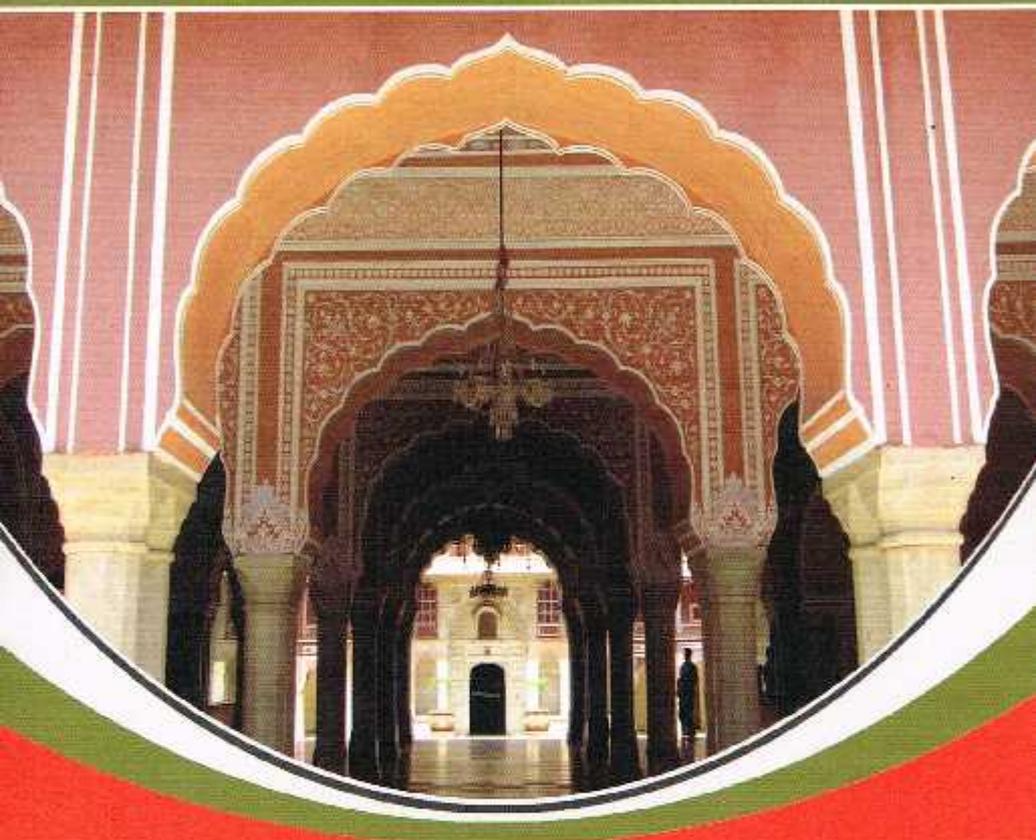


Prof. Dr. Hasan Asari, MA



NUKILAN PEMIKIRAN ISLAM KLASIK

Gagasan Pendidikan Abu Hamid
Al-Ghazali

iaimpress

NUKILAN PEMIKIRAN ISLAM KLASIK

Gagasan Pendidikan Abu Hamid
Al-Ghazali

NUKILAN PEMIKIRAN ISLAM KLASIK

Gagasan Pendidikan
Abu Hamid Al-Ghazali

Edisi Revisi

Oleh:

Prof. Dr. Hasan Asari, MA

iaipress

agasan
endi di kan
bu
anid
| - hazal i

enulis: rof. r. asan sari,

opyright © , ada enulis
ak cipta di lindungi undang-undang
ll rights reserved

enata letak: uganmad unus asution
erancang sampul: ulia rafika

alan illem skandar, asar
edan state edan
dp () ax ()
-mail: iai npress@mail.com

etakan pertama edisi revisi: opeptber

i oot ak di eht
er dana, ulya, ar ana
osro o stan as
dp
mail: asrul naden@mail.com
ontact person:



PENGANTAR

Bismillahirrahmanirrahim

Puja dan syukur ke hadirat Allah swt. yang menganugerahi penulis kesempatan dan kekuatan untuk menyelesaikan buku kecil ini. Shalawat dan salam tak lupa dihantarkan untuk Rasulullah saw. yang telah meninggalkan contoh cemerlang tentang bagaimana mestinya mencintai ilmu pengetahuan, serta mengajarkan bagaimana seorang Muslim mestinya belajar terus menerus sepanjang hidupnya.

Buku sederhana yang ada di tangan pembaca ini pada dasarnya adalah terjemahan (dengan sedikit modifikasi) dari tesis magister saya yang diselesaikan pada tahun 1993 di Institute of Islamic Studies, McGill University, Montreal, Kanada. Sebagai sebuah tesis, penyelesaiannya sangat banyak berhutang pada bimbingan dan bantuan dari supervisor saya, Prof. Donald P. Little dan Prof. Karel Steenbrink. Kedua guru besar tersebut membantu saya mulai dari tataran wawasan, metode penelitian, hingga hal-hal yang bersifat teknis. Adalah

Profesor Steenbrink yang pertama sekali menganjurkan agar saya mengusahakan penerbitan edisi bahasa Indonesia dari tesis tersebut, terutama karena mengingat keterbatasan literatur mengenai pendidikan Islam, khususnya yang ditulis dalam bahasa Indonesia. Sayang sekali rencana menerjemahkan tesis tersebut ke dalam bahasa Indonesia baru menjadi kenyataan setelah empat tahun (1997), dan baru dapat diterbitkan pada tahun 1999 (sebagai edisi perdana).

Setelah lebih dari satu dekade, kebutuhan akan revisi mulai terasa, meskipun saya merasakan kesulitan besar untuk mewujudkannya. Akan tetapi saran-saran dari beberapa pengguna buku ini semakin meyakinkan saya akan perlunya menerbitkan sebuah edisi revisi. Dalam edisi revisi yang ada di tangan pembaca ini, beberapa kekeliruan telah diperbaiki dan di sana sini dilakukan penambahan data maupun penjelasan. Namun demikian, secara substansi argumentasi-argumentasi yang dikemukakan dalam buku ini tidak berubah dari edisi pertamanya.

Berbagai pihak terlibat, langsung atau tidak langsung, dalam proses panjang persiapan naskah awal buku ini. Dorongan dari orang tua, para guru dan teman-teman seringkali mengingatkan saya setelah melupakan pekerjaan ini untuk beberapa lama. Edisi revisi ini sedikit-banyak dipengaruhi pula oleh kritik pembaca, khususnya para mahasiswa tingkat Pascasarjana. Namun, di balik itu semua, tanpa persahabatan dan kenyamanan yang diberikan isteri dan anak-anak tercinta—Fujiati, Ichad, Salwa, dan Niswa—sulit membayangkan buku ini terselesaikan seperti apa adanya.

Akhirnya, saya ingin mengucapkan terimakasih pada para pembaca yang telah menggunakan edisi pertama, terlebih-lebih kepada mereka yang telah memberi kritik terhadapnya. Begitu pula kepada pihak penerbit yang telah mengurus segalanya terkait dengan penerbitan edisi revisi ini.

Buku ini kembali dihantarkan kepada khlayak pembaca dengan tetap mengharapkan saran dan kritik perbaikan; mudah-mudahan bermanfaat adanya. Amin.

Medan, Nopember 2012

Hasan Asari



DAFTAR ISI

Pengantar	v
Daftar Isi	viii
Pendahuluan	1
BAB I	
LATAR BELAKANG INTELEKTUAL	
AL-GHAZÂLÎ	9
A. Karir Al-Ghazâlî Sebagai Murid dan Guru	11
B. Petualangan Intelektual Al-Ghazâlî	35
C. Biografi Al-Ghazâlî: Sebuah Cermin	56
BAB II	
KONSEP ILMU PENGETAHUAN AL-GHAZÂLÎ	61
A. <i>‘Aql, Qalb, Rûh, dan Nafs</i>	62
B. <i>Al-Mudrik</i> dan Daya-dayanya	64
C. Mekanisme Psikologis Proses Belajar	69
D. Hambatan-hambatan Belajar	75

E. Cara Lain Untuk Mengetahui	79
F. Nilai Ilmu Pengetahuan	84
G. Klasifikasi Pengetahuan	89

BAB III

AL-GHAZÂLÎ TENTANG MURID DAN GURU .. 114

A. Anak Usia Pra-Sekolah dan Pendidikan <i>Maktab</i> ..	115
B. Pendidikan Akhlak	122
C. Murid dan Kewajibannya	129
D. Guru dan Kewajibannya	148
E. Hubungan Guru-Murid dan Proses Belajar	160
F. Tujuan Pendidikan	169

BAB IV

PENUTUP 173

BIBLIOGRAPI	181
-------------------	-----

INDEKS	195
--------------	-----



PENDAHULUAN

Barangkali tidak akan terlalu keliru jika dikatakan bahwa pendidikan—sejarah maupun filsafatnya—adalah aspek kebudayaan Islam yang relatif sedikit dikaji bila dibandingkan dengan aspek-aspek lain dari kebudayaan yang sama. Ketika pada tahun 1954 Ahmad Shalabi menerbitkan buku *History of Muslim Education*, dia memulai pendahuluannya dengan satu keluhan implisit sehubungan dengan kurangnya materi tentang pendidikan yang dapat dirujuk ketika penulisan buku tersebut.¹ Kurangnya buku di bidang ini lebih jauh dapat dibuktikan dengan kenyataan bahwa hingga saat ini buku Syalabi tersebut masih termasuk buku rujukan utama dalam kajian-kajian sejarah pendidikan di kampus-kampus perguruan tinggi.²

¹ Ahmad Shalabi, *History of Muslim Education* (Beirut: Dâr al-Kasasyâf, 1954), hal. 5.

² *Topik Inti Kurikulum Nasional PTAI: Fakultas Tarbiyah* (Jakarta: Departemen Agama RI, 1998), hal. 139, masih menempatkannya sebagai buku rujukan pertama untuk mata kuliah Sejarah Pendidikan Islam.

Keluhan Shalabi tersebut tampaknya cukup beralasan sebab hampir satu dekade kemudian seorang pakar pendidikan Islam mengemukakan bahwa “sejarah pendidikan umat Islam masih tetap merupakan bagian yang gelap dari pengetahuan kita”.³ Namun, belakangan ini, sejumlah ilmuan telah menaruh perhatian ke bidang ini, dan beberapa karya berharga telah terbit. Yang paling penting di antaranya adalah karya-karya Mehdi Nakosteen⁴ dan Seyyed Hossein Nasr.⁵ George Makdisi juga telah menyumbangkan berbagai karya di bidang ini. Ide-idenya yang berserakan dalam sejumlah besar artikel tentang berbagai aspek pendidikan Islam mencapai tingkat kulminasi dalam karya kembarnya.⁶ Kita dapat pula menambahkan karya Charles Michael Stanton⁷ dan studi yang sangat menarik oleh Jonathan Berkey,⁸ begitu juga dengan karya Omid Safi.⁹

³ A.L. Tibawi, “Origin and Character of *al-Madrasah*,” *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, vol. 25 (1962), hal. 225.

⁴ Mehdi Nakosteen, *The Islamic Origins of Western Education A.D. 800-1350, with an Introduction to Medieval Muslim Education* (Boulder: University of Colorado Press, 1964).

⁵ Seyyed Hossein Nasr, *Knowledge and the Sacred* (New York: Crossroads, 1981) dan *Science and Civilization in Islam* (Cambridge: The Islamic Texts Society, 1987).

⁶ George Makdisi, *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981) dan *The Rise of Humanism in Classical Islam and the Christian West with Special Reference to Scholasticism* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1990).

⁷ Charles M. Stanton, *Higher Learning in Islam: The Classical Period A.D. 700-1300* (Maryland: Rowman and Littlefield, 1990).

⁸ Jonathan Berkey, *The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo: A Social History of Islamic Education* (Princeton: Princeton University Press, 1992).

⁹ Omid Safi, *The Politics of Knowledge in Premodern Islam:*

Tentu saja ada sejumlah karya lain; tetapi pada umumnya mendekati pendidikan secara sangat umum, atau sangat spesifik.¹⁰ Ke dalam daftar ini dapat juga ditambahkan sejumlah disertasi yang membahas pendidikan Islam, namun biasanya sirkulasinya relatif terbatas.

Untuk konteks Indonesia, khususnya dunia Perguruan Tinggi Islam, masalah ini diperparah lagi oleh keterbatasan akses terhadap hasil-hasil penelitian atau pun buku-buku yang sudah ada. Beberapa dari penulis yang disebut di atas, seperti Ahmad Shalabi, sudah relatif populer di kampus-kampus. Akan tetapi, hal yang sama belum terjadi dalam kasus George Makdisi atau Mehdi Nakosteen, misalnya. Gagasan-gagasan kedua penulis ini masih dalam tahap pengenalan ke tengah wacana sejarah pendidikan Islam klasik, itupun lebih banyak dikarenakan telah tersedianya terjemahan buku Makdisi, *The Rise of Humanism* dan karya Nakosteen, *The Islamic Origins of Western Education*. Berbeda halnya dengan karya menarik dari Berkey dan Safi, yang belum tersedia dalam versi terjemahan Indonesia; karya keduanya masih terbatas

Negotiating Ideology and Religious Inquiry (Chapell Hill: The University of North Carolina Press, 2006).

¹⁰ Karya-karya jenis ini mencakup: Bayard Dodge, *Muslim Education in Medieval Times* (Washington: The Middle East Institute, 1962); Munir-ud-Din Ahmed, *Muslim Education and the Scholars' Social Status up to the 5th Century Muslim Era (11th Century Christian Era) in the Light of **Tarikh Baghdad*** (Zurich: Verlag der Islam, 1968); Mansoor A. Quraishi, *Some Aspects of Muslim Education* (Baroda: Centre for Advanced Study in Education, 1970); dan S.M. Ziauddin Alavi, *Muslim Educational Thought in the Middle Ages* (New Delhi: Atlantic Publishers, 1988).

sekali sirkulasinya di kalangan pengkaji sejarah pendidikan Islam. Dengan kata lain, di samping kurangnya intensitas penelitian di bidang ini, diseminasi dari hasil-hasil riset yang ada pun tampaknya masih menjadi persoalan tersendiri; barulah kemudian ini ditambah dengan keterbatasan akses kepada karya-karya yang sudah tersedia.

Tidak diragukan bahwa semua karya tersebut telah secara signifikan meningkatkan pengetahuan kita tentang pendidikan Islam klasik. Namun jelas masih sangat banyak aspek yang menanti penelitian lebih lanjut. Pendidikan Islam klasik menanti aktivitas eksplorasi akademik yang serius dan lebih komprehensif agar kita dapat memahaminya secara lebih baik dan kemudian dapat belajar darinya. Studi tentang pendidikan Islam klasik sesungguhnya sangat relevan setidaknya karena studi semacam ini akan memberi kita pemahaman akan akar historis pemikiran dan praktik pendidikan Islam dewasa ini. Di sisi lain, kajian pendidikan Islam klasik juga dapat berkontribusi terhadap pembangunan idealisme dan identitas pendidikan Islam saat ini dan ke masa mendatang. Selain itu, studi pendidikan Islam klasik juga akan memberi alternatif terhadap dominasi gagasan dan praktik kependidikan yang berasal dari dunia Barat.

Studi yang ada dihadapan pembaca sekarang ini secara khusus akan membahas pemikiran-pemikiran Abû Hâmid Muhammad al-Ghazâlî (450/1058-505/1111), seorang intelektual Muslim yang namanya tidak asing bagi hampir semua umat Islam. Pandangannya tentang pendidikan sangat penting dan berpengaruh pada ilmuan-ilmuan yang berbicara tentang bidang ini pada periode-periode sesudahnya. Seorang penulis

bahkan mengatakan bahwa banyak penulis sesudah Al-Ghazâlî tidak lebih dari sekedar mengulangi apa yang telah dia sebutkan sebelumnya.¹¹ Bahkan buku Arab paling terkenal tentang pengajaran, *Ta'lim Al-Muta'allim*, karya Al-Zarnûjî (akhir abad keenam/ke 12) mengandung ide-ide yang sangat mirip dengan ide-ide Al-Ghazâlî.¹² Di zaman moderen sekarang, ketika para ilmuan Muslim berupaya keras mereformasi sistem pendidikan, Al-Ghazâlî ternyata kembali menjadi rujukan penting, khususnya dalam hal yang berkaitan dengan epistemologi Islam.¹³ Namun demikian, pemikirannya di bidang ini masih tetap merupakan sisi yang terabaikan, terutama bila dibandingkan dengan segudang kajian yang telah dilakukan atas pemikirannya di bidang tasawuf, filsafat, dan *kalam*.

Pemikiran pendidikan Al-Ghazâlî terdapat terutama dalam *magnum opus*-nya, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*,¹⁴ yang dia tulis setelah

¹¹ 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn (ed.), *Al-Madzhab al-Tarbawî 'ind Ibn Jamâ'ah* (Beirut: Dâr Iqra', 1986), hal. 13; A.L. Tibawi, *Islamic Education: Its Traditions and Modernization into the Arab National Systems* (London: Luzac, 1972), hal. 41.

¹² Burhan al-Din al-Zarnûjî, *Ta'lim al-Muta'allim Tarîq at-Ta'allum, Instruction of the Student: The Method of Learning*, terj. G.E. von Grunebaum dan Theodora M. Abel (New York: King's Crown Press, 1947), hal. 1 catatan no. 3.

¹³ Lihat misalnya, Muhammad Al-Naqib Al-Attas, *Islam dan Sekularisme*, terj. K. Djoyosuwarno (Bandung: Pustaka, 1981), hal. 232. Lihat juga M. Yasir Nasution, "Spiritualitas Abad Moderen: Telaah tentang Signifikansi Konsep Manusia al-Ghazali," dalam *Miqot: Jurnal Ilmu-Ilmu Keislaman*, vol. XXXV, no. 2 (Juli 2011), hal. 227-241.

¹⁴ Abû Hâmid al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn* (Kairo: Mushthafâ al-Bâbî al-Halabî, 1939). Buku ini terbit dalam sangat banyak edisi dan telah diterjemahkan ke dalam berbagai bahasa keislaman maupun bahasa Barat.

menyelesaikan rangkaian penelitiannya yang sangat terkenal mengenai aliran-aliran pemikiran zamannya: *kalam*, filsafat, *ahl al-ta'lim* (Syi'ah Isma'iliyah), dan tasawuf.¹⁵ Sebagaimana akan terlihat pada bagian selanjutnya, rangkaian penelitian tersebut mencapai titik kulminasi dalam bentuk keyakinan mutlak Al-Ghazâlî bahwa tasawuf adalah metode dan jalan terbaik. Posisi khas tasawuf tersebut mempunyai pengaruh besar terhadap cara Al-Ghazâlî melihat persoalan-persoalan pendidikan: dia lebih menekankan pentingnya sisi spiritual manusia, dengan konsep pembersihan jiwa berdasarkan pandangan sufistik yang cukup kental.

Hal tersebut tidaklah mengherankan, sebab kitab *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn* memang mewakili gagasan-gagasan Al-Ghazâlî setelah masa peralihannya ke dunia tasawuf dapat dikatakan sempurna. Dengan begitu dia melihat ilmu-ilmu lain di luar tasawuf dalam satu perspektif yang berbeda. Secara hirarkis dia melihat ilmu tasawuf sebagai puncak dari lapisan-lapisan berbagai ilmu pengetahuan. Hal ini adalah satu sisi menarik, sebab sesungguhnya, *kalam* dan fikih merupakan bidang kajian primadona di lembaga-lembaga pendidikan formal zaman tersebut. Yang perlu diingat adalah bahwa usahanya untuk menggabung dalam arti hirarkis antara sisi sufistik dan non-sufistik dari keseluruhan proses pendidikan sangat kentara.

Pemikiran pendidikan Al-Ghazâlî dapat dilihat dari segi teoritis dan praktis. Sisi teoritis dari pemikiran ini terfokus pada konsep pengetahuan, sementara sisi praktisnya terpusat

¹⁵ G. F. Hourani, "A Revised Chronology of Ghazali's Writings," *Journal of the American Oriental Society*, vol. 104 (1984), hal. 296.

pada pola hubungan antara guru dan murid. Mengenai pengetahuan, Al-Ghazâlî menawarkan ide-ide yang cukup mendetail tentang bagaimana manusia memperoleh pengetahuan, nilai pengetahuan, dan kemudian menawarkan klasifikasi ilmu pengetahuan. Dalam klasifikasi ini Al-Ghazâlî melihat pengetahuan dari berbagai sudut: nilai intriksinya, nilai etisnya, dan efek sosialnya. Pembahasannya tentang guru dan murid mencakup berbagai kewajiban bagi kedua belah pihak yang menurut Al-Ghazâlî akan menjamin tercapainya tujuan pendidikan Islam. Menurutnya, tujuan akhir dari pendidikan adalah hari akhirat, sebagaimana halnya hari akhirat juga adalah merupakan tujuan akhir dari kehidupan Muslim. Konsekuensinya adalah bahwa keseluruhan proses pendidikan harus menuju tercapainya tujuan akhir ini. Sebagaimana akan terlihat nantinya, hal ini berpengaruh pada klasifikasi pengetahuannya.

Sumber utama untuk melihat pemikiran pendidikan Al-Ghazâlî tentunya adalah *Ihyâ' Ulûm al-Dîn*, khususnya kitab yang pertama "*Kitâb al-'Ilm*". Sumber-sumber lain yang juga amat penting adalah *Ayyuhâ al-Walad*,¹⁶ *Fâtihat al-'Ulûm*,¹⁷ *Mîzân al-'Amal*,¹⁸ dan *Al-Munqidz min al-Dhalâl*,¹⁹ ditambah dengan beberapa karyanya yang lain.

¹⁶ Abû Hâmid al-Ghazâlî, *Ayyuhâ al-Walad*, terj. G.H. Scherer (Beirut: Catholic Press, 1951).

¹⁷ Abû Hâmid al-Ghazâlî, *Fâtihat al-'Ulûm* (Mesir: Mathba'ah al-Husayniyyah, 1904).

¹⁸ Abû Hâmid al-Ghazâlî, *Mîzân al-'Amal* (Mesir: Mathba'ah Kurdistân al-'Ilmiyyah, 1328 H).

¹⁹ Abû Hâmid al-Ghazâlî, *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, edisi Farid Jabre (Beirut: Al-Lajnah al-Lubnâniyyah li-Tarjamat al-Rawâ'i, 1969).

Studi ini akan dibagi ke dalam tiga bab. Bab pertama menyimpulkan riwayat hidup Al-Ghazâlî dengan memberikan perhatian khusus pada karirnya sebagai penuntut ilmu dan kemudian sebagai pengajar. Bab ini juga akan membicarakan arus intelektual utama di masa Al-Ghazâlî. Kajian ini akan mengikuti pola kajian yang dilakukan oleh al-Ghazâlî sendiri, sebab kelompok-kelompok yang dia kaji mewakili arus pemikiran utama masa tersebut, paling tidak menurut versi Al-Ghazâlî. Bab kedua membahas pemikiran pendidikannya pada level teoritis. Klasifikasi pengetahuan dan berbagai hal tentang cara manusia memperoleh pengetahuan akan dibicarakan dalam bab ini. Perhatian khusus akan diberikan kepada akal dan perannya dalam perolehan pengetahuan. Bab ketiga membicarakan hal-hal yang lebih praktis, mencakup: pendidikan anak pra-sekolah, pendidikan akhlak, serta mencakup kewajiban-kewajiban guru dan murid. Pada bagian paling akhir disajikan satu uraian singkat tentang relevansi dari pemikiran pendidikan Al-Ghazâlî dalam konteks pendidikan Islam kontemporer.



BAB I

LATAR BELAKANG INTELEKTUAL AL-GHAZÂLÎ

Referensi tentang riwayat hidup Al-Ghazâlî cukup banyak, mengingat Al-Ghazâlî merupakan salah seorang ulama paling terkenal dalam sejarah umat Islam. Akan tetapi di antara sumber yang sangat kaya itu, karya-karya berikut adalah yang paling banyak dirujuk dalam buku ini. Berbicara tentang kehidupan Al-Ghazâlî, terutama kehidupan intelektualnya, maka sumber yang terpenting adalah karyanya sendiri *Al-Munqidz min al-Dhalâl*. Di samping teks bahasa Arabnya, di sana sini saya juga menggunakan terjemahan Inggris oleh William Montgomery Watt.¹ Sebagai tambahan, digunakan pula sejumlah karya *thabaqât* yang

¹ W. Montgomery Watt, *The Faith and Practice of al-Ghazâlî* (London: George Allen & Unwin, 1953). Sesungguhnya, karya ini sedemikian populer dan diterjemahkan ke dalam aneka bahasa lainnya seperti bahasa Persia, Turki, Urdu, Indonesia, Perancis, Jerman, Rusia, Italia, dan Spanyol.

membahas biografi Al-Ghazâlî di dalamnya. Sulit untuk merujuk keseluruhan karya yang memuat biografi Al-Ghazâlî; yang paling sering dikutip dalam karya ini adalah penulis-penulis berikut: Syams al-Dîn Ahmad ibn Khallikân,² Abû al-Falâh ibn al-'Imâd al-Hanbalî,³ Abû al-Qâsim ibn 'Asâkir,⁴ dan Taj al-Dîn al-Subkî.⁵

Bagian pendahuluan dari kitab *Ithâf al-Sâdat al-Muttaqîn* juga sangat penting karena penulisnya mencoba memberikan sintesa dari berbagai pandangan yang berbeda-beda tentang kehidupan Al-Ghazâlî yang telah dikemukakan oleh beberapa pengarang terdahulu.⁶ Untuk peristiwa-peristiwa sejarah dalam cakupan yang lebih luas, penulis kerap mengutip sejarawan Ibn al-Jawzî⁷ dan Ibn Katsîr.⁸ Penulis juga memanfaatkan karya-

² Syams al-Dîn Ahmad ibn Khallikân, *Wafayât al-A'yân wa-Anbâ' Abnâ' al-Zamân*, 8 vol., edisi Ihsân Abbâs (Beirut: Dâr al-Shâdir, tt.).

³ Abû al-Falâh ibn al-'Imâd al-Hanbalî, *Syadzarat al-Dzahab fî Akhbâr man Dzahab*, 8 vol. (Kairo: Maktabah al-Qudsî, 1931).

⁴ Abû al-Qâsim ibn 'Asâkir, *Tabyîn Kadzib al-Muftarî fî-mâ Nushiba ilâ al-Imâm Abî al-Hasan al-Asy'arî* (Damaskus: Mathba'ah al-Tawfiq, 1927).

⁵ Taj al-Dîn al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'iyah al-Kubrâ*, 10 vol. ed. Abd al-Fattah Muhammad al-Hilw dan Mahmud Muhammad al-Thanahi (Kairo: Mathba'ah al-Babî al-Halabî, 1964-1976). Edisi lain dari *Thabaqât al-Syâfi'iyah al-Kubrâ* (Kairo: Mathba'ah al-Husayniyah, 1905) juga digunakan dalam penulisan ini, namun kebanyakan kutipan merujuk pada edisi baru.

⁶ Al-Sayyid Murtadhâ al-Zabîdî, *Ithâf al-Sâdat al-Muttaqîn bi-Syarh Asrâr Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn* (Mesir: Mathba'ah al-Maymaniyah, 1893).

⁷ Abu al-Faraj ibn al-Jawzi, *Al-Muntazam fî Târîkh al-Mulûk wal-Umam*, 10 vol. (Hyderabad: Dâ'irat al-Ma'ârif al-'Utsmâniyah, 1939).

⁸ Abu al-Fida' Isma'il ibn Katsîr, *Al-Bidâyah wal-Nihâyah fî al-Târîkh*, 14 vol. (Kairo: Mathba'ah al-Sa'âdah, t.t.).

karya beberapa penulis moderen semacam D.B. Macdonald,⁹ Samuel M. Zwemer,¹⁰ Margaret Smith,¹¹ dan William Montgomery Watt.¹²

A. KARIR AL-GHAZÂLÎ SEBAGAI MURID DAN GURU

Adalah akan sangat membantu untuk membuat garis pemisah yang jelas antara periode Al-Ghazâlî menjadi seorang murid dan periode di mana dia menjadi seorang guru. Sebab hal itu dapat memudahkan pemahaman akan sekuens pelbagai peristiwa kehidupannya, sekaligus memudahkan dalam melakukan analisis dan pemaknaan aneka aktivitasnya. Jika seseorang ingin melakukan hal ini maka kemungkinan dia akan mengambil keberangkatan Al-Ghazâlî dari Nisyapur menuju Baghdad, pada 484/1091, sebagai poin di mana dia mulai menjadi guru, lalu menganggap seluruh masa sebelumnya sebagai masa di mana dia adalah seorang murid.

Namun demikian, hal tersebut hanya bisa dibenarkan pada level yang sangat superfisial sekali. Para penulis biografinya menyatakan bahwa bahkan ketika Al-Ghazâlî masih belajar

⁹ D. B. Macdonald, "The Life of Al-Ghazâlî, with Especial Reference to his Religious Experiences and Opinions," *JAOS*, vol. 20 (1899), hal. 77-132; dan *Development of Muslim Theology, Jurisprudence and Constitutional Theory* (New York: Charles Scribner's Sons, 1903).

¹⁰ Samuel M. Zwemer, *A Moslem Seeker After God: Showing Islam at its Best in the Life and Teaching of Al-Ghazâlî, Mystic and Theologian of the Eleventh Century* (New York: Fleming H. Revell, 1920).

¹¹ Margaret Smith, *Al-Ghazâlî the Mystic* (London: Luzac, 1944).

¹² William Montgomery Watt, *Muslim Intellectual: A Study of Al-Ghazâlî* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1963).

di bawah bimbingan gurunya Abu al-Ma'ali al-Juwaynî di Nisyapur, Al-Ghazâlî sudah mulai mengajar. Besar kemungkinan Al-Ghazali mengajar sebagai asisten bagi Al-Juwaynî.¹³ Demikian pula ketika Al-Ghazâlî sudah ada di Baghdad, ketika dia melakukan kajian atas *kalâm*, filsafat, *al-bâthinîyah* (Syi'ah Ismâ'îliyah), dan tasawuf, dia dapat dianggap sebagai seorang yang masih mempelajari bidang-bidang ini, walaupun pada waktu yang sama, secara formal, dia adalah seorang guru besar (*mudarris*) Madrasah Nizâmiyah Baghdad. Jadi di Nisyapur, secara formal dia adalah murid Al-Juwaynî, tetapi dari sisi lain dia juga adalah seorang guru. Di Baghdad, secara formal dia adalah seorang guru besar, tetapi dari sisi lain dia dapat pula dianggap sebagai pembelajar.

Dengan kenyataan tersebut, di sini penulis tidak akan mencoba memisahkan periode ini secara tegas, dan memilih untuk mendiskusikannya secara bersama saja. Lagi pula dalam banyak kesempatan Al-Ghazâlî sendiri lebih sering mendeskripsikan dirinya sebagai pencari ilmu (*thalib lil-'ilm*), yang memang dapat diaplikasikan secara bebas melampaui batas-batas definisi formal murid atau guru.

1. Lahir Dengan Bakat

Al-Ghazâlî lahir di Thûs, sebuah kota yang sekarang berada di dekat kota Meshed, Iran, pada tahun 450/1058, ketika Dinasti Saljuq, yang nantinya akan menjadi patron

¹³ Ibn 'Asâkir, *Tabyîn*, hal. 292; Ibn al-'Imâd, *Syadzarat al-Dzahab*, IV, hal. 11.

Al-Ghazâlî baru saja memantapkan kedudukannya di Baghdad.¹⁴ Dinasti Saljuq berhasil masuk dan menguasai Baghdad pada tahun 447/1055, mengakhiri dominasi Dinasti Buwayhi yang menganut faham Syi'ah. Perlu diingat bahwa peralihan kekuasaan kepada Dinasti Saljuq tidak saja merupakan transformasi politik yang besar, akan tetapi juga merupakan sebuah awal bagi terjadinya serangkaian transformasi sosio-religius Baghdad. Dalam kenyataannya, secara perlahan-lahan, berkuasanya Dinasti Saljuq memberi angin segar bagi perkembangan mazhab-mazhab *kalâm* dan fikih non-Syi'ah. Beberapa ahli menamai gelombang transformasi teologis dan kecenderungan fikih tersebut sebagai kebangkitan kembali faham Sunni (*the Sunni Revival*).

Kita tidak tahu terlalu banyak tentang keluarga yang melahirkan Al-Ghazâlî. Watt mengatakan bahwa secara ekonomi keluarga ini tergolong "agak miskin". Namun demikian, ayah Al-Ghazâlî mampu menyisihkan sejumlah uang untuk kemudian menjelang kematiannya dititipkan kepada seorang teman sufinya yang dia amanahi untuk mengurus pendidikan Al-Ghazâlî dan saudaranya, Ahmad.¹⁵ Satu hal yang menarik adalah bahwa meskipun tergolong miskin, "keluarga ini akrab dengan arus-arus perkembangan intelektual dan keagamaan pada saat itu."¹⁶

¹⁴ Arvind Sharma, "The Spiritual Biography of Al-Ghazâlî," *Studies in Islam*, vol. 9 (1972), hal. 67.

¹⁵ Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'îyah*, VI, hal. 193; Watt, *Muslim Intellectual*, hal. 20.

¹⁶ Sharma, "Spiritual Biography," hal. 68.

Dalam karya autobiografi intelektualnya yang berjudul *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, Al-Ghazâlî menjelaskan bahwa kehausan akan ilmu pengetahuan adalah sesuatu yang telah ada dalam dirinya sejak awal. Fakta ini penting karena kehausan akan ilmu tersebut kemudian akan menjadi latar belakang dan landasan bagi karir intelektualnya di kemudian hari. Kehausan untuk memahami sesuatu sebagaimana adanya adalah bagian dari kebiasaannya sejak usia dini. Keinginan ini adalah sebuah insting dan bagian dari fitrah saya, “watak asli dan bukan atas pilihan saya,”¹⁷ kata Al-Ghazâlî. Dengan berbekal bakat yang cemerlang inilah, dia kemudian meniti karir intelektualnya yang sangat gemilang. Minat Al-Ghazâlî mencakup beberapa bidang kajian; dan tampaknya dia mencapai derajat keunggulan dalam setiap bidang yang ditekuninya. Oleh Macdonald, seorang peneliti Barat, dia digambarkan sebagai “pemikir paling orisinal yang pernah dihasilkan oleh Islam,”¹⁸ dengan pengaruh yang luar biasa luas.

Al-Ghazâlî kecil menjalani pendidikan dasar¹⁹ di kampung

¹⁷ Watt, *The Faith*, hal. 21; Al-Ghazâlî, *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, hal. 10.

¹⁸ D.B. Macdonald, “Al-Ghazâlî,” dalam *The Encyclopaedia of Islam* (Leiden: E.J. Brill, 1954-), II, hal. 146.

¹⁹ Tak ada keterangan yang jelas mengenai usia Al-Ghazâlî saat memulai pendidikannya. Tetapi bila dia mengikuti tradisi yang umum berlaku saat itu, maka usia normal mengikuti pendidikan adalah sebelas tahun. Dan Al-Ghazâlî berusia sebelas tahun pada 459/1069. Lihat Adam Mez, *The Renaissance of Islam*, terj. S. Khuda Bukhsh dan D.S. Margoliouth (New York: AMS Press, 1975), hal. 182. Mez jelas tidak menghitung periode *kuttâb* di mana anak-anak mulai belajar tulis baca, matematika dan dasar-dasar keislaman. Pendidikan *kuttâb* ini mulai lebih awal. Ibn Hazm menganjurkan agar anak-anak dimasukkan ke pendidikan

halamannya, Thûs, di bawah asuhan Ahmad Muhammad al-Radzkânî, seorang *faqîh*. Sayang sekali kita tidak mengetahui banyak hal tentang tokoh ini. Para penulis biografinya hanya mengatakan bahwa dia adalah guru Al-Ghazâlî dalam bidang kajian fikih.²⁰ Karenanya, dapat dikatakan bahwa dia dikenal hanya karena Al-Ghazâlî pernah menjadi muridnya. Dari kota Thûs, beberapa penulis menyatakan bahwa Al-Ghazâlî pindah ke Jurjan (sekitar tahun 465/1073) dan melanjutkan pendidikannya di bawah bimbingan Abû Nasr al-Ismâ'îlî.²¹ Penulis-penulis seperti Ibn 'Asâkir, Ibn Khallikân, Al-Dzahabî, dan Al-Shafadî tidak menyebut-nyebut Abû Nasr al-Ismâ'îlî sebagai guru Al-Ghazâlî. Oleh karenanya, lebih dari sekedar namanya, kita juga tidak mengetahui apa-apa tentang tokoh ini.

Pendapat Makdisi bahwa Al-Ghazâlî menghasilkan sebuah *ta'liqah* (catatan yang didasarkan atas buku atau ceramah seorang *syaiikh*) tentang fikih dari Abû Nasr adalah sesuatu yang mustahil dengan mengingat tahun wafat yang diberikan oleh Makdisi sendiri, yakni 405/1014, empat puluh tahun sebelum Al-Ghazâlî dilahirkan.²² Memang di Jurjan, saat itu,

kuttâb pada usia lima tahun. Lihat karyanya *Risâlat Marâtib al-'Ulûm*, dalam *Rasâ'il Ibn Hazm al-Andalusî*, ed. Ihsân 'Abbâs (Beirut: Al-Mu'assasah al-'Arabîyah lil-Dirâsah wal-Nasyr, 1987), IV, hal. 65.

²⁰ 'Abd al-Karîm al-Sam'ânî, *Al-Ansâb*, ed. 'Abd al-Rahmân al-Yamanî (Hyderabad: Mathba'ah Dâ'irat al-Ma'ârif al-'Utsmânîyah, 1966), IV, hal. 29; Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'îyah*, IV, hal. 91.

²¹ Jamâl al-Dîn al-Asnawî, *Thabaqât al-Syâfi'îyah*, ed. 'Abd Allâh al-Jiburî (Baghdad: Mathba'ah al-Irsyâd, 1971), II, hal. 242; Ibn al-'Imâd, *Syadzarat al-Dzahab*, IV, hal. 11; Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'îyah*, VI, hal. 195.

²² Makdisi, *The Rise of Colleges*, hal. 127.

ada seorang bernama Abû Nasr al-Ismâ'îlî dan wafat pada tahun tersebut; tetapi dia lebih terkenal sebagai seorang ahli hadis daripada sebagai ahli fikih.²³ Margaret Smith mengatakan bahwa Makdisi telah salah memberikan tahun wafat ini,²⁴ tetapi tidak menjelaskan kenyataan bahwa tahun yang sama juga terdapat pada karya-karya abad menengah.²⁵ Jika demikian halnya, kesalahan ini tampaknya telah berlangsung cukup lama dan melibatkan banyak penulis.

Pemecahan yang paling mungkin tentang teka-teki Abû Nasr ini ditawarkan oleh Zarînkûb. Menurutny, adalah mustahil bahwa Al-Ghazâlî belajar di bawah bimbingan Al-Ismâ'îlî tersebut di atas, karena perbedaan masa hidupnya. Apa yang terjadi menurut Zarînkûb adalah bahwa di Jurjan Al-Ghazâlî belajar kepada seorang Al-Ismâ'îlî lain, yaitu Abû al-Qâsim al-Ismâ'îlî, seorang ilmuan besar yang hidup sampai pada tahun 477/1085.²⁶ Artinya, Al-Ismâ'îlî ini hidup hingga Al-Ghazâlî mencapai usia penghujung dua puluhan. Di samping belajar kepada Al-Ismâ'îlî, Al-Ghazâlî juga belajar kepada beberapa ilmuan lain, demikian Zarînkûb.²⁷

²³ Biografinya dapat ditemukan dalam Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'îyah*, IV, hal. 92-93; Ibn 'Asâkir, *Tabyîn*, hal. 231-232.

²⁴ Smith, *Al-Ghazâlî*, hal. 13 catatan no. 13.

²⁵ Misalnya, Ibn 'Asâkir, *Tabyîn*, hal. 232; 'Alî 'Izz al-Dîn ibn al-Atsîr, *Al-Lubab fî Tahdzîb al-Ansâb* (Kairo: Maktabat al-Qudsî, 1357H.), I, hal. 46; dan Al-Sam'ânî, *Al-Ansâb*, I, hal. 242.

²⁶ Untuk biografi tokoh ini lihat Ibn al-'Imâd, *Syadzarât al-Dzahab*, III, hal. 354.

²⁷ 'Abd al-Husayn Zarînkûb, *Al-Farâr min al-Madrasah: Dirâsat fî Hayât wa-Fikr Abî Hâmid al-Ghazâlî* (Beirut: Dâr al-Rawdhah, 1992), hal. 27-28.

Dalam perjalanan pulang dari Jurjan, sebuah cerita yang sudah sangat populer terjadi. Rombongan Al-Ghazâlî dihadang oleh sekelompok perampok, dan mengambil semua bawaan Al-Ghazâlî termasuk catatan studinya. Tetapi meskipun sempat diancam akan dibunuh, Al-Ghazâlî berhasil meyakinkan kawanan perampok tersebut bahwa catatannya tidak akan bermanfaat untuk mereka. Para perampok kemudian mengembalikan catatan tersebut.²⁸ Setelah peristiwa tersebut, Al-Ghazâlî memutuskan untuk menghafal keseluruhan catatannya, agar kemudian tidak mungkin lagi dirampok oleh orang lain. Siapapun gurunya di Jurjan, yang jelas Al-Ghazâlî menghabiskan waktu selama tiga tahun berikutnya di Thûs, kota kelahirannya. Pada periode ini dia belajar di bawah asuhan seorang *syaikh* sufi bernama Yûsuf al-Nassâj. Sayangnya, kita tidak mempunyai informasi yang memadai tentang *syaikh* al-Nassâj ini.²⁹

Al-Ghazâlî melanjutkan pendidikannya di Madrasah Nizâmiyah Nisyapur.³⁰ Di madrasah ini, dia belajar dalam waktu dan intensitas yang tinggi sehingga mencapai posisi sebagai *mulâzim* (mahasiswa yang sangat akrab dengan *syaikh/mudarris* dan telah mencapai kelas tertinggi) dari ulama besar Imam

²⁸ Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'îyah*, VI, hal. 195; Macdonald, "The Life," hal. 76.

²⁹ Murtadhâ al-Zabîdi, *Ithâf al-Sâdah*, I, hal. 9; Macdonald, "The Life," hal. 90; Smith, *Al-Ghazâlî*, hal. 14.

³⁰ Pada masa klasik dan pertengahan Islam, terminologi Madrasah berarti satu lembaga pendidikan tinggi, bukan pendidikan menengah seperti kemudian berkembang belakangan, pada zaman modern. Lihat Hasan Asari, *Menyingkap Zaman Keemasan Islam: Kajian Atas Lembaga-Lembaga Pendidikan* (Bandung: Citapustaka Media, 2007), hal. 70-125.

al-Haramayni al-Juwaynî. Kepada al-Juwaynî dia belajar *kalâm*, *nazar*, filsafat, dan logika.³¹ Mengenai hal ini Muhammad Abul Quasem berkata: “Imam Harmamayn-lah yang memperkenalkan Al-Ghazâlî kepada logika dan filsafat. Namun demikian tak diragukan bahwa subjek utama yang dipelajari Al-Ghazâlî dari sang Imam adalah *kalâm*, sebuah subjek yang tampaknya tidak diperkenalkan oleh guru-gurunya yang lain.”³² Beberapa sumber menunjukkan bahwa di samping belajar kepada Al-Juwaynî, Al-Ghazâlî juga berperan sebagai semacam asisten bagi gurunya itu—sesuatu yang memang lazim dilakukan oleh seorang murid yang telah mencapai posisi *mulâzim*.

Masa-masa bersama Al-Juwaynî tampaknya merupakan awal gemilang karir intelektual Al-Ghazâlî, sebagaimana dijelaskan dalam berbagai sumber. Ibn ‘Asâkir menulis: “Ia [Al-Ghazâlî] menjadi orang terbaik dan paling dalam pemahamannya di kalangan sebayanya semasa hidup Imam al-Haramayn; mahasiswa yang lain mengambil manfaat (belajar) darinya, dia pun mengajari dan memberi mereka bimbingan.”³³ Ibn al-‘Imad juga melaporkan bahwa Al-Ghazâlî telah mengajar

³¹ Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi‘îyah*, VI, hal. 196; Macdonald, “The Life,” hal. 77. Lihat juga Smith, *Al-Ghazâlî*, hal. 15; Zwemer, *A Moslem*, hal. 79.

³² M. Abul Quasem, *The Ethics of Al-Ghazâlî: A Composite Ethics in Islam* (Selangor: Published by the Author, 1975), hal. 17. Mengenai kehidupan Al-Juwaynî, lihat Ibn ‘Asâkir, *Tabyîn*, hal. 278-285; Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi‘îyah*, V, hal. 165-222.

³³ Ibn ‘Asâkir, *Tabyîn*, hal. 292, menulis: “*wa-shâra anzar ahl zamânihi wa-wâhid aqrâni-hi fî ayyâm Imâm al-Haramayn wa-kâna al-thalabah yastafidûn min-hu wa-yudarrisû la-hum wa-yursyidu-hum.*”

semasa hidup Imam al-Juwaynî.³⁴ Al-'Aydarûs, di sisi lain, menulis: "Dia [Al-Ghazâlî] menjadi orang yang paling mendalam pemahamannya pada masanya dan yang paling menonjol di kalangan generasinya, dia mengajar dan membimbing mahasiswa pada masa hidup *imam*-nya [al-Haramayn], dan dia juga menulis."³⁵ Margaret Smith ketika merujuk pada priode yang dibicarakan ini, menulis: "bahkan pada masa muda ini [yakni ketika dia masih belajar di bawah bimbingan al-Juwaynî] Al-Ghazâlî telah mulai memberi kuliah di kalangan teman-temannya dan mulai mengarang."³⁶

Guru Al-Ghazâlî lainnya yang terkenal selama di Nisyapur adalah sufi Abû 'Alî al-Farmadzi, yang tidak lain merupakan murid dari sufi besar al-Qusyayrî (w. 465/1072). Al-Subkî mengatakan bahwa al-Farmadzi pernah menjabat suatu pekerjaan di sebuah madrasah, tetapi dia tidak memberikan rincian tentang pekerjaan tersebut. Kemungkinan besar madrasah dimaksud adalah Madrasah al-Qusyayrîyah yang

³⁴ Pada saat membaca *Syadzarât al-Dzahab*, saya tidak berhasil menemukan frasa 'dia mengajarkan fikih pada masa hidup *syaiikh*-nya' (*darrasa fî hayâti shaykhih*)" yang dikutip dalam karya Profesor Makdisi, *The Rise of Colleges*, hal. 127, meskipun saya telah menggunakan *Syadzarât al-Dzahab* dari edisi yang sama. Namun saya menemukan frasa yang agak mirip, berbunyi: "*wa-jalasa lil-iqrâ' fî hayât imâmi-hi*" (dia mengajar [secara harfiyah, dia duduk untuk sesi membaca] semasa hidup *syaiikh*-nya), pada bagian yang membicarakan masa Al-Ghazâlî bersama al-Juwaynî. Lihat Ibn al-'Imâd, *Syadzarât al-Dzahab*, IV, hal. 11.

³⁵ Lihat 'Abd al-Qâdir al-'Aydarûs, *Ta'rîf al-Ihyâ' bi-Fadhâ'il al-Ihyâ'*, pada margin *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn* (Kairo: Mushthafâ al-Babî al-Halabî, 1939), I, hal. 41: "*wa-shâra anzar ahl zamâni-hi wa-awhad aqrâni-hi wa-jalasa lil-iqrâ' wa-irsyâd al-thalabah fî ayyâm imâmi-hi wa-shannafa*."

³⁶ Smith, *Al-Ghazâlî*, hal. 15.

didirikan pada 391/1001, dan dipimpin sendiri oleh Al-Qusyayrî.³⁷ Sayangnya, kita tak dapat memastikan apakah Al-Ghazâlî ketika itu belajar kepada Al-Farmadzî di satu madrasah sementara belajar dengan Al-Juwaynî di madrasah lain; atau dia belajar kepada al-Farmadzî dengan menghadiri *halaqahnya* yang menurut beberapa sumber dilaksanakan di sebuah taman yang indah di Nisyapur.³⁸

Sebagaimana disebut di atas, Al-Ghazâlî menjadi *mulâzim* di bawah arahan Al-Juwaynî. Ini berarti bahwa, dalam terminologi saat sekarang, dia telah mencapai jenjang pascasarjana dan sudah hampir siap untuk menjadi ilmuan matang yang berdiri sendiri.³⁹ Nisyapur memang telah berkembang menjadi pusat

³⁷ Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'iyah*, V, hal. 305. Tentang biografi Al-Farmadzî, lihat Ibn al-'Imâd, *Syadzarat al-Dzahab*, III, hal. 355-356. Informasi mengenai Madrasah al-Qusyayrî dapat diperoleh dalam karya Richard W. Bulliet, *The Patricians of Nisyapur* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1972), hal. 250.

³⁸ Syams al-Dîn al-Dzahabî, *Siyar Alâm al-Nubalâ'*, ed. Syu'aib al-Arna'ût dan M. Na'im al-Arqasûsî (Beirut: Mu'assasat al-Risâlah, 1986), XIII, hal. 565; Ibn al-'Imâd, *Syadzarat al-Dzahab*, III, hal. 356; Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'iyah*, V, hal. 306; Smith, *Al-Ghazâlî*, hal. 17.

³⁹ Sebagai istilah teknis dunia pendidikan abad menengah, *mulâzim* (kata kerja, *lâzama*) adalah sinonim dari istilah *shâhib* (kata kerja, *shâhaba*) yang dalam sistem pendidikan kontemporer dapat disejajarkan dengan mahasiswa tingkat pascasarjana. Mahasiswa pada tingkatan ini terlibat dalam kegiatan debat (*munâzarah*) dan kegiatan *ta'liq* (membuat catatan dan reportase tentang satu topik berdasarkan ceramah atau buku seorang guru besar). Pada masa Kerajaan Usmani, terminologi *mulâzim* mengalami pergeseran arti menjadi "asisten guru besar fikih." Lihat Makdisi, *The Rise of Colleges*, hal. 114, 192. *Munâzarah* sebagai satu metode belajar dan berpikir pada abad menengah Islam telah dikaji oleh, misalnya, Larry B. Miller, "Islamic Disputation Theory:

pendidikan dan budaya semenjak kejayaan Dinasti Samaniyah.⁴⁰ Hal ini sejalan dengan pandangan Watt yang mengatakan bahwa standar pendidikan di Thûs dan Jurjan pada masa Al-Ghazâlî adalah tinggi, paling tidak di bidang kajian hadis dan fikih. Karenanya pendidikan yang telah dia peroleh di kedua kota itu memadai bagi Al-Ghazâlî sebagai dasar untuk pendidikan tingkat tinggi di Nisyapur.⁴¹ Pada abad ke-4/10 Nisyapur adalah pusat pendidikan termaju di dunia Islam bagian Timur. Mendapat gelar sebagai “tempat kelahiran madrasah,” Nisyapur telah memiliki sejumlah madrasah lama sebelum masa Al-Ghazâlî. Madrasah Ibn Fûrâk, Madrasah Miyân Dahiya, Madrasah Abû al-Hasan ‘Alî al-Shibghî, dan Madrasah Abû Ishâq al-Isfarâ’inî hanyalah sekedar beberapa contoh.⁴²

Di tengah sukses Al-Ghazâlî sebagai mahasiswa di Nisyapur, gurunya, Al-Farmadzî, wafat pada 477/1084; lalu pada tahun berikutnya, 478/1085, Al-Juwaynî juga menyusul wafat. Macdonald menganggap kematian dua gurunya (terutama sekali kematian Al-Juwaynî) tersebut sebagai peristiwa yang sangat penting. Sebab, menurutnya, kematian tersebut membebaskan Al-Ghazâlî dari bayangan gurunya dan membukakan jalan baginya untuk menjadi ilmuan yang benar-benar berdiri sendiri.⁴³ Al-Ghazâlî

A Study of the Development of Dialectic in Islam from the Tenth Through Fourteenth Centuries,” (Disertasi, Princeton University, 1984).

⁴⁰ Lihat V.F. Buchner, “Samanids,” dalam *The Encyclopaedia of Islam* (Leiden: E.J. Brill, 1913-1936), IV, hal. 124.

⁴¹ Watt, *Muslim Intellectual*, hal. 22.

⁴² Mez, *The Renaissance*, hal. 179-180. Untuk daftar madrasah Nisyapur yang lebih lengkap, dengan penjelasan singkat untuk masing-masingnya, lihat Bulliet, *The Patricians*, hal. 249-255 (Appendiks I).

⁴³ Macdonald, “The Life,” hal. 78.

kemudian pergi ke kamp Nizâm al-Mulk, wazir Dinasti Saljuq, di bagian Timur Nisyapur. Di sinilah dia diundang untuk menghadiri diskusi-diskusi dengan ulama-ulama lain yang dihadiri oleh Nizâm al-Mulk sendiri. Dalam diskusi-diskusi ini Al-Ghazâlî membuktikan dirinya sebagai seorang ulama besar dan berhasil menarik perhatian Nizâm al-Mulk. Sang wazir demikian tertarik dengan kemampuan Al-Ghazâlî sehingga dia memutuskan untuk mengangkatnya menjadi guru besar (*mudarris*) di Madrasah Nizâmiyah Baghdad pada tahun 484/1091.⁴⁴

Pada masa tinggalnya di Nisyapur, Al-Ghazâlî mengalami suatu krisis psikologis yang berlangsung selama lebih kurang dua bulan. Sepanjang waktu tersebut Al-Ghazâlî meragukan segalanya. Dia tak mempercayai indera, dia tak pula mempercayai keputusan akal. Keraguannya begitu mendalam hingga dia mempertanyakan kebenaran dasar yang sudah jelas (*dharûriyât*), seperti sepuluh lebih banyak dari tiga.⁴⁵ Ada ahli yang beranggapan bahwa minatnya terhadap tasawuf merupakan bahagian dari penyebab krisis ini. Al-Ghazâlî sudah mulai mempelajari tasawuf dan mempraktikkan beberapa kegiatan sufi, tetapi dia belum puas dengan apa yang telah didapatkannya. Pada sisi lain, Al-Ghazâlî juga belum merasa puas dengan apa yang dia peroleh dari mempelajari fikih dan *kalâm*.⁴⁶

⁴⁴ Ibn 'Asâkir, *Tabyîn*, hal. 292; Ibn Khallikân, *Wafayât al-A'yân*, IV, hal. 217.

⁴⁵ Al-Ghazâlî, *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, hal. 12-13.

⁴⁶ Hasan Ibrahim Gwarzo, "The Life and Teachings of Al-Ghazâlî," dalam *Kano Studies*, vol. 1 (1965), hal. 13; M. Saeed, "Al-Ghazâlî," dalam M.M. Sharif (ed.) *A History of Muslim Philosophy* (Karachi: Royal Book Co., 1983), hal. 584.

Krisis pertama ini tampaknya kurang mendapat perhatian dari para ilmuwan dibanding dengan krisis kedua yang dialami Al-Ghazâlî beberapa tahun kemudian ketika dia sudah berada di Baghdad sebagai guru besar (*mudarris*) Madrasah Nizâmiyah.⁴⁷ Waktu persis dari krisis ini masih merupakan persoalan yang belum sepenuhnya terselesaikan. Secara kasar, Macdonald menempatkannya pada masa tinggalnya di Nisyapur sebelum keberangkatannya ke Baghdad, pada tahun 484/1091.⁴⁸ Belakangan dia menjadi lebih yakin bahwa hal ini terjadi sewaktu Al-Ghazâlî berada di kamp Nizâm al-Mulk, dan karenanya tidak mungkin lebih awal dari wafatnya Al-Juwaynî (478/1085). Macdonald percaya bahwa Al-Ghazâlî tidak akan jatuh ke dalam krisis seperti itu selama dia masih bergantung kepada gurunya, al-Farmadzî dan Al-Juwaynî.⁴⁹ Barulah setelah selesai dari krisis ini, Al-Ghazâlî memulai penelitian-penelitiannya yang sangat terkenal tentang berbagai kelompok yang disebutnya sebagai ‘pencari kebenaran.’⁵⁰

Penelitian Al-Ghazâlî ini akan dibahas sedikit lebih rinci pada bagian berikut yang membicarakan arus-arus intelektual masa Al-Ghazâlî. Untuk sekarang kita akan melihat karirnya

⁴⁷ Namun demikian, mengenai masalah ini lihat kajian D.C. Moulder, “The First Crisis in the Life of Al-Ghazâlî,” dalam *Islamic Studies*, vol. 11 (1972), hal. 113-132; dan Erick L. Ormsby, “The Taste of Truth: The Structure of Experience in Al-Ghazâlî’s *Al-Munqidh min al-Dalâl*,” dalam W.B. Hallaq dan Donald P. Little (ed.) *Islamic Studies Presented to Charles J. Adams* (Leiden: E.J. Brill, 1991), hal. 136.

⁴⁸ Macdonald, “The Life,” hal. 78.

⁴⁹ Macdonald, *Development*, hal. 218.

⁵⁰ Al-Ghazâlî, *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, hal. 15.

di Madrasah Nizâmiyah Baghdad, yang tampaknya merupakan sebuah sukses besar. Dia sampai di Baghdad pada bulan Jumadil Awal 484/Juni-Juli 1091 dan menggantikan guru besar Nizâmiyah sebelumnya, Abû 'Abd Allâh al-Thabarî dan Abû Muhammad al-Fâmî al-Syirâzî.⁵¹

Meskipun sangat signifikan, bidang studi yang diajarkan oleh Al-Ghazâlî sangat sulit ditentukan secara persis; dan ini mengharuskan kita untuk masuk kembali kepada diskusi panjang yang tak kunjung selesai sehubungan dengan sifat-sifat madrasah abad menengah. George Makdisi, mengemukakan argumen menentang Goldziher—yang menganggap bahwa Madrasah Nizâmiyah erat kaitannya dengan kemenangan kelompok Asy'ariyah atas Mu'tazilah—menegaskan bahwa Al-Ghazâlî tidak lebih dari sekedar guru besar bidang fikih. Menurut Makdisi Al-Ghazâlî sama sekali tidak mengajarkan ilmu-ilmu lain di Nizâmiyah, begitu menurut Makdisi. Pendapat ini erat hubungannya dengan teori Makdisi bahwa akar kata 'd-r-s, *darasa*' dan kata jadiannya secara khusus digunakan untuk merujuk kepada fikih; dengan demikian *dars* berarti pelajaran fikih; *madrasah* berarti tempat belajar fikih; *mudarris* berarti guru fikih; dan seterusnya.⁵²

⁵¹ Mengenai kedua *syaikh* ini lihat Ibn al-Jawzî, *Al-Muntazam*, IX, hal. 55; Ibn Katsîr, *Al-Bidâyah wal-Nihâyah*, XII, hal. 137.

⁵² George Makdisi, "Muslim Institution of Learning in Eleventh-Century Baghdad," dalam *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, vol. 24 (1961), hal. 10-11, 40; Mengenai pandangan Ignaz Goldziher, lihat artikelnya, "Education (Muslim)," dalam James Hastings (ed.) *The Encyclopaedia of Religion and Ethics* (Edinburgh: T.&T. Clark, 1908-1926), V, hal. 198-207 (khususnya hal 199), dan juga karya Goldziher yang lain, *Introduction to Islamic Theology and Law*, terj. Andras dan

Tibawi, di pihak lain, melihat adanya kemungkinan bahwa Al-Ghazâlî juga mengajarkan disiplin-disiplin ilmu selain fikih. Menurutnya, hanya filsafat yang tidak diajarkan di madrasah. “Lepas dari batasan tentang filsafat ini, keseluruhan ilmu-ilmu agama masuk dalam cakupan kurikulum madrasah.”⁵³ Di samping itu, menurut Tibawi, akar kata *darasa* dan kata jadinya dapat, dan dalam kenyataannya memang, digunakan untuk menunjukkan ilmu-ilmu lain daripada fikih. Kita dapat pula menambahkan kesimpulan penelitian yang dilakukan Naqib, yang mengatakan: “*tadrîs* adalah satu terminologi yang kabur yang mencakup pengajaran lebih dari satu disiplin; terminologi ini tidak dapat disamakan begitu saja dengan *dars*.” Lebih jauh dia mengatakan bahwa penelitian tentang terminologi ini “tidak membuahkan satu aturan umum tentang penggunaannya.”⁵⁴ Jika argumentasi dan contoh-contoh penggunaan yang dikemukakan oleh Tibawi dan Naqib digabungkan, segera terasa bahwa Makdisi telah melakukan generalisasi

Ruth Hamori (Princeton: Princeton University Press, 1981), hal. 104. Lihat juga Aydin Mehmed Sayili, “The Institutions of Science and Learning in the Moslem World,” (Disertasi, Harvard University, 1941), hal. 31 di mana sentralitas posisi *kalâm* dalam sistem pendidikan madrasah sangat ditekankan.

⁵³ Tibawi, “Origin,” hal. 228, 229 catatan no. 4. Tibawi (*Ibid.*, hal. 231 catatan no. 1) lebih jauh mencantumkan referensi yang menyatakan bahwa disiplin-disiplin ilmu semacam *adab*, tafsir, dan hadis juga diajarkan di Madrasah Nizamiyah.

⁵⁴ Murtadha Hasan Naqib, “Nizam al-Mulk: An Analytical Study of His Career and Contribution to the Development of Political and Religious Institutions Under the Great Saljuks,” (Disertasi, McGill University, 1978), II, hal. 375. Bandingkan dengan Sayili, “The Institutions,” hal. 6-8.

yang berlebihan—sebuah pandangan yang, setidaknya, dapat difahami dalam konteks tujuannya mematahkan argumentsi Goldziher.

Tentu saja dengan ilmunya yang begitu luas, sangat masuk akal untuk menyimpulkan bahwa Al-Ghazâlî mengajarkan lebih dari sekedar fikih. Apalagi dengan mengingat pernyataan Al-Ghazâlî sendiri bahwa dia mempelajari filsafat pada waktu-waktu luangnya dari kegiatan menulis dan mengajarkan ilmu-ilmu agama (*al-ulum al-syar'iyah*), dengan jamak, yang menunjukkan bahwa dia mengajarkan lebih dari satu disiplin ilmu,⁵⁵ kemungkinan besar ini mencakup pengajaran *kalâm*, meskipun tidak mesti diajarkan dalam kelas formalnya.⁵⁶ Ketidakjelasan ilmu-ilmu yang diajarkan di Madrasah Nizâmiyah jelas merupakan salah satu sumber perbedaan pendapat antara Goldziher, Makdisi dan Tibawi. Satu kajian mendalam oleh Naqib tentang karir Al-Juwaynî (guru besar Madrasah Nizâmiyah Nisyapur) hanya memungkinkannya untuk mengambil kesimpulan bahwa dia “jelas mengajarkan *kalâm* aliran Asy'ariyah kepada sejumlah muridnya, tetapi tidak jelas apakah ini dia lakukan di dalam Nizâmiyah sendiri [atau di luarnya].”⁵⁷ Sebaliknya, tidak ada bukti yang jelas bahwa dia melakukan hal ini di luar Nizâmiyah.

Barangkali, melihat biografi murid-murid Al-Ghazâlî akan

⁵⁵ Al-Ghazâlî, *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, hal. 18.

⁵⁶ Sekedâr contoh definisi *al-'ilm al-syar'î* yang mencakup teologi (*kalâm*), lihat Muhammad 'Ala' ibn 'Ali al-Tahânawî, *Mawsû'at Ishthilâhât al-'Ulûm al-Islâmiyyah* (Beirut: Syirkat al-Khayyâth lil-Kutub wal-Nasyr, 1966), III, hal. 760.

⁵⁷ Naqib, “Nizam al-Mulk,” hal. 404.

sedikit membantu. Dari sekian banyak muridnya di Baghdad, secara random saya berhasil menemukan biografi dari 18 orang.⁵⁸ Tiga ungkapan yang berbeda digunakan oleh para penulis biografi untuk menggambarkan hubungan mereka dengan Al-Ghazâlî, yaitu: “*tafaqqaha ‘alâ*”, “*allaqa al-ta’lîqah ‘an*,” dan “*sami’a Al-Ghazâlî*.” Ungkapan pertama paling banyak digunakan (empat belas dari delapan belas kasus); ungkapan kedua digunakan tiga kali; dan yang terakhir hanya satu kali. Lagi-lagi di sini kita dihadapkan dengan kesulitan menentukan makna yang sebenarnya dari ungkapan-ungkapan tersebut. Jika “*tafaqqaha*” dan “*ta’lîqah*” harus berarti “mempelajari fikih” dan “pelajaran fikih” seperti dalam pandangan Makdisi,⁵⁹ maka sulit menghindari kesimpulan bahwa fikih adalah satu-satunya yang diajarkan Al-Ghazâlî. Tetapi, sumber lain memberikan arti yang beragam terhadap istilah ini. Al-Tahânawî secara jelas mengemukakan bahwa fikih mencakup keseluruhan ilmu-ilmu agama. Sebagai contoh dia mengutip Abû Hanîfah (w. 150/767) yang menulis buku tentang *kalâm* dan memberinya judul *Al-Fiqh al-Akbar*.⁶⁰

⁵⁸ Ibn al-Jawzî, *Al-Muntazam*, IX, hal. 251; X, hal. 121, 122; Ibn Katsîr, *Al-Bidâyah wal-Nihâyah*, XII, hal. 196, 197, 219, 222, 224; Ibn Khallikân, *Wafayât al-A’yân*, hal. I, hal. 99; III, hal. 444; Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi’iyah*, VI, hal. 30, VII, hal. 36, 81, 83, 84, 90, 93, 101, 118, 179-180, 204, 224, 295, 322; IV (edisi lama), hal. 278; Abû Muhammad al-Yâfi’î, *Mir’ât al-Jinân wa-Ibrat al-Yaqzân fî Ma’rifat mâ Yu’tabar min Hawâdits al-Zamân* (Hyderabad: Mathba’ah Dâ’irat al-Ma’ârif al-Nizâmiyah, 1970), III, 225, 271, 279, 302. Sebuah daftar singkat dan padat dapat dilihat dalam Murtadhâ al-Zabîdî, *Ithâf al-Sâdah*, I, hal. 44-45.

⁵⁹ Makdisi, “Muslim Institutions,” hal. 12-13.

⁶⁰ Al-Tahânawî, *Mawsû’ah*, V, hal. 1157. Bandingkan dengan

Menarik untuk diingat bahwa Al-Ghazâlî sendiri berbicara tentang pergeseran makna dari terminologi 'fikih', dan pada masanya terminologi ini telah mewakili makna yang lain dari makna sebelumnya.⁶¹ Karenanya untuk menjawab persoalan ini secara tuntas, perlu dilakukan penelitian mendalam tentang evolusi arti fikih. Tetapi hal ini tidak mungkin dilakukan dalam konteks sekarang, karena jelas berada di luar cakupan kajian ini.

Meski kita tak tahu secara detail ilmu(-ilmu) yang diajarkan oleh Al-Ghazâlî, tetapi kita tahu bahwa dia sangat berhasil dalam karirnya sebagai guru besar di Baghdad. Dia berhasil membangun reputasinya sebagai seorang ilmuan papan atas ibu kota Abbasiyah ini. Dalam waktu yang relatif singkat saja, Al-Ghazâlî telah memperoleh popularitas dan menjadi salah seorang ulama utama kota Baghdad. Di samping mengajar secara formal di madrasah, dia juga memberikan ceramah di berbagai forum ilmiah dan keulamaan. Buku-buku *thabaqât* mencatat bahwa ceramah-ceramahnya mengundang kehadiran banyak orang, tidak saja para mahasiswa, tetapi juga para ilmuan yang semasa dengannya.⁶²

Duncan Black Macdonald, "Fakih," dalam *The Encyclopaedia of Islam*, edisi kedua (Leiden: E.J. Brill, 1954-), II, hal. 756; serta Ignaz Goldziher dan J. Schacht, "Fikh," dalam *The Encyclopaedia of Islam*, edisi kedua (Leiden: E.J. Brill, 1954-) II, hal. 886-891.

⁶¹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 38, 58.

⁶² Ibn 'Aqîl dan Abû al-Khaththâb, dua orang pakar mazhab Hanbali, diriwayatkan menghadiri ceramah Al-Ghazâlî. Lihat 'Abd al-Rahmân ibn Rajab, *Dzayl 'alâ Thabaqât al-Hanâbilah*, ed. M. Hamid al-Fiqî (Kairo: Mathba'ah al-Sunnah al-Muhammadiyah, 1952),

Ringkasnya, Al-Ghazâlî berhasil membangun reputasi dan popularitas, menyaingi para ilmuan yang ada kala itu. Di Baghdad dia telah mencapai posisi tertinggi yang mungkin dicapai seorang ilmuan dari ukuran materi, "... saran-sarannya mulai diminta tentang hal-hal yang berkaitan dengan agama dan juga politik," dan dia menjadi orang berpengaruh, yang dalam beberapa hal, dapat dibandingkan dengan para pejabat tertinggi kerajaan.⁶³

Patut ditambahkan bahwa karirnya di Baghdad bertepatan dengan satu masa yang secara politik sangat menarik. Baghdad baru saja lepas dari dominasi Dinasti Buwayhi dan beralih kepada Dinasti Saljuq. Khilafah Abbasiyah sedang berupaya secara perlahan memperkokoh kembali posisinya. Ancaman dari kelompok Syiah Isma'iliyah menjadi satu persoalan tersendiri. Ringkasnya, sebagai seorang ilmuan papan atas, Al-Ghazâlî harus bernavigasi secara hati-hati dalam satu setting politik yang begitu dinamis dan kompleks.⁶⁴

Al-Ghazâlî mengajar di Baghdad untuk waktu empat setengah tahun. Setelah menyelesaikan penelitiannya tentang jalan-jalan menuju kebenaran (lihat bagian berikut)—di

I, hal. 146; Khalîl ibn Aybak al-Shafadî, *Al-Wâfi bil-Wafayât* (Istanbul: Mathba'ah al-Dawlah, 1931), I, hal. 275.

⁶³ Syeikh, "Al-Ghazâlî," hal. 584; Lihat juga Al-'Aydarûs, *Ta'rîf*, hal. 42.

⁶⁴ Dimensi politik dari karir Al-Ghazâlî, yakni di luar pemikiran politiknya, tampaknya, belum mendapatkan perhatian yang luas dari para pengkaji. Begitupun sebuah analisis menarik tentang hal ini dapat diikuti dalam Omid Safi, *The Politics of Knowledge in Premodern Islam: Negotiating Ideology and Religious Inquiry* (North Carolina: The University of North Carolina Press, 2006), hal. 105-110.

mana dia menyimpulkan bahwa tasawuf adalah yang terbaik— dia berakhir pada posisi yang sangat sulit, dihadapkan pada dua pilihan: menetap di Baghdad melanjutkan karirnya, lengkap dengan segala kemegahannya, atau mengikuti panggilan nuraninya, memulai petualangan sufistik, meninggalkan Baghdad dan mengorbankan semua yang dia miliki. Dalam *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, Al-Ghazâlî menceritakan bagaimana dia merenungi keadaannya sebagai seorang guru dan ilmuwan, lalu menyadari bahwa motifnya tidak lagi semata-mata untuk Tuhan; dan bahwa ilmu-ilmu yang dia tekuni kelihatan tidak memiliki nilai religius. Hal tersebut menimbulkan ketidaktertenteraman yang serius dalam pikirannya. Selama enam bulan, mulai dari Rajab 488/Juli 1095, hati dan pikirannya terombang ambing. Di satu sisi terdapat godaan kuat untuk melanjutkan karir intelektualnya di Baghdad yang penuh kemegahan duniawi. Akan tetapi, di sisi lain, dia didera kerinduan sufistik yang terus mengajaknya ke jalan akhirat. Keadaannya menjadi semakin buruk ketika krisis spiritual dan intelektual ini mulai memengaruhi fisiknya. Akhirnya, dia kehilangan kemampuan berbicara dan sistem lambungnya tak mampu mencerna. Al-Ghazâlî sakit sedemikian parah dan misterius sehingga para dokter yang merawatnya menyerah.⁶⁵

Dalam kondisi seperti inilah Al-Ghazâlî memutuskan untuk mengikuti jalur sufi, meletakkan jabatannya sebagai *mudarris*,⁶⁶ dan meninggalkan Baghdad menuju Damaskus

⁶⁵ Al-Ghazâlî, *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, hal. 36-37.

⁶⁶ Lalu saudara Al-Ghazâlî, Ahmad, menduduki posisinya dan mengajar di Nizamiyah sebagai deputy (*nâ'ib*) selama lebih kurang

di mana dia tinggal selama dua tahun. Di sana dia beramal ibadah, mengasingkan diri dalam satu *khalwah* sufi untuk membersihkan jiwa dan memperbaiki akhlaknya. Kesulitan besar untuk merekonstruksi kronologi perjalanannya pada periode ini telah lama disadari oleh berbagai ilmuan. Tetapi dalam *Al-Munqidz min al-Dhalâl* Al-Ghazâlî menceritakan bahwa dari Damaskus dia pergi ke Jerussalem, lalu kemudian ke Makkah dan Madinah.⁶⁷ Al-Subkî menambahkan bahwa dia juga pergi ke Mesir dan Aleksandria, dan tinggal di sana untuk beberapa waktu.⁶⁸

Macdonald mencurigai adanya keterlibatan faktor-faktor politik dalam keberangkatannya dari Baghdad. Jelas bahwa periode saat Al-Ghazâlî berada di Baghdad ditandai oleh berbagai peristiwa politik yang sangat mungkin memengaruhinya. Dia tiba di Baghdad saat kekuatan kaum Syi'ah Ismâ'îliyah, yang belakangan dikritik secara keras oleh Al-Ghazâlî, sedang menguat, terutama setelah mereka mengambil alih Benteng Alamut pada tahun 1090. Pada tahun 1092, setahun setelah Al-Ghazâlî tiba di Baghdad, wazir Nizâm al-Mulk, patron Al-Ghazâlî, mati terbunuh. Tak lama kemudian Malik Syah, sultan Saljuq, wafat dan kemudian diikuti oleh perang saudara dan runtuhnya kerajaan ini. Saat dua anak sultan, Tutush dan Barkiyâruq, memperebutkan singgasana kerajaan, Al-Ghazâlî dan khalifah Abbasiyah (Al-Mustazhir) mendukung

satu tahun. Lihat Ibn al-Jawzî, *Al-Muntazam*, IX, hal. 87; Ibn Katsîr, *Al-Bidâyah wal-Nihâyah*, XII, hal. 149, 196.

⁶⁷ Al-Ghazâlî, *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, hal. 38; Ibn al-Jawzî, *Al-Muntazam*, IX, hal. 169; Macdonald, *Development*, hal. 226.

⁶⁸ Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'iyah*, VI, hal. 199.

Tutush yang ternyata dapat dikalahkan saudaranya. Menarik untuk dicatat bahwa Al-Ghazâlî kembali ke dalam kehidupan publik dan mengajar lagi di Nisyapur pada 1106, setahun setelah kematian Barkiyâruq.⁶⁹

Namun Nabih Amin Faris mengaku merasa kesulitan menemukan hubungan yang jelas antara keberangkatan ini dengan kondisi politik saat itu. Dia juga menolak pandangan—didukung oleh Macdonald dan beberapa ilmuan Barat lainnya—bahwa Al-Ghazâlî tidak terlalu disenangi oleh penguasa saat itu.⁷⁰ Hanya saja, cukup mudah untuk dimengerti kalau Al-Ghazâlî menyimpan kekhawatiran-kekhawatiran tertentu dalam kaitan keberpihakannya kepada Tutush. Sy'ah Isma'îliyah juga merupakan satu faktor politik yang tak dapat diabaikan begitu saja. Terlepas dari keberadaan faktor politik dalam peristiwa tersebut, cukup menarik bahwa Al-Ghazâlî bukanlah satu-satunya ilmuan yang meninggalkan kehidupan ilmiahnya untuk menjadi seorang sufi.⁷¹

Meski berbagai rintangan harus dia hadapi Al-Ghazâlî melanjutkan perjuangan sufinya untuk waktu sekitar sepuluh tahun. Sepanjang petualangan ini dia memperoleh berbagai

⁶⁹ Lihat Ibn al-Jawzî, *Al-Muntazam*, IX, hal. 62-63; Ibn Katsîr, *Al-Bidâyah wal-Nihâyah*, XII, hal. 139; Macdonald, "The Life," hal. 80; Safi, *The Politics of Knowledge*, hal. 110.

⁷⁰ Nabih Amin Faris, "Al-Ghazzâlî," dalam N.A. Faris (ed.) *The Arab Heritage* (Princeton: Princeton University Press, 1944), hal. 145.

⁷¹ Makdisi, "Muslim Institutions," hal. 40 catatan no. 1. Cotoh lain ilmuan yang melakukan hal yang sama adalah 'Abd al-Malik al-Thabarî, seorang *faqîh* yang meninggalkan Baghdad dan menjadi seorang sufi di Makkah dan menetap di sana hingga akhir hidupnya. Lihat Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'iyah*, III, hal. 191.

pengetahuan yang tak mudah dilukiskan. Dia kemudian meyakini bahwa para sufi adalah orang yang jalannya paling benar, merekalah yang sungguh-sungguh berjalan menuju Allah swt., kehidupan mereka adalah kehidupan yang terbaik, dan metode mereka adalah metode yang paling terpercaya. Kesimpulan dan sikapnya terhadap tasawuf ini dia perpegangi dengan teguh sampai akhir hayatnya.⁷²

Karya puncaknya, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, ditulis dalam periode pengasingan sufi ini.⁷³ Dalam *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn* ini terdeteksi dengan jelas bagaimana Al-Ghazâlî memadukan antara wawasan spiritual dengan soal-soal praktis dan menghasilkan pendekatan yang khas terhadap setiap topik yang sedang dibahasnya. Dia tidak pernah lupa menghubungkan apapun yang dia bicarakan dengan kondisi spiritual manusia. Pandangannya juga dihiasi dengan kritik terhadap metode yang umum berlaku dalam mempelajari syarî'ah, di mana para *fuqahâ'* memberikan penekanan yang berlebihan pada hal-hal detail yang tak selalu riil.⁷⁴

Dalam periode 10 tahun ini dia telah pernah kembali ke kampung halaman dan keluarganya, setelah memimpin satu

⁷² Al-Ghazâlî, *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, hal. 39; Macdonald, *Development*, hal. 227.

⁷³ Hourani, "A Revised Chronology," hal. 296-297; Ibn al-Atsîr, *Al-Kâmil fî al-Târîkh* (Beirut: Dâr Shâdir [dan] Dâr Bayrût, 1966), X, hal. 252.

⁷⁴ Watt, *Muslim Intellectual*, hal. 138, 152; mengenai kritiknya terhadap *fuqahâ'*, Al-Ghazâlî, *Ihyâ'*, I, hal. 28; Nabîh Amin Faris, *The Book of Knowledge, Bing a Translation of the "Kitâb al-'Ilm" of Al-Ghazâlî's Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn* (Lahore: Sh. Muhammad Ashraf, 1962), hal. 50-52.

halaqah di Baghdad dalam waktu singkat.⁷⁵ Namun dia tetap menjalankan kehidupan seorang sufi dan menolak untuk bekerja sebagai guru secara publik sampai pada tahun 499/1106, ketika Fakhr al-Mulk ibn Nizâm al-Mulk, yang saat itu adalah wazir Khurasan, memintanya untuk mengajar di Madrasah Nizâmiyah Nisyapur. Saat itu Al-Ghazâlî merasa bahwa adalah tidak benar jika dia melanjutkan pengasingannya dengan alasan malas atau keinginan untuk istirahat; hal ini tak pula dapat didasarkan pada kekhawatiran tercemar oleh dunia atau keinginan untuk meningkatkan kekuatan spiritual. Sebelas tahun berlalu sudah, ketika dia kemudian setuju untuk menjabat pekerjaan tersebut, dan berangkat ke Nisyapur (dari Thûs) pada akhir tahun 499/1106. Dalam hati Al-Ghazâlî berjanji bahwa dia tidak akan terjerumus kembali ke dalam keadaan yang dia alami ketika di Baghdad; dia tak lagi menginginkan kemegahan duniawi dalam menyebarkan ilmu pengetahuan.⁷⁶

Al-Ghazâlî mengajar di Nisyapur selama lebih kurang tiga tahun, di mana seorang bernama Abû Sa'îd al-Nîsâbûrî (w. 548/1153) konon menjadi muridnya.⁷⁷ Pada 502/1109, untuk alasan yang tidak diketahui, dia meninggalkan Nisyapur, dan kembali menuju Thûs memimpin sebuah madrasah dan sebuah *khanqah* (rumah sufi) dan menghabiskan sisa hidupnya

⁷⁵ Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'îyah*, VI, hal. 200; Smith, *Al-Ghazâlî*, hal. 30-31.

⁷⁶ Al-Ghazâlî, *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, hal. 49-50; Ibn 'Asâkir, *Tabyîn*, hal. 294.

⁷⁷ Ibn al-'Imâd, *Syadzarat al-Dzahab*, IV, hal. 151; Ibn Khallikân, *Wafayât al-A'yân*, hal. III, hal. 223; Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'îyah*, VII, hal. 25.

di antara murid-murid terdekatnya.⁷⁸ Paling tidak tiga dari muridnya kita ketahui melalui biografi yang ditulis oleh Al-Subkî: Muhammad ibn As'ad al-Thûsî, Abd al-Rahmân al-Nu'aymî, dan Abû al-Hasan al-Shûffî.⁷⁹ Qur'an, hadis dan tasawuf adalah bidang-bidang yang paling dia tekuni di akhir hidupnya, baik belajar maupun mengajar.⁸⁰ Murtadhâ al-Zabîdî mencantumkan beberapa nama yang menjadi guru Al-Ghazâlî di bidang hadis. Di antaranya adalah Abû Sahl al-Marazî, Abû Muhammad al-Khawarî, dan Nasr ibn Ibrâhîm al-Maqdisî.⁸¹

Di Thûs, tempat kelahirannya, Al-Ghazâlî wafat pada 14 Jumadil Akhir 505/19 Desember 1111, setelah melalui "satu lingkaran kehidupan yang indah, yang berakhir di tempat permulaannya."⁸²

B. PETUALANGAN INTELEKTUAL AL-GHAZÂLÎ

Seperti dikemukakan di atas, setelah mengalami krisis yang pertama, Al-Ghazâlî memutuskan untuk melakukan penelitian yang tuntas atas empat kelompok pencari kebenaran (*al-thâlibîn*): para teolog (*mutakallimûn*), para filosof, kelompok

⁷⁸ Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'îyah*, VI, hal. 200; Macdonald, "The Life," hal. 104; Watt, *Muslim Intellectual*, hal. 147-148.

⁷⁹ Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'îyah*, VII, hal. 152-153, 230; IV (edisi lama), hal. 66.

⁸⁰ Al-'Aydarûs, *Ta'rif*, hal. 43; Ibn Khallikân, *Wafayât al-Ayân*, IV, hal. 218; Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'îyah*, VI, hal. 200.

⁸¹ Murtadhâ al-Zabîdî, *Ithâf al-Sâdah*, I, hal. 19.

⁸² Sheikh, "Al-Ghazâlî," hal. 587.

Syi'ah Ismâ'îlyah (*al-bâthinîyah* atau *ahl al-ta'lim*), dan para sufi.⁸³ Masing-masing kelompok ini, dalam bahasa Ormsby,

dapat dilihat sebagai kelompok yang menganut pendekatan khas terhadap pengetahuan. *Kalâm*, yang maju dengan metode dialektika dan pertentangan: sebuah pendekatan yang dibangun atas pertentangan pendapat dan debat. Ajaran Ismâ'îlyah sebagai perlambang dari prosedur otoritas yang sangat kental: penerimaan pasrah terhadap kepercayaan yang berdasarkan otoritas seorang Iman yang *ma'shûm*; Filsafat yang sepenuhnya tergantung pada akal dan bukti-bukti demonstratif; dan jalan sufi yang mengutamakan transformasi internal manusia, inspirasi dan iluminasi, serta realisasi hal tersebut dalam praktik yang hidup.⁸⁴

Kehidupan intelektual masa Al-Ghazâlî sangat kompleks, dan karenanya kita tidak dapat mengatakan bahwa kelompok yang empat ini adalah keseluruhan dari arus intelektual saat itu. Tetapi, cukup beralasan untuk mempercayai bahwa kelompok yang empat ini mewakili aliran paling penting dan berpengaruh.⁸⁵

Bagian berikut ini akan memusatkan perhatian pada keempat kelompok tersebut serta bagaimana Al-Ghazâlî meneliti

⁸³ Al-Ghazâlî, *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, hal. 15. Agaknya menarik untuk menyatakan bahwa seorang ulama terkenal, yakni 'Umar al-Khayyâm (w. 517/1123) juga mengklasifikasikan para penuntut ilmu ke dalam empat kategori yang persis sama dengan kategori Al-Ghazâlî. Lebih jauh Al-Khayyâm (seperti Al-Ghazâlî) juga mengakui tasawuf sebagai jalan terbaik dalam pencarian pengetahuan. Lihat Nasr, *Science*, hal. 33-34.

⁸⁴ Ormsby, "The Taste of Truth," hal. 137.

⁸⁵ Lihat M. Yasir Nasution, *Manusia Menurut Al-Ghazali* (Jakarta: Rajawali Press, 1988), hal. 5.

dan menganalisa mereka, metode, dan ajaran-ajaran yang mereka anut. Sedikit perhatian akan diberikan kepada konteks intelektual yang lebih luas. Seperti akan terlihat kemudian, tak satupun dari keempat kelompok ini yang benar-benar baru bagi Al-Ghazâlî ketika dia memulai penelitian intensifnya. Untuk tingkat yang berbeda-beda, dia telah mengenal kelompok-kelompok tersebut pada studinya yang lebih awal.

1. Para ahli kalâm (*Mutakallimûn*)

Sebagaimana dijelaskan di bagian terdahulu, Al-Ghazâlî adalah murid Imam al-Haramayn al-Juwaynî di Nisyapur; dan dengan demikian jelas bahwa dia telah mempelajari *kalâm* dari ahli *kalâm* Asy'ariyah terbesar saat itu. Sebab itu, pengetahuan Al-Ghazâlî di bidang *kalâm* memang sudah terbilang sangat maju. Tetapi jelas, bahwa masa tinggalnya di kamp Nizâm al-Mulk telah memperluas apa yang dia peroleh dari Al-Juwaynî melalui kontak langsung dalam debat-debat *kalâm* dengan ilmuan-ilmuan lain yang berkumpul menyertai Nizâm al-Mulk. Zwemer menekankan signifikansi kontak Al-Ghazâlî dengan berbagai ilmuan dari berbagai aliran pemikiran filsafat maupun berbagai aliran pemikiran keagamaan, dan menganggapnya sebagai kunci bagi produktivitas ilmiahnya yang luar biasa.⁸⁶

Dalam konteks ini, tampaknya relevan untuk mengingat bahwa *wazir* Nizâm al-Mulk mendukung ilmuan-ilmuan beraliran Syafi'iyah-Asy'ariyah, berbeda dengan *wazir* Saljuq

⁸⁶ Zwemer, *A Moslem*, hal. 54.

sebelumnya, al-Kundurî (w. 456/1064) yang—sebagai seorang penganut mazhab Hanafi—cenderung mendukung ilmuan-ilmuan beraliran Hanafiyah-Mu'tazilah.⁸⁷ Kebijakan Nizâm al-Mulk mengundang berbagai reaksi terutama dari kalangan penganut mazhab Hanbali yang sejak sebelumnya secara konsisten telah mengkritik kelompok Asy'ariyah (tentunya juga Mu'tazilah) karena mempraktikkan *kalâm* (teologi rasional). Beberapa contoh pertentangan teologis zaman itu—dengan kemungkinan yang sangat besar akan keterlibatan motif-motif politik—tercatat dalam buku-buku sejarah.⁸⁸

Pada masa Al-Ghazâlî *kalâm* tidak jauh berbeda dari keadaan sebelumnya. Penggabungan prinsip-prinsip filsafat ke dalam *kalâm*, yang dipelopori oleh kaum Mu'tazilah, mengalami sukses yang cukup berarti semasa periode *Mihnâ* (218/833-234/849), tetapi tak mengalami kemajuan lagi begitu *Mihnâ* berakhir.⁸⁹ Lalu Al-Asy'arî (w. 324/935) dan Al-Mâtûrîdî (w. 333/944) menawarkan semacam sintesa dari pandangan-pandangan teologis yang saling bertentangan yang ada saat itu.⁹⁰ Sepanjang abad antara Al-Asy'arî dan Al-Ghazâlî, tidak banyak perkembangan yang terjadi, terutama tentang penggunaan akal dan prinsip-prinsip filsafat dalam pembahasan *kalâm*. Keadaannya tak jauh berbeda dengan ketika berakhirnya *Mihnâ*.⁹¹

⁸⁷ Naqib, "Nizâm al-Mulk," II, hal. 342-366.

⁸⁸ Lihat, misalnya, Ibn Rajab, *Dzayl*, I, hal. 19-20; Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'iyah*, III (edisi lama), hal. 98-99; Ibn al-Atsîr, *Al-Kâmil*, X, hal. 107. Ringkasan peristiwa-peristiwa ini dapat dibaca dalam Watt, *Muslim Intellectual*, hal. 106-108.

⁸⁹ Goldziher, *Introduction*, hal. 87.

⁹⁰ *Ibid.*, hal. 104.

⁹¹ Watt, *Muslim Intellectual*, hal. 95. Uraian lebih lanjut tentang

Dengan latar belakang seperti inilah Al-Ghazâlî melakukan penyelidikannya yang mendalam atas *kalâm*. Dari apa yang dia sebutkan dalam *Al-Munqidz min al-Dhalâl* sehubungan dengan *kalâm*, kita dapat mengambil tiga poin utama yang disimpulkan Al-Ghazâlî: (1) bahwa tujuan *kalâm* adalah untuk melindungi akidah Islam dari penyimpangan yang dilakukan oleh ahli bid'ah; (2) bahwa *kalâm* tidak sepenuhnya berhasil mencapai tujuannya, sebab *kalâm* gagal bila berhadapan dengan para skeptik (orang yang meragukan segalanya) atau dengan para filosof; dan (3) karenanya, *kalâm* tidak mungkin memenuhi kebutuhannya (Al-Ghazâlî), meskipun dia tidak mengabaikan kegunaannya yang besar bagi orang lain.⁹²

Bahwa keberatan Al-Ghazâlî atas *kalâm* terfokus pada sisi filosofisnya adalah menarik karena justru hal inilah yang membedakannya dari ilmuan lain saat itu. Sampai pada tingkat tertentu, dia menyimpang dari sikap kebanyakan *mutakallim* Asy'ariyah zamannya, meskipun dia tetap menganut aliran *kalâm* ini.⁹³ Menurut Watt, Al-Ghazâlî adalah ilmuan pertama

perkembangan teologi Asy'ariyah sepanjang dan sesudah masa hidup Al-Asy'arî, lihat George Makdisi, "Ash'ari and the Asharites in Islamic Religious History," dalam *Studia Islamica*, vol. 17 (1962), hal. 37-80; dan vol. 18 (1963), hal. 19-39.

⁹² Al-Ghazâlî, *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, hal. 16-17.

⁹³ Watt, *Muslim Intellectual*, hal. 119. Untuk satu pandangan berbeda tentang aliran teologi Al-Ghazâlî, lihat George Makdisi, "The Non-Ash'arite Shafi'ism of Abû Hâmid Al-Ghazâlî," dalam *Revue des Etudes Islamiques*, vol. 54 (1986), hal. 239-257. Dalam makalah ini ditegaskan bahwa Al-Ghazâlî memang jelas seorang Syafi'iyah, namun tidak langsung berarti bahwa dia selalu konsisten sebagai seorang Asy'ariyah, lepas dari kedekatan hubungan antara kedua mazhab ini pada zamannya.

sejak *Mihnâ* yang mempertimbangkan capaian-capaian Mu'tazilah di bidang filsafat. Pengetahuannya tentang filsafat, dan kesadarannya akan kecenderungan berfilsafat para ahli *kalâm*, serta kemampuannya menggunakan filsafat (terutama logika) dalam ulasan-ulasan *kalâm*nya adalah merupakan bagian inti dari kontribusi Al-Ghazâlî terhadap perkembangan *kalâm* pada masa-masa selanjutnya.⁹⁴ Melalui jalan yang dia terobos, adalah merupakan hal yang biasa bagi para *mutakallim* berikutnya untuk membahas soal-soal teologis dengan landasan filsafat.⁹⁵

2. Para Filosof

Tidak merasa puas dengan kajian *kalâm*, Al-Ghazâlî melanjutkan pencarian kebenarannya dengan mempelajari filsafat. Mengenai hal ini tersedia informasi yang sedikit lebih lengkap dalam kitab *Al-Munqidz min al-Dhalâl* dan karyanya yang lain. Dia menjelaskan bahwa kajian ini dilakukan semasa dia menjadi guru besar di Baghdad, dengan menggunakan masa-masa senggangnya untuk membaca buku-buku filsafat. Al-Ghazâlî menekankan bahwa dalam mempelajari filsafat dia tidak pernah mengadakan kontak langsung dengan seorang filosof. Al-Ghazâlî membutuhkan sekitar dua tahun untuk penelaahan serius sebelum dia merasa telah memperoleh pengertian yang memadai tentang filsafat dan ilmu-ilmu

⁹⁴ Watt, *Muslim Intellectual*, hal. 95, 123.

⁹⁵ William Montgomery Watt, *Islamic Revelation in the Modern World* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1969), hal. 101-102.

para filosof. Lalu dia menghabiskan satu tahun untuk merenungkan dan mengkaji ulang hasil-hasil bacaannya.⁹⁶

Dua karya penting muncul sebagai hasil studi intensif tentang filsafat ini, yakni: *Maqâshid al-Falâsifah* dan *Tahâfut al-Falâsifah*. Yang pertama terutama mengandung uraian deskriptif tentang cabang-cabang pengetahuan para filosof dan tujuan-tujuannya.⁹⁷ Karya ini dapat ditempatkan sebagai latar belakang bagi penulisan karya yang kedua. Di sini terlihat bahwa Al-Ghazâlî ingin mamastikan terlebih dahulu bahwa hasil penelitiannya tentang filsafat benar-benar telah mendalam dan komprehensif.

Setelah benar-benar yakin akan temuan dan kesimpulannya, barulah Al-Ghazâlî mengemukakan kritik kerasnya terhadap filsafat dan para filosof melalui karya yang kedua, *Tahâfut al-Falâsifah*.⁹⁸ Al-Ghazâlî membagi para filosof ke dalam tiga kategori: materialis (*dahriyyûn*), naturalis (*thabi'îyyûn*), dan theis (*ilâhîyun*). Di antara filosof kelompok terakhir dia menyebut nama Al-Fârâbî (w. 339/950) dan Ibn Sînâ (w. 428/1037). Keduanya mendapatkan perhatian khusus⁹⁹ “sebab mereka, menurut Al-Ghazâlî, telah mengembangkan ide-ide yang lebih matang dan telah menunjukkan kelemahan-kelemahan para filosof

⁹⁶ Al-Ghazâlî, *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, hal. 18.

⁹⁷ Abû Hâmid al-Ghazâlî, *Maqâshid al-Falâsifah*, ed. Sulayman Dunyâ (Kairo: Dâr al-Ma'ârif, 1961), hal. 31-32.

⁹⁸ Abû Hâmid al-Ghazâlî, *Tahâfut al-Falâsifah*, ed. Sulayman Dunyâ (Kairo: Dâr al-Ma'ârif, 1958).

⁹⁹ Al-Ghazâlî, *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, hal. 20.

materialis dan naturalis secara efektif, sehingga dia tak perlu melakukan hal ini lagi.”¹⁰⁰

Keseluruhan ilmu yang dikembangkan oleh para filosof, oleh Al-Ghazâlî dibagi menjadi enam: matematika, logika, fisika, politik, dan etika. Lalu dia membahas ilmu-ilmu ini secara agak detail menunjukkan bagian-bagian yang harus ditolak dan yang tak berbahaya dan menjelaskan bahaya yang mungkin timbul dari menerima atau menolak prinsip-prinsipnya tanpa memiliki dasar pengetahuan yang memadai.¹⁰¹

Dalam kajian dan kritiknya, Al-Ghazâlî sangat hati-hati untuk tidak membuat keputusan secara serampangan. Dia mencela penolakan terhadap satu kelompok sebelum mempelajari dan memahami sepenuhnya sistem pemikiran kelompok yang bersangkutan. Itulah sebabnya dia menghabiskan waktu panjang untuk membaca, mempelajari, lalu menulis secara deskriptif tentang filsafat, untuk memastikan bahwa dia telah memiliki pemahaman yang mendalam. Barulah kemudian dia mengajukan kritiknya. Jadi, kita melihat Al-Ghazâlî selamanya, “sangat berhati-hati untuk tidak menuding sesuatu sebagai kekafiran kalau memang tidak benar-benar demikian; untuk selalu terbuka menerima kebenaran-kebenaran yang dihasilkan matematika, logika, dan fisika yang secara ilmiah memang tidak dapat ditolak.”¹⁰²

Keberatan Al-Ghazâlî terhadap para filosof berpusat

¹⁰⁰ Sheikh, “Al-Ghazâlî,” hal. 594.

¹⁰¹ Al-Ghazâlî, *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, hal. 18-27; Macdonald, “The Life,” hal. 84.

¹⁰² Macdonald, *Development*, hal. 222.

pada doktrin-doktrin metafisik mereka. Karyanya, *Tahâfut al-Falâsifah*, membuktikan hal ini. Dari keseluruhan topik filsafat yang dibahas dalam buku tersebut, hanya empat topik yang berkaitan dengan alam fisik, selebihnya bertalian dengan metafisika.¹⁰³ Keseluruhan pembahasan dalam karya ini pada dasarnya dimaksudkan untuk menunjukkan pertentangan internal dari pemikiran para filosof dari sudut pandang religius. Kritiknya memang keras, tetapi dia tetap ekstra hati-hati. Dalam kebanyakan pandangan mereka, Al-Ghazâlî tidak menuduh para filosof lebih dari sekedar berbuat bid'ah. Hanya tiga pandangan yang menurut Al-Ghazâlî membawa pada kekafiran, yaitu: doktrin tentang kekalnya alam, doktrin bahwa Tuhan tidak mengetahui partikular (*juz'iyât*), dan pengingkaran filosof akan kebangkitan jasmaniyah di hari akhirat nanti.¹⁰⁴

Kajian dan kritik Al-Ghazâlî atas filsafat dapat dianggap sebagai sukses, paling tidak dari tiga sudut. *Pertama*, dia berhasil memahami secara mendalam keseluruhan ilmu-ilmu para filosof, paling tidak yang berkaitan erat dengan soal-soal teologi. Ini terbukti dalam kitabnya *Maqâshid al-Falâsifah* dan posisi penting yang diberikan padanya oleh para pengkaji filsafat di kemudian hari. Faktanya adalah bahwa tidak ada pengkajian

¹⁰³ Al-Ghazâlî, *Tahâfut al-Falâsifah*, hal. 84-85.

¹⁰⁴ A.J. Arberry, *Revelation and Reason in Islam* (London: George Allen & Unwin, 1957), hal. 62; W. Montgomery Watt, *Islamic Philosophy and Theology* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1987), hal. 90. Untuk diskusi sepenuhnya, lihat Al-Ghazâlî, *Tahâfut*, hal. 122-131, 204-215, 280-304. Tantangan dan kritiknya terhadap para filosof nantinya dijawab oleh Ibn Rusyd (w. 595/1198), dalam sebuah buku dengan judul yang sangat menarik, *Tahâfut al-Tahâfut*, yang tentunya merujuk pada *Tahâfut*-nya Al-Ghazâlî.

yang komprehensif tentang filsafat Islam klasik yang dapat mengabaikan tokoh yang satu ini.

Kedua, dengan pengetahuannya yang baik, Al-Ghazâlî berhasil melontarkan kritik secara efektif terhadap filsafat. Sedemikian efektif sehingga tak jarang kritiknya dianggap mematikan filsafat. Dalam hubungan ini, Arberry memberinya gelar sebagai “algojo” yang “memukul telak filsafat dalam Islam.”¹⁰⁵ Meskipun gelar ini mungkin terlalu berlebihan, dan walaupun pasti ada sebab-sebab lain, kritiknya terhadap filsafat, terutama dalam *Tahâfut al-Falâsifah*, memang memberikan sumbangan tersendiri yang sangat signifikan bagi kemunduran filsafat di dunia Islam pada zaman Al-Ghazâlî dan sesudahnya.¹⁰⁶ Argumentasi yang dia kemukakan belakangan secara terus menerus diulang dan dikembangkan oleh para ilmuwan yang kurang simpatik terhadap kegiatan berfilsafat. Begitupun, mesti dicatat bahwa banyak ilmuwan yang tidak sependapat bahwa filsafat mengalami kehancuran sebagai akibat serangan ortodoksi dengan Al-Ghazâlî sebagai pahlawannya. Menurut pandangan ini, yang terjadi pada filsafat hanyalah sebuah transformasi besar-besaran dan perubahan radikal dalam karakternya; dan penyebab utama dari transformasi ini tak lain adalah tasawuf.¹⁰⁷

¹⁰⁵ Arberry, *Revelation*, hal. 61.

¹⁰⁶ *Ibid.*, hal. 64.

¹⁰⁷ Lihat Fazlur Rahman, *Islam* (Chicago: The University of Chicago Press, 1979), hal. 126; ‘Abd al-Rahmân Badawî, “Awhâm Hawl Al-Ghazâlî,” dalam Hasan Mikwâr *et al.* (ed.) *Abû Hâmid Al-Ghazâlî: Dirâsât fî Fikrih wa-’Ashrih wa-Ta’tsîrih* (Rabath: Jâmi’at Muhammad al-Khâmis, 1988), hal. 242-243; S. Pines, “Philosophy,” dalam P.M.

Ketiga, Al-Ghazâlî berhasil mengintegrasikan beberapa teknik filsafat ke dalam *kalâm*, misalnya, penggunaan-penggunaan metode berfikir silogisme dalam karyanya *Al-Iqtishâd fil-Itiqâd*. Penggunaan teknik-teknik filosofis dalam pengkajian *kalâm* ini membuktikan kedalaman penguasaan Al-Ghazâlî atas filsafat di satu sisi, dan keterbukaannya terhadap apapun yang benar dan berguna dari filsafat di sisi lain. Contoh yang dia berikan melapangkan jalan bagi *mutakallimîn* berikutnya untuk melakukan hal yang sama.¹⁰⁸

Bahwa Al-Ghazâlî belajar banyak dari filsafat barangkali bisa dilihat dari kenyataan bahwa dia tidak pernah berbicara tentang filsafat dan ilmu-ilmu yang tercakup di dalamnya dengan nada melecehkan.¹⁰⁹ Sebaliknya, cukup jelas bahwa filsafat memang tidak berhasil memuaskan dahaga intelektual dan spiritualnya, sehingga tidak begitu lama dia telah siap untuk melakukan penelitian intensif atas kelompok ketiga, dengan harapan dapat menemukan apa yang dia cari di sana.

3. Syi'ah Ismâ'îliyah (Ahl al-Ta'lim)

Al-Ghazâlî tiba di Baghdad dari Nisyapur sekitar setahun setelah kelompok Ismâ'îliyah, di bawah pimpinan Hasan al-Shabbâh (w. 518/1124) berhasil merebut Benteng Alamut yang semula dikuasai Dinasti Saljuq, satu peristiwa yang

Holt et al. (ed.) *The Cambridge History of Islam* (Cambridge: Cambridge University Press, 1970), II-B, hal. 814.

¹⁰⁸ Watt, *Islamic Philosophy*, hal. 90; *idem*, *Muslim Intellectual*, hal. 71.

¹⁰⁹ Macdonald, *Development*, hal. 223.

merupakan isyarat dari kuatnya pengaruh mereka yang masih sedang berkembang di dalam teritori kekuasaan Saljuq sendiri.¹¹⁰ Al-Ghazâlî sendiri menyebutkan bahwa Ismâ'îliyah dan ajaran-ajarannya telah begitu terkenal ketika dia mulai mempelajari kelompok ini. Minatnya untuk mempelajari aliran ini bertepatan dengan permintaan dari khalifah Abbasiyah al-Mustazhir (*khilâfah* 487/1094-512/1118) kepada Al-Ghazâlî untuk menulis sebuah buku tentang sistem pemikiran dan keagamaan kelompok tersebut. Permintaan tersebut jelas lebih mendorong minat Al-Ghazâlî untuk mempelajarinya secara tuntas. Al-Ghazâlî menuliskan hasil penelitiannya dalam bentuk sebuah buku yang terkenal berjudul *Kitab Al-Mustazhirî*,¹¹¹ yang menunjukkan bahwa buku tersebut ditulis untuk kemudian didedikasikan kepada sang khalifah. Praktik meneliti dan menulis tentang sesuatu tema penting tampaknya cukup biasa di kalangan intelektual zaman klasik Islam.

Setidaknya ada dua alasan kenapa Al-Ghazâlî tertarik dengan faham dan kelompok Ismâ'îliyah: (1) karena Ismâ'îliyah telah berkembang menjadi gerakan dan kelompok yang kuat dengan pengaruh yang cukup besar, sehingga secara alami

¹¹⁰ Uraian tentang perkembangan Ismâ'îliyah dan hubungannya dengan Dinasti Saljuq dapat dilihat dalam Bernard Lewis, *The Assassins: A Radical Sect in Islam* (New York: Oxford University Press, 1987), hal. 43-63.

¹¹¹ Karya yang satu ini terkadang muncul dengan judul berbeda: *Al-Mustazhirî fî al-Radd 'alâ al-Bâthiniyyah*, *Fadhâ'ih al-Bâthiniyyah wa-Fadhâ'il al-Mustazhiriyyah*, atau *Al-Radd 'alâ al-Bâthiniyyah*. Lihat 'Abd al-Rahmân Badawî, *Mu'allafât Al-Ghazâlî* (Al-Jumhûriyyah al-'Arabîyyah al-Muttahidah: Al-Majlis al-'Alâ li-Ri'âyat al-Funûn wal-Adab wal-'Ulûm al-Ijtimâ'îyyah, tt.) hal. 82.

menarik perhatian Al-Ghazâlî yang adalah seorang ilmuan; dan (2) kenyataan bahwa prinsip dasar dari ajaran Ismâ'îlîyah adalah taqlid mutlak, sesuatu yang sudah sejak awal terus menerus ditentang keras oleh Al-Ghazâlî.¹¹²

Memang, dalam kenyataannya, Ismâ'îlîyah tidak saja menjadi persoalan intelektual dan agama dengan dakwahnya. Penganutnya juga melakukan kegiatan-kegiatan yang secara politik dapat dianggap sebagai ancaman terhadap kekhalifahan Abbasiyah dan juga kesultanan Saljuq. Hanya setahun setelah kehadiran Al-Ghazâlî di Baghdad ketika patronnya, Nizâm al-Mulk, dibunuh oleh seorang penganut Ismâ'îlîyah sebagai korban politik mereka yang pertama. Pembunuhan ini kemudian diikuti dengan serangkaian pembunuhan lain, yang mencapai jumlah 40 sepanjang kepemimpinan Hasan al-Shabbah saja.¹¹³

Seperti halnya dengan filsafat, Al-Ghazâlî memulai mengkaji Ismâ'îlîyah dengan mengumpulkan buku-buku dan mencoba memahami isi ajarannya, lalu kemudian menolaknya. Dalam *Al-Munqidz min al-Dhalâl* dia menyebutkan lima judul buku di mana dia menolak ajaran-ajaran Ismâ'îlîyah; yang paling penting di antaranya adalah *Al-Mustazhirî* yang telah disebut di atas dan buku lain berjudul *Al-Qisthâs al-Mustaqîm*.¹¹⁴ Keberatan Al-Ghazâlî yang paling utama tentang Ismâ'îlîyah adalah pandangan mereka tentang adanya seorang Imam yang *ma'shûm* yang

¹¹² Marshall G.S. Hodgson, *The Order of Assassins: The Struggle of the Early Nizârî Ismâ'îlîs Against the Islamic World* (The Hague: Mouton & Co., 1955), hal. 127.

¹¹³ Lewis, *The Assassins*, hal. 51.

¹¹⁴ Al-Ghazâlî, *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, hal. 28, 33.

tersembunyi sebagai sumber ilmu pengetahuan. Ilmu pengetahuan yang diperoleh dari imam ini diyakini pasti benar dan tidak mungkin salah. Hal ini menurut Al-Ghazâlî benar-benar tidak dapat dibenarkan.¹¹⁵ Barangkali menarik untuk mencatat bahwa, setelah satu penelitian serius, seorang orientalis Swiss berpendapat bahwa dengan kata “kesesatan (*dhalâl*)” dalam judul bukunya *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, yang dimaksudkan oleh Al-Ghazâlî adalah dakwah Ismâ’îlyah pimpinan Hasan al-Shabbâh dari Alamut.¹¹⁶

Tak ada akibat yang jelas dari kritik Al-Ghazâlî atas Ismâ’îlyah, kecuali, barangkali, dia membuat aliran ini kurang diminati pada level intelektual.¹¹⁷ Nyatanya, meskipun dengan intensitas yang bergelombang, kegiatan dakwah Ismâ’îlyah pimpinan Hasan al-Shabbâh terus berlanjut sampai pasukan Mongol menghancurkan Benteng Alamut pada 654/1256. Penghancuran ini lebih berkaitan dengan alasan-alasan politik

¹¹⁵ Macdonald, *Development*, hal. 224; Watt, *Islamic Philosophy*, hal. 88. Argumentasi-argumentasi Al-Ghazâlî dalam menolak Ismâ’îlyah secara kritis disimpulkan oleh Hodgson dalam *The Order*, hal. 126-131. Sekitar satu abad setelah Al-Ghazâlî, seorang ulama Ismâ’îlyah, ‘Alî ibn Muhammad al-Walîd (w. 612/1215), memberikan reaksi terhadap argumentasi-argumentasi Al-Ghazâlî. Lihat Henri Corbin, “The Ismâ’îlî Response to the Polemic of Ghazâlî,” dalam Seyyed Hossein Nasr (ed.) *Ismâ’îlî Contribution to Islamic Culture* (Teheran: Imperial Iranian Academy of Philosophy, 1977), hal. 69-98.

¹¹⁶ Hermann Landolt, “Ghazâlî and ‘Religionswissenschaft’: Some Notes on the *Mishkât al-Anwâr* for Professor Charles J. Adams,” dalam *Asiatische Studien*, vol. 1 (1991), hal. 20.

¹¹⁷ William Montgomery Watt, “Al-Ghazâlî,” dalam *The Encyclopaedia of Islam*, edisi kedua (Leiden: E.J. Brill, 1954-), II, hal. 1041.

ketimbang dengan kritik Al-Ghazâlî ataupun alasan ilmiah-religius lainnya.¹¹⁸

Untuk tujuan pembahasan saat ini satu hal pasti, yakni bahwa sistem pemikiran Syi'ah Ismâ'îlyah tidak dapat diterima oleh Al-Ghazâlî, dan karenanya dia harus melanjutkan pencarian akan kebenaran sejati yang memuaskan dahaga intelektual dan spiritualnya.

4. Para Sufi

Akhirnya Al-Ghazâlî berpaling kepada kelompok sufi. Ketika memulai penelitiannya dia telah mempunyai pengetahuan yang relatif luas tentang tasawuf yang berasal dari gurugurunya terdahulu. Di samping dipercayakan kepada asuhan seorang sufi pada masa kecilnya, dia juga belajar di bawah bimbingan beberapa guru yang terkenal sebagai sufi: Yûsuf al-Nassâj di Thûs dan Al-Farmadzî di Nisyapur. Al-Juwaynî sendiri juga adalah seorang sufi, meskipun lebih terkenal sebagai seorang *mutakallim* dan *faqîh*. Ringkas kata, secara umum lingkungan pendidikan Al-Ghazâlî bisa disebut sebagai lingkungan yang berwarna sufistik.¹¹⁹ Seperti dia katakan dalam *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, Al-Ghazâlî telah mengetahui bahwa tasawuf terdiri atas konsep-konsep dan keyakinan-keyakinan intelektual/spiritual serta hal-hal praktis; dan bahwa baginya, sisi intelektualnya jauh lebih mudah dibanding sisi praktisnya.¹²⁰

¹¹⁸ Hodgson, *The Order*, hal. 258-262.

¹¹⁹ Zwemer, *A Moslem*, hal. 73.

¹²⁰ Al-Ghazâlî, *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, hal. 35.

Mulailah Al-Ghazâlî membaca karya-karya tokoh-tokoh sufi sebelumnya, seperti Al-Makkî, Al-Muhâsibî, Al-Junayd, Al-Syiblî, dan Al-Bisthâmî serta penulis-penulis sufi lainnya, sampai dia memperoleh pengertian yang benar-benar mendalam tentang tasawuf pada level intelektualnya. Berbeda dengan kajian filsafatnya, dalam mempelajari tasawuf kelihatannya Al-Ghazâlî mengadakan kontak langsung dengan beberapa tokoh sufi sezamannya dan mendapatkan bimbingan dari mereka. Namun demikian, kita tidak mengetahui seorang sufi secara khusus yang dikenal sebagai guru sufi Al-Ghazâlî pada periode ini. Dia mempelajari tasawuf sampai pada tingkat paling sulit dan paling tinggi—bagian yang tak mungkin dipelajari kecuali dengan pengamalan langsung yang melibatkan satu proses transformasi akhlak secara menyeluruh. Al-Ghazâlî mengibaratkan perbedaan antara dua sisi dari tasawuf ini dengan perbedaan antara mengetahui definisi ilmiah dari sehat dan menikmati kesehatan itu sendiri.¹²¹

Sampai pada perkembangan ini kita memperoleh satu gambaran dari Al-Ghazâlî sendiri tentang kondisi internalnya:

Sekarang, dari ilmu-ilmu yang telah saya pelajari dan jalan-jalan yang telah saya lalui dalam penelitian saya tentang ilmu-ilmu *naqlî* dan *aqlî*, saya telah mempunyai keimanan yang tak tergoyahkan tentang Allah swt., kenabian, dan hari akhirat. Ketiga prinsip ini tertanam kokoh dalam diri saya, tidak melalui pembuktian yang dilakukan dengan hati-hati, tetapi oleh karena berbagai alasan, kebetulan-

¹²¹ *Ibid.*, hal. 36.

kebetulan, dan pengalaman-pengalaman yang tak mungkin diuraikan secara detail.¹²²

Pernyataan ini jelas sekali menggambarkan pergeseran fondasi berfikir Al-Ghazâlî ke arah tasawuf. Jika di awal-awal karirnya dia adalah seorang yang sangat piawai menggunakan rasio dan pembuktian ilmiah, sekarang dia jelas telah bergeser melihat kebenaran sebagai didasarkan pada pengalaman yang tak terjelaskan dalam bahasa yang lazim. Barulah setelah menyelesaikan studi tasawuf teoretis ini Al-Ghazâlî memutuskan untuk meninggalkan kota Baghdad guna melengkapi studinya dengan petualangan praktik sufi, seperti telah disebutkan di atas.

Untuk meletakkan studi Al-Ghazâlî ini dalam konteks yang lebih luas, perlu kita lihat secara ringkas perkembangan tasawuf sebelum dan sesudah Al-Ghazâlî. Akhir abad ke-4/10, dari berbagai sudut, adalah periode organisasi dan rekonsiliasi tasawuf. Pada periode ini dua perkembangan tentang tasawuf tampaknya sangat signifikan.

Yang *pertama*, kebutuhan untuk merumuskan tasawuf yang lebih sederhana agar dapat dimengerti oleh lebih banyak orang. Kebutuhan ini muncul dari kenyataan bahwa tasawuf pada awalnya tumbuh di luar arus utama perkembangan intelektual dan sosial ummat Islam.¹²³ Mereka yang dikenal sebagai sufi bukanlah orang kebanyakan, atau bahkan bukan orang yang mudah dimengerti oleh ummat Islam kebanyakan.

¹²² *Ibid.*

¹²³ Watt, *Muslim Intellectual*, hal. 162.

Kenyataan ini diperburuk lagi dengan ungkapan beberapa sufi yang kedengaran aneh, bahkan terkadang ‘salah’ di telinga ummat Islam pada umumnya. Kasus kematian Al-Hallâj (w. 310/922) adalah ilustrasi paling baik dari kesulitan yang ada dalam hubungan para sufi dengan intelektual dan masyarakat Islam lain pada umumnya.¹²⁴

Yang *kedua* adalah kebutuhan untuk memelihara, mengembangkan dan mewariskan ajaran-ajaran para tokoh sufi dalam bentuk tertulis sebagai tambahan bagi pewarisan lewat lisan. Kebutuhan ini tercermin dalam usaha penulisan kitab-kitab sufi pada perempat terakhir abad ke-4/10. Lebih dari sekedar memelihara dan mewariskan ajaran, buku-buku ini juga dimaksudkan untuk “membuktikan kepada dunia kebenaran dan kesesuaian ajaran sufi” dengan prinsip-prinsip Islam.¹²⁵ Perlu diingat bahwa Al-Ghazâlî hidup pada zaman kejayaan intelektual Islam klasik, saat tradisi tulis berkembang luar biasa di kalangan umat Islam. Al-Ghazâlî sendiri adalah salah satu contoh terbaik produktivitas ilmiah seorang intelektual Islam.

Karenanya, ketika Al-Ghazâlî memulai penelitian sistematisnya atas tasawuf pada penghujung abad ke-5/11, para sufi telah menghasilkan literatur dalam jumlah yang relatif besar, dan ketika proses ‘rekonsiliasi’ sedang berlangsung.

¹²⁴ A.J. Arberry, “Mysticism,” dalam P.M. Holt *et al.* (ed.) *The Cambridge History of Islam* (Cambridge: Cambridge University Press, 1970), II, hal. 613-615.

¹²⁵ Annemarie Schimmel, *Mystical Dimensions of Islam* (Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1975), hal. 84.

Meskipun Al-Ghazâlî sangat dipengaruhi oleh tokoh-tokoh sufi sebelumnya, dia sendiri memberikan kontribusi orisinal terhadap perkembangan tasawuf pada era berikutnya. Dua orang sufi besar yang paling berpengaruh terhadap Al-Ghazâlî adalah Al-Makkî (w. 386/996) dan Al-Muhâsibî (w. 243/857). Karya Al-Makkî, *Qût al-Qulûb*, dipelajari secara mendalam oleh Al-Ghazâlî, seperti dia akui sendiri dalam *Al-Munqidz min al-Dhalâl*. Buku ini adalah merupakan saluran utama turunnya pengaruh Al-Makkî atas model berpikir dan tulisan-tulisan Al-Ghazâlî.¹²⁶ Seorang ilmuwan Muslim bahkan menyatakan bahwa *Ihyâ' Ulûm al-Dîn*, *magnum opus*-nya Al-Ghazâlî, sebenarnya dapat disebut sebagai “pengembangan dari *Qût al-Qulûb*.”¹²⁷

Dari sudut pandang lain, “orang terbesar yang dipengaruhi oleh Al-Muhâsibî adalah Al-Ghazâlî. Sebaliknya pengaruh Al-Muhâsibî yang paling besar atas seorang ilmuwan ditemui pada Al-Ghazâlî.”¹²⁸ Pengaruh Al-Muhâsibî lebih mudah dilacak dari pada pengaruh sufi-sufi lain. Seseorang hanya perlu membaca *Ihyâ' Ulûm al-Dîn* untuk melihat aspek-aspek di mana Al-Ghazâlî mengikuti jejak Al-Muhâsibî, melalui karyanya *Kitâb al-Tawahhum*. Kekuatan pengaruh ini memungkinkan Margaret Smith mengatakan:

¹²⁶ A.J. Arberry, *Sufism: An Account of the Mystics of Islam* (London: George Allen & Unwin, 1969), hal. 68.

¹²⁷ Seyyed Hossein Nasr, “Sufism,” dalam R.N. Frye (ed.) *The Cambridge History of Iran* (Cambridge: Cambridge University Press, 1975), IV, hal. 269.

¹²⁸ Margaret Smith, *An Early Mystic of Baghdad: A Study of the Life and Teaching of Hârith b. Asad al-Muhâsibî A.D. 781-A.D. 857* (London: The Sheldon Press, 1935), hal 269.

Al-Muhâsibîlah yang meletakkan fondasi di atas mana kemudian Al-Ghazâlî membangun ajaran-ajarannya. Al-Muhâsibîlah yang berpikir orisinal; sementara Al-Ghazâlî, karena kecerdasan dan pengetahuannya yang lebih luas, mampu mengembangkan dan menambah untuk kemudian menyempurnakan ajarannya tentang kehidupan beragama, dalam hubungan dengan Tuhan maupun dengan manusia.¹²⁹

Di pihak lain, Arberry menuduh bahwa dalam *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, Al-Ghazâlî sangat banyak mencontoh dari *Kitâb al-Tawâhhum*.¹³⁰

Tentu saja akan sangat menarik untuk menguji klaim-klaim ini secara lebih teliti, tetapi hal tersebut jelas di luar skop pembahasan kita sekarang ini. Untuk kali ini kita padakan dengan mengatakan bahwa Al-Ghazâlî berhutang banyak kepada para pendahulunya—sesuatu hal yang alami belaka dalam kerja intelektual seorang ilmuwan. Di pihak lain, para sufi yang datang belakangan, justru berhutang kepada Al-Ghazâlî, barangkali lebih banyak dari pada hutang Al-Ghazâlî kepada para pendahulunya. Kebesaran seorang intelektual, di satu sisi, terdiri atas kemampuannya menyerap dan memahami tradisi pengkajian sebelumnya dan kemampuannya untuk mengembangkan dan melanjutkan tradisi itu di sisi lain.

Seperti telah disebutkan di atas, Al-Ghazâlî hidup pada periode 'rekonsiliasi' tasawuf dengan perkembangan intelektual Islam pada umumnya (khususnya dengan pandangan-pandangan para ulama fikih dan *kalâm*). Lalu, bidang inilah persisnya

¹²⁹ *Ibid.*, hal. 280; dan mengenai detail pengaruh ini, lihat hal. 269-279.

¹³⁰ Arberry, *Revelation*, hal. 64.

Al-Ghazâlî mengukir prestasinya yang paling gemilang sekaligus mempersembahkan sumbangan paling besar bagi perkembangan tasawuf. Dalam sejarah tasawuf, al-Qusyayrî (w. 464/1072) secara umum dianggap sebagai orang yang menyelesaikan formulasi doktrin-doktrin spiritual tasawuf. Al-Qusyayrî lah yang menyelesaikan pemberian definisi bagi istilah-istilah teknis tasawuf, yang menjadikan tasawuf sebagai sistem pemikiran dan gaya hidup yang terdefiniskan secara lebih jelas.¹³¹ Tetapi, peristiwa yang paling menentukan bagi tasawuf, yakni rekonsiliasinya dengan perkembangan intelektual Islam yang lebih luas, masih menanti sentuhan akhir kecerdasan Al-Ghazâlî.

Dengan pengetahuannya yang sangat luas dalam ilmu-ilmu yang diakui secara luas, Al-Ghazâlî disegani oleh semua ilmuan, kecuali yang paling tradisional dan berpikiran sempit. Pendidikannya di bidang fikih dan *kalâm* memberinya kualifikasi untuk mewarnai karya-karya sufinya dengan rasio yang halus dan sensitif, satu pemikiran yang penuh bakat dan inventif. Dia menguasai semua terminologi para filosof dan para *mutakallim*. Ketika kepada bakat intelektual ini ditambahkan pengetahuan teoretis dan pengalaman personal kehidupan sebagai seorang sufi, Al-Ghazâlî benar-benar siap dan mampu untuk menyempurnakan pekerjaan yang mana Abû Thâlib al-Makkî, Al-Kalâbâdzî dan Al-Qusyayrî telah berjuang keras untuk menyelesaikannya. Sejak itu tasawuf, paling tidak dalam bentuknya yang “sederhana”, diterima sebagai ilmu Islam, dan sebagai satu cara yang masuk akal dan terpuji.¹³²

¹³¹ Arberry, *Sufism*, hal. 74.

¹³² *Ibid.*, hal. 83. Untuk uraian lebih detail mengenai peran Al-

Namun demikian perlu dicatat bahwa pandangan yang menempatkan Al-Ghazâlî sebagai pemeran terbesar dalam proses rekonsiliasi ini telah mulai dipertanyakan, khususnya oleh George Makdisi. Makdisi mengemukakan bahwa pandangan tersebut adalah hasil dari banyaknya kajian mengenai Al-Ghazâlî dibanding mengenai ulama lain yang sezaman dengannya. Pandangan ini menurutnya lahir dari ketidakseimbangan eksploitasi sumber sejarah intelektual Islam abad menengah; dan hasilnya terlalu membesar-besarkan peran Al-Ghazâlî.¹³³ Tentulah akan sangat menarik menanti saat di mana keseluruhan sumber sejarah intelektual Islam diletakkan di atas meja pengkajian serius, sehingga gambar seimbang seperti diindikasikan Makdisi bisa disaksikan bersama.

C. BIOGRAFI AL-GHAZÂLÎ: SEBUAH CERMIN

Untuk menutup bab ini akan dikemukakan beberapa sisi menarik dari pendidikan Islam zaman Al-Ghazâlî yang secara khusus ditarik dari pengalamannya sendiri. Kesimpulan yang ditarik dari biografi intelektual Al-Ghazâlî ini diharapkan

Ghazâlî dalam proses ini, lihat Bab 8 dari Yehya S. Al-Dijaili, "An Inquiry Into the True Relationship Between Sufism and Islam," (Disertasi, California Institute of Asian Studies, 1974), hal. 159-174.

¹³³ Lihat, misalnya, George Makdisi, "Hanbalite Islam," dalam Meril L. Swartz (ed. terj.) *Studies in Islam* (New York: Oxford University Press, 1981), hal. 243; *idem*, "Remarks on Traditionalism in Islamic Religious History," dalam Carl Leiden (ed.) *The Conflict of Traditionalism and Modernism in the Muslim Middle East* (Austin, Texas: The Humanities Research Center, The University of Texas, 1966), hal. 87.

dapat mewakili realitas dan tren umum pendidikan Islam kala itu.

Pertama, dukungan sosial yang baik terhadap pendidikan. Kenyataan bahwa Al-Ghazâlî lahir ke dalam sebuah keluarga sederhana yang kemudian menjadi yatim pada usia muda adalah menarik, terutama dalam kaitan dengan keberhasilannya di bidang pendidikan. Sejarah hidupnya menunjukkan bahwa dia berada di tengah sebuah masyarakat yang memberikan dukungan kuat terhadap aktivitas pendidikan. Masyarakatnya ternyata memberikan dukungan yang baik sehingga memberikan kemungkinan bagi seorang anak yatim seperti Al-Ghazâlî untuk mendapatkan kemungkinan mobilitas vertikal yang mengesankan. Kesempatan untuk memperoleh pendidikan adalah prasyarat awal bagi seseorang untuk berkembang dan menjadi seorang terdidik dan kemudian berkontribusi terhadap perkembangan masyarakatnya.

Kedua, pendidikan Islam sudah mengembangkan berbagai lembaga pendidikan yang cukup maju. Biografi Al-Ghazâlî menjelaskan bahwa dia memperoleh pendidikan tingginya di Madrasah Nizamiyah Nisyapur dengan guru besar Imam al-Haramayn al-Juwayni. Al-Ghazâlî memang dilahirkan dan menjalani pendidikannya ketika peradaban Islam telah berhasil mengembangkan lembaga pendidikan yang baik. Madrasah merupakan wujud nyata kepedulian umat Islam terhadap pendidikan di satu sisi dan kematangan perkembangan lembaga pendidikan Islam di sisi lain. Madrasah adalah sebuah lembaga yang khusus dikembangkan untuk mewadahi kegiatan pendidikan tinggi. Al-Ghazâlî ternyata berhasil mengambil manfaat maksimal dari keberadaan madrasah: dia belajar

di madrasah dan pada puncak karir intelektualnya menjadi guru besar di madrasah Nizamiyah lainnya di Baghdad.

Ketiga, mobilitas ilmuan yang tinggi. Pengalaman Al-Ghazâlî menunjukkan bahwa para pelajar masanya menikmati mobilitas yang cukup tinggi dan mampu menelusuri karir pendidikannya dengan berpindah-pindah dari satu kota ke kota lain, yang sering kali melibatkan ratusan mil perjalanan. Sebagaimana kita lihat di atas Al-Ghazâlî memulai pendidikannya di Thûs, kota kelahirannya, kemudian di Jurjan, kembali ke Thûs, pindah ke Nisyapur, sebelum dia menetap di Baghdad sebagai seorang ilmuan besar. Sebagai seorang ilmuan-sufi, perjalanannya kemudian dilanjutkan dengan rangkaian baru yang mencakup kota-kota Damaskus, Jerussalem, Aleksandria, Makkah dan Madinah. Jika kita mempertimbangkan latar belakang abad menengah—dengan segala keterbatasan teknologi transportasi yang ada—tidak dapat dimungkiri bahwa rangkaian perjalanan ini adalah sesuatu yang luar biasa, namun biasa dilakukan oleh para penuntut ilmu zaman Al-Ghazâlî.

Keempat, keterbukaan terhadap gagasan-gagasan baru. Al-Ghazâlî menampilkan diri sebagai seorang penuntut ilmu yang sangat terbuka dan siap untuk menelusuri seluruh relung perkembangan ilmu pengetahuan zamannya. Dia memulai pendidikan di madrasah, dan karenanya menjadi seorang ahli fikih dan ahli *kalâm* yang sangat mumpuni di bawah bimbingan guru-gurunya, terutama sekali Al-Juwayni. Tampaknya, keahlian pada dua bidang ini mengacu pada konsentrasi kurikulum madrasah yang memang berkisar pada fikih dan *kalâm*. Tetapi Al-Ghazâlî tidak membatasi pencarian ilmiahnya pada kedua bidang itu saja. Rasa ingin tahu dan berbagai

faktor sosio religius mendorongnya untuk juga mempelajari filsafat, tasawuf, dan lain-lain. Al-Ghazâlî membuka dirinya terhadap semua lini pengembangan ilmu pengetahuan yang tersedia di depannya, dan dia mencapai prestasi tinggi di setiap bidang ilmu yang ditekuninya.

Kelima, penguasaan banyak cabang ilmu. Keterbukaannya terhadap semua ilmu pengetahuan menjadi dasar yang kokoh untuk kemudian menjadikan Al-Ghazâlî seorang ilmuan multi-disipliner. Namanya menjadi otoritas dalam banyak bidang kajian ilmu pengetahuan. Dia pun meninggalkan khazanah lektur yang luar biasa berharga pada banyak bidang kajian ilmu pengetahuan. Setelah zamannya berlalu hampir satu milenium, buku-buku karyanya masih menjadi referensi primer dalam kajian-kajian *kalâm*, filsafat, fikih, tasawuf, pendidikan, dan akhlak. Karya-karya tersebut juga masih terus menjadi objek pengkajian ilmiah yang menarik minat banyak mahasiswa dan ilmuan.

Keenam, sufisme di ujung perjalanan. Setelah menekuni berbagai bidang ilmu pengetahuan yang berkembang di zamannya dan mencapai prestasi tinggi di berbagai bidang, Al-Ghazâlî akhirnya menemukan keteduhan dan berlabuh nyaman dalam tasawuf. Orang dapat berkata apa saja tentang karir intelektual Al-Ghazâlî. Akan tetapi, dia sendiri menyatakan dengan tegas bahwa dahaga dan rasa ingin tahunya hanya tersahuti setelah dia memasuki dunia tasawuf. Perjalanan ilmiah panjang yang ditempuh oleh Al-Ghazâlî telah menghadapkannya kepada tantangan internal psikologis yang hampir merenggut nyawanya. Penelitian dan pandangan-pandangannya juga menyeretnya ke dalam pusaran berbagai kontroversi yang terbukti dapat

dilaluinya dengan baik. Tetapi akhirnya ketenangan ditemukannya dalam tasawuf: Al-Ghazâlî memilih mengakhiri episode petualangan hidupnya dengan membenamkan diri dalam olah jiwa pendekatan kepada Allah swt.



BAB II

KONSEP ILMU PENGETAHUAN AL-GHAZÂLÎ

Al-Ghazâlî diakui sebagai seorang yang memberi kontribusi besar terhadap wacana tentang epistemologi Islam. Karenanya dia memperoleh apresiasi yang tinggi dalam konteks ini baik pada zaman klasik maupun dalam wacana-wacana yang lebih belakangan.¹ Beberapa di antara karyanya yang relevan terhadap tema ini mencakup *Ihyâ' 'Ulum al-Din*, *Ma'ârij al-Quds fî Madârij Ma'rifat al-Nafs*, *Mi'yâr al-'Ilm*, *Al-Mustashfâ fî 'Ilm al-Ushul*, *Mizân al-'Amal*,

¹ Misalnya, karya-karya Al-Ghazâlî menempati posisi penting sebagai referensi dalam wacana islamisasi ilmu pengetahuan, khususnya pada pembahasan-pembahasan mengenai epistemologi. Ilmuan-ilmuan semacam Ismail Raji al-Faruqi, Ziauddin Sardar, Syed Muhammad Naquib al-Attas, Seyyed Hossein Nasr, Fazlur Rahman, dan Osman Bakar menjadikan Al-Ghazâlî sebagai salah satu referensi utama dalam upaya menjelaskan epistemologi Islam dalam konteks dunia kontemporer.

Al-Risâlah al-Laduniyyah, Misykât al-Anwâr, dan Al-Munqiz min al-Dhalâl. Pembahasan Al-Ghazâlî tentang tema ini terbilang sangat komprehensif, mulai dari perangkat-perangkat psikologis manusia, mekanisme kerja perangkat psikologis tersebut dalam kaitan perolehan ilmu pengetahuan, klasifikasi teoretis ilmu pengetahuan, hingga aspek moral dari ilmu pengetahuan.

A. 'AQL, QALB, RÛH, DAN NAFS²

Beberapa istilah perlu diperjelas untuk lebih memudahkan memahami pembahasan Al-Ghazâlî tentang psikologi; yang terpenting adalah: *'aql* (akal), *qalb* (hati), *rûh* (nyawa) dan *nafs* (jiwa). Masing-masing istilah ini memiliki dua pengertian, pengertian material dan pengertian psikologis. Dalam pengertiannya yang *pertama*, *'aql* adalah pengetahuan yang dapat dikategorikan ke dalam tiga bagian:³

1. Pengetahuan aksiomatis (*al-'ulûm al-dharûriyyah*) yang dengan sendirinya muncul dalam diri manusia pada saat dia mencapai usia tertentu. Ini mencakup pengetahuan tentang kemungkinan sesuatu yang mungkin (*jawâz al-jâ'izât*) dan kemustahilan yang mustahil (*istihâlat al-mustahîlât*), seperti bahwa tiga adalah lebih banyak dari

² Bagian ini pernah dipublikasikan sebagai sebuah makalah berjudul "Al-Ghazâlî Tentang Psikologi Belajar," dalam Sudarnoto A. Hakim, Hasan Asari, dan Yudian W. Asmin (ed.), *Islam Berbagai Perspektif* (Yogyakarta: LPMI, 1995), hal. 3-15. Di sini dimuat kembali tanpa perubahan berarti.

³ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 90-91.

- dua atau bahwa sebuah benda tidak mungkin berada pada lebih dari satu tempat dalam waktu yang bersamaan;
2. Pengetahuan yang diperoleh melalui pengalaman dan interrelasi dengan lingkungan. Pengetahuan jenis ini bertambah sejalan dengan penambahan pengalaman seseorang. Lalu, akumulasi pengalaman manusia dapat mengalami sistematisasi sehingga menjadi pengetahuan yang lebih kompleks. Dalam artian ini, kata *'aql* adalah lawan dari istilah *jahl* (kebodohan); dan
 3. Pengetahuan yang memungkinkan seseorang mengembangkan kemampuan mengendalikan diri dan hawa nafsunya, sehingga tidak lagi terjebak dengan kesenangan-kesenangan temporer yang pada akhirnya berakibat buruk.

Dalam pengertian *'aql* yang *kedua*—dan ini yang lebih penting—*'aql* berarti sebuah kualitas (*washf*) yang membedakan manusia dari hewan dan yang memungkinkannya memahami ilmu-ilmu spekulatif (*al-'ulûm al-nazariyyah*) serta menyadari operasi mental psikologis yang terjadi dalam dirinya. Secara sederhana *'aql* dalam pengertian ini adalah piranti penyerap pengetahuan (*al-mudrik lil-'ûlum*).⁴

Qalb, seperti halnya *'aql*, mempunyai dua pengertian. Sebagai entitas fisik, *qalb* tidak lain adalah hati, segumpal daging yang tergantung dalam rongga dada sebelah kiri manusia; dan ini sama sekali tidak menjadi fokus perhatian kita di sini. Pengertian kedua menyatakan bahwa *qalb* adalah esensi paling mendasar dari manusia yang dapat menalar dan mengetahui

⁴ *Ibid.*, hal. 91.

informasi atau pengetahuan (*haqîqat al-insân al-mudrik al-âlim*). Dalam definisi kedua ini, kita melihat persamaan yang mendasar dengan definisi 'aql yang kedua. *Rûh*, sebagai piranti psikologi adalah sama dengan *qalb*, meskipun dalam definisi materialnya berbeda. *Rûh* adalah materi halus yang merupakan tonggak kehidupan manusia. Kehilangannya berarti kematian. Materi halus ini bersumber dalam *qalb* material, yang disebarkan oleh darah ke seluruh bagian tubuh manusia. Terminologi terakhir adalah *nafs*, yang juga memiliki dua pengertian. Pertama, entitas immaterial yang merupakan sumber dari sifat-sifat negatif manusia, seperti marah, dengki, dan sebagainya. Kedua, *nafs* dapat berarti esensi manusia yang berfungsi sebagai tempat penyimpanan pemahaman-pemahaman dan pengetahuan (sama dengan 'aql dalam definisinya yang kedua).⁵

B. AL-MUDRIK DAN DAYA-DAYANYA

Pembicaraan terminologis di atas dengan jelas menunjukkan adanya kesimpang siuran dan tumpang tindih pengertian antara 'aql, *qalb*, *rûh* dan *nafs*, terutama pada sisi definisi psikologisnya. Keadaan ini tampaknya diakibatkan oleh pendekatan Al-Ghazâlî sendiri terhadap peristilahan tersebut. Karya-karyanya yang mengandung pembahasan tentang peristilahan tersebut ditulis dengan bermacam pendekatan, mulai dari pendekatan

⁵ Abu Hamid al-Ghazâlî, *Ma'ârij al-Quds fî Madârij Ma'rifat al-Nafs* (Mesir: Mathba'ah al-Sa'âdah, 1927), hal. 11-16; *idem*, *Rawdhat al-Thâlibîn wa-'Umdat al-Sâlikîn*, ed. Muhammad al-Bakhîr (Beirut: Dâr al-Nahdhah al-Hadîtsah, tt.), hal. 59-61; *idem*, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 3-4.

kalâm, filsafat, sampai tasawuf; dan pendekatan tersebut secara otomatis memberikan nuansa yang berbeda. Kita dapat dengan aman mengatakan bahwa Al-Ghazâlî adalah salah satu ilmuwan klasik yang membahas tema ini secara sangat luas dan komprehensif.⁶ Akan tetapi, di tengah variasi dan kompleksitas pembahasan Al-Ghazâlî, terdapat satu faktor kesamaan yang memungkinkan kita mengambil generalisasi dan penyederhanaan istilah untuk memudahkan pembicaraan selanjutnya, yaitu bahwa semuanya (keempat istilah) berfungsi sebagai alat penyerap informasi dan memperoleh pengetahuan. Dalam istilah Al-Ghazâlî, semuanya adalah *al-mudrik lil-'ulûm*. Pada pembahasan berikutnya kita akan menggunakan istilah '*al-mudrik*' untuk merujuk pada piranti manusia yang memungkinkannya memperoleh pengetahuan, meskipun dalam karya-karya Al-Ghazâlî istilah yang digunakan dapat bervariasi seputar empat istilah di atas.

Piranti penangkap pengetahuan ini oleh Al-Ghazâlî dibagi menjadi dua aspek: aspek eksternal, yaitu panca indera yang lima, yang tidak akan menjadi perhatian kita dalam kesempatan ini. Aspek lain yang lebih penting adalah aspek internal psikologis yang dapat dirinci menjadi lima daya. Diskusi tentang kelima daya ini dapat ditemui dalam beberapa karya Al-Ghazâlî dengan penggunaan terminologi yang saling berbeda, meskipun tidak

⁶ Kenyataannya adalah bahwa Al-Ghazâlî menjadi rujukan favorit bagi beberapa ilmuwan kontemporer yang menekuni psikologi Islam. Dapat dikatakan bahwa Al-Ghazâlî memberikan kontribusi yang sangat signifikan terhadap upaya pembangunan disiplin psikologi modern belakangan ini.

terlalu jauh. Perbedaan ini akan dijelaskan secara ringkas pada bagian selanjutnya.

Dalam *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn* lima daya tersebut adalah akal sehat (*common sense, hiss al-musytarak*), daya imajinasi (*takhayyul*), daya fikir (*tafakkur*), daya ingat (*tadzakkur*), dan daya pemeliharaan/hafalan (*al-hifz*). Kesemuanya ini termasuk dalam apa yang dia sebut dengan 'tentara hati' (*junûd al-qalb*).⁷ Dalam karya lain yang lebih tua, *Mîzân al-'Amal*, diskusi tentang lima daya ini dia masukkan dalam pembahasan tentang jiwa animal (*al-nafs al-hayawâniyyah*) dan diwakili oleh istilah-istilah: *al-khayyâliyyah*, *al-hâfizah*, *al-wahmiyyah*, *al-dzâkirah* dan *al-mufakkirah*.⁸ Apa yang membedakan *Mîzân al-'Amal* dari *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn* adalah penggunaan istilah *al-wahmiyyah* pada tempat *al-hiss al-musytarak*: meskipun kedua istilah merujuk pada daya yang sama, dan karenanya tidak berarti adanya perbedaan esensial.

Pembahasan yang sama dapat pula ditemukan dalam *Ma'ârij al-Quds*. Dalam kitab ini pembagian daya ini ditawarkan dalam susunan yang sedikit berbeda dan disebut sebagai daya-daya penyerap pengetahuan (*al-quwâ al-mudrikah*), yang terdiri atas: *al-hiss al-musytarak*, *al-khayyâliyyah*, *al-wahmiyyah*, *al-hâfizah* dan *al-dzâkirah*.⁹ Di samping itu, dalam gaya yang sedikit berbeda, pembahasan ini juga muncul dalam karyanya yang lain, *Misykât al-Anwâr*. Dalam kitab ini, daya-

⁷ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 6.

⁸ Abu Hamid Al-Ghazâlî, *Mîzân al-'Amal* (Mesir: Mathba'ah Kurdistân al-'Ilmiyyah, 1328H), hal. 24-26.

⁹ Al-Ghazâlî, *Ma'ârij al-Quds*, hal. 47-50.

daya tersebut muncul sebagai lima tingkatan jiwa manusia (*marâtib al-arwâh al-basyariyah*), yang terdiri atas: *al-hassâs* (panca indera), *al-rûh al-khayyâli* (jiwa imajinatif), *al-rûh al-'aqlî* (jiwa intelektual), *al-rûh al-fikrî* (jiwa nalar) dan *al-rûh al-qudsî al-nabawî* (jiwa kenabian transendental).¹⁰

Kelihatannya, apa yang terjadi adalah bahwa Al-Ghazâlî menggunakan terminologi yang berbeda-beda dalam pembahasan daya-daya yang pada esensinya adalah sama mulai dari *junûd al-qalb* dalam *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, *al-nafs al-hayawâniyyah* dalam *Mîzân al-'Amal*, *al-quwâ al-mudrikah* dalam *Ma'ârij al-Quds*, sampai kepada *al-arwâh al-basyariyyah* dalam *Misykât*. Seseorang tentunya dapat bertanya, kenapa hal ini terjadi, dan apakah itu tidak berarti ketidakkonsistenan atau malah pertentangan dalam pemikiran penulisannya. Ini akan dapat dipahami bila kita melihat sifat dari masing-masing buku tersebut dan memahami waktu dan latar belakang penulisannya¹¹

¹⁰ Abu Hamid Al-Ghazâlî, *Misykât al-Anwâr*, ed. A. A. 'Affî (Kairo: Dâr al-Qawmiyyah lil-Thibâ'ah wal-Nasyr, 1964), hal. 76-77; terj. W.H.T. Gairdner (London: Royal Asiatic Society, 1924), hal. 81-82.

¹¹ Al-Ghazâlî adalah seorang ilmuan yang tulisannya menimbulkan kontroversi di kalangan pembaca pada masa belakangan. Tidak terlalu sulit untuk mencari contoh di mana dia mengemukakan dua pandangan yang berbeda pada dua karya yang berbeda (bahkan terkadang pada karya yang sama). Karya Al-Ghazâlî sulit untuk dipahami secara benar tanpa mengetahui konteks waktu, perkembangan ilmiah pada umumnya, serta perkembangan intelektual spiritualnya sendiri, di mana satu karya ditulis. Persoalan bertambah serius dengan banyaknya karya yang dinisbahkan kepada Al-Ghazâlî, tetapi keasliannya diragukan. Persoalan ini terbukti telah menjadi satu lapangan penelitian tersendiri yang kaya dan sekaligus rumit, hingga menarik perhatian ilmuan-ilmuan besar. Sekedar contoh, lihat W. Montgomery Watt, "The Authenticity of the Works Attributed to Al-Ghazâlî," dalam *Journal of the Royal Asiatic*

dalam konteks perkembangan intelektual dan spiritual Al-Ghazâlî sendiri.¹²

Secara kronologis, *Mîzân al-'Amal* adalah karya yang paling tua dari empat karya yang terlibat dalam diskusi ini. Karya ini ditulis saat Al-Ghazâlî menjadi guru besar di Madrasah Nizamiyah Baghdad, saat dia baru saja menyelesaikan penelitiannya tentang filsafat, dan ketika dia berada di ambang pintu peralihannya kepada tasawuf.¹³ Oleh karena itu, karya ini dengan jelas memiliki ciri filosofis dan ciri sufistik sekaligus. Penggunaan istilah "*al-nafs al-hayawâniyyah*", kemungkinan besar, adalah peminjaman dari para filosof, dimana istilah ini memiliki sirkulasi yang luas. Al-Ghazâlî menulis *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn* semasa pengasingan sufinya setelah terlebih dahulu memutuskan untuk meninggalkan Baghdad dan mengembara ke berbagai penjuru Timur Tengah dan Mesir selama sepuluh tahun. Sebagian besar dari *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn* dia tulis di Damaskus dan Jerussalem, saat dia telah benar-benar yakin bahwa tasawuf adalah

Society (1952), hal. 24-45; George F. Hourani, "A Revised Chronology of Ghazâlî's Writings," *Journal of the American Oriental Society*, vol. 104 (1984), hal. 289-302; dan `Abd al-Rahmân Badawî, *Mu'allafât Al-Ghazâlî* (Uni Emirat Arab: Majlis al-'Alâ li-Ri'âyat al-Funûn wal-'Ulûm al-Ijtimâ'iyah, tt). Yang terakhir ini menghimpun sebagian besar informasi penelitian sebelumnya.

¹² Lihat Bab terdahulu; Zarînkûb, *Al-Farâr min al-Madrasah* dan Watt, *Muslim Intellectual*.

¹³ Hourani, "A Revised Chronology," hal. 294. Lihat juga Watt, "The Authenticity," 38-40, di mana keaslian *Mîzân al-'Amal* didiskusikan. Menurut Watt, *Mîzân al-'Amal* dalam bentuknya yang kita kenal sekarang, kemungkinan besar telah mengalami modifikasi dengan penambahan beberapa materi baru, meskipun materi intinya tetap merupakan pemikiran Al-Ghazâlî.

jalan yang terbaik untuknya.¹⁴ Berkaitan dengan masalah ini, Sherif mengatakan bahwa penggunaan istilah “*junud al-qalb*” adalah indikasi keengganan Al-Ghazâlî untuk menggunakan istilah filosofis, yaitu “*al-nafs al-hayawâniyyah*”, seperti dia lakukan dalam *Mîzân al-Amal*.¹⁵ Istilah, “*al-quwâ al-mudrikah*” kelihatannya memang sesuai dengan kitab *Ma’ârij al-Quds*, sebab ini adalah sebuah karya yang pada dasarnya membicarakan pendekatan psikologis dan sufis terhadap tawhid. Dalam *Misykât al-Anwâr*, Al-Ghazâlî menggunakan “*al-arwâh al-basyariyyah*”, sebuah konsep yang baru muncul dalam pemikiran sufinya yang lebih matang. *Misykât al-Anwâr* memang termasuk dalam kelompok karya-karya Al-Ghazâlî yang, dalam ungkapan Gairdner, “mewakili pemikiran tasawufnya yang paling matang.”¹⁶

C. MEKANISME PSIKOLOGIS PROSES BELAJAR

Kita tidak akan memperpanjang pembicaraan tentang pembagian dan perbedaan istilah yang digunakan Al-Ghazâlî untuk piranti-piranti psikologis tersebut. Persoalan yang lebih esensial adalah bahwa kesemuanya mempunyai fungsi penting dalam proses manusia memperoleh pengetahuan,

¹⁴ Badawî, *Mu'allafât*, hal. 16; Hourani, “A Revised Chronology,” hal. 297.

¹⁵ Mohammed Ahmad Sherif, *Ghazâlî's Theory of Virtue* (Albany: SUNY Press, 1975), hal. 27.

¹⁶ W.H.T. Gairdner, “Al-Ghazâlî's *Mishkât al-Anwâr* and the Ghazâlî Problem,” *Der Islam*, vol 5 (1914), hal. 121. Watt, “The Authenticity,” hal. 44, memasukkan *Misykât* ke dalam periode yang dia sebut dengan ‘periode *dzawq*’, ketika konsep Al-Ghazâlî tentang *al-rûh al-qudsî al-nabawî* telah berkembang secara penuh.

atau dalam bahasa yang lebih teknis, dalam proses belajar. Piranti-piranti *al-mudrik* ini bekerja sebagai satu tim atau sistem, masing-masing menjalankan fungsinya sendiri, dalam proses seseorang memperoleh pengetahuan.

Secara ringkas, proses kerja dari piranti-piranti tersebut adalah sebagai berikut ini. Ketika seseorang berhubungan dengan sebuah objek melalui panca inderanya, dia akan memperoleh bayangan dari objek tersebut pada bagian imajinasi (*al-khayyâl*) dari otaknya. Bayangan ini dapat bertahan di sana dengan beroperasinya piranti penyimpan (*al-hâfizah*). Dengan adanya bayangan yang tersimpan baik, sekarang, dengan menggunakan piranti berfikir (*al-fikr*), seseorang itu dapat melakukan proses rasionalisasi tentang bayangan yang disimpan oleh piranti penyimpan (*al-hâfizah*) tadi. Akan tetapi proses berfikir dan rasionalisasi membutuhkan lebih dari satu bayangan, untuk pelengkap, pembanding, dan sebagainya. Di sinilah piranti ingatan (*al-dzâkirah*) berfungsi dengan memanggil kembali bayangan-bayangan lama yang tersedia dalam perbendaharaan (*al-hâfizah*). Akhirnya, bayangan sensoris (indrawi) yang telah mengalami proses tersebut akan dicocokkan dengan akal sehat (*al-hiss al-musyarak, common sense*).¹⁷ Pada akhir proses tersebut, seseorang sudah akan mampu membangun pemahamannya sendiri tentang objek tersebut.

Di tempat lain Al-Ghazâlî memberikan satu ilustrasi menarik untuk menggambarkan bagaimana *al-mudrik* dengan segala pirantinya berfungsi dalam proses belajar. *Al-mudrik*,

¹⁷ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 6.

begitu Al-Ghazâlî, untuk seorang manusia tak ubahnya seperti seorang raja untuk sebuah kerajaan. Daya imajinasi (*al-quwwah al-khayyâliyyah*) bekerja untuk sang raja dan bertanggung jawab tentang sistem pos (*shâhib barîd*), sebab segala jenis informasi sensoris datang dan sampai kepada *al-mudrik* melalui daya ini. Daya penyimpanan (*al-quwwah al-hâfizah*) adalah bendaharawan yang bertanggung jawab atas soal penyimpanan informasi yang dikirim lewat daya imajinasi. Organ-organ yang berhubungan dengan kemampuan berbicara adalah ibarat juru bicara raja, dan tangan tak obahnya seperti juru tulisnya. Indera yang lima mengabdikan kepada raja sebagai ahli-hali spionase (*al-jawâsis*) dan masing-masing bertanggung jawab atas penangkapan jenis informasi tertentu: mata untuk hal-hal yang berhubungan dengan warna, telinga untuk objek suara, dan seterusnya. Dengan menggunakan kelima petugas inilah berbagai jenis informasi dari luar diintai, lalu, melalui sistem pos, dikirim ke bagian penyimpanan, yang kemudian akan menampilkannya di depan sang raja sesuai permintaan. Sang raja, *al-mudrik*, kemudian akan memilih dan mengolah informasi yang sesuai dengan kebutuhan untuk menjamin keberlangsungan kerajaannya.¹⁸

¹⁸ *Ibid.*, hal. 9; Analogi yang mirip digunakan Al-Ghazâlî dalam *Ma'ârij al-Quds*, hal. 106. Signifikansi dari daya sensoris dalam perolehan pengetahuan, sebelumnya telah dikemukakan oleh filosof Ibn Sînâ yang menyatakan bahwa daya sensoris menyediakan bahan baku untuk kemudian diproses secara intelektual; Lihat Rahman, *Avicenna's Psychology*, hal. 54-56. Bandingkan dengan teori Ikhwân al-Shafâ' dalam *Rasâ'il Ikhwân al-Shafâ' wa-Khillân al-Wafâ'*, ed. Khayr al-Dîn al-Zarkâlî (Mesir: Al-Mathba'ah al-'Arabiyyah, 1928), III, hal. 14-18. Paling

Dengan daya-daya tersebut dan fungsinya masing-masing, proses ‘mengetahui’ melibatkan tiga elemen dasar: 1) daya penangkap pengetahuan (*al-mudrik*);¹⁹ 2) realitas atau objek yang diketahui; dan 3) jatuhnya bayangan objek dalam *al-mudrik*. Setidaknya Al-Ghazâlî memberikan dua analogi untuk memperjelas proses ini. *Pertama*, objek yang diketahui terrefleksi dalam *al-mudrik* seperti sebuah benda terrefleksi pada sebuah cermin. *Kedua*, proses ini dapat pula dianalogikan dengan orang yang memegang sebuah pedang; tangan mewakili *al-mudrik*, pedang adalah objek yang diketahui, dan ‘memegang’ sama dengan ‘mengetahui’. Ilustrasi kedua ini, menurut Al-Ghazâlî, meskipun mudah dimengerti, tidak sebaik ilustrasi pertama, sebab di sini tangan dapat memegang pedang yang sebenarnya (*al-mudrik* tidak menangkap objek secara langsung, tetapi hanya bayangannya). Yang pertama (ilustrasi cermin) lebih dekat dengan proses mengetahui yang sebenarnya.²⁰

Di tempat lain, Al-Ghazâlî menambahkan elemen keempat pada proses ini, yaitu cahaya (*nûr*) yang memungkinkan terjadinya refleksi. Dengan menggunakan ilustrasi cermin yang sama, di sini dia mengatakan bahwa refleksi tidak mungkin terjadi tanpa adanya cahaya yang menerangi, meskipun tiga elemen pertama telah ada. Lebih jauh dia mengatakan bahwa

tidak dalam konsep-konsep psikologis Al-Ghazâlî sangat terpengaruh oleh ide-ide Ibn Sînâ. Untuk analisa tentang pengaruh ini, lihat M. Husaynî Abû Sa’dah, *Al-Âtsâr al-Sînâwîyah fî Madzhab al-Ghazâlî fî al-Nafs al-Basyariyyah* (Kairo: T.P., 1991).

¹⁹ Istilah yang digunakan Al-Ghazâlî di sini adalah *qalb* yang ketika digunakan merujuk pada *al-mudrik* memiliki arti yang sama dengan ‘*aql*’.

²⁰ Al-Ghazâlî, *Ihyâ’ ‘Ulûm al-Dîn*, III, hal. 12.

dalam terminologi agama, elemen keempat ini sering kali disebut dengan malaikat Jibril, sementara dalam terminologi filsafat elemen yang sama disebut Akal Universal yang berfungsi sebagai saluran masuknya pengetahuan ke dalam pikiran manusia.²¹

Di sini terlihat bahwa Al-Ghazâlî meyakini satu pandangan yang agak idealistik, meyakini otonomi akal (*al-mudrik*) dan tersedianya objek yang diketahui secara independen sebelum proses refleksi, dan meletakkan proses mengetahui (refleksi) dalam tatanan aktivitas manusia yang alami. Dia sendiri cenderung menekankan hal ini, dan selanjutnya mengatakan tentang ilustrasi yang dia kemukakan: cermin dan objek yang direfleksikan telah ada sebelum proses refleksi terjadi, demikian juga halnya dengan tangan dan pedang, telah ada sebelum proses memegang terjadi.²² Maka apa yang terjadi adalah bahwa manusia memperoleh bayangan realitas objek sebagaimana direfleksikan oleh *al-mudrik* (jiwa/akalnya), dan bayangan tersebut membentuk pemahamannya tentang realitas. Proses refleksi (pencerminan) inilah yang merupakan inti dari kegiatan 'belajar' atau 'memperoleh pengetahuan'.

Sisi lain yang cukup signifikan dalam persoalan pendidikan adalah pengakuan Al-Ghazâlî akan adanya perbedaan individual di antara manusia sehubungan dengan kekuatan *al-mudrik* yang mereka miliki. Ini mempunyai korelasi langsung dengan kemampuan belajar. Dalam konteks ini Al-Ghazâlî membagi manusia menjadi tiga kelompok:

²¹ Al-Ghazâlî, *Ma'ârij al-Quds*, hal. 99.

²² Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 12.

1. Para Nabi Allah yang memperoleh sebagian besar pengetahuan mereka tanpa usaha sama sekali.²³ Pengetahuan para Nabi Allah yang datang kepada mereka melalui proses pewahyuan lebih merupakan hidayah dan pemberian dari Tuhan. Karena itu, sesungguhnya, ada anggapan bahwa proses para Nabi Allah memperoleh wahyu tidak terlalu tepat untuk dikategorikan sebagai sebuah proses belajar sebagaimana dipahami dalam lingkup ilmu pendidikan kontemporer.
2. Orang-orang jenius yang dapat belajar dengan cepat dan menyerap informasi yang banyak dalam waktu singkat. Mereka adalah orang-orang yang dianugerahi Allah swt. kemampuan menyerap pengetahuan dalam kecepatan di atas rata-rata manusia biasa. Orang-orang jenius melahirkan satu kebutuhan akan pendidikan yang khas, sebab di tengah kebanyakan manusia mereka akan merasa bahwa proses belajar begitu lambat.
3. Manusia kebanyakan yang harus berusaha keras untuk

²³ Di sini Al-Ghazâlî menekankan sisi manusiawi dari kenabian dengan menghubungkannya dengan kualitas *al-mudrik* yang dimiliki manusia. Dalam rangkaian fikiran ini, maka seorang yang memiliki daya serap rendah tidak akan mungkin menjadi nabi. Namun dengan mengatakan bahwa mereka memperoleh pengetahuan tanpa usaha berarti Al-Ghazâlî tidak ingin mengabaikan sisi Ilahiyah dari kenabian, yaitu bahwa kekuatan *al-mudrik* bukan merupakan faktor satu-satunya. Dia menghindari kesimpulan Al-Fârâbî yang menyatakan bahwa kenabian merupakan satu proses psikologis, dengan konsekuensi bahwa kenabian dapat diusahakan, meskipun jelas tidak mudah; Lihat Charles M. Stanton, *Higher Learning in Islam: The Classical Period, A.D. 700-1300* (Maryland: Rowman & Littlefield, 1990), hal. 83.

mampu memahami sesuatu.²⁴ Manusia kelompok ketiga ini adalah yang paling banyak di tengah masyarakat dan karenanya merekalah yang paling menjadi perhatian ketika para pakar ilmu pendidikan membicarakan proses pembelajaran dan bagaimana agar proses tersebut dapat berjalan dengan baik.

Perbedaan individual ini mempunyai konsekuensi tersendiri dalam pandangan-pandangan pedagogis Al-Ghazâlî yang lebih praktis, terutama dalam cara pendidik memperlakukan peserta didik. Hal ini akan dibahas lebih lanjut pada bagian tersendiri.

D. HAMBATAN-HAMBATAN BELAJAR

Adanya *al-mudrik* dan tersedianya objek yang akan diketahui tidak dengan sendirinya mengharuskan terjadinya proses mengetahui (refleksi); pembelajaran bukan sesuatu yang niscaya dan otomatis terjadi. Ada beberapa hal yang mungkin menghalangi proses ini dan membuatnya sulit atau malah mustahil. Untuk menjelaskan hal ini, Al-Ghazâlî kembali menggunakan ilustrasi cermin. Ada lima penyebab yang memungkinkan gagalnya sebuah cermin merefleksikan sebuah objek:²⁵

²⁴ Abu Hamid Al-Ghazâlî, *Al-Risâlah al-Laduniyyah*, terj. Margareth Smith, *Journal of the Royal Asiatic Society* (1938), hal. 369-370; *idem*, *Mîzân al-'Amal*, hal. 142-143.

²⁵ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 12; *idem*, *Ma'ârij al-Quds*, hal. 99.

1. Kelemahan material cermin itu sendiri, misalnya bila sebuah cermin terbuat dari materi yang berkualitas rendah. Ini merujuk pada variasi kemampuan bawaan manusia yang telah disebutkan di atas. Kelemahan material dalam hal ini bermakna kelemahan bawaan seseorang, yang menyebabkannya harus mengalami kesulitan belajar. Semakin lemah kapasitas bawaan seseorang maka semakin susah pula dia belajar; dan pada tingkat yang ekstrim seseorang mungkin saja tidak mampu menangkap pelajaran sama sekali.
2. Sebuah noda atau kotoran yang menempel pada cermin, meskipun cerminnya sendiri adalah baik dan sempurna. Ini dapat merujuk pada sangat banyak kemungkinan. Akan tetapi intinya adalah bahwa seseorang yang memiliki kapasitas belajar yang baik pun dapat mengalami keadaan-keadaan tertentu yang tidak memungkinkannya untuk belajar, seperti penyakit atau kelelahan.
3. Kesalahan tempat, misalnya bila objek yang ingin direfleksikan diletakkan terlalu jauh dari atau di belakang cermin. Ini mengacu pada kesalahan metodologis dan prosedural dalam proses belajar seseorang. Kerap kali kegagalan belajar berasal dari penerapan metode yang tidak sesuai atau penyimpangan prosedur belajar dari yang semestinya.
4. Adanya objek lain di antara cermin dan objek yang ingin direfleksikan. Ini merujuk pada terjadinya penghalang atau penghambat belajar dari luar, seperti hambatan ekonomi atau teralihkannya perhatian kepada sesuatu yang lain.

5. Ketidaktahuan orang yang ingin melihat refleksi tentang di mana refleksi harus dicari. Dalam hal ini kesalahan tentunya tidak ada hubungannya dengan cermin atau objek yang direfleksikan.

Sejalan dengan ilustrasi di atas, ada lima penyebab yang dapat mengakibatkan *al-mudrik* tidak mampu menghasilkan refleksi yang benar dari sebuah objek; atau ringkasnya, yang menyebabkan seseorang tidak menghasilkan pengetahuan tentang satu objek.

1. Ketidakmatangan intelektual yang merupakan sesuatu yang natural pada anak-anak. Ketidakmatangannya membuat seorang anak belum siap untuk memperoleh pengetahuan. Pengetahuan di sini tidak mencakup potensi untuk memperoleh pengetahuan dan pengetahuan aksiomatis yang secara alami dimiliki oleh setiap orang. Ketidakmatangan pada dasarnya hanyalah sebuah hambatan yang akan terselesaikan dengan sendirinya seiring dengan proses pematangan fisik dan psikologis seorang individu.
2. Noda atau ketidaksucian spiritual yang mengotori cermin *al-mudrik* dan menghalangi terjadinya proses refleksi. Hal ini dapat terjadi karena banyak melakukan perbuatan dosa dan menuruti syahwat (*katsrat al-syahwat*).²⁶ Dalam hal ini Al-Ghazâlî jelas menerapkan perspektif sufistik, yang menggantungkan kemungkinan terjadinya proses belajar dengan kesucian manusia secara religius.

²⁶ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 12-13; *idem*, *Ma'ârij al-Quds*, hal. 99-100.

3. Penyimpangan. “Sebagaimana halnya tak ada yang dapat terlihat bila sebuah cermin tidak dihadapkan pada sebuah benda atau gambar, demikian pula bayangan sesuatu tidak akan jatuh pada jiwa bila jiwa tersebut menyimpang dari objek yang sebenarnya dicari.”²⁷ Sesuatu yang tidak diperhatikan tidak mungkin diperoleh bayangannya. Menurut Al-Ghazâlî, bahkan jiwa dan fikiran yang jernih sekalipun tetap mempunyai kemungkinan penyimpangan. Seseorang, misalnya, bisa saja disibukkan dengan hal-hal yang bersifat fisik dan material, dan pada waktu yang sama mengabaikan kebenaran-kebenaran yang lebih dalam dan lebih penting.
4. Terdapatnya tabir (*hijâb*) antara seseorang dengan objek atau pengetahuan yang ingin didapatkan. Taqlid atau keterikatan yang terlalu kuat dengan pandangan (mazhab) tertentu dapat menghalangi seseorang dari kebenaran, meskipun dia telah berusaha dan memusatkan perhatiannya pada pencarian kebenaran tersebut. Taqlid dan penganutan yang kaku terhadap satu pandangan membutuhkan seseorang dan membuatnya tak mampu melihat kebenaran di luar pandangan madzhabnya.²⁸
5. Ketidaktahuan orang yang bersangkutan tentang arah dimana kebenaran yang diinginkan harus dicari. Di sini,

²⁷ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 13.

²⁸ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 13; *idem*, *Ma'ârij al-Quds*, hal. 100-101. Uraian tuntas tentang penggunaan istilah 'taqlid' dalam karya-karya Al-Ghazâlî dapat dilihat dalam Hava Lazarus-Yafeh, *Studies in Al-Ghazzâlî* (Jerusalem: The Magnes Press, The Hebrew University, 1975), hal. 488-502.

Al-Ghazâlî tampaknya berbicara tentang pengetahuan baru, yang menurutnya, tidak bisa diperoleh tanpa menggunakan pengetahuan-pengetahuan (refleksi-refleksi) yang lama. Seseorang harus terlebih dahulu mencari dua premis dan mengaturnya dalam cara tertentu yang memungkinkan kedua premis tersebut melahirkan pengetahuan baru yang tidak diketahui sebelumnya. Lagi-lagi Al-Ghazâlî menggunakan ilustrasi tentang seseorang yang ingin melihat bayangan punggungnya di sebuah cermin. Ini hanya bisa terjadi bila dia mempunyai dua cermin dan mengaturnya dalam posisi tertentu. Satu cermin saja hanya akan menghasilkan situasi dimana dia bisa melihat satu bayangan, tetapi jelas bukan bayangan punggungnya, atau dimana bayangan punggungnya memang ada pada cermin, tetapi dia tak dapat melihatnya.²⁹ Dalam ilustrasi ini, sangat jelas bahwa yang dimaksudkan adalah tiga unsur silogisme: kedua cermin adalah dua premis (major dan minor) dan kemungkinan melihat bayangan punggung adalah kesimpulan. Cara bagaimana kedua cermin harus diletakkan mewakili aturan-aturan silogisme.

E. CARA LAIN UNTUK MENGETAHUI

Di samping cara memperoleh pengetahuan melalui proses seperti diuraikan di atas, Al-Ghazâlî mengembangkan bagian lain dari teori belajarnya dengan mengatakan bahwa masih

²⁹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 13; *idem*, *Ma'ârij al-Quds*, hal. 102.

ada cara lain untuk memperoleh pengetahuan. Cara ini sepenuhnya bersifat spiritual, tanpa hubungan apapun dengan dunia materi dan tak melibatkan proses empiris atau rasional sama sekali. Tampaknya, kita dapat mengatakan bahwa yang ini adalah kebalikan dari mekanisme yang telah dibicarakan di atas. Mekanisme ini melampaui batas-batas inderawi dan sangat sufistik. Uraian tentang ini adalah merupakan bagian dari pembahasan tentang keajaiban hati (*'ajâ'ib al-qalb*).

Teori alternatif ini, sekali lagi, diuraikan dengan menggunakan analogi jiwa. Al-Ghazâlî mengibaratkan hati sebagai sebuah kolam yang kosong, pengetahuan adalah ibarat air, dan indera yang lima adalah ibarat anak-anak sungai (*anhâr*). Ada dua cara untuk mengisi kolam tersebut dengan air. Cara yang *pertama* adalah dengan membiarkan atau mengarahkan air ke dalamnya melalui kelima anak sungai, sampai kolam tersebut benar-benar penuh. Ini adalah analogi bagi proses yang telah diuraikan terdahulu, yaitu indera menangkap informasi mentah dan kemudian diproses secara internal psikologis hingga menjadi pengetahuan yang lebih matang. Cara yang *kedua* adalah dengan menggali dasar kolam lebih dalam lagi sampai air memancar dari dasarnya dan mengisi kolam tersebut; dan pada saat yang sama semua aliran anak sungai dihentikan secara total. Demikian juga halnya, seorang dapat memperoleh pengetahuan dengan menutup rapat kelima inderanya, lalu mengasingkan diri (*khalwah*) untuk membenahi dan meningkatkan akhlaknya,³⁰ serta menyelam ke dasar jiwanya

³⁰ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 19; Smith, *Al-Ghazâlî*, hal. 72-73.

hingga mata air pengetahuan memancar dari dalam dan memenuhi hatinya.

Pertanyaan mendasar yang dapat diajukan pada poin ini adalah: bagaimana mungkin pengetahuan memancar dari jiwa, bila jiwa sendiri tidak mengandung pengetahuan? (Al-Ghazâlî menganut pandangan yang idealistik tentang independensi objek pengetahuan). Al-Ghazâlî mengantisipasi kemungkinan pertanyaan semacam itu dan karenanya menekankan bahwa persoalan ini termasuk salah satu misteri jiwa manusia yang tidak mudah diuraikan. Teori ini dilengkapi dengan pernyataan bahwa jiwa manusia dapat berhubungan langsung dengan *al-lawh al-mahfûz* dimana gambar dari semua makhluk tersedia. Untuk menggambarkan hubungan *al-lawh al-mahfûz* dengan jiwa manusia Al-Ghazâlî mengibaratkannya dengan seorang yang memperhatikan langit dan bumi. Sebentar kemudian dia menutup matanya dan memperoleh bayangan dari langit dan bumi seolah-olah dia masih melihatnya secara langsung. Sekarang, andaikan saja langit dan bumi dihancurkan dan tak ada yang utuh lagi kecuali orang tersebut, dia masih akan tetap memiliki bayangan dari langit dan bumi tadi di dalam imajinasinya (*khayyaliyah*). Bayangan tersebut kemudian ditransfer ke dalam daya ingat (*al-hâfizah*) untuk selanjutnya disimpan di sana. Bayangan terakhir ini sama dengan apa yang ada dalam daya imajinasi (*khayyâliyyah*). Dengan asumsi tidak adanya penghambat, maka apa yang ada dalam imajinasi adalah sesuai dengan realitas aktual objek (langit dan bumi); dan realitas aktual ini sesuai dengan gambaran yang ada di *al-lawh al-mahfûz*. Hasil akhir dari argumen ini adalah bahwa realitas memiliki empat tingkatan eksistensi: 1) eksistensi

di *al-lawh al-mahfûz*; 2) eksistensi aktual material; 3) eksistensi imajinatif dalam daya imajinasi manusia; 4) eksistensi intelektual (*al-aqlî*), yaitu bayangan akhir yang ada dalam *al-mudrik*.³¹

Esensi dari teori ini adalah bahwa pengetahuan dapat muncul dari dalam jiwa tanpa mengikuti sekuens tersebut di atas, yaitu bahwa jiwa dapat menangkap pengetahuan langsung dari *al-lawh al-mahfûz*. Di sini perlu diungkapkan bahwa menurut Al-Ghazâlî jiwa manusia mempunyai dua pintu yang berbeda: yang satu menuju ke dunia spiritual (*‘âlam malakût*) dan yang satu lagi menuju alam material dan sensoris (*‘âlam al-mulk wal-syahâdah*).³²

Persoalan ini dapat diilustrasikan paling baik dengan meletakkan jiwa pada sebuah garis melingkar bersama dengan empat titik yang mewakili empat tingkatan eksistensi di atas dalam urutan yang sama. Masing-masing pintu jiwa menghadap pada arah yang bertolak belakang. Pintu pertama berhadapan langsung dengan *al-lawh al-mahfûz*. Yang kedua juga berhadapan dengan *al-lawh al-mahfûz* pada arah yang bertentangan, tetapi dengan diselingi dua tingkatan eksistensi (2 dan 3). kebanyakan orang, termasuk ilmunan, menurut Al-Ghazâlî memperoleh pengetahuannya dari pintu kedua yang dengan sendirinya melibatkan proses mengetahui seperti dijelaskan terdahulu. Hal ini membuat pengetahuan mereka berbeda dengan penge-

³¹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ’ ‘Ulûm al-Dîn*, III, hal. 19-20.

³² Mengenai definisi *‘âlam malakût* dan *‘âlam al-mulk*, lihat Al-Ghazâlî, *Al-Imlâ’ fî Isykâlât al-Ihyâ’*, pada margin Al-Ghazâlî, *Ihyâ’ ‘Ulûm al-Dîn* (Kairo: Mushthafâ al-Bâbî al-Halabî, 1939), I, hal. 193.

tahuan para Nabi dan wali yang memperoleh pengetahuannya dari pintu pertama, langsung dari *al-lawh al-mahfûz* tanpa proses empiris-rasional sama sekali.³³

Cukup jelas bahwa dalam pandangan Al-Ghazâlî seseorang tak mungkin menguasai kedua jenis pengetahuan sekaligus. Untuk kembali kepada analogi kolam, seseorang dapat memilih satu di antara dua cara. Jika dia menghendaki air yang paling murni dan jernih maka dia lebih baik mengandalkan air yang muncul dari mata air di kedalaman dasar kolam. Akan tetapi untuk itu dia harus sanggup menutup aliran air dari anak sungai yang mengarah ke kolam. Sebab untuk proses penggalian lebih dalam, kolam mestilah dalam keadaan kosong. Jika penggalian berlangsung sementara aliran air anak sungai berjalan terus, dapat dipastikan bahwa kolam akan terisi air yang tercemar. Cara lainnya, tentu saja, adalah dengan membiarkan aliran anak sungai dan memadakan kolam terisi air sungai, sebagai alternatif terhadap air yang berasal dari dasar kolam.³⁴

Proses belajar lewat cara kedua ini melibatkan aktivitas lain yang sama sekali berbeda dengan proses pertama. Di sini, warna sufi sangat kental dan pada dasarnya melibatkan dua tahap kegiatan yang disimpulkan oleh Al-Ghazâlî dalam *Al-Munqidz min al-Dhalâl*. Tahap pertama adalah pembersihan jiwa dari segala sesuatu kecuali Tuhan. Hal ini hanya bisa dicapai bila seorang telah mampu mengendalikan dirinya

³³ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 20; *idem*, *The Alchemy of Happiness*, terj. Claud Field (London: The Octagon Press, 1983), hal. 22.

³⁴ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 19; *idem*, *Mîzân al-'Amal*, hal. 147.

dengan mengembangkan sifat-sifat yang baik dan menekan sifat-sifat buruk. Bila jiwa telah benar-benar suci, maka seorang dapat beranjak pada tahap kedua, yaitu mengisi jiwa dengan ingatan kepada Tuhan (*dzikr Allah*) dan tak meninggalkan tempat untuk sesuatu yang lain. Di sini seseorang membatasi diri secara maksimal dari ketertarikan terhadap hal-hal yang bersifat inderawi (diibaratkan dengan menutup aliran sungai di atas). Usaha ini akan membawa kepada satu keadaan di mana jiwa menjadi siap dan sangat reseptif. Dalam kondisi ini jiwa akan mampu berhubungan dengan alam spiritual, dapat berkomunikasi dengan malaikat-malaikat dan arwah para Nabi. Jiwa yang suci seperti ini dapat mendengar dan belajar dari mereka.³⁵ Lebih jauh, jiwa yang berada dalam keadaan seperti ini memiliki kemungkinan untuk memperoleh, melalui ilham, pengetahuan yang oleh Al-Ghazâlî disebut dengan *al-‘ilm al-ladunî*³⁶ atau *‘ilm al-rabbânî*³⁷ (pengetahuan suci yang datang sebagai anugerah dari alam ilahiyah dan tak diperoleh melalui upaya dan proses empiris-rasional).

F. NILAI ILMU PENGETAHUAN

Seperti telah disebut di atas, keistimewaan akal tergantung pada keistimewaan intrinsik ilmu; artinya, oleh karena ilmu itu secara intrinsik adalah sesuatu yang istimewa, maka segala sesuatu yang memfasilitasi pengembangan ilmu adalah juga istimewa. Di dalam berbagai karyanya, Al-Ghazâlî memberikan

³⁵ Al-Ghazâlî, *Al-Munqidz*, hal. 39; Nasution, *Manusia*, hal. 111.

³⁶ Al-Ghazâlî, *Al-Risâlah al-Laduniyyah*, hal. 365

³⁷ Al-Ghazâlî, *Ihyâ’ ‘Ulûm al-Dîn*, III, hal. 23.

ruang yang sangat luas untuk membahas ketinggian nilai ilmu; dia bahkan dianggap sebagai ilmuan Muslim klasik yang paling luas membahas topik ini.³⁸ Dalam keseluruhan karyanya yang membicarakan topik ini, dia memulainya dengan mengutip sejumlah ayat Al-Qur'ân, kemudian mencantumkan sejumlah hadis dari Rasul saw. (*al-akhbâr*), dan akhirnya menurunkan sejumlah ungkapan-ungkapan para sahabat Rasul saw. (*al-âtsâr*). Namun kita tak akan mereproduksi nash-nash ini dalam pembahasan sekarang ini. Pembaca yang berminat tidak akan menghadapi kesulitan untuk merujuknya di dalam beberapa karya ilmuan besar ini.³⁹

Sebaliknya, berikut ini kita akan memusatkan perhatian pada argumentasi logis yang dikemukakan oleh Al-Ghazâlî untuk menopang kesimpulannya tentang ketinggian nilai ilmu pengetahuan. Kesimpulan dari diskusi rasionalnya mengenai topik ini adalah bahwa ilmu pengetahuan itu adalah dasar bagi segala kebahagiaan (*al-sa'âdah*) di dunia sekarang maupun di dunia yang akan datang (akhirat). Oleh karena kebahagiaan ini adalah capaian tertinggi yang mungkin diperoleh oleh manusia, maka pengetahuan pun, sebagai dasarnya, pastilah merupakan sesuatu yang sangat tinggi nilainya. Al-Ghazâlî mencapai kesimpulan ini setelah melalui serangkaian premis. Dia memulai dengan mengatakan bahwa sesuatu yang diinginkan

³⁸ Abd al-Amîr Syams al-Dîn, *Al-Fikr al-Tarbawî 'ind Al-Ghazâlî* (Beirut: Dâr al-Kitâb al-'Âlamî, 1990), hal. 27.

³⁹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 11-15; *idem*, *Mizân al-'Amal*, hal. 139-142; *idem*, *Rawdhat al-Thâlibîn*, 89; Faris, *The Book*, hal. 10-17 (referensi bagi masing-masing nash disediakan dalam karya terakhir ini).

itu jatuh pada satu dari tiga: diingini karena nilai intrinsiknya sendiri, diingini untuk mencapai sesuatu yang lain, atau dingini karena keduanya. Apa yang diingini karena nilai intrinsiknya sendiri lebih utama dari apa yang diingini karena sesuatu yang lain. Itulah sebabnya kebahagiaan akhirat lebih utama daripada kekayaan material: akhirat dicari karena nilainya sendiri, sedangkan kekayaan material dicari untuk mendapatkan sesuatu yang lain. Contoh bagi kategori yang ketiga adalah kesehatan. Kesehatan berharga bukan saja karena nilai intinsiknya, tetapi juga karena kesehatan dibutuhkan untuk memperoleh hal-hal lain.⁴⁰

Dalam kaitannya dengan ilmu pengetahuan, Al-Ghazâlî mengatakan: “ketahuilah bahwa ilmu pengetahuan itu merupakan *fadhîlah* tanpa mempertimbangkan objek yang diketahui, sehingga pengetahuan mengenai sihir pun tetap merupakan *fadhîlah*, meskipun itu tak berguna.”⁴¹ Di samping merupakan *fadhîlah* secara intrinsik, ilmu pengetahuan juga sangat penting, karena dia memungkinkan seseorang untuk mencapai hal paling berharga, yaitu kebahagiaan abadi (*al-sa’âdah al-abadiyyah*).⁴² Tak seorangpun akan mencapai kebahagiaan ini tanpa mematuhi perintah-perintah Tuhan atau tanpa melakukan amal saleh. Sebaliknya, tak seorang pun tahu baik dan buruk tanpa ilmu pengetahuan, sehingga mematuhi

⁴⁰ Al-Ghazâlî, *Ihyâ’ ‘Ulûm al-Dîn*, I, hal. 19: Faris, *The Book*, hal. 25-26.

⁴¹ Al-Ghazâlî, *al-Risalah al-Laduniyyah*, hal. 192.

⁴² Untuk kesimpulan mengenai konsep Al-Ghazâlî mengenai kebahagiaan, lihat Muhammad Abul Quasem, “Al-Ghazâlî’s Conception of Happiness,” dalam *Arabica*, vol. 22, (1975), hal. 153-161.

Tuhan dan melakukan amal saleh itu mensyaratkan ilmu pengetahuan. Ini berarti bahwa kebahagiaan abadi hanya mungkin dicapai dengan mempunyai pengetahuan. Di samping itu, Al-Ghazâlî juga menunjukkan bahwa di dalam kehidupan dunia ini, pengetahuan memberi pemiliknya kehormatan, pengaruh atas mereka yang berkuasa, dan banyak lagi yang menambah keistimewaan ilmu pengetahuan. Sejalan dengan itu Al-Ghazâlî meletakkan pengetahuan sebagai dasar bagi yang lainnya, dan meletakkannya sebagai benda paling berharga. Akan tetapi, penekanan akan keistimewaan ilmu pengetahuan ini hanya berlaku dalam artian umum. Berbagai cabang ilmu pengetahuan berbeda dalam tingkat *fadhilahnya*. Ini akan terlihat nanti dalam pembahasan mengenai klasifikasi ilmu pengetahuan yang ditawarkan oleh Al-Ghazâlî.⁴³

Namun demikian perlu dicatat bahwa meskipun pengetahuan sangat penting, Al-Ghazâlî tidak menjadikannya sebagai tujuan akhir. Kepentingannya, sekali lagi, tergantung pada perannya dalam pencapaian kebahagiaan abadi tadi. Untuk alasan inilah dia menekankan pentingnya pengetahuan dibarengi dengan amal saleh yang membimbing seseorang ke arah kebahagiaan abadi tersebut.⁴⁴ Karena itu, Al-Ghazâlî menulis: “kalau seorang membaca seratus ribu permasalahan ilmiah, mendalaminya serta mengajarkannya, pengetahuan tersebut sama sekali tak bermanfaat kecuali dia bertingkah laku sesuai pengetahuan tersebut.”⁴⁵ Dia juga menulis, “pengetahuan tanpa amal adalah

⁴³ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 19.

⁴⁴ Al-Ghazâlî, *Minhâj al-'Âbidîn* (Mesir: Dâr Ihyâ' al-Kutub al-'Arabiyyah, t.t.), hal. 6.

⁴⁵ Al-Ghazâlî, *O Disciple*, hal. 4.

kegilaan dan amal tanpa pengetahuan adalah kesia-siaan,”⁴⁶ untuk menekankan agar keduanya (ilmu dan amal) tidak dipisahkan. Pandangan yang sama diungkapkannya di berbagai tempat dalam berbagai karyanya. Keyakinan ini, sebagaimana akan terlihat nanti, mempunyai implikasi terhadap klasifikasi ilmu pengetahuannya, dimana dia mengelompokkan ilmu pengetahuan ke dalam ilmu-ilmu praktis dan ilmu-ilmu spiritual.⁴⁷

Setelah menyimpulkan ilmu pengetahuan sebagai sesuatu yang paling berharga, Al-Ghazâlî kemudian melanjutkan argumentasinya dengan mengatakan bahwa, dengan demikian, segala aktivitas yang berkaitan dengan ilmu pengetahuan secara otomatis merupakan kegiatan terpuji. Menjadi penuntut ilmu adalah mulia, karena itu berarti berupaya memperoleh sesuatu yang mulia, yakni ilmu pengetahuan. Menjadi guru adalah mulia karena kegiatan ini berarti menyebarluaskan ilmu pengetahuan. Dia bahkan memberikan penjelasan lanjutan yang meletakkan kemuliaan profesi guru hanya setingkat di bawah profesi sebagai Nabi.⁴⁸

Menurut Al-Ghazâlî, nilai sebuah kegiatan dapat dimengerti dengan melihat tiga hal: 1) dengan melihat watak natural (*gharîzah*) manusia yang digunakan dalam melaksanakan kegiatan tersebut. Misalnya, bahwa ilmu-ilmu teoritis (*nazariyah*) adalah lebih bernilai dibanding ilmu-ilmu linguistik, karena yang disebut pertama diperoleh lewat penggunaan akal sedang

⁴⁶ *Ibid.*, hal. 8.

⁴⁷ Bandingkan dengan Madjid Fakhry, *Ethical Theories in Islam* (Leiden: E.J. Brill, 1991), hal. 195.

⁴⁸ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 19; *idem*, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 5.

yang terakhir diperoleh lewat indera pendengaran—dan akal adalah lebih mulia dibanding indera pendengaran; (2) dengan mengkaji kegunaan dan nilai dari kegiatan itu sendiri, seperti keistimewaan pertanian dibanding pandai emas; dan (3) dengan mengkaji objek material dari kegiatan tertentu, seperti bahwa objek material seorang pandai emas lebih bernilai dari objek material seorang pengrajin kulit.

Jika profesi mengajar ditinjau dengan tiga skala tersebut akan terlihat bahwa para guru berurusan dengan ilmu pengetahuan yang diperoleh dengan penggunaan akal, piranti kemanusiaan yang paling mulia. Mengenai kegunaan dan nilai umumnya, orang jelas memperoleh manfaat besar dari pengetahuan yang disebarluaskan para guru, sebab dengan pengetahuan tadi mereka dapat memperoleh kebahagiaan baik di dunia maupun di alam yang akan datang. Lagi pula pengajaran dan pendidikan diarahkan (objek material) kepada akal dan hati, bagian paling mulia dari makhluk manusia. Sebagai kesimpulan, Al-Ghazâlî mengatakan bahwa pekerjaan seorang guru merupakan ibadah dan sekaligus juga merupakan manifestasi kekhalifahan manusia.⁴⁹

G. KLASIFIKASI ILMU PENGETAHUAN

Seperti didiskusikan terdahulu, ketika Al-Ghazâlî mencermati realitas perkembangan ilmu pengetahuan pada zamannya, dia menyimpulkan bahwa terdapat empat kelompok utama

⁴⁹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 20; *idem*, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 6-7.

pengembang ilmu pengetahuan yang sangat berpengaruh di tengah masyarakat. Keempat disiplin ilmu tersebut adalah: teologi (*kalâm*), filsafat, ajaran Ismâ'îlîyah, dan tasawuf. Pada bagian terdahulu telah pula diungkapkan bahwa Al-Ghazâlî akhirnya berkesimpulan bahwa tasawuf adalah jalan terbaik dalam pencarian kebenaran dan keselamatan dunia akhirat. Klasifikasi ilmu pengetahuannya baru ditulis oleh Al-Ghazâlî setelah menyelesaikan penelitian sistematisnya yang sangat terkenal itu. Sekedar kontekstualisasi dapat diingatkan bahwa upaya penelitiannya itu dilakukan setelah dia sangat mapan dalam kajian fikih, yang merupakan kajian primadona di madrasah-madrasah zaman Al-Ghazâlî.

Klasifikasi pengetahuan Al-Ghazâlî dapat ditemukan dalam karya monumentalnya *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn* dan dalam sebuah karya yang lebih kecil, *Fâtihat al-'Ulûm*. Dalam klasifikasi tersebut keempat aliran yang ditelitinya mendapat posisi yang saling berbeda.

1. *Kalâm* tidak memperoleh posisi yang tegas dalam klasifikasi pengetahuan Al-Ghazâlî. Namun dia menekankan pentingnya ilmu *kalâm* dalam membela keyakinan Islam (hal yang sama dia nyatakan juga dalam kitab *Al-Munqidz min al-Dhalâl*);
2. Filsafat ditempatkan relatif terpisah dari bagian utama klasifikasi pengetahuan ini. Ilmu-ilmu yang masuk dalam kelompok filsafat diuraikan dengan penekanan bahwa sebagian darinya dapat dibenarkan, sementara sebagian lainnya harus ditolak karena bertentangan dengan Islam;
3. Ajaran Bâthiniyyah tidak disebut dalam klasifikasi ini

karena dianggap sepenuhnya bertentangan dengan Islam (dan karena itu berada di luar skop kebutuhan Muslim);

4. Tasawuf mendapat posisi khusus dan ditempatkan sebagai salah satu dari dua cabang utama ilmu pengetahuan.

Posisi yang ditempati masing-masing secara jelas merefleksikan hasil penelitian Al-Ghazâlî yang dilakukan sebelumnya. Agak jelas bahwa Al-Ghazâlî menyusun klasifikasi ilmu pengetahuan ini sebagai bagian dari responnya terhadap apa yang dia sebut sebagai 'kebingungan' yang meluas di zamannya. Sementara semua Muslim sepakat tentang pentingnya pendidikan berdasarkan Al-Qur'ân dan Sunnah, penentuan disiplin ilmu apa yang wajib dituntut setiap muslim berada pada pusat kebingungan ini. Pertanyaan ini menjadi sangat signifikan dalam kaitannya dengan hadis yang berbunyi "Menuntut ilmu adalah wajib atas setiap Muslim"⁵⁰

Menurut Al-Ghazâlî lebih dari 20 kelompok ilmuan menganggap disiplin yang mereka tekuni sebagai disiplin yang ditunjuk oleh hadis tersebut: ahli ilmu *kalâm*, *fuqahâ'*, ahli hadis, ahli tafsir, para sufi dan lain-lain. Masing-masing memajukan klaim lengkap dengan alasan-alasannya.⁵¹ Salah seorang komentator karya Al-Ghazâlî menambahkan bahwa

⁵⁰ Abu 'Abd Allah ibn Mâjah, *Sunan*, ed. M. Fu'ad Abd al-Bâqî (Mesir: Dâr Ihyâ' al-Kutub al-'Arabiyyah, 1952), I, hal. 81.

⁵¹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 20-21; *idem*, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 36.

bahkan ahli tata bahasa dan kedokteran turut mengklaim disiplin ilmunya sebagai yang wajib dituntut oleh setiap Muslim.⁵²

Terlepas dari berbagai klaim yang ada ini, satu hal bisa kita fahami, yaitu adanya integritas pendidikan dengan agama pada masa klasik Islam. Tentang hal ini Seyyed Hossein Nasr berkomentar:

Argumen apapun yang muncul sehubungan dengan pendefinisian ilmu pengetahuan yang wajib dituntut setiap Muslim, tak ada keraguan berkenaan ayat Al-Qur'ân dan Hadis-hadis yang menekankan pentingnya pendidikan, serta kenyataan bahwa simbol utama wahyu Islam adalah buku [yakni Al-Qur'ân]—menjadikan pendidikan tak terpisahkan dari agama.⁵³

Tampaknya, Al-Ghazâlî ingin mencoba menjernihkan kebingungan tersebut dengan menawarkan satu klasifikasi ilmu pengetahuan dan menjelaskan status hukum dan posisi moral mempelajarinya. Klasifikasi ini berfungsi sebagai pemandu yang menentukan posisi setiap disiplin dalam sistem pendidikan Islam. Masing-masing harus dipelajari sesuai dengan posisinya dalam klasifikasi tersebut. Klasifikasi ini menetapkan disiplin-disiplin ilmu yang harus diprioritaskan serta menetapkan disiplin-disiplin ilmu yang bukan merupakan prioritas, bahkan disiplin-disiplin yang perlu dibatasi pengembangannya. Klasifikasi ini juga menunjukkan disiplin-disiplin mana yang mesti

⁵² Ihsân Muhammad Dahlân al-Kadîrî, *Sirâj al-Thâlibîn Syarh Minhâj al-Âbidîn* (Mesir: Mushthafâ al-Bâbî al-Halabî, 1955), I, hal. 95.

⁵³ Nasr, *Science*, hal. 65. Persoalan ini tampaknya demikian relevan terhadap kegalauan dunia pendidikan Islam saat ini; yaitu tentang lemahnya relasi dan pengaruh nilai-nilai agama dalam proses pendidikan.

dipelajari secara individual dan mana yang cukup dipelajari pada tingkat kelompok. Ringkas kata, klasifikasi ilmu pengetahuan ini dimaksudkan untuk memelihara kebutuhan pendidikan Islam dengan menjelaskan posisi masing-masing disiplin dalam hubungannya dengan disiplin yang lain, serta dengan tujuan pendidikan yang tidak lain adalah tujuan agama Islam itu sendiri.⁵⁴

Meski beberapa ilmuan lain sebelumnya telah menghasilkan berbagai klasifikasi ilmu pengetahuan,⁵⁵ klasifikasi Al-Ghazâlî bisa disebut unik karena didasarkan atas pertimbangan-pertimbangan religius dan moral ketimbang sekedar daftar/indeks. Pertama sekali, Al-Ghazâlî membagi keseluruhan disiplin menjadi dua kelompok utama: ilmu-ilmu praktis (*ilm al-mu'âmalah*)

⁵⁴ Bandingkan dengan *Ibid.*, hal. 59.

⁵⁵ Beberapa contoh klasifikasi ilmu pengetahuan yang lebih awal dapat dilihat dalam Abû Nashr al-Fârâbî (w. 339/950), *Ihshâ' al-'Ulûm* (Mesir: Mathba'ah al-Sa'âdah, 1931), hal. 1-77; Ikhwân al-Shafâ', *Rasâ'il*, I, hal. 202-203; Abu 'Ali al-Husayn ibn Sînâ, *Risâlat Aqsâm al-'Ulûm al-'Aqliyyah*, dalam *Majmû'at al-Rasâ'il*, ed. Muhyi al-Dîn al-Kurdî (Mesir: Kurdistân al-'Ilmiyyah, 1910), 226-243; Ibn Hazm (w. 456/1064), *Risâlat Marâtib al-'Ulûm*, hal. 61-90. Untuk klasifikasi yang disusun belakangan, lihat, misalnya, Abû Zakariyyâ al-Nawawî (w. 676/1277), *Al-Majmû' Syarh al-Muhadzdzab* (Damaskus: Al-Munîriyah, tt), I, hal. 24-27; dan Ibn Khaldûn (w. 808/1406), *The Muqaddimah: An Introduction to History*, terj. Franz Rosenthal (New York: Pantheon Books, 1958), III. Sebuah ringkasan mengenai persoalan klasifikasi ini dapat dilihat dalam Hajjî Khalîfah, *Kasyf al-Zunûn 'an Asâmî al-Kutub wal-Funûn* (Istanbul: Wakâlat al-Ma'ârif, 1941), I, hal. 11-18; A.S Tritton, *Materials on Muslim Education in the Middle Ages* (London: Luzac, 1957), 132-139; dan Franz Rosenthal, *The Classical Heritage in Islam*, terj. Emile dan Jenny Marmorstein (London: Routledge & Kegan Paul, 1975), hal. 54-62.

dan ilmu-ilmu spiritual (*‘ilm al-mukâsyafah*). Kedua cabang utama ini berkaitan dengan dua cara memperoleh pengetahuan yang telah dibahas di atas, yaitu empiris-rasional dan spiritual murni. Bagian terbesar dari pembahasan Al-Ghazâlî berkaitan dengan cabang pertama, meski dia juga menyajikan pembahasan mengenai cabang kedua.

1. Ilmu-Ilmu Praktis

Pertama-tama Al-Ghazâlî membagi ilmu-ilmu praktis berdasarkan status hukum mempelajarinya. Dengan pertimbangan ini ilmu-ilmu praktis terdiri dari 1) yang hukum mempelajarinya adalah *fardhu ‘ayn*; 2) yang hukum mempelajarinya adalah *fardhu kifâyah*. Dalam situasi tertentu ilmu pengetahuan *fardhu kifâyah* bisa saja berubah menjadi *fardhu ‘ayn*, yaitu manakala satu masyarakat tak mempunyai jumlah ahli yang memadai pada bidang ilmu pengetahuan yang sangat dibutuhkan untuk kesejahteraan anggotanya. Meskipun kedua kelompok pengetahuan sama-sama penting, orang harus memperhatikan satu skala prioritas dalam mempelajarinya. Seseorang harus terlebih dulu mengkaji ilmu-ilmu yang *fardhu ‘ayn* sebelum memulai mempelajari yang *fardhu kifâyah*. Di antara ilmu-ilmu dalam kelompok kedua ini juga berlaku skala prioritas tertentu. Seyogianya setiap masyarakat memiliki peta yang menggambarkan kebutuhan masyarakat tersebut terhadap keahlian-keahlian tertentu. Berdasarkan peta tersebut, seseorang sebaiknya menekuni disiplin yang paling dibutuhkan oleh

masyarakat dan tidak memprioritaskan disiplin ilmu yang telah ditekuni oleh sejumlah besar orang di masyarakat tersebut.⁵⁶

Prinsip yang ditetapkan oleh Al-Ghazâlî ini tampaknya berupaya meresponi dua hal sekaligus. *Pertama*, melalui prinsip ini semua cabang dan disiplin ilmu akan terus berkembang. Prinsip penyebaran penuntut ilmu secara otomatis akan menjamin perkembangan ilmu pengetahuan, sebab ilmu pengetahuan berkembang melalui pengkajian berkelanjutan. Patut diingat bahwa Al-Ghazâlî menekankan kegunaan semua disiplin ilmu yang ada. *Kedua*, melalui prinsip ini Al-Ghazâlî menekankan bahwa ilmu pengetahuan mesti melayani masyarakat. Untuk memastikan bahwa ilmu pengetahuan melayani masyarakat secara baik, maka kebutuhan masyarakat dijadikan pertimbangan penting dalam pemetaan prioritas pengembangan ilmu pengetahuan. Ini bermakna bahwa tingkat kemendesakan pengembangan ilmu pengetahuan turut ditentukan oleh fungsi pelayanannya kepada masyarakat dan kebutuhan masyarakat akan pelayanan tersebut.

a. Ilmu-Ilmu Yang *Fardhu 'Ayn* Mempelajarinya

Dalam memberikan penjelasan tentang ilmu-ilmu yang *fardhu 'ayn* mempelajarinya, Al-Ghazâlî memberikan batasan yang relatif umum. Tiga hal *fardhu 'ayn* mempelajarinya:⁵⁷

⁵⁶ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 35-36; *idem*, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 39.

⁵⁷ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 21-22; *idem*, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 36-37.

- 1). Iman. Setiap individu Muslim wajib mempelajari dasar-dasar keimanan. Ketika seorang muslim mencapai umur pubertas dia wajib mempelajari makna dari *syahâdah*, yaitu pernyataan bahwa tiada Tuhan selain Allah dan bahwa Muhammad adalah rasulNya; dan hal ini cukup diketahui dan diterima secara taqlid.
- 2). Perintah-perintah agama. Di samping keimanan yang benar, setiap Muslim berkewajiban mempelajari cara yang benar dalam melaksanakan perintah-perintah syariat Islam. Menarik bahwa Al-Ghazâlî menyatakan kemungkinan perbedaan individu dan kondisi tempat/waktu dalam hal ini. Misalnya, cara puasa Ramadhan mesti dipelajari bila seseorang telah wajib puasa dan bila Ramadhan sendiri telah menjelang. Seorang yang miskin tidak wajib mempelajari tatalaksana ibadah zakat (cukup baginya mengetahui bahwa zakat itu wajib); dia baru wajib mempelajari tata laksana ibadah zakat bila jumlah kekayaannya sudah mencapai wajib berzakat.
- 3). Larangan-larangan Allah. Setiap individu Muslim berkewajiban mengetahui apa saja yang tidak boleh dilakukan dalam ajaran Islam. Namun demikian, seseorang tidak mesti mengetahui keseluruhannya. Cukuplah dengan mengetahui dan menyadari larangan-larangan yang terdapat dalam masyarakatnya, sehingga dia dapat menghindarinya. Seseorang tidak perlu diajari tentang larangan yang kecil sekali kemungkinannya untuk dia alami dalam hidupnya. Pengetahuan mengenai larangan ini terutama sekali relevan dalam masyarakat yang mengalami perubahan. Setiap orang harus awas kalau-kalau perubahan membawa munculnya

hal-hal baru yang terlarang. Jika hal tersebut memang terjadi, yang tahu wajib mengingatkan yang lain, yang belum tahu.

Inilah (yakni dasar-dasar iman, perintah, dan larangan) yang dianggap *fardhu 'ayn* mempelajarinya oleh Al-Ghazâlî. Jelas sekali bahwa ini hanyalah menyangkut ajaran-ajaran yang paling pokok. Al-Ghazâlî tidak menganggap setiap orang wajib mempelajari masalah keimanan secara detail, sebagaimana terdapat dalam disiplin *kalâm*. Dia tidak pula mewajibkan setiap orang untuk mempelajari fikih yang begitu rumit. Nyatanya dia menginginkan agama Islam dikaji secara lebih sederhana, namun lebih langsung terkait dengan kehidupan praktis Muslim.⁵⁸ Sekali lagi, hal ini menunjukkan kecenderungan Al-Ghazâlî yang ingin membedakan secara substantif agama sebagai sebuah pedoman hidup yang sederhana dan mudah dilaksanakan, dengan agama sebagai objek kajian ilmiah yang dapat saja melahirkan wacana teoretis yang demikian rumit.

Kesederhanaan dari apa yang dianggap sebagai pengetahuan *fardhu 'ayn* mempelajarinya, sesungguhnya bukanlah merupakan ide yang diajukan pertama kali oleh Al-Ghazâlî. Para pedagog sebelumnya juga telah menunjukkan pandangan yang lebih kurang sama. Pedagog Ibn Sahnûn (w. 256/869) misalnya, berpandangan bahwa hanya Al-Qur'ân dan ibadah-ibadah pokok Islam yang wajib dipelajari; selebihnya dianggap sebagai pelengkap semata dan Muslim dapat memilih untuk mempelajari atau tidak mempelajarinya.⁵⁹

⁵⁸ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 28.

⁵⁹ Ibn Sahnûn, *Risâlah Âdâb al-Mu'allimîn*, dalam *Al-Fikr al-*

Di tempat lain, dalam karya-karya yang dapat disebut sebagai manual bagi para sufi, di mana pentingnya tasawuf sangat ditekankan, Al-Ghazâlî memasukkan pengetahuan tentang kondisi-kondisi hati sebagai pengetahuan yang wajib dipelajari. Di sini termasuk ilmu tawhid (ilmu tentang keesaan Tuhan); *ilm al-sirr* (ilmu tentang rahasia-rahasia dan kondisi-kondisi hati); dan *ilm al-syarî'ah* (ilmu tentang kewajiban dan larangan keagamaan).⁶⁰

b. Ilmu-Ilmu yang *Fardhu Kifâyah* Mempelajarinya

Keseluruhan ilmu dalam kelompok kedua ini terbagai ke dalam dua kategori; ilmu-ilmu agama dan ilmu-ilmu non agama (*syar'iyah* dan *ghayr syar'iyah*). Kelompok pertama mencakup seluruh pengetahuan yang secara langsung membahas hal-hal keagamaan dan pada umumnya diperoleh dari dan dikembangkan berdasarkan Al-Qur'ân dan Sunnah Nabi Muhammad saw.⁶¹ Ilmu-ilmu lainnya dianggap sebagai kelompok ke dua, ilmu-ilmu non-agama.

1). Ilmu-Ilmu Agama

Al-Ghazâlî kemudian membagi ilmu-ilmu agama berdasarkan

Tarbawî 'ind Ibn Sahnûn wal-Qâbisî, ed. Abd Amîr Syams al-Dîn (Beirut: Dâr al-Kitâb al-'Alamî, 1990), hal. 83-85; A.L. Tibawi, "Muslim Education in the Golden Age of the Caliphate," *Islamic Culture*, vol. 28 (1954), hal. 431.

⁶⁰ Al-Ghazâlî, *Minhâj al-'Âbidîn*, hal. 7; *idem*, *Rawdhat al-Thâlibîn*, hal. 90.

⁶¹ Faris, *The Book*, hal. 36.

kepentingan dalam memahami dan mengamalkan agama. Dari sudut ini keseluruhan ilmu pengetahuan masuk ke dalam empat kategori.⁶²

- a). Ilmu-ilmu dasar (*ushûl*). Kelompok ini mencakup ilmu-ilmu yang berkaitan dengan kitab Al-Qur'ân, Sunnah, Ijmâ' dan ungkapan-ungkapan para sahabat Nabi (*atsâr al-shahâbah*). Kesemuanya jelas merupakan sumber utama ajaran agama Islam. Tanpa ilmu-ilmu tersebut kebenaran pemahaman agama tidak tercapai.⁶³
- b). Ilmu-ilmu cabang (*furû'*). Kelompok ilmu ini adalah merupakan pemahaman, dan penafsiran ijtihadi terhadap sumber-sumber utama agama Islam yang disebut di atas. Ilmu-ilmu *furû'* ini dapat dibagi lebih jauh ke dalam dua bagian: a) yang berkaitan dengan dunia seperti fikih, dan b) yang berkaitan dengan akhirat yakni ilmu-ilmu tasawuf yang berkaitan dengan hal-ihwal hati manusia, serta sifat baik dan jahatnya. Dengan posisi seperti ini, Al-Ghazâlî tidak bermaksud menyatakan fikih sepenuhnya terputus dari agama. Akan tetapi hubungannya tidak langsung. Fikih, katanya, terutama berkaitan dengan pelaksanaan eksternal fisik dari ajaran agama dan sangat sedikit kaitannya dengan sisi internal-spiritual pengalaman agama. Namun, fikih tetap berkaitan dengan agama, mirip

⁶² Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 23-24; *idem*, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 35-36.

⁶³ Ibn 'Abd al-Barr, *Jâmi' Bâyan al-'Ilm*, II, hal. 41, membatasi ilmu ilmu *ushûl* hanya mencakup Al-Qur'ân dan Sunnah.

dengan hubungan dunia sebagai persiapan menuju akhirat yang lebih penting.⁶⁴

Menarik untuk dicatat bahwa di sini Al-Ghazâlî kelihatannya mengambil posisi beresiko tentang fikih, dengan menganggapnya sebagai ilmu yang pembahasannya lebih terkait dengan dunia. Pada zaman Al-Ghazâlî, fikih merupakan ilmu yang sangat populer dan terhormat dalam kancah akademis Muslim. Al-Ghazâlî menyadari sepenuhnya akan hal tersebut, sehingga dia siap dengan jawaban dan argumentasi seandainya para *fuqahâ'* mengkritiknya. Di samping menekankan adanya hubungan (meskipun tidak langsung) antara fikih dan agama, Al-Ghazâlî mengajukan tesis bahkan istilah fikih sesungguhnya telah menjalani perobahan dan pergeseran makna. Pada awalnya, demikian Al-Ghazâlî, fikih adalah ilmu tentang jalan menuju akhirat dan tentang rahasia hati. Belakangan fikih menjadi ilmu yang lebih berkaitan dengan hal-hal eksternal dan para ahlinya (*fuqahâ'*) menyibukkan diri dengan argumentasi dan persoalan-persoalan yang seringkali tak penting dan tidak realistik.⁶⁵ Dalam pengertian yang terakhir inilah kita dapat membaca

⁶⁴ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 28.

⁶⁵ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 38; Faris, *The Book*, hal. 80-83; Lazarus-Yaveh, *Studies*, hal. 380-381. Tentang kapan perubahan ini terjadi, sangat sulit ditentukan. Besar kemungkinan bahwa makna kata fikih telah mengalami perubahan sebelum masa Al-Ghazâlî. Definisi fikih yang dikemukakan oleh Al-Tawhîdî (w. 414/1023) menyatakan bahwa ilmu fikih adalah ilmu tentang urusan-urusan kewajiban dan larangan, yang halal dan haram, dengan pendekatan yang sepenuhnya bersifat eksternal. Lihat Abu Hayyan al-Tawhîdî, *Risâlah fî al-'Ulûm*, ed. Marc Berge, *Bulletin d'études Orientales*, vol. 18 (1963-1964), hal.

komentar Al-Ghazâlî tentang fikih ketika dia berkata kepada muridnya: “andai engkau tahu bahwa umur tak lebih dari seminggu, engkau pasti takkan menyibukkan diri dengan fikih dan *khilâf*.”⁶⁶

Begitupun, harus diingatkan bahwa pandangan ini mewakili pemikiran Al-Ghazâlî setelah konversinya kepada tasawuf. Pada periode karirnya yang lebih awal dia adalah seorang murid yang dengan tekun mempelajari fikih dan produktif menulis di bidang ini.⁶⁷ Dia sendiri mengakui ini dalam sebuah karya tentang ushul fikih, *Al-Mushtashfâ min ‘Ilm al-Ushûl*: “Pada masa muda, saya menulis sejumlah karya tentang fikih maupun ushul fikih. Lalu saya berpaling pada pengetahuan hari akhirat dan mendalami rahasia-rahasia lebih mendalam dari agama Islam.”⁶⁸ Kritiknya terhadap fikih terpusat terutama pada persoalan-persoalan

295. Al-Khwarizmî, yang wafat sekitar tahun 380/990, memasukkan sejumlah istilah teknis fikih dalam kamus teknis ilmu pengetahuan yang dia tulis. Namun tidak ada kelihatan indikasi bahwa fikih di zamannya merupakan ilmu tentang akhirat dan rahasia-rahasia hati. Fikih terbatas pada pembahasan urusan-urusan keagamaan praktis (salat, puasa, pernikahan, dan lain-lain) dan tampaknya persis sama dengan definisi Al-Tawhîdî dan Al-Ghazâlî. Lihat Muhammad b. Ahmad al-Kâtib al-Khwarizmî, *Mafâtiḥ al-‘Ulûm*, ed. Jawdat Fakhr al-Dîn (Beirut: Dâr al-Manâhil, 1991), hal. 18-33. Namun patut dicatat bahwa Abû Hanîfah (w. 150/767) memberi judul *Al-Fikih al-Akbar* bagi bukunya tentang teologi.

⁶⁶ Al-Ghazâlî, *O Disciple*, hal. 26.

⁶⁷ Hourani, “A Revised Chronology,” hal. 291-292, mencantumkan enam judul tentang fikih dan ushûl fikih yang masih tersimpan dalam bentuk manuskrip; dan masih ada lagi yang, meskipun telah hilang, diketahui membahas materi yang sama. Semua ditulis sebelum dia meninggalkan Baghdad.

⁶⁸ Al-Ghazâlî, *Al-Mustashfâ*, I, hal. 3-4.

metodologis dan menyangkut perhatian besar *fuqahâ'* terhadap kasus-kasus yang tidak riil; jadi keberatannya sesungguhnya bukan pada fikih secara mutlak. Dalam kenyataannya, bahkan setelah mendalami tasawuf pun Al-Ghazâlî tetap melanjutkan kajian fikih dan mengajarkannya ketika kembali mengajar di Madrasah Nidhamiyah Nisyapur. Faktanya, justru pada periode akhir inilah dia menulis kitab *Al-Mustashfâ'*,⁶⁹ yang mengandung pandangan akhirnya tentang ushul fikih dan menjadi buku rujukan induk dalam kajian ushul fikih hingga saat sekarang ini.

Cara Al-Ghazâlî melihat fikih dalam kaitannya dengan ilmu-ilmu lain kelihatannya tidak memberi pengaruh yang terlalu mendalam. Sekitar satu abad kemudian pedagog terkenal, Al-Zarnûjî, menganut pandangan yang sama sekali berbeda. Dengan mengutip Muhammad ibn al-Hasan Zarâjî, dia berkata dalam nasehatnya kepada para pelajar:

- (1) Belajarlah, karena ilmu merupakan hiasan bagi pemiliknya, sebuah keutamaan dan persiapan menuju perbuatan terpuji.
- (2) Majulah setiap hari dengan tetap belajar dan menyelamlah di kedalaman lautan ilmu pengetahuan.
- (3) Tunjukkanlah perhatian pada mempelajari fikih sebab fikih adalah petunjuk terbaik menuju kesalehan dan ketaqwaan; fikih adalah jalan lurus menuju tujuan.
- (4) Fikih adalah rambu yang mengarahkan pada hidayah

⁶⁹ Karya ini diselesaikan sekitar dua tahun sebelum kematiannya, lihat Hourani, "A Revised Chronology," hal. 301.

yang benar; dia adalah benteng yang menghindarkan seorang dari kesusahan.

- (5) Sesungguhnya, seorang *faqîh* yang saleh lebih mampu menghadapi setan ketimbang seribu penyembah (*'âbid*) awam.⁷⁰

Di sini jelas kelihatan bahwa al-Zarnûjî menganut sikap tentang fikih yang berbeda dengan Al-Ghazâlî, padahal dalam hampir keseluruhan pandangan pendidikannya dia mengikuti Al-Ghazâlî. Di sisi lain adalah juga menarik bahwa ulama abad 10/16, al-Suyûthî, melakukan evaluasi atas semua ilmu-ilmu agama yang berkembang, lalu menganggap 14 disiplin sebagai ilmu-ilmu terpenting, dan fikih tidak termasuk di dalamnya. Padahal, keempat kelas ilmu tersebut, menurutnya sudah mencukupi bagi seorang penuntut ilmu agama.⁷¹

- c). Ilmu-ilmu alat (*muqaddimât*). Kelompok ini mencakup ilmu-ilmu linguistik semacam nahu, sharaf, balâghah, khath dan sebagainya. Secara intrinsik, ilmu-ilmu ini bukanlah ilmu-ilmu agama. Akan tetapi keberadaannya mutlak dibutuhkan oleh ilmu-ilmu dasar (*ushûl*), sehingga pengkajian dan pengembangan ilmu agama tidak mungkin dilakukan tanpa ilmu-ilmu alat ini. Pemahaman Al-Qur'ân dan Hadis, misalnya, membutuhkan pengetahuan yang baik tentang bahasa Arab dan segala cabangnya. Penye-

⁷⁰ Al-Zarnûjî, *Ta'lim*, hal. 22.

⁷¹ Jalâl al-Dîn al-Suyuthî, *Kitâb al-Nuqâyah*, pada margin Abû Ya'qub al-Sakkâkî, *Miftâh al-'Ulûm* (Mesir: Al-Mathba'ah al-Adabiyah, tt), hal. 260; *idem*, *Itmâm*, hal. 2.

barannya membutuhkan kemampuan seni menulis (*khathth*), dan seterusnya.⁷²

- d). Ilmu-ilmu pelengkap (*mutammimât*). Kelompok ini merupakan pelengkap bagi ilmu-ilmu pokok (*ushûl*) dan pada umumnya berkaitan dengan Al-Qur'ân dan Sunnah. Termasuk dalam kelompok ini ilmu-ilmu Qirâ'at, klasifikasi ayat pada yang *'âmm* dan *khâsh*, *nâsikh mansûkh*, *takhrîj al-hadîs*, *rijâl-al-hadîs* dan lain-lain yang berkaitan.

Di tempat lain Al-Ghazâlî menguraikan klasifikasi ini dengan membagi ilmu-ilmu agama pada hanya dua kelompok saja: 1) ilmu-ilmu pokok (*ushûl*), dan 2) ilmu-ilmu cabang (*furû'*). Di sini ilmu-ilmu kelompok 3) dan 4) di atas dimasukkan ke dalam salah satu dari dua kelompok.⁷³

2). Ilmu-Ilmu Non-Agama

Klasifikasi Al-Ghazâlî atas ilmu-ilmu non agama kelihatannya mempunyai landasan yang berbeda dengan landasan klasifikasi ilmu-ilmu agama. Di sini dia mengaitkan ilmu-ilmu dengan signifikansi sosialnya, dan berdasarkan ini dia kemudian menentukan nilai moral masing-masing. Karenanya dia membagi ilmu-ilmu tersebut ke dalam kelompok terpuji (*mahmûdah*),

⁷² Sastrawan besar, Yâqût al-Rûmî (w. 626/1229), meskipun lebih tertarik pada ilmu-ilmu adab, mengakui bahwa ilmu-ilmu ini bersifat pelengkap dalam hubungannya dengan ilmu-ilmu agama, dan inilah yang menyebabkan mempelajarinya juga penting. Lihat karyanya *Irsyâd al-Arîb ilâ Ma'rifat al-Adîb*, ed. D.S. Margoliouth (London: Luzac, 1923), I, hal. 7; Makdisi, *The Rise of Humanism*, hal. 91.

⁷³ Al-Ghazâlî, *Al-Risâlah al-Laduniyyah*, hal. 353-357.

tercela (*madzmûmah*) dan harus (*mubâh*).⁷⁴ Berdasarkan kategori ini seluruh ilmu agama adalah terpuji.

Selanjutnya pembagian ilmu-ilmu non agama dapat dijelaskan sebagai berikut:⁷⁵

- a). Ilmu-ilmu terpuji (*mahmûdah*). Yakni setiap disiplin yang penting bagi kesejahteraan masyarakat, seperti kedokteran,⁷⁶ aritmatika, pertanian dan politik. Menuntut dan mengembangkan ilmu-ilmu ini hukumnya *fardhu kifâyah*, karenanya, kelompok masyarakat muslim di satu tempat harus memastikan bahwa mereka mempunyai orang-orang profesional di bidang ini dalam jumlah yang memadai. Pengembangan ilmu-ilmu dalam kelompok ini pada prinsipnya berbasis kebutuhan atau maslahat masyarakat. Satu masyarakat berbasis agraris misalnya, akan memiliki kebutuhan yang berbeda dengan masyarakat berbasis industri. Masyarakat daerah pegunungan berbeda kebutuhannya dengan kebutuhan masyarakat pantai, dan seterusnya. Kebutuhan sebuah masyarakat lah yang menentukan prioritas pengembangan ilmu pengetahuan di kalangan masyarakat masing-masing.

⁷⁴ Uraian umum tentang sikap Al-Ghazâlî terhadap ilmu-ilmu non-agama dapat dilihat dalam artikel M.E. Marmura, "Ghazâlî and Demonstrative Science," *Journal of the History of Philosophy*, vol. 3 (1965), hal. 183-204; *idem*, "Ghazâlî's Attitude to the Secular Sciences and Logic," dalam G.F. Hourani (ed.), *Essays on Islamic Philosophy* (Albany: SUNY Press, 1975), hal. 100-111.

⁷⁵ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 23.

⁷⁶ Bandingkan dengan Ormsby, "The Taste of Truth," hal. 148-149, di mana menurunnya kesehatan Al-Ghazâlî dianalisa dalam hubungannya dengan sikapnya terhadap ilmu kedokteran.

- b). Ilmu-ilmu tercela (*mazmûmah*). Yakni setiap ilmu yang tak ada manfaatnya bagi masyarakat, baik secara keagamaan maupun non keagamaan. Seseorang mesti menghindari ilmu-ilmu ini. Namun, Al-Ghazâlî dengan tegas menyatakan bahwa ilmu-ilmu ini tidaklah tercela secara intrinsik. Ilmu menjadi tercela karena salah satu, atau gabungan, dari tiga alasan: a) ilmu tersebut membahayakan orang, pemiliknya ataupun orang lain, seperti ilmu sulap atau tenung; b) ilmu tersebut biasanya (*fil-ghâlib*) berdampak negatif, seperti astrologi; dan c) ilmu tersebut tidak bermanfaat secara ilmiah, seperti ilmu *khilâf*, terutama bila dikaji sebelum mengenal prinsip-prinsip ilmu yang lebih penting.⁷⁷
- c). Ilmu-ilmu netral. Dalam kelompok ini termasuk semua ilmu yang netral, yaitu ilmu-ilmu yang tidak sebermanfaat ilmu-ilmu dalam kelompok pertama (*mahmûdah*), tetapi tidak pula membahayakan seperti ilmu-ilmu kelompok kedua (*madzmûmah*) seperti sastra, sejarah, biografi, dan lain-lain.

Di samping itu, Al-Ghazâlî tampaknya memandang filsafat dan ilmu kedokteran terpisah dari skema klasifikasi di atas. Akan tetapi jika seseorang ingin meletakkan filsafat ke dalam klasifikasi ilmu pengetahuan Al-Ghazâlî, filsafat tampaknya akan masuk pada kelas non-keagamaan, kelompok ketiga.

Perbedaan makna istilah filsafat pada zaman Al-Ghazâlî dengan pada zaman sekarang, mengharuskan kita melihat juga apa sesungguhnya yang dimaksud Al-Ghazâlî dengan istilah tersebut. Menurutnya, filsafat bukanlah sebuah pengetahuan

⁷⁷ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 35-37.

yang tunggal, tetapi merupakan perpaduan atau gabungan berbagai cabang ilmu yang mencakup:⁷⁸ 1) Matematika, yang mencakup aritmatika dan geometri. Mengkaji ilmu ini diperbolehkan,⁷⁹ sepanjang tidak menghasilkan akibat-akibat yang tercela; 2) dan 3) Logika dan metafisika. Di samping menjadi bagian dari filsafat, oleh Al-Ghazâlî logika dan metafisika juga dimasukkan di bawah *kalâm*. Menariknya adalah bahwa lepas dari sikap negatif Al-Ghazâlî terhadap metafisika, dia beranggapan bahwa *kalâm* berguna pula untuk membentuk akidah. *Kalâm* bahkan menjadi *fardhu kifâyah* manakala bid'ah dan khurafat meluas di tengah masyarakat (manakala muncul kebutuhan membela keimanan yang lurus).⁸⁰ Agaknya dapat disimpulkan bahwa logika dan metafisika penting sepanjang digunakan dalam kerangka *kalâm*, untuk membela agama; dan Al-Ghazâlî memberi kontribusi besar dalam penggunaan logika dalam *kalâm*;⁸¹ 4) Ilmu-ilmu Fisika (*thâbi'yyât*). Beberapa

⁷⁸ Al-Ghazâlî, *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, hal. 20-24; *idem*, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 29.

⁷⁹ Perhatikan bahwa aritmatika sebelumnya dimasukkan dalam kategori ilmu-ilmu yang *mahmûdah*, tetapi di sini menjadi *mubâh*. Inkonsistensi ini kelihatannya mengungkapkan perhatian Al-Ghazâlî yang tinggi terhadap nilai sosial ilmu pengetahuan di satu sisi, dan sikapnya terhadap filsafat di sisi lain. Sebagai ilmu yang erat kaitannya dengan kesejahteraan dan kemudahan hidup, dia menganggap aritmatika *mahmûdah*; tetapi sebagai bagian dari filsafat dia hanya bisa memberinya posisi *mubâh*.

⁸⁰ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 29. Lihat juga Al-Ghazâlî, *Al-Iqtishâd fî al-'Itiqâd* (Ankara: Jâmi'at Anqarah, 1962), hal. 13-15.

⁸¹ Al-Ghazâlî, *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, hal. 16, 22-24; Watt, *The Faith*, hal. 27-29, 35-38. Sikap Al-Ghazâlî yang sesungguhnya terhadap *kalâm* merupakan masalah tersendiri yang harus dihadapi orang-orang yang meneliti pemikirannya. Untuk analisis tentang ini, lihat

cabang ilmu ini dianggap bertentangan dengan agama. Sebagian yang lain, seperti ilmu tubuh manusia bermanfaat dalam pengobatan; 5) Politik. Al-Ghazâlî tampaknya tidak memandang politik sebagai ilmu yang negatif, sebab menurutnya ilmu ini berakar pada kitab suci dan ajaran para Rasul terdahulu. Dia bahkan memasukkan disiplin ini dalam ilmu-ilmu yang terpuji (*mahmûdah*); 6) Etika. Bagi Al-Ghazâlî etika berakar pada ajaran para sufi, meskipun para filosof telah menambahkan materi tertentu ke dalamnya. Menurutny, orang harus berhati-hati terhadap etika sebagai bagian filsafat. Menolak dan menerimanya, tanpa pertimbangan mendalam bisa berbahaya. Hanya mereka yang bisa memilah ajaran yang asli dari ajaran-ajaran tambahan para filosof yang boleh berurusan dengan etika filosofis.

2. Ilmu Spiritual (*‘ilm al-mukâsyafah*)

Oleh karena halusnya sifat dari pengetahuan ini (dibanding ilmu-ilmu praktis yang sudah dibicarakan di atas), kita tidak memiliki informasi detail tentang ini. Namun demikian Al-Ghazâlî menyajikan beberapa uraian yang dapat membantu memahami apa yang sesungguhnya dia maksudkan. Ilmu *mukâsyafah*, menurutny, adalah ilmu batin yang tersembunyi (*‘ilm al-khafî al-bâthin*) yang berfungsi sebagai tujuan akhir dari segala ilmu (termasuk ilmu-ilmu praktis).⁸² Jelas bahwa

Lazarus-Yaveh, *Studies*, hal. 382-388. Beberapa filosof sebelum Al-Ghazâlî, khususnya Al-Fârâbî, bersikap kritis terhadap metodologi *kalâm*. Menurutny metodologi *kalâm* tidak mencapai kebenaran, meskipun dengan menggunakan logika. Lihat Al-Fârâbî, *Ishâ’*, hal. 71-77.

⁸² Al-Ghazâlî, *Fâtihat al-‘Ulûm*, hal. 39. Ilmu Bâthin yang dimaksudkan di sini sama dengan Tasawuf.

jenis ini tidak didapati melalui panca indra atau kekuatan akal. “Ilmu ini ibarat sebuah cahaya yang akan bersinar dalam kalbu, bila kalbu dibersihkan dari sifat-sifat tercela.”⁸³ Cahaya inilah yang menjadi media tercapainya pengetahuan tentang hakikat Tuhan serta makhluk-makhluk spiritual lainnya.

Ilmu menuju akhirat (*‘ilm tharîq al-âkhirah*) berfungsi sebagai persiapan terhadap ilmu *mukâsyafah* (batasan keduanya sama sekali tak jelas; seringkali bercampur dan kedua istilah ini dapat saja dipersamakan dalam berbagai tulisan Al-Ghazâlî). Ilmu ini menyangkut metode-metode dan teknik-teknik menyingkirkan penghalang terjadinya *mukâsyafah* dari hati. Ilmu ini juga membicarakan kualitas-kualitas hati yang bisa dibagi menjadi dua bagian: 1) pengetahuan mengenai kualitas-kualitas tersebut, sifat-sifatnya, sebab-sebab munculnya, serta tanda-tanda kehadiran kualitas tersebut; dan 2) pengetahuan mengenai cara-cara menumbuhkan kualitas-kualitas terpuji (seperti sabar, syukur, taqwa, harap, pengendalian diri dari dendam dan lain-lain), dan cara-cara menghilangkan kualitas-kualitas tercela (seperti cemburu, sombong, dengki, kemunafikan, dan lain-lain). Ringkasnya *‘ilm tharîq al-âkhirat* ini menyangkut hal-hal yang mempersiapkan seseorang mengenai ilmu *mukâsyafah*.⁸⁴ Patut dicatat bahwa Al-Ghazâlî menekankan pentingnya kualitas-kualitas tersebut karena kesemuanya berfungsi sebagai sumber dari tingkah laku fisik-eksternal manusia: kualitas positif dan terpuji akan melahirkan tindakan

⁸³ Al-Ghazâlî, *Ihyâ’ ‘Ulûm al-Dîn*, I, hal. 26; *idem*, *Fâtihat al-‘Ulûm*, hal. 40.

⁸⁴ Al-Ghazâlî, *Ihyâ’ ‘Ulûm al-Dîn*, I, hal. 27-28.

baik, sementara kualitas negatif dan tercela melahirkan tindakan buruk. Karena hal-hal tersebut pengetahuan ini, oleh para pendukungnya, dianggap *fardhu ‘ayn* untuk diketahui. Oleh Al-Ghazâlî mereka ini sering disebut sebagai ulama akhirat (*ulamâ’ al-âkhirah*).

Dalam kitab *Fâtihat al-Ulûm*, Al-Ghazâlî mencoba meletakkan keseluruhan cabang-cabang ilmu pengetahuan dalam sebuah garis yang menunjukkan posisi satu cabang ilmu dalam hubungannya dengan ilmu-ilmu lain, serta peran masing-masing dalam perjuangan seseorang mencapai ilmu tertinggi, *‘ilm al-mukâsyafah*, dan memperoleh tujuan tertinggi, yakni kebahagiaan abadi (*al-sa’âdah al-abadiyyah*).⁸⁵ Dalam uraian menarik ini dia menggunakan analogi seorang budak. Tuan sang budak sepakat untuk memerdekakannya dengan syarat dia harus terlebih dahulu berangkat haji ke Makkah. Kemerdekaan, dalam analogi ini, mewakili kebahagiaan eternal. Budak ini, demikian Al-Ghazâlî, berhadapan dengan sebuah rencana dengan tiga tahapan, masing-masing tahapan terdiri dari beberapa kegiatan. Yang *pertama* adalah tahapan persiapan sarana transportasi dan pembekalan bagi perjalanan menuju Makkah. Tahap *kedua* adalah saat dia berangkat menuju Makkah dengan meninggalkan kampung asalnya. Dengan alat transportasi dan perbekalan yang baik, kemungkinan besar dia akan benar-benar mencapai Makkah. Di samping itu diapun butuh keberanian dan tekad yang bulat. Tahap *ketiga* adalah ketika dia telah tiba dan melaksanakan haji yang sesungguhnya. Begitu dia

⁸⁵ Bandingkan dengan Ibn Hazm, *Risâlat Marâtib al-Ulûm*, hal. 81-82, tentang interdependensi ilmu-ilmu.

selesai melaksanakan haji secara benar, maka dia telah bebas dan bukan seorang budak lagi. Yang mesti dicatat di sini adalah bahwa pada setiap tahapan, serangkaian kegiatan mesti dilakukan dan masing-masing mempunyai tuntutan dan aturannya sendiri.⁸⁶

Keseluruhan ilmu-ilmu dapat dibandingkan dengan tiga tahapan analogi tersebut, sesuai dengan peran mereka dalam pencapaian kebahagiaan abadi sebagai tujuan akhir kehidupan manusia. Sejumlah ilmu berfungsi sebagai persiapan: yakni ilmu-ilmu yang berkaitan dengan kehidupan keseharian dan hubungan antar manusia serta kesejahteraan fisik masyarakat seperti kedokteran, fikih, matematika, pertanian dan sebagainya. Yang lain berada pada tahapan kedua, yakni yang berkaitan dengan proses dan metode-metode pembersihan hati dan menghilangkan penghalang (*hijâb*) antara seseorang dengan Tuhan. Perbandingan dari tahapan ketiga adalah ilmu-ilmu yang memberi seorang pengetahuan tentang Tuhan dan alam gaib serta segala isinya. Ini adalah puncak dari segala ilmu (*‘ilm al-aqshâ*), di mana seluruh ilmu yang lain hanyalah pendahuluan terhadapnya.⁸⁷

Yang betul-betul menonjol di sini adalah bahwa dengan garis kontinum tersebut Al-Ghazâlî mencoba mengkaitkan keseluruhan cabang ilmu yang pada dasarnya terbagi dua.

⁸⁶ Al-Ghazâlî, *Fâtihat al-‘Ulûm*, hal. 43. Ilustrasi yang mirip muncul juga dalam *Ihyâ’ ‘Ulûm al-Dîn*, I, hal. 59-60; *idem*, *Mizân al-‘Amal*, hal. 162-163.

⁸⁷ Al-Ghazâlî, *Fâtihat al-‘Ulûm*, hal. 43; *idem*, *Ihyâ’ ‘Ulûm al-Dîn*, I, hal. 60; *idem*, *Mizân al-‘Amal*, hal. 163-164.

Sebagian bisa disebut sebagai ilmu-ilmu rasional. Yang lain, dimana fungsi intuisi dominan, dapat disebut sebagai ilmu-ilmu tasawuf. Tetapi Al-Ghazâlî menghubungkan keduanya dengan menempatkan ilmu-ilmu rasional sebagai persiapan/pengantar bagi ilmu-ilmu tasawuf. Melalui cara ini dia membuat setiap ilmu, mulai dari kedokteran dan matematika hingga fikih dan tasawuf, dalam tingkatan-tingkatan yang berbeda, relevan bagi persiapan kebahagiaan abadi. Meski jelas dia lebih mengutamakan ilmu-ilmu sufistik, dia tetap berpandangan bahwa ilmu-ilmu rasional dibutuhkan sebagai pelengkap.⁸⁸

Klasifikasi pengetahuan ini serta pandangan-pandangannya yang lain tentang peran akal dan ilmu-ilmu non-keagamaan, ditakdirkan untuk meninggalkan pengaruh monumental atas perjalanan pendidikan Islam. Ini terjadi karena

“karya-karyanya mendefinisikan posisi akal dalam kehidupan intelektual Islam, serta peranan ilmu-ilmu yang berasal dari Yunani dalam kurikulum pendidikan tinggi ... membakukan ilmu-ilmu agama sebagai inti kajian pendidikan tinggi, dan mengakhiri pengaruh filsafat pada kurikulum sekolah-sekolah formal.”⁸⁹

Di samping itu dia juga berhasil memberi tempat layak bagi tasawuf dalam kurikulum pendidikan tinggi Islam.⁹⁰ Lalu, menurut Nasr,⁹¹ lepas dari apakah ini dipandang lebih baik atau lebih buruk, kehidupan intelektual Muslim sejauh

⁸⁸ Al-Ghazâlî, *Mîzân al-'Amal*, hal. 46; Arberry, *Revelation*, hal. 110; Sherif, *Ghazâlî's Theory*, hal. 107; Nasr, *Science*, hal. 59.

⁸⁹ Stanton, *Higher Learning*, hal. 87.

⁹⁰ *Ibid.*, hal. 88; Nasr, *Science*, hal. 52.

⁹¹ Nasr, *Science*, hal. 307.

ini selalu mengikuti arah yang telah ditetapkan oleh Al-Ghazâlî sekian abad yang lalu.



BAB III

AL-GHAZÂLÎ TENTANG MURID DAN GURU

Hampir semua ilmuan Muslim klasik yang menulis tentang pendidikan membahas guru dan murid. Namun demikian Al-Ghazâlî adalah ilmuan pertama yang mengembangkan pemikiran yang terperinci tentang hal ini dalam bentuk tugas-tugas murid dan guru.¹ Pembahasan ini ditemui dalam lembaran-lembaran kitab *Ihyâ' Ulûm al-Dîn*, *Fâtihat al-'Ulûm*, dan *Mîzân al-'Amal*. Dalam kitab *Ihyâ' 'Ulum al-Din* Al-Ghazâlî merumuskan 10 tugas pokok murid untuk menjamin keberhasilan studinya dan 8 tugas pokok guru yang menjamin keberhasilan tugas keguruannya. Informasi

¹ Ini merupakan bagian besar dari pemikiran pendidikan Al-Ghazâlî yang seringkali dianggap sebagai pemikiran paling lengkap dari abad menengah Muslim dan memengaruhi banyak penulis generasi berikutnya. Tentang ini lihat Tibawi, *Islamic Education*, hal. 39 dan 41; Syams al-Dîn, (ed.), *Al-Madzhab al-Tarbawî 'ind Ibn Jamâ'ah*, hal. 13.

yang sama muncul dalam *Mîzân al-'Amal*. Dalam *Fâtihat al-'Ulûm*, tugas-tugas pokok murid mengalami pemadatan menjadi enam dan tugas-tugas pokok guru menjadi tujuh, tanpa perbedaan berarti.

Sebelum membahas tugas-tugas pokok ini pertama-tama kita akan membahas satu penjelasan singkat (*bayân*) dalam *Ihyâ' 'Ulum al-Din* mengenai anak-anak usia, pra-sekolah dan cara pendidikan mereka. Pada bagian kedua Bab ini akan dibahas ide-ide Al-Ghazâlî tentang pendidikan akhlak (*tahdzîb al-akhlâq*). Bagian ketiga dan keempat adalah mengenai tugas-tugas murid dan guru secara berurut. Bagian kelima adalah mengenai hubungan murid-guru dalam proses belajar. Bagian akhir bab ini membicarakan secara singkat tujuan pendidikan menurut Al-Ghazâlî.

A. ANAK USIA PRA-SEKOLAH DAN PENDIDIKAN MAKTAB

Literatur klasik tentang pendidikan Islam tidak banyak membahas pertumbuhan serta pendidikan anak-anak; fokus utama biasanya adalah pendidikan tinggi dalam lembaga-lembaga formal.² Pembahasan singkat oleh Al-Ghazâlî mengenai topik ini berjudul "*Bayan: al-tharîq fî riyâdhat al-shibyân fî awwal nusyû'ihim wa-wajh ta'dîbihim wa-tahsîn akhlâqihim*

² Bandingkan dengan Franz Rosenthal, "Child Psychology in Islam," dalam *Islamic Culture*, vol. 26 (1952), hal. 1-22; Avner Giladi, *Children of Islam: Concepts of Childhood in Medieval Muslim Society* (New York: St. Martin's Press, 1992).

(satu penjelasan tentang pembiasaan anak-anak pada awal pertumbuhannya, cara pendidikan dan pembinaan akhlaknya)”³

Sub bab ini, menurut Winter, “kelihatan agak janggal dalam buku (*Ihyâ’ ‘Ulum al-Din*) tersebut, memisahkan satu sub-bab tentang ‘tanda-tanda akhlak yang baik’ dari sub-bab lain mengenai perjuangan spiritual seorang murid, sufi pemula.”⁴ Di samping itu, Winter juga menegaskan bahwa dalam hal ini Al-Ghazâlî memperoleh inspirasi dan berhutang kepada Ibn Miskawayh (w. 421/1030) melalui karyanya *Tahdzîb al-Akhlâq*, yang isinya disaring, disusun ulang dan dipresentasikan kembali oleh Al-Ghazâlî dalam kerangka kerja dan jalan pikirannya sendiri.⁵ Pengaruh Ibn Miskawayh atas Al-Ghazâlî agak umum dikemukakan para ilmuan; dan melalui Ibn Miskawayhlah beberapa ajaran etika Al-Ghazâlî dapat dilacak sumber-sumbernya dalam filsafat Yunani. Hal ini terutama benar berkenaan dengan konsepnya mengenai pendidikan anak-anak. Sementara *Kitâb al-Tawahhum* karya Al-Muhâsibî dan *Qût al-Qulûb* karya Al-Makkî yang menurut sejumlah ilmuan adalah sumber utama dari kitab *Ihyâ’ ‘Ulum al-Din*,⁶ tidak membahas topik ini, kemiripan antara Al-Ghazâlî dan Ibn Miskawayh sangat jelas; begitu pula dengan kemiripan Ibn Miskawayh dengan sebuah sumber Yunani. Judul yang

³ Al-Ghazâlî, *Ihyâ’ ‘Ulûm al-Dîn*, III, hal. 69-72, terj. T.J.Winter, “A Tract by Imam Al-Ghazâlî on Education,” dalam *Muslim Education Quarterly*, vol. 8 (1990), hal. 33-39; lihat juga Abul Quasan, *The Ethics*, hal. 96-99.

⁴ Winter, “A Tract,” hal. 33.

⁵ *Ibid.*, hal. 34.

⁶ Arberry, *Revelation*, hal. 64, Nasr, “Sufism,” hal. 462; Smith, *An Early Mystic*, hal. 122.

diberi Ibn Miskawayh bagi pembahasannya tentang pendidikan anak-anak memberi indikasi yang cukup jelas. Judul tersebut berbunyi: “Fasal tentang pendidikan anak-anak, terutama anak-anak pria, yang sebagian besarnya saya salin dari karya Bryson.” Bryson adalah seorang filosof aliran Neo-Pythagorean, dari abad pertama Masehi.⁷ Kita sangat beruntung bahwa sebuah terjemahan Arab dari karya Bryson tersebut masih terpelihara, berjudul *Kitâb Tadbîr al-Manzil*.⁸

Meskipun singkat, uraian Al-Ghazâlî tentang topik ini sangat penting sebab uraian tersebut mengungkapkan pandangannya tentang persiapan anak-anak bagi tahap pendidikan berikutnya yang dibahas secara lebih detail pada pembahasan mengenai murid dan guru (lihat bagian berikut). Pada bagian ini kita akan memfokuskan diri pada ide-ide pokok Al-Ghazâlî mengenai pendidikan anak kecil.

Pertama sekali, sambil menekankan pentingnya perkembangan tahap awal ini, Al-Ghazâlî berkata:

Seorang anak adalah amanah di tangan orang tuanya, sebab jiwanya yang suci adalah permata keluarga yang belum dibentuk dan tanpa goresan apapun. Jiwa suci ini siap dipotong menjadi bentuk apa saja dan akan tumbuh

⁷ Ahmad b. Muhammad ibn Miskawayh, *The Refinement of Character*, terj. K. Zurayk (Beirut: The American University of Beirut, 1968), hal. xi, xvii (pengantar penerjemah) dan 50.

⁸ Bryson, *Kitâb Tadbîr al-Manzil*, edisi Luwîs Syaykhû dalam *Al-Masyriq*, vol. 19 (1921), hal. 161-181. Sementara Syaykhû tidak memberikan identitas penulis dan penerjemah secara jelas, sebuah penelitian belakangan oleh Zurayk memastikan bahwa memang inilah karya yang dimaksudkan oleh Ibn Miskawayh, lihat Ibn Miskawayh, *The Refinement*, hal. 201, catatan no. 16 (catatan penerjemah).

sesuai bimbingan yang diterimanya dari orang lain. Jika jiwa ini diberi lingkungan dan pendidikan yang baik, dia akan berkembang dan tumbuh menjadi baik serta selamat di dunia dan akhirat. Orang tua, guru, dan semua pembimbingnya akan turut memperoleh imbalan (pahala). Sebaliknya, bila dia dibesarkan dalam lingkungan yang buruk dan diabaikan seperti binatang, maka kecelakaan dan penderitaanlah yang akan diperolehnya. Orang tua serta pendidikannya bertanggung jawab tentang hal tersebut.⁹

Oleh karena seorang anak siap menerima pengaruh apapun dari orang lain maka persiapan dan pembinaan akhlaknya haruslah dilakukan sedini mungkin. Sejak awal anak harus dihindarkan dari lingkungan yang jelek dan mesti dirawat dan disusui oleh wanita yang baik-baik. Pada tahapan ini Al-Ghazâlî melihat bahwa peran ibu sama pentingnya dengan peran bapak dalam pendidikan anak.¹⁰ Pada saat kemampuan

⁹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 69-70; Winter, "A Tract," hal. 34; Al-Syarîsî mengumpamakan jiwa anak-anak seperti tanah subur yang siap menerima apa saja yang ditanam padanya. Lihat Rosenthal, "Child Psychology," hal. 17.

¹⁰ Smith, *Al-Ghazâlî*, hal. 56; Bandingkan dengan Ibn Miskawayh, *The Refinement*, hal. 51. Di luar kasus ini, Al-Ghazâlî tampaknya tak pernah membicarakan perempuan dalam konteks pendidikan, sebuah sikap yang juga dianut oleh penulis-penulis abad menengah Islam. Pada umumnya, pendidikan wanita terbatas pada ajaran-ajaran agama dasar dan keterampilan rumah tangga. Pendidikan sepenuhnya dianggap sebagai tanggung jawab bapak. Lihat Zaki Mubarak, *Al-Akhlaq 'ind Al-Ghazâlî* (Mesir: Maktabat al-Tijârîyah al-Kubrâ, t.t.), hal. 194-195. Namun, meskipun kurang mendapat perhatian di bidang pendidikan, banyak wanita yang belajar secara pribadi dan menjadi ilmuan besar pada berbagai bidang. Mengenai wanita dan pendidikan pada abad menengah, lihat Khalil A. Totah, *The Contribution of the Arabs to Education*, (New York: AMS Press, 1972), hal. 78-83; Berkey, *The Trans-*

membedakan baik dan buruk (*tamyîz*) mulai muncul dalam diri anak, perhatian harus lebih ditingkatkan lagi untuk memastikan bahwa dia mengaitkan nilai baik dengan hal-hal yang memang baik dan nilai buruk kepada hal-hal yang memang buruk (asosiasi nilai). Kesederhanaan dan kedermawanan adalah nilai utama yang harus dibiasakan pada anak sejak awal. Dia mesti diberi makanan sederhana (lebih baik putih daripada berwarna) dan diajari bahwa memberi lebih mulia daripada menerima. Seorang anak harus pula dibiasakan dengan adab kesopanan dan kewajaran: misalnya cara duduk yang sopan dan agar tidak menguap atau batuk di hadapan orang lain. Lagu-lagu percintaan, tidur siang, sombong, kemewahan, dan kegemaran bersumpah mesti dihindarkan dari kehidupan anak. Al-Ghazâlî juga menganggap perlu agar anak dilarang melakukan sesuatu secara sembunyi-sembunyi, sebab dia tidak akan menyembunyikan sesuatu kecuali dia tahu bahwa hal tersebut memang buruk. Sebaliknya perasaan bisa bersembunyi dapat pula membuka peluang melakukan keburukan.¹¹

Ketika anak memulai pendidikan *kuttab*-nya,¹² orang

missions, hal. 161-181; Nakosteen, *History*, hal. 44-45; Dodge, *Muslim Education*, hal. 6-7.

¹¹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 70-73; Bandingkan dengan Ibn Miskawayh, *The Refinement*, hal. 51-55.

¹² Pendidikan *maktab* atau *kuttâb* adalah pendidikan dasar bagi pengajaran tulis baca, Al-Qur'ân, dan dasar-dasar keimanan. Tentang umur mulainya pendidikan ini terdapat bermacam pendapat. Ibn Hazm berpendapat, pendidikan ini dimulai saat anak berusia lima tahun: *Risâlat Marâtib*, hal. 65. Ibn al-Jawzî, *Laftah*, hal. 35-36, menyatakan bahwa dia mulai masuk *maktab* pada usia enam tahun, namun banyak teman sekelasnya yang lebih tua. Ibn al-'Adîm diriwayatkan masuk *maktab* pada usia tujuh tahun, Makdisi, *The Rise of Colleges*, hal. 19.

tua harus lebih hati-hati lagi dalam memastikan bahwa anak membagi dan menggunakan waktu dengan baik. Seorang anak jangan sampai mengabaikan pelajarannya; sebaliknya, anak jangan sampai menghabiskan seluruh waktunya untuk belajar. Seorang anak mesti belajar dengan baik, tetapi juga harus punya waktu untuk istirahat, bermain, dan olah raga. Menurut Al-Ghazâlî belajar terus menerus dapat merusak inteligensi anak yang sedang tumbuh. Keberanian, tanggung jawab, hormat pada orang tua dan guru adalah nilai-nilai yang mesti ditanamkan pada diri anak sejak dini. Seorang anak diperkenalkan dengan ibadah-ibadah dasar agama Islam sesuai dengan tingkatan perkembangannya.

Hal lain yang harus dicermati oleh para orang tua adalah hukuman dan hadiah. Berkenaan dengan hal ini Al-Ghazâlî berpendapat: setiap kali anak menunjukkan sikap atau melakukan tindakan yang baik, dia pantas dihormati dan diberi imbalan yang membuatnya gembira, dan mesti dipuji di depan orang lain. Begitu pula, kalau sesekali dia melakukan sesuatu yang tidak baik, adalah bijaksana untuk berpura-pura tidak mengetahui perbuatan tersebut dan tidak pula memberitahukannya kepada orang lain. (Namun jangan sekali-kali menunjukkan bahwa hal tersebut boleh dilakukan). Ini terutama jika si anak telah merasa malu dan berupaya menyembunyikan tindakannya. [Terlalu cepat] mengungkapkan kesalahan bisa membuat anak menjadi bandel dan akhirnya tidak lagi peduli walaupun perbuatan salahnya diketahui orang banyak. Apabila dia mengulangi kesalahan yang sama, dia harus diberi peringatan secara pribadi, dengan membuat anak menyadari bahwa pelanggaran tersebut adalah serius. Anak tak boleh diomeli

secara berkepanjangan setiap kali berbuat salah. Sebab ini akan membuatnya terbiasa dipersalahkan atas kesalahannya. Akibatnya perkataan dan nasehat menjadi tidak efektif lagi terhadap jiwanya.¹³

Meskipun uraian Al-Ghazâlî tentang hal ini sangat singkat, dia dengan jelas menekankan perlunya pendidikan pada periode awal perkembangan anak dan peranannya bagi perkembangan dan pendidikan selanjutnya. Anak yang terabaikan pada usia dininya, akan tumbuh dengan akhlak yang buruk, dan ini akan menyulitkan proses pendidikannya pada masa selanjutnya, demikian keyakinan Al-Ghazâlî.¹⁴

Satu hal lagi yang perlu diungkapkan mengenai topik ini dialah bahwa keseluruhan ide pendidikan anak ini didasarkan atas asumsi filosofis bahwa dia dilahirkan dengan fitrah suci dengan potensi netral, dan karenanya dia siap menerima pengaruh apapun dari luar. Hal ini menjadikan pendidikan anak usia dini menjadi satu seni menjaga dan merawat serta sebuah proses penyediaan dorongan-dorongan yang membawa kepada pertumbuhan dan perkembangan yang positif.

Meski tidak ada kesepakatan tentang usia masuk *maktab*, sumber-sumber yang ada sependapat bahwa *kuttab* adalah pendidikan dasar yang mempersiapkan siswanya bagi pendidikan yang lebih tinggi, biasanya di masjid atau di madrasah.

¹³ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 70; Winter, "A Tract," hal. 35-36; Bandingkan dengan Ibn Miskawayh, *The Refinement*, hal. 52.

¹⁴ Lihat juga Ibn Khaldûn, *The Muqaddimah*, III, hal. 300-301, di mana hal yang sama dibahas. Ibn Khaldûn menekankan bahwa apapun yang dipelajari seseorang pada masa mudanya akan berakar kuat dan berfungsi sebagai dasar bagi pendidikan selanjutnya.

Selanjutnya, sebagai periode dasar, keberhasilan pendidikan masa awal ini akan membuat tahap-tahap berikutnya menjadi lebih mudah. Manakala pendidikan pada masa awal ini gagal, dan anak tumbuh tak terarah dan tidak mengenal disiplin, tugas pendidikan selanjutnya akan menjadi lebih sulit, sebab ini akan melibatkan proses pelurusan arah dan kemudian penyediaan dorongan-dorongan ke arah yang diinginkannya.

B. PENDIDIKAN AKHLAK

Sebagaimana terlihat dalam uraian mengenai pendidikan anak, akhlak berada pada poros pemikiran pendidikan Al-Ghazâlî. Sebagaimana telah diuraikan pada bab terdahulu, hal ini memengaruhi klasifikasi pengetahuan yang ditawarkannya, di mana Al-Ghazâlî lebih menekankan nilai etis ketimbang nilai intelektual dari ilmu pengetahuan. Karena itu tidaklah mengherankan kalau dalam *Ihyâ' Ulum al-Din* dia menyediakan satu bab khusus untuk pembahasan akhlak dan pembiasaannya.¹⁵ Pada bab tersebut dia membicarakan hakikat dari akhlak yang baik dan yang buruk, adanya kemungkinan perubahan akhlak, serta cara merubahnya. Menarik bahwa pembahasan bab ini didasarkan atas presumsi gagalnya pendidikan masa awal. Dengan kata lain, di sana dibahas mereka yang akhlaknya buruk karena kegagalan pendidikan masa kanak-kanak. Jadi pertanyaan yang diajukan adalah bagaimana mengenai

¹⁵ Yaitu *Kitâb riyâdhât al-nafs wa-tahdzîb al-akhlâq wa-mu'âlajat amrâdh al-qalb*, (Bab tentang pendisiplinan jiwa, pembinaan akhlak, dan pengobatan penyakit-penyakit hati).

akhlak yang buruk di satu sisi, dan bagaimana membangun akhlak yang baik di sisi lain. Berikut ini adalah inti sari dari bab *Ihyâ' 'Ulum al-Din* tersebut dengan perhatian khusus pada yang berkaitan dengan pendidikan.

Menurut Al-Ghazâlî, akhlak adalah “keadaan jiwa yang mantap dan bisa melahirkan tindakan dengan mudah, tanpa membutuhkan pemikiran dan perenungan. Jika tingkah laku yang lahir dari keadaan jiwa tersebut adalah baik menurut ukuran akal dan agama, maka keadaan tersebut disebut akhlak yang baik. Bila tingkah laku yang dihasilkan adalah buruk maka keadaan sumbernya disebut akhlak yang buruk.”¹⁶ Definisi Al-Ghazâlî ini dengan tegas mengatakan bahwa akhlak adalah keadaan jiwa secara internal, sementara tingkah laku adalah indikator eksternal yang mewakili keadaan jiwa internal tersebut. Hal ini tentu saja sedikit berbeda dengan penggunaan awam, di mana akhlak umumnya digunakan untuk menunjukkan tingkah laku itu sendiri. Hal yang menonjol dalam definisi ini adalah penekanan pada *stabilitas* keadaan jiwa dan *spontanitas* tingkah laku yang dihasilkan keadaan tersebut. Konsekuensinya adalah bahwa tingkah laku yang baik namun jarang terjadi atau didasarkan pada syarat-syarat tertentu, tidak dapat dianggap sebagai hasil dari akhlak yang baik dalam artian yang sesungguhnya.¹⁷

Menurut Al-Ghazâlî, ada empat kekuatan psikologis yang berfungsi sebagai akar bagi akhlak: (1) ilmu; (2) marah; (3) nafsu untuk makan; dan (4) rasa keadilan. Akhlak yang baik

¹⁶ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 52.

¹⁷ Quasem, *The Ethics*, hal. 80.

akan terbentuk dalam diri seseorang apabila keempat kekuatan ini berada dalam keseimbangan (*i'tidal*). Sebaliknya, manakala terjadi ketidak seimbangan, maka akhlak buruk akan terbentuk. Singkatnya, inti dari pendidikan akhlak adalah usaha mengendalikan kekuatan-kekuatan tersebut dan menjaga agar semuanya dalam keadaan seimbang.¹⁸

Tanpa menyebut nama secara jelas, Al-Ghazâlî mengatakan bahwa sebagian orang berpendapat bahwa akhlak tidak dapat dirubah, dengan dua alasan: (1) karena Tuhan telah menciptakan manusia baik tubuh fisik maupun akhlaknya sekaligus; jadi menurut mereka, merubah akhlak sama tidak mungkin dengan merubah tubuh; dan (2) karena mereka ini sudah mencoba untuk merubahnya dan ternyata gagal.¹⁹

Al-Ghazâlî berbeda pendapat dengan kelompok pendukung pandangan tersebut. Sebab jika demikian maka berarti semua risalah, nasehat dan pendidikan yang dilakukan para nabi dan rasul tidak mempunyai dasar sama sekali. Al-Ghazâlî kelihatannya mengambil posisi pertengahan dengan mengatakan bahwa yang tidak mungkin adalah menghilangkan akhlak sama sekali. Mengendalikan dan memengaruhi akhlak adalah mungkin. Melalui inilah akhlak seseorang bisa diarahkan kepada perkembangan yang diinginkan. Lebih jauh dia menunjukkan bahwa bahkan binatang, seperti elang dan anjing, dapat

¹⁸ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 52. Lihat pula Fakhry, *Ethical Teories*, hal. 199. Daftar kebaikan dan keburukan yang bisa muncul dari keempat kekuatan utama tersebut ada dalam Quasem, *The Ethics*, hal. 81-82.

¹⁹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 54.

dilatih untuk melakukan hal-hal tertentu yang tidak mereka lakukan tanpa proses pelatihan.²⁰

Sebagaimana telah disebutkan di atas, Al-Ghazâlî meyakini bahwa seorang anak lahir dalam keadaan suci, jiwanya ibarat “permata yang belum dibentuk,” dan karenanya secara moral netral dan seimbang. Jika kemudian seseorang tumbuh dengan akhlak yang baik atau buruk maka ini sepenuhnya karena cara perawatannya.²¹ Karena dasar inilah dia menekankan bahwa anak yang sedang tumbuh harus diberi kesempatan untuk berhubungan dengan orang-orang berakhlak baik. Kebiasaan di mana dia dibesarkan mestilah sesuai dengan akhlak yang ingin ditumbuhkan padanya. Kemudian bila seseorang tumbuh dewasa dalam lingkungan yang buruk hingga akhlaknya juga buruk, maka langkah pertama yang mesti dilakukan adalah mengidentifikasi aspek-aspek negatif dari akhlaknya, sebab hanya dengan menyadari ini terlebih dahulu dia bisa berharap untuk memperbaikinya.

Proses identifikasi akhlak yang buruk dan proses perbaikannya dapat dilakukan melalui empat cara:

1. Dengan mendatangi seorang guru (*syaikh*) yang bisa mendiagnosa dan menjelaskan kondisi akhlaknya serta cara penyembuhan terbaiknya. Dalam hal seperti ini seseorang mesti mengikuti anjuran sang *syaikh* dengan sepenuh hati;
2. Dengan meminta seorang teman dekat yang terpercaya dan religius untuk memperhatikan akhlaknya, lalu me-

²⁰ *Ibid.*, hal. 54. Bandingkan dengan Mubârak, *Al-Akhlâq*, hal. 119.

²¹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 59.

nunjukkan sisi-sisi jeleknya. Lalu seseorang bisa mengoreksi diri dengan latihan sendiri, atau dengan mengikuti seorang *syaikh*;

3. Dengan mendengar ucapan orang yang membencinya mengenai diri dan akhlaknya, sebab kebenaran seseorang biasanya terungkap dalam ucapan musuh-musuhnya; kemudian dilanjutkan dengan penyelesaian seperti dalam nomor dua. Kadang kala metode ini sangat baik, meskipun sulit; dan
4. Dengan bergaul di tengah bermacam-macam orang sambil memperhatikan dengan sungguh-sungguh tindakan-tindakan mereka yang tidak menyenangkan. Lalu introspeksi apakah dia sendiri juga melakukan tindakan-tindakan serupa; kemudian dilanjutkan dengan penyelesaian sesuai pada nomor dua.²²

Menurut Al-Ghazâlî, akhlak yang buruk mesti dilawan. Baginya ide tentang pendidikan akhlak sesungguhnya adalah perjuangan melawan kecenderungan-kecenderungan buruk yang berasal dari marah dan nafsu perut. Sifat kikir dihilangkan melalui perjuangan mempraktikkan kedermawanan, sifat terburu-buru dengan kesabaran, sifat sombong dengan kehinaan, dan seterusnya. Al-Ghazâlî, misalnya, menyarankan guru untuk mengirim murid yang sombong pergi ke pasar dan mengemis. Dengan merasakan kehinaan sebagai seorang pengemis, kesombongannya akan hilang sedikit demi sedikit.²³

²² *Ibid.*, hal. 62-63; Quasem, *The Ethics*, hal. 90-91; Mubâarak, *Al-Akhlâq*, hal. 119.

²³ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 59. Lihat Juga Fakhry,

Al-Ghazâlî juga menekankan bahwa untuk membangun akhlak yang baik dibutuhkan waktu tertentu dan praktik tertentu secara terus menerus. Biasanya, seseorang akan menemukan kesulitan dalam merubah kebiasaan atau melakukan hal-hal yang tidak dia sukai dan tak biasa dia kerjakan. Bagi seorang kikir, misalnya, berbuat dermawan sangat sulit dan menyakitkan, begitu pula kehinaan bagi seorang sombong. Pada saat inilah, yakni saat mengalami periode sulit dalam transformasi moralnya, seseorang membutuhkan *syaiikh* pembimbing, untuk memperhatikan kemajuannya, memberikan dorongan, dan memastikan bahwa dia tidak menyerah pada kesulitan-kesulitan yang dihadapinya.²⁴

Berdasarkan kesiapan menerima transformasi akhlak, ada empat tipe manusia:

1. Manusia naif (*al-insân al-ghufl*) yang bisa membedakan benar dan salah atau baik dan buruk. Tipe manusia seperti ini membutuhkan guru yang baik untuk membimbingnya; dan akhlak orang semacam ini biasanya bisa ditransformasi dalam waktu singkat;
2. Manusia yang bisa membedakan baik dan buruk, tetapi dikalahkan oleh nafsu sehingga dia tidak bisa mengendalikan

Ethical Theories, hal. 198; Quasem, *The Ethics*, hal. 92; Mubârak, *Al-Akhlâq*, hal. 120-121.

²⁴ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, hal. 56. Quasem, *The Ethics*, hal. 94, menyatakan, bahwa pandangan-pandangan Al-Ghazâlî mengenai sebab-sebab munculnya akhlak yang buruk serta cara menghilangkannya terutama sekali bersumber dari karya filsafat-etika Ibn Miskawayh dan sufi Al-Muhâsibî. Namun, kedua tokoh ini cenderung lebih menekankan ilmu daripada tindakan dalam merubah akhlak, sementara Al-Ghazâlî menegaskan bahwa keduanya (ilmu dan tindakan) sama penting.

nafsu tersebut, meskipun sesungguhnya dia sadar akan kekeliruannya. Tipe ini lebih buruk dari yang pertama. Namun masih ada kemungkinan untuk mengubah akhlaknya; yakni dengan terus meningkatkan kesadarannya mengenai kesalahan-kesalahannya dan pada saat yang sama juga mencegah dia melakukan tindakan-tindakan tersebut;

3. Manusia yang meyakini kejahatan sebagai kebaikan dan meyakini yang salah sebagai yang benar. Tipe ini hanya memiliki kemungkinan yang sangat kecil untuk ditransformasi; dan
4. Manusia yang dibesarkan dan dilatih secara khusus untuk meyakini pandangan-pandangan keliru yang memutar-balikkan kebenaran menjadi kesalahan dan kebaikan sebagai keburukan. Manusia tipe ini adalah yang terburuk dan hampir tanpa kemungkinan untuk ditransformasikan akhlaknya.²⁵

Al-Ghazâlî juga menekankan hubungan antara tubuh dengan jiwa dalam pendidikan akhlak. Akhlak bersumber pada jiwa, lalu menimbulkan tindakan-tindakan fisik. Tetapi, tindakan fisik juga bisa memengaruhi kondisi jiwa. Jadi, ada dialektika antara jiwa dan badan, dan ini adalah salah satu argumentasi utama pendukung pendidikan akhlak. Dengan melakukan tindakan fisik tertentu pada periode waktu tertentu, kualitas yang melandasi tindakan tersebut bisa ditanamkan

²⁵ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 55; Quasem, *The Ethics*, hal. 88; Bandingkan dengan Ibn Miskawayh, *The Refinement*, hal. 31-32.

ke dalam jiwa. Misalnya, dengan mempraktikkan kedermawanan, dalam arti sering bersedekah, membantu orang lemah, dan seterusnya, kualitas kedermawanan secara perlahan bisa menjadi salah satu kualitas jiwanya. Sesungguhnya, inilah hakikat dari pendidikan akhlak, yaitu bahwa seseorang membiasakan tindakan terpuji secara fisik, dan perlahan mampu menikmati perbuatan tersebut secara psikologis. Pendidikan akhlak berhasil bila terjadi sinkronisasi antara tindakan baik secara fisik dan kenikmatan psikologis melakukan tindakan tersebut.²⁶

C. MURID DAN KEWAJIBANNYA

Seperti disebutkan terdahulu, bagian terbesar dari uraian Al-Ghazâlî mengenai murid dan guru menyangkut kewajiban-kewajiban keduanya. Dengan tujuan menjamin keberhasilan proses pendidikan, kewajiban-kewajiban ini pada prinsipnya mencakup dua hal:

1. cara seorang penuntut ilmu menyikapi pelajaran dan ajaran-ajaran gurunya; dan
2. cara yang tepat bagi seorang guru dalam melaksanakan tugas pendidikan-pengajaran dan juga dalam berinteraksi dengan murid-muridnya.

Tema ini sesungguhnya sudah menjadi pembahasan beberapa pemikir pendidikan sebelum zaman Al-Ghazâlî.

²⁶ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 58. Lihat juga Fakhry, *Ethical Theories*, hal. 200.

Namun demikian, patut dicatat bahwa dalam tradisi pendidikan Islam, Al-Ghazâlî adalah ilmuan pertama yang menawarkan uraian tentang hal ini secara sistematis. Rumusan Al-Ghazâlî mengenai hal ini memiliki pengaruh yang sangat besar bagi para penulis bidang pendidikan yang datang kemudian.

Kewajiban murid yang *pertama* adalah membersihkan jiwa. Al-Ghazâlî menekankan pentingnya pembersihan jiwa sebagai prasyarat keberhasilan belajar. Seorang murid mesti membersihkan jiwanya dari sifat-sifat jelek dan karakter yang buruk seperti pemaarah, rakus, sombong, egois, atau yang semacamnya. Dia senantiasa menekankan bahwa kegiatan belajar adalah ibadah spiritual dan, karena itu, pelaksanaannya mensyaratkan pembersihan hati. Al-Ghazâlî membandingkan proses ini dengan wudu dalam kaitannya dengan ibadah salat. Salat tidak dapat dilakukan tanpa wudu. Demikian juga, jiwa tidak dapat menerima ilmu pengetahuan tanpa dibersihkan terlebih dahulu dari sifat-sifat tercela.²⁷

Al-Ghazâlî sepenuhnya sadar bahwa pandangan ini bisa saja tidak disetujui orang lain. Oleh karena itu dia memberi jawaban antisipatif terhadap dua keberatan yang paling mungkin muncul:

²⁷ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 55; *idem*, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 56; *idem*, *Mîzân al-'Amal*, hal. 149-150. Bandingkan dengan Badr al-Dîn Ibn Jamâ'ah, *Tadzkirot al-Sâmi' wal-Mutakallim fî Adab al-Âlim wal-Muta'allim*, dalam 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn (ed.), *Al-Madzhab al-Tarbawî 'ind Ibn Jamâ'ah* (Beirut: Dâr Iqra', 1986), hal. 111; dan 'Abd al-Basîth al-'Almawî, *Al-Mu'îd fî Adab al-Mufîd wal-Mustafîd*, dalam S. Muhammad Zay'ûr (ed.) *Al-Fikr al-Tarbawî 'ind al-'Almawî* (Beirut: Dâr Iqra', 1986), hal. 92, 127.

1. Dalam kenyataan sehari-hari, kita melihat bahwa murid-murid berakhlak buruk juga memperoleh pengetahuan seperti halnya murid-murid yang berakhlak baik. Mengenai ini Al-Ghazâlî berargumentasi bahwa apa yang mereka peroleh sesungguhnya bukanlah pengetahuan sejati yang hanya bisa diperoleh dari proses pembelajaran yang benar. Murid-murid berakhlak buruk hanya memperoleh pengetahuan superfisial yang tak akan berguna nantinya di akhirat; pengetahuan yang mereka dapat tidak mungkin mengantar mereka kepada tujuan akhir pendidikan, yakni kebahagiaan abadi (*al-sa'âdah al-abadîyah*) di akhirat kelak. Di sini kita melihat dengan jelas dimensi tasawuf dari pendekatan Al-Ghazâlî terhadap pengetahuan dan pendidikan dan tujuan-tujuan yang dikaitkan dengannya.
2. Bukankah banyak orang yang akhlaknya buruk, justru menjadi ilmuan besar? Jawaban Al-Ghazâlî adalah bahwa dalam persoalan ini kita harus memperhatikan secara saksama jenis dan sifat pengetahuan yang mereka kuasai dengan baik. Pengetahuan yang mereka kembangkan, meskipun sering dipuja dan dimuliakan oleh sebagian orang, ternyata bernilai rendah dan hanya signifikan pada tahap awal dari proses pendekatan diri (*taqarrub*) seseorang kepada Allah swt. Untuk mendukung argumentasinya, dia mengutip definisi pengetahuan yang dikemukakan oleh seorang sahabat nabi, Ibn Mas'ûd (w. 32/652), yang berbunyi: "pengetahuan bukanlah kemampuan menghafal sejumlah besar hadis; pengetahuan adalah cahaya yang

menyinari hati.”²⁸ Dalam konteks ini Al-Ghazâlî memasukkan fikih sebagai ilmu yang mungkin diperoleh oleh orang-orang yang berakhlak buruk.

Cukup jelas bahwa dengan mengutip definisi ini Al-Ghazâlî sedang berbicara mengenai pengetahuan dalam artian sufistik. Apalagi dia mempertentangkan pengetahuan yang diperoleh melalui cara empiris-rasional dengan pengetahuan yang didapat melalui cara-cara spiritual. Sementara dia menerima keberatan tersebut, pada waktu yang sama dia membuktikan bahwa pengetahuan jenis kedua memang lebih tinggi nilainya, sebab pengetahuan jenis kedua ini tidak bisa diperoleh oleh orang berakhlak buruk. Posisi fikih yang agak rendah ini konsisten dengan klasifikasi pengetahuannya sebagaimana dibahas pada bab terdahulu. Posisi seperti ini dia yakini setelah konversi besar yang membawanya ke dunia tasawuf. Tidak mengherankan kalau di dalam kitabnya, *Ihyâ’ ‘Ulum al-Dîn*, Al-Ghazâlî menyatakan adanya ulama yang buruk (*ulama’ al-su’*). Ini tentu saja tidak dikatakan untuk mengabaikan kontribusi besar tokoh ini dalam kajian ushul fikih dan fikih, yang merupakan fokus kajiannya di awal-awal karirnya.

Kewajiban *kedua* seorang murid adalah memusatkan perhatiannya secara penuh kepada studinya dan jangan sampai terganggu oleh urusan-urusan duniawi. Bagi Al-Ghazâlî, konsentrasi penuh ini adalah sebuah kemestian. Setelah

²⁸ Al-Ghazâlî, *Ihyâ’ ‘Ulûm al-Dîn*, I, hal. 55-56; *idem*, *Fâtihat al-‘Ulûm*, hal. 57; *idem*, *Mîzân al-‘Amal*, hal. 150. Lihat juga Abû Nu’aym al-Isbâhânî, *Hilyat al-Awliyâ’ wa-Thabaqât al-Ashfiyâ’* (Mesir: Mathba’ah al-Sa’âdah, 1932), I, hal. 131.

mengutipkan sebuah hadis yang tak teridentifikasi sumbernya: “Ilmu pengetahuan takkan menyerah kepada seseorang sampai orang tersebut mengorbankan segala yang dia miliki demi ilmu pengetahuan,” lalu Al-Ghazâlî menambahkan: “Bahkan walaupun engkau mengabdikan diri sepenuhnya pada ilmu pengetahuan, tetap tidak ada jaminan bahwa engkau akan memperolehnya.” Pikiran yang terbagi-bagi kepada banyak hal adalah seperti sebuah irigasi yang airnya mengalir tak berketentuan ke berbagai penjuru. Lalu airnya habis terserap tanah atau menguap ke udara, hingga tak tersisa lagi untuk tanaman yang semula hendak diairi.²⁹

Demi menjamin konsentrasi murid pada kegiatan studinya, sangat dianjurkan untuk membatasi urusan-urusan yang tidak langsung berkaitan dengan proses belajar, terutama yang berhubungan dengan urusan keduniawian. Dianjurkan pula agar seorang penuntut ilmu meninggalkan kampung halaman dan keluarganya dan pergi jauh untuk belajar, sebagai bagian dari upaya menjaga konsentrasi. Tentu saja ide tentang bepergian dalam menuntut ilmu pengetahuan (*rihlah ‘ilmîyah*) sama sekali bukanlah invensi Al-Ghazâlî.³⁰ Perjalanan ilmiah selama abad pertengahan Islam memang sangat banyak

²⁹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ’ ‘Ulûm al-Dîn*, I, hal. 56; *idem*, *Mîzân al-‘Amal*, hal. 150-151. Sebagai tambahan, Al-‘Almawî menyarankan agar murid tidak makan terlalu banyak dan tidak tidur lebih dari sepertiga waktu setiap hari (8 jam), sebab makan dan tidur berlebihan akan melalaikan pikiran dari studi. Dia juga menekankan pentingnya memelihara konsentrasi saat mengikuti pelajaran. Lihat Al-‘Almawî, *Al-Mu’îd*, hal. 100-103 dan 137-138.

³⁰ Mengenai pandangan Al-Ghazâlî tentang *rihlah* dalam konteks yang lain, lihat Smith, *Al-Ghazâlî*, hal. 44-45.

dipraktikkan, sehingga *rihlah* bisa dikatakan telah “menjadi ciri normatif dari pendidikan Muslim abad menengah.”³¹ Diriwayatkan, misalnya, bahwa Basyar Ibn al-Hârits selalu menganjurkan murid-muridnya untuk melakukan *rihlah ‘ilmîyah*. Dengan menggunakan analogi air, dia sering berkata: “Teruslah bergerak, sebab air hanya baik bila terus mengalir. Jika tidak mengalir, air akan basi dan busuk.”³²

Dengan sedikit perbedaan alasan, ilmuan besar Ibn Khaldûn juga menekankan perlunya *rihlah ‘ilmîyah* dalam proses menuntut ilmu. Dia berkata: “Bepergian menuntut ilmu sangat penting untuk mendapatkan ilmu yang berguna, menyempurnakan pengetahuan dengan berguru pada para ulama terkemuka, serta mengalami kontak langsung dengan tokoh-tokoh dunia ilmu pengetahuan.”³³ Contoh-contoh historis dengan mudah dapat dijumpai dengan membaca biografi-biografi para ulama abad klasik dan menengah. Tradisi *rihlah ‘ilmîyah* ini berada di belakang tingginya mobilitas intelektual Muslim abad klasik dan menengah. Tampaknya tidak akan keliru untuk

³¹ Sam I. Gellens, “The Search for Knowledge in Medieval Muslim Societies: A Comparative Approach,” dalam D.F. Eickelman dan J. Piscatori (ed.) *Muslim Travellers: Pilgrimage, Migration, and Religious Imagination* (Berkeley: University of California Press, 1990), hal. 55.

³² Al-Khathîb al-Baghdâdî, *Târîkh Baghdâd aw Madînat al-Salâm* (Kairo: Maktabah al-Khanjî, 1931), XIV, hal. 204.

³³ Ibn Khaldûn, *The Muqaddimah*, III, hal. 308. Untuk mendapatkan uraian yang lebih memadai tentang tradisi *rihlah ‘ilmîyyah* dan relevansinya dengan dunia intelektual Islam, lihat Hasan Asari, *Menguak Sejarah Mencari Ibrah: Risalah Sejarah Sosial Intelektual Muslim Klasik* (Bandung: Citapustaka Media, 2006), hal. 197-213.

mengatakan bahwa semua ilmuan terkenal dari masa klasik dan pertengahan Islam adalah merupakan perantau atau petualang dalam karir keilmuannya. Artinya, dalam salah satu penggal dari perjalanan karirnya, masing-masing telah melakukan perjalanan jauh dari kampung halamannya demi memperoleh proses pembelajaran yang lebih baik.³⁴ Tampaknya relevansi dari *rihlah 'ilmîyah* inilah yang disarikan oleh pepatah tua yang berbunyi “Jauh berjalan banyak dilihat, lama hidup banyak dirasa.”

Kewajiban yang *ketiga* bagi seorang murid adalah menghormati guru. Dia harus tunduk di hadapan gurunya dan mematuhi setiap perintahnya, persis seperti seorang pasien mematuhi dokter yang merawatnya. Jika terjadi perbedaan pendapat, seorang murid sebaiknya mengikuti pandangan gurunya dan mengesampingkan pandangannya sendiri. Al-Ghazâlî menganjurkan agar murid rajin bertanya, namun sangat menekankan adab dalam hal ini. Dia hanya dianjurkan bertanya pada waktu yang tepat, dengan cara yang baik, dan hanya menanyakan hal-hal yang kira-kira sudah dapat dia serap. Guru biasanya lebih tahu tentang apa yang sudah dapat dipahami muridnya. Di samping itu murid harus membantu gurunya manakala diperlukan.³⁵

Penghormatan kepada guru ini pada umumnya dilihat sebagai bagian dari penghormatan terhadap pengetahuan

³⁴ Syalabi, *History*, hal. 181. Lebih lanjut mengenai *rihlah*, lihat Ibn 'Abd al-Barr, *Jâmi' Bâyan al-'Ilm*, I, hal. 111-114; Ahmed, *Muslim Education*, hal. 100-111.

³⁵ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 56; *idem*, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 57-58; *idem*, *Mîzân al-'Amal*, hal. 151-153.

dan sangat esensial dalam pendidikan Islam. Barangkali bisa kita katakan bahwa pembahasan mengenai penghormatan ini adalah bagian dari setiap tulisan ilmuan Muslim mengenai pola hubungan guru dan murid.³⁶

Kewajiban murid yang *keempat* adalah menghindarkan diri dari keterlibatan dalam kontroversi dan pertentangan kalangan akademis. Hal ini terutama relevan bagi murid pemula, sebab kontroversi bisa membingungkan otaknya, lalu membuatnya tidak tertarik lagi dengan studinya. Al-Ghazâlî menyarankan agar murid-murid pemula membatasi diri dengan pandangan-pandangan gurunya saja. Hanya apabila dia telah menguasai pandangan-pandangan gurunya secara sempurna baru dia lanjutkan dengan mempelajari pandangan-pandangan ulama lain. Penerimaan pandangan guru ini dengan syarat bahwa guru tersebut telah mampu menghasilkan pandangan sendiri secara independen (*mujtahid*). (Seperti disebutkan terdahulu, mencari guru berkualitas semacam ini adalah salah satu alasan utama untuk melakukan *rihlah 'ilmîyah*). Seorang murid sebaiknya menghindari guru yang metode pengajarnya tidak lebih dari sekedar mengutip pandangan ulama lain dan komentar-komentar orang lain atas pandangan tersebut. Guru seperti ini, menurut Al-Ghazâlî, biasanya tidak terlalu membantu pembelajaran seseorang, malah bisa saja menyesatkan. Baginya, berguru pada orang

³⁶ Bandingkan dengan Ibn al-Muqaffâ', *Al-Adab al-Wajîz lil-Walad al-Shaghîr*, ed. M. Ghufrânî al-Khurâsânî (Kairo: Âlam al-Kutub, 1341 H), hal. 62, 68; Al-Jarnûzî, *Ta'lim*, hal. 32; Ibn Jamâ'ah, *Tadzkirah*, hal. 120; Al-'Almawî, *Al-Mu'îd*, hal. 133-135.

yang tak memiliki pandangan sendiri adalah ibarat orang buta meminta dituntun oleh seorang buta yang lain.³⁷

Pada poin ini, barangkali, menarik untuk melihat pandangan Al-Ghazali mengenai seni *munâzarah* (debat) yang secara luas dipraktikkan pada zamannya. Sebab *munâzarah* ini erat kaitannya dengan kontroversi akademis dan perbedaan pendapat antar ulama atau mazhab. Secara umum, sikap yang diambil Al-Ghazali terhadap kegiatan *munâzarah* cenderung negatif, sebagaimana bisa dilihat dalam karyanya *Ihyâ' 'Ulum al-Din*, maupun *Fâtihat al-'Ulûm*.³⁸ Begitupun, dalam kondisi-kondisi tertentu, *munâzarah* diperbolehkan.

Pembahasan Al-Ghazali mengenai hal ini dimulai dengan survei historis perkembangan *munâzarah*, yang bisa disingkat sebagai berikut. Empat khalifah yang pertama (*al-râsyidûn*) adalah orang saleh, mempunyai ilmu agama yang mendalam, dan sangat jarang membutuhkan bantuan orang lain dalam memberikan ketetapan hukum. Setelah mereka, kekhalifahan diwarisi orang-orang yang ilmunya tidak sebaik pendahulunya. Mereka membutuhkan bantuan para ahli hukum (*fuqahâ'*); dan sebagian ahli hukum tersebut justeru bekerja untuk tujuan-tujuan non agama. Keadaan menjadi terbalik: kalau sebelumnya negara memohon kesediaan mereka, kini para ahli hukumlah yang meminta dipekerjakan oleh negara. Bersamaan dengan kompetisi pencarian pekerjaan ini, *munâzarah* tumbuh pesat,

³⁷ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 57; *idem*, *Mizân al-'Amal*, hal. 153-154. Lihat pula Ibn Jamâ'ah, *Tadzkiarah*, hal 134; Al-'Almawî, *Al-Mu'îd*, hal. 131.

³⁸ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 51-54; *idem*, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 52-56.

khususnya di bidang hukum. Karena sebagian penguasa politik menyukai ilmu *kalâm*, *munâzarah* kemudian dipraktikkan pula secara luas dalam bidang *kalâm*. Oleh karena *munâzarah* di bidang *kalâm* ini menimbulkan pertumpahan darah dan kekacauan negeri (*ihrâq al-dimâ' wa-takhrîb al-bilâd*),³⁹ beberapa ilmuwan yang datang kemudian menyimpulkan bahwa *munâzarah* tidak baik dilakukan dalam bidang *kalâm* dan lebih baik melakukannya di bidang hukum (fikih) saja.⁴⁰ Kondisi seperti inilah yang berlaku sampai ke zaman Al-Ghazâlî.⁴¹

Al-Ghazâlî memperingatkan bahwa *munâzarah* yang ditujukan untuk mengalahkan lawan, memamerkan kehebatan

³⁹ Kemungkinan besar pertumpahan darah yang dimaksudkan Al-Ghazâlî dalam hal ini adalah peristiwa *mihnâ* (inkuisisi) yang dilakukan khalifah Abbasiyah, Al-Ma'mûn (berkuasa 198/813-218/833), yang berporos pada persoalan apakah Al-Qur'ân itu makhluk atau bukan makhluk.

⁴⁰ Fungsi *munâzarah* dalam pendidikan Islam abad menengah “adalah mempersiapkan pengkaji hukum Islam (*mufaqqih*) untuk menjadi *muftî*, orang yang mampu mengeluarkan *fatwâ* (jamak, *fatâwâ*). Dengan begitu dia juga layak menjadi *mudarris*, profesor Hukum Islam. Menguasai seni *munâzarah* adalah tahap akhir persiapan menjadi *muftî* atau *mudarris*.” Lihat, Makdisi, *The Rise of Colleges*, hal. 128.

⁴¹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 48-49; *idem*, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 47-48. Al-Ghazâlî tampaknya tidak terlalu akurat mengenai sejarah *munâzarah* ini. Berbeda dengan kesimpulannya, *munâzarah* justru muncul dari debat-debat orang non-Muslim dengan Muslim masa awal tentang persoalan-persoalan teologis. Baru belakangan seni ini diadopsi dalam bidang-bidang lain seperti filsafat dan fikih. Lihat E. Wagner, “Munâzara,” dalam *The Encyclopaedia of Islam*, edisi kedua (Leiden: E.J. Brill, 1954-), VII, hal. 565; Josef van Ess, “Early Development of *Kalâm*,” dalam G.H.A. Juynboll (ed.) *Studies on the First Century of Islam* (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1982), hal. 110-112.

seseorang, sombong, atau untuk memperoleh dukungan orang banyak adalah sumber sifat-sifat tak terpuji; sifat-sifat ini umumnya terdapat pada orang yang terlalu senang bermunâzarah: cemburu, bangga pada diri sendiri, lancang, licik, penipu, munafik, dan suka menang sendiri.⁴² Untuk menghindari akibat-akibat negatifnya, Al-Ghazâlî menekankan agar *munâzarah* tidak dilakukan kecuali untuk menemukan kebenaran. Untuk memastikan bahwa kegiatan *munâzarah* terkendali dan fokus hanya sebagai metode pencarian kebenaran, beberapa syarat perlu dipenuhi:⁴³

1. Sebagai sebuah metode pencarian kebenaran, *munâzarah* dianggap sebagai *fardhu kifâyah*, karenanya orang yang melakukannya haruslah terlebih dahulu memenuhi seluruh *fardhu ‘ayn*-nya;
2. Dia harus pula telah melaksanakan *fardhu kifâyah*-nya yang lebih penting;
3. Seorang yang ber-*munâzarah* mestilah seorang mujtahid yang telah mampu membentuk pandangannya sendiri dan tak lagi bergantung pada pendapat-pendapat imam yang lain;
4. Topik yang didiskusikan dalam *munâzarah* harus aktual dan riil;
5. *Munâzarah* dilaksanakan secara tertutup, tanpa dihadiri khalayak ramai;

⁴² Al-Ghazâlî, *Ihyâ’ ‘Ulûm al-Dîn*, I, hal. 51-54; *idem*, *Fâtihat al-‘Ulûm*, hal. 52-56.

⁴³ Al-Ghazâlî, *Ihyâ’ ‘Ulûm al-Dîn*, I, hal. 49-51; *idem*, *Fâtihat al-‘Ulûm*, hal. 49-51.

6. Tujuan satu-satunya haruslah kebenaran tersebut, siapapun yang menemukannya;
7. *Munâzarah* tidak boleh terikat oleh aturan-aturan dialektika, seperti larangan seseorang mencabut satu argumen atau ilustrasi untuk menggantinya dengan argumen atau ilustrasi lain;⁴⁴ dan
8. Seseorang mesti memilih lawan ber-*munâzarah* yang diharapkan bisa memberikan pengetahuan, bukan orang yang bisa dikalahkan.

Dengan syarat-syarat ini, demikian Al-Ghazâlî, insyâ Allah akan bisa dibedakan orang yang ber-*munâzarah* demi kebenaran dan ilmu pengetahuan dari mereka yang melakukannya untuk tujuan-tujuan lainnya.⁴⁵

Kewajiban *kelima* adalah bahwa seorang murid mesti berupaya maksimal mempelajari setiap cabang pengetahuan yang terpuji dan memahami tujuannya masing-masing. Seseorang tidak perlu mendalami setiap disiplin sampai detailnya. Memadailah mengetahui topik-topik terpenting setiap disiplin secara umum. Namun demikian, jika dia mempunyai kelapangan waktu, seorang murid hendaknya memilih cabang ilmu tertentu untuk

⁴⁴ Salah seorang ilmuan yang berpandangan bahwa peserta *munâzarah* harus tetap mempertahankan argumennya, dan tidak boleh menggantinya sekali dia mengemukakannya, adalah filosof besar Al-Fârâbî. Dia menyusun aturan-aturan *munâzarah* dalam karyanya *Kitâd al-Jadal*, dikutip dalam Miller, "Islamic Disputation," hal. 79.

⁴⁵ Untuk mendapatkan perspektif tentang praktik *munâzarah* dan relevansinya terhadap kegiatan intelektual Islam klasik, lihat Asari, *Menguak Sejarah*, hal. 181-196.

dikaji secara mendalam. Sebagaimana bisa diduga, Al-Ghazâlî menganjurkan untuk memilih mendalami satu cabang ilmu agama, karena ini dianggap lebih memungkinkan membawa pengkajinya kepada kebahagiaan abadi. Mengenal berbagai cabang pengetahuan adalah penting karena pengenalan tersebut menghasilkan apresiasi yang positif terhadap setiap cabang ilmu dan para pakarnya masing-masing. Ringkasnya, Al-Ghazâlî menganggap bahwa seseorang perlu mendapatkan pendidikan dasar umum terlebih dahulu, sebelum memasuki periode pendidikan spesialis dalam bidang tertentu.⁴⁶ Anjuran agar murid mempelajari berbagai disiplin ilmu merupakan ciri pendidikan Islam abad menengah. Sejalan dengan itu, guru juga dituntut menguasai berbagai disiplin agar bisa mengakomodasi kebutuhan murid.⁴⁷

Kewajiban *keenam* dan *ketujuh* yang mesti diperhatikan seorang murid adalah mencermati sekuens logis dari disiplin-disiplin ilmu yang sedang digelutinya dan kemudian mempelajarinya berdasarkan sekuens logis tersebut. Al-Ghazâlî berpandangan bahwa disiplin-disiplin pengetahuan berkaitan satu sama lain. Satu disiplin ilmu bisa merupakan pengantar bagi yang lain; bisa pula merupakan kelanjutan dan pengembangan bagi yang lain.⁴⁸ Bagaimanapun, seorang murid mesti memperhatikan kewajaran sekuens ini dalam pengkajiannya.

⁴⁶ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 57-58; *idem*, *Mîzân al-'Amal*, hal. 154-155.

⁴⁷ Lihat Yâqût al-Rûmî, *Irsyâd*, VI, hal. 13; Makdisi, *The Rise of Colleges*, hal. 84.

⁴⁸ Bandingkan dengan Ibn Khaldûn, *The Muqaddimah*, III, hal. 298-299.

Dia harus menghindari mengkaji satu disiplin sampai menguasai secara baik disiplin-disiplin yang merupakan dasar bagi disiplin tersebut. Ketika mendalami satu disiplin ilmu, sasaran berikutnya adalah ilmu yang merupakan pengembangan dari yang pertama. Adalah juga penting untuk mempertimbangkan nilai etis-religius suatu disiplin ilmu dalam menetapkan sekuens pengkajian. Nilai etis-religius suatu disiplin ilmu bisa dilihat dalam klasifikasi pengetahuan yang ditawarkan Al-Ghazâlî.⁴⁹

Sangat jelas bahwa setiap Muslim harus memulai dengan mempelajari ilmu-ilmu yang hukum menuntutnya adalah *fardhu 'ayn*, yakni keimanan serta ilmu tentang kewajiban dan larangan dasar agama Islam. Setelah itu seseorang bisa mendalami disiplin-disiplin *fardhu kifâyah*, baik dari cabang keagamaan maupun dari non-keagamaan. Yang jelas proses pendidikan seseorang mestinya mempunyai sebuah perencanaan yang baik, di mana terdapat satu pola sekuens yang ditetapkan dan kemudian diikuti. Dalam kajian ilmu-ilmu keagamaan, seorang murid seyogianya memulai dari yang paling pokok (Al-Qur'ân dan hadis), kemudian diikuti dengan yang lain-lain semacam fikih dan *kalâm*, kebahasaan; lalu ilmu-ilmu pelengkap seperti *qirâ'at*, *khilâf*, atau *rijâl al-hadîts*. Dalam kajian non-keagamaan, seorang mesti memulai dengan ilmu-ilmu *mahmûdah* (terpuji) seperti kedokteran, aritmatika, pertanian dan sebagainya sebelum ilmu-ilmu yang *jâ'iz* (boleh) seperti sastra, sejarah, dan lain-lain. Seorang mesti berhati-hati jangan sampai jautuh pada ilmu-ilmu tercela (*madzmûmah*).

⁴⁹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 58; *idem*, *Mîzân al-'Amal*, hal. 155-157.

Di samping urutan yang ditawarkan oleh Al-Ghazâlî, beberapa model sekuens ditawarkan oleh ulama lain.⁵⁰ Meski berbeda dalam penempatan disiplin-disiplin ilmu pada umumnya, Al-Qur'ân secara seragam ditempatkan sebagai kajian pertama. Bahkan diriwayatkan bahwa para ulama terdahulu tidak bersedia mengajarkan hadis atau fikih kecuali kepada orang yang sudah hafal Al-Qur'ân.⁵¹ Tanpa menutup mata terhadap keberadaan variasi, menurut Makdisi, urutan berikut umum diikuti dalam praktik pendidikan Islam abad menengah:

1. Al-Qur'ân;
2. Hadis;
3. *'Ulûm al-qur'ân*, mencakup antara lain tafsir, *qirâ'at*;
4. *'Ulûm al-hadîts*, berkaitan dengan berbagai aspek kajian, di antaranya kajian riwayat hidup kualifikasi para perawi hadis;
5. *Ushûl al-dîn*, dasar-dasar keimanan;
6. *Ushûl al-fikih*, prinsip-prinsip, sumber-sumber, dan metodologi penetapan hukum Islam;
7. *Madzhab*, yakni hukum berdasarkan mazhab anutan seseorang;
8. *Khilâf*, yakni perbedaan-perbedaan pandangan hukum, baik dalam lingkup mazhab tertentu maupun antarmazhab; dan

⁵⁰ Misalnya, lihat Ibn Jamâ'ah, *Tadzkirah*, hal. 133-134; Al-'Almawî, *Al-Mu'îd*, hal. 143-144; Al-Nawawî, *Al-Majmû'*, I, hal. 38; Syihâb al-Dîn ibn Hajar al-Haytsamî, *Al-Fatâwâ al-Kubrâ al-Fiqhîyah* (Mesir: Abd al-Hamîd Ahmad al-Hanafî, tt.), III, hal. 254.

⁵¹ Al-Nawawî, *Al-Majmû'*, I, hal. 38.

9. *Jadal*, metode berfikir dialektika.⁵²

Barangkali perlu dicatat bahwa apa yang tergambar di sini berlaku pada pendidikan formal dalam lembaga-lembaga pendidikan Islam abad menengah. Variasi yang lebih besar sangat mungkin terdapat pada sektor pendidikan non-formal yang terkenal sangat berkembang pada zaman tersebut.

Kewajiban *kedelapan* dari seorang murid adalah memastikan kebaikan dan nilai dari disiplin ilmu yang sedang dia tekuni atau yang ingin dia tekuni. Menentukan hal ini bisa dilakukan dengan dua langkah:

1. memperhatikan hasil akhir dari suatu disiplin ilmu; dan
2. menguji keaslian prinsip-prinsip ilmu tersebut.

Di sini Al-Ghazâlî memberikan contoh dengan membandingkan antara ilmu agama dengan ilmu kedokteran. Dalam pandangan Al-Ghazâlî ilmu agama jelas lebih mulia dibanding ilmu kedokteran, sebab ilmu agama menghasilkan kebahagiaan abadi (*al-sa'adah al-abadiyyah*) sedang ilmu kedokteran, meskipun jelas sangat bermanfaat, hanya bisa menghasilkan kesehatan fisik dan sementara. Jika misalnya ilmu kedokteran dibandingkan pula dengan matematika, maka yang disebut belakangan memiliki prinsip-prinsip yang lebih jelas. Namun demikian, hasil dari ilmu kedokteran lebih dibutuhkan daripada hasil ilmu matematika. Dia menegaskan bahwa hasil satu disiplin ilmu selalu lebih utama dibanding prinsip-prinsip yang mendasarinya. Dengan menggunakan

⁵² Makdisi, *The Rise of Colleges*, hal. 80.

cara seperti ini seorang murid akan mengetahui nilai dari ilmu yang ditekuninya. Selanjutnya, dengan demikian dia terhindar dari menekuni ilmu yang kurang bernilai dibanding yang lain yang lebih bernilai.⁵³

Selanjutnya, kewajiban *kesembilan* adalah merumuskan tujuan belajar secara benar. Bagi Al-Ghazâlî, tujuan ini haruslah pensucian jiwa dan pendekatan diri (*taqarrub*) kepada Allah swt. Seseorang tak boleh menuntut ilmu untuk tujuan duniawi seperti kekuasaan, pengaruh di kalangan penguasa, atau sekedar membanggakan diri sendiri. Konsekuensi logis dari tujuan ini adalah bahwa seseorang mesti mengkonsentrasikan diri pada ilmu-ilmu keagamaan, sebab ilmu-ilmu tersebutlah yang paling dekat untuk mencapai tujuan tadi. Begitupun, Al-Ghazâlî mengingatkan bahwa seorang murid tidak boleh merendahkan ilmu-ilmu lain yang hukum menuntutnya adalah *fardhu kifâyah*. Lebih jauh dia menyatakan bahwa meskipun ilmu-ilmu berbeda kedekatannya kepada tujuan akhir tersebut, kesemuanya berada pada garis yang sama—dan mempelajarinya bisa saja merupakan bagian dari pencapaian tujuan tersebut.⁵⁴ “Siapapun yang menuntut ilmu dengan tujuan demi Allah, maka dia pasti akan mendapat manfaat dan kemajuan dalam studinya.”⁵⁵

⁵³ Al-Ghazâlî, *Ihyâ’ ‘Ulûm al-Dîn*, I, hal. 58-59; *idem*, *Mîzân al-‘Amal*, hal. 158.

⁵⁴ Al-Ghazâlî, *Ihyâ’ ‘Ulûm al-Dîn*, I, hal. 59; *idem*, *Fâtihat al-‘Ulûm*, hal. 59; *idem*, *Mîzân al-‘Amal*, hal. 167-169.

⁵⁵ Al-Ghazâlî, *Ihyâ’ ‘Ulûm al-Dîn*, I, hal. 59. Al-Zarnûjî, di samping kebahagiaan akhirat, juga memasukkan “pengikisan kebodohan dari diri murid dan orang lain, pemeliharaan iman dan Islam,” sebagai tujuan pendidikan. Al-Zarnûjî membolehkan seseorang mencari jabatan

Dengan demikian pandangan ini haruslah dilihat sebagai upaya Al-Ghazâlî untuk menjamin berfungsinya agama sebagai pembingkai segenap aktivitas menekuni setiap disiplin ilmu pengetahuan. Keragaman ilmu pengetahuan yang berkembang dan variasi pemanfaatannya dalam hidup tidak boleh sampai membutuhkan orang dari realitas paling hakiki. Oleh karena agama adalah muara dan tujuan akhir dari hidup manusia, maka ilmu-ilmu agama mesti pulalah diletakkan sebagai sebuah prioritas yang tinggi.

Kewajiban murid yang *kesepeuh* adalah mempertimbangkan dengan sungguh-sungguh hubungan antara cabang-cabang pengetahuan yang dia pelajari dengan tujuan akhirnya. Untuk tujuan ini dia perlu mengetahui klasifikasi pengetahuan (lihat bab terdahulu). Dia mesti mengutamakan yang paling penting bagi pencapaian tujuannya. Meski mengakui perlunya ilmu-ilmu non-agama, Al-Ghazâlî sekali lagi menekankan perlunya memprioritaskan ilmu-ilmu agama dengan alasan yang telah disebutkan di atas. Alasan lainnya adalah sulitnya menguasai kedua bidang itu (agama dan non-agama) sekaligus.⁵⁶ Tentang ini Al-Ghazâlî lebih jauh mengatakan:

Jika engkau mengkaji satu ilmu, ilmu itu haruslah yang bisa membersihkan hati dan mensucikan jiwamu. Andai engkau tahu bahwa hidupmu tak lebih dari seminggu lagi, engkau pasti takkan menyibukkan diri dengan ilmu-

melalui pendidikannya, dengan syarat dia akan menggunakan jabatan-jabatannya untuk menyebarluaskan kebenaran dan untuk memebela Islam. Lihat Al-Zarnûjî, *Ta'lim*, hal. 25-26.

⁵⁶ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 59; *idem*, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 59; *idem*, *Mîzân al-'Amal*, hal. 158.

ilmu fikih, *jadal*, filsafat, metafisika, *kalâm*, dan yang sejenisnya; akan tetapi engkau akan menyibukkan diri dengan memelihara hati dan mendalami sifat-sifatnya, berupaya meninggalkan kesemrawutan dunia, serta membersihkan diri dari sifat-sifat tercela ... dan memupuk sifat-sifat terpuji.⁵⁷

Tiga yang terakhir dari sepuluh kewajiban murid tersebut dengan jelas menunjukkan keyakinan Al-Ghazâlî yang tak tergoyahkan tentang superioritas pendekatan sufistik dan etis (dalam artian Al-Ghazâlî sendiri) terhadap kegiatan belajar, dibanding dengan pendekatan intelektual rasional. Namun demikian, keterbukaan berpikirnya yang sangat menonjol dan kenyataan bahwa dia hidup pada zaman di mana ilmu-ilmu dengan pendekatan non-sufistik sangat pesat berkembang, mencegahnya untuk mengabaikan ilmu-ilmu tersebut sama sekali. Sebaliknya, Al-Ghazâlî menempuh jalan tengah, membenarkan kedua pendekatan—sufistik-etis dan intelektual-rasional—namun tanpa henti menekankan bahwa pendekatan sufistik etis jelas lebih unggul. Upaya menekankan superioritas pendekatan sufistik-etis tersebut mewujudkan nyata dalam klasifikasi ilmu pengetahuan yang ditawarkannya, demikian juga dalam kewajiban-kewajiban murid dan guru.⁵⁸

⁵⁷ Al-Ghazâlî, *O Disciple*, hal. 26. Dalam sebuah *risâlah*, Ikhwân al-Shafâ mengatakan bahwa sebuah karakter atau satu disiplin ilmu layak dituntut bila dia dapat mengantar seseorang pada kebahagiaan akhirat atau membantunya untuk mencapai kebahagiaan tersebut. Lihat Ikhwân al-Shafâ, *Rasâ'il*, I, hal. 273. Lihat juga Al-Zarnûjî, *Ta'lim*, hal. 28; Al-'Almawî, *Al-Mu'îd*, hal. 99.

⁵⁸ Avner Giladi, "Islamic Educational Theories in the Middle Ages: Some Methodological Notes With Special Reference to Al-Ghazâlî,"

D. GURU DAN KEWAJIBANNYA

Al-Ghazâlî memulai pembahasan mengenai kewajiban guru dengan membandingkan ilmu pengetahuan dan kekayaan serta hubungan seseorang dengannya.⁵⁹ Ada empat kondisi hubungan seseorang dengan harta kekayaan:

1. kondisi mencari dan mengumpulkan harta kekayaan;
2. kondisi menyimpan dan memelihara harta yang telah dikumpulkan dalam jumlah cukup;
3. kondisi membelanjakan hartanya untuk kepentingan dirinya sendiri; dan
4. kondisi membelanjakan hartanya untuk kepentingan dirinya sendiri dan juga untuk kepentingan orang lain, atau dengan kata lain kondisi kedermawanan.

Kondisi seseorang dalam hubungannya dengan ilmu pengetahuan dapat dibandingkan dengan keempat kondisi tadi, yaitu:

1. kondisi belajar dan menuntut ilmu pengetahuan;
2. kondisi mengetahui dan menyimpan apa yang telah dipelajari;
3. kondisi merenungkan dan menikmati apa yang telah diketahui; dan
4. kondisi menyebarluaskan dan mengajarkan ilmu pengetahuan yang telah dipelajari dan dikuasai kepada orang lain.

dalam *British Society for Middle Eastern Studies Bulletin*, vol. 14 (1977-1978), hal. 8.

⁵⁹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 61; *idem*, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 60; *idem*, *Mîzân al-'Amal*, hal. 169.

Dalam kedua konteks di atas (harta maupun ilmu pengetahuan), kondisi terakhir adalah kondisi yang paling mulia. Orang dermawan yang membelanjakan sebagian hartanya untuk dirinya dan orang lain memiliki keistimewaan luar biasa, karena kedermawanan mengandung akumulasi nilai-nilai kebaikan yang terdapat pada tiga tingkatan kondisi sebelumnya. Demikian pula lah halnya dengan seorang yang menguasai ilmu pengetahuan dan kemudian mengajarkan ilmunya kepada orang lain, di dalam dirinya telah terakumulasi nilai-nilai kebaikan yang ada dalam proses menuntut ilmu.

Seorang guru, dengan demikian, adalah orang yang di dalam dirinya terkandung nilai-nilai kebaikan yang sangat tinggi. Oleh karena tugas menjadi guru adalah sangat mulia maka tugasnya hendaklah dilaksanakan dengan baik. Seorang guru memiliki kewajiban-kewajiban tertentu yang merupakan landasan dari keberhasilan pekerjaannya.

Kewajiban *pertama* seorang guru adalah mencintai muridnya, dan memperlakukan mereka sebagaimana dia memperlakukan anaknya sendiri. Sedemikian dekatnya hubungan guru-murid dalam pandangan ideal Al-Ghazâlî, sehingga dia menyatakan bahwa guru memiliki hak yang lebih besar atas anak ketimbang orang tua mereka sendiri. Bagi Al-Ghazâlî, orang tua dalam konteks ini hanyalah penyebab natural eksistensi anak secara fisik-biologis. Sementara guru, melalui ilmu yang diajarkannya, membawa mereka kepada eksistensi dan kebahagiaan eternal di akhirat nanti. Pada dasarnya apa yang dimaksudkan Al-Ghazâlî dengan guru dalam konteks ini adalah guru yang mengajarkan agama. Akan tetapi ini juga bisa diperluas maknanya untuk mencakup guru yang mengajarkan ilmu-ilmu non-

agama asal saja mereka memang memiliki niat yang baik dan mengakui kebahagiaan akhirat sebagai tujuan akhir dari aktivitas mengajarnya.⁶⁰

Pentingnya posisi guru, yang kelihatan terlalu ditekankan di sini, berlaku hanya pada murid yang sudah agak dewasa. Tentang murid yang masih dalam usia dini, Al-Ghazâlî berpendapat bahwa guru dan orang tua mempunyai tanggung jawab yang sama.⁶¹ Yang pasti adalah bahwa kombinasi rasa hormat murid kepada gurunya dan rasa kasih guru kepada muridnya menghasilkan hubungan hangat dan langgeng antara keduanya, sehingga proses pembelajaran dapat berlangsung dalam situasi yang sangat natural dan wajar. Perlu ditekankan bahwa aspek ini (kehangatan psikologis dalam hubungan guru-murid) telah lama diakui sebagai salah satu ciri menonjol dalam sejarah pendidikan Islam.⁶² Dalam bahasa pedagogi moderen, dapat dikatakan bahwa Al-Ghazâlî menginginkan agar kegiatan pembelajaran dilaksanakan berdasarkan relasi psikologis yang baik antara guru dan muridnya.

Kewajiban *kedua* seorang guru berkaitan dengan gaji. Al-Ghazâlî menganjurkan agar seorang guru tidak mengutip bayaran apapun dari muridnya, dan tidak pula mengharapkan hadiah dari mereka. Guru semestinya mengikuti jejak dan contoh Rasul saw. dalam mengajarkan agama Islam tanpa mengharapkan bayaran; dia harus mengajar hanya demi

⁶⁰ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 61; *idem*, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 60; *idem*, *Mîzân al-'Amal*, hal. 169-170.

⁶¹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, III, hal. 69-70.

⁶² Ahmed, *Muslim Education*, hal. 160.

Allah swt. dan kebahagiaan akhirat. Prinsip ini secara ketat berlaku atas guru-guru ilmu-ilmu agama. Alasan dari prinsip ini terdapat pada konsepnya mengenai hubungan seseorang dengan pengetahuan yang telah disebutkan terdahulu. Dari keempat kondisi hubungan tersebut, kondisi mengajarkan pengetahuan adalah yang paling mulia, sementara menuntut ilmu atau belajar berada dua tingkatan di bawahnya. Karena itu seorang guru tidak seyogianya mengharap imbalan dari orang yang posisinya lebih rendah, apalagi dengan mengingat bahwa balasan pahala dari Allah swt. jauh lebih besar dan lebih berharga dari imbalan apapun (terutama material) yang mungkin diberikan seorang murid. Lagi pula, kegiatan mengajar tidak mungkin berlangsung tanpa adanya murid, dan karena itu pahala mengajar pun tidak akan mungkin diperoleh oleh seorang guru tanpa keberadaan para muridnya. Lalu Al-Ghazâlî bertanya, bagaimana mungkin seorang guru memungut biaya dari muridnya, padahal keberadaan pahalanya sebagai guru tergantung pada mereka?⁶³

Pada tempat lain, Al-Ghazâlî menegaskan prinsip yang sama—yakni bahwa guru tidak patut memungut biaya apapun dari murid—dengan mengemukakan alasan berbeda. Di sini dia mengatakan bahwa guru ilmu agama mestinya tidak menerima bayaran dari murid karena pengetahuan agama adalah sesuatu yang sangat mulia, sehingga semestinya pengetahuan tersebut dilayani (oleh guru), bukan justru melayani (*fal-'ilm makhdûmun*

⁶³ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 62; *idem*, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 60-61; *idem*, *Mîzân al-'Amal*, hal. 170-171.

wa-laysa bi-khâdim).⁶⁴ Seorang guru sepatutnya bangga menjadi guru sebab dengan begitu dia dapat melayani agama. Kemuliaan ilmu agama tidak seharusnya direndahkan dengan mengaitkannya kepada perolehan material.

Namun demikian, Al-Ghazâlî membedakan bayaran yang diterima dari murid dengan bayaran yang berasal dari waqf sebuah madrasah. Untuk yang terakhir ini dia tidak melihat adanya masalah sama sekali. Dari apa yang dia sebutkan dalam *Al-Munqidz min al-Dhalal* tentang kepergiannya dari Baghdad, kita bisa menyimpulkan bahwa Al-Ghazâlî sendiri menerima gaji yang sangat besar dari waqf Madrasah Nizâmiyah tempatnya bekerja. Dia menyatakan secara gamblang bahwa sebelum meninggalkan Baghdad dia memiliki kekayaan dan memuji kota Baghdad sebagai satu kota ilmu dan peradaban yang menyediakan dukungan finansial yang baik bagi para ilmuan. Namun ketika dia telah memutuskan akan meninggalkan Baghdad, Al-Ghazâlî membagi-bagikan kekayaannya, dan hanya menyisakan sejumlah yang dibutuhkan keluarganya saja.⁶⁵ Di samping itu, Madrasah Nizâmiyah dan yang lainnya jelas menyediakan gaji yang baik bagi para guru dan stafnya serta menyediakan beasiswa bagi para pelajarnya.⁶⁶

Pada tahap ini, tampaknya patut dicatatkan bahwa pada

⁶⁴ Al-Ghazâlî, *Mîzân al-'Amal*, hal. 171.

⁶⁵ Al-Ghazâlî, *Al-Munqidz*, hal. 38; Watt, *The Faith*, hal. 59. Dengan mengingat bahwa masa pengembaraannya ini berlangsung hingga sepuluh tahun, cukup wajar menduga bahwa apa yang dia sisakan untuk keluarganya saja masih besar jumlahnya.

⁶⁶ Makdisi, "Muslim Institutions," hal. 37; *idem*, *The Rise of Colleges*, hal. 163-165.

zaman keemasan peradaban Islam, aktivitas pendidikan memperoleh dukungan finansial yang sangat baik, terutama sekali melalui waqf. Kitab-kitab yang membahas sejarah lembaga-lembaga pendidikan dengan jelas menunjukkan betapa waqf menjadi tulang punggung finansial lembaga-lembaga pendidikan seperti madrasah, khanqah, ribath, observatorium, perpustakaan, dan sebagainya.⁶⁷ Dukungan waqf yang sangat baik terhadap pendidikan memungkinkan para guru memperoleh penghasilan yang baik dan hidup nyaman, sebagaimana diilustrasikan oleh sejarah hidup Al-Ghazâlî sendiri.

Meskipun pada zamannya para guru memperoleh dukungan yang sangat baik dari waqf, Al-Ghazâlî tetap menyarankan agar seorang guru tidak menerima bayaran lebih dari apa yang dibutuhkan untuk tidak lagi diganggu oleh urusan-urusan finansial keluarga dan dapat berkonsentrasi dengan pekerjaan akademisnya.⁶⁸ Ringkasnya, Al-Ghazâlî menekankan bahwa para guru tidak boleh menjadikan harta material sebagai dasar dan tujuan dari aktivitas mengajarnya. Harta material mesti diposisikan sebagai fasilitas pendukung semata, bukan tujuan hakiki dari profesi keguruan. Al-Ghazâlî mengeluhkan praktik sejumlah *faqîh* dan *mutakallim* yang mengajar demi bayaran dan bersaing satu sama lain mendekati penguasa, namun pada saat yang sama tetap mengklaim bahwa mereka menyebarkan pengetahuan demi Allah swt. Dia juga mengkritik sementara guru yang mengharuskan muridnya untuk menjadi pengikut dan pendukung setianya.

⁶⁷ Lihat, misalnya, 'Abd al-Qâdir b. Muhammad al-Nu'aymî, *Al-Dâris fî Târîkh al-Madâris* (Beirut: Dâr al-Kutub al-'Ilmiyah, 1990).

⁶⁸ Al-Ghazâlî, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 16, 67.

Namun demikian, lepas dari keluhan Al-Ghazâlî tersebut, tidak sulit mencari contoh-contoh *faqîh* atau *mutakallim* yang malah menghabiskan hartanya untuk mendukung murid-muridnya. Misalnya, diriwayatkan bahwa guru Al-Ghazâlî sendiri, Imâm al-Haramayn al-Juwaynî, menghabiskan seluruh warisan orang tuanya dalam membantu pendidikan murid-muridnya. Lalu setelah warisannya habis, dia tetap membantu mereka dari hasil kerjanya sendiri.⁶⁹ Diriwayatkan pula bahwa Quthb al-Dîn Syîrâzî menghabiskan 30.000 dinar untuk membantu para anak didiknya.⁷⁰ Hal yang sama juga disebutkan tentang Abû al-'Abbâs ibn al-Habbâb, yang terkenal dermawan dalam membantu murid-muridnya yang mengalami kesulitan finansial.⁷¹

Kewajiban *ketiga* seorang guru adalah mengenali sebaik mungkin latar belakang pengetahuan muridnya dalam bidang kajian tertentu, sehingga dia bisa menentukan level pengetahuan yang cocok untuknya. Al-Ghazâlî menekankan bahwa seorang guru harus memastikan muridnya tidak terlibat dalam kajian yang terlalu sulit sebelum menguasai pengetahuan yang lebih mudah. Jika tidak, kajiannya bisa saja justru menyesatkan murid. Lebih jauh, guru sebaiknya berusaha mengetahui niat muridnya dalam belajar. Kalau, misalnya, diketahui bahwa seorang murid belajar dengan tujuan yang tidak religius, maka harus diteliti apakah dia lebih tertarik pada ilmu-ilmu yang

⁶⁹ Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'îyah*, V, hal. 175-176

⁷⁰ Syihab al-Din b. Hajar al-'Asqalânî, *Al-Durr al-Kâminah fî 'A'yân al-Mî'ah al-Tsâniyah*, ed. M. Sayyid Jâd al-Haqq (Kairo: Dâr al-Kutub al-Hadîtsah, tt.), V, hal. 108-109.

⁷¹ Al-Nu'aymî, *Al-Dâris*, I, hal. 118. Untuk lebih banyak contoh, lihat Makdisi, *The Rise of Colleges*, hal. 180-181.

mahmûdah atau malah pada yang *madzmûmah*. Kemudian sang guru harus membimbing dan mengarahkan murid-muridnya agar cenderung kepada ilmu-ilmu yang baik. Kalau seorang murid ingin mempelajari ilmu-ilmu agama, namun untuk tujuan material, Al-Ghazâlî berpandangan bahwa murid semacam ini akan dapat diarahkan secara perlahan-lahan, hingga menyadari bahwa tujuannya keliru.⁷²

Di sini sekali lagi terlihat betapa Al-Ghazâlî menekankan pentingnya pengenalan guru yang sangat mendalam dan detail terhadap murid-muridnya. Baginya, penguasaan latar belakang murid ini tidak saja membantu murid agar lebih terarah dalam proses pendidikannya, tetapi pada saat yang sama hal tersebut juga membantu guru untuk lebih berhasil dalam pekerjaannya. Pengenalan yang mendalam ini tentu saja hanya mungkin jika antara guru dan murid terjalin hubungan yang akrab.

Tugas *keempat* seorang guru berkaitan dengan pengajaran akhlak. Al-Ghazâlî berpendapat bahwa pendidikan akhlak ini merupakan bagian paling rumit dalam pendidikan. Murid-murid seringkali melakukan hal-hal yang tidak semestinya mereka lakukan. Dalam menghadapi hal ini guru harus benar-benar berhati-hati. Pada umumnya, saran dan nasehat yang baik akan lebih efektif daripada peringatan keras; sikap positif lebih berpengaruh daripada cacikan. Nasehat dan kebaikan akan mendorong murid memikirkan tingkah lakunya serta merenungkan nasehat gurunya. Sebaliknya, kritik kasar secara

⁷² Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 62; *idem*, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 61-62; *idem*, *Mîzân al-'Amal*, hal. 173.

perlahan mengakibatkan rasa malu tergerus, mengundang perlawanan dan mengakibatkan keras hati.⁷³ Pada akhirnya, keadaan ini dapat saja menghancurkan kebaikan hubungan guru dan murid, yang berarti kegagalan bagi kedua belah pihak. Meskipun secara umum sejarah pendidikan Islam memberi gambaran kebaikan hubungan guru-murid, tetapi terdapat juga kasus-kasus di mana murid diperlakukan secara kasar oleh gurunya.⁷⁴

Tugas *kelima* seorang guru adalah mengembangkan rasa hormat terhadap ilmu-ilmu di luar ilmu yang ditekuninya. Seorang guru tidak boleh mempunyai prasangka buruk terhadap disiplin ilmu lain, apalagi merendahkan nilainya di hadapan murid-muridnya. Al-Ghazâlî menekankan aspek ini sembari merujuk kepada satu fenomena zamannya, di mana terjadi persaingan kurang sehat di kalangan berbagai kelompok ilmuwan. Dia mengambil contoh beberapa ahli fikih, ahli bahasa, ahli hadis, dan ahli teologi, yang seringkali saling mengagungkan ilmu mereka sambil merendahkan nilai ilmu pengetahuan yang lain. Misalnya, para ahli fikih sering merendahkan hadis sebagai ilmu yang hanya melibatkan hafalan tanpa membutuhkan kekuatan intelektual sama sekali. Para ahli teologi, di sisi lain, merendahkan fikih sebagai ilmu yang hanya menyibukkan orang dengan diskusi tentang persoalan-persoalan kecil yang tak penting dibanding objek bahasan teologi, dan seterusnya. Saling merendahkan semacam ini mesti dihindari oleh seorang

⁷³ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 63; *idem*, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 62; *idem*, *Mîzân al-'Amal*, hal. 173.

⁷⁴ Dodge, *Muslim Education*, hal. 4.

guru, demikian menurut Al-Ghazâlî. Sebaliknya, guru harus menanamkan pada muridnya rasa hormat terhadap semua cabang ilmu, dan mempersiapkan mereka untuk mendalami sebanyak mungkin pengetahuan.⁷⁵ Dalam kaitan ini, klasifikasi pengetahuan menjadi sangat relevan, sebab dengan klasifikasi tersebut seseorang dapat menilai masing-masing cabang pengetahuan dan menentukan superioritasnya tanpa harus mencela salah satunya. Secara umum, nilai sebuah disiplin ilmu ditentukan oleh manfaat yang diperoleh dari mempelajarinya.⁷⁶ Lalu, seperti telah kita lihat, berdasarkan ini, Al-Ghazâlî meyakini bahwa ilmu-ilmu sufistik adalah yang tertinggi, sedangkan yang selebihnya berada pada level kedua.

Tugas *keenam* seorang guru adalah mempertimbangkan daya tangkap muridnya dan mengajarnya berdasarkan daya tersebut. Ini berarti bahwa, di samping mengetahui latar belakang pengetahuannya, guru juga membutuhkan pengetahuan psikologis tentang kecerdasan murid-muridnya. Berdasarkan pengetahuan inilah dia menetapkan cara paling tepat dalam membimbing muridnya.⁷⁷ Sebagaimana sudah disebutkan pada bagian terdahulu, Al-Ghazâlî meyakini perbedaan manusia dalam hal kecerdasan dan karena itu juga berbeda dalam kemampuan menerima pelajaran. Kebanyakan orang membutuhkan usaha serius untuk dapat memahami sesuatu; sebagian lain, para jenius, bisa memahami secara sangat cepat; dan

⁷⁵ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 63; *idem*, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 62; *idem*, *Mîzân al-'Amal*, hal. 173-174.

⁷⁶ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 35-37.

⁷⁷ *Ibid.*, hal. 63; *idem*, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 62; *idem*, *Mîzân al-'Amal*, hal. 174-175.

sebagian yang lain lagi, para wali dan nabi, dapat memahami banyak hal tanpa upaya sama sekali.⁷⁸ Kegagalan guru memperoleh gambaran yang tepat tentang level inteligensia muridnya bisa membawa kekeliruan dalam memperlakukan mereka. Ini bahkan bisa membingungkan dan membuat mereka benci dengan kegiatan belajarnya.

Tugas *ketujuh* seorang guru adalah bagian yang lebih praktis dari tugas ketiga dan keenam, yakni bahwa guru harus memberi perhatian khusus terhadap murid tertinggal dan memperlakukannya secara khusus, berbeda dari murid kebanyakan. Guru tidak semestinya mengharapkan murid semacam ini untuk melakukan tugas-tugas berat. Sebaiknya dia diberi tugas mudah yang masih dalam batas kemampuannya. Guru perlu pula membangun rasa percaya diri pada murid yang tertinggal, dan jangan sampai melakukan sesuatu yang dapat membuatnya berkecil hati karena ketertinggalan tersebut. Murid yang kemampuannya rendah tidak boleh dilibatkan dalam diskusi-diskusi yang rumit atau perbedaan pendapat yang bermacam-macam, karena dia tak akan mendapat apa-apa dari kegiatan semacam itu, kecuali kebingungan. Murid yang kemampuannya rendah sebaiknya dibatasi pada pelajaran-pelajaran ibadah dan dasar-dasar agama, sehingga dia bisa menjalankan agama dengan baik, atau keterampilan-keterampilan yang dapat mempermudah hidupnya.⁷⁹

⁷⁸ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 93-94; *idem*, *Mîzân al-'Amal*, hal. 142-134; *idem*, *Al-Risâlah al-Laduniyah*, hal. 369-370.

⁷⁹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 63-64; *idem*, *Mîzân al-'Amal*, hal. 175-177.

Akhirnya, tugas yang *kedelapan* adalah menjadi contoh teladan yang baik (*uswah*) bagi murid-muridnya. Praktik hidupnya mestilah sesuai dengan ajarannya. Hal ini sangat penting karena banyak orang yang lebih cepat memahami sesuatu dengan melihat ilustrasi praktis. Lebih dari itu, perbedaan ajaran dan praktik akan membuat pemikiran dan ajarannya sulit diterima orang. Di sini Al-Ghazâlî kelihatannya meletakkan standar yang sangat tinggi bagi guru, dan menekankan bahwa kesalahan yang dilakukan guru akan berakibat negatif bagi murid-muridnya. Dia mengilustrasikan hal ini dengan analogi tongkat dan bayangannya, sembari bertanya: bagaimana mungkin bayangan dapat lurus, kalau tongkatnya sendiri bengkok? Dia juga menegaskan bahwa kekeliruan tingkah laku guru berakibat sangat besar tidak saja terhadap integritas guru itu sendiri, tetapi juga potensial berpengaruh terhadap banyak orang yang mengikutinya sebagai model.⁸⁰

Posisi guru sebagai model (*uswah*) tentu saja bukanlah merupakan invensi Al-Ghazâlî sendiri. Jelas bahwa ajaran ini merujuk pada posisi Rasulullah saw. sebagai contoh tauladan yang baik (*uswah hasanah*) sebagaimana ditekankan dalam kitab suci Al-Qur'an. Al-Ghazâlî secara sangat serius menegaskan ini dalam konteks melihat para ulama sebagai kelompok manusia yang bertanggung jawab melanjutkan misi kenabian sebagai para pewaris Nabi.

⁸⁰ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 64; *idem*, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 63; *idem*, *Mîzân al-'Amal*, hal. 177-178; *idem*, *O Discipline*, hal. 3-4, 8-9, 11.

E. HUBUNGAN GURU-MURID DAN PROSES BELAJAR

Hubungan guru-murid merupakan topik penting, sehingga kebanyakan penulis Muslim di bidang pendidikan, dengan satu atau lain cara, memasukkan pembahasan ini dalam tulisan-tulisannya. Secara umum sejarah pendidikan Islam menampilkan pola hubungan guru-murid yang baik berdasarkan atas cinta, rasa hormat, dan persahabatan.⁸¹ Paragraf berikut dari Nasr, tampaknya relevan untuk dikutip:

[Hubungan guru-murid dalam pendidikan Islam] selalu memiliki aspek yang sangat personal, di mana seorang penuntut ilmu mencari seorang guru, bukan lembaga, lalu mengabdikan dirinya sepenuhnya kepada guru tersebut. Hubungan yang terjalin antara guru dan murid selalu intim; seorang murid menghormati gurunya seperti seorang ayah dan mematuhi, bahkan dalam hal-hal personal yang tidak secara langsung berkaitan dengan pendidikannya secara formal.⁸²

Gambaran Nasr ini tampaknya dapat diambil sebagai kesimpulan akurat dari berbagai pandangan dalam sumber-sumber yang terutama adalah biografi-biografi para ulama (karya-karya *thabaqât*).

Bagian ini akan memuat kajian lanjutan tentang guru dan murid, dengan menekankan hubungan antara keduanya dalam konteks pelaksanaan proses belajar. Proses belajar di sini akan dilihat dalam sinaran teori ilmu pengetahuan

⁸¹ Ahmed, *Muslim Education*, hal. 160; Abdelwahid Abdalla Yousif, "Muslim Learning During the Earlier Abbasid Era, 749-861 A.D.," (Disertasi: University of Toronto, 1978), hal. 125.

⁸² Nasr, *Science*, hal. 73.

Al-Ghazâlî yang telah dibahas pada bab sebelumnya. Sebagaimana sudah ditunjukkan di atas, Al-Ghazâlî membagi ilmu pengetahuan ke dalam dua cabang utama: praktis dan spiritual. Kedua cabang ini berhubungan dengan dua cara memperoleh pengetahuan: cara rasional-sensoris dan cara sufistik-spiritual. Dengan dua cabang pengetahuan dan dua cara mendapatkan pengetahuan ini, Al-Ghazâlî menerima adanya dua sistem pembelajaran, masing-masing dengan ciri dasarnya sendiri, yaitu: sistem belajar sufistik dan non-sufistik. Yang mesti ditekankan di sini adalah bahwa Al-Ghazâlî *tidak* melihat adanya dua cabang pengetahuan, dua cara memperolehnya, dan dua sistem belajar sebagai sesuatu yang bertolak belakang, tetapi sebagai sesuatu yang saling melengkapi. Malah, sebagaimana diilustrasikan oleh bagian akhir biografinya, Al-Ghazâlî mengabdikan dirinya pada kedua sistem ini sekaligus, dengan memimpin *madrrasah* dan *khânqâh* pada saat yang bersamaan.

Pandangannya mengenai pengetahuan memengaruhi caranya melihat hubungan guru dan murid. Al-Ghazâlî tidak pernah mempertentangkan guru atau *murîd* sufi dengan guru atau murid non-sufi.⁸³ Hal ini juga berlaku dalam sifat-sifat dasar hubungan guru dan murid dalam proses belajar. Begitupun ada beberapa poin dimana penekanan-penekanan

⁸³ Dalam kenyataannya, kita bisa melihat kesamaan mendasar antara kewajiban-kewajiban seorang *muta'allim* (seorang penuntut ilmu non-sufi) dengan kewajiban-kewajiban seorang *murîd* (penuntut ilmu sufi) yang dikemukakan oleh Abu Najîb Al-Suhrâwardî (w. 563/1168) dalam sebuah karya yang khusus membahas hal ini. Lihat Al-Suhrâwardî, *Adab al-Murîdîn*, edisi Menahem Milson (Jerusalem: The Magnes Press, The Hebrew University, 1978), hal. 23-44.

tertentu diberikan pada sistem belajar tertentu. Hal ini bisa kita gunakan untuk membandingkan hubungan guru-murid dalam sistem belajar sufi dan non-sufi.

Pertama sekali harus dicatat bahwa guru mempunyai peran yang sedikit berbeda dalam kedua sistem tersebut. Dalam pendidikan sufi seorang mesti mempunyai *mursyid* (guru sufi); dan ini tidak bisa ditawar-tawar. Seorang *murîd* sufi harus menjalani pendidikannya di bawah bimbingan ketat seorang *mursyid*. Tanpa seorang *mursyid*, seorang murid kemungkinan besar akan tersesat, bukannya memperoleh kemajuan dalam pendidikannya.⁸⁴ Murid sufi mesti mematuhi *mursyid*-nya secara mutlak dan dia tidak diberi ruang untuk berbeda pendapat dan untuk berdebat dengan sang *mursyid*.

Persoalannya sedikit berbeda dalam pendidikan jalur non-sufi. Meskipun guru tetap sangat penting,⁸⁵ tetapi masih ada kemungkinan dan kebebasan bagi seseorang untuk memilih belajar sendiri (tanpa guru), dan banyak yang berhasil jadi orang besar dengan cara seperti ini. Kita bisa melihat bahwa Al-Ghazâlî sendiri banyak belajar tanpa guru, khususnya berkaitan dengan penelitian intensifnya terhadap *kalâm*, filsafat, *ta'lim*, dan tasawuf.⁸⁶ Menarik bahwa, berbeda dengan tiga disiplin yang disebut pertama, Al-Ghazâlî mengakhiri kajian tasawufnya dengan ketidakpuasan yang mendalam yang kemudian men-

⁸⁴ Al-Ghazâlî, *O Disciple*, hal. 16-17.

⁸⁵ Bandingkan dengan Shalabi, *History*, hal. 115, dimana dikatakan bahwa Al-Syâfi'î (w. 204/802) berpendapat bahwa belajar semata-mata dari buku tidaklah memadai.

⁸⁶ Mengenai belajar sendiri (tanpa guru) dalam bidang *adab*, lihat Makdisi, *The Rise of Humanism*, hal. 217-227.

dorongnya untuk meninggalkan Baghdad, untuk melengkapi pengetahuannya dengan praktik-praktik sufi secara aktual.⁸⁷ Pentingnya praktik-praktik inilah, ditambah dengan sifatnya yang sangat rumit, yang menyebabkan seorang *murîd* mutlak membutuhkan seorang *mursyid*.

Di samping apa yang telah disebutkan dalam pembahasan mengenai kewajiban guru dan murid, yang sampai pada tingkat tertentu membicarakan hubungan guru-murid, kita tidak mempunyai informasi yang terlalu relevan. Ide-idenya mengenai topik ini terdapat dalam *Ayyuhâ al-Walad*, *Bidâyat al-Hidâyah*, dan *Al-Adab fî al-Dîn*.⁸⁸ Kitab *Ayyuhâ al-Walad* adalah merupakan jawaban Al-Ghazâlî terhadap pertanyaan salah seorang murid favoritnya. Sang murid, setelah mancapai tingkat yang tinggi dalam berbagai bidang kajian, sampai pada satu poin di mana dia bertanya pada dirinya sendiri, dari sekian banyak ilmunya, cabang ilmu yang mana yang paling berguna dan akan menyelamatkannya di akhirat. Pertanyaan ini menghantuinya terus menerus, dan akhirnya mendorong sang murid tersebut untuk menanyakannya kepada sang guru. Sebagai jawaban, Al-Ghazâlî mengarang kitab *Ayyuhâ al-Walad*. Dalam kitab kecil ini Al-Ghazâlî menyajikan beberapa persoalan dalam

⁸⁷ Meskipun pada masa mudanya Al-Ghazâlî berhubungan dengan beberapa sufi, dan juga melakukan beberapa praktik sufi, dia belum pernah mencurahkan perhatian penuh pada tasawuf, dan dia tidak pernah disebut sebagai seorang sufi sebelum periode Baghdad.

⁸⁸ Abu Hamid al-Ghazâlî, *Al-Adab fî al-Dîn*, dalam *Majmû'at Rasâ'il*, ed. Muhyî al-Dîn al-Kurdî (Mesir: Mathba'ah Kurdistân al-'Ilmiyyah, tt), hal. 62-94.

pendidikan sufi, dan mencakup beberapa aspek hubungan antara *murîd* dan *mursyid*.⁸⁹

Sementara itu kitab *Bidâyat al-Hidâyah* dan *Al-Adab fî al-Dîn* adalah karya-karya ringkas yang memuat uraian tentang aspek-aspek mendasar dari agama dan etika yang mesti diketahui dan dilaksanakan setiap Muslim. Dari satu sisi karya-karya tersebut dapat disebut manual bagi orang awam. Perlu pula dicatatkan bahwa keaslian *Bidâyat al-Hidâyah* sebagai karya Al-Ghazâlî telah diperdebatkan para ahli. Watt bahkan telah menyimpulkan bahwa bagian terakhir dari kitab ini, yang berisi pembahasan mengenai hubungan guru-murid, bukanlah asli karya Al-Ghazâlî; dan berdasarkan keyakinan ini dia tidak memasukkannya dalam versi terjemahan Inggris yang dihasilkannya.⁹⁰ Namun demikian, karena pemikiran-pemikiran yang dikemukakan dalam bagian akhir *Bidâyat al-Hidâyah* juga ditemukan dalam *Al-Adab fî al-Dîn* yang mempunyai tingkat keaslian yang lebih jelas.⁹¹ Penggunaan informasi ini tampaknya dapat dijustifikasi, terlebih lagi karena dia tidak bertentangan dengan pandangan umum Al-Ghazâlî mengenai guru dan murid. Jadi dengan mengkombinasikan apa yang terdapat dalam kedua karya ini dan apa yang telah disebutkan pada bagian terdahulu, kita akan mencoba melihat sifat hubungan

⁸⁹ Lihat F. Hugh Foster, "Ghazali on the Inner Secret and Outward Expression of Religion in his 'Child,'" *Moslem World*, vol. 23 (1933), hal. 380-381.

⁹⁰ Watt, *The Faith*, hal. 9, 152; Badawî, *Mu'allafât*, hal. 138-140.

⁹¹ Watt, "The Authenticity," hal. 31; Badawî, *Mu'allafât*, hal. 241-242.

guru-murid sebagaimana dikehendaki Al-Ghazâlî, baik dalam sistem pendidikan sufi maupun non-sufi.

Salah satu prinsip dasar dalam hubungan ini adalah rasa hormat seorang murid kepada gurunya dan rasa cinta seorang guru terhadap muridnya. Prinsip ini sama pentingnya dalam sistem pendidikan sufi maupun non-sufi. Al-Ghazâlî menegaskan bahwa seorang murid harus menyapa gurunya terlebih dahulu, sebelum guru menyapanya. Murid tidak semestinya berbicara terlalu banyak di depan gurunya. Ketika di dalam kelas, murid harus memastikan bahwa perhatiannya sepenuhnya tertuju pada uraian guru. Dia harus duduk dengan sopan seperti dia sopan dalam salat, tidak menoleh ke sana ke mari, atau berbicara dengan murid yang lain. Patut diingat bahwa bagi Al-Ghazâlî, belajar merupakan ibadah internal. Bila ingin menanyakan sesuatu, murid harus terlebih dahulu meminta izin dari gurunya, karena ini adalah bagian dari manifestasi rasa hormatnya.⁹² Penghormatan terhadap guru ini terlihat memiliki signifikansi yang lebih tinggi di kalangan sufi, karena seorang *murîd* sufi sangat tergantung pada *mursyid* untuk kemajuannya. Penghormatan yang tinggi terhadap para sufi besar, bahkan setelah wafatnya sekalipun, dapat dilihat sebagai bagian dari persoalan ini; dan hal ini tampaknya tidak banyak terjadi pada guru-guru non-sufi.

Sebagaimana disebutkan di atas, berdebat dengan guru dianggap sebagai kurang pantas. Al-Ghazâlî bahkan melarang murid mempertentangkan gurunya dengan ilmuan lain dengan

⁹² Al-Ghazâlî, *Al-Adab fî al-Dîn*, hal. 66; *idem*, *Bidâyat al-Hidâyah*, hal. 84. Lihat juga Ahmed, *Muslim Education*, hal. 164.

cara memajukan ide yang berbeda dari pandangan sang guru. Murid juga tidak semestinya merasa lebih mengetahui dari gurunya sendiri. Struktur ini berlaku juga dalam hal *murîd* sufi dengan *mursyid*-nya. Akan tetapi pada bidang pendidikan non-sufi, ini diimbangi oleh anjuran Al-Ghazâlî agar seorang guru memperhatikan dengan serius manakala muridnya mengemukakan pertanyaan. Lebih jauh, seorang guru mestinya tidak malu mengakui kesalahannya, terbuka dalam mendiskusikan persoalan, dan siap menerima kebenaran berdasarkan argumentasi yang kuat, tanpa perduli dari mana sumbernya.⁹³

Di lain pihak, seorang *murîd* sufi tidak boleh menentang *mursyid*-nya walaupun menurutnya sang *mursyid* adalah salah. Lebih jauh, bagi seorang *murîd* sufi penghormatan eksternal ini harus pula dilengkapi dengan penghormatan internal yang sama kuatnya. Dia dituntut meyakini apa saja yang dikatakan *mursyid* secara mutlak dan sepenuh hati. Jika tidak, dia akan dianggap melakukan kemunafikan. Manakala seorang *murîd* merasa dia masih meragukan *mursyid*-nya, dia harus sadar bahwa dia sesungguhnya dalam keadaan belum siap untuk belajar. Dalam kasus seperti ini Al-Ghazâlî menganjurkan agar *murîd* pergi meninggalkan *mursyid*-nya untuk sementara, hingga keraguannya terhapus sama sekali, dan dia kembali

⁹³ Al-Ghazâlî, *Al-Adab fî al-Dîn*, hal. 66; *idem*, *Bidâyat al-Hidâyah*, hal. 83-84. Dalam salah satu komentar mengenai kebebasan akademis di madrasah-madrasah abad menengah, Nakosteen, *History*, hal. 41-42, menulis: “Di madrasah-madrasah Baghdad seorang mahasiswa yang kritis, yang menyambut *syaikh*-nya dengan salam *ta’dhîm*, seringkali mengakhiri pertemuan dengan debat intelektual ‘melawan’ gurunya untuk mempertahankan prinsip-prinsip tertentu, menolak yang lain, atau perdebatan tentang hal-hal kecil namun signifikan.”

siap untuk menerima pelajaran.⁹⁴ Di tempat lain Al-Ghazâlî menegaskan bahwa seorang *murîd* sufi harus tergantung pada *mursyid* seperti orang buta tergantung dan mematuhi penuntunnya. Bahkan, ‘kesalahan’ *mursyid* tidak semestinya menimbulkan keraguan *murîd* tentang otoritasnya.⁹⁵

Ringkasnya, begitu seseorang memutuskan untuk menjadi *murîd* sufi dari seorang *mursyid*, dia harus menyerah patuh pada otoritas *mursyid* tersebut, baik dia benar atau salah. Ini mengharuskan seseorang calon *murîd* memilih *mursyid* dengan sangat hati-hati untuk mendapatkan tokoh yang memang baik dan layak diikuti. *Mursyid* yang otoritatif mestilah: seorang yang jauh dari cinta dunia dan kedudukan. Dia haruslah pengikut dari seseorang yang bisa merujuk silsilah sufinya hingga kepada penghulu sekalian rasul (Muhammad saw.) Dia adalah orang yang terbiasa dengan disiplin diri: sedikit makan, tidur, dan berbicara; tabah, syukur, amanah, dermawan, berjiwa tenang dan tenteram, sederhana, ramah, berilmu, jujur, sungguh-sungguh, dan sebagainya. Orang seperti ini adalah cahaya dari berbagai cahaya kerasulan Muhammad

⁹⁴ Al-Ghazâlî, *O Disciple*, hal. 17.

⁹⁵ Al-Ghazâlî, *Ihyâ’*, III, hal. 73. Lihat juga Muhammad Ajmal, “A Note on *Adab* in the *Murshid-Murîd* Relationship,” dalam Barbara D. Metcalf (ed.) *Moral Conduct and Authority: The Place of Adab in South Asian Islam* (Berkeley: The University of California Press, 1984), hal. 244. Kepatuhan absolut seorang *murîd* sufi kepada *mursyid* sedemikian rupa hingga seorang sufi konon menyatakan bahwa seorang *murîd* harus menghormati dan mematuhi *mursyid*-nya, meskipun kebetulan *mursyid* tadi adalah seorang setan. Lihat Schimmel, *Mystical Dimensions*, hal. 193. Pernyataan semacam ini sudah barang tentu tidak dimaksudkan untuk diambil makna harfiahnya.

saw., dan dia pantas untuk dijadikan ikutan. Tetapi orang semacam ini memang sangat jarang; keberhargaannya jauh melebihi ketersediaannya. Siapa saja yang beruntung mendapatkan guru semacam ini, mestilah mengikutinya dengan setia dan menghormatinya secara eksternal dan internal.⁹⁶

Salah satu manifestasi rasa cinta guru terhadap murid adalah bahwa dia menghadapi muridnya dengan penuh kesabaran, terutama ketika menghadapi murid-muridnya yang secara natural kurang cepat memahami pelajaran. Dalam kasus seperti ini guru harus dengan sabar menjelaskan materi pelajaran hingga menjadi jelas bagi mereka.⁹⁷ Sejarah pendidikan Islam menampilkan contoh-contoh para guru, karena cinta mereka kepada muridnya, tidak saja membantu mereka dalam hal belajar, tetapi juga dalam persoalan finansial. Terkadang, kasus semacam ini melibatkan uang dalam jumlah besar. Di bagian awal telah disebutkan kasus Imam al-Haramayn, Al-Syîrâzî, dan Al-Habbâb sebagai contoh guru-guru yang sangat dermawan dalam membantu para muridnya. Terdapat pula catatan-catatan tentang guru mengunjungi muridnya yang sakit, menawarkan bantuan dan dukungan moral maupun material.⁹⁸ Pola hubungan guru-murid yang seperti ini seringkali menghasilkan persahabatan yang berlangsung seumur hidup, jauh melampaui masa seorang murid berguru kepada seorang guru. Cerita di belakang penyusunan kitab Al-Ghazâlî, *Ayyuhâ al-Walad* adalah merupakan contoh

⁹⁶ Al-Ghazâlî, *O Disciple*, hal. 16-17.

⁹⁷ Al-Ghazâlî, *Al-Adab fî al-Dîn*, hal. 66; *idem*, *Bidâyat al-Hidâyah*, hal. 84.

⁹⁸ Untuk sekedar contoh, lihat Al-Baghdâdî, *Târîkh*, VIII, hal. 64; XIII, hal. 334; XIV, hal. 246.

yang baik. Bahkan setelah lama meninggalkan Al-Ghazâlî, dan dia sendiri telah menjadi ilmuan besar dan sukses, sang murid merasa perlu menulis surat kepada gurunya tercinta, Al-Ghazâlî, untuk sekedar meminta saran, nasehat, dan do'a.

F. TUJUAN PENDIDIKAN

Dalam rumusan yang paling umum, kita dapat mengatakan bahwa tujuan pendidikan haruslah sama dengan tujuan kehidupan itu sendiri; dan karenanya tujuan pendidikan Islam adalah sama dengan tujuan hidup Muslim. Namun, hidup terdiri atas berbagai tingkatan di mana orang mencoba menggapai tujuan-tujuan tertentu. Begitu pulalah halnya dengan pendidikan: orang mendalami bidang kajian yang saling berbeda; dan bahkan ketika menekuni bidang kajian yang sama pun orang bisa saja melakukannya dengan tujuan berbeda. Berikut ini akan dibicarakan beberapa tujuan pendidikan dan posisinya dalam pemikiran pendidikan Al-Ghazâlî. Tujuan-tujuan ini akan dilihat dengan latar belakang konsep pengetahuannya, sebagaimana diuraikan dalam bagian terdahulu.

Pertama sekali, berdasarkan sifatnya, tujuan pendidikan bisa dibagi menjadi dua: tujuan religius dan tujuan non-religius.⁹⁹ Dalam kerangka teori Al-Ghazâlî, yang pertama mendapat perhatian lebih besar. Tujuan jenis kedua diposisikan sekunder terhadap yang pertama, dan secara umum dianggap kurang bernilai. Tujuan pendidikan ini, baik religius maupun yang non-religius, akan dilihat dalam kaitannya dengan sistem

⁹⁹ Lihat Nakosteen, *History*, hal. 41.

pengajaran berdasarkan sifat pengetahuan yang dikaji, yakni ilmu-ilmu agama, ilmu-ilmu non-agama, dan ilmu-ilmu sufistik. Satu hal pantas diingat bahwa sesuai dengan teorinya tentang interrelasi ilmu pengetahuan, maka posisi berbagai tingkatan tujuan pendidikan juga diletakkan pada berbagai titik dalam satu garis lurus.¹⁰⁰

Dari apa yang dianggap sebagai ilmu-ilmu *fardhu 'ayn*, jelas bahwa tujuan pendidikan pada level ini adalah sekedar pengenalan yang benar terhadap dasar-dasar keyakinan dan ibadah agama Islam, kemampuan melaksanakannya secara baik, dan pengetahuan tentang larangan serta kemampuan menghindarinya. Meskipun kajian-kajian keagamaan bisa membantu seseorang mendapatkan tujuan-tujuan duniawi, seperti jabatan, pengaruh, kekuasaan, dan kekayaan, Al-Ghazâlî dengan tegas menyatakan bahwa ini semua tidak boleh dijadikan sebagai tujuan dalam mempelajari ilmu-ilmu agama. Seseorang tidak semestinya menekuni ilmu-ilmu Al-Qur'an, tafsir, hadis, teologi, ushûl fikih, atau fikih dengan niat memperoleh sukses dan kemegahan duniawi.¹⁰¹

Persoalannya berbeda ketika yang dibicarakan adalah pendidikan di bidang ilmu-ilmu non-agama. Al-Ghazâlî secara eksplisit menyatakan bahwa seseorang boleh mempelajari ilmu-ilmu semacam kedokteran dan matematika untuk tujuan material dan prestise duniawi.¹⁰² Begitupun, ini tidak harus

¹⁰⁰ Al-Ghazâlî, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 43; lihat juga *idem*, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*, I, hal. 59-60; *idem*, *Mîzân al-'Amal*, hal. 162-163.

¹⁰¹ Al-Ghazâlî, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 9, 15. Bandingkan dengan Ibn Hazm, *Risâlah Marâtib al-'Ulûm*, hal. 63-64.

¹⁰² Al-Ghazâlî, *Fâtihat al-'Ulûm*, hal. 15.

dipahami bahwa Al-Ghazâlî mempertentangkan ilmu-ilmu agama dengan yang non-agama. Meski meletakkan ilmu-ilmu non-agama dalam posisi sekunder, dia tidak lupa menghubungkan kesemua ilmu itu kepada agama. Sepanjang berkaitan dengan kepentingan agama, kajian ilmu-ilmu non-agama haruslah ditujukan untuk melayani agama dan membantu masyarakat menjalankan agamanya secara lebih mudah. Dengan demikian, meskipun seseorang dibenarkan menuntut ilmu-ilmu non-agama untuk tujuan material-duniawi, orang tersebut berkewajiban memanfaatkan harta material yang diperolehnya dengan cara-cara yang dibenarkan agama.¹⁰³

Pada bidang ilmu-ilmu sufistik, jelas bahwa tujuan utama pendidikan adalah pencapaian pengetahuan dan pengalaman spiritual yang hanya mungkin terjadi bila hati telah sepenuhnya bersih dari kecenderungan buruk. Sementara sifat dari pengetahuan spiritual ini dapat berbeda-beda, dan masing-masing orang bisa mencapai tingkatan yang berbeda pula, namun jelas bahwa tujuan akhir dari kajian sufi hanya ada di akhirat. Tujuan akhir tersebut adalah kebahagiaan abadi (*al-sa'âdah al-abadîyah*) di surga, dan puncak tertinggi dari kebahagiaan abadi ini adalah pertemuan dan melihat Allah swt.¹⁰⁴

Sebagai penutup di bawah ini kita kutipkan komentar Avner Giladi atas “Kitâb al-’Ilm” dalam *Ihyâ’ ‘Ulûm al-Dîn* dalam kaitannya dengan klasifikasi pengetahuan dan tujuan pendidikan:

Dalam ‘Kitâb al-’Ilm’, Al-Ghazâlî mengelompokkan kajian-

¹⁰³ Bandingkan dengan Al-Zarnûjî, *Ta’lîm*, hal. 25-26.

¹⁰⁴ Quasem, *The Ethics*, hal. 57; lihat pula Al-Ghazâlî, *Ihyâ’*, I, hal. 59-60; *idem*, *Fâtihat al-’Ulûm*, hal. 43.

kajian di pendidikan tinggi sebagai ilmu-ilmu *fardhu kifâyah*, bukan *fardhu ‘ayn*. Ini berarti bahwa dia tidak menganggapnya sebagai bagian esensial bagi kemajuan religius seorang Muslim, dan bahkan mencoba memengaruhi sebagian muridnya untuk tidak menekuninya. Dalam kenyataannya, Al-Ghazâlî yakin bahwa tujuan religius seorang Muslim dapat dicapai hanya melalui kajian-kajian yang berkaitan dengan peningkatan moral secara praktis, tanpa membutuhkan kajian teoritis yang mendalam dan sistematis. Namun, Al-Ghazâlî jelas ingin memengaruhi mereka yang menekuni ilmu-ilmu agama [secara sistematis] di madrasah dan lembaga-lembaga sejenis. Untuk itu dia tidak menolak bahwa jalan menuju pengetahuan spiritual yang sebenarnya (*ilm al-mukâsyafah*), yang merupakan tujuan akhir dan kebahagiaan hidup seorang Muslim, meskipun pada dasarnya bersifat moral, dapat juga melibatkan kajian ilmu-ilmu agama yang *fardhu kifâyah* secara sistematis. Karena itu Al-Ghazâlî menunjukkan kedua metode mencapai kebenaran agama—metode intelektual dan metode [sufi-]moral—sebagai metode yang menggabungkan tasawuf dengan ortodoksi dalam Islam. Barangkali, ini adalah sumbangan terbesarnya bagi sintesa tersebut. Kedua metode, secara sendiri-sendiri atau bersama-sama, adalah metode yang absah untuk mencapai tujuan hidup seorang mukmin. Dan meskipun metode sufi-moral jelas lebih istimewa, metode yang lain tidak ditolak secara total.¹⁰⁵

Ringkas kata, meski tujuan pendidikan bisa bervariasi dalam berbagai tingkatannya, pada akhirnya semua harus mengalir dan kemudian bermuara pada satu tujuan puncak, yaitu Allah swt.

¹⁰⁵ Giladi, “Islamic Educational Theories,” hal. 8.



BAB IV

PENUTUP

Kebesaran Al-Ghazâlî—yang bersumber dari kedalaman ilmu pengetahuan dan kekayaan pengalaman hidupnya—telah membuatnya menjadi sumber mata air kekaguman, inspirasi bagi penelitian, dan teladan dalam hal intelektualitas maupun kesalehan. Di sisi lain, dia juga merupakan seorang tokoh yang banyak dikritik, ditolak dan bahkan dihujat. Tidak jadi persoalan apakah seorang atau kelompok memilih mendukung atau mengkritik Al-Ghazâlî semuanya hanya memperkokoh posisinya sebagai ilmuan Muslim yang paling luas dikenal dan dikaji pada abad moderen sekarang ini. Penelitian tentangnya sedemikian luas, hingga ada yang menganggapnya berlebihan dan tak proporsional, terutama bila dibandingkan dengan tingkat pengkajian yang dilakukan mengenai ilmuan-ilmuan besar lain yang semasa dengan Al-Ghazâlî. Ada yang beranggapan bahwa kebesaran Al-Ghazâlî adalah satu gambar yang terdistorsi oleh ‘kurangnya’ kajian serius terhadap ilmuan-ilmuan lainnya. Terhadap keberatan

ini orang lain dapat pula mengajukan keberatan dengan bertanya, apakah wajar untuk mengatakan kepada orang apa yang mesti dia teliti dan kaji? Meskipun demikian, jelas bahwa kajian intensif terhadap ilmuan-ilmuan lain sangat dibutuhkan, untuk menghasilkan presentasi pemikiran Islam klasik yang lebih utuh. Melalui pengkajian-pengkajian yang lebih lengkap dan tuntas, potret komprehensif sejarah intelektualisme Islam klasik akan dapat dihasilkan.

Salah satu yang menarik dari Al-Ghazâlî adalah keutuhan pengalaman ilmiahnya. Dapat dikatakan bahwa dalam masa hidupnya yang tidak terlalu panjang, dia sempat menjelajahi setiap pojok dunia ilmiah zamannya. Dia menghirup pengetahuan dari setiap aliran yang berkembang, dengan mencapai tingkat penguasaan yang tinggi pada setiap bidang. Dia lalu mengolahnya dalam dirinya sendiri untuk kemudian menghasilkan produk ilmiah (dalam bentuk ratusan buku dan risalah) sebagai responnya terhadap apapun yang dia pelajari. Bahwa orang sependapat atau tidak sependapat dengan satu aliran pemikiran tertentu adalah sesuatu yang wajar belaka. Yang mengagumkan dari Al-Ghazâlî adalah bahwa sikapnya terhadap aliran-aliran intelektual zamannya, baik yang positif maupun yang negatif, terekam rapi dalam karya-karyanya. Produktivitas ilmiahnya membuat kita yang belakangan tak perlu terlalu banyak menduga untuk memetakan pemikirannya. Dalam bahasa kontemporer, dia adalah seorang ilmuan klasik dengan tingkat akuntabilitas tinggi. Kenyataan menunjukkan bahwa setelah hampir satu milenium, karya-karya utama Al-Ghazâlî masih menjadi referensi primer dalam berbagai bidang pengkajian, seperti *kalâm*, tasawuf, filsafat, akhlak, ushul fikih, fikih, atau tafsir.

Di satu sisi keutuhan dan keluasan pemikiran tokoh yang satu ini membuatnya tampil dalam berbagai wajah bagi generasi belakangan. Dia mewujud di hadapan kita sebagai tokoh bermuka banyak, sebagai tokoh multi-disipliner. Kompleksitas karir dan pemikiran Al-Ghazâlî membuatnya dikagumi bahkan ‘dipuja’ di satu pihak, tapi dicaci pada sisi lainnya oleh mereka yang berkecenderungan mengambil kesimpulan dengan hanya memperhatikan satu sisi dari sosoknya. Bandingkanlah, misalnya, posisi Al-Ghazâlî di bidang kajian tasawuf dengan gugatan terhadapnya sebagai sang ‘penjagal’ perkembangan filsafat dalam Islam.

Dalam kajian kali ini, yang memfokuskan diri pada aspek pendidikan dari lautan pemikiran Al-Ghazâlî, kita telah berupaya menghindari sedapat mungkin melakukan *judgment* emosional yang tidak terlalu banyak manfaatnya. Satu-satunya yang menjadi tujuan penulis adalah melakukan penelusuran terhadap karir akademis Al-Ghazâlî, dan bagaimana karir tersebut kemudian menghasilkan butir-butir pemikirannya tentang pendidikan. Lalu di bawahnya terselip satu harapan, mudah-mudahan dengan melakukan ini kita bisa mendapat beberapa butir *‘ibrah* yang kiranya relevan untuk kembali dipertimbangkan dalam memandang, merencanakan, dan melaksanakan pendidikan kita. Usaha yang kecil namun cukup menantang ini, tentu saja, hanya bisa diapresiasi oleh mereka yang percaya bahwa masa lalu itu terlalu berharga untuk dilupakan. Sebagai pembaca sejarah, penulis sangat percaya bahwa pemikiran-pemikiran pendidikan yang dikemukakan oleh para ulama masa lalu adalah bagian dari evolusi panjang pendidikan Islam yang turut mendasari dan kemudian menjadi bagian dari identitas pendidikan Islam masa sekarang dan masa mendatang.

Sebagai penutup, sebuah pertanyaan penting coba dijawab: Apakah relevansi keseluruhan rangkaian pemikiran Al-Ghazâlî ini bagi dunia pendidikan Islam saat ini?

Pertama, lepas dari setuju atau tidak setuju dengan setiap aspeknya, pemikiran Al-Ghazâlî jelas merupakan harta intelektual yang oleh pemiliknya diwariskan kepada kita generasi belakangan. Dia berharga karena dihasilkan melalui satu proses panjang ijtihad ilmiah. Sebelum sampai pada pemikiran tersebut, Al-Ghazâlî terlebih dahulu malang melintang merasakan pahit manis menuntut, mengembangkan dan menyebarluaskan ilmu pengetahuan. Dari sisi lain, pemikiran ini mesti pula dihargai karena Islam mengajarkan pada umatnya untuk memuliakan para ulama yang berjuang menjaga lentera ilmu pengetahuan tetap menyala, yang berjuang menegakkan harkat diri sebagai pewaris nabi, yang berjuang menyediakan bimbingan dan suluh bagi umat. Sejarah masa lalu dan realitas kontemporer memang telah membuktikan betapa umat Islam, dengan berbagai cara, selalu menghormati para ulamanya. Menurut hemat saya, ujud paling rasional dari penghormatan ini adalah dengan mempelajari dan mengkaji secara kritis butir-butir pemikirannya, mengikuti serta menyebarluaskan yang benar, dan meluruskan yang keliru daripadanya. Sebagaimana jelas dari uraian terdahulu, ada banyak aspek dari pemikiran Al-Ghazâlî ini yang layak kita pertimbangkan secara serius. Faktanya adalah pemikiran Al-Ghazâlî telah dirujuk secara sangat intens, misalnya, oleh para ilmuwan kontemporer yang sedang giat-giatnya mengembangkan Psikologi Islam atau mereka yang sedang membangun basis epistemologi dunia pendidikan Islam.

Kedua, contoh petualangan berat dalam menuntut ilmu,

sebagaimana tergambar dalam biografi Al-Ghazâlî, sangat perlu untuk diingat. Melalui biografinya terlihat bahwa menuntut ilmu bukanlah sesuatu yang dapat dilakukan begitu saja. Keberhasilan ilmiah mensyaratkan kemurnian niat, kebulatan tekad, keteguhan pendirian, keberanian akademik, dan juga kesediaan menjalani beragam kesusahan. Sebagai ilmuan atau mahasiswa, mau tidak mau kita akan merasa kelewat 'manja' bila membaca petualangan berat Al-Ghazâlî dari satu tempat ke tempat lain, dari satu *syaikh* ke *syaikh* lain guna mengejar kemajuan belajarnya. Kita juga patut mengukur keberanian akademik kita dengan membaca secara hati-hati petualangan Al-Ghazâlî menelusuri berbagai aliran pemikiran yang berkembang di zamannya. Kemudian lihatlah hasilnya: produktivitas ilmiah yang luar biasa. Ratusan buku dihasilkan dalam rentang masa hidup yang tak terlalu panjang dan dengan fasilitas pendukung abad menengah yang pastilah serba sederhana. Di tengah kemajuan teknologi dan alat bantu pendidikan masa kini, kita mestinya malu dengan diri sendiri. Adakah kita telah maksimal membaca, di bawah sinaran lampu listrik yang menerangi perpustakaan-perpustakaan moderen kita? Adakah teknologi komputer dan percetakan telah meningkatkan produktivitas ilmiah kita? Adakah kemajuan teknologi telah mengangkat gairah intelektual kita?

Ketiga, pemikiran Al-Ghazâlî tentang sumber ilmu pengetahuan kelihatannya sangat relevan untuk dipertimbangkan dalam zaman sekarang ini. Keteguhan pendiriannya bahwa ilmu pengetahuan tidak hanya diperoleh manusia dari rasio semata, tetapi juga dari hati (*qalb*) dapat dilihat sebagai upaya mempertahankan integritas kemanusiaan. Benar bahwa manusia

adalah makhluk rasional; tetapi harus diingat bahwa manusia juga memiliki kapasitas-kapasitas kemanusiaan di luar rasio dan di atasnya. Al-Ghazâlî tidak menyikapi kapasitas non-rasional ini dengan mengingkarinya, tapi justru meletakkannya sebagai bagian berharga, malah paling berharga, yang tanpa bagian itu manusia tidaklah sempurna. Pemikiran Al-Ghazâlî ini tidak mustahil bisa dijadikan obat penawar bagi kecenderungan ultra rasionalis abad moderen, yang oleh banyak pakar dibuktikan sebagai destruktif.

Keempat, klasifikasi pengetahuan Al-Ghazâlî yang berdasarkan pada asumsi di atas sangat bermanfaat bagi seorang yang ingin melihat bagaimana berbagai ragam disiplin ilmu saling berkaitan dan berhubungan. Pengkotak-kotakan ilmu pengetahuan yang menandai zaman moderen tidak akan terasa sedemikian gersang andai kita memperhatikan bagaimana teori Al-Ghazâlî merajut keseluruhan disiplin ilmu ke dalam satu hamparan yang utuh. Maka sama sekali tidaklah mengherankan kalau kita melihat beberapa pakar kontemporer menjadikannya sebagai rujukan ketika mendiskusikan masalah epistemologi Islam. Meski belum begitu meluas, paling tidak ilmuan semacam Al-Attas, Nasr dan Sardar sudah mulai merintis pemanfaatan ide-ide dari masa pertengahan Islam dalam upaya merancang masa depan umat.

Kelima, pola interaksi ilmiah sebagaimana diajarkan Al-Ghazâlî jelas bermuatan cinta yang sangat kental. Hubungan antarmurid, antarguru, antara guru dan murid, dan seseorang dengan ilmu pengetahuan yang ditekuninya haruslah didasari dengan rasa cinta. Rasa cinta ini mewujud dalam bentuk adab yang baik: saling menghormati, sungguh-sungguh, ulet, jujur,

sabar, rendah hati, tulus-ikhlas, sederhana dan lain-lain. Ini semua sangat relevan untuk kita bawa kembali ke kancah pendidikan Islam masa kini. Kita tak semestinya berkelanjutan dalam kekeringan pola interaksi ilmiah yang sedang mewarnai dunia pendidikan kita. Tampaknya, saat ini, dunia pendidikan kita cenderung mekanistik ketimbang humanis. Manakala adab yang benar berhasil kita tegakkan, maka kemungkinan terjadinya berbagai hal memalukan di kalangan dunia pendidikan akan sedikit berkurang. Saya percaya bahwa Al-Ghazâlî adalah tokoh yang sangat relevan untuk diperkenalkan ke dalam diskusi pembangunan karakter bangsa yang saat ini sedang gencar-gencarnya.

Keenam, adalah juga sangat relevan bahwa Al-Ghazâlî menempatkan Tuhan sebagai muara akhir dari rangkaian proses pendidikan. Pemikiran Al-Ghazâlî tentang sumber dan cara memperoleh pengetahuan, tentang klasifikasi pengetahuan, tentang pentingnya tasawuf, semuanya mengacu pada satu paradigma bahwa segala yang dilakukan oleh manusia Muslim harus bermuara pada pengabdian kepada Allah swt. Dia menekankan bahwa orang bisa menjadi pintar sekaligus taat kepada Tuhan; orang pun bisa membudi dayakan rasionya secanggih-canggihnya tanpa harus kehilangan kontrol nuraninya; orang juga bisa, dan harus bisa, membuka dirinya secara utuh kepada dunia rasional sekaligus kepada alam spiritual. Di tengah dunia pendidikan masa kini, yang seolah telah mengusir tuhan dari wilayahnya, pemikiran Al-Ghazâlî ini layak diperkenalkan kembali. Sebagaimana telah diutarakan di atas, dia adalah salah satu contoh ulama yang berhasil melakukan

penjembatanan dan sinkronisasi dua kutub kemanusiaan tersebut.

Ketujuh, pemikiran Al-Ghazâlî ini jelas relevan sebagai bahan diskusi bagi perencana masa depan pendidikan Islam. Para pakar lah yang akan menentukan nilai akhir dari pemikiran Al-Ghazâlî. Tetapi satu hal pasti, sebelum kesimpulan kita ambil, kita berkewajiban untuk menelitinya dengan saksama dan mempertimbangkannya dengan sungguh-sungguh. Jika kita percaya kepada sebagian ahli yang menekankan pentingnya akar sejarah, maka sejarah pemikiran pendidikan Islam tak mungkin menghapus nama Al-Ghazâlî dari perkembangannya. Hal ini sekaligus menegaskan perlunya mempertimbangkan ide Al-Ghazâlî seperti halnya juga ide-ide ilmuan lain di masa lalu.

Pada akhirnya keseluruhan pemikiran Al-Ghazâlî ini mestilah kita kembalikan kepada konteksnya, yaitu abad kelima/kesebelas. Agaknya hampir semua setuju bahwa Al-Ghazâlî telah memainkan perannya secara gemilang untuk meresponi zamannya. Sebagai anak zamannya dia mewariskan serangkaian pemikiran bagi generasi penerusnya. Bahwa kemudian, setelah berselang sepuluh abad, beberapa bagian dari pemikirannya menjadi ketinggalan zaman, itu adalah sesuatu yang alami. Saya cenderung menyatakan bahwa itu adalah masalah kita sebagai pewaris yang ternyata tak menghargai warisannya dengan mengembangkannya sejalan dengan perkembangan zaman. Lalu, jika demikian halnya, kita mestilah berjuang keras membayar hutang sejarah tersebut. Atau kita merelakan diri menjadi generasi yang tak saja kurang menghargai, tetapi juga mengkhianati pendahulunya.

BIBLIOGRAFI

- Abû Sa'dah, M. Husaynî. *Al-Âtsâr al-Sînâwîyah fî Madzhab al-Ghazâlî fî al-Nafs al-Basyariyyah*. Kairo: T.P, 1991.
- Abul Quasem, M. *The Ethics of Al-Ghazâlî: A Composite Ethics in Islam* Selangor: Published by the Author, 1975.
- Abul Quasem, M. "Al-Ghazâlî's Conception of Happiness," dalam *Arabica*, vol. 22, (1975).
- Ahmed, Munir-ud-Din. *Muslim Education and the Scholars' Social Status up to the 5th Century Muslim Era 11th/ Century Christian Era in the Light of Târîkh Baghdad*. Zurich: Verlag der Islam, 1968.
- Al-'Aydarûs, 'Abd al-Qâdir. *Ta'rîf al-Ihyâ' bi-Fadhâ'il al-Ihyâ'*, pada margin *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*. Kairo: Mushthafâ al-Babî al-Halabî, 1939.
- Al-Attas, Muhammad al-Naquib. *Islam dan Sekularisme*, terj. K. Djoyosuwarno. Bandung: Pustaka, 1981.
- Al-Khathîb al-Baghdâdî, Abu Bakr ibn 'Ali. *Târîkh Baghdâd aw Madînat al-Salâm*. Kairo: Maktabah al-Khanjî, 1931.
- Al-Dijaili, Yehya S. "An Inquiry Into the True Relationship Between Sufism and Islam," Disertasi, California Institute of Asian Studies, 1974.

- Al-Dzahabî, Syams al-Dîn. *Siyar A'lâm al-Nubalâ'*, ed. Syu'aib al-Arna'ût dan M. Na'im al-Arqasûsî. Beirut: Mu'assasat al-Risâlah, 1986.
- Al-Fârâbî, Abû Nashr. *Ihshâ' al-'Ulûm*. Mesir: Mathba'ah al-Sa'âdah, 1931.
- Al-Ghazâlî, Abû Hâmid Muhammad. *Al-Imlâ' fî Isykâlât al-Ihyâ'*, pada margin Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*. Kairo: Mushthafâ al-Bâbî al-Halabî, 1939.
- Al-Ghazâlî, Abû Hâmid Muhammad. *Al-Iqtishâd fî al-I'tiqâd*. Ankara: Jâmi'at Anqarah, 1962.
- Al-Ghazâlî, Abû Hâmid Muhammad. *Al-Munqidz min al-Dhalâl*, edisi Farid Jabre. Beirut: Al-Lajnah al-Lubnâniyah li-Tarjamat al-Rawâ'i', 1969.
- Al-Ghazâlî, Abû Hâmid Muhammad. *Al-Risâlah al-Laduniyyah*, terj. Margaret Smith, *Journal of the Royal Asiatic Society* (1938).
- Al-Ghazâlî, Abû Hâmid Muhammad. *Ayyuhâ al-Walad*, terj. G.H. Scherer. Beirut: Catholic Press, 1951.
- Al-Ghazâlî, Abû Hâmid Muhammad. *Fâtihat al-'Ulûm*. Mesir: Mathba'ah al-Husaynîyah, 1904.
- Al-Ghazâlî, Abû Hâmid Muhammad. *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*. Kairo: Mushthafâ al-Bâbî al-Halabî, 1939.
- Al-Ghazâlî, Abû Hâmid Muhammad. *Ma'ârij al-Quds fî Madârij Ma'rifat al-Nafs*. Mesir: Mathba'ah al-Sa'âdah, 1927.
- Al-Ghazâlî, Abû Hâmid Muhammad. *Maqâshid al-Falâsifah*, ed. Sulayman Dunyâ. Kairo: Dâr al-Ma'ârif, 1961.

- Al-Ghazâlî, Abû Hâmid Muhammad. *Minhâj al-'Âbidin*. Mesir: Dâr Ihyâ' al-Kutub al-'Arabiyyah, t.t.
- Al-Ghazâlî, Abû Hâmid Muhammad. *Misykât al-Anwâr*, ed. A.A. 'Affî. Kairo: Dâr al-Qawmîyah lil-Thibâ'ah wal-Nasyr, 1964; terj. W.H.T. Gairdner. London: Royal Asiatic Society, (1924).
- Al-Ghazâlî, Abû Hâmid Muhammad. *Mîzân al-'Amal*. Mesir: Mathba'ah Kurdistân al-'Ilmiyyah, 1328H.
- Al-Ghazâlî, Abû Hâmid Muhammad. *Rawdhat al-Thâlibîn wa-'Umdat al-Sâlikîn*, ed. Muhammad al-Bakhît. Beirut: Dâr al-Nahdhah al-Hadîtsah, tt.
- Al-Ghazâlî, Abû Hâmid Muhammad. *Tahâfut al-Falâsifah*, ed. Sulayman Dunyâ. Kairo: Dâr al-Ma'ârif, 1958.
- Al-Ghazâlî, Abû Hâmid Muhammad. *The Alchemy of Happiness*, terj. Claud Field. London: The Octagon Press, 1983.
- Al-Ghazâlî, Abû Hâmid Muhammad. *Al-Adab fî al-Dîn*, dalam *Majmû'at Rasâ'il*, ed. Muhyî al-Dîn al-Kurdî. Mesir: Mathba'ah Kurdistân al-'Ilmiyyah, tt.
- Al-Hamawî, Yâqût ibn 'Abd Allah al-Rûmî. *Irsyâd al-Arîb ilâ Ma'rîfat al-Adîb*, ed. D.S. Margoliouth. London: Luzac, 1923.
- Al-Isbâhânî, Abû Nu'aym. *Hilyat al-Awliyâ' wa-Thabaqât al-Ashfiyâ'*. Mesir: Mathba'ah al-Sa'âdah, 1932
- Al-Kadîrî, Muhammad Dahlân. *Sirâj al-Thâlibîn Syarh Minhâj al-'Âbidîn*. Mesir: Mushthafâ al-Bâbî al-Halabî, 1955.
- Al-Khwarizmî, Muhammad b. Ahmad al-Kâtib. *Maqâtiḥ al-'Ulûm*, ed. Jawdat Fakhr al-Dîn. Beirut: Dâr al-Manâhil, 1991.

- Al-Nawawî, Abû Zakariyyâ. *Al-Majmû' Syarh al-Muhadzdzab*
Damaskus: Al-Munîriyah, tt.
- Al-Sam'ânî, 'Abd al-Karîm. *Al-Ansâb*, ed. 'Abd al-Rahmân
al-Yamanî. Hyderabad: Mathba'ah Dâ'irat al-Ma'ârif
al-'Utsmâniyah, 1966.
- Al-Shafadî, Khalîl b. Aybak. *Al-Wâfi bil-Wafayât*. Istanbul:
Mathba'ah al-Dawlah, 1931.
- Al-Subkî, Tâj al-Dîn. *Thabaqât al-Syâfi'îyah al-Kubrâ*, ed.
Abd al-Fattâh Muhammad al-Hilw dan Mahmud Muhammad
al-Thanahi. Kairo: Mathba'ah al-Babî al-Halabî, 1964-
1976.
- Al-Subki, Tâj al-Dîn. *Thabaqât al-Syâfi'îyah al-Kubrâ*. Kairo:
Mathba'ah al-Husayniyah, 1905.
- Al-Suyuthî, Jalâl al-Dîn. *Kitâb al-Nuqâyah*, pada margin Abû
Ya'qub al-Sakkâkî, *Miftâh al-'Ulûm*. Mesir: Al-Mathba'ah
al-Adabiyah, tt.
- Al-Tahânawî, Muhammad 'Ala' ibn 'Ali. *Mawsû'at Ishthilâhât
al-'Ulûm al-Islâmîyah*. Beirut: Syirkat al-Khayyâth lil-
Kutub wal-Nasyr, 1966.
- Al-Tawhîdî, Abu Hayyan. *Risâlah fî al-'Ulûm*, ed. Marc Berge,
dalam *Bulletin d'études Orientales*, vol. 18 (1963-1964).
- Al-Yâfi'î, Abû Muhammad. *Mir'ât al-Jinân wa-'Ibrat al-Yaqzân
fî Ma'rifat mâ Yu'tabar min Hawâdits al-Zamân*. Hyderabad:
Mathba'ah Dâ'irat al-Ma'ârif al-Nizâmiyah, 1970.
- Al-Zabîdî, Al-Sayyid Murtadhâ. *Ithâf al-Sâdat al-Muttaqîn
bi-Syarh Asrâr Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*. Mesir: Mthba'ah al-
Maymaniyah, 1893.

- Al-Zarnûjî, Burhân al-Dîn. *Ta'lim al-Muta'allim Tarîq at-Ta'allum, Instruction of the Student: The Method of Learning*, terj. G.E. von Grunebaum dan Theodora M. Abel. New York: King's Crown Press, 1947.
- Alavi, S.M. Ziauddin. *Muslim Educational Thought in the Middle Ages*. New Delhi: Atlantic Publishers, 1988.
- Arberry, A.J. "Mysticism," dalam P.M. Holt *et al.* ed. *The Cambridge History of Islam*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.
- Arberry, A.J. *Revelation and Reason in Islam*. London: George Allen & Unwin, 1957.
- Arberry, A.J. *Sufism: An Account of the Mystics of Islam*. London: George Allen & Unwin, 1969.
- Asari, Hasan. "Al-Ghazâlî Tentang Psikologi Belajar," dalam Sudarnoto A. Hakim, Hasan Asari, dan Yudian W. Asmin, ed., *Islam Berbagai Perspektif*. Yogyakarta: LPMI, 1995.
- Asari, Hasan. *Menguak Sejarah Mencari Ibrah: Risalah Sejarah Sosial Intelektual Muslim Klasik*. Bandung: Citapustaka Media, 2006.
- Asari, Hasan. *Menyingkap Zaman Keemasan Islam: Kajian Atas Lembaga-Lembaga Pendidikan*. Bandung: Citapustaka Media, 2007.
- Badawî, 'Abd al-Rahmân. "Awhâm Hawl Al-Ghazâlî," dalam Hasan Mikwâr, *et al.* ed. *Abû Hâmid Al-Ghazâlî: Dirâsât fî Fikrih wa-'Ashrih wa-Ta'tsîrih*. Rabath: Jâmi'at Muhammad al-Khâmis, 1988.

- Badawî, 'Abd al-Rahmân. *Mu'allafât Al-Ghazâlî*. Al-Jumhûriyyah al-'Arabîyyah al-Muttahidah: Al-Majlis al-'Alâ li-Ri'âyat al-Funûn wal-Adab wal-'Ulûm al-Ijtimâ-'iyyah, tt.
- Berkey, Jonathan. *The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo: A Social History of Islamic Education*. Princeton: Princeton University Press, 1992.
- Buchner, V.F. "Samanids," dalam *The Encyclopaedia of Islam*. Leiden: E.J. Brill, 1913-1936, vol. IV.
- Bulliet, Richard W. *The Patricians of Nishapur*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1972.
- Corbin, Henri. "The Ismâ'îlî Response to the Polemic of Ghazâlî," dalam Seyyed Hossein Nasr (ed.) *Ismâ'îlî Contribution to Islamic Culture*. Teheran: Imperial Iranian Academy of Philosophy, 1977.
- Dodge, Bayard. *Muslim Education in Medieval Times* Washington: The Middle East Institute, 1962.
- Fakhry, Madjid. *Ethical Theories in Islam*. Leiden: E.J. Brill, 1991.
- Faris, Nabîh Amin. "Al-Ghazzâlî," dalam N.A. Faris (ed.) *The Arab Heritage*. Princeton: Princeton University Press, 1944, hal. 145.
- Faris, Nabîh Amin. *The Book of Knowledge, Being a Translation of the "Kitâb al-'Ilm" of Al-Ghazâlî's Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*. Lahore: Sh. Muhammad Ashraf, 1962.
- Goldziher, Ignaz dan J. Schacht, "Fikh," dalam *The Encyclopaedia of Islam*, edisi kedua. Leiden: E.J. Brill, 1954-, vol. II.

- Goldziher, Ignaz. "Education Muslim," dalam James Hastings (ed.) *The Encyclopaedia of Religion and Ethics*. Edinburgh: T.&T. Clark, 1908-1926.
- Goldziher, Ignaz. *Introduction to Islamic Theology and Law*, terj. Andras dan Ruth Hamori. Princeton: Princeton University Press, 1981.
- Gwarzo, Hasan Ibrahim. "The Life and Teachings of Al-Ghazâlî," dalam *Kano Studies*, vol. 1 (1965).
- Hajjî Khalîfah, Yusuf ibn 'Abd Allah. *Kasyf al-Zunûn 'an Asâmi al-Kutub wal-Funûn*. Istanbul: Wakâlat al-Ma'ârif, 1941.
- Hodgson, Marshall G.S. *The Order of Assassins: The Struggle of the Early Nizârî Ismâ'îlîs Against the Islamic World*. The Hague: Mouton & Co., 1955.
- Hourani, G.F. "A Revised Chronology of Ghazali's Writings," *Journal of the American Oriental Society*, vol. 104 (1984).
- Ibn 'Asâkir, Abû al-Qâsim. *Tabyîn Kadzib al-Muftarî fî-mâ Nushiba ilâ al-Imâm Abî al-Hasan al-Asy'arî*. Damaskus: Mathba'ah al-Tawfiq, 1927.
- Ibn al-'Imâd al-Hanbalî. *Syadzarât al-Dzahab fî Akhbâr man Dzahab*. Kairo: Maktabah al-Qudsî, 1931.
- Ibn al-Atsîr, 'Alî 'Izz al-Dîn. *Al-Kâmil fî al-Târikh*. Beirut: Dâr Shâdir [dan] Dâr Bayrût, 1966.
- Ibn al-Atsîr, 'Alî 'Izz al-Dîn. *Al-Lubab fî Tahdzîb al-Ansâb*. Kairo: Maktabat al-Qudsî, 1357H.
- Ibn al-Jawzî, Abu al-Faraj. *Al-Muntazam fî Târikh al-Mulûk wal-Umam*. Hyderabad: Dâ'irat al-Ma'ârif al-'Utsmâniyah, 1939.

- Ibn Hajar al-Haytsamî, Syihâb al-Dîn. *Al-Fatâwâ al-Kubrâ al-Fiqhîyah*. Mesir: Abd al-Hamîd Ahmad al-Hanafî, t.t.
- Ibn Hazm al-Andalusî, Abu Muhammad 'Ali. *Risâlat Marâtib al-'Ulûm*, dalam *Rasâ'il Ibn Hazm al-Andalusî*, ed. Ihsân 'Abbâs. Beirut: Al-Mu'assasah al-'Arabîyah lil-Dirâsat wal-Nasyr, 1987.
- Ibn Katsîr, Abu al-Fida' Isma'il. *Al-Bidâyah wal-Nihâyah fî al-Târikh*, 14 vol. Kairo: Mathba'ah al-Sa'âdah, t.t.
- Ibn Khaldûn, Abd al-Rahman. *The Muqaddimah: An Introduction to History*, terj. Franz Rosenthal. New York: Pantheon Books, 1958.
- Ibn Khallikân, Syams al-Dîn Ahmad. *Wafayât al-A'yân wa-Anbâ' Abnâ' al-Zamân*, ed. Ihsân Abbâs. Beirut: Dâr al-Shâdir, tt.
- Ibn Mâjah, Abu 'Abd Allah. *Sunan*, ed. M. Fu'ad Abd al-Bâqî. Mesir: Dâr Ihyâ' al-Kutub al-'Arabiyah, 1952.
- Ibn Miskawayh, Ahmad b. Muhammad. *The Refinement of Character*, terj. K. Zurayk. Beirut: The American University of Beirut, 1968.
- Ibn Rajab, 'Abd al-Rahmân. *Dzayl 'alâ Thabaqât al-Hanâbilah*, ed. M. Hamid al-Fiqî. Kairo: Mathba'ah al-Sunnah al-Muhammadiyah, 1952.
- Ibn Sahnûn, Sa'id ibn al-Habib. *Risâlah Âdâb al-Mu'allimîn*, dalam *Al-Fikr al-Tarbawî 'ind Ibn Sahnûn wal-Qâbisî*, ed. Abd Amîr Syams al-Dîn. Beirut: Dâr al-Kitâb al-'Âlamî, 1990.
- Ibn Sînâ, Abu 'Ali al-Husayn. *Risâlat Aqsâm al-'Ulûm al-*

'Aqliyyah, dalam *Majmû'at al-Rasâ'il*, (ed.) Muhyi al-Dîn al-Kurdî Mesir: Mathba'ah Kurdistân al-'Ilmiyyah, 1910.

Ikhwân al-Shafâ'. *Rasâ'il Ikhwân al-Shafâ wa-Khillân al-Wafâ'*, ed. Khayr al-Dîn al-Zarkâlî. Mesir: Al-Mathba'ah al-'Arabiyyah, 1928.

Landolt, Hermann. Ghazâlî and 'Religionswissenschaft': Some Notes on the *Mishkât al-Anwâr* for Professor Charles J. Adams," dalam *Asiatische Studien*, vol. 1 (1991).

Lazarus-Yafeh, Hava. *Studies in Al-Ghazzâlî*. Jerussalem: The Magnes Press, The Hebrew University, 1975.

Lewis, Bernard. *The Assassins: A Radical Sect in Islam*. New York: Oxford University Press, 1987.

Macdonald, Duncan Black. "Fakih," dalam *The Encyclopaedia of Islam*, edisi kedua. Leiden: E.J. Brill, 1954-, vo. II.

Macdonald, Duncan Black. "The Life of Al-Ghazâlî, with Especial Reference to his Religious Experiences and Opinions," *JAOS*, vol. 20 (1899).

Macdonald, Duncan Black. *Development of Muslim Theology, Jurisprudence and Constitutional Theory*. New York: Charles Scribner's Sons, 1903.

Makdisi, George. "Ash'ari and the Asharites in Islamic Religious History," dalam *Studia Islamica*, vol. 17 (1962) dan vol. 18 (1963).

Makdisi, George. "Hanbalite Islam," dalam Meril L. Swartz, (ed. terj.) *Studies in Islam*. New York: Oxford University Press, 1981.

- Makdisi, George. "Muslim Institution of Learning in Eleventh-Century Baghdad," dalam *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, vol. 24 (1961).
- Makdisi, George. "Remarks on Traditionalism in Islamic Religious History," dalam Carl Leiden (ed.) *The Conflict of Traditionalism and Modernism in the Muslim Middle East*. Austin, Texas: The Humanities Research Center, The University of Texas, 1966.
- Makdisi, George. "The Non-Ash'arite Shafi'ism of Abû Hâmid Al-Ghazâlî," dalam *Revue des Etudes Islamiques*, vol. 54 (1986).
- Makdisi, George. *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981.
- Makdisi, George. *The Rise of Humanism in Classical Islam and the Christian West with Special Reference to Scholasticism*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1990.
- Marmura, M.E. "Ghazâlî's Attitude to the Secular Sciences and Logic," dalam G.F. Hourani (ed.) *Essays on Islamic Philosophy*. Albany: SUNY Press, 1975.
- Marmura, M.E. "Ghazâlî and Demonstrative Science," *Journal of the History of Philosophy*, vol. 3 (1965).
- Mez, Adam. *The Renaissance of Islam*, terj. S. Khuda Bukhsh dan D.S. Margoliouth. New York: AMS Press, 1975.
- Miller, Larry B. "Islamic Disputation Theory: A Study of the Development of Dialectic in Islam from the Tenth Through

- Fourteenth Centuries,” Disertasi, Princeton University, 1984.
- Moulder, D.C. “The First Crisis in the Life of Al-Ghazâlî,” dalam *Islamic Studies*, vol. 11 (1972).
- Nakosteen, Mehdi. *The Islamic Origins of Western Education A.D. 800-1350, with an Introduction to Medieval Muslim Education*. Boulder: University of Colorado Press, 1964.
- Naqib, Murtadha Hasan. “Nizam al-Mulk: An Analytical Study of His Career and Contribution to the Development of Political and Religious Institutions Under the Great Saljuks,” Disertasi, McGill University, 1978.
- Nasr, Seyyed Hossein. “Sufism,” dalam R.N. Frye (ed.) *The Cambridge History of Iran*. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.
- Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. New York: Crossroads, 1981.
- Nasr, Seyyed Hossein. *Science and Civilization in Islam*. Cambridge: The Islamic Texts Society, 1987.
- Nasution, M. Yasir. *Manusia Menurut Al-Ghazali* Jakarta: Rajawali Press, 1988.
- Nasution, M. Yasir. “Spiritualitas Abad Moderen: Telaah tentang Signifikansi Konsep Manusia al-Ghazali,” dalam *Miqot: Jurnal Ilmu-Ilmu Keislaman*, vol. XXXVI, no. 1 (Januari 2011).
- Ormsby, Erick L. “The Taste of Truth: The Structure of Experience in Al-Ghazâlî’s *Al-Munqidh min al-Dalâl*,” dalam W.B. Hallaq dan Donald P. Little (ed.) *Islamic Studies Presented to Charles J. Adams*. Leiden: E.J. Brill, 1991.

- Pines, S. "Philosophy," dalam P.M. Holt, *et al.* (ed.) *The Cambridge History of Islam*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970, vol. II-B.
- Quraishi, Mansoor A. *Some Aspects of Muslim Education*. Baroda: Centre for Advanced Study in Education, 1970.
- Rahman, Fazlur. *Islam*. Chicago: The University of Chicago Press, 1979.
- Rosenthal, Franz. *The Classical Heritage in Islam*, terj. Emile dan Jenny Marmorstein. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- Saeed, M. "Al-Ghazâlî," dalam M.M. Sharif (ed.) *A History of Muslim Philosophy*. Karachi: Royal Book Co., 1983.
- Safi, Omid. *The Politics of Knowledge in Premodern Islam: Negotiating Ideology and Religious Inquiry*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2006.
- Sayili, Aydin Mehmed. "The Institutions of Science and Learning in the Moslem World," Disertasi, Harvard University, 1941.
- Schimmel, Annemarie. *Mystical Dimensions of Islam*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1975.
- Shalabi, Ahmad, *History of Muslim Education*. Beirut: Dâr al-Kasasyâf, 1954.
- Sharma, Arvind. "The Spiritual Biography of Al-Ghazâlî," *Studies in Islam*, vol. 9 (1972).
- Sherif, Mohammed Ahmad. *Ghazâlî's Theory of Virtue*. Albany: SUNY Press, 1975.
- Smith, Margaret. *Al-Ghazâlî the Mystic*. London: Luzac, 1944.

- Smith, Margaret. *An Early Mystic of Baghdad: A Study of the Life and Teaching of Hârith b. Asad al-Muhâsibî A.D. 781-A.D. 857*. London: The Sheldon Press, 1935.
- Stanton, Charles M. *Higher Learning in Islam: The Classical Period, A.D. 700-1300* Maryland: Rowman & Littlefield, 1990.
- Stanton, Charles Michel. *Higher Learning in Islam: The Classical Period A.D. 700-1300*. Maryland: Rowman and Littlefield, 1990.
- Syams al-Dîn, ‘Abd al-Amîr (ed.) *Al-Madzhab al-Tarbawî ‘ind Ibn Jamâ’ah*. Beirut: Dâr Iqra’, 1986.
- Syams al-Dîn, Abd al-Amîr (ed.) *Al-Fikr al-Tarbawî, ‘ind Al-Ghazâlî*. Beirut: Dâr al-Kitâb al-’Âlamî, 1990.
- Tibawi, A.L. “Muslim Education in the Golden Age of the Caliphate,” *Islamic Culture*, vol. 28 (1954).
- Tibawi, A.L. “Origin and Character of *al-Madrasah*,” *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, vol. 25 (1962).
- Tibawi, A.L. *Islamic Education: Its Traditions and Modernization into the Arab National Systems*. London: Luzac, 1972.
- Tritton, A.S. *Materials on Muslim Education in the Middle Ages*. London: Luzac, 1957.
- Gairdner, W.H.T. “Al-Ghazâlî’s *Mishkât al-Anwâr* and the Ghazâlî Problem,” *Der Islam*, vol. 5 (1914).
- Watt, W. Montgomery. “Al-Ghazâlî,” dalam *The Encyclopaedia of Islam*, edisi kedua. Leiden: E.J. Brill, 1954-, vol. II.
- Watt, W. Montgomery. “The Authenticity of the Works At-

tributed to Al-Ghazâlî,” dalam *Journal of the Royal Asiatic Society* (1952).

Watt, W. Montgomery. *Islamic Philosophy and Theology*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1987.

Watt, W. Montgomery. *Islamic Revelation in the Modern World*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1969.

Watt, W. Montgomery. *Muslim Intellectual: A Study of Al-Ghazâlî*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1963.

Watt, W. Montgomery. *The Faith and Practice of Al-Ghazâlî*. London: George Allen & Unwin, 1953.

Zarînkûb, ‘Abd al-Husayn. *Al-Farâr min al-Madrasah: Dirâsat fî Hayât wa-Fikr Abî Hâmid Al-Ghazâlî*. Beirut: Dâr al-Rawdhah, 1992.

Zwemer, Samuel M. *A Moslem Seeker After God: Showing Islam at its Best in the Life and Teaching of Al-Ghazâlî, Mystic and Theologian of the Eleventh Century*. New York: Fleming H. Revell, 1920.

INDEKS

- Abû Hanîfah, 27, 100
adab, 119, 135, 178, 179
al-Adab fî al-Dîn (Al-Ghazâlî),
163, 164
agama, 13, 25, 26, 27, 29, 37,
46, 47, 73, 92, 93, 96, 97,
98, 99, 100, 101, 103, 104,
105, 106, 107, 108, 112,
120, 123, 137, 141, 142, 144,
145, 146, 149, 150, 151, 152,
155, 158, 164, 170, 171, 172
ahl al-ta'lim, 6, 36, 45
akal (lih. 'aql)
akhirat, 7, 30, 43, 50, 85, 86,
99, 100, 101, 109, 110, 118,
131, 149, 150, 151, 163, 171
akhlak, 8, 59, 80, 115, 116, 118,
121, 122, 123, 124, 125, 126,
1127, 128, 129, 131, 132,
155, 174
akidah, 39, 107
Aleksandria, 31, 58
'âlam al-mulk wal-syahâdah, 82
'âlam malakût, 82
amal, 86, 87, 88
'aql (akal), 8, 22, 26, 36, 38,
55, 62, 63, 64, 66, 67, 70,
72, 73, 84, 88, 89, 109, 112,
123
Arberry (Arthur J.), 44, 54
al-Asy'arî (Abû al-Hasan), 38
Asy'ariyah, 24, 26, 37, 38, 39
Ayyuhâ al-Walad (Al-Ghazâlî),
7, 163, 168
Baghdad, 11, 12, 13, 22, 23,
24, 27, 28, 29, 30, 31, 34,
40, 45, 47, 51, 58, 68, 152,
163
bahasa Arab, 9, 103
balâghah, 103
Barkiyâruq, 31, 32
al-bâthinîyah, 12, 36
Benteng Alamut, 31, 445, 48
Berkey (Jonathan), 2, 3
bid'ah, 39, 43, 107
Bidâyat al-Hidâyah (Al-Ghazâlî),
163, 164, 165
al-Bisthâmî (Abû Yazîd), 50
buku, 1, 3, 5, 9, 15, 27, 28, 38,
40, 43, 46, 47, 48, 52, 53,
59, 667, 92, 102, 116, 174,
177
ceramah, 15, 28
Damaskus, 30, 31, 58, 68

- dialektika, 36, 128, 140, 144
 Dinasti Saljuq, 12, 13, 22, 29, 45, 46, 47
 Dinasti Samaniyah, 21
 do'a, 169
 doktrin, 43, 55
 etika, 42, 108, 116, 164
fadhîlah, 86
 Fakhr al-Mulk ibn Nizâm al-Mulk, 34
faqîh, 15, 32, 49, 103, 153, 154
 al-Fârâbî (w. 339/950), 41
fardhu 'ayn, 94, 95, 97, 110, 139, 142, 170, 172
fardhu kifâyah, 94, 98, 105, 107, 139, 142, 145, 172
 al-Farmadzî (Abû 'Alî), 19, 20, 21, 23, 49
Fâtihat al-'Ulûm (Al-Ghazâlî), 7, 90, 110, 114, 115, 137
 fikih, 6, 13, 15, 16, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 54, 55, 58, 59, 90, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 111, 112, 132, 138, 142, 143, 147, 156, 170, 174
 filosof, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 55, 69, 108, 117
 filsafat, 4, 5, 6, 12, 18, 25, 26, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 59, 65, 68, 73, 90, 106, 107, 108, 112, 116, 147, 162, 174, 175
al-Fiqh al-Akbar (Abû Hanîfah), 27, 100
 fisika, 42, 43, 99, 107
fuqahâ', 33, 91, 100, 102, 137
 gaji, 150, 152
 al-Ghazâlî (Abû Hâmid), *passim*
 Goldziher (Ignaz), 24, 26
 guru, 7, 8, 11, 12, 15, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 34, 35, 40, 49, 50, 57, 58, 68, 88, 89, 114, 115, 117, 118, 120, 125, 126, 127, 129, 135, 136, 141, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 178
 hadis, 16, 21, 35, 85, 91, 92, 103, 131, 133, 142, 143, 156, 170
halaqah, 20, 34
 al-Hallâj (w. 310/922), 52
 al-Hanbalî (Abû al-Falâh ibn al-'Imâd), 10
 harta, 148, 149, 153, 154, 171, 176
History of Muslim Education (Ahmad Shalabi), 1
 Ibn 'Asâkir (Abû al-Qâsim), 10, 15, 18
 Ibn al-'Imad al-Hanbalî, 18
 Ibn al-Habbâb (Abû al-'Abbâs), 154, 168
 Ibn Khallikân (Syams al-Dîn Ahmad), 10, 15
 Ibn Mas'ûd (w. 32/652), 131
 Ibn Sahnûn (Sa'id ibn al-Habîb, w. 256/869), 97
 Ibn Sînâ (w. 428/1037), 41
Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn (Al-Ghazâlî), 5, 6, 7, 33, 53, 54, 66, 67, 68, 90, 171
'ilm al-aqshâ, 111

- 'ilm al-ladunî*, 84
'ilm al-mu'âmalah, 93
'ilm al-mukâsyafah, 94, 108, 110
'ilm al-rabbânî, 84
'ilm al-sirr, 98
'ilm al-syari'ah, 98
 ilmu (penuntut), 8, 58, 88, 95, 103, 129, 133, 160
 ilmu agama, 25, 26, 27, 98, 103, 104, 105, 112, 137, 141, 144, 146, 151, 152, 155, 170, 171, 172
ilmu al-mukâsyafah, 94, 108, 109, 110, 172
 ilmu batin, 108
ilmu madzmûmah, 105, 106, 142, 155
ilmu mahmûdah, 104, 105, 106, 108, 142, 155
 ilmu non-agama, 98, 146, 170, 171
 ilmu pengetahuan, 6, 7, 14, 34, 48, 58, 59, 61, 62, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 102, 105, 106, 110, 122, 130, 133, 134, 140, 146, 147, 148, 149, 156, 160, 161, 170, 173, 176, 177, 178
 ilmu tawhid, 98
 ilmu, 6, 8, 12, 14, 24, 25, 26, 27, 30, 40, 42, 43, 45, 50, 55, 58, 59, 63, 65, 74, 75, 84, 85, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 122, 123, 129, 132, 133, 134, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 160, 163, 170, 171, 172, 76, 177, 178
 ilmuan, 2, 4, 5, 16, 20, 21, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 37, 38, 39, 44, 47, 53, 54, 55, 58, 59, 65, 82, 85, 91, 93, 114, 116, 130, 131, 134, 135, 136, 138, 152, 156, 165, 169, 173, 174, 176, 177, 178, 180
 Imam al-Haramayn al-Juwaynî, 18, 19, 37, 57, 154, 168
al-Iqtishâd fîl-'Itiqâd (Al-Ghazâlî), 45
 Iran, 12
 al-Ismâ'îlî (Abû al-Qâsim), 16
 al-Ismâ'îlî (Abû Nasr), 15, 16
 Islam, *passim*
 Ismâ'îlyah, 12, 31, 35, 36, 45, 46, 47, 48, 49, 90
Ithâf al-Sâdat al-Muttaqîn (Murtadhâ al-Zabîdî), 10
jadal, 144, 147
 Jerussalem, 31, 58, 68
 jiwa, 6, 31, 60, 62, 66, 67, 73, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 117, 118, 121, 123, 125, 128, 129, 130, 145, 146, 167
 al-Junayd, 50
 al-Juwaynî (Abû al-Ma'âli), 12, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 37, 49, 154
 al-Kalâbâdzî, 55
kalam, 5, 6
 kalbu, 109
 kebenaran, 22, 23, 29, 35, 40,

- 42, 49, 51, 52, 78, 90, 99, 126, 128, 139, 140, 166, 172
khalifah, 31, 46, 47, 89, 137
khalwah, 31, 80
khanqah, 34, 153, 161
khath, 103, 104
al-Khawarî (Abû Muhammad), 35
khilâf, 101, 106, 142, 143
kitab, 6, 7, 10, 40, 43, 52, 66, 69, 90, 99, 102, 108, 110, 114, 116, 132, 153, 159, 163, 164, 168
Kitab al-Mustazhirî (Al-Ghazâlî), 46
Kitâb al-Tawahhum (Al-Muhâsibî), 53, 54
Kitâb Tadbîr al-Manzil (Bryson), 117
kurikulum, 25, 112
logika, 18, 40, 42, 107
al-lawh al-mahfûz, 81, 82, 83
Ma'ârij al-Quds fî Madârij Ma'rifat al-Nafs (Al-Ghazâlî), 61
ma'shûm, 36, 47
Macdonald (Duncan Black), 11, 14, 21, 23, 31, 32
Madinah, 31, 58
Madrasah Abû al-Hasan 'Alî al-Shibghî, 21
Madrasah Abû Ishâq al-Isfarâ'inî, 21
Madrasah al-Qusyayrîyah, 21
Madrasah Ibn Fûrâk, 21
Madrasah Miyân Dahiya, 21
Madrasah Nizâmiyah, 12, 17, 22, 23, 24, 26, 34, 152
madrasah, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 28, 34, 57, 58, 90, 152, 153, 161, 172
Makdisi (George), 2, 3, 15, 16, 24, 25, 26, 27, 56, 143
Makkah, 31, 58, 110
al-Makkî (Abû Thâlib) (w. 386/996), 50, 53, 55, 116
Maqâshid al-Falâsifah (Al-Ghazâlî), 41, 43
al-Maqdisî (Nasr ibn Ibrâhîm), 35
al-Marazî (Abû Sahl), 35
matematika, 42, 107, 111, 112, 144, 170
al-Mâtûrîdî (Abû Mûsâ), 38
mazhab, 13, 38, 78, 137, 143
Meshed, 12
Mesir, 31, 68
mihnâ, 38, 40, 138
Misykât al-Anwâr (Al-Ghazâlî), 69
Mi'yâr al-'Ilm (Al-Ghazâlî), 61
Mîzân al-'Amal (Al-Ghazâlî), 67, 69
Mongol, 48
mudarris, 12, 17, 22, 23, 24, 30
al-mudrik, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 82
Muhammad saw., 98, 167
al-Muhâsibî (w. 243/857), 50, 53, 54, 116
mulâzim, 17, 18, 20
munâzarah, 137, 138, 139, 140
al-Munqidz min al-Dhalâl (Al-Ghazâlî), 7, 9, 14, 30, 31, 39, 40, 47, 48, 49, 53, 90

- mursyid* (guru sufi), 162, 163, 164, 165, 166, 167
- al-Mushtashfâ min 'Ilm al-Ushûl* (Al-Ghazâlî), 61, 101
- al-Mustazhir (khalifah Abbasiyah 487/1094-512/1118), 31, 46
- mutakallim/mutakallimun*, 35, 37, 39, 40, 45, 49, 55, 153, 154
- Mu'tazilah, 24, 38, 40
- nabi/kenabian, 50, 67, 74, 83, 84, 88, 98, 99, 124, 131, 158, 159, 176
- nafs* (jiwa), 62, 64, 66, 67, 68, 69
- nafsu, 63, 123, 126, 127, 128
- Nahu, 103
- Nakosteen (Mehdi), 2, 3
- nasehat, 102, 121, 124, 155, 169
- Nasr (Seyyed Hossein), 2, 92, 112, 160, 178
- nazar*, 18
- niat, 150, 154, 170, 177
- al-Nîsâbûrî (Abû Sa'îd), 34
- Nisyapur, 11, 12, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 32, 34, 37, 45, 49, 57, 58, 102
- Nizâm al-Mulk, 22, 23, 31, 34, 37, 38, 47
- al-Nu'aymî (Abd al-Qâdir), 153
- al-Nu'aymî (Abd al-Rahmân), 35
- orang tua, 117, 118, 120, 149, 150, 154
- ortodoksi, 44, 172
- pendidikan akhlak, 8, 115, 122, 124, 126, 128, 129, 155
- pendidikan anak, 8, 115, 116, 117, 118, 121, 122
- pendidikan dasar, 14, 141
- pendidikan formal, 6, 144
- pendidikan Islam, 2, 3, 4, 7, 8, 56, 57, 92, 93, 112, 115, 136, 143, 150, 156, 160, 168, 169, 175, 176, 179, 180
- pendidikan non-formal, 144
- pendidikan sufi, 162, 164, 165
- pendidikan tinggi, 57, 112, 115, 172
- pendidikan, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 17, 21, 49, 55, 57, 58, 59, 73, 74, 75, 89, 91, 92, 103, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 129, 130, 134, 141, 142, 144, 153, 155, 160, 162, 164, 169, 170, 171, 175, 177, 179
- penuntut ilmu, 8, 58, 88, 95, 103, 129, 133, 160
- politik, 13, 29, 31, 32, 38, 42, 47, 48, 105, 108, 138
- produktivitas ilmiah, 37, 52, 174, 177
- qalb* (hati), 62, 63, 64, 66, 67, 69, 80, 177
- al-Qisthâs al-Mustaqîm* (Al-Ghazâlî), 47
- al-Qur'ân, 85, 97, 98, 99, 103, 104, 143
- al-Qusyayrî (w. 464/1072), 19, 20, 55

- Qût al-Qulûb* (Al-Makkî), 53, 116
 Quthb al-Dîn Syîrâzî, 154
 al-Radzkânî (Ahmad Muhammad), 15
 Rasulullah saw., 159
rihlah 'ilmîyah, 133, 134, 135, 136
al-Risâlah al-Laduniyyah (Al-Ghazâlî), 62
rûh (nyawa), 62, 64, 67
al-sa'âdah al-abadiyyah, 86, 110
 sabar, 109, 126, 168, 179
 sekolah, 8, 112, 115
 al-Shafadî, 15, 28
 sharaf, 103
 al-Shûfî (Abû al-Hasan), 35
 silogisme, 45, 79
 Smith (Margaret), 11, 16, 19, 53
 al-Subkî (Tâj al-Dîn), 10, 19, 31, 35
 Sunnah, 91, 98, 99, 104
 al-Suyûthî (Jalâl al-Dîn), 103
 Syafi'iyah, 37, 39
syaiikh, 15, 17, 125, 126, 127, 177
 Syi'ah Ismâ'îliyah, 12, 31, 35, 45, 49
 al-Syîrâzî (Abû Muhammad al-Fâmî), 24
Ta'lim al-Muta'allim (Al-Zarnûjî), 5
ta'liqah, 15, 27
 tafsir, 91, 143, 170, 174
Tahâfut al-Falâsifah (Al-Ghazâlî), 41, 43, 44
 taqlid, 47, 78, 96
 tasawuf, 5, 6, 12, 22, 30, 33, 35, 44, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 65, 68, 90, 91, 98, 99, 101, 102, 112, 131, 132, 162, 172, 174, 175, 179
 tawhid, 69, 98
thabaqât, 9, 28, 160
 al-Thabarî (Abû 'Abd Allâh), 24
The Islamic Origins of Western Education (Nakosteen), 3
The Rise of Humanism (Makdisi), 3
 Thûs, 12, 15, 17, 21, 34, 35, 49, 58
 Tibawi (Abdul Latif), 25, 26
 Timur Tengah, 68
 tradisi, 52, 54, 55, 130, 134
 tujuan pendidikan, 7, 93, 115, 169, 170, 171, 172
 Tutush, 31, 32
 ulama, 9, 17, 22, 28, 54, 56, 103, 110, 132, 134, 136, 137, 143, 159, 160, 175, 176, 179
 ushul fikih, 101, 102, 132, 174
 watak, 14, 88
 Watt (William Montgomery), 9, 11, 13, 21, 39, 164
 Yûsuf al-Nassâj, 17, 49
 zakat, 96
 Zarînkûb (Abd al-Husayn), 16
 al-Zarnûjî (Burhân al-Dîn), 5, 102, 103
 Zwemer (Samuel M), 11, 37

TENTANG PENULIS



Prof. Dr. Hasan Asari, MA

lahir di Hajoran, Labuhan Batu Selatan, Sumatera Utara, pada 02 Nopember 1964. Lulus dari Pesantren Tarbiyah Islamiyah, Hajoran, dia melanjutkan ke Jurusan Bahasa Arab Fak. Tarbiyah IAIN Medan, lalu memperoleh pendidikan tingkat magister di Institute of Islamic Studies,

McGill University, Kanada, dan pendidikan doktoral di IAIN (UIN) Jakarta. Dosen Fakultas Tarbiyah IAIN SU ini dikenal memiliki komitmen tinggi terhadap kegiatan tulis menulis ilmiah. Di antara buku-bukunya adalah: *Menyingkap Zaman Keemasan Islam* (Bandung: Mizan, 1994) *Dirasah Islamiyah* (Medan: IAIN Medan Press, 1996), *Modernisasi Islam: Tokoh, Pemikiran dan Gerakan* (Bandung: Citapustaka Media, 2002), *Menguak Sejarah Mencari 'Ibrah: Risalah Sosial Intelektual Muslim Klasik* (Bandung: Citapustaka Media, 2005), *Etika Akademis Dalam Islam* (Yogyakarta: Tiara Wacana, 2008), *Esai-Esai Sejarah, Pendidikan, dan Kehidupan* (Bandung: Citapustaka Media, 2009), *Esai-Esai Religiositas Umat* (Bandung: Citapustaka Media, 2009). Buku *Nukilan Pemikiran Islam Klasik: Gagasan Pendidikan*

al-Ghazali yang ada di tangan pembaca ini adalah edisi revisi dari edisi pertama yang diterbitkan oleh Tiara Wacana, Yogyakarta pada 1999. Beberapa karya suntingan dan terjemahan serta artikel termasuk dalam daftar karyanya yang lebih lengkap.

Mempelajari gagasan-gagasan Al-Ghazali tentang pendidikan dapat terasa seperti sebuah kunjungan ke satu tempat yang jauh dan terkadang begitu asing. Tak heran karena memang rentang waktu hampir satu milenium memisahkan Al-Ghazali dan kita. Tetapi disebalik itu ada sebuah substansi aktivitas pendidikan yang tampaknya tetap, tak berubah oleh waktu. Dari dahulu sampai sekarang pendidikan adalah aktivitas mulia yang mengolah nilai-nilai mulia untuk membentuk dan memaksimalkan kemuliaan manusia. Bagaimana hal ini dilaksanakan boleh jadi berubah dari zaman ke zaman, tetapi substansi terdalam dari aktivitas itu tetaplah itu-itu juga.