IDEA press yogyakarta

Dr. Sembodo Ardi Widodo, M.Ag

PENDIDIKAN DALAM PERSPEKTIF ALIRAN-ALIRAN FILSAFAT

Undang-undang Republik Indonesia
Nomor 19 Tahun 2002 tentang Hak Cipta

Lingkup Hak Cipta
Pasal 2:

Hak Cipta merupakan hak eksklusif bagi Pencipta atau Pemegang Hak Cipta untuk mengumumkan atau memperbanyak ciptaannya, yang timbul secara otomatis setalah suatu ciptaan dilahirkan tanpa mengurangi pembatasan menurut peraturan perundang-undangan yang berlaku.

Ketentuan Pidana
Pasan 72:

Barangsiapa dengan sengaja atau tanpa hak melakukan perbuatan sebagaimana dimaksud dalam Pasal 2 ayat (1) atau Pasal 49 ayat (1) dan (2) dipidana dengan pidana penjara masing-masing paling singkat 1 (satu) bulan dan/atau denda paling sedikit Rp. 1.000.000,00 (satu juta rupiah), atau pidana penjara paling lam 7 (tujuh) tahun dan/atau denda paling banyak Rp. 5.000.000.000,00 (lima miliar rupiah)

Barangsiapa dengan sengaja menyiarkan, memamerkan, mengedarkan, atau menjual kepada umum suatu ciptaan atau barang hasil pelanggaran Hak Cipta atau Hak Terkait sebagaimana dimaksud dalam ayat (1) dipidana dengan pidana penjara paling lama 5 (lima) tahun dan/atau denda paling banyak Rp. 500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah)

PENDIDIKAN DALAM PERSPEKTIF ALIRAN-ALIRAN FILSAFAT

PENDIDIKAN DALAM PERSPEKTIF ALIRAN-ALIRAN FILSAFAT
Oleh: *Dr. Sembodo Ardi Widodo, M.Ag*

Halaman : X + 206 ; 15,5 x 23,5 cm
ISBN : 978-602-0850-25-2

Cetakan Pertama
Oktober 2015

Cover : *Fatkhur Rozi*
Editor : *Abu Hamdi*
Layout : *Muchammad Machfudz*

Diterbitkan oleh:
Idea Press
Jl. Amarta Diro RT 58 Pendowoharjo
Sewon Bantul Yogyakarta
Telp. 0274-6466541, 0817263952

KATA PENGANTAR

Buku yang sekarang ini ada di hadapan para pembaca merupakan refleksi dialektis penulis atas berbagai pemikiran filosofis yang berkembang di dunia Barat dengan berbagai wacana dan aliran pendidikan yang berkembang saat ini. Menelaah buku ini berarti mencoba memahami pendidikan dari dua aspek, dasar pemikiran dan wacana yang berkembang.

Praktik-praktik pendidikan di Indonesia sekarang ini jika dirujuk kepada dasar-dasar filosofis pendidikan Barat akan mengalir pada pendidikan yang bercorak positivistik dan pragmatik-progresif. Di sisi lain, pendidikan di Indonesia juga berada dalam arus demokrasi, kapitalisme, dan pluralisme. Ketiga "ideologi dunia" ini terus mempengaruhi eksistensi pendidikan yang ada di Indonesia, bahkan menjadi model. Demokrasi pendidikan sudah menjadi bagian dari penyelenggaraan pendidikan di Indonesia walaupun masih ada kelemahan-kelemahan yang muncul. Kapitalisme pendidikan mulai mewabah dalam praktik-praktik penyelenggaraan pendidikan. Sedangkan pluralisme pendidikan mulai digagas dan dicoba implementasinya seiring dengan berjalannya demokratisasi pendidikan di Indonesia. Namun demikian, dalam beberapa hal, wacana-wacana pendidikan ini masih menjadi polemik bagi mereka yang berkepentingan dalam dunia pendidikan.

Menelaah buku ini dapat membuka horizon pemikiran pendidikan yang lebih luas dan komprehensif; tidak hanya dalam tataran konsep, tetapi juga dalam tataran implementasi dan problematika yang terjadi di lapangan. Di sinilah letak keistimewaan buku ini.

Pembaca akan dihadirkan dalam dunia konsep dan realita, dan sekaligus diajak berpikir merefleksikan ide-idenya.

Dalam penyusunan buku ini, penulis menyadari bahwa tidak ada yang sempurna di dunia ini. Oleh karena itu, dalam beberapa hal masih banyak kekurangan dan juga masih jauh dari kesempurnaan. Namun demikian, dari buku yang sederhana ini mudah-mudahan dapat memberikan nilai lebih bagi para mahasiswa khususnya, pendidik, dan para peminat dan pemerhati masalah pendidikan pada umumnya.

Akhirnya, dengan segala kerendahan hati, penulis memohon kepada pembaca agar bersedia memberikan saran-saran dan kritik-kritik yang konstruktif sehingga buku yang masih sederhana ini dapat disempurnakan dan dikembangkan lagi pada masa-masa selanjutnya. Semoga apa yang telah penulis perbuat ini dapat menjadi amal di dunia dan di akhirat nanti.

Yogyakarta, Oktober 2015

Penulis

Dr. Sembodo Ardi Widodo, M.Ag.

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR . . . . . **V**

DAFTAR ISI . . . . . **VII**

BAB I : PENDAHULUAN **1**

BAB II : FILSAFAT DAN PENDIDIKAN. **5**

A. Filsafat. 5

B. Pendidikan 13

C. Filsafat Pendidikan. 16

BAB III : FUNGSI PENDIDIKAN **21**

A. Pendidikan Sebagai Pemelihara dan Penerus Warisan Budaya 21

B. Pendidikan Sebagai Alat Transformasi Budaya 26

C. Pendidikan Sebagai Pengembangan Individu 31

BAB IV : PENDIDIKAN DALAM PERSPEKTIF POSITIVISME **35**

A. Pendahuluan 35

B. Positivisme Dalam Pendidikan 37

C. Positivisme Dalam Penelitian Pendidikan 39

D. Penutup. 52

BAB V : PENDIDIKAN DALAM PERSPEKTIF FENOMENOLOGI **57**

A. Pendahuluan 57

B. Fenomenologi dan Latar Belakang Kemunculannya . . . 58
C. The Lifeworld 60
D. Fenomenologi Sebagai Aliran Epistemologi 61
E. Fenomenologi Dalam Wacana Pendidikan. 66
F. Penutup. 71

BAB VI : PENDIDIKAN DALAM PERSPEKTIF STRUKTURALISME 73
A. Pendahuluan 73
B. Latar Belakang Munculnya Strukturalisme 75
C. Strukturalisme Claude Levi-Strauss. 78
D. Strukturalisme Dalam Pendidikan. 80
E. Penutup. 89

BAB VII : PENDIDIKAN ESENSIALISME. 91
A. Antesedens 91
B. Pandangan Ontologis 99
C. Pandangan Epistemologis 103
D. Pandangan Axiologis 106
E. Pandangan Para Tokoh Esensialisme Tentang Pendidikan. 110
F. Prinsip-prinsip Utama Pendidikan Esensialisme 130

BAB VIII : JOHN DEWEY, INSTRUMENTALISME, DAN PENDIDIKAN PROGRESIF 139
A. Pendidikan dan karier John Dewey. 139
B. Pandangan Metafisik 141
C. Konsepsi Tentang Pengalaman dan Alam 143
D. Metode Instrumentalisme 145
E. Beberapa Pemikiran Fundamental Dewey Dalam Pendidikan 149

BAB IX : PLURALISME DALAM PENDIDIKAN . . . 159
A. Pengertian Pendidikan 159

B. Makna Pluralisme Pendidikan 161
C. Pendidikan Sebagai Usaha Pengembangan Individu Pluralis 163
D. Kurikulum dan Strategi Pembelajaran Pluralisme. 168

BAB X : DEMOKRASI, KAPITALISME, DAN PENDIDIKAN 177
A. Perkembangan Demokrasi 177
B. Demokrasi Pendidikan di Indonesia 182
C. Kapitalisme dalam Pendidikan 189

BAB XI : PENUTUP. 195

DAFTAR PUSTAKA 199

RIWAYAT HIDUP PENULIS 205

BAB I

PENDAHULUAN

Filsafat pendidikan bisa dikatakan sebagai suatu pendekatan dalam memahami dan memecahkan persoalan-persoalan yang mendasar dalam pendidikan, seperti dalam menentukan tujuan pendidikan, kurikulum, metode pembelajaran, manusia, masyarakat, dan kebudayaan yang tidak bisa dipisahkan dari dunia pendidikan itu sendiri. Namun, ada sementara kalangan, filosuf, atau negara semisal Amerika Serikat yang meletakkan filsafat pendidikan atas dasar pengkajian beberapa aliran filsafat tertentu, seperti prag-matisme, realisme, idealisme, dan eksistensialisme, lalu dikaji bagaimana konsekuensi dan implikasinya dalam dunia pendidikan. Dalam konteks ini, pendidikan tidak bisa dilepaskan dari aliran filsafat yang melandasinya.[1]

Untuk memahami suatu aliran filsafat tidak bisa dilepaskan dari pemikiran tokoh sentralnya. Memahami filsafat fenomenologi tentunya harus memulai dari pemikiran filosofis Edmund Husserl. Demikian juga untuk mengerti apa arti dan makna instrumentalisme, pragmatisme, atau progresivisme harus menelaah pemikiran John Dewey terlebih dahulu, dan begitu juga seterusnya dengan aliran-aliran filsafat yang lain.

Dalam hubungannya dengan pendidikan, dari ragam

[1] Lihat, H.M. Said, *Filsafat dan Tujuan Pendidikan Nasional Menurut Konsep Barat*, dalam Lembaga Penelitian IAIN Jakarta, *Islam dan Pendidikan Nasional*, (Jakarta: Lembaga Penelitian IAIN Jakarta, 1983), p. 81-82.

pemikiran filosofis tersebut dapat dilanjutkan dengan mencari terapan-terapannya dalam pendidikan. Atau, paling tidak, kita bisa melihat dari sisi bagaimana seorang filosuf itu berusaha memahami masalah-masalah kependidikan dengan menggunakan analisis filosofis tertentu, seperti strukturalisme, positivisme, atau hermeneutik misalnya.

Dalam konteks permasalahan yang semacam inilah, buku yang ada dihadapan pembaca ini disusun; yaitu dengan sistematika dan logika berpikir yang mengacu pada aliran filsafat dan pemikiran filosofis para tokoh sentralnya. Kemudian dicari konsekuensi dan implikasinya dalam pendidikan, dan juga diupayakan untuk dikaitkan dengan isu atau wacana-wacana kontemporer pendidikan yang sekarang ini menjadi persoalan krusial di Indonesia seperti masalah demokrasi, kapitalisme, dan multikulturalisme dalam pendidikan. Telaah di wilayah ini diharapkan dapat menggambarkan cakrawala pemikiran filosofis pendidikan secara lebih luas dan komprehensif yang langsung menyentuh persoalan-persoalan riil di lapangan.

Dari sekian bab yang ada dalam buku ini pada prinsipnya bermuara pada upaya pemekaran fusi horison pemikiran pendidikan agar tidak terjebak pada hal-hal yang sudah baku, *established*, sehingga enggan untuk mencari "nilai lebih" dari sistem pemikiran filosofi pendidikan yang ada.

Secara global buku ini mengkaji berbagai permasalahan me-ngenai filsafat, pendidikan, dan filsafat pendidikan yang secara umum akan dibahas dalam bab II. Kemudian dilanjutkan dengan kajian tentang fungsi pendidikan. Kajian ini cukup penting mengingat bahwa pendidikan itu tidak bisa dilepaskan fungsinya dari keberadaan individu, masyarakat, dan kebudayaan. Dalam bab III ini akan dipaparkan fungsi pendidikan sebagai pewarisan budaya, transformasi budaya, dan pengembangan individu.

Praktik pendidikan dan pembelajaran dewasa ini banyak

BAB I

PENDAHULUAN

Filsafat pendidikan bisa dikatakan sebagai suatu pendekatan dalam memahami dan memecahkan persoalan-persoalan yang mendasar dalam pendidikan, seperti dalam menentukan tujuan pendidikan, kurikulum, metode pembelajaran, manusia, masyarakat, dan kebudayaan yang tidak bisa dipisahkan dari dunia pendidikan itu sendiri. Namun, ada sementara kalangan, filosuf, atau negara semisal Amerika Serikat yang meletakkan filsafat pendidikan atas dasar pengkajian beberapa aliran filsafat tertentu, seperti prag-matisme, realisme, idealisme, dan eksistensialisme, lalu dikaji bagaimana konsekuensi dan implikasinya dalam dunia pendidikan. Dalam konteks ini, pendidikan tidak bisa dilepaskan dari aliran filsafat yang melandasinya.[1]

Untuk memahami suatu aliran filsafat tidak bisa dilepaskan dari pemikiran tokoh sentralnya. Memahami filsafat fenomenologi tentunya harus memulai dari pemikiran filosofis Edmund Husserl. Demikian juga untuk mengerti apa arti dan makna instrumentalisme, pragmatisme, atau progresivisme harus menelaah pemikiran John Dewey terlebih dahulu, dan begitu juga seterusnya dengan aliran-aliran filsafat yang lain.

Dalam hubungannya dengan pendidikan, dari ragam

[1] Lihat, H.M. Said, *Filsafat dan Tujuan Pendidikan Nasional Menurut Konsep Barat*, dalam Lembaga Penelitian IAIN Jakarta, *Islam dan Pendidikan Nasional*, (Jakarta: Lembaga Penelitian IAIN Jakarta, 1983), p. 81-82.

pemikiran filosofis tersebut dapat dilanjutkan dengan mencari terapan-terapannya dalam pendidikan. Atau, paling tidak, kita bisa melihat dari sisi bagaimana seorang filosuf itu berusaha memahami masalah-masalah kependidikan dengan menggunakan analisis filosofis tertentu, seperti strukturalisme, positivisme, atau hermeneutik misalnya.

Dalam konteks permasalahan yang semacam inilah, buku yang ada dihadapan pembaca ini disusun; yaitu dengan sistematika dan logika berpikir yang mengacu pada aliran filsafat dan pemikiran filosofis para tokoh sentralnya. Kemudian dicari konsekuensi dan implikasinya dalam pendidikan, dan juga diupayakan untuk dikaitkan dengan isu atau wacana-wacana kontemporer pendidikan yang sekarang ini menjadi persoalan krusial di Indonesia seperti masalah demokrasi, kapitalisme, dan multikulturalisme dalam pendidikan. Telaah di wilayah ini diharapkan dapat menggambarkan cakrawala pemikiran filosofis pendidikan secara lebih luas dan komprehensif yang langsung menyentuh persoalan-persoalan riil di lapangan.

Dari sekian bab yang ada dalam buku ini pada prinsipnya bermuara pada upaya pemekaran fusi horison pemikiran pendidikan agar tidak terjebak pada hal-hal yang sudah baku, *established*, sehingga enggan untuk mencari "nilai lebih" dari sistem pemikiran filosofi pendidikan yang ada.

Secara global buku ini mengkaji berbagai permasalahan me-ngenai filsafat, pendidikan, dan filsafat pendidikan yang secara umum akan dibahas dalam bab II. Kemudian dilanjutkan dengan kajian tentang fungsi pendidikan. Kajian ini cukup penting mengingat bahwa pendidikan itu tidak bisa dilepaskan fungsinya dari keberadaan individu, masyarakat, dan kebudayaan. Dalam bab III ini akan dipaparkan fungsi pendidikan sebagai pewarisan budaya, transformasi budaya, dan pengembangan individu.

Praktik pendidikan dan pembelajaran dewasa ini banyak

dipengaruhi oleh sistem pemikiran positivistik. Bahkan dalam penelitian kependidikan yang berkembang sekarang ini juga banyak dilandasi oleh paradigma penelitian positivistik. Istilah seperti penelitian kuantitatif, korelasi, variabel, hipotesis, eksperimen, dan statistik adalah istilah-istilah yang melekat dalam tradisi pendidikan yang bercorak positivistik. Permasalahan tentang hal ini akan dibahas lebih lanjut dalam bab IV.

Kemudian dalam bab V, VI, VII, dan VIII akan dipaparkan beberapa pemikiran filosofis dari aliran filsafat fenomenologi, strukturalisme, esensialisme (idealisme dan realisme), dan instrumentalisme (progresivisme) dengan ragam pemikiran para tokoh sentralnya. Telaah diarahkan pada substansi pemikiran atau struktur fundamental pemikirannya, lalu dari sini dijabarkan dalam terapan-terapan pendidikannya, atau konsekuensi dan implikasi analisis-metodologis pemikiran filosofis dalam dunia pendidikan.

Salah satu telaah dalam filsafat pendidikan adalah menganalisis dan memberikan solusi-solusi alternatif atas berbagai persoalan fundamental pendidikan yang berkembang saat ini. Pluralisme, demokrasi, dan kapitalisme dalam pendidikan adalah masalah-masalah yang berkembang saat ini yang perlu dianalisis konsep, implementasi, dan implikasinya di Indonesia. Kajian tentang hal ini akan dibahas dalam bab IX dan X.

Akhir dari uraian buku ini adalah bab XI, yaitu penutup. Dalam bab ini akan diuraikan intisari dari kajian-kajian pada bab-bab sebelumnya.

BAB II

FILSAFAT DAN PENDIDIKAN

A. FILSAFAT

1. Pengertian dan Tugas Filsafat

Untuk memahami arti filsafat, secara sederhana bisa dikembalikan kepada akar kata pembentuknya yang berasal dari bahasa Yunani, yaitu kata *Philo* yang berarti cinta (*love*) dan *Sophia* yang berarti kebijaksanaan (*wisdom*). Filsafat, dengan demikian berarti cinta kepada kebijaksanaan. Pengertian ini, dalam batas-batas tertentu, sangat menolong untuk memahami Filsafat Yunani, namun tidak banyak membantu untuk mengidentifikasikan semua karya para filosuf sepanjang sejarah Barat yang telah termanifestasikan dalam sistem-sistem aliran filsafat seperti rasionalisme, realisme, empirisme, fenomenologi, eksistensialisme, hermeneutik, dan strukturalisme. Apa yang dinamakan dengan kebijaksanaan dalam tradisi pemikiran filosofis Yunani adalah suatu pemahaman atas "kebenaran-kebenaran pertama" (*first truths*), seperti baik, adil, dan kebenaran itu sendiri, serta penerapan dari kebenaran-kebenaran pertama ini dalam problem-problem kehidupan. Tentang hal ini, bagaimanapun banyak filosuf yang kurang setuju atas pengertian semacam ini. Mereka cenderung menolak eksistensi dari *first truths* ini, dan lebih meyakini filsafat sebagai pemikiran "teoretik" secara keseluruhan dari pada sekedar perhatian kepada petunjuk moral

atau tingkah laku.

Barangkali untuk lebih membantu dalam memahami pengertian filsafat, bisa melihatnya dari sisi tugas atau aktivitas filsafat itu sendiri. Dalam konteks ini, tugas filsafat yang paling fundamental adalah untuk menemukan konsep-konsep yang biasa kita gunakan dalam kehidupan sehari-hari dan dalam ilmu pengetahuan, lalu menganalisisnya dan menentukan makna-makna yang tepat dan saling keterhubungannya. Dalam hal ini, pengetahuan yang jelas dan akurat tentang sesuatu didahulukan atas hal-hal yang secara umum masih kabur.

Tidak adanya pengetahuan yang jelas tentang arti dan hubungan-hubungan dari konsep-konsep yang kita gunakan, cepat atau lambat kita tentu akan menggunakannya secara keliru atau kita akan mempunyai masalah-masalah pengecualian dimana kita akan dibingungkan bagaimana cara menerapkannya secara penuh. Sebagai contoh misalnya, kita semua sepakat atas tempat dimana sisir itu diletakkan berdasarkan penglihatan kita. Tetapi ketika kita melihat bayangan dari sisir itu di dalam cermin, maka timbul suatu pertanyaan apakah sisir itu berada dalam cermin tersebut. Di sini kita mendapatkan persoalan yang cukup membingungkan, dan tidak ada harapan dari jawabannya sehingga kita harus menganalisisnya secara hati-hati apa yang kita maksudkan dengan "ada dalam tempat" (*being in a place*).

Tugas untuk menjelaskan arti dan menentukan hubungan-hubungan dari konsep-konsep fundamental ini bisa diperluas skopanya kepada ilmu pengetahuan yang lain. Ilmu Kimia menggunakan ide tentang substansi, Geometri tentang ruang, dan Ilmu Mekanika tentang gerak. Semua ilmu itu mengasumsikan bahwa kita telah mengetahui apa yang dinamakan dengan substansi, ruang, dan gerak. Kalaupun dalam kenyataannya kita belum memahami secara pasti akan arti dari konsep-konsep tersebut sehingga kita bekerja dalam cara yang tidak jelas, maka hal itu bukan urusan

ilmu-ilmu tersebut untuk memasuki arti dan hubungan-hubungan dari konsep-konsep yang sedemikian rupa itu. Tentu saja ilmu-ilmu khusus itu bekerja dalam ukuran-ukurannya untuk menjelaskan arti dari konsep-konsep yang digunakan.

Seorang kimiawan, dengan pembedaannya antara elemen dan bahan campuran dan hukum-hukum kombinasi, mempunyai ide tentang substansi yang lebih jelas dari pada orang awam. Tetapi ilmu-ilmu khusus itu hanya mendiskusikan arti dari konsep-konsepnya sejauh ini dibutuhkan untuk tujuan khususnya. Diskusi semacam itu baginya bersifat insidental. Sementara itu, masalah ini merupakan esensi dari filsafat yaitu yang berkenaan dengan pertanyaan yang menjadi kepentingannya. Ilmu Kimia dan Fisika tidak seperti Filsafat Kimia dan Filsafat Fisika. Oleh karena itu, bagaimanapun juga, konsep-konsep seperti substansi, gerak, dan ruang yang sering digunakan dalam ilmu-ilmu tersebut memerlukan kerja analisis filsafat dalam menemukan arti-artinya secara tepat dan mendalam.[1]

Di samping tugas ini, filsafat mempunyai tugas lain yang masih berhubungan erat dengannya. Kita mempunyai sejumlah keyakinan yang tidak terkritisi yang berada dalam kehidupan sehari-hari maupun dalam ilmu pengetahuan. Misalnya, secara konstan kita mengasumsikan bahwa setiap kejadian mempunyai sebab, dan bahwa alam itu tunduk pada hukum-hukum yang sama serta keyakinan-keyakinan lainnya. Sekarang ilmu mengambil alih keyakinan-keyakinan ini tanpa memberikan kritik, dan malahan bekerja dengannya. Keyakinan-keyakinan yang sudah mendalam ini, kalau dipikirkan lebih mendalam, bisa jadi hanya sekedar prasangka-prasangka saja, dan ini perlu dikritisi lebih mendalam. Oleh karena itu, tugas filsafat adalah untuk mengungkapkannya

[1] C. D. Broad, *The Main Tasks of Philosophy*, dalam Titus, Hepp, dan Smith, *The Range of Philosophy*, (U.S.A: Litton Educational Publishing, Inc., 1975), p. 8.

secara jelas, dan ini hanya dapat dikerjakan ketika kita sudah menganalisis dan mendefinisikan konsep-konsep yang tercakup di dalamnya, sehingga kita mengetahui dengan pasti apa yang dimaksud dengan "sebab", "perubahan", dan sebagainya. Tugas filsafat selanjutnya adalah menguji keyakinan-keyakinan semacam itu, dan ini hanya dapat dikerjakan dengan membongkarnya secara tegas dan sungguh-sungguh sehingga tidak ada lagi yang perlu diragukan.

Tugas-tugas filsafat inilah yang sering disebut sebagai Filsafat Kritik, yaitu analisis dan definisi dari konsep-konsep fundamental kita, dan pernyataan yang jelas serta kritik yang tegas atas keyakinan-keyakinan fundamental kita.[2]

Selain itu ada bentuk filsafat lain yang biasa disebut Filsafat Spekulatif. Untuk menyelidiki hasil-hasil dari ilmu dan seni, kadang-kadang mencakup juga *common sense* dan teologi, para filosuf menggunakan filsafat ini untuk mengembangkan visi atau gambaran dari alam secara komprehensif. Dan karena usaha konstruktif ini sering mentransendensikan ilmu atau disiplin-disiplin yang lebih khusus, maka biasanya hal itu dicapai dengan spekulasi, ketimbang menggunakan metode-metode analitik.[3]

Di samping kedua bentuk filsafat tersebut dengan masing-masing tugasnya, ada kerangka kerja filsafat lain, yaitu aktivitas fenomenologis dan normatif-evaluatif. Yang pertama untuk mencari suatu deskripsi yang komplit dan esensial serta tidak bias dari pengalaman-pengalaman dasar kita atau prasangka-prasangka kita dengan menggunakan disiplin-disiplin metodik yang tegas dan jelas. Sedang yang terakhir, para filosuf mencoba beraksi dalam rangka memberikan kritik terhadap perilaku-perilaku (moral) individu dan sosial untuk dinilai dan diarahkan kepada yang lebih baik.[4]

---

[2] *Ibid.*, p. 9.

[3] Robert N. Beck, *Handbook In Social Philosophy*, (New York: Macmillan Publishing Co., Inc,), p. 2.

[4] *Ibid.*

Dari penjelasan tentang tugas atau kerangka kerja filsafat ini, selanjutnya pengertian filsafat dapat dijabarkan lebih mendalam. Dalam hal ini, paling tidak ada lima pengertian yang barangkali ada sementara filosuf kurang sependapat dengannya, yaitu:

1. *Filsafat adalah sekumpulan sikap dan kepercayaan terhadap kehidupan dan alam yang biasanya diterima secara tidak kritis.* Definisi ini merupakan arti yang informal tentang filsafat. Orang awam biasanya memahami filsafat seperti ini. Filsafat dianggap sebagai sikap atau kepercayaan yang ia miliki.
2. *Filsafat adalah suatu proses kritik atau pemikiran terhadap kepercayaan dan sikap yang sangat kita junjung tinggi.* Pengertian filsafat ini merefleksikan bentuk atau tugas dari Filsafat Kritik, khususnya dalam mengkritisi keyakinan-keyakinan dalam kehidupan kita sehari-hari.
3. *Filsafat adalah usaha untuk mendapatkan gambaran keseluruhan.* Inilah yang menjadi tugas dari Filsafat Spekulatif dalam usahanya mentransendensikan pengalaman-pengalaman dan ilmu pengetahuan dalam visi atau gambaran yang komprehensif.
4. *Filsafat adalah sebagai analisa logis dari bahasa dan penjelasan tentang arti kata dan konsep*. Pengertian ini termasuk dalam kategori kerja Filsafat Kritik. Sebagaimana telah diuraikan sebelumnya bahwa filsafat mempunyai tugas menganalisis konsep-konsep seperti substansi, gerak, waktu, dan sebagainya.
5. *Filsafat adalah sekumpulan problema-problema yang langsung yang mendapat perhatian dari manusia dan yang dicarikan jawabannya oleh ahli-ahli filsafat*. Pengertian ini pada prinsipnya berada dalam pemikiran para filosuf dalam rangka menjawab berbagai problematika kehidupan dan tentunya terus berlangsung tanpa mengenal titik lelah.[5]

[5] Keterangan lebih lanjut bisa dibaca, Titus, Smith, dan Nolan, *Persoalan-persoalan Filsafat*, Terj. H.M. Rasjidi, (Jakarta: Bulan Bintang, 1984), p. 11-14.

2. Cabang-cabang Filsafat

a. Logika

Logika merupakan cabang filsafat yang membicarakan tentang aturan-aturan berpikir agar dengan aturan-aturan tersebut dapat diambil kesimpulan yang benar.[6] Atau bisa dikatakan juga bahwa logika adalah pengkajian yang sistematis tentang aturan-aturan untuk menguatkan premis-premis atau sebab-sebab mengenai konklusi dimana aturan-aturan itu dapat kita pakai untuk membedakan argumen yang baik dari argumen yang tidak baik.[7]

Logika dibagi dalam dua cabang utama, *logika deduktif* dan *logika induktif*. Logika deduktif berusaha menemukan aturan-aturan yang dapat dipergunakan untuk menarik kesimpulan-kesimpulan yang bersifat keharusan dari satu premise tertentu atau lebih. Sedang logika induktif mencoba untuk menarik kesimpulan tidak dari susunan proposisi-proposisi melainkan dari sifat-sifat seperangkat bahan yang diamati. Logika ini mencoba untuk bergerak dari suatu perangkat fakta yang diamati secara khusus menuju kepada pernyataan yang bersifat umum mengenai semua fakta yang bercorak demikian, atau bergerak dari suatu perangkat akibat tertentu menuju kepada sebab atau sebab-sebab dari akibat-akibat tersebut.[8]

Dalam logika, pertanyaan-pertanyaan fundamental yang hendak dijawab adalah: Apakah aturan-aturan bagi penyimpulan yang sah? Apakah ukuran-ukurannya bagi hipotesa yang baik? Apakah corak-corak penalaran yang logis itu? Apakah yang menyebabkan tersusunnya sebuah definisi yang baik?, dan sebagainya.

b. Ontologi

Ontologi atau sering juga disebut metafisika adalah cabang

---

[6] Paul Edwards (Ed.), *The Encyclopedia of Philosophy*, (New York: Macmillan Publishing Co. Inc, and The Free Press, 1967), p. 155.

[7] Titus, Smith, dan Nolan, *Persoalan*…, p. 18.

[8] Lihat, Louis O. Kattsoff, *Pengantar Filsafat*, Terj. Soejono Soemargono, (Yogyakarta: Tiara Wacana Yogya, 1992), p. 72.

filsafat yang membicarakan tentang hakikat segala sesuatu yang ada, atau membahas watak yang sangat mendasar (*ultimate*) dari benda, atau realitas yang berada di belakang pengalaman yang langsung (*immediate experience*).[9] Bagi Aristoteles istilah metafisika berarti filsafat pertama (*first philosophy*). Istilah "pertama" tidak berarti bahwa bagian filsafat ini harus ditempatkan di depan, tetapi menunjukkan kepada kedudukan atau pentingnya. Filsafat pertama menyelidiki pengandaian-pengandaian paling mendalam dan paling akhir dalam pengetahuan manusia, yang mendasari segala macam pengetahuan dan segala usaha filsafat lainnya.[10]

Karena ontologi itu berbicara tentang segala hal yang ada, maka pertanyaan-pertanyaan yang akan dibongkarnya menjadi tidak terbatas, misalnya, apakah hakikat ruang, waktu, gerak, materi, dan perubahan itu? Apakah yang merupakan asal mula jagad raya ini? Apakah jiwa dan badan itu? Dan lain sebagainya.

c. Epistemologi

Yaitu cabang filsafat yang menyelidiki asal mula, susunan, metode-metode dan sahnya pengetahuan. Pertanyaan yang mendasar adalah: Apakah mengetahui itu? Apakah yang merupakan asal mula pengetahuan kita? Bagaimanakah cara kita mengetahui bila kita mempunyai pengetahuan? Bagaimanakah cara kita membedakan antara pengetahuan dengan pendapat? Apakah yang merupakan bentuk pengetahuan itu? Corak-corak pengetahuan apakah yang ada? Bagaimanakah cara kita memperoleh pengetahuan? Apakah kebenaran dan kesesatan itu? Apakah kesalahan itu?.[11]

d. Etika

Kata etika digunakan dalam tiga hal yang berbeda tetapi memiliki hubungan antara yang satu dengan lainnya. *Pertama*,

[9] Titus, Smith, dan Nolan, Persoalan…, p. 20.

[10] Anton Bakker, Ontologi, Metafisika Umum: Filsafat Pengada dan Dasar-dasar Kenyataan, (Yogyakarta: Penerbit Kanisius, 1992), p. 14.

[11] Louis O, Kattsoff, Pengantar Filsafat, p. 76.

etika berarti suatu pola umum atau *way of life* seperti etika Budhist atau etika Kristen. *Kedua*, etika berarti seperangkat aturan-aturan tingkah laku atau *moral code*, seperti profesi. *Ketiga*, etika berarti penyelidikan mengenai *way of life* atau aliran-aliran tingkah laku. Dalam pengertian yang terakhir inilah etika merupakan cabang filsafat yang biasa disebut sebagai *meta-etika*.[12]

Sebagai salah satu wilayah kajian filsafat, etika yang juga dipadankan dengan filsafat moral, lebih menekankan pada upaya pemikiran kefilsafatan tentang moralitas, problem moral dan pertimbangan moral.[13] Dengan demikian, etika sebagai salah satu domain kajian filsafat tidak hanya berkaitan dengan pengetahuan tentang baik dan buruk atau berkaitan dengan sisi normatif suatu tingkah laku saja, akan tetapi etika juga mencakup analisis-konseptual mengenai hubungan yang dinamis antara manusia sebagai subyek yang aktif dengan pikiran-pikirannya sendiri, dengan dorongan dan motivasi dasar tingkah lakunya, maupun dengan cita-cita dan tujuan hidupnya serta perbuatan-perbuatannya.

Dalam hal etika ini, pertanyaan-pertanyaan yang hendak dicarikan jawabannya adalah: Apakah yang menyebabkan suatu perbuatan yang baik itu adalah baik? Bagaimana cara kita melakukan pilihan di antara hal-hal yang baik? Apakah yang dimaksud dengan kebaikan, keadilan, kejujuran, dan kebahagiaan?, dal lain sebagainya.

e. Estetika

Estetika merupakan cabang filsafat yang membicarakan definisi, susunan dan peranan keindahan, khususnya di dalam seni. Dalam hal ini, yang menjadi pertanyaan para filosuf adalah: Apakah keindahan itu? Apakah hubungan antara yang indah degan yang benar (epistemologi) dan yang baik (etika)? Apakah ada ukuran yang dapat dipakai untuk menanggapi suatu karya seni dalam

---

[12] Paul Edwards (Ed.), *The Encyclopedia*…, p. 81-82.
[13] William Frankena, *Ethics*, (New Jersey: Prentice Hall, 1973), p. 5-6.

arti yang obyektif? Apakah fungsi keindahan dalam hidup kita? Apakah seni itu sendiri? Apakah seni itu hanya sekedar reproduksi alam, kodrat belaka, ataukah suatu ungkapan perasaan seseorang, ataukah suatu penglihatan ke dalam kenyataan terdalam?.[14]

Masing-masing dari cabang filsafat ini pada dasarnya tidak bisa dipisahkan secara tegas. Pemilahan itu hanya sekedar pemetaan wilayah kajian, yang pada intinya apapun persoalan yang ada dalam kehidupan ini saling terkait secara ketat dalam lingkaran cabang-cabang filsafat ini. Sebagai contoh misalnya, kita mengajukan persoalan yang bersifat kesusilaan sebagai berikut: Apakah manusia bertanggungjawab atas perbuatannya?. Dengan segera muncul dihadapan kita sejumlah pertanyaan yang harus dijelaskan terlebih dahulu, bahkan sebelum pertanyaan itu diberi jawaban yang bersifat sementara. Apakah manusia itu? Ini merupakan pertanyaan antropologi kefilsafatan. Apakah perbuatan-perbuatannya itu? Ini menyangkut pertanyaan tentang sebab-akibat, dan karenanya merupakan pertanyaan tentang hakikat kenyataan. Bagaimanakah caranya untuk dapat menentukan hal-hal yang merupakan perbuatannya? Pertanyaan ini berkaitan dengan metode. Dan demikianlah seterusnya. Dari adanya saling keterhubungan ini, masalah yang memerlukan jawaban secara filosofis tidak serta merta harus dijawab "ya" atau "tidak" dengan tegas. Akan tetapi pertanyaan-pertanyaan filosofis itu biasanya memerlukan jawaban "ya" atau "tidak" dengan pertimbangan *jika*, *tetapi*, *barangkali*, atau *sebaiknya*.[15]

B. PENDIDIKAN

Sosok pendidikan itu bisa dikatakan sangat kompleks, terkait dengan berbagai aspek kehidupan dan kepentingan-kepentingan. Ia berada dalam suatu lingkaran tarik-menarik beragam kepentingan

[14] Louis O. Kattsoff, *Pengantar Filsafat*, p. 81
[15] *Ibid.*, p. 83.

ideologi, politik, sosial, budaya, agama, ekonomi, kemanusiaan dan lain sebagainya. Dalam konteks ini, kadang-kadang muatan kurikulum itu menjadi ajang berbagai kepentingan. Ada sementara kalangan yang menginginkan pendidikan itu berbasis kepada agama, sehingga muncul pendidikan yang bercorak atau berlabel agama tertentu seperti pesantren. Pendidikan pesantren menawarkan tradisi-tradisi keilmuan Islam klasik dan pembentukan kesalehan individu, dan ada yang menawarkan pengetahuan-pengetahuan yang bersifat profan. Secara politis, pemerintah juga menginginkan pendidikan atau kurikulum yang dapat menopang dan mendukung ideologi-ideologi politiknya.

Oleh karena itu, pendidikan pada hakikatnya merupakan pencerminan dari kondisi negara, juga pencerminan dari ambisi-ambisi para pemimpin dan kekuatan-kekuatan sosial-politik yang sedang berkuasa. Dengan sendirinya pendidikan juga merupakan refleksi dari orde penguasa yang ada.[16]Dalam fenomena yang lain, kita juga menjumpai adanya kepentingan sementara orang untuk meletakkan pendidikan itu pada dunia pasar, dunia ekonomi dan ketenagakerjaan. Kurikulumnya didesain sedemikian rupa sehingga dapat menjanjikan murid-murid terampil dan masuk dalam dunia kerja secara profesional, tetapi dengan biaya pendidikan yang relatif mahal.

Di samping hal-hal kepentingan tersebut, wujud pendidikan itu bisa dipahami sebagai lembaga atau institusi, sistem, administrasi

---

[16] Contohnya, dalam negara yang bercorak demokratis di mana orang menghargai sifat-sifat unik dari setiap person, akan nampak sistem pendidkannya yang sangat memperhatikan dan mengembangkan keunikan masing-masing pribadi dan kebebasannya. Di sisi lain, di negara totaliter dengan pemerintahan yang menguasai segala-galanya lewat kekuasaan absolutnya, pemerintah membatasi kebebasan individu dengan memberikan pendidikan yang uniform bagi semua anak didik. Sistem pendidikannya cuma satu, yaitu mencerminkan ide-ide politik para politisi yang tengah berkuasa. Pendidikan, dalam hal ini merupakan kekuatan politik untuk mendominir rakyat. Lihat lebih lanjut, Kartini Kartono, *Tinjauan Politik Mengenai Sistem Pendidikan Nasional: Beberapa Kritik Dan Saran*, (Jakarta: PT Pradnya Baramita, 1977), p. 77-82.

dan birokrasi, perilaku dan proses belajar-mengajar, bangunan keilmuan, dan lain sebagainya. Ini semua mengindikasikan bahwa pendidikan itu tidak bisa berdiri sendiri, dan mengandung makna yang bias secara fenomenal. Ada sementara ahli pendidikan yang ingin mencari esensi pendidikan agar terlepas dari hal-hal yang pada prinsipnya bukan esensi pendidikan itu sendiri. Dari sini lahirlah berbagai definisi pendidikan yang cenderung bersifat "normatif". Aktivitas pendidikan bisa dipilah antara yang benar-benar merupakan aktivitas pendidikan dan yang bukan aktivitas pendidikan dengan mencari unsur-unsur dasarnya, komponen pokoknya, dan dari sini disimpulkan makna hakiki dari pendidikan.

Apa yang menjadi unsur-unsur dasar pendidikan adalah adanya pemberi, penerima, tujuan baik, cara yang baik, dan konteks yang positif. Dari adanya lima unsur dasar pendidikan ini, pendidikan dapat dirumuskan sebagai aktivitas interaktif antara pemberi dan penerima untuk mencapai tujuan baik dengan cara yang baik dalam konteks positif.[17]

Pencarian esensi dari pendidikan seperti ini pada prinsipnya telah dilakukan oleh para ahli pendidikan sejak dahulu hingga sekarang, dan ini telah banyak melahirkan pengertian-pengertian pendidikan yang fundamental. Di antaranya adalah apa yang dikemukakan oleh M.J. Langeveld yang mengatakan bahwa "pendidikan atau pedagogi itu adalah kegiatan membimbing anak manusia menuju kepada kedewasaan dan kemandirian".

Sementara itu, Kingsley mengemukakan bahwa pendidikan adalah proses di mana kekayaan budaya non fisik dipelihara atau dikembangkan dalam mengasuh anak-anak atau mengajar orang-orang dewasa. (*Education is the process by which the nonphysical possessions of a culture are preserved or increased in the rearing of*

[17] Keterangan lebih lanjut tentang hal ini bisa dilihat, Noeng Muhadjir, *Ilmu Pendidikan Dan Perubahan Sosial: Teori Pendidikan Pelaku Sosial Kreatif*, Edisi V, (Yogyakarta: Penerbit Rake Sarasin, 2000), p. 1-8.

the young or in the instruction of adults).[18]

C. FILSAFAT PENDIDIKAN

1. Hubungan antara Filsafat dan Pendidikan

Pada pembahasan terdahulu telah dijelaskan tentang cabang-cabang filsafat yang mencakup logika, ontologi, epistemologi, axiologi, dan estetika. Kalau hal ini dikaitkan dengan pendidikan maka akan nampak urgensi filsafat dalam merumuskan dan mengembangkan pendidikan serta menjawab persoalan-persoalan fundamental dalam pendidikan. Metafisika (ontologi) yang mengkaji hal-hal di balik dunia fisik, dalam hal ini dapat memberikan dasar-dasar pemikiran tentang cita-cita pendidikan. Epistemologi memberikan landasan pemikiran mengenai kurikulum, axiologi mengenai masalah nilai dan kesusilaan, sedangkan logika memberikan landasan pikiran mengenai pengembangan pendidikan kecerdasan.

Hubungan filsafat dengan pendidikan bisa juga dilihat dengan mengidentifikasi pendekatan yang ada dalam filsafat kemudian dikaitkan dengan pendidikan. Pendekatan itu adalah *spekulatif*, *preskriptif*, dan *analitis*. Pendekatan *spekulatif* berarti memikirkan secara sistematis tentang segala sesuatu yang ada. Ini terdorong oleh daya manusia yang ingin melihat segala sesuatu sebagai keseluruhan. Dalam bidang pendidikan, pendekatan ini diterapkan untuk menjelaskan konsepsi tentang kenyataan. Misalnya, mengenai pengertian dasar manusia menurut filsafat antropologi, mengenai pengertian pendidikan, sekolah, pendidik, anak didik, dan sebagainya.[19]

Pendekatan *preskriptif* adalah upaya untuk menyusun standar

---

[18] Kingsley Price, *Education and Philosophical Though*, (Boston, U.S.A: Allyn and Bacon Inc., 1965), p. 4.

[19] Imam Barnadib, *Dasar-dasar Kependidikan: Memahami Makna dan Perspektif Beberapa Teori Pendidikan*, (Jakarta: Ghalia Indonesia, 1996), p. 11.

pengukuran tingkah laku, nilai, dan sebagainya, termasuk di dalamnya untuk menemukan mana yang disebut baik, buruk, benar, dan salah. Pendekatan ini diperlukan, misalnya untuk penyusunan konsepsi tentang pendidikan kesusilaan. Dalam hal ini, etika sebagai filsafat nilai tentang tingkah laku manusia dapat memberikan kriteria tentang tingkah laku itu. Nilai baik dan buruk selain perlu diketahui peserta didik juga perlu diikuti oleh kesadaran mental tentang kesukaannya pada yang baik dan meninggalkan yang buruk.[20]

Sementara itu, pendekatan analitis berusaha untuk mengenali makna sesuatu dengan mengadakan analisis kata-kata pada khususnya dan bahasa pada umumnya. Dalam bidang pendidikan, pendekatan ini diperlukan mengingat sejumlah konsepsi dalam pendidikan diperlukan kejelasannya. Misalnya, ditelaah tentang makna kebebasan mimbar, kesamaan dalam kesempatan, dan sebagainya.[21]

2. Filsafat Pendidikan

Untuk memahami apa yang dinamakan dengan filsafat pendidikan itu ada baiknya kalau kita melihat dulu kerangka filsafat pendidikan sebagai sistem. Lalu dari sini ditarik kepada pengertian filsafat pendidikan itu sendiri. Sebagai suatu sistem, filsafat pendidikan bisa dipetakan ke dalam dua wilayah.

Pertama, sistematika berdasarkan pemikiran para tokoh yang bersangkutan, seperti J. J. Rosseau, dan John Dewey. Atau menurut aliran-aliran filsafat yang ada, seperti realisme, naturalisme, pragmatisme, fenomenologi, dan strukturalisme, yang tentunya semua aliran ini mempunyai sistem-sistem pemikirannya yang khas.[22] Dalam hal ini, filsafat pendidikan menjadi semacam telaah atas

---

[20] *Ibid.*

[21] *Ibid.*

[22] Lihat, Imam Barnadib, *Filsafat Pendidikan: Suatu Tinjauan*, (Yogyakarta: Andi Offset, 1986), p. 7.

pemikiran tokoh pendidikan dan atau aliran-aliran filsafat tertentu untuk dicari implikasinya dalam aspek-aspek pendidikan. Filsafat pendidikan semacam ini merupakan cara pendekatan terhadap masalah pendidikan yang biasa dilakukan di Amerika Serikat.[23]

Kedua, Sistematika filsafat pendidikan yang disusun sesuai dengan sistematika dari ilmu pendidikan itu sendiri. Apa saja yang terkandung sebagai bagian atau unsur-unsur dari pendidikan itulah yang menjadi bagian dari sistematika filsafat pendidikan yang bersangkutan.[24] Dalam konteks ini, filsafat pendidikan tidak ubahnya seperti ilmu pendidikan dengan muatan-muatan pemikiran filosofis.

Namun demikian, pada aspek tertentu, filsafat pendidikan bisa dipahami sebagai ilmu yang pada hakikatnya merupakan jawab dari pertanyaan-pertanyaan dalam lapangan pendidikan. Dan oleh karena bersifat filosofis, dengan sendirinya filsafat pendidikan ini pada hakikatnya adalah penerapan suatu analisa filosofis terhadap lapangan pendidikan.[25] Pengertian filsafat yang dikembangkan dari realitas problematika pendidikan di lapangan ini akan menjadi terbuka untuk kemungkinan-kemungkinan munculnya pemikiran-pemikiran filosofis pendidikan yang baru.

Bangunan pemikiran filosofis yang baru sebagai hasil dari pemecahan problem-problem fundamenta pendidikan ini selanjutnya menjadi acuan pelaksanaan pendidikan. Atau dengan perkataan lain ide filsafat yang memberi asas kepastian bagi nilai peranan pendidikan bagi pembinaan manusia, pada akhirnya melahirkan ilmu pendidikan, lembaga pendidikan, dan aktivitas penyelenggaraan pendidikan. Jadi, filsafat pendidikan, dalam hal ini merupakan sumber pendorong adanya pendidikan. Dalam bentuknya yang

---

[23] H. M. Said, *Filsafat Dan Tujuan Pendidikan Nasional Menurut Konsep Barat*, dalam Lembaga Penelitian IAIN Jakarta, *Islam Dan Pendidikan Nasional*, (Jakarta: Lembaga Penelitian IAIN Jakarta, 1983), p. 81-82.

[24] Imam Barnadib, *Filsafat Pendidikan: Suatu Tinjauan*, p. 7.

[25] Imam Barnadib, *Filsafat Pendidikan: Sistem Dan Metode*, p. 14.

lebih terperinci kemudian, filsafat pendidikan menjadi jiwa dan pedoman asasi pendidikan.[26]

Penjelasan tentang pengertian filsafat pendidikan ini, secara spontan menggerakkan kita kepada permasalahan lain, yaitu tentang fungsi filsafat itu sendiri. Dalam hal ini, Brubacher merumuskan fungsi-fungsi filsafat pendidikan itu sebagai berikut:

a. Fungsi Spekulatif

Filsafat pendidikan berusaha mengerti keseluruhan persoalan pendidikan dan mencoba merumuskannya dalam satu gambaran pokok sebagai pelengkap bagi data-data yang telah ada dari segi ilmiah. Filsafat pendidikan berusaha mengerti keseluruhan persoalan pendidikan dan antar hubungannya dengan faktor-faktor lain yang mempengaruhi pendidikan.

b. Fungsi Normatif

Yaitu sebagai penentu arah, pedoman untuk apa pendidikan itu. Asas ini tersimpul dalam tujuan pendidikan, jenis masyarakat apa yang ideal yang akan kita bina. Khususnya norma moral yang bagaimana sebaiknya yang manusia cita-citakan. Bagaimana filsafat pendidikan memberikan norma dan pertimbangan bagi kenyataan-kenyataan normatif dan kenyataan-kenyataan ilmiah yang pada akhirnya membentuk kebudayaan.

c. Fungsi Kritik

Terutama untuk memberi dasar bagi pengertian kritis-rasional dalam mempertimbangkan dan menafsirkan data-data ilmiah. Misalnya, data pengukuran analisa evaluasi baik kepribadian maupun prestasi. Fungsi kritik berarti pula analisis dan komparatif atas sesuatu untuk mendapatkan kesimpulan, seperti bagaimana menetapkan klasifikasi prestasi atau pencapaian itu secara tepat

[26] Lihat, Mohammad Noor Syam, *Filsafat Pendidikan Dan Dasar Filsafat Pendidikan Pancasila*, (Surabaya: Usaha Nasional, 1988), p. 41.

dengan data-data obyektif. Juga untuk menetapkan asumsi atau hipotesa yang lebih reasonable. Dalam hal ini, filsafat harus kompeten, mengatasi kelemahan-kelemahan yang ditemukan oleh bidang ilmiah, melengkapinya dengan data dan argumentasi yang tidak didapatkan dari data ilmiah.

d. Fungsi Teori Bagi Praktek

Semua ide, konsepsi, analisa dan kesimpulan-kesimpulan filsafat pendidikan adalah berfungsi sebagai teori. Dan teori ini adalah dasar bagi pelaksanaan atau praktek pendidikan. Filsafat memberikan prinsip-prinsip umum bagi suatu praktek.

e. Fungsi Integratif

Mengingat fungsi filsafat pendidikan sebagai asas kerohanian atau ruhnya pendidikan, maka fungsi integratif filsafat pendidikan adalah wajar. Artinya, ia sebagai pemadu fungsional semua nilai dan asas normatif dalam ilmu kependidikan.[27]

[27] Lihat, *Ibid*., p. 51-52.

BAB III

FUNGSI PENDIDIKAN

A. PENDIDIKAN SEBAGAI PEMELIHARA DAN PENERUS WARISAN BUDAYA

Ada sekelompok ahli dalam teori pendidikan yang menekankan perlunya fungsi pendidikan sebagai pemelihara warisan budaya, khusus-nya budaya dalam perspektif "Barat". Kelompok ini menegaskan bahwa semua tradisi-tradisi kultural memiliki akar-akar pembentukannya. Kontinuitas budaya akan memungkinkan hanya jika pendidikan me-melihara warisan ini dengan meneruskan kebenaran-kebenaran yang te-lah dihasilkan pada masa lampau kepada generasi baru, mengembangkan suatu *background* dan loyatitas-loyalitas kultural. Namun demikian, ide-ide khusus mengenai apa yang tercakup dalam warisan budaya ini tidaklah selalu jelas sehingga bisa memunculkan penafsiran-penafsiran atau penekanan yang berbeda mengenai nilai-nilai budaya apa yang harus diwariskan ke generasi berikutnya. Yang terpenting adalah bagaimana transmisi dari kearifan-kearifan bangsa, kebenaran-kebenaran, dan nilai-nilai dasar yang sudah terakumulasi ini dapat ditegakkan kembali.

Penegasan akan pentingnya penanaman warisan umum ini, ba-gaimanapun dibentuk oleh kesadaran dari peran pengalaman baru dan perubahan tertentu. Masyarakat modern hanya merupakan perluasan dari tradisi-tradisi yang ada, dan perubahan-perubahan

akan muncul dari penerapan kebenaran-kebenaran lama terhadap suasana modern. Karena warisan umum itu adalah suatu jalan pembangunan kesatuan dalam budaya, dan karena tradisi lama itu telah meneruskan norma kehidupan yang beradab, maka tugas pendidikan adalah untuk membentuk murid menerima warisan ideal-ideal ini.[1]

Menurut Fortes, dalam pewarisan budaya ada variabel-variabel yang perlu dicermati yakni, unsur-unsur yang ditrasmisikan/diwariskan, proses pewarisan, dan cara pewarisannya. Dalam hal ini, unsur-unsur yang diwariskan adalah nilai-nilai budaya, tradisi-tradisi masyarakat, dan pandangan-pandangan hidup masyarakat yang mengandung kearifan, kebenaran, esensial, dan ideal. Sedang proses transmisinya meliputi proses-proses imitasi, identifikasi, dan sosialisasi. Imitasi berarti meniru tingkah laku dari sekitar; di dalam lingkungan keluarga, dan lebih luas lagi dalam masyarakat lokal.

Proses transmisi unsur-unsur ini tidak dapat berjalan dengan sendirinya, namun unsur-unsur tersebut harus diidentifikasikan. Proses identifikasi berjalan sepanjang hayat sesuai dengan tingkat manusia itu sendiri. Seorang anak, pemuda, dan orang dewasa tentunya mempunyai kemampuan yang berbeda-beda dalam mengidentifikasi unsur-unsur budaya tersebut. Selanjutnya nialinilai atau unsur-unsur budaya tersebut haruslah disosialisasikan,

---

[1] Laporan dari Committee Harvard mengenai pendidikan umum bisa dijadikan contoh akan pentingnya penekanan atas pemeliharaan tradisi dan pemeliharaan akar-akar budaya masa lampau. Laporan ini menjelaskan bahwa pendidikan dapat mengembangkan penyatuan tujuan dan ide hanya karena ia mengembangkan rasa kepedulian terhadap warisan budaya ini dengan memerlukan landasan umum dalam pelatihan dan wawasan. Warisan ini adalah dasar untuk pendidikan, karena ia menggunakan masa lampau untuk menjelaskan atau bahkan untuk menentukan apa yang penting bagi masa sekarang. Laporan ini juga menegaskan bahwa fungsi pendidikan adalah untuk meneruskan pandangan-pandangan manusia dan masyarakat yang sudah terwarisi sebelumnya. Sedang tugas pokok pendidikan adalah untuk mengabadikan ide-ide semacam itu sebagai martabat manusia dan keyakinan-keyakinan terhadap yang baik yang bersifat umum. Lihat lebih lanjut, Hilda Taba, *Curriculum Development: Theory and Practice*, (New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1962), p. 19.

artinya harus diwujudkan dalam kehidupan yang nyata di dalam lingkungan yang semakin lama semakin meluas.

Kemudian, baik unsur maupun proses pewarisan budaya ter-sebut memerlukan cara untuk mentransmisikannya. Dalam hal ini ada dua bentuk cara, peran serta dan bimbingan. Yang pertama dapat berwujud keikutsertaan dalam kegiatan sehari-hari di dalam lingkungan masyarakat, dan yang kedua dapat berupa instruksi, persuasi, rangsangan, dan hukuman. Dalam pelaksanaan bimbingan ini dapat melalui pranata-pranata tradisional seperti inisiasi, upacara-upacara keagamaan atau tradisi, sekolah agama, dan juga sekolah-sekolah formal.[2]

Pemeliharaan fungsi pendidikan semacam ini masih sangat dite-kankan sekali oleh sekelompok ahli teori pendidikan yang secara filosofis diklasifikasikan sebagai para humanis dan klasikis rasional. Sebagaimana telah disinggung sebelumnya bahwa ada perbedaan para pendudung teori pendidikan sebagai pewarisan budaya ini dalam menentukan nilai-nilai budaya apa saja yang harus diidealkan, sehingga tidaklah mengherankan jika para humanis dan klasikis rasional memberikan konsepnya tentang fungsi pendidikan yang didasarkan dan diderivasi dari konsepnya tentang tabiat manusia dengan premis utamanya bahwa esensi manusia adalah karakter rasionalnya. Rasionalitas inilah karakteristik umum dari semua manusia, terlepas dan independen dari budaya di mana mereka berada. Dunia dapat dipahami dengan melatih kemampuan rasionalitas. Oleh karena itu, fungsi utama pendidikan adalah untuk mengembangkan rasionalitas manusia, dan hanya dengan kemampuan-kemampuan rasionalitas ini pemahaman akan kebenaran-kebenaran eternal dapat diketahui.

Titik pandang ini juga menegaskan bahwa belajar harus

---

[2] Keterangan lebih lanjut tentang variabel-variabel ini bisa dilihat, H.A.R. Tilaar, *Pendidikan, Kebudayaan, dan Masyarakat Madani Indonesia: Strategi Reformasi Pendidikan Nasional*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2000), p. 54-55.

memperhatikan esensial-esensial, yaitu prinsip-prinsip pertama yang diar-tikulasikan dalam buku-buku agung dan tradisi kuno. Karena rasionalitas adalah esensial, maka materi-materi yang berisi rasionalitas harus diprioritaskan dalam kurikulum. Materi-materi ini adalah ilmu-ilmu liberal dan humanitas.[3]

Literatur-literatur klasik yang terdapat dalam buku-buku agung tersebut mengandung kebenaran-kebenaran universal, yaitu warisan kultural kita yang utama di mana pendidikan harus mentransmisikannya. Ia merupakan pendidikan pembebasan. Pendidikan pembebasan ini adalah sama di mana saja, karena "kebenaran" adalah sama di mana saja. Yang demikian itu tidak hanya untuk pemeliharaan fungsi pendidikan saja, tetapi juga sebagai syarat untuk esensial-esensial dan untuk keseragaman kurikulum.

Konsekuensi logis dari pandangan ini adalah penolakan atas materi-materi teknikal dan pendidikan vokasional dalam berbagai bentuknya. Tipe pendidikan ini dianggap bukan sebagai pendidikan, tetapi pelatihan. Pendidikan teknikal dianggap sebagai suatu pelang-garan batas yang tidak beralasan terhadap tugas esensial pendidikan.

Pandangan tentang fungsi pendidikan sebagai penerus warisan budaya ini menjadi fungsi utama sekolah. Warisan ini ditentukan dengan tekanan pada tiga point, masing-masing mempunyai konsekuensi atas apa yang dapat diusulkan sebagai kurikulum.

Pertama, permasalahan ditujukan untuk pengembangan intelektual sebagai fungsi dari sekolah. Pengembangan intelektual ini harus menekankan pemahaman prinsip-prinsip, kemampuan untuk menggunakan dan menerapkan ide-ide yang kompleks, mendayagunakan rangkaian pengetahuan yang akurat, dan menguasai cara komunikasi yang efektif. Adanya kelemahan dalam pelatihan

[3] Brubacher, *Modern Philosophies of Education*, (McGraw-Hill, 1950), p. 316-319.

intelektual akan menciptakan kehampaan atau kekosongan, dan pada gilirannya menjadi anti-intelektualisme. Untuk mengantisipasi terjadinya hal ini, masalah tentang tujuan intelektual dari sekolah ini harus dijelaskan sedemikian rupa sehingga anti-intelektualisme tidak dapat mendistorsikannya.

Kedua, Tipe pelatihan intelektual ini akan memungkinkan hanya dengan memusatkan usaha-usaha pendidikan pada skill dan disiplin-disiplin dasar, seperti kemahiran dalam membaca, menulis, dan berhitung pada level terendah, dan logika, sejarah, filsafat, matematika, dan seni pada level yang lebih tinggi. Inilah hirarkhi materi-materi yang merupakan dasar-dasar pendidikan.

Ketiga, karakteristik dari pendidikan dasar adalah penolakan sepenuhnya atas berbagai aliran-aliran tentang fungsi pendidikan. Di antaranya adalah fungsi pendidikan untuk pembentukan warga negara yang demokratis, untuk nilai-nilai moral, kemampuan yang berkenan dengan problem-problem sosial, dan untuk usaha-usaha penyesuaian hidup, termasuk pendidikan untuk pekerjaan. Menurut Bestor, pendidikan modern menderita karena perluasan fungsi-fungsi yang pada dasarnya sekolah tidak ada urusan dengannya. Perluasan fungsi-fungsi sekolah ini mengandung resiko dan bahaya bagi pendidikan dasar dan bagi pengembangan intelegensi. Perluasan fungsi-fungsi ini lebih baik menjadi tugas agen-agen sosial yang lain, tidak perlu dipikul sekolah. Pelatihan pekerjaan, skill, atau job adalah urusan industri. Pelatihan dalam adat istiadat, karakteristik, dan sistem-sistem etika menjadi urusan keluarga dan institusi-institusi agama.[4]

Namun demikian, di sana tentunya banyak kritik-kritik mengenai pengertian dari fungsi sekolah seperti ini. Satu kritik berkenaan dengan validitas dari asumsi tersebut, karena manusia adalah rasional dan kebenaran di mana saja itu sama, maka pendidikan di mana saja harus secara seragam ditujukan pada

[4] Lihat, Hilda Taba, *Curriculum*…, p. 20-21.

kebenaran-kebenaran ini, dan pada tugas eksklusif pengembangan kekuatan-kekuatan rasional. Asumsi-asumsi seperti ini tidak dapat dipertanggungjawabkan kebenarannya. "Kebenaran-kebenaran masa silam" tidak selalu dapat diterapkan pada realitas-realitas dan kebutuhan-kebutuhan masyarakat modern. Lebih lanjut, analisis sosial modern mengindikasikan pemutusan hubungan dengan tradisi-tadisi masa lampau yang tidak ada relevansinya dengan masa sekarang. Oleh karena itu, usaha untuk mentransmisikan kearifan-kearifan yang sudah *out of date* akan menjadi berbahaya.

Kemudian juga disangsikan apakah pengembangan intelektual dapat terjadi secara efektif dalam suatu isolasi dari milliu kultural. Asumsi ini melawan arah dari kebanyakan studi yang menitik beratkan pada hubungan antara pengembangan individu dan milliu kulturnya. Pandangan ilmu pengetahuan sekarang mengenai belajar menunjukkan fakta bahwa intelektualitas tidak dapat dipisahkan dari aspek-aspek lain pengembangan individu yang mengitarinya, baik aspek internal maupun eksternal dari lingkungan sosial-budayannya yang selalu berubah.

B. PENDIDIKAN SEBAGAI ALAT TRANSPORTASI BUDAYA

Berbeda dengan pandangan sebelumnya, ada sementara pendidik dan analis sosial yang mempertahankan bahwa pendidikan dapat memainkan peran kreatif dalam memodifikasi dan bahkan membentuk kembali budaya sebagai fungsi utamanya. Dalam kerangka ini, pendidikan tidak bisa dipisahkan dari kebijakan publik. Kemajuan pada aspek pendidikan akan menjadi terbatas tanpa adanya kemajuan dalam pe-ngambilan kebijakan publik. Pendidikan harus selalu berhubungan dengan apa yang menjadi kebutuhan dan tuntutan budaya sekarang, dan bahkan harus berperan aktif dalam membentuk budaya masa depan. Dan ini tentunya harus didukung dengan kebijakan-kebijakan publik yang

seirama dengan peran kreatif pendidikan itu sendiri.

Ide bahwa pendidikan itu mempunyai peran kreatif-konstruktif dalam pembentukan masyarakat berakar dari tradisi Amerika. Secara implisit ide ini telah terekspresikan dalam keyakinan publik di mana pendidikan itu memiliki kekuatan konstruktif dalam hubungannya dengan problem-problem budaya. Pendidikan menjadi suatu proses sosial, alat yang sangat efektif dan utama dalam rekonstruksi sosial.

Munculnya pandangan tentang fungsi pendidikan seperti ini berakar dari ide dan karya-karya nyata John Dewey khususnya, dan para pengikutnya secara umum. Tesis utamanya adalah bahwa sekolah itu bukanlah melulu institusi residual untuk mempertahankan sesuatu sebagaimana adanya. Tetapi pendidikan mempunyai fungsi kreatif dalam pembentukan individu, dan pada giliranya pembentukan budaya. Ini berarti dalam fungsi pendidikan dan persekolahan itu ada kesatuan antara terma psikologis dan sosial. Dalam konteks ini, Dewey mengatakan:

> Saya yakin bahwa semua pendidikan dihasilkan oleh partisipasi individu-individu dalam kesadaran sosial. Proses ini secara terus-menerus membentuk kekuatan-kekuatan individual, memenuhi kesadarannya, membentuk kebiasaan-kebiasaannya, melatih ide-idenya, dan menggerakkan perasaan dan emosinya. Pendidikan yang paling tehnikal dan formal di dunia ini tidak dapat menyimpang dari proses umum ini. Proses pendidikan tersebut mempunyai dua sisi, psikologi dan sosiologi, salah satunya tidak dapat disubordinasikan dan dilalaikan. Pengetahuan tentang kondisi-kondisi sosial pada situasi peradaban sekarang adalah penting agar dapat, sebagaimana mestinya, menginterpretasikan kekuatan-kekuatan anak, dan bahwa sekolah itu yang terutama adalah institusi sosial.[5]

Gagasan ini, selanjutnya berimplikasi pada konsep demokrasi,

[5] Lihat, John Dewey, *My Pedagogic Creed*, (New York: Progressive Education Association, 1929), p. 3-6.

yang menurut Dewey merupakan wujud dari masyarakat yang maju secara intensional, ditegakkan untuk perubahan, dan terorganisir secara rasional dan seilmiah mungkin. Peran pendidikan dalam masyarakat seperti ini adalah untuk menanamkan kebiasaan-kebiasaan yang memungkinkan bagi individu-individu untuk mengontrol lingkungannya dari pada melulu tunduk kepada lingkungannya. Masyarakat yang maju akan berusaha membentuk pengalaman generasi muda sedemikian rupa ke arah yang lebih baik dari pada sekedar mereproduksi kebiasaan-kebiasaan sekarang, sehingga masyarakat dewasa masa depan dapat menjadi lebih baik baginya. Kehandalan potensi pendidikan sebagai agen konstruktif perbaikan masyarakat ini menjadi suatu kenyataan, suatu realita yang tidak hanya sekedar mengembangkan anak dan pemuda, namun juga masyarakat masa depan di mana mereka akan menjadi unsur utama.[6]

Elaborasi–elaborasi fungsi sosial sekolah berikutnya adalah melakukan berbagai pembentukan yang tentunya berbeda seiring dengan terus berubahnya masyarakat dengan merubah individu-individu untuk melakukan rekonstruksi sistem sosial yang sudah direncanakan. Beberapa elaborasi itu terutama menekankan pertanggungjawaban sekolah dalam menghadapi tuntutan-tuntutan sosial sekarang. Inter-pretasi yang mendalam dari pertanggungjawaban ini mencakup pembentukan program sekolah yang sesuai dengan perspektif jangka panjang realitas-realitas masyarakat yang berubah, dan juga program itu harus menyajikan studi-studi yang memadai untuk seluruh rangkaian kebutuhan-kebutuhan sosial.

Sementara kalangan melihat fungsi sosial pendidikan sebagai salah satu promosi orientasi kritik terhadap situasi sekarang. Penerjemahan dari pandangan ini menyebabkan penekanan atas

---

[6] Lihat, Dewey, *Democracy and Education*, (New York: Macmillan, 1928), p.92.

problem solving dalam ilmu-ilmu sosial, dan memperkenalkan materi atau studi-studi yang barbasis pada problem, termasuk pemahaman akan kekuatan-kekuatan sosial yang menyebabkan krisis sosial.[7]

Walaupun demikian, apapun variasi dari konsep-konsep tentang fungsi sosial pendidikan, ada ide-ide fundamental tertentu yang berada di semua kawasan konsep-konsep tersebut. Pertama adalah pemahaman bahwa pendidikan itu biasanya bekerja dalam setting budaya masyarakat tertentu, pada waktu tertentu, di tempat tertentu, dan membentuk individu dalam berbagai ukuran untuk berpartisipasi aktif dalam masyarakat itu. Semua keputusan mengenai pendidikan, termasuk mengenai kurikulum, dibuat dalam konteks masyarakat. Nilai-nilai dan kekuatan-kekuatan dari masyarakat itu menentukan tidak hanya perangai manusia apa yang eksis, tetapi juga untuk perluasan perangai manusia apa yang dibutuhkan selanjutnya. Para pengambil kebijakan pendidikan itu sendiri terbenam dalam budaya itu, dan karenanya "tunduk" kepada konsepsi-konsepsi yang telah terkondisikan secara kultural bagaimana pendidikan harus melayani masyarakat.

Konsep ini berarti bahwa tidak hanya pelatihan intelektual saja yang harus diarahkan untuk memahami kekuatan-kekuatan budaya dan menguasai peralatan intelektual yang diperlukan untuk pemahaman tersebut, tetapi juga bahwa di sana ada pertanggungjawaban yang fun-damental terhadap nilai-nilai esensial dan loyalitas-loyalitas budaya.

Ide fundamental kedua dari konsep ini adalah apresiasi yang mendalam terhadap fakta perubahan dalam budaya modern dan makna dari perubahan sosial itu. Jika masyarakat dan budaya berubah, maka itulah tugas dari sekolah-sekolah untuk memainkan peran konstruktif dalam perubahan itu. Pendidikan harus menyesuaikan tujuan dan program-programnya dengan kondisi-kondisi yang

[7] Brubacher, *Modern*…, pp. 186-201.

berubah ini, dan jika mungkin memberikan ramalan-ramalan situasi budaya dan masyarakat masa depan, khususnya kondisi-kondisi dari perubahan yang cepat yang dihasilkan oleh tehnologi modern. Sebaliknya, pendidikan menjadi tidak nyata, hampa dan tidak berdayaguna karena ia tidak dapat menyiapkan generasi muda kepada pertanggungjawaban sosial budaya yang selalu dinamis, dan dapat mengantisipasi problem-problem kehidupan kontemporer.

Untuk menghadapi kondisi yang selalu berubah, berarti bahwa tujuan dan program-program pendidikan itu harus direncanakan untuk mengimplementasikan tujuan-tujuan tersebut, termasuk orientasi yang berhubungan dengan penggunaan material-material harus dirubah juga. Inilah pentingnya menggunakan inteligensi kritis dan sikap-sikap ilmiah dalam memahami dan memecahkan problem-problem sosial dan kemanusiaan. Kualitas-kualitas ini dapat digali untuk perluasan kurikulum, yaitu bahwa materi pelajaran dalam pendidikan akan berarti bagi pengalaman dan perhatian-perhatian budaya yang sedang berjalan, dan pengalaman itu digunakan sebagai kunci untuk memaknai pengetahuan dan untuk menerjemahkan materi pelajaran ke dalam perilaku dan tindakan.

Ide fundamental ketiga adalah bahwa pendidikan itu merupakan perbuatan moral. Ia dimulai dan berakhir dengan keputusan-keputusan nilai. Keputusan-keputusan pendidikan, apakah berkenaan dengan seleksi-seleksi tujuan dan kurikulum selalu mencakup keputusan-keputusan nilai. Karena alasan ini, pendidikan akan selalu mencakup elemen preskripsi. Walaupun penelitian ilmiah akan mengungkapkan apa adanya, namun ia tidak akan memutuskan apa yang harus ada. Dalam kerangka pikir ini, pendidikan menjadi semacam perusahaan moral, yang di dalamnya ia menyeleksi bagian-bagian apa dari budaya, kebijakan apa, nilai-nilai yang bagaimana, dan ideal-ideal apa yang hendak ditransmisikan. Namun demikian, perlu dicatat bahwa tidak

ada sekolah di masyarakat manapun yang dapat bersikap netral sepenuhnya. Perbedaan-perbedaan kebijakan akan selalu ada, dan perbedaan itu terletak pada apakah dasar seleksi-seleksi itu dibuat jelas dan apakah seleksi itu dibuat dengan beberapa tingkatan metode dan penelitian ilmiah yang rasional.[8]

Sekelompok pendidik yang baru-baru ini menamakan dirinya sebagai "rekonstruksionist", dalam nada yang sama dan dengan *sense of urgency* yang sama menegaskan pentingnya misi sosial pendidikan. Tesis utama mereka adalah bahwa transformasi masyarakat melalui revolusi tehnologi dan sains berjalan secara radikal sebagaimana untuk memperoleh konsensus moral dan intelektual baru guna membentuk dan mengarahkan transformasi itu. Adalah tugas para pendidik untuk menganalisis trend-trend sosial, melihat problem-problem yang dihadapi masyarakat, berspekulasi tentang segala akibat yang ditimbulkan oleh dinamika sosial dewasa ini, dan memproyeksikan nilai-nilai dan tujuan-tujuan yang perlu ditampakkan untuk mempertahankan cara hidup yang demokratis.

C. PENDIDIKAN SEBAGAI PENGEMBANGAN INDIVIDU

Pencabangan dua dari pemikiran filosofis John Dewey mem-berikan aksentuasi pada pengembangan individu sebagai fungsi utama pendidikan. Sebagian besar energi dari gerakan pendidikan progresif dicurahkan kepada peran kreatif pendidikan dalam masyarakat dengan menitikberatkan pada pengembangan individu yang kreatif. Titik pandang ini telah diimplementasikan dengan memusatkan usaha-usaha pendidikan pada pengembangan semua kekuatan individual, khususnya pada imajinasinya yang kreatif, kebebasan, independensi,kemandirian dalam meneliti, dan kekuatan-kekuatan fisik dan emosinya.

---

[8] Penjelasan lebih lanjut tentang ketiga ide fundamental tersebut bisa dilihat, Hilda Taba, *Curriculum*…, p. 25-26.

Secara ekstrim pandangan ini memunculkan suatu konsep *child-centered school* yang menaruh perhatiannya kepada *self-expression* yang kreatif, individualitas, aktivitas, bebas dari pembebanan, dan tumbuh dari dalam dirinya sendiri. Pasangan dari konsepsi ini adalah eksperimentasi dengan kurikulum yang dibangun semata-mata untuk menghadapi kebutuhan-kebutuhan dan kepentingan-kepentingan anak. Prinsip utama dari konsep pendidikan yang berpusat pada anak ini adalah untuk memelihara "keseluruhan" anak, khususnya apa yang kreatif dan spontanitas dalam dirinya. Ide ini akan memindahkan anak ke dalam pusat aktivitas pendidikan, dan membiarkannya bebas mengembangkan diri sebagai personalitas yang unik.

Konsep yang lebih moderat dari pengembangan individu men-cakup perhatian pada kebutuhan-kebutuhan individual dan kesempatan sepenuhnya untuk *self-realization* dalam dimensi intelektual dan emosional, dan kesadaran bahwa pengembangan ini perlu mengkombinasikan disiplin sosial dan intelektual, dan kebebasan secara seimbang. Program-program yang digeneralisasi-kan dari pandangan yang moderat ini, mempunyai fitalitas yang luar biasa untuk beberapa dekade, dan memun-culkan sejumlah studi yang berkenaan dengan kebutuhan-kebutuhan individual dan pola-pola pengembangannya sebaik pengalaman-pengalaman dalam praktek pendidikan.

Interpretasi dari pengembangan individu ini barangkali mem-pengaruhi program-program dan praktek-praktek sekolah untuk lebih meluaskan fungsi sosial pendidikan dari pada hanya sekedar mempunyai konsep-konsepnya saja. Data mengenai urutan-urutan pengembangan sangat berpengaruh terhadap penempatan berjenjang materi-materi pelajaran. Pengenalan atas peran penting pengembangan emosional melahirkan pengenalan praktik-praktik terbimbing sebaik pembentukan kondisi-kondisi untuk belajar, seperti suasana yang kondusif dan perhatian kepada

motivasi. Pemahaman intelektual dari pengembangan emosional diimplementasikan dengan memperkenalkan studi tentang pengembangan personal ke dalam kurikulum. Dan konsep dari perbedaan-perbedaan individual diperluas mencakup kematangan emosional dan sosial, juga kematangan kemampuan dan pencapaian.

Dewasa ini, konsepsi pengembangan individual mungkin mencakup perhatian terhadap asal-usul sosial dari kekuatan-kekuatan individu dengan perbedaan-perbedaan *background* dan kapasitas-kapasitas yang mana asal-usul sosial ini atau milliu sosial memungkinkan untuk menentukan kondisi. Juga perhatian terhadap problem-problem penyamaan kesempatan pengembangan bagi semua generasi muda dengan menggunakan sekolah sebagai agen sosial. Satu tema dari konsepsi ini adalah bahwa pendidikan merupakan pintu gerbang mobilitas, suatu kekuatan penyamaan masyarakat yang digunakan untuk mendemokratisasikan struktur hirarkhis ekonomi, sosial, dan kesempatan intelektual yang pasti akan terjadi. Satu fungsi sekolah, oleh karenanya, adalah untuk mengisi lowongan dan mengoreksi kekurangan-kekurangan dalam proses sosialisasi yang terjadi karena pembatasan kesempatan-kesempatan yang ditentukan oleh struktur sosial. Adalah tugas sekolah untuk menyeleksi dan memelihara kemampuannya yang mungkin bisa dilemahkan oleh pembatasan-pembatasan yang ditentukan oleh *background* sosial.

Sekolah tidak hanya harus memperkenalkan murid-murid kepada skill-skill dan kekuatan-kekuatan yang diperlukan agar selalu *survive* atau untuk *self-realization* dalam budaya kita, tetapi pendidikan juga harus bekerja sebagai penyatuan kekuatan dalam membentuk keyakinan dan sikap-sikap yang menjadikannya koheren dengan ketentuan-ketentuan cara hidup yang demokratis. Ia perlu berbuat sebagai penyatu dari hal-hal yang pluralistik dan kontradiktif dalam nilai-nilai dan pengecualian-pengecualian yang terdapat pada masyarakat yang stratifikatif.

BAB IV

PENDIDIKAN DALAM PERSPEKTIF POSITIVISME

A. PENDAHULUAN

Munculnya positivisme kontemporer diawali oleh para positivis logis, yaitu sekelompok filosuf pemikir ilmiah yang bertemu secara regular di Vienna semasa Perang Dunia I sampai Perang Dunia II. Para positivis logis mengusulkan dua doktrin yang mendasari positivisme kontemporer. *Pertama*, pengetahuan yang asli adalah pengetahuan ilmiah atau logika matematika, sedangkan pengetahuan teologis atau metafisis hanyalah statement kepercayaan yang tidak dapat diuji secara faktual. *Kedua*, semua ilmu memiliki metode yang berlaku secara umum, yaitu mengobservasi fakta-fakta, mengusulkan generalisasi yang menghubungkan fakta dengan fakta lainnya, merumuskan teori untuk menjelaskan generalisasi tersebut, dan menguji generalisasi dan teori secara empirik.[1]

Para positivis logis mengungkapkan apa yang mereka sebut "verifikasi teori makna". Menurut teori ini, sebuah statement akan bermakna hanya jika benar menurut arti term-termnya seperti statement dalam logika dan matematika, atau dapat diverifikasi secara empirik seperti statement dalam pengetahuan ilmiah. Namun demikian, muncul kritik atas pernyataan ini, yaitu jika teori tersebut

[1] Lihat, George F. Kneller, *Movements of Thought in Modern Education*, (New York: John Wiley & Sons, 1984), p. 137-138.

benar, maka ia tidak mencakup hukum-hukum ilmiah dan teori ilmiah yang tidak bermakna secara empirik. Hukum ilmiah seperti "setiap perbuatan melahirkan persamaan dan pertentangan reaksi" tidak dapat diverifikasi secara empirik, karena ia meliputi sejumlah kasus yang tidak terbatas, dan tidak dapat diobservasi secara keseluruhan. Sebuah teori ilmiah tidak bisa diverifikasi secara empirik, karena sebagai suatu hukum ia menjelaskan aturan-aturan yang dapat diobservasi dengan melakukan postulasi, dan aturan-aturan tersebut menyebabkan interaksi satuan-satuan seperti partikel-partikel elemen yang juga tidak bisa diobservasi.[2]

Para positivis logis juga dikritik karena mengklaim bahwa semua statement mengenai fenomena fisik dan sosial dapat diterjemahkan secara penuh ke dalam statement tentang proses dan benda-benda fisik. Apakah statement seperti "dia berpikir bahwa kelas ini memerlukan guru yang baik", atau statement "dia tidak menyukai ujian" dapat diterjemahkan tanpa ada reduksi ke dalam statement tentang perilaku yang tertutup seperti adanya rasa takut atau sesuatu yang dirahasiakan dalam dirinya. Makna bisa berada di balik statement, karena kita tidak mengetahui bagaimana fisik berhubungan dengan fenomena mental.[3]

Dalam merespon kritik-kritik tersebut, para positivis logis memodifikasi klaim-klaimnya dan kemudian mereka sebut sebagai "empirikis logis". Beberapa anggotanya pindah ke Amerika Serikat. Mereka mendukung tujuan ilmuan sosial dan pendidik untuk meng-gunakan metode-metode dalam ilmu-ilmu kealaman (*natural sciences*). Para empirikis logis meliberalkan positivisme logis dalam dua cara utama; pertama, suatu statement secara empirik bermakna jika ia dapat "dikonfirmasikan" dalam beberapa *test cases* (sebagai ganti dari "memverifikasi" semua kasus yang memungkinkan). Misalnya, suatu statement bahwa hukum ilmiah bermakna jika

[2] *Ibid.*, p. 138.
[3] *Ibid.*, p. 138.

hukum itu menghasilkan kebenaran ketika diuji. Serupa dengan hal itu, suatu teori ilmiah bermakna jika ia mendapatkan prediksi atas apa yang dikonfirmasi. *Kedua*, para empirikis logis mendeklarasikan bahwa adalah suatu persoalan terbuka apakah statement dalam ilmu-ilmu kemanusiaan (*human sciences*) secara maksimal dapat diekspresikan ke dalam term-term fisikis.[4]

B. POSITIVISME DALAM PENDIDIKAN

Positivisme mulai berpengaruh dalam filsafat pendidikan pada awal tahun 1950. Karya Charles D. Hardie, *Truth and Fallacy in Educational Theory*, yang diterbitkan tahun 1942 menjadi karya yang populer pada waktu itu. Kemudian diikuti oleh karya D. J. O'Connor, *An Introduction to the Philosophy of Education. Kedua* penulis ini mengkritisi teori-teori pendidikan yang ada sebagai sesuatu yang tidak jelas, tidak ilmiah, hanya sekedar ekspresi gagasan. Mereka menganjurkan para filosof pendidikan untuk menganalisis bahasa dan konsep-konsep dalam tradisi para positivis. Mereka merekomendasikan agar penelitian kependidikan dilakukan secara ilmiah.

Hardie mempertahankan bahwa teori pendidikan yang sejati harus memiliki struktur logika yang sama sebagai teori ilmiah. Teori ini meliputi; 1) premis-premis, 2) hipotesis yang secara logis dideduksi dari premis-premis tersebut, dan 3) "kamus" statement-statement yang mendefinisikan term-term kunci dalam premis-premis.

Kemudian, mengenai content yang harus ada dalam teori, Hardie menegaskan bahwa selama proses pendidikan berlangsung, lingkungan bekerja pada "tabiat manusia yang asli dalam cara tertentu untuk menghasilkan perubahan perilaku yang dapat diukur". Dia juga menegaskan bahwa tabiat manusia meliputi karakteristik

[4] *Ibid.*, p. 139.

yang dapat dimodifikasi dan yang tidak dapat dimodifikasi. Sebagai tambahan atas pernyataan mengenai pendidikan dan tabiat manusia ini, Hardie mengungkapkan bahwa suatu teori akan mencakup statement tentang karakteristik manusia yang dapat dimodifikasi dan statement mengenai karakteristik yang dapat dimodifikasi yang bagaimana yang diinginkan dan yang tidak diinginkan.

Sementara itu, perhatian utama O'Connor tertuju kepada tabiat teori pendidikan dalam hubungannya dengan human sciencies. Me-nurut O'Connor, kebanyakan teori pendidikan seperti teori yang dibangun oleh Pestalozzi, Froebel, dan Montessori hanya sekedar rasionalisasi dari praktik-praktik yang berhasil. Teori-teori yang dibangun mengkombinasikan klaim-klaim metafisik, seperti "pendidikan adalah pengembangan jiwa", "pendidikan menurut alam", dan statement-statement yang diderivasi dari pengalaman personal. Nilai utamanya terletak pada praktik-praktik yang direkomendasikan. Teori-teori yang ada didasarkan pada *working knowledge of human being*, di mana guru atau orang lain memperolehnya melalui praktik atau pengalaman. Pengetahuan semacam ini menjadi kebutuhan para pendidik sampai jaman modern. Namun demikian, pada era kontemporer ini dunia pendidikan menuntut lebih dari itu; pengetahuan praktis sehari-hari tabiat manusia adalah "dasar teoretik pendidikan yang tidak sama dan membutuhkan teori suplemen atau diganti dengan teori-teori dari ilmu kemanusiaan.[5]

O'Connor juga menegaskan bahwa human sciencies menjadikan tabiat pengetahuan kita sistematis dan akan merujuk kembali kepada peristiwa-peristiwa. Dalam beberapa kasus akan menyiapkan pengetahuan baru. Psikologi, misalnya, menyiapakan hipotesis-hipotesis yang sangat kokoh mengenai intelegensi, persepsi, belajar, motivasi, dan lain-lainnya, serta memungkinkan kita untuk me-

[5] O'Connor, *Introduction to the Philosophy of Education*, (London: Routledge & Kegan Paul, 1957), p. 97.

lakukan perubahan dalam pendidikan yang diharapkan dapat bekerja. O'Connor menyebut teori ini sebagai "teori ilmiah sejati", yaitu melalui penggambaran urutan fakta-fakta yang lebih sempit, menggambarkannya secara langsung, kemudian ditambahkan dengan teori-teori dari *physical sciences*.[6]

C. POSITIVISME DALAM PENELITIAN PENDIDIKAN

Positivisme telah menentukan prinsip-prinsip dan membuat langkah-langkah prosedural dalam penelitian pendidikan. Jika kita menjadi peneliti yang dipandu oleh prinsip-prinsip positivistik, kita akan mencari data yang dapat diverifikasi oleh investigator yang kualified di mana saja di bumi ini. Data yang kita dapatkan harus terbebas dari interpretasi personal. Observasi yang kita lakukan harus sesuai dengan apa yang direkam oleh investigator. Jika memungkinkan, data harus bersifat kuantitatif, tetapi hal ini tidak esensial. Beberapa data empirik dapat dikarakteristikkan dengan "term-term tingkatan", seperti lemah, sedang, kuat dari pada menyebutkan angka-angka.

Langkah yang kita lakukan selanjutnya adalah membuat generalisasi dari data, mengajukan hipotesis menurut keadaan dan persoalan yang sama yang akan diobservasi. Tidak seperti fenomenolog, kita tidak membawa studi-studi kasus dari guru-guru atau sekolah-sekolah yang spesifik. Tidak seperti hermenet, kita tidak menanyakan apakah data kita bermakna bagi kemanusiaan. Tidak seperti strukturalis, kita tidak mempostulasikan struktur abstrak dan mendeduksikan konsekuensi-konsekuensi logisnya. Akan tetapi kita mencontoh cara kerja fisikawan dan biolog. Kita mengajukan generalisasi mengenai bentuk, corak atau sifat-sifat keberaturan yang dapat diobservasi dalam proses pendidikan, yaitu suatu generalisasi yang dapat diuji setepat-tepatnya melalui

[6] *Ibid.*, p. 110.

observasi dan eksperimen dari peneliti yang lain.

Langkah terakhir adalah mengkonstruk teori dengan mendeduksikan sejumlah generalisasi dari beberapa hipotesis pada level yang lebih tinggi. Hipotesis tersebut menjelaskan mengapa sifat-sifat keberaturan yang telah diobservasi itu dapat terjadi dan kemudian membawa, dalam skema intelektual yang tunggal, urutan fakta-fakta yang sebelumnya tidak berhubungan.[7]

Dalam bahasa yang lain, metodologi penelitian positivistik-kuantitatif dimulai dengan obyek studi yang spesifik, dieliminasikan dari totalisasi atau konteks besarnya, sehingga eksplisit jelas obyek studinya. Kerangka teori disusun sesuai dengan obyek studi spesifiknya. Dari situ dirumuskan hipotesis atau problematika penelitian, instrumentasi pengumpulan data, dan tehnik sampling serta tehnik analisisnya, juga rancangan metodologik lain, seperti: penetapan batas signifikansi, tehnik penyesuaian bila ada kekurangan atau kekeliruan dalam hal data, administrasi, analisis, dan semacamnya. Dengan kata lain, semua dirancangkan masak-masak sebelum terjun ke lapangan.[8]

Dalam metodologi penelitian positivistik-kuantitatif, generalisasi dikonstruksi dari rerata keragaman individual atau rerata frekuensi dengan memantau kesalahan-kesalahan yang mungkin terjadi. Me-todologi penelitin ini membatasi sejumlah tatafikir logik tertentu, yaitu korelasi, kausalitas, dan interaktif; sedangkan obyek data ditata dalam tatafikir kategorisasi, interfalisasi, dan kontinuasi.

Dari segi epistemologik, penelitian positivistik menuntut pilahnya subyek peneliti dengan obyek penelitian agar dapat diperoleh hasil yang obyektif. Tujuan penelitian positivistik adalah menyusun bangunan ilmu nomothetik, yaitu ilmu yang berupaya membuat hukum dari generalisasinya. Kebenaran dicari lewat hubungan

---

[7] Lihat, George F. Kneller, *Movements*…, p. 143.

[8] Lihat, Noeng Muhadjir, *Metodologi Penelitian Kualitatif* (Yogyakarta: Rake Sarasin, 1996), p. 9

kausal-linier. Teori kebenaran yang dianut positivisme termasuk teori korespondensi, sesuatu itu benar jika ada korespondensi atau isomorphisme antara pernyataan verbal atau matematik dengan realitas empirik. Kemudian ditinjau dari segi aksiologik, positivisme menuntut agar penelitian itu bebas nilai. Para peneliti positivis mengejar obyektivitas agar dapat ditampilkan prediksi atau hukum yang keberlakuannya bebas waktu dan tempat.[9]

Pendekatan positivistik dalam penelitian pendidikan setidaknya terbuka untuk tiga tujuan. *Pertama*, para positivis mengasumsikan bahwa fenomena pendidikan seperti hubungan guru-murid, mempunyai arti yang sama bagi setiap orang. Mereka mengurangi fakta bahwa setiap murid dalam kelas melihat interaksi ini secara berbeda-beda, dan dia juga mempunyai caranya sendiri dalam menginterpretasikan hubungan tersebut. *Kedua*, beberapa positivis, seperti sebagian behavioris, cenderung mengabaikan kehidupan psikis yang terdalam. Sedangkan yang lainnya mengartikannya sebagai sistem variabel-variabel, seperti memori, motivasi, dan kesadaran, yang tidak hanya berhubungan satu dengan lainnya tetapi juga dengan variabel-variabel lain yang independen dari individu namun melahirkan efek kepadanya. Demikianlah, para positivis memandang setiap murid atau guru sebagai objek yang tidak hanya dari stimulus eksternal tetapi juga dari proses-proses mentalnya. *Ketiga*, Berdasarkan pandangan dunia objektif, bukan dunia subjektif yang diciptakan oleh orang yang berpartisipasi di dalamnya, para positivis cenderung memperlakukan dunia objektif sebagai bagian dari aturan alam. Bagi mereka, dunia ini digambarkan dan dijelaskan sebagaimana adanya.[10]

Pendekatan positivistik, dalam perkembangan keilmuannya, telah membuahkan beberapa wilayah dalam penelitian pendidikan. Dewasa ini, setidaknya ada dua "gerakan" yang dapat dijadikan

---

[9] Lihat, *Ibid.*, p. 10.
[10] George F. Kneller, *Movements*…, p. 144.

contoh dalam pendekatan ini, yaitu *behaviorism* dan *cognitive science*. Di sini penulis akan lebih menjelaskan prinsip-prinsip pemikiran filosofis dari kedua gerakan ini daripada menguraikan pencapaian-pencapaian penelitiannya.

1. Behaviorisme B. F. Skinner

Behaviorisme diperkenalkan pada awal tahun 1900-an oleh Ivan Pavlov di Rusia, dan oleh James B. Watson di Amerika Serikat. Jika kita ingin memahami behaviorisme dengan baik, maka kita harus mempelajari aspek-aspek yang dapat diobservasi dan dapat diukur dengan baik. Perilaku (behavior) di sini dimaksudkan sebagai respon organisme manusia atas stimulus, terutama sekali dari lingkungan. Para behavioris cenderung mengabaikan fenomena mental seperti pemikiran dan mimpi, yaitu pada wilayah yang tidak dapat diobservasi. Sebagian behavioris menyimpulkan dari eksperimen-eksperimen yang telah dilakukannya bahwa variabel-variabel seperti motivasi, memori, dan tujuan, turut mencampuri antara stimulus dan respon dan melahirkan dampak-dampak pada organisme.

Salah satu tokoh behaviorisme yang terkemuka adalah B.F. Skinner, seorang psikolog, filofos, dan pendidik. Sebagai filosof, Skinner adalah seorang empirisis, mekanis, determinis, dan dalam beberapa hal dapat dimasukkan sebagai seorang materialis. Sebagai seorang empirisis, Skinner meyakini bahwa semua pengetahuan datang secara langsung dari pengalaman inderawi. Sebagai mekanis, dia memandang bahwa perilaku disebabkan secara eksternal daripada muncul secara spontan dari dalam. Perilaku lebih merupakan suatu respon atas stimulus daripada suatu ekspresi dari perhatian yang dipilih secara bebas. Sebagai seorang determinis, dia mendeklarasikan bahwa semua perilaku adalah determinan, sebagian oleh stimulus eksternal dan sebagian lagi oleh sejarah masa lampau dan situasi sekarang dari organisme. Murid misalnya, secara

harfiyah tidak bebas ketika dia merasa takut terhadap gurunya. Dia berada di bawah kontrol kondisi yang lain. Sebagai seorang materialis yang musiman, Skinner kadang-kadang mempertahankan bahwa di sana tidak ada proses-proses mental, kalaupun ada proses mental, itu bukan dari interes ilmu sekarang, karena hal itu tidak dapat diobservasi dan dikontrol.[11]

Menurut Skinner, tujuan utama *human sciencies* adalah untuk memprediksi dan mengontrol perilaku manusia. Kontrol dilakukan melalui latihan yang didasarkan pada lingkungan manusia, bukan pada manusianya secara langsung. Karena perilaku itu merupakan respon terhadap lingkungan, maka merubah stimulus lingkungan akan mengarahkan pada perubahan perilaku. Lebih lanjut Skinner menegaskan:

> *Turn to the environment, the environment that has produced the genetic endowment of the species through natural selection and that now shapes and maintains the repertoire of the individual through another selective process called "operant conditioning". By analyzing these two roles of the environment we can begin to understand behavior, and by changing behavior, to modify it.*[12]

Skinner membedakan dua macam respon, yaitu *respondent response* dan *operant response*. *Respondent Responses* adalah respon yang ditimbulkan oleh perangsang-perangsang tertentu, dan menimbulkan respon-respon yang relatif tetap, seperti makanan yang menimbulkan keluarnya air liur. Pada umumnya, perangsang-perangsang yang demikian itu mendahului respon yang ditimbulkan. Sedangkan *operant response* adalah respon yang timbul dan berkembangnya diikuti oleh perangsang-perangsng tertentu. Perangsang yang demikian itu disebut *reinforcing stimuli* atau *reinforcer*, karena perangsang-perangsang tersebut memperkuat

---

[11] B. F. Skinner, *Reflections on Behaviorism and Society* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1978), p. 143.

[12] *Ibid.*, p. 85.

respon yang telah dilakukan oleh organisme.[13]

Operant response dilakukan untuk kepentingan atau mendapatkan imbalan (*reward*) yang terkait dengan respon tersebut. Kebanyakan perilaku manusia adalah operant. Sebagai seorang guru, misalnya, dia akan menggunakan teks tertentu pada tahun ini dan untuk tahun berikutnya karena dia telah merasa senang dan nyaman untuk mengajarkan teks tersebut kepada murid-muridnya, yang mana mereka juga merasa senang setelah mempelajari teks tersebut. Dia merasa mendapatkan kelas berjalan secara mulus dan lancar, tidak ada murid yang terlambat, dan semuanya merasa senang dan bahagia di kelas. Untuk alasan ini, dia akan melakukan hal yang sama untuk tahun berikutnya. Dengan demikian, perilaku yang ditunjukkan oleh guru di sini adalah perilaku yang dimaksudkan untuk mendapatkan reward, yaitu suatu kesenangan, kenyamanan, dan kebahagiaan dalam proses pembelajaran di kelas.

Pembentukan tingkah laku melalui *operant conditioning*, secara general dapat dijelaskan dalam prosedur-prosedur berikut ini: *Pertama*, dilakukan identifikasi mengenai hal apa yang merupakan *reinforcer* (hadiah) bagi tingkah laku yang akan dibentuk. *Kedua*, dilakukan analisis untuk mengidentifikasi komponen-komponen kecil yang membentuk tingkah laku yang dimaksud. Komponen-komponen tersebut lalu disusun dalam urutan yang tepat untuk menuju kepada terbentuknya tingkah laku yang dimaksud. *Ketiga*, dengan menggunakan secara urut komponen-komponen itu sebagai tujuan-tujuan sementara, mengindikasikan *reinforcer* (hadiah) untuk masing-masing komponen tersebut. *Keempat*, melakukan pembentukan tingkah laku dengan menggunakan urutan komponen-komponen yang telah tersusun. Kalau komponen pertama telah dilakukan maka hadiahnya diberikan. Hal ini akan mengakibatkan komponen itu semakin cenderung untuk sering dilakukan. Kalau

[13] Lihat, Sumadi Suryabrata, *Psikologi Pendidikan*, (Jakarta: Raja Grafindo Persada, 1995), p. 291-292

ini sudah terbentuk, dilakukan komponen kedua yang diberi hadiah (komponen pertama tidak perlu lagi diberi hadiah); demikian dilakukan berulang-ulang sampai komponen kedua terbentuk. Setelah itu dilanjutkan dengan komponen ketiga, keempat dan seterusnya sampai seluruh tingkah laku yang diharapkan terbentuk.[14]

Dalam konteks operant response pada praktik pendidikan, Skinner menegaskan bahwa tugas guru adalah mendesain lingkungan murid untuk mensugesti perilaku *operant* di dalam proses pembelajaran sesuai dengan interes murid-murid. Lebh lanjut, Skinner mengatakan, "*the teacher acts upon the behavior of the student, and he does so by changing the verbal and nonverbal environment in which the student lives*".[15]

Mengapa guru dibenarkan untuk merubah lingkungan murid? Skinner memberikan dua alasan, pertama, dunia adalah guru yang miskin. Lingkungan fisik mengajarkan perilaku yang canggung yang dapat dikuasai dengan cepat; lingkungan sosial mengajarkan agresi dan kompetisi sebaik kemauan dan kerjasama. *Kedua*, interes murid sangat cepat melingkupi apa yang dia inginkan untuk mengetahui yang belakangan dalam hidupnya.

Oleh karenanya guru harus "menyusun kondisi" yang membuat murid akan mempelajari apa yang ada dalam interes jangka panjangnya untuk diketahui. Murid dibentuk untuk kebaikannya. Ini berarti bahwa guru harus meningkatkan kontrolnya atas murid dari pada membiarkannya bebas. Sekolah yang bebas berarti tidak ada sekolah sama sekali. Memang, sebagian guru tidak menjadi hakim yang baik bagi interes jangka panjang murid. Guru cenderung mengajarkan apa yang mudah kepada murid-muridnya. Namun demikian, menurut Skinner, fakta tersebut tidak akan menghentikan pendidik untuk menyampaikan sesuatu yang dia yakini murid membutuhkan untuk mengetahuinya. Dalam hal ini,

---

[14] *Ibid*., p. 292-293.
[15] B. F. Skinner, Reflections…, p. 134.

Skinner menjelaskan:

> *We undertake to prepare the student to produce his own share of the goods he will consume and the services he will use, to get on well with his fellow, and to enjoy his life. In doing so are we imposing our values on someone else? No, we are merely choosing a set of specifications which, so far as we can tell, will at some time in the future prove valuable to the student and his culture. Who is any more likely to be right?.*[16]

Bagaimana guru mengendalikan pembelajaran? Skinner mengajukan dua metode, yaitu *contingency management* dan *programmed instruction*. *Contingency management* adalah penggunaan secara hati-hati dari reinforcement positif, atau hadiah, sebagai lawan dari "penolakan kontrol". Dalam pandangan Skinner, penolakan kontrol (hukuman fisik, tahap yang rendah) pada umumnya mempunyai konsekuensi yang tidak dapat dikendalikan, seperti apati (kelesuan), pembolosan, dan vandalisme. Di sisi lain, *reinforcement positif* mengarahkan murid untuk melakukan apa yang benar untuk dirinya dan untuk orang lain, serta tidak menimbulkan reaksi balasan yang tidak baik. Esensi dari reinforcement positif adalah respon terhadap keberhasilan murid daripada kegagalannya.[17]

Skinner menyebutkan bermacam-macam urutan penguat-penguat positif (*positive reinforcers*) dari "sistem kredit poin" sampai ekspresi-ekspresi guru. Agar menjadi efektif, cara ini dan metode-metode lainnya harus secara konsisten mencerminkan kemajuan hadiah. Namun demikian, penguat-penguat yang paling berhasil adalah pemberian hadiah intrinsik atas apa yang dikerjakan oleh murid. Skinner juga merekomendasikan penambahan pemberian kepuasan ekstrinsik atas kerja murid yang baik. Inilah yang dikatakan Skinner sebagai kontribusi istimewa dari pembelajaran berprogram.

Dalam program Skinner, baik itu dilakukan melalui teks,

---

[16] *Ibid.*, p. 147.
[17] *Ibid.*, hlm. 145.

mesin, atau komputer, proses pembelajaran dibagi ke dalam tahap-tahap kecil. Setiap tahapan merupakan penguat, di mana murid dapat melihat bahwa apa yang telah ia lakukan dapat menolongnya untuk melakukan tahap berikutnya. Program hendaknya memaksimalkan frekuensi penguatan dan meminimalisir kemungkinan adanya kesalahan. Untuk menghalangi terjadinya respon-respon yang salah dan meyakinkan bahwa murid telah melakukan respon yang benar, maka program harus menghindari pertanyaan-pertanyaan yang berbentuk *multiple-choice*, dan sebaiknya memasukkan "isyarat-isyarat" agar jawaban yang benar lebih dapat diterima. Murid tidak hanya belajar, tetapi karena ia melihat dirinya telah melakukan kemajuan, maka ia terus mau belajar. Dalam bahasa Skinner, *operant conditioning* merupakan "akuisisi dan motivasi", dan tanda-tanda kemajuan melalui program adalah adanya konsekuensi penguatan yang tinggi.

Pada dimensi yang lain, penguatan positif dapat dipraktikkan dalam skala masyarakat. Budaya yang berkembang dalam masyarakat dapat didesain kembali melalui penguatan perilaku yang baik dari masa pertumbuhannya ke depan. Alasannya adalah bahwa orang tidak berada bebas dalam pandangan ilmiah (keilmuan), atau ia harus bertanggungjawab atas pencapaian-pencapaiannya. Sebaliknya, orang dibentuk oleh lingkungannya; melalui pengkondisian dan penguatan positif, ia dapat "merasa bebas dan layak". Perasaan ini muncul dari penguatan yang diterima, bukan dari otonomi dalam diri. Setiap perilaku apa pun, menurut Skinner, menolong kebangkitan budaya dan specis. Baik dan jahat, berturut-turut, adalah apa yang dimajukan dan dikebelakangkan oleh kebangkitan budaya dan psecis.[18]

Ada pengaruh gerakan behaviorisme terhadap tujuan pembelajaran. Semenjak tahun 1920-an yang dimotori oleh Edward L. Thorndike, dan semenjak tahun 1970-an di bawah stimulus

[18] Lihat, *Ibid.*, hlm. 55.

Skinner, sekelompok pendidik berusaha menempatkan urutan karakteristik tujuan pembelajaran jangka panjang ke urutan tujuan pembelajaran jangka pendek yang memfokuskan pada respon-respon yang jelas. Respon-respon ini bisa jadi berbentuk verbal, seperti tujuan pembelajaran untuk menulis dan mengatakan sesuatu, atau berbentuk jasmaniyah, seperti tujuan pembelajaran untuk bisa berenang. Para kritikus mengklaim jika guru mengetahui secara tepat apa yang diinginkan murid untuk dipelajari, dan bagaimana guru menginginkan murid untuk mempelajarinya, maka murid akan belajar dengan waktu dan usaha yang minimal. Tujuan behavioral merupakan jalan yang efisien untuk membantu murid belajar, mengukur seberapa banyak murid belajar, dan membantu guru menghitung sejauh mana pencapaian murid dalam belajar.

Bagaimana tujuan behavioral dikonstruk? *Pertama*, guru memilih semua tujuan materi pembelajaran. Jika materinya adalah sains, guru bisa memilih tujuan "mengajarkan murid mampu berpikir secara ilmiah" Guru kemudian menyeleksi tujuan-tujuan khusus yang lebih rinci untuk mengembangkan kompetensinya. Tujuan-tujuan ini meliputi performance yang dapat diobservasi, seperti mengajukan dan mengetes hipotesis yang berhubungan dengan pertumbuhan orang dengan variabel-variabel lingkungan. Rasionel di belakang gerakan ini dapat dijelaskan dalam empat tesis.[19] Pertama, belajar diasumsikan sebagai perubahan perilaku, dan ini dapat diuji menurut *performance*. Murid mempelajari materi tentang seba-sebab terjadinya inflasi, katakan dan perlihatkan padanya bahwa dia telah melakukan dengan menceritakannya atau menulisnya.

Kedua, materi-materi pembelajaran harus jelas mengekspresikan tujuan-tujuan behavioral, menyatakan materi yang dipelajari dan metode pembelajarannya. Tanpa adanya tujuan tersebut maka tidak ada dasar yang jelas utuk memilih materi dan metode yang

[19] Lihat, George F. Kneller, *Movements*…, p. 152-153.

sesuai, dan oleh karenanya juga tidak ada cara evaluasi yang akurat dan efisien.

Ketiga, tujuan-tujuan behavioral mengindikasikan kriteria perilaku untuk memutuskan kualitas prose dan materi pembelajaran. Metode pembelajaran, materi, dan murid belajar, semuanya harus dinyatakan menurut performance yang dapat diobservasi. Tujuan guru menjelaskan item-item tersebut adalah agar dapat dipahami dan dicapai oleh murid-murid.

Keempat, pembelajaran dan materi berhubungan dengan tujuan-tujuan behavioral, sebagai tujuan akhir atau sebagai input sampai outputnya. Performance murid adalah tujuan akhir, materi dan pembelajaran adalah alat untuk menghasilkan tujuan akhir tersebut. Tujuan akhir digunakan untuk memutuskan kesuksesan atau kelayakan alat. Materi dan proses pembelajaran juga merupakan input untuk membimbing output murid. Model input-output ini diambil dari konsep bisnis dan industri, dan dijustifikasi dengan sebutan "efisiensi". Untuk meningkatkan penjualan dan profit, perlu identifikasi tujuan-tujuan yang dapat dicapai, perlu pengembangan strategi pencapaiannya, dan evaluasi terhadap performance mereka yang ditugaskan untuk mencapainya. Tujuan akan memotivasi dan membimbing manager serta meningkatkan *performance*.

2. Ilmu Kognitif

Para ilmuwan lain dalam tradisi positivistik mempelajari otak manusia sebagai suatu sistem pemrosesan informasi. Di bawah pendekatan ini, proses-proses dan struktur-struktur mental, seperti proses di mana anak mendapatkan fakta dan keterampilan-keterampilan baru dan struktur-struktur di mana ia mengorganisir kembali pengetahuannya, dibentuk menurut program-program komputer, kemudian para peneliti bekerja melalui komputer ini untuk mengobservasi hasil-hasilnya. Komputer bekerja untuk mensimulasikan bekerjanya pikiran. Operasi yang dilakukan oleh

komputer digunakan untuk merepresentasikan proses-proses mental. Dalam bahasa Ulric Neisser, penggagas awal pendekatan ini, "tugas psikolog adalah mencoba memahami kognisi manusia sebagaimana manusia mencoba menemukan bagaimana komputer itu diprogram".[20]

Ilmu kognitif yang fokusnya sangat eksklusif pada pikiran, ide-ide dasarnya berpangkal pada behaviorisme, tetapi spiritnya adalah positivistik. Bagi ilmuwan kognitif, pikiran tidak ubahnya sebagai suatu sistem dari bagian-bagian dan proses-proses interaksi, dan dipelajari terpisah dari jiwa yang memilikinya. Sistem seperti mesin. Setiap interaksi, seperti setiap interaksi dalam komputer yang mensimulasikannya, dibimbing oleh program yang menjalankan sistem tersebut.

Manusia berpikir menurut aturan-aturan sebagaimana komputer juga bekerja menurut aturan-aturan sistemik. Lantas bagaimana komputer digunakan untuk membentuk pikiran? Komputer memiliki simbol-simbol. Ia dapat menerima, menyimpan, memodifikasi, menguji, mengkonstruk, menginterpretasi, dan memindahkan simbol-simbol. Program adalah seperangkat instruksi atau aturan-aturan yang memberitahukan kepada komputer bagaimana menggunakan simbol-simbol.

Otak manusia, melalui proses-proses seperti ini, dapat mempersepsi, belajar, dan mengambil keputusan, yang juga dapat dikatakan menggunakan simbol-simbol. Untuk memastikan komputer mensimulasikan proses-proses ini, kita dapat mendesain program untuk memberitahukan komputer agar melakukan operasi-operasi yang terhubung dengan apa yang kita postulasikan sebagaimana terjadi dalam pikiran. Demikianlah, program tersebut menyatakan aturan-aturan di mana kita memikirkan pekerjaan-pekerjaan otak. Kita kemudian menguji apakah komputer memproduk hasil-hasil

[20] Ulric Neisser, *Cognitive Psychology*, (New York: Appleton-Century-Crofts, 1967), p. 6.

yang sama dengan apa yang kita harapkan dari pikiran kita yang sedang bekerja; dan apakah komputer menampilkan operasi-operasi tertentu sebagaimana diperbolehkan dalam program. Proses ini paralel dengan bekerjanya otak kita.

Pada dasarnya, proses informasi manusia diyakini terjadi dalam pergantian tahap-tahap yang independen. Hal ini dipandang sebagai sebuah sistem yang kompleks dari operasi interaksi kognisi yang meliputi apa yang tercakup dalam interpretasi, perhatian, persepsi, memori, pengetahuan, dan tindakan. Informasi diterima oleh panca indera, kemudian diberi kode dan diproses dalam kapasitas kerja memori yang terbatas. Informasi tersebut diinterpretasikan dan diorganisir dengan menggunakan urutan-urutan skill (perhatian, pengkodean, perbandingan dengan informasi yang terdahulu, dan operasi-operasi meta kognisi level tinggi) dan yang lainnya disebar secara langsung atau disimpan dalam memori jangka panjang.[21]

Ilmuwan kognitif memfokuskan kajiannya pada proses belajar bagian dalam daripada *outcome* pembelajaran. Untuk itu, tujuan utama dari pembelajaran adalah membantu perkembangan proses-proses yang akan memproduksi bentuk hasil tertentu. Hal ini bisa mencakup penanaman skill kognisi yang diperoleh, atau memastikan murid menggunakan skill-skill kognisi yang telah ia peroleh, atau memperbolehkan skill-skill yang telah ia kuasai agar berfungsi secara otomatis. Para peneliti berusaha mengidentifikasi skill-skill kognitif dan mendesain tehnik pembelajaran untuk mengelisitasi dan mempresentasikannya. Ada tiga kelas skill yang dipandang secara khusus penting, yaitu perhatian, memori, dan meta belajar. Yang terakhir ini didefinisikan sebagai "kesadaran individual", pengetahuan, dan monitoring terhadap tujuan-tujuan

[21] Apa yang digagas oleh ilmuwan kognitif ini hampir sama dengan teori Kant, yaitu bahwa pikiran manusia mengorganisir dan mentransformasikan pengalaman-pengalamnnya. Lihat, Ulric Neisser, *Cognition and Reality*, (San Francisco: Freeman, 1976), p. 20.

kognisi, pengalaman-pengalaman, dan tindakan untuk tujuan meningkatkan pemahaman dan penyimpanan atau pengingatan materi pembelajaran.

Strategi apa yang diusulkan ilmu kognitif untuk pemecahan masalah (*problem solving*)? Di sini perbedaannya dengan behaviorisme cukup jelas. Behavioris menaruh perhatian pada *outcome*, mengkhususkan aturan-aturan untuk pemecahan masalah dalam wilayah subyek tertentu. Sebaliknya, ilmuwan kognitif menyelidiki proses-proses kognitif yang serupa termasuk dalam pemecahan berbagai macam problem.

Ilmuwan kognitif mengidentifikasi berbagai tipe problem, seperti problem pengaturan, transformasi, dan pandangan. Problem pengaturan mencakup anagram dan problem lain yang secara sederhana dapat dipecahkan dengan pengaturan kembali elemen-elemen dasarnya. Problem transformasi, yang mencakup latihan-latitan logika atau teka-teki, dipecahkan melalui pendefinisian kembali situasi yang jelas sebagai urusan yang tujuannya harus dicapai, dan mendapatkan makna untuk mencapainya. Sedangkan problem pandangan, meliputi analog-analog dan generalisasi; pemecahannya membutuhkan dua skill. *Pertama*, mempresentasikan problem secara skematik, dan kedua, mengidentifikasi hubungan-hubungan antara elemen-elemen problem dan mengkombinasikan kembali elemen-elemen tersebut ke dalam bentuk yang baru.

D. PENUTUP

Positivisme mempertahankan bahwa "pengetahuan yang sesungguhnya adalah pengetahuan ilmiah, dan harus dicari melalui metode dalam ilmu-ilmu kealaman". Dari statement esesial positivistik ini, ada beberapa catatan penting yang perlu dikemukakan di sini mengingat doktrin positivistik ini mempunyai konsekuensi-konsekuensi sebagai cara kita mempelajari manusia dan pelajaran-pelajaran yang kita gambarkan untuk pemikiran

dan praktik pendidikan.

Pertama, doktrin di atas sangat terbatas pada studi tentang manusia. Behaviorisme, misalnya, mempertahankan bahwa ciri-ciri krusial pembelajaran adalah *out come*-nya dalam beberapa *performance* yang dapat diobservasi dan dapat diukur. Beberapa tokoh behaviorisme, seperti Skinner, menegaskan bahwa belajar adalah masalah performance, bukan yang lainnya. Dengan pendekatan ini, proses berpikir yang aktual, dari penelitian dan perdebatan internal, diminimalisir atau diabaikan sama sekali. Para behavioris mendesain program-program pembelajaran dengan merinci pembelajarannya ke dalam tahap-tahan yang sangat kecil, karena gerakan tujuan-tujuan behavioral juga mentargetkan proses pembelajaran pada performance skala kecil. Sementara itu, ilmu kognisi, sebagai bagian dari behaviorisme, memfokuskan diri pada proses-proses mental, memperlihatkan pendekatan yang lebih menjanjikan pada kajian belajar dan desain pembelajaran. Ilmu kognisi membatasi pemikiran pada operasi-operasi logis-matematis yang dapat disimulasikan dalam komputer.

Kedua, positivisme menegaskan bahwa semua perilaku manusia adalah determinan. Oleh karenanya, manusia bukanlah agen-agen yang bebas dalam indera yang penuh, tetapi selalu menjadi obyek kekuatan internal dan eksternal. Dalam pandangan behaviorisme, pendidikan adalah proses pembentukan orang kepada spesifikasi masyarakat. Guru atau program pembelajaran membentuk murid-murid dengan mempresentasikannya melalui kesiapan memahami informasi dan penguatan (hadiah) pada setiap tahap pembelajaran. Gerakan tujuan behavioral menjelaskan secara detail tahapan-tahapan ini menelusuri seluruh proses pendidikan. Ilmu kognisi memandang otak manusia sebagai mekanika secara keseluruhan, suatu sistem dari bagian interaksi menurut aturan-aturan logika matematik daripada sebagai suatu aspek jiwa yang dapat membuat keputusan-keputusan unik.

Sebagaimana seorang fisikis, peneliti positivis lebih tertarik pada korelasi-korelasi dan trend-trend daripada kasus-kasus individual. Untuk menentukan korelasi-korelasi ini, dia mengisolasi variabel-variabel, kemudian berusaha mengukur dampak dari variabel tertentu terhadap yang lainnya. Perhatian ditujukan untuk membenarkan atau menyalahkan hipotesis, dan sering kali juga untuk mempersatukan hipotesis dalam sebuah teori di mana prediksi dapat dibuat relevan dengan perencanaan dan praktik pendidikan.

Guru dan murid diminta, bukan sebagai individu yang unik di mana pendidikan dimaksudkan untuk merealisasikan aspirasi personal, tetapi sebagai pembawa properti, (seperti motivasi, kesiapan dan sejenisnya) yang berbeda dari lainnya hanya pada degree dan perbuatan menurut hukum-hukum yang dapat diketahui. Pendidikan dilihat dalam analisis sistem, misalnya sebagai proses dari sejumlah besar orang daripada sebagai pencarian individu atas makna kehidupan.

Ketiga, Para positivis meyakini bahwa esensi sekolah adalah sebuah proses predeterminan di mana guru-guru dan murid-murid beradaptasi. Karena pengalaman dan pengetahuan orang itu berkembang, di sekolah guru dan murid juga mengalami perkembangan dalam menyerap ide-ide tertentu mengenai pendidikan yang diterima di sekolah. Para positivis berpandangan bahwa proses pendidikan yang ada di sekolah serupa dengan perkembangan pengetahuan semua orang, dan independen dari persepsi-persepsi individual.

Namun demikian, dalam kenyataannya, individu dan kelompok, murid, guru, dan para administrator sering melihat proses pendidikn yang ada di sekolah secara berbeda-beda. Di dalam kelas misalnya, karena guru dan murid ingin mengetahui satu dengan yang lainnya, maka sikap-sikap mereka terhadap pembelajaran, dan bahkan terhadap kehidupannya sendiri, cenderung berubah. Apa yang kita sebut dengan pendidikan yang diterima di sekolah

bukanlah fenomena tunggal di mana orang-orang melihatnya dengan cara yang sama, akan tetapi lebih merupakan fenomena yang berbeda-beda yang disandarkan pada sikap dan persepsi-persepsi individual serta perbedaan lingkungan.

Keempat, bagi positivis, tujuan utama penelitian pendidikan adalah agar kita dapat memprediksi dan mengontrol proses pendidikan di sekolah. Misalnya, jika kita menemukan hukum-hukum yang mengatur pembelajaran, maka kita akan mengetahui variabel-variabel yang memanipulasi agar proses pembelajaran berjalan dengan baik. Di sinilah kita menyaksikan bahwa kebanyakan penelitian pendidikan bersifat praktis.

Kelima, para behavioris, secara khusus mempertahankan bahwa bentuk-bentuk belajar tertentu di bawah kontrol kondisi-kondisi di laboratorium harus dapat dikontrol kondisinya di dalam kelas. Namun demikian, dalam realitas di lapangan, sering terjadi ketidakcocokan antara kondisi di laboratorium dan kondisi di dalam kelas. Ini adalah masalah moral; penyelesaiannya harus diatur menurut nilai-nilai yang ada di sekolah atau nilai-nilai yang ada di masyarakat. Oleh karena itu, aliran behaviorisme memberitahukan kepada kita bahwa pendidikan dan masyarakat seyogyanya dirancang oleh orang yang paling memahami "rancangan budaya" dengan menerapkan konsep "positive reinforcement" untuk tujuan-tujuan evolusioner yang terbaik.

BAB V

PENDIDIKAN DALAM PERSPEKTIF FENOMENOLOGI

A. PENDAHULUAN

Sebagaimana telah disinggung sebelumnya bahwa pendidikan itu tidak bisa dipisahkan dari filsafat. Pemikiran filsafat dalam kaitannya dengan pendidikan bisa saja berupa tinjauan dari elemen-elemen filsafat (ontologi; epistemologi; axiologi) dalam dunia pendidikan; atau berbentuk analisis-filososfis dalam upaya memecahkan problem-problem pendidikan yang ada; atau berwujud dasar-dasar filosofis suatu bangsa atau negara yang kemudian dijadikan dasar pemikiran dalam pendidikan; atau juga berupa sistem pemikiran para filosuf dan atau aliran-aliran filsafat yang melandasinya yang kemudian dicari konsekuensi dan implikasinya dalam pendidikan. Dalam beberapa hal; nilai-nilai filosofis dalam pendidikan itu diwujudkan dalam bentuk formula dan kemudian formula tersebut dijadikan semboyan dalam pendidikan.[1]

Dalam konteks keterkaitan antara pendidikan dengan sistem pemikiran filosuf atau aliran filsafat; fenomenologi sebagai suatu aliran filsafat tentunya juga mempunyai implikasi dan konsekuensi

[1] Dalam hal ini bisa dijumpai semboyan-semboyan seperti; "pendidikan itu mengandung irama"; "pendidikan itu harus mengajar kita hidup dekat dengan alam"; "kita belajar dengan berbuat" dan lain sebagainya. Lihat H.B. Hamdani Ali; *Filsafat Pendidikan*; (Yogyakarta: Penerbit Kota Kembang; 1993) p. 11.

dalam dunia pendidikan. Dalam pengertian lain bahwa pendidikan itu bisa dilihat dari kaca mata fenomenologis, dan ini tentunya akan memberikan warna dan corak pendidikan yang berbeda dengan misalnya pendidikan yang dilihat dari pandangan pragmatis atau positivistik.

Pembahasan ini mencoba mengelaborasi dasar-dasar pemikiran filsafat fenomenologi, baik mengenai pandangannya tentang dunia (realita) maupun epistemologi yang melandasinya, dan bagaimana implikasi dan konsekuensinya dalam memahami berbagai persoalan esensial dalam pendidikan.

B. FENOMENOLOGI DAN LATAR BELAKANG KEMUNCULANNYA

Fenomenologi adalah suatu aliran filsafat kontemporer yang muncul di awal abad ke 20 yang diletakkan dasar-dasarnya oleh Edmund Husserl.[2] Aliran ini merupakan suatu aliran epistemologi dengan semacam intuisi untuk menentukan kebenaran atau kenyataan ilmiah, dan sekaligus untuk membebaskan diri dari pengaruh atau prasangka-prasangka yang bersifat simpati, menghargai, atau menolak.

Adanya aliran fenomenologi dalam sejarah pemikiran filsafat merupakan reaksi terhadap ajaran filsafat sebelumnya yang memisahkan manusia dari realitas murni. Aliran ini bersikap kritis terhadap skep-tisisme, relativisme, rasionalisme, dan materialisme.

---

[2] Edmund Husserl (1859-1938) adalah salah seorang filosof Jerman yang telah berhasil meletakkan pengaruh yang sangat kuat dan mendalam pada filsafat abad dewasa ini. Ia dilahirkan di Prosswitz, Moravia pada tahun 1859 dari keturunan Yahudi. Ia belajar di Universitas Leipzig, Berlin. Setelah menyelesaikan pendidikan di bidang olah raga di Wina, ia mengambil bidang astronomi, matematika, fisika dan filsafat. Tetapi lama kelamaan ia tertarik pada persoalan-persoalan filosofis. Studi tentang hal tersebut dilanjutkan di Universitas Berlin hingga ke tingkat doktoralnya. Lihat lebih lanjut, Maurice Natanson, Edmund Husserl: *Philosopher of Invinite Tasks*, (Evanstone: North Western University Press, 1973), p. 13.

"Skeptisisme" yang dilontarkan Descartes mengajarkan bahwa pengetahuan manusia dimulai dengan serba ragu-ragu, karena dalam memperoleh pengetahuan, manusia dipengaruhi oleh orang yang ada sebelumnya atau sezamannya sehingga segala sesuatu harus dihadapi secara ragu-ragu, dan yang tidak harus diragukan adalah keraguan itu sendiri. Sebab dengan bersikap ragu-ragu berarti kita "sadar dan berpikir". Kesadaran bahwa "kita ada" yang dimunculkan melalui semboyan "cogito ergo sum" merupakan titik tolak dalam usaha kebenaran atau kenyataan.[3]

Masalah realitas, Husserl memperbaiki pemikiran Descartes tentang kesadaran diri sendiri yang bersifat tertutup atau terisolir dari realitas. Juga konsepsi Kant yang menegaskan bahwa manusia hanya mengenal fenomena (yang tampak), bukan nomenon (realitas itu sendiri atau Das ding an sich). Sedangkan yang tampak bagi kita adalah semacam tirai yang menyelubungi realitas yang ada di baliknya.[4]

Husserl juga berusaha mengkritik nominalisme yang berkembang luas sejak Locke dan Hume di bawah nama empirisme dan psikologisme.[5] Pemikiran fenomenologi Husserl mendasari filsafat sebagai ilmu yang rigorus (rigorous science), yang pada prinsipnya menolak sikap "scientisme" yang menghadapi kenyataan dan pengertian dengan metode dan sikap ilmu eksakta,[6] sebab sikap ini ternyata membina pertentangan antara subyek dan obyek, dan memasukkan sikap anti terhadap hal-hal nyata (fenomena keseharian).[7]

---

[3] Hamid Abdullah, dkk., *Sejarah Kebudayaan Barat Dan Perkembangan Pemikiran Modern*, (Semarang: B.P. UNDIP, 1985), p.72.

[4] Bertens, *Filsafat Barat Abad XX Inggris-Jerman*, (Jakarta: Gramedia, 1990), p. 95.

[5] Joko Siswanto, *Sistem-Sistem Metafisika Barat*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1998), p. 98.

[6] Anton Bekker, *Metode-Metode Filsafat*, (Jakarta: Ghalia Indonesia, 1986), p. 108.

[7] Lihat lebih lanjut, Spiegelberg, *The Phenomenological Movement, A Historical Introduction*, (Martinus Nijhoff, The Haque, Vol. I), p. 77-81.

C. THE LIFEWORLD

Menurut Husserl, kita banyak mengakarkan konsep-konsep dasar kita dari *lifeworld*, yaitu dunia keseharian manusia seperti rumah, pekerjaan, hobbi, dunia dimana kita bekerja, bergaul, makan, tidur, dan sebagainya. Kita berpikir dunia seperti ini sebagai yang objektif dan independen, lalu kitalah yang memberi makna. Kita dalam kehidupan sehari-hari biasa bergumul dan bersentuhan dengan institusi dan praktek-praktek sosial, seperti uang, pasar, rekreasi, dan sekolah misalnya, lalu kita membicarakan hal-hal yang berkaitan dengannya dalam bahasa dan cara berpikir yang biasa berlaku dalam masyarakat umum (*commonsense*) tanpa menghiraukan hakikat yang sesungguhnya. Untuk memahami *lifeworld* seperti ini dengan benar, kita harus menggambarkannya secara fenomenologis, yaitu dengan memahami konsep-konsep tersebut untuk dicari makna esensinya.[8]

Husserl mengkontraskan lifeworld (dunia keseharian) dengan dunia sebagaimana digambarkan oleh sains. Dalam dunia keilmuan, realita diturunkan dari apa yang dapat diukur dan diekspresikan secara matematis, dan itu dilakukan karena independensi manusia. Realita segala sesuatu diluar ini dilalaikan. Padahal menurut Husserl, sains itu sendiri dibangun di atas pengalaman langsung kita di dunia ini.[9]

Sains tidak hanya menempatkan kembali alam ini dengan abstraksi, tetapi ia juga telah menjelaskan manusia termasuk kita sebagai suatu fenomena alam, suatu objek tanpa kehidupan yang paling dalam. Psikologi dan sosiologi, khususnya memfokuskan pada perilaku yang dapat diobservasi, melupakan pemikiran dan intensi yang memberikan makna atas perilaku tersebut. Jika

---

[8] Lihat, George F. Kneller, *Movements of Thought in Modern Education*, (New York: John Wiley & Sons. Inc., 1984), p. 30.

[9] *Ibid.*, p. 30

kita ingin menjelaskan manusia, kita harus menghubungkan aktivitas-aktivitas dan temuan-temuan dari sains manusia dengan konsep-konsep dasar yang kita pahami dan yang kita organisir dari pengalaman keseharian kita. *Lifeworld* inilah yang seharusnya dikedepankan dan diutamakan dari pada *the world as described by science*.

D. FENOMENOLOGI SEBAGAI ALIRAN EPISTEMOLOGI

Sebagai tokoh fenomenologi, Husserl memiliki titik tolak metodis dalam menangkap suatu objek pengertian atau konsep. Menurutnya, untuk mencapai suatu objek pengertian menurut keasliannya, harus diadakan suatu pembersihan atau penyaringan. Aktivitas operasional itu disebut "Reduksi" atau "Epoche",[10] juga dipakai istilah "Einklarung" atau "Bracketing", yakni ditempatkan antara kurung, maksudnya adalah segi-segi objek itu sedapat mungkin tidak dipandang atau tidak diperhatikan dulu. Ini tidak berarti bahwa ia tidak dihargai atau mau ditolak, tetapi dijadikan langkah awal untuk dipilah-pilah sehingga sampai pada esensinya. Dalam hal ini, ada tiga macam reduksi yaitu; reduksi fenomenologis, reduksi eidetis, dan reduksi transendental.

1. Reduksi Fenomenologis

Kata fenomenologi (Phenomenology) berasal dari kata Yunani phainomenon dan logos. Phainomenon berarti tampak dan phainein berarti memperlihatkan, sedangkan logos berarti kata, ucapan, rasio, atau pertimbangan. Dalam arti luas, fenomenologi berarti ilmu tentang gejala-gejala atau apa saja yang nampak. Dalam arti yang sempit adalah ilmu yang membicarakan tentang fenomena-fenomena yang menampakkan diri pada kesadaran kita. Dengan

[10] Lihat, Bochenski, *Contemporary European Philosophy*, (California: University California Press,1974), p. 137-138.

fenomenologi struktur-struktur pokok dari benda atau objek dapat diketahui.

Istilah fenomenologi secara filosofis, sebenarnya telah dipakai pertama kali oleh J.H. Lambert (1728-1777) dalam bukunya *Neues Organon*. Hegel dan Kant juga menggunakannya dalam arti yang berbeda. Edmund Husserl menggunakan istilah tersebut menunjuk pada metode berpikir yang tepat dan khusus.[11]

Fenomenologi sebagai metode berpikir kritis, membentangkan langkah-langkah yang harus diambil sehingga sampai pada fenomena murni. Manusia harus memulai dengan subjek (manusia dan kesadarannya, serta berusaha kembali kepada kesadaran murni). Untuk mencapai kesadaran murni tersebut, manusia perlu membebaskan diri dari pengalaman dan gambaran kehidupan sehari-hari. Jika hal tersebut telah dilaksanakan, maka akan tersisalah gambaran yang esensial.[12]

Tujuan utama pemikiran Husserl adalah menerangkan apakah pengertian kita itu benar-benar memiliki objek (gegenstand?). Di sinilah masalah yang ingin diklarifikasi, dalam pengertian ialah apakah tidak ada hal-hal yang menggelapkan, mempersukar atau menghalangi tercapainya suatu kebenaran. Sebab kenyataan yang kita alami, kita rasakan, kita raba, kita lihat, kita dengar adalah ditangkap melalui panca indera. Jadi ada kecenderungan terdapat unsur subjektif bercampur baur dengan pengalaman biasa (spontan) atau mungkin juga bercampur baur dengan keyakinan, asumsi, atau prasangka-prasangka.

Selanjutnya, untuk menangkap atau mencerna suatu pengertian (fenomena) dari sebuah objek dalam wujud yang semurni-murninya, menurut Husserl harus diadakan penyaringan atau reduksi. Pada

---

[11] Paul Edward, *The Encyclopedia of Philosophy*, (New York: Mac Millan Co., Inc. And The Tree Press, 1967), p. 135.

[12] Harold H. Titus, dkk., *Persoalan-Persoalan Filsafat*, Terj. H.U. Rasyidi, (Jakarta: Bulan Bintang, 1984), p. 399.

umumnya dalam praktek hidup sehari-hari, barang-barang yang nampak pada kita, kita tidak menghiraukan akan penampakan itu sendiri. Namun, yang lebih kita pentingkan adalah yang menampakkan diri, yang ada di belakang penampakan itu yang segera kita anggap sebagai realitas di luar kita. Fenomena yang menyodorkan diri sebagai hal yang secara nyata ada itu tidak boleh kita terima begitu saja. Misalnya, ketika kita melihat objek "rumah", maka janganlah tergesa-gesa mengatakan "ada rumah". Ini adalah amatan pertama (first look), karena pada pengamatan pertama itu belum sanggup membuat fenomena itu mengungkapkan hakikat rumah tersebut. Oleh karena itu, keputusan tersebut harus ditangguhkan terlebih dahulu dengan menempatkannya di antara dua tanda kurung. Sesudah itu kita harus mengamati atau memandang pada tahap kedua (second look) untuk menilik apa yang kita alami di alam kesadaran kita. Apa yang untuk sementara ditempatkan dalam kurung tadi, misalnya dalam aspek agama, adat, arsitektur, iptek, ekonomi, bahkan pandanagn kita yang telah kita miliki sebelum pengamatan tentang "rumah" tersebut, misalnya. Jika tindakan dalam pengamatan kedua tersebut berhasil, kita akan menemukan fenomena atau gejala yang sebenarnya.[13]

Dengan kata lain reduksi fenomenologis dapat ditempuh dengan menyisihkan (menyaring) pengalaman pengamatan pertama. Pengalaman inderawi itu tidak ditolak, tetapi perlu disisihkan dan disaring terlebih dahulu sehingga tersingkirlah segala prasangka, pra anggapan, pra teori, pra konsepsi, baik yang berdasarkan keyakinan tradisional maupun yang berdasarkan agama, bahkan seluruh keyakinan dan pandangan yang telah dimiliki sebelumnya.[14]

Jadi, segala sesuatu yang diketahui dan dipahami lewat pengamatan biasa terhadap fenomena itu, harus diuji sedemikian rupa

---

[13] Lihat, Harun Hadiwijono, *Sari Sejarah Filsafat 2*, (Yogyakarta: Kanisius, 1980), p. 143.

[14] Jan Rapar Hendrik, *Pengantar Filsafat*, (Yogyakarta: Kanisius, 1996), p. 119.

dan tidak boleh diterima begitu saja, karena fenomena itu diamati dalam hubungannya dengan kesadaran tanpa melakukan refleksi terhadap fakta-fakta yang ditemukan lewat pengamatan itu. Sebab yang utama dalam hidup ini adalah menemukan dan menyingkirkan subjektivitas yang merupakan penghambat bagi fenomena itu dalam mengungkapkan hakikat dirinya.

2. Reduksi Eidetis

Menurut Husserl, reduksi eidetis ini dimaksudkan untuk menemukan "eidos" yaitu intisari, atau hakikat fenomena yang tersembunyai.[15] Jadi hasil reduksi kedua adalah "pemilikan hakikat atau Wesenxchou". Di sinilah kita melihat hakikat sesuatu, dan inilah pengertian yang sejati.

Untuk menjelaskan reduksi ini agar dapat mudah dipahami, kita kembali kepada pemahaman objek materia "rumah" sebagaimana telah disebutkan di atas. Pemahaman objek tentang rumah telah banyak dipahami dalam berbagai macam pendapat. Segala dalil dan pandangan tradisional bahkan mungkin pandangan ilmiah yang telah ada mengenai rumah itu untuk sementara kita tempatkan di antara dua kurung (bracketing). Sisanya mewujudkan gejala "rumah" yang nampak kepada kita (misalnya: besarnya, kokohnya, bahan-bahannya, desainnya, dan sebagainya). Semua fenomena ini kita tinjau lagi, mana yang termasuk intisari rumah, dan mana yang tidak. Semua fenomena yang tidak termasuk intisari "rumah" kita pahami sebagai gejala-gejala yang boleh lain dari pada "rumah", tetapi "rumah" tetap "rumah". Demikianlah akhirnya kita akan sampai kepada intisari "rumah" atau hakikat "rumah" itu.

Hakikat yang dimaksud Husserl bukan dalam arti umum, misalnya "manusia hakikatnya adalah dapat mati". Bukan suatu inti yang tersembunyi, misalnya "hakikat hidup". Hakikat yang dimaksud adalah mencari struktur fundamental yang meliputi

[15] *Ibid.*, p. 120.

gabungan dari *isi fundamental - semua sifat hakiki - semua relasi hakiki dengan kesadaran dengan objek yang disadari.*[16]

Dengan demikian tinggAllah manusia seperti gejala yang kita amati. Jadi, untuk mencapai hakikat tersebut maka semua fenomena yang bersifat kebetulan atau yang hanya berhubungan dengan objek induvidual harus dikesampingkan.

3. Reduksi Transendental

Di dalam reduksi transendental ini bukan lagi mengenai objek atau fenomena, tetapi khusus "pengarahan (intensionalitas) ke subjek", mengenai akar-akar kesadaran, yakni mengenai "akt-akt" kesadaran sendiri yang bersifat transendental. Fenomenologi harus menggambarkan cara berjalannya kesadaran transendental.[17] Sedangkan reduksi transendental harus menemukan kesadaran murni dengan menyisihkan kesadaran empiris sehingga kesadaran diri sendiri tidak lagi berlandaskan pada keterhubungan dengan fenomena lainnya. Kesadaran diri yang telah bebas dari kesadaran empiris itu mengatasi seluruh pengalaman, oleh karenanya bersifat transendental.

Dunia yang tampak pada kita tidak dapat memberi kepastian bahwa pengertian kita tentang realitas itu adalah benar. Dunia tidak dapat memberikan kebenaran kepada kita, dan agar ada kepastian akan kebenaran pengertian kita, menurut Husserl kita harus mencarinya dalam Erlebnisse,[18] yaitu pengalaman yang dengan sadar. Di dalam pengalaman yang dengan sadar ini kita mengalami diri kita sendiri atau "Aku" kita senantiasa berhubungan dengan dunia benda di luar kita. "Aku" kita senantiasa berada di dalam situasi jasmaniah tertentu, umpamanya "Aku" sedang duduk, sedang membaca, sedang bercakap-cakap dan lain sebagainya.

---

[16] Lihat, Joko Siswanto, *Sistem-sistem*…, p. 101, dan lihat juga, Anton Bakker, *Metode* …, p.114.

[17] *Ibid*., p. 102.

[18] Harun Hadiwijono, *Sari*…, p. 144.

Pengalaman seperti ini tidak termasuk "Aku" kita yang sejati. "Aku" di dalam pengalaman ini adalah "Aku" yang empiris yang dijangkiti oleh dunia benda. Oleh karena itu, untuk sementara waktu, "Aku" yang empiris ini harus kita tempatkan di antara tanda kurung, dan harus kita saring terlebih dahulu. Setelah "Aku yang empiris" kita beri tanda kurung maka akan tinggal kesadaran yang murni yang tidak empiris lagi, atau "Aku yang murni" yang tidak empiris lagi, atau "Aku yang murni" bukan dalam pengertian sadar jasmaniah, tetapi supra empiris (di atas semua jenis pengalaman), yang tidak empiris lagi yang mengatasi segala pengalaman, yaitu "Aku transendental". Inilah dasar yang pasti dan tidak dapat dibantah lagi bagi segala pengertian.

E. FENOMENOLOGI DALAM WACANA PENDIDIKAN

Salah satu dari *lifeworld* adalah dunia pendidikan yang biasa kita lihat, kita alami, dan kita pikirkan eksistensi dan esensinya sepanjang kehidupan manusia. Untuk mencari makna yang mendasar dari fenomena pendidikan, dengan memakai kaca mata fenomenologis, misalnya kita dapat memisahkan suatu konsep dari pengalaman mengajar. Untuk itu kita kurung semua ide kita tentang mengajar, pendidikan, psikologi, teori-teori sosiologi, semua gagasan otoritas dan sebagainya. Kita bahkan mengurung keyakinan kita bahwa ruang kelas yang kita masuki atau kita hayalkan berada bebas dari kita. Pokoknya semua dugaan, prasangka, atau isu yang melingkupi konsep itu kita kurung, kita tangguhkan terlebih dahulu.

Kemudian, kita bandingkan pengalaman mengajar ini dengan pengalaman mengajar lain yang aktual. Bagaimana kita memproses ini? Dalam benak kita, kita mencoba merubah satu ciri khas dari pengalaman ini, lalu disusul dengan ciri pengalaman-pengalaman yang lain. Dalam setiap permasalahan, kita menanyakan diri kita

sendiri apakah perubahan pengalaman itu secara mendasar sama dengan pengalaman yang asli. Apakah ia mempunyai kesamaan esensi atau struktur, dan apakah merefleksikan kesamaan pengorganisasian konsep. Dengan membandingkan susunan pengalaman yang luas, kita memisahkan ciri-ciri esensial dari konsep yang kita uji. Jika kita mengikuti prosedur ini secara tepat, dan membandingkan hasil yang kita peroleh dengan penelitian-penelitian lain, maka kita dapat menggambarkan konsep dasar mengajar tersebut yang masih dianggap umum oleh anggota masyarakat.[19]

Kita lalu memikirkan fenomena tentang guru. Bagaimana dia menyampaikan materinya. Menangkap keinginan murid, menjawab pertanyaan, mendisiplinkan murid, menilainya, dan sebagainya. Biarkan pengajarannya sebagai pengalaman pertama kita. Kemudian, kita amati guru lain yang berbeda dengan yang pertama dalam berbagai hal, sikap, materi yang diajarkan, umur, jenis kelamin, metode mengajar, pengetahuan, dan sebagainya. Kita mencoba menandai ciri-ciri umum dari masing-masing pengajarannya. Sekarang kita masukkan pemikiran yang lain. Kita hayalkan hal-hal tentang orang tua, para politikus, pedagang, muballigh, ulama, pendeta, pengamat politik dan budayawan.

Kita berpikir juga tentang televisi, komputer, surat kabar, dan sejenisnya. Apakah semua ini juga mengajar kita? Kalau ya, kapan dan dimana?. Tiap hari kita dapat mendengar atau melihat perilaku politikus, ceramah atau nasehat keagamaan, berita dari mass media, dan lain sebagainya. Lalu apakah kita masih diajar dengan ini semua, jika ya, dalam hal apa. Jika tidak, mengapa tidak merasa diajar?. Jika kita menemukan beberapa ciri khusus yang kita sadari tidak termasuk dalam hal mengajar, berarti kita telah sampai pada batas-batas dari konsep tersebut. Kemudian jika kita telah menetapkan secara tepat ciri utama yang fundamental dari

[19] Lihat, George F. Kneller, *Movements* …, p. 29.

konsep mengajar ini, lalu kita cari makna transendentalnya, maka kita telah sampai pada hakikat mengajar yang sesungguhnya.[20]

Dalam menentukan atau memilih materi (kurikulum) juga bisa digunakan pendekatan fenomenologis. Dalam hal ini, kita bisa melihat bagaimana praktisi-praktisi dalam masing-masing disiplin keilmuan di sekolah berusaha memahami fakta dan teori-teori yang mereka gunakan, misalnya bagaimana ahli biologi berusaha memahami fotosintesis dan evolusi, dan bagaimana sejarawan muslim berusaha memahami tumbangnya Dinasti Umaiyah. Di sini, studi yang terbaik, dengan menerapkan metode fenomenologis, adalah dengan menanyakan bagaimana mereka membentuk pemahamannya, ciri-ciri khusus apa saja yang paling menentukan bagi mereka dalam belajar, dan demikian seterusnya.

Bahkan lebih penting lagi, kita akan memperoleh dari guru dan murid-murid bagaimana anak-anak (murid) dapat melihat dalam pikirannya fakta-fakta dan teori-teori yang mereka pelajari, bagaimana mereka dapat mengalaminya seolah-olah mereka mengalaminya sendiri, dan bagaimana mereka dapat menghubungkan pengalaman tersebut dengan beragam orang, proses, dan benda-benda yang telah mereka ketahui. Dengan mendasarkan kurikulum pada kerangka metode feno-menologik akan memungkinkan anak-anak membangun suatu jembatan dari konsep-konsep mereka kepada disiplin-disiplin dan pada waktu yang bersamaan untuk memelihara konsep-konsep mereka terdahulu.

Oleh karena itu, untuk belajar suatu materi pelajaran secara memuaskan, murid harus menggunakan materi ini untuk menerangi apa yang telah ia alami. Adalah tidak cukup bagi murid untuk memahami bahwa suatu teori itu dideduksikan dengan benar dari axioma-axioma yang relevan, namun ia juga harus melihat bahwa ia menyetujui akan hal itu atau menambahkan sesuatu bagi pengalamannya. Demikian juga tidak akan mencukupi untuk

[20] Lihat, *Ibid*.

menghapalkan grammar bahasa lain sebagai materi yang harus diterima, tetapi ia juga harus mengapresiasikan bahwa, misalnya majaz dalam Bahasa Arab itu membawa sesuatu tentang tabiat pemikiran dan tindakan manusia, atau mengenai proses-proses alamiah yang telah murid alami atau yang sekarang dapat ia sadari. Dengan belajar cara ini, murid menyatukan pengetahuan formal dengan pengalaman hidupnya, dan demikianlah menjadikan pengalaman itu cocok dengan pengetahuan selanjutnya.

Guru juga akan mengajar dengan memuaskan hanya apa yang telah ia serap di dalam pengalamannya. Ketika menyiapkan topik materi, misalnya, ia hendaknya menggabungkan sedikitya point sentral dengan suatu aspek dari pengalamannya yang berhubungan dengan sesuatu di mana murid dapat mendapatkan baik di dalam pengalamannya maupun dapat menambahkannya. Ketika point itu disampaikan, murid lebih mungkin sampai kepada pengalamannya untuk dicocokkan. Sebagai contoh, topik yang disampaikan adalah runtuhnya Dinasti Umaiyah. Untuk menolong murid merasakan bagaimana orang banyak dapat menempati Ibu Kota Kerajaan dan dapat menumbangkan suatu dinasti, guru dapat menggambarkan dalam memorinya tentang emosi orang banyak yang tidak bisa ditahan lagi, atau suasana khalayak ramai atau demonstrasi masa besar-besaran menuntut lengsernya presiden yang mana murid telah menyaksikannya secara langsung atau melalui mass media.

Selanjutnya, yang tidak kalah pentingnya dari konsep mengajar sebagaimana yang telah dijelaskan di atas adalah masalah konsep "pendidikan Islam". Untuk mencari esensi "pendidikan Islam" bisa juga didekati dengan metode fenomenologik. Kita sering mengasumsikan bahwa "pendidikan Islam" itu dibangun di atas Al-Qur`an dan Hadis sebagai sumber inspirasinya, dan menolak pendidikan lain yang tidak bersumber dari padanya. Anggapan seperti ini harus kita tangguhkan dahulu, kita kurung untuk sementara. Demikian juga dengan segala asumsi kita terdahulu

mengenai "pendidikan Islam" ini harus kita kurung. Lalu kita mencoba mengamati berbagai aliran pendidikan yang ada, misalnya aliran progresivisme, perenialisme, esensialisme, rekonstruksianisme, dan demikian juga dengan pendidikan yang dikembangkan oleh organisasi keagamaan Islam seperti Muhammadiyah, NU, dan Al-Irsyad. Kita kemudian memilah-milah apakah di antara sekian ragam pendidikan ini apakah ada ciri-ciri pokok yang sama untuk dicari esensinya, sedang ciri-ciri yang berbeda kita lepaskan. Bisa jadi, setelah melalui proses reduksi eidetis dan reduksi transendental ini kita menemukan struktur fundamental yang sama untuk dimaknai sebagai "pendidikan Islam" yang sebenarnya. Misalnya, dalam pandangan ontologis pendidikan esensialisme dapat kita temukan ciri fundamental yang sama dengan pandangan ontologis pendidikan Islam, yakni dalam hal memandang alam semesta ini diatur oleh suatu tatanan yang ajeg, mekanistik, teratur, dan harmonis yang disebut sebagai natural law, dan dalam Islam disebut sebagai sunnatullah.[21] Sehingga dalam pendidikan mempunyai implikasi yang sama, yaitu bahwa pendidikan itu harus teratur, sistematis, dan perlu ada disiplin.

Dengan demikian, kita bisa memaknai bahwa pendidikan esensialisme itu termasuk "pendidikan Islam" karena mempunyai ciri-ciri fundamental yang sama dengan kaidah-kaidah dalam Al-Qur`an. Hal ini bisa dikembangkan lebih lanjut dengan aliran-aliran pendidikan yang lain termasuk pendidikan yang tipikal Islam (NU dan Muhammadiyah) untuk dicari kesamaan struktur fundamentalnya. Sehingga dalam batas-batas tertentu tidak ada lagi konsep "pendidikan Islam" dan yang ada adalah "pendidikan yang Islami" dengan ciri-ciri fundamental tertentu yang bisa meliputi semua aliran pendidikan yang ada dewasa ini.

---

[21] Lihat, Sembodo Ardi Widodo, *Pendidikan Esensialisme dan Islam: Studi Komparatif Tentang Prinsip-prinsip Dasar Pendidikan*, (Tesisi 1998), p. 137. Lihat juga buku ini pada pagina 174-178

F. PENUTUP

Fenomenologi menekankan kebebasan berpikir yang tiada batasnya. Dengan disiplin dan usaha fenomenologik, kita dapat meragukan semua asumsi kita, bahkan semua commonsense, dan membongkar semua konsep dasar di mana kita menyusun pengalaman kita, seperti konsep-konsep mengenai ilmu pengetahuan, pendidikan, pengajaran, guru, murid, dan teks, termasuk juga dalam pendidikan Islam. Diskripsi dari konsep-konsep seperti ini akan menggambarkan apa yang esensi dan apa yang tidak bagi kita. Diskripsi ini akan menjelaskan kita pengetahuan yang seharusnya, dan pendidikan yang esensial dan pengajaran yang harus tercakup di dalamnya. Ia memungkinkan kita untuk mengerti suatu pendidikan yang sejajar dan sesuai dengan kebutuhan kita sebagai pemilik konsep-konsep ini.

Semua pengalaman kita di dunia ini, termasuk di dalamnya pengalaman pendidikan adalah pengalaman interpretatif. Karena sifatnya yang interpretatif ini, kita lalu cenderung melupakan kontribusi kita terhadap dunia ini. Kita berpikir tentang aturan dan institusi-institusi seperti pengajaran dan sekolah sebagai bagian dari realitas fisik, bebas dari kita dan tidak dapat berubah. Kita melihat sekolah, guru, murid, kurikulum, ujian, penilaian sebagai bagian dari dunia "luar" di mana kita harus beradaptasi, namun kita sering melalaikan aktivitas mental kita untuk memaknai esensi dari itu semua, sehingga pengetahuan kita sering terjebak pada hal-hal yang bersifat prasangka atau isu-isu.

Untuk menemukan makna esensial dari konsep-konsep pendidikan, pengajaran, guru, murid, dan kurikulum misalnya, perlu digunakan metode fenomenologik dengan mengadakan reduksi atau penyaringan atas berbagai asumsi dan prasangka yang menyertainya dari reduksi fenomenologis ke reduksi eidetis dan akrirnya sampai pada reduksi transendental. Dalam gambaran yang lebih konkrit, kita bisa memilah-milah berbagai asumsi dan

aktivitas pendidikan dan pengajaran, sehingga dapat dipilahkan dari asumsi dan aktivitas bukan pendidikan dan pengajaran. Dari sini kita mencari unsur dasar dan dilanjutkan dengan mencari komponen pokoknya, lalu diungkapkan makna esensinya.[22]

Dunia yang menjadi landasan fenomenologi adalah *lifeworld*, dunia keseharian kita yang selalu kita alami, sehingga masalah fenomenologi tidak bisa dipisahkan dari pengalaman keseharian. Sebagai konsekuensinya dalam pendidikan dan pengajaran adalah harus menyertakan unsur pengalaman di dalamnya, baik oleh guru maupun murid dalam materi pelajaran apa saja. Dalam konteks ini murid bergerak melalui pengalamannya untuk dicocokkan dengan pengalaman guru dan materi yang diajarkan, dan murid bisa saja menambahkan pengalamannya untuk memperkaya materi, sehingga ada semacam *sharing experience* dalam proses belajar mengajar.

[22] Keterangan mengenai contoh dari hal-hal yang menjadi unsur dasar dan komponen pokok dari pendidikan bisa dibaca lebih lanjut, Noeng Muhadjir, *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial: Teori Pendidikan Pelaku Sosial Kreatif*, Edisi V, (Yogyakarta: Rake Sarasin, 2000), p. 1-8.

BAB VI

PENDIDIKAN DALAM PERSPEKTIF STRUKTURALISME

A. PENDAHULUAN

Strukturalisme sebagai "aliran filsafat" mulai menampakkan jati dirinya di negeri Perancis, terutama sesudah pertengahan abad ke 20. Berkembangnya pemikiran strukturalistik pada waktu itu telah menggoncang aliran-aliran filsafat sebelumnya seperti fenomenologi, eksistensialisme, dan historisisme.

Sebagai suatu mode filosofis yang baru, strukturalisme memusatkan pandangannya pada persoalan yang mendasar yaitu bagaimana dapat terjadi dalam suatu kebudayaan segala sesuatu saling berhubungan. Dan oleh para strukturalis, jaringan hubungan ini dipandang lebih penting dibanding fakta-fakta dan bahan-bahan yang dipertautkan oleh hubungan-hubungan tersebut. Begitu pula sistem hubungan ini lebih penting dibanding sejarah terjadinya sistem itu.[1]

Struktur ada di mana-mana, di dunia fisik, benda hidup, akal, kehidupan sosial, bahasa, logika, matematika, dan lain sebagainya. Beberapa struktur yang sangat penting berada di kehidupan sehari-hari, walaupun jarang diobservasi, seperti struktur aturan-aturan

---

[1] Lihat, Bernard Delfgaauw, *Filsafat Abad 20*, Alih bahasa Soejono Soemargono, (Yogyakarta: Tiara Wacana Yogya, 1988), p. 153.

bahasa dan struktur dari hubungan diantara kelas-kelas sosial. Struktur-struktur ini membentuk cara berpikir dan hidup kita. Karena eksistensi struktur yang menembus batas ruang dan meliputi semua dimensi kehidupan seperti ini, maka untuk memahami arti struktur dan filsafat strukturalisme itu sendiri menimbulkan banyak kesulitan.[2] Namun demikian, dari berbagai pemikiran para strukturalis seperti Claude Levi-Strauss (lah. 1903), Michel Foucault (lah. 1926), dan khususnya Ferdinand de Saussure (1857-1913), maka makna yang terkandung dalam strukturalisme ini dapat dipahami berdasarkan istilah-istilah atau konsep-konsep fundamentalnya.

Dalam dunia pendidikan khususnya, banyak tokoh pendidikan yang mengembangkan kajian-kajiannya berdasarkan pemahaman tentang struktur ini, seperti Piaget, Kohlberg, dan Chomsky. Dari sinilah lahir teori-teori tentang perkembangan intelektual, perkembangan moral, dan teori dari struktur pikiran, lalu berkembang pada permasalahan-permasalahan tentang kurikulum (materi pelajaran) dan metode pengajaran yang menjadi konsekuensi dari teori yang digagasnya.

Selanjutnya, dalam paparan berikut ini akan dideskripsikan dasar-dasar pemikiran "filsafat strukturalisme" yang digagas oleh para tokohnya, dan bagaimana prinsip-prinsip dasar strukturalisme ini dipakai oleh para tokoh pendidikan dalam usahanya untuk memahami dan mengembangkan pendidikan itu sendiri.

---

[2] Paling tidak ada tiga kesulitan dalam memahami aliran filsafat strukturalisme, yaitu: Pertama, dalam kalangan ilmiah istilah "struktur" dan "strukturalisme" banyak dipakai dan tidak selalu dalam arti yang sama. *Kedua*, dapat dipersoalkan apakah strukturalisme merupakan suatu aliran di bidang filsafat begitu saja, Misalnya Claude Levi-Strauss yang dikenal sebagai "bapak strukturalisme Perancis" adalah seorang ahli antropologi budaya dan bukan seorang filosuf. *Ketiga*, dari orang-orang yang digolongkan dalam kelompok strukturalis, hampir tidak ada yang merasa senang dengan sebutan itu. Baca lebih lanjut, K. Bertens, *Filsafat Barat Abad XX, Prancis*, Jilid II, (Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 1996), p.176-177.

B. LATAR BELAKANG MUNCULNYA STRUKTURALISME

Sudah menjadi pendapat umum bahwa peletak dasar strukturalisme adalah Claude Levi-Strauss, yang terkenal juga dengan sebutan "Empu Antropologi Struktural". Namun demikian, aliran ini tidak akan muncul begitu saja tanpa adanya pemikiran-pemikiran lain yang mendahuluinya, dan sekaligus menjadi dasar berpijak strukturalisme, seperti formalisme Rusia, dan khususnya pengaruh dari Ferdinand de Saussure yang merintis pembaharuan dalam ilmu bahasa.

Bahasa menurut arti dan pemakaiannya merupakan suatu struktur dengan unsur-unsur permanen yang terbatas jumlahnya, baik jikalau dipandang sebagai teks tersendiri, maupun kalau membicarakan suatu bidang hidup manusia, seperti budaya, kepribadian, dan bahasa-sastra. Unsur-unsur struktur ini merupakan relasi-relasi dan oposisi-oposisi satu dengan lainnya, yang sedemikian erat kaitannya, sehingga jikalau satu unsur berubah, maka seluruh struktur ikut berubah. Ini sama berlaku untuk bahasa, jika satu konsep berubah artinya, seluruh bahasa dengan segala konsep lainnya ikut berubah. Dalam konsep-konsep itu yang dipentingkan adalah universalitas, dan kurang diperhatikan keunikan kasus yang diungkapkannya.[3]

Ferdinand de Saussure, dalam hal ini, membuat prinsip-prinsip dasar dalam bahasa, di antaranya dengan menentukan distingsi-distingsi yang nantinya memainkan peranan penting dalam strukturalisme, yaitu *signifiant* dan *signifie*, lantas *langage*, *parole*, dan *langue*, dan akhirnya *sinkroni* dan *diakroni*.

Inti dari pandangan Saussure tentang tanda terletak pada pembedaan antara *signifiant* dan *signifie. Kedua* istilah itu menunjuk kepada "penanda" dan "yang ditandakan". *Signifiant* merupakan

[3] Lihat, Anton Bakker, *Ontologi, Metafisika Umum: Filsafat Pengada dan Dasar-dasar Kenyataan*,(Yogyakarta: Penerbit Kanisius, 1992), p. 252.

bunyi yang bermakna atau coretan yang bermakna. Ia adalah aspek material dari bahasa, yaitu apa yang dikatakan atau didengar, dan apa yang ditulis atau dibaca. Sedangkan *signifie* merupakan gambaran mental, pikiran, atau konsep. *Signifie* adalah aspek mental dari bahasa. Dalam tanda bahasa yang konkrit kedua unsur ini tidak dapat dilepaskan. Tanda bahasa selalu mempunyai dua segi ini. Suatu *signifiant* tanpa *signifie* tidak berarti apa-apa dan karena itu tidak merupakan tanda. Sebaliknya, suatu *signifie* tidak mungkin disampaikan atau ditangkap lepas dari *signifiant*. Yang ditandakan itu termasuk tanda sendiri, dan dengan demikian merupakan suatu faktor linguistik. Jadi, pada prinsipnya, *signifiant* dan *signifie* ini merupakan kesatuan walaupun istilah dan artinya berbeda.[4]

Agar obyek linguistik dapat ditentukan lebih lanjut, Saussure mengemukakan pembedaan yang lain, yaitu *langage*, *parole*, dan *langue*. Istilah *langage* menunjukkan pada fenomena bahasa secara umum. Dalam *langage* ini dibedakan lagi antara kata *parole* dan *langue*. Dengan kata *parole* dimaksudkan untuk pemakaian bahasa yang individual. Sedang istilah *langue* ditunjukkan sebagai bahasa sejauh merupakan milik bersama dari suatu golongan bahasa tertentu. Menurut Saussure *langue* ini harus dianggap sebagai sistem. Oleh karenanya, yang penting dalam bahasa adalah aturan-aturan yang mengkonstitusikannya, susunan unsur-unsurnya dalam hubungan satu sama lain, dan atau relasi-relasi dan oposisi-oposisi yang membentuk sistem itu. Sedang asal-usul atau bahan dari mana bahasa itu terbentuk tidak mempunyai peranan apa-apa.[5]

---

[4] Lihat lebih lanjut, Bertens, *Filsafat*…, p. 180-181.

[5] Saussure lebih rinci lagi membandingkan bahasa sebagai *langue* ini dengan permainan catur. Untuk mengerti main catur tidak perlu diketahui bahwa permainan ini berasal dari Persi. Asal-usul permainan catur tidak relevan untuk memahami permainan itu sendiri. Juga bahan dari mana buah-buah catur itu dibikin, tidak menyumbangkan sesuatu apapun untuk pengertiannya. Permainan catur lebih merupakan suatu sistem relasi-relasi di mana setiap buah catur mempunyai fungsinya. Dan sistem itu dikonstitusikan oleh aturan-aturannya. Menambah atau mengurangi jumlah buah catur berarti merubah sistem secara esensial. Atau merubah aturan untuk menggerakkan kuda umpamanya berarti

Anggapan mengenai bahasa sebagai sistem ini membawa kepada suatu pembedaan lainnya, yaitu *sinkroni* dan *diakroni*. Maksud dari *sinkroni* adalah "bertepatan menurut waktu", sedang *diakroni* sebagai "menelusuri waktu". *Diakroni* merupakan peninjauan historis, sedangkan *sinkroni* menunjukkan pandangan yang sama sekali lepas dari perspektif historis, sehingga menjadi peninjauan ahistoris.

Bahasa dapat dipelajari menurut dua sudut pandangan tersebut, yaitu penyelidikan suatu bahasa sebagai sistem yang berfungsi pada saat tertentu dengan tidak mempertimbangkan dimensi historisnya, dan juga bisa diselidiki perkembangan suatu bahasa sepanjang waktu dengan menekankan pada segi historisnya. Namun demikian, Saussure lebih mengutamakan penyelidikan sinkroni dari pada penyelidikan diakronis tentang bahasa. Karena bahasa lebih merupakan suatu sistem, maka linguistik harus mempelajari sistem bahasa sebagaimana dipakai sekarang ini, dengan tidak mempedulikan perkembangan dan perubahan-perubahan yang telah menghasilkan sistem itu. Dan tidak ada gunanya mempelajari evolusi atau perkembangan salah satu unsur bahasa terlepas dari sistem-sistem di mana unsur itu berfungsi.[6]

Dari pandangan yang digagas oleh Saussure ini, berarti ia telah memulai strukturalisme dalam ilmu bahasa, dan oleh para penganut formalisme Rusia strukturalisme diterapkan dalam ilmu kesusastraan, serta dewasa ini oleh Levi-Strauss diterapkan pada etnologi.[7] Oleh karenanya, teori linguistik Saussure merupakan pengikat utama yang mempersatukan tokoh-tokoh strukturalisme dalam aliran yang sama, yaitu adanya kaitan tertentu dengan prinsip-prinsip dasar linguistiknya walaupun berbeda dalam lapangan keilmuan.

---

merubah seluruh sistem. Lihat, *Ibid*., p. 182-183.

[6] Lihat, *Ibid*., p. 184-185.

[7] Bernard Delfgaauw, *Filsafat* …, p. 153.

C. STRUKTURALISME CLAUDE LEVI-STRAUSS

Usaha untuk memahami dasar-dasar pemikiran strukturalisme terasa kurang lengkap jika tidak menyertakan pemikiran strukturalistik Levi-Strauss di mana ia telah membawa prinsip-prinsip dasar strukturalistik Saussure dalam bidang bahasa ke dalam bidang antropologi budaya. Ada beberapa persoalan mendasar yang menjadi kajian Levi-Strauss dalam kaitannya dengan struktur, seperti persoalan tabu insest, perkawinan dan sistem kekerabatan, dan masalah mite. Walaupun sangat terbatas, persoalan-persoalan tersebut akan dipaparkan di sini dengan maksud untuk mempertajam pemahaman tentang strukturalisme.

Struktur, menurut Levi-Strauss, merupakan suatu sistem yang tunduk dan ditentukan oleh kohesi internal. Kohesi ini tersingkap dalam kajian mengenai transformasi yang memungkinkan ditemukannya kembali ciri-ciri yang sama dalam sistem-sistem yang kelihatannya berbeda-beda. Setiap sistem, pola kekerabatan, mitologi, klasifikasi, dan sebagainya, adalah seperti bahasa yang dapat diterjemahkan ke dalam bahasa dari sebuah sistem lain.[8]

Dalam mengkaji larangan atau tabu insest, Levi-Strauss bekerja dengan cara yang berlawanan dengan kebanyakan pendahulunya. Dia tidak berusaha menjelaskan tabu insest berdasarkan hukum-hukum atau aturan-aturan perkawinan, melainkan menggunakan tabu itu untuk memahami aturan perkawinan. Universalitas tabu itu, tak peduli variasinya dalam sesuatu kelompok manusia, analog dengan universalitas bahasa, tak peduli kekhasan dan keragaman wujud bahasa, adalah tabu yang tidak terdapat dalam dunia binatang, sehingga dapat disimpulkan bahwa ia tidak bersumber pada instint biologis, dan merupakan struktur bawah-sadar yang kompleks seperti halnya bahasa. Levi-Strauss menolak segala hipotesis yang digunakan untuk menjelaskan teka-teki pelik soal

[8] Lihat, Octavio Paz, *Levi-Staruss Empu Antropologi Struktural*, (Yogyakarta: LkiS, 1997), p. 7

tabu insest ini, mulai yang bercorak teologis dan eugenik sampai ke hipotesis Freud.[9]

Tabu insest bukannya cenderung melarang persetubuhan, melainkan memperbeda-bedakan: persetubuhan yang ini diizinkan, sedang yang itu tidak boleh. Kaidahnya terdiri atas satu "ya" dan satu "tidak", yakni pertentangan dwi-tunggal yang serupa dengan yang terdapat dalam struktur linguistik elementer. Tabu insest menjalankan fungsi sebagai pembeda dan penengah atau perantara, yaitu menyelenggarakan diferensiasi, seleksi, dan kombinasi sehingga hubungan seksual terubah menjadi suatu sistem arti. Ia adalah skema, yang olehnya dan didalamnya terlaksanalah transisi dari natur (alam) ke kultur (budaya).[10] Tabu insest bersifat timbal-balik, dan ini menyebabkan terjadinya komunikasi antar manusia, yang tercermin juga dalam hal bahasa sebagai sistem komunikasi.

Kajian tentang tabu insest ini membawa kepada permasalahan mengenai sistem kekerabatan dan perkawinan. Bagi Levi-Strauss, kekerabatan dapat dianggap sebagai semacam bahasa. *Kedua*nya merupakan suatu sistem yang terdiri atas relasi-relasi dan oposisi-oposisi, seperti misalnya suami-istri, bapak-anak, dan saudara lelaki-saudara perempuan. *Kedua*nya juga merupakan suatu sistem komunikasi. Bahasa adalah sistem komunikasi karena informasi atau pesan-pesan disampaikan oleh satu individu kepada individu lainnya. Sedang dalam kekerabatan, klen-klen, famili-famili, atau grup-grup sosial lain tukar-menukar wanita mereka.[11]

Di sinilah juga dengan masalah perkawinan, selain keberadaannya sebagai salah satu tanda yang membentuk sistem kekerabatan, ia juga merupakan suatu bentuk proses komunikasi di mana wanita sebagai wahana bagi berlangsungnya proses komunikasi tersebut.

---

[9] *Ibid.*, p. 12.
[10] *Ibid.*, p. 13
[11] Lihat, Bertens, *Filsafat*…, p. 194.

Elaborasi Levi-Strauss mengenai mite juga mengikuti hukum yang sama dalam bahasa, yaitu seleksi dan kombinasi tanda-tanda verbal. Apa yang dikemukakan Saussure bahwa bahasa itu bersifat sinkroni dan diakroni, juga berlaku dalam mite. Mite adalah wicara, oleh karenanya, ia bersifat diakronis. Dalam hal waktu, mite mengacu pada apa yang telah terjadi, yaitu ucapan yang sudah selesai, sudah lewat, tidak berulang lagi. Tetapi ia sekaligus adalah bahasa, dan bersifat sinkronis, yaitu suatu struktur yang teraktualisasikan setiap kali kita menceritakan-ulang kisah tertentu.[12]

Perbandingan antara mite dan bahasa ini mendorong Levi-Strauss menyingkapkan apa sebenarnya unsur-unsur pembentuk mite. Menurutnya, unsur-unsur itu adalah mitem (*mythem*), yaitu "simpul atau buhul hubungan mitis". Gabungan-gabungan mitem akan menghasilkan mite sebanyak dan sereguler mungkin sebagaimana gabungan fonem-fonem menghasilkan suku kata, morfem, kata, dan teks. Mitem-mitem tersebut melakukan pemaknaan dan pra-pemaknaan sekaligus. Pemaknaan itu dilaksanakannya bersama dengan kisah, sedangkan pra-pemaknaan dilakukan oleh mitem selaku unsur wacana kedua, yaitu mitenya. Berkat sang mitem ini, maka mite adalah wicara dan bahasa sekaligus.[13]

D. STRUKTURALISME DALAM PENDIDIKAN

1. Struktur dan Perkembangan Intelektual

Seorang yang banyak berkecimpung dalam hal perkembangan intelektual anak adalah Jean Piaget (1896-1980). Ia lebih dikenal oleh banyak orang sebagai seorang ahli dalam bidang psikologi. Namun demikian, dalam pandangannya sendiri, ia lebih sebagai seorang biologist dan filosuf yang mempelajari asal usul dan pertumbuhan intelegensi dari pertumbuhan masa kecil sampai masa dewasa. Oleh

[12] Octavio Paz, *Levi-Strauss*…, p. 18.
[13] Lihat, *Ibid*., p. 18-19.

kartena itu ia menyebut dirinya sebagai "*genetic epistemologist*", seorang yang menyelidiki genetik ilmu pengetahuan. Ia lebih tertarik pada "epistemic subject" ketimbang pada "individual subject".[14]

Sebagai seorang filosuf akal pikiran, piaget menganjurkan "genetic structuralisme", yaitu suatu tesis yang menegaskan bahwa organisme itu mengatur pengalamannya dengan menciptakan struktur-struktur mental dan menggunakannya untuk pengalaman. Piaget mendeduksikan eksistensi struktur ini dari studinya tentang "individual children". Menurutnya mengetahui merupakan proses aktif dimana organisme atau individual berhubungan dengan lingkungan dan menstransformasikannya ke dalam akal pikirannya dengan bantuan struktur-struktur tersebut.[15]

Sebagai seorang biologist, Piaget meyakini bahwa pertumbuhan intelektual adalah bagian dari pertumbuhan biologis dan diatur oleh hukum-hukum yang sama. Menurutnya, suatu organisme tumbuh melalui asimilasi informasi dari lingkungan dan kemudian mengakomodasikan-nya dengan lingkungan dalam proses "equilibration".[16] Equilibrasi ini bukan merupakan proses yang statis, tetapi lebih merupakan pencarian terus menerus untuk mendapatkan keseimbangan yang optimal, "optimal equilibrium".

Berdasarkan atas pembentukan suatu struktur, anak menjadi memahami dan dapat mengunakan konsep fundamental. Perbedaan struktur melahirkan perbedaan konsep. Sebagai contoh konsep

---

[14] Jean Piaget, *Genetic Epistemology*, (New York: Columbia University Press, 1970), p. 139.

[15] Jean Piaget, *Science of Education and The Psychology of The Child*, (New York: Viking, 1970), p. 78.

[16] Yang dimaksud dengan *asimilasi* adalah Proses kognitif yang dengannya seseorang mengintegrasikan persepsi, konsep, ataupun pengalaman baru ke dalam struktur atau skema yang sudah ada di dalamnya. Sedang *akomodasi* adalah pembentukan struktur baru yang dapat cocok dengan rangsangan yang baru, atau memodifikasi struktur yang ada sehingga cocok dengan rangsangan itu. Kemudian *equilibration* adalah proses dari *disequilibrium* (ketidak seimbangan) ke *equilibrium*, keseimbangan dalam proses asimilasi dan akomodasi. Lihat, Paul Suparno, *Filsafat Konstruktivisme Dalam Pendidikan*, (Yogyakarta: Penerbit Kanisius, 1997), p. 31-32.

"konservasi". Konsep ini berarti bahwa sesuatu itu berada sama saja walaupun dalam konteks yang berubah.

Misalnya, anak umur lima tahun tidak memiliki konsep konservasi yang berkenaan dengan jumlah. Jika kita memberi anak dua gelas yang serupa, yang masing-masing berisi air setengah gelas, maka dia akan setuju bahwa masing-masing gelas mempunyai jumlah air yang sama. Tetapi kalau kita tuangkan air yang ada pada salah satu gelas itu ke dalam gelas yang bentuknya lebih panjang dan berbadan lebih ramping, maka anak itu akan menyatakan bahwa air yang ada pada gelas yang baru itu lebih banyak dari gelas yang pertama. Contoh yang lain, misalnya anak yang tidak paham konservasi yang berkenaan dengan panjang, akan mempertahankan bahwa kalung yang terletak lurus memanjang akan dipahami lebih panjang dari pada kalung yang terletak melingkar.

Kebanyakan anak membentuk konsep "konservasi" ketika berumur delapan tahun. Anak seumur ini, menurut Piaget telah dapat menkoordinasikan operasi mental seperti menambah/mengurangi, konpensasi, trasitivitas, identitas, dan reversibilitas. Operasi dari menambah/mengurangi (*addition/subtraction*) memungkinkan anak berpikir bahwa kalau tidak ada yang ditambahakan atau dikurangi, ia masih tetap sama. *Konpensasi* menjadikannya dapat menentukan atau memutuskan bahwa suatu perubahan dalam suatu demensi diimbangi oleh suatu perubahan dalam dimensi yang lain. *Transitivitas* menunjukkannya bahwa jika sesuatu itu tidak berubah, maka ia akan tetap sama. Sedang *reversibilitas* memungkinkannya untuk membatalkan operasi-operasi ini, seketika ia telah dijalankannya dengan memutarnya dan memperbaiki keadaan hal-hal yang asli.[17]

Apa yang menyebabkan intelektual berkembang?. Menurut Piaget yang paling utama adalah equilibration atau pencarian

[17] Keterangan lebih lanjut tentang hal ini, dapat dibaca karya Jean Piaget, *The Psychology of Child*, (New York: Basic Books, 1969).

keseimbangan yang optimal. Suatu struktur mental berada pada keadaan seimbang ketika ia dapat menyatukan informasi yang ia asimilasikan, dan anak dapat beraksi atas dasar informasi ini. Sebagai contoh, seorang anak yang ingin menyeberangi lapangan yang ramai, yang gambarannya telah ada dalam struktur ruangnya, dan memproses informasi ini serta memberi isyarat bagaimana cara memprosesnya, sehingga ia dapat menyeberangi lapangan yang ramai itu dengan mudah. Suatu struktur dikatakan diluar keseimbangan ketika ia tidak dapat memproses beberapa yang menyimpang atau beberapa kontradiksi dalam pikiran. Namun demikian ketidak seimbangan ini justru sering berdampak positif bagi anak, karena hal itu dapat menstimulasi anak agar menciptakan struktur-struktur level yang lebih tinggi untuk digunakannya. Jadi, intelektual berkembang seiring dengan berkembangnya struktur.[18]

Lebih lanjut, Piaget membedakan empat taraf perkembangan kognisi seseorang, yaitu: 1) taraf sensori motor, 2) pra-operasional, 3) taraf operasional konkrit, dan 4) taraf operasional formal. Selama dalam taraf *sensori-motor*, seorang anak (0-2 Th.) belum berpikir dan menggambarkan suatu kejadian atau objek secara konseptual meskipun perkembangan kognisi sudah mulai ada. Pada taraf *pra-operasional* (anak umur 2-7 Th.), mulailah berkembang kemampuan berbahasa dan beberapa bentuk pengungkapan. Pada taraf *operasional-konkrit* (umur 7-11 Th.), anak memperkembangkan kemampuan menggunakan pemikiran logis dalam berhadapan dengan persoalan-persoalan yang konkrit. Sedang pada taraf *operasional-formal* (11-15 Th.), anak sudah memperkembangkan pemikiran abstrak, dan penalaran logis untuk macam-macam persoalan.[19]

Untuk membantu perkembangan anak secara intelektual,

---

[18] Lihat, George F. Kneller, *Movements of Thought in Modern Education*, (New York: John Wiley & Sons, Inc., 1984), p. 104.

[19] Lihat, Paul Suparno, *Filsafat*…, p. 34.

menurut Piaget, yang paling utama adalah guru menyediakan materi-materi dan situasi-situasi sesuai dengan perkembangan anak, dengan maksud untuk merangsang anak agar meneliti kembali dan merekonstruksi pengetahuannya, dan begitulah seterusnya secara aktif anak dapat menciptakan struktur-struktur level yang lebih tinggi. Selanjutnya, untuk mengkondisikan anak agar berpikir kreatif, guru hendaknya memberikan suatu persoalan, lalu ketika anak dapat menjawab persoalan tersebut, guru mengembangkan persoalan tadi ke taraf atau level yang lebih tinggi, sehingga anak dapat menemukan struktur intelektual yang lebih tinggi.[20] Dari sini, dapat dimengerti bahwa bagi Piaget, belajar merupakan proses perubahan konsep. Dalam proses tersebut, murid membangun konsep baru melalui asimilasi dan akomodasi struktur mereka. Oleh sebab itu, belajar merupakan proses yang terus-menerus, tidak berkesudahan.

2. Struktur Pikiran

Apa yang dikemukakan Piaget tentang teori perkembangan intelektual sebagaimana telah diuraikan di atas, tidak serta-merta diterima oleh filosuf lainnya. Chomsky, misalnya, dalam aspek tertentu setuju dengan Piaget bahwa pikiran mempunyai struktur sendiri dalam memproses pengalaman. Namun, ia berseberangan dengannya dalam penegasannya bahwa struktur pikiran ini lebih merupakan pembawaan dari pada dikonstruksi, dan yang diperlukan hanya sedikit dari rekayasa lingkungan untuk tindakan pengembangan.

Kalau Piaget memilih pencapaian-pencapaian konstruktif dari masa anak-anak, semisal penemuan-penemuan permanen dari objek dan konversi jumlah, maka Chomsky lebih memikirkan aturan-aturan internal abstrak yang ia yakini bertanggung jawab atas output bahasa anak. Ketika Piaget mempelajari semua bentuk

[20] George F. Kneller, *Movements*…, p. 106.

perilaku kognisi, Chomsky memfokuskan pada penggunaan bahasa. Bagi Piaget, kemampuan penggunaan bahasa berkembang seiring dengan kemampuan-kemampuan kognisi yang lain. Namun menurut Chomsky, setiap kemampuan adalah *sui generis* dan berkembang secara independen.

Untuk memahami teori tentang struktur pikiran yang digagas oleh Chomsky ini lebih mendalam, bisa dipetakan pada empat pemikirannya yang prinsipil. *Pertama*, menurut Chomsky, pikiran adalah suatu sistem atau struktur yang sangat berbeda. Sebagaimana tubuh, ia merupakan suatu sistem "organ-organ" atau kemampuan-kemampuan. Salah satunya adalah kemampuan penggunaan bahasa. Kemampuan-kemampuan ini berkembang secara bertahap dan sekarangpun secara biologis sudah ada (tersusun). Setiap kemampuan memungkinkan kita menyempurnakan dasar-dasar pengalaman. Kemampuan berpikir ilmiah, misalnya, memungkinkan kita mengkostruk dan memahami teori-teori yang menjelaskan lebih detail dari pada sekedar evidensi. Kemampuan matematis memungkinkan kita memahami dan mengelaborasi jumlah yang banyak yang kita tidak mampu menghitungnya. Chomsky meyakini bahwa pikiran dilengkapi sejak lahir dengan prinsip-prinsip tertentu untuk mengorganisir pengalaman.Prinsip-prinsip itu tidak mendekte isinya, tetapi berupa bentuk umum pengalaman. Oleh karenanya, kita mengetahui banyak pengalaman secara independen, dan kebanyakan pengetahuan ini tidak disadari sebagaimana pengetahuan kita tentang aturan-aturan bahasa. Kemampuan semacam ini sudah ada sejak lahir.

Kedua, masing-masing dari kita sudah diprogram secara genetik untuk berpikir dalam cara-cara tertentu. Struktur-struktur dasar dari pikiran merefleksikan program tersebut. Tanpa program genetik ini kita tidak dapat mengerjakan sesuatu, dan dengannya kita mempunyai peradaban.

Ketiga, mengatur kemampuan bahasa merupakan sekumpulan

aturan dasar dari mana semua ungkapan yang diperbolehkan dalam bahasa itu digeneralisasikan. Sebagai contoh, dapat ditampilkan di sini dalam pembentukan pertanyaan, yaitu bahwa ketika suatu kalimat memuat unsur nama di dalamnya, maka biasanya kita dapat menanyakan nama tersebut. Misalnya, jika saya mengatakan "Saya menemui Badu" saya dapat menanyakan "Siapa yang saya temui". Sama juga, jika saya mengatakan "Dia mengira bahwa dia menemui Badu", saya dapat menanyakan "Siapa yang dia kira dia temui", dan seterusnya. Dari sini, kita dapat mengajukan aturan, "untuk menyusun suatu pertanyaan, ambil posisi di mana nama dapat muncul, letakkan kata seperti siapa atau apa, dan pindahkan kata tersebut di depan kalimat". Ketika kita menggunakan aturan ini, bagaimanapun kita mendapatkan bahwa dalam beberapa kasus ia salah. Umpamakan saya mengatakan "Ia mengherankan siapa yang menemui Badu", lalu saya menanyakan Badu, hasilnya adalah "Siapa yang dia herankan siapa menemui". Kita tahu bahwa kalimat ini salah, dan susah dipahami. Oleh karena itu, harus ada aturan bahasa yang lebih mendalam yang menjaga kita dari kesalahan seperti ini. Misalnya dengan awal pertanyaan seperti "Tentang siapa", "Mengenai siapa", dan sebagainya.

Keempat, karena kita mengetahui sedikit tentang cara-cara bagaimana aturan-aturan bahasa itu terrealisasikan dalam otak secara fisik, maka kita harus menteorisasikan mengenai struktur aturan-aturan yang tidak bisa kita observasi. Dalam kenyataannya, menurut Chomsky, bahasa itu tergantung oleh dua elemen; aturan-aturan dasar bahasa, dan informasi dari pengalaman.[21]

3. Struktur dan Teori Perkembangan Pemikiran Moral

Teori tentang perkembangan pemikiran moral ini digagas oleh Lawrence Kohlberg dengan mengembangkan teori perkembangan intelektual yang dicetuskan oleh Piaget, dengan tetap meletakkan

[21] Keterangan lebih lanjut tentang hal ini bisa dibaca, *Ibid*., p. 117-119.

struktur sebagai dasar pijakannya. Menurut Kohlberg, setiap individu akan melewati tahapan-tahapan perkembangan pemikiran moral. Setiap tahapan ditandai oleh struktur mental yang berbeda, yang terekspresikan dalam bentuk khusus dari pemikiran moral.

Kohlberg mengidentifikasikan perkembangan moral dalam empat jenjang perkembangan moral dalam tujuh tahapan. Tiga jenjang pertama mencakup dua pasang tahapan, sehingga jenjang keempat hanya memuat satu tahapan, yaitu: Pemikiran moral *pra-konvensional* (tahap 1 dan 2), pemikiran moral *konvensional* (tahap 3 dan 4), pemikiran moral *prinsipil* (tahap 5 dan 6), dan *pemikiran agama* (tahap 7).

Selama berada dalam jenjang I, pra-konvensional, anak tidak mempunyai ide tentang aturan-aturan atau standar-standar moral. Pada tahap 1 sesuatu yang baik menurut anak adalah apa saja yang menghindarkan dari hukuman, dan pada tahap 2 sesuatu yang baik itu adalah menurut kepentingan atau kemauan anak sendiri. Pada jenjang II, konvensional, pemikiran moral direduksi dalam tampilan peran baik sesuai dengan tata konvensional dan harapan orang banyak. Tahap 3, orientasi anak manis, orientasinya membuat senang orang lain dan mau menolong. Citra dan perilakunya konform dengan lingkungannya. Tahap 4, orientasi pemikiran moralnya ditujukan untuk melaksanakan tugas dan menghargai otoritas. Jenjang III, pemikiran moral prinsipil, di mana pemikiran moral direduksi dari konformitas dirinya dengan standar kelompok. Tahap 5, orientasi pada kontrak legal. Mengakui aturan demi kesepakatan bersama. Tugas dirumuskan sebagai kontrak untuk menghindarkan pemaksaan terhadap hak atas harapan dan kesejahteraan mayoritas. Tahap 6, orientasi pemikiran moralnya tidak sebatas aturan sosial, melainkan ke prinsip universal dan kata hati. Pada jenjang IV, pemikiran agama. Orientasinya adalah agama dengan mengkombinasikan prinsip-prinsip universal ini dengan

suatu perspektif pemaknaan hidup yang tertinggi.[22]

Setiap bentuk dari pemikiran moral adalah produk dari struktur kognisi yang berbeda, yaitu suatu sistem yang terorganisir dari asumsi dan aturan-aturan mengenai situasi konflik moral yang mempengaruhi pemikirannya. Struktur-struktur kognitif, oleh karenanya bukan ada semenjak lahir, tetapi merupakan hasil interaksi organisme manusia dengan lingkungan sosial. Sedang fungsi dari pemikiran moral adalah untuk memecahkan konflik-konflik pribadi dengan orang lain.

Ketika bentuk pemikiran itu dihasilkan dari struktur tertentu yang tidak mencukupi untuk memenuhi fungsi tersebut, maka individu berada di luar keseimbangan dengan lingkungannya. Karena ia berusaha memulihkan keseimbangan, maka ia akan mengembangkan bentuk struktur baru, struktur yang lebih inklusif dan lebih memadai. Struktur baru ini diciptakan oleh sepasang proses *differentiation* dan *integration*.[23]

Berkaitan dengan tiap-tiap tahapan di atas, menurut Kohlberg, hak dan kewajiban mungkin menjadi berbeda dan juga menyatu. Pada tahap 5, misalnya, individu ditentukan untuk memiliki hak-hak dasar di mana masyarakat harus menghormatinya. Oleh karena itu hak-hak dasar ini menjadi berbeda dari hak-hak pemberian secara sosial. Pada tahap 6, suatu hak yang dimiliki individu berhubungan dengan kewajiban bagi orang lain. Di sini, hak dan kewajiban merupakan hubungan yang utuh, suatu integritas yang lebih baik dari tahap-tahap sebelumnya di mana kewajiban dipandang sebagai "apa yang orang janjikan untuk dipenuhi agar hak-haknya dihormati".[24]

---

[22] Lihat, Noeng Muhadjir, *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial: Teori Pendidikan Pelaku Sosial Kreatif*, Edisi V, (Yogyakarta: Penerbit Rake Sarasin, 2000), p. 59. Lihat juga, Kneller, *Movements*…, p. 110.

[23] Lihat, Kneller, *Movements*…, p. 111.

[24] Lihat, *Ibid*., p. 112.

Dalam mengembangkan pendidikan moral, setiap anak perlu diajar untuk mencapai tahapan pemikiran moral setinggi mungkin. Guru hendaknya memfasilitasi diskusi kelas tentang konflik moral di mana murid-murid dapat memecahkan hanya dengan berpikir pada tahap lebih tinggi dari berpikir biasa. Jika murid mulai melawan batas-batas pandangan moralnya yang sekarang, khususnya karena ia mendengar konter argumen dari temannya, dan ketika ia merasa pandangan lain lebih mencerahkan, maka ia lebih mungkin untuk pindah kepada pandangan yang baru itu.

Walaupun demikian, metode mengajar dengan menciptakan konflik moral dengan tehnik diskusi kelas untuk mencapai pemikiran moral pada tahapan yang paling tinggi dirasa kurang mencukupi. Untuk itu, perlu adanya reformasi pada institusi sekolahnya. Sekolah harus menjadi institusi yang demokratis dan adil di mana murid-murid memiliki suara riil dalam mengatur diri sendiri. Dengan cara ini diharapkan bahwa pengalaman demokrasi dan keadilan di sekolah dapat menstimulasi pemikiran moral pada tahap 5. Demikian juga setidaknya pengalaman akan demokrasi dan keadilan di sekolah dapat ditransfer ke dalam kehidupan bermasyarakat. Ini jika masyarakat itu sendiri ikut berpartisipasi aktif dalam hal berdemokrasi dan mencari keadilan.[25]

E. PENUTUP

Munculnya strukturalisme sebagai salah satu aliran filsafat, pada aspek tertentu turut memperkaya khazanah pemikiran filosofis dewasa ini. Namun, pada sisi lain, kemunculannya menjadi "tantangan" bagi aliran-aliran filsafat lainnya, seperti fenomenologi, eksistensialisme, dan historisisme, bahkan bisa menafikan apa yang disebut humanisme yang seharusnya tetap melekat pada diri manusia.

[25] Lihat. *Ibid*., p. 113.

Sebagaimana telah dijelaskan sebelumnya bahwa strukturalisme tidak mempedulikan aspek historis dari realita atau historis sebagai metode penelitian, dan ia lebih mengedepankan struktur bagi setiap fenomena. Ketika strukturalisme ini dipakai sebagai metode untuk memahami dan menjelaskan realita atau fenomema, maka hal ini akan menjadi suatu epistemologi yang sangat unik dan berharga. Tetapi, jika ia dijadikan sebuah "ideologi", bahwa tidak ada sesuatu yang lain di alam ini kecuali hanya struktur, maka pandangan strukturalistik-ideologik ini akan menghilangkan kemanusiaan manusia, karena manusia hanya dipandang sebagai struktur atau sistem.

Dalam dunia pendidikan, prinsip-prinsip dasar strukturalime ini telah dengan baik digunakan oleh tokoh-tokoh pendidikan seperti Piaget, Chomsky, dan Kohlberg. Dari pandangan-pandangan segar yang mereka kemukakan ini melahirkan teori-teori tentang perkembangan intelektual, struktur pikiran, dan teori perkembangan pemikiran moral beserta implikasi dan konsekuensinya dalam pendidikan, khususnya dalam proses belajar-mengajar.

Namun demikian, apa yang mereka gagas ini, dalam terapannya menjadi sangat individualistik, kurang memperhatikan aspek sosial murid. Gambaran ini bisa dilihat pada kerangka proses belajar-mengajar yang dibangun oleh Piaget. Demikian juga, karena struktur ini lebih dikaitkan dengan pikiran, maka aspek emosional anak kurang mendapat perhatian yang memadai.

BAB VII

PENDIDIKAN ESENSIALISME

A. ANTESEDENS

Pola dasar pendidikan esensialisme bisa dikatakan berasal dari aliran filsafat esensialisme meskipun tidak mencakup semuanya. Secara umum, prinsip-prinsip utama filsafat esensialisme konsisten dengan teori pendidikannya, namun esensialist percaya bahwa dalam pelaksanaan pendidikan diperlukan modifikasi dan adaptasi dengan kondisi yang ada.[1] Dari sini, dapat dipahami adanya hubungan yang erat antara filsafat esensialisme dan paradigma pendidikannya. Untuk itu, dalam pembahasan ini, pendidikan esensialisme perlu diparalelkan dengan aliran filsafatnya.

Aliran filsafat esensialisme adalah suatu aliran yang menginginkan agar manusia kembali kepada kebudayaan lama yang dianggap telah banyak memberi kebaikan-kebaikan bagi umat manusia.[2] Yang dimaksud dengan kebudayaan lama adalah kebudayaan yang telah ada semenjak peradaban umat manusia yang pertama-tama dahulu. Akan tetapi yang paling dominan adalah peradaban semenjak zaman renaissance. Dan karena aliran ini ingin kembali kepada kebudayaan lama, maka para ahli menganggapnya sebagai *conservative road to culture*. Sedang makna pendidikan bagi

---

[1] Lihat, Mohammad Noor Syam, *Filsafat Pendidikan dan Dasar Filsafat Pendidikan Pancasila*, (Surabaya: Usaha Nasional, 1984), p. 278 – 279.

[2] H.B. Hamdani Ali, *Filsafat Pendidikan*, (Yogyakarta: Penerbit Kota Kembang, 1993), p. 116.

aliran ini dianggap sebagai pemelihara kebudayaan, *education as cultural conservation*.[3]

Dalam zaman renaissance telah berkembang dengan megahnya usaha-usaha untuk menghidupkan kembali ilmu pengetahuan, kesenian, dan kebudayaan kuno (Yunani dan Romawi). Pada zaman ini muncul tahap-tahap pertama dari pemikiran-pemikiran esensialis yang berkembang selanjutnya sepanjang perkembangan zaman renaissance itu sendiri. Timbulnya esensialisme pertama-tama merupakan reaksi terhadap simbolisme mutlak dan dokmatisme abad pertengahan. Oleh karena aliran ini muncul sejak zaman renaissance, maka konsep yang diletakkannya merupakan bagian dari ciri alam pikir modern.

Aliran filsafat esensialisme dibangun oleh dua corak aliran, idealisme dan realisme secara eklektik. Artinya kedua aliran pendukung ini bertemu tetapi tidak lebur menjadi satu, tidak melepaskan sifat utama masing-masing.[4]

Untuk mengantisipasi terhadap tuntutan zaman modern yang ditandai dengan suasana hidup yang mengarah pada keduniaan, perkembangan ilmu pengetahuan dan tehnologi sejalan dengan gaungnya renaissance, realisme dan idealisme menyusun kepercayaan atau prinsip-prinsip dasar yang tahan lama, kaya akan isi, mempunyai dasar-dasar yang kuat dan dapat menjadi panutan bagi manusia untuk menyesuaikan diri dengan tuntutan keadaan tersebut. Dasar-dasar filosofis yang telah ditemukannya dirangkum dalam suatu bangunan konsep filsafat pendidikan esensialisme yang tampak manifestasinya dalam sejarah semenjak zaman renaissance sampai munculnya progresivisme.

Ciri dari pandangan-pandangan filosofis baik idealisme dan

---

[3] Lihat, Theodore Brameld, *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, (New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1955), p. 203.

[4] Imam Barnadib, *Filsafat Pendidikan: Sistem dan Metode*, (Yogyakarta: Andi Offset, 1994), p. 38.

realisme (modern), secara singkat digambarkan oleh J.D. Butler bahwa realisme modern memandang alam yang pertama-tama memiliki kenyataan pada diri sendiri, dan ini harus dijadikan pangkal berfilsafat. Kualitas-kualitas dari pengalaman terletak pada dunia fisik, dan disanalah terdapat sesuatu yang menghasilkan penginderaan dan persepsi-persepsi yang tidak semata-mata bersifat mental. Jadi jiwa dapat diumpamakan sebagai cermin yang menerima gambaran-gambaran yang berasal dari dunia fisik. Ini berarti bahwa anggapan mengenai adanya kenyataan itu tidak dapat hanya sebagai hasil tinjauan yang menyebelah saja, bukan hanya dari subyek atau obyek semata-mata, melainkan pertemuan antara keduanya.[5]

Sementara itu, idealisme modern memandang bahwa realita adalah sama dengan substansi gagasan-gagasan (ide-ide). Di balik dunia fenomenal ini ada jiwa yang tidak terbatas, yaitu Tuhan yang merupakan pencipta cosmos. Manusia sebagai makhluk yang berpikir berada dalam lingkungan kekuasaan Tuhan. Dengan menguji dan menyelidiki ide-ide serta gagasan-gagasannya, manusia akan dapat mencapai kebenaran yang sumbernya adalah Tuhan sendiri.[6]

Gambaran yang lebih luas lagi bisa diambil dari tokoh-tokoh utama realisme dan idealisme modern yang membahas pokok-pokok persoalan yang berkaitan dengan manusia, substansi, dan pengetahuan. Oleh karena bahasannya dekat dan berada dalam lingkungan manusia itu sendiri, maka tinjauan ini memberikan jalan bagi perkembangan baru dalam kebudayaan dan ilmu pengetahuan.

Baruch de Spinoza (1632-1677) mengutamakan kebenaran berpikir, juga dalam bidang agama. Menurutnya, hanya ada satu substansi yaitu Tuhan. Satu substansi itu meliputi baik dunia

---

[5] Lihat, J.D. Butler, *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion*, (New York: Harper and Brothers, 1951), p. 161.

[6] *Ibid.*

maupun manusia. Tuhan disamakan dengan segala sesuatu yang ada. Pemikiran ini disebut dengan panteisme. Lebih lanjut Spinoza beranggapan bahwa satu substansi itu mempunyai ciri-ciri yang tak terhingga jumlahnya, dan setiap ciri tersebut mengekspresikan hakikat Tuhan seluruhnya. Sedang manusia hanya mengenal dua ciri saja, pemikiran (jiwa) dan keluasan (tubuh).[7]

G.W. Leibniz (1646-1718) seorang Jerman, ahli ilmu pasti dan filsafat, menyatakan bahwa terdapat banyak substansi, jumlahnya tak terhingga. Ia menamakan substansi dengan istilah monade. Monade-monade tidak bersifat materi dan tidak dapat dibagi-bagi. Jiwa merupakan suatu monade, tetapi materi juga terdiri dari banyak monade. Setiap monade mencerminkan semua monade yang lain, sehingga dalam diri setiap monade mengenal realitas seluruhnya. Setiap monade menurut kodratnya bersifat aktif dan aktivitasnya ada dua macam, mengenal dan menghendaki.[8]

Immanuel Kant (1724-1804) menyelidiki tentang kemungkinan-kemungkinan pengetahuan yang dihasilkan oleh akal budi manusia sampai di mana akal budi mampu mencapai pengetahuan. Ia menyatakan bahwa dengan akal budi murni, orang tidak mungkin mengenal yang di luar pengalaman, karena pengetahuan akal budi itu selalu dimulai dengan pengalaman.[9]

Kant membedakan akal budi (*verstand*) dengan dengan rasio (*vernunft*). Tugas akal budi adalah menciptakan orde antara data-data inderawi, dalam arti akal budi mengucapkan putusan-putusan. Pengenalan akal budi juga merupakan sintesa antara bentuk (apriori yang terdapat pada akal budi) dengan materi (data-data inderawi). Sedang rasio bertugas menarik kesimpulan dari putusan-putusan. Dengan lain perkataan, rasio mengadakan argumentasi-argumen-

---

[7] Lihat, K. Bertens, *Ringkasan Sejarah Filsafat*, (Yogyakarta: Penerbit Kanisius, 1995), p. 48.

[8] Lihat, *Ibid*., p. 48-49.

[9] I.R. Poedjawijatna, *Pembimbing Kearah Alam Filsafat*, (Jakarta: Bina Aksara, 1986), p. 114.

tasi dan juga menggabungkan putusan-putusan. Lebih lanjut, Kant memperlihatkan bahwa rasio membentuk argumentasi-argumentasi itu dengan dipimpin oleh tiga ide: jiwa, dunia, dan Tuhan.[10] Dalam kajiannya lebih mendasar, Kant sampai pada pengakuan bahwa ilmu itu mengandung kebenaran, dan budi manusia dapat mencapai kebenaran tersebut.

Tokoh idealisme lainnya adalah G.W.F. Hegel (1770-1831). Hegel mencoba mencari yang mutlak dari yang tidak mutlak. Yang mutlak itu adalah roh (jiwa) yang lambat laun menjadi sadar akan dirinya. Roh ini dalam intinya adalah ide atau berpikir. Hegel sangat mementingkan rasio dalam arti bukan saja rasio pada manusia perorangan, tetapi juga rasio pada Subyek Absolut. Ia menyatakan bahwa semua yang real bersifat rasional, dan semua yang rasional bersifat real. Artinya bahwa luasnya rasio sama dengan luasnya realitas. Realitas seluruhnya adalah proses pemikiran (ide) yang memikirkan dirinya sendiri.[11]

Sementara itu, pandangan-pandangan filosofis realisme modern banyak dipelopori oleh tokoh-tokoh emperis Inggris, seperti Thomas Hobbes, John Locke, George Berkeley, dan David Hume.

Thomas Hobbes (1588-1679) menganggap pengalaman inderawi sebagai permulaan segala pengenalan. Pengenalan intelektual tidak lain dari pada semacam kalkulus, yaitu penggabungan data-data inderawi yang sama dengan cara yang berlainan. Pengetahuan yang benar adalah pengetahuan yang dapat dijangkau oleh indera. Sedang persentuhan dunia luar dengan indera menjadi pangkal dan sumber pengetahuan.

Dalam bukunya *Leviathan* (berkenaan dengan bidang politik), ia mengingkari bahwa manusia secara kodrati adalah makhluk

---

[10] Dengan ide tersebut Kant memaksudkan suatu cita-cita yang menjamin kesatuan terakhir dalam bidang gejala-gejala psikis (jiwa), kejadian-kejadian jasmani (dunia), dan dalam bidang segala-galanya yang ada (Tuhan). Lihat, K. Bertens, *Ringkasan*…, p. 61-62.

[11] *Ibid.*, p. 67-68.

sosial. Menurutnya, manusia itu cenderung bersifat materialistik, egoistik, dan *homo homini lupus*. Oleh karenanya perlu adanya pemerintahan yang kuat dan mempunyai kekuasaan absolut terhadap para warganya.[12]

John Locke (1632-1704) memberi ulasan tentang cara mencapai pengetahuan. Ia menggunakan istilah *sensation* dan *reflection*. Sensasi disebutnya sebagai sesuatu yang mempunyai hubungan dengan dunia luar, tetapi belum sempurna. Sedang refleksi adalah pengetahuan intuitif yang memberi pengetahuan kepada manusia lebih baik dan lebih sempurna dari pada sensasi. Tiap pengetahuan terjadi dari kerja sama antara sensasi dengan refleksi.[13]

Berbeda dengan Locke yang masih menerima adanya substansi-substansi di luar kita, George Berkeley (1685-1753) berpendapat bahwa sama sekali tidak ada substansi-substansi materiil. Yang ada hanyalah ciri-ciri yang diamati atau pengalaman dalam roh saja (*ideas*). Lebih lanjut ia mengatakan "Esse est percipi" (*being is being perceived*), yang berarti bahwa dunia materiil sama saja dengan ide-ide yang saya alami.[14]

Tokoh selanjutnya adalah David Hume, yang dikenal dengan tokoh empirisme radikal. Ia menganalisis pengertian pengetahuan dan substansi. Pengetahuan dianggapnya sebagai perulangan pengalaman, dan seluruh pengetahuan itu hanya merupakan jumlah pengalaman kita, ia hanya berupa anggapan dan khayalan. Hume hanya menerima persentuhan indera dengan hal luas. Pengetahuan budi tak lagi dapat dipercaya. Berangkat dari empirisme yang radikal ini, pada akhirnya ia berada pada posisi skeptisisme.[15]

---

[12] Lihat, John Cottingham, ed., *Western Philosophy: an Anthology*, (Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 1996), p. 482-483.

[13] I.R. Poedjawijatna, *Pembimbing*…, p. 105.

[14] Bertens, *Ringkasan*…, p. 52.

[15] Lihat, Bertrand Russell, *History of Western Philosophy*, (London: George Allen & Unwin Ltd., 1961), p. 643-644. Juga lihat, John Cottingham, *Western*…, p. 37-41.

Dari gambaran di atas, dapat dimengerti bahwa pemikiran dan konsep-konsep filosofis yang ditawarkan oleh para tokoh idealisme dan realisme modern masih relevan dengan kebutuhan pemikiran keilmuan dewasa ini. Tinjauan kaum realist memunculkan adanya usaha untuk menjadikan manusia dan lingkungan sebagai obyek kajian. Di sisi lain, kaum idealist menunjukkan pula adanya jalan kemungkinan perkembangan baru dalam lapangan kebudayaan dan ilmu, di mana gagasan-gagasan idealistiknya juga menunjukkan berbagai persoalan yang ada di lingkungan dan berhubungan dengan manusia, bukan berupa hal-hal yang fantastik.

Pandangan-pandangan filosofis esensialisme ini kemudian dimanifestasikan ke dalam dunia pendidikan oleh para tokohnya, baik idealist maupun realist, yang tentunya juga dipengaruhi oleh kondisi-kondisi riil dan tuntutan-tuntutan hidup pada zamannya. Secara historis-kronologis, pandangan atau prinsip-prinsip pendidikan yang dituangkan tokoh-tokoh esensialisme dalam rentang waktu sejak zaman renaissance sampai abad XX membentuk corak pendidikan esensialisme.

Pada abad XVI, XVII, dan XVIII, paradigma pendidikan esen-sialisme terlihat dalam pandangan tokoh-tokohnya seperti Desiderius Erasmus, Johann Amos Comenius, John Locke, J.J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, Hegel, J.F. Herbart, dan F. Froebel. Kemudian pada abad XIX dan XX diwarnai oleh gagasan tokoh-tokoh seperti William T. Harris, William C. Bagley, Robert M. Hutchins, Harry C. Broudy, James B. Conant, dan Robert Ulich.[16]

Bagi para esensialis, terutama para realist, tujuan akhir pendidikan adalah untuk membentuk manusia yang cakap dalam menjalankan semua urusan atau tugas dengan tepat dan terampil, baik urusan pribadi maupun umum, dalam kondisi damai

[16] Pandangan para tokoh esensialisme mengenai pendidikan, secara lebih luas lagi akan dibahas pada sub bab tersendiri. Dalam hal ini, akan diwakili oleh J.A. Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Hegel, Hutchins, dan W.T. Harris.

maupun perang. Namun, dalam perkembangan selanjutnya mereka merumuskan tujuan pendidikan untuk mengatur siswa terhadap tuntutan-tuntutan aktual dunia riil. Frederick S. Breed menjabarkan tuntutan-tuntutan dunia riil tersebut kepada tuntutan-tuntutan lingkungan hidup, masyarakat, sekolah, dan kurikulum.[17] Para esensialist juga sangat memperhatikan terhadap pembentukan *competencies* pada diri individu, yakni kompetensi jiwa, badan, dan spirit untuk memenuhi semua kebutuhannya, bahkan sampai yang paling mendesak dalam kehidupan. Lebih lanjut, William C. Bagley menegaskan bahwa sekolah-sekolah hendaknya menyiapkan anak-anak, laki-laki maupun perempuan menjadi orang yang bertanggungjawab melalui latihan yang sistematis dalam berbagai materi seperti membaca, menulis, berhitung, sejarah, bahasa, dan penguasaan berbagai materi, dan jika perlu juga ditekankan pada disiplin dan ketaatan.[18]

Munculnya aliran progresivisme menjadi saingan berat bagi esen-sialisme. Untuk meredam gerakan ini didirikan organisasi yang bernama *Essentialist Committee for The Advancement of Education*. Dengan timbulnya komite ini pandangan-pandangan esensialisme (menurut tafsiran abad XX) mulai diketengahkan dalam dunia pendidikan. Pandangan progresivisme yang mementingkan perlunya ada "progres yang seluas mungkin untuk menyampaikan ajaran atau pengetahuan kepada anak didik" dikritik oleh Bagley, bukan hanya proses yang penting, melainkan juga isi. Isi yang sembarangan akan menjadikan pendidikan tidak menentu. Untuk itu, perlu dipilih warisan sosial dengan proses bagaimana menyampaikan nilai esensialnya kepada anak didik.[19]

---

[17] Elmer Herrison Wilds, *The Foundations of Modern Education*, (New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1970), p. 506.

[18] *Ibid*., p. 508.

[19] Lihat, Adolp E. Meyer, *The Development of Education in The Twentieth Century*, (Englewood Clifts: N.J.Prentice Hall, Inc., 1949), p. 148-155. Lihat juga, Imam Barnadib, *Filsafat* …, p. 54.

B. PANDANGAN ONTOLOGIS

Pandangan ontologis esensialisme yang menonjol sebagaimana dikemukakan oleh Brameld adalah suatu konsepsi bahwa alam ini diatur oleh tata yang pasti dan tiada cela.[20] Manusia sebagai bagian dari alam dan masuk dalam sistem makro ini. Oleh karena itu, segala macam kehendak, pemikiran, dan cita-citanya haruslah disesuaikan dengan tata tersebut. Realisme dan idealisme sebagai *eksponent esensialisme* menjabarkan persoalan ontologis ini lebih spesifik lagi menurut perspek-tif masing-masing, yang pada akhir-nya membentuk suatu sintesa.

Tinjauan ontologis realisme yang dijadikan dasar dalam esen-sialisme dapat digambarkan sebagai berikut:

> *Nature is a primary self-evident reality, a starting point in philosophizing… The primary qualities of experience exist in the physical world… There is something which produces my sensations and perceptions… which can not be known to be mental in character… Mind is like a mirror receiving images from the physical world… The mind of child is similar to a blank sheet of paper upon which the world proceeds to write its impressions.*[21]

Sedangkan ide pokok ontologis idealisme yang menjadi dasar pandangan dalam esensialisme tersimpul dalam kutipan berikut:

> *Ultimate reality is of the same substance as ideas… Behind the phenomenal world is an infinite Spirit which is both sub-structure and creator of the cosmos… The existence of God is made necessary by certain factors in selfhood… The self is the prime reality… Man as a thinking being is a part of God… By examining his own ideas and testing their consistency, man can achieve truth… The self reads meaning and unity into the objective world.*[22]

Sintesa antara ide idealisme dan realisme atas hakikat realitas

[20] T. Brameld, *Philosophies*…, p. 214.
[21] *Ibid*., p. 207.
[22] *Ibid.*

berarti esensialisme mengakui adanya realitas obyektif di samping konsep-konsep predeterminasi supernatural dan transendental.

Realisme obyektif,[23] yang menjadi pendukung esensialisme dipengaruhi oleh penemuan-penemuan ilmu pengetahuan modern, baik fisika maupun biologi (Issac Newton dan Charles Darwin). Oleh karena itu, realitas menurut analisa ilmiah tersebut dapat dihayati dan diterima oleh esensialisme.

Kajian dalam fisika dan ilmu-ilmu lain yang sejenis menjelaskan bahwa tiap aspek dari alam fisik ini dapat dipahami berdasarkan adanya tata yang jelas. Tata atau hukum alam ini dapat digunakan dalam menafsirkan kejadian-kejadian yang paling sederhana, seperti gravitasi bumi. Lebih lanjut, ilmu ini mengembangkan teori mekanisme yaitu bahwa alam terbangun atas dasar sebab-akibat, tarikan dan tekanan dari mesin yang sangat besar. Teori mekanisme ini memperoleh dukungan perkembangan dari matematika. Tinjauan matematis menjabarkan bahwa semua gerak dalam hubungannya dengan alam ini dapat dijabarkan secara kuantitatif, rumus-rumus, dan persamaan-persamaan yang abstrak.

Adanya kajian-kajian ilmiah ini mendorong manusia untuk mengetahui lebih mendalam proses-proses dan rahasia alam yang selama ini tersembunyi di balik pengetahuan manusia. Sehingga dengan demikian muncul ke permukaan metode-metode penelitian ilmiah, seperti metode eksperimental yang telah dirintis oleh Issac Newton.

Dalam bidang biologi telah melahirkan teori evolusi yang turut mempengaruhi realisme obyektif. Teori ini menjelaskan bahwa makhluk hidup dapat diterangkan dari peri kehidupannya atas dasar hukum alam. Manusia akan mengalami perkembangan yang berlangsung dengan teratur dan berproses menurut hukum mekanis. Untuk itu berlaku prinsip *survival of the fittest* dan

[23] Disebut realisme obyektif karena mempunyai pandangan yang sistematis mengenai alam serta tempat manusia di dalamnya.

struggle for existence, di mana manusia harus mempertahankan dan meneruskan kelangsungan hidupnya.

Teori evolusi ini tidak hanya berlaku pada bidang biologi, namun dianggap berlaku juga pada astronomi, geologi, dan sosiologi. Berdasarkan teori-teori yang dikemukakan oleh August Comte (sosiologi), filsafat evolusi (Herbert Spencer),[24] dan kesimpulan antropologi budaya (Leslie White), esensialisme menganggap realitas manusia, alam semesta, dan kebudayaan adalah realitas yang integral, berada dalam antar hubungan dan dalam proses evolusi menuju kesempurnaan.[25]

Idealisme obyektif, sebagai sisi lain pendukung esensialisme, memberikan pandangan yang lebih menyeluruh (meliputi segala sesuatu) dibandingkan dengan realisme obyektif. Menurut pandangan idealisme, kosmos adalah proses pemikiran yang besar, dan yang absolut adalah pikiran Tuhan. Apa yang sudah terjadi atau akan terjadi adalah hasil kemauan sendiri ide Absolut yang sudah sempurna, *self realized*. Di samping itu, alam merupakan medium di mana yang Absolut mewujudkan dirinya secara progresif dalam bentuk yang eksternal. Sedangkan pikiran atau jiwa manusia mengambil bagian dari jiwa Absolut ini. Oleh karena itu, ia terbatas dan tidak sempurna. Sebagai konsekuensinya ia harus berusaha merealisasikan diri dan mewujudkan diri.[26]

Pandangan idealisme di atas dipertajam lagi oleh ajaran-ajaran Hegel. Ia mengemukakan adanya sintesa antara ilmu dengan religi dalam kosmologi. Hal ini dimaksudkan sebagai interpretasi spiritual atas sejarah perkembangan realita semesta. Menurutnya, sejarah adalah manifestasi dari berpikirnya Tuhan. Tuhan berpikir dan

---

[24] Dalam bukunya *System of Synthetic*, Herbert Spencer mengatakan bahwa yang dapat dikenal bukan ada tetapi yang menjadi. Ilmu merupakan sebagian dari pengetahuan menjadi, sedangkan filsafat mencakup keseluruhannya. Lihat lebih lanjut, Butler, *Four Philosophies*…, p. 400-405.

[25] Mohammad Noor Syam, *Filsafat Pendidikan*…, p. 263-264.

[26] Lihat, John S. Brubacher, *Modern Philosophies of Education*, (New Delhi: McGraw-Hill Publishing Company Ltd., 1978), p. 345.

mengadakan ekspresi mengenai pengaturan yang dinamis, dan semuanya nyata dalam arti spiritual, …*that History is God thinking – thinking His way through, and thus expressing, the eternal dynamic shiftings of the world, which is itself spiritually real.*[27]

Oleh karena Tuhan adalah sumber dari gerak, maka ekspresi berpikir tersebut juga merupakan gerak pula. Gerak yang timbul bukanlah gerak yang maju lurus, melainkan yang dapat menimbulkan gerak, dalam arti membentuk suatu rantai tesis, anti tesis, dan sintesis.

Pandangan idealisme mengenai sistem dunia juga tersimpul dalam faham makrokosmos dan mikrokosmos. Makrokosmos adalah keseluruhan semesta dalam suatu desain dan kesatuan menurut teori kosmologi. Mikrokosmos merujuk pada bagian tunggal, suatu fakta yang terpisah dari keseluruhan, baik yang tingkat umum, pribadi manusia, maupun lembaga.[28] Kedua kosmos ini pada dasarnya sama dalam pola desain dan totalitasnya, hanya saja berbeda dalam skala atau ukurannya. Sistem tata surya pada makrokosmos dapat dianalogikan dengan sistem atom pada mikrokosmos. Nucleus atom menyerupai matahari, dan elektron-elektron yang mengitari nucleus menyerupai planet-planet.

Bagi idealisme, realitas semacam ini dapat ditransfer untuk menerangkan hubungan Tuhan dengan manusia. Eksistensi Tuhan tidak terlepas dari eksistensi alam semesta, termasuk juga eksistensi manusia. Hukum universal yang mengatur keseluruhan makrokosmos adalah *universal Mind* (pikiran Tuhan) yang meliputi aturan benda-benda, energi, waktu dan ruang, dan pikiran manusia. Dengan demikian semua hukum ilmu pengetahuan merupakan perwujudan dari keharmonisan dan validitas pekerjaan Tuhan.

Untuk memahami hukum universal, pada prinsipnya dapat dianalogikan dengan pemahaman atas realitas diri manusia.

---

[27] Brameld, *Philosophies*…, p. 217.
[28] *Ibid.*

Kemampuan manusia untuk berpikir logis-sistematis dalam mengambil kesimpulan yang valid adalah suatu perwujudan proses sistematis yang ada dalam makrokosmos, yakni memusatkan perhatian pada *self* dan *person*.[29]

Realita kosmos adalah realita *intermediate* antara Tuhan dengan manusia. Manusia berpikir sebagai manifestasi pikiran Tuhan. Tetapi kesadaran manusia tentang segala sesuatu tidak bersumber atas subyektif-idealiame di mana sumber realita adalah pribadinya, melainkan melalui kesadaran dan kontak dengan Tuhan secara ruhaniah di mana Tuhan merupakan sumber realita, sumber kesadaran manusia, bahkan sebagai *universal-Self* dan *universal-mind*.

C. PANDANGAN EPISTEMOLOGIS

Pendekatan idealisme atas pengetahuan bersendikan atas pengertian bahwa manusia adalah makhluk yang adanya merupakan refleksi dari Tuhan yang timbul dari hubungan antara makro-kosmos dan mikrokosmos. Sedangkan approach realisme pada pengetahuan berdasarkan penafsiran atas manusia sebagai makhluk yang berlaku padanya hukum alam, demikian aktivitas pikir manu-sia dianggap sebagai satu mekanisme.

Tinjauan idealisme tentang pengetahuan, selanjutnya dapat dijabarkan menurut teori personal, spekulatif, dinamis, dan teori absolutisme.[30] Menurut personalisme, kita hanya mengerti *our own spiritual selves*. Tetapi pengertian ini memberi kesadaran untuk mengerti realita yang lain, karena kesadaran kita (rasio manusia) adalah bagian dari pada rasio Tuhan yang Maha sempurna.

Bagi T.H. Green, approach personalisme itu hanya melalui

[29] Pandangan filosofis yang berbau religi ini melahirkan aliran personalisme, yang bertujuan untuk membuka rahasia keunikan spiritual kepribadian yang lebih dari pada sebagai fenomena alam, melainkan sebagai subyek yang mampu mengadakan analisa ilmiah. Lihat, *Ibid*., p. 218.

[30] Lihat, *Ibid*., p. 221-222.

introspeksi. Padahal manusia tidak mungkin mengetahui sesuatu hanya dengan kesadaran jiwa tanpa adanya pengamatan (*sensation*). Karena itu setiap pengalaman mental pastilah melalui relasi antara bermacam-macam pengamatan. Ini berarti pikiran itu menjadi suatu substansi; tidak dalam makna substansi material, melainkan sebagai prinsip *extra-natural* (teori spekulatif).

Menurut Hegel, substansi mental ini tercermin pada hukum-hukum logika (mikrokosmos) dan hukum alam. Dalam hukum dialektika berpikir berlaku pula apa yang disebut dengan hukum perkembangan sejarah dan kebudayaan manusia (teori dinamis). Sedangkan teori absolutisme menjelaskan bahwa apa yang saya mengerti tentang sesuatu adalah karena resonansi pengertian Tuhan. Saya sebagai *finite being* mengetahui hukum dan kebenaran universal sebagai realisasi resonansi jiwa saya dengan jiwa Tuhan. Dan jika saya tidak mengerti sesuatu, itu hanya karena resonansi dengan Tuhan terganggu, terhalang oleh keraguan pribadi atas eksistensi Tuhan.

Di sisi lain, realisme yang memandang manusia sebagai makhluk yang padanya berlaku hukum yang mekanistik-evolusionistik, menunjukkan bahwa realisme memperhatikan berbagai pandangan dari tiga aliran psikologi; asosianisme, behaviorisme, dan koneksionisme. Ini menunjukkan sikap lebih maju mengenai masalah pengetahuan dibanding dengan idealisme.[31]

Asosianisme pada dasarnya banyak dipengaruhi oleh filsafat empirisme John Locke. Menurut aliran ini gagasan atau isi jiwa itu terbentuk dari asosiasi unsur-unsur yang berupa kesan-kesan yang berasal dari pengamatan. Kesan-kesan tersebut, yang juga disebut tanggapan, dapat diumpamakan sebagai atom-atom jiwa. Bagi ahli yang mengikuti aliran ini menganggap yang primer adalah bagian-bagian. Bagian-bagian ada lebih dahulu, sedangkan keseluruhan ada lebih kemudian. Bagian-bagian itu terikat satu sama lainnya

[31] Lihat, Imam Barnadib, *Filsafat*…, p. 48.

menjadi suatu keseluruhan oleh asosiasi.[32]

Behaviorisme mengemukakan konsep yang dapat mengatasi kesederhanaan konsep asosianisme dengan menetapkan tingkah laku sebagai istilah dasarnya. Tingkah laku adalah reaksi organisme sebagai keseluruhan terhadap perangsang dari luar. Reaksi tersebut terdiri dari gerakan-gerakan dan perubahan-perubahan jasmani tertentu, jadi dapat diamati secara obyektif. Tingkah laku yang kompleks ini dapat dianalisis menjadi rangkaian unit perangsang dan reaksi yang disebut refleksi. Untuk itu dikembangkan teori sarbon (*Stimulus and Response Bond Theory*), suatu penghaya-tan kejiwaan terdiri dari proses yang paling sederhana, yaitu rangsangan dari luar pribadi seseorang yang disambut dengan tanggapan tertentu. Rangsang (stimilus) dan tanggapan (respon) menjadi suatu kesatuan.[33]

Aliran koneksionisme selanjutnya berusaha meningkatkan pandangan dari behaviorisme. Teori ini mengatakan bahwa semua makhluk termasuk manusia terbentuk tingkah lakunya oleh pola-pola koneksi antara stimulus dan respon. Menurut Thorndike, ada tiga hukum yang menentukan proses ini yaitu: *law of readiness*, *law of exercise*, dan *law of effect*.

Law of readiness menunjukkan keadaan-keadaan di mana seseorang cenderung untuk mendapatkan kepuasan atau ketidakpuasan, menerima atau menolak sesuatu. *Law of exercise* mengandung dua hal, pertama hubungan-hubungan atau koneksi-koneksi akan menjadi bertambah kuat kalau ada latihan, dan kedua, hubungan-hubungan akan menjadi bertambah lemah atau terlupa

---

[32] Lihat lebih lanjut, Sumadi Suryabrata, *Psikologi Pendidikan*, (Jakarta: Raja Grafindo Persada, 1995), p. 178-180.

[33] Menurut J.B. Watson, seorang tokoh utama aliran ini, titik berat Teori Sarbon bukan terletak pada analisis tingkah laku menjadi respon-respon muskular dan glandular yang sederhana, melainkan pada apa yang dikerjakan oleh individu pada situasi tertentu. Sehingga kalau kita tahu perangsangnya, maka dapat meramalkan respon-respon, dan sebaliknya kalau tahu responnya dapat mencari perangsang yang menyebabkannya. Lihat, *Ibid*., p. 287-288.

kalau latihan-latihan dihentikan (*law of disuse*). Sedangkan *law of effect* menunjukkan kepada makin kuat atau makin lemahnya hubungan sebagai akibat dari pada hasil respon yang dilakukan.[34]

Di Amerika ada dua tipe utama pandangan epistemologi dari aliran realisme, yakni Neorealisme dan Critical Realisme. Aliran neo-realisme secara psikologis lebih erat dengan behaviorisme. Menurut aliran ini, pengetahuan diterima dan ditangkap langsung oleh pikiran dari dunia realita. Karena itu, neorealisme menafsirkan badan sebagai respon khusus atas rangsangan yang berasal dari luar dengan sedikit atau tanpa ada proses intelek. Adapun aliran critical realisme cenderung lebih dekat dengan Locke dan asosianisme, yang mengatakan bahwa media antara intelek dengan realita adalah seberkas penginderaan dan pengamatan. Pengetahuan disuguhkan kepada intelek melalui proses pengamatan tersebut.[35]

D. PANDANGAN AXIOLOGIS

Pandangan axiologi esensialisme banyak dipengaruhi oleh pandangan tentang ontologi dan epistemologinya. Nilai, sebagaimana pengetahuan, berakar dan diperoleh dari sumber-sumber obyektif. Sedangkan watak nilai tergantung dari pandangan-pandangan idealisme dan realisme. *Kedua* aliran ini mengaitkan nilai dengan semua aspek kehidupan manusia, termasuk juga menyangkut masalah pendidikan yang tidak bisa dipisahkan dari masalah kebudayaan yang menyatu dalam kehidupan manusia.

Penganut idealisme memandang bahwa *ethical laws are them selves cosmic laws*.[36] Oleh karena itu, seseorang menjadi baik jika ia secara aktif berada di dalam dan melaksanakan hukum-hukum tersebut. Dalam bahasa agama juga ditemukan doktrin-doktrin moral yang bisa diidentikkan dengan *cosmic laws*. Perintah-perintah

---

[34] Lihat, *Ibid*., p. 265-271.
[35] Brameld, *Philosophies*…, p. 225
[36] *Ibid*., p. 227.

Tuhan (sunatullah) bisa dijadikan pedoman untuk memecahkan persoalan-persoalan moral bagi siapa saja yang mau menerima dan mengamalkannya.

Idealisme modern, sebagai salah satu produk filsafat modern yang bersifat lebih mengutamakan dunia sekarang (this wordliness) dari pada filsafat abad pertengahan, dalam hal nilai, banyak memberikan interpretasi-interpretasi baru sebagai ganti atas kepercayaan tradisional. Immanuel Kant, salah satu tokoh idealisme modern, meletakkan teori nilai yang baru. Ia berusaha mencari dasar tindak moral atas hukum moral yang tidak diragukan lagi, yang disebutnya sebagai *categorical imperative*, suatu rasa kewajiban atas tugas tanpa syarat dan predikat. Tiap manusia harus selalu melakukan sesuatu yang oleh semua manusia tindakan itu wajib dilakukan di mana dan kapan saja, seperti kewajiban berbuat jujur merupakan kebaikan universal.[37]

Pada prinsipnya *categorical imperative* merupakan salah satu perbuatan atau tindakan yang dikatakan *imperative* yang mempunyai dua bentuk, yakni: *The hypothetical imperative which says you must do so-and-so if you wish to achieve such-and-such an end, and the categorical imperative which says that a certain kind of action is objectively necessary, without regard to any end.*[38]

Kemerdekaan individu juga menjadi sasaran pandangan moral idealisme. Hal ini dapat dimengerti pada asas moral supernatural yang berasal dari Tuhan, yaitu asas persamaan dan jaminan bahwa siapa saja yang berbuat kebajikan akan mendapat pahala di mana pelakunya melakukan perbuatan tersebut atas dasar kebebasan dan kemerdekaan. Dengan demikian, kebebasan kemauan individu membawa kosekuensi untuk bertanggungjawab atas perbuatannya. Orang yang melakukan sesuatu karena paksaan tidak mungkin bertanggungjawab atas perbuatannya. Juga orang yang dipaksa

---

[37] Lihat, John Cottingham, ed., *Western*…, p. 381-382.
[38] Bertrand Russell, *History*…, p. 683.

melakukan kebaikan (tanpa kesadaran dan kemauan sendiri) walaupun hasilnya tetap baik, orang tersebut tidak dapat dianggap telah melakukan kebaikan, tetapi ia telah melakukan paksaan. Di sinilah perlunya asas kemerdekaan individu menjadi asas tindakan moral.

Masalah etika berkaitan erat dengan persoalan-persoalan sosial-politik. Dalam hubungan ini bisa terjadi dua model. Politik yang lebih menentukan moral, atau moral yang banyak mempengaruhi perilaku politik. Hegel, dalam konteks ini, menekankan kualitas spiritual (kesadaran cinta bangsa dan patriotisme) dalam lembaga-lembaga sosial dari keluarga sampai kehidupan nasional (negara). Bagi Hegel, negara adalah manifestasi dari Tuhan, karena itu wajib bagi warga negara untuk setia dan menjunjung negara.[39]

Berbeda dengan Hegel, Kant tetap konsisten dengan asas kemerdekaan individu yang telah dirintisnya. Nilai kemerdekaan individu manusia akan memberi dasar bagi kehidupan sosial yang adil sejahtera dan lebih bermakna, bahkan lebih mesra. Idealisme manusia adalah manifestasi dari keanggotaannya dalam suatu masyarakat pribadi yang spiritual, yang diperintah oleh Tuhan sendiri. *The sosial and political life of man is a manifestation of his membership in a community of spiritual person, the supreme ruler of whom is God.*[40]

Berkaitan dengan nilai keindahan, Kant sampai pada konsep *disinterested pleasure* atau *pure disinterested delight*. Dalam hal keindahan, manusia akan menikmati suatu kenikmatan yang tulus ikhlas dan murni, akan melupakan keterbatasan pengamatannya dan akan sampai pada kesatuan abadi, karena keindahan itu sendiri bersumber dari Tuhan yang Maha indah. Sementara itu, Hegel melihat ekspresi kehidupan spiritual manusia yang menyelimuti

[39] Teori ini dianggap sebagai sumber pemujaan yang berlebihan kepada negara. Dan teori ini pula sumber totalitarianisme yang mengilhami Facisme Italia dan Jerman.

[40] Brameld, *Philosophies*…, p. 229.

hasil-hasil karya seninya seperti arsitektur, puisi, dan musik. Ini berarti bahwa manusia menangkap sifat universal realita melalui perasaan spiritual dan panca indera.

Pandangan estetika realisme bertolak pada asas ontologi bahwa sumber semua pengalaman manusia terletak pada keteraturan lingkungan hidupnya. Ini berarti nilai perlu didekati dengan pendekatan pada pengetahuan, yaitu dengan pemahaman obyektif atas fakta-fakta dan peristiwa-peristiwa dalam kehidupan.

Teori determinisme etis mengatakan bahwa semua yang ada dalam alam ini, termasuk manusia, mempunyai hubungan dengan rantai sebab akibat. Keadaan dan hal-hal yang berlangsung pada masa lampau dapat memberikan pengaruh terhadap baik buruknya manusia. Demikian juga dengan hal-hal yang tercermin pada masa sekarang, dan bagaimana pada masa yang akan datang dalam rangkaian sebab akibat akan mempengaruhi moral pada diri seseorang. Oleh karena itu, dapat dikatakan bahwa masalah baik buruk khususnya dan keadaan manusia pada umumnya bersandarkan atas hereditas maupun lingkungan (faktor internal dan eksternal). Tingkah laku manusia adalah hasil perpaduan yang timbul sebagai akibat adanya saling hubungan antara pembawaan-pembawaan fisiologis dan pengaruh-pengaruh dari lingkungan.

Dalam kehidupan sosial-ekonomi dan sosial-politik, realisme meletakkan pendekatan nilai-nilai kehidupan tersebut berdasarkan cara ilmiah. Pelaksanaan pandangan ini dapat diformulasikan bahwa ekonomi memerlukan hukum-hukum bagi proses perekonomian dan perdagangan. Sosial memerlukan struktur organisasi lembaga-lembaga sosial, dal politik memerlukan ilmu politik, pengetahuan tentang kelompok-kelompok sosial dan kekuatan-kekuatan massa dan partai.[41]

[41] Teori sosial ini pada prinsipnya hanya menganalisis berdasarkan realita adanya secara ilmiah yang netral, dan belum memberikan asas-asas moral bagi cita-cita dan tingkah laku ideal dalam bidang-bidang sosial, ekonomi, dan politik. Lihat lebih lanjut, Mohammad Noor Syam, *Filsafat Pendidikan*…, p. 227.

Estetika menurut realisme adalah hidup sebagaimana adanya (*expressing life as it is*), yaitu dalam realita suka dan duka serta harmoni dan disharmoni. Oleh karenanya, seni dengan sendirinya berisikan hal-hal yang kompleks sebagaimana hidup itu sendiri. Seni juga merupakan pencerminan dari alam kehidupan yang ada. Bagi realisme, seni pada akhirnya bertujuan untuk membuka tabir kehidupan untuk lebih dimengerti dan dihayati segi positif dan negatifnya.

E. PANDANGAN PARA TOKOH ESENSIALISME TENTANG PENDIDIKAN

Bertolak dari asumsi bahwa esensialisme dibentuk oleh aliran realisme dan idealisme yang ide-idenya korelatif dan saling mendukung, dan perlunya kembali kepada kebudayaan lama (terutama semenjak zaman renaissance), yaitu suatu warisan sejarah yang telah membuktikan kebaikan-kebaikannya bagi kehidupan manusia, yang mana kebudayaan itu tersimpul dalam ajaran para filosuf, ahli pengetahuan, dan ahli pendidikan yang bersifat kekal-monumental, maka dalam melacak prinsip dan pola dasar pendidikannya perlu diketengahkan pandangan-pandangan pendidikan para tokohnya dari zaman renaissance sampai abad XX di mana istilah pendidikan esensialisme mulai dibakukan. Dalam hal ini, para tokoh pendidikan esensialisme yang akan ditampil-kan gagasan-gagasannya adalah: Johann Amos Comenius, John Locke, J.J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, G.W.F. Hegel, R.M. Hutchins, dan William T. Harris.

1. Johann Amos Comenius (1592-1670)

Pandangan Comenius tentang pendidikan dipengaruhi oleh pandangan hidupnya sebagai seorang pemeluk agama Kristen yang taat dan sebagai seorang realis. Pada sisi agamis, ia meletakkan dasar-dasar pendidikan yang berorientasi pada nilai-nilai humanistik dengan mengutamakan pembentukan manusia yang saleh dan

berbudi pekerti yang tinggi. Pada sosoknya sebagai seorang realis, ia menerapkan pendidikan intelek yang kental dengan gagasan realismenya, yaitu dengan melalui proses penginderaan, menggunakan metode induktif, dan tehnik mengikuti *natural law. Ketiga* tatanan ini dimanifestasikan secara integral. Lebih lanjut ia menandaskan bahwa *The greatest knowledge is to know God and through him to know oneself. Man is God's most perfect creation. Education directs him to God through knowledge, virtue, and piety. Method in education must be thorough and must follow the part of nature.*[42]

Akibat dari pandangan tersebut, anak harus disiapkan ke Tuhan. Persiapan itu berupa pendidikan ketuhanan, budi pekerti, dan pendidikan intelek sebagai berikut:

a. Manusia harus dididik menjadi manusia yang saleh, sesuai dengan kehendak Tuhan. Hidup di dunia adalah persiapan menuju Tuhan. Ini berarti Comenius mengutamakan pendidikan ketuhanan.
b. Sebagai makhluk tertinggi, manusia wajib dididik untuk dapat menguasai dirinya sendiri dan makhluk yang lain. Inilah pendidikan budi pekerti, yang harus memimpin anak-anak untuk berhati-hati, bijaksana, sederhana, berani, jujur, dan adil dalam segala hal.
c. Sebagai makhluk berpikir, manusia wajib dididik untuk mengetahui dirinya sendiri, isi dunia yang lain, pekerjaan manusia, bahasa manusia, dan sebagainya.[43]

Comenius juga menandaskan bahwa pendidikan dapat ditempuh dan didekati melalui berbagai jalan, baik oleh orang tua, guru, sekolah, peralatan, materi, metode. Maupun kebijakan-

---

[42] Frederick C. Gruber, *Historical and Contemporary Philosophies of Education*, (New York: Thomas Y. Crowell Company, Inc., 1973), p. 90.

[43] Lihat, Ag. Soejono, *Aliran Baru dalam Pendidikan, Bagian I*, (Bandung: C.V. Ilmu, 1978), p. 10.

kebijakan pemerintah. Hal ini dijelaskan lebih lanjut:

> *1) The parents must praise learning and learned men, must show children beautiful books, must treat the teachers with great respect. 2) The teacher must be kind and fatherly, he must distribute praise and reward, and must always, where it is possible, give the children something to look at. 3) The school buildings must be light, airy, and cheerful, and well furnished with apparatus, as pictures, maps, models, collections of specimens. 4) The subjects taught must not be too hard for the learner's comprehention, and the more entertaining parts of them must be especially dwelt upon. 5) The method must be natural, and everything that is not essential to the subject or is beyond the pupil must be omitted. 6) The authorities must appoint public examinations and reward merit.*[44]

Ia juga menandaskan bahwa pendidikan hendaknya berjalan terus dengan mengikuti aturan-aturan yang sistematis. *Pertama* mendidik penginderaan, kemudian memori, intelek, dan terakhir mengembangkan daya berpikir kritis.[45] Pandangan seperti ini sesuai dengan hukum alam yang berjalan secara teratur, dan dalam proses menjadi yang bertahap. Segala sesuatu yang ada dalam intelek harus datang dari penginderaan, *nihil est in intellectu quod non prius fucrit in sensu*. Persepsi yang telah ada ini kemudian disimpan dalam ingatan, dan dapat diekspresikan kembali melalui proses imajinasi. Selanjutnya, melalui daya berpikir kritis, persepsi yang ada dapat disimpulkan secara generatif dan dibandingkan satu dengan yang lainnya serta dapat dibedakan antara yang benar dan yang salah.

Comenius, di samping telah meletakkan dasar-dasar pendidikan modern melalui pendekatan keilmuan, ia juga berprinsip bahwa pendidikan harus dijalankan secara demokratis untuk semua lapisan masyarakat, golongan, jenis, dan tempat. Hal ini didasarkan atas fitrah manusia sebagai makhluk Tuhan yang dilahirkan sama-sama

---

[44] Lihat, Robert Hebert Quick, *Essays on Educational Reformers*, (New Jersey: Littlefield, Adams & Co., 1970), p. 138-139.

[45] *Ibid*.

mempunyai hak hidup dan berpendidikan.

> *Not only are the children of the rich and noble to be drawn to the school, but all alike, gentle and simple, rich and poor, boys and girl, in great towns and small, down to the country villages. And for this reason, every one who is born a human being is born whit this intent – that he should be human being, that is, a reasonable creature ruling over the other creatures and bearing the likeness of his Maker.*[46]

Dalam bukunya *The Great Didactic*, ide-ide Comenius dalam pendidikan (yang dianggap sesuai dengan abad XX) banyak dituangkan. Secara singkat ide-idenya dapat diproyeksikan sebagai berikut:

> *1) All children should receive adequate practical instruction, not from tutors or individually at home, but in common schools attended by pupils in groups organized according to their ages. 2) School lessons should follow nature and should be graded on the basis of each child's interests and ability to learn them. 3) The best foundations of learning are built in the early years of childhood. 4) The scientific method of induction from specific facts to broad conclusions or concepts should control the process of study and methods of teaching. 5) The essential aims of education include self-knowledge, self-discipline, and character development. 6) Children expand their horizons, deepen their understanding of the environment, and learn best if they have firsthand experience with objects and sosial situations, learning every point thoroughly and accurately through practical use in life. 7) Subject matter to be learned should be organized from ideas familiar to the child to the unfamiliar or new ones, from the simple ideas to the more complex ones. 8) Education should be given both to girls and to boys so that all children will realize their potential development into good citizens and virtuous God-fearing human being.*[47]

---

[46] *Ibid.*, p. 147.

[47] Lihat, Samuel Smith, *Ideas of The Great Educators*, (New York: Harper & Row Publishers, Inc., 1979), p. 120.

2. John Locke (1632-1704)

Pandangan Locke tentang pendidikan ia letakkan dalam bukunya *Some Thoughts Concerning Education*. Pangkal pikirannya adalah penerapan filsafatnya terhadap anak. Pada waktu lahir, anak manusia dalam keadaan kosong seperti kertas putih belum tertulis. Pengisiannya bergantung pada pengalamannya. Aliran empirisme dalam pendidikan ini menjadikan pendidikan mempunyai peranan mutlak, dan pada gilirannya mendorong aliran optimisme dalam pendidikan.[48]

Locke, demikian juga menghendaki pendidikan yang harmonis antara jiwa dan badan. Statementnya *the sound mind in sound body is a short but full description of a happy state in this world* menunjukkan perlunya prinsip keseimbangan dalam pendidikan. Antara jiwa dan badan saling berkaitan, saling berpengaruh, dan tidak dapat dipisahkan. Oleh karena itu, pendidikan harus menyentuh kedua aspek ini.

Dalam pendidikan jiwa, ia mengutamakan manusia yang berkepribadian dan berwatak berdasarkan rasionya. Hal ini didasarkan pada prinsip bahwa rasio berada di atas segalanya dan merupakan hakim tertinggi baginya. Sedangkan pendidikan jasmani diletakkan untuk menguatkan badan dan menjaga kesehatan. Model pendidikannya harus teratur dan keras. Prinsip ini sebagai anti tesis terhadap praktek pendidikan badan lemah pada waktu itu yang dianggapnya hanya melahirkan orang yang lemah badan. Namun demikian, ia menolah hukuman badan.

Berkaitan dengan hal di atas, tujuan pendidikan menurut Locke mencakup empat yujuan utama. *Pertama*, keutamaan (*virtue*), dalam arti luas, pada kapasitas dan kebiasaan, yang terdiri dari pengorbanan diri, kekuatan menahan dorongan hati untuk berbuat jahat dan melawan godaan. Semua ini akan menjadikan hidup

[48] Lihat, Frederick C. Gruber, *Historical*…, p. 97.

yang baik dengan bimbingan akal. Tujuan kedua dan ketiga adalah untuk mendapatkan kebijaksanaan dan pemeliharaan (*wisdom and breeding*). Istilah *wisdom* yang dimaksud bukan *the love of knowledge*, akan tetapi akal budi yang cerdas dan terampil, yang memungkinkan seseorang dapat mengatur urusan dan usahanya dengan sukses dan dapat menjadi hakim yang berpengalaman. Sedangkan pemeliharaan yang baik membimbing seseorang dalam menjalankan kewajiban-kewajiban kehidupan sosial. Tujuan yang keempat adalah belajar (*learning*).[49]

Dalam pengajaran, Locke lebih menekankan disiplin moral yang berdasarkan pada kebiasaan *self-control* dari pada proses pengajaran intelektual. Menurutnya, kemampuan intelektual adalah hasil kebiasaan. Dalam hal ini, Frederick C. Gruber mengemukakan:

> *Education, for Locke, was primarily a moral discipline based upon the habit of self-control rather than on process of intellectual instruction. His observations regarding perception, reasoning, doubting, and other mental processes were keen. He thought that intellectual capacities were the result of habit. It appears that he did not believe in general powers of the mind.*[50]

Pendidikan agama menurut Locke, hanya diberikan berdasarkan pemikiran tanpa pemberitahuan oleh al-Kitab dan tidak atas kepercayaan pada gereja. Berdasarkan pemikiran, anak dikenalkan pada Tuhan, jiwa, keabadian, agama, dan sebagainya. Yang tidak sesuai dengan pemikiran tidak perlu diterima, dan kelak atas kemauan sendiri anak dapat menganut suatu agama yang cocok dengan kepribadiannya.

3. Jean Jacques Rousseau (1712-1778)

Prinsip dasar pendidikan dalam pemikiran Rousseau adalah bahwa pendidikan anak harus menyesuaikan dengan alam dan

---

[49] Lihat, Christian O. Weber, *Basic Philosophies of Education*, (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1960), p. 170-171.

[50] Frederick C. Gruber, *Historical…*, p. 98.

kebutuhan-kebutuhan individual anak. Dorongan-dorongan tabiatnya tidak boleh ditekan. Ia juga menandaskan bahwa anak dilahirkan pada dasarnya baik, dan seandainya ia berperangai jahat (jelek) itu hanya disebabkan oleh orang dewasa yang salah membimbingnya melalui disiplin yang keras dan contoh yang jelak.

Ia juga menyatakan bahwa untuk menolong anak mencapai *self-realization*, seseorang harus mengetahui dan mengerti fisik, sosial, karakteristik intelektual, kekuatan, dan kebutuhannya. Lebih luas lagi, pemikiran Rousseau mengenai pendidikan dapat dilihat dalam bukunya *Emile*.

Dalam buku *Emile* (book I & II),[51] Rousseau mengemukakan bahwa kita dilahirkan dalam keadaan lemah, tidak berdaya dan bodoh, tidak tahu apa-apa. Kita memerlukan pertolongan dan kita juga memerlukan nalar, *reason*. Ini berarti kita memerlukan pendidikan. Pendidikan tersebut datang dari alam, manusia, atau benda. Pertumbuhan bagian dalam organ dan kemampuan dasar kita berasal dari pendidikan alam. Aturan yang kita terapkan untuk mengembangkan pertumbuhan merupakan pendidikan manusia, dan apa yang kita peroleh dari pengalaman lingkungan adalah pendidikan benda (*things*) atau lingkungan.

Kita masing-masing diajar oleh tiga guru ini; *nature*, *men*, dan *things*. Jika ajarannya saling bertentangan maka kita akan menjadi orang yang berpendidikan jelek dan tidak akan pernah mandapatkan kedamaian. Sebaliknya, jika ajarannya serasi dan saling mendukung, maka kita akan sampai pada tujuan, hidup penuh dengan kedamaian, dan menjadi orang yang berpendidikan baik.

Ketiga faktor pendidikan ini, pendidikan alam sepenuhnya di luar jangkauan kontrol manusia. Pendidikan benda, sebagian bisa

---

[51] Gagasan Rousseau tentang pendidikan ini disaripatikan dari buku *Emile* atau *Education by Jean Jacques Rousseau*, diterjemahkan oleh Barbara Foxley dalam Kingsley Price, *Education and Philosophical Thought*, (Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1965), p. 351-352.

dikendalikan, dan pendidikan manusia merupakan satu-satunya yang bisa dikontrol dengan seksama oleh manusia.

Gambaran di atas menunjukkan bahwa keberhasilan atau kesempurnaan pendidikan hampir tidak mungkin tercapai, karena kondisi-kondisi esensi keberhasilan di luar jangkauan kendali manusia. Usaha kita, barang kali membawa kita ke alam tujuan, tetapi nasib harus mendukung kita jika kita harus mencapainya.

Bagi Rousseau, tujuan pendidikan adalah untuk membentuk manusia bebas dan merdeka tanpa tekanan maupun ikatan, tidak untuk tujuan tertentu, seperti menjadi manusia bagi kalangan tinggi, untuk suatu jabatan, untuk memeluk suatu agama atau kepercayaan, atau untuk anggota masyarakat suatu negara.

Pendidikan intelek, menurutnya ditekankan ketika anak sudah berumur 12 tahun, di mana daya fisik dan nalarnya mulai berkembang dengan pesat. Strategi pendidikannya dengan memberi kebebasan anak untuk mengkaji sendiri secara teliti terhadap fenomena-fenomena alam. Guru lebih diarahkan untuk merangsang dan memotivasi anak untuk meneliti sendiri. Yang penting adalah kemampuan menggunakan pikiran, bukan memiliki pengetahuan atas kepercayaan pada orang lain. Dengan demikian, pendidikan pikir-formil lebih diutamakan dari pada pendidikan pikir-materiil. Lebih lanjut Rousseau menandaskan:

> *Teach your scholar to observe the phenomena of nature; you will soon rouse his curiosity, but if you would have it grow, do not be in too great a hurry to satisfy this curiosity. Put the problems before him and let him solve them himself. Let him know nothing because you have told him, but because he has learnt it for himself. Let him not be taught science, let him discover it. If ever you substitute authority for reason he will cease to reason; he will be a mere plaything of other people's thoughts. You wish to teach this child geography and you provide him with globes, spheres, and map. What elaborate preparations ! What is the use of all these symbols; why not begin by showing him the real thing so that he may at least know what you are*

talking about?…

Di sini motif anak belajar adalah menambah pengetahuan dan kegunaan bagi hidup anak didik. Berbeda dengan pendidikan intelek anak sebelum umur 12 tahun, motif belajarnya adalah kebutuhan anak sendiri. Diilustrasikan oleh Rousseau bahwa ketika Emile menerima surat, maka timbul kepadanya kebutuhan untuk dapat membaca dan menulis guna menjawabnya. Maka mulailah ia dengan penuh perhatian, tekun dan spontan belajar membaca dan menulis.

Dalam pendidikan jasmani, pandangan Rousseau sejalan dengan gagasan Locke, yaitu jasmani harus kuat untuk mampu menahan penderitaan dalam hidup. Oleh karena itu, pendidikan jasmani harus keras melalui berbagai pantangan dan latihan kekuatan.

Kesamaan pandangan dengan Locke juga terletak pada prinsipnya tentang pendidikan agama. Pendidikan agama dan moral harus disam-paikan berdasarkan pemikiran tanpa pemberitahuan melalui al-Kitab dan tidak atas kepercayaan agama. Pendidikan moral didasarkan atas kata hati atau "naluri Tuhan", bukan pada motif agama.

4. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

Bertolak dari pemikiran Locke yang menekankan tipe pendidikan secara disipliner, di mana anak dikembangkan dengan konsep *a sound body in a sound mind* dengan melalui indera persepsi, diberi materi-materi yang bermanfaat dan kebiasaan-kebiasaan moral yang baik, demikian juga pandangan Rousseau yang menekankan pada tipe pendidikan naturalistik, di mana anak dikembangkan kekuatan fisik dan mentalnya melalui persentuhan-persentuhan dengan alam dan ekspresi bebas jiwanya, maka Pestalozzi berusaha mengkombinasikan kedua tipe pendidikan tersebut dalam teori dan praktik pendidikannya. Ia menandaskan bahwa anak tidak hanya

membutuhkan sentuhan-sentuhan dengan alam dan ekspresi bebas diri dorongan-dorongan jiwanya, tetapi juga memerlukan bimbingan dalam persentuhannya dengan alam, dalam mengobservasi sesuatu, dan dalam menganalisis serta menyimpulkan sesuatu berkenaan dengan pengalamannya.[52]

Cita-cita Pestalozzi dalam dunia pendidikan banyak termuat dalam karya-karya monumentalnya.[53] Dalam buku-bukunya seperti *Lirnhard und Gertrud* dan *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, pada prinsipnya ia ingin mengadakan perbaikan sosial melalui pendidikan atau *Education for Social Reform*. Dalam hal ini, ia berpendapat bahwa pendidikan mempunyai tujuan ganda. *Pertama*, untuk menyelamatkan anak-anak dari keadaan yang tidak sehat, mengekang, dan memperlakukan brutal yang sering mereka hadapi. *Kedua*, merintis jalan pengembangan kekuatan-kekuatan dasar dan karakter yang baik. Dengan demikian, mereka mampu membasmi kejahatan-kejahatan masyarakat. *Social Reform* ini diletakkan melalui pendekatan psikologis yang didasarkan pada kemampuan-kemampuan pembawaan (*innate abilities*) dan potensi-potensi dasar setiap anak.[54]

Prinsip-prinsip pendidikan yang dituangkan Pestalozzi, secara garis besar dapat diletakkan dalam dua aspek, sebagai pendidik dan sebagai pengajar, atau sebagai konseptor dan praktisi. Sebagai seorang pendidik (konseptor) ia menuangkan gagasan-gagasannya melalui karya-karya tulisnya, yang pada prinsipnya ia menghendaki

---

[52] Lihat, Samuel Smith, *Ideas…*, p. 150.

[53] Buku-buku karangan Pestalozzi adalah: 1) *Die Abendstunde eines Einsiedlers* (Renungan Waktu Senja Seorang Petapa), tentang pendidikan budi pekerti dan agama. 2) *Lienhard und Gertrud*, tentang pendidikan dalam keluarga sebagai unsur pertama dalam kehidupan sosial. 3) *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (Bagaimana Gertrud mengajar anaknya). Dalam buku ini diberikan dalam bentuk surat tentang cara memberi pengajaran dan cara memberi pendidikan agama. 4) *Die Methoden*, tentang cara memberi pelajaran untuk berbagai mata pelajaran. 5) *Schwanengesang*, menguraikan segala usaha, cita-cita dan pendiriannya. Lebih lanjut lihat, Ag. Soejono, *Aliran Baru…*, p. 32-34.

[54] Samuel Smith, *Ideas…*, p. 154.

pendidikan yang harmonis dengan *multi dimension* dan *multi purpose*, yaitu segi jasmani, kejiwaan, sosial, susila, dan segi agama dalam keadaan seimbang.

Dalam pendidikan, Pestalozzi lebih mementingkan pendidikan formil dengan mengembangkan daya-daya yang ada pada anak, tidak hanya menimbun pengetahuan. *Education was essentially an individual development and not something imposed upon the child from without*. Oleh karena itu, segala usaha harus disesuaikan dengan perkembangan anak menurut kodratnya, dan pendidikan itu sendiri pada hakikatnya adalah pemberian pertolongan agar anak dapat menolong dirinya sendiri *Hilfe zur Selbsthilfe*.

Pestalozzi demikian juga memandang pendidikan dalam konteks sosial dan agama. Anak hendaknya diberi kebebasan belajar dengan alam dan lingkungan sosialnya, tetapi juga perlu arahan-arahan dari keluarganya. Di sinilah pentingnya pendidikan keluarga sebagai dasar dari model-model pendidikan yang lain. Menurutnya, pendidikan rakyat, masyarakat maupun negara harus dimulai dengan pendidikan keluarga yang baik. Dalam pendidikan keluarga, ibu merupakan jiwanya, dan dari padanya tergantung pendidikan jasmani, budi pekerti dan agama. Karenanya timbullah rasa cinta anak terhadap ibu. Kecintaan terhadap ibu ini akan meluas kepada ayah, keluarga yang lain, dan kemudian ke Tuhan. Lebih lanjut, Pestalozzi menegaskan:

> *Every child needs to express himself freely, to exercise his natural physical powers and mental faculties, and to learn from nature, from companions, from parents, from teachers, and from experience. In the home a mother's affection for her children induces them to heed her requests, to emulate her behavior, and in this way to grow and learn. Consequently the mother is the best of teachers. A good teacher follows the mother's example. Thus a good home and a good school create a good community.*[55]

[55] *Ibid.*, p. 155.

Dalam kapasitasnya sebagai pengajar (praktisi pendidikan), ia menuangkan prinsip-prinsipnya bahwa pengajaran harus dimulai dengan pengamatan (persepsi), observasi, dan persentuhan dengan alam. Anak harus dibimbing oleh guru yang memahami anak sebagai subyek yang harus diajar dengan baik. Setiap anak memerlukan bimbingan yang hati-hati dalam menyeleksi obyek dan fenomena yang akan diobservasi dalam kaitannya dengan alam.

Lebih lanjut, ia menandaskan bahwa pendidikan hendaknya didasarkan pada psikologi anak. Setiap anak dikembangkan fisik, mental, dan moralnya melalui pengalaman kesan, observasi yang hati-hati, pemahaman yang jelas, dan penerapan pengetahuan dalam aktivitas sehari-hari. Belajar harus progresif melalui dari yang sederhana ke yang kompleks, dari yang kongkrit ke yang abstrak, dan dari pengalaman ke suatu keputusan, kesimpulan, atau hukum-hukum.[56]

Prinsip-prinsip dasar pengajaran yang ditawarkan Pestalozzi ini selanjutnya turut mewarnai metode-metode modern pengajaran materi-materi sekolah, seperti aritmatika bahasa, geografi, melukis, menulis, pendidikan fisik, pekerjaan tangan, dan musik.

5. G.W.F. Hegel (1770-1831)

Teori-teori pendidikan yang dibangun Hegel banyak dipengaruhi oleh *absolute idealisme*nya. Ia berpandangan bahwa pendidikan harus merupakan proses hidup; suatu disiplin mental yang membentuk manusia yang agamis, bermoral, berbudaya, dan rasional. Pendidikan, demikian juga, harus diterapkan melalui negara dan untuk negara, karena hanya melalui pendidikan, kehendak Tuhan ditransmisikan.[57] Tujuan pendidikan, oleh karena itu, untuk memberi kemanfaatan dalam hal-hal tersebut, yaitu untuk memahami kesatuan manusia dengan jiwa universal. Pendidikan

[56] *Ibid*., p. 156.
[57] Gruber, *Historical*…, p. 133.

juga harus membimbing manusia untuk memecahkan aturan atau hukum alam ke dalam intelek. Dengan adanya sekolah-sekolah dimulailah aturan-aturan hidup universal yang sesuai dengan aturan-aturan yang dapat diterapkan untuk semua jenis. Ini karena jiwa manusia harus diarahkan untuk tidak menyimpang dari keistimewaannya, dituntun untuk mengetahui dan menghendaki yang universal, dan harus dibawa untuk menerima budaya umum yang mengitarinya.

Bagi Hegel, tujuan sekolah harus tercermin dalam kurikulumnya. Materi-materi pelajaran seperti bahasa, kepustakaan (*literature*), sejarah, filsafat, dan logika merupakan materi yang paling bagus, khususnya logika untuk melatih disiplin mental. Metode pengajaran hendaknya melalui aktivitas pribadi anak dan harus rasional, karena anak secara alami adalah makhluk rasional walaupun sekedar potensi saja. Belajar harus diutamakan spontan, dan harus mencapai sintesa atau penggabungan antara motivasi diri anak dan ketaatannya kepada disiplin sekolah. Di kelas, jiwa (pikiran) guru dan jiwa murid terjalin bersama dengan prinsip pengetahuan, harus betul-betul mengajar dan belajar yang mengikuti aturan jiwa spiritual, sintesa antara dua jiwa (guru dan murid).[58] Secara global, gagasan-gagasan Hegel dalam dunia pendidikan dapat dijabarkan dalam prinsip-prinsip sebagai berikut:[59]

a. Pengertian Pendidikan

Bagi Hegel, *education is the art of making men moral*, menjadikan manusia bermoral, yaitu hidup sesuai dengan tujuan-tujuan masyarakat yang besar dan baik. Pendidikan juga dapat diartikan sesuatu yang nyata, transendensi yang progresif dari yang subyektif atau negatif dan tergantung pada potensi moral. Untuk mencapai moral yang positif dan esensial (ketinggian moral), seseorang harus menjunjung tinggi moral universal dan hidup pada

[58] *Ibid*., p. 134.
[59] Penjelasan lebih rinci bisa dibaca, *Ibid*., p. 135-138.

settingnya. Kemudian, akhirnya orang akan mencapai keutamaan dan mendapatkan moral absolut dengan melalui pendidikan.

b. Pendidikan Harus Membimbing ke Arah Kesadaran Diri

Seorang anak, sebagaimana pada umumnya, adalah makhluk yang berpikir. Akan tetapi nalar anak pada mulanya hanya ada di bagian dalam, yaitu hanya sekedar potensi dan kemampuan. Potensi dalam ini menemukan bentuknya dari potensi luar, yang nampak pada kehendak orang tuanya, pada pengetahuan gurunya dan lingkungan sekitarnya. Pendidikan dan budaya anak kemudian terdiri dari apa yang mula-mula ada pada dirinya dan pada orang lain (orang dewasa). Oleh karenanya, ia harus menjadi untuk dirinya atau sadar akan dirinya.

c. Pendidikan Mewujudkan Kebebasan

Manusia akan menjadi model seperti apa, hanya melalui kebudayaan. Kebudayaan dalam maknanya yang absolut adalah kebebasan, dan berbuat dalam rangka memperoleh kebebasan yang lebih tinggi. Individu mengetahui dirinya untuk menjadi subyek yang bebas dalam menentukan dirinya, yang tentunya berpijak pada budaya yang dilihatnya.

d. Pendidikan Harus Mengarahkan Untuk Tidak Mementingkan Dirinya Sendiri dalam Kenyataan dan Kebenaran.

Manusia muncul dari pengetahuan (disiplin Ilmu) yang berbeda-beda. Dalam bagian kepentingan-kepentingan yang umum, seseorang akan menjumpai yang lainnya dalam komunitas pengetahuan; ada sesuatu di luar jangkauan pengetahuan dan pengalamannya, dan ia akan mengetahui kalau di sana ada suatu jalan pendapat yang lebih baik dari jalannya. Oleh karena itu, pendidikan hendaknya dapat menempatkan manusia untuk tidak mementingkan dirinya pada suatu kenyataan dan kebenaran.

e. Manusia Menyatu Dalam Rasionalitasnya

Manusia harus dipahami sebagai *universal person*, di mana semua personal adalah identik berdasarkan kesadaran akan rasionalitasnya, atau kemanusiaannya. Bukan dilihat dari sisi agamanya, apakah Katolik, Yahudi, Islam dan sebagainya, atau dari rasnya seperti bangsa Jerman, Itali, Cina, Arab dan sebagainya. Ini berarti bahwa pendidikan harus berlaku secara umum untuk semua manusia dalam kesadaran rasionalitasnya, bukan agama dan rasnya.

f. Kemauan Individual Siswa Harus Diarahkan Sesuai dengan Kebaikan Sosial

Keistimewaan Manusia jangan diukur terlalu tinggi. Pernyataan bahwa guru harus mengatur dirinya secara hati-hati dalam mengembangkan individualitas murid-muridnya adalah pernyataan kosong. Guru tidak mempunyai waktu untuk hal itu. Individualitas anak banyak ditentukan dalam keluarga dan masyarakat. Oleh karena itu, harus ada kesesuaian kebaikan dan pandangan antara individu dan sosial, serta sekolah, keluarga dan masyarakat.

6. Robert M. Hutchins[60]

Robert M. Hutchins (1899 - ...) menempuh studi di Oberlin dan Yale. Setelah menjadi profesor di bidang hukum dan menjabat sebagai kepada Fakultas di Yale, ia kemudian diangkat menjadi presiden Universitas Chicago pada permulaan tahun 1931. Ia meneruskan posisinya sehingga diangkat menjadi direktur *The Fund for The Republic of The Fort Educational Foundation*. Bersama

[60] Christian O. Weber memasukkan Robert M. Hutchins dalam kelompok esensialisme meskipun di antara para ahli pendidikan memasukkannya dalam kelompok pendukung pendidikan perenialisme. Penulis memandang perlu menuangkan ide-idenya yang barangkali mengandung unsur-unsur baru pemikiran dalam pendidikan esensialisme. Lebih lanjut uraian tentang ide-ide Hutchins ini disarikan dari buku *Basic Philosophies of Education* karya Christian O. Weber (1960), p. 47-56.

Adler, ia kemudian menjadikan Universitas Chicago sebagai benteng esensialisme. Di antara karya-karya monumentalnya di bidang pendidikan yang dianggap menjadi kekuatan esensialisme adalah: 1) *The Higher Learning in America* (1936). 2) *Education for Freedom* (1943). 3) *The Conflict in Education in a Democratic Society* (1953).

Hutchins memandang bahwa dalam menentukan model pendidikan yang akan diterapkan kita harus mempertanyakan terlebih dahulu "apa hakikat (esensi) manusia itu". Tabiat manusia menunjukkan isi atau muatan-muatan esensial yang dapat ditafsirkan dalam pendidikan di segala tempat dan waktu, di mana sistem pendidikan memungkinkan. Tujuan pendidikan, oleh karena itu adalah untuk mengembangkan tabiat (esensi) manusia.

Dalam menentukan esensi manusia, ia merujuk kembali pada tesis-tesis Aristoteles yang terkenal yaitu *man is the rational animal*, bahwa intelek atau pikiran menggambarkan puncak pengembangan manusia yang sempurna. Ia melihat makna yang khusus dari tesis tersebut bahwa intelek atau pikiran menggambarkan tabiat manusia yang esensi. Dari sini, ia menyimpulkan bahwa tujuan pendidikan adalah untuk menggali "keutamaan-keutamaan intelektual" yang baik yang ada di dalam dirinya dan baik dalam arti kebahagiaan untuk semua manusia dalam seluruh masyarakat. Kesejahteraan material, kedamaian, hukum civil, keadilan dan ketinggian moral adalah untuk menggali dan menumbuhkan intelektual yang baik.[61]

Hutchins menentang keburukan-keburukan (kejahatan-kejahatan) materialisme dalam pendidikan di mana saja. Menurutnya, memburu uang dalam praktek-praktek pendidikan menjadi penyebab utama kekacauan dalam pendidikan. Ada dua keburukan sebagai akibat dari penyerahan diri kepada materialisme. *Pertama*, spesialisasi yang berlebihan. Para spesialis dalam departemen-departemen yang didasari oleh spesialisasi yang berlebihan akan memutuskan dan merusak komunikasi antar mereka

[61] Weber, *Basic*…, p. 48.

jika pembicaraan dan bahasa mereka jarang dapat dipahami oleh bidang spesialisasi yang berlainan. *Kedua*, pendidikan vokasional diasumsikan sebagai keburukan dalam pendidikan karena orientasi sekolah sudah mengarah pada kemanfaatan dan uang. Sekolah hanya sekedar alat untuk mencari uang dan pekerjaan.[62]

Di sisi lain, ia mengharapkan pengalaman di luar sekolah untuk mengajarkan pengetahuan-pengetahuan praktis. Menurutnya, kita sering melupakan bahwa siswa mempunyai rumah, tempat ibadah, surat kabar, club, dan pekerjaan yang dapat mendidik mereka dalam urusan-urusan praktis setelah pulang dari sekolah. Dengan demikian, dapat ditarik benang merah bahwa ia pada prinsipnya tidak menolak pendidikan praktis (*vocational*) asalkan dilaksanakan di luar sekolah. Sedangkan sekolah mempunyai tugas khusus untuk merealisasikan kemanusiaan dan mengembangkan tabiat manusia yang esensi secara umum.

Berkenaan dengan model kurikulum yang esensial, ia menawarkan konsep, yaitu untuk mengembangkan kemampuan-kemampuan berpikir, membaca, menulis, dan berbicara. Konsep inilah yang dikatakannya sebagai benteng demokrasi, di mana rakyat menjadi cerdas, tanggap dan vokal berbicara. Sebaliknya, demokrasi akan mendapat tantangan jika kebanyakan rakyat tidak atau kurang bisa membaca, menulis, berpikir kritis dan berbicara vokal. Adapun studi-studi yang dapat mengembangkan konsep ini adalah; mempelajari buku-buku klasik, studi grammar, retorika, logika, dan matematika.

Kemudian, secara meyakinkan ia menuangkan ide-ide pendidikannya dalam istilah "lima *postulat esensialisme*" yaitu: 1) *rational nature of man*, 2) *mental faculties*, 3) *formal discipline*, 4) *transfer of training*, dan 5) *essential subjects*.

---

[62] *Ibid.*, p. 50-51.

7. William Torrey Harris (1835-1909)

Karir William T. Harris dalam bidang pendidikan dimulai ketika ia bekerja di St.Louis Missouri. Di sini Harris menjabat sebagai asisten pengawas umum sekolah selama 10 tahun (1857-1867), dan menjadi pengawas umum sekolah selama 11 tahun (1867-1878). Harris kemudian bekerja sebagai komisaris pendidikan Amerika Serikat selama 11 tahun (1889-1906). Di masa-masa ini, pengaruh Harris dalam pemikiran dan konsep-konsep pendidikan sangat besar baik dalam wilayah teoretis maupun praktis.

Pengaruhnya dalam dunia pendidikan, terutama dalam bidang filsafat pendidikan bisa dikatakan sebagai faktor utama berdirinya filsafat sebagai profesi yang independent di Amerika. Hal ini tidak lain sebagai hasil perjuangannya yang tidak mengenal lelah dalam memperkenalkan filsafat Hegelian kepada bangsa Amerika. Harris mendirikan *St.Louis Philosophical Society*. Masyarakat yang dibangun ini berpengaruh besar dalam mempromosikan "idealisme" di Amerika Serikat. Di samping itu, ia juga menerbitkan *Journal of Speculative Philosophy* yang tekanannya merujuk kepada Hegelianisme.

Filsafat idealisme Harris dapat diletakkan pada prinsip-prinsip umum sebagai berikut: Pertama, dalam lapangan psikologi, ia menerapkan pendekatan baru yaitu pendekatan rasional atau empirik yang memuat data-data atau fakta-fakta psikologik dan prinsip-prinsip yang diderivasi dari observasi fenomena-fenomena. Ia menolak anggapan bahwa fungsi-fungsi mental yang lebih tinggi dikembangkan dari fungsi-fungsi yang lebih rendah.

Kedua, dalam hal *mental development*, sesuai dengan titik pandang Hegel, Harris memandang semua pengembangan mental sebagai pengembangan pemikiran. Lebih lanjut, ia membedakan tiga tahap pengembangan pemikiran tersebut:

1. Tahap pertama, yaitu tahap persepsi, di mana semua obyek yang ada masih terisolasi, tidak berhubungan dengan obyek

yang lain.

2. Tahap kedua adalah tahap relativitas, di mana obyek-obyek dipahami dalam kausalitas dan hubungannya dengan yang lain. Tahap ini merupakan langkah ke arah ilmu pengetahuan dan biasa disebut sebagai *field theory*.
3. Tahap ketiga. Tahap ini muncul dengan kematangan pandangan bahwa alam realitas yang hakiki diperoleh hanya ketika dapat dipahami secara keseluruhan. Realitas secara keseluruhan tidak bergantung atau berhubungan dengan lingkungan yang disebut Harris sebagai *self-determind*, ia bebas melalui aktivitas pribadinya. Realitas keseluruhan yang benar ini memanifestasikan dirinya sendiri kepada kita dalam kesadaran berpikir diri dan kemauan kita.

Pemikiran idealistik Harris yang selanjutnya adalah bahwa akal universal nampak dalam dan tertuju kepada individu selama tahap ketiga perkembangan telah nampak nyata pada diri seseorang semenjak dari permulaan perkembangannya.

Pemikiran filosofik pendidikan Harris, dalam garis besarnya, dapat diletakkan pada permasalahan-permasalahan seperti tujuan, pendidikan agama dan moral, aktivitas diri, dialektika aktivitas diri, dan masalah kurikulum.

a. Tujuan Pendidikan

Sebagai seorang idealis, Harris memandang bahwa tujuan utama pendidikan adalah untuk membentuk individu sesempurna mungkin pada tahap ketiga perkembangan mentalnya. *This perposeis to bring the individual as completely as possible to the third stage of his mental development*.[63] Bagi harris, pencapaian pada level yang matang ini memiliki konsekuensi yang paling penting. Validitas pandangan-pandangan manusia tentang Tuhan, kebebasan manusia, dan keabadian, tergantung pada pencapaian

[63] Lihat, *Ibid*., p. 130-131.

level ketiga perkembangan. Pada level ini, telihat bahwa alam secara keseluruhan adalah spiritual yang hakiki, yaitu eksistensi Tuhan. Karena alam ini keseluruhan yang menyatu, maka nampak bahwa Tuhan adalah person. Kita bebas dan abadi seperti Tuhan pada taraf kita memahami diri kita sebagai bagian dari alam keseluruhan.

b. Agama dan Moral

Pandangan keagamaan Harris secara sepintas dinyatakan oleh Leidecker sebagai berikut: *The trinity, for Harris, is not the object of worship and prayer, and God is Reason more than he is love; the proof of the existence of God is more significant than unquestioned devotion*.[64] Pernyataannya yang menegaskan bahwa Tuhan lebih sebagai Reason dari pada kecintaan yang diwujudkan dalam bentuk ibadah atau persembahan semacam ini menjadikannya dianggap sebagai orang kafir (*infidel*). Namun demikian, Harris masih menerima adanya agama.

Harris banyak dipengaruhi pemikiran filosofik Hegel, termasuk pandangannya yang berkenaan dengan moral. Sesuai dengan pandangan Hegel bahwa *pedagogy is the art of making man moral*, Harris menekankan lagi bahwa semua cabang etika pengajaran lebih banyak berupa praktik. Anak harus memperoleh kebiasaan-kebiasaan seperti ketelitian akan waktu, keteraturan, *self-control*, dan industri. Keutamaan-keutamaan ini untuk kebaikan diri anak. Menurutnya, pendidikan juga sebagai proses realisasi diri, di samping perlu diingat bahwa pada tahap ketiga perkembangan, individu juga secara sepintas mengenal identitasnya dengan *eternal Reason*.

c. Self-Activity

Harris menekankan *self-activity* murid sebagai prinsip utama pendidikan. Aktivitas diri merupakan sumber pluralitas individu yang bebas. Pada dasarnya konsep *self-activity* ini sudah dikembangkan

[64] *Ibid.*, p. 131.

oleh tokoh-tokoh pendidikan seperti Froeble, Pestalozzi, dan Parker, sehingga munculnya Harris dengan gagasannya ini bisa dimasukkan sebagai penggerak "pendidikan berpusat pada aktivitas" yang belakangan dikembangkan oleh gerakan progresivisme.[65]

d. Dialektika Self-Activity

Dengan mengikuti Hegel, Harris melihat perkembangan manusia sebagai rangkaian pengalaman dialektik. Dialektika merupakan pergerakan berpikir secara langsung yang ditopang oleh metode diskusi. Suatu masalah jika dipisahkan dari masalah yang lain, maka ia akan nampak abstrak. Sebaliknya, untuk dapat dilihat secara keseluruhan dan saling berhubungan dengan yang lain, permasalahan harus dilihat sebagai pengembangan dialektika berpikir.[66]

e. Kurikulum

Pada aspek ini, Harris menekankan pada integrasi materi-materi pelajaran. Ia juga menetapkan lima subjek sebagai *core studies* yaitu: matematika dan fisika; biologi; seni dan kepustakaan; grammar, pengantar logika dan psikologi; dan sejarah, pengantar studi sosial dan politik.[67]

F. PRINSIP-PRINSIP UTAMA PENDIDIKAN ESENSIALISME

Kajian-kajian terdahulu pada dasarnya sudah memberikan gambaran tentang pandangan atau prinsip-prinsip dasar pendidikan esensialisme baik dari segi filosofis, pola dasar, maupun konsep operasionalnya. Walaupun demikian, untuk memperkokoh kajian tentang hal-hal yang prinsipil dalam pendidikan esensialisme, perlu

[65] *Ibid.*, p. 132.
[66] *Ibid.*, p. 133.
[67] *Ibid.*

dituangkan di sini prinsip-prinsip utama pendidikannya, seperti prinsip *education as cultural concervation*, prinsip penyesuaian kepada *natural law*, prinsip demokrasi, dan prinsip-prinsip dalam belajar dan kurikulum.

1. Prinsip Education as Cultural Concervation

Semangat ingin kembali kepada warisan kebudayaan masa silam yang agung, ideal, dan telah teruji oleh zaman, merupakan watak dan prinsip utama pendidikan esensialisme. Pendidikan, oleh karena itu, menjadi pemelihara kebudayaan yang ada. Ide dasar prinsip ini muncul sebagai reaksi atas kenyataan atau diagnose bahwa kebudayaan modern gagal mencapai prospek ideal. Untuk mengantisipasi hal ini, esensialisme berusaha dalam suatu misi mengabdikan diri untuk mengembalikan kebudayaan modern sekarang kepada kewibawaan sebagaimana dimiliki kebudayaan warisan masa lampau. Para penganut esensialisme yakin, secara teoretis dan dengan praktek pendidikan yang mereka terapkan, akan mampu menciptakan kebudayaan ideal dengan berpegang teguh kepada nilai-nilai dan norma-norma budaya yang telah teruji oleh sejarah.

Pemikiran tentang pentingnya pendidikan yang berorientasi pada nilai dan norma-norma budaya yang ada dapat dijelaskan bahwa manusia sepanjang kehidupannya berada dalam suatu kontak sosial. Kehidupannya berada dalam rangkaian sistem keterkaitan, baik lingkungan budaya maupun sosialnya. Kehidupan dalam ruang budaya dan sosial ini dibangun oleh manusia secara bersama-sama yang kemudian menghasilkan norma dan nilai-nilai. Manusia, baik individu maupun kelompok, oleh karena itu mempunyai kewajiban untuk mentaati dan menggunakannya sebagai pegangan hidupnya.[68] Vitalitas dan urgensi norma dan nilai dalam ruang budaya yang

[68] Lihat, Imam Barnadib, *Dasar-dasar Kependidikan: Memahami Makna dan Perspektif Beberapa Teori Pendidikan*, (Jakarta: Ghalia Indonesia,1996), p. 32.

telah dibangun ini perlu dipelihara dan dikembangkan melalui pendidikan.

Sekolah, sebagai lembaga pendidikan, untuk itu berfungsi mendidik warga negara untuk hidup sesuai dengan nilai dan norma-norma budaya yang ada, dan membina serta mengembangkannya. Lebih lanjut, Kandel (seorang tokoh realisme) menjelaskan bahwa tanggung jawab yang tepat dan utama dari pendidikan adalah membina kembali tipe dan mengoperkan kebudayaan, warisan sosial, dan membina kemampuan menyesuaikan diri individu terhadap masyarakat dengan menanamkan pengertian tentang fakta, kecakapan, dan ilmu pengetahuan.[69]

2. Prinsip Penyesuaian kepada Natural Law

Esensialisme, baik realisme maupun idealisme, meyakini bahwa alam semesta ini tersusun dari tatanan yang pasti, *ajeg*, teratur, dan sistematis, baik dalam bentuknya yang materi maupun ide. Hukum alam ini perlu diterapkan dalam pendidikan, atau dengan perkataan lain pendidikan harus mengikuti *natural law*.

Sebagaimana dijelaskan pada prinsip pertama, secara implisit tatanan-tatanan yang ada dalam kehidupan sosial, dalam warisan budaya dan lingkungan yang ada merupakan tatanan yang sistematis, mengikuti pola hukum alam. Semua aturan, lembaga, norma dan nilai yang ada dalam masyarakat pada dasarnya mengikuti keteraturan alam semesta. Prinsip ini dijadikan dasar esensialisme dalam menjadikan pendidikan sebagai media untuk menyesuaikan diri warga negara terhadap budaya, nilai, norma, dan tatanan sosial yang ada.

Salah satu *natural law* adalah evolusi, yaitu suatu proses perubahan yang sistematis ke arah kematangan. Semua makhluk mengalami proses evolusi, bahkan proses sejarah dan sosial dianggap mengikuti proses ini. Dalam dunia pendidikan, para

[69] Lihat, Brameld, *Philosophies*…, p. 254.

tokoh esensialisme juga merumuskan aturan-aturan pendidikan dan pengajaran berdasarkan *natural law*. Mereka menandaskan bahwa proses belajar mengajar harus sistematis, dari yang mudah menuju yang sukar, dari sederhana ke arah yang kompleks, dan metode pengajaran perlu mengikuti prinsip penyesuaian ini. Demikian juga agar pendidikan berjalan dengan lancar dan tertib, harus ada disiplin. Kurikulum harus disesuaikan dengan taraf kemampuan siswa dan disusun secara sistematis. Semua ini merupakan konsekuensi logis dan praktis dari prinsip mengikuti atau menyesuaikan kepada *natural law*.

3. Prinsip Demokrasi

Aliran filsafat yang mendukung esensialisme sama-sama me-naruh perhatian kepada perlunya demokrasi dalam kehidupan bermasyarakat dan bernegara. Penganut idealisme memandang demokrasi sebagai perpaduan spiritual pribadi-pribadi, suatu bentuk super-person. Sedangkan penganut realisme menafsirkan demokrasi dalam arti kebebasan individu sebagai lambang kemajuan dalam evolusi makhluk-makhluk. Ini berarti idealisme cenderung menekankan pada kepribadian individu, sedang realisme lebih memberikan ruang pada kebebasan individu. …*idealisme tends to emphasize the selfhood and subjectivity of the individual more strongly than realisme, thus allowing more room for personal freedom ang autonomous action*.[70]

Penganut esensialisme di Amerika Serikat percaya dan menganut nilai-nilai demokrasi. Demokrasi bagi mereka tidak hanya sekedar proses interaksi antara individu dengan masyarakat, antara pendapat tentang nilai sebagai alat dan sebagai tujuan, tetapi lebih bermakna sebagai suatu corpus, suatu susunan asas, lembaga-lembaga yang diwarisi di mana pendidikan dan warga negara berkewajiban untuk menjunjungnya.

[70] *Ibid.*, p. 267.

Para tokoh esensialisme juga bercita-cita membina kebudayaan manusia sekarang dengan asas-asas demokrasi, *democratic way of life*. Menurut mereka, hanya dengan asas-asas demokrasi itu keharmonisan dan kesejahteraan yang berdasarkan penghormatan kepada martabat manusia akan terwujud. Sebab krisis kebudayaan modern sekarang tidak hanya timbul sebagai pengaruh kemajuan teknologi, politik, dan ekonomi yang lepas nilai, tetapi lebih banyak disebabkan oleh perkosaan atas hak asasi manusia dan kurangnya rasa hormat atas martabat manusia serta kurangnya respek atas nilai-nilai yang berlaku.

Untuk menegakkan demokrasi, warga negara harus belajar mengatur, membina dan memelihara nilai dan ideal-ideal sebagaimana yang ada dalam kebudayaan yang telah teruji. Karena itu, mereka harus diberi bekal dasar pengetahuan dan keterampilan membaca, menulis, berhitung, mendengar, dan berbicara. Kalau warga negara itu masih bodoh dengan hal-hal di atas, maka sulit untuk menjunjung demokrasi, kebebasan dan kemerdekaan. William E. Hocking, dalam hal ini menegaskan: *that freedom can not be legislated for man who has no head for it. Give him a vote, and he will use it if he has an idea. If he has none, he will ask his boss, his friend, his club, and than where is his liberty*.[71]

4. Prinsip-prinsip dalam Belajar

Esensialisme dalam mengkaji masalah belajar meletakkan dasar pijakannya pada pemikiran filosofis dan cara kerja ilmiah. Dasar-dasar ini telah diletakkan oleh para tokoh idealisme maupun realisme seperti Leibniz, kant, Hegel, dan tokoh-tokoh realisme seperti Thomas Hobbes, John Locke, Hume, dan Thorndike. Dari sini, esensialisme tidak hanya menganggap proses belajar sebagai bidang psikologi saja, tetapi belajar juga dianggap sebagai masalah ontologi, epistemologi, dan axiologi. Pandangan ini bersumber pada

[71] Lihat, Weber, *Basic Philosophies*…, p.56.

prinsip perlu adanya verifikasi kodrat realita yang kita pelajari, dan perlu reliabilitas pengetahuan yang dipelajari dan nilai dari realita atau pengetahuan itu sendiri.

Menurut esensialisme, proses belajar secara sederhana dapat diletakkan pada prinsip-prinsip; "melatih daya jiwa yang potensial telah ada, dan proses belajar sebagai proses penyerapan apa yang berasal dari luar, yaitu dari warisan-warisan sosial yang disusun di dalam kurikulum tradisional, dan guru berfungsi sebagai perantara".

Idealisme memandang manusia sebagai pribadi atau subyek. Subyek ini bergerak memahami diri sendiri menuju pemahaman dunia obyektif, atau bisa dikatakan bahwa mikro kosmos adalah asas untuk mengerti makro kosmos. Dengan demikian, idealisme cenderung menekankan proses ide subyektif kejiwaan individu sebagai asas pengertian.

Berdasarkan pandangan subyektif-individual ini, idealisme menganggap belajar sebagai proses *self-development of mind as spiritual substance*. Ini berarti bahwa jiwa itu bersifat kreatif. Sedang pendidikan merupakan proses melatih dan mengembangkan daya-daya jiwa untuk memahami realita, kebenaran, dan nilai-nilai, baik sebagai warisan budaya maupun makro kosmos.[72] Karena idealisme percaya bahwa individu memulai dengan mengerti dirinya untuk dapat mengerti makro kosmos, maka tujuan akhir belajar adalah untuk mengerti Tuhan.

Di sisi lain, realisme memandang proses belajar sebagai hubungan antara pribadi dengan lingkungan. Ini berarti bahwa belajar merupakan proses penyesuaian terhadap lingkungan dalam pola stimulus-respon. Badley dan Finney lebih lanjut menerangkan prinsip-prinsip belajar dalam perspektif realisme.

Menurut Badley, proses belajar meliputi proses pengenalan kepada warisan-warisan manusia lampau sebagai dasar interpretasi

[72] Lihat, Brameld, *Philosophies*…, p. 242.

bagi realitas yang ada sekarang. Sedang Finney mengatakan bahwa sesungguhnya manusia itu, terutama *the social nature of mental life* dari kepribadiannya, yang menentukan hubungan dengan sosio-kulturalnya. Dan manusia melalui pendidikan akan menerima warisan kebudayaan itu.[73]

Pendidikan, oleh karena itu, merupakan proses reproduksi dari apa yang terdapat dalam kehidupan sosial. Sedang belajar adalah menerima dan mengenal dengan sungguh-sungguh nilai-nilai sosial oleh angkatan baru untuk ditambah atau dikurangi serta diteruskan kepada angkatan berikutnya. Para penganut esensialisme, lebih spesifik lagi, menjabarkan pandangan tentang belajar secara sistematis dalam rangkaian postulat yang terkenal dengan istilah *the five postulates of essentialisme yaitu; postulate of the rational nature of man, mental faculties, formal discipline, transfer of training, dan postulate of essential subjects*.

Postulate of the rational nature of man memandang esensi manusia adalah makhluk rasional. Urusan yang penting dalam pendidikan adalah menggali dan menumbuhkan *intellectual virtues*. Bertolak dari pandangan ini, para psikolog esensialisme mengembangkan konsepnya tentang *mental faculties* yang dalam istilah psikologi disebut *faculty of psychology* yang juga perlu digali dan dikembangkan. Secara umum, konsep ini meliputi semua aktivitas mental seperti sensasi, persepsi, memori, perhatian, berpikir, dan merasa.

Postulate of formal discipline memandang bahwa setiap kemampuan mental dapat diperkuat dengan latihan atau studi-studi yang sesuai dengan perkembangannya, seperti pelajaran sejarah dan geografi untuk mengembangkan daya ingatan, dan lain sebagainya. Kemudian *transfer of training* mengasumsikan bahwa daya-daya yang dikembangkan dengan beberapa studi atau latihan yang sesuai akan bermanfaat bagi tugas-tugas lain

[73] Lihat, Moh. Noor Syam, *Filsafat Pendidikan*…, p. 285.

yang meliputi perbuatan dari daya yang dikembangkan. Sedang *postulate of essential subjects* menambahkan bahwa pendidikan harus ditekankan pada studi-studi yang esensi dan seksama, dari sedikit subyek yang terseleksi untuk kepentingan yang mendasar dan universal. Para tokoh esensialisme, dalam hal ini, bersepakat mengenai subyek-subyek yang esensi yaitu; membaca, menulis, dan berhitung. Subyek-subyek ini berlaku umum untuk semua sekolah. Tetapi sebagian esensialis menambahkan dengan materi intelektual seperti grammar, logika, dan bahasa.[74]

5. Prinsip-prinsip Kurikulum

Rangkaian postulat-postulat di atas yang berakhir pada postulat *essential subjects*, memberikan gambaran awal bagaimana suatu kaidah atau prinsip umum kurikulum dirumuskan. Penjabaran lebih lanjut, oleh para tokoh esensialisme diformulasikan dalam bentuk kurikulum yang kaya, berurutan dan sistematis, yang didasarkan pada target tertentu yang tidak dapat dikurangi sebagai satu kesatuan pengetahuan, kecakapan, dan sikap yang berlaku di dalam kebudayaan yang demokratis, *a rich, sequential, and systematic curriculum based on an irreducible body of knowledge, skill, and attitudes common to a democratic culture*.[75]

Prinsip yang lain adalah kurikulum yang menekankan penguasaan yang tepat atas isi atau materi kurikulum itu, *"curriculum, moreover, in which there is stress upon adequate mastery of the content"*. Artinya bahwa kurikulum dibuat memang sudah didasarkan pada urgensi yang ada di dalam kebudayaan tempat hidup si anak.

---

[74] Lihat, Weber, *Basic Philosophie*s…, p. 38-40. Dalam kaitan ini, George R. Knight mengungkapkan tiga pokok prinsip pendidikan esensialisme yaitu; *the school's first task is to teach basic knowledge, learning is hard work and requires discipline, and the teacher is the locus of classroom authority*. Lebih lanjut lihat, G.R.Knight, *Issues and Alternatives in Educational Philosophy*, (Michigan: Andrews University Press Berrien Spings, 1982), p. 97-100.

[75] Brameld, *Philosophies*…, p. 247.

BAB VIII

JOHN DEWEY, INSTRUMENTALISME, DAN PENDIDIKAN PROGRESIF

A. PENDIDIKAN DAN KARIER JOHN DEWEY

John Dewey lahir pada tahun 1859 di Burlington, Vermont, negara bagian Amerika Serikat. Pada masa mudanya ia dikenal sebagai seorang yang pemalu, senang membaca buku dan termasuk mahasiswa yang pandai, namun tidak brilian. Ia masuk Universitas Vermont pada tahun 1875. Walaupun sejak awal ia tertarik pada filsafat dan pemikiran sosial, ia tidak memastikan karir masa depannya dalam bidang itu.[1]

Setelah lulus dari Universitas Vermont pada tahun 1879, ia menghabiskan waktu selama tiga tahun untuk mengajar di beberapa sekolah di Penusylvania dan Vermont. Selama masa tersebut beberapa artikelnya mengenai filsafat diterbitkan dalam *Journal of Speculative Philosophy*.[2]

Pada tahun 1882, ia melanjutkan studinya pada Universitas John Hopkins, dan menyelesaikan pendidikannya pada tahun 1884 dengan memperoleh gelar Ph.D. Dan disertasinya berkenaan dengan

---

[1] Paul Edward (Ed.), *The Encyclopedia of Philosophy*, Vol. I, (New York: Macmillan Publishing Co.,1972), p. 380.

[2] Compton Company, *Compton's Encyclopedia*, Vol. VII, (U.S.A: Divission of Encyclopedia Brittanica, Inc., 1980), p. 45.

Psikologi Kant.[3] Setelah itu, ia mengabdikan diri pada berbagai perguruan tinggi di Amerika, di antaranya di Universitas Michigan dan Universitas Minnesota. Pada tahun 1894, ia dipercaya sebagai pimpinan Departemen Filsafat pada Universitas Chicago. Di sini, pada tahun 1896, ia mendirikan *Laboratory School*.[4]

Pada tahun 1904, ia pindah ke Universitas Columbia dan menjadi Profesor dalam bidang filsafat. Di tempat ini, ia mendapat penghormatan tinggi atas reputasinya, baik nasional maupun internasional, yaitu sebagai pakar filsafat, pendidik, penulis, dan pemerhati sekaligus praktisi masalah-masalah kemasyarakatan.[5]

Selain memberikan kuliah di negaranya sendiri, Dewey juga pernah menyampaikan ceramah-ceramah dan kuliahnya di negara-negara lain, seperti Tokyo, Peking, dan Nanking dari tahun 1919 sampai tahun 1921. Ia juga mengadakan survey pendidikan di Turki, Meksiko, dan Rusia. Ia meninggal pada tanggal 1 Juni 1952 di New York.[6]

Sebagai seorang tokoh yang sangat produktif, Dewey selama hayatnya telah banyak menulis buku yang sampai sekarang masih dijadikan rujukan oleh sementara pengikut-pengikutnya. Buku-buku yang merupakan buah penanya menurut catatan Coplestons adalah: *Psychology* (1887), *Outlines of Critical Theory of Ethics* (1891), *The Study of Ethics: Syllabus* (1894), *My Pedagogic Creed* (1897), *The School and Society* (1900), *Studies in Logical Theory* (1903), *Logical Condition of a Scientific Treatment of Morality* (1903), *Ethics* (1908), *How We Think* (1910), *The Influence of Darwin and Other Essay in Contemporary Thought* (1910), *School of Tomorrow*

[3] Birling, The *Encyclopedia of Americana*, Vol. IX, (Americana Corporation, 1974), p. 146.

[4] Frederick Copleston S.J., *A History of Philosophy*, Vol. VIII, (London: Buns and Oates Limited, 1966), p. 352.

[5] *Ibid*., p. 353.

[6] William D. Halse dkk., *Collier Encyclopedia*, Vol. VIII, (New York: Macmillan Educational Company, 1987), p. 171.

(1913), *Democracy and Education* (1916), *Essay in Experimental Logic* (1916), *Reconstruction in Philosophy* (1920), *Human Nature and Conduct* (1922), *Experience and Nature* (1925), *The Quest for Certainty* (1929), *Art and Experience* (1934), *A Common Faith* (1934), *Experience and Education* (1935), *Logic: The Theory of Inquiry* (1938), *Theory of Valuation* (1939), *Education Today* (1940), *Problema of Man* (1946), *Knowing and The Known* (1949).[7]

B. PANDANGAN METAFISIK

Realitas atau dunia di mana kita hidup sekarang ini biasanya diidentifikasikan sebagai dunia yang tetap, teratur, dan telah sempurna. Namun dalam kenyataannya, menurut Dewey, ditemukan adanya suatu dunia yang di dalamnya penuh dengan percampuran antara yang teratur dan yang tidak teratur, yang sempurna dan yang tidak sempurna. Dunia yang teratur dan yang tidak teratur bisa dipisahkan dalam pembicaraan, namun tidak bisa dipisahkan dalam kehidupan. *Kedua*nya secara vital tumbuh dari akar yang sama, sehingga terjadilah pertentangan-pertentangan. Persoalan inilah yang kemudian oleh Dewey dianggap sebagai dasar bagi metafisika naturalistiknya.[8]

Metafisika adalah pengenalan terhadap sifat-sifat yang umum dari eksistensi, tentang eksistensi itu sendiri, bukan tentang pemikiran. Mengingat kesatuan (*contingency*) merupakan ciri-ciri yang umum dari eksistensi, maka ia harus diberikan tempat yang penting dalam metafisika.[9] Yang dimaksud dengan *contingency* di sini adalah kesatuan atau kemanunggalan antara manusia sebagai subyek di satu pihak dengan alam sebagai obyek di pihak lain.

Beranjak dari pendapat Dewey tentang kemanunggalan

---

[7] Copleston, *A History*…, p. 352-353.

[8] Josep L. Blau, *Men and Movement in American Philosophy*, (U.S.A: Prentice Hall, Inc.,1966), p.348-349.

[9] *Ibid.*, p. 349.

(manusia dan alam) ini, dalam arti adanya hubungan timbal-balik antara keduanya, maka selanjutnya ia menawarkan ketika seseorang menghadapi dunia yang penuh dengan ketidakteraturan, kehirukpikukan, kekacauan dan ketidakstabilan, mestinya dunia tersebut harus dipahami dan memberikan responnya sambil berusaha memperbaiki dan menstabilkannya, membentuk suatu masyarakat di mana setiap orang dapat hidup dalam kemerdekaan dan kecerdasan. Karena itulah, Dewey mengkritik keras filosuf-filosuf tradisional yang memisahkan antara teori dan praktek. Padahal tugas terpenting dari filsafat bukanlah untuk mengetahui dunia luar, tetapi bagaimana kita dapat mengontrolnya dan mengadakan pembaharuan terhadapnya, serta untuk tujuan apa.[10] Fungsi filsafat sekaligus bersifat kritis-konstruktif, atau lebih tepat lagi rekonstruktif. Sebab itulah, bagi Dewey, filsafat harus merubah kodratnya, ia harus menerima suatu kodrat yang bersifat praktis, harus menjadi operatif dan eksperimental.[11]

Mengingat tujuan pokok pemikiran Dewey adalah diarahkannya pada pemahaman tentang pengalaman sehari-hari dan pembentukan suatu masyarakat yang lebih baik, maka Dewey memandang persoalan evolusi, relativitas dan proses waktu sebagai suatu hal yang serius. Dalam pandangannya, apa yang ada di dunia ini masing-masing dalam proses waktu dalam penciptaan dan selalu bergerak ke depan. Manusia hidup dalam dunia yang belum selesai penciptaannya. Pandangan ini bertentangan dengan gambaran realitas yang tetap, permanen dan absolut, sebagaimana yang dikemukakan baik oleh para filosuf Yunani pada umumnya, maupun para filosuf abad pertengahan.[12]

---

[10] Copleston, *A History* …, p. 361.

[11] Durant, M., *The Story of Philosophy*, (New York: Simon and Schuster, 1961), p. 392.

[12] Harold H. Titus, *Persoalan-persoalan Filsafat*, Terj. H.M. Rasjidi, (Jakarta: Bulan Bintang, 1984), p. 351.

C. KONSEPSI TENTANG PENGALAMAN DAN ALAM

John Dewey secara khusus menulis sebuah tulisan yang membicarakan hubungan antara pengalaman dan alam, yaitu antara *experience and nature*. Bisa dikatakan bahwa buku ini ia tulis untuk memberi corak bagi filsafat yang ia bangun. Dalam mengawali pembicaraan tentang pengalaman, misalnya, ia menggunakan istilah-istilah *Naturalisme-Empiris*, *Empirisme-Naturalistis*, dan *Humanisme-Naturalistis* sebagai nama bagi corak filsafat yang sedang ia gagas. Di sini bisa kita nikmati salah satu gagasan orisinilnya yang belum pernah digagas oleh filosuf-filosuf sebelumnya. Kalau paham empirisme lebih mengedepankan pengalaman, dan paham naturalisme lebih mengedepankan yang alami, maka Dewey mencoba memadukan kedua paham itu ke dalam perspektif baru.

Bagaimana pengsatupaduan antara pengalaman dan alam tersebut bisa dilakukan adalah merupakan persoalan tersendiri, sebab dalam banyak pandangan aliran filsafat, manusia dan pengalaman terpisah dari alam, atau dengan kata lain manusia dengan pengalamannya di satu pihak dan alam berada di pihak lain. Namun demikian, bagi Dewey adalah sebaliknya, yang terjadi dalam ilmu-ilmu alam adalah kesatupaduan antara pengalaman dan alam. Penyelidikan harus menggunakan metode empiris, jika penemuannya ingin terjamin keilmiahannya. Bahkan dapat dikatakan bahwa para penyelidik sejak semula menerima bahwa pengalaman yang terkontrol dalam langkah-langkah tertentu adalah jalan yang membimbing yang menuju kepada fakta-fakta dan hukum-hukum alam.[13]

Dengan kerangka berpikir seperti inilah Dewey mencoba mengusulkan sebuah perubahan konsepsi yang menyatupadukan antara pengalaman dan alam secara selaras. Pengalaman menampilkan dirinya sendiri sebagai metode tunggal untuk merasuk ke alam dan

[13] John Dewey, *Experience and Nature*, (New York: Dover Publications, Inc, 1958), p. 2a.

menyibak rahasianya. Sedangkan alam yang secara empiris disibak (dengan menggunakan metode empiris dalam ilmu-ilmu alam) memperdalam, memperkaya, dan memperkembangkan pengalaman lebih lanjut.[14] Jadi, di sini dapat dilihat bahwa dalam sistem filsafat *naturalisme-empiris* Dewey, pengalaman berlaku sebagai titik tolak, sebagai metode dalam bergumul dengan alam dan sebagai tujuan untuk menampakkan alam menurut apa adanya.[15]

Ada dua faktor, menurut Dewey, yang ikut menyumbangkan bagi lahirnya konsep baru tersebut di atas. *Pertama*, adanya perubahan mutakhir mengenai kodrat pengalaman, isi, dan metodenya. *Kedua*, adanya perkembangan psikologi yang berlandaskan biologi yang memungkinkan lahirnya suatu rumusan ilmiah baru mengenai kodrat pengalaman.[16]

Teori psikologi yang mendominasi filsafat pada abad XVIII dan XIX mengatakan bahwa kehidupan mental bermula dari cerapan-cerapan yang diterima secara pasif dan terpisah dan yang dibentuk melalui hukum-hukum ingatan dan kesan menuju suatu mosaik gambaran-gambaran, persepsi-persepsi, dan konsepsi-konsepsi. Dengan demikian, cerapanlah yang dianggap sebagai pintu gerbang pengetahuan.[17] Namun demikian, perkembangan biologi merubah semuanya. Jika ada hidup, pastilah ada tingkah laku dan tindakan. Untuk mempertahankan hidup, kegiatan harus berlangsung terus dan menyesuaikan diri dengan lingkungannya.[18]

Penyesuaian diri tersebut, menurut Dewey, tidak berarti pasif. Ia tidak merupakan peleburan antara organisme terhadap lingkungannya. Hal itu dikarenakan organisme juga bertindak terhadap lingkungan tersebut, dan dalam hal-hal tertentu juga memberikan sentuhan baru, memberi perubahan dan memodifikasi

---

[14] *Ibid.*
[15] *Ibid.*, p. I.
[16] *Ibid.* P. 81.
[17] *Ibid.*
[18] *Ibid.*, p. 82.

lingkungan tersebut sesuai dengan usaha untuk mempermudah penyesuaian diri dengan lingkungannya, sesuai dengan usahanya untuk mempertahankan kehidupannya di tengah dan menghadapi lingkungannya. Singkatnya, organisme tersebut melakukan sesuatu terhadap lingkungannya sebagaimana lingkungan itu melakukan sesuatu terhadapnya.[19]

Gagasan-gagasan dasar di atas mengantarkan kepada konsepsi baru mengenai pengalaman. Bagi Dewey, pengalaman pertama-tama merupakan suatu tindakan kejadian, sehingga organisme tidak hanya berdiri terpekur dengan menunggu sesuatu muncul. Ia tidak hanya menunggu secara pasif dan malas sampai sesuatu mengimpresikan diri padanya dari luar. Akan tetapi sesuai dengan tingkatannya, setiap organisme selalu memberikan sentuhan terhadap lingkungannya. Sebagai akibatnya terjadilah perubahan pada lingkungan itu dan pada gilirannya lingkungan yang telah berubah itu memberikan reaksi balik dengan merangsang kembali organisme. Proses timbal-balik saling memberi sentuhan semacam itu berlangsung terus menerus menuju pada penyelarasan yang lebih sempurna. Jadi, bagi Dewey, sebenarnya makhluk hidup memikul atau menderita akibat dari tingkah lakunya sendiri. Hubungan antara tindak, derita, dan laku itulah yang membentuk sesuatu yang disebut pengalaman.[20] Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa pengalaman merupakan proses timbal-balik dan saling mempengaruhi antara organisme dan lingkungannya untuk mencapai keselarasan yang lebih harmonis. Dengan kata lain, pengalaman adalah lingkungan yang merangsang oraganisme untuk memodifikasi lingkungan tersebut.

D. METODE INSTRUMENTALISME

Berpikir menurut Dewey adalah bergerak dari suatu keadaan

[19] *Ibid.*
[20] *Ibid.*, p. 83.

yang meragukan, yang pada saat-saat tertentu penuh dengan kegelapan dan berbagai pertentangan menuju ke keadaan yang tetap dan teratur. Karena itu, fungsi berpikir reflektif adalah mentransformasikan suatu situasi yang memuat kegelapan, keraguan, pertentangan, dan berbagai kekacauan bagi pengalaman menjadi situasi yang terang, runtut, tetap, dan selaras.[21] Dalam hal ini Dewey menyamakan antara pola berpikir, pola penyelidikan dan kerangka logika, sebab dalam *Logic: The Theory of Inquiry*, ia mengatakan bahwa penyelidikan adalah transformasi terkontrol dan terarah dari situasi yang tak menentu menuju ke sesuatu yang demikian pasti dalam pembedaan dan hubungan anasir-anasirnya, sehingga unsur-unsur dari keadaan semula menjadi keseluruhan yang utuh.[22]

Dengan demikian, berpikir bukanlah tanpa arah, acak dan serbaneka, melainkan bertujuan, khusus dan dibatasi oleh sifat permasalahan yang terpampang. Tujuannya adalah untuk menjelaskan situasi yang kacau dan mengganggu sedemikian rupa sehingga mungkin diusulkan langkah penalaran untuk berurusan dengannya.[23] Oleh karena itulah, bagi Dewey, berpikir merupakan semacam rancangan untuk merubah keadaan (*a plan for changing the situation*).[24]

Pernyataan-pernyataan Dewey di atas berangkat dari asumsi bahwa manusia dalam tingkat kehidupan alamiahnya tidak akan berpikir jika tidak ada permasalahan yang harus ditanggulanginya atau tidak ada kesulitan yang menghadangnya. Bahkan kesulitan-kesulitan yang dihadapinya itu pun hanya mungkin menimbulkan

---

[21] John Dewey, *The Process of Scientific Thinking, dalam Reading in Philosophy*, Randal, Buchler dan Shirk (Ed.), (New York: Barnes & Noble, Inc., 1950), p. 182.

[22] John Dewey, Logic: The Theory of Inquiry, (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1938), p.104-105.

[23] John Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, (New York: American Library, 1955), p.119.

[24] *Ibid*.

berpikir jika berpikir itu merupakan langkah yang mendesak dan imperatif, yaitu hanya kalau berpikr itu merupakan jalan mutlak bagi suatu pemecahan.[25] Berpikir hanyalah tindak lanjut proses mengalami jika pengalaman itu menyajikan dan tersajikan dalam situasi yang problematis, suatu situasi yang menghambat lancarnya kegiatan manusia, suatu dilema yang menuntut jalan keluar. Oleh karena itu, Dewey mengistilahkan bahwa perpikir bermula dari suatu situasi yang bercabang dua (*a forked road situation*).[26]

Dengan demikian, bagi Dewey, pemikiran dan berpikir itu amat erat hubungannya dengan pengalaman. Tidak saja berpikir itu merupakan sebagian dari pengalaman, melainkan juga sebagai kegiatan sekunder, dalam pengertian lanjutan. Berpikir bermula atau bertitik tolak dari pengalaman, yang dalam hal ini bagi manusia merupakan hasil kegiatan primer. Bahkan lebih lanjut lagi, pengalaman itu merupakan suatu proses interaktif antara organisme hidup dan lingkungannya. Pengalaman itu tidak saja datang karena rangsangan dari lingkungan, namun juga akan kembali kepada lingkungan atau dengan kata lain pengalaman pada akhirnya kembali memberi sentuhan baru pada lingkungan. Oleh karena itu, Dewey mengatakan bahwa pengalaman adalah lingkungan yang merangsang seorang individu untuk memodifikasi dirinya.

Hal itu tidak berarti Dewey memisahkan antara subyek dan obyek dalam proses mengalami, demikian pula dengan proses mengalami itu sendiri. Baginya, pengalaman adalah sekaligus proses mengalami, subyek yang mengalami dan obyek yang dialami. Dari kerangka berpikir demikian, maka berpikir beranjak dari pengalaman dan akhirnya kembali menuju pengalaman berikutnya

---

[25] *Ibid*., p. 117.

[26] John Dewey, *How We Think?* dikutip dari B.H. Zedler, *Dewey's Theory of Knowledge*, dalam *John Dewey: His Thought and Influence*, J. Blewett (Ed.), (New York: Fordham University Press, 1960), p. 69.

dalam memberi sentuhan baru. Dan karena berpikir adalah sebagian dari pengalaman dan dirangsang oleh pengalaman, maka demikian pula berpikir mempunyai titik tolak dan titik tuju pada pengalaman. Ia beranjak dari pengalaman yang problematis dan akhirnya kembali menuju ke pengalaman yang memberikan sentuhan baru.

Berpikir bertujuan membantu memberi sentuhan perubahan pada situasi yang problematis, sehingga interaksi antara seseorang dengan lingkungannya kembali seselaras mungkin. Dengan demikian, pengetahuan sebagai hasil berpikir sebetulnya merupakan instrumen, alat atau perkakas bagi penyelarasan proses kehidupan. Demikian pula, bagi Dewey, gagasan berguna untuk membangun gagasan lain, hasil penyelidikan berguna sebagai batu pijakan untuk penyelidikan lain, dan sikap inilah yang dijadikan sebagai ukuran kebenaran. Oleh karena itulah metode yang digunakannya dinamakan *instrumentalisme*. Akan tetapi, metode tersebut juga disebut *experimentalisme*, karena gagasan dan pengetahuan ditangkap secara coba-coba (*trial and error*) yang kemudian dikukuhkan melalui percobaan, melalui langkah eksperimental.

Dari berbagai pemikiran yang digagas oleh Dewey ini, baik pada tataran metafisik maupun logika, pada prinsipnya tidak bisa dilepaskan dari tiga aspek instrumentalismenya, yaitu: *temporalisme*, *futurisme*, dan *meliorisme*. Yang dimaksud dengan temporalisme adalah adanya gerak dan kemajuan riil dalam waktu. Pengetahuan bukan hanya cermin atau refleksi akan dunia, tetapi ia membentuknya kembali dan melakukan perubahan padanya. *Futurisme* berarti melihat masa depan, bukan masa lalu. Masa depan yang tumbuh dari masa lalu bukanlah pengulangan, tetapi masa yang sama sekali baru. Sedangkan *meliorisme* adalah pandangan yang menyatakan bahwa dengan upaya-upaya kita, dunia ini dapat dibikin lebih baik.[27]

[27] Harold H. Titus and Others, *Living Issues in Philosophy*, (New York:

E. BEBERAPA PEMIKIRAN FUNDAMENTAL DEWEY DALAM PENDIDIKAN

1. Masalah Tujuan Pendidikan[28]

Konsepsi Dewey tentang tujuan pendidikan, secara general dapat dijabarkan dalam statement-statement berikut. "Tujuan pendidikan adalah untuk membimbing murid, melalui dorongan dan interest spontannya, untuk mencapai pertumbuhan melalui partisipasi dan refleksi dalam cara-cara hidup yang demokratis. Juga murid akan mengembangkan kapasitasnya untuk beradaptasi secara elastis dengan esensi-esensi dalam masyarakat yang demokratis, dan akan belajar bagaimana merekonstruksi pengalamannya guna mengikuti tuntutan-tuntutan pertumbuhan masyarakat selanjutnya, dan untuk kepentingan idealisasi masa depan".

Dari skema tujuan secara umum ini, selanjutnya dapat dijabarkan lebih lanjut dalam hal-hal yang lebih prinsipil, yaitu bahwa murid harus mengejar tujuan pendidikan melalui dorongan, tujuan, interest yang kebetulan dia miliki ketika dia berada di sisi seorang pendidik, atau ketika seorang pendidik itu berada di sisinya. Inilah yang dimaksud dengan prinsip pendidikan yang berpusat pada murid, *student-centered education*.

Para esensialis dan idealis, barangkali seperti kebanyakan orang awam, pertama mereka meletakkan tujuan akhir yang akan dicapai, kemudian menyeleksi tujuan-tujuan khusus untuk mencapai tujuan akhir itu. Tujuan seperti menanam padi, membangun rumah, menemukan mesin adalah sama menggembirakan seperti tujuan agar dapat makan nasi, tinggal di rumah, dan menggunakan mesin. Bagi Dewey, tujuan pendidikan itu tidak perlu dirumuskan seperti ini, karena tujuan itu sendiri tumbuh dari pengalaman.

D. Van Nostrand Company, 1979), p. 296-297.

[28] Penjelasan tentang tujuan ini bisa dilihat lebih lanjut, Christian O. Weber, *Basic Philosophies of Education*, (New York: Rinehart and Winston, 1960), p. 264-266.

Untuk menjelaskan bagaimana pengalaman ini menentukan tujuan, perlu dilacak dari ideologi Darwin yang sedikit banyak telah mempengaruhi pemikiran filosofis Dewey.

Bagi Darwin, problem yang selalu dihadapi binatang adalah bagaimana agar dapat hidup terus. Bagaimana hal ini dapat diperbuat bergantung pada situasi keseluruhan. Inilah jalan perjuangan mempertahankan hidup. Binatang bertemu dengan situasi-situasi baru melalui variasi natural dan perjuangan untuk hidup. Variasi natural terjadi karena variasi struktur gen yang tidak disadari. Tetapi manusia menjumpai situasi baru tidak dengan menunggu berharap pada variasi natural yang sesuai, namun dengan latihan imajinasi yang konstruktif yang berjalan terus secara eksperimental dalam menemukan adaptasi-adaptasi baru. Manusia, tidak seperti binatang, memiliki kemauan yang sadar, tidak melulu untuk sekedar hidup, tetapi untuk hidup yang lebih baik. Manusia mempunyai keinginan untuk tumbuh dan berkembang ke arah yang lebih baik dan maju. Inilah yang dapat dianggap sebagai tujuan yang "konstan", dan ini hanya merupakan bentuk umum dan kosong saja, selebihnya perlu diberi proses dan isi sebagai hal yang urgen dari harapan hidup. Tujuan, oleh karenanya, berada dalam proses pengalaman untuk memperjuangan hidup yang lebih baik dan maju.

2. Empat Dualisme dalam Pendidikan[29]

a. Oposisi antara Doing dan Knowing

Dalam konteks historis, dualisme ini sudah ada semenjak masa Yunani Kuno. Plato dan Aristoteles mengidentifikasikan "pengalaman" dengan pekerjaan praktis. Pengalaman menunjukkan aktivitas yang cenderung memuaskan keinginan dan kebutuhan. Sedang pengetahuan dianggap sebagai keharusan berbuat dengan

[29] Keterangan lebih rinci mengenai pandangan Dewey tentang dualisme ini bisa dibaca lebih lanjut, *Ibid.*, p. 266-273.

kebenaran murni, dengan interest pada hal-hal yang ideal dan eternal. Mereka yang mengejar pengetahuan dimotivasi oleh rasa cinta kepada kebenaran, dan bebas dari implikasi-implikasi tuntutan jasmani.

Oposisi antara indera dan akal di masa Yunani ini berpengaruh pada pendidikan. Matematika dan logika mendapat tempat yang lebih utama dari pada ilmu-ilmu material. Hampir sepanjang zaman ilmu-ilmu praktis dan keterampilan dipandang rendah karena ia memberikan keasyikan inderawi dari pada refleksi. Guru cenderung memberikan pelajaran yang berupa praktek sebagai item-item informasi tanpa banyak referensi dari prinsip-prinsip atau hukum-hukum umum. Sebaliknya matematika diajarkan sebagai ilmu murni dan abstrak, jauh dari aplikasi-aplikasi praktis.

Dewey mengecam model dualisme seperti ini, dan menganggapnya tidak benar. Menurutnya, asal-usul dari dualisme ini, pada dasarnya, bermula dari pembagian-pembagian sosial, semisal orang kaya dengan orang miskin, laki-laki dengan perempuan, dan yang mengatur dengan yang diatur. Bahkan pembedaan antara jiwa dengan tubuh akarnya bermula dari pemilahan-pemilahan sosial. Jika dualisme ini secara umum disebabkan oleh pemilahan sosial, maka ia akan lenyap dalam masyarakat yang demokratis tanpa pemilahan-pemilahan sosial.

Karena pendidikan akan terhalangi sepanjang dualisme ini berjalan terus, maka ia harus mengikuti prinsip bahwa hanya dalam demokrasi yang benar, pendidikan akan mendekati kesempurnaan. Belajar harus diderivasi dari perbuatan (pekerjaan) dan refleksi. Ini berarti juga bahwa belajar seyogyanya diderivasi dari pengalaman di mana perbuatan dan refleksi secara normal berada dalam interaksi fungsional. Oleh karena itu, bentuk demokratis dari masyarakat merepresentasikan situasi yang paling ideal bagi pendidikan yang sukses. Sebaliknya, usaha untuk memisahkan pikiran dari indera,

refleksi dari perbuatan, dan pengetahuan dari emosi adalah usaha untuk mengebiri pendidikan dan sekaligus penghinaan terhadap demokrasi.

Dari sini, dapat dipahami bahwa Dewey ingin mencari kesatuan, seperti kesatuan antara individu dan masyarakat, antara masyarakat dan alam, pengalaman dan pikiran, dan kesatuan pada bentuk-bentuk dualisme lainnya.

Dalam konteks ini, memang secara logis dapat ditentukan bahwa pikiran dan perbuatan itu berada di atas dasar yang sama, namun demikian, dari titik pandang waktu Dewey memberikan perbuatan (bekerja) suatu prioritas tertentu. Rasionalnya bahwa dalam kehidupan rutin sehari-hari kita mengikuti perbuatan spontan dalam mengejar dorongan keinginan. Tetapi cepat atau lambat akan bertemu dengan kesulitan-kesulitan, yang kemudian kita disetir untuk berpikir. Dalam hal ini, pertama kita harus menemukan dorongan-dorongan untuk berbuat, dan kemudian mengatur untuk mengikuti dorongan-dorongan berbuat itu guna menghadapi kesulitan-kesulitan tersebut. Dari sini dapat dipahami bahwa Dewey meletakkan perbuatan sebagai pendahulu untuk berpikir. Gagasan inilah yang merupakan dasar dari teori berpikir eksperimentalnya dan sekaligus untuk gerakan pendidikan progresif secara keseluruhan.

b. Passive Versus Active Learning

Oposisi antara mengetahui dan bekerja adalah perbedaan antara belajar yang berkenaan dengan pengetahuan yang dipelajari dan mempelajari apa yang berkaitan dengan pengembangan anak didik. Belajar untuk pengetahuan dipandang sebagai hasil dari belajar pasif. Sedang belajar sebagai pengembangan sesuatu yang penting merupakan aktivitas murid ketika belajar. Aktivitasnya justru akan mengembangkan murid itu sendiri. Dan inilah yang disebut sebagai belajar aktif. Secara sosial, dualisme antara belajar

pasif dan belajar aktif berhubungan dengan perbedaan antara belajar dibimbing oleh otoritas dan belajar dibimbing oleh dirinya sendiri.

Dewey, pada prinsipnya, ingin memperbaiki dualisme ini dengan mengkoordinasikan penguasaan pengetahuan di bawah otoritas guru dengan belajar melalui murid mengembangkan dari aktivitasnya sendiri di bawah bimbingan sendiri. Manipulasi guru atas murid diminimalkan, dan pengembangan murid melalui aktivitasnya dioptimalkan. Ini karena, bagaimanapun juga murid itu memerlukan bimbingan ketika ia sedang aktif dalam workshopnya sebagaimana ketika ia mendengarkan pelajaran di ruang kelas dan belajar di perpustakaan.

c. Pengetahuan Inderawi Versus Pengetahuan Rasional

Pengetahuan inderawi, sebagaimana telah disinggung sebelumnya adalah sumber dari pengetahuan empirik, berkenaan dengan kesan pada organ-organ indera yang pasif. Sedang pengetahuan rasional, di sisi lain, berkaitan dengan aktivitas mental. Pengetahuan empiris dipandang inferior dari pada pengetahuan rasional yang dipandang sebagai hasil berpikir yang dinamis. Namun demikian, Dewey menganggap dualisme seperti ini sebagai pembedaan yang salah.

Ilmuwan yang membuat observasi empirik adalah aktif dan dinamis dalam menggunakan telinga, mata, dan alat indera lainnya. Titik pandang Dewey adalah bahwa seorang empirist ikut serta dalam penyelidikan, baik dalam menjalankan observasi-observasi sensori maupun dalam mengolahnya dengan analisis rasional.

Kesalahan dari pencabangan dua ini terletak pada kecenderungannya untuk mengisolasi fungsi indera dari fungsi intelektual yang lebih tinggi, yang pada dasarnya pengisolasian ini tidak dapat dipertanggungjawabkan.

d. Intelek dan Emosi

Dualisme lain yang juga dikecam oleh Dewey adalah pandangan

yang menegaskan bahwa perasaan dan emosi secara umum sebagai urusan pribadi murni, dan sedikit mempunyai keterkaitan dengan pemahaman intelektual. Dalam pengertian lain, emosi itu terpisah dari pikiran. Ia berkaitan dengan nasib baik pribadi, keuntungan dan kerugian, juga keberhasilan dan kegagalannya. Sedang intelek, di sisi lain, dianggap sebagai cahaya suci, tidak bernafsu, dan yang tidak bertujuan kecuali hanya untuk belajar kebenaran.

Menurut Dewey, dualisme ini mempunyai akibat yang tidak menguntungkan bagi pendidikan. Kita mencoba memberikan pengetahuan esensi (intelektual) kepada murid tanpa menghargai interest dan perasaan-perasaan lainnya. Tidak jarang guru dikritik telah menyimpang dari aturan logika pengajaran karena lebih tertarik pada interest atau minat murid. Dalam hal yang lain, mengapa murid itu harus belajar matematika. *Pertama*, karena secara emosional, dia tidak suka matematika. *Kedua*, secara rasional, karena dia tidak mempunyai kesadaran akan pentingnya matematika.

Dewey menegaskan bahwa suatu pendidikan itu harus memperhatikan interest dan intelektual secara bersamaan. Perasaan atau emosi itu memiliki ruang untuk dikerjakan dengan aktivitas pikiran. Untuk memobilisasi hal ini, bisa diambil jalan dengan memberikan perangkat-perangkat seperti penghargaan atau hukuman, ujian, kenaikan, hadiah dan promosi-promosi.

3. Pendidikan sebagai Rekonstruksi Pengalaman Secara Terus Menerus

a. Aspek Neurobiologi dari Pendidikan

Berikut ini adalah catatan dari Dewey yang secara tegas mengekspresikan tekanannya dalam menempatkan prioritas biologis dari perbuatan-perbuatan adaptif di mana indera dan intelek merupakan aspek yang integral, yaitu *knowledge is not something separate and self-sufficing, but is involved in the process by which life is sustained and evolved. The senses lose their place as gateways of knowing to*

take their rightful place as stimuli to action.[30]

Statement di atas mengindikasikan bahwa adanya persepsi indera hanya untuk melayani fungsi-fungsi adaptif-praktis. Dewey memberi catatan bahwa bagi binatang, persepsi inderawi bukanlah pengetahuan yang tidak berjalan, atau berhenti begitu saja, tetapi merupakan stimulus untuk suatu perbuatan. Ini menunjukkan bahwa manusia juga akan mengikuti model ini.[31] Walaupun demikian, Dewey menyadari bahwa manusia mempunyai estetika dan kebutuhan-kebutuhan moral yang lebih dari sekedar aspek biologis ini. Tekanan Dewey lebih ditujukan agar manusia harus berbuat, bahkan agar mendapatkan kepuasan kebutuhan non-praktikal.

Stimulus dan respon mempunyai efek timbal-balik. Respon terhadap stimulus menentukan stimulus apa yang bakal terjadi selanjutnya. Sebagai contoh, kita dapat melihat seorang tukang kayu ketika bekerja dengan alatnya. Dia melihat martil merupakan salah satu dari pra-kondisi untuk menggunakannya. Menggunakan martil itu menyebabkannya mendengar suara dan melihat hasil pekerjaan yang baru, dan demikian seterusnya. Dewey menyimpulkan bahwa fungsi otak adalah untuk menegakkan kontinuitas antara serial-serial dari stimulus dan aksi yang membentuk suatu kesatuan organik.[32] Sementara itu, intelektual berfungsi untuk mengkoordinasikan pengetahuan dengan aksi. Inilah yang dimaksud dengan teori pengetahuan pragmatis, di mana mengetahui itu kontinu dengan aktivitas. Satu-satunya pengetahuan yang baik ini memungkinkan kita untuk mengadaptasikan kebutuhan dan tujuan-tujuan kita dengan lingkungan dan atau untuk merubah lingkungan untuk disesuaikan dengan kebutuhan dan tujuan-tujuan kita.

---

[30] John Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, (New York: Appleton, 1923), p.87.

[31] *Ibid.*

[32] John Dewey, *Democracy and Education*, (New York: Macmillan, 1916), p. 392.

b. Pendekatan Psikologis dalam Pendidikan

Pembahasan tentang bagaimana Dewey menggunakan psikologi dalam pendidikan akan paralel dengan pendekatan neurobiologis yang telah disinggung sebelumnya. Formula "stimulus-otak-respon" diandalkan oleh para behaviorist. Sedang formula "persepsi-akal pikiran-perilaku" diandalkan oleh para mentalis dalam psikologi. Dewey menghargai pendekatan behavioristik, namun memindahkannya kepada titik pandang mentalistik. Perubahan dari titik pandang neurobiologi ke psikologi ini tidaklah patut dicela, tetapi sebaliknya, kita hendaknya menggunakan kedua titik pandang tersebut untuk semua kebaikannya.

Ada dua asumsi psikologis utama yang dikemukakan Dewey yang tidak tertutupi oleh rubrik neurobiologi, yaitu perkembangan mental dan teori interest. Dalam hal ini, Dewey menyadari adanya tiga periode perkembangan psikologis akal, yaitu:

a. *Periode Bermain*. Umur 1 sampai 8 tahun adalah periode aktivitas spontan. Selama masa ini, studi anak akan terpusat pada kehidupan rumah dan tugas-tugasnya. Karena anak belum mempunyai konsepsi tentang sebab-akibat dan maksud dan tujuan yang jelas, maka pengajarannya harus sederhana dan bersifat imitatif. Walaupun demikian, anak yang mendekati usia 8 tahun, ia mempunyai interest pada lingkungan di luar rumahnya, dan oleh karenanya, sekarang ia diperkenankan masuk dalam dunia pertanian, hasil ciptaan, bacaan, tulisan, geografi, dan materi-materi yang sesuai.
b. *Periode Tehnik*. Dari umur 8 sampai 12 tahun. Anak sudah dapat menunjukkan kemampuan untuk menganalisis, membedakan antara tujuan sementara dengan tujuan akhir, sebab dengan akibat, dan dapat mengikuti prinsip-prinsip prosedural yang sederhana dalam bekerja. Ini adalah usia untuk meneliti skill motor dan mengejar studi-studi yang berbeda, seperti sejarah. Geografi, dan sains.

c. *Masa Reflektif*. Yaitu dari umur 12 tahun ke atas. Masa ini menandai perkembangan kekuatan berpikir kepada inti permasalahan di mana penguasaan perbedaan studi-studi, secara tehnis memungkinkan. Anak sekarang memiliki kemampuan bekerja untuk tujuan-tujuan yang lebih jauh dari periode sebelumnya.

4. Metode Belajar Ideal

Metode belajar yang diandalakan Dewey berbentuk teori penyelesaian proyek-proyek secara sukses atau teori aktivitas kegunaan dengan langkah-langkah sebagai berikut:[33]

a. Murid harus menjadikan interest sebagai sifatnya sebesar mungkin dalam aktivitas pendidikan.
b. Murid harus menemukan dan menetapkan kesukaran, kebingungan, atau problem untuk dipecahkan.
c. Dia harus mengumpulkan data yang bersangkutan melalui memori, pemikiran, dan pengalaman atau penelitian pribadi.
d. Dia harus menentukan pemecahan-pemecahan yang memungkinkan bagi kesulitan, kebingungan atau problem tersebut.
e. Dia harus menguji solusi yang paling memungkinkan melalui aplikasi dalam pengalaman, eksperimen, dan kehidupan sehari-hari.

Dalam proses belajar ini, murid harus berkonsentrasi pada problem pokok yang akan dipecahkan. Dia harus selalu terbuka dan menerima semua sumber-sumber informasi dan sugesti yang masuk akal. Dia harus tetap interest pada problem itu sendiri dan solusinya, dan bukan pada keuntungan atau kerugian yang mungkin terjadi yang tidak ada hubungannya dengan problem inti.

[33] Lihat, Samuel Smith, *Ideas of The Great Educators*. (New York: Barnes & Noble Books, 1979), p. 188.

Kemudian dia harus mau menerima semua akibat dari konklusi dan keputusannya.

Penetapan langkah-langkah seperti ini sekaligus untuk mengkritik formulasi lima tahapan dalam belajar yang digagas oleh Herbart, yaitu preparasi, presentasi, komparasi, generalisasi, dan aplikasi, yang dianggapnya hanya bertujuan untuk penguasaan ide. Sedang Dewey menekankan pada problem solving dengan memberikan kebebasan yang sangat besar bagi murid untuk memilih aktivitas-aktivitas, dan menyarankan instruksi individual sebaik partisipasi murid dalam proyek-proyek kelompok.

Dewey meyakini bahwa pendidikan umum dan pengelolaan yang semestinya ini dapat memajukan masyarakat. Sekolah yang ideal itu harus menjadi miniatur, memurnikan masyarakat pada jati dirinya. Pendidikan juga harus mengembangkan secara penuh interest dan kemampuan-kemampuan murid sehingga dia akan berpartisipasi secara efisien di dalam sekolah dan masyarakatnya. Murid akan memanfaatkan konstruksi, alat-alat, permainan, observasi alam, *self-expression* (bukan selalu patuh pada orang lain), dan aktivitas-aktivitas yang berguna sebagai tujuan-tujuan belajar dan pengembangan diri sendiri. Murid juga akan belajar menguasai institusi-institusi sosial dan cara hidup dengan menggunakan partisipasi dan pekerjaan yang semestinya dalam sekolah dan masyarakat. Akhirnya, pendidikan akan selalu eksis menghidupkan terus menerus institusi-institusi, kebiasaan, skill, dan pengetahuan yang ditransmisikan dari satu generasi ke generasi berikutnya.[34]

[34] *Ibid.*, p. 188-189.

BAB IX

PLURALISME DALAM PENDIDIKAN

A. PENGERTIAN PENDIDIKAN

Secara etimologis, pendidikan berasal dari kata "didik" yang mempunyai arti mengasuh anak, membimbing kearah yang lebih baik, memajukan mental, perkembangan moral ataupun keindahan fisik.[1] Oleh karena itu, pendidikan merupakan proses penyampaian pengetahuan untuk mengembangkan manusia seutuhnya yang me-miliki keyakinan, sikap dan keterampilan guna mencapai kebahagian dalam kehidupannya; di dalamnya mencakup tiga aspek: a) proses menyampaikan, b) pengetahuan dan materi, dan c) manusia seutuhnya.[2]

Menurut Ki Hajar Dewantara pendidikan adalah tuntunan di dalam hidup, yaitu tuntunan tumbuh dan berkembangnya anak-anak dalam kehidupan. Oleh karenanya, pendidikan yang diharapkan adalah pendidikan yang dapat menuntun segala kekuatan dan kodrat yang ada pada anak, agar mereka sebagai manusia dan sebagai anggota masayarakat dapat tumbuh dan berkembang mencapai keselamatan dan kebahagiaan yang setinggi-tingginya.[3]

---

[1] Muri Yusuf, *Pengantar Ilmu Pendidikan*, (Jakarta; Ghalia Indonesia, 1986), p. 23.

[2] Zamroni, "Sosok Ideal Pendidikan Tingggi Islam", dalam Muslih Usa dan Aden Widjan SZ, *Pendidikan Islam dalam Peradaban Industri*, (Yogyakarta: Aditya Media, 1997), p. 28.

[3] Suwarno, *Pengantar Umum Pendidikan*, (Jakarta: Aksara Baru, 1985), p. 2

Pendidikan juga bisa dipahami sebagai segala perbuatan yang etis, kreatif, sistematis dan intensional, dibantu oleh metode dan teknik ilmiah, diarahkan pada pencapaian tujuan pendidikan tertentu.[4]

Dalam Undang-Undang No. 20 tahun 2003 dinyatakan bahwa pendidikan adalah usaha sadar dan terencana untuk mewujudkan suasana belajar dan proses pembelajaran agar peserta didik secara aktif mengembangkan potensi dirinya untuk memiliki kekuatan spiritual keagamaan, pengendalian diri, kepribadian kecerdasan, akhlak mulia, serta keterampilan yang diperlukan dirinya, masyarakat, bangsa dan negara.[5]

Johannes Muller mengartikan pendidikan secara lebih luas, yakni segala upaya masyarakat serta hasil-hasilnya yang bertujuan meneruskan dan menyediakan pengetahuan dan ketrampilan, sikap dan tingkah laku yang perlu demi kelangsungan ataupun perubahan masyarakat, dengan menawarkan kesempatan yang sebaik mungkin kepada semua orang demi perkembangan manusia seutuhnya.[6] Jadi pengertian pendidikan adalah meliputi pendidikan informal (keluarga, tempat kerja, agama), pendidikan formal di sekolah (termasuk perguruan tinggi), pendidikan luar sekolah yang dilembagakan (pendidikan orang dewasa), media massa (sebagai guru tersamar), dan segala kebijkan politik yang menyangkut medan pendidikan.

Oleh karena itu, pendidikan mempunyai fungsi ganda yaitu sebagai penjaga nilai-nilai budaya dan pengembangan potensi peserta didik; atau dengan kata lain pendidikan pada dasarnya adalah pengalihan kebudayaan (*culutral transmision*) dari satu masa ke masa yang lain dan pengembangan manusia (*human*

---

[4] Imam Barnadib, *Dasar-dasar Kependidikan: Memahami Makna dan Perspektif Beberapa Teori Pendidikan*, (Yogyakarta; Ghalia Indonesia, 1996), p. 26.

[5] Undang Undang nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendikan Nasional Bab I pasal I, (Yogyakarta: Media Wacana, 2003), p. 9.

[6] Sindhunata, "Kata Pengantar" dalam *Pendidikan: Kegelisahan Sepanjang Masa*, ed. Sindhunata, (Yogyakarta: Penerbit Kanisius, 2001), p. Xv.

development), maka selain mem-perhatikan manusia sebagai objek dan subjek, pendidikan juga perlu memperhatikan masukan-masukan (*ekternal inputs*) yang sangat luas cakupannya.[7]

B. MAKNA PLURALISME PENDIDIKAN

Pluralisme berasal dari bahasa Inggris yang berarti "jamak"; dalam konteks ini tidak menunjukkan arti tunggal, melainkan lebih dari satu, sehingga bisa dipahami bahwa pluralisme merupakan sebuah paham yang mengakui adanya keanekaragaman budaya, agama, politik, ideologi, pendidikan, dan sosial, sehingga masyarakat merasa bahwa dirinya adalah bagian masayarakat yang majemuk.[8] Oleh karena itu, keberadaan manusia dengan yang lainnya akan berbeda dalam pemikiran, kehidupan sosial, ekonomi, budaya, politik dan kondisi geografisnya.[9]

Pengertian ini akan menjadi lebih bermakna apabila seseorang mengakui dan meyakini bahwa adanya perbedaan dalam hidup ini, tetapi perbedaan tersebut tidak dijadikan sebuah permusuhan namun merupakan kebersamaan dalam satu ikatan kebersamaan dalam perbedaan. Secara garis besar pengertian dari konsep pluralisme adalah sebagai berikut;

- *Pertama*, pluralisme tidak semata menunjuk pada kenyataan tentang adanya kemajemukkan, namun yang dimaksud adalah keterlibatan aktif terhadap kenyataan kemajemukaan tersebut.
- *Kedua*, pluralisme harus dibedakan dengan kosmopolitanisme, ia me-nunjuk kepada suatu realita adanya aneka ragam agama, ras, yang berdampingan hidup dalam suatu lokasi.
- *Ketiga*, pluralisme berbeda dengan relativisme, sebab kaum

[7] Imam Barnadib, *Filsafat Pendidikan*, (Yogyakarta: Adicita Karya Nusa, 2002), p.1

[8] Waspodo, "Harmoni dalam Pluralisme Suatu Kajian Sosiologis, dalam *Islam Humanis*, (Moyo Segoro Agung,tt.,), p. 40.

[9] Abdullah Idi, dan Toto Suharto, *Revitalitas Pendidikan Islam*, (Yogyakarta, Tiara Wacana,2006), p. 114.

relativis tidak akan menerima pada satu konsep kebenaran.

Melihat konsep pluralisme di atas memberikan sebuah gambaran bahwa pluralis dapat dilihat dari dua paradigma pijakan yaitu;

- *Pertama*, makna pluralis dapat dilihat dari obyek, yang berarti seseorang akan melihat makna pluralis dari konteks empiris realitas sosial yang menunjukkan keanekaragaman sehingga membawa pada pemahaman pada kebenaran empiris.
- *Kedua*, makna pluralis dapat dilihat dari sisi subyek, yang berarti bahwa makna pluralis bukan dilihat dari kenyataan empiris, melainkan pemahaman kognitif sesorang untuk melihat fenomena empiris, sehingga pemahaman pluralis ini dapat dipahami dari pemahaman dan pengertian seseorang dalam memahami realitas plural.

Pendidikan adalah sebuah proses pembelajaran yang mengembangkan aspek empiris sosial dan keanekaragaman potensi peserta didik sebagai wujud kepribadian eksistensinya. Pendidikan tidak hanya dipandang sebagai sarana untuk persiapan hidup yang akan datang, tetapi juga untuk kehidupan sekarang yang dialami individu dalam perkembangannya menuju ke tingkat kedewasaanya. Berdasarkan pe-ngertian tersebut, dapat diidentifikasikan beberapa ciri pendidikan antara lain:

1. Pendidikan mengandung tujuan, yaitu kemampuan untuk ber-kembang sehingga bermanfaat untuk kepentingan hidup.
2. Untuk mencapai tujuan itu, pendidikan melakukan usaha yang terencana dalam memilih isi (materi), dan teknik penilaiannya yang sesuai.
3. Kegiatan pendidikan dilakukan dalam lingkungan keluarga, sekolah dan masyarakat (formal dan non formal).[10]

[10] Tilaar, *Paradigma Baru Pendidikan Nasional*, Jakarta: Rineka Cipta, 2000), p. 56.

Dalam konteks pendidikan, pluarilsme pendidikan menjadi sebuah keniscayaan. Pendidikan harus melihat akar sejarah peradaban dan reali-tas yang ada dalam kehidupan bangsa Indonesia yang beraneka ragam budaya, etnis, dan agama. Pandangan inilah yang perlu dijadikan dasar dalam paradigma pendidikan nasional, baik dari tujuan, kurikulum, strategi pembelajaran, maupun evaluasi yang dikembangkan dari konsep pluralitas yang ada sesuai dengan kondisi konkrit peradaban bangsa Indonesia. Oleh sebab itu, konsep pluralisme pendidikan setidaknya mencerminkan keanekaragaman visi-misi dan kurikulum penddikan, baik yang ada dalam level konsep maupun dalam level implementasinya. Demikian juga pengembangan pendidikan yang berwawasan pluralis perlu dimulai dari pengajaran di tingkat dasar sampai pada jenjang di tingkat perguruan tinggi.

Pendidikan yang bermakna pluralis merupakan agenda yang perlu diperhatikan untuk pendidikan ke depan, sebab tantangan perbedaan dan kemajemukan merupakan sebuah kenyataan yang dapat menjadikan perpecahan di antara para generasi bangsa Indonesia. Salah satu aspek yang penting untuk dijadikan lokomotif penanaman nilai-nilai pluralis antar generasi adalah aspek pendidikan. Dalam hal ini, para ahli pen-didikan, pemegang kebijakan pendidikan, pelaku pendidikan, serta masyarakat bersatu padu untuk menerapkan dan mengembangkan pendidikan yang berbasis pluralitas ini.

C. PENDIDIKAN SEBAGAI USAHA PENGEMBANGAN INDIVIDU PLURALIS

Pendidikan merupakan proses yang terus menerus untuk mengembangkan potensi seseorang atau subyek didik, baik dari dimensi personal maupun sosial, sehingga menjadi anggota masyarakat yang baik sesuai dengan tujuan agama, bangsa dan negara Indonesia. Hal ini sesuai dengan rumusan pada Undang-Undang No. 20 Tahun

2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional yang menyatakan bahwa;

> ”Pendidikan nasional berfungsi mengembangakan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, bertujuan untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertaqwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta tanggung jawab”.[11]

Melihat tujuan dan fungsi pendidikan nasional di atas terlihat secara implisit bahwa pendidikan tidak hanya pada pengembangan ilmu pengetahun saja, tetapi juga memberikan pemahaman terhadap setiap warga Negara untuk memahami peradaban bagsanya yang plural dan multikultural yang berdasarkan Pancasila. Bhineka Tunggal Ika merupakan konsep dasar pengembangan pendidikan pluralis yang ada di Indonesia.

Kenyataan bahwa masyarakat Indonesia adalah suatu masyarakat yang bhineka bukan hanya karena keadaan geografisnya tetapi karena juga sejarah perkembangan bangsa Indonesia itu sendiri. Indonesia berada dipersimpangan pengaruh budaya internasional. Oleh karenanya, bangsa Indonesia bukan hanya terjadi dari berbagai suku tetapi juga dengan berbagai jenis kebudayaan sesuai dengan pengaruh-pengaruh kebudayaan dunia yang telah memasuki Indonesia sejak berabad-abad yag lalu.

Dengan demikian kebudayaan Indonesia terjadi dari lapisan-lapisan budaya dengan ciri-ciri yang khas yang telah memasuki dan berintegrasi dengan budaya lokal. Proses ini kemudian melahirkan lapisan-lapisan budaya Hindu-Budha, budaya Islam, budaya Kristen, dan belakangan lahir budaya global. Pengaruh-pengaruh kebudayaan ini membentuk suatu mozaik kebudayaan yang sangat kaya dan

[11] Lihat, Undang-Undang No. 20 tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional, (Media Wacana, Yogyakarta, 2003), p. 12.

bervariasi dari kebudayaan Indonesia.[12]

Pluralisme, dengan demikian, merupakan kenyataan sejarah ke-hidupan bangsa Indonesia. Untuk itu, pendidikan di Indonesia perlu memberikan pembekalan pemahaman keanekaragaman dan perbedaan sebagai bentuk kenyataan masyarakat yang pluralis, sehingga terbentuk masyarakat yang pluralis yang berdasarkan pada kebersamaan dalam perbedaan, bukan permusuhan.

Internalisasi nilai-nilai pluralitas dalam diri individu akan me-lahirkan sikap toleran terhadap orang lain yang berbeda agama, etnis, atau budaya. Munculnya berbagai konflik sosial di Indonesia tidak jarang disebabkan oleh kurangnya pemahaman terhadap pluralisme atau pemahaman keagamaan yang sempit dan menyebelah. Selain karena kesadaran akan pluralitas, sikap toleran dan hidup harmoni dalam kemajemukan bisa lahir karena pemahaman yang baik atas ajaran agama atau penafsiran atas teks-teks keagamaan secara komprehensif. Sebaliknya, sikap saling mencurigai dan saling bermusuhan muncul dari pemahaman dan cara pandang yang keliru dan menyebelah, atau cara menafsirkan teks agama yang ditumpangi dengan motif-motif tersembunyi untuk kepentingan kelompok atau budayanya.

Ada beberapa sikap yang membuat seseorang tidak mudah menerima perbedaan, yaitu sikap prejudice, etnosentrisme, stereotip, dan sikap diskriminasi. Prejudice merupakan sikap yang tidak adil terhadap orang lain yang didasarkan pada asosiasi dirinya terhadap kelompok tertentu. Misalnya, sikap tidak mau mengajak orang tertentu dalam kepengurusan organisasi karena dianggap tidak akan bertanggungjawab, tidak bisa diajak bekerja keras, tidak tekun, dan lain sebagainya. Sedangkan etnosentrisme adalah suatu tendensi yang menganggap bahwa kelompok, budaya, etnis, atau agama yang kita miliki lebih tinggi atau lebih baik dibandingkan

[12] H.A.R. Tilaar, *Pendidikan, Kebudayaan, dan Masyarakat Madani Indonesia*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2000), p. 157.

dengan kelompok yang lain.[13]

Sikap stereotip berarti mempercayai atau menganggap sebagian kelompok atau etnis tertentu berlaku untuk semua anggota kelompok atau etnis tertentu. Misalnya, anggapan bahwa "semua orang desa kurang pergaulan", atau "semua orang kota materialis", dan lain-lainnya. Kemudian sikap diskriminatif akan menghalangi seseorang atau sekelompok orang untuk masuk ke kelompok atau organisasi tertentu karena keterlibatannya dalam kelompok atau organisasi lain.[14]

Untuk mengatasi sikap-sikap negatif seperti di atas, perlu dilakukan upaya-upaya kongkrit seperti pengenalan terhadap setiap perbedaan dan belajar menghargai perbedaan tersebut; berusaha mengurangi bias dan *prejudice* yang ada pada diri kita; belajar untuk menghayati perbedaan dengan banyak membaca, mendengar, dan memperbanyak pergaulan; melakukan komunikasi dengan baik dengan menggunakan kata-kata yang netral; dan berhati-hati menggunakan istilah-istilah tertentu, karena bisa jadi istilah tersebut bermakna negatif bagi kelompok lain.

Selain itu, dalam tataran kehidupan beragama juga sering terjadi ketidakharmonisan antar pemeluk agama yang berbeda, bahkan terjadi konflik. Di sini ada beberapa hal yang perlu dikembangkan.

Pertama, merubah cara berpikir pemeluk agama, yaitu dengan memahamkan dan menyadarkan kembali bahwa ajaran agama yang benar tidak mungkin membuat nestapa bagi manusia. Konflik yang mengatasnamakan agama muncul akibat pemahaman terhadap institusi agama yang mengkristal dan bukan ketaatannya pada nilai-nilai agama. Institusi agama hanyalah wadah atau alat yang dijadikan pemeluk agama sebagai ladang amal sosial. Sedangkan esensinya

---

[13] Tim CTSD UIN Sunan Kalijaga, *Sukses di Perguruan Tinggi*, (Yogyakarta: UIN Sunan Kalijaga, 2005), p. 110.

[14] *Ibid*.

adalah penyemaian nilai-nilai ilahiyah di dalam kehidupan, seperti kejujuran, keadilan, kasih sayang, persamaan, kepedulian, kerjasama, dan tanggung jawab. Semua nilai tersebut harus dilaksanakan dalam kerangka kesadaran murni, bukan kesadaran semu, kalau di depan menyerukan esensi nilai-nilainya, tetapi di belakang justru berniat untuk menghalangi atau menghancurkan nilai-nilai tersebut.[15]

Kedua, membangun sikap mental pluralis, yaitu meyakini bahwa keragaman itu diciptakan Tuhan agar manusia saling berupaya berlomba-lomba dalam kebaikan. Keyakinan ini akan mampu membawa sikap pemeluk agama semakin toleran dan elegan di dalam menghadapai segala macam perbedaan penafsiran dan keyakinan yang ada. Sikap pluralis tidak hanya menganggap bahwa semua agama itu baik dan benar, tetapi juga menyadari bahwa cara pandang individu dengan individu lainnya terhadap kebenaran itu bisa berbeda-beda, meskipun mereka sama agamanya. Perbedaanlah yang membuat manusia satu dengan yang lainnya mampu menyadari bahwa dirinya memiliki keunikan masing-masing; dan perbedaan pulalah yang akhirnya menyadarkan manusia bahwa dirinya hanyalah sesuatu yang diciptakan Tuhan, yang berbeda-beda, bukan sang pencipta.

Ketiga, mengedepankan perilaku yang mencirikan sikap multikulturalis. Perilaku multikulturalis berkaitan dengan keputusan tindakan yang dilakukan dalam rangka menumbuhkembangkan saling pengertian antar ras, antar etnik, antar golongan, antar agama, dan antar kelas dalam masyarakat tertentu dengan jalan meminimalisir *misunderstanding*. Perilaku ini pada dasarnya merupakan kombinasi dari cara berpikir, sikap mental, dan perilaku untuk mencairkan segala prasangka rasial dan primordial, sentimen-sentimen etnik, dan pola *stereotype* di dalam melihat persoalan

[15] Lihat, Andy Dermawan, *Dialektika Islam dan Multikulturalisme di Indonesia: Ikhtiyar Mengurai Akar Konflik*, (Yogyakarta: Kurnia Kalam Semesta, 2009), p. 93.

di masyarakat. Perilaku multikulturalis mencirikan pada sosok manusia yang memiliki kemampuan menafsir sekaligus menyadari bahwa tafsir atau cara pandang semua pemeluk agama merupakan bentuk dan pola penafsiran mereka terhadap keyakinannya.[16]

D. KURIKULUM DAN STRATEGI PEMBELAJARAN PLURALISME

Masyarakat dan bangsa Indonesia memiliki keragaman sosial budaya, aspirasi politik dan kemampuan ekonomi. Keragaman ini tentunya berpengaruh langsung terhadap kemampuan guru dalam melaksanakan kurikulum, kemampuan sekolah dalam menyediakan pengalaman belajar, dan kemampuan siswa dalam berproses, belajar dan mengolah informasi menjadi sesuatu yang dapat diterjemahkan sebagai hasil belajar. Keragaman tersebut juga menjadi variabel bebas yang memiliki kontribusi yang sangat signifikan terhadap keberhasilan kurikulum, baik sebagai proses maupun sebagai hasil.[17]

Potensi keragaman ini harus menjadi faktor dalam menentukan filsafat, teori, visi, pengembangan dokumen, sosialisasi, dan pelaksanaan kurikulum. Pengembangan kurikulum yang berorientasi pada pe-ngembangan pluralitas atau multikultural didasarkan pada beberapa prinsip. *Pertama*, keragaman budaya, agama, suku, dan golongan menjadi dasar dalam menentukan filsafat, Kedua, keragaman yang ada dijadikan dasar dalam mengembangkan berbagai komponen kurikulum, seperti tujuan, konten, proses, dan evaluasi. *Ketiga*, pluralitas budaya yang ada di lingkungan unit pendidikan adalah sumber belajar dan objek studi yang harus dijadikan bagian dari kegiatan belajar peserta didik. *Keempat*, kurikulum berperan sebagai media dalam mengembangkan

---

[16] Lihat, *Ibid*., p. 94-95.

[17] Lihat lebih lanjut, S. Hamid Hasan, "Multikultural untuk Penyempurnaan Kurikulum Nasional", dalam *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, Oktober, 2000, p. 510-523.

kebudayaan daerah dan nasional.[18]

Indonesia sebagai negara majemuk, baik dalam aspek agama, suku, golongan, maupun budaya lokal, oleh karenanya, perlu menyusun konsep pendidikan yang berbasis pada pluralitas dari tingkat sekolah dasar sampai perguruan tinggi sebagai pegangan dan sekaligus untuk memperkuat identitas nasional. Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan yang sekarang ini menjadi acuan dalam pengembangan kurikulum pendidikan, pada dasarnya memberikan ruang untuk mengembangkan nilai-nilai pluralitas yang ada di tingkat lokal dan memadukannya dengan budaya antar daerah agar peserta didik lebih mengenal Indonesia sebagai bangsa yang majemuk dan menumbuhkan semangat nasionalisme.

Salah satu aspek pluralitas yang ada dasar hukumnya dalam UUD Negara Republik Indonesia Tahun 1945 adalah aspek keagamaan sebagaimana dicantumkan dalam Pancasila, *Ketuhanan Yang Maha Esa*, yang menjiwai semua agama yang ada di Indonesia. Karena bangsa Indonesia mengenal pluralitas agama, maka nilai-nilai yang berlaku bukan hanya nilai-nilai dari satu agama tertentu, tetapi bagi semua agama yang diakui dalam masyarakat yang pluralitas itu. Dengan demikian, pendidikan agama lebih tepat disebut pendidikan keagamaan karena mencakup nilai-nilai dari semua agama yang hidup di dalam masyarakat Indonesia yang plural.

Pendidikan keagamaan merupakan sesuatu yang *all inclusive* di dalam masyarakat Indonesia; dan oleh karena sifatnya yang *all inclusive*, maka tidak mungkin pendidikan keagamaan menjadi penyebab lahirnya pertentangan di dalam masyarakat. Nilai-nilai keagamaan berada dalam ruang publik dan keyakinan yang bersifat personal tetap berada di ruang privat dari setiap warga negara. Pendidikan keagamaan yang luas mengindikasikan situasi yang menghormati toleransi antara sesama pemeluk agama yang

[18] Choirul Mahfud, *Pendidikan Multikultural*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2009), p. 225-226

berbeda-beda. Toleransi ini hanya dapat diwujud-kan apabila para anggotanya dapat berkomunikasi, mengenal satu dengan yang lainnya, mengenal kesamaannya dan mengenal perbedaan-perbeda-an yang ada. Persamaan nilai akan lebih mengukuhkan rasa persatuan, sedangkan mengenal perbedaan-perbedaan nilai akan memperkokoh keyakinan atau iman seorang dengan agamanya. Dengan demikian, memahami perbedaan-perbedaan nilai yang lahir dari pengetahuan dan komunikasi antar pemeluk agama merupakan keuntungan dari kehidupan bersama yang pluralis.[19]

Kurikulum dan pembelajaran agama sebagai suatu bentuk dari kebudayaan harus sejalan dengan pendidikan keagamaan dalam suatu masyarakat. Apabila kurikulum agama ditekankan pada bentuk-bentuk yang normatif, prosedural, obyektif dalam pelaksanaan ajaran dan nilai-nilai agama tertentu, maka pendidikan keagamaan sifatnya sangat inklusif, bahkan sangat substantif. Apabila di dalam kebudayaan, kurikulum keagamaan dan pembelajaran agama tersebut tidak sejalan maka yang menjadi korban adalah pembelajaran agama. Oleh karena itu, pembelajaran agama haruslah merupakan bagian dari strategi pengembangan budaya suatu masyarakat yang beragama.[20]

Terkait dengan konsep di atas, dalam konteks pendidikan agama Islam, nilai-nilai pluralitas dapat dibangun dalam bingkai kurikulum sebagai berikut: Pertama, mempopulerkan ayat-ayat yang berbicara tentang inklusifitas, toleransi, *ukhuwah insaniyah*, dan *ukhuwah watha-niyah*. Hal ini dimaksudkan untuk mengimbangi popularitas ayat-ayat yang disalahpahami oleh sebagian umat Islam secara sepihak. Tidak jarang kurikulum yang terkait dengan masalah aqidah atau tauhid yang dikembangkan oleh madrasah atau pesantren-pesantren yang dikelola oleh organisasi keagamaan Islam

---

[19] Lihat, H.A.R. Tilaar, *Manifesto Pendidikan Nasional: Tinjauan dari Perspektif Posmodernisme dan Studi Kultural*, (Jakarta: Penerbit Buku Kompas, 2005), p. 232

[20] *Ibid*., p. 233.

di Indonesia lebih menampilkan ayat-ayat yang memiliki nuansa eksklusifitas, misalnya ayat yang terkait dengan Islam agama yang paling benar dan sempurna, masalah pentingnya jihad, dan amar makruf nahyi munkar, sehingga kesan yang muncul seolah-olah teks atau nash suci syarat dengan nilai-nilai anti humanis, jauh dari sikap toleran. Kesalahan dalam memahami ayat-ayat yang mengindikasikan hal ini akan menyebabkan rasa tidak impati terhadap pemeluk agama lain atau pemeluk agamanya sendiri yang dipandang tidak sejalan dengan pemahamannya. Kesalahan pemahaman ini bisa juga berakibat munculnya intimidasi terhadap orang lain, bahkan bisa menimbulkan kekerasan yang mengatasnamakan agama. Hal ini sebenarnya tidak perlu terjadi jika kurikulum aqidah yang dikembangkan oleh lembaga-lembaga pendidikan Islam, atau ajaran-ajaran yang dikembangkan oleh organissi keagamaan Islam mengedepankan ayat-ayat yang bernuansa persamaan, toleransi, dan pluralitas.[21]

Kedua, kurikulum keagamaan perlu disusun dengan mengacu kepada cross cultural understanding, yaitu pemahaman lintas budaya, di mana ada ruang pemahaman, penghargaan, dan penilaian atas budaya seseorang, dan juga ada ruang pemahaman, penghormatan, dan keingintahuan terhadap budaya orang lain. Dalam perspektif Islam dapat kita lihat misalnya al-Qur`an mengakui adanya kitab-kitab suci yang mendahuluinya, seperti Zabur, Taurat, dan Injil yang merupakan ajaran atau tata nilai yang dianut oleh masyarakat pada waktu itu, bahkan sampai sekarang, dan Islam, dalamhal ini al-Qur`an, tidak mengingkari akan hal tersebut. Ini menunjukkan bahwa al-Qur`an mencoba memahami budaya kitab suci lainnya dan menceritakannya kembali agar dapat dimengerti oleh para pemeluk agama Islam dan mampu mengambil nilai-nilai berharga dari berbagai informasi yang terkandung di dalamnya. Al-Qur`an pada prinsinya telah meletakkan dasar-dasar "studi lintas budaya",

[21] Lihat, Andy Dermawan, *Dialektika*..., p. 114.

yaitu dengan menceritakan dan mengapresiasi pengalaman budaya lain yang tersebut di dalam kitab-kitab suci yang ada sebelum Islam hadir. Dengan demikian, mencoba mengerti tabiat dan budaya orang atau kelompok lain tidak harus dianggap menyetujui sepenuhnya budaya itu, tetapi lebih merupakan bentuk apresiasi terhadap budaya lain sebagaimana al-Qur`an telah melakukannya terhadap kitab-kitab suci pendahulunya.[22]

Dalam wilayah yang lebih praktis-strategis, pendidikan agama yang meliputi bidang keimanan, akhlak, dan agama, akan lebih fungsional jika difokuskan bukan pada pengayaan materi pengetahuan keimanan, akhlak, dan ibadah, tetapi pengayaan pengalaman berketuhanan (iman), ritual (ibadah), dan akhlak.[23]

Pengayaan pengalaman ritual bisa ditempuh melalui praktikum ritual dan pelatihan akhlak secara terprogram. Sedangkan pengayaan pengalaman ketuhanan ditempuh melalui dua cara, pertama melalui studi sejarah tentang kisah-kisah sukses dan gagal dari kehidupan sehari-hari atau sejarah bangsa-bangsa dunia. *Kedua*, melalui studi fisika, biologi, atau kimia yang difokuskan pada kehebatan Tuhan menciptakan alam dan seluruh makhluk hidup dari tingkatan paling rendah hingga energi dan manusia.

---

[22] Lihat, *Ibid*., p. 114-115.

[23] Dalam perspektif lain, materi atau kurikulum pendidikan agama Islam meliputi ajaran pokok Islam yang mencakup masalah aqidah (keimanan), syari'ah (keIslaman) dan akhlak (ihsan). Aqidah adalah bersifat i'tikad batin, mengajarkan ke-Esaan Allah. Esa sebagai Tuhan yang mencipta, mengatur, dan meniadakan alam ini. Syari'ah yang berhubungan amal lahir dalam rangka mentaati semua peraturan hukum Tuhan, guna mengatur hubungan antar manusia dengan Tuhan, dan mengatur pergaulan hidup dan kehidupan manusia. Sedangkan akhlak suatu amalan yang bersifat pelengkap penyempurna bagi kedua amal di atas dan yang mengajarkan tentang tata cara pergaulan hidup manusia. *Ketiga* inti ajaran pokok ini kemudian dijabarkan dalam bentuk rukun iman, rukum Islam, dan akhlak. Dari sinilah akhirnya melahirkan ilmu tauhid, ilmu fiqh, dan ilmu akhlak, dan dilengkapi dengan pembahasan dasar hukum Islam yaitu al-Qur`an dan al-Hadis serta sejarah Islam (tarikh). Lihat, Zuharini, dkk., *Metodik Khusus Pendidikan Agama* (Malang: Sunan Ampel Malang, 1983), p.60, dan lihat juga Abdul Majid dan Dian Andayani, *Pendidikan Agama Islam Berbasis Kompetensi*, (Bandung: Rosdakarya, 2005), p, 77.

Seluruh model pembelajaran perlu didasari keunikan pengalaman ketuhanan (religiusitas) atau pengalaman budaya peserta didik yang berbeda-beda. Guru tidak lagi diletakkan sebagai sosok paling religius yang bisa mentransfer religiusitasnya ke dalam diri peserta didik, tetapi lebih sebagai teman bermain peran dalam pengayaan pengalaman. Kelas dikelola sebagai laboratorium untuk mensimulasikan pengalaman otentik religiusitas dalam tiap pembelajaran. Keberhasilan guru, oleh karenanya, tidak diukur dari banyaknya materi agama yang diajarkan dan dikuasai peserta didik, tetapi diukur dari seberapa besar peserta didik memperoleh pengalaman religiusitas-ketuhanan yang unik dan berbeda bagi setiap peserta didik.

Kegiatan pembelajaran dimulai dengan usaha agar peserta didik mendefinisikan siapa dirinya, apa yang akan dipilih, dan menyadari resiko yang akan dihadapi atas pilihannya. Selanjutnya peserta didik menyusun sendiri konsep tentang kebenaran dan kebaikan menurut pandangannya sehingga bisa menjadi miliknya sendiri. Dari sini diharapkan bisa berkembang kepekaan sosial dalam kesediaannya berbagi rasa dengan orang lain. Sebagai dampaknya akan tumbuh kecerdasan yang utuh dan bulat sebagai dasar baginya dalam melatih intuisi dan imajinasi ketuhanannya, serta melatih kemampuan kecerdasan rasionalnya.[24]

Dalam kehidupan riil di lembaga-lembaga pendidikan sering dijumpai adanya suasana yang kurang harmonis di antara peserta didik yang disebabkan oleh ketidakpahamannya terhadap pluralitas, seperti tidak mau mendengarkan masukan dari teman, mau menang sendiri dalam berdiskusi, dan merasa lebih secara sosial, ekonomi, dan budaya daripada teman-temannya. Pada dasarnya kondisi seperti ini, meskipun ada yang bersifat personal atau sosial, dapat diatasi jika peserta didik saling memahami latar belakang budaya dan tradisi masing-masing peserta didik, ditambah

[24] Lihat, Choirul Mahfud, *Pendidikan Multikultural*, p. 276-277.

dengan komunikasi yang didasari pada jiwa saling menghargai.

Hubungan antar manusia atau hubungan interkultural yang didasarkan pada kesadaran pluralitas akan berjalan secara memuaskan jika dikembangkan melalui tahap-tahap, protaksis, parataksis, dan komunikatif. Dalam tahap protaksis, orang mengembangkan empati; pada tahap parataksis, masing-masing berusaha mengendalikan yang lain; dan dalam tahap komunikatif, mereka mengetahui bahwa mereka setara dan mau mengembangkan *give and take* secara matang. Dengan model mengembangkan ini, pribadi yang mungkin mempunyai masalah dalam menjalin hubungan dengan sesama dapat dikembangkan agar mampu mencapai ketiga tahap tersebut. Pada pencapaian tahap ketiga, akan dicapai pribadi yang menyenangkan, dan hubungan dengan teman-teman lainnya berjalan dengan harmonis.[25]

Agar dapat berkomunikasi secara efektif dengan siapa saja yang berbeda budaya, maka yang perlu dilakukan adalah: 1) Menghormati anggota budaya lain sebagai manusia. 2) Menghormati budaya lain apa adanya, bukan sebagaimana yang kita kehendaki. 3) Menghormati hak anggota budaya yang lain untuk bertindak berbeda dari cara kita bertindak. 4) Berusaha menyenangi hidup bersama orang dari budaya lain.

Untuk membelajarkan kesadaran akan pluralitas budaya, agama, suku, ekonomi, an pendidikan, guru bisa menggunakan beberapa strategi. Misalnya dengan menyuruh para siswa bekerja dalam kelompok (setiap kelompok terdiri dari 5-7 orang). Masing-masing disuruh mencatat hal-hal yang ada pada orang lain yang menurutnya tidak ada pada dirinya, atau hal-hal yang tidak biasa dilakukannya dalam latar belakang perbedaan suku, ekonomi, agama, budaya, pendidikan, dan jenis kelamin.

Dari catatan masing-masing siswa dalam berbagai kelompok

[25] Tim CTSD UIN Sunan Kalijaga, *Sukses*..., p. 107-108.

tentang hal-hal yang berbeda yang ada pada orang lain, pisahkan mana yang disenangi, yang dianggap biasa, dan yang tidak disenangi. Masing-masing siswa bekerja secara individual, dan kemudian mendisusikannya dalam kelompoknya.

Di dalam kelompok, selanjutnya mereka disuruh mendiskusikan cara-cara untuk mengurangi dan kalau bisa menghilangkan rasa tidak senang kepada orang lain yang disebabkan oleh perbedaan-perbedaan suku, ekonomi, agama, budaya, pendidikan, dan jenis kelamin. Setelah selesai diskusi, guru mengelisitasi hasil diskusi dan memberikan kla-rifikasi untuk mempertajam kesadaran pluralitas para siswa dengan mengungkapkan pentingnya membangun komunikasi antar budaya yang efektif, menjelaskan hal-hal yang dapat mengganggu komunikasi antar budaya, dan bagaimana mengatasi sikap-sikap negatif terhadap orang lain.[26]

[26] Lihat, *Ibid*., p 112-114.

BAB X

DEMOKRASI, KAPITALISME, DAN PENDIDIKAN

A. PERKEMBANGAN DEMOKRASI

Kata "demokrasi" berasal dari bahasa Yunani, yaitu *democratia*. *Demos* berarti rakyat, dan *kratos* berarti pemerintahan. Makna demokrasi terus berkembang sepanjang perjalanan sejarah negara-negara di dunia ini. Belakangan ini, demokrasi cenderung dimaknai dalam konteks politik, yaitu bahwa kekuasaan tertinggi ada di tagan rakyat, atau dengan kata lain pemerintahan dari rakyat, oleh rakyat, untuk rakyat, *goverment of the people, by the people, for the people*.

Pelaksanaan demokrasi dalam suatu negara akan memberikan berbagai dampak, seperti menghindari pemerintahan tirani, menjamin hak-hak asasi manusia, mewujudkan kebebasan umum, menentukan nasib sendiri, otonomi moral, menjaga kepentingan pribadi yang utama, mewujudkan perdamaian, dan menciptakan kemakmuran warga negara. Di samping itu, demokrasi juga akan memberikan kesempatan kepada setiap individu untuk mewujudkan partisipasi secara efektif, persamaan dalam memberikan suara, pemahaman yang jernih, dan pengawasan terhadap program pemerintah.[1]

[1] Lihat, Saiful Arif, dkk., *Demokrasi: Sejarah, Praktik dan Dinamika Pemikiran*, (Malang: Program Penguatan Simpul Demokrasi & Averroes Press, 2006), p. 22. Baca juga, Rover A. Dahl, *On Democracy*, (Yale University Press,

Sejarah munculnya negara demokrasi (modern) dapat digolongkan ke dalam empat tahap;

Tahap pertama adalah apa yang disebut sebagai sistem politik demokrasi pada tingkat pemerintahan nasional, yang muncul pertama kali di Amerika Serikat pada awal abad ke-19. Selama abad berikutnya.

Tahap kedua, rezim demokrasi perlahan-lahan bermunculan di Eropa Barat dan Utara, di dominion-dominion Inggris, dan beberapa negara Amerika Latin. Selama dua dasawarsa berikutnya.

Tahap ketiga, demokrasi atau kecenderungan demokratis padam di Jerman, Italia, Austria, Polandia, Negara-negara Baltik, Spanyol, Portugal, Yunani, Argentina, Brazilia, dan Jepang. Usaha untuk mengamankan demokrasi sepertinya telah mengakibatkan perkembangannya berhenti dan menyebabkan munculnya gerakan-gerakan sosial berhaluan kiri dan kanan yang bermaksud menghancurkan demokrasi. Namun demikian, setelah berakhirnya Perang Dunia II, yang ditandai dengan suatu perkembangan lainnya yang dramatis, meskipun hanya sesaat, rezim-rezim demokrasi berkembang dengan cepat. Dengan didukung oleh para sahabatnya, Amerika Serikat memberlakukan demokrasi di Jerman Barat, Austria, Italia, dan Jepang serta dicobakan di Korea Selatan. Secara bersamaan, proses dekolonisasi berlangsung di negara-negara yang baru merdeka, yang pada permulaan biasanya mengadopsi bentuk politik kekuasaan imperial.[2]

Tahap keempat perkembangan rezim demokrasi dimulai dari awal tahun 1950-an sampai dengan 1980-an, berbeda dengan tiga tahap sebelumnya. Dalam masing-masing ketiga tahap sebelumnya, terdapat suatu kecenderungan yang sangat dominan, baik ke arah

---

1999).

[2] Lihat, Samuel P. Huntington, "Prospek Demokrasi", dalam Roy C. Macridis dan Bernard E. Brown (Ed.), *Perbandingan Politik*, Terj. A.R. Henry Sitanggang, (Jakarta: Penerbit Erlangga, 1996), p. 78-79.

perluasan demokrasi (1820-1920 dan 1942-1953) maupun ke arah berkurangnya demokrasi (1920-1942). Pada masing-masing periode ini sedikit sekali terjadi pergeseran rezim yang signifikan yang melawan kecenderungan yang dominan. Namun demikian, pada masa tiga puluh tahun dari awal 1950-an sampai awal 1980-an tidak ditandai oleh suatu arah yang kuat ke kiri atau ke kanan, justru terjadi percampuran.[3]

Dilihat dari perspektif model-model demokrasi yang berkembang, pada abad ke-20 muncul berbagai varian model demokrasi. David Held memetakannya sebagai berikut;

Pertama, demokrasi persaingan elit. Prinsipnya adalah metode untuk pemilihan elit poltik yang cakap dan terampil adalah dengan membuat keputusan yang perlu secara legislatif dan administratif. Model demokrasi ini memiliki ciri-ciri, yaitu pemerintahan parlemen dengan eksekutif yang kuat, kompetisi antar lawan elit politik dan partai, parlemen didominasi oleh partai politik, kepemimpinan politik yang sentral, birokrasi yang independen dan administrasi yang terlatih dengan baik, dan adanya undang-undang dasar dan pembatasan praktis pada keputusan politik yang efektif. Demokrasi semacam ini hidup dalam setting masyarakat industri, pola konflik sosial dan politik yang terpecah, para pemilih kurang informasi dan cenderung emosional, budaya politik yang menoleransi perbedaan pendapat, munculnya kelompok tenaga ahli dan manajer yang terlatih secara teknis, dan kompetisi antar negara untuk mendapatkan kekuasaan dan keuntungan di dalam percaturan internasional.[4]

Kedua, demokrasi pluralis. Prinsipnya pemerintah menjamin minoritas dan kebebasan berpolitik. Model demokrasi ini memiliki ciri-ciri, yaitu: 1) adanya hak warga negara, satu orang satu hak

[3] *Ibid.*, p. 79.

[4] Lihat, Saiful Arif, dkk., Demokrasi…, p. 38-39. Informasi lebih detail bisa dibaca karya-karya David Held, *Democracy and the Global Order From the Modern State to Cosmopolitan Government*, 1995; *Model of Democracy*, 1996.

suara, kebebasan berekspresi, dan kebebasan berorganisasi. 2) adanya sistem check and balance antara birokrasi legislatif, eksekutif, judikatif, dan administratif. 3) adanya sistem pemilihan yang kompetitif dengan paling sedikit dua partai.[5]

Ketiga, demokrasi hukum, yaitu dengan mengedepankan prinsip mayoritas. Prinsip mayoritas merupakan suatu cara yang efektif untuk melindungi individu dari kesewenang-wenangan pemerintah dan mempertahankan kemerdekaan. Prinsip mayoritas harus dibatasi dengan aturan hukum yang dapat berfungsi dengan bijaksana dan adil. Demokrasi hukum memiliki beberapa ciri, yaitu bentuk negara hukum, penegakan hukum, campur tangan yang sedikit dari negara dalam kehidupan masyarakat, baik secara kelompok maupun individual, adanya pasar bebas internasional, dan meminimalkan semua jenis tindakan kolektif.

Keempat, demokrasi partisipatif. Prinsipnya adalah adanya persamaan hak dalam kemerdekaan dan pengembangan diri hanya dapat dicapai di dalam "masyarakat yang berpartisipasi", suatu masyarakat yang membantu perkembangan politik, memelihara kepedulian pada masalah kolektif dan memberikan kontribusi terhadap pembentukan pengetahuan warga negara sehingga mampu mempertahankan kepentingan dalam proses pemerintahan. Ciri-cirinya adalah: 1) Adanya partisipasi langsung warga negara di dalam pengaturan institusi penting masyarakat, termasuk tempat bekerja dan komunitas lokal. 2) Pengaturan kembali sistem partai dengan membuat anggota partai bertanggungjawab langsung kepada

[5] Ada dua model pluralisme, pluralisme klasik dan pluralisme baru. Pluralisme klasik mempunyai ciri-ciri, yaitu adanya aneka ragam kepentingan kelompok yang tumpang tindih dan mencari pengaruh politik, pemerintah menengahi dan memutuskan tuntutan-tuntutan yang ada, dan peraturan-peraturan perundangan diletakkan dengan budaya politik yang menunjang. Sedangkan pluralisme baru memiliki ciri-ciri, yaitu adanya banyak tekanan kelompok namun agenda politik dibiaskan oleh kekuatan korporasi, negara dan departemennya memalsukan keinginan pribadi masing-masing, dan peraturan perundang-undangan berfungsi dalam konteks budaya politik yang berbeda dan sistem sumber ekonomi yang tidak seimbang.

anggotanya. 3) Operasi "partai partisipasi" di dalam parlemen. 4) Mempertahankan sistem institusi terbuka untuk memungkinkan pengalaman dan eksperimentasi di bidang politik. Demokrasi partisipasi mempunyai latar kondisi umum, yaitu perbaikan langsung sumber daya yang kurang dari kebanyakan kelompok sosial melalui penyaluran kembali sumber daya, meminimalkan kekuasaan birokrasi yang tidak bertanggungjawab dalam kehidupan publik dan pribadi, sistem informasi terbuka untuk meyakinkan keputusan, dan pengkajian ulang peraturan pengasuhan anak agar baik yang perempuan maupun yang laki-laki memperoleh kesempatan berpartisipasi dalam kehidupan publik.[6]

Dewasa ini muncul model "demokrasi otonomi" di mana prinsipnya adalah rakyat harus menikmati persamaan hak dan kewajiban dalam kerangka politik yang spesifik yang membangkitkan dan sekaligus membatasi kesempatan yang ada pada mereka, yaitu mereka harus bebas dan setara di dalam memutuskan kehidupan pribadi mereka sepanjang tidak meniadakan hak orang lain. Demokrasi otonomi mempunyai ciri-ciri, yaitu adanya prinsip otonomi yang dituangkan dalam undang-undang dan peraturan hak, struktur parlemen diorganisir menjadi dua bagian berdasarkan pemilihan wakil rakyat secara proporsional dan pemilihan wakil rakyat berdasarkan representasi kategori sosial secara statistik, sistem partai yang kompetitif, pelayanan administrasi pusat dan lokal dikelola secara internal, dan adanya prinsip partisipasi langsung yang memerlukan koordinasi dengan tuntutan warga lokal.[7]

Demokrasi otonomi akan berjalan dalam setting kondisi sebagai berikut: 1) Ketersediaan informasi yang terbuka untuk membantu meyakinkan keputusan yang diambil dalam urusan publik. 2) Memperkenalkan mekanisme demokrasi baru dari "*citizen juries*" ke "*voter feedback*" untuk meningkatkan proses

[6] Lihat, *Ibid.*, p. 40-42.
[7] *Ibid.*, p. 42-43.

partisipasi yang cerdas. 3) Semua prioritas investasi utama diatur oleh pemerintah setelah berdiskusi dengan publik dan agen swasta. 4) Meminimalkan pusat kekuasaan yang tidak bertanggungjawab dalam kehidupan publik dan pribadi. 5) Memelihara kerangka institusi yang mau menerima eksperimentasi dengan berbagai bentuk organisasi.[8]

B. DEMOKRASI PENDIDIKAN DI INDONESIA

Dasar-dasar penerapan demokrasi pendidikan di Indonesia sudah diletakkan dalam tujuan pendidikan nasional. Undang-Undang RI No. 20 Tahun 2003 tentang sistem pendidikan nasional menyatakan bahwa tujuan pendidikan nasional adalah: "Mengembangkan potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertaqwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta tanggung jawab".[9]

Perwujudan warga negara Indonesia yang demokratis akan memperoleh dasar perkembangan yang sangat relevan dengan adanya kebhinekaan masyarakat Indonesia. Kehidupan demokrasi akan mendapat persemaian yang sempurna di dalam corak kebhinekaan masyarakat dan budaya. Sejalan dengan pengembangan kebhinekaan ini, perlu juga dikembangkan rasa persatuan sebagai bangsa Indonesia secara seimbang dan dinamis.[10]

Selain dalam bidang pendidikan, kehidupan demokrasi di Indonesia sudah merambah dalam wilayah politik, ekonomi, dan hukum meskipun masih banyak kelemahan-kelemahan implementasi. Secara konseptual, demokrasi dalam bidang politik berarti mewujudkan kembali kedaulatan rakyat di dalam

---

[8] *Ibid.*, p. 44.

[9] Undang-Undang RI Nomor 20 Tahun 2003 Tentang sistem Pendidikan Nasional, (Jakarta: Kaldera Pustaka Nusantara, 2003), p. 8.

[10] Lihat, H.A.R. Tilaar, *Pendidikan, Kebudayaan, dan Masyarakat Madani Indonesia*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2000), p. 157-158.

partisipasinya untuk menata dan mengatur kehidupan bersama. Di dalam kehidupan ekonomi berarti masyarakat akan hidup di dalam pasar bebas, dunia terbuka yang ditunjang oleh kemajuan tehnologi informasi. Di dalam bidang hukum dilaksanakan kehidupan bersama di mana hak dan kewajiban setiap individu sama di bawah hukum. Nilai-nilai politik, ekonomi, hukum, dan budaya ini seluruhnya membentuk pengakuan terhadap hak-hak asasi manusia dan tanggung jawab setiap manusia untuk membangun dirinya sendiri dan hidup bersama. Dalam konteks perwujudan masyarakat madani Indonesia yang menjunjung tinggi nilai-nilai demokrasi maka masyarakat harus mengakui akan *human dignity* yang tidak lain adalah pengakuan pada setiap orang untuk berkembang, berkarya, dan mengatur dirinya sendiri baik secara perorangan maupun secara bersama-sama tanpa adanya hegemoni negera yang menekan kebebasan individu. Dengan demikian akan terwujud manusia indonesia yang demokratis, mandiri, bermoral tinggi, bertanggungjawab, nasionalis, dan berkepribadian budaya Indonesia.[11]

Pendidikan demokrasi memiliki beberapa unsur;

Pertama, kebebasan politik, yaitu masyarakat (rakyat) memerlukan pemerintah dari dan untuk mereka sendiri. Hak-hak politik rakyat akan berdiri tegak jika pemerintah mempunyai rasa keadilan dan toleransi. Pendidikan politik, oleh karenanya harus mendorong peserta didik untuk mengetahui dan mengguakan hak-hak politiknya tanpa adanya intimidasi dan paksaan.

Kedua, kebebasan intelektual. Kebebasan intelektual diperlukan karena masyarakat demokratis adalah masyarakat yang menghargai akan kemampuan intelektual para anggotanya, baik untuk kepentingan dirinya sendiri maupun untuk kesejahteraan masyarakatnya. Kebebasan intelektual menjadi syarat utama dalam memformulasikan sistem nilai untuk kepentingan bersama. Tanpa

[11] Lihat, *Ibid.*, p. 158.

kebebasan intelektual tidak dapat diperoleh kesepakatan yang benar-benar telah diuji untung ruginya. Pemasungan atas kebebasan intelektual akan melahirkan manusia-manusia tanpa inisiatif, kreasi, dan tunduk pada kekuasaan otoriter.

Ketiga, kesempatan untuk bersaing di dalam perwujudan diri sendiri. Setiap peserta didik mendapat kesempatan yang sama untuk mewujudkan dirinya sendiri dan mengembangkan potensinya untuk melaksanakan sesuatu yang terbaik tanpa adanya diskriminasi sosial, ekonomi, gender, asal-usul, dan agama. Perwujudan diri sendiri (self realization) dapat berupa kesamaan dalam hukum. Tidak ada diskriminasi bagi anggota masyaratak di dalam pelaksanaan hukum yang telah disepakati bersama. Adanya perbedaan manusia di dalam keanggotaannya dalam masyarakatnya diakui hanya didasarkan pada kapasitasnya untuk berkembang dan sumbangannya kepada kepentingan bersama. Selain itu, *self realization* juga mencakup hak berserikat atau berorganisasi. Di dalam organisasi, setiap anggota dapat menyatakan kemampuannya, baik sebagai pemimpin, penggagas, atau sebagai pelaksana yang sadar akan kemampuannya dan dapat menyumbangkan secara optimal potensinya kepada diri sendiri dan sesama manusia dalam masyarakatnya.

Keempat, pendidikan yang mengembangkan kepatuhan moral kepada kepentingan bersama, bukan kepentingan sendiri atau kepentingan kelompok. Kepatuhan moral akan mengikat seseorang di dalam kelompoknya. Jika kepatuhan moral ini hilang maka masyarakat itu akan mengalami disintegrasi atau kekacauan.

Kelima, pendidikan yang mengakui hak untuk berbeda. Pengakuan ini sebagai wujud penghormatan atas kepribadian seseorang. Proses pendidikan harus memberikan ruang untuk penghargaan atas perbedaan yang ada, baik di dalam keluarga maupun di lembaga pendidikan formal. Pendidikan yang monolog dan otoriter akan membelenggu kreasi, eksperimentasi, dan inovasi dalam berbagai bentuknya.

Keenam, percaya kepada kemampuan manusia untuk membina masyarakat yang lebih baik di masa depan. Kebudayaan yang dinamis adalah kebudayaan yang percaya pada kemampuan anggotanya untuk membina suatu masyarakat yang lebih baik tanpa melupakan unsur-unsur dari kebudayaannya sendiri yang memberikan kekuatan baginya untuk menatap masa depan yang lebih sejahtera.[12]

Untuk mendukung terwujudnya masyarakat madani yang memiliki kesiapan dan kemampuan untuk menghadapi berbagai tantangan pada era global, dunia pendidikan di Indonesia dituntut untuk melakukan pembenahan yang mengarah pada terciptanya pendidikan yang lebih demokratis, akuntabel, dan bermutu. Pendidikan yang demokratis berarti bahwa proses pengambilan keputusan pendidikan pada semua tingkatan semaksimal mungkin melibatkan lebih banyak *stakeholder* pendidikan. Akuntabel berarti bahwa proses dan hasil pendidikan dapat dipertanggungjawabkan kepada semua *stakeholder* pendidikan. Bermutu berarti bahwa dari proses pendidikan yang dilaksanakan, peserta didik dijamin mendapatkan pengetahuan, sikap-sikap, nilai-nilai, dan keterampilan yang memberikan landasan yang kuat bagi mereka untuk belajar lebih lanjut atau hidup di tengah masyarakat. Untuk mewujudkan hal itu, pengelola satuan pendidikan di Indonesia dituntut untuk memiliki kemampuan manajerial yang dilandasai oleh tanggung jawab profesional sehingga kewenangan yang dimilikinya dapat benar-benar bermanfaat bagi sekolah.[13]

Salah satu wujud dari demokratisasi pendidikan di Indonesia adalah pelaksanaan otonomi pendidikan. Dengan berlakunya otonomi daerah, maka pemerintah daerah menangani sebagian besar urusan pendidikan mulai tingkat dasar hingga menengah,

---

[12] Lihat, *Ibid*., p. 172-174.

[13] Fasli Jalal dan Dedi Supriadi, (Ed.), *Reformasi Pendidikan dalam Konteks Otonomi Daerah*, (Yogyakarta: Adicita Karya Nusa, 2001), p. 96.

bahkan untuk tingkat propinsi juga meliputi sebagian urusan pengelolaan sebagian perguruan tinggi. Sebelum diberlakukannya otonomi daerah, kewenangan pemerintah daerah dalam mengelola pendidikan masih terbatas untuk tingkat sekolah dasar, sedangkan jenjang pendidikan di atasnya masih ditangani oleh Depdiknas. Perluasan wewenang pemerintah daerah setelah diberlakukannya otonomi menuntut kapasitas yang lebih tinggi dari Pemda untuk mengelola pendidikan. Hingga tingkat tertentu sesungguhnya Pemda (melalui Dinas Pendidikan) telah cukup mempunyai modal kemampuan untuk mengemban tugas-tugas baru tersebut, karena Dinas Pendidikan yang ditugasi mengelola pendidikan merupakan fusi dari Kantor Dinas Pendidikan dan Kandep/Kanwil Diknas yang sebelumnya. Pemda atau Dinas Pendidikan tinggal melakukan penguatan kapasitas dalam mengelola pendidikan di daerahnya.[14] Pengelolaan dan pengembangan pendidikan di daerah inilah yang masih menjadi persoalan penting dalam otonomi pendidikan yang belum berjalan dengan baik di Indonesia.

Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan pada dasarnya adalah salah satu wujud dari otonomi atau desentralisasi pendidikan, di mana dalam pelaksanaannya mengakomodasi keragaman karakteristik peserta didik, kondisi daerah, budaya, adat istiadat, status sosial ekonomi, dan kesiapan dana yang ada pada sekolah yang bersangkutan.[15] Prinsip pengembangannya diorientasikan pada kemampuan beradaptasi dengan berbagai perubahan melalui proses akreditasi yang memungkinkan mata pelajaran dapat dimodifikasi sesuai dengan tuntutan yang berkembang.

Namun demikian, dalam praktik di lapangan, baik guru maupun sekolah belum mempunyai kemampuan profesional untuk mengembangkan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan secara

---

[14] *Ibid*., p. 100.

[15] Lihat, Badan Standar Nasional Pendidikan, *Panduan Penyusunan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan Jenjang Pendidikan Dasar dan Menengah*, (Jakarta: Depdiknas, 2006), p. 2-4.

baik dan profesional sesuai dengan prinsip dan semangat otonomi pendidikan. Sekolah dan Komite Sekolah atau Madrasah dan Komite Madrasah belum semuanya memiliki sumber daya manusia yang memadai, sehingga belum semua Sekolah dan Komite Sekolah atau Madrasah dan Komite Madrasah mampu menyusun Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan sampai Sillabusnya. Ini berarti ada kesenjangan antara pusat dan daerah, bahkan satuan-satuan pendidikan yang ada dalam kemampuannya mengembangkan KTSP.

Tuntutan utama dari pendekatan desentralistik adalah tuntutan kemampuan setiap pengembang kurikulum yang harus menyebar dari tingkat pusat, daerah, sampai pada tingkat satuan pendidikan di sekolah. Kemampuan pengembangan kurikulum pada setiap tingkatan bukan mengikuti jenjang birokrasi tetapi merata dan tidak memiliki perbedaan yang jauh antara pengembang kurikulum tingkat pusat, daerah maupun pada unit satuan pendidikan karena mereka memiliki fungsi masing-masing dalam skenario besar secara nasional. Kesenjangan yang selama ini terjadi sebagai akibat dari kurangnya pemahaman implementasi kurikulum pada tingkat daerah dan satuan pendidikan sehingga pada saat daerah diberi wewenang untuk mengembangkan kurikulum sesuai dengan kondisi lingkungan dan sumber daya pendidikan di masing-masing daerah, tim pengembangan kurikulum daerah cenderung menanti petunjuk pelaksanaan dari pusat.

Sehubungan dengan hal tersebut, Pusat Kurikulum Balitbang Depdiknas memandang Sekolah dan Komite Sekolah atau Madrasah dan Komite Madrasah perlu dibekali informasi tentang penyusunan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan dan pengembangan Silabusnya. Namun demikian, mengingat bahwa jumlah Sekolah/Madrasah di Indonesia sangat banyak, maka Pusat Kurikulum mengalami kesulitan memberikan bimbingan dan bantuan teknis kepada semua Sekolah/Madrasah di Indonesia dalam waktu yang relatif singkat. Oleh karena itu, Pusat Kurikulum memandang perlu

lebih memberdayakan Tim Pengembang Kurikulum (TPK) yang pernah dibentuk di setiap Dinas Pendidikan Provinsi (ketika itu Kanwil Departemen Pendidikan dan Kebudayaan) dalam Jaringan Kurikulum.

Berdasarkan gambaran di atas maka dapat diketahui bahwa pelaksanaan desentralisasi kurikulum sangat membutuhkan *Pengembang Kurikulum* di tingkat daerah dan tidak hanya dalam bentuk organisasi tetapi para anggotanya memiliki standar kualifikasi yang memadai layaknya sebagai pengembang kurikulum. Untuk itu, Depdiknas memandang perlu membentuk *Jaringan Kurikulum* sebagai suatu wadah yang dapat menjembatani kesenjangan antara pusat dan daerah.[16]

Pentingnya kedudukan Jaringan Kurikulum di daerah semakin mendesak terkait dengan fungsi strategisnya. Berdasarkan kajian dari Pusat Kurikulum dapat diidentifikasi bahwa Jaringan Kurikulum memiliki dua fungsi; (1) Sebagai tim pengembang Kurikulum Muatan Lokal, (2) Memberi bantuan teknis baik kepada lembaga pendidikan maupun perorangan dalam rangka pengembangan, implementasi, pemantauan dan evaluasi kurikulum di daerah. Demikianlah pentingnya kedudukan Jaringan Kurikulum di daerah yang dapat disamakan dengan motor penggerak dalam pengembangan, implementasi, pemantauan dan evaluasi kurikulum yang berjalan di daerah.[17]

Untuk memperkuat pelaksanaan otonomi pendidikan, ada empat kebijakan penyelenggaraan pendidikan nasional yang perlu dipertimbangkan lagi, baik untuk tujuan peningkatan mutu pendidikan, efesiensi pengelolaan pendidikan, relevansi pendidikan, maupun pemerataan pelayanan pendidikan, sebagai berikut:

1. Upaya peningkatan mutu pendidikan dilakukan dengan

[16] Lihat, Puskur Balitbang Depdiknas, *Pandun Pengembangan Jaringan Kurikulum Tingkat Kabupaten/Kota*, (Jakarta: Depdiknas, 2006), p. 1-3.

[17] Lihat, *Ibid*.

menetapkan tujuan dan standar kompetensi pendidikan, yaitu melakukan konsensus nasional antara pemerintah dengan seluruh lapisan masyarakat. Standar kompetensi yang mungkin akan berbeda antar sekolah atau antar daerah akan menghasilkan standar kompetensi nasional dalam tingkatan standar minimal normal (*mainstream*), dan unggulan.

2. Peningkatan efesiensi pengelolaan pendidikan mengarah pada pengelolaan pendidikan berbasis sekolah, dengan memberi kepercayaan yang lebih luas kepada sekolah untuk mengoptimalkan sumber daya yang tersedia bagi tercapainya tujuan pendidikan yang diharapkan.
3. Peningkatan relevansi pendidikan mengarah pada pendidikan berbasis masyarakat. Peningkatan peran serta orang tua dan masyarakat pada level kebijakan (pengambilan keputusan) dan level operasional melalui komite (dewan) sekolah. Komite ini terdiri atas kepala sekolah guru senior, wakil orang tua, tokoh masyarakat, dan perwakilan siswa yang tidak dimanipulasi. Peran komite meliputi pengembangan kurikulum, perencanaan implementasi, monitoring, serta evaluasi program kerja sekolah.
4. Pemerataan pelayanan pendidikan mengarah pada pendidikan yang berkeadilan. Hal ini berkenaan dengan penerapan formula pembiayaan pendidikan yang adil dan transparan, upaya pemerataan mutu pendidikan dengan adanya standar kompetensi minimal, serta pemerataan pelayanan pendidikan bagi siswa pada semua lapisan masyarakat.

C. KAPITALISME DALAM PENDIDIKAN

Kapitalisme seringkali dianggap sebagai puncak kebebasan dalam ruang ekonomi. Sistem ekonomi kapitalis yang sedang bekerja sekarang ini, secara teoretik didasarkan pada kerjasama suka rela di antara semua pihak yang terlibat, dan diharapkan bisa mewujudkan

harmonisasi dari berbagai kepentingan masyarakat secara keseluruhan. Dalam teori kapitalisme, tidak adanya intervensi dari pemerintah atas pasar memungkinkan terwujudnya kemakmuran. Kebebasan berproduksi, membeli, menjual, dan berinvestasi akan memberikan kesempatan untuk menjadi kaya bagi semua agen ekonomi jika setiap transaksi dilakukan secara bebas oleh dua pihak yang terlibat, sehingga masing-masing mendapatkan keuntungan. Pada saat yang sama, perusahaan yang bebas merupakan sebuah faktor penting untuk menciptakan keadilan jika setiap orang memiliki kesempatan untuk memanfaatkan sumber daya yang tersedia untuk berproduksi dan memasarkan produknya sehingga dua pihak utama yang terlibat tadi menjadi semakin kaya.[18]

Sistem ekonomi kapitalis selain menjamin kebebasan bersaing dalam pasar, juga menyediakan kebebasan dalam politik, karena kekuasaan ekonomi dan politik dipisahkan. Pertumbuhan ekonomi yang cepat dan besar dari sektor swasta menjamin berlangsungnya demokrasi, karena negara tidak diijinkan mengkonsentrasikan kekuasaan politiknya di tangan para birokrat. Dari sini dapat dilihat adanya benang merah antara demokrasi dan kapitalisme dalam peletakkan dasar-dasar kebebasan.

Melalui perdagangan bebas, kapitalisme menjadi sebuah kekuatan yang beradab dan anti imperialisme. Pembangunan hubungan produksi dalam kapitalisme di seluruh dunia mengarah pada tergantikannya cara-cara tradisional dalam menumpuk kekayaan yang didasarkan pada dominasi politik, seperti dalam perbudakan atau feodalisme tuan tanah, dengan produksi dan sistem perdagangan yang tidak memaksa serta menguntungkan.[19]

Berbagai hal di atas menunjukkan bahwa secara teoretik, sistem ekonomi kapitalis membawa kearifan sosial-ekonomi, mendorong

[18] Jamil Salmi, *Violence and Democratic Society: Hooliganisme dan Masyarakat Demokrasi*, Terj. Slamet Raharjo, (Yogyakarta: Pilar Humania, 2005), p. 46-47.

[19] Lihat, *Ibid*., p. 47.

demokrasi dan terbentuknya masyarakat yang beradab. Namun demikian, sistem ekonomi kapitalis yang berjalan dewasa ini di sebagian besar negara-negara di dunia justru melahirkan krisis ekonomi global. Tidak hanya itu saja, praktik ekonomi kapitalistik juga melahirkan berbagai penindasan terhadap orang-orang miskin dan buruh-buruh pabrik yang termarjinalkan secara ekonomis-politis.

Kapitalisme adalah salah satu ideologi yang saat ini mendominasi dunia. Dominasi kapitalisme sebagai ideologi ini bukan karena kehandalannya untuk menyelesaikan berbagai persoalan hidup manusia termasuk dunia pendidikan, tetapi lebih karena berbagai manipulasi yang digunakan untuk menutupi kelemahannya. Ketika kaum kapitalis menghadapi serangan para penganut sosialis akibat ketimpangan sosial yang ditimbulkan, ideologi ini segera mengadopsi gagasan keadilan sosial (*social justice*) untuk menutupi kelemahannya.

Munculnya kapitalisme dalam praktik pengelolaan lembaga pendidikan berawal dari apa yang dilakukan oleh pelaku-pelaku ekonomi kapitalis utamanya, seperti Trans National Corporation (TNCs) yang dibantu oleh Bank Dunia atau IMF melalui kesepakatan yang dibuat dalam WTO yang menganut paham bahwa pertumbuhan ekonomi hanya bias dicapai sebagai hasil normal melalui kompetisi bebas. Mekanisme ekonomi benar-benar diserahkan pada pasar bebas tanpa campur tangan pemerintah dan negara. Implikasinya, pemerintah dijauhkan dari campur tangan untuk meregulasi perusahaan-perusahaan swasta. Semua aspek mengalami liberalisasi dan kapitalisasi, termasuk bidang pendidikan. Kapitalisasi sektor pendidikan merupakan paket yang tidak bisa dipisahkan dengan sistem kapitalis itu sendiri. Cengkeraman sistem kapitalis tidak akan mengakar ketika sistem pendidikan tidak dikapitalisasi bersamaan dengan kapitalisasi sumber daya alam, kesehatan, dan infrastruktur publik.

Sekolah dalam pandangan kapitalis tidak lebih dari pabrik yang akan menghasilkan manusia-manusia yang mudah dieksploitasi. Sekolah atau perguruan tinggi tidak lebih dari produsen tenaga kerja pesanan pasar yang lebih berorientasi pada bagaimana menjadikan peserta didiknya sebagai tenaga terampil, sementara faktor pembinaan kepribadian cenderung terabaikan.

Kapitalisme dalam praktik pendidikan pada prinsipnya bertentangan dengan visi pendidikan sebagai strategi untuk menjaga eksistensi manusia, menciptakan keadilan sosial, wahana untuk memanusiakan manusia, dan wahana untuk mengembangkan manusia, yang kemudian diganti oleh satu visi yang meletakkan pendidikan sebagai komoditi. Implikasi dari kapitalisme pendidikan antara lain: 1) pemerintah harus melepaskan semua sekolahnya, dan menyerahkan urusan pendidikan kepada perusahaan swasta. 2) Menuntut negara menghentikan subsidi kepada rakyat karena hal itu selain bertentangan dengan prinsip neo-liberal tentang penjauhan campur tangan pemerintah, juga bertentangan dengan prinsip pasar bebas dan persaingan bebas.

Industrialisasi masyarakat saat ini bekerja dengan logika lestoran cepat saji model restoran McDonald yang bekerja dengan empat prinsip kuantifikasi, efisiensi, keterprediksian, dan teknologisasi. Prinsip-prinsip ini tidak hanya diterapkan dalam bidang ekonomi saja, tetapi menurut pengamatan merambah juga ke bidang pendidikan tinggi di Indonesia.

Prinsip kuantifikasi yang terjadi dalam pendidikan tinggi di Indonesia muncul ketika cara evaluasi hasil dan produk hanya dilihat dari kuantitas saja. Semakin banyak kita menghasilkan lulusan, baik pada jenjang diploma, sarjana, master, dan doktor, semakin kita dianggap sukses dalam mengelola pendidikan. Bahkan tinggi rendahnya prestasi mahasiswa diukur hanya dengan indeks prestasi (IP) yang memiliki skala 1 sampai 4. Dalam praktik

tingginya IP seorang mahasiswa tidak selalu bekorelasi positif dengan kemampuan akademiknya. Di era otonomi perguruan tinggi, kuantifikasi menjelma pada terjadinya perubahan lembaga pendidikan menjadi semacam pabrik.[20]

Prinsip efisiensi dilakukan dalam rangka meningkatkan produk-produk perguruan tinggi, entah itu produk dalam arti mutu lulusan maupun produk dalam pengertian hasil penelitian. Program studi yang didorong dan difasilitasi adalah yang menghasilkan uang dan banyak diminati oleh mahasiswa, sedangkan program studi yang tidak menghasilkan uang atau tidak diminati mahasiswa namun memberikan sumbangan keilmuan dan masalah kemanusiaan, terancam ditutup. Efisiensi berarti pengencangan ikat pinggang dan penghematan anggaran yang akibatnya tidak segan-segan meniadakan program-program humaniora demi keuntungan yang bersifat material. Efisiensi turun dari logika ekonomi analisis *cost-benefit*, yaitu apabila suatu tindakan tidak memberikan manfaat ekonomis maka tindakan tersebut perlu dihilangkan.[21]

Prinsip keterprediksian dalam berproduksi dilakukan dengan mengaitkan antara kurikulum dan manfaat lulusan dalam pasaran kerja. Kurikulum didesain sedemikian rupa sehingga dapat diperkirakan akan menempatkan para lulusannya cepat bekerja sesuai dengan kebutuhan pasar. Dengan kata lain, kurikulum yang dirancang itu harus mampu mengantisipasi kebutuhan pasar tenaga kerja. Akibat dari semangat keterprediksian ini, pendidikan lebih diarahkan pada kemampuan menyongsong pasar kerja. Kemudian, prinsip teknologisasi yang menjelma dalam kebijakan pendidikan, yaitu suatu upaya penyelenggaraan pendidikan dengan harus menggunakan teknologi modern atau bahkan *hi-tech*. Pendidikan dituntut mengikuti kemajuan teknologi agar lulusannya nanti

[20] Lihat, Heru Nugroho, (Ed.), *McDonaldisasi Pendidikan Tinggi*, (Yoyakarta: Penerbit Kanisius, 2002), p. 14.

[21] *Ibid.*

tidak gagap teknologi. Namun di sisi lain, pendidikan justru tidak berdaya mengendalikan, mengontrol, dan mengkritisi penerapan teknologi dalam masyarakat. Teknologi tidak dilihat secara kritis oleh pendidikan, tetapi dilihat sebagai keharusan dan bagaimana kurikulum pendidikan mengantisipasi kebutuhan teknologi masa depan tanpa sikap kritis.[22]

[22] Lihat, *Ibid*., p. 15-16.

BAB XI

PENUTUP

Dari berbagai uraian yang telah dipaparkan sebelumnya, pada dasarnya kita bisa menyaksikan betapa pemikiran tentang pendidikan itu sangat beragam, kaya nuansa dan alternatif. Kekayaan khazanah pemikiran kependidikan ini dapat dijadikan bahan perbandingan dan pertimbangan dalam merumuskan cita-cita pendidikan kita masa depan, juga dalam membangun kerangka keilmuan (epistemologi) pendidikan yang lebih menjanjikan kemajuan.

Fungsi pendidikan yang bagaimana yang selayaknya disuguhkan untuk bangsa ini. Apakah pendidikan yang sekedar untuk mentransfer nilai-nilai budaya sebelumnya, atau untuk transformasi budaya, merubah tatanan sosial-budaya yang sudah lapuk oleh jaman, atau untuk mengembangkan individu-individu yang kreatif-dinamis baik dari segi kognisi, afeksi, dan psikomotornya. Atau dengan menggabungkan semua fungsi yang ada, karena semuanya kita anggap baik untuk bangsa ini, namun beresiko terjebak dalam ambiguitas. Permasalahan ini tidaklah mudah untuk diputuskan, karena juga terpaut dengan konsepsi kita tentang manusia, terutama tentang kebebasan dan keterpaksaan berkehendak.

Pandangan ini pada gilirannya juga berpengaruh pada proses demokratisasi dan *civil society* yang sedang kita bangun bersama ini. Bisakah konsepsi manusia yang deterministik dengan fungsi pendidikan yang hanya mereproduksi kembali budaya yang telah

lampau dapat dijadikan landasan demokrasi. Persoalan-persoalan yang cukup fundamental ini sebaiknya perlu kita pikirkan dan formulasikan kembali.

Sebagai kerangka keilmuan atau analisis keilmuan, walaupun tidak semua aliran filsafat dapat dikaji dalam buku ini, pemikiran ontologis dan epistemologis dari filsafat positivisme, fenomenologi, strukturalisme, dan instrumentalisme setidaknya dapat dijadikan kacamata untuk memahami fenomena pendidikan yang ada dewasa ini, dan sekaligus dapat dijadikan kerangka metodologis dalam mengembangkan pendidikan nasional.

Kajian positivistik dalam pendidikan memberikan sumbangan kepada kita akan perlunya eksperimentasi dan keakuratan dalam penyelenggaraan pendidikan. Kemudian, Untuk mencari esensi dari berbagai permasalahan kependidikan dapat digunakan analisis dari reduksi fenomenologis, eiditis, dan reduksi transendental sebagaimana ada dalam kerangka metodologis-fenomenologis. Mengembangkan kerangka keilmuan dengan pendekatan instrumentalisme berarti kita harus berpijak pada pengalaman, berpikir, problem solving, dan orientasi kemanfaatan. Berpikir secara instrumentalis dalam konteks pendidikan tidak hanya sekedar menggunakan kemampuan berpikir, tetapi berpikir dalam kerangka *discovery*, mengadakan penelitian dalam rangka memecahkan masalah dan melahirkan penemuan baru yang bermanfaat. Berpikir secara instrumentalis juga berarti berpikir secara alternatif. Jika dalam suatu persoalan tidak bisa dipecahkan dengan satu cara atau metode, maka harus dicari metode yang lain, dan demikian seterusnya sehingga menjadi suatu proses yang berkelanjutan, dinamis dan progresif.

Demikian juga dengan analisis strukturalis, kita dapat melihat dan mengembangkan pendidikan dengan mengadakan kajian pada struktur-strukturnya. Struktur ini, sebagaimana telah dikembangkan oleh Piaget dan yang lainya, pada prinsipnya tidak hanya terbatas

pada struktur intelektual atau moral, tetapi ia ada disegala aspek pendidikan, dari struktur kelembagaan, struktur manajerian, struktur kurikulum, sampai pada struktur nalar keilmuannya. Dalam konteks analisis seperti ini, pendidikan masih banyak meninggalkan permasalahan yang perlu dikaji secara strukturalis.

Pendidikan dalam masa kontemporer ini memunculkan berbagai wacana, seperti pluralisme, demokrasi, dan kapitalisme dalam pendidikan. Pluralisme dalam pendidikan mencoba membangun kesadaran kolektif akan pentingnya pendidikan yang berpijak pada perbedaan-perbedaan suku, etnis, budaya, dan agama yang sudah hidup dan mengakar dalam masyarakat Indonesia yang majemuk.

Demokrasi pendidikan menuntut pelaksanaan pendidikan yang desentralistik. Otonomi pendidikan yang sedang berjalan di negara kita ini adalah salah satu wujud dari demokratisasi pendidikan. Namun demikian, dalam praktiknya masih banyak hambatan dan kendala, baik pada aspek sumber daya manusia, pembagian wewenang, pengelolaan, maupun pengembangan kurikulumnya.

Di saat Indonesia sedang melaksanakan demokratisasi pendidikan, muncul wacana pendidikan yang berbau kapitalistik. Ada sebagian kalangan yang memandang bahwa praktik-praktik pendidikan di Indonesia sudah berorientasi ke bisnis. Pendidikan di Indonesia tidak ubahnya seperti restoran McDonald yang semata-mata mencari profit. Restoran McDonald yang bekerja dengan empat prinsip, kuantifikasi, efisiensi, keterprediksian, dan teknologisasi secara umum telah merasuk dalam praktik pendidikan di Indonesia yang berorientasi ke profit. Bahkan sekarang ini, Undang-undang tentang Badan Hukum Pendidikan oleh sebagian kalangan dipandang sebagai manifestasi dari kapitalisme pendidikan.

DAFTAR PUSTAKA

Ahimsa-Putra, Heddy Shri, *Strukturalisme Levi-Strauss: Mitos dan Karya Sastra*, Yogyakarta: Galang Press, 2001.

Ali H.B. Hamdani, *Filasafat Pendidikan*, Yogyakarta: Kota Kembang, 1993.

Arif, Saiful, dkk., *Demokrasi: Sejarah, Praktik dan Dinamika Pemikiran*, Malang: Program Penguatan Simpul Demokrasi & Averroes Press, 2006.

Badan Standar Nasional Pendidikan, *Panduan Penyusunan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan Jenjang Pendidikan Dasar dan Menengah*, Jakarta: Depdiknas, 2006.

Bakker, Anton, *Metode-metode Filsafat*, Jakarta: Ghalia Indonesia, 1986.

_____, *Ontologi, Metafisika Umum: Filsafat Pengada dan Dasar-dasar Kenyataan*, Yogyakarta: Kanisius, 1992.

Barnadib, Imam, *Filsafat Pendidikan,:Sistem dan Metode*, Yogyakarta: Andi Offset, 1994.

_____, *Filsafat Pendidikan, Suatu Tinjuan*, Yogyakarta: Andi Offset, 1986.

_____, *Dasar-dasar Kependidikan, Memahami Makna dan Perspektif Beberapa Teori Pendidikan*, Jakarta: Ghalia Indonesia, 1996.

_____, dan Sutari, *Beberapa Aspek Substansial Ilmu Pendidikan*, Yogyakarta: Andi Offset, 1996.

Beck, Robert N., *Handbook in Social Philosophy*, New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Bertens, K., *Ringkasan Sejarah Filsafat*, Yogyakarta: Penerbit Kanisius, 1995.

_____, *Filsafat Barat Abad XX, Inggris-Jerman*, Jakarta: Gramedia, 1990.

_____, *Filsafat Barat Abad XX, Perancis*, Jilid II, Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 1996.

Birling, *The Encyclopedia of Philosophy*, Vol. IX, Americana Corporation, 1974.

Blau, Joseph L., *Men and Movements in American Philosophy*, U.S.A: Prentice Hall Inc., 1966.

Blewett, J., *John dewey: His Thought and Influence*, New York: Fordham University Press, 1960.

Bochenski, I.M., *Contemporary European Philosophy*, California: University California Press, 1974.

Brameld, Theodore, *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, New York: Holt, Rinerhart and Winston, 1955.

Brubacher, John S., *Modern Philosophies of Education*, New Delhi: Tata Mc Graw Hill Publishing Company Ltd., 1978.

Burr, John R. Dan Goldinger, Milton, *Philosophy and Contemporary Issues*, New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1996.

Butler, J. D., *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion*, New York: Harper and Broters, 1951.

Copleston, Frederick, *A History of Philosophy*, London: Buns and Oates Limited, 1966.

Cottingham, John, ed., *Western Philosophy, an Anthology*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 1996.

Dahl, Rover A., *On Democracy*, Yale University Press, 1999.

Delfgaauw, Bernard, *Filsafat Abad XX*, Terj. Soejono Soemargono, Yogyakarta: Tiara Wacana, 1988.

Dermawan, Andy, *Dialektika Islam dan Multikulturalisme di Indonesia: Ikhtiyar Mengurai Akar Konflik*, Yogyakarta: Kurnia Kalam Semesta, 2009.

Dewey, John, *Logic: The Theory of Inquiry*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1938.

_____, *Reconstruction in Philosophy*, New York: American Library, 1955.

_____, *Experience and Nature*, New York: Dover Publications, Inc., 1958.

_____, *My Pedagogic Creed*, New York: Progressive Education Association, 1929.

_____, *Democracy and Education*, New York: Macmillan, 1928.

Durant, *The Story of Philosophy*, New York: Simon and Schuster, 1961.

Edward, Paul, *The Encyclopedia of Philosophy*, New York: Mac Millan Co. Inc. And The Tree Press, 1967.

Frankena, William, *Ethics*, New Jersey: Prentice Hall, 1973.

Gruber, Frederich, C., *Historical and Contemporary Philosophies of Education*, New York: Thomas Y Crowell Company, 1973.

Hadiwijono, Harun, *Sari Sejarah Filsafat Barat Jilid 2*, Yogyakarta: Kanisius, 1980.

Halse, William D dkk., *Collier Encyclopedia*, Vol. VIII, New York: Macmillan Educational Company, 1987.

Hamid, Abdullah, dkk., *Sejarah Kebudayaan Barat dan Perkembangan Pemikiran Modern*, (Semarang: B.P. UNDIP, 1985).

Hasan, S. Hamid, "Multikultural untuk Penyempurnaan Kurikulum Nasional", dalam *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, Oktober, 2000.

Huntington, Samuel P., "Prospek Demokrasi", dalam Roy C. Macridis dan Bernard E. Brown (Ed.), *Perbandingan Politik*, Terj. A.R. Henry Sitanggang, Jakarta: Penerbit Erlangga, 1996.

Idi, Abdullah, dan Toto Suharto, *Revitalitas Pendidikan Islam*, Yogyakarta, Tiara Wacana, 2006.

Jalal, Fasli dan Dedi Supriadi, (Ed.), *Reformasi Pendidikan dalam Konteks Otonomi Daerah*, Yogyakarta: Adicita Karya Nusa, 2001.

Kartono, Kartini, *Tinjauan Politik mengenai Sistem pendidikan Nasional: Beberapa Kritik dan saran*, Jakarta: PT Pradnya Baramita, 1977.

Kattsoff, Louis O., *Pengantar Filsafat*, Terj. Soejono Soemargono, Yogyakarta: Tiara Wacana Yogya, 1992.

Kneller, George F., *Movement of Thought in Modern Education*, New York: John Wiley & Sons Inc., 1984.

Knight, George R., *Issues and Alternatives in Educational Philosophy*, Michigan, Andrews University Press Berrien Springs, 1982.

Mahfud, Choirul, *Pendidikan Multikultural*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2009.

Majid, Abdul dan Dian Andayani, *Pendidikan Agama Islam Berbasis Kompetensi*, Bandung: Rosdakarya, 2005.

Mayer, Adolph E., *The Development of Education in The Twentieth Century*, Tokyo: Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, Inc., 1949.

Muhadjir, Noeng, *Metodologi Penelitian Kualitatif*, Yogyakarta: Rake Sarasin, 1996.

_____, *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial Suatu Teori Pendidikan*, Yogyakarta: Rake Sarasin, 1993.

_____, *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial: Teori Pendidikan Pelaku Sosial Kreatis*, Edisi V, Yogyakarta: Rake Sarasin, 2000.

Natamson, Maurice, *Edmund Husserl: Philosopher of Invinite Tasks*, Evanstone: North Western University Press, 1973.

Neisser, Ulric, *Cognitive Psychology*, New York: Appleton-Century-Crofts, 1967.

_____, *Cognition and Reality*, San Francisco: Freeman, 1976.

Nugroho, Heru, (Ed.), *McDonaldisasi Pendidikan Tinggi*, Yoyakarta: Penerbit Kanisius, 2002.

O'Connor, *Introduction to the Philosophy of Education*, London: Routledge & Kegan Paul, 1957.

Paz, Octavio, *Levi-Strauss Empu Antropologi Struktural*, Terj. Landung Simatupang, Yogyakarta: LKiS, 1997.

Piaget, Jean, *The Psychology of The Child*, New York: Basic Books, 1969.

_____, *Genetic Epistemology*, New York: Columbia University Press, 1970.

_____, *Science of Education and The Psychology of The Child*, New York: Viking, 1970.

Poedjawijatna, I.R., *Pembimbing Kearah Alam Filsafat*, Jakarta:, Bina Aksara, 1986.

Price, Kingsly, Education and Philosophical Thought, Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1962.

Puskur Balitbang Depdiknas, *Pandun Pengembangan Jaringan Kurikulum Tingkat Kabupaten/Kota*, Jakarta: Depdiknas, 2006.

Quick, Robert Hebert, *Essays on Educational Reformers*, New Jersey, Littlefield, Adam & CO., 1970.

Randal, Buchler, dan Shirk (Ed.), *Reading in Philosophy*, New York: Barnes & Noble, Inc., 1950.

Rapar Hendrik, Jan, *Pengantar Filsafat*, Yogyakarta: Kanisius, 1996.

Russell, Bertrand, *History of Western Philosophy*, London: George Allen & Unwin Ltd., 1961.

Salmi, Jamil, *Violence and Democratic Society: Hooliganisme dan Masyarakat Demokrasi*, Terj. Slamet Raharjo, Yogyakarta: Pilar Humania, 2005.

Sindhunata, (Ed.), *Pendidikan: Kegelisahan Sepanjang Masa*, Yogyakarta: Penerbit Kanisius, 2001.

Siswanto, Joko, *Sistem-sistem Metafisika Barat*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1998.

Skinner, B.F., *Reflections on Behaviorism and Society*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1978.

Smith, Samuel, *Ideas of The Great Educators*, New York: Barnes and Noble Books, 1979.

Soejono, Ag., *Aliran Baru dalam Pendidikan*, Buku I, Bandung: CV. Ilmu, 1978.

Spiegelberg, H., *The Phenomenological Movement: A Historical Introduction*, Martinus Nijhoff, The Haque, Vol. I.

Suparno, Paul, *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*, Yogyakarta: Kanisius, 1997.

Suriasumantri, Jujun S., *Filsafat Ilmu, Sebuah Pengantar Populer*, Jakarta: Pustaka Sinar Harapan, 1994.

Suryabrata, Sumadi, *Psikologi Pendidikan*, Jakarta: PT. Grafinda Persada, 1995.

Suwarno, *Pengantar Umum Pendidikan*, Jakarta: Aksara Baru, 1985.

Tilaar, H.A.R., *Paradigma Baru Pendidikan Nasional*, Jakarta: Rineka Cipta, 2000.

_____, *Pendidikan, Kebudayaan, dan Masyarakat Madani Indonesia*, Bandung: Remaja Rosdakarya, 2000.

_____, *Manifesto Pendidikan Nasional: Tinjauan dari Perspektif Posmodernisme dan Studi Kultural*, Jakarta: Penerbit Buku Kompas, 2005.

Tim CTSD UIN Sunan Kalijaga, *Sukses di Perguruan Tinggi*, Yogyakarta: UIN Sunan Kalijaga, 2005.

Titus, Harold H., dkk., *Persoalan-persoalan Filsafat*, Terj. H.M. Rasyidi, Jakarta: Bulan Bintang, 1984.

Titus, Hepp, Smith (Ed.), *The Range of Philosophy*, U.S.A: Litton Educational Publishing, Inc., 1975.

Usa, Muslih dan Aden Widjan SZ, *Pendidikan Islam dalam Peradaban Industri*, Yogyakarta: Aditya Media, 1997.

Waspodo, "Harmoni dalam Pluralisme Suatu Kajian Sosiologis, dalam *Islam Humanis*, Moyo Segoro Agung, tt.

Weber, Christian O., *Basic Philosophies of Education*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1960.

Wilds, Elmer Harrison, *The Foundations of Modern Education*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

Yusuf, Muri, *Pengantar Ilmu Pendidikan*, Jakarta; Ghalia Indonesia, 1986.

Zuharini, dkk., *Metodik Khusus Pendidikan Agama*, Malang: Sunan Ampel Malang, 1983.

RIWAYAT HIDUP PENULIS

Dr. Sembodo Ardi Widodo, M.Ag. Lahir di Batang tanggal 15 Septermber 1968. Alumnus Pondok Modern Gontor tahun 1989. Memperoleh Sarjana (S-1) dalam bidang Pendidikan Agama Islam di PTAIS Jamiyah Mahmudiyah Langkat pada tahun 1995. Kemudian melanjutkan pendidikan di PPs. UIN Sunan Kalijaga di bidang yang sama dan memperoleh gelar Magister (S-2) pada tahun 1998 serta gelar Doktor (S-3) pada tahun 2005. Sekarang menjadi dosen tetap dalam mata kuliah Filsafat Pendidikan di Fakultas Tarbiyah UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta. Di samping itu, juga menjadi dosen di PPs UIN Sunan Kalijaga, PPs UNSIQ Wonosobo dan PPs IAIN Purwokerto.

Penulis aktif menulis di berbagai jurnal dan majalah. Di antara artikelnya adalah: "Problematika Pendidikan Islam: Suatu Kritik Epistimologi Pendidikan", dalam *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, Vol. 4, No. 3, Juli 2002; "Konstruksi Keilmuan Islam: Perspektif Muhammadiyah dan NU", dalam *Visi Islam Jurnal Ilmu-ilmu KeIslaman*, Vol. 2, No. 1, Januari 2003; "Implikasi Teori Thomas Kuhn dalam Pendidikan Islam", *Visi Islam Jurnal Ilmu-ilmu KeIslaman*, Vol. 3, No. 1, Januari 2004; "Menyoal Ulang Arah Pendidikan Nasional", dalam *Jurnal Paradigma*, Edisi 02/tahun II/2004; "Pendidikan dalam Pembangunan Moralitas Bangsa", da-lam *Majalah Tilawah*, Edisi 09/tahun XIII/2004; "Kurikulum Ba-hasa Arab di PP Tebuireng dan Mu'allimin Muhammadiyah: Suatu Tinjauan Epistimologis", dalam *Jurnal Al-'Arabiyah*, Vol. 1, No. 1, Juli 2004; Model-model Pembelajaran Bahasa Arab", dalam *Jurnal Al-Arabiyah*, Vol. 2, No. 2, Juli 2006; "Bukak Luwur: Makna

Ritual Syuronan bagi Masyarakat Industri", dalam *Jurnal Penelitian Agama*, Vol. XV, No.3, 2006; "Menelusiri Jejak-jejak Kekerasan dalam Islam", dalam *Jurnal UNISIA*, No. XXIX/III/2006; "Nalar Bayani, 'Irfani, dan Burhani dan Implikasinya terhadap Keilmuan Pesantren", dalam *Jurnal Hermenia*, Vol. 6, No 1, 2007; "Pendidikan Moral: Tinjauan dari Pendekatan Wahyu, Sufistik, dan Sosial-Budaya", dalam *Jurnal Hermenia*, Vol. 7, No. 2.

Adapun di antara buku-buku yang pernah diterbitkan adalah: "Kajian Filosofis Pendidikan Barat dan Islam", "Struktur Keilmuan Kitab Kuning: Perspektif Muhammadiyah dan NU", "Pendidikan Islam di Indonesia: Dasar Pemikiran dan Implementasi", "Pendidikan dalam Perspektif Aliran-aliran Filsafat", "Potret Ujian Nasional di Indonesia: antara Harapan dan Realita", "Sekolah Bertaraf Internasional", "Nasib Pendidikan Kaum Miskin", dan "Semiotik: Memahami Bahasa Melalui Sistem Tanda".