

BAB V

IMPLIKASI TERHADAP KONSEP PENDIDIKAN ISLAM

A. Tolak Ukur Implikasi

Filsafat ilmu Al Ghazāli merupakan sebuah sistem filsafat yang koheren-konsisten. Di dalamnya tidak ditemukan kontradiksi substansial yang menunjukkan inkohereni-inkonsistensi. Akan tetapi, sering ungkapannya dalam satu kitab atau bagian tampak berbeda sikapnya dengan dalam kitab atau bagian lain karena tendensi yang kuat untuk moderasi (sintetisasi-integralisasi) dan perbedaan penekanan. Misalnya, dalam *Mizan al-‘Amal* dan beberapa tempat lain, ditegaskannya bahwa dunia tidak kontradiksi dengan akhirat. Akan tetapi, dalam *‘Thya* pernah disebutkan bahwa menggabungkan dunia dan akhirat amat sulit bagi selain nabi, ibarat menggabungkan Timur dan Barat.¹ Statemen Ibn Tufail bahwa Al Ghazāli kontradiksi, seperti bahwa dalam sebagian kitabnya ia menyatakan kebangkitan di akhirat hanya rohani, tapi dalam kitab lain pendapat itu ditolak, tidak ada relevansinya dengan masalah koherensi-konsistensi dalam hubungan satu tesis dengan tesis lain. Kritik Ibn Tufail pun, yang diikuti Ibn Rusyd, tidak tepat. Menurut Muhammad ‘Imarah, berdasarkan penelitian terhadap lebih dari 15 kitab dan *risalah* Al Ghazāli, tidak ditemukan bahwa Al Ghazāli hanya mengakui kebangkitan rohani di akhirat, melainkan selalu mengkafirkan dengan tegas orang yang berpendapat demikian.² Yang tepat adalah bahwa Al Ghazāli secara koheren-konsisten sama dengan Ibn Rusyd, yaitu mengakui kebangkitan dan balasan

¹ Al-Ghazali, *Mizan al-‘Amal*, hal. 292 dan *‘Thya*, I, hal.. 60-61

² Muhammad ‘Imarah, catatan kaki dalam Ibn Rusyd, *Fasl al-Maqal*, hal.. 50-51

jasmani dan rohani, dan kenikmatan rohani jauh lebih tinggi ketimbang kenikmatan jasmani.³

Koherensi-konsistensi ini dimungkinkan, sebab memang karakteristik bentuk pemikiran Al Ghazāli yang logis Aristotelian lebih bercorak deduktif yang sangat memperhatikan prinsip koherensi-konsistensi, meskipun ia tidak mengabaikan sama sekali induksi, terutama secara teoritis. Karakteristik ini memang sesuai dengan tantangan sezaman dan profesinya yang memfokuskan diri dalam ilmu-ilmu keislaman yang bersifat umum-mutlak.

Akan tetapi, ada semacam inkonsistensi kontekstual padanya, Al Ghazāli, seperti halnya semua filosof peripatetik, mengakui konsep partikular sebagai substansi pertama dan universal sebagai substansi kedua. Seperti dikatakan Parviz, pembedaan kedua macam substansi ini sebenarnya berkaitan dengan pembedaan antara penelitian empirik yang menggambarkan sebuah aktivitas saintifik, dengan kajian konseptual yang merupakan aktivitas filosofis. Akan tetapi dalam karya semua filosof muslim, termasuk Ibn Sina dan al-Tusi (tentu juga Al Ghazāli), pemakaian kata “substansi” dalam konteks metafisika lebih banyak ketimbang dalam konteks yang memberi tekanan pada kajian tradisional peripatetik tentang kategori-kategori.⁴ Tepatlah tesis Jabiri bahwa baik kaum filosof seperti Al-Farabi dan Ibn Sina maupun Al Ghazāli, telah mencabut logika dari konteks penggunaan Aristoteles sendiri, yaitu fisika, pada konteks metafisika yang merupakan medan

³ Ibn Rusyd, *Fasl al-Maqal*, hal.. 49-54, dan Rida Sa’adah, 1990, *Musykilat al-Sara’ bain al-Falsafah wa al-Din*, Beirut, Dar al-Fikr al-Lubnani, hal.. 141.

⁴ Parvis Morewedge, “The Analysis of ‘Substance’ in Tusi’s Logic and in the Ibn Sinian Tradition”, dalam G.F. Hourani, ed., hal.. 174.

kajian kefilsafatan.⁵ Dengan demikian, penekanan dalam pemakaian logika peripatetik lebih banyak diberikan pada aspek deduksi ketimbang induksi, sehingga penelitian empirik-induktif kurang berkembang. Ini jelas karena kuatnya dominasi kultur idealisme (Hermentisme, Plantonisme dan Neo-Plantonisme), yang seakan menjadi mode pada tahap “abstrak-metafisis” tersebut.

Di satu sisi, Al Ghazāli menolak pemakaian logika untuk mengetahui esensi masalah-masalah metafisis, karena tidak akan memenuhi persyaratan logika sendiri, baik dengan deduksi maupun dengan induksi dan analogi. Selain itu, ia ingin memperoleh ilmu *yaqini* yang menyingkap esensi segala sesuatu, sedangkan akal, dalam perspektif epistemologinya, yang memperoleh data dari pancaindra, tidak akan bisa mengetahui esensi sesuatu itu, sebab pancaindra, tidak akan bisa mengetahui esensi sesuatu itu, sebab pancaindra hanya bisa menangkap segala sesuatu pada aspek-aspek luarnya, seperti warna, bentuk dan ukuran. Dengan demikian, akal dan logika tidak bisa dipakai untuk mengetahui esensi sesuatu, baik metafisis maupun fisis, yakni tidak menghasilkan ilmu esensial yang dicari Al Ghazāli, kecuali esensi dalam arti “*form universal*”. Akan tetapi, di sisi lain, ia menjadi logika peripatetik sebagai “mukaddimah ilmu-ilmu seluruhnya”, dan menggeser penggunaannya dari dunia fisis ke dunia metafisis yang ditolaknyanya sendiri.

Dapat dipahami jika sebagian orang, seperti Jabiri, menafsirkan fakta yang tampak ambivalen ini sebagai “inkonsistensi”, akibat model pemikiran Al Ghazāli yang eklektik. Akan tetapi, mungkin lebih tepat bila ditafsirkan bahwa ia hanya

⁵ Muhammad Abed al Jabiri, *Takwin al ‘Aql al ‘Arabi*, (Beirut: Markaz Dirasat al Wihdah al ‘Arabi) hal.. 451

ingin menjadikan akal dan logika dalam masalah-masalah metafisis sebagai sarana falsifikasi, sedang untuk verifikasi paling jauh hanya sebatas mencapai “kontigensi” sebagai penyiapan jalan atau *koraborasi* (penguatan) bagi ajaran kewahyuan. Ia juga ingin menekankan testabilitas ilmu-ilmu inferensial yang kebenarannya *tentatif* dan *probable*, sekaligus menekankan agar epistemologi lebih bercorak logik, sebagai sarana tes deduktif, untuk menguji validitas ilmu sebagai sesuatu yang *testable*, baik yang diperoleh melalui deduksi, induksi, analogi dan refleksi, atau sensasi, ratio dan intuisi maupun lainnya. Ini memang sesuai dengan penamaannya sendiri dengan “*Mi'yar al-'Ilm*” dan “*al-Qistas al-Mustaqim*”. Dengan demikian, Al Ghazāli lebih menekankan “penjernihan” ilmu yang ada ketimbang mendorong penemuan-penemuan ilmu baru. Atau, lebih mengutamakan garansi kebenaran ilmu yang “umum-mutlak” ketimbang penemuan informasi-informasi baru. Ini sesuai dengan sasarannya merobohkan dua “benteng besar”, idealisme ekstrem dan realisme ekstrem, sekaligus mengangkat dualisme Islami ortodoks yang partikularistik-dikotomistik ke dataran “filosofis-universal” yang berintikan *tauhid* menurut konsep yang puncaknya *wahdat al-syuhud*. Akan tetapi, dari aspek praktis Al Ghazāli ini, tidak mengakibatkan kemandegan ilmu. Sebab, aspek-aspek lain menyimpulkan hal yang berbeda.

Dalam mendeskripsikan konsep-konsepnya, Al Ghazāli banyak memakai metode *tamsil* (analogi) sufi untuk mempermudah pengonsepsian oleh pembaca, bukan untuk membentuk *assent* (*tasdiq*) pada Al Ghazāli sendiri. Fungsi dan objek *tamsil* sudah diuraikan di muka. Pemakaian *tamsil* dalam deskripsi ini

mengandung aspek positif dan negatif, antara lain bisa menimbulkan distorsi seperti pendapat Ibn Rusyd.⁶

B. Implikasinya bagi Perkembangan Ilmu

Filsafat ilmu, yang mengkaji ilmu pada dataran hakikat (esensinya), memiliki sedikitnya tiga fungsi dan tugas pokok dalam kaitannya dengan pengembangan ilmu, yaitu, (a) *Produktif*, yakni membuat kerangka landasan dan program filosofis penciptaan dan pengembangan ilmu, yang mencakup ontologi, epistemologi dan aksiologinya. (b) *Koordinatif/integratif*, yakni membuat klasifikasi ilmu ke dalam disiplin - disiplin dan mengkoordinasikan/mengintegrasikannya pada dataran filosofis, dari sudut ontologi, epistemologi dan aksiologinya. (c) *Evaluatif*, yakni menguji dan menilai ilmu dari segi ontologi (terutama relevansinya dengan objek), epistemologinya (validitas menurut kriteria tertentu secara falsifikatif dan verifikatif), dan aksiologi (kegunaannya bagi kehidupan praksis manusia sesuai hakikat diri dan fungsi eksistensinya di tengah alam semesta). Karena itu, sejauh mana pengaruh suatu filsafat ilmu terhadap perkembangan ilmu dapat diukur dengan sejauh mana kapabilitas dan efektivitasnya dalam penunaian ketiga fungsi dan tugas pokok tersebut, baik secara teoretis maupun empirik.

1. Secara teoretis

Secara teoritis, dari aspek pertama (*produktif*), suatu filsafat ilmu diuji sejauh mana ia mampu memberikan peluang, motivasi, stimulasi, fasilitas, dan situasi yang kondusif bagi kelahiran, pertumbuhan, dan perkembangan ilmu, serta

⁶ Ibn Rusyd, *Fasl al-Maqal*, (Beirut: Markaz Dirasat al Wihdah al ‘Arabi) hal.. 51.

memberikan arahan yang jelas dan tepat bagi perkembangan ilmu itu sesuai tujuan hidup manusia sendiri. Bahkan tugas filsafat (filosof) ilmu untuk menangani secara langsung penemuan partikular-partikular pengetahuan dalam berbagai disiplin, yang merupakan tugas spesifik disiplin atau para spesialis disiplin ilmu masing-masing. Bahkan, menurut Verhaak, apa yang dianggap tepat dalam ilmu-ilmu, terpulang pada ilmu-ilmu itu sendiri, dan filsafat ilmu tidak boleh campur tangan dalam bidang ilmu-ilmu itu. Sebaliknya, konsep “benar” dan “kebenaran” tidak termasuk bidang ilmu mereka. Kalaupun mereka membicarakan hal ini, di kala itu mereka sudah memasuki bidang filsafat, yang memang, tidak terlarang bagi ilmuwan.⁷ Logika model ini yang kelihatannya dipegang Al Ghazāli, yaitu bahwa bukan pokok yang harus dibentuk oleh cabang, tapi cabang yang harus dilahirkan dari pokok, meskipun untuk memfasilitasi suatu tesis atau teori seseorang harus menguasai betul tesis atau teori itu.

Dari aspek ini, filsafat ilmu Al Ghazāli tampaknya memiliki potensi dan kapabilitas yang memadai bagi perkembangan dan kemajuan ilmu dengan segi-segi kekuatan dan kelemahannya sendiri. Potensi dan kapabilitas ini terlihat dalam kelima dimensinya *Pertama*, dalam konsep ilmunya sendiri.⁸ Keluasan objek ilmu, dengan tidak adanya pemilahan yang tegas antara ilmu, filsafat dan agama, tetapi tetap dibatasi oleh metodologi yang ketat, dapat merangsang pertumbuhan ilmu yang luas secara teratur. Akan tetapi, ini bukan spesifikasi Al Ghazāli, melainkan karakteristik umum sistem keilmuan Islami pada masa kejayaannya di abad-abad pertengahan. Di sini, bermunculan ilmu-ilmu baru, baik mengenai dunia fisis

⁷ C. Verhaak, et.al, *op.cit.*, hal.. 132

⁸ M. Sholihin, *Epistemologi Ilmu dalam Pandangan Imam Al Ghazāli* , (Jakarta: Pustaka Setia, 2001), hal. 12.

maupun mengenai dunia proses mental, dunia metafisis dan ilmu-ilmu keislaman serta keagamaan pada umumnya, juga ilmu bahasa khususnya bahasa Arab.⁹ Akan tetapi, kerugian dari model terbuka ini adalah karena luasnya, ia bisa jadi kurang mendorong upaya-upaya pendalaman dalam semua bidang spesifik. Ia juga bisa menimbulkan dogmatisasi ilmu dan filsafat karena dianggap sebagai agama, seperti dalam kultur taklid yang dikecam keras oleh Al Ghazāli.

Kedua, dalam konsep ontologinya, baik asumsi dasar bahwa segala sesuatu mempunyai esensi dan sifat esensial, yang manusia dapat mengetahuinya, maupun dan terutama, prinsip pluralisme kausalitasnya. Dengan pluralisme yang teosentrik ini, manusia dimungkinkan dapat berharap memperoleh ilmu dan kekuatan dari Allah sebagai sumber ilmu dan kekuatan melalui tiga jalur;¹⁰ (a) *Taqarrub* (mendekatkan diri) dan doa kepada Allah, sehingga mendapat bantuan sebagaimana jaminan-Nya, termasuk memperoleh ilmu *kasyfi*. (b) Penerapan dan pengembangan hukum kausalitas natural yang empirik-sensual, sebagai hukum dan takdir-Nya, sehingga terpacu untuk melakukan riset-riset dan eksplorasi-eksplorasi ilmiah mengenai alam dan kehidupan semesta. (c) Penerapan dan pengembangan hukum kausalitas natural yang empirik non-sensual (supranatural), yang juga hukum dan takdir-Nya, sehingga terjawab misteri-misteri yang tak terjangkau oleh empiri-sensual (transendental). Pembukaan ketiga jalur dengan perluasan “kawasan kontigensi” ini akan merangsang pertumbuhan dan perkembangan ilmu yang subur dan luas, asalkan ada pendorong (motivasi) yang kuat dan situasi yang kondusif, termasuk faktor-faktor politis, sosial-ekonomis,

⁹ M. Sholihin, *Epistemologi Ilmu dalam Pandangan Imam Al Ghazāli*, (Jakarta: Pustaka Setia, 2001), hal. 17.

¹⁰ Muhsin Manaf, *Psyco Analisa Al Ghazāli*, (Surabaya: Al-Ikhlas, 2001), hal. 29.

dan kultur keilmuan secara luas. Akan tetapi, Al Ghazālī sendiri mencegah penerapan dan pengembangan ilmu-ilmu esoterik yang berbahaya, baik karena mengandung kemusyrikan maupaun karena faktor lain seperti telah disebutkan.¹¹

Perluasan “kawasan kontigensi” dengan tetap menekankan testabilitas ilmu ini, jauh lebih kondusif ketimbang “mengunci rapat” sebagian kawasan objek ilmu, seperti mengeliminasi “metafisika” yang fenomena-fenomena atau efek-efeknya bersifat empirik-sensual dengan konsep “*meaningless*”.¹² Kesulitan verifikasi bagi sebagian orang, dan usaha-usaha untuk mencari demarkasi antara ilmu dengan yang bukan ilmu, yang diferensi ini (empirik-sensual) hanya merupakan aksiden, hendaknya tidak mereduksi realitas konkret serta substansi dan esensi ilmu sendiri sebagai tanggapan subjek terhadap objek yang sesuai dengan realitas objek berdasarkan metode ilmiah tertentu. Sebab, dengan demikian mempersempit kawasan ontologi yang menjadi objek ilmu, sehingga ilmu menjadi sempit dan kerdil, sepicik kaum fisisian pencipta positivisme logis itu, dan membatasi kuriositas manusia yang tak terbatas, yang untuk memecahkannya, mereka memiliki potensi, kapabilitas dan fasilitas sendiri yang memadai.¹³ Menyerahkan semua masalah metafisis kepada “agama” secara dogmatik dan terpisah dari ilmu sehingga aman dari jamahan falsifikasi pada batas-batas yang rasional, juga bukan solusi yang tepat, sebab ia memaksa akal manusia untuk menerima dualisme kebenaran yang antagonis dan menyeret manusia untuk hidup dengan kepribadian yang terpecah (dikotomis-ambivelen).

¹¹ Muhsin Manaf, *Psyco Analisa Al Ghazālī*, (Surabaya: Al-Ikhlas, 2001), hal. 37

¹² M. Sholihin, *Epistemologi Ilmu dalam Pandangan Imam Al Ghazālī*, (Jakarta: Pustaka Setia, 2001), hal. 38.

¹³ Harun Nasution, *Falsafah dan Mistisisme dalam Islam*, (Jakarta: Bulan Bintang, 1973), hal. 46.

Tentu saja, menjadikan “fakta empirik” sebagai demarkasi teknis antara satu bidang ilmu dengan bidang ilmu lain dapat mempertanggungjawabkan.

Dalam konsep ontologi Al Ghazāli, informasi-informasi baru akan lebih banyak diperoleh dari pengalaman-pengalaman praktis dalam kehidupan sehari-hari manusia yang kompleks dan heterogen, baik mengenai fenomena-fenomena religio-prikologis dan sosial, maupun mengenai fenomena-fenomena kealaman dan lainnya. Akan tetapi, untuk bisa diterima sebagai ilmu, penemuan-penemuan baru dari seluruh “kawasan kontigensi” itu harus lulus tes logik dan empirik menurut prinsip objektivitas, nesesisitas dan regularitas, baik secara falsifikatif maupun verifikatif. Dan, untuk menyusun partikular-partikular temuan teruji itu agar menjadi sebuah teori ilmiah, bagaimanapun, diperlukan konsep “universal”.¹⁴

Baik prinsip kausalitas maupun konsep “universal” itu ditolak kaum teolog Islam yang okasionalis-partikularis. Al Ghazāli juga tidak memberi contoh membuat teori ilmiah mengenai alam empirik supranatural dan alam empirik natural seperti yang dilakukan Mendel, Kepler, Newton dan lainnya. Al Ghazāli memang bukan dukun, tapi filosof muslim yang ahli ilmu-ilmu keislaman, yang filsafat ilmunya telah memberikan fasilitas tertentu untuk pengembangan, pengintegrasian dan pengujian ilmu dari Timur, Barat dan Timur Tengah itu. Akan tetapi, ia sendiri lebih terfokus pada pengembangan “Ilmu Jalan Akhirat”, untuk “menghidupkan kembali ilmu-ilmu keagamaan” (*Ihya ‘ulum al-din*) yang pada masa itu dilihatnya sudah mati.¹⁵

¹⁴ Harun Nasution, *Falsafah dan Mistisisme dalam Islam*, (Jakarta: Bulan Bintang, 1973), hal. 41-49.

¹⁵ M. Sholihin, *Epistemologi Ilmu dalam Pandangan Imam Al Ghazāli*, (Jakarta: Pustaka Setia, 2001), hal. 47.

Ketiga, dalam dimensi epistemologinya, yaitu “Sistem Sembilan Tahap”, baik fase pra-penelitian, sejak latar belakang, dan perumusan masalah, penetapan tujuan penelitian dan prinsip-prinsip ilmiah yang lima, yaitu skeptik-metodis dan anti-taklid, objektif-terbuka, rasional-kritis, komprehensif dan ikhlas, maupun fase-fase lainnya. Kelima prinsip ini, jika berjalan secara masif dengan motivasi yang kuat dan situasi yang kondusif, pasti menimbulkan "revolusi keilmuan" atau transformasi intelektual yang luar biasa, baik dalam taraf epistemologi fase I (empirik-rasional) maupun dalam taraf epistemologi fase II (kasyfi), sebagai sebuah proses pemecahan masalah yang tak pernah berakhir, kecuali dengan kematian.

Sistem epistemologi ini lebih relevan dengan tren umum konsep modern tentang sains yang berkembang di Barat dan kemudian di Timur, kecuali metode kasyfi yang masih "dipersoalkan" dan pernah berkembang di Timur. Seperti diuraikan Archie J. Bahm, sains sedikitnya mengandung enam komponen, yaitu masalah, sikap, metode, aktivitas, konklusi, dan efek. Masalah harus komunikabel, dapat dikenai sikap ilmiah dan diterapi metode ilmiah. Sikap mencakup kuriositas, spekulativitas, objektivitas dan keterbukaan, hasrat kuat untuk memperoleh konklusi, dan tentativitas. Metode, sebagai bagian paling esensial dari sains, memang bervariasi pada setiap orang dan harus sesuai dengan objek masing-masing.¹⁶ Akan tetapi, secara umum, Bahm mengajukan langkah-langkah sistematis, yaitu kesadaran akan adanya masalah, pemeriksaan masalah, pengajuan solusi hipotetik, dan penyelesaian masalah. Aktivitas penelitian ilmiah

¹⁶ M. Sholihin, *Epistemologi Ilmu dalam Pandangan Imam Al Ghazāli*, (Jakarta: Pustaka Setia, 2001), hal. 38.

ini, baik individual maupun kolektif, harus menghasilkan konklusi sebagai tujuan yang menjustifikasi sikap, metode, dan aktivitas yang merupakan alat. Akan tetapi, kebenaran kesimpulan ini harus dipandang tentatif-probable. Efek sains, baik terhadap perkembangan teknologi dan industri maupun terhadap perkembangan masyarakat dan peradaban secara umum, harus seimbang dengan efek nilai-nilai aksiologis atau sains tentang nilai sebagai disiplin ilmu tersendiri.¹⁷

Sistem Baum ini, bukan hanya analog dengan sistem Al Ghazālī dalam epistemologi (minus ilmu kasyfi) dan aksiologinya, tapi juga dalam asumsi-asumsi ontologisnya, yang ia sebut asumsi metafisis, asumsi epistemologis, asumsi psikologis, dan asumsi aksiologis, ditambah asumsi linguistik, logic, dan matematik.

Dalam metodologi dan prosedur pemikiran ilmiah, filsafat ilmu Al Ghazālī telah memberikan kerangka dasar dan fasilitas yang memadai bagi para spesialis untuk mengembangkan bidang ilmu masing-masing. Kerangka dasar dalam fase epistemologi I (empirik -rasional) mencakup tiga metode pokok, yaitu deduksi, induksi, dan analogi-komparasi. Mengenai ini, Al Ghazālī memang banyak mentransfer Al-Farabi dan Ibn Sina, tetapi terdapat perbedaan yang cukup berarti antara dia dengan dua filosof itu.

Menurut Al-Farabi, premis-premis silogisme untuk menghasilkan ilmu yang pasti harus merupakan premis-premis a priori, baik aksioma-aksioma dasar pertama (*mabadi' awaliyyah*), maupun yang dihasilkan melalui eksperimen (*tajribah*) yang menyerupai induksi (*istiqra'*). Eksperimen adalah verifikasi

¹⁷ Archie J. Bahm, "What is Science?", hal.. 1-40. Artikel ini sudah dimuat dalam bukunya, *Axiology: The Science of Values*, 1980, New Mexico, Albuquerque, hal.. 14-49

empirik terhadap seluruh atau sebagian besar partikular yang tercakup dalam premis atau hukum umum (*kulli*), sampai terhasilkannya keyakinan yang pasti terhadap kebenaran premis umum tersebut, yang merupakan hukum umum atas seluruh partikular dalam jenisnya. Bedanya dengan induksi, eksperimen menghasilkan hukum yang pasti, sedangkan induksi tidak menghasilkan kepastian. Terbentuknya hukum umum yang mencakup semua partikular sejenis, baik yang sudah diuji maupun yang belum, terjadi secara a priori yang tidak perlu dipertanyakan lagi dari mana dan bagaimana caranya. Sebab, bila kita membatasi diri hanya pada partikular-partikular yang sudah diuji tanpa mau beranjak melampaui partikular-partikular yang belum diuji melalui proses "psikologis", kita tidak akan bisa membentuk hukum-hukum umum yang diperlukan untuk deduksi. Keberlakuan hukum umum tersebut adalah pasti, baik partikular-partikular yang sudah diuji maupun terhadap yang belum.¹⁸

Teori ini diajukan pula oleh Ibn Sina. Bahkan, ia menegaskan bahwa premis-premis umum ini dibentuk oleh akal tidak berdasarkan intuisi dan eksperimentasi, meskipun melalui proses intuisi, eksperimentasi, dan induksi. Artinya, bisa saja akal membentuk universal yang melampaui partikular-partikular yang belum diuji melalui generalisasi. Karena itu, partikularitas objek dalam realitas tidak memengaruhi universalitas hukum, bila partikular itu secara konsepsional bisa dimasukkan ke dalam hukum tersebut.

Dengan demikian, kedua filosof ini menjadikan semua premis atau hukum umum yang sebenarnya inferensial, yang dibentuk berdasarkan eksperimen

¹⁸ Al-Farabi, *Kitab al-Burhan*, (Beirut: Dar al Kutub, tt) hal.. 45

terhadap sampel melalui proses generalisasi, sama kepastiannya dengan yang a priori, dan berlaku umum secara matematis terhadap semua populasi dalam jenisnya. Dan teori seperti ini dikhawatirkan timbul kecenderungan bahwa verifikasi empirik terhadap partikular yang dipandang tercakup dalam hukum universal itu, yang sebenarnya masih berstatus "hipotetik", bukanlah untuk menguji sejauh mana validitas hukum universal itu, tetapi untuk justifikasi, bila perlu dengan mereduksi fakta partikular yang menyalahi. Bila teori ini diaplikasikan pada ilmu-ilmu kealaman, risikonya mungkin tidak terlalu besar. Akan tetapi, bila diaplikasikan pada ilmu-ilmu sosial dan humaniora, implikasinya sulit dipertanggungjawabkan. Apabila premis mayor itu dihasilkan dari induksi, yang menurut Al-Farabi probabilistik, dan diakui bahwa pembentukan hukum umum eksperimental pun sebenarnya berdasarkan induksi, berakhirlah deduksi matematis berikut semua asumsi matematis dan ilmu yang dibangun di atasnya, seperti metafisika, matematika, dan logika, dan berkembanglah ilmu-ilmu empirik-induktif.

Seperli terlihat di muka, Al Ghazāli mengakui premis-premis yang pasti, baik yang a priori, seperti prinsip-prinsip dasar logika dan matematika maupun hasil-hasil empiri, eksperimentasi, dan informasi dan sejumlah orang yang karena banyaknya mustahil bersepakat dusta (mutawatirat). Akan tetapi, seperti Ibn Sina, ia menyadari bahwa premis-premis empirik dan eksperimental sebenarnya merupakan hasil kombinasi dari empiri dan eksperimentasi dengan semacam deduksi halus, yaitu bahwa sekiranya hal itu merupakan sebuah fakta spontanitas tentu tidak berulang-ulang maka konsistensi dan regularitas itu menunjukkan

adanya hukum yang mengaturnya. Akan tetapi, apakah hukum tersebut berlaku umum-mutlak mencakup juga seluruh partikular yang "belum diobservasi atau dieksperimen, memerlukan induksi-analogi. Menurutnya, induksi pada dasarnya menghasilkan universal yang hanya berlaku terhadap partikular-partikular yang sudah diteliti. Generalisasi yang membuat universal mencakup juga partikular-partikular yang belum diteliti, hanya bisa diakui dengan analogi di atas prinsip kausalitas, uniformitas dan konformitas. Karena itu Al Ghazāli sama dengan Al-Farabi dan Ibn Sina, bahwa induksi hanya menghasilkan premis atau hukum umum probabilistik. Akan tetapi, berbeda dalam hal bahwa menurut Al Ghazāli, eksperimen pun menghasilkan dua macam hukum: hukum nesesitas (qada'an jazmiyyan) dan hukum probabilitas (qada'an akuariyyan), dan hukum umum nesesitas pun masih mengandung kemungkinan eksepsi karena intervensi Allah seperti dalam kasus mukjizat.¹⁹

Uraian di atas menunjukkan bahwa Al Ghazāli selalu berupaya menghindari dua bentuk ekstremitas, yaitu (a) ekstrem positif, yang menganggap eksperimen menghasilkan hukum umum yang pasti mutlak, seperti menurut Al-Farabi, Ibn Sina dan kemudian Francis Bacon. (b) ekstrem negatif, yang menganggap induksi tidak mempunyai dasar teoretis sama sekali, seperti yang dikembangkan Hume dan Popper. Menurut Al Ghazāli, induksi menghasilkan hukum umum probabilitas dan hukum umum nesesitas dengan kemungkinan eksepsi menurut bukti-bukti empirik.

¹⁹ Ibn Sina, *al-Najat*, Juz I, (tt) hal.. 73-88

Konsep dualisme ini kelihatannya lebih realistik, akomodatif, dan fleksibel, sehingga membuka cakrawala baru yang lebih luas bagi perkembangan ilmu-ilmu secara dinamis. Setidaknya, ia sudah menyiapkan "wadah" bagi dua macam ilmu empirik-eskperimental, yaitu ilmu-ilmu kealaman yang hukum-hukumnya lebih bersifat eksak, dan ilmu-ilmu sosial serta humaniora yang hukum-hukumnya lebih bersifat probabilistik. Ia menegaskan bahwa premis deduksi dari macam ini (empirik-induktif), kebenarannya tidak a priori, tapi memerlukan verifikasi empirik.²⁰

Dengan demikian, deduksi bukan hanya berdasar pada ilmu-ilmu rasional murni seperti prinsip-prinsip dasar logika dan matematika, tapi juga berpijak pada ilmu-ilmu induktif-analogik yang diperoleh sebelumnya, baik empirik maupun kewahyuan. Oleh karena itu, deduksi selain yang premis mayornya aksioma-aksioma logis dan matematis atau mutawatir, sudah mengandung ilmu-ilmu induktif-analogik sebelumnya, baik empirik maupun kewahyuan. Ia lebih merupakan bentuk pemikiran atau penelitian pada tahap kedua, yaitu bertolak dari hukum umum atau teori, baik yang aksiomatik maupun yang hasil empirik-eksperimen atau kajian kewahyuan, melalui proses induksi dan analogi, dihubungkan dengan fakta partikular baru, sehingga menghasilkan konklusi baru mengenai status partikular baru itu. Untuk mengetahui fakta partikular baru sendiri, sehingga terbentuk premis minor, diperlukan penelitian empirik-induktif yang cukup serius dan akurat. Konklusi baru sendiri bisa conform dengan teori sehingga memverifikasi atau mengoroborasmnya, bisa pula unconform sehingga

²⁰ Harun Nasution, *Falsafah dan Mistisisme dalam Islam*, (Jakarta: Bulan Bintang, 1973), hal. 57.

memfalsifikasi atau membatasi universalitasnya sehingga dimungkinkan muncul teori baru. Demikian proses ini berjalan *ad infinitum*.

Konsep dualisme hukum umum, nesesisitas dengan kemungkinan eksepsi, dan probabilitas yang mengandung kemungkinan pluralitas ini, secara potensial sebenarnya mengandung makna “hipotesis” yang harus dites secara empirik, yang ilmu akan berkembang setahap demi setahap. Sayangnya, Al Ghazāli, seperti para filosof lain sampai dengan Mill, kelihatannya belum sampai pada lahap konseptualisasi penurunan hipotesis dan prediksi dari premis atau teori yang diakui untuk diuji secara empirik. Apalagi pengayaan dengan ragam tata pikir lain seperti ditunjukkan Noeng Muliadjir.²¹ Ini terutama disebabkan secara praktis, Al Ghazāli kurang memberikan tekanan pada fakta partikular dari sudut partikular dan sifat-sifat konkret partikularnya sendiri, dalam konteks kasual-koneksialnya dengan fakta partikular lain, untuk penelitian dan pengembangan ilmu-ilmu empirik dan kewahyuan melalui proses induktif-analogik. Ia lebih melihat partikular secara vertikal-filosofis dari sudut konteks universalnya sebagai salah satu komponen, untuk mengembangkan ilmu-ilmu rasional mengenai hal-hal yang abstrak-metafisis seperti agama dan ilmu sendiri (ilmu tentang ilmu)

Padahal, jauh sebelum Mill dan Francis Bacon, metodologi Al Ghazāli sudah dikembangkan Ibn Taimiyyah dengan modifikasi tertentu, terutama dengan penegasan tekanan pada partikular dan sudut partikularnya sendiri. Persamaan antara kedua pemikir muslim ini bukan hanya dalam prinsip-prinsip dasar, logika dan matematika serta pluralisme kausalitas, tapi juga mengenai sifat premis-

²¹ Al-Ghazali, *Mi'yar al-'Ilm*, hal.. 188-191 dan 196

premis mutawatirat yang pasti, dan premis-premis empirik-eksperimental. Menurut Ibn Taimiyyah, semua premis umum dalam siogisme, selain mutawatirat dan awwaliyyat yang menjadi dasar-dasar matematika, dibentuk berdasarkan analogi (tamsil). Semua data empirik (hasil observasi dan eksperimen) bersifat partikular, yang generalisasinya dibentuk oleh akal dengan analogi di atas asas kausalitas, uniformitas, dan konformitas, yang bersifat probable. Karena itu, premis-premis umum dari jenis ini bersifat probabilistik. Akan tetapi, dan sini kemudian Ibn Taimiyyah memiliki pendapat yang berbeda.²²

Menurutnya, karena premis-premis umum itu sudah dihasilkan dengan empirik dan analogi, atau dari teks-teks kewahyuan yang kebenarannya pasti, ketika silogisme Aristotelian (*Qiyas Syumul*) tidak menghasilkan ilmu baru, siogisme deduktif itu tidak berguna lagi. Di sisi lain, ia mengajukan metode yang lebih terbuka, yang biasa dipakai ulama Islam, yaitu istidlal, sedangkan istidlal adalah proses yang bertolak dari dalil (evidensi) untuk sampai pada madlul (konklusi). Dalil adalah apa saja yang menunjukkan kepada yang lain, atau sesuatu yang dengan penalaran ahli terhadapnya menyampaikan kepada konklusi, baik nesesis maupun probabilitas. Istidlal itu terutama dengan prinsip talazum (konkomitan), seperti ada-tiadanya lazim (yang menyertai) menunjukkan ada-tiadanya *malzum* (yang disertai), dan sebaliknya.²³ Dengan kedua metode ini, empiri-analogi dan istidlal, baik dengan talazum maupun dengan memahami teks

²² Harun Nasution, *Falsafah dan Mistisisme dalam Islam*, (Jakarta: Bulan Bintang, 1973), hal. 89.

²³ Ragam tata-fikir logik secara komprehensif ditunjukkan misalnya oleh Noeng Muhadjir, hal.. 90-113

wahyu, dan menolak silogisme deduktif, Ibn Taimiyyah kelihatannya lebih empiris-induktif dan religius, jauh sebelum Francis Bacon dan John Stuart Mill.

Metode Istidlal, baik talazum maupun dengan memahami teks wahyu, sebenarnya sudah tercakup dalam epistemologi Al Ghazāli, bahkan talizum Ibn Taimiyyah mencakup antara lain bentuk keempat dan kelima silogisme Al Ghazāli. Yang ditolak Ibn Taimiyyah banya silogisme Aristoteles (Qiyas Syumul), yakni ketiga bentuk lainnya, khususnya yang pertama karena dianggap cukup dengan analogi.

Dengan demikian, perbedaan di atas pada dasarnya bukan terletak pada esensi metodologi pencapaian ilmu, tetapi lebih terletak pada perbedaan posisi tahapan perolehan dan penyusunan ilmu, dan posisi pangkal dalam membela Islam. Al Ghazāli lebih bertolak dari prinsip-prinsip ilmiah, seperti skeptik metodis dan anti-taklid. Karena itu, ia lebih mengutamakan falsifikasi dengan tes deduktif berdasarkan premis-premis aksiomatik dan empirik-induktif terhadap konsep-konsep yang tidak ilmiah, termasuk yang dipandang kontradiksi dengan Islam seperti metafisika Hellenistik-Hermentik. Baru kemudian verifikasi dengan bukti-bukti empirik, teks kewahyuan dan kasyfi. Ibn Taimiyyah bertolak dari iman dan verifikasi lebih dahulu, dengan prinsip anti-taklid, sehingga lebih menekankan empirik-analogi dan istidlal-talazum. Baru kemudian memfalsifikasi konsep-konsep yang tidak ilmiah, termasuk yang dipandang kontradiksi dengan Islam. Al Ghazāli, yang lebih filosofis, memandang logika peripatetik, dengan deduksi yang premis-premisnya aksiomatik dan empirik-induktif, sebagai "neraca ilmu" yang berguna dalam penyusunan bangunan ilmu secara sistematis-filosofis,

dan cukup efektif dalam mendekonstruksi metafisika Hellenistik-Hermentik. Ibnu Taimiyyah, yang lebih saintifik, memandang justru logika peripatetik dengan deduksi naturalistiknya, itulah yang melahirkan metafisika Hellenistik-Hermentik dan menghambat perkembangan ilmu-ilmu empirik-induktif sehingga harus ditolak, terutama silogisme Aristotelesnya.

Dengan demikian, dua-duanya menuju arah yang sama: mendekonstruksi metafisika spekulatif untuk mengembangkan ilmu-ilmu empirik dan keislaman. Akan tetapi, dua-duanya masih mengandung kelemahan. Al Ghazāli secara teoretis mengakui partikular sebagai substansi pertama dan universal sebagai substansi kedua. Akan tetapi, praktis ia lebih meng-utamakan universal Ibnu Taimiyyah yang menolak universal sebagai substansi kedua terlalu partikularistik. Yang tepat adalah konsep partikular-universal yang secara teoretis diakui Al Ghazāli sendiri, yaitu yang menjaga keseimbangan antara partikular (data atau fakta konkret) sebagai substansi pertama, dan universal (teori dan hukum umum) sebagai substansi kedua, yang teori terbentuk di atas data/fakta partikular melalui proses induksi-analogi, tetapi data/fakta partikular dalam menjadi konsep ilmiahnya membutuhkan teori, tidak untuk menjadi ada sebagai realitas objektif pertama.²⁴

Dengan demikian, penekanan Al Ghazāli pada metode deduksi, meskipun tidak mengabaikan induksi dan analogi yang memang inheren di dalamnya dan penting untuk ilmu-ilmu konjektural, dapat memengaruhi kelambatan pertumbuhan ilmu-ilmu empirik-induktif, jika para filosof dan saintis di

²⁴ Ibn Taimiyyah, *Kitab al-Radd 'ala al-Manbiyyin*, (Makkah, al Maktabah al-Imdadiyyah, Cet. VI, 1998) hal.. 88-545

bidangnya tidak mengembangkan ilmu-ilmu empirik-induktif yang secara teoretis dianjurkan Al Ghazāli itu. Segi empirik-induktif inilah yang kemudian lebih dipertegas oleh Ibn Taimiyyah seperti di atas.

Kurangnya penekanan secara langsung pada metode empirik-induktif ini tentu saja dilatarbelakangi faktor-faktor yang kompleks. Misalnya, Al Ghazāli sendiri, sesuai tantangan zaman serta kapasitas dan profesinya, lebih terfokus pada ilmu-ilmu keagamaan yang "umum-mutlak" (khususnya teologi) dan pengembangan "ilmu Jalan Akhirat". Dalam penetapan proposisi-proposisi teologis teoretis, empiri-sensual, induksi, dan analogi kurang relevan, meskipun deduksi juga demikian, Al Ghazāli kecuali untuk falsifikasi. Karena itu, untuk verifikasi, mengembangkan metode kasyfi dengan "Ilmu Jalan Akhirat". Sebaliknya, deduksi-rasional cukup efektif untuk menjaga Islam dari masuknya mitos-mitos dan fiksi-fiksi teologis-metafisis seperti Neo-Platonisme, Ta'limiyyah, antropomorfisme, dan sufisme heterodoks, serta presuposisi atau nilai-nilai subjektif-primordial yang terbentuk secara sosial. Secara psikologis, ia hidup dalam kultur teologi yang menolak hukum kausalitas dan konsep universal yang melandasi induksi.

Sementara itu, epistemologi fase II Al Ghazāli bisa mendorong dan mempercepat pertumbuhan ilmu-ilmu, termasuk mengenai fenomena-fenomena supranatural, asalkan dioperasikan di dalam struktur filsafat ilmu Al Ghazāli sendiri secara integral. Akan tetapi, bila ia dikembangkan secara parsial, yakni tercabut dari konteks struktur filsafat ilmu Al Ghazāli, bisa berubah menjadi malapetaka bagi perkembangan ilmu, baik sufisme menjadi "mistik-klenik" yang

tidak terkontrol oleh logika, yang sudah berkembang sejak masa pra-Al Ghazāli dan dikritiknya secara pedas,²⁵ maupun terbaikannya ilmu-ilmu empirik dan rasional. Ekses negatif ini yang dikritik keras oleh Ibn Taimiyyah. Sebab, ia sendiri sama dengan Al Ghazāli, bahwa jaminan bantuan Allah kepada para wali-Nya (nabi dan semua orang yang takwa), dan hukuman kepada musuh-musuh-Nya, merupakan sunnah-Nya juga yang tidak kurang efektif, objektif, dan konsisten-konstannya dari hukum kausalitas natural-Nya sendiri, di mana "ketiadaan mengetahui bukanlah mengetahui ketiadaan". Ia juga mencegah pengembangan ilmu-ilmu esotik yang berbahaya sebagaimana konsep Al Ghazāli.²⁶

Parameter kebenaran ilmu merupakan *conditio sine qua non* bagi pertumbuhan ilmu yang sehat. Akan tetapi, terlalu ketat memberikan kriteria validitas bisa berubah menjadi restriksi bagi kemajuan ilmu sendiri. Penekanan Al Ghazāli pada perluasan "kawasan kontingensi" bahwa suatu informasi atau teori yang gagal difalsifikasi mempunyai peluang untuk terus berkembang sebagai "kontingen" sampai ada bukti lain yang memfalsifikasi atau menverifikasinya, memberi peluang yang lebih luas bagi pertumbuhan dan perkembangan ilmu. Akan tetapi, setiap epistemologi yang lebih menekankan falsifikasi cenderung berada di ring belakang dan lebih formal-destruktif, dibanding yang lebih

²⁵. Dalam perspektif ini, tesis bahwa fakta sebagai realitas objektif terpengaruh oleh teori, seperti menurut Herre (hal.43-48), tidak bisa diterima. Perubahan teori tidak mengubah fakta objektif, tapi mengubah konsep atau persepsi tentang fakta objektif karena ditemukannya data baru. Jadi, fakta dan datalah yang membentuk, mengubah dan mempengaruhi teori.

²⁶ Al-Ghazali, *Ihya*, jld. I, hal.. 34-38

menekankan verifikasi empirik yang lebih berada di ring depan dan lebih eksploratif-konstruktif untuk menghasilkan temuan-temuan baru.

Klasifikasi ilmu Al Ghazāli yang cukup komprehensif (tidak berarti lengkap-sempurna), baik yang berorientasi antologis maupun yang epistemologis dan aksiologis, kelihatannya cukup realistik, konsisten, dan efektif dalam menunaikan fungsi integratifnya antara ilmu-ilmu praktis dan teoretis, ilmu-ilmu syar'iyah dan gair syar'iyah, serla antara ilmu mu'amalah dan mukasyafah. Justru untuk memelihara koordinasi dan keseimbangan perkembangan antara pelbagai bidang ilmu itu, Al Ghazāli mempertahankan dua macam epistemologi, fase I (empirik-rasional) dan fase II (kasyfi). Dalam epistemologi fase I, ia mempertahankan ketiga metode, deduktif-rasional, induktif-empirik, dan analogik, sesuai dengan sifat bidang ilmu masing-masing. Ini tidak berarti bahwa untuk satu bidang ilmu hanya satu metode yang cocok, tetapi masing-masing metode lebih cocok dengan ciri yang menonjol pada masing-masing bidang. Sebab, pada akhirnya, semua bidang ilmu membutuhkan ketiga metode yang memang tidak bisa dilepaskan satu sama lain.

Tugas filsafat ilmu adalah bisa menciptakan koordinasi dan keseimbangan perkembangan antara pelbagai disiplin ilmu. Misalnya, dengan cara memberikan motivasi, stimulasi, dan fasilitas yang seimbang untuk semua disiplin ilmu dan mencegah sikap fanatisme dan parsialisme-segmentarianisme dari para spesialis, dengan cara mengangkat semua disiplin ilmu ke dataran filosofis atau esensnya. Dengan cara ini, dimungkinkan terjadinya "kerja sama" antardisiplin dalam menyingkap dan memahami realitas dan aspek masing-masing secara inter-

disipliner. Sebab, meskipun suatu realitas itu satu, ia adalah multidimensional. Ini yang dimaksud Al Ghazāli dengan penekanannya pada pendekatan holistik-integral (dari general ke spesifik), dengan paradigma dualisme islami yang berintikan tauhid menurut konsep yang puncaknya wahdat al-syuhud. Tentu saja, pengutamaan salah satu di antara ilmu-ilmu empirik-rasional dan empirik-intuitif mengarah pada ketergelinciran kepada salah satu diantara dua kutub ekstrem idealisme subjektif/akosmisme, atau realisme ekstrem/materialisme. Akan tetapi, justru secara praktis, Al Ghazāli lebih mengutamakan "Ilmu Jalan Akhirat".

Keempat, dalam aksiologinya. Kaidah-kaidah penerapan ilmu yang diajukan Al Ghazāli, secara umum akan membawa dampak yang mungkin lebih banyak positifnya ketimbang negatifnya bagi perkembangan ilmu yang sehat dan berguna. Akan tetapi, terlalu menekankan kegunaan ilmu, dari satu sisi bisa mendorong akselerasi perkembangan ilmu, sekaligus mengendalikan dan mengawasi arah perkembangannya. Dari sisi lain, bisa berubah menjadi keang etisnormatif bagi perkembangan ilmu sendiri. Apalagi, seperti ditegaskan Al Ghazāli sendiri, nilai berguna dan tidak berguna merupakan sesuatu yang relatif-kontekstual dan tidak mempunyai esensi pada dirinya.

Al Ghazāli memang menegaskan bahwa semua ilmu berguna, bahkan pada umumnya fardu kifayah, untuk dipelajari dan dikembangkan, kecuali yang berbahaya seperti sihir. Dari sisi ini, manusia akan terpacu imtuk mempelajari dan mengembangkan ilmu. Barangkali dalam kerangka ini, Francis Bacon menyatakan bahwa Ilmu harus mencari untung, yakni dipakai untuk memperkuat kemampuan manusia di bumi ini, dan bahwa dalam kerangka itulah, ilmu-ilmu betul-betul

berkembang dalam sejarah Barat sejak abad ke-15 M. Bahkan, menurutnya, ilmu adalah kekuasaan.²⁷ Tentu saja *statemen* bahwa mempelajari dan mengembangkan ilmu itu merupakan kewajiban keagamaan, baik mengenai keagamaan maupun keduniaan, akan membangkitkan gerakan keilmuan yang masif. Akan tetapi, gerakan komersialisasi ilmu keakhiratan untuk kesenangan di dunia di luar konteks ibadah-khilafah, yang merupakan salah satu ciri kebangkitan "ulama jahat", dilarang keras oleh Al Ghazāli dan agama.

Akan tetapi, penilaian Al Ghazāli yang eskatologis bahwa "Ilmu Jalan Akhirat" lebih berguna ketimbang "ilmu-ilmu keduniaan", meskipun cukup realistik dan rasional, bisa turut memobilisasi masyarakat ke dalam studi dan pengembangan ilmu pertama dengan mengabaikan ilmu kedua, padahal ketimpangan ini ditentanginya sendiri. Ini berarti, meskipun Al Ghazāli mengutamakan "Ilmu Jalan Akhirat" bukan untuk mobilisasi seperti itu, atau menjadikannya sebagai "profesi-komersial", eksese negatif dan kesalahpahaman sangat mungkin terjadi dalam masyarakat yang kuat religiusitasnya. Jika ini dihubungkan dengan dukungannya terhadap doktrin taklid buta kepada syekh sufi dalam menempuh "metode khusus", bisa jadi masyarakat termobilisasi ke dalam "Ilmu Jalan Akhirat" bagian khusus sufismenya, di bawah dominasi kultur taklid buta kepada para syekh sufi. Jika ini terjadi, Al Ghazāli telah turut mengubur keseluruhan struktur epistemologinya sendiri.

Implikasi positif juga akan timbul dari strategi pengembangan ilmunya yang memacu manusia untuk menyatakan pemikiran dan pendapatannya secara

²⁷ Ibn Taimiyyah, *Kitab al-Radd 'ala al-Manbiqiyin*, hal.. 92-106, *Al Furqan bain Auliya' al-Rahman wa Auliya' al-Syaitan*, dan sebagainya.

dan dapatnya secara bebas, sesuai hasil penelitian dan kajian ilmiahnya sendiri. Dalam perspektif ini, tidak akan ada ilmuwan dibakar atau disiksa hanya karena berbeda pendapat dengan tegang otoritas politik atau keagamaan. Sebab, di sini tidak ada tusia yang maksum selain nabi, dan semua mujtahid bebas berpendapat dan ikut terlibat dalam merumuskan agama. Bahkan, orang kafir yang dalam proses pencarian kebenaran teologis dan wafat sebelum menemukannya pun akan diampuni Allah.

2. Secara empirik

Secara empirik, pasca Al Ghazāli, sejak abad ke-12 dan terutama ke-13 M, yakni pasca-Perang Salib dan jatuhnya Bagdad ke tangan Mongol, terjadi "ledakan" ilmu dan transformasi intelektual yang cukup besar, baik di Timur yang lebih didominasi oleh ilmu-ilmu keislaman, tasawuf, dan tarekat, maupun di Barat yang lebih mengutamakan ilmu-ilmu empirik-rasional, terutama sejak abad ke-13 dan ke-14 yang ditandai dengan renaissans.²⁸ Meskipun perkembangan di Timur secara umum lebih analog dengan epistemologi fase II Al Ghazāli, dan di Barat lebih analog dengan epistemologi fase I, perkembangan itu sendiri timbul dari sebab-sebab yang kompleks.²⁹ Apakah ia berkaitan dengan filsafat ilmu Al Ghazāli dan sejauhmana keterkaitannya itu, hanya bisa terjawab secara akurat dengan dua pendekatan. Yaitu: historis, yakni menelusuri sejauh mana peran murid dan karya-karya tulis Al Ghazāli di dalamnya, dan filosofis-komparatif, yakni meliputi isi pemikiran yang berkembang pasca Al Ghazāli dan

²⁸ Harun Nasution, *Falsafah dan Mistisisme dalam Islam*, (Jakarta: Bulan Bintang, 1973), hal. 68.

²⁹ Ramayulis dan Samsul Nizar, *Ensiklopedi Tokoh Pendidikan Islam di Dunia Islam dan Indonesia*, (Ciputat: Quantum Teaching, 2005), hal. 56

membandingkannya dengan filsafat ilmu Al Ghazāli. Akurasi data mengenai kedua aspek tersebut dan penafsirannya menentukan akurasi penisbatan perkembangan itu kepada filsafat ilmu Al Ghazāli sebagai sebab atau sebab utama. Beberapa catatan kecil dapat dikemukakan.

Secara historis, murid-murid Al Ghazāli yang diketahui cukup banyak seperti disebutkan beberapa kitab yang menuturkan biografinya.³⁰ Yang paling terkenal adalah Muhammad ibn Taumart al-Mahdi, pendiri negara Muwahhidin yang menggantikan Murabitin di Spanyol dan Afrika Utara. Negara inilah yang melahirkan Ibri Tufail dan Ibn Rusyd, dua fiosof terbesar pasca Al Ghazāli Sulit ditemukan tokoh teologi dan sufi besar yang menjadi murid langsungnya. Karena itu, dalam sejarah tasawuf dan silsilah tarekat, seperti diuraikan Triminham, Al Ghazāli terputus, tidak mempunyai murid yang meneruskan pemikiran-pemikirannya.³¹

Semasa Al Ghazāli masih hidup, di Timur ia terdesak oleh fuqaha' sehingga mundur dari Nizamiyah Nesapur "ssbelum ditinggalkan." Di Barat, atas instruksi Sultan 'Ali karena desakan fuqaha', terjadi pembakaran massal terhadap semua kitabnya di seluruh wilayah Murabitin, tahun 502-503 H, dan semua kitabnya dilarang masuk ke seluruh wilayah negara in, karena dipandang mengandung unsur-unsur filsafat dan melecehkan fiqh, sampai negara ini ditumbangkan oleh Ibn Taumart atas restu Al Ghazāli. Meskipun dari sini muncul Ibn Rusyd, ia pun terdesak oleh fuqtha', dan segera timbul "banjir" Ibn 'Arabisme

³⁰ Ramayulis dan Samsul Nizar, *Ensiklopedi Tokoh Pendidikan Islam di Dunia Islam dan Indonesia*, (Ciputat: Quantum Teaching, 2005), hal. 56

³¹ Yusuf Qordawi, *Al Ghazāli baini Maa dihihi wa Naaqidihi*, (Kairo: Maktabah Wahbah, 2012), hal 86.

ke seluruh dunia Islam sehingga kitab-kitab Al Ghazāli makin terdesak,³² seperti juga kitab-kitab Ibn Rusyd. Himpitan ini menjadi lebih matang dengan jatuhnya Bagdad ke tangan Mongol. Diduga kuat kitab-kitab Al Ghazāli di Bagdad ikut musnah dalam pembakaran massal, sehingga sebelas kitabnya, termasuk kitab usul fiqh terbesarnya, *Tahzib al-Usul*, belum ditemukan hingga kini.

Pada masa yang sama (abad ke-12-14 M), terjadi transmisi peradaban intelektual Islam ke Eropa yang menimbulkan renaissance. Ini terjadi melalui sedikitnya empat jalur. (a) Spanyol, yang peradaban Islam bertahan selama ± 7 abad dengan pusat-pusatnya seperti Cordova, Sevilla, Granada, dan Toledo, dan bahasa Arab merupakan bahasa ilmu dan peradaban. (b) Sicilia, yang dikuasai Islam sampai ke Italia Selatan dan sebagian Roma sejak abad ke-10 M. Sesudah ia dikuasai bangsa Norman, terjadi kontak budaya yang lebih intensif, terutama atas jasa Raja Roger 11(1030-1154) dan Frederick 11(1194-1250). (c) Perang Salib, ketika bangsa-bangsa Eropa memasuki dunia Islam selama ± 2 abad (12-14 M), dan selama itu mereka memboyong kitab-kitab Arab. (d) Kontak dagang Eropa-Asia melalui Mesir, khususnya sejak masa Fatimi sampai Mamluk.

Secara umum, transmisi terjadi melalui kontak-kontak pribadi, memasuki sentra-sentra peradaban, dan penerjemahan besar-besaran terhadap literatur-literatur Arab dan kemudian Yunani, dengan pusat-pusatnya seperti di Spanyol, terutama Toledo di Inggris, terutama Universitas Oxford, di Itali terutama Sicilia dan Napoli, dan di Konstantinopel, yang cukup banyak para penerjemah terkenal.³³

³² Afifi, *Asar Al-Ghazali*, (Kairo: Maktabah Wahbah, 1982), hal 57.

³³ Misalnya Gerberto (w. 1003), Adelard of Bath (1126), Raymondus Lullius, Yohanes Ibn Dawud dan Gundisalvus, Gherardo van Cremona (1187)

Akan tetapi, literatur Arab yang diterjemahkan pada umumnya hanya mengenai fisik, kimia, kedokteran, matematika, logika, filsafat, dan seni, tidak mengenai teologi, hukum dan sufisme meskipun tidak berarti mereka tidak memiliki dan tidak mempelajari literatur mengenai tiga bidang terakhir. Biasanya, yang diakui paling berpengaruh terhadap renesans Eropa adalah Ibn Rusyd dan kemudian Ibn Sina, karena faktor-faktor tertentu,³⁴ baik pengaruh Ibnu Sina itu langsung maupun melalui karya-karya Al-Ghazali.

Studi literatur terhadap keseluruhan kitab Al Ghazālī berdasarkan sumber-sumber primer dan sekunder, yang terlengkap karya Badawi, Mu'allafat Al Ghazālī, menyimpulkan sebagai berikut. Pertama, banyak kitab Al Ghazālī yang hilang, yaitu empat mengenai kritiknya terhadap Ta'limiyyah/Batiniyyah, yang biasanya bersifat rasional-kritis, yakni Hujjat al-Haqq, Qawasim al-Batiniyyah, Jawab Mafsal al-Khilaf, dan al-Durj al-Marqum bi al-Jadawil; lima mengenai logika dan penalaran, yakni al-Muntahil fi 'Ilm al-Jidal, Ma'akhiz al-Khilaf, Lubb al-Nazr, Tahsiin al-Ma'akhiz, dan al-Mabddi wa al-Gayat; dan dua mengenai usul fiqh, yakni Tahib al-Usul dan Kitab Asas al-Qiyas. Sebaliknya, banyak kitab yang diragukan otentisitasnya, yang umumnya bermuatan gnotisme-Syi'ah, bahkan banyak kitab palsu yang dinisbahkan kepada Al Ghazālī yang umumnya mengenai sihir dan khurafat.

Kedua, banyak kitabnya yang ditemukan, tanpa ada syarh (komentar) atau ikhtisar dari umat Islam sesudahnya; yang umumnya mengenai filsafat, teologi, logika, dan usul fiqh, kecuali beberapa kitab. Namun demikian, data literatur

³⁴ Komisi Nasional Mesir, (Kairo: Maktabah Wahbah, 1982) hal.. 124-135

menunjukkan bahwa banyak kitab Al Ghazāli, termasuk dari jenis ini, yang dikaji para pemikir sesudahnya, seperti Ibn Tufail dan Ibn Rusyd, Ibn Taimiyyah, Ibn Khaldun, dan As-Subki, serta Suhrawardi dan Ibn 'Arabi. Kitab-kitab jenis ini umumnya diterjemahkan ke dalam bahasa Latin sejak abad pertengahan, kecuali usul fiqh. Yang sudah diketahui penerjemahannya ada enam, yang mewakili aspek ontologi, epistemologi dan aksiologi-etikanya, yaitu Maqasid al-Falasifah, Tahafut al-Falasifah, Misykat al-Anwar, al-Qistas al-Mustaqim dan Mizan al-'Amal, ditambah al-Munqiz. yang dikaji Descartes.³⁵

Meskipun Tahafut baru diterjemahkan abad 15M, sejak abad 13, Raymund Martin dalam Fioigio Fidel memakai terjemahan Ibrani dan Tandfut, dan sering menyebut kitab-kitab Al Ghazāli lainnya yang belum diterjemahkan. Seperti ditegaskan M. Asin Palacios, teks-teks dalam kitab ini diambil dari Tahafut, Maqasid, al-Munqiz, Mizan al'Amal, al-Maqsad al-Asna, Misykat al-Anwar, dan Ihya'. Thomas Aquinas mungkin sekali memiliki kitab-kitab tersebut dan mengambil konsep-konsepnya dalam menyusun karyanya, Sumnia Theologica dan Contra Gentiles.

Mengenai al-Munqiz, seperti di katakan Qindil Muhammad Qindil dalam harian al-Ahrarn edisi 30 Juli 1976, 'Abd al-Hadi Abu Raidah telah meminta kepada Usman ibn al-Ka'ak, sejarawan Tunis, untuk ikut andil dalam memperjelas hubungan Descartes dengan Al Ghazāli. Ketika Usman melacak perpustakaan Descartes, ia menemukan terjemahan kitab al-Munqiz, yang pada kalimat-kalimat

³⁵ M.M. Sharif, (Kairo: Maktabah Wabbah, 1982), Jld. II, hal.. 1362

bahwa skeptik merupakan awal keyakinan oleh Descartes diberi garis merah dan dipinggirnya ditulis “Ini digabungkan dengan metode kita”³⁶

Ketiga, banyak kitabnya yang di dunia Islam terdapat komentar dan/atau ikhtisarnya, yaitu kitab-kitab fiqh, tasawuf dan teologi. yakni 12 buah berturut-turut menurut ranking terbanyak: *ihya'*, *al-Wajiz*, *al-Wasit*, *Minhaj al-'Abidin*, *Ayyuha al-Walad*, *Bidayat al-Hidayah*, *al-Risalah al-Qudsiyyah*, *al-Mustasfa*, *al-Maqsad al-Asna*, *Tahafut*, *al-Madnun bihi*, dan *al-Qistas*.

Data historis di atas menunjukkan bahwa epistemologi I (rasionalisme-kritis) Al Ghazāli lebih berkembang di Barat sejak abad 12-13 M, termasuk teori hukum al-Mustafa, dan kurang berkembang di dunia Timur Islami yang hanya berkembang fiqh-usul fuqh, tasawuf dan sebagian aspek teologinya (aspek-asek yang sesuai dengan teologi Asy'ari). Dan ada semacam upaya tertentu untuk membendung rasionalisme Al Ghazāli di dunia Islam, baik dan kalangan Syi'ah Isma'ilIyyah/BaPniyyah dan sufi heterodoks, maupun dari kalangan fuqaha' dan teolog Asy'ari. Secara umum, filsafat ilmu Al Ghazāli ikut memberikan kontribusi bagi perkembangan di atas baik di Timur maupun di Barat.

Secara filosofis, filsafat ilmu Al Ghazāli yang telah mencapai puncak kematangan moderasi (sintesis-.integralisme) itu, pada masa sesudahnya kembali buyar dan berantakan. Generasi penerus pada umumnya hanya mengembangkan aspek-aspek yang sesuai dengan tendensi dan watak segmentarian-parsialistiknya sendiri, yang secara umum dunia Timur islami lebih analog dengan epistemologi

³⁶ Komisi Nasional Mesir, (Kairo: Maktabah Wahbah, 1982), hal.. 135.

fase II al Ghazāli (sufisme), sementara Barat lebih mencerminkan epistemologi fase I (rasionalisme kritis)-nya.

a. Perkembangan di Timur

Secara umum, pengaruh filsafat ilmu Al Ghazāli terlihat dalam menyatunya teologi, filsafat, tasawuf, dan fiqh, serta mendekatnya Sunni dan Syi'i. Meskipun jalan ke arah pembauran teologi dan filsafat sudah disiapkan oleh Al-Juwaini, Al Ghazāli-lah yang secara hakiki melakukannya pertama kali, sebagaimana sejak maya, logika menjadi tersebar dan dipelajari di dunia Islam. Karen itu, metode yang diciptakan Al Ghazāli ini disebut "Tariqat Mutaakhirin" (metode para ulama terkemudian), yang berbeda dengan metode sebelumnya.³⁷ Pengaruh pengintegrasian Al Ghazāli ini terlihat misalnya pada Syahrastani, Razi, Ijl dan Taftazani.

Pengintegrasian ini mengandung aspek positif dan negatif. Positifnya antara lain lenyapnya dikotomisme dan dualisme kebenaran. Negatifnya antara lain bahwa ia tidak memuaskan sawa pihak yang fanatik, baik pada kubu "agama" maupun pada kubu filsafat. Dari kubu agama, selain pembakaran massal terhadap kitab-kitabnya karena mengandung unsur-unsur filsafat, juga muncul label-label seperti "penganut bid'ah" dan lain-lain. Abu Bakar Ibn al'Arabi, salah seorang muridnya yang bermazhab Maliki misalnya, menyatakan "Guuru kita Abu Hamid, telah masuk ke dalam perut kaum filosof, kemudian ingin keluar, tetapi tidak bisa."³⁸ Ibn Taimiyyah, yang anti filsafat dan puritan, menyatakan bahwa Al Ghazāli di kalangan umat Islam sama dengan Misā ibn Maimun di kalangan

³⁷ *Ihya*, manuskrip 108 buah, pembelaan 8 buah

³⁸ Ibn Khaldun, *Muqaddimah Ibn Khaldun*, (Kairo: Maktabah Wahbah, 1982) hal.. 278

Yahudi, yang mencampuradukkan ajaran-ajaran kenabian dengan konsep-konsep kefilosofan.³⁹ Ini disebabkan, Ibn Taimiyyah, meskipun mengikuti Al-Ghazali dalam prinsip. tidak ada kontradiksi antara naqli dan akali, tetapi, seperti menurut Augustinus, bila keduanya kontradiktif, naqli-lah yang diutamakan asalkan sah; bahwa keimanan pada adanya Allah merupakan sesuatu yang sui generis, dan, seperti menurut Razi dan Aquinas, kebaruan alam hanya diketahui dengan naqli, bukan dengan akal.⁴⁰ Akan tetapi, Ibn - Taimiyyah cukup .tepat, sebab Ibn Maimūn dan para filosof Yahudi akhir abad pertengahan lain secara keseluruhan adalah kaum: Rusydi. sedang Ibn Rusyd secara umum merupakan refleksi Al Ghazālī minus sufisme.

Kubu filosof, seperti Ibn Rusyd, memang kecewa karena dalam Tahafut, Al Ghazālī tidak memulai dengan memverifikasi kebenaran lebih dahulu, melainkan dengan memfalsifikasi konsep-konsep filosof, dan itu pun tidak tuntas, melainkan sekadar menghadapkan problem kepada problem, yaitu menghadapkan teologi Asy'ari, Mu'tazilah, Karramiyah, dan Waqifah dengan filsafat.⁴¹ Bahwa ia tidak melakukan verifikasi, juga mengecewakan Ibn Taimiyyah yang menghendaki agar Al Ghazālī memverifikasi dengan naqli.⁴² Ibn Rusyd juga kecewa karena Al-Ghazali, yang dipandanginya "plin-plan", telah menyebarkan filsafat kepada

³⁹ Ibn Taimiyyah, *Bayan Muwafaqat* (Beirut: Dar al Minhaj), hal.. 384

⁴⁰ Ibn Taimiyyah, *Bayan Muwafaqat* (Beirut: Dar al Minhaj), hal.. 332

⁴¹ Komisi Nasional Mesir,

⁴² Ibn Rusyd, *Tahafut al-Tahafut*, (Beirut: Dar al Minhaj), hal.. 123

masyarakat awam, yang meskipun dengan metode tanzil, tamill itu sendiri hanya akan menimbulkan distorsi⁴³

Dari sisi filsafat, Watt menilai bahwa aspek negatif dari hal ini adalah tergembosinya gerakan filsafat murni sebagai efek dari. Tahafut, tetapi, sebenarnya kemunduran filsafat murni itu, terutama karena memang in ketika itu sedang dalam proses tenggelam. Sebab, sepeninggal Ibn Sina (1037 M), tidak ada lagi filosof besar sebelum serangan Al-Ghazali terhadapnya. Tenggelamnya filsafat di dunia Islam Barat, terutama karena kebangkitan Spanyol Kristen, ketimbang karena serangan teolog Islam. Tidak diragukan lagi bahwa kesuksesan aspek positif dari karya-karya Al-Ghazali adalah memasukkan unsur-unsur filsafat ke dalam teologi Islam. Sejak masanya kaum teolog selain Hanabillah memakai logika peripatetik dan kosep-konsep metafisika Yunani, bahkan sebagian kaum Haniball terkemudian mempelajari logika, meskipun untuk menolaknya, dan kitab-kitab logika ditulis oleh para teolog, bukan oleh filosof. Dalam semua ini, Al Ghazālī adalah pioner. Meskipun jalan ke arah itu sudah disiapkan para pendahulunya, seperti Juwaini, Al Ghazālī sendirilah yang menjadikan studi kombinasi teologi dengan filsafat sebagai suatu keharusan, jika tensi itu harus dipecahkan.. Akan tetapi ada kemungkinan dengan itu, ia juga mempunyai andil dalam menjadikan teologi rigid dan kehilangan vitalitasnya.⁴⁴ Akan tetapi, kemungkirian rigiditas ini telah ditangkal dengan kitab-kitab teologi venifikatifnya seperti "Qawa'id al-'Aqa'id" dalam Ihya', kitab al-Arba'in, Iljam al-'Awam, dan seterusnya.

⁴³ Ibn Taimiyyah, *Bayan Mawafaqat* (Beirut: Dar al Minhaj, tt), hal.. 91

⁴⁴ Ibn Rusyd, *Fasl al-Maqal*, hal.. 51-63

Tepatlah tesis Badawi bahwa tujuan Al Ghazāli yang sebenarnya dengan Tahafut, yang pada akhirnya menyerang filsafat, tetapi sebenarnya juga memukul teologi satu sama lain dan dengan filsafat, untuk menyatukan keduanya.⁴⁵

Oleh karena itu, pengadopsian Bayaniyyun terhadap pemikiran-pemikiran Al Ghazāli tidak utuh. Teologi mereka sendiri lebih didominasi teologi Asy'ari, termasuk occasionalisme-nya. Mengenai logika, di samping banyak ulama yang tetap mengharamkan, seperti Ibn Salah dan Ibn Taimiyyah,⁴⁶ juga tidak ada yang berani secara terang-terangan menjadikan logika sebagai "mukaddimah ilmu-ilmu seluruhnya", apalagi mukaddimah ilmu usul fiqh, meskipun usul fiqh mereka banyak bermuatan logika. Dan tidak ada yang mentransfer logika peripatetik secara utuh.

Namun demikian, usul fiqh al Ghazāli telah berpengaruh besar terhadap perkembangan ilmu usul fiqh, seperti terlihat dari "ledakan" teori maslahat dalam kitab-kitab. usul fiqh berbagai mazhab pasca Al Ghazāli.⁴⁷ Akan tetapi, ledakan teori tersebut tanpa dilandasi basis filosofinya seperti yang diajukan Al Ghazāli, misalnya prinsip kausalitas dan logika peripatetik. Konsep partikular universal yang ditolak mentah-mentah oleh Ibn Taimiyyah yang partikularistik,⁴⁸ memang terlihat secara sistematis pada Syatibi dan Ibn 'Abd Assalam, sekalipun tanpa dilandaskan kepada akar filosofis tersebut. Akan tetapi, konsep relativisme-

⁴⁵ Montgomery Watt, *Muslim Intellectual*, hal.. 172-174

⁴⁶ Badawi, "Al-Ghazali wa Masariduhu al-Yunaniyyah", dalam Mahrajan, *op.cit.*, hal.. 223-225

⁴⁷ Ignaz Goldziher, "Mauqif Ahl al-Sunnah al-Qudama bi Iza'i 'Ulum al-Awa'il", dalam Badawi, 1980, *Al Turas al-Yunani fi al-Hadarah al-Islamiyyah*, Kwait, Wakalat al-Matbu'at, Cet. IV, hal.. 123-127

⁴⁸ Yusuf al-Nassy dan Ali al-Farm, *Ensiklopedi Islam*, (Jakarta: Ichtisar Baru Van Houve, 1993), jilid 5, hal. 261

kontekstualisme hukum ijthadi dan pluralisme kebenaran di dalamnya telah tersingkir dari dunia Islam selama berabad-abad, terutama sejak dominasi Razi dalam hal ini, seperti terlihat pada Badawi dan Subki,⁴⁹ sampai masa kontemporer, dan hidup subur di Barat, terutama dalam kultur naturalisme.

Terhambatnya keutuhan konsep Al Ghazāli dari dunia Islam itu disebabkan tidak berjalannya prinsip-prinsip ilmiah Al Ghazāli, khususnya merajalelanya kultur taqlid dan anti logika, yang Syi'ah, tarekat, dan umumnya fuqaha', bertanggung jawab di samping kultur anti filsafat sejak jauh 'sebelum Al Ghazāli, dan adanya kelesuan berpikir di seluruh dunia Islam sejak hilangnya hegemoni politik dari tangan mereka sejak jatuhnya Bagdad, Cordova, kemudian Granada, sampai mereka lumpuh di dalam imperialisme Barat.

Sejak abad ke-12 M, dunia Islam didominasi di satu pihak oleh kultur Sunni yang merupakan kombinasi teologi Asy'ari, fiqh mazhab yang empat dan tasawuf. Di pihak lain, didominasi oleh tarekat yang umumnya lahir dari tasawuf falsafi, dan oleh paham Syiah, termasuk konsep imam maksum, wajib taklid, dan kebatinan, yang banyak menyusup ke dalam tarekat.

Al Ghazāli mempunyai andil dalam membangun dan mengembangkan tasawuf sesudah As-Sulami dan Al-Qusyaiil tetapi perkembangan tasawuf dan "revolusi" tarekat itu sendiri lebih ditentukan oleh sebab-sebab yang kompleks di luar Al Ghazāli, yaitu (a) Dari dalam sendiri, ia lebih ditentukan oleh peran adiknya, Ahmad Al Ghazāli, guru 'Abd al-Qadir al-Jailani. Meskipun tidak mendirikan tarekat, keduanya bisa dipandang sebagai akar kelahirannya bersama-

⁴⁹ M. Yusron Asmuni, *Pertumbuhan dan Perkembangan Berfikir dalam Islam*, (Surabaya: Al Ikhlas, 1994), hal. 89.

sama para tokoh sufi heterodoks seperti Ibn 'Arabi.⁵⁰ (b) Situasi umum (sosial-politik, pendidikan dan pemikiran) sejak masa Saljuk, terutama sejak kebangkitan Suhrawardiah dengan dibentuknya tentara Futuwwa oleh Khalifah al-Nasir di Bagdad, sampai masa Salah al-Din dan Mamalik Bahriyah di Mesir, dan sepanjang masa Turki Usmani, terutama sejak Murad I membentuk tentara Yenisseri yang berbasis tarekat Bektasyi yang tersusupi Syi'ah.⁵¹ (c) Kuatnya gerakan Syi'ah, baik jalur politik maupun sosiokultural yang terkait erat dengan kelahiran dan perkembangan tasawuf dan kemudian tarekat.⁵² Pengaruh Syi'ah makin kuat dengan kebangkitan Ibn 'Arabi, sufi gnostik pengembang paham Isma'iliyah/Batiniyyah, yang disusul dengan jatuhnya Bagdad di bawah Wazir al-'Alqami yang Syi'i, ke tangan Mongol dengan Wazir-nya Nair al-Din al-Tusi yang juga filosof Syi'i pengikut Ibn Sina yang konon Isma'ili, dengan tokoh ulama Syi'inya, seperti al-Hilli.⁵³ Dengan "banjir" Ibn 'Arabisme itulah, pemikiran-pemikiran Al Ghazālī menjadi terhambat perkembangannya di dunia Islam,⁵⁴ di samping konsep tasawuf Al Ghazālī sendiri, yang sintetik-integralistik karena basis rasionalitas-nya, tidak mencerminkan sufisme "yang murni" (heterodoks).⁵⁵ Oleh karena itu, Sya'rani tidak mau mencantumkan Al Ghazālī

⁵⁰ Ibn Taimiyyah, *Bayan Muwafaqat* (Mesir, al Mathba'ah al Kubra, tt), hal.127

⁵¹ Al-Razi, *al-Mansul*, (Beirut: Dar al Kutub al 'Ilmiyah, 1959), hal. 172.

⁵² M. Yusron Asmuni, *Pertumbuhan dan Perkembangan Berfikir dalam Islam*, (Surabaya: Al Ikhlas, 1994), hal. 187

⁵³ Jabiri, *Takwin al 'Aql al 'Arabi* (Beirut: Dar al Minhaj, tt), hal.. 251.

⁵⁴ Arif Tamir, *Ibn Sina fi Marabi Ikhwan al-Safa* (Beirut: Dar al Minhaj, tt), hal, 127.

⁵⁵ Ibn Taimiyyah, *Minhaj al-Sunnah*, (Beirut: Dar al Minhaj, tt), hal. 217

dalam deretan sufi-suli "besar".⁵⁶ (d) Hilangnya otoritas politik dari tangan umat Islam ke tangan nonmuslim dengan segala implikasi ekonomis dan sosio-kulturalnya, yang mengakibatkan tergesernya posisi kepemimpinan ulama Bayaniyyun di mata masyarakat oleh kaum sufi-tarekat inii berlangsung terus sepanjang dunia Islam berada di dalam imperialisme Barat, terutama sejak abad 17 M. Dalam situasi ketertindasan politik, ekonomi dan kultural secara umum, isolasi diri dan solusi-solusi problem dengan kekuatan supranatural merupakan sebuah keniscayaan.

b. Perkembangan di Barat

Renessans Eropa timbul dari sebab-sebab yang kompleks, baik intelektual maupun sosial-politis yang berkaitan dengan Perang Salib.⁵⁷ Dari aspek pertama, ia lebih digerakkan oleh filsafat ilmu Al Ghazāli, baik melalui kitab-kitabnya yang masuk dan dikaji para tokoh seperti Masa Ibn Maimun, Thomas Aquinas, Roger Bacon, Descartes, dan lain-lain maupun melalui Ibn Rusyd, yang Ibn Rusydisme (Averroism) kurang lebih merupakan separuh Gazalisme, yakni Gazalisme minus prinsip-prinsip ilmiah dan fase epistemologi II/sufisme. Kesamaan ini bukan saja karena Ibn Rusyd lahir dan dibesarkan di dalam negara yang weltanschauung-nya adalah Gazalisme, karena didirikan oleh murid Al Ghazāli atas restunya sendiri, tapi juga karena ia banyak mengkaji kitab-kitab Al Ghazāli seperti Tahafut, al-Munqiz, al-Mustasfa, dan Faisal sehingga ia pun menjadi filosof peripatetik muslim sekaligus faqih seperti Al Ghazāli. Akan tetapi, perbedaan antara Al

⁵⁶ Afifi, "Asar Al-Ghazali fi Taujih al-Hayat al-'Aqliyyah wa al-Ruhiyyah fi al-Islam", dalam Mahrajan, *op.cit.*, hal.. 735.

⁵⁷ R.A. Nocholson, 1975, *The Misytics of Islam*, London & Boston, Routledge and Kegan Paul, hal.. 24.

Ghazāli yang beretnis Persi dan hidup di Iran-Irak sebagai teolog sufi dalam kultur fiqih Syafi'i-Hanafi dengan Ibn Rusyd yang beretnis Arab dan hidup di Eropa sebagai dokter dan hakim dalam kultur fiqih Maliki, menimbulkan perbedaan tendensi dan konsep satu sama lain dalam hal-hal tertentu.

Dalam analisis tentang rasionalisme-kritis Ibn Rusyd, 'Iraqi menyimpulkan bahwa esensi filsafat kritisnya dibangun di atas Jima prinsip. (a) Tidak terpaku pada arti lahir ayat Al-Quran, yakni memakai teori takwil sehingga ia menolak Zahiriah-Hasywiyah (b) Menolak kekeliruan-kekeliruan sufisme sebab hasil religius experiences: sufi tidak bersandar pada indra dan akal. Ini pula alasan fundamental kritiknya terhadap Al Ghazāli yang, menurut 'Iraqi secara salah, sesudah menjadi sufi memusuhi filsafat dan filosof. (c) Menolak kesalahan-kesalahan mutakallimin, khususnya kaum Asy'ari, baik dalam metodologi maupun dalam konsep-konsep ontologis-metafisisnya. (d) Komitmen yang kuat terhadap Aristoteles sehingga ia menolak tesis-tesis filsafat Ibn Sina yang banyak terpengaruh kalam dan neo-Platonisme. (e) Prinsip rasionalitas sebagai prinsip umum. Akan tetapi, ia yang terdominasi Aristoteles tidak mampu membebaskan diri dari kungkungannya, sehingga mengambil tesis-tesisnya yang sebenarnya lemah dan ia dapat mengambil tesis lain yang kuat. Sekiranya ia dapat membebaskan diri dari dominasi Aristoteles, tentu rasionafisme-kritisnya lebih tajam dan konsisten.⁵⁸

Kelima prinsip di atas pada dasarnya merupakan refleksi pemikiran Al Ghazāli, kecuali bahwa Ibn Rusyd yang mendominasi Aristoteles tidak mengakui

⁵⁸ 'Abd. Al-Wahhab al-Sya'rani, tt., *al-Tabaqat al-Kubra al-Musammāt bi Lawāqih al-Anwar fi Tabāqat al-Akhyar*, (Beirut, Dar al-Fikr, 1936), hal. 217.

sufisme dan metode kasyfi, sedang Al Ghazāli yang bebas-mandiri mengakui, Aristotelianisme maupun Platonisme dan sufisme sepanjang tidak irasional menurut "Neraca Ilmu", dan menolak konsep siapa pun yang menurut neraca itu irasional/inkonsisten.

Secara umum, menurut Qasim, Ibn Rusyd jauh lebih analog dengan Al Ghazāli ketimbang dengan Al-Farabi dan Ibn Sina.⁵⁹ Persamaan-persamaan antara keduanya terlihat lebih luas, yang pada pokoknya ada dalam lima hal. (1) Definisi ilmu yaqini,⁶⁰ meskipun Ibn Rusyd yang bukan filosof filsafat ilmu tidak mempunyai konsepsi ilmu yang komprehensif dan mendetail seperti Al Ghazāli. (2) Bahwa segala sesuatu mempunyai esensi dan sifat esensial, yang mengenai alam mendasari kausalitas, dan pengakuan terhadap prinsip kausalitas sendiri dengan perbedaan tertentu. (3) Transendentalisasi masalah-masalah metafisis, seperti mengenai esensi zat, sifat, dan perbuatan Allah, dan penolakan keduanya terhadap konsep wujud dan emanasi neo-Platonik. (4) Epistemologi rasionalisme-kritis, yang dalam hal ini sama-sama Aristotelian, meskipun Ibn Rusyd tidak mengajukan konsepsi yang keherisif dan mendetail seperti Al Ghazāli, khususnya mengenai prinsip-prinsip ilmiah di muka, seperti prinsip skeptik metodis.⁶¹ Termasuk dalam persamaan ini adalah persamaan dalam lima hal: (a) Prinsip wajib nalar terhadap alam empiris untuk membuktikan keberadaan Allah. (b) Prinsip tidak ada kontradiksi antara akal dan wahyu, dalam terma Ibn Rusyd

⁵⁹ Yusuf Karam, t.t., *Tarikh al-Falsafah al-Hadinah*, (Beirut, Dar al-Qalam, tt) hal. 9

⁶⁰ Muhammad 'Atif al-'Iraqi, 1980, *Al-Manhaj al-Naqdi fi Falsafah Ibn Rusyd*, (Kairo, Dar al-Ma'arif), hal, 36.

⁶¹ Ibn Rusyd, *Tahafut al-Tahafut*, (Beirut: Dar al Minhaj, 1978), hal.. 290.

antara "hikmah" atau "falsafah" dan "syari'ah". (c) Teori penafsiran teks wahyu, termasuk "Qanun Takwil" dan sedikit ilmu usul fiqh pada Ibn Rusyd. Dalam takwil, ia menunjuk langsung teori Al Ghazāli, sedang dalam usul fiqh, seperti dilaporkan al-Zahabi, ia mengikhtisarkan Mustasfa A1-Ghazali. (d) Bahwa nas-nas syari'at mempunyai makna lahir dan makna batin, bukan dalam arti sebagaimana Batiniyyah. (e) Stratifikasi manusia ke dalam tiga kelas: kelas retorik (khitabiyyun), kelas dialektik (jadaliyyun}, dan kelas demonstratif (burhaniyyun), dan takwil hanya boleh dilakukan oleh kelas terakhir sesuai "qanun takwil 'arabi". (5) Prinsip menunimalisasi pengafiran, meskipun berbeda operasionalisasinya. Dalam hal ini Ibn Rusyd merujuk kitab Al Ghazāli, Faisal al-Tafriqah.⁶²

Sekalipun demikian, antara keduanya terdapat perbedaan-perbedaan tertentu yang latar belakangnya, selain faktor-faktor personalitas paling esensial adalah bahwa Ibn Rusyd masih mengidap semacam "penyakit" taqlid kepada Aristoteles dan para filosof kuno lainnya, sedangkan Al Ghazāli, dengan kelima prinsip ilmiahnya, yakni skeptik-metodis dan anti taklid, objektif, rasional-kritis, komprehensif dan ikhlas, mampu membebaskan diri darinya.

Dari kelemahan mendasar itu, Ibn Rusyd jatuh ke dalam dua kekeliruan (1) dikotomisme antara millah (syari'at) dengan filsafat, meskipun satu sama lain tidak kontradiktif, dengan posisi yang lebih terikat pada Aristoteles. Dari sini, ia melakukan apologi-apologi terhadap para filosof kuno, yang sebenarnya tidak

⁶² Ini tidak menafikan prinsip-prinsip penting epistemologi rasional Ibn Rusyd seperti diuraikan Iraqi dalam *al-Naz'ah al-'Aqliyyah fi Falsafah Ibn Rusyd*, dan Muhammad al-Misbahi dalam *Isykaliyyat al-'aql ind Ibn Rusyd*

perlu, mengenai tiga masalah metafisis yang oleh Al Ghazāli dipandang kufur. Apologi ini dilakukan dengan lima cara (a) Mengenai qadim-nya alam, mengajukan tesis bahwa kontingensi bersandar pada materi dasar (hayula), yang sebenarnya tidak relevan dengan logika peripatetik dan konsep Ibn Rusyd sendiri mengenai zat, sifat dan perbuatan Allah; dan (b) Menurunkan perbedaan esensial antara konsep teolog dan konsep filosof kuno ke tingkat perbedaan redaksional (c) Mengenai kebangkitan dan balasan di akhirat, menurunkan kebenaran ilmu faktual ke tingkat relativitas dengan memakai teori “zahir-batin” syari'at dengan instrumen takwil-nya, sehingga menolak Ijma' dalam ilmu faktual; (d) Menafikan filosof yang berpendapat bahwa Allah tidak mengetahui partikular-partikular. (e) Mengenai prinsip kausalisme absolut, meantransendenkan mukjizat dan bahwa kaum filosof kuno tidak pernah membicarakannya walaupun mengetahui adanya.⁶³ (2) Pengeliminasian metode kasyfi dengan religious experiences, sebagai konsekuensi dan prinsip kausalisme absolut, yang sebenarnya merupakan konsekuensi dari paradigma realisme ekstrem (naturalisme-atheisme), dan konsekuensi logis dari pengeliminasian itu sendiri adalah pengeliminasian institusi kenabian sekaligus mukjizat. Padahal dengan kausalisme absolut, Ibn Rusyd tak dapat melegitimasi doa kepada Allah yang dipraktikkannya sendiri dan semua institusi ritual keislaman yang dipaparkan dalam kitab fiqihnya, *Bidayat al-Mujtahid*.

Apologi terhadap filosof kuno mengenai kausalisme absolut, yang mendorongnya untuk mentransendenkan mukjizat guna menghadapi

⁶³ Ibn Rusyd, *Bidayat al-Mujtahid*, (Beirut: Dar al Minhaj, tt), Jld. I, hal.. 2-4

occasionalisme teolog, khususnya kaum Asy'ari itu, mendapat kritik pedas dari Madjid Fakhry sebagai menghindar dan problem dan bukan merupakan solusi yang memuaskan, serta mengarah pada dualisme kebenaran (agama dan filsafat). Akan tetapi, Fakhry keliru, baik dalam memosisikan Ibn Rusyd pada kubu kausalis absolut maupun dalam memosisikan Al Ghazāli pada kubu occasionalis Asy'ari yang juga tidak memuaskan. Solusi yang tepat, menurutnya, adalah solusi sintesis dari Aquinas, yaitu bahwa alam adalah subsistem dan real pada dininya. Akan tetapi, realitas subsisten ini bukanlah putaran yang abadi-absolut, tapi bergantung kepada Pencipta yang mengizinkan alam membangun proses kehidupannya sesuai dengan hukum eksistensinya sendiri.⁶⁴

Seperti terlihat dan pluralisme kausalitas Al Ghazāli di muka, tesis yang diajukan Aquinas itu bukanlah solusi ciptaannya sendiri, melainkan pinjaman dan Al Ghazāli. Kekeliruan persepsi Fakhry memang bukan hanya dilakukannya sendiri berikut yang bertaklid kepadanya, tapi juga oleh beberapa penulis lain yang tejobak oleh reduksionisme.

Prinsip kausalitas Ibn Rusyd sendiri sebenarnya mirip dengan prinsip Al-Ghazali, yaitu mengakui hukum kausalitas sebagai "sunnah Allah" yang tak berubah-ubah, dan sebab adalah efektif terhadap akibat, tetapi efektivitas sebab itu tidak cukup dengan dirinya sendiri, melainkan "oleh Pencipta dari luar yang perbuatan-Nya merupakan syarat bagi perbuatannya, bahkan bagi eksistensinya sendiri, baik tanpa mediator maupun melalui mediator yang rasional, yang oleh para filosof disebut "falak" saja atau "falak" bersama pemberi bentuk". Dengan

⁶⁴ Ibn Rusyd, *Fasl al-Maqal*, (Beirut: Dar al Minhaj, tt), hal.. 22.

tegas, ia menolak kausalisme natural absolut dari kaum naturalis (darhiyyiun). Bagi Ibn Rusyd, baik occasionelisme teolog maupun kausalisme absolut filosof, sama-sama tidak mempunyai argumen yang memuaskan.⁶⁵ Tampaknya, maksud Ibn Rusyd bahwa mukjizat merupakan masalah transendental yang termasuk "prinsip-prinsip Syari'at" yang harus diakui tanpa mengetahui sebabnya, adalah bahwa ia sebagai sesuatu yang supranatural merupakan intervensi langsung Allah yang tak terjangkau akal bagaimana munculnya dari Zat dan Sifat Allah yang qadim dan tak berubah-ubah, dan ia merupakan penyimpangan dari "Sunnah Allah" yang tetap itu. Itulah konsep Al Ghazāli dan itu pula yang diikuti Aquinas.

Aquinas (1225-1274 M), memang merupakan refleksi tidak utuh tentang Al Ghazāli dan Ibn Rusyd. Ini terlihat misalnya dari kesamaan konsep-konsep teologinya, seperti: (a) Bahwa keimanan kepada adanya Allah merupakan sesuatu yang a priori (sui generis), tetapi argumen-argumen filosofis (ontologis-kosmologis) diperlukan untuk menghadapi kaum naturalis-atheis. (b) Prinsip tanzih (menyucikan Allah dari segala kekurangan, ketersusunan, dan keserupaan dengan makhluk), dan penetapan sifat-sifat kualitatif pada Allah, seperti ilmu, iradah, dan ikhtiar-Nya; tetapi kebaruan alam tidak bisa diketahui dengan akal, melainkan dengan iman kepada wahyu yang menginformasikan kebaruannya. (d) Prinsip kausalitas seperti diatas. (e) Konsep-konsepnya tentang malaikat, etika, dan politik, yang mirip sekali dengan konsep-konsep Al-Ghazali, tetapi Aquinas, karena dogma keagamaannya masih terjebak dalam dikotomisme antara teologi (lahut) dan filsafat, yang bukan saja berupaya memisahkan wilayah masing-

⁶⁵ Yusuf al-Nassy dan Ali al-Farm, *Ensiklopedi Islam*, (Jakarta: Ichtiar Baru Van Houve, 1993), jilid 5, hal. 176.

masing, tapi juga terpaksa mengakui dualisme kebenaran, menurut agama dan menurut akal.⁶⁶

Roger Bacon (1214-1294), sama dengan Aquinas dalam hal pemisahan teologi dari filsafat, dan penolakan kekadiman alam serta kausalisme absolut seperti dari Ibn Sina, yang menurutnya lebih Aristotelian ketimbang Ibn Rusyd. Pengaruh Al Ghazāli padanya bukan hanya mengenai dua tesis terakhir, tapi juga mengenai sarana pencapaian ilmu, yaitu teks wahyu, penalaran rasional dan eksperimen. Meskipun penekanannya pada induksi dan eksperimentasi lebih menonjol ketimbang para tokoh lain pada masa dan di lingkungannya,⁶⁷ seperti diakui Briffault, "Roger Bacon itu adalah tiada lebih hanya salah seorang dari para penyampai ilmu pengetahuan dan metode Islam kepada Eropa Kristen...".⁶⁸

Pengaruh filsafat ilmu Al Ghazāli terlihat lebih luas pada Rene Descartes (1596-1650), perintis filsafat modern Barat, yang bisa dikatakan setidaknya sebagai "modifikator" dari epistemologi "Tokoh Filsafat ilmu" dan "Argumen Islam" Al Ghazāli. Ini terlihat bukan hanya dari isi epistemologinya, tapi juga dari cara dan proses pemaparannya dalam *Discourse on Method* dan *The Meditations*, yang menyerupai al-Munqiz. Akan tetapi, sebagai seorang filosof Jesuit yang terlibat dalam gerakan reformasi ala Katholik, ia memodifikasi filsafat ilmu Al

⁶⁶ Yusuf al-Nassy dan Ali al-Farm, *Ensiklopedi Islam*, (Jakarta: Ichtiar Baru Van Houve, 1993), jilid 5, hal. 26

⁶⁷ Ibn Rusyd, *Tahafut al-Tahafut*, (Beirut: Dar al Minhaj, tt) hal.. 189-302

⁶⁸ Yusuf Karam, *Tarikh al-Falsafah al-Aurabiyyah*, (Beirut: Dar al Fikr, 1987) hal.. 152-185

Ghazāli sedemikian rupa sehingga struktur dan esensinya berubah menjadi semacam idealisme yang tersusupi sofisme.⁶⁹

Jika epistemologi Al Ghazāli tersusun dari tiga fase, (1) pra-penelitian (prinsip-prinsip ilmiah), termasuk prinsip skeptik metodis dan anti taqlid (2) fase epistemologi I (rasionalisme kritis), dan (3) fase epistemologi II (metodologi kasyfi termasuk meditasi), epistemologi Descartes tersusun sebagai berikut (1) prinsip skeptik metodis dan pelepasan taqlid, (2) penetapan prinsip-prinsip metodologi, dengan akal sebagai sarana utama memperoleh ilmu, dan (3) meditasi. Metodologi Descartes terdiri dari empat prinsip: (a) tidak mengakui kebenaran sesuatu sebelum terbukti berdasarkan bukti-bukti a priori dan/atau inferensial, (b) menganalisis dan mengklasifikasi objek sedetail mungkin untuk dikaji (c) menyusun objek dan pemikiran dari yang mudah-simpel kepada yang sulit-kompleks; dan (d) menghimpun data secara sempurna (prinsip sistematisasi dan strukturisasi), dan memeriksanya secara umum sehingga tidak ada yang tertinggal (prinsip induksi).

Descartes juga sama dengan Al Ghazāli misalnya dalam hal: (a) bahwa manusia diciptakan Allah menurut "gambar-Nya", dan kepercayaannya kepada takdir Allah;⁷⁰ (b) adanya hukum kausalitas sebagai ketetapan Allah yang tunduk di bawah qudrah dan iradah-Nya yang mutlak, meskipun Al Ghazāli tidak mengakui kemungkinan sesuatu yang irasional yang diakui Descartes;"- (c) mengenai potensi-potensi diri manusia, dan bahwa pengetahuan yang meyakinkan

⁶⁹ Yusuf al-Nassy dan Ali al-Farm, *Ensiklopedi Islam*, (Jakarta: Ichtiar Baru Van Houve, 1993), jilid 5, hal. 26

⁷⁰ Dikutip melalui Iqbal, 1974, *The Reconstruction of Religious Thought In Islam*, New (Delhi, Kitab Bhavan, 1979) hal.. 130-131

tidak bisa sempurna, kecuali dengan membebaskan akal dari pengaruh-pengaruh indra dan khayal."

Perbedaan mendasar antara kedua konsep antara lain: (1) Al Ghazāli, sebagai seorang filosof muslim yang lebih realis, menjadikan keyakinan kepada daruriyyat, prinsip-prinsip ilmiah tertentu, dan keimanan kepada Allah, Kenabian dan Akhirat secara global sebagai pangkal, yang inklusif di dalamnya keyakinan pada adanya "Aku yang berpikir", termasuk keyakinan pada Allah Yang Maha Mutlak Sempurna, dan keyakinan kepada adanya alam. Prinsip "Aku berpikir maka aku ada" dari Descartes, hanyalah reformulasi silogistik dan uraian Al Ghazāli tentang pengalaman pribadinya sewaktu menjadi sofis selama dua bulan, yang kemudian dipandanginya sebagai "sakit". (2) Dengan metodologi di atas, Descartes berupaya menolak logika peripatetik dengan alasan bahwa logika tersebut terlalu rumit dan siogisme Anistoteles tidak menambah ilmu baru, meskipun statemen "Aku berpikir maka aku ada" pun merupakan silogisme yang dibuang premis mayornya. Alasan yang sesungguhnya adalah karena logika peripatetik merupakan "ancaman" bagi filsafat idealismenya. (3) Konsep meditasi Descartes hanya berupa refleksi rasional yang merupakan salah satu elemen dari metode kasyfi Al Ghazāli. Meskipun keduanya sama-sama mengakui bahwa esensi-esensi keagamaan ada di atas akal, Al Ghazāli menolak konsep apa pun yang irasional, dan tidak ada dikotomi antara agama dan filsafat, yang dua hal ini terdapat pada Descartes.

Dengan demikian, secara umum, bisa diakui tesis M.M. Sharif, Surbasi, Zaquz dan Mandali bahwa Descartes terpengaruh besar oleh Al Ghazāli,

berdasarkan sedikitnya empat argumen yang diringkas Mandali, yaitu: (a) Bahwa karya-karya Al Ghazāli telah diterjemahkan ke dalam bahasa-bahasa Eropa jauh sebelum masa Descartes. (b) Adanya filosof-filosof Yahudi dan Kristen pra-Descartes yang terpengaruh besar oleh Al Ghazāli. (c) Terbukti bahwa Descartes telah mengkaji kitab-kitab al Ghazāli secara langsung, khususnya *al-Munqiz*. (d) Banyaknya kesamaan esensial antara pemikiran-pemikirast keduanya.⁷¹

Jika Aquinas, Roger Bacon, dan Descartes besar pengaruhnya terhadap perkembangan filsafat modern Barat, sedang mereka sangat terpengaruh oleh Al Ghazāli dengan perbedaan-perbedaan tertentu, filsafat ilmu Al Ghazāli berpengaruh besar terhadap perkembangan filsafat ilmu modern Barat meskipun penyerapan terhadapnya belum sepenuhnya, seperti juga terhadap perkembangan pemikiran di dunia Islam.

Hambatan paling fundamental bagi penyerapan penuh dunia Barat terhadap filsafat ilmu Al Ghazāli adalah dua hal yang saling mengait, yaitu pemisahan atau dikotomisme antara filsafat atau akal dengan agama atau faith, sebagai strategi yang dipasang sejak zaman reneissans untuk mengamankan dogma-dogma keagamaan, dengan cara mengklaimnya sebagai "kawasan transendental" yang dipaksakan untuk diterima melalui faith, padahal sebagiannya menurut Al Ghazāli termasuk "kawasan irasional", seperti dogma "Yesus sebagai Tuhan anak" atau inkarnasi Tuhan dalam diri Yesus,⁷² yang menurut Descartes

⁷¹ Deskripsi dan analisis kritis terhadap epistemologi Descartes yang idealis, misalnya oleh Yusuf Karam, *Tarikh al-Falsafah al-Hadisah*, hal.. 58-88

⁷² Descartes, *Discourse on Method and the Meditations*, (New York, Penguins Books, 1976) hal. 198.

justru "penciptaan insan Tuhan" itu merupakan salah satu "keajaiban Tuhan".⁷³ Dogma irasional yang inheren di dalam "rasionalisme" idealistik para filosof gereja seperti Aquinas, Bacon, Descartes, dan lainnya, yang kemudian dikembangkan oleh Kant, Hegel, dan seterusnya itulah yang melahirkan antitesis berupa filsafat atheisme-naturalisme atau empirisme yang atheis seperti dan Hume, Marx, Comte, dan lain-lain. Karena itu, Karam menyatakan bahwa filsafat Barat modern, yang memiliki karakteristik dasar yang sama dengan filsafatnya pada zaman renaissance, secara keseluruhan tidak memercayai potensialitas dan prinsip-prinsip akal secara penuh, dan materialisme (realisme ekstrim) tidak mengakui substansi immaterial yang tetap, seperti Tuhan dan roh, sedang spiritualisme (idealisme subjektif) membutuhkan konsep wujud objektif seperti konsep wujud peripatetik.⁷⁴ Justru, menurut Hidayat yang meyakini Gazalisme sebagai solusi alternatif, realitas bahwa kini agama dan sains terpisah menjadi dua, merupakan cerminan dari kesalahkaprahan yang sudah dirintis sejak zaman renaissance dulu, ketika sains lahir sebagai "musuh" terhadap dogmatisme gereja.

Seperti disketsakan oleh Koensto Wibisono, solusi-solusi yang diajukan oleh berbagai aliran filsafat Barat sejak fase mitologis dan Yunani, kemudian fase ontologis sampai dengan fase fungsional/ kontemporer, terbukti tidak mernuaskan, sebab hanya menjadikan manusia berputar dalam skema: tereduksi ke dalam realitas, baik magik maupun material, atau terisolasi dari realitas. Menunjuk bahaya operasionalisme pada tahap "fungsional", ia menegaskan, "Oleh karena itu, tugas umat manusia kini adalah 'tugas pembebasan' dari bahaya operasionalisme

⁷³ Fathhi al-'Asyri, *Mufakkirun li kulli al-Unsur* (Kairo, al-Dar al-Misriyyah al-Lubaniyyah, 1989) hal.. 35.

⁷⁴ Najib Baladi, *Dikart* (Kairo, Dar al-Ma'arif, tt) hal. 87

untuk menemukan kembali identitas diri sebagai subjek". Untuk itu, filsafat ilmu Al Ghazāli dapat diharapkan sebagai salah satu alternatif pemecahan masalah yang dihadapi, asalkan ia dikembangkan dan diaplikasikan secara total-integral.

C. Implikasi Terhadap Tujuan Pendidikan Islam

Untuk melacak implikasi pemikiran al-Ghazāli terhadap konsep pendidikan Islam, terlebih dahulu harus mengetahui dan memahami pandangan al Ghazāli yang berkenaan dengan ilmu pengetahuan seperti istilah – istilah yang digunakan dan klasifikasi ilmu pengetahuan dengan berbagai aspeknya.

Pendidikan Islam didefinisikan secara berbeda-beda oleh pakar yang berbeda-beda sesuai dengan pendapatnya masing-masing. Tetapi semua pendapat itu bertemu dalam satu pandangan, bahwa pendidikan adalah suatu proses dimana suatu bangsa mempersiapkan generasi mudanya untuk menjalankan kehidupan dan untuk memenuhi tujuan hidup secara efektif dan efisien.⁷⁵ Selain mewariskan nilai-nilai budaya dari generasi ke generasi untuk memelihara identitas masyarakat, pendidikan juga bertugas mengembangkan potensi manusia untuk dirinya sendiri dan masyarakatnya.

Dalam kitab *Ihya 'Ulūm al Dīn*, al-Ghazāli memulai pandangannya tentang keutamaan bagi mereka yang memiliki ilmu pengetahuan dengan mengutip al-Qur'an surat al-Mujādilah ayat 11:⁷⁶

⁷⁵ Azyumardi Azra, *Esei-esei Intelektual Muslim dan Pendidikan Islam* (Jakarta: Logos Wacana Ilmu, 1998), hal.3.

⁷⁶ Departemen Agama RI, *Al-Qur'an dan Terjemahnya* (Jakarta: CV. Naladana, 2004), hal.793.

يَأْيُهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَأَقْسَحُوا يَفْسَحَ اللَّهُ لَكُمْ
وَإِذَا قِيلَ أَنْشُرُوا فَأَنْشُرُوا يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ ءَامَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ
وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ۝ ١١

Menurutnya, pendidikan seorang anak sangat tergantung kepada orang tua yang mendidiknya. Lebih lanjut, dapat dikatakan bahwa dalam peranannya, pendidikan sangat menentukan pemikirannya. Dengan melihat dan memahami beberapa karyanya yang berkaitan dengan pendidikan, dapat dikatakan bahwa al-Ghazāli adalah penganut asas kesetaraan dalam dunia pendidikan, ia tidak membedakan kelamin penuntut ilmu, juga tidak pula dari golongan mana ia berada, selama dia islam maka hukumnya wajib, tidak terkecuali bagi siapapun. Hal tersebut tercermin dalam salah satu kitabnya, *Ihya 'Ulūm al Dīn* yang mengatakan bahwa seorang anak ketika lahir masih dalam keadaan *fitrah* (suci).

Menurut Al Ghazāli tujuan akhir pendidikan Islam adalah kedekatan diri kepada Allah dan kebahagiaan di dunia dan akhirat.⁷⁷ Al Ghazāli menjadikan transinternalisasi ilmu dan proses pendidikan merupakan sarana utama untuk menyiarkan ajaran islam, memelihara jiwa, dan *taqarrub ila Allah*. Lebih lanjut dikatakan, bahwa pendidikan yang baik merupakan jalan untuk mendekatkan diri kepada Allah dan mendapatkan kebahagiaan dunia akhirat.

Intinya, pendidikan menurut al-Ghazāli bertujuan untuk mendekatkan diri kepada Allah SWT, sebagaimana tujuan penciptaan manusia yang termaktub dalam QS. Al-Dzariyat: 56.

⁷⁷ Al Ghazāli, *Ihya 'Ulum al Din* jilid III (Mesir, Dar al Minhaj) hal. 235.

وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ٥٦

Tujuan pendidikan ini dapat diklasifikasikan dalam 3 kategori, yaitu: (1) Tujuan mempelajari ilmu pengetahuan semata-mata untuk ilmu pengetahuan itu sendiri sebagai wujud ibadah kepada Allah SWT; (2) Tujuan utama pendidikan islam adalah pembentukan *akhlaq al-karimah*; (3) Tujuan pendidikan islam adalah mengantarkan peserta didik mencapai kebahagiaan dunia dan akhirat.⁷⁸ Perumusan ketiga tujuan pendidikan tersebut dapat menjadikan program pendidikan yang dijalankan bersinergi dengan tujuan penciptaan manusia dimuka bumi ini, yaitu untuk beribadah pada Allah sehingga pada gilirannya mampu mengantarkan peserta didik pada kedekatan diri dengan Allah SWT.

Pemikiran al Ghazāli tentang tujuan pendidikan Islam diatas jika dilakukan analisa sesuai dengan teori taksonomi tujuan pendidikan yang dirumuskan oleh Benjamin S. Bloom dapat dikatakan bahwa konsep tujuan al Ghazāli menghendaki terwujudnya tiga taksonomi atau domain sebuah tujuan pendidikan, yaitu domain kognitif, afektif dan psikomotorik.⁷⁹ Bloom mengemukakan bahwa dalam rumusan tujuan harus mengandung tiga ranah atau domain, yaitu kognitif, afektif dan psikomotorik. Domain kognitif berkenaan dengan pengenalan dan pemahaman pengetahuan serta perkembangan kecakapan dan ketrampilan intelektual. Domain afektif berkenaan dengan perubahan – perubahan dalam minat, sikap, nilai – nilai, perkembangan apresiasi dan kemampuan penyesuaian diri. Domain psikomotorik

⁷⁸ Suwito, *Sejarah Sosial Pendidikan Islam* (Jakarta: Prenada Media Kencana, 2005), hal. 83.

⁷⁹ Ivor K. Davies, *Objectives in Curriculum Design* (London: Mc. Graw – Hill Book Company, 1980), hal. 147.

berkenaan dengan ketrampilan – ketrampilan atau pengalaman kerja dan ketrampilan manipulatif.

Menurut al Ghazali, pendidikan Islam harus diarahkan kepada upaya untuk membina anak didik untuk mendapatkan keutamaan, dan keutamaan itu terletak pada keutamaan jiwa yang terwujud dengan adanya keutamaan ilmu (hikmah) dan sekaligus sikap untuk mengamalkannya. Sebagaimana dikatakannya, kebahagiaan abadi tidak akan dapat dicapai melainkan dengan ilmu dan amal. Tidak akan sampai kepada amal kecuali dengan ilmu dengan cara mengamalkannya.⁸⁰ Berdasarkan pemikiran itu, dapat disimpulkan bahwa al Ghazali menghendaki setiap rumusan tujuan kurikulum harus mengandung domain kognitif, afektif dan psikomotorik. Hal ini seperti yang disampaikan oleh Syaifuddin Sabda:⁸¹

Meskipun al Ghazālī tidak secara tegas menyebutkan ketiga domain tersebut dalam rumusan tujuan, tetapi dengan penekanan perlunya ilmu dan pengamalan bagi setiap ilmu pengetahuan, mengandung pengertian bahwa al Ghazālī menekankan ketiga domain tersebut.

Perhatian al Ghazali terhadap ketiga domain tersebut terlihat jelas pada rumusan materi kurikulum yang ia kemukakan yang harus dikuasai oleh setiap individu peserta didik dalam proses pendidikan. Dalam rumusan materi kurikulum tersebut tidak saja menawarkan mata pelajaran yang mencakup mata pelajaran yang menekankan keilmuwan, tetapi juga ilmu pengetahuan yang menekankan pada pembinaan sikap dan ketrampilan.

⁸⁰ Al Ghazali, *Ihya' Ulum al Din, Juz I*, (Semarang, Toha Putera, tt). hal. 13

⁸¹ Syaifuddin Sabda, *Konsep Kurikulum Pendidikan Islam Refleksi Pemikiran al Ghazālī* (Banjarmasin, Antasari Press, 2008) hal. 68.

Berdasarkan gambaran tentang pemikiran al Ghazali diatas dapat disimpulkan bahwa al Ghazali menghendaki agar tujuan kurikulum diarahkan untuk terbinanya domain kognitif, afektif dan psikomotorik dalam bentuk terwujudnya keutamaan pribadi yang meliputi jiwa, badan, luar dan *tashdiq*. Semua itu pada gilirannya akan mewujudkan kedekatan diri kepada Allah dan kebahagiaan dunia dan akhirat. Untuk lebih jelasnya bisa dilihat pada tabel dibawah ini:

No	Domain Pendidikan	Ranah Tujuan	Analisis ⁸²
1.	Kognitif	Proses berpikir	Ilmu harus dikuasai
2.	Afektif	Nilai / Sikap	Ilmu harus diamalkan
3.	Psikomotorik	Ketrampilan	Sifat – sifat terpuji

Menurut Abudin Nata,⁸³ pendidikan islam itu secara umum mempunyai corak spesifik yaitu adanya cap agama dan etika yang terlihat nyata pada sasaran-sasaran dan sarannya, tetapi tanpa mengabaikan masalah keduniawian. Dan al-Ghazāli pada prinsipnya sejalan dengan trend-trend keagamaan semacam ini, namun disatu sisi ia tetap memberikan ruang yang cukup dalam sistem pendidikan bagi perkembangan duniawi, dengan catatan bahwa masalah-masalah dunia hanya dimaksudkan sebagai jalan untuk menuju kebahagiaan hidup di alam akhirat yang lebih utama dan kekal.

Menurut penulis dapat disimpulkan bahwa tujuan pendidikan dalam pandangan al Ghazāli adalah memanfaatkan pengetahuan yang ditujukan untuk mendapatkan kemanfaatan dari pengetahuan itu sendiri yang dengannya dapat

⁸² Al Ghazali, *Ihya 'Ulum al Din*, Juz I (Semarang, Toha Putera, tt) hal. 13.

⁸³ Abudin Nata, *Pemikiran Para Tokoh* (Jakarta: Sumber Ilmu, 1998), hal. 86.

menjaga keseimbangan alam semesta ini dengan melestarikan kehidupan manusia dan alam sekitarnya, juga sekaligus sebagai sebuah aplikasi dari tugas penciptaan manusia di muka bumi. Pemanfaatan pengetahuan itu semata-mata adalah bertujuan untuk *ta'abbud* kepada Allah SWT, Tuhan semesta alam.

D. Implikasi Terhadap Kelembagaan Pendidikan Islam

Menurut analisa penulis salah satu implikasi pemikiran al Ghazāli adalah keberadaan pondok pesantren di Indonesia. Pesantren adalah merupakan institusi pendidikan keagamaan yang bercorak tradisional, unik dan indigenious.⁸⁴ Ada beberapa indikasi yang menunjukkan asumsi penulis diatas:

- 1) Keberadaan pesantren yang sangat kental unsur tawassuf yang dikembangkan al Ghazāli . Pesantren didirikan pertama kali oleh Maulana Malik Ibrahim yang merupakan *spiritual father* walisongo.⁸⁵ Maulana Malik Ibrahim merupakan seorang ulama sufi yang menganut paham aqidah asy'ariyah dan menganut paham sufi al Ghazāli . Tentu saja ini menunjukan bahwa awal mula pesantren didirikan oleh seorang tokoh yang menganut konsep yang dikembangkan oleh al Ghazāli .

Menurut analisa penulis pesantren merupakan salah satu hasil akulturasi budaya lokal setempat dengan tradisi keilmuan Islam, pendapat ini sekaligus merupakan benang merah diantara dua teori tentang asal usul pesantren. Teori

⁸⁴ Nurkholish Madjid, *Bilik – bilik Pesantren: Sebuah Potret Perjalanan* (Jakarta: Paramadina, 1997) hal. 10.

⁸⁵ Keterangan – keterangan sejarah yang berkembang dari mulut ke mulut (*oral history*) memberikan indikasi kuat bahwa pondok pesantren tertua, baik di Jawa maupun di luar Jawa bersumber dari inspirasi yang diperoleh dari ajaran wali songo.

pertama berpendapat bahwa pesantren memiliki kesamaan dengan sistem pendidikan Hindu – Budha, pesantren disamakan dengan *mandala* dan *asrama* dalam khazanah lembaga pendidikan Hindu Budha.⁸⁶ Teori yang kedua adalah kelompok yang berpendapat bahwa pesantren diadopsi dari lembaga pendidikan Timur Tengah, dan kelompok ini tidak sependapat dengan teori pertama.⁸⁷

Terlepas dari perbedaan pada kedua teori diatas, menurut penulis kedua teori tersebut menegaskan keberadaan pesantren sebagai lembaga pendidikan yang mengembangkan konsep pendidikan al Ghazāli .

Analisa penulis ini didukung oleh teori yang disampaikan oleh Martin Van Bruinessen, salah satu sarjana barat yang fokus terhadap sejarah perkembangan dan tradisi pesantren di Indonesia. Dalam bukunya, *Kitab Kuning: Pesantren dan Tarekat*, Martin menjelaskan bahwa pesantren cenderung lebih dekat sistem pendidikan *riwaq* dan *zawiyah* para sufi yang berkembang sampai pada akhir abad ke 18 Masehi.⁸⁸

- 2) Pada komposisi kurikulum di dunia pesantren terdapat wacana keilmuan pesantren yang bersifat fikih – sufistik, yang merupakan kombinasi antara ilmu – ilmu dalam bidang fikih seperti kitab *al Baijuri*, *Minhaj al Tullab*, *'Iinah al Thalibin* dan kitab fikih lainnya. Begitu juga kitab – kitab tasawuf seperti kitab *Ihya 'Ulumuddin*, *Risalah Qusyairiyah*, *Nashaih al Dinniyah* dan

⁸⁶ Termasuk dalam teori pertama ini adalah Pigeaud dalam bukunya *Java in the Fourteenth Century*, Geert dalam bukunya *Islam Observed* dan *The Religion of Java*, dan Nurchalish Madjid dalam bukunya *Bilik – bilik Pesantren*.

⁸⁷ Termasuk dalam kelompok kedua ini adalah Martin Van Bruinessen, Zamakhsyari Dhofier dan Abdurrahman Mas'ud dalam bukunya *Intelektual Pesantren*.

⁸⁸ Martin Van Bruinessen, *Kitab Kuning: Pesantren dan Tarekat* (Bandung: Mizan, 1992) hal. 35

lainnya, menunjukkan bahwa pesantren menerapkan konsep kombinasi antara *syari'ah* dengan *haqiqah* yang merupakan konsep yang dirintis oleh al Ghazāli.

- 3) Pondok pesantren merupakan benteng dari paham aqidah *ahlussunnah wal jama'ah*, sudah merupakan rahasia umum bahwa pesantren merupakan benteng pertahanan terakhir dari paham aqidah *ahlussunnah wal jama'ah*, pesantren menjadi rujukan jika terdapat kesalahan atau penyelewengan terhadap aqidah *ahlussunnah wal jama'ah* tersebut.⁸⁹ Aqidah *ahlussunnah wal jama'ah* dirintis oleh Abu Hasan al 'Asyari dan Abu Mansur al Maturudi, begitu juga al Ghazāli yang menganut paham aqidah yang dikembangkan oleh Abu Hasan al 'Asyari dan Abu Mansur al Maturudi.⁹⁰
- 4) Letak dan posisi pesantren yang cenderung mengisolasi diri dari pusat keramaian, lebih sering sebuah pondok pesantren dibangun didaerah terpencil. Bahkan jika terdapat pesantren di tengah kota sekalipun untuk menghindari terkontaminasi dengan masyarakat maka didirikan pagar tinggi yang mengelilingi seluruh kompleks pesantren. Hal ini dilakukan untuk memenuhi konsep (*'uzlah*) yakni mengisolasi diri dari bergaul dengan masyarakat sebagai bentuk pencarian ruhani dalam konsep tasawuf al Ghazāli . Analisa penulis diatas sejalan dengan teori Denis Lombard yang menyatakan bahwa pondok pesantren merupakan suatu bentuk *indigeneous culture* yang muncul pada awal misi dakwah Islam di Nusantara oleh kaum sufi.⁹¹

⁸⁹ Tim Penulis Pustaka Sidogiri, *Mengapa Saya Harus Mondok di Pesantren* (Pasuruan, Pustaka Sidogiri, 2012), hal. 35.

⁹⁰ Yaqut Al Bhagdadi, *Mu'jam al Buldan* (Beirut: Dar Shadir, tt) hal, 49.

⁹¹ Amin Haedari, *Masa Depan Pesantren dalam Tantangan Modernitas dan Tantangan Kompetas Global* (Jakarta: IRD PRESS, 2004) hal, 3.

5) Dalam dunia pesantren sangat kental sekali penghormatan seorang murid kepada guru, seorang santri ketika bertemu dengan seorang ustadz akan mengucapkan salam dan kemudian mencium tangan ustadz tersebut sebagai bentuk penghormatan kepada ustadznya. Seorang ustadz sangat dihormati di dunia pesantren karena dipercaya sosok ustadz lah yang memiliki kapasitas keilmuan yang mumpuni.⁹² Dengan mencium tangan seorang ustadz maka diharapkan akan mendapatkan berkah yang diberikan Allah SWT kepada ustadz tersebut. Konsep hubungan murid dengan guru ini sama persis dengan konsep adab guru dengan murid yang dirintis oleh al Ghazāli . Menurut al Ghazāli dalam kitab *Ihya 'Ulumuddin* guru adalah merupakan orang tua sejati yang membimbing, mengarahkan dan mendidik anak yang bertanggung jawab atas kesuksesan sang anak dunia dan akhirat. ⁹³ Oleh karena kemuliaan tugas guru itulah maka wajib dihormati dan didengarkan segala nasehat – nasehatnya.

Menurut penulis hal ini juga menjadi petunjuk bahwa pesantren memang mengaplikasikan berbagai konsep pendidikan Islam al Ghazāli .

Berdasarkan lima indikasi diatas dan beberapa pendapat para ahli maka penulis menyampaikan bahwa keberadaan pondok pesantren di Indonesia merupakan salah satu bentuk implikasi dari pemikiran al Ghazāli .

E. Implikasi Terhadap Kurikulum Pendidikan Islam

⁹² Tim Penulis Pustaka Sidogiri, *Mengapa Saya Harus Mondok di Pesantren* (Pasuruan, Pustaka Sidogiri, 2012), hal. 76.

⁹³ Al Ghazāli , *Ihya 'Ulumuddin* , jilid I (Beirut: *Dar Kutub al Islamiyah*), hal. 69.

Kurikulum dalam pengertian sederhana berarti mata pelajaran yang diberikan kepada anak didik untuk menanamkan sejumlah pengetahuan agar mampu beradaptasi dengan lingkungannya.⁹⁴ Pandangan al Ghazāli tentang kurikulum dapat diketahui berdasarkan pandangannya dalam membagi ilmu pengetahuan menjadi tiga kategori besar, yaitu: (1) Ilmu yang tercela yang tidak pantas dipelajari (*al mazmūm*), seperti sihir, nujum, ramalan, dan lain sebagainya. (2) Ilmu yang terpuji yang pantas untuk dipelajari (*al-mahmūd*) yang meliputi ilmu yang fardlu 'ain untuk dipelajari dan ilmu yang hanya fardlu kifayah untuk dipelajari. (3) Ilmu terpuji dalam kadar tertentu atau sedikit, dan tercela jika mempelajarinya secara mendalam, seperti ilmu logika, filsafat, ilahiyat dan lain-lain.

Menurut Abuddin Nata, yang dimaksud dari kategorisasi ketiga ilmu tersebut adalah sebagai berikut: Pertama, ilmu-ilmu tercela. Yang termasuk ilmu ini dalam pandangan al Ghazāli ialah ilmu yang tidak ada manfaatnya baik dunia maupun akhirat dan terkadang hanya membawa mudharat bagi orang yang memilikinya, maupun bagi orang lain. Ilmu sihir misalnya dapat memisahkan persahabatan antar sesama manusia, menimbulkan dendam, permusuhan dan kejahatan. Sementara ilmu nujum menurut al-Ghazāli dapat dibagi menjadi dua, yaitu ilmu nujum berdasarkan perhitungan (*hisab*), dan ilmu nujum berdasarkan *istidlaly*.⁹⁵ Tapi beliau masih memberi toleransi dengan mengatakan seperlunya saja demi kebaikan, seperti ilmu nujum untuk mengetahui letak kiblat.

⁹⁴ Ramayulis, *Filsafat Pendidikan Islam Analisis Filosofis Sistem Pendidikan Islam* (Jakarta, Kalam Mulia, 201

⁹⁵ Abudin Nata, *Pemikiran Para Tokoh* (Jakarta: Sumber Ilmu, 1998), hal. 74.

Kedua, ilmu-ilmu terpuji. Al-Ghazālī menjelaskan bahwa ilmu ini ialah ilmu-ilmu yang erat kaitannya dengan peribadatan dan macam-macamnya. Ia membagi jenis ilmu ini menjadi dua bagian, yaitu: yang fardlu ‘ain, yaitu ilmu agama dengan segala jenisnya, mulai dari kitab Allah, ibadat pokok, hingga ilmu syari’at yang dengannya ia akan paham apa yang harus ditinggalkan dan apa yang harus dilakukan. Sedangkan yang fardlu kifayah adalah semua ilmu yang tidak mungkin diabaikan untuk kelancaran semua urusan, seperti ilmu kedokteran, ilmu hitung dan lain-lain. Menurutnya, jika tidak ada yang mempelajari ilmu itu maka berdosa seluruhnya, tetapi jika telah ada seseorang yang menguasainya dan dapat mempraktekkannya maka tuntutan wajibnya pun telah lepas dari yang lain.

Ketiga, ilmu-ilmu yang terpuji dalam kadar tertentu atau sedikit, dan tercela jika mempelajarinya secara mendalam, karena dengan mempelajarinya dapat menyebabkan terjadinya kesemrawutan dan kekacauan antara keyakinan dan keraguan yang dapat membawa pada kekafiran, seperti ilmu filsafat.⁹⁶

Menurut penulis ketiga klasifikasi ilmu diatas adalah merupakan salah satu klasifikasi dalam kurikulum pendidikan Islam, melihat konsep klasifikasi diatas maka bisa disebut bahwa konsep kurikulum al Ghazālī memiliki ciri – ciri yang sama dengan konsep pendidikan holistik, yaitu meliputi pengembangan intelektual, emosi, fisik, dan rohani, serta dimensi pengembangan dan bermanfaat untuk diri dan masyarakat dan mendekatkan diri kepada Allah SWT.

Pembahasan mengenai kurikulum pendidikan al-Ghazālī dilakukan dengan memahami terlebih dahulu secara mendalam tentang pembagian ilmu menurut al-

⁹⁶ Al Ghazālī , *Ihya ‘Ulumuddin*, jilid I (Beirut: *Dar Kutub al Islamiyah*), hal. 69.

Ghazāli , karena dari sinilah kita akan mempunyai gambaran tentang kurikulum al-Ghazāli . Dan untuk lebih mengerucutkan gambaran itu, diperlukan adanya alat deteksi kurikulum yang meliputi pengertian kurikulum, cakupan kurikulum, asas-asas kurikulum, prinsip-prinsip kurikulum.

1). Pengertian kurikulum

Tujuan pendidikan akan dapat tercapai, jika terdapat jalan yang mengarahkannya, berupa rangkaian-rangkaian materi yang disusun secara teratur dan berjenjang dan juga cara penyampaianya. Kurikulum adalah sebuah alat untuk memperoleh sebuah tujuan pendidikan, oleh karena itu kurikulum dapat diartikan sebagai pokok dalam pendidikan.

Kurikulum secara harfiah diartikan sebagai bahan pengajaran, yang berasal dari bahasa latin *curriculum*, ada pula yang mengatakan bahwa kata tersebut berasal dari bahasa Prancis *courier* yang berarti berlari.⁹⁷Dalam kelanjutannya, kata ini digunakan sebagai penunjang atas materi ajar yang disusun untuk menunjang tujuan pendidikan, sebuah rangkaian pelajaran yang harus ditempuh dalam satu jenjang pendidikan.

Crow and Crow mengatakan, bahwa kurikulum adalah rancangan pengajaran yang isinya sejumlah mata pelajaran yang disusun secara sistematis, yang diperlukan sebagai syarat untuk menyelesaikan suatu program pendidikan tertentu.⁹⁸ Sedangkan Hasan Langgulung mengatakan bahwa kurikulum adalah sebuah pengalaman pendidikan, kebudayaan, sosial, olah raga dan

⁹⁷ S. Nasution, *Pengembangan Kurikulum*, (Bandung: Citra Aditya Bakti, 1991), hal. 9

⁹⁸ Crow and Crow, *Pengantar Ilmu Pendidikan*, Edisi III, (Yogyakarta: Rake Sarasin, 1990), hal. 9

kesenian, baik yang berada didalam maupun diluar kelas yang dikelola oleh sekolah.⁹⁹

Dari pengertian-pengertian diatas dapat disimpulkan bahwa kurikulum merupakan sebuah alat yang dirancang secara sistematis, terarah dan terukur untuk mencapai sebuah tujuan. Keberadaannya sangat fleksibel, menyesuaikan dengan tujuan yang hendak dicapai. Hal inilah yang menjadi celah untuk dapat memasukkan maksud-maksud atau kepentingan-kepentingan tertentu yang menggunakan alat pendidikan.

2) Cakupan dan komponen kurikulum

Dalam perkembangannya, kurikulum bukanlah sekedar rencana pelajaran, melainkan meningkat mencakup semua yang terjadi dalam proses pendidikan di sekolah, merupakan sesuatu yang secara nyata disekolah dan bersifat aktual. Hal ini menjadikan cakupan kurikulum semakin luas dan kompleks. Hasan Langgulung mencoba untuk membuat sebuah patokan dasar yang dapat dijadikan standar dalam pembuatan kurikulum. Ada 4 hal pokok yang harus di perhatikan dalam penyusunan kurikulum, meliputi:

- a. Tujuan-tujuan yang ingin dicapai oleh pendidikan itu, dengan tebih tegas lagi orang yang bagaimana yang ingin kita bentuk melalui kurikulum itu?
- b. Pengetahuan (knowledge), informasi-iformasi, data-data, aktifitas-aktifitas, dan pengalaman-pengalaman dari mana terbentuk kurikulum itu, bagian inilah yang biasa disebut mata pelajaran, bagian ini pulalah yang dimasukkan dalam silabus.

⁹⁹ Hasan Langgulung, *Asas-Asas Pendidikan Islam*, (Jakarta: PT. Al-Husna Zikra, 2000), hal 337

- c. Metode dan cara-cara mengajar yang dipakai oleh guru-guru untuk mengajar dan mendorong murid-murid belajar dan membawa mereka kearah yang dikehendaki oleh kurikulum.
- d. Metode dan cara penilaian yang digunakan dalam mengukur dan menilai kurikulum dan hasil proses pendidikan yang direncanakan dalam kurikulum. Seperti ujian triwulan, ujian akhir dan lain-lain.¹⁰⁰

Dalam pandangan penulis, ungkapan Hasan Langgulung ini merupakan penjabaran dari 4 pertanyaan pokok yang dilontarkan oleh Ralph W. Tyler dalam bukunya *Basic Principles of Curriculum and Instruction (1949)*, yang merupakan rumusan asumsi awal yang digunakan untuk menyusun kurikulum, yaitu:

- a. Tujuan apa yang harus dicapai sekolah?
- b. Bagaimanakah memilih bahan pelajaran guna mencapai tujuan itu?
- c. Bagaimanakah bahan disajikan, agar efektif diajarkan?
- d. Bagaimanakah efektivitas belajar dapat dinilai?¹⁰¹

Dari sinilah lantas lahir sebuah patokan dasar dalam penyusunan kurikulum, yang terdiri dari tujuan, isi, metode pembelajaran dan evaluasi. Kesemuanya itu harus saling mengait, selaras, seimbang dan berjenjang, sehingga diharapkan sebuah rancangan kurikulum dapat menghasilkan out put yang memiliki keilmuan yang bulat dan utuh.

3) Asas-Asas Kurikulum

Dalam membuat ataupun mengembangkan kurikulum, bukanlah sebuah pekerjaan yang mudah. Ada beberapa perangkat yang harus digunakan sebagai alat bantu untuk penyusunannya. Asas-asas kurikulum merupakan sebuah pijakan

¹⁰⁰ Abudin Nata, *Pemikiran Para Tokoh (Jakarta: Sumber Ilmu, 1998)*, hal. 338

¹⁰¹ S. Nasution, *Asas-Asas Kurikulum*, (Jakarta: Bumi Aksara, 2005), hal. 17

filosofis yang harus dikuasai oleh orang yang akan membuat ataupun mengembangkan kurikulum, sehingga kurikulum nantinya benar-benar hasil sebuah pekerjaan yang terencana dan hasilnya benar-benar dapat dipertanggung jawabkan untuk digunakan dalam upaya mencapai sebuah tujuan pendidikan.

4) Ciri-ciri kurikulum pendidikan Islam

Omar Muhammad al-Toumy al-Syaibani mengungkapkan bahwa ciri-ciri kurikulum pendidikan Islam adalah sebagai berikut:

- a. Menonjolkan tujuan agama dan akhlak pada berbagai tujuan-tujuannya dan kandungan-kandungan, metode-metode, alat-alat dan teknik-tekniknya bercorak agama.
- b. Meluas cakupannya dan menyeluruh kandungannya, yaitu kurikulum yang betul-betul mencerminkan semangat, pemikiran, dan ajaran yang menyeluruh. Disamping itu, juga luas dalam perhatiannya. Ia memperhatikan pengembangan dan bimbingan terhadap segala aspek pribadi pelajar dari segi intelektual, psikologis, sosial dan spiritual.
- c. Bersikap seimbang diantara berbagai ilmu yang dikandung dalam kurikulum yang akan digunakan. Selain itu, juga seimbang antara pengetahuan yang berguna bagi pengembangan individu dan pengembangan sosial.
- d. Bersikap menyeluruh dalam menata seluruh mata pelajaran yang diperlukan oleh anak didik.

- e. Kurikulum yang disusun selalu disesuaikan dengan minat dan bakat anak didik.¹⁰²

5) Prinsip kurikulum pendidikan Islam

Pendidikan Islam memiliki prinsip-prinsip yang harus dipenuhi dalam perumusan kurikulum, sehingga hubungan antara materi pelajaran umum dengan agama akan saling mengait dan mempengaruhi, serta melengkapi. Mengapa? Karena pada prinsipnya semuanya bersumber pada yang Esa, hanya karena adanya penafsiran dengan sudut pandang yang berlainan menjadikannya terlihat berbeda.

Al-Syaibani menyebutkan ada 7 prinsip kurikulum dalam Islam, yaitu:

- a. Prinsip pertautan yang sempurna dengan agama, termasuk ajarannya dan nilai-nilainya. Setiap bagian yang terdapat dalam kurikulum, mulai dari tujuan, kandungan, metode mengajar, cara-cara perlakuan dan sebagainya harus berdasar pada agama dan akhlak Islam. Yakni harus terisi dengan jiwa agama Islam, keutamaan cita-cita dan kemauannya yang baik sesuai dengan ajaran Islam.
- b. Prinsip menyeluruh (universal) pada tujuan-tujuan dan kandungan-kandungan kurikulum, yakni mencakup tujuan membina aqidah, akal dan jasmaninya, dan hal lain yang bermanfaat bagi masyarakat dalam perkembangan spiritual, kebudayaan, sosial, ekonomi, politik; terasuk ilmu-ilmu agama, bahasa, kemanusiaan, fisik, praktis, profesional, seni rupa dan sebagainya.

¹⁰² Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan.*, (Jakarta: Sumber Ilmu, 1998), hal. 127

- c. Prinsip keseimbangan yang relatif antara antara tujuan-tujuan dan kandungan-kandungan.
- d. Prinsip perkaitan antara bakat, minat, kemampuan-kemampuan, dan kebutuhan pelajar. Begitu juga dengan alam sekitar, baik yang bersifat fisik, maupun sosial dimana pelajar itu hidup dan berinteraksi.
- e. Prinsip pemeliharaan perbedaan-perbedaan individual diantara para pelajar, baik dari segi minat maupun bakatnya.
- f. Prinsip menerima perkembangan dan perubahan sesuai dengan perkembangan zaman dan tempat.
- g. Prinsip berkaitan antara berbagai mata pelajaran dengan pengalaman-pengalaman dan aktivitas yang terkandung dalam kurikulum.¹⁰³

Dalam hal ini, nuansa agama sangat kentara sekali. Rangkaian-rangkaian mata pelajaran yang terkandung dalam kurikulum, semuanya bermuara menuju kepada yang Esa. Hal ini pula yang diterapkan pada pendidikan dimasa Nabi, sampai pada masa-masa kekuasaan dinasti.

Secara umum, kurikulum pendidikan berprinsip pada tiga hal pokok, yaitu berkesinambungan, berurutan dan integritas pengalaman. Jadi, disamping kurikulum merupakan sebuah rangkaian materi-materi yang saling mengait, juga harus disusun secara berurutan dan berjenjang, yang diarahkan secara sistematis untuk memperoleh tujuan pendidikan.

6) Kurikulum Pendidikan menurut al-Ghazāli

¹⁰³ Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan.*, (Jakarta: Sumber Ilmu, 1998), hal. 128

Pembahasan ini merupakan inti dari upaya mencari bentuk kurikulum al-Ghazāli . Memang masih menjadi pertanyaan tersendiri bagi penulis apakah al-Gazali memiliki sebuah bentuk kurikulum atau hanya sekedar pengakomodir ilmu pengetahuan yang hendaknya dimasukkan dalam kurikulum? Selama ini para penggiat pemikiran al-Ghazāli menjadikan pembagian ilmu yang dilakukan oleh al-Ghazāli sebagai bentuk kurikulumnya. Namun, dalam hal ini penulis memiliki pendapat tersendiri.

Tujuan pendidikan yang akan dicapai oleh kurikulum dalam pendidikan Islam adalah sama dengan tujuan pendidikan Islam itu sendiri, yaitu membentuk akhlak yang mulia, dalam kaitannya dengan hakikat penciptaan manusia. Adapun yang menjadi inti dari materi kurikulum pendidikan Islam itu sendiri adalah bahan-bahan, aktivitas dan pengalaman yang mengandung ketauhidan.¹⁰⁴

Senada dengan hal ini, bahwa tujuan pendidikan menurut al-Ghazāli adalah untuk mendekatkan diri kepada Allah, yang bermuara pada pembentukan akhlak mulia, sehingga seyogyanya materi-materi ajar yang diberikan lebih mengedepankan unsur keagamaan yang menjurus kepada ketauhidan. Dengan begitu nantinya antara tujuan pendidikan dan kurikulum akan sesuai.

Untuk menilik lebih jauh tentang kurikulum al-Ghazāli , terlebih dahulu perlu disinggung adanya macam bentuk kurikulum yang ada dan diberlakukan dalam pendidikan Islam, mulai pada zaman Nabi sampai dengan masa al-Ghazāli secara runtut.

a. Kurikulum sebelum al-Ghazāli

¹⁰⁴ Jalaluddin dan Usman Said, *Filsafat Pendidikan Islam, Konsep dan Perkembangan Pemikirannya*, (Jakarta: PT. Raja Grafindo Persada, 1999), hal. 45

Kurikulum sebelum al-Ghazāli dimulai semenjak Muhammad diangkat menjadi Rasul. Dimulai ketika Muhammad berada di Makkah, sehingga bentuk dan cakupan materinya sangat sederhana dan belum terumuskan secara sistematis.

1) Kurikulum masa Nabi di Makkah

Kurikulum pada masa ini hanya berupa al-Qur'an dengan perinciannya meliputi; iman, sholat dan akhlak.¹⁰⁵ Tentunya hal ini dapat kita maklumi. Muhammad pada masa ini berada pada masa yang sangat sulit, lingkungannya dipenuhi dengan orang-orang jahiliyah yang anti dengan Islam. Untuk mengenalkan Islam, pada mulanya dilakukan secara sembunyi-sembunyi, sampai Muhammad menemukan celah untuk melakukannya secara terang-terangan. Juga, wahyu yang diterima baru sebatas pengajaran bertauhid, menegakkan kewajiban yang paling utama, yaitu sholat dan pemberian contoh akhlak yang baik.

2) Kurikulum masa Nabi di Madinah

Kurikulum pada masa ini sudah mengalami perkembangan, dikarenakan semakin banyaknya wahyu yang diterima Muhammad, sehingga hal-hal yang perlu diatur semakin banyak. Dalam masa ini bentuknya adalah:

- a) Membaca al-Qur'an
- b) Ke-Imanan (rukun Iman)
- c) Ibadah (rukun Islam)
- d) Akhlak
- e) Dasar ekonomi
- f) Dasar politik

¹⁰⁵ Ahmad Tafsir, *Ilmu Pendidikan.*, (Surabaya, Menara Ilmu, 2001) hal. 57

- g) Olah raga dan kesehatan
 - h) Membaca dan menulis¹⁰⁶
- 3) Kurikulum masa Khulafaurrosyidin dan Bani Umayyah

Pada masa ini, kurikulum mengalami perubahan, namun dari dapat juga dikatakan semakin meluas cakupannya yang tertuang dalam materi-materi pelajaran disekolah, yang disebut Kuttab. Semakin luasnya kekuasaan Islam dan adanya pengaruh budaya wilayah taklukan menjadikan muncul beragam pengetahuan baru yang perlu untuk dikembangkan dan diajarkan disekolah.

Kurikulum itu meliputi:

- Membaca dan menulis
- Membaca al-Qur'an dan menghafalkannya
- Ke-Imanan, ibadah dan akhlak

Pada masa Khlifah Umar bin Khattab, beliau menginstruksikan kepada penduduk kota supaya mengajarkan anak-anak mereka:

- Berenang
- Menunggang kuda
- Memanah
- Membaca dan menghafal syair yang mudah dan peribahasa

Disekolah tingkat menengah dan tinggi diajarkan:

- Al-Qur'an dan tafsirnya
- Hadits dan pengumpulannya
- Fiqh¹⁰⁷

¹⁰⁶ Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam* (Jakarta: Sumber Ilmu, 1998), hal. 127

¹⁰⁷ Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan.*, (Jakarta: Sumber Ilmu, 1998), hal. 145.

4) Kurikulum masa Bani Abbasiyah

Kurikulum pada masa Abbasiyah menjadi semakin kompleks, dikarenakan adanya perluasan wilayah Islam, dengan semakin banyaknya pengaruh budaya lokal yang semakin luas. Hal ini ditambah dengan semakin banyaknya aliran yang berkembang dalam Islam, menjadikan keragaman masyarakat semakin kentara. Ini juga yang telah mempengaruhi corak pemikiran al-Ghazālī . Di Kuttāb, diajarkan:

- Membaca al-Qur'an dan menghafal
- Pokok-pokok agama; Iman, ibadah dan akhlak
- Kisah orang-orang besar (tokoh) Islam
- Membaca dan menghafal syair dan natsar (Prosa)
- Berhitung
- Pokok-pokok nahwu dan sharf

Al-Qabisiy memilahnya menjadi mata pelajaran wajib dan mata pelajaran pilihan.

- a) Mata pelajaran wajib, terdiri dari:
 - Al-Qur'an
 - Sholat
 - Do'a
 - Sedikit nahwu dan bahasa Arab
 - Membaca dan menulis
- b) Mata pelajaran pilihan, terdiri dari:
 - Berhitung

- Semua ilmu nahwu dan bahasa Arab
- Syair
- Riwayat atau tarikh Arab¹⁰⁸

Umumnya, mata pelajaran yang diajarkan disekolah menengah, adalah sebagai berikut:

- 1) Al-Qur'an
- 2) Bahasa Arab dan kesustranya
- 3) Fiqh
- 4) Tafsir
- 5) Hadits
- 6) Nahwu, Sharf, Balaghoh
- 7) Ilmu pasti
- 8) Mantik
- 9) Ilmu falak
- 10) Tarikh
- 11) Ilmu alam
- 12) Kedokteran
- 13) Musik

Untuk sekolah menengah kejuruan juru tulis, mata pelajarannya sebagai berikut:

- 1) Bahasa
- 2) Surat menyurat

¹⁰⁸ Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan.*, (Jakarta: Sumber Ilmu, 1998), hal. 61

- 3) Pidato
- 4) Diskusi
- 5) Berdebat
- 6) Tulisan indah¹⁰⁹

Pendidikan tinggi atau perguruan tinggi pada masa Abbasiyah mengambil dua jurusan, yaitu:

1. Jurusan ilmu-ilmu agama dan bahasa, serta kesustraan Arab (jurusan ilmu-ilmu naqliyah)
2. Jurusan ilmu-ilmu hikmah (jurusan ilmu-ilmu aqliyah)

Adapun mata pelajaran pada jurusan ilmu-ilmu naqliyah, terdiri dari:

- a) Tafsir
- b) Hadits
- c) Fiqh dan Ushul fiqh
- d) Nahwu dan Sharf
- e) Balaghoh
- f) Bahasa dan kesustraan arab

Sedangkan pelajaran pada jurusan ilmu-ilmu aqliyah terdiri atas:

- a) Mantik
- b) Ilmu-ilmu alam dan kimia
- c) Musik
- d) Ilmu-ilmu pasti
- e) Ilmu ukur

¹⁰⁹ Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan.*, (Jakarta: Sumber Ilmu, 1998), hal. 117

- f) Ilmu falak
- g) Ilmu Ilahiyah (ketuhanan)
- h) Ilmu hewan
- i) Ilmu tumbuh-tumbuhan
- j) Kedokteran¹¹⁰

b. Kurikulum al-Ghazāli

Untuk mengetahui kurikulum al-Ghazāli, sebaiknya disamping kita memahami tentang pembagian ilmu menurut al-Ghazāli , juga perlu kita pahami lebih dalam kondisi sosial politik yang melingkupi masa produktifnya al-Ghazāli . Kekuasaan dinasti Abbasiyah Saljuk diperoleh setelah menggulingkan dinasti Buwaihi yang beraliran syia'ah dengan menguasai kota Baghdad pada tahun 447 H/1055 M pimpinan Tughril Biq yang beraliran sunny, hal ini secara otomatis menjadikan aliran sunny sebagai aliran resmi negara.

Dinasti Buwaihi telah berkuasa cukup lama, dengan memanfaatkan media pendidikan untuk membumikan paham yang dianutnya ditengah masyarakat kekuasaannya, sehingga kegiatannya sangat terstruktur dan terencana. Antara aliran sunny dan Syi'ah memiliki idiologi dan politik yang berbeda, sehingga secara otomatis dinasti Saljuk berusaha dengan sekuat tenaga untuk mengikis habis paham Syi'ah yang sudah mengakar di masyarakat dan menggantikannya dengan paham sunny.

Propaganda pendidikan menjadi pilihan utama dinasti Saljuk untuk maksud ini. Dengan menggunakan media madrasah yang muncul pada masa pemerintahan

¹¹⁰ Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam*, (Jakarta: Sumber Ilmu, 1998), hal. 112

wazir Nizam al-Mulk sehingga penamaan madrasah pun dinisbahkan kepada pengagasnya yaitu madrasah Nizamiyah. Disamping alasan ini, penambahan jumlah penduduk dalam wilayah kekuasaan menjadi pertimbangan tersendiri. Negara membutuhkan sebuah tempat pendidikan massal bagi penduduknya. Madrasah Nizamiyah pun didirikan pada hampir semua wilayah kekuasaan Abbasiyah, seperti Baghdad, Nisyapur, Basrah, Asfahan, Mausil dan lainnya.

Dominasi pemerintah dalam perjalanan madrasah sangat kentara. Mulai dari kebijakan-kebijakan madrasah, penentuan kurikulum, penunjukkan guru, guru harus dari kalangan sunny. Sehingga nuansa pendidikan pada masa ini sangat agamis sunny. Dominasi pemerintah pada madrasah juga merambah pada penentuan anggaran biaya dan pengangkatan staf-staf lainnya.¹¹¹

Situasi politik yang terkungkung seperti ini mengakibatkan adanya denyut nadi pendidikan madrasah menjadi statis. Pemikiran dan konsep mengenai pendidikan menjadi monopoli negara, tidak ada celah bagi adanya penafsiran ganda apalagi sistem pendidikan yang berbeda dengan pemerintah, karena yang demikian akan dianggap sebagai penentang pemerintah.

Situasi seperti ini tidak memungkinkan bagi al-Ghazāli untuk memaksakan pemikirannya tentang kurikulum pendidikannya, dan inilah yang menjadi celah bagi sebagian pemikir pendidikan Islam untuk mengatakan bahwa al-Ghazāli tidak memiliki rancangan kurikulum. Pembagian ilmu yang dilakukan oleh al-Ghazāli hanya sebatas kritik atas pendidikan yang ada pada waktu itu, dengan

¹¹¹ Suwito dan Faozan (Ed), *Sejarah Sosial Pendidikan Islam*, (Jakarta: Prenada Media, 2005), hal. 156

materi-materi agama yang sangat mendominasi dan tidak memberikan ruang yang cukup untuk materi-materi non agama.

Dalam pandangan al-Ghazālī manusia yang cerdas adalah yang dapat menjadikan dunia sebagai alat untuk mendapatkan kebahagiaan akherat. Sehingga, ilmu-ilmu yang dapat menjadikan kehidupan dunia menjadi lebih baik perlu diberikan porsi yang seimbang. Dunia merupakan tempat bernaung manusia sebelum menuju akherat, apabila dunia dapat dijadikan sarana untuk lebih mendekatkan diri kepada Allah, maka upaya untuk menjadikannya lebih baik sangat diperlukan.

Pembagian ilmu yang dilakukannya hanya sebuah masukan bagi pemerintah untuk tidak terbuai dengan pemusnahan aliran syi'ah dengan memakai propaganda pendidikan, sehingga pendidikan sangat bernuansa agamis dengan melupakan kebutuhan lain manusia selama masih didunia. Dikotomi pendidikan memang sudah ada waktu itu, jadi dikotomi bukan merupakan sesuatu yang baru.

Ada tiga alasan yang dapat digunakan untuk mendukung pendapat ini, yaitu¹¹²:

- 1) Motif pendirian madrasah sebagai institusi pendidikan tidak murni bermotif kependidikan. Ada motif politik dan idiologi dibalik pendirian madrasah oleh dinasti Saljuk, yakni sebagai alat propaganda tandingan untuk mengeliminasi pengaruh idiologi politik yang ada pada saat itu yang sewaktu-waktu dapat membahayakan kelangsungan kekuasaan dinasti Saljuk. Yakni idiologi syi'ah yang dianut oleh

¹¹² Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam*, (Jakarta: Sumber Ilmu, 1998), hal. 112

dinasti Buwaihi yang baru saja di taklukkan oleh dinasti Saljuk dan dinasti Fathimiyah di Mesir.

- 2) Kurikulum atau program pendidikan dimadrasah dipengaruhi oleh idiologi dominan saat itu, yakni idiologi sunny. Kurikulum yang ada juga sarat dengan muatan-muatan keagamaan versi sunny (ilmu fiqh, ushul fiqh, ilmu kalam dan ilmu tafsir). Memang sangat wajar dan cukup logis keadaan seperti ini. Program atau kurikulum pendidikan merupakan cermin idiologi dominan yang dianut masyarakat yang ada pada suatu saat. Idiologi yang ada pada masa dinasti Saljuk dan kebetulan menjadi idiologi resmi penguasa atau pemerintah adalah sunny.¹¹³
- 3) Al Ghazāli tidak mampu mengambil hati Nizam al-Mulk untuk dapat mempengaruhi lebih jauh dalam perencanaan pendidikan, termasuk didalamnya adalah penyusunan kurikulum dengan mendasarkannya pada pembagian ilmu yang dilakukan al-Ghazāli . Walaupun pada awalnya Nizam al-Mulk terkesima atas keilmuan dan pemikiran al-Ghazāli sehingga mengangkatnya menjadi guru besar pada madrasah Nizāmiyah.

Pada dasarnya al-Ghazāli berpandangan bahwa ilmu pengetahuan, baik yang teoritis maupun praktis itu berjenjang. Oleh karena itu, keutamaanpun bertingkat-tingkat karena adanya tinggi rendahnya pengetahuan tadi. Upaya al-Ghazāli melakukan klasifikasi ilmu agama itu pada keyakinannya mengarahkan

¹¹³ Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam*, (Jakarta: Sumber Ilmu, 1998), hal 157

bahwa ilmu agama adalah yang paling utama, sebab ilmu agama hanya dapat diperoleh dengan kesempurnaan akal dan kejernihan pikiran.

Dalam materi yang diberikan kepada murid, al-Ghazāli memberikan kriteria sebagai berikut:

- a. Materi yang bermanfaat bagi manusia dalam upaya mewujudkan sebuah kehidupan yang religius, seperti etika dan lain-lain.
- b. Materi pendidikan memberikan kemudahan dan dukungan kepada manusia untuk mempelajari ilmu agama, seperti ilmu bahasa, gramatika dan lainnya.
- c. Materi pendidikan yang bermanfaat untuk bekal hidup dunia, seperti kedokteran.
- d. Materi pendidikan yang bermanfaat dalam membangun kebudayaan dan peradaban, seperti sejarah, sastra, politik dan lainnya.¹¹⁴

Dari sinilah Fathiyat Hasan Sulaiman berpendapat bahwa al-Ghazāli telah membuat sebuah kurikulum pendidikan secara hirarkis sebagai berikut:¹¹⁵

- a. Tingkat pertama, al-Qur'an dan ilmu agama. Seperti fiqh, ilmu ¹¹⁷hadits dan lainnya.
- b. Tingkat kedua, ilmu bahasa dan gramatika, termasuk juga tajwid
- c. Tingkat ketiga, ilmu dalam kategori fardlu kifayah. Seperti kedokteran, ilmu hitung, polotik dan lainnya.

¹¹⁴ Asrorun Ni'am Sholeh, *Reorientasi Pendidikan Islam, Mengurai Relefans Konsep al-Ghazali Dalam Konteks Kekinian*, (Jakarta: eLSAS, 2004), hal. 59

¹¹⁵ Fathiyat Hasan Sulaiman, *Konsep Pendidikan al-Ghazali*, Terj. Ahmad Hakim dan Imam Aziz, (Jakarta: P3M, 1990), hal. 37

- d. Tingkat keempat, ilmu tentang kebudayaan. Seperti sastra, sejarah dan beberapa cabang filsafat.¹¹⁸

Jika kita tetap memaksakan untuk melihat kurikulum al-Ghazāli secara utuh yang dipaksakan masuk kedalam kurikulum negara, maka jawabannya adalah suatu bentuk kolaborasi antara kurikulum pendidikan yang diberlakukan pada waktu itu, yaitu kurikulum yang diberlakukan pada masa dinasti Abbasiyah dengan pembagian ilmu yang dilakukan oleh al-Ghazāli .

Menurut Muhammad Munir Mursyi, seperti yang dikutip oleh Abuddin Nata dalam bukunya *Filsafat Pendidikan Islam 1*, bahwa al-Ghazāli mengusulkan beberapa pengetahuan yang harus dipelajari disekolah. Ilmu pengetahuan tersebut adalah:

- a. Ilmu al-Qur'an dan ilmu agama, seperti fiqh, hadits dan tafsir
- b. Sekumpulan bahasa, nahwu dan makhraj, serta lafadz-lafadznya, karena ilmu ini berfungsi membantu ilmu agama.
- c. Ilmu-ilmu yang fardlu kifayah, yaitu ilmu kedokteran, matematika, teknologi yang beraneka macam jenisnya, termasuk juga ilmu politik
- d. Ilmu kebudayaan seperti syair, sejarah dan beberapa cabang filsafat.¹¹⁹

Pemikiran al-Ghazāli mengenai kurikulum pendidikan belum sampai menembus pada kurikulum resmi negara, karena kondisi situasi politik saat itu yang memanfaatkan pendidikan sebagai alat propaganda. Sehingga kurikulum al-Ghazāli terkesan hanya sebatas embrio, berupa materi-materi pelajaran yang hendaknya dimasukkan dalam pendidikan madrasah.

¹¹⁸ Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam*, (Jakarta: Sumber Ilmu, 1998), hal. 113

¹¹⁹ Fathiyat Hasan Sulaiman, *Konsep Pendidikan al-Ghazali*, Terj. Ahmad Hakim dan Imam Aziz, (Jakarta: P3M, 1990), hal. 35

Menurut penulis berdasarkan penjelasan diatas dapat dianalisa bahwa konsep kurikulum al Ghazali memiliki ciri – ciri yang sama dengan konsep pendidikan holistik, yaitu meliputi pengembangan intelektual, emosi, fisik, dan rohani, serta dimensi pengembangan.

F. Implikasi Terhadap Evaluasi Pendidikan Islam

1. Definisi Evaluasi

Kata evaluasi berasal dari bahasa Inggris *evaluation* yang berarti penilaian atau penaksiran. Dalam kamus ilmiah populer, evaluasi diartikan sebagai penaksiran, penilaian, perkiraan keadaan, penentuan nilai.¹²⁰ Sedangkan secara istilah evaluasi diartikan sebagai sebuah kegiatan yang terencana untuk mengetahui keadaan suatu obyek dengan menggunakan instrument dan hasilnya dibandingkan dengan tolak ukur untuk memperoleh kesimpulan.¹²¹

Pengertian evaluasi ini kiranya masih terlalu luas, sehingga dapat digunakan dalam berbagai bidang yang memang membutuhkan evaluasi untuk dapat mencapai sebuah hasil yang diinginkan. Evaluasi merupakan suatu tindakan untuk menentukan nilai, ketika kita mencermati devinisi evaluasi diatas maka terdapat empat kata kunci yang tersurat dalam devinisi tersebut yang saling mengait.

Pertama adalah tindakan nyata yang dilakukan oleh evaluator (orang yang melakukan tindakan evaluasi) untuk melakukan sebuah penilaian terhadap sebuah objek, kedua adalah objek yang dinilai itu sendiri yang dapat mengambil bentuk beragam, bisa berupa benda ataupun non benda, bisa yang bergerak ataupun non

¹²⁰ Pius A. Partanto dan M. Dahlan al-Barry, *Kamus .*, hal. 163

¹²¹ M. Chabib Thoha, *Teknik Evaluasi Pendidikan*, (Jakarta: PT. Raja Grafindo Persada, 2003), hal. 1

bergerak, bisa yang terlihat maupun yang tidak terlihat. Ketiga adalah instrument berupa alat yang digunakan untuk melakukan penilaian dengan kaidah-kaidah tertentu yang memang benar-benar handal sehingga hasil evaluasi dapat dipertanggung jawabkan. Dan yang keempat adalah hasil evaluasi yang merupakan maksud dari tindakan evaluasi sebagai sebuah pekerjaan untuk menilik lebih jauh pencapaian target.

Berangkat dari pemaknaan diatas, maka evaluasi pendidikan merupakan suatu tindakan penilaian pendidikan yang menggunakan sebuah instrument penilaian untuk mengetahui hasil dari sebuah proses pendidikan. Lebih lanjut, Lembaga Administrasi Negara memberikan batasan-batasan mengenai evaluasi pendidikan, bahwa evaluasi pendidikan adalah:

- Proses/kegiatan untuk menentukan kemajuan pendidikan dibandingkan dengan tujuan yang telah ditentukan.
- Usaha untuk memperoleh informasi berupa umpan balik (feed back) bagi penyempurnaan pendidikan.¹²²

Suharsimi Arikunto tidak memberikan definisi secara khusus tentang evaluasi pendidikan, namun ia hanya memberikan sebuah patokan dasar tentang evaluasi pendidikan untuk selanjutnya dapat dibuat sebuah pemaknaan evaluasi pendidikan secara mandiri. Menurutnya, evaluasi pendidikan pada prinsipnya berpangkal dari:

- Mengukur

¹²² Lihat, *Surat Edaran Ketua Lembaga Administrasi Negara Nomor 44/SEKLAN/2/80 Tentang Pedoman Teknis Pengevaluasian Pendidikan Dan Latihan Pegawai Negri Sipil Bab 1 Butir 1*

Adalah membandingkan sesuatu dengan satu ukuran dan pengukuran bersifat kuantitatif

- Menilai

Adalah mengambil suatu keputusan terhadap sesuatu dengan ukuran baik buruk, dan penilaian bersifat kualitatif

- Mengadakan evaluasi

Adalah meliputi kedua langkah diatas, yakni mengukur dan menilai.¹²³

Evaluasi pendidikan merupakan sebuah tindakan pengukuran terhadap objek evaluasi yang dilakukan oleh evaluator untuk dapat menilai secara objektif untuk mengetahui hasil dari sebuah proses pendidikan, dengan menjadikan guru sebagai evaluator dan murid sebagai objek evaluasi dan prestasi sebagai hasil dari evaluasi yang dapat memberikan makna tersendiri bagi siswa, guru ataupun institusi sekolah.

Sebuah konsep pendidikan diimplementasikan melalui media sekolah untuk mencapai tujuan pendidikan itu sendiri, yang didalamnya terdapat sebuah transformasi pengetahuan yang melibatkan adanya guru dan murid. Sehingga inti dari pendidikan adalah guru, murid dan pengajaran. Sekolah hanyalah media saja dan bukan merupakan hal yang pokok.

Dalam kenyataannya banyak kita jumpai proses pembelajaran yang berada diluar sekolah. Merujuk pada pendapat Suharsimi Arikunto, bahwa sekolah adalah tempat untuk mengolah siswa supaya menjadi sosok yang mandiri, sehingga perumpamaan yang muncul adalah sekolah merupakan sebuah pabrik yang berisi

¹²³ Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Pendidikan* (Jakarta: Paramadina, 2003), hal. 44.

bermacam-macam mesin untuk memproduksi sebuah barang yang diinginkan oleh pabrik tersebut, sedangkan murid adalah barang mentah yang hendak diolah.¹²⁴

Murid sebagai barang mentah masuk kedalam sekolah untuk diolah oleh sekolah melalui transformasi yang memiliki mesin-mesin berupa guru-guru, bahan pengajaran, metode mengajar, sistem evaluasi sebagai instrument pengendali dari perjalanan transformasi dan juga perangkat lainnya sebagai kelengkapan sebuah pabrik untuk menghasilkan produk yang diinginkan. Inilah sebuah gambaran kecil tentang sebuah proses pendidikan yang ada.

2. Maksud Evaluasi

Evaluasi pendidikan dilakukan tentunya memiliki maksud-maksud tertentu, sebuah tindakan tidak mungkin lepas dari maksud-maksud tertentu. Dari sini menjadikan sebuah tindakan evaluasi haruslah mempunyai arti dan dapat dipertanggung jawabkan. Mengapa harus menilai? Pertanyaan ini memang sangat fundamental, sebagai sebuah landasan pijak filosofis dalam tindakan evaluasi.¹²⁵

Terdapat 3 maksud penting dalam pelaksanaan sebuah evaluasi, yaitu:

- Evaluasi dilakukan untuk mengukur dan menilai perjalanan sebuah konsep pendidikan, serta mengawalinya supaya tetap berada pada jalur yang telah ditentukan untuk dapat mengetahui perjalanan konsep pendidikan dan dapat menghasilkan out put sesuai dengan tujuan pendidikan.
- Evaluasi dilakukan sebagai sebuah bentuk pencirian guru yang profesional. Guru sebagai sosok pelaksana dari konsep pendidikan

¹²⁴ Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam*, (Jakarta: Sumber Ilmu, 1998), hal. 132

¹²⁵ Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam*, (Jakarta: Sumber Ilmu, 1998), hal. 122

harus melaksanakan pengontrolan terhadap materi ajar dengan melakukan evaluasi pengajaran secara berkala dan terencana.

- Evaluasi dilakukan sebagai bentuk kegiatan manajemen yang meretas dalam dunia pendidikan, yang meliputi dari kegiatan planning, programing, organizing, actuating, controlling dan juga evaluating.

3. Tujuan Evaluasi

Hasil dari sebuah evaluasi pendidikan dapat juga dikatakan sebagai prestasi belajar. Orang akan menilai seorang murid dan memberikan label pandai ataupun bodoh dengan melihat prestasi yang diperoleh. Memang tidak adil untuk memberikan label pandai ataupun bodoh terhadap seorang siswa dengan melihat satu hasil evaluasi, kerana evaluasi merupakan suatu tindakan yang kontinyu dan berkelanjutan, sehingga banyak kemungkinan yang mungkin terjadi dalam jarak satu evaluasi dengan evaluasi berikutnya.

- a. Evaluasi pendidikan setidaknya bertujuan untuk:
- b. Umpan balik bagi pendidik dalam mengajar
- c. Keperluan diagnostik
- d. Keperluan bimbingan dan penyuluhan
- e. Keperluan seleksi
- f. Keperluan penempatan atau penjurusan
- g. Keperluan menentukan kurikulum
- h. Menentukan kebijaksanaan sekolah.¹²⁶

¹²⁶ Zainal Arifin, *Evaluasi Instruksional; Prinsip- Teknik- Prosedur*, (Bandung: PT. Remaja Rosda Karya. 1991), hal. 4

Muchtar Buchori mengidentifikasi bahwa tujuan khusus dari evaluasi pendidikan adalah:

- a. Untuk mengetahui kemajuan belajar peserta didik setelah ia menyadari pendidikan selama jangka waktu tertentu.
- b. Untuk mengetahui tingkat efisien metode-metode pendidikan yang dipergunakan pendidikan selama jangka waktu tertentu tadi.¹²⁷

Tujuan evaluasi hendaknya disesuaikan dengan bidang yang dilakukan evaluasi, jika dalam bidang pendidikan maka evaluasi hendaknya ditujukan untuk mengukur keberhasilan pendidikan yang diterapkan. Dalam kelanjutannya, tujuan evaluasi pendidikan akan semakin berkembang dengan melakukan penyesuaian-peyesuaian kebutuhan yang berkembang.

4. Fungsi Evaluasi

Suatu tindakan dilakukan disamping memiliki tujuan, selayaknya tindakan itu juga memiliki fungsi atau manfaat, sehingga tindakan evaluasi benar-benar berarti dan memiliki nilai lebih. Fungsi evaluasi dalam pendidikan dapat ditilik dari tiga segi, yaitu:

- a. Segi psikologi

Dari sisi ini fungsi pendidikan dapat disoroti dari dua sisi, yaitu dari sisi peserta didik dan dari sisi pendidik.

- Bagi peserta didik, evaluasi pendidikan secara psikologis akan emmberikan pedoman atau pegangan batin kepada mereka untuk

¹²⁷ Muchtar Buchori, *Teknik-Teknik Evaluasi Dalam Pendidikan*, (Bandung: Jemmars, 1980), hal. 6

mengenal kapasitas dan status dirinya masing-masing ditengah kelompok atau kelasnya.

- Bagi pendidik, evaluasi pendidikan akan memberikan kepastian atau ketetapan hati kepada diri pendidik tersebut, sudah sejauh manakah kiranya usaha yang telah dilakukannya selama ini telah membawa hasil, sehingga ia secara psikologis memiliki pedoman atau pegangan batin yang pasti guna menentukan langkah-langkah apa saja yang dipandang perlu dilakukan selanjutnya.

b. Segi didaktik

Bagi peserta didik, secara didaktik evaluasi pendidikan (khususnya evaluasi hasil belajar) akan dapat memberikan dorongan (motivasi kepada mereka untuk dapat memperbaiki, meningkatkan dan mempertahankan prestasinya. Sedangkan bagi pendidik setidaknya memiliki 5 macam fungsi, yaitu:

- Memberikan landasan untuk menilai hasil usaha (prestasi yang telah dicapai oleh peserta didiknya)
- Memberikan informasi yang sangat berguna, guna mengetahui posisi masing-masing peserta didik ditengah-tengah kelompoknya.
- Memberikan bahan yang penting untuk memilih dan kemudian menetapkan status peserta didik.
- Memberikan pedoman untuk mencari dan menemukan jalan keluar bagi peserta didik yang memang memerlukannya.
- Memberikan petunjuk tentang sudah sejauh manakah program pengajaran yang telah ditentukan telah dapat dicapai.

- Segi Administratif

Secara administratif, evaluasi pendidikan memiliki 3 fungsi, yaitu:

- Memberikan laporan.
- Memberikan bahan-bahan keterangan (data)
- Memberikan gambaran.¹²⁸

5. Ciri-ciri penilaian dalam pendidikan

Suharsimi Arikunto dalam bukunya *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan* menyatakan bahwa ada 5 macam ciri dari penilaian pendidikan, yaitu:

- Penilaian dilakukan secara tidak langsung.
- Penggunaan ukuran kuantitatif, penilaian pendidikan bersifat kuantitatif artinya menggunakan simbol bilangan sebagai hasil pertama pengukuran, setelah itu diinterpretasikan kebentuk kualitatif.
- Penilaian pendidikan menggunakan unit-unit atau satuan-satuan yang tetap.
- Bersifat relatif, artinya tidak sama atau tidak selalu tetap dari satu waktu kewaktu yang lain.
- Dalam penilaian pendidikan itu sering terjadi kesalahan-kesalahan.

Adapun sumber kesalahan dapat ditinjau dari berbagai faktor, yaitu:

- Terletak pada alat ukurnya.
- Terletak pada orang yang melakukan penilaian.
- Terletak pada anak yang dinilai.

¹²⁸ Anas Sudijono, *Pengantar Evaluasi Pendidikan* (Surabaya, tt). hal. 14

d) Terletak pada situasi dimana penilaian berlangsung.¹²⁹

6. Prinsip-prinsip Evaluasi

Prinsip-prinsip dasar yang harus dipenuhi dalam evaluasi merupakan syarat mutlak untuk dapat memperoleh tujuan evaluasi. Diantaranya yaitu:

- Kontinuitas
- Keseluruhan
- Objektivitas
- Kooperatif¹³⁰

Kontinuitas berarti bahwa evaluasi harus dilakukan secara kontinyu samapi dengan tujuan dari pendidikan terpenuhi. Antara hasil evaluasi yang pertama kali dilakukan harus sinergi dengan bentuk evaluasi selanjutnya dan seterusnya. Sehingga hasil evaluasi merupakan rangkaian yang saling terikat untuk menjadi tolak ukur dalam melihat out put yang akan dihasilkan.

Keseluruhan berarti bahwa evaluasi dilakukan secara menyeluruh dalam semua materi ajar yang telah digariskan oleh kurikulum, sehingga evaluasi benar-benar menjalankan fungsinya sebagai pengawas dari kurikulum yang merupakan penjabaran lebih jauh dari tujuan pendidikan yang berimplikasi pada adanya upaya perimbangan pemberdayaan potensi murid yang coba dikembangkan dalam sekolah.

Objektivitas berarti bahwa evaluasi dilakukan secara objektif dengan melihat langsung objek evaluasi dan merupakan bentuk penilaian langsung

¹²⁹ Zainal Arifin, *Evaluasi Instruksional; Prinsip- Teknik- Prosedur*, (Bandung: PT. Remaja Rosda Karya. 1991), hal. 46

¹³⁰ Zainal Arifin, *Evaluasi Instruksional; Prinsip- Teknik- Prosedur*, (Bandung: PT. Remaja Rosda Karya. 1991), hal. 18

terhadap objek evaluasi, sehingga seorang evaluator haruslah orang yang benar-benar independen, dalam artian dapat memisahkan unsur subyektifitas ketika melakukan tindakan evaluasi.

Kooperatif berarti bahwa evaluasi dilakukan secara bersama-sama dalam menentukan hasil akhir sebuah jenjang pendidikan. Hal ini dilakukan dengan mempertimbangkan hasil-hasil evaluasi yang dilakukan oleh evaluator lain untuk selanjutnya dibandingkan dengan standarisasi yang telah ditetapkan untuk mendapatkan sebuah nilai akhir.

7. Objek Evaluasi

Objek evaluasi menurut Chabib Thoha ada 4 macam, yaitu:¹³¹

a. Evaluasi masukan (*input*)

Adalah evaluasi yang berkaitan dengan kualitas masukan berupa anak didik yang terdiri dari tes intelegensi dan juga tes kepribadian dengan asumsi bahwa ketika sekolah mendapatkan input yang berkualitas, maka akan mudah untuk mengolahnya dan menjamin untuk dapat mencapai tujuan pendidikan dengan tepat dan sempurna.

b. Evaluasi Proses

Adalah evaluasi yang dilakukan terhadap proses belajar mengajar, berupa kemampuan guru dalam menyampaikan pelajaran, kesesuaian metode pengajaran, penilikan kurikulum dan media pembelajaran yang kesemuanya memang harus dilakukan secara berkala dan terencana secara matang.

¹³¹ Zainal Arifin, *Evaluasi Instruksional; Prinsip- Teknik- Prosedur*, (Bandung: PT. Remaja Rosda Karya. 1991), hal. 46

c. Evaluasi Produk

Adalah evaluasi yang dilakukan terhadap produk dari pendidikan, merupakan hasil akhir dari proses pendidikan. Seringkali evaluasi produk dijadikan barometer bagi kesuksesan sekolah, karena hal ini dapat membangun imej dimasyarakat tentang sekolah dan kredibilitas sekolah dipertaruhkan.

d. Evaluasi Konteks.¹³²

Adalah evaluasi yang berkaitan dengan masalah-masalah kompleks yang melibatkan hal-hal diluar proses pendidikan tetapi ia secara langsung mempengaruhi proses pendidikan, seperti lingkungan, sosial, budaya dan keluarga.

Dalam hal ini, Suharsimi Arikunto menawarkan tiga bentuk objek dari evaluasi, yaitu:

- Input yang meliputi:
 - a) Kemampuan
 - b) Kepribadian
 - c) Sikap-sikap
 - d) Intelegensi
- Transformasi yang meliputi:
 - a) Kurikulum/materi
 - b) Metode dan cara penilaian
 - c) Sarana pendidikan/media

¹³² Chabib Thoha, *Teknik.*, hal. 14

- d) Sistem administrasi
- e) Guru dan personal lainnya

- *Out Put*

Adalah hasil dari proses pendidikan, merupakan evaluasi terakhir yang dilakukan kepada murid dengan menggunakan tes pencapaian/achievement test.¹³³

8. Langkah-langkah evaluasi

Ada enam langkah yang harus ditempuh evaluator untuk melakukan tindakan evaluasi, yaitu:

- a. Menyusun rencana hasil belajar, meliputi:
 - Merumuskan tujuan dilaksanakannya evaluasi
 - Menetapkan aspek-aspek yang akan dievaluasi
 - Memilih dan menentukan teknik yang akan dipergunakan didalam pelaksanaan evaluasi
 - Menyusun alat-alat pengukur yang akan dipergunakan dalam pengukuran dan penilaian hasil belajar peserta didik.
 - Menentukan tolak ukur, norma atau kriteria yang akan dijadikan pegangan atau patokan dalam memberikan interpretasi terhadap data hasil evaluasi
- b. Menentukan frekwensi dari kegiatan evaluasi hasil belajar itu sendiri (kapan dan seberapa kali evaluasi hasil belajar itu akan dilaksanakan)
- c. Menghimpun data

¹³³ Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Pendidikan* (Jakarta: Paramadina, 2003), hal. 28

- d. Melakukan verifikasi data
- e. Mengolah dan menganalisa data
- f. Memberikan interpretasi dan menarik kesimpulan
- g. Tindak lanjut hasil evaluasi.¹³⁴

9. Landasan sistem evaluasi pendidikan al-Ghazāli

Ilmu merupakan proses yang menghubungkan manusia dengan Tuhannya. Ilmu secara kualitatif merupakan sarana untuk mendekatkan diri kepada Tuhan, sehingga mendapatkan kebahagiaan didunia dan akhirat.¹³⁵ Menimba ilmu merupakan kewajiban yang dibebankan oleh Tuhan kepada manusia, sebagai hamba yang pada prinsipnya memiliki dua garis hubungan, yaitu horisontal berkaitan dengan kehidupan manusia didunia dan vertikal yang berkaitan dengan keakhiratan.

Dunia dijadikan sebagai sarana untuk menuju akhirat yang didalamnya mengandung beberapa implikasi yang harus diterima oleh manusia, berupa penuntutan ilmu dunia untuk dapat menjaga keberadaan manusia dan menjadikan bekal di akhirat. Manusia dapat mempelajari ilmu-ilmu yang dibutuhkan tersebut melalui proses pendidikan, seperti halnya para Nabi yang mendapatkan pendidikan langsung dari Allah.

Landasan utama yang digunakan dalam pendidikan al-Ghazāli adalah teori al-Fadhilah. Teori ini merupakan ide dasar dari konsep pendidikan al-Ghazāli yang memandang manusia sebagai sosok yang mempunyai nilai positif

¹³⁴ Anas Sudijono, *Pengantar Evaluasi Pendidikan* (Jakarta: Pustaka Ilmu, 1989) hal. 74.

¹³⁵ Asrorun Ni'am Sholeh, *Reorientasi Pendidikan Islam* (Surabaya, Menara Ilmu, tt, hal. 59

tentang kecerdasan, daya kreatif dan juga keluhuran budi. Manusia bukanlah sosok yang bodoh dan tidak memiliki potensi, seperti dalam pandangan determinisme, sehingga membutuhkan adanya masukan untuk menciptakan potensi yang dapat membekalinya dalam kelangsungan hidupnya.

Dalam hal ini, peran pendidikan adalah menonjolkan dan menguatkan potensi yang dimiliki manusia supaya dapat menjadi sebuah kepribadian. Sebagai sebuah upaya pemberdayaan lebih jauh potensi yang dimiliki manusia. Oleh karena itu, konsep pendidikan harus memperhatikan potensi-potensi yang dimiliki manusia, dengan maksud supaya terjadi kesesuaian antara alat pengembangan dengan bahan yang akan dikembangkan.

Jika tidak terjadi kesesuaian antara alat dengan bahan yang akan dikembangkan, hal ini dapat menghasilkan sesuatu yang sebaliknya, yaitu bahwa pendidikan dapat menumbuhkan sikap negatif; perilaku kekerasan, tidak peduli terhadap sesama atau kejahatan lain.¹³⁶ Tentunya hal ini merupakan sesuatu yang bertolak belakang dengan teori al-Fadhilah yang menghendaki terciptanya manusia sempurna.

Dari sini, pada prinsipnya pendidikan Islam memang menghendaki terciptanya manusia-manusia sempurna yang berlandaskan Islam. Manusia yang memiliki dua peran sekaligus dalam satu waktu. Disatu sisi manusia diciptakan dan berperan sebagai sosok hamba, sedangkan disisi yang lain manusia diciptakan dan berperan sebagai sosok khalifah. Oleh karena itu pendidikan Islam harus

¹³⁶ Abdul Munir Mulkhan, *Humanisasi Pendidikan Islam*, Dalam Tashwirul Afkar, Edisi 11, (Jakarta: Lakpesdam NU, 2001), hal. 17

diarahkan kepada dua dimensi, yaitu dimensi dialektikal horisontal dan dimensi ketundukan vertikal.¹³⁷

Konsekwensi logis yang ada dari keadaan ini adalah manusia harus terbekali keilmuan yang memenuhi kebutuhannya dalam memerankan dua fungsi tersebut. Al Ghazāli telah merumuskan hal ini,¹³⁸ dalam konsep pendidikannya, al Ghazāli telah mencoba untuk menyeimbangkan kebutuhan ilmu-ilmu manusia terkait dengan dua fungsi yang dimiliki manusia. Namun, al-Ghazāli tetap menempatkan ilmu agama sebagai bidang yang paling mulia, karena fungsi utama manusia adalah untuk beribadah kepada Tuhannya dan agama mengajarkan tuntunan beribadah tersebut, sedangkan ilmu dunia digunakan untuk menunjang kehidupan manusia didunia, yang berkaitan dengan fungsi manusia sebagai khalifah untuk mengatur dan menjaga kelestarian dunia.

Proses pendidikan yang dilakukan manusia merupakan pengamalan dari sebuah konsep pendidikan yang telah dirumuskan oleh para ahli pendidikan, termasuk didalamnya adalah al-Ghazāli . Dalam perumusannya, al Ghazāli pada prinsipnya telah memperlihatkan sebuah cara atau metode yang dapat digunakan untuk mengawasi dan mengendalikan proses pendidikan, sehingga perjalanan proses pendidikan tidak keluar dari jalur yang telah ditentukan dan dapat mengantarkan pada tujuan pendidikan. Alat pengawas itu berupa sistem evaluasi.

Dalam pendidikan Islam, evaluasi pendidikan dapat diberikan batasan sebagai suatu kegiatan untuk menentukan taraf kemampuan suatu pekerjaan dalam

¹³⁷ A. M. Saefudin, *Desekularisasi Pemikiran Landasan Islamisasi*, (Bandung: Mizan, 1991), hal. 126

¹³⁸ Ahmad Fu'ad al Ahwani, dalam Abdul Karim Ustman, *Sirah al Ghazāli* (Damaskus: *Dar al Fikr*, t.t.), hal 34.

proses pendidikan Islam.¹³⁹ Evaluasi dapat juga diartikan sebagai penilaian ataupun penaksiran tentang keadaan objek dengan menggunakan sebuah alat yang dapat dipercaya. Dalam bahasa Arab dikenal kata *Taqdiirul Qiimah* untuk menunjukkan makna penilaian yang berasal dari akar kata *Qadara*.¹⁴⁰ Pemaknaan ini berimbas pada adanya penggunaan angka-angka sebagai simbol penilaian.

Dalam bahasa Arab juga dikenal sebuah kata yang pemaksanaannya sangat dekat dengan kata evaluasi, ialah kata *Muhasabah*, yang berasal dari kata *Hasiba* dan berarti menghitung, atau kata *Hasaba* yang berarti memperkirakan.¹⁴¹ Al-Ghazāli menggunakan kata tersebut dalam menjelaskan tentang evaluasi diri (*Muhasabah an-Nafs*) setelah melakukan aktifitas.¹⁴²

Dalam penggunaan istilah ini, al-Ghazāli mendasarkannya pada surat al-Hasyr ayat 18 sebagai landasan pokok dalam tindakan evaluasi diri:

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَلْتَنْظُرْ نَفْسٌ مَّا قَدَّمَتْ لِغَدٍ وَاتَّقُوا اللَّهَ
إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ

Berdasarkan ayat diatas, pengertian evaluasi dapat dijelaskan dengan memperhatikan kata *Waltanzur* (memperhatikan) yang berasal dari kata *Nazara*. Kata tersebut sepadan dengan kata *Tadabbara* yang berarti

¹³⁹ Zuhairini, *Sejarah Pendidikan Islam*, (Jakarta: Bumi Aksara, 1992), hal. 139

¹⁴⁰ Ahmad Warson Munawwir, *Al-Munawwir; Kamus Arab-Indonesia*, (Surabaya: Pustaka Progressif, 1997), hal. 1096

¹⁴¹ Atabik Ali dan Ahmad Zuhdi Muhdlor, *Al-‘Asyri; Kamus Kontemporer Arab-Indonesia*, (Yogyakarta: Yayasan Ali Maksum Pondok Pesantren Krapyak, 1998), hal. 764-765

¹⁴² Abidin Ibnu Rusn, *Pemikiran Al-Ghazali Tentang Pendidikan*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1998), hal. 105

menimbang, *Fakkara* yang berarti memikirkan, *Qaddara* yang berarti memperkirakan dan *Qayyasa* yang berarti membandingkan.¹⁴³

Merujuk pada ayat ini, Suharsimi Arikunto dalam bukunya *Dasar-dasar Evaluasi* menjelaskan pengertian evaluasi dengan menggunakan tiga istilah, yaitu pengukuran, penilaian dan evaluasi itu sendiri. Berpijak dari uraian diatas bahwa evaluasi adalah suatu usaha memikirkan, memperkirakan, membandingkan, menimbang, mengukur dan menghitung aktifitas diri dan orang lain yang telah dikerjakan, dikaitkan dengan tujuan yang dicanangkan untuk meningkatkan usaha dan aktifitas menuju tujuan yang lebih baik diwaktu mendatang.

Dikaitkan dengan pendidikan, evaluasi pendidikan berarti usaha memikirkan, membandingkan, memprediksi (memperkirakan), menimbang, mengukur dan menghitung segala aktifitas yang telah berlangsung dalam proses pendidikan, untuk meningkatkan usaha dan aktifitasnya sehingga dapat seefektif dan seefisien mungkin dalam mencapai tujuan yang lebih baik diwaktu yang akan datang.¹⁴⁴

Disamping al-Ghazāli menggunakan ayat untuk melandasi konsep evaluasi pendidikannya, dia juga menggunakan Hadits untuk lebih menguatkannya,¹⁴⁵

حاسبوا انفسكم قبل ان تحاسبوا, وزنوا اعمالكم قبل ان توزنوا

¹⁴³ Louis Ma'luf, *Al-Munjid*, (Beirut: Al-Katsulikiyyah, 1931), hal. 890

¹⁴⁴ Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Pendidikan* (Jakarta: Paramadina, 2003), hal. 44.

¹⁴⁵ Al-Ghazali, *Ayyuhal Walad*, (Beirut, Dar al Fikr, 1978), hal. 37

Dalam kitab *Ayyuhal Walad*, al-Ghazāli memberikan pengertian kepada murid untuk senantiasa mengevaluasi diri secara mandiri dengan berani bertanggung jawab atas segala tindakan:

“Wahai murid, hiduplah sekehendakmu karena sesungguhnya engkau akan mati dan menciailah sesukamu karena sesungguhnya engkau akan memisahkan diri dari yang dicintai dan berbuatlah sekehendakmu karena sesungguhnya engkau akan menerima balasan dari perbuatanmu itu”¹⁴⁶

Dari pembacaan diatas, al-Ghazāli mencoba untuk membuat sebuah rumusan evaluasi mandiri yang menyeluruh terhadap manusia dan menyadarkan diri bahwa segala yang ada memang membutuhkan sebuah evaluasi untuk dapat memaknai segala tindakan dan mengarahkannya supaya benar-benar dapat memberikan manfaat.

10) Sumber sistem evaluasi al-Ghazāli

Ilmu pengetahuan adalah sebuah saran untuk dapat menemukan kebenaran, sedangkan kebenaran yang hakiki adalah Tuhan. Semua yang ada didunia adalah hanya kebenaran yang bersifat nisbi dan bersifat sementara, maka ilmu pengetahuan adalah sebuah sarana untuk dapat mendekati diri kepada tuhan, untuk dapat menyingkap kebenaran yang hakiki, yaitu Tuhan.

Al Ghazāli merupakan sosok yang haus akan ilmu pengetahuan,¹⁴⁷ ia senantiasa mempelajari dan mendalami ilmu pengetahuan sampai kepada akarnya. Dan hal ini merupakan kebiasaan al-Ghazāli semenjak kecil yang terus dibawanya sampai akhirnya dia menemukan jalan untuk dapat menyingkap kebenaran hakiki, yaitu tasawuf.

¹⁴⁶ Al-Ghazali, *Ayyuhal Walad*, (Beirut, Dar al Fikr, 1978), hal. 37

¹⁴⁷ A. Saefuddin, *Percikan Pemikiran Imam Al-Ghazali* (Bandung: Pustaka Setia, 2005), hal. 57.

Dalam kegemarannya untuk mempelajari dan mendalami ilmu pengetahuan sampai kepada akarnya tercermin dalam ungkapannya sebagai berikut;¹⁴⁸

“Kehausan untuk mencari hakikat kebenaran sesuatu sebagai habit dan favorit saya dari sejak kecil dan masa mudaku merupakan insting dan bakat yang dicampakkan Allah SWT pada tempramen saya, bukan merupakan usaha atau rekaan saja”

Lebih jauh, dalam keseriusannya mempelajari dan mendalami suatu ilmu pengetahuan terlihat dalam perkataan al-Ghazāli :¹⁴⁹

“Aku telah menceburkan diri dalam lautan yang sangat dalam. Aku selami palungnya dengan gagah berani tanpa rasa takut. Aku merenung dalam setiap ruang yang gelap. Aku kaji setiap masalah yang sulit, kemudian menceburkan diri dalam jurang yang dalam. Kuteliti akidah setiap aliran, aku berusaha menggali rahasia yang ada disetiap aliran. Semua itu kulakukan untuk membedakan kebenaran kesalahan, keaslian dan kepalsuan. Jika aku bertemu dengan seseorang dari aliran bathiniyyah, aku akan pelajari ajaran kebathinannya. Bila bertemu dengan seorang dari aliran zahiriyyah aku ingin mengetahui intisari pemikirannya. Apabila ia seorang filosof, aku akan mempelajari hakikat filsafatnya. Jika ia ahli ilmu kalam, aku akan berusaha keras untuk mengetahui puncak paham argumentasinya. Bila ia seorang sufi, saya akan mengukur kedalaman rahasia tasawufnya. Bila ia seorang ahli ibadah, saya akan mempelajari rujukan intisari ajarannya. Apabila ia seorang zindiq atau pembelot, saya mencari tahu sebab musabab keberanian mereka mengingkari Allah.

Al Ghazāli adalah produk dari zamannya, yaitu zaman pertengahan. Sebuah zaman dalam Islam yang menjadi poros kemajuan pemikiran Islam. Perkembangan keilmuan dan pemikiran didukung oleh negara dengan memberikan fasilitas yang memadai, seperti penerjemahan karya-karya Yunani dan pembangunan perpustakaan juga madrasah.

Thus adalah salah satu pusat kebudayaan Islam pada waktu itu, sehingga iklim kehidupan al-Ghazāli sangatlah kental dengan nuansa intelektual ataupun politik berupa penggulingan dinasti Buwaihi yang berlandaskan keyakinan syi’ah

¹⁴⁸ Al Ghazali, *Al Munqidz min al Dhalal* (Mesir: Dar Al-Ma’arif, tt), hal. 57.

¹⁴⁹ Al-Ghazali, *Al-Iqtisad fi al-I’tiqad*, (Mesir: Maktabah Muhammad Subayh, 1962), hal. 9

oleh dinasti Saljuk yang berlandaskan keyakinan sunny. Pada akhirnya keyakinan sunny-lah yang mampu mempengaruhi corak pemikiran al-Ghazāli , karena pada saat itu sunny menjadi ideologi negara.

Dalam pengembaraan intelektualnya, al-Ghazāli telah mempelajari dan mendalami banyak ilmu pengetahuan. Kecerdasan yang dia miliki telah menjadikannya sosok ensiklopedi hidup dan megantarkannya ditahbiskan menjadi kepala madrasah Nidhamiyah. Al-Ghazāli memulai pengembaraan intelektualnya dengan mempelajari dan mendalami Kalam dan berpindah dengan mempelajari dan mendalami Kebathinan, untuk selanjutnya pengembaraan intelektualnya tertuju pada Filsafat dan berhenti pada pendalaman Tasawuf.

Al-Ghazāli mendalami tasawuf selama 10 tahun, dan menurutnya tasawuf adalah sebaik-baik jalan pencarian hakekat ilmu pengetahuan, hal ini didasarkan pada pernyataannya sebagai berikut¹⁵⁰:

“.....keadaan seperti itu tidak dicapai dengan perangkat argumentasi maupun struktur pembicaraan, melainkan dengan cahaya yang dipancarkan Allah kedalam dada, cahaya itu yang menjadi pembuka berbagai pengetahuan. Oleh karena itu, barang siapa yang menduga penemuan itu melulu bergantung kepada argumentasi-argumentasi, berarti dia telah menyempitkan Allah yang maha luas”

Karya terbesar al-Ghazāli dalam bidang tasawuf adalah *Ihya ‘Ulum al Din*, merupakan hasil perenungannya selama menjalani kehidupan tasawuf, sebuah bentuk upaya pemaduan Iman, Islam dan Ihsan. Dalam hal ini Hamka menanggapinya:¹⁵¹

¹⁵⁰ Al-Ghazali, *Misykat al-Anwar*, Abu al-A’la ‘Afifi (Ed.), (Kairo: Dar al-Qoumiyyah, 1964), hal. 55

¹⁵¹ Al-Ghazali, *Misykat al-Anwar*, Abu al-A’la ‘Afifi (Ed.), (kairo: Dar al-Qoumiyyah, 1964), hal. 58

“Ihya ‘Ulum al Din (menghidupkan kembali ilmu agama) adalah suatu buku lukisan pikiran, suatu kesanggupan yang mudah, gabungan kejernihan otak dengan perasaan hati yang murni. Suatu filsafat yang luhur dari seorang yang anti filsafat. Suatu jelmaan pikiran tinggi dari seorang yang tidak hanya mengemukakan pikiran, suatu kitab buat menyempurnakan paham tentang rahasia Al-qur’an, suatu sastra yang bukan hanya untuk muslim, bahkan kebenaran untuk dunia”

Dalam pandangan al-Ghazāli merekalah para golongan pencari kebenaran yang ada. Walaupun hasil yang didapatkan mereka bukanlah sesuatu yang final, yang baku, akan tetapi keempat golongan itulah yang mampu merumuskan dan membuat sebuah bangunan keyakinan yang sangat dibutuhkan oleh manusia sebagai sebuah pedoman langkah dalam mengarungi kehidupan, seperti yang tercermin dalam ungkapan al-Ghazāli¹⁵²:

“Pada pikiranku, kebenaran tentulah ada pada salah satu dari keempat golongan ini, sekurang-kurangnya. Sebab merekalah yang menempuh rupa-rupa jalan untuk mencarinya. Andaikata semuanya tak dapat mencapai kebenaran, maka tak ada harapan lagi untuk mencapainya, sebab setelah aku meninggalkan taklid, tak adalah jalan lagi untuk kembali kepada taklid itu”

Ilmu pengetahuan dapat berkembang berkat bantuan akal dan penelitian. Keempat golongan ini mencoba menggunakan metodenya sendiri-sendiri dalam mengembangkan ilmu pengetahuan yang berasal dari ayat-ayat yang tersirat maupun tersurat. Bahkan mereka telah mampu mengembangkannya lebih jauh dengan menjadikannya sebagai sebuah bentuk keyakinan.

Dalam pandangan al-Ghazāli , ilmu pengetahuan yang tidak dapat menghindarkan seseorang dari melakukan perbuatan-perbuatan mendurhakai Allah, maka ilmu pengetahuan itu juga tidak akan dapat menyelamatkannya dari api

¹⁵² Al-Ghazali, *Fadlaih al-Bathiniyyah*, (Kairo: Dar al-Qoumiyyah li al-Thiba’ah wa al-Nasyr, 1964), hal. 17

neraka. Ilmu pengetahuan hendaknya dipelajari dan diamalkan sebagaimana fungsinya, supaya ilmu pengetahuan benar-benar dapat menjadikan manusia menjadi lebih baik.

11. Tujuan evaluasi pendidikan al-Ghazāli

Sebuah tindakan mengandaikan adanya tujuan yang hendak dicapai sebagai bentuk akhir hasil dari tindakan. Keberhasilan suatu tindakan sangat dipengaruhi oleh pelaku dari tindakan itu sendiri, disamping adanya sarana yang tersedia. Hal inilah yang menjadi dasar dari dilakukannya sebuah konsep pendidikan. Sebuah konsep pendidikan akan mampu berjalan dengan baik dan memperoleh tujuan yang hendak dicapai apabila dilaksanakan oleh mereka yang berkompeten.¹⁵³

Konsep pendidikan mewajibkan adanya sebuah sistem evaluasi yang tepat, yang bermuara pada tujuan akhir dari evaluasi. Secara umum, tujuan dari evaluasi pendidikan adalah mengetahui keadaan murid berkaitan dengan proses pendidikan yang dilaksanakan. Hal ini dimaksudkan supaya pendidikan yang dilaksanakan benar-benar dapat terkontrol dengan baik untuk mencapai tujuan pendidikan yang dicanangkan.¹⁵⁴

Evaluasi pendidikan tanpa dilandasi dengan tujuan yang hendak dicapai akan menjadikan evaluasi tidak terarah dan tidak memperoleh hasil yang diinginkan, sehingga kontribusi yang diberikan hampir tidak ada, selain masalah baru berupa adanya kemungkinan perjalanan proses pendidikan semakin tidak terkontrol dengan baik.

¹⁵³ Al Ghazali, *Al Munqidz min al Dhalal* (Mesir: Dar Al-Ma'arif, tt), hal. 46.

¹⁵⁴ Abidin Ibnu Rusn, *Pemikiran Al-Ghazali Tentang Pendidikan*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1998), hal. 105

Evaluasi pendidikan al-Ghazāli pada prinsipnya diarahkan sepenuhnya untuk mengetahui kondisi murid berkaitan dengan penilikan sejauh mana murid telah dapat meresap ilmu pengetahuan yang didapat dalam pembelajaran dan perkembangan kepribadian murid. Evaluasi pendidikan al-Ghazāli berangkat dari teori dasar pendidikannya, yaitu al-Fadhilah. Sebuah teori dasar yang melihat murid sebagai sosok yang memiliki kecerdasan dan keutamaan lebih, sehingga evaluasi pendidikannya diarahkan untuk mengetahui:¹⁵⁵

- Sikap dan pengalaman terhadap hubungan pribadinya dengan Tuhannya.
- Sikap dan pengalaman terhadap arti hubungan dirinya dengan masyarakat.
- Sikap dan pengalaman terhadap arti hubungan kehidupannya dengan alam sekitarnya.
- Sikap dan pandangan terhadap diri sendiri selaku hamba Allah, anggota masyarakat, serta khalifah Allah SWT¹⁵⁶

Keempat kemampuan dasar tersebut dijabarkan dalam beberapa klasifikasi kemampuan teknis, yaitu:

- Sejauhmana loyalitas dan pengabdianya kepada Allah dengan indikasi-indikasi lahiriyah berupa tingkah laku yang mencerminkan keimanan dan ketakwaan kepada Allah SWT.
- Sejauhmana peserta didik dapat menerapkan nilai-nilai agamanya dan kegiatan hidup bermasyarakat, seperti akhlak yang mulia dan disiplin.

¹⁵⁵ Abidin, *Pemikiran Al-Ghazali Tentang Pendidikan*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1998), hal. 105

¹⁵⁶ Samsul Nizar, *Filsafat Pendidikan Islam; Pendekatan Historis, teoritis dan Praktis*, (Jakarta: Ciputat Pers, 2002), hal. 80

- Bagaimana peserta didik berusaha mengelola dan memelihara serta menyesuaikan diri dengan alam sekitarnya, apakah ia merusak ataukah memberi makna bagi kehidupannya dan masyarakat dimana ia berada.
- Bagaimana dan sejauhmana ia memandang diri sendiri sebagai hamba Allah dalam menghadapi kenyataan masyarakat yang beraneka ragam budaya, suku dan agama.¹⁵⁷

Seluruh tujuan tersebut dapat dicapai melalui pelaksanaan evaluasi yang mengacu pada prinsip-prinsip Al-qur'an dan As-sunnah, disamping menganut prinsip objektivitas, kontinuitas dan komprehensif. Sedangkan operasionalisasinya dilapangan dapat saja dilakukan melalui beberapa bentuk evaluasi. Test atau non test, lisan atau tulisan, pre test atau post test dan lain sebagainya.

¹⁵⁷ Samsul Nizar, *Filsafat Pendidikan Islam; Pendekatan Historis, teoritis dan Praktis*, (Jakarta: Ciputat Pers, 2002), hal. 87