

PEDAGOGI- PEDAGOGIK BEBERAPA TOKOH

Dharma Kesuma
Tatang Syarifudin
Kurniasih

**JURUSAN PEDAGOGIK
FAKULTAS ILMU PENDIDIKAN
UNIVERSITAS PENDIDIKAN INDONESIA
2008**

KATA PENGANTAR

Alhamdulillah sebuah naskah kecil sudah dapat kami hasilkan, sebuah awal dari eksplorasi panjang, sebagai bagian dari pelaksanaan tugas dalam rangka pembukaan dan penyelenggaraan awal Jurusan Pedagogik, FIP UPI. Tulisan ini terdiri atas pemikiran beberapa tokoh internasional dan nasional tentang pedagogi (pendidikan, mendidik), dari sini kami coba untuk menarik implikasi-implikasi pedagogik (ilmu mendidik)-nya.

Seperti sudah kami sebutkan dalam “proposal” bahwa sumber data untuk penulisan naskah ini tidaklah primer, karya tulis si tokoh sendiri, tetapi adalah pada umumnya tulisan “tentang si tokoh” oleh pihak lain. Ini demi pengenalan awal secara relatif lebih cepat. Tradisi kami para dosen mantan Jurusan Filsafat dan Sosiologi Pendidikan dalam hal pedagogik adalah pedagogik Langeveld. Dengan tulisan kami yang ini, kami sedang membuka cakrawala pemikiran pedagogik yang lebih luas.

Penghargaan dan ucapan terima kasih kami tujukan kepada Ketua dan Sekretaris Jurusan Pedagogik, Dekan FIP UPI dan Jajarannya, Rektor UPI dan Jajarannya, Senat UPI, yang telah memfasilitasi dan mendorong penulisan naskah ini.

Bandung, Mei 2008

Penulis,

PEDAGOGI DAN PEDAGOGIK

1. Maria Montessori (1870-1952)

Konsep-konsep Pedagogi

Arti Pendidikan Anak

Mendidik anak-anak adalah upaya-upaya meningkatkan kebaikan umat manusia. Montessori mempercayai jika *salvation* itu datang maka ia akan dimulai dengan anak-anak, karena mereka adalah para pencipta umat manusia. Anak-anak telah dianugerahi kekuatan-kekuatan yang tidak diketahui yang dapat menunjukkan jalan ke suatu masa depan yang lebih baik. Jika pencarian tertinggi kita adalah pembaharuan yang sejati, maka perkembangan potensi manusia haruslah menjadi tanggung jawab pendidikan, demikianlah pandangan Montessori tentang pendidikan sebagaimana dikemukakan oleh Röhr (2000:11).

Tujuan Pendidikan

Tujuan pendidikan menurut Montessori, barangkali dapat disimpulkan adalah *self-realization* (realisasi diri) (Röhr, 2000:3). Realisasi-diri ini, dipandanginya sebagai puncak dari perkembangan seorang individu yang melalui sejumlah anak tangga sejak masa bayi.

Anak

Montessori memiliki konsep filosofis dan empirik tentang anak. Filsafatnya tentang anak: anak adalah kesinambungan dari proses penciptaan (Röhr, 2000:3). Anak adalah pemilik kekuatan-kekuatan yang tidak diketahui yang dapat menunjukkan jalan ke suatu masa depan yang lebih baik (Röhr, 2000:11). Anak-anak adalah kelompok pertama yang mendapatkan *salvation* (Röhr, 2000:11). Pandangan dan sikap seperti ini membuat Montessori optimis dan bersemangat dengan pendidikan anak-anak. Juga, penulis menduga, menentukan sikapnya dalam melakukan studi-studi tentang anak dan dalam merancang dan mencari material didaktik yang relevan.

Adapun pandangannya yang ilmiah tentang anak antara lain: masa bayi adalah tahap kritis dalam evolusi individu. Selama masa ini terdapat landasan untuk semua perkembangan berikutnya (Röhr, 2000:1). Juga, anak dipandang memiliki *psycho-embryonic life*, bukan hanya suatu *physical embryo*. Konsep ini digunakan untuk menekankan dunia intelektual seseorang yang harus dibangun bertahap melalui sarana impresi dan pengalaman, yaitu organisasi lingkungan individu berkenaan dengan fungsi pedagogisnya, karena itu sama pentingnya seperti nutrisi fisik selama masa pra-lahir (Röhr, 2000:9).

Proses Pendidikan

Terdapat beberapa indikator yang menunjukkan bahwa Montessori adalah seorang naturalis, naturalis-religius. Ia mempercayai adanya semacam kodrat-alam, karena itu pendidik bukanlah pencetak dengan beragam alat cetakan yang dapat membentuk anak menjadi apapun. Ia berpandangan adalah esensial untuk mengupayakan alam sebagaimana adanya sejauh mungkin; semakin bebas anak-anak diperbolehkan untuk berkembang, maka akan semakin cepat dan semakin sempurna bentuk-bentuk dan fungsi-fungsi tertinggi yang akan mereka capai (Röhr, 2000:3). Konsep pokok di belakang karya pendidikan Montessori adalah berkenaan dengan penyediaan suatu lingkungan yang sesuai tempat anak-anak hidup dan belajar. Lingkungan pendidikan ini memberikan tekanan yang sama pada perkembangan internal dan eksternal; keduanya tersusun sedemikian rupa agar saling melengkapi (Röhr, 2000:4).

Montessori menyadari fakta perlunya mengasumsikan kecenderungan dan minat anak-anak itu sendiri sebagai titik tolak agar proses pendidikan relatif bebas dari konflik. Akan tetapi ia juga mengakui bahwa kecenderungan dan minat ini harus didorong dan diperdalam melalui latihan-latihan, dan selanjutnya bahwa keberhasilan hal ini bergantung pada kesadaran akan rasa tanggung jawab dalam diri anak-anak (Röhr, 2000:5).

Konsep metodologis lainnya dari Montessori adalah *a Children's House (Casa Dei Bambini)*. Di rumah ini anak-anak belajar tentang dunia dan mengembangkan kemampuan (Röhr, 2000: 3). Rumah Anak-anak ini merupakan lingkungan-lingkungan penghidupan yang diadaptasi secara khusus untuk anak-anak. Di dalamnya anak-anak dapat tumbuh dan berkembang diiringi oleh rasa tanggung

jawab individual mereka. Di rumah ini setiap hal diadaptasi untuk anak-anak dan sikap dan perspektif khusus mereka: lemari, meja dan kursi, juga warna, suara, dan arsitektur. Anak-anak diharapkan hidup dan bergerak dalam lingkungan ini dengan suatu cara bertanggung jawab dan terkait dengan tugas-tugas penciptaan dan penegakkan aturan agar mereka dapat menapaki ke atas suatu jenis ‘tangga’ menuju realisasi-diri.

Kebebasan dan disiplin berinteraksi, dan prinsip dasarnya tidak ada yang diperoleh tanpa adanya orang lain. Dipahami secara demikian, disiplin bukanlah sesuatu yang dikenakan dari luar, tetapi lebih merupakan suatu tantangan untuk membuat kebebasan menjadi berharga. Dalam konteks ini Montessori mengatakan bahwa kami menyebut seseorang berdisiplin jika ia adalah majikannya dan karena itu memerintah dirinya sendiri untuk berbuat secara sesuai agar aturan kehidupan dipatuhi (Röhr, 2000: 5).

Montessori mengupayakan anak-anak berpartisipasi aktif dalam pembentukan lingkungan penghidupan mereka sebagaimana juga mengenai aturan-aturan dan prinsip-prinsip ketertibannya. Dengan cara ini keadilan dipraktekkan dengan tertuju pada gagasan otonomi moral. Tetapi Montessori berangkat lebih jauh: ia mengembangkan secara sistematis lanjutan logis dari gagasan-gagasan ini, yakni aplikasi dan prakteknya dalam situasi-situasi kehidupan-nyata, suatu aspek yang sering kurang mendapat perhatian oleh banyak pendidik. Program untuk melaksanakan hal ini melibatkan ‘*exercises in daily living*’. Ini mencakup latihan-latihan dalam kesabaran, ketepatan dan pengulangan, yang semuanya ditujukan untuk memperkuat kekuatan konsentrasi. Penting adanya latihan-latihan ini dilakukan setiap hari dalam suatu konteks ‘tugas’ nyata dan bukan sekedar permainan atau kesibukan. Semua latihan ini dibulatkan dengan mengheningkan diri dan meditasi, yang membentuk titik transisi dari pendidikan ‘eksternal’ ke pendidikan ‘internal’ (Röhr, 2000: 5).

Montessori menekankan pentingnya pengembangan sikap-sikap, bukan sekedar pengembangan kemampuan-kemampuan praktis. Kegiatan praktis hendaknya membentuk suatu sikap melalui sarana kontemplasi: ‘*disciplined behaviour becomes a basic attitude.*’ Baginya ini adalah tugas nyata Rumah Anak-anak. Karakteristik sentral perkembangan kepribadian ini adalah kegiatan bebas

yang memenuhi kebutuhan alami kehidupan batin. Karena itu kegiatan bebas intelektual terbukti sebagai dasar *inner discipline*.

Röhr (2000: 6) mengatakan pola pendidikan yang demikian mengingatkannya pada saran yang diberikan Gereja Katolik untuk memelihara kekuatan intelektual dan spiritual, yakni setelah suatu periode '*inward concentration*' seseorang dapat mencapai '*moral strength*'. Kepribadian moral harus melakukan stabilisasi kekuatan melalui 'meditasi' yang metodis; tanpa hal ini kekuatan tersebut tetap tidak fokus dan tak-seimbang, tidak bisa menjadi majikan bagi diri sendiri dan tidak dapat menggunakan kekuatannya untuk tujuan-tujuan mulia.

Sama halnya dengan Rousseau, Montessori menganggap 'membantu orang yang berkekurangan, lansia dan lemah' merupakan tugas penting untuk dilaksanakan selama tahap perkembangan pribadi. Dalam masa ini perhubungan moral mendefinisikan dan menandai permulaan sebuah kehidupan baru sebagai suatu individu moral. Montessori berpikir bahwa waktu yang sesuai untuk langkah ini adalah selama masa remaja, tetapi dalam Rumah Anak-anak ia dipersiapkan melalui sejumlah cara yang beragam. Semakin dini anak-anak terlibat dalam kegiatan-kegiatan tersebut justru menentukan secara moral dan fisik untuk seluruh perkembangan lanjutan mereka. Masa peka yang terdapat pada masa kanak-kanak (*early childhood*) adalah sebuah peluang unik untuk mendorong perkembangan positif yang harus dimanfaatkan. Montessori menganggap latihan sosial merupakan bagian penting dari tahap dini ini karena *self-determination* harus menerima orientasinya dari orang-orang lain agar individu mencapai kesempurnaan sebagai makhluk sosial.

Montessori mendeskripsikan, sebagaimana disampaikan oleh Röhr (2000: 7), bahwa tidak anak-anak yang merasa terusik oleh apa yang telah dicapai oleh orang lain; sebaliknya, kemenangan seseorang menimbulkan kekaguman dan kesenangan pada anak-anak lainnya, dan mereka sering mengimitasinya dengan penuh suka cita. Semua anak-anak tampak bahagia dan puas mengerjakan 'apa yang dapat dilakukannya'; apa yang dilakukan anak-anak lain tidak mengakibatkan kecemburuan, persaingan yang sulit atau ketidakberdayaan. Seorang anak berusia tiga tahun dapat bekerja dengan damai berdampingan dengan anak usia tujuh tahun, dan anak yang lebih muda puas dengan keadaannya yang lebih kecil ketimbang anak

yang lebih berusia, tidak menyemburuinya karena ukurannya lebih besar. Mereka semua tumbuh di tengah kedamaian yang sangat sempurna.

Material didaktik juga ditujukan untuk membantu pertumbuhan dalam kedamaian yang sangat sempurna ini dalam rangka mencapai perkembangan yang tinggi rasa tanggung jawab. Material ini membentuk sebuah bagian dari ‘lingkungan yang dipersiapkan’ dalam Rumah Anak-anak. Material ini direncanakan secara metodis dan distandarisasi agar seorang anak yang memilihnya secara bebas menyibukkan dirinya sendiri dengan salah satu material ini dapat memasuki sebuah situasi tertentu dan terdorong secara tanpa disengaja terlibat dalam kepentingan intelektual. Contoh terbaik dari hal ini adalah silinder-silinder dengan panjang dan ukuran yang berbeda-beda yang harus dimasukkan ke dalam lubang-lubang yang sesuai; hanya satu solusi yang mungkin untuk masing-masing silinder dan si anak dapat menangkap fakta tentang suatu solusi yang tidak tepat ketika silindernya tidak sesuai dan tidak dapat dimasukkan (Röhr, 2000: 6).

Konsep-konsep Pedagogik

Metode Studi

Montessori adalah termasuk orang yang pertama yang mencoba dan mendirikan ilmu pendidikan yang sebenarnya. Pendekatannya adalah memperkenalkan *the ‘science of observation’*, demikianlah sebagaimana dikutip oleh (Röhr, 2000: 7). Ia menuntut para guru dan orang lainnya yang terlibat dalam pendidikan diberi latihan dalam metode-metode ini dan bahwa proses pendidikan itu sendiri diberi suatu kerangka-kerja yang akan memungkinkan pengontrolan dan pengecekan ilmiah. Menurut Montessori, sebagaimana dikutip oleh (Röhr, 2000: 7), kemungkinan untuk mengamati perkembangan mental anak-anak sebagai fenomena natural dan di bawah kondisi-kondisi eksperimental akan mengubah tipe aktivitas sekolah itu sendiri menjadi sebuah lingkungan ilmiah yang tercurah pada studi psikogenetik tentang manusia. Seni pokok observasi cermat, termasuk persepsi dan deskripsi cermat, adalah kualifikasi yang sangat penting bagi para pendidik.

Montessori, sebagaimana dituturkan oleh (Röhr, 2000: 7), memimpikan *a ‘new type of teacher’*: guru, bukannya berbicara, ia harus belajar diam; bukannya mengajar, ia harus mengamati; bukannya menampilkan kebanggaan martabat karena

berhasrat memperlihatkan kesempurnaan, ia harus mengenakan jubah kerendahan hati.

Jenis observasi berpengabdian dari sebuah jarak bukanlah sebuah kemampuan natural; ia harus dipelajari, dan proses ini adalah sebuah pengenalan yang benar tentang ilmu. Jika sebuah hal dilihat secara tidak sadar, hal tersebut seakan tidak pernah ada. Jiwa ilmuwan berisi minat penuh gairah terhadap apa yang dilihatnya. Jika seseorang telah belajar untuk melihat ia akan mulai untuk memiliki minat. Dan minat ini adalah kekuatan pendorong di belakang spirit ilmu. Demikianlah Montessori sebagaimana disampaikan oleh (Röhr, 2000: 7). Montessori dengan demikian memimpikan sebuah prosedur yang dewasa ini disebut sebagai *hermeneutic-empirical*. Namun demikian ia sendiri tidak berhasil dalam mempraktekkan hal ini (Röhr, 2000: 7).

Maria Montessori mendasarkan karyanya pada prinsip-prinsip ilmiah. Meskipun demikian ia menganggap anak sebagai suatu kesinambungan dari tindakan penciptaan. Kombinasi dua pendekatan ini merupakan aspek yang betul-betul mengagumkan dari karyanya: pada satu sisi ia mempraktekkan eksperimen dan observasi cermat dengan spirit ilmu, tetapi pada saat yang sama ia menganggap keyakinan, harapan, dan kepercayaan merupakan sarana pengajaran anak-anak yang paling efektif agar mereka menjadi mandiri dan percaya diri. Rumah Anak-anak pada waktu itu menjadi tempat suci yang diziarahi para pendidik – selalu menyediakan contoh-contoh yang kemilau menunjuk ke arah solusi masalah-masalah pendidikan. Refleksi dan meditasi memainkan suatu peranan yang penting baik dalam kehidupan pribadinya maupun dalam program pendidikannya.

Objek Studi

Montessori adalah orang mencurahkan hidupnya untuk pendidikan anak-anak. Ia, karir awalnya sebagai pendidik, berhasil mendidik anak-anak yang berkurangan mental; juga berhasil mendidik anak-anak kawasan kumuh yang orang tuanya bekerja. Kemudian gagasan pendidikannya dipraktekkan orang dalam skala internasional. Apa saja yang dipelajarinya dalam rangka menunjang pelaksanaan panggilan kehidupannya sebagai pendidik?

Ia menganjurkan studi perkembangan mental (psikogenetika) anak-anak. Ia mempelajari masa peka anak-anak, juga persepsi. Akan tetapi ia tidak berkulat

eksklusif pada fenomena empiris tersebut. Ia juga mengkonsepsikan anak sebagai kesinambungan dari proses penciptaan. Anak adalah makhluk yang pertama yang akan mendapat *salvation*. Ia juga mempraktekkan meditasi dalam program pendidikannya. Ini adalah objek-objek studi spekulatif.

Referensi

Röhrs, Hermann. 2000. *Maria Montessori (1870-1952)*. Paris: UNESCO: International Bureau of Education.

2. Benjamin Bloom (1913–1999)

Konsep-konsep Pedagogi

Arti Pendidikan

Berdasarkan tulisan mahasiswanya (Eisner, 2000) yang menulis dalam situs IBE UNESCO tentang Bloom sebagai seorang pemikir pendidikan, Bloom tidak menulis secara khusus konsep-konsep pedagoginya. Tulisan mahasiswanya tersebut mencoba melaporkan pedagogi Bloom berdasarkan karya tulis Bloom dan kiprah profesionalnya.

Pendidikan adalah proses realisasi potensi manusia. Potensi manusia yang terbaca olehnya umumnya adalah kemampuan mental, kemampuan berpikir. Karya monumentalnya adalah *Taxonomy Of Educational Objectives, Handbook I, the Cognitive Domain* (Bloom et al., 1956). Juga terdapat karya tulis dan risetnya yang lain tentang kemampuan mental ini. Sekalipun demikian, ia memperlihatkan tendensi humanistik. Hal ini tampak pada penolakannya terhadap sebuah pendekatan pendidikan dan penilaian yang sudah berlangsung hampir seabad, yaitu pendekatan kurva-lonceng-distribusi normal. Pendekatan ini melestarikan ketidakadilan sosial. Produk pendidikan adalah kelompok sosial (tentu lengkap dengan sikap-sikap dan nilai-nilai sosial yang relevan, komentar penulis sendiri) dengan nilai A, B, C, D, E, dan F. Boleh jadi lulusan dengan nilai D, E, dan F adalah 'kartu mati'. Menurut Bloom pendekatan *mastery learning* dapat membuat semua siswa, apapun perbedaan latar belakang dan bakat mereka, dapat mencapai hasil belajar yang sama; hanya waktunya dan disain kurikulumnya yang berbeda-beda pada masing-masing siswa. Karena itu pendekatan ini bersifat adil.

Bloom, seperti kebanyakan ilmuwan Barat yang sekuler, dapat disimpulkan adalah seorang realis abad ke-20, realis pluralis; atau seorang progresivis. Pedagoginya bertumpu pada pengalaman empiris. Konsep *probability* dalam perkuliahannya dipraktikkannya bersama-sama dengan para mahasiswa tingkat *graduate*-nya dengan melemparkan koin berulang-ulang dan merekam dan menganalisisnya. Ia, melalui penerimaannya terhadap *mastery learning*, mengasumsikan perbedaan-perbedaan individual. Akan tetapi bakat individu

bukanlah faktor yang menentukan; yang paling menentukan capaian akademik adalah lingkungan seseorang. Kenaifan tidak tampak dalam sikap dan pandangannya sebagai seorang realis. Ia mengasumsikan realitas penuh dengan kemungkinan. Eisner (2000: 7) mengatakan jika kita beruntung dapat bekerja dengannya, kita akan menyaksikan bahwa Bloom “...*infinitely convinced of the possibilities of education*”. Ia optimis bekerja dengan penelitian dan pengembangan pendidikannya. Eisner (2000: 1) berkata bahwa: “*He was, as I have indicated, an optimist, but an optimist who looked to the facts and who designed the studies to give substance to his aspirations*”.

Pedagogi Bloom, seperti yang dilaporkan oleh mantan mahasiswanya ini, lebih cocok sebagai pedagogi untuk guru atau peneliti pendidikan. Menurut Eisner (2000: 2) apa yang Bloom sajikan pada para mahasiswanya adalah *a model of an inquiring scholar*. Sebuah mata kuliahnya (Eisner, 2000: 7) ‘*Education as a Field of Study*’ bertujuan untuk mencoba memahami jenis-jenis pertanyaan yang dapat diajukan dalam bidang pendidikan dan mengeksplorasi berbagai cara untuk menjawab pertanyaan tersebut. Ini adalah suatu perpaduan dari analisis konseptual atas sebuah konsep yang kompleks dan suatu pemahaman tentang bentuk-bentuk penyelidikan yang akan menghasilkan sebuah proyek riset. Komentar Eisner (2000: 1) sendiri tentang pribadi Bloom, bahwa Bloom memiliki penciuman yang tajam tentang apa yang signifikan dalam bidang pendidikan, inilah bakat hebatnya; Bloom adalah orang yang jatuh cinta pada proses penemuan, dan menemukan apa yang dianggapnya terbaik.

Sebagai ilmuwan, Bloom memiliki pemahaman yang komprehensif tentang statistik, ia bukan *a mere number cruncher*, komentar seorang mantan mahasiswanya, yaitu peneliti yang tidak memahami konteks atau lingkungan yang menghasilkan angka-angka statistik. Juga, ia memberi peringatan terhadap bahaya *oversimplification* kinerja siswa melalui pemahaman atas angka-angka skor tes belaka tanpa mempertimbangkan latar belakang dan lingkungan tempat terjadinya skor tes tersebut.

Pendidikan, sesuai dengan karakternya yang optimis, adalah upaya mengorganisasi lingkungan yang tertuju pada perubahan individu agar umat manusia menjadi lebih baik.

Tujuan Pendidikan

Pendidikan bertujuan merealisasi potensi manusia. Potensi manusia tekanannya adalah kemampuan mental atau pikiran.

Anak/Individu

Bloom, sebagaimana tulisan Eisner (2000) tidak menulis secara khusus tentang hal ini. Dari tulisan tersebut, dapat disimpulkan bahwa ia menerima perbedaan-perbedaan individu berdasarkan bakatnya. Manusia adalah makhluk yang dapat berevolusi menuju ke tingkatan yang lebih baik. Yang pokok pada manusia adalah kemampuan berpikirnya. Ini seperti umumnya filsafat Barat, modernisme, yang mengasumsikan pikiran adalah sarana *survival* umat manusia.

Proses Pendidikan

Pendidikan bertumpu pada pengalaman empirik individu dan analisis konseptual; mengakomodasi perbedaan-perbedaan latar belakang sosial-budaya-ekonomi dan bakat individu agar individu dapat sama-sama mencapai tujuan pendidikan yang sama.

Konsep-konsep Pedagogik

Metode Studi

Metode studi pendidikan adalah analisis konseptual dan studi empirik. Melalui pengembangan tujuan pendidikan, Taksonomi, Bloom menyebarkan pada skala internasional praktek operasionalisasi konsep/fakta pendidikan dalam praktek pendidikan. Ini barangkali dipinjam dari dunia fisika abad ke-20.

Objek Studi

Ilmu mendidik, pedagogik, dibangun berdasarkan studi-studi empirik, karena itu objek studinya adalah fenomena empirik. Studi Bloom terutama tertuju pada proses-proses mental, dan ia berhasil menerapkan pendekatan kuantitatif dalam bidang ini.

Referensi

Eisner, Elliot W. 2000. *Benjamin Bloom*. Paris: UNESCO: International Bureau Of Education.

3. JOHN DEWEY (1859-1952)

Konsep-konsep Pedagogi

Arti Pendidikan

Proyek Dewey adalah pemaduan teori dan praktek. Proyek ini berkaitan dengan hubungan antara filsafat dengan pendidikan. Westbrook (2000: 1) mengemukakan bahwa bukanlah sebuah kebetulan, Dewey mengamati, bahwa seperti dirinya sendiri banyak filsuf besar menaruh minat yang mendalam terhadap masalah-masalah pendidikan karena adanya ‘suatu hubungan yang erat dan vital antara kebutuhan akan filsafat dan keniscayaan untuk pendidikan.’ Jika filsafat adalah kebijaksanaan, sebuah visi tentang *‘the better kind of life to be led’*, maka secara sadar memandu/membimbing pendidikan adalah praksis dari seorang filsuf. ‘Agar filsafat adalah bukan sekedar suatu spekulasi yang sia-sia dan tidak-dapat-diverifikasi, maka ia harus distimulasi oleh keyakinan bahwa teori pengalamannya adalah sebuah hipotesis yang dapat direalisasi melalui pengalaman. Dan realisasi ini menghendaki watak manusia dibangun sedemikian rupa agar menghasratkan dan memperjuangkan jenis pengalaman tersebut. Pembangunan watak dapat terjadi dalam berbagai pranata sosial, tetapi dalam masyarakat-masyarakat modern sekolah adalah yang paling krusial, dan secara demikian sekolah adalah sebuah arena yang pasti dibutuhkan untuk pembentukan filsafat menjadi sebuah *‘living fact’*’.

Dengan demikian, pedagogi Dewey adalah pedagogi fungsional. Praktek pedagogi adalah eksperimen dalam rangka menguji gagasan-gagasan kependidikannya.

Disamping pemaduan teori dan praktek ini, Dewey juga memiliki komitmen pada pengembangan demokrasi. “...*Democracy and education*, was the closest thing he ever wrote to a summary of his ‘entire philosophical position,’ ” demikianlah Dewey (Westbrook, 2000: 1).

Tujuan Pendidikan

“Education has no end beyond itself”, dengan berkata begini barangkali Dewey ingin mengatakan bahwa pertumbuhan adalah tujuan pendidikan itu sendiri. Ia menerima tesis evolusi. Hidup adalah perubahan, dan pendidikan adalah

perubahan, pendidikan adalah sarana agar individu dan masyarakat *survival* dan sejahtera dalam mengarungi perubahan.

Anak

Anak bukanlah kertas kosong, yang akan dan harus ditulisi peradaban oleh pendidik. Misi *subject matter centered approach* dalam pendidikan anak ditolaknya sebagai tidak pedagogis dan tidak didaktis, mengabaikan karakteristik anak yang aktif yang dilengkapi dengan sumber-sumber alam yang merupakan *uninvested capital*. Anak-anak memiliki empat '*native impulses*' yang dasar —impuls untuk berkomunikasi, membangun, menyelidiki, dan berekspresi dengan bentuk yang lebih halus. Anak-anak juga memiliki minat dan aktivitas yang sumbernya keluarga mereka masing-masing, demikianlah penuturan Westbrook (2000: 4) dengan mengutip pendapat Dewey. Dewey menolak bahwa anak hanya harus *to receive, to accept* (menerima); dan peranan anak selesai dilaksanakannya jika ia *ductile and docile* (gampang dipengaruhi dan diajari). Dewey sepakat dengan kaum romantis yang menuduh *subject matter centered approach* sebagai pedagogi yang despotik, yang membosankan dan membuat pengajaran merupakan sebuah rutinisasi tanpa abai terhadap anak sebagai individu anak.

Proses Pendidikan

Dewey tidak sepenuhnya sepakat dengan pedagogi kaum romantis tersebut, pedagogi *child centered*; juga tidak sepenuhnya sepakat dengan pedagogi *subject matter centered*. Kedua pedagogi ini dilatarbelakangi oleh konsep-konsep berbau prasangka bahwa terdapat perbedaan dalam jenis (bukan tingkat) antara pengalaman anak-anak dengan berbagai jenis mata ajar (*subject matter*). Pedagogi Dewey berupaya menjembatani perbedaan kedua pedagogi tersebut. Bahwa adalah mungkin pengalaman anak-anak diisi oleh fakta-fakta dan kebenaran-kebenaran seperti yang terkandung dalam mata ajar; juga bahwa mungkin mengembangkan dan mengorganisasi mata ajar dengan cara menyertakan kekuatan-kekuatan yang beroperasi dalam diri anak-anak. Mempertentangkan kedua pendekatan tersebut sama dengan mempertentangkan antara keanakan dengan kedewasaan. Menurut Dewey, pendidikan adalah pergerakan dari keanakan menuju kedewasaan. Jadi, keanakan, dengan spontanitas dan minatnya, bukanlah *starting point, centre, and end*

dari pendidikan. Keanakan bagi Dewey harus diperhatikan karena posisinya yang metadis. Keniscayaan kehidupan, karena kehidupan ini adalah evolusi, menuntut setiap individu untuk memecahkan masalah individual dan sosial yang dihadapinya. Dewey merasa yakin bahwa tidak ada perbedaan dalam dinamika pengalaman anak-anak dan orang dewasa. Keduanya adalah makhluk yang aktif yang belajar dengan cara menghadapi situasi-situasi yang problematik yang muncul dalam perjalanan aktivitas mereka. Bagi anak-anak dan orang dewasa, pemikiran adalah sebuah instrumen untuk memecahkan masalah-masalah pengalaman, dan pengetahuan adalah akumulasi kebijakan yang dihasilkan pemecahan masalah tersebut.

Konsep-konsep Pedagogik

Metode Studi

Pemikiran Dewey di atas mengisyaratkan pedagogik dibangun dengan memanfaatkan metode ilmiah, metode pemecahan masalah. Pedagogik juga bersumber dari suatu pemikiran filsafat. Akan tetapi ia tidak merumuskan suatu metode berfilsafat. Ia mengusulkan metode pengujian pemikiran filsafat melalui eksperimen pewujudan gagasan-gagasan filsafat menjadi *a living fact, a kind of better life to be led*.

Objek Studi

Jika kita identifikasi konsep-konsep yang bertebaran yang membangun sistem pedagoginya, kita akan menemukan beragam konsep. Konsep-konsep tersebut antara lain sebagaimana akan diulas berikut ini. (1) *Pedagogi pragmatis*; ini menurut penulis adalah konsep yang sepenuhnya filosofis. Pedagogi ini memuat klaim kebenaran pragmatis. Bagaimanapun terdapat klaim-klaim kebenaran yang lainnya. Situasi yang memuat klaim-klaim fundamental tersebut jelas merupakan urusan studi filsafat.

Pedagogi pragmatis juga menggeluti (2) konsep-konsep ilmiah yang konvensional, hanya saja konsep-konsep tersebut harus diuji melalui penggunaannya dalam situasi praktis pedagogis. Beberapa dari konsep ini: yang psikologis adalah *native impulses*, minat, motivasi; yang kultural adalah mata ajar, akumulasi

pengetahuan atau kebijaksanaan yang dihasilkan oleh pemecahan masalah kehidupan.

Referensi

Westbrook, Robert B. 1999. *John Dewey (1859-1952)*. Paris: UNESCO: International Bureau of Education.

4. Martin Buber (1878-1965)

Konsep-konsep Pedagogi

Arti Pendidikan Anak

Pendidikan adalah perubahan ke arah yang benar dan diharapkan. Karena pribadi yang belum dewasa belum mencapai bentuk batin (*inner shape*) yang jelas, ia harus dibentuk dan menerima aturan. Bagaimanapun, Buber menolak kecenderungan guru untuk memberlakukan konsep dirinya sendiri pada anak, yang dapat melumpuhkan pertumbuhan terpadu anak-anak. Ia menyarankan bahwa arah perkembangan anak tidak boleh dipaksakan, tetapi dikompromikan dengan arah anak sendiri. Buber menyatakan bahwa Tuhan adalah Tuhan kebebasan, yang mampu mengendalikan manusia tetapi tidak berbuat demikian, bahkan berbagi dengan manusia kebebasan agungnya. Guru yang hanya bertumpu pada tuntutan, larangan, dan kewajiban untuk murid-muridnya, membuktikan ketidakpercayaannya pada otonomi yang merupakan anugerah bagi guru. Guru Buberian memiliki religiusitas yang jujur, sederhana, yang menggapai Tuhan melalui cinta pada umat manusia. Ia dianugrahi kegembiraan pada kehidupan, kenaiifan dan kesederhanaan. Guru yang demikian juga asketik.

Perlu disampaikan bahwa Buber tidak memandang dirinya sendiri sebagai pembawa amanah bagi ummat manusia juga bukan sebagai pemandu spiritual bagi masyarakatnya sendiri. Ia tidak punya pesan untuk disampaikan, ia hanya dapat menyediakan suatu percakapan. Mereka yang berharap mendapatkan doktrin yang kokoh darinya akan kecewa. Dalam kegelapan gurun pasir tidak ada petunjuk jalan, tapi hanya saran untuk menunggu hingga fajar menyingsing, ketika jalan yang tepat akan muncul di luar dugaan, demikianlah Buber (Yaron, 2000: 5).

Tujuan Pendidikan

Buber mengisyaratkan tujuan pendidikan adalah realisasi-diri melalui kerukunan (*communion*, komuni), kerukunan pertama adalah kerukunan guru-murid, kemudian tertuju pada kerukunan universal (Yaron, 2000: 9). Realisasi-diri mengandung *social responsibility*, berbeda dengan kebebasan yang *self-oriented*.

Hakikat Manusia

Manusia adalah *homo dialogus*, sekaligus *homo religiosus*. Realisasi diri hanya tercapai melalui kerukunan (*communion*, komuni) dengan umat manusia, dengan Ciptaan dan Sang Pencipta. Cinta pada kemanusiaan menuntun kepada cinta Tuhan, dan sebaliknya. Kehadiran Illahiah berpartisipasi dalam setiap pertemuan sejati antar manusia, dan berada dalam diri mereka yang membangun dialog yang sejati. Ucapan seseorang yang ingin bercakap-cakap dengan seorang manusia adalah omong kosong jika tanpa percakapan dengan Tuhan; tetapi ucapan seseorang yang ingin bercakap-cakap dengan Tuhan tanpa percakapan dengan manusia adalah sesat. Dialog dibangun berdasarkan *mutual response and responsibility*. *Responsibility* hanya muncul jika terdapat *real response* terhadap suatu suara manusia. Seorang manusia bertransformasi kedalam kehidupan yang sejati hanya dengan cara yang demikian. Inilah yang dimaksud dengan perhubungan Aku-Engkau Buber (Yaron, 2000: 2).

Buber melanjutkan konsep perhubungan Aku-Engkau tersebut dengan “operasionalisasi”-nya. Perhubungan yang demikian menuntut komitmen total, penyerahan dan keterbukaan diri secara menyeluruh, namun tetap menghargai kedaulatan masing-masing yang terlibat dalam dialog. Kedaulatan diri ini isyarat bagi penolakan terhadap dominasi satu pihak terhadap pihak lainnya atau pemanfaatan pihak yang satu terhadap pihak yang lainnya (manipulasi). Dominasi dan manipulasi adalah perhubungan Aku-Ia. Akan tetapi hubungan Aku-Engkau yang sejati itu memuat resiko, ditolak atau disangkal (Yaron, 2000: 2).

Proses Pendidikan

Proses belajar pada dasarnya adalah *self-learning and self-perfection* (Yaron, 2000: 9). Dan karena manusia adalah *homo dialogous* maka pendidikan dilaksanakan melalui dialog. Melalui dialognya ini, ia bertolak belakang dengan Pestalozzi (1746-1827) dan Janucz Korczak (1878-1942) yang melakukan empati pada anak didik mereka. Empati adalah menempatkan diri sendiri kedalam diri orang lain, dengan demikian menghilangkan kekonkritan diri sendiri. Ini adalah *self-limitation* atau *self-denial*. Sesungguhnya pendidikan tidak dapat dilaksanakan atas penerimaan tanpa syarat terhadap murid sebagaimana ia adanya, tetapi hanya melalui

pengakuan akan keadaannya “sebagaimana ia telah diciptakan untuk tumbuh” (*as he has been created to become*). Konfirmasi tidak harus identik dengan kesepakatan, juga tidak berarti menafikan tugas guru untuk memimpin muridnya ke “arah yang benar”. Buber berpendapat bahwa orang yang tidak dapat memahami pengakuan dan konfirmasi yang demikian akan tidak mampu memberikan bantuan pada mereka yang membutuhkannya. Dalam artikelnya *Healing through Meeting* ia mendeskripsikan kasus-kasus ketika ia harus membantu orang-orang lain untuk menemukan arah pribadi mereka yang unik, yang bahkan bertentangan dengan diri mereka sendiri.

Sehubungan dengan perhubungan guru-murid yang demikian, Buber memperoleh konsep *inclusion* dalam konteks pendidikan. Inklusi menurut Buber adalah kemampuan mengembangkan sensasi ganda di kalangan mereka yang terlibat dalam dialog: mengalami diri-sendiri dan serempak mempersepsi orang lain sebagai suatu kesatuan. Inklusi orang lain, pengikutsertaan orang lain, menyebabkan seseorang mengetahui sesamanya sendiri baik secara fisik maupun secara spiritual.

Buber mencermati komunikasi yang berlangsung dalam latar yang tidak simetris, seperti yang sering terjadi dalam proses pendidikan. Pendidikan adalah sebuah peristiwa yang dialami oleh dua orang secara bersamaan, yang di dalamnya salah satu dari mereka sering berpartisipasi aktif. Status hierarkhis antara orang yang dominan dan mitra yang bergantung padanya menuntut tidak hanya keakraban tapi juga pengambilan jarak. Para pendidik yang menjadi terlibat berlebihan secara emosional dengan para siswanya (atau para klien) terancam kehilangan kesadaran diri-sendiri dan merugikan status profesional mereka. Meskipun begitu, momen dialogis dapat ditemukan bahkan dalam situasi-situasi ketiadaan *mutuality* sama sekali. Tugas mulia guru adalah mencurahkan perhatiannya kepada murid-muridnya, dalam rangka mengupayakan terjadinya peristiwa-peristiwa dialogis yang merupakan anugrah Sang Pencipta. Dialog mempersyaratkan dua kondisi dasar: mitra-mitra yang berdaulat dan sebuah kebebasan untuk memilih oleh kedua pihak untuk membentuk hubungan. Tuntutan-tuntutan ini sangat bertentangan dengan realitas pendidikan yang didasarkan atas kebergantungan para murid pada guru. Ruang kelas ditandai oleh ketiadaan *mutuality*, didominasi oleh penggunaan otoritas guru atas para murid. Status murid yang inferior menggiringnya untuk tidak memiliki keinginan sendiri dan menerima pilihan guru. Lagi pula kurikulum dalam

banyak kasus didikte oleh otoritas persekolahan tanpa mempertimbangkan pendapat para siswa, dan bertentangan dengan suasana kebebasan yang dipersyaratkan oleh dialog. Ditambah lagi guru tidak memilih murid-muridnya, sama halnya dengan para muridnya. Meskipun perhubungan hierarkhis yang mencolok ini berlaku dalam proses pendidikan, Buber mengklaim bahwa realitas pendidikan sepenuhnya dialogis. Ketiadaan *mutuality* dalam pendidikan dapat dijumpai melalui inklusi sepihak oleh guru. Guru harus berdiri secara serempak di dua kutub dunia pendidikan: dirinya sendiri dan muridnya. Sementara si pendidik mampu memahami keadaan muridnya, si murid tidak mampu memahami kompleksitas pribadi guru. Seorang pengikut Buber, pendidik yang berhasil Ernst Simon (1899-1988), mengatakan bahwa guru yang merasa terusik oleh para muridnya adalah seorang guru yang buruk, tidak menyadari fakta bahwa ia harus memahami para muridnya sementara para murid ini tidak mampu memahaminya.

Ketika sebuah situasi yang tidak simetris ini berubah, maka realitas pendidikan memasuki sebuah tahap baru yang didasari oleh persahabatan atau cinta. Buber mengindikasikan bahwa dialog mengandaikan adanya jarak antara diri sendiri dengan orang lain. Dengan membuat jarak dengan lingkungannya, seseorang menciptakan kemungkinan adanya pihak lain yang mandiri, yang dengan demikian menciptakan sebuah “dunia” yang dibutuhkannya untuk menjalin hubungan sosial. Jarak ini dapat diperjauh hingga mengubah pihak lain menjadi sebuah objek (sebuah *Ia, an It*); atau diperpendek hingga seseorang menjadi Engkau yang sulit untuk diduga. Jarak sosial bersifat penting khususnya untuk hubungan sosial yang diwarnai oleh hirarkhi. Seni mengajar diekspresikan dalam keluwesan batas-batas pendidikan: dengan menciptakan jarak minimum untuk menciptakan disiplin, dan dengan mengupayakan keakraban maksimum untuk mengembangkan dialog, yang adalah esensial bagi terciptanya belajar yang sejati.

Dalam artikelnya *Seeming and Being* Buber mencela kehidupan yang salah yang terjadi pada mereka yang keberadannya tidak ditentukan oleh penghidupan yang otentik, tetapi oleh citra diri yang mereka bangun untuk orang-orang lain. Mereka yang disibuki oleh citra mereka sendiri akan sepenuhnya tidak mampu mendengarkan suara sesama manusia.

Buber menjelaskan bahwa mengajar itu sendiri tidaklah mendidik: adalah guru yang mendidik, sementara diam dan sementara berbicara, dan dalam selang

waktu yang ada di kelas dan melalui percakapan yang kadang kala terjadi. Guru mendidik utamanya melalui tingkah lakunya, oleh keberadaannya itu sendiri, yang mengasumsikan ia benar-benar hadir dan siap untuk murid-muridnya.

Peranan ideal guru menurut Buber adalah bekerja mengerjakan apapun dengan cukup, dan pengajarannya yang utama adalah membantu murid-muridnya untuk berpartisipasi dalam kehidupannya, dan dengan demikian mereka menjadi mengetahui rahasia dari pekerjaannya. Pergaulan akrab antara perajin dengan peserta magangnya di Abad Tengah juga menurut Buber merupakan ilustrasi mengenai pendidik ideal, pendidik tradisional dengan pengaruh yang mendalam pada murid-muridnya.

Buber mendefinisikan pendidikan sebagai “seleksi dunia yang efektif oleh seseorang” (Yaron, 2000: 4). Fungsi seleksi ini mewujudkan dalam pendidik, yang perannya menciptakan ketertiban dalam realitas kehidupan yang kacau yang merusak jiwa anak-anak. Dengan demikian pendidik adalah “penyaring”, yang tugasnya menyaring beragam pesan yang berasal dari lingkungan. Peranan mulia ini hanya dapat dilaksanakan oleh pendidik yang muncul sebagai pribadi untuk melakukan perjumpaan, mengajak dan membentuk muridnya dalam suatu konteks yang dialogis. Fungsi guru sebagai “pemilih” merupakan posisi yang kontradiktif dengan guru “kuno” yang ditandai oleh sikap penerimaan pasif terhadap tradisi, juga dengan pendidikan “baru” yang menggambarkan pendidikan sebagai kegiatan pembangkitan kekuatan-kekuatan statis dalam diri.

Jika semua arah gagal, terdapatlah sebuah arah yang benar untuk manusia, jalan menuju spirit kreatif Tuhan. Buber mengasumsikan umat manusia dapat menangkap citra tentang Tuhan hanya dengan mengikuti jalan Tuhan, dengan *Imitatio Dei* (mengimitasi Tuhan). Dalam dunia yang penuh kekacauan dan tidak mudah untuk diarungi satu-satunya cara yang tersisa untuk seorang manusia adalah dengan mengupayakan diri menjadi lekat dengan atribut-atribut Tuhan yang tersembunyi tetapi bukannya tidak kita ketahui.

Manusia, ciptaan, yang membentuk dan mentransformasi Ciptaan, dirinya sendiri tidak dapat mencipta; tetapi setiap orang dapat membuka dirinya sendiri dan orang-orang lain terhadap spirit kreatif. Dan ia dapat membuat Pencipta menjaga dan menyempurnakan citranya. Buber melihat pendidik modern sebagai terancam oleh “jiwa yang penuh nafsu”: *the Nietzschean will of power* dan *the Socratic Eros*.

Kehendak berkuasa menjadi dominan ketika otoritas tradisional pendidik mulai membusuk; *Eros* muncul ketika penguasaan atas orang lain tak dapat dilaksanakan. Sementara *Eros* adalah hasrat untuk memperoleh nikmat dari orang lain, adapun kehendak berkuasa adalah kecenderungan untuk mengendalikan orang lain. Keduanya bukan pendidikan: *Eros* memilih apa yang disukainya, sementara pendidik modern mendapatkan para muridnya di hadapannya dalam sebuah realitas yang kacau dan *non-erotic*. Juga, kehendak berkuasa pendidik modern tidak dapat terpenuhi, karena ia telah kehilangan peranan sosialnya sebagai seorang duta besar dari masyarakatnya yang menyampaikan “*the magical validity of tradition*”. Pendidikan mempersyaratkan cinta ketimbang oleh *Eros*. Manusia sebagai ciptaan, mencintai cahaya, juga menerima kegelapan dengan menuju kepada cahaya. Ini karena Tuhan menciptakan cahaya juga kegelapan. Buber menunjukkan karakter asketik seorang pendidik, yang harus mengendalikan hasratnya demi murid-muridnya. Ia memenuhi panggilan mulia untuk mempengaruhi murid-muridnya melalui kebersamaan, tetapi dengan tidak mencampurtangani kehidupan para murid, apakah melalui kehendak berkuasa ataupun melalui *Eros*. Dalam pendidikan, kehendak berkuasa harus ditransformasi menjadi kerukunan (*communion*), dan *Eros* diperhalus menjadi perhatian pada murid.

Kekuatan-kekuatan dunia yang konstruktif yang dibutuhkan anak-anak hanya dapat ditransfer melalui hubungan Aku-Engkau. Seorang anak, menurut Buber, didominasi oleh dua insting yang otonom, yaitu insting pemula dan insting kerukunan (*the ‘originator instinct’ and the ‘instinct of communion’*). Insting pemula adalah dorongan intrinsik anak untuk membangun dan membentuk dunia. Insting positif ini tidak pernah dapat menjadi kerakusan, karena ia tidak tertuju pada “memiliki” tetapi hanya tertuju pada “mengerjakan”. Insting pemula saja tidak cukup, karena ia tidak tertuju pada *mutuality* dan kebersamaan. Si pemula akan terpicil hingga seseorang menggenggam tangannya, bukan sebagai “pencipta”, tetapi sebagai seorang makhluk yang tersesat di dunia. Tugas pendidik sejati adalah menyalurkan kekuatan-kekuatan kreatif seorang anak ke arah yang benar, ke arah kerukunan. Insting kerukunan adalah kerinduan pada dunia untuk hadir bagi kita. Buber mengilustrasikan hasrat ini dengan mendeskripsikan seorang anak yang sedang berbaring dengan mata setengah tertutup dalam kegelapan, menunggu dengan gelisah untuk mengalami kerukunan dari ibunya di tengah malam yang menakutkan.

Karena itu tugas pendidik adalah menyalurkan kehadiran anak kedalam kehidupannya sendiri, kedalam kerukunan.

Kebebasan yang sesungguhnya adalah kerukunan, demikianlah pendapat Buber, ketimbang serba-boleh (*over-permissive, laissez-faire*) pendidikan modern yang merupakan reaksi terhadap pendidikan tradisional yang menuntut banyak kewajiban. Kebebasan, yang merupakan kunci dalam pendidikan modern, adalah hanya alat bagi pencapaian tujuan pendidikan. Kebebasan yang berorientasi diri sendiri, yang meniadakan ruang bagi diri lainnya dapat membuat manusia terasing. Menurut Buber realisasi-diri adalah komitmen terhadap *responsibility*. Sebaliknya dengan pendidikan tradisional, yang banyak memanfaatkan larangan dan hukuman, bahkan hukuman fisik yang disertai kebencian pada anak. Buber menganjurkan larangan diperhalus, misalnya antara lain dengan mengacungkan telunjuk tanda pendidik tidak menyetujui apa yang dilakukan anak, atau juga dengan mempertanyakan apa yang dikerjakan anak. Antitesis dari pendidikan tradisional yang demikian adalah kerukunan

Isi pendidikan *Buberian* yang mendapat tekanan penting adalah pendidikan moral dan pendidikan religius (Yaron, 2000: 9). Akan tetapi Buber dengan paparan seperti yang terdapat di atas, mengisyaratkan pemaduan pendidikan moral dan religius tersebut kedalam mata ajar yang ada; juga karena guru adalah pendidik yang membantu para muridnya dengan prinsip dialog tersebut agar dapat melakukan *self-realization and self-perfection*.

Konsep-konsep Pedagogik

Metode Studi

Pemaparan Buber di atas, mengisyaratkan bahwa ia melakukan studi fenomenologi atas gejala pendidikan. Ia mengasumsikan adanya data yang menggejala “dalam pengalaman manusia”, bukan “di luar pengalaman manusia” untuk dapat diobservasi cermat, dalam hal ini fenomena mendidik; dan kemudian data tersebut dianalisis untuk mendapatkan esensinya. Beberapa esensi yang paling menarik menurut penulis adalah temuannya tentang hubungan pendidik-anak didik, antara lain seni mengatur jarak sosial agar disiplin terbentuk dan dialog terjalin. Konsep inklusinya juga menarik; berguna untuk suatu hubungan sosial yang tak-

simetris. Memang, barangkali, konsep-konsepnya ini masih harus diteliti dan dikembangkan secara empiris dalam rangka pemahaman batas-batas penggunaannya oleh para pendidik.

Pedagogi Buber juga dilandasi oleh pemikiran filosofis. Ia mengasumsikan perhubungan Aku-Engkau hanya sah jika berkaitan dengan Engkau Abadi, Tuhan. Pedagogi religius yang demikian sebetulnya praktek yang biasa dalam masyarakat religius, kecuali masyarakat yang sekuler. Benar atau tidaknya konsep-konsep pedagogi yang demikian sulit untuk diuji dengan kriteria *verifiability* seperti yang dianjurkan oleh kaum positivis. Akan tetapi masih ada kriteria lainnya, antara lain melalui pengukuran dampak dari praktek-praktek kehidupan yang berdasarkan pedagogi religius tersebut.

Objek Studi

Objek studi Buber dapat didefinisikan sebagai situasi pergaulan antara pendidik dan terdidik. Dalam situasi ini ia berupaya menganalisis prinsip-prinsip apa yang melandasinya, termasuk konsep tentang pendidik dan terdidik. Juga karena metode studinya melibatkan metode berfilsafat, ia dapat menemukan proses pendidikan, proses dialog, tidak semata-mata manusiawi dan sosial, tetapi juga religius, melibatkan kesaksian dan kemurahan Tuhan.

Referensi

Yaron, Kalman. 2000. *Martin Buber (1870-1952)*. Paris: UNESCO: International Bureau of Education.

5. Antonio Gramsci (1891-1937)

Konsep-konsep Pedagogi

Arti Pendidikan

Pendidikan adalah sebuah bidang tempat bersatunya teori dan praktek, budaya dan politik, dan tempat berkombinasinya riset dan capaian intelektual dengan tindakan sosial dan politik. Gramsci mengatakan bahwa pendidikan tidak pernah netral, yang terjadi sesungguhnya adalah penjinakan teori-teori untuk menjustifikasi sebuah kecenderungan budaya dan politik, sekalipun pendidikan dan persekolahan selalu terkait dengan pertumbuhan anak-anak (Monast, 2000: 1).

Teori pendidikan Gramsci berkembang sehubungan dengan kritisismenya terhadap pemilahan tradisional antara “kerja manual” dan “kerja intelektual”. Pemilahan semacam ini harus dipandang sebagai pemilahan ideologis yang menggambarkan adanya peranan “direktif” dan peranan “bawahan” (*subaltern*) (Monast, 2000: 5); barangkali dipertegas menjadi peranan penguasa dan peranan mereka yang dikuasai. Karena itu ia mengusulkan *education for all*, yang artinya pendidikan yang akan menghasilkan setiap orang menjadi intelektual, apapun pekerjaannya, buruh atau manajer; bahkan pekerja fisik tingkat terendah dan paling mekanistik, memiliki peranan intelektual.

Tujuan Pendidikan

Pendidikan hendaknya menghasilkan kaum intelektual tipe baru, yaitu mereka yang memiliki fungsi, yang selalu dan tidak terpisahkan, pedagogis dan politis (Monast, 2000: 5). Tahun 1923, sistem persekolahan Itali direformasi dengan menekankan pembagian ideologis antara pendidikan persiapan teknis dan kejuruan (untuk kerja), dan pendidikan persiapan kultural dan saintifik untuk perkembangan “spiritual” umat manusia dan tentu saja untuk kepemimpinan politis. Gramsci mengembangkan pendekatan yang berbeda untuk masalah ini, yang tidak jatuh dalam arogansi positivistik dalam memecahkan masalah-masalah manusia melalui ilmu dan teknologi, juga tidak termasuk dalam ilusi idealistik dengan konsep

kehidupan intelektual dan kultural yang terbebas dari faktor-faktor ekonomi dan politik.

Pendekatan Gramsci ini memadukan pendidikan teknik-kejuruan dengan pendidikan intelektual-kultural-politis. Lulusan pendidikan yang demikian ini dibutuhkan sebagai tenaga kerja (dari pekerja berkecakapan hingga manajer) untuk mengontrol dan memimpin pembangunan industrial, juga pembangunan masyarakat yang dihasilkan oleh pembangunan industrial tersebut (Monast, 2000: 3). Bahkan pendidikan teknik, yang berkaitan dengan tenaga kerja industri bahkan pada tataran yang paling primitif dan tanpa-kecakapan, harus membentuk dasar bagi intelektual tipe baru (Monast, 2000: 5).

Manusia

Gramsci menolak masyarakat yang dualistik yang terbentuk oleh pemisahan eksklusif *homo sapiens* dan *homo faber*, yang merupakan warisan Yunani Kuno dan Romawi Kuno (Merriam-Webster, 2000, *liberal, school, liberal arts*). Dalam masyarakat Yunani ini mereka yang bersekolah adalah *homo sapiens*, manusia pemikir. Mereka punya waktu luang untuk berpikir dan bersekolah. Bahkan sekolah itu sendiri artinya *leisure time*. Menurut Gramsci, manusia adalah *homo sapiens* sekaligus *homo faber*. Bahkan Gramsci menganggap setiap orang dapat berfilsafat, filsafat spontan, meskipun berbeda dari filsafat sistematis yang dikembangkan oleh para filsuf profesional. Filsafat spontan terkandung dalam bahasa harian, keyakinan, kepercayaan, tahayul, pemahaman, anggapan tentang dunia yang dihadapi. Gramsci menyarankan kita untuk menghapuskan prasangka yang meluas bahwa filsafat bersifat asing dan sulit karena filsafat adalah aktivitas intelektual yang khusus dari para filsuf profesional atau spesialis atau para filsuf profesional. Pertama-tama harus diperlihatkan bahwa semua manusia adalah “filsuf”, dengan cara mendefinisikan batas-batas dan karakteristik dari “filsafat spontan” yang cocok untuk semua orang. Filsafat ini terkandung dalam bahasa itu sendiri, dalam pemahaman umum (*common sense*) dan dalam keberagaman populer, yaitu “keseluruhan sistem keyakinan, tahayul, pendapat, pola pikir dan pola perbuatan” (Monast, 2000: 7).

Setiap orang harus berfilsafat agar mereka dapat partisipatif dalam pembentukan konsepsi tentang dunia yang diberlakukan secara mekanis oleh lingkungan eksternal, yakni oleh salah satu dari kelompok-kelompok sosial yang ada,

atau mengembangkan secara sadar dan kritis konsepsinya sendiri tentang dunia dan dengan demikian menggunakan otaknya sendiri, untuk memilih lingkungan aktivitasnya sendiri, berpartisipasi dalam penciptaan sejarah dunia, menjadi pemandu bagi dirinya sendiri, menolak untuk menerima secara pasif dan apatis pembentukan kepribadian sendiri dari luar (Monast, 2000: 7). Inilah deskripsi manusia intelektual tipe baru yang dimimpikan Gramsci.

Moda keberadaan intelektual baru tidak dapat lagi hanya dengan kepandaian berpidato, tetapi melalui partisipasi aktif dalam kehidupan praktis, sebagai pembangun gedung, organisator, *permanent persuader* dan bukan sekedar menjadi orator belaka; seseorang hendaknya beralih dari teknik-sebagai-kerja ke teknik-sebagai-sains dan ke konsepsi humanistik tentang sejarah. Jika tidak demikian, seseorang akan tetap menjadi spesialis dan tidak memiliki peranan “direktif” dalam kehidupan sosialnya (Monast, 2000: 7). Peranan direktif ini adalah kepemimpinan intelektual dan moral masyarakat melalui sarana pendidikan dan organisasi budaya. Peranan intelektual adalah membentuk spirit publik.

Konsepsi manusia intelektual Gramsci ini mengingatkan penulis pada konsep *good governance* yang dewasa ini telah dan sedang menjadi gerakan internasional, yang bahkan telah mengubah sejarah Indonesia hingga Indonesia memasuki periode reformasi pada saat ini. Salah satu konsep *good governance* adalah partisipasi. Partisipasi mempersyaratkan setiap orang terdidik dan intelektual, setiap warga negara punya akses terhadap pengambilan putusan-putusan yang strategis dalam masyarakatnya. Juga melalui konsep partisipasi ini, demokrasi saat ini, yang diperkaya oleh partisipasi, berbeda dengan demokrasi di masa lalu yang cenderung oligarkis.

Proses Pendidikan

Teori umum pendidikan Gramsci adalah suatu pendekatan “saintifik” tentang apa pendidikan yang sebenarnya, pada setiap tataran, dari kepemimpinan politik ke “penyesuaian” (conformity) sosial, hingga ke persekolahan dan kehidupan keluarga (Monast, 2000: 8). Dalam analisisnya, Gramsci menemukan bahwa pendidikan selalu ideologis, yaitu konformitas diri terhadap lingkungan eksternal atau lingkungan sosial-budaya.

Gramsci hidup dalam zaman yang “keras” (sebelum PD II), yang menuntut kemanusiaan berjuang keras melawan hegemoni dunia, fasisme Jerman, komunisme USSR, dan fordisme Amerika. Ketiga hegemoni tidak menyisakan sedikit ruang untuk pemikiran kritis dan perkembangan pribadi. (Gramsci sendiri dipenjarakan oleh rezim komunis Itali). Ketiga ideologi tersebut melakukan apa yang disebut sebagai “massifikasi” manusia. Disini ia melihat konformitas yang brutal.

Konformitas, tampaknya dalam teori Gramsci, sebagai tidak dapat dihindari dalam kehidupan manusia dan masyarakat. Bahkan ia mengungkapkan pendidikan adalah konformitaisasi. Hal ini terdapat dalam pandangannya yang menolak beberapa prinsip pendidikan modern “perkembangan spontan anak-anak” dari tradisi Jenewa Pestalozzi dan Rousseau. Menurut tradisi Jenewa ini, perkembangan kepribadian anak tidak boleh diganggu atau dirusak oleh intervensi pendidik. Menurut Gramsci ini adalah ilusi: sejak kelahirannya, anak dididik untuk “menyesuaikan” (*to conform*) dirinya dengan lingkungannya, dan sekolah adalah sebuah kepingan kecil dalam kehidupan seseorang. Pendidikan selalu merupakan perjuangan melawan insting-insting yang terkait dengan fungsi-fungsi biologis yang pokok, sebuah perjuangan melawan alam, mendominasinya dan menciptakan manusia yang “aktual”. Dan upaya belajar, disiplin psikologis dan fisik yang niscaya untuk kegiatan belajar dan untuk segala capaian pendidikan adalah tidak “menyenangkan”: “pendidikan adalah sebuah proses adaptasi, suatu kebiasaan yang diperoleh dengan upaya, kesabaran dan bahkan penderitaan (Monast, 2000: 8).

Gramsci melihat konformitas sebagai niscaya dalam kehidupan. Ia mencoba mencari konformitas yang sebenarnya. Ia menyatakan bahwa konformitas tiada lain adalah “sosialisasi”, tetapi ia memilih menggunakan istilah *conformity*. Dan konformitas yang sesungguhnya adalah menekankan disiplin dan sosialitas dan tetap mengakui kejujuran, spontanitas, keaslian, dan kepribadian (Monast, 2000: 8). Melihat hal ini, paham tradisi Jenewa di atas tidak sepenuhnya ditolak oleh Gramsci.

Untuk lebih memahami makna proses pendidikan Gramsci, berikut ini akan dipaparkan kajiannya tentang dominasi dan hegemoni, *directive* dan pemaksaan. Dominasi dan pemaksaan, (menurut penulis) dapat dikatakan, sebagai konformitas yang dihalalkan oleh rezim komunis USSR; khususnya pemaksaan dengan menggunakan kekuasaan. Terdapat pemaksaan secara hukum yang normal dipraktekkan oleh bangsa-bangsa yang demokratis. Adapun hegemoni dan *direktive*

adalah sarana pendidikan publik. *Directive* adalah peranan intelektual dalam membangun spirit publik, memimpin masyarakat, dengan menyediakan kepemimpinan intelektual dan moral melalui pendidikan dan organisasi budaya ketimbang melalui pemaksaan legal dan kekuasaan yang tradisional. Adapun hegemoni adalah proses sebuah budaya mendapat kesepakatan publik. Dengan demikian, *directive* dan hegemoni dapat termasuk kedalam konformitas yang dimaksudkan oleh Gramsci.

Di atas dikatakan bahwa pendidikan selalu bermuatan nilai, selalu ideologis. Gramsci melakukan analisis ideologi. Dan ini penting dalam rangka memahami konformitas, pendidikan yang diidamkannya. Menurut Gramsci, ideologi tidak berada odalam dirinya sendiri. Ideologi adalah perubahan teori, hasil dari sebuah teori yang menjadi sebuah doktrin, yakni bukan sebuah instrumen untuk memahami realitas tetapi lebih sebagai sehimpunan prinsip moral untuk orientasi tindakan-tindakan praktis dan perbuatan manusia. Perkembangan dari teori menjadi doktrin dan menjadi ideologi ini tidaklah spontan, muncul dari dalam teori itu sendiri, tetapi lebih organik pada penggunaan politis teori-teori. “Ideologi” adalah ajektiva, kita tidak memiliki ideologi dalam pengertian yang sebenarnya, yang sebenarnya ada adalah hal yang ideologis, yakni penggunaan edukatif teori dan doktrin (Monast, 2000:8-9).

Pada kesempatan lainnya, Gramsci mendefinisikan ideologi sebagai sebuah hipotesis saintifik yang memiliki karakter edukatif yang dinamis dan diverifikasi dan dikritik oleh perkembangan sejarah yang aktual.

Jika pendidikan adalah ideologis, ideologi apa yang cocok untuk pendidikan? Menurut Gramsci terdapat sebuah pendekatan ideologis yang khusus, yakni pendekatan kependidikan, pendekatan yang dapat dipilih bukan untuk alasan-alasan teoritis, karena yang ini “benar” dan yang lainnya adalah “salah”, tetapi lebih karena alasan-alasan praktis: yaitu “filsafat praksis”, sebuah instrumen ideologis untuk memperluas kesadaran massa tentang mekanisme-mekanisme politik dan budaya, kesadaran tentang determinasi historis dan ekonomis dari gagasan-gagasan, dan karena itu menjadikan mereka lebih mampu untuk menguasai penghidupan mereka sendiri, untuk “memimpin masyarakat mereka sendiri dan mengontrol mereka yang memimpin”.

Filsafat praksis warisan Marx adalah kaitan yang tak putus yang dibangun antara teori dan praktek, pikiran dan tindakan. Adapun Gramsci menuntut lebih dari itu, filsafat praksis adalah hanya “ideologi” yang dapat kritis pada dirinya sendiri, yaitu mampu mengungkap “material” (yakni ekonomi dan politik) akar-akar dari semua doktrin (termasuk Marxisme itu sendiri) dan menyesuaikan teori dan praktek satu sama lain secara berkelanjutan (Monast, 2000: 9).

Gramsci juga memiliki sebuah konsep yang tersendiri tentang *critical thinking*; menurut pemahaman umum, kritisisme adalah suatu jenis oposisi terhadap apa yang tidak kita inginkan; sebaliknya dengan *critical thought*, menurut Gramsci adalah sebuah permainan teoritis yang mempertentangkan teori yang satu dengan yang lainnya, sebuah ideologi dengan yang lainnya, atau “ilusi idealistik” bahwa teori, budaya, dan, karena itu, pendidikan dapat terlepas dari basis material historisnya. Bagi Gramsci, *critical thinking* adalah riset dan pengungkapan (*discovery*) dasar-dasar material dari teori, yakni kritisisme terhadap penggunaan ideologis dari teori (Monast, 2000: 9).

Pemikiran Gramsci mengisyaratkan bahwa proses-proses pendidikan berkembang dalam beragam cara dan mereka harus dipelajari dan dikuasai dengan perhatian khusus pada momen-momen kependidikan yang tidak selalu dapat dianggap sebagai pedagogis dalam arti yang ketat. Sekolah, pelatihan kejuruan, pendidikan orang dewasa dan universitas dapat dianggap sebagai bagian wajah dari pendidikan, yang di dalamnya organisasi budaya dan politik tampak mengalami konflik, sementara banyak tindakan-tindakan *permanent persuasion* terjadi di belakang dan di luar sistem pendidikan yang formal: putusan-putusan yang diambil dalam dunia media dan dunia penerbitan, perubahan-perubahan yang dilakukan dalam organisasi kerja, pemilihan sebuah teknologi dalam industri dan bidang jasa, sistem seleksi dan pengangkatan pejabat patai dan para pemimpin dan fungsi mereka dalam kehidupan harian masyarakat, adalah arena utama proses-proses kependidikan modern, sifatnya tersembunyi ketimbang terlihat secara langsung.

Konsep-konsep Pedagogik

Objek Studi

Pedagogi Gramsci dibangun melalui studi sosialisasi, atau konformitas, yaitu proses individu menerima sosialitasnya; yaitu nilai-nilai, norma, persepsi sosial, pandangan hidup, dan tindakan sosial. Dalam melakukan studi terhadap proses konformisasi tersebut, ia menemukan keniscayaan untuk melakukan pula studi filsafat atau ideologi, sosiologi-antropologi, sejarah, politik, ekonomi, manajemen, dan studi tentang manusia.

Metafisika Gramsci dapat dikatakan sebagai metafisika kritis, atau filsafat kritis, yang kritis, bukan dogmatis, bahkan terhadap dirinya sendiri. Ini sehubungan ia mengusung filsafat praksis. Ia menganggap perlunya evolusi teori-ideologi dan praktek-realitas melalui interaksi antar keduanya.

Metode Studi

Gramsci mengisyaratkan pendekatan saintifik dalam melakukan studinya; ia membedakan pendekatan *deskriptif* dan *preskriptif*. Pendekatan saintifik harus deskriptif. Akan tetapi pendekatan saintifik Gramsci tidak kuantitatif; misalnya, ia menyarankan pengujian sebuah ideologi, sebagai sebuah hipotesis saintifik, melalui verifikasi dan kritisisme dalam perjalanan sejarah. Studi semacam ini mesti studi kualitatif.

Tidak semua pedagogi Gramsci dibangun dengan cara saintifik. Konsepnya tentang “kaum intelektual” yang harus membentuk spirit publik, yang harus menyediakan kepemimpinan moral dan politis; adalah sebuah konsep preskriptif atau normatif. Hal yang sama kita temukan pada konsepnya tentang konformitas, penerimaan sosialitas yang tetap mempertahankan kejujuran, spontanitas, keaslian, dan kepribadian. Sebagian dari sub konsep-sub konsep ini adalah hasil studi filsafat manusia.

Referensi

Monast, Attilio. 2000. *Antonio Gramsci (1891-1937)*. Paris: UNESCO: International Bureau of Education