

KONTEKSTUALISASI HADIS *TAYSĪR* DALAM PENDIDIKAN ISLAM: ANALISIS *ASBĀB AL-WURŪD* DAN IMPLIKASINYA PADA PROFESIONALISME GURU

Dwi Rahma Safitri

Universitas Islam Negeri Palangka Raya
rahma.2510130439@uin-palangkaraya.ac.id

Neng Silvi Wilda Erifsany

Universitas Islam Negeri Palangka Raya
nengsilviwildaerifsany2510130453@uin-palangkaraya.ac.id

Muhammad Nasir

Universitas Islam Negeri Palangka Raya
nasir@iain-palangkaraya.ac.id

Akhmad Supriadi

Universitas Islam Negeri Palangka Raya
supriadiiainpry@gmail.com

Abstract

This article examines the contextual meaning of the Prophetic instructions *yassirū wa-lā tu'assirū* and *basysyirū wa-lā tunaffirū* and their implications for teacher professionalism in Islamic education. The study addresses a recurrent methodological problem: the general plural narration transmitted by Anas ibn Mālik is often merged with the dual-form instruction addressed to Abū Mūsā al-Asy'ariy and Mu'āz ibn Jabal during their mission to Yemen. Using qualitative library research, the study maps the relevant narrations in *Ṣaḥīḥ al-Bukhārīy* and *Ṣaḥīḥ Muslim*, compares their wording and contexts, consults the commentaries of Ibn Hajar and al-Nawawiy, and then relates the resulting principles to contemporary pedagogy. The analysis shows that the plural version functions as a general communicative norm, whereas the Yemen narration provides an operational framework that also includes cooperation and the avoidance of disagreement. Classical commentaries emphasize consistent facilitation, gradual instruction, the integration of encouragement and warning, and coordination among those responsible for teaching. Pedagogically, *taysīr* does not mean lowering learning objectives; it means adapting methods, pace, scaffolding, media, and assessment to learner readiness. Its application must consider age and development, prior knowledge, cognitive and emotional conditions, sociocultural background, special needs, the complexity of the material, and the learning environment. The article contributes a traceable model for moving from hadith text and context to differentiated, ethical, and collaborative teacher professionalism.

Keywords: *asbāb al-wurūd* hadith; differentiated instruction; teacher professionalism; *tabsyīr*; *taysīr*

Abstrak

Artikel ini mengkaji makna kontekstual arahan Nabi *yassirū wa-lā tu‘assirū* dan *basysyirū wa-lā tunaffirū* serta implikasinya terhadap profesionalisme guru dalam pendidikan Islam. Masalah metodologis yang diperiksa adalah kecenderungan mencampurkan riwayat umum berbentuk jamak dari Anas ibn Mālik dengan arahan berbentuk *mušannā* kepada Abū Mūsā al-Asy’ariy dan Mu‘āz ibn Jabal ketika diutus ke Yaman. Penelitian menggunakan studi kepustakaan kualitatif dengan memetakan riwayat dalam *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* dan *Ṣaḥīḥ Muslim*, membandingkan variasi redaksi dan konteksnya, menelaah syarah Ibn Hajar dan al-Nawawiy, kemudian menghubungkan hasilnya dengan pedagogi kontemporer. Kajian menunjukkan bahwa riwayat berbentuk jamak berfungsi sebagai prinsip komunikasi umum, sedangkan riwayat Yaman memberikan arahan operasional yang juga memuat kerja sama dan pencegahan perselisihan. Syarah klasik menegaskan kemudahan yang konsisten, pembelajaran bertahap, keseimbangan antara kabar gembira dan peringatan, serta koordinasi antarpelaksana pendidikan. Secara pedagogis, *taysīr* bukan penurunan tujuan belajar, melainkan penyesuaian metode, tempo, bantuan belajar, media, dan evaluasi berdasarkan kesiapan peserta didik. Penerapannya perlu mempertimbangkan usia dan perkembangan, pengetahuan awal, kondisi kognitif-emosional, latar sosial-budaya, kebutuhan khusus, kompleksitas materi, dan lingkungan belajar. Model tersebut menempatkan diagnosis kebutuhan peserta didik sebagai dasar pemilihan strategi tanpa mengurangi tujuan esensial dan tanggung jawab akademik. Artikel ini menawarkan jembatan terukur antara teks, konteks hadis, dan profesionalisme guru yang diferensiatif, etis, serta kolaboratif.

Kata kunci: *asbāb al-wurūd* hadis; pembelajaran diferensiatif; profesionalisme guru; *tabsyīr*; *taysīr*

Pendahuluan

Pemahaman hadis Nabi Muhammad saw. tidak cukup berhenti pada bunyi teks. Latar peristiwa, sasaran komunikasi, dan tujuan sabda diperlukan untuk menentukan apakah suatu redaksi berfungsi sebagai ketentuan khusus, prinsip umum, atau keduanya. Dalam studi hadis, fungsi tersebut dijalankan melalui pembacaan *asbāb al-wurūd*, yaitu penelusuran sebab dan situasi yang mengiringi kemunculan hadis.¹

Sabda *yassirū wa-lā tu‘assirū*, *wa-basysyirū wa-lā tunaffirū* kerap dipakai sebagai nasihat agar dakwah dan pembelajaran tidak memberatkan. Persoalannya, pembacaan populer sering menganggap semua redaksinya berasal dari satu peristiwa yang sama.

¹ Said Agil Husin Al-Munawar, “Asbab al-Wurud dalam Perspektif Ilmu Hadis,” *Refleksi: Jurnal Kajian Agama dan Filsafat* 1, no. 1 (1998): 68–70, <https://doi.org/10.15408/ref.v1i1.39121>.

Padahal, *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* merekam riwayat Anas ibn Mālik dalam bentuk jamak tanpa menyebut pengutusan ke Yaman, sedangkan riwayat Abū Mūsā al-Asy'ariy dan Mu'āz ibn Jabal menggunakan bentuk *musannā* dan secara eksplisit ditempatkan dalam misi ke Yaman.² Perbedaan ini penting karena bentuk redaksi dan konteks menentukan arah argumentasi yang dapat ditarik dari hadis.

Kajian *asbāb al-wurūd* di Indonesia telah berkembang dari uraian konseptual menuju pemanfaatannya dalam persoalan sosial-keagamaan. Berutu menekankan perannya dalam mencegah kekeliruan memahami maksud hadis.³ Sadali dan rekan-rekannya menunjukkan peningkatan penggunaan *asbāb al-wurūd* sebagai perangkat analisis kontekstual.⁴ Putra menempatkannya sebagai jembatan antara teks dan realitas, tetapi tetap menuntut kontrol metodologis agar konteks modern tidak menggantikan konteks riwayat.⁵

Pada sisi pendidikan, profesionalisme guru telah dibahas melalui hadis tarbawi, internalisasi nilai Islam, pengelolaan kelas, serta pengembangan kompetensi. Azizah dan Fuadi menegaskan dimensi keilmuan dan etika profesi guru dalam perspektif hadis.⁶ Tambak dan rekan-rekannya menghubungkan profesionalisme guru madrasah dengan pengembangan akhlak peserta didik.⁷ Mukarromah dan Sartika menyoroti persoalan penguasaan materi, pedagogi, dan teknologi.⁸ Namun, kajian-kajian tersebut belum memetakan secara rinci variasi riwayat hadis *taysīr* sebelum menarik implikasinya ke pedagogi modern.

² Muḥammad ibn Ismā'īl al-Bukhārī, *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*, Kitāb al-'Ilm, no. 69; Kitāb al-Jihād wa al-Siyar, no. 3038; and Kitāb al-Maghāzī, nos. 4341–4342, <https://sunnah.com/bukhari> (accessed July 12, 2026).

³ Wahyu Rahmadsyah Berutu, "Teori Asbab al-Wurud dalam Hadis," *Holistic al-Hadis* 9, no. 1 (2023): 56, <https://doi.org/10.32678/holistic.v9i1.5910>.

⁴ Ahmad David Imron Sadali et al., "Asbāb al-Wurūd dalam Dinamika Kajian Hadis di Indonesia (2011–2023): Pemetaan Systematic Literature Review," *Journal of Hadith Studies* 6, no. 2 (2023): 114–115, <https://doi.org/10.32506/johs.v6i2-03>.

⁵ Aldo Marezka Putra, "Menjembatani Teks dan Realitas: Tipologi dan Relevansi Asbāb al-Wurūd dalam Kajian Hadis Kontemporer di Indonesia," *Journal of Hadith Studies* 5, no. 1 (2022): 56, 63–66, <https://doi.org/10.32506/johs.v5i1-05>.

⁶ Khanifatul Azizah and Muhammad Ali Fuadi, "Profesionalisme Guru dalam Islam: Kajian Konseptual Hadits Tarbawi," *Jurnal Pendidikan Agama Islam Al-Thariqah* 6, no. 1 (2021): 73–74, [https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2021.vol6\(1\).6244](https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2021.vol6(1).6244).

⁷ Syahraini Tambak et al., "Profesionalisme Guru Madrasah: Internalisasi Nilai Islam dalam Mengembangkan Akhlak Aktual Siswa," *Jurnal Pendidikan Agama Islam Al-Thariqah* 5, no. 2 (2020): 79, [https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2020.vol5\(2\).5885](https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2020.vol5(2).5885).

⁸ Mukarromah and Rika Sartika, "Transformasi Kompetensi dan Profesionalisme Guru Pendidikan Agama Islam: Problematika dan Solusi untuk Meningkatkan Kualitas Pendidikan di Indonesia," *EL-BANAT: Jurnal Pemikiran dan Pendidikan Islam* 14, no. 2 (2024): 304–305, <https://doi.org/10.54180/elbanat.2024.14.2.304-325>.

Celah tersebut menjadi penting karena guru profesional tidak hanya dituntut menguasai materi, tetapi juga memahami karakteristik peserta didik, merancang pembelajaran, berkomunikasi, dan bekerja sama secara bertanggung jawab. Kerangka hukum pendidikan Indonesia menempatkan kompetensi pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional sebagai satu kesatuan.⁹ Hadis *taysīr* dapat memperkaya dimensi etik keempat kompetensi itu, tetapi penerapannya tidak boleh diringkas menjadi slogan “semua harus dibuat mudah”.

Kebaruan artikel ini bukan terletak pada penemuan nilai kemudahan sebagai tema baru, melainkan pada cara menurunkan implikasinya. Tiga pengujian digunakan. Pertama, setiap implikasi harus memiliki pijakan pada kata atau hubungan antarkata dalam matan. Kedua, implikasi harus konsisten dengan konteks audiens dan mandat para utusan. Ketiga, konsep pedagogis modern hanya dipakai sebagai perangkat operasional, bukan sebagai sumber yang menentukan makna hadis. Ruang kajian dibatasi pada profesionalisme guru dalam kegiatan pembelajaran dan koordinasi pendidikan yang dapat ditelusuri dari redaksi hadis; persoalan tata kelola lembaga yang tidak memiliki hubungan langsung tidak menjadi fokus utama.

Tinjauan sistematis terbaru menunjukkan bahwa pengembangan metodologi *asbāb al-wurūd* dan integrasinya dalam kajian pendidikan masih terbatas.¹⁰ Artikel ini menjawab tiga pertanyaan: bagaimana kedudukan dan variasi redaksi hadis *taysīr*; bagaimana konteks pengutusan ke Yaman dan syarah ulama menjelaskan maknanya; serta variabel apa yang membuat prinsip tersebut diterapkan secara berbeda dalam pembelajaran. Argumen utama artikel ini adalah bahwa hadis membentuk tiga lapis profesionalisme: fasilitasi yang adaptif, komunikasi yang menumbuhkan harapan tanpa menghapus koreksi, dan koordinasi antarpelaksana pendidikan. Kontribusinya terletak pada penyusunan jembatan analitis yang berangkat dari pemetaan riwayat, bukan dari teori pedagogi yang ditempelkan kepada hadis.

⁹ Republik Indonesia, Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen, arts. 8–10, <https://peraturan.bpk.go.id/Details/40266/uu-no-14-tahun-2005> (accessed July 12, 2026).

¹⁰ Annisa Fitria Allicia Jauhar and Inka Puji Prastika, “Studi Literatur Sistematis tentang Konsep Asbab al-Wurud dalam Kajian Ilmu Hadis,” *DIRAYAH: Jurnal Ilmu Hadis* 6, no. 1 (2025): 17, <https://doi.org/10.62359/dirayah.v6i01.634>.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi kepustakaan. Sumber primer meliputi *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* nomor 69, 3038, dan 4341–4342; *Ṣaḥīḥ Muslim* nomor 1732 dan 1733a; serta *Riyāḍ al-Ṣāliḥīn* nomor 636 sebagai kitab kompilasi. Syarah utama yang digunakan ialah *Fath al-Bārī* karya Ibn Hajar al-‘Asqalānīy dan *al-Minhāj Syarḥ Ṣaḥīḥ Muslim* karya al-Nawawīy. Sumber sekunder mencakup artikel tentang *asbāb al-wurūd*, pedagogi, profesionalisme guru, dan regulasi kompetensi pendidik.¹¹

Analisis dilakukan melalui empat tahap. Pertama, riwayat ditelusuri dan dipetakan berdasarkan periwayat sahabat, kitab dan bab, bentuk gramatikal, tambahan redaksi, dan konteksnya; langkah ini mencegah pencampuran beberapa riwayat yang serupa tetapi tidak identik. Tahap penelusuran ini mengikuti fungsi takhrij untuk menemukan sumber primer dan memastikan letak periwayatan.¹² Kedua, matan dibandingkan untuk mengenali hubungan antara redaksi umum dan redaksi khusus Yaman. Ketiga, konteks historis dan penjelasan syarah digunakan untuk merumuskan struktur makna *taysīr*, *tabsyīr*, *tanfīr*, *taṭāwu*, dan *ikhtilāf*. Keempat, prinsip yang diperoleh dihubungkan dengan kompetensi dan pembelajaran diferensiatif melalui analisis konseptual.

Unit analisis penelitian terdiri atas lima unsur: bentuk perintah dan larangan, subjek yang dituju, urutan pasangan redaksi, tambahan matan, serta penempatan riwayat dalam kitab dan bab. Setiap unsur dibaca pada tiga tingkat. Tingkat pertama menjelaskan makna kebahasaan dan fungsi redaksi; tingkat kedua menghubungkannya dengan konteks pengutusan; tingkat ketiga menilai kemungkinan penerapan analogis dalam pendidikan. Pemisahan tingkat ini diperlukan agar kesimpulan pedagogis tidak langsung meloncat dari terjemahan hadis menuju rekomendasi kelas.

Keabsahan argumentasi dijaga melalui perbandingan antarriwayat dan pengecekan terhadap syarah klasik. Sebuah implikasi diterima apabila tidak bertentangan dengan redaksi lain dalam klaster yang sama, mendapat dukungan dari arah penjelasan syarah, dan memiliki kesepadanan fungsi dengan problem pendidikan yang dibahas. Implikasi

¹¹ Muslim ibn al-Hajjāj, *Ṣaḥīḥ Muslim*, Kitāb al-Jihād wa al-Siyar, Bāb fī al-Amr bi al-Taysīr wa Tark al-Tanfīr, nos. 1732 and 1733a, <https://sunnah.com/muslim> (accessed July 12, 2026).

¹² Andi Rahman, “Pengenalan atas Takhrij Hadis,” *Riwayah: Jurnal Studi Hadis* 2, no. 1 (2016): 155–156, <https://doi.org/10.21043/riwayah.v2i1.1617>; Azan Sagala, “Takhrij Hadis dan Metode-Metodenya,” *Al-Ulum: Jurnal Pendidikan Islam* 2, no. 2 (2021): 228–229, <https://doi.org/10.56114/al-ulum.v2i2.129>.

yang hanya didasarkan pada kemiripan istilah, tetapi tidak memiliki kesinambungan tujuan, tidak digunakan. Dengan prosedur ini, hubungan hadis dan pedagogi ditempatkan sebagai analogi fungsional yang dapat diuji, bukan sekadar asosiasi normatif.

Artikel ini tidak melakukan kritik sanad lengkap terhadap seluruh jalur karena korpus utamanya berada dalam dua kitab sahih. Pembatasan tersebut tidak menghilangkan kebutuhan takhrij, sebab fokusnya tetap memerlukan kejelasan sumber dan perbedaan matan. Kontekstualisasi dilakukan secara terkendali: pemahaman tekstual perlu dielaborasi melalui *asbāb al-wurūd* dan dihubungkan dengan konteks secara jelas, bukan diperlakukan sebagai pembacaan yang terlepas dari dasar riwayat.¹³

Hasil dan Pembahasan

Pembacaan *Asbāb al-Wurūd* dalam Konteks Pedagogis

Secara metodologis, *asbāb al-wurūd* menjelaskan hubungan antara teks, peristiwa, audiens, dan tujuan komunikasi Nabi. Ia membantu menghindari dua kesalahan: menggeneralisasi arahan yang sangat khusus tanpa pertimbangan, atau membatasi nilai hadis hanya pada peristiwa awalnya. Muin menegaskan bahwa pembacaan sosio-historis diperlukan agar pemahaman tidak terpaku pada zahir teks serta dapat membedakan dimensi universal dan temporal hadis.¹⁴

Dalam pendidikan, pembacaan konteks juga memiliki fungsi pedagogis. Penjelasan mengapa hadis disampaikan membuat peserta didik tidak sekadar menghafal redaksi, tetapi memahami masalah yang dijawab dan tujuan moralnya.¹⁵ Namun, fungsi pendidikan ini baru sahih apabila analisisnya dimulai dari struktur riwayat. Karena itu, istilah “hadis *taysīr*” dalam artikel ini dipakai sebagai sebutan tematik bagi sekumpulan riwayat yang sejalan, bukan sebagai anggapan bahwa seluruh redaksi memiliki sanad dan konteks yang sama.

Selanjutnya, penarikan implikasi dilakukan melalui tiga jalur. Jalur langsung digunakan ketika matan menyebut tindakan yang memiliki padanan jelas dalam pendidikan, seperti memudahkan, memberi kabar gembira, tidak menjauhkan, dan

¹³ Muhamad Rozaimi Ramle and Miftachul Huda, “Between Text and Context: Understanding Hadith through Asbab al Wurud,” *Religions* 13, no. 2 (2022): article 92, 7, 15, <https://doi.org/10.3390/rel13020092>.

¹⁴ Munawir Muin, “Pemahaman Komprehensif Hadis melalui Asbab al-Wurud,” *Addin* 7, no. 2 (2013): 298–300, <https://doi.org/10.21043/addin.v7i2.580>.

¹⁵ Widia Putri, “Asbab al-Wurud dan Urgensinya dalam Pendidikan,” *Al-Tarbawi Al-Haditsah: Jurnal Pendidikan Islam* 4, no. 1 (2020): 18–19, <https://doi.org/10.24235/tarbawi.v5i1.5885>.

berkoordinasi. Jalur kontekstual digunakan ketika makna muncul dari mandat pengutusan dan kondisi penerima pesan, misalnya kebutuhan menyesuaikan cara penyampaian kepada masyarakat yang baru didampingi. Jalur analogis digunakan untuk menerjemahkan fungsi tersebut ke dalam keputusan pembelajaran, seperti pengaturan tempo, pemberian bantuan, atau penyesuaian tugas antarguru.

Ketiga jalur itu tidak memiliki kekuatan yang sama. Implikasi langsung merupakan lapisan paling dekat dengan matan; implikasi kontekstual harus ditopang oleh keterangan riwayat; sedangkan implikasi analogis wajib menunjukkan kesamaan tujuan dan batas. Karena itu, hadis tidak dapat digunakan untuk membenarkan setiap metode yang menyenangkan peserta didik. Suatu strategi baru dapat disebut sejalan dengan *taysir* apabila mengurangi hambatan yang tidak perlu, menjaga tujuan esensial, mempertahankan tanggung jawab belajar, dan tidak menghasilkan pemahaman yang keliru.

Pemetaan Riwayat dan Variasi Redaksi

Pemetaan berikut memperlihatkan bahwa prinsip kemudahan muncul dalam beberapa formulasi. Perbedaannya bukan sekadar variasi kata, tetapi menunjukkan keluasan cakupan dan fungsi masing-masing riwayat.

Tabel 1. Pemetaan Riwayat dan Variasi Redaksi Hadis

Sumber	Periwayat/konteks	Redaksi kunci	Fungsi analitis
<i>Ṣaḥīḥ al-Bukhārī</i> no. 69 ¹⁶	Anas ibn Mālik; tidak menyebut Yaman	<i>yassirū ... basysyirū ...</i> (jamak)	Prinsip komunikasi dan pengajaran umum
<i>Ṣaḥīḥ Muslim</i> no. 1732 ¹⁷	Abū Mūsā; arahan ketika Nabi mengutus seorang sahabat	<i>basysyirū ... yassirū ...</i> (jamak)	Pedoman umum bagi utusan
<i>Ṣaḥīḥ al-Bukhārī</i> no. 3038; <i>Ṣaḥīḥ Muslim</i> no. 1733a ¹⁸	Abū Mūsā dan Mu‘āz; pengutusan ke Yaman	<i>yassirā ... basysyirā ... taṭāwa ‘ā ... (muṣannā)</i>	Arahan operasional dan kolaboratif

¹⁶ Al-Bukhārī, *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*, Kitāb al-‘Ilm, no. 69.

¹⁷ Muslim, *Ṣaḥīḥ Muslim*, Kitāb al-Jihād wa al-Siyar, no. 1732.

¹⁸ Al-Bukhārī, *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*, Kitāb al-Jihād wa al-Siyar, no. 3038; Muslim, *Ṣaḥīḥ Muslim*, Kitāb al-Jihād wa al-Siyar, no. 1733a.

Sumber	Periwayat/konteks	Redaksi kunci	Fungsi analitis
<i>Ṣaḥīḥ al-Bukhārī</i> nos. 4341–4342 ¹⁹	Dua utusan ditempatkan pada wilayah tugas yang berbeda di Yaman	<i>yassirā ... basysyirā ...</i>	Penerapan prinsip pada pembagian tugas

Riyāḍ al-Ṣāliḥīn nomor 636 memuat riwayat Anas dan menandainya sebagai *muttafaq ‘alayh*.²⁰ Posisi kitab tersebut adalah kompilasi tematik, sehingga tidak menjadi jalur primer yang terpisah dari *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* dan *Ṣaḥīḥ Muslim*. Dengan demikian, artikel ini membedakan dua lapis: redaksi jamak sebagai kaidah umum dan redaksi *muṣannā* sebagai arahan khusus kepada dua utusan. Keduanya saling menjelaskan, tetapi tidak boleh dilebur seolah-olah identik.

Penempatan riwayat dalam bab juga membantu membaca tekanannya. Riwayat nomor 69 ditempatkan al-Bukhārī dalam *Kitāb al-‘Ilm*, sehingga redaksi jamaknya berhubungan langsung dengan etika penyampaian pengetahuan. Riwayat nomor 3038 berada dalam pembahasan pengutusan dan pelaksanaan mandat, sedangkan nomor 4341–4342 berada dalam rangkaian peristiwa Yaman.²¹ Penempatan tersebut tidak mengubah status matan, tetapi memberikan petunjuk tentang cakupan penggunaan: prinsip pengajaran umum pada satu sisi dan pedoman pelaksanaan tugas pada sisi lain.

Perbedaan itu juga memengaruhi fokus pendidikan. Riwayat Anas menekankan cara menyampaikan ilmu agar audiens tidak menjauh. Riwayat Yaman menambahkan dimensi organisasi melalui *wa-taṭāwa‘ā wa-lā takhtalifā*: dua pelaksana tugas harus saling menyesuaikan dan tidak berselisih. Profesionalisme yang diturunkan dari hadis karena itu bukan hanya kemampuan individual guru, tetapi juga keselarasan kerja antarpelaksana pendidikan.

Struktur Perintah, Variasi Makna, dan Konteks Hadis

Bentuk gramatikal dalam riwayat tidak bersifat ornamental. Pada riwayat Anas, verba *yassirū*, *tu‘assirū*, *basysyirū*, dan *tunaffirū* berbentuk jamak sehingga sasarannya terbuka sebagai pedoman kolektif. Pada riwayat Yaman, verba berubah menjadi bentuk

¹⁹ Al-Bukhārī, *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*, Kitāb al-Maghāzī, nos. 4341–4342.

²⁰ Yaḥyā ibn Syaraf al-Nawawī, *Riyāḍ al-Ṣāliḥīn*, no. 636, <https://sunnah.com/riyadussalihin:636> (accessed July 12, 2026).

²¹ Al-Bukhārī, *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*, Kitāb al-‘Ilm, no. 69; Kitāb al-Jihād wa al-Siyar, no. 3038; Kitāb al-Maghāzī, nos. 4341–4342.

mušannā—yassirā, tu‘assirā, basysyirā, tunaffirā, taṭāwa‘ā, dan takhtalifā—karena ditujukan langsung kepada dua utusan.²² Perubahan bentuk ini menguatkan dua tingkat makna: norma komunikasi yang dapat digeneralisasi dan instruksi operasional bagi pelaksana mandat tertentu.

Urutan pasangan kata juga tidak selalu sama. Riwayat Muslim nomor 1732 mendahulukan *basysyirū* sebelum *yassirū*, sedangkan beberapa riwayat lain mendahulukan perintah memudahkan.²³ Variasi tersebut menunjukkan keterkaitan erat antara dimensi metodologis dan afektif: cara yang dapat dijangkau perlu disertai pesan yang menjaga harapan. Namun, perbedaan urutan tidak cukup dijadikan dasar untuk menetapkan hierarki mutlak di antara keduanya; yang lebih kuat adalah kesatuan fungsi pasangan perintah dan larangan.

Pasangan *yassirū/yassirā* dan *lā tu‘assirū/lā tu‘assirā* menunjukkan bahwa kemudahan bukan sekadar satu tindakan positif, tetapi juga pencegahan terhadap kesulitan yang dibuat tanpa alasan. Dalam pendidikan perlu dibedakan antara kesulitan intrinsik dan kesulitan ekstrinsik. Kesulitan intrinsik muncul karena materi memang menuntut latihan, ketekunan, atau penalaran tingkat tinggi; kesulitan ini tidak selalu harus dihapus. Kesulitan ekstrinsik lahir dari penjelasan yang tidak runtut, instruksi yang ambigu, tugas administratif yang tidak relevan, tempo yang tidak sesuai, atau koreksi yang memperlakukan. Prinsip *taysir* terutama menuntut guru mengurangi hambatan ekstrinsik sambil tetap menjaga tantangan intelektual yang diperlukan.

Pasangan *basysyirū/basysyirā* dan *lā tunaffirū/lā tunaffirā* mengatur dimensi afektif komunikasi. *Tabyir* bukan pujian tanpa bukti, melainkan penyampaian kemungkinan kemajuan, manfaat belajar, rahmat, dan jalan perbaikan. Sebaliknya, *tanfir* terjadi ketika bahasa, ancaman, atau pola koreksi membuat penerima pesan menolak ilmu, menarik diri, atau merasa tidak memiliki peluang berubah. Struktur berpasangan ini menuntut keseimbangan antara penguatan dan peringatan, bukan penghapusan salah satunya.²⁴

²² Al-Bukhāriy, *Ṣaḥīḥ al-Bukhāriy*, Kitāb al-‘Ilm, no. 69; Kitāb al-Jihād wa al-Siyar, no. 3038; Muslim, *Ṣaḥīḥ Muslim*, no. 1733a.

²³ Muslim, *Ṣaḥīḥ Muslim*, Kitāb al-Jihād wa al-Siyar, nos. 1732–1733a.

²⁴ Yaḥyā ibn Syaraf al-Nawawiy, *al-Minhāj Syarḥ Ṣaḥīḥ Muslim ibn al-Ḥajjāj*, 2nd ed., vol. 12 (Beirut: Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī, 1392 AH), 401–402.

Tambahan *taṭāwa'ā wa-lā takhtalifā* menggeser hadis dari etika komunikasi individual menuju etika koordinasi. *Taṭāwu'* mengandung kesiapan saling menyesuaikan dalam perkara yang dapat dikelola bersama, sedangkan larangan *ikhtilāf* mencegah perselisihan pelaksana tugas menjadi beban bagi masyarakat. Dalam sekolah, implikasinya bukan kewajiban menyeragamkan seluruh metode guru, melainkan memastikan tujuan, pesan inti, beban, dan mekanisme evaluasi tidak saling bertentangan. Dengan demikian, variasi pedagogis tetap dimungkinkan di dalam kerangka koordinasi profesional.

Dalam konteks hadis di atas, riwayat *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* nomor 4341–4342 menjelaskan bahwa Abū Mūsā dan Mu'āz masing-masing ditempatkan pada wilayah tugas di Yaman. Arahan Nabi diberikan sebelum keduanya menjalankan mandat, sehingga fungsinya bersifat metodologis: menentukan cara berinteraksi dengan masyarakat sekaligus cara mengelola hubungan di antara dua utusan. Konteks ini lebih kuat daripada pembacaan yang hanya menjadikan hadis sebagai anjuran bersikap ramah.

Al-Nawawiy menjelaskan bahwa perintah melakukan sesuatu dipasangkan dengan larangan atas lawannya karena seseorang dapat memudahkan pada satu kesempatan tetapi mempersulit pada banyak kesempatan lain. Pasangan *yassirū/wa-lā tu'assirū*, *basysyirū/wa-lā tunaffirū*, dan *taṭāwa'ā/wa-lā takhtalifā* menuntut konsistensi, bukan tindakan sesaat.²⁵ Penjelasan ini membatasi tafsir yang terlalu longgar: *taysīr* bukan sekadar memilih cara termudah sekali-sekali, melainkan menghindari kesulitan yang tidak diperlukan sepanjang proses penyampaian.

Syarah al-Nawawiy juga memberi jembatan langsung menuju pendidikan. Ia memasukkan orang yang baru memeluk Islam, anak yang mendekati usia balig, orang yang baru menerima kewajiban, dan orang yang bertobat sebagai pihak yang perlu diperlakukan dengan lembut dan dibimbing secara bertahap.²⁶ Ini menunjukkan bahwa kemudahan tidak diterapkan secara seragam. Tahap perkembangan, kesiapan, dan pengalaman awal penerima pesan menentukan tempo serta bentuk pendampingan.

Pada unsur *tabsyīr*, al-Nawawiy tidak menghapus peringatan. Yang ditolak ialah penyampaian ancaman secara terus-menerus tanpa disertai penjelasan tentang rahmat,

²⁵ Al-Nawawiy, *al-Minhāj*, 12:401–402.

²⁶ Al-Nawawiy, *al-Minhāj*, 12:402.

pahala, dan kemungkinan perbaikan.²⁷ Dengan demikian, kabar gembira bukan pujian kosong, melainkan komunikasi yang menjaga harapan agar penerima pesan tetap bersedia belajar dan berubah. Larangan *tanfīr* juga tidak berarti guru dilarang mengoreksi, tetapi melarang koreksi yang merusak martabat dan memutus hubungan peserta didik dengan ilmu.

Keterangan tentang perlakuan bertahap tidak berarti seluruh peserta didik selalu memulai dari tingkat yang sama. Tahapan ditentukan oleh jarak antara tuntutan dan kesiapan aktual. Peserta didik yang telah menguasai dasar dapat langsung diberi persoalan yang lebih kompleks, sedangkan peserta didik yang baru mengenal materi memerlukan pengenalan konsep, contoh, dan penguatan yang lebih banyak.²⁸ Dengan demikian, kelembutan dan tahapan justru menuntut ketepatan diagnosis, bukan penyeragaman perlakuan.

Ibn Hajar menempatkan riwayat ini dalam bab yang menegaskan kecintaan Nabi terhadap keringanan dan kemudahan bagi manusia.²⁹ Penempatan bab tersebut memperkuat bahwa *taysīr* adalah orientasi metodologis, bukan penghilangan isi ajaran. Dalam konteks guru, penguasaan materi justru menjadi syarat agar penjelasan dapat disederhanakan secara akurat tanpa mengubah substansi.

Orientasi kemudahan juga harus dibedakan dari penghilangan tuntutan. Materi yang kompleks tetap dapat menuntut konsentrasi, latihan berulang, dan evaluasi yang ketat. Yang dikoreksi hadis ialah hambatan buatan: penjelasan yang tidak terstruktur, bahasa yang tidak sesuai, beban tanpa tujuan, atau cara koreksi yang menutup peluang belajar. Pembatasan ini menjaga agar prinsip *taysīr* tidak dipakai untuk membenarkan pengurangan substansi atau kelulusan tanpa penguasaan.³⁰

Tambahan *wa-taṭāwa ‘ā wa-lā takhtalifā* memiliki konsekuensi yang sama penting. Al-Nawawiy mengaitkannya dengan kebutuhan para pemegang mandat untuk bersepakat karena banyak kemaslahatan tidak tercapai ketika mereka berselisih.³¹ Dalam pendidikan, prinsip ini relevan pada koordinasi guru mata pelajaran, wali kelas, pimpinan sekolah,

²⁷ Al-Nawawiy, *al-Minhāj*, 12:401–402.

²⁸ Al-Nawawiy, *al-Minhāj*, 12:401–402.

²⁹ Aḥmad ibn ‘Alī ibn Hajar al-‘Asqalāniy, *Fath al-Bārī bi-Syarḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārīy*, vol. 10 (Cairo: al-Maktaba al-Salafiyya, 1380–1390 AH), 541–542.

³⁰ Ibn Hajar al-‘Asqalāniy, *Fath al-Bārī*, 10:541–542.

³¹ Ibn Hajar al-‘Asqalāniy, *Fath al-Bārī*, 10:541–542.

dan orang tua agar tuntutan, pesan, serta dukungan kepada peserta didik tidak saling bertentangan.

Prinsip-Prinsip Pedagogis dalam Hadis *Taysir*

Jembatan dari hadis menuju pedagogi perlu dibuat secara bertahap. Pertama, tujuan normatif tetap dipertahankan: peserta didik diarahkan pada penguasaan pengetahuan, pembentukan adab, dan tanggung jawab. Kedua, jalan menuju tujuan disesuaikan dengan kondisi penerima. Ketiga, komunikasi membangun harapan sekaligus memberi koreksi. Keempat, guru dan lembaga menjaga konsistensi dukungan. Dengan alur ini, teori pedagogi berfungsi menjelaskan cara menerapkan nilai hadis, bukan menggantikan sumber maknanya.

Prinsip tersebut sejalan dengan gagasan *pedagogical content knowledge*. Shulman menunjukkan bahwa pengetahuan guru tidak berhenti pada isi disiplin, tetapi mencakup kemampuan mentransformasikan materi menjadi bentuk yang dapat dipahami oleh peserta didik.³² Dalam perspektif hadis, transformasi itu merupakan bentuk *taysir*: guru memilih analogi, urutan, contoh, bahasa, dan bantuan belajar yang sesuai tanpa mengurangi kedalaman materi.

Pembelajaran diferensiatif memberikan perangkat operasional yang relevan. Tomlinson menjelaskan bahwa diferensiasi bukan membuat kurikulum terpisah bagi setiap siswa, melainkan menyediakan variasi pada isi, proses, dan produk belajar berdasarkan kesiapan, minat, dan kebutuhan belajar.³³ Karena itu, kemudahan tidak identik dengan tugas yang selalu lebih ringan. Peserta didik yang telah siap justru memerlukan tantangan lebih tinggi, sedangkan peserta didik yang belum siap memerlukan tahapan, contoh, waktu, atau dukungan tambahan.

Kesepadanan dengan pedagogi modern bersifat fungsional, bukan identitas konseptual. *Pedagogical content knowledge* dan pembelajaran diferensiatif lahir dari tradisi keilmuan yang berbeda dari syarah hadis. Keduanya digunakan karena menjelaskan bagaimana guru mentransformasikan materi dan menyesuaikan akses belajar, sedangkan arah etikanya tetap ditentukan oleh matan: tidak menciptakan kesulitan

³² Lee S. Shulman, "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching," *Educational Researcher* 15, no. 2 (1986): 8–9, <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>.

³³ Carol Ann Tomlinson, *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*, 3rd ed. (Alexandria, VA: ASCD, 2017), 1–11.

yang tidak perlu, menjaga harapan, dan memelihara keterlibatan. Posisi ini mencegah dua reduksi sekaligus, yaitu menjadikan hadis sekadar legitimasi teori modern atau menolak perangkat pedagogis hanya karena istilahnya tidak berasal dari literatur klasik.

Hubungan antara unsur matan dan tindakan profesional dapat diringkaskan dalam matriks berikut. Matriks ini bukan pengganti syarah, tetapi alat untuk memastikan bahwa setiap implikasi modern tetap memiliki titik pijak pada redaksi hadis.

Tabel 2. Ekstraksi Makna Hadis dalam Prinsip Pedagogis dan Implementasi Profesional Guru

Unsur hadis	Prinsip pedagogis	Bentuk tindakan guru	Batas penerapan
<i>Yassirū/yassirā</i>	Akses dan bantuan belajar	Mengatur urutan, contoh, tempo, media, dan dukungan	Tidak menurunkan tujuan esensial
<i>Basysyirū/basysyirā</i>	Harapan dan motivasi yang realistis	Umpan balik menunjukkan kemajuan dan jalan perbaikan	Bukan pujian kosong atau menutupi kesalahan
<i>Lā tunaffirū/lā tunaffirā</i>	Koreksi yang menjaga keterlibatan	Menilai perilaku/hasil tanpa merendahkan identitas peserta didik	Bukan penghapusan disiplin dan konsekuensi
<i>Tatāwa ‘ā wa-lā takhtalifā</i>	Koordinasi profesional	Menyelaraskan tujuan, beban, pesan inti, dan evaluasi	Bukan penyeragaman semua metode

Matriks tersebut memperlihatkan bahwa satu prinsip hadis dapat menghasilkan tindakan berbeda sesuai diagnosis kelas. Guru dapat memecah materi menjadi tahapan bagi peserta didik yang belum siap, memberikan pengayaan bagi yang telah menguasai dasar, atau mengubah media bagi peserta didik dengan kebutuhan akses tertentu.³⁴ Keputusan itu tetap harus dapat dijelaskan berdasarkan tujuan belajar, bukti kebutuhan, dan evaluasi perkembangan, bukan berdasarkan label tetap terhadap peserta didik.

Variabel yang Menentukan Perbedaan Cara Mengajar

Catatan penting dari hadis dan syarahnya ialah bahwa cara mengajar tidak dapat diseragamkan. Variabel pertama adalah kesiapan belajar: usia dan tahap perkembangan, pengetahuan awal, kemampuan bahasa, kemampuan kognitif, dan pengalaman

³⁴ Tomlinson, *How to Differentiate Instruction*, 7–11.

sebelumnya. Materi yang sama dapat memerlukan urutan dan tingkat abstraksi berbeda bagi anak usia dini, remaja, peserta didik baru, atau peserta didik yang telah memiliki dasar kuat. Prinsip bertahap yang dijelaskan al-Nawawiy mendukung pembacaan ini.

Kesiapan tidak boleh disamakan dengan kecerdasan tetap. Ia bersifat spesifik terhadap materi dan dapat berubah melalui pengalaman belajar. Seorang peserta didik mungkin siap pada materi hafalan tetapi memerlukan bantuan pada argumentasi; peserta didik lain kuat secara konseptual tetapi membutuhkan dukungan bahasa. Karena itu, diagnosis guru harus dilakukan per tujuan belajar dan diperbarui berdasarkan bukti terbaru, bukan berdasarkan peringkat umum atau kesan awal.

Variabel kedua adalah kondisi psikologis dan motivasional. Rasa takut berlebihan, pengalaman dipermalukan, kepercayaan diri rendah, konflik keluarga, atau tekanan sosial dapat mengubah kemampuan peserta didik menerima materi. *Tabsyīr* menuntut guru menjaga kemungkinan untuk berkembang, sedangkan larangan *tanfīr* menuntut koreksi yang tidak mengubah kesalahan akademik menjadi penghukuman terhadap harga diri. Ini tidak berarti menghapus disiplin, tetapi memisahkan evaluasi perilaku atau hasil kerja dari pelabelan pribadi.

Variabel ketiga mencakup latar sosial-budaya, pengalaman keberagamaan, kondisi fisik, emosional, intelektual, dan kebutuhan khusus. Standar kompetensi guru Indonesia secara eksplisit meminta guru memahami karakteristik peserta didik pada dimensi fisik, moral, spiritual, sosial, kultural, emosional, dan intelektual.³⁵ Perbedaan tersebut tidak boleh dijadikan dasar untuk menurunkan ekspektasi secara permanen; ia menjadi dasar memilih akses, dukungan, dan bentuk komunikasi yang adil.

Variabel keempat berasal dari materi dan lingkungan belajar. Konsep abstrak, isu moral yang sensitif, materi berjenjang, ukuran kelas, ketersediaan media, waktu, dan dukungan keluarga memengaruhi metode yang layak. *Taysīr* pada materi akidah yang abstrak dapat berbentuk analogi dan pengurutan konsep; pada pembentukan adab dapat berbentuk keteladanan, pembiasaan, dan dialog; pada peserta didik dengan hambatan akses dapat berbentuk media alternatif atau waktu tambahan. Tujuan esensial tetap sama, sedangkan jalur mencapainya dapat berbeda.

³⁵ Kementerian Pendidikan Nasional, Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru, appendix, “Kompetensi Pedagogik,” <https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/216104/permendikbud-no-16-tahun-2007> (accessed July 12, 2026).

Variabel-variabel tersebut bekerja secara bersamaan. Pengetahuan awal yang rendah, misalnya, dapat disertai motivasi tinggi; kebutuhan khusus dapat muncul bersama penguasaan materi yang kuat; dan lingkungan keluarga yang terbatas tidak selalu menunjukkan kemampuan akademik rendah. Karena itu, guru tidak boleh menggunakan satu identitas sebagai penjelasan tunggal. Diferensiasi harus bersifat sementara, spesifik pada tujuan, dan terbuka untuk berubah berdasarkan bukti perkembangan.³⁶

Keputusan penyesuaian juga harus dapat dipertanggungjawabkan. Guru perlu mencatat tujuan yang dipertahankan, hambatan yang ditemukan, bentuk dukungan yang diberikan, serta hasil pemantauan. Dokumentasi sederhana ini mencegah *taysir* berubah menjadi perlakuan arbitrer dan membantu memastikan bahwa perbedaan metode tidak menghasilkan diskriminasi atau penurunan ekspektasi permanen.³⁷

Secara operasional, guru perlu melakukan diagnosis awal melalui percakapan, observasi, pekerjaan peserta didik, atau asesmen singkat; menetapkan tujuan esensial; menyesuaikan representasi materi, tempo, bantuan, aktivitas, dan bentuk evaluasi; kemudian memantau respons dan memperbaiki rancangan.³⁸ Urutan ini menjadikan *taysir* sebagai keputusan profesional berbasis informasi, bukan kelonggaran spontan atau perlakuan yang sama kepada semua peserta didik.

Implikasi terhadap Profesionalisme Guru

Pada kompetensi pedagogik, hadis menuntut kemampuan membaca kondisi peserta didik dan merancang jalur belajar yang proporsional. Pada kompetensi profesional, guru harus menguasai struktur materi dan mampu merepresentasikannya dalam bentuk yang dapat dipahami peserta didik.³⁹ Pada kompetensi kepribadian, *tabsyir* dan larangan *tanfir* menuntut kesabaran, keadilan, dan pengendalian diri. Pada kompetensi sosial, bahasa yang dapat dipahami dan sikap menghargai menjadi bagian dari keberhasilan penyampaian ilmu.

Secara teramati, kompetensi itu dapat dilihat melalui beberapa indikator: tujuan pembelajaran tetap jelas; penjelasan disusun dari prasyarat menuju konsep yang lebih

³⁶ Tomlinson, *How to Differentiate Instruction*, 7–11.

³⁷ Kementerian Pendidikan Nasional, Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007, appendix, “Kompetensi Pedagogik.”

³⁸ Tomlinson, *How to Differentiate Instruction*, 7–11.

³⁹ Shulman, “Those Who Understand,” 8–9.

kompleks; guru menyediakan lebih dari satu cara mengakses materi ketika diperlukan; umpan balik menyebut kesalahan sekaligus langkah perbaikan; dan penyesuaian dihentikan atau ditingkatkan setelah bukti belajar berubah. Pada tingkat kolaborasi, guru menyelaraskan tenggat, beban tugas, pesan disiplin, dan bentuk dukungan agar peserta didik tidak menerima tuntutan yang saling bertentangan. Indikator ini membuat prinsip hadis dapat dinilai melalui praktik, bukan hanya melalui pernyataan sikap.

Profesionalisme tersebut memiliki dasar etik dalam pendidikan Islam. Guru bukan hanya pelaksana kurikulum, melainkan pembimbing yang bertanggung jawab terhadap dampak cara mengajarnya. Kajian hadis tarbawi merumuskan profesionalisme melalui keahlian ilmiah, sikap adil, kepedulian kepada siswa, kompetensi akademik, dan bimbingan yang demokratis.⁴⁰ Karena itu, guru yang benar secara isi tetapi terus-menerus memperlakukan, menakut-nakuti, atau memberi beban tanpa tujuan pedagogis belum memenuhi profesionalisme yang dikehendaki hadis.

Dimensi kelembagaan harus dibatasi pada hal yang memiliki dasar langsung dalam redaksi *taṭāwa'ā*. Sekolah perlu membangun koordinasi agar tugas, standar penilaian, dan komunikasi antarguru tidak saling bertabrakan. Prinsip ini tidak membenarkan penghapusan administrasi atau standar, tetapi menuntut setiap tuntutan memiliki fungsi pendidikan yang jelas. Kerangka kompetensi nasional juga menempatkan profesionalisme guru sebagai perpaduan kualifikasi, kompetensi, dan tanggung jawab, bukan beban individual tanpa dukungan sistem.⁴¹

Akuntabilitas tetap menjadi bagian dari profesionalisme. Keberhasilan *taysīr* tidak diukur dari apakah peserta didik merasa semua tugas mudah, melainkan dari berkurangnya hambatan yang tidak relevan, meningkatnya pemahaman, terjaganya keterlibatan, dan tercapainya tujuan esensial. Apabila suatu penyesuaian membuat peserta didik tergantung, menutup kesempatan menghadapi tantangan, atau menurunkan capaian tanpa alasan yang sah, strategi tersebut perlu diperbaiki. Kerangka kompetensi guru menuntut penilaian dan evaluasi sebagai bagian dari tugas profesional, sehingga kemudahan harus selalu diperiksa melalui hasil belajar.⁴²

⁴⁰ Azizah and Fuadi, "Profesionalisme Guru dalam Islam," 73, 84.

⁴¹ Republik Indonesia, Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005, arts. 8–10.

⁴² Republik Indonesia, Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005, arts. 8–10.

Batas penerapannya perlu ditegaskan. *Taysīr* bukan permisivisme; *tabṣyīr* bukan pujian tanpa dasar; larangan *tanfīr* bukan penghapusan peringatan; dan diferensiasi bukan penetapan standar rendah bagi kelompok tertentu. Hadis menuntut keteguhan tujuan dan kebijaksanaan metode. Profesionalisme muncul ketika guru mampu menjaga keduanya secara bersamaan, termasuk ketika harus memberi koreksi, konsekuensi, atau tugas yang menantang.

Batasan Kontekstualisasi dan Rekomendasi Kajian

Kontribusi utama artikel ini bagi studi hadis pendidikan terletak pada pemisahan riwayat sebelum kontekstualisasi. Redaksi jamak dari Anas memberi norma umum; redaksi *muṣannā* dalam misi Yaman memberi konteks operasional dan dimensi kolaboratif. Model pemisahan sumber dan konteks ini sejalan dengan tuntutan kajian kontekstual: hubungan teks dan realitas dibangun dengan kembali pada konteks historis sekaligus tetap memeriksa validitas sumber.⁴³ Dengan cara itu, setiap implikasi pedagogis dapat ditelusuri kembali pada unsur matan dan syarahnya.

Bagi pedagogi Islam, hasil kajian mengubah makna “memudahkan” dari prinsip yang kabur menjadi keputusan diferensiatif. Kemudahan ditentukan oleh hubungan antara tujuan, kesiapan peserta didik, sifat materi, dan lingkungan. Karena itu, dua peserta didik dapat memperoleh metode atau bantuan berbeda tanpa kehilangan keadilan, selama tujuan esensial, dasar penilaian, dan alasan pedagogisnya transparan.

Kritik yang mungkin diajukan ialah bahwa kontekstualisasi semacam ini berisiko membaca konsep pendidikan modern ke dalam hadis atau memakai *taysīr* untuk membenarkan standar yang rendah. Risiko tersebut nyata apabila hubungan teks dan aplikasi tidak dijelaskan. Artikel ini membatasinya melalui dua kontrol: setiap rekomendasi harus dapat ditelusuri pada fungsi matan dan konteks, serta hasil penyesuaian harus tetap diuji terhadap tujuan belajar. Dengan kontrol itu, diferensiasi diposisikan sebagai salah satu bentuk implementasi yang mungkin, bukan sebagai arti tunggal atau final dari hadis.

⁴³ Putra, “Menjembatani Teks dan Realitas,” 64–66; Zakiyan Rifqa, “Asbāb al-Wurūd dan Double Movement: Menghidupkan Eksistensi Hadis di Era Modern,” *Journal of Hadith Studies* 5, no. 1 (2022): 2–4, <https://doi.org/10.32506/johs.v5i1-01>.

Kajian ini tetap memiliki keterbatasan. Analisis bersifat kepustakaan dan belum menguji bagaimana guru memahami serta menerapkan prinsip tersebut di kelas. Selain itu, artikel hanya memusatkan perhatian pada klaster hadis *taysīr*. Kebutuhan diversifikasi metodologis ini sejalan dengan kritik terhadap dominasi penelitian deskriptif-kepustakaan dan terbatasnya inovasi dalam kajian *asbāb al-wurūd*.⁴⁴ Penelitian berikutnya dapat membandingkannya dengan hadis tentang keteladanan, disiplin, hikmah, atau tahapan pengajaran, kemudian menguji indikatornya melalui observasi pembelajaran dan wawancara guru.

Kesimpulan

Hadis *taysīr* tidak hadir dalam satu redaksi dan konteks tunggal. Riwayat Anas ibn Mālik menggunakan bentuk jamak sebagai prinsip umum komunikasi, sedangkan riwayat pengutusan Abū Mūsā al-Asy'ariy dan Mu'āz ibn Jabal ke Yaman menggunakan bentuk *mušannā* dan menambahkan tuntutan bekerja sama serta menghindari perselisihan. Syarah al-Nawawiy dan Ibn Hajar menunjukkan bahwa kemudahan harus dilakukan secara konsisten, bertahap, menggabungkan harapan dengan koreksi, dan tidak memutus penerima pesan dari proses belajar.

Implikasinya terhadap profesionalisme guru terletak pada kemampuan mempertahankan tujuan pendidikan sambil menyesuaikan jalan mencapainya. Usia dan perkembangan, pengetahuan awal, kondisi kognitif-emosional, latar sosial-budaya, kebutuhan khusus, kompleksitas materi, dan lingkungan belajar dapat menuntut metode, tempo, media, bantuan, dan evaluasi yang berbeda. Dengan demikian, *taysīr* bukan penurunan standar, melainkan kompetensi profesional untuk membuat ilmu dapat dijangkau secara etis, proporsional, dan kolaboratif tanpa kehilangan substansinya.

DAFTAR PUSTAKA

Al-Bukhāriy, Muḥammad ibn Ismā'īl. *Ṣaḥīḥ al-Bukhāriy*. Accessed July 12, 2026. <https://sunnah.com/bukhari>.

⁴⁴ Sadali et al., “Asbāb al-Wurūd dalam Dinamika Kajian Hadis,” 124–126.

- Al-Munawar, Said Agil Husin. “Asbab al-Wurud dalam Perspektif Ilmu Hadis.” *Refleksi: Jurnal Kajian Agama dan Filsafat* 1, no. 1 (1998): 67–76. <https://doi.org/10.15408/ref.v1i1.39121>.
- Al-Nawawiy, Yahyā ibn Syaraf. *al-Minhāj Syarḥ Ṣaḥīḥ Muslim ibn al-Ḥajjāj*. 2nd ed. Vol. 12. Beirut: Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī, 1392 AH.
- . *Riyāḍ al-Ṣāliḥīn*. Accessed July 12, 2026. <https://sunnah.com/riyadussalihin>.
- Azizah, Khanifatul, and Muhammad Ali Fuadi. “Profesionalisme Guru dalam Islam: Kajian Konseptual Hadits Tarbawi.” *Jurnal Pendidikan Agama Islam Al-Thariqah* 6, no. 1 (2021): 73–87. [https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2021.vol6\(1\).6244](https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2021.vol6(1).6244).
- Berutu, Wahyu Rahmadsyah. “Teori Asbab al-Wurud dalam Hadis.” *Holistic al-Hadis* 9, no. 1 (2023): 55–74. <https://doi.org/10.32678/holistic.v9i1.5910>.
- Ibn Ḥajar al-‘Asqalāniy, Aḥmad ibn ‘Alī. *Fath al-Bārī bi-Syarḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhāriy*. Vol. 10. Cairo: al-Maktaba al-Salafiyya, 1380–1390 AH.
- Jauhar, Annisa Fitria Allicia, and Inka Puji Prastika. “Studi Literatur Sistematis tentang Konsep Asbab al-Wurud dalam Kajian Ilmu Hadis.” *DIRAYAH: Jurnal Ilmu Hadis* 6, no. 1 (2025): 17–31. <https://doi.org/10.62359/dirayah.v6i01.634>.
- Kementerian Pendidikan Nasional. *Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru*. <https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/216104/permendikbud-no-16-tahun-2007>.
- Muin, Munawir. “Pemahaman Komprehensif Hadis melalui Asbab al-Wurud.” *Addin* 7, no. 2 (2013): 291–306. <https://doi.org/10.21043/addin.v7i2.580>.
- Mukarromah and Rika Sartika. “Transformasi Kompetensi dan Profesionalisme Guru Pendidikan Agama Islam: Problematika dan Solusi untuk Meningkatkan Kualitas Pendidikan di Indonesia.” *EL-BANAT: Jurnal Pemikiran dan Pendidikan Islam* 14, no. 2 (2024): 304–325. <https://doi.org/10.54180/elbanat.2024.14.2.304-325>.

- Muslim ibn al-Ḥajjāj. *Ṣaḥīḥ Muslim*. Accessed July 12, 2026. <https://sunnah.com/muslim>.
- Putra, Aldo Marezka. “Menjembatani Teks dan Realitas: Tipologi dan Relevansi Asbāb al-Wurūd dalam Kajian Hadis Kontemporer di Indonesia.” *Journal of Hadith Studies* 5, no. 1 (2022): 55–68. <https://doi.org/10.32506/johs.v5i1-05>.
- Putri, Widia. “Asbab al-Wurud dan Urgensinya dalam Pendidikan.” *Al-Tarbawi Al-Haditsah: Jurnal Pendidikan Islam* 4, no. 1 (2020): 1–23. <https://doi.org/10.24235/tarbawi.v5i1.5885>.
- Rahman, Andi. “Pengenalan atas Takhrij Hadis.” *Riwayah: Jurnal Studi Hadis* 2, no. 1 (2016): 149–164. <https://doi.org/10.21043/riwayah.v2i1.1617>.
- Ramle, Muhamad Rozaimi, and Miftachul Huda. “Between Text and Context: Understanding Hadith through Asbab al Wurud.” *Religions* 13, no. 2 (2022): article 92. <https://doi.org/10.3390/rel13020092>.
- Republik Indonesia. *Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen*. <https://peraturan.bpk.go.id/Details/40266/uu-no-14-tahun-2005>.
- Rifqa, Zakiyan. “Asbāb al-Wurūd dan Double Movement: Menghidupkan Eksistensi Hadis di Era Modern.” *Journal of Hadith Studies* 5, no. 1 (2022): 1–11. <https://doi.org/10.32506/johs.v5i1-01>.
- Sadali, Ahmad David Imron, Ahmad Baehaki, M. Hammam Fadlurahman, and M. Luthfi Mubarak. “Asbāb al-Wurūd dalam Dinamika Kajian Hadis di Indonesia (2011–2023): Pemetaan Systematic Literature Review.” *Journal of Hadith Studies* 6, no. 2 (2023): 114–131. <https://doi.org/10.32506/johs.v6i2-03>.
- Sagala, Azan. “Takhrij Hadis dan Metode-Metodenya.” *Al-Ulum: Jurnal Pendidikan Islam* 2, no. 2 (2021): 225–238. <https://doi.org/10.56114/al-ulum.v2i2.129>.
- Shulman, Lee S. “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.” *Educational Researcher* 15, no. 2 (1986): 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>.

- Tambak, Syahraini, Mawardi Ahmad, Desi Sukenti, and Abd. Rahman bin Abd. Ghani. “Profesionalisme Guru Madrasah: Internalisasi Nilai Islam dalam Mengembangkan Akhlak Aktual Siswa.” *Jurnal Pendidikan Agama Islam Al-Thariqah* 5, no. 2 (2020): 79–96. [https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2020.vol5\(2\).5885](https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2020.vol5(2).5885).
- Tomlinson, Carol Ann. *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. 3rd ed. Alexandria, VA: ASCD, 2017.