PENDIDIKAN ISLAM PADA MASA DINASTI UMAYYAH

Siti Zuhratul Ammaliyyah[1)], Alfibian Natama Gibran[2)], Syintia Rahmadiniyah[3)]

[1)]Pendidikan Agama Islam, Fakultas Agama Islam, Universitas Islam Syekh Yusuf Tangerang, Tangerang, Indonesia
Email: sitizuhratulammaliyyah@gmail.com
[2)]Pendidikan Agama Islam, Fakultas Agama Islam, Universitas Islam Syekh Yusuf Tangerang, Tangerang, Indonesia
Email: srahmadiniyah@gmail.com
[3)]Pendidikan Agama Islam, Fakultas Agama Islam, Universitas Islam Syekh Yusuf Tangerang, Tangerang, Indonesia
Email: gibranbian73@gmail.com

Abstract

This study examines the practice and development of Islamic education during the Umayyad Dynasty (661–750 CE), focusing on educational institutions, curriculum, teaching methods, the role of educators, and the relationship between education and the policies of Arabization and Islamization. Using a qualitative library-research design with historical-descriptive and critical analysis of journal articles published between 2020 and 2026, the study finds that education in this period grew organically and non-formally through the kuttab, mosques and study circles (halaqah), scholars' homes, the court, and the badiyah. The state did not build a standardized school system; its influence was indirect, working through Arabic as the language of administration, support for scholarly gatherings, and patronage of translation. The curriculum centred on the Qur'an, hadith, jurisprudence, and the Arabic language, while practical and rational sciences began to enter. The study also notes important limitations: unequal access, funding that relied on scholars and the community, and scholarly disagreement over how far institutionalization had progressed. Umayyad education is best understood as a foundational phase that prepared linguistic, textual, and scholarly infrastructure for the Abbasid era, and it offers lessons for contemporary Islamic education on the integration of knowledge, teacher exemplarity, and fair access.

Keywords: Islamic Education; Umayyad Dynasty; Kuttab; Halaqah; Arabization; Translation.

Abstrak

Penelitian ini mengkaji praktik dan perkembangan pendidikan Islam pada masa Dinasti Umayyah (661–750 M) dengan menyoroti lembaga pendidikan, kurikulum, metode pembelajaran, peran pendidik, serta hubungannya dengan kebijakan Arabisasi dan Islamisasi. Pendekatan yang digunakan adalah kualitatif melalui studi kepustakaan dengan analisis historis-deskriptif dan kritis terhadap artikel jurnal terbitan 2020 hingga 2026. Hasil kajian menunjukkan bahwa pendidikan pada masa Umayyah berkembang secara organik dan nonformal melalui kuttab, masjid dan halaqah, rumah ulama, istana, serta lingkungan badiyah. Negara tidak membangun sistem sekolah yang terstandar, tetapi memberi pengaruh tidak langsung melalui kebijakan bahasa Arab sebagai bahasa administrasi, dukungan kepada majelis ilmu, dan patronase terhadap penerjemahan. Kurikulum berpusat pada Al-Qur'an, hadis, fikih, dan bahasa Arab, dengan mulai masuknya ilmu praktis dan rasional. Kajian ini juga mencatat keterbatasan penting, yakni akses yang timpang, pendanaan yang bergantung pada inisiatif ulama dan masyarakat, serta perbedaan penilaian antarpeneliti tentang seberapa jauh institusionalisasi telah terjadi. Pendidikan Umayyah layak dipahami sebagai fase peletak dasar yang menyiapkan infrastruktur bahasa, teks, dan jejaring keilmuan bagi masa Abbasiyah, sekaligus memberi pelajaran bagi pendidikan Islam kontemporer tentang integrasi ilmu, keteladanan pendidik, dan keadilan akses.

Kata Kunci: Pendidikan Islam; Dinasti Umayyah; Kuttab; Halaqah; Arabisasi; Penerjemahan.

PENDAHULUAN

Sejarah pendidikan Islam tidak dapat dilepaskan dari sejarah umat Islam itu sendiri. Setiap fase perjalanan politik, sosial, dan budaya meninggalkan jejak pada cara masyarakat Muslim mendidik generasinya. Periode Dinasti Umayyah (661–750 M) menempati posisi yang menarik karena ia berdiri di antara dua fase yang lebih sering mendapat sorotan, yakni masa Nabi dan Khulafaur Rasyidin yang dianggap sebagai masa pembinaan, serta masa Abbasiyah yang kerap dijuluki zaman keemasan. Umayyah, dalam gambaran populer, sering direduksi menjadi kisah penaklukan dan kekuasaan dinasti (Hafiz & Nurzena, 2026).

Gambaran semacam itu tentu tidak keliru, tetapi belum utuh. Dalam waktu kurang dari satu abad, wilayah kekuasaan Islam meluas ke tiga benua dan mempertemukan masyarakat Arab dengan penduduk Persia, Suriah, Mesir, Afrika Utara, hingga Asia Tengah. Perjumpaan lintas budaya ini menghadirkan kebutuhan baru: bagaimana ajaran Islam diajarkan kepada masyarakat yang bahasanya berbeda, bagaimana administrasi negara dijalankan dengan sumber daya manusia yang cakap membaca dan menulis, dan bagaimana keaslian teks keagamaan dijaga ketika jumlah pemeluk membengkak dengan cepat. Pertanyaan-pertanyaan itulah yang pada akhirnya bermuara pada persoalan pendidikan (Nurlaila dkk., 2024; Ramadhani & Nurzena, 2026).

Sejumlah penelitian terbaru telah menyentuh topik ini. Sebagian menggambarkan Umayyah sebagai masa tumbuhnya lembaga-lembaga seperti kuttab, masjid, dan halaqah yang menjadi tulang punggung transmisi ilmu (Aryati dkk., 2025; Wahyudi dkk., 2026). Sebagian lainnya melihat pendidikan sebagai instrumen strategis bagi kebijakan Arabisasi dan Islamisasi (Wafiroh, 2026). Ada pula yang menyoroti sisi penerjemahan ilmu asing yang selama ini cenderung dilekatkan hanya pada era Abbasiyah (Al Ismail, 2022; Şenel, 2025). Namun, penilaian mereka tidak selalu searah. Kwami dan Khobir (2025), misalnya, menekankan adanya biro penerjemahan dan perpustakaan umum sebagai bukti integrasi ilmu agama dan ilmu rasional, sedangkan Khofiya dkk. (2026) justru menegaskan bahwa perpustakaan umum berskala besar belum dikenal pada masa Umayyah dan bahwa ilmu rasional belum memperoleh ruang luas.

Perbedaan tafsir itu menunjukkan bahwa pendidikan Islam masa Umayyah belum selesai dibaca. Diperlukan telaah yang tidak hanya menyusun ulang daftar lembaga dan mata pelajaran, tetapi juga menimbang seberapa kuat bukti yang menopang masing-masing klaim, serta menjelaskan bagaimana unsur-unsur tersebut saling berkaitan. Artikel ini berupaya mengisi ruang itu dengan membaca pendidikan Umayyah sebagai sebuah ekosistem: negara, ulama, masyarakat, dan lingkungan multietnis saling memengaruhi, dan hasilnya adalah pola pendidikan yang sederhana secara kelembagaan namun berpengaruh besar secara historis.

Berdasarkan latar belakang tersebut, kajian ini diarahkan oleh empat pertanyaan pokok. Pertama, bagaimana latar politik, sosial, dan budaya Dinasti Umayyah membentuk kebutuhan serta corak pendidikan Islam pada masa itu? Kedua, lembaga, kurikulum, dan metode pembelajaran apa yang berkembang, dan bagaimana peran pendidik di dalamnya? Ketiga, bagaimana kebijakan Arabisasi, Islamisasi, dan penerjemahan berhubungan dengan praktik pendidikan? Keempat, apa saja keterbatasan sistem pendidikan Umayyah dan pelajaran apa yang dapat ditarik bagi pendidikan Islam masa kini?

Penelitian ini bertujuan menggambarkan dan menganalisis secara kritis praktik pendidikan Islam pada masa Dinasti Umayyah, mulai dari konteks historis, kelembagaan, kurikulum, hingga kaitannya dengan kebijakan negara dan perjumpaan antarbudaya. Secara teoretis, kajian ini diharapkan menambah pemahaman tentang peran Umayyah sebagai fase peletak dasar dalam sejarah pendidikan Islam, sekaligus menawarkan pembacaan yang lebih berimbang atas perbedaan temuan para peneliti sebelumnya. Secara praktis, hasil kajian dapat menjadi bahan refleksi bagi pendidik, mahasiswa, dan pengelola lembaga pendidikan Islam dalam merumuskan praktik yang berakar pada tradisi namun tetap terbuka pada perkembangan zaman.

Kajian tentang pendidikan Umayyah dapat dikelompokkan dalam tiga arus. Arus pertama berfokus pada lembaga dan perkembangan pendidikan secara umum. Hidayah dkk. (2024) memetakan lembaga pendidikan Islam klasik dan menyimpulkan bahwa bibit lembaga tersebut sudah mulai tumbuh sejak Umayyah sebelum mencapai puncaknya pada masa Abbasiyah. Rahimi (2021) menegaskan adanya kesinambungan pola pendidikan dengan masa Khulafaur Rasyidin, sementara Puspitasari (2020) menyoroti ciri pemikiran pendidikan yang berpusat pada bahasa Arab dan nilai-nilai Islam.

Arus kedua memusatkan perhatian pada hubungan pendidikan dengan kebijakan dan identitas. Hayani dan Bakhtiar (2020) mengurai kebijakan Abdul Malik bin Marwan dalam mengarabkan pemerintahan, sedangkan Wafiroh (2026) membaca kebijakan itu sebagai pintu masuk bagi peran pendidikan dalam proses Arabisasi dan Islamisasi. Ramadhani dan Nurzena (2026) memperluas perspektif ke wilayah timur, tempat akulturasi dengan masyarakat lokal ikut memperkaya tradisi intelektual.

Arus ketiga menelaah penerjemahan dan sains. Al Ismail (2022) mempertanyakan mengapa upaya penerjemahan Umayyah kerap terabaikan, dan Şenel (2025) merunut jejak penerjemahan di lingkungan istana maupun di luar istana sejak masa Muawiyah. Kwami dan Khobir (2025) menempatkan semua itu dalam bingkai filsafat pendidikan Islam. Kajian-kajian ini menjadi pijakan, namun belum banyak yang menyandingkannya secara langsung dengan persoalan akses, pendanaan, dan perbedaan penilaian antarpeneliti. Di sanalah artikel ini berupaya memberi sumbangan.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian kepustakaan (library research). Pendekatan ini dipilih karena objek kajian berupa peristiwa dan praktik masa lampau yang tidak mungkin diamati langsung, sehingga pemahaman dibangun melalui

penafsiran atas tulisan-tulisan ilmiah yang telah membahasnya. Pola serupa lazim digunakan dalam kajian sejarah pendidikan Islam, misalnya oleh Wafiroh (2026) dan Khofiya dkk. (2026) yang memadukan pembacaan historis dengan analisis konseptual.

Sumber data utama adalah artikel jurnal ilmiah dan publikasi akademik yang terbit antara 2020 dan 2026. Pencarian dilakukan melalui basis data jurnal daring menggunakan kata kunci seperti pendidikan Islam masa Umayyah, kuttab, Arabisasi, dan penerjemahan masa Umayyah. Sumber dipilih berdasarkan tiga pertimbangan, yaitu relevansi dengan tema, kredibilitas penerbit atau jurnal, dan ketersediaan identitas bibliografis yang dapat ditelusuri kembali melalui DOI atau tautan resmi. Sebagian sumber berbahasa Indonesia dan sebagian berbahasa Inggris.

Perlu dicatat bahwa sebagian besar literatur yang tersedia merupakan kajian sekunder yang sendiri bersandar pada buku-buku rujukan klasik dan modern. Konsekuensinya, kajian ini bekerja pada level sintesis kritis, bukan pada level pembacaan langsung terhadap sumber-sumber primer abad pertengahan. Keterbatasan ini diakui dan menjadi salah satu alasan mengapa penulis berhati-hati dalam menilai klaim yang tidak didukung bukti yang kuat.

Analisis dilakukan melalui tiga tahap. Tahap pertama adalah pengelompokan temuan ke dalam tema besar: konteks historis, lembaga, kurikulum dan metode, pendidik, kebijakan bahasa, serta penerjemahan. Tahap kedua adalah perbandingan antarsumber untuk menemukan titik temu dan titik beda. Tahap ketiga adalah penafsiran kritis, yakni menimbang kekuatan argumen, memperhatikan kemungkinan bias historiografis, dan menghubungkan temuan dengan persoalan pendidikan masa kini. Validitas dijaga dengan triangulasi sumber, yaitu tidak mengandalkan satu artikel untuk satu klaim penting apabila terdapat sumber lain yang dapat dibandingkan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

4.1. Latar Historis Pendidikan Masa Umayyah

a. Berdirinya Dinasti dan Periodisasi

Dinasti Umayyah berdiri pada 661 M (41 H) setelah wafatnya Ali bin Abi Thalib dan penyerahan kekuasaan oleh Hasan bin Ali kepada Muawiyah bin Abi Sufyan. Tahun itu dikenang dalam sejarah sebagai tahun persatuan (‘am al-jama‘ah) karena umat Islam akhirnya sepakat mengakui satu pemimpin setelah masa konflik berkepanjangan (Nurlaila dkk., 2024). Nama dinasti diambil dari leluhur Muawiyah, Umayyah bin Abd Syams, yang berasal dari salah satu rumpun besar suku Quraisy (Hafiz & Nurzena, 2026).

Secara umum, sejarah Umayyah dibagi dalam dua periode. Periode pertama berpusat di Damaskus antara 661 dan 750 M dengan empat belas khalifah, dimulai dari Muawiyah dan diakhiri oleh Marwan II. Periode kedua berpusat di Cordoba, Andalusia, antara 756 dan 1031 M setelah kerabat Umayyah yang selamat dari revolusi Abbasiyah mendirikan kekuasaan baru di semenanjung Iberia (Nurlaila dkk., 2024; Hafiz & Nurzena, 2026). Artikel ini memusatkan perhatian pada periode Damaskus, dengan sesekali menyinggung Andalusia sebagai kelanjutan tradisi.

Dari sudut pandang periodisasi pendidikan, masa Umayyah biasanya dimasukkan ke dalam fase pertumbuhan pendidikan Islam, yakni periode sejak wafatnya Nabi hingga berakhirnya kekuasaan Umayyah (Nurlaila dkk., 2024). Sebagian peneliti menyebutnya sebagai masa “inkubasi”, sebuah istilah yang menggambarkan kondisi pendidikan yang belum matang secara institusional tetapi sedang mempersiapkan kelahiran sesuatu yang lebih besar (Aryati dkk., 2025). Metafora ini berguna, namun juga perlu dipakai dengan hati-hati agar tidak menyiratkan bahwa seluruh capaian Umayyah semata-mata prolog bagi Abbasiyah.

b. Perubahan Sistem Pemerintahan dan Implikasinya bagi Pendidikan

Perubahan paling mendasar pada masa Umayyah adalah peralihan dari pola musyawarah ala Khulafaur Rasyidin menuju monarki turun-temurun (Hafiz & Nurzena, 2026). Peralihan ini memiliki konsekuensi ganda bagi pendidikan. Di satu sisi, stabilitas pemerintahan yang lebih terpusat memungkinkan administrasi yang lebih rapi dan, karenanya, kebutuhan terhadap tenaga terdidik yang cakap membaca, menulis, dan menghitung. Di sisi lain, orientasi dinasti pada konsolidasi kekuasaan membuat pendidikan lebih mudah dipandang sebagai alat legitimasi dan pembentukan loyalitas ketimbang sebagai sarana pengembangan ilmu secara bebas (Khofiya dkk., 2026).

Perpindahan pusat pemerintahan dari Madinah ke Damaskus juga berarti perpindahan ke kota dengan warisan intelektual yang mapan. Khofiya dkk. (2026) mencatat bahwa Damaskus sebelumnya merupakan pusat peradaban Bizantium dengan tradisi keilmuan yang telah mapan. Menariknya, kehadiran tradisi itu tidak serta-merta mengubah orientasi pendidikan Islam. Penguasa Umayyah lebih mengutamakan penguatan pemahaman agama dan pemenuhan kebutuhan birokrasi, sehingga pendidikan cenderung bersifat fungsional dan berpusat pada identitas. Hal ini menjadi catatan penting: kedekatan geografis dengan khazanah ilmu Yunani tidak otomatis menghasilkan proyek ilmiah besar, sebab arah kebijakan lebih ditentukan oleh prioritas politik.

Meskipun demikian, para peneliti sepakat bahwa pemerintah Umayyah tidak sepenuhnya abai terhadap pendidikan. Wafiroh (2026) menyebut bahwa pemerintah memberi perhatian yang cukup besar pada pembentukan lembaga pendidikan, tetapi dalam bentuk dukungan tidak langsung, misalnya melalui Arabisasi administrasi dan perlindungan terhadap kegiatan keilmuan di masjid-masjid besar. Para ulama sendiri mengajar tanpa pendanaan

langsung dari negara. Pola ini penting dipahami sebagai ciri khas: negara menciptakan kondisi, sementara ulama dan masyarakat yang menjalankan pendidikan.

c. Masyarakat Multietnis dan Persoalan Mawali

Ekspansi wilayah menjadikan masyarakat Umayyah sangat beragam. Interaksi antara budaya Arab, Persia, Yunani, Romawi, dan Afrika memperkaya kehidupan sosial sekaligus mempercepat pertukaran pengetahuan (Wahyudi dkk., 2026). Di wilayah timur, persentuhan dengan masyarakat Persia dan Asia Tengah melahirkan proses akulturasi yang menurut Ramadhani dan Nurzena (2026) turut memperkaya tradisi intelektual Islam.

Keberagaman itu, bagaimanapun, tidak berlangsung tanpa ketegangan. Masyarakat Arab menempati posisi elite, sedangkan non-Arab yang telah memeluk Islam, yang dikenal sebagai mawali, sering menghadapi hambatan dalam akses terhadap jabatan publik dan, menurut Hafiz dan Nurzena (2026), juga terhadap pendidikan. Stratifikasi sosial ini dicatat pula oleh Damayanti (2025) sebagai salah satu persoalan yang turut mempercepat melemahnya dinasti. Dari sini muncul ironi yang perlu dicermati: pendidikan di satu sisi menjadi jalan bagi kelompok non-Arab untuk memahami Islam dan bahasa Arab (Wahyudi dkk., 2026), tetapi di sisi lain struktur sosial yang timpang membatasi seberapa jauh jalan itu dapat ditempuh.

d. Lembaga Pendidikan: Ekosistem Nonformal yang Tumbuh dari Bawah

Gambaran paling konsisten dalam literatur adalah bahwa pendidikan Umayyah berlangsung di lembaga-lembaga nonformal. Wafiroh (2026) menyatakan bahwa meskipun negara belum membangun sistem pendidikan yang sepenuhnya formal, pendidikan telah mengalami institusionalisasi awal lewat tempat-tempat yang berfungsi sebagai pusat transmisi ilmu dan nilai Islam. Hidayah dkk. (2024) sejalan dengan itu: lembaga pendidikan Islam mulai tumbuh pada masa Umayyah, tetapi baru mencapai kematangan pada masa berikutnya. Dengan kata lain, yang terjadi adalah pertumbuhan, bukan pembangunan sistem dari atas.

Pola ini mencerminkan karakter desentralistik. Pendidikan tidak hanya terpusat di ibu kota, melainkan berkembang secara otonom di kota-kota yang dikuasai seiring perluasan wilayah (Nurlaila dkk., 2024). Pusat-pusat kegiatan ilmu seperti Damaskus, Kufah, dan Basrah menjalankan pola yang masih mirip dengan masa Khulafaur Rasyidin (Nurlaila dkk., 2024). Berikut dibahas lembaga-lembaga utamanya.

e. Kuttab sebagai Pendidikan Dasar

Kuttab merupakan institusi pendidikan dasar tempat anak-anak belajar menulis, membaca, menghafal Al-Qur'an, dan memahami pokok-pokok ajaran Islam (Nurlaila dkk., 2024; Rahimi, 2021). Lembaga ini sebenarnya sudah dikenal sejak masa Nabi dan dipertahankan pada masa Khulafaur Rasyidin. Yang berubah pada masa Umayyah adalah sebarannya: jika sebelumnya kuttab berlangsung di masjid atau rumah guru, pada masa ini kegiatan serupa juga diselenggarakan di istana (Nurlaila dkk., 2024).

Satu hal yang patut digarisbawahi adalah posisi negara terhadap kuttab. Nurlaila dkk. (2024) mencatat bahwa perkembangan kuttab berada di bawah tangan para ulama yang berilmu dan bertakwa, tanpa campur tangan pemerintah yang berarti. Antusiasme para ulama inilah yang mendorong berdirinya kuttab di berbagai wilayah. Temuan ini menguatkan gambaran umum bahwa inisiatif pendidikan dasar bersumber dari masyarakat, bukan dari kebijakan negara.

Secara kritis, perlu diingat bahwa tulisan-tulisan tentang kuttab cenderung merangkum gambaran umum "Islam klasik" tanpa selalu membedakan periode. Ayyad (2022a) memperlihatkan bahwa kuttab pada umumnya merupakan lembaga pendidikan dasar yang sederhana dengan penekanan pada hafalan Al-Qur'an, namun tujuan dan caranya tidaklah seragam, sebab ukuran tentang "Muslim yang baik" ditentukan oleh pihak yang memegang kendali. Pengelolaan kuttab bahkan menjadi arena persaingan di antara kecenderungan intelektual yang berbeda. Meski kajian Ayyad mencakup rentang waktu yang lebih panjang daripada Umayyah, temuannya mengingatkan bahwa kuttab bukan ruang netral. Pada masa Umayyah yang sarat tarik-menarik politik dan teologis, sangat mungkin kuttab juga membawa corak kepentingan tertentu, meskipun bukti langsung untuk periode ini masih terbatas.

f. Masjid dan Halaqah sebagai Pendidikan Menengah dan Tinggi

Setelah menyelesaikan pelajaran di kuttab, peserta didik melanjutkan ke masjid. Pada masa Umayyah, masjid berfungsi sebagai tempat pendidikan tingkat menengah dan tinggi dengan materi Al-Qur'an, tafsir, hadis, fikih, serta sastra, puisi, dan tata bahasa (Nurlaila dkk., 2024). Pembelajaran dilakukan dengan sistem halaqah, yaitu pembelajaran melingkar yang terbuka dan relatif egaliter (Khofiya dkk., 2026). Peserta didik tidak dibatasi usia, dan siapa pun yang telah menguasai bacaan dasar dapat bergabung (Nurlaila dkk., 2024).

Keterbukaan halaqah membawa konsekuensi pada kurikulum. Dalam pendidikan tinggi, ragam materi sangat bergantung pada syekh yang mengajar. Mahasiswa bebas memilih mata pelajaran dan berpindah dari satu halaqah ke halaqah lain,

sementara guru tidak diwajibkan mengikuti kurikulum tertentu (Nurlaila dkk., 2024). Kebebasan ini menumbuhkan dinamika, tetapi pada saat yang sama menyulitkan standardisasi jenjang dan durasi belajar, sebagaimana dikemukakan pula oleh Wiranata dan Abidin sebagaimana dirujuk Nurlaila dkk. (2024).

Masjid-masjid besar memegang peran penting. Khofiya dkk. (2026) menyebut Masjid Umayyah di Damaskus yang dibangun pada masa al-Walid bin Abdul Malik sebagai salah satu pusat pendidikan Islam terpenting, sedangkan Wahyudi dkk. (2026) menggambarkannya sebagai tempat majelis ilmu besar yang melibatkan ulama dan masyarakat luas. Di Haramain, para ulama mengajar secara tetap di Masjidil Haram dan Masjid Nabawi (Wahyudi dkk., 2026). Dengan demikian, masjid bukan sekadar bangunan ibadah, melainkan ruang publik tempat ilmu, ibadah, dan kehidupan sosial bertemu.

g. Istana, Majelis Sastra, dan Rumah Ulama

Salah satu hal baru pada masa Umayyah adalah munculnya pendidikan istana. Lembaga ini diorganisasi khusus bagi anak-anak khalifah dan pejabat negara dengan kurikulum yang diarahkan pada keterampilan mengelola pemerintahan. Pengajarnya disebut muaddib dan memperoleh jaminan gaji (Nurlaila dkk., 2024). Pola ini menegaskan fungsi pendidikan sebagai penyiapan elite pemerintahan, yang berbeda dari pendidikan masjid yang terbuka bagi siapa saja.

Selain itu terdapat majelis sastra, yakni pertemuan yang disediakan khalifah bagi para sastrawan dan ulama terkemuka dengan tata tertib khusus dan diskusi tentang berbagai persoalan (Nurlaila dkk., 2024). Rumah-rumah ulama juga menjadi tempat diskusi ilmiah yang dapat dihadiri siapa saja, dan menurut Wahyudi dkk. (2026) majelis semacam ini berfungsi sebagai cikal bakal perguruan tinggi karena memiliki tradisi debat ilmiah dan pembahasan antardisiplin. Istana, majelis sastra, dan rumah ulama memperlihatkan bahwa pendidikan Umayyah bergerak di dua kutub: kutub populer di masjid dan kuttab, serta kutub elite di lingkungan kekuasaan.

h. Badiyah dan Perpustakaan

Lembaga badiyah muncul seiring kebijakan Arabisasi yang digagas Abdul Malik bin Marwan (Nurlaila dkk., 2024). Wafiroh (2026) menggambarkannya sebagai permukiman Badui tempat anak-anak kalangan elite dan ulama dikirim untuk mempelajari bahasa Arab yang dianggap lebih murni dan teratur, sekaligus menjaga bahasa dari pengaruh asing. Seiring waktu, lingkungan badiyah dikenal sebagai pusat ilmu, terutama bahasa dan sastra.

Tentang perpustakaan, literatur menunjukkan ketidaksepakatan. Nurlaila dkk. (2024) menyatakan bahwa perpustakaan tumbuh seiring perkembangan ilmu dan kegiatan penulisan karya ilmiah. Kwami dan Khobir (2025) bahkan menyebut adanya perpustakaan umum yang didukung dinasti. Sebaliknya, Khofiya dkk. (2026) menegaskan bahwa Umayyah belum memiliki perpustakaan umum berskala besar sebagaimana pada masa Abbasiyah; dukungan terhadap kegiatan ilmiah tampak pada koleksi manuskrip pribadi di kalangan istana dan elite intelektual. Penulis cenderung menilai bahwa pembacaan kedua lebih berhati-hati. Istilah "perpustakaan" dapat merujuk pada koleksi pribadi dan istana yang bersifat terbatas, sementara "perpustakaan umum" memerlukan bukti akses publik yang tidak dikemukakan secara memadai dalam sumber-sumber yang ditelaah. Perbedaan ini mengingatkan kita bahwa perbedaan istilah dapat melahirkan perbedaan kesimpulan.

Kurikulum dan Metode Pembelajaran

Kurikulum pendidikan Umayyah berpijak pada Al-Qur'an dan hadis. Aspek ontologis pendidikan, menurut peta yang dirangkum Nurlaila dkk. (2024), mencakup pengembangan potensi pribadi dan pemeliharaan nilai budaya agar warisan dapat diteruskan antargenerasi. Pada tingkat dasar, kuttab mengajarkan baca-tulis dan Al-Qur'an, dan menurut sumber yang sama diperkaya dengan hadis, syair, nahwu, ilmu bahasa, dan ilmu arudh sebagai bekal sesudah menyelesaikan kuttab. Pada tingkat lanjut, halaqah memuat tafsir, hadis, fikih, serta sastra dan tata bahasa.

Wahyudi dkk. (2026) merumuskan kurikulum menjadi tiga kelompok besar. Pertama, ilmu agama yang meliputi Al-Qur'an, tafsir, hadis, fikih, akidah, akhlak, dan sejarah Nabi. Kedua, ilmu bahasa meliputi nahwu, sharaf, sastra, dan balaghah, yang diperlukan untuk memahami teks Islam dan menjaga keaslian bahasa Arab. Ketiga, ilmu umum seperti sejarah, astronomi, kedokteran, logika, dan matematika dasar, yang tumbuh karena interaksi antarperadaban dan kebutuhan administrasi. Hafiz dan Nurzena (2026) juga mencatat meningkatnya perhatian penguasa terhadap ilmu-ilmu praktis seperti administrasi, ilmu hitung, astronomi, dan kedokteran.

Pembacaan kritis diperlukan di sini. Wahyudi dkk. (2026) menyebut kurikulum Umayyah "integratif", tetapi Khofiya dkk. (2026) menegaskan bahwa kurikulum tetap didominasi ilmu agama dan bahasa Arab dengan tambahan ilmu praktis untuk mendukung administrasi negara, sedangkan integrasi penuh antara ilmu agama dan rasional baru dicapai pada masa Abbasiyah. Kedua pandangan dapat dipertemukan bila kita membedakan antara integrasi sebagai orientasi nilai dan integrasi sebagai struktur kurikulum. Sebagai orientasi, pandangan bahwa semua ilmu bersumber dari Allah memang sudah hidup (Wahyudi dkk., 2026). Sebagai struktur, belum ada bukti bahwa ilmu-ilmu rasional memiliki tempat tetap dan terjenjang dalam program belajar. Nurlaila dkk. (2024) sendiri menegaskan bahwa

pada masa itu tidak ada kurikulum khusus dan batas jenjang yang jelas.

Mengenai metode, Wahyudi dkk. (2026), dengan merujuk penelitian lain, mengidentifikasi empat metode utama. Tahfizh atau penghafalan dipakai untuk menjaga keaslian Al-Qur'an dan hadis. Sima' atau mendengar langsung dari guru cocok bagi tradisi lisan saat itu. Hiwar atau tanya jawab memungkinkan peserta didik memperdalam pemahaman, dan munazharah atau debat ilmiah melatih nalar kritis. Di sisi lain, Nurlaila dkk. (2024) menyebut penggunaan ceramah dan demonstrasi, serta metode hafalan dan rihlah dalam pencarian hadis. Mereka juga mengamati bahwa metode bayani yang bersumber pada Al-Qur'an, hadis, dan fatwa sahabat masih dominan, sementara metode burhani mulai berkembang pada akhir masa Umayyah sebagai buah penerjemahan filsafat Yunani.

Penekanan pada hafalan kerap dikritik sebagai pendekatan yang pasif. Ayyad (2022b) menawarkan sudut pandang berbeda: ia mengevaluasi ulang efektivitas pedagogi menghafal Al-Qur'an dalam pendidikan dasar Muslim abad pertengahan dan menunjukkan bahwa anggapan tentang praktik yang "gagal" patut dipertanyakan. Pada konteks Umayyah, ketika teks masih banyak ditransmisikan secara lisan dan penulisan belum sepenuhnya mapan, hafalan bukan sekadar pilihan metodologis, melainkan strategi pemeliharaan sumber. Kritik terhadap hafalan sebaiknya mempertimbangkan fungsi historisnya.

i. Pendidik, Peserta Didik, dan Tradisi Rihlah

Guru pada masa Umayyah menempati status sosial yang tinggi. Wahyudi dkk. (2026), dengan mengutip Wahidah dan Samsuri (2021), menggambarkan guru sebagai penerus pengetahuan para nabi dan pembimbing spiritual, bukan sekadar pengajar. Mengajar sering dipandang sebagai ibadah, bukan semata mencari imbalan. Peserta didik, sebaliknya, diharapkan menghormati guru, menjaga etika belajar, dan bersungguh-sungguh. Etos ini sejalan dengan gagasan ta'lim, tarbiyah, dan ta'dib yang dalam pembacaan Wafiroh (2026) menjadi jalur transmisi pengetahuan sekaligus pembentukan akhlak.

Sosok-sosok pendidik pada masa ini menunjukkan spesialisasi yang mulai terbentuk. Hasan al-Bashri (642–728 M) di Basrah dikenal lewat ajaran moral dan spiritual yang menekankan zuhud dan keikhlasan. 'Atha' bin Abi Rabah (w. 732 M) di Makkah dan Sa'id bin al-Musayyab (w. 715 M) di Madinah mengajar fikih, hadis, dan tafsir di masjid masing-masing. Sementara itu, al-Zuhri (w. 741 M) dikenal sebagai perintis kodifikasi hadis atas perintah Khalifah Umar bin Abdul Aziz (Wahyudi dkk., 2026; Khofiya dkk., 2026). Dari sisi penguasa, Abdul Malik bin Marwan (685–705 M) berjasa menetapkan bahasa Arab sebagai bahasa administrasi, dan al-Hajjaj bin Yusuf disebut menyempurnakan penulisan mushaf dengan titik dan harakat sehingga non-Arab lebih mudah membaca Al-Qur'an dengan benar (Khofiya dkk., 2026).

Kodifikasi hadis merupakan contoh nyata pergeseran dari budaya lisan menuju budaya tulis. Wafiroh (2026) menyimpulkan bahwa Islamisasi memperkuat urgensi pencatatan wahyu dan hadis secara sistematis, sehingga peradaban Islam bergerak dari budaya yang bertumpu pada hafalan ke arah peradaban berbasis teks. Damayanti (2025) pun menandai bahwa dinamika intelektual masa Umayyah berkembang lewat kodifikasi pengetahuan Islam awal dan interaksi dengan budaya lokal di wilayah taklukan.

Tradisi rihlah ilmiah, yakni perjalanan antarkota demi berguru kepada ulama terkemuka, mulai tumbuh pada masa ini. Pelajar bepergian antara Basrah, Kufah, Damaskus, hingga Andalusia (Wahyudi dkk., 2026), dan tradisi ini disebut mendorong pertukaran pengetahuan yang dinamis di seluruh wilayah kekhalifahan (Hafiz & Nurzena, 2026). Rihlah menunjukkan bahwa meskipun lembaga belum terstandar, jaringan personal antar-ulama telah berfungsi sebagai pengganti struktur formal, yakni otoritas keilmuan dibangun lewat siapa yang mengajar siapa, bukan lewat ijazah lembaga.

j. Arabisasi dan Islamisasi: Pendidikan sebagai Kanal Kebijakan Tidak Langsung

Bagian paling analitis dalam literatur terbaru adalah pembacaan bahwa pendidikan Umayyah tidak dapat dipahami terpisah dari kebijakan bahasa. Khalifah Abdul Malik bin Marwan menetapkan bahasa Arab sebagai bahasa resmi administrasi, menggantikan bahasa Yunani di wilayah Suriah-Palestina dan bahasa Persia di Irak-Iran (Khofiya dkk., 2026; Hayani & Bakhtiar, 2020). Kebijakan ini tidak mungkin berjalan efektif tanpa lembaga yang menyiapkan sumber daya manusia mampu membaca, menulis, dan memahami bahasa Arab. Wafiroh (2026) merumuskan hal ini dengan tegas: pendidikan adalah sarana yang menerjemahkan kebijakan politik menjadi praktik sosial yang mengakar.

Mekanismenya dapat diuraikan. Di kuttab, anak-anak mengenal literasi dasar dengan teks Al-Qur'an sebagai bahan utama, sehingga bahasa Arab menjadi bahasa literasi sosial, bukan hanya bahasa agama. Di halaqah masjid, kompetensi kebahasaan lanjut seperti qira'at, tata bahasa, dan sastra Arab diperkuat dan mendorong standar linguistik yang relatif seragam (Wafiroh, 2026). Penguasaan bahasa Arab kemudian menjadi prasyarat mobilitas sosial: mereka yang menguasainya memperoleh akses lebih luas ke jabatan birokrasi, peradilan, dan kegiatan intelektual (Wafiroh, 2026). Ramadhani dan Nurzena (2026) menambahkan bahwa Arabisasi memperkuat peran bahasa Arab sebagai bahasa administrasi sekaligus ilmu pengetahuan.

Pada saat yang sama, upaya menjaga ketepatan bacaan Al-Qur'an di tengah masyarakat yang makin

beragam mendorong lahirnya ilmu nahwu dan sharaf. Wafiroh (2026) mengaitkannya dengan tokoh seperti Abu al-Aswad al-Du'ali serta upaya penyempurnaan tulisan Al-Qur'an dengan tanda baca. Di titik ini terlihat bagaimana kebutuhan keagamaan melahirkan disiplin ilmiah baru: pendidikan tidak hanya menyalurkan ilmu yang sudah ada, tetapi juga memantik terciptanya ilmu.

Islamisasi berjalan beriringan dengan Arabisasi. Melalui halaqah, ulama mengajarkan Al-Qur'an, hadis, dan dasar-dasar fikih kepada masyarakat lintas etnis, sedangkan kuttab menanamkan dasar akidah dan ibadah sejak dini (Wafiroh, 2026). Penguasaan bahasa Arab membantu komunitas memahami teks keagamaan secara lebih tepat dan memperkuat identitas Islam (Wafiroh, 2026). Pembacaan ini penting, sebab menunjukkan bahwa penyebaran Islam pada masa Umayyah tidak hanya bertumpu pada penaklukan, tetapi pada proses pendidikan yang bertahap.

Namun, bagian ini juga memerlukan sikap kritis. Pertama, kata "strategis" dalam kajian Wafiroh (2026) bersifat interpretatif: sumber-sumber yang tersedia tidak menunjukkan adanya rencana pendidikan nasional yang disengaja oleh khalifah. Lebih tepat dikatakan bahwa kebijakan bahasa menciptakan kebutuhan, dan lembaga yang sudah ada menjawab kebutuhan itu. Kedua, narasi Arabisasi cenderung menempatkan bahasa Arab sebagai pemersatu, padahal sebagaimana ditunjukkan Hafiz dan Nurzena (2026), kelompok mawali tetap menghadapi diskriminasi. Pemersatuan bahasa tidak serta-merta menghasilkan kesetaraan sosial.

k. Penerjemahan dan Perjumpaan dengan Ilmu Asing

Selama ini penerjemahan ilmu kerap diidentikkan dengan Bayt al-Hikmah dan masa al-Makmun. Kajian Al Ismail (2022) menantang anggapan itu dengan menunjukkan bahwa upaya penerjemahan telah ada sebelum, selama, dan sesudah masa Umayyah, serta bahwa para sarjana penerjemah Umayyah cenderung terabaikan akibat pertimbangan politik yang menguntungkan sarjana Abbasiyah. Şenel (2025) menguatkan temuan tersebut dengan memerinci dua jalur penerjemahan, yaitu di lingkungan istana dan di luar istana.

Di lingkungan istana, penerjemahan bermula pada pendiri dinasti, Muawiyah bin Abi Sufyan. Ia memanfaatkan terjemahan lisan dari para budaknya atas teks non-Arab di perpustakaannya untuk mengetahui sejarah raja-raja terdahulu, dan memprakarsai penerjemahan tulis karya tentang alkimia dan astronomi ke dalam bahasa Arab. Minat ini berlanjut pada masa Yazid dan cucu Muawiyah, Khalid bin Yazid, yang mempelajari teks klasik dan mendukung penerjemahan karya Yunani. Ketika kekuasaan beralih ke cabang Marwani, para khalifah memesan penerjemahan karya berbahasa Pahlavi dan Yunani, dan penerjemahan karya Aristoteles disebut mulai dilakukan pada masa ini (Şenel, 2025).

Di luar istana, para sarjana Suriah memimpin kegiatan penerjemahan. Sebagaimana dilaporkan Şenel (2025), Severus Sebokht dan murid-muridnya di sekolah Kinnesrin menerjemahkan teks Yunani, terutama karya logika Aristoteles, ke bahasa Suriah, dan tradisi ini dilanjutkan Yakub dari Edessa. Surat-surat kanonik Yakub menunjukkan bahwa para rohaniwan Suriah, meski enggan, menerima permintaan Muslim untuk memberi pengajaran. Melalui pertukaran pendidikan itu, Muslim diperkirakan mempelajari karya filsafat dasar, seperti tiga teks pertama Organon Aristoteles, karya astronomi Ptolemeus dan Theon, serta pengetahuan medis tradisi Hippokrates-Galen. Pada tahun-tahun akhir Umayyah, Sahda dan Ibn Sahda al-Karkhi menerjemahkan karya Galen ke bahasa Arab, dan karya astronomi dari bahasa Sanskerta juga diterjemahkan (Şenel, 2025).

Temuan ini penting bagi pendidikan sebab menunjukkan jalur transfer ilmu yang tidak melalui lembaga formal, melainkan melalui jaringan pribadi, patronase penguasa, dan pergaulan dengan komunitas Kristen Suriah. Dalam perspektif pendidikan, ini adalah bentuk belajar lintas tradisi, yakni peserta didik Muslim berguru kepada non-Muslim. Hal ini sekaligus meredam gagasan bahwa ilmu asing baru diterima setelah Abbasiyah. Wahyudi dkk. (2026) pun menyebut Khalid bin Yazid sebagai pendukung penerjemahan karya filsafat dan kedokteran Yunani, dan Nurlaila dkk. (2024) mencatat bahwa al-Walid bin Yazid memerintahkan penerjemahan karya ilmiah Yunani dan Qibti.

Meski begitu, kehati-hatian tetap perlu. Şenel (2025) sendiri mengingatkan adanya perdebatan di kalangan peneliti: sebagian menganggap penerjemahan bermula pada masa Umayyah, sebagian lain pada masa Abbasiyah, dan intinya terletak pada pertanyaan apakah penerjemahan pantas disebut "gerakan" yang terorganisasi atau sekadar "aktivitas" yang naik turun. Dengan memilih istilah aktivitas, Şenel menempatkan Umayyah sebagai fase yang nyata tetapi belum sistematis. Pandangan ini lebih meyakinkan daripada klaim adanya "biro penerjemahan" yang terlembaga (Kwami & Khobir, 2025), yang tampaknya lebih mencerminkan penafsiran filosofis daripada bukti kelembagaan. Selain itu, sebagaimana dicatat Khofiya dkk. (2026), pengembangan ilmu rasional dan tradisi intelektual kritis belum memperoleh ruang yang luas pada masa Umayyah karena dominannya kepentingan stabilitas politik dan kontrol ideologis.

l. Analisis Kritis: Keterbatasan dan Perdebatan Historiografis

Pertama, soal akses. Hafiz dan Nurzena (2026) menilai bahwa pendidikan pada masa ini belum

merata dan cenderung dinikmati kalangan tertentu, terutama kelompok Arab di pusat kota, sementara mawali sering mengalami diskriminasi dalam akses pendidikan dan jabatan. Khofiya dkk. (2026) menambahkan bahwa akses pendidikan formal terbatas. Sebaliknya, Kwami dan Khobir (2025) menyatakan bahwa pendidikan pada masa ini dijadikan kewajiban peradaban, bukan hak istimewa elite. Penulis memandang kedua klaim ini tidak harus bertentangan. Pada tataran gagasan, ilmu memang diposisikan sebagai kewajiban bagi umat. Pada tataran praktik, struktur sosial dan geografis menyebabkan peluang tidak sama. Perbedaan antara cita-cita dan realitas inilah yang perlu terus diingat.

Kedua, soal pendanaan dan keberlanjutan. Para ulama mengajar tanpa dana langsung dari negara (Wafiroh, 2026), dan alokasi dana pendidikan relatif kecil dibandingkan pengeluaran untuk militer dan administrasi (Khofiya dkk., 2026). Berbeda dari masa Abbasiyah, ketika wakaf kemudian menjadi sumber pembiayaan yang mandiri, pada masa Umayyah belum terdapat mekanisme yang menjamin kontinuitas lembaga (Khofiya dkk., 2026). Akibatnya, kualitas pendidikan sangat bergantung pada figur guru dan kemurahan hati masyarakat.

Ketiga, soal kontrol ideologis. Khofiya dkk. (2026) memandang pendidikan Umayyah sebagai alat politik dan media pembentukan loyalitas kepada negara. Pandangan ini sejalan dengan fakta bahwa para ulama pada masa itu terbelah dalam menyikapi kekuasaan: ada yang melayani dinasti, ada pula yang mengkritiknya. Meski sumber-sumber yang ditelaah dalam artikel ini tidak menguraikan hal itu secara rinci untuk dunia pendidikan, cukup beralasan untuk menduga bahwa ketegangan tersebut memengaruhi corak pengajaran, terutama di pusat-pusat seperti Basrah dan Kufah. Dugaan ini perlu diuji lewat penelitian yang menggunakan sumber primer.

Keempat, soal institusionalisasi. Aryati dkk. (2025) melihat pertumbuhan pendidikan Umayyah dan Abbasiyah sebagai proses evolusioner yang saling terhubung. Nurjuman dkk. (2025) menegaskan bahwa Umayyah menekankan ekspansi politik dan militer, sedangkan Abbasiyah menjadi pusat sains, filsafat, dan budaya. Penulis berpendapat bahwa dikotomi ini perlu dibaca dengan hati-hati. Menyebut Umayyah sekadar "politik-militer" menghapus jejak penting yang justru diperlihatkan oleh kajian terbaru, yakni infrastruktur bahasa, kodifikasi, dan jaringan guru-murid yang kelak menjadi modal Abbasiyah. Sebaliknya, menganggap Umayyah telah memiliki sistem yang matang berisiko menutupi kenyataan bahwa lembaga-lembaga formal seperti madrasah dan institusi riset baru berkembang kemudian (Hidayah dkk., 2024; Khofiya dkk., 2026).

Kelima, soal keterbatasan sumber. Mayoritas artikel yang tersedia memakai metode kepustakaan dan saling mengutip buku-buku rujukan yang sama. Wafiroh (2026) sendiri mengakui keterbatasan desain kepustakaan konseptual-historis dan menganjurkan kajian yang lebih terfokus pada wilayah tertentu seperti Suriah, Mesir, atau Afrika Utara untuk menangkap variasi lokal. Saran ini patut diikuti, sebab generalisasi tentang "pendidikan Umayyah" cenderung menyamaratakan wilayah yang kondisinya berbeda.

m. Relevansi bagi Pendidikan Islam Masa Kini

Meskipun terpisah belasan abad, pengalaman Umayyah menyimpan pelajaran bagi pendidikan Islam kontemporer, termasuk di Indonesia. Pertama, kuttab sering dianalogikan dengan Taman Pendidikan Al-Qur'an dan rumah tahfiz yang masih tumbuh di tengah masyarakat (Nurlaila dkk., 2024). Analogi ini menunjukkan kesinambungan tradisi, namun juga menuntut kewaspadaan: kuttab di masa lalu pun tidak lepas dari persoalan pedagogi dan kepentingan pengelola (Ayyad, 2022a). Lembaga pendidikan Al-Qur'an modern sebaiknya tidak hanya mempertahankan hafalan, tetapi juga memperhatikan pemahaman dan pembentukan akhlak, sebagaimana digarisbawahi dalam tradisi ta'dib (Wafiroh, 2026).

Kedua, peran guru sebagai teladan. Wahyudi dkk. (2026) menegaskan bahwa guru ideal tidak hanya pemberi pengetahuan, tetapi pembimbing akhlak dan karakter yang mengajar dengan tulus. Di tengah kecenderungan pendidikan yang makin teknis, gambaran ini menjadi pengingat bahwa otoritas guru bersumber dari keteladanan. Ketiga, semangat rihlah ilmiah dapat dihidupkan dalam bentuk baru: pembelajaran lintas sumber, lintas negara, dan lintas disiplin yang difasilitasi teknologi (Wahyudi dkk., 2026).

Keempat, pelajaran tentang keadilan akses. Salah satu kelemahan Umayyah adalah ketimpangan akses bagi kelompok non-Arab (Hafiz & Nurzena, 2026). Pendidikan Islam masa kini ditantang untuk memastikan bahwa lembaga-lembaganya inklusif secara sosial, ekonomi, dan geografis. Kelima, keterbukaan terhadap ilmu dari luar. Perjumpaan Muslim dengan tradisi Suriah, Persia, dan Yunani pada masa Umayyah (Şenel, 2025) memperlihatkan bahwa belajar dari tradisi lain tidak menggerus identitas, selama ada kerangka nilai yang menjaga arah. Prinsip ini relevan dengan perdebatan tentang integrasi ilmu agama dan ilmu umum di lembaga pendidikan Islam hari ini.

KESIMPULAN

Kajian ini menunjukkan bahwa pendidikan Islam pada masa Dinasti Umayyah berkembang sebagai ekosistem nonformal yang tumbuh dari inisiatif ulama dan masyarakat, dengan negara berperan sebagai pencipta kondisi, bukan sebagai penyelenggara sistem. Kuttab melayani pendidikan dasar, masjid dan halaqah melayani pendidikan menengah hingga tinggi, sementara istana, majelis sastra, rumah ulama, dan lingkungan badiyah memperkaya ragam ruang belajar. Kurikulum berpusat pada Al-Qur'an, hadis, fikih, dan bahasa Arab, dengan

mulai masuknya ilmu praktis dan rasional, tetapi belum tersusun dalam jenjang dan standar yang baku.

Kebijakan Arabisasi yang dikaitkan dengan Abdul Malik bin Marwan menciptakan kebutuhan akan literasi Arab yang dijawab oleh lembaga-lembaga pendidikan yang ada, sehingga pendidikan, bahasa, dan agama saling menguatkan. Dari proses itu lahir ilmu nahwu dan sharaf, kodifikasi hadis, dan pergeseran dari budaya lisan ke budaya tulis. Di sisi lain, penerjemahan karya asing, baik di lingkungan istana maupun melalui sarjana Suriah, membuktikan bahwa perjumpaan dengan ilmu Yunani, Persia, dan India telah dimulai sebelum Abbasiyah, walaupun belum berbentuk gerakan yang terorganisasi.

Secara kritis, pendidikan Umayyah memiliki keterbatasan berupa akses yang timpang bagi kelompok non-Arab, pendanaan yang bergantung pada inisiatif pribadi, kecenderungan fungsional-politis, serta kurikulum yang belum terstandar. Perbedaan penilaian antarpeneliti, misalnya tentang perpustakaan umum, biro penerjemahan, dan tingkat integrasi ilmu, sebagian besar berakar pada perbedaan istilah dan pada minimnya sumber primer yang digunakan. Karena itu, Umayyah paling tepat dipahami sebagai fase peletak dasar, yakni fase yang menyiapkan bahasa, teks, dan jejaring keilmuan bagi kejayaan berikutnya, tanpa perlu dilebih-lebihkan sebagai masa yang telah matang.

Bagi peneliti selanjutnya, disarankan untuk menelaah sumber-sumber primer klasik secara langsung dan memfokuskan kajian pada wilayah tertentu, seperti Suriah, Irak, Mesir, atau Afrika Utara, agar variasi lokal dapat terlihat. Kajian tentang hubungan antara ulama dan kekuasaan dalam konteks pendidikan juga masih membuka ruang yang luas. Bagi pendidik dan pengelola lembaga pendidikan Islam, pengalaman Umayyah dapat dijadikan bahan refleksi tentang pentingnya keteladanan guru, keterbukaan terhadap ilmu dari luar, dan keadilan akses. Bagi pembaca umum, tulisan ini diharapkan membantu melihat bahwa fondasi tradisi keilmuan Islam tidak lahir tiba-tiba, melainkan tumbuh pelan-pelan dari praktik belajar yang sederhana.

DAFTAR PUSTAKA

Al Ismail, Y. A. (2022). Translation in the Umayyad era: Individual experiences shaping the movement. *Journal of Educational and Social Research*, 12(2), 286. https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0051

Aryati, A., Mindani, Utami, D. Y., & Lisfitriani, S. (2025). Pendidikan Islam pada masa Dinasti Umayyah dan Dinasti Abbasiyah: Formalisasi dan institusionalisasi. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(4). https://journal.unpas.ac.id/index.php/pendas/article/view/36403

Ayyad, E. (2022a). How were young Muslim minds shaped? A critical study of the kuttāb in medieval Islam. *Journal of the Royal Asiatic Society*, 32(1), 141–185. https://doi.org/10.1017/S135618632100002X

Ayyad, E. (2022b). Re-evaluating early memorization of the Qurʾān in medieval Muslim cultures. *Religions*, 13(2), 179. https://doi.org/10.3390/rel13020179

Damayanti, L. (2025). Perkembangan Islam masa Umayyah: Tinjauan sejarah peradaban Islam. *Maliki Interdisciplinary Journal*, 4, 619–625. https://urj.uin-malang.ac.id/index.php/mij/article/view/23026

Hafiz, V. I., & Nurzena. (2026). Peradaban dan pendidikan Islam pada masa Dinasti Umayyah: Sejarah, perkembangan, dan relevansinya di era modern. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 11(2), 262–268. https://journal.unpas.ac.id/index.php/pendas/article/download/47578/27230

Hayani, S., & Bakhtiar, N. (2020). Arabisasi pemerintahan Islam pada masa Khalifah Abdul Malik bin Marwan. *JUSPI (Jurnal Sejarah Peradaban Islam)*, 3(2). https://doi.org/10.30829/juspi.v3i2.6509

Hidayah, N., Faridi, F., & Ishomuddin, I. (2024). Islamic education institutions in the classical period (Umayyad and Abbasid periods). *Jurnal PAI Raden Fatah*, 6(1), 89–114. https://doi.org/10.19109/pairf.v6i1.19843

Khofiya, N., Maisaroh, S., Aini, Y. N., Shoheh, M., & Sirojudin, R. (2026). Transformasi sistem pendidikan Islam pada masa Dinasti Umayyah dan Abbasiyah: Kajian historis-komparatif. *Jurnal Mu'allim*, 8(1), 84–98. https://doi.org/10.35891/3312gm39

Kwami, A. A., & Khobir, A. (2025). The Umayyad center of scientific development in the light of Islamic educational philosophy. *Kashere Journal of Education*, 9(2), 173–179. https://journals.fukashere.edu.ng/index.php/kje/article/view/660

Nurjuman, I., Anggraeni, U. S., Fachrurozi, M. I., Hasyudi, I., Masripah, Zuhri, M. T., & Munawaroh, N. (2025). Dinamika peradaban dan pemikiran Islam pada masa Dinasti Umayyah dan Abbasiyah: Suatu kajian historis-filosofis. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(2), 370. https://www.journal.unpas.ac.id/index.php/pendas/article/download/24995/14605/111830

Nurlaila, Zalnur, M., & Zulmuqim. (2024). Perkembangan pendidikan Islam pada masa Dinasti Umayyah. *Al-Tarbiyah: Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 2(2), 44–54. https://doi.org/10.59059/al-tarbiyah.v2i2.820

Puspitasari, Y. M. (2020). Pemikiran pendidikan Islam pada masa Umayyah. *Kutubkhanah*, 20(2), 152–161. https://ejournal.uin-suska.ac.id/index.php/Kutubkhanah/article/download/13349/6482

Rahimi. (2021). Pola pendidikan Islam pada periode Dinasti Umayyah. *Heuristik: Jurnal Pendidikan Sejarah*, 1(1), 46–53. https://heuristik.ejournal.unri.ac.id/index.php/HJPS/article/download/7/5

Ramadhani, A. C., & Nurzena. (2026). Dinamika peradaban Islam masa Bani Umayyah di Timur dan implikasinya terhadap ilmu pengetahuan. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 11(2), 166. https://doi.org/10.23969/jp.v11i02.48588

Şenel, S. (2025). Science expanding amid political challenges: Translation activities during the al-

Mutawakkil ʿAlāʾllāh period (232–247 H/847–861 CE). *Religions*, 16(4), 430. https://doi.org/10.3390/rel16040430

Wafiroh, N. (2026). Education as a strategic instrument of Arabization and Islamization in the Umayyad Caliphate (661–750 CE). *DAYAH: Journal of Islamic Education*, 9(1), 1–13. https://doi.org/10.22373/jie.v9i1.33811

Wahidah, W., & Samsuri, S. (2021). The patterns of Islamic education development during the era of Bani Umayah: Education institution and curriculum, and teachers. *Al-Misbah (Jurnal Islamic Studies)*, 9(1). https://doi.org/10.26555/al-misbah.v9i1.3704

Wahyudi, M. T., Nurhafiza, Sapitri, E., Fitriani, A., & Yanti. (2026). Pendidikan Islam pada masa Daulah Umayyah. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 10(1), 2390–2397. https://jptam.org/index.php/jptam/article/download/36417/23129