

TUBUH SEBAGAI LOKUS PENDIDIKAN ANAK

Achmad Tohe
Fakultas Sastra
Universitas Negeri Malang
Abitohe@yahoo.com

Abstrak

Secara tradisional, dualitas antara pikiran dan tubuh menjadi pandangan yang dipegangi banyak orang, termasuk kalangan akademis. Pandangan demikian biasanya mengasumsikan bahwa pikiran memegang peranan yang lebih besar sebagai pengendali apa yang akan dilakukan oleh tubuh. Tetapi sejak dekade 1970-an, sebagian sarjana, khususnya sejumlah antropolog, mulai mulai meninggalkan pandangan konvensional ini dan memusatkan kajian-kajian mereka atas tubuh. Jika sebelumnya tubuh semata-mata dipahami secara fisiologis, penelitian-penelitian antropologis menemukan bahwa tubuh juga memiliki aspek sosio-kultural, dan bahkan politis. Penggunaan tubuh ternyata merefleksikan kebudayaan tempat orang tumbuh dan tinggal, dan sekaligus menyampaikan makna-makna sosial dan kultural tertentu. Lebih dari itu, tubuh, dan bukan hanya pikiran, dijadikan target pendisiplinan oleh struktur-struktur sosial-politis, termasuk negara, untuk mencapai tujuan-tujuan tertentu. Ironisnya, dunia pendidikan seringkali tidak secara sadar memahami bahwa tubuh dapat digunakan untuk pembelajaran yang efektif, terutama pada masa-masa kanak-kanak pelajar. Abu Hamid al-Ghazali (w. 1111) adalah salah satu pemikir Muslim abad pertengahan yang memahami dengan baik bahwa tubuh adalah medium yang paling efektif bukan saja untuk pemerolehan pengetahuan tetapi sekaligus penerapan pengetahuan itu dalam kehidupan. Meski memiliki konsep pedagogis yang komprehensif dalam hal pemerolehan pengetahuan, di dalam karya *magnum opus*-nya, *Ihya' 'Ulum al-Din* ("Revitalisasi Ilmu-Ilmu Keagamaan"), al-Ghazali seolah menegaskan pada fase-fase tertentu perkembangan manusia, pendidikan tubuh harus lebih dikedepankan agar proses pembelajaran berjalan secara efektif. Penekanan pendidikan tubuh menurut al-Ghazali terjadi pada masa anak-anak ketika kapasitas kognitif mereka belum sepenuhnya berkembang. Melalui pelaksanaan ritual-ritual keagamaan dan praktik-praktik tubuh yang lain, al-Ghazali percaya bahwa pengetahuan yang diperoleh tidak menjadi diskursus belaka, melainkan mewujudkan nyata dalam kehidupan sehari-hari (*embodied practices*). Dengan demikian, harapannya adalah bahwa konsep-konsep, nilai-nilai, dan ajaran-ajaran yang dipandang baik oleh masyarakat atau tradisi agama dapat menjelma sebagai kebiasaan-kebiasaan dan praktik-praktik yang menyokong tatanan sosial hingga anak-anak tumbuh menjadi manusia dewasa.

A. Prologue

Pentingnya pendidikan dan pengasuhan anak di masa-masa awal kehidupan mereka akan sangat mempengaruhi kehidupan mereka kelak di belakang hari ketika dewasa. Bukan hanya kesadarannya saja yang membentuk

semua pemikiran, keputusan, dan perilaku mereka, tetapi juga alam bawah sadar mereka, meski kenyataan yang terakhir ini sering tidak disadari oleh kebanyakan orang, kecuali mereka yang memiliki pengetahuan tentang psike dan psikologi manusia.

Alice Miller, dalam bukunya *For Your Own Good: Hidden Cruelty in Child Rearing and the Roots of Violence* (2014) berpendapat bahwa salah satu elemen pendidikan anak yang terpenting adalah pembelajaran dan penumpuhan rasa simpati dan empati agar anak-anak tumbuh menjadi manusia-manusia yang baik dan sensitif. Sementara itu, Rachael S. Burke dan Judith Duncan, dalam bukunya *Bodies as Sites of Cultural Reflection in Early Childhood Education* (2015), berpandangan bahwa praktik-praktik kultural yang implisit membentuk sebagian besar kurikulum dan pedagogi anak pada awal kehidupan mereka. Ironisnya, praktik-praktik kultural tadi seringkali diabaikan dan tidak dianggap sebagai piranti pendidikan. Tetapi saat ini, banyak sarjana, terutama karena pengaruh Michel Foucault, mengakui bahwa tubuh adalah sesuatu yang diproduksi secara sosial dan kultural, dan selalu dikondisikan oleh sejarah. Dengan kata lain, tubuh adalah bagian dari alam dan masyarakat, dan sekaligus merupakan representasi dari pemahaman manusia tentang alam dan masyarakat tadi. Setiap symbol alami yang berasal dari tubuh selalu memiliki dan menyampaikan makna sosial, dan setiap kebudayaan melakukan seleksi terhadap sejumlah kemungkinan simbolisme yang muncul dari tubuh.

Pemilihan tubuh (*body*) sebagai lahan riset adalah sebuah terobosan yang baru dari tradisi yang selama ini lebih menekankan pentingnya pikiran (*mind*). Dalam kenyataan, tubuh seringkali menjadi lokus utama pengajaran dan pembelajaran, terutama ketika seseorang tengah berada dalam tahap-tahap awal perumbuhannya, yaitu masa kanak-kanak. Ketika pikiran belum terbangun secara baik, tubuhlah yang menjadi sasaran pembelajaran, melalui ritualisasi praktik-praktik tertentu sehingga menjadi bagian integral dari perkembangan seorang anak. Pendisiplinan tubuh melalui ritualisasi praktik-praktik tertentu membentuk kebiasaan-kebiasaan yang secara penting menandai identitas seorang anak, bukan hanya ketika dia masih belia tetapi, sangat mungkin, juga ketika dia dewasa kelak. Seorang atlet yang handal, misalnya, tidak menjadi demikian dalam waktu yang

singkat, melainkan membutuhkan waktu yang sangat panjang, kembali kepada latihan-latihan yang dilakukannya ketika masih belia. Sebagai contoh, nama-nama pemain bola kenamaan dunia saat ini, semisal Lionel Messi dan Ronaldo, sejak kecil telah gemar bermain bola dan pergi ke sekolah khusus untuk bermain bola.

Dalam konteks ini, saya ingin menegaskan bahwa ada banyak model pendidikan anak yang dikembangkan oleh sarjana-sarjana Muslim, semisal al-Ghazali, yang menekankan pada pentingnya “pendidikan dan pendisiplinan tubuh”, tentu saja tanpa mengesampingkan pendidikan kognitif dan afektif, terutama dalam hal penumbuhan sikap simpati dan empati, sebagaimana disampaikan Alice Miller di atas. Akan tetapi dalam kehidupan nyata, tidak jarang, pendidikan kognitif dan afektif anak mengikuti apa yang terjadi dalam pendidikan tubuh, baik sebagai penjelasan-penjelasan maupun sebagai tindak lanjut darinya. Dengan kata lain, fenomena-fenomena terkait tubuh menjadi medium pendidikan di bidang kognitif dan afektif. Bahkan dalam banyak hal, pendidikan tubuh menjadi sangat fundamental terutama dalam konteks aplikasi pengetahuan anak (*embodied practices*) dalam kehidupan sehari-hari. Apalah guna pengetahuan yang banyak jika pemilikinya tidak mempraktikkannya? Atas dasar itu, Islam sangat mengajurkan penekanan pendidikan tubuh, terutama bagi anak-anak, sebagaimana yang akan saya jelaskan terkait dengan konsep pedagogis al-Ghazali di dalam karyanya *Ihya’ ‘Ulum al-Din*.

B. Basis Teoretis Bagi Tubuh Sebagai Lokus Pendidikan Anak

Landasan teoretis bagi pentingnya pendidikan tubuh yang akan saya paparkan di bawah ini saya adopsi dari landasan teoretis yang melatari penelitian Burke dan Duncan yang memperlakukan tubuh sebagai situs yang mencerminkan kebudayaan tempat ia berada. Ada tiga kelompok teoretis yang kedua sarjana ini gunakan untuk membaca data-data lapangan penelitian mereka. Pertama, teori-teori Marcell Mauss yang mengandaikan tubuh sebagai wadah bagi teknik-teknik fisik (*bodily techniques*), yang lebih tepat dikategorikan sebagai bersifat kultural ketimbang natural. Mauss menyebut tindakan-tindakan tubuh sebagai *techniques*, yakni berbagai cara orang yang berbeda budaya menggunakan tubuh mereka. Cara-cara penggunaan tubuh demikian, menurut Mauss, bukanlah sesuatu yang

alami, melainkan praktik kultural. Dalam konteks ini, Mauss hanya menganggap tubuh yang telanjang sebagai instrumen manusia yang paling natural.

Kedua, teori-teori Mary Douglas yang mengembangkan lebih jauh teori-teori Mauss, dan memperkenalkan konsep tubuh sebagai simbol natural. Titik tekan Douglas adalah pada pertukaran makna-makna simbolik antara tubuh individual (*individual body*) dan tubuh sosial (*social body*). Douglas membangun lebih jauh konsepsi Mauss bahwa tubuh hendaknya diperlakukan sebagai gambaran sebuah masyarakat, dan bahwa selain sebagai sesuatu yang natural, tubuh selalu memiliki dimensi sosial. Dengan demikian, setiap simbol natural yang berasal dari tubuh memiliki dan menyampaikan makna sosial, dan setiap budaya melakukan seleksi makna apa yang hendak dipilih dari berbagai kemungkinan simbolisme tubuh. Dalam pandangan Douglas, konsepsi Mauss yang memprioritaskan aspek kultural gerakan tubuh dan cenderung menolak kemungkinan perilaku tubuh sebagai sesuatu yang natural, berlawanan dengan konsepsi Levi-Strauss, yang mengakui adanya system simbolisme universal (*symbolic universals*) yang menuntun bagaimana tubuh manusia dikonstruksi secara sosial. Demi mengatasi perbedaan pandangan antara Mauss dan Levi-Strauss, Douglas menawarkan pandangan bahwa “tubuh natural”, yang memiliki kemiripan dalam berbagai kebudayaan yang berbeda, tidak (semata) bersifat fisiko-biologis, tetapi juga mengalami pertukaran makna antara dua tubuh, tubuh individual dan tubuh sosial. Menurutnya, “[t]ubuh sosial membatasi bagaimana tubuh fisik dipahami. Pengalaman fisik tubuh selalu dimodifikasi oleh kategori-kategori sosial yang dengannya ia diketahui, dan dengannya pula ia memiliki pandangan tertentu tentang masyarakat. Terdapat pertukaran makna yang terus menerus antara dua jenis pengalaman tubuh yang berbeda sehingga yang satu memperkuat kategori-kategori yang lain” (Douglas, 1970/1996, p. 69). Terlepas dari keinginannya untuk mengakomodasi dua pandangan yang berbeda tentang tubuh, gagasan Douglas tentang dua tubuh, individual dan sosial, ini tidak luput dari kritik. Van Wolputte, misalnya, berpandangan bahwa pembedaan Douglas ini justru mendukung konsepsi tentang dualisme tubuh dan pikiran, dan lebih mengutamakan yang pertama. Sebaliknya, teori pengejawantahan (*theory of*

embodiment) tidak meremehkan pikiran, tetapi melihatnya sebagai sesuatu yang integral dalam praktik.

Ketiga, teori-teori Michel Foucault, yang memposisikan tubuh sebagai sesuatu yang politis, situs bagi pendisiplinan, domestikasi, dan pelatihan. Foucault berpandangan bahwa struktur-struktur yang terlembagakan, termasuk lembaga pendidikan anak, seringkali melahirkan tubuh-tubuh yang patuh untuk melayani kepentingan negara. Jika Douglas melihat tubuh fisik-individual dan tubuh sosial sebagai sesuatu yang secara resiprokal simbolis, Foucault melihat tubuh sebagai situs tempat negara memberlakukan pendisiplinan, penaklukan, pelatihan, dan bahkan hukuman. Melalui tindakan-tindakan tersebut, tubuh dibuat patuh (*docile*) untuk tujuan ekonomis dan militer. “Tubuh menjadi kekuatan yang bermanfaat hanya ketika ia produktif dan sekaligus patuh” (Foucault, 1975/1995, hal. 26). Tubuh-tubuh yang patuh demikian diciptakan melalui struktur-struktur yang terlembagakan, semisal penjara, rumah sakit, dan sekolah. Bahkan, lebih jauh, melalui system pengawasan dan inspeksi yang ketat (*constant surveillance and inspection*), masyarakat sendiri telah menjelma sebagai penjara. Dalam keadaan demikian, teknologi politis atas tubuh, menurut Foucault, tidak cukup lagi dicari di lembaga-lembaga atau apparatus negara, melainkan pada mekanisme-mekanisme tertentu yang digunakan, berikut efek-efeknya. Lembaga-lembaga dan apparatus negara itu membentuk apa yang disebut “kekuatan mikro-fisik” di mana lembaga dan fungsinya, dan materialitas dan kekuatannya berkelindan sedemikian rupa mengatur secara detil tindakan-tindakan tubuh agar tunduk melayani kepentingan negara. Melalui teknologi kekuasaan inilah—dengan proses-proses asesmen, koordinasi, dan pengawasan—individu-individu yang disiplin diciptakan. Meski teori-teori Foucault sangat berguna untuk melacak kinerja kekuasaan dalam hampir seluruh lini kehidupan, mereka tidak bisa menghindari kritik akibat sifatnya yang terlalu pesimis karena meremehkan pentingnya agensi dan karena Foucault sendiri tidak menawarkan alternatif untuk mengatasi bentuk-bentuk kekuasaan yang dia kritik. Namun demikian, tetap saja Foucault diakui memiliki kontribusi penting terhadap antropologi dalam menjadikan tubuh sebagai pusat perhatian kajian-kajian akademis.

Dengan ketiga kelompok teori ini selanjutnya Burke dan Duncan menguji teori “tiga-tubuh” (*three bodies*) yang ditawarkan oleh Scheper Hughes dan Lock (1987). Secara kebetulan, “pendekatan tiga-tubuh” ini dapat menjelaskan tiga analisis yang berbeda tetapi saling terkait sebagaimana dikemukakan oleh Mauss (1936/1973), Douglas (1970/1996), dan Foucault (1975/1995). Jika Mauss memberikan perhatian kepada pengalaman tubuh individual, Douglas mencari makna simbolis dalam tubuh sosial, dan Foucault memusatkan perhatiannya kepada tubuh politis. Melalui penelitian keduanya, Burke dan Duncan menemukan paran sentral yang dimainkan tubuh anak-anak pada masa-masa awal pertumbuhannya. Atas dasar itu, keduanya berargumen bahwa cara-cara yang digunakan untuk melihat, memanipulasi, melindungi, memerintah, dan menantang tubuh anak-anak dapat digunakan sebagai lensa untuk menguji praktik-praktik yang terabaikan dan sudah dianggap lumrah dalam pendidikan anak.

Tubuh telah dijadikan obyek kajian antropologis selama kurang lebih lima dekade. Pada akhir 1970-an, tubuh menjadi pusat kajian-kajian ontologis dan epistemologis. Pada dekade berikutnya, 1980-an, kajian-kajian terhadap tubuh makin berkembang sehingga bidang antropologi tubuh diakui sebagai sub-disiplin tersendiri. Pada dekade 1990-an, kalangan sosiologis mulai mengkaji tubuh, mengembangkan apa yang disebut sebagai *paradigm of embodiment* (paradigm pengejawantahan) yang menjadikan pengalaman-pengalaman riil tubuh dalam kehidupan sebagai titik tolaknya. Secara khusus, Nancy Scheper-Hughes dan Margaret Lock (1987) melakukan sintesis atas ketiga kelompok teori di atas—Mauss, Douglass, dan Foucault—dan menawarkan konsepsi “tiga-tubuh” menggunakan tiga pendekatan antropologis. Pada tingkat analisis yang pertama adalah tubuh individual dalam tataran fenomenologis yang menyaran pada pengalaman-pengalaman yang manusia alami terkait dengan tubuh mereka yang, merujuk kepada Mauss, membuat mereka merasa memiliki tubuh dan sekaligus berbeda dari yang lain. Di tingkat analisis kedua adalah tubuh sosial yang, merujuk Douglas, berfungsi sebagai simbol natural untuk berfikir tentang hubungan sosial, budaya, dan alam. Selanjutnya, analisis yang ketiga adalah tubuh politis yang menegaskan, secara Foucaultian, bahwa kekuasaan dan kontrol secara nyata mengendalikan tubuh. “[T]iga tubuh merepresentasikan bukan saja

tiga unit analisis yang terpisah dan tumpang tindih, melainkan juga tiga pendekatan teoretis epistemologis: fenomenologi (tubuh individual, diri yang hidup), strukturalisme dan simbolisme (tubuh sosial), dan poststrukturalisme (tubuh politis).” Menurut Scheper-Hughes dan Lock, yang menghubungkan antara ketiga tubuh tersebut adalah emosi. Terlepas apakah tubuh bersifat publik atau privat, individual atau kolektif, emosi selalu diwarnai oleh makna kultural, sebagai penghubung antara tubuh dan pikiran, antara tubuh individual, sosial, and politis. Gagasan Scheper-Hughes dan Lock ini meyakinkan Burke dan Duncan bahwa teori-teori yang ditawarkan Mauss, Douglas, dan Foucault valid untuk mereka gunakan dalam penelitian mereka mengenai tubuh individual, sosial, dan politis.

C. Pendidikan Anak Menurut Al-Ghazali

Al-Ghazali adalah salah seorang pemikir Muslim yang membicarakan soal pendidikan anak di alam konsep pedagogisnya. Al-Ghazali dilahirkan pada tahun 450 H/1058 M di atau dekat kota Tus di Khurasan. Keluarganya yang berkebangsaan Persia memiliki reputasi dalam hal pembelajaran dan memiliki kecenderungan terhadap sufisme. Sebelum wafatnya, sang ayah telah menitipkan pendidikan al-Ghazali dan saudara laki-lakinya kepada seorang temannya yang juga seorang sufi. Guru sufi itu mendidik al-Ghazali dan saudaranya hingga dana pendidikan yang ditinggalkan ayahnya habis terpakai. Sang guru lalu menyarankan kedua muridnya untuk belajar di *madrasah* yang akan menyediakan bukan saja pendidikan tetapi juga tempat tinggal dan kebutuhan pangan mereka berdua (al-‘Utsman, tt.). Al-Ghazali sendiri tampaknya memulai pendidikan dasarnya ketika ia berusia 7 tahun, mempelajari Bahasa Arab dan Persia, Qur’an, dan dasar-dasar agama. Kemudian dia meneruskan pendidikan menengah dan atas di *madrasah*, mempelajari fiqh, tafsir, dan hadits (Nofal 2000).

Mendekati usianya yang ke-15, al-Ghazali pergi ke Jurjan, sekitar 160 km dari Tus, untuk belajar Fiqh kepada Imam al-Isma’ili. Tahun berikutnya, ia kembali Tus untuk mencerna apa yang telah ia pelajari selama ini, dan tinggal selama beberapa tahun di kota kelahirannya itu sambil terus mempelajari fiqh. Setelah itu, ketika usianya menginjak 23 tahun, ia pergi ke Nishapur untuk belajar—antara lain Fiqh, Kalam, Logika, dan mungkin Filsafat—kepada Imam

al-Juwayni (w. 478/1085). Ia belajar dari gurunya yang merupakan salah satu ulama terkenal dari madzhab Syafi'i itu selama 5 tahun, hingga sang guru wafat.

Setelah itu, al-Ghazali mulai fase kehidupannya yang membuatnya sangat produktif secara ilmiah dan namanya mulai dikenal secara luas. Pada usianya yang ke-28, al-Ghazali mulai berhubungan dengan dunia politik dan polemik, diawali dengan pertemuannya dengan Perdana Menteri Saljuq, Nidham al-Mulk. Selama kurang lebih 6 tahun bersama sang Perdana Menteri, al-Ghazali banyak terlibat dalam perdebatan politik dan intelektual, hingga ia ditunjuk untuk menjadi professor di Madrasah Nidzamiyyah, lembaga pendidikan paling terkenal di kawasan timur (*masyriq*). Selama menduduki jabatan akademis ini al-Ghazali menulis sejumlah karya yang terkenal, khususnya dalam bidang Fiqh, semisal *al-Mustadzhiri* dan *al-Iqtishad fi al-I'tiqad*.

Pada masanya, al-Ghazali adalah seorang protagonis dalam tiga pertarungan intelektual dan keagamaan yang penting yang melanda dunia Islam, yaitu (1) ketegangan antara filsafat dan agama (antara kebudayaan Islam dan Yunani), di mana ia membela yang kedua, (2) ketegangan antara kelompok Sunni dan Shi'i, di mana ia membela keabsahan kekhalifahan Abbasiyyah melawan kelompok Bathiniyyah; (3) ketegangan antara wahyu dan akal, dan juga antara Fiqh dan mistisisme Sufi. Dalam dunia filsafat, al-Ghazali mulai melakukan kajian menyeluruh atas Filsafat Yunani—khususnya Aristoteles, Plato, dan Plotinus—dan juga Filsafat Islam, terutama yang ditawarkan oleh Ibn Sina dan al-Farabi, agar dapat menolak Filsafat dengan baik.

Masalah utama yang al-Ghazali hadapi adalah bagaimana cara mendamaikan filsafat dan agama Islam. Menurutnya, filsafat bisa diterima sebagai benar selama ia bersesuaian dan tidak bertentangan dengan prinsip-prinsip dasar Islam. Untuk itu, ia menulis karyanya *Maqasid al-Falasifah* ("Tujuan-Tujuan Filusuf") untuk menyarikan pokok-pokok pikiran filsafat yang berkembang saat itu. Ternyata, buku ini menjadi pendahuluan dari karyanya yang lain yang secara jelas menyerang filusuf dan gagasan-gagasan filsafat mereka, *Tahafut al-Falasifah* ("Kebingungan Para Filusuf"). Dalam karya ini, al-Ghazali menyajikan 20 poin penting untuk menolak gagasan-gagasan filsafat terkait dengan masalah ketuhanan, alam semesta, dan manusia. Pengaruh *Tahafut al-Falasifah* sangat

besar dalam kemunduran Filsafat di dunia Islam, sehingga upaya penyelamatannya sebagaimana dilakukan Ibn Rusyd yang menulis bantahan terhadap al-Ghazali, melalui karyanya *Tahafut Tahafut al-Falasifah* (“Kebingungan [buku] *Tahafut al-Falasifah*”), tidak mampu mengerem pudarnya pamor filsafat di kalangan kaum Muslim setidaknya hingga abad ke-18 M. Dalam konteks pertarungan Sunni-Shi’i, al-Ghazali juga menulis sejumlah karya, antara lain *Fadha’ih al-Batiniyyah wa Fadha’il al-Mustadhhiriyyah* (“Skandal Kelompok *Bathiniyyah* dan Keutamaan kelompok *al-Mustadhhiriyyah*”).

Pada usinya yang ke-38 (seputar tahun 488/1095), al-Ghazali mengalami krisis spiritual dan intelektual yang mendalam, selama kurang lebih 6 bulan lamanya yang membuatnya jatuh sakit hingga tak bisa berbicara dan mengajar. Dalam krisis itu, dia merasakan ketegangan antara akal dan jiwa, kehidupan dunia dan akhirat, dan mulai mempertanyakan validitas piranti-piranti pengetahuan yang selama ini ia gunakan. Pada saat inilah al-Ghazali mulai berpaling (kembali) ke sufisme. Pilihannya untuk memilih sufisme sangat dipengaruhi oleh kehidupan masa lalu dan keluarganya yang memang dekat dengan sufisme, selain karena sufisme juga sangat populer saat itu, sampai-sampai sang Perdana Menteri pun memiliki kecenderungan sufistik. Ayah al-Ghazali adalah seorang sufi, gurugurunya adalah sufi, saudara laki-lakinya menjadi sufi sejak belia, dan pendidikan awalnya pun di bawah asuhan seorang sufi. Dengan alasan menunaikan ibadah haji, al-Ghazali kemudian mulai menjalankan kehidupan sufistik. Sepulang dari Mekkah dia menuju ke Damaskus untuk melakukan kontemplasi sufistik. Merasa menemukan alternatif kebenaran dan pengetahuan sejati melalui sufisme, al-Ghazali kemudian meninggalkan posisinya sebagai professor di Nidhamiyyah, dan juga menghindari harta dan ketenaran. Dalam situasi inilah karya terbesarnya *Ihya’ Ulum al-Din* (“Revitalisasi Ilmu-Ilmu Keagamaan”) lahir, tempat ia menuliskan prinsip-prinsip pedagogiknya, termasuk soal pendidikan anak.

Filsafat pendidikan al-Ghazali merupakan sintesis dari berbagai cabang ilmu pengetahuan yang ia miliki: hukum, filsafat, dan sufisme. Tetapi secara umum, ia lebih menekankan kontinuitas dan stabilitas ketimbang perubahan dan pembaruan. Baginya, tujuan masyarakat adalah menjalankan syariat Allah, dan tujuan seorang manusia adalah mencapai kebahagiaan melalui kedekatan dengan

Allah. Karena itu, tujuan pendidikan, menurut al-Ghazali, adalah untuk membentuk manusia yang taat akan aturan agama sehingga memperoleh keselamatan dan kebahagiaan yang abadi di akhirat kelak. Sementara itu, tujuan-tujuan duniawi, seperti pemerolehan kekayaan, jabatan, dan bahkan pengetahuan, menurutnya, adalah ilusi karena terkait dengan dunia yang tidak langgeng.

Al-Ghazali berpandangan bahwa manusia dilahirkan sebagai *tabula rasa*, bagai kertas putih bersih yang siap untuk ditulisi. Seorang anak memperoleh kepribadian, karakter, dan perilaku akibat pergaulannya dalam masyarakat dan lingkungan. Dalam konteks ini, peran orang tua sangat penting dalam mengajarkan bahasa, adat istiadat, dan tradisi keagamaan yang pengaruhnya tak mungkin ditampik. Tanggung jawab pendidikan anak berada di pundak orang tuanya, dan selanjutnya dipikul bersama oleh guru. Al-Ghazali sangat menekankan pentingnya pembentukan karakter anak-anak di awal kehidupan mereka. Pengasuhan yang baik akan membekali anak dengan karakter yang baik dan membuatnya sanggup menjalani hidup dengan baik pula. Sebaliknya, pengasuhan yang salah akan merusak karakter anak dan sangat boleh jadi sulit untuk memperbaikinya. Karena itu, al-Ghazali sangat menganjurkan agar orang tua dan guru memiliki pemahaman yang baik mengenai karakteristik anak-anak sehingga bisa mendidik mereka secara efektif dan benar.

Dalam kerangka pendidikan yang efektif itu, al-Ghazali melakukan periodisasi usia berikut jenis-jenis pembelajaran yang sesuai. Seiring pertumbuhannya, seorang manusia mengalami perubahan-perubahan dalam hal orientasi, ketertarikan pada sesuatu, dan motivasi dalam proses belajarnya. Pada masa kanak-kanak, ketertarikan seseorang berkisar seputar gerakan motoris, permainan, hiburan, dan hal-hal yang indah. Ketika remaja, seseorang biasanya mulai merasakan ketertarikan kepada lawan jenis dan hal-hal yang menyangkut seksualitas. Pada masa awal dewasa—kurang lebih usia 20-an—orientasi seseorang biasanya terletak pada penumbuhan keterampilan kepemimpinan dan dominasi. Dan ketika menginjak usia matang—sekitar usia 40-an—seseorang memiliki kesiapan untuk mengenal Tuhan secara lebih dekat. Menurut al-Ghazali, pemahaman akan perubahan-perubahan orientasi dan kecenderungan demikian dapat dimanfaatkan oleh pendidik—baik orang tua maupun guru—untuk

memberikan pembelajaran yang sesuai. Khusus dalam konteks anak, yang pada usia awal itu menyukai hal-hal yang bersifat motoris, permainan, hiburan, dan keindahan, maka model dan kegiatan pembelajaran seharusnya mengarah kepada hal-hal demikian.

Pada tingkat dasar, menurut al-Ghazali, anak-anak hendaknya mempelajari Qur'an dan sabda-sabda Nabi, dan perkataan-perkataan Sahabat Nabi. Mereka hendaknya dijauhkan dari berkenalan dengan puisi-puisi cinta dan sastrawan yang dapat menyemaikan benih-benih kerusakan dalam jiwa muda mereka. Anak-anak seharusnya diajarkan untuk patuh kepada orang tua, guru dan orang-orang dewasa, dan bersikap baik terhadap teman sebaya mereka. Mereka harus dididik untuk tidak berbangga dengan kekayaan orang tua, makanan yang mereka santap, pakaian dan asesoris yang mereka kenakan. Sebaliknya, mereka hendaknya diajarkan untuk hidup bersahaja, bersifat dermawan, dan bertindak sopan santun. Mereka juga harus dijaga dari kemungkinan pengaruh buruk dari teman-teman sebaya. Karena itu, anak-anak harus diajarkan cara berteman dan memilih teman, yaitu anak-anak lain yang memiliki kecerdasan, berakhlak, berkarakter baik, tidak berfoya-foya, dan jujur.

Pendidikan anak, menurut al-Ghazali, tidak seharusnya terbatas pada ranah kognitif, tetapi harus menyeluruh, meliputi aspek-aspek intelektual, religius, moral, dan fisik. Pembelajaran tidak seharusnya semata bersifat teoretis, tetapi juga praktis. Pembelajaran yang sesungguhnya, menurut al-Ghazali, adalah yang dapat mempengaruhi perilaku anak dan membimbingnya untuk menerapkan pengetahuan yang sudah ia peroleh.

Dalam hal pendidikan keagamaan, anak-anak seharusnya diajarkan untuk dapat melakukan praktik bersuci, shalat, dan melaksanakan latihan puasa Ramadhan, secara bertahap hingga dapat menunaikannya sebulan penuh. Mereka tidak boleh menggunakan pakaian sutra dan perhiasan emas yang dilarang oleh agama. Mereka juga hendaknya diperkenalkan dengan dasar-dasar hukum Islam. Mereka juga perlu diajari untuk tidak melakukan hal-hal yang buruk, semisal mencuri, makan sesuatu yang haram, berdusta, tidak setia, atau mengucapkan sumpah serapah. Al-Ghazali menyadari bahwa pada usia mereka yang dini, anak-anak mungkin belum memahami mengapa mereka harus melakukan atau

menjauhi hal-hal tertentu lainnya. Tetapi pada saatnya kelak, sesuai pertambahan usia mereka, menurut al-Ghazali, mereka akan memahami alasan-alasan dibalik semua yang mereka pelajari dan praktikkan.

Lebih dari itu, al-Ghazali sering menuntut lebih dari anak-anak, semisal menganjurkan agar mereka dijauhkan dari gemerlap kehidupan dunia dan menolaknya, dan mulai membiasakan hidup sederhana, bahkan dalam kemiskinan dan kebersahajaan. Pada titik ini, al-Ghazali tampaknya tidak sedang memainkan perannya sebagai pendidik, tetapi lebih sebagai seorang sufi. Tetapi di sisi lain, al-Ghazali sang pendidik muncul kembali, ketika dia menyatakan bahwa sepulang dari sekolah, anak-anak sebaiknya diberi waktu untuk bermain agar dapat menghilangkan kepenatan belajar dan untuk sejenak terbebas dari segala aturan yang diberlakukan kepada mereka. Melarang anak-anak bermain dan hanya menuntut mereka belajar akan memiliki akibat yang tidak baik, seperti melemahnya hati, tumpulnya pemikiran, hilangnya kenikmatan hidup, dan bahkan kebencian terhadap aktivitas belajar sehingga mencari-cari cara untuk menghindarinya. Meskipun demikian, menurut al-Ghazali, kegiatan bermain jangan sampai terlalu menyita waktu, pikiran, dan tenaga mereka.

Pendidik seharusnya juga melakukan pujian jika anak-anak melakukan hal-hal yang baik dan menunjukkan kemajuan dalam belajar. Seandainya anak-anak melakukan kesalahan, tetapi mereka sadar akan kesalahan itu, seorang pendidik seharusnya membiarkan saja, karena percaya mereka tidak akan mengulang kesalahan yang sama. Tetapi jika anak-anak melakukan kesalahan yang sama, pendidik bisa memberikan pengarahan dan peringatan secara privat. Seorang pendidik boleh menghukum anak didiknya jika diperlukan, tetapi semata-mata untuk tujuan mendidik, bukan untuk menyakitinya.

Selain itu, seorang pendidik juga harus memahami perbedaan anak yang satu dari yang lain, sehingga mengajar mereka sesuai dengan kapasitas mereka masing-masing. Pendidik tidak boleh menuntut anak didiknya melebihi kapasitas yang ia miliki. Bagi al-Ghazali, pendidikan bukan semata proses transfer pengetahuan dari guru ke anak didik, dan setelahnya mereka berpisah. Lebih dari itu, pendidikan adalah interaksi yang berguna kepada kedua pihak: guru berjasa karena telah memberikan pembelajaran, dan anak didiknya tumbuh baik karena

memperoleh pengetahuan. Guru tidak seharusnya hanya menjadi medium penyampaian pengetahuan, tetapi harus juga menjadi model dan contoh yang laik ditiru. Tugas guru bukan hanya mengajarkan mata pelajaran tertentu, tetapi meliputi berbagai aspek kepribadian dan kehidupan anak didiknya. Sebagai imbangannya, seorang anak didik seharusnya memperlakukan gurunya sebagai orang tua, dengan menghormati dan mematuhi mereka.

Al-Ghazali juga menekankan pentingnya pembelajaran mempertimbangkan kebutuhan konkret anak didik. Dalam kata lain, pendidikan harus fungsional. Menurutnya, pendidikan menjadi efektif hanya ketika pengetahuan yang diperoleh dapat diaplikasikan, dan ketika ia dapat membentuk kebiasaan yang baik dalam diri anak didik, bukan semata menghafal. Akhirnya, al-Ghazali menegaskan pentingnya pendekatan gradual dan kesabaran guru dalam mengajar.

D. Diskusi

Jika kita amati, meski al-Ghazali menekankan pendidikan anak yang komprehensif, tetapi pada masa kanak-kanak dia lebih menekankan pendidikan yang berorientasi motoris dan rekreatif. Sebagaimana ditunjukkan oleh periodisasinya atas pertumbuhan anak manusia, al-Ghazali melihat bahwa pada masa awal ini pendidikan hendaknya lebih menekankan praktik dan kepatuhan kepada otoritas, yaitu orang-orang dewasa, baik itu orang tua, guru, atau orang-orang yang dituakan oleh si anak. Bahkan secara tegas al-Ghazali menyatakan bahwa anak-anak boleh jadi tidak mengerti detil dan alasan mengapa harus melakukan atau tidak melakukan sesuatu. Pemahaman mengenai hal itu baru akan mereka dapatkan ketika usia mereka bertambah dan seiring pertambahan pengetahuan dan kemampuan berpikir mereka. Dalam konteks keagamaan, sangat jelas terlihat jika al-Ghazali lebih menekankan ritualisasi dan pembiasaan pelaksanaan kewajiban-kewajiban agama. Sehingga, hal-hal yang dijelaskan secara intelektual di kalangan orang dewasa, semisal pentingnya berbuat baik kepada teman, hidup bersahaja, dan seterusnya, pada usia kanak-kanak nilai-nilai ini lebih penting untuk dipraktikkan dalam kehidupan, dan pemahaman mengenainya dapat dilakukan kelak pada saat mereka dapat berpikir lebih maju.

Dengan demikian, al-Ghazali lebih menekankan ritualisasi dan pembentukan kebiasaan praktis bagi anak-anak di awal kehidupan mereka.

Penegasannya bahwa guru harus menjadi model dan contoh adalah aspek lain dari pemikiran al-Ghazali yang menunjukkan perhatiannya kepada praktik tubuh dalam pendidikan awal anak. Hal ini berkesesuaian dengan prinsip penting pedagogisnya yang lain, yaitu bahwa pembelajaran yang efektif adalah ketika pengetahuan yang diperoleh diaplikasikan. Dalam kenyataan, praktik tidak selalu berbanding lurus dengan pengetahuan. Ada orang yang meski minim pengetahuan, tetapi memiliki kebiasaan-kebiasaan yang sesungguhnya mempunyai basis pengetahuan yang luas dan kuat. Sebaliknya, orang yang memiliki pengetahuan yang luas tidak selalu mempraktikkan apa yang ia ketahui dan seharusnya ia jalankan; pengetahuannya tentang sesuatu hanya menjadi diskursus kognitif yang abstrak, dan tidak mewujud dalam praktik dan kebiasaan. Dalam konteks pembelajaran keagamaan, ritualisasi ini sangat penting. Orang yang sudah terlatih dan terbiasa melakukan shalat lima waktu sejak kecil, akan merasakan ada sesuatu yang hilang, jika, misalnya, ia meninggalkannya. Tetapi orang yang tidak dibiasakan mengerjakan shalat sejak kecil, belum tentu merasakan hal yang sama jika ia tidak mengerjakan shalat, meskipun ia tahu bahwa shalat itu adalah kewajiban yang tidak bisa ditinggalkan.

Ritual dan kebiasaan adalah hal penting dalam kehidupan, tidak hanya dalam ranah religius, tetapi juga dalam ranah-ranah yang lain. Pengetahuan dan penerapan adalah dua hal yang berbeda. Keduanya tidak selalu bersama. Ritualisasi dan pembiasaan, yang lebih banyak merupakan aktifitas tubuh, adalah salah satu aspek penting bagi keberlangsungan sebuah tradisi, baik religius, sosial maupun intelektual. Hal yang sama berlaku dalam bidang etika dan moral. Apa jadinya jika nilai-nilai kebaikan, seperti simpati dan empati hanya menjadi pengetahuan dan diskursus semata, tetapi tidak diritualkan? Meski kesetimbangan antara pengetahuan dan praktik penting dipelihara, tetapi praktik masih jauh lebih baik ketimbang pengetahuan yang banyak tetapi tidak diaplikasikan. Ritual-ritual, meski seringkali tidak dipahami arti terdalamnya, memungkinkan kehidupan dan keteraturan sosial berjalan. Ritual-ritual yang dimaksud di sini tidak harus memiliki konotasi religius, tetapi juga dalam kehidupan sehari-hari, semacam *quotidian rituals*. Contoh, sudah menjadi kebiasaan jika dua orang bertemu mereka akan bertegur sapa dan saling bertanya kabar masing-masing, secara

reflek. Apakah kedua orang itu benar-benar ingin mengetahui kabar yang lain? Belum tentu. Sangat boleh jadi, sapaan ketika bertemu itu dilakukan karena sudah menjadi kelaziman sosial. Seandainya sapaan demikian tidak dilakukan ketika dua orang atau lebih bertemu, maka boleh jadi muncul penafsiran bahwa seseorang sedang tidak menyukai yang lain atau berlaku sombong. Jika dilakukan, sapaan ketika bertemu, meski tidak harus dipahami sebagai kesungguhingintahuan akan keadaan orang lain, dapat menjadi semacam perekat sosial karena mengandaikan bahwa orang masih saling peduli satu sama lain. Paling tidak, sapaan demikian menunjukkan bahwa si A dan si B tidak memiliki masalah yang membuat mereka tidak bertegur sapa. Demikianlah ritual dan kebiasaan-kebiasaan lain dalam hidup—tanpa intelektualisasi apapun—membuat hidup ini terus berlangsung dan keteraturan sosial tetap terjaga.

Pendidikan anak melalui pendisiplinan tubuh model al-Ghazalian juga tampak ketika sebagai seorang sufi dia menganjurkan agar anak-anak dilatih menjauhi kehidupan dunia dan bahkan menolaknya. Model pendidikan semacam ini hanya bisa dilakukan dengan mendisiplinkan tubuh untuk tidak mengonsumsi makanan-makanan yang menggiurkan bagi orang kebanyakan, melakukan sesuatu yang wajar dan biasa dikerjakan oleh orang biasa, atau memakai pakaian tertentu yang sebenarnya lazim dikenakan oleh orang-orang lain. Benar bahwa menghindari gemerlap kehidupan dunia demikian harus melibatkan pendisiplinan pikiran dan keinginan, tetapi pendisiplinan tubuh lebih merupakan prasyarat yang harus ditempuh. Seorang anak yang dibiasakan hidup bersahaja—seperti makan ala kadarnya, berpakaian apa adanya, atau tidak melakukan sesuatu yang sebenarnya diperbolehkan tetapi sedikit berlebihan—hanya memerlukan pendisiplinan tubuh dengan pembiasaan, tanpa harus menjelaskan alasan-alasan intelektual atau yang lain. Kebiasaan hidup bersahaja demikian, jika dilakukan secara menerus, akan mempengaruhi pikiran dan perilakunya kelak ketika dia tumbuh dewasa. Hidup bersahaja bagi anak yang sudah terbiasa melakukannya bukan semata gagasan, tetapi praktik yang sudah menjadi bagian tak terpisahkan dari identitas individualnya. Bukti bahwa ia bisa berkembang dalam kebersahajaan adalah alasan paling kuat untuk mempertahankan gaya hidupnya ini. Sebuah perubahan ke gaya hidup yang lain membutuhkan bukti-bukti yang

harus meyakinkannya, dan hal demikian biasanya memakan waktu yang panjang, sepanjang waktu yang sudah ia tempuh untuk terbiasa hidup bersahaja. Perubahan drastis mungkin terjadi jika ada faktor-faktor dramatis tertentu yang mempengaruhi kehidupannya. Dan yang demikian lebih jarang terjadi. Seandainya pun terjadi, kebiasaan hidup bersahaja itu pasti akan lebih mudah menghantuinya, dan sangat boleh jadi ia kembali mempraktikkannya segera setelah ia menemukan bahwa gaya hidup lain yang dicobanya tidak membuatnya puas atau bahagia. Dengan demikian, pendisiplinan tubuh melalui praktik memberikan fondasi yang kuat bagi internalisasi nilai-nilai tertentu yang seharusnya anak miliki.

E. Epilogue

Seringkali tidak disadari bahwa anak-anak adalah manusia seperti yang lain yang selalu belajar dari kehidupan sekitar mereka—keluarga, sekolah, teman sepermainan dan seterusnya. Penyebutan mereka sebagai anak-anak tak jarang membuat orang dewasa di sekitar mereka menganggap mereka tidak tahu apa-apa dan, karena itu, memiliki ekspektasi yang rendah tentang apa yang anak-anak bisa lakukan. Radhika Viruru, salah seorang penulis buku *Childhood and Postcolonization* (2004), sempat terhenyak mengetahui bahwa putrinya yang berusia tujuh tahun memiliki dan menunjukkan rasa empati terhadap sang ibu yang saat itu tengah mengunjunginya di sekolah pada saat jam makan siang. Pagi hari itu, Viruru menyiapkan bekal makanan kepada putrinya sebelum berangkat ke sekolah. Siangnya, dia mengunjungi sang anak di sekolah dan mengajaknya makan siang di restoran kesukaannya. Memiliki makanan yang lebih dari cukup, sebagian bekal yang dibawa dari rumah tadi pagi, dan sebagian yang ia beli dari restoran, sang anak tiba-tiba ikut antri setelah pegawai restoran mengumumkan bahwa disediakan kudapan gratis. Sebagai ibu, Viruru sempat kaget dan mengira bahwa anaknya betul-betul kelaparan, sehingga perlu mengantri kudapan meskipun sudah memiliki makanan yang cukup. Sekembalinya dari antrian, sang putri membawa sepotong roti kesukaan sang ibu. Ternyata, dia berdiri mengantri kudapan itu tidak untuk mendapatkan makanan bagi dirinya sendiri, melainkan untuk sang ibu yang memang kebetulan tidak memesan makanan di restoran tempat bertemu sinag itu. Baru setelah itu Viruru tersadar jika putrinya sedang

menunjukkan dan mempraktikkan rasa simpati. Sang ibu pun teringat akan kebiasaan yang biasa dilakukan keluarga mereka. Di rumah, sering terjadi perbincangan antaranggota keluarga bahwa tidak baik membiarkan seorang tamu pergi sebelum ia sempat menikmati minuman atau makanan tertentu jika ia berkunjung ke kediaman mereka. Tampaknya, putrinya mengingat dan menginternalisasi hal ini. Maka, ketika melihat ibunya tengah menjadi tamunya siang itu di sekolah, si putri tak akan membiarkannya pergi sebelum mencicipi sesuatu. Ini adalah contoh bagaimana seorang anak mempelajari sesuatu dan mempraktikkannya melalui lingkungan tempat ia tumbuh.

Kejadian ini mendukung pandangan sejumlah sarjana yang saya sebut di atas, bahwa banyak sekali praktik-praktik dalam kehidupan sehari-hari, yang positif maupun negatif yang sebenarnya merupakan medium pembelajaran bagi anak, tetapi sering tidak disadari demikian, sebagaimana dinyatakan oleh Burke dan Duncan. Lebih dari itu, salah satu pendidikan penting bagi anak untuk tumbuh menjadi manusia yang baik adalah penumbuhan rasa simpati dan empati, sebagaimana disebutkan oleh Miller, seperti ditunjukkan oleh putri Viruru terhadap sang ibu. Yang lebih penting, nilai-nilai baik tidak hanya diajarkan secara verbal yang menyasar kognisi anak, tetapi dipraktikkan dalam kehidupan nyata. Lebih dari sekadar pendidikan yang abstrak, penerapan nilai-nilai yang dipercaya adalah pendidikan tubuh.

Selain itu, pembelajaran untuk anak terjadi tidak saja melalui lembaga-lembaga formal dengan program-program yang terstruktur, tetapi juga melalui kehidupan sehari-hari di lingkungan yang berbeda-beda. Dan dalam konteks pembahasan ini, saya ingin menyatakan bahwa tidak jarang aspek-aspek kognitif dan afektif seringkali merupakan tindak lanjut dari fenomena fisik yang terkait tubuh. Internalisasi nilai-nilai melalui teknik tubuh dan ritualisasi terbukti lebih efektif ketimbang pengajaran nilai yang abstrak dan verbal. Oleh karena itu, kini mulai tumbuh kesadaran akan pentingnya anak menggunakan pengalaman-pengalaman yang mereka peroleh dalam kehidupan demi untuk meningkatkan pengetahuan dan keterampilan, sekaligus memperluas pengalaman mereka (Genishi dan Goodwin, 2009). *Wallahu a'lam.*

Bibliografi

- Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad ibn Muhammad. *Ihya' 'Ulum al-Din*. Libanon: Dar Ibn Hazm. 2005.
- Burke, Rachael S. and Judith Duncan, *Bodies as Sites of Cultural Reflection in Early Childhood Education*. New York and London: Routledge Taylor and Francis Group, 2015.
- Carnella. Gaile S. dan Radhika Viruru, *Childhood and Postcolonization: Power, Education, and Contemporary Practice*. New York and London: RoutledgeFalmer, 2004.
- Douglas, M. *Natural symbols: Explorations in cosmology*. London, UK: Routledge, 1996.
- Foucault, Michel. *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*. Terjemahan Alan Sheridan. New York: Vintage Books, 1995.
- Genishi, Celia dan A. Lin Goodwin, *Diversities in Early Childhood Education: Rethinking and Doing*. New York dan London: Routledge, 2008.
- Mauss, M. (1936/1973). "Techniques of the body". *Economy and Society*, 2, 70–88.
- Miller, Alice. *For Your Own Good: Hidden Cruelty in Child Rearing and the Roots of Violence*. USA: The Noonday Press, 1990.
- Nabil Nofal, *Prospects: the Quarterly Review of Comparative Education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 3/4, 1993, p. 519-542. ©UNESCO: International Bureau of Education, 2000.