

Dr. Abdul Malik, M.Ag., M.Pd.

LANDSCAPE PENDIDIKAN

Sebuah Percikan Filsafat

Dr. Abdul Malik, M.Ag., M.Pd.

LANDSCAPE PENDIDIKAN

Pusat Penelitian dan Publikasi Ilmiah
Universitas Islam Negeri Mataram



Dr. Abdul Malik, M.Ag., M.Pd.

LANDESCAPE
PENDIDIKAN:
Sebuah Percikan Filsafat

Dr. Abdul Malik, M.Ag., M.Pd

LANDESCAPE PENDIDIKAN

Sebuah Percikan Filsafat



LP2M
UIN Mataram

**Landescape Pendidikan:
Sebuah Percikan Filsafat**
© Dr. Abdul Malik, M.Ag., M.Pd.

Judul Landescape Pendidikan:
Sebuah Percikan Filsafat

Penulis Dr. Abdul Malik, M.Ag., M.Pd.

Editor Winengan
Layout Sanabil Creative
Desain cover Sanabil Creative

All Right Reserved
Hak cipta dilindungi Undang Undang
Dilarang memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku
dengan media cetak ataupun elektronik
tanpa izin dari penulis dan penerbit

ISBN 978-623-7090-05-2

Cetakan 1 Desember 2018

Pusat Penelitian dan Publikasi Ilmiah
LP2M Universitas Islam Negeri (UIN) Mataram
Jln. Pendidikan No. 35 Mataram, Nusa
Tenggara Barat 83125 Telp. 0370-621298
Fax: 625337 625337

Sanabil

Jl. Kerajinan 1 Blok C/13
Puri Bunga Amanah Mataram
Telp. 0370-7985946. Mobile: 0878 5042 5281
Email: sanabilpublishing@gmail.com

KATA PENGANTAR

PUJI SYUKUR kehadirat Allah swt atas rahmat dan hidayahnya sehingga karya sederhana ini dapat diselesaikan sesuai dengan waktu yang tersedia. Bersholawat kepada Nabi yang mulia dengan ucapan *Allahuma sholli ala Sayyidina Muhammad wa ala ali Sayyidina Muhammad*. Sejak awal karya ini dihajatkan untuk memenuhi buku referensi yang terkait dengan Mata kuliah Filsafat ataupun Pendidikan secara umum. Sebagai bahan menunjang bacaan mahasiswa atau masyarakat umum diharapkan dapat mewarnai literature pendidikan di Indonesia sehingga meningkatkan pengetahuan dan kemampuan mahasiswa dalam menguasai konsep-konsep dasar filsafat pendidikan. Karya yang diberi tema “**Landescape Pendidikan: Sebuah Percikan Filsafat**” merupakan pemikiran filsafat yang fokus pada teori-teori dan paradigma filsafat tentang pendidikan. Selain itu, nilai dan tujuan pendidikan dalam tulisan ini dikonstruksikan dengan mengartikulasikan potensi interior dan eksterior manusia.

Tujuan utama tulisan ini adalah menghadirkan referensi alternative terkait dengan literature atau sumber rujukan bagi pengantar awal untuk materi Filsafat Pendidikan. Disamping itu tulisan ini mengulas kembali beberapa hal yang fundamental terkait dengan aliran-aliran filsafat dalam pendidikan sebagai satu kesatuan yang utuh dalam diskursus pendidikan.

Karena itu, bahan referensi ini diuraikan dalam beberapa bab yang saling terkait satu sama lain.

Akhirnya, kami mengucapkan banyak terima kasih kepada semua pihak terutama Rektor Universitas Islam Negeri Mataram (UIN Mataram) Prof. Dr. Mutawali, M.Ag. beserta jajarannya. Tidak lupa ucapan termikasi kepada ketua LP2M UIN Mataram Dr. H. Nazar, Naamy, M.Si dan ketua P3I LP2M UIN Mataram Dr. Winengan, M.Si yang telah berkenan membantu menerbitkan buku ini. Tidak lupa ucapan terimakasih yang *special* kepada adinda Muhammad, M.Pd atas desain cover yang jenius. Semoga karya sederhana ini menjadi amal ibadah kita semua di hadapan Allah Swt. Amin..!

Karya pertama ini penulis persembahkan untuk orang tua penulis dan Isritku Ina Fitriana (istri) serta anak-anak penulis Rara Cahya Ningrum, Naurah Zabarjad el Malika, Muhammad Nausyad Chaidar Malik, Barra Afrig Ibnu Malik, dan Muhammad Niel el Authar Malik.

Kami menyadari bahwa karya ini masih banyak kekurangan dan kelemahan, maka dari itu kami mengharapkan kritik dan saran yang membangun.

Mataram, 12 Desember 2018

Penyusun

Dr. Abdul Malik, M.Ag., M.Pd

Sambutan Rektor Universitas Islam Negeri Mataram

SEGALA PUJIAN hanya menjadi hak Allah SWT. Shalawat dan salam kepada Nabi Mulia, Muhammad SAW. Eksistensi dari idealisme akademis civitas akademika UIN Mataram, khususnya para dosen, tampaknya mulai menampakkan dirinya melalui karya-karya tulis mereka. Karya tulis yang difasilitasi oleh P3I UIN Mataram, seperti beberapa buah buku dalam berbagai disiplin keilmuan semakin mempertegas idealisme akademis tersebut. Kami sangat menghargai dan mengapresiasinya.

Dalam konteks bangunan intelektual yang sedang dan terus dikembangkan UIN Mataram melalui “Horizon Ilmu” juga menjadi bagian yang tidak terpisahkan dari karya-karya dosen tersebut, terutama dalam bentangan keilmuan yang saling mendukung dan terkait (*intellectual connecting*). Bagaimanapun, problem kehidupan tidaklah tunggal dan variatif. Karena itu, berbagai judul maupun tema yang ditulis oleh para dosen tersebut adalah bagian dari faktualitas “kemampuan” para dosen dalam merespon berbagai problem tersebut.

Kiranya, hadirnya beberapa buku tersebut harus diakui sebagai langkah maju dalam percaturan akademis UIN Mataram, yang mungkin, dan secara formal memang belum terjadi di UIN Mataram. Kami sangat

berharap tradisi akademis seperti ini akan terus kita kembangkan secara bersama-sama dalam rangka dan upaya mengembangkan UIN Mataram menuju suatu tahapan kelembagaan yang lebih maju.

Terimakasih kepada Dr. H. Nazar Na'ami, M.Si, selaku ketua LP2M UIN Mataram, dan Dr. Winengan, M.Si selaku ketua P3I LP2M UIN Mataram, yang telah memfasilitasi para dosen, dan kepada para penulis buku-buku tersebut.

Rektor UIN Mataram

Dr. H. Mutawali, M. Ag

DAFTAR ISI

Kata Pengantar.....	iii
Sambutan Rektor Universitas Islam Negeri Mataram.....	v
Daftar Isi.....	vii
Bab 1	
Pendahuluan.....	1
Bab 2	
Teori Filosofi	8
1. Modus-Modus Filosofi	9
2. Mengapa Orang (Pendidik) Membutuhkan Filosofi.....	10
3. Tiga Masalah Utama Filosofi	15
Bab 3	
Aliran Analisis Filosofis dalam Ilmu Filsafat	19
1. Asal-Usul Tokoh Analisis Filosofis.....	20
2. Aliran Filsafat Kritisme.....	28
3. Basis Ontologis Filsafat Kritisme	33

4. Basis Epistemologi	34
5. Basis Aksiologis	36
6. Filsafat Kritisme Immanuel Kant (1724-1804)	37

Bab 4

Dari Filsafat Kritisme ke Pedagogik Kritis.....	47
1. Prinsip-prinsip Pedagogik Kritis	48
2. Berpikir Kritis untuk Pendidikan Kritis	50
3. Fenomenologi dalam Pendidikan	53

Bab 5

Dasar-dasar Filsafat Pendidikan	59
1. Dasar Ontologis Ilmu Pendidikan	59
2. Dasar Epistemologis Pendidikan.....	60
3. Dasar Aksiologis-Antropologis Pendidikan	61

Bab 6

Aliran Filsafat Rekonstruksionisme-Futuristik dalam Pendidikan.....	65
1. Prinsip-Prinsip Rekonstruksionisme.....	72
2. Pendidikan Sebagai Agen Utama Dalam Rekonstruksi Tatanan Sosial Baru	73
3. Penerapan Prinsip Demokratis dalam Metode Pengajaran	75
4. Pembelajaran Berbasis Kesadaran Perubahan Sosial	76
5. Futurisme Sebagai Modifikasi Rekonstruksi Sekolah.....	78

Bab 7

Makna Filosofi Pendidikan	80
1. Ruang Lingkup Filosofi Pendidikan	82
2. Filosofi Kurikulum.....	86
3. Kedudukan Filosofi Pendidikan Nasional.....	95
4. Urgensi Penyusunan Filosofi Pendidikan Nasional.....	103

Bab 8

Filsafat Fenomenolgi dan Pendidikan	107
1. Dasar Hubungan filsafat fenomenologi dan Ilmu pendidikan	108
2. Fenomenologi dalam Tujuan Pendidikan	111
3. Pendekatan intensional	115
4. Praktik Fenomenologi Pada Konsep Peserta Didik	119

Bab 9

Pemikiran Pendidikan Mazhab Kiri.....	129
1. Teori Kritis dan Tindakan Komunikatif Jurgen Habermas	129
2. Persekolahan dalam Pandangan Ivan Illich	132
3. Pendidikan yang Membebaskan <i>ala</i> Paulo Freire.....	137
4. Michael Foucault: Relasi Pendidikan dan Kekuasaan.....	138

Bab 10

Filsafat Manusia dan Lingkungan.....	143
1. Hakikat Manusia.....	145
2. Tubuh Manusia sebagai Realitas Quantum.....	150

Bab 11

Filsafat Perenialisme Dan Pendidikan.....	161
1. Pegertian perenialisma.....	162
2. Konsep Pemikiran Perenialisme.....	166
3. Islam dan Perenialisme.....	169
4. Dasar-dasar Perenialisme dalam Islam.....	172

Bab 12

Praksis Perenialisme Dalam Pendidikan.....	177
1. Latar Belakang Historis.....	177
2. Tentang Ilmu Pengetahuan.....	178
3. Tujuan Pendidikan.....	179
4. Prinsip-prinsip Pendidikan.....	180
5. Kurikulum dan Metode Pendidikan.....	181
6. Sejarah Perkembangan Aliran Perenialisme.....	184
7. Perenialisme Sebagai Teori Pendidikan.....	193
8. Tokoh Perenialisme.....	195

Bab 13

Perennialisme dan Pendidikan Islam	198
1. Konsep Perennialisme dalam Pendidikan Islam	198
2. Tipologi Perennialisme dalam Pendidikan Islam.....	202
Daftar Pustaka.....	215
Indeks.....	221

Bab 1

PENDAHULUAN

Latar Belakang

SEJAK DULU aspek filsafat dalam pendidikan menjadi tema diskursus yang terus hangat diperbincangkan oleh kalangan akademisi. Misalnya isu unsur-unsur nilai atau moral dalam pendidikan. Secara spesifik persoalan filsafat ini berkaitan dengan unsur nilai-nilai yang membentuk karakter dalam pendidikan. Secara konten istilah pendidikan karakter sesungguhnya bukanlah sesuatu yang baru karena jauh sebelum pendidikan karakter diperkenalkan di Indonesia, telah banyak dikenal subjek pendidikan yang sama dengan konten pendidikan karakter. Misalnya pendidikan PPkn, moral dan Pancasila, aqidah akhlak, dan pendidikan agama. Tidak hanya itu, sekarang juga dikenal pendidikan nilai, moral dan pendidikan spiritual. Persoalan kemudian, semua subjek pendidikan tersebut terkesan belum memberikan kontribusi yang berarti bagi terwujudnya perilaku manusia yang lebih baik. Kehadiran subjek pendidikan karakter dalam “rumah” pendidikan nasional hari ini seakan menjadi *oase* ditengah bayang-bayang fenomena kemerosotan moral yang massif dan massal saat sekarang.

Urgensinya pembahasan pendidikan karakter sebagai tema besar dalam tulisan ini bukan semata-mata untuk menjawab persoalan krisis

moral atau persoalan pendidikan secara spesifik, tetapi jauh lebih besar, luas, dan lebih dalam dari itu semua. Setidaknya ada tiga masalah yang dianggap besar terkait dengan tulisan ini; *pertama*, secara nasional problem bangsa ini adalah krisis jati diri bangsa, *kedua*, *culture lack*, dan *ketiga* disorientasi tujuan pendidikan nasional. Ketiga masalah tersebut, selain memiliki hubungan satu sama lain, juga memiliki problem masing-masing. Misalnya, sampai saat ini bangsa Indonesia masih mencari jawaban yang tepat tentang bagaimana sesungguhnya manusia Indonesia itu? Seperti apa budaya masyarakat Indonesia? dan apa tujuan pendidikan nasional dalam kajian filsafat pendidikan, ketiga hal tersebut memiliki kaitan satu sama lainnya. Karena itu, pertanyaan-pertanyaan filsafat tersebut menjadi fokus dalam pembahasan buku ini.

Secara umum, problem-problem di atas berakar pada krisis teori pendidikan sebagai pijakan dalam mengkonstruksi pemikiran dan praksis pendidikan yang ada di Indonesia selama ini. Sejauh ini, kita belum benar-benar yakin apakah pendidikan nasional dibangun berdasarkan kerangka teori yang kuat. Apakah pendidikan nasional memiliki teori sendiri? atautkah pendidikan nasional selama ini hanya dibangun berdasarkan konsep *borrowing*. Bukan lagi rahasia umum bahwa pemikiran dan kebijakan pendidikan nasional selama ini dibangun dengan konsep-konsep pinjaman (*borrowing*). Akibatnya, pendidikan nasional terombang ambing dalam lautan teori pendidikan dunia yang datang silih berganti. Tidak mengherankan kemudian dalam rumah pendidikan nasional kita sangat familiar dengan fakta pendidikan “ganti menteri ganti kurikulum”. Hal ini dapat dipahami karena setiap menteri hadir dengan mazhab pemikiran

pendidikan masing-masing. Tanpa disadari perilaku pendidikan seperti ini melahirkan disorientasi pendidikan pada satu sisi dan ketidak jelasan pijakan pendidikan nasional pada di sisi yang lain.

Terjadinya disorientasi dan ketidak jelasan landasan (pijakan) pendidikan nasional akibat dari konsep pinjaman (*borrowing*) tersebut berdampak pada banyak hal. Salah satunya adalah praktek pendidikan seringkali tidak kontekstual dan bahkan tidak jarang proses pendidikan tidak mengakomodir spirit, mental model, habitus dan watak manusia Indonesia yang sesungguhnya. Fenomena bongkar pasang kurikulum secara dini sesungguhnya mencerminkan adanya keyakinan bahwa kurikulum yang dimplementasikan gagal. Meskipun kegagalan kurikulum diliputi oleh banyak faktor, tetapi satu kepastian bahwa kegagalan kurikulum juga disebabkan karena ketidak sinkronya formulasi kurikulum dengan lokus, tempos, daya, dan modalitas belajar manusia Indonesia. Mislanya, formulasi kurikulum yang dirancang untuk watak dan lingkungan manusai Finlandia , tiba-tiba dipinjam dan dipraktek secara “membabi buta” atas nama kebijakan untuk manusia Indonesia yang sungguh jauh dari *core value* asal kurikulum itu berada. Hal tersebut kemudian menjadikan kurikulum pinjaman (*borrowing*) “ditolak” secara cultur. Sebab pendidikan bukan semata-mata persoalan kebijakan politik tetapi lebih penting dari semua itu adalah persoalan budaya. Karena itu, kurikulum sejatinya harus mempresentasikan watak dan budaya manusia yang akan dibentuk. Jika tidak demikain maka pendidikan sulit membudaya apalagi menciptakan kebudayaan.

Meformulasi pemikiran pendidikan di Indonesia sejatinya berawal riset dan kajian yang mendalam tentang manusia dan budaya keIndonesiaan, dengan demikian akan dapat dikonstruksi kurikulum yang mudah dipraktek oleh masyarakat Indonesia. Karena itu, dalam tulisan ini akan dibahas hakikat manusia dan budaya dengan pendekatan filsafat sebagai awal dari membangun pemahaman pendidikan karakter secara holistic-integratif.

Pendidikan karakter akan selalu mendapatkan tempat dalam ruang *public* seiring silih bergantinya isu-isu kemerosotan moral. Masifnya demoralisasi dengan berbagai jenis di masyarakat mendorong setiap orang bertanya, mengapa lembaga pendidikan terkesan “gagal” menciptakan manusia baik? Benarkah pendidikan sekarang sudah terjebak pada pragmatisme? Seperti apa pendidikan yang harus diterapkan? Bagaimana pendidikan itu diterapkan, bagaimana setting lingkungan pendidikan semestinya? Bagaimana menajemen sekolah yang efektif, Seperti apa manusia Indonesia yang diinginkan, apa tujuan pendidikan sesungguhnya? Apakah yang disebut dengan nilai dan moral? Bagaimana pula perilaku yang bermoral itu? Pertanyaan-pertanyaan filosofis dan metodologis di atas adalah pijakan dasar dari tulisan ini. Persoalan hakikat pendidikan tidak hanya berkaitan dengan perbaikan moral akan tetapi berkaitan juga dengan perbaikan kinerja, perilaku berorganisasi, dan pembentukan budaya dan peradaban.

Pada sisi lain, kesadaran akan aspek filsafat sebagai *leading sector* pemikiran pendidikan, menjadikan masa depan suatu bangsa dibebankan pada dunia pendidikan. Ketidakjelasan secara operasional

mengenai masa depan suatu bangsa juga akan mempersulit penegasan filsafat pendidikan dan pemihakan perangkat kebijakan, sebab pada dasarnya pendidikan adalah tempat penempatan manusia untuk masa depan, dan masa depan itu secara subjektif menuntut disiplin dimasa kini. Untuk itu, telaah filsafati tentang pendidikan dan ilmu kependidikan amatlah penting guna kepentingan dunia kependidikan itu sendiri.

Kegiatan pendidikan bukanlah sekedar gejala sosial yang bersifat rasional semata mengingat kita mengharapkan pendidikan yang terbaik untuk bangsa Indonesia, lebih-lebih untuk masa depan anak-anak kita sebagai generasi penerus bangsa. Ilmu pendidikan secara umum tidak begitu maju ketimbang ilmu-ilmu sosial dan biologi tetapi tidak berarti bahwa ilmu pendidikan itu sekedar ilmu atau suatu studi terapan berdasarkan hasil-hasil yang dicapai oleh ilmu-ilmu sosial dan atau ilmu perilaku. Pertanyaan yang timbul yaitu: apakah teori-teori pendidikan dapat atau telah tumbuh sebagai ilmu atautkah hanya sebagian dari cabang filsafat sosial ataupun filsafat kemanusiaan? atau apakah pendidikan nasional Indonesia memiliki teori sendiri? Untuk menyikapi hal ini, telaah filsafati tentang dunia pendidikan di Indonesia amatlah mendesak untuk segera dilakukan.

Menurut William F. O'neil, setidaknya ada tiga pendekatan dasar filsafat dalam pendidikan; *Pertama*, sebagai proses berpikir aktif atau “berfilosofi pendidikan”(*educational philosophizing*), pendekatan ini menggunakan analisis problem berbasis analitis kritis (*critical thinking*), *kedua* sebagai pendekatan sistem formal di mana sistem-sistem mendasar

dalam filsafat, misalnya pendekatan realism, idialisme, dan lainnya diterapkan ke dalam pendidikan, *ketiga* pendekatan eklektik¹.

Dalam tulisan ini, lebih ditekankan pada pendekatan *educational philosophizing* dan pendekatan eklektik. Untuk pendekatan kedua hanya akan disinggung sepintas. Ada beberapa alasan kenapa pendekatan *educational philosophizing* (berfilosofi pendidikan) dan pendekatan eklektik yang digunakan dalam tulisan ini. *Pertama*, karena filsafat pendidikan karakter yang dibangun dalam tulisan ini merupakan hasil refleksi kritis terhadap problem pendidikan karakter selama ini dan masalah-masalah pendidikan lain. Baik pada ranah yang makro maupun mikro. *Kedua*, karena filsafat pendidikan karakter dalam tulisan ini merupakan rancangan filsafat pendidikan spesifik yang dikembangkan dari cabang-cabang ilmu filsafat. Misalnya, cabang ontologis yang meliputi hakikat manusia dan tujuan pendidikan serta aspek aksiologis yang meliputi nilai yang mengitari pendidikan.

Kajian etika sosial misalnya, etika sosial meliputi wilayah-wilayah kajian yang bisa dipaparkan sebagai filsafat moral. Hal ini merujuk pada etika sebagai sebuah teori umum tentang tanggung jawab antar manusia, serta dikaitkan dengan implikasi-implikasi praktis atau posisi etis tertentu dalam tindakan-tindakan sosial. Pendidikan sebagai poros kemajuan bangsa dan karakter menjadi poros utama pendidikan merupakan faktor determinan dari indikator kemajuan pendidikan. Sebab pendidikan tidak

¹ William F. O'neil, (2002) *Ideologi-Idiologi Pendidikan*. Yogyakarta. Pustaka Pelajar (trjm).hlm.12

hanya berbicara angka kelulusan, gedung sekolah, jumlah murid, proses pembelajaran, dan prestasi, tetapi jauh lebih mendalam dari semua itu, yakni hakikat manusia.

Adalah filsafat satu-satunya aspek ilmu yang berusaha memahami dan memikirkan eksistensi manusia berdasarkan aspek-aspek interior yang dimiliki sebagai makhluk yang unik sekaligus multidimensional. Bagaimanapun diskusi pendidikan adalah berbicara tentang manusia dan bicara manusia adalah bicara karakter. Karakter sejatinya menjadi tujuan dari segala proses pendidikan. Karena itu, membangun pendidikan setidaknya dimulai dari pemahaman yang baik atas hakikat manusia. Sehingga pertanyaan-pertanyaan filsafat tentang manusia perlu diajukan untuk mencapai pemahaman tersebut. Misalnya apa yang dimaksud dengan manusia? Apa unsur-unsur yang paling hakiki dari manusia? dan bagaimana mengembangkan potensi-potensi manusia? Pertanyaan-pertanyaan tersebut merupakan bagian yang tidak terpisahkan dari pertanyaan-pertanyaan filsafat.

Kehadiran karya ini adalah salah satu iktikar dan jihad intelektual untuk memberikan kontribusi terhadap dunia pendidikan ditengah arus pemikiran pendidikan yang terus berkembang. Menyadari sifat ilmu itu adalah komunikatif, terbuka, dealiktis, maka karya ini merupakan kerja yang tidak berakhir karena itu penulis membuka diri untuk setiap masukan, keritikan, dan saran yang konstruktif.

Bab 2

Teori Filosofi

Kata filosofi berasal dari perkataan Yunani “*philos*” (cinta) dan “*sophia*” (kebijaksanaan) dan berarti cinta kebijaksanaan. Filosofi adalah tidak sama artinya dengan kebijaksanaan, atau hanya studi tentang kebijaksanaan; lebih dari pada itu, ia adalah mencintainya. Implisit dalam suatu cinta ada pengejaran, dan karena alasan ini para filsuf biasanya mengatakan karya mereka sebagai “pengejaran kebijaksanaan”, atau lebih sering dikatakan sebagai “pengejaran kebenaran”¹.

Filosofi dapat didekati atau didefinisikan, sekurang-kurangnya dari empat sudut pandang yang berbeda, yang lebih bersifat suplementari dari pada kontradiktori. Masing-masing sudut pandang perlu diingat sebagai suatu pemahaman yang jernih mengenai makna filosofi²: (1). Filosofi adalah suatu sikap pribadi terhadap hidup dan alam semesta, (2) Filosofi adalah suatu metode pemikiran reflektif dan pengkajian yang berdasarkan pertimbangan yang sehat, (3) Filosofi adalah suatu usaha untuk memperoleh suatu pandangan yang menyeluruh, (4) Filosofi adalah

¹ Van Cleve Morris, (1963). Pandangan yang sama, dijelaskan juga oleh Dwi Siswoyo dalam *paper*nya mengenai filsafat Pancasila.

² Titus, Harold H. (1970). “*Philosophy and the Contemporary Scene*”, in Lucas, Christopher J. (ed) *What is Philosophy of education*. London : The Macmillan Company. Hal. 23-24

analisis logis mengenai bahasa dan penjernihan arti dari katakata dan konsep-konsep, (5) Filosofi adalah sekelompok masalah dan juga teori-teori tentang pemecahan masalah-masalah ini.

1. Modus-Modus Filosofi

George F. Kneller (1971) menyatakan bahwa ada tiga corak (*“modes or styles”*) filosofi sebagai suatu aktivitas: (1) **Filosofi Spekulatif**, yang berarti suatu cara berpikir secara sistematis tentang segala sesuatu yang ada (*“whole of reality”*). Ini berarti bahwa berspekulasi adalah suatu tingkatan berpikir filosofis yang lebih mendalam³. Filosofi spekulatif, *“is the attempt to find a coherence in the whole realm of thought and experience,* (2). **Filosofi Preskriptif**, berusaha untuk menetapkan standar-standar untuk menilai nilai-nilai, memutuskan tindakan, dan menghargai seni. Sesungguhnya, filosofi akan gagal melakukan tuntutannya yang baik untuk meneliti dan membuat pernyataan-pernyataan tentang keutuhan realita jika ia tidak juga meneliti bidang nilai-nilai, bidang mengenai apa yang seharusnya atau sebaiknya dan juga yang mana. Karena realita dimana kita hidup adalah tidak hanya fisik tetapi juga cultural, tidak hanya suatu keseluruhan bidang material, tetapi juga suatu dunia mengenai pemerintah, hubungan-hubungan sosial, moralitas, seni, drama, dan sekumpulan proses lain yang berasal dari hakikat manusia secara totalitas, (3). **Filosofi Analitik**, memfokuskan pada kata-kata dan makna. Filsuf analitik meneliti konsep-konsep seperti jiwa, kebenaran, dan alasan atau

³ Imam Barnadib . (1994). *Filsafat pendidikan : sistem dan Metode*. Yogyakarta : Penerbit Andi Offset. Hlm 23

sebab, kebebasan akademik, persamaan kesempatan untuk menilai perbedaan makna yang mereka bawa dalam konteks-konteks yang berbeda.

Filsafat analitik menjelaskan apa yang telah kita ketahui dan menunjuk pada ketidak konsistenan dalam pemikiran kita. Para filosof analitik cenderung bersifat skeptis, berhati-hati dan tidak membuat sistem pemikiran yang baru. Pendekatan analitik ini sampai saat ini mendominasi filosofi Amerika dan Inggris. Sedangkan di Eropa, tradisi spekulatif mempunyai akar yang lebih dalam, yang tegas dan metafisik, masih tumbuh dengan subur. Tetapi jenis filsafat yang mana saja, rupanya menjadi paling penting pada suatu waktu, kebanyakan filsuf setuju bahwa semua jenis perlu. Spekulatif tanpa diikuti juga dengan analisis dengan mudah membubung tinggi ke suatu langit spekulasi itu sendiri, tidak relevan dengan dunia sebagaimana kita mengetahui, dan analisis tanpa spekulasi turun kepada hal-hal yang tidak berarti dan menjadi tak berguna dan hampa.

2. Mengapa Orang (Pendidik) Membutuhkan Filosofi

Adalah sering dikatakan bahwa yang mendorong suatu kebutuhan di zaman modern adalah suatu pendirian mengenai arah dan tujuan. Ditengah-tengah kebingungan itu menyebabkan hilangnya jati diri manusia, alienasinya dari dirinya sendiri dan dari bangunan besar teknologis yang telah bangun disekelilingnya, pertumbuhan pengetahuan ilmiah yang dilepaskan dari kebijaksanaan moral (“*moral wisdom*”)⁴, dan

⁴ Imam Barnadib . (1994). *Filsafat pendidikan : sistem dan Metode*. Yogyakarta : Penerbit Andi Offset. Hlm 45-46

sebagai akibatnya suatu perasaan sia-sia dan tanpa makna, manusia mendapati dirinya dalam kebingungan dan keputusasaan.

Kita membutuhkan visi baru dan nilai-nilai yang direkonstruksi. Kita memerlukan minyak (*balsem*) penyembuh dari satu kebijaksanaan yang lebih dalam yang akan menuntun kita dari keadaan yang berbahaya zaman sekarang, demikianlah ujaran Christopher J. Lucas, (1970)⁵. Manusia banyak yang asyik dengan nafsu menuruti kata hatinya pada saat ini dari pada suatu pandangan yang sehat tentang kemungkinan-kemungkinan jangka panjang. Pada hal keuntungan semu jangka pendek tidak mustahil dapat membumerang menjadi kerugian jangka panjang. Untuk ini selain agama, pemikiran-pemikiran filosofis dapat membantu member pendirian mengenai arah dan tujuan hidup dan kehidupan.

Dengan peningkatan yang cepat, pengetahuan dan kemampuan manusia mengenai dunia fisik dan intelektual, lebih besar pula potensi-potensinya untuk kebaikan dan juga kejahatan. Ini berarti semakin besar pula kemungkinan-kemungkinan yang dapat ditempuh manusia untuk menjalani eksistensinya, untuk membangun adanya, untuk tumbuh dan berubah. Namun yang harus diingat adalah bahwa kita memang gandrung untuk membangun, tumbuh, dan berubah, tetapi tidak dengan harga penghancuran eksistensi dan jati diri kita sendiri. Kita juga ingin turut mengenyam, dan bila mungkin juga menyumbang kemenangan ilmu dan

⁵ Goodlad, John I.1994. *Educational Renewal*. San Francisco :Jossey-Bass Publishers. Hlm. 120-122

teknologi, tetapi bukan kemenangan semu yang secara “built-in” mengandung kekalahan total, dilihat dari nilai-nilai insani.

Harold H. Titus, menyatakan bahwa menjadi apa dunia kita, sebagian besar tergantung pada apakah kita mempunyai kecerdasan, rasa tanggung jawab, keberanian, dan ketetapan hati untuk merekonstruksi seperangkat nilai, di mana kita dapat meyakinkannya. Filosofi, bersama dengan disiplin-disiplin lain, memainkan peranan sentral dalam integrasi pribadi, rekonstruksi dan stabilitas sosial⁶. Oleh karena itu, mengapa orang membutuhkan filosofi, dapat dikemukakan sebagai berikut:

- a. *Setiap orang, pendidik (guru) harus membuat keputusan dan bertindak.*

Jika kita memutuskan dengan kebijaksanaan dan bertindak secara konsisten, kita perlu menemukan nilai-nilai dan makna dari hal-hal yang akan kita melakukan pilihan dan bertindak atas dasar beberapa skala nilai. Kita harus memutuskan soal-soal mengenai kebenaran dan kesalahan, keindahan dan kejelekan, dan mengenai baik dan buruk. Mencari norma-norma, dan tujuan-tujuan adalah suatu bagian penting dari tugas filosofi. Filosofi menaruh perhatian pada aspek kualitatif dari segala sesuatu. Ia menolak untuk tidak menghiraukan suatu aspek dari pengalaman manusia yang autentik dan berusaha untuk norma-norma (“*standards*”) dan tujuan-tujuan dalam cara yang paling masuk akal. Setelah mengajukan pertanyaan

⁶Titus, Harold H. 1970. “*Philosophy and the Contemporary Scene*”, in Lucas, Christopher J. (ed) *What is Philosophy of education*. London : The Macmillan Company. Hlm 12-14

“Apakah kegunaan filosofi?”, Jaques Maritain⁷ menyatakan bahwa filosofi mengingatkan manusia “mengenai kegunaan tertinggi hal-hal yang tidak berhubungan dengan alat-alat, tetapi dengan tujuan. Bagi manusia tidak hidup hanya dengan roti, vitamin, dan penemuan-penemuan teknologi. Mereka hidup dengan nilai-nilai dan realitas-realitas yang bebas waktu dan pengetahuan yang berharga untuk kepentingan mereka sendiri”.

b. *Tingkah laku kita adalah milik kita sendiri, dan kita sungguh-sungguh bebas (merdeka) hanya bilamana kita menyandarkan diri pada kontrol batin atau tujuan-tujuan yang kita pilih sendiri.*

Jika orang bertindak sebagaimana yang ia lakukan hanya karena adat-istiadat atau tradisi atau hukum, ia adalah tidak sungguh-sungguh merdeka. Apabila ditanyakan apakah kebaikan filosofi seseorang terhadap tindakannya, Aristoteles menyatakan bahwa filosofi memungkinkan ia berbuat dengan kemauan, yang orang lain hanya takut hukum. Manusia adalah merdeka, menciptakan prinsip-prinsip dan hukum-hukum di mana ia hidup. Dalam sebuah masyarakat yang ideal, setiap orang akan setuju dengan setiap hukum atau, jika ia tidak menyukai hukum itu, ia mengkritiknya dan merangsang untuk suatu perubahan. Ia akan melakukan ini atas dasar fakta-fakta dan prinsip-prinsip yang konsisten.

c. *Filosofi adalah alat yang paling baik untuk membantu pengembangan kebiasaan berpikir atau merefleksi.*

⁷ Seorang filosof Francis yang banyak dipengaruhi oleh Thomas Aquinas. Selain itu, Maritain juga seorang filosof yang memiliki banyak keahlian dan populer dengan pandangan tentang derajat pengetahuan.

Filosofi dapat membantu kita memperluas bidang kesadaran kita untuk menjadi lebih aktif, lebih tajam, lebih kritis, dan lebih cerdas. Dalam banyak bidang spesialisasi pengetahuan, ada sesosok fakta yang pasti dan spesifik, dan siswa atau mahasiswa diberi masalah-masalah yang demikian agar supaya mereka dapat memperoleh keuntungan praktis dalam mencapai jawaban-jawaban secara cepat dan mudah. Namun dalam filosofi, ada perbedaan pokok pandangan untuk dipertimbangan, dan ada masalah-masalah yang tak terpecahkan yang penting bagi kehidupan. Maka dari itu, rasa heran atau kagum siswa atau mahasiswa, dorongan ingin tahu dan minat spekulatifnya terpelihara dengan baik dalam hidup.

- d. *Kita hidup dalam suatu masa perubahan dan ketidak pastian, di mana banyak keyakinan dan cara-cara lama yang tidak memadai lagi untuk melakukan sesuatu*

Dalam kondisi-kondisi demikian, kita membutuhkan skala nilai-nilai dan suatu pendirian mengenai arah. Keadaan sekarang, sebagaimana kita merasakan kegelisahan fisik ketika berada di tengah-tengah kekacauan material dan merasakan kegelisahan moral bilamana kita dikonfrontasikan dengan kekejaman dan ketidak adilan, juga merasakan kegelisahan intelektual menghadapi kehadiran pandangan-pandangan dunia yang fragmentaris dan membingungkan. Tanpa suatu pandangan dan jawaban yang tepat, maka akan mengakibatkan terjadinya apa yang disebut dengan “*a divided self*”⁸, yang mengarah pada ketegangan-ketegangan jiwa atau

⁸ Goodlad, John I.1994. *Educational Renewal*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers. Hlm. 11-13

runtuhnya urat syaraf. Suatu cara untuk memperoleh suatu kesatuan pandangan dan jawaban dalam sebuah dunia yang kacau, adalah mencapai suatu integrasi batin, mengetahui mengapa kita setuju dan mengapa kita tidak setuju, dan memperoleh suatu pendirian mengenai makna eksistensi manusia dalam pertemuan dan pergaulannya dengan sesama dan dunia serta dalam hubungannya dengan Tuhan.

e. *Orang ingin untuk mendapatkan keselarasan atau mengadakan penyesuaian antara dirinya dan dunianya.*

Suatu studi filosofi akan membantu orang untuk membangun keyakinan keagamaannya diatas fondasi-fondasi yang matang secara intelektual. Filosofi dapat mendukung kepercayaan keagamaan seseorang, asal saja kepercayaan tersebut tidak tergantung pada konsep-konsep yang pra-ilmiah, usang, sempit, dan dogmatik. Urusan utama agama adalah harmoni, penyesuaian, tanggung jawab, komitmen, pengabdian, perdamaian, kebajikan, keselamatan dan Tuhan.

3. Tiga Masalah Utama Filosofi

Pertama, masalah keberadaan termasuk masalah kenyataan (*being and reality*), masalah ini lebih dikenal dengan persoalan metafisika, *kedua* masalah pengetahuan termasuk masalah kebenaran yang dikenal dengan persoalan epistimologi, dan ketiga masalah nilai atau aksiologi. Masalah kebenaran terbagi kedalam tiga bagain, yakni *being* (yang ada), *reality* (yang nyata atau kenyataan), dan *existence* (yang bereksistensi).⁹

⁹ Ki Hadjar Dewantara. 1977. *Karya ki Hadjar Dewantara : Bagian Pertama Pendidikan*. Yogyakarta : MLPTS. Hlm 33

Berkaitan dengan masalah kebenaran tersebut, maka pemahaman atas filsafat pendidikan dapat dimulai dari kebenaran tentang manusia. Karena itu kajian filsafat pendidikan perlu melibatkan ilmu filsafat antropologi. Pemikiran berbasis integrasi dan interkoneksi keilmuan sudah saatnya dikembangkan ditengah meluasnya paradigma dikotomis keilmuan dewasa ini. Dikotomis ilmu menyisahkan cara pandang parsial dan dangkal terhadap solusi kehidupan manusia dewasa ini. Kehidupan manusia modern saat ini, sejatinya membutuhkan cara pandang yang *integrative-holistic*, lebih-lebih pada persoalan keilmuan sebagai basis pemecahan masalah.

Salah satu integrasi keilmuan yang dimaksud terkait dengan tulisan ini adalah integrasi ilmu antropologi filsafati (filsafat manusia) dengan filsafat pendidikan. Pada dasarnya filsafat pendidikan melanjutkan apa yang telah dikaji oleh ilmu antropologi. Karena itu kajian pendidikan merupakan bagian yang inheren dengan persoalan manusia. Maksudnya, setelah mengenal hakikat manusia secara utuh (multidimensional), kemudian pendidikan berperan mengembangkan manusia dengan segala potensi kemanusiaannya. Pendidikan merupakan ruang aktualisasi potensi positif (“daimon”) jasmani-rohani yang meliputi individualitas, sosialitas, moralitas, religiusitas, dan historitas.

Sementara masalah hakikat pengetahuan, pengetahuan merupakan hasil tahu manusia. Pengetahuan manusia diperoleh lewat kerjasama antara subyek (s) yang mengetahui dan obyek (o) yang diketahui. Sehingga

pengetahuan manusia selalu subyektif-obyektif dan obyektif-subyektif. Di sini terjadi kemanunggalan antara obyek dan subyek. Kemanunggalan ini dimaknai sebagai *external-sense experience* dan *internal-sense experience*¹⁰. Oleh karena itu, pengetahuan manusia bisa berupa *intuition*, *revelation*, dan *faith*¹¹. Meskipun demikian manusia memiliki keterbatasan dalam memperoleh pengetahuan. Karena itu manusia tidak mampu merengkuh obyek secara total dan utuh, selalu ada segi yang tak terungkap. Hal ini disebabkan karena keterbatasan kemampuan manusia, menyangkut daya akali dan daya indarawi serta kompleksitas obyek yang diketahui (fenomenon dan noumenon) karena itu pengetahuan manusia bersifat *relative*.

Adapun masalah kebenaran, dalam konteks ini adalah kebenaran epistemologi, dimana kaitan antara epistemologi dan filsafat pendidikan dapat dijelaskan. Oleh karena itu, masalah pengetahuan merupakan bagian dari isi pendidikan. Misalnya pendidikan mencakup aspek kognitif (pengetahuan), afektif (nilai dan sikap), dan psikomotorik (ketrampilan). Meskipun ketiga aspek ini memiliki keterbatasan sebagai standar pengukuran kompetensi manusia. Artinya masih banyak dimensi kemanusiaan yang belum dilibatkan sebagai aspek yang menentukan dan mempengaruhi eksistensi manusia. Pengetahuan manusia selalu hadir dalam kegiatan pendidikan. Begitu juga yang berkaitan dengan nilai, pendidikan bukan saja mengajarkan dan melatih tentang sesuatu hal

¹⁰ Ibid. 9-10

¹¹ Ibid. 23

melainkan menanamkan dan mengembangkan nilai-nilai kebaikan dan keindahan. Karena itu pendidikan adalah kegiatan yang sarat nilai¹².

¹² Imam Barnadib . (1994). *Filsafat pendidikan : Sistem dan Metode*. Yogyakarta : Penerbit Andi Offset. Hlm 50

Bab 3

Aliran Analisis Filosofis dalam Ilmu Filsafat

ANALIS FILOSOFIS adalah sebuah gerakan kontemporer dalam filsafat pendidikan. Para analis filsafat yang menaruh perhatian perihal masalah filsafat pendidikan, berusaha secara kritis meneliti bahasa yang berkaitan dengan pengajaran dan pembelajaran berkaitan dengan perumusan kebijakan dan tujuan pendidikan. Adapun maksud dan metodenya, pergerakan ini berbeda dengan sistem Idealis, Realis, dan Thomis, yang berlandaskan pada aspek metafisik dan kenyataan yang mendahuluinya. Para filsuf spekulatif yang lebih tradisional berusaha membentuk pandangan dunia yang menyusun seluruh pengetahuan dan pengalaman manusia ke dalam filsafat yang sistematis dan utuh.

Analisis filosofis berusaha untuk menemukan prinsip pokok atau penyebab pertama yang merupakan sumber dari kehidupan. Para analis menolak bangunan sistem para filsuf spekulatif, yang dianggap hanya menciptakan kebingungan dan kekacauan filosofis. Analisis berpendapat bahwa apa yang disebut filsafat sistematis, yang semestinya untuk mempersatukan justru hanya membagi dunia intelektual ke dalam berbagai macam “isme”-“isme” yang membingungkan dan saling bertentangan.

Karena kaum analis bekerja untuk meneliti, menggolongkan, dan menguji bahasa ilmiah dan yang bukan ilmiah, alih-alih menciptakan sistem baru, para filsuf analitis ini berusaha untuk membentuk makna. Sebagai sarana untuk menyelesaikan kontroversi, analis berusaha untuk menunjukkan dan menjelaskan asumsi dasar sudut pandang yang diperjuangkan. Hal tersebut dilakukan dengan cara meminta definisi operasional dari istilah yang digunakan. Tidak seperti filsuf spekulatif, filsuf analitis secara eksklusiv memberi perhatian pada persoalan makna. Analisis tidak menganggap hal itu sebagai fungsi untuk menasihati orang-orang mengenai perspektif hidup atau permasalahan normatif. Fungsi Filsafat Analitis dapat dilihat lebih jelas dengan cara kembali kepada asal-usul, perkembangan, dan implikasinya terhadap metode penelitian¹.

1. Asal-Usul Tokoh Analis Filosofis

G.E. Moore dan Bertrand Russel seringkali disebut sebagai pendiri pergerakan analitis dalam bidang psikologi. Meskipun Russel dan Moore tertarik menelaah aspek bahasa dari *discourse* umum, Russel berusaha untuk meneliti struktur logis yang dipercaya hadir dalam setiap bahasa tertentu. Bagi Russel, tugas dari filsafat adalah untuk menemukan dan merumuskan aturan logis yang mendasari penggunaan bahasa. Dalam usahanya mengembangkan sistem analitis logika simbolis atau matematis, Russel berusaha untuk memahami sifat dan makna dari *discourse*. Russel,

¹ Ki. Hajar DEwantara. (1977). *Karya ki Hadjar Dewantara : Bagian Pertama Pendidikan*. Yogyakarta :MLPTS. Hlm. 21-22

pada dasarnya, mengajukan seperangkat simbol matematis yang mewakili kata, konsep, dan proposisi ketika diproses secara matematis, akan memberikan solusi yang tidak terpengaruh oleh subjektivisme dari pilihan dan emosi pribadi.

Analisa bahasa sebagai bagian dari analisis filosofis, coba diungkap oleh sekelompok filsuf dari Wina yang dikenal dengan Lingkaran Wina (*Vienna Circle*). Diantara para filsuf yang terkemuka adalah Ludwig Wittgenstein yang merupakan murid dari Russel. Wittgenstein mengembangkan sebuah sistem analisis yang berusaha membentuk makna dari proposisi. Dengan membangun sebuah bahasa yang berdasar pada fakta-fakta yang tereduksi, suatu *discourse* dapat begitu terkonstruksi sehingga menghasilkan proposisi yang benar mengenai kenyataan. Para positivis logis, begitu sebutan bagi para anggota Lingkaran Wina, merancang sebuah metode di mana bahasa dapat ditelaah berdasarkan kriteria yang dapat dibuktikan kebenarannya. Menurut mazhab ini, bahwa kalimat dapat benar secara analitis ataupun benar secara sintetis. Pernyataan analitis menjadi benar dikarenakan istilah yang terkandung di dalamnya. Pernyataan sintesis menjadi benar atau salah karena dapat dibuktikan secara empiris. Kebenaran dari pernyataan semacam itu bukanlah *a priori* (tersirat), namun *a posteriori* (diketahui sesudahnya).²

Perkataan analisis bahasa bahwa pernyataan yang mengandung arti dapat berupa analitis ataupun sintetis menghapuskan sejumlah pernyataan

² Noeng Muhadjir. (2000). *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial*. Edisi V. Yogyakarta : Penerbit Rake Sarasin. Hlm.33

yang tidak memenuhi persyaratan salah satu kategori. Pernyataan-pernyataan seperti “Dunia adalah pikiran,” atau “Tuhan itu cinta,” tidak teologis analitis namun memiliki kemiripan gramatikal yang dangkal dengan pernyataan sintetis. Kesulitan dari pernyataan-pernyataan tersebut adalah tidak ada bukti yang dapat dikumpulkan untuk menentukan kebenaran ataupun kebohongannya. Pernyataan tersebut tidak benar secara alamiah. Pernyataan-pernyataan macam itu tidak benar ataupun salah; artinya secara harfiah tidak ada artinya karena tidak ada data empiris yang dapat ditemukan dalam metode pembuktiannya. Jika tidak terdapat metode pembuktian, maka tidak ada artinya.

Jika prinsip pembuktian analitis diadopsi, maka sebagian besar filsafat tradisional menjadi tidak ada gunanya. Idealisme, Realisme, Thomisme, dan Eksistensialisme kesemuanya bersandar kepada apa yang analitis sebut sebagai *pseudo-proposition*. Ketika seorang idealis menyatakan bahwa “Kenyataan adalah pikiran.” Atau ketika seorang realis menegaskan bahwa “Alam mengandung hukum moral,” atau ketika Eksistensialis menyatakan bahwa “Eksistensi mendahului Esensi³,” mereka semua berbicara omong kosong. Mereka memberi pernyataan yang tidak dapat dibuktikan dengan akal sehat atau uji empiris. Bagi analitis, perselisihan metafisik yang berkompromi dengan sejarah filosofi adalah tanpa makna. Filsafat seharusnya tidak membuat sesuatu yang sulit diwujudkan, atau membangun pandangan dunia, ataupun menyusun *grand*

³ Ibid. 44-45

design metafisik. Filsafat seharusnya berurusan dengan konsekuensi bahasa manusia⁴.

Pernyataan-pernyataan yang ditemukan dalam banyak metafisik, teologi, dan bahkan ilmu pengetahuan sosial hanya menyampaikan pendapat atau preferensi pribadi belaka. Ketika seseorang berkata bahwa “Demokrasi adalah sistem politik terbaik,” atau bahwa “Tuhan memiliki tiga pribadi,” atau “Manusia itu Rasional,” dia hanya menyuarakan preferensinya bahwa beginilah semua seharusnya terjadi⁵. Tentu saja, individu mempunyai kebebasan untuk membuat pernyataan-pernyataan mengenai politik, agama, dan filosofi semacam itu jika mereka memang ingin melakukan hal tersebut. Namun, pernyataan-pernyataan semacam itu tidak benar-benar berarti bagi orang lain karena mereka tidak akan memiliki makna yang sama bagi orang lain. Semua itu adalah pernyataan emosional, preferensi personal, atau pernyataan puitis dan bukan pernyataan yang sebenarnya. Meskipun para guru bebas untuk menggunakan bahasa semacam itu, guru harus yakin bahwa mereka tidak membuat rancu puisi, preferensi, atau prasangka dengan fakta.

Adalah Dr. Jonas F. Soltis⁶ yang dilahirkan di Norwalk, Connecticut pada 11 Juni 1931. Dia menerima gelar Sarjana Seni dari Universitas Connecticut pada 1956, gelar Master Seni dalam bidang pengajaran dari Universitas Wesleyan pada 1958, dan gelar doktor dalam

⁴ Ibid.51

⁵ Ibid. 45

⁶ Dr. Jonas F. Soltis mengajar filsafat dan pendidikan di Institut Keguruan, Universitas Colimbia. Bukunya meliputi *Seeing, Knowing, and Believing* (1966), dan *The Language of Visual Perception: Psychological Concepts in Education* (1967).

bidang pendidikan dari Universitas Harvard pada 1964. Profesor Soltis menggunakan analisis bahasa untuk meneliti konsep pendidikan, nilai-nilai dalam pendidikan, dan tujuan pendidikan. Beberapa pokok pemikirannya antara lain:

- a. Bagaimanapun juga istilah-istilah yang merujuk pada apa yang para murid dan guru kerjakan tiap hari nampaknya hampir tidak memerlukan kerja otak yang tidak perlu, khususnya ketika terdapat masalah-masalah kompleks yang lebih memerlukan penyelesaian
- b. Kebanyakan manusia yang pernah menjadi murid, jika belum menjadi guru, akan sangat kesulitan jika diminta untuk menjelaskan dalam bahasa yang sederhana tentang gagasan yang terkandung dalam konsep-konsep pendidikan seperti belajar, mengajar, ataupun tema.
- c. Konsep-konsep dalam pendidikan sangatlah mendasar bagi segala macam pembahasan atau pemikiran pendidikan.
- d. Usaha untuk mengutarakan gagasan-gagasan akan selalu menghasilkan penyingkapan nuansa makna yang tanpa sadar diterima dalam *discourse* dan tindakan baik oleh murid ataupun guru.
- e. Akibatnya, manusia tidak hanya akan menjadi lebih canggih dan berhati-hati dalam menggunakan makna akan tetapi juga akan memperoleh wawasan yang lebih mendalam mengenai pendidikan sebagai sebuah ikhtisar manusia
- f. Definisi pendidikan berdasarkan 3 tipe definisi yakni stipulatif, deskriptif dan programatik
- g. Definisi pendidikan seringkali baik secara tersirat maupun tersurat mengandung program atau norma atau preskripsi atau nilai tertentu.

Bagaimanapun juga, pendidikan adalah hasil usaha manusia dimana orang-orang berusaha untuk melakukan sesuatu secara bermanfaat, bijaksana, dan cermat⁷.

Pada akhirnya dapat disimpulkan bahwa analisis filosofis adalah metode untuk bekerja dengan bahasa dan mencoba menerangkan dan membentuk makna. Analisis filosofis tidak berusaha untuk menciptakan sistem filosofis ataupun pandangan dunia baru yang merangkul seluruh pengalaman manusia. Melalui metodologi pembuktian empiris, filsuf analitis berusaha untuk menggolongkan pernyataan bahasa. Tanpa berpihak analisis filosofis berusaha untuk menguraikan deskripsi dari preskripsi. Sumbangsihnya bagi pendidikan adalah meneliti konsep, bahasa, dan strategi yang berhubungan dengan perumusan kebijakan dan elaborasi strategi belajar-mengajar.

Pendidikan profesional adalah sebuah disiplin yang banyak meminjam dari berbagai macam ilmu pengetahuan sosial, seperti antropologi, ekonomi, psikologi, sosiologi dan, ilmu politik. Seperti ilmu pengetahuan yang sudah disebut di atas, bahasa yang digunakan dalam penulisan akademik seringkali merupakan pencampuran tanpa kritik dari elemen deskriptif dan preskriptif. Filsuf analitis dapat memberikan sumbangsih dengan cara menjelaskan bahasa yang digunakan dalam situasi pengajaran dan pembelajaran. Analisis dapat meneliti pernyataan perumusan kebijakan pendidikan dan membuat maknanya menjadi jelas bagi para

⁷ Gutek, Gerald L. (1988). *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*. Englewood. Hlm. 45-46

pendidik, dengan cara menghilangkan jargon yang kerap kali ada dalam pendidikan dan dalam ilmu pengetahuan sosial lainnya⁸.

Pendidikan berkaitan dengan tujuan personal, sosial, nasional, dan internasional yang besar. Sekolah adalah agen budaya utama yang memiliki konsekuensi sosial dan politik. Para pendidik kontemporer tidak hanya harus berhadapan dengan pertanyaan mengenai kurikulum dan metodologi-dengan pendekatan alternatif pada pengajaran membaca, matematika, ilmu pengetahuan sosial; mereka juga harus peka mengenai permasalahan kontrol sekolah, integrasi ras, kebijakan luar negeri, dan masalah-masalah sosiopolitik lainnya. Alih-alih digunakan untuk pembelajaran, permasalahan pendidikan seringkali terjebak dalam slogan yang digunakan untuk propaganda. Diantara istilah-istilah yang media populer gunakan untuk melukiskan kontroversi pendidikan adalah “pendidikan kualitas,” “pendidikan yang berarti,” “pendidikan yang relevan dan tidak relevan,” pendidikan nilai,” “pendidikan bermakna,” dan “pendidikan karakter”. Filsuf analitis dapat berbuat banyak untuk meneliti terminologi semacam itu sehingga terminologi itu menjadi berguna untuk memahami kontroversi pendidikan bukan malah untuk membingungkannya⁹.

Para pendidik profesional juga perlu untuk menjelaskan bahasa mereka sehingga terminologi yang digunakan menjadi berarti dari pada hanya sekedar menjadi jargon belaka. Jika seseorang meninjau literatur pendidikan selama beberapa dekade terakhir, terminologi-terminologi

⁸ Ibid. 11-12

⁹ Ibid. 65

berikut ini dapat ditemukan di ratusan artikel—“*learning by doing*”¹⁰,” “pendidikan karakter,” “pendidikan nilai,” membentuk kepribadian,” “integrasi ilmu dan agama,” “pendidikan yang memerdekakan,” “kesempatan pendidikan yang setara,” “pendidikan kualitas,” pendidikan bagi pemahaman internasional,” “pendidikan untuk kebebasan,” dan ungkapan-ungkapan menarik lain yang tak terhitung jumlahnya. Sekali lagi, filsuf analitis dapat memberi sumbangsuhnya dengan cara mereduksi ungkapan-ungkapan tersebut baik menjadi masuk akal maupun tidak.

Lebih jauh, banyak kuliah dan tulisan mengenai pendidikan telah menjadi ceramah dan khotbah dimana pembicara atau penulisnya berusaha mengilhami guru-guru yang lebih muda. *Discourse* semacam itu, yang seringkali hanyalah pernyataan preferensi pendidikan seseorang, kerap disajikan sebagai cerita deskriptif dan faktual mengenai kondisi sekolah yang sebenarnya. Contoh dari khotbah semacam itu sering dalam bentuk yang berbeda-beda. Misalnya, kuliah oleh kepala sekolah mengenai beberapa persoalan, seperti “Tugas Guru,” “Profesionalisme dan Guru,” dan “Pendidik dan Perubahan” seringkali adalah contoh buruk dari instruksi dalam kedok deskripsi. Mungkin sumber yang lebih serius mengenai bahasa dan gagasan tak kritis adalah banjirnya buku-buku anekdot yang terdiri dari narasi tentang kesuksesan guru yang sukses dalam memenangkan hati dan pikiran muridnya dalam situasi sulit untuk belajar. Maka, secara sederhana, filsuf analitis dapat memberi sumbangsuh bagi pendidikan dengan cara mendorong ujian kritis bahasa dan terminologinya.

¹⁰ Ibid. 13-15

Hal ini dapat membantu menyelidiki interaksi verbal yang berlangsung dalam situasi belajar mengajar. Serta dapat membantu memerangkan tujuan dan kebijakan yang mengarahkan program pendidikan.

2. Aliran Filsafat Kritisme

Seperti pada pembahasan sebelumnya, filsafat pendidikan tentu tidak bisa lepas dari cabang-cabang filsafat seperti logika, ontologi, epistemologi, aksiologi, dan estetika. Kalau hal ini dikaitkan dengan pendidikan, maka akan nampak urgensinya filsafat dalam merumuskan dan mengembangkan pendidikan serta menjawab persoalan-persoalan fundamental dalam pendidikan. Metafisikan (ontology) 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, sementara aksiologi mengenai masalah nilai dan kesusilaan¹¹.

Hubungan filsafat dengan pendidikan dapat juga dilihat dengan mengidentifikasi pendekatan yang ada dalam filsafat kemudian dikaitkan dengan pendidikan. Pendekatan yang dimaksud adalah pendekatan *spekulatif*, *preskriptif*, dan *analitis*¹². Pendekatan *spekulatif* berarti memikirkan secara sistimatis tentang segala sesuatu yang ada. Ini terdorong oleh daya manusia yang ingin melihat segala sesuatu sebagai keseluruhan. Dalam bidang pendidikan, pendekatan ini diterapkan untuk

¹¹ Achmad Dardiri. (2007). *Mengenal Filsafat Pendidikan*. Handout Perkuliahan Fip UNY. Hlm. 21-22

¹² Ibid. 33

menjelaskan konsepsi tentang kenyataan. Misalnya, mengenai pengertian dasar manusia mengenai filsafat antropologi, mengenai pengertian pendidikan, sekolah, pendidik, anak didik. Sementara pendekatan *perskriptif* adalah upaya untuk menyusun standar pengukuran tingkah laku, dan nilai termasuk di dalamnya untuk menemukan mana yang disebut baik, buruk, benar, dan salah. Nilai baik dan buruk perlu diketahui oleh peserta didik. Sementara pendekatan *analitis* berusaha untuk mengenali makna sesuatu dengan mengadakan analisis kata-kata pada khususnya dan bahasa-bahasa pada umumnya¹³.

Menurut Imam Bernadib bahwa tinjauan filosofis terhadap pendidikan pada hakekatnya membawa filsafat dalam bidang pendidikan dengan menerapkan sejumlah pendekatan yang relevan, misalnya spekulatif, perspektif, dan analitis. Oleh karena itu, filsafat pendidikan adalah ilmu pendidikan yang bersendikan filsafat atau filsafat yang diterapkan dalam usaha pemikiran dan pemecahan masalah pendidikan¹⁴. Karena itu pula, menurut Achmad Dardiri (2007); bahwa filsafat pendidikan dapat didekati dari problem-problem pendidikan bersifat filosofis yang memerlukan jawaban filosofis pula. Disamping itu, filsafat pendidikan dapat pula didekati dari ide-ide filosofis yang diterapkan untuk memecahkan masalah pendidikan¹⁵. Misalnya merujuk pada aliran kritisme.

¹³ Imam Bernadib,(1996) *Hand out filsafat pendidiknya program studi ilmu Filsafat* program pasacanjana UGM Yogyakarta . Hal. 11

¹⁴ibid, 7

¹⁵ Achmad Dardiri. (2007). *Mengenal Filsafat Pendidikan*. Handout Perkuliahan Fip UNY. Hal. 11-12

Filsafat yang dikenal dengan kritisme adalah filsafat yang diintrodusir oleh Imanuel Kant (1724-1804)¹⁶. Kant mengadakan penelitian yang kritis terhadap rasio murni dan memugar sifat objectivitas dunia ilmu pengetahuan dengan menghindari diri dari sifat sepihak dari rasionalisme dan sifat sepihak dari empirisme. Gagasan itu muncul karena pertanyaan mendasar dalam dirinya. Yakni apa yang dapat saya ketahui? Apa yang harus saya lakukan? dan apa yang boleh saya harapkan?

Kritisme ini bisa dikatakan aliran yang memadukan atau mendamaikan rasionalitas dan empirisme. Menurut aliran ini, baik rasionalitas maupun empirisme, pengalaman manusia merupakan paduan antara sintesa unsure-unsur *aspriori* (terlepas dari pengalaman) dengan unsure-unsur aposteriori (berasal dari pengalaman).

Dalam keadaan perdebatan panjang antara rasionalisme dengan empirisme, Imanuel Kant hadir untuk medamaikan kedua pertentangan kedua aliran tersebut. Dalam kancah filsafat posisi Kant secara umum sejajar dengan Socrates dan Descartes. Artinya Socrates berhasil menghentikan pemikiran kaum Sopisme dan menundukan rasio dan iman pada posisinya. Descartes berhasil menghentikan dominasi iman (Kristen) dan menghargai kembali posisi rasio. Sementara Immanuel Kant berhasil menghentikan Sopisme modern untuk menundukan kembali rasio dan iman

¹⁶ Immanuel Kant. (2004). *Prolegomena to Any Future Metaphysics That Will Be Able to Come Forward as Science* with Selections from the *Critique of Pure Reason* (Cambridge University Press The Edinburgh Building, UK) hal. 30-32. Imanuel Kant seorang filosof pelopor filsafat kritisme.

pada posisi masing-masing yang melahirkan paradigma rasionalisme kritis¹⁷.

Immanuel Kant memandang rasionalisme dan empirisme senantiasa berat sebelah dalam menilai akal dan pengalaman sebagai sumber pengetahuan (epistemologi). Ia mengatakan bahwa pengalaman manusia merupakan sintesis antara unsur-unsur apriori dan unsur-unsur aposteriori. Kant tidak menentang adanya akal murni. Ia hanya menunjukkan bahwa akal murni itu terbatas. Akal murni menghasilkan pengetahuan tanpa dasar indrawi atau independen dari alat panca indra. Pengetahuan indrawi tidak dapat menjangkau hakikat objek, tidak sampai pada kebenaran umum. Adapun kebenaran umum harus bebas dari pengalaman, artinya harus jelas dan pasti dengan sendirinya.

Kebeneran apriori diperoleh melalui struktur jiwa kita yang inheren. Secara aktif, jiwa mengkoordinasi sensi-sensai yang masuk dalam ide. Oleh karena itu, pengenalan berpusat subjek, bukan pada objek. Ada tiga tahap pengenalan, yaitu: *pertama* pengenalan pada taraf indra. Pengenalan sebagai sintesis antara unsure-unsur apriori dan aposteriori. Pada taraf indra ini, yang menjadi unsur apriori adalah kesan-kesan indrawi yang diterima dari objek yang nampak pengenalan taraf indra hanyalah penampakan gejala atau fenomena¹⁸. Sehingga apa yang dilihat bukanlah bentuk yang sesungguhnya, melainkan hanya salinan dan pembentukan benda yang terlihat dalam daya-daya fisik dan metafisikal

¹⁷ Ahamad Saebani (2009). *Filsafat Ilmu: Suatu Kajian dalam Dimensi Ontologis, Epistemologis, dan Aksiologis*. (Pen. Bumi Aksara; Jakarta).

¹⁸ Bandingkan dengan pandangan Driyararkara dalam “Perciakan Filsafat Fenomenologi” (1982).

yang disebut dengan “penampakan”¹⁹ *Kedua*, pengenalan pada “taraf akal”. Immanuel Kant membedakan akal (*verstand*) dari rasio dan budi (*vernunft*). Tugas akal adalah mengatur data-data indrawi, yakni dengan mengemukakan “putusan-putusan”. Sebagaimana ketika kita melihat sesuatu, kemudian sesuatu itu ditransmisikan ke dalam akal, selanjutnya akal memberikan kesan. Hasil indra diserap sedemikian rupa oleh akal, selanjutnya akal bekerja dengan daya fantasi untuk menyusun kesan-kesan itu sehingga menjadi suatu gambar yang dikuasai oleh bentuk ruang dan waktu. Pengenalan pada taraf akal ini merupakan sintesis antara bentuk dan materi. Materi adalah data-data indrawi, sedangkan bentuk adalah pengertian-pengertian apriori yang terdapat pada akal. *Ketiga*, pengenalan pada taraf rasio, tugas rasio adalah memberikan argument bagi putusan putusan yang telah dibuat oleh akal. Akal menggabungkan data-data indrawi dengan mengadakan putusan-putusan²⁰.

Menurut Kant, dalam membentuk argument-argument, akal dipandu oleh ketiga ide transedental, yaitu ide psikologis yang disebut jiwa, yakni ide yang menyatukan segala gejala lahiriah, yaitu ide dunia dan ide tentang Tuhan. Ketiga ide tersebut bersifat apriori dan transedental. Ketiganya memiliki fungsi masing-masing, yaitu “ide jiwa” menyatakan dan mendasari segala gejala batiniah, merupakan cita-cita yang menjamin kesatuan terakhir dalam bidang gejala psikis. Ide dunia menyatakan segala

¹⁹ Ibid 97

²⁰ Ahamad Saebani (2009) *Filsafat Ilmu: Suatu Kajian dalam Dimensi Ontologis, Epistemologis, dan Aksiologis*. (Pen. Bumi Aksara; Jakarta) hlm. 98

gejala jasmaniah, sedangkan “ide Tuhan” mendasari segala gejala, segala yang ada, baik yang batiniah maupun yang lahiriah.

Demikian Immanuel Kant, yang menjadi pengagas Kritisme²¹. Filsafat ini memulai perjalanannya dengan menyelidiki batas-batas kemampuan rasio sebagai sumber pengetahuan manusia. Oleh karena itu, kritisme sangat berbeda dengan corak filsafat modern sebelumnya yang mempercayai kemampuan rasio secara mutlak. Dengan kritisme yang diciptakan oleh Immanuel Kant, hubungan antara rasio dan pengalaman menjadi harmonis, sehingga pengetahuan yang benar bukan hanya apriorinya tetapi juga aposteriori, bukan hanya pada rasio, melainkan juga pada hasil indrawi²².

3. Basis Ontologis Filsafat Kritisme

Menjelaskan dan meletakkan posisi ontologis dan epistemologis dalam filsafat kritisme ini cukup rumit mengingat aliran kritisme ini hasil perpaduan dari dua aliran besar rasionalisme dan empirisme yang nota benanya adalah memiliki basis ontologis dan epistemologi sendiri. Salah satu cabang filsafat adalah ontology, yang membahas hakikat keberadaan segala sesuatu secara fundamental. Istilah filsafat yang disebut ontology berasal dari bahasa Yunani yang memiliki makna akan asas-asas rasional

²¹ Immanuel Kant, *The Critique of Pure Reason* (1781). Cambridge University Press The Edinburgh Building, (UK). Hlm 56-57

²² Ibid. 321

tentang ‘yang ada’ dan berusaha untuk mengetahui esensi terdalam dari yang ‘ada’ tersebut²³.

Basis ontologis inilah yang kemudian di pertanyakan Immanuel Kant mengawali filsafat kritisme. Pertanyaan mendasar dalam dirinya itu adalah apa yang dapat saya ketahui? Apa yang harus saya lakukan? dan apa yang boleh saya harapkan? Jadi realitas menurut filsafat kritisme adalah apa yang nampak, empirik, dan pengalaman yang berupa materi kemudian selanjutnya di kelola oleh akal atau rasio. Oleh karena itu, realitasnya bahwa yang bisa diamati dan diselidiki hanyalah fenomena-fenomena atau penampakan-penampakannya saja, yang tak lain merupakan sintesis antara unsur-unsur yang datang dari luar sebagai materi dengan bentuk-bentuk apriori ruang dan waktu di dalam struktur pemikiran manusia.

4. Basis Epistimologi

Kant memandang rasionalisme dan empirisme senantiasa berat sebelah dalam menilai akal dan pengalaman sebagai sumber pengetahuan (epistimologi). Kant mengatakan bahwa pengalaman manusia merupakan sintesis antara unsure-unsur apriori dan unsure-unsur aposteriori. Pada dasarnya menurut Kant ilmu pengetahuan berasal dari empirik tapi kemudian diolah oleh disposisi akal murni manusia. Bersamaan dengan pengamatan indrawi, bekerjalah akal budi secara spontan. Tugas akal budi adalah menyusun dan menghubungkan data-data indrawi, sehingga

²³ Ahamad Saebani (2009) *Filsafat Ilmu: Suatu Kajian dalam Dimensi Ontologis, Epistimologis, dan Aksiologis*. (Pen. Bumi Aksara; Jakarta) hlm. 98

menghasilkan putusan-putusan. Dalam hal ini akal budi bekerja dengan bantuan fantasinya (*Einbildungskraft*)²⁴.

Pengetahuan akal budi baru diperoleh ketika terjadi sintesis antara pengalaman inderawi tadi dengan bentuk-bentuk *apriori* yang dinamai Kant dengan ‘kategori’, yakni ide-ide bawaan yang mempunyai fungsi epistemologis dalam diri manusia. Kendati Kant menerima ketiga idea itu, ia berpendapat bahwa mereka tidak bisa diketahui lewat pengalaman. Karena pengalaman itu, menurut Kant, hanya terjadi di dalam dunia fenomenal. Padahal ketiga Idea itu berada di dunia noumenal (dari *noumenon* = “yang dipikirkan”, “yang tidak tampak”, bhs. Yunani), dunia gagasan, dunia batiniyah. Idea mengenai jiwa, dunia dan Tuhan bukanlah pengertian-pengertian tentang kenyataan indrawi, bukan “benda pada dirinya sendiri” (*das Ding an Sich*). Ketiganya merupakan postulat atau aksioma-aksioma epistemologis yang berada di luar jangkauan pembuktian teoretis-empiris²⁵.

Berkut ini adalah secara sederhana sumber pengetahuan dalam pandangan filsafat kritisme;

1. Menganggap objek pengenalan itu berpusat pada subjek dan bukan pada objek.
2. Menegaskan keterbatasan kemampuan rasio manusia untuk mengetahui realitas atau hakikat sesuatu, rasio hanyalah mampu menjangkau gejala dan fenomenanya saja.

²⁴ Ibid. 45-46

²⁵ Immanuel Kant (1781), *The Critique of Pure Reason*. Cambridge University Press The Edinburgh Building, (UK). Hlm. 100

3. Menjelaskan bahwa pengenalan manusia atas sesuatu itu diperoleh atas perpaduan antara peranan *anaximenes priori* yang berasal dari rasio serta berupa ruang dan waktu dengan peranan *aposteriori* yang berasal dari pengalaman yang berupa materi²⁶.

5. Basis Aksiologis

Adapun aksiologinya filsafat kritisme bahwa nilai-nilai dihasilkan dari perpaduan antara rasionalitas dengan empirisme. Dengan demikian nilainya sangat situasional dan relative tergantung sudut pandangan dan asumsi yang dibangun dari hasil kritisme itu sendiri. Karena bagaimanapun nilai-nilai yang dibangun dalam filsafat ini nilai dialogis-kritis bukan hasil dogmatis.

Kemanfaatan teori pendidikan tidak hanya perlu sebagai ilmu yang otonom tetapi juga diperlukan untuk memberikan dasar yang sebaik-baiknya bagi pendidikan sebagai proses pembudayaan manusia secara beradab. Oleh karena itu nilai ilmu pendidikan tidak hanya bersifat intrinsik sebagai ilmu seperti seni untuk seni, melainkan juga nilai ekstrinsik dan ilmu untuk menelaah dasar-dasar kemungkinan bertindak dalam praktek melalui kontrol terhadap pengaruh yang negatif dan meningkatkan pengaruh yang positif dalam pendidikan. Dengan demikian ilmu pendidikan tidak bebas nilai mengingat hanya terdapat batas yang sangat tipis antar pekerjaan ilmu pendidikan dan tugas pendidik sebagai pedagogik.

²⁶ Ibid. 88-89

Dalam hal ini relevan sekali untuk memperhatikan pendidikan sebagai bidang yang sarat nilai seperti dijelaskan oleh Phenix (1966). Itu sebabnya pendidikan memerlukan teknologi pula tetapi pendidikan bukanlah bagian dari iptek. Namun harus diakui bahwa ilmu pendidikan belum jauh pertumbuhannya dibandingkan dengan kebanyakan ilmu sosial dan ilmu perilaku. Lebih-lebih di Indonesia. Implikasinya ialah bahwa ilmu pendidikan lebih dekat kepada ilmu perilaku kepada ilmu-ilmu sosial, dan harus menolak pendirian lain bahwa di dalam kesatuan ilmu-ilmu terdapat unifikasi satu-satunya metode ilmiah.

6. Filsafat Kritisme Immanuel Kant (1724-1804)

Seperti yang diungkapkan dalam karyanya yang terkenal "*The Critique of Pure Reason*" (1781)²⁷, Kant menjembatani dua kutub pemikiran ekstrim: empirisme dan rasionalisme²⁸. Rasionalisme yang telah dimulai oleh filosof Plato menitik beratkan pada kekuatan akal manusia. Menurut Plato akal manusia dapat menangkap kenyataan dalam bentuk ide-ide. Ide-ide tersebut diberi arti oleh manusia dengan kemampuan akalnya. Seperti yang telah kita ketahui idealisme Plato tersebut yang didasarkan pada rasio murni mendapatkan tantangan dari Aristoteles yang menyatakan bahwa yang nyata adalah yang dapat ditangkap secara empiris. Rasionalisme yang dikembangkan oleh Plato mendapatkan tempat yang subur di dalam Abad Pertengahan dalam perkawinannya dengan teologi

²⁷ Immanuel Kant (1781), *The Critique of Pure Reason*. Cambridge University Press The Edinburgh Building, (UK). Hlm. 145

²⁸ Ibid. 23

agama Kristen di dunia Barat. Konsep-konsep agama abstrak yang hanya dapat dicapai oleh manusia menurut rasionya pada akhirnya membuahkan suatu kebudayaan tertutup karena segala sesuatu dapat dijelaskan menurut rasio berdasarkan ide-ide abstrak. Maka lahirlah abad Kegelapan dalam kebudayaan Barat.

Meskipun rasionalisme yang melahirkan idealism telah melahirkan Abad Kegelapan tetapi dengan rasionalisme itu pula yang telah menghancurkan benteng-benteng kebudayaan Barat pada Abad pertengahan melalui rasio, dengan rasio manusia telah digunakan untuk menghancurkan dogma-dogma agama bahkan sampai menantang agama itu sendiri. Abad Pencerahan atau *Aufklarung* dalam arti sempitnya berarti lepasnya kebudayaan Barat dari kungkungan dogma agama Kristiani.²⁹

Mengapa dalam tulisan ini, dibahas pertentangan antara aliran rasionalisme dan empirisme? Karena kedua hal ini juga menjadi dasar dari pemikiran filsafat kritisisme. Alasannya adalah; *Pertama*, aliran rasionalisme dan empirisme termasuk dua aliran filsafat yang eksis dalam sejarah filsafat (Modern); dan pengandaian-pengandaian terhadap sistem pengetahuan tidak dapat begitu saja dilepaskan dari “prinsip-prinsip epistemologis” kedua aliran ini. *Kedua*, baik rasionalisme atau pun empirisme satu sama lain sama-sama tampil dengan gaya dan ciri argumentasi yang khas. *Ketiga*, polarisasi antara rasionalisme dan empirisme telah memberikan “warna” tersendiri terhadap proses dinamika

²⁹ H.A.R, (2011). *Pedagogik Kritis; Perkembangan, substansi, dan Perkembangannya di Indonesia* (Rineka Cipta; Jakarta) hal. 19-20.

dalam dunia filsafat. Ketiga alasan itulah poin terpenting bagi penulis untuk mengangkat pertentangan antara rasionalisme dan empirisme sebagai tema sekaligus latar belakang tulisan ini. Salah satu jalan untuk memahami alur filsafat kritisisme ini adalah memahami sintesis kedua aliran tersebut dalam konteks pemikiran Kant.

Dan salah satu inti pemikiran Kant adalah melakukan sintesis antara rasionalisme (yang mementingkan pengetahuan *a priori*) dan empirisme (yang mementingkan pengetahuan *a posteriori*) adalah: *Pertama*, filsafat Kant merupakan sintesis yang kritis terhadap rasionalisme dan empirisme. Jadi, Kant tidak semata mengupayakan sintesis antara dua kecenderungan aliran tersebut, akan tetapi juga memberikan kritikan. Sementara rasionalisme mementingkan pengetahuan *a priori* (Kant juga memberikan kritikan terhadap kecenderungan aliran ini) dan empirisme mementingkan pengetahuan *a posteriori* (Kant juga memberikan kritikan terhadap kecenderungan aliran ini), pada filsafat Kant pengetahuan dijelaskan sebagai hasil sintesis antara kedua unsur tersebut. Tampak di sini, dalam filsafat Kant (“kritisisme”), Kant juga memiliki kekhasan dan argumentasi tersendiri pula yang berbeda dengan rasionalisme dan empirisme³⁰.

Kedua, melihat cara berfilsafat Kant: alih-alih memusatkan diri pada isi pengetahuan, gaya berfilsafat Kant menurut hemat penulis, lebih meminati proses atau cara memperoleh pengetahuan. Ini dapat diterangkan. Kant menamakan filsafatnya sebagai “kritisisme”. Istilah ini diperlawankan Kant dengan istilah “dogmatisme”. Bila dogmatisme dimaksudkan Kant

³⁰ Immanuel Kant (1781), *The Critique of Pure Reason*. Cambridge University Press The Edinburgh Building, (UK). Hlm. 154

sebagai sebuah filsafat yang menerima begitu saja kemampuan rasio tanpa menguji batas-batasnya. Kritisisme dipahami sebagai sebuah filsafat yang lebih dahulu menyelidiki kemampuan dan batas-batas rasio sebelum memulai penyelidikannya. Dengan kata lain, Kant hendak menandakan bahwa kritisisme adalah sebagai sebuah filsafat yang lebih dahulu menyelidiki “syarat-syarat kemungkinan” pengetahuan manusia. Para filsuf sebelum Kant disebut filsuf-filsuf dogmatis, dan yang terbesar dari mereka, menurut Kant adalah Wolff. Mereka bermetafisika tanpa menguji kesahihan metafisika itu. Demikian dengan kata “kritik” dipahami oleh Kant sebagai pengadilan tentang “kesahihan pengetahuan” atau “pengujian kesahihan”. Dalam proses itu klaim-klaim pengetahuan seolah diperiksa sebagai terdakwa. Cara berfilsafat Kant ini: alih-alih memusatkan diri pada isi pengetahuan, Kant justru lebih meminati proses atau cara memperoleh pengetahuan itu sendiri.

Ketiga, “filsafat sesudah Kant” tidak dapat dilepaskan dari pengaruh pemikiran Kant. Dengan demikian pemikiran Kant menjadi penting untuk dikenal. Pemikiran Kant yang penulis pakai guna menyintesis antara rasionalisme dan empirisme adalah pemikiran Kant yang termuat dalam bukunya *Critique of Pure Reason*³¹. Secara prinsip menuangkan pemikiran Kant tentang pengetahuan; dan berfungsi semacam proyek raksasa yang ditujukan Kant untuk membuat sintesis antara rasionalisme dan empirisme. Secara umum di sini akan digambarkan pemikiran Kant yang terdapat di buku tersebut, terutama pada bagian “estetika transendental”, “analitika

³¹ Ibid. 55

transendental” dan “dialektika transendental”. Dan inilah yang disebut oleh Kant dengan “teologikal ideal” atau tiga ide transendental.

The third transcendental idea, which provides material for the most important among all the uses of reason – but one that, if pursued merely speculatively, is overreaching (transcendent) and thereby dialectical – is the ideal of pure reason. Here reason does not, as with the psychological and the cosmological idea, start from experience and become seduced by the ascending sequence of grounds into aspiring, if possible, to absolute completeness in their series, but instead breaks off entirely from experience³².

Pada bagian “estetika transendental” Kant menerangkan tentang pengenalan pada taraf indra. Di sini pengenalan sudah merupakan sintesis antara unsur *a priori* dan unsur *a posteriori* yang masing-masing memainkan peran sebagai bentuk/forma (*a priori*) dan materi (*a posteriori*). Hal yang menjadi unsur *a posteriori* pada taraf indra ialah kesan-kesan indrawi yang diterima dari objek yang tampak, sementara yang menjadi unsur *a priori* adalah ruang (*space*) dan waktu (*time*)³³. Adapun menurut Kant kita tidak dapat mengetahui hal-pada-dirinya (*noumenon*), yang kita dapat ketahui hanya penampakan (*fenomenon*)-sedangkan apa yang kita tangkap sebagai penampakan itu sudah merupakan sintesis antara materi (unsur *a posteriori*) dan forma ruang dan waktu (unsur *a priori*). Seperti yang disampaikan oleh Kant bahwa;

³² Immanuel Kant. (2004). *Prolegomena to Any Future Metaphysics That Will Be Able to Come Forward as Science* with Selections from the *Critique of Pure Reason* (Cambridge University Press The Edinburgh Building, UK). Hal. 99

³³ Ibid, 21-22

Already from the earliest days of philosophy, apart from the sensible beings or appearances (phenomena) that constitute the sensible world, investigators of pure reason have thought of special intelligible beings (noumena), which were supposed to form an intelligible world and they have granted reality to the intelligible beings alone, because they took appearance and illusion to be one and the same thing (which may well be excused in an as yet uncultivated age).³⁴

Pada bagian “analitika transendental” Kant menerangkan pengenalan pada tingkat *understanding* atau akal-budi (*Verstand*). Akal-budi tampil dalam putusan (*judgment*). Akal-budi itu sendiri tak lain adalah kemampuan untuk membuat putusan. Berpikir adalah membuat putusan. Dalam putusan, menurut Kant, terjadi sintesis antara data-indrawi (*a posteriori*) dan unsur-unsur *a priori* akal-budi. Unsur-unsur *a priori* akal-budi itu disebut Kant dengan kategori-kategori. Tanpa sintesis itu, kita bisa mengindarai penampakan, namun tidak bisa mengetahui. Dengan ucap lain, kategori-kategori itu merupakan syarat *a priori* pengetahuan kita.

Sementara itu pada bagian “dialektika transendental” Kant menjelaskan pengenalan pada tingkat rasio (*Vernunft*). Rasio (*Vernunft*) dibedakan Kant dengan akal-budi (*Verstand*). Istilah *Vernunft* mengacu pada kemampuan lain yang lebih tinggi daripada *Verstand*. Rasio (*Vernunft*) menghasilkan ide-ide transendental yang tidak bisa memperluas pengetahuan kita akan tetapi memiliki fungsi mengatur (regulasi) putusan-putusan kita ke dalam argumentasi. Sementara akal-budi (*Verstand*) berkaitan langsung dengan penampakan, rasio (*Vernunft*) berkaitan secara

³⁴ Ibid, 66

tidak langsung, yakni dengan mediasi akal-budi. Rasio menerima konsep-konsep dan putusan-putusan akal-budi untuk menemukan kesatuan dalam terang asas yang lebih tinggi.³⁵ Dalam “dialektika transendental” Kant juga menyebutkan adanya tiga “ide-ide rasio murni”, yakni jiwa, dunia, dan Tuhan. Ide jiwa menyatakan dan mendasari segala gejala batiniah (psikis), ide dunia menyatakan gejala jasmani, dan ide Tuhan mendasari semua gejala gejala, baik yang bersifat jasmani maupun rohani (psikis).³⁶

Walaupun ketiga ide ini mengatur argumentasi-argumentasi tentang pengalaman, ide ini tidak termasuk pengalaman; ada dua belas kategori tidak dapat diberlakukan pada ide-ide rasio murni tersebut karena mereka bukan objek pengalaman. Inilah menurut Kant letak kekeliruan metafisika tradisional yang berusaha membuktikan bahwa Tuhan adalah penyebab pertama alam semesta (*causa prima*). Poin-poin pemikiran Kant yang terdapat dalam *Critique of Pure Reason* itu, terutama pada bagian “estetika transendental” dan “analitika transendental” yang akan penulis terapkan sebagai “jembatan” guna melakukan sintesis antara rasionalisme dan empirisme.

Rasionalitas mengajarkan bahwa yang nyata hanya dapat ditangkap melalui rasio manusia . Hal ini ditantang oleh aliran yang berlawanan dengan itu yakni emperisme yang mengatakan bahwa yang nyata adalah berdasarkan empiric atau melalui indara³⁷. Maka lahirlah pemikiran dan ilmu pengetahuan yang berdasarkan empiris yang menopang lahirnya

³⁵ Ibid.191

³⁶ Ibid. 209-210

³⁷ Noeng Muhadjir. 2000. *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial*. Edisi V. Yogyakarta : Penerbit Rake Sarasin. Hlm. 145

kebudayaan pencerahan di Barat. Ilmu pengetahuan modern mulai berkembang dengan pesat dan menopang penghancuran ideologi agama yang abstrak. Dari sinilah kemudian lahirlah aliran-aliran dan pemikiran filsafat yang bertentangan dengan dogma-dogma agama seperti Marxisme yang menunjang kekuatan baru yang lahir dari kemajuan industri yaitu kaum buruh atau kaum proletar yang melawan kaum kapitalisme. Rasionalisme Rene Descartes ditantang oleh empirisme David Hume. Kedua aliran filsafat yang menguasai dunia itu pada akhirnya didamaikan oleh filsafat Immanuel Kant yang mengakui akan kemampuan murni akal manusia. Pada dasarnya menurut Kant ilmu pengetahuan berasal dari empirik tapi kemudian diolah oleh disposisi akal murni manusia³⁸.

Adalah Friderich Herbart kemudian, memberikan kontribusi pada perkembangan filsafat pendidikan kritisisme selanjutnya. Dalam bidang pendidikan menonjol seorang filosof ahli pendidikan dalam hal ini Friderich Herbart yang mengajarkan mengenai adanya kemampuan khusus di dalam pribadi manusia. Salah satu kemampuan khusus tersebut adalah kemampuan analitik dan sintetik. Data-data empiris yang ditangkap oleh indra manusia kemudian diolah oleh kemampuan akal manusia menjadi ilmu pengetahuan³⁹. Lahirlah apa yang dikenal dengan psikologi Herbart yang mengakui adanya kemampuan-kemampuan khusus dalam pribadi manusia yang harus dikembangkan melalui proses pendidikan. Psikologi Herbart yang dikenal dengan sebagai psikologi yang mengakui akan

³⁸ Driyarkara, (1985) *Percikan filsafat*, (PT Pembangunan. Yogyakarta). Hlm. 473

³⁹ Ibid. 556

adanya kemampuan-kemampuan yang terpisah-pisah di dalam jiwa manusia dan kemampuan tersebut dapat dikembangkan pula secara terpisah-pisah. Pengaruh psikologi Herbartian sangat besar di dalam perkembangan pendidikan di Eropa bahkan pada akhir abad ke 19 ribuan mahasiswa Amerika belajar di Universitas-universitas di Jerman dengan psikologi Herbart itu⁴⁰. Konsep-konsep Herbart kemudian di bawa pulang oleh para mahasiswanya di Amerika bahkan sampai mendirikan Hebart Society atau *National Society for the study of education* (NSSE)⁴¹.

Selanjutnya perkembangan filsafat kritisme ini tidak terlepas dari mazhab Frankfurt, salah satu kritiknya ialah terhadap aliran positivisme. Aliran positivisme yang telah merajai cara berpikir peradaban, terutama di Eropa, telah melahirkan suatu bentuk masyarakat yang sangat rasional, bahkan mempergunakan rasio manusia untuk mempertahankan nilai-nilai yang telah struktur di dalam masyarakat. Cara berpikir yang baru menunjukkan bahwa krisis masyarakat yang terjadi sebenarnya berakar dari krisis ilmu pengetahuan. Rasionalisme yang telah melahirkan ilmu pengetahuan yang pada akhirnya membawa umat manusia ke dalam krisis besar. Menurut mazhab ini, bahwa rasio bukan lagi digunakan untuk melakukan berpikir kritis, tetapi rasio dijadikan sebagai pusat berpikir dan berbuat dalam rangka pemerdekaan masyarakat. Di sini dapat dilihat alur berpikir mazhab ini yaitu untuk melaksanakan kebebasan individu yang

⁴⁰ Noeng Muhanjir. (2011) *Filsafat Ilmu; Ontologi, Aksiologi First order, second order dan third order of logics dan mixing paradigms impilemetasi metodologik*. Edisi IV pengembangan. (Pen. Rakeh Rasih) hlm 456.

⁴¹ H.A.R, (2011). *Pedagogik Kritis; Perkembangan, subtansi, dan Perkembangannya di Indonesia* (Rineka Cipta; Jakarta). Hal. 19-20

disatukan dalam kemerdekaan social. Berdasarkan prinsip ini maka kenapa pedagogik kritis dijuluki sebagai pedagogik radikal⁴².

⁴² H.A.R. Tilaar. (2002). *Perubahan Sosial Dan Pendidikan;Pengantar Pedagogik Transformatif untuk Indonesia* (Grasindo;Jakarta) hal. 246

Bab 4

Dari Filsafat Kritisme ke Pedagogik Kritis

MANUSIA ADALAH makhluk yang berpikir, biasanya dibedakan antara berpikir kritis sebagai gejala psikologis dan berpikir sebagai prinsip filosofis. Di dalam berpikir kritis pada tataran psikologis sifatnya deskriptif sedangkan pada tataran filosofis mempunyai nilai kritikal. Artinya, memenuhi suatu standar atau kriteria akseptabilitas sebagai sesuatu yang dianggap baik. Robert H. Ennis, seorang filosof menyatakan bahwa berpikir kritis adalah suatu proses berpikir reflektif yang berfokus untuk memutuskan apa yang diyakni untuk diperbuat. Hal ini berarti di dalam berpikir kritis diarahkan kepada rumusan-rumusan yang memenuhi kriteria tertentu untuk diperbuat. Seorang pemikir lainnya Richard Paul menyatakan bahwa beripikir kritis merupakan satu kemampuan dan disposisi untuk mengevaluasi secara kritis suatu kepercayaan atau keyakinan, asumsi apa yang mendasarinya dan atas dasar pandangan hidup yang mana asumsi tersebut diletakan. Definisi-defenisi tersebut menunjukkan bahwa berpikir kritis merupakan suatu konsep yang normatif¹.

Berpikir kritis kadang-kadang disamakan dengan berpikir kreatif. Para ahli ada yang membedakan, ada pula yang menggantikan silih

¹ Ibid.19-20

berganti. Perbedaan antara keduanya antar lain di dalam sifat yang menggeneralisasi yang ada pada berpikir kritis sedangkan pada berpikir kreatif dapat saja terjadi berasal dari yang partikuler menuju kepada yang general. Namun pada akhirnya, di dalam berpikir kreatif dapat saja timbul secara spontan meskipun tentunya risikonya sangat besar dibandingkan dengan berpikir kritis yang memerlukan deliberasi rasional yang pelik. Dalam berbagai situasi pendidikan, kita menghadapi keputusan-keputusan yang perlu diambil yang mengandung unsur-unsur moral dan kognitif. Apabila kita memisahkan antara pertimbangan moral dan kognitif maka dapat saja terjadi proses penggeneralisasian yang sangat abstrak².

1. Prinsip-prinsip Pedagogik Kritis

Terkait dengan isi tulisan ini maka perlu diuraikan beberapa hal yang menjadi prinsip-prinsip pedagogik kritis di antaranya adalah;

a) Dialog

Berdasarkan gambaran manusia yang dikemukakan oleh para pakar pendidikan yang menganut pedagogik kritis, maka dasar utama pedagogic kritis ialah prinsip dialog. Manusia dalam keberadaannya selalu berdialog dengan subyek yang lain dan dengan dunianya. Pendidikan pembebasan hanya dapat terwujud apabila terjadi dialog dengan diri sendiri melalui proses penyadaran atau konsensia.

² H.A.R, (2011). *Pedagogik Kritis*; Perkembangan, substansi, dan Perkembangannya di Indonesia (Rineka Cipta; Jakarta). Hal. 15.

b) Ilmu sama dengan konstruksi social

Pengetahuan yang diperoleh dalam lingkungan sekolah selalu terikat dengan suatu interest. Ilmu adalah konstruk social. Misalnya, metode system bank di dalam menstransfer ilmu pengetahuan dalam lingkungan sekolah justru hanya hanya mendukung lahirnya budaya bisu dan hilangnya proses transformasi nilai.

c) Kelas Sosial

Berawal dari teori Marxisme, di dalam kehidupan masyarakat telah lahir kelas-kelas social. Kelas-kelas social itu mempunyai hubungan-hubungan yang tidak semua memberikan kesempatan bagi pengembangan, kebebasan individu, termasuk dalam dunia pendidikan.

d) Hubungan antara kebudayaan dan kekuasaan

Berhubungan dengan kelas social, maka di dalam masyarakat hidup dan berkembang kebudayaan dominan, kebudayaan yang tertindas dan sub budaya.

e) Ideology dan Hegemoni

Bagaimanapun pendidikan tidak bisa lepas dari hegemoni dan ideology sebagai salah satu bentuk dari suatu system makrosistem yang saling mempengaruhi³.

³ Ibid. 665. Lihat juga penjelasa Dwi Sisiwoyo dalam filsafat pendidikan. Sebuah ringkasan disertasi tentang Filsafat Pancasila 2013

2. Berpikir Kritis untuk Pendidikan Kritis

Ada beberapa alasan, kenapa berpikir kritis yang lahir dari filsafat kritisme menjadi penting bagi pendidikan:

Pertama, mengembangkan berpikir kritis di dalam pendidikan berarti kita memberikan penghargaan kepada peserta didik sebagai pribadi (respect as person). Hal ini akan memberikan kesempatan kepada perkembangan pribadi peserta didik sepenuhnya karena merasa diberikan kesempatan dan dihormati akan hak-haknya dalam perkembangan pribadinya. *Kedua*, berpikir kritis merupakan tujuan yang idial dalam pendidikan karena mempersiapkan peserta didik untuk kehidupan kedewasaanya. Hal ini bukan berarti memberikan kepada mereka sesuatu yang telah siap mengikutsertakan peserta didik di dalam pemenuhan perkembangannya sendiri (self direction). *Ketiga* pengembangan berpikir kritis dalam proses pendidikan merupakan suatu cita-cita tradisional seperti apa yang ingin dicapai melalui pelajaran ilmu-ilmu eksakta dan kealaman serta mata pelajaran lainnya yang secara tradisional dianggap dapat mengembangkan berpikir kritis. *Keempat*, berpikir kritis merupakan suatu hal yang sangat dibutuhkan di dalam kehidupan demokrasi. Demokrasi hanya dapat berkembang apabila warganegaranya dapat berpikir kritis di dalam masalah-masalah politik, social, dan ekonomi⁴.

Apakah ada kritik terhadap pengendalian berpikir kritis di dalam pendidikan? Para kritikus pendidikan, mengkritik akan kemungkinan

⁴ Immanuel Kant, *The Critique of Pure Reason* (1781). Cambridge University Press The Edinburgh Building, (UK). Hlm. 36-38

terjadinya distorsi di dalam pelaksanaan berpikir kritis di dalam masyarakat yang masih terdapat penindasan terhadap kelompok yang tidak berdaya seperti kaum perempuan, fakir miskin, dan lapisan-lapisan masyarakat lainnya yang tidak berdaya dalam masyarakat kapitalis. Para kritis lain memberikan tanggapan mengenai bahaya dari pendidikan kritis sebagai suatu bentuk hegemoni budaya yang dimiliki oleh suatu kelompok tertentu. Dengan kemampuan kritisnya mereka dapat mencari alasan-alasan yang didukung dengan kekuasaan dalam memberikan pembenaran terhadap argument-argument yang dikemukakannya. Hal ini hanya dapat di atasi apabila pendidikan kritis telah merata di dalam suatu masyarakat⁵.

Pendidikan kritis membawa kita merenungkan kembali fungsi pendidikan nasional yang *genuine* dan tidak sekedar untuk memenuhi kepentingan kelompok dalam masyarakat kita. Bangsa Indonesia adalah bangsa yang besar dan multicultural yang kaya akan budayanya sebagai modal social utama di dalam pembangunan Indonesia yang jaya di masa depan.

Sebagaimana dinyatakan oleh Tilaar (2011), sampai saat ini pendidikan Nasional Indonesia masih belum memiliki arah yang jelas dalam membangun pendidikan nasional⁶. Hal ini dilihat dari setiap ganti menteri ganti kebijakan, ini menunjukkan bahwa pendidikan nasional semata-mata masih tunduk kepada kepentingan kekuasaan. Akibat dari hal itu pendidikan nasional tidak memiliki arah yang jelas. Pendidikan kritis

⁵ Ibid.18-19

⁶ H.A.R, (2011). *Pedagogik Kritis; Perkembangan, substansi, dan Perkembangannya di Indonesia (Rineka Cipta; Jakarta)*. Hlm. 234

dalam arti yang sebenarnya belum ada di Indonesia. Sebagai rintisan pedagogic kritis dapat dikemukakan pemikiran *genuine* dari tokoh-tokoh Indonesia, diantaranya:

Pertama, Prof. Winarno Surakhmad, terkenal dengan pemikirannya yang berlian. Kritiknya terhadap perhatian pemerintah yang minim untuk membangun sector pendidikan. Winarno melihat pembangunan pendidikan nasional tanpa strategi yang jelas sehingga menghasilkan manusia Indonesia yang tidak cerdas yang kemudian membawa masyarakat Indonesia kepada suatu tragedi. Begitu juga pandangannya tentang ketidak relevansinya pendidikan nasional dengan pendidikan agama. Menurutnya pendidikan agama sekarang ini tidak lebih dari pelajaran menghafal, bukan untuk mewujudkannya dalam kehidupan sehari-hari.

Kedua, pemikiran Mochtar Buchari dikenal sebagai seorang pakar ilmu-ilmu social dan pendidikan. Beliau mengatakan bahwa fungsi pendidikan sejatinya menjadi sarana transformasi dalam membekali peserta didik menghadapi masa depan yang lebih kompleks. Namun demikian menurutnya fungsi tersebut masih sangat jauh dari yang diharapkan. Pendidikan nasional sekarang ini, masih terus disibukkan oleh hal-hal yang praktis tanpa melihat jauh kedepan untuk mentransfer nilai-nilai budaya yang masih relevan dengan tuntutan jaman. Fungsi ini menurutnya sekarang ini sudah tidak berjalan⁷.

Ketiga adalah pemikiran H.A.R. Tilaar, menurutnya pendidikan di Indonesia sekarang ini tidak mewakili dari nilai-nilai manusia Indonesia

⁷ Mochtar Buchori. (1991). *Seminar Sehari Bersama Mochtar Buchori* . Tanggal 14 Maret 1991. FIP-IKIP YOGYAKARTA.

yang sesungguhnya oleh karena itu bagi Tilaar pedagogic di Indonesia telah mati. Dari pemikiran ketiga pakar pendidikan tersebut, melihat perlunya lahir pedagogic kritis yang memberikan arah yang lebih jelas terhadap proses pendidikan nasional⁸. Pendidikan dilihatnya sebagai bagian dari perubahan social dan jika mungkin perubahan social tersebut diawali atau dipengaruhi oleh pendidikan. Oleh karena itu, menurut Tilaar ilmu pendidikan atau *pedagogic* untuk masyarakat Indonesia perlu diredifinisi⁹.

Merujuk pada beberapa pandangan pakar tersebut, terlihat pendidikan sekarang ini masih menyisahkan pekerjaan rumah yang teramat serius. Karena itu orientasi pendidikan kedepan setidaknya harus menyelesaikan tiga hal besar. *Pertama* pendidikan sejatinya dibangun dari kultur keIndonesiaan yang *geniune*, *kedua* merekonstruksi ulang tujuan pendidikan nasional, dan *ketiga* membangun pendidikan berbasis integrasi dan interkoneksi keilmuan. Analisis terhadap ketiga hal tersebut akan diuraikan pada bagian selanjutnya dalam tulisan ini.

3. Fenomenolgi dalam Pendidikan

Fenomenologi, sebagai perspektif teoritis atau pandangan filosofis yang berada di balik sebuah metodologi, dimasukkan oleh Michael Crotty ke dalam epistemologi konstruksionisme (interpretivisme) yang muncul dalam *kontradistingsi* dengan *positivisme* dalam upaya-upaya untuk

⁸ Mochtar Buchori.(1994). *Sepktrum Problematika Pendidikan di Indonesia*. Yogyakarta : PT. Tiara Wacana. Hlm. 35-36

⁹ H.A.R, (2011). *Pedagogik Kritis; Perkembangan, subtansi, dan Perkembangannya di Indonesia* (Rineka Cipta; Jakarta). Hlm 46-8

memahami dan menjelaskan realitas manusia dan sosial¹⁰. Seperti penjelasan Thomas Schwandt, yang dikutip Crotty, “interpretivisme dianggap bereaksi kepada usaha untuk mengembangkan sebuah ilmu alam dari yang sosial. Kertas peraknya pada umumnya adalah metodologi empiris logis dan upaya untuk menerapkan kerangka itu kepada penyelidikan manusia”. Pendekatan positivis mengikuti metode-metode ilmu alam dan melalui observasi terpisah dan diduga bebas nilai, mencoba mengidentifikasi ciri-ciri universal dari kemanusiaan, masyarakat, dan sejarah yang menawarkan penjelasan dan karenanya, kontrol dan kemampuan dapat diprediksi. Pendekatan interpretivis, sebaliknya, mencari interpretasi-interpretasi yang dikeluarkan secara kultural dan disituasikan secara historis tentang dunia kehidupan social.

Fenomenologi berasal dari bahasa Yunani, “*phainein*,” yang berarti “memperlihatkan,” yang dari kata ini muncul kata *phainemenon* yang berarti “sesuatu yang muncul.” Atau sederhananya, fenomenologi dianggap sebagai “kembali kepada benda itu sendiri” (*back to the things themselves*). Istilah ini diduga pertama kali diperkenalkan oleh seorang filosof Jerman, Edmund Husserl. Namun, menurut Kockelmas, istilah fenomenologi digunakan pertama kali pada tahun 1765 dalam filsafat dan kadang-kadang disebut pula dalam tulisan-tulisannya Kant, namun hanya melalui Hegel makna teknis yang didefinisikan tersebut dibangun dengan baik¹¹.

¹⁰ Husserl, E. (1978). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Avanzo: Northwetren University Press. Hlm 112-113

¹¹ Ibid. 223

Bagi Hegel, fenomenologi berkaitan dengan pengetahuan sebagaimana ia tampak kepada kesadaran, sebuah ilmu yang menggambarkan apa yang dipikirkan, dirasa dan diketahui oleh seseorang dalam kesadaran dan pengalamannya saat itu. Proses tersebut mengantarkan pada perkembangan kesadaran fenomenal melalui sains dan filsafat “menuju pengetahuan yang absolut tentang Yang Absolut”. Filsafat Hegel memberikan dasar bagi studi agama misalnya. Dalam bukunya, *The Phenomenology of Spirit* (1806)¹², Hegel mengembangkan tesis bahwa esensi (*Wesen*) dipahami melalui penyelidikan terhadap tampilan-tampilan dan perwujudan-perwujudan.

Maksud Hegel adalah ingin memperlihatkan bagaimana ini mengantarkan kepada suatu pemahaman bahwa semua fenomena yang diwakili oleh satu perilaku yang nampak, berakar pada esensi atau kesatuan yang mendasar (*Geist* atau *Spirit*). Permainan tentang hubungan antara esensi dan manifestasi ini memberikan dasar bagi pemahaman tentang bagaimana suatu pengetahuan dengan suatu perilaku atau tindakan yang menyakut apapun, dapat dipahami sebagai entitas yang berbeda¹³.

Sedangkan, menurut formulasi Husserl, fenomenologi merupakan sebuah studi tentang struktur kesadaran yang memungkinkan kesadaran-kesadaran tersebut menunjuk kepada objek-objek diluar dirinya. Studi ini membutuhkan refleksi tentang isi pikiran dengan mengesampingkan

¹² Ibid. 234

¹³ Immanuel Kant. (2004). *Prolegomena to Any Future Metaphysics That Will Be Able to Come Forward as Science* with Selections from the *Critique of Pure Reason* (Cambridge University Press The Edinburgh Building, UK). Hlm 223-224

segalanya. Husserl menyebut tipe refleksi ini “reduksi fenomenologis¹⁴.” Karena pikiran bisa diarahkan kepada objek-objek yang non-eksis dan riil, maka Husserl mencatat bahwa refleksi fenomenologis tidak menganggap bahwa sesuatu itu ada, namun lebih tepatnya sama dengan “pengurangan sebuah keberadaan,” yaitu mengesampingkan pertanyaan tentang keberadaan yang riil dari objek yang dipikirkan.

Beberapa karakteristik fenomenologi filosofis yang memiliki relevansi dengan fenomenologi pendidikan menurut Husserl.

1. ***Watak deskriptif.*** Fenomenologi berupaya untuk menggambarkan watak fenomena, cara tentang tampilan mewujudkan dirinya, dan struktur-struktur esensial pada dasar pengalaman manusia.
2. ***Anti reduksionisme.*** Pembebasan dari prakonsepsi-prakonsepsi tidak kritis yang menghalangi mereka dari menyadari kekhususan dan perbedaan fenomena, lalu memberikan ruang untuk memperluas dan memperdalam pengalaman dan menyediakan deskripsi-deskripsi yang lebih akurat tentang pengalaman.
3. ***Intensionalitas.*** Cara menggambarkan bagaimana kesadaran membentuk fenomena. untuk menggambarkan, mengidentifikasi, dan menafsirkan makna sebuah fenomena, seorang fenomenolog perlu memperhatikan struktur-struktur intensional dari datanya, dan struktur-struktur intensional dari kesadaran dengan rujukan dan maknanya yang diinginkan.

¹⁴ Ibid. 235

4. **Pengurungan (*epoché*)**. Diartikan sebagai penundaan penilaian. Hanya dengan mengurung keyakinan-keyakinan dan penilaian-penilaian yang didasari pada pandangan alami yang tidak teruji, seorang fenomenolog dapat mengetahui fenomena pengalaman dan memperoleh wawasan tentang struktur-struktur dasarnya.
5. ***Eidetic vision***. Adalah pemahaman kognitif (intuisi) tentang esensi, seringkali dideskripsikan juga sebagai *eidetic reduction*, yang mengandung pengertian “esensi-esensi universal”. Esensi-esensi ini mengekspresikan “esensi” (*whatness*) dari sesuatu, ciri-ciri yang penting dan tidak berubah dari suatu fenomena yang memungkinkan kita mengenali fenomena sebagai fenomena jenis tertentu¹⁵.

Dunia pendidikan (pedagogik) tidak menggunakan metode deduktif spekulatif, dalam investigasinya berdasarkan penjabaran pendirian dasar-dasar filosofis. Pedagogik adalah ilmu pendidikan yang bersifat teoritis dan bukan pedagogik yang filosofis. Pedagogik melakukan telaah fenomenologis atas fenomena yang bersifat empiris sekalipun bernuansa normative. Seperti dikatakan Langeveld (1955) Pedagogik mempergunakan pendekatan fenomenologis secara kualitatif dalam metode penelitiannya.

Pedagogik bersifat filosofis dan empiris. Berfikir filosofis pada satu sisi dan di pihak lain pengalaman dan penyelidikan empiris berjalan bersama-sama. Hubungan-hubungan dan gejala yang menunjukkan ciri-ciri pokok dari objeknya ada yang memaksa menunjuk ke konsekuensi yang

¹⁵ Ibid. 456

filosofis, adapula yang memaksakan konsekuensi yang empiris karena data yang faktual. Pedagogik mewujudkan teori tindakan yang didahului dan diikuti oleh berfikir filosofis. Dalam berfikir filosofis tentang data normative pedagogik didahului dan diikuti oleh oleh pengalaman dan penyelesaian empiris atas fenomena pendidikan. Itulah fenomena atau gejala pendidikan secara mikro yang menurut Langevald mengandung keenam komponen yng menjadi inti dari batang tubuh pedagogik.

Bab 5

Dasar-dasar Filsafat Pendidikan

DASAR-DASAR filsafah keilmuan terkait dengan arti dasar ontologis, dasar epistemologis, dan aksiologis-antropologis ilmu pendidikan.

1. Dasar Ontologis Ilmu Pendidikan

Pertama-tama pada latar filsafat diperlukan dasar ontologis dari ilmu pendidikan. Adapun aspek realitas yang dijangkau teori dan ilmu pendidikan melalui pengalaman pancaindra ialah dunia pengalaman manusia secara empiris. Objek materil ilmu pendidikan ialah manusia seutuhnya, manusia yang lengkap aspek-aspek kepribadiannya, yaitu manusia yang berakhlak mulia dalam situasi pendidikan atau diharapkan melampaui manusia sebagai makhluk sosial mengingat sebagai warga masyarakat ia mempunyai ciri warga yang baik (*good citizenship*).

Agar pendidikan dalam praktiknya terbebas dari keragu-raguan, maka objek formal ilmu pendidikan dibatasi pada manusia seutuhnya di dalam fenomena atau situasi pendidikan. Didalam situasi sosial manusia itu sering berperilaku tidak utuh, hanya menjadi makhluk berperilaku individual dan/atau makhluk sosial yang berperilaku kolektif. Hal itu boleh-boleh saja dan dapat diterima terbatas pada ruang lingkup

pendidikan makro yang berskala besar mengingat adanya konteks sosio-budaya yang terstruktur oleh sistem nilai tertentu. Akan tetapi pada latar mikro, sistem nilai harus terwujud dalam hubungan inter dan antar pribadi yang menjadi syarat mutlak bagi terlaksananya mendidik dan mengajar, yaitu kegiatan pendidikan yang berskala mikro.

2. Dasar Epistemologis Pendidikan

Dasar epistemologis diperlukan oleh pendidikan atau pakar ilmu pendidikan demi mengembangkan ilmunya secara produktif dan bertanggung jawab. Sekalipun pengumpulan data di lapangan sebagaimana dapat dilakukan oleh tenaga pemula namun telaah atas objek formal ilmu pendidikan memerlukan pendekatan fenomenologis yang akan menjalin studi empirik dengan studi kualitatif-fenomenologis. Pendekatan fenomenologis itu bersifat kualitatif, artinya melibatkan pribadi dan diri peneliti sebagai instrumen pengumpul data. Karena itu penelaah dan pengumpulan data diarahkan oleh pendidik atau ilmuwan sebagai pakar yang jujur dan menyatu dengan objeknya.

Penelitian tertuju tidak hanya pemahaman dan pengertian (*verstehen*, Bodgan & Biklen, 1982)¹ melainkan untuk mencapai kearifan (kebijaksanaan atau *wisdom*) tentang fenomena pendidikan. Inti dasar epistemologis ini adalah agar dapat ditentukan bahwa dalam menjelaskan objek formalnya, telaah ilmu pendidikan tidak hanya mengembangkan ilmu terapan melainkan menuju kepada telaah teori dan ilmu pendidikan

¹ Brameld, T. (1975). *Education as Power*. New York: Holt, Rinerat and Winston Inc. hlm. 124-125

sebagai ilmu otonom yang mempunyai objek formil sendiri atau problematika sendiri sekalipun tidak dapat hanya menggunakan pendekatan kuantitatif atau pun eksperimental (Campbell & Stanley, 1963)². Dengan demikian uji kebenaran pengetahuan sangat diperlukan secara korespondensi, secara koheren dan sekaligus secara praktis dan atau pragmatis (Randall & Buchler, 1942).

3. Dasar Aksiologis-Antropologis Pendidikan

Pendidikan yang intinya mendidik dan mengajar ialah pertemuan antara pendidik sebagai subjek dan peserta didik sebagai subjek pula dimana terjadi pemberian bantuan kepada pihak yang belakangan dalam usahanya belajar mencapai kemandirian dalam batas-batas yang diberikan oleh dunia disekitarnya. Atas dasar pandangan filsafah yang bersifat dialogis ini maka 3 dasar antropologis berlaku universal tidak hanya (1) sosialitas dan (2) individualitas, melainkan juga (3) moralitas. Kiranya khusus untuk Indonesia apabila dunia pendidikan nasional didasarkan atas kebudayaan nasional yang menjadi konteks dari sistem pengajaran nasional disekolah, tentu akan diperlukan juga dasar antropologis pelengkap yaitu (4) religiusitas, yaitu pendidik dalam situasi pendidikan sekurang-kurangnya secara mikro berhamba kepada kepentingan terdidik sebagai bagian dari pengabdian lebih besar kepada Tuhan Yang Maha Esa -Allah Swt.

² Huston, W. Robert (ed).(1974). *Exploring Competency Based Education*. Berkeley : Mr Tutthan Publishing Company. Hlm. 212-214

Telaah lengkap atas tindakan manusia dalam fenomena pendidikan melampaui kawasan ilmiah dan memerlukan analisis yang mandiri atas data pedagogik (pendidikan anak) dan data andragogi (Pendidikan orang dewasa). Adapun data itu mencakup fakta (*das sein*) dan nilai (*das sollen*) serta jalinan antara keduanya. Data factual tidak berasal dari ilmu lain tetapi dari objek yang dihadapi (fenomena) yang ditelaah ilmuwan-ilmuan tersebut (pedagogi dan andragogi) secara empiris. Begitu pula data nilai (yang normative) tidak berasal dari filsafat tertentu melainkan dari pengalaman atas manusia secara hakiki. Itu sebabnya pedagogi dan andragogi memerlukan jalinan antara telaah ilmiah dan telaah filsafah. Tetapi tidak berarti bahwa filsafat menjadi ilmu dasar, karena ilmu pendidikan tidak menganut aliran atau suatu filsafat tertentu.

Sebaliknya ilmu pendidikan khususnya pedagogik (teoritis) adalah ilmu yang menyusun teori dan konsep yang praktis serta positif sebab setiap pendidik tidak boleh ragu-ragu atau menyerah kepada keragu-raguan prinsipil. Hal ini serupa dengan ilmu praktis lainnya yang mikro dan makro. Seperti kedokteran, ekonomi, politik, dan hukum. Karena itu pedagogik (dan telaah pendidikan mikro) serta pedagogik praktis dan andragogi (dan telaah pendidikan makro) bukanlah filsafat pendidikan yang terbatas menggunakan atau menerapkan telaah aliran filsafat normative yang bersumber dari filsafat tertentu. Yang lebih diperlukan ialah penerapan metode filsafat yang radikal dalam menelaah hakikat peserta didik sebagai manusia seutuhnya. Implikasinya jelas bahwa batang tubuh (*body of knowledge*) ilmu pendidikan haruslah sekurang-kurangnya secara mikro mencakup :

1. Relasi sesama manusia sebagai pendidik dengan terdidik (*person to person relationship*)
2. Pentingnya ilmu pendidikan mempergunakan metode fenomenologi secara kualitatif.
3. Orang dewasa yang berperan sebagai pendidik (*educator*)
4. Keberadaan anak manusia sebagai terdidik (*learner, student*)
5. Tujuan pendidikan (*educational aims and objectives*)
6. Tindakan dan proses pendidikan (*educative process*), dan
7. Lingkungan dan lembaga pendidikan (*educational institution*)³

Itulah lingkup pendidikan yang mikroskopis sebagai hasil telaah ilmu murni ilmu pendidikan dalam arti pedagogic (teoritis dan sistematis). Mengingat pendidikan juga dilakukan dalam arti luas dan makroskopis di berbagai lembaga pendidikan formal dan non-formal, tentu petugas dan tenaga pendidik di lapangan memerlukan masukan yang berlaku umum berupa rencana pelajaran atau konsep program kurikulum untuk lembaga yang sejenis. Oleh karena itu selain pedagogic praktis yang menelaah ragam pendidikan diberbagai lingkungan dan lembaga formal, informal dan non-formal (pendidikan luar sekolah dalam arti terbatas, dengan begitu, batang tubuh diatas tadi diperlukan lingkupnya yang meliputi; konteks sosial budaya (*socio cultural contexts and education*) Filsafat pendidikan (preskriptif), sejarah pendidikan (deskriptif), teori,

³ Hutchins, Robert M.(1953). *The Conflic in Education*. New York : Harper& Brothers. Hlm.234

pengembangan dan pembinaan kurikulum, serta cabang ilmu pendidikan lainnya yang bersifat preskriptif, berbagai studi empirik tentang fenomena pendidikan, dan berbagai studi pendidikan aplikatif (terapan) khususnya mengenai pengajaran termasuk pengembangan *specific content pedagogy*⁴.

Sedangkan telaah lingkup yang makro dan meso dari pendidikan, merupakan bidang telaah utama yang membedakan antara objek formal dari pedagogic serta dari ilmu pendidikan lainnya. Karena pedagogic tidak langsung membicarakan perbedaan antara pendidikan informal dalam keluarga dan dalam kelompok kecil lainnya, dengan pendidikan formal (dan non formal) dalam masyarakat dan negara, maka hal itu menjadi tugas dari andragogi dan cabang-cabang lain yang relevan dari ilmu pendidikan. Itu sebabnya dalam pedagogic terdapat pembicaraan tentang factor pendidikan yang meliputi: (a) tujuan hidup, (b) landasan falsafah dan yuridis pendidikan, (c) pengelolaan pendidikan, (d) teori dan pengembangan kurikulum, (e) pengajaran dalam arti pembelajaran (instruction) yaitu pelaksanaan kurikulum dalam arti luas di lembaga formal dan non formal terkait.

⁴ Ibid. 345

Bab 6

Aliran Filsafat Rekonstruksionisme-Futuristik dalam Pendidikan

PENDIDIKAN SEBAGAI tindakan merupakan proses yang sudah barang tentu beraspek teoretik dan praktek. Keduanya perlu dipandang sebagai dua sisi mata uang yang hanya dapat dibedakan karena saling berhubungan dan saling membutuhkan. Aspek praktek dari pendidikan perlu memperoleh perhatian yang cukup baik bagi pengembangan ilmunya maupun bagi peningkatan keberhasilannya dalam praktek. Teori pendidikan dikembangkan secara sistematis sehingga diperoleh ilmu pendidikan sistematis dan fakta-fakta dari pendidikan yang telah lampau sehingga diperoleh ilmu pendidikan historis. Ilmu pendidikan memiliki sifat komprehensif sehingga mengandung kemungkinan pengembangan yang cukup luas.¹

Banyak orang menilai bahwa praktik pendidikan dewasa ini masih jauh dari yang diharapkan. Mulai dari biaya pendidikan mahal, guru yang tidak berkualitas, kurikulumnya yang *marketing oriented*, bahkan hingga kenakalan para pelajar. Semua permasalahan itu seolah hanya ditumpah-

¹Barnadib, Imam. (1994). *Hand Out Filsafat Pendidikan*. Yogyakarta: Program Pascasarjana Universitas Gajah Mada, hal. 2-3.

ruahkan terhadap satu pihak, yakni lembaga pendidikan. Muncul rasa tidak puas terhadap kinerja pendidikan nasional. Karena itu, pendidikan nasional telah gagal menjalankan misinya untuk membentuk manusia-manusia yang cakap dan berkepribadian serta membangun bangsa yang berkarakter. Konon pendidikan hanya bisa menghasilkan koruptor, kolutor, provokator, dan manusia-manusia tidak berbudi lainnya. Demikianlah menurut pendapat beberapa pemikir pendidikan Nasional. Menyadari problem tersebut mengharuskan kita untuk berpikir radikal untuk memformulasi ulang pendidikan nasional.

Pada konteks filsafat pendidikan, aliran rekonstruksionisme merupakan suatu aliran yang berusaha merombak tata susunan lama dengan membangun tata susunan pemikiran dan kebudayaan baru. Pada prinsipnya aliran ini memiliki kesamaan dengan aliran perenialisme, yakni anti tesis dari krisis kebudayaan modern. Namun terdapat perbedaan visi dan cara dalam pemecahan masalah yang akan ditempuh untuk mengembalikan kebudayaan yang serasi dalam kehidupan. Perenialisme lebih memilih cara untuk kembali ke alam kebudayaan lama (*regressive road culture*) yang mereka anggap paling ideal. Sementara itu, aliran rekonstruksionisme menempuh jalan dengan berupaya membina suatu konsensus yang paling luas untuk suatu tujuan pokok dan tertinggi dalam kehidupan umat manusia.

Sebagai upaya pencapaian tujuan pokok di atas, rekonstruksionisme berupaya mencari kesepakatan antar sesama manusia agar dapat mengatur tata kehidupan manusia dalam suatu tatanan dan keseluruhan lingkungannya. Maka proses dan lembaga pendidikan dalam pandangan

rekonstruksionisme perlu merombak tata susunan lama dan membangun tata susunan hidup kebudayaan yang baru. Maka diperlukanlah kerja sama antar umat manusia.

Aliran rekonstruksionisme² berkeyakinan bahwa tugas penyelamatan dunia merupakan tugas semua manusia. Karenanya, pembinaan kembali daya intelektual dan spiritual yang sehat melalui pendidikan yang tepat akan membina kembali manusia dengan nilai dan norma yang benar pula demi generasi sekarang dan generasi yang akan datang, sehingga terbentuk dunia baru dalam pengawasan umat manusia. Di samping itu aliran ini juga mempunyai persepsi bahwa masa depan suatu bangsa merupakan suatu dunia yang diatur dan diperintah oleh rakyat secara demokratis, bukan dunia yang dikuasai oleh golongan tertentu. Cita-cita demokrasi yang sesungguhnya tidak hanya teori, tetapi mesti diwujudkan menjadi kenyataan, sehingga mampu meningkatkan kualitas kesehatan, kesejahteraan, dan kemakmuran serta keamanan masyarakat tanpa membedakan warna kulit, keturunan, nasionalisme, agama (kepercayaan) dan masyarakat yang bersangkutan. Pada perkembangannya rekonstruksionisme mengalami pengembangan-pengembangan berkaitan dengan kepentingan persiapan menghadapi tantangan masa depan yang dalam hal ini berhubungan dengan futurisme.

Rekonstruksionisme sebagai sebuah sistem pendidikan, berawal dari terbitnya *Reconstruction in Philosophy* karya John Dewey pada tahun

² Sumarno, Makalah, *Tantangan Kurikulum Pada Abad 21*, 2013

1920³. Kemudian ulasan Dewey tersebut dijadikan gerakan oleh George Counts dan Harold Rugg pada tahun 1930-an, melalui keinginan mereka untuk menjadikan lembaga pendidikan sebagai media rekonstruksi terhadap masyarakat. Melalui tulisannya yang berjudul *Dare the School Build a New Social Order?*, George Count mencoba mempertanyakan bagaimana sistem sosial dan ekonomi masyarakat pada saat itu, telah menjadi persoalan yang cukup mendasar bagi masyarakat. Maka pendidikan menurutnya, harus menjadi agen perubahan bagi rekontruksi sosial. Count juga mengkritik model pendidikan progresivisme yang telah gagal mengembangkan sebuah teori kesejahteraan sosial dan bahkan ditegaskan bahwa pendidikan yang berpusat pada anak (*the child centered approach*) tidak menjamin bagi terciptanya ketrampilan-ketrampilan dan pengetahuan yang diperlukan dalam menghadapi abad ke-20⁴.

Rekonstruksionisme berasal dari kata *reconstruct* yang berarti menyusun kembali. Istilah tersebut telah lazim digunakan dalam percakapan sehari-hari, namun dalam konteks filsafat pendidikan, rekonstruksionisme ialah suatu paham kritik sosial dalam pendidikan, yang berusaha merombak tata susunan lama dan membangun tata susunan hidup kebudayaan yang bercorak modern. Filsafat Pendidikan rekonstruksi dikenal pula dengan *social reconstructionisme*, yang merupakan suatu

³ Lihat juga pada Dewey, John.(1950). *Democracy and Education*. New York : The Macmillan Company. Hlm. 463

⁴ Suyata, (2014). *Sketsa teori persekolahan*. Yogyakarta : UNY Press.34

aliran filsafat pendidikan yang dipengaruhi oleh ide-ide Pragmatisme dan Marxisme⁵.

Berdasarkan kedua model aliran itulah filsafat pendidikan rekonstruksi mengembangkan ide-ide pemikirannya. Rekonstruksionisme mempercayai bahwa realitas sosial itu selalu berubah, sebagai konsekuensinya mereka memandang sekolah sebagai lembaga sosial, tempat untuk mengembangkan daya kritis peserta didik untuk melihat berbagai persoalan sosial di sekitarnya. Kemunculan Rekonstruksionisme dipelopori oleh George Count dan Harold Rugg pada tahun 1930. Pandangan Count mengajak para pendidik untuk membuang mentalitas budaknya, agar secara hati-hati menggapai kekuatan dan kemudian berjuang membentuk sebuah tatanan sosial baru yang didasarkan pada system ekonomi kolektif dan prinsip-prinsip politik demokratis. Sekaligus menyerukan kalangan professional pendidikan untuk mengorganisasikan diri dari tingkat Taman Kanak-Kanak (TK) hingga Perguruan Tinggi (PT) dan menggunakan kekuatan terorganisir mereka untuk kepentingan-kepentingan masyarakat luas.

Kecenderungan pemikiran tersebut memunculkan sebuah kebalikan dari peran tradisional sekolah sebagai pengalih budaya yang bersifat pasif menuju agen reformasi kemasyarakatan yang bersifat aktif. Dekade 1930-an menampilkan sekelompok orang yang terkenal sebagai pemikir terkemuka di sekeliling Counts dan Harrold Rugg di Universitas Columbia. Ide-gagasan para tokoh tersebut secara luas mencakup aspek-aspek sosial

⁵ Gutek, Gerarld Lee. 1974. *Philosophical Alternatives in Education*. USA: Bell & Howell Company. Hlm. 23-24

dari pemikiran progresif John Dewey. Pada pasca perang dunia memperlihatkan munculnya suatu arah baru pada rekonstruksionisme melalui karya Theodore Brameld. Beberapa karyanya yang berpengaruh adalah *Patterns of Educational Philosophy* (1950), *Toward a Reconstructed Philosophy of Education* (1956) dan *Education as Power* (1965)⁶.

Fokus garapan rekonstruksionisme adalah adanya promosi pendekatan *problem solving* meskipun tidak selalu dirangkaikan dengan penyelesaian problem sosial yang signifikan. Hal lain yang dapat dilakukan adalah mengkritik pola *life-adjustment* (perbaikan tambal-sulam) kaum progresif. Pendidikan perlu berfikir tentang tujuan-tujuan jangka pendek dan jangka panjang. Untuk itu pendekatan utopia pun menjadi penting guna menstimuli pemikiran tentang dunia masa depan yang perlu diciptakan. Pesimis terhadap pendekatan akademis, tetapi lebih fokus pada penciptaan agen perubahan melalui partisipasi langsung dalam unsur-unsur kehidupan. Karen itu, filsafat rekonstruksionisme-futuristik bertujuan mengembangkan masa depan yang lebih menyenangkan melalui pendidikan berbasis karakter manusia⁷.

Terkait dengan hal di atas, ada beberapa prinsip yang dapat diterapkan antara lain; 1) lingkungan belajar yang kompleks dan tugas-tugas otentik peserta didik tidak boleh diberikan secara terpisah dengan masalah sekitarnya. Apalagi peserta didik dihadapkan pada lingkungan

⁶ Brameld, T. 1975. *Education as Power*. New York: Holt, Rinerat and Winston Inc. Hlm.345

⁷ Ibid. 25-26

belajar yang kompleks dan masalah yang tidak beraturan. 2) negosiasi sosial, tujuan utama pembelajaran adalah untuk mengembangkan kemampuan peserta didik dalam membangun serta mempertahankan posisi mereka, dan disaat bersamaan menghormati posisi orang lain dan bekerjasama untuk berdiskusi atau membangun pengertian bersama-sama. 3) keragaman pandangan dan representasi bahasan, acuan-acuan untuk pembelajaran harus sudah dapat memfasilitasi representasi beragam bahasan dengan menggunakan analogi contoh dan metafora yang berbeda. 4) proses konstruksi pengetahuan, hal ini dikedepankan untuk membuat peserta didik peduli pada peran mereka dalam membangun pengetahuan. Asumsinya adalah keyakinan dan pengalaman individu, membentuk apa yang dikenal sebagai dunia⁸. Asumsi dan pengalaman berbeda, mengarahkan kepada pengetahuan yang berbeda pula. Apabila peserta didik peduli terhadap pengaruh-pengaruh yang membentuk pola pikirnya, maka akan lebih mampu untuk memilih, mengembangkan, dan memanfaatkan posisi dengan cara introspeksi diri, pada saat yang bersamaan menghormati posisi orang lain.

Merujuk pada uraian di atas maka pendidikan dapat dilihat dalam dua sisi yaitu sebagai praktik dan pendidikan sebagai teori. Terkait dengan upaya mempelajari pendidikan sebagai teori dapat dilakukan melalui pendekatan filosofi, salah satunya adalah aliran rekonstruksionisme sosial. Dalam aplikasinya pada dunia pendidikan dan pembelajaran, bahwa aliran rekonstruksionisme menghendaki pembelajaran sebagai usaha sadar dari

⁸ Jalaludin & Idi, Abdullah. 2007. *Filsafat Pendidikan: Manusia, filsafat dan Pendidikan*, Jogjakarta: AR-RUZZ MEDIA. Hlm 44-45

pebelajar untuk menyikapi setiap perkembangan untuk membangun suatu pengetahuan, pengalaman, dan keterampilan baru.

Pembelajaran bukanlah suatu proses yang bersifat dogmatis. Pembelajaran harus memiliki karakter berpusat kepada peserta didik. Rekonstruksionisme futuristik merupakan perpaduan integratif antara pembelajaran rekonstruksionisme dengan pandangan futurisme yang bertujuan membantu menyiapkan warga dalam hal ini generasi muda untuk merespon perubahan dan membuat pilihan-pilihan cerdas mengingat umat manusia bergerak ke masa depan yang memiliki lebih dari satu konfigurasi. Sehingga filsafat rekonstruksionisme-futuristik bertujuan mengembangkan masa depan yang lebih menyenangkan melalui pendidikan.

1. Prinsip-Prinsip Rekonstruksionisme

Persoalan-persoalan tentang kependudukan, sumber daya alam yang terbatas, kesenjangan global dalam distribusi (penyebaran) kekayaan, proliferasi nuklir, rasisme, nasionalisme sempit, dan penggunaa teknologi yang tidak bertanggung jawab telah mengancam dunia dan akan memusnahkannya jika tidak dikoreksi sesegera mungkin. Persoalan-persoalan tersebut menurut kaum rekonstruksionis berjalan seiring dengan tantangan totalitarianisme modern, yakni hilangnya nilai-nilai kemanusiaan dalam masyarakat luas dan meningkatnya kebodohan fungsional penduduk dunia. Singkatnya dunia sedang menghadapi persoalan-persoalan sosial, militer, dan ekonomi pada skala yang tak terbayangkan. Persoalan-persoalan yang dihadapi sudah sedemikian beratnya sehingga tidak bisa lagi diabaikan.

Mengingat persoalan-persoalan yang bersifat mendunia, maka solusinya pun harus demikian. Kerjasama menyeluruh dari semua bangsa adalah satu-satunya harapan bagi penduduk dunia yang berkembang terus yang menghuni dunia dengan segala keterbatasan sumber daya alamnya. Era teknologi telah memunculkan saling ketergantungan dunia, di samping juga kemajuan-kemajuan di bidang sains. Di sisi lain, terdapat masalah yang sedang mendera yaitu kesenjangan budaya dalam beradaptasi dengan tatanan dunia baru.

Menurut rekonstruksionisme, saat ini umat manusia hidup dalam masyarakat dunia yang mana kemampuan teknologinya dapat membinasakan kebutuhan-kebutuhan material semua orang. Dalam masyarakat ini, sangat mungkin muncul ‘pengkhayal’ karena komunitas internasional secara bersama-sama bergelut dari kesibukan menghasilkan dan mengupayakan kekayaan material menuju ke tingkat di mana kebutuhan dan kepentingan manusia dianggap paling penting. Dalam dunia semacam itu, orang-orang selanjutnya berkonsentrasi untuk menjadi manusia yang lebih baik (secara material) sebagai tujuan akhir⁹.

2. Pendidikan Sebagai Agen Utama Dalam Rekonstruksi Tatanan Sosial Baru

Sekolah-sekolah yang merefleksikan nilai-nilai sosial dominan, menurut rekonstruksionis hanya akan mengalihkan penyakit-penyakit politik, sosial, dan ekonomi yang sekarang ini mendera umat manusia.

⁹ Sadulloh, Uyoh . 2009. *Pengantar Filsafat Pendidikan*. Bandung: CV. Alfabeta.hlm. 120

Sekolah dapat dan harus mengubah secara mendasar peran tradisionalnya dan menjadi sumber inovasi sosial. Tugas mengubah peran pendidikan amatlah urgen, karena kenyataan bahwa manusia sekarang mempunyai kemampuan memusnahkan diri.

Kritik-kritik rekonstruksi sosial menandakan bahwa Brameld dan kolega-koleganya memberikan kepercayaan yang sangat besar terhadap kekuatan guru dan pendidik lainnya untuk bertindak sebagai instrumen utama perubahan sosial. Komentar kalangan rekonstruksionis bahwa satu-satunya alternatif bagi rekonstruksi sosial adalah kekacauan global dan kemusnahan menyeluruh peradaban manusia. Dari perspektif mereka, pendidikan dapat menjadi instrumen untuk mengaburkan tuntutan mendesak transformasi sosial dan kemudian merintangikan perubahan, atau instrumen untuk membentuk keyakinan masyarakat dan pada akhirnya mengarahkan peralihannya ke masa depan.¹⁰ Kalangan rekonstruksionis di satu sisi tidak memandang sekolah memiliki kekuatan untuk menciptakan perubahan sosial. Di sisi lain mereka memandang sekolah sebagai agen kekuatan utama yang menyentuh kehidupan seluruh masyarakat, karena sekolah menyantuni anak-anak didik selama usia mereka yang paling peka. Dengan demikian sekolah bisa menjadi penggerak utama pencerahan problem-problem sosial dan agitator utama perubahan sosial.

¹⁰ Knerler, George, 1971, *Introduction to the Philosophy of Education*, ed. Wiley. Lucas, 1976. hlm 326. Lihat juga versi terjemahan Knight, George R. *Issues and Alternatives in Educational Philosophy*.(terj). *Filsafat Pendidikan* Mahmud Arif. Yogyakarta: Gama Media. Halm.2007: 189

3. Penerapan Prinsip Demokratis dalam Metode Pengajaran

Kaum rekonstruksionis, sebagaimana halnya aliran-aliran progresif lainnya, tidaklah tunggal dalam pandangan tentang demokrasi sebagai system politik yang terbaik. Perspektif yang dibangun bahwa menjadi sebuah keharusan prosedur-prosedur demokratis perlu digunakan di ruang kelas setelah para peserta didik diarahkan kepada kesempatan-kesempatan untuk memilih diantara keragaman pilihan-pilihan ekonomi, politik, dan sosial.

Brameld dalam Knight (2007) menggunakan istilah “pemihakan diferensif” untuk mengungkapkan posisi (pendapat) guru dalam hubungannya dengan item-item kurikuler yang *controversial*¹¹. Dalam menyikapi hal ini guru membolehkan uji pembuktian terbuka yang setuju dan tidak setuju dengan pendapatnya, dan menghadirkan pendapat-pendapat alternatif sejujur mungkin. Di sisi lain guru jangan menyembunyikan pendirian-pendiriannya, seharusnya mau mengungkapkan dan mempertahankan pemihakannya secara public. Di luar ini guru harus berupaya agar pendirian-pendiriannya dapat diterima dalam skala seluas mungkin. Tampaknya telah diasumsikan oleh kalangan rekonstruksionis bahwa persoalan-persoalan itu sedemikian jelas dan tegas sehingga sebagian besar akan setuju terhadap persoalan-persoalan dan solusi-solusi jika dialog bebas dan demokratis diizinkan. Beberapa pengamat memberikan catatan bahwa rekonstruksionisme mempunyai

¹¹ Ibid. 190

kepercayaan besar terhadap kecerdasan dan kemauan baik manusia sebagai kepercayaan utopis¹².

4. Pembelajaran Berbasis Kesadaran Perubahan Sosial

Pendidikan harus memunculkan kesadaran peserta didik akan persoalan-persoalan sosial dan mendorong mereka untuk secara aktif memberikan solusi. Kesadaran sosial kiranya dapat ditumbuhkan jika peserta didik dibuat berani untuk mempertanyakan status quo dan mengkaji isu-isu kontroversial dalam agama, masyarakat, ekonomi, politik, dan pendidikan. Kajian dan diskusi kritis akan membantu para peserta didik melihat ketidakadilan dan ketidakfungsian beberapa aspek system sekarang ini dan akan membantu mereka mengembangkan alternatif-alternatif bagi kebijaksanaan konvensional.

Ilmu-ilmu sosial, seperti antropologi, ekonomi, sosiologi, sains politik, dan psikologi merupakan landasan kurikuler yang amat membantu kalangan rekonstruksionis untuk mengidentifikasi lingkup persoalan utama kontroversi, konflik, dan inkonsistensi. Peran pendidikan adalah mengungkapkan lingkup persoalan budaya manusia dan membangun kesepakatan seluas mungkin tentang tujuan-tujuan pokok yang akan menata umat manusia dalam tatanan budaya dunia. Masyarakat dunia yang ideal, menurut rekonstruksionisme haruslah berada di bawah kontrol mayoritas warga masyarakat yang secara benar menguasai dan menentukan nasib mereka sendiri.

¹² Ibid. 240

Mengenai kurikulum pendidikan, rekonstruksionisme menganggapnya sebagai *subjek matter* yang berisikan masalah-masalah sosial, ekonomi, politik yang beraneka ragam, yang dihadapi umat manusia, termasuk masalah-masalah sosial dan pribadi terdidik itu sendiri. Isi kurikulum tersebut berguna dalam penyusunan disiplin “sains sosial” dan proses penemuan ilmiah (inkuiri ilmiah) sebagai metode kerja untuk memecahkan masalah-masalah sosial. Sementara untuk peranan guru, kaum rekonstruksionis memiliki pandangan yang sama dengan pemahaman progresivisme. Guru harus menyadarkan peserta didik terhadap masalah-masalah yang dihadapi manusia, membantu mengidentifikasi masalah-masalah untuk dipecahkan, sehingga peserta didik memiliki kemampuan memecahkan masalah tersebut. Guru harus mendorong peserta didik untuk dapat berpikir alternatif dalam memecahkan masalah tersebut. Lebih jauh guru harus membantu menciptakan aktivitas belajar yang berbeda secara serempak. Sekolah merupakan agen utama untuk perubahan sosial, politik, dan ekonomi dimasyarakat. Tugas sekolah adalah mengembangkan “rekayasa sosial”, dengan tujuan mengubah secara radikal wajah masyarakat dewasa ini dan masyarakat yang akan datang. Sekolah memelopori masyarakat ke arah masyarakat baru yang diinginkan¹³.

¹³ Jalaludin & Idi, Abdullah. 2007. *Filsafat Pendidikan: Manusia, filsafat dan Pendidikan*, Jogjakarta: AR-RUZZ MEDIA. Hlm 54

5. Futurisme Sebagai Modifikasi Rekonstruksi Sekolah

Ledakan pengetahuan dan teknologi yang sangat cepat di era 1970-an, mencuatkan dimensi baru teori pendidikan oleh Alvin Toffler dalam karya *Future Shock*¹⁴. Apa yang dilakukan pendidikan saat ini meskipun itu merupakan sekolah-sekolah terbaik adalah sebuah anakronisme yang tanpa harapan. Sekolah-sekolah berjalan atas serangkaian praktik dan asumsi yang dikembangkan pada era industri, sedangkan masyarakat telah memasuki tahap superindustri. Akibatnya sekolah-sekolah mendidik generasi muda dengan penekanan masa lalu, sementara kehidupan saat ini berada dalam tatanan dunia yang berubah cepat dan terus menerus¹⁵.

Toffler berpendapat bahwa sekolah-sekolah lebih sibuk mengurus sebuah system yang mati daripada menangani masyarakat baru yang sedang tumbuh. Energy besarnya digunakan untuk mencetak manusia industrial, yaitu manusia yang disiapkan untuk bisa hidup dalam system yang akan mati sebelum mereka eksis. Untuk membantu mencegah kegagalan masa yang akan datang, yang harus dilakukan adalah menciptakan sebuah system pendidikan superindustrial. Maka dari itu, harus dicari tujuan-tujuan dan metode-metode di masa yang akan datang, bukan justru di masa lalu.

Kalangan futuris tidak seperti kalangan rekonstruksionis, tidak mengklaim bahwa sekolah-sekolah dapat secara langsung mengawali

¹⁴ Bandingkan juga dengan karya Alvin Toffler tentang tiga gelombang peradaban versi terjemahan tahun 2000.

¹⁵ Russel, Berrand. 2002. *Sejarah Filsafat Barat dan Kaitannya dengan Kondisi Sosio-Politik dari Zaman Kuno hingga Sekarang*. (terj) Sigit Jatmiko. Jogjakarta: Pustaka Pelajar. Hlm. 130-131

perubahan sosial. Tujuan kalangan futuris adalah membantu menyiapkan warga untuk merespon perubahan dan membuat pilihan-pilihan cerdas mengingat umat manusia bergerak ke masa depan yang mempunyai lebih dari satu kemungkinan konfigurasi. Untuk melakukan ini, kalangan futuris sebagaimana kalangan rekonstruksionis menguji secara kritis tatanan ekonomi, politik, pendidikan, dan sosial yang berkembang. Harold Shane telah menguraikan secara garis besar kurikulum kalangan futuris yang menyorot ketidakadilan, kontradiksi, dan problem yang terjadi pada tatanan dunia sekarang. Tekanan kurikuler dan aktivitas pendidikan yang disampaikan memiliki kesamaan dengan apa yang dicanangkan oleh kalangan rekonstruksionis dan akibat dari kedua sistem ini secara garis besar akan sama, yaitu mengembangkan masa depan yang lebih menyenangkan melalui pendidikan. Berdasarkan perspektif tersebut futurism dapat dilihat sebagai perluasan dan modifikasi rekonstruksionisme.

Bab 7

Makna Filosofi Pendidikan

HUBUNGAN ANTARA filosofi dan studi pendidikan di Amerika telah mencapai perkembangan signifikansi yang sangat jauh dalam organisasi program-program pendidikan guru¹⁶. Suatu perhatian yang sungguh-sungguh, yang telah diberikan oleh para edukator (guru atau dosen), para filsuf dan filsuf pendidikan adalah perhatian terhadap suatu definisi dari istilah “filosofi pendidikan”¹⁷. Newsome (1970) mengemukakan pendekatan-pendekatan umum untuk mendefinisikan filosofi pendidikan. Pendekatan-pendekatan ini diklasifikasikan sebagai berikut: (a). Pendekatan pertama, memandang filosofi pendidikan sebagai suatu segi pandangan terhadap pendidikan, (b). Pendekatan kedua, memandang filosofi pendidikan sebagai penerapan filsafat terhadap pendidikan, (c). Pendekatan ketiga, memandang filosofi sebagai teori umum pendidikan.

Pendekatan yang pertama, cakupannya bergerak dari istilah-istilah “praktis” dari praktisi pendidikan hingga filosofi-filosofi sistematis. Terkadang orang mendengar atau membaca pernyataan-pernyataan tentang

¹⁶ Hutchins, Robert M .1953. *The Conflic in Education*. New York : Harper& Brothers. Hal. 45

¹⁷ Hyman, Ronald T.(ed).1971. *Contemporary Thought on Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall. Hal. 230

filosofi pendidikan yang disarankan yang tidak lebih merupakan pandangan dan keyakinan yang tidak kritis dari pribadi seseorang mengenai pendidikan. Dalam hal yang sama orang sering menjumpai idea-idea mengenai filosofi pendidikan yang menyatakan bahwa orang pada dasarnya idealistik, realistik, dan sejenisnya. Tetapi, kecenderungan alamiah, kebutuhan untuk dikembangkannya dengan studi formal mengenai sistem-sistem filosofi “*yang bersaing dan bertentangan*”. Studi formal yang dimaksud akan memungkinkan orang, memperoleh “*philosophical home*”-nya dan memungkinkannya lebih baik merumuskan sebuah “*philosophy of life*”-nya. Maka, filosofi pendidikan menjadi suatu studi sistem-sistem filosofis dalam hubungannya dengan pendidikan, seperti idealisme, realisme, pragmatisme dan lain-lain dalam pandangannya tentang pendidikan.

Pendekatan yang kedua terhadap filosofi pendidikan nampaknya merupakan pendekatan yang paling umum dari semua pendekatan yang ada. Imam Barnadib (1994) mengartikan filosofi pendidikan sebagai penerapan suatu analisis filosofis terhadap lapangan pendidikan. Ide penerapan filosofi terhadap pendidikan terhadap pendidikan tidak berarti bahwa ada kesepakatan mengenai bagaimana filosofi diterapkan, dan juga apa yang diterapkan¹⁸. Filsafat dapat diterapkan dengan menerapkan jawaban-jawaban yang telah diberikan oleh para filsuf terhadap berbagai persoalan pendidikan atau yang ada hubungannya dengan pendidikan.

¹⁸ Barnadib, Imam. (1994). *Hand Out Filsafat Pendidikan*. Yogyakarta: Program Pascasarjana Universitas Gajah Mada. Hlm. 521

Filosofi dapat juga diterapkan dalam pendidikan karena perumusan tujuan-tujuan pendidikan, penggunaan metode-metode, alat-alat dan teknik-teknik, dengan demikian filosofi mengkaji persoalan-persoalan pendidikan. Filosofi dapat juga diterapkan dalam cara yang lain, yaitu orang dapat menggunakan “*world frames*”, sistem-sistem filosofi, dan sejenisnya untuk menerangkan atau menginterpretasi pendidikan. Akhirnya orang dapat menerapkan filosofi terhadap pendidikan dengan menarik kesimpulan implikasi-implikasi pendidikan dari filosofi-filosofi sistematis.

Pendekatan ketiga terhadap filosofi pendidikan mungkin adalah suatu pendekatan yang tidak banyak mendapat perhatian. Sebagaimana George E. Axtelle katakan “...konsepsi filosofi JOHN DEWEY sebagai “*the general theory of education*” adalah bukan hanya satu satunya wawasan yang paling dalam (“*most profound insights*”), tetapi satu-satunya “*most profound insights*” dalam sejarah pemikiran¹⁹. Tetapi, wawasan itu rasanya tidak terdapat pada banyak edukator (guru, dosen) dan filsuf pendidikan. Apakah implikasi idea bahwa filosofi adalah teori umum pendidikan?²⁰

1. Ruang Lingkup Filosofi Pendidikan

Sebagaimana filosofi formal berusaha untuk memahami realita sebagai suatu keseluruhan dengan menerangkan dalam cara yang paling umum dan sistematis, begitu juga filosofi pendidikan berusaha untuk

¹⁹ Dewey, John.1950. *Democracy and Education*. New York : The Macmillan Company. Hlm.124

²⁰ Dewey, J. (1929). *Experiences and Nature*. London. Ruskin House. Hlm. 35

memahami pendidikan dalam keseluruhannya, mengartikannya dengan mamakai konsep-konsep umum yang akan membimbing pemilihan tujuan-tujuan dan kebijakan-kebijakan pendidikan. Dalam cara yang sama bahwa filosofi umum mengkoordinasikan penemuan-penemuan berbagai ilmu, demikian juga filosofi pendidikan menginterpretasikan atau mengartikannya karena keduanya berhubungan dengan pendidikan.

Teori-teori ilmiah tidak dengan sendirinya membawa implikasi-implikasi pendidikan yang tegas, teori-teori tersebut tidak dapat diterapkan secara langsung. Alasannya adalah bahwa para ilmuwan tidak selalu sependapat di antara mereka tentang mana yang merupakan pengetahuan yang pasti. Sebagai contoh adalah bahwa tidak ada suatu teori belajar yang diterima secara umum. Alasan yang lain adalah bahwa dalam memilih tujuan-tujuan dan kebijakan-kebijakan pendidikan, kita harus membuat keputusan-keputusan nilai, kita harus memutuskan yang mana dari sejumlah tujuan dan alat yang mungkin harus kita ambil. Sebagaimana telah kita ketahui, ilmu tidak dapat membuat keputusan-keputusan yang demikian bagi kita, meskipun para filosof mungkin banyak memberikan fakta di mana keputusan-keputusan kita didasarkan. Keputusan-keputusan ini harus dibuat dalam kerangka suatu filsafat yang kita sendiri menerimanya.

Filosofi pendidikan berdasar pada filosofi formal karena kebanyakan dari masalah-masalah pokok pendidikan pada hakikatnya, persoalan-persoalan filosofis. Kita tidak dapat mengkritik cita-cita dan kebijakan-kebijakan pendidikan atau mengusulkan cita-cita dan kebijakan-kebijakan pendidikan yang baru tanpa mempertimbangkan persoalan-persoalan

filosofis secara umum seperti hakikat kehidupan yang baik, kemana pendidikan harus diarahkan, hakikat masyarakat, karena pendidikan adalah suatu proses sosial, dan hakikat realita yang ultim (terakhir), yang semua pengetahuan berusaha untuk menembusnya. Maka filosofi pendidikan, memerlukan penerapan filosofi terhadap bidang pendidikan. Seperti halnya filosofi umum, filosofi pendidikan adalah spekulatif, preskriptif, dan kritis atau analitik²¹.

Filosofi pendidikan adalah spekulatif, karena itu filosof berusaha untuk menetapkan teori-teori tentang hakikat manusia, masyarakat, dan dunia, dengan menyusun dan menginterpretasikan data yang terkumpul dari penelitian pendidikan dan ilmu-ilmu mengenai manusia (“*human sciences*”)²². Filsuf pendidikan mungkin menetapkan teori-teori tersebut dengan mengambil dari satu atau lebih filosofi-filosofi formal dan kemudian menerapkannya terhadap pendidikan atau kalau tidak dengan bergerak dari persoalan-persoalan pendidikan yang khusus kepada suatu kerangka filosofis yang mampu dipecahkan.

Filosofi pendidikan adalah juga preskriptif. Para filosof menetapkan tujuan-tujuan yang pendidikan harus mengikuti dan cara umum yang harus digunakan untuk mencapai tujuan-tujuan yang telah ditetapkan. Filosof menetapkan dan menerangkan tujuan-tujuan dan cara-cara sistem pendidikan kita yang ada dan mengusulkan tujuan-tujuan dan cara-cara yang lebih lanjut untuk pertimbangan. Untuk maksud ini, “*fakta-fakta*”, sungguhpun definitif, tidak dapat mencukupi. Mereka hanya menunjukkan

²¹ Ibid. 432

²² Ibid. 437

kurang lebih secara seksama konsekuensi-konsekuensi dari pengambilan kebijakan-kebijakan tertentu. Mereka tidak mengatakan apakah kebijakan-kebijakan itu diperlukan sekali atau, jika diperlukan sekali apakah mereka membenarkan dengan terbuka atau tiruan dari kebijakan-kebijakan lain.

Filosofi pendidikan adalah juga analitik dan kritis. Dalam artian ini, peranan filosof pendidikan adalah untuk menganalisis teori-teori spekulatif dan preskriptifnya sendiri dan juga teori-teori yang filosof dapatkan dalam disiplin-disiplin lain²³. Para filosof menguji rasionalitas dari cita-cita pendidikan, konsistensi mereka dengan cita-cita yang lain. Selain itu juga filosof menguji secara logik dari konsep-konsep dan kecukupannya terhadap fakta-fakta yang mereka berusaha untuk menerangkannya. Ia berusaha menunjukkan ketidak konsistenan di antara teori-teori yang ada dan menunjukkan teori-teori yang ditinggalkan bilamana ketidak konsistenan diambil. Para filosof juga meneliti proliferasi yang besar sekali dari konsep-konsep pendidikan.

Filosofi pendidikan juga dapat dimaknai sebagai ilmu pendidikan yang bersendikan filsafat atau filsafat yang diterapkan dalam usaha pemikiran dan pemecahan masalah pendidikan. Dari definisi tersebut, filsafat pendidikan dapat didekati dari problem-problem pendidikan yang bersifat filosofis yang memerlukan jawaban yang filosofis pula. Filsafat pendidikan dapat juga didekati dari ide-ide filosofis yang diterapkan untuk masalah-masalah pendidikan.

²³ Achmad Dardiri. (2007). *Mengenal Filsafat Pendidikan*. Handout Perkuliahan Fip UNY. Hlm.13-14

2. Filosofi Kurikulum

Filosofi membekali edukator (pendidik) dan atau ahli pendidikan (khususnya ahli kurikulum), dengan sebuah kerangka untuk mengorganisasikan sekolah dan kelas. Filosofi membantu mereka menjawab apa tujuan sekolah, apa mata pelajaran yang bernilai, bagaimana siswa belajar, dan apa metode serta materi-materi yang tepat digunakan²⁴. Filosofi membekali mereka dengan sebuah kerangka untuk isu-isu dan tugas-tugas yang luas, seperti menentukan tujuan-tujuan pendidikan, isi mata pelajaran dan pengorganisasiannya, proses belajar dan mengajar, dan aktivitas-aktivitas dan pengalaman apa yang ditekankan di sekolah dan kelas. Filosofi juga membekali edukator dengan suatu dasar untuk membuat keputusan-keputusan seperti buku kerja, buku-buku teks, atau aktivitas-aktivitas kognitif dan non-kognitif lain, serta bagaimana menggunakannya, seberapa banyak pekerjaan rumah yang ditugaskan, bagaimana menguji siswa, bagaimana menggunakan hasil-hasil ujian tersebut, dan mata pelajaran apa yang ditekankan²⁵.

Menurut Allan C. Ornstein (1995) hampir semua unsur kurikulum didasarkan pada filsafat. Sebagai fokus dan pusat vital dari usaha-usaha pendidikan (sekolah), kurikulum adalah lokus kontroversi-kontroversi yang paling tajam. Pembuatan keputusan masalah kurikuler melibatkan pertimbangan, pengkajian, dan formulasi tujuan-tujuan pendidikan. Hal ini menyangkut persoalan perencanaan dan organisasi kurikulum; seperti

²⁴ Ibid. 15

²⁵ Ibid. 34

pengetahuan apakah yang paling berharga? Pengetahuan apakah yang harus diintroduksikan kepada “*the learner*”? Apakah criteria untuk menseleksi pengetahuan? Apakah pengetahuan yang dimaksud bernilai bagi “*the learner*” sebagai pribadi dan sebagai anggota masyarakat? Jawaban-jawaban terhadap pertanyaan-pertanyaan ini tidak hanya menentukan apa yang masuk dan apa yang dilarang masuk dari program-program pembelajaran sekolah, tetapi juga pada akhirnya didasarkan pada asumsi-asumsi tentang hakikat alam semesta, hakikat manusia, hakikat masyarakat dan hakikat kehidupan yang baik (*the good life*)²⁶.

Kurikulum telah didefinisikan dalam berbagai cara. Sepanjang sejarah pendidikan, kurikulum terdiri dari ketrampilan-ketrampilan dasar membaca menulis, dan berhitung matematis pada sekolah dasar, dan seni dan ilmu-ilmu pada level menengah dan tinggi. Dalam arti yang paling luas, kurikulum dapat didefinisikan sebagai pengalaman yang terorganisasi yang peserta didik miliki di bawah bimbingan dan kontrol sekolah. Dalam arti terbatas, kurikulum adalah “*the systematic sequence*” dari mata pelajaran yang merupakan program-program pembelajaran formal sekolah²⁷. Bagaimana asumsi-asumsi dasar filosofis dalam menyusun kurikulum di negara kita? Kurikulum yang pernah diterapkan di Indonesia dulu mestinya bukan KBK yang lahir dari aliran *behaviorisme*. Kalau yang kita terapkan bukan KBK yang *behavioristis* itu, pengembangan kurikulum perlu didasarkan pada pendekatan yang oleh **Notonagoro** (1974) disebut

²⁶ Gutek, Gerald L. 1988. *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, Inc. hal.127-128

²⁷ *ibid*

“*eklektik inkorporatif*”, yaitu dapat mengambil unsur-unsur yang baik dari aliran-aliran filsafat asing untuk diintegrasikan dengan sistem pendidikan nasional kita²⁸.

*Pendidikan nasional, menurut Ki Hadjar Dewantara (1956), “ialah pendidikan yang berdasarkan garis hidup bangsanya (cultural nasional) atau national character building dan ditujukan untuk keperluan perikehidupan (‘maatschappelijk’), yang dapat mengangkat derajat negeri dan rakyatnya, sehingga bersamaan kedudukan dan pantas bekerja sama dengan bangsa untuk kemuliaan segenap manusia seluruh dunia”*²⁹.

Kurikulum sebagai alat pendidikan, tidak dapat dilepaskan dari hakikat pendidikan itu sendiri. Pendidikan adalah dialog bukan monolog. Pendidikan atau edukasi adalah dialog antar subjek pendidikan dalam menghadapi realitas. Sehubungan dengan itu, guru atau dosen sebagai faktor kunci dalam pembaharuan pendidikan, dalam kebijakan dan penerapan kurikulum, perlu senantiasa diajak dialog untuk mencapai “*fusi horizon makna*”, agar pengalaman guru atau dosen yang berharga dapat direkonstruksi atau didekonstruksi menjadi lebih bermakna, sehingga hasil dialog itu akan menjadi miliknya, yang pada waktu lain akan didialog lagi. Kurikulum hasil dialog tentu saja bukan “*format-oriented*”, tetapi lebih “*goal-oriented*”. Selama penerapan kurikulum “*format-oriented*” yang memandang guru atau dosen sebaik objek, selama itu pula berlangsung

²⁸ Notonagoro. (1973). *Kuliah Teori Pendidikan Nasional Pancasila*. FIP IKIP YOGYAKARTA. Hlm. 87

²⁹ Ki Hadjar Dewantara. 1956. *Masalah Kebudayaan. Keanang-kenangan promosi doctor honoris causa Ki Hadjar Dewantoro*. Yogyakarta : Yayasan Pembinaan Fakultas Filsafat. Hlm 234

indoktrinasi (monolog) yang beku tidak menggairahkan, bukan edukasi yang memberikan pencerahan dalam mewujudkan cita-cita pendidikan. Indoktrinasi hanya akan meninggalkan sejarah yang hampa tanpa makna, hanya menghadirkan keuntungan semu jangka pendek tanpa sustainabilitas, dan tidak mustahil akan menjadi bumerang bagi kerugian jangka panjang, yang pendidikan kita sudah banyak mengalami hal ini³⁰.

Muara kurikulum dan pendidikan pada hakikatnya adalah peserta didik yang sukses belajar dalam arti luas, sehingga dapat menjadi manusia yang sukses hidupnya, atau menurut Ki Hadjar Dewantara (1977) “*dapat mencapai keselamatan dan kebahagiaan yang setinggi-tingginya*”³¹, atau menurut Notonagoro (1973) “*dapat mencapai tujuan hidup kemanusiaan, kebahagiaan sempurna dalam keseimbangan kesatuan organis harmonis dinamis*”³². Dalam proses pendidikan (pembelajaran), pendidik perlu senantiasa memberi dorongan serta memberi kesempatan (*tut wuri handayani*) agar peserta didik dapat mengaktualisasikan dirinya seoptimal mungkin untuk mencapai sukses.

Sebagai alat pendidikan, kurikulum perlu diperlakukan sebagai sarana untuk mencapai tujuan pendidikan. Pendidikan tidak dapat direduksi sebagai kurikulum, begitu pula pendidikan tidak direduksi sebagai pembelajaran. Pembelajaran memang upaya pendidik untuk membantu

³⁰ Ibid.453

³¹ Ki Hadjar Dewantara: *Bagian Pertama Pendidikan*. Yogyakarta: MLPTS, (1977).hlm. 82

³² Notonagoro. 1973. *Kuliah Teori Pendidikan Nasional Pancasila*. FIP IKIP YOGYAKARTA

peserta didik melakukan kegiatan belajar³³. Namun pembelajaran menurut John Dewey (1950) hanya “*as the means of education*”³⁴. Oleh karena itu dapat dikatakan bahwa pembelajaran yang baik adalah pembelajaran yang mendidik, dalam arti pendidik secara integratif memberi muatan nilai-nilai, dalam proses transmisi dan transformasi pengetahuan dan ketrampilan-ketrampilan kepada peserta didik. Agar dalam transmisi dan transformasi nilai-nilai itu berhasil dengan baik, pendidik harus menjadi teladan bagi peserta didik. Dalam hal ini peserta didik cenderung lebih mengikuti apa yang dilakukan pendidik dari pada apa yang dikatakan pendidik.

Ada sejumlah hal yang esensial bagi pendidik :

1. Pada dasarnya memang tidak ada pendidik (guru atau dosen) yang sempurna. Tetapi perlu diyakini bahwa ada pendidik (guru atau dosen) yang baik. Pendidik (guru atau dosen) yang baik adalah guru/dosen yang senantiasa berusaha untuk menjadi lebih baik.
2. Mencintai pekerjaan guru atau dosen sebagai sebagai profesi (“*to serve the common good*” untuk mewujudkan “*human welfare*”), sebagai panggilan hidup (*a career of life*), menghadirkan pada diri yang bersangkutan memiliki suatu komitmen yang tinggi dalam menjalankan tugasnya dengan penuh kesungguhan, kerja keras dan tanggung jawab.
3. Pendidikan tinggi hendaknya berperan dalam pengkajian konsep-konsep pembaharuan pendidikan nasional dalam lingkup makro

³³ Hal tersebut dapat dilihat dari pandangan Nana Sudjana (2000)

³⁴ Dewey, John.1950. *Democracy and Education*. New York : The Macmillan Company.hlm. 134

(reformasi pendidikan) dan dalam lingkup mikro (inovasi pendidikan), sehingga upaya-upaya pembaharuan tidak terkesan tambal sulam tanpa bingkai yang jelas dan bersifat parsial disintergratif, dengan menggunakan “ *borrowing approach* ” dari luar seperti dewasa ini. Hal inilah yang sudah jauh-jauh hari pernah disinyalir dan dirisaukan oleh Notonagoro³⁵.

4. Pendidikan di Indonesia, termasuk pendidikan tinggi hendaknya senantiasa mengacu sebagaimana dikemukakan oleh Notonagoro, seperti dikutip oleh Dwi Siswoyo, bahwa pendidikan nasional Indonesia *bersifat dwi tunggal, yaitu pengembangan kepribadian dan kemampuan/keahlian dalam kesatuan organis harmonis dinamis*, sehingga mendukung upaya mewujudkan manusia seutuhnya.
5. Seorang guru atau dosen yang baik menurut pandangan Buber, seorang tokoh eksistensialisme, “*not impose his personality or will on student, but rather sets an atmosphere of communication and communion with him*”³⁶. Dosen atau guru perlu senantiasa menyadari bahwa pendidikan atau edukasi (education) adalah dialog, bukan monolog, sebab kalau monolog adalah indoktrinasi. Dialog, seperti dimaksud oleh Hans-Georg Gadamer (1975), seorang tokoh hermeneutika dialektis, untuk mencapai fusi horizon

³⁵ Pidato Penganugerahan Gelar Doktor Honoris Causa dalam Ilmu Filsafat UGM tahun 1974

³⁶ Gruber, Frederick C .1973. *Historical and Contemporary Philosophies of Education*, New York : Thomas Y. Crowell Company. Hal. 234

makna yang dapat lebih mendekati kebenaran. Hasil dialog dapat senantiasa didialog lagi, dan begitu seterusnya³⁷.

6. Tugas-tugas yang diberikan kepada siswa/mahasiswa sebaiknya, ada pilihan-pilihan (beberapa alternatif) agar lebih menanamkan nilai tanggung jawab. Karena manusia senantiasa dihadapkan pada pilihan-pilihan yang harus dipilihnya (yang ini atau yang itu, yang benar atau yang salah, yang baik atau yang buruk dst., *Either Or* menurut Kierkegaard, bapak aliran eksistensialisme). Kalau manusia belum memilih berarti belum menjalani eksistensinya sebagai manusia, dan kalau manusia sudah memilih, ia harus mempertanggung jawabkan atas pilihannya itu.
7. Menurut Ronald Barnett, ada empat aktivitas inti (*core activities*) yang mencirikan suatu institusi pendidikan tinggi yang berupaya secara serius dalam mewujudkan kualitas, yaitu : (a) *teaching and learning*, (b) *student assessment* (c) *staff development*, dan (d) *quality assurance processes*³⁸. Melalui domain-domain aktivitas ini pula pendidikan tinggi melakukan asesmen kuantitatif dan kualitatif : seberapa baik kinerja insitusi dalam masing-masing domain.
8. Sebuah lembaga pendidikan tinggi layak disebut perguruan tinggi (PT) karena “*mendewasakan pribadi*” mahasiswanya sebagai manusia dan warga negara.

³⁷ Gadamer, Hans-Georg . 1975. *Truth and Method*. New York : The seabury Press. Hal. 345

³⁸ Ronald Barnett, *Improving Higher Education: Total Quality Care* (Buckingham : SRHE and Open University Press, 1992),92.

Pendidikan tinggi yang hanya mempersiapkan mahasiswanya mencari pekerjaan, tidak layak disebut PT karena tidak pernah sempat memperhatikan nilai-nilai yang menentukan bobot seorang manusia dan seorang warga negara³⁹. Perguruan tinggi sedikitnya memiliki tiga misi : (a) menjalankan tugas humanistik, yaitu membantu peserta didik untuk memasuki kebudayaan dan berperan aktif di dalamnya, (b) mempelajari kebudayaan masyarakat serta menafsirkannya secara kritis, dan (c) membantu peserta didik agar dapat memasuki dunia kerja, karena bagaimanapun juga pekerjaan merupakan hal yang esensial bagi kehidupan manusia⁴⁰.

Soedjatmoko (1991) mengemukakan tanggung jawab utama universitas, yaitu kemampuan menelurkan gagasan-gagasan baru, mengadakan inovasi, menangani teknologi canggih, menciptakan barang-barang baru, serta kemampuan mengintergrasikan ini semuanya di dalam kerangka sosial budaya dan nilai kita sendiri⁴¹. Universitas menurutnya juga mempunyai tanggung jawab membina mahasiswa supaya berani berdiri sendiri dan berusaha sendiri (memupuk sikap wiraswasta, yang berani ambil resiko, dan tidak hanya ingin menjadi pegawai negeri. Kemampuan “*independent critical thinking*” yang menjadi landasan mutlak untuk semua ini tidak hanya memerlukan kebebasan akademis tetapi juga suatu kebudayaan akademis yang merangsang berpikir mandiri dan kritis.

³⁹ Lihat juga: J. Drost SJ, (1999)

⁴⁰ Sastrapratedja, M . 2001. *Pendidikan sebagai Humanisasi*. Yogyakarta : Universitas Sanata

Dharma Yogyakarta. Hal. 235

⁴¹ Soedjatmoko, *Soedjatmoko dan Keprihatinan Bangsa*. (1991) Yogyakarta : PT Tiara Wacana. Hlm. 45

Hal ini berarti bahwa pola menghafal di luar kepala merupakan pola yang kontra-produktif, dan yang akan menghalangi pengembangan kreativitas dan pembaharuan. Pada hal kemampuan-kemampuan semacam itulah yang akan menentukan berhasil tidaknya bangsa kita menghadapi masa depan.

Oleh karena itu, *bukanlah kuliah* yang menjadi jantung hati universitas, tetapi yang menjadi jantung hati universitas adalah *perpustakaan, laboratorium, dan hubungan kerja sama yang erat antara dosen dan mahasiswanya*. Kuliah hanya suatu pelengkap studi mahasiswa di dalam perpustakaan, laboratorium, atau di lapangan⁴². Komitmen yang tinggi bagi mahasiswa untuk “*resources based-learning*” yang multi-dimensional mutlak diperlukan. Soedjatmoko (1985) juga pernah menyatakan bahwa universitas kita haruslah mampu, lebih efektif mengaitkan studi ilmu manusia dan budaya kepada masalah-masalah moral baik yang mikro maupun yang makro, yaitu perihal tujuan-tujuan sosial dan nasional, termasuk keadilan sosial dalam konteks nasional, regional dan global, juga masalah-masalah pembangunan yang menyangkut usaha mencari bentuk masyarakat yang lebih insani di dalam

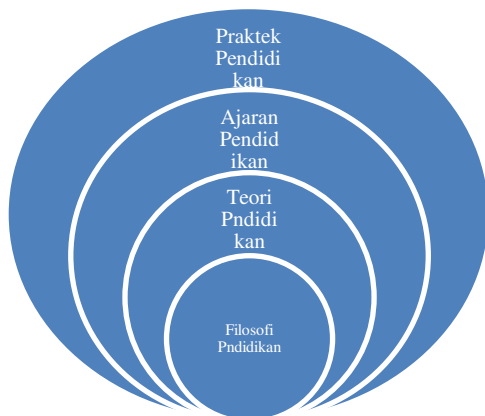
lingkungan yang juga di Dunia Ketiga semakin dikuasai oleh teknologi⁴³. Pendeknya hal ini berarti perlunya memperkuat kemampuan bangsa untuk menjalankan “*moral reasoning*” sehubungan dengan usaha-usaha pembangunan.

⁴² Ibid. 66

⁴³ Soedjatmoko, *Etika Pembebasan* (Jakarta : LP3ES, 1985). hlm 45

3. Kedudukan Filosofi Pendidikan Nasional

Merujuk pada model hierarki pendidikan menurut pandangan Notonagoro (1974), bahwa kedudukan filosofi pendidikan nasional dilihat dari kedalamannya maka “filosofi pendidikan” merupakan pengetahuan yang paling dalam tentang pendidikan, selanjutnya yang lebih luar dari pada itu adalah “teori pendidikan” kemudian diikuti oleh level selanjutnya yakni “ajaran pendidikan”, selanjutnya yang paling luar dari itu semua adalah “praktek pendidikan”. Berikut ini ilustrasi hierarki pendidikan dalam pandangan Notonagoro (1974) tersebut:



Model 1: Dikembangkan dari pemikiran Notonagoro (1974)⁴⁴

Di antara pengetahuan tentang pendidikan tersebut di atas, ajaran pendidikanlah yang bersifat imperatif, artinya harus dilaksanakan. Teori Pendidikan dan filosofi Pendidikan pada hakikatnya tidak harus dilaksanakan, kalau “ajaran pendidikan” sudah mencukupi dalam

⁴⁴ Notonagoro. 1973. Kuliah Teori Pendidikan Nasional Pancasila. FIP IKIP YOGYAKARTA. Hlm. 12-13

menjawab permasalahan-permasalahan yang dihadapi dalam praktik pendidikan. Namun, karena adanya keragaman taraf kedalaman dan kompleksitas permasalahan pendidikan, Ajaran Pendidikan ternyata tidak mencukupi untuk menjawab permasalahan-permasalahan pendidikan, sehingga harus dicari pemecahannya dalam “teori pendidikan”. Begitu pula, permasalahan yang tidak terjawab dengan “teori pendidikan”, dicari pemecahannya dalam “filosofi pendidikan”.

Filosofi Pendidikan adalah penerapan filosofi terhadap pendidikan,⁴⁵ atau penerapan suatu analisis filosofis terhadap lapangan pendidikan⁴⁶ untuk menjawab masalah-masalah pendidikan yang filosofis. Sedangkan kata teori, memiliki status sebutan honorik. Ia merupakan kata yang sering digunakan tetapi jarang didefinisikan dalam literatur pendidikan. Demikian pula dengan kata praktik. **Teori**, pada hakikatnya terdiri atas konsep-konsep yang tersusun secara logis⁴⁷. Secara etimologis, kata teori berarti sesuatu yang “*dijumpai*” dalam pikiran, rencana, maksud yang baik, usulan atau pandangan yang sistematis tentang suatu bidang studi (kajian). Kata praktik umumnya menunjuk pada kinerja, tindakan atau perbuatan yang didasarkan pada kebiasaan, seni, atau strategi. George F. Kneller (1971) mengemukakan bahwa **Teori Pendidikan**, di satu pihak dapat diartikan sebagai sebuah atau serangkaian hipotesis yang telah

⁴⁵ Kneller, George F. 1971. Introduction to the Philosophy of education . New York : John Wiley & Sons, Inc. Lipsitz, Joan . Hlm. 456

⁴⁶ Barnadib, Imam. (1994). *Hand Out Filsafat Pendidikan*. Yogyakarta: Program Pascasarjana Universitas Gajah Mada. Hlm. 25

⁴⁷ Imam Bernadib,(1996) *Hand out filsafat pendidkn program studi ilmu Filsafat program pasacanjana UGM Yogyakarta* . hlm. 21

diverifikasi dengan observasi atau eksperimen⁴⁸. Di lain pihak, teori dapat diartikan sebagai sebuah atau serangkaian pemikiran yang sistematis atau koheren tentang pendidikan. Teori pendidikan atau pedagogik atau ilmu pendidikan adalah ilmu yang berdiri sendiri atau ilmu yang otonom. **Ajaran Pendidikan** dapat diartikan sebagai ketentuan-ketentuan tentang pendidikan yang dibuat oleh orang atau badan yang berwenang, dan mempunyai kekuatan yang mengikat. Notonagoro, memberi contoh ajaran Pendidikan, misalnya dengan perundangan-undangan pendidikan. Perundang-undangan pendidikan bersifat imperatif, artinya harus dilaksanakan.

Pendidikan hari ini menurut penulis menghadapi persoalan pada semua level hierarki pendidikan di atas. Pada level filosofi pendidikan nasional belum berpijak pada landasan filosofi yang ada. Pancasila dan empat pilar bangsa yang ada hari ini merupakan kristalisasi dari nilai-nilai *nation character building* bangsa Indonesia. Pancasila sebagai falsafah bangsa sejatinya dijadikan *soft ware* bagi keseluruhan praktek pendidikan nasional. Meskipun faktanya hari ini pancasila hanya dimuliakan dalam hati tapi dihianati dalam laku. Tidak heran kemudian, kondisi praktek pendidikan nasional sangat rapuh dan lemah jika dihadapkan dengan faktor politik dan globalisasi. Selain itu, pendidikan nasional juga mengalami problem pada tingkat teori. Pertanyaanya apakah pendidikan nasional memiliki teori yang *geniun*, dan apakah pendidikan nasional dibangun berdasarkan kerangka teori yang kuat. Terlihat secara jelas bahwa

⁴⁸ Kneller, George F. 1971. *Introduction to the Philosophy of education* . New York : John Wiley & Sons, Inc. Lipsitz, Joan . Hlm. 45

kebijakan pendidikan nasional dewasa ini belum dibangun berdasarkan teori-teori pendidikan *geniun* yang lahir dari kebudayaan bangsa ini. Sebagai salah satu indikatornya adalah praktek pendidikan dewasa ini lebih banyak dibangun dari konsep dan teori *borrowing* (pinjaman) dari luar. Karena itu pendidika nasional dianggap belum memiliki teori sendiri.

Ketidak jelas rujukan teori ini, tentu memberikan pengaruh langsung terhadap kebijakan dan praktek pendidikan secara langsung. Karena itu, memecahkan problem pendidikan yang bersifat partikular seperti ajaran pendidikan harus dimulai dari pemecahan problem pendidikan pada tingkat filsosofi dan teori pendidikan. Nilai-nilai budaya yang *genuine* yang kemudian mengkristal menjadi nilai-nilai filosofi. Selanjutnya nilai-nilai filosofi tersebut menjadi kerangka dasar bagi standarisasi perumusan nilai-nilai karakter manusia. Karena itu karakter mustahil dibangun tanpa melibatkan unsur-unsur budaya secara holistik. Menyadari hal tersebut, konsep pendidikan yang dibangun harus bernafaskan realitas budaya dimana pendidikan itu dipraktekkan. Selama ini praktek pendidikan nasional cenderung dipisahkan dari habitus dan mental model masyarakat. Akibatnya praktek pendidikan sering mengalami kegagalan pada level implementasi konsep.

Pendidikan sebagai bagian dari kebudayaan harus senantiasa dalam dinamika bingkai moral, karena pendidikan (termasuk pengajaran) adalah "*moral enterprise*". "*Culture is more than ways of doing, it also involves*

beliefs or interpretations... Teachers need time and permission' to talk and listen to their students and colleagues and to attend to their needs"⁴⁹.

Berdasarkan pandangan E.S. Maccia (1967) yang dikutip oleh Ronald Hyman (ed,1971) bahwa, *"teaching, characteristically, is moral enterprise. The teacher, whether he admit it or not, is out to make the world a better people*⁵⁰. *"Instruction is teaching learning viewed as influence toward rule-governed behavior"*⁵¹. Sedangkan John Dewey (1950) mengingatkan bahwa *"instruction as the means of education"*⁵². Dan Frederick Mayer (1963) menegaskan bahwa *"Education, I believe, demands a qualitative concept of experience. Thus, we should regard education as a process leading to the enlightenment of mankind"*⁵³. Proses pendidikan, menurut John Dewey (1950) adalah sebuah proses reorganisasi, rekonstruksi, transformasi pengalaman yang tiada henti. Dalam hal ini ditekankan kualitas pengalaman yang bermakna bagi kehidupan. John Dewey memandang pendidikan bukan sebuah persiapan untuk hidup, melainkan bagian dari hidup itu sendiri. Ini yang perlu ditekankan dalam dunia pendidikan kita, sehingga *misi pendidikan*

⁴⁹ Noblit, George W, Rogers Dwight L. & McCadden, Brian M .1995. "In the Meantime : The Possibilities of Caring".1995. in McCombs, Barbara L. & Whisler, Jo Sue. 1997.hlm 245

⁵⁰ Jackson, Philip W. 1971. *"The Way Teaching Is"* in Hyman, Ronald T (ed) 1971. Bandingkan dengan karyanya. *Contemporary Thought on Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. Hlm. 145

⁵¹ Hyman, Ronald T.(ed).1971. *Contemporary Thought on Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall. Hlm. 155

⁵²Dewey, John.1950. *Democracy and Education*. New York : The Macmillan Company. Hlm. 231

⁵³ Mayer, Frederick .1963. *Foundations of education*. Colombus., Ohio : Charles E. Merrill Books, Inc. hlm. 222-223

dimuarakan untuk mencapai kebahagiaan sempurna dalam kesatuan organis harmonis dinamis, menurut Notonagoro (1973) atau keselamatan dan kebahagiaan setinggi-tingginya bagi peserta didik menurut Ki Hadjar Dewantara (1977).

Manusia sebagai person tidak sempurna, tetapi *ia dapat dan harus menjadi sempurna*⁵⁴. Misi pendidikan di atas, didukung oleh fungsi pendidikan, yang menurut Noeng Muhadjir (2000) meliputi tiga fungsi, yaitu : (1) Menumbuhkan kreativitas subjek-didik, (2) Memperkaya khasanah budaya manusia, memperkaya nilai-nilai insani, dan nilai-nilai ilahi, dan (3) Menyiapkan tenaga kerja produktif. Dalam konteks pendidikan nasional, fungsi pendidikan adalah “mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa (Undang-Undang No. 20 tahun 2003, pasal 3). Upaya membangun karakter yang baik, diperlukan adanya pendekatan dialogis atau resiprokal secara transformative juga mengembangkan terbangunnya masyarakat belajar (*“learning community”*). *“Only in a learning community can adults and children together explore and practice the mutuality and reciprocity essential to sustaining human life and democratic society”*⁵⁵.

Regenerasi bangsa tidak cukup hanya lewat beranak cucu, tetapi juga lewat penerusan nilai dan visi. Sebuah bangsa bertahan melebihi satu

⁵⁴ Driyarkara. 2006. *Karya Lengkap Driyarkara*. A. Sudiarja dkk. (ed). Jakarta : PT. Gramedia Pustaka Utama. Hlm. 230

⁵⁵ Ornstein, Allan C. (1995). *“Philosophy as Basis for Curriculum Decisions”*. In Ornstein, Allan C & Behar Linda S. (ed) *Contemporary Issues in Curriculum* Boston : Allyn And Bacon. Hlm.211

generasi karena identitas diri yang ditopang kontinuitas nilai dan visinya. Sejauh ini perkembangan nilai belum menjadi fokus pendidikan nasional⁵⁶. Secara prospektif pengembangan nilai-nilai adalah sangat esensial di masa kini dan masa depan. Dunia pendidikan perlu dipandang secara prospektif, yaitu sebagai sebuah utilisasi masa lampau sebagai sebuah sumber dalam sebuah pengembangan masa depan⁵⁷. Masa depan yang dirindukan adalah berhasilnya pengembangan dua sisi mata uang sifat pendidikan nasional kita, yaitu pengembangan kepribadian dan kemampuan/keahlian dalam kesatuan organis, harmonis, dinamis.⁵⁸ Karena itu, Soedjatmoko (1985) pernah mengingatkan bahwa universitas, haruslah mampu lebih efektif mengaitkan studi ilmu manusia dan budaya kepada masalah-masalah moral baik yang mikro maupun makro, yaitu perihal tujuan-tujuan social dan nasional, termasuk keadilan social dalam konteks nasional, regional dan global; juga masalah-masalah pembangunan yang menyangkut usaha mencari bentuk masyarakat yang lebih insani di dalam lingkungan yang juga di dunia Ketiga semakindi kuasai oleh teknologi.

Pendeknya hal ini berarti perlunya memperkuat kemampuan bangsa untuk menjalankan “*moral reasoning*”sehubungan dengan usaha-usaha pembangunan. Keahlian, kepandaian, dan ilmu pengetahuan, semua tidak mungkin diabaikan, tetapi yang lebih tidak mungkin diabaikan ialah

⁵⁶ Yonky Karman, *Pendidikan Nasional*. (Kompas 12 Mei 2007).

⁵⁷ Dewey, John.1950. *Democracy and Education*. New York : The Macmillan Company. Hlm. 21

⁵⁸ Notonagoro,1974 . *Pidato Penganugerahan Gelar Doktor Honoris Causa dalam Ilmu Filsafat pada Prof. Drs. Notonagoro, SH*. Yogyakarta : Gadjah Mada University Press. Hlm.24

“*manusia susila (berkarakter) dan sempurna*”. Tanpa manusia susila tidak mungkin ada demokrasi, ada Negara teratur, ada ekonomi sehat, tidak mungkin ada teknik tinggi yang digunakan untuk kemakmuran bersama. “*Pintar*” tanpa kesesuaian hanya akan menjadi “*minteri*” (menyalahgunakan kependaiannya)⁵⁹.

Banyak orang “*pinter*” yang tidak “*berkarakter*”. “*Memanusiaikan manusia muda*”, itulah yang merupakan gambaran dasar dari setiap perbuatan mendidik. Arti dan perbuatan mendidik *ialah bahwa dengan tindakannya itu pendidikan (hendak) memannusiaikan manusia muda. Pengangkatan manusia ke taraf insani*, itulah yang menjelma dalam semua perbuatan mendidik, yang jumlah dan macamnya tak terhitung. Dengan istilah yang sangat singkat, tetapi agak aneh, kita bisa berkata bahwa inti sari atau eidos dari pendidikan ialah *pemanusiaan manusia muda*. Pendek kata, itulah inti sari mendidik. Ilmu pendidikan, tidak hanya dalam arti praktis, tetapi juga *teorisasi dan universalisasi*⁶⁰.

RM. Hutchins (1953), pernah menyatakan pula bahwa sistem pendidikan bertujuan “*to improve man as a man*”, agar menjadi sebenar-benar manusia. Humanisasi penting karena sebagian kita masih pada tingkat peradaban yang rendah, yang dapat dilihat dalam sikap perikemanusiaan⁶¹. Teknologi, penjejalan demografis serta perubahan-perubahan alam yang besar dan tiba-tiba dapat menimbulkan

⁵⁹ Driyarkara. 2006. *Karya Lengkap Driyarkara*. A. Sudiarja dkk. (ed). Jakarta : PT. Gramedia Pustaka Utama.hlm. 33-34

⁶⁰ Ibid. 45

⁶¹ Hutchins, Robert M .1953. *The Conflic in Education*. New York : Harper& Brothers. Hlm. 111-112

dehumanisasi, sehingga usaha dehumanisasi tak dapat diabaikan. Kita harus berusaha pula agar manusia makin sempurna, lebih baik daripada manusia kemarin⁶².

Kita memang gandrung untuk membangun, untuk tumbuh dan berubah, tetapi bukan mereduksi pendidikan, atau bahkan dengan harga setinggi penghancuran eksistensi dan nilai nilai insani. Kita ingin mengenyam dan menyumbang untuk kemajuan ilmu dan teknologi, tetapi bukan kemajuan semu yang secara “built-in” mengandung kemuduran total dilihat dari nilai-nilai insani (*“human values”*).

4. Urgensi Penyusunan Filosofi Pendidikan Nasional

Pada decade akhir-akhir ini nampak ada fenomena dalam berbagai bidang kehidupan, termasuk dalam dunia pendidikan, yaitu bahwa pemikiran-pemikiran yang mendasar dan komprehensif terpinggirkan dan direduksi sehingga yang mengemuka cenderung lebih menunjukkan pemikiran-pemikiran yang bersifat ekonomis teknis. Pemikiran-pemikiran yang bersifat ekonomis teknis lebih dipandang dapat untuk menjawab permasalahan–permasalahan kehidupan (pendidikan) padahal akar permasalahannya lebih bersifat mendasar dan komprehensif.

Dalam pendidikan nasional kita, berbagai upaya pembaharuan pendidikan nampak lebih cenderung bersifat tambal sulam dan parsial tanpa bingkai yang jelas, padahal tujuan atau muara penyelenggaraan pendidikan nasional tidak boleh menyimpang dari dasar falsafah dan tujuan

⁶² Jacob, T. 2007. *Beberapa Prinsip Tentang Pendidikan*. Yogyakarta : Kerjasama UGM dan LPMP DIY. Hlm. 122

pendidikan nasional. Agar penyelenggaraan dan usaha-usaha pembaharuan pendidikan nasional, termasuk usaha-usaha mengatasi permasalahan-permasalahan pendidikan nasional ada dasar acuan tunggal yang jelas, kita perlu memiliki pedoman yang dapat dijadikan rujukan filosofis, yaitu *Filosofi Pendidikan Nasional Pancasila*.

Sehubungan dengan pentingnya usaha membangun Sosok Filosofi Pendidikan Nasional itu, penulis melakukan pengkajian dengan menggunakan pendekatan hermeneutika dialektis, khususnya hermeneutika dialektis Hans-Georg Gadamer. Notonagoro menegaskan bahwa *sifat dwi tunggal pendidikan nasional ialah pengembangan kepribadian dan kemampuan/keahlian, dalam kesatuan organis harmonis dan dinamis*. Dengan demikian, pendidikan nasional kita perlu senantiasa mengelaborasi pengembangan "*Indonesian spirit*" (nasionalisme) dan ilmu dan teknologi yang tidak bertentangan dengan kepribadian bangsa Indonesia yang dalam proses pembentukan, sehingga kita menjadi bangsa yang maju, bermartabat, dan memiliki jati diri (karakter) yang kokoh dan dinamis, dan dapat menjawab tantangan nasional dan global. Keprihatinan dalam pendidikan nasional kita sekarang adalah banyak orang (anak) "*pinter*" tetapi tidak "*berkarakter*". Memandang kondisi persoalan pendidikan nasional kita, M. Sastrapratedja (2001) memandang pentingnya *pendidikan sebagai humanisasi*⁶³, dan Tilaar (2005) memandang perlunya *manifesto pendidikan nasional*, sehingga upaya pendidikan nasional dalam mencerdaskan kehidupan bangsa dalam mencapai cita-cita nasional secara

⁶³ Sastrapratedja, M . 2001. *Pendidikan sebagai Humanisasi*. Yogyakarta : Universitas Sanata Dharma Yogyakarta. Hlm. 154

bertahap dapat diwujudkan. Untuk itu, filosofi pendidikan nasional Indonesia, perlu dirumuskan⁶⁴.

Pendidikan merupakan fenomena insani (Driyarkara, 1980), sehingga pendidikan nasional merupakan fenomena insani bangsa Indonesia. Tujuan pendidikan, adalah *"to improve man as a man"* M. Hutchins (1953), sehingga menjadikan manusia yang dapat melaksanakan hidupnya dalam pertemuan dan pergaulannya dengan sesama dan dunia, serta dalam hubungannya dengan Tuhan. Pada dekade akhir-akhir ini nampak ada fenomena dalam berbagai bidang kehidupan, termasuk dalam dunia pendidikan, yaitu bahwa pemikiran-pemikiran yang mendasar dan komprehensif terpinggirkan dan direduksi sehingga yang mengemuka cenderung lebih menunjukkan pemikiran-pemikiran yang bersifat ekonomis teknis (pragmatis).

Pemikiran-pemikiran yang bersifat ekonomis teknis lebih dipandang dapat untuk menjawab permasalahan-permasalahan kehidupan (pendidikan) padahal akar permasalahannya lebih bersifat mendasar dan komprehensif. Dalam pendidikan nasional kita, berbagai upaya pembaharuan pendidikan nampak lebih cenderung bersifat tambal sulam dan parsial tanpa bingkai yang jelas, padahal tujuan atau muara penyelenggaraan pendidikan nasional tidak boleh menyimpang dari dasar falsafah dan tujuan pendidikan nasional. Agar penyelenggaraan dan usaha-usaha pembaharuan pendidikan nasional, termasuk usaha-usaha mengatasi

⁶⁴ H.A.R, (2011). *Pedagogik Kritis; Perkembangan, substansi, dan Perkembangannya di Indonesia (Rineka Cipta; Jakarta)*.hlm. 231

permasalahan-permasalahan pendidikan nasional ada dasar acuan tunggal yang jelas, kita perlu memiliki pedoman yang dapat dijadikan rujukan filosofis, yaitu Filosofi Pendidikan Nasional Pancasila. Sehubungan dengan pentingnya usaha membangun sosok (konstruk) filosofi pendidikan nasional⁶⁵.

Penyusunan Sosok (Konstruk) Filosofi Pendidikan Nasional Indonesia, yaitu Filosofi Pendidikan Nasional Pancasila, diharapkan dapat sebagai sebuah filosofi yang benar-benar dapat berperan sebagai sebuah sumber pangkal bingkai yang kontekstual dan dinamis terhadap teori dan praksis pendidikan nasional Indonesia. Filosofi pendidikan nasional yang objek materialnya adalah pendidikan nasional, dan objek formalnya adalah menelaah secara radikal fenomena-fenomena pendidikan dan semua fenomena yang ada hubungannya dengan pendidikan nasional dalam perspektif yang komprehensif dan integratif, bermuatan konsep dan prinsip dasar dalam upaya pengembangan kemampuan/keahlian dan kepribadian atau karakter yang baik (*“good personality”* atau *“good character”*) dalam kesatuan organis harmonis dan dinamis, dalam mewujudkan pembangunan manusia Indonesia seutuhnya.

⁶⁵ Ibid.334-335

Bab 8

Filsafat Fenomenologi dan Pendidikan

KETIKA MEMBUAT tema pada bagian ini, penulis sengaja ambil jarak yang cukup jauh antara konseptualisasi yang dimiliki oleh teori ini sebagai bidang ilmu yang sudah mapan dengan kedirian penulis sebagai peminat filsafat pendidikan. Dengan menegaskan kesadaran atas jarak tersebut, penulis merasa merdeka untuk menginterpretasi, membaca, menelaah, mengkritik dan berpikir sebebaskan-bebasnya tanpa merasa inferior terhadap hegemoni teks yang dibaca atau yang sedang ditulis. Oleh karena itu, tulisan ini ditulis dengan semangat ketidakpatuhan dan bahkan mungkin hasil dari kengawuran semata.

Sejatinya tidaklah mudah bagi penulis untuk menjelaskan menubuhnya filsafat fenomenologi dengan tujuan pendidikan, baik fenomenologi sebagai aliran filsafat maupun sebagai pendekatan. Dalam tulisan ini pembaca tidak akan menemukan secara utuh penjelasan tentang filsafat fenomenologi. Karena memang dalam bagian ini dibatasi hanya pada persoalan bagaimana alur berpikir filsafat fenomenologi ke dalam aspek tujuan pendidikan sebagai sesuatu yang dapat menubuhi satu sama lain. Kendati demikian pemahaman atas fenomenologi dalam pendidikan tidak lepas dari kemampaun untuk mengindektifikasi bagian-bagian inti

dari fenomenologi yang menjadi alur berpikir filsafat fenomenologi. Sehingga dengan memetakan langkah-langkah alur berpikir ini maka peletakan filsafat fenomenologi dalam pendidikan tidak terkesan tempelan semata.

1. Dasar Hubungan filsafat fenomenologi dan Ilmu pendidikan

Diskursus tujuan pendidikan akan memiliki daya tarik yang luas di kalangan filsuf, pendidik, guru, pembuat kebijakan dan mereka yang tertarik pada masa depan pendidikan. Oleh karena itu tidak heran kenapa filsafat memiliki hubungan implisit dengan pendidikan. Hubungan filsafat dengan pendidikan dapat juga dilihat dengan mengidentifikasi pendekatan yang ada dalam filsafat kemudian dikaitkan dengan pendidikan. Pendekatan yang dimaksud adalah pendekatan *spekulatif*, *preskriptif*, dan *analitis*. Pendekatan *spekulatif* berarti memikirkan secara sistimatis 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, filsafat antropologi, ontologi pendidikan, sekolah, pendidik, dan peserta didik. Sementara pendekatan *perskriptif* adalah upaya untuk menyusun standar pengukuran tingkah laku, dan nilai termasuk di dalamnya untuk menemukan mana yang disebut baik, buruk, benar, dan salah. Nila baik dan buruk perlu diketahui oleh peserta didik. Sementara pendekatan *analitis* berusaha untuk mengenali makna sesuatu

dengan mengadakan analisis kata-kata pada khususnya dan bahasa-bahasa pada umumnya¹.

Menurut Imam Bernadib (1996) bahwa tinjauan filosofis terhadap pendidikan pada hakekatnya membawa filsafat dalam bidang pendidikan dengan menerapkan sejumlah pendekatan yang relevan, misalnya spekulatif, perspektif, dan analitis. Oleh karena itu, filsafat pendidikan adalah ilmu pendidikan yang bersendikan filsafat atau filsafat yang diterapkan dalam usaha pemikiran dan pemecahan masalah pendidikan. Oleh Karena itu, menurut Achmad Dardiri (2007); bahwa filsafat pendidikan dapat didekati dari problem-problem pendidikan bersifat filosofis yang memerlukan jawaban filosofis pula. Disamping itu, filsafat pendidikan dapat pula didekati dari ide-ide filosofis yang diterapkan untuk memecahkan masalah pendidikan. Oleh karena itu, dalam tulisan ini berusaha menjawab beberapa pertanyaan-pertanyaan (problem) pendidikan yang filosofis misalnya, apa tujuan dari pendidikan, dan siapakah manusia itu?

Pada awal mulanya filsafat fenomenologi ini berbasisi pada observasi kosmologi, yakni filsafat yang melahirkan kebenaran berdasarkan observasi terhadap keteraturan alam dengan pendekatan spekulatif, misalnya Theles yang meyakini air adalah sumber dari segala kehidupan. Begitu juga murid-muridnya Theles seperti Anaximandors meyakini “sesuatu yang tak terbatas/abstrak yang menjadi prinsip segala

¹ Imam Bernadib,(1996) *Hand out filsafat pendidkn program studi ilmu Filsafat program pasacanjana UGM Yogyakarta*. Hlm. 11

sesuatu dan seterusnya. Masa filsafat ini dikenal juga dengan filsafat alam. Kemudian seiring dengan perkembangannya pada masa Socrates, Plato dan, Aristoteles muncul filsafat fenomenologi antropologik yakni filsafat yang berbasis pada observasi eksistensi manusia dengan pendekatan perspektif dan analitis. Dalam hal ini mengarah pada pencarian sesuatu yang esensi dan mencari sifat generative. Inilah menjadi sintesis kemudian yang memberikan pengaruh terhadap perkembangan filsafat fenomenologis selanjutnya. Seperti yang dikembangkan oleh Husserl.

Menurut Noeng (2001), perkembangan fenomenologi merupakan konsekuensi intepretasi teks dan sosok sentral fenomenologi: Edmund Husserl itu sendiri. Perkembangannya fenomenologi Husserl ini terbagi menjadi lima bentuk; *pertama*, **fenomenologi antropologik** (Guba dan Bogdan), *kedua* **filsafat idialisme- fenomenologik** (Jaspers dan Heidegger), *ketiga* **fenomenologi hermeneutik** (Gadmer), *keempat*, **fenomenologik - teori kritis** (Jurgen Habermes) dan *kelima*, **fenomenologik dekonstruksi** (Jacques Derrida).²

Dengan demikian dapat disimpulkan, filsafat fenomenologis pada hakikatnya berbasis empiris karena berdasarkan pada observasi gejala-gejala alam materi atau kosmologi sekaligus gejala-gejala kemanusia atau antroposentris. Penggolongan ini memberikan tempat yang semestinya bagi ilmu pendidikan, karena situasi pendidikan sebagai objeknya adalah gejala-gejala kemanusiaan. Manusia dengan keterlibatannya sebagai subyek

² Noeng Muhadjir. 2000. *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial*. Edisi V. Yogyakarta : Penerbit Rake Sarasin. Hlm. 91

sekaligus obyek dalam pendidikan, tentu menjadi bagian yang tak terpisahkan dengan tujuan pendidikan itu sendiri.

Merujuk pada landasan pengembangan basis fenomenologi yang bertolak dari fenomenologi kosmologi sekaligus fenomena kemanusiaan, maka hal ini sangat tepat ketika tujuan pendidikan juga menempatkan aspek kemanusiaan dan perkembangan lingkungan sekitar sebagai landasan untuk merumuskan tujuan pendidikan itu sendiri. Secara normative tujuan pendidikan menurut Langeveld, dapat dibagi kedalam beberapa bagian diantaranya, *pertama* tujuan umum, *kedua*, tujuan khusus, *ketiga*, tujuan insedential, dan *keempat* tujuan sementara. Inti dari semua tujuan tersebut adalah untuk mengembangkan potensi manusia secara sadar sesuai dengan nilai kemanusiaannya serta sesuai dengan kebutuhan dan perkembangan lingkungannya.

2. Fenomenologi dalam Tujuan Pendidikan

Tujuan pendidikan adalah bagian yang tak terpisahkan dari totalitas ilmu pendidikan, oleh karena itu berbicara tujuan pendidikan harus memperhatikan pendidikan sebagai kesatuan teori dan konsep yang terbangun secara logis dan sistimatis. Karena itu, secara umum konsep pendidikan sulit melepaskan diri dari ruang filsafat. Baik dari segi ontology, epistemology, dan axiology. Tulisan ini tidak akan membahas pada tingkat cabang-cabang filsafat tersebut. Akan tetapi tulisan ini, lebih mengembangkan alur berpikir logika rasional empiric dan rasional empiric interpretive yang merupakan cara berpikir yang ada dalam fenomenologi untuk melihat bagaimana tujuan pendidikan itu dibangun.

Dalam tulisan ini ditekankan pada tujuan pendidikan sebagai persoalan etik dan emik sekaligus noetik dalam filsafat fenomenologi. Mengingat tujuan pendidikan itu merupakan kesadaran yang terarah keluar atau intensional akan struktur dan lembaga pendidikan itu sendiri. Maka tujuan pendidikan itu adalah salah satu fakta, karena disebut dengan fenomena intensional³. Sementara fenomena menurut Noeng, merupakan hasil pengamatan yang sudah tercampur dengan *idee* dan *values*⁴. Sehingga tujuan pendidikan merupakan kumpulan *mora value* dari suatu objek pendidikan itu sendiri.

Oleh karena itu, fenomena dalam konteks ini adalah gejala-gejala yang melekat pada manusia dan budaya (lingkungan) sebagai *core* dari perumusan tujuan pendidikan. Terkait dengan hal tersebut, Hutchins menyatakan “*one purpose of education is to draw out the elements of our common human nature. The elements are the same in any time or place. The notion of education a man to live in any particular time or place, to adjust him to any particular environment, is therefore foreign to a true conception of education*”.⁵

Untuk memahami simplifikasi hubungan tujuan pendidikan dengan filsafat fenomenologi maka perlu diuraikan secara detail apa yang dimaksud dengan tujuan pendidikan itu sendiri. Tujuanpun secara substantif dapat diklasifikasi dan diuraikan ke dalam tiga bentuk makna tujuan.

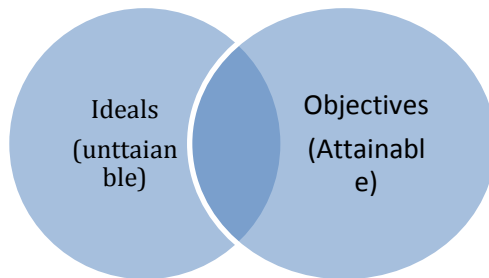
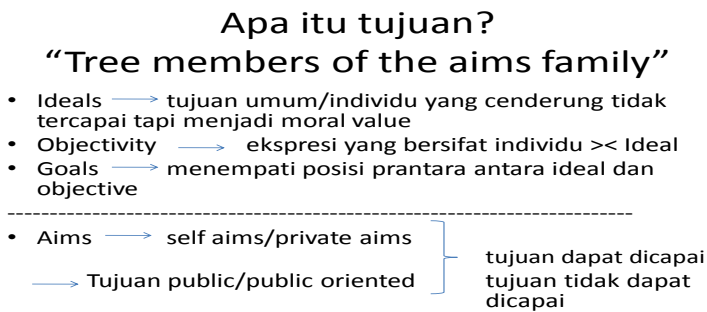
³ Ibid. 38

⁴ Ibid. 37

⁵ Leslie M. Brown, (1970) *The aims of Education*, Techer College Press. New. hlm.38-41.

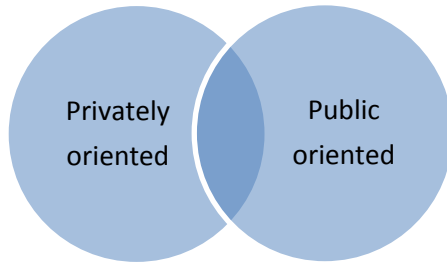
Misalnya, tujuan dalam makna ideals, objective, dan goals. Tujuan-tujuan ini memiliki implikasi filsafat yang berbeda jika dikaitkan dengan tujuan pendidikan. Di bawah ini merupakan penjelasan dan gambar bagaimana hubungan dan posisi antara jenis tujuan yang dimaksud.

Berikut ilustrasi mengkontruks dan memaknai suatu tujuan pendidikan:



Gambar 1. Ends-in –wiew or aims (diadopsi dari tujuan pendidikan Leslie M.Browan: 1970)⁶

⁶ Leslie M.Brown, *The aims of Education*, (Techer College Press. New. 1970). Hlm. 24



Gambar 2. Ends- in- view (ideals and objective)
(diadopsi dari tujuan pendidikan Leslie M.Browan: 1970)⁷

Merujuk dari ke dua gambar di atas maka tujuan pendidikan sesungguhnya dibangun dari analisis dan abstraksi nilai-nilai yang dibangun dari kepentingan atau orientasi individu yang subyektif menjadi beroerintasi nilai kolektive yang objective, pada akhirnya melahirkan yang disebut dengan tujuan bersama.

Pedagogik sendiri adalah ilmu pendidikan yang bersifat teoritis sekaligus filosofis. Pedagogik melakukan telaah fenomenologis atas fenomena yang bersifat empiris sekalipun bernuansa normative. Seperti dikatakan Langeveld (1955) Pedagogik mempergunakan pendekatan fenomenologis secara kualitatif dalam metode penelitiannya. Pedagogik bersifat filosofis dan empiris. Berfikir filosofis pada satu sisi dan di pihak lain pengalaman dan penyelidikan empiris berjalan bersama-sama.

Hubungan-hubungan dan gejala yang menunjukkan ciri-ciri pokok dari objeknya ada yang memaksa menunjuk ke konsekuensi yang filosofis, adapula yang memaksakan konsekuensi yang empiris karena data yang faktual. Pedagogik mewujudkan teori tindakan yang didahului dan diikuti

⁷ Ibid.45

oleh berfikir filosofis. Dalam berfikir filosofis tentang data normative pedagogik didahului dan diikuti oleh pengalaman empiris atas fenomena pendidikan. Itulah fenomena atau gejala pendidikan secara mikro yang menurut Langevald mengandung ketujuh komponen yang menjadi inti dari batang tubuh pedagogik.

Pertama relasi sesama manusia sebagai pendidik dengan terdidik (person to person relationship), *kedua* Pentingnya ilmu pendidikan mempergunakan metode fenomenologi secara kualitatif. *Ketiga* orang dewasa yang berperan sebagai pendidik (educator), *keempat* keberadaan anak manusia sebagai terdidik (learner, student), *kelima* tujuan pendidikan (educational aims and objectives), *keenam* tindakan dan proses pendidikan (educative process), dan *ketujuh* lingkungan dan lembaga pendidikan (educational institution). Ketujuh komponen ini juga merupakan aspek yang tidak terpisahkan dalam membangun pendidikan karakter.

3. Pendekatan intensional

Core pandangan Husserl yang mendasar adalah intensionalitas atau keterarahan. Kalau boleh penulis sebut sebagai keterarahan objek atau istilah dalam buku Noeng disebut dengan *Noema* (*sebagai nama dari objek intended*). Keterarahan objek ini hemat penulis dapat dibagi dua bagian. Pertama keterarahan objek materi-obective dan keterarahan objek intrpretatif-subjective. Keterarahan intrpretatif-subjective oleh Noeng disebut dengan *Neosis* (*pemberian deskripsi subyektif atas sesuatu objek*). Maka dari itu penulis menyimpulkan bahwa pendidikan merupakan hasil keterarahan kesadaran manusia terhadap objek-objek tertentu.

Hal di atas sesuai dengan pernyataan Husserl, kesadaran berilmu pengetahuan yang pertama-tama adalah kesadaran manusia tentang objek-objek intensional.⁸ Kalau dikaitkan dengan tujuan pendidikan, maka tujuan dalam arti “ideals” memiliki objek-objek intensional. Misalnya tujuan pendidikan yang mengarah pada toleransi rasial, masyarakat madani, atau tujuan pendidikan kearah manusia ideal (berkarakter). Jadi objek-objek intensional dalam konteks tujuan ideal ini adalah mahasiswa berkarakter, masyarakat madani, insan kamil, dosen professional, dan pendidikan multikultural.

Objek–objek intensional tujuan pendidikan itu adalah manusia dan budaya/kebudayaan (lingkungan). Terkait dengan hal tersebut, menurut Driyarkara pendidikan menjadi proses penting dalam pembentukan identitas manusia dan kebudayaan. Di mana ada masyarakat, di situ ada pendidikan. Sehingga pendidikan menjadi sebuah fenomena yang memuat berbagai kompleksitas pembentukan manusia menuju kediriannya dan kebudayaannya. Dengan kata lain pendidikan tidak mungkin dilaksanakan dengan baik tanpa sungguh memahami otentisitas manusia dan kebudayaan sebagai dasar dan tujuan penggeraknya.

Driyarkara dalam tulisan-tulisannya mengembangkan wacana tentang pembentukan kepribadian (personasasi) melalui pendidikan. Sebagai proses inisiasi, pendidikan hanya mungkin terjadi jika sebuah bangsa atau masyarakat sudah memiliki apa yang disebut dengan gambaran dan

⁸Noeng Muhanjir. *Filsafat Ilmu; Onotologi, Axiologi First order, second order dan third order of logics dan mixing paradigms impilemetasi metodologik*. Edisi IV pengembangan.(Pen. Rakeh Rasih.Yogyakarta. 2011). Hlm. 93

gambar.⁹ Driyarakara membedakan antara gambaran dan gambar, pemetaan ini akan dapat dipahami dengan jelas kalau merujuk dari pemetaan Hegel dan Kant tentang fenomenon dan noumenon. Gambaran menentukan identitas manusia secara khusus yang dituju sedangkan gambar menjadi manifestasi konkrit (visible) dari gambaran tersebut. Hal ini dalam pandangan Hegel sebagai phenomena sebagai tahapan untuk sampai ke *noumenon*.¹⁰

Penggunaan pendekatan intensional seperti yang dijelaskan di bawah ini; Ada beberapa aspek yang penting dalam intensionalitas Husserl, yakni :

1. Lewat intensionalitas terjadi objektivitas. Artinya bahwa unsur - unsur dalam arus kesadaran menunjuk kepada suatu objek terhimpun pada suatu objek tertentu.
2. Lewat intensionalitas terjadilah identifikasi. Hal ini merupakan akibat objektifikasi tadi, dalam arti bahwa berbagai data yang tampil pada peristiwa - peristiwa kemudian masih pula dapat dihipun pada objek sebagai hasil objektifikasi tersebut.
3. Intensionalitas juga saling menghubungkan segi - segi suatu objek dengan segi - segi yang mendampinginya.

Sebagai hasil dari metode fenomenologi Husserl ialah perhatian baru untuk intensionalitas kesadaran. Kesadaran kita tidak dapat dibayangkan tanpa sesuatu yang disadari. Supaya ada kesadaran diandalkan tiga hal,

⁹ Driyarakara, *Percikan filsafat*, (PT Pembangunan. Yogyakarta) 1985. Hlm. 323

¹⁰ Noeng Muhadjir. 2000. *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial*. Edisi V. Yogyakarta : Penerbit Rake Sarasin. Hlm. 92

yaitu bahwa ada suatu subyek yang terbuka untuk obyek - obyek yang ada. Fakta bahwa kesadaran selalu terarah kepada obyek - obyek disebut intensionalitas. Kiranya tidak dapat mengatakan bahwa kesadaran mempunyai intensionalitas, karena kesadaran itu justru adalah intensionalitas itu sendiri. Entah kita sungguh - sungguh melihat suatu pemandangan itu atau tidak tetapi bila kita masih menyadari perbedaan antara kedua kemungkinan ini, maka kita tetap menyadari sesuatu. Kesadaran tidak pernah pasif, karena menyadari sesuatu berarti mengubah sesuatu. Kesadaran itu bukan berarti suatu cermin atau foto. Kesadaran itu suatu tindakan. Artinya terdapat interaksi antara tindakan kesadaran dengan obyek kesadaran. Namun, interaksi ini tidak boleh dianggap sebagai kerjasama antara dua unsur yang sama penting. Karena akhirnya, hanya ada kesadaran obyek yang disadari itu hanyalah suatu ciptaan kesadaran¹¹.

Oleh karena itu tujuan pendidikan sejatinya terbangun dalam kesadaran dan dapat disadari akan nilai-nilainya. Sehingga manusia berkarakter yang menjadi obyek tujuan pendidikan tersebut harus menjadi konsep yang berbentuk materi sebagai fakta untuk membantu kesadaran terarah pada obyek. Maka tujuan pendidikan dalam makna “goals” adalah dapat dinyatakan sebagai kesatuan nilai-nilai moral semua manusia, oleh karena itu manusialah yang menjadi objek kesadaran atau intentional objek dalam pandangan filsafat fenomenologi.

¹¹ Roger Marmarples. *The Aims of education*, (Routledge. London and New York.2002). hlm 130

4. Praktik Fenomenologi Pada Konsep Peserta Didik

Peserta didik merupakan salah satu komponen pendidikan dan sekaligus sebagai obyek materil yang menempati posisi penting dalam transpormasi dan internalisasi, untuk selanjutnya dilihat signifikansinya dalam menemukan keberhasilan sebuah proses pendidikan. Berbeda dengan komponen lain dalam sistem pendidikan, peserta didik dalam sebuah proses sangat bervariasi. Ada yang sudah jadi, setengah jadi, bahkan ada yang masih sangat mentah. Demikian pula ketika kita mengklasifikasi peserta didik. Secara garis besar karakteristik peserta didik dapat di klasifikasi atas; peserta didik yang berkemampuan rata-rata normal, peserta didik yang berkebutuhan khusus (luar biasa). Yang berkebutuhan khusus terdiri atas; peserta didik yang berkemampuan rata-rata kecerdasannya di bawah normal (*slow leaner*) dan peserta didik yang cerdas diatas normal (anak cerdas diatas normal). Kondisi peserta didik yang sangat variatif ini memunculkan banyak persoalan, terutama bagi guru yang kurang memiliki pengetahuan dan kreatifitas yang cukup untuk menangani peserta didik yang luar biasa. Akibatnya, tak jarang di temukan peserta didik yang putus sekolah karena guru salah memperlakukan mereka. Lantas bagaimanakah kita membuktikan bahwa peserta didik itu variatif (normal, dibawah normal atau di atas normal) ?

Di sisi lain, Meskipun sistem pembelajaran di sekolah telah menggunakan pendekatan pembelajaran aktif, namun pada akhirnya pembelajaran lebih diarahkan pada peserta didik untuk mampu menjawab soal-soal ujian dengan baik. Akibatnya, peserta didik belajar bukan karena

kesadarannya melainkan hanya karena ujian, dan hasil belajarnya pun belum mampu membawa mereka pada realitas peran kehidupan dimasyarakat. Oleh karena itu bagaimana membangkitkan kesadaran peserta didik untuk sampai pada hakikat belajar?

Berdasarkan pemikiran di atas, maka disinilah fungsi fenomenologi. Fenomenologi sebagai ilmu yang berfungsi untuk menyaring pengalaman dari segala gejala yang nampak. Dengan mendalami fenomenologi mengingatkan kepada para guru untuk dapat mengurung atau menunda hasil penilaian (tidak buru-buru), dengan memberikan ruang yang cukup pada peserta didik untuk merefleksi dan mengeksplorasi pengalaman belajarnya. Fenomenologi juga sebagai metode yang dapat membantu mereduksi fenomena apa dibalik peserta didik yang beragam tersebut diatas, guna memperoleh data yang valid melalui pengamatan maupun cara lain, yang dapat dijadikan acuan para pendidik, khususnya bagi para guru untuk memberikan resep yang tepat dalam mengatasi persoalan peserta didik. Dengan memahami hakikat peserta didik serta segala fenomena yang ada padanya, diharapkan akan menambah pengalaman natural bagi para guru untuk mengatasi berbagai problem peserta didiknya. Dalam tulisan ini, penulis akan menguraikan tentang fungsi fenomenologi dalam membimbing peserta didik dengan mengembangkan fenomenologi dalam metode filsafat Husserl.

a. Fenomenologi: Metode Edmun Husserl

Sebagai langkah awal untuk memahami metode fenomenologi dalam filsafat Edmun Husserl terlebih dahulu kita memahami ungkapan

Driyarkara.¹², bahwa titik temu semua aliran fenomenologi ialah: Keinginan yang kuat untuk mengerti yang sebenarnya dengan keyakinan bahwa pengertian itu dapat dicapai jika kita mengamati-amati fenomenon (gejala) atau pertemuan kita dengan realitas. Ungkapan ini menjadi penting untuk menghindari perdebatan klasik tentang apakah fenomenologi dominan oleh aliran filsafat realisme versus idealisme (Plato v Aristo) atau aliran filsafat lainnya. Meskipun demikian, menurut hemat kami fenomenologi Husserl¹³ cenderung pada idealisme dengan mengakui realitas suatu obyek itu penting guna memahami sedalam-dalamnya apa dibalik realitas tersebut, dan oleh karenanya menurut Husserl realitas itu tidak independen.

Selanjutnya, untuk memahami metode Husserl sepererti kata Drijarkara, “dipahami tujuannya. Tujuan Husserl ialah menerangkan bahwa pengertian kita itu betul-betul mempunyai obyek”. Husserl kemudian mengembangkan fenomenologi menjadi sebuah metode untuk menemukan hakikat realitas yang akan diperoleh manakala subjek dan kesadaran manusia menemukan kesadaran yang murni dengan jalan membebaskan diri dari pengalaman serta gambaran kehidupan sehari-hari agar sampai pada gambaran-gambaran yang esensial atau intuisi esensi (intuition esensi). Operasi ini oleh Husserl disebut epoche yaitu mengurung segala hal yang bukan esensial. Ini bukan berarti bahwa aspek-aspek

¹² Driyarkara, (1985). *Percikan filsafat*, (PT Pembangunan. Yogyakarta) . Hlm. 124

¹³ Husserl, E. (1978). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Avanzo: Northwetren University Press. Hlm. 111

tertentu dari suatu benda tidak dihargai atau ditolak, tetapi sedapat mungkin aspek- aspek tersebut tidak diperhatikan dulu.¹⁴

b. Fungsi Fenomenologi dan Keberhasilan Peserta Didik

Untuk menangani peserta didik yang variatif dan berbeda karakteristiknya, fenomenologi memiliki fungsi yang sangat urgen. Bagaimana kita menentukan bahwa seseorang peserta didik itu normal atau abnormal? Fenomenologi berfungsi menghadirkan data yang dapat dijadikan guru untuk mengklasifikasi karakteristik peserta didik. Dengan melakukan pengamatan yang akurat, fenomenologi membantu guru untuk memahami peserta didik. Dan dengan data yang diperolehnya guru mudah memahami peserta didik sekaligus menangani mereka dengan memberikan resep belajar yang tepat sesuai kebutuhan masing-masing peserta didik.

Selanjutnya, langkah praktis dalam membimbing keberhasilan peserta didik dengan mengembangkan metode fenomenologi dalam filsafat Husserl seperti yang telah disajikan dalam skema di atas sebagai berikut:

a) Langkah praktis dalam memahami perbedaan individu peserta didik.

Pertama tama kita atau guru sebagai pembimbing memastikan dirinya agar senantiasa intens bertemu dengan peserta didiknya (obyek). Pastikan pula bahwa sang murid tidak menyadari bahwa mereka sedang di amati semua gerak-geriknya, sifat-sifatnya, kebiasaan-kebiasaannya, bakat minatnya, cara bergaul dengan teman-temannya, kecepatan membaca dan memecahkan masalah,

¹⁴ Ibid. 132

kemampuan akademiknya pada semua mata pelajaran, kecekatan gerak-geriknya, empatinya, ketaatannya, latar belakang sosialnya, bahkan jika perlu diperoleh dokumentasi tentang prestasi akademik sebelumnya maupun penyakit yang pernah di derita dan lain sebagainya.

Lakukan pengamatan tersebut secara natural tanpa intervensi, amat-amatilah berulang kali karena pertemuan yang spontan atau terburu-buru berdampak pada hasil yang subyektif terhadap fenomena obyek (peserta didik). Gunakan pikiran dan kehalusan perasaan atau apa yang di sebut Husserl dengan intuisi pada saat mereduksi fenomena atau melakukan penyaringan. Intensitas pertemuan guru dan peserta didik membawa sang guru pada kesadaran akan realitas muridnya yang variatif. Namun, dalam proses penyaringan (reduksi fenomena) tahanlah keputusan dan lakukan pengurangan terhadap semua pengetahuan kita dan inilah yang di sebut Huserl degan “epoche”.

Untuk dapat memperoleh pengertian hakikat peserta didik dengan sejumlah pengalaman yang kita peroleh, maka penyaringan masih berlangsung pada tahap akhir yang disebut Driyarkara dengan istilah “pembersihan” atau dalam istilah Husserl di sebut “eiditich reduction” untuk sampai pada “eidosnya”. Yakni membuat ide tentang hakikat peserta didik. Bahwa peserta didik kita sangat variatif. Bahkan jika perlu sudah bisa melakukan pemetaan berapa orang peserta didik kita yang di bawah normal, di atas normal dan

yang normal. Sehingga dengan demikian kita akan memberikan resep sesuai dengan kebutuhan masing-masing peserta didik.¹⁵

Pada saat yang sama ketika kita melakukan pembersihan akhir, kita sudah harus melepas semua pengetahuan kita yang sebelumnya terkurung. Pengetahuan-pengetahuan itu sudah barang tentu telah dikuasai sebelum melakukan penyaringan. Misalnya pengetahuan kita tentang berbagai teori hakikat peserta didik yang antara lain; peserta didik yang berkebutuhan khusus, ciri-ciri peserta didik yang di bawah normal dan yang di atas normal, dimensi-dimensi yang perlu dikembangkan pada diri peserta didik, kebutuhan-kebutuhan peserta didik dan lain sebagainya. Sebagian materi tersebut diatas akan di bahas selanjutnya setelah di bahas langkah praktis membentuk kesadaran peserta didik. Materi tersebut penting karena erat kaitannya dengan upaya membimbing keberhasilan peserta didik.

b) Langkah praktis dalam membentuk kesadaran peserta didik.

Seperti yang telah di utarakan pada latar belakang diatas bahwa fenomenologi berfungsi untuk membantu peserta didik menuju struktur kesadaran belajar yang sesungguhnya. Praktek pendidikan kita selama ini bukan membentuk struktur kesadaran yang sesungguhnya. Belajar hanya sekedar karena ujian, ijazah, atau hanya ingin mendapatkan gelar atau jabatan tertentu. Fenomena ini tidak sepenuhnya dapat disalahkan karena motif

¹⁵ Ibid. 141

ekstrinsik digunakan untuk mendorong dan merangsang kemauan belajar. Semestinya motif ekstrinsik tersebut bukan sekedar mendorong kemauan belajar tetapi sekaligus mendorong kesadaran belajar sehingga kesadaran itu muncul sebagai motif intrinsik. Disinilah fungsi fenomenologi diharapkan berfungsi untuk menggugah motif intrinsik pada diri peserta didik menuju kesadaran belajar yang sesungguhnya melalui pengalaman.¹⁶

Dalam konsepsi Husserl, fenomenologi terutama berkaitan dengan pembuatan struktur kesadaran, dan fenomena yang muncul dalam tindakan kesadaran, objek refleksi sistematis dan analisis. Hal ini dipahami bahwa fenomenologi merupakan sebuah studi tentang struktur kesadaran yang memungkinkan kesadaran-kesadaran tersebut merujuk kepada obyek-obyek di luar dirinya.

Langkah praktis dalam membentuk kesadaran peserta didik, sangat erat kaitannya dengan studi observasi pada pemecahan kasus belajar peserta didik. Karena setiap peserta didik pada hakikatnya memiliki tingkat kesulitan belajar yang variatif yang dapat menghambatnya. Langkah pemecahannya pun ada baiknya menggunakan metode yang sama yakni fenomenologi dalam filsafat Husserl.

Sebagai contoh kasus kegagalan belajar peserta didik dapat dipecahkan secara sistimatis melalui pendekatan ini. Sebab data peserta didik telah kita miliki varian, tingkat kemampuan dan

¹⁶ Driyarkara, (1985). *Percikan filsafat*, (PT Pembangunan. Yogyakarta) . Hlm.

klasifikasinya. Buatlah proses pembelajaran itu lebih bermakna bagi kehidupan mereka sekarang dan kelak. Upayakan setiap materi pelajaran di sadari oleh peserta didik apa manfaatnya. Perkaya mereka dengan berbagai pengalaman hidup dengan cara memecahkan dan menganalisa berbagai kasus kehidupan di masyarakat, mulai kasus yang mudah sampai yang sulit sesuai dengan tingkat/klasifikasi kemampuan mereka. Berilah kesempatan pada peserta didik untuk selalu mengeksplorasi, merefleksi pengalaman mereka.

Untuk memupuk kepekaan sosial dan empati, berilah kesempatan yang sebaik-baiknya kepada mereka untuk berkolaborasi antar sesama. Untuk materi pelajaran yang mengandung hitung-menghitung, berilah prolog bahwa hitung menghitung itu betapa manfaatnya dalam kehidupan sehari-hari. Sedapat mungkin kita dapat mendorong kebebasan peserta didik dalam suasana belajar yang tidak mengekang. Pilihlah model pembelajaran aktif yang tepat dan dapat merangsang kesadaran peserta didik. Misalnya model; Pakem, Kontekstual dengan segala strategi/metode yang sesuai. Evaluasi hendaklah di rancang untuk dapat mengukur kompetensi peserta didik, bukan tertumpu pada aspek kognitif sebagaimana biasanya. Senada dengan fenomenologi dalam metode filsafat Husserl, Janganlah terburu-buru menilai, Evaluasi yang menentukan lulus tidaknya sebaiknya ditentukan oleh evaluasi akhir yakni evaluasi kompetensi, evaluasi lainnya di lakukan dengan maksud untuk *controlling* dan *feed back* guna

mengevaluasi proses pembelajarn. Jadikanlah evaluasi sebagai kontrol bukan menjadi tujuan, dan inilah *eidiosnya* atau hakikat evaluasi dalam pendidikan. Selanjutnya, untuk membantu mengatasi peserta didik yang berkebutuhan khusus, akan di uraikan pada pembahasan selanjutnya setelah mengetahui ciri-cirinya.

c) Membimbing Keberhasilan Peserta didik.

Pembahasan ini dimaksudkan juga untuk membuka pengetahuan-pengetahuan kita atau para guru yang dalam pembahasan sebelumnya pengetahuan tersebut di kurung sebagaimana dalam metode Husserl. Pembahasan tentang membimbing keberhasilan peserta didik ini lebih di fokuskan pada peserta didik yang berkebutuhan khusus. Peserta didik yang berkebutuhan khusus teridiri atas; peserta didik yang lamban (*Slow Learning*) dan peserta didik cerdas di atas normal.

Slow learning merupakan salah satu bentuk kesulitan belajar. Peserta didik yang lamban belajar akan mengalami kesulitan dlm mengikuti pembelajaran, menganalisa apa yg di pelajari, kesulitan memahami isi pembelajaran, serta sulit membentuk kompetensi, dan mencapai tujuan yg diharapkan. *Slow learning* menunjuk pada peserta didik yg mengalami kesulitan belajar akibat kelambanan dalam perkembangan terutama perkembangan mental. Kemampuan mereka lebih rendah di bandingkan dengan rata-rata perkembangan teman sebaya. Kelambanan perkembangan ini di sebabkan oleh tingkat kecerdasan IQ dibawah rata-rata umum atau dibawah

normal. Peserta didik *Slow learner* juga sering mengalami kelambanan dalam pertumbuhan jasmaninya

Bab 9

Pemikiran Pendidikan Mazhab Kiri

1. Teori Kritis dan Tindakan Komunikatif Jurgen Habermas

PENDIDIKAN MENJADI garda terdepan dalam membentuk kesadaran bangsa dan masyarakatnya. Sebab, melalui *output* pendidikan sebagai agen sosial, proses kesadaran masyarakat akan demokrasi dapat diterapkan melalui proses pembentukan pemahaman bahwa tindakan komunikatif menjadi hal yang mutlak perlu dilakukan dalam interaksi dunia pendidikan. Demikian pula tentang kesadaran akan pentingnya pluralisme dapat ditanamkan melalui kesadaran obyektif dari setiap keilmuan yang diajarkan bagi anak didik. Karena hal tersebut merupakan salah satu bentuk dalam mewujudkan tujuan paling fundamental dari pendidikan untuk membentuk kesadaran dan kedewasaan.

Teori kritis dan teori tindakan komunikatif untuk sosiologi pendidikan menggunakan tolok ukur bagaimana teori sosial tersebut memberikan pengaruh dalam membentuk pemikiran (*thought*) kemudian beranjak kepada ujaran (*words*) sehingga melahirkan tindakan (*action*) dan memiliki kebiasaan (*habbit*) sehingga menjadi karakter (*character*) demi mewujudkan tujuan dan cita-cita (*destiny*) sosial yang transformatif, emansipatif, dan demokratis. Tolok ukur tersebut menjadi kebutuhan untuk

melihat bahwa menjadi manusia berarti menjadi pemikir, pembicara, dan pelaku dalam konteks sosial.

Pemikiran Habermas di atas berdampak besar pada pendidikan yang mencakup diantaranya tentang rancangan muatan kurikulum dan metode pembelajaran. Berikut uraian singkat berkaitan dengan hal tersebut.

1) Kurikulum

Menurut pandangan ini, pengetahuan yang diajarkan melalui pendidikan (*education knowledge*) menunjukkan bagaimana kelompok yang berkuasa memelihara kekuasaan melalui kurikulum, dan bagaimana pengetahuan serta kekuasaan dilegitimasi dalam kurikulum. Kurikulum emansipatoris memberdayakan anak didik baik dalam muatan dan proses pendidikan, mengembangkan demokrasi partisipatoris, keterlibatan, hak suara anak didik, dan perwujudan kebebasan eksistensial individual serta kolektif.

Kritik dan praktik berpadu menghasilkan kurikulum yang menyelidiki kebudayaan, pengalaman, kekuasaan, dominasi dan penindasan, yakni menjadi sasaran, tujuan dan muatan kurikulum sebagai subyek kritik ideologi dan menyusun agenda yang mendorong pemberdayaan. Beberapa fokus substantif bagi kritik ideologi misalnya studi kebudayaan, studi politik, pendidikan kewarganegaraan, pendidikan sosial dan personal, pendidikan komunitas, pendidikan estetika.

2) Metode Pembelajaran

Perspektif Habermasian, dalam hal ini menjabarkan delapan prinsip pendidikan terkait dengan pembentukan pengetahuan, sebagai berikut;

- (a). perlunya kegiatan yang bersifat kooperatif dan kolaboratif.
- (b) kebutuhan akan kegiatan berdasarkan studi.
- (c) perlunya belajar mandiri, melalui pengalaman, dan fleksibel.
- (d) perlunya belajar melalui diskusi.
- (e) perlunya proses belajar yang terkait dengan komunitas agar anak didik dapat memahami berbagai lingkungan
- (f) perlunya aktifitas pemecahan masalah.
- (g) perlunya memperbesar hak anak didik untuk berbicara¹.

Pada konteks pendidikan, rasionalitas komunikatif Habermas menuntut perlunya mengurangi kecenderungan *technicist* dengan mengontrol birokratisasi dan meningkatkan proses komunikasi serta berwacana, kritik ideologi rasional terhadap pendidikan, kurikulum dan praktik-praktik pedagogi. hal tersebut dapat ditempuh melalui meningkatkan pemberdayaan dan kebebasan anak didik, menghindari kurikulum instrumental yang sempit, memastikan bahwa pendidikan mendorong kesetaraan dan demokrasi, mengembangkan otonomi, hak suara dan kekuasaan kultural anak didik. Selanjutnya diperlukan pula proses belajar yang kolaboratif, mengembangkan pendidikan estetika dan rasionalitas noninstrumental, mengembangkan fleksibilitas dan kemampuan memecahkan masalah pada anak didik, menyelidiki secara kritis konteks lingkungan dan budaya dari biografi kultural dan komunitas dan individu, mengembangkan proses belajar melalui diskusi, menyelesaikan permasalahan kesempatan yang sama, mengembangkan

¹ Roger Marmarples. 2002. *The Aims of education*, (Routledge. London and New York). Hlm.367-368

kewarganegaraan dalam demokrasi partisipatoris, menjalankan pendidikan politik dan dan mempelajari permasalahan yang secara politik bersifat peka.

2. Persekolahan dalam Pandangan Ivan Illich

Ivan Illich melalui *Deschooling Society* mengkonseptualisasikan alternatif-alternatif teknologi konstruktif bagi pendidikan yang menindas. Pandangan lain yang diungkapkan tentang abad revolusioner karena adanya relasi sosial ekonomi dan kehidupan politik, termasuk struktur lembaga dominan dari persekolahan, telah menjadi rintangan untuk menuju ke perkembangan teknologi yang membebaskan, teknologi yang secara sosial produktif. Analisis tentang masyarakat yang maju di bidang ekonomi dengan basis sekolah, menunjukkan penekanan yang berat kepada konsumsi menjadikannya memahami sepihak fungsi sistem pendidikan dan kontradiksi-kontradiksi yang menimpa, dan mengarah kepada alternatif pendidikan yang tidak efektif dan strategi-strategi politik yang tidak dapat dipertahankan demi implikasi teknologi pendidikan yang diinginkan.

Irrasionalitas internal terhadap pendidikan modern sebagai refleksi atas masyarakat luas. Kunci untuk memahami problem-problem ekonomi industri maju, seperti yang dikatakan terletak pada karakter aktifitas konsumsi dan ideologi yang mendukung. Kehidupan sosial modern yang diarahkan dan perilaku interpersonal, adalah sebuah sistem yang rusak akibat nilai-nilai yang dilembagakan dan menentukan instrumen-instrumen untuk kepuasan golongan tertentu. Sebagaimana diungkapkan dalam kutipan berikut.

...lembaga manipulatif...entah “kecanduan” secara sosial dan psikologis. Kecanduan sosial...terdiri dari kecenderungan untuk menentukan perlakuan yang menyenangkan jika sejumlah kecil tidak mendapatkan hasil yang diinginkan. Kecanduan psikis...didapatkan ketika konsumen menjadi ketagihan butuh lagi dan lagi terhadap proses atau produksi.²

Analisis dari manipulasi candu pada produksi privat, sangat baik untuk dikembangkan pada literatur-literatur. Sumbangan Illich adalah mengembangkan sampai ke wilayah-wilayah pelayanan (jasa) dan birokrasi kesejahteraan. Sebagaimana dalam kutipan berikut.

akhirnya, para guru, para doktor dan para pekerja sosial menyadari bahwa pejabat-pejabat profesional mereka yang berbeda-beda memiliki satu aspek-paling tidak-umum. Mereka menciptakan tuntutan lebih lanjut untuk tindakan kelembagaan yang mereka adakan, lebih cepat ketimbang lembaga-lembaga pelayanan yang dapat mereka dirikan.³

Reaksi ilmiah yang sangat baik disosialisasikan terhadap kegagalan tersebut semata-mata karena meningkatnya kekuatan dan yurisdiksi lembaga-lembaga kesejahteraan. Oleh sebab itu terdapat revolusi yang dilakukan dalam proses pendidikan yaitu pembebasan anak dari hubungan-hubungan yang telah dilembagakan secara serentak. Jalan menuju sebuah masyarakat berpendidikan tidak melalui lembaga-lembaga yang sangat kuat, tetapi melalui penghidupan kembali potensi anak sebagai pembelajar.

² Illich, I . (1970). *Deschooling Society*. New York. Rouldege. Hlm. 55

³ ibid 112

Anak dibiasakan menerima pelayanan, nilai-nilai terlembagakan dan menimbulkan polusi fisik, polarisasi sosial, dan ketidakberdayaan psikologi. Hal tersebut merupakan tiga dimensi dalam proses degradasi global serta kesengsaraan kemasam baru (*modernized misery*). Banyak penelitian yang dilakukan tentang kecenderungan masa depan cenderung mengusulkan agar ditingkatkan lagi pelembagaan nilai-nilai dan harus menetapkan kondisi-kondisi yang justru akan mengakibatkan hal sebaliknya, sebagaimana disajikan dalam kutipan berikut.

I will show that the institutionalization of values leads inevitably to physical pollution, social polarization, and psychological impotence: three dimensions in a process of global degradation and modernized misery. I believe that most of the research now going on about the future tends to advocate further increases in the institutionalization of values and that we must define condition which would permit precisely the contrary happen.⁴

Bukan hanya pendidikan, namun juga realitas sosial sudah dibangun di atas pemikiran mengenai sekolah sebagai satu-satunya lembaga pendidikan. Dalam ketergantungan yang sama terhadap sekolah, pendidikan membebani baik orang kaya maupun orang miskin. Kritik lain yang disampaikan bahwa sekolah menggunakan ilmu pengetahuan modern secara tidak efisien. Berbagai perubahan perlu dilakukan dimana kebanyakan perubahan tersebut akan berdampak baik. Sekolah-sekolah eksperimental jarang ditinggalkan oleh peserta didik, karena orang tua merasa ikut berperan dalam pendidikan anak. Maka diperlukan sekolah

⁴ ibid:2

bebas yang mensyaratkan: *pertama*, membebaskan diri dari landasan-landasan tersembunyi masyarakat tersekolahkan seperti mencegah pengenalan kembali kepada kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) yang mengharuskan peserta didik hadir menurut tingkat-tingkat kelas. *Kedua*, terdapat asumsi mendasar tertentu mengenai pertumbuhan anak menjadi manusia dewasa. Bebaskan kebudayaan dan struktur sosial dari persekolahan, untuk itu diperlukan pemanfaatan teknologi yang memungkinkan keterlibatan partisipatoris. Selanjutnya anak-anak membutuhkan lingkungan baru untuk mampu tumbuh dewasa tanpa kelas-kelas⁵.

Sekolah cenderung membelenggu kreatifitas anak, karena didesain dan diarahkan pada kepentingan-kepentingan tertentu, yang terkadang tidak manusiawi. Oleh sebab itu, inti dari pemikiran Illich sebenarnya adalah menemukan inti persoalan tentang bagaimana harus mengubah konsep dasar pembelajarandan konsep dasar pengetahuan serta hubungannya dengan kebebasan individu-individu dalam masyarakat. Kontrol atas pembelajaran harus dilakukan untuk menghidupkan kembali potensi intelektual dan kecakapan-kecakapan kreatif anak⁶.

Jika ditinjau lebih dalam hal tersebut sangat relevan dengan kondisi pendidikan di Indonesia sekarang karena *mindset* sebagian masyarakat memaknai belajar hanya di sekolah formal saja, aktifitas di luar sekolah seringkali dikatakan bukan sebagai proses belajar. Meskipun di sisi lain, gagasan Ivan Illich tidak bisa sepenuhnya diterapkan di Indonesia, karena

⁵ Ibid. 453

⁶ Ibid. 342

bukan berarti sekolah menjadi tidak penting sama sekali. Namun paling tidak dengan sekolah, negara dapat mengukur kemampuan warga negara. Maka bukan berarti harus meninggalkan atau membubarkan sekolah yang telah ada, akan tetapi mencari solusi untuk memperbaiki. Masyarakat yang masih menyelenggarakan persekolahan harus menegaskan kegembiraan hidup yang disadari atas kapitalisasi tenaga manusia, artinya memberikan kebebasan dan menciptakan pembelajaran yang menyenangkan.

Berkaitan dengan *disestablishment* (pembubaran) menurut peneliti, Illich tidak menganjurkan penghapusan namun lebih kepada pembatasan peran sekolah atau jangan menganggap sekolah sebagai institusi secara superior, kaku, otoriter, dan cenderung memaksa masyarakat untuk mengikuti saja kebijakan sekolah. Bebas dari sekolah adalah berupa sekularisasi pengajaran dan liberalisasi pendidikan. Gagasan Illich sangat tepat diterapkan pada pendidikan informal dan nonformal serta pendidikan alternatif. Bukan sebagai gerakan tandingan, namun lebih kepada pendukung, saling melengkapi (komplementer) dalam membangun pendidikan Indonesia, dengan asas keadilan dan persamaan dari masing-masing jalur pendidikan tersebut.

Hal lain yang dapat disampaikan berkaitan dengan pemikiran Ivan Illich bahwa anak seharusnya dapat belajar secara bebas dan merdeka menurut kreatifitasnya dengan memanfaatkan kemajuan teknologi tanpa harus bertatap muka datang setiap hari ke kelas/sekolah. Namun pemanfaatan teknologi diharapkan dapat mendorong proses belajar anak sesuai dengan struktur sosial budaya yang dimiliki oleh masyarakat di lingkungan anak tinggal.

Pemikiran Ivan Illich memiliki persamaan dengan konsep Paulo Freire yang mengedepankan kemerdekaan individu dalam berekspresi. Kesamaan pemikiran tersebut dalam tiga hal yaitu: (1) kekuasaan gereja masih terus berfungsi sebagai badan pengadilan dari kehidupan manusia. (2) mayoritas penduduk memperoleh pengetahuannya di luar sekolah. (3) kemajuan industri telah merusak kualitas kehidupan dari manusia modern. Dalam kondisi inilah, sekolah-sekolah menjadi suatu keharusan yang artifisial (*artificial necessities*) bagi seseorang untuk bertahan hidup. Dengan demikian lahirlah citra industri pendidikan, adanya pasar pendidikan dan pelanggan pendidikan.

3. Pendidikan yang Membebaskan *ala* Paulo Freire

Freire dalam karya *Pedagogy of the Oppressed* (1968: 32-37) menunjukkan pendirian tertentu terhadap kekuasaan gereja. Pendapat yang disampaikan bahwa kaum tertindas di dalam gereja untuk mengubah keadaan. Freire masih tetap optimis dalam memperjuangkan eksistensi pendidikan formal atau sekolah-sekolah umum di mana setiap orang memiliki hak untuk memperoleh pendidikan. Demikian pula Freire tidak menolak perkembangan ekonomi, tetapi menolak akses yang tidak sama kepada keuntungan yang diberikan oleh perkembangan ekonomi tersebut⁷.

Paulo Freire maupun Ivan Illich adalah dua humanis yang menghormati akan kebebasan untuk berekspresi dan kebebasan

⁷ Illich, I (disadur oleh Ign. Gatot Saksono). 2013. *Sekolah Dibubarkan Lantas, Mau Apa? : Pro dan Kontra terhadap Pandangan Ivan Illich*. Yogyakarta: Ampera Utama.

berorganisasi di dalam masyarakat. Keduanya mempertanyakan apakah sebenarnya tujuan dari ilmu pengetahuan, pendidikan, kekuasaan, dan demokrasi. Ivan Illich meragukan keberadaan sekolah dalam masyarakat modern pada waktu itu, Freire melihat sekolah sebagai lembaga sosial dan historis tempat terjadinya konflik antar kelas. Oleh sebab itu sekolah merupakan tempat strategis untuk memulai dan melancarkan revolusi dalam masyarakat. Dengan demikian Freire merupakan tokoh yang menghargai pembebasan dan pemerdekaan peserta didik dalam pembelajaran yang disebut dengan *Child Centered Learning* yang akan membawa proses pengenalan peserta didik kepada lingkungan yang tertindas sebagaimana yang terjadi di Brazil pada saat itu⁸.

4. Michael Foucault: Relasi Pendidikan dan Kekuasaan

Proses pendidikan yang sebenarnya adalah proses pembebasan dengan jalan memberikan peserta didik suatu kesadaran, kemampuan, kemandirian, atau memberikan kekuasaan kepadanya untuk menjadi individu. Pemberian kekuasaan ini merupakan ciri dari pendidikan transformatif. Proses individuisasi hanya terjadi melalui partisipasi dalam kehidupan masyarakat yang berbudaya. Proses melaksanakan kekuasaan berarti proses menguasai. Artinya, ada yang menguasai dan ada yang dikuasai atau menjadi obyek penguasa. Disini terjadi hubungan subordinatif antara penguasa dengan yang dikuasai⁹.

⁸ Ibid. 19-20

⁹ Michael Foucault. (2009). *The power and knowledge*, (trjm).Yogyakarta. Pustaka Pelajar. Hlm. 23

Pendidikan sangat erat kaitannya dengan struktur kekuasaan di dalam masyarakat. Kekuasaan yang merampas hak-hak asasi manusia akan berakibat fatal terhadap perkembangan manusia. Oleh sebab itu peran pemerintah tidak dihilangkan, tetapi harus memfasilitasi terciptanya kemerdekaan yang sejati dimana setiap individu dapat mengembangkan diri dan secara bersama-sama memecahkan masalah. Disini terlihat adanya peran pendidikan yang merupakan dasar bagi seluruh rakyat untuk berkembang. Pendidikan merupakan alat penting dalam proses kesetaraan anggota masyarakat dalam arti mempunyai kesempatan yang sama bagi semua orang untuk berkembang

Pengetahuan merupakan suatu hasil kontestasi dari dua tatanan, yaitu pengalaman dan kekuasaan. Konsep Foucault menolak berbagai paradigma universal mengenai kebenaran, kekuasaan, dan diri (*self*). Hal tersebut merupakan syarat-syarat universal manusia yang berarti membatasi kemerdekaan manusia. Pembatasan akan memarakkan keinginan untuk berkuasa. Pengetahuan bukanlah suatu kebenaran abstrak ataupun suatu pengetahuan tentang realitas, namun merupakan proses berkelanjutan sebagai alat untuk menemukan diri sendiri di lingkungan masyarakat, dalam pergumulan untuk berkuasa. Konsep pemikiran Foucault terdiri dari tiga bagian yaitu pengetahuan, kekuasaan dan diri sendiri¹⁰.

Berdasarkan uraian konsep Foucault di atas, dapat diketahui bahwa dalam dunia pendidikan terdapat diskursus tentang proses belajar yang membuka diri untuk menelaah berbagai kemungkinan dalam situasi belajar

¹⁰ Ibid. 32

yang demokratis. Tema kajian pendidikan kritis yang juga dikenal dengan pedagogi transformatif memandang sekolah sebagai lembaga pendidikan yang sekaligus arena kontestasi kelompok-kelompok dalam masyarakat untuk kekuasaan dan kontrol. Karena yang membedakan antara paradigma pendidikan kritis dengan paradigma ideologi pendidikan konservatif dan liberal adalah pendidikan merupakan produk politik yang memungkinkan adanya campur tangan kekuasaan, hegemonipenguasa terhadap pendidikan. Hal inilah yang membedakan dengan ideologi pendidikan konservatif dan liberal.

Pendidikan kritis secara langsung melihat sekolah sebagai kontestasi antara ideologi-ideologi yang bertentangan. pengaruh dari ideologi liberal, gerakan feminis, gerakan multikulturalisme menunjukkan keterkaitan antara sekolah dengan kekuatan eksploitatif dalam masyarakat. Pendidikan kritis mengupayakan suatu reformasi dalam proses pendidikan yang menghasilkan kesamaan, keadilan, dan pengakuan atas hak-hak azasi manusia yang setara.

Pada masyarakat kapitalis, pendidikan kritis mengkritik masalah-masalah yang mencolok dalam hubungan produksi, industri, bisnis, dan perusahaan-perusahaan besar atau korporasi, lembaga-lembaga pendidikan (sekolah) telah dijadikan alat dari kelompok yang berkuasa untuk melestarikan kekuasaannya. Dengan demikian terdapat sekelompok masyarakat yang dirugikan atau terpinggirkan yang hidup dalam kemiskinan dan kebodohan. Pada saat ini, kebutuhan masyarakat ditentukan oleh struktur kekuasaan yang berlaku dalam masyarakat tersebut. Oleh sebab itu, kewajiban lembaga pendidikan untuk menganalisis kekuatan-

kekuatan yang mendominasi lembaga sekolah, dimana lembaga tersebut harus menjadi agen perubahan dalam masyarakat dan bukan untuk kepentingan sekelompok manusia/golongan yang sudah mapan.

Pada proses pendidikan, berbagai jenis aktifitas yang terkontrol seperti penyusunan kurikulum, daftar pelajaran yang terperinci, kesemuanya adalah elaborasi tempiral pada tingkah laku manusia. Tujuan dari proses pendidikan adalah menimbulkan dialog dan bukan sekadar transmisi dengan paksaan menerapkan ilmu pengetahuan kepada anak. Signifikansi pemikiran Foucault dalam pendidikan adalah menawarkan perangkat teoretis dan metodologis untuk mempelajari pendidikan yang merupakan bagian dari ilmu humaniora yang baru muncul dan menitikberatkan kepada kondisi hubungan pengetahuan, kekuasaan dan masyarakat¹¹.

Berdasarkan beberapa teori di atas dapat disimpulkan bahwa manusia sebagai makhluk Tuhan, individu, sosial, dan budaya yang memiliki jiwa raga membutuhkan pendidikan. Bahkan pendidikan mutlak dalam hidupan manusia. Anak tanpa pendidikan tidak akan menjadi manusia yang sesungguhnya. Terdapat usaha atau kegiatan untuk mengembangkan potensi yang dimiliki manusia sehingga menjadi kemampuan-kemampuan nyata dan ditambah dengan proses transformasi nilai-nilai dan norma-norma yang sudah dimiliki oleh kehidupan manusia kepada generasi muda secara terus menerus. Usaha mengembangkan potensi dan transformasi nilai dan norma inilah yang dimaksud sebagai proses pendidikan. Jadi,

¹¹ Ibid. 54-55

hakikat dan tujuan pendidikan pada manusia ditempatkan pada beberapa posisi antara lain pendidikan sebagai transmisi kebudayaan yang dapat mengembangkan kepribadian, akhlak mulia dan religious.

Bab 10

Filsafat Manusia dan Lingkungan

SEMENTARA ITU, ditinjau dari sejarah filsafat eksistensi, manusia pada mulanya tidak menjadi pusat dari segala sesuatu. Justru yang menjadi pusat dari segala sesuatu adalah keteraturan alam (natural philosophy) atau hukum-hukum universalitas alam. Filosof klasik Yunani seperti Thales (624-546 SM). Thales mengatakan bahwa prinsip-prinsip universalitas kehidupan ini adalah air. Kemudian yang lain mengatakan bahwa prinsip-prinsip dasar kehidupan ini adalah api, pandangan tersebut dipopulerkan oleh **Heraklitus (Herakleitos)**). Ini artinya bahwa pemahaman atas kehidupan manusia berpusat pada alam semesta. Selanjutnya masuk pada era filosof Plato dan Socrates di mana kesadaran akan nilai-nilai tertinggi (wisdom) yang bersumber pada prinsip alam semesta bergeser pada ranah antroposentris yakni kesadaran yang berpusat pada prinsip-prinsip kemanusiaan. Bermula dari sini kemudian pusat segala paradigm, teori dan keilmuan, dibangun atas entitas manusia sebagai “alam mikrokosmos”. Landasan inipula kemudian melahirkan berbagai macam aliran filsafat pendidikan seperti rasionalisme, empirisme dan lain-lain, sebagai puncak dari abad pencerahan yang berakhir pada paham sekularisme sampai abad teknolog informasi dewasa ini. Pada masa ini manusia sungguh menjadi

orbit dari kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi Barat sekarang ini. Kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologipun tidak hanya membawa kehidupan manusia jauh lebih bebas, materi berlimpah ruah, maju, dan puas, tetapi juga menggiring manusia kedalam kehidupan yang lebih hampa, kosong, dan tak bermakna¹.

Hal ini berbeda dengan landasan pengetahuan yang dibangun dalam tradisi filsafat Islam klasik, di mana perkembangan pengetahuan berorientasi pada teoantroposetris, yakni segala perkembangan keilmuan dan pemikiran manusia, baik filsafat, sains, maupun sastra saat itu diarahkan pada pangakuan atas “kekuasaan Tuhan itu sendiri”. Terlepas dari sejarah filsafat Islam di atas, sekarang ini, ada kecenderungan bergesernya pusat dan prinsip kehidupan manusia itu sendiri menuju pada sesuatu yang disebut kehidupan instan, cepat, symbol-symbol, komoditi, capital, citra, dan hasrat. Hal tersebut melahirkan prinsip-prinsip yang semu, manipulative, keahampaan dan instrumental. Semua hal ini, terjadi dalam *beyond the human* (sesuatu yang malampui eksistensi manusia) sekaligus berada di luar diri manusia. Pusat dan prinsip kehidupan ini disebut juga sebagai cara manusia melihat diri sendiri secara ontologis di antara objek-objek kebudayaan ciptaannya. Juga cara manusia membangun citra dan menyusun makna kehidupannya secara diskursif melalui objek-objek dan media-media (*mass*) dalam satu ruang dan waktu yang membatasinya. Hal ini oleh Jean Baudrillard disebut sebagai realitas semu (*hyperreal*).

¹ Driyarkara. 2006. Karya Lengkap Driyarkara. A. Sudiarja dkk. (ed). Jakarta : PT. Gramedia Pustaka Utama. Hlm. 45

Pada lokus dan tempos yang sama pula, dibalik orientasi, pusat, dan prinsip hidup manusia yang berada dalam realitas semu pada satu sisi, di sisi lain hadir pula rasa haus dan kerinduan akan kehidupan yang lebih bermakna dan bernilai seperti spiritualitas. Spiritualitas dewasa ini tidak hanya menjadi “agama baru” tetapi juga menjadi jenis orientasi hidup baru.

Gambaran prinsip-prinsip hidup di atas, penting untuk dikemukakan di sini agar dalam membangun konsep pendidikan karakter tidak terlepas dari tujuan dan hekatik kehidupan manusia. Dengan memahami tujuan kehidupan manusia ini dengan baik, akan memberikan arah yang jelas bagaimana tujuan dan konsep pendidikan karakter itu dirumuskan. Itulah sebabnya kenapa kajian manusia dan lingkungan sebagai bidang yang khusus dan sangat urgen dilibatkan dalam kajian pendidikan karakter. Hal ini menunjukkan bahwa manusia dan lingkungan adalah dua poros utama berkembangnya segala bidang keilmuan.

1. Hakikat Manusia

Merujuk dari Driajrkara, dalam karya “percikan filsafatnya”, bagaimana dapat kita memulai memandang manusia secara filosofi? Baiklah kita mulai saja dengan pandangan dan rumusan-rumusan yang sudah tersedia, yaitu dengan definisi klasik yang sudah teruji kebenarannya. Di mana manusia adalah hewan berbudi atau “*animal rationale*”. Filsafat modern menyebut manusia sebagai “*Geist in Welt*” atau “*Esprit incarné*”. Ketiga rumusan ini ada kelebihan ada juga kekurangannya².

² Ibid. Driajrkara....123

Realitas manusia pada hakikatnya tidak cukup dirumuskan dengan satu kalimat, agar horizon pengertian lebih lengkap, definisi-definisi tersebut harus ditambah dengan beberapa keterangan dan cara pandangan baru.

Pandangan yang diwariskan oleh Plato “aku berpikir maka aku ada”, belakangan melahirkan filsafat idialisme kemudian dilanjutkan oleh Aristoteles (384-322 SM) yang mewariskan “aku ada maka aku berpikir” yang kemudian melahirkan filsafat realisme. Mayoritas penstudi filsafat melihat bahwa kedua hal hadir sebagai suatu bentuk dialektika antara thesis dan anti thesis. Pandangan demikian tidak semuanya salah karena memang pendapat Aristoteles merupakan penolakan pandangan Plato sebagai gurunya. *Lepas dari perdebatan kedua hal ini, sebenarnya kedua pandangan tersebut tetap kembali pada satu hal sebagai inti dari idialisme dan realisme yakni realitas tunggal manusia itu sendiri, atau yang di sebut antroposentris.* Sejak masa *renaissanca* sampai sekarang ini manusia tetap menjadi pusat kajian.

Menyadari bahwa manusia adalah sebuah poros realitas (mikrokosmos), atau sebuah alam yang menyimpan misteri tak bertepi dalam dirinya sendiri, maka tidak heran kemudian mendorong manusia terus mengkaji akan keberadaan dirinya sebagai sebagai entitas yang kompleks. Lantas, “siapakah dan apakah manusia ini”? demikianlah Max sheler bertanya, pertanyaan tersebut adalah aspek ontologis dari filsafat pendidikan karakter yang perlu dijawab. Pertanyaan kelihatannya sederhana tetapi inilah awal dari kesadaran manusia akan ketidaktahuan manusia atas dirinya sendiri. Seperti yang disampaikan oleh J.Naisbitt yang dikutip oleh Sastratejda, “apapun terobosan paling menggairahkan pada

abad ke-21 ini terjadi bukan teknologi, tapi karena perkembangan konsep mengenai apa artinya menjadi manusia”³. Inovasi teknologi dalam hal apapun tidak lain merupakan tindakan memenuhi hasrat tak berujung manusia itu sendiri.

Pertanyaan selanjutnya adalah kenapa mesti pertanyaan “siapa” dan “apa”, untuk mengerti jawaban pertanyaan tersebut, harus melihat eksistensi manusia dari keseluruhan aspek yang dimilikinya, walaupun manusia itu menurut suatu aspek dapat disejajarkan dengan barang atau benda lain di dunia ini. Kendatipun demikian, terdapat juga jurang yang sangat lebar antara manusia dan barang-barang materil yang disebut dengan “sebutir”, seekor, “sebuah”, “sebatang”, dan sebagainya. Dengan demikian menurut Driajrkara, bahasa sehari-hari telah membuktikan bahwa secara spontan dan intiutif manusia dapat ditropong sebagai makhluk yang berlainan dari yang lain. Ini artinya bahwa manusia itu bukanlah hanya “apa” yang diwakili oleh aspek jasmani (materi atau benda) semata tetapi juga “siapa” yang diwakili oleh alam kesadaran dan rasionalitasnya.

Jadi, manusia bila dipandang dari sudut “ke-apa-anya” maka sulit diberikan pengertian atau definisi. Pengertian manusia akan dapat diperoleh jika dipandang sebagai “siapa”. Kendatipun hal ini dapat dibedakan tapi keduanya adalah satu kesatuan eksistensi. “Siapa” tidak akan mengarah ke manusia tanpa keterlibatan pertanyaa “apa”, begitu juga

³ Sastrapratedja, M. 2001. *Pendidikan sebagai Humanisasi*. Yogyakarta : Universitas Sanata Dharma Yogyakarta. Hlm. 23-24

sebaliknya. Manusia sepanjang sejarah telah meninggalkan bekas-bekas dalam bentuk budaya dan pengetahuan. Dengan jejak-jejak inipula manusia dapat didefinisikan dan diketahui entitasnya, selebihnya manusia tetap menjadi misteri yang terus diungkap. Kemanusia bukanlah barang jadi, tetapi sesuatu yang harus ditemukan dan dibangun terus menerus. Itulah kenapa inovasi-inovasi pendidikan, kesehatan, rekayasa sosial, dan lainnya tidak pernah terhenti, semua itu karena mengikuti hakikat manusia yang terus proses “menjadi” sebagai sesuatu yang tidak hanya *being* tetapi *becoming*.

Khususnya pendidikan karakter tidak lain bertujuan untuk menanamkan, mengembangkan, dan memperkuat karakter sebagai bentuk dari proses “menjadi” tersebut, semua ini dilakukan menuju penyempurnaan karakter manusia. Kendatipun manusia ini adalah entitas yang menyimpan misteri, informasi tentang hakikat manusia dapat diperoleh dari sifatnya yang menyejarah, ditemukan juga dari dimensi-dimensi interior (emosi dan jiwa) serta dimensi exterior (perilaku yang nampak) serta kecenderungan-kecenderungan umum dari sifat alami manusia⁴.

Merujuk dari dimensi-dimensi interior manusia ini dan kecenderungan umum dari sifat alami manusia, manusia berusaha membangun teori-teori, ilmu pengetahuan dan metode untuk mengenal dan menyingkap dirinya sendiri. Dalam aspek pendidikan misalnya, proses pendidikan itu dikenal disebabkan karena dikenal adanya dimensi-dimensi

⁴ Ibid, 67

educative dalam diri manusia. Misalnya potensi akal, emosi, hati, berbagai kecerdasan, perilaku dan dimensi-dimensi bawaan lainnya. Menyadari adanya aspek-aspek educative ini maka manusiapun disebut sebagai *homo academicus*, *educandum animal* (mahluk yang dapat didik), *animal thiking*, dan lain-lain, walaupun mayoritas teori dan konsep pendidikan yang dibangun saat ini, masih berdasarkan pada aspek-aspek yang teramati dari dimensi exterior manusia.

Berikut ini akan diuraikan dimensi-dimensi manusia yang terkait langsung dengan ranah pendidikan karakter, walaupun pada hakikatnya pembahasan pendidikan adalah membahas realitas manusia sebagai totalitas eksistensi. Oleh karena itu, untuk mendesain pendidikan yang benar harus merujuk pada pemahaman yang benar dan tepat tentang manusia. Untuk sementara ini, pemahaman tentang manusia masih terbatas pada apa yang terungkap dari manusia (baca: behaviorisme). Pendidikan secara umum, termasuk di dalamnya filsafat pendidikan karakter, dibangun dari pemahaman atas dimensi dan aspek yang dimiliki oleh manusia.

Untuk mengurai hal ini, dapat dimulai dari berbagai pendekatan penafsiran terhadap realitas manusia. Salah satu pendekatan itu adalah pendekatan fisika kuantum yang dikembangkan oleh Erbe Sentanu dalam bukunya “*The Science and miracle of Zona Ikhlas, Aplikasi teknologi kekuatan hati*”. Dalam ilmu fisika kuantum, tubuh manusia terbagi menjadi tiga realitas, yakni realitas tubuh fisik, tubuh mental, dan tubuh quantum⁵. Selama ini pengembangan pendidikan, masih lebih banyak

⁵ Erbe Sentanu, *The Science and Maracle of Zona Ikhlas*, (Jakarta; Gramedia, 2009). Hlm. 35

berorientasi pada realitas tubuh fisik manusia ketimbang tubuh mental dan quantum, walaupun belakangan ini, bermunculan teori pembelajaran berbasisi kuantum, seperti *quantum learning and teaching* terutama yang dikembangkan oleh **Bobbi DePorter** sebagai pencetus QLN (Quantum Learning Networking). Kemudian di Indonesia dipopulerkan oleh Munir Chatib dengan konsep pendidikan dan pengajaran yang humanis. Berikut ini akan dijelaskan lebih jauh ketiga bentuk realitas tubuh manusia tersebut.

2. Tubuh Manusia sebagai Realitas Quantum

Apa itu kuantum ? Menurut Dr. Dean Radin, peneliti senior di *Institute of Noetic Sciences* di Amerika dalam bukunya *Entangled Minds: Extrasensory in a Quantum Reality* menjelaskan; “prinsip *nonlocal* (tak berlokasi) adalah penjelasan ilmiah bahwa segala benda yang terlihat terpisah satu sama lain, akan tetapi ditingkat kuantum sebenarnya sama sekali tidak terpisah. Bahkan tubuh manusia pun ada yang tak tersentuh oleh ruang dan waktu sehingga bisa menyebar kesegala arah dan waktu⁶. Ada beberapa nilai karakter manusia terkait dengan realitas kuantum ini, diantaranya adalah ikhlas (pribadi yang ikhlas), sabar, dan tawakal.

Sentanu (2008) melanjutkan, meskipun zona ikhlas tidak memiliki lokasi (*nonlocal*) namun secara potensi maujud ia ada di mana-mana. Keberadaannya bisa dideteksi (baca: dirasakan) oleh hati lewat bantuan

⁶ Sentanu, *The Miracel of Iklas*.....23. Bandingkan dengan konsepsi potensi manusia dalam perspektif Bryan dalam maha karyanya “*The Secreat*” sebagai salah karya *International best seller* 2001.

gelombang otak *alfa* dan *theta* di mana ruang dan waktu *bisa lebih dirasa* kefanaannya. Manusia yang terampil memanfaatkan tubuh kuantumnya menurut Sentanu, akan lebih tenang dan fokus dalam hidupnya. Dalam ranah fisika kuantum, tubuh kuantum berdaya elektromagnetik yang teramat hebat ini, sesungguhnya dapat diolah dan dikembangkan seperti potensi-potensi lain yang ada dalam diri manusia. Dalam tubuh kuantum ini, ikhlas adalah salah satu potensi yang bisa diasah menjadi karakter positif. Karakter ikhlas yang berpusat pada “hati kuantum” ini dapat melahirkan karakter-karakter positif lain seperti pribadi yang bersyukur, sabar, yakin, tenang, dan bahagia, lawan dari pribadi sombong, emosional, khawatir atau cemas, ragu-ragu, dan tergesa-gesa yang merupakan karakter negative.

Dalam tulisan ini, manusia sebagai realitas kuantum sebagai bagian yang tak terpisahkan dari ranah ontologis filsafat pendidikan. Dewasa ini, pengembangan teori dan praktik pendidikan di Indonesia masih belum terbiasa lahir dari pendekatan-pendekatan integratif dan interkoneksi, seperti dalam ranah ilmu-ilmu lainnya. Oleh karena itu terkait hal ini, manusia sebagai realitas kuantum masih belum banyak dipertimbangan dan dilibatkan dalam pengembangan pendidikan secara umum di Indonesia. Ada beberapa sebab yang mendorong hal ini terjadi, *pertama* karena paradigma keilmuan yang dibangun selama ini dan sampai sekarang terhegemoni oleh tradisi saintifik-positivistik. *Kedua*, paradigma dikotomis, antara social science dan natural science, antara saintifik dan spiritualitas, antara ilmu satu dengan ilmu yang lain, dan seterusnya. Dikotomis sampai spesifikasi keilmuan ini, mengakibatkan keutuhan ilmu

dipecah-pecah ke dalam berbagai macam bidang dan disiplin ilmu, seakan ilmu-ilmu tersebut itu tidak saling terkait satu sama lain.

Dampak dari hal di atas, manusia modern hidup dengan ilmu pengetahuan yang cukup mendeteil, tapi sangat parsial. Bahkan terkadang sedemikian parsialnya hingga lupa “hakikat dan gambar besarnya”. Sebagai contoh, manusia hari ini memiliki ilmu kedokteran yang fasih berbicara tentang organ, penyakit, sel, dan genetika, tapi tidak memahami keterkaitannya dengan jiwa, pikiran, dan perasaan. Pada saat yang sama, kita punya ilmu psikologi yang bisa bicara tentang ego, alam bawa sadar, perilaku, dan kepribadian tetapi tidak peka terhadap keterkaitannya dengan fisiologi tubuh dan penyakit.⁷ Begitu pula ilmu pendidikan dan pengajaran yang mampu berbicara tentang nilai, moral, dan kecerdasan tetapi belum mampu mensinergikan antara kecerdasan dengan kebaikan. Di antara keduanya, ada ruang kosong, pemahaman yang belum jelas, belum terisi, hingga dalam upaya untuk menyatukan kembali “hakikat atau gambar besar itu”, banyak orang terpaksa melengkapinya dengan konsep sisipan. Konsep sisipan tentang metode dan teori-teori modern serta kearifan-kearifan lokal yang sering kali hanya hadir tidak memberikan solusi apa-apa. Rentang inilah yang kemudian disebut-sebut sebagai “jurang antara sains dan spiritualitas dan antara pengetahuan dan perilaku.

Demikianlah manusia dewasa ini, sudah terlampaui jauh mengalami kemajuan hingga semakin terlihat dengan jelas sisi-sisi kemunduruan dalam dirinya. Entah apa yang terjadi, ketika sains, teknologi, informasi,

⁷ Ibid xxxiii

dan industrialisasi berkembang pesat, nalar (akal) pun mendadak memperoleh porsi yang dominan dalam kehidupan manusia modern. Sementara nurani (hati), ruh, jiwa, dan bagian-bagian intrinsik manusia semakin jauh tersisihkan dari keutuhan entitas manusia.

Pandangan dikotomis atas realitas ilmu selama ini berdampak pada kesulitan merumuskan kerangka kerja integrasi keilmuan dalam memecahkan problem kemanusiaan. Ilmu pengetahuan seakan berajalan sendiri-sendiri tanpa disadari adanya keterkaitan antara satu ilmu dengan ilmu lainnya. Hal ini terlihat dari kuatnya pemisahan ilmu kedalam disiplin-disiplin tertentu. Pemisahan ilmu ini kemudian semakin dikokohkan oleh adanya sikap profesionalisme yang membatasi kemerdekaan pola pikir, keluasan, dan keterkaitan antara ilmu-ilmu itu sendiri.

Akhirnya, ilmu pengetahuan dibongtai sedemikian rupa, sampai ilmu yang sejatinya menjadi horizon luas justru semakin sempit. Sejatinya, kecerdasan manusia itu sifatnya terbuka menjadi tertutup sehingga ahli budaya enggan bicara pendidikan, sebaliknya ahli pendidikan tidak diterima kalau bicara budaya. Padahal untuk merumuskan pendidikan perlu memahami budaya dan untuk membangun budaya perlu mamahami pendidikan. Begitupula yang terjadi antra ahli ekonomi, agama, politik, antropologi, dan seterusnya seakan “haram” untuk masuk dalam wilayah disiplin ilmu-ilmu lain.

Di Indonesia, integrasi keilmuan masih merupakan hal yang asing, hal ini terlihat dari kurang akrabnya ahli-ahli ilmu sosial dengan dunia pendidikan. Padahal proses pendidikan, fenomena yang menyertainya, dan hasil-hasilnya telah menjadi medan kajian disiplin ilmu psikologi,

antropologi, ekonomi, politik, komunikasi, dan sejarah. Kajian-kajian tersebut dapat dikelompokkan sebagai upaya pihak luar untuk memahami dan menjelaskan fenomena pendidikan. Kajian semacam ini di Barat, telah berlangsung lama dan hasilnya telah memperkaya informasi teoritik dan metodologik bagi dunia pendidikan. Bahan-bahan literatur menunjukkan bagaimana akrabnya pakar-pakar ilmu-ilmu sosial seperti Emile Durkheim, Max Weber, Talcot Persons, Robert Merton, dan Piere Bourdieu, usaha mereka ini kemudian dilanjutkan oleh para pengikutnya.

Di Indonesia hampir tidak ada ahli ekonomi yang terbiasa akrab dengan dunia pendidikan seperti John Vaizey, Torrow, atau Jan Tienbergen. Hal serupa dari kalangan psikologi seperti Jean J. Piaget, JS Bruner, Carl Rogers, atau J.B. Skinner. Tentu masih banyak hal dapat diketengahkan berkaitan dengan terbatasnya perhatian dan upaya nyata pihak di luar pendidikan melakukan kajian-kajian pendidikan. Seperti banyak dibicarakan, tradisi pengkajian-pengkajian pendidikan oleh pihak luar dan hasil-hasilnya akan memberikan sumbangan berharga menjelaskan fenomena pendidikan, yang seterusnya akan dapat menyediakan informasi untuk mengatasi persoalan-persoalan pendidikan. Uraian di atas, mencerminkan dua hal, pertama menunjukkan gambaran keluasan dan komprehensipnya eksistensi manusia sebagai *core* dari pendidikan, kedua memperlihatkan ketidakutuhan dalam memahami manusia sebagai satu entitas utuh.

Menurut Max Scheler dan Martin Heidegger, tak ada zaman, seperti zaman sekarang, di mana manusia menjadi pertanyaan bagi dirinya sendiri atau menjadi problematic bagi dirinya. Tak ada pula zaman di mana di

tengah kemajuan yang pesat, manusia paling kurang mengetahui mengenai diri dan identitasnya. Memang ilmu pengetahuan mengenai manusia, dewasa ini begitu pesat dan terspesialisasi dalam banyak ilmu, seperti fisiologi, kedokteran, biologi, sosiologi, psikologi, antropologi, ekonomi, politik, dan lain-lain. Masing-masing ilmu pengetahuan membicarakan aspek berbeda dari kompleksitas perilaku dan menawarkan sarana-sarana yang dibutuhkan untuk mengatur dan mengembangkan kehidupan manusia. Namun justru pengetahuan yang berfragmentasi itu tidak dapat memberikan jawaban yang memadai dan utuh mengenai manusia. Bahkan kerap kali satu bidang pengetahuan menggantikan keseluruhan, sehingga terjadi pengetahuan yang mereduksi manusia ke dalam salah satu fungsi dan aspek saja.

Lalu bagaimana menjawab pertanyaan apa, siapakah manusia itu atau apakah hakikat manusia? Tidak ada jawaban yang siap begitu saja terakit dengan pertanyaan ini. Maka yang bisa dirumuskan adalah dimensi-dimensi dan potensi manusia. Ada perbedaaan mendasar antara dimensi dan potensi manusia ini. Dimensi dalam hal ini, berkaitan dengan lokus dari suatu eksistensi. Sementara potensi adalah bagian atau sumber yang terpendam, kuat, dan tersembunyi dalam lokus eksistensi itu. Adapun dimensi manusia dalam hal ini adalah ada tiga, yakni dimensi fisik, jiwa, ruh, ada juga mengistilahkan, fisik, mental, dan quantum seperti yang dijelaskan sebelumnya. Ketiga dimensi ini masih belum terungkap dan dimanfaatkan dengan baik sampai saat ini. Dalam realitas dimensi ini terdapat sumber-sumber bagi kehidupan yang disebut dengan potensi.

Berikut ini adalah potensi manusia yang merupakan aset termahal yang dimiliki oleh manusia. Kehidupan manusia sangat tergantung dan dipengaruhi oleh seberapa jauh aset-aset ini digunakan. Orang yang pandai memanfaatkan aset ini akan berbeda perilakunya dengan orang yang kurang atau sama sekali tidak memanfaatkan aset tersebut, ini berarti keberadaan aset ini sangat menentukan bagaimana karakter itu dibangun dan dibentuk. Penjelasan aset manusia secara terpisah seperti di bawah ini, tidak berarti bahwa manusia dapat dipahami dengan cara pandang tersebut. Manusia hanya dapat dipahami dengan melihat aset-aset tersebut sebagai satu kesatuan utuh.

a. Aspek Ruh

Aset ruh ini merupakan elemen tertinggi pada manusia, di mana ruh menjadi sumber dari segala sifat-sifat yang ada dalam diri manusia. Ruh membawa sifat-sifat ketuhanan seperti hidup, berkehendak, berbicara, mendengar, melihat, dan dan sebagainya. Karena ruh inilah kemudian manusia menjadi hidup. Karakter positif manusia dapat bersumber dan dikembangkan dari aset ruh ini. Menurut sebagian pakar bahwa fungsi ruh adalah seperti *operating system* dalam sebuah computer atau robot. Karena itu ruh menjadi “sumber kehidupan”. Pada sebuah computer atau robot, bayangkan robot atau computer tersebut memperoleh aliran listrik “kehidupannya” dari sebuah sumber listrik-bisa berupa baterai atau yang lainnya. Begitulah kurang lebih dari keberadaan ruh yang dalam hal ini merupakan aset terpenting dari manusia⁸.

⁸ Agus Mustafa, (2005) *Menyelam Kesamudra Jiwa dan Ruh*. Surabaya: PADMA press. Hlm. 87-88

b. Aspek badan kasar

Pusat kendali badan kasar ini terletak pada otak fisik, teori-teori pendidikan selama ini lebih banyak dikembangkan dari hasil observasi atas perilaku dan respon badan kasar ini. Behaviorisme dan konstruktivisme diantara teori yang dikembangkan dari hasil pengamatan tersebut. Kelemahan dari pengembangan karakter berbasis behaviorisme ini adalah menafikan dimensi intrisik yang sangat penting dari manusia. Seperti dimensi hati, ruh, dan jiwa. Karena itu pendidikan hari ini, lebih banyak berorientasi symbol, citra, instrumental, pragmatisme, parsial, tidak substantif karena itu tidak menyentuh hal-hal yang hakiki⁹.

c. Aspek akal

Aset akal ini, menjadi salah ciri utama manusia itu sendiri, dengan potensi ini manusia dikenal animal rational. Oleh karena itu, akal budi menjadi salah satu sumber dari kesadaran manusia. Bahkan akal bagian inti dari kesadaran, orang yang tidak sadar bisa dipastikan bahwa akal tidak berfungsi. Kesadaran manusia dalam konteks ini lebih mengarah kedalam dirinya. Padangan umum menyamakan antara akal dan otak. Ketika menyebut akal orang menunjukan ke atas kepala yang berisis otak, kemudian akal juga disamakan dengan kecerdasan. Untuk dapat mengembengakn aset manusia ini secara maksimal maka perlu sekali memahami secara benar antas posis aset, karena bagaimanapun pengembangan karakter tidak lepada dari kekuaran aset tersebut. Lantas

⁹ Erbe Sentanu, (2009). *The Science and Maracle of Zona Ikhlas*. Jakarta; Gramedia. Hlm 90-91

apakah akal itu? Akal bukan hanya kerja otak fisik, melainkan juga kerja otak batin. Selain itu kualitas akal juga sangat bergantung kepada indara yang fisik maupun yang batin. Otak pada hakikatnya terbagi menjadi dua yakni otak fisik yang melekat pada tubuh fisik, dan yang lain adalah otak quantum yang berada pada ralitas tubuh kuantum yang bersifat energial (nonlocal). Otak fisik mengendalikan seluruh aktivitas badan fisik lewat sistem saraf dan hormon, yang ujung-ujungnya mengendaikan semua panca indara fisik, sedangkan otak batin mengendalikan seluruh aktivitas badan halus (quantum), seperti mata batin, telinga batin, peraan batin dan lainnya. Kelima indara batin itu berkumpul menjadi satu dalam dada yang disebut dengan qalbu (hati)¹⁰.

d. Aset Qalbu

Aset manusia yang tidak kalah penting dan diyakini memberikan kontribusi yang besar terhadap pembentukan karkater adalah hati. Hati memiliki kekuatan dan pengaruh yang besar perilaku yang nampak dari tindakan manusia. Dalam hati terdapat jutaan syaraf melebihi syaraf yang ada di otak manusia. Hanya saja kemampuan hati ini kalah popular dengan kemampuan atau intelegensi yang dikembangkan pada ranah otak. Karena itu, sampai saat ini kebanyakan orang hanya mengenal potensi otak manusia. Pada level realitas tubuh kuantum, potensi yang bersumber dari “hati kuantum” (*inner resources*) yang tak teramati tapi dirasakan adanya dan bekerja secara elektromagnetik tanpa batas. Oleh karena itu, untuk mencapai karakter yang bersumber dari realitas tubuh kuantum ini, tidak

¹⁰ Agus Mustafa, *Menyelam ke Samudara Jiwa&Ruh; Serial diskusi tasawuf modern*. Malang. Padangmahsar Press. hal 60-61

cukup berhenti pada kerja otak semata tapi harus memberikan ruang yang dominan bagi kerjanya hati. Ada perbedaan yang mendasar antara hasil kerja otak dengan hasil kerja hati, walaupun kedua hal ini sama-sama merupakan sumber dari pembentuk karakter itu sendiri.

Terkait dengan perbedaan hasil kerja otak dan hati ini, Sentanu (2009) menjelaskan;

“Kesadaran adalah suatu asset manusia yang sangat penting, kalau bukan yang terpenting. Namun karena sering kalah promosi dibandingkan dengan kepintaran, ia menjadi modal yang jarang dibangun dengan sengaja. Yang membedakan keduanya ialah; jika kepintaran merupakan hasil pengolahan informasi di kepala, maka kesadaran selain diolah di kepala, informasi juga diolah prosesor di hatinya. Hasilnya adalah sesuatu kesadaran yang berkadar oktan tinggi. Dan sewaktu mesin kesadaran yang bertenaga besar itu dinyalakan untuk menyelesaikan urusan hidup, output-nya tentu berbeda”¹¹.

Kenyataan hidup sekarang ini, hampir di semua sektor termasuk pendidikan, potensi kesadaran yang ada dalam diri manusia ini sering terabaikan keberadaan dan fungsinya, sehingga potensi ini jarang disoroti dalam desain dan konstruk konsep pemikiran pendidikan. Dampaknya dalam pendidikan yang dibangun sekarang ini lahirlah pendidikan yang hanya berorientasi otak dan jiwa kompetitif semata. Terlihat kemudian, bagaimana teori dan paradigma pendidikan hari ini dibangun untuk melayani hasrat yang datang dari luar manusia, seperti tuntutan kapital, politik, pasar, dan pencitraan (*image*).

¹¹ Erbe Sentanu, *The Science and Maracle of Zona Ikhlas*, (Jakarta; Gramedia, 2009). Hlm. iv

Tidak hanya itu pendidikan juga diproses dengan logika produksi (kapitalisme), instrumental- mekanik, dan keuntungan. Pendidikan tidak lagi hadir untuk kemanusiaan (baca: memanusiakan manusia), tapi pendidikan hadir untuk kekuasaan (*power*), keuntungan, dan pencitraan. Pendidikan seperti ini hanya bisa melahirkan manusia-manusia berpikir mekanik, kompetitif, dan materialis. Hasilnya pendidikan seperti ini hanya mencetak pribadi manusia yang tidak utuh, artinya dalam pendidikan tersebut tidak terbangun mata rantai yang menghidupkan relasi esensi terdalam manusia itu sendiri, seperti aspek emosional dan spiritual serta aspek pikiran dan kesadarannya.

Dampak kemudian pendidikan belum dapat menghasilkan manusia berwatak integratif, antara kata dengan tingkah laku, antara pikiran dan perasaannya, antara ego dirinya dengan orang lain. Secara umum, beberapa aset yang dimiliki oleh manusia di atas, merupakan pengetahuan dasar tentang dimensi-dimensi interior manusia yang mesti dipahami dan dilibatkan dalam kajian pendidikan untuk masa depan.

Bab 11

Filsafat Perennialisme Dan Pendidikan

MERUPAKAN TERAPAN dari filsafat umum. Filsafat pendidikan pada dasarnya menggunakan cara kerja filsafat dan akan menggunakan hasil-hasil dari filsafat, yaitu berupa hasil pemikiran manusia tentang realitas, pengetahuan, dan nilai. Berikut ini dua aliran-aliran dalam filsafat pendidikan.

Perennialisme diambil dari kata perennial, yang dalam Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English diartikan sebagai "continuing throughout the whole year" atau "lasting for a very long time" – abadi atau kekal. Dari makna yang terkandung dalam kata itu adalah aliran perennialisme mengandung kepercayaan filsafat yang berpegang pada nilai-nilai dan norma-norma yang bersifat kekal abadi.

Perennialisme lahir pada tahun 1930-an sebagai suatu reaksi terhadap pendidikan progresif. Perennialisme menentang pandangan progresivisme yang menekankan perubahan dan suatu yang baru. Perennialisme memandang situasi didunia ini penuh kekacauan, ketidakpastian dan ketidak teraturan, terutama pada kehidupan moral, intelektual dan sosial kultural. Maka perlu ada usaha untuk mengamankan ketidak beresan ini.

Sebagai mana progresivisme, esensialisme dikenal sebagai gerakan pendidikan dan juga sebagai aliran filsafat pendidikan. Esensialisme berusaha mencari dan mempertahankan hal-hal yang esensial, yaitu sesuatu yang bersifat inti atau hakikat fundamental, atau unsur mutlak yang menentukan keberadaan sesuatu. Menurut Esensialisme, yang esensial tersebut harus diwariskan kepada generasi muda agar dapat bertahan dari waktu ke waktu karenanya Esensialisme tergolong tradisionalisme.

Esensialisme muncul pada zaman Renaissance dengan ciri-ciri utama yang berbeda dengan progresivisme, yaitu yang tumbuh dan berkembang disekitar abad 11, 12, 13 dan ke 14 Masehi. Didalam zaman Renaissance itu telah berkembang dengan megahnya usaha-usaha untuk menghidupkan kembali ilmu pengetahuan dan kesenian serta kebudayaan purbakala, terutama dizaman Yunani dan Romawi purbakala. Renaissance itu merupakan reaksi terhadap tradisi dan sebagai puncak timbulnya individualisme dalam berpikir dan bertindak dalam semua cabang dari aktivitas manusia.

A. Aliran Perennialisme

1. Pengertian perenialisma

Perennialisme diambil dari kata perennial, yang dalam Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English diartikan sebagai "continuing throughout the whole year" atau "lasting for a very long time" – abadi atau kekal. Dari makna yang terkandung dalam kata itu adalah

aliran perenialisme mengandung kepercayaan filsafat yang berpegang pada nilai-nilai dan norma-norma yang bersifat kekal abadi¹.

Perenialisme melihat bahwa akibat dari kehidupan zaman moderen telah menimbulkan krisis di berbagai bidang kehidupan umat manusia. Mengatasi krisis ini perenialism memberikan jalan keluar berupa “kembali kepada kebudayaan masa lampau” regressive road to culture. Oleh sebab itu perenialisme memandang penting peranan pendidikan dalam proses mengembalikan keadaan manusia zaman modren ini kepada kebudayaan masa lampau yang dianggap cukup ideal yang telah teruji ketangguhannya.

Asas yang dianut perenialisme bersumber pada filsafat kebudayaan yang terkiblat dua, yaitu (a) perenialisme yang theologis – bernaung dibawah supremasi gereja katolik. Dengan orientasi pada ajaran dan tafsir Thomas Aquinas – dan (b) perenialisme sekuler berpegang pada ide dan cita Plato dan Aristoteles.²

Istilah philosophic perennis (filsafat keabadian) barangkali digunakan untuk pertama kalinya di dunia Barat oleh Augustinus Steuchus sebagai judul karyanya *De Perenni Philosophia* yang diterbitkan pada tahun 1540.³ Istilah tersebut dimasyhurkan oleh Leibniz dalam sepucuk surat yang ditulis pada 1715 yang menegaskan pencarian jejak-jejak kebenaran di kalangan para filosof kuno dan tentang pemisahan yang

¹ Drs. Zuhairini, dkk, filsafat pendidikan islam, (jakarta): penerbit BUMI AKSARA, 2008, hal 27.

² Ibid. hlm 128

³ Lihat pengantar Sayyed Hossein Nasr dalam buku *Frithjof Schuon, Islam dan Filsafat*

Perenial, hlm. 7

terang dari yang gelap, sebenarnya itulah yang dimaksud dengan filsafat perennial.⁴

Sebagaimana diungkapkan oleh Leibniz filsafat perenial merupakan metafisika yang mengakui realitas ilahi yang substansial bagi dunia benda-benda, hidup dan pikiran ; merupakan psikologi yang menemukan sesuatu yang sama di dalam jiwa dan bahkan identik dengan realitas ilahi. Unsur-unsur filsafat perenial dapat ditemukan pada tradisi bangsa primitif dalam setiap agama dunia dan pada bentuk-bentuk yang berkembang secara penuh pada setiap hal dari agama-agama yang lebih tinggi.⁵ Istilah perenial biasanya muncul dalam wacana filsafat agama dimana agenda yang dibicarakan adalah pertama, tentang Tuhan, wujud yang absolut, sumber dari segala sumber. Kedua, membahas fenomena pluralisme agama secara kritis dan kontemplatif. Ketiga, berusaha menelusuri akar-akar religiusitas seseorang atau kelompok melalui simbol-simbol serta pengalaman keberagaman.

Ada perbedaan pandangan diantara para tokoh berkenaan dengan awal kemunculan filsafat perenial. Satu pendapat mengatakan bahwa istilah filsafat perenial berasal dari Leibniz, karena istilah itu digunakan dalam surat untuk temannya Remundo tertanggal 26 Agustus 1714, meskipun demikian Leibniz tidak pernah menerapkan istilah tersebut

⁴ Komaruddin Hidayat dan Muhammad Wahyuni Nafis. (2003), *Agama Masa Depan Perspektif Filsafat Perenial* (Jakarta : Gramedia Pustaka Utama. Hlm 39

⁵ Arqom Kuswanjono, (2006). *Ketuhanan Dalam Telaah Filsafat Perenial Perenial : Refleksi Pluralisme Agama Di Indonesia*, (Yogyakarta : Badan Penerbitan Filsafat UGM, hlm.10

sebagai nama terhadap sistem filsafat siapapun termasuk sistem filsafatnya sendiri.

Kemudian pada pertengahan abad ini (1948) Adolf Huxley mempopulerkan istilah filsafat perenial tersebut dengan menulis buku yang diberi judul *The Perennial Philosophi*.⁶ Pandangan lain yang menyangkal pendapat ini telah menunjukkan bukti bahwa jauh sebelum tanggal tersebut Augustino Steuco (1490-1518) telah menerbitkan sebuah buku yang diberi judul “*De Perenni Philosophia*” pada tahun 1540. Buku tersebut merupakan upaya untuk mensintesis antara filsafat, agama, dan sejarah berangkat dari sebuah tradisi filsafat yang sudah mapan. Karya Steuchus *De Perenni Philosophia* telah mempengaruhi banyak orang, antara lain Ficino dan Pico. Bagi Ficino, filsafat perenial disebutnya sebagai filsafat kuno yang antik (*philosophia priscorum*) atau *prisca theologi*, yang berarti filsafat atau teologi kuno yang terhormat⁷.

Steuco menggunakan istilah perenni untuk menyebut sistemnya sendiri yang sudah mapan dan kompleks. Dalam konteks ini istilah perenial dapat dipahami dalam dua arti : pertama, sebagai suatu nama dari suatu tradisi filsafat tertentu, kedua, sebagai sifat yang menunjuk pada filsafat yang memiliki keabadian ajaran, apapun namanya.⁸

Namun jika dilihat dari segi makna, sebenarnya jauh sebelum Steuchus atau Leibniz, agama hindu telah membicarakannya dalam istilah yang disebut Sanatana Darma. Demikian juga di kalangan kaum Muslim,

⁶ Aldous Huxley, *Filsafat Perennial*, (2001). Terjemah : Ali Nur Zaman, (Yogyakarta : Qolam,). Hlm. 4

⁷ Qamarudin Hidayat *ibid.* 41

⁸ *Ibid.* 43

mereka telah menganalnya lewat karya Ibnu Miskawaih (932-1030), al-Hikmah al-Khalidah yang telah begitu panjang lebar membicarakan filsafat perenial. Dalam buku itu, Miskawaih banyak membicarakan pemikiran-pemikiran dan tulisan-tulisan orang-orang suci dan para filosof, termasuk di dalamnya mereka yang berasal dari Persia Kuno, India, dan Romawi.⁹

Meminjam istilah Sayyid Hussein Nasr, filsafat perennial juga bisa disebut sebagai tradisi dalam pengertian al-din, al-sunnah dan al-silsilah. Al-din dimaksud adalah sebagai agama yang meliputi semua aspek dan percabangannya. Disebut al-sunnah karena perennial mendasarkan segala sesuatu atas model-model sacral yang sudah menjadi kebiasaan turun-temurun di kalangan masyarakat tradisional. Disebut al-silsilah karena perennial juga merupakan rantai yang mengaitkan setiap periode, episode atau tahap kehidupan dan pemikiran di dunia tradisional kepada sumber segala sesuatu, seperti terlihat secara jelas dalam dunia tasawuf. Dengan demikian filsafat perenial adalah tradisi yang bukan dalam pengertian mitologi yang sudah kuno yang hanya berlaku bagi suatu masa kanak-kanak, melainkan merupakan sebuah pengetahuan yang benar-benar riil.¹⁰

2. Konsep Pemikiran Perennialisme

Filsafat perenial dikatakan juga sebagai filsafat keabadian, sebagaimana dikatakan oleh Frithjof Schuon “philosophi perennis is the universal gnosis which always has existed and always will exist” (filsafat

⁹ Ibid. 40

¹⁰ Ibid. 42

perennial adalah suatu pengetahuan mistis universal yang telah ada dan akan selalu ada selamanya.¹¹

Filsafat Perennial sebagai suatu wacana intelektual, yang secara populer muncul beberapa dekade ini, sepenuhnya bukanlah istilah yang baru.¹² Filsafat Perennial cenderung dipengaruhi oleh nuansa spiritual yang kental. Hal ini disebabkan oleh tema yang diusungnya, yaitu “hikmah keabadian” yang hanya bermakna dan mempunyai kekuatan ketika ia dibicarakan oleh agama. Makanya tidak mengherankan baik di barat maupun Islam, bahwa lahirnya filsafat perennial adalah hasil telaah kritis para filosof yang sufi (mistis) dan sufi (mistis) yang filosof pada zamannya.

Kemudian pada pertengahan abad ini (1948) Adolf Huxley mempopulerkan istilah filsafat perennial tersebut dengan menulis buku yang diberi judul *The Perennial Philosophi*. Ia menyebutkan, bahwa filsafat perennial mengandung tiga pokok pemikiran : 1) Metefisika yang memperlihatkan sesuatu hakikat kenyataan ilahi dalam segala sesuatu. 2) Suatu psikologi yang memperlihatkan adanya Kemudian pada pertengahan abad ini (1948) Adolf Huxley mempopulerkan istilah filsafat perennial tersebut dengan menulis buku yang diberi judul *The Perennial Philosophi*. Ia menyebutkan, bahwa filsafat perennial mengandung tiga pokok pemikiran : 1) Metefisika yang memperlihatkan sesuatu hakikat kenyataan

¹¹ Arqom Kuswanjono. Ibid. 10

¹² Ali Maksum, (2003). *Tasawuf Sebagai Pembebasan Manusia Modern : Telaah Signifikansi Konsep “Tradisionalisme Islam” Sayyed Hossein Nasr* (Yogyakarta : Puskata Pelajar, hlm.131

ilahi dalam segala sesuatu. 2) Suatu psikologi yang memperlihatkan adanya sesuatu yang ada dalam jiwa manusia. 3) Etika yang meletakkan tujuan akhir manusia dalam pengetahuan yang bersifat transenden.¹³

Tentang filsafat perenial atau Hikmah Abadi, sebagaimana yang telah dijelaskan Huxley “Prinsip-prinsip dasar Hikmah Abadi dapat ditemukan diantara legenda dan mitos kuno yang berkembang dalam masyarakat primitif di seluruh penjuru dunia. Suatu versi dari kesamaan tertinggi dalam teologi-teologi dulu dan kini, ini pertama kali ditulis lebih dari dua puluh lima abad yang lalu, dan sejak itu tema yang tak pernah bisa tuntas ini dibahas terus-menerus, dari sudut pandang setiap tradisi agama dan dalam semua bahasan utama Asia dan Eropa.” Jadi, jelas, bahwa tema utama hikmah abadi adalah ‘hakikat esoterik’ yang abadi yang merupakan asas dan esensi segala sesuatu yang wujud dan yang terekspresikan dalam bentuk ‘hakikat-hakikat eksoterik’ dengan bahasa yang berbeda-beda.

Kaum perenialis amat menekankan tradisi kesejarahan. Secara historis, perenialisme lahir sebagai suatu reaksi terhadap pendidikan progresif. Mereka menentang pandangan progresivisme yang menekankan perubahan dan sesuatu yang baru. Perenialisme memandang situasi dunia dewasa ini penuh kekacauan, ketidakpastian, dan ketidakteraturan, terutama dalam kehidupan moral, intelektual dan sosio kultural. Oleh karena itu perlu ada usaha untuk mengamankan ketidakberesan tersebut, yaitu dengan jalan menggunakan kembali nilai-nilai atau prinsip-prinsip umum yang telah menjadi pandangan hidup yang kukuh, kuat dan teruji.

¹³ Aldous Huxley. Ibid. 4

3. Islam dan Perennialisme

Filsafat perenial sebagai suatu wacana intelektual, sebenarnya bukan hal baru. Beberapa tokoh pemikir barat telah mengangkat wacana ini sejak lama. Dasar filsafat perenial telah ada di antara tradisi orang-orang primitif di seluruh wilayah dunia, yang kemudian dalam bentuknya yang sempurna terdapat di dalam setiap agama. Filsafat ini menyelidiki terutama Yang Esa.

Frithjof Schuon telah melakukan studi yang tidak kalah menariknya terhadap ajaran Budha, dalam bukunya *in the tracks of Buddhism* maupun ajaran Islam dalam bukunya *understanding Islam*. Schuon juga penting dalam kaitan dengan topik filsafat perenial, karena ia telah menulis secara khusus tentang hubungan Islam dengan filsafat perenial yang berjudul *Islam And the Perennial Philosophy*.¹⁴

Sebagaimana yang telah dijelaskan sebelumnya, Perennialisme merupakan paham yang meyakini budaya abad pertengahan sebagai budaya ideal. Dalam konteks pemikian Islam, kebudayaan ideal masa lalu yang menjadi parameternya adalah struktur masyarakat era kenabian Muhammad SAW dan para sahabatnya.¹⁵ Dengan pemikirannya yang demikian para penganut perenialisme memiliki kesamaan sikap yakni,

¹⁴ Mulyadi Kartanegara, (2006). *Gerbang Kearifan*. Jakarta : Lentera Hati. Hlm. 176

¹⁵ Ibid. 45

regresif sikap kembali kepada jiwa yang menguasai abad pertengahan yaitu agama sebagai perwujudan dari perenialisme.¹⁶

Kajian kaum perenialis juga memasukkan doktrin tentang tauhid sebagai ruang lingkup kajiannya. Doktrin tentang tauhid dalam Islam, menurut pendukung perenialis ternyata tidak secara eksklusif esensi pesannya hanya milik Islam, merupakan terlebih hatinya setiap agama. Tradisi intelektual islam yang secara historis telah tampak dalam dua aspek yaitu gnostik (ma'rifah) dan filsafat (hikmah) memandang sumber-sumber dari kebenaran unik yang merupakan agama yang benar sudah terdapat sejak nabi Adam.

Dalam kaitannya dengan filsafat perenial, Islam memandang bahwa doktrin tentang tauhid tidak sekedar menjadi pesan milik Islam saja, melainkan juga sebagai hati atau inti dari setiap agama. Pewahyuan bagi islam, berarti penegasan ulang mengenai doktrin tauhid yang sudah ditegaskan sebelumnya oleh agama-agama yang hadir mendahului kerasulan Muhammad. Karena pewahyuan turun pada masyarakat yang berbeda, maka bahasa yang digunakan untuk megekspresikannya juga berbeda meskipun isi dan substansinya tetap sama.

Para filosof perenial memiliki peran penting dalam kaitannya dengan ajaran esoterik Islam atau tasawuf (sufisme) yang melaluinya mereka telah mengenal dan sekaligus jatuh cinta pada islam. Bagi filosof perenial kebenaran suatu agama tidak hanya diukur sebatas pada upacara

¹⁶ Ibid. 67

keagamaan yang sifatnya lahiriyah, tetapi menuju kepada yang transcendental.¹⁷

Seperti halnya pendapat Sayyed Hossein Nasr, filsafat perenial termasuk kategori aliran tradisional yang berbicara banyak tentang tradisi. Ia mempercayai bahwa ada tradisi primordial yang membentuk warisan intelektual dan spritual manusia, yang diterima langsung melalui wahyu. Tradisi primordial adalah suatu kebenaran yang sudah mensejarah yang diakui oleh setiap agama, bahwa ada kebenaran abadi membentuk agama itu, yaitu kebenaran Ilahi. Sedangkan tradisi turunan atau seremoni adalah keagamaan sebagai jalan mengabdikan kepada Tuhan. Dalam tradisi Islam bisa berbentuk shalat, puasa dan lain sebagainya.

Dalam Islam tradisi perenial begitu kental terdapat dalam hampir seluruh bidang kajian tasawuf. Menurut Nasr, tasawuf dalam Islam banyak dipengaruhi oleh orang-orang suci terdahulu semisal Phytagoras, dan Plato. Dalam pandangan Islam orang suci yang hidup sebelum Muhammad, dan mungkin juga pasca Muhammad, termasuk orang-orang yang bertauhid meskipun secara literer kebahasaan tidak mengucapkannya dalam bahasa Al-Qur'an. Bahkan al-Qur'an secara tegas menyatakan bahwa setiap umat pasti ada nabinya meskipun al-Qur'an tidak menyebut secara eksplisist, sehingga kajian historis tidak mampu menjangkau\nya untuk membuktikan data tersebut.

Dari sisi ajaran dasarnya, sesungguhnya agama yang dibawa Muhammad itu bukanlah baru, melainkan kelanjutan dan penegasan

¹⁷ Ibid. 56

kembali dari ajaran para utusan Tuhan sebelumnya. Kata al-din misalnya yang artikan tradisi oleh Nasr, menurut Komaruddin Hidayat lebih cocok diartikan sebagai “ikatan” yaitu ikatan seorang manusia dengan Tuhannya.¹⁸ Sehingga muncul semangat ketundukan pada yang Mutlak Yang pantas kita lihat ke atas dan kepada-Nya lah kita bersujud Dalam ungkapan Huxley, semangat inilah yang sesungguhnya dikandung oleh kalimat syahadat, yang bagaikan suatu garis demarkasi atau pintu gerbang yang secara formal wajib diikrarkan bagi seorang yang menyatakan memeluk Islam.

Menurut Nasr, dalam Islam jauh sebelum Steuchus di Barat, Ibnu Miskawaih telah membicarakan filsafat Perennial secara panjang lebar dalam karyanya yang berjudul *al Hikmah Al Khalidah* (kebijaksanaan yang abadi). Di dalam karyanya itu, Miskawaih telah membicarakan pemikiran-pemikiran dan tulisan orang suci dan para filosof, termasuk di dalamnya, mereka yang berasal dari Persia Kuno, India dan Romawi.

4. Dasar-dasar Perennialisme dalam Islam

Sebenarnya, dasar filsafat perennial telah ada diantara tradisi orang-orang primitif diseluruh wilayah dunia. Filsafat ini menyelidiki terutama tentang Yang Maha Esa, substansi realitas ketuhanan yang memancar ke berbagai wujud, kehidupan dan jiwa, akan tetapi hakekat realitas Yang Esa tidak begitu saja nampak, kecuali dengan memenuhi

¹⁸ Kamarudin Hidayat...ibid 34

beberapa persyaratan seperti cinta dan kesucian jiwa.¹⁹Munculnya pemikiran metafisik merupakan tuntutan kerinduan manusia terhadap Sang Pencipta dan kebutuhan terhadap agama. Keinginan ini dimiliki oleh semua manusia karena merupakan watak bawaan yang telah melekat pada diri manusia sejak lahir (fitroh).

Menurut Murtadha Muthahhari fitroh adalah bawaan alami yang melekat dalam diri manusia bukan sesuatu yang diperoleh melalui usaha. Tuntutan fitroh meliputi kebutuhan jasmani dan rohani (spiritual). Tuntutan ini selanjutnya akan memunculkan kecenderungan atau dorongan seperti mencari kebenaran, beragama, kerinduan pada Pencipta, kerinduan akan ketenangan dan lain sebagainya.²⁰

Dalam pendidikan secara umum, filsafat perenial mempunyai asas yang bersumber pada filsafat kebudayaan yang berkiblat pada dua arah yaitu²¹ :

(a) Perennial Religius / Theologi.

Bernaung pada supremasi gereja katolik, dengan orientasi ajaran Thomas Aquinas. Perennialisme dipahami membimbing individu kepada kebenaran utama (doktrin, etika dan penyelamatan religius). Dalam hal ini memakai metode trial and error untuk memperoleh pengetahuan proposisional.

(b) Perennial Sekuler

¹⁹ Murtadha Muthahhari, *Fitrah*; penerjemah, H. Afif Muhammad (Jakarta : Lentera, 2001)

²⁰ Ibid. 67

²¹ Imam Barnadib, , (1997) *Filsafat Pendidikan Sistem Dan Metode*, Yogyakarta : Andi Offset. Hlm 34

Berpegang pada ide dan cita filosofis Plato dan Aristoteles. Asas ini mempromosikan pendekatan literari dalam belajar serta pemakaian seminar dan diskusi sebagai cara yang tepat untuk mengkaji hal-hal yang terbaik bagi dunia (Socratic method). Disini, individu dibimbing untuk membaca materi pengetahuan secara langsung dari buku-buku sumber yang asli sekaligus teks modern. Pembimbing berfungsi memformulasikan masalah yang kemudian didiskusikan dan disimpulkan oleh kelas. Sehingga, dengan iklim kritis dan demokratis yang dibangun dalam kultur ini, individu dapat mengetahui pendapatnya sendiri sekaligus menghargai perbedaan pemikiran yang ada.

B. Teori Belajar Perenialisme

Teori atau konsep pendidikan perenialisme dilatar belakangi oleh filsafat filsafat plato sebagai Bapak Idealisme Klasik, filsafat Aristoteles sebagai Bapak Realisme Klasik, dan Filsafat Thomas Aquina yang mencoba memadukan antara filsafat Aristoteles dengan dengan ajaran Gereja Katolik yang tumbuh pada zamannya. Dengan demikian teori dasar dalam belajar menurut Perenialisme adalah:²²

Pertama, Mental Disipline sebagai teori dasar Disiplin mental merupakan konsepsi Plato yang ditekankan secara berlebihan disekolah-sekolah abad pertengahan. Penganut perenialisme sependapat bahwa latihan dan pembinaan berpikir (mental disipline) adalah salah satu kewajiban tertinggi dari belajar. Karena itu teori dan program pendidikan

²² Ibid. 78

pada umumnya dipusatkan pada pembinaan kemampuan berpikir. Latihan dan disiplin mental bila dihubungkan dengan teori belajar aristoteles menduduki tingkatan tertinggi atau puncak.

Kedua, Rasionalitas dan asas kemerdekaan.

Perennialisme menekankan prinsip utama bahwa manusia berbeda dengan makhluk lainnya yang tidak dapat dibedakan dengan sains melainkan dengan berpikir spekulatif, dengan filsafat. Perwujudan dan fungsi rasionalitas manusia adalah self-evident, bahwa seseorang tidak mungkin lagi melawan eksistensi rasio tanpa menggunakan rasio itu sendiri. Asas berpikir dan kemerdekaan harus menjadi tujuan utama pendidikan, otoritas berpikir harus disempurnakan sesempurna mungkin. Dan makna kemerdekaan adalah pendidikan adalah membantu manusia untuk menjadi dirinya sendiri, be him selfmenjadi esensial-selfyang membedakan dirinya dengan makhluk-makhluk lain. Sifat rasional pada manusia melahirkan konsep dasar tentang kebebasan. Bahwa dengan rasionya manusia dapat mencapai kebebasan dari belenggu kebodohan. Atas dasar pandangan tersebut dapat disimpulkan bahwa belajar itu pada hakekatnya adalah belajar untuk berfikir. Untuk itu perlu diadakan kebiasaan-kebiasaan sejak anak didik masih muda.

Ketiga, Learning to Reason (belajar untuk Berpikir)

Perennialisme percaya dengan asas pembentukan kebiasaan dalam permulaan pendidikan anak, kecakapan membaca, menulis dan berhitung merupakan landasan dasar. Dan berdasarkan itu maka Learning to reason menjadi tujuan pokok pendidikan menengah dan pendidikan tinggi.

Keempat, Belajar sebagai persiapan hidup

Belajar untuk mampu berpikir bukanlah semata-mata tujuan kebajikan moral dan kebajikan intelektual dalam rangka aktualitas sebagai filosofis. Belajar untuk berpikir berarti pula guna memenuhi fungsi practical philosophi baik etika, sosial politik, ilmu dan seni. Dan ini berarti memenuhi fungsi kehidupannya sebagai manusia.

Kelima, Learning Trough Teaching

Fungsi guru menurut perenialisme adalah sebagai perantara antara bahan atau materi ajar dengan anak yang melakukan penyerapan. Menurut perenialisme, bukanlah perantara antaradunia dan jiwa anak, melainkan guru juga sebagai murid yang mengalami proses belajar sementara mengajar. Guru mengembangkan potensi-potensi self-discovery dan ia melakukan otoritas moral atas murid-muridnya.

Bab 12

Praksis Perenialisme Dalam Pendidikan

1. Latar Belakang Historis

PERENIALISME MERUPAKAN suatu aliran dalam pendidikan yang lahir pada abad kedua puluh. Perenialisme lahir sebagai suatu reaksi terhadap pendidikan progresifisme. Perenialisme menentang pandangan progresifisme yang menekankan perubahan dan sesuatu yang baru. Perenialisme memandang situasi dunia dewasa ini penuh kekacauan, ketidakpastian dan ketidak teraturan, terutama dalam kehidupan moral, intelektual, dan sosio-kultural. Oleh karena itu, perlu ada usaha untuk mengamankan ketidak beresan tersebut.

Jalan yang ditempuh oleh kaum perenialis, adalah dengan jalan mundur ke belakang, dengan menggunakan kembali nilai-nilai atau prinsip-prinsip umum yang telah ada. Dalam pendidikan, kaum perenialis berpandangan bahwa dalam dunia yang tidak menentu dan penuh kekacauan serta membahayakan, seperti kita rasakan dewasa ini, tidak ada satupun yang lebih bermanfaat daripada kepastian tujuan pendidikan, serta pendidik yang profesional.

2. Tentang Ilmu Pengetahuan

Ilmu pengetahuan merupakan filsafat yang tertinggi menurut perenialisme, karena dengan ilmu pengetahuanlah seseorang dapat berpikir secara induktif yang bersifat analisa. Jadi dengan berpikir maka kebenaran itu akan dapat dihasilkan melalui akal pikiran. Menurut epistemologi Thomisme sebagian besarnya berpusat pada pengolahan tenagalogika pada pikiran manusia. Apabila pikiran itu bermula dalam keadaan potensialitas, maka dia dapat dipergunakan untuk menampilkan tenaganya secara penuh.¹

Jadi epistemologi dari perenialisme, harus memiliki pengetahuan tentang pengertian dari kebenaran yang sesuai dengan realita hakiki, yang dibuktikan dengan kebenaran yang ada pada diri sendiri dengan menggunakan tenaga pada logika melalui hukum berpikir metode deduksi, yang merupakan metode filsafat yang menghasilkan kebenaran hakiki. Menurut perenialisme penguasaanpengetahuan mengenai prinsip-prinsip pertama adalah modal bagi seseorang untuk mengembangkan pikiran dan kecerdasan. Dengan pengetahuan, bahan penerangan yang cukup, orang akan mampu mengenal faktor-faktor dengan pertautannya masing-masing memahami problema yang perlu diselesaikan dan berusaha untuk mengadakan penyelesaian masalahnya.

¹ Ibid.121

3. Tujuan Pendidikan

Aliran perenialisme merupakan paham filsafat pendidikan yang menempatkan nilai pada supremasi kebenaran tertinggi yang bersumber pada Tuhan. Menurut Brameld, perenialisme pada dasarnya adalah sudut pandang dimana sasaran yang akan dicapai dalam pendidikan adalah “kepemilikan atas prinsip-prinsip tentang kenyataan, kebenaran, dan nilai yang abadi, tak terikat waktu dan ruang”.² Karakteristik atau cara berpikirnya berakar dari filsafat realisme kaum Gereja. Aliran ini mencoba membangun kembali cara berfikir Abad Pertengahan yang meletakkan keseimbangan antara moral dan intelektual dalam konteks kesadaran spiritual.

Dengan menempatkan kebenaran supernatural sebagai sumber tertinggi, maka nilai dalam pandangan aliran perenialisme selalu bersifat heosentris. Ketika manusia mampu mencapai nilai-nilai yang dirujuk pada kekuasaan Tuhan, maka ia akan sampai pada nilai universal. Nilai universal bersifat tetap dan kebenarannya diakui oleh semua manusia, dimanapun dan kapanpun. Karena itu menurut aliran perenialisme, penyadaran nilai dalam pendidikan harus didasarkan pada nilai kebaikan dan kebenaran yang bersumber dari wahyu dan hal itu dilakukan melalui proses penanaman nilai pada peserta didik.³

² William F. O’Neill, (2001). *Ideologi-ideologi Pendidikan*, alih bahasa : Omi Intan Naomi

(Yogyakarta : Pustaka Pelajar,) hlm. 22

³ Rohmat Mulyana, (2004). *Mengartikulasikan Pendidikan Nilai*, (Bandung : Alfabeta,) 64

Pandangannya mengenai pendidikan dapat menjadi semakin jelas pada pendirian dan sikap perenialisme terhadap tujuan pendidikan sekolah. Dalam konteks pendidikan sekolah, tujuan pendidikan yang ditekankan adalah membantu anak untuk dapat menyingkap dan menginternalisasi kebenaran hakiki. Karena kebenaran hakiki ini bersifat universal dan konstan (tetap, tidak berubah), maka hal ini harus menjadi tujuan murni pendidikan.

Kebernan hakiki dapat diperoleh melalui dua jalan. Pertama, latihan intelektual (*intellectual exercise*) secara cermat untuk melatih kemampuan pikir. Kedua, latihan karakter (*character exercise*) untuk mengembangkan kemampuan spiritual.⁴

4. Prinsip-prinsip Pendidikan

Prinsip merupakan asas, atau aturan pokok.⁵ Jadi dalam hal ini yang dimaksud prinsip pendidikan adalah asas atau aturan pokok mengenai pendidikan dalam perenialisme. Dinamakan perenialisme karena kurilukumnya berisis materi yang bersifat konstan dan perenial. Mempunyai prinsip-prinsip pendidikan antara lain :

- a. Konsep pendidikan bersifat abadi, karena hakikat manusia tak pernah berubah.
- b. Inti pendidikan haruslah mengembangkan kekhususan manusia yang unik, yaitu kemampuan berfikir.
- c. Tujuan belajar ialah mengenal kebenaran abadi dan universal.

⁴ Suparlan Suhartono, (2008). *Wawasan Pendidikan*. Yogyakarta : Ar Ruzz. 132

⁵ *Ibid.* 67

- d. Pendidikan merupakan persiapan bagi kehidupan sebenarnya.
- e. Kebenaran abadi itu diajarkan melalui pelajaran-pelajaran dasar (basic subject).⁶

5. Kurikulum dan Metode Pendidikan

Untuk mencapai tujuan sebagaimana dalam point di atas, maka kurikulum yang digunakan adalah yang berorientasi pada mata pelajaran (subject centered). Materi atau isi pendidikan adalah beberapa disiplin ilmu seperti : kesusasteraan, matematika, bahasa ilmu sosial (humaniora) dan sejarah. Selanjutnya mengenai kurikulum, M. Noor Syam membedakan pandangan perenialisme dalam kurikulum sesuai dengan tingkatan pendidikan sebagai berikut :

a. Pendidikan Dasar

Bagi perenialisme, pendidikan adalah persiapan bagi kehidupan di dalam masyarakat. Dasar pandangan ini berpandangan pada ontologi, bahwa anak ada dalam fase potensialitas menuju aktualitas, selanjutnya menuju kematangan. Bagi Hutchins kurikulum tersebut ditambah lagi dengan sejarah, ilmu sastra dan sains. Namun kemudian ia merevisi idenya itu dengan menyatakan bahwa sebaiknya peserta didik di usia ini tidak disibukkan dengan ilmu sosial. Dengan demikian kurikulum utama pendidikan dasar hanyalah membaca, menulis, dan berhitung.

b. Pendidikan Menengah

⁶ Umar Tirtaraharja dan La Sulo, (1998). *Pengantar Pendidikan*. Jakarta : Rineka Cipta, hlm.89

Prinsip kurikulum pendidikan dasar, bahwa pendidikan adalah sebagai persiapan, berlaku pula bagi pendidikan menengah. Selanjutnya beberapa tokoh perenialisme menekankan adanya kurikulum tertentu yang digunakan sebagai latihan berpikir (aspek kognitif) seperti bahasa asing, logika, retorika, dan lain sebagainya.

Perenialisme sangat menghargai kebudayaan masa lalu, untuk mempelajari budaya masa lalu para peserta didik periode ini diarahkan untuk mempelajari karya-karya besar tokoh klasik. Dengan mengadakan seminar, bedah buku, maupun diskusi.

c. Pendidikan Tinggi/Universitas

Pendidikan tinggi sebagai lanjutan dari pendidikan menengah mempunyai prinsip mengarahkan untuk mencapai tujuan kebijakan intelektual “the intellectual love of God”. Menurut Hutchins, pada tingkat ini diperlukan adanya lembaga penelitian (research institution). Ia juga menganjurkan adanya lembaga teknis untuk melatih masalah-masalah pendidikan kejuruan yang tetap menekankan pada pembinaan moral.

d. Pendidikan Orang Dewasa

Tujuan pendidikan orang dewasa adalah meningkatkan pengetahuan yang telah dimilikinya dalam pendidikan sebelumnya. Nilai utama pendidikan orang dewasa secara filosofis ialah mengembangkan sikap bijaksana, agar orang dewasa dapat memerankan perannya sebagai pendidik bagi anak-anaknya. Serta sebagai jalan untuk melestarikan dan mewariskan kebudayaan pada generasi selanjutnya.

Sedang metode pendidikan yang dianjurkan, dengan menggunakan metode dalam bentuk diskusi untuk menganalisis buku-buku yang

tergolong karya besar, terutama karya filosof terkemuka seperti Plato, Aristoteles, dan lain sebagainya. Metode ini dikembangkan berdasarkan keyakinan bahwa akal pikiran mempunyai kemampuan analisis induktif dan sintesis deduktif. Dengan metode diskusi, kecerdasan pikiran peserta didik dapat dikembangkan.

e. Peran Pendidik dan Peserta Didik

Secara definitif pendidik adalah orang yang bertanggung jawab dalam membentuk dan mengembangkan peserta didik sesuai dengan potensinya. Sedang peserta didik merupakan adalah orang yang sedang dalam fase pertumbuhan dan perkembangan baik secara fisik maupun psikis.⁷

Perennialisme memandang peserta didik sebagai makhluk rasional sehingga pendidik mempunyai posisi dominan dalam penyelenggaraan kegiatan pembelajaran di kelas, dan membimbing diskusi yang memudahkan peserta didik menyimpulkan kebenaran-kebenaran secara tepat. Untuk dapat melaksanakan tugas seperti itu, maka pendidik haruslah orang yang ahli di bidangnya, punya kemampuan bidang keguruan, tidak suka mencela atau menyalahkan pemilik kewenangan, sebagai pendisiplin mental dan pemimpin moral dan spiritual.

Dalam proses belajar, lingkungan sekolah juga memiliki peran penting sebagaimana yang telah dikemukakan oleh Muhaimin, bahwa sekolah merupakan wahana pelatihan intelektual, wahana alih intelektual dan kebenaran kepada generasi penerus (peserta didik), dan wahana

⁷ Ramayulis, (2002). *Ilmu Pendidikan Islam*, Jakarta : Kalam Mulia. hlm.59

penyiapan siswa untuk hidup. Aquinas mengemukakan bahwa tugas guru/pendidik ialah membantu perkembangan potensi-potensi yang ada pada anak untuk berkembang. Oleh karena itu harus ada potensi inherent pada diri pendidik tersebut.⁸

6. Sejarah Perkembangan Aliran Perenialisme

Aliran perenialisme lahir pada abad kedua puluh. Perenialisme lahir sebagai suatu reaksi terhadap pendidikan progresif. Mereka menentang pandangan progresivisme yang menekankan perubahan dan sesuatu yang baru. Perenialisme memandang situasi dunia dewasa ini penuh kekacauan, ketidakpastian, dan ketidakteraturan, terutama dalam kehidupan moral, intelektual dan sosio kultural. Oleh karena itu perlu ada usaha untuk mengamankan ketidakberesan tersebut, yaitu dengan jalan menggunakan kembali nilai-nilai atau prinsip-prinsip umum yang telah menjadi pandangan hidup yang kukuh, kuat dan teruji. Beberapa tokoh pendukung gagasan ini adalah: Robert Maynard Hutchins dan ortimer Adler⁹

Perenialisme lahir pada tahun 1930-an sebagai suatu reaksi terhadap pendidikan progresif. Perenialisme menentang pandangan progresivisme yang menekankan perubahan dan suatu yang baru. Perenialisme memandang situasi didunia ini penuh kekacawan, ketidkpastian dan ketidak teraturan, terutama pada kehidupan moral, intelektual

⁸ Ibid.21

⁹ Di Download pada tanggal, 23 April 2012, <http://uin-malang.ac.id/fityanku/2011/12/23/filsafat-pendidikan>

dan sosial kultural. Maka perlu ada usaha untuk mengamankan ketidakberesan ini.

Teori atau konsep pendidikan perenialisme dilatar belakangi oleh filsafat filsafat Plato yang merupakan bapak edialime klasik, filsafat Aristoteles sebagai bapak realisme klasik dan filsafat Thomas Aquinas yang mencoba memadukan antara filsafat Aristoteles dengan ajaran (filsafat) greja katolik yang tumbuh pada zamannya (abat pertengahan).

Kira-kira abad ke-6 hingga abad ke-15 merupakan abad kejayaan dan keemasan filsafat perenialisme. Namun, mungkin saja kita bisa saja dengan terburuburu melihat perkembangan filsafat perenial ini hanya dalam kerangka sejalan pemikiran barat saja, melainkan juga terjadi di wilayah lainnya . dan memang harus tetap diakui bahwasanya jejak perkembanganfilsafat perenial jauh lebih tampak dalam konteks sejarah perkembangan intelektual barat, apalagi sebagai jenis filsafat khusus, filsafat ni mendafat eleborasi sistem dari para perenialis barat, seperti Agostino Steunco. Namun, filsafat perenial atau yang sering disebut sebagai kebijaksanaan univeral, disebabkan oleh beberapa alasan yang kompleks secara berangsur-angsur mulai runtuh menjelang akhir abad ke-16. Salah satu alasan yang paling dimonan adalah perkembangan yang pesat dari pilsafat materialis. Filsafat materialis ini membawa perubahan yang radikal terhadap paradigma hidup dan pemikiran manusia pada saat itu.

Namun, filsafat perenial atau yang sering disebut sebagai kebijaksanaan univeral, disebabkan oleh beberapa alasan yang

kompleks secara berangsur-angsur mulai runtuh menjelang akhir abad ke-16. Salah satu alasan yang paling dimonon adalah perkembangan yang pesat dari filsafat materialis. Filsafat materialis ini membawa perubahan yang radikal terhadap paradigma hidup dan pemikiran manusia pada saat itu.

a. Tokoh-tokoh Aliran Perenialisme

Aristoteles Filsafat perenialisme terkenal dengan bahasa latinnya *Philosophia Perenis*. Pendiri utama dari aliran filsafat ini adalah Aristoteles sendiri, kemudian didukung dan dilanjutkan oleh St. Thomas Aquinas sebagai pemburu dan reformer utama dalam abad ke-13. Perenialisme memandang bahwa kepercayaan-kepercayaan aksiomatis zaman kuno dan abad pertengahan perlu dijadikan dasar penyusunan konsep filsafat dan pendidikan zaman sekarang. Sikap ini bukanlah nostalgia (rindu akan hal-hal yang sudah lampau semata-mata) tetapi telah berdasarkan keyakinan bahwa kepercayaan-kepercayaan tersebut berguna bagi abad sekarang.

Jadi sikap untuk kembali kemasa lampau itu merupakan konsep bagi perenialisme di mana pendidikan yang ada sekarang ini perlu kembali kemasa lampau dengan berdasarkan keyakinan bahwa kepercayaan itu berguna bagi abad sekarang ini.

Asas-asas filsafat perenialisme bersumber pada filsafat, kebudayaan yang mempunyai dua sayap, yaitu perenialisme yang theologis yang ada dalam pengayoman supermasi gereja Katholik, khususnya menurut ajaran dan interpretasi Thomas Aquinas, dan perenialisme sekular yakni yang berpegang kepada ide dan cita filosofis Plato dan Aristoteles.

Pendapat di atas sejalan dengan apa yang dikemukakan H.B Hamdani Ali dalam bukunya filsafat pendidikan, bahwa Aristoteles sebagai mengembangkan *philosophia perennis*, yang sejauh mana seseorang dapat menelusuri jalan pemikiran manusia itu sendiri. ST. Thomas Aquinas telah mengadakan beberapa perubahan sesuai dengan tuntunan agama Kristen tatkala agama itu datang. Kemudian lahir apa yang dikenal dengan nama Neo-Thomisme. Tatkala Neo-Thomisme masih dalam bentuk awam maupun dalam paham gerejawi sampai ke tingkat kebijaksanaan, maka ia terkenal dengan nama perenialisme.

Pandangan-pandangan Thomas Aquinas di atas berpengaruh besar dalam lingkungan gereja Katholik. Demikian pula pandangan-pandangan aksiomatis lain seperti yang diutarakan oleh Plato dan Aristoteles. Lain dari itu juga semuanya mendasari konsep filsafat pendidikan perenialisme. Neo-Scholastisisme atau Neo-Thomisme ini berusaha untuk menyesuaikan ajaran-ajaran Thomas Aquinas dengan tuntutan abad ke dua puluh. Misalnya mengenai perkembangan ilmu pengetahuan cukup dimengerti dan disadari adanya.

Namun semua yang bersandikan empirik dan eksperimentasi hanya dipandang sebagai pengetahuan yang fenomenal, maka metafisika mempunyai kedudukan yang lebih penting. Mengenai manusia di kemukakan bahwa hakikat pengertiannya adalah di tekankan pada sifat spiritualnya. Simbol dari sifat ini terletak pada peranan akal yang karenanya, manusia dapat mengerti dan memaham'i kebenaran-kebenaran yang fenomenal maupun yang bersandikan religi. Jadi aliran perenialisme dipakai untuk program pendidikan yang didasarkan atas

pokok-pokok aliran Aristoteles dan S.T Thomas Aquinas. Tokoh-tokoh yang mengembangkan ini timbul dari lingkungan agama Katholik atau diluarnya¹⁰.

b. Prinsip-prinsip Pendidikan Perennialisme

Dibidang pendidikan, perennialisme sangat dipengaruhi oleh tokoh tokohnya: Plato, Aristoteles dan Thomas Aquinas. Dalam hal ini pokok pikiran Plato tentang ilmu pengetahuan dan nilai-nilai adalah manifestasi dari pada hukum universal yang abadi dan sempurna, yakni ideal, sehingga ketertiban sosial hanya akan mungkin bila ide itu menjadi ukuran, asas normatif dalam tata pemerintahan. Maka tujuan utama pendidikan adalah “membina pemimpin yang sadar dan mempraktekkan asas-asas normatif itu dalam semua aspek kehidupan.

Menurut Plato, manusia secara kodrati memiliki tiga potensi, yaitu: nafsu, kemauwan dan pikiran. Pendidikan hendaknya berorientasi pada potensi itu dan kepada masyarakat, agar supaya kebutuhan yang ada disetiap lapisan masyarakat bisa terpenuhi. Ide-ide Plato itu dikembangkan oleh Aristoteles dengan lebih mendekat pada dunia kenyataan. Bagi Aristoteles, tujuan pendidikan adalah “kebahagiaan”. Untuk mencapai tujuan pendidikan itu, maka aspek jasmani, emosi yang intelek harus dikedangkan secara seimbang.

Seperti halnya prinsip-prinsip Plato dan Aristoteles, pendidikan yang dimaui oleh Thomas Aquinas adalah sebagai ”Usaha mewujudkan kapasitas yang ada dalam individu agar menjadi aktualitas” aktif dan nyata.

¹⁰ Di Download pada tanggal, 23 April 2012, <http://kukuhsilautama.wordpress.com/2011/03/31/aliranperennialisme-dalam-pendidikan>
188 | Dr. Adul Malik, M.Ag., M.Pd.

Dalam hal ini peranan guru adalah mengajar – memberi bantuan pada anak didik untuk mengembangkan potensi-potensi yang ada pada nya. Prinsip-prinsip pendidikan perenialisme tersebut perkembangannya telah mempengaruhi sistem pendidikan modern, seperti pembagian kurikulum untuk sekolah dasar, menengah perguruan tinggi dan pendidikan orang dewasa.

c. Pandangan-pandangan aliran perenialisme

1. Pandangan tentang realitas (ontologis)

Perenialisme memandang bahwa realita itu bersifat universal dan ada dimana saja, juga sama disetiap waktu. Inilah jaminan yang dapat dipenuhi dengan jalan mengerti wujud harmoni bentuk-bentuk realita, meskipun tersembunyi dalam satu wujud materi atau peristiwa-pristiwa yang berubah, atau pun didalam ide-de yang bereang¹¹.

Relitas bersumber dan berujung akhir kepada relitas supranatural/tuhan (asas supernatural). Relitas mempunyai watak bertujuan (asas teleologis). Substansi realitas adalah bentuk dan materi (hylemorfisme). Dalam pengalaman, kita menemukan individual ting. Contohnya, batu, rumput, orang, sapi, dalam bentuk, ukuran, warna dan aktivitas tertentu. Didalam individual ting tersebut, kita menemukan hal-hal yang kebetulan (accident). Contohnya, batu yang kasar atau halus, sapi yang gemuk, orang berbakat olahraga. Akan tetapi, di dalam realitas tersebut terdapat sifat asasi sebagai identitasnya (esensi), yaitu wujud suatu realita yang embedakan dia dari jenis yang lainnya. Contohnya,

¹¹ Drs, Amsal Amri, studi filsafat pendidikan, (Banda Aceh): yayasan PeNA, 2009, hal 72

orang atau Ahmad adalah makhluk berfikir. Esensi tersebut membedakan Ahmad sebagai manusia dari benda-benda, tumbuhan dan hewan. Inilah yang universal dimana pun ada dan sama disetiap waktu¹².

Ontologi perennialisme terdiri dari pengertian-pengertian seperti benda individual, esensi, aksiden dan substansi. Perennialisme membedakan suatu realita dalam aspek-aspek perwujudannya menurut istilah ini. Benda individual disini adalah benda sebagaimana nampak dihadapan manusia dan yang ditangkap dengan panca indera seperti batu, lembu, rumput, orang dalam bentuk, ukuran, warna dan aktifitas tertentu. Misalnya bila manusia ditinjau dari esensinya adalah makhluk berpikir.

Adapun aksiden adalah keadaan-keadaan khusus yang dapat berubah-ubah dan yang ifatnya kurang penting dibandingkan dengan esensial, misalnya orang suka bermain sepatu roda, atau suka berpakaian bagus, sedangkan substansi adalah kesatuan dari tiap-tiap individu, misalnya partikular dan uni versal, material dan spiritual.

Pandangan tentang pengetahuan (Epistemologi)

Perennialisme berpendapat bahwa segala sesuatu yang dapat diketahui dan merupakan kenyataan adalah apa yang terlindung pada kepercayaan. Kebenaran adalah sesuatu yang menunjukkan kesesuaian antara pikir dengan benda-benda. Benda-benda disini maksudnya adalah hal-hal yang adanya bersandikan atas prinsip-prinsip keabadian. Ini berarti

¹² Ibid 34

bahwa perhatian mengenai kebenaran adalah perhatian mengenai esensi dari sesuatu. Kepercayaan terhadap kebenaran itu akan terlindung apabila segala sesuatu dapat diketahui dan nyata. Jelaslah bahwa pengetahuan itu merupakan hal yang sangat penting karena ia merupakan pengolahan akal pikiran yang konsekuen¹³.

d. Definisi dan Ruang Lingkup;

1. Filsafat Pendidikan Perenialis berakar kuat dari Realisme dan Posisi Thomaist
2. Kaitannya dengan metafisika, perenialisme menyatakan bahwa intelektual dan spiritual merupakan karakter dari alam semesta dan tempat manusia di dalamnya
3. Perenialisme mengikuti premisnya Aristotelian yang mengatakan bahwa manusia adalah makhluk rasional, oleh karena itu Perenialist setuju dengan premis tersebut.
4. Nama "Perenialisme" datang dari suatu pernyataan bahwa prinsip dasar pendidikan adalah tidak berubah dan *pengulangan*.
5. Dalam konteks Perenialis masalah pertama filsafat pendidikan adalah (to examine man's nature and to devise an program) pendidikan yang berdasarkan pada karakteristik universal manusia

e. Metafisika Filsafat Perenialisme

¹³ Dinn Wahyudin, dkk, (2010). pengantar pendidikan, (Jakarta): Universitas Terbuka, hal 4,28

- ❖ Permanen, absolutisme, keajegan Adalah Realitas Terbesar Dibandingkan Dengan Perubahan
- ❖ Kaitannya Dengan Metafisika, Perennialisme Menyatakan Bahwa Intelektual Dan Spiritual Merupakan Karakter Dari Alam Semesta Dan Tempat Manusia Di Dalamnya
- ❖ Alam Semesta Ini Adalah Beraturan Dan Berpola, Universal

f. Aksiologi

1. Menekankan pada keabadian dan keuniversalan nilai
2. nilai-nilai yang bersifat trasendetal.

g. Epistimologi

Pengetahuan di dapatkan dari penekan arti penting akal budi, nalar dan karya-karya besar manusia masa lalu atau Great Works of Civilization.

h. Manusia

1. Sifat Manusia adalah universal
2. Pendidikan bertujuan untuk menumbuhkan kemanusiaan dalam diri manusia
3. Manusia adalah makhluk yang rasional

i. Kebenaran

1. Kebenaran bersifat universal tidak tergantung pada ruang dan waktu
2. Kebenaran dapat ditemukan dalam karya-karya besar masa lalu

7. Perennialisme Sebagai Teori Pendidikan

- a) Perennialisme adalah teori pendidikan yang berakar kuat pada prinsip-prinsip realisme dan thomistic. Perennialisme hadir sebagai pandangan tradisional terhadap sifat manusia dan pendidikan.
- b) Teori pendidikan perennial menekankan humaniora sebagai karya manusia yang memberikan wawasan tentang kebaikan, kebenaran dan kecantikan. Dalam karya ini manusia sekilas menangkap nilai dan kebenaran abadi.
- c) Setiap pandangan ditemukan dalam ilmu, filsafat, literatur, sejarah, dan kesenian yang bertahan lama seperti mereka bertransmisi dari generasi-kegenerasi.
- d) Setiap karya seperti Plato, Aristoteles, dan Mill, misalnya, memiliki kualitas yang membuat mereka terus-menerus menarik (bertahan lama) dalam kehidupan manusia di waktu dan tempat yang berbeda-beda.
- e) Perennialisme melihat bahwa tujuan universal (umum) pendidikan adalah sebagai pencarian dan desiminasi kebenaran. Selama ini kebenaran adalah universal dan tidak berubah, keaslian pendidikan juga adalah universal dan konstan
- f) Tujuan pusat dari pendidikan adalah harus mengembangkan kekuatan pemikiran. Menurut Hutchins bahwa pendidikan harus menumbuhkan intelektual sebagai pengembangan yang harmonis dari semua potensi manusia.

- g) Salah satu tujuan pendidikan adalah menjelaskan elemen-elemen umum dari sifat-sifat alami manusia. elemen-elemen ini adalah sama pada setiap waktu dan tempat
- h) Sekolah menurut Perennialisme adalah sebagai institusi sosial yang secara spesifik merancang kontribusi dalam mengembangkan intelektual manusia dan kemampuan kognitif.
- i) Tujuan pendidikannya adalah untuk mendidik kekuatan akal manusia
- j) Kurikulum
 - 1) Bahwa Matapelajaran diataur secara hiararki untuk menumbuhkan intelektual manusia.
 - 2) Kurikulum Sekolah harus menekankan keuniversalan dan pengulangan tema (themes) kehidupan manusia.
 - 3) Kurikulum harus berisikan bahan-bahan kognitif yang dirancang untuk menumbuhkan rasionalitas, logika yang tinggi, dan (*acquaint students baid ke 2/1*) dengan menggunakan pola-pola simbol pemikiran dan komunikasi.
 - 4) Kurikulum harus menumbuhkan prinsip etika dan mendorong moral, estetika, kritik dan apresiasi agama
 - 5) Semua subjek, berkenaan dengan dasar pengetahuan dari ras manusia, semuanya adalah bagian pelengkap untuk membudayakan manusia dan memiliki dampak yang teratur dalam pikiran.

- 6) Kurikulum harus tersusun dari prinsip-prinsip dari studi permanen (elements of our common human nature)¹⁴

8. Tokoh Perennialisme

Robert Maynard Hunchunis

Prinsip dasar filsafat pendidikan Huntchins adalah;

- 1) Menanamkan fondasi dasar perkakas keterampilan membaca, menulis, dan aritmatika yang sangat diperlukan untuk terpelajar dan membudayakan manusia
- 2) Pendidikan liberal harus berkontribusi pada pemahaman manusia terhadap karya-karya besar peradaban.
- 3) Profesional dan spesialisasi pendidikan harus ditunda sampai salah satunya melengkapi syarat dari pendidikan umum. Bahwa pendidikan yang seharusnya menjadikan setiap manusia seperti makhluk yang rasional.
- 4) Huntchins mendasari filsafat pendidikannya kepada dua konsep dasar (1) manusia memiliki sifat rasional (2) konsep pengetahuan berdasarkan pada kebadian,absolut, dan kebenaran universal.
- 5) Asumsi teori pendidikan Huntcins adalah menghadirkan sifat bawaan manusia yang esensial dan sebagai elemen yang tidak berubah.

¹⁴ Ibid 231

- 6) Huntchins berpendapat bahwa kurikulum terdiri atas studi permanen yang merefleksikan elemen-elemen umum dari sifat manusia dan menghubungkan setiap generasi dengan pikiran manusia terbaik.
- 7) Untuk kurikulum Huntchins merekomendasikan untuk membaca buku-buku induk peradaban Barat. (Great books).¹⁵

Jaques Maritain

- a) Maritain mengindikasikan bahwa ada **dua tujuan pendidikan** pertama, untuk mendidik manusia dalam hal-hal yang akan membudidayakan kemanusiaannya. kedua, mengenalkan manusia pada syarat-syarat dan keunikan-keunikan warisan budayanya.
- b) **Guru** menurut Maritain, adalah harus berpendidikan, terlatih, seorang dewasa yang memiliki pengetahuan bahwa siswa tidak memiliki tetapi ingin memperoleh.
- c) (**strategi**) **Mengajar** yang baik dimulai dengan apa yang siswa sudah tahu dan memimpinya kepada yang dia tidak tau
- d) **Seorang guru** adalah agen yang dinamis dalam proses pembelajaran
- e) **Guru yang baik** adalah yang menetapkan ketertiban tetapi iklim pembelajaran terbuka yang menghindari eksekusi dari kedua hal yakni anarki dan kesewenang-wenang.
- f) Menurut Maritain disposisi dasar yang harus dikembangkan oleh pendidikan adalah (1) Mencintai kebenaran (2) mencintai kebaikan

¹⁵ Ibid. 453

- dan keadilan (3) kesederhanaan dan keterbukaan berkaitan dengan keberadaan (4) rasa melakukan yang terbaik (5) rasa kerja sama
- g) Kurikulum Menurut Maritain berdasarkan pada berbagai disiplin ilmu systematic. pandangan Maritain bahwa anak adalah miniatur manusia, salah satu dunia anak adalah imajinasi.
 - h) **Strateginya** menurut Maritain adalah guru harus memulai pembelajarannya dengan dunia imajinasi anak dan dengan cerita yang memimpin anak untuk mengeksplere objek dan nilai pada dunia rasional.
 - i) Kumpulan kurikulum dibagi kedalam empat tahun pendidikan: tahun pertama yakni tahun matematika, tahun kedua; ilmu alam dan seni, tahun ketiga; filosof, tahun ke empat; etika dan politik filsafat

Bab 13

Perenialisme dan Pendidikan Islam

1. Konsep Perenialisme dalam Pendidikan Islam

FILSAFAT PERENIAL atau perenialisme merupakan salah satu aliran pemikiran pendidikan yang dipetakan dalam kelompok tradisional. Sikap pendidik yang menjadi perwujudan perenialisme adalah sikap regresif, yaitu kembali kepada jiwa yang menguasai abad pertengahan, yaitu agama. Penjabaran dari sikap regresif di atas salah satunya adalah menghendaki agar pendidikan kembali kepada jiwa yang menguasai abad pertengahan karena ia telah menuntun manusia hingga dapat dimengerti adanya tata kehidupan yang telah ditentukan secara rasional. Dalam kajian filsafat pendidikan, perenialisme berpandangan bahwa tugas pendidikan adalah melestarikan warisan nilai dan budaya manusia, termasuk di dalamnya agama.¹

Dalam wacana pendidikan Islam corak pemikiran Perenialisme lebih dekat dengan model tekstualitas salafi yang berusaha memahami ajaran dan nilai-nilai mendasar yang terkandung dalam Al-Quran dan al-Sunnah alsahihah dengan melepaskan diri daridan kurang begitu mempertimbangkan situasi konkrit dinamika pergumulan masyarakat

¹ Ibid. 124

muslim (era klasik maupun kontemporer) yang mengitarinya. Masyarakat ideal yang di idam-idamkan adalah masyarakat salaf, yakni struktur masyarakat era kenabian Muhammad saw dan para sahabat yang menyertainya. Rujukan utama pemikirannya adalah kitab suci al-Qur'an dan kitab-kitab hadis, tanpa mempergunakan pendekatan keilmuan lain.²

Dari uraian tersebut dapat dipahamitipikal aliran tersebut adalah berusaha menjadikan nash (ayat-ayatAl-Qur'an dan Al-Sunnah) dengan tanpa mempergunakan pendekatan keilmuan lain, dan menjadikan masyarakat salaf sebagai parameter untuk menjawab tantangan dan perubahan zaman serta era modernitas. Inilah yang menjadikan aliran ini lebih bersikap regresif.

Anak didik yang diharapkan menurut perenialisme adalah mampu mengenal dan mengembangkan karya-karya yang menjadi landasan pengembangan disiplin mental. Karya-karya ini merupakan buah pikiran tokoh-tokoh besar pada masa lampau. Berbagai buah pikiran mereka yang oleh zaman telah dicatat menonjol dalam bidang-bidang seperti bahasa dan sastra, sejarah, filsafat, politik, ekonomi, matematika, ilmu pengetahuan alam dan lain-lainnya, telah banyak yang mampu memberikan ilmuniisasi zaman yang sudah lampau.

Dengan mengetahui tulisan yang berupa pikiran dari para ahli yang terkenal tersebut, yang sesuai dengan bidangnya maka anak didik akan mempunyai dua keuntungan yakni:

² Munif Chatib. (2011). *Sekolahnya Manusia*. Jakarta: Khaifa Learning. Hlm 243

- a. Anak-anak akan mengetahui apa yang terjadi pada masa lampau yang telah dipikirkan oleh orang-orang besar.
- b. Mereka memikirkan peristiwa-peristiwa penting dan karya-karya tokoh tersebut untuk diri sendiri dan sebagai bahan pertimbangan (reverensi) zaman sekarang³

Jelaslah bahwa dengan mengetahui dan mengembangkan pemikiran karya-karya buah pikiran para ahli tersebut pada masa lampau, maka anak-anak didik dapat mengetahui bagaimana pemikiran para ahli tersebut dalam bidangnya masing-masing dan dapat mengetahui bagaimana peristiwa pada masa lampau tersebut sehingga dapat berguna bagi diri mereka sendiri, dan sebagai bahan pertimbangan pemikiran mereka pada zaman sekarang ini. Hal inilah yang sesuai dengan aliran filsafat perenialisme tersebut.

Tugas utama pendidikan adalah mempersiapkan anak didik ke arah kemasakan. Masak dalam arti hidup akalinya. Jadi akal inilah yang perlu mendapat tuntunan ke arah kemasakan tersebut. Sekolah pada tingkat rendah memberikan pendidikan dan pengetahuan serba dasar. Dengan pengetahuan yang tradisional seperti membaca, menulis dan berhitung anak didik memperoleh dasar penting bagi pengetahuan-pengetahuan yang lain.

Sekolah sebagai tempat utama dalam pendidikan yang mempersiapkan anak didik ke arah kemasakan melalui akalinya dengan memberikan pengetahuan. Sedangkan sebagai tugas utama dalam pendidikan adalah guru-guru, di mana tugas pendidikanlah yang

³ Ibid. 562

memberikan pendidikan dan pengajaran (pengetahuan) kepada anak didik. Faktor keberhasilan anak dalam akalinya sangat tergantung kepada guru, dalam arti orang yang telah mendidik dan mengajarkan.

Adapun mengenai hakikat pendidikan tinggi ini, Robert Hutchkins mengutarakan lebih lanjut, bahwa kalau pada abad pertengahan filsafat teologis, sekarang seharusnya bersendikan filsafat metafisika. Filsafat ini pada dasarnya adalah cinta intelektual dari Tuhan. Di samping itu, dikatakan pula bahwa karena kedudukan sendi-sendi tersebut penting maka perguruan tinggi tidak seyogyanya bersifat utilitis.⁴

Dari ungkapan yang diutarakan oleh Robert Hutchkins di atas mengenai hakikat pendidikan tinggi itu, jelaslah bahwa pendidikan tinggi sekarang ini hendaklah berdasarkan pada filsafat metafisika yaitu filsafat yang berdasarkan cinta intelektual dari Tuhan. Kemudian Robert Hutchkins mengatakan bahwa oleh karena manusia itu pada hakikatnya sama, maka perlulah dikembangkan pendidikan yang sama bagi semua orang, ini disebut pendidikan umum (general education). Melalui kurikulum yang satu serta proses belajar yang mungkin perlu disesuaikan dengan sifat tiap individu, diharapkan tiap individu tersebut terbentuk atas dasar landasan kejiwaan yang sama.

Menurut Brameld, perenialisme pada dasarnya adalah sudut pandang dimana sasaran yang layak dicapai dalam pendidikan adalah “kepemilikan atas prinsip-prinsip tentang kekayaan, kebenaran, dan nilai

⁴ Ibid.321

yang abadi, tak terikat waktu, tak terikat ruang”.⁵ Perennialisme berakar pada tradisi.

2. Tipologi Perennialisme dalam Pendidikan Islam

Dalam konteks pemikiran pendidikan Islam, Muhaimin berpendapat pemikiran perennial mempunyai kesamaan dengan model pemikiran tradisional, yang bersifat tekstualis dan salafi sehingga ia membedakan dalam beberapa tipe sebagai berikut:

a. Perennial esensialis salafi

Dalam pemikiran pendidikan model ini menyajikan secara manquli, yakni menafsirkan atau memahami nash-nash tentang pendidikan dengan nash yang lain, atau dengan menukil dari pendapat sahabat, juga berusaha membangunkonsep pendidikan islam melalui kajian tekstual atau berdasarkan kaidah-kaidah bahasa Arab dalam memahami nash al quran dan hadits Rasulullah saw, dan kata-kata sahabat serta memperhatikan praktik pendidikan masyarakat islam sebagaimana yang terjadi pada era kenabian dan sahabat., untuk selanjutnya berusaha mempertahankan dan melestarikan nilai-nilai dan praktik pendidikan tersebut hingga sekarang.

Karakteristik dari model ini adalah watak regresifnya yang ingin kembali ke masa salaf –sebagai masyarakat ideal- yang dipahaminya secara tekstual. Menjadikan Al-Qur’an dan Hadits sebagai sumber utama. Mempunyai paradigma konservatif (mempertahankan dan melestarikan nilai-nilai era salafi). Sehingga wawasan kependidikan islam yang

⁵ Ibid. 453

berorientasi masa silam. Model ini menjawab soal pendidikan islam dalam konteks wacana salafi, memahami nash dengan kembali ke salafi secara tekstual. Pemikirannya dilakukan dengan memahami ayat dengan ayat lain, ayat dengan hadist, atau hadist dengan hadist.

b. Perennial-esensialis madzhabi

Aliran ini menekankan pada wawasan kependidikan islam yang tradisional dan berkecenderungan untuk mengikuti aliran, pemahaman, atau doktrin, serta pola-pola pemikiran sebelumnya yang sudah relatif mapan dengan kata lain pendidikan islam lebih berfungsi sebagai upaya mempertahankan dan mewariskan nilai, tradisi, budaya dari satu generasi ke generasi berikutnya tanpa mempertimbangkan relevansinya dengan konteks perkembangan zaman dan era kontemporer yang di hadapinya. Seperti halnya aliran sebelumnya pemikiran aliran ini juga bersumber dari Al-Qur'an dan Hadits. Bersifat regresif dan konservatif (mempertahankan dan melestarikan nilai-nilai dan pemikiran pendahulunya secara turun temurun). Aliran ini lebih menekankan pada pemberian syarh dan hasyiyah terhadap pemikiran pendahulunya. Kelemahan dari model ini adalah kurang adanya keberanian mengkritisi atau mengubah substansi materi pemikiran para pendahulunya.

c. Perennial-esensialis kontekstual-falsifikatif

Aliran ini memiliki ciri khas mengambil jalan tengah antara kembali ke masa lalu dengan jalan kontekstualisasi serta uji falsifikasi dan mengembangkan wawasan-wawasan kependidikan Islam masa sekarang selaras dengan tuntutan perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi serta perubahan sosial yang ada. Tipologi pemikiran Perennial esensialis

kontekstual falsifikatifini menurut Muhaimin bisa dilihat pada pemikiran Abudin Nata, ia sangat concern dengan pemikiran filosof muslim seperti al-Ghozali, Ibnu Khaldun, Ikhwanus Shafa dan sebagainya namun ia juga sangat memperhatikan kondisi sosio kultural yang dihadapi masyarakat Islam saat ini.

Tipologi ini mengambil jalan tengah antara mkembali ke masa lalu dengan jalan kontekstualisasi serta uji falsifikasi dan mengembangkan wawasan-wawasan pendidikan Islam sekarang sesuai dengan tuntutan zaman. Dalam wawasan kependidikan concern terhadap kesinambungan pemikiran pendidikan islam lebih menunjukkan sikap proaktif dalam merespon tuntutan perkembangan iptek, perubahan sosial yang ada dan antispasif terhadap persoalan-persoalan di masa depan.

Daftar Pustaka

- Ahamad Saebani (2009) *Filsafat Ilmu: Suatu Kajian dalam Dimensi Ontologis, Epistemologis, dan Aksiologis*. (Pen. Bumi Aksara; Jakarta).
- Achmad Dardiri. (2007). *Mengenal Filsafat Pendidikan*. Handout Perkuliahan Fip UNY.
- H.A.R. Tilaar. (2002). *Perubahan Sosial Dan Pendidikan; Pengantar Pedagogik Transformatif untuk Indonesia* (Grasindo; Jakarta)
- H.A.R, (2011). *Pedagogik Kritis; Perkembangan, substansi, dan Perkembangannya di Indonesia* (Rineka Cipta; Jakarta)
- Imam Bernadib, (1996) *Hand out filsafat pendidikan program studi ilmu Filsafat* program pasacanjana UGM Yogyakarta .
- Immanuel Kant. (2004). *Prolegomena to Any Future Metaphysics That Will Be Able to Come Forward as Science* with Selections from the *Critique of Pure Reason* (Cambridge University Press The Edinburgh Building, UK)
- Immanuel Kant ,*The Critique of Pure Reason*”(1781). Cambridge University Press The Edinburgh Building, (UK).
- Barnett, Ronald.1992. *Improving Higher Education : Total Quality Care*. Backingham : SRHE and Open University Press.

- Ki Hadjar Dewantara. 1956. Masalah Kebudayaan. Keanang-kenangan promosi doctor honoris causa Ki Hadjar Dewantoro. Yogyakarta : Yayasan Pembinaan Fakultas Filsafat Universitas Gajah Mada.
- 1977. Karya ki Hadjar Dewantara : Bagian Pertama Pendidikan. Yogyakarta : MLPTS
- Dewey, John.1950. Democracy and Education. New York : The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1929). *Experiences and Nature*. London. Ruskin House. Hlm. 35
- Driyarkara. 2006. Karya Lengkap Driyarkara. A. Sudiarja dkk. (ed). Jakarta : PT. Gramedia Pustaka Utama.
- Gadamer, Hans-Georg . 1975. Truth and Method. New York : The seabury Press.
- Goodlad, John I.1994. Educational Renewal. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Gruber, Frederick C .1973. Historical and Contemporary Philosophies of Education, New York : Thomas Y. Crowell Company.
- Gutek, Gerald L. 1988. Philosophical and Ideological Perspectives on Education. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, Inc.
- Huston, W. Robert (ed).1974. Exploring Competency Based Education. Berkeley : Mr Tutrhan Publishing Company.
- Hutchins, Robert M .1953. The Conflic in Education. New York : Harper& Brothers.
- Hyman, Ronald T.(ed).1971. Contemporary Thought on Teaching. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

- Imam Barnadib . 1994. Filsafat pendidikan : sistem dan Metode. Yogyakarta : Penerbit Andi Offset.
- Jackson, Philip W. 1971. "The Way Teaching Is" in Hyman, Ronald T (ed) 1971. Contemporary Thought on Teaching. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- Jacob, T. 2007. Beberapa Prinsip Tentang Pendidikan. Yogyakarta : Kerjasama UGM dan LPMP DIY.
- Kneller, George F. 1971. Introduction to the Philosophy of education . New York : John Wiley & Sons, Inc. Lipsitz, Joan . 1995.
- Michael Foucault. (2009). *The power and knowledge*, (trjm).Yogyakarta. Pustaka Pelajar.
- Mayer, Frederick .1963. Foundations of education. Colombus., Ohio : Charles E. Merrill Books, Inc.
- Mochtar Buchori. 1991. Seminar Sehari Bersama Mochtar Buchori . Tanggal 14 Maret 1991. FIP-IKIP YOGYAKARTA.
- 1994. Sepktrum Problematika Pendidikan di Indonesia. Yogyakarta : PT. Tiara Wacana.
- Noblit, George W, Rogers Dwight L. & McCadden, Brian M .1995. "In the Meantime : The Possibilities of Caring".1995. in McCombs, Barbara L. & Whisler, Jo Sue. 1997.
- Noeng Muhadjir. 2000. Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial. Edisi V. Yogyakarta : Penerbit Rake Sarasin.
- Notonagoro. 1973. Kuliah Teori Pendidikan Nasional Pancasila. FIP IKIP YOGYAKARTA

- . 1974 . Pidato Penganugerahan Gelar Doktor Honoris Causa dalam Ilmu Filsafat pada Prof. Drs. Notonagoro, SH. Yogyakarta : Gadjah Mada University Press
- Ornstein, Allan C. 1995. "Philosophy as Basis for Curriculum Decisions". In Ornstein, Allan C & Behar Linda S. (ed) Contemporary Issues in Curriculum Boston : Allyn And Bacon
- Sastrapratedja, M . 2001. Pendidikan sebagai Humanisasi. Yogyakarta : Universitas Sanata Dharma Yogyakarta.
- Soedjatmoko. 1985. Etika Pembebasan. Jakarta : LP3ES
- ,1991. Soedjatmoko dan Keprihatinan bangsa. Yogyakarta : PT Tiara Wacana
- Titus, Harold H. 1970. "Philosophy and the Contemporary Scene", in Lucas, Christopher J. (ed) What is Philosophy of education. London : The Macmillan Company
- Barnadib, Imam. (1994). *Hand Out Filsafat Pendidikan*. Yogyakarta: Program Pascasarjana Universitas Gajah Mada
- Gutek, Gerarld Lee. 1974. *Philosophical Alternatives in Education*. USA: Bell & Howell Company
- Jalaludin & Idi, Abdullah. 2007. *Filsafat Pendidikan: Manusia, filsafat dan Pendidikan*,Jogjakarta: AR-RUZZ MEDIA
- Knight, George R. *Issues and Alternatives in Educational Philosophy.(terj). Filsafat Pendidikan* Mahmud Arif. Yogyakarta: Gama Media
- Noeng Muhanjir. *Filsafat Ilmu; Onotologi, Axiologi First order, second order dan third order of logics dan mixing paradigms impilemetasi*

- methodologik*. Edisi IV pengembangan. (Pen. Rakeh Rasih. Yogyakarta. 2011)
- Driyarkara, *Percikan filsafat*, (PT Pembangunan. Yogyakarta) 1985
- Roger Marmarples. *The Aims of education*, (Routledge. London and New York. 2002)
- Leslie M. Brown, *The aims of Education*, (Techer College Press. New. 1970)
- Knerller, George, 1971, *Introduction to the Philosophy of Education*, ed. Wiley.
- Russel, Berrand. 2002. *Sejarah Filsafat Barat dan Kaitannya dengan Kondisi Sosio-Politik dari Zaman Kuno hingga Sekarang*. (terj) Sigit Jatmiko. Jogjakarta: Pustaka Pelajar
- Sadulloh, Uyoh . 2009. *Pengantar Filsafat Pendidikan*. Bandung: CV. Alfabeta
- Dewey, J. (1929). *Experiences and Nature*. London. Ruskin House
- Illich, I. (1970). *Deschooling Society*. New York. Roulledge
- Illich, I (disadur oleh Ign. Gatot Saksono). 2013. *Sekolah Dibubarkan Lantas, Mau Apa?: Pro dan Kontra terhadap Pandangan Ivan Illich*. Yogyakarta: Ampera Utama
- Suyata, (2014). *Sketsa teori persekolahan*. Yogyakarta : UNY Press
- Agus Mustafa, *Menyelam Kesamudra Jiwa dan Ruh* (Surabaya: PADMA press, 2005)
- Erbe Sentanu, *The Science and Maracle of Zona Ikhlas*, (Jakarata; Gramedia, 2009)

- Jejen Mustafa (Ed), *Pendidikan Holistik, Pendekatan Lintas Perspektif* (Jakarta, Pen.Kencana Pernada Media Group, 2012)
- Brameld, T. 1975. *Education as Power*. New York: Holt, Rinerat and Winston Inc.
- Mulyana, Rohmat. 2004. *Mengartikulasikan Pendidikan Nilai*. Bandung: Alfabeta
- Husserl, E. (1978). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Avansto: Northwetren University Press.

Indeks

A

A divided self, 14
A posteriori, 21, 39, 41, 42
A priori, 21, 39, 41, 42
Adam, 170
Afektif, 17
Aksiologi, 15, 28
Aksiologis, 6, 59
Analitik, 9
Antropologi, 16, 25, 76, 153, 154, 155
Apriori, 31, 32, 33, 34, 35
Aqidah akhlak, 1
Aquinas, 13, 163, 173, 184, 185, 186, 187, 188
Aristoteles, 13, 37, 146, 163, 174, 185, 186, 187, 188, 193
Aufklärung, 38

B

Behaviorisme, 87, 149, 157
Being, 15, 148
Bennett, 92
Bogdan, 110
Browan, 113, 114
Budaya, 217
Budi, 32, 34, 35, 42, 157, 192

C

C. Ornstein, 86
Causa prima, 43

Count, 68, 69
Critical thinking, 5, 93

D

Dealiktis, 7
Derrida, 110
Descartes, 44
Determinan, 6
Dewey, 67, 68, 70, 82, 90, 99, 101, 206, 209
Dikotomis, 16, 151, 153
Discourse, 20, 21, 24
Disestablishment, 136
Dunia, 22, 57, 94, 101

E

Educational philosophizing, 5, 6
Educator, 63, 115
Eklektik, 6, 88
Eksistensialisme, 22
Empirisme, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 143
Epistemologi, 15, 17, 28, 34
Epoché, 57
Eropa, 10, 45, 168
Estetika, 28, 40, 41, 43, 130, 131, 194
Existence, 15
External-sense, 17

F

Faith, 17

Fenomenologi, 31, 53, 54, 56, 111, 119, 120, 122

Fenomenologik, 110

Fenomenon, 17, 31, 41, 117, 121

Filsafat, 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 28, 29, 30, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 44, 45, 49, 50, 54, 55, 59, 62, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 77, 80, 83, 85, 86, 88, 96, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 117, 118, 120, 121, 122, 125, 126, 143, 144, 146, 149, 151, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 193, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 205, 208, 209

Filsafat pendidikan, 5, 6, 16, 19, 29, 69, 85, 109, 161

Formal, 5, 59, 63, 64, 81, 82, 83, 84, 87, 135, 137, 172

Foucault, 138, 139, 141, 207

Futuris, 78

G

Gadmer, 110

Gnostik, 170

Guba, 110

Guru, 12, 23, 24, 27, 65, 74, 75, 77, 80, 82, 88, 90, 91, 108, 119, 120, 122, 123, 127, 133, 176, 184, 189, 196, 197, 200

H

Habermas, 129, 110, 130, 131

Hegel, 54, 55, 117

Heidegger, 110, 154

Heraklitus, 143

Herbart, 44

Hermeneutik, 110

Hunchunis, 195

Husserl, 54, 55, 56, 110, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 210

I

Idealisme, 22, 174

Immanuel kant, 30

Individualitas, 16, 61

Indonesia, 1, 2, 3, 4, 5, 37, 38, 45, 46, 48, 51, 52, 53, 61, 87, 91, 97, 104, 105, 106, 135, 136, 150, 151, 153, 154, 164, 205, 207, 216, 217

Informal, 63, 64, 136

Integrasi, 12, 15, 16, 26, 27, 53, 153

Interkoneksi, 16, 53

Internal-sense, 17

Intuition, 17, 121

Islam, 144, 163, 167, 169, 170, 171, 172, 183, 198, 202, 203, 204, 216, 217

Isme, 19

Ivan Illich, 132, 135, 136, 137, 138, 209

J

Jaspers, 110

K

Kant, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 50, 54, 55, 117, 205

Katholik, 186, 187, 188

Kebudayaan, 3, 38, 44, 49, 61, 66, 67, 68, 93, 98, 116, 130, 135, 142, 144, 162, 163, 169, 173, 182, 186

Ki Hadjar Dewantara, 15, 88, 89, 100, 206

Kognitif, 17, 48, 57, 86, 126, 182, 194

Kontradistingsi, 53

Konvensional, 76

Kristen, 30, 38, 187

Kuantum, 149, 150, 151, 158

Kurikulum, 67, 86, 87, 88, 130, 181, 194, 195, 197

L

Langeveld, 57, 111, 114
Lingkar Wina, 21
logika, 20, 28, 111, 160, 178, 182, 194
Lucas, 8, 11, 12, 74, 208

M

Makro, 6, 60, 62, 64, 90, 94, 101
Manusia, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 15,
16, 17, 19, 23, 24, 25, 28, 30, 31, 33, 34,
35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 48, 52, 54,
56, 59, 62, 63, 66, 67, 70, 72, 73, 74, 76,
77, 78, 79, 84, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94,
98, 100, 101, 102, 105, 106, 108,
109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118,
121, 130, 135, 136, 137, 139, 140, 141,
143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150,
151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158,
159, 160, 161, 162, 163, 168, 171, 172,
173, 175, 176, 178, 179, 180, 185, 186,
187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195,
196, 197, 198, 201
Maritain, 13, 196, 197
Mazhab, 2, 21, 45
Metafisik, 10, 19, 22, 23, 173
Mikrokosmos, 143, 146
Mistis, 167
Mochtar Buchari, 52
Modern, 10, 16, 30, 33, 44, 66, 68, 72, 132,
134, 137, 138, 145, 152, 153, 158, 174,
189
Moore, 20
Moral, 1, 2, 4, 6, 10, 14, 22, 48, 94, 98, 99,
101, 118, 152, 161, 168, 176, 177, 179,
182, 183, 184, 194
Moral wisdom, 10
Moralitas, 9, 16, 61
Muhammad, 164, 169, 170, 171, 173, 199
Multidimensional, 16
Muthahhari, 173

N

Nasional, 1, 2, 3, 5, 26, 51, 52, 53, 61, 66,
88, 90, 91, 94, 95, 97, 98, 100, 101, 103,
104, 105, 106
Nasionalisme, 67, 72, 104
Nasr, 163, 166, 167, 171, 172
Negara, 64, 87, 92, 93, 136
Neo-Scholastisisme, 187
Neosis, 115
Neo-Thomisme, 187
Nonformal, 136
Non-Formal, 63
Normative, 57, 58, 62, 111, 114, 115
Notonagoro, 87, 88, 89, 91, 95, 97, 100, 101,
104, 207, 208
Noumenon, 17, 41, 117

O

O'neil, 5, 6
Oase, 1
Obyektif, 17, 129
Ontologi, 28, 108, 181
Ontologis, 6, 33, 34, 59, 144, 146, 151, 189

P

Pancasila, 1, 97
Paul, 47
Pedagogik, 38, 45, 46, 47, 48, 51, 53, 57,
105, 114, 205
Pedagogik Kritis, 38, 45, 47, 48, 51, 53, 105,
205
Pendidik, 12, 26, 29, 36, 60, 61, 62, 63, 69,
74, 86, 89, 90, 108, 115, 120, 177, 182,
183, 184, 198
Pendidik profesional, 26
Pengetahuan, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19,
23, 25, 26, 30, 31, 33, 34, 35, 38, 39, 40,
42, 43, 44, 45, 55, 61, 68, 71, 72, 78, 83,
84, 87, 90, 95, 101, 116, 119, 123, 124,

127, 130, 134, 135, 138, 139, 141, 144,
148, 152, 153, 155, 160, 161, 162, 166,
167, 168, 173, 174, 178, 182, 187, 188,
190, 191, 194, 195, 196, 199, 200, 203
Perennialisme, 66, 161, 162, 163, 166, 168,
169, 172, 173, 174, 175, 177, 182, 183,
184, 186, 190, 191, 193, 194, 195, 198,
202

Perskriptif, 25, 29, 108

Philos, 8

Plato, 37, 110, 121, 143, 146, 163, 171, 174,
183, 185, 186, 187, 188, 193

Positivis, 21, 54

PPkn, 1

Preskriptif, 9

Pseudo-proposition, 22

Psikomotorik, 17

Q

Qalbu, 158

Quantum, 149, 155, 158

R

Rasionalisme, 30, 31, 33, 34, 37, 38, 39, 40,
43, 143

Rasionalitas, 30, 36, 85, 131, 175, 194

Realisme, 6, 22, 174, 191

Realitas kuantum, 150, 151

Reality, 9, 15, 42

Rekonstruksionisme, 66, 67, 68, 70, 71, 72,
73, 75, 76, 77, 79

Relative, 17, 36

Religiusitas, 16, 61, 164

Revelation, 17

Rugg, 68, 69

Ruh, 156, 158, 209

Russel, 20, 21, 78, 209

S

Sistematik, 9, 19, 80, 82, 96

Sophia, 8

Spekulatif, 9, 10, 19, 20, 28, 29, 57, 84, 85,
108, 109, 175

Status quo, 76

Subyektif, 17, 114, 115, 123

T

Tasawuf, 158, 166, 170, 171

Teknologi, 12, 13, 37, 72, 73, 78, 93, 94,
101, 103, 104, 132, 135, 136, 144, 147,
149, 152, 203

Thomisme, 22, 178, 187

Tilaar, 46, 51, 52, 104, 205

Titus, 8, 12, 208

tradisional, 19, 22, 43, 50, 69, 166, 171, 193,
198, 200, 202, 203

Tuhan, 15, 22, 23, 32, 35, 43, 61, 105, 141,
144, 164, 171, 172, 179, 201

V

Vernuft, 32, 42

Verstand, 32, 42

W

Winarno Surakhmad, 52

Y

Yunani, 8, 33, 35, 54, 143, 162

Yurisdiksi, 133

BIODATA PENULIS



Abdul Malik, lahir di Simpasai, 23 September 1979, putra ke-5 dari pasangan bapak (Alm) Husen Samobo dan Hj. St. Aminah H. Landa. Bermukim di LA Resot Lombok Barat Nusa Tenggara Barat (NTB), Email: nakamalik@gmail.com HP/082339492291.

Riwayat pendidikan SD Negeri Impress I Simpasai-Monta Bima (lulus tahun 1991), SMPN I Tangga Monta Bima (lulus tahun 1994), dan MAN I Kota Bima (lulus tahun 1997). Pendidikan Tinggi (S1) di STAIN Mataram pada Jurusan PAI (Tarbiyah) (lulus tahun 2001), Tahun 2002 melanjutkan S2 Studi Islam di UIN (Universitas Islam Negeri) Sunan Kalijaga (lulus tahun 2003), kemudian melanjutkan studi S2 pada jurusan Pendidikan Luar Sekolah dengan konsentrasi PSDM (Pengembang Sumber Daya Manusia) pada Pasca Sarjana Universitas Negeri Yogyakarta (lulus 2006), dan S3 Program Studi Ilmu Pendidikan Pasca Sarjana Universitas Negeri Yogyakarta (lulus tahun 2017).

Pengalaman kerja dan Organisasi: Ketua Jurusan PLS IKIP Mataram (2010-2012), Konsultan Mutu Pendidikan pada program AIBEP (Australia-Indonesia Basic Education Program) (2009-2010), Tutor pada Universitas Terbuka UPJJ Mataram (2010-2011), Tutor pada Universitas Terbuka UPJJ Yogyakarta (2013-2014), Assessor BAN-PNF (Badan Akreditasi Pendidikan Nasional) (2009-sekarang), Dosen pada IAIN Mataram (2007-Sekarang). Ketua Lembaga Riset dan Pengembangan Sumber Daya Manusia L S I (Learning Society Institute) Mataram (2011-Sekarang). Sekertaris Program studi Manajemen Dakwah (MD) Fak. Dakwah dan Ilmu Komunikasi UIN Mataram (2017), Sekertaris Program Studi Komunikasi dan Penyiaran Islam (KPI) Fak. Dakwah dan Ilmu Komunikasi UIN Mataram (2018-Sekarang)

Penelitian dan Pengabdian Masyarakat: Studi Diskriminasi Gender, *Kajian atas Pandangan Masyarakat terhadap Pendidikan*

Perempuan (2002), *Studi Atas Kultur Budaya Belajar Bahasa Inggris di Pare Kediri Jawa Timur* (2005), *Pendidikan dan Pelatihan Skill computer bagi Pengangguran Usia Produktif Kota Mataram* (2010). *Pandangan Pesantren Terhadap Isu Radikalisme: Studi Sosiologi Di Lombok Barat* (2014), *Deradikalisasi Di Pesantren* (Tinjauan Sosiologi Pendidikan) (2015). *Pola Pendidikan Pesantren dan Radikalisme* (Disertasi 2016), *Penguatan Kultur Pesantren Dalam Menanggulangi Dampak Isu Terorisme Di Bima* (pengabdian 2017). *Idiologi dan Kulturisasi Pesantren: Studi Pembentukan dan Pergeseran Wacana dan Praktik Radikalisme pada Pondok Pesantren Salaf di Bima* (Penelitian:2018)

Karya-Karya:

Publikasi Ilmiah: *Dekonstruksi Pembelajaran (Behaviorisme menuju Konstruktivisme)* Jurnal FITRAH Vol. 1 September 2012, *Membangun Pendidikan Transformatif-Kritis Menuju Rekonstruksi Sosial di Indonesia*, Jurnal STAIM Vol. II 2012, *Spiritualitas Pendidikan*, Jurnal FITRAH Vol. 2 September 2013, *Analisis Kritis Perbaikan Sekolah* Jurnal Pendidikan Sosiologi Vol 3 Februari 2013, *Kultur pendidikan pesantren dan Radikalisme*, Jurnal Pembangunan Pendidikan UNY (Universitas Negeri Yogyakarta) Oktober 2016, *Stigmatisasi Radikal terhadap Pendidikan Pesantren*, Jurnal Ulumunah 2017, *Why do Teaching in Pesantren tend to be Prejudice*, Jurnal Studi Islami UIN Syarif Hidayatulah Jakarta 2017. *Filsafat Pendidikan Karakter* ; Buku 2017.

Publikasi Populer: *Membangun Kembali Otoritas Guru* (Artikel opini Lombok Post 2010), *Dekonstruksi Belajar Dan Pembelajaran Di Sekolah* (Artikel opini Lombok Post 2010), *Menggugat Ujian Nasional (UN)* (Artikel opini Lombok Post 2010), *Pertautan Logika Pendidikan Dengan Logika Kapitalis* (Opini NTB Post 2010), *NTB Berhijrah: Tahun Baru Hijriyah Tanpa Hikmah (Refleksi Tahun Baru Islam)* (Opini Radar Lombok 2010), *Belajar Pada Guru yang Belajar* (Lombok post 2011), *Guru Sang Sutradara Pembelajaran (Refleksi Hari Guru Nasional)* (Lombok post 2011), *Perguruan Tinggi Jangan Hanya Mencetak "Sarjana"* (NTB Post 2011) *Interkoneksi Pembelajaran dengan Kefitrahan* (Koran Radar Lombok 2011), *Kematian Ruang Kelas* (

Lombok Post 2011), *Mencerahkan Pendidikan vs Pendidikan Mencerahkan* (Koran Radar Lombok 2011), *Mewujudkan Ujian Nasional (UN) Bermartabat* (Lombok post 2011), *Plagiarisme, Kapitalisme, dan Tantangan Perguruan Tinggi (PT)* (Radar Lombok 2012), *Ujian Nasional (UN): Sebuah Pertaruhan Moral* (Lombok post 2012), *Guru Makhluk Pembelajar* (NTB post 2012), *Kematian Pendidikan Keluarga* (Online Kahaba net, 2012).

