

Rahmadi, M.Pd.I

**GURU DAN MURID
DALAM PERSPEKTIF
AL-MÂWARDÎ DAN AL-GHAZÂLÎ**

ANTASARI PRESS
BANJARMASIN
2008

**GURU DAN MURID
DALAM PERSPEKTIF AL-MÂWARDÎ
DAN AL-GHAZÂLÎ**

Rahmadi

@ Antasari Press

vi + 313 Halaman; 14,5 x 21 cm

ISBN: 979-17097-0-X

Editor: Ahmad Khairuddin

Rancang Sampul: Azhari

Penata Isi: M. Junaidi dan Syahrani

Penerbit

Antasari Press

Jl. A. Ayani, Km. 4,5

Banjarmasin, Kalimantan Selatan

Telp: (0511) 3252829, 3254344

Cet. I: Nopember 2008

Sambutan

Rektor IAIN Antasari

Assalamu'alaikum Wr. Wb.

Seraya mengucapkan Alhamdulillah dan shalawat atas Rasulullah serta pengikut beliau, kami pada kesempatan ini menyambut gembira atas penerbitan buku ini. Buku yang berjudul *Guru dan Murid dalam Perspektif al-Mâwardî dan al-Ghazâlî*, karya Rahmadi yang sekarang berada ditangan Bapak/Ibu ini merupakan salah satu dari enam buku yang diterbitkan Antasari Press di tahun 2008. Pada awalnya, buku ini adalah tesis mahasiswa terpilih yang diterbitkan.

Meskipun demikian, kami meyakini bahwa masih banyak lagi tesis yang layak untuk diterbitkan. Oleh karena itu, pada masa yang akan datang penerbitan buku semacam ini akan terus ditingkatkan, baik dari segi kualitas atau kuantitas.

Usaha penerbitan buku karya mahasiswa serta dosen ini telah dimulai sejak tahun 2003. Penerbitan buku tersebut dimaksudkan sebagai upaya menyebarkan ke tengah masyarakat hasil kerja akademis IAIN Antasari sebagaimana disebutkan dalam salah satu visi 2001-2010 IAIN Antasari, yaitu menjadikan perguruan tinggi Islam terdepan dalam aspek informasi ilmiah keislaman kawasan Kalimantan. Di samping itu, kami juga mengharapkan penerbitan buku ini dapat menjadi motivasi mahasiswa dan dosen untuk lebih menghasilkan karya ilmiah yang bermutu dan layak untuk dikonsumsi publik.

Terlepas dari hal tersebut, kami menyampaikan terima kasih kepada pihak Antasari Press yang telah menyiapkan penerbitan buku ini. Kepada penulis, kami menyampaikan terima kasih, dan sekali lagi, penerbitan buku ini semoga menjadi pendorong bagi Saudara dan rekan-rekan, untuk lebih produktif melahirkan karya ilmiah.

Harapan kami, semoga buku ini tidak hanya bermanfaat bagi masyarakat Kalimantan Selatan, tetapi juga seluruh bangsa Indonesia.

Wassalamua'laikum Wr. Wb.

Banjarmasin, Nopember 2008
Rektor

Prof.Dr.H.Kamrani Buseri, MA

DAFTAR ISI

SAMBUTAN REKTOR IAIN ANTASARI	iii
DAFTAR ISI	v
BAB I PENDAHULUAN	1
BAB II GURU DAN MURID DALAM PERSPEKTIF AL-MÂWARDÎ	
A. Latar Belakang Kehidupan al-Mâwardî.....	19
1. Latar Belakang Eksternal	19
2. Latar Belakang Internal	24
3. Karya-karya al-Mâwardî	36
B. Guru dan Murid dalam Perspektif al-Mâwardî	37
1. Hakikat Guru dan Murid	37
2. Profesionalisme Guru dan Strategi Belajar Murid ..	53
3. Relasi-Etis Guru dan Murid	99
BAB III GURU DAN MURID DALAM PERSPEKTIF AL-GHAZÂLÎ	
A. Latar Belakang Kehidupan al-Ghazâlî	125
1. Latar Belakang Eksternal	125
2. Latar Belakang Internal	130
3. Krisis Intelektual-Spiritual al-Ghazâlî	139
4. Karya-karya al-Ghazâlî	142
B. Guru dan Murid dalam Perspektif al-Ghazâlî	146
1. Hakikat Guru dan Murid	146
2. Profesionalisme Guru dan Strategi Belajar Murid	158
3. Relasi-Etis Guru dan Murid	215

BAB IV ANALISIS KOMPARASI PERSPEKTIF	
AL-MÂWARDÎ DAN AL-GHAZÂLÎ	
TENTANG GURU DAN MURID	
A. Hakikat Guru dan Murid	237
B. Profesionalisme Guru dan Strategi Belajar Murid	251
C. Relasi-Etis Guru dan Murid	280
BAB V PENUTUP	
A. Kesimpulan	295
B. Saran-saran	301
DAFTAR PUSTAKA	303

Bab I PENDAHULUAN

Guru dan murid adalah dua komponen utama pendidikan. Sebagai komponen penting pendidikan, guru dan murid merupakan pelaku utama pendidikan yang tanpa keduanya upaya dan proses pendidikan tidak akan pernah terjadi. Bahkan inti proses pendidikan sebenarnya adalah proses interaksi antara guru dan murid. Karena itulah diskursus tentang guru dan murid selalu menjadi tema aktual dalam dunia pendidikan dalam setiap kurun waktu baik dulu maupun sekarang.

Dalam konteks pendidikan Islam, diskursus tentang guru dan murid telah lama menjadi perbincangan intelektual Islam. Sejak zaman klasik sampai era kontemporer, persoalan guru dan murid selalu menjadi objek kajian penting dalam sejumlah tulisan mereka. Pada era abad pertengahan Islam, sejumlah karya ulama tentang guru dan murid misalnya dapat dilihat pada beberapa kitab seperti *Risâlat Âdâb al-Mu'allimîn* karya Ibn Sahnûn (w. 256/871 M),¹ *al-Mufashshalat li ahwâl*

¹ Ibn Sahnûn lebih memfokuskan kajiannya mengenai adab guru-guru yang mengajar anak-anak (*al-shibyân*). Lihat: Ibn Sahnûn, "*Risâlat Adab al-Mu'allimîn*" dalam 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn, *al-Fikr al-Tarbawî 'ind Ibn Sahnûn wa al-Qâbisî*, (Beirut: Dâr Iqra', 1985), h.55-71. Khusus tentang adab guru pada anak-anak lihat halaman 61-66. Menurut Jalaluddin dan Usman Said, Ibn Sahnûn adalah pencetus pemikiran pendidikan Islam yang lepas dari keterkaitannya dengan sastra dan mazhab pemikiran filsafat serta ilmu-ilmu keislaman lainnya. Ia dianggap sebagai pencetus pemikiran pendidikan Islam

al-Muta'allimîn wa Ahkâm al-Mu'allimîn wa al-Muta'allimîn karya Abû Hasan al-Qâbisî al-Qayrûnî (936-1012 M),² *Ta'lim al-Muta'allim* karya al-Zarnûjî (w. 591 H/1203 M),³ *Tadzkirot al-Sâmi' wa al-Mutakallim fî Âdâb al-'Âlim wa Muta'allim* karya Badr al-Dîn ibn Jamâ'ah (1241-1333 M),⁴ dan lainnya.⁵ Pada era modern, karya sejenis dapat dilihat pada risalah susunan Hasyim Asy'ari (1871-1947) yang berjudul *Adab al-'Âlim wa al-Muta'allim*,⁶ Muhammad 'Athiyyah al-Abrâsyî dalam *al-*

sebagai cabang ilmu tersendiri. Jalaluddin dan Usman Said, *Filsafat Pendidikan Islam: Konsep dan Perkembangan*, (Jakarta: PT. RajaGrafindo Persada, 1996), h. 133-134.

- ² Sebagaimana Ibn Sahnûn, al-Qâbisî membahas tentang berbagai persoalan mengenai guru (*mu'allim*) yang mengajar anak-anak (*al-shibyân*), namun ulasan al-Qâbisî lebih luas dari Ibn Sahnûn. Lihat: al-Qâbisî, "al-Mufashshalat li ahwâl al-Muta'allimîn wa Ahkâm al-Mu'allimîn wa al-Muta'allimîn" dalam 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn, *al-Fikr al-Tarbawî 'ind Ibn Sahnûn wa al-Qâbisî*, (Beirut: Dâr Iqra', 1985), h.101-190. Al-Qâbisî adalah murid Ibn Sahnûn yang menjadi salah seorang tokoh pendidikan Islam abad ke-4 H dan dianggap sebagai penerus Ibn Sahnûn. Ketika al-Qâbisî menulis karyanya ini ia menjadikan karya gurunya sebagai referensi penting. Lihat, Jalaluddin dan Usman Said, h. 135-136 dan lihat pula: Ali al-Jumbulati dan Abdul Futuh al-Tuwânisi, *Perbandingan Pendidikan Islam*, diterjemahkan oleh M. Arifin dari *Dirâsat Muqâranat fi al-Tarbiyat al-Islâmiyyah*, (Jakarta: Rineka Cipta, 2002), h. 139. Selanjutnya disingkat: *Perbandingan Pendidikan Islam*.
- ³ Al-Zarnûjî lebih memfokuskan bahasanya pada murid terutama tentang strategi dan etika belajar. Lihat: Al-Zarnûjî, "Ta'lim al-Muta'allim Thariq al-Ta'allum" dalam Ibrâhim ibn Isma'îl, *Syarh Ta'lim al-Muta'allim*, (Surabaya: Nûr al-Hudâ, tth). Nama al-Zarnûjî di kalangan pesantren sangat populer. Melalui karya monumentalnya ini menjadi "pintu gerbang" santri dalam belajar, sama seperti *al-Jurrûmiyyah* dan *Amtsâl al-tashrifiiyyah* untuk gramatikal bahasa Arab dan *Taqrib* untuk fiqih. Karya al-Zarnûjî itu telah diterjemahkan ke dalam pelbagai bahasa, seperti Inggris, Urdu, Latin, dan juga Indonesia. Imam Tholkhah dan Ahmad Barizi, *Membuka Jendela Pendidikan: Mengurai Akar Tradisi dan Integrasi Keilmuan Pendidikan Islam*, (Jakarta: PT RajaGrafindo Persada, 2004), h. 279.
- ⁴ Ibn Jamâ'ah memfokuskan bahasanya mengenai guru dan murid secara seimbang. Lihat: Ibn Jamâ'ah, "Tadzkirot al-Sâmi' wa al-Mutakallim fî Âdâb al-'Âlim wa Muta'allim" dalam 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn, *al-Fikr al-Tarbawî 'ind Ibn Jamâ'ah*, (Beirut: Dâr Iqra', 1984). Masa kehidupan Ibn Jamâ'ah hampir bersamaan dengan Ibn Bathûthah (1304-1377 M) dan Ibn Khaldûn (1332-1398 M). Karya Ibn Jamâ'ah. *Tadzkirot al-Sâmi'* ini adalah kitab yang berisi bahasan tentang etika (*adab*) dalam mencari ilmu pengetahuan, baik etika yang berkaitan dengan pengajar ('*âlim*), pelajar (*thâlib*), penggunaan literatur (*al-kutub*), maupun tempat tinggal (*sukn*). Suwendi, *Sejarah dan Pemikiran Pendidikan Islam*, (Jakarta: PT RajaGrafindo Persada, 2004), h. 31 dan 41.
- ⁵ Kitab lainnya di antaranya adalah *Risâlat al-Adab al-Wajîz li al-Walad al-Shagîr* karya Ibn al-Muqaffa', kitab *al-Majmû' Syarh al-Muhadzdzab Juz I* karya Yahyâ ibn Syaraf al-Nawawî pada bagian awal kitab, kitab *al-Tibyân fî Âdâb Hamalat al-Qur'ân* juga karya Yahyâ ibn Syaraf al-Nawawî dan *al-Mu'id fî Âdâb al-Mufîd wa al-Mustafîd* karya 'Abd al-Bâsith al-'Almawî
- ⁶ Kitab ini selesai ditulis oleh KH. Hasyim Asy'ari pada tahun 1343 H. Ia menulis kitab ini didasari akan perlunya literatur yang membahas tentang etika (*adab*) dalam mencari ilmu pengetahuan. Menurut Suwendi, kitab ini memiliki banyak kesamaan dengan *Ta'lim al-Muta'allim* karya al-Zarnûjî dan lebih mirip lagi dengan *Tadzkirot al-Sâmi'* karya

Tarbiyat al-Islâmiyyat wa Falâsifatuhâ (pada fasal kedua belas: *al-Mu'allim wa al-Tilmûdz fî al-Islâm*),⁷ Syed Sajjad Husain dan Syed Ali Ashraf dalam *Crisis Muslim Education* (pada bab keenam),⁸ dan Yûsuf al-Qardhawî dalam *al-Rasûl wa al-'Ilm* (pada bab keempat dan kelima).⁹ Deretan kitab ini menunjukkan bahwa kajian tentang guru dan murid dalam konteks etika (adab) belajar dan mengajar merupakan aspek yang penting menurut penulis muslim dari abad pertengahan sampai sekarang.

Dalam perspektif kalangan intelektual Islam, persoalan adab guru dan murid bukan semata-mata berkaitan dengan persoalan moralitas atau etika mengajar dan belajar semata, tetapi lebih dari itu, adab guru dan murid juga memiliki dimensi yang lebih luas. Dimensi-dimensi yang terkandung dalam deretan adab itu dapat dikonstruksi ke berbagai aspek yang lebih spesifik yang tidak hanya menyangkut etika mengajar dan etika belajar, tetapi juga menyangkut aspek lain seperti posisi dan kedudukan esensial guru dan murid, dimensi profesionalisme guru dan strategi belajar murid. Misalnya, Barîkân Barkî al-Qarsyî menemukan bahwa salah satu sifat yang nyaris menjadi konsensus pemikir pendidikan Islam

Ibn Jamâ'ah. Lihat: Suwendi, h. 143 dan 146. Lihat juga Al-Rasyidin dan Samsul Nizar, *Pendekatan Historis, Teoritis dan Praktis Filsafat Pendidikan Islam*, (Jakarta: Ciputat Press, 2005), h. 152-168.

⁷ Pada buku ini, al-Abrâsyî, lebih banyak menggunakan term *al-shifât* (sifat-sifat) walaupun ia juga menggunakan term *âdâb* (adab-adab). Ia juga menggunakan istilah lain seperti *huqûq* (hak-hak) dan *wâjibât* (kewajiban-kewajiban). Selain itu, al-Abrâsyî menggunakan beberapa istilah untuk merujuk pada guru (pendidik) yaitu *al-mu'allim*, *al-'âlim*, *al-ustâdz*, *mudarris* dan *al-mu'addib*, sementara untuk merujuk pada murid ia menggunakan istilah *al-muta'allim*, *al-thâlîb* dan *al-shibyân*. Lihat: Muhammad 'Athiyah al-Abrâsyî, *al-Tarbiyat al-Islâmiyyat wa Falâsifatuhâ*, (Beirut: Dâr al-Fikr, tth.), h. 139-154.

⁸ Pada buku ini Syed Sajjad Husain dan Syed Ali Ashraf mengupas tentang krisis dalam hubungan guru dan murid dalam era modern pada bab ke-6 buku *Crisis Muslim Education*. Lihat, Syed Sajjad Husain dan Syed Ali Ashraf, *Menyongsong Keruntuhan Pendidikan Islam*, diterjemahkan oleh Rahmani Astuti dari *Crisis Muslim Education*, (Bandung: Gema Risalah Press, 1994), h.153-166.

⁹ Pada bab ketiga dan keempat buku ini Yûsuf al-Qardhawî mengupas tentang karakter ilmu dan ulama (bab ketiga) dan belajar dan etikanya (bab keempat). Lihat Yûsuf al-Qardhawî, *Konsepsi Ilmu dalam Persepsi Rasulullah Saw.*, diterjemahkan oleh Amir Hamzah Fakhruddin et. al. dari *al-Rasûl wa al-'Ilm*, (Jakarta: CV Firdaus, 1994).

(*murabbûn*) baik klasik maupun modern adalah kemampuan guru mengenali perilaku, kemampuan dan kesiapan murid sebagai kecakapan yang urgen dan aksioma bagi guru.¹⁰ Kompetensi ini dalam tulisan intelektual muslim klasik disebut sebagai bagian adab guru, tetapi dalam konteks pendidikan kontemporer kompetensi ini lebih tepat disebut sebagai salah satu bagian dari kompetensi profesional guru daripada disebut sebagai etika mengajar atau sifat guru. Ini merupakan bukti bahwa gagasan-gagasan Intelektual Islam klasik tentang adab guru dan murid seringkali berisi elaborasi adab dengan dimensi yang melampaui persoalan moralitas jika dilihat dari perspektif pendidikan kontemporer. Karena itu, perlu reinterpretasi ketika membaca gagasan-gagasan intelektual Islam tentang adab guru dan murid agar tidak selalu dipahami secara sempit.

Gagasan tentang adab guru dan murid dengan pola elaborasi konsep adab guru dan murid seperti di atas banyak dikembangkan oleh intelektual Islam klasik. Dari sejumlah intelektual Islam itu al-Mâwardî (364-450 H/974-1058 M) dan al-Ghazâlî (450-505 H/1059-1111 M) merupakan dua intelektual Islam klasik yang memiliki pola pemikiran yang mengarah ke sana. Gagasan mereka tentang adab guru dan murid tidak hanya berimplikasi pada persoalan moralitas belajar dan mengajar tetapi baik secara eksplisit maupun implisit memiliki dimensi teoretis tentang profesionalisme guru dan strategi belajar murid sebagaimana telah disebutkan di atas. Al-Mâwardî menuangkan gagasannya tentang guru dan murid dalam karyanya *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn* dalam satu

¹⁰ Barikân Barkî al-Qarsyî, *al-Qudwat wa Dawruhâ fi Tarbiyat al-Nasy'i*, (al-Makkah al-Mukarramah: al-Maktabat al-Fayshaliyyah, 1984), h.124. Pada salah satu bab bukunya Al-Qarsyî mengkaji tiga pemikiran pendidik muslim klasik yaitu al-Ghazâlî, al-Syâthibî, dan Ibn al-Khaldûn. Dari ketiga pemikir Islam ini, al-Qarsyî menemukan bahwa ada tujuh konsensus dari ketiga pemikir ini mengenai sifat guru teladan, yaitu (1) tujuan mendidik adalah mencari ridha Allah, (2) mempraktikkan ilmu yang diajarkan, (3) bersifat amanah dalam mentransfer ilmu, (4) memiliki ilmu yang melimpah, (5) memiliki keterampilan mengajar, (6) mencintai dan menyayangi murid, dan (7) memperhatikan watak murid. Lihat penjelasan al-Qarsyî mengenai tujuh konsensus ini pada halaman 105-126.

bab khusus yang berjudul *adab al-'ilm*,¹¹ sedang al-Ghazâlî menuangkan gagasannya tentang guru dan murid dalam sejumlah karyanya terutama *Ihyâ` 'Ulûm al-Dîn*¹² dan *Fâtihat al-'Ulûm*.¹³

Di antara hal yang menarik dari kedua pemikir Islam ini adalah keduanya memiliki latar belakang karier dan tendensi keilmuan yang berbeda. Al-Mâwardî yang lebih senior dari al-Ghazâlî adalah seorang hakim agung yang lebih dekat dengan penguasa dan memiliki pengalaman panjang di pemerintahan. Selain itu, al-Mawardî lebih menyukai ilmu fiqih terutama fiqih *siyâsi*, sastra dan bahasa. Kontribusi terbesar al-Mâwardî adalah dalam bidang pemikiran politik Islam terutama lewat karya monumentalnya *al-Ahkâm al-Sulthâniyyah*,¹⁴ bahkan ia dianggap sebagai teoretikus pertama mengenai politik Islam. Sementara al-Ghazâlî walaupun pernah

¹¹ Ada dua aspek penting dalam *adab al-'ilm* yang terkait dengan pendidikan yaitu pertama tentang konsep potensi akal dan kedua berkenaan dengan adab guru dan murid. Walaupun tidak seserius dan seluas al-Ghazâlî dalam mengkaji aspek-aspek pendidikan namun konsep ini menunjukkan bahwa al-Mâwardî juga memiliki konsep dan perhatian tentang pendidikan khususnya tentang konsep guru dan murid. Lihat al-Mâwardî, *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn*, (ttp: Maktabat al-Taqwâ, tth.), h. 21-90. Selanjutnya kitab ini disingkat: *Adab*.

¹² Kitab ini adalah karya monumental al-Ghazâlî. Kitab ini mengkhhususkan satu "kitab" (bagian kitab) tentang pendidikan Islam yang diberi judul *kitâb al-'ilm*. Selain bahasan tentang etika guru dan murid (*wazhâ'if al-mu'allim wa al-Muta'allim*), al-Ghazâlî juga mengupas secara luas tentang ilmu (keutamaan ilmu dan mengajarkannya dan ilmu yang terpuji dan tercela) yang merupakan gagasannya tentang kurikulum pendidikan, problem perdebatan (*'ilm al-khilâf, munâzharah dan jadal*), indikator antara ulama akhirat dan ulama jahat (*al-sû'*) dan analisis tentang akal. Lihat al-Ghazâlî, *Ihyâ` 'Ulûm al-Dîn Juz 1*, (Beirut: Dâr al-Fikr, tth.), h. 5-89. Selanjutnya kitab ini disingkat: *Ihyâ`*.

¹³ Kitab ini menyerupai *kitâb al-'ilm* dalam *Ihyâ` 'Ulûm al-Dîn* namun sistematikanya sedikit berbeda dan lebih ringkas walaupun isinya tetap identik di samping adanya sedikit tambahan-tambahan tertentu. Kitab ini memang jarang disebut dibanding kitab al-Ghazâlî lainnya bahkan 'Abd al-Rahmân Badawî menggolongkan kitab ini termasuk karya al-Ghazâlî yang diragukan. Boyges menduga bahwa kitab ini disusun oleh orang lain dengan maksud untuk meringkasnya atau menukil dari *Ihyâ`* namun caranya salah walaupun penulisnya sering menyebut kitab *Ihyâ`*. Lihat 'Abd al-Rahmân Badawî, *Mu'allafât al-Ghazâlî*, (Beirut: Dâr al-Qalam, 1977), h. 263. Namun kalangan yang lain tetap mengakui kitab ini sebagai karya al-Ghazâlî seperti Muhammad 'Athiyyah al-Abrasyî, Hasan Asari dan lainnya sehingga mereka tetap menggunakannya untuk mengungkap pemikiran pendidikan al-Ghazâlî.

¹⁴ Kitab ini lebih populer dibanding kitab *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn*. Kajian akademik tentang kitab ini baik di Timur maupun di Barat cukup melimpah. Sejumlah pakar baik muslim maupun orientalis telah mengkaji kitab ini dengan serius.

dekat dengan penguasa namun ia lebih banyak bersikap kritis dan menjaga jarak dengan penguasa terutama pada fase kehidupan sufinya. Dari segi keilmuan, al-Ghazâlî lebih dikenal sebagai pakar tasawuf, teologi bahkan filsafat. Walaupun ia juga ahli fiqih dan ushûl fiqih serta memiliki kontribusi dalam pemikiran politik Islam sebagaimana al-Mâwardî, namun tasawuf dan kehidupan sufi diakuinya merupakan puncak pengembaraan intelektual dan spiritualnya.¹⁵ Karena itu, walaupun al-Ghazâlî dikenal sebagai sosok intelektual-ensiklopedis, ia lebih populer sebagai sufi dan teoretikus tasawuf Sunnî terbesar.

Dalam upaya kontruksi ilmu pendidikan Islam khususnya tentang diskursus guru dan murid, posisi al-Mawardî dan al-Ghazâlî jauh berbeda. Nama dan kontribusi al-Ghazâlî dalam konteks ini lebih populer dan lebih besar dibanding al-Mâwardî. Diskursus tentang guru dan murid dalam upaya konstruksi ilmu pendidikan Islam hampir tidak pernah melewati nama dan gagasan al-Ghazâlî. Tidak demikian halnya dengan al-Mâwardî, nama dan gagasannya dalam dunia pendidikan Islam jarang disebut walaupun sebenarnya ia juga memiliki gagasan penting tentang guru dan murid. Gagasan al-Mâwardî tentang guru dan murid dapat dilihat pada *bâb Adab al-'Ilm* (bab kedua dari kitab *Adab-nya*),¹⁶ sedang al-Ghazâlî menulis gagasannya tentang guru dan murid (di antaranya) pada karya monumentalnya *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn* (juz awal, *kitâb al-'ilm*, pada bab kelima: *fi âdâb al-muta'allim wa al-mu'allim*).¹⁷

¹⁵ Al-Ghazâlî meyakini bahwa jalan para sufi adalah jalan terbenar, perjalanan sufi adalah perjalanan terbaik, dan akhlak para sufi adalah akhlak tersuci. Lihat al-Ghazâlî, "al-Munqidz min al-Dhalâl", dalam *Majmû'at Rasâ'il al-Imâm al-Ghazâlî*, (Beirut: Dâr al-Fikr, 1996), h. 554-555.

¹⁶ Lihat al-Mâwardî, *Adab*, h. 54-90.

¹⁷ Lihat al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz 1*, h. 49-58. Pembahasan al-Ghazâlî tentang guru dan murid lainnya dapat dilihat pada kitab *Fâtihat al-'Ulûm*, *Bidâyat al-Hidâyah*, *Mizân al-'Amal*, *Ayyuhâ al-Walad* dan *Adab fi al-Dîn*. Namun *master piece*-nya tetap pada *Ihyâ'*, beberapa kitab lainnya nampaknya hanya mengulang apa yang telah disebutkan dalam *Ihyâ'*.

Dalam topik ini, baik al-Mâwardî maupun al-Ghazâlî memiliki perhatian yang sama tentang perlunya etika (adab atau akhlak) dalam interaksi guru dan murid. Interaksi yang didasarkan pada adab akan melahirkan relasi-etis dalam pola hubungan guru dan murid. Secara umum keduanya memiliki perspektif spesifik mengenai adab guru dan murid itu. Al-Mawardî, misalnya, walaupun menekankan perlunya etika belajar terutama pada aspek penghormatan kepada guru, namun ia juga menggagas perlunya murid bersikap kritis terhadap pernyataan guru. Menurut al-Mawardî, murid tidak boleh mengikuti guru secara berlebihan, seperti menganggap semua perkataan guru adalah dalil, padahal belum tentu dalil; menganggap keyakinan guru sebagai hujjah padahal belum tentu itu hujjah. Menurutnya, ucapan guru bisa saja salah jika tidak didukung dalil atau hasil ijma ulama.¹⁸ Sementara al-Ghazâlî lebih menekankan kepatuhan dan pikiran positif murid kepada guru. Al-Ghazâlî melihat perlunya murid menyerahkan urusan akademiknya secara penuh kepada guru sebagaimana orang sakit menyerahkan urusan penyakitnya kepada dokter yang kompeten.¹⁹ Menurut al-Ghazâlî, murid seharusnya menjadikan dirinya seperti lahan subur (*ardh damtsah*) yang mendapat hujan lebat. Sebagai lahan subur, murid sangat potensial menerima ilmu. Karena itu, ilmu apapun yang ditransfer guru pada murid dan metode belajar apapun yang direkomendasikannya harus diterima tanpa kritik. Murid yang memiliki alternatif lain dan lebih memilih alternatifnya itu daripada rekomendasi belajar dari gurunya, studinya akan mengalami kegagalan.²⁰ Perspektif al-Ghazâlî ini berbeda dengan perspektif al-Mawardî mengenai perlunya murid tetap menjaga sikap kritis terhadap guru.

Selain adanya perbedaan persepsi, al-Mâwardî dan al-Ghazâlî juga memiliki kesamaan pandangan pada beberapa

¹⁸ Al-Mawardî, *Adab*, h. 75.

¹⁹ Lihat al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 50.

²⁰ al-Ghazâlî, *Ihyâ'*, h. 50-51.

hal. Salah satunya adalah perspektif mereka tentang gaji guru. Baik al-Mâwardî maupun al-Ghazâlî sama-sama sepakat mengenai perlunya niat yang benar dalam mengajar yaitu semata-mata ikhlas karena Allah. Al-Mâwardî menyatakan bahwa salah satu dari adab guru adalah memiliki tujuan mengajar semata-mata karena Allah dan hanya mengharap balasan dari Allah tanpa mengharap ganti maupun upah dari orang yang diajarinya.²¹ Senada dengan al-Mâwardî, al-Ghazâlî menyatakan bahwa guru harus meniru praktik Nabi saw. yang tidak menuntut apapun dari pengajarannya. Atas dasar ini, guru tidak boleh mengharap balas jasa dan menuntut ucapan terima kasih dari pengajarannya tetapi ia harus ikhlas karena Allah dan memiliki niat *taqarrub* kepada Allah.²² Dalam konteks pendidikan modern, gagasan al-Ghazâlî tentang gaji guru banyak dikritik karena dianggap melemahkan profesi guru dan menempatkan guru pada posisi yang sulit. Bahkan Ahmad Tafsir dengan tegas menganggap gagasan al-Ghazâlî tidak lagi relevan. Menurut Ahmad Tafsir, teori al-Ghazali tentang gaji guru jelas tidak dapat digunakan lagi dalam pengelolaan pendidikan Islam sekarang.²³ Kritik ini walaupun diarahkan pada al-Ghazâlî, secara tidak langsung juga mengarah pada al-Mâwardî.

Ilustrasi pintas tentang perspektif al-Mâwardî dan al-Ghazâlî mengenai adab guru dan murid di atas memperlihatkan adanya problem ilmiah yang dapat diangkat kepermukaan yang tentu saja tidak sebatas persoalan etika. Misalnya, bagaimanakah sebenarnya bentuk atau pola relasi-etis yang diinginkan keduanya, apakah murid yang beradab

²¹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 60.

²² Al-Ghazâlî, *Ihyâ'*, h. 56.

²³ Ahmad Tafsir, *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 1994), h. 77. Kritik yang tidak jauh berbeda juga dinyatakan oleh Ali al-Jumbulati. Ia menegaskan bahwa guru masa kini tidak lagi mengikuti teori al-Ghazâlî yang terlalu ideal karena memperlakukan guru sebagai *mursyid* yang tidak pantas mengharap upah dari profesinya. Ali al-Jumbulati dan Abdul Futuh al-Tuwânsi, *Perbandingan Pendidikan Islam*, h. 139

itu adalah murid yang patuh secara total atau murid yang boleh bersikap kritis-etis? Apakah murid pada hakikatnya sebagai objek atau sebagai subjek pendidikan? Bagaimanakah seharusnya cara murid belajar, mandiri atau tergantung guru? Apakah guru yang mereka maksud adalah guru yang memiliki otoritas tinggi sehingga tidak boleh dibantah atautkah guru yang bisa dikritik? Apakah konsep mereka tentang gaji guru tidak melemahkan jabatan guru sebagai sebuah profesi? Apakah guru yang mereka maksud adalah guru yang sangat profesional sehingga dapat memberikan rekomendasi metode belajar kepada muridnya? dan sebagainya. Dari rangkaian problem yang muncul dan hasil penelusuran tentang perspektif mereka mengenai sejumlah adab guru dan murid, paling tidak ada tiga aspek yang perlu dikonstruksi dari deretan adab itu, yaitu hakikat guru-murid, profesionalisme guru dan strategi belajar murid dan relasi-etis guru-murid.

Untuk melakukan konstruksi sebagaimana disebut di atas diperlukan sebuah penelitian ilmiah yang intensif untuk menjawab sejumlah problem ilmiah yang muncul dari konsep adab guru dan murid menurut al-Mâwardî dan al-Ghazâlî secara detil dan konprehensif terutama yang berhubungan dengan hakikat guru-murid, profesionalisme guru, strategi belajar dan relasi etis guru-murid yang terkandung dalam deretan adab itu sekaligus menemukan persamaan dan perbedaan perspektif antara al-Mâwardî yang berorientasi fiqih dan al-Ghazâlî yang berorientasi tasawuf mengenai guru dan murid.

Pokok masalah penelitian ini adalah bagaimanakah perspektif al-Mâwardî dan al-Ghazâlî tentang guru dan murid? Selanjutnya pokok masalah ini dijabarkan dalam beberapa subpokok masalah yaitu:

1. Apakah hakikat guru dan murid menurut al-Mâwardî dan al-Ghazâlî?

2. Bagaimanakah profesionalisme guru dan strategi belajar murid menurut al-Mâwardî dan al-Ghazali?
3. Bagaimanakah relasi-etis guru dan murid menurut al-Mâwardî dan al-Ghazâlî?
4. Apakah persamaan dan perbedaan perspektif al-Mâwardî dan al-Ghazâlî tentang guru dan murid?

Ada dua istilah atau kata kunci (*key word*) yang perlu dijelaskan sekaligus dibatasi lingkungnya yaitu kata atau istilah guru dan murid. Istilah guru²⁴ dalam penelitian ini berarti pendidik pada semua level tingkat pendidikan dan secara spesifik lebih dominan mengacu pada guru yang mengajarkan agama pada level menengah dan tinggi. Istilah guru di sini secara operasional mengacu dan mencakup semua istilah yang digunakan oleh al-Mâwardî dan al-Ghazâlî untuk menyebut guru (pendidik) seperti *al-mu'allim*, *al-'âlim*, *al-mudarris* dan istilah lainnya. Lingkup masalah yang berkaitan dengan guru di sini berkaitan dengan hakikat guru, aspek profesionalisme guru, adab guru dalam relasi-etis guru-murid. Istilah hakikat guru berarti posisi esensial guru atau kedudukan guru yang hakiki dalam pendidikan Islam; Istilah profesionalisme guru²⁵ di sini bermakna konsep mengenai kriteria guru profesional

²⁴ Kata guru berasal dari bahasa Indonesia yang berarti orang yang mengajar. Dalam bahasa Inggris dijumpai kata *teacher* yang berarti pengajar. Selain itu terdapat kata tutor yang berarti guru pribadi yang mengajar di rumah, mengajar ekstra, memberi les tambahan pelajaran, *educator*, pendidik, ahli didik, *lecturer*, pemberi kuliah dan penceramah. Abuddin Nata, *Perspektif Islam tentang Pola Hubungan Guru-Murid*, (Jakarta: PT RajaGrafindo Persada, 2001), h. 41.

²⁵ Menurut Kunandar, profesionalisme adalah kondisi, arah, nilai, tujuan dan kualitas suatu keahlian dan kewenangan yang berkaitan dengan mata pencaharian seseorang. Profesionalisme guru merupakan kondisi, arah, nilai, tujuan dan kualitas suatu keahlian dan kewenangan dalam bidang pendidikan dan pengajaran yang berkaitan dengan pekerjaan seseorang yang menjadi mata pencaharian. Sementara itu, guru profesional adalah guru yang memiliki kompetensi yang dipersyaratkan untuk melakukan tugas pendidikan dan pengajaran. Dengan kata lain, pengertian guru profesional adalah orang yang memiliki kemampuan dan keahlian khusus dalam bidang keguruan sehingga ia mampu melaksanakan tugas dan fungsinya sebagai guru dengan kemampuan maksimal. Kunandar, *Guru Profesional: Implementasi Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) dan Persiapan Menghadapi Sertifikasi Guru*, (Jakarta: RajaGrafindo Persada, 2007), h. 46-47.

dalam perspektif tertentu sedang lingkup masalahnya meliputi kriteria dedikasi, keahlian dan kepribadian (kompetensi personal); relasi-etis bermakna hubungan guru-murid yang berbasis etika (adab) dan adab guru berarti serangkaian adab (kode etik) yang harus dimiliki guru dalam relasinya dengan murid.

Istilah murid²⁶ pada asalnya digunakan secara spesifik untuk pelajar sufi namun pada penelitian ini istilah murid berarti umum pada semua peserta didik tanpa memperhatikan jenis dan tingkat pendidikan. Walaupun bermakna umum pada semua level pendidikan, istilah murid di sini secara spesifik lebih dominan mengarah pada peserta didik level menengah dan tinggi yang mempelajari ilmu-ilmu agama. Selain itu, istilah murid di sini secara operasional merupakan istilah yang digunakan untuk mencakup semua istilah peserta didik yang dipakai oleh al-Mâwardî dan al-Ghazâlî dalam tulisan mereka seperti *al-thâlib*, *al-muta'allim*, dan istilah lainnya yang mengarah pada makna yang sama. Lingkup masalah berkaitan dengan murid ini adalah hakikat murid, strategi belajar murid, dan etika murid dalam relasi-etis mereka dengan gurunya. Istilah hakikat murid disini diartikan sebagai posisi esensial atau kedudukan mendasar seseorang sebagai murid dengan lingkup masalah di sekitar posisi murid sebagai subjek, manusia, dan murid sebagai individu yang berbeda; strategi²⁷ belajar bermakna serangkaian aktivitas dan cara belajar yang

²⁶ Kata murid berasal dari bahasa Arab *'arada*, *yûridu*, *irâdatan*, *murîdan* yang berarti orang yang menginginkan (*the willer*). Murid berarti orang yang menghendaki agar mendapatkan ilmu pengetahuan, keterampilan, pengalaman dan kepribadian yang baik untuk bekal hidupnya agar berbahagia di dunia dan di akhirat dengan jalan belajar sungguh-sungguh. Abuddin Nata, *Perspektif Islam tentang Pola Hubungan Guru-Murid*, h. 49.

²⁷ Salah satu arti strategi menurut *Kamus Besar Bahasa Indonesia* adalah rencana yang cermat mengenai kegiatan untuk mencapai sasaran khusus. Lihat Tim Penyusun, *Kamus Besar Bahasa Indonesia*, (Jakarta: Balai Pustaka, 1990), h. 859. Selain arti ini, Abin Syamsuddin Makmun mengemukakan definisi lain, yaitu strategi secara umum dapat didefinisikan sebagai suatu garis besar haluan bertindak untuk mencapai sasaran yang telah ditetapkan. Abin Syamsuddin Makmun, *Psikologi Kependidikan: Perangkat Sistem Pengajaran Modul*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2005), h. 220.

dirancang untuk mencapai tujuan belajar secara efektif; relasi-etis bermakna hubungan guru-murid berbasis adab, sedang adab murid berarti serangkaian adab yang harus diaplikasikan murid dalam relasinya dengan guru.

Dari survei literatur mengenai pendidikan Islam, kajian terhadap konsep pendidikan al-Mâwardî masih minim. Begitu pula mengenai perspektifnya tentang guru dan murid. Kajian mengenai pemikiran al-Mâwardî baik di Timur maupun di Barat lebih banyak terfokus pada pemikiran politiknya seperti penelitian tesis Muhammad Nafis yang berjudul *The Concept of the Imamate in The Works of al-Mâwardî*.²⁸ Beberapa orang penulis mengenai rangkaian pemikiran tokoh-tokoh pendidikan Islam seperti Ali al-Jumbulati dan Abdul Futuh al-Tuwaanisi dalam *Dirâsat Muqâranat fî al-Tarbiyat al-Islâmiyyah*, Muhammad 'Athiyyah al-Abrâsyî dalam *al-Tarbiyat al-Islâmiyyat wa Falâsifatuhâ*, 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn dalam *Mawsû'at al-Tarbiyat wa al-Ta'lîm al-Islâmiyyah* yang memuat sejumlah pemikiran kependidikan tokoh Islam klasik, Ramayulis dan Samsul Nizar dalam *Ensiklopedi Tokoh Pendidikan Islam*, dan Hasan Langgulung yang banyak menulis tentang pendidikan Islam dan beberapa penulis lainnya tidak satupun yang menyebut nama al-Mâwardî dan menulis gagasan pendidikan al-Mâwardî. Di sini Abuddin Nata merupakan pengecualian karena dalam salah satu bukunya yang berjudul *Pemikiran Para Tokoh Pendidikan Islam* ia menulis tentang konsep pendidikan al-Mâwardî.²⁹ Dalam buku ini Abuddin Nata menyebutkan bahwa konsentrasi pemikiran al-Mâwardî tentang pendidikan adalah pada etika hubungan

²⁸ Para pengkaji pemikiran politik al-Mâwardî lainnya adalah H.A.R. Gibb (*al-Mâwardî 's Theory of the Caliphate*), John H. Mikhail (*Mâwardî: A Study in Islâmic Political Thought*), Donald P. Little (*A New Look at al-Ahkâm al-Sultâniyya*), Sa'id bin Sa'id (*al-Fiqh wa al-Siyâsah, Dirâsat fî Tafkîr al-Siyâsî 'ind al-Mâwardî*), Ahmad Mubâarak al-Baghdâdî (*al-Fikr al-Siyâsî 'ind Abî al-Hasan al-Mâwardî*) dan masih banyak lagi.

²⁹ Abuddin Nata, *Pemikiran Para Tokoh Pendidikan Islam: Seri Kajian Filsafat Pendidikan Islam*, (Jakarta: PT RajaGrafindo Persada, 2000), h. 43 dan seterusnya.

guru dan murid dalam proses belajar-mengajar. Namun, ketika Abuddin Nata menjabarkan lebih jauh konsep al-Mâwardî tentang pendidikan, uraiannya hanya terfokus pada konsep guru sementara tentang konsep murid hampir tidak disinggung.³⁰ Abuddin Nata juga tidak mengaitkan pemikiran al-Mâwardî mengenai etika guru dan murid itu dengan profesionalisme guru, strategi belajar murid dan relasi etis keduanya.

Minimnya kajian mengenai pemikiran pendidikan al-Mâwardî dan tidak populernya al-Mâwardî dalam jajaran tokoh pendidikan Islam menjadikan penelitian ini sebagai salah satu upaya mengaktualisasikan kembali dan mempopularkan kontribusi al-Mâwardî dalam khazanah pemikiran pendidikan Islam, khususnya khazanah pemikiran pendidikan Islam klasik yang selama ini didominasi nama-nama besar seperti al-Ghazâlî, Ibn Khaldûn (1332-1390 M), Ibn Miskawayh (932-1030 M) dan lainnya.

Berbeda dengan al-Mâwardî, penelitian tentang pemikiran al-Ghazâlî di sekitar gagasan pendidikannya cukup melimpah. Terkait dengan gagasannya mengenai guru dan murid, pada bagian ini penulis hanya akan mengemukakan sejumlah penelitian dan tulisan yang memiliki kedekatan dengan problem atau objek penelitian ini.

Hasil penelitian Abuddin Nata yang kemudian dibukukan dengan judul *Perspektif Islam tentang Pola Hubungan Guru-Murid (Studi Pemikiran Tasawuf al-Ghazali)*, adalah hasil penelitian yang secara spesifik lebih dekat dengan tema penelitian penulis. Namun, seperti yang dinyatakan sendiri oleh Abuddin Nata bahwa fokus penelitian itu adalah tentang upaya membangun

³⁰ Dalam hal ini Abuddin Nata berkesimpulan bahwa pemikiran al-Mâwardî dalam bidang pendidikan banyak terkonsentrasi pada kepribadian guru. Menurutnya, kalau al-Mâwardî harus memilih antara penguasaan ilmu, latar belakang pendidikan keguruan dan kepribadian guru, maka al-Mâwardî akan memilih kepribadian guru. Abuddin Nata, *Pemikiran Para Tokoh*, h. 58

moralitas guru dan murid serta menciptakan hubungan yang harmonis pada keduanya.³¹ Karena itu, penelitian ini lebih menekankan aspek relasi-etis antara guru dan murid. Dalam bahasannya Abuddin Nata hanya memfokuskan kajiannya pada sikap guru kepada murid dan sikap murid kepada guru dalam pola hubungan keduanya.³² Dengan demikian, hasil penelitian Abuddin Nata lebih terbatas dibanding penelitian ini karena ia tidak menyinggung aspek profesionalisme guru dan strategi belajar murid, juga tidak membahas tentang hakikat guru dan murid.

Hasil penelitian selanjutnya adalah tesis H. A. Syaefuddin yang berjudul *Percikan Pemikiran Imam Al-Ghazali dalam Pengembangan Pendidikan Islam Berdasarkan Al-Quran dan As-sunnah*. Penelitian ini sebenarnya tidak mengkaji secara spesifik tentang guru dan murid, namun di dalamnya juga dibahas tentang guru dan murid dengan penekanan pada aspek kewajiban guru dan murid. Analisisnya tentang kewajiban murid terfokus pada hubungan murid dengan ilmu sementara analisisnya tentang guru hanya terfokus pada aspek tugas guru sebagai kode etik profesi dimana ia menilai bahwa al-Ghazâlî memiliki perspektif idealistik dalam hal ini.³³ Walaupun ini terkait dengan aspek profesionalisme guru sebagaimana akan diteliti juga dalam penelitian penulis, namun tesis H. A. Syaefuddin hanya membahas secara garis besar, tidak detil dan menukik sehingga terkesan dangkal dan bersifat hanya meringkas uraian al-Ghazâlî tentang *wazhâ'if al-mu'allim* (tugas guru). Akibatnya, banyak dimensi penting yang tereduksi yang pada gilirannya tidak mampu memberikan deskripsi yang lebih komprehensif.

³¹ Lihat kata pengantar, Abuddin Nata, *Perspektif Islam tentang Pola Hubungan Guru-Murid Studi Pemikiran Tasawuf al-Ghazali*, (Jakarta: PT. Raja Grafindo Persada, 2001), h. v.

³² Lihat Abuddin Nata, *Perspektif Islam tentang Pola Hubungan Guru-Murid*, h. 89-111.

³³ Lihat H. A. Syaefuddin, *Percikan Pemikiran Imam Al-Ghazali dalam Pengembangan Pendidikan Islam Berdasarkan Al-Quran dan As-sunnah*, (Bandung: Pustaka Setia, 2005), h 123-124.

Tesis lain yang memuat masalah hubungan guru dan murid dalam perspektif al-Ghazâlî adalah tesis Hasan Asari yang berjudul *The Educational Thought of al-Ghazali Theory and Practice*. Tesis ini diajukannya untuk meraih gelar *master of arts* pada Institute of Islamic Studies McGill University Montreal pada tahun 1993. Pada dasarnya tesis ini membahas dua aspek utama pemikiran pendidikan al-Ghazâlî yaitu konsep al-Ghazâlî tentang ilmu (*al-Ghazali's concept of knowledge*) dan konsep al-Ghazâlî mengenai murid dan guru (*al-Ghazali on student and teacher*). Analisis Hasan Asari mengenai guru dan murid berkaitan dengan tugas-tugas guru (*the duties of the student and the duties of the teacher*) juga memperluas kajiannya mengenai pendidikan anak prasekolah dan *maktab*, pendidikan karakter, relasi guru-murid dalam proses belajar, dan tujuan pendidikan.³⁴ Dalam analisisnya mengenai guru dan murid serta relasi keduanya dalam proses belajar, Hasan Asari tidak menyinggung tentang profesionalisme guru dan juga tidak menyinggung tentang strategi belajar sebagaimana akan dikaji dalam penelitian ini. Walaupun ia menyinggung tentang sukses belajar, namun ia tidak mengelaborasi aspek ini secara lebih jauh.

Hasil kajian tentang gagasan pendidikan al-Ghazâlî lainnya adalah tulisan Shafique Ali Khan yang berjudul *Ghazali's philosophy of Education* yang edisi Indonesianya diterjemahkan oleh Sape'i dengan judul *Filsafat Pendidikan al-Ghazali (Gagasan, Konsep, Teori dan Filsafat al-Ghazali Pendidikan, Pengetahuan dan Belajar)*. Sebagian besar buku ini mengkaji tentang ilmu baik dari segi ontologi, epistemologi dan aksiologi sementara sisanya menyangkut tentang *jadal* (perdebatan), perbedaan ulama yang baik dan yang buruk dan

³⁴ Lihat Hasan Asari, *The Educational Thought of al-Ghazali Theory and Practice*, Departemen Agama RI, Direktorat Pembinaan Perguruan Tinggi Agama Islam, 1996/1997, h. 82 dan seterusnya.

tanggung jawab moral guru dan murid.³⁵ Bahasan tentang guru dan murid di sini sebagaimana tulisan lainnya juga masih dangkal, lebih berupaya menangkap inti atau semangatnya daripada mengelaborasinya lebih jauh sehingga seringkali terjadi distorsi yang menyebabkan gagasan al-Ghazâlî yang ditangkap tidak utuh.

Kajian selanjutnya adalah karya 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn yang berjudul *al-Fikr al-Tarbawî 'ind al-Ghazâlî* merupakan ensiklopedi pemikiran pendidikan al-Ghazâlî. Dalam buku ini, selain terdapat ulasan penulisnya terhadap pemikiran pendidikan al-Ghazâlî secara tematik juga memuat beberapa naskah dan teks-teks pilihan dari karya al-Ghazâlî yang berisi pemikiran pendidikannya termasuk di dalamnya tentang *âdâb al-muta'allim* dan *âdâb al-mu'allim*. Namun sebagaimana tulisan ensiklopedis, kajian tentang etika murid dan etika guru itu tidak beda dengan tulisan Shafique Ali Khan yang hanya ingin menangkap inti pikiran al-Ghazâlî sehingga terkesan hanya merupakan sebuah ringkasan tanpa analisis yang memadai.

Kajian tentang pemikiran pendidikan al-Ghazâlî lainnya dapat dilihat pada karya 'Abd al-Ghanî 'Abûd yang berjudul *al-Fikr al-Tarbawî 'ind al-Ghazâlî kamâ Yabdû min Risâlatih (Ayyuhâ al-Walad)*. Tulisan ini sebagaimana judulnya hanya mengkaji satu risalah al-Ghazâlî yaitu *Ayyuhâ al-Walad*. Di sini 'Abd al-Ghanî 'Abûd mencoba mengembangkan teks-teks *Ayyuhâ al-Walad* dengan memberikan catatan-catatan (*ta'lîqât*), karena itu tulisan ini tidak punya fokus selain keseluruhan teks risalah itu sendiri.³⁶ Walaupun di sini juga dibahas tentang guru tasawuf (*al-syaykh*) namun uraiannya sangat sedikit, yang terbanyak adalah ulasan tentang murid karena risalah

³⁵ Shafique Ali Khan, *Filsafat Pendidikan al-Ghazali (Gagasan, Konsep, Teori dan Filsafat al-Ghazali Pendidikan, Pengetahuan dan Belajar)*, diterjemahkan oleh Sape'i dari *Ghazali's philosophy of Education*, (Bandung: Pustaka Setia, 2005).

³⁶ Lihat 'Abd al-Ghanî 'Abûd, *al-Fikr al-Tarbawî 'Ind al-Ghazâlî Kamâ Yabdû min Risâlatih (Ayyuhâ Walad)*, (Dâr al-Fikr al-'Arabî, tth.).

ini memang berisi nasihat al-Ghazâlî kepada salah seorang muridnya yang sedang mengalami “kegelisahan”.

Hasil penelitian selanjutnya adalah tulisan Abidin Ibnu Rusn yang berjudul *Pemikiran al-Ghazali tentang Pendidikan*. Pada buku ini, Abidin Ibnu Rusn, mengkaji pemikiran pendidikan al-Ghazâlî dari berbagai aspek yaitu: pandangan al-Ghazâlî tentang manusia, ilmu, pengertian pendidikan, tujuan pendidikan, subjek didik, kurikulum, metode dan evaluasi pendidikan. Namun karena penelitian ini menyangkut banyak aspek, maka kajiannya tentang guru dan murid (subjek didik) juga terkesan dangkal. Pada buku ini Abidin Ibnu Rusn lebih mengarahkan analisisnya tentang guru pada fungsi guru sedang pada analisisnya tentang murid ia lebih memfokuskan analisisnya pada bagaimana seharusnya murid belajar.³⁷ Walaupun ini terkait dengan strategi belajar, namun menurut penulis harus dikembangkan secara lebih luas lagi.

Dari survei beberapa literatur di atas, baik hasil penelitian maupun hasil kajian untuk penulisan buku tidak satupun yang mengkaji tentang guru dan murid secara spesifik pada aspek hakikat guru dan murid, aspek profesionalisme guru dan strategi belajar murid, dan relasi etis antara guru dan murid dalam perspektif al-Mâwardî dan al-Ghazâlî baik secara terpisah maupun secara komparatif. Karena itu, tema atau problem penelitian tesis ini sangat memungkinkan secara akademik untuk diteliti lebih lanjut. □

³⁷ Baca: Abidin Ibn Rusn, *Pemikiran al-Ghazali tentang Pendidikan*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1998), h. 62-89.

Bab II

GURU DAN MURID DALAM PERSPEKTIF AL-MÂWARDÎ

A. Latar Belakang Kehidupan Al-Mâwardî

1. Latar Belakang Eksternal

Menjelang akhir abad ke-10, kekuasaan ‘Abbâsiyyah sudah makin melemah sehingga kedaulatan wilayahnya mulai mengecil. Negeri-negeri yang melepaskan diri dari Baghdad telah membelah-belah wilayah ‘Abbâsiyyah menjadi beberapa wilayah; Dinasti Buwayhî di Persia (932-1055), Dinasti Samâniyyah di Khurasan (874-965), Dinasti Hamdâniyyah di Suriah (924-1003), Dinasti ‘Umayyah di Spanyol (756-1030), Dinasti Fâthimiyyah di Mesir (969-1171), dan Dinasti Ghaznawî di Afghanistan (962-1187).¹

Masa kehidupan al-Mâwardî bertepatan dengan periode ketiga Dinasti Abbâsiyyah (945-1055 M).² Pada periode ini

¹ Ahmad Fadhil Lubis, “Dinasti Abbasiyyah”, dalam Taufik Abdullah, *et. al.*, (ed), *Ensiklopedi Tematis Dunia Islam Edisi Khalifah*, (Jakarta: PT Ichtiar Baru Van Hoeve, 2002), h. 85. Selanjutnya buku ini disingkat: “Dinasti Abbasiyyah”.

² Badri Yatim, membagi periode ‘Abbâsiyyah menjadi lima periode yaitu: periode pertama (750-847 M), disebut periode pengaruh Persia pertama, 2) periode kedua (847-945 M), disebut masa pengaruh Turki pertama, 3) periode ketiga (945-1055 M), disebut juga masa kekuasaan Buwayhî atau pengaruh Persia kedua, 4) periode keempat (1055-1194), disebut juga masa pengaruh Turki (Bani Saljûq) kedua, dan 5) periode kelima (1194-1258), masa dimana khalifah bebas dari pengaruh dinasti lain, namun kekuasaannya hanya efektif di sekitar kota Baghdad saja. Periode ketiga ‘Abbâsiyyah di mana al-Mâwardî hidup sebagaimana di atas merujuk pada periodisasi dari Badri Yatim ini. Lihat Badri Yatim,

kekhalfahan Abbâsiyyah berada di bawah kontrol Dinasti Buwayhî.³ Kekuasaan Buwayhî pada saat itu menyebar sampai ke Irak dan Persia Barat. Sementara itu, Persia Timur, Transoksania dan Afghanistan yang semula di bawah kekuasaan Dinasti Samâniyyah beralih kepada Dinasti Ghaznawî. Kemudian sejak tahun 869 M, Dinasti Fâthimiyyah juga berdiri di Mesir. Untuk beberapa lama, dinasti ini juga mengontrol sebagian besar wilayah Suriah dan seluruh wilayah Barat Mesir dan bahkan sebagian dari mereka mendirikan dinasti yang merdeka. Meskipun begitu, Dinasti Buwayhî masih tetap cukup kuat dan berkuasa karena mereka menguasai Baghdad yang merupakan pusat dunia Islam dan kediaman khalifah 'Abbâsiyyah.⁴

Pada tahun 945 M. pasukan Buwayhî memasuki kota Baghdad untuk merebut kekuasaan dan memegang kekuasaan *de facto*. Khalifah al-Muktakfî (944-946 M) kemudian mengangkat pimpinan pasukan Buwayhî yang bernama Ahmad ibn Buwayhî sebagai panglima besar untuk memperkuat kekuatan dawah. Namun Ahmad ibn Buwayhî ternyata mengkhianati dan menurunkan khalifah yang kemudian menggantikannya dengan al-Mu'thî (946-974 M) sebagai khalifah baru. Sejak kekuasaan secara *de facto* di tangan

Sejarah Peradaban Islam (Dirasah Islamiyah II), (Jakarta : PT. Raja Grafindo Persada, 2002), h. 49-50. Selanjutnya disingkat: *Sejarah Peradaban Islam*.

³ Dinasti Buwayhî adalah dinasti Persia Sy'ah keturunan Abû Syujâ Buwayh yang mengaku sebagai keturunan raja-raja Sasania dan merupakan sebuah gerombolan yang suka berperang. Sebagian besar terdiri atas orang-orang dataran tinggi Daylam wilayah pegunungan di pesisir utara laut Kaspia. Abû Syujâ memiliki tiga orang anak yaitu Ahmad yang bergelar Mu'izz al-Dawlah, 'Alî yang bergelar Rukn al-Dawlah dan Hasan yang bergelar 'Imâd al-Dawlah. Ahmad ibn Buwayh adalah orang pertama dari Dinasti ini yang menguasai Baghdad pada tahun 945 M sedang puncak kekuasaan dinasti ini berada pada kekuasaan 'Adud al-Dawlah (949-983 M) putra Rukn al-Dawlah. Kemudian pada tahun 1055 kekuasaan dinasti ini berakhir. Raja terakhir dinasti ini di Irak adalah al-Malik al-Rahîm (1048-1055 M). Perpecahan internal, kebencian warga Baghdad yang Sunnî dan konflik eksternal seperti datangnya Saljûq merupakan sebab keruntuhan utama dinasti ini. Philip K. Hitti, *History of the Arab*, diterjemahkan oleh Cecep Lukman Yasin dan Dedi Slamet Riyadi, (Jakarta: PT Serambi Ilmu Semesta, 2005), h. 597-601; Badri Yatim, *Sejarah Peradaban Islam*, h. 69-72.

⁴ Ahmad Fadhil Lubis, "Dinasti Abbasiyyah", h. 84.

Buwayhî, khalifah tidak lebih dari “pimpinan boneka”, bahkan orang-orang Buwayhî yang menganut paham Syî'ah terkesan kurang menghormati khalifah yang berfaham Sunnî. Selama satu abad (945-1055 M) kekuasaan Dinasti Buwayhî, terdapat lima khalifah 'Abbâsiyyah yang memegang jabatan khalifah, yaitu al-Muktakfi (944-946 M), al-Mu'thî (946-974), al-Thâ'î (974-991 M), al-Qâdir (991-1031 M) dan al-Qâ'im (1031-1075 M). Para khalifah yang hidup pada masa Buwayhî ini mengalami perlakuan yang tidak menyenangkan dari Buwayhî.⁵ Baru pada masa khalifah al-Qâdir pengaruh Buwayhî mulai menurun. Al-Qâdir berhasil mengurangi kekuasaan Buwayhî karena pengaruh kepribadian dan kemampuannya membina kepentingan rakyat dan negara.⁶ Kemudian pada masa al-Qâ'im kekuasaan Buwayhi berakhir.

Masa al-Mâwardî merupakan masa kekacauan politik 'Abbâsiyyah. Pada masa ini ditandai tiga faktor yang mewarnai situasi sosial-politik pada saat itu, yaitu: (1) konflik politik di kalangan penguasa dan aliran agama, (2) terpecahnya wilayah kekuasaan Abbâsiyyah menjadi kerajaan-kerajaan kecil, (3) hilangnya otoritas khalifah 'Abbâsiyyah.

Konflik antar kekuatan politik dan aliran keagamaan pada saat ini begitu parah. Perselisihan dan perpecahan antarkekuatan politik, kekacauan sosial, timbulnya fitnah, tidak berfungsinya khalifah dan terjadinya pemberontakan

⁵ Pada masa jayanya, Buwayhî memainkan peran penting dalam pemerintahan. Mereka memiliki kekuasaan yang kuat. Mereka dapat memberhentikan atau mengangkat khalifah sesuka hati mereka. Khalifah al-Mu'tamid yang berkuasa tahun 320 H dibunuh; al-Mu'tadhid mereka lantik kemudian mereka tangkap dan mereka berhentikan pada tahun 322 H; al-Muttaqî juga mengalami nasib yang sama diberhentikan dari jabatannya pada tahun 333 H; selanjutnya giliran al-Mustakfi diberhentikan dan disiksa dalam penjara pada tahun 334 H. Sedikit lebih baik nasibnya dari pendahulunya, al-Mu'thî yang diangkat pada 334 H tidak mengalami nasib buruk seperti al-Mustakfi, namun ia hanya seperti pemimpin boneka yang tidak memiliki otoritas, karena kekuasaan sesungguhnya dipegang penuh oleh Buwayhî. Mohd Rumaizuddin Ghazali, "Jejak Ulamak: Keadaan Zaman Imam Al-Mawardi", www.abim.org./minda_madani, diakses tgl 11 Maret 2008 melalui Google. Selanjutnya disingkat: Mohd Rumaizuddin Ghazali, "Jejak Ulamak: Keadaan Zaman Imam Al-Mawardi".

⁶ Mohd Rumaizuddin Ghazali, "Jejak Ulamak: Keadaan Zaman Imam Al-Mawardi".

dari dalam dan dari luar wilayah 'Abbâsiyyah menyebabkan masa itu merupakan masa-masa sulit bagi khalifah 'Abbâsiyyah. Pada saat itu, al-Buwayhî penguasa Baghdad yang identik dengan Syi'ah, mengancam kelangsungan Dinasti 'Abbâsiyyah karena mereka percaya bahwa jabatan khalifah adalah milik mereka. Karena itu, mereka mendukung kekuasaan Fâthimiyyah yang Syi'ah dan mengharap Fâthimiyyah mampu menghancurkan kekuasaan 'Abbâsiyyah. Mereka sendiri berusaha mendirikan kekhalifahan Syi'ah menggantikan khalifah 'Abbasiyyah, namun atas dasar beberapa pertimbangan politik dan kondisi sosial Baghdad mereka menahan diri untuk melakukannya.⁷ Pada saat hubungan yang kurang harmonis dan konflik antara khalifah dan Buwayhî inilah al-Mâwardî berperan sebagai mediasi antara kedua belah pihak agar konflik yang tidak diinginkan tidak terjadi.

Selain memiliki relasi politik dengan Fâthimiyyah di Mesir, al-Buwayhî yang Syi'ah juga memiliki relasi teologis dengan kelompok Mu'tazilah. Relasi tersebut membawa Mu'tazilah menjadi kekuatan besar yang memperoleh naungan dari kekuasaan Buwayhî yang beraliran Syi'ah. Menurut Ilhamuddin, kaum Syi'ah secara teologis mengikuti Mu'tazilah, dan sebagian pendapat menyebutkan bahwa Mu'tazilah sesuai dengan Akidah Syi'ah.⁸ Menurut Ibn al-

⁷ Mohd Rumaizuddin Ghazali, "Jejak Ulamak: Keadaan Zaman Imam Al-Mawardi".

⁸ Al-Nadzdzâm dari kalangan Syi'ah umpamanya, tidak mau menerima *ijmâ'* kaum muslimin sebagai hujjah. Tetapi sama dengan kaum Syi'ah, ia mengakui bahwa kema'shunan imam dapat dijadikan hujjah. Bukti lainnya, sebagian Mu'tazilah awal adalah pengikut 'Ali ibn Abi Thâlib, seperti Abû Ja'far al-Iskafi yang termasuk tokoh Syi'ah. Sebagaimana kaum Syi'ah, kaum Mu'tazilah juga tidak setuju dengan 'Amr ibn al-'Ash dan Mu'âwiyah ibn Abi Sufyân serta orang-orang yang mendukung keduanya. Sebagian kaum Mu'tazilah, seperti Mirdâd dan Ja'far ibn Mubasysyir memandang 'Utsmân ibn 'Affân sebagai *fasiq*. Ibn al-Rawandî mengatakan bahwa kesyif'ahan Mu'tazilah terletak pada pengakuan mereka terhadap keimanan 'Ali ibn Abi Thâlib. Selain itu, al-Maqdisî mengatakan bahwa kebanyakan kaum Syi'ah terdapat di wilayah-wilayah Mu'tazilah dan kebanyakan *fuqahâ'* mereka berasal dari kaum Mu'tazilah. Mayoritas penduduk Rayy mengikuti *fuqahâ'* Syi'ah dalam mendukung konsep kemakhlukan Alquran. Di Khurasan sebagian besar penduduknya juga Mu'tazilah. Kaum Syi'ah di Oman semuanya

Qayyim, kaum Mu'tazilah berkuasa selama pemerintahan Buwayhî. Dengan bantuan Dinasti Buwayhî, Mu'tazilah dapat mengembalikan kekuasaan mereka lagi. Mereka memiliki kelompok studi yang di dalamnya dikaji doktrin-doktrin mereka tanpa saingan.⁹ Masa ini merupakan kejayaan kembali Mu'tazilah sehingga mereka dapat menyampaikan ajarannya di hadapan lawan-lawannya secara terang-terangan.¹⁰

Selain mengalami krisis politik, kondisi ekonomi dan kehidupan sosial-religius juga mengalami kondisi yang kurang stabil. Pada saat itu, golongan kelas atas hidup dengan penuh kemewahan, kelas menengah hidup dalam kesederhanaan dan kelas bawah hidup dalam kesempitan ketika terjadi krisis ekonomi berupa melambungnya harga-harga yang disebabkan kondisi ekonomi yang tidak stabil. Pada tahun 373 H harga-harga melambung tinggi sehingga ada yang mati kelaparan sedang para raja menghabiskan uang hanya untuk melangsungkan pesta perkawinan secara mubazir.¹¹ Penderitaan rakyat semakin parah dengan adanya pungutan bea cukai dan perampokan yang ganas.¹²

Pada masa al-Mâwardî juga bermunculan kelompok-kelompok yang dianggap zindik. Para sufi yang mengklaim memiliki pengetahuan melalui ilham dan *kasyaf* (visi spiritual) juga dicurigai telah menyimpang dari Islam karena dianggap

Mu'tazilah dan di Irak sendiri juga banyak kaum Mu'tazilah. Tetapi di Syam jumlah mereka sedikit, di sini mereka menyembunyikan keyakinan mereka. Lihat, Ilhamuddin, *Pemikiran Kalam al-Baqillani*, (Yogyakarta: PT Tiara Wacana Yogya, 1997), h. 15-16. Selanjutnya buku ini disingkat: *Pemikiran Kalam al-Baqillani*.

⁹ Di antaranya kelompok studi Abû al-Husayn Muhammad ibn al-Thayyib al-Bashrî (w. 436 H) dan kelompok al-Hasan ibn Raja' al-Dihân. (w. 447 H). Di samping itu, banyak pula orang-orang Mu'tazilah yang menduduki jabatan tinggi di pengadilan di antaranya adalah 'Abd Allâh ibn Ma'rûf (w. 381 H), 'Abd al-Jabbâr Ahmad ibn 'Abd al-Jabbâr (w. 414 H), dan Abû al-Hasan al-Mâwardî (w. 450). Lihat, Ilhamuddin, *Pemikiran Kalam al-Baqillani* h. 16.

¹⁰ Ilhamuddin, *Pemikiran Kalam al-Baqillani* h. 16-17.

¹¹ Mohd Rumaizuddin Ghazali, "Jejak Ulamak: Keadaan Zaman Imam Al-Mawardi".

¹² Mohd Rumaizuddin Ghazali, "Jejak Ulamak: Keadaan Zaman Imam Al-Mawardi".

terpengaruh unsur luar Islam seperti pengaruh Persi, India dan Romawi.¹³

Walaupun terjadi pergolakan politik, fitnah dan keresahan sosial, perkembangan ilmu dan lembaga pendidikan pada masa al-Mâwardî tetap pesat, bahkan Muhammad Jalâl Syaraf menyatakan bahwa pada saat itu merupakan masa keemasan bagi produktivitas pemikiran Islam dalam berbagai disiplin ilmu. Pusat studi dan pusat pendidikan pada saat itu ditandai dengannya maraknya lembaga-lembaga pendidikan bermunculan di berbagai wilayah Islam mulai dari *mu'assasah*, perpustakaan, madrasah, masjid, rumah ulama dan lainnya. Di sinilah kelas-kelas pengajian dan lingkaran studi (*halaqah*) dilaksanakan.¹⁴

2. Latar Belakang Internal

a. Kelahiran dan Masa Kecil al-Mâwardî

Nama lengkapnya adalah Abû Hasan 'Alî ibn Muhammad ibn Habîb al-Bashrî al-Mâwardî.¹⁵ Nama al-Mâwardî diambil dari nama profesi sebagai penjual mawar (air mawar),¹⁶ sedang menurut Muhammad

¹³ Mohd Rumaizuddin Ghazali, "Jejak Ulamak: Keadaan Zaman Imam Al-Mawardi".

¹⁴ *Mu'assasah* merupakan tempat pendidikan bagi anak-anak yang tumbuh pesat pada saat itu dan sekaligus merupakan indikator tingginya perhatian pada pendidikan anak-anak. Perpustakaan pada saat itu terdiri dari perpustakaan pribadi dan perpustakaan umum seperti Dâr al-Kutub, Dâr al-Mawshul, Bayt al-Hikmah, perpustakaan Nûh ibn Nashr al-Samani dan perpustakaan Haydar. Madrasah yang populer pada saat itu adalah Madrasah Abû 'Alî Husayn, Madrasah Bayhaqiyyah, Madrasah al-Sa'diyyah, Madrasah Abû Hâtim al-Bustî di Naysabur kemudian belakangan berdiri Madrasah Nizhâmiyyah. Masjid sejak awal telah menjadi tempat pendidikan, walaupun telah berdiri beberapa lembaga pendidikan di luar masjid, masjid tetap merupakan tempat yang sangat penting sebagai tempat studi. Masjid yang populer sebagai tempat pendidikan pada saat al-Mâwardî di antaranya adalah Masjid al-Manshur, Masjid Rasafah, Masjid 'Amr ibn al-'Ash, Masjid al-Hâkim, Masjid Alzhar (di Mesir) dan Masjid Damsyiq (Syria). Sementara rumah ulama pada saat itu juga menjadi tempat studi yang penting karena di sini studi dapat berlangsung secara intens antara guru dan murid. Lihat Mohd Rumaizuddin Ghazali, "Jejak Ulamak: Peumbuhan Pusat-pusat Pengajian pada Zaman al-Mawardi", dalam www.abim.org/minda_madani, diakses pada tanggal 11 Maret 2008 melalui Google.

¹⁵ Lihat Muqaddimah dari penerbit pada al-Mâwardî, *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn*, (Beirut: Dâr al-Fikr, 1995), h. 4. Selanjutnya disebut "Muqaddimah Adab".

Nafis, nama al-Mâwardî adalah nama panggilan keluarganya.¹⁷ Ia lahir di Bashrah dari keluarga Arab pada tahun 364 H (974 M).¹⁸ Terdapat kesepakatan mengenai tahun kelahiran al-Mâwardî berdasarkan perhitungan tahun Hijriyah, namun terdapat sedikit perbedaan jika menggunakan penanggalan Masehi; ada yang menetapkan kelahiran al-Mâwardî pada tahun 974 M, ada pula yang menetapkan kelahirannya pada tahun 975 M.¹⁹

Tidak banyak informasi yang dapat diperoleh mengenai masa kecil al-Mâwardî. Informasi yang tersedia menyebutkan bahwa al-Mâwardî memiliki hubungan dekat dengan Ahmad ibn Abî al-Shawârib seorang *qadhî* terkenal di Bashrah. Hubungan ini berkembang sampai al-Mâwardî menganggap Ibn Abî Shawârib sebagai ayahnya demikian juga Ibn Abî Shawârib menganggapnya sebagai anak. Hubungan ini kemungkinan besar mempengaruhi karier al-Mawardi selanjutnya di Baghdad karena Ibn Abî Shawârib diangkat oleh khalifah bekerja di pengadilan tertinggi di Baghdad selama dua belas tahun.²⁰ Kedekatan al-Mâwardî dengan Ibn Abî Shawârib yang memiliki jabatan bergengsi ini memiliki andil dan memberi

¹⁶ Yâsin Muhammad Sawwâs (ed), "Biografi Pengarang" dalam *Kenikmatan Kehidupan Dunia dan Agama Etika dalam Pergaulan*, diterjemahkan oleh Kamaluddin Sa'diayatullaharamin dari *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn*, (Jakarta: Pustaka Azzam, 2001), h. 18. (selanjutnya disingkat: "Biografi Pengarang"); lihat juga, Thâha 'Abd al-Ra'ûf Sa'ad, "Tarjamat al-Mâwardî (364-450 H/974-1058)" dalam Abû Hasan al-Mâwardî, *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn*, (ttp: Maktabat al-Taqwâ, tth.), h. 6. (selanjutnya disebut: "Tarjamat al-Mâwardî") Menurut al-Sayyid 'Abd al-Maqshûd, nisbah nama al-Mâwardî berasal dari profesi penjual air mawar yang menjadi profesi ayahnya. al-Sayyid 'Abd al-Maqshûd, "Tarjamat al-Mu'allif: al-Mâwardî", dalam Abû Hasan al-Mâwardî, *al-Nukat wa al-'Uyûn Tafsîr al-Mâwardî Jilid I*, (Beirut: Mu'assasat al-Kutub al-Tsaqafiyah, tt.), h. 9. (Selanjutnya disebut: "Tarjamat al-Mu'allif").

¹⁷ Muhammad Nafis, *The Concept of the Imamate in the Work of al-Mâwardî*, (Jakarta: Departemen Agama RI, 1996/1997), h. 14. Selanjutnya disingkat: *The Concept of the Imamate*.

¹⁸ M. Nafis, *The Concept of the Imamate*, h. 14.

¹⁹ Thâha 'Abd al-Ra'ûf Sa'ad, "Tarjamat al-Mâwardî", h. 5.

²⁰ Muhammad Nafis, *The Concept of the Imamate*, h. 15.

peluang kepada al-Mâwardî untuk menduduki jabatan yang sama kelak dikemudian hari.

Thâhâ 'Abd al-Ra`uf Sa'ad menyebutkan bahwa walaupun sejumlah penulis biografi tidak menyinggung mengenai pertumbuhan al-Mâwardî di tengah keluarganya terutama mengenai pendidikan internal pertama al-Mâwardî di tengah keluarganya namun ia memastikan bahwa keluarganya memiliki peran penting dalam pertumbuhan awal al-Mâwardî terutama perhatian mereka mengenai pendidikan al-Mâwardî baik ketika di Bashrah maupun di Baghdad.²¹

b. Masa Belajar, Guru dan Murid al-Mâwardî

Al-Mâwardî pertama kali memulai pendidikannya di Bashrah. Ketika ia tumbuh remaja dan memulai studinya, saat itu Bashrah menjadi tempat berkumpul dan tempat tinggal para ahli nahw, ahli sastra, teolog, asketik, mufassir, dan pakar hadis.²² Kondisi ini memungkinkan al-Mâwardî belajar ilmu-ilmu keislaman dari sejumlah ulama dan intelektual yang otoritatif pada saat itu.

Guru-guru al-Mâwardî baik di Bashrah maupun di Baghdad di antaranya adalah (1) al-Hasan ibn 'Alî ibn Muhammad al-Jabalî, seorang pakar hadis, (2) Muhammad ibn 'Adî ibn Zuhar al-Minqarî, pakar hadis, (3) Muhammad ibn Mu'allâ al-Azidî, pakar hadis, (4) Ja'far ibn Muhammad ibn al-Fadhl al-Baghdâdî (w. 384 H), (5) Abû al-Qâsim 'Abd al-wâhid ibn Muhammad al-Shaymarî (w. 386 H), seorang qâdhî dan hâfizh madzhab Syâfi'î (gurunya di Bashrah), (6) Abû Hâmid Ahmad ibn Thâhir al-Isfarâyanî (w. 406 H), seorang syaykh

²¹ Thâhâ 'Abd al-Ra`uf Sa'ad, "Tarjamat al-Mâwardî", h. 6.

²² Muhammad Nafis, *The Concept of the Imamate*, h. 15.

madzhab Syâfi'î dan memiliki jabatan keagamaan di Baghdâd, dan (7) 'Abd Allâh ibn Muhammad al-Bukhârî (w. 398 H), pakar fiqih, nahw dan sastra serta seorang teolog terkenal di Baghdâd.²³

Menurut Thâhâ 'Abd al-Ra'uf, guru-guru al-Mâwardî tidak terbatas pada sejumlah nama ulama di atas. Sebab, pada saat itu Bashrah dan Baghdad penuh dengan ulama, sementara al-Mâwardî selama bertahun-tahun belajar di kedua kota ini.²⁴ Berdasar fakta ini, tidak mungkin al-Mâwardî hanya belajar terbatas pada ketujuh ulama di atas.

Pada puncak kematangannya, al-Mâwardî kemudian mengajar di Bashrah dan Baghdad. Ia juga berpindah-pindah dari sejumlah kota untuk mengajarkan ilmunya. Ketika ia menetap di Baghdad, ia mengajar di kota ini selama bertahun-tahun. Di sini ia mengajarkan hadis, menafsirkan Alquran dan menyusun sejumlah kitab dalam berbagai bidang ilmu. Karya-karya yang dihasilkannya itu menunjukkan bahwa ia seorang pakar dalam bidang hadis, fiqih, sastra (adab), gramatika (nahw), filsafat, politik, dan ilmu-ilmu sosial dan moral (akhlak).²⁵

Murid-murid al-Mâwardî yang disebutkan oleh penulis biografi al-Mâwardî di antaranya adalah (1) al-Khathîb al-Baghdâdî (w. 463 H), penulis Târîkh Baghdâd dan penghafal hadis, (2) Abû Fadhl Ahmad ibn Hasan al-Baghdâdî (w. 448 H), penghafal dan periwayat hadis yang memiliki relasi yang dekat dengan al-Mâwardî dan al-Khathîb al-Baghdâdî, (3) 'Abd al-Malik ibn Ibrâhîm

²³ Muqaddimah Adab, h. 4. Yâsin Muhammad al-Sawwâs, "Biografi Pengarang", h.19-20; Thâhâ 'Abd al-Ra'uf Sa'ad, " Tarjamat al-Mâwardî", h. 7; Muhammad Nafis, *The Concept of the Imamate*, h. 15-16,

²⁴ Thâhâ 'Abd al-Ra'uf Sa'ad, " Tarjamat al-Mâwardî", h. 7.

²⁵ al-Sayyid 'Abd al-Maqshûd, " Tarjamat al-Mu'allif: al-Mâwardî", h. 9-10.

ibn Ahmad Abû al-Fadhl (w. 489 H), seorang pakar farâ'idh yang belajar fiqih pada al-Mâwardî, (4) Muhammad ibn Ahmad ibn 'Abd al-Bâqî al-Mawshulî (w. 494 H), seorang penulis yang belajar fiqih kepada al-Mâwardî, (5) 'Alî ibn Sa'id ibn 'Abd al-Rahmân (w. 493 H), seorang ahli fiqih dan meriwayatkan hadis dari al-Mâwardî, (6) Mahdî ibn 'Alî al-Isfarayâynî, penulis *al-Istighnâ* (ringkasan fiqih) dan meriwayatkan hadis dari al-Mâwardî, (7) 'Abd al-Wâhid ibn 'Abd al-Karîm (w. 494 H), diberi gelar *rukn al-Islâm* (pilar Islam) dan meriwayatkan hadis dari al-Mâwardî, (8) 'Abd al-Rahmân ibn 'Abd al-Karîm (w. 482 H), penyebar sunnah dan meriwayatkan hadis dari al-Mâwardî, dan (9) Ahmad ibn 'Ubayd Allâh ibn Kâdisy (w. 526 H), seorang ahli hadis juga meriwayatkan hadis dari al-Mâwardî.²⁶

Sembilan nama di atas hanyalah beberapa nama murid al-Mâwardî. Murid al-Mâwardî tentu tidak sekecil ini. Sebagai ulama besar dan menjadi hakim di sejumlah wilayah dan tinggal di Baghdad selama bertahun-tahun, murid al-Mâwardî diperkirakan tersebar cukup banyak di sejumlah wilayah di mana ia pernah menjadi hakim di wilayah itu.²⁷

c. Perkembangan Karier Hingga Wafat

Setelah menguasai sejumlah ilmu, ia diangkat menjadi pemimpin pengadilan (*qâdhî*) di sejumlah kota. Setelah itu, ia diangkat menjadi hakim tertinggi (*qâdhî al-qudhâh*) di Ustuwa, Naysabur. Ketika ia kembali ke Baghdad jabatan tertinggi ini masih dipegangnya. Walaupun waktu keberangkatannya dari Ustuwa tidak

²⁶ Yâsîn Muhammad al-Sawwâs, "Biografi Pengarang", h.20-21; Thâhâ 'Abd al-Ra'uf hanya menyebutkan dua orang nama murid al-Mâwardî yaitu al-Khatîb al-Baghdâdî dan Abû al-Izzî al-kâdisy. Lihat: Thâhâ 'Abd al-Ra'uf Sa'ad, " Tarjamat al-Mâwardî", h. 8.

²⁷ Thâhâ 'Abd al-Ra'uf, " Tarjamat al-Mâwardî", h. 8.

jasas, namun dapat dipastikan sebelum tahun 422 H (1031 M). Sebab, sebagaimana diketahui, pada tahun 1020 M al-Mâwardî mengajarkan *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn* kepada muridnya di Baghdad. Selain itu, untuk mewakili ahli hukum Syâfi'î di Baghdad, ia menulis *al-Iqnâ* atas perintah khalifah al-Qâdir (991-1031 M). Untuk jasanya ini khalifah memberinya hadiah yang besar.²⁸

Al-Mâwardî diangkat menjadi *qâdhî al-qudhâh* (hakim agung) pada masa al-Qâ'im bi Amr Allâh al-'Abbâsî. Selain posisi bergengsi ini, ia memiliki posisi yang strategis di kalangan sejumlah khalifah, karena ia menjadi mediator *ishlah* di antara para raja, khalifah dan pejabat ketika terjadi perbedaan pendapat atau konflik di antara mereka. Posisi dan peran penting ini membuat al-Mâwardî memiliki kedekatan dengan kalangan para penguasa dan khalifah. Namun kedekatan ini tidak menghilangkan sikap independen al-Mâwardî, ia tidak pernah tunduk dan bermuka dua di hadapan penguasa.²⁹

Sebagai seorang hakim agung, ia memiliki sikap tegas dalam memegang hukum syari'ah yang diyakininya. Ia tidak segan-segan mengeluarkan fatwa walaupun isi fatwa itu bertentangan dengan keinginan penguasa. Al-Subkî dalam *Thabaqât*-nya menuturkan tentang ketegasan fatwa al-Mâwardî ketika pada tahun 429 H khalifah berkeinginan memberi gelar kepada Jalâl al-Dawlah Ibn Buwayh dengan nama *Syâhansyâh al-A'zham Malik al-Mulûk* dan meminta fatwa al-Mâwardî tentang hal ini. Sikap ulama dalam menanggapi pemberian gelar ini, terbelah menjadi dua, ada yang melarang dan ada pula yang membolehkannya. Al-

²⁸ Muhammad Nafis, *The Concept of the Imamate*, h. 16.

²⁹ Thâhâ 'Abd al-Ra'ûf, " Tarjamat al-Mâwardî", h. 11-12

Mâwardî yang dimintai fatwanya oleh penguasa termasuk pada kelompok yang melarang pemberian gelar semacam itu. Bahkan al-Mâwardî bersikap keras dalam hal ini walaupun sebenarnya ia adalah termasuk orang dekat Jalâl al-Dawlah. Sikap tegas ini tidak membuat kedekatannya dengan Jalâl al-Dawlah mengendur tetapi posisinya justru semakin dihargai oleh Jalâl al-Dawlah.³⁰

Selain sukses menduduki jabatan hakim agung, al-Mâwardî juga sukses menjalankan tugas mediasi mendampingi khalifah dalam bernegosiasi dengan sejumlah penguasa yang secara *de facto* menjadi penguasa dinasti lokal, seperti meminta sumpah setia mereka kepada khalifah dan misi-misi perdamaian lainnya. Di antara tugas mediasi dan misi diplomatik yang dilakukan oleh al-Mâwardî adalah ketika al-Qâ'im memegang kekuasaan sebagai khalifah ke-26 Dinasti 'Abbâsiyyah pada tahun 422 H (1031 M), al-Mâwardî diutus kepada Abû Kâlijâr ibn Marzubân, amîr Buwayh, untuk menyatakan sumpah setianya kepada khalifah baru dan menyebut nama khalifah pada khutbah Jumat di wilayahnya. Penyebutan nama khalifah ini penting karena merupakan simbol primer atas eksistensi kedaulatan khalifah. Al-Mâwardî mendapat tugas berat ketika Abû Kâlijâr meminta gelar *sulthân mu'azhzhâm malik al-umam* (penguasa agung, raja bangsa-bangsa)

³⁰ Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'iyyat al-Kubrâ Jilid III*, (Beirut: Dâr al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1999), h. 236. (selanjutnya disingkat *Thabaqât al-Syâfi'iyyah*) Lihat juga Thâhâ 'Abd al-Ra'ûf Sa'ad, " Tarjamat al-Mâwardî", h.12. Sebagian besar fuqâha` melarang pemberian gelar dengan nama seperti itu. Berbeda dengan pendapat pertama, Al-Shaymarî al-Hanafî menyatakan bahwa boleh tidaknya penamaan seperti itu tergantung pada tujuan dan niatnya. Di lain pihak, al-Qâdhî Abû al-Thayyib al-Thabarî membolehkan penamaan seperti itu secara mutlak. Ia beralasan bahwa jika seseorang boleh diberi gelar *Qâdhî al-qudhâh*, maka tentu boleh juga seseorang diberi gelar *malik al-mulûk*. Karena yang dimaksud dengan *malik al-mulûk* adalah *al-malik al-mulûk fî al-ardh* (raja diraja di bumi). Al-Tamimî salah seorang ahli fiqh Hanbali setuju dengan pendapat Abû Thayyib al-Thabarî ini.

sebagai imbalan atas pengakuannya terhadap khalifah yang baru. Setelah melalui diskusi panjang, al-Mâwardî berhasil meyakinkan amîr itu bahwa gelar seperti itu hanya cocok untuk khalifah, sebagai imbalannya ia memberi amîr itu gelar *al-mâlik al-dawlah* (penguasa negara). Negosiasi al-Mâwardî ini sukses dan ia mendapat hadiah besar ketika ia kembali ke Baghdad.³¹

Selain sukses menjalankan tugas mediasi dan misi diplomatik antara khalifah dengan Abû Kâlijâr, al-Mâwardî juga sukses menjalankan peran mediasi yang ditugaskan khalifah kepadanya untuk mendamaikan konflik Jalâl al-Dawlah dengan Abû Kâlijâr (keduanya adalah pangeran dinasti Buwayh) yang hampir menimbulkan perang. Demikian juga, ia sukses menjalankan tugas mediasi dan misi diplomasi yang ditugaskan khalifah kepadanya untuk membawa misi perdamaian ketika Abû Kâlijâr dan Tughrul Bek (sultan saljuk pertama) masing-masing memproklamirkan perang.³²

Ketika ia diberi gelar *Qâdhî al-Qudhâh* pada tahun 429 H., gelar ini menimbulkan keberatan sejumlah ulama pada saat itu. Sejumlah *fuqahâ'* menolak gelar al-Mâwardî ini. Mereka berargumen bahwa tak seorangpun yang boleh menyandang gelar ini. Namun al-Mâwardî tidak peduli dengan penolakan itu dan ia terus menggunakannya (*aqdhâ al-qudhâh*) sampai ia wafat.³³

Setelah sukses meniti karier sebagai hakim agung, mediator, ulama dan penulis, al-Mâwardî wafat pada tahun 450 H (1058 M) dalam usia 86 tahun dan dikuburkan di pekuburan Bâb Harb Baghdâd.

³¹ Muhammad Nafis, *The Concept of the Imamate*, h. 17.

³² Muhammad Nafis, *The Concept of the Imamate*, h. 18.

³³ al-Sayyid 'Abd al-Maqshûd, " Tarjamat al-Mu'allif", h. 10.

Jenazahnya disalatkan oleh al-Khathîb al-Baghdâdi (w. 463 H) disertai oleh para pejabat negara dan ulama.³⁴

**d. Kontroversi tentang faham teologis al-Mâwardî:
Dituduh Mu'tazilah**

Al-Subkî (w. 771 H) dalam *Thabaqât*-nya menulis tentang spekulasi Ibn Shalâh (w. 643 H) tentang "kemu'tazilahan" al-Mâwardî karena tidak memiliki sikap yang tegas mengenai teologi Mu'tazilah. Ibn Shalâh sendiri mengakui bahwa ia tidak bisa memastikan tentang kemungkinan al-Mâwardî menerima beberapa paham Mu'tazilah. Spekulasi Ibn Shalâh ini muncul ketika ia membaca interpretasi al-Mâwardî pada sejumlah ayat yang tidak sejalan dengan pakar tafsir baik dari kalangan Ahl al-Sunnah maupun Mu'tazilah sendiri. Al-Mâwardî tidak memberikan penjelasan mana interpretasi yang benar dan mana yang salah. Ada kemungkinan, Menurut Ibn Shalâh, al-Mâwardî ingin mengemukakan sejumlah pendapat mengenai hal yang sama. Namun pada sejumlah tempat, Ibn Shalâh menemukan indikasi bahwa al-Mâwardî memilih pendapat Mu'tazilah. Atas dasar ini Ibn Shalâh menilai bahwa penafsiran al-Mâwardî sangat berbahaya karena dipenuhi dengan takwil yang diambil dari orang yang batil, penipu dan pengecoh. Ibn Shalâh mengingatkan bahwa pola interpretasi al-Mâwardî ini tidak bisa diketahui dengan cermat kecuali oleh orang yang berpengetahuan dan memiliki ketelitian karena disusun oleh orang yang tidak terang-terangan menyatakan dirinya Mu'tazilah. Apalagi jika al-Mâwardî memang berusaha untuk menyembunyikan apa yang ia sepakati

³⁴ al-Sayyid 'Abd al-Maqshûd, "Tarjamat al-Mu'allîf", h. 13-14; Thâhâ 'Abd al-Ra'ûf Sa'ad, "Tarjamat al-Mâwardî", h. 11.

dengan Mu'tazilah. Walaupun begitu, Ibn Shalâh menegaskan bahwa al-Mâwardî tidak sepenuhnya Mu'tazilah karena dalam beberapa hal ia juga tidak sepakat dengan Mu'tazilah seperti tentang kemakhlukan Alquran.³⁵

Tuduhan Ibn Shalâh terhadap al-Mâwardî kemudian banyak ditolak oleh ulama lainnya. Ibn Hajar al-'Asqalânî (w. 852 H/1449 M) menyatakan bahwa tidak patut menyebut al-Mâwardî sebagai seorang Mu'tazilah.³⁶ Demikian pula dengan 'Izz al-Dîn 'Abd al-Salam, ia membantah pendapat Ibn Shalâh yang menuduh tafsir al-Mâwardî sebagai tafsir yang dipenuhi dengan penafsiran yang batil dan berbahaya. Menurutnya, tuduhan ini adalah zalim dan tidak bijaksana.³⁷ Selain itu, para penulis biografi al-Mâwardî menolak tuduhan itu berdasarkan pernyataan Ibn Shalâh sendiri, bahwa al-Mâwardî bukan seorang Mu'tazilah secara mutlak karena ia juga tidak sepakat dengan Mu'tazilah dalam beberapa hal.³⁸

³⁵ Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'iyyah*, h. 230. Aliran Mu'tazilah memiliki lima prinsip dasar (ushûl al-khamsah) yaitu (1) *al-tawhid*, (2) *al-'adl*, (3) *al-wa'd wa al-wa'id*, (4) *manzilât bayn manzilâtayn*, dan (5) *amar ma'rûf nahy al-munkar*. Persoalan tentang kemakhlukan Alquran merupakan konsekuensi prinsip pertama yaitu *al-tawhid*, persoalan teologis lain yang muncul dari prinsip pertama adalah penolakan terhadap adanya sifat-sifat Allah dan menolak bahwa Allah dapat dilihat di akhirat kelak. Muhammad Hamid al-Nashir, *Menjawab Modernisasi Islam*, diterjemahkan oleh Abu Umar Basyir dari *al-'Ashrâniyyûn bayn mazâ'im al-Tajdid wa Mayâdin al-Taghrîb*, (Jakarta: Darul Haq, 2004), h. 16.

³⁶ Yâsin Muhammad al-Sawwâs, "Biografi Pengarang", h. 25.

³⁷ Yâsin Muhammad al-Sawwâs, "Biografi Pengarang", h. 26.

³⁸ Beberapa perbedaan antara al-Mâwardî dan Mu'tazilah yang dicatat oleh Yâsin Muhammad al-Sawwâsdi antaranya adalah (1) Al-Mâwardî sepakat dengan sejumlah pendapat al-Syâfi'î yang bertentangan dengan pendapat Mu'tazilah baik dalam masalah tauhid maupun dalam masalah fiqih, (2) Al-Mâwardî sepakat dengan Ahl al-Sunnah tentang penciptaan sorga (sorga adalah makhluk), pendapat ini bertentangan dengan Mu'tazilah, (3) al-Mâwardî berpendapat sebagaimana Imam al-Syâfi'î bahwa Alquran tidak bisa dihapus (*naskh*) dengan sunnah. Pendapat ini bertentangan dengan Mu'tazilah yang berpendapat bahwa Alquran dapat dinasakh dengan sunnah jika sunnah itu *mutawâtir*, (3) Al-Mâwardî berpendapat bahwa sebenarnya tidak ada hukum syar'î kecuali hukum itu dapat dinasakh. Pendapat ini bertentangan dengan Mu'tazilah, dan (4) Pendapat al-Mâwardî tentang Alquran yang tidak sesuai dengan doktrin Mu'tazilah. Yâsin Muhammad al-Sawwâs, "

Selain adanya pihak yang menolak, sejumlah kalangan ada juga yang justru meneguhkan tuduhan bahwa al-Mâwardî terpengaruh Mu'tazilah. Salah satunya adalah Tim Nalar yang menerjemahkan sebagian kitab *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn*. Penempatan akal pada posisi yang tinggi seperti yang dilakukan oleh al-Mâwardî, menurut Tim Nalar, merupakan salah satu tipe Mu'tazilah. Karena itu, bagi mereka al-Mâwardî memang seorang Mu'tazilah. Menurut mereka, al-Mâwardî terpaksa menyembunyikan paham teologisnya karena pada saat itu konstelasi politik tidak menguntungkan Mu'tazilah dan pada masa produktif al-Mâwardî adalah masa-masa meredupnya kejayaan Mu'tazilah. Salah satu strategi al-Mâwardî adalah menisbatkan dirinya pada mazhab al-Syâfi'i.³⁹ Namun argumentasi dan bukti yang disebutkan oleh Tim Nalar ini kurang kuat dan tidak meyakinkan. Kemungkinan mereka menganggap al-Mâwardî menempatkan posisi akal pada tempat yang tinggi karena al-Mâwardî menulis salah satu bab kitab *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn* (bab pertama) tentang keutamaan akal (*fadhil al-'aql wa dzimm al-hawâ*),⁴⁰ penempatan posisi akal seperti ini bukan hanya tipikal al-Mâwardî dari kalangan sunnî, tetapi juga tokoh sunnî lainnya seperti al-Ghazâlî. Al-Ghazâlî menulis keutamaan akal (*syarfa al-'aql*) pada bab ketujuh pada *kitâb*

Biografi Pengarang", h. 25-26. Abuddin Nata pada catatan kakinya menulis bahwa tuduhan Ibn Shalâh itu belum menjamin bahwa al-Mâwardî adalah seorang Mu'tazilah. Pandangan al-Mâwardî tentang *qadim*-nya Alquran tidak sejalan dengan Mu'tazilah. Kesamaan pandangan antara al-Mâwardî dengan Mu'tazilah pada persoalan *qadha* dan *qadar* bukan disebabkan al-Mâwardî belajar dari Mu'tazilah tetapi lebih merupakan hasil ijtihadnya sendiri. Lihat catatan kaki nomor 5 pada Abuddin Nata, *Pemikiran Tokoh Pendidikan Islam*, (Jakarta: PT RajaGrafindo Persada, 2000), h. 45.

³⁹ Lihat Tim Nalar, "Pengantar Penerbit: Jangan Mati Sebelum Berkuasa" dalam Abu al-Hasan al-Bashri al-Syafi'i al-Mawardi, *Kuasa Dunia: Menjadi Pemenang Dengan Strategi Islam*, (PT Intimedia dan Nalar, 2002), h. 14-16.

⁴⁰ Lihat, al-Mâwardî, *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn*, (ttp: Maktabat al-Taqwâ, tth.), h. 23 dan seterusnya. Selanjutnya kitab ini disingkat *Adab*.

al-'ilm dalam *Ihyâ*-nya.⁴¹ Demikian juga tokoh-tokoh Asy'ariyyah lainnya seperti al-Baqillânî (w. 403 H) dan al-Juwaynî (w. 478 H) adalah tokoh-tokoh rasional dalam aliran Asy'ariyyah. Artinya, pemosisian akal yang tinggi pada seorang tokoh tidak bisa secara otomatis disebut Mu'tazilah. Kemungkinan lain adalah, Tim Nalar tidak memahami metode berpikir al-Mâwardî. Menurut Thâhâ 'Abd al-Ra`uf, al-Mâwardî memiliki teori keseimbangan yang spesifik, yaitu keseimbangan antara dunia dan akhirat, keseimbangan antara individu dan sosial, dan keseimbangan antara akal dan syara'.⁴² Al-Mâwardî tidak memiliki kecenderungan untuk bersikap ekstrem pada salah satunya, baginya syara' tidak bertentangan dengan akal.⁴³ Selain itu, sebagaimana tertulis dalam *Adab Dunyâ wa al-Dîn*, kedudukan akal di sini diposisikan sebagai lawan dari *al-hawâ* (nafsu rendah) bukan lawan dari *syara'*. Sementara penisbatan al-Mâwardî pada al-Syâfi'î untuk menyembunyikan paham teologisnya sebagaimana yang dikemukakan oleh Tim Nalar juga sulit diterima. Sebab, taruhannya demikian besar. Buat apa al-Mâwardî menulis kitab-kitab besar dalam fiqih al-Syâfi'î seperti kitab *al-Hâwî* yang tebalnya sampai dua puluh jilid itu hanya untuk menyembunyikan paham teologisnya? Konsistensi dan keseriusan al-Mâwardî pada fiqih al-Syâfi'î menunjukkan bahwa ia betul-betul seorang pengikut Syâfi'î bukan menjadikan madzhab Syâfi'î sebagai kedok. Alasan lain mengenai konstelasi politik yang tidak menguntungkan Mu'tazilah juga sulit diterima. Karena sebagaimana telah disebutkan sebelumnya, masa al-Buwayhî dimana al-Mâwardî hidup adalah masa kebangkitan kembali Mu'tazilah

⁴¹ Lihat: al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn Juz 1*, (Beirut: Dâr al-Fikr, tth), h. 82 dan seterusnya.

⁴² Lihat: Thâhâ 'abd al-Ra`uf Sa'ad, "Tarjamat al-Mâwardî ", h. 13.

⁴³ Thâhâ 'abd al-Ra`uf Sa'ad, "Tarjamat al-Mâwardî ", h. 13.

bahkan mendapat dukungan dari penguasa Buwayhî. Sebagian pengikut Mu'tazilah justru mendapat posisi penting di pemerintahan dan sebagiannya lagi secara terbuka berani menyatakan diri berpaham Mu'tazilah. Mu'tazilah baru kembali tertekan setelah Baghdad dikuasai Dinasti Saljûq setelah al-Mâwardî meninggal dunia.

3. Karya-karya al-Mâwardî

Kesibukan al-Mâwardî sebagai hakim agung dan mediator tidak menghalangi produktivitasnya menulis. Ia menulis dalam sejumlah bidang ilmu seperti Tafsir, fiqh, politik Islam, etika, gramatika dan sastra. Sejumlah penulis biografinya menyebutkan bahwa ia tidak mau menyebarkan sejumlah tulisannya sampai menjelang wafatnya.⁴⁴ Setelah yakin bahwa ia ikhlas dalam menulis karyanya dan tulisannya itu diterima Allah, al-Mâwardî mengizinkan pengikutnya untuk mempublikasikan karyanya.

Karya-karya al-Mâwardî dalam perhitungan pengkaji al-Mâwardî ada dua belas kitab. Judul kedua belas karya al-Mâwardî itu adalah (1) *Al-Hâwî al-Kabîr*, karya al-Mâwardî

⁴⁴ Terdapat cerita populer di sekitar sikap al-Mâwardî yang tidak mau menampilkan karya tulisnya sampai ia merasa betul-betul ikhlas dalam menulis karyanya itu. Salah satunya adalah riwayat yang disampaikan oleh Thâhâ 'Abd al-Ra'uf Sa'ad bahwa al-Mâwardî tidak menampilkan satupun karyanya saat ia masih hidup. Ia menyimpan karyanya itu pada suatu tempat. Ketika menjelang ajalnya, ia berkata kepada orang yang dipercayainya, "sejumlah kitab yang ada di tempat fulan semuanya itu adalah tulisanku. Sesungguhnya aku belum menampakkannya karena aku merasa belum mendapat niat yang ikhlas. Jika kematianku telah mengintaiku dan aku dalam kondisi sekarat maut maka taruhlah tanganmu di atas tanganku. Jika aku menggenggamnya dan meremasnya berarti aku tidak mendapat apapun dari tulisanku itu. Ambillah kitab-kitab itu dan buanglah ke Sungai Dajlah. Namun jika aku membuka tanganku dan tidak menggenggam tanganmu, ketahuilah bahwa buku-buku itu diterima dan berarti aku telah mendapatkan apa yang ku inginkan yaitu niat yang ikhlas". Orang yang dipercaya itu berkata, "ketika menjelang kematiannya aku menaruh tanganku pada tangannya, ia membuka tangannya dan tidak menggenggam tanganku, maka aku tahu bahwa itu merupakan tanda ia diterima. Karena itu aku kemudian menyebarkan kitab-kitab itu". Thâhâ 'Abd al-Ra'uf Sa'ad, "Tarjamat al-Mâwardî", h. 10. Lihat pula riwayat ini pada: al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'iyyah*, h. 234.

dalam bidang fiqh al-Syâfi'iyah yang berjumlah lebih dari dua puluh juz (bagian), (2) *al-Ahkâm al-Sultâniyyah*, (3) *Nashûhat al-Mulûk*, (4) *Qawânîn al-Wizârat wa Siyâsat al-Mulk*, (5) *Kitâb al-Tafsîr (al-Nukat wa al-'Uyûn)*, (6) *al-Iqnâ'* (ringkasan kitab *al-Hâwî*), (7) *Adab al-Qâdhî*, (8) *A'lâm al-Nubuwwah*, (9) *Kitâb Tashîl al-Nazhar wa Ta'jîl al-Zhafr*, (10) *Kitâb fi al-Nahw*, (11) *Kitâb al-Amtsâl wa al-Hikam*, dan (12) *al-Bughyat al-'Ulyâ fi Adab al-Dunyâ wa al-Dîn*.⁴⁵

Dari kedua belas karya al-Mâwardî itu kitab *al-Ahkâm al-Sulthâniyyah* merupakan karyanya yang paling populer dan monumental. Lewat buku inilah ia banyak dikenal baik di Timur maupun di Barat. Kitab serupa dengan judul yang sama sebenarnya juga ditulis oleh al-Qâdhî Abû Ya'lâ (w. 458 H) salah seorang ulama Hanbalî yang semasa dengannya dan juga tinggal di Baghdad namun kitab al-Mâwardî lebih populer dari yang ditulis oleh Abû Ya'lâ.

Dari segi kuantitas, sebenarnya kitab *al-Hâwî al-Kabîr* merupakan karya al-Mâwardî yang paling besar. Kitab ini ditulis pada empat ribu kertas kuno dan dibagi menjadi tiga puluh bagian. Kitâb ini termasuk kategori karya fiqh al-Mâwardî yang ia tulis untuk memberi *syarh* (komentar) atas kitab *Mukhtashar al-Muzanî* (w. 264 H). Kemudian ia meringkas kitab ini dengan judul *al-Iqnâ'*. Walaupun *al-Hâwî* dan *al-Iqnâ'* populer di kalangan *fuqahâ'* namun secara umum tidak dapat mengalahkan popularitas *Ahkâm al-Sulthâniyyah*.

B. Guru dan Murid dalam Perspektif Al-Mâwardî

1. Hakikat Guru dan Murid

Hakikat menurut *Kamus Besar Bahasa Indonesia* berarti intisari atau dasar dan kenyataan yang sebenarnya.⁴⁶ Dalam

⁴⁵ Thahâ 'Abd al-Ra'ûf Sa'ad, "Tarjamat al-Mâwardî", h. 10; al-Sayyid 'Abd al-Maqshûd menyebutkan hanya sepuluh, lihat: Al-Sayyid 'Abd al-Maqshûd, "Tarjamat al-Mu'allif", h. 12-13.

⁴⁶ Tim Penyusun Kamus Besar Bahasa Indonesia, *Kamus Besar Bahasa Indonesia*, (Jakarta: Balai Pustaka, 1990), h. 293.

Ensiklopedi Islam disebutkan bahwa hakikat secara etimologis berarti terang, yakin dan sebenarnya. Dalam dunia filsafat, hakikat berarti inti dari sesuatu, yang meskipun sifat-sifat yang melekat padanya dapat berubah-ubah, namun intinya tetap lestari.⁴⁷ Sedang menurut Yasir Nasution, hakikat berasal dari bahasa Arab yang berarti kebenaran dan esensi. Hakikat mengandung makna sesuatu yang tetap, tidak berubah-ubah, yaitu identitas esensial yang menyebabkan sesuatu menjadi dirinya sendiri dan membedakannya dari yang lainnya.⁴⁸

Dalam studi ini hakikat guru maupun hakikat murid lebih difokuskan pada posisi esensialnya atau kedudukan sebenarnya dari guru dan murid. Dengan demikian hakikat guru di sini bermakna posisi esensial atau kedudukan sebenarnya seseorang yang berprofesi guru sedang hakikat murid bermakna posisi esensial atau kedudukan sebenarnya dari seorang murid.

a. Hakikat Guru

Dalam konsep pendidikan Islam terdapat banyak istilah yang merujuk pada guru.⁴⁹ Istilah-istilah yang digunakan

⁴⁷ Dewan Redaksi Ensiklopedi Islam, *Ensiklopedi Islam Jilid 2*, (Jakarta: PT Ichtiar Baru Van Hoeve, 1997), h. 68-69.

⁴⁸ Yasir Nasution, *Manusia menurut Al-Ghazali*, (Jakarta: Srigunting PT Raja Grafindo Persada, 1996), h. 67.

⁴⁹ Istilah guru sendiri berasal dari bahasa India yang secara etimologis berarti orang yang mengajarkan kelepasan dari sengsara. Dalam tradisi Hindu, guru dikenal sebagai maharesi guru, yakni para pengajar yang bertugas untuk menggembelng calon biksu di *Bhinaya Panti* (tempat pendidikan bagi para biksu). Dalam bahasa Sansekerta, guru berarti seorang yang dihormati, figur yang tidak memiliki cela dan tidak boleh memiliki kesalahan. Dalam pengertian umum, guru adalah orang yang selalu dikaitkan dengan pendidikan anak di sekolah atau di lembaga pendidikan. Guru dalam arti profesi adalah pendidik profesional atau tenaga profesional yang membantu orang tua untuk mendidik anak-anak pada jejang pendidikan sekolah, sedang dalam arti legal formal, guru adalah orang yang memperoleh surat keputusan (SK), baik pemerintah maupun swasta untuk melaksanakan tugasnya. Suparlan, *Menjadi Guru Efektif*, (Yogyakarta: Hikayat, 2005), h. 11-13 dan 19. Dalam Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen pada Bab I Ketentuan Umum pasal 1, istilah guru dibedakan dengan dosen. Guru adalah pendidik profesional dengan tugas utama mendidik, mengajar, membimbing, mengarahkan, melatih, menilai dan mengevaluasi peserta didik pada pendidikan anak usia dini jalur pendidikan formal, pendidikan dasar dan pendidikan menengah. Sedang dosen adalah pendidik profesional dan ilmuwan dengan tugas utama

untuk guru di antaranya adalah *al-'âlim*, *al-mu'allim*, *al-murabbî*, *al-mu`addib*, *al-ustâdz*,⁵⁰ *al-mudarris*,⁵¹ *al-mursyid*,⁵² dan *al-syaykh*.⁵³ Beberapa istilah ini sangat populer dalam praktik pendidikan Islam dan banyak digunakan oleh penulis-penulis muslim. Selain beberapa istilah ini, ada beberapa istilah lain yang dapat dikategorikan merujuk kepada seorang guru, walaupun jarang digunakan tetapi terdapat dalam Alquran, yaitu *ûlû al-'ilm*, *ûlû al-albâb*, *ûlû al-nuhâ*, *ûlû al-abshâr*, *al-mudzakkir*, *al-mudzakkî*, *ahl al-dzîkr* dan *al-Râsikhûn fi al-'ilm*. Dari beberapa istilah itu, dalam konteks sejarah pendidikan Islam, istilah *al-'âlim*, *al-mu'allim*, dan *al-mu`addib* adalah beberapa istilah yang lazim dan populer digunakan dalam tulisan-tulisan intelektual muslim. Sedang dalam konteks pendidikan Islam

mentransformasikan, mengembangkan, dan menyebarluaskan ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni melalui pendidikan, penelitian, dan pengabdian kepada masyarakat. Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen Beserta Penjelasannya, (Bandung: Citra Umbara, 2006), 2-3.

⁵⁰ Istilah *al-ustadz* (j. *asâtîdzah* dan *asâtîdz*) sering digunakan sebagai padanan istilah *al-mu'allim* maupun *al-syaykh*. *Al-ustâdz* bermakna guru, yang pandai, cedekiawan (*al-'âlim*), juga digunakan untuk merujuk pendidik di perguruan tinggi (*ustâdz al-jâmi'î*). Di Mesir, istilah *al-ustâdz* digunakan untuk menunjuk kepada pengertian doktor. Lihat: A.W. Munawwir, *Kamus Al-Munawwir Arab-Indonesia Terlengkap*, (Surabaya: Pustaka Progressif, 1997), h. 23. Lihat juga: Abuddin Nata, *Perspektif Islam tentang Pola Hubungan Guru-Murid Studi Pemikiran Tasawuf al-Ghazali*, (Jakarta: PT RajaGrafindo Persada, 2001), h. 42. Selanjutnya buku ini disingkat: *Pola Hubungan Guru-Murid*.

⁵¹ Menurut Albert Hourani, *al-mudarris* adalah guru pada lembaga pendidikan Islam yang disebut madrasah. Menurut Stanton, *al-mudarris* adalah orang yang mengajar fiqih dan lebih sering merujuk pada pemimpin satu mesjid-akademi. Lihat: Albert Hourani, *Sejarah Bangsa-bangsa Muslim*, diterjemahkan dari *A History of The Arab Peoples* oleh Irfan Abu Bakar, (Bandung: Mizan, 2004), h. 328-329; Charles Michael Stanton, *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, diterjemahkan oleh H. Afandi dan Hasan Asari, dari *Higher Learning in Islam: the Classical*, (Jakarta: Logos, 1994), h. 33 dan 38. Selanjutnya buku ini disingkat: *Pendidikan Tinggi*.

⁵² Istilah *al-mursyid* digunakan untuk pendidikan pada aspek moral-spiritual. Karena itu, istilah ini banyak dikaitkan dengan pendidikan sufi dan pendidikan tarikat. Pola yang banyak digunakan oleh *al-mursyid* dalam membimbing adalah pola *tahdzîb*, *riyâdhah*, *tajribah* dan lainnya.

⁵³ Istilah *al-syaykh* menurut Stanton adalah istilah umum untuk pemimpin atau pengajar *halaqah*. Dengan demikian istilah ini bukan istilah khusus pada sistem pendidikan sufi. Lihat: Stanton, *Pendidikan Tinggi*, h. 33; Dalam dunia sufi, istilah *syaykh* sering dikonotasikan sebagai pembimbing spiritual, sedang orang-orang yang dibimbingnya disebut *murîd*. Lihat penggunaan ini misalnya pada: al-Suhrawardî, "*Awârif al-Ma'ârif*", pada (bagian pinggir) al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn Juz 4*, (Beirut: Dâr al-Fîkr, tth), h. 78 dan seterusnya.

kontemporer, istilah yang lebih banyak digunakan adalah *al-mu'allim*, *murabbî* dan *al-ustâdz*.

Istilah-istilah yang digunakan di atas memiliki makna-makna mendalam yang menunjukkan jati diri sejati seorang guru. Istilah *al-'âlim* dan *al-mu'allim* menunjukkan bahwa pada hakikatnya guru adalah seorang yang berpengetahuan, *ûlû al-'ilm* (pemilik ilmu) dan bahkan harus sampai pada tingkat *al-râsikh fî al-'ilm* (memiliki pengetahuan yang dalam) dan penghayatan mereka terhadap pengetahuan semesta melahirkan rasa *khas-yah* kepada Allah.⁵⁴ Menurut Chabib Thoha, istilah *mu'allim* mengandung konsekuensi bahwa guru harus *'âlim* (ilmuwan) yakni menguasai ilmu teoretik, memiliki kreativitas, komitmen yang tinggi dalam mengembangkan ilmu, serta sikap hidup yang selalu menjunjung tinggi nilai-nilai ilmiah dalam kehidupan sehari-hari.⁵⁵ Selanjutnya, istilah *mu'addib*, pada praktik pendidikan Islam klasik banyak digunakan untuk merujuk pada pengajar kalangan istana dan pengajar di *Kuttâb* (*teacher in koranic school*). Namun, istilah ini tidak sekedar bermakna seperti ini sebab istilah *mu'addib* berkaitan erat dengan *adab* (etika) dan *ta'dîb* (penyemaian dan penanaman adab). Menurut M. Chabib Thoha, konsep *ta'dîb* mencakup pengertian integrasi ilmu dan amal sekaligus. Hilangnya dimensi amal dalam kehidupan guru akan menghapus citra dan esensi pendidikan Islam.⁵⁶ Kemudian istilah *murabbî* menurut Chabib Thoha mengandung arti bahwa guru harus seorang yang memiliki sifat *rabbânî* yaitu nama yang diberikan kepada orang-orang yang bijaksana, terpelajar dalam bidang pengetahuan tentang *al-Rabb*. Di samping itu juga

⁵⁴ Abuddin Nata, *Pola Hubungan Guru-Murid*, h. 43, 44, 46.

⁵⁵ M. Chabib Thoha, *Kapita Selekta Pendidikan Islam*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1996), h. 11-12. Selanjutnya buku ini disingkat: *Kapita Selekta*.

⁵⁶ M. Chabib Thoha, *Kapita Selekta*, h. 12.

memiliki sikap dan tanggung jawab serta penuh kasih sayang kepada murid.⁵⁷

Makna-makna istilah di atas idealnya harus menyatu dalam diri seorang guru. Artinya, seorang guru sebenarnya adalah seorang *'âlim (mu'allim)*, *mu'addib* dan *murabbî* sekaligus. Seorang guru tidak akan disebut *mu'allim* jika tidak *'âlim* – menguasai ilmu. Ia juga tidak akan disebut sebagai *mu'addib* jika ia tidak memiliki adab, demikian pula ia tidak disebut *murabbî* jika tidak memiliki sifat-sifat kasih sayang sebagaimana Allah memberi kasih sayang kepadanya.⁵⁸ Beberapa istilah yang merujuk kepada guru dalam Islam ini menunjukkan bahwa figur guru dalam Islam haruslah orang-orang pilihan yang memiliki keunggulan pada aspek keilmuan, kepribadian dan keteladanan.

Istilah guru yang dipakai oleh al-Mâwardî adalah *al-'âlim* (termasuk kata jamaknya *al-'ulamâ`*)⁵⁹ dan *al-mu'allim*.⁶⁰ Dari kedua istilah ini, dalam kitabnya *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn*, istilah yang paling dominan dan secara langsung digunakan oleh al-Mâwardî adalah istilah *al-'âlim* dan jamaknya *al-'ulamâ`*. Jika dilihat dari pemakaian istilah ini dari konteks pembicaraannya, guru yang dimaksudkan oleh al-Mâwardî lebih mengarah pada guru yang mengajar pada level tingkat menengah ke atas, tidak pada guru anak-anak (tingkat rendah). Beberapa indikator kuatnya di antaranya adalah guru yang ia sebutkan merupakan guru yang memiliki murid yang dapat berdiskusi dengan gurunya

⁵⁷ M. Chabib Thoah, *Kapita Selekta*, h. 12

⁵⁸ M. Chabib Thoah, *Kapita Selekta*, h. 11 dan 26.

⁵⁹ Al-Mâwardî ketika membahas tentang akhlak dan adab guru secara dominan menggunakan istilah *al-'âlim* dan kata jamaknya *al-'ulamâ`*, ia tidak banyak menggunakan istilah *al-mu'allim*. Lihat: al-Mâwardî, *Adab*, h. 78 dan seterusnya.

⁶⁰ Istilah *al-mu'allim* jarang dipergunakan oleh al-Mâwardî, istilah ini biasanya muncul pada teks-teks hadis yang ia kutip, ia tidak menggunakan istilah ini secara langsung. Lihat misalnya penggunaan istilah ini pada hadis nabi yang dikutip al-Mâwardî pada: al-Mâwardî, *Adab*, h. 45 dan 90.

dan mempunyai murid yang disebut sahabat (*shâhib*)⁶¹ bahkan ada yang memiliki kedudukan sebagai penguasa (sultan). Ini berarti guru yang ia maksudkan adalah guru pada level tingkat tinggi bukan guru pada level rendah. Dalam kitabnya *al-Adab*, al-Mâwardî tidak menyinggung tentang guru tingkat rendah seperti *mu'allim al-shibyan*, *al-mu'allim al-kuttâb*⁶² dan *al-mu'addib* (guru privat) yang pada saat itu identik itu dengan pendidik anak-anak.⁶³ Tidak adanya komentar al-Mâwardî tentang guru tingkat rendah ini menunjukkan bahwa ia memang tidak membicarakan tentang guru pada level pendidikan tingkat rendah dalam kitab *Adab*-nya.

Berbeda dengan kitab *Adab*-nya, pada kitab fiqh terbesar, *al-Hâwî al-kabîr*, al-Mâwardî menyebutkan istilah *mu'allim al-kitâb*, *mu'allim al-shibyan* atau *al-mu'allim al-shabiy*, dan *al-mu'addib* dalam konteks persoalan hukum mengenai guru yang memukul anak didiknya. Pada kasus ini, al-Mâwardî membolehkan guru anak-anak untuk memberi hukuman fisik (pukulan) dengan maksud memperbaiki perilakunya. Namun, jika dalam praktiknya, pukulan itu berakibat fatal (yang dipukul meninggal), guru dianggap melakukan pembunuhan dengan sengaja dan ia harus menjalani *qishash* kecuali jika itu terjadi tidak dengan

⁶¹ *Shâhib* adalah murid utama atau murid bidang hukum yang berada pada level menengah, lihat: George A. Makdisi, *Cita Humanisme Islam*, (Jakarta: Serambi Semesta Ilmu, 2005), h. 52 dan 96.

⁶² *Mu'allim al-shibyan* dan *mu'allim al-kuttâb* adalah para guru yang mengajar di lembaga pendidikan Islam yang disebut Kuttâb. Status sosial para guru tingkat ini terkadang dilecehkan dan direndahkan karena di antara mereka terdapat orang-orang yang tidak memiliki kompetensi menjadi guru seperti tidak memiliki ilmu yang layak, memiliki moral yang rendah dan sebagainya. Lihat uraian tentang hal ini pada, Ahmad Sjalabi, *Sedjarah Pendidikan Islam*, diterjemahkan oleh Muchtar Jahja dan M. Sanusi Latief dari *Târîkh al-Tarbiyat al-Islâmiyyah*, (Jakarta: Bulan-Bintang, 1973), h. 207-213. Selanjutnya buku ini disingkat: *Sedjarah Pendidikan Islam*.

⁶³ *Al-mu'addib* adalah guru yang diberi tugas mengajar anak-anak kalangan penguasa, termasuk juga putra raja atau khalifah yang telah melampaui masa anak-anak. Untuk perbincangan lebih lanjut tentang *al-mu'addib* dan status sosialnya pada masa klasik Islam, lihat: Ahmad Sjalabi, *Sedjarah Pendidikan Islam*, h. 213-216 dan h. 232-233.

sengaja, guru hanya membayar *diyât* dan *kaffârah*.⁶⁴ Hanya saja konteks pembicaraan al-Mâwardî di sini sebagaimana telah disebutkan tidak dapat memberi informasi lebih jauh tentang guru pada tingkat rendah kecuali hanya menunjukkan bahwa sejumlah istilah guru yang sebutkan adalah guru yang mengajar pada tingkat anak-anak dan status hukum tentang hukuman fisik dan dampaknya.

Penggunaan istilah *al-'âlim* untuk profesi guru mengindikasikan bahwa pada hakikatnya guru dalam perspektif al-Mâwardî adalah orang yang memiliki kapasitas pengetahuan yang dalam; guru pada hakikatnya adalah ilmuwan. Seseorang tidak bisa dikatakan sebagai guru dan tidak bisa menjadi guru kalau tidak memiliki dan menguasai ilmu. Penguasaan ilmu itu harus benar-benar disadari, tidak sekedar perkiraan. Sebagaimana pernyataan al-Khalîl ibn Ahmad yang dikutip al-Mâwardî, bahwa guru adalah orang yang berpengetahuan dan mengetahui bahwa dirinya memang berpengetahuan (*rajulun yadrî wa yadrî annahu yadrî*).⁶⁵

Selain itu, dalam perspektif al-Mâwardî, guru adalah orang yang sadar dengan tingkat kadar keilmuannya. Guru yang memiliki kualitas *al-'âlim* adalah mereka yang menyadari bahwa apa yang ia ketahui jauh lebih sedikit dari apa yang belum ia ketahui.⁶⁶ Orang yang dalam pengetahuannya seperti orang yang berenang di laut yang tidak terlihat daratnya, tidak diketahui lebarnya dan tidak

⁶⁴ Lihat, al-Mâwardî, *al-Hâwî al-Kabîr Juz 9*, (Beirut: Dâr al-Fikr, tth), h. 264-265. Menurut al-Syâfî'î, sebagaimana yang dikutip oleh al-Mâwardî, anggota keluarga itu dididik dengan perkataan, itulah cara memperbaiki perilaku mereka bukan dengan memberi pukulan. Karena itu, jika seseorang memukul anggota keluarganya (termasuk guru memukul anak yang dididiknya) harus bertanggung jawab jika terjadi akibat yang fatal. Sebab manusia tidak sama dengan mendidik hewan yang harus melalui cara pukulan. Selanjutnya kitab ini disingkat *al-Hâwî*.

⁶⁵ Lihat perkataan al-Khalîl ibn Ahmad yang dikutip oleh al-Mâwardî. Lihat: al-Mâwardî, *Adab*, h. 81-82.

⁶⁶ Al-Mâwardî, *Adab*, h 80.

diketahui berapa lama laut itu ditempuh.⁶⁷ Di sini al-Mâwardî lebih menekankan kesadaran kepada guru tentang posisi dirinya di tengah luasnya ilmu dan hakikat ilmu yang dimilikinya dan ilmu yang belum dimilikinya. Bagaimanapun tingginya pengetahuannya, guru harus menyadari bahwa ilmu yang ia miliki belum seberapa dibanding luasnya ilmu yang belum diketahuinya.

Kesadaran akan luasnya ilmu pengetahuan dan kadar ilmu yang dimiliki akan membuat guru menjadi rendah hati dan memiliki komitmen yang kuat untuk selalu mengembangkan diri (selalu belajar). Menurut al-Mâwardî, guru yang termasuk kategori ulama tingkat utama sekalipun tidak boleh merasa enggan untuk belajar ilmu yang belum ia ketahui.⁶⁸ Guru pada hakikatnya adalah orang yang menjalankan dua aktivitas edukatif sekaligus yaitu mengajar sekaligus belajar, sebagaimana pernyataan Nabi 'Îsâ as. yang dikutip oleh al-Mâwardî:

يا صاحب العلم تعلم من العلم ما جهلت وعلم الجاهل ما
علمت.⁶⁹

Artinya: Wahai pemilik ilmu! Belajarlah ilmu yang tidak engkau ketahui dan ajarilah apa yang engkau ketahui kepada orang-orang yang tidak mengetahuinya!

Dalam perspektif al-Mâwardî, profesi guru merupakan profesi yang mulia. Kemuliaan guru dalam perspektifnya berdasarkan pada beberapa alasan yaitu (1) guru merupakan profesi Nabi,⁷⁰ (2) kualitas guru sebagai *al-'âlim* termasuk pada posisi terbaik dan orang-orang pilihan dari

⁶⁷ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 44.

⁶⁸ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 80-81.

⁶⁹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 80

⁷⁰ Al-Mâwardî mengutip hadis berikut: *وَأَنَا بُعِثْتُ مُعَلِّمًا* (sesungguhnya aku diutus sebagai seorang guru) Lihat: Al-Mâwardî, *Adab*, h. 45.

umat Muhammad,⁷¹ (3) guru adalah khalifah (pengganti) nabi,⁷² (4) guru adalah ilmuwan pewaris para nabi yang mewarisi ilmu bukan materi,⁷³ karena dalam perspektif Islam ilmu lebih mulia daripada harta.⁷⁴

Empat dasar posisi guru dalam perspektif al-Mâwardî ini menunjukkan bahwa guru pada hakikatnya adalah insan terbaik dan pilihan yang memiliki peran strategis sebagai pengganti (khalifah) dan pewaris nabi serta penerus profesi nabi sebagai pengajar. Guru juga adalah orang yang memiliki otoritas keilmuan karena mereka adalah pewaris ilmu nabi dan memiliki komitmen yang kuat untuk mengajar secara berkualitas sekaligus belajar secara terus-menerus.

Posisi-posisi sejati guru seperti yang dikemukakan oleh al-Mâwardî menunjukkan bahwa profesi guru adalah profesi tertinggi dan paling mulia. Kesadaran tentang posisi sejati profesi guru seperti yang dikemukakan al-Mâwardî melahirkan kebanggaan terhadap jabatan guru dan rasa percaya diri sebagai pemegang otoritas keilmuan. Sebab, pemegang profesi guru menyadari bahwa mereka adalah orang-orang terbaik dan pilihan, profesinya adalah profesi terbaik setelah kenabian. Kesadaran mereka pada hakikat ilmu mendorongnya untuk selalu mengembangkan diri (*continuous improvement*).

Selain posisinya sebagai *al-‘âlim*, guru dalam perspektif al-Mâwardî adalah model (teladan) dan sekaligus *murabbî*.

⁷¹ Al-Mâwardî mengutip hadis berikut: حَيْرٌ لِّمَنِي عِلْمًاؤَهَا (yang terbaik dari umatku adalah ulamanya). Lihat: Al-Mâwardî, *Adab*, h. 45.

⁷² Al-Mâwardî mengutip hadis berikut: عَلَيَّ بِخُلَفَائِي قَالُوا وَمَنْ خُلَفَاؤُكَ؟ قَالَ: أَلْسَانِي يُحْيِينِ سُنِّي وَيُعَلِّمُونَهَا عِبَادَ اللَّهِ (Atas tanggunganku para khalifahku, mereka (para sahabat) berkata: “siapakah para khalifahmu? Nabi menjawab: “yaitu mereka yang menghidupkan sunnahku dan mengajarkannya kepada hamba-hamba Allah”). Lihat: Al-Mâwardî, *Adab*, h. 45.

⁷³ Al-Mâwardî mengutip hadis berikut: الْعُلَمَاءُ وَرِثَةُ الْأَنْبِيَاءِ لِأَنَّ الْأَنْبِيَاءَ لَمْ يَسُورُوا دِينَارًا وَلَا دِرْهَمًا وَأَتَسَمَّا وَرِثُوا الْعِلْمَ (ulama adalah pewaris para nabi, para nabi tidak mewariskan dinar dan dirham, tetapi mereka hanya mewariskan ilmu). Lihat: Al-Mâwardî, *Adab*, h. 47.

⁷⁴ Lihat perbandingan al-Mâwardî antara ilmu dan harta pada: Al-Mâwardî, *Adab*, h. 47-48.

Sebagai model, mengamalkan ilmu harus menjadi tabiat (*syîmah*) guru⁷⁵ sedang sebagai *murabbî* guru harus menasihati, menyayangi, tidak kasar, dan tidak membuat muridnya frustrasi.⁷⁶ Dengan demikian, guru pada hakikatnya adalah orang yang menempati posisi sebagai *al-'âlim, al-mu`addib* sekaligus *al-murabbî*.

b. Hakikat Murid

Dalam konsep pendidikan Islam, istilah yang digunakan untuk merujuk pada murid di antaranya adalah *al-murîd, al-thâlib, al-muta'allim, dan al-tilmîdz*. Istilah *al-murîd* berasal dari bahasa Arab yang bermakna orang yang menginginkan atau menghendaki (*the willer*). *Al-Murîd* berarti orang yang memiliki keinginan untuk memperoleh ilmu, keterampilan, pengalaman dan kepribadian yang baik untuk bekal hidupnya agar berbahagia di dunia dan akhirat dengan jalan belajar dengan sungguh-sungguh.⁷⁷ Istilah *al-thâlib* berarti orang yang mencari sesuatu. Menurut Abuddin Nata, istilah *al-thâlib* memiliki arti bahwa seorang murid lebih bersifat aktif, mandiri, kreatif dan tidak banyak bergantung pada guru. Bahkan dalam beberapa hal ia dapat meringkas, mengeritik, dan menambahkan informasi yang disampaikan oleh guru. Karena itu, istilah ini lebih tepat dipadankan dengan mahasiswa.⁷⁸ Selanjutnya, istilah *al-muta'allim*, menurut 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn, merupakan istilah yang luas. Istilah *al-muta'allim* meliputi penuntut ilmu dari tingkat anak-anak (*al-walad* atau *al-thifl*) sampai

⁷⁵ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 82-83.

⁷⁶ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 90. al-Mâwardî tidak pernah menggunakan istilah *murabbî* sebagai salah satu kualitas guru, tetapi dari sekian pernyataannya tentang sifat guru menunjukkan dengan jelas bahwa guru yang ia maksudkan adalah guru yang memiliki karakteristik *murabbî* sebagaimana yang disebutkan oleh Chabib Thoah.

⁷⁷ Abuddin Nata, *Pola Hubungan Guru-Murid*, h. 49; Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam 1*, (Jakarta: Logos wacana Ilmu, 1997), h. 79.

⁷⁸ Abuddin Nata, *Pola Hubungan Guru-Murid*, h. 50-51.

mahasiswa (*al-thâlib*) atau dewasa (*kabîr*) dan berkaitan dengan berbagai disiplin ilmu, baik ilmu agama (*tafaqquh fi al-dîn*) maupun ilmu yang berkaitan dengan masalah kehidupan. Istilah *al-muta'allim* menunjukkan pada orang yang ingin memperoleh tambahan ilmu dan ingin terus-menerus memperoleh pengetahuan.⁷⁹ Senada dengan 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn, Abuddin Nata menyatakan bahwa istilah *al-muta'allim* bersifat lebih universal dibanding istilah lainnya karena mencakup semua orang yang menuntut ilmu pada semua tingkatan, mulai dari tingkat dasar sampai dengan perguruan tinggi.⁸⁰ Sedang istilah *al-tilmîdz*, tidak memiliki akar kata dalam bahasa Arab, istilah ini digunakan untuk murid yang belajar di madrasah.⁸¹

Beberapa istilah yang digunakan dalam pendidikan Islam menunjukkan bahwa murid bukanlah manusia yang pasif atau manusia yang "kosong", tidak memiliki kemauan, tidak memiliki potensi dan sebagainya. Sebaliknya, Islam melihat murid sebagai manusia yang memiliki keinginan, kehendak dan secara sadar mencari sesuatu yang ia perlukan. Selain itu, murid adalah orang yang yang memiliki keinginan untuk menambah pengetahuan dan terus-menerus berusaha memperoleh pengetahuan, serta memiliki sikap kritis, dinamis, dan kreatif. Walaupun memiliki karakter mandiri, kritis, dinamis dan kreatif, konsep murid dalam pendidikan Islam bukanlah murid yang sombong dan tidak beradab tetapi mereka tetap memiliki tingkat kepatuhan dan penghormatan yang tinggi kepada guru.

Istilah yang digunakan oleh al-Mâwardî untuk menyebut murid adalah *thâlib*, *thâlib al-'ilm*, *muta'allim*,

⁷⁹ 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn, *al-Fikr al-Tarbawî 'ind Ibn Sahnûn wa al-Qâbisî*, (Beirut: Dâr Iqra', 1985), h. 193.

⁸⁰ Abuddin Nata, *Pola Hubungan Guru-Murid*, h. 53-54.

⁸¹ Abuddin Nata, *Pola Hubungan Guru-Murid*, h. 49.

mustadi',⁸² *tilmidz*⁸³ dan *shâhib*.⁸⁴ Dari sekian istilah yang digunakannya pada *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn*, *al-thâlib* dan *al-muta'allim* merupakan dua istilah yang paling banyak dipakai oleh al-Mâwardî. Dari semua istilah yang digunakan pada kitabnya itu, al-Mâwardî tidak menyinggung istilah *al-shibyân* atau *al-shabiyy* untuk tingkat pendidikan anak-anak. Konteks pembicaraan al-Mâwardî mengenai murid terfokus pada murid pada level tingkat menengah dan tinggi. Namun secara tidak langsung ia menyinggung tentang urgensi pendidikan sejak usia dini sebagai masa yang ideal untuk mulai belajar (akan dibahas pada bagian selanjutnya).

Al-Mâwardî membagi murid (*al-muta'allim*) menjadi dua kategori yaitu *al-mustadi'* dan *al-thâlib*. Murid yang masuk kategori *al-Mustadi'* adalah murid yang diajak untuk menuntut ilmu oleh guru karena dinilai memiliki kecerdasan dan minat yang kuat, sedang *al-thâlib* adalah murid yang memiliki motif-motif sendiri yang mendorongnya untuk menuntut ilmu tanpa diajak. Tingkat intelegensi murid yang masuk kategori *al-thâlib* ada dua yaitu *al-thâlib* yang cerdas dan *al-thâlib* yang kurang cerdas (*balîd*).⁸⁵ Kategori al-Mâwardî ini menunjukkan bahwa dalam perspektifnya setiap murid itu memiliki potensi belajar. Namun potensi itu bisa tidak berkembang karena bersikap tidak aktif menuntut ilmu walaupun cerdas (pada kasus *al-mustadi'*) atau memiliki intelegensi yang rendah dan motif yang salah (pada kasus *al-thâlib*). Karena itu, pada orang yang memiliki kecerdasan namun tidak aktif belajar, ia harus diajak dan diberi motivasi untuk belajar sementara pada murid yang memiliki intelegensi rendah dan motif yang salah harus mendapat bimbingan sesuai dengan

⁸² Lihat: al-Mâwardî, *Adab*, h. 86

⁸³ Lihat: al-Mâwardî, *Adab*, h. 87.

⁸⁴ Lihat: al-Mâwardî, *Adab*, h. 87. Namun istilah ini tidak dipergunakan secara luas.

⁸⁵ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 86.

problemnya, yakni jika problemnya adalah masalah intelegensi yang rendah, ia diberi pelajaran sesuai tingkat kecerdasannya sedang jika problemnya adalah motif yang salah, motifnya itu yang diluruskan.

Aspek lain yang dapat ditangkap dari istilah *al-thâlib* yang dikemukakan al-Mâwardî adalah bahwa murid pada kategori ini memiliki motif sendiri yang mendorongnya untuk belajar. Jika motifnya adalah motif agama sementara ia termasuk orang yang memiliki kecerdasan dan kepintaran, murid seperti ini harus diberi pembelajaran yang terbaik oleh guru.⁸⁶

Murid dalam perspektif al-Mâwardî pada hakikatnya bukan sekedar objek pendidikan tetapi juga sebagai subjek pendidikan. Sebagaimana akan terlihat pada bahasan selanjutnya pada strategi belajar murid, al-Mâwardî memperlihatkan bahwa murid adalah orang yang memiliki independensi (terutama dalam seleksi guru dengan menggunakan kriteria sendiri), memiliki sikap kritis-etis, memiliki kemandirian untuk mengelola dirinya sendiri, memiliki pengetahuan dan informasi sendiri walaupun tidak diperkenankan diekspos secara berlebihan di depan guru, dan sebagainya. Al-Mâwardî juga memperlihatkan bahwa dari sekian faktor yang menentukan keberhasilan studi murid, mayoritas faktor itu berkaitan dengan faktor internal murid sedang satu sisanya berhubungan dengan guru sebagai faktor eksternal.⁸⁷ Dengan demikian, faktor keberhasilan murid sebenarnya lebih banyak tergantung pada dirinya sendiri daripada faktor eksternal. Faktor eksternal yang paling menentukan hanya satu yaitu guru.

Dalam perspektif al-Mâwardî, murid pada hakikatnya adalah individu yang memiliki differensiasi individual sesuai

⁸⁶ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 86.

⁸⁷ Lihat persyaratan ini pada al-Mâwardî, *Adab*, h. 72-73.

dengan periodisasi perkembangan dan latar belakangnya. Setiap individu memiliki kemampuannya (*al-thâqah*) masing-masing dan memiliki kecerdasannya (*al-dzakâ'*) dan ketidakcerdasannya (*al-balîd*) masing-masing.⁸⁸ Atas dasar ini, al-Mâwardî menegaskan bahwa guru harus memperlakukan muridnya secara manusiawi sesuai dengan kemampuan dan tingkat perkembangan masing-masing individu.

Pada aspek murid sebagai manusia, ada tiga potensi yang perlu mendapat perhatian pendidikan yaitu potensi *al-'aql* (akal), *al-hawâ* (termasuk *al-syahwah*) dan *al-nafs* (jiwa). Usaha terpenting dari potensi murid yang harus memperoleh pendidikan dalam perspektif al-Mâwardî adalah optimalisasi akal (*al-'aql*),⁸⁹ pengendalian hawa nafsu (*al-hawâ*)⁹⁰ dan pengembangan jiwa (*al-nafs*).⁹¹ Dalam perspektif al-Mâwardî, setiap orang memiliki dua akal yaitu akal *gharîzî* (akal bawaan) dan akal *muktasab* (akal bentukan). Akal *gharîzî* merupakan akal hakiki atau akal dasar manusia yang tidak bertambah juga tidak berkurang. Sedang akal *muktasab* adalah hasil dari akal *gharîzî*, ia adalah puncak pengetahuan, kevalidan strategi dan kebenaran berpikir. Akal ini tidak memiliki ketetapan, ia akan berkembang jika selalu digunakan dan berkurang jika diabaikan.⁹² Ada dua cara untuk mengembangkannya, yaitu (1) akal harus banyak difungsikan (dilatih) ketika terlepas dari pengaruh hawa nafsu dan syahwat, dan (2) meningkatkan kecerdasan

⁸⁸ al-Mâwardî, *Adab*, h. 87.

⁸⁹ Lihat pembahasan al-Mâwardî tentang optimalisasi pengembangan akal pada bab pembuka kitab *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn* yaitu bab *fadhîl al-'aql wa dzimm al-hawâ*. Al-Mâwardî, *Adab*, h. 23-34.

⁹⁰ Lihat fasal khusus tentang *al-hawâ* pada kitab *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn*. Al-Mâwardî, *Adab*, h. 35-40.

⁹¹ Lihat: al-Mâwardî, *Adab*, h. 237.

⁹² Lihat: al-Mâwardî, *Adab*, h. 24-26.

(*al-dzakâ`*) dan membaguskan ketajaman berpikir (*al-fithmah*).⁹³

Setelah optimalisasi potensi akal, al-Mâwardî menekankan perlunya pengendalian *al-hawâ* (hawa nafsu). Kata *al-hawâ* berasal dari kata *hawân* (kehinaan), namun kemudian orang menyebutnya *hawâ*. *Al-Hawâ* adalah daya penghalang kebaikan dan penentang akal. *Al-Hawâ* merupakan hasil dari akhlak yang tercela dan muncul dari perbuatan jelek; ia menjadi penghalang kehormatan dan pintu masuk kejahatan. Untuk mengendalikan dominasi *al-hawâ*, akal harus difungsikan sebagai pengawas (*raqîb*) dan penakluk (*mujâhid*) hawa nafsu sehingga manusia dapat mengalahkan kekuasaan *al-hawa* yang kuat dan tipu dayanya yang abstrak.⁹⁴

Al-Mâwardî membedakan antara *al-hawâ* (hawa nafsu) dengan *al-syahwah* (syahwat). *Al-hawâ* berkaitan secara spesifik dengan aspek psikis berupa pandangan-pandangan (*al-arâ'*) dan keyakinan-keyakinan (*i'tiqâdât*) sedang *al-syahwah* berkaitan secara spesifik dengan aspek fisik berupa keinginan mendapatkan kelezatan. *Al-Syahwah* merupakan hasil dari *al-hawâ* karena itu ia lebih bersifat khusus sedang *al-hawâ* merupakan asal sehingga bersifat lebih umum. Untuk mengatasi keduanya, menurut al-Mâwardî, adalah dengan cara menjadikan akal sebagai pembimbing (*mursyid*).⁹⁵

Selain akal dan hawa nafsu, unsur manusia lainnya yang memiliki nilai sangat penting adalah *al-nafs* (jiwa). Menurut al-Mâwardî, *al-nafs* dibentuk dari kebiasaan-kebiasaan (*syiyam*) dan moralitas-moralitas (akhlak) yang untuk membentuknya menjadi terpuji tidak cukup hanya

⁹³ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 26

⁹⁴ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 35-36

⁹⁵ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 39

dengan pendidikan adab (*ta'dîb*) dan bimbingan moral (*tahdzîb*), juga tidak cukup hanya dengan mengantungkannya pada akal atau hanya dengan meniru watak yang baik saja. Sebab, menurut al-Mâwardî, adab (yang membentuk jiwa) harus dibentuk dengan cara aplikasi pengalaman (*tajribah*), diperbagus dengan pentradisian (*al-'âdah*), pemberian latihan menghadapi beban berat dan derita (*al-mu'ânah*), dan dimantapkan dengan latihan (*al-durbah*). Dalam proses pembentukan jiwa ini akal memiliki posisi penting, al-Mâwardî menjadikan akal sebagai pelaksana yang bertanggung jawab (*al-qayyim*) terhadap pendidikan jiwa dan pengembangan watak.⁹⁶

Perspektif al-Mâwardî tentang akal ini jika dikaitkan dengan hakikat murid dapat ditegaskan bahwa murid bukan benda kosong yang tidak memiliki potensi. Setiap murid memiliki dua potensi akal yaitu akal *gharîzî* dan akal *muktasab*. Yang perlu diperhatikan dari potensi akal murid ini adalah bagaimana akal *gharîzî* (bawaan) murid dapat bekerja dengan sempurna dan bagaimana mengoptimalkan perkembangan akal *muktasab*-nya. Apalagi akal memiliki fungsi penting untuk mengendalikan hawa nafsu. Akal harus difungsikan sebagai pengontrol, penakluk dan pembimbing hawa nafsu dan syahwat. Akal juga memiliki posisi dan fungsi penting dalam pengembangan jiwa (*al-nafs*). Di sini akal difungsikan sebagai pengelola jiwa dan pengembang watak. Namun pendidikan jiwa tidak dapat bergantung sepenuhnya pada akal karena pendidikan jiwa tidak hanya bersifat teoretis tetapi juga bersifat aplikatif melalui penanaman adab, bimbingan moral, contoh teladan, latihan, dan pembiasaan.

⁹⁶ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 237

2. Profesionalisme Guru dan Strategi Belajar Murid

a. Profesionalisme Guru

Menurut Ahmad Tafsir, profesionalisme adalah paham yang mengajarkan bahwa setiap pekerjaan harus dikerjakan oleh orang yang profesional. Orang yang profesional ialah orang yang memiliki profesi.⁹⁷ Menurut Abuddin Nata, profesionalisme adalah pandangan yang menganggap bidang pekerjaan sebagai suatu pengabdian melalui keahlian tertentu dan menganggap keahlian sebagai sesuatu yang harus diperbarui secara terus menerus dengan memanfaatkan kemajuan-kemajuan yang terdapat dalam ilmu pengetahuan.⁹⁸ Sedang menurut Suparlan, profesionalisme merupakan derajat atau tingkat penampilan sebagai orang profesional dalam melaksanakan profesi, sedang orang yang profesional menunjuk pada dua hal, yakni (1) orangnya dan (2) penampilan atau kinerja dalam melaksanakan tugas atau pekerjaan.⁹⁹ Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa profesionalisme adalah paham atau pandangan mengenai tingkat penampilan seorang profesional dalam melaksanakan profesi yang berhubungan dengan kualitas orang (kepribadian), kualitas kinerja atau keahlian, dan komitmen pengabdian (dedikasi) yang selalu dikembangkan secara terus-menerus.

Kriteria profesionalisme yang paling pokok dalam Islam menurut Ahmad Tafsir adalah (1) merupakan

⁹⁷ Dalam catatan Ahmad Tafsir ada beberapa kriteria profesi yaitu (1) profesi mengandung keahlian, (2) dipilih sebagai panggilan hidup dan dijalani sepenuh waktu, (3) profesi adalah untuk masyarakat, (4) profesi memiliki teori-teori yang baku secara universal, (5) dilengkapi dengan kecakapan diagnostik dan kompetensi aplikatif, (6) memiliki otonomi dalam melakukan tugas profesinya, (7) mempunyai kode etik, (8) memiliki klien yang jelas, (9) memiliki organisasi profesi, dan (10) memiliki kejelasan hubungan dengan profesi lainnya. Ahmad Tafsir, *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2000), h. 107-108. Selanjutnya disingkat: *Ilmu Pendidikan*.

⁹⁸ Abuddin Nata, *Manajemen Pendidikan: Mengatasi Kelemahan Pendidikan Islam di Indonesia*, (Jakarta: Prenada Media, 2003), h. 104. Selanjutnya: *Manajemen Pendidikan*.

⁹⁹ Suparlan, *Menjadi Guru Efektif*, h. 18.

panggilan hidup (pengabdian atau dedikasi) dan (2) keahlian. Menurutnya guru yang profesional adalah guru yang memandang jabatan pendidik sebagai sebuah dedikasi atau bentuk pengabdian kepada Allah dan kepada manusia, dan memiliki keahlian khusus dalam bidang keguruan.¹⁰⁰ Pandangan Ahmad Tafsir selaras dengan Glickman yang dikutip oleh Ibrahim Bafadal. Glickman menekankan dua poin penting sebagai syarat orang dapat bekerja profesional, yaitu (1) kemampuan (*ability*) atau memiliki kemampuan tinggi (*high level of abstract*) dan (2) motivasi (*motivation*) atau motivasi kerja tinggi (*high level commitment*).¹⁰¹ Istilah kemampuan (*ability*) sama maknanya dengan keahlian sedang motivasi atau komitmen yang tinggi identik dengan dedikasi dalam bahasa Ahmad Tafsir. Abuddin Nata menekankan tiga aspek profesionalisme guru, yaitu (1) guru profesional adalah pendidik yang menguasai bidang ilmu yang diajarkannya, (2) mampu menyampaikan atau mengajarkan ilmu yang dimilikinya dengan efektif dan efisien, dan (3) berpegang teguh pada kode etik profesional khususnya perlunya guru memiliki akhlak yang mulia.¹⁰² Sementara Abdul Mujib dan Jusuf Mudzakkir lebih menekan aspek kompetensi pada profesionalisme guru. Mereka mengajukan tiga kompetensi

¹⁰⁰ Ahmad Tafsir menilai bahwa kriteria profesionalisme lainnya hanyalah pendukung dua kriteria utama ini. Kriteria profesionalisme seperti memiliki teori, kecakapan diagnostik dan aplikasi, otonomi, kode etik, organisasi profesi dan pengenalan keahlian yang berhubungan merupakan kriteria-kriteria pendukung bagi kriteria keahlian sedang kriteria untuk masyarakat dan klien merupakan kriteria pendukung bagi kriteria dedikasi. Lihat Ahmad Tafsir, *Ilmu Pendidikan*, h. 112-113.

¹⁰¹ Seseorang akan bekerja secara profesional bilamana memiliki kemampuan kerja yang tinggi dan kesungguhan hati untuk mengerjakan dengan sebaik-baiknya. Sebaliknya, seseorang tidak akan bekerja secara profesional bilamana hanya memenuhi salah satu di antara dua persyaratan di atas. Jadi, betapapun tingginya kemampuan seseorang ia tidak akan bekerja secara profesional apabila tidak memiliki motivasi kerja yang tinggi. Sebaliknya lagi, betapapun tingginya motivasi kerja seseorang ia tidak akan sempurna dalam menyelesaikan tugas-tugasnya bilamana tidak didukung oleh kemampuan. Ibrahim Bafadal, *Peningkatan Profesionalisme Guru Sekolah Dasar*, (Jakarta: Bumi Aksara, 2004), h. 5.

¹⁰² Abuddin Nata, *Manajemen Pendidikan*, h. 142-143.

yang harus dimiliki guru yaitu (1) kompetensi personal-religius, (2) kompetensi sosial religius, dan (3) kompetensi profesional-religius¹⁰³. Tiga kompetensi ini dibalut dengan nilai dan norma religius sebagai basis spiritnya.

Kriteria dan aspek profesionalisme guru dalam Islam yang telah disebutkan di atas dapat disederhanakan menjadi tiga kriteria utama bagi profesionalisme guru dalam Islam, yaitu (1) pengabdian (dedikasi), (2) keahlian, (3) kepribadian-religius. *Kriteria pengabdian* (dedikasi) menunjukkan bahwa profesionalisme guru dalam Islam didasari pada semangat ibadah dan keikhlasan bukan karena motif ekonomi atau keuntungan duniawi lainnya. Motif ekonomi, untung-rugi, material dan sebagainya akan merusak idealisme dan dedikasi guru. Dedikasi guru dalam Islam tidak hanya diabdikan kepada Allah tetapi juga diabdikan kepada manusia sebagai wujud amanah kekhalifahan dalam diri guru. *Kriteria keahlian*, tidak hanya mencakup penguasaan ilmu pengetahuan yang diajarkan tetapi juga keahlian dalam berbagai aspek tentang keguruan dan kependidikan seperti penguasaan metode mengajar, teori belajar, kecakapan diagnostik, teori dan filosofi pendidikan Islam, evaluasi, pengembangan dan inovasi kurikulum dan sebagainya. Selanjutnya, kriteria kepribadian-religius mengacu pada moralitas, sifat, akhlak dan adab guru yang selaras dengan nilai dan norma ajaran Islam. Teoretikus pendidikan Islam dari jaman klasik hingga sekarang sepakat tentang urgensi kepribadian guru. Dalam perspektif mereka, guru adalah model, teladan dan figur ideal, yang kepribadiannya memiliki pengaruh yang sangat besar terhadap murid. Karena itu, moralitas atau akhlak guru merupakan taruhan keberhasilan pendidikan. Atas

¹⁰³ Abdul Mujib dan Jusuf Mudzakkir, *Ilmu Pendidikan Islam*, (Jakarta: Prenada Media, 2006), h. 95-96.

dasar ini, tidak mengherankan jika diskursus pendidikan Islam banyak menyoroti tentang adab guru. Guru yang tidak beradab bukanlah guru profesional dalam perspektif Islam.

Jika tiga kriteria profesionalisme guru di atas dijadikan sebagai alat analisis untuk mengungkap profesionalisme guru dalam perspektif al-Mâwardî, maka konsep profesionalisme guru yang dapat dikonstruksi dari karyanya adalah sebagaimana diuraikan di bawah ini.

1) Aspek Dedikasi

Dalam perspektif al-Mâwardî, profesi guru adalah sebuah bentuk pengabdian atau ibadah. Ia menegaskan bahwa seorang guru tidak boleh bertujuan untuk mencari upah (imbalan, gaji, hadiah dan sebagainya), tetapi tujuan dan niat guru mengajar hanya mencari ridha Allah (*li wajh Allâh*) dan mengharapkan pahala.¹⁰⁴ Atas dasar ini, sebagai bentuk implementasi keikhlasannya, seorang guru (terutama mereka yang memiliki hubungan dengan penguasa) tidak boleh mendemonstrasikan ilmunya untuk kepentingan lain seperti untuk meningkatkan popularitas, mendapatkan jabatan dan fasilitas kemudahan hidup lainnya dari pihak-pihak yang memiliki wewenang dan kekuasaan.¹⁰⁵

Idealnya guru tidak memiliki motif ekonomi, tidak mengejar kekayaan dan lebih memilih hidup sederhana. Menurut al-Mâwardî, guru harus membersihkan dirinya dari pekerjaan atau penghasilan yang tidak jelas (samar dan meragukan). Seharusnya guru sudah merasa cukup dengan pekerjaan yang ringan (tidak bekerja keras mengejar harta). Pekerjaan dengan penghasilan yang tidak jelas merupakan dosa dan bekerja keras mengejar

¹⁰⁴ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 89-90.

¹⁰⁵ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 88.

rezeki (untuk mendapat banyak harta) merupakan perbuatan rendah yang tidak pantas bagi guru. Sebab, pahala itu lebih pantas bagi guru daripada dosa dan kemuliaan lebih pantas baginya daripada kehinaan.¹⁰⁶ Di sini al-Mâwardî menegaskan bahwa sebagai orang yang mengutamakan ilmu di atas harta, guru tidak layak memfokuskan perhatiannya terlalu besar untuk mencari keuntungan ekonomi apalagi jika pekerjaan dan penghasilan itu diragukan kehalalannya. Idealnya, guru sudah cukup dengan kehidupan yang sederhana.

Dalam perspektif al-Mâwardî, kekayaan paling berharga bagi seorang guru adalah ilmu yang melimpah. Ilmu merupakan pengganti setiap kelezatan dan mampu memenuhi setiap keinginan seseorang. Karena itu, menurut al-Mâwardî, siapa saja yang benar niatnya tidak akan memiliki keinginan untuk mengganti apa yang telah ia dapat dari ilmu yang dimilikinya.¹⁰⁷ Atas dasar ini dapat dimaklumi mengapa al-Mâwardî menganggap rendah para guru yang terlalu keras memburu harta. Karena dalam perspektifnya, guru yang terlalu berorientasi ekonomi adalah guru yang tidak mampu menyelami dan merasakan nikmat ilmu. Jika seorang guru betul-betul memahami hakikat ilmu, ia tidak akan memiliki keinginan yang lain selain ilmu dan menganggap ilmu merupakan harta yang paling berharga dalam hidupnya.

Al-Mâwardî menegaskan bahwa tujuan guru dalam mengajar dan membimbing manusia adalah untuk mencari ridha dan pahala Allah tanpa meminta ganti (*'iwadh*) ataupun materi (*rizq*). Nabi menyatakan bahwa upah seorang guru (*al-mu'allim*) adalah seperti upah

¹⁰⁶ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 89.

¹⁰⁷ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 89.

(pahala) orang yang berpuasa.¹⁰⁸ Ini menurut al-Mâwardî sudah cukup sebagai upah guru.¹⁰⁹ Pernyataan ini menunjukkan bahwa dalam perspektif al-Mâwardî mengajar adalah salah satu bentuk ibadah ilmu. Profesi guru merupakan profesi yang dijalankan untuk kepentingan agama bukan untuk kepentingan ekonomi. Ini berarti pula bahwa profesi guru adalah sebuah bentuk dedikasi kepada Allah dan hanya kepada Allah pula balasan mengajar itu diharapkan. Artinya, upah sejati yang paling pantas untuk diharap oleh seorang guru adalah upah yang langsung diberikan oleh Allah kepadanya bukan upah yang diharap apalagi diminta dari manusia.

Perdebatan yang sering muncul pada problem upah atau gaji guru adalah persoalan boleh atau tidaknya guru mendapatkan gaji dari profesinya. Al-Mâwardî walaupun secara jelas dan tegas menyebutkan bahwa tujuan guru mengajar adalah mencari ridha Allah dan mengharapkan pahala bukan untuk kepentingan duniawi, namun dalam *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn* tidak satupun terdapat pernyataannya yang secara tegas menyebutkan bahwa mengambil upah mengajar itu haram. Fokus pembicaraan al-Mâwardî sebenarnya adalah tujuan (*al-qashd*) dan niat (*al-niyyah*) yang benar dalam mengajar bukan halal atau haramnya upah guru.

Dalam diskursus tentang gaji guru pada masa klasik, ada dua pendapat yang dominan disebut yaitu kelompok yang mengharamkan gaji guru dan kelompok yang membolehkan guru mengambil bayaran atau gaji. Kelompok pertama memiliki tiga argumen. *Pertama,*

¹⁰⁸ أَجْرُ الْمُعَلِّمِ كَأَجْرِ الصَّائِمِ الْقَائِمِ (pahala guru seperti pahala orang yang melaksanakan puasa dan menghidupkan malam hari dengan ibadah [salat malam]). Al-Mâwardî, *Adab*, h. 90.

¹⁰⁹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 90.

Alquran diajarkan karena Allah, jadi tidak wajar digaji orang yang mengajarkannya. *Kedua*, pengajaran Alquran pada tradisi awal Islam (tradisi *salaf al-shâlih*) tidak digaji. *Ketiga*, hadis Nabi tentang anak panah, yakni ketika Ubadah ibn al-Samit mengajar orang membaca Alquran kemudian ia diberi hadiah anak panah. Ketika ia menemui Nabi, Nabi menjawab, “jika kau mau anak panah itu menjadi kalung api neraka, terimalah!”¹¹⁰ Sementara, kelompok kedua yang membolehkan gaji guru mengemukakan sebuah hadis sebagai landasan sikap mereka yaitu, “yang paling patut kamu terima ialah gaji karena Alquran”. Gaji yang dicela adalah jika Alquran dijadikan alat untuk mencari harta seperti dalam hadis: “bacalah Alquran, jangan kamu mencari makan dengan itu, jangan kamu mendengardengarkannya.”¹¹¹

Salah satu dalil yang digunakan oleh kelompok yang membolehkan guru menerima bayaran atau gaji adalah hadis yang berisi tentang bolehnya seseorang menikahi perempuan dengan mengajarkan Alquran sebagai maharnya. Jika ini yang menjadi dasar, dapat dipastikan bahwa al-Mâwardî membolehkan gaji guru. Dalam *al-Hâwî al-Kabîr*, al-Mâwardî memberikan komentar tentang kasus perkawinan dengan cara mengajar Alquran sebagai mahar sebagai berikut:

... يجوز ان يتزوجها على تعليم القرآن فيكن تعليم القران مهر لها...¹¹²

(...Boleh menikahinya [perempuan] dengan mengajarkan Alquran, karena mengajarkan Alquran itu menjadi mahar baginya ...)

¹¹⁰ Ahmad Tafsir, *Ilmu Pendidikan*, h. 104; Lihat pula: Hasan Langgung, *Asas-asas Pendidikan Islam*, (Jakarta: Pustaka al-Husna, 1992), h. 173-174.

¹¹¹ Ahmad Tafsir, *Ilmu Pendidikan*, h. 105; Hasan Langgung, *Asas-asas Pendidikan Islam*, h. 175-176.

¹¹² Lihat pembahasan al-Mâwardî secara lebar tentang hal ini pada bab al-Ju'lu wa al-ijârat min al-Jâmi' min Kitâb al-Shadâq dalam kitab al-Hâwî. Al-Mâwardî, *al-Hâwî* Juz 12, h. 17-30

Selain itu, pernyataannya berikut ini dapat dijadikan sebagai penguat bahwa ia membolehkan guru mendapat bayaran dari mengajar:

ويجوز أن تؤخذ الأجرة فيما كان من فروض الكفايات ...¹¹³

(Boleh mengambil upah dari berbagai pekerjaan yang tergolong fardh kifâyah...).

Pernyataan di atas dengan tegas menginformasikan bahwa al-Mâwardî membolehkan menikah dengan mengajarkan Alquran sebagai maharnya dan membolehkan mengambil upah pada perbuatan yang termasuk *fardh kifâyah* (mengajar adalah *fardh kifâyah*),¹¹⁴ maka dapat ditegaskan bahwa ia tidak mengharamkan guru menerima bayaran. Jika dikaitkan dengan penekanannya bahwa guru tidak boleh mengajar dengan tujuan memperoleh ganti dan balasan material, dapat ditegaskan bahwa itu berkaitan dengan tujuan dan niat yang benar dalam mengajar, bukan persoalan boleh tidaknya guru menerima upah. Selama tujuan dan niat mengajarnya benar, bukan bertujuan untuk memperoleh bayaran (gaji) atau meminta upah, seorang guru boleh menerima gaji dari manfaat yang ia berikan pada orang lain jika masyarakat atau negara memberinya.

Hasil riset Stanton tentang institusi pendidikan Islam masa klasik menunjukkan bahwa para guru memperoleh penghasilan yang memadai dari lembaga wakaf agar para guru dapat memusatkan perhatiannya pada kegiatan-kegiatan mengajar dan akademis saja. Dilema tentang boleh tidaknya seorang guru menerima

¹¹³ Al-Mâwardî, *al-Hâwî Juz 12*, h. 20.

¹¹⁴ Al-Nawawî dalam *al-Tibyân*, menjelaskan bahwa mengajar para murid itu adalah *fardh kifâyah*. Namun jika tidak ada satupun yang pantas untuk mengajar kecuali satu orang, hukumnya menjadi *fardh 'ayn* bagi satu orang itu. Kalau ada sekelompok orang yang dapat mengajar tetapi mereka enggan mengajar semuanya menjadi berdosa. Jika ada sebagian orang yang melaksanakan pengajaran gugurlah kewajiban itu bagi yang lainnya. Al-Nawawî, *al-Tibyân fî Âdâb Hamalat al-Qur`ân*, (Beirut: Dâr al-Nafâ'is, 1984), h. 34.

bayaran dari muridnya terus bertahan sepanjang periode klasik. Namun lepas dari dilema ini, para guru dapat menggantungkan diri secara finansial pada lembaga wakaf untuk memenuhi kebutuhannya. Catatan sejarah menyatakan bahwa secara umum para guru termasuk kelompok berpenghasilan menengah dan beberapa di antaranya benar-benar kaya. Namun sangat sedikit bukti bahwa orang memutuskan untuk menjadi guru dengan tujuan ekonomi. Pendidikan dianggap sebagai bagian dari Islam, dan mereka yang berkecimpung di dalamnya melakukan hal tersebut karena dedikasi dan ketertarikan murni terhadap kehidupan intelektual. Uang bukan pertimbangan utama bagi mereka yang mengabdikan dirinya pada pengetahuan. Status dan kehormatan yang diberikan kepada para ilmuwan adalah penjelasan yang lebih masuk akal atas usaha keras para ilmuwan sepanjang masa klasik Islam.¹¹⁵

Stanton telah membuktikan bahwa uang bukanlah tujuan guru mengajar. Hampir tidak ada bukti bahwa para ilmuwan klasik Islam mengajar untuk tujuan ekonomi. Walaupun begitu, sebagian mereka memperoleh penghasilan dari profesi mereka baik berasal dari lembaga wakaf atau mendapat bayaran dari murid-muridnya. Fakta historis ini merupakan bukti bahwa guru yang memiliki tujuan mengajar untuk mendedikasikan dirinya pada agama dan ilmu pengetahuan tidak terhalang menerima gaji atau bayaran. Fakta ini membenarkan

¹¹⁵ Stanton mencatat bahwa guru mendapat gaji dari lembaga wakaf atau patronase. Ada juga guru-guru yang diperbolehkan menerima bayaran dari mahasiswa, biasanya besar biaya ditentukan antara guru dan murid kemudian dibayar pada awal belajar. Satu dirham per hari dianggap sebagai sebagai biaya pendidikan yang pantas dan para ilmuwan dapat menjadi kaya karena penghasilan ini. Di samping itu, sejumlah guru walaupun mendapat bayaran yang kecil dari mengajar, namun mereka banyak yang memiliki rangkap jabatan di beberapa lembaga sehingga ia dapat meningkatkan penghasilannya. Lihat Charles Michael Stanton, *Pendidikan Tinggi*, h. 39-40.

pandangan al-Mâwardî tentang kebolehan guru menerima gaji tanpa menodai keikhlasan mereka dalam mengajar.

Menurut Ahmad Tafsir, keikhlasan sebenarnya tidak ada hubungannya dengan uang. Ikhlas adalah suasana hati sedang uang adalah suasana lahiriah. Jika uang membuat orang menjadi tidak ikhlas, itu bukan karena uang, itu terjadi karena kesalahan menata hati. Bisa saja terjadi orang yang tidak digaji menjadi tidak ikhlas dan bisa juga terjadi orang yang digaji besar malah sangat ikhlas.¹¹⁶ Atas dasar ini, dapat dinyatakan bahwa, al-Mâwardî sebenarnya lebih menitikberatkan pada penataan niat yang benar dalam mengajar dan ia tidak melarang guru menerima gaji.

2) Aspek Keahlian

Profesionalisme memerlukan keahlian khusus yang harus dipelajari secara khusus pula. Keahlian profesional bukan keahlian yang diperoleh dari warisan atau diketahui sekadarnya saja.¹¹⁷ Demikian pula dengan profesi guru, profesi ini juga memiliki aspek keahlian (*skill*) yang harus dipelajari secara spesifik. Tentu saja, ilmu-ilmu keguruan kontemporer yang harus dipelajari dan dikuasai jauh berbeda dengan kondisi masa al-Mâwardî. Pada masa al-Mâwardî, aspek-aspek keguruan yang harus dipelajari dan dilakukan oleh orang yang berkeinginan menjadi guru terhimpun dalam adab guru (*'âdâb al-mu'allim*).

Aspek keahlian guru dalam perspektif al-Mâwardî jika dikonstruksi dari kumpulan adab guru yang dikemukakannya dalam *Adab al-dunyâ wa al-Dîn* dapat

¹¹⁶ Ahmad Tafsir, *Ilmu Pendidikan*, h. 106.

¹¹⁷ Ahmad Tafsir, *Ilmu Pendidikan*, h. 107-108.

dikelompokkan menjadi tiga aspek keahlian, yaitu: (1) penguasaan ilmu (kompetensi kognitif), termasuk di dalamnya adalah komitmen keilmuan dan kejujuran ilmiah, (2) penguasaan metode, (3) kemampuan mengidentifikasi differensiasi individual murid (kecakapan diagnostik) dan mengadaptasikan teknik pembelajaran dengan differensiasi individual murid itu.

Pada aspek keahlian pertama, guru yang profesional dalam perspektif al-Mâwardî adalah guru yang menguasai ilmu yang akan diajarkannya. Dalam bahasa yang lebih operasional, guru profesional adalah guru yang menguasai materi pelajaran atau guru yang memiliki kompetensi kognitif. Sebagaimana telah diulas pada pembicaraan tentang hakikat guru, bahwa seorang guru sesuai dengan kualitasnya sebagai *al-‘âlim* adalah orang yang memiliki pengetahuan yang dalam dan memiliki kesadaran tentang kadar keilmuannya. Kesadaran keilmuan ini membuat guru selalu menjunjung kejujuran ilmiah dan selalu belajar untuk mengembangkan diri.

Penguasaan ilmu dalam perspektif al-Mâwardî tidak sebatas teoretis (kognitif). Dalam posisi seseorang sebagai guru, penguasaan ilmu teoretis harus dibarengi dengan implementasi ilmu (afeksi dan psikomotorik). Salah satu pernyataan *bulaghâ’* (pakar sastra) yang dikutip al-Mâwardî menyatakan bahwa, di antara tanda kesempurnaan ilmu adalah dengan mengimplemetasikannya.¹¹⁸ Ini mengindikasikan bahwa penguasaan ilmu tidak akan pernah utuh jika guru tidak pernah mengimplementasikan ilmunya. Implikasi dari perspektif ini dalam konteks penguasaan ilmu sebagai salah satu keahlian profesional guru adalah

¹¹⁸ Lihat pernyataan-pernyataan lainnya tentang implementasi ilmu pada: Al-Mâwardî, *Adab*, h. 82-83.

bahwa guru yang profesional adalah guru yang menguasai ilmu baik aspek teoretisnya maupun aspek implementasinya.

Aspek keahlian kedua setelah penguasaan ilmu adalah penguasaan metode mengajar. Penguasaan metode dalam perspektif al-Mâwardî, terkait erat dengan kondisi individu murid yang dihadapi ketika mengajar. Pada tingkat level tertentu metode *ta'lim* (metode mengajar) dan metode *ifâdah* (memberi pemahaman) dapat diberikan pada para pemula sedangkan metode *mudzâkarah* (diskusi) dan *muhâdharah* (ceramah/kuliah) diberikan pada level murid yang bukan pemula lagi bahkan mungkin juga memiliki pengetahuan yang luas dan memiliki kedudukan tertentu seperti murid pada tingkat level *shâhibah* (murid utama) dan penguasa.¹¹⁹

Kalau pada aspek transfer ilmu, al-Mâwardî menganjurkan penguasaan metode *ta'lim*, *ifâdah*, *muzhâkarah*, dan *muhâdharah*, pada aspek pendidikan moral (akhlak) ia menganjurkan penggunaan metode *ta'dîb* (metode menanamkan adab yang terpuji), *tahdzîb* (metode memperbaiki moral), *tajribah* (metode pemberian pengalaman, praktik), *al-mu'ânâh* (latihan moral dengan pemberian beban), *durbah* (metode latihan) dan *al-mu'âthâh*. (pemberian tugas).¹²⁰ Dengan demikian, metode yang harus dikuasai oleh guru adalah metode pembelajaran yang berkaitan dengan transfer ilmu dan metode pembelajaran yang berkaitan dengan pendidikan moral.

Pada aspek penguasaan metode, al-Mâwardî kurang menyinggung hubungan metode dengan tingkat kesulitan materi tetapi konteks pembicaraannya lebih

¹¹⁹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 88.

¹²⁰ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 237.

banyak pada keselarasan antara metode dengan tingkat perkembangan individu yang menjadi sasaran pembelajaran dan keselarasan antara metode dengan aspek ranah pembelajaran yaitu (1) aspek kognitif (transfer ilmu) dan (2) aspek afeksi dan psikomotorik dalam konteks pendidikan jiwa (*al-ta'dīb al-nafs*).

Selanjutnya, aspek keahlian yang ketiga berkaitan dengan kecakapan diagnostik yaitu kemampuan mengidentifikasi latar belakang personal dan differensiasi individual murid serta mengaplikasikan hasil identifikasi itu pada pembelajaran. Kemampuan mengidentifikasi differensiasi individual murid dalam perspektif al-Mâwardî merupakan satu kemampuan yang penting. Sebab kemampuan itu berkaitan erat dengan ketepatan seseorang mengajarkan ilmu kepada orang yang tepat. Untuk itu guru harus mengidentifikasi kemampuan (*thâqah*) muridnya, kecerdasannya (*dzakâ'*) dan ketidakcerdasannya (*bilâdah*).¹²¹ Setelah mengetahui latar belakang personal muridnya, guru harus menentukan tingkat kesulitan materi ilmu yang dapat diterima oleh murid sesuai dengan tingkat kecerdasannya. Kemampuan seperti ini menurut al-Mâwardî akan lebih memudahkan guru dalam mengajar dan lebih menyuksekkan murid dalam belajar. Sebaliknya, jika tidak menguasainya, guru akan menghadapi kesulitan dan beban berat.¹²² Guru yang tidak memiliki kemampuan mengidentifikasi perbedaan individual murid akan membawa efek negatif seperti munculnya suasana psikologis yang tidak baik antara guru dan murid. Salah satu efek negatifnya, menurut al-Mâwardî, adalah munculnya perasaan frustrasi dan jenuh pada diri

¹²¹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 87

¹²² Al-Mâwardî, *Adab*, h. 87-88

guru maupun murid. Al-Mâwardî menegaskan bahwa ketidakmampuan guru menyesuaikan pembelajarannya dengan kemampuan murid akan membuat murid berada di antara rasa lemah dan gelisah hingga mengakibatkan murid jenuh dengan gurunya dan sang guru pun bosan dengan muridnya.¹²³ Keduanya, baik guru maupun murid, sama-sama merasa tidak memiliki kecocokan satu sama lain. Efek psikologis seperti ini merupakan dampak dari ketidakmampuan guru mengidentifikasi latar belakang personal dan differensiasi individual murid-muridnya.

Menurut al-Mâwardî, untuk bisa mengenal latar belakang dan perbedaan individual murid, guru harus memiliki *firâsah* (kemampuan mengidentifikasi aspek batin dengan melihat aspek lahirnya), yaitu kemampuan mengidentifikasi sejumlah indikator untuk mengenal tingkat kemampuan murid dan tingkat kesulitan materi yang sesuai dengan kecerdasan murid.¹²⁴ Jika guru mampu melakukan identifikasi ini, al-Mâwardî menjamin bahwa tidak seorangpun murid yang akan kecewa atau gagal ditangan guru.¹²⁵ Sebaliknya, jika guru tidak mampu mengenal muridnya, tidak mengetahui latar belakang personalnya dan tidak bisa mengidentifikasi tingkat pengetahuan yang tepat yang harus diberikan pada muridnya, guru akan mendapat kesulitan yang menyusahakan dan melelahkan. Ketidaktahuan terhadap kondisi murid selain berdampak pada kondisi psikologis guru dan murid juga berdampak pada ketidaktepatan guru dalam menentukan tingkat kesulitan materi yang diberikan. Menurut al-Mâwardî, pada prinsipnya, orang yang cerdas (*dzakî*) memerlukan ilmu yang lebih banyak

¹²³ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 88

¹²⁴ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 87.

¹²⁵ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 87.

sedang yang tidak cerdas (*balîd*) cukup dengan informasi yang sedikit. Jika tingkat pengetahuan ini tidak diberikan secara tepat, murid yang cerdas akan menjadi jenuh (tidak puas) sementara murid yang tidak cerdas menjadi lemah.¹²⁶

Latar belakang murid lainnya yang juga sangat penting diidentifikasi oleh guru menurut al-Mâwardî adalah motivasi murid dalam menuntut ilmu. Motivasi belajar yang tepat menurut al-Mâwardî adalah belajar yang dilandasi oleh motivasi agama. Sementara motivasi yang tidak dilandasi agama seperti belajar dengan motif kecintaan pada popularitas dan kekuasaan merupakan motif yang keliru. Namun motif seperti ini masih bisa ditoleransi karena menurut al-Mâwardî termasuk motif yang mubah dan tidak berbahaya. Motif seperti ini dapat dibiarkan karena pada perkembangan selanjutnya ilmu yang dimiliki murid akan mengubah motif itu ke motif agama dengan sendirinya. Tetapi jika motifnya termasuk motif yang berbahaya, seperti motif belajar yang bertujuan untuk melakukan kejahatan dan tindakan makar yang tersembunyi terhadap agama, niat semacam ini tidak bisa ditoleransi dan harus dicegah.¹²⁷ Sebab, jika dibiarkan, sang murid kelak menjadi *'âlim fâjir* (ilmuwan durhaka) dan *al-nâs asyarr* (manusia paling terjahat).¹²⁸

Sebagaimana telah disebutkan pada hakikat murid, al-Mâwardî mengkategorikan murid menjadi dua yaitu *mustadi'* (diajak) dan *thâlib* (pencari). Murid yang masuk kategori *al-mustadi'* adalah murid yang tidak memiliki motivasi belajar pada hal ia memiliki potensi kecerdasan dan ketajaman pikiran karena itu guru yang melihat

¹²⁶ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 88.

¹²⁷ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 86-87.

¹²⁸ Istilah *'âlim fâjir* dan *al-nâs asyarr* keduanya berasal dari sabda nabi yang dikutip oleh al-Mâwardî. Lihat: Al-Mâwardî, *Adab*, h. 86-87.

kemampuannya mengajaknya untuk belajar. Murid yang menerima dan berminat dengan ajakan guru diprediksikan dapat mencapai tingkat yang mulia dan menjadi orang yang bahagia. Berbeda dengan *mustadi'*, murid yang masuk kategori *thâlib al-'ilm* adalah murid yang memiliki motivasi sendiri yang mendorongnya untuk menuntut ilmu. Murid (*thâlib*) yang cerdas dan memiliki motivasi keagamaan harus dibimbing secara komprehensif oleh guru tanpa menyembunyikan ilmu apapun. Sementara murid (*thâlib*) yang bermotif keagamaan namun tidak cerdas, guru harus mengajarkan ilmu-ilmu yang ringan dan tidak membebaninya dengan ilmu yang banyak.¹²⁹

Identifikasi latar belakang personal murid dan differensiasinya berimplikasi pada pola pengajaran yang diberikan. Misalnya, murid yang diajari adalah seorang penguasa (*sulthân j. salâthîn*) maka guru harus memperlakukannya sesuai dengan posisinya sebagai murid sekaligus penguasa yang tidak bisa diperlakukan seperti murid lainnya. Guru yang mendapat kesempatan menjadi guru seorang penguasa sebaiknya tidak membentangkan ilmu secara panjang lebar melebihi kadar yang dibutuhkan dan tidak memulai pengajaran kecuali kalau diminta, karena penguasa memiliki pikiran yang terbagi-bagi dan tidak memiliki waktu khusus untuk itu. Karena itu, ilmu yang disampaikan harus disesuaikan dengan kondisi penguasa dan memperhatikan posisinya sebagai orang yang memiliki kekuasaan tinggi. Di sisi lain, guru juga harus selalu menjaga posisinya sebagai pengajar, ia tidak menggunakan kesempatan ini untuk kepentingan lain

¹²⁹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 86. Lihat sejumlah pernyataan yang dikutip oleh al-Mâwardî untuk memperkuat argumentasinya yang pada intinya menekankan agar guru memberikan ilmu kepada orang yang tepat pada *Adab* halaman 87.

selain kepentingan ilmu. Menurut al-Mâwardî, penguasa memiliki hak untuk ditaati dan diagungkan sementara hak guru adalah diterima dan dimuliakan.¹³⁰

Metode yang tepat digunakan ketika mengajar penguasa adalah metode *mudzâkarah* (dialog atau diskusi) dan *muhâdharah* (kuliah) bukan metode pengajaran (*al-ta'lim*) dan pemberian pemahaman (*al-ifâdah*). Jika dalam proses bimbingan guru menemukan kesalahan dan kekeliruan pada perkataan dan tindakan penguasa ia harus memperbaikinya. Penolakan dan perbaikan guru terhadap kekeliruan penguasa tidak dilakukan dengan cara terang-terangan.¹³¹ Guru harus waspada jangan sampai menyetujui dan mengikuti pendapat dan keinginan penguasa terhadap hal-hal yang melanggar agama dan bertentangan dengan kebenaran. Sebab, ketergelinciran jejak guru (*aqdâm al-'ulamâ'*) pada hal itu baik karena senang atau takut akan membuat guru menjadi sesat dan menyesatkan yang akan menimbulkan pengaruh yang buruk.¹³²

Contoh kasus yang diberikan al-Mâwardî di atas menunjukkan bahwa pengidentifikasian latar belakang personal dan differensiasi individual sangat penting bagi guru dalam menentukan pola dan metode pembelajaran yang tepat. Pola pendidikan dan metode pembelajaran harus disesuaikan dan diadaptasikan dengan latar belakang dan perkembangan individu yang berbeda-beda.

3) Aspek kepribadian

Menurut Jalaluddin, istilah-istilah yang identik dengan kepribadian adalah *mentality, personality, individuality*, dan

¹³⁰ Al-Mâwardî, *Adab*, 88.

¹³¹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 88.

¹³² Al-Mâwardî, *Adab*, h. 89

identity.¹³³ Dari sejumlah istilah itu, Abdul Mujib dan Jusuf Mudzakkir menggunakan istilah *personality* atau *syakhshiyah*. Namun istilah ini menurut mereka tidak mencerminkan nilai-nilai fundamental Islam karena istilah *personality* atau *syakhshiyah* dalam psikologi berkaitan dengan tingkah laku yang devaluasi. Sedangkan dalam Islam *syakhshiyah* harus disandingkan dengan nilai Islam sehingga menjadi *syakhshiyat al-Islâmiyyah* yang identik dengan akhlak yang merupakan perilaku yang dievaluasi.¹³⁴ Karena itu, dalam kajian ini istilah kepribadian (kompetensi personal) sebagai bagian dari profesionalisme guru identik dengan akhlak atau adab yang berkaitan dengan nilai-nilai fundamental Islam.

Guru dalam perspektif al-Mâwardî adalah orang yang memiliki kepribadian yang baik, yakni berakhlak dan beradab. Akhlak dan adab yang harus dimiliki guru di antaranya adalah (1) bersifat rendah hati, (2) tidak ujub, (3) memiliki keteladanan, (4) memiliki kejujuran ilmiah, (5) mau dan selalu belajar, (6) tidak anti kritik, (7) menyayangi murid, (8) ikhlas dalam mengajar, (9) tidak kikir untuk memberikan ilmu yang terbaik kepada muridnya, (10) suka memberi nasihat dan menyayangi muridnya, (12) tidak suka membentak muridnya, (13) tidak meremehkan muridnya (remaja dan pemula) dan (14) tidak suka membuat muridnya frustrasi.¹³⁵ Penjelasan

¹³³ *Mentality* berkaitan dengan situasi mental yang dihubungkan dengan kegiatan mental atau intelektual. *Personality* berarti totalitas karakteristik personalitas dan tendensi perilaku. *Individuality* berarti sifat khas seseorang yang membedakannya dengan orang lain. Sedangkan *identity* merupakan sifat kedirian sebagai satu kesatuan dari sifat-sifat mempertahankan diri terhadap sesuatu dari luar. Jalaluddin, *Psikologi Agama*, (Jakarta: PT RajaGrafindo Persada, 1997), h. 149. Untuk mengetahui arti terminologisnya menurut psikologi lihat halaman 150-152.

¹³⁴ Abdul Mujib dan Jusuf Mudzakkir, *Nuansa-nuansa Psikologi Islam*, (Jakarta: PT RajaGrafindo, 2002), h. 37. Kepribadian (Islam) menurut mereka adalah integrasi sistem kalbu, akal, dan nafsu manusia yang menimbulkan tingkah laku. Lihat halaman 58 dari buku ini.

¹³⁵ Lihat kumpulan adab yang disebutkan oleh al-Mâwardî pada: Al-Mâwardî, *Adab*, h. 78-90.

¹³⁶ Lihat Tim Penyusun, *Kamus Besar Bahasa Indonesia*, (Jakarta: Balai Pustaka, 1990), h. 859.

lebih jauh tentang semua akhlak atau adab ini dapat dilihat pada bagian selanjutnya dalam adab guru dalam relasi-etis guru-murid.

b. Strategi Belajar Murid

Strategi menurut *Kamus Besar Bahasa Indonesia* adalah rencana yang cermat mengenai kegiatan untuk mencapai sasaran khusus.¹³⁷ Selain arti ini, Abin Syamsuddin Makmun mengemukakan definisi lain, yaitu strategi secara umum dapat didefinisikan sebagai suatu garis besar haluan bertindak untuk mencapai sasaran yang telah ditetapkan.¹³⁷ Menurut Wina Sanjaya, strategi digunakan untuk memperoleh kesuksesan atau keberhasilan dalam mencapai tujuan. Sementara dalam dunia pendidikan, menurut Wina Sanjaya, strategi diartikan sebagai *a plan, method, or series of activities designed to achieves a particular educational goal* (sebuah rencana, metode, atau serangkaian aktivitas yang dirancang untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu).¹³⁸

Menurut Sulistiyono yang dikutip oleh Trianto, strategi belajar merupakan tindakan khusus yang dilakukan oleh seseorang untuk mempermudah, mempercepat, lebih menikmati, lebih mudah memahami secara langsung, lebih efektif, dan lebih mudah ditransfer ke dunia baru.¹³⁹ Asumsi perlunya strategi belajar berlandaskan dalil bahwa keberhasilan belajar murid sebagian besar bergantung pada kemahiran murid untuk belajar sendiri secara mandiri dan

¹³⁷ Abin Syamsuddin Makmun, *Psikologi Kependidikan: Perangkat Sistem Pengajaran Modul*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2005), h. 220.

¹³⁸ Menurut Wina Sanjaya, strategi berbeda dengan metode pendekatan dan teknik dan taktik. Strategi adalah rencana operasional mencapai sesuatu (*a plan of operation achieving something*), metode adalah cara mencapai sesuatu (*a way in achieving something*), pendekatan (*approach*) adalah titik tolak atau sudut pandang yang masih sangat umum, sedang teknik dan taktik merupakan penjabaran dari metode. Wina Sanjaya, *Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses Pendidikan*, (Jakarta: Kencana, 2007), h. 124-125.

¹³⁹ Trianto, *Model-model Pembelajaran Inovatif Berorientasi Konstruktivistik*, (Jakarta: Prestasi Pustaka, 2007), h. 86. Selanjutnya disingkat: *Model-model Pembelajaran*.

memonitor belajar mereka sendiri. Kemandirian belajar sebagai bentukan dari strategi belajar itu memiliki karakteristik antara lain: (1) mendiagnosis secara tepat situasi pembelajaran tertentu; (2) memiliki pengetahuan-pengetahuan strategi belajar efektif, bagaimana serta kapan menggunakannya; (3) dapat memotivasi diri sendiri tidak hanya karena nilai atau motivator eksternal; (4) mampu tetap tekun dalam tugas sehingga tugas itu terselesaikan; dan (5) belajar secara efektif dan memiliki motivasi abadi untuk belajar.¹⁴⁰

Dari beberapa definisi dan komentar di atas dapat disimpulkan bahwa strategi belajar adalah perencanaan, metode atau serangkaian aktivitas dalam belajar yang dilakukan secara mandiri untuk mempermudah, mempercepat, lebih mengefektifkan dan lebih memaksimalkan pencapaian tujuan belajar.

Pencapaian tujuan pendidikan secara maksimal tidak hanya ditentukan oleh adanya guru yang profesional, tetapi juga ditentukan oleh adanya murid yang memiliki strategi belajar yang efektif. Guru yang profesional jika tidak dibarengi dengan murid yang memiliki strategi belajar yang efektif akan mengalami kesulitan untuk mencapai hasil pembelajaran yang memuaskan. Demikian juga sebaliknya, murid yang memiliki strategi belajar juga akan mengalami kesulitan dalam mencapai hasil belajar secara maksimal jika tidak ditunjang oleh guru profesional. Karena itu, dalam konsep pendidikan Islam, dua komponen utama pendidikan ini selalu menjadi fokus perhatian. Ini terbukti dengan banyaknya tulisan intelektual Islam tentang *âdâb al-mu'allim* dan *âdâb al-muta'allim* dengan berbagai versinya yang berusaha memaksimalkan guru mengajar dan murid belajar. Dari sekian konsep dan substansi tentang *âdâb al-muta'allim*,

¹⁴⁰ Trianto, *Model-model Pembelajaran*, h. 86-87.

persoalan strategi belajar menjadi salah satu fokus perhatian baik eksplisit maupun implisit. Contoh konkret adanya perhatian tentang strategi belajar dalam pendidikan Islam adalah karya monumental al-Zarnûjî, *Ta'lim al-Muta'allim thâriq al-Ta'allum* (mengajari murid metode belajar).¹⁴¹

Sebagaimana al-Zarnûjî, al-Mâwardî juga memiliki perhatian mengenai urgensi strategi belajar bagi murid. Ide-ide al-Mâwardî di seputar belajar (*ta'allum*) dan etika murid (*adab al-muta'allim*) berisi serangkaian cara dan tindakan yang harus diaplikasikan ketika belajar atau menuntut ilmu. Serangkaian cara tindakan dalam belajar itu, walaupun tidak terlalu teknis-operasional, dapat dikonstruksi menjadi strategi belajar sebagai berikut:

1) Membuang asumsi yang salah dalam belajar

Menurut al-Mâwardî, jika murid ingin sukses dalam belajar, ada empat asumsi yang harus dihilangkan terlebih dahulu dalam pikiran murid. *Pertama*, asumsi bahwa usia bisa menghalangi orang belajar. Asumsi ini muncul pada orang yang tidak mau belajar karena merasa sudah tua. Ia merasa malu jika apa yang menjadi kekurangannya (ilmu) di waktu kecil harus dipelajarinya ketika ia dewasa. Perasaan seperti ini harus dihilangkan karena menurut al-Mâwardî, ilmu merupakan keutamaan, orang yang memulai dengan sesuatu yang utama, ia akan mendapat keutamaan. Karena itu, orang dewasa yang menjadi pelajar lebih utama daripada orang dewasa yang bodoh.¹⁴² *Kedua*, asumsi bahwa waktu yang terbatas dan kesibukan bekerja akan

¹⁴¹ Lihat al-Zarnûjî, *Ta'lim al-Muta'allim thâriq al-Ta'allum*, (Surabaya: Nûr al-Hudâ, tth); Strategi belajar yang digagas oleh al-Zarnûjî telah diteliti secara ilmiah oleh Mochtar Afandi. Lihat: Mochtar Afandi, *The Method of Muslim Learning as Illustrated in al-Zarnûjî's Ta'lim al-Muta'allim Tariq Ta'allum*, (Jakarta: Departemen Agama RI, 1996/1997), h. 83-109.

¹⁴² Al-Mâwardî, *Adab*, h. 48

menghalangi orang belajar. Asumsi seperti ini ada pada orang yang merasa tidak memiliki kesempatan untuk menuntut ilmu karena faktor kesulitan ekonomi dan kesibukan bekerja. Menurut al-Mâwardî, asumsi seperti ini tidak bisa dijadikan alasan. Tidak semua waktu itu adalah waktu bekerja, seorang pekerja pasti memiliki waktu istirahat dan waktu luang. Untuk itu, seseorang harus menyediakan waktu untuk menuntut ilmu. Seseorang yang hanya memfokuskan diri untuk bekerja sehingga tidak ada waktu lagi untuk kepentingan yang lain (seperti menuntut ilmu), orang itu termasuk budak dunia.¹⁴³ *Ketiga*, asumsi bahwa belajar itu sulit, yakni berprasangka bahwa ilmu itu sulit, jauh capaiannya dan tidak percaya diri dengan ingatan dan kecerdasannya sendiri. Menurut al-Mâwardî, anggapan ini hanyalah alasan orang-orang yang kurang minatnya dan kekhawatiran orang yang berjiwa lemah. Sebab, takut sebelum diuji merupakan indikator kelemahan.¹⁴⁴ *Keempat*, asumsi kalangan hartawan bahwa kalangan intelektual (*al-‘âqil*) dan ilmuwan (*al-‘âlim*) adalah orang-orang yang tidak mendapat keberuntungan dan tidak mendapat rezeki. Mereka berasumsi bahwa ilmu dan akal merupakan penyebab kurangnya keberuntungan dan rezeki itu. Mereka menganggap bahwa kemiskinan dan kesempitan hidup dikhususkan pada orang yang menggeluti ilmu dan akal. Asumsi seperti ini harus dihilangkan karena hanya merupakan prasangka orang bodoh yang kebetulan memiliki kekayaan.¹⁴⁵ Menurut al-Mâwardî, ilmu dan akal (intelektual) merupakan kebahagiaan dan kemajuan, walaupun orang yang memilikinya sedikit hartanya dan sempit kondisinya,

¹⁴³ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 49

¹⁴⁴ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 49-50

¹⁴⁵ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 51.

sedang kebodohan dan ketololan adalah nasib buruk dan keterbelakangan walaupun orang yang memilikinya memiliki banyak harta dan lapang kondisinya. Banyaknya harta tidak menjamin adanya kebahagiaan. Tidak sedikit orang yang memiliki banyak harta malah menderita, sebaliknya orang yang sedikit hartanya malah bahagia.¹⁴⁶

Empat asumsi salah ini dalam perspektif al-Mâwardî merupakan asumsi yang berbahaya. Jika mempengaruhi murid, asumsi ini akan melemahkan motivasi dan mental belajar murid. Asumsi pertama akan membuat orang dewasa tidak mau belajar karena dipengaruhi oleh rasa malu. Asumsi kedua akan membuat orang yang sibuk bekerja tidak mau belajar karena merasa tidak punya waktu. Asumsi ketiga akan membuat orang yang kurang percaya diri dengan potensi dirinya menjadi tidak antusias belajar. Asumsi keempat membuat orang kaya yang awam menganggap remeh ilmu dan intelektual karena melihat para ilmuwan dan intelektual hidup sederhana.

2) Mempersiapkan faktor internal dan eksternal yang mempengaruhi kondisi belajar

Untuk kesuksesan belajar, al-Mâwardî mengajukan sembilan syarat yang dapat membantu murid memperoleh pengetahuan, yaitu: (1) akal (*al-'aql*) yang dapat mencapai hakikat-hakikat berbagai persoalan, (2) kecerdasan (*al-fithnah*) yang dapat memahami berbagai hal yang abstrak pada ilmu, (3) kepandaian (*al-dzakâ`*) yang dapat mengokohkan hafalan dan mengokohkan pemahaman dari sesuatu yang telah diketahui, (4) keinginan kuat (*al-syahwah*) yang selalu mendorongnya

¹⁴⁶Al-Mâwardî, *Adab*, h. 52

untuk menuntut ilmu dan mencegahnya dari kejenuhan, (5) memfokuskan diri (*al-iktifâ`*) pada ilmu yang menjadi kewajibannya dalam menuntut ilmu, (6) menyelesaikan ilmu yang digeluti dengan sempurna (belajar tuntas) dan berusaha memperoleh ilmu sebanyak mungkin, (7) tidak memiliki penghalang yang mengacaukan pikiran baik dalam bentuk gangguan psikis seperti kecemasan atau duka cita (*humûm*) maupun gangguan fisik seperti penyakit (*amrad*), (8) memiliki waktu yang lapang (panjang umur dan memiliki keluasan waktu) untuk mencapai tingkat kesempurnaan dengan ilmu yang melimpah, dan (9) memperoleh guru (*'âlim*) yang dermawan (murah hati) terhadap ilmunya dan tidak tergesa-gesa dalam pengajarannya. Jika sembilan syarat ini dapat dipenuhi, al-Mâwardî menjamin murid akan menjadi mahasiswa (*thâlib*) yang paling bahagia dan pelajar (*muta'allim*) yang paling sukses. Selain itu, al-Mâwardî juga mengutip pernyataan al-Iskandar bahwa seorang penuntut ilmu (*thâlib al-'ilm*) membutuhkan empat hal, yaitu (1) waktu (*muddah*), (2) kesungguhan (*jidd*), (3) bakat atau pembawaan (*qarîhah*), dan (4) keinginan yang kuat (*al-syahwah*). Empat aspek ini disempurnakan dengan aspek kelima yaitu guru yang penasihat (*mu'allim nâshih*).¹⁴⁷

Dari sekian syarat yang dikemukakan oleh al-Mâwardî di atas dapat diambil beberapa poin penting yang menentukan kesuksesan studi akademik murid yaitu: (1) intelektualitas atau akal (*al-'aql*) dan kecerdasan (*al-fithnah dan al-dzakâ`*), (2) keinginan yang kuat (*al-syahwah*), (3) bakat (*qarîhah*), (4) tidak mengalami gangguan psikis (*humûm*: duka cita) dan fisik (*amrad*: penyakit), (5) panjang usia dan memiliki waktu luang

¹⁴⁷ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 72-73.

yang memungkinkannya belajar sebanyak mungkin, dan (6) guru yang berkualitas dan berkepribadian (*mu'allim nâsîh*).

Kesiapan psikis yang paling penting dalam perspektif al-Mâwardî sebagaimana disebutkan di atas adalah akal. Akal merupakan ilmu yang dicapai secara *dharurî* (aksiomatis) yang bersumber dari panca inderawi (*al-hawâs*) dan jiwa (*al-nufûs*), akal juga merupakan cahaya dalam hati yang mampu membedakan antara yang hak dan yang batil.¹⁴⁸ Menurut al-Mâwardî, akal itu ada dua yaitu *al-'aql al-gharîzî* (akal potensial) dan *al-'aql al-muktasab* (akal bentukan). Akal bawaan menurut al-Mâwardî adalah akal yang berada di dalam hati yang memiliki kemampuan untuk mengetahui dan mengambil pelajaran. Sedang akal bentukan adalah hasil dari kerja akal bawaan yang merupakan puncak pengetahuan, kevalidan strategi, dan kebenaran berpikir.¹⁴⁹ Akal bentukan inilah menurut al-Mâwardî yang harus dipertajam dan dikembangkan (lihat bahasan sebelumnya).

Persyaratan yang disebutkan oleh al-Mâwardî di atas merupakan faktor-faktor penting yang mempengaruhi belajar seseorang. Faktor internal-psikologis merupakan syarat terbanyak yang harus dikondisikan secara positif oleh sang murid agar ia sukses dalam belajar. Ini menunjukkan pula bahwa faktor internal merupakan faktor penting yang sangat mempengaruhi keberhasilan belajar. Sementara faktor eksternal yang disebut al-Mâwardî hanya satu yaitu guru. Guru yang memenuhi syarat adalah guru yang masuk kategori guru yang suka memberi nasihat, (*al-*

¹⁴⁸ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 25.

¹⁴⁹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 26.

mu'allim al-nâshih), murah hati dan sabar dalam mengajar.

Di atas telah disebutkan beberapa syarat guru. Syarat-syarat itu dapat dijadikan instrumen oleh murid untuk menyeleksi guru. Di tempat lain al-Mâwardî menyebutkan urgensi murid menyeleksi terlebih dahulu guru yang akan dijadikannya sebagai tempat belajar dengan menggunakan beberapa kriteria. *Kriteria pertama*, memiliki murid-murid yang terkenal (*nabîh*) dan tidak terkenal (*khâmil*). Al-Mâwardî memperingatkan agar murid jangan mencari popularitas dan prestise dengan cara hanya mau belajar kepada ulama yang memiliki kedudukan saja. *Kriteria kedua*, guru itu secara umum telah berhasil memberi manfaat kepada orang lain. Jika kemampuan memberi manfaat antara guru yang populer dan guru yang tidak populer setara, belajar ilmu kepada guru yang populer dan tinggi kedudukannya lebih diutamakan karena menisbatkan diri kepadanya lebih bagus dan memperoleh ilmu kepadanya lebih populer dilakukan.¹⁵⁰ *Kriteria ketiga*, informasi tentang guru itu bagus dan jelas. Jika murid dihadapkan pada pilihan antara guru yang diketahui informasinya dan guru yang tidak diketahui informasi dirinya, murid sebaiknya memilih untuk belajar kepada guru yang sudah diketahui secara jelas informasi tentangnya, sebab berguru kepada orang yang tidak dikenal akan membahayakan.¹⁵¹ *Kriteria keempat*, berkaitan dengan kedekatan tempat belajar. Jika ilmu itu dapat diperoleh pada tempat yang dekat maka tidak perlu mencari ilmu ke tempat yang jauh. Sebab, meninggalkan yang dekat untuk mendapatkan yang jauh adalah usaha yang

¹⁵⁰ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 77.

¹⁵¹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 77.

menyusahkan. *Kriteria kelima*, berkaitan dengan sulit tidaknya ilmu. Jika pada satu aspek ilmu itu mudah maka tidak perlu mencari yang sulit. Sebab, meninggalkan yang mudah untuk mendapatkan yang sulit adalah bencana (*balâ'*).¹⁵² Menurut al-Mâwardî, terkadang orang mengikuti orang yang jauh karena ingin merendahkan yang orang dekat; mencari ilmu yang sulit karena meremehkan ilmu yang mudah; dan berpindah kepada orang yang tidak diketahui kondisinya (tidak dikenal) untuk mencela orang yang telah diketahui kondisinya (dikenal). Menyeleksi guru dengan sikap dan motif seperti ini akan berakibat tidak ditemukannya guru yang diinginkan.¹⁵³

Kriteria-kriteria yang dikemukakan al-Mâwardî di atas memperlihatkan bahwa dasar pencarian dan pemilihan guru yang tepat tidak didasarkan pada popularitas dan ketinggian jabatan guru, jauhnya tempat sang guru, sulitnya ilmu yang diajarkan, dan bukan pula didasarkan pada adanya unsur sikap merendahkan yang lain, tetapi yang terpenting adalah sejauhmana seorang guru terbukti mampu memberikan manfaat kepada orang lain melalui ilmu yang diajarkannya dan sejauhmana informasi tentang kualitas sang guru diketahui. Di sinilah ketepatan seorang murid untuk menemukan guru otoritatif berdasarkan pilihan independennya sangat menentukan. Kesalahan memilih guru karena menggunakan kriteria dan sikap yang salah akan berdampak pada murid sendiri.

Dalam perspektif al-Mâwardî, jika semua persyaratan di atas baik internal maupun eksternal dapat dipenuhi oleh murid, ia menjamin bahwa murid itu akan

¹⁵² Al-Mâwardî, *Adab*, h. 77.

¹⁵³ Al-Mâwardî, *Adab*, h.77

menjadi murid yang berhasil dan sukses dalam studinya. Atas dasar ini dapat dipahami bahwa semua syarat atau faktor di atas akan mendukung keberhasilan murid dalam mencapai tujuan belajar.

3) Menumbuhkan Spirit Belajar

Belajar (*ta'allum*) atau menuntut ilmu (*thalab al'ilm*) dalam perspektif al-Mâwardî memerlukan adanya landasan psikologis-spiritual yang mampu menimbulkan dinamisme belajar. Landasan psikologis-spiritual itu adalah berupa kepercayaan (*watsq*) terhadap adanya berbagai kemudahan yang diberikan Allah kepada penuntut ilmu; adanya maksud (*qâshid*) belajar yang dilandasi niat yang ikhlas (*niyyat khâlishah*) dan tekad yang benar (*'azîmat shadîqah*).¹⁵⁴ Selain itu, orang yang belajar juga memerlukan adanya motivator (*bâ'its*). Motivator itu menurut al-Mâwardî adalah rasa suka (*raghbah*) dan rasa takut (*rahbah*). Seorang penuntut ilmu menurut al-Mâwardî harus belajar atas dorongan rasa suka (cinta) dan rasa takut.¹⁵⁵ Rasa suka itu muncul karena adanya pahala Allah yang dijanjikan kepada orang yang menuntut keridhaan Allah dan melaksanakan kewajiban yang ditetapkan Allah, sedang rasa takut itu berkaitan dengan rasa takut terhadap hukuman Allah karena meninggalkan perintah-Nya dan mengabaikan yang dilarang-Nya. Jika kedua aspek ini berkumpul dalam diri murid maka keduanya akan mengantarnya pada inti kedalaman (hakikat) ilmu dan hakikat zuhud. Rasa suka (cinta) merupakan motivator yang paling kuat untuk menuntut ilmu sedang rasa takut merupakan sebab yang paling kuat untuk bersikap

¹⁵⁴ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 53.

¹⁵⁵ Al-Mâwardî, *Adab*, 54

zuhud. Orang yang menuntut ilmu dengan dilandasi rasa suka (*al-rahbah*) akan menghasilkan kebahagiaan dan orang yang bersikap zuhud dengan dilandasi oleh rasa takut akan menghasilkan ibadah. Jika ilmu dan zuhud bersanding, kebahagiaan akan menjadi sempurna dan keutamaan akan merata. Sebaliknya, jika keduanya terpisah, orang yang memisahkannya akan medapat keburukan.¹⁵⁶

Di sini al-Mâwardî kembali menunjukkan betapa faktor-faktor psikis sangat penting dan menentukan keberhasilan seseorang dalam belajar. Faktor-faktor psikis yang bersifat spiritual-religius seperti kepercayaan yang kuat (*watsq*), niat yang ikhlas (*niyyat khâlishah*), tekad yang benar (*'azîmat shadîqah*), rasa suka atau rasa cinta (*al-rahbah*) dan rasa takut (*al-rahbah*) dan *zuhud* harus ditumbuhkan dalam jiwa murid ketika menempuh studi. Semua aspek psikis-spiritual-religius yang disebut oleh al-Mâwardî di atas akan menjadi motivator yang kuat bagi murid untuk belajar karena semua aspek psikis-spiritual-religius ini dapat menjadi spirit belajar yang mampu melahirkan dinamisme belajar yang luar biasa sekaligus mampu menghilangkan keterpaksaan dalam belajar. Penekanan al-Mâwardî mengenai perlunya spirit belajar disandingkan dengan sikap *zuhud* dapat diinterpretasikan bahwa motivasi dan dinamisme belajar tidak dimaksudkan untuk tujuan dan kepentingan yang bersifat duniawi. Sebaliknya, ilmu

¹⁵⁶ Di sini al-Mâwardî mengutip beberapa pernyataan, (1) hadis Nabi yang menyatakan bahwa jika seseorang bertambah petunjuknya karena ilmunya namun tidak bertambah zhudnya terhadap dunia, maka orang itu sebenarnya makin jauh dari Allah, (2) pernyataan Mâlik ibn Dînâr (w.131 H): orang yang diberi ilmu yang tidak mampu mengekangnya (menundukkannya) maka ilmu yang diberikan kepadanya itu tidak bermanfaat baginya, (3) sebagian *hukamâ'*: orang yang memiliki pengetahuan (*al-faqîh*) namun tidak *wara'* adalah seperti lampu yang menyinari rumah namun membakar dirinya sendiri. Al-Mâwardî, *Adab*, h, 54.

yang didapat dari belajar idealnya justru menambah sikap *zuhud* terhadap dunia.

Di tempat lain al-Mâwardî menjelaskan bahwa seorang yang suka pada ilmu (*râghib*) harus menjadi orang yang menuntut ilmu (*thâlib*); orang yang menuntut ilmu harus mencari ilmu sebanyak-banyaknya (*mustaktsir*); dan orang yang mencari ilmu sebanyak-banyaknya harus menjadi orang yang mengamalkan ilmunya (*'âmil*). Baginya, penuntut ilmu tidak boleh berkeinginan untuk meninggalkan ilmu karena suatu alasan atau mengurangi aktivitas belajar karena uzur tertentu.¹⁵⁷ Inilah rentetan efek yang ditimbulkan dari spirit belajar yang benar. Orang yang cinta ilmu pasti akan mencari ilmu, seorang pencari ilmu pasti akan mencari ilmu sebanyak mungkin dan orang yang memiliki banyak ilmu punya kewajiban untuk mengimplementasikan ilmu yang dimilikinya. Murid yang memiliki spirit belajar yang tinggi tidak akan meninggalkan ilmu dengan alasan-alasan apapun.

Di atas telah disebutkan bahwa belajar harus dilandasi *al-niyyat al-khâlishah* (niat yang murni). Konsekuensinya, murid harus menjauhi tujuan belajar yang tidak selaras dengan *al-niyyat al-khâlishah* itu seperti belajar dengan tujuan untuk berdebat atau untuk pamer ilmu (*riyâ'*). Menurut al-Mâwardî, orang yang suka berdebat adalah orang yang terhalang dari ilmu yang bermanfaat sedang orang yang pamer ilmu adalah orang yang terhina dan tidak memiliki derajat. Al-Mâwardî mengutip hadis Nabi yang intinya menyebutkan bahwa menuntut ilmu tidak dimaksudkan untuk mendebat orang bodoh atau berbantah-bantahan dengan ulama.¹⁵⁸

¹⁵⁷ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 52.

¹⁵⁸ Hadis Nabi yang dikutip oleh al-Mâwardî adalah:

لَا تَتَعَلَّمُوا الْعِلْمَ لِتَمَارُؤُوا بِهِ السُّفَهَاءَ ، وَلَا تَتَعَلَّمُوا الْعِلْمَ لِتُجَادِلُوا بِهِ الْعُلَمَاءَ فَمَنْ فَعَلَ ذَلِكَ مِنْكُمْ فَالْتَنَاهُ مَثْوَاهُ

Meskipun menuntut ilmu tidak dimaksudkan untuk berdebat, dalam batas tertentu berdebat tidak dilarang. Menurut al-Mawardî, harus dibedakan antara pembantah (*al-mumârî*) dengan pendebat (*munâzhir*) yang mencari kebenaran. Sebab pembantah hanya bertujuan untuk mempertanyakan apa yang ia inginkan, ia tidak peduli apakah keinginannya itu salah atau benar. Pembantah tidak memiliki tujuan agar orang lain belajar kepadanya dan juga ia tidak memiliki keinginan untuk belajar kepada orang lain.¹⁵⁹ Sedang pendebat yang benar adalah orang yang bertujuan mencari kebenaran dan mau belajar kepada orang lain dan mau mengajari orang lain tentang kebenaran.

4) Belajar secara gradual dan sistematis dari bagian pengantar hingga ke esensi ilmu

Menurut al-Mâwardî, setiap ilmu memiliki bagian awal sebagai pengantar ke bagian akhir atau bagian pengantar yang menyampaikannya pada esensi pengetahuan (hakikatnya). Karena itu, menurut al-Mâwardî, murid jangan belajar secara terbalik, seperti mengkaji bagian akhirnya dulu baru bagian awalnya atau belajar esensinya dulu (*al-haqîqah*) baru kemudian pengantar awalnya (*al-madkhal*). Menurut al-Mâwardî, belajar secara terbalik akan berdampak tidak baik. Murid yang hanya mengejar bagian akhirnya saja atau esensinya saja (tanpa menguasai pengantar atau dasar-dasarnya) seperti orang yang mendirikan sebuah bangunan yang tidak memiliki fondasi.¹⁶⁰ Cara belajar

(Janganlah engkau mempelajari ilmu dengan tujuan untuk berbantahan dengan orang-orang bodoh, jangan pula belajar ilmu untuk berdebat dengan para ulama, barangsiapa di antara kamu yang melakukan hal seperti itu maka neraka menjadi tempat tinggalnya). Al-Mâwardî, *Adab*, h. 53.

¹⁵⁹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 53.

¹⁶⁰ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 54.

seperti ini menurut al-Mâwardî merupakan salah satu faktor destruktif (*asbâb fâsîdah*) dalam belajar.¹⁶¹

Perspektif al-Mâwardî di atas menggagas cara belajar secara sistematis dan gradual-prosedural. Belajar harus dimulai dari bagian awal, bagian dasar atau bagian pengantarnya lebih dahulu baru kemudian secara bertahap dan sistematis berlanjut kepada bagian berikutnya hingga sampai pada bagian akhir ilmu yang dipelajari. Atas dasar ini, belajar dengan materi terbalik, belajar dengan materi melompat dan belajar dengan materi terpotong (bagian akhirnya saja tanpa bagian awal) merupakan cara belajar yang keliru. Cara Belajar yang benar menurut al-Mâwardî adalah harus runut dan bertahap dari awal sampai akhir, dari *madkhal* (pengantar) sampai *al-haqîqah* (esensi) ilmu.

Untuk menghindari cara belajar yang tidak sistematis atau tidak runut, murid harus menghilangkan beberapa faktor-faktor destruktif (*asbâb fâsîdah*) dan dorongan-dorongan yang melemahkan (*dawâ' wâhiyah*) dalam belajar.¹⁶² Menurut al-Mâwardî, ada sejumlah faktor merusak dan dorongan yang melemahkan seseorang dalam belajar yang membuatnya tidak sistematis mempelajari ilmu.

Pertama, dalam diri murid terdapat tujuan untuk menguasai satu jenis ilmu tertentu secara parsial sehingga tujuannya itu mendorongnya untuk menuntut bagian parsial dari ilmu itu saja dan meninggalkan bagian-bagian pendahuluannya (dasar-dasarnya).¹⁶³ Contohnya seperti seseorang yang berminat pada ilmu tentang peradilan (*al-qadhâ'*) kemudian ia memfokuskan diri

¹⁶¹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 54.

¹⁶² Al-Mâwardî, *Adab*, h. 54

¹⁶³ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 54.

untuk belajar ilmu fiqih hanya tentang kode etik hakim (*adab al-qâdhî*) dan hal-hal yang berkaitan dengan dakwaan (*al-da'wâ*) dan barang bukti (*al-bayyinât*) saja, atau seseorang yang berminat mengenai persaksian (*al-syahâdah*) lalu ia hanya mempelajari *kitâb syahâdât* saja. Orang seperti ini menurut al-Mâwardî, jika telah mencapai ilmu yang dikehendaknya itu akan beranggapan bahwa dirinya telah menguasai ilmu itu seluruhnya, padahal aspek-aspek lainnya masih samar dan tidak mampu ia dalami. Cara belajar seperti ini muncul dari sikap seseorang yang membatasi keinginannya hanya pada bagian tertentu (bab-bab tertentu) dari sebuah disiplin ilmu dan meninggalkan bagian lainnya yang tidak ia inginkan. Padahal, menurut al-Mâwardî, jika orang itu mau menasihati dirinya pasti ia akan tahu bahwa apa yang ia tinggalkan lebih penting dari apa yang telah ia ketahui karena bagian-bagian ilmu itu saling berkaitan satu sama lain. Setiap bab ilmu (pokok bahasan) berkaitan dengan bagian sebelumnya; bagian akhir tidak berdiri sendiri tanpa di dahului bagian awalnya. Menurut al-Mâwardî, selama murid belajar secara sistematis, murid yang belajar bagian awal ilmu namun tidak sampai pada bagian akhir (tidak tuntas) lebih baik daripada murid yang belajar bagian akhir tetapi tidak mau belajar bagian awalnya.¹⁶⁴

Kedua, menginginkan popularitas dengan ilmunya baik untuk memperoleh keuntungan (*takassub*) maupun untuk mempermegah diri (*tajammul*). Untuk mencapai popularitas itu, murid mengarahkan perhatiannya pada persoalan-persoalan polemis dan mempelajari metode diskusi. Ia sibuk menguasai ilmu yang mengandung persoalan polemis yang tidak terdapat konsensus di

¹⁶⁴ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 54-55.

dalamnya. Dengan ilmu seperti itu ia ingin berdiskusi mengenai masalah kontroversial (*khilâf*) walaupun ia tidak mengetahui konsensus tentang hal itu atau ia ingin mendebat lawannya walaupun ia tidak mengenal madzhab tertentu. Padahal menurut al-Mâwardî, ilmu yang mereka capai masih sebatas capaian ilmu para *al-mutakallif* (masih pemula) tetapi mereka telah berani mempopularkan diri mereka sebagai orang yang dalam pengetahuannya (*al-mutabahhirûn*). Dalam berdiskusi, mereka berani mengekspos statemen walaupun mereka tidak memiliki pemahaman tentang madzhab tertentu, tidak mengetahui kebenaran dan tidak memiliki jawaban yang kokoh. Celaknya, mereka tidak melihat ini sebagai suatu kekurangan walaupun pengetahuan mereka mengenai berbagai madzhab masih kalah dibanding dengan para pemula dan orang muda.¹⁶⁵

Ketiga, tidak memulai studi dari kecil dan baru sibuk belajar ketika dewasa. Secara psikologis, orang yang baru belajar ketika dewasa akan merasa malu untuk mempelajari pengetahuan yang dipelajari anak kecil dan tidak mau disamakan dengan orang yang belum berpengalaman. Akibatnya, ketika orang itu mulai belajar, ia lebih mementingkan bagian akhir atau bagian klimaks suatu ilmu agar dapat mendahului anak kecil yang masih pemula untuk menyamai orang dewasa yang tinggi pengetahuannya (*al-kabîr al-muntahî*). Orang seperti ini, menurut al-Mâwardî, adalah orang yang suka memperdayai dirinya sendiri dan senang menipu perasaannya. Padahal, bodoh terhadap pengetahuan yang merupakan ilmu dasar bagi murid pemula lebih jelek daripada bodoh terhadap ilmu tingkat tinggi bagi

¹⁶⁵ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 55.

ilmuwan (*al-'âlim*).¹⁶⁶ Karena itu, al-Mâwardî memandang penting belajar sejak dini. Ia mengutip sejumlah pernyataan yang menunjukkan betapa pentingnya belajar di waktu kecil seperti: (1) Sabda nabi : perumpamaan orang yang belajar diwaktu kecil seperti mengukir di atas karang sedang orang yang belajar di waktu dewasa seperti orang yang menulis di atas air, (2) Ali ibn Abî Thâlib: hati pemula seperti tanah yang kosong, apa saja yang dilemparkan padanya diterimanya sesungguhnya itu terjadi karena anak kecil memiliki hati yang lebih lapang dan kesibukannya sedikit, rasa malunya lebih ringan (mencurahkan tenaganya lebih mudah), dan sikap *tawadhu*-nya lebih banyak. (3) dalam Mantsûr al-Hikam disebutkan bahwa orang yang *tawâdhu'* di antara para pelajar (*thullâb al-'ilm*) adalah yang terbanyak ilmunya sebagaimana tempat yang rendah merupakan tempat terbanyak memperoleh limpahan air. (4) al-Ahnaf: orang dewasa itu banyak akal nya tetapi hatinya lebih sibuk.¹⁶⁷ Selanjutnya al-Mâwardî mengutip al-Ahnaf mengenai sejumlah hambatan yang dihadapi orang dewasa dalam belajar, yaitu (1) perasaan malu, (2) banyak keinginannya, (3) terbagi pikirannya, (4) keluarga yang mencemaskannya, (5) duka cita yang mengacaukan pikirannya, (6) banyak kesibukannya, (7) berubah-ubah kondisinya sampai keadaannya itu menghabiskan waktu dan hari-harinya.¹⁶⁸

Di atas al-Mâwardî menyebutkan beberapa sebab orang belajar secara tidak sistematis berdasarkan urutan pokok bahasan dalam sebuah bidang ilmu. Faktor itu

¹⁶⁶ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 56.

¹⁶⁷ Untuk kepentingan efisiensi teks aslinya tidak dikutip. Teks-teks hadis, pernyataan 'Ali, Mantsûr al-Hikam, dan al-Ahnâf itu dapat dilihat pada: Al-Mâwardî, *Adab*, h. 56-57.

¹⁶⁸ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 57.

secara sederhana dapat diringkas menjadi tiga yaitu (1) belajar secara parsial terhadap satu bidang ilmu kemudian mengabaikan bagian atau pokok bahasan lainnya yang saling memiliki korelasi, (2) belajar dengan motif kepentingan pragmatis sehingga seseorang mempelajari ilmu tertentu yang sesuai dengan kepentingan pragmatisnya, (3) mulai studi tidak sejak usia dini. Orang yang baru belajar ketika dewasa sudah banyak sekali ketinggalan pengetahuan sementara ia memiliki banyak masalah dan kesibukan, sehingga sulit baginya untuk memulai dari awal. Akhirnya ia belajar tidak mulai dari dasar atau pengantarnya tetapi mulai dari bagian tengah atau akhirnya.

5) Memanfaatkan waktu dengan efektif dan efisien

Mengingat betapa pentingnya belajar sejak dini, al-Mâwardi memperingatkan agar murid jangan memperlambat (mengulur-ulur waktu) dirinya menuntut ilmu. Waktu yang dimiliki harus dipergunakan untuk belajar sebelum sulit mendapatkan waktu yang lapang. Murid yang belajar sejak usia dini dan memiliki waktu lapang harus memulai studinya dari tingkat awal, dan memasuki ilmu dari pengantarnya (*madkhal*). Agar studi menjadi efektif, ilmu yang harus diprioritaskan untuk dipelajari adalah ilmu yang mampu menghilangkan kebodohan. Ilmu yang tidak mampu menghilangkan kebodohan harus ditinggalkan.¹⁶⁹

Ada dua aspek penting dalam strategi belajar yang dikemukakan al-Mâwardî di sini, (1) pemanfaatan waktu dan (2) seleksi ilmu. Pemanfaatan waktu berkaitan erat dengan penggunaan waktu seefisien mungkin agar seseorang tidak banyak kehilangan waktu belajar

¹⁶⁹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 57.

terutama pada usia produktif. Orang yang kehilangan waktu belajar cenderung belajar tidak sistematis dan tidak runut. Sementara seleksi ilmu berkaitan dengan pemilihan secara kritis terhadap efektivitas ilmu yang akan dipelajari. Ilmu yang dipelajari adalah ilmu yang efektif menghilangkan kebodohan penuntutnya.

6) Belajar secara selektif berdasarkan signifikansi ilmu

Menurut al-Mâwardî, setiap ilmu memiliki bagian-bagian yang sulit dan aspek-aspek tertentu yang memerlukan perhatian ekstra. Jika seorang murid menemui bagian itu ia harus menentukan untuk menggeluti yang terpenting dan yang terbaik dari bagian itu dan meninggalkan bagian yang tidak memiliki arti baginya. Bagian-bagian sulit ini jangan sampai dijadikan alasan oleh seorang murid untuk meninggalkan hal-hal yang sulit itu untuk dipelajari. Orang yang hanya memilih bagian ilmu yang mudah dan meninggalkan bagian ilmu yang sulit adalah seperti pemburu yang hanya membiarkan buruannya lewat begitu saja.¹⁷⁰

Di sini al-Mâwardî menekankan bahwa murid harus siap secara mental menelaah ilmu tanpa melihat tingkat kesulitannya. Murid harus siap untuk mempelajari bagian tersulit dari ilmu maupun bagian yang termudah dari ilmu. Artinya, seorang murid tidak meninggalkan bagian materi ilmu yang sulit dan tidak meremehkan bagian ilmu yang mudah selama bagian itu merupakan aspek penting yang harus dipelajari. Keputusan murid untuk mempelajari atau tidak mempelajari ilmu atau bagian ilmu tidak berdasarkan tingkat kesulitan ilmu tetapi pada signifikansi dan kontribusi ilmu bagi pengembangan diri murid.

¹⁷⁰ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 59.

Bagaimanapun sulitnya suatu disiplin ilmu jika memiliki signifikansi dan kontribusi yang besar bagi murid, ilmu itu harus dipelajari.

Menurut al-Mâwardî, pada hakikatnya tidak ada satupun ilmu itu yang sulit. Sebab, sulit atau tidaknya suatu ilmu tidak disebabkan oleh substansi ilmu tetapi disebabkan oleh tahu atau tidaknya seseorang pada ilmu itu. Setiap ilmu bagi orang yang tidak tahu semuanya menjadi sulit, sedang ilmu bagi orang yang mengetahuinya semuanya menjadi mudah. Letak kesulitan seseorang memahami ilmu adalah pada makna-makna yang berhubungan dengan pernyataan yang menjelaskannya, sementara setiap pernyataan (*kalâm*) terdiri lafazh yang didengar dan makna yang dipahami. Lafazh adalah pernyataan (*kalâm*) yang dapat dipahami dengan mendengarkannya sedang makna dibalik lafazh dapat dipahami oleh hati. Jika makna sudah dipahami maka tinggal bagaimana caranya memelihara dan mengokohkannya. Ilmu itu bisa hilang jika dilalaikan dan bisa terlepas jika dibiarkan. Jika ilmu itu dihafal setelah difahami, ilmu itu menjadi jinak (mudah), dan jika mengulanginya atau mengingatnya (*mudzâkarah*) setelah dijinakkan (dikuasai) ia akan menjadi kokoh. Jika seorang murid tidak bisa memahami makna ada tiga kemungkinan yang bisa menyebabkan hal itu terjadi, yaitu: (1), sebabnya mungkin terletak pada pernyataan orang yang menjelaskannya (pembicara), (2) sebabnya terletak pada makna yang terkandung di dalamnya (teks atau statemen), atau (3) sebabnya bisa jadi disebabkan oleh pendengarnya (audien).¹⁷¹

¹⁷¹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 57-58. Al-Mâwardî menganalisis ketiga faktor ini secara spesifik dan lebih luas dalam kitab *Adab*-nya. Untuk mengetahui penjelasan al-Mâwardî lebih jauh tentang cara memahami pernyataan baik tulisan maupun tesk dapat dibaca pada halaman 58-71.

Beberapa pernyataan di atas menunjukkan bahwa dalam perspektif al-Mâwardî, letak kesulitan sebuah ilmu itu sebenarnya ada pada pernyataan yang menjelaskannya. Jika pernyataan ini dipahami, dikuasai dan dikendalikan kemudian dikokohkan maka tidak ada ilmu yang tidak dapat dipahami, tidak ada ilmu yang sulit. Tetapi jika pernyataan yang menjelaskannya tidak dipahami, maka ilmu itu walaupun pada hakikatnya mudah akan menjadi sulit. Karena itu, menurut al-Mâwardî, kemampuan murid untuk memahami pernyataan baik lisan maupun tertulis menjadi sangat penting. Sebagaimana disebutkan di atas, ada tiga aspek dari pernyataan (pembicaraan) yang penting diperhatikan yaitu pernyataan itu sendiri, kandungan maknanya dan pendengarnya. Penjelasan lebih jauh tentang ini dibahas pada bagian berikut ini.

7) Belajar melalui mendengar dan membaca secara tepat

Di atas telah disebutkan bahwa letak kesulitan ilmu sebenarnya pada dipahami atau tidaknya pernyataan-pernyataan atau konsep-konsep yang terkandung dalam sebuah disiplin ilmu. Pernyataan-pernyataan itu ada yang dalam bentuk lisan dan ada pula yang dalam bentuk tertulis. Karena itu, cara memahami makna baik lisan maupun tulisan menjadi penting. Di sini al-Mâwardî memberikan kaidah bagaimana seorang murid dapat menangkap makna dan memahaminya secara benar baik itu pernyataan tertulis maupun pernyataan lisan. Menurut al-Mâwardî mendengar dan membaca secara cermat itu sangat penting dalam rangka memperoleh pemahaman yang benar. Karena itulah secara panjang lebar ia mengulas cara-cara memahami makna yang diperoleh melalui pendengaran maupun dari tulisan pada kitab *al-Adab-nya*.

Sebagaimana telah disebutkan sebelumnya, al-Mâwardî menyebutkan tiga faktor utama yang menyebabkan makna tidak dapat dipahami yaitu: (1) pada pernyataan orang yang menjelaskannya (*al-kalâm al-mutarjim*), (2) pada makna (*al-ma'na*), dan (3) pada pendengar (*al-sâmi'*).¹⁷²

Pada faktor pernyataan pembicara al-Mâwardî menyebutkan ada tiga sebab yang bisa menghalangi pemahaman seseorang ketika mendengar pernyataan yaitu: (1) terdapat reduksi lafazzh pada makna yang menyebabkan tidak dipahaminya makna itu, hal ini dapat terjadi karena dua aspek yaitu sang pembicara gagap atau kebodohan dan pemahamannya sendiri yang lemah, (2) terdapat tambahan pada makna yang tambahan itu menyebabkan maksudnya tidak dapat dipahami. Hal ini dapat terjadi karena dua aspek yaitu omongan pembicara yang tidak karuan dan berlebihan atau karena buruknya pemahaman pembicara terhadap pendengarnya, dan (3) pernyataan pembicara dimaksudkan untuk konteks tertentu, jika pendengar tidak mengenal konteks itu maka pendengar tidak dapat memahami maknanya. Konteks pembicaraan seperti ini ada yang bersifat umum dan ada juga yang bersifat khusus. Yang bersifat umum contohnya adalah penggunaan istilah *al-jawhar* (substansi), *'aradh* (aksiden), dan *jisim* (materi) dalam konteks ilmu Kalâm yang maknanya telah disepakati oleh kalangan *mutakallim* (teolog) sedang yang bersifat khusus adalah pernyataan seseorang yang sebenarnya yang ia inginkan adalah aspek batin dari pernyataannya bukan aspek lahirnya seperti penggunaan simbol (*rumz*) dan pernyataan samar penuh teka-teki (*laghz*) pada syi'ir.¹⁷³

¹⁷² Al-Mâwardî, *Adab*, h. 58

¹⁷³ Al-Mâwardî, *Adab* h. 58-59.

Pada faktor makna, al-Mâwardî menyebutkan ada tiga kondisi makna yang yang harus diperhatikan yaitu ada makna yang bisa berdiri sendiri, ada makna pendahuluan bagi yang lainnya, dan ada makna yang merupakan konklusi (*natîjah*) dari lainnya (pernyataan sebelumnya). Makna yang berdiri sendiri ada yang bersifat *jalî* (jelas) yang dapat dengan mudah dipahami dan adapula yang bersifat *khafi* (samar) yang memerlukan perhatian ekstra dan pikiran yang terlatih untuk memahaminya. Makna yang menjadi pendahuluan bagi yang lainnya ada dua yaitu *muqaddimah* (premis) yang berdiri sendiri. Jika ia mendahului yang lainnya maka ia menjadi berdiri sendiri dalam ilustrasi dan pemahamannya untuk memperoleh konklusi.¹⁷⁴

Jika sejumlah faktor yang disebutkan al-Mâwardî dalam konteks memahami makna pernyataan pembicara dikaitkan dengan strategi belajar murid, akan terlihat bahwa efektivitas belajar murid dipengaruhi oleh kemampuan dan keterampilan murid dalam memahami makna pernyataan yang disampaikan oleh pembicara (guru). Semakin terampil murid dalam mendeteksi dan mengeliminasi faktor-faktor yang mengganggu lahirnya pemahaman yang benar, semakin efektif ia dalam belajar.

Sementara dalam memahami tulisan, al-Mâwardî menyebutkan delapan faktor yang menyebabkan orang mengalami kesulitan dalam membaca dan memahami kandungan sebuah teks, yaitu: (1) terdapat lafazh yang terbuang di tengah kalimat yang menjadikan sisanya menjadi terputus dan tidak diketahui maknanya, (2) terdapat tambahan lafazh di tengah kalimat yang menyulitkan untuk mengenali mana lafazh yang benar

¹⁷⁴ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 62.

yang bukan tambahan dan mana yang salah, (3) terdapat huruf yang hilang di tengah kalimat yang tidak dapat dipastikan kebenarannya oleh orang yang mengkajinya, (4) terdapat tambahan huruf di tengah kalimat yang sulit dipastikan kebenaran hurufnya, (5) menyambung huruf yang terpisah dan memisah huruf yang tersambung yang menimbulkan kesulitan (bagi pembacanya), (6) terdapat perubahan huruf dari bentuk seharusnya dan terganti dengan huruf yang telah berubah, (7) penulisan hurufnya tidak tegas sesuai bentuk huruf yang benar sehingga bentuk huruf menyerupai bentuk lainnya, dan (8) sang penulis lupa menaruh titik dan *syakal* yang dapat membedakan huruf itu dengan huruf yang mirip dengannya.¹⁷⁵

Bentuk teks yang dimaksud oleh al-Mâwardî adalah teks tulisan yang menggunakan huruf Arab sedang pembicaraan mengenai kemungkinan adanya kesalahan cetak adalah dalam konteks tradisi penyalinan teks di masa klasik. Pada masa klasik dimana mesin cetak belum ditemukan, naskah kitab, risalah atau lembaran tulisan ditulis secara manual. Karena itu, kesalahan penyalinan ulang naskah seperti adanya distorsi, ekstrapolasi dan kesalahan penulisan huruf sangat mungkin terjadi. Kesalahan seperti inilah yang dikhawatirkan oleh al-Mâwardî akan mengganggu murid dalam memahami sebuah teks. Kesalahan salinan seperti ini pada masa sekarang sudah sangat kecil akibat adanya percetakan yang bisa meminimalisasi kesalahan cetak, khususnya naskah-naskah berhuruf Arab. Kesalahan teknis pada tulisan naskah sebagaimana yang dikhawatirkan oleh al-Mâwardî pada masa kini tidak lagi menjadi masalah yang berarti. Namun esensi terpenting dari pikiran al-

¹⁷⁵ Untuk penjelasan lebih jauh tentang masing-masing faktor lihat: Al-Mâwardî, *Adab*, h. 68-70.

Mâwardî pada konteks ini adalah tentang kecermatan dalam membaca dan memahami teks. Teks harus betul-betul dipahami secara benar sehingga murid dapat efektif belajar.

8) Mengelola studi secara mandiri dan menjaga keseimbangan dalam belajar

Salah satu aspek penting dalam pemikiran al-Mâwardî tentang strategi belajar adalah perlunya menjaga keseimbangan dalam belajar. Menurut al-Mâwardî, murid harus mampu menjadi pemimpin (*sâ'is*) diri dan pengelola (*mudabbir*) belajarnya.¹⁷⁶ Perlunya murid untuk memimpin dan mengelola dirinya sendiri disebabkan oleh adanya dua kecenderungan dalam jiwa manusia untuk bertindak minimal bahkan minus (*taqshîr*) dan kecenderungan untuk bertindak berlebihan (*sarf*). Untuk mengendalikan dua kecenderungan ini tidak mudah. Karena itu, diperlukan kemampuan murid untuk mengendalikan dua kecenderungan ekstrem itu. Menurut al-Mâwardî, dua kecenderungan ini menghasilkan tiga kondisi jiwa, yaitu (1) kondisi seimbang (*'adl*) dan pertengahan (*inshâf*), (2) kondisi berlebihan (*ghuluww*) dan pemborosan (*isrâf*), dan (3) kondisi di bawah minimal (*taqshîr*).¹⁷⁷

Dari ketiga kondisi di atas, kondisi yang paling ideal adalah kondisi moderasi (seimbang dan pertengahan). Kondisi moderasi merupakan pertemuan dua kekuatan jiwa yang berbeda namun saling mengimbangi yaitu daya disiplin yang membantu (*thâ'at mus'idah*) dan daya belas kasih yang menyeluruh (*syafaqat kâffah*). Daya *thâ'ah* (disiplin) menahan orang untuk cenderung

¹⁷⁶ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 71.

¹⁷⁷ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 71.

berbuat minus-minimalis (*taqshîr*) sedang daya *syafaqah* (daya belas kasih atau daya khawatir) menahan orang untuk berbuat berlebihan (overdosis). Pertemuan kedua kekuatan jiwa ini secara seimbang akan menciptakan perkembangan. Daya *thâ'ah* (disiplin) akan membuat diri seseorang tumbuh berkembang karena ia mampu menghilangkan kecenderungan bertindak minimalis sedang daya *syafaqah* akan menciptakan kontinuitas karena ia mampu mencegah sikap berlebihan. Asumsinya, jika pertumbuhan dapat dipelihara dan berlangsung terus menerus, pertumbuhan itu akan mencapai kesempurnaannya.¹⁷⁸

Menurut al-Mâwardî, kecenderungan untuk berlebihan dan perilaku pemborosan pada diri seseorang disebabkan oleh sikap ekstrem orang untuk menggunakan daya *thâ'ah* tanpa mengimbangnya dengan daya *syafaqah*. Terlalu mengandalkan kedisiplinan akan menguras dan menghabiskan energi yang berdampak psikologis berupa perasaan lemah dan lesu. Keletihan itu akan mendorong seseorang untuk mengabaikan bahkan meninggalkan pekerjaannya. Akibatnya, kontinuitas aktivitas seseorang jadi berhenti. Salah seorang *hukamâ'* (orang bijak) yang dikutip al-Mâwardî menyatakan bahwa orang yang menuntut ilmu dan mengamalkan kebaikan seperti orang yang makan hidangan. Jika ia mengambilnya untuk keperluan menguatkan dirinya, berarti ia telah memelihara dirinya, namun jika berlebihan, berarti ia telah mengganggu pencernaannya.¹⁷⁹

Sebaliknya, kecenderungan orang untuk bertindak minus-minimalis disebabkan oleh penggunaan secara

¹⁷⁸ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 71.

¹⁷⁹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 71

ekstrem daya *syafaqah* tanpa diimbangi dengan daya *thâ'ah* (disiplin). Penggunaan daya *syafaqah* secara dominan akan menimbulkan ketidakdisiplinan. Ketidakdisiplinan akan mencegah seseorang melaksanakan kewajibannya secara bertanggung jawab. Orang yang tidak disiplin dan mengabaikan kewajibannya oleh al-Mâwardî diumpamakan seperti orang yang tidak mau mencari orang yang lari; menolak orang yang kembali; dan tidak menjaga sesuatu yang dititipkan. Orang yang tidak mencari orang yang lari; menolak orang yang kembali; dan tidak memelihara orang yang tinggal akan berakibat pada hilangnya sesuatu yang sudah ada (*al-mawjûd*) sementara sesuatu yang telah hilang (*mafqud*) tidak ditemukan lagi. Orang yang menghilangkan apa yang telah ada pada dirinya adalah orang yang tertimpa musibah yang menyedihkan sedang orang yang tidak dapat menemukan kembali sesuatu yang hilang dari dirinya adalah orang gagal yang dibodohi.¹⁸⁰ Dengan demikian, menurut al-Mâwardî, orang yang tidak memiliki kedisiplinan tidak akan mendapatkan apa-apa bahkan bisa kehilangan semuanya. Sebab, apa yang hilang dari dirinya tidak ia cari; apa yang sedang ada pada dirinya ia abaikan; dan apa yang disodorkan padanya ia tolak.

Menjaga kondisi moderasi dengan cara menjaga keseimbangan antara daya *thâ'ah* dan daya *syafaqah* merupakan salah satu aspek penting bagi murid dalam mengelola diri. Sebab, keseimbangan itu sangat berpengaruh terhadap perkembangan dan kontinuitas belajar. Jika kedisiplinan murid lebih dominan, ia akan cenderung belajar secara berlebihan. Sebaliknya, jika daya *syafaqah* murid lebih dominan, ia akan cenderung

¹⁸⁰ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 71-72.

belajar di bawah standar dan cenderung jadi pemalas. Karena itu, menurut al-Mâwardî, murid harus dapat mengukur kadar daya *thâ'ah*-nya dan daya *syafaqah*-nya agar tetap berada pada kondisi yang terbaik (kondisi moderasi).¹⁸¹

Perspektif al-Mâwardî tentang keseimbangan dalam belajar di atas memperlihatkan bahwa keseimbangan yang ia maksud adalah tidak mengeksploitasi atau memporsir tenaga secara berlebihan untuk belajar dengan keras dan sebaliknya tidak membiarkan potensi diri dan energi tidak dipergunakan secara maksimal. Belajar dengan mengeksploitasi tenaga secara berlebihan akan berdampak pada kontinuitas belajar. Murid yang belajar terlalu keras justru akan menimbulkan kelelahan dan kejenuhan yang membuatnya malah berhenti dan mengabaikan kewajiban belajarnya. Sebaliknya, orang yang enggan memaksimalkan usaha belajarnya akan kehilangan kedisiplinan dan tanggung yang berakibat pada rendahnya hasil belajarnya, bahkan mungkin tidak mendapat apa-apa. Kalau mengikuti analogi al-Mâwardî di atas, murid yang tidak disiplin adalah murid yang tidak mau menemukan (menelaah) kembali ilmu yang ia lupakan (seperti orang yang tidak mencari orang yang hilang), tidak mau belajar ilmu yang sedang disodorkan kepadanya (menolak orang yang datang) dan mengabaikan ilmu yang sedang ia miliki (tidak memelihara barang yang dititipkan).

Menurut al-Mâwardî, murid yang tidak berusaha menciptakan kondisi moderasi dalam belajar, tidak mau melatih diri, atau sebaliknya memaksa dirinya belajar dengan keras adalah murid yang “terbakar dalam kondisi berlari” (memacu diri secara paksa yang akan

¹⁸¹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 72.

membahayakan diri sendiri), dampaknya secara psikologis adalah munculnya sikap menentang dalam diri, tidak mau disiplin dan tidak segan untuk berontak. Karena itu, al-Mâwardî menganjurkan kepada murid yang mengalami kesulitan mengelola diri ketika belajar atau menuntut ilmu agar beristirahat untuk sementara waktu. Setelah beristirahat, murid dapat mengulangi usahanya lagi, karena dalam kondisi rileks penerimaannya jadi cepat dan kedisiplinannya akan kembali.¹⁸²

Dalam perspektif al-Mâwardî, murid yang tidak menjaga kondisi moderasi dan tidak membiasakan diri dengan kondisi moderasi itu akan mengalami sejumlah konsekuensi. Konsekuensi itu adalah ketidakdisiplinan dan gangguan psikologis dalam belajar. Menurut al-Mâwardî, sebagaimana disebutkan di atas, memaksa diri secara berlebihan untuk belajar akan menimbulkan gangguan psikologis seperti berontak dengan dirinya sendiri dan tidak bisa diatur dengan baik. Jika ini terjadi, murid tidak dapat belajar secara maksimal dan banyak kehilangan ilmu yang seharusnya ia kuasai. Murid yang mengalami kondisi seperti ini sebaiknya beristirahat dan rileks untuk memulihkan kondisi psikologisnya. Setelah itu, ia harus mencoba lagi untuk mengelola dan melatih dirinya untuk mencapai keseimbangan belajar yang ideal, tidak *overdosis* dan juga tidak minus-minimalis.

3. Relasi-Etis Guru dan Murid

Relasi-etis guru-murid adalah sebuah pola hubungan edukatif antara guru dan murid yang dilandasi oleh nilai-nilai etika. Dalam konsep pendidikan Islam, pola hubungan yang

¹⁸² Al-Mâwardî, *Adab*, h. 72.

dilandasi dengan nilai-nilai etika didasarkan pada konsep adab. Karena itu, dalam pendidikan Islam konsep tentang *adab al-'ilm*, *adab al-mu'allim* dan *adab al-muta'allim* selalu menjadi salah satu topik dan fokus kajian intelektual Islam dari zaman klasik sampai kontemporer. Bagi mereka, ilmu harus disampaikan dengan adab. Karena itulah maka adab menjadi penting. Apa makna adab itu?

Menurut al-Attas, dalam artinya yang asli dan dasar, adab berarti undangan kepada suatu perjamuan (*ma'dabah*). Perjamuan mengandung makna implisit bahwa baik pengundang maupun tamu diharapkan bertingkah laku sesuai dengan keadaan, baik dalam bicara, bertindak maupun etiket.¹⁸³ Adab dalam perspektif al-Attas meliputi banyak dimensi; adab berhubungan dengan makna (*ma'nâ*), ilmu (*'ilm*), keadilan (*'adl*), kebijaksanaan (*hikmah*), tindakan (*'amal*), kebenaran (*haqq*), nalar (*'nuthq*), jiwa (*nafs*), hati (*qalb*), pikiran dan intelektual (*'aql*), tatanan hierarkis (*marâtib* dan *darajât*), tanda dan simbol (*ânyât*), interpretasi dan takwil.¹⁸⁴ Menurut Wan Mohd Nor Wan Daud, analisis al-Attas tentang makna adab menghasilkan tujuh makna, yaitu (1) suatu tindakan untuk mendisiplinkan jiwa dan pikiran, (2) pencarian kualitas dan sifat-sifat jiwa dan pikiran yang baik, (3) perilaku yang benar dan sesuai yang berlawanan dengan perilaku salah dan buruk, (4) ilmu yang dapat menyelamatkan manusia dari kesalahan dalam mengambil keputusan dan sesuatu yang tidak terpuji, (5) pengenalan dan pengakuan kedudukan (sesuatu) secara benar dan tepat, (6) sebuah metode mengetahui yang mengaktualisasikan kedudukan sesuatu secara tepat dan benar, dan (7) realisasi keadilan sebagaimana direfleksikan oleh hikmah.¹⁸⁵ Dimensi

¹⁸³ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*, diterjemahkan dari *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education* oleh Haidar Bagir, (Bandung: Mizan, 1990), h. 56-57. Disingkat al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*.

¹⁸⁴ Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*, h. 52.

¹⁸⁵ Wan Mohd Nor Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam Syed M. Naquib al-Attas*, diterjemahkan dari *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-*

adab yang demikian luas dan dalam, membuat al-Attas menegaskan bahwa istilah yang tepat untuk pendidikan Islam adalah *al-ta'dîb* yang mengandung semua dimensi itu, bukan *al-ta'lîm* apalagi *al-tarbiyah*.¹⁸⁶

Menurut 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn, adab dalam konteks pendidikan adalah kumpulan kaidah yang mengatur metode-metode pengajaran seperti cara bertahap (*tadarruj*), pengulangan (*tikrâr*), pemahaman (*al-fahm*); kemudian pengaturan materi-materi pelajaran. Adab juga mengandung petunjuk atau pedoman umum (*irsyâdât 'âmmah*) yang membatasi sifat-sifat dan kewajiban-kewajiban guru dan murid pada aspek moralitas-keagamaan dan profesionalitas.¹⁸⁷

Walaupun istilah adab memiliki banyak dimensi sebagaimana yang dikemukakan oleh al-Attas, dalam konteks kajian ini makna adab lebih dipersempit sebagai kumpulan moral-religius yang menjadi petunjuk atau pedoman etis yang diaplikasikan oleh guru dan murid dalam hubungan edukatif.

a. Adab Guru dalam Relasi-Etis Guru-Murid

Dalam kitab *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn* al-Mâwardî mengemukakan sejumlah adab yang harus dimiliki oleh guru. Adab tersebut adalah sebagai berikut:

1) Rendah hati (*tawâdhu'*) dan menjauhi rasa bangga dan kagum terhadap diri sendiri (*mujânabat 'ujub*)

Dalam perspektif al-Mâwardî, sifat *tawâdhu'* (rendah hati) dan tidak membanggakan diri (*'ujub*) merupakan

Attas oleh Hamid Fahmy et. al., (Bandung: Mizan, 2003), h. 181-182. Selanjutnya disingkat: *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam Al-Attas*.

¹⁸⁶ Lihat penjelasan argumentatif al-Attas pada: Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*, h. 52-60; Lihat pula: Syed Muhammad al-Naqib al-Attas, *Islam dan Sekularisme*, diterjemahkan dari *Islam and Secularism* oleh Karsidjo Djojosoewarno, (Bandung: Penerbit Pustaka Salman, 1981), h. 219-222; lihat pula ulasan Wan Mohd Nor Wan Daud yang cukup luas tentang sikap al-Attas pada term-term pendidikan Islam. Wan Mohd Nor Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam Al-Attas*, h. 174-188.

¹⁸⁷ 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn, *al-Fikr al-Tarbawî 'ind Ibn Shahnûn wa al-Qâbisî*, h. 194.

dua sifat yang harus dimiliki oleh guru. Sifat rendah hati merupakan sifat yang lahir dari kelembutan hati sebaliknya sifat bangga diri akan membuat orang menjauh. Sifat *'ujub* merupakan sifat yang jelek bagi semua orang dan lebih jelek lagi bagi guru (*'alim*) karena guru adalah teladan bagi orang lain. Pada umumnya faktor yang menyebabkan guru menjadi bangga pada dirinya adalah karena mereka merasa berada pada posisi sebagai orang yang memiliki kelebihan ilmu dibanding orang lain. Padahal, menurut al-Mâwardî, jika guru betul-betul berpikir dan melaksanakan kewajiban ilmu, pastilah ia sadar bahwa sikap rendah hati itu lebih utama baginya.¹⁸⁸

Guru harus menjauhi sifat *ujub* karena sifat ini merupakan sifat negatif yang dapat menghilangkan keutamaan atau kebaikan. Keutamaan ilmu yang diraih guru tidak akan sempurna jika sifat bangga diri itu masih ada pada diri guru seperti rasa bangga dengan pendapatnya sendiri. Seseorang menurut al-Mâwardî, sudah pantas disebut bodoh jika ia kagum dengan pendapatnya sendiri.¹⁸⁹ Faktor yang menyebabkan guru menjadi *'ujub* dan sombong adalah karena mereka hanya melihat “ke bawah” (orang-orang bodoh) dan tidak mau melihat ke atas kepada para ilmuwan (ulama) yang berada di atas mereka. Jika mau melihat ke atas, guru akan sadar bahwa ia bukanlah orang yang paling unggul pengetahuannya karena masih banyak lagi guru yang lebih berpengetahuan daripada dirinya. Di atas setiap orang yang berilmu ada lagi yang lebih berilmu begitu seterusnya hingga berujung kepada Allah. Atas dasar

¹⁸⁸ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 78.

¹⁸⁹ Lihat sejumlah pernyataan baik hadis, perkataan sahabat dan orang salih yang pada intinya menegaskan perlunya seseorang guru bersikap *tawâdhu'* kepada murid dan menjauhi sifat sombong pada: Al-Mâwardî, *Adab*, h. 78.

ini, setiap orang yang berilmu harus melakukan introspeksi diri untuk mencari kekurangan dirinya agar ia tidak membanggakan apa yang telah ia capai.¹⁹⁰

Al-Mâwardî menegaskan bahwa adanya rasa bangga diri (*'ujub*) merupakan indikator rendahnya ilmu. Pada umumnya, sifat *'ujub* dan sombong hanya ditemukan pada orang yang ilmunya rendah. Rendahnya ilmu akan menjadikan seseorang tidak mengetahui posisi hakiki dirinya dan merasa memiliki banyak ilmu padahal tidak. Sebaliknya, orang yang terkemuka dan banyak ilmunya mengetahui tingginya puncak ilmu dan mengetahui kelemahan dirinya dalam menggapai puncak (*nihâyah*) ilmu itu. Kesadaran inilah yang mencegah orang-orang yang berilmu (*al-'âlim*) untuk membanggakan ilmu yang dimilikinya.¹⁹¹

Kerendahhatian guru dalam perspektif al-Mâwardî merupakan indikator adanya kesadaran ilmiah pada diri guru. Kesadaran ilmiah itu adalah kesadaran akan luasnya ilmu dan banyaknya orang yang memiliki pengetahuan yang lebih tinggi dari dirinya. Kerendahhatian guru juga merupakan indikator tingginya ilmu guru karena kerendahhatian itu tidak muncul dari rasa rendah diri atau rasa tidak percaya diri melainkan muncul dari kedalaman pengetahuannya tentang hakikat ilmu dan hakikat dirinya.

¹⁹⁰ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 78-79.

¹⁹¹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 79. Al-Mâwardî menceritakan betapa ia juga pernah terjebak pada sifat *'ujub* ini. Ia menulis tentang masalah jual beli (*buyû*) yang ia himpun dari sejumlah buku. Dengan kerja kerasnya ia berhasil menyelesaikan kitab itu dan hampir timbul dalam dirinya rasa bangga (*'ujub*) dan terbersit dalam dirinya bahwa ia adalah manusia yang paling tahu tentang hal itu. Namun ketika muncul dua orang Baduwi yang mempertanyakan persoalan jual beli, ia tidak mampu menjawab satupun pertanyaan itu. Ketika persoalan itu ditanyakan kepada salah seorang sahabatnya justru sahabat al-Mawardi itu dapat menjawabnya dengan cepat dan memuaskan. Peristiwa ini menyadarkan al-Mâwardî agar tidak bersikap sombong dan takjub dengan diri sendiri.

Adanya sifat rendah hati dan tidak bangga diri pada diri guru akan berdampak positif pada relasi-etis guru-murid. Kerendahhatian akan melahirkan sikap dan perilaku guru yang positif terhadap murid karena sifat rendah hati bersumber dari kelembutan hati. Guru yang rendah hati akan menghargai pendapat murid, menerima argumen muridnya yang benar, tidak anti kritik, tidak meremehkan muridnya walaupun seorang pemula, tidak kasar dan seterusnya. Sikap dan perilaku positif yang muncul dari sifat rendah hati sangat potensial menciptakan pola hubungan yang demokratis dan humanis dalam relasi-etis guru-murid.

Menurut Abuddin Nata, sifat rendah hati guru yang dikemukakan al-Mâwardî akan melahirkan sikap dan perilaku positif guru terhadap murid terutama munculnya sikap demokratis guru dalam interaksi guru-murid. Dalam interaksi ini guru lebih banyak memberi motivasi sehingga murid menjadi bersemangat dan bergairah serta merasa mempunyai harga diri, karena potensi, kemauan, prakarsa dan kreativitasnya dihargai. Dengan demikian, sikap demokratis guru akan mendorong terciptanya cara belajar siswa aktif.¹⁹²

2) Mengutamakan etika ilmiah: memiliki kejujuran ilmiah dan selalu belajar

Salah satu adab guru dalam relasi-etis guru-murid adalah adanya etika ilmiah guru dalam interaksi edukatif. Al-Mâwardî mengutip salah satu ungkapan *hukamâ'* yang substansinya menegaskan bahwa salah satu indikator orang bodoh adalah menuturkan apa yang tidak diketahui dan tidak dipahami.¹⁹³ Karena itu, salah satu etika ilmiah guru dalam perspektif al-Mâwardî

¹⁹² Abuddin Nata, *Pemikiran Para Tokoh Pendidikan Islam*, h. 50-51.

¹⁹³ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 80

adalah kejujuran ilmiah. Bentuk kejujuran ilmiah guru di antaranya adalah hanya menyampaikan apa yang ia ketahui dan berdiam diri mengenai hal-hal yang tidak ia ketahui. Menurut al-Mâwardî, ilmu itu tidak dapat dikuasai secara tuntas keseluruhannya. Bagaimanapun tingginya ilmu seseorang, ada saja aspek-aspek tertentu yang terlepas dari pengetahuannya. Karena itu, guru yang hanya menguasai sebagian ilmu bukanlah merupakan sebuah bentuk kekurangan. Sebab, manusia tidak mungkin menguasai ilmu secara tuntas dan sempurna. Atas dasar ini, guru yang mengatakan, “saya tidak tahu”, terhadap sesuatu yang tidak diketahuinya bukanlah sebuah bentuk kekurangan atau merupakan indikator dangkalnya ilmu guru tetapi merupakan bentuk kejujuran ilmiah.¹⁹⁴ Ucapan “saya tidak tahu” menurut al-Mâwardî adalah pengakuan wajar dalam dunia ilmiah dan para ulama yang dalam pengetahuannya telah mafhum dengan hal itu. Untuk membuktikan hal itu, al-Mâwardî cukup banyak mengutip pernyataan-pernyataan dalam kitab *Adab*-nya yang intinya menekan kepada guru untuk mengatakan “saya tidak tahu” terhadap apa yang tidak diketahui, tidak menuturkan apa yang belum diketahui dan selalu belajar ilmu yang belum diketahui.¹⁹⁵

Menurut al-Mâwardî, guru (*al-’âlim*) yang betul-betul ilmuwan adalah guru yang sadar bahwa apa yang ia ketahui jauh lebih sedikit dibanding apa yang tidak ia ketahui. Karena itu, guru yang termasuk jajaran ulama tingkat utama sekalipun tidak seharusnya bersikap sombong (gengsi) untuk belajar ilmu yang belum dimilikinya.¹⁹⁶ Adalah ironi jika guru meremeh suatu

¹⁹⁴ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 80.

¹⁹⁵ Lihat hadis, perkataan sahabat, *hukamâ’, bulaghâ’* yang dikutip oleh al-Mâwardî, pada: Al-Mâwardî, *Adab*, h. 80.

¹⁹⁶ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 80.

ilmu. Seharusnya guru mendalami ilmu yang masih belum tuntas ia pelajari dan mau mempelajari ilmu yang belum ia pelajari sama sekali. Orang yang suka ilmu tidak seharusnya merasa puas dengan mempelajari sebagiannya saja, tetapi harus berusaha mempelajarinya secara tuntas sesuai dengan kemampuannya. Perasaan puas terhadap ilmu sangat berpotensi untuk mendorong orang untuk tidak belajar lagi.¹⁹⁷ Karena itu, menurut al-Mâwardî, guru yang merasa kurang ilmu lebih utama daripada guru yang merasa lebih ilmunya, karena merasa memiliki ilmu lebih akan mendorong orang untuk tidak menambah ilmu lagi.¹⁹⁸

Adanya etika ilmiah guru dalam interaksi edukatif sebagaimana yang dikemukakan oleh al-Mâwardî di atas akan berdampak positif bagi murid. Di antaranya adalah informasi yang disampaikan oleh guru adalah informasi memiliki nilai ilmiah, bukan spekulatif, bukan “kira-kira” dan bukan untuk menutupi ketidaktahuan. Tetapi ilmu yang disampaikan adalah ilmu yang diyakini kredibelitas dan validitasnya sehingga murid akan terhindar dari informasi yang menyesatkan. Sisi positif lainnya bagi murid adalah murid akan mendapat bimbingan dari guru berkualitas. Guru yang memiliki etika atau kejujuran ilmiah akan selalu mengembangkan diri dan selalu belajar. Dengan demikian, murid akan selalu memperoleh informasi ilmiah aktual dari hasil belajar gurunya.

3) Memberi teladan

Salah satu adab guru dalam relasi-etis guru-murid adalah menjadi teladan bagi murid-muridnya. Keteladanan guru dalam relasi itu diwujudkan dalam

¹⁹⁷ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 81.

¹⁹⁸ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 81.

bentuk integrasi ilmu dan amal. Menurut al-Mâwardî mengamalkan ilmu yang diajarkan harus menjadi bagian dari tabiat atau tradisi (*syîmah*) guru. Guru harus mendorong dirinya untuk mengerjakan apa yang ia perintahkan pada orang lain.¹⁹⁹ Guru tidak boleh seperti himar yang membawa Taurat sebagaimana yang digambarkan Alquran (Q.S. al-Jumu'ah, 62:5), yakni tidak mengamalkan apa yang ia bawa, atau seperti *jammâ' al-qawl* yang disebutkan oleh Nabi yaitu mereka yang hanya mau orang lain mendengar perkataannya tetapi ia sendiri tidak mengamalkan apa yang ia katakan.²⁰⁰ Banyak lagi pernyataan baik hadis, perkataan sahabat maupun *hukamâ'*, *al-shulahâ'*, ulama dan *bulaghâ'* yang dikutip oleh al-Mâwardî yang menegaskan pentingnya mengamalkan ilmu yang diajarkan.²⁰¹

Pernyataan al-Mâwardî menunjukkan bahwa keteladanan merupakan bagian dari kepribadian guru. Integrasi antara ilmu dan amal merupakan perilaku atau tradisi guru yang tidak bisa dilepaskan dari kehidupannya. Sebagai bentuk tradisi kehidupan, ilmu dan perkataan guru “hidup” dalam perilaku dan tindakannya sehari-hari. Dengan demikian, murid tidak hanya “mendengar” teori tetapi juga “melihat” teori itu hidup dan wujud dalam diri gurunya. Dengan kondisi guru seperti ini murid dapat belajar lewat perkataan dan perbuatan guru sekaligus.

Bagi al-Mâwardî, penguasaan teoretik tidak cukup bagi guru mendapat legitimasi untuk mentransfer ilmu dan tidak etis baginya mengajarkannya pada orang lain. Karena itu, al-Mâwardî menekankan kepada guru agar tidak mengucapkan sesuatu yang belum ia amalkan atau

¹⁹⁹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 82

²⁰⁰ Lihat Alquran surat al-Jumu'ah ayat 5 dan hadis nabi pada: Al-Mâwardî, *Adab*, h. 82.

²⁰¹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 82-83.

menyuruh mengerjakan sesuatu yang belum ia kerjakan. Ia tidak setuju dengan pernyataan seorang penyair yang menyatakan untuk mengamalkan perkataannya walaupun ia kurang mengamalkannya karena menganggap perkataannya akan bermanfaat bagi orang lain sedang kekurangannya tidak akan membawa mudarat bagi orang lain. Menurut al-Mâwardî persepsi ini tidak bisa dijadikan alasan untuk menyampaikan sesuatu yang belum diamalkan. Ucapan seperti itu hanyalah sebuah upaya untuk menutupi cacat diri pengucapnya. Bagi al-Mâwardî orang yang mengatakan apa yang tidak ia kerjakan adalah orang yang melakukan makar dan orang yang memerintahkan orang lain mengerjakan sesuatu yang tidak ia kerjakan adalah orang yang melakukan penipuan.²⁰² Lebih lanjut al-Mâwardî menyatakan bahwa orang yang memerintahkan sesuatu yang belum ia kerjakan atau mengingkari sesuatu yang tidak ia ingkari merupakan perilaku yang buruk. Perilaku seperti ini akan berdampak pada timbulnya rasa benci orang yang diperintah (murid). Kebencian itu dilakukan dengan cara meninggalkan sesuatu yang diperintahkan sebagai bentuk penentangan dan melakukan sesuatu yang dilarang sebagai bentuk tipuan (kepada gurunya).²⁰³

Dengan demikian, al-Mâwardî melihat adanya efek negatif dari guru yang tidak mampu mengintegrasikan ilmu dan amalinya baik bagi guru maupun bagi murid. Efek negatif bagi guru adalah sang guru dianggap melakukan tindakan yang tidak terpuji berupa perbuatan makar dan penipuan terhadap muridnya serta upaya menutup aib akibat ketidaksanggupannya menjadi teladan. Sedang efek negatif terhadap murid adalah

²⁰² Al-Mâwardî, *Adab*, h. 83.

²⁰³ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 83.

munculnya rasa benci terhadap guru, sikap berontak dan sikap menentang terhadap guru.

Dalam kondisi tertentu ilmu dan amal menurut al-Mâwardî dapat saja tidak beriringan jika seseorang memutuskan untuk memprioritaskan salah satunya untuk sementara waktu. Ini terlihat dari sikap al-Mâwardî mengenai persoalan orang yang memutuskan untuk mengurangi aktivitas mencari ilmu karena ingin berkonsentrasi untuk mengamalkannya dan orang yang memutuskan untuk menunda mengamalkan ilmunya karena ingin berkonsentrasi untuk mencari ilmu. Al-Mâwardî menjawab persoalan ini berdasarkan perkataan al-zuhrî bahwa ilmu lebih utama dari amal bagi orang yang belum berilmu sedang amal lebih utama dari ilmu bagi orang yang telah berilmu.²⁰⁴ Berdasarkan jawaban al-Zuhrî yang dikemukakan oleh al-Mâwardî menunjukkan bahwa seseorang yang belum banyak memiliki pengetahuan lebih diutamakan untuk berkonsentrasi menuntut ilmu daripada mengamalkan ilmu sebaliknya orang yang telah banyak memiliki pengetahuan lebih diutamakan untuk berkonsentrasi dan memfokuskan diri mengamalkan ilmunya daripada menuntut ilmu. Jika konsep ini diaplikasikan pada guru, maka yang lebih utama bagi guru adalah mengamalkan ilmu karena guru adalah orang yang telah memiliki banyak ilmu.

4) Tidak menahan ilmu

Ilmu merupakan amanah yang harus ditransferkan guru kepada orang lain. Karena itu, menyembunyikan ilmu sebagian atau keseluruhannya dan menyembunyikan bagian ilmu yang terbaik dianggap

²⁰⁴ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 84.

sebagai bentuk kekikiran. Menurut al-Mâwardî, guru yang tidak mau mentransfer ilmu yang terbaik atau menahan diri untuk memberi faedah (pemahaman ilmu) kepada orang lain merupakan bentuk kekikiran. Sementara kikir ilmu merupakan tindakan tercela dan zalim sedang menahan ilmu merupakan bentuk kedengkian dan dosa. Karena itu, guru tidak pantas untuk kikir ilmu apalagi ia telah mendapatkannya dari orang lain yang secara dermawan memberinya ilmu tanpa ada kekikiran dan kesulitan. Menurut al-Mâwardî, kikir atau menahan ilmu merupakan sikap yang aneh. Sebab, ilmu jika diberikan justru bertambah dan berkembang sedang jika disembunyikan justru berkurang dan melemah. Kalau saja orang terdahulu juga bersikap kikir ilmu, maka guru juga tidak akan memperoleh ilmu. Jika itu terjadi guru kikir itu akan menjadi orang yang bodoh.²⁰⁵ Untuk memperkuat argumennya, al-Mâwardî mengutip sejumlah pernyataan baik Alquran, hadis, sahabat, orang bijak dan ulama yang intinya melarang untuk menyembunyikan ilmu dan perlunya mengajarkan ilmu sebagai bentuk perjanjian guru dengan Allah (*al-mîtsâq* dan *al-ahd*) dan kaidah hikmah (*qâ'idat al-hikmah*).²⁰⁶

Dalam perspektif al-Mâwardî, mentransfer ilmu yang terbaik kepada orang lain merupakan amanah ilmu yang harus dilaksanakan oleh guru sebagai bentuk perjanjian guru dengan Allah. Transfer ilmu juga merupakan kaidah keilmuan dalam rangka pengembangan keilmuan yang manfaatnya tidak hanya untuk orang lain tetapi juga untuk guru itu sendiri.

Menurut al-Mâwardî, ada dua manfaat bagi guru jika ia mengajarkan ilmunya, yaitu (1) pahala yang

²⁰⁵ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 84-85.

²⁰⁶ Lihat statemen-statementen itu pada: Al-Mâwardî, *Adab*, h.84-85.

diberikan Allah, dan (2) bertambahnya ilmu dan semakin kuatnya penguasaan ilmu. Manfaat pertama berupa pahala dari Allah di antaranya adalah manfaat yang telah dijanjikan oleh Nabi bahwa mengajar itu adalah salah satu bentuk sedekah dan ganjaran orang yang mengajar (juga orang yang belajar) adalah seratus *maghfirah* (ampunan) dan seratus derajat dalam surga. Manfaat kedua berupa bertambah dan semakin kokohnya ilmu yang dikuasai. Manfaat kedua ini merupakan efek yang muncul dari intensitas transfer ilmu dan interaksi edukatif dalam mengajar. Mengajarkan ilmu sama artinya mempelajari kembali (menelaah ulang) ilmu yang dimiliki dan interaksi dengan murid dalam bentuk berdialog dan berdiskusi dengan murid akan menjadi penguat (*tanbîh*) terhadap ilmu yang belum dikuasai. Selain mengajar guru juga harus belajar ilmu kepada orang lain (termasuk kepada muridnya sendiri).²⁰⁷

Paling tidak ada dua manfaat yang bisa diambil dari konsep al-Mâwardî di atas, yaitu manfaat bagi guru dan manfaat bagi murid. *Pertama*, manfaat bagi guru. Manfaat mentransfer ilmu baik berupa pahala maupun berupa pengembangan keilmuan merupakan motivator dan spirit bagi guru untuk melakukan aktivitas edukatif dan transfer ilmu yang terbaik kepada murid. Mentransfer ilmu sama artinya bersedekah dan memperoleh ampunan dan derajat yang tinggi dan mentransfer ilmu berarti mengembangkan diri dan memperkokoh keilmuan. Dalam perspektif al-Mâwardî, berinteraksi dengan murid berarti mengajar juga belajar. Interaksi guru dengan murid memungkinkan guru untuk memperoleh informasi baru dari murid-muridnya sendiri

²⁰⁷ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 86.

terutama lewat forum-forum diskusi. Kapasitas keilmuan guru semakin meningkat tidak hanya dengan menelaah ulang ilmu yang dimilikinya tetapi juga dengan memanfaatkan informasi baru yang dibawa dan disampaikan oleh murid-muridnya. Menurut Stanton, dalam konteks sejarah pendidikan tinggi di dunia Islam, seorang guru (*syaykh* atau *mudarris*) melibatkan murid-muridnya dalam diskusi. Debat dimaksudkan untuk mengasah kemampuan guru dan murid dalam debat skolastik.²⁰⁸ Guru merangsang diskusi di antara muridnya dan mendorong mereka untuk saling menantang, termasuk menantang dirinya, dengan mengajukan pertanyaan-pertanyaan kritis. Tidak jarang diskusi menjadi memanas dan seorang guru terpaksa harus menarik kembali atau mengubah pandangan-pandangan yang telah dinyatakannya.²⁰⁹

Kedua, manfaat bagi murid. Guru berkualitas yang mau melakukan aktivitas edukatif dan mentransfer ilmu yang terbaik akan sangat menguntungkan murid. Dari sini murid akan mendapat ilmu dan informasi-informasi terbaik bahkan teraktual. Murid akan mendapat penjelasan-penjelasan yang dibutuhkan untuk memahami ilmu yang diajarkan karena guru melaksanakan tugasnya secara maksimal untuk memberikan pemahaman ilmu (*ifâdah*) kepada muridnya.

5) Memberi nasihat, ramah dan mendukung murid

Dalam Islam, mendidik harus dilakukan dengan cinta bukan dengan kekerasan. Mendidik dengan cinta di antaranya direalisasikan dalam bentuk nasihat, keramahan dan dukungan. Semangat ini ditangkap

²⁰⁸ Stanton, *Perguruan Tinggi*, h. 37

²⁰⁹ Stanton, *Perguruan Tinggi*, h. 157.

dengan baik oleh al-Mâwardî. Dalam kitab *Adab*-nya ia mengemukakan adab guru seperti memberi nasihat ((*al-nashh*), bersikap ramah (*al-rafq*), memberi jalan yang mudah (*tashîl al-sabîl*), mencurahkan segenap kemampuan untuk membantu (*al-rafîd*) dan memberi pertolongan (*al-ma'ûnah*) kepada murid.²¹⁰ Dengan demikian, selain mendidik dengan hati, al-Mâwardî juga menekankan pelayanan terbaik kepada murid. Pelayanan terbaik dengan hati seperti ini tidak diabdikan untuk kepentingan material. Namun pelayanan terbaik ini secara otomatis memberi manfaat kepada guru sendiri. Menurut al-Mâwardî pelayanan pendidikan seperti itu akan menjadi upah terbesar bagi guru, membuat sebutan guru menjadi lebih baik, membuat ilmu guru makin tersebar dan akan semakin mengokohkan pengetahuan guru.²¹¹

6) Tidak bersikap kasar dan meremehkan murid

Seperti telah dikemukakan sebelumnya, al-Mâwardî menekankan perlunya mendidik dengan ramah dan rendah hati. Karena itu, al-Mâwardî mengemukakan adab guru lainnya yaitu tidak membentak murid, tidak meremehkan remaja (pemuda) dan tidak menganggap kecil para pemula. Guru yang tidak bersikap kasar dan meremehkan, menurut al-Mâwardî, akan membangkitkan motivasi belajar karena sikap lembut akan mendorong timbulnya kesukaan murid terhadap ilmu yang dimiliki gurunya.²¹² Al-Mâwardî mengemukakan dua hadis Nabi yang berkaitan dengan hal ini, yaitu:

عَلِّمُوا وَلَا تُعَنِّفُوا فَإِنَّ الْمُعَلَّمَ خَيْرٌ مِنَ الْمُعَنِّفِ.²¹³

²¹⁰ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 90

²¹¹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 90

²¹² Al-Mâwardî, *Adab*, h. 90.

Artinya: mengajarlah, janganlah engkau mencela (dengan keras) karena sesungguhnya guru itu lebih baik daripada pencela (yang kasar).

وَقُرُّوا مَنْ تَتَعَلَّمُونَ مِنْهُ وَوَقُرُّوا مَنْ تُعَلِّمُونَهُ.²¹⁴

Artinya: Muliakanlah orang yang mengajarimu dan muliakan pula orang yang engkau ajari

Perspektif al-Mâwardî di atas dapat diinterpretasikan bahwa mendidik dengan cara kasar dan meremehkan akan menimbulkan dirhamonis dalam relasi guru-murid. Efek yang ditimbulkannya adalah hilangnya motivasi belajar dan ketidaksukaan murid terhadap ilmu, paling tidak, tidak suka dengan ilmu yang diajarkan gurunya.

7) Tidak membuat murid frustrasi

Di atas telah disebutkan bahwa salah satu adab guru adalah memberikan bantuan yang diperlukan muridnya. Karena itu, al-Mâwardî mencela sikap sebaliknya yaitu membuat murid frustrasi. Menurut al-Mâwardî guru tidak boleh menghalang-halangi murid dan membuat mereka menjadi putus asa. Sebab, tindakan itu akan menghilangkan kesukaan murid pada ilmu dan meninggalkan ilmu yang sudah mereka miliki. Jika itu terus berlangsung, perbuatan itu akan mengakibatkan lenyapnya ilmu bersama lenyapnya mereka.²¹⁵ Menurutny, guru yang benar-benar *faqîh* adalah guru yang tidak membuat murid menjadi frustrasi. Sebagaimana substansi hadis Nabi yang dikutip oleh al-Mâwardî berikut ini:

²¹³ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 90.

²¹⁴ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 90.

²¹⁵ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 90.

أَلَا أُنَبِّئُكُمْ بِالْفَقِيهِ كُلِّ الْفَقِيهِ، قَالُوا: بَلِي يَا رَسُولَ اللَّهِ، قَالَ:
مَنْ لَمْ يَقْنُطِ النَّاسَ مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ تَعَالَى، وَلَا يُؤْسِسُهُمْ مِنْ
رَوْحِ اللَّهِ، وَلَا يَدْعِ الْقُرْآنَ رَغْبَةً إِلَى مَا سِوَاهُ.²¹⁶

Artinya: Maukah aku beritakan tentang orang yang betul-betul faqih? Mereka menjawab, "tentu wahai Rasulullah", Nabi bersabda: yaitu orang yang tidak membuat orang putus asa dari rahmat Allah dan tidak membuat orang putus harapan dari pertolongan Allah serta tidak meninggalkan Alquran karena menyukai hal lain selain Alquran.

Dalam perspektif al-Mâwardî, idealnya guru adalah orang yang selalu membantu murid, membangkitkan semangat, harapan, dan cita-cita murid. Guru adalah orang yang selalu memotivasi muridnya agar selalu mengembangkan diri bukan malah menghalanginya.

b. Adab Murid dalam Relasi-Etis Guru-Murid

Perlunya guru beradab dalam praktik pendidikan khususnya dalam interaksi edukatif merupakan keniscayaan dalam perspektif pendidikan Islam. Namun guru yang beradab tidak cukup, guru beradab juga harus diimbangi dengan murid yang beradab. Murid yang beradab adalah murid yang mengedepankan nilai-nilai etika dalam berinteraksi dengan gurunya. Sikap dan perilakunya mencerminkan moralitas pelajar yang selalu menghormati hak-hak gurunya. Dengan adablah guru dan murid mencapai kesuksesannya masing-masing. Atas dasar ini, seperti intelektual muslim lainnya, al-Mâwardî mengemukakan beberapa adab murid dalam relasi-etis guru-murid sebagai berikut:

²¹⁶ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 90.

1) Menghormati guru: mengambil hati dan merendahkan diri

Menurut al-Mâwardî, dalam menempuh studinya, murid harus dapat mengambil hati gurunya dan bersikap rendah hati kepadanya. Upaya mengambil hati dan merendahkan diri jika diaplikasikan akan membawa keuntungan bagi murid, namun sebaliknya jika diabaikan akan membawa kerugian bagi murid sendiri. Menurutnya, mengambil hati seorang guru akan memotivasi guru untuk menampakkan ilmunya yang tersimpan sehingga murid mendapat pemahaman yang maksimal; sementara sikap rendah hati akan memotivasi guru untuk selalu sabar yang memungkinkannya mentransfer ilmunya sebanyak mungkin kepada muridnya.²¹⁷

Al-Mâwardî menekankan perlunya murid menciptakan suasana hubungan yang baik selama berinteraksi dengan guru. Realisasi dari penciptaan relasi yang baik dengan guru adalah dengan mengimplementasikan sikap rendah hati (*tawâdhu*) pada guru dan berusaha menyenangkan hati guru. Sikap yang baik dalam belajar memiliki efek yang positif secara psikologis terhadap guru seperti munculnya sikap keterbukaan dan kesabaran dalam mengajar. Selain itu, sikap rendah hati dan sikap yang menyenangkan akan selalu menjaga kestabilan emosional guru dan hubungan harmonis dengan guru sehingga tercipta suasana kondusif dalam pembelajaran.

Dalam mengemukakan gagasannya, al-Mâwardî banyak mengutip statemen baik berupa hadis, perkataan sahabat, *hukamâ'* (orang bijak), maupun penyair yang pada intinya menekankan agar murid selalu menghormati dan memuliakan gurunya, menghormati

²¹⁷ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 73.

keutamaan ilmunya dan bersikap rendah hati terhadapnya.²¹⁸ Sikap seperti ini tidak boleh diimplementasikan secara diskriminatif, guru yang populer dan tidak populer atau memiliki kedudukan atau tidak memiliki kedudukan harus diperlakukan setara, yakni sama-sama mendapat penghormatan. Menurut al-Mâwardî, seorang *'alim* (guru) mempunyai hak untuk dimuliakan berdasarkan ilmu yang dimilikinya bukan karena jabatan atau kekayaannya. Salah satu syair ahli sastra yang dikutip al-Mâwardî mengajarkan bahwa murid tidak boleh merendahkan gurunya hanya karena pakaiannya yang lusuh, tetapi hendaknya seorang murid menatap gurunya dengan penuh adab bagaikan melihat seorang raja.²¹⁹

Di sini sekali lagi al-Mâwardî menekankan betapa pentingnya sikap respektif kepada guru, bagaimanapun status sosialnya. Menurutny, seorang guru harus diperlakukan dengan penuh adab seperti memperlakukan seorang raja. Penghormatan semacam ini menurut al-Mâwardî pantas diterima oleh guru berdasarkan keilmuannya bukan karena jabatannya ataupun kekayaannya. Respektivitas (*al-hurmah*) terhadap guru pada hakikatnya merupakan salah satu manifestasi dan implementasi dari sikap respektif dan apresiatif terhadap ilmu. Respektivitas kepada guru bukan didasari oleh status ekonomi, status sosial atau popularitas tetapi karena guru memang memiliki hak untuk dihormati karena ilmu yang dimilikinya.

2) Meneladani guru

Guru adalah seorang teladan yang patut dicontoh.

²¹⁸ Lihat sejumlah satetmen itu pada: Al-Mâwardî, *Adab*, h. 73-74.

²¹⁹ Lihat syair ahli sastra yang bernama Abû Bakr ibn Durayd yang dikutip al-Mâwardî pada: Al-Mâwardî, *Adab*, h. 74.

Karena itulah al-Mâwardî menekankan agar murid meneladani guru dalam kehidupannya. Menurutnya, seorang murid harus mengikuti moralitas guru dan meniru setiap perilaku guru. Moralitas dan perilaku guru itu harus diinternalisasi dan ditradisikan oleh murid agar ia berkembang dengan tradisi yang baik dan menjauhi hal-hal yang tidak sesuai dengannya.²²⁰

Konsep al-Mâwardî di atas menunjukkan bahwa dalam relasi guru-murid harus ada interaksi edukatif yang positif di antara keduanya. Di sini al-Mâwardî melihat urgensi keteladanan kepribadian guru yang mampu memberi pengaruh kuat agar murid termotivasi untuk menginternalisasikan dan mentradisikan moralitas dan tindakan guru yang positif dalam dirinya. Dengan menginternalisasikan dan mentradisikan akhlak dan tindakan guru yang positif murid akan tumbuh berkembang bersama tradisi yang positif itu. Namun ini bukan berarti bahwa al-Mâwardî mengidealisasikan plagiasi kepribadian secara total tanpa kritik. Sebab, sebagaimana akan terlihat nanti, sikap moderasi dan sikap kritis terhadap guru juga merupakan salah satu sikap yang harus dimiliki oleh murid dalam memandang figur gurunya.

3) Tidak meremehkan guru

Salah satu adab yang berkaitan erat dengan penghormatan murid kepada guru adalah mengapresiasi ilmu atau informasi ilmiah yang dikomunikasikan guru kepada murid. Bentuk implementasi dari adab ini, dalam perspektif al-Mâwardî, adalah tidak mendemonstrasikan ilmu di hadapan guru dengan maksud melecehkannya. Menurut al-Mâwardî, murid dinilai tidak etis jika

²²⁰ Lihat beberapa pernyataan yang dikutip oleh al-Mâwardî tentang urgensi mengikuti tradisi yang baik pada: Al-Mâwardî, *Adab*, h. 74.

membentangkan penjelasan ilmu secara lebar kepada gurunya walaupun itu dilakukan dengan cara yang lembut. Termasuk tindakan tidak etis lainnya adalah murid berani mempresentasikan dalil-dalil walaupun ia telah menjalin hubungan persahabatan edukatif (*shuhbah*) dengannya.²²¹ Selain itu, murid juga tidak etis mengekspresikan rasa cukup dan tidak perlu terhadap informasi ilmiah gurunya. Sikap seperti ini merupakan bentuk pengingkaran terhadap nikmat ilmu (*kufri li ni'mah*) yang diberikan guru dan merupakan bentuk pelecehan terhadap hak-hak guru.²²²

Menurut al-Mâwardî, keberanian sebagian murid dalam mendemonstrasikan ilmu di depan guru disebabkan adanya murid yang cerdas yang termotivasi untuk menyalahkan atau menentang gurunya dengan maksud meremehkan dan mengalahkan argumennya.²²³ Al-Mâwardî menyebut ini sebagai bentuk musibah bagi guru karena ia diperlakukan secara tidak etis. Dalam situasi ini guru diperlakukan secara terbalik karena sebagai orang yang berpengetahuan ia malah diperlakukan seperti orang bodoh oleh orang yang diajarinya dan direndahkan oleh orang-orang yang mendatanginya. Salah satu isi syair yang dikutip al-Mâwardî menyatakan bahwa di antara tanda murid yang bodoh adalah adanya dugaan dalam diri murid bahwa ia adalah seorang ahli (pakar) yang lebih tahu dari gurunya.²²⁴ Persepsi murid seperti ini mendorong murid meremehkan guru. Padahal, guru memiliki hak untuk dihormati dan diperlakukan secara proporsional

²²¹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 74.

²²² Al-Mâwardî, *Adab*, h. 74-75.

²²³ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 75.

²²⁴ Lihat pernyataan Shâlih ibn 'abd al-Quddûs yang dikutip oleh al-Mâwardî pada: Al-Mâwardî, *Adab*, h. 75.

bahkan perlakuan terhadap guru seharusnya melebihi perlakuan etis pada orang tua. Al-Mâwardî menegaskan bahwa kebanyakan hukamâ' telah menguatkan bahwa hak guru (untuk dihormati) berada di atas hak orang tua.²²⁵

Konsep al-Mâwardî di atas menunjukkan bahwa seorang murid walaupun telah masuk dalam kategori murid khusus (*shâhib*) yang telah menjalin persahabatan edukatif (*shuhbah*)²²⁶ tidak boleh memperlakukan gurunya dengan perlakuan yang tidak etis seperti "menggurui" gurunya sendiri, menganggap informasi ilmiah yang dipresentasikan oleh gurunya tidak diperlukan lagi, apalagi bila perlakuan tidak etis itu dimaksudkan untuk menentang dan mengalahkan argumen guru.

4) Memiliki sikap moderasi

Setelah al-Mâwardî menekankan pentingnya murid meneladani, menghormati, dan tidak menggurui guru dalam relasi guru-murid, al-Mâwardî mengimbangnya dengan sikap moderasi murid terhadap guru. Sikap

²²⁵ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 75.

²²⁶ *Shuhbah* merupakan bentuk persahabatan edukatif yang terdiri dari murid-murid khusus atau murid-murid utama yang memiliki hubungan dekat dengan guru. Menurut Stanton, murid yang masuk kelompok *shâhib* dalam kelompok *shuhbah* adalah mahasiswa yang terpilih untuk duduk di dekat *Syaykh* dalam *halaqah* (lingkar studi). Sang *syaykh* akan mengajarkan *ta'liqah*-nya kepada mereka secara lebih hati-hati dengan harapan bahwa sebagian mahasiswa pilihan mereka akan menyebarkan karya dan reputasinya ke daerah-daerah lain untuk menggantikannya kelak sebagai *syaykh halaqah*. Seorang *syaykh* hanya memberikan status ini kepada mahasiswa terbaiknya. Tindakan ini berarti ia telah menerima mahasiswanya sebagai pengikutnya. Istilah yang dipakai untuk ini adalah *shuhbah* (persahabatan) dan status ini memungkinkan seorang mahasiswa untuk berhubungan lebih akrab dengan *syaykh*-nya. Sejak menerima status ini ia akan memperoleh perhatian khusus dari *syaykh*-nya yang membimbing dan mendorong perkembangan intelektualnya. Sebaliknya, mahasiswa ini akan menunjukkan loyalitasnya kepada sang *syaykh* dengan membela pandangan-pandangannya. Dengan menerima mahasiswa menjadi *shuhbah*, seorang *syaykh* bisa memperhitungkan kelanjutan dan penyebaran pandangan-pandangannya. Beberapa orang *shuhbah*, mungkin akan diangkat menjadi *mu'id* atau *mufid* pada bagian akhir masa belajarnya. Stanton, *Perguruan Tinggi*, h. 60.

moderasi ini berfungsi untuk menjaga keseimbangan dan sikap yang proporsional kepada guru sehingga murid tidak terjebak dalam sikap fanatisme ekstrem pada pemikiran gurunya.

Dalam praktik pendidikan Islam, tradisi penghormatan kepada guru merupakan suatu yang lumrah dalam etika belajar. Namun hal ini bukan berarti bahwa murid mutlak bertaklid dan tidak kritis terhadap gurunya sendiri. Sikap inilah yang ditanamkan oleh al-Mâwardî kepada para penuntut ilmu. Menurut al-Mâwardî, murid yang memiliki pengetahuan tentang kebenaran tidak seharusnya menerima begitu saja hal-hal yang samar dari gurunya. Murid jangan sampai bersikap tidak hati-hati akibat adanya sikap taklid terhadap apa yang dipelajari dari gurunya. Munculnya sikap taklid pada murid salah satunya disebabkan oleh sikap berlebihan murid terhadap gurunya. Misalnya, murid menganggap perkataan gurunya adalah dalil walaupun itu bukan merupakan dalil dan beranggapan bahwa *i'tiqâd* (keyakinan) gurunya merupakan argumentasi walaupun itu bukan argumen. Fanatisme murid pada gurunya membuat mereka menyelesaikan suatu masalah berdasarkan apa yang telah mereka terima dari gurunya.²²⁷

Al-Mâwardî menceritakan bahwa ia melihat seseorang berdiskusi dalam sebuah majelis. Ketika lawan debatnya memberikan argumentasi yang benar (*dalâlat shahîhah*), orang itu menjawab bahwa dalil lawan debatnya itu adalah yang salah (*dalâlat fâsidah*), letak atau bukti kesalahannya adalah bahwa gurunya tidak pernah menyebutkannya. Ia beranggapan bahwa apa saja yang tidak disebutkan oleh gurunya pasti tidak ada kebaikan

²²⁷ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 75.

di dalamnya. Orang seperti ini menurut al-Mâwardî bukan orang berpengetahuan tetapi orang yang keterlaluan bodohnya dan termasuk orang yang mengemukakan alasan (dalil) dengan sedikit berpikir.²²⁸

Menurut al-Mâwardî jika saja murid memiliki pandangan yang moderat (*mu'tadil al-ra'y*) dan keyakinan yang seimbang (*mutawassith al-i'tiqâd*) terhadap orang yang menjadi tempatnya belajar, sikap dan pandangannya itu tidak akan membuatnya berat untuk bersikap menolak hal yang salah dan tidak akan membuatnya secara berlebihan tunduk menjadi orang yang bertaklid.²²⁹ Karena itu, al-Mâwardî menekankan kepada murid untuk banyak bertanya dan memastikan kebenaran ilmu yang didapatnya. Ia menegaskan bahwa banyak bertanya terhadap sesuatu yang samar bukanlah suatu tindakan yang salah. Jika ilmu yang disampaikan oleh guru setelah diteliti dinilai valid dan diterima oleh murid, sikap ini tidak termasuk sikap taklid.²³⁰ Al-Mâwardî menyebutkan bahwa memang terdapat hadis yang melarang banyak bertanya.²³¹ Namun, menurut al-Mâwardî, anjuran untuk bertanya tidak bertentangan dengan hadis yang melarang untuk banyak bertanya karena maksud perintah bertanya adalah bertanya dengan tujuan untuk mengetahui sesuatu yang belum dipahami, sedang banyak bertanya yang dilarang adalah bertanya dengan maksud mencari kesalahan sesuatu yang didengar. Menurut al-Mâwardî, jika pertanyaan

²²⁸ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 75.

²²⁹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 76.

²³⁰ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 76.

²³¹ hadis-hadis yang menyuruh bertanya yang dikutip al-Mâwardî misalnya adalah:

العلم خزائن ومفتاحه السؤال (Ilmu itu merupakan perbendaharaan dan kuncinya adalah bertanya) sedang hadis yang melarang banyak bertanya adalah:

اياكم وكثرة السؤال وانما هلك من قبلكم بكثرة السؤال (Hati-hatilah dengan banyak bertanya, sesungguhnya yang membinasakan umat sebelum kamu adalah karena banyak bertanya).

Lihat: Al-Mâwardî, *Adab*, h. 76.

itu berada pada posisi yang semestinya, banyak bertanya justru akan menghilangkan keraguan dan mencegah hal yang samar dalam pikiran murid.²³²

Di sini terlihat bahwa walaupun seorang murid diharuskan untuk menghormati gurunya, namun seorang murid tidak harus kehilangan sikap kritisnya, tidak taklid dan tidak fanatik terhadap guru. Menurut al-Mâwardî, sikap yang benar terhadap guru adalah sikap yang seimbang dalam memandang dan mempercayai gurunya. Apa yang dinyatakan seorang guru tidak mesti selalu benar, belum tentu dalil yang kuat dan belum tentu merupakan argumentasi yang valid. Karena itu, al-Mâwardî mencela murid yang secara membabi buta menjadikan pernyataan gurunya sebagai standar kebenaran dalam menilai kebenaran argumentasi orang lain. Bahkan ia mendorong agar murid bersikap kritis dengan cara banyak bertanya terhadap aspek-aspek yang samar dan tidak dipahami. Jika murid akhirnya menerima pernyataan seorang guru karena menganggapnya benar setelah menelitinya secara seksama, penerimaan seperti ini tidak termasuk dalam kategori taklid karena sang murid telah mengkaji dengan seksama terhadap pernyataan itu.

Jika dihubungkan dengan etika murid sebelumnya, sikap kritis terhadap pernyataan guru tidak harus disertai sikap meremehkan atau merendahkan guru, atau menganggap dirinya lebih tahu, lebih ahli atau lebih pintar dari gurunya. Sikap kritis dan tidak fanatik di sini dimaksudkan untuk memerangi sikap berlebihan dalam bertaklid kepada guru. Sebab, guru bukanlah manusia tanpa cela, pada satu sisi dan pada satu saat ia bisa lupa dan keliru.

²³² Al-Mâwardî, *Adab*, h. 76.

Di sini al-Mâwardî menekankan urgensi dan signifikansi sikap moderasi murid dalam relasi-etis antara guru dan murid. Dalam perspektifnya, secara etis, murid harus sangat respek terhadap gurunya tetapi respektivitas itu tidak boleh mengarah pada bentuk fanatisme esktrēm atau taklid buta terhadap guru. Sebaliknya, sikap kritis terhadap guru tidak boleh mengarah pada bentuk pelecehan terhadap hak-hak guru atau memunculkan asumsi bahwa dirinya lebih pakar dari gurunya.□

Bab III

GURU DAN MURID DALAM PERSPEKTIF AL-GHAZÂLÎ

A. Latar Belakang Kehidupan Al-Ghazâlî

1. Latar Belakang Eksternal

Al-Ghazâlî hidup pada periode keempat masa kekuasaan Dinasti 'Abbâsiyyah.¹ Periode ini ditandai kekuasaan Bani Saljûq atas dawlah 'Abbâsiyyah. Kehadiran Bani Saljuq adalah atas undangan khalifah untuk melumpuhkan kekuatan Dinasti Buwayhî di Baghdad. Pada masa ini kondisi dan wibawa khalifah membaik, terutama kewibawaanya dalam bidang agama setelah sekian lama dikuasai orang Syiah.² Pada masa

¹ Dinasti 'Abbâsiyyah berkuasa kurang lebih selama 5 abad (750-1258 M) atau 7,5 abad (750-1517 M) dalam versi al-Suyûthî. Namun versi al-Suyûthî ini tidak banyak digunakan oleh ahli sejarah dalam kasus periodisasi dinasti 'Abbâsiyyah. Para ahli sejarah membagi periode kekuasaan Bani 'Abbâs dengan rincian yang berbeda-beda. Pada umumnya para ahli sejarah membagi periode 'Abbâsiyyah berdasarkan pada kelompok yang berpengaruh kuat pada masa 'Abbâsiyyah. Badri Yatim, membagi periode 'Abbâsiyyah menjadi lima periode yaitu: periode pertama (750-847 M.), disebut periode pengaruh Persia pertama, 2) periode kedua (847-945 M), disebut masa pengaruh Turki pertama, 3) periode ketiga (945-1055 M), disebut juga masa kekuasaan Buwayhî atau pengaruh Persia kedua, 4) periode keempat (1055-1194), disebut juga masa pengaruh Turki (Bani Saljûq) kedua, dan 5) periode kelima (1194-1258), masa dimana khalifah bebas dari pengaruh dinasti lain, namun kekuasaannya hanya efektif di sekitar kota Baghdad saja. Periode keempat 'Abbâsiyyah di mana al-Ghazâlî hidup sebagaimana di atas merujuk pada periodisasi dari Badri Yatim ini. Lihat Badri Yatim, *Sejarah Peradaban Islam (Dirasah Islamiyah II)*, (Jakarta : PT. Raja Grafindo Persada, 2002), h. 49-50.

² Badri Yatim, "Abbasiyyah, Dinasti", dalam *Ensiklopedi Islam Jilid 1*, (Jakarta: PT Ichtiar Baru Van Hoeve, 2005) , h. 10.

ini, terdapat tiga orang sultan Dinasti Saljûq yang sangat berpengaruh dan membawa dinasti ini pada puncak keemasannya yaitu Tughrul Bek (1038-1063 M), Alp Arslan (1063-1072 M) dan Maliksiyah (1072-1092 M). Salah seorang wazîrnya yang paling populer adalah Nizhâm al-Mulk (1063-1092 M) berhasil mendirikan madrasah Nizhâmiyyah (1067) dan Madrasah Hanafiyyah di Baghdad. Cabang madrasah Nizhâmiyyah didirikan hampir di setiap kota di Irak dan Khurasan.

Al-Ghazâlî hidup pada kekuasaan Saljûq al-Kubrâ.³ Al-Ghazâlî lahir pada masa kekuasaan Tughrul Bek yang menguasai Baghdad pada tahun 1055 M., tiga tahun sebelum al-Ghazâlî lahir. Pada masa kekuasaan Alp Arslan, al-Ghazâlî masih dalam fase pertumbuhan intelektual dan baru pada masa Maliksiyah bersama dengan Nizhâm al-Muluk al-Ghazâlî menjadi intelektual populer dan memiliki posisi penting di Madrasah Nizhâmiyyah. Setelah terbunuhnya Nizhâm al-Muluk dan Maliksiyah, al-Ghazâlî meninggalkan Baghdad untuk menjalani kehidupan sufi dan baru kembali pada masa perdana menteri Fakhr al-Muluk.

Dari sisi urutan khalifah 'Abbâsiyyah, ada tiga khalifah yang semasa dengan al-Ghazâlî yaitu al-Qâ'im (1031-1075 M), al-Muqtadî (1075-1094 M) dan al-Mustazhhar (1094-1118 M). Pertengahan masa kekuasaan al-Qâ'im bertepatan dengan masa pertumbuhan intelektual al-Ghazâlî muda. Masa ini adalah fase belajar al-Ghazâlî. Pada masa kekuasaan al-Muqtadî bertepatan dengan masa awal popularitas al-Ghazâlî

³ Saljûq al-Kubrâ (salâjiqah al-'uzhmâ) adalah dawlah yang didirikan oleh Rukn al-Dîn Abû Thâlib Tughrul Bek. Kekuasaan Saljuk al-Kubrâ berlangsung selama 93 tahun (429-522 H/1039-1127 M). Selain Saljuk Kubrâ terdapat cabang dinasti Saljuk lainnya yaitu Salâjiqah Kirmân, Salâjiqah al-'Irâq, Salâjiqah Sûriyah, dan Salâjiqah al-Rûm. Pada masa Salâjiqah al-kubrâ al-Ghazâlî sempat menyaksikan masa kekuasaan Alp Arslân, Maliksiyah, Nâshr al-Dîn Mahmûd, Barqiyârûq, Maliksiyah II, dan Muhammad ibn Mâliksiyâh. Lihat, Zaki Mubâarak, *al-Akhlâq 'ind al-Ghazâlî*, (Beirut: Mansyûrât al-Maktabat al-'Ashriyyah), h. 12-13. Selanjutnya: Zaki Mubâarak, *al-Akhlâq 'ind al-Ghazâlî*.

yang ditandai dengan pertemuannya dengan Nizhâm al-Muluk dan posisinya sebagai pengajar di Madrasah Nizhâmiyyah. Sementara pada masa al-Mustazhhar⁴ merupakan masa krisis spiritual dan masa pengembaraan al-Ghazâlî sebagai seorang sufi sampai ia meninggal dunia.

Masa al-Ghazâlî merupakan masa disintegrasi politik yang sudah terjadi pada masa kehidupan al-Mâwardî. Terpecahnya wilayah kekuasaan Islam menjadi sejumlah kerajaan kecil membuat suasana politik pada saat itu selalu panas karena sering terjadi perebutan kekuasaan baik pada kalangan internal penguasa maupun dengan pihak eksternal yang tidak jarang berujung pada konflik berdarah. Dinasti Saljûq sendiri mengalami perebutan kekuasaan secara internal di kalangan mereka seperti konflik antara Mahmûd, Barqiyâruq dan Sanjar yang dimenangkan oleh Barqiyâruq, kemudian berlanjut pada konflik antara Mâlikisyah (putra Barqiyâruq) dengan pamannya, Muhammad Mâlikisyâh yang dimenangkan oleh Muhammad Mâlikisyâh. Walaupun tidak menyaksikan secara langsung semua konflik itu, al-Ghazâlî mengetahui kondisi yang terjadi di tubuh Saljûq.⁵ Di lain pihak, secara eksternal Dinasti Saljûq sangat direpotkan dengan pengaruh politik Fâthimiyyah, gerakan Bâthiniyyah⁶ dan meletusnya perang

⁴ Al-Ghazâlî sempat menyaksikan pembaiatan khalifah al-Mustazhhar. Pada masa al-Mustazhhar gangguan kelompok Bâthiniyyah menguat dan khalifah ingin menghancurkan gerakan ini. al-Ghazâlî pada saat itu melihat khalifah sebagai simbol Islam karena itu ia mendukung khalifah melawan gerakan Bâthiniyyah dengan menulis sejumlah kitab yang menyerang dasar pemikiran gerakan ini. al-Ghazâlî menamai buku kritiknya *al-Mustazhhar* sesuai dengan nama khalifah. Ahmad Al-Syarbâshî, *al-Ghazâlî wa al-Tashawwuf al-Islâmî*, (Dâr al-Hilâl, tth.), h. 14. Ahmad Al-Syarbâshî, *al-Ghazâlî wa al-Tashawwuf al-Islâmî*.

⁵ Sibawaih, *Eskatologi Al-Gazali dan Fazlur Rahman: Studi Komparatif Epistemologi Klasik Kontemporer*, (Yogyakarta, Islamika, 2004), h. 34-35. Selanjutnya: Sibawaih, *Eskatologi Al-Gazali dan Fazlur Rahman*.

⁶ Gerakan ini merupakan pecahan dari sekte Syi'ah Ismâ'iliyyah yang dipimpin oleh Hasan al-Sabâh yang berpusat di Alamut (utara Quzwîn). Dalam melakukan usahanya, gerakan ini tidak segan-segan melancarkan pembunuhan terhadap tokoh-tokoh Saljûq dan ulama yang dianggap merintangi gerakan mereka. Gerakan ini tidak sendiri, karena kalangan Bâthiniyyah didukung oleh penguasa Fâthimiyyah di Mesir (969-1171 M) yang mendukung gerakan ini untuk melemahkan bahkan menghancurkan dinasti Abbâsiyyah

Salib.⁷ Kondisi khalifah 'Abbâsiyyah sendiri berada dalam posisi lemah karena kekuasaan mereka hanya terbatas pada kekuasaan simbolik sementara kekuasaan sesungguhnya berada di tangan Saljûq.⁸

Pada masa al-Ghazâlî, disintegrasi tidak hanya terjadi pada wilayah politik tetapi juga terjadi pada wilayah keagamaan. Umat Islam ketika itu terpecah-pecah menjadi beberapa golongan mazhab fiqih dan aliran kalam, masing-masing bersama dengan ulamanya, berusaha dengan sadar untuk menanamkan fanatisme sektarian kepada umat. Fanatisme ini diperparah dengan terlibatnya penguasa dalam menanamkan paham tertentu di wilayah kekuasaannya dengan segala daya bahkan dengan kekerasan.⁹ Keterlibatan

yang menganut aliran Sunnî. Untuk mengantisipasi gerakan ini, penguasa Saljûq merasa perlu untuk memperkuat basis sunnî sebagai antisipasi terhadap kegiatan propaganda Bâthiniyyah. Muhammad Yasir Nasution, *Manusia Menurut Al-Ghazali*, (Jakarta: PT RajaGrafindo Persada, 1996), h.38. dan Sibawaih, *Eskatologi Al-Gazali dan Fazlur Rahman*, h. 34

⁷ Philip K. Hitti membagi periode perang salib menjadi tiga periode besar, yaitu (1) periode penaklukan pertama (1097-1144), berakhir ketika Atabeg Zangi dari Mosul merebut kota Ruha, (2) masa ketika umat Islam melakukan perlawanan gigih yang dimulai oleh Zangi dan mencapai masa kejayaannya ketika masa Shalâh al-Din (Saladin), (3) periode perang sipil dan perang kecil antara Dinasti Ayyubiyah Suriah-Mesir dan Dinasti Mamluk Mesir yang berakhir pada tahun 1291, ketika tentara perang salib kehilangan tanah pijakan di daratan Suriah. Philip K. Hitti, *History of the Arab*, diterjemahkan oleh Cecep Lukman Yasin dan Dedi Slamet Riyadi, (Jakarta: PT Serambi Ilmu Semesta, 2005), h. 812-813. Selanjutnya disingkat: Philip K. Hitti, *History of the Arab*. Carole Hillenbrand mencatat bagaimana respon umat Islam ketika meletus perang salib periode pertama. Respon umat Islam pada awalnya apatis, kompromis dan tetap sibuk dengan masalah internal. Dekade ini merupakan periode perpecahan umat Islam yang terjadi besar-besaran. Hanya sedikit reaksi militer yang dilakukan untuk ekspansi kaum Frank ini. Bukannya menangkis ancaman tentara salib, para penguasa muslim Suriah yang picik dan terpecah malah melakukan gencatan senjata dan selama bertahun-tahun terlibat perebutan wilayah-wilayah kecil, seringkali dalam bentuk aliansi antara kaum muslim dan tentara salib. Bebebapa ekspedisi yang didukung oleh penguasa Saljûq melawan tentara salib malah kurang mendapat dukungan dari penguasa Aleppo dan Damaskus karena tidak suka dengan campur tangan Saljûq. Bahkan ekspedisi yang didukung oleh Sultan Muhammad menuju Suriah pada tahun 1115 dikalahkan secara total oleh gabungan antara tentara salib dan kaum muslimin pada pertempuran Danith. Lihat Carole Hillenbrand, *The Crusade: Islamic Perspectives*, (Jakarta: PT Serambi Ilmu Semesta, 2005), h. 27-29.

⁸ Ahmad Al-Syarbashi, *al-Ghazâlî wa al-Tashawwuf al-Islâmî*, h. 11.

⁹ Misalnya yang dilakukan oleh al-Kundurî, wazir dinasti Saljuk pertama yang beraliran Mu'tazilah menekan mazhab lainnya seperti mazhab Syâfi'i dan aliran Asy'ariyyah sehingga banyak menimbulkan korban. Namun ketika Nizhâm al-Mulk menjadi wazir

para penguasa ini membuat para ulama berusaha mendekati para penguasa begitu pula sebaliknya.¹⁰

Di pihak lain, pertentangan antara ulama dengan filosof terus berlangsung. Pengaruh filsafat yang berbau hellenisme sangat mengganggu pikiran para ulama karena sulit menghadapi kelompok ini yang terkenal memiliki metode argumentasi dan logika yang kuat. Selain itu, konflik pemikiran antara kelompok lahir dan kelompok batin, yakni antara kalangan sufi dan kalangan fuqahâ' saling klaim kebenaran sendiri. Kalangan sufi menilai kalangan fuqahâ' bersifat formalistik, kaku, dan kehilangan nuansa spiritual sementara kalangan fuqahâ' menilai kalangan sufi tenggelam dalam alam emosi yang berlebihan dan mengabaikan batas-batas syariah.¹¹

Di bidang pendidikan dan kejiwaan, umat mengalami kemiskinan intelektual, spiritual dan moral. Disorientasi kehidupan telah melanda umat, sehingga tarikan-tarikan dari segi keduniaan dalam berbagai aspek kehidupan telah banyak mengalahkan segi-segi keakhiratan. Bidang agama yang menuntut pengalaman dan penghayatan secara intens, justru dimanfaatkan untuk mencari popularitas, pangkat dan jabatan di sekitar pusat kekuasaan. Kemajuan yang terjadi pada saat itu tidak dibarengi dengan kemajuan spiritual, moral dan agama.¹²

menggantikan al-Kunduri situasinya berubah. Sebagai orang yang bermazhab Syâfi'i dan beraliran Asy'ari, Nizhâm al-Mulk berusaha menyuburkan fahamnya ini dengan cara mendirikan madrasah Nizhâmiyyah. Selain itu, Madrasah Nizhâmiyyah digunakan oleh Nizhâm al-Mulk untuk mengimbangi Jâmi' al-Azhar yang ketika itu dikuasai oleh Fâthimiyyah untuk menyebarkan doktrin Sekte Syi'ah Ismâ'iliyyah. Zurkani Jahja, *Teologi al-Ghazali Pendekatan Metodologi*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1996), h. 66-77. Selanjutnya: Zurkani Jahja, *Teologi al-Ghazali*.

¹⁰ Adanya relasi interdependensi antara penguasa dan ulama ini tidak lepas dari adanya kepentingan masing-masing. Dengan mendekati ulama, penguasa bisa memperoleh semacam legitimasi terhadap kekuasaannya di mata umat; sebaliknya, dengan mendekati penguasa, ulama bisa memperoleh jabatan dan kemuliaan berikut kemuliaan hidup. Zurkani Jahja, *Teologi al-Ghazali*, h. 68.

¹¹ M. Amin Syukur dan Masyharuddin, *Intelektualisme Tasawuf (Studi Intelektualisme Tasawuf al-Ghazali)*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar,), h. 123-124. Selanjutnya: M. Amin Syukur dan Masyharuddin, *Intelektualisme Tasawuf*.

¹² M. Amin Syukur dan Masyharuddin, *Intelektualisme Tasawuf*, h. 123.

2. Latar Belakang Internal

a. Nama Lengkap, Kelahiran dan Masa Kecil

Nama lengkapnya adalah Muhammad ibn Muhammad al-Thûsî al-Imâm al-Jalîl Abû Hâmid al-Ghazâlî.¹³ Versi penyebutan nama al-Ghazâlî ada dua, pertama dengan mentasydidkan huruf “zay” sehingga menjadi al-Ghazzâlî (dengan dua z) versi lain meringankan penyebutan “zay” sehingga menjadi al-Ghazâlî (dengan satu z).¹⁴ Gelarnya antara lain Hujjat al-Islâm, Zayn al-Dîn, al-Faylasûf al-mutakalim al-mutashawwif al-faqîh.

Ia dilahirkan di Thus salah satu kota yang ada di Khurasan pada tahun 450 H. (1058 M). Ayahnya berprofesi sebagai pemintal benang wol. Ayahnya yang miskin adalah seorang pencinta ilmu dan senang menghadiri majelis fuqahâ', *al-wu'âzh* (para

¹³ Lihat Tâj al-Dîn al-Subkî, *Thabaqât asy-Syâfi'îyyah al-Kubra Juz III*, (Beirut: Dâr al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1999), h. 416. Selanjutnya disingkat: al-Subkî, *Thabaqât asy-Syâfi'îyyah*. Dalam tulisannya mengenai biografi al-Ghazâlî yang cukup panjang al-Subkî begitu menyanjung al-Ghazâlî sehingga 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn menyebutnya sebagai “pengagum berat” (*syadîd al-a'jâb*) al-Ghazâlî. Lihat 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn, *al-Fikr al-Tarbowî 'ind al-Imâm al-Ghazâlî*, (Beirut: Dâr Iqra', 1985), h. 7. 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn, *al-Fikr al-Tarbowî*.

¹⁴ Perbedaan versi ini disebabkan oleh perbedaan penisbatan nama al-Ghazâlî. Kalangan yang menyebutnya al-Ghazzâlî menisbatkannya pada pekerjaan ayahnya sebagai seorang pemintal wol (*ghazzâl*) sementara yang menyebutnya al-Ghazâlî menisbatkannya pada tempat kelahiran al-Ghazâlî yaitu Ghazâlâh salah satu desa yang ada di Thus. Dalam catatan Ahmad Syams al-Dîn, masing-masing versi memiliki pendukung dan argumentasi sendiri-sendiri. Versi pertama didukung oleh Ibn al-Atsîr, Ibn al-Sam'ânî, dan al-Qutb al-Sayyid al-'Aydarûs. Di antara argumen yang mereka ajukan adalah seperti disebut oleh Ibn al-Sam'ânî, bahwa ia menanyakan kepada penduduk Thus tentang desa ini mereka tidak mengakui keberadaannya. Tambahan huruf “ya” (pada nama al-Ghazâlî) mereka katakan sebagai penguat (*ta'kîd*). Sementara menurut catatan yang lain tambahan “ya” adalah untuk membedakan penisbatan antara pekerjaan itu sendiri dengan orang yang melakukan pekerjaan itu. Ini nyata pada al-Ghazâlî, karena ia bukan seorang pemintal wol dan menjualnya tetapi itu adalah pekerjaan ayah dan kakeknya. Sementara versi kedua didukung oleh al-Fayyûmî, al-Syihâb al-Khaffâjî dan Majd al-Dîn ibn Muhammad. Majd al-Dîn (keturunan al-Ghazâlî) menyatakan bahwa orang-orang telah salah dalam “memberatkan” (mentasydidkan) nama kakek kami seharusnya diringankan (tanpa *tasydid*). Ahmad Syams al-Dîn, *al-Ghazâlî: Hayâtuḥ, Atsârūḥ, Falsafatūḥ*, (Beirut: Dâr al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1990), h. 13-14. Selanjutnya: Ahmad Syams al-Dîn, *al-Ghazâlî: Hayâtuḥ, Atsârūḥ, Falsafatūḥ*.

pembimbing), dan ahli tasawuf. Ia memohon kepada Allah agar kelak diberi anak yang memiliki kualitas seperti mereka. Ketika menjelang kematiannya, ia menitipkan al-Ghazâlî dan saudaranya Ahmad kepada temannya seorang sufi miskin beserta sejumlah harta untuk biaya pendidikan keduanya. Sufi miskin itu melaksanakan wasiat ayah al-Ghazâlî dan mengajari keduanya sampai harta peninggalan ayahnya habis. Sufi miskin ini tidak sanggup lagi membiayai al-Ghazâlî dan adiknya. Akhirnya ia menganjurkan keduanya untuk masuk madrasah.¹⁵

b. Masa Studi al-Ghazâlî

Tidak diketahui pada usia berapa al-Ghazâlî meninggalkan sufi miskin itu dan juga tidak diketahui berapa lama ia tinggal di madrasah. Yang jelas, Al-Ghazâlî memulai pendidikan awalnya di Thus, di bawah bimbingan Ahmad ibn Muhammad al-Râdzikânî, tempat ia belajar fiqh. Kemudian ia pindah ke Jurjan (465/1073), saat itu ia belum berusia 20 tahun. Di sini ia belajar kepada Abû Nashr al-Isma'îlî.¹⁶ Kepada Abû Nashr, al-Ghazâlî memperoleh catatan khusus (*at-ta'liqah*).¹⁷ Ketika

¹⁵ Ahmad Syams al-Dîn, *al-Ghazâlî: Hayâtu, Atsâru, Falsafatu*, h. 14-15.

¹⁶ Ahmad Syams al-Dîn, *al-Ghazâlî: Hayâtu, Atsâru, Falsafatu*, h. 15. Menurut Hasan Asari, sejumlah penulis biografi al-Ghazâlî seperti Ibn Asâkir, Ibnu Khalikân, al-Dzahabî dan a-Safadî tidak menyebut Abû Nashr al-Isma'îlî. Bahkan sejumlah pemulis meragukan al-Ghazâlî pernah belajar kepada Abû Nashr. Zarinkûb, sebagaimana dikutip oleh Hasan Asari, menyatakan tidak mungkin al-Ghazâlî belajar kepada Abu Nashr, tetapi ia belajar kepada Isma'îlî yang lain yaitu: Abû al-Qâsim al-Isma'îlî, seorang ulama besar (*a great scholar*) yang hidup di atas tahun 477/1085. Lihat, Hasan Asari, *The Educational Thought of al-Ghazâlî Theory and Practice*, (Departemen Agama RI: Direktorat Jenderal Pembinaan Kelembagaan Agama Islam), h. 11. Selanjutnya: Hasan Asari, *The Educational Thought of al-Ghazâlî*.

¹⁷ Al-Subkî dalam *Thabaqât*-nya dan al-Zabidî dalam *Ithâf*-nya, menceritakan kisah tentang upaya al-Ghazâlî muda mendapatkan kembali catatannya (*al-Ta'liqah*) yang ikut dirampas oleh para penyamun ketika ia pulang dari Jurjan. Ketika ia meminta catatannya kepada penyamun, ia ditertawakan karena ilmunya sangat bergantung catatan itu, tanpa catatan itu al-Ghazâlî bagaikan orang tak punya pengetahuan sama sekali. Peristiwa ini menyadarkan al-Ghazâlî pada ketergantungannya pada catatan itu. Karena itu, setibanya

masih berada di Jurjan ini al-Ghazâlî menikah dan dikaruniai anak.¹⁸ Kemudian pada tahun 473 H (dalam usia 23 tahun) al-Ghazâlî berangkat ke Nisabur untuk belajar kepada Imam al-Haramayn (w. 478 H) di Madrasah Nizhâmiyyah. Berkat kesungguhannya yang luar biasa dalam menuntut ilmu ia berhasil menguasai mazhab, kontroversi pemikiran (*khilâf*), dialektika, ushûl fiqih, Logika, hikmah, filsafat dan hukum masing-masing disiplin itu. Tidak hanya itu, ia menguasai konsep dan statemen tokoh-tokoh masing-masing ilmu berikut dengan kritiknya dan menulis karya ilmiah berkaitan dengan disiplin ilmu yang telah dipelajarinya itu. Atas kecerdasannya ini Imam al-Haramayn menyebut al-Ghazâlî sebagai *bahr mughriq* (lautan yang dalam/menenggalamkan).¹⁹

Al-Ghazâlî belajar tasawuf kepada Abû 'Alî al-Fadhîl ibn Muhammad al-Farmadhî al-Thûsî (409-477 H), seorang 'âlim dan *faqîh* yang lebih terkenal sebagai guru sufi di hari tuanya. Di bawah bimbingannya al-Ghazâlî sempat mengamalkan pengalaman spiritual, namun ia belum mencapai kesempurnaan karena gurunya terlebih dahulu meninggal dunia pada tahun 477 H.²⁰ Selain kepada al-Farmadhî, al-Ghazâlî juga belajar tasawuf kepada beberapa sufi lainnya, salah satunya adalah Abû Bakr Yûsuf al-Nassâj al-Thûsî (w. 487 H). Melalui al-

di Thus, ia menghafal semua catatannya itu selama tiga tahun. Lihat al-Subkî, *Thabaqât asy-Syâfi'iyyah al-Kubra* Juz III h. 418, dan al-Zabîdî, *Ithâf al-Sâdat al-Muttaqîn bi Syarh Ihyâ' 'Ullâm al-Dîn* Juz 1, (Beirut: Dâr al-Kutub al-'Ilmiyyah, tth), h. 9. Selanjutnya disebut al-Zabîdî, *Ithâf*.

¹⁸ Al-Ghazâlî dikaruniai empat orang anak, seorang laki-laki dan tiga orang perempuan. Malangnya, anak laki-lakinya yang bernama Hâmid meninggalkan ketika masih kecil. Lihat: Wikipedia Eksiklopedi Bebas, "Abu Hamid Al-Ghazali", www.ghazali.org, diakses tanggal 13 Maret 2008.

¹⁹ Al-Subkî, *al-Thabaqât al-Syâfi'iyyah*, h. 418-419, dan al-Zabîdî, *Ithâf*, h. 9-10. lihat juga Wikipedia Eksiklopedi Bebas, "Abu Hamid Al-Ghazali", www.ghazali.org, diakses tanggal 13 Maret 2008 melalui Google.

²⁰ Wikipedia Eksiklopedi Bebas, "Abu Hamid Al-Ghazali", www.ghazali.org, diakses tanggal 13 Maret 2008 melalui Google.

Nassâj al-Ghazâlî memperoleh pembukaan spiritual dan mendapatkan ilmu tambahan dalam ilmu tasawuf yang belum diperolehnya dari al-Farmadî.²¹

Kemungkinan besar, al-Ghazâlî juga belum tuntas belajar ilmu tasawuf kepada al-Nassâj. Sebab, Setelah Imam al-Haramayn wafat pada tahun 478 H (1085 M), al-Ghazâlî berangkat menuju Mu'askar menemui Perdana Menteri Nizhâm al-Mulk, padahal pada saat itu al-Nassâj belum wafat. Nizhâm al-Mulk adalah seorang yang gemar ilmu dan para ahlinya, karena itu ia mendirikan madrasah Nizâmiyyah di Baghdad.²² Di madrasah inilah kelak al-Ghazâlî dalam usia 34 tahun menjadi ustâdz pada tahun 484 H (1091 M).²³ Nizhâm al-Mulk ketika itu memiliki majelis ilmu tempat para ahli ilmu berdiskusi dan berdebat. Di sinilah al-Ghazâlî ikut dalam aktivitas ilmiah itu berhadapan dengan para ulama lainnya. Al-Ghazâlî berhasil mengungguli ulama lainnya. Mulai dari sini para ulama mengakui keunggulan al-Ghazâlî dan sejak saat itu pula nama al-Ghazâlî mulai tersebar dan menjadi populer ke segala penjuru bahkan popularitasnya mengalahkan para pejabat, raja dan para menteri. Al-Ghazâlî kemudian

²¹ Al-Ghazâlî sebenarnya telah bertemu dengan al-Nassâj lebih dulu sebelum ia bertemu dengan al-Farmadî. Setelah al-Farmadî meninggal, ia bertemu lagi dengan al-Nassâj, di sinilah ia kemudian belajar kembali ilmu tasawuf kepada al-Nassâj. Lihat, Wikipedia Eksiklopedi Bebas, "Abu Hamid Al-Ghazali", www.ghazali.org, diakses tanggal 13 Maret 2008 Melalui Google.

²² Madrasah Nizhâmiyyah didirikan pada tahun 1065-1067 pada masa pemerintahan Sultan Alp Arsalân dan Maliksiyâh. Madrasah ini dibangun sebagai pusat studi madzhab Syâfi'î dan teologi Asy'ariyyah. Para pelajar tinggal di asrama-asrama yang disediakan dan tidak sedikit diantaranya yang mendapatkan beasiswa. Sebagian sejarawan mengatakan bahwa beberapa detil sekolah ini ditiru oleh orang Eropa untuk membangun universitas-universitas mereka yang pertama. Madrasah Nizhâmiyyah mampu bertahan melewati malapetaka ketika Hulaghu Khan pada tahun 1258 M menyerang Baghdad. Madrasah ini pun tetap bertahan ketika bangsa Tatar menyerang Baghdad. Kemudian madrasah ini bergabung dengan sekolah yang didirikan lebih belakangan yaitu al-Mustanshir yang dibangun pada tahun 1234. Ibn Bathutah pernah mengunjungi madrasah ini pada tahun 1327. Phipip K. Hitti, *History of the Arab*, h.5 15 dan 517

²³ Ahmad Syams al-Dîn, *al-Ghazâlî: Hayâtu, Atsâr, Falsafatuh*, h. 18.

memimpin pengajaran madrasah Nizhâmiyah di Baghdad (484-488 H). Di sini ia mengajar ilmu, berfatwa dan menulis.²⁴

c. Masa Popularitas, Krisis Spiritual dan Kehidupan Sufi

Kehidupan al-Ghazâlî di Baghdad merupakan fase yang menentukan kehidupan al-Ghazâlî selanjutnya. Di sini al-Ghazâlî sedang menikmati popularitasnya, kedekatannya dengan penguasa (khalifah, sultan dan perdana menteri), jabatannya sebagai pimpinan Nizhâmiyyah, fasilitas hidup yang didapatnya dan karya-karyanya yang berani mengkritik para filosof dan gerakan Bâthiniyyah yang semakin melambungkan namanya. Namun setelah ia meraih semua popularitas dan kemegahan itu, al-Ghazâlî mengalami krisis spiritual. Al-Subkî menggambarkan bahwa di tengah kebesaran pengaruhnya, kehormatannya, dan martabatnya, ia mengalami krisis yang menyebabkan ia ingin meninggalkan semua itu.²⁵

Banyak pendapat para pakar menanggapi krisis spiritual ini, di antaranya ada yang menyebutkan bahwa al-Ghazâlî menderita penyakit yang disebut dengan *al-Ghunth* atau *al-kunzh* yang menyebabkan penderitanya mengalami kecemasan atau kegelisahan hingga bagaikan ingin mati karenanya. Penyakit ini juga menurunkan daya tahan fisik dan kemampuan akal, menyebabkan goncangan kejiwaan. Penyakit ini juga mengakibatkan lemahnya memori ingatan, mengacaukan pikiran, dan memiliki perhatian yang kecil terhadap urusan dunia yang membuat penderita menjadi sedih dan putus asa serta mengingat kesalahan-kesalahannya pada masa lalu.

²⁴ Al-Zabîdî, *Ithâf*, h. 10.

²⁵ Al-Subkî, *al-Thabaqât al-Syâfi'iyyah* h. h. 419.

Penyakit ini terkadang muncul pada masa kanak-kanak namun biasanya muncul setelah usia 30 tahunan yang serangannya berlangsung dari tiga sampai enam bulan. Kadang-kadang muncul kembali pada orang yang telah sembuh dari penyakit itu.²⁶

Sementara Ibn 'Asâkir menyebutkan bahwa krisis ruhaniyah al-Ghazâlî itu merupakan upaya penolakan yang keras terhadap hiasan dan kenikmatan dunia, serta popularitas yang telah dicapainya. Al-Ghazâlî yang telah memperoleh kehormatan dan martabat yang hampir mengalahkan kehormatan para pembesar dan penguasa kemudian berubah drastis. Studi al-Ghazâlî terhadap sejumlah pengetahuan secara mendalam membuat al-Ghazâlî berubah dan bertekad meninggalkan semua yang telah dicapainya di Baghdad.²⁷

Dari kalangan orientalis menyebutkan bahwa kepergian al-Ghazâlî untuk beruzlah terkait dengan kondisi politik pada saat itu dimana ia terlibat di dalamnya. Al-Ghazâlî bersama ulama lainnya memberikan fatwa bahwa Yûsuf ibn Tasyfin berhak untuk memasukkan Andalusia ke dalam kekuasaannya setelah ia membantu para penguasa Andalusia memerangi Alfonso dan berhak memberi gelar pada dirinya dengan gelar (*laqab*) *amîr al-mu'minîn*. Fatwa ini membuat khalifah di Baghdad marah dan berubah sikapnya dengan al-Ghazâlî. Akibatnya al-Ghazâlî mengalami kesulitan karena persoalan itu dan akhirnya beruzlah. Selain masalah ini, al-Ghazâlî juga tersandung masalah lain. Khalifah al-Mustazhhar memerintahkan al-Ghazâlî untuk menyerang kelompok Bâthiniyyah. Al-Ghazâlî memenuhinya namun dalam kondisi terpaksa

²⁶ Ahmad Syarbashî, *al-Ghazâlî wa at-Tashawwuf al-Islâm*, h. 39-40.

²⁷ Ahmad Syarbashî, *al-Ghazâlî wa at-Tashawwuf al-Islâm* h. 41.

karena tidak dapat menolak perintah khalifah. Bahkan disebutkan bahwa tulisan al-Ghazâlî tidak memuaskan khalifah karena terkesan lebih menguatkan al-Bâthiniyyah daripada menyerangnya.²⁸ Namun pendapat ini menurut Ahmad Syarbâshî, tidak kuat. Yang lebih mendekati kebenaran menurutnya adalah krisis spiritual al-Ghazâlî disebabkan oleh kebingungan yang panjang antara skeptis dan yakin, terutama ketika pencariannya menemukan kebenaran melalui perangkat sensual dan rasio mengalami kegagalan. Kondisi ini sebenarnya telah dialaminya sebelum ia tinggal di Baghdad dan sebelum ia mengajar di Madrasah Nizhâmiyyah.²⁹

Setelah penelusurannya terhadap kredibilitas perangkat indrawi dan rasio tidak memuaskannya, al-Ghazâlî kemudian melakukan uji epistemologis terhadap sejumlah aliran pemikiran yaitu aliran al-Mutakallimûn, al-Bâthiniyyah, para filosof dan al-shûfiyyah.³⁰ Berdasarkan uji epistemologi, aliran mutakallimûn, Bâthiniyyah dan filosof tidak dapat memenuhi standar al-Ghazâlî. Tinggal satu lagi yang belum tuntas, yaitu aliran tasawuf. Untuk menguji validitas dan kredibilitas tasawuf secara epistemologis, seseorang harus menguasai teori dan praktiknya sekaligus. Secara teoretik, al-Ghazâlî tidak bermasalah, namun secara praktik, al-Ghazâlî belum mengimplementasikannya. Untuk menuntaskannya, al-Ghazâlî harus menjalani kehidupan sebagai seorang sufi secara autentik.

²⁸ Ahmad Syarbâshî, *al-Ghazâlî wa al-Tashawwuf al-Islâm*, h. 41.

²⁹ Ahmad Syarbâshî, *al-Ghazâlî wa al-Tashawwuf al-Islâm*, h. 41.

³⁰ Lihat penjelasan al-Ghazâlî yang cukup panjang dalam melakukan uji dan kritik epistemologi terhadap empat aliran pemikiran ini pada: al-Ghazâlî, "al-Munqidz min al-Dhâlâl", dalam al-Ghazâlî, *Majmû'at al-Rasâ'il al-Imâm al-Ghazâlî*, (Beirut: Dâr al-Fikr, 1996), h. 540-555. Selanjutnya disingkat: *al-Munqidz*.

Setelah tekadnya bulat untuk mempraktikkan kehidupan sufi, akhirnya al-Ghazâlî meninggalkan Baghdad, penguasa, murid, madrasah Nizhâmiyah dan keluarganya. Tempat pertama yang dituju al-Ghazâlî adalah Damaskus (Syam), sementara yang menggantikannya mengajar adalah adiknya, Ahmad al-Ghazâlî. Ia meninggalkan Baghdad pada tahun 488 H (1095 M). Ia tiba di Damaskus tahun 489 H (1096 M) dan beri'tikaf (berkhalwat) di menara sebelah barat Masjid Umawî selama hampir dua tahun. Di sini ia sering menghadiri zâwiyah Syekh Nashr al-Maqdisî yang disebut sebagian orang bahwa al-Ghazâlî menggantikan posisi Nashr pada zâwiyah itu.³¹ Selanjutnya pada tahun 489 H ia pindah ke Yerusalem, Bayt al-Maqdis (Palestina) dan tinggal di sana beberapa waktu. Di sinilah ia mulai menulis kitab *Ihyâ'*-nya. Pada tahun yang sama ia mengunjungi makam Nabi Ibrahim di Hebron dan melaksanakan ibadah haji ke Mekkah dan menziarahi makam Nabi Muhammad saw di Madinah. Selanjutnya pada tahun 490 H (1097 M) ia kembali lagi ke Damaskus dan menemukan bahwa Syekh Nashr baru saja meninggal.³² Di sinilah, menurut al-Syarbâshî, ia menyelesaikan kitab *Ihyâ'*-nya.³³ Namun menurut Osman

³¹ Al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'iyyah*, h. 419-420. Al-Subkî menceritakan bahwa ketika al-Ghazâlî menuju Damaskus ia bermaksud bergabung dengan Syekh Nashr al-Maqdisî. Namun terjadi perbedaan pendapat apakah al-Ghazâlî sempat bertemu dengannya atau tidak. Satu pendapat menyebutkan bahwa al-Ghazâlî datang ke Damaskus bertepatan dengan hari kematian Syekh Nashr dan berdasarkan isyarat wasiatnya, al-Ghazâlîlah yang menggantikan posisinya di zâwiyah itu. Namun al-Subkî menganggap riwayat ini lemah. Menurutnya, wafatnya Syekh Nashr pada tahun 490 H, kemungkinan sekembalinya al-Ghazâlî dari al-Quds (Palestina) menuju Damaskus atau paling tidak keduanya telah bertemu pada tahun 489 H setahun sebelum kematian Syekh Nashr.

³² Osman Bakar, *Hierarki Ilmu Membangun Rangka-Pikir Islamisasi Ilmu menurut al-Farabi, al-Ghazali, Quthb al-Din al-Syirazi*, di terjemahkan oleh Purwanto dari *Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science*, (Bandung: Mizan, 1998), h. 188 (selanjutnya: Osman Bakar, *Hierarki Ilmu*); Ahmad Syams al-Dîn, *al-Ghazâlî: Hayâtuhi, Atsârûhi, Falsafatuh*, h. 19; lihat juga Ahmad al-Syarbâshî, *al-Ghazâlî wa al-Tashawwuf al-Islâm*, h. 43.

³³ Al-Syarbâshî, *al-Ghazâlî wa al-Tashawwuf al-Islâm*, h. 43.

Bakar, kemungkinan besar *Ihyâ'* diselesaikannya di Thus.³⁴ Di Syria (Damaskus) al-Ghazâlî hanya menyusun bagian-bagian tertentu dari *Ihyâ'* dan *al-Risâlat al-Qudsiyyah*.³⁵ Setelah itu, ia pulang ke tanah airnya untuk memenuhi panggilan keluarganya.³⁶ Beberapa sejarawan seperti al-Shafadî, al-Subkî, al-'Aynî, Ibn Mulqân dan Ibn al-Khâllikan menyebutkan bahwa Al-Ghazâlî berangkat menuju Mesir dan tinggal di Iskandariyah beberapa waktu. Para sejarawan menyebutkan bahwa ia bermaksud berangkat menuju Maghrib untuk bertemu penguasa Maghrib Sultan Yûsuf ibn Tasyen namun batal karena sang sultan terlebih dahulu meninggal dunia.³⁷ Namun riwayat ini diragukan karena Yûsuf ibn Tasyen meninggal pada tahun 500 H yang berarti tidak mungkin al-Ghazâlî berada di Iskandariyah pada saat itu karena semua riwayat menguatkan bahwa pada saat itu al-Ghazâlî berada di Khurasan dan Nisabur sedang mengajar di Madrasah Nizhâmiyyah.³⁸

d. Aktivitas Terakhir dan Waktu Wafat

Setelah pengembaraan bertahun-tahun, al-Ghazâlî kembali ke Baghdad kemudian pulang ke Thus. Ia masih belum mau mengajar kembali sampai akhirnya datang permintaan Fakhr al-Mulk pada tahun 499 H agar ia kembali mengajar di Madrasah Nizhâmiyyah di Nisabur. Tetapi di sini ia tidak lama mengajar, yakni hanya sekitar tiga tahun. Pada tahun 503-504/1110, ia kembali ke

³⁴ Menurut Osman Bakar, para sarjana modern tidak berani menentukan secara akurat kapan dan dimana al-Ghazâlî menyelesaikan empat volume naskah *Ihyâ'*. Kemungkinan *Ihyâ'* diselesaikan di Thus beberapa saat sebelum tahun 499/1106. Osman Bakar, *Hierarki Ilmu*, h. 188.

³⁵ Osman Bakar, *Hierarki Ilmu*, h.188.

³⁶ Osman Bakar, *Hierarki Ilmu*, h. 188; al-Ghazâlî, *al-Munqidz*, h. 554.

³⁷ Lihat Ahmad al-Syarbâshî, *al-Ghazâlî wa al-Tashawwuf al-Islâm*, h. 44; Ahmad Syams al-din, *al-Ghazâlî: Hayâtuh, Atsârüh, Falsafatuh*, h. 20; al-Subkî, *Thabaqât al-Syâfi'iyyah*, h. 421; Al-Zabidî, *al-Ithâf*, h. 10.

³⁸ Ahmad al-Syarbâshî, *al-Ghazâlî wa al-Tashawwuf al-Islâm*, h. 44.

rumahnya di Thus³⁹ setahun setelah kematian Fakhr al-Mulk. Di rumahnya ia kemudian beribadah dan mengajar sampai ia meninggal pada pada hari Senin Jumadil akhir tahun 505 H (1111 M) dalam usia 55 tahun.⁴⁰

3. Krisis Intelektual-spiritual al-Ghazâlî

Telah disebutkan sebelumnya bahwa al-Ghazâlî mengalami krisis ruhaniah ketika ia berada pada puncak popularitas dan karirnya. Telah disebutkan pula sejumlah spekulasi mengenai faktor dan latar belakang krisis itu. Pada bagian ini akan dibahas secara khusus mengenai latar belakang internal krisis ini.

Sebagaimana pengakuannya sendiri dalam *al-Munqidz*, krisis intelektual-spiritual al-Ghazâlî berkaitan erat dengan persoalan pencarian *al-'ilm al-yaqîn*, yakni pengetahuan yang mampu menyingkap hakikat segala sesuatu dan mendatangkan keyakinan tanpa disertai dengan keraguan sedikitpun, bebas dari prasangka dan kesalahan. Validitas ilmu ini menurut al-Ghazâlî tidak akan tergoyahkan walaupun seorang yang mampu mengubah batu menjadi emas atau tongkat menjadi ular menyatakannya salah.⁴¹ Al-Ghazâlî merasa bahwa ia tidak memiliki pengetahuan

³⁹ Osman Bakar, *Hierarki Ilmu*, h. 189; Ahmad Syams al-Dîn, *al-Ghazâlî: Hayâtuh, Atsârûh, Falsafatuh* h. 20.

⁴⁰ Sebelum wafatnya, al-Ghazâlî mendirikan madrasah untuk kalangan fuqahâ' di samping Rumahnya dan Khânqâh untuk para sufi. Ia membagi agenda waktunya sehari-hari dari membaca Alquran, berkumpul di majlis sufi, mengajar penuntut ilmu, mendawamkan salat, puasa dan ibadah-ibadah lainnya. Badawî Thabânâh, "Muqaddimat fi al-Tashawwuf al-Islâmî wa Dirâsat Tahliliyyat li syahshiyyat al-Ghazâlî, wa Falsafatih fi al-Ihyâ'", dalam al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn Juz 1*, Beirut: Dâr al-Fikr, tth), h. 10. al-Syarbâshî, menceritakan bahwa menjelang akhir kehidupannya al-Ghazâlî menelaah dan menghafal hadis. Ia menelaah *Shahih al-Bukhârî*, *Shahih Muslim* dan sebagian *Sunan Abi Dâwûd*. Ahmad al-Syarbâshî, *al-Ghazâlî wa al-Tashawwuf al-Islâmî*, h. 53.

⁴¹ Al-Ghazâlî, *al-Munqidz*, h. 538; Ahmad Syams al-Dîn, *al-Ghazâlî: Hayâtuh, Atsârûh, Falsafatuh*, h. 45.; Muhammad Yasir Nasution, *Manusia Menurut al-Ghazali*, (Jakarta: PT RajaGrafindo Persada, 1996), h. 44. Selanjutnya disingkat: Muhammad Yasir Nasution, *Manusia Menurut al-Ghazali*.

dengan kriteria seperti ini. Pengetahuan yang ia miliki hanyalah ilmu yang berkaitan dengan pengetahuan empirik-sensual (*hissiyât*) dan pengetahuan rasio. Dalam perenungannya, al-Ghazâlî meragukan kedua pengetahuan ini sebagai pengetahuan yang dapat memberi keyakinan.⁴² Akibatnya, al-Ghazâlî kehilangan pegangan karena tidak mempercayai kredibilitas validitas pengetahuan empirik-sensual dan rasio. Kondisi skeptis al-Ghazâlî ini membawanya pada krisis epistemologis.⁴³ Krisis ini berlangsung selama dua bulan, dan berkat cahaya ilâhî yang dipancarkan Allah ke dalam hatinya ia dapat melewati masa skeptisnya ini.⁴⁴ Namun ini bukan akhir dari pencarian al-Ghazâlî, tetapi merupakan awal pencarian kebenaran sesungguhnya.

Pengembaraan intelektual-spiritual al-Ghazâlî untuk menemukan pengetahuan sejati dilakukan dengan cara menelusuri sejumlah aliran yang berkembang pada saat itu, yaitu kelompok mutakallimûn (para teolog), Bâthiniyyah (Syî'ah Ismâ'iliyyah), falâsifah (filosof) dan al-shûfiyyah (sufi).⁴⁵ Setelah mempelajari satu persatu keempat kelompok pencari kebenaran ini, al-Ghazâlî memilih untuk menempuh metode sufi untuk menemukan kebenaran sejati karena ketiga aliran lainnya tidak bisa memenuhi kriterianya.⁴⁶ Namun ketika ia mulai ingin mempraktikkan kehidupan sufi, ia mengalami konflik batin yang sangat kuat. Kondisi ini membuatnya mengalami krisis kedua. Krisis kedua ini lebih bersifat krisis psikologis daripada krisis

⁴² Al-Ghazâlî, *al-Munqidz*, h. 538-539

⁴³ Osman Bakar, *Hierarki Ilmu*, h. 183.

⁴⁴ Al-Ghazâlî, *al-Munqidz*, h. 539.

⁴⁵ Menurut Osman Bakar al-Ghazâlî sudah mengetahui ajaran kelompok Ta'limiyyah (Bâthiniyyah) ketika ia masih berada di Naisyafur. Kemungkinan ini didasarkan pada fakta bahwa kaum 'Ismâ'iliyyah merupakan suatu segmen penduduk yang cukup besar diprovinsi asal al-Ghazâlî itu. Osman Bakar, *Hierarki Ilmu*, h. 182.

⁴⁶ Lihat: al-Ghazâlî, *al-Munqidz*, h. 541-552.

epistemologis. Krisis kedua ini terjadi akibat konflik batin antara dua pilihan, yaitu menjalankan kehidupan sufi dengan konsekuensi ia harus melepaskan semua jabatannya, meninggalkan kemewahannya, keluarganya, murid-muridnya, rekan-rekannya dan penguasa yang selama ini mendukungnya, atau tetap pada posisinya saat itu yang telah demikian tinggi dengan konsekuensi ia tidak dapat menjalankan kehidupan sufi untuk menemukan kebenaran sejati yang selama ini ia inginkan.⁴⁷ Konflik batin ini berlangsung selama 6 bulan (mulai Rajab 488 H) dan pada puncaknya ia tidak mampu mengajar karena kesehatannya sangat menurun.⁴⁸ Para dokter tidak mampu menyembuhkannya secara medis, karena menurut mereka penyebabnya bukan karena penyakit fisik. Akhirnya, dengan pertolongan Allah, al-Ghazâlî berhasil sembuh dari krisis spiritual ini dan mengambil keputusan untuk meninggalkan Baghdad dengan segala kebesarannya untuk menjalani kehidupan sufi.⁴⁹

Setelah sekitar 10 atau 11 tahun ia menjalani kehidupan sufi, al-Ghazâlî akhirnya menemukan kebenaran atau *al-'ilm al-yaqîn* yang selama ini ia dambakan melalui metode sufi ini. Keberhasilannya ini ia nyatakan dalam *al-Munqidz* sebagai berikut:

إني علمت يقيناً أن الصوفية هم السالكون لطريق الله تعالى
خاصة وإن السير تم أحسن السير وطريقتهم أصوب الطرق
وأخلاقهم أزكى الأخلاق بل لو جمعوا عقل العقلاء وحكمة
الحكماء وعلم الواقفين على أسرار الشرع من العلماء ليغيروا

⁴⁷ Lihat konflik batin ini pada al-Ghazâlî, *al-Munqidz*, h. 553.

⁴⁸ Al-Ghazâlî, *al-Munqidz*, h. 553.

⁴⁹ Al-Ghazâlî, *al-Munqidz*, h. 553-554.

شيئا من سيرتهم و اخلاقهم و يبذلوه بما هو خير منه لم يجدوا اليه
سبيلا فإن جميع حركاتهم و سكانتهم في ظاهرهم و باطنهم
مقتبسة من نور مشكاة النبوة و ليس وراء نور نبوة على وجه
الأرض نور يستضاء به.⁵⁰

(Sungguh aku telah tahu dengan yakin bahwa para sufi adalah orang-orang yang menjalani jalan Allah secara spesifik, perilaku mereka adalah perilaku terbaik, jalan mereka adalah jalan yang paling benar, akhlak mereka adalah akhlak yang paling suci, bahkan kalau saja akal para intelektual dan hikmah para hukamâ' serta ilmu para ulama yang memahami rahasia syari'ah disatukan untuk mengubah sedikit saja perilaku dan akhlak mereka dan (mencoba) menggantikannya dengan yang lebih baik daripada itu niscaya mereka tidak akan menemukan cara untuk melakukannya, karena semua gerak dan diam mereka (para sufi) baik lahir maupun batin dituntun oleh cahaya pelita kenabian sementara tidak ada cahaya di muka bumi ini yang dapat meneranginya selain cahaya kenabian).

4. Karya-karya al-Ghazâlî

Penelusuran para ahli mengenai karya al-Ghazâlî jauh lebih sulit dibanding penelusuran terhadap karya al-Mâwardî. Kalau peneliti al-Mâwardî dapat memastikan dua belas karya al-Mâwardî, berbeda halnya dengan al-Ghazâlî. Para peneliti baik klasik maupun modern berbeda pendapat mengenai jumlah kitab yang ditulis oleh al-Ghazâlî termasuk nama dan validitas penisbatan kitab itu pada al-Ghazâlî. Al-Subkî dalam *Thabaqât*-nya menyebutkan karya al-Ghazâlî berjumlah hampir 60 kitab; al-Zabîdî dalam *Ithâf* menyebutkan sekitar 80 kitab dan risalah; M. Bouyges menyebutkan daftar susunan kitab yang mencapai 389; 'Abd ar-Rahmân al-Badawî menetapkan 69 karya al-Ghazâlî yang dapat dipastikan sebagai karya orisinal al-

⁵⁰ Al-Ghazâlî, *al-Munqidz*, h. 554-555.

Ghazâlî; sementara Jamîl Shalîbâ dan Kâmil 'Iyyâd mendaftar tulisan al-Ghazâlî sebanyak 228 kitab dan risalah baik yang telah diterbitkan, masih dalam bentuk manuskrip maupun yang telah hilang kecuali kitab yang diragukan kebenaran penobatannya pada al-Ghazâlî.⁵¹

'Abd al-Rahmân Badawî dalam *al-Mu'allafât al-Ghazâlî* menyebutkan 457 judul kitab dan risalah yang dinisbatkan pada al-Ghazâlî. Dari 457 judul itu ia memilah semua kitab-kitab yang dinisbatkan pada al-Ghazâlî itu menjadi tujuh kategori. *Pertama*, kitab-kitab yang dipastikan kebenarannya sebagai karya al-Ghazâlî (kitab nomor 1 sampai 72). *Kedua*, kitab yang masih diragukan (belum dapat dipastikan) sebagai karya al-Ghazâlî. *Ketiga*, kitab yang dipastikan bukan karya al-Ghazâlî. *Keempat*, kitab-kitab terpisah yang sebenarnya merupakan bagian dari kitab-kitab al-Ghazâlî dan kitab-kitab yang memiliki nama (judul) yang berbeda-beda atau memiliki lebih dari satu nama. *Kelima*, kitab-kitab yang diklaim (*manhûlah*) sebagai karya al-Ghazâlî. *Keenam*, kitab-kitab yang tidak diketahui identitasnya atau tidak dikenal. *Ketujuh*, kitab atau risalah yang masih dalam bentuk manuskrip dan dinisbatkan pada al-Ghazâlî.⁵²

Menurut Ahmad Syarbâshî, perbedaan mengenai banyaknya jumlah karya al-Ghazâlî dan membengkaknya jumlah karya al-Ghazâlî dari semestinya disebabkan oleh beberapa faktor. *Pertama*, orang tidak membedakan tulisan al-Ghazâlî antara yang berbentuk kitab dan yang berbentuk risalah kecil yang sebagiannya hanya terdiri dari beberapa lembar. Ada kemungkinan lembaran itu sebenarnya adalah bagian (*fashl*) dari kitab al-Ghazâlî yang kemudian dianggap sebagai kitab yang berdiri sendiri. Selain itu, kitab-kitab al-

⁵¹ Ahmad Syams al-Dîn, *al-Ghazâlî: Hayâtu, Âtsâru, Falsafatu*, h. 22-23.

⁵² Lihat, 'Abd Rahmân Badawî, *Mu'allafât al-Ghazâlî*, (Beirut: Dâr al-Qalam, 1977), h. 1 dan seterusnya. Selanjutnya disingkat: 'Abd Rahmân Badawî, *Mu'allafât*.

Ghazâlî dinamai lebih dari satu nama. Kemudian sebagian orang mengira bahwa masing-masing nama itu adalah kitab tersendiri. *Kedua*, banyak kitab yang disandarkan kepada al-Ghazâlî yang sebenarnya bukan karyanya tetapi berasal dari al-Ghazâlî yang lain.⁵³ Misalnya, Ahmad al-Ghazâlî saudara al-Ghazâlî menulis sejumlah kitab yang sebagiannya dinisbatkan pada al-Ghazâlî seperti kitab *Majâlis al-Ghazâliyyah*, *al-Tawhîd wa Itsbât al-shifât* dan lainnya. *Ketiga*, banyak orang yang meringkas (*ikhtishâr*), memberi komentar (*syarh*) dan memberi catatan (*ta'lîq*), kemudian datanglah orang-orang yang melampaui batas lalu menyandarkan kitab-kitab itu kepada al-Ghazâlî. *Keempat*, menyandarkan sebuah kitab kepada al-Ghazâlî untuk memanfaatkan popularitas al-Ghazâlî dengan kepentingan-kepentingan tertentu.⁵⁴

Berikut ini adalah daftar kitab dan risalah karya al-Ghazâlî yang dipastikan sebagai karya orisinal al-Ghazâlî berdasarkan susunan daftar 'Abd al-Rahmân al-Badawî dalam *Mu'allafât al-Ghazâlî* bagian awal (*al-qismul al-awwal*) yaitu: (1) *al-Ta'liqat fî Furû' al-Madzhah*, (2) *al-Mankhûl fî Ushûl*, (3) *al-Basîth fî al-Furû'*, (4) *al-Wasîth*, (5) *al-Wajîz*, (6) *Khulâshat al-Mukhtashar wa Nuqâwat al-Mu'tashar*, (7) *al-Muntahal fî 'Ilm al-Jadal*, (8) *Ma'âhidz al-Khilâf*, (9) *Lubâb al-*

⁵³ Dalam sejarah ada empat orang yang digelar al-Ghazâlî. Yang paling populer adalah Imam Hujjat al-Islâm Abû Hâmid al-Ghazâlî penulis *Ihyâ'* sementara tiga yang lainnya adalah (1) Seorang yang disebut dengan al-Ghazâlî al-Qadîm (al-Ghazâlî klasik, terdahulu), ia adalah paman al-Ghazâlî saudara ayahnya. Adapula yang mengatakan bahwa al-Ghazâlî al-Qadîm ini adalah paman ayah al-Ghazâlî, saudara kakeknya yang bernama Ahmad ibn Muhammad yang dikenal dengan nama al-Ghazâlî al-Kabîr sedang keluarganya menyebutnya al-Ghazâlî al-Mâdhî, (2) Adik al-Ghazâlî yang bernama Abû al-Futûh Ahmad ibn Muhammad al-Ghazâlî, adiknya inilah yang menggantikan al-Ghazâlî mengajar di Madrasah Nizhâmiyyah di Baghdad, dan (3) cucu jauh (*hafîd ba'id*) dari Imam al-Ghazâlî yang bernama Muhammad ibn Muhammad al-Ghazâlî (w. 530 H). Kalau nama Muhammad pada namanya diurut sampai ke kakek al-Ghazâlî, maka deretan nama Muhammad ini akan terulang sebanyak 10 kali, artinya Abu Hâmid al-Ghazâlî adalah kakeknya pada urutan ke delapan. Lihat, Ahmad al-Syarbâshî, *al-Ghazâlî wa al-Tashawwuf al-Islâmî*, h. 26-27.

⁵⁴ Ahmad al-Syarbâshî, *al-Ghazâlî wa al-Tashawwuf al-Islâmî*, h. 136-137.

Nazhar, (10) *Tahshîn al-Ma`akhidz fî 'Ilm al-Khilâf*, (11) *Kitâb al-Mabâdî wa al-Ghâyât*, (12) *Kitâb Syifâ` al-Ghalîl fî al-Qiyâs wa al-Ta`lîl*, (13) *Fatâwâ al-Ghazâlî*, (14) *Fatwâ*, (15) *Ghâyat al-Ghawr fî Dirâyat al-Dawr*, (16) *Maqâshid al-Falâsifah*, (17) *Tahâfut al-Falâsifah*, (18) *Mi'yâr al-'Ilm fî Fann al-Mantiq*, (19) *Mi'yâr al-Ma'qûl*, (20) *Mihakk al-Nazhar fî al-Mantiq*, (21) *Mîzân al-'Amal*, (22) *Kitâb al-Mustazharî fî al-Radd 'alâ al-Bathiniyyah*, (23) *Kitâb Hujjat al-Haqq*, (24) *Qawâshim al-Bathiniyyah*, (25) *al-Iqtishâd fî al-I'tiqâd*, (26) *al-Risâlat al-Qudsiyyat fî al-Qawâ'id al-'Aqâ'id*, (27) *al-Ma'ârif al-'Aqliyyat wa Lubâb al-Hikmat al-Ilâhiyyah*, (28) *Ihyâ` 'Ulûm al-Dîn*, (29) *Kitâb fî Mas`alat Kull Mujtahid Mushûb*, (30) *Jawâb li al-Ghazâlî 'an Da'wat Mu'ayyad al-Mulk lahu li Mu'âwadat al-Tadrîs bi al-Nizhâmiyyat fî Baghdâd*, (31) *Jawâb al-Mufashshal Khilâf*, (32) *Jawâb al-Masâ'il al-Arba' allatî Sa'alahâ al-Bathiniyyat Bi Hamadân min al-Syaykh li Ajl Abî Hâmid Muhammad ibn Muhammad al-Ghazâlî*, (33) *al-Maqshad al-Asnâ Syarh Asmâ` Allâh al-Husnâ*, (34) *Risâlat fî Rujû' Asmâ Allâh ilâ Zât Wâhidat 'alâ Ra'y al-Mu'tazilat wa al-Falâsifah*, (35) *Bidâyat al-Hidâyah*, (36) *Kitâb al-Wajîz fî al-Fiqh*, (37) *Jawâhir al-Qur`ân* (38) *al-Arba'in fî Ushûl al-Dîn*, (39) *al-Madhnûn bih 'ala Ghayr Ahlih*, (40) *al-Madhnûn bih 'alâ Ahlih*, (41) *al-Darj al-Marqûm bi al-Jadâwil*, (42) *al-Qisthâs al-Mustaqîm*, (43) *Fayshal al-Tafriqat bayn al-Islâm wa al-Zindiqah*, (44) *al-Qanûn al-Kullî fî al-ta`wîl*, (45) *Kimiyây Sa'âdat* (Bahasa Persia), (46) *Ayyuhâ al-Walad*, (47) *Nashîhat al-Mulûk*, (48) *Zâd Âkhirat* (bahasa Persia), (49) *Risâlat ilâ Abî al-Fath Ahmad ibn Salâmah al-Dimî bi al-Mawshul*, (50) *al-Risâlat al-Laduniyyah*, (51) *Risâlat ilâ Ba'dih Ahl 'Ashrih*, (52) *Misykât al-Anwâr*, (53) *Tafsîr al-Yâqût al-Ta'wîl*, (54) *al-Kasyf wa al-Tabyîn fî Ghurûr al-Khalq Ajma'in*, (55) *Talbîs Iblîs*, (56) *al-Munqidz min al-Dhalâl*, (57) *Kutub fî al-Sihr wa al-Khawwâsh wa al-Kimiyâ`*, (58) *Ghawr al-Dawr fî Mas'alat al-Sarîjiyyah*, (59) *Tahdzîb al-Ushûl*, (60) *Haqîqat al-*

Qawlayn, (61) *Kitâb Asâs al-Qiyâs*, (62) *Kitâb Haqîqat al-Qur'ân*, (63) *al-Mustashfâ min 'Ilm al-Ushûl*, (64) *al-Imlâ' 'ala Musykil al-Ihyâ'*, (65) *al-Istidrâj*, (66) *al-Durrat al-Fâkhirat fi Kasyf 'Ulûm al-Âkhirah*, (67) *Sirr al-'Âlamayn wa Kasyf mâ fi al-Darayn*, (68) *Asrâr al-Mu'âmalât al-Dîn*, (69) *Jawâb Masâ'il su'ila 'anhâ fi Nushûsh Asykalat 'alâ al-Sâ'il*.⁵⁵

B. Guru dan Murid Menurut al-Ghazâlî

1. Hakikat Guru dan Murid

a. Hakikat Guru

Banyak istilah yang digunakan al-Ghazâlî untuk merujuk pada profesi guru yang tersebar dalam sejumlah karyanya. Istilah-istilah itu disebutkan secara bergantian di berbagai kesempatan sesuai dengan konteks topik pembicaraannya. Istilah-istilah yang digunakan oleh al-Ghazâlî untuk menyebut profesi guru itu adalah *al-'âlim* (j. *'ulamâ'*),⁵⁶ *al-mu'allim*,⁵⁷ *al-mursyid* (terkadang

⁵⁵ Lihat penjelasan masing-masing karya al-Ghazâlî ini pada 'Abd al-Rahmân al-Badawî, *Mu'allafât*, h. 3-229. Beberapa penulis yang mengutip daftar karya al-Ghazâlî pada 'Abd al-Rahmân Badawî sering menyebut jumlah 69 untuk karya al-Ghazâlî yang dinyatakan orisil. Namun pada buku *Mu'allafât al-Ghazâlî* pada bagian *al-Qism al-Awwal* ternyata jumlah itu tidak 69 buah tetapi pada bagian ini berjumlah 72 karya al-Ghazâlî yakni terdapat tiga tambahan kitab yaitu (70) *Risâlat al-Thayr*, (71) *Iljâm al-'Awwâm 'an 'Ilm al-Kalâm*, dan (72) *Minhâj al-'Âbidîn*. Pada halaman 2 memang disebut angka 1 sampai 69 namun pada kenyataannya terdapat 72 nama kitab.

⁵⁶ Istilah ini paling banyak digunakan oleh al-Ghazâlî dalam kitab-kitabnya. Lihat misalnya pada *kitâb al-'Ilm* dalam *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn* Juz 1 dan pada kitab *Fâtihât al-'Ulûm*; pada kedua kitab ini istilah *al-'âlim* tersebar di sana-sini. Istilah *al-'âlim* secara khusus digunakan untuk menyebut profesi guru pada *Bidâyat al-Hidâyah*, (lihat halaman 397 tentang *âdâb al-'âlim*). dan *al-Adab fi al-Dîn*, (lihat halaman 403-404 tentang *âdâb al-'âlim* dan *âdâb al-muta'allim ma'a al-'âlim*).

⁵⁷ Istilah *mu'allim* tersebar di sana-sini dalam karya al-Ghazâlî. Penggunaan secara khusus istilah ini oleh al-Ghazâlî terutama pada kitab *Ihyâ'* pada *kitâb al-'ilm* tentang *âdâb al-muta'allim wa al-mu'allim*. Lihat, al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn* Juz 1, (Beirut: Dâr al-Fikr, tth), h. 49 dan seterusnya (selanjutnya kitab ini disebut *Ihyâ'*); lihat juga pada kitab *Mizân al-'Amal* tentang *Bayân Wâzhâ'if al-Muta'allim wa al-Mu'allim fi 'Ulûm al-Mus'idah*. al-Ghazâlî, *Mizân al-'Amal*, (Beirut: Dâr al-Kutub al-Ilmiyyah, 1989), h. 130 dan seterusnya (selanjutnya kitab ini disebut *Mizân*); Demikian juga pada kitab *Fâtihât al-'Ulûm* tentang *âdâb al-mu'allim wa al-muta'allim*. Lihat, al-Ghazâlî, *Fâtihât al-'Ulûm*, (Suriah: Maktabat Dâr al-Fajr, tth), h. 123 dan seterusnya (selanjutnya kitab ini disebut *Fâtihah*).

digandeng: *mu'allim al-mursyid*),⁵⁸ *al-ustâdz*,⁵⁹ *al-mudarris*,⁶⁰ *al-mu`addib*, *syaykh*⁶¹ dan *mu'allim al-shibyân*.⁶² Al-Ghazâlî menggunakan istilah *al-'âlim*, *al-mu'allim*, *al-ustâdz* dan *al-mudarris* digunakan secara umum baik untuk pendidikan sufistik maupun non-sufistik sedang *al-mursyid* dan *al-syaykh* digunakan secara khusus untuk pendidikan sufistik.

Istilah yang paling banyak digunakan oleh al-Ghazâlî untuk menyebut profesi guru adalah *al-'âlim* dan *al-mu'allim* sedang istilah-istilah lainnya tidak banyak dipergunakan. Kedua istilah yang dapat dipertukarkan ini menunjukkan bahwa seorang guru (*mu'allim*) pada dasarnya adalah orang yang memiliki pengetahuan mendalam (*al-'âlim*) yang memiliki kesadaran dan kewajiban untuk mentransfer ilmunya pada orang lain.

Al-Ghazâlî ketika mengemukakan tugas-tugas guru (*wazhâ'if al-mu'allim*) dalam *Ihyâ'* menyandingkan istilah *al-mu'allim* dan *al-mursyid*.⁶³ Ada tiga versi

⁵⁸ Walaupun tidak banyak, istilah *al-mursyid* juga tersebar di sana-sini dalam karya al-Ghazâlî. Penggunaan istilah ini lebih banyak ditujukan pada guru dalam konteks pendidikan spiritual atau pembimbing batin. Istilah ini digunakan al-Ghazâlî secara berdampingan dengan istilah *al-mu'allim*. Lihat misalnya pada: al-Ghazâlî, *Ihyâ'* juz 1, h. 55 dan *Mîzân*, h. 145.

⁵⁹ Istilah *al-ustâdz* hanya disebut sesekali saja. Lihat misalnya, al-Ghazâlî, "Bidâyat al-Hidâyah", dalam *Majmû'at al-Rasâ'il al-Imâm al-Ghazâlî*, (Beirut: Dâr al-Fikr, 1996), h. 397. Selanjutnya disebut *Bidâyah*.

⁶⁰ Istilah *al-Mudarris* (guru atau dosen) tidak banyak digunakan oleh al-Ghazâlî. Istilah ini digunakan oleh al-Ghazâlî pada guru yang mengajar di madrasah (akademi atau perguruan tinggi). Sebutan *al-mudarris* tepat digunakan untuk guru yang mengajar di lembaga pendidikan yang secara resmi diangkat, digaji dan memiliki organisasi sekolah. Lihat penggunaan istilah *al-mudarris* oleh al-Ghazâlî pada *Fâtîhah*. Al-Ghazâlî, *Fâtîhah*, h. 37-38.

⁶¹ Penggunaan istilah *syaykh* ini secara khusus dapat dilihat pada kitab *Kitâb Riyâdhat al-Nafs wa Tahdzîb* bagian dari *Ihyâ'*. Al-Ghazâlî, *Ihyâ'* Juz III, h. 72 dan seterusnya. Dan juga digunakan oleh al-Ghazâlî pada risalah *Ayyuhâ al-Walad*. Lihat, al-Ghazâlî, *Ayyuhâ al-Walad*, (Kediri: Maktabat 'Utmâniyyah, tth.), 13-14.

⁶² Istilah *mu'allim al-shibyân* digunakan al-Ghazâlî dalam konteks pendidikan anak-anak. Lihat, al-Ghazâlî, "al-Adab fi al-Dîn", dalam *Majmû'at al-Rasâ'il al-Imâm al-Ghazâlî*, (Beirut: Dâr al-Fikr, 1996), h. 404. Selanjutnya disebut *al-Adab*.

⁶³ Dalam *Ihyâ'* disebut *al-mursyid al-mu'allim*, Lihat, *Ihyâ'*, h. 55; dalam *Mîzân*, disebut *al-mu'allim al-mursyid*, lihat, *Mîzân*, h. 145. Dalam *Fâtîhah*, istilah yang digunakan hanya *al-mu'allim* judul subbabnya adalah *al-qawf fi bayân wazhâ'if al-'ilm wa âdâbih*. *Fâtîhah*, h. 132.

penggandengan kedua istilah ini. *Pertama*, istilah *al-mu'allim* ditulis lebih dahulu daripada *al-mursyid* sehingga menjadi *al-mu'allim al-mursyid*. *Kedua*, istilah *al-mursyid* ditulis lebih dahulu daripada *al-mu'allim* sehingga menjadi *al-mursyid al-mu'allim*. *Ketiga*, istilah *al-mu'allim* dan *al-mursyid* ditulis terpisah dengan meletakkan huruf *wâw al-'athaf* di antara keduanya sehingga menjadi *al-mu'allim wa al-mursyid* atau *al-mursyid wa al-mu'allim*.⁶⁴ Istilah *al-mu'allim* disifati dengan *al-mursyid*, menurut al-Zabîdî (w. 1205 H), karena tujuan pengajaran (*al-ta'lîm*) pada hakikatnya adalah memberi petunjuk (*al-irsyâd*) ke jalan Allah, kalau keduanya terpisah tidak akan memberi manfaat terhadap pengajaran. Bisa juga diartikan bahwa *al-mu'allim* ditunjukkan untuk guru yang mengajar dengan metode lahir (transfer ilmu) dan *al-mursyid* untuk metode batin (transformasi spiritual).⁶⁵ Jika komentar al-Zâbîdî ini benar, berarti guru yang dimaksud al-Ghazâlî adalah guru yang memiliki dua *skill* sekaligus yaitu kemampuan mentransfer ilmu secara efektif dan kemampuan membimbing spiritual; guru yang tidak hanya mampu membimbing aspek eksoterik tetapi juga mampu membimbing aspek esoteris.

Dalam *Ihyâ' al-Ghazâlî* menempatkan guru pada posisi yang spesifik dan menempatkannya sebagai profesi mulia dan istimewa. Menurut al-Ghazâlî, guru pada hakikatnya adalah (1) pembimbing hati dan jiwa manusia, pada posisi ini guru berfungsi sebagai orang yang bertugas menyempurnakan, menyucikan dan membimbing hati manusia untuk ber-*taqarrub* kepada Allah,⁶⁶ (2) pewaris para nabi (*waratsat al-anbiyâ'*),

⁶⁴ Lihat, al-Zabîdî, *Ithâf*, h. 543.

⁶⁵ Al-Zabîdî, *Ithâf*, h. 543.

⁶⁶ Al-Ghazâlî, *Ihyâ'*, 14.

profesi guru adalah profesi terbaik setelah kenabian,⁶⁷ sebagai pewaris nabi, guru harus mengikuti jejak Nabi (*muryid kull al-mu'allim*: pembimbing para guru) dalam teori dan praktik pendidikan terutama pada aspek keikhlasan mengajar,⁶⁸ (3) pelaksana tugas kekhalifahan (guru adalah khalifah Allah di bumi),⁶⁹ (4) penjaga khazanah ilmu Allah, guru adalah orang yang diberi otoritas untuk memberikan khazanah ilmu itu kepada orang-orang yang memerlukannya,⁷⁰ (5) mediator antara Allah dengan hamba-Nya, guru adalah penuntun manusia mendekat kepada Allah dan membimbingnya menuju surga, (6) *spiritual father* bagi murid, guru adalah bapak spiritual yang penuh kasih sayang dalam membimbing muridnya menuju kebahagiaan abadi (negeri akhirat),⁷¹ (7) pembimbing belajar bagi murid,⁷² (8) pembina moral murid,⁷³ (9) pengapresiasi berbagai ilmu,⁷⁴ yakni tidak berwawasan sempit, tidak fanatik dan

⁶⁷ Al-Ghazālī, *Ihyā'*, 14.

⁶⁸ Al-Ghazālī, *Ihyā'*, 56.

⁶⁹ Al-Ghazālī, *Ihyā'*, 14.

⁷⁰ Al-Ghazālī, *Ihyā'*, 14.

⁷¹ Menurut al-Ghazālī, sebagai *spiritual father* bagi murid berarti seorang guru telah meniru cara rasul mendidik. Posisinya sebagai *spiritual father* jauh lebih tinggi daripada posisi orang tua kandung murid sendiri. Sebab, orang tua kandung hanya menghantarkan manusia ke dunia—negeri yang fana dan akan sirna—sementara guru mengantarkan anak didik menuju keselamatan abadi—akhirat. Al-Ghazālī, *Ihyā' Juz 1.*, h. 55. *Mizān*, h. 145; *Fâtihah*, h. 132.

⁷² Menurut al-Ghazālī, ada tiga aspek penting yang harus diperhatikan guru dalam membimbing belajar murid yaitu (1) membimbing motivasi belajar, (2) membimbing murid belajar sesuai dengan jenjang dan tingkat kemampuannya, dan (3) membimbing murid belajar dari pengetahuan yang bersifat konkret (*jalī*) meningkat kepada pengetahuan yang bersifat abstrak (*khaffī*), Al-Ghazālī, *Ihyā' Juz 1.*, h.56; *Mizān*, h. 146-147; *Fâtihah*, 135

⁷³ Di sini al-Ghazālī menekankan posisi guru sebagai seorang *mu'addib* dan *muhadzdzib* (pembimbing adab dan akhlak). Al-Ghazālī menekankan guru untuk memiliki kemampuan untuk membina moralitas-spiritualitas murid dengan menggunakan pendekatan-pendekatan yang tepat. Ia menganjurkan agar guru menggunakan metode tidak langsung (*indirect approach*) dalam mengatasi akhlak buruk muridnya. Al-Ghazālī, *Ihyā' Juz 1.*, h. 56-57; *Mizān*, h. 147; *Fâtihah*, h. 136.

⁷⁴ Di sini al-Ghazālī menekankan bahwa guru harus memiliki sikap apresiatif terhadap berbagai disiplin ilmu diluar spesialisasinya dan menumbuhkan pula sikap itu kepada muridnya. Seorang guru juga harus memotivasi murid untuk belajar ilmu-ilmu lainnya diluar spesialisasi ilmu yang dipelajarinya saat itu dan memperingatkan muridnya agar

tidak melecehkan disiplin ilmu lain, (10) guru adalah “dokter jiwa” (memiliki kecakapan diagnostik) yang memiliki variasi metode bimbingan moral sesuai dengan perbedaan individual murid,⁷⁵ (11) guru adalah model,⁷⁶ dalam dirinya terintegrasi antara ilmu dan amal; keselarasan antara ucapan dan perbuatan, dan (12) guru adalah orang yang berada pada peringkat atau level tertinggi dalam penguasaan ilmu.⁷⁷

Dalam perspektif al-Ghazâlî, guru adalah orang yang telah melewati tahapan-tahapan ilmu, dari tahap belajar (*ta'allama*), tahap ilmuwan (*'alima*), tahap implementasi ilmu (*'amila*) dan puncaknya, tahap transfer dan transmisi ilmu (*'allama*). Guru seperti inilah, menurut al-Ghazâlî, yang memperoleh keagungan di santer alam (*malakût al-samâwât*). Ia bagaikan matahari yang menerangi orang lain dan menerangi dirinya atau seperti minyak wangi yang mengharumi orang lain sedang ia sendiri harum.⁷⁸

tidak meremehkan ilmu lain yang tidak dikuasainya atau yang bukan menjadi kecenderungannya. Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz 1.*, h. 57; *Mizân*, h. 147; *Fâtihah*, h. 136-137.

⁷⁵ Di sini al-Ghazâlî menginginkan agar seorang guru memiliki kemampuan mendiagnosis perbedaan individual anak didik baik fisik sampai psikisnya. Mengingat perbedaan individual itu, al-Ghazâlî memperingatkan agar seorang guru jangan menggunakan satu metode bimbingan saja sebab menggunakan satu metode saja justru akan mematikan hati anak didik seperti seorang dokter yang menggunakan satu obat untuk menyembuhkan penyakit yang berbeda-beda, akibatnya sang dokter akan membunuh banyak pasiennya. Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz III*, h. 59.

⁷⁶ Dalam *Ihyâ'* al-Ghazâlî menyatakan bahwa hendaknya seorang guru mengamalkan ilmunya. Janganlah perkataannya mendustai perbuatannya karena ilmu itu ditangkap dengan penglihatan sedang amal itu ditangkap dengan mata hati sementara orang-orang yang hanya melihat jumlahnya lebih banyak. Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz 1.*, h. 58. *Mizân*, h. 150-151; *Fâtihah*, h. 138.

⁷⁷ Ada empat level tingkat manusia berkaitan dengan ilmu yaitu (1) Level *thalab* (pencari ilmu, masih pelajar), (2) level *tahshîl* (penguasaan ilmu dan kemampuan memproduksi pengetahuan), (3) level *istibshâr* (fase pengamalan, pendalaman dan penghayatan ilmu), dan (4) level *tabshîr* (mengajarkan ilmu). Level keempat merupakan level paling mulia dan tertinggi. Pada level inilah guru berada. Artinya, untuk menjadi seorang guru, seseorang harus meniti semua level ini dari level pertama sampai terakhir baru ia pantas menjadi guru. Lihat, *Ihyâ'*, h. 92-93.

⁷⁸ Dikutip dari Barikân Barkî al-Qarsyî, *al-Qudwat wa Dawruhâ fî Tarbiyat al-Nasy'î*, (Makkah al-Mukarramah: al-Maktabat al-Fayshaliyyah, 1984), h. 112-113. Selanjutnya disingkat: *al-Qarsyî, al-Qudwah*.

b. Hakikat Murid

Istilah murid yang digunakan oleh al-Ghazâlî dalam sejumlah karyanya adalah *al-muta'allim*, *al-thâlib*, *al-tilmîdz* (*talâmîdz*), *al-mustarsyid*, *al-murîd*, *al-sâlik*, *al-shabiyy*. Istilah umum yang banyak digunakan oleh al-Ghazâlî adalah *al-muta'allim* dan *al-thâlib*.⁷⁹ Kedua istilah ini digunakan al-Ghazâlî untuk menyebut murid untuk model pendidikan secara umum baik pendidikan sufistik maupun non-sufistik. Untuk pola pendidikan sufistik atau pendidikan spiritual, al-Ghazâlî menggunakan istilah *al-sâlik*⁸⁰ dan *al-murîd*.⁸¹ Istilah *al-mustarsyid* dan *al-tilmîdz* tidak banyak digunakan.⁸² Sedang istilah *al-shabiyy* atau *al-shibyân* sesuai maknanya adalah murid kategori anak-anak pada pendidikan tingkat rendah dan pendidikan keluarga.⁸³

Menurut 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn, yang dimaksudkan oleh al-Ghazâlî dengan murid dalam banyak pembicaraannya adalah murid pada kategori *thâlib al-'ilm*. *Thâlib al-'ilm* di sini bukanlah murid kategori anak-anak (*al-thifl*) yang belum tahu apa-apa dan masih tergantung pada keluarga (orang tua) dan guru untuk memilihkan cara dan ilmu yang bermanfaat baginya. *Thâlib* adalah orang yang sudah *bâligh* dan telah mendapat bimbingan dan memiliki tanggung jawab

⁷⁹ Lihat penggunaan kedua istilah ini dalam sejumlah karyanya seperti *Ihyâ'*, *Mîzân*, *Fâtihah*, *Bidâyah*, *al-Adab* dan lainnya.

⁸⁰ Yang dimaksud dengan *al-Sâlik* menurut al-Ghazâlî adalah orang menjalani jalan menuju Allah dan mendekati kepada-Nya dengan amal-amal salih. *Sâlik* di sini juga bermakna *tilmîdz* sebagaimana *al-syaykh al-mursyid al-murabbî* adalah *ustâdz* atau *mu'allim* (guru). 'Abd al-Ghanî 'Abûd, *al-Fikr al-Tarba'î 'Ind al-Ghazâlî Kamâ Yabdû min Risâlatih (Ayyuhâ Walad)*, (Dâr al-Fikr al-'Arabî, tth.), h 141 dan 169.

⁸¹ Penggunaan kedua istilah ini secara khusus dapat dilihat pada kitâb *Kitâb Riyâdhat al-Nafs wa Tahdzîb* bagian dari *Ihyâ'*. Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz III*, h. 72 dan seterusnya.

⁸² Kedua istilah ini hanya sesekali saja disebut oleh al-Ghazâlî. Lihat misalnya, penggunaan *al-mustarsyid*, pada: al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz III*, h. 59. sedang penggunaan istilah *tilmîdz* dapat dilihat misalnya, pada: *Ihyâ' Juz I*, h. 55 dengan menggunakan jamaknya: *talâmîdzah*.

⁸³ Lihat *Kitâb Riyâdhat al-Nafs wa Tahdzîb* dalam *Ihyâ'*. Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz III*, h. 69 dan seterusnya.

melaksanakan kewajiban agama yang bersifat *fardh 'ayn*. *Thâlib* adalah murid yang telah mampu memilih cara-cara tertentu dan mengetahui sesuatu yang terpuji dan sesuatu yang tercela.⁸⁴ Atas dasar ini, kajian ini tidak membahas murid kategori anak-anak dalam perspektif al-Ghazâlî walaupun pada beberapa tempat ia menyinggung tentang pendidikan anak.⁸⁵

Murid menurut al-Ghazâlî adalah anak-anak akhirat (*abnâ' al-âkhirah*),⁸⁶ anak-anak guru (*banî al-mu'allim*) dan anak-anak agama (*banî al-dîn*).⁸⁷ Sebagai bagian dari anak-anak akhirat (anak guru atau anak-anak agama), murid harus saling mencintai (*tahâbbub*) dan saling menyayangi (*tawâddud*) dan ramah satu sama lain (*tarâfuq*), tidak saling dengki (*tahâsud*), tidak saling benci (*tabâghhud*) dan tidak berselisih satu sama lain (*tanâzu'*). Murid bersama dengan gurunya pada hakikatnya adalah para musafir (*musâfirûn*), para pejalan (*sâlikûn*) yang menempuh perjalanan di dunia menuju Allah dan sorga firdaus-Nya yang tinggi untuk mencapai kebahagiaan akhirat. Anak-anak akhirat menempuh kehidupan dunia ini tidak untuk mencari kebahagiaan dunia yang sempit⁸⁸

Perspektif al-Ghazâlî di atas menunjukkan bahwa murid merupakan sumber daya insani yang harus dinamis dan memiliki visi yang jauh ke depan. Dalam aktivitas dinamisnya untuk menggapai visinya, murid lebih mengutamakan kebersamaan daripada perpecahan atau harmoni daripada konflik. Dalam perspektif al-Ghazâlî, murid bukanlah orang yang malas dan memiliki

⁸⁴ 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn, *al-Fikr al-Tarbawî 'ind al-Ghazâlî*, h. 45.

⁸⁵ Lihat misalnya penjelasan al-Ghazâlî tentang metode melatih anak pada *Ihyâ'* pada bagian *Bayân al-tharîq fî Riyâdhat al-Shibyân fî awal nusyûwihim wa wajh ta'dîbihim wa tahsîn akhlâqihim*. al-Ghazâlî, *Ihyâ'* Juz III, h. 69-72.

⁸⁶ Al-Ghazâlî, *Ihyâ'* Juz 1, h. 55; *Fâtihah*, h. 133.

⁸⁷ Lihat kedua istilah ini pada al-Ghazâlî, *Mizân*, h. 145.

⁸⁸ Al-Ghazâlî, *Ihyâ'* Juz I, h. 55-56.

tujuan belajar yang sempit dan pendek (duniawi) apalagi tidak memiliki visi sama sekali. Dalam menggapai tujuannya, murid tidak menggunakan cara-cara negatif yang dapat menimbulkan persaingan tidak sehat (*tahâsud*), konflik (*tanâzu'*) dan saling benci (*tabâghud*).

Dari segi hakikat manusia, murid dalam perspektif al-Ghazâlî memiliki sejumlah potensi esensial yang harus dikembangkan melalui pendidikan. Potensi esensial itu adalah *al-qalb*, *al-rûh*, *al-nafs*, dan *al-'aql*.⁸⁹ Menurut Yasir Nasution⁹⁰ dan Saeful Anwar,⁹¹ al-Ghazâlî menganggap keempat istilah ini identik atau term yang *mutarâdif* (memiliki arti yang sama) yakni sesuatu yang halus yang bersifat ketuhanan dan kerohanian (*lathîfat rabbâniyyat rûhâniyyah*). Selain dalam *Ihyâ'*, al-Ghazâlî juga menegaskan kesamaan empat term dalam karyanya yang lain, *Risâlat al-Laduniyyah*.⁹² Di antara semua potensi ini, *al-qalb* dan perangkatnya (*junûd al-qalb*) adalah potensi yang paling banyak menjadi fokus

⁸⁹ *Al-Qalb* memiliki dua arti yaitu yaitu hati material atau hati sanubari (*qalb jasmani*) dan *qalb* yang merupakan esensi manusia yaitu jiwa halus (nonmaterial) yang bersifat ketuhanan dan spiritual yang memiliki kemampuan untuk mencerap, mengetahui, dan mengenali. *Al-rûh* memiliki dua makna, pertama bermakna sebagai jiwa halus yang menjadi sumber kehidupan fisik dan kedua bermakna unsur halus yang dapat mengetahui, hakikat ruh pada makna kedua ini tidak dapat diketahui. *Al-nafs* juga memiliki dua makna, pertama dimaknai sebagai kumpulan daya emosi (*al-ghadhb*) dan ambisi (*al-syahwah*) dan kedua, bermakna jiwa manusia (*nafs al-insân*) dan zatnya. *Al-Nafs* sesuai dengan kondisinya memiliki tiga nama yaitu (1) *al-nafs al-muthma'innah* (jiwa yang tenang), (2) *al-nafs al-lawwâmah* (jiwa introspektif), dan (3) *al-nafs li ammârat bi al-sû'* (jiwa yang jahat). Kalau makna *al-nafs* pertama cenderung dinilai negatif sedang makna kedua sangat tergantung pada kondisinya. *Al-'aql* dapat dimaknai sebagai pengetahuan tentang esensi segala sesuatu, dapat pula dimaknai sebagai ungkapan mengenai sifat ilmu yang bertempat di dalam hati, dan dimaknai sebagai unsur yang menangkap ilmu-ilmu, ia menjadi *al-qalb* untuk tempat memperoleh ilmu. Selanjutnya *al-'aql* dimaknai pula sebagai unsur halus yang memiliki kemampuan mengetahui dan mencerap. Al-Ghazâlî, *Ihyâ'* Juz III, h. 3-4.

⁹⁰ Muhammad Yasir Nasution, *Manusia Menurut al-Ghazali*, h. 83.

⁹¹ Saeful Anwar, *Filsafat Ilmu Al-Ghazali Dimensi Ontologi dan Aksiologi*, (Bandung: Pustaka Setia, 2007), h. 177. Selanjutnya disingkat: *Filsafat Ilmu Al-Ghazali*.

⁹² Menurut al-Ghazâlî, *al-nafs* sama maknanya dengan istilah *al-nafs al-nâtîqah* (jiwa berpikir) di kalangan filosof, *al-nafs al-muthma'innah* dan *al-rûh al-amrî* dalam Alquran dan istilah *al-qalb* di kalangan sufi. Al-Ghazâlî, "Risâlat al-Laduniyyah" dalam *Majmû'at al-Rasâ'il al-Imâm al-Ghazâlî*, (Beirut: Dâr al-Fikr, 1996), h. 225.

pembicaraan al-Ghazâlî. Ini menunjukkan arti penting dari *al-qalb* dan perangkatnya sebagai bagian penting esensi manusia yang harus mendapat sentuhan pendidikan. Al-Ghazâlî mengilustrasikan semua potensi manusia itu bagaikan sebuah kerajaan, *al-qalb* adalah istana, akal adalah rajanya sementara semua potensi baik lahir maupun batin adalah aparatnya dan semua organ tubuh adalah rakyatnya.⁹³ Artinya, pendidikan hati pada dasarnya adalah pendidikan manusia secara holistik, karena mendidik hati tidak sekedar mendidik hati itu sendiri tetapi juga semua perangkatnya baik lahir maupun batin termasuk anggota fisik manusia.

Penekanan al-Ghazâlî pada pendidikan aspek spiritual bukan berarti mengabaikan aspek fisik. Tetapi keseimbangan keduanya juga perlu dijaga. Salah satu ilmu '*amali*' yang paling penting adalah pendidikan jiwa (*tahdzîb al-nafs*) dan pengelolaan tubuh (*siyâsat al-badn*) serta pemeliharaan keseimbangan keduanya (*ri'âyat al-'adl*). Untuk mendidik jiwa dan mengelola fisik secara seimbang ada tiga unsur kekuatan manusia yang harus dididik dan dilatih yaitu kekuatan berpikir (*quwwat al-tafakkur*), kekuatan syahwat (*quwwat al-syahwah*) dan kekuatan emosi (*quwwat al-gadhab*).⁹⁴

Ada yang menarik dari penempatan analisis al-Ghazâlî tentang akal dan hati. Ketika al-Ghazâlî menganalisis tentang akal, ia menempatkan konsep akal pada perbincangan tentang ilmu (*kitâb al-'ilm*) sedang analisis tentang *al-qalb* ia tempatkan pada *kitâb syarh 'ajâib*

⁹³ Saeful Anwar, *Filsafat Ilmu Al-Ghazali*, h. 186. *Junûd al-qalb* yang tergolong perangkat lahir adalah perangkat hati yang bisa dilihat oleh mata seperti tangan, kaki, mata, telinga, lisan dan semua anggota tubuh yang lahir sedang *junûd al-qalb* yang tergolong perangkat batin adalah semua yang membantu, tunduk, taat dan tidak menolak hati. Contoh perangkat hati adalah *al-gadhab* (emosi) dan *al-syahwah* (ambisi) yang telah ditundukkan, ilmu, hikmah, tafakkur dan lainnya. Lihat: Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz III*, h. 5-7.

⁹⁴ Al-Ghazâlî, *Mizân*, h. 50.

al-qalb yang berisi perbincangan mengenai sifat dan potensi hati yang dilanjutkan pada perbincangan tentang akhlak (*kitâb riyâdhat al-nafs wa tahdzîb*). Pola ini dapat diinterpretasikan bahwa perbincangan tentang konsep akal berkaitan erat dengan masalah transfer ilmu dan masalah intelektualisme melalui tahap belajar (*ta'allum*) sedang perbincangan tentang hati berkaitan erat dengan pembangunan karakter atau pembentukan akhlak dan penajaman spiritual melalui tahap latihan (*riyâdhah* dan *tahdzîb*). Dengan demikian, murid memiliki dua esensi penting yang harus dikembangkan secara maksimal yaitu *al-'aql* dan *al-qalb* agar murid memiliki intelektualisme dan spiritualisme yang tinggi atau memiliki ilmu yang mendalam sekaligus moralitas yang tinggi.

Urgensi pengembangan akal dan hati terkait erat dengan konsep fitrah. Menurut al-Ghazâlî, akal merupakan alat untuk memperoleh ilmu dan hikmah sedang jiwa manusia (*nafs al-insân*) yang menjadi tempat dan sumber ilmu dan hikmah terpusat dengan kuat pada awal fitrah.⁹⁵ Dalam fitrah tersimpan pengetahuan-pengetahuan yang baru muncul jika ada sebab yang memunculkannya ke wilayah realitas. Seolah pengetahuan itu tidak datang dari luar tetapi sudah terkandung di dalamnya. Setiap manusia diciptakan dengan fitrah iman serta kemampuan untuk mengenal, mencerap dan mengetahui segala sesuatu apa adanya.⁹⁶ Sementara pada aspek pengembangan hati atau jiwa (*al-nafs*), fitrah sangat mempengaruhi kesehatan jiwa (*sihhat al-nafs*). Menurut al-Ghazâlî, setiap manusia dilahirkan secara seimbang dan dengan fitrah yang benar. Salah satu faktor pembentuk akhlak adalah fitrah yang benar

⁹⁵ Al-Ghazâlî, *Mizân*, h. 124.

⁹⁶ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz 1*, h. 86; *Mizân*, h. 125.

itu, sedang lainnya adalah lingkungan (dibentuk oleh kebiasaan dan pengaruh teman yang baik dan salih).⁹⁷ Dengan demikian, konsep pendidikan akal dan hati berarti usaha untuk kembali pada fitrah dan memaksimalkan fitrah sebagai potensi esensial manusia. Murid dalam perspektif al-Ghazâlî bukanlah manusia “kosong” yang bebas dibentuk oleh lingkungannya atau faktor eksternal lainnya, tetapi murid adalah manusia yang memiliki fitrah yang sejak awal memiliki kandungan ilmu, hikmah, iman dan keseimbangan moral.

Pada aspek posisi murid sebagai subjek pendidikan, konsep al-Ghazâlî banyak berhubungan dengan persoalan sikap kritis dan selektif murid pada ilmu dan guru. Pada sisi ini, murid bukanlah anak didik yang bebas disuguhi sekumpulan ilmu atau kurikulum tertentu secara sepihak. Dalam perspektif al-Ghazâlî, murid adalah anak didik yang memiliki kemandirian untuk memutuskan ilmu apa yang harus dipelajari sesuai dengan kriteria yang ia gunakan. Sikap kritis dan selektif murid pada ilmu berkaitan dengan hierarki ilmu (ilmu apa yang harus diprioritaskan), aspek ontologi ilmu (apa objek ilmu yang paling penting dipelajari), aspek epistemologi ilmu (ilmu apa yang memiliki kredibilitas dan validitas teoretik), aspek aksiologi ilmu (ilmu apa yang paling bermanfaat), visi ilmu (ilmu apa yang memiliki tujuan dunia dan akhirat sekaligus), tingkat steril ilmu (ilmu apa yang tidak berbahaya dipelajari dan ilmu apa yang bebas polemik atau bebas kontroversi), dan visi belajar (untuk apa ilmu dipelajari).⁹⁸ Dengan demikian,

⁹⁷ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz III*, h. 58-59.

⁹⁸ Pembahasan tentang aspek ini akan dibahas secara luas pada pembahasan tentang strategi belajar pada bagian selanjutnya dari tulisan ini. Pembahasan tentang semua aspek ini dapat dibaca pada *Ihyâ'* bab kelima, *fi âdâb al-muta'allim wa al-mu'allim*: al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 49-55.

ilmu yang dipelajari murid adalah ilmu yang dinilai kredibel dan sesuai dengan keinginan dan kebutuhan murid sendiri.

Yang tidak kalah penting adalah sikap kritis dan selektif murid dalam memilih guru yang otoritatif, yaitu siapa yang paling kredibel untuk dijadikan guru jika diseleksi dengan menggunakan kriteria tertentu. Namun konsekuensi dari hasil seleksi itu, jika murid telah menemukan guru yang otoritatif, ia harus mematuhi dan menghormati gurunya secara total selama gurunya tetap menjaga perintah Allah. Murid harus mematuhi pola pendidikan yang diaplikasikan gurunya kepadanya tanpa kritik. Termasuk pada tindakan atau perilaku guru yang secara lahiriah bertentangan dengan kaidah umum agama, pikiran-pikiran negatif harus ditahan dan penilaian harus ditunda. Jika kemudian tindakan dan perbuatan guru betul-betul tidak sesuai ajaran agama ia harus memaafkannya.⁹⁹

Pada aspek perbedaan individual, al-Ghazâlî berpandangan bahwa murid memiliki perbedaan individual baik pada aspek kecerdasan intelektual, tingkat pengetahuan, perkembangan psikologis-moralitas, usia, bentuk fisik, motif dan sebagainya. Karena itu, dalam perspektifnya, pola pendidikan yang diaplikasikan tidak boleh pola tunggal karena masing-masing individu membutuhkan pola bimbingan yang beragam sesuai dengan keragaman mereka. Uraian lebih lanjut tentang aspek perbedaan individual ini akan dibahas pada pembahasan mengenai profesionalisme guru pada bagian selanjutnya dari tulisan ini.

⁹⁹ al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 50-51.

2. Profesionalisme Guru dan Strategi Belajar Murid

a. Profesionalisme guru

Profesi guru menurut al-Ghazâlî merupakan profesi yang agung dan mulia sebagaimana ia sebutkan dalam *Ihyâ'* sebagai berikut:

ومهما اشتغل بالتعليم فقد تقلد امرا عظيما وخطرا جسيما

فليحفظ آدابه ووظائفه.¹⁰⁰

(manakala seseorang sibuk memberikan pengajaran, sesungguhnya ia telah menanggung urusan agung dan perkara yang besar, karena itu hendaknya ia menjaga adab-adabnya dan tugas-tugasnya).

Pernyataan ini menunjukkan bahwa profesi guru dalam perspektif al-Ghazâlî adalah sebuah profesi mulia. Sebagai pekerjaan mulia profesi guru harus memenuhi tuntutan-tuntutan profesionalismenya yaitu menjaga adab-adabnya dan tugas-tugasnya. Sejumlah adab dan tugas guru telah dikemukakan al-Ghazâlî baik pada *Ihyâ'*, *Fâtihat al-'Ulûm*, *Mîzân al-'Amal* maupun pada *Bidâyat al-Hidâyah* dan *Adab fî al-Dîn*. Kumpulan adab itu jika dianalisis dengan menggunakan tiga aspek profesionalisme guru sebagaimana yang dikemukakan pada bab II yaitu (1) dedikasi, (2) keahlian dan (3) kepribadian, akan dapat dikonstruksi konsep profesionalisme guru dalam perspektif al-Ghazâlî sebagaimana akan diuraikan di di bawah ini.

1) Dedikasi

Dalam perspektif al-Ghazâlî, profesi guru merupakan profesi yang harus dilaksanakan dengan niat dan tujuan yang benar. Ada dua konsep mendasar dalam pemikiran al-Ghazâlî yang berkaitan

¹⁰⁰ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 55; *Fâtihah*, h. 132.

erat dengan aspek dedikasi sebagai unsur penting profesionalisme guru, yaitu (1) tujuan mengajar dan (2) status gaji guru.

Pada aspek tujuan mengajar, al-Ghazâlî dalam *Fâtihat al-'Ulum* dengan tegas menyatakan bahwa belajar dan mengajar itu adalah ibadah, dan ibadah menjadi sah jika dilandasi dengan niat yang tulus hanya karena Allah semata.¹⁰¹ Karena itu, guru wajib menata niatnya untuk tetap konsisten pada komitmen ibadahnya.¹⁰² Kesalahan guru menata niat tidak hanya berdampak pada hilangnya nilai ibadahnya tetapi juga membawa efek negatif pada muridnya. Niat guru yang salah bisa menjaral kepada murid yang meniru perilakunya.¹⁰³ Niat yang benar dalam mengajar menurut al-Ghazâlî adalah:

وليكن نيته القرب الى الله بإحياء دينه ونشر شريعته
ودعوة الهارين من عبادة الله والقيام بخلافة رسول الله
صلي الله عليه وسلم واصلاح امته وفي سياقهم الى جواز
الله تعالى.¹⁰⁴

(Hendaklah niatnya (mengajar) itu untuk mendekatkan diri kepada Allah dengan menghidupkan agama-Nya, menyebarkan syariat-Nya, mendakwahi mereka yang menjauh dari ibadah kepada Allah (agar kembali beribadah), melaksanakan kekhalfahan rasulullah saw, memperbaiki kondisi umat, dan menggiring mereka ke hadapan Allah swt).

Pernyataan di atas mengindikasikan bahwa profesi guru harus didedikasikan untuk kepentingan agama, penyebaran syariah, dakwah dan penegakan

¹⁰¹ Al-Ghazâlî, *Fatihah*, h. 26.

¹⁰² Al-Ghazâlî, *Fâtihah*, h. 31-32

¹⁰³ Al-Ghazâlî, *Fâtihah*, h. 31-32.

¹⁰⁴ Al-Ghazâlî, *Fâtihah*, h. 32.

khilâfah Rasulullah dan perbaikan umat. Semua itu dilakukan dalam rangka mendekatkan diri kepada Allah. Inilah niat yang benar dalam mengajar menurut al-Ghazâlî.

Setelah menyebutkan niat yang benar, selanjutnya al-Ghazâlî menyebutkan niat yang salah dalam mengajar yaitu:

ولا ينبغي ان يقصد به انتشار الصيت وقيام الجاه في قلوب
السلطين وفي قلوب العوام ولا ان يقصد به الإستخدام
والإستتباع والتظاهر بكثرة الانصار والاتباع ومباهة
الاقران بكثرة الاصحاب ولا ينبغي ان يمن على تلامذته
بتعليمه حتى ينظر منهم ثوابا وجزاء وخدمة وموالاتة ونصرة¹⁰⁵

(Tidak seharusnya ia (guru) bermaksud mencari popularitas dan menanamkan pengaruhnya di hati para penguasa dan orang awam. Jangan pula tujuannya mengajar itu karena ingin dilayani, diikuti dan untuk memperlihatkan banyaknya pendukung dan pengikut serta membanggakan diri kepada rekan-rekan (sesama guru) dengan banyaknya sahabat (murid utama). Tidak sepatutnya pula ia merasa berjasa kepada para muridnya dengan pengajarannya, sehingga ia menanti balasan, pengabdian, bantuan dan dukungan dari murid-muridnya).

Statemen di atas mengindikasikan bahwa tujuan mengajar tidak didedikasikan untuk mencari popularitas dan pengaruh, tidak untuk dilayani dan diikuti, tidak untuk prestise dengan banyaknya pengikut, tidak untuk berkompetisi dengan sesama profesi, dan tidak juga dimaksudkan untuk mengharap balasan apapun dari orang lain.

Salah satu cara untuk menjaga komitmen dan konsistensi niat ikhlas guru, menurut al-Ghazâlî,

¹⁰⁵ Al-Ghazâlî, *Fâtihah*, h. 32.

adalah dengan merenungi dan meneladani keikhlasan para nabi dalam melaksanakan misinya secara total¹⁰⁶ karena mengikuti dan meneladani praktik mengajar Nabi merupakan salah satu tugas penting guru.¹⁰⁷ Implikasinya, guru harus menjadikan Nabi sebagai figur sentral, idola dan pembimbing yang harus diteladani dalam praktik mengajar. Itulah sebabnya al-Ghazâlî menyebut Rasul sebagai *mursyid kull al-mu'allim* (pembimbing para guru)¹⁰⁸ dan *al-mu'allim al-basyar kâffat wa mursyiduhum* (guru dan pembimbing semua manusia).¹⁰⁹

Salah satu aspek penting dari praktik mengajar Nabi yang mendapat *stressing* dari al-Ghazâlî untuk diteladani guru adalah mengajar tanpa mengharap upah, balas jasa dan ucapan terima kasih dari manusia. Para Nabi mengajar hanya mengharap upah yang didapat secara langsung dari Allah, sebagaimana firman Allah yang dikutip oleh al-Ghazâlî berikut ini:

وَمَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مِنْ أَجْرٍ ۗ إِنِّي أَجْرِي إِلَّا عَلَى رَبِّ
الْعَالَمِينَ

Artinya: Dan Aku sekali-kali tidak minta upah kepadamu atas ajakan-ajakan itu; upahku tidak lain hanyalah dari Tuhan semesta alam. (Q.S. al-Syu'arâ'/26: 109)

Atas dasar ini, al-Ghazâlî, menilai bahwa guru tidak pantas mengharap balasan apapun dari muridnya karena keuntungan yang ia peroleh di sisi Allah jauh lebih besar dari keuntungan yang diperoleh murid (pahala mengajar lebih besar dari pahala

¹⁰⁶ Al-Ghazâlî, *Fâtihah*, h. 32.

¹⁰⁷ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 56; *Mizân*, h. 146; *Fâtihah*, h. 133.

¹⁰⁸ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 57.

¹⁰⁹ Al-Ghazâlî, *Mizân*, h. 148.

belajar). Guru tidak boleh merasa memiliki jasa pada muridnya, malah sebaliknya gurulah yang harus berterima kasih kepada murid karena mau belajar kepadanya sehingga ia memperoleh pahala yang besar.¹¹⁰ Al-Ghazâlî mengkritik para guru yang memperlakukan muridnya seperti “pelayan” atas nama balas jasa. Menurut al-Ghazâlî ini terbalik, orang yang seharusnya dilayani (*al-makhdûm*) malah dijadikan sebagai pelayan (*al-khâdim*) dan orang yang seharusnya melayani (*al-Khâdim*) malah menjadi orang yang dilayani (*al-mkahdûm*).¹¹¹ Atas dasar ini, al-Ghazâlî mengecam para guru yang mengeksploitasi muridnya secara berlebihan seperti menuntut muridnya untuk membantunya bila ia menemui bahaya, meminta muridnya ikut memusuhi lawan-lawannya, memerintahkan murid untuk membela orang-orang yang disukainya, menuntut murid untuk melayani semua kebutuhannya dan mewajibkan murid untuk memenuhi segala keinginannya. Sedikit saja muridnya lalai, ia akan memarahinya atau bahkan memusuhinya.¹¹² Guru seperti ini menurut al-Ghazâlî adalah guru yang tercela, bahkan dikatakannya sebagai guru yang tidak tahu malu jika mengklaim bahwa niatnya mengajar adalah demi menyebarkan ilmu sebagai upaya mendekatkan diri kepada Allah dan membela agama.¹¹³

Walaupun keikhlasan dan niat yang benar termasuk tidak mengharap upah, balas jasa dan ucapan terima kasih merupakan salah satu *stressing* al-Ghazâlî, namun ternyata ia tidak memberlakukannya untuk semua guru. Aturan itu hanya

¹¹⁰ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 56; *Fâtîhah*, h. 133-134.

¹¹¹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 56; *Mizân*, h. 146; *Fâtîhah*, h. 134.

¹¹² Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 56.

¹¹³ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 56.

ditujukan kepada guru-guru yang mengajarkan ilmu-ilmu agama seperti guru yang mengajar tafsir Alquran, hadis, fiqh, ushûl fiqh dan kalâm. Guru yang mengajar ilmu-ilmu seperti ini tidak boleh memiliki tujuan mengajar selain Allah (*li ghayr Allâh*). Sedang guru-guru yang mengajar ilmu kedokteran, matematika, termasuk juga guru yang mengajar ilmu bahasa (*lughah*) seperti nahw dan berbagai ilmu lainnya yang tidak termasuk kelompok ilmu-ilmu agama tidak dilarang memiliki tujuan mengajar untuk mendapatkan harta dan kemegahan (pangkat, jabatan, dan popularitas).¹¹⁴ Namun bila kelompok guru yang mengajar ilmu-ilmu non-agama ini memiliki tujuan ukhrawi mereka juga mendapatkan ganjaran pahala atas niat ikhlas mereka itu dari Allah.¹¹⁵

Setelah menganalisis perspektif al-Ghazâlî mengenai tujuan dan niat yang benar dalam mengajar, selanjutnya problem status gaji guru akan didiskusikan secara lebih detil. Problemnya adalah jika guru yang mengajar ilmu-ilmu non-agama boleh mendapatkan imbalan duniawi baik berupa harta maupun kemegahan, bolehkah guru yang mengajar ilmu-ilmu agama mendapatkan gaji atau harta dari profesinya? Jawaban dari pertanyaan ini akan berimplikasi pada pemosisian al-Ghazâlî dalam perdebatan boleh tidaknya guru (ilmu agama) memperoleh gaji profesi atau mendapat bayaran dari muridnya.

Dalam kitab *Fatihah al-'Ulûm*, al-Ghazâlî memberikan jawaban terhadap problem gaji ini. Di

¹¹⁴ Al-Ghazâlî, *Fâtihah*, h. 37.

¹¹⁵ Ini menurut logika al-Ghazâlî didasarkan hadis nabi bahwa setiap perbuatan (amal) dinilai berdasarkan niatnya. Hal ini dapat pula ditelusuri pada pembahasan tentang tugas guru yang pertama, bahwa guru yang mengajar ilmu non-agama yang memiliki tujuan akhirat termasuk guru yang dapat memberikan keselamatan di akhirat. Lihat: Al-Ghazâlî, *Ihyâ'Juz I.*, h. 55.

sini al-Ghazâlî memberikan jawaban mengenai persoalan boleh tidaknya guru yang mengajar pada lembaga pendidikan (madrasah) menerima gaji (*rizq al-mudarris*) dan memperoleh tunjangan makan yang dikhususkan untuknya dan boleh tidaknya murid (*muta'allim*) menerima beasiswa atau jatah makan yang telah ditentukan.¹¹⁶ Menurut al-Ghazâlî, murid yang mengambil beasiswa (bantuan makan) dengan tujuan agar ia dapat belajar hukumnya mubah (boleh), tapi bila tujuan belajar murid supaya mendapat beasiswa itu hukumnya adalah haram, karena jika bantuan itu terputus ia akan berhenti belajar. Yang dilihat di sini adalah maksud atau tujuan yang mendasarinya. Demikian pula para guru juga boleh mengambil tunjangan hidup sesuai dengan kebutuhannya untuk melapangkan hatinya dari problem ekonomi sehingga ia dapat berkonsentrasi melaksanakan tugas akademiknya. Guru tetap dinilai ikhlas yakni bertujuan menyebarkan ilmu dan mendapat pahala akhirat karena gaji yang diambil dimaksudkan sebagai sarana untuk menunjang tugasnya mentransfer ilmu. Sebaliknya, jika kesibukan guru mengajar atau mentransfer ilmu bertujuan untuk mendapatkan harta, berarti guru telah menjadikan profesinya dalam mentransfer ilmu sebagai sarana untuk memperoleh harta.¹¹⁷

Jawaban Al-Ghazâlî terhadap problem boleh tidaknya guru mendapat gaji dan tunjangan hidup lainnya menunjukkan bahwa yang menjadi fokus

¹¹⁶ Al-Ghazâlî, *Fatihah*, h. 37

¹¹⁷ Al-Ghazâlî, *Fatihah*, h. 37-38. Atas dasar ini, Hasan Asari beranggapan bahwa al-Ghazâlî membedakan dua jenis upah atau bayaran yaitu bayaran dari murid dan bayaran dari wakaf madrasah. Yang dilarang al-Ghazâlî adalah mengambil bayaran dari murid sedang bayaran dari wakaf madrasah diperbolehkan. Menurut Hasan Asari, al-Ghazâlî sendiri memperoleh bayaran yang besar ketika ia mengajar di Madrasah Nizhâmiyyah Baghdad Hasan Asari, *The Educational Thought of al-Ghazâlî*, h. 107.

utama al-Ghazâlî sebenarnya adalah pada motivasi awal guru bukan pada status boleh atau haramnya gaji atau tunjangan hidup yang diterima guru. Penilaian seperti ini juga dikemukakan oleh Barîkân Barkî al-Qarsyî ketika menganalisis gagasan al-Ghazâlî tentang gaji guru. Menurut Barîkân, urgensi pendidikan dalam kehidupan menuntut adanya orang-orang yang bekerja secara khusus pada bidang ini. Persoalannya bukan mengambil upah atau tidak, tetapi persoalannya sebenarnya adalah pada tujuan dan niat. Siapapun yang niatnya ikhlas karena Allah, ia dapat disifati sebagai guru yang bertujuan mencari ridha Allah walaupun ia mendapat upah dari profesinya. Sebaliknya, siapapun yang tidak ikhlas karena Allah, amal mengajar seorang guru menjadi sia-sia walaupun ia tidak mengambil upahnya mengajar.¹¹⁸

Dalam perspektif al-Ghazâlî, tujuan dan niat mengajar menjadi faktor penentu boleh tidaknya guru menerima semua fasilitas hidup dari profesinya. Jika semua fasilitas hidup itu dijadikan sebagai sarana untuk memperlancar dan meningkatkan profesi dan tugas akademik, guru berhak mendapatkannya. Guru tetap dinilai ikhlas dan mendapat pahala akhirat. Sebaliknya, jika semua fasilitas hidup itu dijadikan sebagai tujuan profesi, berarti guru telah menggunakan profesinya sebagai alat mencari uang (gaji) semata. Guru seperti ini tidak mendapat pahala akhirat dan tidak termasuk guru yang ikhlas

Posisi al-Ghazâlî tentang gaji guru semakin jelas ketika ia mengomentari pendapat Imâm Syâfi'î yang membolehkan seseorang mengambil upah mengajar Alquran dan membolehkan pernikahan dengan cara

¹¹⁸ al-Qarsyî, *al-Qudwah*, h. 107-108.

mengajarkan Alquran sebagai mahar.¹¹⁹ Dalam hal ini, al-Ghazâlî sepakat dengan pendapat Imâm Syâfi'î. Al-Ghazâlî berpendapat bahwa mengambil upah dari mengajar Alquran adalah boleh. Termasuk dalam hal ini, kata al-Ghazâlî, mengambil upah adzan dan *iqâmat* serta mengambil upah mengimami salat tarawih.¹²⁰

Al-Ghazâlî membolehkan asisten guru (*al-mu'îd*) mengambil gaji dari mengajarkan berbagai masalah tertentu yang diulang-ulang, begitu pula seorang guru (*al-mudarris*) boleh mengambil gaji karena mengajarkan berbagai masalah yang melelahkan dirinya. Al-Ghazâlî menganalogikan hal ini dengan seorang imam salat tarawih yang mengambil upah dari mengimami salat tarawih itu. Menurutnya, salat dengan niat selain Allah adalah haram, tetapi kelelahan diri imam akibat harus mendatangi tempat tertentu dan harus melaksanakan salat pada waktu tertentu bukan kewajiban si imam dan bukan pula merupakan rangkaian dari ibadah salat itu sendiri. Dengan demikian, menurut al-Ghazâlî, imam bukan mengambil upah dari ibadah yang dilakukannya, tetapi mengambil upah sebagai ganti dari kelelahan dirinya dan keterikatannya. Pada aspek ibadah, ia tetap dinilai ikhlas melaksanakan ibadah salat tarawih sedang pada aspek kelelahan dan keterikatannya, ia berhak mendapat ganti (*'iwadh*) karena harus menghadiri tempat ibadah tertentu dan pada waktu yang telah ditentukan oleh orang yang menyewanya (*al-musta'jir*).¹²¹

Contoh kasus lain yang dikemukakan al-Ghazâlî adalah orang yang mengajarkan Alquran

¹¹⁹ Al-Ghazâlî, *Fatihah*, h. 38.

¹²⁰ Al-Ghazâlî, *Fatihah*, h. 38.

¹²¹ Al-Ghazâlî, *Fatihah*, h. 39.

pada orang tertentu. Kelelahan guru dalam mengajarkan surat-surat Alquran kepada orang tertentu bukanlah sesuatu yang wajib atasnya. Karena itu, ia tetap dinilai memiliki tujuan yang benar (mendekatkan diri kepada Allah) meskipun ia mendapat imbalan (*'iwadh*) dari mengajarkan surah Alquran. Mengajarkan Alquran termasuk kategori *fardh kifâyah* yang pelakunya diperbolehkan mengambil upah darinya sedang mempelajari Alquran (seperti memperelajari surah Al-Fâtihah) merupakan kewajiban agama bagi seorang murid yang harus diniatkan untuk mendekatkan diri kepada Allah. Walaupun seorang murid wajib mempelajari surah al-Fâtihah, akan tetapi tidak seharusnya ia memanfaatkan kelelahan atau jerih payah orang lain secara gratis.¹²²

Komentar-komentar al-Ghazâlî di atas merupakan bukti konkret dan eksplisit tentang kebolehan guru mendapat imbalan (*'iwadh*) dan upah (*ujrah*) dari profesinya. Al-Ghazâlî membolehkan guru pada lembaga pendidikan (*al-mudarris* dan *al-mu'îd*) untuk menerima fasilitas hidup, ia juga sepakat dengan Imâm Syâfi'î mengenai kebolehan guru mengambil imbalan mengajarkan Alquran dan pernikahan dengan mahar mengajarkan Alquran. Ini berarti ia satu kelompok dengan Imam Syâfi'î – al-Ghazâlî sendiri bermazhab Syâfi'î – ,¹²³ yang berada

¹²² Al-Ghazâlî, *Fatihah*, h. 39.

¹²³ Al-Ghazâlî menulis dalam madzhab Syâfi'î empat karya fiqih masyhur yaitu: *al-Basîth*, *al-Wasîth*, *al-Wajîz* dan *al-Khulâshah*. Namun Yûsuf al-Qardhâwî menyatakan bahwa al-Ghazâlî sebenarnya sering tidak terikat dengan madzhab Syâfi'î dalam banyak masalah. Ia mencontohkan perbedaan al-Ghazâlî dengan Syâfi'î dalam masalah air, al-Ghazâlî lebih condong kepada madzhab Mâlikî. Dalam masalah jual beli al-Ghazâlî mendukung madzhab Abû Hanifah yang membolehkan jual beli tanpa *ijâb* dan *qabul*. Walaupun begitu al-Ghazâlî memiliki pengaruh besar dalam kalangan pengikut madzhab Syâfi'î. Salah seorang murid al-Ghazâlî yang bernama Muhammad ibn Yahyâ menyebut al-Ghazâlî sebagai Imam Syâfi'î kedua. Yûsuf al-Qardhâwî, *Pro-Kontra Pemikiran al-Ghazâlî*, diterjemahkan oleh Achmad Satori Ismail, (Surabaya: Risalah Gusti, 1997), h. 10, 12 dan 62.

pada kelompok yang membolehkan gaji guru. Apalagi dalil mengenai kebolehan mengajarkan Alquran dengan mengambil upah dan pernikahan dengan mahar mengajar Alquran yang disepakati al-Ghazâlî adalah dalil-dalil yang menjadi dasar utama sejumlah ulama membolehkan gaji sebagaimana telah disebutkan sebelumnya.¹²⁴ Berdasar fakta ini, secara tegas dapat disimpulkan bahwa al-Ghazâlî termasuk ulama yang membolehkan gaji guru. Dengan demikian, beberapa pakar pendidikan telah melakukan kekeliruan dengan menempatkan al-Ghazâlî pada kelompok yang mengharamkan gaji guru,¹²⁵ dan lebih keliru lagi yang menempatkan al-Ghazâlî sebagai tokoh utamanya.

Jika dianalisis lebih jauh, terlepas dari dalil-dalil *naqlî*, ada dua pertimbangan argumentatif yang menjadi dasar al-Ghazâlî untuk membolehkan guru menerima fasilitas hidup (gaji, tunjangan makan dan lainnya) dari profesinya. *Pertama*, pertimbangan tujuan. Jika tujuan guru mendapatkan semua fasilitas

¹²⁴ Al-Bukhârî menyebutkan hadis tersebut yaitu: *أَحْسَبُ مَا أَخَذْتُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا كِتَابُ* (Sesungguhnya yang paling berhak engkau ambil upahnya adalah mengajarkan Kitab Allah).lihat: Abû Abdillâh Muhammad ibn Ismâ'îl al-Bukhârî, *Shahîh al-Bukhârî*, (Bandung: Maktabat Dahlan, tt), Juz II, h. 857. Sedang kebolehan menikahi wanita dengan mengajarkan Alquran sebagai mahar berdasarkan hadis berikut: *"فَقَدْ زُوِّجْتُمْ بِمَا مَعَكُمْ مِنَ الْقُرْآنِ"* (aku nikahkan engkau berdua dengan [ayat atau surah] Alquran yang ada padamu [untuk diajarkan kepadanya]). Lihat: *Shahîh al-Bukhârî*, h. 2084.

¹²⁵ Hasan Langgulung misalnya menempatkan al-Ghazâlî pada kelompok ulama yang mengharamkan gaji guru karena, menurutnya, al-Ghazâlî mengharamkan gaji guru berdasarkan alasan kedua dari kelompok yang mengaramkan gaji guru, yaitu bahwa semua pemimpin kaum muslimin pada awal kebangkitan Islam sangat memperhatikan kepentingan umat Islam, tidak terdengar mereka mengambil harta Allah untuk menggaji guru-guru. Hasan Langgulung, *Asas-asas Pendidikan Islam*, (Jakarta: Pustaka al-Husna, 1992), h. 173-174. Zainuddin dkk. dalam pembahasannya mengenai seluk beluk pemikiran pendidikan al-Ghazâlî juga beranggapan bahwa al-Ghazâlî mengharamkan gaji guru. Lihat: Zainuddin, dkk, *Seluk Beluk Pendidikan Dari al-Ghazali* (Jakarta: Bumi Aksara, 1991), h. 54-55; Sementara Asma Hasan Fahmi dan Abuddin Nata beranggapan bahwa al-Ghazâlî hanya membolehkan gaji guru kepada guru-guru pengajar ilmu non-agama. Lihat: Asma Hasan Fahmi, *Sejarah dan Filsafat Pendidikan Islam*, terjemah Ibrahim Husein (Jakarta: Bulan Bintang, 1979), h. 169; Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam 1*, (Jakarta: Logos, 1999), h. 72.

hidup itu untuk memperlancar tugas akademiknya yang bernilai ibadah dan mendukung konsentrasinya untuk fokus pada aktivitas edukatif, guru berhak menerima semua fasilitas hidup itu. Di sini semua fasilitas hidup itu dijadikan guru sebagai alat untuk memperlancar tugas profesinya. Dengan motif seperti ini, guru tetap dinilai ikhlas dan mendapat pahala dari aktivitas edukatifnya. *Kedua*, pertimbangan keterikatan dan kelelahan. Guru yang mengajar pada lembaga pendidikan adalah orang yang dibatasi ruang dan waktunya. Di sini guru terikat dengan waktu dan tempat mengajar tertentu serta terikat pula untuk mengajar ilmu tertentu, dan orang atau kelompok tertentu. Dengan adanya kelelahan dan keterikatan itu, guru berhak mendapat imbalan dari jerih payahnya dan “ketidakbebasannya”. Kelelahan dan keterikatan inilah yang sebenarnya yang dibiayai oleh pengguna pendidikan bukan ibadah mengajarnya.

Bila al-Ghazâlî secara meyakinkan terbukti membolehkan gaji guru, persoalan selanjutnya yang adalah apakah al-Ghazâlî bisa mengakomodasi pandangan yang mengidealkan guru memiliki gaji yang besar sebagaimana yang ditawarkan oleh Ahmad Tafsir berikut ini:

Gaji yang besar perlu bagi guru, juga bagi karyawan sekolah. Ini adalah tuntutan yang universal. Bagi guru yang menjalani pekerjaannya secara profesional, uang amat diperlukan dalam meningkatkan profesinya... Pemegang profesi harus belajar terus, harus meneliti, harus berlangganan media profesi, harus bekerja *full time*. Itu semua tidak dapat dilakukan dengan baik bila gajinya kecil. Kesimpulannya ialah, gaji guru harus

besar agar ia ikhlas, agar ia rajin mengajar, agar profesinya meningkat terus.¹²⁶

Pada dasarnya motif duniawi yang dilarang oleh al-Ghazâlî pada guru adalah memperalat ilmu untuk memperoleh dunia dengan tujuan untuk bersenang-senang (*al-tana''um*), menjadikan ilmu sebagai media memperoleh kemegahan dan jabatan tertentu.¹²⁷ Guru yang memiliki motif seperti ini adalah termasuk dalam kelompok ulama jahat (*al-'ulamâ` al-sû`*).¹²⁸ Jika guru tidak menggunakan ilmu dan ibadah mengajarnya sebagai alat untuk memperoleh kesenangan hidup, kemegahan dan jabatan, guru boleh menerima berapapun banyaknya fasilitas hidup atau besarnya gaji yang diberikan kepadanya. Apalagi kalau fasilitas hidup atau gaji besar itu dijadikan sebagai sarana meningkatkan dan mengembangkan profesi. Dalam perspektif al-Ghazâlî, dunia ini adalah alat untuk mencapai tujuan ibadah dan kepentingan akhirat. Apa saja yang diperoleh seseorang dari dunia untuk kepentingan ibadah dan akhirat itu maka seseorang berhak untuk memperolehnya sebagai bagian dari kebutuhannya. Dalam hal ini al-Ghazâlî menyatakan:

الدنيا خلقت لحاجة العبد اليها في العبادة
وسلوك طريق الاخرة فكل ماتناوله
العبد للاستعانة به علي الدين
والعبادة فهو حاجته¹²⁹

¹²⁶ Ahmad Tafsir, *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam*, (Bandung: Remaj Rosdakarya, 2000), h. 106.

¹²⁷ Lihat: al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz 1*, h. 58.

¹²⁸ al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz 1*, h. 58.

¹²⁹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Ullâm al-Dîn Juz XI*, (Beirut: Dâr al-Fikr, 1980), h. 16.

(Dunia itu diciptakan untuk memenuhi kebutuhan hamba dalam beribadah dan menjalani jalan akhirat. Karena itu, apa saja yang diperoleh seorang hamba dari dunia yang dapat membantunya untuk kepentingan agama dan ibadah maka itu merupakan bagian dari kebutuhannya).

Prinsip ini, bila diaplikasikan dan dikaitkan dengan masalah gaji yang besar, sebagaimana yang digagas oleh Ahmad Tafsir, dapat ditegaskan bahwa gaji yang besar yang diperlukan untuk memudahkan guru melaksanakan tugas profesinya dan meningkatkan kualitas profesinya sebagai guru dengan tujuan ibadah dan melaksanakan perintah agama adalah termasuk “kebutuhan” (*hâjatuh*) dalam perspektif al-Ghazâlî di atas. Sebab, gaji guru yang besar itu digunakan untuk memperlancar tugasnya mengajar yang merupakan bagian dari kewajiban agama dan sekaligus merupakan ibadah. Karena itu, bila kesejahteraan guru merupakan syarat mutlak bagi kelancaran tugas mengajar serta sangat menentukan kualitas kompetensi profesional guru, gaji yang besar merupakan bagian dari kebutuhan itu sendiri, yakni kebutuhan untuk menjalankan tugas agama dan ibadah. Prinsip ini sejalan dengan penjelasan al-Ghazâlî sebelumnya mengenai alasannya membolehkan guru mendapat gaji. Yang tidak diinginkan al-Ghazâlî dalam hal ini adalah menjadikan gaji yang besar itu untuk bersenang-senang (*al-tana'um*) dan hidup bermegah-megah (*al-jâh*), sebab tujuan seperti ini tidak termasuk melaksanakan tugas agama dan ibadah serta tidak termasuk upaya mengembangkan profesi.

Beberapa uraian di atas menunjukkan bahwa niat dan tujuan yang benar merupakan aspek yang paling vital dan menentukan. Penekanan pada aspek ini bukan tanpa alasan. Penekanan al-Ghazâlî pada

aspek keikhlasan dan tujuan yang benar dalam mengajar berkaitan erat dengan persoalan kedudukan dan martabat guru. Kemuliaan seorang guru menurut al-Ghazâlî sangat bergantung pada keikhlasan dan tujuan yang benar itu. Ia melihat bahwa tujuan-tujuan duniawi ternyata dapat meruntuhkan martabat guru baik dihadapan Allah maupun di hadapan manusia. Al-Ghazâlî melarang guru meminta imbalan, balas jasa dan ucapan terimakasih karena ia tidak ingin martabat guru direndahkan oleh murid-muridnya.¹³⁰ Al-Ghazâlî melarang guru mengajar ilmu dengan tujuan mencari harta karena ia tidak ingin posisi guru bergeser dari kelompok ulama akhirat menjadi ulama *al-sû'* (ulama yang jahat).¹³¹ al-Ghazâlî juga melarang guru untuk memilih yang lebih rendah nilainya (harta duniawi) dari yang lebih tinggi nilainya (pahala akhirat dan dekat kepada Allah) agar para guru jangan sampai tertunduk hina di depan Tuhannya bersama-sama dengan orang-orang yang berdosa.¹³² Al-Ghazâlî menganjurkan kepada guru untuk berhati-hati menerima pemberian penguasa baik berupa upah, hadiah dan sebagainya karena ia tidak ingin kedudukan guru menjadi hina di depan penguasa.¹³³ Ketergantungan guru pada penguasa akan membuatnya mudah dikontrol dan dikendalikan bahkan dimanfaatkan oleh penguasa demi kepentingan politiknya.¹³⁴ Akibatnya, kontrol guru

¹³⁰ Posisinya menjadi terbalik, seharusnya gurulah yang memberi murid berupa ilmu bukan sebaliknya muridlah yang memberi kemegahan kepada guru dengan adanya mereka sebagai pengikutnya. Kemudian murid meminta tunjangan tertentu kepada guru dan meminta guru untuk mengabdikan kepada penguasa agar jatah hidup mereka tetap ditanggung penguasa. al-Ghazâlî, *Fâtîhah*, h. 134.

¹³¹ Al-Ghazâlî, *Fâtîhah*, h. 32.

¹³² Al-Ghazâlî, *Ihyâ' juz I*, h. 56.

¹³³ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 56.

¹³⁴ al-Ghazâlî, *Fâtîhah*, h. 152.

terhadap perilaku penguasa akan mengendur, bahkan akan menimbulkan kecenderungan untuk menjilat dan membenarkan perilaku penguasa meskipun salah.¹³⁵ Dengan demikian, gaji dan imbalan duniawi yang bagi al-Ghazâlî hanyalah alat atau sarana guru dalam melaksanakan tugasnya jangan sampai menjadi penyebab merosotnya martabat guru.

2) Keahlian

Ada lima aspek keahlian profesional yang dapat dikonstruksi dari gagasan al-Ghazâlî tentang tugas-tugas (*wazhâ'if*) dan etika-etika (*âdâb*) guru, yaitu (1) penguasaan ilmu, (2) memiliki kemampuan mengidentifikasi perbedaan perkembangan individual dan mengadaptasikannya dengan materi dan metode pembelajaran, (3) mampu membimbing cara belajar murid, dan (4) penguasaan seni mengajar yang terkait dengan penggunaan metode dan pendekatan yang variatif dalam mendidik intelektualitas dan spiritualitas.

a) penguasaan ilmu

Penyebutan seorang guru dengan istilah *al-mu'allim* dan *al-'âlim* yang bisa dipertukarkan dalam sejumlah karya al-Ghazâlî menunjukkan bahwa seorang guru (*al-mu'allim*) adalah orang yang memiliki pengetahuan (*al-'âlim*). Pengetahuan yang dimiliki oleh seorang guru dalam perspektif al-Ghazâlî tidak boleh dangkal tetapi harus mendalam dan ideal. Penguasaan ilmu yang dalam

¹³⁵ Lihat: al-Ghazâlî, *Ihyâ' juz 1*, h. 67-68. Sikap al-Ghazâlî ini merupakan reaksi terhadap berbagai pemikiran ulama yang bekerja sama dengan penguasa zalim, mereka ini sering menjadi sasaran kritik al-Ghazâlî. Karena itu, sikap keras al-Ghazâlî dengan penguasa harus dibaca sesuai dengan kondisi penguasa di zamannya yang kebanyakan bersikap zalim.

dan ideal dalam perspektif al-Ghazâlî dapat dilihat dari beberapa segi. *Pertama*, penguasaan ilmu seorang guru tidak boleh tekstual tetapi substansial dan esensial. Guru yang dapat disebut ‘âlim menurut al-Ghazâlî adalah guru yang mampu menangkap hikmah dan rahasia dibalik ilmu yang diajarkannya. Jika pemahaman seorang guru baru sampai dipermukaannya saja, atau taraf tekstual saja, apalagi baru tahap hafal, ia tidak termasuk dalam kategori *al-‘âlim* dan belum memenuhi syarat menjadi guru. Guru dengan kualitas seperti ini menurut al-Ghazâlî tidak lebih dari bejana ilmu (*wi’â` al-‘ilm*) dan tidak bisa disebut ‘âlim. Dalam hal ini al-Ghazâlî menyatakan:

فإنه ان اكتفى بحفظ ما يقال كان وعاء العلم، ولا يكن عالماً،
ولذلك كان يقال: فلان من اوعية العلم، فلا يسمى عالماً اذا
كان شأنه الحفظ من غير اطلاع على الحكم والأسرار.¹³⁶

Sesungguhnya jika seseorang hanya menghafal pernyataan saja ia tidak lebih dari bejana ilmu, belum bisa disebut ‘âlim. Karena itu dikatakan: “si fulan adalah bejana ilmu”, karena tidak akan disebut ‘âlim jika kondisinya hanya menghafal saja tanpa menelaah berbagai hikmah dan rahasianya).

Pernyataan ini mendeskripsikan dengan jelas bahwa kualitas ilmu guru bukanlah ilmu “hafalan”, tetapi ilmu yang telah ditelusuri filosofi dan rahasianya atau ilmu yang telah diketahui substansi dan esensinya. *Kedua*, ilmu yang dikuasai adalah ilmu yang telah melalui proses studi dan implementasi. Sebelum seseorang mengajarkan

¹³⁶ *Ihyâ’ Juz 1, h. 78.*

ilmunya (*tabshîr*) terlebih dahulu seorang guru masuk pada level *istibshâr* (merenungi dan mendalami ilmu). Artinya pada fase ini seorang guru tidak lagi seorang pencari ilmu (*thalab wa iktisâb*) dan mendapatkan ilmu (*tahshîl*), tetapi ia telah menjadi perenung dan pengguna ilmu untuk dirinya sendiri sebelum mengajarkannya pada orang lain.¹³⁷ Guru yang dikategorikan memiliki ilmu yang dalam adalah guru yang telah mendalami dan mengimplementasikan ilmunya. *Ketiga*, ilmu yang diajarkan adalah ilmu yang telah diimplementasikan dan menghasilkan pengetahuan baru. Idealnya, menurut al-Ghazâlî, penguasaan ilmu merupakan integrasi antara penguasaan teoretis dan intensitas implementasi ilmu yang kemudian menghasilkan temuan baru. Menurut al-Ghazâlî, orang yang mengamalkan ilmunya akan memperoleh pengetahuan baru yang belum pernah ia pelajari sebelumnya sebagaimana sebuah hadis Nabi yang dikutip al-Ghazâlî berikut ini:

¹³⁸ مَنْ عَمِلَ بِمَا عِلْمٍ وَرَثَهُ اللَّهُ عِلْمَ مَا لَمْ يَعْلَمْ. (رواه ابى نعيم)

¹³⁷ Al-Ghazâlî menggambarkan hubungan manusia dengan ilmu dalam empat kondisi yang diibaratkannya seperti seperti kondisi orang yang mencari harta. *Pertama*, kondisi mencari atau berusaha memperoleh ilmu (*thalab wa iktisâb*). Kondisinya sama seperti orang yang sedang mencari harta untuk keperluan hidupnya. *Kedua*, kondisi seseorang yang telah memperoleh ilmu (*tahshîl*) yang memungkinkannya tidak lagi bertanya kepada orang lain. Kondisi ini sama seperti orang yang telah memiliki dan menyimpan harta yang memungkinkannya tidak lagi meminta-minta kepada orang lain. *Ketiga*, kondisi perenungan (*istibshâr*) yaitu mendalami dan menikmati ilmu yang telah diperolehnya kondisinya seperti orang yang telah mampu membelanjai dirinya sendiri dengan harta yang dimilikinya. *Keempat*, kondisi menyebarkan dan mengajarkan ilmu (*tabshîr*), yakni kondisi ketika seseorang telah mampu mengajarkan ilmunya kepada orang lain seperti kondisi orang berharta yang yang mendermakan hartanya kepada orang lain yang memerlukannya. Kondisi keempat inilah yang merupakan kondisi termulia dan terbaik, pada posisi inilah guru berada. Lihat: *Ihyâ' Juz I*, h. 55; *Mizân*, h. 145; *Fâtihah*, 132.

¹³⁸ Menurut al-Irâqî, hadis ini dimuat dalam *al-Hilyah*, hadis ini berasal dari Anas dan ia melemahkannya. Lihat catatan kaki pada: al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 71.

Artinya: Siapa yang mengamalkan apa yang diketahuinya, niscaya Allah akan mewariskan ilmu yang belum ia ketahui (Hadis riwayat Abû Na'îm)

Hadis yang menjadi dasar pandangan al-Ghazâlî ini mengindikasikan bahwa implementasi ilmu akan menghasilkan pengetahuan dan pengalaman baru yang sebelumnya tidak pernah dipelajari. Jika dikaitkan dengan aspek penguasaan ilmu, idealnya guru adalah orang menguasai ilmu secara teoretis berikut dengan implementasi-praktisnya serta mampu menghasilkan temuan-temuan atau ilmu-ilmu baru yang dianugerahkan Allah secara langsung. Karena itu, kualitas seorang guru sebagai *al-'âlim* tidak akan diakui sebelum ia mengimplementasikan ilmunya, sebagaimana hadis Nabi yang dikutip oleh al-Ghazâlî berikut ini:

لا يكون المرء عالماً حتى يكون بعلمه عاملاً.¹³⁹

(Seseorang tidak akan disebut 'âlim sampai ia mengamalkan ilmunya).

*Keempat, selalu belajar (luzûm al-'ilm).*¹⁴⁰ Dalam *Ihyâ'*, al-Ghazâlî mengutip pernyataan Ibn al-Mubâarak, bahwa orang yang berilmu (*al-'âlim*) adalah orang yang selalu belajar, jika ia merasa telah berpengetahuan (berhenti belajar) maka orang itu telah menjadi bodoh.¹⁴¹ Menurut Barikân, penguasaan bahan pelajaran merupakan sesuatu yang diharapkan dari guru walaupun tentu saja tidak mungkin ditemukan adanya guru yang terlepas dari kekeliruan (ketidaktahuan). Masing-masing cabang ilmu akan semakin terspesialisasi

¹³⁹ Hadis ini diriwayatkan oleh Ibn Hibbân dalam kitab *Rawdhat al-'Uqalâ'* dan al-Bayhaqî dalam *al-Madkhal* yang *mawquf* pada Abû al-Dardâ', al-Iraqî mengatakan bahwa ia tidak menemukan hadis ini *marfû'*. Lihat: al-Ghazâlî, *Ihyâ'* Juz 1, h. 58.

¹⁴⁰ Al-Ghazâlî, *al-Adab*, h. 404.

¹⁴¹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ'* Juz 1, h. 59.

dan masing-masing berkembang. Dampaknya, guru akan mengalami kesulitan untuk menguasai semuanya. Karena itu, guru harus mencurahkan perhatiannya untuk meningkatkan pengetahuannya dan selalu meneliti untuk menyingkap rahasia yang tersembunyi dari suatu ilmu.¹⁴²

b) memiliki kemampuan mengidentifikasi perbedaan perkembangan individual dan mengadaptasikannya dengan materi dan metode pembelajaran

Tingkat kemampuan intelektual masing-masing individu berbeda-beda. Perbedaan tingkat kecerdasan itu mengharuskan guru mengadaptasikan materi yang dipresentasikannya dengan kondisi murid yang diajarinya. Pemberian materi yang terlampaui sulit dan tidak terjangkau oleh akal murid akan berefek negatif. Atas dasar ini, al-Ghazâlî memperingatkan guru agar tidak mempresentasikan ilmu yang berada di luar jangkauan akal muridnya. Efek negatif yang muncul, menurut al-Ghazâlî, adalah timbulnya rasa tidak suka terhadap ilmu yang diajarkan atau pikiran murid menjadi tertekan.¹⁴³ Al-Ghazâlî kembali mengingatkan agar guru mengikuti praktik Nabi dalam mengajar sebagaimana substansi hadis Nabi yang dikutip al-Ghazâlî berikut ini:

نَحْنُ مَعَاشِرَ الْأَنْبِيَاءِ أُمِرْنَا أَنْ نُنْزِلَ النَّاسَ مَنَازِلَهُمْ
وَنُكَلِّمَهُمْ عَلَى قَدْرِ عُقُولِهِمْ.¹⁴⁴

¹⁴² Al-Qarsyî, *al-Qudwah*, h. 118.

¹⁴³ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 57; *Fâtihah*, h. 137; *Mizân*, h. 148.

¹⁴⁴ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 57; *Fâtihah*, h. 137; *Mizân*, h. 148.

Artinya: Kami, para nabi, diperintahkan agar menempatkan manusia sesuai dengan kedudukannya (kemampuannya) dan berbicara dengan mereka sesuai dengan kemampuan jangkauan akal mereka

Menurut al-Ghazâlî daya tangkap akal seseorang berbeda-beda sesuai dengan tingkat perkembangan alamiahnya. Misalnya, seorang bayi tidak memiliki pengetahuan seperti pengetahuan anak kecil yang belum *mumayyiz*; anak yang *mumayyiz* tidak memiliki pengetahuan sebagaimana orang yang sudah berakal; orang yang berakal tidak memiliki kemampuan untuk menjangkau keadaan para wali dan nabi.¹⁴⁵

Menurut Zainuddin, al-Ghazâlî mengklasifikasikan tingkat kemampuan intelektual manusia dalam lima tingkat perkembangan. *Pertama, al-janîn*, yaitu tingkat anak-anak yang masih berada dalam kandungan ibunya namun sudah diberi roh kehidupan oleh Allah. *Kedua, al-thifl*, yaitu tingkat anak-anak yang belum memasuki tahap *mumayyiz*. Pada tahap ini seorang anak baru dapat dilatih dan dibiasakan untuk mengetahui atau membedakan baik dan buruk. *Ketiga, al-mumayyiz*, yaitu tingkat anak-anak yang sudah mampu membedakan baik dan buruk. Pada tahap ini akal anak sudah mulai berkembang sehingga sudah dapat mengetahui pengetahuan *dharûrî* (pengetahuan aksiomatis dan konkret). *Keempat, al-'âqil*, yaitu tingkat perkembangan akal yang telah sempurna dan berkembang secara maksimal. Pada tahap ini manusia sudah mampu menguasai pengetahuan *nazharî* (pengetahuan teoritis dan abstrak). *Kelima,*

¹⁴⁵ Dikutip dari Saeful Anwar, *Filsafat Ilmu al-Ghazali*, h. 195; lihat juga Muhammad Yasir Nasution, *Manusia Menurut al-Ghazali*, h. 107;

al-anbiyâ` dan *awliyâ`*, yaitu tingkat perkembangan tertinggi manusia. Pada tingkat ini manusia memperoleh ilmu tidak lagi melalui proses belajar, para nabi memperoleh pengetahuan melalui wahyu sedang para wali memperoleh pengetahuan melalui ilham atau ilmu *ladunnî*.¹⁴⁶

Perkembangan akal menurut al-Ghazâlî dimulai ketika anak memasuki usia *mumayyiz* (ketika berumur tujuh tahun).¹⁴⁷ Kemudian tumbuh berkembang sampai sempurna ketika mencapai umur empat puluh tahun. Perkembangan ini menurut al-Ghazâlî seperti cahaya pagi, pada mulanya samar kemudian secara perlahan menjadi sempurna cahayanya dengan terbitnya matahari.¹⁴⁸

Perbedaan tingkat perkembangan akal murid ini berimplikasi pada materi yang akan disajikan dalam pembelajaran. Murid yang masih berada dalam tahap berpikir *dharûrî* tidak cocok diberi materi yang abstrak dan memerlukan penalaran yang tinggi sedang murid yang telah mampu mencapai tingkat berpikir *nazharî* dapat diberi pengetahuan abstrak dan memerlukan penalaran yang tinggi. Al-Ghazâlî dalam hal ini mencontohkan, murid yang masih dalam taraf permulaan, materi yang diajarkan adalah masalah taharah, salat dan ibadah-ibadah lahiriah.¹⁴⁹ Sedang dalam masalah akidah, pada tahap permulaan adalah menghafal masalah-masalah akidah, karena makna hafalan itu secara berangsur-angsur akan terbuka ketika sudah

¹⁴⁶ Zainuddin, dkk, *Seluk-Beluk Pendidikan dari al-Ghazali*, (Jakarta: Bumi Aksara, 1991), h. 69.

¹⁴⁷ Al-Ghazâlî, *al-Munqidz*, h. 556.

¹⁴⁸ Al-Ghazâlî, *Ihyâ` Juz I*, h. 87.

¹⁴⁹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ` Juz III*, h. 59

matang. Pada tahap permulaan pendidikan akidah, belum digunakan argumentasi dan dalil yang mendalam karena fase ini masih dalam fase taklid. Selanjutnya, untuk memperkuat keimanan, murid disuruh menggeluti Alquran beserta tafsirnya, hadis dan pengertiannya dan banyak beribadah.¹⁵⁰ Setelah murid sudah mantap, guru baru mendidik sisi batinnya berupa perbaikan-perbaikan akhlak dan seterusnya.

Murid yang kurang cerdas harus diberikan materi yang sesuai dengan daya tangkap intelegensinya. Menurut al-Ghazâlî, materi pelajaran yang diberikan kepada murid yang kurang cerdas adalah materi yang mudah dan konkret.¹⁵¹ Demikian pula dengan murid yang berada pada level awam. Murid yang berada pada level awam jika telah melaksanakan syariat, telah tertanam akidah salaf (tanpa *tasybîh* dan *ta'wîl*) dirinya dan berperilaku baik sementara akalunya tidak bisa menerima beban yang lebih dari itu tidak sepatutnya akidahnya digoyahkan dengan memberinya materi yang rumit. Kelompok level awam yang diajari sejumlah takwil dibalik yang konkret akan menyeretnya ke level kelompok *khawwâsh* (kelompok khusus) padahal ia belum mampu bergeser dari posisi level awamnya itu. Murid yang berada pada level awam tidak cocok diberikan materi yang mendalam tentang hakikat-hakikat ilmu-ilmu yang pelik (*al-'ulûm al-daqîqah*) tetapi harus dibatasi pada materi yang berkaitan dengan ibadah, amanah dalam bekerja, rasa senang dengan sorga dan takut dengan neraka.

¹⁵⁰ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz 1*, h. 93.

Guru tidak perlu menyampaikan pengetahuan yang samar (*syubhat*) yang dapat membuat mereka mengalami kesulitan untuk mencernanya.¹⁵² Materi yang rumit hanya diperkenankan untuk disajikan pada murid yang cerdas dan sanggup menerimanya. Itupun guru harus tetap membantu muridnya yang cerdas itu untuk memahami persoalan-persoalan rumit (*syubhat*) itu.¹⁵³

Kemampuan guru untuk mengidentifikasi perkembangan individual murid dalam perspektif al-Ghazâlî, tidak hanya terbatas pada identifikasi perkembangan intelektual, tetapi idealnya guru mampu mengidentifikasi perkembangan individual murid secara komprehensif, meliputi latar belakangnya, usianya, bentuk fisiknya, niatnya, moralitasnya dan bimbingan apa yang sesuai dengannya.¹⁵⁴ Semakin banyak aspek yang bisa diidentifikasi dari totalitas diferensiasi murid semakin banyak informasi yang dapat dijadikan pertimbangan untuk menentukan pola pembelajaran yang efektif.

Hasil identifikasi guru itu tidak hanya berimplikasi pada tingkat kesulitan materi tetapi juga berimplikasi pada metode mengajar yang harus diaplikasikan guru dalam proses pembelajaran. Metode mengajar yang digunakan harus selaras dengan latar belakang dan perbedaan individual murid. Karena itu, diperlukan penguasaan metode yang bervariasi untuk diadaptasikan dan diaplikasikan pada proses pembelajaran sesuai

¹⁵¹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, 57-58.

¹⁵² Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 58.

¹⁵³ Al-Ghazâlî, *Mîzân*, h. 150.

¹⁵⁴ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz. III*, h. 59.

dengan variasi latar belakang masing-masing murid. Menurut al-Ghazâlî, guru yang hanya menggunakan satu metode bimbingan untuk membimbing semua muridnya akan mengakibatkan matinya hati murid sebagaimana seorang dokter yang mematikan banyak pasiennya karena mengobati semua pasiennya hanya menggunakan satu obat saja.¹⁵⁵

c) Mampu Membimbing Cara Belajar Muridnya

Al-Ghazâlî mengemukakan empat keterampilan membimbing cara belajar murid, yaitu: *Pertama*, keterampilan membimbing tingkatan belajar murid, yaitu membimbing murid agar tidak memasuki tingkatan tertentu yang belum berhak atau belum mampu dimasukinya. *Kedua*, keterampilan membimbing tahapan belajar, yaitu membimbing murid agar tidak menggeluti ilmu yang bersifat *khafî* (abstrak) sebelum mempelajari ilmu yang bersifat *jalî* (konkret). *Ketiga*, keterampilan membimbing motivasi belajar, yaitu membimbing murid agar selalu konsisten dengan niat belajar yang benar bukan belajar untuk meraih kepentingan duniawi seperti jabatan, kemegahan, atau untuk berkompetisi dengan orang lain.¹⁵⁶ *Keempat*, keterampilan membimbing prioritas belajar, yaitu membimbing murid dalam menentukan prioritas ilmu yang harus dipelajari. Menurut al-Ghazâlî, ilmu yang harus diprioritaskan terlebih dahulu adalah ilmu-ilmu yang termasuk kategori *fardh 'ayn* setelah itu baru ilmu-ilmu yang masuk kategori *fardh kifâyah*. Ilmu yang

¹⁵⁵ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz. III*, h. 59.

¹⁵⁶ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz. I*, h. 56; *Mizân*, 146-147; *Fâtihah*, h. 135.

masuk kategori *fardh 'ayn* adalah ilmu yang berkaitan dengan pembentukan kepribadian takwa baik lahir maupun batin.¹⁵⁷

Dari keempat keterampilan bimbingan belajar ini al-Ghazâlî lebih banyak menekankan aspek ketiga yakni keterampilan membimbing motivasi belajar. Baik dalam *Ihyâ'*,¹⁵⁸ *Mîzân*¹⁵⁹ maupun *Fâtihah*,¹⁶⁰ al-Ghazâlî lebih banyak berbicara tentang urgensi keterampilan bimbingan motivasi belajar. Keterampilan ini melibatkan kemampuan diagnosis motif belajar. Menurut al-Ghazâlî, dalam membimbing motif belajar, langkah pertama yang harus dilakukan adalah mengidentifikasi terlebih dahulu tujuan belajar atau tujuan menuntut ilmu. Jika tujuan belajar yang tersembunyi dalam batin murid adalah tujuan duniawi, cara membimbingnya adalah melihat dulu ilmu apa yang murid pelajari. Jika ilmu yang dipelajari itu adalah persoalan *khilâfiyyah* dalam ilmu fiqih, persoalan yang diperdebatkan dalam ilmu Kalâm, kontroversi tentang hukum dan fatwa, atau persoalan *furû'* yang asing (tidak populer) guru harus segera meluruskan motif belajar muridnya karena semua ilmu tadi, menurut al-Ghazâlî, bukan bagian dari ilmu akhirat.¹⁶¹

¹⁵⁷ Al-Ghazâlî, *Bidâyah*, h.397.

¹⁵⁸ Al-Ghazâlî, *Ihyâ'* Juz 1, h. 56.

¹⁵⁹ Al-Ghazâlî, *Mîzân*, 146-147.

¹⁶⁰ Al-Ghazâlî, *Fâtihah*, h. 135. dalam *Fâtihah*, al-Ghazâlî secara khusus membahas tentang urgensi validitas niat dalam menuntut ilmu. Lihat *Fâtihah* pada bab *fi Tashhîh al-Niyyat fi Thalab al-'Ilm*, halaman 24-31.

¹⁶¹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ'* Juz 1, h. 56. Ilmu akhirat menurut al-Ghazâlî adalah ilmu yang digolongkan sebagai ilmu *fardh 'ayn* yang mengacu pada ilmu jalan akhirat (*'ilm al-tharîq al-âkhirah*). Al-Ghazâlî membagi ilmu ini ke dalam dimensi-dimensi esoterik dan eksoterik. Ia menyebut menyebut ilmu berdimensi eksoterik sebagai ilmu tentang praktik kebaktian (*'ilm al-mu'malah*) sedang ilmu yang berdimensi esoterik merupakan ilmu tentang penyingkapan (*'ilm al-mukâsyafah*). Osman Bakar, *Hierarki Ilmu*, h. 238; Menurut Saeful

Menurutnya, mempelajari ilmu seperti itu hanya akan menambah kerasnya hati, menambah kelalaian kepada Allah, menambah kebingungan (*dhalâl*) dan tuntutan kepada kemegahan. Orang-orang yang dapat terhindar dari efek negatif ilmu-ilmu ini hanyalah orang-orang yang diselamatkan dengan rahmat Allah dan orang-orang yang memadukannya dengan ilmu-ilmu agama (akhirat).¹⁶²

Lain halnya jika yang dipelajari murid adalah ilmu-ilmu akhirat (tafsir, hadis, pendidikan akhlak, dan ilmu akhirat lainnya) yang telah digeluti oleh ulama taerdahulu (salaf), guru dapat membiarkan motif duniawi itu.¹⁶³ Sebab, menurut al-Ghazâlî, motivasi belajar yang keliru adalah penyakit hati yang dapat disembuhkan dengan mempelajari ilmu yang bermanfaat.¹⁶⁴ Ilmu-ilmu akhirat akan menyadarkan murid dengan sendirinya melalui proses bertahap karena substansi ilmu akhirat memuat pengetahuan yang akan menimbulkan rasa takut kepada Allah, dan menimbulkan kesadaran tentang kerendahan dunia dan ketinggian akhirat. Dengan demikian, ilmunya itu akan menuntunnya ke arah kebenaran.¹⁶⁵ Motif dunia dalam belajar itu menurut al-Ghazâlî hanya berfungsi sebagai “umpan” yang merangsang murid untuk antusias belajar. Sebab menurut al-

Anwar, ilmu akhirat berkaitan dengan kemaslahatan akhirat, yaitu ilmu jalan akhirat yang terdiri dari ilmu *mukâsyafah* dan ilmu *mu'âmalah*. Ilmu *mu'âmalah* yang menjadi fokus utama *Ihyâ'* terbagi dua yaitu ilmu lahir yang terdiri dari *ibâdât* dan *'âdât*; dan ilmu batin yang menyangkut *tazkiyah* dari moralitas tercela (*muhlikât*) dan *tahliyah* dengan moralitas terpuji (*al-munjiyât*). Saeful Anwar, *Filsafat Ilmu al-Ghazâlî*, h. 319.

¹⁶² Al-Ghazâlî, *Ihyâ'* Juz 1, h. 56.

¹⁶³ Al-Ghazâlî, *Ihyâ'* Juz 1, h. 56.

¹⁶⁴ Al-Ghazâlî, *Fâtihah*, h. 29

¹⁶⁵ Al-Ghazâlî, *Ihyâ'* Juz 1, h. 56.

Ghazâlî, Allah telah menjadikan rasa suka terhadap jabatan sebagai alat untuk menghidupkan ilmu. Tidak adanya perasaan suka pada jabatan mengakibatkan musnahnya ilmu.¹⁶⁶ Dalam *Mîzân al-'Amal*, al-Ghazâlî menegaskan bahwa keinginan memperoleh suatu jabatan (profesi) dalam menuntut ilmu dijadikan Allah untuk menjaga syara' dan ilmu.¹⁶⁷

d) Penguasaan seni mengajar: penggunaan metode dan pendekatan yang variatif dalam mendidik intelektualitas dan spiritualitas

Pada bagian awal tentang hakikat guru telah disebutkan bahwa guru yang dimaksud oleh al-Ghazâlî adalah guru yang memiliki dua *skill* mengajar, yaitu *skill* mengajar aspek lahir (*mu'allim*) dan *skill* mengajar aspek batin (*mursyid*). *Skill* mengajar aspek lahir (eksoteris) berkaitan erat dengan masalah transfer ilmu yang berhubungan dengan pengembangan intelektualitas sedang *skill* mengajar aspek batin (esoteris) berkaitan erat dengan masalah bimbingan moral yang berhubungan pengembangan spiritualitas. Metode dan teknik transfer ilmu telah disinggung sebelumnya seperti menyajikan materi sesuai dengan tingkat kecerdasan murid, pembatasan materi pada murid yang kurang cerdas, pembatasan materi pada orang awam dan membimbing cara belajar. Pada aspek transfer ilmu ini teknik yang digunakan berkisar pada teknik-teknik *ta'lim*. Namun istilah *ta'lim* tidak selalu bermakna pendidikan intelektual, sebagaimana akan terlihat istilah *ta'lim* juga

¹⁶⁶ Al-Ghazâlî, *Fâtîhah*, h. 135.

¹⁶⁷ Al-Ghazâlî, *Mîzân*, h. 147.

digunakan al-Ghazâlî untuk pendidikan spiritual. Berbeda dengan teknik *ta'lim* yang lebih banyak berkaitan dengan transfer ilmu dan pengembangan intelektual, pada aspek bimbingan moral metode yang sangat dominan digunakan adalah teknik-teknik *tahdzîb* (bimbingan karakter), *riyâdhah* (latihan-latihan moral), *mu'âlajah* (pengobatan penyakit hati), *ta'dîb* (bimbingan adab), *tahsîn* (membaguskan akhlak), *tadrîj* (bimbingan tahapan spiritual), *sulûk* (menjalani praktik latihan spiritual) dan *mujâhadah* (praktik spiritual secara sungguh-sungguh).¹⁶⁸

Keterampilan dalam membimbing aspek spiritualitas (esoteris) disebut al-Ghazâlî sebagai kehalusan pekerjaan mengajar (*daqâ'iq shanâ'at al-ta'lim*)¹⁶⁹ atau tepatnya dalam bahasa yang lebih mudah adalah seni mengajar. Seni mengajar berkaitan erat dengan seni mendidik moral atau akhlak murid terutama dalam memperbaiki akhlak murid yang buruk. Seorang guru harus mencegah akhlak tercela muridnya dengan menggunakan pendekatan tidak langsung (*indirect approach*) seperti cara sindiran (*tharîq al-ta'rîdh*) bukan dengan cara terang-terangan (*tharîq tashrîh*), atau menggunakan cara lembut (*tharîq al-rahmah*) atau cara halus dan nasihat (*tharîq al-luthf wa al-nashh*) tidak dengan cara kasar (*tharîq tawbîkh*).¹⁷⁰ Menurut Shafique Ali Khan, pola bimbingan yang dikemukakan al-Ghazâlî ini adalah pola bimbingan moral yang

¹⁶⁸ Lihat bahasan ini secara luas dan lengkap pada *Kitâb Riyâdhât al-Nafs wa Tahdzîb* pada: al-Ghazâlî, *Ihyâ'* Juz III, h. 47-72.

¹⁶⁹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ'* juz 1, h. 56-57

¹⁷⁰ Al-Ghazâlî, *Ihyâ'* juz 1, h. 57; *Mîzân*, h. 147; *Fâtîhah*, h. 136. Lihat juga, Hasan Asari, *The Educational Thought of al-Ghazâlî*, h. 109.

dilakukan atas dasar cinta, simpati dan perhatian bukan dengan kekuatan ataupun paksaan.¹⁷¹

Menurut al-Ghazâlî, mendidik moral dengan cara kasar, seperti menegur murid secara terang-terangan, akan menimbulkan efek negatif pada murid terutama sikapnya kepada guru. Dampak negatif yang timbul dari cara mendidik yang kasar adalah hilangnya wibawa guru di mata murid, munculnya keberanian murid untuk berpolemik dengan guru dan munculnya keinginan kuat dalam diri murid untuk terus mengulang perbuatannya sebagai bentuk perlawanan.¹⁷² Sebaliknya, menurut al-Ghazâlî, mendidik moral dengan cara sindiran akan berdampak positif bagi murid. Cara sindiran tidak akan merusak hubungan guru dengan murid karena cara itu tidak akan menghilangkan wibawa guru.¹⁷³ Cara sindiran justru akan menggerakkan jiwa yang suci (*al-nufûs al-zakiyah*) atau jiwa yang utama (*al-nufûs al-fâdhilah*) untuk memahami dengan cerdas makna dan maksud dibalik sindiran itu sehingga akan mendorongnya untuk melaksanakannya.¹⁷⁴

Di tempat lain,¹⁷⁵ al-Ghazâlî menjelaskan metode umum (*al-tharîq al-kullî*) dalam mendidik moral murid. Metode umum mendidik moral itu adalah menerapkan perilaku kebalikan dari perilaku yang ingin diperbaiki.¹⁷⁶ Sifat sombong

¹⁷¹ Shafique Ali Khan, *Filsafat Pendidikan Al-Ghazali: Gagasan, Konsep, Teori dan Filsafat Ghazali Mengenai Pendidikan, Pengetahuan dan Belajar*, diterjemahkan oleh Sape'i dari Ghazali's *Philosophy of Education*, (Bandung: Pustaka Setia, 2005), h. 107.

¹⁷² Al-Ghazâlî, *Ihyâ' juz 1*, 57. Mizân, h. 147-148; *Fâtihah*, h. 136.

¹⁷³ Al-Ghazâlî, *Mizân*, h. 148

¹⁷⁴ Al-Ghazâlî, *Mizân*, h. 148; *Fâtihah*, h. 136.

¹⁷⁵ Baca selengkapnya, al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz III*, h. 59-61.

¹⁷⁶ al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz III*, h. 60.

pada diri murid diubah dengan cara melatihnya bersifat rendah hati; sifat pemaarah diubah dengan melatih murid bersifat sabar dan penyantun, dan sebagainya. Namun al-Ghazâlî mengingatkan bahwa tidak semua murid dapat diubah dengan cara menerapkan sifat yang berlawanan secara diametral, apalagi memaksa murid membuang sifat tercela itu secara skaligus. Jika cara ini tidak dapat dilakukan, al-Ghazâlî menganjurkan agar guru melakukan bimbingan secara bertahap yakni dengan mengalihkan akhlak tercela murid kepada akhlak tercela yang lain yang lebih ringan keburukannya dari yang pertama, perubahan bertahap itu terus dilakukan sampai akhlak tercela itu dapat ditinggalkan.¹⁷⁷

Penguasaan seni mengajar ini juga berkaitan dengan apa yang telah disebutkan sebelumnya bahwa seorang guru tidak boleh menggunakan satu metode saja dalam membimbing muridnya karena hal itu akan berdampak negatif sebagaimana seorang dokter yang mengobati semua pasiennya hanya dengan menggunakan satu obat saja.

3) Kepribadian Religius (Kepribadian Ulama Akhirat dan Guru Sebagai Model)

Setelah menganalisis aspek dedikasi dan keahlian dalam perspektif al-Ghazâlî, berikut ini akan dikemukakan tentang aspek kepribadian religius sebagai bagian penting dari profesionalisme guru dalam perspektif al-Ghazâlî. Kepribadian guru yang ideal dalam perspektif al-Ghazâlî secara umum adalah guru yang memiliki kepribadian *al-ulamâ' al-akhirah*.

¹⁷⁷ al-Ghazâlî, *Ihtiyâ' Juz III*, h. 60.

Di antara tanda-tanda kepribadian guru yang masuk kategori ulama akhirat dalam perspektif al-Ghazâlî adalah (1) tidak mencari dunia dengan ilmunya,¹⁷⁸ (2) perbuatannya tidak bertentangan dengan perkataannya, bahkan ia merupakan orang pertama yang mengamalkan apa yang diperintahkannya pada orang lain,¹⁷⁹ (3) perhatiannya lebih diarahkan untuk memperoleh ilmu yang bermanfaat untuk kepentingan akhirat dan mendorong ketaatan, ia menjauhi ilmu-ilmu yang kurang manfaatnya dan mengandung banyak kontroversi dan polemik di dalamnya¹⁸⁰, (4) tidak memiliki kecenderungan hidup mewah, tetapi lebih mengutamakan hidup sederhana,¹⁸¹ (5) menjauhi penguasa dan berusaha sedapat mungkin menghindari dari mereka,¹⁸² lebih memilih bersikap netral, independen (terlepas dari pengaruh penguasa), bahkan berani menjadi oposan terhadap penguasa tiran, (6) tidak cepat memberikan fatwa,

¹⁷⁸ Tingkat paling rendah seorang alim adalah mengetahui kehinaan dunia, kekeruhannya dan keterputusannya (ketidaklanggengannya) dan mengetahui keagungan akhirat beserta kekelannya, kebersihannya, kenikmatannya dan kebesaran kerajaannya. Baca penjelasan selanjutnya tentang tanda pertama dari ulama akhirat ini pada: Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 60-62.

¹⁷⁹ Baca penjelasan selanjutnya tentang tanda kedua dari ulama akhirat ini pada: Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 62-63.

¹⁸⁰ Baca penjelasan selanjutnya tentang tanda ketiga dari ulama akhirat ini pada: Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 63-65..

¹⁸¹ Seorang ulama akhirat adalah orang yang tidak memiliki kecenderungan hidup mewah dalam hal makanan, minuman, pakaian, perabot dan perumahan. Tetapi mereka lebih memilih kesederhanaan pada semua itu dan meniru para ulama salaf. Baca penjelasan selanjutnya tentang tanda keempat dari ulama akhirat ini pada: Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 65-67..

¹⁸² Al-Ghazâlî menekankan agar seorang alim menghindari untuk berkumpul dengan penguasa karena dikhawatirkan pengaruh duniawi akan mempengaruhi mereka. Dunia ini menurut al-Ghazâlî adalah sesuatu yang manis dan segar sedang kendalinya ada di tangan penguasa. Selain itu, yang dikhawatirkan al-Ghazâlî dalam hal ini adalah hilangnya sikap kritis para ulama kepada penguasa (zalim) yakni enggan mengancam mereka jika salah, menjilat dan bermanis tutur untuk menyenangkan penguasa. Ini menurut al-Ghazâlî merupakan salah satu bentuk kebohongan. Nampaknya, penguasa yang dimaksud di sini adalah penguasa yang zalim. Baca penjelasan selanjutnya tentang tanda kelima dari ulama akhirat ini pada: Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 67-69.

yakni ia berhati-hati dan tidak buru-buru mengeluarkan pendapat kecuali pendapat itu diyakininya benar dan didukung oleh dalil yang kuat¹⁸³ (7) memiliki perhatian lebih banyak pada ilmu esoteris (batin), *murâqabah* dan *mujâhadah* yang mampu melimpahkan *musyâhadah* (visi spiritual) dan sumber-sumber hikmah dari hati yang tidak dapat diperoleh melalui buku-buku dan pengajaran biasa,¹⁸⁴ (8) memiliki perhatian besar pada aspek penguatan keyakinan, karena ia tahu bahwa keyakinan adalah modal utama,¹⁸⁵ (9) terlihat prihatin, tampak pengaruh *khas-yah* (takut) dalam perilakunya dan kepribadiannya memiliki pengaruh,¹⁸⁶ (10) fokus konsentrasi pengajarannya adalah tentang *al-'ilm al-'amal* (pengetahuan tentang bagaimana mengamalkan ilmu) dan faktor perusakannya; faktor pengacau hati, dan faktor-faktor yang menimbulkan waswas dan pendorong perilaku jahat,¹⁸⁷ (11) mandiri dan independen, yakni ia menyandarkan pengetahuannya pada *bashîrah*-nya

¹⁸³ Ini bukan berarti orang selalu menghindar untuk mengeluarkan fatwa. Yang dimaksud al-Ghazâlî adalah jika seseorang ragu atau tidak memiliki jawaban pasti tentang sesuatu hal lebih baik ia mengatakan "saya tidak tahu", sedang jika ia memiliki jawaban dugaan berdasarkan ijtihadnya sendiri sebaiknya berhati-hati dan kalau bisa ia mengalihkan pada orang lain yang lebih tahu tentang hal itu. Tetapi, jika ia memiliki jawaban yang pasti berdasarkan Alquran, hadis, ijma dan qias tentang persoalan itu maka ia boleh berfatwa. Baca penjelasan selanjutnya tentang tanda keenam dari ulama akhirat ini pada: Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 69-70.

¹⁸⁴ Baca penjelasan selanjutnya tentang tanda ketujuh dari ulama akhirat ini pada: Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 70-72.

¹⁸⁵ Baca penjelasan selanjutnya tentang tanda kedelapan dari ulama akhirat ini pada: Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 72-75..

¹⁸⁶ Menurut al-Ghazâlî, diantara tanda ulama akhirat adalah keadaannya nampak sedih, merunduk dan berdiam diri, pengaruh khasyah dalam dirinya nampak pada bentuk tubuhnya, pakaiannya, perilakunya, gerak dan diamnya, bicaranya dan tidak bicaranya. Jika memandangnya akan selalu mengingatkan kepada Allah. Gambaran dirinya merupakan bukti amalnya. Ulama akhirat dikenali dari tanda-tanda ketenangannya, kerendahhatian dan ketawadhuannya. Baca penjelasan selanjutnya tentang tanda kesembilan dari ulama akhirat ini pada: Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 75-77.

¹⁸⁷ Baca penjelasan selanjutnya tentang tanda kesepuluh dari ulama akhirat ini pada: Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 77-78.

(mata hatinya) dan *idrâk*-nya (persepsi atau capaian ilmu yang ia peroleh lewat ijtihad spiritualnya sendiri) berdasarkan kebersihan hatinya bukan bergantung pada lembaran tulisan maupun buku-buku dan juga tidak atas dasar taklid terhadap orang lain, ia hanya bertaklid kepada kepada Rasul dan para sahabat yang mengikuti Rasul,¹⁸⁸ (12) sangat berhati-hati terhadap masalah-masalah baru (*muhdatsât*) yang dibuat orang (*bid'ah*) setelah era sahabat walaupun masalah itu disepakati oleh mayoritas masyarakat,¹⁸⁹ Dalam kitab *Bidâyat al-Hidâyah*, al-Ghazâlî juga menyebutkan kepribadian guru yang cukup penting, yaitu mencintai kebenaran. Guru yang ideal adalah guru yang menerima kebenaran darimanapun datangnya dan berpihak pada kebenaran itu dengan meninggalkan pendapatnya jika argumentasinya salah. Ia akan menerima kebenaran itu walaupun berasal dari musuhnya sekalipun.¹⁹⁰ Guru yang dimaksud al-Ghazâlî sama sekali bukan figur yang anti kritik, bukan orang fanatik terhadap argumennya sendiri tetapi orang yang sangat inklusif dan komitmen terhadap kebenaran.

Kepribadian guru sebagai ulama akhirat yang digagas al-Ghazâlî kemudian diikuti oleh 'Abd Allâh ba 'Alawî al-Haddâd. Al-Haddâd menyebutkan tanda-tanda ulama akhirat secara simpel sebagai berikut:

¹⁸⁸ Baca penjelasan selanjutnya tentang tanda kesebelas dari ulama akhirat ini pada: Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 78-79.

¹⁸⁹ Baca penjelasan selanjutnya tentang tanda keduabelas dari ulama akhirat ini pada: Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 79-82..

¹⁹⁰ Al-Ghazâlî, *Bidâyah*, h. 397.

من علماء الأخرّة ان يكون متواضعا خائفا و جلا مشفقا من خشية الله زاهدا في الدنيا قانعا باليسير منها منفقا للفاضل عن حاجته مما في يده ناصحا لعباد الله شفيقا عليهم رحيفا بهم أمرا بالمعروف ناهيا عن المنكر مسارعا في الخيرات ملازما للعبادات دالا على الخير داعيا الى الهدى ذاصمت ووقار حسن الأخلاق واسع الصدر لين الجانب مخفوض الجناح للمؤمنين لا متكبرا ولا متجبرا ولا طامعا في الناس ولا حريصا على الدنيا ولا مؤثرها على الأخرّة ولا جامعا للمال ولا مانعاه عن حقه ولا فظا ولا غليظا ولا مماريا ولا مجادلا ولا مخاصما ولا قاسيا ولا سوء الأخلاق ولا ضيق الصدر ولا مدهانا ولا مخادعا ولا غاشا ولا مقدما للأغنياء على الفقراء ولا مترددا الى السلاطين ولا ساكتا عن الإنكار عليهم مع القدرة ولا محبا للجاه والمال والولايات بل يكون كارها لذلك كله لا يدخل شيء منه ولا يلبسه الا من حاجة او ضرورة.¹⁹¹

(Di antara tanda ulama akhirat adalah keadaannya rendah hati, takut (melakukan maksiat), nyata kasih sayangnya karena takut kepada Allah, zuhud kepada dunia dan merasa cukup dengan nikmat dunia yang sedikit, menafkahkan kelebihan rizki yang dimilikinya yang melebihi kebutuhannya, memberi nasihat kepada hamba Allah, menyayangi hamba Allah, mengasihi mereka, menyuruh yang ma'ruf, mencegah yang munkar, bersegera dalam hal kebaikan, senantiasa beribadah, memberi petunjuk kepada kebenaran, menyeru pada petunjuk, memiliki

¹⁹¹ 'Abd Allâh bâ 'Alawî al-Haddâd, *al-Nashâ'ih al-Dîniyyat wa al-Washâyâ al-Îmâniyyah*, (Surabaya; Maktabat al-Hidâyah, tth.), h. 22.

nama baik dan kewibawaan, bagus akhlaknya, lapang dada, ramah, rendah hati pada orang mukmin, tidak sombong, tidak otoriter, tidak rakus pada manusia, tidak memiliki keinginan kuat pada dunia, tidak mendahulukan dunia atas akhirat, tidak mengumpulkan harta dan tidak menahan harta dari orang yang berhak, tidak kasar dan tidak keras, tidak suka berbantahan, tidak suka berdebat, tidak suka bertengkar, tidak keras hati, tidak buruk akhlaknya, tidak sempit jiwanya, tidak menjilat, tidak menipu, tidak mengelabui, tidak mendahulukan orang kaya dari orang miskin, tidak bolak-balik kepada penguasa, tidak berdiam diri atas kemungkaran yang ditimpakan kepadanya sedang ia memiliki kekuasaan untuk melawannya, tidak mencintai kemegahan, harta dan kekuasaan bahkan ia tidak suka dengan semua itu, ia tidak akan menggunakannya kecuali karena adanya kebutuhan atau karena terpaksa).

Walaupun pernyataan di atas ditulis oleh al-Haddâd, namun esensi gagasannya semuanya berasal dari al-Ghazâlî. Al-Haddâd hanya memformulasikannya secara lebih sederhana.

Rangkaian tanda-tanda ulama akhirat baik yang dikemukakan oleh al-Ghazâlî maupun ikhtisar yang dibuat oleh al-Haddâd memperlihatkan bahwa kepribadian guru yang ideal adalah guru yang memiliki moralitas-spiritualitas yang sangat tinggi. Guru adalah orang-orang memiliki pengaruh pribadi yang luar biasa dan moralitas perilakunya terhadap orang lain (terutama murid) dalam kapasitasnya sebagai guru mencerminkan keteladanan yang sangat tinggi.

Idealitas kepribadian-religius guru merupakan aspek profesioanlisme guru yang sangat urgen dalam perspektif al-Ghazâlî karena guru adalah model kepribadian yang ditiru. Sebagai figur teladan guru dituntut untuk mengintegrasikan ilmu dan amalnya, perkataan dan tindakannya. Pada tugas guru yang kedelapan (*al-wazhîfat al-tsâminah*) dalam *Ihyâ'*, Al-Ghazâlî menyatakan:

ان يكون المعلم عاملا بعلمه, فلا يكذب قوله فعلة لأن العلم
يدرك بالبصائر والعمل يدرك بالأبصار وارباب الأبصار
اكثرو.¹⁹²

(Hendaknya guru adalah orang yang mengamalkan ilmunya. Jangan sampai perkataannya mendustai (tidak selaras dengan) perbuatannya; karena ilmu diperoleh dengan menggunakan mata hati sedang amal diketahui dengan mata kepala, sementara orang yang menggunakan mata kepala lebih banyak [daripada orang yang menggunakan mata hati]).

Integrasi ilmu dan amal dalam kepribadian guru merupakan keniscayaan. Sebab, mayoritas orang (murid) menurut al-Ghazâlî lebih banyak menangkap ilmu melalui pandangan mata kepala sementara orang yang memperoleh pengetahuan dari mata hatinya jumlahnya sedikit. Pada umumnya orang lebih mengandalkan apa yang dilihatnya dari apa yang direnungkannya atau dengan kata lain orang lebih mudah belajar dari contoh konkret implementasi ilmu daripada aspek teoretis ilmu. Menurut al-Ghazâlî, jika ilmu dan amal tidak terintegrasi dalam kepribadian guru, guru akan mengalami kesulitan memberikan petunjuk kepada muridnya.¹⁹³ Kesulitan atau bahkan ketidakmungkinan itu diilustrasikan al-Ghazâlî seperti tanah dan pengukir atau seperti tongkat dan bayangan. Tanah tidak akan mungkin terukir jika alat cetak yang digunakan tidak memiliki ukiran dan bayangan tongkat tidak mungkin lurus jika tongkatnya bengkok.¹⁹⁴ Guru-guru yang tidak mampu menjadi teladan diibaratkan al-Ghazâlî berikut ini:

¹⁹² Al-Ghazâlî, *Ihya' Juz I*, h. 58; *Mîzân*, h. 150; *Fâtîhah*, h. 138.

¹⁹³ Al-Ghazâlî, *Ihya' Juz I*, h. 58; *Mîzân*, h. 151; *Fâtîhah*, h. 138.

¹⁹⁴ Al-Ghazâlî, *Ihya' Juz I*, h. 58; *Mîzân*, h. 151; *Fâtîhah*, h. 138.

كالدفتري الذي يفيد غيره وهو خال عن العلم، و كالمسن الذي
يشحذ غيره ولا يقطع، والابرة التي تكسو غيرها وهي عارية،
وذبالة المصباح تضيء لغيرها وهي تحترق.¹⁹⁵

(Seperti buku yang memberi manfaat kepada selain dirinya sementara ia sendiri kosong dari ilmu; seperti batu asah yang menajamkan selain dirinya sementara ia sendiri tidak mampu memotong (tumpul); seperti jarum yang mampu memberi pakaian kepada selain dirinya sementara ia sendiri tidak berpakaian; atau seperti sumbu lampu yang menerangi selain dirinya sementara ia sendiri terbakar)

Guru yang mampu mengintegrasikan ilmu dan amalnya merupakan guru ideal yang diumpamakan oleh al-Ghazâlî seperti matahari yang menyinari lainnya sedang ia sendiri bersinar atau seperti minyak harum (*al-misk*) yang mengharumi lainnya sementara ia sendiri harum.¹⁹⁶

b. Strategi Belajar Murid

Pada uraian sebelumnya telah dideskripsikan tentang profesionalisme guru pada aspek dedikasi, keahlian dan kepribadian religius. Profesionalisme guru dalam usaha pendidikan sangat urgen. Namun, untuk efektivitas pembelajaran guru yang profesional belum cukup. Guru yang profesional harus diimbangi dengan murid yang berkualitas dan memiliki strategi belajar yang cermat. Kombinasi guru profesional dan murid yang memiliki strategi belajar dalam pembelajaran akan menciptakan pembelajaran yang berkualitas. Al-Ghazâlî mengutip sebuah pernyataan yang intinya menyebutkan perlunya perpaduan dua subjek pendidikan yang

¹⁹⁵ Al-Ghazâlî, *Ihya' Juz I*, h. 55; *Mizân*, h. 145; *Fâtihah*, h. 132.

¹⁹⁶ Al-Ghazâlî, *Ihya' Juz I*, h. 55; *Mizân*, h. 145; *Fâtihah*, h. 132.

berkualitas yang akan memberikan keuntungan satu sama lain. Pernyataan itu menyatakan bahwa jika dalam diri guru terhimpun tiga sifat, sempurnalah nikmat yang diperoleh murid, yaitu sifat sabar, rendah hati, dan bagus akhlaknya. Jika dalam diri murid terhimpun tiga perkara, sempurnalah nikmat yang diperoleh guru, yaitu murid yang berakal, beradab dan bagus pemahamannya.¹⁹⁷

Al-Ghazâlî dalam konsep filosofisnya tentang murid telah mengemukakan beberapa tugas murid (*wazhâ'if al-muta'allim*) yang dapat dikonstruksi dan dielaborasi menjadi strategi belajar. Jika konsep tugas murid itu diformulasi menjadi strategi belajar murid, kemudian ditambah dengan beberapa statemen al-Ghazâlî lainnya, strategi belajar yang dapat dikonstruksi dari konsep itu adalah sebagaimana dijabarkan berikut ini.

1) Belajar kepada guru yang otoritatif

Salah satu kunci keberhasilan akademik dalam studi murid adalah adanya guru yang berkualitas, profesional dan otoritatif yang menjadi pembimbing akademiknya. Sebelum memulai studi, memilih guru yang tepat merupakan suatu aspek penting dalam studi seseorang. Menurut al-Ghazâlî, kriteria yang digunakan untuk memilih guru bukan pada popularitas atau tidak populer. Baginya, populer dan tidak populer itu bukan kriteria utama memilih guru, kriteria terpenting adalah ukuran sejauhmana sang guru mampu memberikan kesuksesan (*al-najah*) dan kebahagiaan (*al-sa'âdah*), dan mampu memberikan ilmu dan hikmah. Menurut al-Ghazâlî, ilmu dan hikmah adalah milik mukmin yang hilang. Ilmu dan hikmah itu harus dipungut dari siapapun dan

¹⁹⁷ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 76.

berterima kasih kepada siapapun yang mengarahkannya pada ilmu dan hikmah itu.¹⁹⁸ Di samping kriteria umum ini, al-Ghazâlî dalam *Ayyuhâ al-Walad*, merinci kriteria seorang guru (*Syaykh*) yang pantas dijadikan pembimbing (*mursyid*) oleh murid (*sâlik*), di antaranya: (1) berpengetahuan (*al-'âlim*), (2) tidak mencintai dunia dan kemegahan, (3) mengikuti rasul, (4) bagus *riyâdhah*-nya (seperti sedikit makan, bicara, dan tidurnya; banyak salat, sedekah dan puasanya), (5) jika mengikutinya dapat membuat akhlak menjadi bagus dan (6) memiliki *sîrah* (perilaku) seperti sabar, syukur, tawakkal, yakin, *qanâ'ah* (merasa cukup), berjiwa tenang, lembut, rendah hati, berilmu, jujur, memiliki rasa malu, berwibawa, tenang dan lembut. Namun guru seperti ini menurut al-Ghazâlî sangat jarang dijumpai. Jika ditemukan guru dengan kriteria seperti ini, murid harus menghormatinya secara lahir dan batin.¹⁹⁹ Walaupun kriteria ini ditujukan untuk kriteria *syaykh* tasawuf yang menjadi *mursyid* (pembimbing spiritual), namun adanya kriteria seperti ini menunjukkan bahwa mendapat guru yang otoritatif merupakan faktor penting bagi kesuksesan studi murid.

2) Belajar dengan hati yang bersih.

Untuk sukses belajar dalam perspektif al-Ghazâlî, seorang murid harus terlebih dahulu membersihkan jiwanya dari akhlak yang rendah dan sifat yang tercela karena ilmu adalah bentuk ibadah hati, salat rahasia (*sirr*) dan bentuk pendekatan kepada Allah. Melaksanakan ibadah salat harus dalam keadaan bersih dari kotoran lahir, demikian

¹⁹⁸ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 50; *Mîzân*, h. 131-132.

¹⁹⁹ Al-Ghazâlî, *Ayyuhâ al-Walad*, (Kediri: al-Maktabat al-'Utsmâniyyah, tth), h. 14. Selanjutnya disingkat: Al-Ghazâlî, *Ayyuhâ al-Walad*.

juga dengan ibadah batin dan membangun hati dengan ilmu juga harus bersih dari kotoran-kotoran batin.²⁰⁰ Al-Ghazâlî menyatakan bahwa hati merupakan sebuah wadah yaitu rumah tempat para malaikat menurunkan pengaruhnya dan tempat mereka menetap sedang sifat-sifat tercela adalah seperti anjing. Malaikat tidak mungkin masuk ke dalam hati kalau di dalamnya penuh dengan “anjing”. Cahaya ilmu tidak akan terhunjam ke dalam hati kalau tidak dengan perantaraan malaikat karena merekalah yang memegang ilmu dan menghunjamkannya ke dalam hati. Sebagai makhluk yang suci, bersih dan terlepas dari sifat-sifat tercela, malaikat hanya mau memandangi hati yang baik dan mereka tidak akan memberikan khazanah rahmat Allah (seperti ilmu) kecuali pada hati yang baik dan bersih.²⁰¹

Perspektif al-Ghazâlî di atas mengandung gagasan bahwa murid yang ingin belajar dengan kemampuan menyerap ilmu secara maksimal terlebih dahulu harus menghilangkan penghalang-penghalang masuknya ilmu ke dalam diri murid. Penghalang itu menurut al-Ghazâlî adalah sifat-sifat tercela dan akhlak-akhlak yang rendah. Sifat-sifat tercela itu menjadi penghalang antara dirinya dengan malaikat pembawa khazanah ilmu Allah. Karena itu, membersihkan hati menjadi syarat mutlak jika ingin melibatkan malaikat dalam belajar, sebab malaikat mengkomunikasikan ilmu melalui hati dan ia hanya mau berkomunikasi dengan hati yang bersih. Dengan demikian, belajar menurut al-Ghazâlî tidak hanya mengandalkan potensi perangkat insani seperti hati

²⁰⁰ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz 1*, h. 49; *Mîzân*, h. 130; *Fâtîhah*, h. 124.

²⁰¹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz 1*, h. 49; *Mîzân*, h. 130; *Fâtîhah*, h. 124-125.

dan akal atau melibatkan unsur material seperti guru dan buku tetapi juga belajar sebenarnya dapat melibatkan unsur ruhaniyah (makhluk spiritual) dalam belajar yakni melibatkan malaikat yang suci.

Dilihat dari aspek psikologis, ide al-Ghazâlî tentang belajar mengandalkan pentingnya kesiapan mental dan spiritual dalam belajar. Belajar dengan kondisi hati yang bersih, bening dan tenang tentu jauh lebih efektif dan jauh lebih siap daripada belajar dengan kondisi hati yang kotor dan resah (stres). Orang yang memiliki hati yang bersih adalah orang yang lebih mampu fokus dan berkonsentrasi serta lebih mampu menggunakan akalnya secara lebih jernih dan arif. Sebaliknya, orang yang memiliki hati yang kotor dan resah akan sulit untuk berkonsentrasi, sulit berpikir jernih dan arif. Dengan demikian, selain bermakna belajar bersama malaikat, gagasan al-Ghazâlî juga dapat dimaknai sebagai belajar dengan mental yang sehat.

Pola atau strategi belajar seperti ini sebenarnya memiliki tujuan penting yaitu menyelaraskan perkembangan intelektual dan moralitas dalam diri murid secara bersamaan. Penguasaan ilmu tanpa dibarengi dengan perbaikan moralitas merupakan pertanda kegagalan murid belajar. Al-Ghazâlî mengingatkan agar murid tidak terpengaruh dengan adanya sejumlah orang yang berakhlak rendah namun sukses menguasai ilmu. Menurut al-Ghazâlî ilmu yang diperoleh oleh murid yang berakhlak rendah tidak dapat dikategorikan sebagai ilmu sejati, memiliki manfaat di akhirat dan membawa kebahagiaan. Ilmu semacam itu menurut al-Ghazâlî tampaknya saja seperti ilmu padahal itu tidak lain dari pernyataan lisan yang hanya dulang-ulang. Ilmu yang sejati

adalah cahaya yang dihunjamkan Allah dalam hati dan menimbulkan *khasy-yah* (takut kepada Allah).²⁰²

3) Belajar dengan konsentrasi penuh

Belajar tidak akan efektif kalau tidak dilakukan dengan konsentrasi penuh. Menurut al-Ghazâlî untuk bisa konsentrasi belajar, murid harus mengurangi keterikatannya dengan kesibukan duniawi, keluarga dan kampung halaman agar pikirannya tidak terbagi. Pikiran yang terbagi akan menyulitkan murid mencapai kebenaran sejati karena pikiran yang terbagi yang disebabkan berbagai faktor di luar ilmu sama seperti saluran air yang terbagi-bagi ke berbagai arah; sebagian meresap dalam tanah, sebagian menguap, hanya sebagian saja sisanya yang masih bisa dimanfaatkan. Al-Ghazâlî menegaskan bahwa ilmu tidak akan memberikan sebagian dirinya jika seseorang tidak memberikan keseluruhan dirinya pada ilmu. Bahkan, jika seseorang telah memberikan seluruh dirinya untuk ilmu belum tentu ilmu akan memberikan sebagian saja dari dirinya.²⁰³

Pemikiran al-Ghazâlî ini menegaskan bahwa efektivitas belajar hanya dapat diraih dengan cara memaksimalkan konsentrasi ketika belajar bahkan jika memungkinkan totalitas konsentrasi difokuskan hanya kepada ilmu. Aktivitas lain dan problem lain yang tidak relevan dengan ilmu harus dikesampingkan agar tidak mengganggu fokus belajar. Masalah yang tidak relevan dengan ilmu termasuk di

²⁰² Dalam *Ihyâ' al-Ghazâlî* juga menyebutkan adanya para ulama sekaligus fuqaha sejati yang menonjol dalam masalah ushûl dan furû' serta dianggap pakar di bidangnya namun akhlak mereka buruk dan tingkah laku mereka tercela. Menurut al-Ghazâlî hal itu disebabkan ilmu mereka hanya sebatas teoretis dan itu tidak cukup, menurut al-Ghazâlî ilmu baru mencukupi jika diteruskan sampai pada praktiknya (pengamalan ilmu) dengan tujuan mendekatkan diri kepada Allah. Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz 1*, h. 49-50; *Mizân*, h. 131; *Fâtihah*, h. 126.

²⁰³ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz 1*, h. 50; *Mizân*, h. 131; *Fâtihah*, h. 127..

antaranya adalah keterikatan batin dengan keluarga dan kampung halaman yang biasa menghinggapi orang yang melakukan studi jauh di luar daerah atau di luar negeri.

4) Belajar dengan Sikap Respektif dan Apresiatif Terhadap Guru

Dalam perspektif al-Ghazâlî, ilmu harus diraih dengan sikap rendah hati. Karena itu ia melarang murid bersikap sombong pada ilmu dan *ahl al-'ilm* (guru). Salah satu bentuk kerendahhatian dan penghormatannya pada guru adalah mempercayakan secara keseluruhan setiap detail metode belajarnya kepada gurunya dan mematuhi nasihat gurunya seperti kepatuhan seorang pasien yang tidak tahu apa-apa tentang penyakit kepada seorang dokter yang penyayang (*al-musyfiq*) dan pakar (*al-hâdziq*). Salah satu sikap sombong kepada guru adalah sikap enggan untuk belajar kecuali hanya kepada tokoh yang telah populer saja. Bagi al-Ghazâlî populer dan tidak populer itu bukan kriteria utama memilih guru, yang penting adalah ukuran sejauhmana sang guru mampu memberikan kesuksesan (*al-najah*) dan kebahagiaan (*al-sa'âdah*). Ilmu dan hikmah adalah milik mukmin yang hilang dan harus dipungut dimanapun ia menemukannya dan berterima kasih kepada siapapun yang menunjukkannya.²⁰⁴

Selanjutnya kerendahhatian dalam belajar juga dibarengi dengan sikap semangat menerima ilmu yang diberikan guru dengan cara menerima semua yang disampaikan guru, mendengarkannya dengan baik, menerimanya dengan rendah hati, bersyukur, bergembira dan menerima pemberian (ilmu) dari

²⁰⁴ Al-Ghazâlî, *Ihyâ'* Juz 1, h. 50; *Mizân*, h. 131; *Fâtihah*, h. 128..

gurunya untuk mengokohkan pemahamannya. Murid hendaknya menjadikan dirinya seperti tanah subur (*ardh damtsah*) yang terkena hujan lebat sehingga air dapat meresap ke semua bagiannya.²⁰⁵

Bentuk penghormatan dan kerendahhatian murid pada gurunya salah satunya adalah menerima dengan tulus metode belajar yang dianjurkan gurunya dan mau meninggalkan pendapatnya tentang metode itu. Ketidaktepatan guru (*mursyid*) dalam menentukan metode belajar lebih bermanfaat bagi murid daripada memilih metode sendiri tanpa konsultasi. Rekomendasi guru tentang metode yang dipilih mungkin lahir dari pengalaman yang berasal dari pengetahuan yang pelik (*daqâ'iq*) yang ada kalanya dianggap aneh tetapi manfaatnya sangat besar.²⁰⁶ Murid yang keras kepala bertahan dengan pendapat dan pilihan (metode belajarnya) sendiri akan gagal dan rugi.²⁰⁷ Al-Ghazâlî mengingatkan kisah persahabatan edukasi antara Mûsâ dan Khidhir. Banyak tindakan Khidhir yang tidak dipahami oleh Mûsâ sehingga ia selalu mengomentari dan mengeritik tindakan yang dilakukan oleh Khidhir. Padahal Khidhir sudah mengingatkan bahwa Mûsâ jangan mengomentari apa yang ia lakukan sebelum ia sendiri yang menjelaskan makna tindakan itu kepadanya.²⁰⁸

Selain dalam bentuk penerimaan dan kepercayaan penuh kepada guru, bentuk penghormatan sekaligus kerendahhatian lainnya pada gurunya

²⁰⁵ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz 1*, h. 50; *Mîzân*, h. 132; *Fâtîhah*, h. 128.

²⁰⁶ Al-Ghazâlî mencontohkan bahwa betapa banyak orang yang sakit panas justru diobati dokter dengan obat yang bertabiat panas. Meningkatnya panas tubuh pasien dimaksudkan untuk meningkatkan kekebalannya sehingga sanggup menghadapi kerasnya pengobatan selanjutnya. Praktik ini pasti mengherankan orang yang belum berpengalaman. Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz 1*, 51, lihat juga *Mîzân*, h. 132 dan lihat *Fâtîhah*, h. 127.

²⁰⁷ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz 1*, 51, lihat juga *Mîzân*, h. 132 dan lihat *Fâtîhah*, h. 127.

²⁰⁸ Lihat jalannya kisah ini pada QS. Al-Kahfi: 60-82.

adalah penghormatan dengan cara memuliakan gurunya walaupun murid memiliki garis keturunan (nasab) yang lebih tinggi dan kemegahan yang lebih besar dari gurunya.²⁰⁹

5) Belajar dengan mendahulukan ilmu atau informasi yang steril dari kontroversi dan polemik

Murid yang berada pada level pemula harus selektif dalam memilih ilmu atau informasi. Pada level ini, ilmu atau informasi yang mengandung kontroversi atau polemik harus dihindari. Sebab, informasi seperti ini lebih berpotensi mengakibatkan kegoncangan dan kebingungan dalam pikiran murid serta menimbulkan kesulitan dalam dalam belajar. Pada tahap permulaan, murid lebih baik memfokuskan diri pada satu metode berpikir yang dipilih oleh gurunya kemudian setelah itu baru ia dapat mengkaji berbagai aliran pemikiran dan masalah-masalah yang pelik. Jika guru tidak mampu memilihkan satu aliran akibat dari kebiasaannya menukil berbagai aliran dan polemik di dalamnya, murid harus hati-hati terhadapnya. Sebab guru seperti ini lebih berpotensi menyesatkan daripada memberi pencerahan.²¹⁰

Strategi belajar seorang murid level pemula salah satunya adalah menghindari dari masalah yang bersifat kontroversial dan polemis dan juga menghindari kajian-kajian tentang berbagai aliran yang saling bertentangan. Mempelajari satu aliran dan mengaplikasikan satu metode belajar yang steril dari konflik aliran pemikiran lebih baik dan lebih cocok bagi pemula. Mempelajari berbagai aliran pemikiran tidak dilarang asal murid telah menguasai

²⁰⁹ Al-Ghazali, *Fâtiḥah*, h. 128.

²¹⁰ Al-Ghazali, *Iḥyâ'Juz I.*, h. 51.

dasar-dasar ilmu dengan kuat dan menguasai satu aliran pemikiran dan metode belajar dengan mantap. Setelah itu murid dapat melangkah ke kajian yang lebih rumit dan sangat abstrak, kajian lintas mazhab bahkan pada masalah-masalah yang kontroversial.

6) Belajar secara holistik namun tetap memiliki fokus utama

Dalam belajar, idealnya murid mempelajari semua disiplin ilmu yang termasuk dalam klasifikasi ilmu terpuji (*al-'ulûm al-mahmûdah*).²¹¹ Tidak satupun dari ilmu-ilmu itu yang tidak dipelajari maksud dan tujuannya. Murid yang didukung oleh waktu yang luas dan memiliki usia yang memungkinkannya memiliki masa studi yang panjang harus mendalami (*al-tabahhur*) semua ilmu itu secara konprehensif. Kalau tidak mampu, murid dapat menggeluti salah satu atau beberapa ilmu di antara ilmu-ilmu terpuji itu yang paling urgen sesuai dengan kebutuhannya kemudian menguasai dasar-dasar ilmu-ilmu lainnya secara umum (tidak mendalam). Filosofi cara belajar seperti ini menurut al-Ghazâlî didasarkan pada prinsip bahwa ilmu itu saling memberi kontribusi satu sama lain dan sebagian ilmu memiliki korelasi dengan ilmu-ilmu yang lain. Cara belajar seperti ini, menurut perspektif al-Ghazâlî, akan menimbulkan sikap positif

²¹¹ Klasifikasi ilmu yang termasuk ilmu-ilmu terpuji (*al-'ulûm al-mahmûdah*) menurut al-Ghazâlî yang diskematisasi oleh 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn adalah (1) ilmu *syar'iiyyah* yang terdiri dari kelompok *ushûl* (ilmu yang berkaitan dengan dasar agama seperti al-Kitâb, al-sunnah, *âtsâr* sahabat, dan *al-ijmâ'*), kelompok *furû'* (ilmu yang berkaitan dengan persoalan-persoalan akhirat dan kondisi-kondisi hati), kelompok *muqaddimât* (ilmu pengantar seperti ilmu bahasa dan bagian-bagiannya) dan kelompok *mutammimât* (kelompok ilmu pelengkap seperti *ushûl fiqh*), (2) ilmu *ghayr al-syar'iiyyah* yang terdiri dari dua kelompok, pertama kelompok *fardh kifâyah* yang mesti diperlukan dalam urusan dunia seperti matematika, kedokteran dan industri, kedua kelompok ilmu yang menjadi *fardh 'ayn* dari ilmu-ilmu *fardh kifâyah* karena tidak ada seorang pun yang mempelajarinya. Lihat skema klasifikasi ilmu al-Ghazâi pada: 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn, *al-Fikr al-Tarbawî*, h. 40; Lihat pula Osman Bakar, *Hierarki Ilmu*, h. 235-236.

terhadap ilmu, yakni seorang murid tidak akan memiliki sikap antipati (*al-'adâwah*) terhadap ilmu tertentu akibat dari ketidaktahuannya terhadap ilmu tertentu.²¹²

Perspektif al-Ghazâlî ini dapat diinterpretasikan bahwa salah satu strategi belajar yang berkualitas adalah belajar secara holistik dan komprehensif. Dalam studinya, murid berusaha mempelajari semua disiplin ilmu yang terpuji secara mendalam terutama ilmu-ilmu yang secara eksplisit memiliki keterkaitan satu sama lain. Cara ini akan menciptakan terjadinya interkoneksi dan interrelasi berbagai disiplin ilmu yang akan memperluas wawasan keilmuan murid. Strategi belajar semacam ini akan melahirkan figur *output* dengan kualitas intelektual-ensiklopedis. Kalau strategi penguasaan multidisipliner ini tidak bisa dilakukan, murid dapat memilih strategi yang kedua yaitu memfokuskan diri atau memprioritaskan ilmu tertentu untuk dikaji secara spesifik sedang ilmu-ilmu lainnya dipelajari dan dikuasai hanya dasar-dasarnya saja. Strategi belajar kedua ini akan menciptakan seorang intelektual-spesialis yang memiliki wawasan keilmuan yang luas. Walaupun ia seorang spesialis, murid bukan orang yang sama sekali “buta” dengan disiplin ilmu lainnya.

7) Belajar sesuai dengan urutan prioritas berdasarkan urgenitasnya

Menurut al-Ghazâlî, strategi belajar yang tepat adalah tidak melakukan studi terhadap sejumlah disiplin ilmu secara bersamaan dalam satu waktu tetapi harus menjaga urutan urgenitasnya. dan memulai studinya dari ilmu yang paling urgen dulu

²¹² Al-Ghazâlî, *Ihya' Juz 1*, h. 51-52; Mizân, h. 133.

karena biasanya usia tidak mencukupi untuk menguasai semua disiplin ilmu. Untuk menyiasatinya, murid harus memastikan diri untuk mengambil dari sejumlah disiplin ilmu bagian-bagian terbaiknya atau aspek terpentingnya saja, kemudian mengarahkan fokus studinya untuk menguasai secara tuntas ilmu yang paling mulia yaitu ilmu akhirat yang terdiri dari dua jenis yaitu ilmu *mu'âmalah* dan ilmu *mukâsyafah* sebagai ilmu yang diprioritaskan. Tujuan dari ilmu *mu'âmalah* adalah *mukâsyafah* (ketersingkapan spiritual) sedang tujuan dari ilmu *mukâsyafah* adalah *ma'rifat Allâh* (mengetahui Allah).²¹³

Perspektif al-Ghazâlî di atas menunjukkan pentingnya menentukan prioritas belajar berdasarkan urutan urgensitasnya. Untuk menentukan ilmu yang menjadi prioritas, murid harus menyeleksi sejumlah ilmu dan menetapkan bagian-bagian terbaik dari suatu disiplin ilmu untuk dipelajari. Urutan prioritas didasarkan pada pertimbangan urgensi ilmu dan aspek terbaik dari suatu disiplin ilmu bukan pertimbangan lainnya. Penetapan urutan prioritas ilmu tidak bisa dihindarkan karena usia manusia yang terbatas, sehingga tidak mungkin menguasai semua

²¹³ Menurut al-Ghazâlî, ilmu *al-mukâsyafah* adalah ilmu yang diperoleh melalui penyingkapan saja. Ilmu ini tidak boleh disusun dalam bentuk kitab walaupun ilmu ini merupakan tujuan para pencari (*thâlib*) dan pandangan orang-orang yang benar (*shiddiqîn*). Ilmu ini diungkap dengan menggunakan simbol dan tanda melalui perumpamaan dan bersifat global. Hal ini dilakukan karena manusia memiliki keterbatasan pemahaman untuk menguasainya. Sambil ilmu *mu'âmalah* adalah ilmu yang membahas tentang amal sebagai jalan menuju ilmu *al-mukâsyafah*. Ilmu *mu'âmalah* terbagi dua, yaitu (1) ilmu lahir, yaitu ilmu yang berkaitan dengan amal anggota tubuh, dan (2) ilmu batin, yaitu ilmu tentang amal hati yang berhubungan dengan anggota tubuh yang berkenaan dengan kebiasaan maupun ibadah, baik terpuji maupun tercela. Pada aspek lahir ilmu ini berhubungan dengan kebiasaan (*al-âdah*) dan ibadah-ibadah (*al-'ibâdât*) sedang aspek ilmu lahir berkaitan dengan kondisi-kondisi hati dan akhlak jiwa baik terpuji maupun tercela. Semuanya ada empat sebagaimana terlihat pada sistematika *lhyâ`* yaitu *rubu' al-'ibâdât*, *rubu' al-'âdât*, *rubu' al-muhlikât* dan *rubu' al-munjiyât*. Lihat: al-Ghazâlî, *lhyâ`* Juz I, h. 4-5 dan 52. Untuk penjelasan ilmiah ilmu *mu'âmalah* dan *mukâsyafah* dengan pendekatan filsafat ilmu dapat dilihat pada Saeful Anwar, *Filsafat Ilmu Al-Ghazali*, h. 242-281 dan 322-324.

ilmu yang ada. Karena itu, harus ada ilmu yang diprioritaskan untuk dipelajari secara tuntas. Pilihan ilmu yang diprioritaskan dapat ditentukan oleh penilaian murid secara subjektif-individual atau melalui rekomendasi guru yang pakar dan berpengalaman. Al-Ghazâlî sendiri menetapkan bahwa prioritas ilmu yang harus dipelajari secara tuntas dan sempurna adalah ilmu *mu'âmalah* dan ilmu *mukâsyafah*.

8) Belajar Secara Bertahap-Tuntas dan Memahami Validitas-Substansial Ilmu yang Dipelajari

Menurut al-Ghazâlî, murid jangan mengkaji sebuah cabang ilmu kalau cabang ilmu sebelumnya (yang menjadi prasyaratnya) belum tuntas dipelajari. Ilmu-ilmu itu memiliki susunan dengan urutan yang aksiomatis dan sebagian ilmu merupakan sarana bagi ilmu lainnya. Atas dasar ini seseorang harus menjaga urutan dan jenjang keilmuan dan terus berusaha meningkatkan studinya pada tingkat selanjutnya.²¹⁴ Murid tidak meneruskan ke jenjang berikutnya bila ilmu yang sedang dipelajari belum tuntas dikaji. Menurut al-Ghazâlî, ilmu yang tuntas dipelajari adalah ilmu yang tuntas dipelajari secara teoretis dan kemudian diamankan sebagai bentuk implementasi ilmu.²¹⁵ Dalam perspektifnya, murid yang belum mengimplementasikan ilmunya adalah murid yang belum tuntas belajar dan belum berprestasi. Dalam *Ayyuhâ al-Walad*, al-Ghazâlî menegaskan bahwa seandainya murid telah membaca seratus ribu masalah ilmiah dan mempelajarinya, pengetahuannya itu tidak akan bermanfaat kecuali bila diamankan. Al-Ghazâlî juga menyatakan bahwa

²¹⁴ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, 52; *Mîzân*, h. 134.

²¹⁵ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, 52; *Mîzân*, h. 134.

seandainya murid membaca pengetahuan selama seratus tahun dan mengumpulkan seribu kitab, sang murid tidak akan mendapat rahmat Allah kecuali ia telah mengamalkan bacaannya itu.²¹⁶

Faktor lain yang juga mendapat aksentuasi dari al-Ghazâlî adalah penilaian subjektif murid terhadap substansi ilmu yang dipelajari. Menurutnya, murid tidak seharusnya memvonis suatu disiplin ilmu sebagai ilmu yang merusak berdasarkan adanya kontroversi dan polemik di antara para pakar disiplin ilmu itu, atau adanya kesalahan individu atau beberapa oknum yang menguasai ilmu itu, atau adanya ketidaksesuaian antara ilmu dan amal yang dipraktikkan oleh mereka yang menggeluti ilmu itu. Murid tidak seharusnya berkeyakinan bahwa ilmu kedokteran itu invalid hanya karena adanya malpraktik seorang dokter atau mengklaim astrologi itu benar hanya karena secara kebetulan ramalannya pada seseorang tepat sementara yang lain menilainya batil karena ketidakakuratan ramalannya pada yang lain. Penilaian semacam ini menurut al-Ghazâlî adalah cara penilaian yang salah. Menurutnya, jika ingin mengetahui kebenaran suatu disiplin ilmu, murid harus mengetahuinya lewat substansi ilmu itu sendiri bukan pada orangnya karena setiap orang belum tentu menguasai ilmu secara penuh.²¹⁷

Ada tiga aspek strategi belajar yang diajukan al-Ghazâlî di sini. *Pertama*, perlunya belajar secara berjenjang, yakni murid harus belajar secara bertahap berdasarkan urutan-urutannya secara teratur. Murid tidak melangkah pada tahap berikutnya sebelum tahap awalnya dikuasai lebih dahulu. Pada

²¹⁶ Al-Ghazâlî, *Ayyuhâ al-Walad*, h. 4.

²¹⁷ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz 1*, h. 52.

prinsipnya belajar secara berjenjang merupakan cara belajar tuntas yang berusaha secara terus-menerus, sistematis dan teratur untuk mencapai tingkat tertinggi dari satu disiplin ilmu atau sekumpulan susunan disiplin ilmu yang dipelajari. Cabang ilmu sebelumnya dijadikan sebagai anak tangga atau sarana untuk menaiki jenjang pengetahuan berikutnya. Cara belajar seperti ini akan mencegah adanya lompatan-lompatan ilmu dalam belajar yang dapat melahirkan pengetahuan yang tidak utuh dan tidak runut. Cara ini juga mencegah murid dari kesulitan dalam memahami pengetahuan yang ada pada level yang lebih tinggi karena ia sudah mempelajari dasar-dasarnya lebih dahulu. *Kedua*, belajar harus tuntas, sedang ketuntasan belajar adalah dengan menguasai teoretisnya dan mengamalkannya. Jika murid baru pada tahap penguasaan teoretis, berarti murid belum tuntas belajar suatu disiplin ilmu, *Ketiga*, perlunya memahami substansi kebenaran ilmu terutama ilmu yang dipelajari. Kebenaran sebuah disiplin ilmu terletak pada substansi ilmu itu sendiri dan tidak bisa diukur semata-mata pada perilaku dan praktik orang-orang yang menguasai ilmu itu atau diukur dari ada tidaknya polemik dalam diskursus ilmu itu.

9) Belajar dengan Disertai Pemahaman Mengenai Keunggulan Ilmu yang Dipelajari

Menurut al-Ghazâlî seorang murid harus mengidentifikasi alasan mendasar mengapa sebuah ilmu dinilai sebagai ilmu yang paling mulia. Ada dua kriteria penilaian yang digunakan untuk menilai keunggulan ilmu, yaitu (1) buahnya (*al-tsamrah*) atau signifikansinya dan (2) kekuatan (kredibilitas dan validitas) dalil yang menjadi dasar ilmu. Al-Ghazâlî

mencontohkan, jika ilmu agama dikomparasikan dengan ilmu kedokteran, dari aspek aksiologisnya ilmu agama lebih unggul daripada kedokteran, karena manfaat ilmu agama berguna untuk kehidupan yang abadi sedang manfaat kedokteran hanya berguna untuk kehidupan yang sementara. Jika matematika dikomparasikan dengan astrologi, matematika lebih unggul karena kredibilitas dan validitas dalilnya lebih unggul dibanding astrologi. Sementara jika ilmu kedokteran dikomparasikan dengan matematika, ilmu kedokteran lebih unggul pada aspek hasil kegunaannya (aksiologisnya) namun matematika lebih unggul pada aspek kekuatan dalilnya (epistemologinya). Dalam perspektif al-Ghazâlî, ilmu kedokteran lebih mulia daripada matematika, karena menurutnya keunggulan dari kegunaannya (aksiologisnya) lebih diutamakan daripada kekuatan dalil (epistemologi). Selanjutnya, al-Ghazâlî mengakhirinya dengan menyebutkan bahwa ilmu yang paling mulia adalah ilmu yang objeknya berisi kajian tentang Allah, malaikat-Nya, kitab-kitab-Nya, rasul-rasul-Nya dan ilmu-ilmu yang menjadi sarana penunjang pembahasan objek itu.²¹⁸

Perspektif al-Ghazâlî di atas menunjukkan bahwa dalam menempuh studi seorang murid tidak boleh belajar dengan pikiran “kosong” mengenai ilmu yang dipelajarinya atau sekedar belajar tanpa penilaian kritis terhadap ilmu yang disodorkan kepadanya. Murid harus mengidentifikasi keunggulan atau kemuliaan (mutu) suatu disiplin ilmu. Walaupun di atas ada dua kriteria yang disebutkan al-Ghazâlî untuk digunakan menilai keunggulan suatu ilmu, yaitu (1) Manfaat yang dihasilkannya

²¹⁸ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 52-53; *Mîzân*, h. 136; *Fâtîhah*, h. 130.

(aspek aksiologis) dan (2) kekuatan landasan teoretiknya (aspek epistemologi), namun nampaknya secara implisit ada kriteria ketiga yang dapat dimunculkan, yaitu (3) nilai objeknya (aspek ontologinya). Kriteria ketiga bisa dibaca dari penjelasan al-Ghazâlî yang terakhir, bahwa ilmu yang objeknya membahas tentang Allah, malaikat, kitab dan rasul merupakan ilmu termulia. Allah adalah Zat Mahamulia, tidak ada sesuatupun menyamai kemuliaan-Nya. Kalau Allah merupakan Zat termulia, maka ilmu yang menjadikan Allah sebagai objek bahasannya merupakan ilmu yang paling mulia. Dengan demikian, dalam belajar seorang murid harus bisa menentukan keunggulan ilmu yang dipelajarinya dengan menggunakan tiga kriteria, yaitu keunggulan manfaatnya, keunggulan landasan teoretiknya dan keunggulan objeknya. Dengan menggunakan tiga kriteria ini, murid dapat memberikan penilaian kritis terhadap berbagai disiplin ilmu yang memungkinkannya melakukan seleksi untuk menentukan ilmu apa yang paling bermanfaat, paling unggul dan paling diperlukan untuk ia pelajari.

10) Belajar dengan Niat dan Tujuan yang Benar (Memiliki visi belajar yang Benar)

Dalam perspektif al-Ghazâlî, visi belajar yang benar adalah visi belajar yang tidak berorientasi material dan bersifat temporal. Tujuan belajar yang benar adalah membangun karakter yaitu menghiasi batin dan memperindahkannya dengan sifat-sifat keutamaan; meningkatkan spiritualitas untuk mendekati diri kepada Allah; dan meningkatkan level status spiritual agar dapat sejajar dan berdampingan dengan komunitas malaikat tertinggi, yakni para malaikat *muqarrabûn*. Sedang visi belajar yang salah adalah visi

belajar yang berorientasi material dan temporal seperti tujuan belajar untuk meraih jabatan (profesi), materi, kemegahan, mendebat orang bodoh, dan berkompetisi dengan rekan sendiri.²¹⁹

Menurut al-Ghazâlî, visi belajar yang berorientasi spiritual dan eternal hanya dapat diraih dengan ilmu-ilmu akhirat. Karena itu, murid harus memprioritaskan ilmu akhirat sebagai kajian utama. Namun, jika murid memprioritaskan ilmu akhirat, murid tidak boleh sama sekali merendahkan ilmu-ilmu non-akhirat seperti ilmu fatwa, ilmu nahw, ilmu bahasa yang berhubungan dengan Alquran dan sunnah dan ilmu-ilmu lainnya yang termasuk dalam kategori ilmu *muqaddimât* (pengantar)²²⁰ dan *mutammimât* (pelengkap)²²¹ dalam klasifikasi ilmu *fardh kifâyah*. Al-Ghazâlî memperingatkan, bahwa keberlebihannya dalam memuji ilmu akhirat jangan difahami sebagai bentuk penghinaan terhadap ilmu-ilmu lainnya. Menurut al-Ghazâlî tidak ada satupun posisi ilmu yang harus direndahkan. Siapapun yang ingin mendekatkan diri kepada Allah dengan ilmu yang dimilikinya, apapun ilmunya, ilmu itu akan memberi manfaat dan mengangkat derajatnya.²²²

²¹⁹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 53; *Mizân*, h. 143; *Fâtihah*, h. 130.

²²⁰ Ilmu *muqaddimât* adalah ilmu yang difungsikan sebagai ilmu yang menjadi sarana ilmu lainnya seperti ilmu bahasa dan nahw merupakan ilmu bantu untuk memahami Alquran dan sunnah Nabi. Syariat Islam yang terkandung dalam Alquran dan sunnah diturunkan dalam bahasa Arab, karena itu, belajar bahasa menjadi keharusan karena tanpa belajar bahasa dan nahw keduanya tidak bisa dipahami. Demikian juga dengan ilmu keterampilan menulis. Ilmu ini menjadi *fardh kifâyah* jika seseorang tidak mampu menghafal semua yang didengarnya, tetapi kemampuan menulis menjadi kurang urgen bagi orang yang mampu menghafal yang didengarnya, namun pada umumnya orang tidak mampu menghafal semua apa yang didengarnya. Lihat al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 17-18.

²²¹ Ilmu *mutammimât* adalah ilmu pelengkap pada ilmu al-Qurân (ilmu *qirâ'ât*, *makhârij al-hurûf*, ilmu tafsir, *nâsikh wa al-mansûkh*, *al-'âm wa al-khâsh*, *al-nash*, dan *al-zhâhir*, dan ilmu usûl fiqh), ilmu pelengkap pada bidang *al-âtsâr* dan *al-akhbâr* seperti ilmu *rijâl* (nama dan nasab mereka, nama-nama sahabat dan sifat mereka), ilmu *al-adâlah fi al-ruwâh* (sifat adil dalam meriwayatkan hadis), ilmu tentang kondisi rangkaian *sanad* untuk membedakan lemah dan kuatnya periwayatnya, dan ilmu tentang usia mereka untuk membedakan mana yang *mursal* mana yang *musnad*. al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 18.

²²² al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 53; *Mizân*, h. 144-145; *Fâtihah*, 130-131

Al-Ghazâlî menekankan perlunya visi belajar ideal yang jauh ke depan yakni visi yang tidak hanya berorientasi kedisinian tetapi visi yang mampu melintasi alam spiritual untuk bergabung dengan komunitas langit dan mendekatkan diri dengan Allah. Baginya, tujuan belajar yang mengandung motif-motif duniawi seperti kekuasaan, harta, jabatan, kompetisi, atau prestise di kalangan orang awam merupakan tujuan yang bersifat temporal. Sebenarnya, yang paling esensial dalam perspektif al-Ghazâlî adalah niat atau tujuan belajar bukan jenis ilmu. Jika niat belajar salah, walaupun yang dikaji adalah ilmu akhirat, murid tetap tidak mendapat manfaat dan pahala akhirat. Sebaliknya, jika niatnya benar walaupun yang dipelajari bukan ilmu akhirat, murid akan mendapat manfaat, pahala dan derajat yang tinggi dari Allah, apapun ilmu yang dipelajarinya. Karena itu, al-Ghazâlî melarang murid merendahkan ilmu apapun yang dipelajari orang lain yang tidak termasuk ilmu akhirat.

Aspek lain yang bisa dimunculkan dari pandangan al-Ghazâlî di atas adalah bahwa visi belajar utama adalah membangun karakter atau moralitas-spiritualitas bukan berorientasi profesi. Pendidikan karakter adalah *fardh 'ayn* sedang pendidikan profesi adalah *fardh kifâyah*. *Fardh 'ayn* harus didahulukan dari *fardh kifâyah*. Atas dasar ini, pendidikan profesi harus didahului dengan pendidikan karakter. Karakter yang baik harus menjadi modal utama setiap orang yang memiliki profesi (jabatan). Dengan modal karakter yang baik seorang profesional tidak akan menyalahgunakan jabatannya untuk kepentingan temporal-duniawi, karena ilmu dan profesinya ia niatkan untuk mencari pahala dan ridha Allah.

11) Belajar dengan Memahami Relasi antara Ilmu dengan Tujuan ilmu

Salah satu bentuk kritisme murid terhadap ilmu yang dipelajarinya adalah penilaian tentang jangkauan tujuan suatu disiplin ilmu. Dalam studinya, seorang murid harus mengetahui relasi ilmu dan jangkauan tujuan ilmu sehingga ia dapat membedakan mana ilmu yang memiliki visi yang temporal (dekat) dan mana ilmu yang memiliki visi eternal (jauh); dan mana ilmu yang paling terpenting di antara ilmu yang ada. Ilmu yang paling penting adalah ilmu yang mampu mengakomodasi kepentingan murid baik kepentingan dunia maupun kepentingan akhirat. Dengan demikian, idealnya, ilmu yang harus diprioritaskan adalah ilmu yang memiliki visi temporal dan visi eternal sekaligus atau ilmu yang dapat menggabungkan kepentingan dunia dan akhirat secara bersamaan. Jika manfaat ilmu tidak mampu menggabungkan kelezatan dunia dan nikmat akhirat sekaligus, murid harus lebih mengutamakan ilmu yang berorientasi kepentingan kehidupan yang abadi (akhirat) sedang dunia dijadikan sebagai tempat singgah (*manzil*).²²³

Ini sekali lagi menunjukkan bahwa, murid dalam perspektif al-Ghazâlî adalah murid yang memiliki sikap kritis dan selektif dalam belajar. Ia adalah murid yang tidak menerima begitu saja sekumpulan ilmu yang disodorkan kepadanya sebelum melakukan evaluasi-kritis terhadapnya. Sikap kritis dan selektif itu diaplikasikan dalam bentuk penilaian kritis terhadap sebuah atau sekumpulan disiplin ilmu (kurikulum) pada aspek signifikansi dan kontribusinya dalam memenuhi kepentingan duniawi

²²³ al-Ghazâlî, *Ihtiyâ' Juz I*, h. 53.

dan ukhrawi manusia. Ilmu-ilmu yang dapat memenuhi dua kepentingan itu merupakan ilmu terpenting yang harus dipelajari. Kalau tidak bisa memenuhi keduanya, ilmu yang memiliki jangkauan manfaat akhirat lebih diutamakan untuk dipelajari daripada ilmu yang hanya memiliki jangkauan manfaat duniawi.

3. Relasi-Etis Guru dan Murid

Kalau deskripsi dan ilustrasi tentang hakikat guru, hakikat murid, profesionalisme guru, dan strategi belajar murid lebih dominan menggunakan *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn, Mîzân al-'Amal* dan *Fâtihat al-'Ulûm* sebagai sumber, ulasan tentang relasi-etis guru-murid lebih dominan menggunakan *Bidâyat al-Hidâyah* (selanjutnya disingkat: *Bidâyah*) dan *al-Adab fi al-Dîn* (selanjutnya disingkat: *al-Adab*) sebagai sumber. Adab guru dan murid yang dikemukakan oleh al-Ghazâlî pada kedua kitab ini banyak memiliki kesamaan di samping adanya perbedaan-perbedaan yang tidak bertentangan.

a. Adab Guru dalam Relasi-Etis Guru-Murid

Kumpulan adab guru yang dapat direkonstruksi dari kitab-kitab al-Ghazâlî terutama *Bidâyah* dan *al-Adab* adalah sebagai berikut:

1) Adab batin guru ketika berinteraksi dengan murid

Adab batin guru ketika berinteraksi dengan murid adalah memiliki kasih sayang terhadap semua muridnya (*al-syafaqat 'alâ al-muta'allimîn*), sabar dalam melaksanakan tugas mengajar (*ihtimâl*), memiliki sifat lembut (*al-hilm*), tidak memiliki sifat sombong terhadap murid (*tark takabbur*), dan memiliki sifat rendah hati terhadap muridnya (*tawâdhu'*).²²⁴

²²⁴ *Al-syafaqat 'ala al-muta'allimîn*, disebutkan dalam *Ihyâ' Juz I*, h. 55 dan *Fâtihat*, h. 132; *al-*

Menurut al-Ghazâlî kualitas kasih sayang seorang guru kepada muridnya sama dengan kasih sayang orang tua terhadap anaknya.²²⁵ Bahkan posisi guru sebagai “orang tua” murid, menurut al-Ghazâlî lebih tinggi posisinya dibanding orangtua kandung murid. Jalinan erat dalam bentuk pola relasi orangtua-anak dilandasi oleh pandangan bahwa guru dan murid (*al-ulamâ` wa abnâ` al-âkhirah*) sama-sama sebagai musafir dan *sâlik* menuju Allah dengan tujuan akhirat. Sebagai sesama pejalan dengan tujuan yang sama, sudah selayaknya saling berteman dengan ramah (*tarâfuq*) yang dipenuhi rasa saling cinta (*tahâbub*) dan sayang (*tawâdud*).²²⁶ *Al-syafaqah*, *al-tarâfuq*, *tahâbub* dan *tawâdud* merupakan situasi batin yang idealnya mewarnai relasi etis antara guru dan murid. Namun menghidupkan situasi batin seperti ini di antara guru dan murid diperlukan seorang guru yang mampu memfungsikan dirinya sebagai *spiritual father* yang menyayangi muridnya seperti anaknya sendiri.

Sikap *al-syafaqah* kemudian ditunjang dengan sikap *ihtimâl* dan *al-hilm*. Menurut Nawawî al-Jawî (1813-1897 M) dalam *Marâqî al-'Ubûdiyyah*, yang dimaksud dengan *ihtimâl* di sini adalah guru harus bersabar terhadap berbagai persoalan yang diajukan murid kepadanya.²²⁷ Sedang *al-hilm* menurut al-Nawawî al-Jawî bermakna *al-anah*.²²⁸ Di antara arti

ihtimâl, *al-hilm*, *tawâdhû*, dan *tark al-takabbur* disebutkan dalam *Bidâyah*, h. 397; meninggalkan sifat sombong juga disebutkan dalam *al-Adab* dengan kalimat dan tambahan: *man' al-takabbur wa tark al-du'â` bih* (mencegah diri bersifat sombong dan meninggalkan menyeru dengan sombong), *al-Adab*, h. 403.

²²⁵ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h 55 dan *Fâtihah*, h. 132.

²²⁶ Namun munculnya saling cinta dan sayang di antara mereka takkan muncul jika tujuan belajar mereka adalah tujuan keduniaan; sikap itu hanya akan muncul jika tujuan mereka belajar adalah akhirat. Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h 55, *Fâtihah*, h. 132-133; *Mîzân*, h. 145-146.

²²⁷ Muhammad Nawawî al-Jawî, *Marâqî al-Ubudiyyah*, (Surabaya: Dâr al-Nasyr al-Mishriyyah, tth), h. 88 (selanjutnya: Nawawî al-Jawî, *Marâqî*).

²²⁸ Nawawî al-Jawî, *Marâqî*, h. 88

al-anah adalah lemah lembut, sabar dan perlahan-lahan.²²⁹ Sementara Zakî Mubârak, menjelaskan bahwa *al-hilm* dalam perspektif al-Ghazâlî merupakan salah satu bentuk sabar yang berkaitan dengan kemampuan menahan kemarahan (*kazhm al-ghayzh wa al-ghadhab*) lawannya adalah pemaarah atau penggerutu (*al-tadzammur*).²³⁰ Dari sejumlah interpretasi makna *al-hilm* ini, dapat ditarik pemahaman bahwa guru harus mengedepankan sifat kasih sayang, kesabaran dan kelembutan serta mampu mengendalikan emosi dalam berinteraksi dengan muridnya. Sifat-sifat ini akan menghindarkan seorang guru menjadi guru otoriter (*al-'ulamâ` al-jabâbirah*) dan guru yang keras (*al-mu'allim al-mu'annif*).

Selanjutnya, seorang guru menurut al-Ghazâlî harus menjauhi sikap sombong terhadap semua hamba Allah kecuali terhadap orang zalim untuk mencegah kesombongannya.²³¹ Orang yang sombong menurut al-Ghazâlî adalah orang yang bersikap arogan bila diberi nasihat, bersikap kasar bila memberi nasihat dan memandang dirinya lebih baik dari makhluk lainnya.²³² Nawawî al-Jâwî memberi komentar singkat terhadap pernyataan al-Ghazâlî mengenai orang sombong ketika memberi nasihat, bahwa sikap orang (guru) yang sombong ketika memberi nasihat adalah (1) marah jika perkataannya ditolak, (2) tidak menunjukkan sikap kasih sayang ketika mengajar (kasar), bahkan merendahkan, membentak, memukul dan menjadikan muridnya seperti pelayannya, dan (3) memandang manusia secara umum seperti melihat keledai yang bodoh dan

²²⁹ Lihat Ahmad Warson al-Munawwir, *Kamus al-Munawwir*, (Surabaya: Pustaka Progresif, 1997), h. 45.

²³⁰ Lihat Zakî Mubârak, *al-Akhlâq 'ind al-Ghazâlî*, h. 133.

²³¹ Al-Ghazâlî, *Bidayah*, h. 397

²³² Al-Ghazâlî, *Bidayah*, h. 393.

hina.²³³ Semua sifat turunan dari sifat sombong ini tidak layak ada dalam kepribadian guru karena sifat turunan ini akan mengganggu relasi guru-murid dan menjadi indikator kuat bahwa kualitas keilmuan dan kualitas spiritual seorang guru masih sangat dangkal.

Kalau sifat sombong memiliki eksekutif negatif dalam relasi etis guru-murid dan harus dihindari, al-Ghazâlî kemudian mengedepankan sifat *tawâdhu'* dalam relasi etis guru dengan masyarakat dan secara khusus dengan muridnya. Sifat rendah hati, menurut al-Ghazâlî harus ditonjolkan ketika seorang guru berada di tengah-tengah masyarakat diberbagai tempat berkumpulnya banyak orang atau di berbagai majelis.²³⁴

2) Adab lahir guru ketika berinteraksi dengan murid

Adab lahir guru ketika berinteraksi dengan murid dalam perspektif al-Ghazâlî di antaranya adalah selalu menjaga kewibawaan (*Dawâm al-waqâr*), duduk dengan berwibawa (*al-julûs bi al-haybah*), tidak bermain dan bergurau (*tark al-hazl wa al-di'âbah*), ramah dengan murid (*al-rafq bi al-muta'allim*), memperlakukan murid seperti anak sendiri, bersikap hati-hati terhadap murid yang sombong (*al-ta'nî bi al-muta'ajrif*).²³⁵

Guru yang memiliki wibawa merupakan salah satu aspek penting dalam relasi etis guru-murid. Tanpa kewibawaan penghormatan murid akan berkurang. Karena itu, kewibawaan harus dipelihara secara terus-menerus oleh guru. Semua *performance* guru

²³³ Nawawi al-Jâwî, *Marâqî*, h. 79.

²³⁴ Al-Ghazâlî, *Bidâyah*, h. 393; Nawawî al-Jâwî, *Marâqî*, h. 88

²³⁵ *Dawâm al-waqâr* dan *al-rafq bi al-muta'allim* disebutkan dalam *al-Adab*, h. 403; *al-julûs bi al-haybah*, *tark al-hazl wa al-di'âbah* dan *al-ta'nî bi al-muta'ajrif* disebutkan dalam *Bidâyah*, h. 397; sedang sikap memperlakukan murid seperti anak sendiri disebutkan dalam: al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 55, *Fâtîhah*, h. 132, *Mizân*, h.145.

termasuk dalam hal-hal ringan sekalipun seperti cara duduk, cara memandang dan sebagainya harus tetap mencerminkan kewibawaan guru. Dari sini dapat dipahami mengapa al-Ghazâlî mengemukakan salah satu adab guru adalah duduk dengan berwibawa (*al-julûs bi al-haybah*) sambil menundukkan kepala (menjaga pandangan) dan tidak bermain atau bergurau.

Mengingat pentingnya pengaruh kepribadian guru bagi murid, al-Ghazâlî tidak hanya menekankan kontinuitas kewibawaan (*dawâm al-waqâ'r*), tetapi semua perilaku guru memiliki konteks dan nilai positif bagi murid bahkan memandang wajahnya saja akan membuat orang ingat kepada Allah. Inilah salah satu tanda guru yang masuk kategori ulama akhirat sebagaimana disebutkan al-Ghazâlî:

يظهر أثر الخشية على هيئته و كسوته و سيرته و حر كته
و سكونه و نطقه و سكوته, لا ينظر اليه ناظر الا و كان نظره
مذكرا لله تعالى, و كانت صورته دليلا على عمله...²³⁶

(Tampak tanda-tanda khasy-yah pada dirinya, pakaiannya, perilakunya, gerak dan diamnya, bicara dan diamnya, tidak ada seorangpun yang memandangnya melainkan ketika melihatnya membuat orang ingat kepada Allah, gambaran lahiriahnya menjadi bukti amaliahnya).

Stressing al-Ghazâlî mengenai perlunya guru menjaga kewibawaan, citra positif dan pengaruh spiritual, membuatnya memperingatkan guru untuk tidak bermain-main (*tark al-hazl*) dan bergurau (*al-di'âbah*). Dalam *al-Adab*, al-Ghazâlî menjelaskan ekses negatif yang muncul dari bergurau (*al-mizâh*). Menurutny, bergurau (*al-mizâh*) akan membuat or-

²³⁶ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz 1*, h. 76.

ang yang pandai menjadi iri dan membuat orang bodoh menjadi berani. Bergurau bisa menghilangkan wibawa, martabat, dan harga diri, menimbulkan kesedihan, menghilangkan manisnya cinta, memperburuk pemahaman seorang faqih, mematikan hati, menjauhkan diri dari Tuhan, membuat seseorang menjadi rendah, menghilangkan tekad, menggelapkan berbagai rahasia, mematikan pikiran, memperbanyak dosa dan menampakkan aib.²³⁷ Namun jika dilihat lebih jauh mengenai konsep al-Ghazâlî tentang senda gurau, akan terlihat bahwa senda gurau bukan perbuatan yang sama sekali jelek bagi guru. Menurut al-Ghazâlî senda gurau yang tercela adalah senda gurau yang dilakukan secara terus-menerus. Senda gurau seperti ini akan mematikan hati dan menghilangkan kewibawaan.²³⁸ Menurut al-Ghazâlî senda gurau yang dilakukan sesekali saja tidak perlu dicela karena Nabi juga sesekali bercanda.²³⁹ Aturan lainnya, menurut al-Ghazâlî, adalah perkataan yang dilontarkan adalah perkataan yang benar, tidak menyakiti hati orang lain, tidak melampaui batas, dan dilakukan sewaktu-waktu saja.²⁴⁰

Namun adab guru di atas, bukan berarti akan melahirkan guru dengan sikap yang kaku dan menimbulkan jarak antara guru dengan muridnya. Sebagaimana telah disebutkan sebelumnya, pola hubungan yang humanis dalam interaksi edukatif seperti pola hubungan yang dilandasi semangat saling cinta, saling sayang dan keramahan serta pola relasi

²³⁷ Al-Ghazâlî, *al-Adab*, h. 417.

²³⁸ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz III*, h. 124.

²³⁹ Al-Ghazâlî mengutip hadis Nabi yang menegaskan bahwa Nabi juga bercanda, namun canda Nabi adalah canda yang dilandasi perkataan yang benar. *ان لا مزح ولا اقول إلا حقا*. (hadis riwayat: Ibn Abi Dunya). Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz III*, h. 124.

²⁴⁰ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz III*, h. 124-125.

orang tua-anak merupakan pola relasi yang akan menghilangkan semua bentuk kekakuan, kebekuan dan kekasaran dalam relasi guru-murid termasuk jarak yang mungkin memisahkan batin guru dengan muridnya. Harmonisasi hubungan dengan menggunakan pola ini akan melahirkan kedekatan antara guru dan murid yang memungkinkan keduanya saling mengenal secara lebih dekat kepribadian masing-masing. Ini akan berdampak positif pada proses belajar mengajar, karena dengan mengenal gurunya, murid akan dapat meneladani gurunya sebaliknya dengan mengenal muridnya, guru dapat membimbing muridnya secara tepat sesuai dengan karakter dan kemampuan individu muridnya masing-masing.

Dalam berinteraksi dengan murid, guru tidak selalu menjumpai murid yang cerdas dan baik perilakunya. Guru juga sering menemui murid yang bodoh (*balîd*) atau murid yang sombong (*al-muta'ajrif*). Menghadapi murid yang tidak cerdas (sebagaimana akan dijelaskan pada bagian berikutnya), guru tidak boleh menunjukkan sikap kasar sedang menghadapi orang sombong guru dapat sedikit lebih keras. *Al-Muta'ajrif* menurut Nawawî al-Jâwî adalah orang yang kasar dalam bertanya, merasa dirinya berilmu padahal ia tidak berilmu. Menghadapi murid seperti ini menurut al-Nawawî al-jâwî adalah dengan lebih keras dalam bersikap dan berbicara.²⁴¹ Menurut al-Nawawî, sombong terhadap orang yang sombong adalah sedekah.²⁴²

3) Adab berdialog dan berdiskusi dengan murid

Adab guru ketika berdialog dan berdiskusi dengan muridnya adalah (1) memberikan perhatian

²⁴¹ Nawawî al-Jâwî, *Marâqî*, h. 88.

²⁴² Nawawî al-Jâwî, *Marâqî*, h. 88.

kepada murid yang bertanya untuk memahami dan menjawab pertanyaannya (*sharf al-himmat li al-sâ'il wa tafhamu su'âlih*), (2) tidak enggan untuk mengatakan "saya tidak tahu" (*tark al-anfat min qawl lâ adrî*), (3) menerima dan mau mendengar argumentasi meskipun itu berasal dari lawan debatnya (*istimâ' al-hujjah wa al-qabûl lahâ wa in kânat min al-khushum*), dan (4) mengikuti kebenaran dengan cara kembali kepada pendapat yang benar jika ia melakukan kekeliruan (*al-inqiyâd li al-haqq bi al-rujû' ilayh 'ind al-hafwah*).²⁴³

Nawawî al-Jâwî dalam mengomentari adab guru pada konteks ini menjelaskan bahwa perhatian serius yang diberikan guru kepada orang yang bertanya merupakan bentuk keikhlasannya (dalam mengajar) dan juga merupakan bentuk usaha guru memahami dan menjawab pertanyaan yang diajukan kepadanya.²⁴⁴ Guru yang tidak memiliki kejelasan atau pengetahuan mengenai masalah yang diajukan kepadanya tidak boleh merasa berat, enggan atau merasa malu untuk mengatakan "saya tidak tahu" dan "*wallâhu'lam*".²⁴⁵ Jika jawaban dan argumen guru salah atau ada orang lain yang mengemukakan jawaban dan argumen yang benar guru harus bersedia dikoreksi. Dalam konteks ini Nawawî al-Jâwî berkomentar bahwa mengikuti kebenaran itu merupakan kewajiban, guru harus menerima argumen atau dalil yang benar dari orang lain dan mau mendengarkannya walaupun itu berasal dari lawan debatnyanya.²⁴⁶ Guru harus mengikuti kebenaran terutama jika ia mengalami kekeliruan pada

²⁴³ Al-Ghazâlî, *Bidâyah*, h. 397 dan *al-Adab*, h. 403-404.

²⁴⁴ Nawawî al-Jâwî, *Marâqî*, h. 88.

²⁴⁵ Nawawî al-Jâwî, *Marâqî*, h. 88.

²⁴⁶ Nawawî al-Jâwî, *Marâqî*, h. 88.

ucapannya atau pada keyakinannya walaupun kebenaran itu muncul dari orang yang posisinya lebih rendah darinya.²⁴⁷

Statemen di atas, baik yang berasal dari al-Ghazâli maupun dari komentar al-Nawawî al-Jâwî, memperlihatkan bahwa dalam berdialog dan berdiskusi guru selalu menunjukkan perhatian yang serius, mengedepankan kejujuran ilmiah, mencintai kebenaran dan tidak anti kritik. Dalam berdialog, ia selalu memberikan perhatian serius terhadap pertanyaan yang diajukan kepadanya. Jika ia tidak mengetahui jawabannya dengan pasti, ia akan jujur mengatakan “aku tidak tahu”. Dalam berdiskusi, ia mau mendengar argumen orang lain, mengakuinya sebagai argumen yang benar jika argumen itu benar dan mau mengakui argumennya salah jika argumennya memang salah. Ini menunjukkan bahwa guru yang dimaksud oleh al-Ghazâli bukanlah figur guru yang anti kritik dan fanatik, tetapi guru yang dimaksud oleh al-Ghazâli adalah guru yang mencintai kebenaran. Ia akan menerima kebenaran itu darimanapun datangnya, dari lawan debatnya, muridnya atau dari sumber lainnya tanpa memperhatikan level, kelompok, dan status sosial orang yang menyatakannya.

4) Adab guru dalam membimbing murid belajar

Dalam konteks membimbing murid belajar, al-Ghazâli mengemukakan sejumlah adab yang harus diaplikasikan guru yaitu (1) memberikan bimbingan yang baik terhadap murid yang kurang cerdas untuk memperbaiki kondisinya tanpa melakukan cara-cara yang keras (*Ishlâh al-balîd bi husn al-irsyâd*

²⁴⁷ Nawawî al-Jâwî, *Marâqî*, h. 88.

wa tark al-hard 'alayh), (2) tidak memberatkan murid (*tark al-takalluf*), (3) menghindarkan murid dari setiap ilmu yang memiliki ekses negatif pada murid (*man' al-muta'allim 'an kull 'ilm yadhurruh*), (4) melarang murid belajar ilmu yang bermanfaat dengan motif tidak karena Allah, mencegah murid menggeluti ilmu *faradh kifâyah* sebelum menggeluti ilmu *faradh 'ayn* (ilmu yang berkaitan dengan peningkatan ketakwaan murid baik lahir maupun batin), (5) memulai dari diri sendiri dengan takwa agar murid dapat belajar terlebih dahulu melalui perbuatannya baru kemudian murid belajar melalui perkataannya.²⁴⁸

Dalam menghadapi murid yang kurang cerdas (*al-balîd*) guru harus memberikan bimbingan yang baik dan tidak bersikap kasar seperti memarahinya atau menegurnya secara terang-terangan.²⁴⁹ Dalam perspektif al-Ghazâlî, murid yang kurang cerdas tidak boleh diperlakukan dengan kasar dan diskriminatif. Cara-cara yang keras tidak akan efektif memperbaiki kondisi intelektual murid yang kurang cerdas. Cara terbaik memperlakukan mereka menurut al-Ghazâlî adalah memberikan bimbingan yang baik (*bi husn al-irsyâd*) agar dapat memperbaiki kelemahan mereka dalam belajar.

Dalam membimbing murid belajar, guru tidak memberikan beban tertentu yang bisa memberatkan muridnya (*tark al-takalluf*). Al-Ghazâlî tidak menyebutkan beban yang dimaksud. Karena itu, ini bisa diinterpretasikan secara umum bahwa seorang guru tidak etis memberikan beban yang akan memberatkan muridnya baik dalam hal pemberian materi pelajaran, pemberian latihan (*riyâdhah*),

²⁴⁸ Al-Ghazâlî, *Bidâyah*, h. 397 dan di dalam *al-Adab* hanya disebutkan *ishlâh al-mas'alat li al-balîd* (memperbaiki masalah murid yang kurang cerdas), lihat: al-Ghazâlî, *al-Adab*, h. 403.

²⁴⁹ Nawawî al-Jâwî, *Marâqî*, h. 88.

permintaan balas jasa (upah, dukungan, pengabdian) dan sebagainya.

Salah satu tanggung jawab etis guru dalam membimbing murid belajar dalam perspektif al-Ghazâlî adalah selalu mengarahkan cara dan motif belajar muridnya. Murid harus dijauhkan dan dilindungi dari berbagai informasi atau ilmu yang tidak bermanfaat atau bahkan bisa merusak pikiran murid seperti ilmu sihir, astrologi (nujum) dan ramalan.²⁵⁰ Demikian juga guru tidak boleh membiarkan murid salah dalam menata prioritas ilmu yang dipelajarinya seperti mendahulukan ilmu *fardh kifâyah* padahal murid belum mempelajari ilmu yang masuk klasifikasi *fardh 'ayn* yaitu membangun karakter yang bertakwa lahir dan batin (melaksanakan ibadah lahir dan batin serta menjauhi maksiat lahir dan maksiat batin).²⁵¹ Guru juga tidak boleh membiarkan motif muridnya mengarah pada motif keduniawian, ia harus selalu mengingatkan bahwa motif belajar sejati adalah karena Allah dan untuk kepentingan akhirat.

Bimbingan yang diberikan guru kepada muridnya tidak akan efektif jika tidak disertai keteladanan. Al-Ghazâlî menegaskan dalam *Bidâyah*, bahwa seorang guru harus memulai dari dirinya sendiri dalam melakukan ketakwaan agar murid belajar pertama kali melalui perbuatannya baru kemudian murid belajar dari perkataannya.²⁵² Al-Nawawî menambahkan dalam komentarnya bahwa belajar melalui petunjuk perilaku (*al-ahwâl*) lebih kuat dari petunjuk yang dikemukakan melalui perkataan (*al-maqâl*).²⁵³ Statemen al-Ghazâlî dan komentar al-

²⁵⁰ Lihat komentar Nawawî al-Jâwî, *Marâqî*, h. 88.

²⁵¹ Lihat komentar Nawawî al-Jâwî, *Marâqî*, h. 88.

²⁵² Al-Ghazâlî, *Bidâyah*, h. 397

²⁵³ Nawawî al-Jâwî, *Marâqî*, h. 88.

Nawawî al-Jâwî mengandung makna bahwa keteladanan guru dalam bentuk perilaku (*ahwâl*) harus lebih ditonjolkan daripada perkataan sehingga aspek pertama yang dipelajari murid dari gurunya adalah implementasi ilmu baru kemudian diteguhkan dengan aspek teoretis ilmu.

5) Memperlihatkan komitmen dan sikap apresiatif guru terhadap ilmu kepada murid

Setidaknya ada tiga adab guru dalam konteks ini, yaitu (1) selalu menggeluti ilmu (*luzûm al-'ilm*), (2) mengamalkan ilmunya (*al-amal bi al-'ilm*)²⁵⁴ dan (3) sikap apresiasi terhadap ilmu.²⁵⁵ Adab ini menunjukkan bahwa seorang guru adalah orang yang harus memiliki komitmen dengan dunia ilmu; ia adalah seorang ilmuwan (*al-'âlim*) yang memiliki semangat ilmiah dan selalu belajar untuk meningkatkan kualitas keilmuannya. Dengan komitmen ini seorang guru dapat memberikan pengetahuan yang terbaru dan terbaik pada muridnya. Namun komitmen guru tidak hanya terbatas pada komitmen keilmuan yang bersifat teoretis, tetapi guru juga menunjukkan komitmen pada aspek aplikasi ilmu.

Selain komitmen ilmu dan amal, sikap apresiatif terhadap ilmu merupakan sikap positif yang harus diperlihatkan kepada murid. Guru yang memiliki spesialisasi ilmu tertentu tidak etis merendahkan atau meremehkan ilmu-ilmu lain di luar spesialisasinya dihadapan murid-muridnya. Misalnya, seorang guru bahasa menjelek-jelekkan ilmu fiqih; seorang guru fiqih meremehkan ilmu hadis dan tafsir karena berasumsi bahwa kedua ilmu itu tidak melibatkan

²⁵⁴ Al-Ghazâlî, *al-Adab*, h. 403.

²⁵⁵ Lihat: Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 57; *Mizân*, h. 148; *Fâtîhah*, h. 136-137.

penggunaan akal tetapi hanya berkaitan dengan persoalan penukilan dan pendengaran; guru spesialis kalam menjauhi ilmu fiqh karena menganggapnya hanya berkaitan dengan masalah *furû'* (cabang) atau hanya sibuk membahas tentang haid wanita, di dalamnya tidak dibicarakan tentang masalah sifat *al-Rahmân* (Allah). Sikap tidak apresiatif terhadap ilmu lain di luar spesialisasi seperti ini menurut al-Ghazâlî merupakan akhlak tercela yang harus dijauhi oleh guru.²⁵⁶ Seharusnya, menurut al-Ghazâlî, jika guru hanya memiliki otoritas pada satu ilmu, ia harus memberikan kesempatan seluas-luasnya kepada muridnya untuk belajar ilmu lain kepada guru yang lain, sedang guru yang menguasai dan mengajarkan banyak ilmu harus menjaga tahapan-tahapannya dalam meningkatkan level murid dari satu tingkatan ke tingkatan lain.²⁵⁷

Perspektif al-Ghazâlî di atas dapat diinterpretasikan bahwa guru dinilai sangat tidak etis jika berusaha menanamkan sifat fanatisme kepada murid dengan menjebak murid pada wawasan yang sempit karena terkurung pada satu bidang ilmu, apalagi mempengaruhi murid untuk membenci ilmu tertentu. Sikap guru seperti ini akan berimplikasi negatif bagi perkembangan wawasan dan intelektual murid. Seharusnya, menurut perspektif al-Ghazâlî, murid justru dimotivasi untuk memiliki wawasan keilmuan yang luas dengan cara mendorongnya untuk menguasai berbagai disiplin ilmu sebanyak mungkin. Dengan menguasai banyak ilmu murid akan semakin berkembang keilmuannya sebagaimana filosofi al-Ghazâlî bahwa setiap ilmu itu saling memberi

²⁵⁶ Pembahasan tentang ini merupakan bagian dari tugas guru yang kelima yang disebutkan dalam *Ihyâ'*, lihat: al-Ghazâlî, *Ihyâ'* Juz I, h. 57.

²⁵⁷ al-Ghazâlî, *Ihyâ'* Juz I, h. 57.

kontribusi dan memiliki korelasi satu sama lain. Pikiran murid akan semakin terbuka dan mampu menganalisis persoalan dari berbagai sudut pandang karena ia memiliki perspektif multidisiplin.

b. Adab Murid dalam Relasi-Etis Guru-Murid

1) Adab murid bertemu guru

Adab murid ketika bertemu atau menemui guru adalah terlebih dulu memberi penghormatan (*al-tahiyyah*) dan ucapan salam, kemudian ditambahkan oleh al-Nawawî al-Jâwî bahwa murid harus meminta izin jika ingin masuk ke tempat gurunya (*thalab al-idzn fi al-dukhûl*).²⁵⁸ Tidak banyak informasi yang didapat diperoleh dari al-Ghazâlî maupun al-Nawawî al-Jâwî tentang adab ini. Namun penghormatan, ucapan salam dan permintaan izin ketika bertemu guru dapat diinterpretasikan sebagai bentuk penghargaan dan sambutan hangat seorang murid terhadap posisi gurunya.

2) Adab murid berbicara di depan guru

Seorang murid menurut al-Ghazâlî jangan banyak bicara dihadapan gurunya dan tidak berbicara kecuali meminta izin terlebih dahulu kepada gurunya atau diminta oleh sang guru untuk bicara. Demikian juga murid jangan berbicara dengan sesama rekannya ketika berada dalam majelis gurunya.²⁵⁹

Beberapa adab di atas dapat diinterpretasikan bahwa al-Ghazâlî menekankan perlunya ketenangan dan ketertiban dalam belajar serta bagaimana mengatur

²⁵⁸ Al-Ghazâlî, *Bidâyah*, h. 397. al-Ghazâlî tidak ada menyebutkan kalimat *thalab al-idzn fi al-dukhûl* baik dalam *Bidâyah* maupun *al-Adab*, kalimat ini merupakan komentar dan tambahan dari Nawawi al-Jâwî, Lihat: Nawawî al-Jâwî, *Marâqî*, h. 88

²⁵⁹ Al-Ghazâlî, *Bidâyah*, h. 397.

lalu lintas pembicaraan. Di sini tidak berarti dialog dan komunikasi antara guru dan murid tidak penting, tetapi yang ditekankan adalah bagaimana pembicaraan itu tidak mengganggu proses pembelajaran. Karena itu, dalam relasinya dengan guru seorang murid harus minta izin lebih dulu kalau ingin berbicara atau bertanya dan sebaliknya ia harus berbicara kalau guru menginginkan ia berkomentar. Di sini posisi guru sebagai pengatur lalu lintas pembicaraan harus dihormati.

Namun ini bukan berarti bahwa suasana belajar yang bagus menurut al-Ghazâlî adalah suasana belajar yang hening dimana murid diam tanpa bicara dan pasif, tetapi sebagaimana akan disebutkan nanti, suasana belajar yang disebutkan al-Ghazâlî adalah pembelajaran yang diselengi dengan dialog (tanya jawab) dan diskusi. Uraian berikutnya akan memperjelas pernyataan ini.

3) Adab murid bertanya kepada guru

Adab bertanya kepada guru yang dikemukakan oleh al-Ghazâlî adalah (1) meminta izin terlebih dahulu kepada gurunya sebelum mengajukan pertanyaan, (2) jangan banyak mengajukan pertanyaan jika guru telah nampak jenuh (*milal*) atau sedang risau (*qaliq*) karena dilanda kesedihan (*al-ghamm*), (3) jangan bertanya ketika guru berdiri atau sedang berjalan menuju rumahnya.²⁶⁰ Dalam *Ihyâ' al-Ghazâlî* menyebutkan bahwa di antara hak guru (*al-'âlim*) adalah tidak banyak ditanyai berbagai masalah yang dapat menyusahkannya memberi jawaban dan tidak disuguhi pertanyaan ketika ia sedang tidak bersemangat (*kasal*).²⁶¹

²⁶⁰ Lihat: al-Ghazâlî, *Bidâyah*, h. 397; lihat pula: al-Ghazâlî, *al-Adab*, h. 404; pernyataan "sedang risau karena dilanda kesedihan" (*wa qaliquhu min al-ghamm*) berasal dari komentar Nawawî al-Jâwî bukan pernyataan al-Ghazâlî. lihat tambahan komentar dari Nawawî al-Jâwî, *Marâqî*, h. 89.

²⁶¹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz 1*, h. 51.

Pernyataan di atas menunjukkan bahwa tradisi bertanya dalam kegiatan belajar-mengajar merupakan sesuatu yang biasa dalam praktik pendidikan Islam. Namun ada batas-batas tertentu yang harus diperhatikan ketika mengajukan pertanyaan. Dalam perspektif al-Ghazâlî, jika seorang murid ingin bertanya ia harus terlebih dahulu meminta izin kepada gurunya. Artinya, jika guru tidak mengizinkan, murid jangan melanjutkan pertanyaannya. Ini bukan berarti melarang bertanya. Dalam *Ihya'* al-Ghazâlî menyebutkan bahwa bertanya merupakan pekerjaan yang diperintahkan sepanjang diizinkan oleh guru. Pertanyaan yang tidak diizinkan guru adalah isi pertanyaan berkaitan dengan masalah-masalah yang belum seharusnya dimasuki oleh murid. Menanyakan tentang sesuatu yang jawabannya tidak dapat dipahami oleh murid itu sendiri adalah tidak baik (*madzmûm*).²⁶² Dalam kasus ini, murid tidak diizinkan meneruskan pertanyaannya disebabkan oleh masalah yang ditanyakan adalah masalah-masalah yang belum mampu dijangkau oleh tingkat pemahaman murid bukan karena egoisme atau arogansi guru. Dalam konteks ini, izin guru kepada murid untuk bertanya sangat tergantung pada substansi pertanyaan dan tingkat kecerdasan murid untuk menerima jawabannya. Bukan karena hak guru untuk sesuka hati menerima atau menolak pertanyaan.

Batasan lain dalam bertanya adalah tidak terlalu banyak bertanya dan membuat susah gurunya untuk menjawab berbagai pertanyaan. Artinya, pertanyaan yang diajukan adalah pertanyaan yang penting dan substansial saja. Selain itu, kondisi psikologis guru juga harus diperhatikan saat bertanya. Jika kondisi guru sudah

²⁶² Ial-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz 1*, h. 51,

jenuh atau sedang dirisaukan oleh problem lain tidak etis bagi murid untuk mengajukan banyak pertanyaan kepada gurunya. Sebab, pertanyaan-pertanyaan itu akan semakin memberatkan beban guru dan secara psikologis guru tidak memiliki selera untuk memberikan jawaban secara baik. Dengan demikian banyak bertanya pada kondisi guru sedang jenuh dan risau selain kurang etis juga tidak efektif karena guru tidak mampu memberikan jawaban yang berkualitas.

Selain memperhatikan waktu dan kondisi terutama kondisi psikologis guru, seorang murid juga harus melihat tempat yang tepat untuk melontarkan pertanyaan. Menurut al-Ghazâlî tidak etis seorang murid mengajukan pertanyaan ketika guru berdiri hendak pulang atau guru sedang berada di tengah perjalanan menuju rumahnya. Bertanya pada situasi seperti ini menurut al-Ghazâlî tidak tepat. Kalau murid ingin bertanya lebih jauh kepada guru hendaknya disampaikan ketika guru sudah tiba di rumahnya.

4) Adab murid berdiskusi dengan guru

Seorang murid seyakinya tidak mengemukakan statemen orang lain yang kontras dengan statemen gurunya dengan maksud menentang pendapat gurunya. Murid juga tidak layak memperlihatkan ekspresi ketidaksetujuan dengan pendapat gurunya apalagi jika disertai dengan anggapan bahwa dirinya lebih mengetahui kebenaran daripada gurunya.²⁶³ Al-Nawawî al-Jâwî dalam komentarnya menyatakan murid seperti ini adalah murid yang tidak beradab dan kurang berkah ilmunya (*yanqush al-barkah*).²⁶⁴

²⁶³ Al-Ghazâlî, *Bidâyah*, h. 397

²⁶⁴ Nawawî al-Jâwî, *Marâqî*, h. 88

Kalau pada adab guru dalam relasi etis dengan muridnya, disebutkan bahwa guru harus mau mendengarkan dan menerima argumentasi yang benar walaupun pendapat itu berasal dari lawan debatnya atau orang yang lebih rendah posisinya dan mau kembali pada pendapat yang benar jika ia keliru, sebagai imbangannya, murid juga harus menghormati pendapat dan argumentasi gurunya. Kalau murid tidak setuju dengan pendapat gurunya, tidak etis bagi murid untuk berpolemik dengan gurunya dengan mengajukan pernyataan orang lain yang kontradiktif dengan pendapat gurunya atau memperlihatkan ekspresi ketidaksetujuan. Lebih tidak etis lagi, kalau murid memperlihatkan kesan bahwa ia lebih tahu daripada gurunya. Inilah yang disebut oleh al-Nawawî al-Jâwî murid yang tidak beradab dan kurang berkah ilmunya.

5) Adab lahir dan batin murid ketika belajar dengan guru

Di antara sikap lahiriah seorang murid dihadapan gurunya adalah (1) tidak berpaling ke sana kemari (ke kanan dan ke kiri), (2) duduk dengan menundukkan pandangan dengan kondisi tenang dan beradab seperti kondisi seseorang ketika sedang salat, (3) jangan tersenyum ketika guru menyampaikan materi (*mukhâthabah*)²⁶⁵ (4) jangan duduk membelakanginya,²⁶⁶ (5) jika gurunya berdiri hendaknya murid juga berdiri untuk menghormatinya dan (6) jangan memegang bajunya ketika ia bangkit berdiri.²⁶⁷ Dalam *Ihyâ' al-*

²⁶⁵ Al-Ghazâlî, *Bidâyah*, h. 397; lihat pula: Nawawi al-Jâwî, *Marâqî*, h. 89.

²⁶⁶ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 51.

²⁶⁷ Al-Ghazâlî, *Bidâyah*, h. 397; Nawawi al-Jâwî, *Marâqî*, h. 89 dan untuk adab lahir murid tentang jangan tersenyum ketika guru menyampaikan materi disebutkan al-Ghazâlî dalam: al-Ghazâlî, *al-Adab*, h. 404. Selain itu Nawawi juga menyebutkannya dalam komentarnya. Dalam *Ihyâ'* juga disebutkan agar seorang murid jangan memegang baju gurunya ketika ia bangkit dari duduknya, Lihat, Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 51.

Ghazâlî menambahkan sikap atau adab lahir murid lainnya yaitu (7) tidak membicarakan rahasia gurunya, (8) tidak mengumpat seseorang di hadapannya, (9) tidak mencari-cari kesalahan gurunya.²⁶⁸

Pada aspek adab batin, al-Ghazâlî mengemukakan paling tidak tiga adab yaitu (1) memaafkan gurunya jika ia salah dan (2) tetap menghormati dan memuliakannya selama ia selalu menjaga perintah Allah,²⁶⁹ dan (3) tidak berburuk sangka kepada guru. Adab batin murid yang ditekankan al-Ghazâlî berkaitan dengan sisi manusiawi guru. Sebagai manusia, guru tentu tidak bebas dari kesalahan-kesalahan. Murid yang baik dan beradab adalah murid yang mau memaafkan kesalahan guru. Murid harus selalu menghormatinya selama yang ia tidak melanggar perintah Allah. Namun jika ada perbuatan lahiriah gurunya yang menurut dugaan murid termasuk munkar (tidak disukai Allah), murid harus berupaya untuk tidak berburuk sangka terlebih dahulu kepada gurunya karena guru lebih mengetahui rahasia-rahasia perbuatannya. Murid yang menemui kasus seperti ini harus mengingat dan meneladani peristiwa Nabi Mûsâ dan Khidhr ketika menjalin persahabatan sebagai guru dan murid.²⁷⁰ Namun jika guru ternyata betul-betul

²⁶⁸ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 51.

²⁶⁹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 51.

²⁷⁰ Al-Ghazâlî, *Bidâyah*, h. 397 dan al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 51. kisah Nabi Mûsâ dan Khidhir dikisahkan dalam Alquran surah al-Kahfi ayat 60-82 ketika keduanya bertemu dalam posisi antara murid dan guru. Khidhir telah memperingatkan Nabi Mûsâ bahwa ia tidak akan sanggup bersabar bersamanya. Namun Mûsâ berkeras untuk mempelajari ilmu yang telah diberikan Allah kepada Khidhir. Khidhir mengizinkan Mûsâ ikut bersamanya, dengan syarat ia tidak boleh mengomentari tindakannya sampai ia sendiri yang akan menjelaskannya. Namun ternyata Nabi Mûsâ tidak mampu menahan komentarnya dan selalu mengkritik tindakan lahiriah Khidhir sampai tiga kali. Akhirnya, Khidhir memutuskan untuk berpisah dengan Nabi Mûsâ karena menganggap Nabi Mûsâ tidak sanggup bersabar menahan komentar dan penilaiannya. Namun sebelum berpisah, Khidhir menjelaskan semua rahasia perbuatannya yang secara lahiriah tidak disetujui oleh Mûsâ.

melanggar perintah Allah murid dapat bersikap lain sebagaimana diisyaratkan oleh al-Ghazâlî pada adab batin kedua di atas, yakni murid tetap menghormati gurunya selama ia tetap menjaga perintah Allah. Artinya, jika guru tidak lagi memelihara perintah Allah, murid tidak bisa dituntut untuk selalu menghormati gurunya.

Adab lahiriah murid ketika belajar dengan guru sebagaimana disebutkan di atas menunjukkan bahwa sikap tenang dan serius dalam belajar merupakan bagian penting dari adab belajar. Murid dianggap tidak etis kalau dalam belajar menoleh ke berbagai sudut tanpa keperluan atau tersenyum ketika guru menyampaikan materi pelajaran. Tersenyum di sini nampaknya dapat diinterpretasikan sebagai senyum yang disebabkan oleh ketidakseriusan atau cenderung untuk bermain-main atau bergurau. Selain itu, penghormatan terhadap guru harus tetap terjaga selama belajar seperti penghormatan dengan cara berdiri ketika gurunya berdiri untuk meninggalkan tempat belajar, tidak memegang baju guru ketika ia berdiri untuk meninggalkan tempat mengajar, tidak duduk membelakangi guru, tidak mencari-cari kesalahannya, tidak membeberkan rahasia guru dan tidak berbicara aib orang lain di depan guru.

Pada aspek adab batin al-Ghazâlî lebih menekankan sikap dan pikiran positif kepada guru dengan cara selalu mengormati guru, memaafkan kesalahan guru dan tidak berburuk sangka (*sû' al-zhann*) kepada guru. Ketika secara lahiriah perilaku guru nampak bertentangan dengan aturan agama, al-Ghazâlî menekankan agar murid lebih mengedepankan pikiran positif bahwa sang guru lebih tahu rahasia perbuatannya. Sebagaimana telah disebutkan pada bagian terdahulu bahwa kualitas

pengetahuan seorang guru adalah memiliki kemampuan untuk mengetahui hikmah dan rahasia dari ilmu yang dimilikinya. Dengan ke dalaman pengetahuan ini, ada kemungkinan besar bahwa murid tidak mampu menangkap rahasia dibalik perbuatan gurunya. Karena ketidakmampuan ini, murid sebaiknya lebih mengedepankan pikiran positif terhadap gurunya. Untuk memperkuat argumentasinya, al-Ghazâlî merujuk peristiwa pertemuan Musa dan Khidhir dalam Alquran (QS. Al-Kahfi/18:60-82) sebagai peristiwa yang harus direnungkan oleh murid. Argumen ini menunjukkan bahwa guru yang dimaksud oleh al-Ghazâlî tentu bukanlah sembarang guru. Kualitas guru yang dimaksud al-Ghazâlî tentulah guru yang otoritatif yang memiliki pengalaman dan ilmu yang luas serta kondisi spiritual yang sangat tinggi. Kalau kualitas Khidhir yang menjadi ukuran, tentu kualitas guru yang dimaksud adalah guru yang mendapat rahmat dan ilmu *ladunnî* dari Allah sebagaimana firman Allah mengenai kualitas Khidhir, yaitu:

فَوَجَدَا عَبْدًا مِّنْ عِبَادِنَا ءَاتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِّنْ عِنْدِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِمَّا لَدُنَّا
عِلْمًا

Artinya: Lalu mereka bertemu dengan seorang hamba di antara hamba-hamba kami, yang Telah kami berikan kepadanya rahmat dari sisi kami, dan yang Telah kami ajarkan kepadanya ilmu dari sisi Kami (Q.S. al-Kahfi/18: 65)

Dengan kualitas guru yang mendekati kualitas Khidhir inilah *negatif thinking* tidak boleh muncul dalam pikiran seorang murid. Kualitas guru semacam ini dalam kategori al-Ghazâlî adalah guru yang memiliki kualitas ulama akhirat (*al-'ulamâ` al-âkhirah*). Ini berbeda dengan guru yang termasuk dalam kategori *al-'ulamâ` al-dunyâ`*

(ulama dunia), *al-'ulamâ` al-sû`* (ulama jahat) atau *al-ulamâ` al-fâjir* (ulama yang durhaka). Guru-guru yang termasuk kategori terakhir ini tentu bukan termasuk guru yang dimaksud al-Ghazâlî karena al-Ghazâlî sendiri telah memberikan stereotipe negatif kepada mereka.

Sikap murid yang tepat menurut al-Ghazâlî jika guru yang melakukan perbuatan yang tidak sejalan dengan kaidah agama termasuk guru otoritatif adalah murid tidak langsung mengingkari atau menentang guru, tetapi ia harus menahan diri sebatas penglihatan mata hatinya, sedang apa yang tidak ia pahami dari perbuatan gurunya ia serahkan pada gurunya sendiri sampai ia dapat menyingkap semua rahasia perbuatan gurunya ketika ia telah mencapai level dan derajat gurunya itu.²⁷¹ Dengan demikian, sikap murid yang benar menurut al-Ghazâlî adalah menahan diri, tidak menyalahkan, tidak membenarkan, juga tidak menentang. Pada kasus ini murid menahan penilaian dan tidak mengambil kesimpulan, ia lebih bersifat menunggu sampai tingkat keilmuan dan kedalaman spiritualitasnya telah menyamai gurunya. Dengan kualitas setara dengan guru, ia akan mampu menyingkap dan memahami rahasia dibalik perbuatan gurunya tanpa harus berburuk sangka dan berpolemik dengan guru. □

²⁷¹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz IV*, h. 364.

Bab IV

ANALISIS KOMPARASI PERSPEKTIF AL-MÂWARDÎ DAN AL-GHAZÂLÎ TENTANG GURU DAN MURID

A. Hakikat Guru dan Murid

1. Hakikat Guru

Dalam lintasan sejarah pendidikan Islam, pada praktiknya banyak istilah yang digunakan yang dinisbatkan pada orang yang memiliki profesi sebagai guru. Istilah itu adalah *al-‘âlim*, *al-mu‘allim*, *al-mudarris*, *al-mu‘addib*, *al-mudzakkir*,¹ *al-syaykh*, *al-ustâdz*, *al-mursyid*, dan istilah lainnya.² Semua istilah yang digunakan memiliki makna khusus walaupun secara umum memiliki kesamaan maksud untuk merujuk pada orang yang sama yaitu orang yang pekerjaannya mengajar.³ Penggunaan istilah-istilah ini tentu tidak sekedar pelabelan atau penamaan profesi semata, tetapi mengandung makna mendalam yang berkaitan erat dengan posisi esensial, kualitas dan fungsi

¹ Istilah *mudzakkir* tidak terlalu populer dibanding beberapa istilah lainnya. Istilah ini misalnya digunakan oleh Abû Layts al-Samarqandî (w. 373 H) dalam kitabnya *Bustân al-‘Ârifîn* pada bab ke sepuluh dengan judul *fi ‘âdâb al-mudzakkir*. Lihat: Nashr ibn Muhammad ibn Ibrâhîm al-Samarqandî, “Bustân al-‘Ârifîn”, dalam Nashr ibn Muhammad ibn Ibrâhîm al-Samarqandî, *Tanbîh al-Ghâfilîn*, (Beirut: Dâr al-Fikr, 1992), h. 311.

² Walaupun tidak persis sama, lihat beberapa istilah ini pada Abdul Mujib dan Juzuf Mudzakkir, *Ilmu Pendidikan Islam*, (Jakarta: Kencana Prenada Media, 2006), h. 87.

³ Lihat makna khusus pada aspek karakteristik tugas beberapa istilah guru seperti *ustâdz*, *mu‘allim*, *murabbi*, *mursyid*, *mudarris* dan *mu‘addib* pada: Abdul Mujib dan Juzuf Mudzakkir, *Ilmu Pendidikan Islam*, h. 92.

guru. Misalnya, istilah *al-'âlim* dan *al-mu'allim* yang merupakan istilah umum dan paling banyak digunakan menurut Muhaimin mengandung makna bahwa seorang guru harus memiliki kemampuan untuk menjelaskan dimensi teoritis dan praktis ilmu dan berusaha membangkitkan murid untuk mengamalkannya.⁴ Artinya posisi esensial guru sebagai *al-'âlim* atau *al-mu'allim* mengandung konsekuensi bahwa guru harus mampu melaksanakan fungsinya untuk mentransfer, menginternalisasi dan mengimplementasikan ilmu pada dirinya sendiri dan juga pada orang lain. Demikian pula dengan istilah lainnya juga memiliki makna-makna khusus yang menunjukkan bahwa profesi guru memiliki posisi esensial, kualitas dan fungsi spesifik.

Dari sejumlah istilah di atas, istilah yang sama-sama digunakan oleh al-Mâwardî dan al-Ghazâlî secara langsung adalah *al-'âlim* (ilmuwan) sedang istilah lainnya lebih banyak digunakan al-Ghazâlî seperti istilah *al-mu'allim*, *al-syakh* dan *al-mursyid*. Kesamaan penggunaan istilah *al-'âlim* menunjukkan kesamaan pandangan mereka bahwa guru pada hakikatnya adalah orang yang menempati posisi *al-'âlim*, yakni seorang yang memiliki pengetahuan yang luas baik teoretik maupun praktiknya. Implikasi dari posisi *al-'âlim* ini menempatkan guru sebagai pewaris para Nabi (*warâtsat al-anbiyâ`*) dan khalifah (pengganti) Nabi. Demikian pula kualitas dan fungsi guru identik dengan kualitas dan fungsi *al-'âlim* karena pada hakikatnya kedudukan guru menempati kedudukan *al-'âlim*. Ini adalah salah satu posisi esensial guru menurut keduanya. Orang yang memiliki kualitas *al-'âlim* sebenarnya tidak secara otomatis dapat menjadi guru. Setiap guru harus memiliki

⁴ Muhaimin, "Reorientasi Pendidikan Guru" dalam Mudjia Rahardjo (ed), *Quo Vadis Pendidikan Islam*, (Malang: UIN-Malang Press, 2006), h. 102.

kualitas keilmuan yang memungkinkan dirinya pantas disebut *al-‘âlim* namun sebaliknya, tidak semua orang yang menduduki posisi *al-‘âlim* layak menjadi guru. Menurut Ibn Jamâ’ah, kalangan *fuqahâ`* sepakat bahwa tidak semua ilmuwan (*al-‘âlim*) dapat menjadi guru (*mu’allim*) karena selain dituntut untuk menguasai ilmu secara teoretik-implementatif guru juga harus memiliki pengetahuan-pengetahuan lain yang menunjang dirinya sebagai guru seperti kemampuan mengidentifikasi watak murid. Karena itulah, menurutnya, dalam tradisi Islam ada seleksi guru dengan kriteria tertentu.⁵

Selain sama-sama menempatkan guru pada posisi *al-‘âlim*, al-Mâwardî dan al-Ghazâlî juga sama-sama memandang guru menempati posisi sebagai *mu`addib* dan *murabbî*. Walaupun tidak menggunakan kedua istilah ini secara langsung, namun esensi pemikiran mereka tentang guru menempatkan guru pada posisi seorang *mu`addib* dan *murabbî*.⁶ Posisi guru sebagai *mu`addib* menempatkan guru sebagai model teladan, pembimbing adab, dan figur yang santun sedang posisi guru sebagai *murabbî* menempatkan guru sebagai orang yang menyayangi muridnya, memelihara dan mengasuh muridnya dengan penuh perhatian serta mengembangkan aspek positif dan mencegah berkembangnya aspek negatif pada diri muridnya.

Kesamaan perspektif al-Mâwardî dan al-Ghazâlî berikutnya mengenai hakikat guru dapat dilihat dari perspektif mereka mengenai keutamaan pekerjaan guru sebagai sebuah profesi. Al-Mâwardî dan al-Ghazâlî sama-

⁵ ‘Abd al-Amîr Syams al-Dîn, *al-Madzhab al-Tarbawî ‘ind Ibn Jamâ’ah*, (Beirut: Dâr Iqra`, tth), h.32. Selanjutnya: *al-Madzhab al-Tarbawî ‘ind Ibn Jamâ’ah*.

⁶ Tentang konsep *mu`addib* dan *murabbî* dapat dilihat pada: M. Chabib Thoha, *Kapita Selektâ Pendidikan Islam*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1996), h. 11-12 dan 26; Abdul Mujib dan Juzuf Mudzakkir, *Ilmu Pendidikan Islam*, h. 92.

sama menilai bahwa profesi guru merupakan profesi yang mulia, yakni merupakan profesi terbaik dan memiliki nilai ibadah yang tinggi. Basis argumen al-Mâwardî didasarkan pada kemuliaan ilmu. Menurutnya, ilmu adalah sesuatu yang paling mulia untuk disukai oleh para pencinta; ilmu adalah sesuatu yang paling utama untuk ditemukan oleh para pencari; dan ilmu adalah sesuatu yang paling bermanfaat untuk diusahakan. Kemuliaan ilmu akan membuat pemiliknya juga menjadi mulia.⁷ Ilmu lebih mulia dari materi,⁸ karena itu, orang yang bekerja untuk pengembangan ilmu lebih mulia daripada pekerjaan lain yang berorientasi materi. Sementara al-Ghazâlî melihat kemuliaan profesi guru pada objek profesi guru dan manfaat ilmu. Menurutnya, Guru adalah pembimbing sesuatu yang paling berharga di alam ini yaitu hati manusia. Yang paling mulia di alam adalah manusia, dan yang paling mulia dari manusia adalah hatinya. Sedang pada aspek manfaat ilmu menjadikan guru sebagai orang teragung di alam dengan syarat guru mengamalkan ilmu dan kemudian mengajarkan pada orang lain.⁹

Perbedaan antara al-Mâwardî dan al-Ghazâlî dalam hal ini hanya dalam persoalan penekanan. Al-Mâwardî lebih menekankan posisi esensial guru sebagai *al-'âlim*. Posisi ini menempatkan guru sebagai pewaris ilmu Nabi, orang pilihan dan penerus profesi Nabi. Sebagai *al-'âlim*, guru adalah orang yang selalu mengembangkan diri dan rendah hati karena memiliki kesadaran yang tinggi tentang kedalaman dan keluasan ilmu. Di sini al-Mâwardî lebih banyak menekankan aspek kualitas ilmu dan komitmen guru dengan ilmu. Sementara al-Ghazâlî tidak berhenti

⁷ Al-Mâwardî, *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn*, (ttp: Maktabat al-Taqwâ, tth.), h. 42. Selanjutnya kitab ini disingkat *Adab*.

⁸ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 43.

⁹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn Juz 1*, (Beirut: Dâr al-Fikr, tth), h. 11 dan 14. Selanjutnya: *Ihyâ'.*

pada posisi guru sebagai *al-'âlim*, ia juga melihat posisi penting guru lainnya yaitu posisi esensial guru pada aspek objek profesinya, peran keilmuannya, dan posisi fungsionalnya dalam relasi Tuhan-manusia. Pada aspek objek profesinya, guru adalah orang yang mendidik unsur paling esensial dan paling mulia dalam diri manusia yaitu hati. Di sini guru menempati posisi sebagai pembimbing hati dalam proses penyucian jiwa (*tazkiyat al-nafs*). Pada aspek peran keilmuannya guru menempati posisi sebagai penjaga khazanah ilmu Allah. Di sini guru menempati posisi sebagai orang yang diberi amanah mengatur distribusi ilmu. Sedang pada aspek posisi fungsionalnya, guru adalah mediator antara Allah dan hamba-Nya. Di sini guru menempati posisi strategis sebagai pembimbing manusia untuk mendekatkan diri kepada-Nya dan mendekatkannya pada sorga-Nya.¹⁰

Perbedaan penekanan antara al-Mâwardî dan al-Ghazâlî di atas berhubungan dengan orientasi keilmuan dalam membahas posisi guru. Perspektif al-Mâwardî dalam hal ini lebih dipengaruhi perspektif fiqihnya. Indikator yang paling kuat untuk dijadikan bukti adalah ia tidak pernah menyinggung tentang guru-guru yang berkaitan dengan tasawuf. Karena itu, ia tidak berbicara secara eksplisit tentang peran guru terhadap hati manusia. Berbeda dengan al-Ghazâlî, orientasi tasawufnya dalam membahas tentang hakikat guru lebih dominan karena itu peran guru terhadap hati sangat urgen dalam perspektifnya.

Absennya ulasan Al-Mâwardî mengenai guru sufi dapat dilihat dari istilah yang ia gunakan. Ia tidak menyinggung istilah *al-mursyid* dan *syaykh* (guru sufi) dalam arti pembimbing spiritual dalam dunia sufi. Istilah yang secara langsung ia gunakan adalah istilah umum yaitu *al-'âlim* (*'ulamâ*). Sementara al-Ghazâlî menggunakan istilah

¹⁰ Al-Ghazâlî, *Ihyâ'* Juz 1, h. 14.

al-mursyid dan *al-syaykh* di samping istilah *al-'âlim*, *al-mu'allim*, *al-mudarris*, dan *al-ustâdz* untuk menyebut profesi guru. Yang lebih spesifik lagi adalah al-Ghazâlî menggandeng istilah *al-mu'allim* dan *al-mursyid* dalam satu rangkaian kata yang mengindikasikan bahwa kualitas guru yang ia maksud adalah guru yang memiliki kemampuan mendidik manusia pada aspek eksoteris dan esoteris sekaligus atau guru yang bertugas mentransfer ilmu sekaligus membangun karakter dan spiritualitas.

Walaupun secara eksplisit al-Mâwardî tidak menyinggung tentang guru sufi (*al-mursyid*) namun sebenarnya ia memiliki kesamaan visi dengan al-Ghazâlî mengenai perlunya guru memiliki *skill* untuk mendidik jiwa (*al-nafs*) dengan menggunakan metode-metode tertentu. Menurut al-Mâwardî, *al-nafs* dibentuk dari kebiasaan-kebiasaan (*siyiam*) dan moralitas-moralitas (akhlak) yang untuk membentuknya menjadi terpuji tidak cukup hanya dengan pendidikan adab (*ta'dîb*) dan bimbingan moral (*tahdzîb*), juga tidak cukup hanya dengan menggunakan penalaran akal atau melalui plagiasi watak saja. Sebab, menurut al-Mâwardî, adab (yang membentuk jiwa) harus dibentuk dengan sejumlah teknik seperti usaha aplikasi melalui pengalaman (*tajribah*), pentradisian (*al-'âdah*), pemeliharaan pembiasaan (*al-mu'ânah*).dan latihan (*al-durbah*).¹¹ Sedang al-Ghazâlî melihat pendidikan jiwa (*al-nafs* atau *al-qalb*) menggunakan metode seperti *tahdzîb* (bimbingan karakter), *riyâdhah* (latihan-latihan moral), *mu'âlajah* (pengobatan penyakit hati), *ta'dîb* (bimbingan adab), *tahsîn* (pembaikan akhlak), *tadrîj* (bimbingan tahapan spiritual), *sulûk* (menjalani praktik latihan spiritual) dan *mujâhadah* (praktik spiritual secara sungguh-sungguh).¹²

¹¹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 237

¹² Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz III*, h. 47-72.

Dengan demikian, keduanya memiliki kesamaan visi pentingnya guru memiliki kemampuan mendidik aspek eksoteris dan esoteris sekaligus atau kemampuan mendidik intelektualitas dan spiritualitas sekaligus. Dalam konteks ini, guru dalam perspektif al-Mâwardî menempati posisi sebagai *al-'âlim al-mu'addib al-muhadzdzib* sedang dalam perspektif al-Ghazâlî guru menempati posisi sebagai *al-'âlim al-mu'allim al-mursyid* (posisi sebagai *al-mursyid* sudah mengandung arti *al-mu'addib al-muhadzdzib*). Perbedaan al-Mâwardî dan al-Ghazâlî dalam hal ini adalah pada aspek tujuan pendidikan jiwa. Tujuan pendidikan jiwa versi al-Mâwardî dimaksudkan untuk membangun karakter dan menjaga keseimbangan antara aspek lahir dan aspek batin sementara al-Ghazâlî berdasarkan visi sufinya memiliki tujuan yang lebih jauh dari itu. Kebersihan jiwa ia maksudkan untuk menyiapkan spiritualitas murid untuk dapat menerima ilmu *ladunnî* dan *ma'rifah* atau *mukâsyafah*.

Perspektif al-Mâwardî dan al-Ghazâlî tentang kemampuan guru mentransfer ilmu dan mendidik jiwa sejalan dengan al-Nahlâwî. Al-Nahlâwî menyatakan bahwa ada dua tugas terpenting guru dalam Islam yaitu (1) *al-tazkiyah* yaitu menumbuhkan dan menyucikan jiwa (*al-nafs*) dan menjauhkannya dari unsur jahat serta menjaga fitrah jiwa, dan (2) *al-ta'lim* yaitu mentransfer pengetahuan dan akidah ke dalam pikiran dan hati orang beriman.¹³ Dua tugas terpenting dalam perspektif al-Nahlâwî ini didasarkan pada firman Allah di antaranya QS. Âlu 'Imrân ayat 164:¹⁴

لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ

أَنْفُسِهِمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ

¹³ 'Abd al-Rahmân al-Nahlâwî, *Ushûl al-Tarbiyah al-Islâmiyyah wa Asâlibuhâ fi al-Bayt, wa al-Madrasat wa al-Mujtama'*, (Damaskus: Dâr al-Fikr, 1979), h. 155. Selanjutnya; *Ushûl al-Tarbiyah al-Islâmiyyah*.

¹⁴ Al-Nahlâwî juga menyebutkan ayat lainnya yang senada dengan QS Âlu 'Imrân ini yaitu QS. Al-Baqarah ayat 129. Lihat: al-Nahlâwî, *Ushûl al-Tarbiyah al-Islâmiyyah*, h. 155.

الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ

Artinya: Sungguh Allah Telah memberi karunia kepada orang-orang yang beriman ketika Allah mengutus diantara mereka seorang Rasul dari golongan mereka sendiri, yang membacakan kepada mereka ayat-ayat Allah, membersihkan (jiwa) mereka, dan mengajarkan kepada mereka Al Kitab dan Al hikmah. dan Sesungguhnya sebelum (kedatangan Nabi) itu, mereka adalah benar-benar dalam kesesatan yang nyata (QS. Âlu 'Imrân ayat 164).

2. Hakikat Murid

Dalam pembahasannya mengenai murid, al-Mâwardî dan al-Ghazâlî lebih menekankan konteks pembicaraannya pada murid jenjang pendidikan menengah dan tinggi. Istilah *al-muta'allim* yang secara umum mereka gunakan sebenarnya dapat berlaku secara umum meliputi murid anak-anak dan murid dewasa namun konteks pembicaraan mereka lebih tepat jika tidak ditujukan pada pendidikan rendah (pendidikan anak-anak). Dengan demikian, al-Mâwardî dan al-Ghazâlî berbeda dengan Ibn Sahnûn (w. 256/871 M)¹⁵ dan al-Qâbisî (936-1012 M)¹⁶ yang lebih banyak berkonsentrasi pada konsep pendidikan anak-anak

¹⁵ Ibn Sahnûn berbicara tentang sikap adil terhadap anak-anak, apa saja yang boleh dan tidak boleh dilakukan guru terhadap anak-anak, kewajiban guru ketika murid menamatkan Alquran, masalah pemberian saat hari raya, izin libur anak, kewajiban guru ketika mendidik anak, masalah upah guru, dan masalah memperjualbelikan mushhaf, buku-buku fiqh dan sejenisnya, Lihat Ibn Sahnûn, "Risâlat Adab al-Mu'allimîn" dalam 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn, *al-Fikr al-Tarbawî 'ind Ibn Sahnûn wa al-Qâbisî*, (Beirut: Dâr Iqra', 1985), h.55-71. Selanjutnya: *Risâlat Adab al-Mu'allimîn*.

¹⁶ Al-Qâbisî menggunakan istilah di antaranya *al-walad*, *al-thifl* dan *al-shibyân* untuk murid dalam tulisannya. Dalam tulisannya tentang konsep pendidikan anak, al-Qâbisî membahas tentang (1) persoalan tafsir *imân*, *islâm*, *ihsân* dan *istiqâmah*, (2) masalah keutamaan Alquran, orang yang mempelajari dan mengajarkannya, etika orang yang menanggung Alquran, orang yang menyia-nyiakannya dan melupakannya, orang yang mengajarkan Alquran pada anaknya, kewajiban mengajarkan Alquran pada anak ketika kecil (juz 1); (3) upah yang diambil guru pada murid, (4) penjelasan tentang strategi guru anak-anak (juz 2), (5) hukum antara guru dan anak-anak, (6) adab seseorang pada istri, anak, budak dan anaknya yang telah dewasa. Lihat al-Qâbisî, "al-Mufashshalat li ahwâl al-Muta'allimîn wa Ahkâm al-Mu'allimîn wa al-Muta'allimîn" dalam 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn, *al-Fikr al-Tarbawî 'ind Ibn Sahnûn wa al-Qâbisî*, (Beirut: Dâr Iqra', 1985), h.101-190. Selanjutnya: *al-Mufashshalah*.

(*al-shibyân*) daripada pendidikan remaja dan dewasa (*al-muta'allim* atau *al-thâlib*).

Baik al-Mâwardî maupun al-Ghazâlî, keduanya sama-sama menggunakan istilah *al-muta'allim* dan *al-thâlib al-'ilm* sebagai istilah yang paling dominan digunakan untuk menyebut murid. Perbedaan pada keduanya mengenai murid dapat dilihat dari pemakaian istilah selain *al-muta'allim* dan *thâlib al-'ilm*. Al-Mâwardî menggunakan istilah *mustadi`* sebagai kebalikan dari *thâlib* yang tidak dipergunakan al-Ghazâlî. Sementara al-Ghazâlî menyebutkan istilah lain akibat dari pengaruh orientasi sufinya seperti *al-murîd*, *al-sâlik* dan *al-mustarsyid*. Al-Ghazâlî juga menyebut *al-shibyân* atau *al-shabiyy* untuk murid level anak-anak dalam konteks pendidikan keluarga. Pembagian murid yang dilakukan oleh al-Mâwardî ke dalam kelompok *al-mustadi`* dan *al-thâlib* dalam perspektif psikologi belajar identik dengan murid yang memiliki gaya belajar *field dependence* dan murid yang memiliki gaya belajar *field independence*. Menurut Alisuf Sabri, Murid yang memiliki gaya belajar *field dependence* adalah murid yang mau memulai belajar apabila ada pengaruh atau perintah dari orang lain (guru atau orangtua) sedang murid yang memiliki gaya belajar *field independence* adalah murid yang mau belajar secara mandiri tanpa harus disuruh atau dipengaruhi orang lain.¹⁷

Tidak adanya penggunaan istilah *al-murîd*, *al-sâlik* dan *al-mustarsyid* pada istilah al-Mâwardî sekali lagi menunjukkan bahwa ia tidak menyinggung sistem pendidikan sufi. Seperti telah disebutkan pada bab yang lalu, al-Mâwardî lebih banyak membahas tentang murid pada level pendidikan tingkat atas dan tingkat tinggi karena

¹⁷ M. Alisuf Sabri, *Psikologi Pendidikan Berdasarkan Kurikulum Nasional IAIN Fakultas Tarbiyah*, (Jakarta: Pedoman Ilmu Jaya, 1996), h. 103.

itu ia sedikit sekali menyinggung istilah *al-shabiy* atau *al-shibyân*. Walaupun ia menyinggung tentang pentingnya belajar sejak kecil namun ulasannya itu tidak dalam konteks pembicaraan mengenai murid pada level pendidikan anak-anak (pendidikan dasar). Demikian pula istilah *mubtadi'* tidak secara otomatis bahwa yang dimaksud istilah itu adalah murid usia anak-anak karena *mubtadi'* dapat juga dikenakan pada orang dewasa yang ilmunya masih dalam kategori pemula.

Orientasi tasawuf al-Ghazâlî juga cukup kentara ketika ia menyebut murid sebagai *abnâ' al-âkhirah* (anak-anak akhirat), *banî al-mu'allim* (anak-anak guru), *banî al-dîn* (anak-anak agama), *musâfirûn* (para musafir) dan *sâlikûn* (para penempuh perjalanan).¹⁸ Istilah *abna' al-akhirah* mencerminkan visi murid yang jauh ke depan, bahwa tujuan sejati murid dalam studinya adalah bersifat ukhrawi bukan tujuan yang bersifat duniawi. Istilah *banî al-mu'allim* menunjukkan bahwa murid memiliki hubungan emosional persaudaraan spiritual (*tahâbbub*, *tawâddud* dan *tarâfuq*) dengan sesama murid dan hubungan emosional sebagai anak dari bapak spiritualnya, yakni gurunya. Istilah *banî al-dîn* menunjukkan bahwa murid adalah orang-orang yang mengabdikan demi kepentingan agama bukan kepentingan material, kekuasaan popularitas dan lainnya. Sedangkan sebutan *musâfirûn* dan *sâlikûn* menunjukkan bahwa murid adalah orang yang dinamis dan selalu aktif bergerak menjalani kehidupannya untuk mencapai tujuannya.

Pada aspek murid sebagai manusia, al-Mâwardî dan al-Ghazâlî sama-sama memiliki kesamaan perspektif tentang pentingnya pendidikan potensi-potensi yang menjadi unsur-unsur esensial manusia. Al-Mâwardî menekankan aspek akal, hawa nafsu dan jiwa (*al-nafs*)

¹⁸ Lihat sebutan-sebutan ini pada al-Ghazâkî, *Ihyâ' Juz I*, h. 55-56; dan *Mizân*, h. 145.

sebagai bagian penting dari unsur kemanusiaan murid untuk memperoleh pendidikan dengan akal sebagai objek sentralnya. Sedang al-Ghazâlî menekankan *al-qalb* (*al-rûh*, *al-nafs*, *al-'aql*) dalam arti psikis dan metafisis dan perangkatnya (*junûd al-qalb*) baik fisis maupun metafisis untuk memperoleh pendidikan dengan hati sebagai objek sentralnya untuk memperoleh keseimbangan jiwa dan fitrah. Salah satu usaha untuk menjaga keseimbangan aspek fisik dan psikis itu adalah melatih kekuatan berpikir (*tafakkur*) dan mengendalikan kekuatan dorongan biologis (*syahwah*) dan kekuatan emosi (*al-ghadhab*).¹⁹

Dari berbagai aspek potensi manusia, secara umum keduanya sepakat bahwa ada dua aspek penting dari murid yang harus dididik yaitu akal (*'aql*) dan jiwa (*nafs*). Bagi al-Mâwardî mendidik akal dan jiwa merupakan bentuk pendidikan yang berhubungan dengan pendidikan intelektual dan karakter sedang bagi al-Ghazâlî selain berhubungan dengan pendidikan intelektual dan karakter juga berhubungan dengan penguatan fithrah. Namun keduanya berbeda dalam hal penekanan. Al-Mâwardî lebih menekankan pendidikan aspek akal sedang al-Ghazâlî lebih menekankan aspek hati sebagai objek sentral pendidikan manusia. Bagi al-Mâwardî akal sangat penting artinya dalam peningkatan kecerdasan, pengendalian *al-hawâ* dan juga memiliki peran strategis sebagai pengontrol perkembangan jiwa (*al-nafs*). Mengingat pentingnya peran akal maka akal *muktasab* (akal bentukan) harus dikembangkan secara optimal dengan cara (1) akal harus banyak difungsikan dan (2) meningkatkan kecerdasan (*al-dzakâ`*) dan membaguskan ketajaman berpikir (*al-fithnah*). Pada aspek penekanan pada akal, al-Mâwardî sama dengan Ibn al-Muqaffa' yang juga menekankan aspek akal

¹⁹ Al-Ghazâlî, *Mizân al-'Amal*, (beirut: Dâr al-Kutub 'Ilmiyyah, 1989), h. 50.

sebagai bagian penting dari manusia yang perlu mendapat perhatian serius.²⁰ Sementara al-Ghazâlî melihat potensi hati dan semua perangkatnya merupakan esensi manusia yang paling penting untuk dididik. Baginya pendidikan hati pada dasarnya adalah pendidikan manusia secara holistik, karena mendidik hati tidak sekedar mendidik hati itu sendiri tetapi juga semua perangkatnya baik lahir maupun batin termasuk akal dan anggota fisik manusia. Dalam perspektif al-Ghazâlî, hati merupakan wadah ilmu yang bersumber dari dua pintu, yaitu pintu luar yang berhubungan dengan indera dan pintu dalam yang berhubungan dengan malaikat dan *lawh al-mahfûzh*. Penekanan pendidikan hati daripada akal mendapat apresiasi dari al-Qardhawî. Menurut al-Qardhawî salah satu karakteristik pendidikan Islam adalah pendidikan *rabbâniyyah* sementara pilar pendidikan *rabbâniyyah* adalah hati. Menurutnya, hati merupakan bagian manusia yang dipandang Allah, tempat penampakan-Nya dan tempat cahaya-Nya.²¹ Kalau pendidikan hati merupakan objek utama, aspek pendidikan akal merupakan aspek kedua yang juga sangat penting artinya karena akal merupakan sarana manusia untuk berpikir, merenung dan memahami serta menghindarkan orang dari kejumudan dan ketaklidan. Menurut al-Qardhawî, berpikir adalah ibadah; mencari bukti argumentatif merupakan kewajiban; menuntut ilmu (untuk

²⁰ Namun Ibn al-Muqaffa' tampaknya lebih ekstrem dari al-Mâwardi dalam memosisikan akal. Menurut 'Abd al-Amir Syams al-Dîn, Ibn al-Muqaffa' hampir menjadikan akal sebagai segalanya, tidak ada sesuatupun yang setara dengannya. Penempatan peran akal yang berlebihan ini menjadi salah satu sebab Ibn al-Muqaffa' disebut fasiq, zindiq dan mencampuradukkan agama-agama. Sebagian pernyataannya terkadang melampaui syara' dan wahyu disebabkan pemujaannya terhadap kemutlakan akal. 'Abd al-Amir Syams al-Dîn, *al-Fikr al-Tarbawî 'ind Ibn al-Muqaffa', al-Jâhizh, 'Abd Hamîd al-Kâtib*, (Beirut: Dâr Iqra', 1985), h. 139-140.

²¹ Yûsuf al-Qardhawî, *al-Tarbiyat al-Islamiyyat wa Madrasat Hasan al-Bannâ*, (Cairo: Maktabat Wahbah, 1992), h. 10. Lihat penjelasan al-Qardhawî secara panjang lebar tentang hati sebagai pilar pendidikan *rabbâniyyah* pada halaman 10-22. Selanjutnya: *al-Tarbiyat al-Islamiyyah*.

mengembangkan akal) adalah *fardh* (wajib); sementara jumud dan taklid merupakan sikap tercela.²²

Perbedaan penekanan antara al-Mâwardî dan al-Ghazâlî pada aspek ini adalah al-Ghazâlî melihat adanya potensi murid untuk mampu menembus wilayah spiritual (malaikat dan *lawh al-mahfûzh*) untuk memperoleh ilmu yang lebih murni melalui media kebersihan dan kebeningan hati. Dengan demikian, dalam perspektif al-Ghazâlî, murid adalah orang yang memiliki potensi untuk melibatkan unsur potensi internal dan faktor eksternal yang bersifat spiritual dalam belajar. Sementara al-Mâwardî tidak mengandalkan hati untuk menangkap dan mengungkap pengetahuan, ia mengandalkan potensi-potensi seperti akal (*al-'aql*), kecerdikan (*al-fithmah*), kecerdasan (*al-dzaka*), bakat (*qarîhah*) dan potensi kemanusiaan lainnya. Potensi-potensi itu, menurut al-Mâwardî akan sangat efektif jika digunakan sejak usia dini.

Baik al-Mâwardî maupun al-Ghazâlî memiliki kesamaan pandangan bahwa murid memiliki perbedaan individual yang memerlukan layanan pendidikan sesuai dengan perbedaan itu. Oleh karena itu, murid dalam perspektif keduanya tidak bisa diperlakukan sama dalam proses pembelajaran. Murid yang memiliki tingkat kecerdasan yang tinggi dan murid yang memiliki tingkat kecerdasan yang rendah tidak bisa diberi materi yang sama tingkat kesulitannya.

Adanya perbedaan individual murid ini menuntut adanya kecakapan guru untuk mengidentifikasi perbedaan itu agar materi dan metode yang diberikan sesuai dengan kondisi murid. Konsep al-Mâwardî dan al-Ghazâlî ini disepakati secara umum oleh teoretikus pendidikan Islam

²² Yûsuf al-Qardhawî, *al-Tarbiyat al-Islamiyyah*, h. 23-24.

lainnya seperti al-Nawawî (w. 676 H),²³ Ibn Jamâ'ah (w. 1333 M),²⁴ Ibn Khaldûn (w. 1406 M),²⁵ 'Almawî,²⁶ Muhammad 'Athiyyah al-Abrâsyî,²⁷ Barîkan Barkî al-Qarsyî,²⁸ termasuk kalangan pendidikan Islam di Indonesia.²⁹ Konsep ini kemudian diperkuat dengan temuan-temuan psikologi modern terutama psikologi pendidikan atau psikologi belajar.³⁰

Al-Mâwardî dan al-Ghazâlî sama-sama memiliki pandangan bahwa murid bukan sekedar objek pendidikan tetapi juga sebagai subjek pendidikan. Murid dalam pandangan keduanya bukanlah "makhluk kosong" dan pasif. Bagi mereka, murid adalah manusia potensial yang

²³ Abû Zakariyyâ Muhy al-Dîn ibn Syaraf al-Nawawî, *al-Majmû' Syarh al-Muadzdzab Juz I*, (Beirut: Dâr al-Fikr, 1996), h. 56. Selanjutnya: al-Nawawî, *al-Majmû'*.

²⁴ Ibn Jamâ'ah, "Tadzkirot al-Sâmi' wa al-Mutakallim fi Âdâb al-'Âlim wa Muta'allim" dalam 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn, *al-Fikr al-Tarbawî 'ind Ibn Jamâ'ah*, (Beirut: Dâr Iqra', 1984), h. 102. Selanjutnya: *Tadzkirot al-Sâmi'*.

²⁵ 'Abd al-Rahmân ibn Khaldûn, *Muqaddimah*, (Beirut: Dâr al-Fikr, tth), h. 533-534.

²⁶ Al-'Almawî, "al-Mu'îd fi Adab al-Mufid wa al-Mustafid" dalam Syaftiq Muhammad Zay'ûr, *al-Fikr al-Tarbawî 'ind al-'Almawî*, (Beirut: Dâr Iqra', 1986), h. 115. Selanjutnya: *al-Mu'îd*.

²⁷ Muhammad 'Athiyyah al-Abrâsyî, *al-Tarbiyat al-Islâmiyyat wa Falâsifatuhâ*, (Beirut: Dâr al-Fikr, tth), h. 142. Selanjutnya: *al-Tarbiyat al-Islâmiyyah*.

²⁸ Barîkan Barkî al-Qarsyî, *al-Qudwat wa Dawruhâ fi Tarbiyat al-Nasy'i*, (al-Makkah al-Mukarramah: al-Maktabat al-Fayshaliyyah, 1984), h. 124. Selanjutnya: *al-Qudwah*.

²⁹ Lihat misalnya Al-Rasyidin dan Samsul Nizar, *Pendekatan Historis, Teoretis dan Praktis Filsafat Pendidikan Islam*, (Jakarta: Ciputat Press, 2005), h. 48-49. Menurut Abdul Mujib dan Jusuf Mudzakkir, peserta didik memiliki perbedaan antara individu dengan individu yang lain, baik perbedaan yang disebabkan dari faktor endogen (fitrah) maupun eksogen (lingkungan) yang meliputi segi jasmani, intelegensi, sosial, bakat, minat, dan lingkungan yang mempengaruhinya. Dalam teori psikologi, terdapat tiga bagian tentang individu: (1) seperti *semua* orang lain, yang karenanya perlu perlakuan pendidikan yang sama satu dengan lainnya; (2) seperti *sejumlah* orang lain, yang karenanya perlu perlakuan pendidikan yang berbeda antara anak yang umum (kecerdasan rata-rata) dengan yang khusus (sangat cerdas atau bodoh), dan (3) tidak seperti orang lain, yang karenanya perlu perlakuan pendidikan yang berbeda antara individu satu dengan lainnya. Abdul Mujib dan Jusuf Mudzakkir, *Ilmu Pendidikan Islam*, h. 106.

³⁰ Dalam psikologi dikenal istilah perkembangan individu. Perkembangan individu ini melalui tahapan-tahapan tertentu menciptakan perbedaan individual karena masing-masing individu memiliki tahap perkembangannya sendiri-sendiri. Lihat misalnya, Thohirin, *Psikologi Pendidikan Agama Islam*, (Jakarta: PT RajaGrafindo Persada, 2005), h. 29 dan seterusnya. Lihat pula: Muhibbin Syah, *Psikologi Pendidikan dengan Pendekatan Baru*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2005), h. 60-87. Di sini Muhibbin Syah melihat hubungan perkembangan individu dengan proses belajar terutama perkembangan aspek motorik, kognitif, dan sosial-moral siswa. Lihat Juga: M. Alisuf Sabri, *Psikologi Pendidikan*, h. 78-81.

memiliki sikap selektif, kritis-etis, dinamis dan memiliki motivasi intrinsik. Namun potensi dan sikap ini tetap dipagari dengan adab yang membuat mereka tidak keluar dari aturan moral sebagai murid.

Dalam kasus tertentu, terutama pada pola belajar sufi, al-Ghazâlî memang memberikan peran yang dominan kepada guru untuk menentukan materi dan metode belajar yang harus diaplikasikan oleh murid. Namun dalam kasus ini, guru yang dimaksud adalah guru yang kompeten dan memahami latar belakang murid dengan baik. Pemberian materi dan metode belajar itu sudah disesuaikan dengan kebutuhan dan latar belakang murid sendiri bukan sekehendak guru. Artinya, pada tahap inipun posisi murid sebagai subjek tetap diperhatikan.

B. Profesionalisme Guru dan Strategi Belajar Murid

1. Profesionalisme Guru

Dilihat dari beberapa aspek profesionalisme, secara umum, al-Mâwardî dan al-Ghazâlî memiliki kesamaan persepsi bahwa profesi guru merupakan satu bentuk dedikasi kepada Allah yaitu pengabdian yang bernilai ibadah; profesi guru merupakan profesi yang memerlukan keahlian khusus; dan profesi guru harus dipegang oleh orang-orang pilihan yang memiliki kompetensi personal-religius.

Pada aspek kriteria dedikasi atau pengabdian, baik al-Mâwardî maupun al-Ghazâlî memiliki pandangan yang sama bahwa mengajar merupakan pekerjaan yang bernilai ibadah. Karena itu, motif mengajar harus dilandasi oleh keikhlasan untuk meraih ridha Allah bukan dilandasi oleh motif keduniawian.³¹ Al-Nahlâwî menyatakan bahwa mo-

³¹ Perspektif ini merupakan kesepakatan kalangan pendidikan Islam dari dulu hingga sekarang. Lihat misalnya, al-Nawawî, *Majmû'*, h. 50; al-'Almawî, *al-Mu'îd*, h. 89; Ibn Jamâ'ah, *Tadzkirat al-Sâmi'*, h. 97; dan al-Abrâsyî, *al-Tarbiyat al-Islâmiyyah*, h. 140.

tif seperti ini merupakan bentuk kesempurnaan sifat *rabbâniyyah* dalam diri guru.³² Al-Mâwardî dan al-Ghazâlî menegaskan bahwa tujuan profesi guru bukanlah tujuan jangka pendek seperti mencari popularitas, kemegahan dan kekuasaan atau tujuan yang bermotif ekonomi (kekayaan) dan komersial (menjadikan ilmu sebagai komoditi yang diperjualbelikan untuk memperoleh keuntungan). Balasan duniawi baik berupa upah, balas jasa maupun ucapan terima kasih bukanlah tujuan mengajar. Bagi keduanya, profesi guru adalah sebuah bentuk ibadah ilmu yang upahnya langsung diberikan oleh Allah. Namun penekanan mereka terhadap upah yang bersifat ukhrawi dan penekanan mereka pada profesi guru sebagai bentuk ibadah tidak sampai membuat keduanya mengharamkan guru menerima upah atau gaji secara total. Justru indikasi kuat menunjukkan bahwa mereka sebenarnya membolehkan guru menerima gaji atau upah (*payment*) asal gaji atau upah itu tidak dijadikan tujuan utama.

Pada prinsipnya, keduanya memiliki kesamaan pandangan tentang urgensi upah ukhrawi profesi guru. Menurut al-Mâwardî, ilmu merupakan pengganti setiap kelezatan dan pencukup segala keinginan, siapapun yang memiliki niat yang benar, ia tidak akan memiliki keinginan untuk menggantinya.³³ Tujuan guru mengajar, menurut al-Mâwardî, hanyalah mencari keridhaan Allah dan mengharap pahala Allah tanpa mengharap ganti (imbalan) atau harta. Guru harus ingat pada Nabi Adam as, sebagaimana disebutkan oleh Abû al-Âliyâh yang dikutip al-Mâwardî bahwa dalam kitab masa lalu tertulis pernyataan, "Hai Adam mengajarlah secara gratis karena engkau dulu juga diajari secara gratis!". Menurut al-Mâwardî, sebagaimana hadis

³² Al-Nahlâwî, *Ushûl al-Tarbiyat al-Islâmiyyah*, h. 155

³³ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 89.

Nabi, upah seorang guru seperti upah orang yang melaksanakan puasa, yakni upahnya langsung diberikan sendiri oleh Allah. Upah seperti ini, menurut al-Mâwardî, sudah cukup buat guru.³⁴

Tidak jauh berbeda dengan al-Mâwardî, argumentasi al-Ghazâlî mengenai tema ini adalah bahwa adanya tuntutan agar guru tidak mengajar dengan maksud mendapat upah, ucapan terima kasih dan balas jasa merupakan konsekuensi dari posisi guru sebagai pewaris para Nabi. Sebagai pewaris para Nabi, guru harus mengikuti dan meneladani praktik Nabi dalam mengajar, salah satunya adalah tidak meminta upah dari pengajaran mereka. Al-Ghazâlî beralasan bahwa pada dasarnya harta dan isi dunia adalah pelayan tubuh sedang ilmu adalah yang dilayani karena dengannyalah seseorang memperoleh kemuliaan. Jika ilmu dipergunakan sebagai instrumen untuk mencari harta kondisinya menjadi terbalik, karena di sini ilmu menjadi pelayan harta, seharusnya hartalah yang melayani ilmu agar pemilik ilmu (guru) menjadi orang yang mulia.³⁵ Alasan al-Ghazâlî lainnya berkaitan dengan martabat guru. Guru yang gajinya tergantung pada upah dan hadiah dari penguasa bisa berakibat pada rendahnya martabat guru di depan penguasa karena secara ekonomi guru bergantung kepadanya sementara guru yang kehidupan ekonominya tergantung pada bayaran murid bisa berdampak pada nilai martabat guru di depan murid. Ini terjadi jika tujuan guru mengajar semata-mata untuk kepentingan dan tujuan duniawi. Berbeda halnya dengan guru yang ikhlas mengajar.

Al-Mâwardî dan al-Ghazâlî sama-sama memandang keikhlasan merupakan basis profesi guru. Mereka memiliki

³⁴ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 99.

³⁵ Al-Ghazâlî, *Ihyâ'* Juz 1, h. 56.

kesamaan pandangan bahwa guru boleh mengambil upah atau gaji mengajar selama guru tetap ikhlas dan tujuannya mengajar bukan untuk semata-mata mencari harta. Menurut al-Mâwardî mengajar termasuk perbuatan *fardh kifâyah* yang diperbolehkan mengambil upah darinya.³⁶ Sementara al-Ghazâlî mengemukakan dua aspek penting yang menjadi dasar argumennya sehingga ia membolehkan guru menerima gaji, yaitu (1) agar guru dapat melapangkan hatinya dalam memenuhi keperluan hidupnya sehingga ia dapat leluasa melaksanakan tugas akademiknya (2) aspek kelelahan dan keterikatan guru.³⁷ Argumen al-Ghazâlî sangat cocok diterapkan pada profesi guru yang terikat mengajar pada lembaga pendidikan tertentu.

Sebelum al-Mâwardî dan al-Ghazâlî, Ibn Sahnûn³⁸ dan al-Qâbisî³⁹ telah menegaskan kebolehan menerima bayaran mengajar (khususnya mengajarkan Alquran) asal sesuai dengan persyaratan dan kesepakatan antara guru dan pengguna jasa pendidikan. Baik al-Mâwardî dan al-Ghazâlî maupun Ibn Sahnûn dan al-Qâbisî sepakat tentang kebolehan menerima upah dari mengajar Alquran yang menjadi landasan utama kebolehan guru menerima upah atau gaji. Kesamaan pandangan mereka sebenarnya tidak mengherankan karena sebagaimana dinyatakan oleh 'Alî ibn Muhammad al-Dhabbâ' al-Mishrî, Imam al-Syâfi'î dan Imam Mâlik membolehkan mengambil upah mengajar Alquran sementara Abû Hanîfah dan kelompok lainnya mengharamkannya.⁴⁰ Karena itu, tidak

³⁶ Al-Mâwardî, *al-Hâwî al-Kabîr Juz 12*, (Beirut: Dâr al-Fikr, tth), h. 20.

³⁷ Lihat al-Ghazâlî, *Fâtihat al-'Ullûm*, (Suriah: Maktabat Dâr al-Fajr, tth), h. 37-39.

³⁸ Lihat penjelasan Ibn Sahnûn tentang persoalan upah mengajar Alquran pada: Ibn Sahnûn, *Risâlat Âdâb al-Mu'allimîn*, h. 66-68.

³⁹ Al-Qâbisî membahas secara panjang lebar tentang persoalan upah mengajar baik upah mengajar Alquran dan ilmu-ilmu lainnya seperti fiqh, farâ'idh, Syi'ir, nahw dan sebagainya. Lihat; al-Qâbisî, *al-Mufashshalah*, h. 130-149.

⁴⁰ 'Alî ibn Muhammad al-Dhabbâ' al-Mishrî, "Fath al-Karîm al-Mannân fi Âdâb Hamalat al-Qur'ân" dalam Yahyâ ibn Syaraf al-Nawawî, *al-Tibyân fi Âdâb Hamalat al-Qur'ân*, (Beirut: Dâr al-Nafâ'is, 1984), h. 11.

aneh jika al-Mâwardî dan al-Ghazâlî yang mengikuti tradisi fiqih Syâfi'î dan Ibn Sahnûn dan al-Qâbisî yang mengikuti tradisi fiqih Mâlikî membolehkan upah mengajar sesuai dengan pendapat imam mazhabnya masing-masing. Yang aneh adalah jika mereka berpendapat sebaliknya. Pendapat mengenai kebolehan mengambil upah mengajar sebagaimana pendapat al-Mâwardî dan al-Ghazâlî serta ulama lainnya pada umumnya mendapat dukungan luas terutama pada perkembangan berikutnya. Menurut Hisân Muhammad Hisân, secara bertahap perkembangan polemik gaji guru berakhir pada kesepakatan seluruh *fuqahâ`* mengenai kebolehan menerima pemberian (upah dan hadiah) tidak hanya dalam mengajar Alquran tetapi juga bidang ilmu lainnya.⁴¹ Ahmad Sjalabi mencatat bahwa pada perkembangan selanjutnya pemberian gaji atau upah kepada guru sudah menjadi hal yang lumrah dan tidak lagi dipertanyakan apapun ilmu yang diajarkan.⁴²

Dari bukti di atas, al-Mâwardî dan al-Ghazâlî tidak menolak konsep guru sebagai sebuah profesi yang memperoleh bayaran. Apalagi al-Ghazâlî sendiri pernah mengajar dan mendapat bayaran di Madrasah Nizhâmiyyah baik sebelum ia menjalani hidup sufi (di Madrasah Nizhâmiyyah Baghdad) maupun setelah menjadi sufi (di Madrasah Nizhâmiyyah Nisabur).⁴³ Karena itu,

⁴¹ Hisân mencatat salah seorang ulama Andalus yang bernama Ibn Habib yang secara tegas menyatakan kebolehan mengambil upah dengan ungkapan bahwa upah itu bukan sebagai harga Alquran tetapi untuk membayar badan (orang) yang sibuk mengajarkannya. Hisân Muhammad Hisân, *Ibn Hazm al-Andalusî: Asruh wa Manhajuh, wa fikruh al-Tarabawî*, (Cairo: Dâr al-Fikr al-'Arabî, tth), h. 145-146.

⁴² Ahmad Sjalabi, *Sedjarah Pendidikan Islam*, diterjemahkan oleh Muchtar Jahja dan M. Sanusi Latief dari *Târîkh al-Tarbiyah al-Islâmiyyah*, (Jakarta: Bulan-Bintang, 1973), h. 226; lihat juga Ahmad Tafsir, *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam*, (Bandung: REMaja Rosdakarya, 2000), h. 103-104.

⁴³ Hasan Asari mencatat bahwa al-Ghazâlî memiliki kekayaan ketika ia mengajar di Madrasah Nizhâmiyyah Baghdad yang ia dapat dari wakaf madrasah dan memuji Baghdad karena memiliki sistem pendanaan yang bagus untuk mendukung para sarjana (ulama). Pada saat itu Madrasah Nizhâmiyyah sebagaimana madrasah lainnya menyediakan gaji untuk para staf pengajar dan juga memberikan beasiswa pada para mahasiswa yang sedang

tudingan bahwa teori al-Ghazâlî tentang gaji guru tidak relevan lagi dalam pengelolaan pendidikan modern harus ditinjau ulang.⁴⁴ Demikian juga dengan pernyataan Asrorun Ni'am Sholeh yang mengkritik konsep profesionalisme guru al-Ghazâlî yang dianggapnya dalam beberapa hal sangat idealis. Ia menganggap profesionalisme guru yang dikemukakan al-Ghazâlî adalah profesionalisme yang dimaknai dengan larangan guru menerima gaji mengajar. Menurutnya, dalam kondisi ideal, standar tersebut memang dapat diterima dengan asumsi mengajar sebagai tugas mulia sekaligus kewajiban setiap orang berilmu. Tetapi dalam tataran praktis, menurut Asrorun Ni'am, kondisi sosiokultural saat ini tidak mungkin memaknai profesionalisme guru sebagaimana standar yang diterapkan al-Ghazâlî.⁴⁵

Penekanan al-Ghazâlî termasuk al-Mâwardî sebenarnya adalah pada niat dan tujuan mengajar bukan halal haramnya gaji guru. Faktor niat dan tujuan yang benar dalam mengajar dalam perspektif mereka merupakan aspek primer yang jauh lebih penting daripada persoalan gaji atau upah mengajar. Niat yang tulus dan tujuan yang benar dalam mengajar merupakan basis motivasi guru dalam mengajar karena dengan inilah ia mendapat pahala dari Allah sedang upah atau gaji hanyalah instrumen

belajar di sana. Atas fakta ini, Hasan Asari berpendapat bahwa al-Ghazâlî membedakan dua bentuk bayaran, yaitu bayaran yang diterima dari murid dan bayaran yang diterima dari wakaf madrasah. Untuk bayaran yang kedua al-Ghazâlî tidak berkeberatan menerimanya. Lihat Hasan Asari, *The Educational Thought of al-Ghazali Theory and Practice*, Departemen Agama RI, Direktorat Pembinaan Perguruan Tinggi Agama Islam, 1996/1997, h. 106-107. Dalam berbagai sumber juga disebutkan bahwa setelah mengajar di Madrasah Nizhâmiyyah cabang Nisabur, al-Ghazâlî kembali ke Thus membangun madrasah dan khanqah di dekat rumahnya. Ada kemungkinan bahwa dana pembangunan lembaga pendidikan yang ia dirikan berasal dari gaji yang ia dapat dari mengajar selama beberapa tahun di Madrasah Nizhâmiyyah.

⁴⁴ Lihat Ahmad Tafsir, *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 1994), h. 77.

⁴⁵ Asrorun Ni'am Sholeh, *Reorientasi Pendidikan Islam: Mengurai Relevansi Konsep al-Ghazali dalam Konteks Kekinian*, (Jakarta: elsas, 2008), h. 119.

pendukung untuk memperlancar niat dan tujuan mengajar itu. Guru yang mengambil upah mengajar bukan berarti orang yang tidak ikhlas selama guru menggunakan upah itu sebagai instrumen dalam pengembangan ilmu. Karena itu, harus dibedakan antara *qashd al-ujrah* (bermaksud mendapat upah), *thalab al-ujrah* (menuntut upah) dengan *akhdz al-ujrah* (mengambil upah). Yang pertama dan kedua jelas tujuannya adalah mendapat upah sedang yang ketiga belum tentu tujuannya upah, karena ada kemungkinan bahwa upah yang diambil itu dijadikan sebagai instrumen pendukung tugas mengajar. Misalnya, sebagaimana yang dinyatakan oleh al-Ghazâlî, upah itu diambil agar guru dapat berkonsentrasi pada kerja akademiknya karena dengan upah itu ia tidak terganggu dengan persoalan ekonomi keluarga. Namun harus diingat bahwa al-Mâwardî dan al-Ghazâlî menekankan pada guru untuk hidup sederhana. Gaji yang guru terima tidak untuk dijadikan sebagai sarana untuk bersenang-senang (*tana'um*) dan bermegah-megah. Jika kebutuhan standar guru dan keluarganya telah terpenuhi sisa kelebihan dari gaji atau bayaran yang mereka terima digunakan sebagai instrumen pengembangan ilmu sebagaimana disebutkan di atas.

Dengan demikian dapat ditegaskan bahwa basis profesionalisme guru model al-Mâwardî dan al-Ghazâlî adalah ibadah dan ikhlas bukan upah. Mereka tidak menjadikan upah sebagai basis profesionalisme guru karena upah hanya merupakan instrumen pendukung profesi. Menurut al-Abrâsyî, pada masa kini profesi guru merupakan media untuk memperoleh keperluan hidup karena para guru perlu materi untuk menghadapi kehidupan keluarga yaitu menafkahi keluarga dan anak-anak. Persoalannya sebenarnya bukan pada mengajar dengan upah atau tanpa upah tetapi yang terpenting

adalah keikhlasan untuk meraih ridha Allah dan ridha hati serta menjaga masa depan murid. Harus diingat bahwa profesi guru dalam Islam bukan profesi komersial tetapi profesi guru adalah profesi para rasul dan orang-orang suci yang dimaksudkan untuk mendekatkan diri kepada Allah. Para guru tidak menanti balasan, ucapan terima kasih, mereka tidak mengharap upah kecuali dari Allah.⁴⁶

Basis profesionalisme model al-Ghazâlî dan al-Mâwardî serta al-Abrâsyî berbeda sekali dengan Basis profesionalisme yang dikemukakan oleh Martinis Yamin. Kalau dalam konsep al-Ghazâlî, al-Mâwardî, al-Abrasyî dan tokoh pendidikan Islam lainnya, kriteria utama profesionalisme adalah ibadah (dedikasi), sementara basis utama profesionalisme guru yang dikemukakan oleh Martinis Yamin justru adalah upah. Martinis Yamin yang mendasari pandangannya pada Glenn Langford menyatakan bahwa upah merupakan sesuatu yang utama. Upah akan membuat orang mampu berkonsentrasi dan termotivasi untuk bekerja maksimal serta mendapat penghargaan yang seimbang. Orang yang profesional menurut Yamin adalah orang yang mendapat upah dari pekerjaannya baik pekerjaannya itu sempurna atau tidak. Menurut Yamin, orang profesional sangat menjunjung nilai komersial karena sifat profesi adalah menjual jasa. Karena itu, menurutnya, orang

⁴⁶ Al-Abrâsyî, *al-Tarbiyat al-Islâmiyyah*, h. 255. Pada waktu dulu menurut al-Abrasyî, guru-guru mencari nafkah hidupnya dengan menulis buku-buku dan menjualnya kepada orang-orang yang ingin membeli. Dengan jalan demikian mereka dapat hidup. Hal itu terjadi karena selama berabad-abad lamanya, para sarjana Islam tidak mendapat gaji atas pelajaran yang mereka berikan. Akan tetapi lama kelamaan didirikanlah sekolah dan ditentukanlah gaji para guru. Pada waktu itu, banyak ulama dan para sarjana yang menentang dan mengkritik sistem itu. Hal ini karena kezuhudan dan ketakwaan mereka kepada Allah swt. Menurut al-Abrâsyî, menerima gaji itu tidak bertentangan dengan maksud mencari keridhaan Allah di dunia ini. Hal ini karena seorang alim atau sarjana betapapun sederhana dan zuhudnya hidupnya, tetap saja membutuhkan uang dan harta untuk memenuhi kebutuhan-kebutuhan hidup. Lihat pernyataan ini pada al-Abrasyî, *al-Tarbiyat al-Islâmiyyah*, h. 140.

yang bekerja untuk kepentingan non-komersial adalah amatiran.⁴⁷

Benarkah guru yang digagas oleh intelektual Islam seperti al-Mâwardî dan al-Ghazâlî adalah orang amatiran karena tidak menganggap upah sebagai kriteria utama? Yang terjadi justru sebaliknya. Al-Mâwardî dan al-Ghazâlî sama-sama menunjukkan bahwa guru dalam Islam adalah ilmuwan berkualitas yang mengabdikan dirinya untuk ilmu dan menganggap profesi mereka sebagai salah satu bentuk ibadah untuk mencari ridha Allah. Untuk tujuan itu, mereka rela mengajar secara gratis tanpa upah karena mereka lebih mementingkan upah yang mereka dapat secara langsung dari Allah. Karena itu, adalah kesalahan besar jika ada yang berasumsi bahwa sebagai konsekuensi mengajar tanpa upah mereka menjadi guru murahan, tidak berkualitas dan amatiran. Sebagaimana telah diuraikan pada bab sebelumnya, mereka adalah manusia-manusia berkualitas dan kompeten. Ketidaktergantungan mereka pada upah material merupakan salah satu indikator kualitas kompetensi personal mereka. Bahkan terkadang sebaliknya, demi kepentingan ilmu mereka secara sukarela membiayai studi murid-murid mereka dengan harta benda milik pribadi mereka sendiri.⁴⁸

⁴⁷ Martinis Yamin mengemukakan enam kriteria profesi yang dikemukakan oleh Glenn Langford, yaitu: (1) upah, (2) memiliki pengetahuan dan keterampilan, (3) memiliki rasa tanggung jawab dan tujuan, (4) mengutamakan layanan, (5) memiliki kesatuan, dan (6) mendapat pengakuan dari orang lain atas pekerjaan yang digelutinya. Kriteria pertama dari Glenn Langford mempengaruhi pandangan Yamin tentang upah. Martinis Yamin, *Profesionalisasi Guru dan Implementasi KTSP*, (Jakarta: Gaung Persada Press, 2007), h. 15-17.

⁴⁸ Hasan Asari mencatat kedermawanan para *faqih* dan *mutakallim* yang memberikan uang mereka untuk membiayai studi murid-murid mereka. Contohnya adalah Imâm al-Haramayn al-Juwaynî, ia menyerahkan harta warisan ayahnya untuk membiayai studi muridnya. Ia selalu membantu mereka dari pendapatannya sebagai guru setelah warisan yang diperolehnya habis. Contoh lainnya adalah Quthb al-Dîn al-Syîrâzî dan Abû al-'Abbâs ibn Habbâb. al-Syîrâzî mengeluarkan uang 30.000 dinar untuk membiayai muridnya sedang Abû al-'Abbâs yang terkenal memiliki kekayaan memberikan bantuan penuh kepada muridnya. Hasan Asari, *The Educational Thought of al-Ghazâlî Theory and Practice*, h. 108.

Pada aspek Keahlian, al-Mâwardî dan al-Ghazâlî memiliki beberapa kesamaan. *Pertama*, kualitas guru yang mereka maksudkan adalah guru yang memiliki kompetensi kognitif secara teoretik-implementatif yaitu guru yang memiliki pengetahuan yang dalam dan memiliki komitmen yang tinggi terhadap ilmu baik secara teoretis maupun praktis. Abdul Mujib dan Jusuf Mudzakkir dengan cermat menangkap semangat seperti ini ketika mereka mengemukakan karakteristik tugas seorang *mu'allim (al-'âlim)*. *Al-Mu'allim* bagi mereka adalah orang yang menguasai ilmu dan mampu mengembangkannya serta menjelaskan fungsinya dalam kehidupan, menjelaskan dimensi teoretis dan praktisnya, sekaligus melakukan transfer ilmu pengetahuan, internalisasi, serta implementasi ilmu (amaliah).⁴⁹ Dalam perspektif intelektual Islam, guru yang hanya menguasai ilmu secara kognitif-teoretik tanpa dibarengi implementasi ilmu bukanlah guru yang termasuk memiliki otoritas dan tidak bisa disebut pakar (ahli). Al-Syâthibî (w. 790 H) misalnya menegaskan bahwa guru yang ucapannya tidak sesuai dengan perkataannya bukan termasuk pakar (ahli) yang dapat diambil ilmunya dan tidak juga dapat diteladani keilmuannya.⁵⁰ Bagi mereka, ilmu yang tidak diimplementasikan adalah ilmu yang tidak bermanfaat. Selain itu, para guru yang dimaksudkan oleh al-Mâwardî dan al-Ghazâlî adalah sosok ilmuwan yang selalu belajar apa yang mereka belum ketahui dan memiliki kejujuran ilmiah, yakni mereka adalah orang yang tidak segan-segan mengakui ketidaktahuannya terhadap suatu masalah jika memang mereka tidak tahu..

Kedua, mereka sama sama menekankan perlunya penguasaan metode atau seni mengajar. Penguasaan dan

⁴⁹ Abdul Mujib dan Jusuf Mudzakkir, *Ilmu Pendidikan Islam*, h. 92.

⁵⁰ Al-Syâthibî, *al-Muwâfaqât fî Ushûl al-Syari'ah Mujallad I*, (Beirut: Dâr al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2003), h. 65.

penggunaan metode dalam mengajar merupakan keahlian yang sangat penting karena menyangkut kemampuan guru dalam menyesuaikan pola pembelajaran dengan audien yang dihadapi dengan penggunaan metode yang bervariasi. Keduanya juga sama-sama memandang perlunya guru menguasai metode mengajar yang berkaitan dengan aspek pendidikan intelektualitas dan spiritualitas sebagaimana telah disebutkan sebelumnya (lihat halaman 249). Metode mengajar yang berkaitan dengan pengembangan intelektualitas (transfer ilmu) di antaranya adalah metode *ta'lim*, *ifâdah*, *mudzâkarah* dan *muhâdharah*, sedang metode mengajar yang berkaitan dengan pendidikan jiwa di antaranya adalah *tahdzîb*, *riyâdhah*, *mu'âlajah*, *ta'dîb*, *tahsîn*, *tadrîj*, *sulûk* dan *mujâhadah*. Keharusan menguasai metode ini merupakan konsekuensi logis dari tugas mereka mentransformasikan ilmu dan menyucikan jiwa (*tazkiyat al-nafs*).

Ketiga, al-Mâwardî dan al-Ghazâlî memiliki perspektif yang sama tentang perlunya guru memiliki kemampuan mengidentifikasi perbedaan tingkat kecerdasan individual muridnya. Keduanya sama-sama memiliki landasan pemikiran bahwa ilmu harus diberikan sesuai dengan tingkat kemampuan murid, baik tingkat kecerdasan, usia, latar belakang dan sebagainya. Kemampuan ini berkaitan erat dengan pandangan bahwa ilmu harus diberikan kepada orang yang tepat. Memberikan ilmu kepada orang yang tidak berhak sama zalimnya dengan menyembuyikan ilmu dari orang yang berhak menerimanya. Pemikiran seperti menurut Barîkan al-Qarsyî hampir merupakan kesepakatan ulama pendidik dalam Islam.⁵¹ Intelektual Islam pasca al-Mâwardî dan al-Ghazâlî yang sepakat dengan ini di antaranya adalah

⁵¹ Barîkan Barkî al-Qarsyî, *al-Qudwah*, h.124.

al-Nawawî,⁵² Ibn Jamâ'ah,⁵³ al-Almawî,⁵⁴ dan Muhammad Athiyyah al-Abrasyî.⁵⁵

Pada aspek kepribadian (kompetensi personal), al-Mâwardî dan al-Ghazâlî sama-sama memiliki perspektif bahwa guru adalah seorang yang memiliki kepribadian yang mulia yakni berakhlak mulia, figur teladan (mengintegrasikan ilmu dan amal) dan menjadi *spiritual father* bagi muridnya (menyayangi muridnya). Sosok guru yang mereka idealkan adalah guru yang independen, otonom, dan netral dari kontrol penguasa. Karena itu, baik al-Mâwardî maupun al-Ghazâlî sama-sama mencela sikap sejumlah guru yang mencari keuntungan duniawi dengan cara mendekati penguasa untuk kepentingan tertentu. Walaupun al-Mâwardî sedikit lebih lunak dibanding al-Ghazâlî dalam membatasi relasi guru dengan kekuasaan

⁵² Al-Nawawî menegaskan guru harus mengerahkan kemampuannya untuk memahami murid-muridnya dan mendekati metode penyampaiannya dengan kecerdasan, pemahaman dan keinginan, dan tingkat derajat mereka. Identifikasi terhadap perbedaan individual murid ini dalam perspektif al-Nawawî berkaitan dengan pemberian materi yang sesuai dengan tingkat kecerdasan dan penggunaan metode yang tepat dalam mengajar. Lihat al-Nawawî, *Majmû'*, h. 56.

⁵³ Ibn Jamâ'ah menyarankan guru yang belum mengetahui tingkat pemahaman dan kondisi muridnya untuk melakukan eksperimen secara bertahap untuk mengetahui perkembangan individual muridnya. Ibn Jamâ'ah juga menganjurkan guru untuk mengetahui nama-nama muridnya, nasabnya, asal daerahnya dan kondisi latar belakang mereka. Hal ini dilakukan tidak hanya karena berkaitan dengan penyesuaian terhadap tingkat kesulitan materi yang diberikan tetapi juga untuk menjalin keakraban guru dengan murid. Lihat Ibn Jamâ'ah, *Tadzkirot al-Sâmi'*, h. 102 dan 104.

⁵⁴ Al-'Almawî, melihat urgensi dari kemampuan ini untuk menyesuaikan metode pengajaran dengan tingkat kemampuan murid. Murid yang cakap cukup dengan menggunakan teknik *isyârah*; murid yang biasa diberikan dengan teknik *'ibârah*, dan murid yang tidak dapat paham kecuali dengan pengulangan digunakan teknik pengulangan. Al-'Almawî juga melihat perlunya materi yang disampaikan disesuaikan dengan tingkat pemahaman murid. Yang pertama, menyampaikan satu masalah, kemudian dijelaskan dengan contoh tanpa memberikan dalil dan alasannya, kemudian jika sudah dipahami baru disampaikan dalil dan argumennya, menjelaskan darimana dalil itu diperoleh dan menjelaskan pula mana dalil yang dipegang dan mana yang tidak serta mana yang lemah, kemudian menjelaskan rahasia dan hikmah masalah itu berikut dengan argumen-argumennya. Tahap selanjutnya diajarkan komparasi terhadap dua problem untuk menilai mana yang benar dan mana yang salah. Lihat al-'Almawî, *al-Mu'îd*, h. 115-119.

⁵⁵ Menurut al-Abrasyî, guru harus mengetahui watak anak, kecenderungan, kebiasaan, perasaan dan pemikiran mereka agar guru tidak melakukan kekeliruan dalam mengajar. Kemampuan ini digunakan untuk menyesuaikan materi yang diberikan dengan tingkat kesiapan akal anak. Lihat al-Abrasyî, *al-Tarbiyat al-Islâmiyyah*, h. 142.

mengingat pengalaman hidupnya yang berada dalam wilayah kekuasaan, namun mereka sama-sama menekankan independensi guru terhadap penguasa. Kesalahan penguasa tidak bisa dibiarkan tetapi harus dikritik dan diluruskan dengan cara yang beradab.

Perbedaan al-Mâwardî dan al-Ghazâlî dalam hal ini adalah kepribadian yang ditekankan al-Ghazâlî lebih mengarah pada kepribadian sufistik yang memiliki pengaruh spiritual yang kuat sementara al-Mâwardî lebih terbatas pada kepribadian *akhlâq al-shâlih al-zhâhid* (seperti rendah hati, tidak ujub dan sebagainya). Kepribadian guru ideal, menurut al-Ghazâlî adalah guru yang memenuhi kriteria ulama akhirat. Al-Ghazâlî telah menyebutkan kriteria ulama akhirat pada bab sebelumnya. Semua kriteria itu menunjukkan bahwa guru ideal dalam perspektif al-Ghazâlî adalah figur-figur yang memiliki kepribadian luar biasa, sangat independen, memiliki kepercayaan diri yang kuat, dan pengaruh kepribadiannya tampak dalam penampilannya, perilakunya dan tindakannya. Kepribadian ulama akhirat yang digagas al-Ghazâlî ini kemudian dioperasionalkan oleh al-'Almawî sebagai bagian dari adab personal baik guru maupun murid. Artinya baik guru maupun murid harus memiliki kepribadian ulama akhirat itu.⁵⁶

2. Strategi Belajar Murid

Sebagaimana disebutkan pada bab terdahulu (bab II), strategi belajar adalah perencanaan, metode atau serangkaian aktivitas dalam belajar yang dilakukan secara mandiri oleh murid untuk mempermudah, mempercepat,

⁵⁶ Lihat al-'Almawî, *al-Mu'îd*, h. 89-105. Ketika membahas adab guru dan murid, al-'Almawî membagi bahasannya menjadi tiga bagian yaitu (1) adab guru dan murid pada dirinya dan adab ketika berada di majelis ilmu, (2) adab khusus untuk guru, yang sebagiannya dapat diaplikasikan pada murid, dan (3) adab khusus untuk murid.

lebih mengefektifkan dan lebih memaksimalkan pencapaian tujuan belajar. Jika dilihat dari konsep ini baik al-Mâwardî dan al-Ghazâlî memiliki kesamaan dan perbedaan tertentu mengenai perspektif mereka tentang bagaimana strategi itu diaplikasikan oleh murid secara mandiri untuk mencapai tujuan belajar secara maksimal.

Strategi belajar yang dikemukakan al-Mâwardî dan al-Ghazâlî jika direkonstruksi secara lebih sistematis dapat diurut menjadi empat rangkaian aktivitas yaitu (1) seleksi guru, (2) persiapan psikis dalam belajar, (3) belajar dengan metode dan sikap yang benar, dan (4) implementasi ilmu yang dipelajari. Penjelasan masing-masing aktivitas ini akan dibahas satu persatu di bawah ini.⁵⁷

Pertama, seleksi guru. Al-Mâwardî dan al-Ghazâlî sama-sama melihat pentingnya belajar kepada guru yang memiliki otoritas secara akademik dan memiliki kompetensi profesional dan personal. Karena itu, keduanya sepakat perlunya murid mencari guru otoritatif berdasarkan kriteria-kriteria tertentu. Keduanya memiliki pandangan yang sama bahwa popularitas bukan menjadi kriteria utama, popularitas bukan indikator penentu kualitas guru. Al-Mâwardî mengemukakan lima kriteria yang dapat dijadikan instrumen seleksi murid untuk memilih guru, yaitu: (1) guru memiliki murid-murid yang terkenal (*nabîh*) dan tidak terkenal (*khâmil*), (2) secara umum terbukti dapat memberi manfaat kepada orang lain, (3) informasi tentang guru itu bagus dan jelas, (4) lebih mengutamakan guru yang

⁵⁷ Bandingkan empat aktivitas strategi belajar ini dengan yang dibuat oleh Mochtar Afandi. Dalam penelitiannya terhadap metode belajar yang digagas oleh al-Zarnûjî, Mochtar Afandi membagi strategi belajar yang digagas al-Zarnûjî menjadi empat aktivitas yaitu (1) *selecting subject matters* (menyeleksi materi pelajaran), (2) *selecting a teacher* (menyeleksi guru), (3) *selecting a fellow-students* (menyeleksi teman sekolah) dan (4) *the learning proses* (mengelola proses belajar). Mochtar Afandi, *The Method of Muslim Learning as Illustrated in al-Zarnu'ji's Ta'lim al-Muta'allim Tariq Ta'allum*, Jakarta, Departemen Agama RI, 1996/1997, h. 83-109.

lebih dekat jika memenuhi kriteria, dan (5) tidak melihat pada tingkat kesulitan ilmu yang diajarkan guru, (6) guru yang suka memberi nasihat, (*al-mu'allim al-nâshih*), murah hati dan sabar dalam mengajar.⁵⁸ Sedang al-Ghazâlî, mengemukakan beberapa kriteria yaitu: (1) guru mampu memberikan kesuksesan (*al-najah*) dan kebahagiaan (*al-sa'âdah*), (2) mampu memberikan ilmu dan hikmah, (3) berpengetahuan (*al-'âlim*), (4) tidak mencintai dunia dan kemegahan, (5) mengikuti rasul, (6) bagus *riyâdhah*-nya, (7) jika mengikutinya dapat membuat akhlak menjadi bagus dan (8) memiliki *sîrah* (perilaku) yang mulia.⁵⁹

Walaupun memiliki sejumlah kriteria yang berbeda, tetapi keduanya sama-sama menilai bahwa guru otoritatif adalah guru yang terbukti berhasil mendidik muridnya baik intelektual maupun spiritual. Al-Mâwardî, menggunakan kriteria guru yang terbukti dapat memberi manfaat sedang al-Ghazâlî menggunakan kriteria guru yang dapat memberikan kesuksesan dan kebahagiaan. Ini mengindikasikan dengan jelas bahwa guru otoritatif dalam perspektif mereka tidak hanya berkaitan dengan sekumpulan kualitas yang melekat pada diri guru tetapi juga berkaitan dengan kualitas hasil dari pekerjaan guru mengajar. Artinya, mereka tidak hanya menekankan kinerja guru tetapi juga produk *out-put* yang mereka hasilkan. Guru yang tidak mampu menghasilkan murid-murid yang cerdas dan bermoral bukanlah guru otoritatif. Bahkan al-Ghazâlî menyaratkan timbulnya kebahagiaan dalam diri murid dan menyaratkan guru yang diikuti harus dapat menjamin bahwa murid yang dididiknya akan berakhlak mulia.

⁵⁸ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 77.

⁵⁹ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz I*, h. 50 dan al-Ghazâlî, *Ayyuhâ al-Walad*, (Kedirî: al-Maktabat al-'Utsmâniyyah, tth), h. 14.

Perspektif tentang perlunya belajar kepada guru otoritatif, tidak hanya disepakati oleh al-Mâwardî dan al-Ghazâlî tetapi intelektual Islam lainnya pun turut meneguhkan pandangan tentang hal itu dengan kriteria mereka masing-masing. Nama-nama intelektual Islam yang dapat disebut di sini di antaranya adalah seperti Ibn Jamâ'ah,⁶⁰ al-Nawawî,⁶¹ al-Zarnûjî,⁶² al-Syâthibî,⁶³ al-'Almawî⁶⁴ dan Hasyim Asy'ari.⁶⁵

Al-Attas mendukung perlunya murid mencari guru yang otoritatif. Menurutny, salah satu aspek penting dalam pendidikan Islam adalah pencarian dan pengakuan otoritas

⁶⁰ Ibn Jamâ'ah mengemukakan beberapa kriteria memilih guru, yaitu (1) sempurna keahliannya, (2) benar-benar penyayang, (3) tampak *murû'ah*-nya (menjaga harga diri atau kewibawaannya), (4) dikenal sifat *iffah*-nya (menjaga kehormatannya), (5) terkenal perlingkungannya, (6) memiliki program pengajaran terbaik (*ahsan ta'lim*), (7) sangat bagus pemahamannya. 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn, *al-Madzhah al-Tarbawî 'ind Ibn Jamâ'ah*, (Beirut: Dâr Iqra', tth), h. 32.

⁶¹ Menurut al-Nawawî, kriteria guru yang otoritatif di antaranya adalah (1) sempurna keahliannya, (2) jelas keberagamaannya, (3) benar pengetahuannya, (4) populer terlindungan dan kepemimpinannya, (5) banyak ilmunya dan memiliki pengetahuan tentang berbagai ilmu syar'iyah lainnya, (6) berakhlak baik, (7) valid pikirannya, dan (8) sempurna telalahnya. Al-Nawawî, *al-Majmû' Syarh al-Muadzdzab Juz I*, (Beirut: Dâr al-Fikr, 1996), h. 62.

⁶² Al-Zarnûjî mengemukakan tiga kriteria dalam memilih guru, yaitu (1) paling banyak ilmunya (*al-a'lam*), paling wara' (*al-awra'*), dan (3) paling dewasa atau paling tua usianya (*al-asann*). Al-Zarnûjî, "Ta'lim al-Muta'allim Thariq al-Ta'allum" dalam Ibrâhîm ibn Isma'îl, *Syarh Ta'lim al-Muta'allim*, (Surabaya: Nûr al-Hudâ, tth), h. 13

⁶³ Al-Syâthibî mengemukakan tiga kriteria mengenai guru yang benar-benar otoritatif dan ilmuwan sejati yaitu (1) mengamalkan ilmunya, perkataannya sesuai dengan perbuatannya; (2) orang itu adalah orang yang mendapat bimbingan langsung dari orang-orang pakar (*al-syuyûkhi*) di bidangnya dan ia belajar kepada mereka secara intens, dan (3) orang itu meneladani para pakar itu dan mentradisikan adab mereka. Abû Ishâq al-Syâthibî, *al-Muwâfaqât fi Ushûl al-Syar'ah Mujallad I*, (Beirut: Dâr al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2003), h. 65-67.

⁶⁴ al-'Almawî mengemukakan kriteria guru yang otoritatif yang mirip dengan Ibn Jamâ'ah dan al-Nawawî, yaitu (1) sempurna keahliannya, (2) jelas keberagamaannya, (3) berpengetahuan, (4) dikenal sifat *iffah*-nya, (5) terkenal terlindungan dan kepemimpinannya, dan (6) tampak kecintaannya dan bagus pengajarannya. Syaifiq Muhammad Zay'ûr, *al-Fikr al-Tarbawî 'ind al-'Almawî*, (Beirut: Dâr Iqra', 1986), h. 132.

⁶⁵ Suwendi mengemukakan beberapa kriteria guru yang otoritatif menurut Hasyim Asy'ari yang memiliki banyak kesamaan dengan Ibn Jamâ'ah, al-Nawawî dan al-'Almawî, yaitu (1) cakap dan profesional (*kamil ahliyyatuh*), (2) kasih sayang (*tahaqqaqat syafaqatuh*), (3) berwibawa (*zhaharat murû'atuh*), (4) menjaga diri dari hal-hal yang merendahkan martabat (*'urifat iffatuh*), (5) berkarya (*isytharat shiyânatuh*), pandai mengajar (*ahsan ta'lim*) dan berwawasan luas (*ajwad tafhîm*). Suwendi, *Sejarah dan Pemikiran Pendidikan Islam*, (Jakarta: PT RajaGrafindo Persada, 2004), 153.

yang benar dalam setiap cabang ilmu dan pengetahuan. Oleh karena itu, peranan guru dianggap sangat penting. Murid disarankan agar tidak tergesa-gesa belajar kepada sembarang guru. Sebaliknya murid harus meluangkan waktu untuk mencari siapakah guru terbaik dalam bidang yang ia gemari. Mendapatkan guru yang memiliki reputasi tinggi untuk mencapai gelar tertentu menjadi suatu tradisi yang penting. Sayangnya, menurut al-Attas, pendidikan modern telah memindahkan otoritas tersebut dari guru ke universitas. Akibat dari praktik ini, ketika guru dipensiunkan, guru secara otomatis juga telah kehilangan otoritasnya.⁶⁶

Al-Attas melihat manfaat besar jika otoritas keilmuan berada ditangan guru secara individual bukan ditangan lembaga baik bagi murid maupun bagi guru sendiri. Manfaat bagi murid adalah ia dapat belajar kepada orang yang dianggapnya tepat dan sesuai dengan pilihan independennya, sedang bagi guru ia memiliki otoritas yang tidak terikat pada lembaga, ia dihargai dan diberdayakan sebagai penentu dalam otoritas pendidikan. Ia bekerja secara mandiri dan profesional, otonom, steril dari kontrol politik dan tidak kehilangan otoritas ketika ia sudah melepas masa tugasnya.

Kedua, persiapan psikis dalam belajar. Pada prinsipnya, al-Mâwardî dan al-Ghazâlî memiliki kesamaan mengenai urgensi dan signifikansi kesiapan psikis murid dalam belajar sebagai salah satu kunci kesuksesan belajar. Menurut mereka, sebelum memulai aktivitas belajar murid harus menghilangkan faktor-faktor psikis yang dapat mengganggu efektivitas penyerapan pengetahuan secara

⁶⁶ Wan Mohd Nor Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam Syed M. Naquib Al-Attas*, diterjemahkan oleh Hamid Fahmy et. al. dari *The Educational philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas*, (Bandung: Mizan, 2003), h. 260-261. Selanjutnya disingkat: *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam al-Attas*.

maksimal. Perbedaan keduanya dalam hal ini adalah pada aspek psikologis apa yang harus dipersiapkan, apa kegunaan kesiapan psikologis-spiritual itu dan bagaimana aspek psikologis-spiritual itu dipersiapkan.

Dalam perspektif al-Mâwardî, ada beberapa hal yang harus dihilangkan dan ada pula yang harus dimunculkan untuk mempersiapkan kondisi psikis-spiritual murid untuk belajar. Yang harus dihilangkan dalam diri pada aspek psikis murid adalah asumsi-asumsi salah tentang belajar, yaitu (1) asumsi bahwa usia dapat menghalangi orang belajar, (2) asumsi bahwa ia tidak memiliki kesempatan untuk menuntut ilmu karena faktor kesulitan ekonomi dan kesibukan bekerja, (3) asumsi bahwa belajar itu sulit, dan (4) asumsi bahwa kalangan intelektual (*al-âqil*) dan ilmuwan (*al-âlim*) adalah orang-orang yang tidak bisa menjadi orang yang sejahtera. Asumsi-asumsi ini sangat berpotensi untuk membuat orang kehilangan motivasi untuk belajar. Karena itu, asumsi semacam ini harus dibuang dari pikiran murid. Selanjutnya, aspek yang harus dihilangkan lainnya adalah gangguan psikis yang mengacaukan pikiran seperti kedukaan (*humûm*) dan gangguan fisik seperti penyakit (*amradh*). Kemudian, yang harus dimunculkan dalam diri murid adalah potensi berupa akal (*al'aql*) yang tajam, kecerdasan (*al-fthmah*), kepandaian (*al-zakâ*), dan bakat (*qarîhah*), kemudian motivasi psikologis seperti keinginan yang kuat (*al-syahwah*), kesungguhan (*al-jidd*), kepercayaan (*al-watsq*), tekad yang benar (*'azîmat al-shadîqah*), cinta (*al-rahbah*) dan takut (*rahbah*).⁶⁷ Perspektif al-Mâwardî tentang sejumlah aspek yang harus dipersiapkan sejalan dengan al-Zarnûjî, walaupun aspek-aspek yang dipersiapkan tidak identik.⁶⁸

⁶⁷ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 25-26 dan 53-54

⁶⁸ Al-Zarnûjî mengutip pernyataan 'Alî ibn Thâlib mengenai sejumlah aspek yang harus dipersiapkan murid untuk belajar yaitu: (1) cerdas, (2) rajin, (3) sabar, (4) mempunyai

Berbeda dengan al-Mâwardî, al-Ghazâlî melihat aspek penting yang harus dipersiapkan adalah kesiapan hati (*qalb*). Untuk menyiapkan hati agar mampu menyerap ilmu secara maksimal hati harus bersih dari kotoran-kotoran hati. Karena itu, langkah pertama yang harus ditempuh oleh murid dalam strategi belajarnya adalah membersihkan hatinya. Dengan hati yang bersih murid secara psikologis-spiritual siap menerima ilmu baik dari luar maupun dari dalam. Ilmu yang datang dari luar adalah ilmu yang diperoleh dari belajar kepada seseorang atau dari sumber empirik seperti indera sensual sementara ilmu yang datang dari dalam adalah ilmu yang diterima dari malaikat yang menempati hati yang bersih. Konsep belajar dengan kesiapan *qalb* ini didukung oleh al-Nawawî,⁶⁹ Ibn Jamâah,⁷⁰ al-Almawî,⁷¹ Al-Abrasyî.⁷²

Kegunaan kesiapan psikis-spiritual dalam perspektif al-Mâwardî dimaksudkan agar (1) murid sukses dalam studinya, dan (2) murid belajar dengan motivasi yang tinggi untuk memperoleh pengetahuan sebanyak mungkin. Sementara al-Ghazâlî kegunaan kesiapan psikis-spiritual dimaksudkan untuk memungkinkan hati menjadi “rumah yang bersih” sehingga dapat disinggahi bahkan ditempati malaikat pembawa khazanah ilmu Allah untuk menebarkan ilmu dalam hati murid dan cahaya pengetahuan dari Allah dapat terhunjam ke dalam dada. Menurut Saeful Anwar, al-Ghazâlî memiliki teori “dua pintu qalbu”, yaitu pintu dalam ke arah *lawh al-mahfûzh* dan malaikat, dan pintu luar ke arah khayal, panca indra, dan objek-objek sensual.⁷³ Dengan membersihkan dan

bekal, (5) petunjuk guru, dan (6) waktu yang panjang. Lihat: Al-Zarnûjî, *Ta'lim al-Muta'allim*, h. 15.

⁶⁹ Al-Nawawî, *Majmû'*, h. 61.

⁷⁰ Ibn Jamâ'ah, *Tadzkirat al-Sâmi'*, h. 111.

⁷¹ Al-'Almawî, *al-Mu'îd*, h. 127.

⁷² Al-Abrasyî, *al-Tarbiyat al-Islâmiyyah*, h. 147.

⁷³ Lihat ulasan lebih luas pada: Saeful Anwar, *Filsafat Ilmu Al-Ghazali Dimensi Ontologi dan Aksiologi*, (Bandung: Pustaka Setia, 2007), h. 273-276.

membeningkan hati, al-Ghazâlî ingin menjadikan hati sebagai pusat penyerapan ilmu baik ilmu yang berasal dari luar (indera sensual) maupun ilmu yang berasal dari dalam (malaikat dan *lawh mahfûzh*). Strategi belajar seperti ini akan melahirkan seorang murid yang '*âlim fi al-qalb* bukan *âlim fi al-lisân*.

Pada aspek bagaimana aspek atau potensi psikis-spiritual itu dipersiapkan juga terjadi perbedaan antara al-Mâwardî dan al-Ghazâlî. Al-Mâwardî pada umumnya hanya menjadikan kesiapan itu sebagai syarat belajar dan berusaha menjadikan kondisi itu untuk menimbulkan motivasi. Misalnya, dengan memunculkan keyakinan kuat (*al-wastq*) bahwa orang yang menuntut ilmu akan selalu mendapat kemudahan dari Allah, dengan kesadaran bahwa belajar akan mendapatkan pahala akan memunculkan rasa suka pada ilmu (*al-raghbah*) dan tidak belajar berarti melalaikan apa yang diwajibkan oleh Allah akan menimbulkan rasa takut (*rahbah*) dan lainnya. Sementara dalam perspektif al-Ghazâlî, untuk mempersiapkan aspek psikis-spiritual dalam belajar adalah dengan membuang semua akhlak-akhlak tercela dan sifat-sifat yang rendah karena semua itu akan menghalangi masuknya cahaya ilmu.

Dengan demikian dapat dinyatakan bahwa al-Ghazâlî memiliki konsep strategi belajar dua pintu yaitu belajar dengan menggunakan indra sensual dan rasio sebagai pintu pertama dalam menyerap ilmu dan memaksimalkan kebeningan hati untuk menyerap ilmu secara langsung dari para malaikat dan *lawh al-mahfûzh* sebagai pintu kedua. Sementara al-Mâwardî hanya memiliki strategi belajar satu pintu. Ia hanya mengandalkan indra sensual dan perangkat-perangkat psikis seperti intelegensi (akal), bakat dan kondisi emosi.

Selain persiapan psikis di atas, persiapan psikis lainnya yang sangat penting dan mendasar adalah motif belajar. Al-Mâwardî dan al-Ghazâlî sama-sama menekankan urgensi motif yang benar dalam belajar sebagai landasan utama visi belajar. Keduanya menekankan visi belajar yang dilandasi niat yang benar dan tujuan yang benar. Visi belajar juga harus dilandasi keyakinan bahwa belajar merupakan satu bentuk ibadah dan orang-orang yang belajar adalah orang yang mendapat kemudahan-kemudahan dari Allah. Bagi keduanya, motif belajar dan tujuan belajar yang benar serta keyakinan kuat mengenai *reward* belajar akan melahirkan energi belajar yang kuat yang mampu mendorong murid untuk giat belajar dengan mengerahkan segenap kemampuannya.⁷⁴

Ketiga, metode dan sikap belajar yang tepat. Pada aspek metode belajar, al-Mâwardî dan al-Ghazâlî memiliki persamaan perspektif bahwa belajar harus dilakukan secara sistematis, runut dan berjenjang dari tingkat dasar sampai pada tingkat yang tinggi; dari yang konkret ke yang abstrak; dari pengantarnya hingga esensinya. Mereka sama-sama mengkritik cara belajar yang melompat-lompat dengan urutan materi atau susunan ilmu yang tidak sistematis karena cara ini menurut mereka berdampak negatif bagi murid. Prinsip gradual dalam belajar didukung oleh sejumlah intelektual Islam sebagai suatu tahapan belajar yang tidak boleh diabaikan oleh murid dalam belajar.⁷⁵

Pada cara belajar yang lain al-Mâwardî dan al-Ghazâlî masing-masing memiliki penekanan sendiri-sendiri. Untuk

⁷⁴ Bandingkan dengan motif belajar yang dikemukakan oleh al-Zarnûjî, *Ta'lim al-Muta'allim*, h. 10 dan Ibn Jamâ'ah, *Tadzkirat al-Sâmi'*, h. 112.

⁷⁵ Lihat al-Nawawî, *Majmû'*, h. 66; Ibn Jamâ'ah, *Tadzkirat al-Sâmi'*, h. 133-135; al-Zarnûjî, *Ta'lim al-Muta'allim*, h. 28-29; dan al-'Almawî, *al-Mu'îd*, h. 143-144. Pada umumnya gradualitas belajar yang dikemukakan tokoh-tokoh ini lebih pada tahapan mata pelajaran yang harus dipelajari, tingkat urgenitas pelajaran dan tingkat kemudahan materi yang dipelajari. Semua tahapan ini harus diperhatikan oleh murid agar ia dapat belajar secara sistematis.

efektivitas belajar al-Mâwardî menekankan perlunya murid menjaga keseimbangan diri dalam belajar dan urgensi strategi memahami informasi yang berasal dari teks tertulis (kitab) dan pernyataan lisan (guru) secara efektif. Keseimbangan belajar yang dimaksud oleh al-Mâwardî adalah keseimbangan dalam mengelola diri dalam belajar, tidak terlalu keras tetapi juga tidak malas. Belajar terlalu keras atau belajar dengan malas keduanya sama-sama memiliki efek negatif terhadap kontinuitas belajar dan hasil belajar. Sedang keterampilan memahami ungkapan tertulis maupun lisan berkaitan dengan strategi murid dalam menyingkirkan kesulitan ilmu karena menurut al-Mâwardî letak kesulitan ilmu bersumber dari ketidakpahaman terhadap statemen baik berasal dari tulisan maupun lisan. Al-Mâwardî memperingatkan bahwa diantara topik bahasan dalam satu disiplin ilmu ada bagian-bagian sulit yang memerlukan perhatian ekstra. Munculnya kesulitan itu sebenarnya hanya disebabkan oleh ketidakpahaman atau kesalahpahaman terhadap statemen baik berasal dari teks maupun dari ucapan lisan. Dalam konteks pendidikan kontemporer, strategi ini mengarah pada keterampilan membaca dan mendengar yang efektif.

Inilah kekhasan al-Mâwardî dibanding al-Ghazâlî dalam masalah strategi belajar. Gagasan semacam ini tidak terdapat dalam konsep al-Ghazâlî. Bahkan, sejumlah intelektual muslim penggagas adab guru-murid sebelum al-Ghazâlî seperti Ibn Sahnûn, al-Qabîsî, Ibn al-Muqaffâ, dan al-Jâhizh atau pasca al-Ghazâlî seperti al-Zarnûjî, Ibn Jamâ'ah, al-Nawawî, al-'Almawî juga tidak membahas aspek penting ini. Hanya Ibn Khaldûn yang mengemukakan urgensi memahami logika yang tertuang dalam ucapan tertulis dan ucapan lisan.⁷⁶

⁷⁶ Lihat Ibn Khaldûn, *Muqaddimah*, h. 535.

Sementara kekhasan gagasan al-Ghazâlî dibanding al-Mâwardî pada aspek ini adalah penekanannya pada masalah konsentrasi dalam belajar, seleksi materi dan informasi yang steril dari polemik dan kontroversi, belajar vertikal dan horizontal, penentuan prioritas dan kualitas ilmu untuk dipelajari. Menurut al-Ghazâlî belajar yang efektif adalah belajar yang dilakukan dengan konsentrasi penuh. Belajar dengan konsentrasi yang baik akan sangat membantu penyerapan ilmu. Untuk menghilangkan kesulitan belajar, selain dengan konsentrasi, al-Ghazâlî juga mengharuskan murid untuk selektif terhadap materi atau informasi yang dipelajarinya. Materi dan informasi yang mengandung polemik dan kontroversi bagi mereka yang masih pemula selain menyulitkan dan membingungkan juga memiliki pengaruh negatif bagi murid sendiri. Sedangkan cara belajar vertikal dan horizontal berkaitan erat dengan hierarki ilmu. Cara belajar vertikal berarti belajar berdasarkan susunan materi dan tertib ilmu, yakni belajar harus dilakukan secara sistematis dari tingkat rendah sampai ke tingkat yang paling tinggi berdasarkan urutan ilmu. Belajar secara horizontal adalah cara belajar berdasarkan kesadaran akan adanya interkoneksi ilmu. Di sini murid harus mempelajari banyak disiplin ilmu terpuji sehingga terjadi interkoneksi ilmu yang memungkinkan menjadi seorang ensiklopedis atau paling tidak seorang spesialis yang tidak “buta” dengan disiplin ilmu lainnya. Sementara pada aspek penentuan prioritas dan kualitas ilmu, al-Ghazâlî menganjurkan agar murid mengetahui terlebih dahulu validitas-substansial ilmu yang dipelajari; keunggulan ilmu pada aspek ontologi (objeknya), epistemologi dan aksiologinya (manfaatnya); dan mengetahui nilai-nilai pragmatismenya (orientasi ukhrawi dan duniawinya).

Aspek selanjutnya adalah sikap yang benar dalam belajar. Pada aspek ini al-Mâwardî dan al-Ghazâlî sepakat dalam hal perlunya sikap *hurmah* (respek terhadap guru) dan *tawâdhu'* (rendah hati dan tidak sombong pada guru) dalam belajar.⁷⁷ Urgensi sikap *hurmah* dan *tawâdhu'* dalam belajar tidak sekedar berkaitan dengan persoalan moralitas atau etika belajar tetapi sangat berpengaruh pada efektivitas penyerapan ilmu. Pandangan ini didasarkan pada asumsi bahwa murid yang rendah hati adalah murid yang paling banyak ilmunya karena ia seperti tempat yang rendah yang paling banyak dialiri air.⁷⁸

Perbedaan antara al-Mâwardî dan al-Ghazâlî mengenai sikap murid dalam belajar adalah pada persoalan kemandirian murid dari gurunya. Konsep al-Mâwardî dalam strategi belajar lebih menekankan kemandirian murid terhadap gurunya dibanding al-Ghazâlî. Al-Mâwardî menekankan perlunya murid menjadi pemimpin dirinya sendiri dalam mengelola belajarnya terutama dalam hal menjaga keseimbangan dalam belajar, yakni antara belajar minimalis dan belajar terlalu keras. Selain itu, al-Mâwardî juga melihat perlunya murid memiliki sikap moderasi terhadap gurunya yakni menghormati guru namun tidak fanatik serta tidak menjadikan ajaran gurunya sebagai ukuran kebenaran tunggal. Sementara al-Ghazâlî lebih menggantungkan murid pada gurunya. Dalam perspektif al-Ghazâlî murid harus menyerahkan urusan belajarnya kepada gurunya seperti kondisi seorang pasien yang menyerahkan kondisi penyakitnya kepada seorang dokter. Murid harus

⁷⁷ Urgensi dan signifikansi sikap *hurmah* dan *tawâdhu'* dalam belajar juga dikemukakan oleh al-Zarnûji dan Ibn Jamâ'ah. Lihat al-Zarnûji, *Ta'lim al-Muta'allim*, h. 16 dan Ibn Jamâ'ah, *Tadzkirat al-Sâmi'*, h. 119-132.

⁷⁸ Lihat asumsi ini pada al-Mâwardî yang ia kutip dari *Mantsûr al-Hikam*. Al-Mâwardî, *Adab*, h. 56.

menjadikan dirinya seperti tanah subur (*ardh damtsah*) yang siap ditaburi benih ilmu oleh guru dan menerima metode belajar yang diintruksikan gurunya serta meninggalkan pendapatnya sendiri walaupun pendapat gurunya ternyata salah dikemudian hari. Di sini jelas murid lebih banyak bergantung pada guru untuk menentukan bagaimana seharusnya ia belajar sebaliknya peran guru lebih dominan dalam menentukan pola studi murid.

Menurut Hasan Asari, ketergantungan murid seperti di atas hanya terjadi pada pola belajar sufi. Sedang pola belajar non-sufi, murid tetap memiliki kemandirian dalam belajar. Hasan Asari dalam analisisnya tentang pemikiran pendidikan al-Ghazâlî menyatakan bahwa al-Ghazâlî sebenarnya memiliki konsep dua pola belajar yaitu pola belajar sufi dan pola belajar non-sufi. Pada pola belajar sufi, murid belajar harus di bawah bimbingan *mursyid* sedang pada pola belajar non-sufi murid juga ditekankan untuk belajar di bawah bimbingan guru namun ia masih memiliki ruang untuk belajar sendiri terlepas dari bimbingan guru.⁷⁹ Pada pola belajar sufi, murid lebih bergantung pada guru daripada pola belajar non-sufi. Pada pola belajar non-sufi murid dapat mengajukan pertanyaan, bahkan guru harus mengakui kekeliruannya jika salah, membuka diskusi mengenai masalah tertentu dan harus siap menerima kebenaran darimanapun sumbernya. Sedang dalam pola belajar sufi, murid tidak boleh menyampaikan opini orang lain yang kontras dengan opini gurunya dan tidak boleh menantang guru ketika guru melakukan kesalahan. Satu kesalahan pada diri *mursyid* tidak boleh menyebabkan munculnya keraguan murid terhadap otoritas *mursyid*. Murid harus benar-benar percaya

⁷⁹ Hasan Asari, Hasan Asari, *The Educational Thought of al-Ghazâlî Theory and Practice*, (Departemen Agama RI: Direktorat Jenderal Pembinaan Kelembagaan Agama Islam), h. 113-114. Selanjutnya: Hasan Asari, *The Educational Thought of al-Ghazâlî*.

sepenuh hati apapun yang dikatakan guru. Jika murid ragu dengan gurunya berarti ia dalam kondisi tidak siap belajar.⁸⁰

Argumen lain yang dapat dikemukakan mengenai sebab perbedaan persepsi antara al-Mâwardî dan al-Ghazâlî tentang kemandirian murid terletak pada perbedaan tingkat kualitas guru yang mereka maksudkan. Al-Mâwardî tidak memperbincangkan guru dengan kualitas keilmuan dan spiritual yang luar biasa seperti al-Ghazâlî, tetapi ia membicarakan guru sebagai manusia yang bisa salah dan juga memiliki keterbatasan ilmu. Atas dasar inilah al-Mâwardî melihat perlunya murid untuk tetap kritis dan menjaga sikap moderasi terhadap gurunya. Sementara al-Ghazâlî memiliki konsep kualitas guru yang memiliki pengetahuan tentang rahasia dan hikmah ilmu serta memiliki kemungkinan mendapat ilmu *ladunnî*. Atas dasar ini, al-Ghazâlî pada tahap tertentu melihat perlunya murid untuk taat sepenuhnya kepada guru yang memiliki otoritas dan kompeten (*hâdziq*) terutama bagi mereka yang masih pemula. Tentu guru yang dimaksud al-Ghazâlî di sini bukanlah guru yang tidak berpengalaman dan tidak berpengetahuan, melainkan guru yang memiliki pengetahuan luas dan pengalaman spiritual yang telah teruji.

Gagasan al-Ghazâlî mengenai kepatuhan penuh pada guru (pembimbing moral) mendapat kritik tajam dari Amin Abdullah. Amin nampaknya sangat “terganggu” dengan gagasan al-Ghazâlî ini. Terbukti dalam disertasi yang ditulisnya ia berungku kali mengungkapkan kritiknya terhadap gagasan al-Ghazâlî ini.⁸¹ Dalam pandangan Amin, gagasan al-Ghazâlî ini menyebabkan hilangnya otonomi,

⁸⁰ Hasan Asari, *The Educational Thought of al-Ghazâlî*, h. 117-118.

⁸¹ Lihat misalnya pada halaman 31, 87, 117, 149, 178, 179, 184, 187, 190, 191, 214 pada Amin Abdullah, *Antara Al-Ghazali dan Kant: Filsafat Etika Islam*, diterjemahkan oleh Hamzah dari *The Idea of Universality of Ethical Norms in Ghazali and Kant*, (Bandung: Mizan, 2002).

kemandirian, sikap kritis, kreativitas berpikir, kemampuan menggunakan rasio, dan keaktifan subjektif dalam diri murid. Gagasan semacam itu, menurut Amin, juga jauh dari wilayah logika, kajian intelektual, dan etos keilmuan, dan justru menyebabkan murid menjadi penerima pasif, menimbulkan kultus terhadap tokoh, kediktatoran spiritual guru rohani, melahirkan mental “mukjizat”, dan bentuk eksploitasi para pemimpin sufi yang pandai demi kepentingan sendiri. Bahkan gagasan al-Ghazâlî tentang kepatuhan “buta” pada bimbingan guru rohani menurut Amin tidak memperhatikan kualitas guru yang harus ditaati. Karena itu, menurutnya, gagasan ini hanya cocok untuk kondisi abad pertengahan tidak pada kondisi saat ini.⁸²

Kritik Amin Abdullah terhadap gagasan al-Ghazâlî tampak berlebihan dan terkesan ke luar dari konteks sebab data yang ia kemukakan tidak memadai untuk melakukan penilaian yang adil. Contohnya adalah Amin menyatakan bahwa al-Ghazâlî tidak memperhatikan kualitas guru yang harus ditaati merupakan bukti bahwa Amin tidak membaca *Ayyuhâ al-Walad* dimana al-Ghazâlî mengemukakan kriteria *mursyid* (kualitas pembimbing rohani) yang sangat ketat baik aspek keilmuannya maupun moralitas spiritualnya. Amin juga tidak membahas konsep guru dan murid secara komprehensif sehingga pandangannya tentang hal ini sangat parsial, padahal masalah hubungan murid dan *mursyid* (pembimbing rohani) menjadi salah satu perhatian dan sasaran kritik utamanya terhadap etika al-Ghazâlî.

Berbeda dengan Amin Abdullah, pandangan tentang loyalitas kepada guru yang otoritatif didukung oleh al-Attas. Menurut al-Attas, murid harus menghormati dan percaya kepada guru; harus sabar dengan kekurangan guru dan

⁸² Lihat Amin Abdullah, *Antara Al-Ghazali dan Kant*, h. 31, 87, 117, 149, 178, 179, 184, 187, 190, 191, 214

menempatkannya dalam perspektif yang wajar. Peranan guru dan otoritas dalam pendidikan Islam tidak berarti menekan individualitas, kebebasan dan kreativitas murid. Al-Attas menganggap bahwa taklid sekalipun, mensyaratkan adanya tingkat pengetahuan dan praktik nilai-nilai etika, termasuk saling mempercayai.⁸³ Al-Attas, membantah bahwa taklid merupakan bentuk pemandulan intelektual dan rasionalitas seseorang. Taklid atau menyerahkan otoritas tertentu membutuhkan pengetahuan murni. Taklid tidak berseberangan dengan ilmu pengetahuan, tetapi merupakan sifat alami dan positif pada tahap awal perkembangan menuntut ilmu terutama mereka yang tidak berkesempatan mengecap pendidikan dan latihan yang cukup untuk memahami alasan dan bukti-bukti secara detil. Namun, al-Attas mengingatkan bahwa penghormatan kepada guru hanya bisa menjadi kenyataan jika para guru tidak hanya memiliki otoritas secara akademik dalam bidang mereka tetapi juga memberikan contoh moral secara konsisten.⁸⁴

Keempat, implementasi ilmu. Baik al-Mâwardî dan al-Ghazâlî tidak secara spesifik membahas aspek ini pada bahasan mereka tentang adab murid. Bahkan uraian al-Mâwardî tidak menguraikan hal ini karena ia lebih menekankan implementasi ilmu pada pribadi guru. Walaupun tidak secara eksplisit disebutkan, secara tegas dapat dikatakan bahwa mengamalkan ilmu merupakan hal yang telah menjadi konsesus para ulama termasuk al-Mâwardî. Berbeda dengan al-Mâwardî, al-Ghazâlî menekankan aspek ini sebagai bagian penting dari proses belajar seseorang. Efektivitas belajar murid hanya dapat diraih jika murid mengamalkan ilmunya. Menurut al-Ghazâlî,

⁸³ Wan Mohd Nor Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam al-Attas*, h. 262-263.

⁸⁴ Wan Mohd Nor Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam al-Attas*, h. 263-265.

ilmu yang tuntas dipelajari tidak terbatas pada ketuntasan materi-teoretisnya tetapi ketuntasan belajar harus sampai pada tahap implementasi ilmu.⁸⁵ Tahap ini merupakan tahap di mana murid telah dapat meraih manfaat dari ilmunya. Dalam perspektifnya, murid yang belum mengimplementasikan ilmunya adalah murid yang belum tuntas belajar dan belum sempurna meraih hasil belajar. Dalam *Ayyuhâ al-Walad*, al-Ghazâlî menegaskan bahwa seandainya murid telah membaca seratus ribu masalah ilmiah dan mempelajarinya, pengetahuannya itu tidak akan bermanfaat kecuali bila diamalkan. Al-Ghazâlî juga menyatakan bahwa seandainya murid membaca pengetahuan selama seratus tahun dan mengumpulkan seribu kitab, sang murid tidak akan mendapat rahmat Allah kecuali ia telah mengamalkan bacaannya itu.⁸⁶ Dengan demikian, hasil belajar dalam perspektif al-Ghazâlî tidak sekedar perubahan kognitif. Perubahan kognitif baginya belum berarti apa-apa jika tidak disertai perubahan afeksi, psikomotorik dan spiritual. Hasil belajar berupa perubahan kognitif, afeksi, psikomotorik dan spiritual tidak akan terjadi jika murid belum mengimplementasikan ilmunya. Karena itulah dalam pandangan al-Ghazâlî pola pendidikan yang menghasilkan orang pintar tetapi tidak bermoral merupakan bentuk pendidikan yang gagal.

Inilah empat rangkaian aktivitas dalam strategi belajar yang dikemukakan oleh al-Mâwardî dan al-Ghazâlî. Keduanya dalam banyak hal memiliki kesamaan di samping adanya sejumlah perbedaan. Secara umum perbedaan mereka pada aspek strategi belajar disebabkan oleh dua hal. *Pertama*, al-Mâwardî dalam konsepnya tidak mendasarkan strategi belajarnya pada persoalan hierarki ilmu. Hal ini

⁸⁵ Al-Ghazâlî, *Ihyâ' Juz 1*, 52; *Mîzân*, h. 134.

⁸⁶ Al-Ghazâlî, *Ayyuhâ al-Walad*, h. 4.

dapat dipahami karena ia tidak memiliki konsep tentang hierarki ilmu atau klasifikasi ilmu yang detil.⁸⁷ Sementara al-Ghazâlî sangat dipengaruhi oleh hierarki dan klasifikasi ilmu yang digagasnya. Karena itu, dalam strategi belajar yang digagas oleh al-Ghazâlî terdapat strategi belajar sistematis atau belajar vertikal,⁸⁸ strategi belajar horizontal atau belajar holistik,⁸⁹ belajar prioritas dan belajar dengan memahami tujuan dan nilai-nilai pragmatis ilmu. *Kedua*, al-Mâwardî tidak dipengaruhi pola belajar sufi sementara al-Ghazâlî mengaplikasikan pola belajar sufi dalam gagasannya tentang strategi belajar.

C. Relasi-Edis Guru dan Murid

Diskursus tentang adab guru dan murid dalam sejarah pemikiran pendidikan Islam merupakan suatu topik yang hampir tidak pernah terlewatkan. Pada masa sebelum al-Mâwardî dan al-Ghazâlî, topik ini sudah menjadi perhatian serius penulis muslim seperti 'Abd al-Hamîd al-Kâtib (w. 135 H), Ibn al-Muqaffa, al-Jâhizh, Ibn Sahnûn, al-Qâbisî, Abû Layts al-Samarqandî, dan lainnya. Pasca kehidupan al-Mâwardî dan al-Ghazâlî, konsep adab guru-murid terus dikembangkan dan semakin terklasifikasi dan operasional. Penulis muslim yang mengangkat topik ini pasca al-Mâwardî dan al-Ghazâlî diantaranya adalah al-Nawawî, Ibn Jamâ'ah, dan al-'Almawî.

⁸⁷ Al-Mâwardî secara umum membagi klasifikasi ilmu menjadi dua yaitu ilmu yang masuk kelompok fardh 'ayn dan kelompok fardh kifâyah. Ilmu fardh 'ayn adalah ilmu agama yang merupakan ilmu paling utama karena dengan ilmu ini manusia mendapat petunjuk dan tanpa ilmu ini manusia akan tersesat. Sedang ilmu yang tergolong fardh kifâyah adalah ilmu yang dituntut dimiliki oleh sebagian orang saja. Namun al-Mâwardî tidak menyebutkan ilmu-ilmu apa saja yang masuk pada kedua klasifikasi ini. Lihat: al-Mâwardî, *Adab*, h. 44.

⁸⁸ Belajar bertikal artinya kegiatan belajar untuk mendapatkan hasil yang lebih tinggi. Siswa hendaknya mampu belajar untuk mendapatkan hasil yang akan dijadikan titik tolak bagi kegiatan belajar selanjutnya. Tohirin, *Psikologi Pembelajaran Pendidikan Agama Islam*, h. 78.

⁸⁹ Belajar horizontal berarti belajar artinya upaya perluasan kegiatan belajar ke arah yang lebih luas terutama dalam kaitannya dalam bidang lain atau berbagai aspek kehidupan. Tohirin, *Psikologi Pembelajaran Pendidikan Agama Islam*, h. 78.

Konsep yang lebih rinci tentang adab guru dan murid dibahas oleh Ibn Jamâ'ah dan al-'Almawî sementara al-Mâwardî dan al-Ghazâlî termasuk al-Nawawî menulisnya hanya secara global saja.

Ibn Jamâ'ah merinci adab guru menjadi menjadi beberapa bagian yaitu adab pada diri sendiri, adab pada pelajarannya dan adab bersama murid-muridnya dan *halaqah*-nya, sedang pada adab murid Ibn Jamâ'ah membaginya ke dalam tiga bagian yaitu adab murid pada dirinya, adab pada gurunya dan adab pada pelajarannya dan bacaannya di *halaqah*.⁹⁰ Sementara al-'Almawî membagi bahasannya dengan sistematika adab guru dan murid pada diri sendiri dan adab di tempat pelajaran, adab yang khusus untuk guru (terdiri dari adab pada diri sendiri, adab pada pelajar, adab pada pelajarannya, dan adab khusus untuk murid (adab pada dirinya, adab pada gurunya dan adab di tempat ia belajar).⁹¹

Rincian sistematis terkait adab guru-murid yang ditulis oleh Ibn Jamâ'ah dan al-'Almawî belum dilakukan oleh al-Mâwardî dan al-Ghazâlî walaupun substansi pemikiran mereka juga mengandung aspek-aspek adab yang dirinci itu. Dengan demikian, gagasan tentang adab guru-murid pasca al-Mâwardî dan al-Ghazâlî telah ditulis secara sistematis dan terklasifikasi.

Studi ini tidak bermaksud mengklasifikasikan atau merekonstruksi kembali gagasan al-Mâwardî dan al-Ghazâlî sebagaimana yang dilakukan oleh Ibn Jamâ'ah dan al-'Almawî. Tetapi, studi ini lebih menekankan relasi etis guru-murid ketika mereka berinteraksi (bertemu). Karena itu, perbincangan tentang guru-murid di sini tidak mengungkit tentang adab guru dan murid pada diri sendiri tetapi bagaimana adab guru terhadap murid dan sebaliknya adab murid terhadap guru dalam interaksi edukatif.

⁹⁰ Lihat Ibn Jamâ'ah, *Tadzkirat al-Sâmi'*, h. 75-143.

⁹¹ Lihat Al-'Almawî, *al-Mu'îd*, h. 89-153.

1. Adab guru dalam berinteraksi dengan murid

Al-Mâwardî dan al-Ghazâlî memiliki kesamaan perspektif mengenai perlunya guru bersifat *tawâdhu'* (rendah hati) dalam berinteraksi dengan murid dan masyarakat. Bagi keduanya, ketinggian ilmu harus dibarengi dengan kerendahhatian. Seorang *al-'âlim*, menurut al-Mâwardî, adalah orang tahu persis bahwa apa yang diketahuinya jauh lebih sedikit dari apa yang tidak diketahuinya.⁹² Orang yang mendalami ilmu (*al-muta'ammiq fi al-'ilm*) itu seperti orang yang berenang di laut yang tidak terlihat daratannya, tidak diketahui berapa lamanya sampai ketepian dan tidak diketahui berapa lebar lautnya.⁹³ Kalau al-Mâwardî lebih menekankan kerendahhatian berupa kesadaran akan luasnya ilmu, al-Ghazâlî lebih menekankan kerendahhatian pada aspek perlakuan terhadap murid dan masyarakat. Kesombongan sebagai lawan dari kerendahhatian, dalam perspektif al-Ghazâlî akan melahirkan sifat turunan dalam perilaku guru yang berdampak negatif bagi murid. Perilaku negatif yang merupakan turunan dari sifat sombong adalah tidak mau menerima argumen, congkak jika dinasihati, kasar jika menasihati dan memandang rendah semua makhluk.⁹⁴

Kesamaan perspektif al-Mâwardî dan al-Ghazâlî lainnya adalah mereka sama-sama memandang urgen perlakuan yang lembut, ramah dan penuh kasih sayang dari guru kepada muridnya. Al-Mâwardî melihat pentingnya guru memperlakukan murid secara baik seperti menyayangi, memberi nasihat, mempermudah, mendukung, memberi motivasi, dan menumbuhkan rasa cinta ilmu pada murid-muridnya. Al-Mâwardî melarang guru

⁹² Al-Mâwardî, *Adab*, 80.

⁹³ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 44

⁹⁴ Lihat: al-Nawawî al-Jâwî, *Marâqî al-'Ubûdiyyah*, (Surabaya: Dâr al-Nasyr al-Mishriyyah, tth), h. 79

untuk pelit ilmu, bersikap kasar, meremehkan dan melemahkan semangat murid.⁹⁵ Perilaku seperti ini menurutnya akan membuat murid kehilangan semangat untuk belajar dan kehilangan rasa cinta terhadap ilmu. Jika ini terjadi, ilmu akan lenyap.⁹⁶ Dengan semangat yang sama, al-Ghazâlî melihat urgensi perlakuan yang humanis dari seorang guru kepada muridnya. Guru harus memperlakukan dan menyayangi muridnya seperti memperlakukan anaknya sendiri. al-Ghazâlî menekankan sikap kasih sayang (*al-syafaqah*), sabar (*ihimâl*), lembut (*al-hilm*), dan ramah (*al-rafq*), sebaliknya al-Ghazâlî melarang guru bersikap kasar (*tark al-hard*) dan memberatkan murid (*tark takalluf*). Semua adab guru dalam memperlakukan murid seperti disebutkan di atas merupakan indikator kuat bahwa keduanya memiliki kesamaan perspektif mengenai pentingnya guru mendidik dengan cinta.

Kesamaan lain antara al-Mâwardî dan al-Ghazâlî dalam konteks adab guru dalam relasi-etis guru-murid adalah keduanya sama-sama berpandangan bahwa memberi contoh yang baik merupakan keniscayaan bagi guru. Karena itulah keduanya berpandangan bahwa integrasi ilmu dan amal pada diri seorang guru merupakan tabiat (*syîmah*) yang tidak bisa ditawar-tawar. Menurut al-Mâwardî, orang yang tidak selaras antara ucapan dan perbuatannya merupakan bentuk makar, penipuan, dan perilaku yang buruk. Ia juga menolak argumen yang menyatakan bahwa secara teoritis orang dapat mengambil manfaat dari perkataannya walaupun secara praktik ia sendiri belum melakukannya, sebab kekurangannya itu tidak membahayakan orang lain. Argumen semacam ini menurut al-Mâwardî hanyalah upaya untuk menutupi

⁹⁵ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 90.

⁹⁶ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 90.

kelemahan. Bagi al-Mâwardî, jika guru tidak mampu memberi teladan yang baik kepada muridnya akan berakibat negatif terhadap sikap murid terhadap guru seperti munculnya rasa benci dan sikap menentang.⁹⁷

Jika al-Mâwardî, menekankan dampak negatif ketidakmampuan guru menjadi teladan terhadap sikap murid pada gurunya, al-Ghazâlî lebih menekankan aspek ketidakefektifan pembelajaran. Menurut al-Ghazâlî, pada umumnya kemampuan orang belajar mengandalkan indra visualnya (*al-abshâr*) karena itu amal harus ditonjolkan agar orang dapat menyerap pengetahuan dengan melihat praktiknya. Dalam perspektif al-Ghazâlî, guru yang tidak mengamalkan ilmunya akan sulit untuk memberi bimbingan kepada muridnya. Dalam konteks ini, ia menganalogikan guru dan murid seperti tanah dan alat pengukirnya atau seperti tongkat dan bayangannya. Tanah (murid) tidak mungkin terukir (mendapat petunjuk) jika alat cetaknya (guru) tidak memiliki ukiran (amal) dan bayangan tongkat (murid) tidak mungkin akan lurus jika tongkatnya (guru) bengkok (tidak mengamalkan ilmu).⁹⁸

Secara eksplisit dan tekstual, ulasan al-Mâwardî kurang menonjolkan perlunya guru menjaga kewibawaannya ketika berinteraksi dengan murid dibanding al-Ghazâlî. Namun secara implisit, sejumlah pernyataan al-Mâwardî dalam *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn* dapat diinterpretasikan bahwa ia melihat aspek kewibawaan merupakan aspek penting bagi guru. Salah satu pernyataan singkat yang dapat dijadikan indikasi kuat adalah:

⁹⁹ فإن للسلطان حق الطاعة والاعظم وللعالم حق القبول والاكرم.

⁹⁷ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 83.

⁹⁸ Al-Ghazâlî, *Ihyâ'* Juz 1, h. 58.

⁹⁹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 88.

(*Sesungguhnya sultan [penguasa] memiliki hak untuk ditaati dan diagungkan sedang seorang 'âlim [guru] memiliki hak untuk diterima dan dimuliakan*)

Kalau al-Mâwardî tidak mengelaborasi aspek ini secara eksplisit, al-Ghazâlî, walaupun dengan uraian yang juga sangat terbatas, melihat urgensi kontinuitas kewibawaan dan kemuliaan guru dalam berinteraksi dengan murid. Paling tidak, sedikitnya ada tiga aspek yang disebutkan al-Ghazâlî dalam konteks ini yaitu selalu menjaga kewibawaan (*dawâm al-waqâr*), duduk dengan berwibawa (*al-julûs bi al-haybah*), tidak bermain dan bergurau (*tark al-hazl wa al-di'âbah*).¹⁰⁰

Pada konteks ini salah satu bentuk kapabilitas personal seorang guru yang sangat penting dalam perspektif al-Ghazâlî adalah kewibawaan, yakni kemampuan guru memberi pengaruh dan mempertahankan pengaruhnya. Atas dasar ini, al-Ghazâlî melihat perlunya guru menjaga perilakunya baik lahir maupun batin. Perilaku lahiriah seperti cara duduk, cara memandang, cara berdialog dan berkomunikasi dengan murid dan perilaku lahiriah lainnya sangat perlu untuk dijaga sesuai dengan kapasitasnya sebagai guru. Karena itu dapat dimaklumi mengapa al-Ghazâlî menganggap tidak etis jika guru bermain-main dan bercanda dengan muridnya, baik murid yang masih anak-anak maupun murid yang sudah dewasa.¹⁰¹ Bercanda, baik kepada anak-anak maupun kepada murid dewasa keduanya memiliki pengaruh negatif sebagaimana telah disebutkan sebelumnya.¹⁰²

Jika dianalisis lebih jauh, tampaknya Al-Ghazâlî ingin menjaga keseimbangan dalam relasi guru dengan murid.

¹⁰⁰ Al-Ghazâlî, "al-Adab fi al-Dîn", dalam *Majmû'at Rasâ'il Imâm al-Ghazâlî*, (Beirut: Dâr al-Fikr, 1996), h. 403 dan al-Ghazâlî, *Bidâyat al-Hidâyah*, dalam *Majmû'at Rasâ'il Imâm al-Ghazâlî*, (Beirut: Dâr al-Fikr, 1996), h.h. 397

¹⁰¹ Al-Ghazâlî, *al-Adab fi al-Dîn*, h. 403 dan al-Ghazâlî, *Bidâyah*, h. 397

¹⁰² Lihat uraian pada bab III, h. 226 dan seterusnya.

Pada satu sisi al-Ghazâlî mendorong guru untuk memiliki hubungan humanis yang sangat intens antara guru dengan murid bahkan polanya seperti hubungan ayah-anak, namun pada sisi lain al-Ghazâlî tetap memperingatkan bahwa kewibawaan dan kehormatan guru harus tetap terjaga dalam hubungan itu. Ia tidak menginginkan kewibawaan guru tercederai oleh perilaku-perilaku guru yang sebenarnya remeh. Al-Ghazâlî ingin menjaga keduanya, yakni hubungan humanis dan harmonis guru-murid tetap intens, namun kontinuitas kewibawaan guru tetap terjaga.

Kesamaan perspektif al-Mâwardî dan al-Ghazâlî lainnya dalam konteks ini adalah keduanya sama-sama melihat pentingnya guru menunjukkan kejujuran ilmiah dan semangat keilmuan yang tinggi dihadapan muridnya. Menurut al-Mâwardî, bukanlah merupakan suatu kejelekan jika seorang guru mengatakan “saya tidak tahu” terhadap persoalan yang tidak diketahuinya. Argumen al-Mâwardî adalah bahwa ilmu itu tidak bisa diketahui secara tuntas keseluruhannya, karena itu bukan merupakan suatu yang aib jika seseorang hanya tahu sebagiannya saja sedang sebagian lainnya tidak ia ketahui. Implikasinya, seorang guru harus tahu diri untuk tidak menyampaikan sesuatu yang belum ia ketahui. Seorang guru yang masuk kategori level sarjana Islam tingkat utama tidak seharusnya merasa malu untuk belajar ilmu yang tidak ia ketahui. Semangat keilmuan seorang guru menurut al-Mâwardî adalah tidak mau meremehkan ilmu, tidak merasa puas dengan sebagian ilmu yang telah ia dapat dan berusaha menuntaskan ilmu yang belum ia pelajari, dan selalu mengoreksi diri terkait kadar ilmu yang dimilikinya. Inilah kejujuran ilmiah dan semangat keilmuan yang ditunjukkan oleh guru kepada muridnya. Barikan al-Qarsyî menyebut ini sebagai bentuk amanah dalam mentransfer ilmu. Amanah ini harus

disertai dengan sifat jujur dalam perkataan dan rendah hati terhadap ilmu.¹⁰³

Sementara al-Ghazâlî, sebagaimana al-Mâwardî juga menekankan hal yang sama walaupun ia memiliki penekanan tambahan yang tidak disinggung oleh al-Mâwardî. Al-Ghazâlî menyatakan bahwa seorang guru tidak boleh merasa malu untuk mengakui ketidaktahuannya terhadap suatu masalah. Selain itu, guru harus memiliki spirit dan kecintaan terhadap kebenaran. Spirit dan cinta terhadap kebenaran itu diwujudkan dalam bentuk mau mendengar dan menerima argumen yang benar walaupun argumen itu berasal dari lawan debatannya, jika argumennya salah ia mau kembali pada argumen yang benar walaupun argumen yang benar itu berasal dari orang yang posisinya lebih rendah darinya. Semangat untuk menerima kebenaran darimanapun datangnya merupakan indikator tentang semangat keilmuan seorang guru untuk terus belajar. Pandangan yang sama dengan al-Ghazâlî ini juga dikemukakan oleh Ibn Jamâ'ah¹⁰⁴ dan al-Almawî.¹⁰⁵

Semangat keilmuan guru lainnya, dalam perspektif al-Ghazâlî adalah tekad guru untuk terus bergelut dengan ilmu (*luzûm al-'ilm*) dan menanamkan sikap apresiasi terhadap ilmu. Guru yang memiliki semangat keilmuan seperti ini akan selalu mendorong muridnya untuk selalu menuntut ilmu. Ia tidak mau meremehkan ilmu tertentu yang berada di luar spesialisasinya dihadapan muridnya dan juga ia tidak mau mempengaruhi muridnya untuk membenci ilmu-ilmu tertentu. Malah ia memberi motivasi kepada murid untuk mempelajari berbagai disiplin ilmu karena antarilmu itu saling berkaitan dan saling membantu (dalam menjelaskan suatu masalah).

¹⁰³ Lihat penjelasan lebih luas pada Barikân Barkî al-Qarsyî, *al-Qudwah*, h. 114-116.

¹⁰⁴ Lihat Ibn Jamâ'ah, *al-Tadzkirat al-Sâmi'*, h. 84.

¹⁰⁵ Lihat al-'Almawî, *al-Mu'îd*, h. 108.

2. Adab murid dalam relasi-etis guru-murid

Kesamaan perspektif antara al-Mâwardî dan al-Ghazâlî mengenai adab murid dalam konteks relasi-etis guru-murid adalah perlunya sikap respektif (*al-hurmah*) dan rendah hati (*tawâdhu'*) kepada gurunya. Baik al-Mâwardî maupun al-Ghazâlî sama-sama memiliki penilaian bahwa hormat dan rendah hati pada guru memiliki dampak positif tidak hanya dalam menjaga harmonisasi hubungan keduanya tetapi juga kesuksesan belajar murid sebagaimana telah diuraikan pada strategi belajar terdahulu.

Menurut al-Mâwardî, efek positif yang muncul jika murid menghormati dan rendah hati pada gurunya adalah lahirnya kesabaran guru dalam mendidik, dan jika kesabaran guru selalu terjaga, guru akan memberikan pengetahuan yang berlimpah kepada murid.¹⁰⁶ Argumen al-Mâwardî ini dapat dipahami bahwa, penghormatan dan kerendahhatian murid kepada gurunya akan menjaga stabilitas emosi guru, menjaga situasi kondusif dan harmonis dalam belajar-mengajar, dan menjaga hak-hak guru (diterima dan dihormati). Dalam kondisi ini, secara otomatis guru tidak mendapat gangguan emosional sehingga ia dapat memaksimalkan dirinya dan dapat berkonsentrasi penuh dalam melaksanakan tugasnya. Jika guru dapat secara maksimal melaksanakan tugasnya, murid akan mendapat banyak keuntungan.

Jika al-Mâwardî melihat penghormatan dan kerendahhatian murid memiliki efek positif terhadap efektivitas guru, al-Ghazâlî melihat posisi sebaliknya. Al-Ghazâlî melihat penghormatan dan kerendahhatian murid pada guru memiliki efek positif pada murid itu sendiri. Ini bukan berarti ada kontradiksi antara al-Mâwardî dan

¹⁰⁶ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 73

al-Ghazâlî, tetapi ini hanyalah perbedaan penekanan, penjelasan keduanya sebenarnya saling melengkapi. Bagi al-Ghazâlî, sebagaimana juga al-Mâwardî, ilmu harus diraih dengan kerendahhatian. Kerendahhatian itu direalisasikan di antaranya dengan cara mendengar perkataan gurunya dengan baik, dengan rendah hati, dengan rasa syukur dan gembira serta menerima pemberian gurunya (ilmu) untuk mengokohkan pemahamannya. Selain penerimaan secara penuh terhadap ilmu yang diberikan oleh guru, kerendahhatian juga direalisasikan dalam bentuk penerimaan terhadap metode belajar yang direkomendasikan guru kepada murid. Murid yang tidak peduli dengan rekomendasi metode belajar dari gurunya akan mengalami kegagalan.¹⁰⁷

Perspektif al-Ghazâlî di atas dapat dipahami bahwa sikap respektif dan rendah hati murid kepada guru berdampak positif bagi murid itu sendiri. Sikap respektif dan rendah hati ketika berinteraksi dengan guru akan melahirkan sikap penerimaan dengan rasa syukur dan rasa gembira. Menerima guru dengan rasa syukur dan gembira akan melahirkan semangat belajar dan kesiapan mental untuk menerima ilmu dan bimbingan belajar yang direkomendasikan guru. Jika kondisi ini tercipta, murid akan mampu menjadikan dirinya seperti *ardh damtsah* (lahan subur) yang sangat potensial untuk menerima ilmu apa saja yang ditanamkan kepadanya. Dengan kondisi murid seperti ini kemudian ditunjang dengan guru yang otoritatif, proses belajar-mengajar akan berjalan secara kondusif, maksimal dan efektif.

Jika al-Ghazâlî menekankan kepatuhan total kepada guru yang otoritatif, al-Mâwardî tidak mengarahkan mu-

¹⁰⁷ Konsep ini juga diikuti oleh Ibn Jamâ'ah. Lihat Ibn Jamâ'ah, *Tadzkirat al-Sâmi'*, h. 120-121.

rid dengan sikap seperti itu. Al-Mâwardî hanya menganjurkan agar murid menjadikan gurunya sebagai teladan. Dalam relasi keduanya, murid menjadikan guru sebagai panutan dalam berakhlak dan bertindak. Dengan cara ini murid tumbuh dalam lingkungan dan tradisi positif dari orang-orang yang memiliki kepribadian mulia dan ilmu yang luas sehingga semua aspek positif dari interaksi edukatif itu terserap dalam kepribadiannya. Al-Ghazâlî sebenarnya, juga sangat menekankan hal ini, namun ia melangkah lebih jauh tidak hanya sekedar meneladani tetapi murid juga harus menerima guru sepenuhnya, baik ilmunya, perkataannya, maupun perbuatannya dengan membuang semua pikiran negatif tentang gurunya dan menahan diri untuk langsung memberi penilaian jika ia menemukan tindakan gurunya itu ada yang tampak tidak sejalan dengan ajaran standar. Sebab, bisa jadi murid keliru memahami tindakan gurunya.

Berbeda dengan al-Ghazâlî, dalam perspektif al-Mâwardî sikap murid yang tepat terhadap gurunya adalah sikap moderat (*mu'tadil ra'y*) dan kepercayaan yang imbang (*mutawassith i'tiqâd*). Sikap moderasi dan pola keterikatan seperti ini menurut al-Mâwardî akan menghindarkan murid untuk bertaklid secara berlebihan dan menghindarkan murid untuk merasa berat menolak sesuatu yang salah dari gurunya.¹⁰⁸ Al-Mâwardî menilai negatif sikap fanatisme terhadap guru apalagi menjadikannya sebagai standar kebenaran seperti murid yang berasumsi bahwa sesuatu yang tidak disebutkan oleh gurunya adalah salah. Padahal, menurut al-Mâwardî, apa yang disebut dalil atau argumen menurut guru belum tentu itu merupakan dalil dan argumen yang tepat.¹⁰⁹ Bahkan, jika al-Ghazâlî menganjurkan mu-

¹⁰⁸ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 76.

¹⁰⁹ Al-Mâwardî, *Adab*, h. 75.

rid untuk membuang prasangka negatifnya jika tindakan guru tampak salah, al-Mâwardî justru menganjurkan untuk banyak mempertanyakan hal-hal yang samar dari gurunya. Tindakan semacam ini dalam perspektif al-Mâwardî bukanlah tindakan yang salah dan tidak akan berakibat gagalannya murid dalam studinya.

Walaupun al-Mâwardî mendorong murid untuk tidak fanatik dan taklid buta dengan guru, ia juga memperingatkan murid untuk tidak berlaku sebaliknya. al-Mâwardî memperingatkan murid agar jangan meremehkan guru dan berlagak pintar dihadapan guru. Menurut al-Mâwardî tidak etis seorang murid “mengguru” gurunya dengan mendemonstrasikan kecerdasannya dan kemampuannya dalam mengulas secara lebar suatu masalah sambil mengekspos dalil-dalilnya dengan maksud ingin merendahkan gurunya.¹¹⁰ Apalagi jika si murid menunjukkan isyarat bahwa ia tidak membutuhkan ilmu yang disampaikan oleh gurunya. Perilaku seperti ini dalam berinteraksi dengan guru merupakan perilaku yang tidak pantas, karena sangat tidak etis memperlakukan guru seperti orang bodoh yang tidak tahu apa-apa. Murid dengan sikap seperti ini menurut al-Mâwardî adalah murid yang bodoh karena merasa dirinya pakar padahal tidak.

Dari uraian di atas, dapat ditarik simpulan bahwa sikap moderasi terhadap guru, menurut al-Mâwardî, adalah tidak fanatik terhadap guru dan tidak menjadikannya sebagai satu-satunya tolok ukur kebenaran namun sikap ini tidak sampai meremehkannya, tidak mengguruinya atau memperlakukannya seperti orang yang bodoh. Al-Mâwardî

¹¹⁰ Hal yang senada juga dikemukakan oleh Ibn Jamâ'ah. Menurutnya, murid jangan mendahului guru menjelaskan suatu masalah atau menjawab suatu pertanyaan dan jangan pula murid mendemonstrasikan pengetahuannya atau persepsinya sebelum guru menyampaikannya kecuali jika memang guru memintanya untuk memulainya maka tindakan itu tidak menjadi masalah. Lihat Ibn Jamâ'ah, *Tadzkirat al-Sâmi'*, h. 130.

berusaha mencegah dua bentuk sikap ekstrem terhadap guru yaitu antara fanatik dan meremehkan guru. Di antara dua sikap ekstrem itu ada sikap *al-hurmah* dan *tawâdhu'* pada guru. Inilah sikap yang harus diambil oleh murid.

Dalam berdialog dan berdiskusi dengan guru, baik al-Mâwardî dan al-Ghazâlî memiliki pandangan yang sama mengenai perlunya menempatkan guru secara terhormat. Sebagaimana telah disebutkan di atas, dalam konteks ini yang lebih ditekankan oleh al-Mâwardî adalah jangan meremehkan guru dan menggurui guru dalam berdialog dan berdiskusi. Al-Mâwardî memperingatkan hal ini terutama kepada para murid yang memiliki kecerdasan. Selain itu, ia berasumsi bahwa bertanya merupakan tindakan yang penting yang harus dilakukan murid jika menemui masalah-masalah yang rumit. Murid tidak boleh membiarkan dirinya dalam kebingungan terhadap masalah-masalah yang tidak dipahaminya. Prinsip bahwa banyak bertanya itu penting, menurut al-Mâwardî tidak bertentangan dengan hadis yang menyuruh untuk tidak banyak bertanya. Sebab larangan itu dalam konteks si penanya ingin mencari-cari kesalahan sedang banyak bertanya yang dimaksud adalah ingin mengetahui apa yang belum jelas. Menurutnya, jika ditempatkan pada posisi yang semestinya, banyak bertanya justru menjadi sarana untuk menghilangkan keraguan dan memperjelas masalah-masalah yang rumit.

Kalau al-Mâwardî menekankan murid untuk banyak bertanya dan tidak meremehkan guru dalam berdialog dan berdiskusi, al-Ghazâlî dalam batas tertentu sejalan dengan al-Mâwardî. Namun al-Ghazâlî dalam konteks ini memperingatkan bahwa berdialog dan berdiskusi dengan guru harus memperhatikan situasi, kondisi dan tempat. Al-Ghazâlî mengemukakan batasan-batasan di antaranya; (1)

jangan berbicara kalau belum mendapat izin, (2) jangan berbicara dengan teman ketika guru menyampaikan materi, (3) jangan bertanya kalau belum mendapat izin, (4) jangan banyak bertanya ketika kondisi psikologis guru tidak mendukung baik karena ia jenuh, sedih, mendapat problem atau sebab lainnya; (5) jangan bertanya ketika guru berdiri hendak meninggalkan tempat belajar, (6) jangan bertanya pada guru ketika ia berada di jalan menuju rumahnya; (7) jangan menanyakan sesuatu masalah yang belum terjangkau oleh akal murid, (8) jangan menyampaikan pendapat orang lain yang bersifat kontradiktif dengan pendapat gurunya dengan maksud menentang gurunya, dan (9) jangan menunjukkan ekspresi ketidaksetujuan atau mengindikasikan dirinya lebih tahu daripada gurunya mengenai masalah yang didiskusikan.¹¹¹

Inilah di antara batasan-batasan yang dikemukakan oleh al-Ghazâlî. Pada dasarnya, al-Ghazâlî tidak bermaksud membatasi dialog dan diskusi antara guru dan murid, apalagi melarang murid bertanya. Namun ia ingin agar dialog dan diskusi itu berlangsung secara etis dengan memperhatikan situasi, kondisi dan tempatnya, dan yang lebih penting lagi adalah hak-hak guru untuk dihormati tetap diperhatikan. □

¹¹¹ Batasan-batasan dialog dan berdiskusi dengan guru juga dikemukakan oleh Ibn Jamá'ah. Bahkan ia menyebutkan sejumlah kata-kata yang menurutnya tidak etis duucapkan seperti: "mengapa", "tidak", "tidak benar" dan sebagainya. Lihat Ibn Jamá'ah, *Tadzkirat al-Sâmi'*, h. 126-127.

Bab V PENUTUP

A. Kesimpulan

Al-Mâwardî dan al-Ghazâlî menggagas keseimbangan kualitas dan keseimbangan moral antara guru dan murid. Bagi keduanya, baik guru maupun murid harus diberdayakan secara bersama-sama agar terjadi kombinasi guru-murid yang serasi baik dari segi kualitas maupun moralitas dalam proses pembelajaran. Karena itu, dalam perspektif mereka sistem pembelajaran tidak hanya berpusat pada murid dan juga tidak hanya berpusat pada guru tetapi harus berpusat pada keduanya. Keseimbangan guru-murid dalam perspektif mereka terlihat dengan jelas pada uraian mereka tentang hakikat guru dan murid, profesionalisme guru dan strategi belajar murid serta relasi etis guru-murid.

Hakikat guru menurut al-Mâwardî dan al-Ghazâlî adalah orang yang menempati posisi esensial sebagai *al-'âlim* (seorang ilmuwan), *mu'addib* dan *murabbî* sekaligus. Sebagai *al-'âlim* guru merupakan pewaris, pengganti dan penerus profesi nabi sebagai guru (*mu'allim*). Posisi ini juga menunjukkan bahwa guru adalah orang yang memiliki kualitas dan kuantitas ilmu yang dalam baik pada aspek teoretik maupun aspek

implementasinya. Selain itu, guru harus memiliki komitmen untuk selalu mengembangkan diri dan selalu belajar serta memiliki kejujuran ilmiah. Sebagai *mu`addib* guru adalah orang yang beradab, mengajarkan adab, menjadi teladan dan pembimbing moral sedang posisi guru sebagai *murabbî* menunjukkan bahwa guru adalah orang yang memiliki kasih sayang, menjadi *spiritual father*, dan bertanggung jawab dalam menumbuhkan dan mengembangkan aspek akal dan jiwa manusia. Sebagai *al`âlim (mu`allim)*, *mu`addib* dan *murabbî*, guru memiliki dua tugas utama yaitu mentransmisikan atau mentransformasikan ilmu dan menyucikan jiwa (*tazkiyat al-nafs*). Pada posisi ini al-Mâwardî sangat menekankan kesadaran akan luasnya ilmu yang mampu melahirkan sikap rendah hati dalam diri seorang guru sedang al-Ghazâlî selain menekankan hal yang sama ia juga menekankan peran guru sebagai pengelola aspek esensial manusia yaitu hati sebagai objek profesi, tugas strategisnya sebagai distributor ilmu, peran fungsionalnya sebagai mediator dalam relasi Tuhan dan manusia.

Al-Mâwardî dan Al-Ghazâlî melihat murid sebagai makhluk potensial yang memiliki unsur-unsur kemanusiaan yang harus dikembangkan. Murid menurut mereka bukanlah makhluk “kosong” dan pasif. Menurut mereka murid tidak hanya sebagai objek tetapi juga subjek pendidikan. Murid punya pilihan, kehendak, sikap, motif dan dalam kondisi tertentu dapat bersikap kritis. Sementara unsur esensial murid sebagai manusia yang paling penting untuk mendapat pendidikan adalah akal dan jiwa. Al-Mâwardî mengutamakan pengembangan potensi akal untuk mengendalikan hawa nafsu dan mengontrol pengembangan karakter sedang al-Ghazâlî mengandalkan hati (*al-qalb*) sebagai sentral objek pendidikan manusia. Pendidikan hati secara otomatis melibatkan perangkat-perangkat hati (*junûd al-qalb*) secara total termasuk

akal dan fisik. Mereka juga mengakui bahwa murid memiliki perbedaan individual baik pada aspek intelegensi, latar belakang, motif, moralitas, usia dan sebagainya. Karena itu, setiap murid memiliki kebutuhannya masing-masing untuk memperoleh pendidikan dan memiliki hak untuk dididik sesuai dengan kondisi individualnya.

Pada aspek profesionalisme guru, al-Mâwardî dan Al-Ghazâlî memiliki pandangan yang sama bahwa profesi guru adalah profesi yang memiliki nilai ibadah. Karena itu, mengajar harus diniatkan secara ikhlas kepada Allah dan dimaksudkan untuk mencari ridha Allah. Profesi guru tidak boleh mengandung unsur motif ekonomi atau bersifat komersial. Walaupun menekankan keikhlasan dan tujuan yang benar, mereka tidak menghalangi guru untuk mendapat bayaran selama tujuan dasarnya tidak berubah. Menurut al-Mâwardî, ilmu merupakan nikmat pengganti setiap kelezatan dan keinginan, upah sejati adalah upah yang diberikan secara langsung dari Allah. Sedang bagi al-Ghazâlî mengajar merupakan konsekuensi guru meneladani Nabi yang mengajar tanpa mengharap upah dari manusia tetapi dari Allah. Upah duniawi dapat diterima untuk memperlancar tugas akademik guru bukan dimaksudkan untuk bersenang-senang atau mencari kekayaan. Di sini upah atau gaji guru hanya berfungsi sebagai instrumen pengembangan ilmu dan penunjang profesi.

Pada aspek keahlian, orang yang memiliki kualifikasi untuk menjadi guru, menurut Al-Mâwardî dan al-Ghazâlî, adalah mereka yang menguasai ilmu baik aspek teoretis maupun implementasinya. Penguasaan ilmu secara teoretis harus mendalam sampai pada rahasia dan hikmahnya sedang penguasaan secara implementatif berarti guru telah mengamalkan ilmu yang diajarkannya. Selain penguasaan ilmu, guru harus menguasai variasi metode mengajar baik berkaitan dengan metode-metode mengajar aspek intelektual

maupun aspek moralitas atau spiritualitas. Guru juga harus memiliki kecakapan untuk mengidentifikasi perbedaan individual murid dan mengadaptasikan materi yang akan disampaikan dengan perbedaan individual itu. Al-Ghazâlî menambahkan, guru juga harus memiliki keterampilan membimbing cara belajar muridnya baik pada aspek tingkatan, tahapan, motif maupun penentuan prioritas ilmu yang harus dipelajari.

Pada aspek kepribadian, guru yang profesional dalam perspektif al-Mâwardî dan al-Ghazâlî adalah guru yang memiliki moralitas Islam (akhlak dan adab) yang terpuji. Moralitas guru yang ditekankan al-Mâwardî adalah sejumlah sifat dan sikap yang positif terhadap murid. Sifat guru yang utama adalah rendah hati dan memperlakukan murid secara humanis (menyayangi, tidak kasar, tidak meremehkan, tidak melemahkan semangat murid), memberi teladan dan memberi bimbingan yang terbaik. Sementara al-Ghazâlî lebih menekankan kepribadian ulama akhirat, yaitu guru yang ikhlas, teladan, mengutamakan ilmu yang bermanfaat, sederhana, independen, memiliki kejujuran ilmiah, mengutamakan pengetahuan yang bersifat spiritualitas, memiliki pengaruh pribadi yang kuat, mengutamakan pembahasan tentang amal, dan kritis terhadap masalah-masalah baru (*muhdatsât*).

Strategi belajar yang dikemukakan oleh al-Mâwardî dan al-Ghazâlî menitikberatkan pada serangkaian aktivitas belajar yang dimulai dari seleksi guru, persiapan psikis dalam belajar, penggunaan cara belajar yang efektif dan sikap belajar yang tepat dan yang terakhir adalah implementasi ilmu. Mereka sama menggagas perlunya belajar kepada guru otoritatif dan cara belajar sistematis-gradual yaitu belajar dari dasar sampai esensi ilmu atau dari taraf konkret ke abstrak. Mereka juga menggagas perlunya belajar disertai dengan *hurmah*

(penghormatan) pada guru. Al-Mâwardî menggagas perlunya strategi memahami statemen baik dalam bentuk teks maupun lisan. Menurutnya, kunci kesulitan ilmu terletak pada statemennya, jika statemen dipahami, tidak ada ilmu yang sulit. Ia juga menggagas perlunya strategi keseimbangan dalam belajar. Menurutnya, belajar yang terlalu keras atau belajar dengan usaha minimalis sama-sama tidak efektif dan berdampak negatif. Sedang al-Ghazâlî menggagas strategi belajar dua pintu dengan hati sebagai sentralnya. Strategi ini berusaha menyerap ilmu dari dua arah; arah pertama ilmu diserap dari indera sensual dan akal sedang arah kedua ilmu diserap lewat kebeningan hati yang mampu menjalin komunikasi dengan malaikat dan *lawh al-mahfûzh*. Al-Ghazâlî juga menggagas perlunya konsentrasi ketika belajar, belajar vertikal, belajar horizontal (holistik), belajar prioritas dan belajar dengan kesadaran mengenai filosofi ilmu yang dipelajari (validitas-substansialnya, keunggulan ontologi, epistemologi dan aksiologinya, dan wilayah pragmatismenya). Perbedaan mendasar antara al-Mâwardî dan al-Ghazâlî pada persoalan strategi belajar adalah (1) al-Mâwardî tidak menyinggung pola belajar sufi sedang al-Ghazâlî mengaplikasikannya secara dominan dalam strategi belajarnya dan (2) al-Mâwardî tidak memiliki konsep hierarki atau klasifikasi ilmu yang konprehensif untuk dijadikan sebagai landasan konsep strategi belajarnya sedang al-Ghazâlî memiliki konsep klasifikasi ilmu yang menjadi salah satu dasar konsep strategi belajar yang digagasnya.

Relasi-etis guru dan murid dalam perspektif al-Mâwardî dan al-Ghazâlî adalah relasi-etis berbasis cinta, *hurmah* (penghormatan) dan *tawâdhu'* (rendah hati). Basis adab guru dalam relasi itu adalah cinta dan rendah hati. Rangkaian adab guru yang disebutkan oleh al-Mâwardî dan al-Ghazâlî dalam relasi-etis mengindikasikan dengan kuat bahwa mendidik

harus dengan cinta. Mendidik dengan cinta dalam perspektif al-Mâwardî diwujudkan dalam bentuk menyayangi murid, rendah hati, tidak bersikap kasar dan keras, tidak meremehkan murid, memberi teladan, jujur, memberi pelayanan pendidikan terbaik dan tidak membuat murid frustrasi sedang dalam perspektif al-Ghazâlî mendidik dengan cinta diwujudkan dalam bentuk menyayangi murid dan memperlakukannya seperti anak sendiri, sabar melayani murid, lembut, ramah, rendah hati (tidak sombong), memberi bimbingan yang baik dan tidak kasar terutama pada murid yang kurang cerdas, jujur, tidak memberatkan murid, melindungi murid dari informasi yang berbahaya, meluruskan motif belajar murid, memberi teladan yang baik dan menghargai pertanyaan dan pendapat murid. Selain mendidik dengan cinta al-Ghazâlî juga melihat perlunya mendidik dengan disertai kewibawaan. Mendidik dengan wibawa diwujudkan dalam bentuk menjaga perilaku lahiriah yang bisa menurunkan kewibawaan, tidak bermain-main dan tidak bergurau. Di sinilah perbedaan al-Ghazâlî dengan al-Mâwardî. Walaupun mereka memiliki kesamaan dalam hal mendidik dengan cinta namun urgensi mendidik dengan kewibawaan kurang mendapat penekanan dari al-Mâwardî. Sedang basis adab murid dalam relasi-etis guru-murid adalah *hurmah* dan *tawâdhu'*. Serangkaian adab murid dalam relasi-etisnya dengan guru yang disebutkan al-Mâwardî dan al-Ghazâlî mengindikasikan dengan kuat bahwa sikap-etis murid ketika belajar dengan gurunya adalah belajar dengan *hurmah* dan *tawâdhu'*. Belajar dengan sikap *hurmah* dan *tawâdhu'* dalam perspektif al-Mâwardî diwujudkan dalam bentuk menghormati guru bagaimanapun status sosialnya, menghormati ilmunya, rendah hati kepada guru, meneladani guru, dan tidak meremehkan guru. Sedang dalam perspektif al-Ghazâlî, belajar dengan *hurmah* dan *tawâdhu'* diwujudkan dalam bentuk memberi penghormatan (*tahiyyah*) ketika

bertemu guru, menjaga perkataan di depan guru, mengajukan pertanyaan ketika diizinkan dan pada momen yang tepat, tidak menentang dan meremehkan guru, menjaga sikap ketika berhadapan dengan guru, dan tidak berburuk sangka dengan guru. Perbedaan utama al-Mâwardî dan al-Ghazâlî pada aspek ini terletak pada intensitas sikap murid terhadap guru. Al-Mâwardî menekankan sikap moderasi, yaitu sikap yang menghindari dua sikap ekstrem pada guru yaitu sikap fanatik-taklid buta dan sikap melecehkan guru. Pada sikap ini murid memiliki ruang untuk bersikap kritis-etis pada guru tanpa mengurangi penghormatannya pada guru. Sedang al-Ghazâlî lebih menekankan kepatuhan penuh kepada guru dan membuang pikiran negatif pada guru dengan syarat guru itu adalah guru yang otoritatif dan kompeten. Di sini sikap dan penilaian kritis pada guru ditahan, ditunda dan kurang mendapat ruang.

B. Saran-saran

Pengembangan konsep-konsep pendidikan yang digagas oleh intelektual Islam baik pada aspek guru dan murid seperti yang dilakukan pada penelitian ini maupun aspek-aspek pendidikan lainnya sangat perlu dilakukan. Pengembangan itu tidak sekedar mendeskripsikan gagasan itu tetapi perlu dilakukan reaktualisasi, akomodasi, adaptasi dan implementasi dalam praktik pendidikan Islam kontemporer. Al-Mâwardî dan al-Ghazâlî hanyalah dua di antara sekian banyak intelektual Islam yang perlu dimanfaatkan kontribusi pemikirannya dalam kontruksi ilmu pendidikan Islam. Masih banyak tokoh lainnya yang perlu dilibatkan dalam proyek besar mengkontruksi sistem pendidikan Islam yang kokoh dan mapan baik pada aspek filosofis, teoretis maupun implementasinya. Karena itu, penelitian pemikiran intelektual Islam pada aspek pendidikan baik klasik maupun modern perlu diteruskan dan digalakkan

agar khazanah pemikiran itu tidak terpendam dan menjadi fosil dalam kubangan sejarah.

Penelitian ini masih terlalu sarat dengan banyak objek dan melibatkan banyak aspek sehingga pembahasannya pada berbagai objek kajiannya belum tuntas dan kurang fokus. Kelemahan ini merupakan ruang-ruang yang perlu ditutupi oleh para peneliti selanjutnya agar setiap aspek yang belum tuntas dapat disempurnakan oleh peneliti selanjutnya. Selain itu, ada bahasan yang cukup penting yang belum dapat dilakukan oleh penelitian ini yaitu analisis mendalam dan spesifik mengenai relevansi pemikiran al-Mâwardî dan al-Ghazâlî tentang guru dan murid dengan kondisi pendidikan Islam kontemporer. Peneliti selanjutnya dapat memfokuskan kajian dan analisisnya pada tema ini untuk melengkapi kekurangan penelitian ini. □

DAFTAR PUSTAKA

- Abdullah, Amin, *Antara Al-Ghazali dan Kant: Filsafat Etika Islam*, diterjemahkan oleh Hamzah dari *The Idea of Universality of Ethical Norms in Ghazali and Kant*, Bandung, Mizan, 2002.
- ‘Abd al-Maqshûd, Sayyid “ Tarjamat al-Mu`allif: al-Mâwardî”, dalam Abû Hasan al-Mâwardî, *al-Nukat wa al-‘Uyûn Tafsiîr al-Mâwardî Jilid I*, Beirut: Mu’assasat al-Kutub al-Tsaqafiyyah, t. th.
- Abrâsyî, Muhammad ‘Athiyyah al-, *at-Tarbiyat al-Islamiyyat wa Falâsifatuhâ*, Beirut: Dâr al-Fikr, tth.
- ‘Abûd, ‘Abd al-Ghanî, *al-Fikr al-Tarbawî ‘Ind al-Ghazâlî Kamâ Yabdû min Risâlatih (Ayyuhâ Walad)*, Dâr al-Fikr al-‘Arabî, t. th.
- Afandi, Mochtar, *The Method of Muslim Learning as Illustrated in al-Zarnuji’s Ta’lim al-Muta’allim Tariq Ta’allum*, Jakarta, Departemen Agama RI, 1996/1997.
- Al-Attas, Syed Muhammad Naquib, *Konsep Pendidikan dalam Islam*, diterjemahkan dari *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education* oleh Haidar Bagir, Bandung, Mizan, 1990.
- — —, *Islam dan Sekularisme*, diterjemahkan dari *Islam and Secularism* oleh Karsidjo Djojosuwarno, Bandung, Penerbit Pustaka Salman, 1981.
- ‘Almawî, ‘Abd al-Bâsith al-, “al-Mu’îd fî Adab al-Mufîd wa al-Mustafîd” dalam Syaftiq Muhammad Zay’ûr, *al-Fikr al-Tarbawî ‘ind al-‘Almawî*, Beirut, Dâr Iqra`, 1986.
- Al-Rasyidin dan Samsul Nizar, *Filsafat Pendidikan Islam Pendekatan Historis, Teoritis dan Praktis*, Jakarta, Ciputat Press, 2005.
- Anwar, Saeful, *Filsafat Ilmu Al-Ghazali Dimensi Ontologi dan Aksiologi*, Bandung, Pustaka Setia, 2007.

- Asari, Hasan, *The Educational Thought of al-Ghazali Theory and Practice*, Departemen Agama RI, Direktorat Pembinaan Perguruan Tinggi Agama Islam, 1996/1997.
- Badawî, ‘Abd al-Rahmân, *Mu`allafât al-Ghazâlî*, Kuwait, an-Nâsyir Wakâlat al-Mathbû`ât, 1977.
- Bafadal, Ibrahim, *Peningkatan Profesionalisme Guru Sekolah Dasar*, Jakarta, Bumi Aksara, 2004.
- Bakar, Osman, *Hierarki Ilmu Membangun Rangka-Pikir Islamisasi Ilmu menurut al-Farabi, al-Ghazali, Quthb al-Din al-Syirazi*, di terjemahkan oleh Purwanto dari *Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science*, Bandung, Mizan, 1998.
- Bantanî, Muhammad Nawawî al-Jawî, *Marâqiy al-‘Ubûdiyyah*, Surabaya, Dâr al-Nasyr al-Mishriyyah, t. th.
- Bukhârî, Abû Abdillâh Muhammad ibn Ismâ‘îl al-, *Shahîh al-Bukhârî Juz II*, Bandung, Maktabat Dahlan, t. th.
- Daud, Wan Mohd Nor Wan, *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam Syed M. Naquib al-Attas*, diterjemahkan dari *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas* oleh Hamid Fahmy et. al., Bandung, Mizan, 2003
- Dewan Redaksi Ensiklopedi Islam, *Ensiklopedi Islam Jilid 2*, Jakarta, PT Ihtiar Baru Van Hoeve, 1997.
- Fahmi, Asma Hasan, *Sejarah dan Filsafat Pendidikan Islam*, terjemah Ibrahim Husein dari *Mabadi’ al-Tarbiyat al-Islamiyyah*, Jakarta, Bulan Bintang, 1979.
- Ghazâlî, Abû Hâmid Muhammad ibn Muhammad al-, *Ihyâ’ ‘Ulûm ad-Dîn*, Beirut, Dâr al-Fikr, t. th.
- — — —, *Ihyâ’ ‘Ulûm al-Dîn Juz XI*, Beirut, Dâr al-Fikr, 1980.
- — — —, *Mîzân al-‘Amal*, Beirut, Dâr al-Kutub al-‘Ilmiyyah, 1989.
- — — —, *Ayyuhâ al-Walad*, Kediri, Maktabah Utsmaniyah
- — — —, “al-Adab fi ad-Dîn” dalam *Majmû’ât Rasâ’il Imâm al-Ghazâlî*, Beirut, Dâr al-Fikr, 1996.

- — — —, “Bidâyat al-Hidâyah”, dalam *Majmû’ât Rasâ’il Imâm al-Ghazâlî*, Beirut, Dâr al-Fikr, 1996.
- — — —, “al-Munqidz min al-Dhalâl”, dalam *Majmû’ât Rasâ’il Imâm al-Ghazâlî*, Beirut, Dâr al-Fikr, 1996.
- — — —, “Risâlat al-Laduniyyah” dalam *Majmû’at al-Rasâ’il al-Imâm al-Ghazâlî*, Beirut, Dâr al-Fikr, 1996
- — — —, *Fâtihat al-‘Ulûm, Takhrîj* hadis oleh Muhammad Amîn al-Khânijî, Cairo, al-Husayniyyat al-Mishriyyah, tt.
- — — —, *Fâtihat al-‘Ulûm, Takhrîj* hadis dan *syarh mufradât* oleh ‘Adnân Abû Syâmah, Suriah, Maktabah Dâr al-Fajr, tt.
- — — —, *Ilmu dalam Perspektif Tasawuf al-Ghazali*, diterjemahkan dari *kitâb al-‘ilm* (bagian dari *Ihyâ’ ‘Ulûm ad-Dîn*) oleh Muhammad al-Baqir, Bandung, Karisma, 1996.
- — — —, *Mengobati Penyakit Hati Membentuk Akhlak Mulia*, diterjemahkan dari *Tahdzîb al-Akhlâq wa Mu’âlaajat amradh al-Qulûb* (bagian dari *Ihyâ’ ‘Ulûm ad-Dîn*) oleh Muhammad al-Baqir, Bandung, Karisma, 2000.
- Haddâd, ‘Abd Allâh bâ ‘Alawî al-, *al-Nashâ’ih al-Dîniyyat wa al-Washâyâ al-Îmâniyyah*, Surabaya, Maktabat al-Hidâyah, t. th.
- Harahap, Syahrin, *Metodologi Studi Tokoh Pemikiran Islam*, (Jakarta: Istiqamah Mulya Press, 2006.
- Hillenbrand, Carole, *The Crusade: Islamic Perspectives*, Jakarta, PT Serambi Ilmu Semesta, 2005.
- Hisân, Hisân Muhammad, *Ibn Hazm al-Andalusî: Asruh wa Manhajuh, wa fikruh al-Tarbawî*, Cairo, Dâr al-Fikr al-‘Arabî, t. th.
- Hitti, Philip K., *History of the Arab*, diterjemahkan oleh Cecep Lukman Yasin dan Dedi Slamet Riyadi, Jakarta, PT Serambi Ilmu Semesta, 2005.
- Hourani, Albert, *Sejarah Bangsa-bangsa Muslim*, diterjemahkan dari *A History of The Arab Peoples* oleh Irfan Abu Bakar, Bandung, Mizan, 2004.

- Husain, Syed Sajjad dan Syed Ali Ashraf, *Menyongsong Keruntuhan Pendidikan Islam*, diterjemahkan dari *Crisis Muslim Education* oleh Rahmani Astuti, Bandung, Gema Risalah Press, 1994.
- Ibn Khaldûn, 'Abd al-Rahmân, *Muqaddimah*, Beirut, Dâr al-Fikr, t. th.
- Ibn Sahnûn, "*Risâlat Âdâb al-Mu'allimîn*" dalam 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn, *al-Fikr al-Tarbawî 'ind Ibn Sahnûn wa al-Qâbisî*, Beirut, Dâr Iqra`, 1985.
- Ibn Jamâ'ah, Badar al-Dîn, "*Tadzkirat al-Sâmi' wa al-Mutakallim fî Âdâb al-Âlim wa al-Muta'allim*" dalam 'Abd al-Amîr Syams al-Dîn, *al-Fikr al-Tarbawî 'ind Ibn Jamâ'ah*, Beirut, Dâr Iqra`, 1984.
- Ilhamuddin, *Pemikiran Kalam al-Baqillani*, Yogyakarta, PT Tiara Wacana Yogya, 1997.
- Jahja, M. Zurkani, *Teologi al-Ghazali Pendekatan Metodologi*, Yogyakarta, Pustaka Pelajar, 1996.
- Jalâl, 'Abd al-Fattâh, *Min Ushûl al-Tarbawiyat fî al-Islâm*, 1977.
- Jalaluddin, *Psikologi Agama*, Jakarta, PT RajaGrafindo Persada, 1997.
- Jalaluddin dan Usman Said, *Filsafat Pendidikan Islam: Konsep dan Perkembangan*, (Jakarta: PT. RajaGrafindo Persada, 1996.
- Jumbulati, Ali Al- dan Abdul Futuh at-Tuwaanisi, *Perbandingan Pendidikan Islam*, diterjemahkan dari *Dirâsat Muqâranat fî al-Tarbiyat al-Islâmiyyah* oleh M. Arifin, 2002.
- Kunandar, *Guru Profesioanl: Implementasi Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) dan Persiapan Mengjhadapi Sertifikasi Guru*, Jakarta, RajaGrafindo Persada, 2007.
- Khan, Shafique Ali, *Filsafat Pendidikan al-Ghazali (Gagasan, Konsep, Teori dan Filsafat al-Ghazali Pendidikan, Pengetahuan dan Belajar)*, diterjemahkan oleh Sape'i dari *Ghazali's philosophy of Education*, Bandung, Pustaka Setia, 2005.
- Langgulung, Hasan, *Asas-asas Pendidikan Islam*, Jakarta, Pustaka al-Husna, 1992.

- Lubis, Ahmad Fadhil, "Dinasti Abbasiyyah", dalam Taufik Abdullah, *et. al.*, (ed), *Ensiklopedi Tematis Dunia Islam Edisi Khalifah*, Jakarta, PT Icthiar Baru Van Hoeve, 2002.
- Makmun, Abin Syamsuddin, *Psikologi Kependidikan: Perangkat Sistem Pengajaran Modul*, Bandung, Remaja Rosdakarya, 2005.
- Makdisi, George A., *Cita Humanisme Islam*, diterjemahkan oleh, Jakarta, Serambi Semesta Ilmu, 2005.
- Mâwardî, Abû Hasan 'Alî ibn Muhammad ibn Habîb al-, *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn*, Bairut, Dâr al-Fikr, 1995.
- — — —, *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn*, Tahqîq Thâha 'Abd al-Ra'uf Sa'ad, Maktabat al-Taqwa, tt.
- — — —, *al-Hâwî al-Kabîr Juz 9 dan 12*, Beirut, Dâr al-Fikr, t. th.
- — — —, *Kenikmatan Kehidupan Dunia dan Agama: Etika dalam Pergaulan*, diterjemahkan dari *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn* oleh Kamaluddin Sa' diyatulharamain, Jakarta, Pustaka Azzam, 2001.
- — — —, *Kuasa Dunia: Menjadi Pemenang dengan Strategi Islam*, terjemah beberapa bagian dari kitab *Adab al-Dunyâ wa al-Dîn* oleh Redaksi Nalar, Intimedia Ciptanusantara, 2002.
- Mishrî, 'Alî ibn Muhammad al-Dhabbâ' al-, "Fath al-Karîm al-Mannân fî Âdâb Hamalat al-Qur`ân" dalam Yahyâ ibn Syaraf al-Nawawî, *al-Tibyân fî Âdâb Hamalat al-Qur`ân*, Beirut, Dâr al-Nafâ'is, 1984.
- Mubâarak, Zakî, *al-Akhlâq 'ind al-Ghazâliy*, Cairo, Dâr al-Kâtib al-'Arabiy, tt.
- Muhaimin, "Reorientasi Pendidikan Guru" dalam Mudjia Rahardjo (ed), *Quo Vadis Pendidikan Islam*, Malang, UIN-Malang Press, 2006.
- Muhaimin dan Abdul Mujib, *Pemikiran Pendidikan Islam: Kajian Filosofis dan Kerangka Dasar Operasionalnya*, Bandung, Trigenda Karya, 1993.

- Muhadjir, Noeng, *Metodologi Penelitian Kualitatif Edisi III*, Yogyakarta: Rake Sarasin, 1996
- Mujib, Abdul dan Jusuf Mudzakkir, *Nuansa-nuansa Psikologi Islam*, Jakarta, PT RajaGrafindo, 2002.
- — — —, *Ilmu Pendidikan Islam*, Jakarta, Kencana, 2006.
- Munawwir, Ahmad Warson, *Kamus Al-Munawwir Arab-Indonesia Terlengkap*, Surabaya, Pustaka Progressif, 1997.
- Nafis, Muhammad, *The Concept of the Imamate in the Works of al-Mawari*, Jakarta, Departemen Agama RI Dirjen Binbaga Islam, 1993.
- Nahlâwî, 'Abd ar-Rahmân al-, *Ushûl at-Tarbiyah al-Islâmiyyah wa Asâlibuhâ fî al-Bayt, wa al-Madrasah wa al-Mujtama'*, Beirut, Dâr al-Fikr, 1979.
- Nashir, Muhammad Hamid al-, *Menjawab Modernisasi Islam*, diterjemahkan oleh Abu Umar Basyir dari al-'Ashrâniyyûn bayn mazâ'im al-Tajdîd wa Mayâdîn al-Taghrîb, Jakarta, Darul Haq, 2004.
- Nata, Abuddin, *Perspektif Islam tentang Pola Hubungan Guru-Murid Studi Pemikiran Tasawuf al-Ghazali*, Jakarta, PT. Raja Grafindo Persada, 2001.
- — — —, *Filsafat Pendidikan Islam 1*, (Jakarta: Logos Wacana Ilmu, 1997.
- — — —, (ed), *Sejarah Pendidikan Islam Pada periode Klasik dan Pertengahan*, Jakarta, PT. Raja Grafindo Persada, 2004.
- — — —, *Pemikiran Para Tokoh Pendidikan Islam: Seri Kajian Filsafat Pendidikan Islam*, Jakarta, PT. Raja Grafindo Persada, 2000.
- — — —, *Metodologi Studi Islam*, Jakarta, PT. RajaGrafindo Persada, 1999.
- — — —, *Manajemen Pendidikan: Mengatasi Kelemahan Pendidikan Islam di Indonesia*, Jakarta, Prenada Media, 2003.
- Nawawî, Muhy al-Dîn ibn Syaraf al-, *al-Tibyân fî Âdâb Hamalat al-Qur'ân*, Beirut, Dâr al-Nafâ'is, 1984.

- — — —, *al-Majmû' Syarh al-Muadzdzab Juz I*, Beirut, Dâr al-Fikr, 1996.
- Qâbisî, Abû Hasan al-, “al-Mufashshalat li ahwâl al-Muta'allimîn wa Ahkâm al-Mu'allimîn wa al-Muta'allimîn” dalam ‘Abd al-Amîr Syams al-Dîn, *al-Fikr al-Tarbawî 'ind Ibn Sahnûn wa al-Qâbisî*, Beirut, Dâr Iqra`, 1985.
- Qardhawi, Yusuf al-, *al-Tarbiyyat al-Islamiyyat wa Madrasat Hasan al-Bannâ*, Cairo, Maktabat Wahbah, 1992.
- — — —, *Pro-Kontra Pemikiran al-Ghazali*, diterjemahkan oleh Achmad Satori Ismail dari *al-Imâm al-Ghazâlî Bayn Madihi wa Naqidhi*, Surabaya, Risalah Gusti, 1997.
- — — —, *Konsepsi Ilmu dalam Persepsi Rasulullah Saw.*, diterjemahkan oleh Amir Hamzah Fakhruddin *et. al.* dari *al-Rasûl wa al-'Ilm*, Jakarta, CV Firdaus, 1994.
- — — —, *Konsepsi Ilmu dalam Perspektif Rasulullah Saw.: Belajar dan Etikanya*, diterjemahkan oleh Amir Hamzah Fachruddin *et. al.* dari *al-Rasûl wa al-'Ilm*, Jakarta, Firdaus, 1994.
- Qarsyî, Barikân Barkî al-, *al-Qudwat wa Dawruhâ fi Tarbiyyat al-Nasy'i*, al-Makkah al-Mukarramah, al-Maktabat al-Fayshaliyyah, 1984.
- Ramayulis dan Samsul Nizar, *Ensiklopedi Tokoh Pendidikan Islam*, Jakarta, Quantum Teaching, 2005.
- Rusn, Abidin Ibn, *Pemikiran al-Ghazali tentang Pendidikan*, Yogyakarta, Pustaka Pelajar, 1998.
- Sabri, M. Alisuf, *Psikologi Pendidikan Berdasarkan Kurikulum Nasional IAIN Fakultas Tarbiyah*, Jakarta, Pedoman Ilmu Jaya, 1996.
- Samarqandî, Nashr ibn Muhammad ibn Ibrâhîm al-, “Bustân al-'Ârifîn”, dalam Nashr ibn Muhammad ibn Ibrâhîm al-Samarqandî, *Tanbîh al-Ghâfilîn*, Beirut, Dâr al-Fikr, 1992.

- Sanjaya, Wina, *Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses Pendidikan*, Jakarta, Kencana, 2007.
- Sholeh, Asrorun Ni'am, *Reorientasi Pendidikan Islam: Mengurai Relevansi Konsep al-Ghazali dalam Konteks Kekinian*, Jakarta, elsas, 2008.
- Sibawaih, *Eskatologi Al-Gazali dan Fazlur Rahman: Studi Komparatif Epistemologi Klasik Kontemporer*, Yogyakarta, Islamika, 2004.
- Sjalabi, Ahmad, *Sedjarah Pendidikan Islam*, diterjemahkan oleh Muchtar Jahja dan M. Sanusi Latief dari *Târîkh al-Tarbiyat al-Islâmiyyah*, Jakarta, Bulan Bintang, 1972.
- Stanton, Charles Michael, *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, diterjemahkan oleh H. Afandi dan Hasan Asari, dari *Higher Learning in Islam: the Classical*, Jakarta, Logos, 1994.
- Suhrawardî, al-, "*'Awârif al-Ma'ârif*", pada (bagian pinggir) *al-Ghazâlî, Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn Juz 4*, Beirut, Dâr al-Fikr, t. th.
- Suparlan, *Menjadi Guru Efektif*, Yogyakarta, Hikayat, 2005.
- Syaefuddin, H. A., *Percikan pemikiran Imam Al-Ghazali dalam Pengembangan Pendidikan Islam Berdasarkan Al-Quran dan As-sunnah*, (Bandung: Pustaka Setia, 2005).
- Syah, Muhibbin, *Psikologi Pendidikan dengan Pendekatan Baru*, Bandung, Remaja Rosdakarya, 2005.
- Syams al-Dîn, 'Abd al-Amîr, *al-Fikr al-Tarbawî 'ind Ibn Shahnûn wa al-Qâbisî*, Beirut, Dâr Iqra`, 1985.
- — — —, *al-Madzhab al-Tarbawî 'ind Ibn Jamâ'ah*, Beirut, Dâr Iqra`, t. th.
- — — —, *al-Fikr al-Tarbawî 'ind Ibn al-Muqaffa'*, *al-Jâhizh*, 'Abd Hamîd al-Kâtib, Beirut, Dâr Iqra`, 1985.
- Syams al-Dîn, Ahmad (ed), *al-Ghazâlî: Hayâtuh, Âtsâruh, Falsafatuh*, Beirut, Dâr al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1990.
- Syarbâshî, Ahmad al-, *Al-Ghazâliy wa al-Tashawwuf al-Islâm*, Dâr al-Hilâl, t. th.

- Syâthibî, Abû Ishâq al-, *al-Muwâfaqât fî Ushûl al-Syarî'ah Mujallad I*, Beirut, Dâr al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2003.
- Syukur, M. Amin dan Masyharuddin, *Intelektualisme Tasawuf (Studi Intelektualisme Tasawuf al-Ghazali*, Yogyakarta, Pustaka Pelajar,
- Subkî, Tâj al-Dîn Abû Nashr ' Abd al-Wahhâb al-, *Thabaqât al-Syâfi'iyah al-Kubra Juz III*, Bayrût, Dâr al-Kutub al-'Ilmi, 1999.
- Suwendi, *Sejarah dan Pemikiran Pendidikan Islam*, Jakarta, PT. Raja Grafindo Persasda, 2004.
- Tafsir, Ahmad, *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam*, Bandung, Remaja Rosdakarya, 1994.
- Thabânah, Badawî, "Muqaddimat fî al-Tashawwuf al-Islâmî wa Dirâsat Tahlîliyyat li syahshiyyat al-Ghazâlî, wa Falsafatih fî al-Ihyâ'", dalam al-Ghazâlî, *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn Juz 1*, Beirut, Dâr al-Fikr, t. th.
- Thoha, M. Chabib, *Kapita Selektta Pendidikan Islam*, Yogyakarta, Pustaka Pelajar, 1996.
- Thohirin, *Psikologi Pendidikan Agama Islam*, Jakarta, PT RajaGrafindo Persada, 2005.
- Tim Penyusun (Ahmad Khairuddin, et. al), *Pedoman Penulisan Tesis Program Pascasarjana IAIN Antasari*, Banjarmasin, Pascasarjana IAIN Antasari Banjarmasin, 2006.
- Tim Penyusun, *Kamus Besar Bahasa Indonesia*, (Jakarta: Balai Pustaka, 1990),
- Tirmidzî, Abû Îsâ Muhammad ibn Îsâ ibn Saurah al-, *al-Jâmi' ash-Shahîh*, Beirut, Dâr al-Ihyâ' at-Turats al-'Arabiy, tt.
- Tolkhah, Imam dan Ahmad Barizi, *Membuka Jendela Pendidikan: Mengurai Akar Tradisi dan Integrasi Keilmuan Pendidikan Islam*, Jakarta, PT. Raja grasindo Persada, 2004.
- Trianto, *Model-model Pembelajaran Inovatif Berorientasi Konstruktivistik*, Jakarta, Prestasi Pustaka, 2007.
- Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005*

Guru dan Murid dalam Perspektif Al-Mawardi dan Al-Ghozali

tentang Guru dan Dosen Beserta Penjelarasannya, Bandung, Citra Umbara, 2006.

Yamin, Martinis, *Profesionalisasi Guru dan Implementasi KTSP*, Jakarta, Gaung Persada Press, 2007.

Yasir Nasution, Muhammad, *Manusia menurut al-Ghazali*, Jakarta, Sri Gunting, 1996.

Yatim, Badri, *Sejarah Peradaban Islam (Dirasah Islamiyah II)*, Jakarta, PT. Raja Grafindo Persada, 2002.

Zabîdî, al-Sayyid Muhammad al-Husaynî al-, *Ithâf al-Sâdat al-Muttaqîn bi Syarh Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn Juz 1*, Beirut, Dâr al-Kutub al-'Ilmiyyah, t. th.

Zainuddin, dkk, *Seluk Beluk Pendidikan Dari al-Ghazali*, Jakarta, Bumi Aksara, 1991.

Zarnûjî, al-, "Ta'lîm al-Muta'allim Tharîq al-Ta'allum" dalam Ibrâhîm ibn Isma'îl, *Syarh Ta'lîm al-Muta'allim*, (Surabaya: Nûr al-Hudâ, t. th.

Dari Internet:

Mohd Rumaizuddin Ghazali, "Jejak Ulama: Keadaan Zaman Imam Al-Mawardi", www.abim.org./minda_madani.

Wikipedia Eksiklopedi Bebas, "Abu Hamid Al-Ghazali", www.ghazali.org.

RIWAYAT HIDUP PENULIS

Rahmadi, M.Pd.I lahir di Batulicin Kabupaten Tanah Bumbu pada tanggal 10 Oktober 1974. Ia adalah anak ketujuh dari delapan bersaudara. Ayahnya bernama H. Sida dan ibu bernama Hj. Kursiah. Ayahnya berprofesi sebagai pedagang sedang ibunya hanya ibu rumah tangga.

Pada usia delapan tahun ia memasuki sekolah dasar di SDN 1 Tungkaran Pangeran (1982-1988). Setelah tamat SD, ia meneruskan studinya di MTSN Kotabaru (1988-1991). Pada tahun 1991, ia melanjutkan studinya di Madrasah Aliyah GUPPI (sekarang MAN Kotabaru) yang ia selesaikan pada tahun 1994. Selanjutnya, pada tahun 1994 ia berangkat ke Banjarmasin untuk meneruskan studinya di IAIN Antasari. Ia memilih Fakultas Tarbiyah Jurusan Pendidikan Agama Islam. Ia menyelesaikan studinya pada tahun 1999 dengan skripsi yang berjudul *Studi tentang Tugas dan Etika Guru dalam Pandangan Imam Al-Ghazali*.

Pada tahun 1999, ia menikah dengan Fauziah, S. Ag dan setahun kemudian (tahun 2000) dikarunia seorang anak yang diberi nama Halimatuzzahra. Pada tahun 2000 ia diangkat sebagai CPNS di lingkungan IAIN Antasari dan ditempatkan di Fakultas Ushuluddin. Kemudian pada tahun 2001 diangkat menjadi PNS sekaligus sebagai tenaga pengajar. Pada tahun 2002 ia ditetapkan sebagai Dosen Tetap Fakultas Ushuluddin dengan bidang keahlian Metodologi Riset.

Pada tahun 2006, ia melanjutkan studinya ke Pascasarjana IAIN Antasari Banjarmasin. Di sini ia memilih Program Studi Pendidikan Islam pada Konsentrasi Pemikiran Pendidikan Islam. Pada tahun 2008 ia berhasil menyelesaikan studinya dengan tesis yang berjudul *Guru dan Murid dalam Perspektif Al-Mwardi dan Al-Ghazali*.

Jabatan fungsionalnya sekarang adalah Lektor (III/c) dan sekarang ini ia tinggal bersama anak dan isterinya di Komplek Griya Pemurus Indah Blok J No. 11 Rt. 12 Kelurahan Kertak Hanyar 1 Kabupaten Banjar.