



doi: <http://dx.doi.org/10.25157/ja.v13i2.26907>

ENAM PEMIKIR KLASIK DALAM FILSAFAT PENDIDIKAN ISLAM (Perbandingan Hakikat Manusia, Ilmu, Tujuan, Metode, dan Fungsi Sosial)

Supria ^{1*}, Dadang Abdul Rohman ², Mukarom ³

^{1,2} STIT Cendekia Insani Bandung Indonesia; ³ UIN Sunan Gunung Djati Bandung, Indonesia

Email Koresponden: Sufrialanshory778@gmail.com

Article history: Submitted: 2026-09-09 | Accepted: 2026-09-13 | Published 2026-10-07

Abstrak

Penelitian ini membandingkan pemikiran pendidikan Al-Kindi, Al-Farabi, Ibn Sina, Ibn Miskawaih, Al-Ghazali, dan Ibn Khaldun melalui lima dimensi analitis: hakikat manusia, ilmu, tujuan pendidikan, metode pembentukan, dan fungsi sosial. Kajian kualitatif berbasis pustaka ini memilih tokoh secara purposif berdasarkan signifikansi historis, relevansi konseptual, dan komplementaritas analitis. Proposisi dalam korpus primer dikodekan ke dalam matriks tokoh–dimensi, direkonstruksi menurut konteksnya, lalu dibandingkan untuk menemukan konvergensi, divergensi, dan kekhususan. Hasil menunjukkan bahwa keenam pemikir berkonvergensi pada pendidikan sebagai transformasi daya manusia menuju pengetahuan dan tindakan yang bernilai, tetapi berbeda dalam antropologi, hierarki ilmu, orientasi akhir, mekanisme pembentukan, dan skala sosial. Temuan utama penelitian ialah model relasional: tujuan, isi, metode, dan fungsi sosial pendidikan berubah mengikuti konsep manusia yang mendasarinya. Sintesis ini bukan sistem tunggal keenam tokoh, melainkan konstruksi peneliti yang menjaga perbedaan historis. Implikasi kontemporeranya bersifat heuristik dan memerlukan pengujian empiris sebelum diterapkan sebagai kebijakan atau praktik pembelajaran.

Kata Kunci: filsafat pendidikan Islam; fungsi sosial; metode komparatif; pemikir klasik; teori manusia

Abstract

This study compares the educational thought of Al-Kindi, Al-Farabi, Ibn Sina, Ibn Miskawayh, Al-Ghazali, and Ibn Khaldun across five analytical dimensions: human nature, knowledge, educational aims, formative methods, and social function. This qualitative library study selected the thinkers purposively according to historical significance, conceptual relevance, and analytical complementarity. Propositions from the primary corpus were coded in a thinker-by-dimension matrix, reconstructed in context, and compared to identify convergence, divergence, and contextual specificity. The findings show convergence on education as the transformation of human capacities toward valuable knowledge and action, alongside substantial differences in anthropology, knowledge hierarchy, ultimate orientation, formative mechanism, and social scale. The study's principal contribution is a relational model: educational aims, content, methods, and social function vary with the underlying conception of the human person. The synthesis is therefore a researcher-constructed comparison rather than a unified doctrine attributed to the six thinkers. Its contemporary implications are heuristic and require empirical testing before informing educational practice or policy.

Keywords: classical thinkers; comparative method; human nature; Islamic educational philosophy; social function

PENDAHULUAN

Pembacaan filsafat pendidikan Islam klasik menghadapi persoalan

analitis sebelum ia dapat dihubungkan dengan pendidikan masa kini. Gagasan tentang akal, jiwa, kebajikan, ilmu, kebahagiaan, dan

kehidupan sosial lahir dalam genre serta konteks intelektual yang berbeda. Karena itu, kemiripan istilah tidak otomatis menunjukkan kesamaan teori pendidikan. Sebaliknya, pemisahan tokoh ke dalam uraian biografis juga mengaburkan pertanyaan yang lebih penting: bagaimana konsep manusia pada setiap pemikir mengatur hubungan antara ilmu yang dipilih, tujuan yang dikejar, metode pembentukan yang dibenarkan, dan tatanan sosial yang dibayangkan. Artikel ini berangkat dari masalah tersebut, bukan dari asumsi bahwa keenam tokoh telah membentuk satu sistem pendidikan bersama.

Literatur terdahulu menyediakan landasan penting tetapi bekerja pada skala analisis yang berlainan. Günther (2006) menunjukkan keluasan teori pendidikan Muslim abad pertengahan, termasuk tujuan, isi, metode, dan etika pedagogis. Halstead (2004) menjelaskan konsep pendidikan Islam melalui hubungan individu, masyarakat, dan moralitas, tetapi tidak dirancang sebagai komparasi enam pemikir klasik. Roji dan El Husarri (2021) membandingkan Ibn Sina dan Ibn Khaldun serta membuka ruang untuk melihat perkembangan peserta didik dan proses belajar secara bersamaan. Norman (2021) menelaah teori jiwa Ibn Sina bagi pendidikan, sedangkan kajian tentang Al-Farabi, Miskawaih, Al-Ghazali, dan Ibn Khaldun cenderung menonjolkan kontribusi tokoh tertentu atau relevansinya bagi pendidikan kontemporer (Bensaid & Ben Tahar Machouche, 2013; Ali, 2023; Amin et al., 2023). Literatur tersebut tidak keliru, tetapi belum menjawab secara seragam bagaimana enam korpus dapat dibandingkan dengan kategori yang sama sambil mempertahankan perbedaan konteksnya.

Dengan demikian, kesenjangan penelitian tidak semata-mata terletak pada sedikitnya studi yang membahas banyak tokoh. Kesenjangan bersifat desain: kajian individual menghasilkan kedalaman konteks tetapi sulit menunjukkan pola lintas tokoh, sedangkan sintesis umum dapat menunjukkan persamaan tetapi berisiko meratakan perbedaan historis. Beberapa kajian relevansi juga bergerak cepat dari konsep klasik menuju resep pedagogis modern tanpa memisahkan rekonstruksi makna historis, perbandingan konseptual, dan penerapan normatif. Artikel ini mengisi celah tersebut melalui prosedur dua tingkat: pertama, merekonstruksi proposisi setiap pemikir dalam fungsi tekstualnya; kedua, membandingkannya dengan matriks yang sama untuk menilai konvergensi, divergensi, dan kekhususan konteks.

Lima dimensi dipilih karena membentuk rantai penjelas dalam teori pendidikan. Konsep hakikat manusia menentukan kapasitas yang dianggap dapat dibentuk; konsep ilmu menentukan isi dan hierarki pengetahuan; tujuan pendidikan menentukan arah normatif; metode menjelaskan mekanisme perubahan; dan fungsi sosial menunjukkan lingkungan serta akibat kolektif pendidikan. Matriks tokoh–dimensi memungkinkan klaim yang tidak dapat diperoleh dari studi tokoh individual: bukan hanya apa yang dikatakan setiap pemikir, melainkan bagian mana dari teori pendidikan yang berubah ketika asumsi antropologis, epistemologis, etis, atau sosialnya berubah. Matriks juga berfungsi sebagai pembatas agar persamaan tidak otomatis dibaca sebagai identitas konseptual.

Pertanyaan penelitian artikel ini ialah: (1) bagaimana enam pemikir merumuskan lima dimensi tersebut dalam konteks konseptual masing-masing; (2) pada titik mana pemikiran mereka berkonvergensi, berdivergensi, atau tidak dapat diperbandingkan secara langsung; dan (3)

model teoretis apa yang dapat disusun dari pola perbandingan itu tanpa menganggapnya sebagai doktrin kolektif para tokoh? Tujuannya adalah menghasilkan temuan komparatif dan sintesis terbatas, bukan menetapkan tokoh paling unggul atau menyusun harmonisasi sejarah.

Kebaruan artikel terletak pada model relasional antara antropologi, epistemologi, teleologi, pedagogi, dan fungsi sosial. Berbeda dari kajian individual, model ini memperlihatkan bahwa metode tidak berdiri sendiri: latihan moral Miskawaih, bimbingan spiritual Al-Ghazali, diferensiasi Ibn Sina, dan tahapan pembentukan *malakah* Ibn Khaldun memperoleh makna dari pandangan mereka tentang manusia dan tujuan akhir. Kontribusi ini tetap bersifat filosofis-komparatif. Implikasi kontemporer ditempatkan setelah sintesis historis dan dirumuskan sebagai hipotesis desain yang perlu diterjemahkan serta diuji, bukan sebagai bukti bahwa teknik tertentu efektif pada sekolah modern.

METODE PENELITIAN

Desain dan Pemilihan Kasus

Penelitian menggunakan desain kualitatif berupa studi pustaka historis-komparatif. Enam pemikir dipilih secara purposif berdasarkan tiga kriteria. Pertama, *historical significance*: masing-masing memiliki posisi penting dalam perkembangan filsafat, etika, psikologi, teologi, atau teori sosial Islam klasik dan

abad pertengahan. Kedua, *conceptual relevance*: korpusnya memuat pembahasan substantif tentang manusia, ilmu, pembentukan moral, pengajaran, pekerjaan, atau masyarakat. Ketiga, *analytical complementarity*: pemikiran mereka menyediakan variasi rasional-filosofis, politik, psikologis, etis, spiritual, dan sosiologis sehingga lima dimensi dapat dibandingkan tanpa menganggap semua tokoh menulis traktat pendidikan formal. Pemilihan ini tidak dimaksudkan mewakili seluruh tradisi Islam dan tidak memasukkan semua pemikir yang relevan; karena itu, kesimpulan dibatasi pada korpus dan kasus yang dianalisis.

Korpus Sumber dan Hubungan Sumber

Korpus primer operasional terdiri atas delapan teks yang dipetakan pada Tabel 1. Pemilihan bagian dilakukan berdasarkan keterhubungan langsung dengan sekurangnya satu dari lima dimensi, bukan semata-mata karena karya tersebut ditulis oleh tokoh yang dikaji. Pada Ibn Sina, *Kitab al-Shifa': al-Nafs* digunakan untuk rekonstruksi struktur dan daya jiwa, sedangkan *al-Siyasah* digunakan secara terbatas untuk proposisi tentang pengasuhan, pembelajaran kelompok, kesiapan, bakat, dan profesi. Karena atribusi *al-Siyasah* kepada Ibn Sina diperdebatkan, artikel ini menyebutnya sebagai teks atribusional dan tidak menjadikannya satu-satunya dasar untuk merekonstruksi antropologi Ibn Sina. *Ta'lim al-Muta'allim* hanya digunakan sebagai konteks adab belajar dan tidak dihitung sebagai kasus ketujuh (Al-Zarnuji, 1947; Afwadzi et al., 2023).

Tabel 1. Korpus primer dan batas penggunaannya

Al-Kindi	
Korpus primer operasional	<i>Rasa'il al-Kindi al-Falsafiyah</i> , jilid I
Bagian yang dianalisis	<i>Fi al-Falsafah al-Ula</i> : definisi filsafat, penerimaan kebenaran, hubungan pengetahuan dan tindakan
Status penggunaan	Primer langsung

Al-Farabi	
Korpus primer operasional	<i>Tahsil al-Sa'adah</i> ; Ara' Ahl al-Madinah al-Fadilah
Bagian yang dianalisis	Kebahagiaan, kebajikan, pengajaran, pembiasaan, dan kota utama
Status penggunaan	Primer langsung
Ibn Sina	
Korpus primer operasional	<i>Kitab al-Shifa'</i> : <i>al-Nafs</i> ; <i>al-Siyasah</i> dalam <i>Tis' Rasa'il</i>
Bagian yang dianalisis	Daya jiwa; pengasuhan anak, pembelajaran kelompok, kesiapan, bakat, dan profesi
Status penggunaan	<i>Al-Nafs</i> primer langsung; <i>al-Siyasah</i> diperlakukan sebagai teks atribusional
Ibn Miskawaih	
Korpus primer operasional	<i>Tahdhib al-Akhlaq</i> , buku I–II
Bagian yang dianalisis	Struktur daya jiwa, kemungkinan perubahan akhlak, latihan, kebiasaan, dan kebajikan
Status penggunaan	Primer langsung
Al-Ghazali	
Korpus primer operasional	<i>Ihya'</i> 'Ulum al-Din, jilid I dan III
Bagian yang dianalisis	<i>Kitab al-'Ilm</i> ; <i>Kitab Riyadat al-Nafs</i> : klasifikasi ilmu, tugas guru–murid, niat, dan latihan jiwa
Status penggunaan	Primer langsung
Ibn Khaldun	
Korpus primer operasional	<i>al-Muqaddimah</i> , buku VI
Bagian yang dianalisis	Bagian pengajaran ilmu, tahapan, pengulangan, <i>malakah</i> , kepadatan ringkasan, dan hukuman keras
Status penggunaan	Primer langsung

Sumber primer berfungsi sebagai evidensi proposisi, sedangkan edisi, terjemahan ilmiah, monograf, dan artikel sekunder digunakan untuk memeriksa istilah, konteks, atribusi, serta perdebatan interpretatif. Klaim substantif dicatat bersama penunjuk risalah, buku, jilid, atau bagian teks. Jika studi sekunder tidak dapat dipertemukan dengan bagian primer yang relevan, klaim tersebut tidak dipakai sebagai temuan utama. Jika terdapat perbedaan tafsir, hasil disajikan sebagai ketidakpastian atau batas interpretasi, bukan diselesaikan dengan menghitung jumlah sumber yang mendukung masing-masing tafsir.

Unit Analisis dan Kerangka Analitis

Unit analisis adalah proposisi tekstual, yakni satu pernyataan atau rangkaian pernyataan yang memiliki satu fungsi argumentatif mengenai: (a) kapasitas dan struktur manusia; (b) status, klasifikasi, atau kegunaan ilmu; (c) keadaan akhir yang dituju pendidikan; (d) tindakan atau kondisi yang membentuk subjek; atau (e) hubungan pendidikan dengan pekerjaan, politik, kewajiban kolektif, dan peradaban. Satu proposisi dapat memperoleh lebih dari satu kode apabila hubungan antar-dimensi dinyatakan eksplisit. Lima kategori tersebut menjadi kerangka analitis sejak ekstraksi data hingga penyajian hasil, sehingga struktur hasil penelitian mengikuti kerangka pada metode.

Penelusuran Seleksi dan Analisis

Penelusuran terarah dilakukan dan diperbarui sampai 11 September 2026 melalui mesin pencari akademik, indeks artikel, katalog perpustakaan, metadata DOI, serta penelusuran maju–mundur dari daftar pustaka karya kunci. Rangkaian kata pencarian menggabungkan nama tokoh atau judul karya dengan *education*, *educational philosophy*, *human nature*, *knowledge classification*, *moral formation*, *teaching*, *society*, serta padanan Indonesia dan Arab seperti *'aql*, *nafs*, *sa'adah*, *akhlak*, *'ilm*, *ta'lim*, *ta'dib*, *riyadah*, dan *malakah*. Penelusuran ini tidak diklaim sebagai *systematic review* yang menyeluruh; fungsinya ialah membangun korpus filosofis yang terlacak dan literatur pembandingan yang cukup untuk menguji identifikasi kesenjangan penelitian.

Sumber dimasukkan apabila: memiliki identitas bibliografis yang dapat diverifikasi; berkaitan langsung dengan sedikitnya satu dimensi; mengutip atau membantu menafsirkan teks primer; atau menyediakan pembandingan terhadap desain komparatif penelitian. Sumber dikeluarkan apabila hanya mengulang biografi tanpa rujukan, tidak dapat diverifikasi, menduplikasi argumen sumber lain tanpa tambahan analitis, atau menjadikan relevansi modern sebagai pengganti analisis teks. Korpus inti terdiri atas delapan teks primer dari enam kasus. Satu teks primer tambahan dipakai sebagai konteks, dan enam belas sumber sekunder serta metodologis digunakan sebagai pembandingan. Jejak audit mencatat penulis, tahun, judul, edisi atau penerjemah, bagian teks, dimensi, proposisi, fungsi sumber, serta keputusan masuk–keluar. Batas jumlah sumber ditentukan oleh kecukupan konseptual untuk mengisi seluruh sel matriks dan menguji kasus yang

menyimpang, bukan oleh klaim cakupan seluruh publikasi (Bowen, 2009; Krippendorff, 2019; Zed, 2008).

Analisis dilakukan dalam lima langkah. Pertama, *historical reconstruction*: setiap proposisi dipahami menurut istilah, genre, masalah, dan tujuan argumentatif dalam karya asal. Kedua, *open coding*: proposisi diberi kode awal yang dekat dengan bahasa teks. Ketiga, *focused coding*: kode awal dipetakan ke lima dimensi. Keempat, *comparison*: matriks tokoh–dimensi dibaca per kolom untuk mengidentifikasi (i) konvergensi fungsional, yaitu kemiripan peran suatu konsep tanpa menuntut kesamaan metafisik; (ii) divergensi konseptual, yaitu perbedaan dasar, tujuan, atau mekanisme; dan (iii) kekhususan yang tidak memiliki padanan memadai. Kelima, *researcher synthesis*: pola hubungan antardimensi dirumuskan sebagai model analitis peneliti. Model ini tidak dinisbatkan sebagai kesatuan doktrin historis keenam tokoh.

Keabsahan Interpretasi dan Batas Klaim

Keabsahan dijaga secara operasional melalui empat pemeriksaan: keterlacakan setiap klaim utama kepada karya primer yang disebut; perbandingan istilah dengan terjemahan atau kajian filologis sekunder; pencarian aktif terhadap data yang tidak sesuai dengan pola sementara; dan pemisahan label antara deskripsi tekstual, interpretasi komparatif, dan implikasi peneliti. Istilah triangulasi tidak digunakan sebagai jaminan otomatis kebenaran, karena tiga sumber dapat mengulang tafsir yang sama. Yang dinilai ialah independensi fungsi sumber: primer sebagai evidensi proposisi, edisi/terjemahan untuk akses tekstual, dan studi sekunder untuk konteks serta perdebatan. Pembacaan sejarah filsafat digunakan untuk memeriksa agar kategori modern tidak menggantikan bahasa konseptual sumber (Fakhry, 2004; Leaman, 2002; Griffel, 2009). Karena penelitian ini

tidak menguji intervensi kelas, klaim kontemporer dibatasi pada kemungkinan konseptual dan tidak dinyatakan sebagai efektivitas empiris.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Hasil Penelitian

Hasil disajikan menurut lima dimensi analitis, bukan urutan biografis tokoh. Setiap dimensi memuat bukti tekstual, pola konvergensi, dan batas perbandingan.

Hakikat Manusia sebagai Dasar Pendidikan

Pada dimensi antropologis, konvergensi paling dasar ialah anggapan bahwa daya manusia dapat berubah dari potensi menuju keadaan yang lebih sempurna. Dalam *Rasa'il*, Al-Kindi mengaitkan pencarian hakikat dengan kemampuan manusia dan penyempurnaan tindakan; pendidikan secara inferensial bertumpu pada daya mengetahui yang terbatas tetapi dapat dilatih (Al-Kindi, 1950, vol. I, *Fi al-Falsafah al-Ula*; Adamson, 2007). Dalam *Tahsil al-Sa'adah*, Al-Farabi menempatkan kesempurnaan daya rasional dan pembentukan kebajikan dalam jalan menuju *al-sa'adah* (Al-Farabi, 1995, sections on *al-sa'adah*, *ta'lim*, and *ta'dib*). Persamaan keduanya terletak pada aktualisasi kapasitas, tetapi Al-Farabi memberikan dimensi politik yang lebih eksplisit melalui hubungan manusia dan kota utama.

Ibn Sina memberi diferensiasi internal paling rinci melalui daya inderawi, imajinatif, dan rasional. Implikasinya bukan sekadar “pendidikan sesuai usia”, tetapi kebutuhan menyesuaikan jenis aktivitas dengan daya

yang sedang dikembangkan serta perbedaan kesiapan dan bakat (Ibn Sina, 1959, *al-Nafs*, bk. I and V; Gutas, 2014; Norman, 2021). Ibn Miskawaih, melalui *Tahdhib al-Akhlaq*, memusatkan perhatian pada daya berpikir, marah, dan syahwat serta kemungkinan mengubah disposisi melalui latihan (Miskawayh, 1968, bk. I–II). Al-Ghazali menempatkan hati, niat, dan hubungan ilmu–amal sebagai pusat pembentukan dalam orientasi mendekat kepada Allah (Al-Ghazali, 2005, vol. I, *Kitab al-'Ilm*; vol. III, *Kitab Riyadat al-Nafs*). Ibn Khaldun, dalam *al-Muqaddimah*, menunjukkan bahwa kecakapan dan watak tidak hanya berasal dari struktur individual, tetapi terbentuk sebagai *malakah* melalui kebiasaan, pengajaran, bahasa, pekerjaan, dan keadaan peradaban (Ibn Khaldun, 1967, vol. III, bk. VI, sections on instruction, malakah, and harsh punishment).

Temuan komparatifnya ialah bahwa “manusia” tidak dapat diringkas menjadi label manusia utuh. Pembacaan atas keenam pemikir menunjukkan bahwa manusia tidak memadai dipahami hanya sebagai penerima informasi, tetapi fokus pembentukannya berbeda: akal, kebajikan, susunan daya jiwa, disposisi moral, hati dan niat, atau *malakah* sosial. Perbedaan unit transformasi ini menjelaskan mengapa mereka memilih metode dan tujuan yang tidak sepenuhnya sama.

Sumber Klasifikasi dan Nilai Ilmu

Pada dimensi ilmu, Al-Kindi memberi dasar keterbukaan epistemik: kebenaran patut diterima dari mana pun asalnya selama dinilai secara rasional. Al-Farabi menyusun relasi ilmu teoretis dan praktis dalam orientasi kebahagiaan serta ketertiban masyarakat. Ibn Sina menghubungkan struktur pengetahuan dengan kemampuan demonstratif sekaligus variasi kapasitas manusia. Ketiganya berkonvergensi pada legitimasi nalar, tetapi tidak identik dalam klasifikasi atau fungsi

politik pengetahuan (Al-Kindi, 1950; Al-Farabi, 1995; Gutas, 2014).

Al-Ghazali menilai ilmu melalui objek, kewajiban, niat, dan akibatnya. Perbedaan *fardu 'ain* dan *fardu kifayah* menghubungkan kebutuhan pembentukan pribadi dengan kebutuhan kolektif (Al-Ghazali, 2005, vol. I, *Kitab al-'Ilm*; vol. III, *Kitab Riyadat al-Nafs*). Ibn Khaldun membedakan ilmu sekaligus cara ilmu tumbuh di dalam peradaban, sehingga keberadaan guru, bahasa, profesi, dan kemakmuran menjadi bagian dari kondisi produksi pengetahuan (Ibn Khaldun, 1967, vol. III, bk. VI, sections on instruction, *malakah*, and harsh punishment). Miskawaih tidak menawarkan klasifikasi kurikulum sekomprensif Al-Farabi atau Al-Ghazali; kontribusinya lebih terarah pada ilmu praktis yang menuntun pengendalian daya dan tindakan etis.

Temuan komparatifnya bukan integrasi semua ilmu dalam satu hierarki bersama. Pola yang lebih akurat ialah prinsip relasional: nilai pendidikan suatu ilmu bergantung pada gambaran tentang kesempurnaan manusia, bentuk tindakan yang diharapkan, dan kebutuhan masyarakat. Konvergensi berada pada penolakan ilmu sebagai akumulasi netral, sedangkan divergensi berada pada sumber legitimasi, tata tingkat, serta orientasi akhirnya.

Tujuan Pendidikan yang Berlapis dan Tidak Identik

Al-Kindi menghubungkan pengetahuan tentang kebenaran dengan tindakan yang benar; Al-Farabi mengarahkannya pada kebahagiaan dan kebajikan dalam tatanan utama; Ibn Sina menekankan aktualisasi kemampuan dan kesiapan menjalani kehidupan serta profesi; Miskawaih menargetkan

kestabilan disposisi yang menghasilkan kebijaksanaan, keberanian, pengendalian diri, dan keadilan; Al-Ghazali mengikat ilmu dan amal kepada penyucian jiwa serta keselamatan; sementara Ibn Khaldun melihat pengajaran sebagai pembentukan *malakah* yang memungkinkan penguasaan ilmu dan keterlibatan dalam kehidupan peradaban (Al-Farabi, 1995, sections on *al-sa'adah* and *ta'dib*; Miskawayh, 1968, bk. I–II; Al-Ghazali, 2005, vol. I, *Kitab al-'Ilm*; Ibn Khaldun, 1967, vol. III, bk. VI, sections on instruction).

Konvergensi ialah tujuan pendidikan selalu transformatif dan normatif. Namun, perbedaan antara *al-sa'adah* filosofis-politik, kebajikan etis, keselamatan religius, kompetensi profesional, dan *malakah* tidak boleh dihapus dengan istilah generik “manusia utuh”. Temuan penelitian menunjukkan struktur tujuan berlapis: transformasi kapasitas individual, pembentukan orientasi moral atau spiritual, kecakapan menjalankan peran, dan keterhubungan dengan kehidupan bersama. Lapisan tersebut muncul dengan bobot serta dasar yang berbeda pada setiap tokoh.

Metode Pembentukan dan Logika yang Mendasarinya

Perbandingan metode memperlihatkan konvergensi pada proses bertahap dan latihan berulang, tetapi mekanismenya berbeda. Al-Farabi membedakan pengajaran yang menghasilkan pemahaman dan pembiasaan yang menghasilkan tindakan, serta mempertimbangkan demonstrasi dan persuasi menurut audiens. Teks *al-Siyasah* yang dinisbatkan kepada Ibn Sina menautkan materi, tahap perkembangan, pergaulan, dan bakat (Ibn Sina, 1908, pp. 171–185). Miskawaih menjadikan latihan, kebiasaan, persahabatan, dan pengendalian diri sebagai mekanisme perubahan akhlak. Al-Ghazali menekankan keteladanan guru, penataan niat, gradasi pemahaman, dan latihan jiwa. Ibn Khaldun menjelaskan pengajaran dari

gambaran umum menuju kedalaman melalui pengulangan, sekaligus mengkritik kepadatan ringkasan, beban buku, dan kekerasan karena merusak pemahaman serta keberanian (Al-Farabi, 1995; Al-Ghazali, 2005; Ibn Khaldun, 1967).

Temuan komparatifnya adalah hubungan bersyarat antara antropologi dan metode. Pembiasaan Miskawaih masuk akal karena akhlak dipahami sebagai disposisi yang dapat distabilkan; latihan Al-Ghazali terarah oleh pembersihan jiwa; tahapan Ibn Khaldun bertujuan membentuk *malakah*; diferensiasi Ibn Sina mengikuti struktur dan variasi daya. Karena itu, metode tidak boleh dipetik sebagai teknik modern yang berdiri bebas dari tujuan serta asumsi manusia yang melahirkannya.

Fungsi Sosial Pendidikan

Fungsi sosial paling eksplisit tampak pada Al-Farabi dan Ibn Khaldun. Bagi Al-Farabi, kebahagiaan individu memerlukan tatanan politik yang mengarahkan warga kepada kebajikan; pendidikan terkait

dengan pengaturan pengajaran, pembiasaan, dan kepemimpinan (Al-Farabi, 1985; Al-Farabi, 1995). Ibn Khaldun menempatkan ilmu dan pengajaran dalam pembagian kerja, bahasa, profesi, dan tingkat perkembangan peradaban. Al-Ghazali menghubungkan klasifikasi ilmu dengan kewajiban sosial melalui *fardu kifayah*. Teks *al-Siyasah* yang dinisbatkan kepada Ibn Sina memberi tempat pada kehidupan kelompok dan pilihan profesi (Ibn Sina, 1908, pp. 171–185), sedangkan Miskawaih mengaitkan pembentukan moral dengan persahabatan dan kehidupan bersama. Al-Kindi menyediakan etos pencarian kebenaran yang lintas tradisi, meskipun teori kelembagaan pendidikannya tidak sejelas Al-Farabi atau Ibn Khaldun.

Temuan komparatifnya ialah fungsi sosial bukan konsekuensi tambahan setelah individu selesai dididik. Dalam kadar yang berbeda, struktur sosial memengaruhi ilmu yang dibutuhkan, bentuk kebajikan yang mungkin dipraktikkan, profesi yang dijalankan, dan kebiasaan yang terbentuk. Divergensinya berada pada skala analisis: kota utama, kewajiban komunitas, persahabatan moral, profesi, atau dinamika peradaban.

Matriks Temuan Komparatif

Tabel 2. Matriks temuan komparatif lintas dimensi

Hakikat manusia	
Konvergensi	Manusia memiliki daya yang dapat disempurnakan melalui pendidikan.
Divergensi dan kekhususan konteks	Al-Kindi dan Al-Farabi menonjolkan aktualisasi akal; Ibn Sina menguraikan struktur dan perkembangan jiwa; Miskawaih dan Al-Ghazali menekankan disposisi moral-spiritual; Ibn Khaldun menekankan pembentukan dalam kebiasaan sosial.
Temuan komparatif	Subjek pendidikan bukan satu konsep antropologis tunggal, melainkan pertautan kapasitas rasional, disposisi etis, orientasi spiritual, dan keterbentukan sosial.
Ilmu	
Konvergensi	Ilmu bernilai ketika mengarahkan tindakan dan kesempurnaan manusia.

Divergensi dan kekhususan konteks	Al-Kindi menekankan keterbukaan terhadap kebenaran; Al-Farabi menata ilmu bagi kebahagiaan politik; Ibn Sina menghubungkan kemampuan dengan diferensiasi pengetahuan; Al-Ghazali memberi hierarki normatif <i>fardu ain</i> dan <i>fardu kifayah</i> ; Ibn Khaldun membedakan ilmu dan cara pemerolehannya dalam peradaban.
Temuan komparatif	Tidak ada satu klasifikasi ilmu bersama. Persinggungan terletak pada relasi pengetahuan, tujuan, dan penggunaan, bukan peleburan seluruh epistemologi.
Tujuan pendidikan	
Konvergensi	Pendidikan melampaui transmisi informasi dan diarahkan pada perubahan diri serta tindakan.
Divergensi dan kekhususan konteks	Kebahagiaan filosofis-politik Al-Farabi tidak identik dengan keselamatan ukhrawi Al-Ghazali; keseimbangan akhlak Miskawaih tidak identik dengan <i>malakah</i> Ibn Khaldun.
Temuan komparatif	Tujuan pendidikan bersifat berlapis: aktualisasi kapasitas, pembentukan kebajikan, orientasi transenden, kecakapan, dan partisipasi sosial.
Metode pembentukan	
Konvergensi	Latihan, keteladanan, tahapan, dan kesesuaian pembelajaran dengan kondisi peserta didik muncul lintas teks.
Divergensi dan kekhususan konteks	Demonstrasi dan persuasi Al-Farabi, diferensiasi Ibn Sina, habituasi Miskawaih, disiplin jiwa Al-Ghazali, serta pengulangan bertahap Ibn Khaldun berangkat dari teori manusia yang berbeda.
Temuan komparatif	Metode bukan daftar teknik yang dapat dipertukarkan; legitimasi setiap metode bergantung pada antropologi dan tujuan pendidikan masing-masing pemikir.
Fungsi sosial	
Konvergensi	Pendidikan menghubungkan pembentukan individu dengan kehidupan bersama.
Divergensi dan kekhususan konteks	Al-Farabi bertolak dari tatanan kota utama; Ibn Khaldun dari dinamika peradaban dan profesi; Al-Ghazali dari kewajiban sosial ilmu; tokoh lain memberi tekanan sosial dengan intensitas berbeda.
Temuan komparatif	Dimensi sosial bukan tambahan setelah pendidikan individual, tetapi kondisi yang ikut menentukan tujuan, isi, dan keberhasilan pembentukan.

Pembahasan

Model Relasional sebagai Kontribusi Teoretis

Hasil penelitian menghasilkan model relasional, bukan daftar kontribusi tokoh. Model tersebut dapat dirumuskan sebagai hubungan berurutan tetapi timbal balik: konsepsi manusia membatasi apa yang dianggap dapat dibentuk; klasifikasi ilmu menata materi pembentukan; tujuan memberi arah normatif; metode mengatur proses perubahan; dan fungsi sosial menyediakan kondisi sekaligus akibat pendidikan. Ketika satu unsur berubah, arti unsur lain ikut berubah. Misalnya, pengulangan dalam Ibn Khaldun bukan padanan langsung latihan jiwa Al-Ghazali: yang pertama dijelaskan melalui pembentukan *malakah* dan proses pengajaran, sedangkan yang kedua melalui penataan diri menuju orientasi religius.

Kontribusi teoretis ini mengoreksi dua kecenderungan. Pertama, pendekatan tokoh-sentris yang menumpuk mini-biografi tanpa menghasilkan pola lintas kasus. Kedua, harmonisasi yang menggabungkan rasionalitas, spiritualitas, akhlak, keterampilan, dan sosialitas ke dalam istilah “manusia utuh” tanpa menjelaskan konflik atau ketidaksetaraannya. Model relasional mempertahankan titik temu, tetapi memandang divergensi sebagai data teoritis: perbedaan tujuan akhir menghasilkan perbedaan hierarki ilmu dan legitimasi metode.

Konvergensi Divergensi dan Kekhususan Kontekstual

Konvergensi utama terdapat pada empat hal: pendidikan bersifat transformatif; pengetahuan harus berhubungan dengan tindakan; pembentukan membutuhkan proses; dan

kehidupan bersama memengaruhi keberhasilan pendidikan. Akan tetapi, konvergensi tersebut bersifat tingkat-menengah. Ia tidak membuktikan kesatuan metafisika, epistemologi, atau institusi. Al-Farabi dan Al-Ghazali, misalnya, sama-sama menghubungkan pengetahuan dengan tujuan tertinggi, tetapi jalan argumentasi, hierarki otoritas, dan gambaran akhir manusia tidak identik. Demikian pula, psikologi Ibn Sina dan sosiologi historis Ibn Khaldun dapat bertemu pada penolakan pedagogi seragam tanpa menjadi satu teori perkembangan.

Kekhususan juga penting. Keterbukaan epistemik Al-Kindi, kota utama Al-Farabi, diferensiasi daya Ibn Sina, keseimbangan jiwa Miskawaih, niat dan penyucian Al-Ghazali, serta *malakah*-peradaban Ibn Khaldun tidak semuanya memiliki padanan setara. Mempertahankan ketidaksetaraan ini mencegah klaim representasi yang berlebihan. Sintesis artikel adalah bahasa perbandingan peneliti yang dibangun dari pola korpus, bukan arsitektur historis yang pernah dirumuskan bersama oleh enam pemikir.

Percakapan dengan Teori Pendidikan Modern

Setelah makna historis dijelaskan, beberapa konsep dapat ditempatkan dalam percakapan terbatas dengan teori modern. Tahapan dan pengulangan Ibn Khaldun memiliki kemiripan fungsional dengan *scaffolding* dan *mastery learning* karena sama-sama memperhatikan urutan serta konsolidasi kecakapan. Diferensiasi Ibn Sina dapat berdialog dengan pendidikan yang responsif terhadap kesiapan dan variasi kemampuan. Habituaasi Miskawaih dapat dibandingkan dengan teori pembentukan disposisi, sedangkan perhatian Al-Farabi terhadap tatanan sosial dapat berdialog dengan pendidikan kewargaan. Kemiripan ini bersifat analogis, bukan bukti pengaruh historis atau kesamaan teori.

Batas tersebut penting untuk menghindari presentisme. Istilah modern membawa asumsi tentang psikologi eksperimental, sekolah massal, asesmen, dan negara yang tidak identik dengan dunia klasik. Karena kajian ini berbasis teks dan tidak mengukur hasil belajar, ia tidak dapat menyatakan bahwa prinsip klasik “terbukti efektif”. Sumbangannya ialah menghasilkan pertanyaan dan hipotesis: kondisi apa yang diperlukan agar pembelajaran bertahap membantu penguasaan; bagaimana habituasi moral dinilai tanpa menjadi kepatuhan semu; dan bagaimana diferensiasi diterapkan tanpa mengunci peserta didik pada kategori kemampuan.

Implikasi Akademik Praktis dan Kebijakan

Secara akademik, model lima dimensi dapat digunakan sebagai perangkat pembanding untuk penelitian lanjutan, termasuk perluasan tokoh, pemeriksaan perbedaan edisi, atau analisis satu konsep lintas korpus. Setiap penelitian berikutnya perlu mempertahankan pemisahan antara evidensi primer, rekonstruksi historis, sintesis peneliti, dan penilaian normatif. Pengujian antarpengode atau pembacaan filologis yang lebih rinci juga diperlukan untuk menilai stabilitas kategori serta mengurangi ketergantungan pada terjemahan.

Secara praktis, temuan dapat dipakai sebagai prinsip perancangan terbatas: tujuan pembelajaran perlu menyebut kapasitas dan disposisi yang dibentuk; pemilihan materi perlu dikaitkan dengan alasan epistemik dan etis; urutan pembelajaran perlu mempertimbangkan kesiapan; latihan moral perlu disertai alasan, keteladanan, dan evaluasi reflektif; serta lingkungan sekolah perlu diperiksa

karena aturan dan relasi sosial ikut membentuk kebiasaan. Prinsip ini bukan paket implementasi. Sekolah perlu menerjemahkannya ke dalam konteks usia, kurikulum nasional, kompetensi guru, dan budaya setempat, kemudian menilai dampaknya dengan data.

Secara kebijakan, hasil penelitian hanya mendukung arah evaluasi, belum rekomendasi efektivitas. Pengembang kurikulum dapat mengaudit keseimbangan antara pengetahuan, penalaran, disposisi, keterampilan, dan partisipasi sosial; pembuat kebijakan dapat mensyaratkan uji coba, indikator, serta evaluasi sebelum mengadopsi program berbasis “warisan klasik”. Kebijakan disiplin juga dapat diuji terhadap kritik Ibn Khaldun mengenai kekerasan, tetapi keputusan normatif dan regulatif harus bertumpu pada bukti pendidikan, perlindungan anak, dan hukum kontemporer, bukan pada analogi historis saja.

Keterbatasan Penelitian

Penelitian ini terbatas pada enam pemikir dan bagian teks yang dipilih karena relevan dengan lima dimensi. Tidak semua karya merupakan traktat pendidikan, sehingga sebagian hubungan pedagogis merupakan inferensi yang telah dibatasi dan diberi konteks. Variasi edisi, terjemahan, atribusi teks, dan istilah dapat memengaruhi interpretasi. Matriks membantu keterbandingan tetapi juga dapat mengurangi kompleksitas genre. Studi selanjutnya perlu memperluas penggunaan edisi kritis teks Arab, mencantumkan lokasi tekstual yang lebih rinci pada setiap klaim primer, melibatkan pemeriksa pengodean, dan menguji secara empiris setiap hipotesis kontemporer yang diturunkan dari sintesis ini.

SIMPULAN

Penelitian ini menemukan bahwa perbandingan enam pemikir menghasilkan pola yang lebih tajam daripada ringkasan kontribusi tokoh. Konvergensi mereka berada pada pendidikan sebagai transformasi daya manusia, keterhubungan ilmu dan tindakan, kebutuhan proses pembentukan, serta peran kehidupan bersama. Divergensinya terletak pada unit manusia yang dibentuk, hierarki dan legitimasi ilmu, tujuan akhir, mekanisme pedagogis, dan skala sosial. Karena itu, istilah “manusia utuh” tidak memadai apabila tidak diuraikan ke dalam kapasitas rasional, disposisi etis, orientasi spiritual, kecakapan, dan pembentukan dalam kehidupan sosial yang memiliki dasar berbeda.

Kontribusi teoretis artikel ialah model relasional lima dimensi: antropologi membatasi apa yang dapat dibentuk melalui pendidikan; epistemologi menata ilmu; teleologi memberi arah; pedagogi menjelaskan proses pembentukan; dan fungsi sosial menunjukkan kondisi serta akibat sosialnya. Sintesis ini merupakan konstruksi analitis peneliti, bukan doktrin kolektif Al-Kindi, Al-Farabi, Ibn Sina, Ibn Miskawaih, Al-Ghazali, dan Ibn Khaldun. Dengan pemisahan tersebut, perbedaan historis tidak dipaksa menjadi sistem yang harmonis.

Implikasi akademiknya ialah perlunya penelitian komparatif yang menautkan klaim kepada korpus primer dan membedakan rekonstruksi sejarah dari evaluasi kontemporer. Implikasi praktisnya ialah penggunaan model sebagai alat audit tujuan, isi, metode, dan lingkungan belajar. Implikasi kebijakannya terbatas pada penyusunan hipotesis dan rancangan uji; penerapan

kurikulum, pembiasaan, diferensiasi, atau disiplin harus disesuaikan dengan konteks serta diuji secara empiris. Dengan demikian, relevansi pemikiran klasik terletak pada kemampuannya mempertajam pertanyaan pendidikan masa kini, bukan pada klaim bahwa resep historis telah terbukti efektif untuk sekolah modern.

DAFTAR PUSTAKA

- Adamson, P. (2007). *Al-Kindi*. Oxford University Press.
- Afwadzi, B., Ali, N., & Ahdi, M. W. (2023). Reinterpretation of the Islamic education thought of Burhan al-Islam al-Zarnuji: An analysis of Islamic epistemology. *J-PAI: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 10(1), 11–22. <https://doi.org/10.18860/jpai.v10i1.24113>
- Al-Farabi, A. N. (1985). *Al-Farabi on the perfect state: Abu Nasr al-Farabi's Mabadi' ara' ahl al-madina al-fadila* (R. Walzer, Trans.). Clarendon Press.
- Al-Farabi, A. N. (1995). *Tahsil al-Sa'adah*. Dar wa Maktabah al-Hilal.
- Al-Ghazali, A. H. (2005). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Vols. 1–4). Dar al-Turath.
- Al-Kindi, A. Y. Y. ibn I. (1950). *Rasa'il al-Kindi al-Falsafiyah* (M. A. Abu Rida, Ed.; Vol. 1). Dar al-Fikr al-'Arabi.
- Al-Zarnuji, B. al-D. (1947). *Ta'lim al-muta'allim—Tariq al-ta'allum: Instruction of the student—The method of learning* (G. E. von Grunebaum & T. M. Abel, Trans.). King's Crown Press.
- Ali, I. (2023). Philosophy and religion in the political thought of Alfarabi. *Religions*, 14(7), Article 908. <https://doi.org/10.3390/rel14070908>
- Amin, H., Pratama, Y., & Amin, A. H. (2023). Revitalizing Ibn Khaldun's theory of Islamic education for the contemporary

- world. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 15(3), 4010–4020. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i3.4523>
- Bensaid, B., & Ben Tahar Machouche, S. (2013). Exploring the relationship between Islamic religious learning and community: Special reference to ‘Abdul Rahman Ibn Khaldun and Mohammad Tahir Ben Achour. *Multicultural Education & Technology Journal*, 7(4), 317–332. <https://doi.org/10.1108/METJ-03-2013-0013>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Fakhry, M. (2004). *A history of Islamic philosophy* (3rd ed.). Columbia University Press.
- Griffel, F. (2009). *Al-Ghazali's philosophical theology*. Oxford University Press.
- Günther, S. (2006). Be masters in that you teach and continue to learn: Medieval Muslim thinkers on educational theory. *Comparative Education Review*, 50(3), 367–388. <https://doi.org/10.1086/503881>
- Gutas, D. (2014). *Avicenna and the Aristotelian tradition: Introduction to reading Avicenna's philosophical works* (2nd rev. and enl. ed.). Brill.
- Halstead, J. M. (2004). An Islamic concept of education. *Comparative Education*, 40(4), 517–529. <https://doi.org/10.1080/0305006042000284510>
- Ibn Khaldun, A. al-R. (1967). *The Muqaddimah: An introduction to history* (F. Rosenthal, Trans.; 2nd ed., Vols. 1–3). Princeton University Press.
- Ibn Sina. (1908). Al-Siyasah. In *Tis' rasa'il fi al-hikmah wa al-tabi'iyat* (pp. 171–185). Matba'at Hindiyyah bi-al-Muski.
- Ibn Sina. (1959). *Avicenna's De Anima (Arabic text): Being the psychological part of Kitab al-Shifa'* (F. Rahman, Ed.). Oxford University Press.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.
- Leaman, O. (2002). *An introduction to classical Islamic philosophy* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Miskawayh, A. ibn M. (1968). *The refinement of character: A translation from the Arabic of Ahmad Ibn-Muhammad Miskawayh's Tahdhib al-Akhlaq* (C. K. Zurayk, Trans.). American University of Beirut.
- Norman, N. A. (2021). Ibn Sina's theory of the soul: A taxonomy of Islamic education. *ICR Journal*, 12(2), 275–289. <https://doi.org/10.52282/icr.v12i2.867>
- Roji, F., & El Husarri, I. (2021). The concept of Islamic education according to Ibn Sina and Ibn Khaldun. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*, 4(2), 320–341. <https://doi.org/10.31538/nzh.v4i2.1342>
- Zed, M. (2008). *Metode penelitian kepustakaan*. Yayasan Pustaka Obor Indonesia.

Supria, Rohman, D.A., & Mukarom. (2026). Enam Pemikir Klasik Dalam Filsafat Pendidikan Islam (Perbandingan Hakikat Manusia, Ilmu, Tujuan, Metode, dan Fungsi Sosial). *Jurnal Artefak*, 13 (2), 195-208