format Pendidikan Nondikotomik: Humanisme Religius sebagai Paradigma Pendidikan Islam*, Yogyakarta: Gama Media, 2002.
- Ahmad Amin, *Dhuha al-Islam*, juz II, Kairo: Maktabah al-Nahdlah al-Mishriyyah.
- Ahmad Syalabi, *Tarikh al-Tarbiyah al-Islamiyah*, Kairo: Maktabah al-Anjilu, 1960.
- Albert Hourani, *A History of The Arab Peoples*, New York: Warner Books, 1992.
- Ali al-Wardi, *Manthiq Ibn Khaldun*, London: Dar Kufan, 1994.
- Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru*, Jakarta: Logos, 1999.
- Bassam Tibi, *Islam Kebudayaan dan Perubahan Sosial*, terj. Misbah Zulfa dkk. Yogyakarta: Tiara Wacana, 1999.
- Bernard Delfgaauw, *Filsafat Abad 20*, terj. Soejono Soemargono, Yogyakarta: Tiara Wacana, 1988.

- Charles Michael Stanton, *Higher Learning in Islam; the Classical Period A.D. 700-1300*, USA: Rowman, 1990.
- Daniel W. Brown, *Menyoal Relevansi Sunnah dalam Islam Modern*, terj. Jaziar Radianti, Bandung: Mizan, 2000.
- Devin J. Stewart, *Islamic Legal Orthodoxy; Twelver Shi'ite Responses to the Sunni Legal System*, Satt Lake City: the University of Utah Press, 1998.
- Fathiyah Hasan Sulaiman, *Konsep Pendidikan al-Ghazali*, terj. Ahmad Hakim dan M. Imam Azis, Jakarta: P3M, 1990.
- Fazlur Rahman, *Islam*, terj. Ahsin Mohammad, Bandung: Pustaka, cet. III, 1997.
- Fazlur Rahman, *Islam*, terj. Ahsin Mohammad, Bandung: Pustaka, cet. III, 1997.
- Gary Leiser, "Notes on the Madrasa in Medieval Islamic Society", *The Muslim World* (Volume LXXVI, 1986).
- al-Ghazali, *Mizan al-'Amal*, Sulaiman Dunya (ed.), Mesir: Dar al-Ma'arif, tt.
- al-Ghazali, *Mukhtshar Ihya' 'Ulum al-Din*, Beirut: Dar al-Fikr, 1993.
- George Makdisi, *Religion, Law and Learning in Classical Islam*, Great Britain: Variorum, 1991.
- George Makdisi, *The Rise of Colleges; Institutions of Learning in Islam and the West*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981.
- George Makdisi, *The Rise of Humanism in Classical Islam*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 1990.
- H. A. R. Tilaar, *Kekuasaan dan Pendidikan: Suatu Tinjauan dari Perspektif Studi Kultural*, Magelang: IndonesiaTera, 2003.
- Hamid Hasan Bilgrami dan Sayid Ali Asyraf, *Konsep Universitas Islam*, terj. Machnun Husein, Yogyakarta: Tiara Wacana, 1989.
- Hasan Abd al-'Al, *al-Tarbiyah al-Islamiyyah fi al-Qarn al-Rabi*, Kairo: Dar al-Fikr, 1978.
- Hasan Abd al-'Al, *al-Tarbiyah al-Islamiyyah fi al-Qarn al-Rabi' al-Hijri*, Kairo: Dar al-Fikr al-Arabi, 1978.
- Hasan Langgulung, *Kreativitas dan Pendidikan Islam*, Jakarta: Pustaka al-Husna, 1991.
- Hassan Hanafi, *Dirasat Islamiyyah*, Mesir: Maktabah al-Anjilo, tt.
- Hilda Taba, *Curriculum Development: Theory and Practice*, New York: Harcourt Brace, 1962.
- Hisham Nashabe, *Muslim Educational Institutions*, Beirut: Libraire du Liban, 1989.

- Husein Marwah, *al-Naz'at al-Maddiyyah fi al-Falsafah al-'Arabiyyah al-Islamiyyah*, jilid IV, Beirut: Dar al-Farabi, 2002.
- Husein Marwah, *al-Naz'at al-Maddiyyah fi al-Falsafah al-'Arabiyyah al-Islamiyyah*, jilid II, Beirut: Dar al-Farabi, 2002.
- Husein Marwah, *al-Naz'at al-Maddiyyah fi al-Falsafah al-'Arabiyyah al-Islamiyyah*, jilid III, Lebanon: Dar al-Farabi, 2002.
- Ibnu Miskawaih, *Tahdzib al-Akhlaq fi al-Tarbiyah*, Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiah, 1985.
- Ibrahim Madkour, *Fi al-Falsafah al-Islamiyyah: Manhaj wa Tathbiqih*, juz II, Kairo: Dar al-Ma'arif, tt.
- Ignaz Goldziher, "The Attitude of Orthodox Islam Toward the 'Ancient Sciences'", dalam Merlin L. Swartz (ed.), *Studies on Islam*, Oxford: Oxford University Press, 1981.
- Ira M. Lapidus, "Muslim Cities and Islamic Societies", dalam Ira M. Lapidus (ed.), *Middle Eastern Cities*, California: University of California Press, 1969.
- Ira M. Lapidus, *A History of Islamic Societies*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Issa J. Boullata, *Dekonstruksi Tradisi: Gelegar Pemikiran Arab Islam*, terj. Imam Khoiri, Yogyakarta: LKiS, 2001.
- J. Pedersen dan G. Makdisi, "Madrasa", dalam *Encyclopaedia of Islam*, CD-ROM Edition v. 1. 0 (Leiden, the Netherlands, Koninklijke, 1999).
- Jalal Muhammad Musa, *Manhaj al-Bahth al-'Ilmi Inda al-'Arab fi Majal al-'Ulum al-T}abi'iyah wa al-Kauniyyah*, Beirut: Dar al-Kutub al-Libnani, 1972.
- Khalil A. Totah, *The Contribution of Arabs to Education*, USA: Georgia Press, 2002.
- M. Abdul Mun'im Khafaji, *al-Azhar fi Alfi 'Am*, juz I, Beirut: Alam al-Kutub, 1988.
- M. Abid al-Jabiri, *al-'Aql al-Akhlaqi al-Arabi*, Beirut: Markaz Dirasat al-Wahdah, 2001.
- M. Abid al-Jabiri, *Bunyat al-'Aql al-'Arabi*, Beirut: al-Markaz al-Thaqafi al-'Arabi, 1993.
- M. Amin Abdullah, "Pengajaran Kalam dan Teologi di Era Kemajemukan: Sebuah Tinjauan Materi dan Metode Pendidikan Agama", *Tashwirul Afkar* (Edisi No. 11 Tahun 2001).
- M. Amin Abdullah, *The Idea of Universality of Ethical Norms in Ghazali and Immanuel Kant*, Ankara: Turkiye Diyanet Vakfi, 1992.
- M. Athiyah al-Abrasyi, *al-Tarbiyah al-Islamiyyah wa Falasifatuha*, Mesir: Isa al-Babi al-Halabi, 1969.

- M. Jawwad Ridla, *al-Fikr al-Tarbawi al-Islami; Muqaddimah fi Ushulih al-Ijtima'iyah wa al-'Aqlaniyyah*, ttp.: Dar al-Fikr al-Arabi, tt.
- M. Jawwad Ridla, *Tiga Aliran Utama Teori Pendidikan Islam: Perspektif Sosiologis-Filosofis*, terj. Mahmud Arif, Yogyakarta: Tiara Wacana, 2002.
- M. Munir Mursi, *al-Tarbiyah al-Islamiyyah: Ushuluha wa Tathawwuruha fi al-Bilad al-'Arabiyyah*, Kairo: 'Alam al-Kutub, 1977.
- Majid Irsan al-Kailani, *Tathawwur Mafhum al-Nadzariyyat al-Tarbawiyah al-Islamiyyah*, Medinah: Maktabah Dar al-Turats, 1987.
- Maksum, *Madrasah; Sejarah dan Perkembangannya*, Jakarta: Logos, 1999.
- Mansoor A. Quraish, *Some Aspects of Muslim Education*, Lahore: Universal Books, 1983.
- al-Mawardi, *Adab al-Dunya wa al-Din*, Beirut: Dar al-Fikr, 1995.
- Mehdi Nakosteen, *Kontribusi Islam atas Dunia Intelektual Barat: Deskripsi Analisis Abad Keemasan Islam*, terj. Joko S. Kahar, Surabaya: Risalah Gusti, 1996.
- Mircea Eliade, et. al., (ed.), *The Encyclopedia of Religion*, Vol. XIII, New York: MacMillan Library, 1995.
- Mohammed Arkoun, *Tarikhiyyat al-Fikr al-'Arabi al-Islami*, Beirut: Markaz al-Inma' al-Qaumi, 1986.
- Muhammad al-Quthri, *al-Jami'at al-Islamiyyah wa Dawruha fi Masirat al-Fikr al-Tarbawi*, Kairo: Dar al-Fikr al-Arabi, tt.
- Munir al-Mursi Sarhan, *Fi Ijtimaiyyat al-Tarbiyah*, Mesir: Maktabah al-Anjilu, 1978.
- Muzaffar Iqbal, *Islam and Science*, England: Ashgate Publishing Company, 2002.
- Naji Marouf, *Madaris Makkah (Colleges of Mecca)*, Baghdad: Maktabah al-Irsyad, 1966.
- Nasr Hamid Abu Zaid, *al-Ittijah al-'Aqli fi al-Tafsir: Dirasah fi Qadiyyat al-Majaz fi al-Qur'an inda al-Mu'tazilah*, Beirut: al-Markaz al-Thaqafi al-'Arabi, 1996.
- Nasr Hamid Abu Zaid, *Dawa'ir al-Khawf: Qira'ah fi Khithab al-Mar'ah*, Beirut: al-Markaz al-Tsaqafi al-Arabi, 2000.
- Noeng Muhadjir, *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial: Suatu Teori Pendidikan*, edisi IV, Yogyakarta: Rakesarasin, 1993.
- Osman Bakar, *Hierarki Ilmu: Membangun Rangka Pikir Islamisasi Ilmu Menurut al-Farabi, al-Ghazali, Quthb al-Din al-Syirazi*, terj. Purwanto, Bandung: Mizan, 1997.
- Perves Hoodbhoy, *Ikhtiar Menegakkan Rasionalitas: Antara Sains dan Ortodoksi Islam*, terj. Sari Meutia, Bandung: Mizan, 1996.

- Richard C. Martin, et. al., *Defenders of Reason: Mu'tazilism from Medieval School to Modern Symbol*, Oxford: One World, 1997.
- Richard W. Bulliet, "The Age Structure of Medieval Islamic Education", *Studia Islamica* (Vol. LVII, Paris, 1983).
- Seyyed Hossein Nasr, *Islam Tradisi di Tengah Kancah Dunia Modern*, terj. Luqman Hakim, Bandung: Pustaka, 1994.
- Seyyed Hossein Nasr, *Science and Civilization in Islam*, New York: New American Library, 1970.
- Thaha Abdurrahman, *al-'Amal al-Dini wa Tajdid al-'Aql*, Beirut: al-Markaz al-Tsaqafi al-Arabi, 1997.
- Umar Farroukh, *'Abqariyyat al-'Arab fi al-Ilm wa al-Falsafah*, Beirut: al-Maktabah al-Ashriyyah, 1989.
- Zaki Mubarak, *al-Akhlaq 'inda al-Ghazali*, Beirut: Mansyurat al-Maktabah al-Ashriyyah, tt.
- Zaki Najib Mahmud, *al-Ma'qul wa al-La Ma'qul fi Turatsina al-Fikri*, Kairo: Dar al-Syuruq, 1993.
- al-Zarnuji, *Ta'lim al-Muta'allim*, Semarang: Usaha Keluarga, tt.



ANTOLOGI

PENDIDIKAN ISLAM

Buku yang ada di hadapan pembaca ini adalah kumpulan tulisan para dosen Prodi Pendidikan Islam (S2) Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta. Buku kumpulan tulisan yang juga bisa disebut antologi ini sesungguhnya merupakan kegiatan tahunan Prodi Pendidikan Islam. Pada tahun 2013 ini, kami sengaja mengambil tema “Pendidikan Islam dalam berbagai perspektif”. Diharapkan dengan tema tersebut, spektrum pembahasan atau kajian di bidang pendidikan Islam semakin bisa dilihat dari ketersinggungannya dengan aspek lain, sebagai bentuk perwujudan dari pendekatan integrasi-interkoneksi keilmuan di lingkungan UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta.



Program Studi Pendidikan Islam
Pascasarjana
Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga
Yogyakarta

