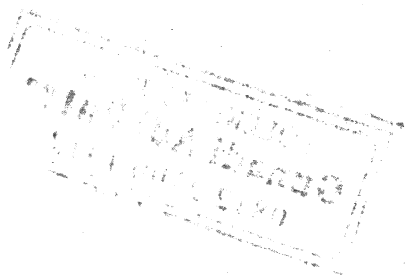
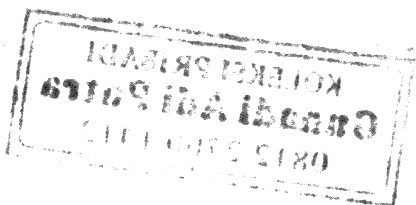


GUNADI ADI PUTRA.
BANDA RAS
S3
KOLEKSI PRIBADI
Gunadi Adi Putra
0812 2700 1412

50 Pemikir
Paling Berpengaruh
terhadap Dunia
Pendidikan
Modern

KOLEKSI PRIBADI
Gunadi Adi Putra
0812 2700 1412

KOLEKSI PRIBADI
Gunadi Adi Putra
0812 2700 1412



Jaminan Kepuasan

Apabila Anda mendapatkan buku ini dalam keadaan cacat produksi (di luar kesengajaan kami), seperti halaman kosong atau terbalik, silahkan ditukar di toko tempat Anda membeli atau langsung kepada kami dan kami akan menggantinya segera dengan buku yang bagus.

EDITOR
JOY A. PALMER

50 Pemikir
Paling Berpengaruh
terhadap Dunia
Pendidikan
Modern

Biografi, Dedikasi, dan Kontribusinya



**50 PEMIKIR PALING BERPENGARUH
TERHADAP DUNIA PENDIDIKAN MODERN**

Editor: **Joy A. Palmer**
Tata Sampul: **A. Budi**
Tata Isi: **Violet Vitrya**
Pracetak: **Wardi**

Cetakan Pertama, **November 2010**

Penerbit

Laksana

Sampangan Gg. Perkutut No. 325-B

Jl. Wonosari, Baturetno

Banguntapan Jogjakarta

Telp: (0274) 4353776, 7418727

Fax: (0274) 4353776

E-mail: redaksi_divapress@yahoo.com

Blog: www.divapress.co.cc

Website: www.divapress-online.com

Distributor Tunggal

Transmedia

Jl. Kelapa Hijau No. 22 RT. 006/03

Jagakarsa, Jakarta Selatan 12620

Telp. (021) 7888-1850 (hunting)

Fax. (021) 7888-1850

DAFTAR ISI



DAFTAR ISI	5
A.S. NEIL (1883 – 1973)	7
SUSAN ISAACS (1885 – 1948)	16
HAROLD O. RUGG (1886 – 1960)	24
LUDWIG WITTGENSTEIN (1889 – 1951).....	32
MARTIN HEIDEGGER (1889 – 1976)	45
HERBERT EDWARD READ (1893 – 1968).....	53
LEV SEMYONOVICH VYGOTSKY (1896 – 1934).....	62
JEAN PIAGET (1896 – 1980).....	69
MICHAEL OAKESHOTT (1901 – 1992)	80
CARL ROGERS (1902 – 1987)	87
RALPH WINIFRED TYLER (1902 – 1994).....	95
BURRHUS FREDERIC SKINNER (1904 – 1990)	102
HARRY BROUDY (1905 – 1998).....	111
SIMONE WEIL (1909 – 1943).....	120
JOSEPH J. SCHWAB (1910 – 1988)	127

Daftar Isi

CLARK KERR (1911 – ...)	136
BENJAMIN S. BLOOM (1913 – 1999)	147
JEROME S. BRUNER (1915 – ...)	154
TORSTEN HUSÉN (1916 – ...)	163
LEE CRONBACH (1916 – ...)	172
DONALD THOMAS CAMPBELL (1916 – 1996)	177
MAXINE GREENE (1917 – ...)	188
R.S. PETERS (1919 – ...)	196
JOHN I. GOODLAD (1920 – ...)	203
PAULO FREIRE (1921 – 1997)	212
SEYMOUR B. SARASON (1919 – ...)	220
ISRAEL SCHEFFLER (1923 – ...)	234
JEAN-FRANÇOIS LYOTARD (1924 – 1998)	244
LAWRENCE A. CREMIN (1925 – 1990)	253
BASIL BERNSTEIN (1925 – 2000)	264
MICHEL FOUCAULT (1926 – 1984)	276
MARGARET DONALDSON (1926 – ...)	285
IVAN ILLICH (1926 – 2002)	294
LAWRENCE KOHLBERG (1927 – 1987)	305
PAUL H. HIRST (1927 – ...)	313
PHILIP WESLEY JACKSON (1928 – ...)	322
JANE ROLAND MARTIN (1929 – ...)	328
NEL NODDINGS (1929 – ...)	338
JÜRGEN HABERMAS (1929 – ...)	347
CARL BEREITER (1930 – ...)	361
PIERRE BOURDIEU (1930 – 2002)	369
NEIL POSTMAN (1931 – ...)	377
THEODORE R. SIZER (1932 – ...)	387
ELLIOT EISNER (1933 – ...)	396
JOHN WHITE (1934 – ...)	405
LEE S. SHULMAN (1938 – ...)	412
MICHAEL W. APPLE (1942 – ...)	422
HOWARD GARDNER (1943 – ...)	435
HENRY GIROUX (1943 – ...)	446
LINDA DARLING-HAMMOND (1951 – ...)	455
PARA PENULIS	464
GLOSARI	469

A.S. NEIL (1883 – 1973)



Peter Hobson

Saya percaya bahwa memaksakan apa pun dengan kekuasaan adalah salah. Seorang anak seharusnya tidak melakukan apa pun sampai ia mampu berpendapat—pendapatnya sendiri—bahwa itulah yang harus dilakukan.¹

Alexander Sutherland Neill lahir di kota kecil Forfar, Skotlandia, lima puluh mil sebelah utara Dundee pada 1883. Ayahnya, George Neill, adalah seorang guru (*schoolmaster*) yang mengajar di tetangga desanya, Kingsmuir, tempat Neill bersekolah. Setelah lulus pada usia empat belas tahun dan bekerja di pelbagai bidang selama dua tahun, Neill menjadi guru magang (*apprentice schoolmaster*) pada 1899. Ia menjadi guru yang tak memiliki sertifikat mengajar selama empat tahun dan kemudian berhasil mengikuti matrikulasi di Edinburgh University. Di sana ia mempelajari seni dan, walaupun kurang menunjukkan antusiasnya untuk kegiatan di universitas, ia berhasil lulus pada 1905 dalam bidang Sastra Inggris. Kemudian mengajar selama dua belas tahun di sekolah-sekolah milik pemerintah (*government school*) Skotlandia.

Neill bergabung dengan British Army pada 1917 dan kehidupannya menuju ke arah yang lebih positif setelah perang. Ia pertama kali mengajar di sebuah sekolah percobaan baru (King Alfred School) dan kemudian pada 1921 menjadi editor pembantu Ny. Ensor, pendiri New Education Fellowship. Meskipun hubungan dengannya tidak bertahan lama, Neill tetap memiliki komitmen kuat terhadap pendidikan baru yang sangat berbeda dengan pendidikan tradisional yang pernah dirasakannya.

Kesempatan untuk mewujudkan idenya tiba pada 1921 ketika ia diundang untuk bergabung menjadi staf sebuah sekolah progresif di Dresden, Jerman. Ia menetap di sana sampai 1923 saat sekolah tersebut pindah ke sebuah biara kosong di dekat Wina. Namun karena muncul kesulitan dengan masyarakat setempat, Neill terpaksa kembali ke Inggris pada 1924. Lantas ia mendirikan sekolah di Lyme Regis bersama Ny. Neustatter, yang bekerja dengannya di Jerman dan Austria sekaligus dinikahinya kemudian pada 1927. Sekolah tersebut diberi nama Summerhill sesuai nama gedungnya.

Neill mulai mengimplementasikan secara sistematis pelbagai ide revolusionernya tentang kebebasan anak didik dan pengurangan otoritas guru. Sekolah tersebut menjadi sangat terkenal dan relatif sukses, kendati yang mendaftar pada periode tersebut rata-rata hanya empat puluh orang. Pada 1927 sekolah tersebut pindah ke Leiston, Suffolk, sekitar 100 mil sebelah utara kota London, dan sampai sekarang mungkin merupakan sekolah progresif paling terkenal di negara-negara berbahasa Inggris. Setelah Neill meninggal pada 1973, sekolah tersebut dijalankan oleh isteri keduanya, Ena, sampai masa pensiunnya pada 1985 dan kemudian diteruskan oleh anak perempuannya, Zoe.

Luasnya pengaruh sekolah Summerhill ini dapat dinisbatkan pada dua puluh buku karya Neill yang ditulisnya antara 1915-1972. Dalam buku-buku itulah dijelaskan secara rinci dan lugas pelbagai ide pendidikannya. Salah satu karya buku yang sangat berpengaruh (dengan angka penjualan sekitar dua juta buku) adalah *Summerhill*, sebuah kumpulan tulisan yang pertama kali diterbitkan di Amerika Serikat pada 1960, kemudian di Inggris pada 1962, dan edisi *paperback* dari Penguin diterbitkan pada 1968. Sejak awal buku ini, secara gamblang ia menyatakan komitmennya kepada kebebasan anak, "Kita merancang sebuah sekolah yang memungkinkan anak-anak menjadi dirinya sendiri. Untuk mengupayakan hal tersebut, kita harus mengesampingkan semua

disiplin, arahan, saran, ajaran moral, dan perintah agama.”² Anak jangan pernah dipaksa untuk belajar, dan memang prinsip utama Summerhill adalah bahwa anak mengikuti pelajaran secara sukarela berapa pun usianya. Hanya belajar yang dilakukan secara sukarelah yang bernilai, tulis Neill, dan anak akan mengenal dirinya sendiri apabila mereka telah siap untuk belajar.

Anak hanya akan mencapai kebahagiaan jika mereka bebas. Sebab kebanyakan ketidakbahagiaan itu ditimbulkan oleh adanya rasa permusuhan dalam diri (*inner hostility*) yang tercipta dari tekanan eksternal. Di sini, Neill dipengaruhi oleh teori Freud dan percaya bahwa karena rasa permusuhan dalam diri ini tidak dapat diungkapkan secara efektif kepada orang tua ataupun orang lain yang berkuasa, maka perasaan tersebut tetap bersemi dalam diri dan menjadi benci diri sendiri (*self-hate*). Nantinya perasaan tersebut akan terungkap dalam perilaku antisosial dan yang paling buruk akan melahirkan “anak bermasalah”. Anak-anak seperti itulah yang dikirim ke Summerhill dan “diobati”, tegas Neill, dengan penerapan kehidupan yang bebas untuk pertama kalinya dalam hidup mereka.

Kebahagiaan, bagi Neill, dengan demikian berarti keadaan tekanan minimal. Dalam istilah positif keadaan itu terdiri dari “perasaan yang baik dalam diri (*inner feeling of well-being*), keseimbangan, dan kepuasan dengan hidupnya”. Perasaan itu hanya ada apabila anak merasa bebas.³ Pendidikan konvensional melakukan kesalahan dengan lebih mengutamakan intelek daripada emosi. Akibatnya, anak mungkin mengetahui banyak fakta, namun kurang memiliki kepuasan dan pemenuhan diri (*fulfillment*). Neill pun menganjurkan “Hearts Not Head in The Schools” (Hati, Bukan Otak, Yang Diutamakan di Sekolah), yang sekaligus juga menjadi salah satu judul bukunya.⁴ “Jika emosi dibiarkan benar-benar bebas, maka intelek akan tercapai dengan sendiri,”⁵ tegasnya.

Mata pelajaran akademis tradisional pada umumnya masih dipakai di Summerhill, namun tidak ditekankan. Salah satu bidang kurikulum yang lebih ditekankan adalah estetika (seni rupa, kerajinan, menari, drama, dan lain-lain) yang dianggap Neill dapat mendorong kreativitas, imajinasi, dan kenyamanan emosional (*emotional well-being*). Sebenarnya, pelajaran-pelajaran tersebut memiliki fungsi terapeutis bagi anak yang memiliki permasalahan psikologis dan memberikan kesempatan kepada anak yang secara akademis kurang cakap untuk menunjukkan kemampuannya.

Kepercayaan Neill yang kuat pada kebebasan terkait dengan pendirian lainnya yang laik diperhatikan, bahwa kebaikan anak dibawa sejak lahir. “Selama lebih dari 40 tahun,” tulis Neill, “kepercayaan terhadap kebaikan anak yang dibawa sejak lahir tak pernah tergoyahkan, bahkan sudah menjadi keyakinan utama.”⁶ Ia juga percaya bahwa sejak lahir anak sudah bijak dan realistik. Jika dibiarkan sendiri tanpa saran apa pun dari orang dewasa, ia akan berkembang sejauh kemampuannya untuk berkembang.⁷

Pendirian ini merupakan faktor yang kuat dalam penolakan Neill terhadap pendidikan moral dan agama. Jika seorang anak dibiarkan berkembang secara alami, maka ia tidak akan membutuhkan paksaan dan sanksi moral serta ajaran agama karena kebaikan alamiahnya akan terungkap dengan sendirinya. Neill lebih jauh lagi menegaskan bahwa “Saya percaya bahwa perintah morallah yang membuat anak menjadi nakal. Saya menduga apabila saya meruntuhkan ajaran moral yang diterima anak nakal, ia justru akan menjadi anak yang baik.”⁸ Agama, menurutnya, sama sekali tidak diperlukan, “Anak bebas yang menghadapi hidup dengan hasrat dan keberanian yang besar sama sekali tidak membutuhkan Tuhan.”⁹

Pada dasarnya, tidak ada tempat bagi hukuman berdasarkan otoritas di Summerhill. “Hukuman akan selalu menjadi tindakan kebencian (*act of hate*),”¹⁰ tegas Neill dan anak yang mandiri tak pernah membutuhkannya. Lantas bagaimana kontrol sosial diberlakukan di Summerhill? Sekolah dikelola sedemokratis mungkin dan keputusan-keputusan terpenting dalam pengelolaan sekolah ditentukan dalam rapat umum mingguan di mana setiap orang (termasuk Neill) memiliki satu suara dan keputusan mayoritaslah yang berlaku. Apabila seorang anak bersalah karena perilaku antisosial seperti mengganggu orang lain, suatu hukuman yang tepat akan diputuskan oleh kelompok itu dan hukuman tersebut sering dalam bentuk denda atau sanksi, contohnya, mengurangi uang saku atau tidak diperbolehkan menonton film.¹¹ Pendekatan ini memberikan pengalaman yang berharga kepada anak dalam menjalani kehidupan mereka dan secara umum pendekatan tersebut dianggap sebagai aspek keberhasilan di Summerhill oleh sebagian besar pengamat.

Bagaimana Neill tetap mempertahankan dan begitu terikat dengan kepercayaannya sehingga ia menghabiskan seluruh hidupnya untuk mewujudkan kepercayaan tersebut walaupun cercaan dan kritik terus-

menerus menyerangnya? Tidak diragukan lagi bahwa faktor penyebab utama Neill memiliki kepercayaan tersebut adalah karena pengalaman bersekolah dan belajar di universitasnya yang tidak menyenangkan, dan Summerhill dapat dilihat sebagai bentuk penolakan penuh terhadap pendekatan otoritarian tradisional terhadap pendidikan. Apabila dihubungkan dengan teoretisi pendidikan lain yang telah memengaruhinya, maka yang paling banyak memengaruhinya adalah pandangan Rousseau bahwa kepercayaan terhadap kebaikan alamiah seorang anak, kebebasan penuh anak didik, dan arti penting emosi, di atas segalanya. Padahal Neill belum membaca *Emile* sampai lima puluh tahun setelah pembukaan Summerhill.¹² Neill juga mengakui bahwa ia agak kecewa ketika membaca karya Rousseau tersebut dan dengan tepat ia mengatakan bahwa “*Emile* memang bebas, namun dalam suatu lingkungan buatan yang diatur oleh gurunya. Summerhill adalah lingkungan juga, namun komunitaslah yang menentukan, bukan guru secara individual.”¹³

Neill sangat dipengaruhi oleh banyak tokoh kontemporer seperti Freud berkenaan dengan pentingnya menghindari rasa bersalah dan tekanan seksual, Wilhelm Reich dalam hal kebebasan seksual dan pentingnya pengaturan diri (*self-regulation*), Homer Lane kaitannya dengan pengelolaan diri (*self-government*) dan gagasannya mengenai ganjaran (*rewarding*) sebagai pengganti hukuman (*punishing*) terhadap anak karena perilaku antisosial (contohnya, menjawab dengan kasih sayang bukan dengan kebencian).¹⁴ Neill mengenal Reich dan Lane dengan baik dan menuliskan satu bab khusus dalam bukunya untuk mereka dan pengaruh keduanya terhadap Neill diungkapkan dalam autobiografinya, *Neill, Neill Orange Peel*.¹⁵

Selama bertahun-tahun, Neill telah menerima banyak kritik dan pujian, sebagian di antaranya agak ekstrem. Misalnya, dalam *Summerhill: For and Against*, kita bisa menemukan seorang penulis yang mengatakan bahwa ia lebih baik mengirimkan anaknya ke tempat pelacuran daripada ke Summerhill, sementara penulis lain mengistilahkan Summerhill sebagai “tempat suci”.¹⁶ Sebagian serangan yang ditujukan kepada Neill dapat dianggap sebuah reaksi konservatif berlebihan terhadap eksperimen pendidikan baru yang radikal, namun ada beberapa gagasan Neill yang memang rentan terhadap kritik.

Pertama, ia tidak mempunyai filsafat pendidikan yang disusun secara sistematis, terutama teori pengetahuan yang koheren. Ide-idenya terutama didasarkan pada pengalaman dan pengamatan, dilengkapi dengan kajian teori psikologis (terutama psikoanalisis). Pengalaman memang merupakan bagian yang penting dari teori pendidikan apa pun, namun perlu dilengkapi oleh pandangan filosofis mengenai topik-topik seperti hakikat pengetahuan, proses belajar, moralitas, hakikat manusia, masyarakat, dan lain-lain. Tulisan-tulisan Neill sangat mudah dipahami karena fokusnya terhadap hal-hal yang praktis, namun sekaligus juga tersusun dari penegasan yang tidak didukung, pernyataan yang terlalu berlebihan, dan kecenderungan untuk melakukan generalisasi terhadap kasus-kasus individual (misalnya anekdot tentang anak didik tertentu) dalam prinsip pendidikan yang universal. Ia juga terlalu menyederhanakan persoalan-persoalan filosofis yang kompleks seperti perbedaan krusial antara kebebasan (*freedom*) dan keleluasaan (*license*), yang menurut Neill keduanya cukup dibedakan secara konseptual dan sekadar memberikan contoh-contoh tindakan, baik untuk kebebasan maupun keleluasaan. Yang tidak ditemukan dalam tulisannya adalah prinsip yang jelas untuk memutuskan mengapa sebagian kasus masuk dalam satu kategori dan kasus lain masuk dalam kategori lain, dan prinsip untuk membantu menyelesaikan konflik-konflik kepentingan dalam situasi seperti itu.

Dapat disebutkan pula bahwa Neill memiliki pandangan yang terlalu sederhana dan ketinggalan zaman mengenai pendidikan moral dan agama yang dianggapnya sebagai bentuk otoritarian dan mendikte (didaktik). Gagasan modern tentang pendidikan moral dan otonomi agama yang diperkenalkan dengan diskusi terbuka kepada anak tampaknya bukanlah bagian dari pemahamannya. Tak pelak lagi sebagian besar dari apa yang dialami dan diamatinya dalam bidang ini justru selaras dengan model tradisional yang dituliskannya.

Permasalahan penting lain dari Summerhill adalah adanya bias antiintelektual yang dibawa Neill. Apakah proses belajar tidak penting sebagaimana yang dinyatakannya?¹⁷ Apakah buku benar-benar merupakan sarana “yang paling kurang penting di sekolah”?¹⁸ Apakah anak selalu mengetahui pendidikan yang terbaik bagi mereka? Dapatkah seseorang sepenuhnya memanfaatkan kebebasannya tanpa memiliki pengetahuan dan pemahaman yang kukuh mengenai dasar-dasar untuk menentukan pilihan-pilihan yang berarti? Mengapa relevansi pendidikan

harus selalu bersifat praktis dan langsung? Pertanyaan-pertanyaan inilah yang mengemuka manakala membaca karya Neill, dan pendirian serta ketulusan hatinya menunjukkan sebuah dimensi utama pendidikan yang gagal diakuinya secara memadai.

Salah satu pengujian yang baik terhadap teori pendidikan adalah mengemukakan pandangan dari mereka yang sungguh-sungguh telah menjalankan pandangan tersebut. Dua survei terhadap mantan murid Summerhill ternyata menemukan reaksi yang sama. Menurut mereka yang sangat menghargai Summerhill, sekolah itu telah membuat mereka lebih mandiri, lebih mampu menghadapi orang yang memiliki otoritas, dan lebih toleran. Sebagian lainnya mengatakan bahwa sekolah itu benar-benar membantu mereka mengatasi setiap kesulitan yang dialami dalam kehidupan, yang mungkin tidak dapat mereka atasi andaikan mereka belajar di sekolah tradisional. Namun, sebagian kecil mantan murid Summerhill mengatakan bahwa sekolah itu sungguh-sungguh tidak dapat membantu mereka—umumnya mereka adalah murid introver (sifat lebih memikirkan diri sendiri, pemalu—penerjemah) yang mengatakan bahwa Summerhill lebih cocok untuk murid ekstrover (sifat yang lebih memikirkan hal-hal lain di luar dirinya—penerjemah). Yang menarik, mereka yang mengkritik Summerhill adalah murid yang masa pendidikannya di Summerhill lebih lama. Jika terdapat keluhan, biasanya berkenaan dengan kelemahan sisi akademis dari pendidikannya dan tidak adanya guru yang dapat mencerahkan murid-muridnya.

Dari uraian tadi tampak bahwa Summerhill bukan merupakan jawaban bagi semua persoalan pendidikan dan tidak dapat memberi manfaat bagi semua jenis anak. Kendati demikian, ada nilai tertentu dari Summerhill yang bisa ditawarkan dan berguna dalam memberi alternatif radikal bagi sistem pendidikan konvensional, yang menunjukkan bahwa pendidikan yang didasarkan pada kebebasan anak sebenarnya dapat diwujudkan. Salah satu yang membuat sekolah ini sukses dalam jangka waktu lama adalah kepribadian kharismatik Neill dan kasih sayang serta pengertiannya yang luar biasa terhadap anak. (Hal inilah yang juga dikomentari oleh para bekas murid Summerhill.)

Bagaimana kemudian masa depan Summerhill? Pemeriksaan OFSTED (Office for Standard in Education) pada Maret 1999 mengkritik aspek-aspek tertentu dari sekolah ini dan merekomendasikan perlunya perubahan-perubahan signifikan. Pihak sekolah melakukan banding

atas hasil pemeriksaan tersebut dengan menyatakan bila rekomendasi itu harus diterima, maka filsafat dasar sekolah ini akan terancam. Pada Maret 2000, sekolah tersebut memenangkan bandingnya di pengadilan dan paling tidak untuk sementara dapat mempertahankan keutuhan prinsip dasarnya.

Catatan

1. Neill, *Summerhill* (Harmondsworth: Penguin Books, 1968), hlm. 111.
2. *Ibid.*, hlm. 20.
3. *Ibid.*, hlm. 308.
4. Neill, *Hearts not Heads in the Schools* (London: Herbert Jenkins, 1994).
5. *Ibid.*, hlm. 99.
6. *Ibid.*, hlm. 20.
7. *Ibid.*
8. *Ibid.*, hlm. 221.
9. *Ibid.*, hlm. 216-217.
10. *Ibid.*, hlm. 151.
11. *Ibid.*, hlm. 58.
12. Neill, Neill! Neill! *Orange Peel: A Personal View of Ninety Years* (London: Quartet Books, 1977), hlm. 238.
13. *Ibid.*, hlm. 238-239.
14. Baca juga misalnya, S. Freud, *Two Short Accounts of Psychoanalysis* (Harmondsworth: Penguin Books, 1962), H. Lane, *Talks to Parents and Teachers* (London: Allen and Unwin, 1928), W. Reich, *Selected Writings: An Introduction to Orgonomy* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 1973).
15. Neill, Neill! Neill! *Orange Peel, op cit.*, Bagian Dua.
16. H. Hart (ed.). *Summerhill: For and Against – Assessment of A.S. Neill* (New York: Hart, 1978), hlm. 17; (Sydney: Angus and Robertson, 1973), hlm. 28.
17. *Op. cit.*, hlm. 37.
18. *Ibid.*, hlm. 38.
19. E. Bernstein, “Summerhill: A Follow-up Study of its Student” (*Journal of Humanistic Psychology*, VIII, 2, Fall 1968), hlm. 123-36. J. Croall, *Neill of Summerhill: The Permanent Rebel* (London: Ark Paperback, Bab 23, 1984).
20. Rincian laporan OFSTED dan proses pengadilan dapat dilihat dalam situs Summerhill: <http://www.s-hill.demon.co.uk>

Lihat juga

Dalam *Fifty Major Thinkers on Education*: Rousseau.

Karya-karya utama Neill

Dari dua puluh buku karya Neill, lima buku terakhir dan paling berpengaruh adalah:

The Free Child, London: Herbert Jenkins, 1953.

Summerhill, New York: Hart, 1960; London: Gollancz, 1962; Harmondsworth: Penguin, 1968. Edisi baru dengan judul *The New Summerhill*, Albert Lamb (ed.), Harmondsworth: Penguin, 1992.

Freedom Not License!, New York: Hart, 1966.

Talking of Summerhill, London: Gollancz, 1967.

Neill! Neill Orange Peel! A Personal View of Ninety Years, London: Weidenfeld & Nicholson, 1973; London: Quartet Books, 1977.

Bacaan lebih lanjut

Croall, J. Neill. 1984. *Of Summerhill: The Permanent Rebel*. London: Ark Paperbacks.

Hart, H. (ed.). 1970. 1973. *Summerhill: For and Against – Assessment of A.S. Neill*. New York: Hart dan Sydney: Angus and Robertson.

Hemming, R. 1972. *Fifty Years of Freedom: A Study of Development of the Ideas of A.S. Neill* London: Allen and Unwin.

Purdy, B. 1997. *A.S. Neill: "Bringing Happiness to Some Few Children"*. The Educational Heretic Series. Nottingham: Educational Heretics Press.

SUSAN ISAACS (1885 – 1948)



Robert Hinshelwood

Pijakan utama bagi praktik yang bijak dari seorang pendidik terlatih... memberikan suatu kerangka kerja yang kokoh untuk kontrol dan rutin serta bantuan nyata sesuai aturan-aturan sosial, namun tetap dengan kebebasan pribadi yang luas... (Kerangka) ini juga merupakan koreksi terhadap ide bahwa seorang anak tak akan pernah belajar jika ia tidak dibentak atau dipukul, juga bagi gagasan bahwa anak tidak membutuhkan belajar, namun hanya perlu menunjukkan kebajikannya.

(Susan Isaacs 1933, hlm. 421)

Susan Isaacs memasukkan ide-ide psikoanalisis ke dalam pendidikan progresif di Inggris. Ia juga memberi andil bagi teori psikoanalisis dengan karyanya mengenai kehidupan “fantasi bawah sadar” (*unconscious phantasy*) yang berakar pada pemahamannya tentang anak-anak.

Ia dibesarkan di Bolton, Lancashire, sebagai seorang perempuan dari kawasan utara yang penuh semangat dan selalu berbicara jujur.¹ Ayahnya

adalah seorang wartawan sekaligus pendeta Metodis yang menentang karir putrinya tersebut (anaknya yang kesembilan)—terutama menolak untuk mendidiknya ketika ia menyatakan diri sebagai agnostis. Namun, ia tetap mencoba mencari pekerjaan mengajar, dan kemudian menjadi guru privat (*governess*) di luar kota. Selanjutnya ia diterima di Manchester University dan kemudian mempelajari psikologi di Cambridge pada 1912, di sanalah pertama kali berkembang minatnya terhadap Freud.

Selama Perang Dunia I, ia mengikuti kursus di tempat pelatihan Brunswick Square Clinic yang memberikan perawatan untuk menyembuhkan penderita gangguan syaraf akibat perang dan menawarkan program latihan pertama dalam bidang psikiatri dan psikoanalisis di Inggris. Di sana ia bertemu dengan James Glover yang setelah perang memengaruhinya untuk menemui Otto Rank di Berlin guna mempelajari lebih jauh tentang psikoanalisis.

Brunswick Square Clinic ditutup pada 1924. Kemudian Susan Isaacs bergabung dengan British Psychoanalytical Society dan memprakarsai analisis baru dengan J.C. Flugel. Pada 1924, ia membaca sebuah iklan di *New Statesman* yang membutuhkan seorang sarjana untuk menjalankan sebuah sekolah yang menerapkan metode yang tidak konvensional. Iklan tersebut dibuat oleh Geoffrey Pike, penemu “gila” (*maverick inventor*) selama masa perang,² dengan isterinya Margaret, seorang pendiri dan perintis International Planned Parenthood Federation.

Geoffrey Pike sendiri tidak merasa bahagia selama bersekolah dan ingin memberikan pengalaman berbeda kepada anak-anaknya. Ia menggunakan rumah di luar Cambridge dan menunjuk Susan untuk mengelola Malting House School.

Munculnya perhatian akan tatanan sosial baru setelah Perang Dunia I, membuat gerakan “pendidikan baru” bergabung pada 1920 dan membentuk New Education Fellowship.³ Malting House School memberi andil bagi gerakan pendidikan progresif ini. Para pendiri sekolah-sekolah yang termasuk dalam gerakan ini bertujuan memperbaiki pengalaman pendidikan mereka sendiri. Biasanya, dasar bagi sekolah-sekolah tersebut adalah kebebasan untuk anak dalam proses belajarnya.⁴ New Education Fellowship menerbitkan *New Era* sampai 1940-an dan mengembangkan sejumlah eksperimen sejenis, meliputi eksperimen Elmhirst di Dartington Hall (1925), eksperimen Dora Russel di Beacon Hill School (1927), dan eksperimen A.S. Neill di Summerhill (1927). Sekolah-sekolah

ini sangat dipengaruhi oleh Froebel di Jerman dan Dewey di Amerika Serikat. Eksperimen Susan Isaacs dalam mengajar bertahan selama dua setengah tahun, dan pengalamannya tersebut dituliskannya dalam dua buku, *The Intellectual Growth in Young Children* (London: Routledge, 1930) dan *Social Development in Young Children* (London: Routledge, 1933).

Kegiatan mengajar Isaacs di Malting House School berakhir pada 1927. Ketika bisnis Pike mulai gagal, Isaacs pun keluar dari sekolah tersebut karena banyak tekanan terhadap kelangsungan sekolah. Di samping itu, terdapat ketidaksepakatan dengan Pike mengenai arti penting kata dan bahasa dalam kehidupan anak kecil.⁵ Persoalan inilah yang menjadi salah satu alasan Isaacs meninggalkan sekolah itu. Sekolah tersebut akhirnya ditutup. Pada waktu itu, Flugel menjabat profesor psikologi di University College London (UCL). Pada 1927, berdasarkan pengalaman Isaacs di Malting House School, Flugel menunjuknya untuk mengajarkan perkembangan anak di UCL. Flugel juga berhubungan dengan Sir Percy Nunn, seorang anggota British Psychoanalytical Society dan profesor di Institute of Education di London. Pada 1932, Nunn menunjuk Isaacs untuk mendirikan Jurusan Perkembangan Anak di Institute of Education tersebut.

Susan Isaacs berpandangan bahwa perkembangan intelektual anak berhubungan erat dengan perkembangan emosional, dan dalam hal ini ia tidak sepakat dengan Piaget. Kendati ia memasukkan gagasan-gagasan psikoanalisis ke dalam pendidikan, ia bukanlah yang pertama melakukannya. Di Inggris, Homer Lane mendirikan Little Commonwealth (1913-1917) di mana ia menawarkan perlakuan psikoanalisis pada remaja bermasalah, laki-laki maupun perempuan. Pada saat yang sama, ia berusaha memahami proses-proses politik yang dikembangkan oleh Dewey sebagai proses kelompok dalam pengertian psikoanalisis.⁶ Sementara di Eropa Daratan (Eropa Barat selain Inggris Raya), anak perempuan Freud, Anna, yang telah menjadi guru, mengembangkan pedagogi psikoanalisis bagi anak. Bersama sejawat-sejawat lainnya di Wina—Hermine Hug-Hellmuth,⁷ August Aichorn,⁸ dan Sigmund Bernfeld—ia menerapkan teori perkembangan naluriah (*instinctual development*) dalam pendidikan. Mereka menekankan arti penting sublimasi pada masa anak-anak dan perannya dalam proses belajar. Kuliah Anna Freud bagi para guru pada 1930 merangkum riset mereka. Faktor utamanya, menurut mereka adalah superego. Superego mengekang

libido anak dan mengubahnya menjadi aktivitas belajar intelektual (*task of intellectual learning*) dan kegiatan mendapatkan keterampilan (*acquisition of skills*). Dengan demikian, pendidikan adalah usaha pengalihan naluri primitif agar mau mempelajari aktivitas-aktivitas yang dapat diterima oleh norma masyarakat. Proses inilah yang disebut sebagai sublimasi.

Isaacs, seperti pegiat pendidikan progresif lain di Inggris, berpandangan bahwa kebebasan di ruang kelas akan menghilangkan hambatan proses belajar atau distorsi perkembangan watak. Ia membangun budaya kebebasan dan mendorong permainan sebagai metode mengungkapkan kehidupan naluriah (*instinctual life*), upaya memahami dunia, dan mengembangkan keterampilan yang tersublimasi. Karena teori psikoanalisis menyebutkan bahwa neurosis disebabkan oleh tekanan (represi), teori ini sering digunakan sebagai argumen untuk mendukung pendekatan yang permisif (serba boleh) di sekolah-sekolah progresif. Namun, Isaacs segera mengubah pendekatannya dengan sekadar memberikan kebebasan untuk berekspresi yang memunculkan persaingan dan agresi ekstrem antaranak, bila mereka dibiarkan bebas. Meskipun pendidikan adalah proses sublimasi naluri, naluri yang bebas dapat juga menghambat perkembangan alami sublimasi dalam proses belajar dan pengungkapan diri (*self-expression*). Jika keinginan-keinginan naluriah terlalu kuat, anak-anak justru akan dikalahkan oleh keinginan itu dan kemudian terkekang, terbatas dalam pembentukan dan penggunaan simbol serta kata, dan proses belajarnya akan sangat terganggu. Sehingga pandangan Isaacs berbeda dengan pandangan psikoanalisis yang digunakan di Wina dan mendukung superego anak. Ia cenderung mengikuti pemikiran Melanie Klein untuk memahami hal ini.

Segera setelah Melanie Klein pindah ke London dan bergabung dengan British Psychoanalytical Society pada 1926, Isaacs semakin tertarik dengan psikoanalisis anak yang dikembangkan Klein dan agak berbeda dengan psikoanalisis yang dikembangkan Anna Freud. Klein telah merintis sebuah metode untuk anak pada 1918 di Budapest bersama Sandor Ferenczi dan selanjutnya dengan Karl Abraham di Berlin. Metode Klein¹⁰ mampu menjangkau dunia bawah sadar anak—berusia dua tahun sembilan bulan—dengan menggunakan bentuk alami pengungkapan diri anak-anak, yaitu bermain. Klein menunjukkan aspek-aspek superego yang tidak diketahui kelompok Wina. Ia menunjukkan bahwa anak memperlihatkan penekanan pada agresinya. Sehingga anak tidak dengan

sendirinya bermain secara lebih bebas hanya karena mendapatkan dorongan (*encouragement*)—walaupun banyak anak melakukannya. Kebebasan yang terlalu besar dapat menimbulkan kebebasan yang mengkhawatirkan karena kebebasan itu muncul dari desakan-desakan agresi. Superego tampak aktif pada usia paling dini kehidupan anak-anak dan bentuk superego awal biasanya berupa perilaku kasar (*harsh*). Klein menunjukkan bahwa rasa bersalah yang muncul dari superego kuat menyebabkan anak menjadi sangat takut dan kemudian melahirkan perasaan ingin membalas dendam terhadap orang lain. Sikap agresi bisa tumbuh sendiri. Intensitas siklus rasa bersalah, rasa takut, dan keinginan untuk membalas dendam itu dapat mengakibatkan terhambatnya proses belajar anak.¹¹ Klein dan Isaacs sepakat bahwa rezim toleransi dapat mengurangi kekerasan superego yang bersemi di dalamnya. Namun, terlalu banyak toleransi akan mengakibatkan anak memiliki perasaan bersalah (komentar Klein setelah mengunjungi Malting House School ketika ia pindah ke London). Isaacs menemukan perlunya keseimbangan antara kebebasan dan pengurangan kebebasan.

Di bawah pengaruh Klein, Isaacs menunjukkan bahwa peran permainan bukan hanya pada pemahaman mengenai dunia dan mempelajari keterampilan yang tersublimasi. Demikian juga dengan ungkapan aktual dari fantasi penderitaan (*agonized phantasy*) yang dapat menghambat perkembangan anak. Peran inti fantasi tersebut—bukan hanya dalam permainan, tapi sebagai ungkapan kesulitan anak dalam belajar—melahirkan pandangannya yang rumit tentang perkembangan intelektual dan hubungan sosial. Penekanan pada permainan bebas mengalihkan perhatian dari naluri biologis menuju kapasitas ekspresif. Bidang penelitian inilah yang menjadi andil paling signifikan dari Isaacs bagi psikoanalisis dan memberikan dukungan terbesar terhadap Melanie Klein.

Klein memiliki garis pemikiran dan praktik yang relatif berseberangan dengan Freud dan psikoanalisis klasik yang dikembangkan di Wina. Perdebatan di antara mereka memang agak kasar,¹² namun perdebatan tersebut semakin memuncak ketika pada 1938, Freud dan keluarganya mengungsi ke London. Setelah Freud meninggal pada 1939, mereka yang setia kepada Klein dan mereka yang setia kepada Anna Freud mulai membentuk kelompok-kelompok sendiri, dan berujung pada suatu “diskusi kontroversial” sejak 1943-1944 dalam pertemuan formal

British Psychoanalytical Society selama 18 bulan membahas penemuan Klein.¹³ Selama masa itu, Isaacs berperan sebagai pengikut Klein yang paling dipercaya. Ia menjadi pembela ide-ide Klein dan dengan ketajaman pikirannya menghadapi perdebatan yang sangat berat. Ia menulis makalah yang menjadi awal dari diskusi formal tersebut, *The Nature and Function of Phantasy* (Isaacs 1948)—dan makalah ini tetap menjadi teks klasik psikoanalisis Kleinian yang menegaskan bahwa fantasi adalah “isi pokok proses mental bawah sadar” (*the primary content of unconscious mental processes*).¹⁴ Dalam perdebatan tersebut, Isaacs dengan gayanya yang sangat cerdas mematahkan argumen Anna Freud dan kelompoknya dalam beberapa kesempatan. Ia tidak membantah para analis Wina, tapi menegaskan kekuatan pemikiran psikoanalisis Kleinian.

Perpaduan psikoanalisis dengan pendidikan adalah salah satu perkembangan terpenting dalam pendidikan pada abad ke-20. Di UCL, dan kemudian di Institute of Education, London, Isaacs mengajar dan meneliti arti penting perkembangan emosional awal bagi kehidupan intelektual dan sosial anak. Ia sangat aktif menulis artikel pendek (kadang dengan nama “Ursula Wise”) tentang perkembangan anak dan pendidikan untuk anak di beberapa majalah populer.¹⁵ Sebagai seorang psikolog yang beralih menjadi pendidik, Isaacs telah memberi banyak sumbangan berupa gagasan-gagasan terbaru tentang perkembangan anak kepada guru. Selama 1930-an, ia menjabat sebagai kepala Bagian Pendidikan pada British Psychological Society. Pada masa Perang Dunia II, ketika ia dievakuasi dari London bersama jurusan yang dipimpinnya ke Cambridge,¹⁶ ia memimpin sekelompok psikolog Cambridge yang melakukan Survei Evakuasi Cambridge untuk anak-anak dan keluarga yang dievakuasi. Survei ini menekankan pandangan anak.

Kegiatan pendidikan Isaacs diilhami oleh psikoanalisis dan konsep represi, sublimasi, arti penting bermain, serta gagasan mengenai fantasi bawah sadar. Makalah klasiknya mengenai fantasi menjadi kontribusi abadi bagi psikoanalisis.

Catatan

1. Dorothy Gardner, *Susan Isaacs: The First Biography* (London: Methuen, 1969).
2. David Lampe, *Pyke, the Unknown Genius* (London: Evans Brothers, 1959).
3. Lihat W. Boyd dan W. Rawson, *The Story of the New Education* (London: Heinemann, 1965) dan Maurice Bridgeland, *Pioneer Work with Maladjusted Children* (London: Staples, 1971).
4. T. Percy Nunn, *Education: Its Data and First Principles* (London: Edward Arnold, 1920).
5. Gardner (*op cit.*, hlm. 67) menyatakan:
Pike menekankan, anak harus diajar untuk menyadari bahwa bahasa adalah suatu konvensi dan bahwa kata-kata bukanlah objek, namun Susan yakin bahwa anak kecil tidak dapat menerima ide tersebut dengan cara penyampaian seperti ini dan mungkin tidak dapat menerima sama sekali sampai tahap perkembangan selanjutnya.
6. David Wills, *Homer Lane: A Biography* (London: George Allen dan Unwin, 1964).
7. George MacLean dan Ulrich Rappin, *Hermine Hug-Hellmuth, her Life and Work* (New York: Routledge, 1991).
8. August Aichorn, *Wayward Youth* (New York: Viking, 1925).
9. Anna Freud, *Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen: Vier Vorträge* (Stuttgart: Hippokrates, 1930).
10. Melanie Klein, *The Psychoanalysis of Children: The Writings of Melanie Klein*. Volume 2 (London: Hogarth, 1932).
11. Melanie Klein, "The Importance of Symbol-Formation in the Development of the Ego", *The Writings of Melanie Klein*. Volume 1 (London: Hogarth, 1930).
12. Riccardo Steiner, "Some Thoughts about Tradition and Change from an Examination of the British Psychoanalytical Society's Controversial Discussion (1943-1944)" (*International Review of Psychoanalysis*, 12, 1985), hlm. 12-71.
13. Pearl King dan Riccardo Steiner, *The Freud-Klein Controversies 1941-1945* (London: Routledge, 1991).
14. Isaacs, "The Nature and Function of Phantasy", hlm. 81.
15. Isaacs, *Childhood and After*, dan *Troubles with Children and Parents*.
16. Ia tinggal dalam satu flat dengan Melanie Klein di sana untuk sementara waktu.

Lihat juga

Dalam buku ini: Neill.

Karya-karya utama Isaacs

The Intellectual Growth in Young Children, 1930, London: Routledge.

Social Development in Young Children, London: Routledge, 1933.

Psychological Aspects of Child Development, London: Evans, 1935.

Childhood and After, London: Routledge & Kegan Paul, 1948.

'The Nature and Function of Phantasy', *International Journal of Psycho-Analysis*, 29, 1948, hlm. 73-97; diterbitkan kembali dalam Melanie Klein, Paul Heimann, Susan Isaacs dan John Riviere, *Developments in Psycho-Analysis*, London: Hogarth, 1952.

Troubles with Children and Parents, London: Methuen, 1948.

Bacaan lebih lanjut

Gardner, Dorothy. 1969. *Susan Isaacs: The First Biography*. London: Methuen.

Smith, Lydia. 1985. *To Help and to Understand: The Life and Work of Susan Isaacs*. London: Associate University.

HAROLD O. RUGG **(1886 – 1960)**



Stephen J. Thornton

Tidak ada jalan yang mudah untuk memasuki zaman baru. Di persimpangan tempat kita berdiri, hanya ada jalan yang sulit bagi pendidikan dan terutama untuk menciptakan kesepakatan bersama. Dalam proses ini, sekolah dapat dan harus menunjukkan kepemimpinan. Melalui kajian terhadap masyarakat dan permasalahannya, sekolah harus mengabdikan diri bagi pengembangan generasi muda yang peka, berpikiran jernih, berani, dan percaya diri, dapat memahami kehidupan Amerika sebagaimana terlihat saat ini dan mempunyai determinasi untuk melahirkan peradaban besar bagi mereka dan anak-anak mereka. Untuk itu, kehidupan dan program sekolah harus dirancang langsung dari kebudayaan masyarakat, bukan dari kurikulum klasik. Sekarang bukan saatnya membangun sekolah yang berpusat pada mata pelajaran, tapi sekolah yang benar-benar berpusat pada masyarakat serta sekolah yang berpusat pada anak.¹

Harold Ordway Rugg adalah pemimpin gerakan pendidikan progresif di Amerika Serikat. Para pendidik progresif, menurut John

Dewey, percaya bahwa “sekolah adalah kepentingan utama dan cara paling efektif bagi kemajuan masyarakat”.² Meskipun pemikiran pendidikan Rugg tidak termasuk dalam progresivisme mana pun, ia diingat karena perspektif rekonstruksi sosialnya dan kontroversi yang ditimbulkannya.

Kehidupan awal Rugg tidak menunjukkan bahwa ia akan menjadi pendidik yang terkenal di dunia. Rugg dilahirkan di Massachusetts, menjadi mahasiswa teknik sipil di *college*, dan pernah bekerja serta mengajar dalam bidang itu. Mengajar telah membangkitkan rasa ingin tahunya tentang bagaimana manusia belajar, sehingga ia pun mengikuti program doktoral pendidikan di University of Illinois. Pada 1915, ia meraih gelar Ph.D. dan menerima tugas mengajar di University of Chicago. Di Chicago, Rugg bekerja sama dengan rekannya, Charles Judd, yang terkenal sebagai eksponen aliran “ilmiah” dalam pendidikan progresif. Chicago dan kegiatan pengujian untuk perang (*wartime testing work*) bagi pemerintah di Washington DC berpadu serasi dengan cara-cara rekayasa metodis (*methodical engineering*) Rugg.

Selama tinggal di Washington, Rugg berkenalan dengan seniman dan kritikus budaya yang sangat memengaruhinya. Setelah kembali sejenak ke Chicago, pada 1920 ia pindah ke Teachers College, University of Columbia di New York City. Ia menjadi profesor dan direktur riset untuk Lincoln School, sebuah sekolah percobaan yang berafiliasi dengan Teachers College. Di New York ia menghidupkan kembali ikatannya dengan para pemikir kreatif di lingkungan seniman Greenwich Village. Mengutip tulisan Lawrence Cremin, Rugg bergabung dengan “kelompok seniman dan sastrawan yang mengerumuni Alfred Stieglitz... menentang keras puritanisme, Babbitry*, dan kebudayaan mesin”.³

Kendati tidak menguasai metode ilmiah dalam pendidikan, Rugg memiliki komitmen kuat pada kreativitas individu. Kekagumannya terhadap pengungkapan diri kreatif bertentangan dengan komersialisme yang kuat—”kegiatan utama warga Amerika adalah bisnis,” tegas Presiden Coolidge—di Amerika pada 1920-an. Dalam pendidikan progresif, komitmen terhadap kreativitas individu termanifestasi dalam pendidikan yang berpusat pada anak. Rugg lebih menekankan “aktivitas” yang ditujukan untuk mengembangkan kreativitas dan intuisi anak daripada mengerahkan seluruh kelas mengikuti kurikulum standar yang sudah disusun sebelumnya. Namun, ia juga mempersoalkan

apakah aktivitas anak terbatas pada tujuan pendidikan. Demi pengungkapan diri, tulis Rugg pada 1928, pendidik yang berpusat pada anak, “cenderung meminimalkan tujuan pendidikan lain yang juga penting yakni pemahaman yang toleran terhadap diri sendiri dan terhadap karakteristik menonjol dari peradaban modern”.⁴

Ambivalensi Rugg dalam pendidikan berpusat pada anak itulah yang menjadi penyebab mengapa pemikiran pendidikan progresifnya tidak mudah diklasifikasikan. Perbandingan antara Rugg dan Dewey sangat bermanfaat dalam menunjukkan keistimewaan pandangan Rugg. Meskipun Rugg dan Dewey, misalnya, mengkhawatirkan pengabaian pokok persoalan substantif dalam metode yang berpusat pada anak, Rugg percaya bahwa eksperimentalisme Dewey “sebagai satu-satunya metode mengetahui (*method of knowing*)” bersifat membatasi⁵ sebab merendahkan modus intuitif dan imajinatif yang digunakan oleh para seniman. Kendati Dewey dan Rugg setuju bahwa sekolah harus menjadi agen reformasi sosial, Dewey berkeberatan dengan rekonstruksi sosial. Dewey ragu apakah sekolah itu sendiri dapat, sebagaimana dinyatakan penganut rekonstruksionis sosial Rugg, George Counts, “membangun tatanan sosial baru”.⁶ Lebih lanjut, indoktrinasi rekonstruksi sosial terus-menerus justru melumpuhkan gagasan Dewey mengenai kebebasan intelektual. Meskipun demikian, ketika para pengkritik menyerang Rugg, argumen-argumen khas Deweylah yang muncul dalam pembelaan diri Rugg.⁷

Seperti kebanyakan pendidik progresif lainnya, Rugg memberi perhatian sangat besar terhadap relevansi sekolah murah (*popular schooling*) dalam masyarakat industri. Berbeda dengan para pendidik progresif lain, kita sulit memperkirakan bagaimana teori pendidikan Rugg diwujudkan dalam praktik. Selama dua dasawarsa di antara dua perang dunia, Rugg mengembangkan ide-idenya dalam bentuk program pembelajaran. Rugg melihat adanya kebutuhan mendesak untuk membuat program yang berpusat pada kemunculan dan konsekuensi masyarakat industri, yaitu suatu program yang didasarkan pada tuntutan kehidupan modern.

Rugg menyatakan bahwa program-program sekolah yang ada saat itu kurang siap menghadapi tugas-tugas di depannya, “Tak ada yang dapat menciptakan pemahaman yang jernih mengenai kehidupan modern dari susunan materi yang terkotak-kotak seperti itu, kecuali siswa genius”.⁸ Program sekolah ideal Rugg memasukkan visi pendidikannya yang

luas mencakup perhatian khusus pada “pendidikan tubuh” dan “karya kreatif”. Matematika dan “mata pelajaran teknis lain” (yang sekarang diistilahkan dengan “keterampilan”) hanyalah sebagian dari kurikulum dan tidak disusun dalam bentuk proyek ataupun unit-unit pelajaran.⁹

Pengujian sesungguhnya terhadap gagasan-gagasan Rugg adalah eksperimentasi dan pengembangan programnya dalam kajian-kajian sosial (contohnya sejarah, geografi, kewarganegaraan, ekonomi, dan pelajaran-pelajaran terkait lainnya). Pada titik inilah pendekatan ilmiah Rugg terhadap pengembangan kurikulum bertemu dengan kepercayaannya terhadap “ilmu sosial baru”, sehingga melahirkan prestasinya yang paling istimewa yakni sebuah program pendidikan terpadu yang difokuskan pada masalah-masalah kehidupan modern. Ketidaksabarannya Rugg terhadap kurikulum “langsung jadi” (versus kurikulum “ilmiah”) membuatnya yakin bahwa reaksi kuat melawan kurikulum umum yang tidak cerdas (*a dusty, prespecified curriculum*) telah membawa pendidik progresif pada harapan yang tidak realistis—apa yang bisa dicapai dengan penyusunan kurikulum yang spontan di ruang kelas. “Akibat niscaya dari upaya mewujudkan gagasan-gagasan tersebut dalam bentuk kurikulum yang luas dengan tiga puluh sampai lima puluh anak,” keluh Rugg, “adalah kekacauan pendidikan.”¹⁰ Rugg yakin bahwa suatu program yang mesti didukung dan dapat benar-benar dilaksanakan harus direncanakan sebelumnya (tentu saja karena berkaitan dengan adaptasi penggunaannya terhadap situasi tertentu). Pengembangan, pengujian di lapangan, dan perbaikan program semacam itu dalam kajian sosial menjadi kegiatan utama Rugg pada 1920-an dan 1930-an.

Baik pendukung maupun penentang Rugg mengakui bahwa program yang dirancangnya secara hati-hati merupakan contoh tidak lazim dari konsep kurikulum progresif yang dapat dilihat dalam praktik. Alih-alih pelajaran tradisional seperti sejarah dan geografi, materi pelajaran Rugg justru disusun di atas “unit-unit pemahaman” yang berkaitan dengan permasalahan masa kini seperti ekonomi perusahaan, depresi pertanian, distribusi kesejahteraan yang tidak adil, perlunya perencanaan ekonomi, hubungan antar budaya, dan kerja sama internasional. Perhatian penuh diberikan pada sumber daya yang diperlukan untuk mengimplementasikan tujuan program dan pengurutan, pengulangan terencana, serta ragam aktivitas belajar yang dibutuhkan oleh proses belajar optimal. Rugg berharap generasi muda mempelajari konsep dan generalisasi, bukan mempelajari informasi faktual tidak saling

berhubungan yang dianggapnya sebagai hasil dari metode dan materi tradisional. Contohnya, dalam kajian terhadap peradaban di luar Amerika Serikat, ia lebih memilih bangsa-bangsa yang mempunyai ciri-ciri khas dunia modern, dan tidak larut dalam pembahasan superfisial dan didominasi fakta mengenai bangsa-bangsa lain sebagaimana dipahami generasi muda selama ini.

Tidak dapat disangkal lagi, kesuksesan Rugg yang sebenarnya justru merupakan kejatuhannya. Materi pertama diberikannya pada *junior high school* di mana tak ada materi lain yang berlaku secara nasional untuk pelajaran-pelajaran baru ini.¹¹ Sejak 1929-1939, lebih dari 1,3 juta buku pelajaran Rugg dijual kepada lebih dari empat ribu distrik sekolah di seluruh Amerika Serikat.¹² Kendati lebih bersifat liberal daripada radikal, bahan pelajaran Rugg sangat sejalan dengan pergolakan ideologis pada masa Depresi Amerika terutama semangat New Deal. Lebih lanjut, evaluasi-evaluasi yang dilakukan menunjukkan bahwa hasil dari proses belajar dengan materi Rugg pada mata pelajaran tradisional seperti sejarah, geografi, dan kewarganegaraan lebih baik dibandingkan dengan metode yang berpusat pada subjek.¹³

Bahkan pada 1930-an, beberapa buku Rugg diubah karena unsur-unsur di dalamnya dianggap terlalu radikal. Pada akhir 1930-an, muncullah kecaman publik terhadap buku-bukunya. Kelompok-kelompok bisnis dan masyarakat yang menganggap dirinya “patriotik” menuduh gagasan-gagasan Rugg bersifat antikapitalis dan subversif bagi tradisi Amerika dan tatanan sosial yang ada. Pada awal 1940-an, kecaman tadi semakin meningkat dan dalam beberapa tahun, buku Rugg dilarang beredar di beberapa distrik dan penerbitannya dihentikan. Jika ditinjau kembali, efektivitas pemikiran pendidikan progresif Rugg telah menciptakan ancaman bagi kelompok konservatif dan reaksioner. Walaupun cara penyampaian pandangannya tentang kehidupan modern bersifat fleksibel, Rugg yakin cara itu merupakan penyaringan yang akurat bagi pemikiran-pemikiran “kabur” (*frontier thinking*) dan selama ini memang diterima begitu saja bahwa pendidik perlu “menerima kebenaran yang dinyatakan sendiri secara jelas (*the clear, self-stated truth*)”¹⁴ dari pemikir-pemikir liberal.

Rugg dengan penuh semangat menanggapi serangan-serangan terhadap buku pelajarannya yang difokuskan pada permasalahan modern. Metode permasalahan, menurutnya, “Tidak menunjukkan, sebagaimana dikatakan oleh mereka yang menyatakan diri pengkritik, bahwa kita mengajukan ‘rencana bagi tatanan sosial baru’ untuk ‘mengindoktrinasi generasi muda Amerika.’” Rugg menyarankan agar “Generasi muda... harus menghadapi alternatif-alternatif yang terbentang jelas di hadapan mereka. Bagaimana lagi manusia bisa mempraktikkan pembuatan keputusan, kecuali dengan menghadapi setiap permasalahan?”¹⁵ Meskipun demikian, serangan-serangan tersebut terbukti menentukan seiring tumbuhnya konservatisme pada 1940-an.

Walaupun Rugg tidak begitu berpengaruh lagi, ia tetap menjadi intelektual yang aktif—bahkan memperluas karyanya pada pembahasan yang tersurat mengenai pendidikan dan imajinasi guru—sampai meninggal. Di luar pembahasan tentang pemikiran pendidikan, dapat disebutkan bahwa Rugg tetap memberikan sumbangan bagi pemikiran sosial dan politik progresif dengan menulis mengenai masyarakat pascaperang yang dijiwai oleh semangat liberal selama Perang Dunia II.

Jika pengaruh terhadap praktik pendidikan merupakan dasar yang kuat untuk melakukan penilaian, maka Rugg adalah “raksasa” di antara pendidik-pendidik progresif. Beberapa pendidik progresif berikutnya menunjukkan kegigihan dan kesabaran Rugg dengan tetap beraktivitas melampaui tekanan dan kritik sosial dan menyusun suatu program pendidikan yang mewujudkan pandangan-pandangannya. Karya-karya Rugg juga terus mengilhami pendidik guru melalui model pembedaan antara “yang belajar” dan “yang dipelajari”. Bagi kita yang mengagumi dan sepakat dengan pemikiran pendidikan Rugg, apa yang dipaparkannya—mengenai pedagogi yang kreatif dan sehat serta kurikulum yang diarahkan pada masyarakat yang lebih peduli dan secara sosial bertanggung jawab—masih sangat perlu diajarkan, apalagi pada masa ketika kebijakan pendidikan sangat bersifat instrumental.

Catatan

1. Harold Rugg, *That Men May Understand: An American in the Long Armistice* (New York: Doubleday, Doran, 1941), hlm. xv.
2. John Dewey, *My Pedagogic Creed*, dalam D.J. Flinders dan S.J. Thornton (eds), *The Curriculum Studies Reader* (New York: Routledge, 1997), hlm. 23.
- * Babbitry diambil dari nama salah satu karakter dalam novel satiris karya Sinclair Lewis (1922), *George Babbit*. Babbit adalah sosok orang biasa yang terutama tertarik pada bisnis dan keberhasilan sosial serta tidak berkepentingan dengan nilai-nilai budaya.
3. Lawrence A. Cremin, *The Transformation of School: Progressivism in American Education, 1887-1957* (New York: Vintage, 1964), hlm. 182.
4. Rugg dan Ann Shumaker, *The Child-centered School* (New York: Arno Press and The New York Times, 1969), hlm. viii-ix.
5. Rugg, *Culture and Education in America* (New York: Harcourt, 1931), hlm. 4.
6. George S. Counts, *Dare the School Build a New Social Order?* (Carbondale and Edwardsville, Illinois: Southern Illinois University Press, 1932).
7. Alan Ryan, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism* (New York: Norton, 1995), hlm. 340.
8. Rugg, *American Life and the School Curriculum: Next Steps Toward School of Living* (Boston, Massachusetts: Ginn, 1936), hlm. 332.
9. *Ibid.*, hlm. 354-355.
10. *Ibid.*, hlm. 345.
11. Murry R. Nelson, "The Development of the Rugg Social Studies Materials" (*Theory and Research in Social Education*, V, II, 1977), hlm. 68.
12. Naida Tushnet Bagenstos, "Social Reconstruction: The Controversy Over the Textbooks of Harold Rugg" (*Theory and Research in Social Education*, V, III, December 1977), hlm. 29.
13. B.R. Buckingham, *Rugg Course in the Classroom: The Junior-High-School Program* (Chicago, Illinois: Ginn, 1935), hlm. 69-72.
14. Rugg, *Foundations for American Education* (New York: World Book Company, 1947), hlm. xi.
15. Rugg, *That Men May Understand*, *op cit.*, hlm. 244-245.

Lihat juga

Dalam *Fifty Major Thinkers on Education*: Dewey.

Karya-karya utama Rugg

Rugg menulis belasan buku dan banyak artikel. Tidak semuanya tentang pendidikan.

Beberapa tulisannya merupakan pengulangan. Karya-karyanya yang tercantum di sini dibatasi pada karya yang mewakili kontribusinya yang paling berpengaruh pada bidang pendidikan. Bahan-bahan pembelajaran yang dikembangkannya untuk sekolah tidak disebutkan di sini, tapi bisa diperoleh melalui Departement of Special Collection, Milbank Memorial Library, Teachers College, University of Columbia.

Rugg, H.O, dan Bagley, W.C., *Content of American History*, Chicago, IL: University of Illinois School of Education, 1916.

Rugg, H.O. dan Hockett, J., *Objective Studies in Map Location*, New York: Lincoln School of Teachers College, 1925.

Rugg, H.O. dan Shumaker, A., *The Child-centered School*, New York: Arno Press dan The New York Times, 1969, sekitar tahun 1925.

Culture and Education in America, New York: Harcourt, 1931.

American Life and the School Curriculum: Next Steps Toward Schools of Living, Boston, MA: Ginn, 1936.

That Men May Understand: An American in the Long Armistice, New York: Doubleday, Doran, 1941.

Foundations for American Education, New York: World Book Company, 1947.

Bacaan lebih lanjut

Bowers, C.A. 1969. *The Progressive Educator and the Great Depression*. New York: Random House.

Carbone, Peter F. 1977. *The Social and Educational Thought of Harold Rugg*. Durham, North Carolina: Duke University Press.

Kliebard, Herbert M. 1995. *The Struggle for the American Curriculum, 1918-1958*. Edisi ke-2. New York: Routledge.

Stanley, William B. 1992. *Curriculum for Utopia: Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era*. Albany, New York: State University of New York Press.

LUDWIG WITTGENSTEIN **(1889 – 1951)**



**Nicholas C. Burbules
dan Michael Peters**

Ketika mengajarkan filsafat kepada Anda, saya seperti seorang pemandu yang sedang menunjukkan bagaimana menemukan jalan di London... seorang pemandu yang buruk.¹

Ludwig Wittgenstein dilahirkan di Wina dalam keluarga aristokrat. Pada 26 April 1889. Ia adalah anak bungsu dari delapan anak yang dewasa sebelum waktunya dan seluruh hidup Wittgenstein disibukkan dengan permasalahan kecerdasan, kreativitas seni, dan bunuh diri (tiga dari saudaranya meninggal dengan cara itu). Pada 1911, atas saran Gottlob Frege, ia menemui Bertrand Russel di Cambridge dan setelah itu ia diterima di Trinity College. Russel tertarik pada Wittgenstein dan mendorongnya untuk mempelajari logika matematika. Mereka bekerja sebagai sejawat, kendati Wittgenstein secara teknis masih belum lulus. Beberapa tahun kemudian hubungan Wittgenstein dan Russel retak dan pada 1913 Wittgenstein meninggalkan Cambridge. Ia bergabung dengan angkatan darat Austria beberapa hari setelah Perang Dunia I pecah. Ia pernah ditangkap dan dipenjara di Italia, namun selama berada di penjara

ia mencoba untuk menulis satu buku filsafat yang diterbitkan saat ia masih hidup, *Tractatus Logico-Philosophicus*. Naskah buku itu dikirimkan kepada Russel saat Wittgenstein masih menjadi tahanan. Dengan dukungan (yang kurang kuat) dan kata pengantar dari Russel, buku tersebut akhirnya diterbitkan pada 1922. Karya itu memberi pengaruh yang sangat besar, khususnya terhadap kelompok positivis Lingkaran Wina, seperti Rudolf Carnap, Herbert Feigl, Moritz Schlick, dan Frederick Waismann—dengan merekalah Wittgenstein berhubungan selanjutnya.

Wittgenstein, setelah ayahnya meninggal pada 1913, menerima warisan melimpah. Pada 1919, ia menghibahkan semua warisan tadi dan bekerja sebagai guru di desa-desa kecil di Austria—Trattenbach, Hassbach, Puchberg, dan Otterthal antara 1920-1926. Setelah menunaikan serangkaian tugas singkat, ia menyerahkan jabatannya di Otterthal karena dicurigai telah memukul seorang siswi (dan memang bukan pertama kali itu saja ia memukul siswa selama mengajar). Setelah bekerja sebagai tukang kebun dan membantu merancang serta membangun rumah untuk salah satu adiknya, ia kembali ke Cambridge pada 1929. Gelar Ph.D. Wittgenstein diraih dengan *Tractatus* sebagai tesisnya. Ia diberi *fellowship* selama lima tahun dan mengajar di Trinity College sampai 1935, ketika ia kembali meninggalkan Cambridge lagi dan menghabiskan hidupnya di Rusia, Norwegia, Austria, dan Irlandia. Pada 1935, Wittgenstein mulai mengalami keraguan yang serius terhadap nilai filsafat dan secara aktif ia berdiskusi dengan para mahasiswanya untuk mencari arah kegiatan yang lebih “berguna”. Akan tetapi pada 1938, ia kembali ke Cambridge dan menjadi profesor tahun 1939.

Selama 1930-an dan 1940-an, ia menulis banyak hal dalam bentuk percakapan (*remark*), aforisme, dan fragmen. Namun, tak satu pun dari karyanya tersebut diterbitkan selama hidupnya. Sebagian besar dari karya penting keduanya, *Philosophical Investigations*, ditulis pada 1945, namun tidak diterbitkan sampai pada 1953, dua tahun setelah kematiannya. Dalam *Investigations*, Wittgenstein mengkritik, dan dalam kadar tertentu menolak, pandangan-pandangan yang sudah dikembangkan dalam *Tractatus*, terutama dalam pandangan yang lebih “antropologis” dan pragmatis tentang bahasa—dari sini kita bisa mengetahui fenomena seseorang yang sanggup menulis dua karya besar sekaligus mengalami pergeseran-pergeseran filosofis yang bertentangan. Wittgenstein meninggalkan jabatan profesornya pada 1947 kemudian melanjutkan

penulisan *Investigations* dan proyek-proyek lain sampai meninggal akibat kanker prostat pada April 1951. Selama karirnya, Wittgenstein berjuang melawan keraguan akan arti penting dirinya sebagai filsuf dan nilai filsafat itu sendiri, tentang karakter moral dan identitasnya, dan tentang hubungan asmara dan seksualnya.

Wittgenstein jarang dianggap sebagai seorang pemikir pendidikan *per se*. Selain menulis beberapa komentar dan aforisme, ia sedikit sekali menulis tentang pendidikan. Akan tetapi, cukup jelas bahwa ia memikirkan pendidikan secara serius. Sudah banyak diketahui, misalnya, bahwa ia mengajar dengan cara yang sangat aneh dan bertahun-tahun setelah itu para filsuf muda di Cambridge meniru kebiasaan dan gayanya. Jarang yang tahu bahwa ia mengajar di wilayah pedesaan Austria selama “masa liar” 1920-an, tatkala ia menulis buku pelajaran. Kita terkejut dengan seringnya Wittgenstein menggunakan contoh dan kiasan pendidikan untuk menerangkan aspek-aspek filosofis dalam tulisannya. Sehingga, kita juga dapat menyatakan bahwa gaya tulisan dan filsafat Wittgenstein pada dasarnya bersifat pedagogis, yakni didasarkan pada *pengajaran* cara memikirkan persoalan-persoalan filosofis atau—dalam hal tertentu—*tidak mempelajari* (*unlearning*) kebiasaan-kebiasaan filsafat yang buruk.²

Setidaknya, ada tiga cara untuk mendalami pemikiran dan praktik pendidikan Wittgenstein: pertama, melalui kuliah-kuliahnya di universitas; kedua, melalui pengalamannya sebagai guru sekolah dasar dan sekolah menengah di Austria; ketiga, melalui gaya menulis dan menyusun ide-ide filsafatnya, terutama dalam karya-karyanya yang lebih akhir.

Pertama, pelbagai hal yang diperoleh dari Wittgenstein terutama didasarkan pada ingatan dan pengungkapan kembali oleh mahasiswanya mengenai kuliah-kuliah Wittgenstein. Kebanyakan dari “karya-karya” anumerta Wittgenstein sebenarnya berupa transkripsi, diskusi, catatan kuliah (*course note*), atau kuliah yang ditulis oleh mahasiswa dan sejawatnya. Oleh karena itu, gayanya dalam mengajar dan menunjukkan pemikiran (*thinking in performance*) merupakan bagian penting dari karya Wittgenstein yang masih ada. Penjelasan mengenai caranya mengajar menunjukkan intensitas pemikiran dan kejujurannya sebagai pemikir dan pengajar. Jika ia tidak memaafkan perlakuannya terhadap siswa, hal itu karena ia tidak memaafkan dirinya sendiri. Kesunyian lama yang menyiksa di sela-sela kegiatannya mengajar, ketidakpeduliannya terhadap aturan-aturan dalam

pendidikan, dan kritiknya (dan kritik diri) yang sangat keras merupakan bagian terpenting dari gaya mengajarnya.

Paparan mengenai Wittgenstein sebagai pengajar filsafat memperlihatkan bahwa ia sudah melegenda. D.A.T. Gasking dan A.C. Jackson menulis gambaran tentang bagaimana Wittgenstein mengajar:

Ketika mengajarkan filsafat kepada Anda, saya seperti seorang pemandu yang akan menunjukkan bagaimana menemukan jalan di London. Saya harus membawa Anda mengelilingi kota ini, dari utara ke selatan, dari timur ke barat, dari Euston hingga tanggul Sungai Thames, dari Piccadilly sampai Marble Arch. Setelah saya membawa Anda melakukan perjalanan mengelilingi kota, ke segenap penjuru, kita mungkin saja melalui jalan-jalan tertentu yang sudah beberapa kali dilewati—setiap kali kita melintasi jalan sebagai bagian dari perjalanan yang berbeda. Pada akhir perjalanan ini Anda akan mengenal London, Anda akan bisa mencari jalan sendiri seperti orang London. Tentu saja, seorang pemandu yang baik akan lebih sering membawa Anda melewati jalan-jalan yang lebih penting dibandingkan membawa melalui jalan-jalan yang kurang penting. Pemandu yang buruk akan melakukan sebaliknya. Dalam filsafat, saya adalah pemandu yang agak buruk.³

Penggalan paragraf ini menunjukkan kecenderungan Wittgenstein untuk membandingkan berfilsafat dengan melakukan perjalanan.

Gasking dan Jackson memusatkan perhatiannya pada “teknik diskusi lisan” yang digunakan Wittgenstein, sebuah teknik yang sejak awal mereka gambarkan sebagai kebingungan:

Contoh dibaurkan dengan contoh lain. Kadang contoh-contoh tersebut begitu fantastis seolah-olah kita diminta memikirkan bahasa yang sangat aneh atau perilaku lain dari suatu suku khayalan... Kadang contohnya merupakan pengingat untuk fakta sederhana yang telah dikenal dengan baik. Kasus yang dilonarkan selalu dalam bentuk rincian konkret, digambarkan dalam bahasa sehari-hari “yang membumi”. Hampir setiap yang dikatakannya mudah diikuti dan biasanya bukan sesuatu yang dapat memancing perdebatan.⁴

Kesulitan muncul ketika pembicaraan “konkret yang diulang-ulang” itu mengemuka. Kadang ia “berhenti sejenak kemudian berkata,

‘Sebentar, saya pikir dulu!’ ... atau berseru, ‘Ini benar-benar sulit’,’⁵ Kadang inti dari beberapa contoh yang diberikannya tiba-tiba menjadi jelas, seolah-olah pemecahannya memang jelas dan sederhana. Gasking dan Jackson menyebutkan bahwa Wittgenstein ingin menunjukkan kepada mahasiswanya bahwa mereka bingung, bahwa mereka tak pernah berpikir apa yang dapat mereka lakukan, dan memperingatkan mereka dengan mengatakan, “Kalian harus mengatakan apa yang benar-benar kalian pikirkan, seolah-olah tidak seorang pun, bahkan kalian sendiri, dapat mendengarnya.”⁶

Karl Britton menyatakan bahwa Wittgenstein mengira tidak ada satu pengujian pun dapat diterapkan untuk mengetahui apakah seorang filsuf mengajar dengan baik atau tidak, “Ia mengatakan bahwa kebanyakan mahasiswanya hanya sekadar mengemukakan ide-ide Wittgenstein, dan bahwa mereka meniru suara dan caranya. Akan tetapi ia juga dapat dengan mudah membedakan mereka yang benar-benar mengerti dan mereka yang tidak memahami.”⁷ Memang kadar pengaruh ini membuat Wittgenstein menduga-duga apakah ia guru yang baik atau tidak:

Seorang guru mungkin bisa mendapatkan hasil yang bagus, bahkan mengejutkan, dari anak didiknya sekalipun ia bukan guru yang baik. Sebab mungkin saja ia menaikkan anak didik yang berada di bawah pengaruhnya ke tingkat yang lebih tinggi sekalipun tidak lazim bagi mereka. Namun, sekaligus juga tanpa mengembangkan kapasitas yang cukup untuk mengerjakan tugas pada tingkat tersebut, sehingga mereka akan segera turun lagi setelah guru tersebut meninggalkan kelas. Mungkin inilah cara saya.⁸

G.H. Von Wright, seorang pengamat yang bersimpati, beranggapan bahwa keprihatinan Wittgenstein cukup beralasan:

Wittgenstein mengira pengaruhnya sebagai guru secara keseluruhan sangat berbahaya bagi perkembangan pemikiran yang bebas pada anak didiknya. ... pesona kepribadian dan gayanya sangat menarik dan meyakinkan. Hampir tidak mungkin mempelajari sesuatu dari Wittgenstein tanpa mengadopsi ungkapan dan slogannya bahkan nada suara, air muka serta gerak tubuhnya.⁹

Berfilsafat (*doing philosophy*) selalu menjadi prioritas bagi Wittgenstein, baik dalam bentuk lisan ataupun tulisan: sangat penting menunjukkan kebingungan yang mendalam pada bahasa kita (dan kebudayaan serta pemikiran kita) dan kebingungan untuk menyelesaikannya. Berfilsafat berarti membiarkan alat keluar dari botol: berfilsafat mengobati kebingungan kita dan memungkinkan kita menjalankan kehidupan yang praktis dan bermanfaat. Wittgenstein menyebutkan “suatu permasalahan filsafat dapat berupa ‘aku tidak tahu jalanku sendiri’”.¹⁰ Gayanya dalam mengajar filsafat dirancang agar memungkinkan pendengarnya mengubah pemikirannya, agar memikirkan suatu persoalan dengan cara lain yang menurut pandangannya sering merupakan satu-satunya cara untuk “menyelesaikannya”. Dalam hal ini seseorang dapat mengajar hanya dengan menjadi seorang “pemandu”.

Kedua, Ray Monk, salah seorang penulis biografi Wittgenstein, menggunakan satu bab (*An Entirely Rural Affair*) untuk menceritakan pengalaman Wittgenstein sebagai guru sekolah selama 1920-an.¹¹ Uraianya mengenai tugas mengajarnya di sekolah-sekolah pedesaan di Austria melukiskan Wittgenstein sebagai guru yang memiliki standar kaku dan kesabaran rendah, seorang yang dianggap sangat kasar terhadap muridnya.

Uraian-uraian pada masa itulah yang merupakan rincian biografis penting. Dikatakan juga oleh Fania Pascal bahwa masa itu adalah suatu periode dalam karir Wittgenstein sebagai seorang guru yang melibatkan penamparan salah seorang siswi (yang kemudian disangkalnya di hadapan kepala sekolah), saat ia “tegar menghadapi krisis di awal kehidupannya” dan menyebabkan ia berhenti menjadi guru.¹² Rhees mengomentari periode yang sama ini dengan mengutip surat Wittgenstein yang ditujukan kepada Russel, “Bagaimana saya dapat menjadi seorang ahli logika sebelum saya menjadi seorang manusia! Yang *jaub* lebih penting adalah membereskan diri saya dulu!”¹³

Monk menguraikan kekhawatiran Wittgenstein terhadap reformasi sekolah Glöckel dan penerbitan buku Wittgenstein, *Wörterbuch für Volksschullen*—sebuah kamus ejaan—pada 1925, namun Monk tidak mengakui arti penting pengalaman Wittgenstein sebagai guru sekolah untuk karir filsafat berikutnya. William Bartley adalah salah seorang dari beberapa intelektual yang selalu memberikan ruang untuk menjelaskan perkembangan Wittgenstein selama 1920-an. Klaim historis utamanya

adalah bahwa “ada persamaan-persamaan tertentu antara beberapa tema program Glöckel dengan teori-teori Bühler di satu sisi, dan gagasan-gagasan yang tertuang dalam karya Wittgenstein kemudian di sisi lain”.¹⁴ Otto Glöckel adalah kepala administrasi reformasi sekolah sosialis yang menyerang sekolah “latihan” (*drill school*) Hapsburg gaya lama yang didasarkan pada proses belajar dan menghafal yang pasif dengan memberikan argumentasi untuk pembentukan *Arbeitsschule* atau “sekolah aktif” (*working school*) yang didasarkan pada partisipasi murid dan doktrin (*learning by doing*). Bartley mengira bahwa tema-tema gerakan sekolah reformasi dan terutama pandangan Karl Bühler, seorang Profesor Filsafat di University of Vienna dan Vienna Pedagogical Institute yang diundang ke Wina oleh Glöckel dan sejawatnya pada 1922, mendorong perubahan mendasar dalam filsafat Wittgenstein pada akhir 1920-an. Ia mendasarkan klaim ini pada “persamaan mencolok” antara ide-ide mereka dengan beberapa bukti historis tidak langsung. Bartley juga memberikan beberapa bukti tekstual. Ia mengutip pernyataan Wittgenstein dalam *Zettel*, “Apakah saya sedang menjalankan psikologi anak?... Saya sedang menghubungkan konsep mengajar dengan konsep makna.”¹⁵ Ia menyebut satu cerita yang pernah disampaikan Wittgenstein kepada murid-muridnya di Trattenbach pada 1921 tentang sebuah percobaan untuk menentukan apakah anak-anak yang belum belajar berbicara dan disekap bersama seorang perempuan yang tidak bisa bicara dapat mempelajari bahasa primitif atau menemukan bahasa baru mereka sendiri. Bartley meminta kita, dengan cara menunjukkan bukti yang benar, untuk memerhatikan bahwa *Investigations* dimulai dengan kritik terhadap pemikiran Saint Augustine tentang bagaimana seorang anak mempelajari sebuah bahasa.

Namun, karya Bartley juga dikritik. Eugene Hargrove, misalnya, bersama Paul Englemen berpendapat bahwa uraian (tentang Wittgenstein) tadi merupakan akibat langsung dari hubungan Wittgenstein dengan anak-anak, bukan gagasan gerakan reformasi sekolah atau ide-ide Bühler yang memengaruhi pandangan Wittgenstein tentang bahasa:

Saya percaya kita bisa mengetahui pengaruh pengalaman Wittgenstein sebagai guru dalam hampir setiap halaman buku *Investigations*, tetapi ada beberapa halaman yang tidak mengacu pada anak-anak. Dalam seluruh pandangan filsafatnya yang kemudian, Wittgenstein sering

mendukung butir-butir gagasan yang dibuatnya dengan melakukan pengamatan pribadi pada anak. Pengamatan-pengamatan inilah yang dilihatnya semasa menjadi guru sekolah dan digunakan sebagai sekumpulan data, yang sebagaimana saya ketahui, merupakan pengaruh sebenarnya terhadap karya Wittgenstein, dan bukanlah prinsip-prinsip yang diajarkan di *teacher college* atau disuntikkan oleh para reformis sekolah dalam benak Wittgenstein.¹⁶

C.J.B. Macmillan mengistilahkan “perubahan pedagogis” Wittgenstein ini dengan menyatakan, “Kita sering menemukannya beralih dari memikirkan makna suatu istilah atau konsep menuju pertanyaan ‘Bagaimana hal ini dipelajari?’ atau ‘Bagaimana Anda mengajarkannya?’.”¹⁷

Ketiga, cara Wittgenstein “berfilsafat”, seperti telah disebutkan, berbeda dengan cara berfilsafat tradisional: caranya bersifat aporetis tapi tidak Socrates, bersifat dialogis tapi bukan dalam pengertian filsafat tradisional. Wittgenstein menulis, “Dengan membaca dialog Socrates, seseorang akan merasa membuang-buang waktu! Apa yang menjadi inti dari argumen-argumen ini tidak membuktikan apa pun dan tidak menjelaskan apa pun.”¹⁸ Lebih lanjut, Wittgenstein mengungkapkan ketidaksabarannya terhadap permainan *eristic*:

Socrates terus memaksa kaum sofis untuk diam,—tapi apakah ia berhak melakukannya? Memang benar bahwa kaum sofis tidak mengetahui apa yang mereka pikir mereka ketahui, namun itu bukanlah kemenangan Socrates. Apa yang dilakukannya tidak sama dengan “Anda lihat sendiri! Anda tidak mengetahuinya!”—tidak sama pula dengan “Tak satu pun dari kita yang mengetahui!”¹⁹

Tidaklah mengherankan jika Wittgenstein mengatakan bahwa pendekatannya adalah *lawan* dari pendekatan Socrates.²⁰ Socrates, dengan menyatakan ketidaktahuannya, berusaha membebaskan orang lain dari kepercayaan yang salah. Sementara Wittgenstein, melalui pengajaran dan tulisannya yang dialogis, berusaha mengeksternalisasi keraguan dan pertanyaannya *sendiri*, dengan menunjukkan hakikat persoalan-persoalan tertentu manakala ia berupaya merenungkan dengan pikirannya sendiri, “Hampir semua tulisan saya adalah percakapan pribadi dengan diri saya. Hal-hal yang saya katakan pada diri saya berbentuk percakapan dua

orang (*tête-à-tête*).²¹ (Banyak hal serupa berlaku juga pada pengajarannya, sebagaimana telah kami tunjukkan).

Philosophical Investigations adalah contoh penting karya dialogis Wittgenstein, namun jelas tidak bersifat dialogis dalam pengertian yang dirumuskan Socrates. Dengan menilai komentar-komentar Wittgenstein terhadap Socrates akan terlihat mengapa *Investigations* tidak mengikuti atau tidak berupaya menyerupai bentuk dan metode Socrates. Kendati *Investigations* tidak ditulis dalam bentuk dialog, namun buku itu berupa repertoar strategi dan bahasa tubuh dialogis. Terry Eagleton mengakui hal ini ketika ia menyebut *Investigations* sebagai:

sebuah karya yang sepenuhnya bersifat dialogis, di mana penulisnya mengatakan apa yang dibayangkan, membayangkan lawan bicara, mengajukan pertanyaan kepada kita yang mungkin saja tidak jujur... memaksa pembaca untuk terlibat dalam demistifikasi diri, yang secara halus melibatkan partisipasi kita dengan gaya tidak menakutkan yang sengaja.²²

Investigations secara reflektif mencerminkan dan menjadi model keanekaragaman permainan bahasa dan bahasa tubuh yang berusaha dijabarkannya. Buku tersebut berfungsi sebagai suatu teks pedagogis yang patut dicontoh dan tujuannya adalah supaya murid-murid Wittgenstein memikirkan sendiri pelbagai persoalan (suatu tujuan yang dirasakan Wittgenstein tidak selalu berhasil, seperti yang telah kita ketahui). Penggunaan modus penyelidikan (*mode of inquiry*) dialogis oleh Wittgenstein beserta inovasi-inovasinya dalam bentuk dan komposisi tulisan merupakan bagian dari eksperimennya yang dirancang dengan cermat untuk mengubah pemikiran kita. Ia tentunya tidak ingin pembaca atau penonton meniru, baik bentuk atau pun isi, pemikirannya. Ia juga tidak berpikir bahwa hanya ada satu cara untuk “berfilsafat” (*‘do’ philosophy*).

Ia kecewa dengan bentuk karyanya dan kemudian mengembangkan metode komposisi yang sangat kompleks, “Memaksa pemikiran saya menjadi suatu bentuk rangkaian yang teratur merupakan siksaan bagi saya... sia-sia saja saya berusaha membuat susunan pemikiran saya yang mungkin tidak bernilai sama sekali.”²³ Ia menulis *percakapan* atau fragmen filsafat, dan kadang menyebut prosedur komposisinya sebagai suatu

rakitan (*assemblage*)—filsafat “tersusun dalam mengingat-mengingat yang dirakit untuk suatu tujuan tertentu”.²⁴

Sehingga, kita mengetahui bahwa *Investigations* dan karya Wittgenstein lain yang kemudian sering diselingi dengan percakapan yang dimulai dengan meminta kita “membayangkan”, seperti “Kita bayangkan sebuah bahasa...”²⁵ dan bentuk percakapan lainnya. Pada bagian lain ia menuliskannya dalam bentuk “Anggaplah...” atau “Pikirkan...” atau “Tanyakan pada dirimu sendiri...” dan seterusnya. *Eksperimen pikiran* tersebut memainkan peran substantif dan *stylistic* (menciptakan gaya) yang penting dalam *Investigations*, dan eksperimen tersebut merupakan ciri penulisan filsafat yang lebih ditujukan untuk memicu perubahan pemikiran daripada menunjukkan bukti, lebih bersifat memperlihatkan daripada mengatakan, lebih bersifat mengarahkan (*pointing*) daripada mengantarkan (*leading*) (perhatikan istilah yang sering digunakan Wittgenstein dalam karyanya yang kemudian: penunjuk arah, mengelilingi kota, tersesat, membutuhkan seorang pemandu, menemukan jalan, dan mengetahui bagaimana meneruskan perjalanan). Inilah konsepsi pengajaran, pengajaran melalui tulisan, yang sangat berbeda dengan penggunaan metode Sokrates klasik sebagaimana dituangkan dalam *Meno*, yang didasarkan pada pembelajaran mengikuti alur penalaran tertentu menuju kesimpulan akhir.

Unsur berulang-ulang lainnya dalam *Investigations* adalah pertanyaan yang diajukan Wittgenstein pada dirinya sendiri, disampaikan lawan bicara khayalan, dengan beragam jawaban yang masuk akal atau jawaban hipotetis, diikuti jawaban tidak puas yang khas, “Tetapi...”. Fan mencatat bahwa Wittgenstein mengajukan 800 pertanyaan dalam *Investigations*, namun ia hanya menjawab 100 pertanyaan dan sebagian besar dari 100 jawaban itu (sekitar 70) adalah jawaban-jawaban yang ditolaknya secara tegas.²⁶ Wittgenstein ingin agar kita berhenti mengajukan pertanyaan-pertanyaan tertentu yaitu pertanyaan “filosofis” yang menuntut kita memberi jawaban teoretis yang diabstraksikan dari konteks penggunaan dan praktik sosial. Pertanyaan dan jawabannya berlaku sebagai *pengingat* (*reminder*), membawa kita kembali pada aspek-aspek bahasa dan pengalaman manusia yang sudah kita kenal. Misalnya, fakta penting bahwa kita dapat mengenal anggota-anggota keluarga yang masih terkait, sekalipun mereka tidak mempunyai ciri yang sama.

Modus dialog ini dengan demikian bukanlah suatu bentuk penunjukan (demonstrasi), melainkan penyelidikan (investigasi). Penggunaan pertukaran khayalan (*imagined interchange*), eksperimen pemikiran, diagram, gambar, contoh, aforisme, atau perumpamaan dimaksudkan untuk melibatkan pembaca dalam sebuah proses yang, dalam pengajaran dan tulisan Wittgenstein, merupakan eksternalisasi keraguan, pertanyaan, proses pemikirannya sendiri. Tujuan filsafatnya diwujudkan, ditunjukkan, dalam *bagaimana* ia menjawab suatu pertanyaan. Gayanya adalah metode dan tulisannya berusaha menjadi contoh bagaimana metodenya bekerja. Perhatiannya pada bentuk dan komposisi tidak berkenaan dengan penyajian sebuah argumen, melainkan dengan penjajaran (*juxtaposition*) yang akan menarik pembaca masuk ke dalam teka-teki yang dirasakan dirinya. Sebuah penghargaan terhadap gaya filsafat Wittgenstein membawa kita secara langsung pada pemahaman terhadap sifat *pedagogis yang mendasar* dari kegiatannya.

Catatan

1. D.A.T. Gasking dan A.C. Jackson, "Wittgenstein as a Teacher", dalam K.T. Fann (ed.), *Ludwig Wittgenstein: The Man and His Philosophy* (New Jersey: Humanities Press; Sussex: Harvester Press, 1962), hlm. 52.
2. Michael Peters dan Nicholas C. Burbules, "Wittgenstein, Styles and Pedagogy", dalam Michael Peters dan James Marshall, *Wittgenstein: Philosophy, Postmodernism, Pedagogy* (South Hadley, Massachusetts: Bergin and Garvey, 1999), hlm. 152-173. Sebagian bahan dari esai ini diadaptasi dari bab itu dan bab selanjutnya, "Philosophy as Pedagogy: Wittgenstein's Styles of Thinking", hlm. 174-191.
3. Gasking dan Jackson, "Wittgenstein as a Teacher", hlm. 52.
4. *Ibid.*, hlm. 50.
5. *Ibid.*, hlm. 52.
6. *Ibid.*, hlm. 53.
7. Dikutip dari M.O'C. Drury, "A Symposium: Assessments of the Man and the Philosopher", dalam K.T. Fann (ed.), *Ludwig Wittgenstein: The Man and His Philosophy* (New Jersey: Humanities Press); (Sussex: Harvester Press, 1967), hlm. 61.
8. Ludwig Wittgenstein, *Culture and Value*, G.H. Von Wright (ed.) (bekerja sama dengan Heikki Nyman), diterjemahkan Peter Winch (Oxford: Basil Blackwell, 1980), hlm. 38.
9. G.H. Von Wright, *Wittgenstein* (Oxford: Blackwell, 1982), hlm. 31.

10. Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, diterjemahkan G.E.M. Anscombe (Oxford: Basil Blackwell, 1953; edisi ke-3, 1972), hlm. 49.
11. Ray Monk, *Ludwig Wittgenstein: The Duty of Genius* (London: Vintage, 1991).
12. Fania Pascal, "A Personal Memoir", dalam Rush Rhees (ed.), *Recollections of Wittgenstein* (Oxford and New York: Oxford University Press, 1987), hlm. 37-38.
13. Rush Rhees, "Postscript", dalam R. Rush Rhees (ed.), *Recollections of Wittgenstein* (Oxford and New York: Oxford University Press, 1987), hlm. 191.
14. W.W. Bartley, III, *Wittgenstein* (Philadelphia, Pennsylvania and New York: J.B. Lippincott, 1973), hlm. 20.
15. Ludwig Wittgenstein, *Zettel*, G.E.M. Anscombe dan R. Rhees (ed.) (Oxford: Blackwell, edisi ke-2, 1981), hlm. 74.
16. Eugene Hargrove, "Wittgenstein, Bartley, dan the Glöckel School Reform" (*History of Philosophy*, 17, 1980), hlm. 461.
17. C.J.B. Macmillan, "Love and Logic in 1984", dalam Emily Robertson (ed.), *Philosophy of Education 1984* (Normal, Illinois: Philosophy of Education Society, 1984), hlm. 7.
18. Wittgenstein, *Culture and Value*, hlm. 14.
19. *Ibid.*, hlm. 56.
20. Wittgenstein, dikutip dari J.C. Nyiri, "Wittgenstein as a Philosopher of Secondary Orality", manuskrip, tercantum dalam *Grazer Philosophische Studien*, "Saya tidak bisa menyimpulkan cara pandang saya secara lebih baik kecuali dengan mengatakan bahwa cara pandang saya bertentangan dengan apa yang disampaikan Socrates dalam dialog Platonik."
21. Wittgenstein, *Culture and Value*, hlm. 77.
22. Terry Eagleton, "Introduction to Wittgenstein", *Wittgenstein: The Terry Eagleton Script, The Derek Jarman Film* (London: British Film Institute, 1993), hlm. 9.
23. Wittgenstein, *Culture and Value*, hlm. 28.
24. Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, hlm. 50.
25. *Ibid.*, hlm. 3.
26. Fan, *Ludwig Wittgenstein: The Man and His Philosophy*, hlm. 109.

Lihat juga

Dalam *Fifty Major Thinkers on Education*: Russell, Socrates.

Karya-karya utama Wittgenstein

Philosophical Investigations, diterjemahkan G.E.M. Anscombe, Oxford: Blackwell, 1953, edisi ke-3, 1972.

Tractatus Logico-Philosophicus, diterjemahkan D.F. Pears dan B.F. McGuinness, London: Routledge & Kegan Paul, 1961.

The Blue and Brown Books, Oxford: Blackwell, 1969.

- On Certainty*, G.E.M. Anscombe dan G.H. von Wright (eds), diterjemahkan Denis Paul dan G.E.M. Anscombe, Oxford: Blackwell, 1979.
- Culture and Value*, G.H. Von Wright (ed.) (bekerja sama dengan Heikki Nyman), diterjemahkan Peter Winch, Oxford: Blackwell, 1980.
- Zettel*, G.E.M. Anscombe dan R. Rhees (eds.), Oxford: Blackwell, edisi ke-2 1981.

Bacaan lebih lanjut

- Anscombe, G.E.M. 1971. *An Introduction to Wittgenstein's Tractatus*. Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Baker, G.P. dan Hacker, P.M.S. 1980. *Wittgenstein: Understanding and Meaning*, Oxford: Blackwell.
- _____. 1985. *Wittgenstein: Rules, Grammar and Necessity*. Oxford: Blackwell.
- Barley, III, W.W. 1973. *Wittgenstein*. Philadelphia, Pennsylvania and New York: J.B. Lippincott.
- Cavell, Stanley. 1979. *The Claim of Reason: Wittgenstein, Skepticism, Morality and Tragedy*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Engelmann, Paul. 1967. *Letters from Wittgenstein with a Memoir*. Oxford: Blackwell.
- Hacker, P.M.S. 1973. *Wittgenstein: Meaning and Mind*. Oxford: Blackwell.
- Janik, Allen dan Toulmin, Stephen. 1973, *Wittgenstein's Vienna*. London: Weidenfield & Nicolson.
- Kenny, Anthony. 1975. *Wittgenstein*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Kripke, Saul A. 1982. *Wittgenstein on Rules and Private Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Malcolm, Norman. 1984. *Ludwig Wittgenstein: A Memoir*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- McGuinness, Brian. 1988. *Wittgenstein: A Young Life, 1889-1921*. London: Duckworth.
- Monk, Ray. 1991. *Ludwig Wittgenstein: The Duty of Genius*. London: Vintage.
- Rhees, Rush (ed.). 1984. *Recollections of Wittgenstein*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Sluga, H. dan Stern, D.G. (ed.). 1996. *The Cambridge Companion to Wittgenstein*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Von Wright. G.H. 1982. *Wittgenstein*. Oxford: Blackwell.

MARTIN HEIDEGGER (1889 – 1976)



Michael Bonnett

Belajar berarti membuat segala sesuatu yang kita jawab menjadi hakikat-hakikat yang selalu menunjukkan dirinya sendiri pada kita setiap saat ... mengajar lebih sulit daripada belajar karena apa yang dituntut dari mengajar: membiarkan belajar.¹

Sulit sekali menekankan arti penting Martin Heidegger bagi pemikiran abad ke-20. Tidak diragukan lagi ia adalah salah seorang filsuf paling berpengaruh—dan kontroversial—pada masanya, dan para komentator memujinya karena telah memengaruhi sejumlah disiplin selain filsafat: teologi, psikiatri, kritik sastra, historiografi, teori bahasa, filsafat sains, dan analisis masyarakat teknologis.² Selama beberapa generasi, para pemikir terkemuka seperti Jean-Paul Sartre, Merleau-Ponty, Hans Georg Gadamer, Hannah Arendt, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Jacques Derrida, Charles Taylor, dan Richard Rorty mengaku berhutang budi kepada pemikiran Heidegger.³ Meskipun memiliki kualitas seminal (dapat dikembangkan), tulisan Heidegger sebenarnya tidak terlalu istimewa. Diperkirakan bahwa dari naskah-naskahnya yang

sudah dikumpulkan dan sedang berada dalam proses penerbitan akan diperoleh ratusan volume tulisan Heidegger. Walaupun secara tersurat ia jarang menyinggung topik pendidikan karena kedalaman wawasannya tentang kondisi manusia dan hakikat belajar, pemikiran dan pemahaman, ide-idenya berpotensi menimbulkan dampak besar terhadap bidang pendidikan—yang sekarang sudah mulai diakui.

Martin Heidegger lahir di Messkirch, Jerman, pada 26 September 1889. Pada 1909, ia menuntut ilmu di University of Freiburg mempelajari teologi dan filsafat dan ditunjuk untuk mengajar filsafat di University of Marburg tiga belas tahun kemudian. Di sini, ia mendapatkan reputasi sebagai dosen yang inspiratif dan hasratnya untuk berpikir memancar sedemikian sehingga dapat memberi harapan dan berkomunikasi sendiri dengan pendengarnya.⁴ Karya besarnya yang pertama dan sangat berpengaruh, *Sein und Zeit (Being and Time)*, diterbitkan pada 1927. Karya ini membuatnya ditunjuk menjadi dekan filsafat di University of Freiburg pada 1928 dan mengangkat popularitasnya ke panggung internasional. Setelah terputus selama Perang Dunia II dan beberapa waktu sesudahnya, ia kembali memberikan kuliah sampai 1967 dan menulis sampai ia meninggal dunia pada 26 Mei 1976. Ia dimakamkan di tempat kelahirannya.

Kehidupannya yang tampak sangat akademis ini tidak membuat kita menganggap bahwa ide-idenya hanya didasari kepentingan akademis. Dalam konteks pendidikan, perkembangan konsep-konsep pemikiran dan otentisitas pribadinya, serta kritik radikalnya terhadap hakikat teknologi modern, berpotensi untuk dimunculkan sedemikian sehingga mempunyai konsekuensi penting bagi perkembangan praktik pendidikan. Sebagaimana ditunjukkan kutipan yang mengawali esai ini, Heidegger melihat proses belajar sebagai masalah yang sangat mendesak dan bersifat partisipatoris, yang memerlukan keterlibatan penuh dari pelajar (*learner*) dan tentunya bukanlah sesuatu yang dapat ditanamkan dari luar melalui proses yang sangat didaktis. Menurutny, proses belajar juga tidak dapat dilakukan dalam pengertian tercapainya sekumpulan tujuan proses belajar rinci yang sudah ditetapkan sebelumnya sebagaimana ditentukan dalam kurikulum nasional. Guru harus *membiarkan* anak didiknya belajar, bukan memaksakan proses itu kepadanya. Tindakan seperti itu akan membuat proses belajar tidak bersifat pasif, interpretasinya bisa jadi sangat jauh dari kebenaran. Apa yang penting bagi Heidegger adalah bahwa pelajar

menundukkan dirinya pada syarat dan aturan berpikir—memerhatikan apa yang harus dipikirkan di luar situasi belajar unik di mana ia terlibat. Ia menentang mekanisasi pemikiran yang berusaha membingkainya dalam struktur yang sangat instrumental dan sudah ditentukan terlebih dahulu, sehingga menutup segala kemungkinan. Bagi Heidegger, pemikiran asli (*genuine thinking*) bukanlah percampuran (asimilasi) dari serangkaian penggalan-penggalan ide dan informasi yang ditentukan sebelumnya, melainkan sebuah perjalanan yang menantang dan menyenangkan menuju hal-hal yang tidak diketahui. Pemikiran asli yang tercipta olehnya akan menjadi sesuatu yang baru dalam kesadaran kita namun belum terlihat.

Kekuatan pandangan Heidegger tentang proses belajar ini makin besar apabila kita mempertimbangkan juga pandangan Heidegger mengenai hakikat kehidupan dan pemahaman yang otentik. Penjelajahan Heidegger (yang belum selesai) dalam *Time and Being* adalah memahami hakikat “Ada” (*Being*)—yang melaluinya segala sesuatu ada. Untuk mencapai pemahaman ini, ia memulai analisis mendalam mengenai tempat, di mana “ada” (*beings*) mewujudkan diri—kehidupan dan pemahaman manusia (*Dasein*). Meskipun bagi Heidegger analisis mengenai eksistensi manusia ini hanyalah pendahulu bagi penyelidikan terhadap persoalan tentang “Mengada”, analisis ini dengan sendirinya sangat penting bagi kegiatan pendidikan. Inti dari karakterisasi Heidegger atas manusia dalam *Being and Time* adalah bahwa manusia merupakan entitas yang “Mengada”-nya dipersoalkan. Kita hidup dengan memahami, memiliki konsepsi tentang diri kita dalam situasi-situasi yang di dalamnya terdapat pelbagai pilihan. Akan tetapi, dalam sebagian besar masa hidupnya, kekuatan personal pemahaman ini (*personal cogency of this understanding*) melemah karena tenggelam dalam “pembicaraan tanpa arti” dan “desas-desus” tentang apa disebut Heidegger sebagai “diri-mereka” (*they-self*).⁵ Inilah kerangka berpikir di mana kita terhanyut oleh kesibukan akan masalah praktis yang langsung terasa dan “pengetahuan umum” (*common-sense*) tentang “mereka”—apa yang dipikirkan dan dikatakan “setiap orang”. Inilah pemahaman orang awam yang pada dasarnya tidak bertanggung jawab tentang kehidupan, di mana kita tidak memikirkan segala sesuatu dalam pengertian maknanya bagi eksistensi khas kita sendiri—eksistensi yang pada akhirnya dibatasi, dan didesak, oleh fakta kematian kita yang tak terelakkan—namun hanya memahaminya dalam pengertian apa yang

menjadi kecenderungan dan desas-desus terbaru, yang segera beralih pada persoalan berikutnya, bukan menguji validitas asumsi-asumsinya dalam pengertian yang sangat personal. Dengan demikian, hidup adalah hidup secara “tidak otentik”—hidup yang tidak sejati bagi diri kita sendiri.

Jika kita mengaitkan ide-ide ini dengan pandangannya tentang hakikat pemikiran asli yang dibahas sebelumnya, kita bisa melihat bahwa tantangan radikal telah ditujukan kepada sekolah-sekolah konvensional. Contohnya, tantangan itu mengajukan pertanyaan berikut ini. Sampai di mana proses belajar yang berlangsung di sekolah memiliki watak “desas-desus”—anak didik yang memiliki sedikit kesempatan, kurang dorongan, benar-benar menghubungkan apa yang mereka pelajari dengan rasa keberadaan (*sense of existence*) mereka? Sampai di mana konsepsi pendidikan yang mendorong proses belajar di sekolah (*school learning*) bersumber dari konsepsi instrumental tentang kehidupan dan pekerjaan yang menghindari pertanyaan mengenai makna pribadi dan kualitas terbuka dari keterlibatan dengan persoalan yang diuraikan tadi? Menurut pandangan Heideggerian, kebaikan pendidikan (*education proper*) tidak lebih dari memperoleh keterampilan yang dibutuhkan untuk memenuhi tuntutan kapitalisme global, bukan mendapat pengetahuan yang murni untuk pengetahuan itu sendiri. Kebaikan pendidikan terutama berkenaan dengan nilai dan makna yang kita peroleh dari pendidikan—bagaimana kita merasakannya seharusnya memengaruhi pandangan dan tindakan kita, serta konsepsi kita tentang diri kita baik sebagai individu yang bertanggung jawab maupun sebagai anggota dalam lingkungan manusia (*human condition*).

Agar kualitas proses belajar ini tercapai dibutuhkan suatu konsep hubungan guru-murid yang secara kualitatif berbeda dengan konsep yang sebagian besar masih dipakai sekarang ini. Alih-alih hubungan guru-murid dibayangkan sebagai wahana untuk menyampaikan (memberikan) pengetahuan dan keterampilan yang sudah ditentukan sebelumnya (di mana guru ataupun murid itu dapat dianggap bertanggung jawab [*accountable*]), hubungan itu harus menjadi ruang terbuka yang secara terus-menerus berawal dari kualitas hubungan murid dengan ranah di mana mereka beraktivitas dan muncullah respon yang bebas walaupun tidak teratur terhadap hubungan itu. Muatan sesungguhnya dari proses belajar tersebut berkembang di luar hubungan ini, bukan mendahuluinya,

kendati merangsang dan membangkitkan keterikatan lebih lanjut. Membantu anak didik mengenal dan menjawab setiap persoalan yang perlu dijawab, misalnya, tetap menjadi peran guru.

Dalam pengembangan saya atas gagasan-gagasan Heidegger mengenai pengajaran, saya menggambarkan peran ini sebagai “peran yang secara empatik menantang” (*emphatetic challenging*) (Bonnet 1994) karena mensyaratkan guru untuk lebih reseptif (bersedia menerima ide-ide baru—penyunting) maupun lebih menuntut. Guru tersebut disyaratkan menjalin hubungan yang simpatik dengan anak didik—namun bukan dengan cara menuruti kehendak dan dengan demikian mematikan hubungan ini—tetapi lebih memicu semangat dan menantang dalam pengertian apa yang harus ditawarkan mata pelajaran, apa “yang ada” (*on the move*) dalam mata pelajaran itu, dan apa yang mungkin menjadi persoalan penting bagi anak didik dalam hubungan ini. Keterbukaan dan saling percaya merupakan karakter yang sangat menentukan, di mana guru menerima pemikiran atau menantang pemikiran anak didik—mendengarkan apa yang harus dipikirkan anak didik dalam hubungan ini dan membantu anak didik mencermati keharusan itu bagi mereka sendiri. Ide-ide pengajarannya jelas sangat jauh dari pendidikan yang diarahkan oleh tuntutan untuk mengangkat standar umum yang ditentukan sebelumnya dan sebuah bentuk tanggung jawab yang memerlukan pengujian publik berulang-ulang guna mendapat keberhasilan nyata dalam pengertian ini. Gagasan Heidegger tentang pengajaran juga dapat dibedakan secara jelas dengan pandangan pendidikan yang berpusat pada anak, yang digambarkan (secara keliru) sebagai perasaan puas dengan menyerahkan semuanya pada apa yang mungkin menjadi kepentingan sementara dan tidak disiplin. Ide Heideggerian tentang pendidikan mempertahankan martabat dan integritas anak didik, guru, dan muatan pendidikan. Oleh sebab itu, tak diragukan lagi bahwa ia menggambarkan peran guru sebagai peran yang “mulia”.

Uraian ini membawa kita pada pandangan Heidegger lain yang penting sekali bagi pendidikan yakni kritiknya terhadap teknologi dan rasionalitas. Selain sifat sarat nilai yang sudah ditunjukkan dengan sangat jelas—sebagaimana ditunjukkan dalam aturan moral (*moral code*) dan disiplin sekolah, dalam ritual, praktik, dan etosnya, dalam pernyataan publik berisi tujuan sekolah, serta dalam status relatif yang diberikan pada pelbagai kurikulum—pemikiran Heidegger dapat

membuat kita peka terhadap cara pendidikan menyampaikan nilai yang lebih implisit, namun sangat kuat dalam mengkondisikan hubungan kita dengan dunia dan dengan demikian membentuk pandangan kita tentang dunia serta pandangan tentang diri kita sendiri. Analisisnya tentang teknologi modern menunjukkan bahwa pada hakikatnya teknologi adalah cara mengungkapkan Ada, yang memperlihatkan dorongan untuk menguasai dan memahami dunia sebagai sumber daya. Karena kesuksesannya yang nyata; cara pemikiran “kalkulatif” ini, yang memperhitungkan segala sesuatu dalam pengertian potensinya memenuhi kebutuhan tujuan manusia, sedang mendominasi dan meresap makin dalam pada rasionalitas modern secara keseluruhan—tujuannya adalah menggolongkan, menilai, menjelaskan, dan meramalkan untuk menguasai secara intelektual dan memanfaatkan secara material. Inilah pemikiran yang sangat menggelisahkan dalam situasi di mana mereka yang menentang pandangan instrumental mengenai pendidikan dan mengarahkannya pada tujuan-tujuan ekonomi mendukung perkembangan rasionalitas sebagai tujuan pendidikan alternatif. Niat “para pendidik liberal” ini adalah membentuk suatu konsep pendidikan yang lebih ramah, yang menegaskan pengembangan dan pengayaan pikiran sebagai *raison d’être*, dan melalui perayaan rasionalitas dalam pendidikan, memberi dasar untuk pertumbuhan individu yang penuh sebagai ada yang berpikir (*thinking being*). Namun, analisis Heidegger menunjukkan bahwa pandangan semacam ini dengan sendirinya berbahaya sebab memasukkan instrumentalisme agresif dalam pendidikan yang justru ditentangnya. Bahkan, jika ada “wasit” bagi pemikiran yang baik—rasionalitas “imparsial”—maka “wasit” itu justru bersifat sangat parsial dan mengungkapkan sikap kalkulatif terhadap dunia, tentunya para edukasionalis perlu waspada terhadap nilai yang tersirat dalam rasionalitas dan pengetahuan yang digunakan untuk mengembangkan pemikiran anak didik dan terhadap gambaran yang mereka dukung—dan melegitimasi—diri kita dan dunia.

Persoalan ini sesungguhnya bukanlah keprihatinan terhadap, misalnya, mata pelajaran yang seolah-olah “kalkulatif” di Inggris seperti ilmu hitung, sains, dan ICT (*information and communications technology*, teknologi informasi dan komunikasi) yang telah mendominasi kurikulum sekolah negeri. Apa yang menjadi masalah adalah karakter dari *semua* mata pelajaran dan pemahaman kita terhadap makna kualitas mengajar.

Semua pengajaran disampaikan dalam model yang sangat kalkulatif di mana tujuan proses belajar ditentukan terlebih dahulu secara terpisah dari anak didik dan secara sistematis dicapai tanpa keterlibatan penuh anak didik yang telah diuraikan sebelumnya. Sejalan dengannya, sastra dan seni disampaikan dan disusun berdasarkan pemikiran rasionalis yang menempatkan seni dan sastra sebagai inti dalam kategori, peraturan, dan kebenaran konvensional yang dapat dipelajari dan diterapkan (dan dinilai) secara objektif, bukan sebagai kesempatan untuk ikut serta sekali lagi dalam kehadiran hal-hal yang tidak dapat ditentukan sebelumnya (*the prespecifiable presencing of things*). Prinsip ini sangat bertentangan dengan kurikulum—termasuk matematika dan sains—yang diajarkan dengan cara sedemikian sehingga merayakan kualitas “puitik” dan lebih terbuka dari muatannya dan kekuatan serta kekayaan keterlibatan personal dalam proses belajar. Selain itu, pemikiran Heidegger menghadapkan kita pada pilihan orientasi fundamental dan memperkenalkan kepada kita akan signifikansi konsepsi pendidikan yang sebenarnya untuk “kehidupan”.

Catatan

1. *What is Called Thinking?*, diterjemahkan J. Gray (London: Harper & Row, 1968), hlm. 14-15.
2. M. Murray (ed.), *Heidegger and Modern Philosophy* (London: Yale University Press, 1978), hlm. vii.
3. H. Dreyfus dan H. Hall, *Heidegger: A Critical Reader* (Oxford: Blackwell, 1992), hlm. 1.
4. Hans-Georg Gadamer, dikutip dalam *Martin Heidegger: Basic Writings*, D. Krell (ed.) (London: Routledge & Kegan Paul, 1978), hlm. 15-16.
5. *Being and Time*, diterjemahkan J. Macquarrie dan E. Robinson (Oxford: Blackwell, 1973), bagian 26-27, 35-37.
6. *What is Called Thinking?*, hlm. 15.

Lihat juga

Dalam buku ini: Bourdieu, Foucault.

Karya-karya utama Heidegger

- What is Called Thinking?*, diterjemahkan J. Gray, London: Harper & Row, 1968.
Poetry, Language, Thought, diterjemahkan A. Hofstadter, London, Harper & Row, 1971.
Being and Time, diterjemahkan J. Macquarrie dan E. Robinson, Oxford: Blackwell, 1973.
The Question Concerning Technology and Other Essays, diterjemahkan W. Lovitt, London: Harper & Row, 1977.
Martin Heidegger: Basic Writings, D. Krell (ed.), London: Routledge & Kegan Paul, 1978.

Bacaan lebih lanjut

- Bonnett, M. 1994. *Children's Thinking*. London: Cassell.
Cooper, D. 1983. *Authenticity and Learning*. London: Routledge & Kegan Paul.
Dreyfus, H. dan Hall, H. 1992. *Heidegger: A Critical Reader*. Oxford: Blackwell.
Mulhall, S. 1996. *Heidegger, Being and Time*. London: Routledge.
Peters, M., (ed.). 2001. *Heidegger, Modernity and Education*. Boulder, Colorado: Rowman and Littlefield.

HERBERT EDWARD READ (1893 – 1968)



Stephen Mark Dobbs

Seni harus menjadi dasar bagi pendidikan. ¹

Herbert Read adalah salah seorang intelektual Inggris yang sangat produktif, kosmopolitan, dan sangat ambisius serta seorang sastrawan abad ke-20. Selama masa hidupnya ia berkecimpung di segala bidang baik sebagai kritikus, akademikus, penyair, maupun pendidik. Ia meninggalkan warisan akademi dan tulisan-tulisan yang sangat istimewa—lebih dari 60 buku dan 1.000 artikel serta makalah—termasuk karya sastranya yang mendapat penghargaan, dan dukungan politik serta kebudayaannya yang kuat untuk menafsirkan dan memahami sastra dan seni modern. Ia adalah sosok yang memiliki bakat kelas dunia seperti Carl Jung dan Henry Moore, sekaligus menjadi seorang penentang terbuka (*public antagonist*) bagi pemikir lain seperti T.S. Eliot dan W.H. Auden. Kendati hasratnya akan kebebasan individu menyebabkan Read digolongkan sebagai seorang “anarkis filosofis” (suatu julukan yang diakui Read),² ia adalah sosok yang memiliki kepribadian tenang dalam bicara dan setidaknya

demikianlah yang terlihat dalam temperamennya di depan umum. Ia sebenarnya seorang figur yang penuh paradoks dan kontradiksi.

Herbert Read dilahirkan di Yorkshire pada 4 Desember 1893, dibesarkan di daerah pertanian, dan menuntut ilmu di University of Leeds. Selama Perang Dunia I ia berdinasi sebagai perwira infantri, suatu pengalaman yang sebagaimana dirasakan oleh mereka yang satu generasi dengannya, mendorongnya untuk diungkapkan dalam puisi, *Naked Warrior* (1919). Setelah perang, Read bekerja selama beberapa tahun di Treasury (1919-1922) dan kemudian menjadi asisten penjaga di Victoria and Albert Museum, London (1922-1931). Ia mengajar sebentar di University of Edinburgh (1931-1933) dan menjadi editor di *Burlington Magazine* (1933-1939), sebuah media simbol kemapanan budaya Inggris. Selama 1930-an, ia memperjuangkan para modernis seperti penulis Samuel Beckett dan Denton Welch, serta seniman seperti Barbara Hepworth dan Ben Nicholson. Redaktur majalah tersebut memang memberikan ruang terbuka bagi komunitas akademis dan cendekiawan, namun Read juga memberikan ruang bagi modernisme dalam serangkaian kajian terhadap buku-buku, majalah, dan koran populer yang diarahkan pada masyarakat umum.

Untuk mencapai ambisi ini Read mengangkat karya John Ruskin dan William Morris, pendahulunya dari abad ke-19 yang berusaha mengurangi jarak antara seni dan kehidupan dengan menggali konsep-konsep estetika sebagai nilai sosial, seperti tradisi kerajinan tangan, yang diperoleh dari seni visual. Upayanya ini bisa menjadi obat penyembuh bagi apa yang mereka lihat sebagai jalinan sosial yang makin tertekan (akibat Revolusi Industri). Read juga ingin menandingi kecintaan Ruskin akan karya Romantik, dan dengan setia membela pengarang Inggris seperti Wordsworth, Coleridge, dan Shelley manakala kritik sastra yang dilancarkan T.S. Eliot menolak karya-karya gaya lama.

Hasil kreativitas Read sendiri berjuang mendapatkan momentum dan perhatian di tengah-tengah tugasnya sebagai editor dan penerjemah. Puisinya diterima dengan baik dan muncul dalam beberapa volume antara 1919-1966. Dalam puisi "Song", yang diterbitkan pada 1955, Read menyamakan dirinya dengan perjalanan hidupnya, dan mungkin dengan seni dan tradisi:

Dalam jantungku
Kata-kata halus dengan gumpalan darah ini
Bersama degupnya yang serempak
Dengan aliran abadi
(*So long my heart*
This little polish'd ball of blood
Has throb'd in unison
With your immortal flood)³

Sebenarnya, Read menganggap bahwa misi profesionalnya adalah mempertahankan karya tradisional secara keseluruhan namun selektif—pilihannya sendiri sebenarnya ditujukan pada karya klasik—di samping memperjuangkan, mendidik, dan mempersiapkan masyarakat untuk dapat menerima karya baru. Perannya sebagai pendukung modernisme tidak terlalu kuat di Inggris, di mana aliran garda depan (*avant-garde*) sering gagal membimbing bangsanya memasuki dunia kontemporer. Ia mengangkat asal mula bentuk baru desain industri dan seni visual lainnya serta mendukung pelbagai gerakan mulai dari kubisme hingga surealisme dan ekspresionisme abstrak.

Peran utama Read sebagai pendukung seni modern memberikannya kekuatan kultural yang nyata. Ia adalah, sebagaimana disampaikan penulis biografinya, James King, “pencipta cita rasa (*taste-maker*) dan impresario budaya”,⁴ menjadikan semua bentuk seni dan budaya sebagai “ranah kekuasaannya”. Pandangan dan wawasan Read dicurahkan pada karya-karya seni yang mengesankan meliputi lukisan, ukiran, arsitektur, desain, keramik, lukisan kaca, prosa, dan puisi. Para penikmat karya seni kebanyakan orang awam yang menilai Read sebagai seorang guru yang sabar, yang mengakui ragam karya seni yang membingungkan dan sulit dipahami dari seni modern. Dalam beberapa karyanya seperti *Art Now* (1933), *Icon and Idea* (1955), dan *Contemporary British Art* (1964), Read mengkaji motivasi para seniman (Readlah yang pertama kali menerapkan psikoanalisis Jungian pada seni) dan makna seniman serta karya-karya mereka.

Read sebagai penulis ditopang oleh Read sebagai “impresario”. Ragam keahlian dan sumbangan profesionalnya sangat luar biasa. Selain produktivitas kritik dan sastranya, Read juga menjabat sebagai direktur perusahaan penerbitan Inggris yang sangat terkemuka, Routledge and Kegan Paul, selama seperempat abad. Ia juga menjadi juri dan menjadi

kurator pameran, termasuk pameran besar karya seni surealis pada 1936 di London dan beberapa pameran seni anak pada awal 1940-an yang sebelumnya dirancang untuk pendidikan estetika, mendirikan organisasi-organisasi pendukung, termasuk Design Research Unit (1943), Institute of Contemporary Arts (1948), dan International Society for Education through Art yang disponsori oleh UNESCO (1951), dan dikenal luas di Eropa dan Amerika Serikat—di mana Charles Eliot Norton Lectures di Harvard menghormati sosok yang mempopulerkan seni (*art popularizer*) dan *cultural entrepreneur* sekaligus profesor pertama dalam bidang seni murni di Harvard pada akhir abad ke-19.

Akhirnya, Herbert Read bukan hanya membantu orang untuk memahami dan menghargai hasil karya seni. Ia memiliki kepercayaan mendasar pada kemajuan manusia yang sebagaimana estetika sosial Ruskin dan Morris akan membawa seni melampaui estetika. Seperti ditulis Hilton Kramer dalam *New York Times* untuk obituari Herbert Read pada 1968, Read menganggap seni sebagai “unsur yang mungkin paling pokok bagi jalinan sosial yang tercerahkan (*enlightened social fabric*) ... suatu dasar bagi upaya untuk memperbaiki nilai-nilai sosial secara keseluruhan” dan dalam upaya itu “pendidikan memiliki peran utama”.⁵

Education Through Art, yang diterbitkan pertama kali pada 1943, dianggap oleh penulisnya sebagai buku yang sangat berpengaruh. Walaupun tidak dicetak selama tiga dasawarsa, generasi pendidik seni dan pendidik lainnya (terutama di Inggris) sejak 1940-an sampai 1960-an dibesarkan oleh pesan-pesan sosial dari buku tersebut. Buku tersebut ditulis ketika sedang berkecamuk Perang Dunia II, Read berharap ingin memanfaatkan energi kreatif dan imajinatif dari seni untuk mengakhiri siklus kekerasan yang tanpa henti. Ia melihat seniman sebagai “tipe ideal” yang menawarkan “kesadaran akan nilai hakiki”.⁶ Dalam harapan ini, Read berbicara kepada para pendidik seni dan guru lainnya di mana pun mereka berada, yang sangat merasakan perlunya mendobrak halangan dan rintangan nasionalisme, kepercayaan, dan etnisitas.

Buku tersebut bersifat instruktif, tapi tak bersifat khusus. Buku itu tak berisi program atau kurikulum, namun dasar untuk mempertimbangkan seni sebagai sebuah kerangka bagi pendidikan umum pemikiran dan kepribadian yang dijelaskan secara rinci dan mengkaji topik-topik seperti “persepsi dan imajinasi”, “modus integrasi bawah sadar”, dan “dasar estetis bagi disiplin dan moralitas”. Read menganggap dirinya sebagai

filosuf atau kritikus, bukan pendidik. Perannya adalah memberikan dasar-dasar filosofis bagi pendidikan estetika di mana persoalan yang sangat mendesak dalam masyarakat—kemerosotan menuju “barbarisme” (Holocaust masih berlangsung ketika Read menulis buku itu)—dapat diselesaikan, dan sebuah tatanan dunia yang berdasarkan prinsip kemanusiaan bisa tercapai.

Pendidikan melalui seni, menurut Read, adalah “pendidikan untuk perdamaian” (judul dari kumpulan tulisan berikutnya yang terbit pada 1949). Memang benar bahwa bangsa-bangsa di dunia saling menggali, memahami, dan menikmati warisan budaya, sehingga terlalu sibuk untuk berperang. Kendati harapan tersebut sangat mulia, tetapi caranya tidak. Read membantu mengembangkan titik temu antara psikologi dan seni, namun ia terlalu yakin terhadap agenda behavioris untuk mengubah manusia, sehingga indoktrinasi sama dengan emansipasi.

Read memulai usahanya mendidik anak didik tentang kekuatan artistik dan penyelamat (*redemptive*) modernisme baru. Dalam *Education Through Art* dan buku berikutnya ia kembali pada “reorientasi total kepribadian manusia”.⁷ Studi dan praktik seni—dan pendidikan estetika yang di dalamnya terdapat studi dan praktik seni—menurut Read, dibimbing oleh kearifan etis. Pemikiran itu sendiri sebenarnya tidak baru, tetapi Read mengajukan argumen dengan kapasitas sarjana polimatik, dengan mengambil sumber-sumber dari pelbagai teori pendidikan mulai dari *Republic* karya Plato, prinsip psikologi *gestalt*, dan riset mutakhir tentang gambar anak.

Education Through Art merupakan sebuah ringkasan pemikiran kontemporer tentang pendidikan seni setelah aliran progresif pada 1920-an dan 1930-an, manakala psikologi dan kemampuan persepsi (*perceptual faculty*) mulai mendominasi bidang tersebut, mengawali hegemoni selama 20 tahun yang dirintis Viktor Lowenfeld dan Rudolf Arheim setelah Perang Dunia II berakhir. Dengan buku itu, Read memberikan suatu keseimbangan filosofis.

Read tak diragukan lagi merupakan sarjana yang sangat produktif dan bersungguh-sungguh, namun kontradiksi dalam watak dan usahanya juga terlihat jelas. Di satu sisi, ia adalah seorang kosmopolitan yang berupaya memantapkan kontribusi Inggris, terutama dalam seni dan desain industri bagi tatanan modernis internasional yang baru muncul. Di sisi lain, ia juga seorang tradisionalis ketika membahas puisi Inggris dan

terkenal sebagai penganut aliran Romantik. Read menikmati perannya sebagai “anarkis filosofis” (sebagaimana diungkapkan Kramer, Read memiliki “mimpi menumbangkan kekuasaan yang merupakan cita-cita romantik”),⁸ sekaligus bekerja dengan rajin dan tenang dalam kemapanan sebagai editor, penyelenggara kegiatan, atau juru bicara. Read, merujuk pada obituarinya, adalah “sosok yang ramah” dan “salah seorang *panjandrum* (sebutan kelakar bagi orang penting—penerjemah.) kultural terkemuka di antara birokrasi kebudayaan internasional”—berkiprah di pelbagai penjurian, dewan, dan simposium.⁹ Namun, Sir Herbert Read memang seorang anarkis saat menolak penganugerahan gelar kehormatan yang diberikan pada 1953.

Mungkin penilaian terkasar yang dilontarkan sebagian kritikus dan penulis biografi terhadap Read adalah bahwa ia mendukung secara membabi buta semua karya kontemporer, kecuali gerakan-gerakan yang dikenal sebagai “posmodernisme” sebab ia menganggap rendah karya-karya gerakan itu—seni pop, misalnya. Ia tampaknya tidak kritis terhadap ekses dan kegagalan modernisme dan terkenal karena berpandangan sempit terhadap seni Inggris. Selain itu, akibat lazim dari pengemasan dan pengemasan ulang isi bukunya yang disajikan kepada masyarakat luas, seperti dalam karya-karya Read tentang “sejarah singkat” (karya-karya Read tentang sejarah seni biasanya hanya sejarah singkat dan diwakili salah satu judul bukunya, *A Concise History of Modern Sculpture*—penyunting) yang laku keras,¹⁰ merupakan kekurangan substansi intelektual yang patut disesali.

Salah satu sisi positif Sir Herbert Read adalah upayanya menjernihkan penjelasan dan penafsiran tentang dunia seni modern yang berubah secara dinamis dan sering membingungkan. Ia memungkinkan ribuan pembaca dan pengamat memahami apa yang mungkin sulit dilihat dan dimengerti serta menunjukkan bahwa kesadaran, yang dianggapnya kebaikan sosial (*social good*), melahirkan perpaduan seni dan kehidupan. Mungkin yang agak terlupakan dalam beberapa kajian tentang kontribusi pemikiran Read, dengan peran “impresario” seni visualnya, adalah karya sastra dan autobiografinya, terutama *The Contrary Experience* (1963). Setidaknya salah satu bukunya merupakan novel, *The Green Child* (1935). Read juga memberikan sumbangan penting dalam kritik sastra, misalnya, ketika ia menjelaskan perbedaan antara bentuk organik dan abstrak.

Menurut Read bentuk organik lebih responsif terhadap kebutuhan setiap seniman dalam konteks tertentu.

Sesungguhnya, kehidupan Read sendiri merupakan kesatuan organik dari pelbagai peran yang dijalankan dalam hidupnya. Sebagai penulis, editor, dan direktur penerbitan, ia dapat mengarahkan dan memetakan perdebatan melalui kekuatan kritisisme dan sastra Inggris saat itu. Sebagai seorang dosen dan komentator seni modern, ia menghadirkan ketertarikan untuk mengajak khalayak lebih memerhatikan lukisan, patung, dan karya-karya seni kontemporer lainnya. Setelah siap dengan argumen filosofis, Read bekerja keras memperkenalkan sesuatu yang baru kepada publik yang tidak memahami atau menyetujui, terutama dari aliran garda depan.

Bagi para pendidik, ia mewariskan “Pendidikan melalui Seni” bukan hanya berupa buku tetapi juga idealisme. Visi kemanusiaan yang tetap memegang teguh nilai untuk menambah semangat para guru dan mereka yang memiliki itikad baik. Para mahasiswa sekarang ini melihat Read karena minat sejarah mereka, bukan mengutip karya-karyanya namun kemuliaan visinya. Cita-cita masyarakat adil yang dibangun berdasarkan prinsip kebebasan berekspresi setiap individu membuat prosa Read masih layak dipertimbangkan. Jiwa ide-idenya masih bertahan sebagai orientasi sosial dan budaya yang menjadikan karya sastra dan seni sebagai sumber bagi dorongan dan ajaran moral, dan tetap menjadi prioritas utama dalam karir para penulis, seniman, guru, orang tua, dan siapa saja (contohnya di Amerika Serikat, pendidikan seni menjadi *Caucus on Social Theory* dalam *National Art Education Association*). Read mewakili cita-cita “Inggris”, dan diungkapkan dengan sangat baik oleh puisi-puisi Romantik yang dikaguminya, tentang kehidupan yang dijalani dengan pemahaman akan tujuan dan keutuhan hidup dalam skema besar. Herbert Read mengetahui tujuan hidupnya dan menjalankannya dengan “efisien” dan bersemangat.

Catatan

1. Read, *Education through Art*, hlm. 305, 308.
2. Read, *The Cult of Sincerity* (New York: Horizon Press, 1968), hlm. 76-93.
3. Read, *Moon's Farm & Poems Mostly Elegiac* (London: Faber & Faber, 1955).
4. James King, Pengantar dalam *The Last Modern: A Life of Herbert Read* (London: Weidenfeld & Nicolson, 1990), hlm. xv.
5. Hilton Kramer, *New York Times*, 30 June 1968, section II, hlm. 23.
6. *Education through Art*, hlm. 305, 308.
7. Malcolm Ross, "Herbert Read: Art, Education and the Means of Redemption", dalam David Goodway (ed.), *Herbert Read Reassessed* (Liverpool: Liverpool University Press, 1998), hlm. 199.
8. Hilton Kramer, *op cit*.
9. *Ibid*.
10. Read, *A Concise History of Modern Sculpture* (London: Thames & Hudson, 1964).

Lihat juga

Dalam *Fifty Major Thinkers on Education*: Plato, Ruskin.

Karya-karya utama Read

(Tahun yang disebut lebih dulu menunjukkan tahun penerbitan kembali, sedangkan tahun yang ditulis sesudahnya adalah perkiraan tahun penerbitan pertamanya.)

Naked Warrior, London: Arts & Letters, 1919.

Collected Poems, London: Faber & Faber, London, edisi baru, 1953, 1926.

Reason and Romanticism, New York: Russell & Russell, 1963, 1926.

Art Now: An Introduction to the Theory of Modern Painting and Sculpture, New York: Harcourt, Brace & Company, 1933.

The Innocent Eye, New York: Henry Holt & Company, 1947, 1933.

The Green Child: A Romance, London: Robin & Clark, 1989, 1935.

Surrealism, London: Faber & Faber, 1936.

Collected Essays in Literary Criticism, London: Faber & Faber, edisi ke-2, 1951, 1938.

To Hell with Culture, London: Kegan Paul, Trench, Trubner, 1941.

Education through Art, London: Faber & Faber, edisi diperbaiki baru, 1958, sekitar 1943.

- The Grass Roots of Art*, New York: Meridian, 1967, sekitar 1946.
Art and Industry: The Principles of Industrial Design, London: Faber & Faber, 1947.
Education for Peace, New York: Charles Scribner's Sons, 1949.
Contemporary British of Art, Baltimore, Maryland: Penguin Books, edisi diperbaiki, 1964, 1951.
Icon and Idea: The Function of Art in the Development of Human Consciousness, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1955.
The Contrary Experience: Autobiographies, New York: Horizon Press, 1963.
A Concise History of Modern Sculpture, London: Thames & Hudson, 1964.
The Origins of Form in Art, London: Thames & Hudson, 1965.
The Redemption of the Robot: My Encounter with Education through Art, New York: Trident Press, 1966.
Art and Alienation: The Role of the Artist in Society, New York: Horizon Press, 1967.
Poetry and Experience, New York: Horizon Press, 1967.
The Cult of Sincerity, New York: Horizon Press, 1968.

Bacaan lebih lanjut

- Goodway, David (ed.). 1998. *Herbert Read Reassessed*. Liverpool: Liverpool University Press.
King, James. 1990. *The Last Modern: A Life of Herbert Read*. London: Weidenfeld & Nicolson.
Woodcock, George. 1972. *Herbert Read: The Stream and the Source*, London: Faber & Faber.

LEV SEMYONOVICH VYGOTSKY (1896 – 1934)



Alexander Ardichvili

Kebudayaan adalah produk kehidupan sosial dan aktivitas sosial manusia. Oleh karena itu, dengan mengangkat aspek perkembangan budaya dari perilaku, maka kita secara langsung juga mempertimbangkan aspek perkembangan sosialnya.¹

Vygotsky adalah salah seorang psikolog Rusia paling penting di paruh pertama abad ke-20. Ia sangat dikenal karena penelitiannya tentang perkembangan dan struktur kesadaran manusia dan teori tandanya yang menjelaskan cara anak melakukan internalisasi bahasa dalam perkembangan budayanya. Namun, pengaruh Vygotsky jauh melampaui psikologi perkembangan. Pendidikan khusus (*special education*), pendidikan orang dewasa (*adult education*), komunikasi lisan (*speech-communication*), pendidikan kejuruan (*vocational education*), dan riset sistem informasi hanyalah beberapa contoh wilayah riset dan praktik yang sangat dipengaruhi oleh Vygotsky dan pengikutnya.

Vygotsky dilahirkan pada 1896 di sebuah kota kecil, Orscha, di Belorusia, dari keluarga Yahudi kelas menengah. Ayahnya, manajer

bank, adalah seorang yang sangat terdidik dan berusaha keras untuk memberikan pendidikan sebaik mungkin kepada anaknya. Lev belajar pada guru privat selama bertahun-tahun dan baru memasuki *gymnasium* saat sudah mencapai kelas delapan (usia 14-15 tahun). Selama masa pertumbuhannya Vygotsky adalah pelajar yang tekun dan pada usia 18 tahun ia telah menjadi seorang intelektual berbakat yang menguasai pelbagai macam pelajaran, meliputi sejarah, filsafat, seni, dan sastra. Pada 1913, atas desakan orang tuanya, ia menuntut ilmu ke Moscow University. Pertama kali ia menjadi mahasiswa di Medical School dan kemudian di Law School. Namun, minat intelektual Vygotski yang sebenarnya adalah pada ilmu sosial dan humaniora. Vygotsky juga menuntut ilmu di universitas swasta, Shaniavsky University, di jurusan sejarah dan filsafat.

Pada waktu itu, Moskwa merupakan tempat yang subur bagi intelektual muda, yakni munculnya kecenderungan baru dalam sains dan filsafat, Stanislavsky memperkenalkan inovasi pergeseran paradigma dalam teater, revolusi strukturalis dalam linguistik dan teori sastra oleh mazhab Formalis (Shklovsky, Jakubinsky, dan Jakobson), dan puisi simbolis menarik minat pemikiran intelektual Rusia melalui inovasi pergeseran paradigma dalam penggunaan struktur bahasa. Vygotsky berminat pada dan memiliki pengetahuan yang dalam mengenai sebagian besar kecenderungan baru tersebut. Minat ini mulai tampak kemudian ketika kutipan-kutipan dari penyair, filsuf, dan ilmuwan Rusia serta Eropa Barat muncul dalam karyanya, menciptakan keluasaan dan tekstur gaya Renaissance yang tak biasa dalam tulisannya.

Tak lama kemudian setelah lulus dari Moscow University pada 1917, Vygotsky pindah ke Gomel, tempat orang tuanya bermukim. Ia tinggal di sana sampai 1924, saat pertama kali mengajar sastra di sekolah daerah (*provincial school*) dan kemudian memberi kuliah di *college* lokal untuk calon guru. Pada 1924, setelah diundang ke sebuah konferensi akademis, di mana ia memberikan presentasi yang sangat bagus tentang metodologi kajian psikologi, ia diundang ke Moscow Institute of Psychology untuk bekerja sebagai *research fellow*. Pada 1925, ia mempertahankan tesis Ph.D. dengan judul "The Psychology of Art". Dalam pendahuluan tesisnya, Vygotsky menyatakan bahwa psikologi tidak dapat membatasi diri pada bukti langsung, baik perilaku yang bisa diamati atau bentuk-bentuk introspeksi. Menurut Vygotsky, penelitian psikologi adalah sebuah

penyelidikan seperti dalam dunia kriminal yang memerlukan bukti tak langsung dan gambaran situasi. Hal ini berarti bahwa karya seni, argumen filosofis, dan data antropologis sangat penting dalam psikologi dibandingkan bukti langsung.

Di Institute of Psychology tersebut, fokus program penelitian Vygotsky selama 1926-1930 adalah kajian eksperimental terhadap mekanisme transformasi fungsi-fungsi psikologi alamiah menuju fungsi ingatan logis (*logical memory*) yang lebih tinggi, perhatian selektif (*selective attention*), pembuatan keputusan, proses belajar, dan pemahaman bahasa. Periode ini ditandai dengan perumusan prinsip-prinsip psikologi perkembangan Vygotsky. Walaupun teori ini mencakup semua fungsi mental yang lebih tinggi, minat khususnya adalah pada perkembangan bahasa dan pengucapan serta hubungannya dengan pikiran. Buku yang membahasnya, *Thought and Language*, dan diterbitkan pertama kali pada 1934, menjadi karya Vygotsky yang terkenal.

Awal 1930-an—periode terakhir karir penelitian Vygotsky—merupakan masa-masa terpenting dan tersulit bukan hanya baginya, tapi juga bagi akademisi Soviet yang benar-benar mengabdikan hidupnya untuk dunia akademi. Rezim Komunis menyatakan 1929 sebagai “terobosan besar” dalam bidang sosial, politik, dan ekonomi. Masa tersebut sebenarnya merupakan awal dari pengetatnya kontrol Partai Komunis terhadap seluruh aspek kehidupan intelektual—kecenderungan yang dalam beberapa tahun mengakibatkan munculnya penindasan semua pemikiran bebas dan pembunuhan elite intelektual negeri itu. Sejak itu, para psikolog Soviet dipaksa untuk mendasarkan ide-ide mereka pada karya-karya Marx, Engels, dan Lenin (dan kemudian Stalin). Perubahan tersebut benar-benar menghancurkan program penelitian Vygotsky yang mengandalkan teori-teori (yang menurut rezim komunis Soviet dianggap) “dekaden” dan “anti-Marxis”, seperti psikoanalisis dan psikologi Gestalt. Vygotsky, yang sudah menderita sakit parah, tetap bekerja di Moskwa sampai 1934 ketika ia meninggal dunia akibat tuberkulosis. Bahkan sebelum ia meninggal dunia, sebagian besar teman dan koleganya (di antaranya Luria dan Leont’ev) dipaksa meninggalkan Moscow Institute of Psychology untuk posisi yang kurang jelas di kota-kota propinsi atau mengubah program penelitian mereka dengan kegiatan yang kurang kontroversial. Para psikolog Rusia kontemporer, dalam percakapan pribadi dengan penulis, mengungkapkan pendapatnya bahwa sekalipun Vygotsky tidak meninggal dunia akibat

tuberkulosis kesempatannya untuk bertahan hidup dari “pembersihan” yang dilakukan Stalin pada 1936-1937 tetap kecil.

Ada dua alasan utama ketertarikan para intelektual Barat terhadap pemikiran Vygotsky. Pertama, ia adalah sosok “ensiklopedis” sejati (mempunyai pengetahuan yang sangat luas—penyunting) dalam psikologi yang langka pada abad ke-20, yang memiliki pengetahuan mendalam bukan hanya pada bidang penelitiannya saja, tapi juga pada beragam bidang seperti psikologi seni, teori sastra, neurologi, defektologi, dan psikiatri. Oleh karena itu, teori-teori Vygotsky didasarkan pada sintesis antardisiplin ilmu dan menarik minat para ilmuwan dari pelbagai bidang.

Alasan kedua bagi popularitas Vygotsky di kalangan ilmuwan sosial kontemporer adalah analisisnya tentang sumber-sumber sosial proses mental (*social origins of mental process*). Dalam pandangan Vygotsky, cara kerja mental (*mental functioning*) pada individu dapat dipahami hanya dengan keluar dari individu dan meneliti proses-proses sosial serta kultural yang melatarbelakanginya. Vygotsky tidak memulai dengan asumsi bahwa cara kerja mental muncul pertama dan terutama pada individu, tapi ia beranggapan bahwa proses-proses mental terjadi juga antarmanusia atas dasar suatu niat intermental (*intermental plan*). Proses belajar dan perkembangan terjadi ketika apa yang terjadi pada niat intermental ini diinternalisasi oleh tiap partisipan dalam proses intersubjektif. Vygotsky melihat cara kerja mental sebagai tindakan yang dilakukan oleh satu individu, dua individu, atau kelompok besar. Pandangan ini melihat pikiran, kognisi, dan ingatan “melampaui fisik” (*extending beyond the skin*), sebagai fungsi-fungsi yang dapat bekerja secara intermental maupun intramental. Vygotsky menyebut teorinya bersifat historis-kultural dengan menekankan bahwa faktor-faktor yang menentukan aktivitas kehidupan individu dihasilkan oleh perkembangan historis kebudayaan.

Dua konsep, yang berhubungan dengan ide sumber-sumber sosial proses mental dan sangat penting dalam psikologi perkembangan Barat kontemporer, pendidikan, dan penelitian komunikasi lisan, adalah “Zone of Proximal Development” (ZPD) dan “pembicaraan batin” (*inner speech*). Menurut konsep ZPD, perkembangan psikologi bergantung pada kekuatan sosial luar sekaligus pada kekuatan batin (*inner resources*). Asumsi dasar konsep ini adalah bahwa perkembangan psikologis

dan pembelajaran tertanam secara sosial, dan untuk memahaminya kita harus menganalisis masyarakat sekitar dan hubungan-hubungan sosialnya. Vygotsky menyatakan bahwa anak mampu meniru tindakan yang melampaui kapasitasnya, namun hanya dalam batas-batas tertentu. Ketika sedang meniru, anak sanggup melakukan secara lebih baik bila dibimbing oleh orang dewasa daripada dilakukannya sendiri. Vygotsky mendefinisikan ZPD sebagai jarak antara “tingkat perkembangan aktual anak sebagaimana ditentukan oleh kemampuan memecahkan masalah secara mandiri dan tingkat perkembangan potensial sebagaimana ditentukan oleh pemecahan masalah di bawah bimbingan orang dewasa atau kerja sama dengan sebaya yang lebih mampu”.² Oleh karena itu, ZPD merupakan perangkat analitik yang diperlukan untuk merencanakan pembelajaran dan pembelajaran yang berhasil harus menciptakan ZPD yang merangsang serangkaian proses perkembangan batiniah.

Konsep sentral lain dalam karya Vygotsky adalah “pembicaraan batin”. Konsep ini muncul dari penjelajahan Vygotsky (yang menjadi tema inti periode terakhir kegiatannya) untuk menemukan hubungan antara tindakan pikiran yang tidak terlihat dengan bahasa sebagai fenomena kebudayaan, yang bisa dijelaskan dengan analisis objektif. Pembicaraan batin atau pembicaraan dengan diri sendiri merupakan masalah utama dalam persoalan hubungan antara pikiran dan bahasa. Para behavioris menyatakan bahwa pikiran hanyalah pembicaraan subvokal (*subvocal speech*)—pembicaraan lahiriah yang tumbuh sangat kecil. Vygotsky, bertentangan dengan behavioris, menegaskan bahwa pikiran berkembang untuk merefleksikan kenyataan sosial. Menurut Vygotsky, proses berusaha untuk berkomunikasi dengan orang lain menghasilkan perkembangan makna kata yang kemudian membentuk struktur kesadaran. Pembicaraan batiniah tidak mungkin ada tanpa interaksi sosial. Dalam suatu proses perkembangan bertahap, simbol-simbol yang pertama kali digunakan dalam komunikasi dengan diri sendiri (*to turn inward*) untuk selanjutnya mengatur perilaku demi kepentingan kerja sama sosial.

Sebuah analisis terhadap karya-karya utama Vygotsky, yang ditulis pada pelbagai periode hidupnya, menunjukkan bukti yang mencolok dari teorinya tentang ketergantungan proses kreatif pada konteks sosiohistoris. Jika analisisnya terhadap *Hamlet* karya Shakespeare (analisis ini merupakan karya utama Vygotsky yang dimulai sejak masih

kuliahnya dan dikembangkan serta diselesaikan pada 1925) didasarkan pada simbolisme dan psikoanalisis serta dipenuhi dengan permasalahan mistisisme dan keberagamaan, maka karya-karya Vygotsky selanjutnya menunjukkan pengaruh yang jelas dari “materialisme historis” Marxis dan filsafat Hegelian mengenai evolusi pikiran manusia.

Upaya apa pun untuk menggambarkan pengaruh Vygotsky terhadap beragam disiplin ilmu sosial kontemporer boleh jadi hanya bersifat parsial. Gambaran ini bahkan lebih diperumit oleh sifat perantara dari kaitan-kaitan antara teori-teori berikutnya. Dalam psikologi pendidikan, ide-ide Vygotsky menjadi dasar bagi psikologi perkembangan Rusia³ yang selanjutnya memiliki pengaruh mendalam terhadap pelbagai cabang psikologi pendidikan Barat dan kemudian memengaruhi teori perkembangan anak dari Davydov.⁴

Salah satu penerapan kontemporer paling menarik dari ide-ide Vygotsky adalah teori aktivitas dari Cole dan Engestrom.⁵ Tradisi teori aktivitas pertama kali dikembangkan dari teori psikologi sosial historis Vygotsky oleh salah satu rekan utamanya, A.N. Leont’ev, sejak akhir 1930-an. Teori aktivitas Cole dan Engestrom menempatkan *sistem aktivitas* sebagai unit dasar analisis perilaku individual dan kolektif. Sistem aktivitas adalah interaksi manusia yang diperantarai sarana, tersusun secara dialektis, dikondisikan secara historis, diarahkan pada objek, dan berlangsung terus-menerus. Sistem aktivitas tersebut dapat berupa keluarga, organisasi keagamaan, kelompok kajian, sekolah, disiplin ilmu, atau profesi. Sistem-sistem aktivitas dikonstruksi bersama-sama dan terus-menerus direkonstruksi oleh partisipan-partisipannya menggunakan sarana tertentu, baik fisik maupun kognitif. Dengan pembagian kerja sosial, muncul dan berkembang pelbagai sistem atau jaringan sistem aktivitas yang sedang berlangsung. Penggunaan sarana tersebut memperantarai perilaku manusia dalam sistem aktivitas dengan cara khusus dan objektif serta diwujudkan secara historis, melalui kerja sama dan/atau persaingan dalam penggunaan sarana tertentu yang muncul dari pembagian kerja sosial. Sejak 1980-an, teori aktivitas yang masih terkait erat dengan ide-ide Vygotsky mulai menarik banyak pengikut dari seluruh dunia dan sekarang menunjukkan pengaruh kuat terhadap penelitian dan praktik dalam pelbagai bidang seperti pendidikan, linguistik, komunikasi, ilmu komputer dan desain *computer interface*, studi keahlian kerja, dan lain-lain.

Catatan

1. Vygotsky, "The Genesis of Higher Mental Functions", dalam J.V. Wertsch (ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (Arnomk, New York: Sharpe, 1981), hlm. 164.
2. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978), hlm. 85-86.
3. A.N. Leont'ev, *Activity, Consciousness and Personality* (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1978).
4. V.V. Davydov, "Influence of L.S. Vygotsky on Education Theory, Research, and Practice", diterjemahkan S. Kerr (*Educational Researcher*, 24 [3], 1995), hlm. 12-21.
5. M. Cole dan Y. Engestrom, "A Cultural-Historical Interpretation of Distributed Cognition", in G. Salomon (ed.), *Distributed Cognition* (Cambridge: Cambridge University Press, 1996).

Lihat juga

Dalam buku ini: Bruner, Piaget.

Karya-karya utama Vygotsky

Thought and Language, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1999 (edisi pertama dalam bahasa Rusia 1934).

The Psychology of Art Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1971.

Mind in Society: The Development of Higher Psychology Processes Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

The Collected Work of L.S. Vygotsky New York: Plenum Press, 1987.

The Vygotsky Reader Oxford: Blackwell, 1994.

Bacaan lebih lanjut

Daniels, H. 1996. *An Introduction to Vygotsky*. London: Routledge.

Kozoulin, A. 1990. *Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas*. London: Harvester.

Werstch, J. (ed.). 1985. *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

Yaroshevsky, M. 1989. *Lev Vygotsky*. Moscow: Progress.

JEAN PIAGET

(1896 – 1980)



Leslie Smith

BRINGUIER: Anda merumuskan beberapa prinsip untuk memperbaiki sistem pengajaran matematika.

PIAGET: *Tidak, tidak....*

BRINGUIER: Bukankah hal itu menghasilkan suatu metode belajar?

PIAGET: *Tidak.*

BRINGUIER: Oh, saya kira hal itu....

PIAGET: *Pendidikan, bagi sebagian besar orang, berarti berusaha membimbing anak untuk menyerupai orang dewasa, (sebaliknya) bagi saya, pendidikan berarti menghasilkan pencipta, sekalipun tidak banyak, sekalipun suatu penciptaan dibatasi oleh perbandingan dengan penciptaan yang lain.¹*

Jean Piaget dilahirkan pada 9 Agustus 1896 di Neuchâtel, Swiss. Ia meraih gelar Ph.D. dalam bidang biologi dari universitas lokal pada 1918, dan bersamaan dengan itu, ia juga menerbitkan novel intelektual,

Recherche. Teks yang berpengaruh ini menunjukkan program penelitian Piaget. Dalam tulisan itu, ia menyatakan bahwa sains bersifat faktual dan agama bersifat sarat nilai. Penjelasan realitas dari sains dan agama sering bertentangan. Lantas bagaimana sains dan agama bisa disatukan? Dan permasalahan ini pun sudah menjadi umum. Tindakan manusia bersifat kausal dan normatif. Kemudian, bagaimana pengetahuan sejati berkembang? Inilah pertanyaan mendasar dalam epistemologi dengan implikasi-implikasinya bagi pendidikan. Pertanyaan inilah yang hendak dijawab dalam 50 buku dan 500 artikel yang diterbitkan oleh Piaget dan sekarang diakui sebagai sumbangan utama bagi pengetahuan manusia. Piaget memperoleh jabatan pertamanya di Neuchâtel pada 1925, lalu pindah untuk menetap di Geneva University dari 1929 sampai seterusnya. Ia ditunjuk menjadi Direktur International Bureau of Education pada tahun yang sama dan kemudian sebagai Direktur International Center for Genetic Epistemology pada 1955. Ia meraih gelar kehormatan pertama dari Harvard University pada 1963 diikuti lebih dari empat puluh gelar kehormatan termasuk Erasmus Prize pada 1972. Piaget tetap berkarya setelah pensiun pada 1971 dengan menulis 11 buku tentang epistemologi konstruktivis. Ia meninggal dunia pada 16 September 1980 di Jenewa dengan karya anumerta dan terjemahan yang terus bermunculan.

Penjelasan Piaget tentang pendidikan tergantung pada epistemologinya. Kaitan antara keduanya adalah pengetahuan dan perkembangan sebagai fakta-fakta normatif.

Epistemologi

Epistemologi sejak lama sudah menjadi disiplin normatif. Ketika Kant bertanya “Bagaimana pengetahuan mungkin didapat?”, ia ingin mengidentifikasi batas-batas rasionalitas manusia dalam membedakan sains dengan takhayul. Pertanyaannya bersifat normatif karena pengetahuan ditentukan melalui norma. Norma adalah nilai yang menentukan kriteria (syarat) apa yang termasuk pengetahuan dan apa yang tidak termasuk pengetahuan. Salah satu kriteria pengetahuan adalah kebenaran (objektif) dari apa yang diketahui. Kriteria ini mengabaikan pengetahuan tentang kebohongan (*knowledge of a falsehood*), walaupun kebohongan tersebut dapat dipercaya. Piaget berpendapat bahwa

persoalan epistemologis memiliki dimensi empiris juga, contohnya, “Bagaimana pengetahuan berkembang?” Pertanyaan ini bersifat empiris.² Salah satu cara mendapatkan bukti adalah melalui kajian terhadap pertumbuhan pengetahuan selama masa anak-anak. Permasalahannya bukanlah *knower* (anak, yang ingin mengetahui) berkembang dalam pelbagai konteks kebudayaan, tapi pada penggunaan norma dalam pertumbuhan pengetahuan. Pengetahuan tidak muncul “sudah jadi” (*ready-made*) dalam pikiran anak. Norma bukanlah bawaan sejak lahir. Kendati beberapa norma bersifat kultural, norma intelektual—seperti pengetahuan yang menuntut kebenaran dari apa yang diketahui—tidak bersifat kultural. Kepercayaan kultural bisa salah (matahari terbit setiap pagi, perempuan tidak memiliki rasionalitas, dan seterusnya). Meskipun demikian, norma-norma digunakan, norma yang lebih baik dikonstruksi dalam penggunaannya, dan pengetahuan sejati berkembang. Inilah “mukjizat” kreativitas manusia. Yang baru adalah fakta kehidupan yang terus menolak penjelasan. Inilah permasalahan mendasar yang dibahas dalam epistemologi Piaget. Karena pengetahuan berkembang mengikuti penggunaan norma, pengetahuan tersebut merupakan fakta normatif.³ Dengan demikian, fakta-fakta normatif dapat diselidiki secara empiris sebagai tindakan penilaian (*act of judgment*). *Tindakan* tersebut muncul karena penyebab-penyebab psikososial, sementara *penilaian* muncul dari implikasi bermakna yang bersifat normatif, bukan kausal. Walaupun 2 secara kausal tidak menjadi 4, namun menunjukkan bahwa $2 + 2 = 4$.

Ada sebuah contoh di sini. Dalam salah satu penelitian Piaget tentang penalaran dengan induksi matematika, anak-anak berusia 7 tahun diminta menambah “angka besar” pada sepasang angka yang tidak sama. Berikut ini cuplikan penalaran John:

PENANYA: Bagaimana jika kamu menambahkan satu angka besar ke angka ini dan satu angka besar ke angka lain. Apakah keduanya akan sama, atau angka ini lebih besar, atau angka lain lebih besar?

JOHN: Akan tetap benar walaupun di bawah atau di langit dan akan tetap benar apapun kebenda Tuhan, jadi kedua angka itu akan lebih besar

PENANYA: Apa maksudnya langit?

JOHN: Berada di atas tempat tinggal Tuhan.⁴

Penalaran yang bagus dengan analogi ini menjadi contoh lima norma intelektual (suatu bentuk hapalan AEIOU): otonomi (*a*utonomy), kebutuhan (*e*ntailment, *pengetahuan yang diperlukan*), intersubjektivitas (*i*ntersubjectivity), objektivitas (*o*bjectivity), universalitas (*u*niversality). Penalaran bersifat *otonom*, yaitu pemikirannya sendiri. Penalaran meliputi *kebutuhan*, yakni hubungan yang diperlukan tentang “apa yang seharusnya”. Penalaran bersifat *intersubjektif* dan sejalan dengan aksioma Euclidean yang *sama ditambah pada yang tidak sama sama dengan tidak sama*, yang merupakan paradigma “dasar bersama” bagi pelbagai pemikir. Penalaran bersifat *objektif* karena dijustifikasi sebagai jawaban yang benar dalam argumen valid (yang mempertahankan kebenaran). Penalaran memiliki derajat (tingkat) *universalitas*, baik yang terbuka ataupun tidak, yang diubah dalam pelbagai kondisi-kondisi kausal. Tiap norma tersebut digunakan oleh John dalam pengembangan pengetahuannya.⁵ Penggunaan norma intelektual seperti itu merupakan inti dari epistemologi Piaget.

Pergeseran epistemologis sangat penting dalam tiga hal. Pertama, tindakan adalah dasar pengetahuan, di mana *tindakan* mencakup tindakan fisik ataupun tindakan sosial serta kegiatan intelektual. Lebih lanjut, terdapat logika tindakan yang diuraikan Piaget dalam model-model (struktur-struktur) formal. “Logika tindakan” tidak sama dengan “logika mental”. Metakognisi dalam pengertian ini berada dalam struktur-struktur itu dan mengontrol tindakan, sekalipun *knower* tidak sadar atas pengaturan tindakan ini. Kontrol ini mencakup unsur normatif berdasarkan fungsi gandanya, sebagai piranti intelektual penghasil *kebenaran* dan menciptakan *piranti-piranti yang lebih baik*.⁶ Kedua, epistemologi yang memadai harus mengidentifikasi mekanisme yang melahirkan pengetahuan baru, yakni perkembangan. Menurut Piaget, mekanisme ini adalah ekuilibrasi (*equilibration*). Hubungannya dengan pengajaran akan diterangkan nanti. Ketiga, perkembangan pengetahuan memerlukan waktu dan dikonstruksi pada pelbagai macam tingkatan. Sekian abad telah memisahkan Newton dan Einstein,⁷ namun teori-teori mereka sekarang ini diajarkan di sekolah—kasus yang jelas untuk percepatan! Inilah pendidikan.⁸

Pendidikan

Pendidikan didefinisikan Piaget sebagai penghubung dua sisi, “di satu sisi, individu yang sedang tumbuh (dan) di sisi lain, nilai sosial, intelektual, dan moral yang menjadi tanggung jawab pendidik untuk mendorong individu tersebut”.⁹ Individu berkembang sejak lahir dan terus berkembang. Perkembangan ini bersifat kausal bagi penyelidikan psikososial. Namun, terdapat komponen normatif juga karena pendidik menuntut nilai. Nilai adalah norma yang berfungsi sebagai petunjuk dalam mengidentifikasi apa yang diwajibkan, diperbolehkan, dan dilarang. Pendidikan adalah hubungan normatif antara individu dan nilai. Menurut pandangan ini, pendidikan meliputi semua nilai, dan definisi Piaget memang tidak mengistimewakan satu nilai di atas nilai lain. Keputusan diserahkan kepada pendidik yang menghadapi permasalahan. Hal ini berarti bahwa nilai-nilai intelektual selama belajar di sekolah sama maknanya dengan nilai moral selama hidup. Guru dalam satu generasi menggunakan nilai (intelektual, moral) mereka dalam pendidikan untuk generasi selanjutnya. Dengan demikian, mereka langsung mengarah ke permasalahan mendasar. Mengajar dan belajar adalah tindakan yang bersifat normatif—bukan hanya bersifat kausal. Bahwa pendidikan adalah pertukaran sarat nilai yang keberhasilannya tergantung pada transmisi dan transformasi.

Untuk mengetahui apa yang dimaksud, bayangkan sebuah masyarakat yang anggota-anggotanya berusia sama. Misalnya, *setiap orang* dalam masyarakat ini adalah anak berusia 7 tahun. Masyarakat ini tidak memiliki kebudayaan tradisional ataupun warisan turun-temurun dari masa lalu, dan tidak ada anggota masyarakat yang lebih tua atau lebih muda. Akan seperti apa perkembangan intelektual dalam masyarakat tersebut?¹⁰ Dalam eksperimen pemikiran ini, Piaget menjelaskan bahwa anggota-anggota masyarakat tersebut memiliki kelemahan besar. Tanpa pengetahuan yang diwariskan, perkembangan akan sangat sulit berlangsung, tetapi tidak mustahil. Anggota-anggota masyarakat ini mempunyai pikiran aktif. Dengan demikian transformasi tidak mustahil. Dalam pendidikan, perbedaan tersebut sangat penting. Masyarakat yang secara kausal tidak khas ini memunculkan permasalahan yang secara normatif khas.

Pengetahuan yang ada telah dikonstruksi dan sering dikodifikasi dalam sistem yang dijalankan oleh aturan melalui bahasa. Aturan, nilai,

dan tanda merupakan aspek-aspek mendasar dari masyarakat manusia. Sistem-sistem ini digunakan oleh guru yang memperkenalkannya sebagai pengetahuan baru kepada para siswa. Pengajaran ini menciptakan masalah “horison intensionalitas”.¹¹ Bagaimana guru (orang tua, sebaya) dan siswa mendapatkan peluang memasuki “horison” yang sama? Dan bagaimana peluang itu diperluas? Intinya adalah bahwa belajar merupakan tindakan untuk memperoleh pengetahuan. Dengan demikian, proses belajar juga meliputi norma. Terdapat tiga kemungkinan di sini, yaitu (1) norma pengetahuan-yang-diajarkan dan norma pengetahuan-yang-digunakan-dalam-belajar adalah sama, (2) norma kedua mendahului norma pertama, atau (3) norma pertama mendahului norma kedua. Proses belajar sederhana melalui transmisi sesuai dengan (1) dan (2). Proses belajar yang kompleks lewat transformasi disyaratkan oleh (3). Menurut Piaget, mediasi yang didasarkan pada norma selalu dibutuhkan dalam proses belajar. Pengetahuan ditransmisikan oleh guru yang menjadi mediator dengan mengurangi hambatan dan menambah kesempatan dalam (1) dan (2). Namun, mediasi berlangsung dengan cara berbeda dan lebih kuat seperti proses belajar yang kompleks, bila norma-norma yang lebih baik memerlukan konstruksi, seperti dalam (3). Mediasi ini membutuhkan transformasi.

Tiga masalah pembelajaran ini berhubungan dengan diagnosis, proses, dan hasil. Penilaian diagnostik dibutuhkan dalam mengidentifikasi tingkatan pengetahuan, baik dalam pengajaran maupun dalam proses belajar sebagai suatu pemeriksaan atas kesesuaian (ketidakesesuaian).¹² Piaget merekomendasikan bahwa guru harus memiliki kemampuan investigasi dalam melakukan penilaian ini.¹³ Namun, kegiatannya tadi tidak meluas ke penilaian kelas yang diakui memang tugas sulit. Kedua, proses belajar di kelas berlangsung dalam pelbagai cara, termasuk belajar bersama (*group learning*), dan “belajar sendiri” (*learning by oneself*). Piaget begitu lugas dalam merekomendasikan belajar bersama sebagai cara standar untuk proses belajar di kelas.¹⁴ Namun ada syaratnya. Belajar sendiri tetap diperlukan. Kontradiksi ini sangat jelas karena merupakan klaim normatif, bukan kausal. Klaimnya bukan belajar harus dilakukan sendiri, tapi harus bersifat otonom.¹⁵ Otonomi bukanlah anarki, sehingga siswa melakukan apa yang diinginkannya, bukan siswa ingin melakukan apa yang harus dilakukannya.¹⁶ Perbedaan yang hampir tak terlihat ini melahirkan motivasi belajar. Perbedaan ini mengabaikan heteronomi.

Belajar bersama dapat “membutakan” anggotanya untuk menerima pandangan (kelompok) tanpa menghargai pandangan individu. Kondisi ini juga tampak sebagai konformitas tanpa pertimbangan (*unthinking conformity*) atau penerimaan tak kritis terhadap otoritas intelektual.¹⁷ Otonomi memerlukan individualisasi pengetahuan yang mungkin terjadi dalam proses belajar bersama. Ketiga, hasil dari proses belajar sangat penting. Jika tingkat baru terlalu tinggi, maka proses belajar berlangsung dalam bentuk pengulangan (repetisi) dan penyesuaian (konformitas).

Bukan dengan mengenal teorema Phytagorean, seorang siswa dikatakan telah menggunakan pemikirannya secara bebas. Yang lebih penting adalah bila siswa telah menemukan kembali (*to rediscover*) teorema tersebut dan bagaimana cara membuktikannya. Tujuan pendidikan intelektual bukanlah mengetahui bagaimana cara mengulang atau mempertahankan kebenaran yang “sudah jadi” (kebenaran yang ditiru hanyalah setengah kebenaran). Proses belajar untuk mendapatkan kebenaran seorang diri berisiko kehilangan banyak waktu dan akan terjebak dalam kebingungan yang inheren dalam aktivitas nyata.¹⁸

Pengenalan teorema ini pada akhirnya dapat dinilai sebagai prestasi yang sesuai dengan standar sekolah. Prestasi ini pun dapat dicapai tanpa memerhatikan kemajuan nyata dalam proses belajar di masa depan. Akan tetapi pengetahuan tetap berkembang, dan pengetahuan baru memiliki sebuah formasi di mana prestasi saat ini menjadi kontribusi. Jawaban benar tanpa alasan berdasarkan penalaran yang baik menjadi mandul dalam formasi intelektual.

Pengajaran tidak diragukan lagi memang diperlukan. Eksperimen pemikiran memang menunjukkan hal itu, tetapi tidak cukup bagi proses belajar yang baik. Guru-guru Einstein tidak mengajarkan $e = mc^2$ kepadanya. Kebaruan (*novelty*) dapat mengakibatkan penyusunan ulang pengetahuan yang ada melalui revolusi sesungguhnya melampaui apa yang diajarkan. Lebih lanjut, pengajaran yang baik dapat menghasilkan proses belajar yang buruk. Siswa yang berhasil diajar berhitung sering tidak berhasil dalam penalaran angka. Mengajar anak untuk menghitung “berapa banyak” (*how many*) tidak cukup untuk menalar “sama banyak” (*as many*). Perbedaan normatif ini dikembalikan pada teori Frege yang menyebutkan bahwa jika kesamaan (*equality*, “sama banyak”) dihilangkan

dari aritmatika, maka hampir tidak ada lagi yang tersisa—dan berarti tidak ada lagi yang dapat dihitung (“berapa banyak”). Piaget sudah mengenal dengan baik karya Frege ketika masih menjadi mahasiswa di Neuchâtel.¹⁹ Ia menyadari bahwa jika mengajar diperlukan namun tidak cukup, maka dibutuhkan sesuatu yang lain.

Inilah ekuilibrasi atau proses belajar yang kompleks.²⁰ Uraian Piaget tentang ekuilibrasi memang tidak lengkap. Akan tetapi uraiannya mempunyai dua prinsip penting bagi pendidikan. Pertama, bahwa kreativitas itu penting—konstruksi baru oleh subjek genius atau rekonstruksi oleh subjek nongenius—sebab setiap pikiran manusia yang bekerja berpotensi untuk maju. Menurut Piaget, “Tiap individu dibimbing untuk berpikir dan memikirkan kembali sistem konsep-konsep kolektif.”²¹ Warisan kultural berupa kearifan kolektif adalah titik awal yang bermanfaat. Namun, terdapat titik akhir yang harus dipertimbangkan juga. Pikiran yang hidup (*living mind*) adalah pikiran yang bekerja dengan kapasitas untuk membuat penilaian lebih baik. Prinsip ini mengarah pada prinsip kedua bahwa pengajaran dengan sendirinya bisa efektif. Apa yang diperlukan adalah desain kreatif untuk tugas-tugas belajar yang secara normatif memberdayakan, bukan yang secara kausal melumpuhkan. Desain seperti ini dibutuhkan dalam memicu transformasi untuk proses belajar yang baru.²² Lalu muncullah pertanyaan penting, “Apakah menalar merupakan tindakan kepatuhan (*act of obedience*), ataukah kepatuhan merupakan tindakan menalar (*act of reason*)?”²³ Menyampaikan kebenaran kepada siswa yang memberi respon sesuai dengan (patuh kepada) apa yang diajarkan merupakan suatu hal yang sangat baik. Prestasi pun bisa diraih. Kepatuhan pada nalar adalah persoalan lain. Kepatuhan menuntut agen menguasai proses belajar dengan mengubah alasan demi memperoleh jawaban berdasarkan alasan yang baik, sekalipun mengarah pada ketidakpatuhan rasional terhadap apa yang diajarkan.

Catatan

1. Piaget, "Twelfth Conversation", hlm. 128-132.
2. *Ibid.*, hlm. 18.
3. Fakta-fakta normatif terdiri dari keharusan-kaharusan yang bekerja secara kausal dalam interaksi manusia. Fakta normatif berkembang dengan sendirinya (Piaget, *Sociological Studies*, hlm. 69, 166).
4. Lihat Smith 2002.
5. Lihat Smith 1999, 2001.
6. Piaget, *De la pédagogie*, hlm. 108.
7. Ide yang secara susah payah "diciptakan" oleh genius-genius terbesar bukan sekadar dapat diakses, namun juga mudah dan jelas bagi anak sekolah (Piaget, *Sociological Studies*, hlm. 37).
8. Semua pendidikan hanyalah suatu percepatan (Piaget, *To Understand is to Invent*, hlm. 23).
9. Piaget, *Science of Education dan the Psychology of Child*, hlm. 137.
10. Piaget, *Sociological Studies*, hlm. 57; cf. *The Moral Judgement of the Child*, hlm. 335.
11. Gagasan ini berasal dari G.H. von Wright, *Practical Reason* (Ithaca, New York: Cornell University Press, 1983).
12. Piaget (*Science of Education and Psychology of the Child*, hlm. 153) berpendapat bahwa ketidakcocokan sebenarnya dalam penilaian ini sudah biasa. Pandangan ini digeneralisasi dalam model pertukarannya (Piaget, *Sociological Studies*, hlm. 146-148).
13. Piaget, *The Moral Judgement of the Child*, hlm. 414; *De la Pédagogie*, hlm. 191. Mengikuti pendapat Rousseau, Piaget (*Science of Education and the Psychology of the Child*, hlm. 140; *De la Pédagogie*, hlm. 194) sepakat bahwa guru harus mempelajari—bukan hanya mengajar—anak didik karena ketidaktahuan kolektif kita terhadap proses belajar manusia.
14. Piaget, *The Moral Judgement of the Child*, hlm. 404-412; *De la Pédagogie*, hlm. 45-46.
15. Bayangkan seorang gadis kecil yang sedang menghitung, dan menghitung kembali, batu kerikil di pantai sendirian (Piaget, "Piaget's Theory"). Kondisi ini mungkin secara kausal tidak biasa untuk proses belajar yang secara normatif biasa. Jika ia menghitung jumlahnya sepuluh dan menghitung kembali jumlahnya sepuluh, angka tersebut merupakan angka yang sama. Sehingga sampailah pada kesimpulan mempertahankan kebenaran dalam logika yang sejalan dengan norma-norma objektivitas. Tak seorang pun yang dapat membuat siapa saja membuat kesimpulan ini.
16. Piaget, *Science of Education and Psychology of the Child*, hlm. 152.
17. Piaget (*Sociological Studies*, hlm. 25) menuntut pembedaan antara mempelajari matematika dengan induksi dalam Hitler Youth.
18. Piaget, *To Understand is to Invent*, hlm. 106; terjemahan saya yang telah diubah. Piaget ("The Significance of John Amos Comenius at the Present Time", hlm. 14) juga menyebutnya pengetahuan semu (*pseudo-knowledge*).

19. Lihat G. Frege, *Posthumous Papers* (Oxford: Balckwell, 1979); cf. Smith 1999.
20. Piaget, "Piaget's Theory", hlm. 719-722.
21. Piaget, *Sociological Studies*, hlm. 76.
22. Piaget, *De la Pédagogie*, hlm. 191; "Commentary on Vygotsky", hlm. 252.
23. Piaget, *Sociological Studies*, hlm. 60.

Karya-karya utama Piaget (tentang pendidikan)

- The Moral Judgment of the Child*, London: Routledge & Kegan Paul, 1932.
- "The Significance of John Amos Comenius at the Present Time", dalam *John Amos Comenius on Education*, New York: Teachers College Press, 1967.
- "Piaget's Theory", dalam P. Mussen (ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, volume 1, edisi ke-3, New York: Wiley, 1970.
- Science of Education and the Psychology of the Child*, London: Longman, 1971.
- "Comments on Mathematical Education", dalam A. Howson (ed.), *Developments in Mathematical Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 1973.
- To Understand is to Invent*, London: Penguin, 1976.
- "Twelfth Conversation", dalam J.P. Bringuier (ed.), *Conversations with Jean Piaget*, Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1980.
- Sociological Studies*, London: Routledge, 1995.
- De la pédagogie*, Paris: Odile Jacob, 1998.
- "Commentary on Vygotsky", *New Ideas in Psychology*, 18, hlm. 241-259, 2000.

Bacaan lebih lanjut

Biografi

- Barrelet, J.-M. dan Perret-Clermont, A.-N. 1996, *Jean Piaget et Neuchâtel*. Lausanne: Payot.
- Jean Piaget Archives. 1989, *Jean Piaget Bibliography*. Jenewa: Jean Piaget Foundation Archives.
- Smith, L., 'Jean Piaget', dalam N. Sheehy, A. Chapman dan W. Conroy (ed.). 1997, *Bibliographical Dictionary of Psychology*. London: Routledge.
- Vidal, F. 1994, *Piaget before Piaget*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Perkembangan anak dan pendidikan

- Adey, P. dan Shayer, M. 1994. *Really Raising Standards: Cognitive Intervention and Academic Achievement*. London: Routledge.
- Bickhard, M. 1995. "World Mirroring versus World Making", dalam L. Steffe dan J. Gale (ed.), *Constructivism and Education*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

- DeVries, R. 1997. "Piaget's Social Theory", *Educational Researcher*, 26 (2), hlm. 4-17.
- Ginsburg, H. 1997. *Entering the Child's Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lourenço, O. dan Machado, A. 1996. "In Defense of Piaget's Theory: A Reply to 10 Common Criticism", *Psychological Review*, 103, hlm. 143-164.
- Moshman, D. 1998. "Cognitive Development Beyond Childhood", dalam W. Damon (ed.), *Handbook of Child Psychology*, volume 2, edisi ke-5. New York: Wiley, 1998.
- Müller, U., Skol, B. dan Overton, W. 1999. "Developmental Sequences in Class Reasoning and Propositional Reasoning", *Journal of Experimental Child Psychology*, 74, hlm. 69-106.
- Smith, L., "Epistemological Principles for Developmental Psychology in Frege and Piaget", *New Ideas in Psychology*, 17, hlm. 83-117.
- Smith, L. 2002. "Piaget's Model", dalam U. Goswami (ed.), *Handbook of Cognitive Development*. Oxford: Blackwell.

Situs

Jean Piaget Archives, Jenewa: www.unige.ch/piaget
Jean Piaget Society, AS: www.piaget.org

MICHAEL OAKESHOTT (1901 - 1992)



Anthony O'Hear

Pemerintah modern tidak tertarik pada pendidikan, mereka hanya tertarik mengadakan semacam sosialisasi pada fragmen-fragmen yang masih bertahan pada kegiatan pendidikan.¹

Michael Oakeshott dilahirkan pada 1901 dan meninggal dunia pada 1992. Selama beberapa tahun ia menjadi Profesor Ilmu Politik di London School of Economics, dan Oakeshott sangat dikenal sebagai pemikir politik konservatif. Namun, dalam salah satu karya awalnya, *Experience dan Its Modes*, yang diterbitkan pada 1933, Oakeshott mengembangkan pandangan yang luas mengenai pengetahuan dan pengalaman manusia. Dari buku itulah mengalir kesimpulan-kesimpulannya tentang politik dan pendidikan.

Pandangan filosofis mendasar Oakeshott memadukan unsur-unsur skeptisisme, idealisme, dan humanisme. Menurutnya, tidak ada filsafat pertama, tak ada jaminan mutlak untuk membenarkan apa saja yang kita lakukan atau kita katakan. Kenyataan sampai kepada kita melalui

sejumlah praktik manusia yang khas, seperti sejarah, moralitas, politik, sains, filsafat dan puisi. Tidak ada pendekatan khusus terhadap kehidupan atau pengalaman yang menganggap adanya satu praktik yang mendahului praktik-praktik lain. Apa yang kita miliki adalah sejumlah praktik atau modus yang berbeda, yang terbukti bernilai sepanjang masa dan cocok untuk peran-peran tertentu di mana praktik atau modus tersebut telah diuji. Tiap praktik adalah pencapaian manusia yang khusus. Tiap praktik hanya mengungkapkan sebagian dari keseluruhan, tapi memang hanya sebagian yang diungkapkan. Untuk mempelajari bagian tersebut, kita harus menghargai praktik itu dan berarti memasukinya sebagai sesuatu yang harus dihidupkan. Praktik Oakeshottian tidak dapat dianalisis dari luar, tujuannya juga tidak bisa dijustifikasi selain untuk tujuan itu sendiri.

Doktrin ini memiliki konsekuensi politik dan pendidikan. Dalam politik, momok terbesar Oakeshott adalah apa yang disebutnya rasionalisme. Rasionalisme berlaku ketika politik berubah dari apa yang seharusnya menjadi cara kehidupan bersama berdasarkan pemahaman yang tidak terucapkan. Rasionalisme mengubah percakapan antarteman yang tidak memiliki tujuan tersembunyi menjadi suatu kegiatan atau sekumpulan kegiatan untuk mencapai rekayasa sosial (*social engineering*) dan tujuan-tujuan tertentu lainnya, yang dapat ditetapkan secara terpisah dari tradisi praktik politik yang ada. Hasilnya adalah apa yang disebut Oakeshott sebagai “negara perusahaan” (*enterprise state*), di mana politik dirusak oleh ideologi, teknik dan konsep manajerial, dan pembuatan undang-undang serta proses pengadilan tiada henti. Inilah yang kita temukan dalam politik kontemporer, dengan penekanan pada teknik dan melihat bahwa setiap masalah memerlukan solusi-solusi intervensionis serta dapat dipecahkan dengan solusi tersebut.

Kita tidak dapat menemukan negara seperti itu dalam politik tradisional dan pengetahuan yang tak diungkapkan, dengan percaya bahwa apa pun yang penting dapat dikodifikasi, diperjelas, dan dibuat transparan, serta disusun dalam sekumpulan “prosedur” dan jadwal “praktik yang baik”. Kita tidak lagi melihat kode “praktik yang baik” dan sejenisnya sebagai rangkuman dari apa yang telah dipahami secara diam-diam oleh partisipan dalam praktik. Kode seperti itu dengan sendirinya tidaklah cukup untuk menghasilkan semua pemahaman yang penting dan kode itu sama sekali tidak perlu bagi mereka yang telah memilikinya.

Kita hanya gagal memahami atau bahkan mengakui gagasan dasar bahwa praktik tergantung pada kesepakatan tak terucap di antara partisipan, kesepakatan yang menentukan bagaimana aturan ataupun perintah yang tegas harus dimengerti dan diterapkan.

Semua ini memiliki implikasi besar bagi pendidikan, baik dalam pemahaman, tujuan, dan pendekatan metodenya. Oakeshott sudah menulis beberapa esai utama tentang pendidikan yang juga merupakan pedoman untuk menelusuri pemikirannya secara umum. Sejak awal esainya yang terpenting, "Education, Engagement and its Frustration", Oakeshott ingin menjelaskan pendidikan dengan pertama kali menguraikan bagaimana menjadi seorang manusia:

Menjadi manusia berarti mengenal dirinya dalam hubungannya dengan orang lain, bukan sebagai bagian dari sebuah organisme yang berhubungan, juga bukan sebagai anggota suatu masyarakat yang inklusif, tetapi berpartisipasi dalam beragam hubungan yang dapat dipahami dan merasakan bahasa historis tentang perasaan, sentimen, khayalan, hasrat, pengakuan, kepercayaan moral dan religius, kegiatan intelektual dan praktis, kebiasaan, konvensi, prosedur dan praktik, aturan agama, pepatah dan prinsip tingkah laku, aturan yang menunjukkan tanggung jawab, dan kedudukan yang menunjukkan kewajiban.²

Uraian yang "penuh warna" dan heterogen ini merupakan ciri khas pemikiran Oakeshott. Dengan menentang mereka yang hendak melakukan sistematisasi dan "penertiban", Oakeshott selalu menekankan ketidakteraturan kreatif dunia manusia, apa yang disebut Wittgenstein (yang memiliki kesamaan dengan Oakeshott) sebagai "aneka warna" praktik kita. Oakeshott menekankan cara bagaimana menjadi manusia:

Penghuni suatu dunia yang tersusun dari makna, bukan benda, yakni dari peristiwa-peristiwa yang diakui, diidentifikasi, dipahami, dan direspon berdasarkan pemahaman atas makna tadi. Inilah dunia sentimen dan kepercayaan, dan meliputi juga artefak-artefak manusia (seperti buku, lukisan, komposisi musik, alat, dan perkakas rumah tangga). ... Tanpa pemahaman ini berarti tidak akan menjadi seorang manusia, tapi orang asing dalam lingkungan manusia.³

Sejauh lingkungan manusia didefinisikan dalam pengertian praktik atau “percakapan” (menggunakan metafora kesukaan Oakeshott) yang dihasilkan secara historis, anak harus dilibatkan dalam praktik dan percakapan tersebut. Ia lahir tidak langsung mengetahuinya, juga tidak tumbuh dalam praktik dan percakapan tersebut tanpa instruksi, contoh, dan dorongan. Bahkan dapat dilihat dalam aktivitas seperti berjalan, “Seorang anak yang belajar berjalan tidak seperti burung yang belajar terbang. Tidakkah saya ingat pernah diminta untuk ‘berjalan dengan benar’ dan bukan berjalan terseok-seok seperti seekor kera?”⁴ Namun, sebenarnya lebih dari sekadar melakukan kebiasaan-kebiasaan yang ada ataupun ide-ide yang sudah jadi. Apa yang kita usahakan dalam “transaksi antargenerasi” ini adalah belajar untuk melihat, mendengar, berpikir, merasa, membayangkan, mempercayai, memahami, memilih, dan menginginkan. Kendati Oakeshott dengan jelas menekankan perlunya pembelajaran dan inisiasi dalam pendidikan, tujuan akhirnya adalah menjadi seorang manusia, yang dengan kefasihannya dalam pelbagai percakapan manusia akan mampu melakukan percakapan tersebut dan dalam proses itu dapat memahami percakapan dan dirinya sendiri.

Oakeshott mengakui bahwa tidak semua proses belajar bersifat formal atau terencana. Namun dalam melihat pelbagai percakapan manusia, pembelajaran formal menjadi penting. Inilah inti pendidikan di sekolah (dan selanjutnya sampai tingkat universitas). Sebuah sekolah, dalam pengertian Oakeshott, adalah tempat pertama di mana pelajar akan diinisiasi ke dalam warisan intelektual, imajinasi, emosi, dan moral dengan cara serius dan teratur. Kedua, aktivitas pendidikan di sekolah adalah aktivitas yang memerlukan usaha, khususnya usaha mengikuti, memahami, dan memikirkan kembali ungkapan-ungkapan dari kesadaran rasionalnya. Ketiga, mengikuti *scholē* Yunani (waktu senggang), sekolah akan menjadi tempat pembebasan (*detachment*) dari dunia, agar pelajar mencapai emansipasi melalui isyarat-isyarat keunggulan dan kemungkinan yang tak terbayangkan. Terakhir, pendidikan di sekolah melibatkan kontinyuitas historis antara guru dan pelajar di mana tujuan dari proses bagi pelajar tersebut adalah proses itu sendiri, yaitu pergulatan menjadi manusia. Proses itu bukan untuk memperoleh keterampilan khusus, tidak menjanjikan keuntungan materi, dan tidak mengandung tujuan politik dan sosial tersembunyi. Melihat pendidikan di sekolah

dalam pengertian seperti ini berarti menyalahpahami hakikatnya dan mengerogoti performansnya.

Apa arti mengajar? Bagi Oakeshott, mengajar berarti membuat anak didik memahami dan mengingat sesuatu yang menurut guru sangat berharga untuk dipelajari. Mengajar dalam pengertian ini dapat dilaksanakan dengan banyak cara:

Memberi petunjuk, menyarankan, mendesak, membujuk, mendorong, membimbing, menunjuk, berbicara, memerintah, memberitahu, menceritakan, menyampaikan materi, mendemonstrasikan, melatih, menguji, meneliti, mengkritik, mengoreksi, mengarahkan, mengasah keterampilan, dan seterusnya—cara apa saja yang tidak menghambat pemahaman.⁵

Akan tetapi tentu saja pengertian ini memiliki kelemahan karena kebanyakan tindakan atas nama pendidikan justru menghalangi pendidikan. Dari sudut pandang Oakeshott, pendidikan kontemporer telah dirusak oleh rasionalisme sebagaimana politik kontemporer.

Pertama, ada pihak-pihak yang karena pelbagai alasan meremehkan konsep pendidikan sebagai transaksi antargenerasi. Mungkin mereka meremehkan kearifan dan proses belajar generasi sebelumnya. Atau mungkin karena mereka ingin mempertahankan kesucian anak-anak, di mana anak menghadapi dunia tanpa dirintangi konsepsi orang lain. Atau mungkin karena mereka percaya bahwa “pengetahuan” berubah begitu cepat, sehingga hampir tak ada artinya mempelajari pengetahuan “lama”. Sesungguhnya tak satu pun dari konsep yang berkesan modern ini menawarkan sesuatu yang baru dan Oakeshott memang mengambil konsep-konsep tersebut dalam tulisan-tulisan Francis Bacon pada awal abad ke-17. Meskipun demikian, tiap konsep tersebut memiliki karakter modernitas dan tiap konsep perlu diperkuat dengan refleksi sederhana bahwa tidak ada pemahaman kecuali melalui pemahaman yang ditinggalkan para pendahulu kita. Memasuki percakapan-percakapan ini adalah satu-satunya jalan kita—dan anak didik kita—menuju kebebasan dari tirani hasrat duniawi dan kecenderungan yang ada.

Ada juga pihak lain yang akan menghambat pendidikan dengan melihatnya sebagai sosialisasi, baik untuk menghasilkan tenaga kerja atau ras manusia dengan perilaku sosial dan politik yang benar, atau kombinasi keduanya. Bila tema yang berpusat pada anak dari alinea

sebelumnya mengarah pada pendidik, maka penghancuran pendidikan seperti ini dilakukan oleh politisi dan terutama mereka yang menguasai anggaran pendidikan. Dari sudut pandang Oakeshott, melihat pendidikan sebagai sosialisasi berarti mengganti tujuan ekstrinsik dalam pendidikan dengan tujuan intrinsik. Akibatnya juga berbahaya sebagaimana penghancuran pertama. Keduanya, baik secara suka rela ataupun tidak disengaja, akan mencabut anak dari warisan mereka sebagai manusia. Kedua penghancuran itu akan menghasilkan mayat hidup dalam arti sesungguhnya, yakni tidak dapat memahami dan bertindak. Keduanya, dalam pemahaman Oakeshott, merupakan alat untuk penghancuran manusia, dengan semua pernyataan yang disebarluaskan dengan gencar dan retorika tanpa henti yang menyertainya.

Akhirnya, dalam uraian singkat tentang penghancuran pendidikan ini, kita bisa mengetahui bahwa pendidikan terutama dan sudah seharusnya ditujukan untuk mendapat keterampilan (menilai, belajar, berpikir, atau yang lain). Yang jelas, Oakeshott berkeberatan dengan konsep pendidikan apa pun yang menghilangkan muatan proses, namun ia mengalami kesulitan dengan konsepsi keterampilan. Bahwa belajar untuk berpikir atau menilai bukan persoalan memperoleh informasi. Bahwa belajar tidak bisa dilakukan sebagaimana kita menambah informasi. Seperti yang dikatakannya “penilaian” hanya dapat diajarkan beserta penyampaian informasi”,⁶ dan sebagai hasil sampingan dari mempelajari geografi, bahasa Latin, aljabar, dan yang lain. Lebih lanjut, tidak ada keterampilan berpikir dan menilai umum yang dapat dipisahkan dari cara dan gaya berpikir tertentu dari pemikir-pemikir sebelumnya. Belajar berpikir adalah menguasai cara dan gaya tersebut untuk diri sendiri dan selanjutnya pelajar menerapkan gaya dan cara berpikir itu saat mereka sendiri sedang berpikir. “Keterampilan berpikir” dan sejenisnya hanya memberikan pepatah tiruan “pemikir” kelas dua kepada pelajar, tapi bukan “keahlian kritik estetis (*connoisseurship*) yang memungkinkannya menentukan relevansi” (ia juga membutuhkan sekumpulan pengetahuan yang diremehkan oleh mereka yang ingin mendapat keterampilan) dan yang “memungkinkannya membedakan beragam pertanyaan dan jawaban yang mereka butuhkan, yang membebaskannya dari kemutlakan kasar dan membuatnya memberikan persetujuan ataupun ketidaksetujuan berkenaan dengan kelulusannya”.⁷

Telah disebutkan bahwa anak didik menurut Oakeshott adalah mereka yang memiliki kapabilitas negatif Keatsian. Pandangan ini menunjukkan betapa banyaknya muatan positif yang diperlukan oleh kebijakan negatif, dan bagaimana kebijakan negatif ini menanamkan seluruh proses belajar dan kebudayaan manusia. Ide Oakeshott sendiri tentang pendidikan mengalir dari pandangan umumnya tentang pengalaman manusia, walaupun tidak sepenuhnya tergantung pada pandangan tersebut. Ide-ide tersebut menunjukkan artikulasi paling rumit dari konsep tradisional tentang proses belajar liberal. Di sisi lain, mereka yang menemukan kesesuaian pandangan-pandangan pendidikannya mungkin bisa diarahkan untuk mengkaji pandangan politik dan filsafat Oakeshott lainnya agar dapat menemukan cara bagaimana suatu teori proses belajar liberal dapat diberi konteks filosofis.

Catatan

Tulisan pendidikan Oakeshott telah dikumpulkan dalam satu jilid berjudul *The Voice of Liberal Learning*, Timothy Fuller (ed.), New Haven, Connecticut: Yale University Press, 1989. Semua rujukan mengacu pada buku ini.

1. *The Voice of Liberal Learning*, hlm. 86.
2. *Ibid.*, hlm. 65
3. *Ibid.*
4. *Ibid.*, hlm. 66.
5. *Ibid.*, hlm. 70.
6. *Ibid.*, hlm. 60.
7. *Ibid.*, hlm. 70.

Lihat juga

Dalam buku ini: Wittgenstein.

Karya-karya utama Oakeshott

Experience and Its Mode, Cambridge: Cambridge University Press, 1933.

Rationalism in Politics, edisi yang diperbaiki dan diperluas, Indianapolis, Indiana: Liberty Fund, 1991; London: Methuen, 1962.

On Human Conduct, Oxford: Oxford University Press, 1975.

The Voice of Liberal Learning, Timothy Fuller (ed.), New Haven, Connecticut: Yale University Press, 1989.

Bacaan lebih lanjut

Franco, Paul. 1990. *The Political Philosophy of Michael Oakeshott*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.

Grant, Robert. 1990. *Oakeshott*. London: Claridge Press.

CARL ROGERS (1902 – 1987)



Eleanor Feinberg dan Walter Feinberg

Ketika saya mulai mempercayai mahasiswa ... saya berubah dari seorang guru dan evaluator menjadi fasilitator dalam proses belajar.¹

Carl Rogers adalah seorang psikolog Amerika penting yang namanya identik dengan pendidikan dan terapi tidak mengarahkan (*non-directive*). Ia mengembangkan suatu pendekatan fenomenologis subjektif terhadap konseling yang berpusat pada ide aktualisasi diri individu. Ide ini menawarkan alternatif penting bagi model terapi behavioris dan psikoanalisis yang ada pada waktu itu dan sejalan dengan pendekatan tidak mengarahkan pada pendidikan.

Rogers dilahirkan 8 Januari 1902 di Oak Park, Illionis. Ia adalah anak keempat dari keluarga yang mempunyai lima anak laki-laki dan satu anak perempuan. Orang tuanya adalah penganut Kristen fundamentalis yang menerapkan pada diri mereka sendiri dan mengajarkan pada anak-anak mereka aturan perilaku yang ketat dan pentingnya bekerja keras.² Pada tahun keduanya di University of Wincosin, Rogers telah memutuskan

untuk menjadi seorang pendeta dan kemudian ia menuntut ilmu di Union Theological Seminary, New York, di mana interaksinya dengan orang banyak membuatnya sadar bahwa ia tidak dapat membatasi dirinya pada bidang agama saja dan akhirnya ia masuk ke Teachers College di Columbia University sampai lulus pada 1931. Di Columbia, ia dipengaruhi oleh ide-ide John Dewey, Leta Stetter Hollingworth dan William Kilpatrick.³

Pekerjaan pertama Rogers adalah psikolog di klinik bimbingan komunitas (*community guidance clinic*) di Rochester, New York. Di sana ia dipengaruhi oleh ide-ide psikoanalisis pembelot, Otto Rank, dan pengikutnya, Jessica Taft. Rank sangat tidak setuju dengan ide Freud tentang pikiran pengekangan diri (*self-contained mind*) yang dimotivasi oleh dorongan seksual dan agresif bawah sadar. Kendati diasingkan oleh pengikut setia Freud karena menolak ide bahwa permasalahan Oedipal adalah prinsip dasar psikologis, ia adalah teoretikus *hubungan objek pertama*. Baginya, hubungan primer adalah dengan ibu dan kehidupan emosional individu bersumber dari hubungan ini. Hubungan ini lebih bersifat kasih sayang (afeksi) daripada pengetahuan intelektual yang memberikan kesempatan untuk mempelajari dan memahami. Sehingga bukan interpretasi otoritarian terapis yang menyembuhkan tetapi empatinya. Pemahaman dan penerimaan terapis sangat penting terhadap pembentukan harga diri (*self-esteem*). Melalui terapi seperti ini hubungan yang menghambat perkembangan dapat diremobilisasi. Ia menyamakan pertumbuhan dengan perubahan dalam diri.

Meskipun pemikiran Rogers tidak serumit atau sekaya pemikiran Rank, karya-karyanya jelas merefleksikan ide Rank tentang perubahan diri secara terus-menerus yang berkembang dan tumbuh menuju individualitas dalam konteks hubungan penerimaan yang empatik. Karir Rank sendiri dan pengusirannya dari komunitas psikoanalitik yang didominasi Freudian direfleksikan dalam penolakan Rogers terhadap psikologi Freudian dan keterbukaannya yang lebih besar pada kerangka interpretatif klien. Berbeda dengan terapis lain yang menganggap pengungkapan klien (*client-talk*) sebagai alat untuk memunculkan pemahaman terapis, Rogers memahami klien sebagai kunci utama proses terapeutik. Dengan demikian, fungsi seorang terapis adalah lebih sebagai bidan daripada ilmuwan.

Dalam karya Rogers juga terdapat sisi ilmiah yang lebih tradisional. Ia merintis pencatatan dan transkripsi kasus-kasus terapeutik aktual untuk penelitian dan publikasi. Salah satu kontribusi pentingnya adalah pembentukan dasar bagi penelitian empiris yang memungkinkannya meneliti interaksi verbal pasien/klien. Kemudian ia memperluas idenya tentang terapi individu pada institusi pendidikan serta organisasi-organisasi lain seperti organisasi bisnis dan ia menerapkan idenya pada konflik antar kelompok.

Setelah sepuluh tahun di Rochester, Rogers menjadi profesor di Ohio State University pada 1940 dan menetap di sana selama empat tahun sebelum ia diundang ke University of Chicago. Saat di Ohio ia menulis *Counseling and Psychotherapy*, sebuah buku yang memaparkan pendekatannya pada situasi terapeutik. Dalam buku ini ia menempatkan perasaan senang (*feelings over content*) sebagai inti kegiatan terapeutik. Sikap tanggap dan penerimaan terapis terhadap perasaan itu menjadi komponen utama dalam teorinya. Di Chicago, Rogers menjadi anggota jurusan psikologi dan mulai bekerja di pusat konseling universitas. Ia menetap di University of Chicago sampai 1957 dan selama masa itu diterbitkan *Client-Centered Therapy*—buku yang banyak dibaca. Dalam buku ini, ia menguraikan kondisi-kondisi yang diperlukan dalam hubungan konseling. Ia menekankan penghargaan terhadap kemampuan klien untuk memecahkan sendiri masalahnya dalam kerangka empati dan penerimaan yang diberikan konselor. Kemudian Rogers pindah ke University of Wisconsin di mana ia berharap dapat menerapkan penemuannya pada penderita schizofrenia. Walaupun ia tidak berhasil dalam usahanya tersebut, ketika berada di Wisconsin ia menulis sebuah buku yang membuatnya terkenal dan berpengaruh, yaitu *On Becoming a Person*. Dalam buku ini ia mengembangkan lebih lanjut kepercayaannya terhadap sentralitas kreativitas dan pertumbuhan pribadi. Ia menekankan kualitas pengalaman dari kehidupan yang utuh (*being fully alive*), menjadi manusia seutuhnya yang hidup pada saat ini. Kendati karir penulisan Rogers sangat produktif, pendapat-pendapatnya yang berbeda dan keras telah menimbulkan keguncangan dalam kehidupan akademiknya. Ia meninggalkan dunia akademi pada 1963 untuk bekerja menjadi staf di Behavioral Science Institute yang baru di La Jolla, California. Ia meninggal dunia pada 1987.

Rogers pertama kali menyebut metodenya, metode yang berpusat pada klien (*client-centered*), dan kemudian terapi yang berpusat pada orang (*person-centered therapy*). Namun ketika ia menjadi terkenal, orang lain menyebutnya terapi Rogerian. Metode ini dibedakan dengan model psikoanalisis dan pendekatan behavioris pada terapi. Model psikoanalisis dan pendekatan behavioris mengasumsikan bahwa pasien diobati oleh terapis. Sehingga dalam model tradisional, klien memiliki masalah dan terapis mempunyai keahlian untuk mengobatinya. Seperti yang disebutkan sebelumnya, Rogers menolak susunan analisis Freudian karena analisis tersebut membiarkan pemahaman diri klien keluar dari situasi terapi dan hanya mempercayainya sejauh pemahaman tersebut bisa digunakan sebagai jalan menuju pencerahan klien, pencerahan yang mencerminkan pemahaman terapis. Behaviorisme melangkah lebih jauh dengan menolak relevansi epistemologis pemahaman klien. Perubahan akan terjadi dengan memprogram perilaku dari luar. Sebaliknya, Rogers bersikukuh bahwa terapis yang mendengarkan pasien memungkinkan pasien untuk merefleksikan kembali pemahamannya pada dirinya sendiri. Dengan cara ini, terapis bertindak sebagai cermin yang memungkinkan pasien memandang caranya memahami diri sendiri dan kemudian masuk ke dalam penilaian reflektif atas pemahaman diri ini.

Pendekatan klinis fenomenologis Rogers menawarkan sebuah paradigma yang bukan paradigma behavioris atau psikoanalitik. Ia menempatkan diri, bukan dorongan bawah sadar, sebagai inti kepribadian dan memberikan prioritas pada keinginan (*desire*) dan pemahaman diri pasien. Ia menegaskan bahwa kekuatan tunggal memotivasi diri adalah dorongan aktualisasi-*diri* yang secara implisit menolak teori dorongan bawah sadar Freud. Ketika anak ataupun klien diberikan kondisi utama yang diperlukan berupa rasa hormat yang positif dan tanpa syarat, empati, dan suasana yang harmonis atau ketulusan, maka perkembangan yang sehat akan tercapai.

Bertentangan dengan Freud yang memahami bahwa diri secara inheren bersifat agresif atau behavioris yang melihat diri sebagai hasil dari pengkondisian masa lalu, Rogers memiliki pandangan yang positif terhadap hakikat manusia. Ia percaya bahwa diri dapat otonom sekaligus tetap menjaga hubungan dengan orang lain. Ketika orang menemukan dan mengalami pikiran, perasaan, dan impuls (gerak hati) mereka sendiri serta belajar untuk menerimanya, maka mereka menjadi

sumber dari lokus evaluasi independennya sendiri. Mereka tetap fleksibel dan terbuka terhadap perubahan. Peran orang tua, konselor, atau guru adalah memfasilitasi proses ini. Dengan menjadikan individu sebagai satu-satunya penilai (*sole arbiter*) bagi pengalamannya sendiri, Rogers melakukan desentralisasi hubungan kekuasaan tersebut dan dengan demikian mendorong pendekatan tidak mengarahkan yang menolak otoritas ahli.

Rogers menerapkan ide-ide terapeutiknya pada pendidikan dengan mengkritik keseragaman yang diyakininya diperlukan oleh pengajaran formal (*formal instruction*) serta kurikulum yang telah dibuat sebelumnya, evaluasi guru terhadap murid, dan model pengajaran guru-sebagai-ahli dan murid-sebagai-pelajar-pasif. Ia menegaskan bahwa pendidikan sejati dalam bentuk aktualisasi diri tidak mungkin tercapai tanpa penyatuan kognisi dan emosi.

Ide Rogers tentang pendidikan sesuai dengan sisi yang lebih individualistik dari pendidikan progresif dan dengan perkembangan yang sejajar seperti gerakan klarifikasi nilai, pendidikan gaya Summerhill, ruangan kelas terbuka, dan penekanan pada peningkatan harga diri. Semua gerakan ini berkembang dari pertentangan performatif yang dirasakan antara tujuan dan praktik pendidikan. Meskipun tujuan pendidikan adalah melahirkan sosok yang mampu melakukan aktualisasi diri secara bebas, praktik pendidikan justru menegaskan ketergantungan anak didik pada guru dan menempatkan definisi dan evaluasi aktualisasi diri anak didik di bawah kontrol guru. Oleh sebab itu, guru akan menentukan kapan anak didik telah mengaktualisasikan dirinya. Dengan demikian, ide di balik pandangan Rogerian dan bentuk-bentuk pedagogi serupa adalah menyelesaikan kontradiksi tersebut dengan menempatkan anak didik di bawah kontrol perkembangan mereka sendiri.

Belakangan ini, bentuk pendidikan seperti itu menjadi sasaran kritik yang semakin meningkat baik dari aliran pendidikan konservatif, yang memandangnya terlalu terpusat pada anak, maupun dari aliran pendidikan radikal yang memandangnya terlalu individualistis dan melupakan penindasan struktural. Karena Rogers lebih terkait dengan psikologi dan terapi daripada pengajaran di kelas, ide-idenya jarang diserang oleh kritisi pendidikan. Namun, serangan terhadap klarifikasi nilai⁴ dan kritik yang berkenaan dengan harga diri⁵ pada akhirnya adalah kritik terhadap metode Rogerian. Ironisnya kritik pendidikan yang sering berasal dari

kritik konservatif terhadap pendidikan progresif sama dengan kritik terhadap proses terapeutis yang bersumber dari kritik Marxis, seperti Christopher Lasch.⁶ Keduanya menolak ide bahwa terapis atau guru hanya berperan sebagai reseptor pasif untuk pemahaman dan nilai anak. Kelompok konservatif menegaskan bahwa benar dan salah, baik dan jahat, memiliki status objektif yang melampaui pemahaman anak dan bahwa terapis serta guru memiliki tanggung jawab untuk mendukung yang benar dan yang baik. Kelompok kiri khawatir bahwa fokus yang tertutup terhadap individu memperkecil kesempatan untuk tindakan yang lebih kolektif.

Sebagai komentar atas pernyataan-pernyataan Rogers yang lebih ekstrem, kritik seperti itu jelas bermanfaat. Klien atau anak tidak mempunyai seluruh sumber daya (informasi, keterampilan, pemahaman konsekuensial, pandangan ke depan, pemahaman historis, kerangka alternatif, dan lain-lain) untuk sampai pada resolusi yang memadai bagi masalah moral atau pribadi. Individu sendiri tidak cukup ketika sekumpulan kepentingan kolektif perlu diungkapkan. Namun sebagai kritik terhadap praktik aktual para terapis dan pendidik Rogerian, komentar itu diperlukan. Terapis tidak hanya memantulkan kembali ungkapan-ungkapan klien, sebagaimana dilakukan burung beo yang sangat pintar. Terapis memilih ungkapan-ungkapan mana yang akan dipantulkan, mengubah nada suara (dari intonasi seru sampai tanya), memberikan konteks tambahan, mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang mengarahkan, dan seterusnya.

Demikian juga dengan guru yang terlibat dalam klarifikasi nilai. Guru menyampaikan sebagian nilai lebih banyak daripada nilai lainnya dan mengajukan sebagian pertanyaan yang lebih sulit daripada pertanyaan lainnya. Lebih lanjut, klarifikasi nilai berlangsung dalam suatu lingkungan di mana nilai, yang baik maupun yang buruk, direfleksikan melalui norma dan praktik guru, pengelola, dan anak didik yang dilembagakan. Salah satu sudut pandang yang lebih simpatik terhadap teori Rogerian, berhasil mengetahui bahwa kesabaran guru atau terapis membutuhkan kecenderungan etis yang sangat kuat dalam membantu subjek mengembangkan keterampilannya untuk berefleksi dan merevisi nilai-nilai yang dimilikinya. Para profesional yang kurang disiplin atau

yang bekerja dalam konteks lain mungkin menentukan nilai mereka sendiri dalam situasi tersebut. Kritik yang lebih simpatik mungkin juga memahami adanya perbedaan antara kepercayaan diri berlebihan (*over-confidence*) dengan harga diri. Kepercayaan diri berlebihan membuat subjek melebih-lebihkan keterampilannya dalam menyelesaikan masalah. Sementara harga diri memungkinkan subjek mengembangkan rasa percaya diri yang diperlukan untuk mempelajari keterampilan yang akan dibutuhkan untuk memecahkan masalah. Para pengkritik sering mencampuradukkan keduanya.⁷

Penting untuk memahami bahwa memang ada keterbatasan-keterbatasan pada metode Rogerian. Dengan bersandar penuh pada sudut pandang fenomenologis, Rogers meremehkan sumber eksternal yang diperlukan klien untuk menyelesaikan masalah. Sebuah hipotesis struktural yang telah diuji secara matang dapat menambah kemampuan klien untuk mengenali dan menyelesaikan masalahnya. Guru yang menyembunyikan informasi atau gagal mendorong anak didik untuk mencapai tingkat keterampilan dan pemahaman baru dapat mengeksploitasi status keahliannya seolah-olah berkuasa sepenuhnya atas anak dan memerhatikan secara jeli setiap aspek proses belajar. Sebagaimana orang tua yang mendominasi dengan menyembunyikan rasa kasih sayang, guru juga bisa mendominasi dengan menyembunyikan informasi, pengetahuan atau teguran.

Pendidik juga perlu memerhatikan ciri sangat individualistik dari metode Rogerian. Karena metode tersebut pertama kali dijelaskan dalam konteks hubungan klien-terapis, orientasi ini kurang dapat dipahami. Meskipun demikian, pendidikan adalah kegiatan bersama di mana aktivitas seseorang didorong dan dibatasi oleh kebutuhan dan kepentingan orang lain. Mempertahankan fokus tertutup pada individu melupakan sesuatu yang penting dan unik dalam kegiatan pendidikan, di mana pada proses belajar bersama, anak-anak juga mempelajari bagaimana cara belajar bersama. Jenis aktivitas ini memerlukan model belajar yang lebih sosial dan lebih interaktif daripada yang ditawarkan Rogers kepada kita.

Catatan

1. Rogers, *Freedom to Learn for the 80's* (Colombus, Ohio: Charles Merril, 1983), hlm. 36.
2. Rogers, *On Becoming A Person* (Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin, 1961), hlm. 5-6.
3. Brian Thorne, *Carl Rogers* (London: Sage Publications, 1992).
4. Warren A. Nord, *Religion dan American Education: Rethinking a National Dilemma* (Chapel Hill, North Carolina: The University of North Carolina Press, 1995), hlm. 336-341.
5. E.D. Hirsch, Jr., *The Schools We Need: Why We Don't Have Them* (New York: Doubleday, 1996), hlm. 100-104.
6. Christopher Lasch, *Haven in Heartless World: The Family Beseiged* (New York: Basic Books, 1997).
7. Hirsch, *op cit*.

Lihat juga

Dalam *Fifty Major Thinkers on Education*: Dewey.

Karya-karya utama Rogers

Counseling and Psychotherapy, Boston, MA: Houghton Mifflin, 1942.

Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory: Boston, MA: Houghton Mifflin, 1951.

On Becoming A Person, Boston, MA: Houghton Mifflin, 1961.

Freedom to Learn: A View Of What Education Might Become, Columbus, OH: Charles E. Merril, 1969.

Carl Rogers, *On Encounter Groups*, New York: Harper & Row, 1970.

Bacaan lebih lanjut

Hersher, Leonard. 1970. *Four Psychotherapies*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Zimring, F. dan Ruskin, N., dalam *History of Psychotherapy: A Century of Change*, Donald Freedheim (ed.). 1992. Washington, DC: American Psychological Association.

RALPH WINIFRED TYLER **(1902 – 1994)**



Elliot W. Eisner

Tujuan-tujuan pendidikan menjadi kriteria di mana materi dipilih, isi diuraikan, prosedur instruksional dikembangkan, dan tes serta ujian (*examination*) disiapkan. Semua aspek program pendidikan benar-benar merupakan sarana untuk mencapai tujuan dasar pendidikan. Oleh sebab itu, jika kita akan mempelajari program pendidikan secara sistematis dan cerdas kita harus yakin terhadap tujuan pendidikan yang hendak dicapai.¹

Selama satu abad dalam konteks praktik, individu-individu tertentu muncul dan karyanya berfungsi sebagai mercusuar bagi orang lain. Suatu kali kualitas cemerlang dari karya yang dihasilkan berkaitan dengan kekuatan teoretisnya. Lain kali kualitas itu juga berkaitan dengan kegunaan praktis. Lain kali lagi, kualitas merupakan produk kharisma pribadi yang memberikan inspirasi. Ralph W. Tyler adalah seorang sarjana, pembuat kebijakan, dan inspirator bagi mereka yang memberi perhatian kepada perbaikan pendidikan. Tyler dilahirkan di Chicago pada 22 April 1902, dibesarkan di Nebraska, meraih gelar Ph.D. dari University of

Chicago pada 1927, dan bekerja di Bureau of Educational Research and Service di Ohio State University antara 1929- 1938. Ia menjadi Direktur Eight Year Study yang berpengaruh antara 1934-1942, ketika ia kembali ke University of Chicago atas undangan rektornya (*chancellor*), Robert M. Hutchins. Tugas pertamanya di Chicago adalah sebagai University Examiner dan sebagai Ketua Department of Education dari 1938-1948 dan sebagai Dekan Division of Social Sciences dari 1948-1953. Pada 1953, ia pindah ke Stanford, California, menjadi Direktur Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences yang baru dibentuk, jabatan yang dipegangnya selama empat belas tahun.

Rangkaian prestasinya sebagai evaluator, teoretikus kurikulum, pengelola universitas, tokoh penting di National Assessment of Educational Progress (NAEP), belum lagi kapasitasnya sebagai konsultan pendidikan bagi negara-negara di seluruh dunia bukannya tanpa proses sebelumnya. Tyler bukan “sekadar” sosok dengan ketenaran nasional, tapi juga seseorang yang dihormati sarjana-sarjana pendidikan di seluruh dunia.

Apa yang diberikan Tyler kepada pendidikan? Apa kontribusi khasnya bagi wacana pendidikan?

Tyler sesungguhnya adalah penganut pendidikan progresif yang dipengaruhi oleh ide-ide Dewey dan terilhami oleh pemikir seperti Charles Hubbard Judd dan W.W. Charters—sarjana-sarjana yang menjadi gurunya. Ia terutama mencurahkan perhatian pada kegunaan praktis pendidikan dan kualitas pengalaman anak didik di sekolah. Walaupun ia mengakui bahwa perencanaan kurikulum dan guru tidak dapat memberikan pengalaman kepada anak didik—pengalaman adalah hasil dari apa yang dilakukan setiap anak didik dengan apa yang ditemukannya—ia tetap menulis tentang *pengalaman* belajar, membuka *aktivitas* belajar karena ia ingin mengingatkan pembaca bahwa pengalamanlah yang mendukung atau menghambat proses belajar, bukan aktivitas yang direncanakan guru atau pembuat kurikulum.

Salah satu kontribusi Tyler paling penting untuk pendidikan adalah silabus kurikulum yang dipersiapkan untuk pengajaran kurikulum, yang disampaikan di Department of Education di University of Chicago. Silabus ini, yang pertama kali diterbitkan pada 1950, telah diterbitkan dalam bahasa Belanda, Norwegia, Portugis, dan Spanyol. Sampai sekarang pun masih diterbitkan. Silabus ini berisi cara ringkas menyusun

perencanaan kurikulum yang berdampak pada perencanaan praktik pendidik bukan hanya di Amerika Serikat, tetapi juga di negara-negara lain.

Komitmen Tyler untuk model perencanaan alat-tujuan tampak dalam posisi inti tujuan behavioral dalam apa yang dikenal sebagai “dasar pemikiran Tyler”. Bagi Tyler, penentuan tujuan hanyalah satu-satunya cara bagaimana pengalaman belajar dapat dipilih, disusun, dan konsekuensinya dievaluasi—bila kurikulum tersebut diimplementasikan. Tetapi berbeda dengan mereka yang bertahan mengikuti tujuan-tujuan behavioral, ia tidak memilahnya menjadi detail-detail pendidikan yang justru mengurangi kapasitas guru. Tyler, seorang teladan rasionalitas, menekankan pentingnya menjaga tujuan tersebut tetap bersifat umum, tapi tidak terlalu umum sehingga seseorang tidak dapat merumuskan suatu bentuk penilaian yang tepat. Ia tidak terjebak ke dalam mikro-spesifisitas (*micro-specificity*) untuk mencapai reliabilitas pengujian. Visi sasarannya lebih dekat dengan semangat ide gurunya, Charles Hubbard Judd, dan behaviorisme Edward L. Thorndike. Tak diragukan lagi bahwa “dasar pemikiran Tyler”, dalam pelbagai bentuk, masih digunakan sebagai model pertama bagi pendekatan yang secara profesional dapat dipertanggungjawabkan terhadap pembuatan kurikulum dan proses mengajar.

Minat Tyler terhadap tujuan dalam kurikulum dapat dipahami jika kita mengetahui pengalaman pendidikan pertamanya yang profesional adalah sebagai evaluator. Pekerjaannya sebagai evaluator yang terus berlangsung selama masa karirnya sangat memengaruhi pandangan-pandangannya tentang kurikulum. Praktik evaluasi biasanya menciptakan kebutuhan menentukan kriteria sebagai dasar membuat penilaian atau mengukur apa yang telah dipelajari anak didik. Kontribusinya dalam bidang evaluasi ini sangat berpengaruh sebagaimana karyanya di bidang kurikulum.

Seperti yang telah dijelaskan sebelumnya, Tyler adalah Direktur Eight Year Study, sebuah kegiatan yang dirancang untuk memperkenalkan tiga puluh sekolah menengah (*secondary school*) memilih model praktik progresif mereka sendiri sekaligus menyediakan rekomendasi universitas kepada para anak didiknya berdasarkan evaluasi terhadap hasil belajar (*performance*) mereka. Evaluasi terhadap para anak didik tersebut diberikan kepada tiga puluh sekolah tadi. Tujuan dasar dari kajian ini adalah

memberi ruang yang diperlukan bagi sekolah untuk berfungsi sebagai laboratorium-laboratorium pendidikan, suatu konsep yang pertama kali dikembangkan John Dewey ketika membangun Laboratory School of the University of Chicago pada 1896.

Karya Tyler dengan E.R. Smith, *Recording and Appraising Student Progress*², yang diterbitkan pada 1942 menguraikan pendekatan untuk evaluasi yang digunakan Tyler. Yang menarik, kebanyakan praktik evaluasi dalam *Recording and Appraising Student Progress* mengingatkan pada usaha yang sekarang sedang dilakukan untuk menciptakan “penilaian otentik” (*authentic assessment*). Konsep penilaian otentik menunjukkan kebalikannya, “penilaian tidak otentik”. Istilah penilaian otentik bukan kritik diam-diam terhadap praktik pengujian yang secara historis lebih memusatkan perhatian pada penentuan peringkat anak didik daripada menentukan apakah anak didik telah mencapai tujuan kurikulum atau tidak. Konsep lengkap penilaian formatif yang dikembangkan Scriven pada 1960-an berkaitan dengan sasaran evaluasi yang dikembangkan Tyler dan rekannya-rekannya di Eight Year Study.

Praktik pengujian pendidikan Amerika dilakukan berdasarkan ketentuan-ketentuan statistik yang, contohnya, menuntut pembuat soal ujian untuk menghapus item-item ujian yang tidak membedakan hasil pengujian rendah dengan hasil pengujian tinggi. Item yang tidak menunjukkan variasi hasil belajar anak didik tidak dapat dimasukkan dalam ujian yang reliabilitasnya tergantung pada sesuatu yang mendekati kurva normal. Tyler berpendapat bahwa inti ujian bukanlah menciptakan distribusi normal nilai ujian anak didik, melainkan memberikan cara untuk memperbaiki kurikulum dan untuk menentukan apakah anak didik telah mencapai tujuan kurikulum atau tidak. Ringkasnya, ujian perlu, dalam terminologi ini, menjadi kriteria yang dirujuk, bukan norma yang diacu jika fungsi ujian tersebut adalah memberikan informasi tentang apa yang telah dipelajari anak didik sebagaimana hendak diajarkan guru.

Gagasan yang makin jelas ini telah memunculkan pergeseran paradigma dalam konsepsi kita tentang tujuan ujian dan kriteria yang dibutuhkan untuk menyusun ujian. Suatu ujian di mana semua anak didik menjawab dengan benar semua item tidak memiliki reliabilitas statistik berdasarkan asumsi-asumsi ujian konvensional, namun item-item tersebut secara edukasional relevan bila merujuk pada satu kriteria pengujian. Pergeseran perspektif ini bersifat fundamental.

Keterlibatan Tyler dalam bidang evaluasi menemukan saluran lain dalam kepemimpinannya di National Assessment of Student Progress. Pada 1960-an Tyler menegaskan bahwa bangsa ini (bangsa Amerika Serikat—penyunting) membutuhkan indeks kesehatan pendidikan, sebagaimana bangsa ini sudah memiliki indeks kesehatan ekonomi. Pendidikan jelas sama pentingnya dengan ekonomi dan tanpa penilaian nasional terhadap kemajuan pendidikan kita tidak dapat mengetahui keadaan kita sebagai bangsa.

Munculnya kekhawatiran tentang prospek pendekatan nasional terhadap pengujian tersebut dapat dipahami. Pendidik dan dewan sekolah memprihatinkan bahwa pengujian nasional dapat berfungsi sebagai dorongan bagi pemerintah federal untuk memperoleh kontrol atas apa yang secara historis merupakan fungsi negara bagian di Amerika Serikat. Tyler meyakinkan pengkritik dan pihak lainnya yang khawatir dengan National Assessment Student Progress bahwa tidak ada perbandingan antardistrik dan negara bagian dalam NAEP. Sesungguhnya, anak didik tidak dapat dibandingkan karena tidak ada anak didik yang mau menghabiskan tenaganya untuk mengikuti ujian. Pengujian dilakukan melalui prosedur pengambilan sampel matriks ganda (*multiple matrix sampling procedure*) di mana hanya item-item tertentu yang diambil setiap anak didik. Dengan memadukan hasil belajar anak didik pada item-item ini kita bisa memperoleh gambaran yang agak lengkap mengenai hasil belajar anak didik di pelbagai wilayah berdasarkan empat tingkat usia dan jenis kelamin. Lebih lanjut, ciri khas National Assessment of Student Progress sebagai alat penilaian adalah bahwa kegiatan ini menyediakan informasi tentang tugas-tugas yang terutama tidak berkaitan dengan keterampilan akademis yang dikembangkan dalam banyak mata pelajaran di sekolah, melainkan tugas yang kemungkinan dihadapi warga negara usia sekolah dalam kehidupan sehari-hari. Dengan kata lain, kegiatan penilaian awal tidak terkait erat dengan apa yang diajarkan di sekolah, karena itu tidak dapat digunakan untuk memberi dorongan kepada pemerintah federal.

Tyler adalah seorang pragmatis. Pendekatan yang diterapkannya pada penilaian nasional dan perencanaan kurikulum memiliki sisi praktis. Karakter intelektualnya yang paling menonjol adalah nalarnya yang mengagumkan. Karakter ini dicirikan dalam pembicaraan ataupun tulisannya. Ia mudah dimengerti atau tidak misterius.

Tyler dapat dilihat sebagai negarawan ketika menjabat Direktur Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences. Berlokasi di puncak bukit di dekat Stanford University, namun bukan bagian dari universitas tersebut, dan menempati sebuah bangunan yang setiap tahun mengundang empat puluh sarjana—sebagian besar dari Amerika Serikat, tapi sebagian lagi dari negara lain—tinggal selama setahun untuk melakukan refleksi, membaca, berdiskusi, dan menulis tanpa kewajiban formal yang dibebankan oleh lembaga tersebut. Lembaga ini pernah dihadiri pemikir seperti Thomas Kuhn yang menyiapkan naskah *The Structure of Scientific Revolutions*,³ John Rawls yang mengerjakan *A Theory of Justice*,⁴ dan para pemikir lain dengan karya-karya berpengaruhnya yang dibantu dan didukung selama kehadirannya di Center for Advanced Study in Behavioral Sciences. Tyler sangat penting dalam memberikan arahan dan sangat peka terhadap penciptaan lingkungan yang tidak berusaha memberikan harapan atau memantau hasil belajar. Para sarjana yang diundang, senior atau junior, adalah pemikir-pemikir yang saling bersahabat. Visi lembaga itu sangat penting bagi kesuksesannya.

Contoh lain dari kenegarawanan Tyler adalah peran utamanya dalam membentuk US National Academy of Education yang sangat bergengsi. Ia menjabat sebagai presiden pertama dan memberikan status tinggi kepadanya. Akademi tersebut beranggotakan 100 orang yang dipilih dari seluruh negara bagian di Amerika Serikat dan sebagian kecil lainnya dari pelbagai negara.

Apa yang dapat dipetik dari mengkaji ulang kehidupan dan keberhasilan pendidikan Tyler adalah bahwa ia bukanlah seorang spesialis satu bidang (*one-eyed specialist*). Ia adalah seseorang yang memiliki visi luas, naluri dan energi kemanusiaan, kejernihan dan kemampuan untuk melakukan beragam pekerjaan. Ia membidani lahirnya evaluasi pendidikan, melengkapi bidang kurikulum dengan model perencanaan yang belum dikembangkan, memimpin Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences, menjabat Dekan Division of Social Sciences di University of Chicago dan sebelumnya menjabat Ketua Departement of Education di lembaga yang sama, ia sangat berperan dalam mendorong penerimaan National Assesment of Student Progress, dan berkeliling dunia untuk berbagi kearifan pendidikannya. Tidak ada seorang pun, bahkan hingga saat ini dalam pandangan saya, yang memiliki kejernihan visi seperti Tyler, membangkitkan rasa hormat, dan menjadi rujukan dari pelbagai macam bidang dalam pendidikan.

Dua tahun sebelum Tyler meninggal dunia, saya mengundangnya pada kuliah tentang kurikulum di Stanford untuk berbicara di depan para mahasiswa. Ia menerimanya dengan ramah. Ia datang dan berbicara tentang pendidikan sebagaimana diketahuinya, bagaimana pendidikan berkembang, dan apa yang menurutnya perlu mendapat perhatian saat itu. Di sela-sela berlangsungnya diskusi dengan Tyler, seorang mahasiswa bertanya kepadanya, “Dr. Tyler, apa yang bisa Anda katakan mengenai pencapaian utama Anda yang sudah sangat jauh?” Tyler terdiam sejenak, menatap mahasiswa itu, dan berkata “Hidup sampai usia sembilan puluh dua tahun.” Jawaban ini adalah salah satu dari beberapa pernyataan yang saya pikir Ralph Tyler salah.

Catatan

1. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1969), hlm. 2.
2. E.R. Smith dan Ralph W. Tyler, *Appraising and Recording Student Progress*, Volume III (New York: Harper and Bros, 1942).
3. Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1962).
4. John Rawls, *A Theory of Justice*, edisi diperbaiki (Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University, 1999).

Lihat juga

Dalam *Fifty Major Thinkers on Education*. Dewey, Thorndike.

Karya-karya utama Tyler

Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago, IL: University of Chicago Press, 1950.

The Challenge of National Assessment, Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company, 1968.

Tyler, Ralph W. dan Wolf, Richards M. (eds), *Crucial Issues in Testing*, Berkeley, CA: McCutchan, 1974.

‘National Assessment: A History and Sociology’, dalam James W. Guthrie dan Edward Wynne (eds), *New Models for American Education*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1971.

BURRHUS FREDERIC SKINNER (1904 – 1990)



Torsten Husén

Mengajar adalah mempercepat proses belajar. Anak didik belajar tanpa pengajaran, dan guru menciptakan kondisi agar anak didik belajar secara lebih efektif dan lebih cepat.

Burrhus Frederic Skinner dilahirkan pada 1904 di kota kecil Susquehanna, Pennsylvania, tidak jauh dari perbatasan negara bagian New York. Ayahnya adalah pengacara yang menjadi General Counsel di sebuah perusahaan batu bara besar. Kakek dari ayahnya beremigrasi dari Inggris menuju Amerika Serikat. Masa kecil Skinner, menurut jilid pertama memoarnya, *Particular of My Life* (1976), cukup harmonis. Selama menuntut ilmu di *high school* ia didorong oleh guru bahasa Inggrisnya bahwa sastra dapat menjadi jurusannya di *college*. Bukunya, *The Technology of Teaching* (1968), dipersembahkan untuk gurunya di *high school* tadi. Ia belajar di Hamilton College, di dekat Uthica. Pada masa itu ia telah menunjukkan minat seni dan intelektual yang besar dengan kecenderungan kuat pada seni sastra. Ia mulai menulis puisi dan dikirimkan ke surat kabar lokal di Susquehanna. Hamilton College

menawarkan banyak kesempatan yang diinginkan anak-anak muda yang memiliki minat pada kebudayaan. Ia mengikuti kursus bahasa Yunani dan dapat membaca *Illiad* dalam bahasa aslinya. Ia mempelajari sastra modern dan klasik, drama, dan penulisan kreatif. Ia menjadi editor surat kabar mahasiswa sastra, menulis puisi, berlatih musik, menjadi pelukis dan pemain saksofon yang handal. Sebagian minat ini tetap bertahan sampai Skinner meninggal dunia. Di rumahnya di Cambridge, Massachusetts, ia memiliki sebuah piano dan organ serta mengumpulkan teman-temannya untuk bermain drama di rumahnya pada sore hari di mana para partisipannya memainkan peran masing-masing.

Setelah lulus dari *college*, Skinner ingin sekali menjadi seorang penulis. Dalam autobiografinya ia menuliskan kembali sepucuk surat dari sang ayah yang berusaha mendesak Skinner untuk meninggalkan karir potensial ini yang tidak akan memberinya “sesuap nasi”. Skinner muda tetap bersikeras dan menghabiskan satu tahun menulis cerita fiksi di Greenwich Village, tempat berkumpulnya para sastrawan di New York. Sepucuk surat yang diterima Skinner dari penyair Robert Frost, yang pernah dikiriminya cerita pendek sekaligus meminta Frost untuk tidak hanya menilai contoh tulisannya tetapi juga memberi nasihat tentang karir masa depannya, sangat menentukan dalam perjalanan karirnya. Frost menasihati Skinner untuk memikirkan karir tersebut selama beberapa saat sebelum terjun ke karir menulis. Pada saat yang sama, ia memutuskan menuntut ilmu ke Harvard dan mengikuti program *graduate* untuk psikologi yang sangat sulit dipelajarinya di *college*. Sebelum mengambil keputusannya, Skinner telah membaca karya-karya utama fisiolog Rusia, Ivan Pavlov, yang eksperimennya dengan anjing dan refleks dikondisikan (*conditioned reflex*) diterbitkan dalam bahasa Inggris pada akhir 1920-an. Pavlov memberikan ceramah pada kongres internasional di Harvard pada 1929. Skinner juga telah membaca karya John B. Watson tentang behaviorisme. Tulisan Watson tentang behaviorisme dan gayanya yang elegan telah memikat Skinner. Demikian juga pada Bertrand Russell yang pemikiran filsafatnya banyak diserap Skinner selama periode ini.

Di antara dosen-dosen Harvard adalah Henry Murray dan Edward G. Boring dan beberapa “psikolog introspektif” lain yang tidak sesuai dengan pola behavioristik dan positivistik yang dominan dalam pemikiran Skinner. Filsuf Alfred North Whitehead juga memiliki pengaruh kuat dan melalui gagasannya Skinner semakin mengenal Bertrand Russell. Setelah

menyelesaikan program Ph.D. di Harvard, Skinner menjadi Associate Professor—semula di University of Indiana dan kemudian di University of Minnesota. Ia menerima jabatan profesor penuh di Harvard 1948. Di University of Minnesota, ia mempunyai mahasiswa seperti John Carroll dan N.L. Gage. Keduanya memberikan kontribusi besar dalam bidang penelitian pendidikan.

Selama 1930-an dan 1940-an Skinner mengembangkan teorinya dengan melakukan eksperimen-eksperimen pengondisian operan (*operant conditioning*). Hasil penelitiannya diterbitkan dalam *The Behaviour Organisms* (1938), *Science and Human Behaviour* (1953), dan *Verbal Behaviour* (1957). Buku-buku tersebut menjabarkan dasar teoretis untuk karyanya tentang teknologi pendidikan baru yang terkenal sebagai “belajar terprogram” (*programmed learning*) dan dituangkannya dalam monograf, *The Technology of Teaching* (1968). Tulisan pertama Skinner yang membahas penerapan sistematis pengondisian operan pada pendidikan adalah artikel yang dipublikasikan pada 1954 dalam *Harvard Educational Review* (dan ditulis kembali dalam *The Technology of Teaching*). Ia menyampaikan suatu model presentasi terprogram (*model of programmed presentation*) untuk materi yang harus dipelajari dan penggunaan “mesin mengajar” yang dapat memberikan penguatan-penguatan (*reinforcement*).

Skinner sendiri telah menyatakan bagaimana ia tertarik dengan penerapan prinsip-prinsip psikologinya pada pendidikan. Suatu hari dalam kapasitasnya sebagai orang tua, ia mengunjungi ruang kelas 4, tempat anak perempuannya belajar. Ia memerhatikan mata pelajaran matematika yang sedang disampaikan. Tiba-tiba situasi pengajaran tersebut tampak absurd baginya. Dalam kelas itu terdapat “dua puluh organisme berharga” sekaligus korban pengajaran yang menurutnya menyangkal semua yang dikenal sebagai proses belajar. Keberatan utamanya terhadap teknik didaktik yang digunakan adalah bahwa teknik tersebut tidak bekerja dengan penguatan asli yang memiliki efek kuat. Sekolah sering beroperasi dengan pujian dan hukuman yang menghasilkan motivasi artifisial. Proses belajar tidak berjalan atas dasar minat asli pada apa yang harus dipelajari, melainkan karena maksud lain. Komentar Skinner yang terkenal adalah sebagai berikut, “Seorang siswa Amerika yang memiliki kemampuan bahasa Prancis bagus bisa mengatakan ‘Tolong ambilkan garam’ dan tetap mendapat nilai A, sementara anak Prancis sudah mendapatkan garam!”

Pada 1954, Skinner ikut serta dalam sebuah simposium tentang kecenderungan-kecenderungan modern dalam psikologi. Ia kemudian memperagakan suatu alat yang dapat digunakan untuk membimbing proses belajar berdasarkan prinsip-prinsip yang mengaturnya. Presentasi tersebut dipublikasikan dalam *Harvard Educational Review* pada tahun yang sama dan menobatkan Skinner sebagai “pencipta teknologi pendidikan”.

Konsep belajar terprogram yang diperkenalkan Skinner pada 1950-an didasarkan pada prinsip-prinsip pengondisian operan yang telah dikembangkan Skinner selama lebih dari dua dasawarsa. Materi belajar harus disampaikan kepada anak didik secara bertahap dengan mempertimbangkan tingkat kesulitan dan jarak dari satu item ke item lain. Anak didik dipacu untuk menghadapi materi pelajaran dengan harus menjawab pertanyaan-pertanyaan dan dikonfrontasikan dengan kualitas jawaban karena mesin itu secara otomatis akan mengevaluasi reaksinya. Pemrograman ini dapat mengetahui apakah anak didik diarahkan ke jalur-jalur yang berbeda melalui materi pelajaran, tergantung jawaban mereka. Dengan demikian, anak didik yang memberikan jawaban salah dapat dikembalikan ke tingkat yang lebih dasar, sebaliknya pelajar yang konsisten memberikan jawaban benar diperbolehkan meninggalkan materi pelajaran tersebut. Pemrograman terus berlangsung sedemikian rupa sehingga tiap unsur materi belajar dipraktikkan dengan pengulangan sampai melangkah ke materi belajar selanjutnya.

Proses belajar terprogram sangat terkenal sekitar 1960 ketika persoalan sekolah dan pengajaran diperdebatkan secara mendalam di Amerika Serikat. Penggunaan teknologi pendidikan baru menjadi isu utama dalam rapat tahunan American Educational Research Association pada 1961 dan International Congress of Applied Psychology di Kopenhagen pada tahun yang sama. Persoalan yang muncul dalam pertemuan tersebut dan pertemuan lain adalah seberapa jauh proses belajar terprogram yang difasilitasi mesin mengajar dapat “menggantikan” guru. Kesimpulan dari pembahasan persoalan itu dan praktiknya di sekolah adalah bahwa teknologi baru ini dapat digunakan sebagai *pelengkap* dalam melatih keterampilan dasar, contohnya aritmatika dan komunikasi. Dalam kongres di Kopenhagen tadi seorang peserta bertanya kepada Robert Glaser, peneliti terkemuka dalam metode didaktik, apakah tujuan utama mesin-mesin ini adalah “menggantikan”

pengajaran dan pengajar. Jawaban Glaser untuk pertanyaan itu menjadi jawaban yang melegenda, “Seorang guru, yang bisa digantikan oleh mesin, harus ada!” Bila dilihat dalam perspektif waktu itu, seseorang dapat mengatakan bahwa pengajaran terprogram dengan atau tanpa mesin khusus tidak memainkan perannya sebagaimana diprediksikan pendukungnya. Beberapa dasawarsa terakhir ini kita menyaksikan kemunculan komputer pribadi di ruang kelas, sebuah alat yang lebih fleksibel daripada mesin yang digunakan pertengahan abad ke-20 itu. Namun—yang lebih penting—sekali pun pemrograman tersebut memberikan sumbangannya untuk menyusun materi belajar dengan cara yang lebih baik daripada sebelumnya, kita makin sadar pentingnya interaksi personal antara guru dan murid. Skinner sendiri dalam artikelnya di *Teacher's College Record* (1963) dan kembali ke dasawarsa mesin mengajar, menyatakan, “Mengajar adalah mempercepat proses belajar. Anak didik belajar tanpa pengajaran, namun guru menciptakan kondisi agar anak didik belajar secara lebih efektif dan lebih cepat.” Dalam artikel itu ia tidak menjelaskan konsekuensi dari fakta bahwa sebuah mesin tidak dapat memotivasi anak didik dengan cara yang sama seperti pengajar dengan interaksi manusia. Begitu pula mesin tidak dapat bertindak sebagai teladan. Dengan demikian, interaksi guru-murid sangatlah penting. Namun teknologi tertentu dalam skala paling sederhana tetap dapat digunakan sebagai pelengkap.

Aspek-aspek praktis “manajemen kontingensi” dalam mengasuh anak di rumah atau di kelas disinggung Skinner yang merasa bahwa ia telah disalahpahami berkenaan dengan implikasi teori penguatannya. Dalam jurnal *Education* (1969), ia menekankan bahwa penerapan prinsip pengondisian operan dalam pendidikan bukan berarti ia mengajarkan pendidikan “bebas”. Akan tetapi ia menekankan bahwa sanksi hukuman justru melahirkan perilaku-perilaku yang tak diharapkan. Dalam artikel yang diterbitkan pada 1973 di *New York University: Educational Quarterly* berjudul ‘The Free and Happy Student’, Skinner menegaskan, “Hasil logis alamiah dari perjuangan meraih kebebasan personal dalam pendidikan adalah bahwa guru harus mengontrol anak didik bukan mengabaikannya. Sekolah bebas bukanlah sekolah sama sekali.”

Mungkin ada penemuan Skinner lain yang kurang dikenal padahal memiliki implikasi pendidikan yang luas. Penemuan tersebut adalah ‘Bayi dalam Boks’ (*Baby in A Box*). Skinner mengatakan bahwa di “dunia baru

yang menantang” ini, di mana sains dan teknologi telah memengaruhi perempuan yang bekerja di rumah, harus dilakukan sesuatu untuk memfasilitasi perawatan anak. Secara tradisional bayi dibungkus dengan kain di atas kasur yang tidak diatur sesuai suhu dan kelembabannya. Metode ini menunjukkan banyaknya pekerjaan yang harus dilakukan ibu ditambah dengan memandikan bayi. “Sangkar” yang dibuat Skinner membiarkan bayi untuk duduk telanjang dalam boks (tempat tidur bayi—penyunting) di balik pintu kaca. Reaksi anak mengatur suhu sehingga ia tetap pada kondisi nyaman. Anak perempuan Skinner, Deborah, saat berusia satu tahun, tinggal dalam “boks”.

Penerapan lain dari prinsip psikologinya pada konteks sosial yang lebih luas dituangkan dalam novel utopia Skinner, *Walden Two*, (1948). Judul novel ini, tentu saja, merujuk pada karya terkenal Thoreau, *Walden, or Life in the Wood* (1854), yang menggambarkan kehidupan tenang dan jauh dari kesibukan kota. Dalam novel itu, Skinner bertindak sebagai penemu sosial yang menggambarkan sebuah masyarakat di mana pengetahuan tentang bagaimana reaksi manusia tertentu diperkuat dan reaksi lainnya ditekan. Pendiri masyarakat baru, *alter ego* penulisnya, menyatakan:

Saya hanya memiliki satu ide selama hidup saya—ide yang benar-benar cocok. Untuk mengungkapkannya secara langsung—ide untuk melakukannya dengan cara saya sendiri. “Kontrol” adalah ungkapan untuk itu. Kontrol perilaku manusia. Selama masa awal saya sebagai peneliti (*experimenter*) merupakan saat yang didominasi oleh amarah. Saya ingat kemarahan saya ketika suatu prediksi salah. Saya ingin berteriak kepada subjek saya, “Bertindak sopan, jahanam! Bertindaklah seperti yang seharusnya!”

Ketika *Walden Two* diterbitkan (pada tahun yang sama dengan penerbitan buku George Orwell, 1984), buku tersebut sangat terkenal setidaknya di Eropa Barat. Namun pada 1960, saat terjadinya revolusi generasi muda, dalam suasana kekecewaan terhadap masyarakat, kebanyakan dari mereka mempraktikkan kehidupan “Walden-Two” dalam apa yang disebut *commune*. Buku tersebut laku keras dan penjualannya mencapai satu juta buah.

Ketika memperkenalkan Skinner kepada publik Swedia pada pertengahan 1970-an penulis (Torsten Husén—penyunting) menggam-

barkan Skinner sebagai “Rousseau abad ke-20”. Sebagaimana Rousseau, Skinner menulis risalah tentang bagaimana manusia hidup dalam konteks sosial. Sampai kadar tertentu risalah ini bisa dilihat sebagai pengganti bagi rencana awalnya untuk menjadi penulis fiksi.

Beyond Freedom and Dignity dianggap Skinner sendiri sebagai bukunya yang paling penting—semacam surat wasiat. Dalam perspektif yang lebih luas buku tersebut bisa dilihat sebagai kontribusi untuk filsafat pendidikan karena itu disebut “manifesto Skinner”. Buku itu merupakan upaya untuk menjelaskan konsepsi hakikat manusia itu dan menunjukkan relevansinya dengan upaya membangun masyarakat yang lebih baik.

Singkatnya, garis pemikiran Skinner adalah sebagai berikut, bahwa “kebebasan” dan “kehendak bebas”—seperti yang biasa dipahami—merupakan ilusi. Kita harus membuang pendapat yang membuat kita menolak pemikiran bahwa manusia adalah produk lingkungannya, lingkungan yang menguatkan. Alih-alih mengakuinya, kita justru berpegang teguh pada kepercayaan bahwa manusia memiliki “jiwa” dan bahwa dalam diri ada suatu pusat di mana kita mengambil keputusan tentang apa yang harus dilakukan. Padahal perilaku kita tidak ditentukan dari “dalam” tapi ditentukan dari “luar”. Perilaku terbentuk oleh konsekuensinya. Tiap manusia adalah sekumpulan reaksi unik yang sebagian di antaranya telah ada dan secara genetis diturunkan dari satu generasi ke generasi berikutnya. Pengondisian yang kita alami dari lingkungan sosial menentukan “pengalaman”, yakni sekumpulan perilaku yang sudah ada.

Gagasan bahwa individu “bertanggung jawab” dan “otonom” merupakan mitos berbahaya yang menjadi penghambat menuju masyarakat sejahtera di mana manusia dapat hidup damai dan bahagia. Jika kemanusiaan ingin tetap bertahan, maka harus menggunakan teknologi sosial yang dibangun di atas basis rasional dan ilmiah—dalam konteks ini berarti penerapan pengondisian operan.

Skinner menyebutkan bahwa dalam sejarah filsafat sosial, Rousseaulah yang mengakui pentingnya penguatan positif. Pendidik pada umumnya melebih-lebihkan pentingnya penguatan negatif. Mereka yang menulis tentang kebebasan manusia biasanya terlalu menekankan pentingnya alternatif-alternatif yang menghindari kegelisahan dan

hukuman serta cenderung melupakan kebebasan yang tertanam dalam setiap upaya mencapai tujuan yang diinginkan. Filsafat yang mengontrol adalah kesalahan, mengakibatkan penerapannya pada sebuah sistem membuat tindakan menghukum menjadi abadi. Skinner menekankan bahwa masalah kebebasan bukanlah menyelamatkan orang dari *semua* kontrol namun dari *sebagian* kontrol.

Menghubungkan penyebab di balik tindakan seseorang dengan sesuatu di luar dirinya dialami sebagai ancaman terhadap nilai diri (*self value*), terhadap martabat. Jika konsekuensi negatif tindakan seseorang menimbulkan permasalahan kebebasan individu, maka konsekuensi positif memunculkan pertanyaan nilai individu. Jika individu berbuat jahat, maka ia dianggap bertanggung jawab atas perbuatan itu dan dihukum karena telah melakukan tindakan jahat. Semakin kita berhasil mengklasifikasikan situasi luar (*outer situation*), semakin berkurang nilai individu.

Mereka yang dengan teguh menekankan konsep tradisional tentang kebebasan dan nilai pribadi ternyata justru mencari-cari kesalahan dan memberi hukuman dalam pendidikan. Hukuman didasarkan pada asumsi bahwa perbuatan yang tak diinginkan akan berkurang dengan tindakan menghukum itu. Namun, seseorang sering melakukan perbuatan yang tidak sesuai dengan keinginannya—individu yang dihukum berbuat sesuatu agar terhindar dari hukuman. Skinner menafsirkan sebagian besar konsep represi neurotik Freudian sebagai perilaku menghindar.

Beyond Freedom and Dignity (1971) berakhir dengan sebuah *kredo* bahwa ilmu sosial, khususnya ilmu behaviorial, harus mampu membangun sebuah masyarakat yang lebih toleran dengan mengembangkan strategi-strategi yang memadai untuk membentuk manusia. Agar berhasil dalam usaha ini, ilmuwan behaviorial harus berhenti melihat manusia sebagai entitas otonom. Manusia adalah produk interaksi antara dirinya dengan lingkungannya. Ringkasnya, ilmu behaviorial harus menggunakan strategi yang sama dengan strategi biologi dan fisika.

Lihat juga

Dalam *Fifty Major Thinkers In Education*: Rousseau, Russel, dan Whitehead.

Karya-karya utama Skinner

The Behaviour of Organisms: An Experimental Analysis, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1938.

Walden Two, New York: Macmillan, 1948.

Science and Human Behaviour, New York: Macmillan, 1953.

"Science and Art of Teaching", *Harvard Educational Review*, 24, 1954, hlm. 86-97.

Verbal Behavior, New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

"Teaching Machines", *Science*, 128, 1958, hlm. 969-977.

Cumulative Record, New York: Appleton-Century-Crofts, 1959.

"Teaching Machines", *Scientific American*, November, 1961, hlm. 91-102.

"Teaching Science in High School - What is Wrong?", *Science*, 1959, 1968, hlm. 704-710.

The Technology of Teaching, New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.

"Contingency Management in Classroom", *Education*, Milwaukee, Wisconsin, November-December, 1969, hlm. 1-8.

Contingencies of Reinforcement: A Theoretical Analysis, New York: Appleton-Century-Crofts, 1969.

Beyond Freedom and Dignity, New York: Alfred Knopf, 1971.

"Skinner's Utopia: Panacea, or Path to Hell?", *Time Magazine*, 20 September, 1971, hlm. 47-53.

"On 'Having' A Poem", *Saturday Review*, 15 July, 1972, hlm. 32-35.

"The Free and Happy Student", *New York University: Educational Quarterly*, Winter, 5, 1973, hlm. 2-6.

Particulars of My Life, New York: Alfred Knopf, 1976.

Reflections on Behaviourism and Society, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1978.

The Shaping of A Behaviourist, New York: Alfred Knopf, 1979.

"My Experience with the Baby-Tender", *Psychology Today*, March, 1979, hlm. 29-40.

A Matter of Consequences, New York: Alfred Knopf, 1983.

"What is Wrong with Daily Life in Western World?" *American Psychologist*, May, 41, 5, 1986, hlm. 568-574.

Upon Further Reflection, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1987.

Bacaan lebih lanjut

Bjork, D.W. 1993, B.F. Skinner - *A Life*. New York: Basic Book.

HARRY BROUDY **(1905 – 1998)**



Liora Bresler

Jenis pendidikan sekolah apa yang diperlukan untuk mencapai harapan cerah? Pengetahuan memberikan sumbangan bagi pencerahan, tapi pengetahuan yang mencerahkan harapan meliputi pengetahuan ilmiah dan pengetahuan nilai.... Pengetahuan untuk harapan cerah kadang disebut kearifan, yang memadukan pengetahuan manusia dengan kejernihan berpikir tentang apa yang dapat dan tidak dapat dicapai.

(Broudy 1972, hlm. 53)

Harry Broudy dilahirkan di Polandia dari keluarga Yahudi yang kaya, anak sulung dari empat bersaudara, dan mengawali pendidikannya di Cheder (ruang belajar khas warga Yahudi—penyunting) tradisional. Ia beremigrasi dengan keluarganya ke Massachusetts pada 1912 dan memasuki sekolah Amerika tanpa pengetahuan bahasa Inggris sama sekali. Ia meraih gelar BA untuk Sastra dan Filsafat Jerman dari Boston University (1929) dan Ph.D. dalam Filsafat dari Harvard (1935), fokus utamanya adalah pada Kirkegaard, Bergson, dan William James.

Broudy mendalami pendidikan terutama karena munculnya anti-Semitisme di universitas-universitas Amerika yang tidak mendukung terlibatnya orang-orang Yahudi dalam Ivy Leagues (sekumpulan *college* di kawasan timur laut Amerika Serikat yang membentuk liga untuk olahraga antar-*college*, istilah ini sering digunakan untuk menunjukkan gaya busana, standar, sikap, dan lain-lain dari para mahasiswanya—penyunting). Walaupun gelar Harvard yang diterimanya di bawah bimbingan Whitehead¹ dan Perry, ia hanya bekerja di North Adam State Teachers College (1937) sebagai pengajar psikologi umum dan filsafat pendidikan. Di sana ia bertemu dan menikah dengan Dorothy Hogarth (1947), putri seorang petani dan perempuan berbakat, yang mendukung Broudy dengan pelbagai cara, seperti mengatur waktu, mengetik makalah, memperbaiki kran, dan melakukan tugas-tugas penting lainnya. Anak laki-lakinya, Richard, dilahirkan di Massachusetts.

Diterimanya Broudy di College of Education, University of Illinois, pada 1957, menandakan karir kedua yang produktif dan memuaskan. Di sana Broudy tidak tertarik bekerja di Jurusan Filsafat, namun memusatkan perhatiannya pada pendidikan, dengan meneliti bidang kurikulum dan pendidikan menengah (*secondary education*) dan tinggi (*tertiary education*) serta mengembangkan ide-idenya tentang pemanfaatan sekolah.² Ia pensiun pada 1974 (namun tetap aktif dalam komite-komite kampus, mengajar, memberikan nasihat, dan kegiatan akademis selama lima belas tahun berikutnya), dan memperoleh kehormatan melalui diselenggarakannya sebuah konferensi tiga hari tentang “Pemanfaatan Pengetahuan Kehidupan Pribadi dan Layanan Profesional”. Broudy tinggal di Urbana sampai meninggal dunia dan saat usianya sudah mencapai sembilan puluh tahun masih dapat dilihat berjalan dengan cepat di jalan yang ramai (bahkan tanpa tertabrak mobil) di Race Street yang menghubungkan rumahnya dengan kampus.

Saya bertemu Broudy pada akhir 1980-an. Diilhami oleh karyanya yang saya baca ketika masih menjadi *graduate student*, saya kagum dapat bercakap dengan sosok yang tidak berpura-pura, memiliki pemahaman yang peka dan tajam, bijak, hangat, peduli, serta memiliki rasa humor yang cerdas. Dalam wawancara yang saya lakukan dengan janda, sahabat, kolega, dan mahasiswanya, mereka menonjolkan watak-wataknya tersebut dan aspek-aspek lain tentang sosok Broudy. Rupert Evans, Dekan College pada akhir 1950-an dan 1960-an, berbicara tentang kemampuan bahasa

Inggrisnya yang mengagumkan (Rupert mengatakan bahwa ia tidak pernah gagal belajar satu kata baru dari Broudy dalam percakapan dengannya), popularitas, dan efektivitasnya sebagai seorang guru, penghargaan dari para koleganya, pembantu rektor (*provost*) and rektor (*president*). Gordon Hoke, seorang penilai pendidikan, berbicara tentang kontribusi penting Broudy di lembaga federal dan perkumpulan ilmuwan, memberikan contoh nyata tentang bagaimana Broudy “bertoleransi”. Wayne Bowman, seorang filsuf musik terkemuka yang bekerja dengan Broudy untuk menyelesaikan disertasi doktoralnya, berbicara tentang pengabdian, pergolakan intelektual, perhatian pada susunan kata dan makna serta “pengaruh menonjol dan bertahan lama” dari Broudy kepadanya. Bowman mengatakan, “Dari Broudy lah pertama kali saya mengenal disposisi, tendensi, dan kecenderungan filsafat.”

Broudy mencurahkan perhatian pada implikasi-implikasi demokrasi bagi pendidikan, terutama pengetahuan yang didapat dalam kurikulum sekolah menengah sebab sekolah tersebut terbuka untuk umum. Ia membedakan dua pertanyaan, yaitu “apa pengetahuan yang baik?” dan “untuk apa pengetahuan yang baik?” Broudy mengarahkan pertanyaan pertama kepada para spesialis dalam pelbagai disiplin ilmu dan memusatkan perhatiannya pada pertanyaan kedua (Vandenberg 1992). Berbeda dengan Dewey, Broudy tidak percaya pada pendidikan progresif, yang dianggapnya sebagai usaha yang berani tapi sia-sia untuk mendapatkan kembali kualitas kehidupan yang aman dan damai (*the qualities of small-town life in America*). Sebagai sosok yang menyatakan diri sebagai realis klasik³ dengan minat utama pada masalah yang dimunculkan oleh eksistensialisme, Broudy menegaskan bahwa ada sekumpulan ide penting dan keterampilan belajar yang harus dimiliki oleh setiap orang. Pengetahuan ini perlu diterjemahkan menjadi program yang mengakomodasi perbedaan-perbedaan latar belakang, kemampuan, dan minat sekaligus mempertahankan keunggulan.

Apakah keunggulan sejalan dengan demokrasi? Broudy menganggap keunggulan dibentuk dalam kualitas kehidupan sosial dan pribadi, kualitas masyarakat itu sendiri, bukan melalui pencapaian individu yang memiliki prestasi kognitif, ilmiah, dan artistik tinggi. Ia melihat tujuan pendidikan umum sebagai realisasi dari ke-diri-an (*selfhood*), bahwa pengetahuan dapat berperan sebagai alat untuk mencapai kehidupan yang baik dengan memperbesar kebahagiaan melalui realisasi diri. Seni memiliki peran

penting dalam mendukung realisasi diri. Ia mendukung pendidikan seni kepada *seluruh* anak didik, bukan hanya anak didik yang mempunyai bakat ataupun minat besar pada seni.

Janji Broudy adalah bahwa kehidupan akan lebih baik, jika melalui pendidikan, cita rasa seseorang dapat diubah mendekati cita rasa ahli seni (*connoisseur*), terbentuk landasan berpikir (*rationale*) bagi pendidikan estetika, dan diutamakannya apresiasi seni sebagai cara untuk mencapai “melek seni” (*aesthetic literacy*). Ia menyatakan bahwa disiplin pendidikan seni terdiri dari sekumpulan pengetahuan yang didasarkan pada keahlian dan keserjanaan, melampaui unjuk kemampuan (*exposure*) dan pengungkapan diri (*self-expression*). Pendidikan imajinasi berarti bahwa anak didik mendapat imaji-imaji seni yang berfungsi sebagai sumber asosiatif dan interpretatif, dengan memberikan konteks yang memperluas dan memperdalam pemahaman. Seni akan mengisi peran yang sama dengan kemanusiaan—mengajarkan nilai, menambah keindahan, mengurangi keburukan dan kebencian. Sehingga seni lebih mengadopsi tujuan pendidikan umum, bukan tujuan pendidikan seni khusus.

Seperti Dewey, Broudy menganggap “pengalaman yang secara estetis memuaskan... [adalah] kebalikan dari perjalanan yang membosankan, tak bermakna, tak berbentuk, dan tak berujung” (1972, hlm. 35). Namun tidak seperti Dewey, Realisme Klasik Broudy menyoroti kurikulum yang berkisar pada pemberian contoh (*exemplar*), yang diarahkan untuk memperoleh pengetahuan bukan sekadar memecahkan masalah. Broudy, bersama Joe Burnett dan B. Othanel (“Bunny”) Smith, dan kemudian dalam tulisan-tulisannya yang lain, melakukan studi tentang pemberian contoh sebagai wahana utama mencapai nilai-nilai pengajaran ini. Program sekolah menengah yang ditawarkannya difokuskan pada apresiasi dan persepsi pola-pola karya seni “terbaik”, bukan pertunjukan tradisional dan karya-karya sanggar.

Dasar pemikiran yang sama tentang nilai juga terdapat dalam pandangannya tentang pendidikan tinggi. Selama Perang Dunia II, Broudy menyadari bahwa para ilmuwan dan insinyur tidak dengan sendirinya mengembangkan kerangka referensi etis. Ia merasa perlu mengembangkan kepekaan etis pada setiap orang sehingga mereka bisa mengontrol ilmu dan teknologi dengan kearifan (1943).⁴ Perkembangan imajinasi serta pendidikan dan persepsi emosi merupakan tujuan utama menuju pendidikan etika. Seni yang serius menciptakan imaji perasaan

yang belum kita sadari, yakni dengan membuat yang biasa menjadi asing, yang asing menjadi biasa. Broudy, seperti Langer, menegaskan bahwa “anak didik harus merenungi emosi, bukan memilikinya” (Broudy 1972b, hlm. 49). Penggalan pengalaman estetik akan memperluas dan membedakan beragam perasaan dan nilai. Pengalaman estetik kemudian merembes ke dalam proses pendidikan, dengan menerangi setiap modus pengalaman lain.

Alih-alih membiarkan idenya di tingkat abstrak, Broudy justru menerapkannya secara konsisten pada medan praktis pendidikan di sekolah. Pada 1943 dalam makalah “History Without Hysteria”, ia menanggapi penerbitan hasil tes pengetahuan sejarah, dengan mengklaim bahwa nilai rendah yang didapat (tes itu) hanya menunjukkan tidak digunakannya fakta dalam kehidupan sehari-hari ribuan mahasiswa tahun pertama yang diuji. Tujuan pengajaran sejarah, tulis Broudy, bukanlah penyimpanan fakta (*fact retention*), tapi “kemampuan menggunakan sejarah untuk menafsirkan permasalahan saat ini”. Ia mengembangkan masalah ini dalam beberapa bukunya, termasuk buku terakhir (1988) di mana ia menunjukkan keterbatasan-keterbatasan sasaran peniruan/penerapan (replikasi/aplikasi) sekolah serta menyoroti penafsiran dan asosiasi. Manfaat interpretatif dan asosiatif dari pendidikan sekolah dianggap sebagai pembentukan konteks (*context building*). Keduanya berfungsi dalam kehidupan sehari-hari, namun tersembunyi di bawah permukaan kesadaran, merepresentasikan kemampuan generalis (menguasai pelbagai hal secara umum, tapi tak mendalam—penyunting) untuk memperkirakan pemahaman spesialis, bukan kekuatan mengingat atau pemecahan masalah spesialis.

Broudy dianggap sebagai filsuf utama pendidikan pada paruh kedua abad ke-20. Akan tetapi, pengaruh utamanya tertuang dalam tulisan pendidikan estetika mengenai bidang seni visual dan bidang, kurang diakui namun tidak kurang penting, pendidikan musik (Bresler 2001; Colwell 1992). Pada awal 1950, pendidikan estetika muncul sebagai inti pemikirannya bahkan dalam membahas masalah-masalah pendidikan umum (contohnya, penggunaan pendidikan sekolah atau pembahasan tentang bagaimana disiplin-disiplin intelektual dapat ditransformasikan ke dalam program pendidikan umum pada masyarakat demokratis). Kepindahan Broudy ke University of Illinois, yang memiliki program seni visual dan seni musik sangat baik, memperkuat minat dan pengaruhnya

dalam pendidikan estetika. Charles Leonhard, seorang pendidik musik yang kharismatik dengan komitmen mendalam pada estetika dan implikasinya terhadap praktik, kala itu sedang dalam proses mendirikan program doktoral untuk pendidikan musik—yang kemudian terkenal. Ia mengenal Broudy sebagai sarjana terkemuka dan meminta mahasiswanya untuk mengikuti kuliah-kuliah Broudy, termasuk para calon pendidik musik terkemuka (misalnya Bennet, Reimer, dan Wayne Bowman) yang mengembangkan ide-idenya lebih lanjut dalam filsafat pendidikan musik. Sehingga pengaruh jangka panjang ide Broudy dapat dilihat melalui mahasiswa yang belajar kepadanya di Illionis dan juga melalui tulisan-tulisan tentang filsafat pendidikan musik dalam terbitan-terbitan utama pendidikan musik.

Dasar pemikiran untuk pendidikan musik dikembangkan oleh Broudy dalam bukunya tentang seni yang terbit pada 1950, di mana ia meneliti pembentukan pemikiran dan selera orang kebanyakan melalui cara bertutur, pikiran, dan seni populer, sebagai motif sekaligus ungkapannya. Pandangan Broudy tentang dasar filosofis untuk menggunakan musik “terbaik” penting sekali bagi profesi pendidikan musik. Sebagaimana dikatakan Richard Colwell, “Ide Broudy dalam karyanya 1958 bahwa pendidikan musik harus memiliki filsafat sangat mengejutkan kalangan pendidik musik” (1992, hlm. 44). Broudy, tulis Colwell, “Menulis [gagasannya tentang pendidikan musik] dengan baik dan beberapa pendidik musik juga dapat menulis [sebagaimana Broudy].” Pada 1970-an dan 1980-an, Broudy menulis pelbagai makalah dan buku yang mendukung sentralitas pendidikan seni (bandingkan tulisan-tulisannya, “How Basic Is Aesthetic Education?” Or is “Rt the fourth R?”, “Arts Education, Necessary or Just Nice?”, “A Common Curriculum in Aesthetics and Fine Arts”) termasuk buku yang berpengaruh, *Enlightened Cherishing* (1972), dan buku terbitan Getty Center, *The Role of Imagery* (1987). Broudy menyebutkan perjuangan pendidikan seni yang beralih dari periferi menuju inti pendidikan sekolah sebagai pertentangan antara “kesenangan” (*nice*) dan “kebutuhan” (*necessary*). Ia mengklaim bahwa imajinasi yang digali melalui pendidikan seni memberikan dukungan penting bagi fungsi-fungsi lain dari pikiran anak didik.

Broudy menambahkannya dengan keterampilan mencerap (*skills of perceiving*) dan membuat komponen pengetahuan dari prinsip-prinsip kritis serta pengetahuan tentang sejarah seni dan dasar-dasar

filosofisnya. Ia menganggap persepsi estetik analog dengan “membaca teks yang berupa suatu imaji atau sekumpulan imaji” (1987, hlm. 49). Berkomunikasi dengan seni membutuhkan bahasa yang membuat anak didik dan guru mampu saling berkomunikasi dan berkomunikasi dengan karya seni. Broudy menganjurkan adanya hubungan dialogis antara produksi (menciptakan karya seni) dan apresiasi (menghargai karya seni), dengan menyatakan bahwa produksi lebih tergantung pada kemampuan untuk mengapresiasi karya seni daripada penjelajahan untuk ekspresi diri. Ia mengembangkan strategi belajar untuk pengamatan sekilas (*scanning*), dengan memusatkan perhatian pada sifat-sifat indrawi, ekspresif, formal, dan teknis dari karya seni. Pengamatan sekilas telah digunakan dalam menyusun pelbagai kurikulum seni (contohnya, dalam arsitektur oleh Michelle Olson, musik oleh Carrol Holden, dan pendidikan seni visual oleh Nancy Roucher) dan membangun dasar-dasar bagi Getty Center.

Dasar filosofisnya yang luas untuk pendidikan musik telah melahirkan filsafat pendidikan musik yang sangat jelas untuk pertama kalinya. Namun, dukungannya terhadap *pengetahuan tentang musik* (bukan *pengetahuan musik*) dan penolakannya terhadap band tradisional dan paduan suara sebagai kegiatan ekstrakurikuler tidak sesuai dengan kebiasaan dan harapan para pendidik musik. Pandangannya bahwa karya mahasiswa seni tidak dengan sendirinya seni yang baik (“spontanitas murni dan kepolosan anak-anak lebih dihargai daripada karya orang dewasa yang terlatih”, 1972, hlm. 102) sehingga tidak dapat diharapkan memenuhi tujuan pendidikan estetika, baik berupa karya studio atau penampilan atau komposisi, sangatlah radikal bagi pendidikan seni dan musik. Akan tetapi ide dan argumennya tentang sentralitas seni bagi kurikulum sekolah tertuang dalam misi Getty Center for Arts⁵ yang bertujuan menempatkan sejarah seni, kritik seni, dan estetika sejajar dengan studio seni. Pada 1980-an, tulisan Broudy (bersama tulisan Elliot Eisner) mengangkat filsafat baru pendidikan seni yang menunjukkan keterbatasan-keterbatasan ekspresi diri sebagai *raison de’etre* (alasan yang menjustifikasi—penerjemah) pendidikan seni. Broudy sangat penting dalam gerakan pendidikan estetika dengan perhatiannya pada semua karya seni dan pelbagai pengalaman estetika. Ide-idenya membantu menciptakan kurikulum seni visual yang ideal, formal, dan, sampai kadar tertentu, operasional.

Pada tingkat yang lebih mendasar, karya Broudy menghubungkan kembali apa yang dipisahkan oleh Kant dan pemikiran estetika yang mendominasi selama 200 tahun, yakni antara etika dan estetika. Dasar pemikiran etika Broudy tentang estetika mendekonstruksi dunia seni yang independen dan terisolasi, “seni untuk seni”, berdasarkan pandangan Plato dan Aristoteles tentang peran seni. Pandangannya tersebut berkembang dalam pendidikan dengan mengubah tujuan pelbagai disiplin pendidikan seni menjadi tujuan pendidikan umum, memengaruhi pendidikan dan kurikulum seni. Interdependensi antara estetika dan etika muncul kembali dalam tulisan Wayne Bowman tentang musik, Suzi Gablik tentang seni visual, dan penulis lingkungan estetika. Dalam ayunan pendulum *post-modernism*, pandangan Broudy menandai pergeseran dari dekonstruksi menuju pemahaman baru tentang tujuan dan makna dalam pendidikan estetika.

Catatan

Saya sangat berhutang budi kepada Dorothy Broudy, Rupert Evans, Gordon Hoke, Charlie Leonhard, dan Bob Stake, yang telah menghabiskan banyak waktu dengan saya, berbagi perspektif yang luas tentang karya dan kehidupan Broudy. Saya ucapkan banyak terima kasih kepada Eunice Boardman, Dick Colwell, Ralph Page, dan Lou Smith atas komunikasinya yang penting, dan kepada Sasha Ardichvili, Dorothy Broudy, Rupert Evans, Gordon Hoke, dan Bob Stake atas pembacaan yang cermat pada naskah ini dan juga komentar mereka yang bermanfaat.

1. Broudy adalah mahasiswa terakhir Whitehead, dan menurut teman-temannya yang mengenal Broudy dengan baik, pengaruh Whitehead tercermin pada pemikiran dan jalan hidupnya.
2. Dalam buku seperti “Real World”, “Truth and Credibility”, “The Citizens Dilemma”, “Paradox and Promise”, dan “The Uses of Schooling”.
3. Neo-Aristotelianisme dapat ditemukan dalam tulisan-tulisannya di North Adams dan bukunya *Building a Philosophy of Education* yang diterbitkan pada 1961.
4. Pada tahun-tahun terakhir karirnya, Broudy banyak menggeluti permasalahan pendidikan tinggi dan menjabat direktur staf selama beberapa tahun pada Chancellor Commission on the Reform of Undergraduate Learning and Living.
5. Didirikan pada 1982.

Lihat juga

Dalam buku ini: Eisner.

Dalam buku *Fifty Major Thinkers on Education*: Aristoteles, Dewey, Plato, Whitehead.

Karya-karya utama Broudy

"History without Hysteria", *School and Society*, 58, 1943.

The Real World of the Public Schools, New York: Harcourt, Brace, 1972a.

Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education, Urbana, IL: University of Illionis Press, 1972b.

"How Basic Is Aesthetic Education? Or is 'Rt the Fourth R'", *Educational Leadership* 35, 2, 1977, hlm. 139.

The Role of Imagery in Learning, Los Angeles, California: The Getty Center for Education in the Arts, 1987.

The Uses of Schooling, London: Routledge and Kegan Paul, 1988.

Bacaan lebih lanjut

Bresler, L., 2001. "Harry Broudy's Aesthetics and Music Education". *Research Studies in Music Education*, December.

Colwell, R., 1992. "Goodness and Greatness: Broudy on Music Education". *Journal of Aesthetic Education*, 26, 4, hlm. 37-48.

DiBlasio, M., 1992. "The Road from Nice to Necessary: Broudy's Rationale for Art Education". *Journal of Aesthetic Education*, 26, 4, hlm. 21-35.

Margonis, F., 1986. "Harry Broudy's Defense of General Education", *Tesis* tidak diterbitkan. Champaign, University of Illionis.

Smith, R., 1999. "On The Third Realm – Harry S. Broudy: A Life Devoted to Enlightened Cherishing". *Arts Education Policy Review*, 101, 2, hlm. 34-38.

Vandenberg, D., 1992. "Harry Broudy and Education for a Democratic Society". *Journal of Aesthetic Education*, 26, 4, hlm. 5-15.

SIMONE WEIL (1909 – 1943)



Richard Smith

Bertolak belakang dengan apa yang biasa dipercaya, seseorang bergerak dari yang umum menuju yang khusus, dari yang abstrak menuju yang konkret. (Hal ini memiliki konsekuensi penting untuk pengajaran).... Adalah seni yang memberi ide tentang apa yang khusus kepada kita.... Dan seni berasal dari agama. Karena agama dan senilah kita bisa sampai pada representasi yang bersifat individual, karena perasaan (persahabatan, cinta, kasih sayang) manusia berbeda dengan makhluk lain. Memberi julukan, menggolong-golongkan seseorang yang dicintai, adalah suatu kejahatan.¹

Simone Weil dilahirkan di Paris dari keluarga Yahudi yang kaya. Pada usia sepuluh tahun dia menyatakan diri sebagai seorang komunis. Simpatinya dengan kaum miskin dan tertindas menjadi tema utama dalam kehidupan dan tulisannya. Ia menuntut ilmu di Sorbonne, di mana pandangan politik dan asketisismenya membuat Weil dijuluki *the red virgin*. Setelah lulus ia mengajar di sekolah menengah di Le Puy. Waktu senggangnya yang dihabiskan dengan para pengangguran, dan

penolakannya untuk memaksa anak didik mengikuti ujian dengan cara konvensional, menyebabkan Weil dipecat dari pekerjaannya. Setelah melewati masa suram sebagai pekerja pabrik, ia pergi ke Spanyol bergabung dengan kelompok anarkis untuk berperang dalam Perang Sipil Spanyol. Sebuah kecelakaan dengan minyak goreng menjadikan keterlibatannya dengan perang tersebut berakhir. Pada 1942, keluarga Weil melarikan diri ke Amerika Serikat dari pembantaian Nazi terhadap orang Yahudi. Simone Weil melakukan perjalanan dari sana menuju Inggris untuk bergabung dengan pasukan Pembebasan Prancis (*Free French*). Di Inggris, ia mengidap tuberkulosis yang mungkin bertambah parah karena penolakannya untuk makan melebihi jatah ransum yang diberikan kepada rekan seperjuangannya di wilayah pendudukan Prancis, dan meninggal dunia di sebuah sanatorium di Ashford, Kent. Semua tulisannya diterbitkan setelah ia meninggal dunia.

Simone Weil dikenal sebagai pemikir neo-Platonik dan mistikus Kristen, walaupun ia keturunan Yahudi. Pandangannya tentang kemanusiaan adalah bahwa secara alamiah kita cenderung mengelilingi diri kita dengan kenyamanan fantasi. Kita seperti tahanan dalam Gua Plato (*Republic*, Buku VII) dengan mengira bayangan sebagai realitas dan enggan berjuang membebaskan diri dari belenggu, meninggalkan hangatnya api yang menciptakan bayangan tersebut dan keluar menatap cahaya matahari yang terang. Ia menyebut kondisi yang menyebar luas ini sebagai “gravitasi” yang juga bersifat alamiah sebagaimana gravitasi yang membuat setiap benda pasti jatuh. Kecerdasan dan kapasitas untuk berpikir adalah pembimbing yang tak bisa diandalkan karena kita mungkin menggunakannya dengan *semangat* yang salah—menjadi penipu diri sendiri, misalnya. Atau seperti Oedipus yang melambangkan umat manusia, kita mungkin hanya mempunyai semacam kecerdasan yang dapat memecahkan teka-teki, namun sama sekali tak memiliki wawasan dan pengetahuan diri.

Kita membutuhkan semacam reorientasi, bukan menambah kekuatan, intelektual dan reorientasi tersebut terletak dalam pemisahan diri (*de-centring*) atau “peleburan diri” (*unselfing*) yang disebut Weil sebagai *décréation*. Weil menyatakan bahwa tiap manusia membayangkan dirinya berada di pusat dunia² dan memerlukan kekuatan tak biasa untuk menyerahkan posisi itu karena kita menguasainya bukan hanya secara intelektual tetapi menyimpannya dalam bagian imajinatif dari jiwa kita.

Kita perlu melihat benda dan manusia dalam keunikannya yang khas, bukan sebagai contoh dari kategori umum. Weil menambahkan, “Jiwa mengosongkan diri dari semua isinya untuk menerima wujud (*the being*) yang dilihatnya, sebagaimana adanya, dalam semua kebenarannya.”³ Menghadapi tuntutan egoisme kita, ego yang merengek mengakibatkan pemahaman tentang kenyataan (*sense of reality*) yang bertambah dan pemahaman itu selanjutnya justru mengurangi egoisme kita.

Décréation ini terutama diperlukan ketika kita berjuang melawan penderitaan yang dirasakan orang lain:

Mereka yang menderita tidak membutuhkan apa pun di dunia ini, tapi orang lain mampu memberikan perhatian kepada mereka. Kapasitas untuk memberikan perhatian kepada mereka yang menderita sangatlah jarang dan sulit. Hampir merupakan mukjizat, dan memang mukjizat. Hampir semua yang mengira memiliki kapasitas ini ternyata tidak.⁴

Sungguh sulit mengalami penderitaan orang lain secara tepat dan benar, akibatnya kita cenderung merasakannya atau barangkali terbius olehnya. Penderitaan kita yang lebih memilukan juga hampir mustahil dipahami dengan tepat. Perangkapnya di sini meliputi masochisme (penyiksaan diri untuk mendapatkan kepuasan seksual—penyunting) dan fantasi bahwa penderitaan sesungguhnya merupakan penyelamatan. Hanya orang suci yang dapat menghindarkan penderitaan mereka beralih kepada orang lain.

Jiwa terbebas dari gravitasinya oleh cinta dan terutama oleh pemahaman akan keindahan, sehingga yang terdekat dengan kitalah yang mungkin akan merasakannya.⁵ Di sini kita menemukan lagi kesamaan gagasannya dengan gagasan Plato, di mana kita bisa berziarah dari cinta pada keindahan bentuk menuju cinta akan karya-karya seni (yang memberikan kepada kita “ide tentang apa yang khusus”), kemudian menuju cinta akan Bentuk Keindahan (*Form of Beauty*) dan akhirnya mencintai Kebaikan itu sendiri. Perbedaan utama antara Weil dengan Plato adalah bahwa bagi Weil, yang khusus di dunia ini bersifat menyelamatkan dan bukan hanya ditransendensikan dalam perjalanan menuju yang lebih tinggi. Tulis Weil, “Perenungan atas yang khusus memuliakan manusia dan membedakannya dengan binatang.”⁶ Cinta peziarah pada

dunia mengembalikannya ke Gua Platonik, sebagaimana Weil yang meninggalkan studi filsafat untuk bergabung dengan pekerja pabrik termiskin di Prancis.

Ide pokoknya adalah *perhatian*. Memerhatikan dengan benar adalah melihat dunia dalam cahaya Kebaikan, berjuang untuk terbebas dari racun kegelisahan dan fantasi pribadi yang biasanya menghalangi pemahaman dan penilaian kita. Melihat dengan cara yang kuat dan jernih, bukan “melalui kaca gelap”:]

Perhatian berarti menahan pemikiran (*thought*) kita, membiarkannya bebas, kosong, dan siap untuk dimasuki objek. Menahan beragam pengetahuan yang sudah kita dapatkan dalam pikiran (*mind*), dalam jangkauan pemikiran, tapi pada tingkat yang lebih rendah dan tidak bersentuhan dengannya....⁷

Perhatian tidak dianggap sebagai persoalan atas tindakan keinginan (*act of will*). Kita harus terus-menerus memperjuangkan kekuatan moral ini, namun kekuatan moral juga bisa tercipta hampir *ex nihilo* (dari ketiadaan—penerjemah) apabila kualitas perhatian kita cukup adil dan benar. Keadaan seperti itu disebut Weil sebagai *ketenangan* (*grace*). Suatu keadaan di mana kita harus “melayani Tuhan”—menggunakan judul dari salah satu karyanya (*Waiting on God*).

Ide-ide inilah yang mungkin menurut kita merupakan ide religius, yang mengingatkan kita akan mistisisme Julian of Norwich atau Buddhisme Zen yang pemikiran utamanya menurut Weil “menyerap secara murni tanpa campuran angan-angan”.⁸ Ia bersikukuh bahwa ide-ide ini harus menjadi dasar praktik pendidikan kita. Ia menulis bahwa “perkembangan kemampuan memerhatikan membentuk objek nyata dan minat tunggal” untuk belajar di sekolah.⁹ Latihan menulis prosa dalam bahasa Latin atau soal geometri dapat menjadi latihan untuk memerhatikan secara benar yang suatu saat nanti bisa memberikan nilai tak terkira kepada kita sebagai manusia saat membutuhkan. Sehingga belajar di sekolah memiliki efek spiritual kuat, tegas Simone, “Berbeda dengan kepercayaan religius apa pun.”¹⁰ Hubungannya dengan cinta juga bisa ditemukan di sini:

Kecerdasan hanya bisa dibimbing oleh hasrat. Bila ada hasrat, pasti ada kesenangan dan kegembiraan dalam bekerja. Kecerdasan hanya tumbuh dan berkembang dalam kegembiraan.... Inilah peran yang dimainkan kegembiraan dalam studi kita, menjadikannya persiapan untuk kehidupan spiritual.¹¹

Mungkin latihan keterampilan teknis bisa dilakukan dengan cara serupa. Ketika kita melatih keterampilan ini kita membuka diri pada bahan-bahan, membiasakan diri dengan kualitas kayu yang akan kita gunakan atau kertas dinding yang akan kita pasang. Kita menggunakan pengetahuan kerajinan tangan, namun kurang menyadarinya, bahkan mungkin tak menyadarinya sama sekali. Mungkin ada semacam harmoni ketidaksadaran diri saat sedang berkebun, memasak, bahkan mengendarai mobil. Apabila dilakukan dengan cara yang benar kita akan merasa bahwa kegiatan-kegiatan ini menyegarkan secara spiritual. Perhatian bisa berkembang bukan hanya dalam kajian akademik, tapi juga dalam latihan kejuruan.

Filsuf Iris Murdoch mengambil dan mengembangkan unsur-unsur gagasan Weil. *The Sovereignty of Good* merupakan contoh terkenal tentang bagaimana seorang perempuan meneliti persepsinya dan mulai mengetahui bahwa menantu perempuannya “yang masih muda, membosankan, akrab, bebas” dapat juga dipandang sebagai masa muda yang spontan dan menyenangkan. Ada upaya untuk memahami secara adil, bukan tergesa-gesa, dan memerhatikan tanpa rasa iri, prasangka, atau neurosis. Kita mungkin menganggap penting dimensi kehidupan moral ini dalam pendidikan, dengan menunjukkan bahwa usaha agar anak mengerti perbedaan antara *mengganggu* dan *mengejek* orang lain, misalnya, mungkin bukan persoalan memahami fakta atau memikirkan “apakah kamu akan suka jika seseorang melakukannya kepadamu”, tapi usaha ini lebih merupakan persoalan melihat fakta dengan cara lain, dengan kualitas perhatian berbeda. Begitu juga bagi guru, terdapat perbedaan antara memandang anak didik, di satu sisi sebagai anak yang malas dan tidak memberi perhatian, dan di sisi lain tidak mempunyai kepercayaan diri dan akibatnya kurang bersemangat dalam belajar.

Tentunya ide-ide Weil secara langsung kurang menekankan pentingnya perawatan dan pendidikan generasi muda. Sebagai contoh kita dapat menemukan pada perhatian Iris Murdoch terhadap bagaimana

televisi dan teknologi baru lain telah menumpulkan kemampuan kita untuk memerhatikan lingkungan sekitar kita secara cermat.¹² Apakah *World Wide Web*, keinginan kita untuk segera terhubung ke *link*, dan ketidaksabaran kita melakukan *download*, akan menambah kualitas perhatian kita? Mungkin kita harus mengajar anak “bukan hanya bagaimana cara melukis, tetapi juga bagaimana cara memandang lukisan itu”.¹³ Guru yang baik mengajarkan ketepatan dan kebenaran, dan perenungan—kapasitas untuk melakukan kontemplasi sunyi yang tak terganggu oleh kebiasaan kita—harus diajarkan di sekolah. Kutipan dari Iris Murdoch berikut ini secara gamblang mengungkapkan semangat filsafat pendidikan Weil dan mengingatkan kita betapa jauhnya semangat itu dengan semangat pendidikan dalam universitas dan sekolah kita sekarang ini:

Belajar adalah kemajuan moral karena merupakan asketisisme, mengurangi egoisme dan memperluas konsepsi kita tentang kebenaran, juga memberikan visi yang lebih dalam, lebih tajam, dan lebih bijak tentang dunia. Apa yang harus diajarkan di sekolah, yakni memberi perhatian dan mengerjakan semuanya dengan benar. Kekuatan kreatif memerlukan kemampuan ini. Studi intelektual dan keterampilan menghasilkan kualitas kesadaran baru, kedalaman persepsi, dan kemampuan mengamati. Semuanya mengubah keinginan, gerak naluriah keinginan dan keengganan kita. Memberi perhatian berarti peduli, yakni belajar untuk ingin belajar.¹⁴

Catatan

1. Weil, *Lectures on Philosophy*, hlm. 59.
2. Weil, “Reflections on the Right Use of School Studies with a View to the Love of God”, dalam *Waiting on God*, diterjemahkan E. Crauford (New York: G.P. Putnam’s Sons, 1951), hlm. 114.
3. *Ibid.*, hlm. 115.
4. *Ibid.*
5. Weil, *Notebooks*, diterjemahkan A.F. Wills (New York: G.P. Putnam’s Sons, 1956), hlm. 348.
6. Weil, *Lectures on Philosophy*, hlm. 59.
7. Weil, “Reflections on the Right Use of School Studies with a View to the Love of God”, dalam *Waiting on God*, *op cit.*, hlm.108.

8. *Ibid.*, hlm. 406.
9. *Ibid.*, hlm. 109.
10. *Ibid.*, hlm. 116.
11. *Ibid.*, hlm. 109.
12. Irish Murdoch, *Metaphysics as a Guide to Morals* (London: Chatto & Windus, 1992), hlm. 330.
13. *Ibid.*, hlm. 329.
14. *Ibid.*, hlm. 179.

Lihat juga

Dalam *Fifty Major Thinkers on Education*: Plato.

Karya-karya utama Weil

Waiting on God, diterjemahkan E. Crauford. New York: G.P. Putnam's Sons, 1951.

Gravity and Grace, diterjemahkan A. Wills. New York: G.P. Putnam's Sons, 1952.

The Need for Roots, diterjemahkan A. Wills. New York: G.P. Putnam's Sons, 1953.

The Notebooks of Simone Weil, diterjemahkan A. Wills. Dua volume. New York: G.P. Putnam's Sons, 1956.

Lectures on Philosophy, diterjemahkan H. Price. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

Bacaan lebih lanjut

Le Roy Finch, H. 1999. *Simone Weil and the Intellect of Grace*. New York: Continuum.

Little, J.P. 1988. *Simone Weil: Waiting on Truth*. Oxford: Berg.

McLellan, D. 1990. *Utopian Pessimist: The Life and Thought of Simone Weil*. New York: Poseidon Press.

JOSEPH J. SCHWAB (1910 – 1988)



**Ian Westbury dan
Margery D. Osborne**

[K]urikulum disusun bukan berdasarkan representasi ideal atau abstrak, tapi pada hal yang nyata, permasalahan konkret—dalam keutuhan dan perbedaan dengan permasalahan konkret lainnya, pada sekumpulan fakta yang tanpanya abstraksi teoretik tidak bekerja.¹

Joseph Schwab adalah salah seorang teoretikus kurikulum penting pada paruh kedua abad ke-20 ini. Sebagai penerus filsafat John Dewey, Robert Maynard Hutchins, dan Richard McKeon, karyanya mempunyai ketegangan dan paradoks yang inheren dalam cita-cita pendidikan pada suatu lingkungan demokrasi sebagaimana tampak dalam tulisan-tulisannya. Schwab, seperti Dewey, berpendapat bahwa kurikulum harus didasarkan pada penalaran (*reasoned consideration*) atas kebudayaan atau partisipasi reflektif dan dilandasi pengetahuan dalam pertukaran ide yang merupakan inti komunitas politik dan sosial partisipatoris. Namun terciptanya pendidikan semacam itu memunculkan ketegangan fundamental, yakni penalaran atas kebudayaan melibatkan pengembangan

apresiasi yang dalam terhadap artefak-artefak kebudayaan itu. Hal ini bertentangan langsung dengan cita-cita egalitarian Amerika.

Schwab menyelesaikan paradoks tersebut dengan menekankan pentingnya konteks dan penelitian. Ia menyatakan dalam esainya "The Practical: a Language for Curriculum":²

Materi kurikulum konkret bukan hanya terdiri dari "sains", "kesusastraan" dan "proses". Unsur pokok kurikulum merupakan penegasan materi-materi terpilih yang ditulis dalam kosakata, sintaksis, dan retorika tertentu. Berupa novel, cerita pendek, atau puisi lirik, bagus ataupun jelek, tapi tetap dengan gayanya sendiri. Berupa tindakan tertentu berdasar materi tertentu dalam suatu urutan tertentu pula ...yang terpenting sasaran yang dimaksud bukan anak pada umumnya, kelas, atau anak yang tidak disebut sebagai anak dalam literatur sosiologi dan psikologi. Sasarannya adalah anak-anak lokal dan dalam anak-anak lokal ini, sasarannya adalah setiap anak.

Kecenderungan yang mewarnai seluruh karirnya sebagai guru dan sarjana tersebut mengarahkan Schwab pada kelas *ini*; melakukan analisis cermat terhadap karakteristik mahasiswanya semester *ini*; dan selalu memberi perhatian pada konteks "di sini dan sekarang" dari kelas berikutnya, dalam rangkaian kuliah *ini*, dalam program *ini*. Tulisan Schwab merefleksikan kecenderungannya tersebut, yakni ditulis untuk kesempatan tertentu dan mengerjakan topik tertentu serta jarang mengembangkan tema yang melampaui esai yang sedang disusunnya.

Selama hampir lima puluh tahun, Joseph J. Schwab bekerja di University of Chicago dan tinggal di Hyde Park, komunitas universitas. Setelah memasuki universitas saat berusia lima belas tahun, ia lulus pada 1930 dengan gelar *baccalaureate* dalam sastra Inggris. Awal 1931, ia mengikuti program *graduate* untuk biologi dan ia meraih gelar doktor genetika pada 1939. Ia meninggalkan Hyde Park selama setahun pada 1937 untuk menerima *fellowship* dalam pendidikan sains di Teachers College, University of Columbia, di mana ia mendalami pengembangan psikometrika dan membantu pengembangan kurikulum sekaligus menyelesaikan penelitian doktoralnya. Pada 1938, ia kembali ke University of Chicago sebagai pengajar (*instructor*) dan peneliti (*examiner*) biologi di *undergraduate college* universitas itu. Ia pensiun pada 1974 sebagai *William*

Rainy Harper Professor of Natural Sciences di Teachers College. Kemudian ia menjadi *fellow* di Center for the Study of Democratic Institutions, Santa Barbara, California—sebuah institut independen yang didirikan Robert Maynard Hutchins, rektor University of Chicago sejak 1929-1951.

Selama awal karirnya di University of Chicago di bawah kepemimpinan Robert Maynard Hutchins, Schwab menjadi bagian integral dari upaya Hutchins untuk mendefinisikan ulang dan memperkuat kembali konsep pendidikan liberal. Tulisan Schwab selanjutnya hanya dapat dipahami sebagai refleksi dari kegiatan awalnya. Era reformasi di *college* tersebut berlangsung sejak 1931 sampai awal 1950, tapi bagi Schwab kolegialitas, pemikiran, dan praktik pada periode itu tetap bersamanya, sehingga kebanyakan tulisan dan aktivitas profesionalnya dapat dilihat sebagai usaha berkesinambungan untuk mendalami implikasi karirnya di *college* dalam konteks lebih luas dan lebih beragam.

Pada 1940, ketika ia berusia 30 tahun, Schwab menjadi salah seorang anggota penting dari kelompok fakultas di University of Chicago yang berkomitmen menjalankan reformasi Hutchins. Sebagai seorang ilmuwan dengan minat yang luar biasa di bidang pendidikan ia dihormati oleh orang-orang dekat Hutchins, Adler dan Clarence Faust, dekan *college* sejak 1941. Integrasi sains ke dalam skema pendidikan umum selalu merupakan tujuan fundamental dari gerakan pendidikan umum, namun terbukti sulit dipahami. Tulisan awal Schwab tentang hakikat sains dan peran ilmuwan merefleksikan usaha integrasinya itu. Akan tetapi, konsepsi pendidikan liberal Schwab sesungguhnya belum lengkap pada 1940. Ia percaya dengan pengajaran dalam bentuk diskusi (*discussion teaching*), arti penting Buku Besar, dan mudahnya penggabungan sains ke dalam pendidikan umum. Ia memberikan perhatian besar kepada hubungan antara sains, nilai, dan pendidikan—tema tulisannya tentang pendidikan yang diterbitkan pertama kali (1941). Kendati demikian ia tidak mengembangkan sebuah kerangka koheren untuk menampung ide dan perhatiannya. Kerangka itu tidak disusunnya sampai ia bekerja dengan Richard McKeon—mahasiswa John Dewey—pada 1921 dalam rangka perencanaan *college* empat tahun yang diawali tahun itu. Ia memberikan struktur intelektual yang dibutuhkan untuk memfokuskan ide-idenya.

Oleh karena itu, tugas utama pendidikan dan kurikulum menurut McKeon dan para koleganya didasarkan pada tiga ide utama. Pertama, ide tentang kebudayaan dan unsur-unsurnya. Kedua, pengembangan

pemahaman tentang apa yang menjadi persoalan dalam kebudayaan dan hakikat perubahan yang terjadi sedemikian sehingga unsur-unsur kebudayaan dapat diketahui dan dialami. Kedua ide tadi menemukan fokusnya pada ide ketiga—bahwa manusia mengalami dan berupaya menyelesaikan masalah yang muncul dalam kebudayaan. Argumen seperti inilah—dengan dasar-dasarnya dalam ide tentang *kebudayaan*, *manusia*, dan *komunitas* serta sintesisnya dalam konsep *pengalaman*—yang menjustifikasi kurikulum 1942 pada tingkat teoretik. Richard McKeon terutama memerhatikan persoalan bagaimana pemikiran tentang suatu masalah dipahami. Disiplin tradisional yang telah memusatkan perhatiannya pada penggalian makna dari teks kitab suci dan filsafat yang kompleks adalah *hermeneutika* atau *interpretasi*, dan disiplin ini menjadi perhatian utama McKeon. Tradisi hermeneutika menawarkan teknik dan metode kepada McKeon yang dapat digunakan untuk interpretasi struktur semantik dari ungkapan dan, dengan demikian, sarana-sarana pendidikan. Membaca teks harus memerhatikan teks-teks itu sendiri dan kategori-kategori interpretatif yang diterapkan penafsir (*interpreter*) pada teks-teks itu. Suatu kurikulum yang menggunakan interpretasi sebagai metode intinya membutuhkan fokus pada masalah semantik yang melekat dalam karya yang dibaca dan pada kesadaran anak didik sebagai pembaca.

Jika pihak lain tertarik kepada konsekuensi pemikiran McKeon terhadap disiplin mereka, maka Schwab memahami implikasi uraian McKeon tentang pengajaran serta pada teori dan praktik kurikulum. Sehingga, Schwab harus menemukan cara untuk mengungkapkan konsepsinya yang baru tentang pendidikan liberal dalam konteks pemikiran McKeon. Melalui pengaruh McKeon lah, Schwab mengenal pemikiran John Dewey. Ide Dewey memberikan kerangka yang sesuai dengan pemikiran dan perhatian Schwab yang paling mendasar. Yang menyatukan beragam pemikiran Dewey adalah caranya melihat dan memperhitungkan arti penting komunitas dan percakapan yang dihargai Schwab. Paparan Dewey tentang proses penelitian sangat tepat dengan apa yang sedang terjadi dalam dunia Schwab. Dewey menjadi pemikir yang pengaruhnya sangat penting bagi pemikiran Schwab. Schwab menilai bahwa Dewey tidak menawarkan “teori” pengetahuan atau pendidikan dalam pengertian teori yang dapat diterima, melainkan ajakan untuk melakukan penyelidikan, *pendekatan* persuasif bagi pembacanya untuk mempraktikkan “teori” itu.

Pada 1949, Schwab diminta bekerja di Jurusan Pendidikan University of Chicago, dan Ralph Tyler, ketua jurusan, memaksanya untuk mengalihkan perhatian Schwab pada eksplorasi formal terhadap dasar pemikiran pendidikan liberal. Keterlibatan Schwab yang makin besar dalam mengajar filsafat pendidikan pada jurusan itu juga mendorongnya ke arah yang sama, yakni berusaha menggeneralisasi pengalaman dan perhatiannya. Pada 1951, Schwab menerbitkan tulisan pertamanya yang membahas ide-ide kurikulum secara luas. Tulisan itu, "Dialectical Means vs. Dogmatic Extremes in Relation to Liberal Education", memberikan pemetaan komprehensif terhadap suatu mata pelajaran dengan menggunakan sekumpulan *topik* atau *pengalaman sehari-hari* yang memberikan kemungkinan-kemungkinan sebagai bahan pertimbangan ketika guru (*orator*) berusaha mengembangkan argumennya. Gaya topikal (berkonsentrasi pada topik-topik tertentu) ini menjadi karakter pemikiran dan tulisan Schwab, dan ketika digabungkan dengan kategori-kategori Aristotelian yang biasa digunakannya sebagai sumber pengalaman sehari-hari beserta konstruksi pengalaman dari Dewey menciptakan cara pendekatan terhadap persoalan-persoalan kurikulum yang khas dari Schwab.

Esai berjudul "Eros and Education" menunjukkan pergeseran fokus dari seni intelektual yang menjadi perhatian Hutchins dan McKeon menuju ide tentang manusia (*the person*) dan manusia liberal (*liberal personhood*) serta pengalaman liberal. Dalam konsep pendidikan Schwab, kita melihat dengan jelas pengaruh penekanan Dewey pada kontinuitas dan pertumbuhan pengalaman. Manusia memiliki kemampuan rasional, yaitu kapasitas untuk menalar, dan kemampuan emosional indrawi. Perilaku manusia berasal dari kedua kemampuan itu, namun karakter kebaikan yang berkembang adalah karakter di mana kemampuan emosional terbentuk sehingga manusia menikmati tindakan-tindakan yang menciptakan kebaikan. Perilaku manusia yang bersumber dari nalar didorong oleh keinginan dan keinginan dibentuk oleh nalar, dan kepribadian yang berkembang dicapai dengan latihan atau pembiasaan kemampuan irasional sedemikian sehingga seseorang berperilaku sejalan dengan kebaikan.

Schwab, dan Dewey, berkali-kali menekankan aspek-aspek kebebasan (*discretionary aspects*) dari perilaku individu dan kelompok. Ia berkali-kali menguraikan *bagaimana* masalah dihadapi dan diselesaikan, tetapi bukan

apa solusinya atau, dalam pengertian khusus, apa solusi *seharusnya*. Dengan cara inilah, semua tulisan Schwab berusaha menemukan *karakterisasi*, bukan preskripsi tentang seperti apa metode mengajar, seperti apa pendidikan liberal, bagaimana kurikulum dikembangkan. Namun juga terdapat dilema yang melekat dalam penekanan pada kecerdasan bebas (*discretionary intelligence*) ini, dilema yang diakui Schwab dalam tulisan berjudul “Science and Civil Discourses” mengenai kebutuhan para elite dan kebutuhan masyarakat banyak.

Sejak tahun 1959, Schwab mengurangi kegiatannya di University of Chicago. Ia kemudian bekerja di Mellon Research Center dari Jewish Theological Seminary dan lembaga penyusun kurikulum sains yang didanai pemerintah federal seperti Biological Sciences Curriculum Study. Semua kegiatan ini merangsang Schwab untuk memulai memikirkan kembali karyanya tentang sains sepuluh tahun yang lalu dan pada saat yang sama mendorong minatnya ke arah baru, yakni memikirkan komunitas, tradisi, dan pendidikan informal.

Selama awal 1960-an perhatian kurikulum sekolah-sekolah Amerika berpusat pada muatan sains di sekolah. Slogan yang berkaitan dengan perhatian ini adalah “struktur disiplin ilmu” (*structure of the disciplines*). Dengan perhatiannya yang terus-menerus pada hakikat kurikulum yang tepat untuk pendidikan liberal dalam dan melalui sains, Schwab dianggap sebagai juru bicara bagi arti penting pengajaran sains berbasis disiplin ilmu (*discipline-based teaching of science*) di sekolah. Esainya, “The Concept of the Structure of a Discipline”, menjadi teks dasar bagi para strukturalis. Tulisan seperti itu dan beberapa esai “praktis” yang ditulis setelah 1970-an harus dilihat sebagaimana karya awal Schwab di University of Chicago, di mana ia berusaha menentukan apa yang penting dalam setiap disiplin untuk penyelidikan kreatif (*creative inquiry*). Karya-karya itu berisi argumen untuk proses itu dan cara penyampaian materi yang diperlukan bagi proses tersebut.

Sebagaimana esai-esai pada 1960-an, Schwab mengajukan pertanyaan kurikulum yang abadi, yakni apakah cara mengatur disiplin ilmu ini, cara mengetahui, adalah cara yang tepat? Mengapa? Apakah cara menyampaikan pelajaran ini merupakan cara yang tepat? Mengapa? Dalam esai “Education and the Structure of the Discipline” (penulisan kembali atas esai sebelumnya), ia mendalami dua tema yang telah dikembangkannya saat mengajar di Chicago. Pertama, ia memusatkan

perhatian pada pertanyaan “Bagaimana pelajaran disampaikan?” dan ketika ia mendalaminya, ia meminta kita untuk mempertimbangkan klaim apa yang bisa ditelaah. Bahwa untuk menghargai signifikansi suatu klaim atau temuan pada teks atau laporan ilmiah, seseorang harus memiliki cara memahami karakter, maksud, dan konteksnya. Kemudian, Schwab mendalami satu cara bagaimana pembaca dapat memahami liku-liku konteks dan karakter disiplin ilmiah.

Pada 1960-an, selama unjuk rasa mahasiswa, Schwab kembali mengajukan pertanyaan tentang nilai pendidikan liberal. Hasil pemikirannya dicurahkan dalam *College Curriculum and Student Protest*, sebuah risalah penuh semangat yang dibuat bertepatan dengan gerakan protes, namun tujuan paling dasarnya adalah menyatakan kembali kepercayaan Schwab terhadap hakikat pendidikan liberal. Hasilnya adalah pernyataan perhatian Schwab terhadap seni dan disiplin intelektual dengan konsep *kebiasaan (habit)*, sehingga fokus utama buku ini adalah penelaahan hubungan antara kurikulum dengan pelbagai aspeknya dan pendidikan pribadi dengan karakter yang cerdas dan bijak.

Karya terakhir Schwab yang ditulis selama tahun 1970-an terbagi menjadi dua bentuk. Pertama, tiga esai tentang “aspek praktis” sebagai suatu bahasa dalam penyusunan kurikulum. Alasannya adalah persepsi Schwab tentang kegagalan penelitian pendidikan menemukan cara menjalankan (*a way of effecting*) sekolah. Karirnya sendiri di bidang pendidikan selalu didorong oleh keinginan untuk bertindak dan (dengan istilahnya sendiri) “berbuat baik”—walaupun pengalaman mengajarkan bahwa dorongan-dorongan seperti itu justru dilunakkan oleh kebijaksanaan dan pemikiran keras. Tak satu pun dari dorongan-dorongan ini yang diakui dalam penelitian pendidikan seperti sudah diketahuinya. Akhirnya, ia kembali kepada perhatian yang paling fundamental, yaitu bentuk dan proses pendidikan dalam masyarakat demokratis:

Pertama, suatu komunitas dapat dipelajari. Bukan sekadar masalah tempat, kampung, ataupun kota kecil, tapi sekumpulan kecenderungan terhadap tindakan dan perasaan, kecenderungan yang dapat diungkapkan dalam pelbagai situasi sosial. Kedua, proses belajar manusia (*human learning*) adalah urusan bersama. Pengetahuan yang kita pelajari disimpan oleh suatu komunitas di mana kita menjadi anggotanya dan disampaikan dengan bahasa

kerja dan bahasa tubuh (*language of work and gesture*) yang diciptakan, dipelihara, dan disampaikan kepada kita oleh komunitas itu.... Bahkan pengalaman sebagai bentuk proses belajar hanya *menjadi* pengalaman jika dibagi dan diberi makna melalui transaksi dengan sesama manusia.³

Joseph Schwab untuk terakhir kalinya mengajak pembaca untuk terlibat dalam proses pencarian yang dibelanya. Ia tidak pernah menyebutkan apa yang harus dipikirkan, tapi mengajak kita untuk berpikir keras. Pencarian itulah yang menentukan maksud Schwab dan masalah retorikanya sebagai seorang penulis dan guru. Ia selalu mencari cara yang bisa dibagi dengan pembacanya, sehingga mereka dapat menemukan sesuatu dari perhatiannya yang tercermin dalam esai tertentu. Saling berbagilah, yang memungkinkan kita sebagai pembaca untuk menjawab setiap teka-teki dan pertentangan yang mungkin kita hadapi pada suatu argumen dan bersamanya kita sampai pada perenungan apakah kita menerima atau menolak, setuju atau tidak setuju, dan mengapa. Dengan kata lain, esai-esai Schwab merupakan ajakan untuk melakukan pencarian dan perenungan tentang pilihan-pilihan dan alternatif-alternatif yang harus kita hadapi manakala memikirkan makna pendidikan umum, hakikat sains, dan karakter pemikiran pendidikan.

Catatan

1. Schwab, *The Practical: A Language for Curriculum*, hlm. 12.
2. *Ibid.*, hlm. 13.
3. Schwab, "Education and the State: Learning Communities", hlm. 235.

Lihat juga

Dalam buku ini: Bruner.

Dalam buku *Fifty Major Thinkers on Education*: Dewey.

Karya-karya utama Schwab

- "The Role of Biology in General Education: The Problem of Value", *Bios*, 12, 1941, hlm. 87-97.
- "Dialectical Means vs. Dogmatic Extremes in Relation to Liberal Education", *Harvard Educational Review*, 21, 1951, hlm. 37-64.
- "Eros and Education", *Journal of General Education*, 8, 1954, hlm. 54-71.
- "Science and Civil Discourse: The Uses of Diversity", *Journal of General Education*, 9, 1956, hlm. 132-143.
- "The Concept of the Structure of a Discipline", *Educational Record*, 43, 1962, hlm. 197-205.
- College Curriculum and Student Protest*, Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1969.
- "The Practical: A Language for Curriculum", *School Review*, 78, 1969, hlm. 1-23.
- "The Practical: Arts of the Eclectic", *School Review*, 79, 1971, hlm. 493-542.
- "The Practical 3: Translation into Curriculum", *School Review*, 81, 1973, hlm. 501-522.
- "Education and the State: Learning Communities", *The Great Ideas Today*, 1976, Chicago, Illinois; *Encyclopædia Britannica*, 1978, hlm. 234-271.
- "Education and the Structure of the Disciplines", *Science, Curriculum, and Liberal Education*, Ian Westbury dan Neil Wilkof (ed.), Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1978, hlm. 229-272.
- Science, Curriculum, and Liberal Education*, Ian Westbury and Neil Wilkof (ed.), Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1978.

Bacaan lebih lanjut

- Westbury, I. dan Wilkof, N.J. 1978. "Introduction", *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays*, J.J. Schwab. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

CLARK KERR (1911 - ...)



**Debra D. Bragg dan
Frankie S. Laanan**

Kenyataan mendasar bagi universitas adalah pengakuan lebih luas bahwa pengetahuan baru adalah faktor terpenting dalam pertumbuhan ekonomi dan sosial. Kita baru saja merasakan bahwa produk tak terlihat dari universitas, pengetahuan, bisa menjadi unsur terkuat dalam kebudayaan kita, memengaruhi jatuh dan banggunya pelbagai profesi, kelas sosial, wilayah, bahkan bangsa.¹

Dikenal secara luas sebagai salah seorang ahli terkemuka pendidikan tinggi abad ke-20, Clark Kerr dilahirkan pada 1911 dan tumbuh di wilayah pertanian, Stony Creek, Pennsylvania. Ayah dan ibu Kerr berpengaruh kuat terhadap kehidupannya, menanamkan penghargaan akan kerja keras, keberanian untuk menjadi pemikir mandiri, dan kecintaan untuk belajar seumur hidup.² Kerr memasuki Swarthmore College yang berafiliasi dengan sekte Quaker pada musim gugur 1928 dan menyibukkan diri sebagai anggota tim debat mahasiswa, atletik, surat kabar mahasiswa dan *student government* (semacam lembaga mahasiswa—penyunting), serta

proyek pelayanan lainnya. Selama menjadi mahasiswa junior dan senior, Kerr ikut serta dalam sebuah program penghargaan yang dirancang untuk meningkatkan keunggulan intelektual di jurusan utama filsafat politik yang dipilihnya, yakni ilmu sosial. Kerr juga mendalami Quakerisme dan selanjutnya bergabung dengan sekte Quaker sebelum menyelesaikan sekolah. Saat menyimpulkan keputusan Kerr untuk bergabung dengan Quaker, Stuart (1980) menjelaskan:

Kerr merasakan ketertarikan kuat pada nilai yang ditemukannya di Swarthmore Quaker: pluralisme, pragmatisme, tindakan berprinsip, dan keseimbangan antara individu otonom dan konsensus kelompok. Ia menyukai masa studinya di Swarthmore, dengan mengakui pentingnya periode tersebut dalam kehidupannya.... [Tapi] nilai-nilai Swarthmore tidaklah baru baginya.... Kerr tidak menganut Quakerisme tatkala struktur sosial yang dilihatnya kurang mencerminkan kepercayaan dan nilai yang dianutnya. Sangatlah penting bagi anak petani desa untuk menemukan dunia yang membenarkan dan mengesahkan nilai-nilai yang telah ditanamkan ibu dan ayahnya. Memahami persoalan ini dapat menjelaskan kepercayaan diri dan kepastian yang tertanam dalam diri Kerr sepanjang hidupnya.³

Kerr segera meneruskan ke *graduate school* setelah lulus dari Swarthmore, meraih gelar master dalam bidang ekonomi di Stanford University pada 1933, dan kemudian memasuki University of California at Berkeley (UC-B) untuk mengikuti program doktor dalam bidang ekonomi dan hubungan pekerja dari 1933-1939. Selama studi doktoralnya, Kerr terlibat dalam gerakan buruh California, terutama koperasi-koperasi swadaya. Stuart menyatakan, “[K]eterlibatan dalam hubungan buruh memuaskan keingintahuannya terhadap kesejahteraan mereka yang membutuhkan. Ringkasnya, ia menggabungkan kegiatan intelektual dengan pelayanan umum.”⁴ Selama periode ini, ia juga mengajar ekonomi selama 1 tahun di Antioch College pada 1936-1937 dan pergi ke Eropa untuk belajar di Graduate Institute of International Relations, Jenewa, 1935-1936, dan London School of Economics pada 1935-1936 dan 1938-1939. Selama di Eropa, Kerr mengajarkan gerakan koperasi di Amerika Serikat, Rusia, dan Eropa Barat, dan kemudian ia kembali ke Amerika Serikat pada awal Perang Dunia II. Teman perjalanannya adalah sang isteri, Catherine

Spaulding, seorang perempuan berbakat yang secara politik terlibat aktif dalam memperjuangkan hak-hak perempuan. Setelah menikah pada 1934, pasangan ini memiliki tiga anak, yaitu Clark Edgar, Alexander William, dan Caroline Mary.

Setelah setahun bekerja sebagai *Acting Assistant Professor* di Stanford University dalam bidang ekonomi tenaga kerja pada 1939-1940, Kerr menjadi *Assistant Professor* dan kemudian *Associate Professor* dalam bidang ekonomi di University of Washington dari 1940-1945. Selain mengajar, Kerr terlibat dalam arbitrase buruh yang terkait dengan penyelesaian perselisihan industrial selama Perang Dunia II, termasuk War Manpower Commision (1942) dan Regional War Labor Boards di San Fransisco (1942-1943) dan Seattle (1943-1945). Pada 1945, Kerr kembali ke UC-B sebagai *Associate Professor* dalam bidang ekonomi di School Business Adminisration dan sebagai direktur pertama Institute of Industrial Relations—sebuah organisasi yang bergerak dalam bidang pengajaran dan penelitian untuk mengubah hubungan manajemen-pekerja, dari konflik menuju kerja sama.

Dengan menerapkan pengetahuannya sebagai negosiator untuk menyelesaikan dilema *college*, Kerr mengalami peningkatan karir yang cepat dari jenjang fakultas menuju pengelola universitas (*administration*). Berawal dengan kontroversi pengucapan sumpah setia di California pada 1949-1950, sebuah pertentangan antara *regent* dengan pihak fakultas tentang sumpah yang berkenaan dengan pengangguran (*non-employment*) dari anggota Partai Komunis. Negosiasi hati-hati yang melibatkan Kerr berhasil mencapai resolusi untuk persoalan sumpah setia tersebut, membuat Kerr menjadi perhatian seluruh fakultas, pengelola, dan *regent*. Karena perannya yang sukses menghadapi *regent*, pihak fakultas mempromosikan Kerr menduduki jabatan *chancellor* (pemimpin kehormatan suatu universitas—penyunting) UC-B yang baru ditetapkan pada 1952. Selama masa jabatan 5 tahunnya, Kerr menyaksikan pertumbuhan luar biasa dan peningkatan kohesi antara fakultas dan mahasiswa. Kebebasan berpikir, kesatuan kurikulum, dan pelbagai kegiatan ekstrakurikuler sangatlah penting bagi Kerr. Ia percaya perpaduan ini akan mempersiapkan mahasiswa menjadi “individu yang seimbang, mampu menjalankan pekerjaan khusus, dan menjadi warga negara yang demokratis, yakni menghormati keanekaragaman dan benar-benar memiliki keinginan untuk mempertahankan nilai-nilai

[demokrasi barat]”.⁵ Pada 1957, *regent* mencari seorang pengganti rektor (*president*) yang sudah pensiun, Robert Sproul, dan menunjuk Kerr untuk menggantikannya karena ia mengakui perubahan mengesankan yang dicapainya saat menjadi *chancellor* UC-B dalam periode yang relatif singkat. Pada 1957, 24 jurusan di UC-B dinilai menonjol (*outstanding*) dalam pemilihan kampus terbaik secara nasional dan berada di peringkat ketiga setelah Harvard dan Yale.⁶

Kerr menerima tawaran *regent* pada 1958 dan menjadi Rektor University of California (UC) selama 9 tahun. Sebagai rektor ia memprakarsai, melakukan lobi, dan menyaksikan era ekspansi terbesar universitas itu. Ia membawa UC menuju pertumbuhan dan kesejahteraan dengan menambah kampus baru, khususnya di Irvine, San Diego, dan Santa Cruz. Kerr dikenal sebagai “produsen pendidikan massal berkualitas tinggi dengan biaya rendah”, prestasi ini membawa Kerr pada Proyek California Master Plan—juga dikenal sebagai Donohoe Act—yang kemudian disahkan menjadi undang-undang oleh Gubernur California, Edmund “Pat” Brown, Jr, pada 1960. Rencana yang terkenal ini dirancang untuk mengurangi persaingan, ketegangan, dan perebutan kekuasaan yang muncul di antara tiga segmen pendidikan tinggi publik: University of California, State College (sekarang dikenal sebagai California State University), dan Junior College (sekarang dikenal sebagai California Community College). Rencana tersebut memiliki 4 prinsip utama, yakni (1) membedakan fungsi-fungsi ketiga segmen pendidikan tinggi publik itu, sehingga menciptakan sistem yang tersegmentasi secara hierarkis dan melegitimasi peran *junior college*; (2) melembagakan selektivitas yang berbeda berkenaan dengan standar masuk; (3) memberikan “sesuatu untuk setiap orang”, yakni monopoli pemberian gelar doktor bagi universitas, status *post-baccalaureate* yang kuat untuk *state college*, dan dimasukkannya *junior college* dalam sistem pendidikan tinggi;⁷ dan (4) menjamin bahwa tidak ada mahasiswa yang ditolak memasuki setiap segmen karena ketidakmampuan membayar biayanya.⁸

Selama menjabat rektor, Kerr mendorong peran pemerintah federal untuk mendukung riset, sehingga UC semakin terkenal di dunia sebagai universitas riset dan berbicara tentang pentingnya riset untuk semua universitas terkemuka di Amerika Serikat. Ia menciptakan istilah “multiversitas” yang diperkenalkannya selama penyampaian Godkin Lecture (Kuliah Godkin) di Harvard University pada 1963.

Dalam kuliah-kuliah ini, Kerr mengembangkan suatu filsafat untuk mendefinisikan universitas modern sebagai multiversitas yang dicirikan dengan institusi yang tersusun dari pelbagai komunitas, meliputi komunitas *undergraduate*, *graduate*, ilmuwan sosial, ilmuwan, pengelola, dan staf nonakademik.⁹ Walaupun sosoknya dikenal di tingkat nasional dan berhasil mengembangkan UC pada tingkat negara bagian, Kerr menghadapi masalah serius di tingkat kampus pada pertengahan 1960-an. Setelah serangkaian negosiasi yang gagal antara *regent*, fakultas, dan mahasiswa selama Free Speech Movement, Kerr mengundurkan diri pada 1967, dan *regent*—dengan dukungan kuat dari Gubernur Ronald Reagan yang baru terpilih—dapat menerimanya. Kendati mengalami periode yang sangat sulit, Kerr segera mendapatkan kembali reputasinya di tingkat nasional. Lima hari setelah pengunduran dirinya, Kerr ditunjuk untuk memimpin Carnegie Commission on Higher Education—sebuah proyek bergengsi dari Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Sejak 1967-1973, sebagai ketua dan direktur eksekutif Carnegie Commission, Kerr memimpin penilaian dengan skala terbesar terhadap pendidikan tinggi Amerika Serikat. Ia bergabung dengan sekelompok pemikir bergengsi dalam mendokumentasikan, memperdebatkan, mengevaluasi, dan mengusulkan perbaikan bagi pendidikan tinggi di Amerika. Salah satu hasilnya adalah Carnegie Classification of Institutions of Higher Education (1970) yang disusun untuk “memberikan kategori-kategori yang lebih bermakna dan lebih homogen daripada klasifikasi-klasifikasi lain”¹⁰ dan menggolong-golongkan institusi menurut skema sederhana yang mengidentifikasi tingkat dan kontrol. Penggunaan Klasifikasi Carnegie semakin cepat menyebar bahkan sampai sekarang sebagai cetak biru pendidikan tinggi di tingkat negara. Baru sekarang, setelah 30 tahun keberadaannya, direncanakan perubahan substantif untuk klasifikasi tersebut guna memberikan sistem yang lebih komprehensif dan lebih fleksibel.¹¹

Sejak 1974-1979, Kerr tetap menjadi ketua Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education, menyebarkan pengaruhnya ke tingkat internasional. Bersamaan dengan itu, antara 1967-1980, Carnegie Commission and Council menghasilkan 175 dokumen yang memiliki dampak kuat terhadap persepsi, cara kerja, dan pengorganisasian pendidikan tinggi, memengaruhi para pemimpin institusi dan para

pembuat kebijakan, sekolah dan pengadilan. Pada 1980, Kerr pensiun dari jabatannya sebagai Ketua Carnegie Commission dan kembali ke UC-B. Di sana ia melakukan pelbagai kajian tentang ekonomi tenaga kerja dan pendidikan tinggi, ikut serta dalam negosiasi pekerja (termasuk US Postal Service), dan berbicara di pelbagai forum di seluruh dunia. Sejak pertengahan 1980-an, ia menerbitkan setidaknya 8 buku, termasuk tulisan-tulisan tentang masa depan pendidikan tinggi dan masyarakat industri. Sebagai pengakuan atas sumbangannya yang luar biasa, Kerr menerima 38 gelar kehormatan dari universitas-universitas di Amerika Serikat dan di luar Amerika Serikat. Sampai sekarang, ia tetap bekerja sebagai pejabat dan staf di kampus UC-B untuk menyelesaikan memoarnya, "The Gold and the Blue", yang akan diterbitkan oleh California University Press.

Pada puncak karirnya, kepemimpinan Kerr di UC dan Carnegie Commission memberinya ruang untuk menyampaikan teori-teorinya yang menitikberatkan pada pembimbingan dan perbaikan pendidikan tinggi di Amerika Serikat. Stuart dengan tepat menjuluki Kerr sebagai "intelektual aksi", yaitu intelektual percaya diri yang memperoleh akses ke kalangan elite berkuasa dan sanggup mengatur dan memengaruhi arah perkembangan masyarakat.¹² Selama hidupnya, Kerr menganut ideologi liberal, menyebarkan cita-cita Amerika Serikat akan demokrasi, kebebasan, dan kemerdekaan di Amerika. Keyakinannya pada kemajuan mencakup keyakinan pada kebebasan, metode ilmiah, dan pluralisme liberal sebagai cara untuk menghadapi kompleksitas dan ketidakadilan masyarakat industri yang sedang tumbuh. Sebagai seorang negosiator yang cakap, Kerr memandang pendidikan tinggi sebagai wahana utama untuk mencapai persamaan kesempatan—bukan egalitarianisme—melalui sistem pendidikan tinggi berjenjang yang akan memberikan akses bagi semua orang sekaligus mempersiapkan sarjana yang mempunyai kemampuan akademis, sehingga sanggup meningkatkan produktivitas dan standar hidup bangsa. Cara untuk mencapai tujuan mulia ini pertama kali diperkenalkan dalam California Master Plan, dan Kerr dianggap sebagai perancang utama rencana tersebut dengan menciptakan "keunggulan" dalam pelbagai wilayah yang sudah mapan pada setiap sektor pendidikan tinggi publik Amerika Serikat meliputi akademi, pendidikan kejuruan, pelatihan, dorongan untuk riset, dan dukungan untuk pendidikan bagi siswa berbakat.¹³

Kepemimpinan dalam pendidikan tinggi telah menjadi keinginan besar Kerr sejak tugas pertamanya mengelola UC-B dan mencapai puncak pada studinya tentang persoalan ini pada 1980-an. Ia menyatakan bahwa para pemimpin pendidikan tinggi harus menjadi perencana, penengah, pencipta konsensus, sosok yang mempunyai visi, dan pragmatis. Ia percaya bahwa pemimpin harus mempertahankan stabilitas dalam institusi mereka sekaligus menggerakkannya menuju masa depan. Ia berpendapat bahwa mereka harus berjalan di antara para kritikus dan loyalis. Untuk itu, menurutnya, diperlukan pengetahuan tentang bagaimana membedakan kepercayaan personal dari kepercayaan pada institusi. Martin Trow, profesor dalam bidang kebijakan publik UC-B, menyimpulkan filsafat Kerr sebagai berikut:

Menurut [Kerr], para rektor dan *chancellor* universitas memiliki hak penuh untuk membicarakan isu apa pun sebagai warga negara, tapi mereka jangan berbicara atas nama institusi untuk persoalan politik yang peka dalam kapasitas mereka sebagai pejabat lembaga. Lebih lanjut, kendati mereka memiliki hak dan kewajiban untuk menekan pandangan mereka sebelum suatu keputusan dibuat, mereka tidak berhak untuk menyerang pandangan-pandangan yang bertentangan secara terbuka setelah keputusan tersebut dibuat. Dalam seluruh tulisannya, Kerr menekankan pentingnya rektor universitas sebagai pencipta konsensus.¹⁴

Dengan dukungannya untuk persamaan kesempatan dan pelindung terhadap kebebasan berpikir, Kerr tak pelak adalah figur yang sangat penting dalam menciptakan universitas riset modern di Amerika Serikat. Ia dihormati atas pengembangan perbendaharaan kata dan filsafat yang dapat dipahami dengan jelas dalam uraiannya tentang multiversitas. Kerr berpendapat bahwa multiversitas dapat mempertahankan sifat keanekaragamannya sebab komunitasnya banyak dan beragam. Tiap komunitas memang memiliki tujuan dan kepentingan berbeda-beda, namun dapat dileraikan dan dikumpulkan kembali dengan dampak kecil terhadap sistem secara keseluruhan. Konsep multiversitas memang dikritik karena menentang pandangan klasik tentang *college* dengan sistem pengajaran asli dan universitas riset murni, namun Kerr tak bergeming dengan pendapatnya. Visinya berkembang dan dengan tepat menggambarkan masa depan beragam institusi pendidikan tinggi.

Melalui perpaduan kecintaannya pada pendidikan tinggi dan penghargaanannya yang mendalam terhadap ekonomi, khususnya hubungan pekerja, Kerr mengungkapkan kepercayaan yang kuat pada potensi pendidikan tinggi dalam mengembangkan masyarakat industri dan mencapai kemajuan serta kebebasan individu. Kerr sudah mencanangkan dasawarsa “belajar seumur hidup”, bahkan sebelum digunakan di universitas dan *college*, untuk memperlihatkan pentingnya pendidikan seumur hidup. Ia percaya bahwa pendidikan bisa membantu mengintegrasikan manusia ke dalam masyarakat dan mengurangi isolasionisme yang memberikan andil pada terjadinya konflik antarorang, antarkelompok, dan antarkelas sosial. Menurut Stuart,

[Kerr] menganggap pendidikan memiliki peran ganda dan seimbang dalam masyarakat industri, yakni memberikan pengetahuan dasar dan kecakapan baru yang sangat diperlukan industrialisme serta melindungi kemajuan dan kebebasan, melalui kebebasan akademik dan pendidikan individu dalam masyarakat demokratis.... Kerr percaya bahwa industrialisme merupakan kekuatan revolusioner di dunia karena dapat meningkatkan produktivitas dan menciptakan standar kehidupan yang lebih tinggi.¹⁵

Dalam pidatonya yang disampaikan pada 2000, Kerr mengenang penyampaian Godkin Lecture-nya di Harvard University, dengan mengajukan pertanyaan apakah masa depan “kota cendekiawan”¹⁶ harus dipimpin oleh “landak” (menyimbolkan pengetahuan mengenai satu atau dua hal secara mendalam) atau “rubah” (menyimbolkan pengetahuan tentang banyak hal, tapi tak mendalam), merujuk pada esai Isaiah Berlin yang terkenal.¹⁷ Ia menyatakan bahwa abad ke-20 sangat baik bagi *college* dan universitas dengan menyebutnya sebagai “periode emas pendidikan tinggi sepanjang sejarah Amerika serikat”.¹⁸ Ia menyebutkan tiga perubahan besar yang terjadi selama 100 tahun sebelumnya, yaitu akses universal, di mana institusi beralih dari orientasi kelas untuk elite menuju orientasi pasar bagi semua orang; kemajuan ilmiah melalui investasi pemerintah federal dalam riset dan “para profesor peneliti menjadi warga negara dunia”; dan sumber daya yang diberikan melalui kekayaan dan kemakmuran nasional bagi pendidikan tinggi serta tersedianya pekerjaan yang layak bagi para sarjana.¹⁹ Kerr mengakui bahwa tantangan tersebut tetap ada, sehingga ia memperingatkan

adanya “fraksionalisasi serikat akademik” (*fractionalization of academic guild*), di mana mata pelajaran dibagi menjadi rincian-rincian yang lebih khusus, dan terciptanya lingkungan “kebebasan untuk semua”, di mana pengaruh eksternal memengaruhi pembuatan keputusan internal. Di antara pelbagai rekomendasinya, Kerr menyarankan para pemimpin masa depan untuk memberi perhatian pada globalisasi pasar ekonomi, fluktuasi suku bunga dan pengaruhnya terhadap pendidikan *college*, mahasiswa senior yang mencari pekerjaan yang lebih baik, teknologi elektronik baru, perkembangan biologi, otoritas nonakademik dalam pengelolaan pendidikan tinggi, dan munculnya para pesaing yang mencari keuntungan. Setelah menunjukkan optimisme besar yang menentukan karakternya, Kerr mengakhiri pidatonya dengan uraian terakhir tentang masa depan dengan mendukung “kepemimpinan rubah”,

Betapa luar biasa kesempatan yang dimiliki para rubah ini untuk menjelajahi keruwetan suatu abad dengan begitu banyak diskontinuitas dan skenario alternatif, dengan begitu banyak kesempatan untuk mengubah tantangan menjadi kemenangan, kesempatan untuk menjelajah dan menciptakan solusi.

Bagi para landak 1960-an, di mana salah satunya adalah saya, istilah paling tepat adalah “Istirahat dalam Kedamaian”, sedangkan bagi para rubah abad ke-21 terbentang Harapan Besar bagi keberhasilan solusi Anda!²⁰

Catatan

1. Kerr, *The Uses of University* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1963), hlm. vii-viii.
2. Mary Clark Stuart, “Clark Kerr: Biography of an Action Intellectual”, *Disertasi* tidak diterbitkan (University of Michigan, Ann Arbor, 1980), hlm.13.
3. *Ibid.*, hlm. 44-45.
4. *Ibid.*, hlm. 59.
5. Kerr, “Public Education in California – The Next Quarter Century”, disampaikan pada Phi Delta Kappa pada Mei 1953 (*Phi Delta Kappa Journal*, October 1953), hlm. 311.
6. <http://sunsite.lib.narkeley.edu/Calhitory/chancellor.kerr.html>.

7. C. Condren, *Preparing for the Twenty-First-Century: A Report on Higher Education in California* (California Post-secondary Education Commission, 1988), hlm. 30.
8. T. Hayden, *A New Vision for Higher Education in California, Beyond the Master Plan* (Sacramento, California: Joint Publications Office, Subcommittee on Higher Education, California State Legislature, 1986).
9. Kerr, *The Uses of University* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1963).
10. Alexander C. McCormick, "Bringing the Carnegie Classification into the 21st Century" (*AAHE Bulletin*, January 2000), hlm 1.
11. *Ibid.*, hlm. 3.
12. Stuart, *op. cit.*, hlm. 1-3.
13. *Ibid.*, hlm. 158.
14. Surat untuk editor, "The Role of Trustees and Presidents" (*The Chronicle of Higher Education*, 15 August 1997).
15. Stuart, *op. cit.*, hlm. 129, 143.
16. Kerr, *The Uses of the University* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, edisi ke-4, 1995, bab 3).
17. Kerr, "The City of Intellect in a Century for the Foxes?", presentasi makalah pada The Future of the City of Intellect Conference, University of California, Riverside, 17 Februari 2002, hlm. 13.
18. *Ibid.*, hlm. 10.
19. *Ibid.*, hlm. 5-10.
20. *Ibid.*, hlm. 36.

Karya-karya utama Kerr

- Kerr, C., Harbison, F.H. Dunlop, J.T. dan Myers, C.A., *Industrialism and Industrial Man: The Problems of Labor and Management in Economic Growth*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, edisi diperbaiki, 1975 (edisi pertama 1960). Jilid asli diterjemahkan ke dalam 8 bahasa.
- The Uses of the University*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, edisi diperbaiki ke-3, 1982 (edisi pertama 1963). Versi asli diterjemahkan ke dalam 6 bahasa.
- Marshall, Marx, and Modern Times: The Multi-dimensional Society*, London: Cambridge University Press, 1969. Versi asli diterjemahkan ke dalam 3 bahasa.
- The Great Transformation in Higher Education, 1960-1980*, Albany, New York: State University of New York Press, 1991.
- Troubled Times for American Higher Education: The 1990s and Beyond*, Albany, New York: State University of New York Press, 1994.

Bacaan lebih lanjut

Clark Kerr adalah penulis utama dari sejumlah buku yang diterbitkan oleh Carnegie Commission on Higher Education. Sejumlah buku terpilih terbitan Carnegie yang menunjukkan kedalaman dan keluasan pemahaman dan pengaruh Kerr adalah *A Chance to Learn* (1970), *New Students and New Places*, termasuk Carnegie Classification of Institutions in Higher Education (1970), *Less Time, More Options: Education beyond High School* (1971), *Governance of Higher Education* (1973), dan *The Purpose and Performance of Higher Education in United States: Approaching the Year 2000* (1973).

Levine, A. 1993. *Higher Learning in America: 1980-2000*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.

_____. March/April 1987. "Clark Kerr: The Masterbuilder at 75". *Change*, 19, 2, hlm. 12-13, 35.

Stuart, M.C. 1980. "Clark Kerr: Biography of Action Intellectual", *Disertasi* tidak diterbitkan, University of Michigan, Ann Arbor.

Wills, G. 1994. "Antitype Clark Kerr", *Certain Trumpets: The Call of Leaders*. New York: Simon & Schuster.

BENJAMIN S. BLOOM (1913 – 1999)



Torsten Husén

Sebagai psikolog dan sosok yang memiliki otoritas dalam pengukuran pendidikan (*educational measurement*), Benjamin Bloom telah memengaruhi banyak peneliti. Risetnya tentang pentingnya pendidikan masa kanak-kanak telah menantang pendidik untuk mempertimbangkan kembali prosedur yang ada dalam organisasi sekolah dan alokasi sumber daya. Karyanya yang terakhir mengenai Belajar Tuntas (*Mastery Learning*) berjanji membuka pendekatan baru bagi pendidikan semua anak.¹

Benjamin S. Bloom dilahirkan di Lansford, Pennsylvania, pada 1913 dari keluarga Yahudi yang telah beremigrasi ke Amerika Serikat karena suasana diskriminasi di Rusia beberapa tahun sebelumnya. Ayahnya adalah seorang penjahit miskin dan Bloom, sebagaimana kebanyakan anak lain dengan latar belakang serupa ingin menjadi guru, sebuah cara untuk menaiki jenjang kehidupan sosial. Setelah lulus dari Pennsylvania State College tahun 1935, ia menjadi asisten peneliti di American Youth Commission. Setelah bergabung sebentar dengan Cooperation Study in

General Education, ia bekerja pada program Historical Eight-Year-Study yang dirintis Ralph Tyler—pada waktu itu Tyler menjadi Ketua School of Education di University of Chicago. Di sana ia mengikuti program doktoral dan meraih gelar Ph.D. pada 1942. Setelah bekerja sebagai peneliti di Board of Examiners, University of Chicago, dan penguji (*examiner*) di *college* universitas tersebut, Bloom menjadi profesor dalam bidang pendidikan di Chicago pada 1940. Ia tinggal di sana sampai pensiun pada 1990. Di awal karirnya, Bloom terlibat dalam proyek-proyek internasional di India dan Israel dan menjadi salah seorang pendiri International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA) pada 1961. Ia termasuk anggota panel yang mendirikan Research and Development Centres di Amerika Serikat pada 1960-an dan menjadi Ketua American Educational Research Association (AERA) pada 1965-1966. Di antara sekian banyak pengakuan atas jasa-jasanya adalah penganugerahan AERA-Phi Delta Kappa Award atas kontribusinya yang luar biasa bagi pendidikan pada 1970.

Setelah bekerja di bawah kepemimpinan Ralph Tyler, Bloom mendapatkan wawasan yang mendalam tentang teori dan praktik evaluasi pendidikan, suatu istilah yang diciptakan untuk tugas evaluator. Bloom memulai tugas menerjemahkan tujuan pembelajaran melalui perilaku konkret ke dalam instrumen pengukuran, sebuah tugas yang sangat sulit jika harus berhadapan dengan tujuan-tujuan dalam ranah afektif, yakni menilai sikap dan minat. Pada 1950-an, ia menjadi ketua komite taksonomi tujuan-tujuan pendidikan yang dibentuk oleh AERA. Buku pertama yang membahas ranah kognitif dan ditulis Bloom bersama David Krathwohl, *Taxonomy of Education Objectives*, diterbitkan pada 1956. Delapan tahun kemudian atau pada 1964, terbitlah jilid keduanya yang membahas ranah afektif.

Pada akhir 1960-an, Bloom mulai mengembangkan teori “belajar tuntas” Menurut teori ini, mayoritas anak didik—misalnya 90-95 persen—mampu mempelajari prinsip, konsep, dan keterampilan dasar, jika mereka diberi cukup waktu. Titik awal riset Bloom tentang belajar tuntas adalah model belajar di sekolah (*school learning*) yang telah dikembangkan John Carrol di University of Harvard dan kemudian di Educational Testing Service di Princeton. Menurut Carrol, faktor pembeda terpenting di balik prestasi di sekolah (*school achievement*) adalah *waktu* bukan perbedaan bakat skolastik (*scholastic aptitude*). Salah

satu alasan mengapa perbedaan prestasi di sekolah secara tradisional disebabkan oleh bakat (*aptitude*) adalah bahwa ujian yang diberikan kepada anak didik biasanya dibatasi waktu. Inilah penjelasan utama, tegas Bloom, mengapa nilai ujian digambarkan dengan kurva distribusi berbentuk bel Gaussian yang terkenal, yakni distribusi “normal”. Namun, anak didik yang memiliki keistimewaan mendapatkan pembelajaran secara individual dan secara tradisional merupakan milik strata sosial tertentu, memperoleh cukup waktu untuk mempelajari apa yang diperlukan. Perbedaan yang bisa ditunjukkan selama tahun pertama persekolahan formal semakin bertambah tatkala anak didik semacam itu menyesuaikan diri dalam suatu sistem. Dengan individualisasi radikal terhadap pembelajaran dan penahapan belajar (*pace of learning*) sesuai titik awal tiap anak didik, diperkirakan 90 persen anak didik mencapai tujuan pembelajaran. Hal ini tentu saja menentang aksioma perbedaan individu yang menjadi pandangan utama psikologi pendidikan.

Seperti yang telah disebutkan sebelumnya, pada 1970, Bloom mendapatkan Phi Delta Kappa Award dari AERA atas kontribusinya untuk riset pendidikan. Tahun berikutnya, ia diundang AERA untuk memberikan kuliah dengan topik yang dipilihnya sendiri. Rumusan topiknya sangatlah provokatif, yaitu “Individual Differences: A Vanishing Point?”, bahkan diakhiri dengan tanda tanya. Riset berdasarkan konsep belajar tuntas terpusat pada 3 faktor utama, yang menurut Bloom akan menjelaskan 90 persen perbedaan prestasi yang didapat dengan pembelajaran sekolah konvensional. *Pertama*, apa yang disebut sebagai perilaku entri kognitif (*cognitive entry behaviour*), yakni kompetensi anak didik ketika dihadapkan pada tugas belajar baru. Melalui diagnosis perbedaan awal dan penyesuaian kegiatan belajar – mengajar dengan perbedaan tersebut, perbedaan akhir dapat diperkecil sampai 50 persen. *Kedua*, perilaku entri afektif (*affective entry behaviour*) akan dianggap menghindari kemunduran karena kegagalan awal yang sangat memengaruhi motivasi untuk belajar selanjutnya. Dengan merangsang motivasi awal sampai optimal, perbedaan prestasi akhir dapat diperkecil sampai 25 persen. *Ketiga*, menyesuaikan pembelajaran yang berkaitan dengan media dan waktu serta dorongan dan individualisasi. Dengan demikian 25 persen perbedaan akhir lain dapat diatasi.

Setelah beberapa tahun riset lebih lanjut tentang belajar tuntas dilakukan, pada 1976 Bloom berupaya “melakukan kaji ulang” setelah

model didaktisnya digunakan di dalam dan di luar Amerika Serikat. Hasilnya ditulis dalam *Human Characteristics and School Learning*. Dalam pendahuluan buku itu, ia membagi filsafat belajar tuntas ke dalam tiga inti sederhana. Ketika ia memulai karir risetnya dalam pengukuran pendidikan, tesisnya adalah:

1. Ada pelajar yang bagus dan ada pelajar yang buruk. Kemudian muncul model Carroll untuk belajar di sekolah;
2. Ada pelajar yang cepat dan ada pelajar yang lambat. Bloom dan peneliti lain mulai memikirkan apakah waktu tambahan dan bantuan akan membawa sebagian besar anak didik menuju tingkat kompetensi yang lebih tinggi daripada yang dicapai dengan model konvensional. Sehingga sampailah mereka pada kesimpulan;
3. Kemampuan belajar, tingkat belajar, dan motivasi untuk belajar lebih lanjut anak didik hampir sama jika diberikan kondisi belajar yang membantu.

Bloom menyelesaikan bab pertama dari buku yang diterbitkan pada 1976 tersebut dengan tesis antimeritokratik bahwa masyarakat modern tidak dapat diwujudkan dengan anak didik yang cerdas saja. Masyarakat harus menemukan cara untuk *menciptakan* anak didik yang cerdas.

Primer (buku teks untuk mengajar anak-anak—penyunting) untuk orang tua, guru, dan pendidik lain tentang belajar tuntas terbit pada 1980 dengan judul *All Our Children Learning*.

Tahap selanjutnya dalam riset Bloom adalah upaya menemukan cara mengubah pembelajaran di kelas dengan mengembangkan metode-metode yang akan membuat pembelajaran kelompok (*group instruction*) efektif sebagaimana pengajaran satu per satu (*tutoring one-to-one*). Ia menyebutnya sebagai “masalah 2 sigma” (*2 sigma problem*). Pada 1984, ia menerbitkan hasil eksperimen uji coba pelbagai macam metode pembelajaran dengan metode kelompok. Masalah 2 sigma dapat diatasi dengan beberapa metode, yakni membagi anak didik dalam kelompok-kelompok sampai tingkat 2 sigma plus, padahal semula hanya bisa dilakukan dengan pengajaran satu per satu.

Pada awal 1980-an, Bloom melakukan riset selama lima tahun dengan meneliti perkembangan bakat yang terfokus pada 120 anak berbakat dan mencapai status kelas dunia dalam bidang matematika,

neurologi, berenang, tenis, musik, dan seni. Sebagian anak ini dianggap “anak ajaib” (anak dengan kepandaian luar biasa). Bloom secara hati-hati mengidentifikasi kondisi belajar, kerja keras, dan dukungan dari orang tua dan pihak lain yang diperlukan untuk mencapai prestasi tertinggi. Penelitian ini dan riset lain tentang anak “berbakat” dilaporkan dalam *Developing Talent in Young People* (1985).

Kajian-kajian yang berkaitan dengan tujuan dan teori pendidikan serta metode evaluasi, seperti yang telah disebutkan, diilhami oleh keterlibatannya dengan Program Eight-Year Study serta reformasi pendidikan *undergraduate* di University of Chicago. Kesamaan keterlibatannya adalah kajian tentang perbedaan individu—seberapa besar perbedaan tersebut dan apa penyebabnya.

Pada 1964, Bloom menerbitkan sebuah monograf, *Stability and Change in Human Characteristics*. Seperti ditulis dalam buku-buku selanjutnya, ia menantang tesis yang sudah mapan tentang perubahan apa yang dapat dicapai dengan tolok ukur pendidikan.

Setelah Lyndon Johnson diangkat menjadi presiden di Amerika Serikat dibentuk Gugus Tugas yang dipimpin oleh John Gardner (kemudian juga disebut Komisi Gardner), seorang psikolog yang sangat berminat pada pendidikan, dan kemudian dibentuklah Secretary of State for Health, Education and Welfare atau Kementerian Kesehatan, Pendidikan, dan Kesejahteraan (di Amerika Serikat, jabatan menteri disebut *secretary*—penyunting). Tugas utama Gugus Tugas itu adalah menyusun proposal tentang apa yang bisa dilakukan Pemerintah Federal untuk memperbaiki pendidikan sekolah Amerika Serikat tanpa bertentangan dengan Konstitusi. Bloom memberikan keahliannya kepada Gugus Tugas, dan keahliannya itu memainkan peran penting yang terkait dengan usulan yang dibuat. Komisi Gardner, antara lain mengusulkan sebuah program pendidikan pengganti (*compensatory*) yang menjadi bagian dari Program War Against Poverty dengan mengalokasikan sumber daya untuk sekolah wilayah dengan porsi cukup besar untuk anak didik yang tumbuh dalam keluarga miskin atau secara linguistik terkucil karena bahasa ibunya bukan bahasa Inggris. Pada 1965, Bloom (bersama Alison Davis dan Robert Hess) menerbitkan sebuah monograf tentang masalah ini, *Contemporary Education for Cultural Deprivation*.

Dengan pengalaman Bloom di bidang evaluasi pendidikan yang diperoleh selama menjadi penguji universitas di University of Chicago,

tidaklah mengherankan bahwa ia terlibat dalam kerja sama internasional di bidang tersebut. Pada awal 1960-an, ia menjadi salah seorang pendiri International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Satu dasawarsa kemudian, ia diminta UNESCO untuk mempersiapkan sebuah seminar internasional tentang evaluasi. Seminar tersebut diselenggarakan di Gränna, Swedia, pada 1971, dengan peserta sekitar 25 negara berkembang. Bloom sendiri bertindak sebagai direktur seminar dan pakar dalam bidang evaluasi, terlibat pula Ralph Tyler dan John Goodlad yang berperan sebagai narasumber. Pada tahun yang sama terbitlah *Handbook on Formative and Summative Evaluation*, diikuti *Handbook to Improve Learning* satu dasawarsa kemudian. Kembali ke kutipan pembuka saya, Benjamin Bloom memang seorang psikolog dan sosok yang memiliki otoritas memengaruhi pelbagai generasi dalam upaya memperbaiki kualitas pendidikan.

Catatan

1. Pidato pengantar dalam penyerahan anugerah dari Phi Delta Kappa dan American Educational Research Association pada 1970, dikutip dalam Phi Delta Kappa Monograph 1971 yang menerbitkan kuliah Bloom pada pertemuan AERA di New York City, 6 Februari 1971, judul kuliahnya: "Individual Difference in School: A Vanishing Point?"

Lihat juga

Dalam buku ini: Goodlad, Tyler.

Karya-karya utama Bloom

Benjamin S. Bloom adalah penulis atau penulis bersama pada 17 buku penting, di antaranya adalah:

Taxonomy of Educational Objectives: Volume I Cognitive Domain, New York: David McKay and Co., 1956.

Stability and Change in Human Characteristics, New York: John Wiley and Sons, 1964.

Benjamin S. Bloom, dengan D.B. Masia dan D. Krathwohl, *Taxonomy of Educational Objectives: Volume II, The Affective Domain*, New York: David McKay and Co., 1964.

Dengan J.T. Hastings, G. Madaus *et al.*, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York: McGraw-Hill, 1971.

All Our Children Learning: A Primer for Parents, Teacher and other Educators, New York: McGraw-Hill, 1980.

Benjamin S. Bloom, dengan A. Sosniak, *et al.*, *Developing Talent in Young People*, New York: Ballantine, 1985.

Pada awal 1990-an Bloom menjadi anggota Task Force yang dibentuk oleh International Academy of Education—ia juga merupakan salah satu pendirinya—yang meneliti permasalahan hubungan rumah – sekolah dari sudut pandang riset pendidikan. Lapornya diterbitkan dengan judul *The Home Environment and School Learning*, San Fransisco, California: Jossey Bass, 1993, ditulis bersama Thomas Kellaghan *et al.*

Bloom menerbitkan beberapa dari ide seminar dan hasil studi awalnya dalam pelbagai jurnal pendidikan dan akademik. Daftar di bawah ini tidak mewakili, tapi menyebutkan beberapa artikel utama.

“Individual Difference in School Achievement: A Vanishing Point?”, pidato penganugerahan di Pertemuan Tahunan AERA pada 1971, Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa International, 1971.

“Innocence in Education”, *School Review*, 80, 3, 1972, hlm. 1-20.

“The State of Research on Selected Alterable Variables in Education”, Mesa Seminar 1980, B.S. Bloom, Department of Education, University of Chicago, 1980.

“The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring”, *Educational Researcher*, 13, 6, 1984, hlm. 4-15.

“Helping All Children Learn Well in Elementary School – and Beyond”, *Principal*, hlm 12-17, Maret 1988.

Bacaan lebih lanjut

“In Memoriam: Benjamin Bloom (1913-1999)”, *IEA Newsletter*, 34, Desember 1999.

“Never too Young to Learn”, *Newsweek*, 22 Mei 1972.

JEROME S. BRUNER (1915 - ...)



Howard Gardner

Pendidikan bukan sekadar persoalan teknik pengolahan informasi, bahkan bukan penerapan “teori belajar” di kelas atau menggunakan hasil “ujian prestasi” yang berpusat pada mata pelajaran (*subject centered “achievement testing”*). Pendidikan merupakan usaha yang kompleks untuk menyesuaikan kebudayaan dengan kebutuhan anggotanya, dan menyesuaikan anggotanya dengan cara mereka mengetahui kebutuhan kebudayaan.

(Jerome Bruner,
The Culture of Education, hlm. 43)

Pada akhir 1980-an, saya menghadiri sebuah konferensi internasional tentang pendidikan di Paris. Suatu malam saya makan malam dengan setengah lusin orang, mewakili setengah lusin negara, tak seorang pun dari mereka yang saya kenal sebelumnya. Ketika kami berbicara, muncul fakta luar biasa. Kami semua tertarik dengan pendidikan karena bacaan kami bertahun-tahun sebelumnya, yakni karya psikolog Jerome Bruner, *The Process of Education*.¹

Dalam beberapa momen penting kehidupan profesional mereka, banyak psikolog terlibat dengan isu pendidikan. Keterlibatan tersebut banyak ditemukan di Amerika Serikat, di mana teori dan praktik pendidikan sangat dipengaruhi oleh karya kontemporer dalam psikologi. Psikolog seperti B.F. Skinner atau E.L. Thorndike mungkin saja memiliki pengaruh lebih besar pada kebijakan pendidikan tertentu, seperti ujian. Sementara untuk persoalan bagaimana anak belajar dan apa yang dicitakan para pendidik, Bruner-lah tokohnya.

Lahir di New York City pada 1915, kehidupan profesional Bruner adalah menjadi psikolog yang produktif dan cakap dalam segala bidang. Saat belajar di Duke dan Harvard University, diterbitkanlah pada 1939 tulisan Bruner yang membahas “dampak *thymus* (organ getah bening yang berada di leher hewan bertulang belakang) terhadap perilaku seksual tikus betina”.² Selama Perang Dunia II, Bruner ikut berpartisipasi sebagai psikolog sosial dengan menyelidiki pendapat umum, propaganda, dan sikap sosial. Setelah itu, sebagai salah satu pelopor “revolusi kognitif” pascaperang, fokus utamanya terutama pada persepsi dan kognisi manusia.

Selama setengah abad sejak perang itu, Bruner telah menyelidiki serangkaian topik yang kurang berhubungan. Dalam karyanya tentang “pandangan baru” mengenai persepsi, ia menekankan peran harapan dan penafsiran terhadap pengalaman perseptual kita.³ Setelah mempertahankan fokus ini pada peran aktif subjek, kemudian ia beralih pada peran strategi-strategi dalam proses kategorisasi manusia.⁴ Dengan minatnya yang besar pada perkembangan kognisi manusia, Bruner dan para koleganya di Center of Cognitive Studies yang baru dibentuk di Harvard melakukan serangkaian studi tentang modus representasi yang digunakan anak.⁵

Pada 1970, Bruner pindah dari Harvard ke Oxford University. Di sana ia meneruskan studi perkembangannya mengenai agensi anak (*infant agency*)⁶ dan memulai serangkaian penyelidikan terhadap bahasa anak.⁷ Setelah kembali ke Amerika Serikat satu dasawarsa kemudian, ia menunjukkan perhatian yang makin besar pada fenomena sosial dan budaya. Setelah menolak komputasionalisme berlebihan terhadap perspektif kognitif, yang sebenarnya juga ditemukan Bruner, ia mengarahkan perhatiannya pada kapasitas interpretatif dan naratif manusia⁸—yang paling mutakhir adalah pada bidang hukum.⁹ Dan ia memicu revolusi ketiga dalam psikologi—yang berpusat di sekitar praktik psikologi kebudayaan.¹⁰

Penting untuk memetakan sumbangan Bruner sebagai seorang psikolog karena sumbangan tersebut membingkai keterlibatannya dalam permasalahan-permasalahan pendidikan. Dengan merenungkan minat risetnya yang universal dan proses belajarnya yang luas, Bruner melihat pendidikan sebagai seorang pemikir umum, bukan teknisi. Ia telah membahas serangkaian kapasitas manusia yang terlibat dalam belajar dan mengajar—persepsi, pemikiran, bahasa, sistem simbol lain, kreativitas, intuisi, kepribadian, dan motivasi. Ia menafsirkan bahwa pendidikan bermula sejak bayi dan, terutama dalam tulisannya yang mutakhir, ia menekankan peran pendidikan yang diterima oleh pelbagai institusi kebudayaan. Ia mengamati pengetahuan manusia awal dan secara konsisten melihat pendidikan dari perspektif lintas budaya (pada 1990-an, ia mulai bekerja secara teratur dengan komunitas prasekolah di Reggio Emilia dan komunitas-komunitas di Italia lainnya). Dalam tulisan terbarunya tentang psikologi kebudayaan, Bruner menyebutkan pendidikan sebagai “kerangka pengujian” yang tepat untuk membangun psikologi kebudayaan.

Pada akhir 1950-an, Bruner terlibat secara langsung dalam pendidikan pra-*college* di Amerika Serikat. Setelah peluncuran satelit Rusia, Sputnik, banyak orang Amerika Serikat merasa bahwa sebagian besar sumber daya nasional harus dialokasikan untuk pendidikan, khususnya dalam bidang sains, matematika, dan teknologi. Minat ini bertepatan dengan munculnya revolusi kognitif di bawah kepemimpinan Bruner yang kharismatik. National Academy of Science dan National Science Foundation yang berpengaruh mengadakan pertemuan para ilmuwan, psikolog, pendidik, dan akademisi lain di Wood's Hole, Massachusetts, pada September 1959. Bruner bertindak sebagai ketua pertemuan itu.

Dalam bukunya yang terkenal, *The Process of Education*,¹¹ Bruner dengan jernih menjabarkan tema-tema pokok yang diajukan dalam konferensi itu. Untuk menentang gagasan bahwa generasi muda harus mempelajari fakta dan prosedur, para peserta konferensi menyatakan pentingnya struktur disiplin ilmiah (dan disiplin lain). Jika anak didik memahami langkah-langkah penting dalam suatu mata pelajaran, ia dapat terus berpikir secara produktif tentang masalah-masalah baru. Menurut Bruner, “mengetahui bagaimana sesuatu terjadi sama pentingnya dengan ribuan fakta tentang sesuatu tersebut”.¹² Untuk menentang pandangan anak sebagai pencerna informasi dan orang dewasa kecil (*little adult*),

peserta konferensi (yang diilhami pemikiran Jean Piaget dan Bärbel Inhelder) mengemukakan pandangan yang tidak lazim tentang anak, yakni anak sebagai sosok yang mampu memecahkan masalah sendiri secara aktif (*active problem-solver*), yang memiliki cara sendiri untuk memahami dunia. Untuk menentang pandangan bahwa mata pelajaran tertentu harus dihindari sampai menginjak sekolah menengah atau setelahnya, peserta konferensi mengusulkan kurikulum spiral untuk memperkenalkan mata pelajaran dengan cara yang tepat sejak jenjang awal persekolahan dan kemudian ditinjau kembali dengan ditambah pendalaman dan kompleksitas pada jenjang persekolahan berikutnya. Argumen ini mengilhami kalimat yang paling sering dikutip (dan paling kontroversial) dalam *The Process of Education*, “Kita mulai dengan hipotesis bahwa mata pelajaran apa pun dapat diajarkan secara efektif dengan kejujuran intelektual kepada anak dalam tahap perkembangan mana pun”.¹³

Tanggapan terhadap laporan Bruner muncul dengan cepat dan menggemparkan. Buku tersebut dipuji sebagai buku “yang berpengaruh”, “revolusioner”, dan “klasik” oleh para sarjana dan perumus kebijakan. Buku itu diterjemahkan ke dalam sembilan belas bahasa, dan selama bertahun-tahun, buku laris tersebut diterbitkan oleh Harvard University Press. Mungkin buku yang terpenting, *The Process of Education*, menjadi katalisator pelbagai program dan eksperimen pendidikan di Amerika Serikat dan di luar Amerika Serikat. Seperti yang dinyatakan Bruner beberapa tahun kemudian, “Saya pikir ‘kesuksesan’ buku itu bersumber dari kebutuhan untuk menilai kembali fungsi-fungsi pendidikan karena ledakan pengetahuan dan teknologi pasca industri baru.”¹⁴

Kendati Bruner memilih untuk kembali ke laboratorium psikologi, ia masih terlibat langsung dalam kegiatan pendidikan di Amerika Serikat dan kemudian di Inggris Raya. Ia bergabung dengan sejumlah komite dan komisi serta menjadi anggota Education Panel dari President’s Science Advisory Committee di bawah Presiden Kennedy dan Johnson. Sejauh ini, keterlibatannya yang paling dalam adalah sebagai ketua dan arsitek kurikulum baru kajian-kajian sosial untuk jenjang kelas tengah (antara kelas awal dan akhir).

Pada 1964-1966, dengan bantuan laboratorium penelitian dan pengembangan pemerintah yang disebut Educational Service Inc., Bruner berusaha mendesain dan mengimplementasikan proyek “Man: A

Course of Study". Proyek ambisius ini menghasilkan kurikulum lengkap yang disusun berdasarkan pemikiran terbaru dalam ilmu-ilmu behavior yang sedang muncul. Sebagaimana dikonseptualisasi Bruner, kurikulum harus menjawab tiga pertanyaan mendasar, yakni "apa yang menjadi ciri khas manusia?", "bagaimana manusia mendapatkan ciri khas itu?", dan "bagaimana ciri khas manusia itu dibentuk?"

Dengan merefleksikan kepercayaan Bruner bahwa anak kecil pun dapat mengatasi permasalahan yang sulit, maka kurikulum tersebut berisi tema-tema yang "hidup" dalam ilmu behavior era itu. Dalam analisis linguistik Charles Hockett dan Noam Chomsky, generasi muda dapat menjelajahi hakikat sistem komunikasi. Dengan merujuk penemuan Sherwood Washburn tentang penggunaan alat oleh manusia zaman dulu, anak didik menyelidiki alat serta media kuno dan modern. Terilhami oleh penemuan hubungan sosial primata (Irven DeVore) dan manusia (Claude Levi Strauss), anak didik menyelidiki hubungan kekerabatan dan organisasi sosial pelbagai kebudayaan. Terdapat pelbagai materi tentang seni, mitos, dan praktik perawatan anak pada pelbagai kelompok. Ide dan tema disajikan melalui studi kasus etnografik yang kaya, misalnya, meneliti beberapa hal khusus dari Eskimo Netsilik di Pelly Bay dan manusia semak Kung dari Gurun Kalahari.

Beberapa tahun kemudian Bruner mengenang, "Dalam suasana tahun 1962 yang menggembirakan, apa saja mungkin terjadi."¹⁵ Sebagai anggota muda tim riset saat itu, saya dapat menunjukkan kegembiraan yang merasuki usaha penyusunan kurikulum.¹⁶ Para sarjana, peneliti psikologi, perencana kurikulum, guru, dan siswa kelas lima yang bersemangat bahu-membahu setiap hari menciptakan dan merevisi kurikulum yang akan digunakan dan diwajibkan. Materi yang dihasilkan disediakan secara luas dan disebarkan ke seluruh wilayah Amerika Serikat dan di luar Amerika Serikat pada akhir 1960-an dan awal 1970-an.

Namun, euforia yang melingkupi uji coba pendidikan tersebut tidak bertahan lama. Di Amerika Serikat, masalah kemiskinan dan rasisme mencuat ke permukaan sementara perang di Vietnam makin mengecewakan dan bahkan memecah belah rakyat Amerika, sehingga melemahkan semangat untuk reformasi. Kurikulum Bruner diserang secara langsung oleh kelompok sosial dan politik konservatif, yang keberatan terhadap aspirasi intelektual (baca: "elitis") dan unsur antarbudaya (baca: "relativistik") dari kurikulum tersebut.¹⁷ Akhirnya,

National Science Foundation menarik dukungannya untuk kurikulum tersebut. Bruner mengakui bahwa kegagalan upayanya bukan hanya karena kritik dari luar. Kurikulum dapat berjalan lancar dengan guru yang sudah siap dan mengajar siswa unggul di sekolah. Bruner mengatakan, “Kita tidak pernah menyelesaikan masalah memperoleh bahan dari Widener (perpustakaan di Harvard University) sampai Wichita (kota terbesar di Kansas, jantung Amerika Serikat).”

Keterlibatan Bruner dalam kegiatan pendidikan menghasilkan sekumpulan esai tentang belajar dan pembelajaran yang dikumpulkan dalam *Towards a Theory of Instruction*¹⁸ dan *The Relevance of Education*.¹⁹ Dalam tulisan-tulisannya tersebut, Bruner mengajukan ide-idenya tentang bagaimana pembelajaran benar-benar memengaruhi model-model mental tentang dunia yang dibangun, dielaborasi, dan diubah anak didik. Dengan menggunakan kajian perkembangan kolaboratif, ia menunjukkan 3 cara bagaimana anak mengubah pengalaman menjadi pengetahuan: tindakan, perumpamaan, dan beragam sistem simbolik. Kebanyakan pendidikan melibatkan negosiasi, dan kadang-kadang konflik, di antara modus-modus representasi ini. Dipengaruhi tulisan dari psikolog Uni Soviet, Lev Vygotsky, Bruner menekankan bagaimana belajar melibatkan internalisasi alat dan media yang telah diciptakan bertahun-tahun lalu oleh manusia—secara individu atau kelompok. Ia terus mengembangkan minatnya pada masalah-masalah yang belum diselidiki, seperti motivasi, afeksi, kreativitas, dan intuisi.

Apabila melihat kembali kegiatan pendidikannya pada 1960-an dan awal 1970-an, Bruner mengakui keterbatasan-keterbatasan tertentu. Sebagian keterbatasan tersebut memperlihatkan keterbatasan psikologi pada masa itu, yaitu fokus berlebihan pada proses mengetahui intrapsikis tunggal. Keterbatasan lain berasal dari kegagalan mengetahui kedalaman dan keluasan masalah sosial, meliputi kemiskinan, rasisme, dan alienasi yang menyebar. Sebagaimana komentar Bruner, “Sudah diterima begitu saja (pada waktu itu) bahwa murid hidup dalam ruang hampa pendidikan, tidak terganggu oleh penyakit dan permasalahan kebudayaan yang lebih luas.”²⁰

Pada 1970-an dan 1980-an, Bruner muncul sebagai pengkritik utama revolusi kognitif. Ia memandangnya sebagai reduksi pemikiran manusia menjadi serangkaian prosedur komputasional. Dengan kolega-koleganya yang lain, ia membangun psikologi kebudayaan dengan lebih menitik-

beratkan pada latar belakang historis dan kekuatan kebudayaan. Dalam pandangan Bruner, psikologi yang masih muda harus menemukan apa yang bermakna untuk individu dan kelompok—dan mengapa hal itu bermakna.

Menurut kerangka ini, Bruner meninjau kembali persoalan-persoalan pendidikan dalam bukunya yang diterbitkan 1996, *The Culture of Education*. Ia menyebutkan bahwa pendidikan tidak dilihat secara tepat sebagai fungsi sekolah yang diarahkan pada pikiran setiap anak didik. Menurutny, “Sekolah yang didirikan saat ini bukanlah solusi untuk masalah pendidikan, tapi justru menjadi bagian dari masalah itu sendiri.”²¹ Kemajuan pendidikan akan tercapai bila pendidikan dilihat sebagai fungsi kebudayaan secara keseluruhan dan bila belajar berada di antara interaksi dan kerja sama anak didik yang berusaha membangun pengetahuan. Para teoretikus pendidikan tidak lagi memikirkan setiap anak (“subjek epistemik”, menurut Piaget) dengan merenungkan hubungan darah dan seluk beluk hubungan kekerabatan. Para ahli pendidikan harus mengarahkan perhatian kepada kelompok anak yang berusaha bersama—sering dengan bantuan jaringan komputer dan ahli dari jarak jauh—untuk memahami proses biologi, hakikat hukum, dan bahkan bagaimana mereka belajar sendiri. Anak didik yang berhasil harus saling memberi tahu apa yang telah mereka pelajari tentang dunia dan tentang cara kerja pikiran individu dan kolektif.

Seperti dipaparkan dalam sketsa kasar ini, Bruner memainkan peran penting dalam wacana pendidikan saat ini, yaitu melahirkan pemikiran mutakhir dalam psikologi tentang masalah masyarakat kontemporer, selalu waspada terhadap permasalahan yang pelik dan cara mencapai solusinya, dan dengan senang hati terbuka terhadap pemikiran-pemikiran baru. Pada saat yang sama, mahasiswa Bruner mencurahkan perhatian pada tema-tema kuat yang mewarnai karir psikologinya dan sudah sampai dasawarsa ketujuh, yaitu sebuah kepercayaan terhadap manusia sebagai agen aktif, keyakinan tentang konstruksi pengetahuan, perhatian abadi pada tujuan, sasaran, dan cara, ketepatan pandangan terhadap permasalahan yang penting dan bagaimana cara menanganinya, dan optimisme kuat yang dapat mencegah kemunduran pribadi dan masyarakat.

Ringkasnya, Bruner bukan hanya seorang pemikir pendidikan terkemuka saat ini, melainkan juga pelajar dan guru yang inspiratif.

Keingintahuannya yang menular mengilhami semua orang yang memiliki semangat tinggi. Individu dari pelbagai usia dan latar belakang diundang untuk bergabung. Analisis-analisis logis, pembedaan teknis, pengetahuan yang kaya dan luas mengenai pelbagai mata pelajaran, belum lagi informasi yang luas, lompatan intuitif, dan ucapan yang membingungkan, mengalir ke luar dari lisan dan penanya yang tak kenal lelah. Dengan istilah Bruner sendiri “aktivitas intelektual dapat dijalankan di mana-mana, di garda depan pengetahuan atau di ruang kelas tiga”.²² Bagi mereka yang mengenalnya secara pribadi, Bruner adalah Pendidik Paripurna, atau dengan istilah Bruner sendiri “komunikator, teladan, dan figur menonjol”.²³

Catatan

1. Bruner, *The Process of Education* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1960).
2. J.S. Bruner dan B. Cunningham, “The Effect of Thymus Extract on The Sexual Behavior of the Female Rat” (*Journal of Comparative Psychology*, 7, 1939), hlm. 333-336.
3. J.S. Bruner dan C.C. Goodman, “Value and Need as Organizing Factors in Perception” (*Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 1, 1947), hlm. 33-44; Bruner, “On Perceptual Readness” (*Psychological Review*, 64, 1957), hlm. 123-152.
4. J.S. Bruner, J. Goodnow, dan G. Austin, *A Study of Thinking* (New York: Wiley, 1956).
5. J.S. Bruner, R.R. Olver, dan P.M. Greenfield, *Studies in Cognitive Growth* (New York: Wiley, 1996).
6. Bruner, *Process of Cognitive Growth: Infancy* (Worcester, Massachusetts: Clark University Press, 1968).
7. Bruner, *Child's Talk* (New York: Norton, 1983); A. Ninio dan J. Bruner, “The Achievement dan Antecedents of Labelling” (*Journal of Child Language*, 5, 1978), hlm. 1-15.
8. Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1986); Bruner, *Acts of Meaning* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1990).
9. A.G. Amsterdam dan J.S. Bruner, *Minding the Law* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2000).
10. J.S. Bruner, *Acts of Meaning*, *op. cit.*; J.S. Bruner, *The Culture of Education* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1996).
11. Bruner, *The Process of Education*, *op. cit.*
12. Bruner, *In Search of Mind: Essays in Autobiography* (New York: Harper & Row, 1983), hlm. 183.
13. Bruner, *The Process of Education*, *op. cit.*, hlm. 33.

14. Bruner, *In Search of Mind*, *op. cit.*, hlm. 185.
15. *Ibid.*, hlm. 190.
16. H. Gardner, *To Open Minds: Chinese Clues to the Dilemma of Contemporary Education* (New York: Basic Books, 1989), bab 2.
17. P. Dow, *Schoolhouse Politics: Lessons from the Sputnik Era* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1991).
18. Bruner, *Toward a Theory of Instruction* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1996).
19. Bruner, *The Relevance of Education* (New York: Norton, 1971).
20. Bruner, *The Culture of Education*, *op. cit.*, hlm. xiii.
21. *Ibid.*, hlm. 198.
22. Bruner, *The Process of Education*, *op. cit.*, hlm. 14.
23. *Ibid.*, hlm. 91.

Lihat juga

Dalam buku ini: Piaget, Vygotsky.

Karya-karya utama Bruner

- The Process of Education*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1960.
- Bruner, J.S., Oliver R.R., dan Greenfield, P.P., *Studies in Cognitive Growth*, New York: Wiley, 1996.
- Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1966.
- The Relevance of Education*, New York: Norton, 1971.
- Beyond the Information Given*, J. Anglin (ed.), New York: Norton, 1973.
- In Search of Mind: Essays in Autobiography*, New York: Harper & Row, 1983.
- Acts of Meaning*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1990.
- The Culture of Education*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1996.

Bacaan lebih lanjut

- Bakhurst, D. dan Shanker, S (ed.). 2001. *Jerome Bruner: Language, Culture, Self*. London: Sage.
- Bruner, J.S. 1979. *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Dow, P. 1991. *Schoolhouse Politics: Lessons From Sputnik Era*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Olson, D.R. (ed.). 1980. *The Social Foundations of Language and Thought: Essays in Honor of Jerome S. Bruner*. New York: Norton.
- Olson, D.R. dan Torrance, N. 1996. *The Handbook of Education and Human Development*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell.

TORSTEN HUSÉN (1916 – ...)



T. Neville Postlethwaite

Membaca kehidupan memang relatif mudah, tapi sangat sulit meramalkannya.

(ucapan yang sering diulang-ulang
oleh Torsten Husén)

Torsten Husén dilahirkan tanggal 1 Maret 1916 di Lund, Swedia. Ibunya adalah operator telegraf setelah menyelesaikan pendidikan menengah. Ayahnya pernah mengenyam pendidikan dasar “paruh waktu” selama 5 tahun, suatu bentuk pendidikan yang khas di wilayah pedesaan pada waktu itu. Ayah Husén adalah manajer di sebuah tempat penggergajian. Husén tumbuh di Swedia selatan dan memasuki sekolah dasar pada usia 6 tahun, lebih muda satu tahun dari usia resmi masuk sekolah. Ia belajar mengetik di rumahnya dan memberitahukan kepada guru sekolah dasarnya bahwa ia dapat melakukan hal ini sehingga tidak perlu baginya belajar bagaimana menulis dengan tangan. Ia melanjutkan pendidikannya ke *gymnasium* di Växjö, di mana ia memilih untuk menekuni

matematika dan ilmu alam. Sudah menjadi tradisi bahwa semua siswa mempelajari tiga bahasa asing (dan memang itulah syarat memasuki sekolah menengah yang lebih tinggi). Husén sendiri mempelajari bahasa Jerman, Inggris dan Prancis. Bahasa Jermanya sangat baik, sehingga bisa bertindak sebagai penerjemah untuk menemani ayahnya melakukan perjalanan bisnis ke Polandia dan Jerman. Walaupun mempelajari bahasa Inggris, ia tidak pernah dapat mempraktikkannya dan baru ketika pergi ke Inggris sebagai anggota delegasi Swedia pada 1946, ia bisa mempraktikkannya. Pada 1950-an, ia mulai menulis beberapa buku dan artikel berbahasa Inggris. Akhirnya, bahasa Inggrislah barangkali bahasa asing yang paling dikuasainya, walaupun bahasa Jermanya tetap fasih.

Pada usia sembilan belas tahun (1935), ia memasuki University of Lund. Semula ia mempelajari matematika, kemudian sastra (tulisan pertamanya adalah tentang pengaruh psikologi klinik dan psikiatri Prancis terhadap karya Strindberg) serta sejarah dan akhirnya psikologi. Ia selalu menganggap bahwa universitas (dan berharap orang lain memiliki anggapan yang sama pula) sebagai *smorgasboard* (jamuan dengan pelbagai hidangan—penerjemah) besar, sehingga seseorang bisa memilih “hidangan” apa pun untuk memuaskan keingintahuan intelektualnya. Saat menjadi mahasiswa, ia mulai “menulis setiap hari” dan cara hidupnya segera menjadi *nulla dies sine linea*. Pada saat yang sama, ia mengembangkan watak-watak lain yang menciptakan pendirian bahwa “tidak ada yang mustahil”, bahwa ia tidak pernah membiarkan birokrasi menghalanginya dan kemampuan memberikan perhatian penuh terhadap tugas-tugas yang dihadapinya. Penulis (T. Neville Postlethwaite) pernah melihatnya menghabiskan waktu seharian penuh dalam pertemuan-pertemuan yang sangat berat dan membosankan, kemudian mengetik selama dua jam untuk menulis sebuah artikel!

Tesis doktoralnya setebal 500 halaman dan terbit pada 1944 berjudul *Adolescensen* (namun judul untuk buku yang dijual di toko adalah *Svensk Ungdom*).¹ Buku itu disusun berdasarkan tes dan pengumpulan data kuesioner dari 1.000 remaja berusia 17-20 tahun ketika mengikuti wajib militer. Tiap aspek keremajaan diuraikan dengan memasukkan kutipan-kutipan dari karya-karya berbahasa Jerman, Inggris, dan bahkan Prancis. Pada usia 28 tahun, ia telah menguasai ketiga bahasa asing itu, mempelajari metode kritik sastra dan analisis sejarah, serta mempelajari pendekatan psikologis Wundt, Meumann, dan filsafat Lingkaran Wina. Ia

belajar di bawah bimbingan Kretschmer. Dalam psikologi, ia mempelajari pelbagai pendekatan metodologis dan mendalami psikologi persepsi serta psikofisiologi. Pada akhir 1944, ia menerbitkan tiga buku dan sekitar 60 artikel.

Selama dua tahun terakhir kegiatannya di universitas, Husén terlibat dengan sebuah tim di Stockholm yang bertugas mengembangkan serangkaian tes psikologi untuk tujuan militer dan tugas ini menuntunya mempelajari psikometri. Ia pindah ke Stockholm pada 1944. Salah satu hasil tambahan dari kegiatan ini adalah sebuah tes inteligensia untuk remaja (*adult*). Pada 1948, Husén menerbitkan sebuah buku² tentang hubungan antara latar belakang sosial, inteligensia seperti yang diukur dalam tes militer, dan persekolahan. Husén bukan hanya terlibat dalam pembuatan tes pertama untuk militer yang digunakan di Swedia, tapi selama 10 tahun karirnya sebagai psikolog senior di departemen pertahanan, ia juga berperan penting dalam mengatur dan melaksanakan penerapan hasil-hasil penelitiannya. Oleh sebab itu, ia disebut sebagai bapak psikolog militer Swedia.

Pada 1938, semua anak yang lahir pada 1928 di kota Malmö menjalani tes. Kegiatan ini akan menjadi permulaan studi longitudinal yang masih terus berjalan hingga akhir abad ke-20. Pada 1950, terdapat laporan utama³ tentang studi Malmö yang berupaya menilai pengaruh persekolahan terhadap pertumbuhan inteligensia anak berusia 10-20 tahun. Laporan itu juga menyentuh persoalan “cadangan kemampuan” (*reserves of ability*) yang menjadi permasalahan hangat di Swedia pada tahun-tahun berikutnya. Pada saat yang sama, ada riset lain yang dilakukan oleh salah seorang mahasiswa Husén, Kjell Haernqvist, yang meneliti “kumpulan kemampuan” (*pool of ability*).⁴ Prinsip utama riset-riset ini adalah bahwa persekolahan menengah selektif tidak mendukung perkembangan beragam bakat yang ada dalam masyarakat dikaitkan dengan gagasan “cadangan bakat” (*reserves of talent*) dalam masyarakat. Riset-riset tersebut tidak mampu mengidentifikasi dua bakat praktis dan akademik berlainan yang inheren dalam pemikiran tentang pendidikan selektif. Temuan-temuannya memang menimbulkan dampak nyata terhadap perdebatan politik tentang pendidikan di Swedia dan juga di negara-negara lain. Semua ini mengakibatkan Husén tertarik kepada interaksi antara penelitian dan perumusan kebijakan. Tulisan-tulisan dan pemikirannya memiliki pengaruh di seluruh dunia.

Studi Malmö terus berjalan dan beberapa mahasiswa doktoral Husén melakukan analisis dan membuat laporan yang bersumber dari sebagian data studi tersebut. Laporan komprehensif pertama dari data Malmö diterbitkan pada 1969.⁵ Pada akhir 1980-an, mahasiswa Husén lainnya, Tuijnman, mampu menunjukkan bahwa pendidikan berkelanjutan pada anak remaja berpengaruh terhadap pilihan pekerjaan dan gajinya kelak.⁶

Sementara itu (1953) Husén menjadi profesor dalam bidang pendidikan dan psikologi pendidikan di Stockholm University. Pada waktu itu, tidaklah cukup bagi seorang profesor pendidikan melakukan studi empiris dalam pendidikan atau mengkhususkan diri dalam psikologi diferensial dan perkembangan. Ia juga ingin menguasai filsafat dan sejarah pendidikan. Keyakinan penuh pada pepatah yang menjadi pedomannya, *nulla dies sine linea*, membuat Husén menghabiskan sisa waktu setelah kegiatan sehari-harinya dengan menulis tiga buku tentang sejarah pendidikan dasar di Swedia dengan penekanan pada karya Fridtjov dan Anders Berg.⁷ Fridtjov dan Berg mendukung pendekatan pendidikan khusus pada pengajaran ortografi, dan dengan demikian tidaklah mengherankan bila pada saat yang sama Husén menerbitkan sebuah buku yang melaporkan hasil studi psikologis empiris mengenai ortografi.⁸

Pada saat yang sama, Husén tertarik dengan perdebatan alam-asuhan (perdebatan ini berkisar pada persoalan faktor yang menentukan perkembangan anak, genetik [alam] atau pengasuhan—penyunting) yang belum berakhir. Ia menganalisis data pasangan kembar monozigotik dan dizigotik (sekitar 600 pasangan) dari data militer yang dikumpulkan sejak 1948-1952. Ia meneliti⁹ pola-pola perbedaan bakat, prestasi sekolah, tinggi dan berat badan, lateralitas, dan tulisan pada intrapasangan dan antar pasangan. Pendekatan yang digunakannya berbeda dengan pendekatan sebelumnya.

Sejak 1953 dan terutama setelah 1956, saat ia menjadi profesor pertama di Swedia dalam bidang penelitian pendidikan, Husén dan para mahasiswanya tertarik pada pelbagai proyek penelitian pendidikan. Proyek-proyek ini antara lain melibatkan perdebatan penting tentang pendidikan selektif *versus* pendidikan komprehensif,¹⁰ analisis kebutuhan pendidikan sebagai dasar untuk reformasi kurikulum,¹¹ dan penelitian tentang masalah ukuran dan homogenitas kelas.¹² Manakala hasil penelitian ini harus digunakan pembuat kebijakan untuk reformasi

pendidikan, Husén tertarik pada hubungan antara penelitian dan peneliti dengan pembuatan kebijakan. Minat ini membuatnya meneliti hubungan tersebut di beberapa negara dan hasilnya ditulis dalam dua buku yang penerbitan masing-masing buku terpisah hampir 20 tahun. Buku pertama diterbitkan tahun 1967 dan ditulis bersama Gunnar Boalt,¹³ sedangkan buku kedua diterbitkan pada 1984 dan ditulis dengan Maurice Kogan.¹⁴ Dalam buku itu dicontohkan beragam cara bagaimana penelitian berhubungan dengan pembuatan kebijakan dalam konteks berbeda-beda.

Antara 1956-1982, Husén membimbing 38 mahasiswa yang sukses mempertahankan tesis doctoral mereka. Perlu diingat, bahwa program doktor di Swedia menyerupai program Habilitasi di Jerman dan *Doctorat d'Etat* di Prancis. Jumlah penelitian yang terlibat dalam tesis-tesis awal tersebut sangat banyak. Husén memiliki kepandaian khusus mengidentifikasi peneliti-peneliti muda yang mengikuti pelatihan untuk mengerjakan tesis doctoral. Sebagai ketua IEA, ia mengadakan seminar Gränna yang terkenal untuk tim-tim beranggotakan enam spesialis kurikulum dari 23 negara. Seminar ini sangat berpengaruh terhadap pengembangan kurikulum di pelbagai negara. Ia juga sangat berperan dalam pelaksanaan *Seminars on Learning and the Educational Process (SOLEP)* di Eropa sebanyak tiga kali, meneruskan seminar yang diselenggarakan Lee Cronbach di Stanford.

Pada awal 1950-an, Husén diundang ke Jerman untuk berpartisipasi dalam sebuah lokakarya tentang peran penelitian psikologi dalam mencari resolusi masalah pendidikan. Dampak metode penelitian empiris terhadap peneliti yang secara teoretik terlatih dengan hermeneutika seharusnya menghasilkan konseptualisasi riset yang lebih baik. Sejak Husén menerbitkan beberapa buku dan artikel dalam bahasa Inggris, namanya mulai dikenal oleh peneliti-peneliti dari luar Swedia, dan pada 1958, kelompok penelitian Husén memutuskan untuk berafiliasi dengan *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* yang baru dibentuk. Pada 1962, Husén menjadi ketua IEA, menyunting terbitan-terbitan utama organisasi itu,¹⁵ dan kemudian mengarahkannya sampai pada 1978. Pada 1960-an dan 1980-an, organisasi ini melakukan riset survei pendidikan dengan sampel paling banyak. Menghitung jumlah lulusan dari kelas terakhir sekolah menengah merupakan proksi yang buruk bagi produktivitas

sistem sekolah, dan yang diperlukan adalah sebuah tolok ukur dari apa yang telah mereka capai kaitannya dengan pengetahuan, keterampilan, dan nilai. Walaupun hasil studi tersebut terus-menerus digunakan oleh kementerian pendidikan di sekitar 20 negara, baru pada 1990-an—seiring terbitnya hasil studi TIMSS—IEA mulai “dikenal” media. Standar riset yang ditentukan studi-studi IEA pada 1960-an dan 1970-an menjadi standar yang dibutuhkan dalam studi prestasi internasional (*international achievement studies*) yang dilaksanakan kemudian oleh ETS dan OECD.

Pada 1960-an, ia diminta menjadi penasihat pelbagai kementerian pendidikan, International Institute for Educational Planning (IIEP) di Paris (ia menjadi ketua lembaga ini sejak 1971-1981), UNESCO Institute for Education di Hamburg, OECD, UNESCO, International Council for Educational Development (di mana ia menjadi anggotanya selama bertahun-tahun), juga pada beragam konferensi seperti yang diprakarsai Presiden Johnson di Williamsburg, Virginia. Ia mengajar di Institute for Humanistic Studies di Aspen, Colorado. Ia menikmati kunjungan reguler ke Stanford sebagai *fellow* di Behavioral Sciences Center atau di universitasnya, bahkan setelah ia pensiun.

Pada 1982, ia menjadi profesor emeritus, namun masih terus melakukan aktivitas bahkan menjalankan tugas-tugas baru. Ia terus menerbitkan buku dan menjadi penyunting bersama (*co-editor-in-chief*) untuk edisi pertama (10 volume)¹⁶ dan edisi kedua (12 volume)¹⁷ dari International Encyclopedia of Education. Ia adalah penulis senior untuk terbitan-terbitan pendidikan pertama dari Academia Europaea.¹⁸ Ia menjadi pendiri dan ketua (1986-1998) International Academy of Education.

Husén adalah sosok yang sangat ramah dan mampu menenangkan suasana di pelbagai kelompok ketika terjadi perselisihan. Ia juga mampu memperkirakan munculnya gangguan saat memimpin rapat dan memiliki bakat istimewa, yakni mampu membelokkan arah diskusi sedemikian sehingga potensi gangguan tidak muncul atau segera hilang. Ia memiliki kejernihan gagasan yang sangat penting dalam pertemuan-pertemuan internasional. Pengetahuan dan keterampilannya dalam filsafat pendidikan dan riset empiris dalam pendidikan membuatnya menjadi figur langka yang patut dihormati.

Tidak mungkin baginya untuk menjalankan proyek-proyek riset tanpa tim peneliti yang kompeten dan dana. Pendekatannya—”tidak ada yang mustahil”—sangat penting untuk keberhasilan proyek-proyek tersebut.

Husén sering terlibat dalam riset yang menyertai reformasi sekolah di Swedia pada 1950 dan 1960-an. Kegiatan ini terkenal sekali di negara-negara lain, dan ia menjadi anggota Governing Board dari Max Planck Institut für Bildungsforschung di Berlin. Ia juga diundang beberapa kali oleh Anthony Crosland di Inggris untuk mendiskusikan struktur-struktur sistem pendidikan. Ia dapat dikatakan pula sebagai salah satu pelopor pendidikan komparatif di Eropa dan memberikan sumbangan pada studi-studi mengenainya melalui kepemimpinannya di IEA.

Husén adalah pemikir interdisipliner. Pengetahuannya tentang sejarah ide-ide pendidikan beserta pengetahuannya yang luas tentang literatur pendidikan dan pendekatan empiris terhadap pendidikan membuatnya memiliki keluasan visi yang mengagumkan. Kemampuannya mengacu pada studi-studi psikologi, sosiologi, dan ekonomi dalam pendidikan manakala terfokus pada aspek tertentu dari pendidikan memunculkan masalah, jika dilihat dari pelbagai sudut. Tulisannya tentang apa yang dapat atau tidak dapat dilakukan sekolah sebagai institusi, bagaimana anak menemukan sendiri pelbagai dampak yang mereka pelajari dalam beragam konteks, struktur sistem sekolah, dan gagasan pendidikan seumur hidup memiliki pengaruh penting di banyak negara. Tiga bukunya (dan diterjemahkan ke dalam beberapa bahasa) yang dibaca pelbagai kalangan membahas permasalahan-permasalahan ini.¹⁹

Secara keseluruhan ia telah menulis 55 buku dan 1.500 artikel.

Catatan

1. *Svensk Ungdom* [Adolescence], *Psykologiska undersökningar av ynglingar I åldern 17-20 ar* (Stockholm: Gebers, 1994).
2. *Begavning och Miljö* [Aptitude and Milieu], *Studier I begåvningsutvecklingen och begåvningsurvalets psykologisk – pedagogiska och sociala problem* (Stockholm: Gebers, 1948).
3. Husén, *Testresultatens prognosvärde. En undersökning av den teoretiska skolningens inverkan på testresultatens, intelligenstestens prognosvärde och de sociala faktorens inverkan på urvalet till högre läroanstalter* (Stockholm: Gebers, 1950).

4. K. Haernqvist, *Reserverna för högre utbildning* (Stockholm: Ecklesiastikdepartementet, SOU 1958), hlm. 11; K. Haernqvist, *Individuella differenser och skoldifferentiering* (Stockholm: Ecklesiastikdepartementet, SOU, 1960), hlm. 13.
5. Husén, dengan bantuan I. Emanuelsson, I. Fägerlind, dan R. Liljefors, *Talent, Opportunity, and Career* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1969).
6. A.C. Tuijnman, *Recurrent Education, Earnings, and Well-being: A Fifty-year Longitudinal Study of a Cohort of Swedish Men* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1989).
7. Husén dan Fridtjuv Berg, "folkskollärarkåren och stavningsreformerna" (*Pedagogiska skrifter*, 1946), hlm. 192; Husén dan Fridtjuv Berg, "och enhetsskolan" (*Pedagogiska skrifter*, 1948), hlm. 199; Husén dan Anders Berg, "under folkskolans pionjärår" (*Pedagogiska skrifter*, 1949), hlm. 205.
8. Husén, "Rättstavningsförmågans psykologi, Några experimentella bidrag", (*Pedagogiska skrifter*, 1950), hlm 205-209.
9. Husén, *Tvillingstudier* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1953); Husén, *Psychological Twin Research: A Methodological Study* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1959).
10. N.-E. Svensson, *Ability Grouping and Scholastic Achievement* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1962).
11. U. Dahllöf, *Kursplaneundersökningar I matematik och modersmålet* (Stockholm: Ecklesiastikdepartementet, 1960).
12. S. Marklund, *Skolklassens storlek och struktur* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1962).
13. Husén dan G. Boalt, *Educational Research and Educational Change: The Case of Sweden* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, dan New York: John Wiley, 1967).
14. Husén, dan M. Kogan, (ed.), *Educational Research and Policy: How Do They Relate?* (Oxford: Pergamon Press, 1984).
15. Husén dan T.N. Postlethwaite (ed.), *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of 12 Countries*, volume 1 dan 2 (Stockholm: Almqvist dan Wiksell, 1967).
16. Husén dan T.N. Postlethwaite (ed.), *International Encyclopædia of Education*, volume 1-10 (Oxford: Pergamon).
17. Husén dan T.N. Postlethwaite (ed.), *International Encyclopædia of Education*, volume 1-12 (Oxford: Pergamon, 1994).
18. Husén, A. Tuijnman, dan W.D. Halls (ed.), *Schooling in Modern European Society: A Report of Academia Europaea* (Oxford: Pergamon, 1992).
19. Husén, *The School in Question: A Comparative Study of the School and its Future in Western Societies* (London and New York: Oxford University Press, 1979); Husén, *An Incurable Academic: Memoirs of a Professor* (Oxford dan New York: Pergamon Press, 1983); Husén, *Education and the Global Concern* (Oxford: Pergamon, 1990).

Lihat juga

Dalam buku ini: Cronbach.

Karya-karya utama Husén

- Adolescensen* (Adolescence), Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1994.
Predictive Value of Intelligence Test Scores, Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1950.
Psychological Twin Research, Stockholm: Stockholm University Press, 1959.
International Study of Achievement in Mathematics I-II, penyunting dan penulis, New York: John Wiley, 1967.
Talent, Opportunity, and Career, Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1969.
Talent, Equality, and Meritocracy, The Hague: Nijhoff, 1994.
The School in Question, London: Oxford University Press, diterjemahkan ke dalam sebelas bahasa, 1979.
Husén, T., dengan Kogan, M., *Educational Research and Policy*, Oxford: Pergamon Press, 1984.
The Learning Society Revisited, Oxford: Pergamon Press, 1986.
Education and the Global Concern, Oxford: Pergamon Press, 1990.
Husén, T., dengan Tuijnman, A., dan Halls, W.D., *Schooling in Modern European Society: A Report of Academia Europaea*, Oxford: Pergamon Press, 1992.
The Role of University: A Global Perspective, penyunting dan penulis, Paris: UNESCO, 1994.

Bahan bacaan lebih lanjut

- Husén, Torsten. 1980. "A Marriage to Higher Education", *Journal of Higher Education*, 51, hlm. 15-38.
Husén, Torsten. 1983. *An Incurable Academic: Memoirs of a Professor*. Oxford: Pergamon Press.
Postlethwaite, T. Neville (ed.). 1986. *International Educational Research: Papers in Honor of Torsten Husén*. Oxford: Pergamon Press.
Tjdelvoll, Arild. 1999. *Listening to Torsten Husén: A Comparative Education Researcher*, buku yang melaporkan wawancara selama 15 jam.
Lihat juga, *International Who's Who*, London: Europa Publications; *Who's Who in Europa: Dictionnaire Biographique*, edisi Servie-Tech, Waterloo: Belgium; dan *Who's Who in The World*, Chicago, Illinois: Who's Who Marquis.

LEE CRONBACH (1916 - ...)



Torsten Husén

Lee Cronbach mengawali kontribusinya dalam *History of Psychology in Autobiography*¹ dengan menuliskan, “Psikologi telah menarik minat saya sejak awal. Saya lahir pada 1916, sebelum para pengikut Lewis Terman melakukan pengujian mental.” Ia juga menambahkan bahwa revisi Terman atas skala intelegensi Binet-Simon (Stanford-Binet) terbit bersamaan dengan penerbitan *History* dalam buku berjudul *The Measurement of Intellegence*.² Ia menyebutkan bahwa pada usia lima tahun ia dites oleh seorang psikolog sekolah perempuan, dan dengan IQ 200, Cronbach termasuk anak “ajaib” (*Terman’s kids*) yang kemudian menjadi perhatian Terman pada 1950-an. Keajaibannya sedemikian rupa sehingga ia mampu menyelesaikan *high school* di Fresno, California (tempat ia lahir), pada usia 14 tahun dan *state college* di tempat yang sama pada usia 18 tahun. Ayahnya adalah pedagang sutra keturunan Yahudi. Keluarganya tidak mampu membiayai pendidikan Cronbach ke universitas, artinya, ia sebagaimana kebanyakan anak-anak lain dengan latar belakang sama, belajar ke Fresno State College untuk dididik menjadi guru. Ia segera

tertarik kepada psikologi sekaligus mendalami matematika dan, seperti yang dikatakannya, ia tertarik pada “*engineering analysis* dari piranti ukur dalam psikologi”. Ia mengajar matematika selama dua tahun di Fresno High School. Setelah setahun di Berkeley dan meraih gelar MA, ia meneruskan pendidikannya pada 1938 ke University of Chicago yang telah dikembangkan sebagai institusi terkemuka dalam bidang psikologi pendidikan oleh C.H. Judd dan F.N. Freeman (keduanya dididik di Leipzig yang memiliki tradisi eskperimental dan empiris kuat). Cronbach meraih gelar Ph.D. di Chicago pada 1942 dengan menggunakan *course* dari Ralph Tyler sebagai bahan disertasinya dan bekerja selama beberapa tahun sebagai asisten peneliti di Program Eight Year Study yang dipimpin Tyler. Sebagai staf, Cronbach dijuluki “ahli metodologi serba bisa”. Setelah bekerja sebagai pengajar *college* dan psikolog militer, Cronbach kembali ke University of Chicago sebagai profesor asisten dengan memberikan kuliah Pengantar Psikologi Pendidikan yang menjadi dasar bagi bukunya, *Educational Psychology* (terbit pertama kali pada 1949). Ia menulis dalam outobiografinya bahwa ia “mempunyai suatu gaya yang menjadi kekuatan sekaligus kelemahan utama” pada karya-karya akademisnya, terutama “perbedaan individu dan pengukuran”.

Pada 1948, ia ditunjuk sebagai profesor dalam bidang psikologi pendidikan di University of Illinois, Urbana. Di sini, ia menjadi kolega Raymond B. Cattell di jurusan psikologi dan N.L. Gage di jurusan pendidikan. Penerimaan mereka di institusi tersebut merupakan bagian dari “lompatan untuk mencapai keunggulan” yang dilakukan universitas waktu itu. Menurut Cronbach, program pengukuran dalam psikologi dan pendidikan di Illinois memiliki “beberapa pesaing”.

Pada 1964, setelah setahun di Centre for Advanced Studies in the Behavioural Sciences di Stanford, Cronbach ditunjuk menjadi profesor dalam bidang pendidikan di Stanford University. Ia pensiun pada 1980. Selama masa karirnya tersebut ia menulis tujuh buku.

Sumbangan Cronbach pada teori dan metodologi pengukuran pendidikan tercermin dalam *International Encyclopaedia of Education*.³ Ia dikutip sebanyak 48 entri, terutama untuk kontribusinya pada teori dan metodologi riset. Contohnya, ia dikutip dalam artikel-artikel mengenai kemampuan dan bakat, pengukuran sikap, teori keputusan dalam tes pendidikan, dan interaksi pelakuan–bakat.

Sejak awal kegiatannya sebagai peneliti dalam ilmu behavioral, Cronbach memusatkan perhatiannya pada persoalan-persoalan pengukuran pendidikan dan psikometri. Sejak itulah, ia diakui sebagai ahli metodologi. Kompetensi yang dicapainya sebagai peneliti dan pelbagai bidang yang dikuasainya tercermin dalam kenyataan bahwa ia terpilih menjadi Presiden American Psychological Association (APA) dan American Educational Research Association untuk periode 10 tahun. Pada 1950-an, ia memimpin suatu komite standar tes di APA, dan sebagai peneliti pendidikan yang melakukan studi "Research for Tomorrow's Schools" (1969) bersama P. Suppes. Cronbach mengembangkan suatu teori umum yang menggantikan "nilai benar" (*true score*) dalam teori klasik pengukuran psikologi dengan "nilai universal" (*universal score*) yang menentukan nilai rata-rata seseorang untuk semua temuan yang dapat diterima. Generalisasi diperoleh dari sekumpulan sampel untuk keseluruhan populasi.

Pada tahap awal karirnya, Cronbach tertarik pada persoalan pengukuran psikologi dan mulai menggunakan teori keputusan dalam menganalisis pengukuran pendidikan dan psikologi. Ia meneliti reliabilitas tes yang menghasilkan kontribusi berupa kejelasan-kejelasan mendasar. Sebagian penelitian ini dimasukkan dalam *Psychological Testing and Personnel Decisions* yang ditulisnya bersama G.C. Gleser dan terbit pada 1957. Sebagai ketua komite standar tes APA, ia memberikan kontribusi berupa kejelasan konsep validitas. Ciri khas pandangannya di antara beragam pandangan tentang validitas masih menonjol.

Kontribusi Cronbach yang paling dikenal untuk penelitian pendidikan barangkali adalah pengembangan paradigma *Aptitude – Treatment Interaction* (Interaksi Bakat–Perlakuan) dalam bukunya yang ditulisnya dengan Gleser, namun baru dikembangkan secara lengkap dalam buku yang ditulis bersama koleganya di Stanford, Richard Snow, dan terbit pada 1977 berjudul *Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions*. Penelitian yang relevan terus dikaji ulang dan teori baru tentang hubungan antara perbedaan-perbedaan individu dengan variabel-variabel belajar terus dimunculkan. Latar belakangnya adalah model pemilihan dan penempatan individu yang dikembangkan Cronbach dengan Gleser dalam buku mengenai penggunaan teori keputusan. Istilah "perlakuan" (*treatment*) dipakai untuk merujuk pada apa yang dilakukan terhadap anak didik dalam kerangka program dan metode

pembelajaran tertentu. Dalam pendekatan ATI (*Aptitude–Treatment Interaction*), penekanan diberikan pada penentuan metode belajar apa yang paling memadai untuk suatu bakat tertentu.

Sebagai salah seorang mahasiswa Ralph Tyler yang menonjol dan karena kegiatan praktisnya di Program Eight Year Study, evaluasi pendidikan juga menjadi bidang lain yang juga diteliti Cronbach. Di Stanford, Cronbach mengembangkan *course* evaluasi, di mana setiap mahasiswa merencanakan sebuah evaluasi. Sebagian dari karyanya dalam bidang ini adalah evaluasi terhadap program *undergraduate* Stanford berjudul “Values, Technology and Society”. Karya ini, menurut terminologi Bloom, disebut “evaluasi formatif” yang berdampak kuat pada penerapan praktis dalam bidang evaluasi.

Dalam studi yang dilakukan Cronbach dengan P. Suppes (1969) untuk US National Academy of Education, ia membedakan antara penelitian berorientasi keputusan dengan penelitian berorientasi kesimpulan, dan menolak pembedaan klasik antara “riset murni” dengan “riset terapan”. Dalam metodologi pengukuran psikologi, ia melakukan revisi terhadap teori reliabilitas. Cronbach telah memberikan kontribusi sangat besar pada teori dan metodologi psikologi dan pengukuran pendidikan. Kendati kontribusinya untuk bidang pendidikan terutama adalah mengembangkan metodologi riset, namun tidak diragukan lagi, ia juga memberikan sumbangan pada perspektif filosofis yang lebih luas atas pemahaman kita tentang pendidikan.

Catatan

1. G. Lindzey (ed.), *History of Psychology in Autobiography*, 8, 64-93, hlm. 64, 1989.
2. L. Terman, *The Measurement of Intelligence* (London: Harrap and Co, 1989).
3. T. Husén (Editor Utama) dan T.N. Postlethwaite, *The International Encyclopaedia of Education*, 1-12 (Oxford: Pergamon, 1993).

Lihat juga

Dalam buku ini: Bloom, Tyler.

Karya-karya utama Cronbach

- Essentials of Psychological Testing*, New York: Harper & Row, 1949, edisi diperbaiki, 1960, 1970, 1984, 1990.
- "Coefficient Alpha and Internal Structure of Test", *Psychometrika*, 16, hlm. 297-334, 1951.
- Educational Psychology*, New York: Hartcourt and World Brace, 1954, edisi diperbaiki, 1963, 1977.
- Cronbach, L.J., dengan Meehl, P.E., "Construct Validity in Psychological Tests", *Psychological Bulletin*, 52, hlm. 281-303, 1955.
- "The Two Disciplines of Scientific Psychology", *American Psychologist*, 12, 1957, hlm. 671-684.
- Cronbach, L.J., dengan Gleser, G.C., *Psychological Testing and Personnel Decisions*, Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1957, edisi baru, 1965.
- Cronbach L.J., dengan Gleser, G.C., dan Rajaratnam, N., "Generalizability of Scores Influenced by Multiple Sources of Variance", *Psychometrika*, 30, hlm. 395-418, 1965.
- "Heredity, Environment and Educational Policy", *Harvard Educational Review*, 39, 1969, hlm. 338-347.
- Cronbach, L.J., dengan Patrick Suppes, *Research for Tomorrow's School: Disciplined Inquiry in Education*, New York: Macmillan, 1969.
- Cronbach, L.J., Gleser, G.C., Nanda, H., dan Rajaratnam, N., *The Dependability of Behavioural Measurements: Theory of Generalizability for Scores and Profiles*, New York: Willey, 1972.
- "Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology", *American Psychologist*, 30, 1975, hlm. 116-127.
- "Five Decades of Public Controversy over Mental Testing", *American Psychologist*, 30, 1975, hlm. 1-14.
- Cronbach, L.J., dengan Snow, R.E., *Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions*, New York: Irvington, 1977.
- Toward Reform in Program Evaluation*, San Fransisco, CA: Jossey-Bass 1980.
- "Abilities and Ability Testing: Recent Lines of Thought", *Evaluación Psicológica*, 1, 1-2, 1985, hlm. 79-97.
- "Internal Consistencies of Test: Analysis Old and New", *Psychometrika*, 53, 1988, hlm. 63-70.

Bacaan lebih lanjut

- Lindzey, G. (ed.). 1989. *History of Psychology in Autobiography*, 8, hlm. 64-93.
- Husén T. (Editor Utama) dan Postlethwaite, T.N. 1993. *The International Encyclopaedia of Education*, 1-12. Oxford: Pergamon.

DONALD THOMAS CAMPBELL (1916 – 1996)



Carol Taylor Fitz-Gibbon

Dalam bab ini, kita akan meneliti validitas enambelas rancangan eksperimental pada duabelas ancaman umum terhadap kesimpulan yang valid.¹

Adakah kalimat pembuka “yang lebih kering” untuk karya yang laku keras (seperti kutipan tadi)? Kenyataannya, risalah tentang metode-metode eksperimen dengan kalimat pembuka seperti itu telah terjual lebih dari 300.000 buah. Ditulis bersama Julian C. Stanley, risalah ini semula hanyalah salah satu bab dalam *Handbook of Research on Teaching* karya Gage. Melalui risalah ini dapat diketahui reputasi Campbell sebagai metodolog, khususnya dalam pendidikan. Namun, ia lebih dari itu.

Ayah Campbell dibesarkan di sebuah gereja fundamentalis di Pennsylvania, walaupun ia bukan jemaat gereja yang aktif saat sudah dewasa. Ketika kecil, Campbell dimasukkan ke Sunday School oleh ibunya, namun ia menolak agama kendati mengakui peran evolusionernya. Ia mempunyai “rasa hormat yang besar terhadap kualitas kehidupan para penganut agama yang saleh, yang memadukan pemahaman atas diri mereka sendiri dengan standar-standar etika”.²

Ia menyelesaikan *high school* pada usia 18 tahun. Setelah mengetahui bahwa ia ingin menjadi ilmuwan, tapi tidak ada bidang yang dipilih, ia bekerja selama setahun di sebuah peternakan kalkun di dekat Victorville, California dengan upah 40 dollar sebulan ditambah fasilitas kamar tidur dan makan. Saat merenungkan pengaruh keluarganya, ia menyatakan bahwa ideologi keluarga membantu “memperluas pengalaman”.

Setahun kemudian, ia kembali ke rumah dan masuk ke San Bernardino Junior College. Ia diajar oleh seorang ahli zoologi yang menulis artikel-artikel tentang warna bulu tupai yang relevan dengan teori evolusi. Dari guru itu dan guru-guru lain di *junior college*, ia mendapatkan citra dirinya sebagai ilmuwan.

Campbell meraih gelar pertamanya di University of California at Berkeley sebagai lulusan pertama dari angkatan 1939 (dan adik perempuannya adalah lulusan kedua). Ia menjadi pasukan cadangan Angkatan Laut (Amerika Serikat) pada Perang Dunia II, dan kemudian meraih gelar Ph.D. dalam bidang psikologi sosial di Berkeley tahun 1947 saat berusia 31 tahun.

Karya-karya awal Campbell adalah mengenai pengumpulan data dan pengembangan teori yang berhubungan dengan pembentukan sikap dengan selalu mempertimbangkan propaganda sebab masa itu adalah masa pascaperang. Kemudian Campbell bekerja selama 3 tahun di Ohio State University, setelah itu bekerja di Chicago University selama 3 tahun berikutnya (1950-1953).

Selama tahun terakhir di Chicago, ia dibebastugaskan dari semua kewajiban mengajar untuk ambil bagian dalam Committee on Behavioral Sciences yang dipimpin James G. Miller. Komite ini memusatkan perhatiannya pada *cybernetics*, teori informasi, dan teori sistem umum. Walaupun Campbell sangat menghargai kesempatan besar untuk mengembangkan karir di Chicago, ia kritis terhadap pengalamannya di sana. Komentarnya harus diperhatikan oleh mereka yang bertanggung jawab menyusun sistem manajemen, kontrol, dan akuntabilitas:

Kehidupan akademik di sana ternyata kurang menyenangkan dibandingkan yang saya alami di Ohio State (University). Di Chicago, tekanan terhadap jabatan akademis sangat kuat.... Publikasi tulisan adalah segalanya.... Yang lebih buruk lagi, secara tersurat ditekankan bahwa publikasi tulisan kami harus merupakan karya genius. Ketentuan ini mengurangi produktivitas.

Northwestern menawarkan jabatan *Associate Professor* kepada Campbell selama 5 tahun. Ia melihatnya sebagai:

sebuah kesempatan untuk kembali ke lingkungan akademis yang saling mendukung, di mana ilmuwan dihormati dan saya dapat menyibukkan diri dengan mengajar. Kemudian saya sadar bahwa ternyata publikasi tulisan juga diperlukan di Northwestern. Saya telah mengatasi persoalan ini kendati masih menggunakan jurnal-jurnal yang tidak dikenal.

Akhirnya, ia tinggal di Northwestern selama 36 tahun dan bekerja di Lehigh University.

Campbell menerima banyak gelar kehormatan dan penghargaan dari pelbagai kelompok profesional seperti dari universitas di Stanford, Oxford, Harvard dan Yale, American Psychological Association, National Academy of Arts and Sciences, Society for Psychological Study of Social Issues, Evaluation Research Society, dan American Educational Research Association.

Saat Campbell meninggal dunia, beritanya muncul di *The New York Times* tanggal 12 Mei 1996.³ Berita itu dimulai dengan kalimat:

Donald T. Campbell, seorang ilmuwan sosial cerdas yang meninggalkan jejaknya pada setengah lusin disiplin ilmu dan membantu mengubah prinsip-prinsip fundamental penelitian ilmiah yang sudah umum, meninggal pada hari Senin di sebuah rumah sakit dekat rumahnya di Bethlehem, Pennsylvania. Ia meninggal pada usia 79 tahun.

Istrinya, Barbara Frankel, mengatakan bahwa penyebab kematiannya adalah komplikasi yang berasal dari operasi pembedahan kanker usus.

Berita tersebut diakhiri dengan, "Selain seorang istri, pensiunan profesor antropologi di Lehigh ini juga meninggalkan dua anak laki-laki dari pernikahan sebelumnya, ... seorang adik perempuan, ... dan dua cucu.

Empat tahun setelah kematiannya didirikanlah Campbell Collaboration sebagai penghormatan kepadanya dan diresmikan di Philadelphia pada Februari 2000 dalam sebuah pertemuan yang dihadiri oleh suatu

kelompok internasional yang mewakili peneliti pelbagai ilmu sosial dan diketuai Robert Boruch⁴. Sebagaimana Cochrane Collaboration dalam kedokteran (Maynard dan Chalmers 1997), organisasi tersebut bertujuan menyediakan sumber informasi dengan kualitas terbaik.

Tiap disiplin ilmu boleh jadi memandang Campbell, yang telah memberikan kontribusinya pada disiplin itu, sebagai bagian penting dari disiplin mereka. Masing-masing melihatnya sebagai filsuf sains, teoretikus organisasi, ahli metodologi ilmu sosial, pakar epistemologi, dan ilmuwan biologi teoretis, dan lain-lain. Dalam bidang pendidikan, misalnya, mahasiswa Campbell pada 1960 dan 1970-an sangat menyukai kejelasan dan kemampuan tulisan-tulisannya dalam menggugah semangat pembaca. Jika seseorang dapat melakukan sebagaimana yang dilakukan Campbell, ia pasti dapat mewujudkannya. Selain *Experimental and Quasi-Experimental Design for Research*, terdapat artikel lain yang banyak dikutip dan ditulisnya bersama Donald Fisk, yakni "Convergent and Discriminant Validation by the Multi-Trait – Multi-Method Matrix" (1959). Artikel awal Campbell ini ("Convergent and Discriminant Validation by the Multi Trait – Multi-Method Matrix") menunjukkan komitmennya pada validitas bukan sebagai dikotomi yang salah—apakah sesuatu valid atau tidak, tetapi pada *pengukuran derajat* validitas. Berbeda dengan ketepatan mekanistik dan deterministik, Campbell mendukung penilaian yang arif, dengan menyadari apa yang kita ketahui, tapi sekaligus juga sangat menyadari apa yang tidak kita ketahui.

Meskipun secara umum ia bekerja sama dengan ahli statistik dan mendorong uji coba terkontrol acak (*randomized controlled trial*), stereotip yang secara keliru sering dinisbatkan pada kegiatan-kegiatan seperti itu tidak dapat diterapkan pada Campbell. Ia mengetahui kekacauan eksperimen lapangan dan tidak berusaha menyembunyikannya. Lebih jauh, kutipan dari tulisannya yang dibuat bersama Robert Boruch menggambarkan komitmen mereka untuk menggunakan semua sumber bukti:

Kesan subjektif dari para peserta dan pengamat eksperimen sosial memperoleh relevansi yang sama dengan relevansi yang dihasilkan komputer. Bila ... kesan kualitatif sangat berbeda dengan hasil dari komputer, validitas hasil dari komputer harus dicurigai sebagaimana validitas kesan kualitatif. Perlu upaya untuk memahami sumber perbedaan tersebut.⁵

Campbell tetap melakukan pelbagai macam evaluasi dengan tetap menghargai praktisi yang tahu lebih banyak karena dekat dengan data serta memiliki keinginan kuat terhadap rancangan terbaik untuk memisahkan sebab dan akibat.

Dengan menulis tentang bahaya “peneliti yang menjadi elite dan tidak melibatkan praktisi dengan mengadopsi prosedur statistik kompleks, membuat kesimpulan kita kebal kritik, bahkan dari pengamat berkompeten yang mengamati pelaksanaan program,” ia menyarankan:

Untuk menghindari bias, kita harus menemukan cara yang dapat dipahami staf, penerima (*recipient*), dan pengamat lain untuk mengumpulkan, merumuskan, dan merangkum perkiraan-perkiraan mereka tentang efektivitas program. ... Kita harus mengakui bahwa rangkuman tersebut memiliki validitas yang setara dengan analisis statistik dengan tolok ukur yang lebih formal. Biasanya perspektif-perspektif tersebut akan saling mendukung, namun bila tidak demikian, kita harus ingat bahwa analisis statistik melibatkan asumsi-asumsi yang menyederhanakan dan mungkin mempunyai kesalahan serius.⁶

Campbell menunjukkan toleransi terhadap penyelidikan menyeluruh dan rinci yang menjadi ciri sains, tapi ia juga memiliki visi luas tentang sebuah masyarakat yang melakukan eksperimen untuk menemukan kebijakan sosial yang dapat diterapkan. “Reform as Experiments” adalah judul artikel yang penting dan berpengaruh lainnya.⁷

Campbell melihat ilmuwan riset termasuk dalam “komunitas yang selalu berdebat” dan tidak mendukung kebenaran abadi, namun kesimpulan sementara. Ia mengungkapkan perhatiannya pada apa yang sekarang dikenal sebagai ilmuwan penjilat (*academic spin-doctors*).

Pemerintah meminta apa yang harus dilakukan, dan akademisi menjawab dengan pasti; meskipun jawaban tersebut kurang sesuai dengan status ilmiah bidang kajian mereka. Dalam prosesnya, para penasihat dari kalangan akademisi (beserta para politikus) terjebak dalam dukungan berlebihan. Gagasan yang sudah diketahui menghalangi mengetahui seberapa valid gagasan tersebut.⁸

Selama di Ohio, ia terlibat dalam “pengukuran sikap tidak langsung” yang umumnya menyesatkan responden karena tujuan kuesioner adalah mendapatkan sikap-sikap yang jika tanpa pencantuman tujuan kuesioner, sikap-sikap itu tidak akan terungkap. Metodologi ini mengkhawatirkannya. Dalam salah satu buku sebagai penghormatan padanya dan Campbell juga menulis satu bab di dalamnya, ia menyebutkan keberatan-keberatan yang akan diperhatikan komite etika:

Sikap-sikap para psikolog yang menipu, mencela, dan eksploitatif terhadap subjek.

Kegagalan melakukan riset yang tersirat dalam pengenalan tes tidak langsung.

Mengecewakannya hasil-hasil penelitian.⁹

Dalam membaca uraian Campbell mengenai riset seolah-olah perlu waktu banyak untuk mengumpulkan data survei dan membahas hakikat sains. Data survei digunakan untuk artikel ilmiah, bukan sebagai umpan balik kepada praktisi. Karya Campbell mungkin merefleksikan keterlibatan awalnya dalam psikologi sosial yang sekalipun merupakan ilmu eksperimen serius, namun juga bereksperimen dengan melakukan validasi terhadap teori-teori, bukan mengembangkan teori yang didukung pengumpulan data karena secara sosial berguna.

Campbell hidup pada masa Perang Dunia II dan segregasi serta rasisme resmi di Amerika Serikat yang secara politis menekan. Pengalaman inilah yang bisa menjelaskan beberapa usahanya untuk mengumpulkan data tentang hakikat prasangka dalam sikap sosial. Ia menyebutkan bahwa:

Di Northwestern—bertentangan dengan komunitas ilmu sosial lain—politisasi “kiri” mahasiswa kita yang potensial tidak didukung dengan pandangan humanistik antikuantitatif dan antiilmiah. Mereka justru terus memberikan sumbangan untuk metode-metode kuantitatif demi pengujian hipotesis dunia nyata dan evaluasi program ateoretis untuk memperbaikinya.¹⁰

Integrasi teoretis menghasilkan hibah penelitian tentang “Varieties of Projection in Trait Attribution” dari National Institutes of Health. Laporan yang disajikan Campbell menjadi peringatan. Beberapa rekan

risetnya meliputi ahli statistik dan manajer komputer yang baik, dan penelitian pun dimulai:

Kami adalah tim dengan semangat tinggi, bekerja berdasar perpaduan teori dan pengumpulan data terbaik, dan dengan jumlah sampel yang cukup banyak.

Hasilnya benar-benar negatif dan membuat saya merasa depresi, setidaknya untuk sementara. Laporan riset kami diawali dengan kalimat “kajian yang lengkap, membosankan, mahal, dan mengecewakan ini ...”¹¹

Ilmuwan sosial mungkin perlu memikirkan secara sangat hati-hati nilai teori. Campbell telah mengujinya terhadap data.

Tidak adanya produktivitas dalam proyek riset yang didukung dana kuat, teori yang baik, dan rencana matang yang bertolak belakang dengan tidak adanya produktivitas dalam kegiatan “yang menyenangkan”, yakni suatu kegiatan sosial mingguan—*the social-psych-sack lunch*. Kegiatan makan siang yang berkembang menjadi permainan ini diadakan di ruang psikologi sosial di lantai atas Kresge Hall. Dalam pertemuan itu, para peneliti ilmu psikologi/jiwa memperkenalkan metode-metode baru yang aneh. Dari kegiatan itu, kemudian terbitlah buku yang berjudul *Unobtrusive Measures* yang memberikan sumbangan pemikiran dalam dunia pendidikan (1966). Buku itu kemudian direvisi dan diterbitkan kembali pada 1981.¹²

Campbell menceritakan saat mengalami depresi yang bertepatan dengan ketidakmampuannya untuk tetap meneruskan komitmen berlebihan. Ia berterima kasih banyak kepada rekan-rekannya yang telah mengambil alih pekerjaan mengajar, pelaksanaan riset, dan lain-lain selama mengalami depresi. Dengan menulis tentang komitmen berlebihan sebagai risiko pekerjaan, ia menyebutkan:

banyak orang akan mengenal saya sebagai sosok yang baik, optimis, dan ekspansif, dengan kelainan (yang mungkin tak tampak) memiliki khayalan bahwa saya punya waktu untuk menjalankan semua minat intelektual saya. Mungkin khayalan itu *telah* mewarnai suasana hati saya selama 90 persen karir saya.... Namun saya merasa kurang jujur dan kurang bermanfaat bagi orang lain bila saya membiarkan kesedihan itu.¹³

Campbell memberikan peringatan berharga dalam penggunaan indikator dalam ilmu sosial.

Tolok ukur yang valid untuk menggambarkan keadaan masyarakat menjadi tidak valid jika (tolok ukur tersebut) mulai digunakan untuk pembuatan keputusan politik. Lebih lanjut, penggunaan tersebut sering mengarah pada korupsi destruktif terhadap proses sosial dari mana indikator berasal.... Dengan demikian, tes prestasi yang sudah valid untuk menggambarkan status pendidikan menjadi kurang valid bila digunakan sebagai dasar penghargaan untuk guru atau murid.¹⁴

Komunitas filsafat sering mengutip konsep Campbell tentang epistemologi evolusioner dan BVS (Blind Variation and Selective Retention) berisi ringkasan mekanisme evolusi masyarakat dan pengetahuan. Peneliti organisasi, McKelvey dan Baum, dalam salah satu buku untuk menghormati Campbell¹⁵ menyatakan bahwa tulisan Campbell tahun 1965, "Variation and Selective Retention in Socio-cultural Evolution", mempunyai *pengaruh yang paling luas terhadap ilmu organisasi*.

Situs *Principia Cybernetica* mengutip karyanya:

Modifikasi dan variasi bersifat "buta", acak, secara individual tidak tepat, dan bukan sistem koreksi (*the order of corrections*). Namun, kebetulan modifikasi dan variasi memberikan kesesuaian lebih baik, tetap bertahan, dan diulang-ulang. Kendati teori evolusi Darwinian mengalami perluasan (elaborasi) dan perubahan (modifikasi) dan kendati terdapat ketidaksepakatan mengenai mekanisme dan besarnya variasi yang terlibat, model dasar seleksi alamnya masih diterima sampai sekarang dan tetap sebagai salah satu pencapaian konseptual besar dari abad ke-19. Dalam aspek abstrak atau formalnya, model dasar seleksi alamnya dapat diterapkan pada proses-proses adaptif lain atau rangkaian peristiwa teleologis lain, di mana perubahan diarahkan oleh hasilnya.

(Campbell 1956, hlm. 330)¹⁶

Dalam kutipan yang menjadi pedoman sistem pemantauan, Campbell menulis bahwa "seleksi masa lalu merupakan rahasia inovasi rasional, bukan variasi yang akan datang".¹⁷ Dengan mendukung realisme, Campbell menolak konsep bahwa dunia yang kita lihat ini hanya ada dalam pikiran kita. Campbell menyebut sudut pandang ini sebagai

“nihilisme ontologis”.¹⁸ Sementara Bertrand Russel menyebutnya sebagai “dorongan kosmis”.

Kebanyakan tulisan Campbell bersifat sangat idealistis, namun kita dapat menerapkan prinsip reflektivitas Soros¹⁹ dan memperkirakan bahwa dalam tulisannya ia membuat dunia menjadi lebih idealistis. Bila kita percaya bahwa uang mendominasi perilaku, kepercayaan itu akan meluas dalam masyarakat dan mungkin tidak sesuai dengan kenyataan. Campbell menyatakan pengaruh Polanyi kepadanya dengan menyebutkan bahwa kesanggupan untuk mampu mengatakan kebenaran merupakan motif dominan dalam mendukung jurnalis pada saat terjadinya Pemberontakan Hungaria:

Para jurnalis Komunis elite ini, yang diganjar kemapanan berupa kekuasaan dan kekayaan, didorong oleh rasa sakit dengan terus-menerus menuliskan kebohongan berupa janji-janji suatu masyarakat yang di dalamnya mereka justru tidak dapat menulis kebenaran seperti yang mereka lihat.¹⁰

Dalam tulisan ini, saya mencoba untuk membiarkan Campbell mengungkapkan sendiri siapa dirinya. Mungkin bukan gaya yang baik, namun juga memberikan data yang tidak mengada-ada. Kesimpulannya, izinkan saya menyatakan bahwa dalam variasi “buta” dan keragaman komunitas akademis yang selalu berdebat, banyak orang secara selektif akan mempertahankan kebijakan dan komitmen Campbell untuk memperbaiki dunia melalui ilmu (sosial) yang baik.

Catatan

1. Kalimat pembuka dalam D.T. Campbell dan J.C. Stanley (1963) *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*, hlm. 171.
2. Campbell, dalam Brewer dan Collins, *Scientific Inquiry and the Social Sciences*, hlm. 483.
3. *New York Times*, Sunday, Late Edition – Final, 12 May 1996, Bagian 1; hlm. 37.
4. Campbell Collaboration: <http://campbell.gse.upenn.edu>.

5. D.T. Campbell dan Boruch, "Making the Case for Randomized Assignment to Treatments by Considering the Alternatives", hlm. 199.
6. D.T. Campbell dan Boruch, 1975, dalam Campbell dan Erlebacher, 1970.
7. Campbell, "Reforms as Experiments".
8. Dikutip oleh Dunn, *The Experimenting Society*, hlm. 25.
9. Kidder dan D.T. Campbell, 1970, hlm. 333, 466.
10. Brewer dan Collins, *op. cit.*, hlm. 482.
11. *Ibid.*, hlm. 475.
12. Webb, D.T. Campbell, *et al.*
13. Brewer dan Collins, *op. cit.*, hlm. 478.
14. Dunn 1998, hlm. 55-56.
15. "Variations in Organization Science: In Honor of Donald T. Campbell", <http://www.mgmt.utoronto.ca/>.
16. Situs Principia Cybernetica: <http://134.184.131.111/SEARCH.html>.
17. Campbell, 1977, hlm. 506, dalam situs Principia Cybernetica: <http://134.184.131.111/SEARCH.html>.
18. *The Experimenting Society*, hlm. 28. Russel menulis "*cosmic impiety*" (dorongan kosmis) dan Popper adalah seorang "realis".
19. Bab 3 dan 4 dalam G. Soros, *The Crisis of Global Capitalism: The Open Society Endangered* (London: Little Brown and Company, 1998).
20. Brewer dan Collins, *op. cit.*

Lihat juga

Dalam buku ini: Cronbach.

Dalam *Fifty Major Thinkers on Education*: Russel, Thorndike.

Karya-karya utama Campbell

- Campbell, D.T. dan Fiske, D.W., "Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait - Multimethod Matrix", *Psychological Bulletin*, 56, 2, 1959, hlm. 81-105.
- Campbell, D.T. dan Stanley, J.C., *Experimental and Quasi-Experimental Design for Research*, Chicago, Illinois: Rand McNally, 1966.
- "Reforms as Experiments", *American Psychologist*, 24, 1969, hlm. 409-429.
- "Methods for Experimenting Society", *Evaluation Practice*, 12, 3, 1971/1991, hlm. 223-260.
- Webb, E.J., Campbell, D.T., *et al.*, *Unobstrusive Measures: Nonreactive Resarch in the Social Sciences*, Chicago, Illinois: Rand McNally, 1972.

- "The Nature of Man and what Kind of Socialization Process is Needed", *American Psychologist*, 30, 1103-1126, 1975, hlm. 341-384.
- Campbell, D.T. dan Boruch, R.F., "Making the Case for Randomized Assignment to Treatments by Considering the Alternatives: Six Ways in Which Quasi-Experimental Evaluation in Compensatory Education Tend to Underestimate Effects" dalam C.A. Bennet dan A.A. Lumsdaine (ed.), *Evaluation and Experiment*, New York: Academic Press, 1975, hlm. 195-296.
- Cook, T.D. dan Campbell, D.T., *Quasi Experimentation: Design and Analysis for Field Settings*, Chicago, Illinois: Rand McNally, 1979.
- Campbell, F.A. dan Ramey, C.T., "Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow-up Study of Children from Low-income Families", *Child Development*, 65, 1994, hlm. 684-698.
- "Unresolved Issues in Measurement Validity: An Autobiographical Overview", *Psychological Assessment*, 8, 1996, hlm. 363-368.

Bacaan lebih lanjut

- Brewer, M.B. dan Collins, B.E. (ed.). 1981. *Scientific Inquiry and the Social Sciences: A Volume in Honor of Donald T. Campbell*. San Fransisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Dunn, W.N. (ed.). 1998. *The Experimenting Society: Essays in Honor of Donald T. Campbell*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- McKelvey, B. dan Baum, J.A.C. 1999. "Variations in Organisation Science: In Honor of Donald T. Campbell": <http://www.mgmt.utoronto.ca/>
- Situs *Principia Cybernetica*: <http://134.184.131.111/SEARCH.html>.
- Situs: <http://www.psych.nwu.edu/academics/social/campbell.html>.
- Situs: <http://www.edfac.unimelb.edu.ac/AJE/editorial>.

MAXINE GREENE (1917 - ...)



Christine Thompson

Merasa sedang dalam perjalanan atau berada di suatu tempat, di mana selalu terdapat kemungkinan penjelasan dan keterbukaan baru, perasaan inilah yang harus dikomunikasikan kepada anak jika kita ingin menyadarkan mereka akan situasi mereka dan mendorong anak untuk memahami dan menamai dunia.¹

Maxine Greene digambarkan sebagai “filsuf pendidikan Amerika yang termasyhur saat ini”² dan “salah satu figur paling penting dari generasi mana pun yang telah menulis, mengajar, dan memberikan kuliah” dalam bidang pendidikan.³ Pengaruh Greene melalui karirnya yang luar biasa sebagai kritikus sosial, filsuf pendidikan, guru, dan mentor menyebar ke pelbagai bidang: seni dan estetika, sastra, kajian budaya, perbaikan sekolah, pendidikan guru, keadilan sosial, hak-hak sipil, dan kajian perempuan. Greene menghadirkan kesadaran kritis yang kuat, dengan mencermati peristiwa-peristiwa yang hidup dalam konteks budaya, sosial, dan sejarah tertentu untuk mencari makna dan akibatnya.

Dilahirkan di Brooklyn, New York, pada 1917, pengalaman awal Greene sejalan dengan harapan kultural yang membentuk kehidupan perempuan Amerika awal abad ke-20. Sebagai seorang anak perempuan dari “keluarga yang tidak mengenal risiko dan petualangan intelektual”,⁴ Greene menemukan kesempatan untuk menerobos kedangkalan hidup sehari-hari lewat kegiatan menulis dan kesempatan menyaksikan pertunjukan musik, teater, dan mengunjungi museum. Ia meraih gelar *Bachelor of Arts* dalam bidang sejarah dan filsafat Amerika dari Barnard College pada 1938. Kemudian ia menikah dengan seorang dokter muda, bekerja di kantor suaminya sampai ia terlibat perang, dan Greene terpaksa bekerja menjalankan “tugas yang aneh, sama sekali tidak mulia, rendah, dan sulit”⁵ demi menghidupi dirinya sendiri dan anak perempuannya. Setelah perang, Greene bercerai dan menikah lagi, mengikuti program *Master of Arts* dan meraih gelar tersebut pada 1949 dari New York University. Pilihan Greene pada filsafat pendidikan sebagai bidang kajiannya bersifat kebetulan, yakni diputuskan berdasarkan kuliah-kuliah yang waktunya bertepatan dengan jam sekolah anak perempuannya. Enam tahun kemudian, dengan gelar Ph.D. yang diraihinya dari NYU, Greene terlibat dalam filsafat pendidikan yang baru muncul (dan didominasi laki-laki). Selama bertahun-tahun, ia menjadi perempuan satu-satunya yang dijadwalkan menyampaikan makalah pada setiap pertemuan Philosophy of Education Society. Greene menjadi presiden perempuan pertama organisasi tersebut pada 1967 dan perempuan pertama yang memimpin American Educational Research Association pada 1984.

Greene memberi kuliah di beberapa universitas di Amerika Serikat dan di luar Amerika Serikat. Namun tugas utamanya tetap di New York. Setelah satu tahun bekerja sebagai profesor bahasa Inggris di Montclair State College pada 1956-1957, Greene bekerja sebagai profesor pendidikan di NYU sejak 1957-1965. Pada 1965, Greene bekerja di Columbia University, semula sebagai editor untuk jurnal *Teachers College Record* dan kemudian sebagai guru yang mengajar pelbagai bidang, yakni bertanggung jawab mengajar filsafat sosial, filsafat dan sejarah pendidikan, sastra, menulis, estetika, dan persoalan-persoalan pendidikan lainnya. Sejak tahun 1974-1994, Greene menjabat sebagai *William F. Russel Chair* di Foundations of Education di Teachers College. Sekarang setelah menjadi guru besar emerita, ia tetap mengajar dan terlibat aktif di Lincoln Center Institute for the Arts in Education—di

mana ia menjadi *philosopher-in-residence* selama lebih dari 2 dasawarsa—dan Center for Arts, Social Imagination and Education yang baru didirikan di Teachers College.

Bukti keterlibatan Greene sebagai guru masih banyak, sebagian besar dapat dibaca dalam 2 jilid buku suntingan yang baru diterbitkan sebagai penghormatan kepadanya. William Ayers menuliskan kesannya:

Seperti sebuah percakapan akrab dengan teman lama yang dimulai, berlanjut, dan terpotong untuk diteruskan lagi suatu saat nanti, kuliah Greene penuh dengan spontanitas, keakraban, ketidakutuhan, dan pandangan ke depan ... karena sumber pengajarannya adalah dari pengalaman hidup. Selalu timbul kesan improvisasi pada cara mengajarnya ... segar, hidup, dan inventif, sekaligus berakar kuat dalam kepercayaan yang koheren dan tujuan yang besar.⁶

Sejawat lain menggambarkan kegambangan, perasaan terpanggil, dan tertantang untuk mendekati filsafat sebagai sesuatu yang dilakukan bukan sekadar dibaca saat bertemu dengan Greene. Selain kepadatan tulisan-tulisannya, keseringan Greene merujuk pada beragam filsuf, seniman, dan kritikus juga menjadi daya tarik lain sekaligus menjadi tuntutan bagi pembacanya (untuk benar-benar mencermati tulisannya).

Dengan pelbagai penghargaan dan gelar kehormatan, Greene pernah dua kali menerima julukan “Teacher of the Year” dari Phi Delta Kappa dan menerima Teachers College Medal. Bukunya, *Teacher as Stranger*, dianugerahi Delta Kappa Gamma Award pada 1974 sebagai “Educational Book of the Year”.

Greene aktif secara politik dan sosial sejak menjadi mahasiswa. Saat itu perhatiannya pada permasalahan buruh mengantarkannya menjabat Legislative Director Partai Pekerja Amerika (American Labor Party) di Brooklyn. Keterlibatannya dengan kelompok Republikan Spanyol, gerakan hak-hak sipil, dan perdamaian, dan kehadirannya di Teachers College di tengah-tengah demonstrasi mahasiswa pada 1960-an, memperkuat keinginannya untuk memusatkan perhatian pada peristiwa yang terjadi di luar universitas dan mendorongnya untuk memahami arti penting beragam interpretasi subjektif yang muncul dari kejadian-kejadian biasa. Karya-karya Greene berbeda sebab ia mengakui dan menjabarkan konteks yang kompleks dan terus berubah dari persekolahan di Amerika Serikat.

Greene telah menulis lima buku, lebih dari seratus artikel dan tulisan dalam antologi tentang pelbagai topik, dan memberikan prakata serta pengantar untuk buku-buku dari beragam penulis termasuk figur terkenal seperti Seymour Sarason,⁷ dan penulis muda seperti Dianne Dubose Brunner⁸ dan Deborah P. Britzman.⁹ Buku keduanya, *Existential Encounters for Teacher* (1967), adalah kumpulan tulisan para filsuf Eropa Kontinental (Eropa non-Inggris Raya—penyunting), meliputi Martin Heidegger, Rainier Maria Rilke, Jean-Paul Sartre, Albert Camus, Martin Buber, Søren Kierkegaard, dan lain-lain, dengan topik seperti individu, yang lain (*others*), mengetahui, memilih, dan situasi. Komentar Greene disisipkan di antara tulisan-tulisan tersebut. Yang tersirat dalam proyek ini, seperti semua karya Greene, adalah penghormatan terhadap kapasitas intelektual dan keingintahuan guru disertai penolakan yang kuat terhadap beragam instrumentalisme yang membatasi wacana pendidikan pada hal-hal yang serba praktis dan efektif. Sebagaimana diungkapkannya belakangan ini, “Saya percaya bahwa guru yang bagus adalah guru yang tertarik pada pelbagai macam ide, walaupun ia tidak memiliki banyak kesempatan untuk mengajar Habermas.”¹⁰

Buku pertama Greene, *The Public School and the Private Vision*, terbit pada 1965 dan sekarang ia sedang merevisi buku tersebut. Greene menggolongkan buku itu sebagai kritik terhadap “kebudayaan Amerika yang sedang berubah dilihat dari perspektif seniman imajinatif serta reformis pendidikan”.¹¹ Seperti kebanyakan karya berikutnya, teks ini mirip literatur imajinatif yang “memungkinkan pembaca mampu melihat lebih jauh sekaligus membayangkan kemungkinan-kemungkinan alternatif”,¹² di luar masalah-masalah yang diutarakan Dewey dan pemikir lain yang telah membahas hubungan antara sekolah dan masyarakat. Karakter unik (dan agak memberontak) dari pendekatan Greene terhadap teorisasi pendidikan dan tema-tema yang muncul dalam karya-karya berikutnya terbentuk dengan jelas dalam teks ini.

Greene mengambil konsep utama untuk bukunya yang terbit tahun 1973, *Teacher as Stranger*, dari sosiolog fenomenologis, Alfred Schutz:

Saya ingin menunjukkan bahwa visi orang asing mempunyai semacam ketajaman yang tidak akan ditemukan pada orang yang visinya tumpul karena keakraban. Saya meminta guru untuk menggunakan pandangan penyimak yang kritis, yang memerhatikan

dengan cermat ketidakadilan, kesalehan palsu, janji-janji yang tidak berdasar.¹³

Kepercayaan Greene terhadap pentingnya persoalan-persoalan eksistensial bagi mereka yang mengajar secara reflektif bisa ditemukan dalam *Teacher as Stranger*, dengan penekanan pada kebutuhan akan “pergulatan melawan keterlibatan mendalam tanpa pertimbangan nalar (*unthinking submergence*) dalam kenyataan sosial yang ada”¹⁴ dan mempertanyakan secara terus-menerus asumsi-asumsi dasar yang mendukung cara mengajar biasa.

Dalam *Landscapes of Learning* (1978), Greene menekankan kepada para guru tentang perlunya menggali kesadaran yang luas—suatu sikap menyatu dengan dunia dan perhatian penuh pada setiap orang dan peristiwa. Intensitas kehadiran dalam pengalaman ini (*the presence to experience*) merupakan suatu perluasan logis atas situasi eksistensial yang dipaparkan Greene dalam buku sebelumnya, *Teacher as Stranger*. Selanjutnya, ia mengembangkan pendekatan estetika terhadap pendidikan yang sangat berbeda dengan pendidikan estetika yang dirumuskan akhir 1970-an dalam wacana pendidikan seni. Minat Greene pada seni terutama terfokus pada makna yang hendak disampaikan seni, makna kemanusiaannya (*human import*), bukan aspek indrawi, formal, atau teknisnya. Dalam teks ini, seperti pada teks-teks selanjutnya, “Greene mendukung penggunaan seni untuk pendidikan guna melawan objektivikasi kaku yang menjadi karakter masyarakat kontemporer”.¹⁵

The Dialectic of Freedom, buku Greene berikutnya, mereproduksi John Dewey Lecture yang disampaikan pada 1988 dan memperlihatkan pengaruh ide-ide Dewey. Teks tersebut diterbitkan pada akhir pemerintahan Reagan, suatu masa yang dikenal Greene sebagai permusuhan terhadap keprihatinannya dan mendorongnya pada kemunduran menuju “individualisme yang berpusat pada diri dan merasa paling layak dengan meremehkan sisi positif tanggung jawab individu terhadap orang lain dalam komunitas atau komitmen pada tindakan sosial”.¹⁶ Kuatnya situasi ini tampak dalam pertanyaan yang dilontarkan Greene:

Apa yang tersisa bagi kita pada zaman positivistik yang didominasi media dan berpusat pada diri ini? Bagaimana kita membuka kesadaran

masyarakat akan kekuatan kemungkinan, dengan begitu banyaknya yang kita ketahui sekaligus tidak kita pahami? Bagaimana kita membuat mereka merasakan alternatif agar mereka dapat berbuat lain, dengan tetap menekankan persiapan generasi muda menuju masyarakat berteknologi tinggi? Mengapa? Untuk apa?¹⁷

Greene menunjukkan bahwa visi kebebasan Amerika tidak memiliki batasan atau kewajiban dan harus dibuang dari benak para guru dan pelajar serta diganti dengan pemahaman akan kebebasan yang lebih positif sebagai kemungkinan, kapasitas untuk memilih dan mencipta sendiri, menemukan cara pandang baru, dan menolak pengetahuan yang diberikan dan diterima begitu saja. Ia menekankan dalam buku tersebut dan tulisan selanjutnya, respon yang makin besar terhadap kritik-kritik posmodern atas kesetiaan Amerika terhadap individualisme dan identitas pribadi, bahwa komunitas diperkuat dan dimungkinkan manakala individu menyadari bahwa perspektifnya bertentangan dengan orang lain dan dengan validitas pelbagai konstruksi realitas:

Kebebasan terlihat atau terwujud ketika individu-individu bersatu dengan cara tertentu, ketika mereka hadir secara otentik (tanpa kedok, kepura-puraan, atau pangkat), ketika mereka mempunyai kegiatan yang dapat mereka jalankan bersama-sama.¹⁸

Buku Greene yang terbaru, *Releasing The Imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change* (1995), menunjukkan bahwa imajinasi—kapasitas untuk melihat segala hal sebagai kemungkinan dan membayangkan alternatif—bersifat fundamental bagi pendidikan dan reformasi sosial yang bermakna. Slattery dan Dees menanggapi buku itu dengan menulis, “Greene membayangkan ruang kelas dan komunitas yang menghargai beragam perspektif, pluralisme demokratis, narasi-narasi kehidupan, dan perubahan sosial yang terus- menerus. Ia percaya semua ini dapat dicapai melalui pengalaman sastra, seni, dan fenomenologis yang membebaskan imajinasi”.¹⁹ Minat Greene terhadap pendidikan estetika terlihat saat direkomendasikannya penggunaan literatur imajinatif dan karya seni lain sebagai sarana untuk merangsang anak didik berimajinasi, berpikir lain, menghadapi “yang lain” secara konkret dalam selubung karakter pada sebuah novel atau skenario, dan berada dalam suatu realitas yang terlepas dari realitas mereka sendiri

selama memahami karya seni. Diilhami oleh gagasan-gagasan transaksi estetika yang ditawarkan John Dewey, Mikel Dufrenne, Arthur Danto, Wolfgang Iser, dan lain-lain, Greene mengusulkan penciptaan karya seni (*the constitution of an artwork*) dalam kesadaran pengamat sebagai metafora bagi proses belajar.

Saat merefleksikan tema-tema yang telah menghidupkan karyanya selama perjalanan karir yang panjang, Greene menulis:

Saya telah membicarakan pelbagai tema yang menjadi perhatian saya, baik yang populer atau tidak, antara lain masalah nirmakna, pemberontakan mahasiswa, hak-hak sipil dan persoalan *invisibility*, pilihan moral dan “kesadaran luas”, permasalahan kurikulum, kejelasan (atau ketidakjelasan) publik dalam menyampaikan pendapat, standar pendidikan, dan seni—dengan perhatian khusus pada sastra.²⁰

Ia mempertahankan suatu perspektif kritis yang hati-hati, dengan mempertimbangkan perkembangan yang sekilas terkesan selaras secara cermat, contohnya, ia mencermati “determinisme baru”²¹ dalam sejarah-sejarah revisionis yang ditulis pada 1960-an ketika kelompok-kelompok yang secara tradisional tersisihkan mulai bersuara. Skeptisisme ini konsisten dengan resistensi Greene terhadap struktur birokratis yang menggerogoti *sense of agency* individu, situasi sosial yang disamakan Greene dengan wabah dalam novel Camus dan dengan konsep *rule by Nobody* dari Hannah Arendt. Ia mempersoalkan depersonalisasi yang menyertai metode ilmiah dan kemunculan teknologi yang tidak dicermati, dengan mengakui potensinya untuk mengisolasi dan mengikis komunitas dan lebih mengutamakan signifikansi lebih dalam dari konteks kultural dan personal yang membentuk pengalaman.

Catatan

1. Greene, *Releasing the Imagination* (San Fransisco, California: Jossey Bass, 1995), hlm. 149-150.
2. William C. Ayers dan Janet L. Miller (ed.), *A Light in Dark Times: Maxine Greene and the Unfinished Conversation* (New York: Teachers College Press, 1998), hlm. 4.
3. William F. Pinar, “Notes on the Intellectual: In Praise of Maxine Greene”, dalam Ayers dan Miller, *op. cit.*, hlm. 108.
4. Maxine Greene, “An Autobiographical Remembrance”, dalam William F. Pinar (ed.), *The Passionate Mind of Maxine Greene* (London and Bristol, Pennsylvania: Falmer Press, 1998), hlm. 9.

5. *Ibid.*, hlm. 9.
6. William C. Ayers, "Doing Philosophy: Maxine Greene and the Pedagogy of Possibility", dalam Ayers dan Miller, *op. cit.*, hlm. 3-4, 6.
7. Seymour B. Sarason, *Teaching as a Performing Art* (New York: Teacher College Press, 1999).
8. Dianne Dubose Brunner, *Inquiry and Reflection: Framing Narrative Practice in Education* (Albany, New York: State University of New York Press, 1991).
9. Deborah P. Britzman, *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach* (Albany, New York: State University of New York Press, 1991).
10. Mark Weiss, Candy Systra, dan Sheila Slater, "Dinner with Maxine" dalam Ayers dan Miller, *op. cit.*, hlm. 30.
11. Maxine Greene, "The Educational Philosopher's Quest", dalam Derek L. Burleson (ed.), *Reflections: Personal Essays by 33 Distinguished Educators* (Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa, 1991), hlm. 202.
12. *Ibid.*, hlm. 203.
13. *Ibid.*, hlm. 204.
14. Greene, *Teacher as Stranger* (Belmont, California: Wadsworth, 1973), hlm. 269.
15. Anne E. Pautz, "Views Across the Expanse: Maxine Greene's Landscape of Learning", dalam Pinar, *op. cit.*, hlm. 33.
16. Jon Davies, "The Dialectic of Freedom", dalam Pinar, *op. cit.*, hlm. 41.
17. Greene, *The Dialectic of Freedom* (New York: Teachers College Press, 1988), hlm. 55.
18. *Ibid.*, hlm. 17.
19. Patrick Slattery dan David M. Dees, "Releasing the Imagination and the 1990s", dalam Pinar, *op. cit.*, hlm. 46.
20. Greene, dalam Burleson, *op. cit.*, hlm. 208.
21. *Ibid.*, hlm. 203.

Lihat juga

Dalam *Fifty Major Thinkers on Education*: Dewey.

Karya-karya utama Greene

Teacher as Stranger, Belmont, California: Wadsworth, 1973.

Landscapes of Learning, New York: Teachers College Press, 1978.

The Dialectic of Freedom, New York: Teachers College Press, 1988.

Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change, San Fransisco, California: Jossey-Bass, 1995.

Bacaan lebih lanjut

Ayers W.C. dan Miller, J.L. (ed.). 1998. *A Light in Dark Times: Maxine Greene and the Unfinished Conversation*. New York: Teachers College Press.

Pinar, W. (ed.). 1998. *The Passionate Mind of Maxine Greene*. London and Bristol, Pennsylvania: Falmer Press.

R.S. PETERS **(1919 - ...)**



John White

Pendidikan tidak mempunyai tujuan lain di luar pendidikan. Nilainya bersumber dari prinsip dan standar yang tersirat di dalamnya. Menjadi seorang yang terdidik tidak harus sampai pada suatu tujuan, tetapi mempunyai suatu pandangan berbeda.¹

Richard Stanley Peters adalah pendiri filsafat pendidikan Inggris yang dipraktikkan pada paruh kedua abad ke-20. Ia dilahirkan tahun 1919 dan dididik di Oxford University dan Clifton College, di mana ia banyak membaca karya-karya klasik. Selama Perang Dunia II, ia bergabung dengan Friends Ambulance Unit dan terlibat dalam pekerjaan sosial. Pada akhir perang, ia menjadi pengajar di Sidcot School sambil belajar filsafat di Birkbeck College, London. Kemudian ia bekerja Birkbeck sebagai dosen filsafat dan *reader* filsafat dan psikologi, dengan spesialisasi etika, filsafat pikiran, filsafat politik, serta sejarah dan filsafat psikologi.

Setelah 1962, minat Peters semata-mata tercurah pada filsafat pendidikan. Pada saat itulah, ia menerima jabatan yang kemudian identik dengan dirinya—Ketua Philosophy of Education di Institute

of Education, University of London. Selama 12 tahun berikutnya, ia bekerja keras untuk mengubah filsafat pendidikan dari minat intelektual minor di tangan segelintir sarjana menjadi subdisiplin filsafat baru yang berpengaruh. Dalam perkembangan selanjutnya, ia dibantu oleh kolega baru yang kemudian juga menulis buku bersamanya, Paul Hirst. Ratusan mahasiswa dari Inggris dan negara-negara berbahasa Inggris di seluruh dunia ambil bagian dalam *course* untuk program diploma dan MA yang baru atau mengikuti program doktor sebelum bekerja di *college* dan universitas di mana mereka kemudian mengajarkan apa yang telah mereka peroleh kepada guru dan guru peserta latihan. Peters dan Hirst yakin bahwa filsafat pendidikan akan menjadi komponen utama beserta disiplin-disiplin pendidikan lain dalam pendidikan guru awal, termasuk *course* untuk Bachelor of Education yang baru didirikan di Inggris.

Makin banyaknya jumlah filsuf pendidikan memungkinkan Peter dan Hirst membentuk Philosophy of Education Society of Great Britain pada 1964. Pada 1964-1975, Peters menjadi Ketua (*Chairman*) PESGB. Pada 1966-1982, Peters juga menjadi editor *Proceedings* tahunan (dari PESGB) dan penggantinya, *The Journal of Philosophy of Education*. Sejak 1986, Peters menjadi Presiden (*President*) PSGB.

Selama masa tersebut, Peters juga menulis buku dan artikel berpengaruh yang memberi dasar-dasar bagi filsafat pendidikan baru. Beberapa kumpulan tulisan hasil suntingannya dan jilid-jilid awal *Proceedings* berisi esai dari filsuf-filsuf Inggris terkemuka waktu itu—seperti David Hamlyn, Michael Oakshott, Anthony Quinton, dan Gilbert Ryle—yang didorongnya untuk menerapkan pemikiran mereka pada permasalahan-permasalahan pendidikan. Pada 1973, ia menyunting *Philosophy of Education* dalam seri Oxford Readings in Philosophy yang bergengsi. Sumbangannya ini membuktikan usaha keras Peters untuk memantapkan filsafat pendidikan sebagai subdisiplin baru dalam filsafat yang setara dengan filsafat hukum atau filsafat agama.

Namun setelah pertengahan 1970-an, kesehatannya mulai menurun, sehingga jumlah tulisan Peters berkurang. Kondisi itu juga mengakhiri kegiatan komitenya yang tak kenal lelah demi filsafat pendidikan dan kedudukan kajian-kajian pendidikan dalam pendidikan guru. Ia berhenti dari Institute of Education pada 1983.

Filsafat pendidikan Peters memiliki banyak sisi. Seperti Israel Scheffler, rekannya di Harvard, di mana Peters menjadi Profesor Tamu di

sana pada 1961, ia berupaya menerapkan kekuatan analitis dan kejernihan pemikiran filosofis aliran utama saat itu pada permasalahan-permasalahan pendidikan. Sejak perang dan sampai penunjukannya sebagai ketua pada 1962, minatnya terhadap filsafat umum telah sampai pada apa yang dikenal sebagai analisis “konseptual” atau kadang analisis “linguistik” yang terpusat pada konsep-konsep penting bidang ini—misalnya konsep pengetahuan, kewajiban moral, Tuhan, kausalitas, hukum, negara, pikiran, dan konsep-konsep mental lain—dengan maksud menguraikannya menjadi unsur-unsur pembentuk dan saling hubungan dengan konsep terkait lain. Salah satu jalur memasuki minat ini yang diikuti sebagian filsuf adalah melalui pengujian terhadap cara-cara mengungkapkan konsep yang dianalisis ke dalam bahasa sehari-hari. Sehingga perhatian yang lebih sempit pada “linguistik” berada dalam analisis “konseptual” yang lebih luas.

Sebagian dari proyek awal Peters adalah menerapkan teknik-teknik “analitik” untuk konsep-konsep pendidikan khusus. Kendati Scheffler memusatkan perhatiannya pada konsep mengajar dan belajar, dan filsuf-filsuf Inggris lain yang dipengaruhi Peters meneliti konsep tersebut dan konsep lain seperti bermain, indoktrinasi, latihan, pertumbuhan, dan sosialisasi, Peters justru mengkhususkan diri menganalisis konsep pendidikan itu sendiri. Sehingga ia mengklaim bahwa demi berlangsungnya pendidikan—yang dibedakan dengan latihan atau indoktrinasi—maka tiga kriteria berikut harus dipenuhi:

- i bahwa “pendidikan” merupakan penyampaian (transmisi) sesuatu yang berharga kepada mereka yang terikat dengannya,
- ii bahwa “pendidikan” harus mencakup pengetahuan dan pemahaman serta semacam perspektif kognitif yang tidak lembam,
- iii bahwa “pendidikan” setidaknya mengesampingkan sebagian prosedur penyampaian karena tidak memiliki kesadaran dan kerelaan.

(Peters 1996, hlm. 45)

Pendidikan, berdasarkan kriteria ini—dan seperti diuraikan dalam tulisan-tulisan awalnya—terdiri dari inisiasi terhadap (anak didik) yang belum terinisiasi ke dalam kegiatan yang layak dijalankan demi

kepentingan mereka sendiri. Yang menonjol di antara kegiatan tersebut adalah kegiatan yang berkaitan dengan pencarian kebenaran seperti sains, sejarah, sastra, dan filsafat. Orang terdidik bukanlah spesialis yang membatasi diri pada ranah tersebut, namun dapat memahami perspektif lebih luas bahwa disiplin-disiplin ini juga berpengaruh dalam bidang lain dan terhadap kehidupan manusia secara lebih umum.

Di bawah tekanan filsuf-filsuf lain, ternyata pemikiran Peters bukanlah analisis “netral” dan objektif terhadap *konsep* pendidikan, melainkan sebuah uraian dari sudut pandang tertentu—yang menunjukkan lingkaran universitas dan sekolah menengah elite masa itu—mengenai pendidikan apa yang harus dijalankan.

Kesadaran mengenai watak pemikiran Peters tersebut melahirkan kesulitan yang makin besar pada akhir 1960-an hingga awal 1970-an bagi teori Peters dan filsafat pendidikan baru itu sendiri. Meskipun Peters berusaha memperbaiki analisisnya untuk mengatasi masalah tersebut, proyek membangun filsafat pendidikan sebagai salah satu bagian baru dari filsafat justru berada dalam bahaya. Agar suatu cabang filsafat dianggap sebagai bidang yang relatif otonom dalam disiplin induk, cabang itu harus memiliki konsep utama apalagi berada pada masa kejayaan mazhab analitik pascaperang. Filsafat hukum membahas konsep hukum dan konsep terkait lainnya, sedangkan filsafat agama berkisar tentang Tuhan dan ide-ide terkait lainnya seperti keabadian. Sejak awal, Peters melihat konsep pendidikan sebagai kunci untuk subdisiplin baru didukung konsep-konsep lain yang telah disebutkan sebelumnya seperti mengajar, latihan, dan belajar. Namun bila “analisis” konsep pendidikan kurang memberi hasil (dan hasil dari konsep-konsep sejenis seperti mengajar, indoktrinasi, latihan dan lain-lain, terbukti tidak lengkap), bagaimana filsafat pendidikan bisa mendapatkan klaim untuk status khususnya?

Akan tetapi, klaim utama Peters sehingga menjadi perintis filsafat pendidikan Inggris abad ke-20 justru tersebar dan tidak membentuk subdisiplin filsafat baru. “Filsafat terapan” dan “etika terapan” muncul setelah masa produktif Peters berakhir, dengan menawarkan perspektif filsafat, terutama etika, untuk masalah kedokteran, hukum, perang dan damai, dan lingkungan. Namun, Peters tetap merupakan filsuf terapan Inggris pertama. Ia memberikan perhatian penuh untuk membantu guru dan pendidik guru agar mereka lebih memahami dimensi filosofis

kegiatan mereka. Upayanya ini memiliki beberapa bentuk, antara lain membuka mata guru terhadap kekurangan filosofis dari teori pendidikan saat ini (termasuk teori “progresif” yang tercantum dalam Plowden Report tahun 1967), mendorong mereka untuk mempertanyakan keabsahan praktik-praktik sekarang (hukuman dan disiplin, contohnya), dan membuka mata mereka pada persoalan-persoalan yang lebih luas: demokrasi di sekolah, sasaran pendidikan, kesetaraan, pendidikan moral, pendidikan emosi, peran kepala sekolah, hakikat disiplin-disiplin ilmu pendidikan.

Aspek terapan dari karya Peters membantu perumusan agenda yang luas untuk filsafat pendidikan Inggris—dan bukan hanya di Inggris—abad ke-20. Ia mewariskan pendekatan yang berpusat pada masalah. Berbeda dengan cara-cara berfilsafat lainnya mengenai pendidikan—tradisi historis di negara-negara berbahasa Jerman dan Jepang, contohnya—sekolah yang dibentuk Peters berakar dalam praktik pendidikan dan berdedikasi pada perbaikan. Kendati demikian, memberikan bobot relevansi kontemporer pada ide-idenya juga merupakan kesalahan. Gagasan ini hanya sebagian dari warisan Peters. Yang lebih penting adalah hubungan antara permasalahan-permasalahan dangkal dengan pemikiran filsafat yang lebih dalam, terutama dalam filsafat pikiran dan etika. Dalam etika, Peters memperkuat argumennya tentang kurikulum, perkembangan moral, persamaan kesempatan pendidikan, dan topik-topik lain, dengan filsafat moral. Upayanya ini dapat dikembalikan pada filsafat Kant. Penilaian moral pertama (*first-order moral judgment*)—bahwa hukuman badan adalah salah, misalnya—harus diuji terhadap prinsip moral yang lebih tinggi yakni kebaikan, kebebasan, imparialitas, dan menyampaikan kebenaran. Mengapa? Peters berusaha menunjukkan bahwa semua prinsip moral utama memiliki kemampuan pembenaran “transendental”, bahwa setiap peneliti rasional yang bertanya mengapa prinsip moral utama harus diikuti pasti terikat dengannya karena rasionalitas itu sendiri.

Peters juga menggunakan sebuah pola argumen serupa untuk membenarkan proses alami sebuah kurikulum. Seperti disebutkan sebelumnya, ia melihat pendidikan sebagai inisiasi menuju kegiatan yang secara intrinsik berguna seperti sejarah, sains, sastra, dan filsafat. Namun, apa yang membuat proses ini lebih bermanfaat dibandingkan bermain golf atau berjemur di bawah sinar matahari? Dalam salah satu

bab yang banyak dibahas dalam karyanya yang terbit pada 1966, Peter berpendapat bahwa pencarian kebenaran tertanam dalam pergulatan intelektual peneliti yang mempertanyakan keabsahannya tidak dapat menolak pergulatan intelektual tanpa menggoyahkan unsur utama dalam rasionalitas yang mengikatnya.

Apakah argumen “transendental” ini atau argumen “transendental” lain bisa dipertahankan atau tidak, masih diragukan. Kebanyakan pembahasan kritis terhadap ide-ide Peters berpusat pada argumen argumen ini. Etika Kantian yang menjadi dasar filsafat pendidikan Peter kehilangan kekuatannya pada seperempat terakhir abad ke-20, sehingga menjadi perspektif Aristotelian. Filsafat pendidikan Peters terpusat pada “perkembangan nalar” (*the development of reason*)—meminjam sebagai judul salah satu kumpulan tulisan hasil suntingannya yang sangat terkenal. Kehidupan rasional yang dicurahkan untuk pencarian kebenaran adalah pedomannya dalam filsafat sebagaimana dalam kehidupan. Ia sangat menyadari kelemahan cita-citanya yang diistilahkannya sebagai “keral tipis peradaban”. Emosi dan hasrat terus-menerus mengancam nalar dan perlu ditundukkan. Pendidikan adalah proses inisiasi menuju tuntunan rasional.

Selama bertahun-tahun, Peters dianggap—dan menganggap dirinya—sebagai orang yang pertama kali membawa teknik-teknik filsafat “analitik” Oxford pascaperang pada permasalahan pendidikan konkret. Namun, seperti komentar paling cerdas atas karyanya yang ditulis sebagai penghormatan oleh mantan koleganya, Ray Elliot menunjukkan bahwa Peters sesungguhnya adalah “filsuf gaya lama”. Peters menulis bahwa perhatiannya “lebih terpaku pada tugas-tugas guru daripada Bentuk Kebaikan”.³ Kendati menolak pendekatan metafisik terhadap pendidikan, pendirian filsafatnya—universalisme, kesetiaan pada kebenaran dan nalar, dan penekanannya pada kontrol diri, menurut Elliot, serupa dengan Stoic. Seperti Stoic, Peters mempunyai kesadaran yang kuat akan kesulitan manusia—yakni perlunya memahami kehidupan kita dengan mempertimbangkan kemungkinan-kemungkinan di dunia

Catatan

1. Peters, *Education as Initiation*, hlm. 47.
2. Lihat Cooper, *Education, Values and Mind*, hlm. 41-68.
3. Peters, *Education as Initiation*, hlm. 8.

Lihat juga

Dalam buku ini: Hirst, Scheffler.

Karya-karya utama Peters (tentang pendidikan)

Education as Initiation, pidato pengukuhan, London: University of London Institute of Education, 1967; terbitan pertama, London: Harrap, 1964.

Ethics and Education, London: Allen dan Unwin, 1966.

The Concept of Education, penyunting, London: Routledge & Kegan Paul, London, 1967.

Perspectives on Plowden, penyunting, London: Routledge & Kegan Paul, 1969.

Peters, R.S., dengan Hirst, P.H., *The Logic of Education*, London: Routledge & Kegan Paul, 1970.

Peters R.S., editor bersama Dearden, R.F. dan Hirst, P.H., *Education and the Development of Reason*, London: Routledge & Kegan Paul, 1972.

The Philosophy of Education, penyunting, Oxford: Oxford University Press, 1973.

Psychology and Ethical Development, London: Allen dan Unwin, 1974.

Moral Development and Moral Education, London: Allen dan Unwin, 1981.

Bacaan lebih lanjut

Collins, M. 1994. "R.S. Peters: A Man and his Work", *Tesis* tidak diterbitkan. University of New England. Armidale, New South Wales, Australia.

Cooper, D.E. (ed.). 1986. *Education, Values and Mind: Essay for R.S. Peters*. London: Routledge.

JOHN I. GOODLAD (1920 – ...)



Jianphing Shen

Terdapat dua tujuan penting; *pertama*, berupaya memperbesar cakupan pengajaran; dan *kedua*, menjaga agar pendidikan umum tersedia bagi semua orang. Mengembangkan tujuan-tujuan ini adalah misi saya.¹

John I. Goodlad mengajar di setiap jenjang mulai dari kelas satu (*first grade*) sampai seminar *advanced graduate*. Ia memulai karir profesionalnya di sebuah sekolah desa yang hanya memiliki satu ruangan di British Columbia, Kanada. Setelah menerima ijazah mengajar pada 1939, ia menjadi guru sebelum akhirnya menjadi kepala sekolah pada 1941. Pada 1946, ia belajar ke University of Chicago dan menerima gelar Ph.D. pada 1949. Selain itu, ia juga menjadi guru besar di Emory University, University of Chicago, University of California at Los Angeles, dan University of Washington. Ia menduduki beberapa jabatan kepemimpinan di pelbagai universitas serta organisasi penelitian dan pendidikan lainnya seperti Direktur Center for Teacher Education University of Chicago, Direktur University Elementary School di UCLA,

Dekan Graduate School of Education di UCLA, Direktur Center for Educational Renewal di University of Washington, dan Presiden Institute of Education Inquiry yang independen dan berbasis di Seattle. Ia juga merupakan Presiden American Educational Research Association dan American Association of Colleges for Teacher Education.

Goodlad adalah seorang penulis produktif. Penyelidikan dan renungannya tentang pendidikan menghasilkan lebih dari 30 buku, 200 artikel jurnal, dan 80 bab buku dan entri ensiklopedia. Sebagai seorang pendidik, Goodlad juga sosok yang unik. Ia adalah peneliti, aktivis, sekaligus filsuf. Ia melakukan studi empiris tentang persekolahan dan pendidikan, menerapkan ide-ide inovatifnya, dan merenungkan secara filosofis fenomena sosial yang disebut “pendidikan”. Perpaduan antara peneliti empiris, pemikir filsafat, dan aktivis pembaharuan pendidikan tidaklah lazim dalam pendidikan.

Kaitannya dengan penelitian empiris, Goodlad memiliki beragam minat. Shen mengkaji ulang karya-karya Goodlad dan membaginya menjadi tema-tema utama berikut ini, yakni (1) nonkelas (*non-grading*), (2) penelitian kurikulum, (3) persekolahan, (4) pendidikan guru, dan (5) strategi pembaharuan pendidikan.² Namun, Shen mengakui bahwa kelima tema tadi hanya sebuah struktur untuk mempermudah pembahasan ide-ide Goodlad karena tema-tema tersebut saling berkaitan dalam karirnya.

Nonkelas adalah tema penelitian Goodlad yang pertama dan didasarkan pada pengalaman profesional pribadinya dalam pendidikan. Dari tema penelitian inilah berkembang tema-tema lain. Pada September 1939, Goodlad mengajar kelas pertamanya di Woodward's Hill School di Surrey Municipality, British Columbia. Sekolah itu memiliki satu ruangan yang dibagi menjadi 8 kelas berisi 34 murid, murid termuda masih berusia kurang dari 6 tahun dan tertua berusia 17 tahun. Di sekolah satu ruangan ini, Goodlad menyadari besarnya norma persekolahan berkelas, yakni perlunya mengajarkan mata pelajaran tertentu untuk kelas tertentu (56 jam pelajaran per hari dan rata-rata 7 mata pelajaran di setiap kelas) dan sistem lulus atau gagal yang mengakibatkan Ernie, seorang anak laki-laki berusia 13 tahun, bersekolah selama 7 tahun di kelas satu. Beberapa tahun kemudian, sebagai direktur pendidikan di British Columbia Industrial School for Boys, Goodlad menemukan bahwa hampir semua anak didiknya tertinggal beberapa kelas dalam penentuan kelas. Disertasi

doktoral Goodlad adalah kajian tentang dampak naik kelas (*promotion*) atau tinggal kelas (*non-promotion*), regularitas persekolahan yang bukan hanya merisaukan kehidupannya sebagai seorang guru di sekolah satu ruangan itu, tapi juga kehidupan anak-anak didiknya yang tidak naik kelas. Ia menemukan bahwa penyesuaian sosial dan personal siswa yang naik ke kelas dua dengan siswa kelas satu yang tinggal kelas secara signifikan berbeda. Ia menyimpulkan bahwa bukti yang ada mendukung naik kelas dibanding tinggal kelas sebagai praktik pendidikan yang lebih baik. Lahirlah kemudian gagasan nonkelas. Pada 1972, Goodlad mengembangkan kerangka teoretis yang lebih komprehensif dengan memasukkan pertimbangan moral, efisiensi ekonomi, alasan psikologis, dan dasar-dasar pedagogis serta pengalaman (eksperiensial) sebagai faktor yang mendukung nonkelas.³

Bila mempertimbangkan substansi penelitian kurikulum Goodlad, karyanya dikembangkan pada 3 tingkat. *Pertama*, ia meneliti praktik kurikulum. Risetnya pada tingkat pertama ini meliputi penelitian terhadap gerakan reformasi kurikulum pada 1950 dan 1960-an, kurikulum inti (*core curriculum*), serta paparan dan analisis komprehensif terhadap kurikulum (pendidikan) dasar dan menengah. Ia menyatakan bahwa kurikulum inti merupakan tanggung jawab masyarakat dengan menjamin semua murid sekolah dasar dan menengah berhubungan dengan ranah paling penting dari pengalaman manusia. *Kedua*, setelah meneliti praktik kurikulum, Goodlad memberi perhatian pada suatu kerangka untuk mengidentifikasi dan menghubungkan satu sama lain persoalan-persoalan pokok kurikulum secara sistematis. Ia menyatakan bahwa sistem konseptual yang mengidentifikasi persoalan-persoalan utama yang dijawab dalam mengembangkan sebuah kurikulum harus dirumuskan secara baku, dan Goodladlah yang pertama kali mengembangkan suatu kerangka yang membedakan jenjang-jenjang masyarakat, institusional, dan pembelajaran pada 1960. Kemudian ia memperbaiki sistem konseptual untuk kurikulum dalam *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (1979). Sistem konseptual Goodlad mencakup tiga unsur—substansif, sosial politik, dan profesional teknis—dan mengembangkan lebih lanjut dasar pemikiran Tyler. *Ketiga*, Goodlad juga melihat kurikulum sebagai suatu bidang kajian, mengkaji ulang statusnya, dan membuat rekomendasi untuk perbaikannya. Berdasarkan kaji ulang secara komprehensif atas kurikulum sebagai bidang studi, Goodlad mengatakan bahwa kita harus

memisahkan persoalan “normatif” (*ought*) dari persoalan “faktual” (*what*). Ia menyebutkan pada 1979 bahwa, “Telah menjadi pendirian saya selama bertahun-tahun bahwa peninjauan kurikulum harus kembali ke dasar, dan tidak ada yang lebih mendasar untuk dikaji daripada apa yang dipraktikkan atau dilakukan, baik atau buruk, benar atau salah.”²⁴ Penelitian kurikulum Goodlad mencakup 3 tingkat, mulai dari penyelidikan praktik dan kecenderungan kurikulum, pemaparan kurikulum sebagai suatu ajang praktik, dan metaanalisis kurikulum sebagai bidang kajian. Tidaklah lazim bagi seorang peneliti mampu merengkuh 3 tingkat ini sekaligus.

Selain penelitiannya tentang kurikulum dan nonkelas, Goodlad juga meneliti topik-topik lain yang bersinggungan dengan persekolahan, seperti sasaran sekolah, tujuan sekolah, fungsi sekolah, lingkungan (*ambience*) sekolah dan kelas, persekolahan awal, dan sejarah sekolah dasar. Ketika mengangkat persoalan *what schools are for*, ia membedakan 3 aspek—tujuan (*what schools are asked to do*), fungsi (*what schools do or are used for*), dan sasaran (*what schools should do*). Menurut Goodlad, sasaran sekolah adalah mengembangkan manusia rasional yang tidak berdosa terhadap dirinya dan sesamanya. Sasaran persekolahan Goodlad menekankan individu dan umat manusia. Individu yang rasional bukan individu yang berpusat pada dirinya sendiri. Idealnya, individu mengembangkan bakatnya secara penuh dan memberi sumbangan bagi kesejahteraan umat manusia. Sekolah selalu ada dalam suatu konteks sosial dan diharapkan mengembangkan tujuan-tujuan tertentu. Harapan tersebut diungkapkan, meminjam istilah Goodlad, sebagai tujuan persekolahan. Dalam “A Study of Schooling”, Goodlad dan rekan-rekannya membagi tujuan sekolah dalam empat kategori, yaitu (1) akademik, mencakup semua keterampilan intelektual dan ranah pengetahuan; (2) kejuruan, untuk pengembangan kesiapan berkarya secara produktif dan tanggung jawab ekonomi; (3) sosial dan kewarganegaraan, berhubungan dengan kesiapan untuk sosialisasi dalam masyarakat kompleks; dan (4) personal, menekankan perkembangan tanggung jawab, bakat, dan ungkapan bebas individual. Apa yang benar-benar dilakukan sekolah adalah sumbangan besar Goodlad lainnya. Terdapat banyak informasi tentang kondisi sekolah-sekolah di Amerika Serikat yang ditulis dalam *Early Schooling in the United States* (1973), *Looking Behind the Classroom Door* (1974), dan terutama, *A Place Called School* (1984).

Pendidikan guru adalah tema utama lain dalam kehidupan profesional Goodlad. Karyanya mengenai tema ini memiliki 3 karakteristik. *Pertama*, sejak awal 1960-an, Goodlad mengajukan usulan penting bahwa “mengajar adalah suatu sintesis” dan memberi perhatian khusus pada keputusan nilai dalam sintesis mengajar.⁵ Dengan menentang kecenderungan meningkatnya teknifikasi (penekanan pada aspek-aspek teknis) dalam pendidikan guru, Goodlad menekankan dimensi moral dalam mengajar dan misi moral persekolahan. *Kedua*, ia melakukan kajian komprehensif untuk memahami sejarah (seperti dituangkan dalam *Places Where Teachers Are Taught*) dan status pendidikan guru saat ini (sebagaimana diutarakan dalam *Teachers for Our Nation's Schools*). *Ketiga*, berdasarkan pemahaman sejarah dan status pendidikan guru saat ini, Goodlad mengajukan 20 postulat yang menetapkan syarat perlu untuk pendidikan guru yang baik.

Tema strategi-strategi pembaharuan pendidikan memiliki posisi unik dalam karir profesional Goodlad. Tema ini bukan hanya bagian penting dan terpisah dari penelitiannya, tapi juga menjembatani riset dan praktik. Goodlad menggunakan sebagian besar waktunya untuk meneliti pelbagai aspek persekolahan dan pendidikan guru, dan strategi pembaharuan pendidikannya menghubungkan kedua hal itu. Goodlad mengajukan konsep-konsep saling terkait berikut ini sebagai strategi pembaharuan pendidikan—sekolah sebagai pusat pembaharuan, kepala sekolah sebagai kunci pembaharuan di sekolah, kerja sama sekolah – universitas, dan mengaitkan kerja sama ini dalam hubungan mengikat untuk membentuk jaringan. Goodlad telah menguji teori proses pembaharuan pendidikannya ini. Bidang pendidikan didominasi oleh model penelitian, pengembangan, penyebaran, dan evaluasi (RDDE, *Research, Development, Dissemination, and Evaluation*). yang terbukti efektif dalam pertanian dan industri, adalah suatu model rasional dan linier untuk perubahan yang terjadi pada budaya industrial Barat yang sangat teknologis. Goodlad menyatakan agar pembaharuan dapat tercapai harus ada perpaduan antara daya tanggap internal (*internal responsiveness*) dan stimulasi eksternal, agar pembaharuan bisa berkelanjutan harus ada ketegangan produktif yang terus-menerus antara daya tanggap internal dan stimulasi eksternal yang penting tadi. Ia mengajukan model penelitian, pengembangan, penyebaran, dan evaluasi (RDDE, *Research, Development, Dissemination, and Evaluation*) untuk pembaharuan

pendidikan. Model DDAE tidak bersifat instrumental bagi tujuan yang bersifat eksternal. Model ini lebih merupakan hakikat eksistensi (*state of existence*). Model DDAE mengupayakan pembaharuan institusional dan peningkatan kesehatan dan kesejahteraan hakiki. ✍

Studi empiris Goodlad seperti telah diuraikan tadi dibimbing oleh visi moral tentang pendidikan, persekolahan, dan pengajaran. Sebagaimana dinyatakan Sirotnik, "Ia secara konsisten memerhatikan permasalahan kejujuran, persamaan, dan keadilan sosial dalam memperlakukan semua anak, serta menjamin akses mereka pada pendidikan umum yang baik."⁶ Saat mendiskusikan dimensi-dimensi moral dalam mengajar, Goodlad menekankan perlunya memperlancar proses pembudayaan (*enculturation*), memberikan akses pada pengetahuan, membangun hubungan yang efektif antara guru dan murid, dan menerapkan pengasuhan yang baik dengan imperatif moral yang tertanam pada kedua pihak. Goodlad menyatakan bahwa pendidikan adalah hak yang tidak dapat dicabut untuk tiap individu dan pendidikan harus memperantarai transendensi diri. Agenda pembaharuan pendidikannya didasarkan pada ketidaksesuaian antara prinsip moralnya untuk pendidikan, persekolahan, dan pengajaran dengan temuan empirisnya tentang bagaimana pendidikan, persekolahan, dan pengajaran berjalan.

Goodlad bukan hanya seorang peneliti empiris dan pemikir reflektif, tapi ia juga aktif dalam mewujudkan ide-idenya. Contohnya, selama awal karirnya, secara aktif ia melakukan inovasi program-program pendidikan guru di Emory University dan University Chicago, dan membantu mengembangkan sekolah tanpa kelas (*non-graded school*). Pada 1966, ia mendirikan League of Cooperating Schools yang merupakan kesepakatan tiga pihak untuk pembaharuan pendidikan di sembilan sekolah wilayah di California selatan, University of California at Los Angeles, dan Divisi Riset di Institute for the Development of Educational Activities. Agenda lembaga tersebut adalah menerapkan gagasan-gagasan baru dan mempelajari proses dinamis perubahan pendidikan. Proyek pembaharuan terbesar yang dipimpin Goodlad adalah National Network for Educational Renewal, yang terdiri dari 33 *college* dan universitas, lebih dari 100 distrik sekolah, dan sekitar 500 sekolah rekanan yang tersebar di seluruh Amerika Serikat. Dipandu oleh 20 postulat untuk pendidikan guru yang baik, dimensi-dimensi moral pengajaran, dan prinsip-prinsip pembaharuan pendidikan, misi jaringan

ini adalah memperbaharui sekolah K-12 (taman kanak-kanak sampai kelas 12) dan pendidikan pendidik dalam alam demokrasi.

Keberhasilan profesional Goodlad diakui dalam bentuk 20 gelar kehormatan dari pelbagai *college* dan universitas, dan penghargaan dari komunitas profesional. Bukunya, *A Place Called School*, menerima “Distinguished Book-of-the-Year Award” pertama dari Kappa Delta Pi dan “Outstanding Book Award” dari American Educational Research Association pada 1985. Belakangan ini, ia menerima *Harold W. McGraw Jr Prize in Education* dan *James B. Conant Award* atas sumbangannya bagi pendidikan.

Goodlad meninggalkan jejaknya dalam pendidikan Amerika Serikat. Kutipan berikut ini merangkum pengaruh Goodlad, “Seorang akademikus yang lembut dan lama berkecimpung dalam usaha membangun persekolahan terbaik, selalu disambut pada setiap pertemuan para pendidik. Buku, monograf, dan tulisan pendeknya selalu ada di setiap ruang guru dan institusi pelatihan guru.”⁷ Meskipun menghadapi banyak perubahan dan ketidakseriusan dalam pendidikan, Goodlad konsisten dengan pesan dan optimismenya tentang masa depan pendidikan dan persekolahan publik. Pesan konsistennya ditentukan oleh cita-citanya untuk pendidikan, persekolahan, dan kehidupan manusia dan didasarkan pada pengetahuannya tentang status pendidikan dan sekolah saat ini. Itulah alasan mengapa para penyunting sebuah buku penghormatan terhadap Goodlad memberinya judul *The Beat of a Different Drummer*. Goodlad juga berpengaruh di kancah internasional. Tulisan-tulisannya telah diterjemahkan ke dalam bahasa Cina, Prancis, Yahudi, Italia, Jepang, dan Spanyol. Sebagaimana kunjungan Dewey ke Cina antara 1919-1921, kunjungan Goodlad ke Cina pada 1981 ketika Cina mulai membuka diri, meninggalkan jasa besar pada sistem pendidikan Cina.

Dalam pengantar untuk *Facing the Future: Issues in Education and Schooling*, Ralph Tyler menyimpulkan karakteristik karir profesional Goodlad:

Saya bukan hanya terkesan pada keluasan pengetahuan dan pengalaman Goodlad, tapi juga pada cara kerjanya yang efektif dalam 3 peran berbeda yang saling berhubungan. Ia menunjukkan kompetensi dalam perannya sebagai peneliti, yakni mengumpulkan, menguji, dan menafsirkan informasi tentang realitas-realitas pendidikan.⁸

Goodlad juga menyajikan pandangan normatif tentang pendidikan dan persekolahan yang sangat menarik dan benar-benar memberikan inspirasi. Utopianya kuat, komprehensif, dan mungkin dicapai suatu saat nanti. Dalam pengertian ini ia benar-benar seorang yang memiliki visi profetik.

Pengetahuan Goodlad tentang realitas pendidikan dan persekolahan serta konsepsinya tentang pendidikan ideal berpadu dengan desain perbaikan progresif dan strategi tindakan. ... Ia menunjukkan dengan jelas kompetensi sebagai pemimpin dalam praktik pendidikan. Perpaduan tiga peran dalam satu sosok—peneliti, figur dengan visi profetik, dan penggerak—sangat jarang dijumpai.⁹

Dan komentar Tyler ini dibuat tanpa mempertimbangkan karir Goodlad selama seperempat terakhir abad ke-20.

Catatan

1. Carol Tell, "A Conversation with John Goodlad" (*Educational Leadership*, 56, 8, May 1999), hlm. 19.
2. J. Shen, "Connecting Educational Theory, Research and Practice: A Comprehensive Review of John I Goodlad's Publications" (*Journal of Thought*, 34, 4, Winter 1999), hlm. 25-96.
3. Goodlad, *Speaking of Nongrading*, album dua kaset, Kode No. 07-079425-X (New York: McGraw-Hill, 1973).
4. Goodlad, *Curriculum Inquiry: Study of Curriculum Practice* (New York: McGraw-Hill, 1979), hlm, 46.
5. Goodlad mengatakan, "Mengajar menuntut guru untuk membuat penilaian terhadap pelbagai hal yang mengakibatkan penggunaan teknik-teknik paling menjanjikan guna merangsang dan mengarahkan pengajaran." Lihat Goodlad, "The Professional Curriculum of Teachers" (*Journal of Teacher Education*, 11, December 1960), hlm. 454.
6. K.A. Sirotnik, "On Inquiry and Education", dalam K.A. Sirotnik dan R. Soder (ed.), *The Beat of a Different Drummer: Essays on Educational Renewal in Honor of John I. Goodlad* (New York: Peter Lang Publishing, 1999), hlm. 5.
7. Dikutip dari C. Frazier, "Goodlad and Educational Policy", dalam *ibid.*, hlm. 245.
8. Z. Su, "John I. Goodlad and John Dewey: Implications of Their Ideas for Education and Democracy in China", dalam *ibid.*, hlm. 151-163.
9. R.W. Tyler, "Introduction", dalam Goodlad, *Facing the Future* (New York: McGraw-Hill, 1976), hlm. xi.

Lihat juga

Dalam buku ini: Tyler.

Karya-karya utama Goodlad

Goodlad, J.I. dan Anderson, R.H., *The Nongraded Elementary School*, New York: Harcourt, Brace & Co., 1959.

Goodlad, J.I. dan rekan-rekan, *Looking behind the Classroom Door*, Worthington, Ohio: Charles A. Jones Publishing Company, 1974.

The Dynamics of Educational Change: Toward Responsive Schools, New York: McGraw-Hill Book Co., 1975.

Goodlad, J.I. dan rekan-rekan, *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*, New York: McGraw-Hill Book Co., 1979.

What School Are For, Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1979.

A Place Called School: Prospect for the Future, New York: McGraw-Hill Book Co., 1984.

Teachers for Our Nation's School, San Fransisco, California: Jossey-Bass, 1990.

Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools, San Fransisco, California: Jossey-Bass, 1994.

In Praise of Education, New York: Teachers College Press, 1997.

Bacaan lebih lanjut

Shen, J. 1999. "Connecting Educational Theory, Research, and Practice: A Comprehensive Review of John I. Goodlad's Publication", *Journal of Thought*, 34, 4, Winter, hlm. 25-96.

Sirotnik, K.A. dan Soder, R. (ed.). 1999. *The Beat of a Different Drummer: Essays on Educational Renewal in Honor of John I. Goodlad*. New York: Peter Lang Publishing.

PAULO FREIRE (1921 – 1997)



**Michael W. Apple, Luís Armando Ganding,
dan Álvaro Moreira Hypolito**

Pendidikan untuk orang tertindas [adalah] pendidikan yang harus dilaksanakan dengan, bukan *untuk*, kaum tertindas (individu atau manusia secara keseluruhan) dalam perjuangan tanpa henti untuk meraih kembali kemanusiaan mereka. Pendidikan ini membuat penindasan dan penyebabnya menjadi objek refleksi kaum tertindas, dan dari refleksi itulah lahir pembebasan (*liberation*).¹

Paulo Freire adalah salah satu penulis paling penting dan berpengaruh mengenai teori dan praktik pendidikan kritis abad ke-20 dan tetap berpengaruh besar sampai saat ini. Ia dilahirkan di Recife, Brasil timur laut, pada 19 September 1921. Ia pertama kali terkenal secara internasional sebagai pendidik orang dewasa (*adult educator*) karena program melek huruf (*literacy programme*) yang dikembangkannya, dan menjadi ide inti pendidikan kritis. Pendekatan kritis Freire pada akhirnya melampaui pendidikan orang dewasa. Fokusnya pada peran pendidikan dalam perjuangan kaum tertindas dicirikan dengan perpaduan yang langka. Komitmen politik dan perspektif radikalnya menyatu dengan

kesederhanaan pribadi, pandangan etika yang kuat, dan koherensi intelektual yang mengesankan.

Freire terlibat dalam gerakan sosial dan pendidikan orang dewasa, khususnya gerakan yang berhubungan dengan budaya rakyat dan “gerakan masyarakat bawah” di Gereja Katolik. Dengan bekerja bersama petani dan buruh terutama di wilayah miskin Brasil timur laut, di sanalah pertama kali ia mengembangkan metodenya yang berpengaruh untuk menghadapi persoalan buta huruf (*illiteracy*). Setelah pengalamannya tersebut dan sesudah menyusun beberapa program pemberantasan buta huruf yang terkenal, Freire diundang Menteri Pendidikan Brasil untuk menyusun program melek huruf nasional. Walaupun sukses, kegiatannya tersebut terputus oleh kudeta militer pada 1964. Freire ditahan dan dibuang ke Chili. Selama pengasingannya, ia bekerja di pelbagai wilayah. Ia ikut terlibat dalam perjuangan memberantas buta huruf dan program-program pendidikan lain di Chili, Angola, Mozambik, Cape Verde, Guinea-Bissau, Nikaragua, dan negara-negara lain. Ia juga bekerja sebagai konsultan untuk UNESCO dan Departemen Pendidikan World Council of Churches di Jenewa. Ketika pengaruhnya menyebar ke seluruh dunia, ia diundang untuk mengajar di Harvard University. Freire juga menjadi *honorary fellow* di sejumlah universitas dan menerima banyak penghargaan dari universitas-universitas di seluruh dunia.

Setelah pemerintah Brasil memberikan amnesti pada 1979, mereka yang diasingkan bisa kembali ke Brasil. Freire juga kembali ke Brasil dan menerima tugas mengajar di Pontifical Catholic University di São Paulo dan University of Campinas. Pengasingan tidak meredupkan semangat politik dan pendidikannya. Freire segera menjadi anggota Partai Buruh (Workers' Party), dan dengan cepat menjadi tokoh utama dalam kebijakan program melek huruf dan kebudayaannya. Setelah Partai Buruh memenangkan pemilihan umum lokal di São Paulo pada 1989, Freire ditunjuk menjadi Menteri Pendidikan (*Secretary of Education*). Di bawah pengelolaannya dilaksanakan program-program progresif berupa pendidikan orang dewasa, restrukturisasi kurikulum, partisipasi masyarakat, dan seperangkat kebijakan ambisius untuk demokratisasi sekolah.

Setelah meninggalkan jabatannya sebagai Menteri Pendidikan, Freire menghabiskan enam tahun terakhir kehidupannya dengan menulis dan menyampaikan ceramah di tingkat nasional maupun

internasional. Masa ini merupakan masa produktivitas intelektualnya. Ia menulis sejumlah buku provokatif, bahkan buku yang lebih bersifat pribadi dan banyak dibaca di seluruh dunia. Dalam buku-buku tersebut, wawancara, dan artikelnya, ia berusaha mengangkat pertanyaan seputar karyanya dan karya orang lain yang menuntut perhatian. Seolah-olah ia mengetahui bahwa hidupnya memang tak lama lagi. Freire meninggal dunia pada 1997, tapi warisan dan pemikirannya tetap hidup di seluruh dunia. Alasan bagi kekuatan karyanya yang terus bertahan sangat terkait dengan kekuatan gagasan-gagasannya. Barangkali idenya yang paling terkenal adalah bahwa pendidikan selalu merupakan tindakan politis. Ide ini bukan sekadar slogan baginya. Ide tersebut penting untuk memahami teori pendidikan Freire. Baginya, pendidikan selalu melibatkan hubungan sosial dan dengan sendirinya melibatkan pilihan-pilihan politik. Freire menegaskan bahwa pertanyaan seperti “apa?”, “mengapa?”, “bagaimana?”, “untuk tujuan apa?”, “bagi siapa?” sangatlah penting untuk setiap aktivitas pendidikan. Pertanyaan-pertanyaan ini tidak dimaksudkan sebagai abstraksi. Setiap pendidik harus mengajukan pertanyaan tersebut dan jawaban untuknya akan menjadi pedoman penting bagi proyek pendidikan kritis apa pun. Dengan demikian, mustahil untuk tetap bersikap netral dalam pendidikan karena kita harus terus-menerus menyadari bahwa semua kebijakan dan praktik pendidikan memiliki implikasi sosial. Kebijakan dan praktik pendidikan dapat mengabadikan ketertutupan dan ketidakadilan atau membantu kita membangun kondisi-kondisi untuk transformasi sosial.

Bagi Freire, kebanyakan hubungan sosial dalam masyarakat kapitalis seperti masyarakat kita—termasuk hubungan yang terlibat dalam pendidikan—didasarkan pada hubungan penindasan. Dalam konteks Brasil, tempat Freire mengembangkan teori dan praktiknya, kenyataan tersebut adalah ketidakadilan ekonomi, sosial, dan politik yang luas di mana jutaan orang tidak memiliki modal ekonomi, sosial, dan pendidikan. Penindasan ini dan hubungan antara penindas dan yang ditindas memberi dorongan bagi Freire. Hubungan tersebut memberikan motivasi terhadap perjuangannya bersama kaum miskin di Brasil dan kemudian di negara-negara lain.

Bahkan dalam beberapa tulisan-tulisan awalnya, ia menyadari bahwa gagasan-gagasan dominan dalam pendidikan tidak akan membalik reproduksi ketertutupan yang telah menjadi watak masyarakat kapitalis

ini. Karena realitas ini, Freire mendesak perlunya sebuah konsepsi baru mengenai pendidikan yang bersumber dari pemikiran dan pandangan dunia yang sangat berbeda dan membutuhkan pendekatan epistemologis yang juga sangat berbeda. Oleh sebab itu, dasar yang penting dalam konsepsi Freire tentang pendidikan dan metodologi yang dikembangkannya adalah fakta bahwa ia memilih untuk mendahulukan kebudayaan, pengetahuan, dan kondisi kaum yang dirugikan, dikucilkan, dan ditindas.

Konsepsi pendidikan yang ditawarkan Freire tidak hanya meliputi ruang kelas saja. Sekalipun memahami pentingnya aktivitas di ruang kelas untuk reproduksi dan transformasi, ia menekankan bahwa metode pendidikan yang baru tidak berarti akan menciptakan sekolah atau masyarakat yang baru pula. Pendidikan hanya dapat membantu kita dalam memahami persoalan di sekitar kita dan menyiapkan kita untuk mengubahnya. Akan tetapi, hal itu bisa terjadi jika kita mengaitkan dunia pendidikan dengan kenyataan yang lebih luas perihal kehidupan manusia beserta usaha mereka dalam melakukan perubahan. Untuk menjawab persoalan ini, ia menawarkan pendekatan epistemologis baru dalam dunia pendidikan.

Pendidikan emansipatoris bagi Freire tidak pernah merupakan suatu transmisi pengetahuan yang sederhana. Mengetahui bukanlah mengumpulkan fakta dan informasi yang disebutnya “penyimpanan” (*banking*, diibaratkan seperti menyimpan uang di bank—penyunting). Mengetahui berarti membentuk diri sebagai subjek di dunia, diri yang mampu menuliskan kembali apa yang sudah dibacanya dan bertindak di dunia ini untuk mengubahnya secara radikal. Sehingga, ide Freire tentang melek huruf melampaui kapasitas subjek untuk membaca kata-kata. Tindakan membaca harus dikaitkan dengan kemampuan untuk “membaca” dunia.

Di balik usulan Freire untuk pendidikan emansipatoris adalah klaim antropologis yang penting. Ia percaya bahwa laki-laki dan perempuan merupakan pencipta kebudayaan dan karena itu juga pencipta sejarah. Manusia adalah makhluk tidak sempurna dan memiliki “tugas ontologis”, yaitu menjadi manusia yang lebih sempurna. Guru dan murid adalah makhluk yang belum sempurna dan keduanya harus belajar satu sama lain dalam proses pendidikan. Proses ini bukan berarti bahwa guru harus menolak perannya sebagai figur yang melaksanakan proses

belajar. Namun, proses tersebut harus didasarkan pada dialog kritis dan penciptaan pengetahuan bersama.

Freire menekankan peran guru sebagai pekerja budaya yang kritis. Guru harus berjuang menghadapi nilai-nilai kultural dominan dalam masyarakat maupun dirinya sendiri agar dapat mengerti fungsi politik dan kultural mereka. Perjuangan ganda ini dapat membuat guru bekerja secara reflektif dan transformatif. Sekali lagi, usaha transformatif ini dengan sendirinya melampaui ruang kelas. Ia pernah menulis:

Manakala pilihan dan mimpi saya sudah jelas, yang secara substantif bersifat politis dan secara atributif bersifat pedagogis, saya mengakui bahwa disamping seorang pendidik, saya juga agen politik. Saya dapat mengerti dengan baik mengapa saya takut dan menyadari betapa jauhnya perjalanan yang harus kita tempuh untuk memperbaiki demokrasi kita. Saya juga memahami bahwa ketika kita mempraktikkan pendidikan yang secara kritis membangkitkan kesadaran anak didik, kita dengan sendirinya tengah melawan mitos yang merusak. Ketika menghadapi mitos seperti itu, kita juga menghadapi kekuasaan dominan karena mitos-mitos tersebut hanyalah ungkapan kekuasaan ini, ungkapan ideologinya.²

Makna etis dan politis di balik pernyataan ini sangat jelas. Jika benar bahwa pendidikan dialogis mengandaikan pemahaman politik tentang apa yang saya ketahui sebagai guru, benar juga bahwa pemahaman ini menuntut penghormatan yang dalam terhadap anak didik dan pengetahuannya. Freire menulis lagi, “Ada suatu kecenderungan kuat yang mendorong kita untuk menyatakan bahwa apa yang berbeda adalah inferior.... Inilah sikap tidak toleran, yakni kecenderungan menentang perbedaan.”³

Namun, sekolah adalah salah satu institusi utama yang menanamkan ideologi inferioritas tersebut. Sekolah menguasai pengetahuan dominan dan melakukan dehistorisasi dan naturalisasi terhadapnya. Sekolah menjadikan pengetahuan dominan tersebut sebagai satu-satunya pengetahuan yang nyata dan secara sosial dapat diterima. Bagi Freire, kecenderungan tersebut salah. Ia bersikeras bahwa pengetahuan bersifat historis. Menurutny, tidak ada pengetahuan yang diciptakan secara historis dan sosial dalam hubungan-hubungan politik, budaya, dan ekonomi. Pemahaman relasional ini sangat penting untuk argumennya bahwa “perbedaan”, yang disebut

pengetahuan “rakyat”, tidak berharga dan tidak dianggap sah untuk mode pendidikan konservatif yang dominan. Pendidikan emansipatoris jangan mereproduksi praktik yang sangat umum di sekolah-sekolah tradisional. Berbeda dengannya, model pendidikan Freirean untuk pembebasan menganggap bahwa pengetahuan anak didik juga sah sekaligus menghargai dan melakukan historisasi terhadapnya. Namun tidak berhenti sampai di sini. Pendekatan Freire menggunakan pengetahuan yang telah dimiliki anak didik untuk memberi mereka kekuatan guna merebut kembali pengetahuan dominan demi emansipasi mereka sendiri. Contohnya, dalam perspektif ini anak didik bisa mempelajari apa yang secara sosial didefinisikan sebagai “norma” dalam penggunaan bahasa. Namun, pendidikan kritis yang sebenarnya harus melampauinya. Seperti yang dikatakannya:

Dalam mempelajari “norma”, [anak didik] mengerti bahwa mereka mempelajarinya bukan karena bahasa mereka buruk dan inferior, tapi karena dalam rangka menguasai “norma” itu mereka memperoleh alat untuk [digunakan dalam] perjuangan menciptakan kembali dunia.⁴

Dengan komitmennya pada hubungan dialektis antara praktik dan teori, Freire senantiasa mendasarkan praktiknya pada ide-ide teoretis yang meyakinkan, yang selanjutnya berhubungan erat dengan tindakan-tindakan praktisnya. Ia menghabiskan seluruh hidupnya untuk menjalankan suatu praksis pedagogis, tanpa definisi muatan *a priori* buku teks, atau teknik-teknik pendidikan. Tujuannya adalah membangun suatu proses pendidikan yang disebutnya “penyadaran” (*conscientization*), yang dibangun dalam realitas sosial dan kultural guru dan murid. Dari realitas ini, unsur-unsur tematik, isi, keputusan pedagogis—dengan kata lain, kurikulum dan pengajaran—akan muncul. Perpaduan teori dan praktik ini memberikan sumbangan bagi kekuatan dan pengaruh gagasan-gagasan Freire.

Dalam pengertian konkret, metode “penyadaran” pada orang dewasa dalam program melek huruf pada dasarnya dibentuk oleh proses *coding/decoding* (mengubah sesuatu menjadi kode dan mengubah kode menjadi sesuatu yang dapat dipahami) terhadap makna-makna linguistik dan sosial yang dijalankan dengan beberapa tahap. *Pertama*, tema-tema generatif dikembangkan. Tema tersebut muncul dari hubungan

personal dan informal dengan komunitas dan kemudian didiskusikan dalam “Lingkaran Budaya” dengan menggunakan prosedur dialog. Dari diskusi ini, diperoleh sekumpulan tema dan darinya guru menggali perbendaharaan kata yang dibentuk oleh beberapa kata yang secara sosial dan kultural relevan untuk komunitas tersebut. Dari perbendaharaan kata ini didapat perbendaharaan kata minimum yang dibentuk oleh 17 atau 18 kata generatif yang secara fonemik kaya dan disusun sesuai kesulitan fonetiknya. Terakhir, dilakukan langkah-langkah tertentu untuk mencapai proses membaca yang terdiri dari proses *decoding* terhadap kata-kata tertulis yang diambil dari situasi eksistensial yang telah ditentukan kodenya. Kaitan dengan situasi eksistensial riil ini adalah suatu langkah penting dan merupakan salah satu kunci utama yang memungkinkan anak didik dari kelompok tertindas menggunakan pengetahuan yang baru diperoleh untuk merekonstruksi kehidupannya.

Dengan fakta bahwa penerapan pendekatan ini pada kaum tertindas menyebar ke seluruh dunia, Freire selalu khawatir bahwa ide-idenya akan menjadi “metode” belaka, yaitu resep yang diikuti secara tidak kritis. Dengan demikian, Freire menyadari bahaya-bahaya yang berkaitan dengan esensialisasi teori. Ia tahu bahwa asal mula teori dan praktik pendidikan kritisnya—keputusan untuk terlibat di dunia, dalam realitas masyarakat Brasil yang sangat tidak adil—pasti tidak pernah dilupakan. Realitas ini sejalan dengan dorongan utama teorinya, yakni menjadi pengingat terus-menerus bahwa apa yang tampak sebagai sekadar mempelajari huruf atau matematika sebenarnya merupakan hubungan politik yang kompleks. Baginya, fakta pendidikan yang biasanya tidak dianggap bersifat politis adalah bagian dari masalah dan transformasi situasi ini dengan sendirinya adalah bagian dari proyek politik khusus. Mereduksi teorinya menjadi metodologi sederhana yang diulang-ulang berarti meniadakan hakikat sumbangan teori Freire yang sangat besar bagi pendidikan.

Catatan

1. Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (Harmondsworth: Penguin, 1982), hlm. 25.
2. Freire, *Teacher as Cultural Workers: Letters to Those who Dare Teach* (Boulder, Colorado: Westview Press, 1998), hlm. 41.
3. *Ibid.*, hlm. 71.
4. Freire, *A educação na cidade* (São Paulo: Editora Cortez, 1991), hlm. 46.

Karya-karya utama Freire

Pedagogy of the Oppressed, diterjemahkan M.B. Ramos, Harmondsworth: Penguin, 1982; New York: Seabury Press, 1970.
Cultural Action for Freedom, Cambridge, Massachusetts: The Harvard Educational Review Monograph Series, no. 1, 1970.
Education for Critical Consciousness, New York: Seabury Press, 1973.
Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau, diterjemahkan C. St. John Hunter, New York: Seabury Press, 1978.
Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed, diterjemahkan R.R. Bar, New York: Continuum, 1994.
Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach, Boulder, Colorado: Westview Press, 1998.

Bacaan lebih lanjut

Collins, D.E. 1977. *Paulo Freire: His Life, Works and Thoughts*. New York, Paulist Press.
Freire, P., Fraser, J.W., Macedo, D., McKinnon, T., dan Stokes, W. (ed.). 1997. *Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire*. New York: Peter Lang.
Horton, M. dan Freire, P. 1990. *We Make the Road by Walking: Conversation on Education and Social Change*. Philadelphia, Pennsylvania: Temple University Press.
McLaren, P. dan Leonard, P. (ed.). 1996. *Paulo Freire: A Critical Encounter*. New York: Routledge.
Shor, I. dan Freire, P. 1987. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
Taylor, P.V. 1993. *The Texts of Paulo Freire*. Buckingham: Open University Press.

SEYMOUR B. SARASON (1919 – ...)



Andrew Hargreaves

Memperkenalkan, meneruskan, dan menilai perubahan pendidikan adalah proses politik, karena mengubah atau mengancam untuk mengubah hubungan-hubungan kekuasaan yang ada.... Sebagian mitos yang melawan perubahan berasumsi bahwa budaya sekolah adalah budaya nonpolitik dan sebagian mitos ini memengaruhi kegagalan mewujudkan perubahan.¹

Seymour Sarason, yang saat tulisan ini dibuat masih menulis secara produktif pada usia 80 tahun, adalah salah satu pemikir dan penulis terkemuka tentang budaya sekolah, khususnya dalam pengertian perubahan pendidikan. Apabila melihat latar belakang dan latihannya dalam psikologi klinik, Sarason selama hidupnya telah mengembangkan karya yang luas dan perspektif eklektik yang mengkritik pandangan psikologi mengenai pendidikan sekaligus memadukan pandangan ini dengan pemahaman yang lebih historis, kultural, dan politis. Sebagian besar buku Sarason mencakup beragam subjek dan saling berhubungan seperti budaya sekolah, perubahan dan reformasi pendidikan, pendidikan

guru, peran seni dalam mengajar dan belajar, cacat dan gangguan mental (seperti dikenal selama ini), konseling, karir, proses penuaan, termasuk autobiografi profesionalnya sendiri.

Seymour B. Sarason dilahirkan pada 1919 di Brooklyn, New York, sebagai putra imigran Yahudi. Ayahnya, seorang “pemotong pakaian anak-anak”,² disukai, walaupun tidak dihormati secara khusus dalam keluarganya. Ayahnya “lebih Yahudi” daripada ibunya dalam pengertian religius.³ Ibu Sarason, yang “lebih Amerika”, “memiliki stereotip ibu Yahudi: kasih sayang, terlalu protektif, keras, dan sangat ambisius”⁴ yang menganggap masa lalu sebagai “sesuatu yang harus dihadapi, bukan dibiarkan”.⁵ Dalam autobiografinya, Sarason merenungkan perasaannya sebagai “orang luar” (*outsider*) dan suasana tak memiliki akar historis dapat ditelusuri kembali pada perasaan tersebut.⁶ Demikian juga dengan sumbangan intelektualnya yang istimewa untuk memahami peran dan saling hubungan antara budaya, perubahan, dan sejarah dalam pendidikan—sebagai hasil perpaduan antara kemajuan dan tradisi.

Akar imigran Yahudi pada diri Sarason dan fakta bahwa ia adalah orang Yahudi pertama yang bekerja di universitas-universitas besar di Amerika Serikat tak hanya memengaruhi pemahamannya tentang apa arti berbeda secara kultural, tapi juga keterlibatannya secara mendalam dengan identitas Amerika dan dengan sifat khas psikologi Amerika yang jarang diakui, yakni sebagai sebuah komunitas “bangsa Romawi era modern yang membangun imperium psikologi di atas bumi”.⁷ Jika asal usulnya sebagai imigran Yahudi memunculkan ambivalensi identitas “orang dalam – orang luar” dalam karya dan kehidupan Sarason, demikian juga dengan penyakit polio yang dideritanya. Selama 2 tahun bersekolah di *junior high school*, anggota tubuh bagian atas Sarason harus disangga atau ditopang. Dampak dari penyakit melumpuhkan yang membuat Sarason cacat seumur hidup memengaruhi minatnya kepada penderita cacat—terutama penderita keterbelakangan mental. Kebetulan, cacat yang membuat Sarason bebas dari wajib militer pada masa Perang Dunia II, menumbuhkan minatnya pada bagaimana psikologi klinik dan kebijakan pemerintah memperlakukan para veteran yang mengalami cacat fisik akibat perang. Kebetulan lain adalah ketika polio menghalangi Sarason untuk ambil bagian dalam permainan dan ritual kompetitif maskulin. Keadaan itu secara tidak langsung juga membuat ia tidak terlibat dengan budaya kompetitif intelektual dan budaya konformis

institusional dalam kegiatan guru besar dan perkembangan karir maskulin di universitas.⁸

Satu-satunya yang sesuai bagi “orang luar ambisius” ini, yang berakar dalam tradisi namun tidak lepas dari perubahan, adalah menjadi guru besar universitas. Sarason memulai pendidikan tingginya di DANA College, Newark, sebagai mahasiswa berusia 16 tahun “yang secara ekonomi miskin” pada 1935. DANA-lah yang membuat Sarason ingin menjadi bagian dari dunia ide dan di sanalah ia menjadi Marxis dan anggota Partai Pekerja Sosialis (Socialist Workers’ Party) yang ideologi kirinya ditolak Sarason karena obsesi misionaris, kegagalan memahami kompleksitas Amerika, keengganan mengikuti gaya dan pandangan partai itu mengenai ketidakadilan yang dapat mengundang rasa hormat publik yang lebih luas, dan sikap yang terlalu serius.⁹ Sarason memperkuat ikatannya dengan para konformis kiri dengan semua prediktabilitas ideologisnya dan mulai meretas jalur politik kritisnya sendiri.

Pada 1939, Sarason menerima beasiswa untuk melanjutkan belajar ke *graduate school* Clark University, Worcester, Massachusetts, di mana ia belajar antara lain pada psikolog Inggris dan ahli analisis faktor, Raymond Cattell.¹⁰ Pada akhir tahun kedua, ia memperoleh tawaran khusus atau *externship* di Worcester State Hospital untuk penyakit mental, di mana ia mulai tertarik pada psikologi masyarakat. Setelah menyelesaikan pendidikannya di Clark, Sarason lulus ujian *civil service* untuk menjadi psikolog, dan pada usia 23 tahun, ia bekerja di institut baru dan inovatif, Southbury Training School. Di sana, Sarason mengembangkan pandangan humanistik tentang keterbelakangan mental, memperkuat skeptisismenya pada penyalahgunaan tes IQ untuk kepentingan politik, sosial, dan organisasi, tertarik pada bagaimana dorongan inovatif dari “lembaga” baru seperti Southbury memudar begitu cepat, dan mempelajari untuk pertama kalinya bagaimana seni, melalui karya para guru seperti Profesor Henry Schaefer-Simmon, dapat memunculkan bakat tersembunyi anak didik yang mentalnya dianggap terbelakang.

Sarason hanya bekerja di satu universitas selama hidupnya, yakni jurusan psikologi Yale University pada 1945, di mana ia bertugas di sana selama 45 tahun. Buku pertamanya, *Psychological Problems in Mental Deficiency*,¹¹ terbit pada 1949 dan diikuti *The Clinical Interaction* (1956).¹² Pekerjaannya di Institute of Human Relations di Yale menawarkan kemungkinan untuk proses belajar interdisipliner. Rekan-rekan dekatnya

meliputi ahli sejarah kehidupan (*life history*), John Dollard, antropolog kebudayaan yang terkenal dan inovatif, Thomas Gladwin—yang menulis monograf tentang subnormalitas mental bersama Sarason, dan Pomeroy—kolega senior Kinsey—yang mewawancarai Sarason sebagai subjek untuk proyek Kinsey Report tentang perilaku seksual laki-laki.

Dua episode selama karir panjang Sarason di Yale sangatlah berarti. Episode pertama, hubungan jangka panjangnya dengan Burton Blatt, ketua pendidikan khusus di New Haven State College pada pertengahan 1950-an. Melalui hubungan ini, Sarason memperkuat minatnya pada pendidikan dalam konteks realitas aktivisme dan pendidikan guru yang menjadi perhatian utama Blatt—hasilnya adalah karya Sarason dan Blatt berjudul *The Preparation of Teachers: An Unstudied Problem in Education*.¹³ Buku ini mengkritik pendidikan guru yang dianggap tidak sosiologis, ahistoris, dan enggan menghadapi “kekuatan tradisi masyarakat (yang) menyebar dan menentukan sekolah sebagai entitas budaya”.¹⁴

Episode kedua adalah dasawarsa yang disebut Sarason sebagai “Camelot Years”,¹⁵ yaitu saat ia mendirikan dan menjalankan Psycho-Educational Clinic di Yale University—lembaga baru untuk aksi, intervensi, observasi, dan refleksi. Lembaga itu didirikannya untuk meredakan kegelisahan dan mengakhiri “pengelolaan pabrik riset”.¹⁶ Klinik itu istimewa sebab mendorong stafnya untuk menciptakan atau mengubah lingkungan komunitas nyata—seperti sekolah, memahaminya, dan membantu mereka yang berada di dalamnya, serta melakukan semua itu disertai sensitivitas pada karakteristik sejarah dan budayanya yang unik. Pengalaman Sarason dalam mendirikan dan menjalankan klinik tersebut menjadi basis pengalaman bagi *The Creation of Settings and the Future Societies*.¹⁷

Selama berkarya, Sarason menekuni sejumlah kecil persoalan dengan sabar. *Pertama*, psikologi klinis Amerika yang tidak kritis dan perannya sebagai sarana kontrol administratif (peran yang mengantisipasi kritik terhadap pengujian psikometrik). *Kedua*, berulang-ulangnya kecenderungan “pemerintah besar”, sekalipun pemerintah seperti itu didorong oleh niat baik, yang berusaha mengubah organisasi besar seperti sekolah dan sistem sekolah tanpa memahami kompleksitas dan fleksibilitas terhadap perubahan kebudayaan. *Ketiga*, psikologi Amerika yang ahistoris dan bebas budaya telah menentukan problem psikologi dengan cara sedemikian sehingga membuat problem tersebut mengha-

dapi campur tangan dan penyelesaian secara individual, bukan sebagai problem yang memiliki akar sejarah yang dalam, kompleksitas sosiologis, dan ciri khas Amerika. *Keempat*, Sarason terus-menerus menghadapi isu-isu menciptakan (dan melanjutkan) lingkungan organisasi baru seperti sekolah, unit kesehatan mental, dan, dalam pengalamannya sendiri, Psycho-Educational Clinic di Yale University. *Kelima*, ia selalu berbicara tentang dampak intelektual dan personal dari awal masa muda dan perkembangan karirnya pada masa Depresi, Perang Dunia II, dan sesudahnya terhadap era perubahan institusi dan sosial yang secara bersamaan dicirikan dengan visi kemajuan dan penyelamatan yang paling optimistik dan bencana kecurangan politik dan organisasi paling spektakuler karena gagal mewujudkan visi tersebut.¹⁸ *Keenam*, Sarason terus-menerus khawatir dan putus asa akan kualitas serta karakter pendidikan guru, demikian juga dengan ketidakmampuannya menciptakan budaya persekolahan yang lebih produktif. *Ketujuh*, perhatian Sarason terhadap pemahaman dan dukungan bagi para “pecundang” dalam pendidikan, yakni para guru besar yang menentang skolatisisme, para guru yang melawan kecenderungan budaya, dan para murid penderita cacat mental yang sesungguhnya sanggup memperlihatkan bakat, kemampuan, dan kecerdasan, jika pengalaman mereka ditangani secara lebih serius.

Gaya Sarason dalam mengangkat tema-tema ini senantiasa bersifat kritis, provokatif, dan bahkan ikonoklastik (menentang pemujaan berhala—penerjemah). Ia menentang kearifan konvensional (walaupun jarang mengkritik para pendukung kearifan tersebut). Tulisan-tulisannya memang jarang merujuk pada referensi yang banyak. Inspirasi Sarason lebih banyak berasal dari refleksi atas pengalaman praktis dan dunia di sekitarnya, bukan sintesis literatur yang melelahkan atau akumulasi bukti-bukti empiris.¹⁹ Dengan istilahnya sendiri, “Saya lebih tertarik pada ide-ide daripada penelitian. Saya lebih pantas disebut pengkritik daripada peneliti. Saya lebih pantas disebut filsuf daripada psikolog.”

Sarason memang seorang aktivis sekaligus analis dengan berkarya sebagai praktisi dan figur menonjol dalam bidang kesehatan mental, dan sebagai pendiri Psycho-Educational Clinic yang unik di Yale University. Kendati menjadi aktivis dan analis, Sarason mengakui dalam autobiografinya bahwa ia lebih merasa sebagai “orang luar”²⁰ yang berjuang membangun psikologi pendidikan yang lebih politis dan historis. Meskipun situasi ini mengakibatkannya merasa kesepian

secara profesional (perasaan semacam itu saya peroleh dari komunikasi pribadi dengan Sarason) pada usia 80 tahun, masih banyak sumbangan yang diberikan dan kewajiban yang ditunaikan sebagai intelektual publik yang tak pernah “benar-benar merasa betah berada di satu tempat”, sebagaimana diutarakan teoretikus budaya asal Palestina, Edward Said.²¹ Mungkin cara Sarason memuji ketiga “pahlawan” psikolog-intelektualnya—John Dewey, William James, dan Sigmund Freud—ditunjukkan melalui kekhasan dan pola pemikiran yang dapat dilihat dalam karya dan kehidupan Sarason sendiri:

Kesamaan mereka adalah pendidikan, setumpuk pengetahuan, pemikiran yang resah, pemikiran yang menyebar, dan keberanian yang membuat mereka mampu menjalani perubahan pemikiran dan cara pandang yang dramatis. Bagi orang biasa dan penuh rasa iri seperti saya, derajat pengetahuan mereka tentang sejarah manusia sungguh mengagumkan. Dari puncak Olimpia [Gunung Olympus dalam mitos Yunani adalah tempat tinggal para dewa, dalam konteks kutipan ini berarti puncak pencapaian intelektualitas—penyunting], mereka dapat melihat masa lalu dan membayangkan masa depan yang sangat berbeda. Dan mereka menulis untuk membuat ide-ide mereka menyebar dan berpengaruh. Mereka selalu bertanya. Dan dunia pun sulit menyederhanakan sumbangan dan karya besar mereka.²²

Di antara pelbagai kontribusi Sarason untuk pendidikan dan psikologi, empat teksnya meninggalkan warisan intelektual yang abadi. Teks pertama adalah *The Culture of The School and the Problem of Change*,²³ yang tidak diterbitkan sampai Sarason berusia 50 tahun. Buku ini menjadi salah satu buku klasik besar tentang perubahan pendidikan dan budaya organisasi persekolahan. Buku ini menyajikan kritik kuat terhadap inovasi besar-besaran seperti matematika baru pada 1960-an dan kegagalan inovasi itu untuk mengatasi “regularitas” sekolah yang mendalam dan arbitrer, seperti penjadwalan, pengaturan kelas, dan tradisi isolasi guru. Budaya sekolah, menurut buku ini, sangat kebal terhadap perubahan sistemik. Usaha-usaha perubahan sekolah jarang menyinggung persoalan politik sekolah, kepemimpinan sekolah, konteks komunitas dan kebijakan persekolahan, atau budaya individualisme guru yang kuat, yang membuat sekolah menjadi tempat buruk bagi proses belajar guru padahal sangat penting bagi kesuksesan upaya perubahan tersebut.

Buku Sarason yang diakui paling berpengaruh ini sejajar dengan beberapa teks penting tentang pijakan budaya sekolah dan perubahan sekolah. Buku-buku tersebut adalah *Sociology of Teaching* karya Williard Waller,²⁴ yang anehnya tidak dikutip Sarason dalam edisi pertama bukunya, dan dua buku lain, *Schoolteacher* karya Dan Lortie²⁵ serta *The Meaning of Educational Change*²⁶ karya Michael Fullan, yang tidak dimasukkannya sebagai referensi dalam edisi revisi pada 1982, namun sudah disebutkan pada buku edisi kedua yang akan diterbitkan.

Dalam kedua edisi ini dan juga dalam buku yang ditulis kembali pada 1996, *Revisiting "Culture of the School and the Problem of Change"*,²⁷ cukup adil untuk mengatakan bahwa karya-karya Sarason tidak mempunyai pengaruh internasional sebagaimana karya Waller, Lortie, dan Fullan. Alasannya tidak ditemukan dalam kualitas analisisnya, namun sikap kukuh Sarason untuk membahas ciri khas Amerika dari persoalan perubahan yang dihadapinya dan menempatkan persoalan tersebut dalam perdebatan kebijakan Amerika. Karya ini memang layak dipuji, namun juga mengurangi aksesibilitas global dan universalitasnya. Hal ini sangat disayangkan karena begitu banyak permasalahan yang diangkat Sarason justru menjadi perdebatan utama dalam analisis perubahan pendidikan selanjutnya yang dilakukan oleh pemikir lain. Mengenai pentingnya proses perubahan tersebut, Sarason berpendapat bahwa:

Kita tidak bisa memperoleh gambaran dan kajian yang relevan sampai kita mengakui bahwa gambaran proses perubahan mencakup ... asumsi-asumsi ... paling mendasar yang menentukan tiga hubungan sosial umum, yakni hubungan antarprofesi dalam lingkungan sekolah, hubungan antara pelbagai profesi di sekolah dan anak didik, dan hubungan antara pelbagai profesi di sekolah dengan pelbagai pihak dalam masyarakat yang lebih luas.²⁸

Tentang politik budaya dari perubahan, Sarason memperingatkan bahwa "sebagian mitos yang melawan perubahan berasumsi bahwa budaya sekolah adalah budaya nonpolitik".²⁹ Ia berkali-kali meminta agar permasalahan waktu yang tersedia bagi guru untuk menyesuaikan implementasi perubahan harus diselesaikan. Ia mengeluh bahwa perspektif waktu dalam proses perubahan bukan "ditentukan oleh mereka yang ada di sekolah, melainkan oleh para pembuat kebijakan federal". Bagi orang seperti saya yang menulis *What's Worth Fighting*

*For Out There?*³⁰ Sarason menyajikan analisis awal yang cermat atas pentingnya hubungan ekologi sekolah dengan lingkungannya. Sebagai seseorang yang berupaya menyusun analisis tentang mengajar dan rasa bersalah,³¹ saya harus kembali ke karya Sarason paling penting dan membaca uraiannya tentang guru yang terlibat dalam “penciptaan konteks kewaspadaan terus-menerus”. Konteks itu menimbulkan “rasa bersalah karena guru tidak dapat memberikan semua yang dibutuhkan anak didik”.³² Implikasi kuat bagi proses belajar, menurut Sarason, adalah bahwa “melanjutkan pemberian [bahan pelajaran kepada anak didik] mensyaratkan guru untuk *selalu cermat*”.³³ Ringkasnya, hampir tidak ada literatur perubahan pendidikan berikutnya yang tidak disebutkan Sarason sendiri dalam karya penting ini.

Hanya satu tahun setelah *The Culture of the School and the Problem of Change* diterbitkan, Sarason menulis buku lain tentang penghancuran orisinalitas. Berdasarkan pengalamannya menyaksikan bagaimana inovasi memudar di Southbury Training School, pengalaman mendirikan serta memimpin Psycho-Educational Clinic di Yale, dan pengamatannya tentang bagaimana usaha-usaha inovatif di sekolah atau sistem kesehatan mental berjalan dengan baik, Sarason menulis analisis yang sangat baik dalam *The Creation of Settings and the Future Societies*.³⁴

Buku tersebut mungkin lebih tepat diberi judul *The Collapse of Settings* (“penghancuran lingkungan”, bukan “penciptaan lingkungan” [*Creation of Settings*])—penyunting). Buku tersebut menjelaskan cara-cara naif pendekatan pemerintah dan pembuat kebijakan dalam penciptaan lingkungan. Buku itu menyoroti arogansi arsitek dengan keyakinannya bahwa bangunan dan rancangannya akan membentuk komunitas dalam lingkungan itu. Buku tersebut menunjukkan bagaimana lingkungan baru mengancam dan sering disabotase oleh lingkungan yang ada, arti penting dan kesulitan mengelola “hubungan-hubungan yang asing” dengan lingkungan lain, perasaan superioritas aktual dan perasaan yang bersumber pada superioritas itu dari anggota dan pemimpin lingkungan baru, dan kecenderungan berbahaya dari anggota suatu lingkungan untuk mempersoalkan pengelolaan lingkungan dan skeptisisme politik sebagai penghinaan moral.

Lingkungan baru tersebut, menurutnya, mengumpulkan mereka yang menginginkan kesenangan, tantangan, dan kebebasan untuk berinovasi, namun segera terantuk oleh masalah anggaran, ruang, dan

kelambanan birokrasi. Lingkungan baru sering terbentuk dari lingkungan kecil dengan pemahaman bersama di antara komunitas-komunitas yang dekat, tapi segera menjadi korban keberhasilannya sendiri ketika komunitas berkembang, mengalami diferensiasi, dan terkoyak menjadi kelompok-kelompok kecil yang saling berselisih. Terdapat mitos-mitos tentang sumber daya tak terbatas dan kesulitan mengalokasikan nilai serta permasalahan yang lazim di sekitar kepemimpinan lingkungan baru ketika pengelolaan “bayi” organisasi dipersoalkan oleh pihak-pihak lain, ketika konflik pecah, dan ketika pemimpin merasa sangat kesepian.

The Creation of Settings berdampak nyata pada persoalan mengapa inovasi jarang bertahan lama, mengapa sekolah model, sekolah mercusuar, sekolah masa depan, dan proyek rintisan menjadi kegiatan tak berkelanjutan yang bersumber dari kepolosan atau kesombongan administratif. Tiga dasawarsa setelah penerbitannya, *The Creation of Settings* menjadi sumber yang sangat berpengaruh bagi mereka yang mempelajari sejarah inovasi pendidikan dan kondisi eksperimen sekolah model saat ini.³⁵

Beberapa tahun kemudian, Sarason menerapkan gagasan pendidikannya pada kritik yang lebih lengkap mengenai kebijakan pendidikan.³⁶ *The Predictable Failure of Educational Reform*³⁷ merupakan contoh yang paling tajam dan ringkas dari buku-buku seperti itu. Di dalamnya, Sarason menguraikan empat butir penting yang saling berhubungan. *Pertama*, meskipun usaha perubahan pendidikan sering menjanjikan kualitas dan kemajuan, usaha itu jarang mencoba mengubah regularitas fundamental atau struktur persekolahan mendalam yang terus-menerus merintangangi usaha perbaikan. *Kedua*, regularitas ini, seperti semua aspek persekolahan, secara sistematis saling berhubungan, “berusaha mengubah bagian-bagian sistem membutuhkan pengetahuan dan pemahaman tentang bagaimana bagian-bagian tersebut saling berhubungan”.³⁸ Ketika masalah seperti kepemimpinan, kurikulum, strategi mengajar, atau organisasi sekolah “dimengerti dan diselesaikan secara terpisah”, maka “peluang kegagalannya tinggi”.³⁹ *Ketiga*, Sarason menyatakan bahwa regularitas sistemik persekolahan ini ditopang oleh hubungan kekuasaan yang sangat kuat. Salah satu pandangannya yang paling diingat adalah bahwa “sekolah akan tetap sulit mengalami reformasi yang diharapkan selama kita menghindari ... hubungan kekuasaan yang ada”, termasuk

hubungan kekuasaan di ruang kelas.⁴⁰ *Keempat*, dan konsisten dengan karya sebelumnya, Sarason mengingatkan pembacanya bahwa “sungguh mustahil menciptakan dan melanjutkan kondisi belajar yang produktif bagi para murid bila kondisi itu tidak dimiliki guru”⁴¹, kondisi di sini berarti pengembangan profesional, perasaan memiliki kekuasaan, dan kesempatan untuk bekerja sama dengan sejawat (kolegialitas). Beberapa bukunya, sebagaimana buku ini, menunjukkan arti penting melihat sekolah sebagai organisasi historis dan politis, jika kita ingin memahami kekakuannya terhadap prakarsa perubahan pendidikan.

Dalam salah satu bukunya yang paling akhir, Sarason kembali ke dua tema pokok dalam karirnya—pendidikan guru⁴² dan seni mengajar. Dalam *Teaching as a Performance Art*,⁴³ Sarason berpendapat bahwa mengajar lebih dari sekadar melatih teknik atau memenuhi standar. Mengajar adalah seni pertunjukan (*performance art*), aktivitas penuh gairah yang menggerakkan mereka yang tersentuh dan melarutkan anak didik (sebagai penonton) di ruang kelas dalam pertunjukan itu sendiri. Mengajar, menurut Sarason, lebih dari sekadar fasilitasi yang tenang atau pengawasan tidak langsung seperti dinyatakan pendukung pemakaian komputer. Sesuai dengan riset saya sendiri, mengajar melibatkan keterikatan langsung, dramatis, dan membangkitkan semangat anak didik, bahkan pada guru paling progresif sekalipun.⁴⁴

Sarason menjelaskan implikasi analisisnya dengan menyatakan bahwa prakarsa pendidikan guru harus memilih bakat profesional mereka secara lebih cermat melalui prosedur pemilihan yang melibatkan audisi, bahwa organisasi harus menahan diri untuk tidak melumpuhkan dan menyia-nyiaakan bakat guru, bahwa sekolah harus memberikan kesempatan pada guru untuk beragam dan pengembangan peran sehingga mereka tidak bosan dan menjadi *typecast* (hanya memiliki peran tertentu—penerjemah).

Konsepsi Sarason tentang mengajar dan guru mengarahkan pemahaman serta rekomendasi mengenai pendidikan guru dan perubahan pendidikan. Konsepsi guru sebagai seniman pertunjukan sangat berbeda dengan konsepsi guru yang secara politik populer, yakni guru “sebagai ‘perwira militer’ yang diperlukan untuk memperkuat standar pendidikan”.⁴⁵ Konsepsi Sarason ini menyebutkan bahwa:

Guru menginginkan anak didiknya merasa bahwa guru mereka menarik, memberikan rangsangan, dapat dipercaya, membantu melihat diri mereka sendiri dan dunia dengan cara baru dan lebih luas, memenuhi kebutuhan mereka akan pengalaman baru yang membawa mereka melampaui kesekeluan.⁴⁶

Guru semacam itu, keluhnya, “Hanyalah mengajar dalam sebuah sistem yang pura-pura memahami kebutuhan guru belaka.”

Seymour B. Sarason, seorang ahli psikologi politik dan sejarah, pemikir orisinal, dan intelektual “anti-pemujaan berhala”, mengaku sendiri sebagai “orang luar”. Status “orang luar” ini bertambah kuat bahkan sampai sekarang manakala perspektif dan dunia akademis yang secara politik bersifat kritis makin tersisih dalam lingkungan pendidikan normal yang distandarisasi oleh reformasi pendidikan yang didominasi konservatisme dan “ideologi efisiensi”. Warisan pemikiran Sarason akan menjadi saksi ketololan yang angkuh dari usaha-usaha reformasi, dengan memberikan bantuan kepada mereka yang mempertahankan atau menghalangi usaha tersebut dan menghidupkan kembali ingatan tentang pendidikan yang lebih humanistik, lebih memberdayakan, dan lebih demokratis, yang merepresentasikan prestasi terbaik para pendidik.

Catatan

1. Sarason, *The Culture of the School and the Problem of Change*, edisi ke-2 (Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1982), hlm. 71.
2. Sarason, *The Making of an American Psychologist: An Autobiography* (San Francisco, California: Jossey-Bass, 1988), hlm. 17.
3. *Ibid.*, hlm. 29.
4. *Ibid.*, hlm. 28.
5. *Ibid.*, hlm. 28.
6. *Ibid.*
7. *Ibid.*, hlm. 9
8. *Ibid.*
9. *Ibid.*, hlm. 90-98
10. *Ibid.*, hlm. 116.
11. Sarason, *Psychological Problems in Mental Deficiency* (New York: Harper & Row, 1949).
12. Sarason, *The Clinical Interaction* (New York: Harper & Row, 1956).

13. Sarason, K. Davidson, dan B. Blatt, *The Preparation of Teachers: An Unstudied Problem in Education* (Cambridge, Massachusetts: Brookline Books, 1987, pertama kali diterbitkan tahun 1962).
14. Sarason, *The Making of an American Psychologist: An Autobiography*, *op. cit.*, hlm. 340.
15. *Ibid.*, hlm. 353.
16. *Ibid.*, hlm. 356.
17. Sarason, *The Creation of Settings and the Future Societies* (San Fransisco, California: Jossey-Bass, 1972).
18. Sarason, *The Making of an American Psychologist*, *op. cit.*
19. *Ibid.*, hlm. 232.
20. *Ibid.*, hlm. 29.
21. E.W. Said, *Representations of the Intellectual* (New York: Random House, 1994), hlm. 57.
22. Sarason, *The Making of an American Psychologist*, *op. cit.*, hlm. 329-330.
23. Sarason, *The Culture of the School and the Problem of Change*, *op. cit.*
24. Willard Waller, *The Sociology of Teaching* (New York: Wiley, 1932).
25. Dan Lortie, *Schoolteacher* (Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1975).
26. Michael Fullan, *The Meaning of Educational Change* (New York: Teachers College Press, 1980).
27. Sarason, *Revisiting 'The Culture of the School and the Problem of Change'* (New York: Teachers College Press, 1996).
28. Sarason, *The Culture of the School and the Problem of Change*, *op. cit.*, hlm. 59.
29. *Ibid.*, hlm. 71.
30. Andy Hargreaves dan Michael Fullan, *What's Worth Fighting For Out There?* (New York: Teachers College Press, 1998).
31. Andy Hargreaves, *Changing Teachers, Changing Times* (London: Cassel; New York: Teachers College Press, 1994).
32. Sarason, *The Culture of the School and the Problem of Change*, *op. cit.*, hlm. 200.
33. *Ibid.*
34. Sarason, *The Creation of the Settings and the Future Societies*, *op. cit.*
35. Dean Fink, *Good School/Real School* (New York: Teachers College Press, 2000).
36. Sarason, *Schooling in Amerika: Scapegoat and Salvation* (New York: Free Press, 1983); Sarason, *Letters to a Serious Education President* (Newbury Park, California: Corwin Press); Sarason, *Barometers of Social Change* (San Fransisco, California: Jossey-Bass, 1996).
37. Sarason, *The Predictable Failure of Educational Reform* (San Fransisco, California: Jossey-Bass, 1990).
38. *Ibid.*, hlm., 15.
39. *Ibid.*, hlm. 27.
40. *Ibid.*, hlm. 5.
41. *Ibid.*, hlm. 145.
42. Sarason, *et al.*, *The Preparation of Teachers*, *op. cit.*; Sarason, *The Case for Change: Rethinking the Preparation of Educators* (San Fransisco, California: Jossey-Bass, 1993).

43. Sarason, *Teaching as a Performance Art* (New York: Teachers College Press, 1999).
44. Andy Hargreaves, Lorna Earl, Shawn Moore, dan Susan Manning, *Learning to Change: Teaching Beyond Subject and Standards* (San Fransisco, California: Jossey-Bass, 2001).
45. Sarason, *Teaching as a Performance Art*, *op. cit.*, hlm. 6.
46. *Ibid.*, hlm. 36.

Lihat juga

Dalam *Fifty Major Thinkers on Education*: Dewey.

Karya-karya utama Sarason

- Psychological Problems in Mental Deficiency*, New York: Harper & Row, 1949.
- The Clinical Interaction*, New York: Harper & Row, 1965.
- Sarason, S.B., dengan Davidson, R. dan Blatt B., *The Preparation of Teachers: An Unstudied Problem in Education*, Cambridge, Massachusetts: Brookline Books, 1987, pertama kali diterbitkan 1962.
- Sarason, S.B., dengan Levine, M., Goldenberg, I., Cherlin, D., dan Bennett, E., *Psychology in Community Settings*, New York: Wiley, 1966.
- The Creation of Settings and the Future Societies*, San Fransisco, California: Jossey-Bass, 1972.
- The Culture of the School and the Problem of Change*, edisi ke-2, 1982; Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1971.
- Schooling in Amerika: Scapegoat and Salvation*, New York: Free Press, 1983.
- The Making of an American Psychologist: An Autobiography*, San Fransisco, California: Jossey-Bass, 1988.
- The Predictable Failure of Educational Reform*, San Fransisco, California: Jossey-Bass, 1990.
- The Case for Change: Rethinking the Preparation of Educators*, San Fransisco, California: Jossey-Bass, 1993.
- Barometers of Social Change*, San Fransisco, California: Jossey-Bass, 1996.
- Teaching as a Performance Art*, New York: Teachers College, 1999.

Bacaan lebih lanjut

- Fullan, M. 1980. *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. 1986. *Two Cultures of Schooling: The Case of Middle School*. Lewes: Falmer Press.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell dan New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. 1998. Lieberman, A., Fullan, M., dan Hopkins, D. (ed.), *The International Handbook of Educational Change*. Netherlands: Kluwer Press.
- Hargreaves, D. 1982. *The Challenge for the Comprehensive School*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Huberman, M. 1993. *The Lives of Teachers*. London: Cassell dan New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A. (ed.). 1988. *Building Collaborative School Culture*. New York: Teachers College Press.
- Lortie D. 1975. *Schoolteacher*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Nias, J., Southworth, G., dan Yeomans, A. 1989, *Staff Relationships in the Primary School*. London: Cassell.
- Waller, W. 1932. *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley.
- Woods, P. 1985. *Sociology and the School*. London: Routledge & Kegan Paul.

ISRAEL SCHEFFLER (1923 - ...)



Harvey Siegel

Pemikiran kritis adalah arti penting pertama dalam konsepsi dan pengaturan aktivitas pendidikan.¹

Israel Scheffler adalah *Victor S. Thomas Professor of Education and Philosophy Emeritus* di Harvard University. Ia bergabung dengan Harvard pada 1952 dan pensiun pada 1992. Ia meraih gelar B.A. dan M.A. dari Brooklyn College, dan Ph.D. dalam bidang filsafat dari University of Pennsylvania di bawah bimbingan filsuf terkenal, Nelson Goodman, yang menjadi sahabat, sejawat, dan protagonis filsafat Scheffler.

Scheffler adalah tokoh utama filsafat pendidikan di Amerika Serikat dan bersama R.S. Peters di Inggris Raya adalah filsuf pendidikan terkemuka di negara-negara berbahasa Inggris pada paruh kedua abad ke-20. Sumbangan pemikirannya bagi pendidikan dapat dibagi menjadi dua. *Pertama*, Scheffler sangat memengaruhi metodologi filsafat pendidikan dengan memberikan metode, teknik, dan pandangan dalam filsafat umum pada metodologi tersebut. *Kedua*, ia mengembangkan pandangan

substantif yang sangat berpengaruh mengenai konsep dan persoalan pendidikan yang penting, termasuk konsep mengajar dan pendidikan itu sendiri, dan topik-topik pokok, termasuk sasaran dan cita-cita pendidikan. Pandangan substantif tersebut mencerminkan komitmen Scheffler untuk menjelaskan pendidikan dalam pengertian *moral*, yang mengutamakan kewajiban untuk memperlakukan anak didik dengan hormat sebagai manusia.

Pendekatan analitis yang dikembangkan Scheffler sangat memengaruhi generasi filsuf pendidikan berikutnya. Tulisan paling awalnya tentang filsafat pendidikan, "Toward an Analytic Philosophy of Education", menawarkan konsep filsafat pendidikan sebagai "analisis logis yang baku terhadap konsep-konsep penting yang berhubungan dengan praktik pendidikan". Dalam artikel tersebut, "analisis logis" dipahami sebagai perhatian dan sofistikasi yang cermat berkenaan dengan "bahasa serta saling pengaruh antara bahasa dan penelitian", yang berupaya "mengikuti semangat empiris, pembakuan, perhatian pada detail, menghargai alternatif, dan objektivitas metode dalam sains", menekankan pembakuan yang argumentatif, dan membuat "penggunaan teknik logika simbolik berkembang pesat hanya dalam waktu 50 tahun terakhir" menuju arah yang relevan dan tepat.² "*Sense of community* dari penelitian yang berpadu dengan metode, bukan doktrin", dan "pencarian kejelasan atas persoalan-persoalan fundamental" menjadi ciri pendekatan analitis terhadap filsafat, suatu pendekatan yang menurut Scheffler harus menjadi inti filsafat pendidikan. Schleffler mengilustrasikan analisis logis ini dengan dua contoh terkenal dari filsafat umum, yakni teori Russel tentang deskripsi definitif dari filsafat bahasa untuk menjelaskan permasalahan dalam teori makna dan referensi, dan paradoks Hempel tentang burung gagak dari filsafat sains untuk membantu menjelaskan karakter konfirmasi. Gagasan Scheffler adalah menerapkan pendekatan analitis ini pada pendidikan dengan menerapkan hasil-hasil analisis pada riset otonom selanjutnya dan metode analisis terhadap permasalahan dan konsep pendidikan. Kedua aplikasi tersebut mensyaratkan filsafat pendidikan untuk berhubungan erat dengan metode dan substansi filsafat umum.

Buku pertama Schleffler tentang filsafat pendidikan yang dipandu pendekatan analitis adalah antologi yang disuntingnya, *Philosophy and Education: Modern Readings*, yang menarik banyak minat dan perhatian

pada arah baru dalam bidang ini. Usaha pertamanya menjelaskan istilah dan konsep pendidikan dengan pendekatan analitis tertuang dalam *The Language of Education*. Dalam buku ini, Scheffler menawarkan analisis terhadap 3 lokusi (cara mengungkapkan pikiran, dapat berupa kata, ungkapan, atau idiom—penyunting) pendidikan, yaitu slogan pendidikan, seperti “mengajar anak, bukan mengajarkan mata pelajaran”; metafor pendidikan, seperti “pendidikan sebagai pertumbuhan”; dan definisi pendidikan, yakni definisi istilah-istilah penting dalam pendidikan, seperti “kurikulum”. Dalam semua pembahasan Scheffler, ia bermaksud membuat analisis yang memadai untuk melakukan penilaian logis yang serius terhadap tiga lokusi pendidikan itu. Contohnya, analisisnya tentang slogan pendidikan menjelaskan bahwa “mengajar anak, bukan mengajarkan mata pelajaran” secara harfiah salah (karena ketika sedang diajari, anak harus diajari sesuatu). Meskipun demikian, slogan itu memiliki arti praktis yang penting dan ia menunjukkan bahwa definisi seperti itu juga dapat bersifat deskriptif dan programatik, serta perlu dievaluasi berdasarkan nilai deskriptif dan programatiknya. Membedakan slogan harfiah dan arti praktisnya memungkinkan kita menilai slogan tersebut secara memadai. Cara serupa berlaku pula pada penggunaan dan kajian metafora, definisi, dan lokusi-lokusi pendidikan lain. Sehingga dapat dikatakan bahwa Scheffler menerapkan pandangan filsafat bahasa pada analisis konsep-konsep pendidikan.

Perhatikan, *penilaian (appraisal)* adalah kunci utama di sini. Kita ingin menilai pengucapan dan mengevaluasinya. Anggapan bahwa analisis hanya dilakukan pada makna kata dan tidak relevan dengan persoalan nilai atau masalah normatif merupakan kesalahan. Bagi Scheffler, inti analisis yang cermat adalah memperkaya pemahaman kita tentang pendidikan dan membantu kita untuk memperoleh konsep, teori, dan praktik pendidikan yang lebih kuat. Pandangan ini terlihat dalam analisis Scheffler tentang mengajar, suatu konsep yang sepenuhnya bersifat normatif dan sarat nilai. Bagi Scheffler, (makna) “mengajar” lebih sempit daripada konsep “pengembangan kepercayaan” yang luas karena kepercayaan dapat dikembangkan dengan cara nonmengajar, misalnya dengan indoktrinasi atau “cuci otak”. Mengajar, menurut Scheffler, dilakukan dengan pembatasan *tata cara (restriction of manner)* yang menuntut pengakuan terhadap *sense of reason* anak didik. Dengan demikian konsep mengajar memiliki komponen *moral* fundamental

yang dalam pandangan Scheffler sudah hilang sebab (komponen moral) ditunjukkan dalam bentuk rangkaian perilaku atau gerak yang dirancang untuk mendapatkan hasil tertentu. Mengajar difokuskan pada *nalar* (*reason*) dan *rasionalitas*, yakni guru berusaha membuat anak percaya *demi nalar yang baik* (*good reason*) dan guru harus melakukannya dengan cara menghargai penilaian bebas anak didik. *Sense of reasonableness* anak didik sendiri harus digali dengan pengajaran yang sungguh-sungguh (*genuine teaching*), dan tugas guru adalah mendorong serta memperkaya pemahaman anak didik tentang apa yang membentuk nalar yang baik. Dengan cara ini, rasionalitas adalah sasaran utama pendidikan sebagaimana ditunjukkan dalam kutipan pembuka dan bagian yang sering dikutip berikut ini, “rasionalitas... adalah masalah *nalar* dan menjadikannya sebagai cita-cita pendidikan fundamental berarti menyebarkan nalar yang kritis dan bebas seluas mungkin ke semua bidang studi”.³

Konsepsi pendidikan menghendaki—demi guru *dan* anak didik—kritisisme berdasarkan penalaran (*reasoned criticism*) terhadap segala sesuatu yang berkenaan dengan pendidikan, bukan hanya muatan kurikulum, namun juga hakikat dan organisasi sekolah serta budaya tempat pendidikan itu berlangsung. Dalam hal ini, pendidikan ideal menurut Scheffler bersifat sangat menantang dan idealistik, yaitu tidak ada budaya yang secara sistematis meminta dan menyambut kritik terhadapnya demi kemajuan yang sesungguhnya. Cita-cita ini menunjukkan bahwa cita-cita rasionalitas dalam pendidikan yang didukung Scheffler memang bersifat ideal—sesuatu yang mungkin tak pernah dapat sepenuhnya tercapai, namun bisa memberikan fokus pedoman bagi kegiatan pendidikan.

Karya yang dibahas ini, yakni tentang gagasan-gagasan pengajaran dan pendidikan serta pengembangan rasionalitas anak didik sebagai sasaran dan cita-cita pendidikan, adalah inti filsafat pendidikan Scheffler. Sekumpulan esainya yang diterbitkan pertama kali pada 1973, *Reason and Teaching*, menyebutkan pelbagai konteks pendidikan yang menjabarkan tema-tema tersebut. Yang perlu diperhatikan adalah karya Scheffler mengenai pendidikan guru dan peran guru dikembangkan dalam esai-esai klasiknya, “Philosophical Models of Teaching” dan “University Scholarship and the Education of Teachers”, sedangkan pernyataan penting dari pandangannya tentang rasionalitas sebagai cita-cita pokok pendidikan diungkapkan dalam “Moral Education and The Democratic Ideal”—ketiga esai itu dimasukkan dalam *Reason and Teaching*.

Berbicara tentang kebaikan nalar adalah cara lain membicarakan justifikasi, yakni bertanya “apakah saya memiliki nalar yang baik untuk mempercayainya?” yang sama saja dengan bertanya “apakah kepercayaan saya terhadapnya dapat dijustifikasi?” Justifikasi adalah perhatian utama epistemologi—yaitu cabang filsafat yang berkenaan dengan memahami hakikat, cakupan, dan batas-batas pengetahuan. Dalam *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, Scheffler menawarkan pembahasan yang sistematis tentang epistemologi serta persoalan dan konsep pokoknya—pengetahuan, kebenaran, kepercayaan, bukti, alasan, pembenaran, dan seterusnya—yang berhubungan dengan pendidikan. Buku tersebut masih merupakan pengantar yang baik untuk epistemologi dan bersifat unik karena adanya saling hubungan yang sistematis antara konsep dan permasalahan epistemologi dengan konsep dan permasalahan pendidikan.

Perhatian Scheffler terhadap *objektivitas*—objektivitas penilaian maupun metode—terungkap dalam 2 buku penting dalam filsafat sains. *The Anatomy of Inquiry* adalah karya yang membahas permasalahan inti dalam filsafat sains, yaitu hakikat penjelasan, signifikansi kognitif, dan konfirmasi. Dalam buku ini, Scheffler menunjukkan kemampuan analisis yang teliti untuk menjelaskan persoalan-persoalan penting yang ditekankan filsafat sains. *Science and Subjectivity* adalah pembahasan berikutnya tentang objektivitas dan metode sains, dan menawarkan reaksi kritis yang rinci terhadap upaya-upaya filosofis untuk melemahkan klaim sains atas objektivitas dan rekonseptualisasi konsep tersebut. Dalam kedua buku itu, Scheffler membahas permasalahan-permasalahan dalam filsafat sains, sedangkan filsafat pendidikan tidak dibahas di dalamnya. Dalam kedua buku tersebut, Scheffler memusatkan perhatiannya pada rasionalitas kepercayaan dan penilaian serta objektivitas metode. Dengan cara ini, minat filsafat Scheffler yang luas—sains, pengetahuan, bahasa, dan pendidikan—disatukan oleh permasalahan dan penekanan yang saling berjaln. Sehingga jelas juga mengapa, dalam pandangan Scheffler, filsafat pendidikan harus berkaitan erat dengan disiplin induknya.

Buku Scheffler yang lain, *The Language of Education*, berusaha memasukkan pandangan filsafat bahasa ke dalam bahasa pendidikan. Dalam *Beyond the Letter: A Philosophical Inquiry into Ambiguity, Vagueness and Metaphor in Language*, Scheffler memberikan sumbangan besar pada filsafat bahasa, sebagaimana buku-buku sebelumnya yang memberikan

kontribusi pada filsafat sains dan epistemologi. Bukunya yang lain, *Four Pragmatist*, walaupun kurang bersinggungan dengan pendidikan, juga memberikan sumbangan bagi pemahaman kita tentang gerakan filsafat pragmatisme yang menawarkan kritik simpatik terhadap beberapa aspek tertentu dari karya Peirce, James, Dewey, dan Mead. Dalam *Of Human Potential*, Scheffler kembali ke filsafat pendidikan dan menawarkan analisis sistematik terhadap konsep potensi manusia dan perannya dalam konsepsi kita tentang pendidikan.

Dalam buku-buku tadi dan dalam tiga kumpulan esai lain—*Inquiries: Philosophical Studies of Language, Science and Learning*, *In Praise of Cognitive Emotions* (yang menolak pembedaan tajam antara kognisi dan afeksi), dan *Symbolic Worlds* (berkaitan dengan seni, sains, bahasa, ritual, dan permainan)—Scheffler memberikan sumbangan besar pada filsafat umum, dan terutama filsafat pendidikan. Salah satu buku terbaru Scheffler, *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience*, menawarkan catatan autobiografis masa kecil dan pengalaman pendidikannya, dilengkapi dengan pembahasan bersifat personal mengenai filsafat pendidikan yang impersonal. Buku lain, *Work, Education and Leadership*, yang ditulis bersama V.A. Howard, sekali lagi mengangkat persoalan-persoalan pokok dalam filsafat pendidikan.⁴ Ia memberikan sumbangan penting pada epistemologi, filsafat sains, filsafat bahasa, dan kajian pragmatisme, ditambah sumbangannya yang fundamental dan kuat pada filsafat pendidikan. Jika saya boleh memasukkan kesan pribadi, saya merasa senang dan beruntung dapat menjadi mahasiswa Scheffler. Keunggulan pandangan filsafatnya hanya kalah oleh keunggulannya sebagai guru dan manusia, yang menunjukkan kepedulian, perhatian, dan penghormatan kepada anak didik yang mendorong kita untuk melakukan hal serupa pada anak didik kita.

Semua filsuf pendidikan penting telah menjembatani jurang pemisah antara filsafat pendidikan dan filsafat umum, dan memperjelas relevansi permasalahan serta metode filsafat yang lebih luas bagi filsafat pendidikan. Sangatlah disayangkan adanya fakta institusional bahwa di Amerika Serikat, Inggris Raya, dan negara-negara lain—sejak era Dewey—para filsuf pendidikan berkecimpung di jurusan pendidikan, bukan di jurusan filsafat. Situasi ini secara keseluruhan berdampak buruk terhadap filsafat pendidikan sebab filsafat pendidikan perlu berhubungan erat dengan disiplin induknya (filsafat). Karya Scheffler

tentang epistemologi, filsafat bahasa, dan filsafat sains sangat mendukung karyanya mengenai filsafat pendidikan. Karyanya memperlihatkan sofistikasi filsafat yang biasanya tidak ditemukan dalam karya para filsuf pendidikan lain yang kurang berhubungan dengan, atau tidak didorong oleh, permasalahan-permasalahan utama dalam filsafat. Lebih lanjut, karena karya Scheffler tentang filsafat bahasa, filsafat sains, dan epistemologi sangat dihormati dalam komunitas filsafat yang lebih luas, karyanya dalam filsafat pendidikan juga mengundang rasa hormat—dan berarti memberikan penghormatan pula pada filsafat pendidikan—yang mungkin tidak diperoleh filsuf-filsuf pendidikan lain. Sebagai sosok yang tertarik pada persoalan-persoalan filosofis fundamental, memberikan sumbangan pada filsafat umum, menempatkan permasalahan filsafat pendidikan dalam konteks filosofis yang lebih luas, dan pembahasannya atas permasalahan filsafat pendidikan dengan memanfaatkan apresiasi dan bakat dari disiplin induknya, Scheffler memberikan suatu model yang dicita-citakan para filsuf pendidikan. Filsafat pendidikan dapat memanfaatkan hubungan yang kuat dengan filsafat umum, sekaligus tetap mempertahankan fokus dasarnya pada praktik pendidikan dan persoalan filosofis yang muncul darinya. Dalam hal ini, para filsuf pendidikan disarankan mengikuti upaya Scheffler yang memadukan filsafat pendidikan, filsafat umum, dan praktik pendidikan. Kekuatan filsafat pendidikan terutama dapat diukur lewat kemampuan praktisi untuk memahami sofistikasi upaya Scheffler tersebut.

Kesimpulannya, izinkan saya sekali lagi untuk menjelaskan empat sumbangan utama Scheffler pada filsafat pendidikan. *Pertama*, ia memperkenalkan metode analisis logis—perhatiannya pada bahasa, kejelasan, objektivitas metode, dan argumentasi yang baku serta cermat. *Kedua*, penggunaan metode-metode itu untuk menganalisis persoalan penting dalam usahanya mengembangkan konsepsi yang kuat tentang pendidikan, mengajar, dan seterusnya, sehingga kita dapat memiliki pemahaman sebaik mungkin terhadap pendidikan dan sasaran serta cita-cita pendidikan, yang selanjutnya akan sangat berguna bagi praktik pendidikan. *Ketiga*, ia memberikan uraian khusus mengenai konsep-konsep pendidikan utama, (1) *pendidikan*, yaitu konsepsi pendidikan yang bertujuan mengembangkan rasionalitas; dan (2) *pengajaran*, yaitu suatu aktivitas yang dibatasi oleh cara guru mengajar dan menyerahkan substansi bahan pelajaran pada keputusan mandiri anak didik,

menghormati *sense of reasons* dan *sense of reasonableness* anak didik dan memperlakukan anak didik dengan hormat, dan sebagai konsep dengan komponen moral yang dalam, yang tidak dapat dipahami atau dianalisis secara behavioristik. *Keempat*, ia menunjukkan manfaat mempertalikan filsafat pendidikan dengan filsafat umum dan menunjukkan kesalahan memisahkan filsafat pendidikan dengan disiplin induknya.

Tentu saja, karya Scheffler tidak lepas dari kritik. Sebagaimana pandangan filosofis yang luas, ada celah bagi kritik dan para filsuf telah mengkritik pelbagai aspek pandangan Scheffler. Sebagian filsuf mempersoalkan apakah analisis logis memang harus ditekankan sebagai metode fundamental dalam filsafat pendidikan, apakah filsafat pendidikan perlu berhubungan erat dengan filsafat umum seperti pendapat Scheffler, apakah mengajar hanya bisa dianalisis secara tepat dalam pengertian moral, bukan perilaku atau pengertian lainnya, dan apakah pengembangan rasionalitas sangat mendasar bagi pendidikan sebagaimana dinyatakan Scheffler. Dimensi yang telah diutarakan tadi dan dimensi lain dari karya Scheffler, serta kritik tersebut dan kritik lain terhadap karya Scheffler, disampaikan (antara lain) dalam edisi khusus Jurnal *Synthese* dan antologi *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler*. Beragam artikel dalam antologi tersebut membahas secara kritis karya Scheffler tentang pendidikan, pengajaran, dan rasionalitas, serta menerapkan karyanya tersebut dalam pelbagai konteks filsafat dan pendidikan, yaitu filsafat sains dan pendidikan sains, filsafat moral dan pendidikan moral, filsafat agama dan pendidikan agama, filsafat bahasa dan bahasa pendidikan, emosi, potensi manusia, kebijakan pendidikan, dan lain-lain. Scheffler seharusnya senang karena pendapatnya yang keras tentang analisis baku dan kritiknya benar-benar diterapkan pada karyanya sendiri serta karya lain. Karya-karyanya akan bertahan menghadapi ujian waktu dan kritik. Sekalipun tidak demikian, karyanya mengenai filsafat pendidikan tetap penting. Scheffler telah menetapkan standar bagi usaha serius dalam filsafat pendidikan yang merupakan sumbangan paling penting.⁵

Catatan

1. Scheffler, *Reason and Teaching*, hlm. 1.
2. Penekanan logika simbolik ini membedakan filsafat analitik Scheffler dengan filsafat analitik Peters yang berada dalam tradisi analisis "bahasa sehari-hari". Kendati analisis Scheffler selalu menekankan makna dan penggunaan bahasa sehari-hari, ia tidak ragu untuk menggunakan teknik-teknik logika untuk menggantikan bahasa sehari-hari bila pemahaman dan teori filsafat dapat memperoleh manfaat dari penggunaan teknik tersebut.
3. Scheffler, "Concept of Education: Reflections on The Current Scene", dimasukkan dalam karya Scheffler, *Reason and Teaching*, hlm. 62.
4. Bibliografi lengkap karya Scheffler sampai 1992 dapat dibaca dalam *Synthese*, 94, 1, 1993 hal. 139-144.
5. Artikel ini diambil dari pembicaraan saya, "Israel Scheffler", direkam dalam kaset, William Hare (ed.), *Twentieth Century Philosophy of Education: Four Lectures on John Dewey, Bertrand Russel, Israel Scheffler and R.S. Peters* (Dalhousie University Learning Services, 1990).

Lihat juga

Dalam buku ini: Hirst, Peters.

Dalam buku *Fifty Major Thinkers on Education*: Dewey, Russel.

Karya-karya utama Scheffler

"Toward an Analytic Philosophy of Education", *Harvard Educational Review*, 24, 1954, hlm. 223-230.

Philosophy and Education: Modern Readings, editor, Boston, Massachusetts: Allyn dan Bacon, edisi ke-2, 1966, 1958.

The Language of Education, Springfield: Charles C. Thomas, 1960.

The Anatomy of Inquiry, New York: Alfred A. Knopf, 1963.

Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education, Chicago, Illinois: Scott, Foresman, 1965.

Science and Subjectivity, Indianapolis, Indiana: Hackett Publishing Company, edisi ke-2, 1982 cetakan pertama, Indianapolis, Indiana: Bobbs-Merrill, 1967.

Reason and Teaching, Indianapolis, Indiana: Hackett Publishing Company, 1989; cetakan pertama, London: Routledge & Kegan Paul, 1973.

Four Pragmatists, London: Routledge & Kegan Paul, 1974.

Beyond the Letter: A Philosophical Inquiry into Ambiguity, Vagueness and Metaphor in Language, London: Routledge & Kegan Paul, 1979.

Of Human Potential, London: Routledge & Kegan Paul, 1985.

Inquiries: Philosophical Studies of Language, Science, and Learning, Indianapolis, Indiana: Hackett Publishing Company, 1986.

In Praise of the Cognitive Emotions, New York: Routledge, 1991.

Teachers of My Youth: An American Jewish Experience, Dordrecht: Kluwer, 1995.

Symbolic Worlds, Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Scheffler, I., dan Howard, V.A., *Work, Education and Leadership*, New York: Peter Lang, 1995.

Bacaan lebih lanjut

Siegel, H. 1988. *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. London: Routledge.

_____. 1997. *Rationality Redeemed?: Further Dialogues on an Educational Ideal*. New York: Routledge.

_____. (?), (ed.). *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler*, Dordrecht: Kluwer.

Synthese, 94, 1, 1993. Edisi khusus jurnal ini membahas karya filsafat Scheffler, dengan penyunting tamu Catherine Elgin.

JEAN-FRANÇOIS LYOTARD (1924 – 1998)



Michalinos Zembylas

Pengetahuan posmodern bukan sekadar piranti otoritas. Pengetahuan tersebut mempertajam kepekaan kita terhadap perbedaan dan memperkuat kemampuan kita untuk tetap menerima “yang tak terbandingkan” (*the incommensurable*). Prinsipnya bukanlah *homology* ahli, melainkan *paralogy* pencipta.¹

Jean-François Lyotard adalah salah seorang filsuf dan intelektual terkemuka Prancis abad ke-20. Ia dianggap sebagai salah satu tokoh utama “perdebatan posmodernisme” dalam filsafat. Ketika buku Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (1984, edisi bahasa Inggris, sering disebut secara singkat dengan *The Postmodern Condition* atau *PMC*), pertama kali diterbitkan di Prancis pada 1979, buku tersebut segera menjadi karya klasik. Buku ini, seperti ditulis Lyotard dalam pengantarnya, adalah “sebuah laporan tentang pengetahuan pada masyarakat sangat maju”.² *The Postmodern Condition* merupakan sumbangan asli tentang perkembangan status pengetahuan, sains, dan pendidikan yang tengah berubah pada masyarakat maju. Untuk pertama kalinya, Lyotard

menyatukan ide-ide filsafat dari beragam kajian tentang kebudayaan posmodern dan mendefinisikan pandangan “posmodernisme” sebagai “ketidakpercayaan terhadap metanarasi-metanarasi”.³ Lyotard menolak “Narasi-Narasi Besar” (*Grand Narratives*) kebudayaan Barat seperti dialektika Roh, hermeneutika makna, emansipasi subjek rasional atau subjek aktif (*working subject*), atau pencapaian kesejahteraan yang mengklaim menawarkan solusi yang netral dan tak terkontaminasi oleh kepentingan dominasi. Sebaliknya, Lyotard melihat kegagalan “Narasi-Narasi Besar” tersebut dan menunjukkan bahwa narasi besar harus memberi jalan bagi *petits récits* yang kurang ambisius, yaitu narasi-narasi kecil yang menentang ketertutupan dan totalitas. Seperti diuraikannya dalam *The Differend* (1988), “pada umumnya tidak ada aturan penilaian universal di antara beragam aliran”,⁴ dan “[t]idak ada aliran yang hegemoninya atas aliran lain akan adil”.⁵ Hanya dengan kesaksian berulang-ulang berupa *petits récits*, kita dapat merayakan variasi, keragaman, dan perbedaan dalam kehidupan kita. Kesaksian ini menandakan pencarian akan perihai baru, pencarian pertanyaan-pertanyaan baru yang akan melahirkan penyelidikan baru. Pencarian seseorang yang merayakan apa saja yang tak menentu, tak dapat diketahui, tak dapat direduksi, tak dapat dihadirkan, yang menentang kategorisasi global. Pandangan ini menentukan visi Lyotard tentang sains, pengetahuan, dan pendidikan, bukan untuk mencapai konsensus namun “ketidakstabilan”, sebagai praktik paralogisme, yang tujuannya bukan mencapai kesepakatan melainkan merayakan perbedaan dan menyaksikan perbedaan tersebut (suatu kewajiban etis).

Jean-François Lyotard dilahirkan di Versailles pada 1924. Ia mempelajari fenomenologi dari Marleau-Ponty dan tulisan filsafat pertamanya, *La Phénoménologie* (1954) yang diterjemahkan ke dalam bahasa Inggris pada 1991, membahas pemikiran mentornya tersebut. Ia mengajar filsafat di sekolah menengah selama 10 tahun (1949-1959), termasuk mengajar di sekolah menengah (*lycée*) untuk imigran Aljazair di Constantine (sebuah kota di Prancis timur laut) dari 1950-1952 sebelum pecahnya perang Aljazair. Pada 1954-1964 menandai keterlibatan politik aktif Lyotard. Pada 1954, ia bergabung dengan kelompok Marxis radikal, Socialisme ou Barbie, yang ditinggalkannya kemudian untuk bergabung dengan Pouvoir ouvrier, sebuah organisasi buruh revolusioner (ia menjadi anggota organisasi ini selama 2 tahun). Selama 20 tahun berikutnya, ia mengajar di beberapa institusi pendidikan tinggi (Sorbonne, Nanterre,

CNRS, dan Vincennes). Saat mengajar di University of Nanterre, Lyotard memprakasai Le Mouvement du 22 Mars—sebuah gerakan menentang reformasi Fouchet pada 1967 dan memperjuangkan kebebasan berbicara dan partisipasi demokratis mahasiswa dan staf dalam urusan-urusan universitas. Lyotard aktif secara politik selama kejadian-kejadian penting pada Mei 1968 dan mendukung keinginan mahasiswanya akan partisipasi demokratis sejati. Lyotard meraih gelar Docteur ès lettres dengan tesis doctoral berjudul “Discours, figure” yang memperlihatkan pergeserannya dari Marxisme. Kemudian Lyotard menjadi guru besar filsafat di University of Paris VIII (Saint-Denis) sampai pensiun pada 1989. Lyotard menjadi anggota dewan Collège International de Philosophie di Paris. Ia menjadi Profesor Tamu di pelbagai universitas seperti Wisconsin, Minnesota, Yale, John Hopkins, Montreal, São Paulo, dan Turin. Lyotard menjadi Profesor Emeritus di University of Paris, dan selama beberapa tahun menjadi Guru Besar Bahasa Prancis di University of California, Irvine. Kemudian ia pindah ke Emory University di Atlanta, di mana ia menjadi Guru Besar Bahasa Prancis dan Filsafat. Ia meninggal dunia di Paris pada malam hari antara 20-21 April 1998.

Karya Lyotard merupakan kontribusi yang berpengaruh bagi apa yang dikenal kemudian sebagai perdebatan modernitas – posmodernitas, suatu perdebatan yang melibatkan pelbagai filsuf dan teoretikus sosial kontemporer terkemuka.⁶ Perdebatan ini mengembangkan suatu interpretasi filosofis terhadap asal mula dan perubahan pengetahuan, sains kontemporer, teknologi, dan pendidikan dalam masyarakat pos-industrial. Lyotard, menurut Michael Peters, menandai suatu pemutusan “bukan hanya dengan ‘era modern’, tapi juga pelbagai cara pandang ‘modern’ yang tradisional terhadap dunia”.⁷ Lyotard menyatakan bahwa penggunaan istilah “posmodern” bukan sekadar menyiratkan rangkaian temporal linear, yaitu “modernitas” yang diikuti “posmodernitas”. Sebaliknya, posmodern disiratkan oleh modern, sebab “sebuah karya hanya bisa menjadi modern jika sejak awal sudah ‘bersifat’ posmodern. Dengan demikian, posmodernisme dipahami bukan sebagai ujung modernisme, tapi kelahiran, dan kelahiran tersebut berlanjut”.⁸ Ada kesejajaran dan asumsi serupa dalam ide-ide kontemporer lain seperti pos-strukturalisme dan dekonstruksi seperti yang dikembangkan Foucault, kemudian Barthes, Kristeva, Derrida, dan Deleuze. Pendekatan interdisipliner kreatif yang dibawa Lyotard untuk proyeknya bukan hanya

memengaruhi ranah filsafat, tapi juga seluruh spektrum ilmu humaniora, termasuk pendidikan.⁹

Karya Lyotard secara langsung membahas persoalan pendidikan, terutama filsafat dan teori pendidikan serta kebijakan pendidikan. Ide-idenya menganalisis status dan peran masa depan pendidikan dan pengetahuan. Ide-ide tersebut terbukti tepat dalam meramalkan bagaimana status pengetahuan mengalami perubahan ketika masyarakat memasuki era pos-industrial. Lyotard berpendapat bahwa kebudayaan dan pengetahuan Barat terus berubah “mengikuti transformasi yang sejak akhir abad ke-19 telah mengubah aturan sains, sastra, dan seni”.¹⁰ Lyotard menempatkan transformasi ini dalam konteks krisis “Narasi Besar”, terutama metanarasi Pencerahan yang berkaitan dengan makna, kebenaran, dan emansipasi yang digunakan untuk melegitimasi aturan pengetahuan dalam sains dan landasan institusi pendidikan modern. Transformasi ini tak hanya mengubah aturan, tetapi juga praktik-praktik penyampaian dan produksi pengetahuan. Dengan kata lain, transformasi ini telah mengubah aturan wacana legitimasi pengetahuan. Kondisi posmodern, menurut Lyotard, merepresentasikan krisis legitimasi pada cara-cara modern produksi pengetahuan. Pengetahuan telah menjadi kekuatan penting dari proses produksi, yakni perubahan komposisi tenaga kerja di negara-negara maju. Komersialisasi pengetahuan dan sirkulasinya yang baru, menurut Lyotard, memunculkan masalah etika, politik, dan hukum yang baru antara negara-bangsa dan perusahaan multinasional kaya informasi serta memperlebar perbedaan antara negara-negara maju dan negara-negara dunia ketiga.¹¹

Persoalannya bagi Lyotard adalah bagaimana memahami dan memberikan kritik terhadap “transformasi bahasa menjadi komoditas produktif” yang mereduksi frase menjadi pesan-pesan bersandi (*encoded message*) yang dapat dipertukarkan, disimpan, ditampilkan kembali, dikemas, dimanipulasi, dan disampaikan. Ia menguraikannya dalam pengertian prinsip performativitas, yaitu *sense of efficiency* yang diukur menurut rasio masukan/keluaran. Prinsip ini menunjukkan kecenderungan untuk memasukkan semua wacana dalam satu kriteria, yaitu efisiensi. Prinsip performativitas, menurut Lyotard, memperlakukan semua permainan bahasa sebagai *consummerable*. Ia menyatakan bahwa prinsip tersebut mengaburkan pluralitas permainan bahasa serta perbedaan kultural dan sosial. Konsep di balik performativitas adalah

optimalisasi efisiensi kinerja sistem. “Penerapan kriteria ini,” menurut Lyotard, “pada semua permainan kita dengan sendirinya membutuhkan teror, baik yang lembut maupun yang keras, agar (permainan itu) dapat bekerja (yakni menjadi *consumerable*) atau menghilang.”¹²

Lyotard menentang legitimasi pendidikan dengan performativitas karena ia percaya bahwa para pendukung performativitas mendesak pendidikan agar memberikan pengetahuan dan keterampilan yang diperlukan guna menjaga dan meningkatkan efisiensi operasional masyarakat. Logika prinsip performativitas—optimalisasi kinerja sistem secara keseluruhan dan kriterianya—bersifat teknologis, yaitu tidak dapat menyediakan aturan penilaian mengenai apa yang benar atau apa yang indah. Sehingga apa yang diajarkan ditentukan oleh syarat-syarat teknologis dari suatu sistem, dan para pendidik dievaluasi berdasarkan efisiensi penyampaian bahan pelajaran. Jika pendidikan dilegitimasi dengan performativitas, menurut Lyotard, pengetahuan dianggap tidak memiliki nilai intrinsik. Pengetahuan hanya dihargai sebagai komoditas yang dapat dijual, pengetahuan tak lagi memiliki “nilai guna”, tapi “nilai tukar”.¹³

Lyotard menyatakan bahwa legitimasi melalui performativitas bersifat problematik dan memiliki konsekuensi yang dapat dipersoalkan bagi masyarakat. Pendidikan dan sains posmodern, bagi Lyotard, tidak dilegitimasi oleh kriteria efisiensi maupun usaha mencapai konsensus universal. Dalam pandangan Lyotard, legitimasi bersumber dari pluralitas, dissensus, inovasi, imajinasi, dan kreativitas, atau apa yang diistilahkannya sebagai “pencarian paralogi” (*quest of paralogy*).¹⁴ Lyotard menyebutkan bahwa “konsensus hanyalah suatu tahap diskusi tertentu, bukan tujuan. Yang menjadi tujuannya adalah paralogi”.¹⁵ Bila hendak mencari legitimasi lain, Lyotard menunjukkan bahwa “[s]atu-satunya legitimasi yang dapat memuaskan pencarian ini [aktivitas paralogi] adalah legitimasi yang akan menghasilkan ide, atau pernyataan baru”.¹⁶ Tujuan pendidikan dan sains posmodern adalah penemuan ide-ide dan konsep-konsep baru ini.

Kontribusi Lyotard bagi pemahaman yang lebih kaya tentang pendidikan posmodern dan status pengetahuan yang berubah bukan berarti mengurangi signifikansi karyanya yang lain. Lyotard menulis 20 buku dan beragam artikel ilmiah, mencakup pelbagai bidang, tema, gaya, dan topik filsafat. Pemikiran Lyotard yang berkembang selama bertahun-tahun bersumber dari sejumlah pemikir seperti Merleau-Ponty,

Freud, Nietzsche, Kant, Wittgentstein, dan Deleuze. Karya awalnya pada 1950-an dipengaruhi oleh para pemikir fenomenologi (Marleau-Ponty, Heidegger, dan Levinas). Bagi Lyotard, terdapat “jarak” antara pengalaman dan bahasa yang kita gunakan untuk mengungkapkan pengalaman ini. Dalam “Discours, figure”, Lyotard mengkritik konsepsi teoretik yang mengabaikan sejarah demi kategorisasi pemikiran universal yang abadi dan terbebas dari partikularitas pengalaman dunia kehidupan ini. Keterlibatan Lyotard pada 1960-an dengan kelompok Marxis radikal, *Socialisme ou barbarie*, memperkuat ketidakpercayaannya terhadap teori apa pun yang mengabaikan kritik materialisme sejarah dan kebebasan praksis politik.¹⁷

Setelah 1966, Lyotard memutuskan afiliasi politik aktifnya dengan kelompok Marxis radikal dan autobiografinya “A Memorial for Marxism: For Pierre Souyri”,¹⁸ di satu sisi, menyajikan ketidaksepakatan dengan Marxisme dan, di sisi lain, pergeseran pemikirannya menuju filsafat.¹⁹ Michael Peters (1995) mengungkapkan bahwa pergeseran Lyotard dari Marxisme menuju filsafat harus dilihat dalam konteks sejarah kehidupan intelektual Prancis pada 1950 dan 1960-an, dan terutama perjuangan menentang humanisme dan perkembangan manusia “universal” (komunis atau kapitalis) yang ditunjukkan dalam asumsi “kemajuan” yang netral. Dalam *Economie libidinale* (1993, pertama kali terbit dalam bahasa Prancis pada 1974), Lyotard mengkritik gagasan dialektika dan berpendapat bahwa tidak ada kebenaran yang dicapai melalui kebenaran etis dan sosial Marxisme karena kebenaran itu tidak lebih baik daripada kesalahan yang akan diatasinya. Lyotard menggunakan gagasan energi ekonomi (*economy of libidinal*) dari Freud dan menempatkannya pada konteks ekonomi politik Marxis untuk memperlihatkan kemustahilan mengutamakan satu pandangan politik di atas pandangan lain sebab kita tidak pernah dapat memutuskan pandangan politik yang benar. Pengalaman suatu pandangan (politik ataupun filsafat), menurut Lyotard, tidak dengan sendirinya menunjukkan kemunduran atau perkembangannya menuju pandangan lain. Dalam *The Differend* (1988), Lyotard memperluas ide-ide yang diperkenalkannya pada *The Postmodern Condition* dan mengutarakan bahwa *differend* (perbedaan radikal) tidak dapat diselesaikan dengan konsensus universal tanpa mengabaikan kepentingan kelompok yang lebih lemah. Lyotard dengan jelas menolak visi Habermas tentang lompatan sosial evolusioner menuju masyarakat rasional baru yang

didefinisikan sebagai masyarakat komunikasi (*communication community*) yang mencapai konsensus berdasarkan argumen-argumen terbaik. Visi Habermas ini, bagi Lyotard, adalah sisa-sisa tradisi filsafat “totalitas” yang tak dapat diterima, di mana para konformis didukung, sedangkan antikonformis dicap “teroris” bagi cita-cita konsensus. Pandangan Habermas tersebut, menurut Lyotard, mengabaikan konteks argumentasi sesungguhnya yang tak dipersoalkan secara kritis, yang selalu ditandai oleh efek kekuasaan, status, jaringan, dan pengaruh.

Tema utama karya Lyotard adalah legitimasi pengetahuan pada era posmodern, suatu tema yang sangat relevan dengan perhatian utama dalam pendidikan. Pandangan Lyotard memberikan kritik keras terhadap komersialisasi neoliberal atas pendidikan dalam konteks kapitalisme global yang menyebar dan bisa mengatur sendiri (*self-regulatory*). Komitmen lembaga-lembaga dunia seperti World Bank dan International Monetary Fund (IMF) pada monetarisme dan ekonomi sisi penawaran (*supply-side economics*) merupakan indikasi kuat dari strategi neoliberal untuk akumulasi modal.²⁰ Penekanan pada investasi swasta dan individu, bukan investasi publik, telah menjadikan pendidikan sebagai komoditas dan menempatkannya sebagai alat untuk meningkatkan fleksibilitas serta efisiensi tenaga kerja, yang selanjutnya dapat menambah daya saing ekonomi. Pendidikan, dalam model ini, dilihat sebagai sektor ekonomi yang utama dan dibentuk berdasarkan prinsip performativitas. Lyotard menentang legitimasi pendidikan berdasarkan kinerja sebuah sistem secara keseluruhan. Performativitas berfungsi sebagai metanarasi tertinggi yang menentukan kebijakan pendidikan. Lyotard melakukan teorisasi legitimasi pengetahuan dan pendidikan berdasarkan perbedaan yang dipahami sebagai paralogi, di mana “narasi-narasi kecil menjadi bentuk sejati penciptaan imajinasi”.²¹

Dalam masyarakat posmodern yang sedang muncul, perhatian utama terhadap legitimasi pengetahuan dan pendidikan mungkin lebih mendesak daripada sebelumnya. Sementara prinsip performativitas lebih menyebar dalam pendidikan saat ini, sehingga ide-ide Lyotard dapat menjadi sarana kuat untuk mengkritik prioritas dan landasan institusi pendidikan modern.

Catatan

1. Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, diterjemahkan G. Bennington dan B. Massumi (Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press, 1984, edisi pertama diterbitkan di Prancis pada 1979), hlm. xxv.
2. *PMC*, hlm. xxv.
3. *PMC*, hlm. xxiv.
4. Lyotard, *The Differend: Phrases in Dispute*, diterjemahkan G. Van den Abbeele (Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press, 1988, edisi pertama diterbitkan di Prancis pada 1982), hlm. xi.
5. *Ibid.*, hlm. 158.
6. M. Peters, *Poststructuralism, Politics and Education* (New York: Bergin & Garvery, 1996).
7. M. Peters, "Education and the Postmodern Condition: Revisiting Jean-François Lyotard" (*Journal of Philosophy Education*, 29, 1995), hlm. 387.
8. *PMC*, hlm. 3
9. R. Kearny dan M. Rainwater, *The Continental Philosophy Reader* (London, Routledge, 1996).
10. *PMC*, hlm. 3.
11. Lihat Peters, *Education and the Postmodern Condition*, *op. cit.*
12. *PMC*, hlm. xxiv.
13. *PMC*, hlm. 4-5.
14. *PMC*, hlm. 66.
15. *PMC*, hlm. 65-66.
16. *PMC*, hlm. 65.
17. R. Kearney dan M. Rainwater, *The Continental Philosophy Reader* (London, Routledge, 1996).
18. Lyotard, "A Memorial for Marxisme: For Pierre Souyri", dalam *Peregrinations: Law, Form, Event* (New York: Columbia University Press, 1988).
19. M. Peters, "Emancipation and Philosophies of History: Jean-François Lyotard and Cultural Difference", naskah tidak diterbitkan (University of Auckland, 1998).
20. M. Peters, "Education and the Postmodern Condition: Revisiting Jean-François Lyotard" (*Journal of Philosophy of Education*, 29, 1995), hlm. 393-394.
21. *PMC*, hlm. 60.

Lihat juga

Dalam buku ini: Habermas, Wittgenstein.

Dalam buku *Fifty Major Thinkers on Education*: Kant, Nietzsche.

Karya-karya utama Lyotard

- Libidinal Economy*, Bloomington, Indiana: Indiana University, 1993, Pr. (diterbitkan dalam bahasa Prancis tahun) 1979.
- Lyotard, J.-F., dengan Thebaud, J.-L., *Just Gaming*, Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press, 1985, Pr. 1979.
- The Postmodern Condition*, Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press, 1984, Pr. 1979.
- The Differend*, Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press, 1988, Pr. 1982.
- The Postmodern Explained*, Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press, 1992, Pr. 1986.
- Heidegger and the Jews*, Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press, 1991, Pr. 1988.
- The Inhuman: Reflections on Time*, Stanford, California: Stanford University Press, 1991, Pr. 1988.
- Peregrinations: Law, Form, Event*, New York: Columbia, 1988.
- The Lyotard Reader*, Cambridge, Massachusetts: Blackwell, 1989.
- Lessons on the Analytic of the Sublime*, Stanford, California: Stanford University Press, 1994, Pr. 1991.
- Toward the Postmodern*, Atlantic Heights, New Jersey: Humanities Press, 1993.
- Political Writings*, Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press, 1993.

Bacaan lebih lanjut

- Benjamin, A. (ed.). 1992. *Judging Lyotard*. London and New York: Routledge.
- Bennington, G. 1988. *Lyotard: Writing the Event*. New York: Columbia.
- Peters, M. (ed.). 1995. *Education and the Postmodern Condition*. New York: Bergin & Garvey.
- Readings, B. 1991. *Introducing Lyotard: Art and Politics*. London and New York: Routledge.

LAWRENCE A. CREMIN **(1925 – 1990)**



James D. Anderson

Bagi saya, kita tidak mempelajari sejarah pendidikan hanya untuk menghindari inefisiensi sistem pemantauan, parokialisme pendidikan eklesiastik, atau kerapuhan kebebasan akademik, walaupun sejarah dapat memenuhi maksud-maksud tersebut. Kita mempelajari sejarah untuk mengetahui asumsi dan komitmen kita dalam pendidikan dengan meneliti asal mula asumsi dan komitmen tersebut. Saya percaya, jika para pemimpin nasional kita memiliki sejarah yang lebih akurat dan kaya tentang pendidikan Amerika Serikat selama 25 tahun terakhir, mereka akan memiliki lebih banyak pilihan untuk melakukan intervensi demi pendidikan yang baik dan bagaimana melakukannya. ... Kita mempelajari sejarah, bukan karena jika tidak ada sejarah, tidak akan ada sejarah sama sekali, tapi karena jika tidak ada sejarah, kita akan memiliki sejarah yang timpang. Kita akan memiliki mitos, distorsi, dan ideologi yang berkembang sebab tidak ada pemikiran kritis. Inilah yang, menurut saya, dipikirkan Socrates saat mengatakan bahwa kehidupan yang tak direnungkan tidak pantas dijalani oleh manusia. Dan inilah yang mendorong kami untuk mempelajari masa lalu, sekalipun kami tak pernah benar-benar mengetahuinya¹.

Cremin adalah seorang sejarawan, guru, dan pelopor yang karyanya berdampak nyata terhadap sejarah pendidikan pada khususnya dan riset pendidikan pada umumnya. Ia dilahirkan di New York City, Amerika Serikat, pada 1925. Setelah bersekolah di Townsend Harris High School, sebuah *high school* publik untuk anak-anak berbakat, ia mendaftar ke City College of New York (CCNY) pada 1942. Ia bergabung dengan US Army Air Corps sebelum sampai jenjang tertinggi (di *college* tersebut) dan kemudian kembali untuk menyelesaikan-kannya setelah Perang Dunia II. Ia terpilih menjadi anggota Phi Beta Kappa dan lulus dari CCNY dengan gelar BS dalam ilmu sosial. Ayah dan ibunya yang mendirikan New York School of Music menginginkan ia menjadi pianis, namun Cremin akhirnya tertarik pada ilmu sosial dan humaniora, terutama sejarah. Setelah diberlakukannya GI Bill ia meneruskan pendidikannya ke Teachers College, Columbia University, pada September 1946. Di Teachers College ia mengikuti pelbagai *graduate course*, termasuk *course* (serangkaian kuliah) dasar-dasar filsafat dan sosial pendidikan Amerika Serikat dari para sarjana terkemuka seperti John L. Childs, George Counts, R. Freeman Butts, dan R. Bruce Raup. Ia meraih gelar MA pada 1947 dan Ph.D. pada 1949.²

Cremin sangat dikenal berkat usahanya untuk memperbaiki kualitas akademik dan pengajaran sejarah pendidikan dan memperluas parameter penelitian bagi sejarawan pendidikan. Selain itu, ia menghabiskan karirnya untuk membangun sejarah pendidikan sebagai bidang berbasis disiplin ilmu (*disciplined-based field*) yang berhubungan erat dengan arus utama ilmu sejarah. Ketika ia menggeluti bidang tersebut pada awal 1950-an, tulisan-tulisan tentang sejarah pendidikan tak memiliki dasar teoretis dan metodologis yang baku serta cenderung menonjolkan keilmuannya saja, parokial, dan tidak kritis. Tulisan seperti itu menjabarkan asal mula dan perkembangan pendidikan publik dalam “ruang hampa” yang tidak memperhitungkan konteks ekonomi dan sosial lebih luas yang membentuk struktur dan muatan persekolahan formal. Lebih lanjut, Cremin menilai bahwa para sejarawan pendidikan rentan untuk melakukan romantisasi pendidikan publik sebagai “penyeimbang besar” (*great equalizer*) masyarakat demokratis. Saat menelusuri perkembangan pendidikan sekolah publik sebagai bagian dari kebesaran demokrasi modern, para sejarawan pendidikan mudah sekali mengabaikan pengalaman tidak demokratis dari penduduk Amerika asli, budak,

imigran, buruh, wanita, dan kelompok etnis minoritas. Cara penulisan asal mula dan perkembangan pendidikan Amerika ini dikenal sebagai tradisi Cubberly—diambil dari nama seorang panutan besar, Ellwood P. Cubberly, Dekan School of Education di Stanford University. “Mazhab Cubberly”, dalam sejarah pendidikan, mengembangkan ilmu sejarah yang memperlihatkan asal usul, kebangkitan, dan keberhasilan sekolah umum sebagai mesin demokrasi modern. Gagasan mazhab Cubberly yang terutama ditulis oleh profesor pendidikan yang tak menjalani pelatihan standar dalam teknik dan metode riset sejarah, lebih tepat disebut sebagai sejarah “domestik” (*in-house*) yang ditandai pandangan romantik dan sempit tentang masa lalu persekolahan publik yang kompleks dan bermasalah. Karena buku tersebut ditulis untuk mendukung bentuk pendidikan publik tertentu, sebagian besar penulisannya, dengan sendirinya, didorong oleh komitmen ideologis khusus, bahkan pendukungnya melihat tujuan tersebut sebagai dedikasi pada standar profesional yang kuat. Warisan tradisi Cubberly memainkan peran penting dalam membentuk pandangan Cremin tentang peran sejarah dalam kebijakan dan praktik pendidikan, namun ia menentang konsep fundamentalnya mengenai sejarah ketika ia memperkenalkan standar baru yang berbeda untuk sejarah pendidikan berbasis disiplin ilmu.

Arti penting yang diberikan Cremin pada transformasi peran sejarah dalam pendidikan dapat dipahami terutama melalui apresiasi terhadap peran penting yang dimainkannya di dua sektor. *Pertama*, ia memainkan peran penting dalam memperbaiki kualitas keilmuan dan pengajaran sejarah pendidikan. *Kedua*, di bawah pengaruh kerangka konseptual sejarawan Bernard Bailyn, ia memperluas parameter sejarah intelektual dan sosial untuk sejarawan pendidikan. Selama akhir 1950-an, Fund for Advancement of Education—bagian dari Ford Foundation—berupaya memperbaiki kualitas keilmuan dan pengajaran sejarah pendidikan. Pada 1961, seiring penerbitan *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957*, Cremin menjadi contoh dari kampanye Ford Foundation untuk melibatkan akademisi sejarah pendidikan yang lebih berbasis disiplin ilmu. Buku ini mengaitkan sejarah pendidikan progresif dengan sejarah sosial dan intelektual arus utama era progresif dan menduduki tempat utama dalam sejarah Amerika Serikat. Sebagai peraih Bancroft Prize in American History pada 1964, *The Transformation* dianggap sebagai model historiografi baru dalam sejarah pendidikan.

Setelah penerbitan buku tersebut, Cremin ditawarkan mengajar di Jurusan Sejarah Columbia University dan diundang untuk menjadi anggota Committee on the Role of Education in American History dari Ford Foundation. Ia menjadi simbol dari penekanan komite tersebut pada keutamaan sejarah pendidikan dan model untuk penekanan baru pada kajian sejarah berbasis disiplin ilmu dalam pendidikan. Karyanya kemudian dikenal di kancah internasional manakala para sejarawan dari pelbagai konteks geopolitik bergelut dengan hubungan antara politik progresif dan perubahan pendidikan.³

Pada 1960, Bernard Bailyn, dalam *Education in the Forming of American Society*, mengajukan definisi yang jauh lebih luas tentang sejarah pendidikan daripada fokus sempit pada persekolahan formal dan mengarah pada kajian terhadap semua institusi dan agensi, formal dan informal, yang membentuk kepercayaan budaya dan perilaku sosial sepanjang masa. Penerimaan Cremin atas konsepsi sejarah pendidikan Bailyn juga dituangkan dalam *The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberly* (1965). Sepakat dengan kritik terhadap kajian historis terhadap pendidikan yang dilontarkan Bailyn, Cremin meminta agar sejarah pendidikan tak hanya mengkaji sekolah, namun juga institusi lain yang menjalankan pendidikan, mencakup keluarga, gereja, perpustakaan, museum, penerbitan, kelompok dermawan, kelompok pemuda, kelompok petani, jaringan radio, organisasi militer, dan lembaga riset. Pandangan ini bukan hanya menandai perbedaan tajam dengan studi sejarah pendidikan sebagaimana dipraktikkan dalam tradisi Cubberly, tetapi juga sangat berbeda dengan fokus pemikiran Cremin sebelumnya. Dalam *The American Common School: An Historic Conception* (1951), *Public Schools in Our Democracy* (ditulis bersama Merle Borrowman pada 1956), dan *The Transformation* (1961), pemikiran Cremin hampir seluruhnya terpusat pada sejarah sekolah publik. Segera setelah penerbitan *The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberly*, ia diminta oleh Carnegie Corporation di New York untuk menulis sejarah pendidikan Amerika yang komprehensif sebagai perayaan ulang tahun ke-100 US Office of Education. Studi sejarah pendidikan yang baru itu dikonseptualisasi terutama berdasarkan definisi pendidikan yang diperluas sebagai proses *enculturalization* formal dan informal.

Studi 3 jilidnya itu diawali pada 1964. Tiap jilid ditulis berdasarkan definisi baru tentang pendidikan yang diadopsinya dari Bernard Bailyn.

Untuk karya ini, ia mendefinisikan kajian sejarah pendidikan sebagai usaha yang terencana, sistematis, dan berkelanjutan untuk menyampaikan, memunculkan, atau memperoleh pengetahuan, nilai, sikap, keterampilan, sensibilitas, dan proses belajar dari usaha itu, secara langsung atau tidak langsung, sengaja atau tidak sengaja. Yang jelas, lewat fokus ini ada sedikit perbedaan antara konsep pendidikan Cremin dengan definisi antropologi tradisional tentang kebudayaan itu sendiri. Bagi Cremin, perbedaan antara sejarah pendidikan dengan sejarah kebudayaan sebenarnya sudah pupus. Sejarah pendidikan Amerika Serikat yang komprehensif ditulis Cremin dalam 3 buku besar, yakni *American Education: The Colonial Experience* (1970), *American Education: The National Experience* (1980), dan *American Education: The Metropolitan Experience* (1988). Buku jilid ke-2, *American Education: The National Experience*, meraih Pulitzer Prize untuk sejarah pada 1981. Dengan meraih Bancroft Prize dan Pulitzer Prize, ia menjadi sejarawan pendidikan terkemuka di Amerika Serikat dan salah satu sarjana bidang tersebut yang terkenal secara internasional. Tak diragukan lagi, ketiga buku Cremin tersebut menjadi simbol dari perhatian Ford Foundation sebelumnya bahwa sejarah pendidikan dapat diintegrasikan ke dalam disiplin ilmu utama sejarah sosial dan intelektual.

Sejarah pendidikan semakin berkembang pesat di Amerika selama paruh kedua 1960-an. Cremin, sebagaimana sarjana lain, telah membantu menghidupkan kembali sejarah pendidikan yang hampir mati pada pertengahan abad ke-20. Kendati ia menjadi “pelopor” sejarah pendidikan Amerika, kebanyakan pemikir muda akhir 1960-an dipengaruhi oleh perspektif kritis Gerakan Pembela Hak-hak Sipil, sejarah sosial radikal “baru”, gerakan perempuan, gerakan kebebasan berbicara, dan gerakan antiperang di pelbagai *college*. Mereka hidup dan dididik sebagai sejarawan dalam konteks sosial yang sangat berbeda dengan generasi Cremin era pasca-Perang Dunia II. Sebagaimana dilakukan Cremin untuk generasinya, para pemikir muda bidang ini mulai menulis sejarah baru dan berbeda yang lebih sesuai dengan persoalan-persoalan yang inheren dalam pengalaman generasi mereka. Bidang-bidang sejarah sosial, sejarah kelas pekerja, sejarah etnik, dan sejarah perempuan yang baru muncul mempertautkan bidang sejarah pendidikan tertentu dengan bidang sejarah sosial dan intelektual umum melalui cara yang berbeda dengan cara yang didefinisikan Bailyn dan Cremin. Alih-alih bergeser dari kajian sekolah menuju kajian lembaga-lembaga

formal dan informal, para pemikir baru memusatkan perhatiannya yang lebih kritis pada konsep “Dunia Indah” Cubberly untuk sekolah umum. Mereka mengubah sejarah domestik yang kedaluwarsa tentang asal-usul, kebangkitan, dan keberhasilan sistem sekolah umum demokratis menjadi analisis peran kelas, ras, gender, dan birokrasi yang tak demokratis dalam membentuk struktur dasar dan muatan pendidikan publik. Alih-alih menyandingkan sejarah sistem sekolah dengan sejarah perpustakaan, gereja, museum, dan kelompok dermawan, sejarawan pendidikan baru berusaha memadukan asal mula dan perkembangan sistem sekolah ke dalam kontradiksi perkembangan sosial dan ekonomi keseluruhan. Tema-tema dominasi kelas dan ketimpangan sosial muncul bersamaan dengan tema-tema demokrasi dan kesempatan individu yang tradisional. Sejarah baru ini bukan hanya menentang kepercayaan Cubberly bahwa kehebatan peradaban Amerika terdapat dalam perkembangan pendidikan publiknya, tapi juga meredefinisi makna historis pendidikan publik dan menentukan kembali parameter-parameter penelitian sejarah seperti didefinisikan Cremin. Ringkasnya, sejarah baru menempatkan persekolahan publik sebagai institusi subordinat yang umumnya memperkuat pola-pola ketimpangan sosial dominan, dan menentukan peran utama sejarah pendidikan sebagai penyelidikan terhadap peran persekolahan formal dalam tatanan sosial yang lebih luas. Meskipun beberapa kajian memusatkan perhatiannya pada pendidikan dalam lingkungan sosial nonsekolah, kajian tersebut mengabaikan pemikiran Cremin yang tertuang dalam karya utama tiga jilidnya. Sekarang ini telah dicapai keseimbangan pada dua konsepsi tersebut, namun penekanan utamanya dalam sejarah pendidikan tetap pada persekolahan formal, bukan keluarga, gereja, perpustakaan, museum, penerbitan, kelompok dermawan, kelompok pemuda, kelompok petani, jaringan radio, organisasi militer, dan lembaga riset.

Walaupun kontroversi muncul mengenai apa yang dikenal sebagai sejarah pendidikan “revisionis” selama akhir 1960-an dan awal 1970-an, perbaikan kualitas akademik dan pengajaran dalam sejarah pendidikan sejak akhir 1960-an sampai akhir 1980-an juga tumbuh secara signifikan. Lebih lanjut, sejarah pendidikan mulai diperhitungkan secara serius di kancah internasional sehingga mendapat kedudukan lebih kuat dalam sejarah sosial dan intelektual yang lebih luas. Sejarah pendidikan memang

mengalami transformasi dari sejarah domestik yang sempit dan mandul pada pertengahan abad ke-20 menuju bidang yang kaya dan kuat selama sepertiga terakhir abad ke-20. Tak diragukan lagi, Cremin memainkan peran menentukan dalam menciptakan perdebatan luas. Melalui tulisan dan pengajarannya, ia—sebagaimana pemikir lain—mengubah sejarah pendidikan menjadi penelitian yang lebih berbasis disiplin ilmu. Ia membantu mendirikan History of Education Society dan National Academy of Education, dua organisasi yang telah mengembangkan sejarah pendidikan pada khususnya dan riset pendidikan pada umumnya. Setelah memimpin Spencer Foundation, Cremin membantu mengembangkan kualitas riset pendidikan umum melalui penambahan hibah untuk riset ilmu dasar dalam bidang pendidikan. Lebih lanjut, dengan memusatkan perhatian pada kajian-kajian yang dapat memperjelas persoalan kesetaraan dalam pendidikan dan mengalokasikan dana tambahan untuk program *fellowship* yang bisa membantu memperbarui komunitas riset pendidikan, ia mewujudkan komitmen kuat untuk mengembangkan kualitas akademik dalam pendidikan menjadi program-program yang dilembagakan. Banyak mahasiswa nasional dan internasional yang melakukan riset pendidikan, di dalam dan di luar bidang pendidikan, mendapat manfaat dari program riset dan *fellowship* yang dikembangkannya di Spencer Foundation. Selanjutnya, selama menjadi *Frederick Barnard Professor of Education* di Teachers College, ia mampu mencetak sarjana-sarjana menonjol dalam sejarah pendidikan. Melalui beberapa mantan mahasiswanya seperti Patricia Albjerg Graham (sejarawan dan mantan presiden Spencer Foundation), Ellen Condliffe Lagemann (sejarawan dan presiden Spencer Foundation sekarang), dan Marry Ann Dzuback (sejarawan dan presiden terpilih History of Education Society), Cremin meninggalkan warisan besar yang terus melahirkan *course* dalam bidang pendidikan. Terakhir, sebagai penulis produktif, ia telah menghasilkan karya-karya besar yang menjadi bacaan wajib bagi semua mahasiswa sejarah pendidikan.

Catatan

1. Cremin, "American Education: Some Notes Toward a New History", Monograf untuk American Educational Research Association-Phi Delta Kappa Award Lecture (Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa International, 1969), hlm. 17-18.
2. Ellen Condliffe Lagemann dan Patricia Albjerg Graham, "Lawrence Cremin: A Biographical Memoir" (*Teachers College Record*, 96, 1, Fall, 1994), hlm. 102-111; Diane Ravitch, "Lawrence A. Cremin" (*The American Scholar*, 61, 1, Winter, 1992), hlm. 83-89.
3. Peter Cunningham, *Curriculum Change in the Primary School Since 1945: Dissemination of the Progressive Ideal* (London and New York: Falmer Press, 1988); Ron Brooks, *King Alfred School and the Progressive Movement, 1898-1998* (Cardiff: University of Wales Press, 1998); Shirley Dennis, *The Politics of Progressive Education: the Odenwaldschule in Nazi Germany* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1992); John Shotton, *No Master High or Low: Libertarian Education and Schooling in Britain 1890-1990*, (Bristol: Libertarian Education, 1993); Joachim Liebshner, *Foundations of Progressive Education: The History of the National Froebel Society* (Cambridge: Lutterworth Press, 1991).

Karya-karya utama Cremin

- "Toward a More Common School", *Teachers College Record*, LI, 1949-1950, hlm. 308-319.
- The American Common School: An Historic Conception*, New York: Bureau of Publications, Teachers College Columbia University, 1951.
- "The Curriculum Maker and His Critics: A Persistent American Problem", *Teachers College Record*, LIV, 1952-1953, hlm. 234-245.
- Cremin, L.A., dengan Freeman Butts, R., *A History of Education in American Culture*, New York: Henry Holt and Company, 1953.
- Cremin, L.A., Richardson, C.C., Brule, H. and Synder, H.E., *The Education of Teachers in England, France, and the USA*, Paris: UNESCO, 1953 hlm. 225-248.
- "The Revolution in American Secondary Education, 1893-1918", *Teachers College Record*, LVI, 1954-1955, hlm. 295-308.
- Cremin, L.A., dengan Merle L. Borrowman, *Public Schools in Our Democracy*, New York: Macmillan, 1956.
- "The Problem of Curriculum Making: An Historical Perspective", dalam *What Shall High Schools Teach?*, Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1956, hlm. 6-26.
- The Republic and the School: Horace Mann on the Education of Free Men*, New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1957.

- "The American Common School in Theory and Practice", *The Year Book of Education* 1957, New York: World Book, 1957, hlm. 243-259.
- "The Progressive Movement in American Education: A Perspective", *Harvard Educational Review*, XXVII, 1957, hlm 251-270.
- "L 'Avvenire della Scuola Pubblica Americana", *Problemi della Pedagogia*, Luglio Ottobre, I, 1957, hlm. 37-54.
- "The Writings of William F. Russell", *Teachers College Record*, LIX, hlm. 172-178, 1957-1958.
- "The Recent Development of the History of Education as a Field of Study in the United States", *History of Education Journal*, 11, VII, 1955-1956, hlm. 1-35.
- The American School*, Madison, Wisconsin: Americana Press, 1958.
- "John Dewey and the Progressive-Education Movement, 1915-1952", *The School Review*, LXVII, 1959, hlm. 160-173.
- "What Happened to Progressive Education?", *Teachers College Record*, LXI, 1959-1960, hlm. 23-29.
- The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957*, New York: Alfred A. Knopf, 1961.
- "L'Ecole Pour Tous", *Education Americaine*, Paris: Nouveaux Horizons, 1963, hlm. i-40.
- The Genius of American Education*, Pittsburgh, Pennsylvania: University of Pittsburgh Press, 1965.
- The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberly*, New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1965.
- Cremin, L.A., dengan Committee on the Role of Education in American History, *Education and American History*, New York: The Fund for the Advancement of Education, 1965.
- "John Dewey's My Pedagogic Creed", dalam Daniel J. Boorstin (ed.), *An American Primer*, 2 jilid, Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1966, hlm. 608-620.
- "American Education: Some Notes Toward a New History", Monograf untuk American Educational Research Association-Phi Delta Kappa Award, Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa International, 1969.
- American Education: The Colonial Experience, 1607-1783*, New York: Harper & Row, 1970.
- "Curriculum-Making in the United States", *Teachers College Record*, LXXIII, 1971-1972, hlm. 207-220.
- "The Family as Educator: Some Comments on the Recent Historiography", *Teachers College Record*, LXXVL, 1974-1975, hlm. 250-265.
- "Public Education and the Education of the Public", *Teachers College Record*, LXXVII, 1975-1976, hlm. 1-12.
- Public Education*, New York: Basic Books, 1976.
- Traditions of American Education*, New York: Basic Books, 1977.
- American Education: The National Experience, 1783-1876*, New York: Harper & Row, 1980.

- "The Problematics of Education in the 1980s: Some Reflections on the Oxford Workshop", *Oxford Review of Education*, 9, 1, 1983, hlm. 9-20.
- "Grading the Nation's Schools", *The World Book Year Book*, Chicago, Illinois: World Book-Child Craft International, 1983, hlm. 66-83.
- "The Popularization of American Education Since World War II", *Proceedings American Philosophical Society*, 129, 2, 1985, hlm. 113-120.
- American Education: The Metropolitan Experience, 1876-1980*, New York: Harper & Row, 1988.
- Popular Education and Its Discontents*, New York: Harper & Row, 1990.

Bacaan lebih lanjut

- Bailyn, Bernard. 1960. *Education in the Forming of American Society*. New York: Random House.
- Bowles, Samuel dan Gintis, Herbert. 1976. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Bullock, Henry Allen. 1970. *A History of Negro Education in the South: From 1619 to the Present*. New York: Praeger.
- Burgess, Charles O. dan Borrowman, Merle L. 1969. *What Doctrines to Embrace: Studies in the History of American Education*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman.
- Church, Robert L. 1976. *Education in the United States: An Interpretive History*. New York: The Free Press.
- Clifford, Geraldine Joncich. 1984. *Edward L. Thorndike: The Sane Positivist*, Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Cohen, Sol. 1964. *Progressives and Urban School Reform: The Public Education Association, of New York City 1895-1954*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Cubberly, Ellwood P. 1934. *Public Education in the United States*. Edisi ke-2 diperbaiki. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin.
- Dzuback, Mary Ann. 1991. *Robert M. Hutchins: Portrait of an Educator*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Fisher, Berenice M. 1967. *Industrial Education: American Ideals and Institutions*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Graham, Patricia Albjerg. 1967. *Progressive Education from Arcady to Academe: A History of the Progressive Education Association, 1919-1955*, New York: Teachers College Press.
- Kaestle, Carl F. 1973. *The Evolution of an Urban School System: New York City. 1750-1850*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Karier, Clarence J., Violas. Paul, dan Spring, Joel. 1973. *Roots of Crisis: American Education in the Twentieth Century*. Chicago, Illinois: Rand McNally.
- Katz, Michael B. 1968. *Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts*. Boston, Massachusetts: Beacon Press.

- Krug, Edward A. 1972. *The Shaping of the American High School, 1920-1941*. Dua jilid. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1972.
- Lagemann, Ellen Condliffe. 1989. *The Politics of Knowledge: The Carnegie Corporation, Philanthropy and Public Policy*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Lazerson, Marvin. 1971. *Origins of the Urban School: Public Education in Massachusetts, 1870-1915*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Mattingly, Paul H. 1975. *The Classless Profession: American Schoolmen in the Nineteenth Century*. New York: New York University Press.
- Perkinson, Henry. 1968. *The Imperfect Panacea: American Faith in Education, 1856-1965*. New York: Random House.
- Ravitch, Diane. 1974. *The Great School Wars: New York City, 1805-1973*. New York: Basic Books.
- Schultz, Stanley K. 1973. *The Culture Factory: Boston Public Schools, 1789-1860*. New York: Oxford University Press.
- Spring, Joel. 1972. *Education and the Rise of the Corporate State*. Boston, Massachusetts: Beacon Press.
- Tyack, David B. 1974. *The One Best System: A History of American Urban Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

BASIL BERNSTEIN (1925 – 2000)



Ivor F. Goodson

Kita sedang bergeser dari sekolah menengah yang memisahkan para pengajar berdasarkan ruang lingkup otoritas yang mereka miliki menuju sekolah menengah yang menyatukan mereka dalam sebuah kerjasama tim yang solid. Terdapat pergeseran dari peran mengajar yang “diberikan” (tugasnya telah ditentukan) menuju peran yang *dimainkan* berkaitan dengan guru-guru lain. Inilah peran yang tak lagi ditentukan begitu saja, tapi *harus sungguh-sungguh direncanakan*. Guru tidak lagi dipisahkan dari guru lain, yang disatukan oleh prinsip integrasi antar-mata pelajaran dilakukan oleh guru lain. Akan tetapi, sekarang guru menjadi pelengkap bagi guru lain dalam kegiatan belajar-mengajar sehari-hari.¹

Kutipan tadi diambil dari sebuah artikel berjudul “Open School, Open Society”, yang pertama kali diterbitkan dalam jurnal populer, *New Society*, pada 1967.² Judul artikel itu dan nama jurnalnya menunjukkan keinginan akan masyarakat terbuka yang tidak didasarkan kelas, di mana kompetensi, bukan latar belakang, lebih penting dalam menentukan masa depan pendidikan. Artikel tersebut muncul pada saat harapan akan masa

depan seperti itu tengah menyebar luas, dan dengan demikian harus dipahami dalam konteks historisnya. Kebanyakan karya Bernstein harus dipahami dengan cara ini, bukan karena tidak adanya otentisitas abadi dalam tulisannya, namun karena pelbagai kesalahan pemahaman dan kesalahan penerapan teori-teorinya.

Konteks Inggris pada saat Bernstein mulai menulis merupakan “masa pergolakan” pasca-Perang Dunia II. Pada 1945, pemerintahan Partai Buruh terpilih dengan program rekonstruksi sosialis untuk membangun kembali masyarakat Inggris yang hancur akibat perang selama enam tahun. Seluruh kelompok sosial bahu-membahu, semangat perang “kita menghadapinya bersama-sama” untuk sementara disisihkan dan diubah menjadi semangat egalitarian dalam hubungan sosial yang diungkapkan dalam aspirasi-aspirasi politik.

Misi aspirasional pemerintahan Partai Buruh untuk membangun “Yerusalem Baru” di Inggris diwujudkan dalam suatu wilayah kultural yang terkotak-kotak oleh perbedaan kelas dan regional. Tumbuh sebagai murid sekolah dari kelas pekerja pada 1950-an—seperti saya (Ivor F. Goodson)—akan menjadi kenangan pada setiap langkah perjalanan hidup seseorang. Sangat sulit memang bagi para pembaca Amerika Utara untuk membayangkannya, petikan berikut ini berusaha menggambarkan “struktur perasaan” yang merupakan bagian dari pengalaman anak-anak kelas pekerja pada waktu itu:

Sejak awal saya mengalami kontradiksi yang ganjil. Untuk sementara, saya harus belajar bahwa kebanyakan pertanyaan yang jawabannya secara kurang meyakinkan dan tentatif ternyata tidak ditemukan dalam agenda sekolah. Pertanyaan tersebut sebenarnya merupakan pertanyaan kekanak-kanakan, namun menambah pemahaman saya atas dunia pada waktu itu. Pertanyaan tersebut selalu dibicarakan di rumah: mengapa ayah saya bekerja begitu keras? Mengapa saya tidak melihatnya sejak pagi sampai malam? Mengapa ibu saya harus bekerja untuk membiayai hidup saya? Mengapa semua lapangan tempat saya bermain dibangun menjadi rumah-rumah besar? Mengapa kami harus berjalan (atau naik sepeda) lebih dari tiga mil ke sekolah? Mengapa sekolah berada di desa “kelas atas” bukan di desa saya? Mengapa anak-anak dari desa saya diperlakukan secara berbeda dengan anak-anak yang tinggal di dekat sekolah?

Pertanyaan-pertanyaan tersebut adalah bagian dari dunia saya, namun mengapa kita tak pernah membicarakannya dan hanya mempelajarinya di sekolah?

Perhatian saya tentang persekolahan semakin bertambah tatkala saya memasuki sekolah menengah. Saya lulus saat berumur sebelas tahun dan bersekolah di *grammar school* (sekali lagi, jauh dari desa saya). Semua teman saya sekarang telah memasuki sekolah desa *kami*—sekolah menengah modern. Perjalanan menuju *grammar school* melewati perumahan elite dengan memakai blazer Venesia dan topi berjumbai kuning menambah semangat bersekolah. (Semangat itu hanya sebatas blazer dan topi yang saya simpan di tas sepeda setiba di sekolah dan kemudian memarkirnya di tempat sepeda.)

Kurikulum di *grammar school* memperlihatkan keterputusan (*disconnectedness*) dan dikotomi di sekolah dasar yang kekanak-kanakan. Bukan hanya muatannya yang asing dan tumpul, tapi penyampaian dan strukturnya (termasuk formasi diskursif) juga membingungkan. Saya bersekolah seakan-akan saya sedang mempelajari bahasa kedua. Faktor utama dalam pergeseran kultural ini adalah kurikulum sekolah.³

Pengamatan melalui penelitian dan penggalan pengalaman kelas dan regional dalam persekolahan di Inggris menjadi proyek utama bagi para sosiolog. Bernstein termasuk sosiolog yang paling persuasif, produktif, dan menonjol. Dalam ungkapanannya yang terkenal, Bernstein menyatakan bahwa “pendidikan tidak dapat memperbaiki masyarakat”.⁴ Masalahnya, menurut Bernstein, bukanlah masalah sistem pendidikan dan pengkodean budaya *per se*, tetapi akses pada sistem-sistem tersebut. Apa yang dicapai Bernstein adalah “menunjukkan mekanisme di mana akses pada *elaborated code* (kode yang diperluas) menjadi fungsi kelas sosial”.⁵

Perjalanan intelektual Bernstein hingga sampai pada pandangan tersebut didokumentasikan dengan baik. Lahir pada 1925, sebagian pengalaman budaya kelas pekerja dialami Bernstein ketika menjadi pekerja di Bernhard Baron Settlement di East End, London. Kegiatannya di tempat ini memunculkan keprihatinan untuk melahirkan pencerahan spiritual dan kultural di wilayah yang kurang beruntung. Keprihatinan tersebut diwujudkan dengan membawa Reformasi Judaism kepada

komunitas Yahudi Ortodoks. Bernstein terlibat dalam *casework* (pekerjaan sosial yang dimaksudkan untuk mempelajari latar belakang dan keluarga seseorang—penyunting) dan kemudian menulis, “Pengalaman ini sangat memengaruhi kehidupan saya. Pengalaman ini memusatkan dan menegaskan minat yang saya miliki dalam struktur dan proses transmisi kultural.”⁶

Bernstein mempelajari sosiologi di London School of Economics (LSE). Pada waktu itu LSE melatih sekelompok sosiolog yang meneliti dampak kesenjangan sosial dalam bidang-bidang terapan, seperti pendidikan, kesehatan, dan kesejahteraan. Bernstein, yang memilih pendidikan, kemudian mengikuti pelatihan sebagai guru. Jabatan mengajar pertamanya adalah dari 1954-1960 di City Day College. Ia telah menunjukkan ketertarikannya pada tantangan mengajar “anak didik” buruh yang dibebaskan dari kehidupan industri selama sehari untuk mengenyam pendidikan dan latihan. Perbedaan antara wacana teoretik dan keterlibatan praktis sangatlah menarik, terutama dalam pelajaran mekanik mobil. Bernstein tidak pernah mengemudikan mobil seumur hidupnya, padahal teorinya harus dipraktikkan (status bukan pengemudi banyak dijumpai di kalangan teoretisi sosial—sekalipun sudah menetap di AS—misalnya Studs Terkel, Derek Sayer, Gordon Wells, Philip Corrigan, Dick Hebdige).

Para pekerja yang diajar Bernstein di City Day College gagal dalam pendidikannya di sistem sekolah formal. Minat Bernstein pada penggunaan bahasa dan hubungan bahasa dengan kelas sosial diwujudkan dalam penelitian saat berkecimpung selama dua tahun di Jurusan Fonetik University College London pada awal 1960-an. Karya sejawat Bernstein, Frieda Goldman-Eisler, sangat penting baginya, namun yang paling signifikan adalah pengaruh pakar sosiolinguistik, M.A.K. Halliday.

Pengaruh-pengaruh tersebut dan penempatan institusional di jurusan fonetik telah memperkuat fokus Bernstein pada bahasa dan kelas sosial.

Saat ini, program riset Bernstein dituangkan dalam pelbagai tulisan dan disampaikan secara resmi saat pendirian Sociological Research Unit di London University Institute of Education pada 1963. Setelah ditunjuk menjadi Dosen Senior Sosiologi Pendidikan, Bernstein menetap di sana sepanjang karir akademiknya dengan melakukan riset dan membimbing penelitian doktoral dan pascadoktoral.

Kesulitan meringkas sumbangan pemikiran Bernstein diakui oleh salah seorang komentator karyanya yang paling fasih, Paul Atkinson, “Bernstein ditakdirkan seperti kebanyakan pemikir orisinal lain, yakni ia dikenal karena apa yang tak pernah diucapkan atau ditulisnya.”⁷ Takdir ini dapat dibaca pada kesimpulan umum Atkinson:

Ia merupakan salah seorang sosiolog Inggris yang paling dikenal dan berpengaruh. Karyanya dikenal di seluruh dunia oleh para sosiolog, linguist, dan pemikir pendidikan. Tulisan-tulisannya telah disebarluaskan, ditulis ulang, dibuat antologinya, dan diperdebatkan. Ide-idenya menjadi subjek ketertarikan dan perbedaan pendapat selama bertahun-tahun, dan sekian generasi mahasiswa telah mengenal paling tidak penafsiran atas ide-idenya. Nama Bernstein disebutkan berkali-kali dalam buku teks tentang pendidikan dan bahasa.⁸

Karya awalnya tentang bahasa dan kelas sosial memang terkenal, namun sering dalam representasi yang keliru. Karyanya tentang sistem pengkodean menjadi “karya hidupnya”, padahal semula ia hanya mengembangkan pembedaan antara *elaborated codes* (kode yang diperluas, yakni kode yang sering digunakan kelas menengah) dengan *restricted code* (kode yang dipersempit). Ia juga mengembangkan pembedaan antara “bahasa formal” dan “bahasa publik”. Biasanya anak-anak kelas menengah dapat berbicara dalam kedua bahasa itu, sedangkan anak-anak kelas pekerja terbatas dalam kode-kode bahasa publik.

Teori pengkodean Bernstein dapat direduksi. Anak-anak kelas pekerja hidup dengan “defisit linguistik” dan (pada tahap selanjutnya dalam proses penyebutan dan penghukuman [*naming and blaming process*]) defisit tersebut menjelaskan kegagalan mereka di sekolah. Dengan demikian, lokus kesalahannya diam-diam bergeser dari persekolahan ke lokasi kultural, namun tetap memunculkan kesalahan pembacaan dan kesalahan penafsiran. M.A.K. Halliday berusaha menjelaskan apa yang terjadi:

Berkenaan dengan teori kode umum, persoalannya bukan slogan “defisit atau perbedaan”. ... Jika kesetaraan sosial dicapai melalui pendidikan dan untuk mendapatkan pendidikan, Anda harus hidup dengan *elaborated code*, jadi siapa saja yang tidak memiliki akses pada *elaborated code*—apa pun alasannya—tidak akan merasakan keadilan

sosial. Oleh sebab itu, akses mereka [terhadap kode itu] harus dibuka atau proses pendidikan harus diubah.⁹

Namun bukan seperti ini teori pengkodean dipahami dan diterima.

Saat ini, teori “defisit” variasi linguistik menjadi sasaran kritik dari ahli sosiolinguistik dan pendidik (terutama dari Amerika dan negara lain [lihat, misalnya, Labov, 1970]). Konsep *restricted code*-nya dikritik karena mengaitkan inteligensia inferior dengan kelas pekerja dan mitologi yang dibangun berdasarkan persoalan defisit *versus* perbedaan, di mana Bernstein disalahkan atas sebab-sebab defisitnya. Mengaitkan kode pada permasalahan kinerja, sama saja dengan mengatakan bahwa kode tersebut tak berkaitan dengan potensi sistem.¹⁰

Pemikiran Bernstein tidak dapat dianggap bermuatan sosiopolitis, sebab mengalihkan perhatian dari analisis dan diagnosis sosial menuju kontroversi yang remeh. Walaupun demikian, perhatian Bernstein tetap menjadi perhatian para sosiolog klasik, “ia memberi perhatian pada transmisi kultural” dan reproduksi sosial (sebagaimana Pierre Bourdieu). Teori pengkodean Bernstein merupakan inti dari karyanya, yakni:

Upaya terus-menerus untuk memahami hubungan sistemik antara kelas sosial, kebudayaan, dan sosialisasi. Kode-kode digunakan untuk mengungkapkan prinsip umum penyusunan dan reproduksi yang menyatukan sekumpulan tingkat analisis: pembagian kerja, distribusi peran dan identitas, konstruksi pesan dan makna, pelaksanaan kontrol sosial.¹¹

Bernstein sendiri,¹² dalam *Festschrift* (buku berisi kumpulan tulisan yang dimaksudkan sebagai penghormatan kepada seseorang—penyunting) yang disusun oleh Alan Sadovnik,¹³ memberikan pandangan terhadap pemikirannya:

Dorongan utama pemikiran saya berkembang menuju penjelasan regulasi sosiologis yang khas pada komunikasi. ... Saya dimotivasi oleh keinginan untuk mengkonseptualisasikan kode, sehingga definisinya akan menyatukan pelbagai tingkat analisis dan regulasi kulturalnya. Bahasan dalam karya awal saya adalah pembedaan

antara orientasi pada makna dengan bentuk realisasinya. *Orientasi pada makna* merupakan ciri dasar yang berkaitan dengan dimensi penting, ketergantungan/kemandirian konteks. Bentuk realisasi adalah regulasi praktik interaksional terhadap *aktualisasi* orientasi pada makna dalam ucapan dan tindakan. Kontrol lewat sekolah atau keluarga yang berbentuk posisional dan personal dapat menjadi realisasi berbeda dari orientasi yang *sama* pada makna, yakni [realisasi yang] diperluas.

Bentuk kontrol posisional dan personal menimbulkan perbedaan dalam *modalitas kode*. Kode-kode lebih mengatur kejelasan dan kekhususan. Para pengguna berada dalam suatu posisi dan dipertentangkan (*to be positioned and to be oppositioned*) dalam konteks yang beragam mengikuti cara-cara kekuasaan diartikulasikan dan subjektivitas dikonstruksi serta diungkapkan. Meskipun demikian, kontrol posisional dan personal tidak memungkinkan pembedaan penting antara kekuasaan dan kontrol. Klasifikasi dan *framing* konsep yang lebih tinggi dikembangkan pada 1971. Hubungan kekuasaan membentuk prinsip klasifikasi dan hubungan kontrol membentuk prinsip *framing*. Dengan cara ini, orientasi pada makna diatur oleh nilai-nilai klasifikasi dan *framing*. Modalitas-modalitas kode mengubah distribusi kekuasaan dan prinsip-prinsip kontrol menjadi komunikasi yang diatur secara kontekstual.

Riset mengarah pada pembentukan kode-kode semiotik khusus, terutama kode-kode pedagogis (yang didefinisikan secara luas), dalam konteks kontrol simbolik yang lebih luas.¹⁴

Kutipan tadi memberikan rangkuman kronologis perhatian Bernstein. Perhatian awalnya terutama ditujukan pada bahasa. Pada 1971,¹⁵ diterbitkan karya tentang klasifikasi dan *framing* dan kemudian disusul dengan tulisan (1977) mengenai pendidikan yang nyata dan tak nyata (*visible and invisible pedagogues*).¹⁶ Tulisan ini menandai karyanya tentang wacana pendidikan (1986,¹⁷ 1990¹⁸).

Karya tentang klasifikasi dan *framing* serta wacana pendidikan tumbuh dari minat untuk mengembangkan teori pengkodean menjadi suatu pemahaman terhadap “sistem pesan” dalam kurikulum dan pendidikan. Kurikulum menentukan apa yang disebut pengetahuan valid dan pendidikan menetapkan apa yang disebut sebagai penyampaian pengetahuan yang valid. Untuk itu, Bernstein menambahkan konsep

“evaluasi” yang menentukan apa yang disebut sebagai realisasi pengetahuan yang valid oleh anak didik.

Dalam pengertian Durkheimian, Bernstein melihat suatu peralihan, yaitu evolusi dari solidaritas mekanik menuju solidaritas organik. Klasifikasi mengacu pada batas-batas antara kategori-kategori kurikulum. Klasifikasi yang kuat berarti kurikulum dibagi-bagi ke dalam mata pelajaran tradisional. Klasifikasi yang lemah merujuk pada kurikulum terpadu dengan mempertahankan batas yang lemah. Dua klasifikasi ini dicirikan dengan *collection code* (kode kumpulan) dan *integrated code* (kode terpadu).

Framing merujuk pada penyampaian apa yang disebut sebagai pengetahuan sekolah yang valid (*valid school knowledge*) melalui praktik-praktik pendidikan. Dalam *framing* dianalisis derajat kontrol yang dimiliki guru dan murid atas pemilihan dan pengaturan pengetahuan sekolah. *Framing* yang kuat membatasi pilihan, sedangkan *framing* yang lemah menyiratkan pilihan yang lebih luas.

Karya Bernstein berikutnya menganalisis bagaimana “sarana pendidikan” menjadi pengkodean kekuasaan, yang menyampaikan pengetahuan sekolah yang sempurna secara tak merata pada kelompok-kelompok masyarakat. Dalam buku ini, perhatiannya adalah menganalisis “asumsi-asumsi kelas sosial dan konsekuensi-konsekuensi pelbagai bentuk praktik pendidikan”.¹⁹ Kontinuitas dalam karya Bernstein tentang transmisi kultural dan reproduksi sosial terlihat jelas, meskipun perhatiannya sangat beragam. Bagaimana karyanya yang monumental ini diterima dan diakui selama bertahun-tahun? Konteks historis yang berubah-ubah adalah jawabannya. Atkinson *et.al.* menyatakan:

Sangatlah mengherankan bahwa seorang sosiolog yang telah menjabarkan dan merenungkan pelbagai persoalan dan tema fundamental dalam pemikiran sosial kontemporer tidak diperhitungkan sebagai akademikus penting. Alasannya tidak sulit diungkapkan. Walaupun tema-tema yang dipilihnya terbukti penting dan memiliki keterkaitan dengan akademisi lain yang memiliki reputasi internasional, Bernstein selalu menggali alur intelektualnya sendiri. Ia menghindari menyejajarkan dirinya dengan pandangan-pandangan yang sedang marak waktu itu demi memperoleh otoritas semu. Riset dan tulisan-tulisannya hanya menjadi miliknya sendiri.²⁰

Sahabatnya, Brian Davies,²¹ mengutarakan:

Ia memang tokoh penting, tetapi juga memilih untuk menyendiri. Karyanya yang kompleks dan masih berkembang tentang sekolah memang belum diapresiasi dan dipahami secara luas. Karyanya merupakan campuran yang rumit antara gaya, kekuatan dan kelemahan, serta konteks kehidupan Bernstein yang unik, dan satu-satunya “teman” yang selalu bersamanya adalah gagasan yang harus disampaikan.²²

Kedua komentar tersebut menitikberatkan pada karakter pribadinya, tetapi Davies juga menyebutkan “konteks” kendati hanya sekilas.

Barangkali penilaian-penilaian sosiologis memiliki kecenderungan yang bersifat ahistoris, namun konteks historis di sini merupakan bagian penting dari penilaian yang muncul. Bernstein telah menghabiskan seluruh hidupnya untuk menggeluti salah satu “tabu” besar dalam masyarakat, yakni pola-pola marginalisasi yang menopang tatanan sosial. Pada 1960-an dan 1970-an serta dalam rentang waktu singkat, “tabu” ini semakin mencolok daripada sebelumnya, atau karena klasifikasi dan *framing* sedikit melemah. Sejak itu, pengetahuan semakin kuat dan terlihat jelas. Rezim persekolahan Inggris yang berubah-ubah semakin menggejala. Perubahan ini mungkin merupakan kerangka penjelas yang lebih penting bagi karya Bernstein daripada persoalan gaya pribadinya. Davies membuat pernyataan berkaitan dengan wacana persekolahan saat ini:

Dalam perdebatan keadilan yang obsesif ini, terutama yang didorong oleh agenda efektivitas Sekolah Amerika Utara, terdapat sedikit keanehan, di mana mereka yang menyukai jawaban-jawaban teknologis telah menjadi pihak yang memperbaiki sekolah. Kondisi ini berujung pada suatu situasi yang mencuatkan pertanyaan “apa yang membuat murid mampu?”—atau tak pernah mengajukan pertanyaan tersebut secara serius—sehingga kita dituntut untuk bertanya “apa yang membuat murid lebih mampu?”²³

Dengan melihat sekolah sebagai “penghasil” lulusan yang mempunyai keunggulan dan lulusan yang tak mempunyai keunggulan, maka persoalannya hanya bagaimana membuat sekolah lebih efektif.

Dengan menempatkan gaya pribadi Bernstein dalam konteks historis, izinkan saya memberikan penghargaan dan kata-kata terakhir dalam konteks sekarang ini kepadanya yang meninggal pada 2000:

Apa yang menonjol adalah peningkatan kekuasaan negara atas lembaga-lembaga kontrol simbolik dan bentuk-bentuk kekuasaannya—pengenalan dan perayaan pasar sebagai *relay* yang didesentralisasi bagi kontrol negara. Apakah *relay* ini dengan sendirinya selalu menjadi *relay* ideologi kelas atau tidak, masih perlu dicermati. Sekarang ini kelompok kiri tampak lebih tanggap terhadap gerakan-gerakan sosial, feminisme, orientasi seksual, dan regionalisme sebagai upaya untuk menciptakan sebuah bahasa yang terbebas dari pencemaran kolektivisme dan individualisme. Sulit untuk berbicara tentang kelas dan budaya, apalagi budaya kelas.²⁴

Menyinggung kembali kutipan pembuka di awal tulisan ini, kita anggap saja kutipan itu sebagai pernyataan tentang “keinginan dan peralatan”, yakni kesaksian atas apa yang pernah dipikirkan, tapi untuk sejenak tak dapat dipikirkan, karena:

Di satu sisi, wacana pedagogi sekolah semakin diklasifikasi, berkenaan dengan batas-batas mata pelajaran, kompetensi khusus, keterampilan dasar, dan hubungan pedagogis guru—bukan anak didik—yang semakin ditekankan. Pendidikan kejuruan hanya memiliki sedikit atau sama sekali tak memiliki tempat dalam kurikulum nasional. Di sisi lain, sekolah ditempatkan dalam situasi persaingan pasar, keberhasilan akademis ditunjukkan dengan menerbitkan hasil-hasil ujian dan tes, pengelolaannya didesentralisasi, dan orientasi pasar mengubah budaya manajerial. Sekolah desentralisasi baru ini, dengan budaya manajemen, adalah produk dari pandangan neoliberal kanan baru, *namun* wacana pedagogi dan selektivitas adalah produk konservatisme yang lebih tradisional. Dengan demikian, ketegangan dalam konservatisme kontemporer di tingkat negara direproduksi menjadi ketegangan dalam budaya sekolah.

Program ujian nasional mencerminkan ketegangan dalam konservatisme kontemporer, dan antara konservatisme kontemporer dengan kemapanan pendidikan. Ketegangan ini berpuncak pada penolakan para guru untuk menyelenggarakan ujian nasional bagi anak didik berusia 14 tahun, dan akhirnya seluruh program ujian sekolah direvisi.²⁵

Catatan

1. Bernstein, *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions*, volume 3 (London: Routledge & Kegan Paul, edisi ke-2, 1975), hlm. 71.
2. Bernstein, "Open Schools, Open Society" (*New Society*, 14 September 1967), hlm. 351-353.
- * Sekolah menengah khusus.
3. Goodson, I.F., "A Genesis and Genealogy of British Curriculum Studies", dalam A.R. Sadovnik (ed.), *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein* (Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp, 1995), hlm. 360-361.
4. Bernstein, *Class, Codes and Control: Applied Studies Towards a Sociology of Language*, volume 2, bab 10 (London: Routledge & Kegan Paul, 1973).
5. Halliday, M.A.K., "Language and the Theory of Codes", dan A.R. Sadovnik (ed.), *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein* (Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp, 1995), hlm. 134.
6. Bernstein, "Introduction", dalam B. Bernstein (ed.), *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Toward a Sociology of Language*, volume 1 (London: Routledge & Kegan Paul, edisi ke-2, 1974), hlm. 2.
7. Atkinson, P., Davies, B., dan Delamont, S., *Discourse and Reproduction: Essays in Honor of Basil Bernstein* (Cresskill, New Jersey: Hampton Press Inc., 1995), hlm. xi.
8. Atkinson, P., *Language, Structure and Reproduction: An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein* (London: Methuen, 1985), hlm. 1.
9. Halliday, "Language and the Theory of Codes", *op. cit.*, hlm. 134.
10. *Ibid.*, hlm. 133.
11. Atkinson *et al.*, *Discourse and Reproduction*, *op. cit.*, hlm. x-xi.
12. Bernstein, "A Response", dalam A.R. Sadovnik (ed.), *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein* (Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp., 1995), hlm. 385-424.
13. Sadovnik, A.R., *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein* (Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp., 1995).
14. Bernstein, "A Response", *op. cit.*, hlm. 399.
15. Bernstein, *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, volume 1 (London: Routledge & Kegan Paul, 1971).
16. Bernstein, "Class and Pedagogies: Visible and Invisible", dalam B. Bernstein (ed.), *Class, Code and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions*, volume 3 (London: Routledge & Kegan Paul, edisi ke-2 yang diperbaiki, 1977), hlm. 116-156.
17. Bernstein, "On Pedagogic Discourse", dalam J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education* (New York: Greenwood Press, 1986), hlm. 205-240.
18. Bernstein, *Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse*, volume 4 (London: Routledge & Kegan Paul, 1990).
19. *Ibid.*, hlm. 63.
20. Atkinson *et al.*, *Discourse and Reproduction*, *op. cit.*, hlm. ix.

21. Davies, B., "Bernstein, Durkheim and the British Sociology of Education", dalam A.R. Sadovnik (ed.), *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein* (Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp, 1995), hlm. 39-57.
22. *Ibid.*, hlm. 40.
23. *Ibid.*, hlm. 46.
24. Bernstein, "A Response", hlm. 389.
25. *Ibid.*, hlm. 390.

Karya-karya utama Bernstein

"Open Schools, Open Society", *New Society*, 14 September, 1967, hlm. 351-353.
Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language, volume 1, London: Routledge & Kegan Paul, edisi ke-2, 1974, 1971.
Class, Codes and Control: Applied Studies Towards a Sociology of Language, volume 2, London: Routledge & Kegan Paul, 1973.
Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission, volume 3. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.
Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse, vol. 4. London: Routledge & Kegan Paul, 1990.
Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory Research and Critique, London and Washington: Taylor & Francis, 1996.

Bacaan lebih lanjut

Atkinson, P. 1985. *Language, Structure and Reproduction: An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein*. London: Methuen.
Atkinson, P., Davies, B., and Delamont, S. 1995. *Discourse and Reproduction: Essays in Honor of Basil Bernstein*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press Inc.
Sadovnik, A.R. (ed.). 1995. *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp.

MICHEL FOUCAULT (1926 – 1984)



Michael Peters

Persoalan pokok dalam filsafat dan pemikiran kritis sejak abad ke-18 selalu, masih, dan akan merupakan pertanyaan, *Apakah* Nalar ini yang kita gunakan? Apa dampak historisnya? Apa batas dan bahayanya? Bagaimana kita ada sebagai makhluk rasional yang mewujudkan rasionalitas, namun sayangnya selalu berkelindan dengan bahaya-bahaya intrinsik ...?¹

Michel Foucault dilahirkan di Poitiers pada 1926 dan meninggal akibat AIDS pada 1984 dalam usia 57 tahun. Dalam rentang kehidupannya yang singkat, Foucault menjadi lambang bagi satu generasi intelektual, yakni seorang yang karyanya sarat akan isu-isu intelektual paling kuat pada masanya. Jürgen Habermas mengatakan, “Dalam lingkaran filsuf generasi saya yang merenungkan zaman ini, Foucault-lah yang paling memengaruhi *Zeitgeist* (roh zaman).”² Meskipun demikian, sangat sulit menentukan karakter karya dan idenya. Foucault bukan hanya mengubah arah dan penekanan pemikirannya selama hidupnya, tapi juga sulit untuk dikotakkan ke dalam kategori-kategori akademik normal apa pun.

Georges Dumèzil, sejarawan agama—seorang mentor yang memiliki pengaruh kuat terhadap Foucault—menyatakan bahwa ada seribu Foucault, “Ia mengenakan topeng dan selalu mengganti-gantinya.”³ Foucault sendiri sulit menempatkan pandangan politiknya dalam peta pemikiran tradisional:

Saya pikir saya berada di hampir semua kotak dalam papan catur politik. Kadang berpindah dari satu kotak ke kotak lain dan kadang dalam beberapa kotak sekaligus, yakni sebagai anarkis, penganut paham kiri, berlagak Marxis, nihilis, anti-Marxis terang-terangan atau sembunyi-sembunyi, teknokratik yang melayani Gaullisme, penganut paham liberal baru, dan lain-lain. Seorang guru besar Amerika mengeluhkan bahwa seorang Marxis semu seperti saya diundang ke Amerika Serikat, dan saya dicela oleh pers Eropa Timur sebagai kaki tangan para penentang. Tak satu pun dari gambaran ini yang berarti bagi saya. Di sisi lain, jika disatukan maka gambaran tersebut mempunyai makna. Saya harus mengakui bahwa saya lebih suka makna tersebut.⁴

Foucault mengikuti kuliah-kuliah Kojève dan Hyppolite tentang Hegel. Dalam pidato pengukuhanannya di Collège de France ia menganggap Dumezil, Canguilhem (filsuf biologi yang menggantikan Gaston Bachelard di Sorbonne), dan Hyppolite sebagai teladan dan pendukungnya. Ia pernah menjadi mahasiswa Louis Althusser dan Maurice Merleau-Ponty. Ia tumbuh dalam tradisi sejarah filsafat yang mendominasi universitas-universitas di Prancis, yakni sejarah yang memberikan kedudukan terhormat kepada Hegel dan melegitimasi penekanan kontemporer pada fenomenologi dan eksistensialisme, terutama yang dikembangkan dalam pemikiran Jean-Paul Sartre. Ia digolongkan oleh pers sebagai anggota *Gang of Four* pemikir strukturalis bersama Claude Lévi-Strauss, Jacques Lacan, dan Roland Barthes. Foucault menyatakan utang intelektualnya dalam esai berjudul “Nietzsche, Freud, Marx”⁵, namun hubungannya dengan Marx dan Marxisme lebih rumit dan problematik daripada hubungannya dengan Nietzsche. Buku Nietzsche, *Genealogy of Morals* (1887), menjadi model untuk kajian sejarah Foucault. Foucault pernah mengatakan, “Saya hanya seorang Nietzschean.”⁶ Ia mengenal Nietzsche melalui tulisan-tulisan Georges Bataille dan Maurice Blanchot, keduanya memberikan pengaruh kuat terhadap karyanya. Kendati demikian, Nietzsche dan Martin Heidegger-

lah yang membantu Foucault membingkai karyanya menjadi sejarah, di mana manusia menjadi subjek dan mengubah penekanan karya awalnya, dari penaklukan politis atas “tubuh-tubuh jinak” (*docile bodies*) menuju individu sebagai makhluk yang mampu menentukan nasibnya sendiri (*self-determining beings*) dalam proses pembentukan diri sebagai subjek etis.

Ketika masih anak-anak, Foucault belajar di beberapa sekolah negeri lokal dan meraih *baccalauréat* (ijazah) dari sebuah sekolah Katolik. Kemudian ia meraih *licence de philosophie* (gelar dalam bidang filsafat—penerjemah) dari *École Normale Supérieure* dan mengikuti *agrégation* (ujian tertinggi untuk menjadi guru—penerjemah) pada usia 25 tahun. Pada 1950, ia memperoleh *licence de psychologie* (gelar dalam bidang psikologi—penerjemah) dan bekerja di sebuah rumah sakit psikiatri. Dua tahun kemudian, ia memperoleh ijazah dalam bidang psikopatologi dan menerbitkan sebuah buku tentang penyakit mental dan kepribadian pada 1954—diterbitkan kembali pada 1966 (dalam bahasa Prancis). Pada 1976, buku tersebut diterjemahkan ke dalam bahasa Inggris dan diterbitkan kembali dengan judul *Mental Illness and Psychology*.

Dalam karya awal ini dan pengantar untuk karya psikoterapis Heideggerian, Ludwig Binswanger (berjudul “Dream, Imagination and Existence”), Foucault menggunakan pendekatan fenomenologi dan psikiatri eksistensial. Kemudian ia bekerja di Jurusan Bahasa Prancis di universitas-universitas di Swedia, Polandia, dan Jerman, dan menyelesaikan studi doktoralnya di bawah bimbingan Georges Canguilhem pada 1959 di University of Hamburg melalui kajian terhadap kegilaan yang menjadi dasar untuk *Folie et déraison: Histoire de la folie à l'âge classique* (diterjemahkan menjadi *Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason* dan diterbitkan pada 1992), pertama kali diterbitkan pada 1961. Pada zaman klasik, kegilaan masih merupakan persoalan legal, tapi belum menjadi persoalan medis. Abad ke-18 menyaksikan lahirnya rumah sakit jiwa sebagai tempat khusus untuk orang gila dan menggantikan kewenangan yuridis dengan kekuasaan medis. “Medikalisasi” kegilaan ini didasarkan pada praktik pembagian antara yang normal dan yang patologis—tema inilah yang direformulasi Foucault dalam buku berikutnya berjudul *Naissance de la clinique: Une Archéologie du regard médical* yang diterbitkan pada 1963 (diterjemahkan menjadi *The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception* dan diterbitkan pada 1973) dan Raymond Russel (1963).

Pada dasawarsa berikutnya, ia menjadi sejarawan filsuf ikonoklastik setelah meninggalkan jabatan Profesor Filsafat di University of Clermont-Ferrand, pindah ke University of Vincennes, dan kemudian ke Collège de France yang bergengsi sebagai Guru Besar Sejarah Sistem Pemikiran (kedudukan ini mencerminkan inovasi dan perbedaan kecenderungan “strukturalis” Foucault dengan sejarah ide). Metode “arkeologis” Foucault memang khas karena terfokus pada kondisi di mana subjek dibentuk sebagai objek pengetahuan. Pada 1966, terbit buku Foucault yang berjudul *Les Mots and les choses* (diterjemahkan menjadi *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences* dan diterbitkan pada 1970). Seperti disampaikannya dalam buku itu, “Strukturalisme bukanlah sebuah metode baru. Strukturalisme merupakan kesadaran yang bangkit dan kemudian bergejolak dalam pemikiran modern.”⁷ Namun, dalam Prakata untuk edisi bahasa Inggrisnya, Foucault juga menyebutkan:

Terdapat permasalahan subjek. Dalam membedakan tingkat pengetahuan epistemologis (atau kesadaran ilmiah) dengan tingkat pengetahuan arkeologis, saya sadar bahwa saya sedang bergerak menuju kesulitan besar. ... Saya tidak ingin menyangkal validitas biografi-biografi intelektual atau kemungkinan suatu sejarah teori, konsep, atau tema. Saya hanya membayangkan apakah deskripsi-deskripsi semacam itu dengan sendirinya sudah memadai, apakah kita dapat adil saat menghadapi wacana yang sangat banyak, apakah tidak ada—di luar batas-batas wajar—sistem-sistem regularitas yang memiliki peran menentukan dalam sejarah sains.⁸

The Order of Things mengajukan sebuah arkeologi ilmu-ilmu humaniora yang didasarkan pada penemuan hukum, regularitas, dan aturan formasi sistem pemikiran yang muncul pada abad ke-19. Foucault membedakan tiga *episteme* atau sistem pemikiran, masing-masing dengan strukturnya yang khas, yakni *episteme* zaman Renaissance, zaman klasik, dan zaman modern. Dengan pengaruh kuat dari *Genealogy of Moral* (Nietzsche 1887) dan “kritiknya terhadap humanisme”, Foucault menggunakan gagasan “kematian Tuhan” saat ia menyatakan, “Zaman sekarang—dan Nietzsche telah menunjukkan titik balik dari kebuntuan yang panjang—bukanlah sekadar ketiadaan atau kematian Tuhan yang ditegaskan dengan akhir manusia.... Sebagaimana ditunjukkan dengan

mudah oleh arkeologi pemikiran kita, manusia adalah ciptaan masa kini dan mungkin mendekati kematiannya.”⁹

Dalam studinya terhadap karya Foucault, Dreyfus dan Rabinow (1982) mengajukan empat tahap perjalanan pemikiran Foucault, yaitu tahap Heideggerian (studinya tentang kegilaan dan nalar), tahap arkeologis atau tahap kuasistrukturalis (dicirikan dengan *The Archaeology of Knowledge* dan *The Order of Things*), tahap genealogis, dan terakhir, tahap etis. Peralihan dari tahap arkeologis menuju tahap genealogis dalam tulisan Foucault diperlihatkan dalam *Discipline and Punish*, sebuah karya yang memiliki relevansi langsung dengan teori pendidikan. Sebagaimana *The History of Sexuality, Discipline and Punish* menunjukkan pengaruh genealogis Nietzschean yang terfokus pada kajian-kajian tentang *keinginan untuk mengetahui (will to knowledge)* yang dipahami sebagai refleksi atas praktik diskursif dan nondiskursif (praktik institusional), dan terutama hubungan yang kompleks antara kekuasaan, pengetahuan, dan tubuh. *Discipline and Punish* berkenaan dengan tubuh sebagai objek teknologi kekuasaan tertentu, dan Foucault meneliti genealogi bentuk-bentuk hukuman serta perkembangan institusi hukum modern dengan membahas penyiksaan (diawali gagasan yang mengerikan dari Damien, yaitu pembantaian), hukuman (mengikuti sekumpulan istilah dari Nietzsche dalam *Genealogy*¹⁰), disiplin, dan penjara.

Bab tentang “disiplin” tersusun dalam tiga bagian, yakni “tubuh jinak”, “sarana latihan yang benar”, dan “panoptisisme”, meliputi uraian tentang bagaimana disiplin menjadi rumusan dominasi umum selama abad ke-17 dan 18. Foucault mengklaim bahwa anatomi politik baru ini terlihat dalam pelbagai proses minor di beragam lokasi yang akhirnya menyatu menjadi sebuah metode umum, “Teknik tersebut [teknik-teknik pendisiplinan] berlangsung dalam pendidikan menengah sejak dulu dan kemudian di sekolah dasar. Teknik-teknik itu lambat laun memasuki rumah sakit dan dalam beberapa dasawarsa juga telah merestrukturisasi organisasi militer”.¹¹ Foucault berbicara tentang teknik pendisiplinan dalam pengertian “seni penyaluran” (*the art of distributions*), model biara tertutup menjadi rezim pendidikan paling sempurna dan “partisi” (setiap individu memiliki ruang yang terpisah satu sama lain). *Ruang fungsional* ini merujuk pada cara arsitek merancang ruang untuk disesuaikan dengan kebutuhan mengawasi dan mencegah “komunikasi berbahaya”. Foucault menyatakan bahwa “susunan ruang berangkai

merupakan salah satu mutasi teknis besar dari pendidikan dasar”¹² yang memungkinkan mengganti sistem belajar tradisional, di mana seorang anak didik belajar dengan gurunya selama beberapa saat, sementara anak didik lain diam menunggu.

Foucault secara rinci menguraikan “aktivitas-aktivitas kontrol”, termasuk daftar jam pelajaran, yang disebutnya sebagai “elaborasi temporal terhadap tingkah laku” (contohnya, baris-berbaris) dan korelasi tubuh dengan bahasa tubuh (misalnya, “tulisan tangan yang bagus... mensyaratkan senam”) serta aspek-aspek lain. Ia menulis:

Kesimpulannya, dapat dikatakan bahwa disiplin menciptakan tubuh yang mengontrol empat jenis individualitas, atau individualitas yang ditopang empat karakteristik, yakni selular (permainan distribusi spasial), organik (dengan pengkodean aktivitas), genetik (akumulasi waktu), dan kombinasi (komposisi kekuatan). Dan dalam perwujudannya, individualitas menjalankan empat teknik besar, yaitu menyusun meja, menentukan gerakan, melakukan latihan, dan terakhir, untuk memperoleh kombinasi kekuatan, mengatur “taktik”.¹³

Ia membahas cara-cara latihan yang benar dalam pengertian “pengamatan hierarkis”, seperti dinyatakannya bahwa “gedung sekolah menjadi mekanisme untuk latihan...”, atau suatu “mesin pedagogis”,¹⁴ dengan melakukan normalisasi melalui penilaian dan ujian. Ujian “mengubah *the economy of visibility* menjadi penggunaan kekuasaan”, memperkenalkan “individualitas ke dalam bidang dokumentasi”, dan “beserta semua teknik dokumentasinya, ... [membuat] tiap individu menjadi sebuah ‘kasus’”.¹⁵ Foucault membahas “panoptisisme”—sebuah sistem pengawasan yang didasarkan pada karya Jeremy Bentham, di mana para sipir melakukan pengawasan terus-menerus tanpa belas kasihan di bagian tengah penjara terhadap para tahanan yang ditempatkan di bagian pinggir tanpa pernah diketahui para tahanan.

Discipline and Punish menjabarkan cara kerja teknologi kekuasaan dan hubungannya dengan kemunculan pengetahuan dalam bentuk wacana baru berdasarkan modus objektifikasi yang melalui modus itu manusia menjadi subjek. Tema ini lebih jauh dikembangkan Foucault dalam karyanya tentang sejarah seksualitas. Foucault bertanya:

Mengapa seksualitas banyak dibicarakan dan apa saja yang telah dibicarakan mengenainya? Apa dampak kekuasaan yang ditimbulkan dari pembicaraan tentang seksualitas? Apa hubungan antara wacana-wacana ini, dampak kekuasaan, dan kesenangan yang diperoleh darinya? Pengetahuan apa yang diperoleh sebagai hasil dari hubungan ini?¹⁶

Dalam penelitiannya tentang seksualitas dan perkembangan wacana, muncullah apa yang diistilahkan Foucault sebagai *bio-power*, yakni semacam politik anatomi tubuh manusia dan kontrol populasi secara luas.

Dalam fase “etika”, Foucault dianggap “kembali ke subjek” atau kembali pada etika formasi diri yang dianggap sebagai praktik asketik. Foucault berpendapat bahwa “kerja” yang ditujukan pada diri tidak dipahami dalam pengertian *model of liberation* dari paham kiri tradisional, tetapi *practices of freedom* (Kantian). Bagi Foucault, tidak ada diri yang hakiki, tersembunyi, atau sejati “yang disembunyikan, diasingkan, atau dipenjara oleh mekanisme represi”¹⁷ sehingga memerlukan pembebasan (*liberation*). Yang ada hanyalah *hermeneutika diri*, yaitu sekumpulan praktik interpretasi diri. Foucault menekankan bahwa kebebasan (*freedom*) adalah kondisi ontologis bagi etika dan dalam karyanya mengenai sejarah seksualitas, ia kembali pada pandangan kaum Stoic dengan menggunakan gagasan “peduli terhadap diri” yang memiliki prioritas di atas dan berkembang lebih awal daripada gagasan “peduli terhadap orang lain”.

Signifikansi pemikiran Foucault dalam pendidikan adalah ia menawarkan piranti teoretis dan metodologis untuk mempelajari pendidikan yang menjadi bagian dari ilmu humaniora yang baru muncul dengan menitikberatkan perhatian pada kondisi dan hubungan kuasa/ pengetahuan, di mana subjek menjadi objek pengetahuan, dan para ahli pendidikan baru saja memulai menjelajahi relevansi dan janji pemikiran Foucault untuk bidang mereka.

Catatan

1. Foucault, "Space, Knowledge and Power: Interview" (*Skyline*, March, 1982), hlm. 19.
2. Jürgen Habermas, "Taking Aim at the Heart of the Present", dalam David Cousens Hoy (ed.), *Foucault: A Critical Reader* (Oxford: Blackwell, 1986), hlm. 107.
3. Dikutip dalam Didier Eribon, *Michel Foucault*, diterjemahkan Betsy Wing (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1991), hlm. xi.
4. Foucault, "Polemics, Politics and Problematisation", dalam *The Foucault Reader* (New York: Pantheon Books, 1984), hlm. 383-384.
5. Foucault, "Nietzsche, Freud, Marx" dalam *Nietzsche*, "Proceedings of Seventh International Philosophical Colloquium of the Cahiers de Royaumont", 4-8 Juli, 1964 (Edition de Minuit, Paris, 1967), hlm. 183-200.
6. Dikutip dalam Françoise Dosse, *History of Structuralism Vol. 1, The Rising Sign, 1945-1966* (Minneapolis, Minnesota, and London: University of Minnesota Press, 1997), hlm. 374.
7. Foucault, *The Order of Things* (New York: Vintage, 1970), hlm. 208.
8. *Ibid.*, hlm. xiii-xiv.
9. *Ibid.*, hlm. 385 dan 387.
10. Friedrich Nietzsche, *The Birth of Tragedy* dan *The Genealogy of Morals*, diterjemahkan Francis Golfing (New York: Anchor Books, 1956), hlm. 213.
11. Foucault, *Discipline and Punish*, diterjemahkan Alan Sheridan (Harmondsworth: Penguin, 1991), hlm. 138.
12. *Ibid.*, hlm. 147.
13. *Ibid.*, hlm. 167.
14. *Ibid.*, hlm. 172.
15. *Ibid.*, hlm. 187 dan seterusnya.
16. Foucault, *The History of Sexuality*, volume 1 (London: Allen Lane, Penguin, 1978), hlm. 11.
17. Foucault, "The Ethics of the Concern for the Self as a Practice of Freedom", dalam Paul Rabinow, *Michel Foucault: Ethics, Subjectivity and Truth* (London: Penguin, 1997), hlm. 283.

Lihat Juga

Dalam buku ini: Heidegger.

Dalam *Fifty Major Thinkers on Education*: Nietzsche.

Karya-Karya Utama Foucault

- The Archaeology of Knowledge*, diterjemahkan A.M. Sheridan, London: Tavistock, 1977.
- The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception*, diterjemahkan A.M. Sheridan, London: Tavistock, 1973.
- Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, New York: Vintage, 1977.
- "On Governmentality", *Ideology and Consciousness*, 6, 1979, hlm. 5-21.
- The History of Sexuality*, volume I, New York: Vintage, 1980.
- The Use of Pleasure: The History of Sexuality*, volume II, New York: Vintage, 1985.
- The Care of the Self: The History of Sexuality*, volume III, New York: Vintage, 1990.
- "Governmentality", dalam G. Burchell, C. Gordon dan P. Miller (ed.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality - With Two Lectures by and an Interview with Michel Foucault*, Brighton: Harvester Wheatsheaf, 1991, hlm. 87-104.
- Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason*, diterjemahkan Richard Howard, London: Routledge, 1992, 1961.
- "Michel Foucault: Ethics, Subjectivity and Truth", *The Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*, volume 1, Paul Rabinow (ed.), London: Allen Lane, Penguin, 1997.
- Power/Knowledge: Selected Interview and Other Writings 1972-1977*, Colin Gordon (ed.), London: Harvester, 1980.
- Politics, Philosophy and Culture: Interviews and Other Writings, 1977-1984*, M. Morris and P. Patton (ed.), Routledge: New York, 1988.

Bacaan Lebih Lanjut

- Dreyfus, H. dan Rabinow, P. 1982. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Brighton: Harvester Press, hlm. 208-226.
- Macey, D. 1993. *The Lives of Michel Foucault: A Biography*. New York: Pantheon Books.
- Marshall, J. 1996. *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education*. Dordrecht: Kluwer.
- Smart, B. (ed.). 1994. *Michel Foucault: Critical Assessment*, volume 1-3, London: Routledge.

MARGARET DONALDSON (1926 – ...)



Martin Hughes

Sebagian dari keterampilan yang kita junjung tinggi dalam sistem pendidikan sangat bertentangan dengan cara kerja pikiran manusia yang bersifat spontan.¹

Margaret Donaldson adalah ahli psikologi perkembangan yang teori-teorinya tentang hakikat dan perkembangan pikiran manusia memiliki implikasi besar bagi pendidikan. Ia dilahirkan di Paisley di dekat Glasgow, Skotlandia, pada 16 Juni 1926 sebagai anak sulung dari tiga bersaudara. Ketika berusia enam tahun, keluarganya pindah dari Paisley ke sebuah desa di Perthshire, tempat ia menuntut ilmu di sekolah dasar lokal dan kemudian melanjutkan ke sekolah menengah di Callander. Pada usia 17 tahun, ia kuliah pada Jurusan Bahasa Prancis dan Jerman di University of Edinburgh, dan sejak itu menjadi awal dari karir seumur hidupnya bersama universitas tersebut. Setelah lulus pada 1947, Donaldson mengikuti program M.Ed. dalam bidang psikologi dan pendidikan dan lulus dengan nilai memuaskan pada 1953. Waktu itu, ia memutuskan untuk tidak menjadi guru bahasa Prancis dan Jerman, tetapi mengembangkan minatnya pada pemikiran

dan proses belajar anak. Ia menjadi asisten dosen di Jurusan Pendidikan dan memperoleh gelar Ph.D. dalam bidang kajian cara berpikir anak (*children thinking*) pada 1956. Pada 1958, ia memperoleh jabatan dosen di Jurusan Psikologi di University of Edinburgh dan menetap di sana sampai akhir karir akademiknya. Donaldson ditunjuk menjadi *reader* pada 1969 dan profesor pada 1980. Sekarang ia menjabat Profesor Emerita dalam bidang psikologi perkembangan di University of Edinburgh.

Tatkala Donaldson memulai karirnya pada bidang psikologi perkembangan, psikologi Inggris sangat didominasi oleh teori-teori behavioris. Walaupun demikian, Donaldson lebih tertarik pada pelbagai pendekatan teoretik yang muncul dari negara-negara lain. Pada 1957, misalnya, ia bekerja sama dengan psikolog Swiss, Jean Piaget, dan timnya di Jenewa. Ia terkesan dengan metode dan teorisasi Piaget, tapi tidak yakin apakah Piaget memang benar. Donaldson juga dipengaruhi oleh karya psikolog Soviet yang baru muncul seperti Lev Vygotsky dan Alexander Luria serta karya psikolog Amerika, Jerome S. Bruner. Ia memang bekerja sama selama beberapa musim panas pada 1960-an dengan Bruner dan kolega-koleganya di Harvard.

Salah satu minat awal Donaldson adalah pada jenis item yang digunakan dalam tes kecerdasan. Ia tertarik pada permasalahan mengapa anak-anak menemukan kesulitan pada pertanyaan tertentu dan berusaha menemukan alasan di balik jawaban anak terhadap pertanyaan tersebut.² Ia menemukan bahwa anak sering gagal memberikan jawaban yang benar karena mereka tidak memerhatikan informasi yang diberikan pada pertanyaan tersebut. Anak menggunakan ide-ide mereka sendiri dan sering masuk akal, namun tidak relevan dengan tugas yang dikerjakan. Seperti akan kita ketahui, inilah tema yang sering muncul dalam karya Donaldson berikutnya.

Selama 1960-an, Donaldson tertarik pada cara berpikir dan bahasa anak prasekolah. Ia mendirikan taman kanak-kanak di Jurusan Psikologi University of Edinburgh yang diikuti anak-anak setempat berusia 3-5 tahun. Anak-anak tersebut diteliti secara intensif oleh Donaldson, sejawat, dan mahasiswanya. Hasil penelitian ini menjadi dasar bagi *Children's Mind* (1978), buku yang sangat terkenal dan mendapat sambutan luar biasa dari banyak kalangan.

Ide utama *Children's Mind* adalah perbedaan antara pemikiran yang "tertanam" (*embedded*) dalam konteks yang sudah dipahami dengan

pemikiran yang tidak tertanam dalam konteks seperti itu. Menurut Donaldson, pemikiran yang muncul dalam konteks yang sudah dikenal atau yang dapat dimengerti memang relatif mudah bagi kita. Dalam konteks tersebut, manusia biasanya mampu menalar atau berpikir secara logis tentang pelbagai permasalahan, khususnya jika kesimpulan yang diperoleh tidak bertentangan dengan pengetahuan dan kepercayaan yang ada. Contoh-contoh dari penalaran tersebut dapat dilihat pada anak berusia tiga atau empat tahun. Namun, bila kita diminta untuk “melampaui batas-batas pemahaman manusia” sehingga pemikiran kita tidak lagi didukung oleh konteks peristiwa yang bermakna, orang dewasa sekalipun akan menghadapi kesulitan besar. Jenis pemikiran ini disebut Donaldson sebagai pemikiran yang “tercerabut” (*disembedded*), suatu istilah yang diharapkan dapat menjelaskan gagasan “inilah pemikiran yang diambil dari matriks primitif tua yang memuat semua pemikiran kita”.³

Pembedaan antara pemikiran yang “tertanam” dan “tercerabut” digambarkan dengan membandingkan dua tugas yang dipakai untuk meneliti egosentrisme anak. Istilah “egosentrisme” berasal dari Piaget⁴ dan berkaitan dengan kemampuan untuk mempertimbangkan sudut pandang orang lain. Piaget yakin bahwa anak yang berusia kurang dari enam atau tujuh tahun biasanya bersifat egosentrik dalam pengertian ini dan ia merancang sejumlah tugas yang mampu membuktikan pandangannya.

Dalam salah satu tugas, anak didudukkan pada sebuah meja berisi tiga model gunung, masing-masing memiliki warna berbeda. Sebuah boneka ditempatkan juga di atas meja di posisi lain dan anak disuruh memilih satu gambar gunung menurut sudut pandang boneka. Piaget menemukan bahwa anak berusia tujuh atau delapan tahun memiliki kesulitan besar dengan tugas ini dan sering memilih gambar gunung yang menunjukkan pandangan mereka, bukan pandangan boneka. Piaget menyimpulkan bahwa egosentrisme anak menghalanginya untuk menyadari bahwa sudut pandang mereka hanya salah satu dari beberapa sudut pandang.

Dalam *Children's Mind*, Donaldson merancang tugas lain yang dimaksudkan untuk menguji egosentrisme anak. Dalam tugas ini terdapat tiga boneka, yaitu dua boneka polisi dan satu boneka anak kecil. Kemudian anak diminta menyembunyikan boneka anak kecil dalam suatu

konfigurasi tembok, sehingga tak terlihat oleh kedua boneka polisi. Agar tugas ini berhasil, anak harus mengabaikan pandangan mereka terhadap situasi ini dan menggunakan sudut pandang lain. Walaupun memiliki egosentrisme, anak berusia tiga atau empat tahun ternyata mampu menjalankan tugas ini dengan sedikit kesulitan.⁵

Menurut Donaldson, dua tugas ini memberikan gambaran yang baik tentang perbedaan antara pemikiran tertanam dengan pemikiran tercerabut. Dalam tugas polisi, tujuan dan motif pelaku sudah jelas dan dapat dimengerti anak—tugas ini tertanam dalam konteks yang dipahami. Berbeda dengan tugas gunung—sebagaimana tugas-tugas Piaget lain—tugas itu tidak tertanam dalam konteks seperti itu, yakni tidak ada maksud atau tujuan jelas yang membuat tugas tersebut langsung dapat dipahami. Oleh sebab itu, tidaklah mengherankan bahwa anak mengalami kesulitan.

Pembedaan antara pemikiran tertanam dan tercerabut barangkali merupakan satu-satunya ide terpenting dalam *Children's Minds*. Sekaligus pembedaan yang sangat penting dalam memahami mengapa banyak anak mengalami kesulitan di sekolah. Seperti dikatakan Donaldson, "Makin baik Anda menangani masalah tanpa didukung pemahaman manusia, makin mungkin Anda berhasil dalam sistem pendidikan."⁶ Akibatnya, kita hanya memperoleh sedikit "keberhasilan" pendidikan sekaligus mendapatkan banyak "kegagalan" pendidikan.

Bagaimana kita menghindari keadaan ini? Dalam *Children's Minds*, Donaldson menguraikan beberapa cara supaya sekolah sanggup membantu anak mengatasi kesulitan dalam memperoleh cara berpikir tercerabut. Ia sangat menekankan proses membaca yang diyakininya sangat penting pada awal usia sekolah. Donaldson juga mengingatkan bahwa proses membaca ini tidak menjamin anak akan memiliki keterampilan praktis membaca teks, kendati keterampilan itu memang penting. Donaldson menegaskan, "Harapan saya adalah bahwa membaca dapat diajarkan sedemikian rupa sehingga mendorong kesadaran reflektif anak, bukan kesadaran terhadap bahasa sebagai sistem simbolik, namun kesadaran terhadap proses berpikirnya sendiri."⁷ Oleh karena itu, Donaldson menekankan pentingnya membuat anak mengetahui hubungan antara bahasa lisan dan tulisan, memberikan waktu kepada anak untuk berpikir terlebih dulu—bukan langsung menjawab—dan membiarkan anak membuat kesalahan serta belajar darinya. Ia juga

menekankan bahwa anak harus diberitahu hakikat sistem yang sedang mereka hadapi sejak awal, misalnya, bahwa tidak ada korespondensi satu-satu antara bahasa tulisan dengan ucapan lisan.

Children's Mind disambut dengan baik sekali oleh beragam pembaca. Seperti semua tulisan Donaldson, argumen-argumennya disajikan dengan sangat jelas dan menimbulkan simpati dari para pembacanya. Sebagai akibatnya, para guru di sekolah-sekolah dasar menilai kembali asumsi-asumsi mereka mengenai kemampuan anak serta ketepatan gagasan-gagasan Piagetian, seperti “kesiapan belajar”. Para pakar psikologi perkembangan mulai mengkaji ulang teknik yang mereka gunakan untuk menilai kemampuan anak dan mendalami implikasi ide-ide Donaldson pada bidang lain, seperti mempelajari matematika.⁸

Setelah *Children's Minds*, karya Donaldson berkembang menuju dua arah. Ia tetap memberikan perhatian pada pengajaran baca-tulis (*teaching literacy*), dan pada 1989, ia melontarkan kritik sangat tajam terhadap metode yang masih dipakai, yakni antusiasme terhadap “buku” dan gagasan bahwa belajar baca-tulis (*learning literacy*) pada dasarnya merupakan proses yang sama dengan belajar menggunakan bahasa lisan.⁹ Donaldson juga menulis beberapa buku fiksi untuk anak berdasarkan pemahaman anak yang diperolehnya dari penelitian.¹⁰

Namun, perhatian utama Donaldson adalah memperbaiki kelemahan-kelemahan dalam *Children's Minds*. Ia merasa bahwa proses yang terlibat dalam peralihan dari pemikiran tertanam menuju pemikiran tercerabut tidak dijabarkan secara memadai dan memberikan perhatian tidak cukup pada peran emosi. Oleh karena itu, ia melakukan penelitian yang baru selesai pada 1992 dan hasilnya dituangkan dalam *Human Minds*.¹¹

Dalam *Human Minds*, Donaldson mengajukan model perkembangan mental yang didasarkan pada empat modus utama fungsi mental. Tiap modus didefinisikan sesuai lokus perhatian pikiran pada waktu tertentu atau aktivitas mentalnya. Dalam modus pertama, yang diistilahkan Donaldson sebagai *point mode*, lokus perhatian pikiran berkaitan dengan “di sini dan sekarang”. Modus ini mulai terlihat pada usia dua-tiga bulan. Dalam modus kedua atau *line mode*, lokus perhatian melampaui “di sini dan sekarang” serta mencakup ingatan pada peristiwa-peristiwa khusus dari masa lalu atau diperkirakan akan terjadi kelak. Modus ini muncul pada usia 8-9 bulan. Pada modus ketiga atau *construct mode* yang muncul

pada usia tiga atau empat tahun, lokus perhatian bergeser dari hal-hal khusus menuju hal-hal umum, yakni berkaitan dengan “bagaimana semua ini hadir di dunia” atau “hakikat umum segala hal”. Pada modus terakhir, *transcendent mode*, lokus perhatian melampaui ruang dan waktu, contohnya, ketika mengerjakan matematika atau logika abstrak. Modus terakhir ini, menurut Donaldson, tidak selalu dicapai setiap orang.

Empat modus fungsi mental Donaldson sekilas sama dengan tahap perkembangan utama dari Piaget, namun sebenarnya sangat berbeda. Salah satu perbedaan yang sangat penting adalah bahwa tiap tahap dalam teori Piaget berlangsung di luar dan menggantikan tahap sebelumnya. Sebaliknya, tiap modus fungsi mental yang diajukan Donaldson masih bekerja setelah tercapai modus baru. Modus demi modus berkembang susul-menyusul, namun tidak saling menggantikan. Dengan demikian, kita masih bisa menggunakan modus-modus awal sepanjang hidup dan berakhir dengan sekumpulan modus, bukan dengan satu modus fungsi mental “orang dewasa” yang di luar jangkauan anak. Dalam teorinya, orang dewasalah yang menyerupai anak-anak.

Ciri penting selanjutnya dari model perkembangan Donaldson adalah menghargai emosi—yang diistilahkan Donaldson sebagai “perasaan-perasaan bernilai” (*value feelings*)—sebagaimana ia juga menghargai pikiran. Dalam pembahasannya, Donaldson sangat menyadari bahwa ia sudah keluar dari budaya Barat modern, di mana emosi dianggap lebih rendah daripada logika atau nalar. Padahal menurut Donaldson, emosi dan pikiran berhubungan erat. Sehingga dalam modus pertama dan kedua, emosi dan pikiran biasanya saling terkait, sebagaimana pada modus ketiga. Namun dalam modus ketiga, pikiran kadang-kadang sangat dominan dan Donaldson menyebutnya sebagai *intellectual construct mode*. Contohnya, saat melakukan perhitungan matematis tentang situasi hipotetis. Atau sebaliknya, kadang emosi lebih dominan daripada pikiran dan Donaldson menyebutnya sebagai *value-sensing construct mode*—sebagian respon emosional pada seni atau musik termasuk dalam kategori ini. Donaldson juga membuat pembedaan serupa antara *intellectual transcendent mode* dan *value-sensing transcendent mode*. *Intellectual transcendent mode* meliputi penalaran abstrak dalam matematika atau logika, sementara *value-sensing transcendent mode* terutama ditemukan dalam penjelasan pengalaman spiritual atau religius.

Sebagaimana ditunjukkan kalimat terakhir tadi, argumen Donaldson dalam *Human Minds* membuatnya keluar dari bidang psikologi perkembangan dan mengarahkannya untuk mendalami sejarah sains, hakikat Buddhisme, dan beragam pengalaman religius atau spiritual. Pengembaraan melalui ranah yang tak terduga, namun tetap relevan inilah yang membuat *Human Minds* menjadi karya yang khas sekaligus menarik. Pada bab terakhir buku tersebut, Donaldson mempertimbangkan kembali implikasi-implikasi pendidikan dari model perkembangannya. Muncullah kemudian dua ide penting.

Pertama, Donaldson berargumen bahwa tercapainya modus pertama dan kedua—sebagaimana proses belajar dalam *core construct mode*—terjadi secara spontan dan alami, yakni anak-anak belajar melalui pertemuan informal dan tak terencana dengan dunia di sekitar mereka dan terutama dengan orang-orang dewasa yang berpengetahuan lebih banyak. Walaupun demikian, proses belajar dalam modus lebih tinggi—*intellectual modes* dan *value-sensing mode*—tidak terjadi dengan cara seperti ini. Jika kita menghendaki semua anak memperoleh potensi untuk mencapai modus-modus ini—dan Donaldson menyatakan bahwa kita memang demikian—kita perlu mengajari mereka secara formal dan eksplisit. Kita juga mengakui bahwa sulit sekali melakukannya.

Kedua, Donaldson mengatakan bahwa pendekatan-pendekatan dalam pendidikan yang disebut “berpusat pada anak”—yaitu pendekatan yang didasarkan pada keinginan dan minat anak—tidak akan memadai untuk masalah tersebut. Kendati ia sangat mendukung pentingnya melihat dari sudut pandang anak, ia juga menyatakan bahwa sudut pandang anak juga terbatas, bahwa anak tidak tahu kemungkinan yang akan terjadi. Pada saat yang sama, ia menolak pendekatan-pendekatan lain yang diistilahkannya sebagai pendekatan “berpusat pada kebudayaan”. Pendekatan tersebut—yang berusaha memaksakan penyeragaman dan standar dengan mengorbankan kreativitas—juga terbatas karena mengabaikan sudut pandang anak. Sehingga, ia menawarkan pendekatan *decentered* terhadap pendidikan yang secara tersurat menggunakan pendapat Piaget untuk mendukung pendekatan yang memperhitungkan sudut pandang anak sekaligus mempertimbangkan kebudayaan.

Jika kita mengkaji tulisan Donaldson secara keseluruhan, tak diragukan lagi bahwa ia memberikan kontribusi yang besar dan luas pada pemikiran kita tentang pendidikan. Ia telah mengingatkan kita akan

arti penting (dan keterbatasan) melihat sudut pandang anak, tetapi juga menentang ortodoksi, baik dalam teori perkembangan maupun praktik mengajar. Ia mengemukakan teorinya sendiri yang asli tentang bagaimana pikiran manusia berkembang dan menunjukkan perlunya pendekatan yang sangat menghargai perkembangan kecerdasan dan emosi. Ia juga memperlihatkan dengan cara paling jelas bahwa cita-cita pendidikan hanya dapat diwujudkan jika didasarkan pada pemahaman yang mendalam dan akurat tentang hakikat pikiran anak—dan manusia.

Catatan

1. Donaldson, *Children's Minds* (London: Fontana, 1978), hlm. 15.
2. Donaldson, *A Study of Children's Thinking* (London: Tavistock, 1963).
3. Donaldson, *Children's Minds*, hlm. 76.
4. Lihat contohnya, J. Piaget dan B. Inhelder, *The Child's Conception of Space* (London: Routledge, 1956).
5. M. Hughes dan M. Donaldson, "The Use of Hiding Games for Studying the Coordination of Viewpoints" (*Educational Review*, 31, 1979), hlm. 133-140.
6. Donaldson, *Children's Minds*, hlm. 77-78.
7. *bid.*, hlm. 99.
8. Lihat contohnya, M. Hughes, *Children and Number* (Oxford: Blackwell, 1986).
9. Donaldson, *Sense and Sensibility: Some Thoughts on the Teaching of Literacy*, Occasional Paper 3 (Reading and Language Information Centre, University of Reading, 1989).
10. Lihat contohnya, Donaldson, *Journey into War* (London: Andre Deutsch, 1979).
11. Donaldson, *Human Minds: An Exploration* (London: Allen Lane, Penguin, 1992).

Lihat juga

Dalam buku ini: Bruner, Piaget, Vygotsky.

Karya-karya utama Donaldson

A Study of Children's Thinking, London: Tavistock, 1963.

Children's Minds, London: Fontana, 1978.

Donaldson, M., dengan Grieve, R. dan Pratt, C., *Early Childhood Development and Education: Reading in Psychology*, Oxford: Blackwell, 1983.

Human Minds: An Exploration, London: Allen Lane, Penguin, 1992.

Humanly Possible: Education and the Scope of the Mind, dalam D. Olson and N. Torrance (ed.), *The Handbook of Education and Human Development*, Oxford: Blackwell, 1996, hlm. 324-344.

Bacaan lebih lanjut

Bryant, P. 25 September 1992. "Constraints of Context: A Review of Human Minds", *Times Higher Education Supplement*.

Grieve, R. dan Hughes, M. 1990. *Understanding Children: Essays in Honour of Margaret Donaldson*. Oxford: Blackwell.

IVAN ILLICH (1926 – 2002)



David A. Gabbard dan Dana L. Stuchul

Karya saya menunjukkan kegetiran saya dalam menerima kenyataan budaya Barat. Dawson menyatakan bahwa Gereja adalah Eropa dan Eropa adalah Gereja, dan saya mengiyakan! *Corruptio optimi quae est pessima*. Melalui usaha untuk memastikan, menjamin, dan mengatur Wahyu, yang terbaik justru menjadi yang terburuk. Setiap saat saya masih bisa melihat, bahkan seandainya saya orang Palestina, masih ada orang Yahudi tergolek di pinggir jalan yang dapat saya angkat dan gendong.

Saya juga hidup dengan ambiguitas yang kuat. Saya tak dapat hidup tanpa tradisi, tapi saya juga harus mengakui bahwa pelembagaan nilai-nilai Wahyu merupakan akar kejahatan yang lebih dalam daripada kejahatan apa pun yang dapat saya ketahui dengan mata dan pikiran. Inilah yang saya sebut Barat. Dengan mempelajari dan menerima Barat sebagai penyimpangan Wahyu, saya semakin ragu, tapi juga semakin ingin tahu dan terlibat sepenuhnya dalam penyelidikan asal mulanya (Barat) yang menjadi latar belakang pendapat Dawson. Sesederhana menganggapnya... kekanak-

kanakan jika Anda menginginkannya, [atau] seperti anak, menurut saya.

(dari *Ivan Illich*:
In Conversation, hlm. 242-243)¹

Ivan Illich, sejarawan ikonoklastik dan kritikus sosial, mengabdikan sebagai pastur gereja, pengelola dan guru besar universitas, direktur lembaga kajian, dosen, dan penulis. Ia sangat terkenal di kalangan pendidikan atas karya-karya yang ditulisnya pada akhir 1960-an dan 1970-an, terutama buku keduanya, *Deschooling Society*. Ketika Illich menyebutkan “Barat sebagai penyimpangan Wahyu”, dapat dengan mudah disimpulkan bahwa kepercayaan teologisnya memengaruhi kritik sosialnya. Namun, kesimpulan yang sama tak akan diperoleh bila hanya membaca *Deschooling Society*.² Didorong oleh keyakinannya bahwa kekuasaan sekuler atau aktivisme sosial berada di balik misi khusus gereja, Illich menyatakan dalam sebuah esai mengenai perlunya “cita-cita humanis radikal” dan “ideologi sekuler” untuk merencanakan dan mencapai “solusi baru bagi masalah-masalah sosial”.³ Sehingga sampai saat ini, Illich menulis sebagai humanis radikal dengan bahasa sekuler untuk membahas permasalahan sosial. Oleh karena itu, mereka yang mempelajari Ivan Illich dianjurkan membacanya melalui kacamata teologis dan sekuler.

Lahir sebagai anak sulung dari tiga bersaudara pada September 1926 di Wina, Austria, ketaatan Illich pada Gereja tetap utuh selama masa mudanya yang bergolak. Saat merenungkan keberadaannya sebagai anak yang harus mengikuti orang tuanya dan tak pernah belajar di sekolah tertentu, Illich menyebutkan bahwa ia sempat berpindah-pindah tempat tinggal selama empat tahun di Dalmatia, Wina, dan Prancis, atau di mana pun orang tuanya berada. Baru di rumah kakeknya di Wina, ia bertempat tinggal selama tahun 1930-an. Saat masih anak-anak inilah, perkembangan intelektual Illich bertambah bukan hanya karena belajar dari sejumlah guru privat yang mengajarkan pelbagai bahasa (dan dikuasainya kemudian) dan membaca buku-buku dari perpustakaan pribadi neneknya, melainkan juga dengan interaksinya dengan cendekiawan-cendekiawan penting yang menjadi sahabat orang tuanya (seperti Rudolf Steiner, Rainer Maria Rilke, dan Jacques Maritain, belum lagi dokter keluarganya, Sigmund Freud). Illich dianggap terlalu muda untuk bersekolah, sehingga ia tidak segera dimasukkan ke sekolah meskipun sudah menunjukkan kecerdasan.

Pada 1938, serdadu Hitler menduduki Austria. Sebagai putra insinyur Dalmatia yang kaya dan ibu Yahudi Sephardic, Illich menjadi korban diskriminasi Nazi terhadap etnis Yahudi. Pada 1941, bersama ibu dan saudara kembarnya, mereka meninggalkan Austria dan tinggal di Italia. Walaupun ia sulit menjelaskan keputusannya, pada periode inilah Illich memasuki biara.

Pada usia 24 tahun, ia ditahbiskan menjadi pastur dan meraih gelar master dalam bidang teologi dan filsafat dari Gregorian University, Roma. Tak lama kemudian, ia memperoleh gelar doktor filsafat sejarah dari University of Salzburg. Di Salzburg, dengan bimbingan Profesor Albert Auer dan Michael Muechlin, Illich mulia berminat pada metode sejarah dan interpretasi naskah lama. Auer, yang tulisannya mengenai teologi penderitaan (*theology of suffering*) abad ke-12 sangat relevan bagi Illich, membimbing Illich untuk menyelesaikan tesis doktoralnya tentang metode sejarah dan filsafat Arnold Toynbee. Illich juga mempelajari kimia lanjut (kristalografi) di University of Florence.

Walaupun kecerdasan, sofistikasi aristokratik, dan kesalehannya mendukung Illich sebagai calon ideal untuk tugas diplomatik dari Vatikan, pandangan kritis Illich terhadap dimensi institusional gereja yang kemudian diungkapkan dalam tulisan-tulisannya membuatnya menolak belajar di *collegio* (sekolah berasrama) Gereja di Nobili Ecclesiastici. Pada 1951, ia memilih meninggalkan Roma untuk mengikuti program pascadoktoral dengan menulis disertasi tentang kimia (*alchemy*) berdasarkan karya Santo Albertus Magnus di Princeton University.

Namun, setibanya di New York pada malam hari, sebuah percakapan setelah makan malam di rumah seorang temannya menyebabkan Illich membatalkan rencana tersebut. Topik percakapan mereka adalah “masalah orang Puerto Rico” di New York. Tidak lama kemudian, ia menemui Kardinal Spellman untuk minta ditugaskan di tengah jemaat Puerto Rico. Kardinal memenuhi keinginan pastur muda ini dan menugaskannya ke Incarnation Parish di Washington Heights, komunitas yang secara historis terdiri dari orang Irlandia yang mengalami derasny aliran masuk imigran Puerto Rico.

Bagi Keuskupan Agung New York, “masalah orang Puerto Rico” adalah “mengintegrasikan” para imigran ke dalam agama Katolik Amerika—sebuah ide yang dianggap chauvinistik oleh Illich dan sangat bertentangan dengan kasih Kristus. Menurut Illich, “Superioritas kultural

itu sangat kuat sebagaimana manifestasi dosa asal berupa kekacauan bahasa di Babel. Proses memperoleh rahmat,” tegasnya, “melibatkan penelanjangan total nilai-nilai budaya, ‘indahnyanya kemiskinan budaya’ (*beatitude of cultural poverty*).”⁴

Segera setelah melapor ke Incarnation Parish, ia mulai mengembangkan dan mempraktikkan pendekatan yang sangat berbeda. *Pertama*, Illich mempelajari bahasa Spanyol selama tiga bulan. Tiga minggu pertama latihan Illich dalam program Berlitz mampu mengasah kemampuan bahasa Spanyolnya melalui interaksi tatap muka dengan para imigran Puerto Rico. *Kedua*, tidak seperti orang Amerika, Illich melibatkan diri dalam pola-pola budaya orang Puerto Rico untuk memahami secara lebih baik bagaimana bisa bersahabat dengan mereka. Ia bukan hanya berpartisipasi dalam aktivitas budaya Puerto Rico di New York, tapi juga berlibur ke Puerto Rico. Di sana, ia berjalan kaki, mengendarai kuda, dan mengelilingi pulau untuk mempelajari dan melayani kebutuhan religius masyarakat Puerto Rico. Keterlibatan budaya ini tentu saja memperlancar kemampuan bahasa Spanyol Illich dan memungkinkannya—sebagaimana dijelaskan dengan indah dalam “The Eloquence of Silence”⁵—untuk tak hanya mempelajari bunyi bahasa, tetapi juga kesunyiannya. Pendekatan latihan linguistik tersebut kemudian menjadi ciri khas institut bahasa Spanyol yang didirikannya di Puerto Rico dan Meksiko. *Ketiga*, Illich meneliti dan mempelajari karakter khas imigrasi Puerto Rico—bagaimana imigrasi mereka berbeda dengan pola-pola imigrasi sebelumnya ke Amerika Serikat dan bagaimana kondisi historis Puerto Rico memengaruhi sifat khas orang-orang Puerto Rico sebagai penganut Katolik. Ia menuliskan temuannya tersebut dalam esai berjudul “Not Foreigners, Yet Foreign”.⁶

Sebagai bukti kesuksesannya melayani kebutuhan religius imigran Puerto Rico di New York, kita harus memerhatikan bahwa Ivan Illich-lah yang membantu merintis apa yang dikenal sebagai *San Juan's Day*. Tak lama sebelum perayaan pertamanya sebagai hari besar nasional, seorang polisi menyampaikan kepada Illich bahwa akan datang 5.000 orang untuk menghadiri pesta tersebut. Kenyataannya, lebih dari 35.000 orang menghadiri perayaan *San Juan's Day* pertama di lapangan sepak bola Fordham University. Setelah itu, Illich pun menjadi idola jemaat yang terlantar.

Kesuksesan aktivitas Illich dalam berkarya di kalangan orang-orang Puerto Rico menyebabkannya menjadi monsignur (hierarki dalam Gereja Katolik—penyunting) termuda—usia 29 tahun—dalam sejarah gereja Amerika dan menjadi koordinator Office of Spanish–American Affairs. Pada 1955, ia ditunjuk sebagai Wakil Rektor Catholic University of Puerto Rico at Ponce. Tugasnya adalah membentuk Institute of Intercultural Communication (IIC) yang akan melibatkan para pastur Amerika dalam kebudayaan Puerto Rico dan Amerika Latin. Selain mengikutsertakan rohaniwan dalam latihan bahasa Spanyol yang intensif, Illich juga berusaha menjamin bahwa pola kehidupan sehari-hari di lembaga itu akan mencerminkan, semirip mungkin, pola-pola kebudayaan Puerto Rico. Dengan cara ini, Illich berharap para pastur akan mengetahui dan menentang kesombongan serta kekerasan pemaksaan budaya yang secara historis telah dilakukan gereja dan *ecclesiastical conquistadores*-nya.⁷ Setelah lima tahun tinggal di pulau tersebut, karena pelanggaran terhadap larangan Uskup Ponce untuk berhubungan dengan calon gubernur yang prokontrasepsi, Munoz Marin, Illich diperintahkan untuk meninggalkan Puerto Rico.

Setelah tinggal sejenak di New York, Illich menuju Amerika Selatan di mana ia melakukan perjalanan sejauh 3000 mil dari Santiago, Chili, ke Caracas, Venezuela, untuk mencari lokasi guna membangun sebuah lembaga baru. Ia ingin membangun gedungnya di “sebuah lembah dengan iklim bagus di kota yang jaraknya dapat ditempuh kurang dari sejam dari perpustakaan besar dan universitas yang baik, di mana perumahan dan makanan cukup murah untuk memenuhi kebutuhan mahasiswa”.⁸ Akhirnya, ia menemukan kondisi-kondisi ideal ini di Cuernavaca, Meksiko, yang menawarkan tempat sangat menarik dan berada di biara paling progresif di Amerika Latin serta dipimpin oleh figur kontroversial, Uskup Mendez Arceo.

Dengan dukungan Uskup Arceo, Kardinal Spellman, dan Fordham University, Illich membangun lembaga barunya ini untuk melakukan *de-Yankeeification* (*yankee* adalah sebutan untuk orang Amerika Serikat, *de-Yankeeification* berarti menentang pengaruh Amerika Serikat yang menyebar luas—penyunting) pada 1961. Lembaga yang semula bernama Center of Intercultural Formation (CIF), kemudian berubah menjadi Center of Intercultural Documentation (CIDOC). Illich membangun lembaga ini untuk menandingi Alliance for Progress yang dibentuk

Presiden Kennedy (yang dianggapnya sebagai penyebaran cita rasa borjuis Amerika Serikat yang mengorbankan budaya dan kehidupan Amerika Selatan) dan menentang keputusan Paus untuk mengirimkan 10 persen dari pastur dan jemaatnya (kira-kira 35.000 orang) ke Amerika Latin. Pada dasarnya, Illich ingin agar CIDOC dapat seperti IIC di Puerto Rico. Namun, karena perintah Paus terkait dengan Alliance for Progress, Illich melihat proyek ini lebih mendesak daripada proyeknya di Puerto Rico. "Saya menentang", tuturnya:

Pelaksanaan perintah ini. Saya yakin bahwa perintah ini akan menimbulkan bahaya serius bagi mereka yang dikirimkan, klien, dan pendukung mereka di Amerika Serikat. Saya telah belajar di Puerto Rico bahwa hanya beberapa orang saja yang dapat bertahan atau menderita karena menjalankan karya 'untuk kaum papa' di negara asing. Penerapan harapan dan standar hidup Amerika Serikat hanya akan menghambat perubahan revolusioner yang diperlukan, dan penggunaan ajaran gereja untuk melayani kapitalisme atau ideologi lain jelas salah.⁹

Illich sangat percaya bahwa Gereja, meskipun memiliki misi profetik, hanya memberikan tanggapan tanpa melakukan tindakan apa pun. Hanya dengan cara tersebut, Gereja bisa menghindari memberikan legitimasi pada urusan politik duniawi. Kendati menarik diri dari dukungan politik dan sosial secara langsung, Gereja tetap harus menggeluti misteri iman, tempat bersemainya perubahan personal dan sosial yang radikal. Pendirian teologis ini—suatu komitmen yang menganggap *Church as She* (misteri kehadiran Tuhan, kerajaan Allah di dunia) bukan *Church as It* (penjelmaan institusional)—menyebabkan Illich mendapat musuh ideologi, kiri dan kanan, di dalam dan di luar gereja. Walaupun sebagai orang awam, Illich memiliki pandangan politik kontroversial, sebagai pastur, ia masih setia pada konservatisme teologis dan aktivitas Roh Kudus.

Dengan tuntutan profetiknya akan Gereja yang kurang birokratik, dipimpin orang awam, dan lebih rendah hati, Illich memicu kemarahan lawan-lawannya. Petisi yang disampaikan berulang kali pada Keuskupan Agung New York oleh para pemimpin ultrakonservatif memaksanya meninggalkan Meksiko. Kecaman serupa yang diajukan ke Vatikan menyebabkan Illich dipanggil menghadap Congregation for the Doctrine of the Faith (bagian dari Sacred Congregation of the Universal Inquisition) pada Juni 1968.

Dengan rendah hati, ia segera menuju Roma. Berbekal kebenaran kanonik yang mutlak, Illich hadir, membaca daftar pertanyaan yang panjang dan penuh dengan tuduhan meragukan, mengajukan pembelaan, dan kembali ke Cuernavaca. Dalam kesendirian, Illich memilih menanggung malu atas “aktivitas menyimpangnya” di hadapan Gereja. Tiga bulan kemudian, permintaannya untuk meninggalkan Gereja dan hidup sebagai orang biasa dikabulkan.

Pada Januari 1969, Paus melarang semua pastur, biarawan, dan biarawati Katolik menghadiri kursus atau seminar di CIDOC. Illich segera mengirimkan rincian hasil penyelidikannya ke Editor Agama harian *New York Times*. Bulan Maret tahun itu juga, Illich, salah seorang pelayan Gereja yang paling cerdas dan taat, resmi mengundurkan diri.

Meskipun ada larangan terhadap CIDOC dan dicabut kemudian pada Juni 1969, kegiatan di lembaga tersebut terus berlanjut tanpa hambatan. Setelah bergiat dalam aktivitas persekolahan publik saat di Puerto Rico, di mana ia bertemu Everett Reimer (yang dianggap telah merangsang minatnya pada pendidikan umum), Illich mengalihkan perhatiannya ke “gereja” baru—persekolahan. Sejak 1969-1970, CIDOC mengadakan serangkaian seminar dengan tema “Alternatives in Education”. Reimer, Paul Goodman, Joel Spring, John Holt, Jonathan Kozol, dan Paulo Freire adalah sebagian dari peserta penting dalam seminar itu. Beberapa tulisan yang bersumber dari seminar ini telah diterbitkan, yang paling menonjol adalah *Deschooling Society*.

Para pembaca Illich tahu bahwa ia tidak memberi judul *Deschooling Society* untuk bukunya. Adalah Cass Canfield, Sr, presiden penerbit Harper, yang memberikan judul itu untuk tujuan pemasaran. Illich tidak menganjurkan penghapusan sekolah, tetapi *disestablishment*. Maksud Illich adalah bahwa dana publik jangan digunakan untuk membiayai sekolah. Sebaliknya, ia percaya bahwa sekolah harus membayar pajak, sehingga persekolahan menjadi barang mewah dan dengan demikian memberi dasar yang sah untuk menghentikan diskriminasi terhadap mereka yang tak bersekolah. Akibatnya, tercipta pemisahan antara sekolah dan negara sebagaimana pemisahan antara gereja dan negara yang diakui Konstitusi Amerika Serikat. Illich juga percaya bahwa pendapatnya itu akan menghasilkan perbaikan kualitas pendidikan. Niat untuk belajar dapat diwujudkan dengan tujuan yang lebih otentik dan tanpa motif tersembunyi dari mereka yang ingin belajar dan pendidikan dapat

diberikan sebagai kegiatan di kala senggang (*act of leisure*) dan sebagai berkah cinta dan ampunan bagi mereka yang mencari pengetahuan, karena pendidikan tidak diwajibkan.

Lebih lanjut, para pembaca Illich juga harus memahami bahwa pemikiran dan pendekatannya terhadap studi persekolahan dan pendidikan mulai bergeser, bahkan sebelum penerbitan *Deschooling Society*. Secara metodologis, analisis fenomenologis yang digunakannya dalam *Deschooling Society* bersumber dari minatnya terhadap *ecclesiology*. Bagi Illich, *ecclesiology* adalah “pendahulu sosiologi”, di dalamnya terdapat “kajian ilmiah terhadap komunitas tertentu yang menjadi cita-cita gereja dan *ecclesiology* sudah ada sejak abad ke-4”.¹⁰ Dalam *ecclesiology* terdapat *liturgi*, yaitu cabang *ecclesiology* dengan fokus ritual dan tata cara yang “menciptakan komunitas yang kemudian menganggap dirinya gereja dan dipelajari *ecclesiology*”.¹¹ Oleh sebab itu, salah satu bab terpenting dalam *Deschooling Society* berjudul “The Ritualization of Progress”. Dalam esai itu, Illich memaparkan bagaimana:

Sistem sekolah saat ini menjalankan tiga fungsi umum gereja sepanjang sejarahnya, yakni menjadi gudang mitos masyarakat, pelembagaan kontradiksi dalam mitos tersebut, dan lokus ritual yang mereproduksi serta menyelubungi perbedaan antara mitos dan realitas.¹²

Sebagaimana *Church as It* mewajibkan agama demi penyelamatan jiwa yang terlanter, sekolah menjadi “Agama Dunia Baru” atau ritual yang diperlukan untuk ambil bagian dalam masyarakat, dan menjadi sarana untuk mendapatkan penyelamatan sekuler bagi mereka yang telantar dalam pendidikan.

Bahkan, sebelum penerbitan *Deschooling Society*, Illich sangsi dengan tuntutan untuk *disestablishment* sekolah. Ia ingat ketika Wolfgang Sachs dan sekelompok kecil mahasiswa yang ditemui Illich di Jerman mengkritik artikel-artikel dalam *Deschooling* dengan mengklaim:

Bahwa dengan begitu banyaknya efek samping tak dikehendaki dari kewajiban sekolah, saya menjadi buta dengan fakta bahwa fungsi pendidikan telah beralih dari sekolah dan bahwa semakin banyak bentuk proses belajar wajib lain yang akan melembaga dalam masyarakat modern.¹³

Bentuk-bentuk proses belajar lain (contohnya, [melalui] televisi, latihan wajib, lokakarya, dan lain-lain) tidak akan menjadi kewajiban dalam pengertian legalistik, namun proses belajar itu akan menggunakan cara lain untuk membuat orang percaya bahwa mereka mempelajari sesuatu.

Akibatnya, Illich mengalihkan fokus karyanya dari proses fenomenologis persekolahan menuju orientasi kebudayaan yang menghasilkannya (persekolahan). Bagaimana manusia begitu tertarik pada ide pendidikan? Bagi Illich, jawaban bagi pertanyaan ini terdapat dalam pemahaman tentang bagaimana asumsi kelangkaan—dugaan utama pandangan dunia ekonomi—menyebabkan manusia melihat pendidikan sebagai “kebutuhan”. Dengan hukum kelangkaan, kebutuhan kita banyak, namun sarana untuk memenuhinya langka. Termasuk sarana untuk memenuhi “kebutuhan” belajar. Dengan perubahannya menjadi sejarawan kelangkaan (*a historian of scarcity*), Illich mengakui bahwa:

Pada awal abad ke-17, lahirlah sebuah kesepakatan baru, yakni ide bahwa manusia lahir dalam keadaan tidak memiliki kompetensi bagi masyarakat dan tetap demikian kecuali telah menerima pendidikan. Pendidikan menjadi kebalikan dari kompetensi vital. Pendidikan juga berarti proses, bukan pengetahuan sederhana tentang fakta dan kemampuan menggunakan alat yang membentuk kehidupan konkret manusia. Pendidikan menjadi suatu komoditas tak nyata yang harus diproduksi demi kebaikan semua orang dan diberikan kepada mereka sebagaimana dulu Gereja yang nyata memberikan rahmat tak nyata. Justifikasi dari masyarakat menjadi kebutuhan pertama untuk manusia yang lahir dengan kebodohan asal, yang sama dengan dosa asal.¹⁴

Sebagai seorang sejarawan yang memandang dunia kontemporer dari sudut pandang abad ke-12, Illich menunjukkan bagaimana kepastian saat ini tidak ada pada masa lalu. Dengan mempertimbangkan sejarah “perang melawan subsistensi” selama 500 tahun terakhir, Illich memperlihatkan pada pembaca bagaimana dalam menentukan keberadaan kita, manusia harus menentukan kembali dirinya untuk menyesuaikan diri dengan sistem dan ciptaan baru. Kosmos yang awalnya di tangan Tuhan, sekarang berada di tangan manusia.

Sebagai filsuf, Illich biasa dikategorikan sebagai teoretikus religius antiteknologi yang berbeda dengan filsuf antiteknologi sekuler

(contohnya, Junger, Marcuse, Habermas, dan lain-lain). Walaupun demikian, ia menentang setiap usaha kategorisasi dan klasifikasi. Sebagai seorang teoretikus antisekolah, antiinstitusi, dan antiteknologi, Illich sangat menyadari ciptaan-ciptaan yang membatasi kemungkinan memperluas persahabatan dengan Yang Lain melintasi batas-batas. Dalam semua tulisan Illich, perluasan dan penggalian *philia*, yakni cinta yang lahir dari persahabatan, merupakan minat utamanya.

Catatan

1. David Cayley, *Ivan Illich in Conversation* (Concord, Ontario: House of Anansi Publications, 1992), hlm. 242-243.
2. Illich, *Deschooling Society* (New York: Harper & Row, 1970).
3. Illich, *Celebration of Awareness: A Call for Institutional Revolution* (New York: Doubleday, 1970), hlm. 102 dan 103.
4. Francine du Plessix Gray, *Divine Disobedience: Profiles in Catholic Radicalism* (New York: Vintage Books, 1971), hlm. 245.
5. Illich, *Celebration of Awareness*, hlm. 41-51.
6. *Ibid.*, hlm. 29-40.
7. Gray, *Divine Disobedience*, hlm. 244.
8. *Ibid.*, hlm. 251.
9. Illich, *Celebration of Awareness*, hlm. 53-54.
10. Cayley, *Ivan Illich in Conversation*, hlm. 65.
11. *Ibid.*, hlm. 66.
12. Illich, *Deschooling Society*, hlm. 54.
13. Cayley, *Ivan Illich in Conversation*, hlm. 70.
14. Illich, *Toward a History of Needs* (Berkeley, California: Heyday Books, 1977), hlm. 75-76.

Lihat juga

Dalam buku ini: Freire, Habermas.

Dalam *Fifty Major Thinkers on Education*: Steiner.

Karya-karya utama Illich

- A Celebration of Awareness: A Call for Institutional Revolution*, New York: Doubleday, 1970.
- Deschooling Society*, New York: Harper & Row, 1970.
- Tools for Conviviality*, New York: Harper & Row, 1973.
- Medical Nemesis: The Expropriation of Health*, New York: Pantheon, 1973.
- Energy and Equity*, New York: Harper & Row, 1974.
- Toward a History of Needs*, Berkeley, California: Heyday Books, 1977.
- Shadow Work*, London: Marion Boyers, 1981.
- Gender*, New York: Pantheon Books, 1982.
- Illich, I., dengan Barry Sander, *ABC: The Alphabetization of the Popular Mind*, Berkeley, California: North Point Press, 1988.
- In the Mirror of the Past: Lectures and Addresses, 1978-1990*, London: Marion Boyers, 1992.
- In the Vineyard of the Text*, Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1993.

Bacaan lebih lanjut

- Aries, Phillipe. 1962. *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Knopf.
- Cayley, David. 1992. *Ivan Illich: In Conversation*. Concord, Ontario: House of Anansi Publications.
- Elias, John. 1976. *Conscientization and Deschooling: Freire's and Illich's Proposals for Reshaping Society*. Philadelphia, Pennsylvania: Westminster Press.
- Ellul, J. 1964. *The Technological Society*. New York: Knopf.
- Gray, Francine du Plessix. 1971. *Divine Disobedience: Profiles in Catholic Radicalism*. New York: Vintage Books.
- Kohr, Leopold. 1986. *The Breakdown of Nations*. London and New York: Routledge & Kegan Paul.
- Ladner, Gerhard. 1970. *The Idea of Reform*. Santa Fe, New Mexico: Gannon.
- Pieper, Joseph. 1957. *The Silence of St. Thomas*. New York: Pantheon.
- Polanyi, Karl. 1975. *The Great Transformation*. New York: Octagon Books.
- Prakash, H.S. and Esteva, G. 1998. *Escaping Education: Living as Learning within Grassroots Cultures*. New York: Lang.
- Sachs, Wolfgang (ed.). 1992. *The Development Dictionary*. London: Zed Books.

LAWRENCE KOHLBERG (1927 – 1987)



K. Peter Kuchinke

Dalam penelitian, kami menemukan tingkat perkembangan pemikiran moral (*moral thinking*) yang tertentu dan universal.¹

Lawrence Kohlberg adalah pendidik, psikolog, sekaligus filsuf serta diakui sebagai intelektual besar yang mengikuti jejak langkah Socrates, Jean Piaget, dan John Dewey. Karya Kohlberg berpusat pada perkembangan keputusan moral anak dan orang dewasa dengan menggunakan pendekatan perkembangan kognitif dan melibatkan teori-tahap dari Piaget. Sisi lain dari penelitian dan tulisannya terfokus pada perilaku moral, dan di sinilah gagasan tentang komunitas yang adil dan tindakan demokratis mendominasi karyanya. Pengaruhnya pada praktik pendidikan ditemukan dalam kurikulum pendidikan untuk perkembangan moral dan dalam model pengelolaan dan penyelenggaraan sekolah (*school administration and governance*). Di luar pendidikan, karya Kohlberg berpengaruh besar terhadap wilayah-wilayah lain dalam perkembangan

orang dewasa, seperti pendidikan berbasis komunitas, pendidikan agama, pendidikan di penjara, dan pendidikan keahlian. Dengan merentangkan batas-batas disiplin ilmu tradisional dan berayun di antara deskripsi realitas empiris dan prinsip filsafat normatif tentang *justice* dan *fairness*, Kohlberg adalah peneliti objektif dan pendukung nilai serta institusi demokratis dan liberal. Kohlberg berujar, “Karakteristik utama teori atau program riset saya adalah interdisipliner dengan menggunakan data antropologi dan psikologi empiris untuk menyusun klaim-klaim filsafat, dan memakai asumsi-asumsi filosofis untuk mendefinisikan serta menafsirkan data pendidikan, antropologi, dan psikologi” (Kohlberg 1985, hlm. 505).²

Kohlberg sendiri menyebutkan bahwa asal mula ketertarikannya pada moralitas berakar pada pengalamannya di bawah tirani Nazi selama belajar di sekolah berasrama dan *college*. Minatnya pada moralitas dan pendidikan moral “muncul sebagai tanggapan terhadap Holocaust [dan] usaha perlahan-lahan namun terus-menerus dari masyarakat dunia untuk memberikan pemahaman moral [tentang Holocaust]”³. Artikel pertamanya yang diterbitkan pada 1948 membahas perjuangan heroik awak kapal untuk menyelundupkan orang-orang Yahudi Eropa ke Palestina. Saat menjadi mahasiswa di University of Chicago, ia mempelajari etika Kant dan filsafat politik Locke, Jefferson, dan John Stuart Mill yang berkaitan dengan hak-hak asasi manusia universal. Selama mempelajari psikologi, ia mulai merumuskan teori perkembangan moralnya berdasarkan pemikiran Piaget dan Dewey. Pada 1958, ia menyelesaikan studi doktoralnya di University of Chicago dengan menulis disertasi mengenai perkembangan modus pemikiran dan pilihan moral pada remaja. Setelah enam tahun di Jurusan Psikologi University of Chicago, ia pindah ke Graduate School of Education di Harvard pada 1968, di mana ia menyelesaikan sebagian besar tulisan dan risetnya sampai meninggal pada 1987. Selama di Harvard, Kohlberg mengajar mahasiswa dan peneliti yang akan meneruskan, mengembangkan, dan mengkritik pemikirannya. Ia juga menjalankan program-program rintisan pendidikan moral di sekolah, penjara, dan institusi-institusi lain. Dua fokus karyanya adalah riset empiris dan teoretis tentang perkembangan moral dan penciptaan komunitas yang adil. Menurutnya, model-model sekolah dan penjara yang dibangun berdasarkan prinsip *justice* dan *fairness* merepresentasikan tahap pemikiran moral paling maju.

Perhatian Kohlberg pada perkembangan moral merupakan perhatian utama pendidikan dan bisa ditelusuri kembali pada Socrates yang dialognya dengan Meno berkisar pada pertanyaan: apakah kebajikan (*virtue*) adalah sesuatu yang dapat diajarkan? Apakah kebajikan lahir dari praktik? Ataukah kebajikan berasal dari bakat atau naluri alamiah? Pertanyaan-pertanyaan tersebut adalah pertanyaan pokok bagi masyarakat beradab dan kehidupan individu karena tanpa kebajikan atau moralitas, masyarakat akan hancur menjadi masyarakat Hobbesian, yaitu “manusia yang membinasakan manusia lain”, sebagaimana disaksikan pada rezim-rezim totalitarian dalam sejarah. Dengan demikian, nilai-nilai yang memotivasi perilaku dan moralitas sangat fundamental untuk keputusan sehari-hari, sedangkan penilaian dan pemikiran moral adalah persoalan berikutnya, baik dilakukan secara sadar atau tidak. Selama berabad-abad, sejak Plato, para filsuf dan pendidik telah mengajukan pelbagai jawaban bagi pertanyaan Meno tadi. Melalui sebuah artikel yang berpengaruh dalam *Harvard Education Review* pada 1972, Kohlberg meringkas tiga arus besar dalam perkembangan pemikiran pendidikan Barat: romantisme, transmisi kultural, dan progresivisme.⁴ Pandangan romantisme tentang pendidikan mengikuti filsafat Jean Rousseau, George H. Mead, dan G. Stanley Hall, dan dicontohkan dengan gerakan Summerhill yang dipelopori A.S. Nell. Menurut pandangan ini, apa yang berasal dari dalam diri anak adalah aspek perkembangan terpenting, dan pendidikan harus membiarkan munculnya kebaikan dari dalam (*inner good*) diri anak—dan keburukan dari dalam dirinya (*inner bad*) dikendalikan—dalam lingkungan pedagogi yang bebas. Sebaliknya, pandangan transmisi budaya menyatakan bahwa tugas utama pendidikan adalah mengalihkan informasi, aturan, dan nilai dari satu generasi ke generasi berikutnya untuk mempertahankan stabilitas dan melindungi pencapaian generasi sebelumnya. Teknologi pendidikan dan terutama teori-teori behavioristik membentuk ideologi pendidikan ini. Terakhir adalah progresivisme sebagai aliran ketiga dalam pemikiran pendidikan, dan pemikiran inilah yang diikuti Kohlberg. Bila pandangan romantisme secara tidak kritis mengasumsikan bahwa apa pun kecenderungan bawaan yang dimiliki anak harus didukung dan pandangan transmisi kultural mendukung *status quo* sosial, pandangan progresivisme melihat saling pengaruh yang bersifat dialektik antara anak dan lingkungan. Progresivisme, berdasarkan pemikiran William James dan John Dewey, berpandangan

bahwa pendidikan harus mengembangkan interaksi alamiah antara anak dan masyarakat atau lingkungan.

Menurut pandangan progresif, sasaran tersebut mensyaratkan lingkungan pendidikan yang secara aktif merangsang perkembangan melalui penyajian masalah atau konflik yang dapat diselesaikan, namun tetap bersifat asli. Pengalaman pendidikan membuat anak berpikir—berpikir dengan cara memadukan kognisi dan emosi ... [P]engetahuan yang diperoleh [menghasilkan] perubahan pola pemikiran yang aktif dan dimunculkan dengan mengalami situasi penyelesaian masalah. ... [P]andangan progresif melihat moralitas yang didapat sebagai perubahan pola respon yang aktif terhadap situasi sosial yang problematik.⁵

Menurut Kohlberg, terdapat kesatuan antara perkembangan moral dan kognitif, antara ranah intelektual dan afektif. Menurutnya, “Perkembangan pemikiran logis dan kritis, yang menjadi inti pendidikan kognitif, menemukan makna yang lebih luas dalam sekumpulan nilai-nilai moral.”⁶

Teori Kohlberg didasarkan pada pendekatan Piaget dengan prinsip utama berikut ini:

1. Kognisi pada umumnya dan penalaran moral pada khususnya tersusun dalam pikiran berupa skema, yakni struktur mental yang digunakan untuk mencerpah dan memahami pengalaman sehari-hari. Tiap skema didasarkan pada asumsi tentang hakikat dunia dan realitas, dan merupakan skema yang menentukan bagaimana individu mencerpah realitas. Skema telah ada sejak anak-anak, dan terus berubah atau menjadi lebih baik. Perkembangan berarti perubahan struktur mental. Pengalaman baru diasimilasi, yakni diintegrasikan ke dalam skema yang ada, atau diakomodasi, yaitu pengalaman ini mendorong penciptaan skema baru untuk mencapai pemahaman. Perkembangan kognitif terjadi melalui asimilasi dan akomodasi, melalui integrasi pengalaman ke dalam struktur mental yang ada dan penciptaan struktur mental baru yang lebih rumit.
2. Perkembangan moral dan kognitif terjadi ketika anak dan orang dewasa melewati serangkaian tahap, setiap tahap berkembang makin rumit dan setiap tahap merepresentasikan pemahaman yang

menyeluruh terhadap pengalaman. Individu melewati tahap-tahap dalam suatu urutan yang tetap. Individu tidak melompati tahap-tahap perkembangan, tidak mundur ke tahap sebelumnya, dan menggabungkan pola pemikiran dari tahap sebelumnya ke dalam pola pemikiran baru. Perkembangan dan kedewasaan terbentuk sebagai akibat dari ketidakseimbangan kognitif (*cognitive disequilibrium*), pengalaman situasi yang tak dapat dipahami secara memadai pada suatu tahap.

3. Tahap lebih tinggi adalah tahap yang lebih baik dalam pengertian memungkinkan individu memahami pengalaman secara lebih komprehensif. Tidak semua individu mencapai tahap perkembangan lebih tinggi walaupun tahap ini berhubungan dengan usia, setidaknya selama tahap awal perkembangan kognitif. Tahap perkembangan ini dapat diperlambat, namun tidak dapat dipercepat.

Berkenaan dengan perkembangan moral, Kohlberg menjabarkan enam tahap dan tiga tingkat, yakni tingkat prakonvensional I—terdiri dari tahap 1 (orientasi hukuman dan kepatuhan) dan tahap 2 (orientasi relativis instrumental). Tingkat konvensional II, terdiri dari tahap 3 (orientasi keselarasan antarpribadi) dan tahap 4 (orientasi mempertahankan masyarakat). Tingkat pasca-konvensional III, terdiri dari tahap 5 (orientasi kontrak sosial) dan tahap 6 (prinsip etika universal). Dalam mendefinisikan tahap 5 dan 6 pascakonvensional, Kohlberg memakai teori kontrak sosial dan terutama pemikiran filsuf John Rawls.⁷ Pada tiap tahap perkembangan, individu dapat memikirkan apa yang benar dan mengapa bisa benar dengan cara yang sangat berbeda. Ketika ditanya, mengapa mencuri dari teman adalah perbuatan salah, misalnya, individu pada tahap 1 akan menjawab “Karena jika tertangkap akan dihukum”, sementara individu pada tahap 3 mungkin merujuk pada fakta bahwa mencuri akan merusak hubungan kepercayaan dengan teman. Individu pada tahap 5 mungkin merujuk pada kontrak yang tersirat antara anggota masyarakat untuk mempertahankan hak milik dan bertindak laku demi kebaikan bersama.

Riset empiris Kohlberg difokuskan pada pengembangan metode untuk mengukur dan menilai validitas teori perkembangan moral. Ia mengembangkan wawancara keputusan moral (Moral Judgement Interview atau MJI), tata cara, dan penentuan skor yang menggunakan

metode wawancara semi terstruktur mengenai dilema-dilema moral hipotetis, di mana partisipan diminta memutuskan dan menilai beberapa tindakan berdasarkan moralitas. Dengan menggunakan panduan penentuan skor yang rumit dimungkinkan menentukan tahap penalaran moral dari peserta yang diwawancarai. Dengan menggunakan hasil dari studi longitudinal selama 20 tahun—di mana subjek diwawancarai setiap tiga tahun—Kohlberg memperlihatkan kemajuan bertahap sebagaimana diprediksikan teorinya. Studi longitudinal lainnya memperkuat temuan-temuan penelitian Kohlberg. Seperti Piaget, Kohlberg melakukan riset untuk meneliti validitas lintas budaya dari teorinya. Hasil dari studi yang dilakukan di lebih dari empat puluh negara Barat dan non-Barat, secara umum menunjukkan peningkatan keputusan moral sesuai usia dan pendidikan serta memperkuat sebagian besar tahap-tahap penalaran moral yang berarti menunjukkan universalitas teori perkembangan moral. Berkaitan dengan pendidikan moral, riset ekstensif menemukan bahwa program pendidikan tersebut mendorong keberhasilan dalam penalaran moral.⁸

Kebanyakan karya Kohlberg selama 1970-an dan 1980-an berpusat pada implikasi praktis teori perkembangan moralnya, yakni melibatkan pengembangan kurikulum dan reformasi di sekolah dan universitas serta eksperimen demokrasi pendidikan di penjara, sekolah, dan organisasi berbasis komunitas dengan menerapkan Just Community Approach.⁹

Tulisan-tulisan Kohlberg telah menarik perhatian para filsuf terkemuka—seperti Jürgen Habermas dan Israel Scheffler, sejawat ilmuwan sosial, kolaborator, dan mantan mahasiswanya. Mereka mengomentari karya Kohlberg, mengembangkan riset dan teorinya, serta mengajukan kerangka teoretis dan penjelasan alternatif, bahkan bertentangan. Berkenaan dengan pendidik orang dewasa adalah penerapan pemikiran perkembangan kognitif pada pengembangan profesi dan pengembangan ranah-ranah di luar penalaran keadilan, sepanjang hidup, dan di tempat kerja.¹⁰ Sebagaimana dirangkum Schrader, “Kohlberg memang memiliki pengkritik... tapi bagi para pengkritiknya, ide-ide Kohlberg tetap perlu dipertimbangkan dan menjadi titik awal bagi ide-ide baru. Kohlberg menyambut setiap dialog dan kontroversi. Ia percaya bahwa tanpa konflik dan dialog kognitif, kita tidak akan berkembang.”¹¹

Catatan

1. Kohlberg, "The Child as a Moral Philosopher" (*Psychology Today*, 2, 4, September, 1968), hlm. 8.
2. Kohlberg, "A Current Statement on Some Theoretical Issues", dalam S. Modgil dan C. Modgil (ed.), *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy* (Philadelphia, Pennsylvania: Falmer, 1985), hlm. 485-546.
3. Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development* (San Fransisco, California: Harper & Row, 1981), hlm. 407.
4. Kohlberg dan R. Myer, "Development as the Aim of Education" (*Harvard Education Review*, 42, 1972), hlm. 449.
5. *Ibid.*, hlm. 454-455.
6. *Ibid.*
7. J. Rawls, *A Theory of Justice* (Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University, 1971).
8. J. Rest, *Moral Development: Advances in Research and Theory* (New York: Praeger, 1986).
9. Kohlberg, *The Just Community Approach to Moral Education in Theory and Practice*, dalam M. Berkowitz dan F. Oser (ed.), *Moral Education: Theory and Application* (Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1985).
10. Contohnya, M. Commons, D. Sinnott, F. Richards, dan C. Armon, *Adult Development*, volume 1 dan 2 (New York: Praeger, 1989); dan J. Demick dan P. Miller, *Development in the Workplace* (Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1993).
11. D. Schrader, "Editor's Notes", dalam D. Schrader (ed.), *The Legacy of Lawrence Kohlberg*, *New Directions of Child Development*, 47 (San Francisco, California: Jossey Bass, 1990).

Lihat juga

Dalam buku ini: Habermas, Neill, Piaget.

Dalam *Fifty Major Thinkers on Education*: Dewey, Kant, Mill, Rousseau, Socrates.

Karya-karya utama Kohlberg

Kohlberg adalah seorang penulis produktif yang telah menerbitkan pelbagai buku mengenai psikologi, pendidikan, dan filsafat. Karya-karya utamanya terdiri dari tiga seri, *The Philosophy of Moral Development* (San Francisco, California: Harper & Row, 1981), *The Psychology of Moral Development* (San Francisco, California: Harper & Row, 1984), dan *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education* (New York: Columbia University Press, 1989, dengan C. Power dan A. Higgins). Dengan

A. Colby, Kohlberg menulis dua jilid buku panduan pengukuran, *The Measurement of Moral Judgement* (Cambridge, Massachusetts: Center for Moral Education. Harvard University, 1987). Karya empirisnya ditulis dalam monograf riset, *A Longitudinal Study of Moral Judgement* (Chicago, Illinois: University of Chicago Press for the Society for Research in Child Development, 1983, bersama A. Colby, J. Gibbs, dan M. Lieberman). Kaji ulang komprehensif terhadap teori perkembangan moral dan sinopsis serta tanggapan terhadap para pengkritik termuat dalam L. Kohlberg, C. Levine, dan A. Hewer, *Moral Stages: A Current Formulation and Response to Critics* (New York: Karger, 1983).

Bacaan lebih lanjut

- Berkowitz, M. dan Oser, F. (ed.). 1985. *Moral Education: Theory and Application*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Kanjirathinkal, M.J. 1990. *A Sociological Critique of Theories of Cognitive Development: The Limitations of Piaget and Kohlberg*. Dyfed, Wales: Edwin Mellen, Lampeter.
- Modgil, S. dan Modgil, C. (ed.). 1986. *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*. Philadelphia, Pennsylvania: Falmer.
- Reed, D.R.C. 1997. *Following Kohlberg: Liberalism and the Practice of Democratic Community*. Notre Dame, Indiana: University Notre Dame.
- Reimer, J., Prichard Paolitto, D., dan Hersh, R.H. 1983. *Promoting Moral Growth*. New York: Longman.
- Rest, J.R., dan Narvaez, D.F. (ed.). 1994. *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Rest, J.R., Narvaez, D., Bebeau, M.J., dan Thomas, J. 1999. *Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Schrader, D. (ed.). 1990. *The Legacy of Lawrence Kohlberg*, New Directions for Child Development, 47. San Francisco, California: Jossey Bass, 1990.

PAUL H. HIRST **(1927 – ...)**



Terence H. McLaughlin

Filsafat analitik untuk pendidikan... telah... ditandai dengan pengkajian kembali dan pembahasan ulang persoalan-persoalan paling mendasar dalam disiplin ilmu ini... [K]arya-karya sebelumnya dapat dianggap telah membuat praduga tanpa penelitian kritis yang memadai terhadap pelbagai kepercayaan filosofis dan bentuk argumen yang berhubungan dengan Pencerahan, terutama Kant. Secara pribadi, saya berpendapat bahwa filsafat pendidikan saat ini terus menguraikan karakterisasi yang baru dan lebih memadai terhadap pendidikan ... bukan pendidikan [sebagai] ... disiplin akademik yang bersifat teoretis, melainkan inisiasi dalam praktik-praktik sosial, yang dapat ... ditemukan dalam kehidupan yang utuh.¹

Paul Heywood Hirst telah memainkan peran penting dalam pembentukan filsafat pendidikan di negara-negara berbahasa Inggris sebagai salah satu bidang filsafat yang khas dan sebagai disiplin ilmu yang memberi

kontribusi bagi kajian pendidikan. Ia juga sangat berpengaruh dalam pelbagai pengembangan institusi dan pengembangan terkait kebijakan dalam pendidikan dan dihormati sebagai guru yang tenang dan inspiratif, pendebat yang gigih dan bersemangat, serta tokoh pendidikan yang berwawasan luas dan efektif.

Hirst dibesarkan dalam keluarga yang ketat, saleh, dan bermoral serta dipengaruhi ajaran Kristen evangelik fundamentalis (ayahnya adalah anggota gereja Plymouth beraliran keras). Selain berpengaruh terhadap karya intelektualnya (dapat dilihat, misalnya, dalam mencari konsep dan kepercayaan yang bersifat mendasar atau paripurna berkenaan dengan suatu persoalan dan penekanan pada kebenaran), latar belakang keluarganya tersebut juga menjadi landasan bagi gaya mengajar Hirst yang khas, dan tanggung jawabnya sebagai pengkhotbah telah melahirkan keterampilan teatral (*histrionic skills*). Hirst menerima pendidikan *grammar school* yang sangat intensif dan sempit, dengan memusatkan perhatiannya semata-mata pada matematika dan fisika. Kemudian, ia melanjutkan ke Trinity College, Cambridge, pada usia 17 tahun setelah lulus Mathematical Tripos (*tripos* adalah ujian khusus untuk jenjang dasar—penyunting). Di Cambridge, Hirst mulai meretas kesempitan pendidikan dan pengaruh keluarganya dengan menemukan minat intelektual sesungguhnya pada filsafat dan memperoleh sumber untuk melihat religiositasnya dalam perspektif kritis. Ia sangat terkesan oleh pemikiran A.J. Ayer (khususnya penekanan pada hubungan antara makna dan kebenaran), tetapi menolak penilaian negatif Ayer terhadap klaim-klaim metafisika dan agama sebab terdapat beragam kriteria kebenaran dan makna. Pada tahap ini, lahirlah tesis pokok Hirst, yakni tesis “bentuk-bentuk pengetahuan”.

Setelah lulus dari Cambridge, Hirst berkarir sebagai guru matematika. Keberhasilannya sebagai guru (beberapa anak didiknya menjadi ahli matematika terkenal) membuat Hirst diminta bekerja pada Jurusan Kajian Pendidikan University of Oxford, 1955, tempat ia bertanggung jawab melatih para guru matematika. Selama menjadi guru dan bekerja di Oxford, minat Hirst pada filsafat tidak meredup. Oxford pada 1950-an dikuasai oleh “revolusi analitik” dalam filsafat, dan Hirst larut dalam atmosfer filsafat waktu itu dengan mempelajari beragam tulisan serta berpartisipasi pada pelbagai seminar program B.Phil. yang baru didirikan, tempat para filsuf terkemuka menyampaikan pemikirannya. Hirst mulai melihat relevansi

antara perkembangan filsafat dengan persoalan-persoalan pendidikan, dan ia mengajarkan penerapan filsafat kontemporer dalam pendidikan kepada para guru peserta latihan. Namun, Oxford hanya menawarkan ruang lingkup sempit bagi pengembangan gagasan yang menjadi minat utama Hirst. Pada 1959, ia menerima undangan Louis Arnaud Reid untuk mengajar filsafat pendidikan di Institute of Education, University of London. Hirst merasa bahwa gagasan Reid (terutama dalam bidang seni) telah menggugahnya, namun ia juga merasa bahwa gagasan Reid tersebut memerlukan reformulasi berdasarkan perkembangan filsafat analitik. Sayangnya, Reid kurang bersimpati dengan pendekatan analitik Hirst. Baru setelah Richard Peters ditunjuk sebagai Ketua Philosophy of Education di London Institute pada 1962, pemikiran Hirst mulai berkembang.

Hirst menemukan banyak kecocokan bersama Peters dan kerja sama mereka yang erat pada dasawarsa berikutnya (termasuk saat Hirst dipilih menjadi Ketua Jurusan Pendidikan di King's College, London, pada 1965) merupakan periode penting tumbuhnya filsafat pendidikan di Inggris Raya dan di negara-negara berbahasa Inggris. Perkembangan ini sangat identik dengan dua pemimpinnya, dan "Hirst dan Peters" menjadi rujukan bagi guru-guru yang dilatih pada saat itu dan para pendidik di seluruh dunia. Hirst sering terlibat dalam aspek pengajaran dan institusional dari perkembangan ini. Ia berperan besar dalam pembentukan Philosophy of Education Society of Great Britain, di mana ia tetap memainkan peran penting. Secara intelektual, Peters membantu Hirst dengan dukungan dan wawasan filsafat dalam pengembangan ide-idenya sendiri (Hirst senantiasa menyatakan berutang intelektual pada Peters).² Minat dan pandangan filsafat mereka berkembang saling melengkapi dan sejalan. Perhatian epistemologis Hirst berpadu dengan gagasan Peters tentang keputusan moral rasional dan hakikat serta justifikasi prinsip sosial demokratik untuk menciptakan pandangan yang umum dan kuat dalam filsafat pendidikan³ (sempat dikenal sebagai "London Line") yang memberikan dasar-dasar bagi pengembangan mata pelajaran dan menyusun kerangka serta agendanya selama bertahun-tahun.

Pada 1971, Hirst pindah ke University of Cambridge sebagai Guru Besar Pendidikan dan Ketua Jurusan Pendidikan. Ia bertugas membangun kajian pendidikan di universitas tersebut berdasarkan pertimbangan profesional dan akademis. Dengan kepindahannya ke Cambridge beserta

tanggung jawab kepemimpinan serta pengelolaan akademis yang besar, Hirst mengakui bahwa sumbangannya pada filsafat pendidikan harus dikesampingkan untuk sementara demi persoalan yang lebih mendesak. Setelah pensiun dari Cambridge pada 1988, Hirst menjalin hubungan dengan London Institute sebagai *Visiting Professional Fellow* dan mulai mempertimbangkan serta menyatakan kembali pemikirannya.

Pemikiran Hirst sangatlah abstrak (hanya terfokus pada persoalan-persoalan konseptualisasi atau prinsip fundamental), kuat, padat, dan bernuansa. Kejernihan, urgensi, dan kelugasan dalam penyajian pemikirannya, mendorong dan mengundang perhatian kritis, termasuk pembahasan implikasi pendidikan yang kaya, namun memerlukan interpretasi cermat. Pemikiran Hirst menunjukkan ciri-ciri tradisi analitik yang berkembang dalam filsafat pendidikan, yakni perhatian akan klarifikasi konseptual yang ditekankan bukan demi klarifikasi itu sendiri, melainkan untuk memberikan justifikasi bagi argumen mengenai persoalan pendidikan yang mendasar. Karya awalnya meliputi penjelasan hakikat teori pendidikan yang menentang asimilasi apa adanya dengan model ilmiah,⁴ pemetaan konseptual untuk konsep mengajar,⁵ dan argumen bahwa karena agama memiliki status epistemologis tidak jelas, agama tidak dapat menjadi dasar pendidikan moral umum⁶ (pandangan religius Hirst sendiri makin lama berubah menjadi agnotisisme). Meskipun demikian, karya awal Hirst didominasi oleh tesis “bentuk-bentuk pengetahuan”. Tesis ini pertama kali dikembangkan dalam “*Liberal Education and the Nature of Knowledge*”⁷ yang sangat berpengaruh pada 1965, serta paling banyak diperdebatkan dan didiskusikan dalam filsafat analitik pendidikan, bukan karena bersifat sugestif, melainkan karena argumen-argumen yang diajukan tidak lengkap dan programatis. Dalam tulisan tersebut, Hirst menyatakan bahwa semua pengetahuan dan pemahaman dapat ditempatkan pada sejumlah “bentuk” yang dapat diidentifikasi berdasarkan konsep serta pengujian yang khas atas kebenaran (kriteria kebenaran). Bentuk-bentuk tersebut (dapat meliputi moralitas, seni—yang diciptakan secara proporsional, dan agama) memiliki relevansi besar (walaupun kompleks) dengan pemahaman yang tepat tentang bentuk dan struktur kurikulum sekolah yang sesuai. Tesis ini sering disalahtafsirkan, terutama dalam implikasi dan klarifikasi pendidikannya (bukan pengajaran “bentuk pengetahuan” secara langsung kepada anak didik yang dimaksudkan maupun identifikasi “bentuk pengetahuan” tersebut pada mata pelajaran

sekolah). Pernyataan ulang serta kritik terhadap tesis Hirst tersebut tetap muncul selama bertahun-tahun.

Tesis “bentuk-bentuk pengetahuan” Hirst hanya dapat dipahami secara benar dalam konteks pandangan filsafatnya yang lebih luas. Dalam inti pandangannya (yang disebut Hirst sebagai “rasionalis”), kapasitas-kapasitas kognitif seseorang (dilihat dalam formasi skema-skema konseptual yang memungkinkan tercapainya kepercayaan rasional atau kepercayaan yang bisa dibenarkan) dianggap sebagai proses penyusunan dan pembatasan cara kerja kapasitas-kapasitas lain, seperti afektif dan konatif (rasa benci—penerjemah), dengan demikian memungkinkan lahirnya emosi rasional dan tindakan rasional atau “kehidupan rasional” yang menjadi cita-cita semua orang. “Kehidupan rasional”, menurut Hirst, merupakan cita-cita yang fleksibel dan menarik. Kehidupan ini meliputi gagasan kebebasan memilih dan otonomi rasional (karena nalar dianggap menimbulkan banyak masalah untuk ditentukan secara rasional oleh individu), namun dalam suatu konteks di mana nalar menghasilkan beberapa prinsip sosial fundamental, seperti demokrasi liberal. Visi ini menghasilkan kerangka yang jelas, koheren, dan kuat untuk perumusan sasaran pendidikan. Perkembangan dan pencapaian pengetahuan serta pemahaman (beragam bentuk di antaranya dipetakan dalam tesis “bentuk-bentuk pengetahuan”) dilihat sebagai inti pendidikan, bukan hanya karena secara intrinsik bernilai melainkan juga karena dianggap vital bagi perkembangan rasional aspek personal dan sosial semua kapasitas manusia. Ide pokok dalam “pendidikan liberal” sebagai inisiasi noninstrumental menuju pelbagai bentuk pengetahuan dengan sasaran mengembangkan dimensi kognitif pikiran rasional dianggap menghasilkan inti pendidikan yang lebih luas (kendati hanya tambahan) berkenaan dengan pengetahuan, keterampilan, dan kualitas-kualitas karakter yang terfokus secara langsung pada aspek praktis kehidupan rasional. “Pendidikan” sendiri sangat berbeda dengan aktivitas-aktivitas seperti “katekesis” (atau pembentukan keyakinan religius) sebab pengaruh pendidikan yang baik seharusnya dimunculkan dan dibatasi oleh apa yang secara epistemologis kuat.⁸

Selama 1970-an dan 1980-an, Hirst semakin tidak puas dengan pandangan umum di bawah pengaruh neo-Aristotelianisme dan para filsuf seperti Alasdair MacIntyre, Richard Rorty, Charles Taylor, dan Bernard Williams. Karyanya saat itu dimaksudkan untuk menyatakan

kembali pandangannya dengan menekankan bahwa inti pendidikan bukanlah nalar seperti dalam bentuk pengetahuan, melainkan inisiasi ke dalam praktik-praktik sosial (pola-pola aktivitas yang dijalankan untuk pemenuhan kebutuhan dan kepentingan manusia yang terdiri dari pelbagai unsur seperti pengetahuan, sikap, perasaan, kebajikan, keterampilan, watak, dan hubungan). Meskipun demikian, penting untuk diperhatikan bahwa kendati peran utama nalar—seperti dalam bentuk-bentuk pengetahuan—sangatlah ditekankan Hirst (salah satu kuliahnya di Cambridge berjudul “All that Matters in Life is Reason”), signifikansi masyarakat dan praktik-praktik sosial tidak diabaikan. Karya Hirst berikutnya—yang mengajukan argumen menentang sentralitas nalar (teoretis)—tidak dapat dianggap sebagai penyangkalan atas argumen sebelumnya, tetapi mengalihkan perhatian pada minat dan penekanan utama lainnya (peran nalar dan otonomi individu yang penting dan disusun kembali masih dipertahankan, sedangkan keberadaan bentuk-bentuk pengetahuan tidak ditolak).

Dalam karya selanjutnya,⁹ Hirst—sejalan dengan John White dan pemikir lain—tak lagi menekankan epistemologi sebagai dasar bagi pemahaman kita yang tepat mengenai pendidikan. Lebih lanjut, Hirst menyatakan bahwa kehidupan yang baik tidak berakar dalam keputusan kognitif dan pengetahuan teoretis berdasarkan bentuk-bentuk pengetahuan, tetapi pemenuhan keinginan, penalaran praktis, dan keterlibatan dalam praktik-praktik sosial yang sehat bertalian dengan kehidupan kita yang teratur dan tercapainya kepuasan. Nalar digunakan kaitannya dengan dan menjadi bagian dari keinginan serta kebutuhan lain, diarahkan oleh kepentingan kita dan terutama bersifat praktis (persoalan *know-how*—bukan *know-that*—dan bersifat tersembunyi—bukan jelas serta tersurat). Berdasarkan pandangan ini, nalar tidak terpisah dari, atau menentukan, kapasitas lain. Pendidikan dianggap berhubungan dengan pengembangan kehidupan yang baik dan terutama tidak memerlukan pencapaian pengetahuan tetapi inisiasi reflektif yang luas ke dalam praktik-praktik sosial (sebagian praktik lebih dibutuhkan dan tak terelakkan daripada praktik lain), dan dengan pengembangan nalar praktis yang berkaitan dengan praktik tersebut. Kajian terhadap disiplin ilmu teoretis akademis (yang berbeda dengan inisiasi refleksi kritis atas praktik tersebut) hanya dianggap memadai oleh mereka yang merasa bahwa kajian tersebut memuaskan, sebab disiplin ilmu itu tidak relevan

secara langsung dengan pengembangan ini.¹⁰ Identifikasi gagasan yang khas dalam pendidikan liberal tak lagi dianggap penting. Pendidikan moral dianggap hakiki, bukan kaitannya dengan perkembangan nalar moral (ditopang oleh prinsip moral universal dan lokal yang ditentukan secara rasional), melainkan bertalian dengan keterlibatan dalam praktik-praktik sosial khusus yang berkembang secara rasional dan diarahkan pada keutuhan manusia secara individu maupun sosial.¹¹ Karakter sesungguhnya dan kekuatan pandangan umum Hirst berikutnya (terutama hubungan dan kesesuaiannya dengan unsur-unsur utama dalam tradisi liberal) memang belum terlihat jelas, dan pendalamannya (kaitannya, misalnya, dengan contoh-contoh khusus praktik sosial dalam menerangkan praktik yang berhasil) akan terus menarik perhatian para filsuf pendidikan kontemporer.

Penekanannya pada nalar praktis dan keterbatasan pemahaman teoretis tampak dalam pengembangan pandangannya tentang hakikat hubungan antara teori dan praktik dalam pendidikan serta tuntutan kesiapan profesional untuk mengajar. Inti pandangan ini merupakan pembelaan terhadap ketidakmampuan konseptualisasi abstrak sebagai dasar yang memadai bagi praktik rasional dan perlunya membuat konseptualisasi (dan “prinsip-prinsip praktis”) yang tepat dalam praktik itu sendiri, yaitu pengetahuan teoretis (seperti ditemukan dalam “disiplin-disiplin ilmu” pendidikan) yang memiliki peran tak langsung dalam penilaian reflektif dan penyusunan ulang praktik tersebut.¹² Salah satu dampak utama dari pandangan ini adalah pentingnya latihan awal bagi para guru berupa inisiasi progresif dalam konteks praktis menuju praktik profesional yang memerlukan refleksi pada semua jenjang.¹³

Di samping kegiatan intelektualnya, Hirst juga telah memberikan sumbangan besar bagi kebijakan dan lembaga pendidikan. Di Cambridge, Hirst membuat pendidikan memperoleh penghargaan luar biasa sebagai subjek melalui pengembangan *course* (meliputi revitalisasi dan reorientasi praktik Post-Graduate Certificate of Education yang hampir tamat riwayatnya, diterimanya pendidikan ke dalam sistem Cambridge Tripos, dan perluasan kajian pendidikan sampai ke jenjang master dan doktor), melalui transformasi Jurusan Pendidikan dan negosiasi yang rumit untuk menentukan status Homerton College di universitas, dan melalui perannya yang luas serta berpengaruh dalam urusan-urusan universitas yang lebih luas sebagai anggota General Board of the

Faculties dan komite-komite penting lainnya. Hirst juga memainkan peran penting di tingkat nasional hubungannya dengan pengembangan latihan guru—sebagai Ketua University Council for the Education of Teachers—dan memimpin proyek penelitian yang mendalami peran sekolah dalam latihan awal bagi guru. Penelitian lebih mendalami lagi dampak praktis dari pemikirannya tentang hakikat dan pengembangan profesionalitas guru.¹⁴ Hirst juga membantu sejumlah lembaga yang menangani pendidikan tinggi dan menjadi anggota Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups yang diketuai Lord Swann.

Catatan

1. Hirst, "Philosophy of Education: The Evolution of a Discipline", dalam G. Haydon, (ed.), *50 Years of Philosophy of Education: Progress and Prospects* (London: Bedford Way Papers, Institute of Education, University of London, 1998), hlm 16-19.
2. Hirst, "Richard Peters' Contribution to the Philosophy of Education", dalam D.E. Cooper (ed.), *Education, Values and Mind: Essays for R.S. Peters* (London: Routledge & Kegan Paul, 1983).
3. Hirst dan R.S. Peters, *The Logic of Education* (London: Routledge & Kegan Paul, 1970).
4. Hirst, "Educational Theory", dalam J.W. Tibble (ed.), *The Study of Education* (London, Routledge & Kegan Paul 1965).
5. Hirst, *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers* (London: Routledge & Kegan Paul, 1974), bab 7.
6. Hirst, *Knowledge and the Curriculum*, *op. cit.*, bab 12; P.H. Hirst, *Moral Education in a Secular Society* (London: Hodder and Stoughton, 1974).
7. Hirst, *Knowledge and Curriculum*, *op. cit.*, bab 3, lihat juga bab 4, 6.
8. Hirst, "Education, Catechesis and the Church School" (*British Journal of Religious Education*, Spring, 1981); Hirst, "Education an Diversity of Belief", dalam M.C. Felderhof (ed.), *Religious Education in a Pluralistic Society* (London: Hodder and Stoughton, 1985).
9. Lihat, khususnya, Hirst, "Education, Knowledge and Practices", dalam R. Barrow and P. White (ed.), *Beyond Liberal Education: Essays in Honour of Paul H. Hirst* (London: Routledge, 1993); dan Hirst, "The Nature of Educational Aims", dalam R. Marples (ed.), *The Aims of Education* (London: Routledge, 1999).
10. Lihat, contohnya, Hirst, "The Foundations of the National Curriculum, Why Subject?", dalam P.O'Hear dan J. White (ed.), *Assessing the National Curriculum* (London: Paul Chapman, 1993).

11. Hirst, "The Demands of Moral Education: Reasons, Virtues, Practices", dalam J.M. Halstead dan T.H. McLaughlin (ed.), *Education in Morality* (London: Routledge, 1999).
12. Hirst, "Educational Theory", dalam P.H. Hirst (ed.), *Educational Theory and Its Foundation Disciplines* (London: Routledge & Kegan Paul, 1983).
13. Hirst, "The Theory and Practice Relationship in Teacher Training", dalam M. Wilkin, V.J. Furlong, dan M. Booth (ed.), *Partnership in Initial Teacher Training: The Way Forward* (London: Cassel, 1990); Hirst, "The Demands of a Professional Practice and Preparation for Teaching", dalam J. Furlong dan R. Smith (ed.), *The Role of Higher Education in Initial Teacher Training* (London: Kogan Page, 1996).
14. V.J. Furlong, P.H. Hirst, K. Pocklington, dan S. Miles, *Initial Teacher Training and the Role of the School* (Buckingham: Open University Press, 1988).

Lihat juga

Dalam buku ini: Peters, White.

Karya-karya utama Hirst

- Hirst., dengan Peters, R.S., *The Logic of Education*, London: Routledge, 1970.
- Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*, London: Routledge, 1974.
- Moral Education in a Secular Society*, London: Hodder and Stoughton and National Children's Home, 1974.
- "Educational Theory", dalam P.H. Hirst (ed.), *Educational Theory and its Foundation Disciplines*, London: Routledge & Kegan Paul, 1983.
- "Education, Knowledge and Practices", dalam Robin Barrow dan Patricia White (ed.), *Beyond Liberal Education: Essays in Honour of Paul H. Hirst*, London: Routledge, 1993.

Bacaan lebih lanjut

- Barrow, Robin dan White, Patricia (ed.). 1993. *Beyond Liberal Education: Essays in Honour of Paul H. Hirst*. London: Routledge.
- Hirst, Paul H. dan White, Patricia. 1998. "The Analytic Tradition and Philosophy of Education: An Historical Perspective", dalam P.H. Hirst dan P. White (ed.) *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition, Volume 1*. London: Routledge, 1998.
- Hirst, Paul H. dan White, Patricia (ed.). 1998. *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*. Empat volume. London: Routledge.

PHILIP WESLEY JACKSON (1928 - ...)



Elliot W. Eisner

Saya masih yakin bahwa menjadi guru telah berdampak nyata pada kehidupan saya. Menjadi guru membuat saya menjadi diri saya sekarang ini atau setidaknya mempunyai kekuatan untuk menjalankannya. Keyakinan itu menjelaskan mengapa saya menganggap suatu gagasan bahwa mengajar tidak berdampak terhadap mereka yang mengajar adalah gagasan yang tidak masuk akal. Pada titik ini, saya masih sepakat dengan pendapat Waller tentang dampak paling nyata dari mengajar terhadap guru itu sendiri.¹

Philip Wesley Jackson adalah *David Lee Shillinglaw Distinguished Service Professor Emeritus* di Jurusan Pendidikan dan Psikologi University of Chicago. Jackson meraih gelar Ph.D. dalam bidang psikologi perkembangan dari Teachers Colleges, Columbia University, pada 1955. Ia menjadi *Assistant Professor* pendidikan di University of Chicago pada 1955, dan tetap di sana sampai pensiun pada 1998.

Aktivitas Jackson di University of Chicago ditandai dengan pelbagai peran. Ia bukan hanya profesor, tapi juga Ketua Jurusan Pendidikan, Dekan Graduate School of Education, dan Direktur Benton Center for Curriculum and Instruction milik universitas. Selain jabatan-jabatan administratif tersebut, ia juga menjadi Kepala Sekolah Taman Kanak-kanak milik universitas tersebut sejak 1966-1970.

Karir Jackson dalam bidang pendidikan berubah secara bertahap mulai dari psikologi pendidikan sampai kurikulum, bahkan persoalan-persoalan filosofis dalam pendidikan. Gelar doktornya diraih dari Teachers College, Columbia University, di bawah bimbingan Profesor Irving Lorge, seorang pakar pengukuran dan statistik. Jackson membawa kompetensi kuantitatif dan kecenderungan empirisnya ke Chicago sebagaimana ditemukan pada mahasiswa-mahasiswa bimbingan Irving Lorge. Namun, Irving Lorge bukan satu-satunya mentor Jackson, walaupun memang ia yang terpenting. Di Jurusan Pendidikan University of Chicago, Jackson bertemu dengan profesor lain yang juga psikolog namun memiliki orientasi sangat berbeda, Jacob Getzles (lulusan Jurusan Hubungan Sosial Harvard University), yang memiliki pandangan sosial tentang belajar dan konsepsi yang luas tentang kognisi. Getzels memainkan peran penting dalam membimbing Jackson.

Jackson dan Getzels mulai dikenal seiring terbitnya buku mereka pada 1962, *Creativity and Intelligence*. *Creativity and Intelligence* merepresentasikan upaya mereka untuk membebaskan pemikiran kreatif dari konsepsi inteligensia yang bergantung pada kinerja tugas yang tidak menuntut pelaksana tes (inteligensia) untuk menunjukkan bentuk-bentuk pemikiran baru atau cerdas. Sasaran konseptual riset mereka pada dasarnya adalah menunjukkan bahwa Anda tidak bisa yakin dari skor IQ apakah individu mempunyai skor tinggi atau rendah untuk kreativitasnya. Dalam suatu rangkaian tugas-tugas kreatif (*ingenious task*), Getzels dan Jackson meneliti remaja dengan skor inteligensia tinggi namun skor kreativitasnya rendah yang dibandingkan dengan remaja yang mempunyai skor kreativitas tinggi namun skor inteligensianya rendah. Mereka berupaya menentukan latar belakang, kehidupan di rumah, dan watak-watak yang berhubungan dengan dua kelompok remaja ini. Tatkala minat pada perkembangan keterampilan berpikir kreatif sedang marak di Amerika Serikat, buku mereka didiskusikan secara luas dan memberi dorongan penting bagi kegiatan dalam bidang tersebut.

Minat pada kreativitas sebagaimana diukur melalui praktik pengujian, bahkan praktik pengujian kreativitas (*ingenious testing*), bukan merupakan minat utama Jackson. Pada pertengahan 1960-an, Jackson tertarik pada sesuatu yang penting saat ini, namun diabaikan waktu itu. Ia ingin memahami apa yang sedang berlangsung di dalam kelas. Ketertarikan ini menyebabkan dilakukannya riset di Laboratory School, University of Chicago, dan berujung dengan terbitnya buku yang sangat penting berjudul *Life in Classrooms*. Berkenaan dengan proyek ini, Jackson menulis:

Sasarannya bukanlah merendahkan atau memuji sekolah, atau mengubahnya. Tujuannya adalah menyadarkan pembaca dan mengarahkan perhatian pada aspek-aspek kehidupan sekolah yang tampaknya kurang mendapat perhatian.²

Dan proyek ini berhasil!

Pada 1960-an, ketika riset awal untuk proyek ini dilakukan, masih ada kepentingan dominan di kalangan para peneliti dalam mengisolasi dan mengukur dimensi-dimensi kehati-hatian (*discreet dimensions*) dalam pemikiran dan pengajaran. Tolok ukur penilaian guru yang bertujuan merepresentasikan keutamaan-keutamaan pedagogis (*pedagogical virtues*) diterapkan pada kinerja guru dalam bentuk skala peringkat. Komunitas riset pendidikan sampai saat ini masih dipengaruhi aspirasi ilmiah. Prospek mempelajari apa pun yang dianggap bernilai secara ilmiah dengan mempelajari kehidupan di kelas bukanlah agenda utama para penganut empirisisme yang berkomitmen pada kuantifikasi. Jackson adalah salah seorang yang pertama kali mempelajari praktik di kelas dan memberikan uraian deskriptif dan interpretatif terhadap pelbagai peristiwa yang terjadi di kelas.

Saat ini, observasi di kelas seperti observasi terhadap kejadian-kejadian sosial sangat bergantung pada kecerdasan (*perceptivity*) pengamat terhadap peristiwa tersebut, dan Jackson sangat menguasai kegiatan seperti ini. Ia adalah salah satu sosok paling cerdas yang mempelajari praktik pendidikan di Amerika Serikat. Kecerdasan Jackson berpadu dengan gaya sastra dan puitik, sehingga memungkinkannya mengamati dan menjabarkan secara tajam praktik-praktik pendidikan yang hanya akan jelas dalam pemikiran yang dirangsang oleh prosa Jackson.

Perhatikan cuplikan dari *Untaught Lesson*³ saat ia menggambarkan salah seorang guru *high school*-nya:

Apa yang paling saya ingat dari ibu guru Henzi adalah caranya menangani pekerjaan rumah kami. Tiga atau empat murid diminta maju ke papan tulis untuk mengerjakan tugas yang diberikan sehari sebelumnya. Tugas ini biasanya berupa soal-soal dari buku pelajaran yang terdiri dari persamaan yang disederhanakan dan diselesaikan untuk x. Ibu guru Henzi, yang berdiri di salah satu sisi kelas membelakangi jendela dan dari kacamataanya terlihat pantulan cahaya, akan membacakan soal dengan keras untuk murid yang harus ditulis dan diselesaikan di depan papan tulis, sedangkan murid-murid lain memerhatikan. Ketika masing-masing murid telah selesai mengerjakan soal, ia berbalik, menghadap ke kelas, dan bergeser ke samping agar hasil pekerjaannya dapat terlihat jelas. Ibu guru Henzi akan memeriksa tiap jawaban secara cermat (sebagaimana murid yang duduk di kursi). Ia bukan hanya menilai jawaban, tapi juga langkah-langkah dalam mengerjakan soal tersebut. (Semua perhitungan harus ditunjukkan secara rinci di papan tulis.) Jika semuanya benar, ia akan mempersilakan murid tersebut untuk duduk kembali disertai pujian dan anggukan pendek. Jika ada murid yang melakukan kesalahan, ia akan meminta murid tersebut untuk melihat kembali pekerjaannya dengan cermat untuk menemukan kesalahannya. “Ada yang salah, Robert.” ujarnya, “Teliti kembali pekerjaanmu.” Jika setelah beberapa saat Robert masih belum sanggup menemukan kesalahannya, ibu guru Henzi akan meminta murid lain (biasanya murid yang pandai) untuk menunjukkan kesalahannya.⁴

Pengaruh dari cuplikan tersebut semakin berbobot jika dipadu dengan data kuantitatif, suatu praktik yang digunakan Jackson dalam *Life in Classrooms*. *Life in Classrooms* merupakan suatu pencapaian dalam riset kualitatif dan contoh yang sangat baik, di mana informasi kuantitatif dapat digunakan untuk mendukung dan menambah apa yang telah disampaikan dalam prosa.

Apa yang penting dari *Life in Classrooms* karya Jackson, beserta *The Complexities of an Urban Classroom* karya Louis Smith dan William Geoffrey,⁵ adalah memicu suatu gerakan yang sampai sekarang belum berakhir. Gerakan yang saya maksud adalah minat yang luar biasa dari para peneliti pendidikan di Amerika Serikat dalam memahami

kompleksitas dinamis di sekolah, kelas, praktik mengajar, dan proses belajar. Dalam komunitas riset pendidikan Amerika Serikat, terdapat semacam revolusi kualitatif yang dirancang untuk menyajikan narasi-narasi tajam dan kaya wawasan mengenai permasalahan-permasalahan praktis dalam kehidupan sekolah yang tidak dapat ditunjukkan dengan angka. Jackson, dengan beberapa pemikir lain, mulai menerapkan suatu pendekatan terhadap pendidikan yang belum tuntas.

Aktivitas Jackson dalam pendidikan secara bertahap beralih dari empirisisme kuantitatif yang dipelajarinya di Teachers College—yang berkutat dengan data yang dapat direduksi menjadi angka dan dianalisis secara statistik—menuju empirisisme lain yang lebih mendekati karya penulis novel, terutama penulis esai. Minatnya pada esai, sebagai bentuk ungkapan tersebut, sesuai dengan minatnya dengan penggunaan bahasa sastra. Karyanya dalam bentuk tulisan seperti ini dapat dilihat dalam *The Practice of Teaching* (1986),⁶ *Untaught Lessons* (1992),⁷ dan *John Dewey and the Lessons of Art* (1998).⁸ Jackson semakin merambah ke wilayah metodologis. Dengan demikian, ia memberikan ide-ide pengajaran dan persekolahan yang paling peka dan kaya wawasan kepada komunitas riset pendidikan Amerika Serikat.

Jackson telah memainkan peran besar dalam bidang pendidikan bukan hanya sebagai pemikir, melainkan juga sebagai pemimpin dan pengelola pendidikan. Ia sekarang menjadi anggota dan mantan Wakil Presiden National Academy of Education, Presiden American Educational Research Association (1990-1991), dan Presiden John Dewey Society (1996-1998). Ia pernah menjadi anggota dewan penasihat Encyclopaedia Britannica Education Corporation dari tahun 1966-1968 dan ditunjuk sebagai *fellow* di Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences di Stanford, California, pada 1962-1963.

Karir Jackson dalam pendidikan dicirikan dengan pengamatannya yang cermat dan tajam atas pendidikan Amerika Serikat. Ia tidak menerima penyimpangan dan tidak terlena dengan ketenaran sesaat, sekalipun semua pemikir meraihnya. Kritik dari para teoretikus persekolahan memang mudah dilontarkan apalagi bila mereka tidak memiliki tanggung jawab operasional sehari-hari di sekolah atau kelas. Jackson *pernah* menjadi Kepala Sekolah Laboratory School, University of Chicago. Ia *pernah* mengemban tanggung jawab menjalankan sekolah—jika sekolah memang institusi yang dapat dijalankan. Saya menduga Jackson akan

menyatakan bahwa sekolah tidak bisa dijalankan, dan mungkin yang lebih penting adalah bahwa sekolah seharusnya tidak dijalankan. Apa yang disumbangkannya pada pendidikan Amerika adalah perspektif yang dikembangkan dari kepekaan kuat dan daya pikir tajam yang memisahkan lalu merekonstruksi analisis yang lebih dalam terhadap sasaran dan sarana pendidikan. Sebagai pengkritik, peneliti, penulis esai, dan penyair, Jackson telah mendorong kita untuk berpikir lebih keras dan lebih dalam tentang pendidikan. Bakatnya tersebut sangatlah luar biasa.

Catatan

1. Jackson, *Untaught Lessons* (New York: Teachers College Press, 1992), hlm. 73.
2. Jackson, *Life in Classrooms* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968), hlm. vii.
3. Jackson, *Untaught Lesson*, hlm. 1-2.
4. *Ibid.*, hlm. 1-2.
5. Louis Smith dan William Geoffrey, *The Complexities of an Urban Classroom* (New York: Holt Rinehart and Winston, 1968).
6. Jackson, *The Practice of Teachings* (New York: Teachers College Press, 1968).
7. Jackson, *Untaught Lesson*, *op. cit.*
8. Jackson, *John Dewey and the Lessons of Art* (New Haven, Connecticut: Yale University Press, 1998).

Lihat juga

Dalam buku *Fifty Major Thinkers on Education*: Dewey.

Karya-karya utama Jackson

Jackson, P., dengan J.W. Getzels, *Creativity and Intelligence*, London: Wiley, 1962.
Life in Classrooms, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
The Teacher and the Machine, Pittsburgh, Pennsylvania: University of Pittsburgh, 1968.
The Practice of Teaching, New York: Teachers College Press, 1986.
Untaught Lessons, New York: Teachers College Press, 1992.
John Dewey and the Lessons of Art, New Haven, Connecticut: Yale University Press, 1998.

JANE ROLAND MARTIN **(1929 - ...)**



Susan Laird

Jika ada sesuatu yang telah saya pelajari dari riset saya sendiri, hal itu adalah memperkaya pendidikan dan membuat pendidikan berharga bagi setiap anak perempuan dan laki-laki dan juga bagi masyarakat secara keseluruhan. Perlu sekali memberikan perhatian yang jernih secara terus-menerus kepada perempuan dalam dunia pendidikan dan pada aset-aset kultural yang telah mereka pelihara secara tradisional.¹

Jane Roland Martin adalah seorang filsuf yang terkenal secara internasional. Penelitiannya tentang pendidikan telah mengguncang dasar-dasar konseptual pendidikan dengan menunjukkan bahwa pendidikan bersifat bias-gender. Ia telah memperlihatkan bahwa kurikulum gender yang tersembunyi tertanam dalam cita-cita kaum terdidik dan konsep dasar pengajaran, persekolahan, dan pendidikan itu sendiri, yang selama ini sering diasumsikan tidak memerhatikan gender. Sebagai alternatif, ia menawarkan sebuah cita-cita pendidikan baru yang peka terhadap gender, melakukan konseptualisasi ulang terhadap persekolahan,

mendesak transformasi pendidikan, dan mengusulkan pengakuan publik atas keragaman institusi pendidikan (*multiple educational agency*) dengan mempertimbangkan pelestarian kekayaan kultural dalam arti luas.

Anak perempuan dari seorang wartawan dan seorang guru ekonomi ini dibesarkan di New York City. Martin belajar di Little Red School House dan Elisabeth Irwin High School yang telah memberikan sumbangan pada eksperimen pendidikan progresif di Amerika Serikat.² Kontribusi tulisan Martin sendiri³ sebagian dapat dikembalikan pada dampak sekolah tersebut terhadapnya.⁴ Pada 1951, ia lulus dari Radcliffe College dengan bidang studi utama teori politik yang telah memberinya pengalaman bias-gender tak terlupakan dan baru disadarinya beberapa tahun kemudian.⁵ Keterlibatannya dalam *graduate coursework* bidang pendidikan menunjukkan bahwa studi filosofis dapat membantunya menyelesaikan persoalan yang timbul dari tantangan praktis yang dihadapinya ketika menjadi guru sekolah dasar.⁶ Namun, setelah menyelesaikan program Ph.D. dalam bidang filsafat dan pendidikan di Radcliffe pada 1961, ia menyadari bahwa menerapkan pandangan filosofis untuk menyelesaikan “persoalan pendidikan yang nyata” akan menjadi tantangan utama.⁷

Perdebatan linguistik yang sangat teknis mulai mendominasi praktik filsafat analitik dalam pendidikan. Martin sendiri memberikan sumbangan besar pada perdebatan mengenai struktur penjelasan,⁸ meskipun waktu itu sumbangan pemikiran perempuan untuk teori pendidikan sangat jarang.⁹ Tanpa tindakan nyata, jalur karir perempuan sulit untuk menonjol, terutama (seperti dalam kasus Martin) jika akademikus perempuan bersuamikan akademikus pula. Setelah menjabat pelbagai posisi bawahan di fakultas dalam bidang pendidikan dan filsafat selama satu dasawarsa, akhirnya Martin dapat mencapai jenjang akademik pada Jurusan Filsafat University of Massachusetts, Boston, tempat sekarang ia menjadi profesor emerita.

Ketika gerakan perempuan, gerakan perdamaian, dan gerakan hak-hak sipil marak di pelbagai kampus di Amerika Serikat, dan manakala gerakan sekolah bebas tumbuh subur pada 1970-an, penelitian Martin mulai terfokus pada logika kurikulum. Pertanyaan-pertanyaan yang mengusiknya antara lain adalah apa hubungan antara disiplin ilmu dan kurikulum? Apa yang menjustifikasi “mata pelajaran yang dianggap suci” (*god-given subject*) atau “dasar yang abadi” (*immutable basis*)? Apa anatomi mata pelajaran yang benar? Peran apa yang harus dimainkan anak didik

dalam kurikulum, dan apakah peran itu harus diberikan kesempatan? Apakah “kurikulum tersembunyi” itu? Analisis terhadap pertanyaan-pertanyaan tersebut mendorong Martin untuk mengkritik beberapa asumsi dogmatik yang mendasari pemikiran pendidikan liberal dan keberatan-keberatan paling konservatif dari para pendukungnya terhadap kajian interdisipliner seperti kajian sosial, kajian etnis kulit hitam (*Black studies*), serta kajian perempuan. Ia pun mulai menjawab “persoalan pendidikan yang nyata” secara filosofis. Dalam melakukannya, Martin memperlihatkan bahwa penelitian filsafat mengenai kurikulum tidak bersifat epistemologis, sebagaimana sering diasumsikan, karena persoalan kurikulum sering muncul pula yang bersifat etis, sosial, dan politis.¹⁰

Beberapa analisis Martin tentang kurikulum menggunakan metode filsafat standar dan tidak membahas persoalan perempuan atau gender. Namun, analisis tersebut memberikan dasar konseptual yang penting untuk riset dasar tentang perempuan dan pendidikan yang diawalinya pada 1980. Sejak itulah, ia mulai dikenal. Setelah menentang para filsuf dan pendidik untuk mempertimbangkan pengalaman dan kontribusi pendidikan perempuan secara serius serta mempertanyakan asumsi-asumsi mereka tentang gender, ia juga menantang mereka untuk memikirkan kembali makna pendidikan itu sendiri serta pendekatan analitik terhadapnya. Kemudian mencuatlah perdebatan sengit, terutama di kalangan para filsuf analitik dalam pendidikan. *Philosophy of Education: An Encyclopædia* yang menuliskan Martin dalam setengah lusin entri¹¹ mengklaim bahwa tantangan feminis yang diprakarsainya telah “mengubah wajah filsafat pendidikan”.¹²

Kepemimpinannya di Philosophy of Education Society menandai perubahan besar dalam sejarah pendidikan pada 1981. Martin pertama kali menyajikan risetnya yang baru tentang perempuan dalam pidatonya sebagai presiden lembaga tadi yang sering dikutip dan diterbitkan ulang, “The Ideal of Educated Person” (pidato ini mengkritik cita-cita pendidikan filsuf analitik, R.S. Peters, yang dianggap bebas gender), dan dua artikel berpengaruh lain dalam *Harvard Educational Review*.¹³ Dalam *Reclaiming a Conversation* (1985), kemudian diterjemahkan ke dalam bahasa Jepang oleh T. Sakamoto dan M. Sakagami, ia menanggapi beberapa pengkritik tulisannya. Riset pertamanya tentang perempuan telah mengidentifikasi ketidaksetaraan epistemologis dalam filsafat analitik kontemporer pendidikan yang menyingkirkan, mendistorsi,

dan mendevaluasi perempuan sebagai subjek dan objek pemikiran pendidikan. Ia telah mendokumentasikan pengabaian para filsuf analitik kontemporer, termasuk filsuf analitik klasik (laki-laki maupun perempuan), terhadap aktivitas pendidikan perempuan dalam sejarah pemikiran. Lebih lanjut, Martin menunjukkan bahwa pengabaian itu menimbulkan dampak, yakni filsuf pendidikan kontemporer bukan hanya mengesampingkan perempuan, melainkan juga mengeluarkan persoalan perawatan anak dari bidang tersebut. *Reclaiming a Conversation* membahas permasalahan tersebut dengan melakukan rekonstruksi kritis terhadap pemikiran tentang pendidikan perempuan dari teks-teks yang terlupakan karya Plato, Jean-Jacques Rousseau, Mary Wollstonecraft, Catharine Beecher, dan Charlotte Perkins Gilman, dan menyatakan bahwa pengasuhan oleh ibu juga mempunyai makna pendidikan. Dengan mengkritik cita-cita pendidikan yang mengabaikan gender, Martin mengusulkan cita-cita pendidikan yang peka gender. Cita-cita ini menuntut pendidik untuk tetap menyadari pengaruh gender dalam kehidupan laki-laki dan perempuan—di mana gender dapat membuat perbedaan dalam pendidikan dan di mana gender tidak menciptakan perbedaan. Dengan menekankan kepekaan terhadap gender (*sensitive to gender*), bukan petunjuk mengenai gender (*prescriptive of gender*), cita-cita Martin ini tidak mengandaikan sifat-sifat laki-laki dan perempuan yang secara hakiki berbeda, tetapi mengandaikan adanya satu tujuan yang harus mendidik kedua jenis kelamin tersebut dalam, tentang, dan untuk proses “produksi” (politik, budaya, ekonomi) dan proses “reproduksi” (pengasuhan anak) dalam masyarakat.¹⁴

Martin juga menyebutkan bahwa para sejarawan pemikiran pendidikan harus mempertanyakan asumsi mereka tentang sumber data, metode studi, dan kepenulisan (*authorship*). Ia bermaksud mengundang akademisi untuk mencari bukti pemikiran pendidikan perempuan dari sumber-sumber nonstandar, contohnya, majalah, buku harian, surat, pamflet, *newsletter*, cerita fiksi, dan sumber lisan. Ia menyarankan agar para sejarawan pemikiran pendidikan “berperan sebagai antropolog”, selain berperan sebagai filsuf.¹⁵ Di samping itu, penulis pemikiran pendidikan bukan hanya individu, melainkan juga kelompok yang mendirikan mazhab atau gerakan sosial.

Artikel-artikel Martin (1969-1993) yang sebagian besar dikumpulkan dalam *Changing the Educational Landscape* (1994) dan dimasukkan dalam

buku antologi lain, menunjukkan perlunya memikirkan kembali kurikulum pendidikan tambahan (*co-educational curriculum*) yang sudah diuraikannya dalam *The Schoolhome* (1992). Dengan menafsirkan ulang “cassa dei bambini” karya Maria Montessori dan mengkritik “Moral Equivalent of War” karya William James sekaligus mengutip pelbagai sumber dari kebudayaan tinggi dan populer, *Changing the Educational Landscape* melakukan konseptualisasi ulang terhadap sekolah sebagai “ekuivalen moral dari rumah”, baik dalam “belajar untuk hidup” serta mempelajari kebudayaan yang didominasi dan yang mendominasi. Dengan menyalahkan kekeliruan epistemologis yang mereduksi kurikulum menjadi sekadar pengetahuan “penonton”, buku itu juga menggunakan gagasan Aristoteles untuk melakukan teorisasi ulang kepekaan terhadap gender. Selain itu, buku Martin tersebut menuntut lahirnya kesadaran akan fenomena salah didik (*miseducative*) yang diistilahkannya sebagai *domephobia*, yaitu ketakutan luar biasa dan kebencian represif terhadap hal-hal bersifat domestik yang menjangkiti pendidikan maupun kebudayaan Amerika Serikat, sehingga menelantarkan kesejahteraan perempuan dan anak-anak.

Martin juga menyatakan bahwa reformasi sekolah seperti yang diuraikannya dalam *The Schoolhome*, kendati diperlukan, sesungguhnya tidak cukup untuk memenuhi kebutuhan pendidikan yang paling mendasar. Riset terbarunya yang masih dilakukan, menentang dua persamaan esensialis yang populer—yaitu antara pendidikan dan persekolahan serta antara kebudayaan dan kebudayaan tinggi. Martin juga mengkritik “pemisahan gender dalam fungsi pendidikan” rumah dan sekolah serta “kerugian kultural” (*cultural loss*) dalam premis-premis esensialis yang diterima begitu saja oleh para pendidik. Setelah membedakan “kekayaan kultural” (*cultural wealth*) dengan hutang kultural (*cultural liabilities*) sebagai “simpanan kultural” (*cultural stock*) yang dapat diberikan oleh pendidikan, ia mengajukan gagasan “keragaman institusi pendidikan” yang didefinisikan secara luas. Lembaga pendidikan bukan hanya rumah dan sekolah, melainkan juga gereja, pemukiman, tempat kerja, museum, perpustakaan, gedung pertunjukan musik, media cetak, dan media elektronik. Menurutnya, jika publik mengakui keragaman institusi pendidikan ini sebagaimana lembaga pendidikan lain, institusi-institusi tersebut dapat dan harus dimintai tanggung jawabnya bila melakukan kesalahan dalam mendidik anak, di mana “kerusakan dapat

timbul disebabkan lembaga-lembaga itu memelihara dan memberikan 'hutang kultural', bukan 'kekayaan kultural'".¹⁶

Sejalan dengan gagasannya tentang keragaman institusi pendidikan, teori Martin tidak semata-mata terfokus pada pendidikan anak. Bukunya yang baru saja terbit, *Coming of Age in Academe* (2000), menganalisis bagaimana status kelas dua pendidikan sebagai profesi dan bidang kajian merefleksikan "sistem gender-pendidikan" dalam pendidikan tinggi. Melalui perbandingan antara akademisi perempuan dengan imigran yang memasuki Amerika Serikat selama dua abad yang lalu, ia mengkritik pelbagai praktik akademik yang mengabadikan pengasingan akademi dari pengalaman hidup perempuan, dan terutama dari pekerjaan "perempuan" yang dikucilkan, termasuk mengajar. Perempuan bukan satu-satunya korban dalam sistem ini. Martin menyebutnya sebagai "*brain drain* (pelarian kaum cerdik pandai dari suatu kondisi menuju kondisi lain—penyunting) yang mengalihkan perhatian 'potensi terbaik dan paling cemerlang' dalam masyarakat dari persoalan dunia nyata".¹⁷ Dengan mendorong akademisi perempuan untuk menolak asimilasi, ia mendukung pembongkaran sistem gender-pendidikan melalui "tindakan-tindakan besar dan kecil",¹⁸ baik "yang strategis maupun tidak strategis". Ia juga mendukung fakultas seni liberal "untuk berpikir melintasi batas-batas disiplin ilmu dan *college* agar dapat membuat pijakan bersama dengan akademisi dari fakultas pendidikan, ilmu perawatn, dan pekerjaan sosial".¹⁹

Dengan menjadi pelopor feminis dalam teori pendidikan, Martin berhasil melewati rintangan dalam mempertahankan kegiatan akademis dengan kehidupan sehari-hari,²⁰ sebagai ibu dari dua orang anak sekaligus profesor filsafat.²¹ Teorisasinya tentang bias-gender dalam dunia akademi juga merefleksikan pengalamannya sebagai mentor mahasiswa perempuan dari pelbagai negara yang kurang mendapatkan mentor feminis dalam bidang filsafat pendidikan di universitas mereka sendiri,²² tapi akhirnya mereka memperoleh bimbingan darinya.²³ Ironisnya, tidak seperti kebanyakan pemikir pendidikan dari jenis kelamin lelaki dan ras kulit putih yang kurang terkenal, Martin tidak pernah mempunyai jabatan apa pun di universitas riset yang komprehensif, tempat ia mengajar dan membimbing mahasiswanya.

Meskipun demikian, tantangan Martin untuk "melibatkan perempuan ke dalam pemikiran pendidikan" sekarang ini tetap menerima perhatian

besar dalam pendidikan guru.²⁴ Akademisi muda juga memunculkan tantangan ini. Mereka telah menerapkan pemikiran John Dewey, Hegel, dan Theodor von Hippel dalam pendidikan perempuan dan pemikiran pendidikan. Mereka adalah perempuan dari beragam budaya, seperti Catherine Macaulay, Ana Roque de Duprey, Anna Julia Cooper, Mabel McKay, Gloria Jean Watkins (bell hooks), Louisa May Alcott, Ntozake Shange, Toni Morrison, Margaret Fuller, Charlotte Brontë, Sidonie-Gabrielle Collete (novelis Prancis), L.M. Montgomery (novelis Kanada), dan American Association of University Women.²⁵ Sekarang ini lebih banyak lagi perempuan yang menjadi filsuf pendidikan daripada sebelumnya. Tantangan Martin terhadap paradigma analitik pemikiran pendidikan yang mengabaikan gender memungkinkan munculnya diskusi dan perdebatan filosofis baru tentang pelbagai isu utama yang berkenaan dengan para praktisi pendidikan yang cerdas, contohnya, pengajaran dan pendidikan tambahan, pendidikan fisik dan pendidikan seks, kebenaran politik (*political correctness*) dan pluralisme budaya, keteladanan, androgini (persoalan yang tidak dikaitkan dengan perbedaan jenis kelamin), seksisme (diskriminasi jenis kelamin), dan kebebasan gender dalam pendidikan publik²⁶ Perdebatan tersebut juga sudah merambah ke pelbagai bentuk budaya—novel, film, lukisan, bahkan musik dan jaringan Internet. Martin ternyata benar ketika pada 1981 menjanjikan bahwa pendidikan akan lebih kuat dan lebih kaya dengan melibatkan perempuan ke dalam pemikiran pendidikan.²⁷

Tidaklah mengherankan bila American Educational Research Association dan organisasi-organisasi lain memberikan penghargaan kepada Martin.²⁸ Tidaklah mengejutkan pula jika Martin meraih gelar doktor kehormatan di Amerika Serikat dan Swedia. Karyanya dihormati di Kanada dan Australia. Selain itu, Martin pernah mengajar di Inggris, Israel, Finlandia, Belanda, Norwegia, Swedia, dan Jepang. Barangkali Gloria Steinem-lah yang paling baik dalam meringkas daya tarik—kekuatan produktif dan janji besar—dari teorisasi Martin tentang pendidikan, “Jane Roland Martin membuat kita memikirkan energi yang terbuang percuma dalam permainan lama dan pelbagai kemungkinan jika energi tersebut dibebaskan.”²⁹

Catatan

1. Martin, "Women, Schools and Cultural Wealth", dalam Connie Titone dan Karen E. Maloney (ed.), *Women's Philosophies of Education: Thinking Through Our Mothers* (Upper Saddle River, New Jersey: Merrill, 1999), hlm. 175.
2. Untuk mendokumentasikan sejarah sekolah yang luar biasa ini, Jane Roland Martin memperoleh Spencer Foundation Grant dengan Helena Ragoné untuk proyek "Remembering Progressive Education: Interviews with the Class of '43".
3. Nel Noddings, *Philosophy of Education* (Boulder, Colorado: Westview, 1995), bab 10.
4. Martin, *The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families* (Cambridge, Massachusetts: Harvard, 1992), hlm. 211.
5. Martin, *The Schoolhome*, hlm. 53.
6. Martin, "One Woman's Odyssey", dalam *Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women and Curriculum* (New York: Routledge, 1994), hlm. 2.
7. *Ibid.*
8. Martin, *Explaining, Understanding and Teaching* (New York: McGraw-Hill, 1970). Lihat juga tulisannya "On the Reduction of 'Knowing That' to 'Knowing How'", dalam B.O. Smith dan R.H. Ennis (ed.), *Language and Concepts in Education* (Chicago, Illinois: Rand McNally, 1961), dimasukkan dalam *The Philosophical Foundations of Education*, disunting Steven M. Cahn (New York: Harper & Row, 1970), hlm. 399-410; dan "On 'Knowing How' to 'Knowing That'" (*The Philosophical Review*, 1958), hlm. 379-387.
9. Susan Laird, "Teaching and Educational Theory: Can (And Should) This Marriage Be Saved?" (*Educational Studies*, 29, 2, Summer, 1998), hlm. 137.
10. Martin (ed.), *Readings in Philosophy of Education: A Study of Curriculum* (Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1970), hlm. 9.
11. *Philosophy of Education: An Encyclopædia*, J.J. Chambliss (ed.) (New York: Garland, 1996), hlm. 706, yakni filsafat analitik, pendidikan kewarganegaraan, pendidikan domestik, feminisme, gadis dan perempuan, filsafat dan sastra.
12. Barbara Houston, "Feminism" dalam *Philosophy of Education: An Encyclopædia*, hlm. 219.
13. Semua artikel dimasukkan dalam Martin, *Changing the Educational Landscape*, bab 1, 2, 3.
14. Susan Laird, "Martin, Jane Roland", dalam Lorraine Code (ed.), *Encyclopædia of Feminist Theories* (New York: Garland, 2000).
15. Martin, *Reclaiming a Conversation: The Ideal of Educated Woman* (New Haven, Connecticut: Yale, 1985), hlm. 181.
16. Martin, "Women, Schools and Cultural Wealth", hlm. 159-175.
17. Martin, *Coming of Age in Academe: Rekindling Women's Hopes and Reforming the Academy* (New York: Routledge, 2000), hlm. 133.
18. *Ibid.*, bab 3.
19. *Ibid.*, hlm. 173.
20. Martin, *Changing the Educational Landscape*, hlm. 1.

21. Martin, *Reclaiming a Conversation*, hlm. xi; Martin, *Coming of Age in Academy*, hlm. 95.
22. Di Amerika Serikat, contohnya, Karen E. Maloney, "The Theory of Education of Charlotte Perkins Gilman: A Critical Analysis", *Disertasi* Ed.D., Harvard University Graduate School of Education, 1985, dan Susan Schober Laird, "Maternal Teaching and Maternal Teachings: Philosophic and Literary Case Studies of Educating", *Disertasi* Ph.D., Cornell University, 1988. Namun, mahasiswa-mahasiswa yang dibimbingnya mencakup mahasiswa lain dari Amerika Serikat, Kanada, Australia, dan Swedia.
23. Martin, "A Professorship and Office of One's Own", dalam *Changing the Educational Landscape*, bab 6. Lihat juga Susan Laird, "'Working It Out', with Jane Roland Martin" (*Peabody Journal of Education*, 71, 1, 1996), hlm. 103-113.
24. Steven E. Tozer, Paul C. Violas, dan Guy Senese, *School and Society: Historical and Contemporary Perspectives* (Boston, Massachusetts: McGraw-Hill, 1995), hlm. 351. Buku ini merupakan salah satu teks dasar yang sering digunakan dalam dasar-dasar historis, filosofis, dan sosial dari pendidikan. *The Schoolhome* juga merupakan teks yang sering dipakai dalam pendidikan guru.
25. Terutama, Titone dan Maloney, *Women's Philosophies of Education*, *op. cit.*; Susan Laird, "Women and Gender in John Dewey's Philosophy of Education" (*Educational Theory*, 38, 1, Winter, 1988), hlm. 111-129; Susan Laird, "Curriculum and the Maternal" (*Journal for Just and Caring Education*, 1, 1 Januari 1995), hlm. 45-75; Susan Laird, "The Ideal of the Educated Teacher: *Reclaiming a Conversation* with Louisa May Alcott" (*Curriculum Inquiry*, 21, 1991), hlm. 271-297; Susan Laird, "The Concept of Teaching: *Betsey Brown* vs. *Philosophy of Education*?", dalam James Giarelli (ed.), *Philosophy of Education 1988* (Normal, Illinois: Philosophy of Education Society, 1989), hlm. 32-45. Juga Zandra Lesley Shore, "Girls Reading Culture: Autobiography as Inquiry into Teaching the Body, the Romance and the Economy of Love", *Disertasi* Ed.D., Ontario Institute for Studies in Education di University of Toronto, 1999; Virginia Ann Worley, "The Educational Place of *Metissage* in *La Maison de Claudine*: A Two-Fold Pedagogy of Place Itself and of the Place-Teaching Partnership", *Disertasi* Ph.D., University of Oklahoma, 1999; Jeffrey Ayala Milligan, "Negotiating the Relationship between Religion and Public Education: Conceptualizing a Prophetic Peagmatic Teacher from Toni Morrison's *Beloved*", *Disertasi* Ph.D., University of Oklahoma, 1998. Dalam "One Woman's Odyssey", hlm. 15, hlm. 31, c. (catatan) 39, c. 40, c. 41, c. 42, c. 43, c. 44, Martin menyebutkan pendidik lain yang menerima tantangannya, yakni Inga Elgqvist-Saltzman dan mahasiswanya di University of Umea, Mineke van Essen, Mieke Luenenberg, dan para kolega mereka di Belanda; David MacGregor di Kanada, Robert Roemer dan yang lain di simposium Guilford College, dan Mary Ann Connors di University of Massachussets.
26. Lihat, contohnya, Ann Diller, Barbara Houston, Kathryn Pauly Morgan dan Maryann Ayim, *The Gender Question in Education: Theory, Pedagogy and Politics* (Boulder, Colorado: Westview, 1996).
27. Susan Laird, "Teaching and Educational Theory: Can (And Should) This Marriage Be Saved?" (*Educational Studies*, 29, 2, Summer, 1998), hlm. 131-151.

28. Contohnya, John Dewey Society, Society of Professors of Education, American Educational Studies Association, Society of Women in Philosophy, dan beberapa universitas, termasuk Harvard.
29. Gloria Steinem, Pengantar untuk *Coming of Age in Academe*, hlm. xvii.

Lihat juga

Dalam buku ini: Peters.

Dalam *Fifty Major Thinkers on Education*: Alcott, Montessori, Plato, Rousseau, Wollstonecraft.

Karya-karya utama Martin

Explaining, Understanding, and Teaching, New York: McGraw-Hill, 1970.

Reclaiming a Conversation: The Ideal of the Educated Woman, dalam edisi Bahasa Jepang, 1987; New Haven, Connecticut: Yale University Press, 1985.

The Schoolhome: Rethinking School for Changing Families, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1992.

Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women and Curriculum, New York: Routledge, 1994.

Coming of Age in Academe: Rekindling Women's Hopes and Reforming the Academy, New York: Routledge, 2000.

Bacaan lebih lanjut

Diller, A., Houston B., Morgan, K.P., dan Ayim, M. 1996. *The Gender Question in Education: Theory, Pedagogy, and Politics*, Pengantar oleh Jane Roland Martin. Boulder, Colorado: Westview.

Titone, C. dan Maloney, K.E. (ed.). 1999. *Women's Philosophies of Education: Thinking Through Our Mothers*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.

NEL NODDINGS (1929 - ...)



David J. Flinders

Kepentingan dalam menjaga kehidupan anak-anak dan membantu mengembangkan pertumbuhan individu mereka merupakan kepentingan yang mendesak pada kehidupan moral dan pendidikan moral.¹

Seperti para filsuf terkenal lainnya, Nel Noddings telah memberikan sumbangan pada pemikiran pendidikan. Topik-topik pada karyanya berkisar pada analisis pengasuhan (*caring*) dan kedudukannya dalam etika,² pengembangan struktur sekolah yang mendorong hubungan-hubungan pengasuhan (*caring relations*);³ upaya rekonseptualisasi kejahatan dari sudut pandang perempuan,⁴ dan penggunaan perhatian keibuan (*maternal interest*) untuk memberikan pendidikan moral.⁵ Pengaruh pemikiran Noddings didasarkan pada konsepsi luasnya tentang penalaran, nilai, dan kepercayaan moral. Kontribusinya juga menimbulkan perdebatan kontemporer tentang pendidikan. Kecenderungan-kecenderungan saat ini mendukung kepentingan terhadap kehidupan moral dan perkembangan

moral. Namun, kesempatan memperkokoh landasan etis untuk belajar dan mengajar juga terancam oleh kebutuhan yang didorong oleh motivasi politis agar sekolah memasukkan kembali pandangan nostalgia yang sempit tentang kelompok tertentu. Menghadapi sikap partisan yang mengancam ini, Noddings memberikan pemahaman mengenai kepercayaan etis yang lebih baku dan terbuka daripada pemahaman kita sekarang ini.

Noddings memulai karir profesionalnya sebagai guru matematika setelah lulus dari Montclair State College di New Jersey. Pertama kali ia mengajar kelas enam, namun kemudian diteruskan dengan mengajar matematika di *high school* selama 12 tahun. Sekolah memainkan peran penting dalam kehidupan Noddings sebagai seorang murid, dan pengalaman awalnya di sekolah bersama guru-guru yang sangat peduli berpengaruh besar terhadap minatnya pada hubungan murid-guru. Semangat akademis Noddings, pertama kali dalam matematika dan kemudian filsafat, juga bersumber dari kekaguman kepada guru-gurunya dan mata pelajaran itu sendiri.⁶

Noddings meraih gelar master dalam bidang matematika di Rutgers University. Ia juga bekerja sebagai pengelola distrik sekolah sebelum mengikuti program *graduate* di Stanford University. Setelah menyelesaikan program doktor dalam bidang filsafat dan teori pendidikan, Noddings diminta untuk menjadi Kepala Sekolah Laboratory School di University of Chicago. Sebagai filsuf pendidikan yang masih baru, Noddings menyadari bahwa jabatannya itu sangat kuat karena ikatan masa lalunya di sekolah dengan John Dewey, seorang pemikir pragmatisme Amerika Serikat terkemuka yang pandangannya telah dan terus memengaruhi karya Noddings. Pada 1977, Noddings bergabung dengan Fakultas Pendidikan Stanford University, tempat ia bekerja di semua jenjang, sebagai direktur program pendidikan guru dan sekaligus sebagai dekan fakultas itu. Noddings juga menerima beberapa penghargaan mengajar di Stanford University. Setelah pensiun dari Stanford University, Noddings mengajar filsafat pendidikan di Teachers College, Columbia University, sampai tahun 2000.

Sebagian besar riset awal Noddings adalah tentang pendidikan matematika yang telah menerima sumbangan besar darinya. Kendati demikian, filsafat dan studi etikalah yang merupakan bidang utama karir akademisnya. Buku pertamanya, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*,⁷ telah memberi sumbangan pada fokus ini. Noddings

memulai buku tersebut dengan mengajukan pertanyaan abadi, yaitu “apakah dasar bagi tindakan moral?” Walaupun sebagian ahli etika telah memunculkan pertanyaan serupa, pendekatan Noddings berbeda dengan tradisi filsafat lama. Ia berpendapat bahwa dua sistem etika besar—etika utilitarian dan deontologis—tak dapat memberikan dasar yang memadai untuk memahami dilema moral dan perhatian moral kepada perempuan. Noddings tidak menolak keputusan yang didasarkan pada konsekuensi-konsekuensi yang telah diduga sebelumnya (pendekatan utilitarian) atau penalaran (pendekatan deontologis). Ia menawarkan perspektif alternatif yang didasarkan pada pengasuhan alamiah, seperti pengasuhan ibu terhadap anak. Pengasuhan alamiah ini, menurut Noddings, merupakan sebuah sikap moral, yaitu kerinduan akan kebaikan yang tumbuh dari pengalaman atau kenangan pengasuhan dulu. Dari pengasuhan alamiah ini, Noddings mengembangkan gagasan pengasuhan etis, sebuah bentuk hubungan (*state of being in relation*), yang dicirikan dengan penangkapan (*receptivity*), keterkaitan (*relatedness*), dan keterpikatan (*engrossment*).

Kekuatan pendekatan Noddings adalah penekanannya pada timbal balik (resiprositas), di mana persoalan-persoalan etika tidak dapat dianalisis dari perspektif pemenuhan kewajiban individu atau sejalan dengan prinsip abstrak saja, tetapi hubungan tersebut selalu meliputi “kepedulian” disertai dengan minat, motif, dan respon afektif. Pendekatan tersebut menekankan hubungan-hubungan yang ada. Bila prinsip seperti kesetaraan (*equality*) dan keadilan (*fairness*) digunakan untuk membuat keputusan, penggunaan prinsip tersebut berasal dari perhatian pada seseorang, dialog dengan orang tersebut, dan kemudian terbentuk suatu hubungan yang berkualitas.

Noddings menggunakan pelbagai teori feminis untuk mendukung analisisnya, dan oleh karena itulah ia menghadapi tantangan yang sama dengan tantangan yang dihadapi para pemikir feminis. Dalam etika, tindakan moral biasanya dijabarkan dengan “bahasa ayah dalam pengertian justifikasi, *fairness*, dan *justice*”.⁸ Namun, para pemikir pendidikan yang menekankan perhatian keibuan membahas apa yang disebut Carol Gilligan sebagai “suara lain”.⁹ Tantangan membawa pandangan baru ke dalam ranah lama adalah menyajikan analisis “yang baku” tanpa menyurutkan semangat yang telah memberikan kontribusi pada analisis tersebut. Sehingga, persoalannya adalah bagaimana bersikap

“tegas” dalam mempertahankan konsep yang tidak bersifat empiris dan logis semata dalam penggunaan formalnya.

Noddings menghadapi tantangan ini dengan beberapa cara. *Pertama*, karya-karyanya secara konsisten mengakui pendapat-pendapat yang menentangnya. Ia juga mengatasi kesulitan-kesulitan yang muncul dalam analisisnya tentang pengasuhan—bukan hanya kesulitan politik sebagaimana telah disebutkan tadi, melainkan juga kesulitan analitis dalam teorinya. Ia membahas, contohnya, bagaimana timbal balik—inti teori pengasuhan—menjadi sangat rumit dalam hubungan-hubungan yang tak seimbang (contohnya, hubungan murid–guru) dan menjadi perhatian para pendidik. Permasalahan variasi waktu, intensitas, dan situasi juga harus diselesaikan, sebagaimana persoalan kepedulian terhadap entitas nonmanusia seperti tanaman, binatang, ide, dan organisasi. Seperti digambarkan dalam tulisannya, keyakinan Noddings adalah berpikir mengarungi kerumitan teoretik ini secerdas mungkin, bukan meninggalkan teori tersebut karena kompleksitasnya.

Kedua, Noddings mendefinisikan pendekatannya sebagai pendekatan feminin klasik dengan menekankan pada keterkaitan dan reseptivitas. Tujuan definisi Noddings adalah memisahkan pendekatannya dengan persoalan-persoalan empiris tentang gender *per se*. Perempuan, menurutnya, memiliki keterampilan yang ditekankan dalam etika konvensional—penalaran formal dan susunan prinsip hierarkis—untuk sampai pada kesimpulan logis. Pada saat yang sama, laki-laki tidak memiliki alasan untuk menolak pengasuhan sebagai dasar tindakan moral mereka. Seperti perempuan, laki-laki juga memiliki kepentingan dalam mempertahankan kehidupan, meningkatkan kualitas hubungan, dan membantu mengembangkan pertumbuhan individu. Dengan kepentingan yang sama ini, laki-laki dan perempuan tidak akan menjadi korban pandangan etika yang sempit.

Ketiga, kendati Noddings menyatakan bahwa metode pendekatannya bersifat epistemologis, dan dengan demikian berkaitan dengan epistemologi, tujuan fenomenologi etikanya bukanlah “membuktikan” kebenaran moral. Sebaliknya, Noddings mengusulkan perlunya pengetahuan konseptual dan pemahaman yang tercerahkan, yang merupakan kebalikan dari kepastian yang sudah dirumuskan. “Tangan menjaga keseimbangan kita ketika pertama kali belajar mengendarai sepeda,” tulis Noddings, “tanpa memberikan pengetahuan yang

proporsional, tapi membimbing dan membantu kita untuk melakukannya, dan akhirnya kita mempunyai pengetahuan teknis tentang mengendarai sepeda (*knowing how*).”¹⁰

Analisis filosofis Noddings tentang kepengasuhan diikuti dengan penerbitan *Women and Evil* (1989),¹¹ sebuah buku yang menambah reputasinya sebagai pemikir feminis terkemuka. Buku ini mengungkapkan ketertarikannya yang telah lama namun mendua pada teologi Judeo-Kristian, yakni sekumpulan tradisi yang mendefinisikan kejahatan dalam pengertian pembangkangan dan dosa. Noddings mengatakan bahwa tradisi tersebut memunculkan persoalan bagaimana mempertemukan kesengsaraan manusia dengan kebaikan dan kekuasaan Tuhan. Usaha menyelesaikan persoalan ini sering memistifikasi kejahatan, bahkan mendukung bentuk-bentuk dominasi yang menjadi sumber kejahatan. Noddings menolak pendekatan ini, namun tak menolak perlunya moralitas yang membantu individu memahami dan mengendalikan kecenderungannya sendiri pada kejahatan. Berdasarkan pengalaman perempuan, ia mengajukan sebuah pendekatan yang menempatkan kejahatan dalam kondisi fenomenologis berupa rasa sakit, pengucilan, dan ketidakberdayaan. Bila kejahatan dilihat menurut perspektif ini, kejahatan tidak perlu disingkirkan dengan alasan apa pun, tetapi dihadapi saja sejauh keberanian dan situasi memang mendukung. Kepengasuhan adalah sumber yang penting untuk keberanian ini, juga sebagai dasar untuk melakukan dialog dan kerja sama. Noddings merekomendasikan agar guru yang peduli bersedia menjawab kerinduan spiritual dan pertanyaan abadi dari semua anak didiknya, terutama anak didik yang disosialisasikan atau berkeinginan untuk mendominasi.

Analisis filosofis Noddings tentang kepengasuhan dan kejahatan memberikan sumbangan berarti bagi etika, fenomenologi, dan pemikiran feminis. Sisi lain dari pemikirannya yang juga penting disampaikan adalah penekanan berulang kali pada penggunaan filsafat untuk mengarahkan praktik pendidikan. Aspek pemikirannya ini dapat disebut bersifat transformatif, bahwa Noddings hendak melakukan transformasi struktur pengajaran dan persekolahan dengan cara mendorong hubungan pengasuhan dan pertumbuhan individu. Perhatian pada ketentuan pembelajaran, kurikulum, dan profesi mengajar terdapat dalam buku Noddings, *The Challenge to Care in Schools*.¹² Dari satu perspektif, buku ini bisa dianggap sebagai kritik terhadap pendidikan liberal dan terutama

tradisi yang menganggap pendidikan liberal sebagai pendidikan “terbaik” bagi semua anak didik. Dengan memperluas kritiknya terhadap Paedeia Proposal dari Mortimer Adler,¹³ Noddings berpendapat bahwa disiplin ilmu standar dalam pendidikan liberal mencakup konsepsi rasionalitas manusia yang terlalu sempit, yang hampir seluruhnya didasarkan pada inteligensia terlatih (*trained intelligence*). Argumennya bukan hanya menentang keharusan semua anak didik untuk mempelajari matematika, sains, bahasa, dan lain-lain, melainkan juga menentang kurikulum apa pun yang mengabaikan beragam minat dan bakat anak didik. Perbedaan di antara anak didik sehingga menentukan kurikulum yang sama untuk semua anak didik hanya membuat guru menerapkan pemaksaan, selanjutnya merusak hubungan yang demikian penting bagi proses belajar dan pertumbuhan individu.

Para filsuf pendidikan mengakui pengaruh Dewey pada argumen-argumen Noddings, juga pada metode yang digunakannya untuk mengembangkan pendekatan alternatif. Metodanya adalah melibatkan mereka yang mempelajari pandangannya dalam eksperimen pemikiran kompleks. Sebagai orang tua, Noddings bertanya, bagaimana kita menginginkan anak-anak dididik jika mereka sesungguhnya merupakan kelompok besar dengan kemampuan dan bakat berbeda-beda? Walaupun Noddings menemukan kekeliruan penggunaan (atau penyalahgunaan) gagasan Dewey tentang “orang tua yang terbaik dan terbijak”¹⁴ oleh para pendukung pendidikan liberal, interpretasinya menghindari gagasan elite pendidikan. Eksperimen pemikiran ini sebenarnya tidaklah mengada-ada bagi Noddings, ibu dari lima anak perempuan dan lima anak laki-laki. Seperti yang dinyatakannya berulang-ulang, merawat keluarga besar dengan karakter anggota bermacam-macam merupakan sumber penting bagi keyakinannya bahwa pendidikan harus diberikan dalam bentuk beragam dan tanggap terhadap kebutuhan anak didik.

Usulan Noddings adalah menyusun kurikulum sekolah berdasarkan pengasuhan, meneruskan disiplin-disiplin ilmu standar yang memang belum dituntaskan Dewey. Noddings dan Dewey juga sepakat pada persoalan lain. Kendati kedua filsuf tersebut berpendapat bahwa pendidikan harus disesuaikan dengan minat anak didik, keduanya menentang penyusunan kurikulum berdasarkan kebutuhan sosial atau pekerjaan. Penyusunan kurikulum semacam itu mengabaikan pandangan bahwa pendidikan bukan hanya persiapan menjalani kehidupan dan

melupakan pengalaman yang dirasakan secara langsung. Perdebatan kontemporer mengangkat persoalan lain dengan menunjukkan bahwa penyusunan kurikulum seperti itu juga mengakibatkan ketimpangan yang serius. Pada titik ini, Noddings memperingatkan bahwa kita jangan mencampuradukkan kesetaraan (*equity*) dengan kesamaan (*sameness*). “Bakat manusia sangatlah beragam,” tulisnya, “dan jika kita benar-benar peduli pada kesetaraan, bakat-bakat tersebut harus diperlakukan sama.”¹⁵

Saat menyinggung daya tanggap pendidikan kepada anak didik, Noddings menekankan kontinuitas antara belajar dan pengalaman. Tema ini sering diulang-ulang pula dalam karyanya. Penekanan ini juga merupakan fokus dalam *Educating for Intelligent Belief or Unbelief*,¹⁶ salah satu buku Noddings yang menganalisis hubungan antara mata pelajaran dengan pertanyaan spiritual yang sering diangkat anak didik tentang diri mereka, kehidupan, kematian, alam, dan agama. Dalam pelajaran matematika, misalnya, Noddings menunjukkan bahwa kebanyakan ahli matematika juga bergelut dengan pertanyaan eksistensial serupa, contohnya, apakah Tuhan itu ada, bagaimana terjadinya alam semesta, dari mana kehidupan berasal, dan apa yang terjadi setelah kematian. Noddings merasa heran mengapa pertanyaan semacam itu sama sekali tidak dipertimbangkan dalam penyusunan kurikulum, atau kalau pun ada, hanya sebatas pada mata pelajaran agama dan sejarah, padahal pertanyaan-pertanyaan itu melampaui ruang, waktu, dan pengalaman manusia yang beragam.

Untuk mengatasi kecenderungan penyusunan kurikulum seperti itu, Noddings memberikan banyak contoh yang menggambarkan bagaimana mengajarkan kepercayaan atau ketidakpercayaan yang cerdas (*intelligent belief and unbelief*) dapat dipakai sebagai tulang punggung kurikulum sekolah, bukan hanya yang berhubungan dengan pertanyaan spiritual melainkan juga sebagai pendekatan untuk membuka penyelidikan yang diarahkan pada beragam perhatian anak didik. Usulannya tersebut merupakan sumbangan filsafat bagi pendidikan, terutama kurikulum. Namun bagi Noddings, sasaran penyelidikan seperti itu bukan pemikiran kritis *per se*, bukan pula argumentasi Socratis yang berusaha mengalahkan penentangannya. Ia menawarkan bentuk penyelidikan yang memberikan kesempatan kepada semua partisipannya untuk ambil bagian dalam dialog abadi. “Dalam dialog itu”, tulis Noddings, “mereka yang percaya

dan tidak percaya akan saling menerima.”¹⁷

Ringkasnya, kendati Noddings dikenal karena pemikirannya tentang pengasuhan etis, sumbangannya pada pendidikan meliputi beragam topik dan teori. Sumbangan terpentingnya berkaitan dengan apa yang telah diketahui para guru tat kala dengan mengajar mereka mengetahui bahwa anak didik dan sejawat mereka berusaha menggapai cita-cita etis. Pengasuhan yang membantu menciptakan pengetahuan guru tersebut bukan hanya merupakan kepuasan sementara atau “merasa bahagia” karena telah berbuat baik. Noddings menyatakan bahwa pengasuhan adalah sikap moral yang dibentuk dengan keterampilan penalaran interpersonal yang kompleks, yakni dengan bentuk-bentuk penalaran bakunya sendiri atau penalaran yang kurang standar dibandingkan keterampilan logika formal. Yang terpenting adalah, pemikiran Noddings menunjukkan bahwa pengasuhan tidak perlu menjadi apa yang disebutkan Wittgenstein, “kita diam saja”. Sebaliknya, pengasuhan justru akan sangat membutuhkan salah satu rasionalitas manusia yang paling menarik dan memikat.

Catatan

1. Noddings, “Shaping an Acceptable Child”, dalam A. Garrod (ed.), *Learning for Life: Moral Education Theory and Practice* (Westport, Connecticut: Praeger, 1992), hlm. 67.
2. Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (Berkeley, California: University of California Press, 1984).
3. Noddings, *The Challenge to Care in Schools* (New York: Teachers College Press, 1992).
4. Noddings, *Women and Evil* (Berkeley, California: University of California Press, 1989).
5. Noddings, “Shaping an Acceptable Child”, *op. cit.*
6. Noddings, “Accident, Awareness and Actualization”, dalam A. Neumann dan P. Peterson (ed.), *Learning from Our Lives: Women, Research and Autobiography in Education* (New York: Teachers College Press, 1997), hlm. 166-182.
7. Noddings, *Caring*, *op. cit.*
8. *Ibid.*, hlm. 1.
9. Carol Gilligan, *In a Different Voice* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982).
10. Noddings, *Caring*, hlm. 3.
11. Noddings, *Women and Evil*, *op. cit.*

12. Noddings, *The Challenge to Care*, *op. cit.*
13. Noddings, "The False Promise of the *Paideia*" (*Journal of Thought*, 19), hlm. 81-91.
14. John Dewey, *The School and Society* (Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1902), hlm. 3.
15. Noddings, "Accident, Awareness and Actualization", hlm. 177.
16. Noddings, *Educating for Intelligent Belief or Unbelief* (New York: Teachers College Press, 1993).
17. *Ibid.*, hlm. 144.

Lihat juga

Dalam *Fifty Major Thinkers on Education*: Dewey.

Karya-karya utama Noddings

Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education, Berkeley, California: University of California Press, 1984.

Noddings, N., dengan Paul J. Shore, *Awaking the Inner Eye: Intuition in Education*, New York: Teachers College Press, 1984.

Women and Evil, Berkeley, California: University of California Press, 1989.

The Challenge to Care in Schools, New York: Teachers College Press, 1992.

Educating for Intelligent Belief or Unbelief, New York: Teachers College Press, 1993.

Philosophy of Education, Boulder, Colorado: Westview Press, 1995.

Educating Moral People, New York: Teachers College Press, 2001.

Starting at Home: Caring and Social Policy, Berkeley, California: University of California Press, 2002.

Bacaan lebih lanjut

Noddings, Nel dan Witherell, Carol (ed.). 1991. *Stories Lives Tell*. New York: Teachers College Press.

Stone, Lynda (ed.). 1994. *The Education Feminism Reader*. New York and London: Routledge.

Noddings, Nel, Gordon, Suzzane dan Benner, Patricia (ed.). 1996. *Caregiving*, Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

Noddings, Nel, Katz, Michael dan Strike, Kenneth (ed.). 1999. *Justice and Care in Education*. New York: Teachers College Press.

JÜRGEN HABERMAS (1929 – ...)



Keith Morrison

Komitmen untuk memperlakukan individu sebagai partisipan potensial dalam wacana mengandaikan komitmen universal pada kesetaraan, otonomi, dan rasionalitas potensial individu.¹

Jürgen Habermas adalah tokoh terkemuka generasi kedua Mazhab Frankfurt, yakni sekelompok filsuf, teoretikus sosial, dan kritikus budaya yang membentuk Institute for Social Research di Frankfurt pada 1929. Habermas mengajar filsafat di University of Heidelberg dan University of Frankfurt, sebelum pindah ke Max Planck Institute pada 1972, dan kemudian sejak pertengahan 1980-an, kembali pada jabatannya sebagai guru besar filsafat dan sosiologi di University of Frankfurt.

Walaupun lebih dikenal sebagai teoretikus dan filsuf sosial daripada pemikir pendidikan, Habermas memberikan pengaruh nyata pula pada pendidikan. Usaha awalnya adalah melanjutkan proyek teori kritik Mazhab Frankfurt dari para perintisnya (Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse) dengan kritiknya bahwa nalar instrumental dan positivisme bersifat *scientific* (kepercayaan bahwa pengetahuan yang

berharga adalah pengetahuan ilmiah [Habermas 1972, hlm. 4]) dan *technicist* (misalnya, memperlakukan orang dan situasi sebagai sarana untuk mencapai tujuan), beserta niat politisnya untuk membebaskan (emansipasi) individu dan kelompok tidak berdaya menuju masyarakat egalitarian. Karya awal Habermas adalah upayanya untuk memberi dasar epistemologi pada teori sosial, dan mengajukan pandangan yang secara tersurat bersifat mengarahkan (preskriptif) dan normatif, yakni perilaku apa yang *harus* ditunjukkan dalam demokrasi sosial. Niatnya bukan sekadar memberikan ide tentang masyarakat dan perilaku, melainkan mewujudkan masyarakat yang didasarkan pada kesetaraan dan demokrasi bagi semua anggotanya. Tujuan teorinya bukan sekadar memahami situasi, kekuasaan, dan fenomena, melainkan mengubahnya dengan menghapuskan kesenjangan.

Habermas—sebagaimana mantan mentor dan gurunya, Adorno—menemukan kekuasaan lain yang tidak sah dan kesenjangan yang secara struktural inheren dalam kapitalisme. Kapitalisme melestarikan hegemoninya (di mana ideologi dan hubungan kekuasaan yang tidak setara diterima masyarakat tanpa mereka sadari, bahkan mereka yang tidak berdaya menerima keadaan mereka yang tidak berdaya) dengan mencegah krisis motivasi, legitimasi, identitas, politik, dan ekonomi.² Karya awal Habermas berada dalam tradisi kritik ideologi Mazhab Frankfurt dan didasarkan pada prinsip fundamental keadilan sosial, dukungan terhadap kesetaraan sosial, penciptaan dan pemeliharaan “kepentingan umum” (*generalizable interests*), serta komitmen pada pencapaian masyarakat demokratis. Habermas mendefinisikan ideologi sebagai “penindasan terhadap kepentingan umum”³ dalam kehidupan sehari-hari, di mana sistem atau kelompok yang berkuasa beroperasi dengan cara-cara yang secara rasional lemah karena kekuasaan mereka didasarkan pada penaklukan kelompok lain, dengan kata lain prinsip perilaku mereka tidak bersifat universal (*universalizable*). Kritik ideologi merupakan kritik terhadap cara kerja kekuasaan dan dominasi yang tidak sah dalam masyarakat kapitalis.

Teori kritik Habermas mengusulkan agenda pendidikan dan memiliki metodologinya sendiri, terutama kritik ideologi dan riset aksi. Ideologi—nilai, kepercayaan, dan praktik yang berasal dari kelompok dominan tertentu—merupakan alat yang dipakai oleh kelompok berkuasa untuk mendukung dan melegitimasi kepentingan tertentu—kepentingan

sektoral—mereka dengan mengorbankan kelompok lemah. Kritik ideologi dirancang untuk membongkar bekerjanya ideologi dalam pelbagai bidang kehidupan masyarakat dan pendidikan, serta bekerjanya kepentingan pribadi di balik kedok kebaikan bersama, yang mungkin berlangsung secara sadar atau tidak sadar dengan memperlihatkan bagaimana ideologi tersebut mengabadikan suatu sistem yang memperkuat yang kuat dan memperlemah yang lemah, yakni menindas kepentingan umum. Situasi tersebut tidak bersifat alami, tapi merupakan hasil atau proses, di mana kepentingan dan kekuasaan dilindungi serta ditindas. Salah satu tugas kritik ideologi adalah membongkar situasi tersebut.

Habermas⁴ berpendapat bahwa kritik ideologi dapat dijalankan dalam empat tahap:

Tahap pertama: deskripsi dan interpretasi situasi yang ada—penyelidikan hermeneutik yang mengidentifikasi dan berusaha memahami situasi sekarang (menggunakan pendekatan *verstehen* dari paradigma interpretatif dari Weber).

Tahap kedua: penerapan nalar yang berupaya memahami situasi tersebut dengan suatu cara pandang tertentu—sebab dan tujuan dari suatu situasi, dan evaluasi terhadap legitimasi penyebab serta tujuannya, melibatkan analisis kepentingan dan ideologi, kekuasaan dan legitimasinya, yang bekerja pada situasi itu (dalam pengertian mikrososiologis dan makrososiologis). Dalam karya Habermas sebelumnya, ia menyamakan tahap ini dengan psikoanalisis, yakni sebagai alat untuk memasukkan kondisi, pengalaman, dan faktor yang ditekan, didistorsi, serta ditindas ke dalam kesadaran “pasien”, sehingga menghambatnya untuk mendapatkan pemahaman yang penuh, lengkap, dan akurat tentang kondisi, situasi, serta tindakan mereka. Dengan pemaparan dan penyelidikan seperti itu, mereka akan bebas (*liberatory and emancipatory*). Kritik di sini berarti memperlihatkan kepada individu dan kelompok bagaimana pandangan dan praktik mereka mungkin saja merupakan distorsi ideologis yang berakibat melestarikan sebuah tatanan atau situasi sosial yang bertentangan dengan kebebasan, kepentingan, dan pemberdayaan demokratis mereka.⁵

Tahap ketiga: penyusunan agenda untuk mengubah situasi—menuju masyarakat egaliter.

Tahap keempat: sebuah evaluasi terhadap pencapaian situasi baru dan egalitarian yang telah terwujud.

Ideologi bukan hanya teori, melainkan berdampak langsung dalam praktiknya. Metodologi pendidikan yang diusulkan teori kritik adalah riset aksi.⁶ Riset aksi memberikan kekuasaan kepada mereka yang bergiat dalam konteks pendidikan karena mereka merupakan motor riset dan praktik. Dengan pengertian ini, riset aksi diklaim dapat memberdayakan dan bersifat emansipatoris. Riset aksi memberikan “suara” kepada para praktisi,⁷ yakni berpartisipasi dalam pembuatan keputusan dan kontrol terhadap lingkungan serta profesi mereka. Apakah klaim pemberdayaan melalui riset aksi memang kuat, sebagaimana disampaikan para pendukungnya, adalah masalah lain, sebab riset aksi untuk perubahan dan kontrol relatif tidak berdaya menghadapi perubahan dalam pendidikan.

Teori kepentingan pembentuk pengetahuan (*knowledge-constitutive interests*) dari Habermas berusaha menyingkap pelbagai *kepentingan* dalam situasi-situasi tertentu dan menyelidiki legitimasi kepentingan tersebut⁸ dengan mengidentifikasi sampai di mana kepentingan itu menciptakan keadilan dan demokrasi. Tujuan teorinya bersifat *transformatif*, yakni mengubah masyarakat dan individu menuju tatanan sosial demokratis. Dengan demikian, tujuan riset pendidikan kritis sangatlah praktis—melahirkan masyarakat egalitarian yang lebih adil, yang mewujudkan kebebasan individu dan kolektif dan menghapus penggunaan serta dampak kekuasaan yang tidak sah. Bagi para teoretikus kritis dan pemikir pendidikan kritis, guru dan peneliti tidak dapat lagi mengklaim netralitas dan “kepolosan” politik serta ideologi.

Habermas berpendapat bahwa pengetahuan memiliki beragam kepentingan, dan bahwa analisis sosial dapat dilakukan berdasarkan kepentingan pembentuk pengetahuan yang beroperasi dalam masyarakat. Menurut Habermas, kepentingan dikonstruksi secara sosial dan merupakan “pembentuk pengetahuan” (*knowledge-constitutive*) sebab kepentingan membentuk dan menentukan apa yang disebut sebagai objek serta jenis pengetahuan. Kepentingan memiliki fungsi ideologis,⁹ misalnya, “kepentingan teknis” dapat mempertahankan kekuasaan penguasa dan mereka yang tidak berdaya dalam ketidakberdayaannya, atau memperkuat dan memelihara *status quo* sosial. Sementara “kepentingan emansipatoris” mengancam *status quo*. Dalam kepentingan ini, pengetahuan tidak netral. Apa yang dianggap pengetahuan yang berharga ditentukan oleh kekuasaan sosial dan kedudukan pendukung

pengetahuan tersebut, yakni komunitas akademisi. Pengetahuan dan definisi pengetahuan mencerminkan kepentingan komunitas akademisi yang beroperasi dalam paradigma tertentu (misalnya, Kuhn 1962).

Habermas¹⁰ membagi definisi pengetahuan yang berharga dan cara memahami dalam tiga kepentingan kognitif, yakni (1) prediksi dan kontrol, (2) pemahaman dan interpretasi, dan (3) emansipasi dan kebebasan (*freedom*). Ia menyebutnya sebagai kepentingan *teknis*, *praktis*, dan *emansipatoris*. Kepentingan *teknis* menjadi karakter dari metode ilmiah—positivis—dengan menekankan pada hukum, aturan, prediksi, dan kontrol atas perilaku, dengan objek riset yang pasif—dan pengetahuan instrumental. Kepentingan *praktis* dicontohkan dengan metodologi hermeneutik—interpretatif yang dijabarkan dalam pendekatan kualitatif untuk memahami dan meneliti pendidikan (contohnya, interaksionisme simbolik). Metodologi penelitian ini berupaya menjelaskan, memahami, dan menafsirkan komunikasi dari “subjek yang bertindak dan berbicara”.¹¹ Hermeneutika terfokus pada interaksi dan bahasa, yaitu berusaha memahami situasi melalui cara pandang partisipan dengan mengadopsi prinsip *verstehen* dari Weber. Hermeneutika didasarkan pada pandangan bahwa kenyataan dikonstruksi secara sosial. Habermas¹² berpendapat bahwa sosiologi harus memahami fakta-fakta sosial dalam lokasi kebudayaannya, dan bahwa fakta ditentukan secara sosial. Hermeneutika melibatkan pengungkapan *makna* subjek yang berinteraksi serta memperoleh dan merekonstruksi *niat* pelaku dalam situasi tertentu, sehingga melibatkan pula analisis *makna dalam suatu konteks sosial*. Dalam hermeneutika ini, maknalah yang signifikan, bukan fenomena.

Kepentingan *emansipatoris* mencakup dua kepentingan sebelumnya, namun melampaui bukan membutuhkan keduanya.¹³ Kepentingan ini berkaitan dengan *praksis*, yakni tindakan yang dilakukan dengan refleksi dan bertujuan mencapai emansipasi. Tujuan ganda dari kepentingan ini adalah mengungkapkan cara kerja kekuasaan dan menciptakan keadilan sosial dengan memperlihatkan bahwa dominasi dan penindasan menghambat perwujudan kebebasan individu dan sosial.¹⁴ Tugas dari kepentingan pembentuk pengetahuan, atau tugas teori kritik itu sendiri, adalah menggugah kesadaran mereka yang tidak berdaya tentang adanya determinan perilaku tidak bebas yang tertindas, terkekang, dan tersuruk demi pembebasan mereka.¹⁵

Pemikiran Habermas berdampak besar pada pendidikan, mencakup antara lain rancangan, sasaran, dan muatan kurikulum; pedagogi; evaluasi; dan penelitian. Dalam rancangan kurikulum, tiga kepentingan pembentuk pengetahuan dari Habermas dapat menghasilkan tiga rancangan kurikulum.¹⁶

1. Pandangan rasionalis dan behavioris yang melihat “kurikulum sebagai produk” menunjukkan kepentingan teknis¹⁷, sehingga menghasilkan kurikulum instrumental dan birokratis.
2. Pandangan humanistik, interpretatif, dan pragmatis yang melihat “kurikulum sebagai praktik” dikaitkan dengan pendekatan “proses” terhadap kurikulum dari Stenhouse¹⁸ (yang memaparkan dan memahami interaksi dalam pendidikan, bukan menentukan hasilnya, contohnya dapat ditemukan dalam “tujuan-tujuan ekspresif” dari Eisner¹⁹), dan dengan Humanities Curriculum Project untuk mewujudkan kepentingan hermeneutik.
3. Pandangan eksistensial dan kritik ideologi yang memberdayakan dan melihat “kurikulum sebagai praksis”²⁰ mewujudkan kepentingan emansipatoris. Kepentingan emansipatoris mempermasalahkan kurikulum—misalnya, melalui riset aksi, “tujuan jenis tiga”¹⁹ (yaitu tujuan yang berkaitan dengan masalah dan pendekatan pemecahan masalah), dan dimasukkannya isu-isu emansipatoris serta kritis dalam kurikulum (contohnya, program sadar budaya yang dikembangkan Freire²¹) dan program kajian sosial. Dengan demikian, pertanyaan-pertanyaan kurikulum, seperti “kurikulum milik siapa?”, “untuk kepentingan siapa kurikulum dibuat?”, dan “sejauh mana legitimasi kepentingan tersebut?” menjadi pertanyaan yang sangat diperhatikan. Pengetahuan tidak bersifat netral. Kurikulum merupakan wilayah pertarungan ideologi. Menurut pandangan ini, sosiologi pengetahuan—terutama pengetahuan yang diajarkan dalam pendidikan (*educational knowledge*)—menunjukkan bagaimana kelompok yang berkuasa memelihara kekuasaan melalui kurikulum, dan bagaimana pengetahuan serta kekuasaan dilegitimasi dalam kurikulum, contohnya, melalui penentuan status pengetahuan “resmi” oleh kelompok yang berkuasa, dan memberikan akses yang berbeda untuk mendapatkan serta memahami pengetahuan resmi. Sosiologi pengetahuan berpendapat bahwa kurikulum dapat menjadi subjek kritik ideologi dan mendorong kritik ideologi pada anak didik.

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 menjadikan sasaran, tujuan, dan muatan kurikulum sebagai subjek kritik ideologi dan menyusun sebuah agenda untuk mendorong pemberdayaan.

Terkait dengan *muatan kurikulum*, Habermas mengusulkan beberapa fokus substantif bagi kritik ideologi, misalnya, studi media, studi sosial dan kemanusiaan, studi kebudayaan, studi politik, pendidikan kewarganegaraan, kesempatan yang sama, kekuasaan dan wewenang, pendidikan dan komunitas, pendidikan dan ekonomi, pendidikan sosial dan personal, komunikasi, dan pendidikan estetika.

Pemikiran Habermas sangat mengilhami pedagogi kritis dengan memengaruhi para pemikir seperti Giroux²² dan Apple.²³ Pedagogi kritis adalah pedagogi yang mempermasalahkan dan mengembangkan kritik ideologi terhadap pembuatan keputusan dan pemilihan sasaran pendidikan, rancangan dan muatan kurikulum, cara mengajar, cara belajar, evaluasi, dan pengembangan, dengan tujuan beralih dari “penindasan kepentingan umum” dan kesenjangan menuju kebebasan, kesetaraan, keadilan sosial, dan persaudaraan—ringkasnya demi emansipasi individual dan kolektif.

Dalam metode mengajar di kelas dapat dijabarkan delapan prinsip pendidikan dari perspektif Habermasian terkait dengan pandangannya tentang kepentingan pembentuk pengetahuan,²⁴ yakni (1) perlunya kegiatan yang bersifat kooperatif dan kolaboratif; (2) kebutuhan akan kegiatan berdasarkan diskusi (*discussion-based work*);²⁵ (3) perlunya belajar mandiri, melalui pengalaman, dan fleksibel; (4) perlunya belajar melalui diskusi (*negotiated learning*); (5) perlunya proses belajar yang terkait dengan komunitas agar anak didik dapat memahami dan menyelidiki pelbagai lingkungan; (6) perlunya aktivitas pemecahan masalah; (7) perlunya memperbesar hak anak didik untuk berbicara; dan (8) perlunya guru untuk bertindak sebagai “intelektual transformatif”,²⁶ dengan mendorong kritik ideologi.

Pedagogi kritis berpendapat bahwa para pendidik harus bekerja dengan dan berdasarkan pengalaman anak didik dalam proses pendidikan, bukan menerapkan kurikulum yang mereproduksi kesenjangan sosial. Dalam pedagogi ini, guru harus mengubah pengalaman dominasi dalam diri anak didik dan memberdayakan mereka agar “terbebas” dalam tatanan demokrasi. Pengalaman sehari-hari anak didik berupa penindasan, “pembungkaman”, dan penyingkiran budaya serta “suara” mereka dari proses pendidikan dan pembuatan keputusan diselidiki untuk mengetahui pesan-pesan ideologis yang terkandung dalam pengalaman itu. Menggugah kesadaran akan kesenjangan tersebut merupakan langkah penting untuk mengatasinya. Guru dan anak didik bergerak bersama menuju otonomi individu dalam masyarakat yang adil dan demokratis. Dalam kurikulum bias-budaya yang ditentukan secara terpusat dan diterima begitu saja oleh anak didik, pedagogi kritis menganggap kurikulum sebagai salah satu bentuk politik kebudayaan, di mana para *partisipan* dalam (bukan *penerima*) kurikulum mempersoalkan dan mengkritik pesan-pesan kultural dan dominan yang terkandung dalam kurikulum, serta menggantinya dengan “bahasa kemungkinan” (*language of possibility*)²² dan pemberdayaan, berupa kurikulum terkait komunitas (contohnya, menghubungkan sekolah dengan proyek-proyek dalam komunitas yang mendukung demokrasi partisipatoris). Dengan demikian, kurikulum menempatkan sekolah sebagai sarana “kritik sosial”, bukan sebagai sarana reproduksi ideologi dan kultur.

Habermas juga mengajukan lima prinsip yang menopang *penelitian pendidikan, riset aksi, dan evaluasi*, dengan menyatakan bahwa ketiganya harus (1) bersifat kooperatif dan kolaboratif dalam pencarian bersama untuk mencapai pemahaman; (2) memakai pendekatan pemecahan masalah; (3) bersifat nonbirokratis, dengan memadukan konsepsi dan pelaksanaan, yakni *stakeholder*-lah (pihak-pihak yang berkepentingan) yang memegang kendali; (4) bersifat emansipatoris, yakni memberdayakan semua *stakeholder* untuk berpartisipasi dalam masyarakat egalitarian dan mewujudkan masa depan eksistensial mereka sendiri; (5) menghindari ketergantungan pada metodologi positivis. Lima prinsip ini diterapkan dalam riset aksi dan riset feminis.²⁷

Berangkat dari usaha awalnya untuk memperoleh suatu teori sosial dari epistemologi yang diakuinya tidak memadai,²⁸ teori sosial Habermas beralih menuju “tindakan komunikatif” yang asal mulanya dapat ditelusuri

dalam usaha awalnya tadi.²⁹ Upaya Habermas untuk menawarkan visi tentang bagaimana keluar dari “rasionalitas instrumental” atau “sangkar besi” birokrasi menurut Weber (yang diistilahkan Habermas sebagai “penjajahan dunia kehidupan” oleh “media kekuasaan, hukum, dan birokratisasi yang mengarahkan”),³⁰ menemukan jalan keluarnya pada “rasionalitas komunikatif” berisi prinsip-prinsip “situasi pembicaraan yang ideal” dengan unsur-unsurnya, yaitu (1) kebebasan untuk terlibat dalam sebuah wacana, memeriksa klaim-klaim yang patut dipersoalkan, mengevaluasi keterangan, mengubah struktur konseptual yang ada, menilai setiap justifikasi, mengubah norma, menyelidiki kehendak politik, dan menggunakan proses pembicaraan (*speech act*); (2) orientasi pada saling memahami antara para partisipan dalam wacana dan menghormati hak-hak mereka sebagai mitra yang setara dan mandiri; (3) keinginan untuk memperbincangkan suatu kesepakatan yang didasarkan pada kekuatan argumen semata, bukan kekuasaan yang dimiliki para partisipan, terutama kekuasaan yang mendominasi partisipan; dan (4) ketaatan pada setiap klaim validitas proses pembicaraan tentang kebenaran, legitimasi, ketulusan, dan pemahaman. Demokrasi dan kesetaraan, bagi Habermas, tidak berakar dalam cara kerja kekuasaan dan dominasi, tapi dalam perwujudan perilaku rasional dan pencapaian konsensus yang didasarkan pada pencarian kebenaran secara rasional serta dicapai melalui berwacana.

Dalam konteks pendidikan, rasionalitas komunikatif Habermas menuntut perlunya mengurangi kecenderungan *technicist* dengan mengontrol birokratisasi dan meningkatkan proses komunikasi serta berwacana, kritik ideologi yang rasional terhadap pendidikan, kurikulum, dan praktik-praktik pedagogi, melalui, contohnya, (1) meningkatkan pemberdayaan dan kebebasan anak didik; (2) menghindari kurikulum instrumental yang sempit; (3) memastikan bahwa pendidikan mendorong kesetaraan dan demokrasi; (4) mengembangkan otonomi, hak suara, dan kekuasaan kultural anak didik; (5) proses belajar kolaboratif; (6) mengembangkan pendidikan estetika dan rasionalitas noninstrumental; (7) mengembangkan fleksibilitas dan kemampuan memecahkan masalah pada anak didik; (8) menyelidiki secara kritis konteks lingkungan dan budaya dari biografi kultural komunitas dan individu; (9) mengembangkan proses belajar melalui diskusi; (10) menyelesaikan permasalahan kesempatan yang sama; (11) mengembangkan kewarganegaraan

dalam demokrasi partisipatoris; (12) menjalankan pendidikan politik dan mempelajari permasalahan yang secara politik bersifat peka; (13) menerapkan pandangan yang luas tentang “dasar-dasar” dalam kurikulum, di mana pendidikan adalah tujuan itu sendiri, bukan hendak mencapai tujuan instrumental lain; dan (14) mengembangkan komunikasi interaktif di dalam dan melalui pendidikan. Kepekaan politik dalam pelbagai upaya ini diakui oleh para pemikir yang dipengaruhi Habermas³¹ sebab mempersoalkan legitimasi kurikulum dan pembuatan keputusan pedagogi serta merupakan tantangan terhadap definisi pengetahuan status tinggi yang penting (Morrison 1995).

Habermas adalah pendukung setia modernisme³² dalam menghadapi para pengkritik dari kalangan posmodernis³³ dengan mengatakan bahwa proyek modernitas bukan hanya belum tuntas, melainkan juga menawarkan prospek lebih cerah untuk emansipasi masyarakat daripada posmodernisme. Selain itu, terdapat beberapa kritik terhadap pemikirannya yang tidak bisa diabaikan, contohnya, kritik yang menyebutkan bahwa ia terlalu menekankan rasionalitas,³³ menerima teori konsensus kebenaran sebagai dasar pemikirannya,³⁴ menyempitkan makna kekuasaan kelompok yang mengontrol dalam menjalankan kekuasaannya;⁹ menduga-duga hubungan antara kritik ideologi dan emansipasi;⁹ menggunakan dasar patologis dalam pemikiran awalnya;⁹ dan menyamakan emansipasi individual dengan emansipasi sosial.⁹ Selain itu, agenda politiknya mungkin saja bersifat ideologis sebagaimana sasaran-sasaran kritiknya,³⁵ terdapat relativisme dalam pemikirannya;⁹ adanya ambiguitas kepentingan pembentuk pengetahuan dengan status teoretisnya;⁹ menolak mengelola perubahan sosial;³⁴ problematisasi subjektivitasnya tidak memadai;³⁶ dan terdapat kerancuan kritik ideologi dengan teori sosial,⁹ ada karakter utopia dan umum (*generalized*) dari pemikirannya.⁹ Teori Habermas akhirnya juga bersifat kontemplatif.⁹ Lebih lanjut, terdapat pandangan bahwa teorinya merupakan filsafat sains tanpa sains,³⁷ mengabaikan persoalan-persoalan feminis,³³ dan terlalu menekankan komunikasi sebagai sarana untuk mencapai kemajuan masyarakat.

Walaupun terdapat kritik keras ini, pemikiran Habermas memberikan dasar teoretis yang kuat bagi suatu pemahaman bahwa kurikulum dan pedagogi ternyata bersifat problematis dan politis. Teori pendidikan dan penelitian pendidikan yang dipengaruhi pandangan Habermas memiliki

agenda substantif, misalnya, menyelidiki hubungan antara sekolah dan masyarakat—bagaimana sekolah mempertahankan atau memperkecil kesenjangan, konstruksi sosial pengetahuan dan kurikulum, siapa yang menentukan pengetahuan yang berharga, kepentingan ideologi apa yang mendasari penentuan ini dan bagaimana penentuan ini mereproduksi kesenjangan dalam masyarakat, bagaimana kekuasaan diproduksi dan direproduksi melalui pendidikan, serta atas kepentingan siapa yang dilayani pendidikan dan sejauh mana legitimasinya (contohnya, apakah kepentingan laki-laki kaya dari ras kulit putih dan kelas menengah, bukan perempuan miskin dari ras nonkulit putih). Kendati demikian, perhatian Habermas pada demokrasi dan kesetaraan, pengkajiannya kembali terhadap Marxisme, dan rekomendasinya untuk mengatasi teknisisme (penekanan pada aspek-aspek teknis) yang merajalela sebagai sebuah “mekanisme yang mengarahkan” untuk “menjajah” masyarakat, tetap menempatkannya sebagai filsuf terkemuka abad ke-20 yang karyanya telah mengilhami para pemikir pendidikan.

Catatan

1. Habermas (1982), hlm. 252.
2. Habermas (1976).
3. Habermas (1976), hlm. 113; (1984), hlm. 10.
4. Habermas (1972), hlm. 230.
5. Lihat juga Carr dan Kemmis (1986), hlm. 138-139.
6. Callawaert (1999).
7. Carr dan Kemmis (1986); Grundy (1987).
8. Habermas (1974), hlm. 12.
9. Morrison (1995).
10. Habermas (1972).
11. Habermas (1974), hlm. 8.
12. Habermas (1988), hlm. 12.
13. Habermas (1972), hlm. 211.
14. Habermas (1979), hlm. 14.
15. Habermas (1984), hlm. 194-195.
16. Contohnya, Carr dan Kemmis (1986); Grundy (1987); Young (1989).
17. Contohnya, Tyler (1949); Taba (1962).
18. Stenhouse (1975).
19. Eisner (1985).
20. Lihat karya Freire (1972); Stenhouse (1975); dan Apple (1979, 1993).

21. Freire (1972).
22. Giroux (1983).
23. Apple (1979).
24. Morrison (1996).
25. Young (1989).
26. Aronowitz dan Giroux (1986). Para intelektual transformatif adalah para pemikir pendidikan yang mempermasalahkan persekolahan dan kurikulum, menyelidiki ideologi, nilai, dan kepercayaan yang bekerja dalam pendidikan, untuk menggugah kesadaran politik anak didik dan membuka wawasan anak didik tentang situasi kehidupan mereka sendiri.
27. Contohnya, Kemmis (1982); Carr dan Kemmis (1986); Grundy (1987); Kemmis (1999); Cohen *et al.* (2000).
28. Habermas (1985).
29. Habermas (1970, 1979). Justifikasi teori ini dibuat dalam Habermas (1984, 1974a) dan terutama didasarkan pada teori "sains rekonstruktif", kritik tajam terhadapnya dilontarkan Alford (1985).
30. Habermas (1984, 1987a).
31. Contohnya, Apple (1979); Anyon (1981); Giroux (1983, 1992); Gore (1993).
32. Habermas (1987b).
33. Contohnya, Giroux (1992).
34. Lakomski (1999).
35. Contohnya, Roderick (1986), hlm. 71.
36. Fendler (1999).
37. Miedamma dan Wardekker (1999), hlm. 75.

Lihat juga

Dalam buku ini: Apple, Bernstein, Eisner, Foucault, Freire, Giroux, Greene.

Karya-karya utama Habermas

"Toward a Theory Communicative Competence", *Inquiry*, 13, 1970, hlm. 360-375.

Towards a Rational Society, diterjemahkan J. Shapiro, London: Heinemann, 1971.

Knowledge and Human Interest, diterjemahkan J. Shapiro, London: Heinemann, 1972.

Theory and Practice, diterjemahkan J. Viertel, London: Heinemann, 1974.

Legitimation Crisis, diterjemahkan T. McCarthy, London: Heinemann, 1976.

Communication and the Evolution of Society, London: Heinemann, 1979.

- "A Reply to My Critics", dalam J. Thompson dan D. Held (eds.), *Habermas: Critical Debates*, London: Macmillan, 1982, hlm. 219-283.
- The Theory of Communicative Action. Volume One: Reason and the Rationalization of Society*, diterjemahkan T. McCarthy, Boston, Massachusetts: Beacon Press, 1984.
- "Questions and Counterquestions", dalam R.J. Bernstein, *Habermas and Modernity*, Oxford: Polity Press dengan Basil Blackwell, 1985.
- The Theory of Communicative Action. Volume Two: Lifeworld and System*, diterjemahkan T. McCarthy, Boston, Massachusetts: Beacon Press, 1987a.
- The Philosophical Discourse of Modernity*, Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 1987b.
- On Logic of the Social Sciences*, diterjemahkan S. NicholSEN dan J. Stark, Oxford: Polity Press bekerja sama dengan Basil Blackwell, 1988.
- Moral Consciousness and Communicative Action*, diterjemahkan C. NicholSEN, Cambridge: Polity Press bekerja sama dengan Basil Blackwell, 1990.

Bacaan lebih lanjut

- Alford, C. 1985. "Is Jürgen Habermas's Reconstructive Science Really Science?", *Theory and Society*, 14, 3, hlm. 321-340.
- Anyon, J. 1981. "Schools as Agencies of Social Legitimation". *International Journal of Political Education*, 4, hlm. 195-218.
- Apple, M. 1979. *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- _____. 1993. "The Politics of Official Knowledge: Does National Curriculum Make Sense?". *Teachers College Record*, 95, 2, hlm. 222-241.
- Aronowitz, S. dan Giroux. 1986. *Education Under Siege*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein R. 1985. *Habermas and Modernity*, Oxford: Polity Press dengan Basil Blackwell.
- Callawaert, S. 1999. "Philosophy of Education, Frankfurt Critical Theory and the Sociology of Pierre Bourdieu", dalam T. Popkewitz dan L. Fendler (eds.), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. London: Routledge, hlm. 117-144.
- Carr, W. dan Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical*. Lewes: Falmer.
- Cohen, L., Manion, L., dan Morrison, K.R.B. 2000. *Research Methods in Education*, edisi ke-5. London: Routledge.
- Eisner, E. 1985. *The Art of Educational Evaluation*. Lewes: Falmer.
- Fay, B. 1987. *Critical Social Science*. New York: Cornell University Press.
- Fendler, L. 1999. "Making Trouble: Prediction, Agency, Critical Intellectual", dalam T. Popkewitz dan L. Fendler (ed.), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. London: Routledge, hlm. 169-188.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Geuss, R. 1981. *The Idea of a Critical Theory*. London: Cambridge University Press.
- Giroux, H. 1983. *Theory and Resistance in Education*, London: Heinemann.

- _____. 1992. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. London: Routledge.
- Giroux, H. dan McLaren, P. 1986. "Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling". *Harvard Educational Review*, 56, hlm. 213-238.
- Gore, J. 1993. *The Struggle for Pedagogies*. London: Routledge.
- Grundy, S. 1987. *Curriculum: Product or Praxis?*. Lewes: Falmer.
- Kemmis, S. 1982. "Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation". *Journal of Curriculum Studies*, 14, 3, hlm. 221-240.
- Kemmis, S. 1999. "Action Research", dalam J.P. Keeses dan G. Lakomski (eds.), *Issues in Educational Research*. Oxford: Elsevier Science Ltd., hlm. 150-160.
- Kemmis, S., dan McTaggart, R. 1981. *The Action Research Planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Kolawoski, L. 1978. *Main Current of Marxisme Volume Three: The Breakdown*, diterjemahkan P.S. Falla. Oxford: Clarendon Press.
- Kuhn, T. 1962. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Lakomski, G. 1999. "Critical Theory", dalam J.P. Keeses dan G. Lakomski (eds.), *Issues in Educational Research*. Oxford: Elsevier Science Ltd., hlm. 174-183.
- McCarthy, T. 1978. *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. London: Hutchinson.
- Miedamma, S dan Wardekker, W.L. 1999. "Emergent Identity versus Consistent Identity: Possibilities for Postmodern Repoliticization of Critical Pedagogy", dalam T. Popkewitz dan L., Fendler (eds.), *Critical Theories on Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. London: Routledge, hlm. 67-83.
- Morrison, K.R.B. 1995. "Habermas and The School Curriculum", *Tesis* yang tidak diterbitkan. School of Education, University of Durham.
- Morrison, K.R.B. 1996. "Habermas and Critical Pedagogy". *Critical Pedagogy Networker*, 9, 2, hlm. 1-7.
- Pusey, M. 1987. *Jürgen Habermas*. London: Tavistock.
- Rasmussen, D.M. 1980. *Reading Habermas*. Oxford: Basil Blackwell.
- Roderick, R. 1986. *Habermas and the Foundations of Critical Theory*. Basingtoke: Macmillan.
- Stenhouse, L. 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Taba, H. 1962. *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace.
- Tyler, R. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Young, R. 1989. *A Critical Theory of Education: Habermas and Our Children's Future*. London: Harvester Wheatsheaf.

CARL BEREITER

(1930 – ...)



David R. Olson

Abad yang lalu menyaksikan gelombang demi gelombang reformasi pendidikan yang menguras tenaga, namun hanya berlangsung sejenak, kemudian surut. Jika kita mengabaikan reformasi tandingan dan beralih pada reformasi baru yang dianggap lebih bersemangat, kita tahu bahwa aspek kebaruan yang sesungguhnya hampir selalu ditemukan dalam proses pendidikan yang lebih tercerahkan dan manusiawi. Reformasi seperti itu tidak dianggap merentangkan batas-batas kemungkinan. Apa yang kita temukan dan memang menjadi tuntutan kehidupan modern adalah perluasan kemungkinan yang terus menerus.... Reformasi ini bukan hanya tidak berlangsung dalam pendidikan, melainkan juga tidak terpikirkan untuk diusahakan. Kita tidak dapat membayangkan apa makna merentang batas-batas kemungkinan dalam pendidikan. Saya percaya bahwa mencetak anak didik sebagai pencipta pengetahuan harus diutamakan dalam upaya serius untuk merentang batas-batas kemungkinan tersebut. Jika upaya tersebut berhasil—dan indikasinya sejauh ini sangat positif, akan lahir reformasi yang dapat bertahan.¹

Bereiter adalah seorang psikolog pendidikan yang riset empiris dan teorisasinya melampaui bidang tersebut dan merasuk hingga ke wilayah kebijakan, filsafat, dan teknologi. Penghubung karya-karyanya adalah keinginan untuk “merentang batas-batas kemungkinan” dalam pendidikan. Namun, keinginan ini tidak terpenuhi sampai beberapa tahun setelah Bereiter meraih gelar doktor dari University of Wisconsin pada 1959. Setelah mempelajari metode kuantitatif di bawah bimbingan dua ahli psikometri terkemuka pada masa itu, Chester Harris dan Julian Stanley, Bereiter memulai karir sendiri dalam bidang psikometri. Salah satu hasil dari karir awalnya, yakni sebuah tulisan berjudul “Some Persisting Dilemmas in the Measurement of Change” (1963),² masih dikutip sebagai persoalan-persoalan konseptual dalam *framing* yang belum terselesaikan. Meskipun demikian, pada saat tulisan tersebut dipublikasikan, Bereiter justru telah meninggalkan tradisi riset kuantitatif dengan menyimpulkan bahwa tidak ada yang dapat diperoleh dari riset yang terbatas pada analisis terhadap variasi-variasi yang ada—baik orang, kondisi, atau metode. Bereiter yakin bahwa hanya eksperimentasi sangat beranilah yang dapat mewujudkannya. Terdorong oleh keyakinan itu, ia pindah ke Training Research Laboratory di University of Illinois, tempat dijalankannya pelbagai eksperimen mengajar dengan mesin.

Kendati demikian, kegiatan Bereiter di Illinois tak hanya membuatnya tertarik kepada pendidik melainkan juga pada media massa yang tidak berkaitan dengan teknologi. Ketertarikan lainnya adalah pada pendidikan prasekolah untuk anak-anak kurang mampu, yakni suatu bidang yang berkembang di mana “batas-batas kemungkinan”-nya belum ditetapkan. Kegiatan Bereiter dalam bidang ini memunculkan istilah “pembelajaran langsung” (*direct instruction*). Walaupun pembelajaran langsung—yaitu mengidentifikasi apa yang harus dipelajari dan bagaimana mengajarkannya secara efisien—adalah metode yang banyak digunakan dalam beragam pendidikan dan latihan, penerapannya pada anak masih baru dan dianggap sebagai langkah berani oleh banyak pihak. *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool* (1966) karya Bereiter bersama Engelmann³ menjadi karya klasik, meskipun sebagian besar kutipan dari buku ini bersifat mencela. Menurut Bereiter, buku tersebut mencapai status ikonik, yaitu buku itu boleh dicerca tanpa perlu dicermati terlebih dulu. Meskipun demikian, apa yang ditunjukkan dalam karya Bereiter dan Engelmann itu adalah bahwa melalui pembelajaran langsung secara

intensif, anak-anak yang harapan akademisnya sangat rendah justru dapat membaca dan mengerjakan soal aritmatika (yang sebenarnya diberikan pada pertengahan kelas dua) saat mereka menyelesaikan pendidikan taman kanak-kanak dan mempunyai skor tinggi pada tes kecerdasan. Kendati dampak dari kajian prasekolah semacam itu sangat sulit diukur. Pembelajaran langsung dengan cara moderat sekarang ini sudah banyak diterapkan di taman kanak-kanak. Walaupun karakter umum taman kanak-kanak—tempat berkumpulnya anak-anak—tidak berubah, terlihat adanya perubahan pemahaman tentang apa yang mungkin dicapai secara intelektual oleh anak-anak.

Kegiatan Bereiter dalam pendidikan prasekolah bersifat ateoretis. Seperti diungkapkan Bereiter dalam artikelnya (1968),⁴ tidak satu pun dari orientasi teoretis yang ada (bagi pendidik anak)—behaviorisme Skinnerian dan developmentalisme Piagetian—bersinggungan dengan persoalan-persoalan fundamental tentang apa yang harus diajarkan dan bagaimana cara mengajarkannya. Ia banyak berharap pada pendekatan teoretis yang baru muncul di cakrawala pendidikan, yang kemudian dikenal sebagai kognitivisme. Guggenheim Fellowship memberinya kesempatan selama satu tahun untuk mempelajari karya-karya dari sains baru ini (kognitivisme) yang diajarkan dengan tulisan-tulisan Dewey. Perkembangan lebih lanjut dari “batas-batas kemungkinan” ini memerlukan dasar ilmiah—pemahaman terhadap proses-proses intelektual yang memadai guna mendukung penciptaan cara-cara lebih kuat untuk memengaruhi batas-batas tersebut.

Bersama Marlene Scardamalia, Bereiter memulai program riset di Ontario Institute for Studies in Education di Toronto yang mengalihkan perhatiannya dari psikologi tulisan menuju penyelidikan proses belajar intensional (*intentional learning*) untuk rancangan lingkungan dan jaringan sosial yang diatur komputer. Beralihnya perhatian Bereiter ini menunjukkan lompatan kualitatif dalam kegiatannya yang tidak lagi memerhatikan peningkatan prestasi intelektual anak-anak saja. Selama delapan tahun, sejak 1976, Bereiter dan Scardamalia melakukan pelbagai eksperimen untuk menyelidiki hampir semua permasalahan kognitif dalam proses penyusunan (*composing process*). Pertanyaan yang membangkitkan minat mereka adalah pertanyaan yang belum pernah dijawab siapapun, yaitu bagaimana anak dapat menulis dengan mempertimbangkan bahwa anak-anak kurang memikirkan kegiatan itu? Jawaban yang mereka peroleh

dari beragam bukti berbentuk apa yang disebut Bereiter dan Scardamalia sebagai “model penyampaian pengetahuan” (*knowledge-telling model*), yakni model untuk sekumpulan tulisan yang sangat efisien dan memenuhi batasan-batasan topik serta gaya, namun tidak menyentuh pengetahuan penulisnya. Model ini banyak ditemukan dalam tulisan anak dan sangat berbeda dengan apa yang ditemukan pada penulis ahli yang digolongkan sebagai “model transformasi pengetahuan” (*knowledge-transforming model*). Walaupun dibuat untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan ilmiah, model-model tersebut juga mengangkat persoalan pendidikan. Model penyampaian pengetahuan sangat cocok dengan tugas menulis di sekolah, di mana syarat pertamanya adalah tepat waktu. Aturan standar dalam buku pegangan untuk menulis laporan penelitian mengikuti model ini, yakni memilih suatu topik, menyederhanakan, mengumpulkan bahan, menyusun, menulis rancangan laporan (*draft*), menyunting, dan membuat tulisan akhir. Kelemahan model penyampaian pengetahuan ini hanya cocok untuk tugas menulis saja dan tidak tepat untuk tugas-tugas lain.

Persoalan yang ditemukan Bereiter dan Scardamalia dalam tugas penulisan juga mereka temukan pada analisis proses membaca anak didik dan tampaknya memperlihatkan pola umum kurikulum sekolah. Tugas-tugas sekolah dan strategi anak didik menghadapinya sampai pada tahap stabil, yakni tercapainya keselarasan antara tugas dan strategi anak didik dengan mempersingkat waktu dan mengurangi usaha-usaha kognitif. Praktik penilaian juga berkembang sedemikian rupa, dengan menghasilkan kombinasi tugas, tes, dan strategi yang tetap. Pada saat mereka menemukan fenomena ini dalam aktivitas membaca dan menulis, peneliti lain menemukan kadar kesalahan konsepsi ilmiah anak didik yang luar biasa dan bertahan lama. Pertanyaan yang diajukan Bereiter dan Scardamalia adalah bagaimana kesalahan konsepsi tersebut tidak dapat diketahui selama ini? Seperti pelajaran membaca dan menulis, perkembangan pelajaran sains disesuaikan dengan anak didik.

Para kritikus pendidikan mengecam “pembodohan” kurikulum dan mengusulkan perbaikan muatan kurikulum serta penguatan standar sebagai jalan keluar. Sebagai hasil dari penelitian mereka, Bereiter dan Scardamalia menemukan masalah yang lebih dalam. Dengan mengamati proses pembelajaran di kelas sebagai proses sosiokognitif yang koheren (yaitu sebagian proses itu dijalankan guru dan sebagian lainnya dilakukan anak didik), Bereiter dan Scardamalia melihat pengajaran tradisional

sebagai pengajaran di mana guru melakukan fungsi kognitif tingkat tinggi, dan pengajaran yang berpusat pada anak didik sebagai pengajaran di mana anak didik menjalankan fungsi kognitif tingkat rendah. Kedua metode pengajaran tersebut sangat berbeda perihal seberapa besar kontrol anak didik dalam proses pendidikan tingkat rendah. Untuk mencapai perubahan mendasar diperlukan usaha mencari cara mengangkat anak didik ke tingkat lebih tinggi—yakni yang berhubungan dengan tujuan, masalah pemahaman, mempertautkan pengetahuan baru dan lama, evaluasi kemajuan individual dan kolektif, serta reorientasi pendidikan berdasarkan evaluasi tersebut. Istilah yang mereka gunakan untuk itu adalah “agensi lebih tinggi” (*higher levels of agency*) (1991).⁵

Agensi lebih tinggi bagi anak didik tidak sekadar dinyatakan dan diharapkan ada dalam struktur sekolah yang mapan, yakni berpusat pada tugas dan aktivitas (baik dipilih sendiri oleh anak didik atau diberikan oleh guru). Persekolahan harus direstrukturisasi berdasarkan prakarsa anak didik sendiri untuk memahami dunia dan memberikan kedudukan kepada anak didik dalam sekolah—cita-cita yang sering disebarluaskan, namun jarang dipraktikkan. Restrukturisasi seperti itu dapat diwujudkan bila didasarkan pada pemahaman yang luas tentang pembentukan pengetahuan dan mengeksplorasi potensi-potensi jaringan komputer yang baru muncul guna merestrukturisasi arus informasi di dalam kelas. Hasilnya adalah CSILE (Computer Supported Intentional Learning Environment). Proyek yang dimulai pada 1986 ini segera menarik perhatian komunitas pemerhati persoalan kognisi dan proses belajar karena peragaannya memberikan keterangan yang mendalam, namun belum terbayangkan dalam pedoman kurikulum. Proyek tersebut terus mengembangkan “batas-batas kemungkinan” dengan menarik para peminat dari seluruh dunia dan melahirkan tempat-tempat percobaan baru di pelbagai negara.

Jika kegiatan Bereiter di Illionis menghasilkan gagasan “pembelajaran langsung”, kegiatannya di Toronto memperkenalkan ide “pembentukan pengetahuan” (*knowledge building*). Ketika kedua gagasan tersebut mulai digunakan secara umum, maknanya justru memudar, kadang istilah “pembentukan pengetahuan” digunakan sebagai kiasan yang merujuk pada semacam proses belajar bermakna (*meaningful learning*). Namun, konsep pembentukan pengetahuan, sebagaimana digunakan Bereiter, tertanam dalam kerangka konseptual lebih luas yang perlu dipahami

untuk melihat pembentukan pengetahuan sebagai aktivitas yang khas. Dalam serangkaian artikel yang dimulai dengan “Toward a Solution of the Learning Paradox” (1985)⁶ dan berakhir pada buku yang sedang dalam proses penerbitan, *Education and Mind in the Knowledge Age*, Bereiter bergelut dengan dua masalah, yakni bagaimana menerangkan secara psikologis pencapaian pengetahuan yang makin rumit (masalah Piaget) dan bagaimana memasukkan pembentukan pengetahuan terencana yang menjadi karakteristik sains ke dalam persekolahan (masalah ini berkaitan erat dengan gagasan pengetahuan objektif dari Popper atau dengan istilah Bereiter sendiri, “artefak-artefak konseptual”). Untuk menyelesaikan permasalahan psikologis agar bermanfaat bagi pendidikan, menurut Bereiter, harus dihilangkan kiasan “pikiran sebagai wadah” (*mind-as-container*) dalam psikologi umum dan beranggapan bahwa pikiran “dapat mendukung tindakan bernalar (*knowledgeable action*) tanpa benar-benar berisi aturan, pernyataan, kesan, peristiwa, dan lain-lain, yang secara konvensional diakui membentuk pengetahuan” (Bereiter 2000, hlm. 232). Konsepsi pikiran ini dijelaskan dalam bentuk koneksionisme, dan Bereiter berpendapat bahwa konsepsi ini penting bagi pendidikan untuk menghadapi pelbagai hasil belajar yang tidak dapat ditampilkan sebagai aturan, pernyataan, dan sejenisnya—yang terpenting adalah kedalaman pemahaman.

Meskipun demikian, pembentukan pengetahuan tidak sama dengan “mengetahui” (*becoming knowledgeable*). Pembentukan pengetahuan merupakan penciptaan artefak konseptual yang menjadi piranti umum untuk penciptaan artefak konseptual selanjutnya—program ini, dengan kata lain, merupakan program disiplin ilmu progresif. Dalam proses mencipta, menguji, dan mengembangkan artefak seperti itu, anak didik mendapatkan kemampuan mengetahui (*knowledgability*), namun pada saat yang sama mereka menghasilkan hal yang berguna pula—yaitu piranti konseptual untuk memahami dunia. Bagi Bereiter, meskipun pada setengah abad yang lalu anak didik banyak dilibatkan dalam penelitian asli (*genuine inquiry*), upaya pelibatan itu melupakan dinamika penting dalam pembentukan pengetahuan. Berdasarkan pengertian Popperian, pelibatan tersebut terpusat pada dunia 1 (dunia fisik) dan dunia 2 (dunia mental) anak didik, tapi melupakan dunia 3 (dunia teori dan pembentukan pengetahuan lain yang menjadi objek di laboratorium dan seminar). Perentangan “batas-batas kemungkinan” dalam Proyek CSILE pada dasarnya merupakan cara berpikir anak di dunia 3.

Catatan

1. Bereiter, "Artifacts, Canons and the Progress of Pedagogy: A Response to Contributors", dalam B. Smith (ed.), *Liberal Education in a Knowledge Society* (Chicago, Illinois: Open Court, sedang dalam proses penerbitan).
2. Bereiter, "Some Persisting Dilemmas in the Measurement of Change", dalam C.W. Harris (ed.), *Problems in Measuring Change* (Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1963), hlm. 3-20.
3. C. Bereiter dan S. Englemann, *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool* (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1996).
4. Bereiter, "Psychology and Early Education", dalam D.W. Brison dan J. Hill (ed.), *Psychology and Early Childhood Education*, Monograph Series No. 4 (Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1968), hlm. 61-78.
5. M. Scardamalia dan C. Bereiter, "Higher Levels of Agency for Children in Knowledge Building: A Challenge for the Design of New Knowledge Media" (*The Journal of the Learning Sciences*, 1, 1, 1991), hlm. 37-68.
6. Bereiter, "Toward a Solution of the Learning Paradox" (*Review of Educational Research*, 55, 1985), hlm. 201-226.

Lihat juga

Dalam buku ini: Piaget.

Dalam *Fifty Major Thinkers on Education*: Dewey.

Karya-karya utama Bereiter

- Bereiter, C. dan Scardamalia, M., *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- Bereiter, C. dan Scardamalia, M., *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*, Chicago, Illinois: Open Court, 1993.
- "Implications of Postmodernism for Science, or, Science as Progressive Discourse", *Educational Psychologist*, 29, 1, 1994, hlm. 3-12.
- Bereiter, C. dan Scardamalia, M., "Rethinking Learning", dalam D.R. Olson dan N. Torrance (ed.), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*, Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell, 1996, hlm. 485-513.
- Bereiter, C. dan Scardamalia, M., "Beyond Bloom's *Taxonomy*: Rethinking Knowledge for the Knowledge Age", dalam A. Hageaves, A. Lieberman, M. Fullan, dan D. Hopkins (ed.), *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht: Kluwer, 1998, hlm. 675-692.
- "Keeping the Brain in Mind", *Australian Journal of Education*, 44, 3, 2000, hlm. 226-238.

Education and Mind in Knowledge Age, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, sedang dalam proses penerbitan.
“Education in a Knowledge Society”, dalam B. Smith (ed.), *Liberal Education in a Knowledge Society*, Chicago, Illinois: Open Court, sedang dalam proses penerbitan.

Bacaan lebih lanjut

- Brown, AL. 1992. “Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings”. *The Journal of the Learning Sciences*, 2, 2, hlm. 141-178.
- Case, R. dan Okamoto, Y. 1996. “The Role of Central Conceptual Structures in the Development of Children’s Thought”. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 61, 2, serial no. 246.
- Koschmann, T. (ed.). 1996. *CSCL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm*, Mahwah, New Jersey: LEA, hlm. 249-268.
- McGilley, K. (ed.). 1994. *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Popper, K.R. 1972. *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*. Oxford: Clarendon Press.

PIERRE BOURDIEU **(1930 – 2002)**



**Ingolfur Asgeir Johannesson
dan Thomas S. Pokewitz**

Sosiologi harus melibatkan sosiologi persepsi dunia sosial, yaitu, sosiologi konstruksi pandangan-pandangan dunia yang memberikan sumbangan pada konstruksi dunia ini.¹

Selama karir akademiknya, Bourdieu telah menghasilkan karya teoretis dan empiris dalam bidang filsafat, antropologi, sosiologi, pendidikan, kebudayaan, dan politik. Pada 1960-an, Bourdieu mulai membedakan karyanya dengan mazhab strukturalis Prancis yang telah memengaruhi Bourdieu sebelumnya. Kemudian, ia terlibat dalam pengembangan piranti metodologis dan konseptual untuk penelitian ilmu sosial. Kendati ia menganggap karyanya hanya berkaitan dengan sosiologi, konsep dan metodenya sering dipakai para sarjana ilmu sosial dan pendidikan di seluruh dunia. Karya Bourdieu dianggap sebagai peralihan inovatif dari konsepsi relasional ilmu alam menuju ilmu sosial yang secara filosofis terdapat dalam tradisi realisme.²

Bourdieu dikenal para pendidik atas penjelasannya tentang bagaimana kelompok sosial yang terdidik (kelompok atau kelas

profesional) menggunakan modal kebudayaan sebagai strategi untuk mempertahankan atau mendapatkan status dan kehormatan dalam masyarakat. *The Inheritors* (ditulis bersama Passeron), *Distinction*, *Homo Academicus*, dan *The State Nobility* adalah buku-bukunya yang terkenal. Sementara dalam *Outline of a Theory of Practice*, *The Logic of Practice*, dan *An Invitation to Reflexive Sociology* (ditulis bersama Wacquant), serta pelbagai esainya (contohnya, *In Other Words*), ia menyusun pendekatan relasional untuk mempelajari masyarakat. Dalam karya-karyanya ini dijelaskan bagaimana Bourdieu secara kreatif menggabungkan beragam konsep sosiologi, linguistik, dan filsafat Prancis dan Eropa Kontinental menjadi proyek intelektual yang produktif serta inovatif bagi sosiologi (misalnya, konsep-konsep dari Bachelard, Durkheim, Marx, Mauss, dan Weber).

“Teori” Bourdieu merupakan teori praktis yang didasarkan pada penelitian-penelitian yang telah dilakukan Bourdieu dan para sejawatnya di Prancis lebih dari empat puluh tahun terakhir. Bourdieu menyebut pendekatannya sebagai *sosiologi refleksif*. Dengan istilah tersebut, ia hendak menunjukkan unsur-unsur yang bukan hanya merefleksikan masyarakat, melainkan juga menjelaskan status objektif dan subjektif individu dalam suatu kerangka diskursif dan sosial. “Teori”-nya berupa suatu kerangka konseptual komprehensif. Modal (kultural, sosial, ekonomi, dan simbolik), prinsip-prinsip legitimasi, medan sosial (*social field*), *habitus*, dan strategi-strategi sosial, adalah konsep-konsep yang paling sering digunakan dalam sosiologi refleksif Bourdieu.

Untuk memahami secara tepat pandangan teoretis Bourdieu, kita perlu mempertimbangkan dua persoalan yang berkaitan dengan proyek teoretisnya. *Pertama*, teorinya bersifat epistemologis, yaitu mengarah pada suatu cara memikirkan dan memahami dunia dengan cermat, namun bukan teori positivistik tentang konsep-konsep operasional. *Kedua*, riset Bourdieu memberikan cara-cara yang penting untuk mempertimbangkan hubungan antara pendidikan dengan reproduksi dan mekanisme sosial, di mana inklusi dan eksklusi sosial diciptakan dalam medan relasional sebagai “fakta” sosiologis serta historis.

Sosiologi refleksif Bourdieu menawarkan sebuah pendekatan untuk memahami praktik intelektual dalam sosiologi, ilmu alam, atau pendidikan. Inti teorinya adalah pendekatan yang disebutnya *refleksivitas epistemik* dan konsep *individu epistemik*. Sasaran refleksivitas epistemik bagi peneliti adalah menggali “ketidaksadaran epistemologis dari disiplin

ilmunya”.³ Refleksivitas Bourdieu berbeda dengan pandangan kritis lainnya. *Pertama*, sasaran utamanya bukanlah setiap analisis, melainkan *ketidaksadaran intelektual dan sosial* yang tertanam dalam perangkat dan cara kerja analitik. *Kedua*, refleksivitas Bourdieu merupakan *tindakan kolektif*, bukan tanggung jawab satu orang semata. *Ketiga*, refleksivitas Bourdieu bukan untuk memperlemah, melainkan *memperkuat epistemologi* suatu disiplin ilmu.⁴

Individu epistemik berbeda dengan individu biologis sebab individu epistemik dibentuk dari karakter epistemologi yang dibawanya. Menurut Bourdieu, ketidaksadaran epistemologis dari suatu disiplin dipelajari melalui prinsip-prinsip legitimasi yang dikonstruksi secara sosial dan historis serta bekerja dalam suatu medan sosial yang merupakan metafora untuk menjelaskan pergulatan memperebutkan kekuasaan. Contohnya, dalam medan universitas Prancis yang diuraikan Bourdieu dalam *Homo Academicus*. Kedudukan-kedudukan yang tersedia bagi individu disusun menurut dua prinsip berlawanan. Ia dan para sejawatnya mengumpulkan indikator-indikator yang relevan bagi kesempatan yang bisa diperoleh, yakni determinan-determinan pendidikan seperti lembaga atau program pendidikan yang pernah diikuti, modal kekuasaan akademis, modal kekuasaan ilmiah, prestise ilmiah seperti penerjemahan dan pengutipan, kemasyhuran intelektual, modal kekuasaan ekonomi dan politik, serta disposisi politik dari profesor. Ia juga menemukan bahwa medan universitas di Prancis tersusun menurut dua prinsip hierarkisasi (penjenjangan) yang bertentangan:

Hierarki sosial, berhubungan dengan modal yang diwarisi dan modal ekonomi serta politik yang dimiliki, bertentangan dengan hierarki kultural tertentu yang berhubungan dengan modal otoritas ilmiah atau kemasyhuran intelektual. Pertentangan ini inheren dalam struktur medan universitas sesungguhnya yang merupakan lokus konfrontasi antara dua *prinsip legitimasi* yang berbeda.⁵

Cara berpikir dan metode refleksivitas epistemik memberikan strategi untuk merefleksikan pandangan epistemologis dan sosial peneliti, bukan memasuki praktik subjektivis yang hanya bersifat biografis dan mengungkapkan hubungan dengan kepercayaan kita serta bagaimana kita memiliki kedudukan tertentu (baik sejak lahir atau diperoleh kemudian).

Konsep utama dalam reflektivitas epistemik adalah strategi sosial dan *habitus*. Bourdieu menjelaskan *habitus* sebagai susunan mental (*mental structures*) yang disusun dan menyusun, yang dengannya individu-individu memperoleh pandangan dan perilaku mereka sebagai karakter kedua (*second character*). *Habitus* tidak bersifat statis, tetapi senantiasa dalam proses menyusun (*structuring*) dan terlibat dalam proses transformasi, di mana dampak lintasan sosial (*social trajectory*) mengakibatkan perubahan situasi individu, yakni perubahan yang bertalian dengan apa yang disebut sebagai modal dalam suatu medan sosial tertentu.⁶ Susunan tersebut diinternalisasi sebagai “kebenaran” untuk memahami dunia dan kepercayaan untuk berjuang. Lebih lanjut, Bourdieu menjabarkan *habitus* sebagai kegiatan kolektif yang melaluinya dunia sosial diproduksi dan direproduksi sebagai kegiatan dinamis, di mana individu berpartisipasi kaitannya dengan modal yang ada.

Bourdieu menggunakan ide *strategi sosial* untuk menjelaskan bagaimana individu melibatkan dirinya dalam perjuangan menguasai modal simbolik. Strategi sosial adalah pilihan sadar dan “rasional” yang kita ambil untuk mewujudkan kepercayaan kita, dan penggunaan kepercayaan ini secara tidak sadar. Contohnya, “para pemain” di medan universitas Prancis (dan di medan mana pun) mengetahui tema-tema diskursif dan praktik-praktik kultural tertentu yang dapat mereka ambil sebagai milik mereka: Mereka mengambilnya karena percaya tema dan praktik tersebut benar, bukan karena mereka memikirkan dalam sebuah persaingan untuk mempertahankan atau memperoleh kekuasaan berupa modal. Bagaimana strategi sosial dapat dijalankan secara sadar sekaligus tidak sadar, dipaparkan dengan baik dalam ungkapan Bourdieu sendiri, “Sebab agen-agen tidak pernah mengetahui sepenuhnya bahwa apa yang sedang mereka lakukan lebih bisa dipahami daripada yang mereka ketahui.”⁷

Gagasan strategi sosial juga menjelaskan fakta bahwa selalu ada ilmuwan yang menolak untuk menerima apa yang diberikan dalam medan ilmu mereka. Namun, para ilmuwan inovatif tersebut juga merupakan “pemain” di medan tersebut selama mereka berpartisipasi memperebutkan apa yang dianggap modal dalam bidang itu. “Objek” kajian (medan sosial apa pun) berawal dan berakhir tatkala dampak prinsip-prinsip legitimasinya hilang, tatkala suatu ide, praktik, atau gelar akademis, tidak lagi menjadi modal simbolik.

Konsep Bourdieu menjawab pertanyaan apakah struktur atau agen yang lebih penting dalam memahami hubungan antara keduanya, yaitu salah satu menentukan yang lain karena objek kajian adalah interelasi antara individu dengan struktur sosial, dan karena medan sosial adalah ruang relasi yang tidak terdiri dari populasi atau kelompok yang ditentukan sebelumnya. Medan sosial sebagai metafora dibuat melalui objektivikasi hubungan antara prinsip-prinsip legitimasi dengan individu-individu yang bersaing di medan itu untuk memperoleh modal simbolik (dalam medan itu).

Jika kita melacak konsepsi Bourdieu, kita dapat mengetahui bahwa akar teoretis dari pemikirannya saat ini sudah berkembang selama bertahun-tahun sebagai “entitas-entitas” teoretis yang terus-menerus bersentuhan dan memengaruhi riset empiris dalam proses pengembangan interpretasi. Dengan demikian, konsep medan sosial dikembangkan sebelum konsep modal. Salah satu konsepnya adalah *medan kekuasaan* (*field of power*), yakni suatu metafora untuk melihat masyarakat secara keseluruhan. Dengan konsep ini, Bourdieu memberikan suatu cara untuk menjelaskan terciptanya hierarki sosial. Medan kekuasaan merupakan arena, tempat pemilik pelbagai modal (kultural, ekonomi, sosial) bersaing untuk mendapatkan kesempatan terbesar menjadi simbol legitimasi. Persaingan yang biasa terjadi dalam masyarakat adalah antara pemilik modal ekonomi dengan kultural. Mereka bersaing untuk memperebutkan “nilai tukar” modal-modal tersebut.⁸

Pemikiran Bourdieu tentang pendidikan dapat dibandingkan dengan pemikir pendidikan kontemporer lainnya. Salah satunya adalah dengan penelitian Basil Bernstein yang juga memberikan perhatian pada persoalan hubungan kelompok sosial, pengetahuan, dan diferensiasi sosial. Perbedaan penting kedua pemikir tersebut adalah bahwa pemikiran Bernstein sangat dipengaruhi tradisi filsafat analitik dari intelektual Inggris dalam memunculkan ide mengenai hubungan, sedangkan Bourdieu sangat dipengaruhi oleh tradisi filsafat Eropa Kontinental. Perbandingan kedua adalah dengan pemikiran Foucault. Bourdieu dan Foucault tertarik untuk menunjukkan bahwa pengetahuan adalah “fakta sosial” yang harus menjalani penyelidikan sosial dan historis. *The Political Ontology of Martin Heidegger*, dan tulisan Bourdieu berikutnya tentang penjajahan nalar (*the colonization of reason*) menyamakan Bourdieu dan Foucault dalam penerapan penelitian genealogis. Sementara

perbedaannya dengan Foucault adalah fakta bahwa refleksi Bourdieu selalu ditempatkan dalam medan sosiologis yang terfokus pada hubungan antara pengetahuan dengan kedudukan sosial pelaku.⁹

Konsepsi Bourdieu menawarkan cara pandang komprehensif terhadap dunia. Bagi yang baru saja mempelajari sosiologi refleksif, tidak ada metode yang sederhana dan mudah untuk “menguasai” ide-idenya. Konsep-konsep Bourdieu sering rumit dan padat, bahkan “kabur” dan membingungkan. Alasannya sangat sederhana, bahwa dunia akan selalu lebih jauh kompleks daripada cara konseptual apa pun untuk memahaminya.¹⁰ Kendati pemikiran Bourdieu sulit dimengerti, keceriaan (dan humor) dalam karya-karyanya memberi semangat kepada mahasiswanya manakala mereka mulai bermain dengan ide-idenya. Cara tepat untuk mulai mempelajari pemikiran Bourdieu adalah membaca artikel-artikelnya yang dikumpulkan dalam *In Other Words* dan karyanya tentang seni, contohnya *Distinction*. Karya-karya ini akan membantu mahasiswa mengembangkan kemungkinan untuk melihat bagaimana individu-individu menggunakan praktik kultural sebagai strategi sosial untuk mendapatkan modal simbolik, dan jika bukan untuk memperoleh kekuasaan, setidaknya untuk membedakan mereka dengan yang lain berdasarkan minatnya. Mahasiswa yang mulai melakukan beberapa pengamatan empiris dari suatu perspektif niscaya akan mengetahui bahwa bergelut dengan konsep Bourdieu melalui penerapannya untuk memahami perilaku kultural manusia (bahkan dirinya sendiri) konsisten dengan pembakuan intelektual. Demikianlah, konsep-konsep itu berkembang menjadi pendekatan konseptual dan komprehensif yang disebut sosiologi refleksif.

Catatan

1. Bourdieu, *In Other Words*, hlm. 130.
2. Frédéric Vandenberghe, “‘The Real is Relational’: An Epistemological Analysis of Pierre Bourdieu’s Generative Structuralism” (*Sociological Theory*, 17, 1, 1999), hlm. 32-36.
3. Loïc J.D. Wacquant, “Toward a Social Praxeology: The Structure and Logic of Bourdieu’s Sociology”, dalam P. Bourdieu, dengan L.J.D. Wacquant, *An Invitation to Reflexive Sociology*, hlm. 41.
4. *Ibid.*, hlm. 36. Cetak miring dari Wacquant.

5. Bourdieu, *Homo Academicus*, hlm. 48. Cetak miring dari Bourdieu.
6. Bourdieu, *In Other Words*, hlm. 116.
7. Bourdieu, *The Logic of Practice*, hlm. 69.
8. Loïc J.D. Wacquant, "Foreword", dalam Bourdieu, *The State Nobility*, hlm. ix.
9. Lihat, contohnya, Pierre Bourdieu dan Loïc J.D. Wacquant, "On the Cunning of Imperialist Reason" (*Theory, Culture and Society*, 16, 1, 1999), hlm. 44-58; Pierre Bourdieu, "The Social Conditions of the International Circulation of Ideas", dalam Richard Shusterman (ed.), *Bourdieu: A Critical Reader* (Oxford: Blackwell, 1999), hlm. 220-228.
10. Loïc J.D. Wacquant, "Toward a Social Praexology: The Structure and Logic of Bourdieu's Sociology", dalam P. Bourdieu, dengan L.J.D. Wacquant, *An Invitation to Reflexive Sociology*, hlm. 23 (catatan 41).

Lihat juga

Dalam buku ini: Heidegger, Foucault.

Dalam *Fifty Major Thinkers on Education*: Durkheim.

Karya-karya utama Bourdieu

Daftar karya utama Bourdieu dapat ditulis sampai beberapa halaman, sementara daftar semua tulisannya dapat dikumpulkan dalam satu buku kecil. Di sini kami hanya menyebutkan buku-buku yang menjadi rujukan tulisan ini beserta beberapa tulisan lain dalam bahasa Inggris, seperti kumpulan esai. Tahun penerbitan edisi bahasa Prancis dicantumkan setelah tahun penerbitan edisi bahasa Inggris.

Bourdieu, P., dengan Passeron, Jean-Claude, *The Inheritors: French Students and Their Relations to Culture*, Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1979, 1964.

Bourdieu, P., dengan Passeron, Jean-Claude, *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage, 1977, 1970.

Outline of a Theory of Practice, Cambridge: Cambridge University Press, 1977, 1972.

Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste, London: Routledge & Kegan Paul; Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1984, 1979.

The Logic of Practice, Cambridge: Polity Press; Stanford, California: Stanford University Press, 1990, 1980.

Homo Academicus, Cambridge: Polity Press; Stanford, California: Stanford University Press, 1988, 1984.

In Other Words: Essays Toward a Reflexive Sociology, Cambridge: Polity Press; Stanford, California: Stanford University Press, 1990, 1987.

- The Political Ontology of Martin Heidegger*, Cambridge: Polity Press, 1996, 1989.
Language and Symbolic Power, John B. Thompson (ed.), Cambridge: Polity Press;
Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1991.
Bourdieu, P., dengan Loïc, J.D. Wacquant, *An Invitation to Reflexive Sociology*, Chicago,
Illinois: University of Chicago Press, 1992.
Acts of Resistance: Against the Tyranny of the Market, New York: The New Press,
1998.

Bacaan lebih lanjut

- Broady, Donald. 1991. *Sociologi och Epistemology: Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin* (dalam bahasa Swedia). Stockholm: HLS Forlag.

NEIL POSTMAN (1931 – ...)



Dan Ibar

Bicara adalah medium utama yang sangat diperlukan. Bicara membuat kita menjadi manusia, tetap menjadi manusia, dan menentukan apa makna manusia... ketika bahasa menjadi sarana untuk membimbing pemikiran, tidak mungkin tanpa makna... dan maknanya selalu menuntut pemahaman.¹

Prime time. Kami sedang mengudara. “The Struggle of Ideas”. Acara TV baru yang sangat menarik. “Siapa tamu kita hari ini? Kami mempunyai teman-teman yang membuat kita bisa menikmati petang yang mengasyikkan ini. Tamu pertama kita adalah Profesor Neil Postman, salah seorang filsuf komunikasi dan pendidikan terbesar, yang tidak hanya memiliki gagasan tentang pengajaran yang lebih baik, tetapi juga menerima *Christian Lindback Award for Excellence in Teaching*. Beliau mengarang lebih dari 20 buku dan 200 artikel, dan hidup bersama kita di New York. Beliau juga seorang penerima kehormatan tertinggi NYU, termasuk menjadi guru besar di universitas tersebut pada 1993 dan *Paulette Goddard Professor of Media Ecology*, namun sebelum mengajukan pertanyaan pertama, kita saksikan dulu pariwara berikut ini.”

“Pertanyaan pertama, bisakah Anda jelaskan kepada kami dalam pengertian yang sederhana, mengapa Anda menentang televisi?” Sambil menarik nafas dalam, Profesor Postman menjawab, “Yang saya maksud bukan perang melawan televisi. Perhatian utama saya adalah hubungan antara bentuk-bentuk komunikasi manusia dengan kualitas kebudayaan. Saya sedang berusaha memahami pergeseran dari ‘sihir’ tulisan menuju ‘sihir’ elektronik.” “Luar biasa!” seru pewawancara, “Televisi memang ‘sihir’ elektronik.” Dengan sabar Postman meneruskan, “Dan televisi, seperti media lain, telah mengubah cara berpikir, cara belajar, cara mengungkapkan diri kita.” “Saya setuju pendapat Anda,” sela pewawancara, “Anda pernah menulis bahwa kita menghibur diri sampai mati. Benar demikian?” (merujuk pada salah satu buku Postman, *Amusing Ourselves to Death*, 1985). “Kita belum mati, namun mungkin kita akan mempunyai otak yang hampa,” jawab Postman singkat. Jawaban ini merefleksikan “dunia” televisi yang serba cepat. “Berita hari ini adalah ada berita baik dan berita buruk ...”

Kami putus wawancara imajiner ini, yang mungkin dilakukan atau terjadi di tempat lain, dan mencerminkan pandangan Postman bahwa televisi “tidak lebih dari sekadar filsafat retorika”.² Menurutnya, “Yang terbaik dalam televisi *adalah* sampahnya”³ dan “berita hari ini adalah khayalan teknologi semata.”⁴

Postman menyatakan bahwa sistem komunikasi elektronika modern—yang membuat waktu dan jarak tidak lagi berarti—dan Abad Bisnis Pertunjukan, merupakan pengganti yang buruk bagi Abad Eksposisi yang meliputi cara berpikir, metode belajar, dan sarana pengungkapan. Abad Bisnis Pertunjukan ini hampir kehilangan semua karakteristik yang berhubungan dengan hakikat wacana. Abad ini membuat kita kehilangan kemampuan untuk berpikir secara konseptual, deduktif, dan runtut serta kehilangan penilaian yang tinggi terhadap nalar dan keteraturan membuat kita membenci kontradiksi dan memiliki kapasitas yang besar untuk tidak memihak dan objektif serta memberikan toleransi pada respon yang lambat. Kita harus membaca *Amusing Ourselves to Death* sebagai peringatan bahwa pendidikan sedang bergeser dari mengajar sebagai proses dialog menuju mengajar sebagai proses kegiatan hiburan.

Dalam buku tersebut, kita mengetahui pandangan dan wawasan yang dalam terhadap gagasan “medium adalah pesan” (*medium is message*)

dari Marshall McLuhan, dan melalui buku itu pula, Postman mencapai titik ekstrem.⁵

Postman telah menempuh jalan panjang untuk menjadi salah seorang filsuf paling tersohor dan berpengaruh serta penantang utama “pendidikan elektronik”. Karir akademis Postman dimulai sejak 1959 di kelas Pendidikan Bahasa Inggris yang disebut American English Grammar. Pada 1961, sebagai *Associate Professor* dalam bidang Pendidikan Bahasa Inggris di New York University sebelum menjadi Ketua Jurusan Ilmu Komunikasi dan Budaya di universitas yang sama, Postman—yang telah mengetahui pengaruh televisi terhadap proses belajar—menganggap televisi sebagai sumber informasi yang mengandung daya tarik besar dan sumber pengalaman belajar yang utama. Benih-benih idenya untuk *Amusing Ourselves to Death* mulai tumbuh sejak tahun itu. Walaupun dalam *Television and Teaching of English*⁶ Postman memberikan motivasi, bantuan, dan dorongan bagi para guru Bahasa Inggris yang ingin menggunakan televisi, ia dengan jelas mensyaratkan agar penggunaan televisi harus bersifat informatif, diskriminatif (membeda-bedakan, lihat penjelasan berikut mengenai dampak televisi terhadap masa kanak-kanak), dan kreatif.

Dengan memulai karirnya sebagai guru sekolah dasar, Postman masih menganggap dirinya mempunyai pandangan romantik mengenai pendidikan dan jiwa optimistis, meskipun budaya saat ini memperlemah proses mengajar. Buku terakhirnya, *The End of Education*—sehingga ia diundang ke Italia untuk menerima Salvatore Valitutti International Prize atas terjemahan buku tersebut ke dalam bahasa Italia,⁷ disertai harapan dapat mengubah persekolahan dengan memperkenalkan kembali tujuan yang inheren (*inherent purposes*) di dalamnya, yakni “tujuan akhir” (*ends*). Namun, Postman memperingatkan bahwa tanpa dialog serius mengenai tujuan tersebut, persekolahan akan “berakhir”, sebab “tanpa makna, proses belajar tidak memiliki tujuan. Tanpa tujuan, sekolah akan menjadi rumah tahanan, bukan rumah tempat mencurahkan perhatian”,⁸ “dan semakin cepat kita berusaha memperbaikinya akan semakin baik”.⁹

Walaupun demikian, bukan sekolah seperti ini—dan masyarakat serta budaya saat ini dengan dominasi teknologi—yang menjadi fokusnya karena sekolah hanya cermin dari kepercayaan sosial dengan menempatkan di belakang apa yang sudah ditempatkan masyarakat di depan cermin itu. Sekolah dihadapkan pada dua kepercayaan yang

bertentangan. Kepercayaan pertama diarahkan menuju pemikiran kritis, yakni pemikiran mandiri dan keterampilan yang cukup untuk melawan dan mengubah yang salah. Inilah yang disebut Postman dengan *mengajar sebagai kegiatan subversif* (*Teaching as Subversive Activity*).¹⁰ Kepercayaan kedua melihat sekolah sebagai sarana mengajar anak didik agar bisa menerima dunia apa adanya atau, bahkan menjadi subordinat dari aturan, batasan, dan bahkan prasangka kebudayaan. Inilah yang disebutnya dengan *mengajar sebagai kegiatan memelihara* (*Teaching as Conserving Activity*).¹¹ Pendapat ini mencerminkan pendekatan dialektis Postman dan Charles Weingartner—mitranya dalam menulis lima buku—bahwa untuk setiap ide yang “benar” muncul ide alternatif, yakni lawan dari ide yang “benar”. Pendidikan bukan persekolahan, dan bagi Postman, persekolahan bisa menjadi kegiatan subversif atau kegiatan memelihara, namun terbatas. Postman menggambarkan jadwal kegiatan sekolah dengan kesan agak ironis, “[jadwal] sekolah mempunyai awal yang lambat dan akhir yang cepat. Di antara awal dan akhir itu terdapat libur musim panas dan libur lainnya. Alasan sakit dari anak didik [sehingga tidak perlu masuk sekolah] selalu bisa diterima.”¹² Postman tidak sepakat dengan surat kabar *The New York Times* ketika pada 1971 menjulukinya sebagai “teoretikus pendidikan radikal terkemuka”.¹³ Meskipun setahun sebelumnya, Postman dan Charles Weingartner menulis sebuah buku pegangan bagi anak didik berusia 15-25 tahun untuk menolak sekolah, *The Soft Revolution*.¹⁴

Pada awal 1980-an, Postman mendesak dunia pendidikan untuk sadar akan hilangnya masa kanak-kanak dengan menerbitkan *Disappearance of Childhood*¹⁵ dan mengajukan pertanyaan “apakah masa kanak-kanak dapat dipertahankan?” lewat penerbitan *Childhood: Can It Be Preserved?*¹⁶ Jawaban Postman untuk pertanyaan itu sudah jelas. Jika kita terus terjebak dalam teknologi kita—termasuk televisi, masa kanak-kanak sebagai suatu struktur sosial akan hilang. Dalam artikel itu, Postman menelusuri sejarah masa kanak-kanak dan setelah memaparkan perkembangan sejarah konsepsi serta manifestasi sosial masa kanak-kanak modern sejak masa Renaissance dan dipicu oleh penemuan mesin cetak, ia menunjukkan bagaimana televisi menghapus perbedaan antara masa kanak-kanak dengan masa remaja. Ia mengungkapkan bahwa tekanan sosial dan terutama media elektronik mengakibatkan berakhirnya masa kanak-kanak sebagai struktur sosial. Lebih lanjut, kebudayaan Amerika menjadi musuh masa kanak-kanak sebab mengakibatkan “hilangnya

anak-anak” (diambil dari judul salah satu artikelnya, “The Disappearing Child” [1983]), apalagi ketika anak-anak berpenampilan, berpakaian, dan berperilaku seperti orang dewasa. Masih dengan kesan agak ironis, Postman menambahkan bahwa pada saat yang sama, orang-orang dewasa menjadi lebih kekanak-kanakan.

Apakah ada institusi sosial yang cukup kuat dan berkomitmen untuk menahan hilangnya masa kanak-kanak? Jawaban optimistik Postman adalah ya, yaitu keluarga dan sekolah. Sekolah, seperti kita ketahui saat ini sebagai produk perkembangan mesin cetak, tidak akan mudah terseret menyerang asal usulnya, yakni keluarga. Dengan cara apa pun dan bagaimanapun prosesnya, institusi sekolah akan tetap menjadi benteng terakhir melawan hilangnya masa kanak-kanak. Ternyata lima belas tahun kemudian, pandangan optimistik Postman berubah menjadi peringatan yang menentang dengan makna ganda, yakni melalui penerbitan *The End of Education*¹⁷ yang menjabarkan redefinisi nilai-nilai sekolah sebagai benteng terakhir entitas pendidikan. Postman mengakhiri epilognya dengan menulis:

Keyakinan saya adalah bahwa sekolah akan tetap bertahan karena tidak ada seorang pun yang telah menemukan cara lebih baik untuk memperkenalkan dunia belajar kepada anak-anak, bahwa sekolah publik akan tetap bertahan karena tidak ada seorang pun yang telah menemukan cara lebih baik untuk menggantikannya, dan bahwa masa kanak-kanak akan bertahan, karena tanpa masa itu kita pasti kehilangan makna menjadi orang dewasa.¹⁸

Persepsi tentang penindasan teknologi terhadap kebudayaan membuat Postman mengajukan pertanyaan apakah kemerosotan masa kanak-kanak berarti kemerosotan kebudayaan Amerika pada umumnya. Dengan demikian, jawaban atas pertanyaan “dapatkah kebudayaan mempertahankan nilai-nilai kemanusiaan dan menciptakan nilai-nilai baru dengan membiarkan teknologi modern memiliki kekuasaan penuh untuk mengendalikan nasibnya sendiri?”, bukan jawaban sederhana, dan pertanyaan tersebut masih terbuka untuk diperdebatkan. Meskipun demikian, tantangannya adalah bahwa “Amerika belum mulai *berpikir*”.¹⁹ Amerika masih terkena dampak kejutan teknologi abad ke-20.

Satu dasawarsa kemudian, *Technopoly, The Surrender of Culture to Technology*²⁰ dapat dianggap sebagai jawaban untuk pertanyaan tadi.

Postman mengakui bahwa teknologi *adalah* teman, namun juga memiliki sisi gelap. Dalam buku itu, Postman menganalisis kapan, bagaimana, dan mengapa teknologi menjadi musuh yang sangat berbahaya. Menurut Postman, *technopoly* bukan hanya kebudayaan (*state of culture*), melainkan juga pemikiran (*state of mind*). Bagi Postman, “*technopoly* tercipta melalui definisi teknologi, yang berarti bahwa kebudayaan mencari otorisasinya dalam teknologi dan ditentukan oleh teknologi”.²¹ Teknikalisasi yang mencerminkan pencampuran syarat-syarat dan masalah-masalah teknologis serta birokratis dirasakan sebagai kontrol yang serius terhadap bahasa dan informasi. Postman menyatakan:

Jika kita mendefinisikan ideologi sebagai sekumpulan asumsi yang benar-benar kita sadari dan mengarahkan usaha kita untuk memberikan bentuk serta koherensi pada dunia, sarana ideologi yang paling kuat adalah teknologi bahasa itu sendiri.²²

Oleh karena itu, ideologi merupakan dunia simbol yang sangat luas. *Technopoly* mengesampingkan semua narasi dan simbol tradisional yang menunjukkan stabilitas dan keteraturan, serta mengutamakan keterampilan, keahlian teknis, dan ekstasi konsumsi. Perkembangan teknologi tidak memiliki manfaat besar. Bagi Postman, “[s]emua perubahan teknologi adalah tawar-menawar Faustian”.²³ Ia menantang para pendidik untuk tidak mencari “obat” bagi penyakit pendidikan dalam teknologi baru sebab permasalahan tersebut merupakan permasalahan sosial, moral, dan spiritual, bukan persoalan teknis. Lebih lanjut, mengerahkan sumber daya dan energi secara besar-besaran pada penggunaan teknologi pengajaran justru mengelak dari permasalahan apa yang perlu diajarkan.²⁴

Untuk benar-benar memahami kritik Postman terhadap dampak teknologi terhadap kebudayaan pada umumnya dan pendidikan pada khususnya, maka terlebih dahulu harus dimengerti dasar konseptual linguistik dari analisis kritis Postman. Postman, editor *Et Cetera* (jurnal semantik umum), adalah penerima *George Orwell Award for Clarity in Language* pada 1986 yang diberikan oleh National Council of Teachers of English. Dalam *Language and Systems*,²⁵ dan *Linguistics*,²⁶ ia dan para sejawatnya menganggap linguistik “sebagai cara berperilaku (*a way of behaving*)” tatkala seseorang berusaha menemukan informasi dan

memperoleh pengetahuan tentang bahasa”.²⁷ Lebih lanjut, jika kita menganggap metode penelitian ilmiah sebagai ungkapan dari cara kerja pikiran manusia, yang merupakan proses penyelidikan terus-menerus untuk mengkonseptualisasi kegiatan linguistik (*linguistic enterprise*), arti penting simbol linguistik tidak bisa diabaikan. Jika linguistik memang merupakan pembongkaran dan penggunaan simbol yang membentuk pikiran dan membingkai cara berpikir kita, perbedaan antara membaca buku dengan menonton televisi menjadi jelas, dan argumen utama Postman bisa dipahami secara lebih baik. Yang menarik, sekolah dalam bahasa Yahudi adalah *beit seffer*, bila *beit* bermakna rumah dan *sefer* berarti buku, sekolah berarti *book house* atau *house of the book* (rumah buku).

Televisi memerlukan persepsi, bukan konsepsi,²⁸ sementara “membaca melibatkan pemikiran, penalaran, imajinasi, dan penilaian”.²⁹ Bahan bacaan bagaikan cetak biru untuk bangunan, dan darinya, tiap pembaca membangun struktur yang detailnya sesuai ciri khas masing-masing pembaca.

Belajar membaca adalah belajar hidup dengan aturan tradisi logis dan retorik yang rumit dalam memperlakukan kalimat secara hati-hati dan tentu saja terus-menerus mengubah makna sebagai unsur-unsur baru yang terungkap secara berurutan. Mereka yang dapat membaca harus belajar untuk bersikap reflektif dan analitis, sabar dan tegas, serta selalu tenang, yakni menolak teks setelah mempertimbangkannya.³⁰

Dalam *The School Book* (1973),³¹ Postman menulis bahwa sekolah, sebagai media komunikasi dan sumber informasi, tengah mengalami kebangkrutan. Lebih lanjut, sekolah konvensional tidak dapat bertahan secara ekonomi dalam persaingan dengan media elektronik. Sehingga, ramalannya untuk milenium ke-3 adalah bahwa sekolah akan seperti “mesin cuci belajar” (*learning Laundromats*). Sekolah akan terdiri dari serangkaian stasiun belajar-mengajar yang memberikan akses pada apa pun dan untuk siapa pun yang ingin belajar. Stasiun tersebut bukan hanya melibatkan mata pelajaran dalam kurikulum sekolah umum saat itu (1973), tetapi juga mata pelajaran lain. Sekolah akan terdapat di setiap pemukiman dan terbuka selama 24 jam. Siapa pun bisa mengulang-ulang pelajaran sesuai kebutuhan, tanpa gagal dalam tes atau menjadi sasaran ejekan dari guru atau murid lain karena dianggap bodoh.³² Sejalan dengan

ramalan Postman yang sangat berani, saya berpendapat, bila komputer menjadi komoditas umum yang murah, bersahabat, dan dapat diakses, komputer benar-benar akan menggantikan sekolah, namun hanya untuk orang kebanyakan atau masyarakat miskin. Orang tertentu yang kaya atau kelompok elite akan memperoleh pendidikan dan menjalani proses belajar di sekolah-sekolah kecil karena proses belajar yang nyata sudah, sedang, dan akan merupakan hasil dialog langsung serta terbuka.

Tulisan-tulisan Postman memancing perdebatan luas pada beragam kalangan, bukan hanya mereka yang berada di lingkungan akademik. Pemikirannya menjadi bahan pertimbangan bagi mereka yang peduli.

Satu pertanyaan mungkin akan mengemuka “apakah Postman telah memberikan solusi untuk pendidikan?”, kendati dari sudut pandang Postman sendiri tidak ada solusi yang mudah. Kendati demikian, tidak dapat disangkal lagi bahwa Postman telah menimbulkan perdebatan yang panjang, menantang pemikiran kita, dan memaksa dunia pendidikan untuk berpikir, bahkan untuk berpikir secara berbeda.

Catatan

1. Postman, *Amusing Ourselves to Death, Public Discourse in the Age of Show Business* (New York: Penguin, 1985), hlm. 9 dan 50.
2. *Ibid.*, hlm. 17.
3. *Ibid.*, hlm. 16.
4. *Ibid.*, hlm. 8.
5. Robin Barrow, *Radical Education, A Critique of Freeschooling and Deschooling* (London: Martin Robertson, 1978).
6. Neil Postman dan Committee on the Study of Television of the National Council of Teachers in English, *Television and the Teaching of English* (New York: Appleton-Century-Crofts, 1961).
7. Postman, *The End of Education: Redefining the Value of School* (New York: Alfred A. Knopf, 1997).
8. *Ibid.*, hlm. 7.
9. *Ibid.*, hlm. xi.
10. Neil Postman dan Charles Weingartner, *Teaching as a Subversive Activity* (New York: Delacorte Press, 1969).
11. Postman, *Teaching as a Conserving Activity* (New York: Delta, 1979).
12. Postman, *The End of Education*, hlm. ix.
13. Postman dan Weingartner, *Teaching as a Conserving Activity*, hlm. 4.
14. Neil Postman dan Charles Weingartner, *The Soft Revolution, A Student Handbook for Turning School Around* (New York: Delacorte Press, 1982).

15. Postman, *The Disappearance of Childhood* (New York: Delacorte Press, 1982).
16. Postman, 'Childhood; Can It Be Preserved?' (*Childhood Education*, 61, 4, 1985), hlm. 286-293.
17. Postman, *The End of Education*, *op cit.*
18. *Ibid.*, hlm. 197.
19. *Ibid.*, hlm. 146
20. Postman, *Technopoly, The Surrender of Culture to Technology* (New York: Alfred A. Knopf, 1992).
21. *Ibid.*, hlm. 71.
22. *Ibid.*, hlm. 123.
23. *Ibid.*, hlm. 192
24. Postman, "Making a Living, Making a Life: Technology Reconsidered" (*College Board Review*, 76-77, 1995), hlm. 8-3.
25. Neil Postman dan Howard C. Damon, *Language and Systems* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965).
26. Neil Postman dan Charles Weingartner, *Linguistics, a Revolution in Teaching* (New York: Delacorte Press, 1996).
27. *Ibid.*, hlm. 14.
28. Postman, *The Disappearance of Childhood*, *op cit.*, hlm. 78.
29. Postman dan Weingartner, *Linguistics, a Revolution in Teaching*, hlm. 182.
30. Postman, *The Disappearance of Childhood*, *op cit.*, hlm. 76-77.
31. Neil Postman dan Charles Weingartner, *The School Book, for People Who Want to Know All the Hollering is All About* (New York: Delacorte Press, 1973).
32. *Ibid.*, hlm. 116.

Karya-karya utama Postman

- "The Politics of Reading", *Harvard Educational Review*, hlm. 40, 2, 1970, hlm. 244-252.
- "Curriculum Change and Technology", Laporan untuk Presiden dan Kongres Amerika Serikat oleh Commission on Instructional Technology, Academy for Educational Development, Inc., Washington, DC, 1970.
- "Media Ecology: A Growing Perspective", *Media Ecology Review*, 3, 3, 1973, hlm. 10-11.
- "The Ecology of Learning", *English Journal*, 63, 4, 1974, hlm. 58-64.
- Postman, Neil dan Weingartner, Charles, "Two Tests To Take--To Find Out If Yours Is a 'Great' School", *American School Board Journal*, 161, 1, 1974, hlm. 23-26.
- "Whatever I Call It, It Is", *A Review of General Semantics*, 31, 1, 1974, hlm. 37-44.
- "What An Educator Means When He Says ...", *Journal of the International Association of Pupil Personnel Workers*, 20, 3, 1976, hlm. 153-156.
- "Landmarks in the Literature: Where Have All the Critics Gone?", *New York University Education Quarterly*, 9, 1, 1977, hlm. 28-31.
- "The First Curriculum: Comparing School and Television", *Phi Delta Kappan*, 61, 3, 1979, hlm. 163-168.

- "The Information Environment", *A Review of General Semantics*, 36, 3, 1979, hlm. 234-245.
- "Teaching as a Conserving Activity", *Instructor*, 89, 4, 1979, hlm. 38-42.
- "Order in the Classroom!", *Atlantic*, 244, 3, 1979, hlm. 35-38.
- "Landmark on the Literature: The Limits of Language", *New York University Education Quarterly*, 11, 1, 1979, hlm. 29-32.
- "Language Education in Knowledge Context", *A Review of General Semantics*, 37, 1, 1980, hlm. 25-37.
- "The Ascent of Humanity: A Coherent Curriculum", *Educational Leadership*, 37, 4, 1980, hlm. 300-303.
- Postman, Neil dan Fiske, Edward B., "Fine Tuning the Balance between Education and a Media Culture", *Teacher*, 98, 1, 1980, hlm. 28-30.
- "Disappearing Childhood", *Childhood Education*, 58, 2, 1981, hlm. 66-68.
- "The Day Our Children Disappear: Predictions of a Media Ecologist", *Phi Delta Kappan*, 62, 5, 1981, hlm. 382-386.
- "Childhood's End", *American Educator: The Professional Journal of The American Federation of Teachers*, 5, 3, 1981, hlm. 20-25.
- "Disappearing Childhood", *Childhood Education*, 58, 2, 1982, hlm. 66-68.
- "The Disappearance of Childhood", *Children's Theatre Review*, 32, 1, 1983, hlm. 19-23.
- "The Disappearing Child", *Educational Leadership*, 40, 6, 1983, hlm. 10-17.
- "Engaging Students in the Great Conversation", *Phi Delta Kappan*, 64, 5, 1983, hlm. 310-316.
- "The Disappearance of Childhood", *Childhood Education*, 61, 4, 1985, hlm. 286-293.
- "The Educationalist as Painkiller", *English Education*, 20, 1, 1988, hlm. 7-17.
- "The Re-Enchantment of Learning", *Youth Theatre Journal*, 5, 2, 1990, hlm. 3-6.

Bacaan lebih lanjut

- Barrow, Robin. 1978. *Radical Education: A Critique of Freeschooling and Deschooling*. London: M. Robertson.
- Kincheloe, L., Joe. 1982/1983. "Wait a Minute Mr Postman: TV Content Does Matter". *International Journal of Instructional Media*, 10, 4, hlm. 279-284.
- Levinson, A., Bradley. 1966. "The End of Education, Book Review". *Harvard Educational Review*, 66, 4, hlm. 873-878.
- Olson, Renee. 1996. "Postman Always Thinks Twice, Augmented Title: When it Comes to Technology, Interview with Neil Postman". *School Library Journal*, 42, hlm. 18-22.
- Robinson, Sandra Longfellow. 1985. "Childhood: Can It be Preserved? An Interview with Neil Postman", *Childhood Education*, 61, 5, hlm. 337-342.
- Trotter, Andrew. 1991. "Are Today's Kids Having Too Much Fun in Your Classrooms?", *Executive Educator*, 3, 6, hlm. 20-24.

THEODORE R. SIZER (1932 – ...)



Tamar Levin

Sekolah harus membantu anak mengembangkan kebiasaan menggunakan pikiran mereka dengan baik.... Tujuan akademik sekolah harus sederhana, yakni tiap murid menguasai keterampilan dan pengetahuan yang penting dalam jumlah sedikit. Aforisme “sedikit berarti banyak” (*less is more*) harus diutamakan.¹

Motto kurikulum “sedikit berarti banyak”—salah satu diktum terkenal dariSizer yang cukup menyita perhatian—menunjukkan inti usaha reformasi pendidikan dan penekanannya pada arti penting kualitas belajar dibandingkan kuantitas mengajar. Mendorong murid untuk mengerjakan tugas-tugas penting yang dibatasi secara cermat guna mencapai standar yang lebih tinggi—”banyak dengan sedikit” (*more with less*)—merupakan tantanganSizer terhadap sekolah untuk memikirkan kembali prioritas praktik dan tujuan pendidikan, yakni berkonsentrasi pada kemampuan (kompetensi) imajinatif dan intelektual yang memberikan akses kepada anak didik untuk pengetahuan lebih banyak, agar anak didik menjadi pelajar aktif (dibedakan dengan pelajar

pasif), lebih menunjukkan motivasi dan keingintahuan (tidak bersikap apatis), memahami sesuatu secara mendalam (tidak secara dangkal), serta berkembang menjadi manusia yang skeptik dan cermat (tidak ceroboh).

Theodore Sizer, atau akrab dipanggil dengan nama Ted, adalah reformis pendidikan terkemuka yang mempunyai visi baru bagi sekolah dan persekolahan sekaligus mewujudkan visi tersebut. Sizer dilahirkan tanggal 13 Juni 1932 dan dibesarkan di daerah pertanian sebelah utara New Haven, Connecticut. Saat ini ia adalah Guru Besar Emeritus di University of Brown, tempat ia menjabat Ketua Jurusan Pendidikan sejak 1984-1989. Sizer juga merupakan pendiri Coalition of Essential School (CES), direktur pertama Annenberg Institute for Education Reform sejak 1993-1996, dan menerima gelar kehormatan dari pelbagai universitas, meliputi Brown, Williams, Dartmouth, dan Connecticut College, penghargaan *James Bryant Conant Award*, serta *Distinguished Service Award* dari dewan pengurus sekolah untuk anak nakal (*council of state school officer*).

Setelah lulus dari Jurusan Sastra Inggris Universitas Yale, pada 1953, Sizer bergabung dengan angkatan darat. Sebagai perwira artileri, ia tertarik dengan niat angkatan darat untuk melatih semua calon tentara, termasuk mereka yang putus sekolah, disertai keyakinan bahwa latihan ini merupakan tujuan yang dapat dicapai. Setelah demobilisasi militer, Sizer mengajar bahasa Inggris dan matematika (1955-1956) di Roxbury Latin School, sebelum memasuki Harvard, tempat ia meraih gelar MAT (*Master of Arts in Teaching*) dalam bidang Kajian Sosial (1957). Kemudian ia mengajar sejarah dan geografi di Melbourne Grammar School for Boys, Australia (1958). Pengalaman mengajarnya di sekolah yang sangat tradisional ini berpengaruh kuat terhadap konsepsi Sizer tentang peran dan dampak kebudayaan, komunitas sekolah, dan harapan keluarga terhadap pembentukan sebuah sekolah.

Sekembalinya ke Amerika Serikat, Sizer menyelesaikan program Ph.D. dalam bidang pendidikan dan sejarah Amerika (1961). Setelah masa jabatannya yang singkat sebagai profesor asisten di Harvard dan direktur program MAT (1961-1964), ia ditunjuk sebagai Dekan Harvard Graduate School of Education (1964-1972). Perhatiannya terhadap persoalan-persoalan kesetaraan dalam pendidikan mulai terlihat selama periode ini ditandai dengan usulannya yang terkenal untuk memberikan

bantuan pendidikan (*voucher*) kepada keluarga berpendapatan rendah. Pada 1968, saat menjadi anggota White House Task Force on Cities, idenya untuk mengelola setiap sekolah publik sebagai *charter school* dan memberikan dana pendidikan publik kepada anak didik untuk belajar di sekolah publik mana pun sangat memengaruhi kebijakan pilihan sekolah yang ada. Dengan ide radikal saat itu, kebijakan tersebut akhirnya diterima sebagai bagian dari agenda konservatif. *Charter school*, menurut Sizer, menawarkan persaingan dan akses sama yang berkonotasi pilihan. Namun, pilihan seperti itu “bukanlah selubung bagi segregasi (kebijakan diskriminasi ras [kulit putih dan non-kulit putih] di Amerika Serikat waktu itu—penyunting), tetapi sebagai insentif yang kuat bagi keluarga, anak didik, dan guru”.²

Pada akhir 1971, Sizer meninggalkan Harvard untuk mengajar sejarah dan mengepalai Phillip Academy di Andover, Massachusetts (1972-1981). Keputusannya meninggalkan Harvard, sebuah pilihan luar biasa bagi seorang profesor muda yang sukses, menunjukkan perhatian dan komitmennya yang mendalam pada kebutuhan para remaja dan persekolahan mereka. Sebagaimana dikatakannya, “Dunia saya adalah dunia *high school*—*senior high school* dan *middle school*.”³ Berkarir selama sembilan tahun di akademi itu sangat berpengaruh bagi Sizer, yang semakin yakin bahwa anak didik, apa pun latar belakang sosial dan kulturalnya, dapat berprestasi di lingkungan yang tepat dengan dukungan yang tepat.

Niat Sizer untuk menentang sistem sekolah yang ada terutama berkembang dari pengalamannya tadi dan diikuti oleh penelitiannya bertopik “A Study of High School” yang dilakukan Sizer bersama beberapa sejawatnya.⁴ Penelitian ini menghasilkan bukunya yang sangat terkenal, *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School* (1984), berisi kritik terhadap sekolah menengah sekaligus buku pertama dari trilogi *Horace*.⁵

Tekanan untuk menetapkan hakikat sekolah dan menerapkan idenya pada praktik sehari-hari di pelbagai sekolah membuat Sizer mendirikan Coalition of Essential Schools (CES) pada 1984. Istilah “koalisi” dan “esensial” menunjukkan hakikat organisasi ini dan nilai serta tujuan Sizer yang paling utama, yaitu terjalannya kerja sama antarsekolah dengan komitmen bersama untuk memusatkan perhatian pada persoalan-persoalan penting, yakni inti intelektual persekolahan. Organisasi di

bawah kepemimpinan Sizer tersebut berkembang dari 12 *high school* menjadi lebih dari 1200 *high school*, baik sekolah swasta ataupun publik, dan menyebar ke tigapuluh delapan negara bagian serta dua negara lain. Setidaknya sepertiga populasi anak didik di sekolah-sekolah anggota CES itu berasal dari kelompok minoritas.⁶ Untuk mengembangkan usaha reformasinya, Sizer dan koalisi tersebut bergabung dengan Education Commission of States (ECS) dalam sebuah proyek yang terkenal dengan nama “Re: Learning”⁷ dan bekerja sama pula dengan ATLAS Community Project.⁸

Sizer menyatukan nilai, ide, dan keyakinannya yang paling mendasar terhadap persekolahan serta pendekatannya untuk persekolahan ke dalam sembilan prinsip. Ide-ide yang dipublikasikan pada 1983 dan 1985 serta terkenal sebagai Prinsip Umum Koalisi⁹ ini hampir tidak berubah selama bertahun-tahun dan baru sekarang ini ditambahkan prinsip ke-10. Singkatnya, visi Sizer adalah (1) menuntut sekolah untuk meneruskan fokus intelektual pada persoalan-persoalan penting akademik yang harus dikuasai anak didik; (2) mengetahui dan memenuhi beragam kebutuhan anak didik dengan memusatkan proses belajar, pembelajaran, dan penilaian pada isu-isu yang penting, universal, dan menantang; (3) merancang kurikulum yang menggali kebiasaan berpikir, bukan penyelidikan tak berharga yang mengikuti informasi; (4) menganggap pembelajaran dan proses belajar tergantung pada konteks dan anak didik; (5) menilai penguasaan pengetahuan dan keterampilan anak didik dengan “memamerkan” karya mereka; (6) menempatkan guru sebagai generalis, bukan spesialis; (7) mengurangi beban guru–murid dan merancang jadwal serta rutinitas yang dapat membantu guru dan murid memperbaiki hubungan mereka; (8) mempertahankan pengeluaran sampai 10 persen dari biaya sebelumnya; (9) bekerja dengan harapan, kepercayaan, dan penghargaan yang tinggi pada sekolah, fakultas, mahasiswa, dan orang tua; dan (10) menjadi teladan perilaku demokratis serta menghormati keberagaman.

Berbeda dengan kebanyakan reformis pendidikan, Sizer tidak menentukan “model” khusus yang dapat “diimplementasikan”. Ia juga tidak menawarkan solusi standar atau petunjuk khusus. Apa yang dilakukannya adalah menawarkan ide-ide berani yang menantang rutinitas sekolah. Pendekatannya untuk perubahan sekolah didasarkan pada kepercayaan yang kuat terhadap kualitas unik dan kebutuhan khusus setiap

sekolah, serta keinginan dan tanggung jawab sekolah untuk menciptakan identitasnya sendiri. Sizer melihat “renovasi” sekolah sebagai fenomena lokal yang harus dilakukan sendiri oleh setiap sekolah. Setiap sekolah juga memikirkan kembali prioritasnya, dengan demikian menghidupkan visinya yang dijelaskan dalam prinsip-prinsip dan kemudian diwujudkan dalam praktik yang mencerminkan nilai-nilai terpenting. “Sekolah tidak pernah dibentuk,” tulis Sizer, “sekolah tumbuh, biasanya secara lambat dan hampir selalu menyakitkan, sekalipun persoalan-persoalannya dapat diselesaikan.”¹⁰

Menghargai individu dan keberagaman merupakan tema umum dalam filsafat Sizer. Tema-tema ini tercermin pada semua jenjang sistem persekolahan manakala dihubungkan dengan individu (anak didik, guru, orang tua, atau pendidik) atau kelompok (kelas, sekolah, keluarga, atau masyarakat). “Setiap orang berbeda. Puji syukur kepada Tuhan yang telah menciptakan keragaman. Kemajuan manusia tercapai karena kegelisahan manusia sendiri sehingga melampaui batas-batas yang ditentukan,”¹¹ tambah Sizer. “Ada pola-pola perkembangan remaja,” tulis Sizer, “namun variasi pola-pola ini sama pentingnya dengan pola-pola itu sendiri.” “Saya berbeda. Saya khusus. Saya adalah seseorang,”¹² tegas Sizer saat menyoroti keunikan setiap anak didik. Oleh karena “tidak ada dua anak didik, dua guru, dua sekolah, dua komunitas yang persis sama atau bahkan sama setiap tahunnya”,¹³ subjek-subjek tersebut tidak diperlakukan sama dan tidak dapat berfungsi dengan satu kurikulum, satu pedagogi, satu tahap belajar, atau satu tes terbaik. Standardisasi “tidak efisien dan sering kejam”, dan standardisasi jelas diskriminatif.

Sizer percaya bahwa individu atau permasalahan individu tidak bisa dipisahkan dari lingkungan. Mereka harus dilihat sebagai bagian dari keseluruhan yang koheren. Karena nilai dan tujuan anak didik penting, demikian pula dengan cara pandang terhadap sekolah secara keseluruhan, dan nilai-nilai serta perhatian orang tua dan masyarakat. Sekolah harus memiliki kebudayaan kolektif, yakni “pranata moral” yang diimbangi dengan otonomi individu.¹⁴ Kebudayaan diciptakan melalui kolaborasi antara guru, anak didik, dan keluarga dalam suatu komunitas tertentu. Kebudayaan lokal dan kolektif, namun cukup koheren, komunitas persahabatan yang akrab, atau “demokrasi kecil”—sebagaimana diistilahkan Sizer—tidak dapat diciptakan oleh agen dari luar, tetapi terbentuk melalui eksplorasi dan dialog. Orang luar atau “teman kritis”,

meminjam istilah Sizer, bisa memengaruhi proses (eksplorasi dan dialog) ini, namun tidak dapat mengontrolnya. Argumen klasik tersebut menunjukkan penolakan terhadap sistem yang ada dengan struktur terpusat, strategi dari atas ke bawah (*top-down strategies*), dan otoritas yang birokratik, mekanistik, berjarak, serta terpaku pada satu tujuan.

Sizer menawarkan pandangan yang sistemik tentang pendidikan, yaitu melibatkan setiap komponen dan jenjang pendidikan, meliputi kurikulum, pembelajaran, proses belajar, penilaian, struktur organisasi, kebijakan, pengembangan profesi, dan kenyataan di luar sekolah, semuanya berpadu secara sinergis membentuk keseluruhan yang koheren. Termasuk di dalamnya adalah hubungan-hubungan baru antara manusia, kelompok, dan institusi, semuanya berada dalam suatu proses dialog terus-menerus yang terbuka terhadap peristiwa, kebutuhan, dan harapan yang berubah-ubah. Perpaduan dan saling hubungan tersebut merupakan inti konsepsi Sizer, yang menghargai konsep-konsep berpasangan, namun biasanya dianggap bertentangan seperti emosi dan pikiran, intelektual dan moral, tantangan dan kemapanan, praktik pendidikan dan sarana penilaian. Sizer menganggap konsep-konsep itu saling berjalín—tidak terpisah satu sama lain. Ia juga memahami pengetahuan secara utuh berdasarkan sifatnya yang sementara, kontekstual, dan otentik, sekaligus menolak pembagian disiplin ilmu yang statis.

Dengan membebaskan pendidikan dari batas-batasnya yang kaku, Sizer mengupayakan yang lokal sekaligus yang universal, yang kolektif sekaligus yang individual. Tantangan mencapai keseimbangan yang bersifat inheren sebagaimana toleransi terhadap ketidakpastian dan perlunya berkompromi ini diungkapkan dalam pendekatan Sizer terhadap permasalahan standar nasional yang sangat kontroversial. Menurut Sizer, standar didasarkan pada nilai yang beragam, ambigu, dapat diubah, dan tergantung konteks, sekaligus disebarkan secara luas, dipertahankan, serta ditanggung bersama. Sizer yakin bahwa standar tidak dapat benar-benar jelas atau khusus, atau tidak dapat diputuskan oleh sekolah lokal atau pemerintah semata. Ia percaya bahwa “pameran” (*exhibition*)¹⁵ karya anak didik dapat digunakan sebagai dasar untuk menentukan standar nasional melalui dialog nasional antara sekolah beserta anak didik, guru, dan orang tua, dengan komunitas profesional yang lebih luas.

Aktivitas riset penting yang melanjutkan usaha reformasi sekolah Sizer menghasilkan banyak temuan yang bermanfaat dan memberikan

harapan besar.¹⁶ Riset-riset tersebut umumnya menunjukkan peningkatan keterlibatan anak didik dalam kegiatan akademik; peningkatan prestasi anak didik dan kepuasan orang tua, guru, dan anak didik; dampak positif terhadap perilaku anak didik; dan kesetaraan prestasi pada pelbagai kelompok anak didik ketika suatu sekolah berkomitmen menerapkan ide-ideSizer, di kelas dan di seluruh sekolah.

Pada 1999, Sizer kembali ke Harvard sebagai guru besar tamu, sambil memimpin CES. Setelah pensiun dari Brown University pada 1998, ia dan Nancy Faust Rizer—istri sekaligus rekan kerjanya sejak 1955 dan menulis buku bersamanya (1999)—bekerja sebagai *co-principal* Parker Charter School (1998-1999), sehingga tetap dapat meneruskan aktivitas akademik berjaln dengan kegiatan di sekolah yang memang menjadi ciri khas karir Sizer.

Sebagai inspirator, sarjana, sekaligus aktivis yang tak kenal lelah, yang secara konsisten telah menghubungkan dunia akademis dan teoretis dengan karir yang sangat berpengaruh dan menantang dalam dunia sekolah, persekolahan, dan pendidikan, Sizer telah menyumbangkan sekumpulan prinsip fundamental pada teori pendidikan yang menyatukan keyakinannya terhadap kualitas pendidikan dengan gagasan teoretisi kontemporer lainnya. Harapannya adalah bahwa kita dapat mengembangkan budaya sekolah yang mampu memberikan pendidikan bermakna kepada anak-anak dalam suasana kesetaraan sosial. Dengan kepekaannya yang luar biasa terhadap kebutuhan remaja, ditambah pandangan ke depan dan pandangan humanistik tentang dinamika dan kompleksitas dunia, Sizer menantang kita semua untuk membawa anak-anak menuju “kebebasan yang bijaksana” (*thoughtful freedom*). Karya-karyanya mencerminkan perjuangan untuk menumbuhkan rasa hormat terhadap perbedaan dan keragaman, serta diilhami oleh perhatian yang mendalam, didukung tulisan yang sangat lugas serta bernuansa kemanusiaan.

Sebagai pendidik yang bertindak sesuai pemikirannya, berkomitmen pada, dan gigih memperjuangkan keyakinannya, Sizer menantang para peneliti, praktisi, dan pembuat kebijakan untuk mewujudkan pelbagai ide berharga. Ia menunjukkan bagaimana pandangan sistemik tentang persekolahan yang terfokus pada harapan akademik yang tinggi terhadap semua anak didik dan dipengaruhi oleh lingkungan belajar yang menantang, fleksibel, otentik, dan manusiawi dapat kita wujudkan.

Sumbangannya pada praktik dan pemikiran pendidikan kita adalah bahwa “keseluruhan” (*be-all and end-all*), inti pendidikan dan tujuan upaya serta perhatian intelektual dan afektif kita, adalah manusia—terutama anak didik. Oleh sebab itu, kita perlu mengenal, memerhatikan, mempercayai, dan membantu anak didik agar tumbuh menjadi orang yang bijaksana, bertanggung jawab, kreatif, peduli, jujur, peka terhadap diri mereka dan orang lain, serta mempunyai keinginan besar untuk belajar dan mencapai kearifan.Sizer mengingatkan kita bahwa kunci utama tujuan-tujuan ini terdapat dalam kebiasaan, nilai, dan perilaku berpikir kita dalam berhubungan dengan orang lain—yang muda atau tua. Lebih lanjut, ia mengingatkan kita bahwa hakikat tindakan kita sesungguhnya adalah moral.

Catatan

1. Kutipan dari dua prinsip esensialisme pertama. Untuk bacaan lebih lanjut mengenai ide yang sudah terkenal dan sering dikritik ini, lihat *Horace's School*, hlm. 109; *Horace's Hope*, hlm. 87; dan K. Cushman, “Less is More: The Secret of Being Essential”, *Horace*, 11, 1, 1994.
2. Sizer, *Horace's School*.
3. *Reinventing Our School: A Conversation with Ted Sizer*, wawancara dengan Ted Sizer (dari enam wawancara video dengan para reformis terkemuka, 1994) dapat dilihat juga di situs www.ed.psu.edu/insys/esd/sizer/PromPrac.html.
4. R. Hample, *The Last Little Citadel* (Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin, 1986), A.G. Powell, E. Farrar, dan D.K. Cohen, *The Shopping Mall High Schools: Winners and Losers in Educational Marketplace* (Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin, 1985).
5. Trilogi *Horace* menggambarkan jalur penelitian, konseptualisasi, keterlibatan aktif, dan refleksi Sizer atas usahanya selama bertahun-tahun untuk memperbaharui *high school*. Horace Smith, seorang guru fiktif, menjadi lensa untuk merefleksikan gagasan Sizer tentang praktik-praktik, asal mula, asumsi-asumsi, dan organisasi sekolah kontemporer (*Horace's Compromise*), menggambarkan visinya berkenaan dengan sekolah hakiki (*Horace's School*), dan renungan atas dampak dari usahanya (*Horace's Hope*).
6. Kendati kebanyakan sekolah merupakan sekolah menengah sebagaimana direncanakan semula, banyak sekolah dasar yang bergabung dengan CES sejak 1996.
7. “From Schoolhouse to Statehouse”, telekonferensi National CES/ECS, 1991.
8. ATLAS adalah kependekan dari Authentic Teaching Learning and Assessment, suatu kegiatan gabungan yang mencakup kegiatan Gardner di Harvard, Comer di Yale, dan Whitla di Educational Development Center di Cambridge, Massachusetts, dijabarkan secara lebih rinci dalam Cynthia J. Orrel, “ATLAS

- Communities: Authentic Teaching Learning for All Students”, dalam S. Stringfield, S. Ross, dan L. Smith, *Bold Plans for School Restructuring: The New American School Design* (Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 1996), hlm. 53-74.
9. Sembilan prinsip dasar tercantum dalam *Horace's Hope*, hlm. 154-155, dan prinsip ke-10 terdapat di situs CES: <http://www.essentialschools.org/aboutus/phil/10cps.html>. Versi sembilan prinsip yang disunting oleh mahasiswanya dapat ditemukan dalam, “Empowering Students: Essential Schools’ Missing Links” (*Horace*, 11, 1, 1994).
 - 10.Sizer, *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School* (1984).
 11. Dikutip dalam artikel, “No Two Are Quiet Alike” (*Educational Leadership*, 57, 1, 1999).
 12. Dikutip dari *Horace's School*, hlm. 31.
 13. *Ibid*.
 14. Dikutip dari Sizer, *The Students are Watching*, hlm. 17.
 15. Untuk lebih rinci lihat Joseph P. McDonald, “Dilemmas of Planning Backwards: Rescuing a Good Idea” (Coalition of Essential Schools Studies on Exhibitions no. 3, *Teachers College Record*, 94, 1, 1992).
 16. Untuk lebih rinci lihat Kathleen Cushman (ed.), “What Research Suggest About Essential School Ideas”, *Horace*, 11, 3, 1995; dan untuk prestasi dalam tes standar lihat, “Ten by Ten: Essential Schools that Exemplify the Ten Common Principles” (*Horace*, 16, 1, 1996).

Karya-karya utama Sizer

- Secondary Schools at the Turn of the Century*, Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group, 1976.
- Horace's Compromise: The Dilemma of the American High Schools*, Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin, 1984.
- Horace's Schools: Redesigning the American High School*, Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin, 1992.
- Horace's Hope: What Works for the American High School*, Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin, 1996.
- Sizer, T.R. dan Sizer, Nancy Faust, *The Students are Watching: Schools and the Moral Contract*, Boston, Massachusetts: Beacon Press, 1999.

Bacaan lebih lanjut

- McDonald, J.P., Rogers, B, dan Sizer, T. 1993. “Standards and School Reform: Asking the Essential Questions”. Coalition of Essential Schools atau versinya dalam *Stanford Law & Policy Review*, 4.
- McQuillan, P.J. dan Muncey, D.E. 1992. “Change Takes Times—A Look at Growth of the Coalition of Essential Schools”. *The School Ethnography Project*, 10.
- Sizer, T. 1973. *Places for Learning, Places for Joy: Speculation on American School Reform*. Boston, Massachusetts: Harvard University Press.

ELLIOT EISNER (1933 - ...)



P. Bruce Uhrmacher

Dalam suatu kebudayaan di mana orang lebih tertarik menonton acara “Family Feud” daripada menyaksikan pertunjukan musik klasik, kedudukan seni yang marginal dapat dimengerti. Namun, pendidik diharapkan melakukan lebih baik. Dapatkah kita yang bergelut dalam bidang pendidikan mempunyai kepemimpinan intelektual untuk memberikan kesempatan kepada anak-anak guna mengetahui, dan mungkin mencintai, apa yang diketahui dan dicintai oleh beberapa orang saja? Salah satu keinginan saya adalah berusaha mewujudkannya.¹

Merangkum karir Elliot Eisner merupakan tugas yang berat. Sebagai salah seorang mantan mahasiswanya, beberapa kali saya diminta untuk memperkenalkan Eisner saat ia hendak menyampaikan pidato. Setiap kali saya diminta untuk menyampaikan perkenalan itu secara “singkat”, saya sadar betapa sulitnya merangkum pencapaian seseorang yang sumbangan dan prestasinya begitu luas dan luar biasa. *Curriculum vitae* Elliot Eisner mencapai sembilanpuluh dua halaman, meliputi: *Lee Jacks Professor of*

Education and Art di Stanford University; lima gelar kehormatan setelah meraih gelar Ph.D. di University of Chicago pada 1962; menjadi anggota 2 royal societies (organisasi yang dibentuk kerajaan) di Eropa dan National Academy of Education di Amerika Serikat; memimpin organisasi-organisasi akademik, mulai dari National Art Education Association sampai American Educational Research Association; dan beberapa penghargaan atas karyanya, termasuk Guggenheim fellowship.

Ia telah menulis 285 artikel dan 15 buku, atau rata-rata sekitar 7 artikel yang setiap tahun diterbitkan sejak 1970. Berkenaan dengan karya-karyanya, saya menyebutkan sebagian yang paling penting: *The Art of Educational Evaluation* (kumpulan esai yang menjabarkan ide-ide awalnya), *The Educational Imagination* (buku penting bagi peneliti kurikulum), *Cognition and Curriculum Reconsidered* (karya penting tentang pikiran dan representasi), *The Enlightened Eye* (teks utamanya tentang penelitian kualitatif), *Educating Artistic Vision* (untuk semua pendidik seni), dan *The Kind of Schools We Need* (kumpulan esai mengenai reformasi sekolah).

Sulit diduga bahwa, pada awal karirnya, Eisner akan menjadi seorang penulis produktif tentang pendidikan. Ketika guru kelas tiga Eisner memuji bakat seninya pada ibunya, sang ibu memasukkannya ke kelas seni Sabtu Pagi di Art Institute of Chicago. Ibunya berharap ia akan menjadi seniman komersial, agar Eisner dapat mencari uang sendiri. Ia memang menekuni seni (dan pendidikan). Namun, selama di *college*, Eisner juga mengajar anak-anak Amerika keturunan Afrika di American Boys Commonwealth di tempat kelahirannya, sebelah barat Chicago. Pengalaman ini mengubah minatnya dari seni menuju pendidikan seni. Dengan perubahan ini, mulai terbentuk ide-idenya yang kelak akan memengaruhi para pendidik di seluruh dunia. Eisner menyatakan bahwa sekolah yang mengabaikan seni memberikan pendidikan yang tidak seimbang dan tidak adil. Lebih lanjut, ia mulai menyadari bahwa konsepsi kognisi yang tidak memiliki cara berpikir artistik merupakan konsepsi yang tidak memadai.

Dalam konteks persekolahan... kita memiliki ide tentang perkembangan pikiran yang menghambat seni dan sumbangan potensialnya bagi perkembangan pendidikan.²

Selama perjalanan karirnya, Eisner meredefinisi cara kita melihat pendidikan. Sampai 1970-an, evaluasi program dan pendidikan sebagian besar bersifat kuantitatif. Eisner berpendapat bahwa penelitian dalam bidang kurikulum terfokus pada tujuan-tujuan yang terkait dengan perilaku. Penelitian tersebut dilakukan untuk mencari hukum-hukum ilmiah mengenai perilaku manusia; menekankan kurikulum pembuktian-oleh-guru (*teacher-proofing curriculum*); dan tergantung pada metafor-metafor ilmiah dan industrial untuk pendidikan. Bagi Eisner, seni adalah kegiatan afektif dan kreatif—bukan kognitif. Warisan Eisner adalah membebaskan pendidikan dari cara berpikir ilmiah dan teknokratik, dengan menambah cara-cara baru untuk melihat penelitian dan evaluasi, reformasi sekolah, serta peran seni dalam pendidikan. Para pendidik lain memang bergelut di wilayah intelektual yang sama, namun hanya sebagian yang memberikan penjelasan secara meyakinkan dan mengesankan sebagaimana dilakukan Eisner, yakni sanggup berbicara kepada para praktisi dan akademisi. Bahkan sedikit sekali yang memiliki pemahaman dan imajinasi untuk menghadapi pelbagai masalah dengan cara-cara baru.

Pendidikan seni didasarkan pada beberapa premis yang menurut Eisner tidak memadai. Ia mengkritik ide yang beranggapan bahwa anak yang dibiarkan dengan caranya sendiri akan mampu mengembangkan sensibilitas seni secara spontan; bahwa guru hanya menyampaikan beragam aktivitas seni dan kemudian membiarkan anak didik; dan bahwa seni hanyalah saluran bagi kreativitas dan emosi. Eisner menekankan bahwa lingkungan membentuk kemampuan seni dan bahwa pendidikan seni memiliki sumbangan khas bagi pertumbuhan anak. Dengan dukungan Eisner, pendidikan seni menjadi disiplin ilmu berorientasi muatan (*content-oriented discipline*).

Pada 1967, Eisner memprakarsai Kettering Project yang memberikan bahan pembelajaran seni visual untuk para guru sekolah dasar yang belum terlatih.³ Dua asumsi utama proyek tersebut adalah bahwa sumbangan terpenting seni visual untuk pendidikan anak merupakan sumbangan yang inheren dalam seni, dan bahwa kurikulum bukan hanya berkenaan dengan ranah produktif, melainkan juga ranah estetis, kritis, dan historis. Ide-ide ini merupakan perintis bagi pendekatan seni yang dominan pada 1990-an, yakni pendidikan seni berbasis disiplin ilmu (*discipline-based art education* [DBAE]). Organisasi paling kuat yang mendukung DBAE adalah Getty Center for Education in the Arts. Eisner menjadi anggota

dewan penasihat Getty Center sejak berdiri pada 1982, dan menulis pernyataan umum pertama tentang tujuan organisasi tersebut. Saat ini, National Art Education Association memakai pendekatan DBAE untuk mempertimbangkan dan menyusun kurikulum. Hampir setiap negara bagian di Amerika Serikat memakai model DBAE. Model ini juga diterapkan di Australia dan Inggris.

Dengan diilhami kritik seni, Eisner juga merancang *penilaian dan kritik pendidikan (educational connoisseurship and criticism)*, sebagai evaluasi dan riset yang terfokus pada apa yang benar-benar berlangsung di sekolah dan kelas. Penilaian pada dasarnya adalah seni penghargaan (apresiasi) disertai kritisisme seni pengungkapan. Pengkritik menilai apa yang dipelajarinya melalui penilaian dengan menggunakan deskripsi, interpretasi, evaluasi, dan tematik. Deskripsi membuat orang lain mampu memperoleh gambaran yang hidup tentang apa yang dibahas dan seolah-olah ambil bagian di dalamnya. Interpretasi merupakan proses menjelaskan apa yang telah dideskripsikan dengan melibatkan pemaknaan suatu peristiwa. Evaluasi adalah menilai makna pendidikan dari apa yang telah diinterpretasikan. Tematik berarti menyampaikan “moral dari suatu cerita”—yaitu memaparkan pelajaran-pelajaran yang telah diperoleh. Pada umumnya, pengkritik pendidikan memeriksa ideologi kurikulum sekolah (yakni kepercayaan tentang apa yang harus diajarkan sekolah, dan apa tujuannya) dengan terfokus pada dimensi-dimensi utama sekolah (maksud, kurikulum, pedagogi, struktur sekolah, dan evaluasi). Saat ini, penilaian dan kritik pendidikan digunakan para pendidik di seluruh dunia untuk penelitian dan evaluasi. Madaus dan Kellaghan menyebut pendekatan ini sebagai salah satu dari lima evaluasi dan penelitian kualitatif yang utama.⁴

Pemikiran lain dari Eisner adalah penelitian berdasarkan pertumbuhan seni (*the growing arts-based inquiry*). Eisner berpendapat bahwa tiap bentuk representasi berpotensi memengaruhi pengalaman kita dan kemudian memengaruhi cara kita memahami dunia. Dengan menerapkan pendapat ini pada penelitian, pengikut Eisner menyatakan bahwa kata yang tertulis tidak cukup untuk merepresentasikan cara-cara kita memahami dan menafsirkan pendidikan. Oleh sebab itu, ide-ide Eisner tentang kognisi dan bentuk-bentuk representasi mendukung pameran seni lukis dan seni instalasi, serta cara-cara mengetahui berbasis

seni lainnya untuk mendorong pemaknaan dan pemahaman terhadap konteks-konteks pendidikan.⁵

Anak... dilahirkan ke dunia... belum bisa berpikir. Saya tahu pendapat itu terdengar aneh. Anak bukan dilahirkan tanpa otak. Otak bersifat biologis; pikiran bersifat kultural. Pikiran adalah salah satu bentuk pencapaian kebudayaan. Jenis-jenis pikiran yang dimiliki anak terutama dipengaruhi oleh kesempatan yang mereka miliki dalam kehidupan. Kesempatan ini... sangat dipengaruhi oleh program dan pilihan yang ada selama masa kanak-kanak mereka.⁶

Eisner juga memberikan tiga kontribusi penting pada reformasi sekolah. *Pertama*, ia menuntut agar pendidikan melampaui cara-cara berpikir teknokratik dan behavioristik. Contohnya, berkenaan dengan tujuan pendidikan, Eisner mengusulkan agar para pendidik mempertimbangkan “hasil-hasil ekspresif”—yakni, konsekuensi kegiatan kurikulum—dalam perencanaan mereka. Eisner menunjukkan bahwa mendorong rencana pelajaran yang hanya mempertimbangkan hasil-hasil spesifik yang sempit tidak memungkinkan guru atau anak didik untuk tumbuh melalui penemuan-penemuan yang tak diduga (contohnya, menyaksikan pertunjukan teater dapat memunculkan respon yang tak terduga).

Kedua, Eisner memperingatkan penggunaan slogan dalam pendidikan. Ia merevitalisasi perhatian pada persoalan-persoalan: apa yang menjadi dasar dalam pendidikan? Apa arti melek huruf? Apa yang dimaksud dengan pikiran? Eisner mengkritik paradigma yang dominan di Amerika Serikat sebagai “paradigma pabrik dan tempat perakitan” yang salah mengartikan dan meremehkan kompleksitas kegiatan belajar-mengajar. Sebaliknya, Eisner mendukung metafor biologis (dari teori-teori estetika John Dewey, Suzanne Langer, Herbert Read, dan Nelson Goodman) yang dimulai dengan pemahaman tentang hakikat manusia.

Singkatnya, pendekatan ini menekankan bahwa manusia berinteraksi dengan lingkungan terutama melalui indra, yang dirancang untuk mendapatkan informasi secara selektif. Dengan interaksi itu terbentuklah konsep. Pembentukan konsep, yang mendahului bahasa, tergantung pada imaji yang diambil dari objek indrawi. Ketika manusia mengungkapkan diri, ia mengubah konsep tersebut menjadi bentuk-bentuk representasi, yang bisa bersifat linguistik, musikal, atau visual. Tiap bentuk representasi

yang memungkinkan kita mengungkap beberapa hal, namun tidak mengungkap yang lain akan muncul dan tersembunyi.

Dengan pandangan ini, Eisner menegaskan bahwa pelbagai gagasan pokok dalam pendidikan perlu dipertimbangkan kembali. Melek huruf, misalnya, tidak hanya merujuk pada membaca kata, melainkan kemampuan untuk melakukan *encoding* (mengubah menjadi kode) dan *decoding* (menerjemahkan dari kode) terhadap muatan pelbagai bentuk representasi. Rasionalitas, yang umumnya dipahami bersifat logis, dapat diartikan sebagai “latihan inteligensia dalam penciptaan atau pencerapan unsur-unsur yang berkaitan dengan keseluruhan yang merangkum unsur-unsur tersebut”.⁷ Oleh sebab itu, logika adalah bagian dari rasionalitas. Kognisi, yang direduksi menjadi mengetahui kata-kata semata, dapat dianggap sebagai proses mencapai kesadaran melalui indra. Eisner menekankan bahwa indra sangat terkait dengan mengetahui. Lebih lanjut, ia menunjukkan bahwa sekolah tidak membatasi pengetahuan pada matematika dan bahasa proporsional (yang diukur dengan SATs [*Standard Assessment Tasks*]). Anak didik dimungkinkan untuk belajar melalui pelbagai bentuk representasi dan mengungkapkan dirinya dalam beragam bentuk.

Ketiga, peran Eisner sebagai pluralis kognisi (yakni mereka yang percaya bahwa pikiran terbentuk secara sosial dan bahwa pengetahuan dapat direpresentasikan dengan banyak cara). Eisner menunjukkan bahwa pikiran yang dimiskinkan adalah pikiran yang hanya memiliki beberapa sistem simbol atau bentuk representasi. Sekolah, menurut Eisner, seharusnya membantu anak menciptakan makna dari pengalaman, dan untuk itu diperlukan pendidikan yang menekankan pada indra, pembentukan konsep melalui pelbagai bentuk representasi, aktivitas pemaknaan, dan imajinasi. Eisner juga ingin agar sekolah membantu anak mewujudkan potensi khasnya, yakni dengan menggali “keistimewaan-keistimewaan produktif”.

Mungkin saja bagi semua orang untuk membayangkan sejenak seekor kuda yang sedang berjalan. Sekarang ubahlah menjadi kuda yang berwarna biru dan bersayap. Memang tidak mungkin ada kuda berwarna biru dan bersayap, tetapi kita dapat melakukan konseptualisasi untuk memunculkan kemungkinan-kemungkinan yang tidak pernah kita temui dalam kehidupan sehari-hari. Kemampuan khusus untuk berimajinasi—yaitu, mengolah apa

saja dengan membayangkan—bagi saya, merupakan persoalan “mendasar” dalam pendidikan. Agar kebudayaan dapat tetap hidup, kemampuan berimajinasi harus tumbuh—kecuali anak-anak atau orang dewasa memiliki kemampuan untuk mengubah apa saja menjadi hal-hal yang mungkin diperoleh dalam suatu kebudayaan yang statis.⁸

Sumbangan pemikiran Eisner yang abadi adalah mereformasi cara kita berpikir tentang seni dan pendidikan. Dengan perspektifnya, cara berpikir tentang seni dan pendidikan sangat penting untuk mencapai kehidupan yang utuh dan bahagia. Eisner bukan sekadar memadukan pendidikan dengan seni, tetapi juga membuat seni menjadi inti dari misi sekolah:

Seni dapat memberikan pengetahuan dan rangsangan; seni juga menantang dan memberi kepuasan. Seni tidak terbatas di galeri, gedung konser, dan teater. Seni dapat ditemukan kapan pun manusia bergaul intim dan memberikan perhatian penuh pada kehidupannya. Inilah pelajaran terbesar dari seni dalam pendidikan, yakni pelajaran bahwa kehidupan itu sendiri dapat dianggap sebagai karya seni. Dalam kehidupan, pembuat dibuat kembali. Pembuatan ulang atau penciptaan kembali ini merupakan inti proses pendidikan.⁹

Eisner benar-benar seorang seniman pendidikan yang kesuksesan dan prestasinya adalah memperbaharui pendidikan pada sepertiga terakhir abad ke-20 ini.

Catatan

1. Eisner, “My Educational Passions”, dalam D.L. Burleson (ed.), *Reflections: Personal Essays by 33 Distinguished Educators* (Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundations, 1991), hlm. 137.
2. Kutipan dari sebuah pidato (“Minding the Arts”) yang disampaikan di University of Denver, Denver, Colorado, pada Januari 1998.
3. Eisner, “Teaching Art to the Young: A Curriculum Development Project in Art Education”, November 1969, Stanford University.
4. G. Madaus dan T. Kellaghan, “Curriculum Evaluation and Assessment”, dalam P. Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (New York: Macmillan, 1992), hlm. 119-154.

5. Lihat Eisner, "The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation" (*Educational Researcher*, 26, 6, August-September, 1997). Juga, "The Eisner-Gardner Debate: Should a Novel Count as a Dissertation in Education" (*Research in the Teaching of English*, 30, 4, 1996).
6. Teks dari sebuah pidato ("Minding the Arts") yang disampaikan di University of Denver, Denver, Colorado, pada Januari 1998.
7. Eisner, *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice* (New York: Macmillan, 1991).
8. Teks dari sebuah pidato ("Minding the Arts") yang disampaikan di University of Denver, Denver, Colorado, pada Januari 1998.
9. Eisner, *The Kind of School We Need* (Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 1998), hlm. 56.

Lihat juga

Dalam buku ini: Read.

Dalam *Fifty Major Thinkers on Education*: Dewey.

Karya-karya utama Eisner

Educating Artistic Vision, New York: Macmillan, 1972.

"Examining Some Myths in Art Education", *Studies in Art Education*, 15, 2, 1973-1974, hlm. 7-16.

Conflicting Conceptions of Curriculum, E.W. Eisner dan E. Vallance (ed.), Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation, 1974.

The Educational Imagination: On the Design and the Evaluation of School Programs, New York: Macmillan, edisi ketiga, 1994 (edisi sebelumnya 1985, 1979).

Cognition and Curriculum Reconsidered, New York: Teachers College Press, 1994 (edisi asli *Cognition and Curriculum: A Basis for Deciding What to Teach*, London: Longman, 1982).

"The Art and Craft of Teaching", *Educational Leadership*, 40, 4 Januari, 1983, hlm. 4-13.

The Art of Educational Evaluation: A Personal View, London: The Falmer Press, 1985.

Learning and Teaching the Ways of Knowing, Elliot W. Eisner (ed.), Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1985.

The Role of Discipline-based Art Education in America's Schools, Los Angeles, California: The Getty Center for Education in Arts, 1987.

"The Primacy of Experience and the Politics of Method", *Educational Researcher*, 17, 5, Juni-Juli, 1988, hlm. 15-20.

Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate, Elliot W. Eisner dan Alan Peskhin (eds.), New York: Teachers College Press, 1990.

“Taking a Second Look: Educational Connoisseurship Revisited”, *Evaluation and Education at Quarter Century*, National Society for the Study of Education Yearbook, Dennis Phillips dan Milbrey McLaughlin (ed.), Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1991.

The Kind of Schools We Need, Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 1998.

Bacaan lebih lanjut

“An Interview with Elliot Eisner”. Desember 1987-Januari 1988. *Educational Leadership*, 45, 4.

Barone, T.E. 1996. “From the Classrooms of Stanford to the Alleys of Amsterdam: Elliot Eisner as Pedagogue”, dalam C. Kridel, R. Bullough Jr, dan P. Shaker (ed.), *Teachers and Mentors: Profiles of Distinguished 20th Century Professors of Education*. New York: Garland Publishing.

Jackson, P. (ed.). 1992. *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan.

Jaeger, R. (ed.). 1997. *Complementary Methods of Educational Research*. New York: Macmillan.

William Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., dan Taubman, P. 1995. *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.

JOHN WHITE (1934 – ...)



Eamonn Callan

Bukan hanya guru dan orang tua yang bertanggung jawab memikirkan tujuan pendidikan, melainkan *setiap* warga berkepentingan dengannya. “Akan seperti apa masyarakat kita?” adalah pertanyaan yang tidak dapat mereka elakkan. Pertanyaan ini berkaitan erat dengan pertanyaan tentang pendidikan, sehingga kedua pertanyaan tersebut tidak dapat dipisahkan...¹

John White mulai menonjol dalam riset pendidikan saat menjadi anggota suatu kelompok filsuf pendidikan yang dipimpin Profesor Richard S. Peters di Institute of Education, University of London selama tahun 1960-an. Di bawah kepemimpinan Peters, kelompok tersebut menghidupkan kembali filsafat pendidikan Inggris dengan menerapkan metodologi filsafat analitik pada permasalahan-permasalahan pendidikan. White terlibat dengan lembaga tersebut sepanjang karirnya sampai pensiun dari jabatan ketua pada 2000. Ia adalah suami Patricia White, anggota penting lainnya dari kelompok yang dipimpin Peters tersebut. Keduanya memiliki minat pada filsafat yang sama dan karya-karya mereka juga sangat berpengaruh.

Kepemimpinan intelektual White dalam filsafat pendidikan Inggris sudah banyak diakui. Anggota pendiri dan sekarang menjadi Wakil Presiden Kehormatan Philosophy of Education Society of Great Britain ini telah lama bekerja sebagai anggota dewan editor *Journal of Philosophy of Education*, dan menjadi penulis tetap pada jurnal itu sejak awal penerbitannya. Ia seorang penulis produktif yang karya-karyanya sangat beragam, mulai dari persoalan pendidikan yang berkaitan dengan filsafat pikiran dan estetika sampai perdebatan kebijakan pendidikan di koran-koran Inggris. Bersama Peter Gordon, White juga menulis sebuah buku tentang Idealisme Inggris, dan pengaruhnya terhadap kebijakan pendidikan sebelum Perang Dunia I, yakni *Philosophers as Educational Reformer*. Karyanya yang paling akhir memaparkan pelbagai topik: pendidikan dan identitas nasional, penilaian (*assessment*), masa depan dunia kerja, dan teori kecerdasan majemuk (*multiple intelligence*) dari Howard Gardner.

Selain memiliki minat yang sangat luas, kontinuitas intelektual White juga dapat dilihat dalam tulisan-tulisannya. Perhatian utamanya adalah mengidentifikasi sasaran pendidikan yang sesuai dengan kondisi masyarakat, yang tidak dapat mempertahankan klaim-klaim pengetahuan dan otoritas etis—bentuk norma politik liberal—sehingga warga masyarakat harus menemukan kehidupan yang bermakna di dunia dengan kebudayaan yang selalu berubah serta teknologi yang rumit.

Esai-esai awal White ditulis dengan gaya analitik yang hati-hati, dan menunjukkan pengaruh Peters terhadap akademisi Inggris. Esai-esai awalnya juga merupakan contoh dari gaya analitik semacam itu. Karyanya tentang kreativitas, inteligensia, dan indoktrinasi merupakan analisis konseptual, kendati dalam tiap karya White—seperti karya Peters—pemetaan batas-batas konseptual berpadu dengan pemahaman yang tajam tentang bagaimana analisis dapat menyelesaikan kerancuan dalam praktik pendidikan. Buku pertama White, *Towards a Compulsory Curriculum* (1973), memperlihatkan perbedaan metodologis dengan fase awal filsafat analitik untuk pendidikan di Inggris dan menjadi awal bagi tema-tema utama dalam karirnya.

Towards a Compulsory Curriculum kurang berisi analisis konseptual. Buku tersebut mendukung kurikulum wajib lain—yaitu, kurikulum yang memadukan pelbagai mata pelajaran yang diperlukan dengan memberikan kebebasan kepada anak didik untuk memilih—yang didasarkan pada cita-cita otonomi pribadi. Cita-cita tersebut tertanam

dalam subjektivisme etis (yakni, tidak ada yang memiliki nilai instrinsik dalam abstraksi keinginan atau pilihan agen). Pembedaan epistemologis antara aktivitas-aktivitas sebagai objek-objek pilihan (yaitu, antara objek yang dapat dipilih dengan objek yang tak dapat dipilih, secara sadar tanpa pengalaman langsung) memungkinkan White mendukung kurikulum yang dianggapnya merupakan sumbangan penting bagi perkembangan otonomi. Kurikulum wajib harus terfokus pada aktivitas yang tidak dapat dipilih secara sadar tanpa pengalaman langsung karena merupakan cara paling efektif untuk menambah cakupan pilihan anak didik ketika mereka memilih hidup sebagai orang dewasa yang otonom.

Upaya menemukan dasar pemikiran filosofis bagi struktur dan muatan kurikulum merupakan inti filsafat analitik untuk pendidikan selama pada 1970-an. Namun, *Toward a Compulsory Curriculum* sangat berbeda dengan teori-teori yang dikembangkan Peters, P.H. Hirst, dan yang lain. Kendati doktrin epistemologis disampaikan dalam argumen kurikulum White sebagai premis penting, dasar argumennya adalah etika, yakni bahwa persoalan hakikat nilai manusia dan kehidupan yang baik merupakan kunci untuk memahami pendidikan pada umumnya, dan peran sekolah pada khususnya. Peters dan Hirst bergelut dengan pengetahuan dan nalar sebagai permasalahan filsafat terpenting dalam menentukan muatan pendidikan, namun White memilih jalur lain.

Otonomi, kebaikan manusia, dan kurikulum sekolah dibahas lagi dalam karya penting White selanjutnya, *The Aims of Education Restated*. Konsepsi otonominya didasarkan pada argumen yang dikembangkan John Rawls dalam *A Theory of Justice*, di mana kesejahteraan individu didefinisikan sebagai pilihan yang diambil setelah melalui proses perenungan terhadap pilihan-pilihan yang ada. White menyatakan bahwa otonomi diperlukan demi kebahagiaan individu sebab tanpa otonomi, anak akan terjebak dalam konflik keinginan atau ia akan mencari otoritas penengah (arbitrer) untuk menyelesaikan konflik tersebut. Otoritas itu harus bersifat arbitrer dalam konteks ini karena tanpa pengetahuan etika, tidak ada penilaian etis yang bermanfaat bagi kehormatan seseorang. Namun, White sangat menyadari persoalan pendefinisian kebaikan untuk *semua* individu dengan melebih-lebihkan nilai refleksi. Persoalan utama yang diakuinya adalah definisi tersebut mengaburkan keutuhan hidup yang ditemukan kebanyakan orang dalam cara hidup yang relatif tak reflektif. Persoalan tersebut ditemukan dalam argumen White untuk

kurikulum yang mengutamakan keseimbangan antara “menciptakan antusiasme” dan mendorong kedalaman reflektif.

The Aims of Education Restated juga membahas kaitan antara kehidupan yang baik dan masyarakat yang baik secara lebih tersurat dan lebih mendalam daripada yang dilakukan White sebelumnya. Pendidikan untuk otonomi diri dijabarkan dalam konteks luas meliputi tujuan persekolahan yang berkaitan dengan ekonomi dan kewarganegaraan, perlunya memadukan kepentingan pribadi dalam kehidupan otonom dengan altruisme (sikap lebih mementingkan orang lain daripada diri sendiri—penerjemah) untuk mempertahankan kebaikan bersama, belajar seumur hidup, dan komunitas sebagai konteks untuk mencapai tujuan-tujuan pendidikan. Dengan ambisi dan keinginan kuat untuk menguraikan persoalan-persoalan yang sangat normatif, *The Aims of Education Restated* meninggalkan batasan-batasan tradisi filsafat analitik Inggris yang dikembangkan Peters. Di satu sisi, buku tersebut diam-diam menggunakan konsepsi luas tentang peran filsuf pendidikan sebagai sumber penilaian normatif, yakni suatu konsepsi resmi dalam filsafat pendidikan sebelum adanya pengaruh analisis (konseptual). Di sisi lain, usaha White untuk memahami praktik pendidikan berdasarkan prinsip-prinsip etika-politik yang abstrak melanjutkan perkembangan revolusioner dalam filsafat moral dan politik, di mana Rawls dan filsuf-filsuf lain menunjukkan tetap diperlukannya pandangan filsafat lama tentang substansi (bukan hanya definisi) yang benar dan yang baik demi kekuatan analitik.

Education and The Good Life meninjau kembali ide-ide utama dari buku White sebelumnya dengan merenungkan pengaruh beberapa karya menonjol tentang filsafat moral dan politik selama 1980-an, terutama *The Morality of Freedom* karya Joseph Raz dan *Ethics and the Limits of Philosophy* karya Bernard William. Namun, *Education and The Good Life* menjadi polemik politik meskipun memberikan sumbangan bagi filsafat pendidikan. Subjudulnya—*Beyond the National Curriculum*—menunjukkan kepentingan White untuk mengarahkan wacana publik mengenai pendidikan agar melampaui kontroversi dangkal di sekitar kurikulum wajib yang baru saja diperkenalkan di sekolah-sekolah di Inggris dan Wales. Kurikulum itu telah diperkenalkan pada 1988 oleh pemerintahan Partai Konservatif. White menganggap kurikulum tersebut sebagai beban koersif yang sewenang-wenang, yang memadukan pelbagai arahan

husus tanpa dasar pemikiran dan menggantikan arahan yang bersumber dari prinsip-prinsip pemerintahan demokratik liberal. Tujuan dari buku White itu adalah mengkritik kurikulum nasional yang sedang berlaku dan menyusun kurikulum alternatif yang berakar dalam nilai-nilai utama masyarakat bebas.

Argumen untuk otonomi dalam tulisan White sebelumnya didasarkan pada alasan-alasan yang dimaksudkan untuk penerapan universal. Rasa hormat berlebihan terhadap otoritas etis, kerentanan kita terhadap keinginan-keinginan yang bertentangan dan bisa melumpuhkan pertimbangan yang mendalam, ketergantungan kebebasan pada pemahaman terhadap pilihan-pilihan—adalah pertimbangan-pertimbangan yang dimaksudkan agar otonomi berlaku untuk semua manusia di mana saja dan kapan saja. Namun, di bawah pengaruh Raz dan William, White menguraikan kembali gagasan otonominya untuk merefleksikan pemahaman yang lebih historis dan lebih peka terhadap konteks tentang arti penting pendidikan dan politik. Menurut White, aspek-aspek struktural tertentu dari demokrasi liberal yang ditopang teknologi maju telah menciptakan “lingkungan yang mendukung otonomi”, di mana kesejahteraan individu dan otonomi cenderung selaras. Dalam masyarakat tradisional, kehidupan yang otonom dan kehidupan yang baik mungkin saja sangat berbeda, namun justru dari kekakuan masyarakat tradisional yang merupakan masa lalu tak terulang itulah kecenderungan-kecenderungan kuat dalam masyarakat kontemporer berasal.

White tidak hanya menggunakan pandangan Raz dan William bahwa kehidupan otonom adalah kebutuhan sosiologis. Ia sadar bahwa situasi sosial saat ini cukup mendukung berkenaan dengan kehidupan yang tak reflektif, di mana kesetiaan yang membabi buta pada struktur konvensional sangat mungkin muncul dan meluas. Klaimnya adalah bahwa cita-cita otonomi sudah inheren dalam struktur politik dan sosial yang ada, yakni tanggung jawab kita saat hidup pada struktur tersebut tidak dapat dipenuhi tanpa pengembangan otonomi. Otonomi dianggap perlu bukan hanya untuk alasan-yang-menyangkut-diri-sendiri (*self-regarding reasons*), yakni keutuhan hidup seseorang tidak mungkin dicapai dalam keadaan ini tanpa otonomi, tetapi juga alasan-yang-menyangkut-orang-lain (*other-regarding reasons*), yakni seseorang tidak akan membantu tercapainya keutuhan hidup orang lain tanpa otonomi. White memang

meragukan adanya perbedaan tajam antara alasan-yang-menyangkut-diri-sendiri dan alasan-yang-menyangkut-orang-lain dalam pendidikan untuk otonomi, dengan beranggapan bahwa proses itu adalah penyatuan kepentingan pribadi dengan altruisme sekaligus memperoleh kemampuan reflektif yang diperlukan individu untuk menengahi alasan-alasan yang bertentangan.

Namun, jika kesejahteraan otonom merupakan nilai pendidikan yang utama dalam masyarakat bebas, kurikulum nasional tetap dianggap sebagai kurikulum yang pada dasarnya tak liberal dan tak demokratik karena menjadi bagian dari skema nilai utilitarian yang sempit, di mana tujuan utamanya adalah mengarahkan anak pada lapangan kerja dalam perekonomian yang sangat maju. Dari persoalan itulah, White memaparkan kurikulum alternatif, untuk memilih pengetahuan berdasarkan kontribusinya pada watak personal yang membentuk karakter otonom. White memberikan tempat khusus pada seni dalam kurikulum ini karena kekuatannya untuk memperkaya pemahaman kita tentang konflik nilai, yaitu suatu kekuatan yang hanya bisa diberikan seni tanpa otoritas religius dan politik utopia. Tema khusus tersebut kemudian dikembangkan White dalam Pidato Pengukuhan sebagai Ketua Jurusan Filsafat Pendidikan di Institute of Education yang berjudul *Education and Personal Well-Being in a Secular Universe*.

Beyond the National Curriculum membantah ide bahwa sekolah hanyalah penyedia tenaga kerja. Namun, buku tersebut tidak mengajukan pertanyaan bagaimana pendidikan untuk kesejahteraan otonom dipertautkan dengan pekerjaan yang akan dijalankan anak saat dewasa kelak. Pertanyaan itu baru muncul dalam *Education and the End of Work*, sebuah esai provokatif tentang masa depan pekerjaan dalam masyarakat posindustri, dan pendidikan yang mempersiapkan anak untuk masa depan tersebut. White membedakan *pekerjaan otonom*, yaitu aktivitas yang dijalankan untuk menghasilkan produk akhir yang memiliki nilai intrinsik, dan *otonomi dalam pekerjaan*, yakni pekerjaan yang ditentukan sendiri, apa pun nilai produk akhir tersebut. Pekerjaan otonom merupakan konsep penting bagi White, dan pendapatnya tentang “berakhirnya pekerjaan” adalah argumen untuk berakhirnya pekerjaan heteronom sebagai praktik yang menghambat pertumbuhan otonom. Sehingga, “pendidikan untuk mendapatkan pekerjaan” tidak sekadar bersifat kejuruan. Pendidikan seperti itu juga bukan merupakan perencanaan karir jangka panjang

karena ketidakstabilan ekonomi posindustrial membuat perencanaan tersebut menjadi berlebihan. Konsepsi yang tepat tentang “pendidikan untuk mendapatkan pekerjaan” mensyaratkan agar anak dan remaja diperkenalkan pada pelbagai kemungkinan pekerjaan otonom, beserta konteks etika, ekonomi, dan teknologinya.

Kontribusi penting White adalah memicu revolusi dalam filsafat moral dan politik menjadi sebuah disiplin, yang telah diubah Peters dalam transformasi analitik sebelumnya selama 1960-an. Filsafat pendidikan telah memantapkan vitalitasnya di Inggris dan Irlandia terutama karena revolusi kedua itu, dan White tetap menjadi salah seorang tokohnya yang terkemuka.

Catatan

1. White, *The Aims of Education Restated* (London: Routledge & Kegan Paul, 1982), hlm. 1.

Lihat juga

Dalam buku ini: Hirst, Peters.

Karya-karya utama White

Towards a Compulsory Curriculum, London: Routledge & Kegan Paul, 1973.

The Aims of Education Restated, London: Routledge & Kegan Paul, 1982.

Education and the Good Life: Beyond the National Curriculum, London: Kogan Page, 1990.

Education and Personal Well-Being in a Secular Universe, London: University of London Institute of Education, 1994.

Education and the End of Work, London: Cassell, 1997.

Bacaan lebih lanjut

Callan, Eamonn. 1988. *Autonomy and Schooling*. Montreal and Kingston.

Clayton, Matthew. 1993. “White on Autonomy, Neutrality and Well-Being”, *Journal of Philosophy of Education*, 27, hlm. 101-112.

Thompson, Keith dan White, John. 1975. *Curriculum Development: a Dialogue between Keith Thompson and John White*. London: Pitman.

LEE S. SHULMAN (1938 – ...)



Pam Grossman dan Sam Wineburg

Mengikuti pandangan Aristoteles, kita menyatakan bahwa pengujian tertinggi bagi pemahaman adalah pada kemampuan melakukan transformasi pengetahuan menjadi pengajaran. Mereka yang bisa melakukannya, lakukanlah. Mereka yang memahaminya, ajarkanlah.¹

Riset berpangkal dari keheranan dan keingintahuan, serta berujung dalam pengajaran.²

Lee S. Shulman senantiasa mendukung pentingnya pengajaran pada semua jenjang, mulai dari taman kanak-kanak sampai perguruan tinggi. Ia dikenal karena karya-karya empiris dan teoretisnya tentang kognisi guru, pengetahuan dasar untuk mengajar—termasuk konsep “pengetahuan bermuatan pedagogi”—dan mendorong pendidikan mengajar pada jenjang pendidikan tinggi. Setelah meraih gelar profesor di Michigan State University dan Stanford University, Shulman menjabat Presiden Carnegie Foundation for Advancement of Teaching.

Lee S. Shulman dilahirkan dan dibesarkan di Chicago sebagai satu-satunya putra pasangan imigran Yahudi pemilik sebuah toko makanan kecil. Setelah lulus dari *yeshiva high school* (yang memadukan pendidikan sekuler dengan keagamaan), Shulman mendapat beasiswa untuk belajar di University of Chicago.

Selama karirnya, Shulman tidak pernah mengabaikan arti penting mata pelajaran dalam pelbagai pembahasan tentang pengajaran. Minatnya pada pengajaran dan keterlibatan beragam disiplin ilmu mulai tumbuh manakala ia mengikuti program *undergraduate* di *college* di University of Chicago dengan konsentrasi filsafat, dan program doktoral di Jurusan Pendidikan University of Chicago dengan bimbingan Benjamin S. Bloom dan Joseph J. Schwab. Shulman sangat dipengaruhi oleh gagasan Schwab tentang struktur beragam disiplin ilmu—konsep, tradisi, dan piranti yang digunakan disiplin ilmu untuk membuat klaim, menguji pengetahuan, dan menentukan kualitas sumbangannya.³ Penafsiran sastra tidak sama dengan bukti ilmiah. Konsep kausalitas dalam biologi tidak sama dengan gagasan kausalitas dalam sejarah. Perkenalan awal dengan perbedaan-perbedaan keilmuan ini terbukti menjadi benang merah karir Shulman.

Tugas akademik pertamanya adalah di Michigan State University, di sana ia bergabung dengan fakultas pendidikan. Salah satu pengalaman pertamanya sebagai profesor asisten adalah sebagai pencatat dalam suatu konferensi tentang “belajar dengan menemukan” (*learning by discovery*). Konferensi ini dihadiri oleh tokoh-tokoh terkenal, antara lain David Hawkins, Lee J. Cronbach, Jerome Kagan, dan Jerome S. Bruner. Shulman menyunting sebuah buku yang diambil dari hasil konferensi tersebut dan menganggap pengalamannya tersebut telah membangkitkan kesadaran pertamanya akan kearifan praktik.⁴

Salah satu sumbangan awal Shulman yang terkenal muncul dari kerja sama dengan sejawatnya dari jurusan kedokteran sekaligus mantan kawan sekamarnya saat di *college* dulu, Arthur Elstein. Dalam suatu kajian yang dikenal luas, Shulman dan rekan-rekannya meneliti pemikiran ahli diagnostik medis ketika sedang melakukan diagnosis klinik.⁵ Dua tema penelitian berikut ini menjadi tema utama dalam karya-karya Shulman selanjutnya, yakni (1) fokus pada kognisi dalam kondisi ketidakpastian saat menjalankan praktik profesional; dan (2) ranah keahlian khusus. Para ahli diagnostik tidak berperilaku sebagaimana

diperkirakan psikolog atau pendidik mereka. Alih-alih mengumpulkan data yang banyak sebelum membuat suatu hipotesis, para ahli diagnostik membuat beragam hipotesis dan berusaha membuktikan salah satu di antaranya. Shulman dan rekan-rekannya menyadari bahwa para dokter memahami kompleksitas tugasnya dan menggunakan pengetahuan serta pengalaman untuk membimbing mereka. Kajian ini memperkuat kearifan para praktisi, bahkan ketika tindakan mereka bertentangan dengan pemahaman para psikolog, sebagaimana dipaparkan Shulman:

Tantangannya adalah berada pada sudut pandang para praktisi, untuk melihat dunia seperti yang mereka lihat, kemudian memahami bagaimana mereka menentukan permasalahan, definisi situasi, dan kemudian membiarkan mereka bertindak.⁶

Perhatian dan penghargaannya pada kearifan praktik menunjukkan karakter penelitiannya. Temuan penting kedua dari kajian tersebut adalah bahwa spesialisasi dokter memengaruhi keahlian diagnosis mereka. Tidak ada kategori “umum” untuk ahli diagnostik yang handal. Para dokter hanya menunjukkan keahlian dalam bidang khusus mereka. Tema keahlian khusus dalam kedokteran dan pengajaran mewarnai seluruh karya Shulman.

Shulman percaya bahwa pengajaran tidak kurang rumit daripada kedokteran, dan bahwa para guru—seperti dokter—secara aktif mengumpulkan data dan membuat keputusan yang memengaruhi praktik mereka. Pengakuan Shulman terhadap kompleksitas kognitif praktik mengajar menentukan laporan panel yang diserahkan pada National Institute of Education berisi masa depan riset pendidikan, dengan judul *Teaching as Clinical Information Processing*.⁷ Laporan ini menanggapi pandangan bahwa pengajaran adalah praktik yang bisa dipahami melalui daftar berisi keterampilan dan perilaku tertentu. Laporan NIE tersebut menjabarkan pengajaran sebagai aktivitas terencana yang kompleks dan memiliki banyak sisi—sebuah rumusan yang memacu perubahan dalam riset pengajaran.⁸ Pada waktu itu, Shulman dan Judith Lanier bersaing dengan Stanford University untuk mengelola sebuah pusat penelitian tentang pengajaran yang dibiayai US Department of Education. Shulman dan sejawatnya memenangi persaingan tersebut dan memindahkan Institute for Research on Teaching ke Michigan State University.

Kendati Shulman memuji riset tentang kognisi guru yang baru muncul, ia menganggap bidang kajian tersebut masih membutuhkan perhatian perihal muatannya. Salah satu usaha awal Shulman untuk memetakan program riset mata pelajaran khusus diungkapkannya dalam artikel berjudul “Psychology of School Subjects: A Premature Obituary” (1974). Dalam esai ini, Shulman mengklaim bahwa sudah saatnya bagi para peneliti pendidikan untuk meninggalkan pendapat Thorndike tentang hukum-hukum belajar yang mencapai keumuman dengan mengabaikan muatan mata pelajaran dalam kurikulum sekolah. Sebagai penggantinya, Shulman menggunakan gagasan R.K. Merton tentang teori-teori “menengah” (*middle range theories*), yaitu teori-teori sederhana yang lebih fleksibel dan disesuaikan dengan pelbagai masalah pendidikan, seperti, bagaimana anak-anak mampu mengetahui bilangan pecahan, bagaimana remaja memperoleh perspektif sejarah, atau bagaimana guru mengembangkan cara untuk memunculkan minat anak didik pada sastra. Pendapat Shulman tersebut menanggapi pendekatan yang banyak digunakan saat itu, yakni pendekatan behavioural (yang menolak semua pemikiran) atau pendekatan penyelesaian masalah umum (yang menghapuskan pembedaan mata pelajaran), seperti psikologi pembelajaran Robert Gagner. Shulman mengusulkan metodologi campuran dalam riset pendidikan dengan mendorong para sejawatnya untuk menerapkan pendekatan observasional dan etnografik guna memahami kompleksitas belajar-mengajar.

Esai Shulman tersebut juga memperlihatkan perhatian Shulman pada metode yang tepat untuk kajian pengajaran. Setelah mengakui kerumitan mengajar, muncul persoalan tentang bagaimana memahami fenomena tersebut. Bagaimana peneliti mengkaji pengajaran di kelas dengan semua persoalan yang ada? Sudut pandang apa yang mereka gunakan untuk memfokuskan pengkajiannya? Apa peran disiplin ilmu tradisional dalam kajian pengajaran itu? Dalam artikel sebelumnya, “Reconstruction of Educational Research”, Shulman menjabarkan dasar-dasar untuk mempertimbangkan metode yang tepat bagi kajian pengajaran. Dalam ulasan tentang kajian pengajaran itu, Shulman meminta para peneliti untuk memahami arti penting faktor-faktor lingkungan. Menurut Shulman, “Hanya melalui penelitian berpusat-pada-lingkungan-lah para ilmuwan behavioral dapat mengembangkan istilah-istilah yang memadai untuk menggambarkan atribut-atribut yang relevan dengan pendidikan

pada proses belajar dalam suatu lingkungan.”⁹ Artikel tersebut menandai pergeseran dalam psikologi pendidikan menuju perspektif-perspektif yang lebih kontekstual, serta menunjukkan versi awal dari kajian kearifan praktik. Sepanjang karirnya, Shulman selalu mengajukan pertanyaan tentang hubungan antara tujuan, pertanyaan, lingkungan (*setting*), peneliti, dan metode riset dalam kajian pendidikan.¹⁰

Dalam “Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching”, Shulman mengajukan pandangan ringkas tentang riset pengajaran. Dalam kritiknya tersebut, Shulman kembali pada tema perbedaan mata pelajaran dengan mengklaim adanya “paradigma yang hilang”. Di antara ratusan riset pengajaran dalam *Handbook of Research on Teaching* edisi ke-3, terdapat beberapa kajian yang secara serius membahas tuntutan dan tantangan untuk mengajarkan mata pelajaran tertentu—bagaimana guru sekolah dasar menghadapi pertanyaan mengenai angka-angka negatif, atau bagaimana guru sejarah menghadapi kecenderungan anak untuk mencari “jawaban yang benar” dalam penafsiran sejarah. Shulman menantang para peneliti untuk menemukan “paradigma yang hilang” dalam riset pengajaran.¹¹

Shulman pindah ke Stanford University pada 1982, di mana ia menjadi *Charles E. Ducommun Professor of Education*. Dalam karir awalnya di Stanford, Shulman melakukan studi longitudinal tentang pertumbuhan pengetahuan dalam pengajaran dengan menelusuri perubahan pengetahuan guru manakala mereka menyelesaikan program pendidikan dan mulai mengajar. Selama studi ini, Shulman dan sejawatnya mengembangkan konsep pengetahuan bermuatan pedagogi (*pedagogical content knowledge*).¹² Studi ini menjembatani perbedaan pengetahuan mata pelajaran (*subject matter knowledge*) dengan pengetahuan pedagogi umum (*generic knowledge of pedagogy*). Dalam pidato sebagai ketua yang disampaikan pada forum American Education Research Association pada 1985, Shulman pertama kali mendefinisikan hakikat pengetahuan bermuatan pedagogi:

Dalam kategori pengetahuan bermuatan pedagogi, saya menggunakan representasi ide yang paling jelas disertai analogi, ilustrasi, contoh, penjelasan dan peragaan yang paling tepat—atau cara menyajikan dan merumuskan mata pelajaran yang dapat dipahami—untuk topik-topik yang diajarkan secara teratur dalam

suatu mata pelajaran. ... Pengetahuan bermuatan pedagogi juga meliputi pemahaman tentang apa yang membuat mempelajari topik-topik tertentu menjadi mudah atau sulit, yakni konsepsi dan prakonsepsi anak didik dengan beragam usia dan latar belakang saat mempelajari pelajaran dan topik yang paling sering diajarkan. Jika prakonsepsi tersebut adalah kesalahan konsepsi yang sering terjadi, guru memerlukan pengetahuan tentang strategi yang paling bermanfaat untuk mengatur pemahaman anak didik, sebab anak didik tidak mungkin menghadapi guru dengan pikiran yang kosong.¹³

Inti konsep tersebut adalah pengetahuan khusus yang hanya dimiliki guru, yaitu kategori pengetahuan yang dapat membedakan antara peneliti dalam suatu bidang kajian dengan mereka yang bertanggung jawab mengajarkannya. Meskipun sejarawan dan guru sejarah memahami peran dokumen dalam membentuk penafsiran sejarah, hanya guru sejarah yang mengetahui kepercayaan terhadap teks yang dimiliki anak didik saat menghadapi dokumen. Walaupun ilmuwan biologi dan guru biologi memiliki pengetahuan yang sama mengenai fotosintesis, hanya guru biologi yang sanggup mengerti pelbagai kesalahan konsepsi anak didik tentang fotosintesis. Konsep pengetahuan bermuatan pedagogi menentang kepercayaan bahwa guru yang baik dapat mengajarkan apa pun, serta melawan gagasan bahwa pengetahuan mata pelajaran itu saja sudah memadai untuk praktik mengajar.

Minat Shulman pada pengetahuan guru bertalian dengan keinginannya untuk membuat pengajaran menjadi sebuah profesi. Salah satu ciri khas profesi tradisional ini adalah adanya dasar pengetahuan khusus, namun pelbagai diskusi tentang dasar pengetahuan mengajar justru bersifat sangat praktis. Ciri khas lain dari profesi tersebut adalah kemampuan pengajar untuk mengatur dan menilai dirinya sendiri. Sampai saat ini, pengajaran dinilai pengelola pendidikan dengan menggunakan tolok ukur yang mencerminkan pandangan behavioral tentang pengajaran. Pada 1986, Shulman bersama sahabat sekaligus sejawatnya, Gary Sykes, mengajukan proposal pada Carnegie Corporation berisi rencana awal pembentukan dewan pengajaran nasional. Carnegie menerima usulan tersebut dan melaksanakan Teacher Assessment Project, yaitu sebuah proyek penelitian dan pengembangan di Stanford yang menyusun penilaian berdasarkan kinerja (*performance-*

based assessment) untuk pengajaran. Alih-alih memakai tes pilihan ganda sebagai pendekatan (proksi) terhadap pengetahuan guru, Shulman dan para sejawatnya mengembangkan ujian penilaian berisi sekumpulan tugas yang kompleks dan memiliki banyak segi sekaligus diupayakan mendekati kerumitan kegiatan mengajar.¹⁴ Untuk melengkapi ujian ini, tim riset Shulman merancang kumpulan tugas lapangan (*field-based portfolios*) yang diisi guru saat mengajar di kelas. Kegiatan ini menggabungkan tujuan penilaian tradisional (seperti kemampuan untuk membedakan kinerja pada pelbagai tugas) dengan kepekaan terhadap variasi dalam konteks kegiatan mengajar. Teacher Assessment Project menjadi dasar bagi pembentukan National Board of Professional Teaching Standard yang menjadi sistem sertifikasi sukarela yang paling besar dan berhasil untuk guru di Amerika Utara.

Pada 1997, Shulman meninggalkan Stanford untuk memimpin Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, di mana ia memperluas penelitiannya hingga mencakup pengajaran pada jenjang pendidikan tinggi. Ia menantang *college* dan universitas untuk menciptakan suatu kebudayaan, di mana pengajaran menjadi kegiatan utama, bukan aktivitas marginal, para profesor. Ia meminta para profesor untuk mempublikasikan kegiatan mengajarnya, melalui tugas, piranti, dan kasus mengajar yang disusun dengan hati-hati. Shulman juga memperluas dan menguraikan konsep mengajar sebagai kegiatan akademik (*scholarship of teaching*), yakni sebuah ungkapan yang digunakan pendahulunya di Carnegie Foundation, Ernest Boyer. Shulman berusaha membedakan pengajaran sebagai kegiatan akademik dengan penelitian akademik mengenai pengajaran. Salah satu sumbangan pertamanya sebagai Presiden Carnegie Foundation adalah Program Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning (CASTL). Program ini mengundang akademisi untuk meneliti kegiatan mengajar mereka dan mempublikasikan hasil penelitiannya. Tujuan program ini bukan hanya memperbaiki praktik belajar-mengajar, melainkan juga “memberikan pengakuan pada pengajaran sebagaimana telah diberikan pada karya akademik lainnya”.¹⁵ Shulman juga memprakarsai sebuah studi perbandingan pendidikan profesional untuk mengamati kesamaan dan keragaman dalam cara-cara mempersiapkan anak didik. Dalam “Theory, Practice and the Education of Professionals”, Shulman memaparkan enam atribut, atau kebiasaan, yang menjadi ciri khas suatu profesi.¹⁶ Kebiasaan tersebut meliputi (1)

kewajiban melayani orang lain; (2) pemahaman teoretik atau akademik; (3) ranah praktik; (4) memberikan penilaian dalam kondisi ketidakpastian; (5) perlunya belajar dari pengalaman; dan (6) komunitas profesi mengikuti standar dan akumulasi pengetahuan. Shulman masih bergelut dengan dilema-dilema dalam kebiasaan ini.

Shulman memiliki pengaruh yang luar biasa terhadap pendidikan, terutama berkat ide dan visinya yang cemerlang. Ia adalah teoretikus yang mengasah teori dengan mengujinya pada kegiatan para praktisi dan pembuat kebijakan. Shulman juga lebih dari sekadar sosok yang memiliki visi, ia adalah seorang pelaku dan pencipta. Melalui perhatiannya yang terus-menerus pada dunia di luar universitas, yaitu wilayah kebijakan dan praktik, Shulman mampu menerjemahkan ide-idenya ke dalam bentuk yang konkret, mulai dari National Board for Professional Teaching Standards sampai Program CASTL di Carnegie Foundation, bahkan seminar (*pedagogical colloquium*) untuk wawancara mendapatkan pekerjaan. Visinya merasuk hingga wacana pengajaran sehari-hari, pembicaraan tentang tugas mengajar, pengetahuan bermuatan pedagogi, dan konsep mengajar sebagai kegiatan akademik. Kecerdasan Shulman terletak pada kesanggupannya menyatukan dunia pemikiran dan tindakan serta mengerahkan energi kreatifnya, bukan hanya untuk riset melainkan membangun institusi dan struktur untuk mewujudkan visinya.

Catatan

1. Shulman, "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching" (*Educational Research*, 15, 2, 1986), hlm. 14.
2. Shulman, "Discipline of Inquiry in Education: A New Overview", dalam R.M. Jaeger (ed.), *Complementary Methods for Research in Education* (Washington DC: American Educational Research Association, 1997), hlm. 6.
- * *yeshiva* adalah seminari dalam tradisi Yahudi ortodoks.
3. Karya Schwab, atau lebih tepatnya interpretasi Shulman terhadap karya itu, membuka jalan bagi dilaksanakannya program riset lain oleh Shulman, dibantu mahasiswa dan rekan kerjanya.
4. L.S. Shulman, dan E.R. Keislar (ed.), *Learning by Discovery: A Critical Appraisal* (Chicago, Illinois: Rand McNally, 1966).
5. Lihat A.S. Elstein, L.S. Shulman, dan S.A. Sprafka, *Medical Problem Solving: Analysis of Clinical Reasoning* (Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1978).

6. Shulman, "The Wisdom of Practice: Managing Complexity in Medicine and Teaching" dalam D.C. Berliner dan B.V. Rosenshine (ed.), *Talks to Teachers: A Festschrift for N.L. Gage* (New York: Random House).
7. National Institute of Education, *Teaching as Clinical Information Processing*, Report of Panel 6, National Conference on Studies in Teaching (Washington, DC: National Institute of Education, 1975a).
8. Lihat C. Clark dan P.L. Peterson, "Teachers' Thought Process", *Handbook of Research on Teaching* (New York: Macmillan, edisi ke-3, 1986), hlm. 225-298 untuk pembahasan tentang riset awal yang menitikberatkan pada kognisi guru.
9. Shulman, "Reconstruction of Educational Research" (*Review of Educational Research*, 40, 1970), hlm. 376.
10. Shulman, "Disciplines of Inquiry in Education: A New Overview", dalam R.M. Jaeger (ed.), *Complementary Methods for Research in Education* (Washington, DC: American Educational Research Association, 1997), hlm. 3-31, untuk pembahasan tentang beberapa hubungan antara dimensi-dimensi kegiatan penelitian.
11. Lihat L.S. Shulman dan K. Quinlan, "The Comparative Psychology of School Subjects", dalam D.C. Berliner dan R.C. Calfee (ed.), *Handbook of Educational Psychology* (New York: Macmillan, 1996), hlm. 399-422, untuk pemetaan penelitian dalam bidang ini. Berbeda dengan sebuah berita duka cita, bab ini membahas kelahiran kembali psikologi mata pelajaran sekolah.
12. Lihat, misalnya, W.C. Carlsen, "Subject Matter Knowledge and Science Teaching: A Pragmatic Perspective", dalam J.E. Brophy (ed.), *Advances in Research on Teaching: Vol. 2, Teachers' Subject Matter Knowledge and Classroom Instruction* (Greenwich, Connecticut: JAI Press, 1991), hlm. 115-143; P.L. Grossman, *The Making a Teacher Knowledge and Teacher Education* (New York: Teachers College Press, 1990); S. Gudmundsdottir, "Values in Pedagogical Content Knowledge" (*Journal of Teacher Education*, 41, 3, 1990), hlm. 44-52; S.M. Wilson dan S.S. Wineburg, "Peering at History Through Different Lenses: The Role of Disciplinary Perspective in Teaching History" (*Teachers College Record*, 89, 1988), hlm. 525-539, untuk uraian program riset ini.
13. Dalam Shulman, "Paradigms and Research Programs in Study of Teaching", hlm. 9-10.
14. Lihat S.M. Wilson dan S.S. Winberg, "Wrinkles in Time: Using Performance Assessment to Understand the Knowledge of History Teachers" (*American Educational Research Journal*, 30, 1993), hlm. 729-769.
15. P. Hutchings dan L.S. Shulman, "The Scholarship of Teaching" (*Change*, 31, 5, 1999), hlm. 10.
16. Shulman, "Theory, Practice and the Education of Professionals" (*Elementary School Journal*, 98, 1998), hlm. 511-526.

Lihat juga

Dalam buku ini: Bloom, Bruner, Cronbach, Schwab.

Karya-karya utama Shulman

“Reconstruction of Educational Research”, *Review of Educational Research*, 40, 1970, hlm. 371-396.

“The Psychology of School Subjects: A Premature Obituary?”, *Journal of Research in Science Teaching*, 11, 1974, hlm. 319-339.

Shulman, L.S. dan Elstein, A.S., “Studies of Problem Solving, Judgement and Decision Making: Implications for Educational Research”, dalam F.N. Kerlinger (ed.), *Review of Research in Education*, volume 3, Itasca, Illinois: Peacock, 1976.

“Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”, *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1987, hlm. 1-22.

“Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective”, dalam M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan, 1996, hlm. 399-422.

Shulman, L.S. dan Quinlan, K., “The Comparative Psychology of School Subject” dalam D.C. Berliner dan R.C. Calfee (ed.), *Handbook of Educational Psychology*, New York: Macmillan, 1996, hlm. 399-422.

“Theory, Practice and the Education of Professionals”, *Elementary School Journal*, 98, 1998, hlm. 511-526.

Bacaan lebih lanjut

Elstein, A.S., Shulman, L.S. dan Sprafka S.A. 1978. *Medical Problem Solving: An Analysis of Clinical Reasoning*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

Hutchings, P. dan Shulman, L.S. 1999. “The Scholarship of Teaching”, *Change*, 31, 5, hlm. 10-16.

Schwab, L.S. 1978. “Education and the Structure of the Discipline”, dalam I. Westburg dan N.J. Wilkof (ed.), *Science, Curriculum and Liberal Education*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press, hlm. 299-272.

Shulman, L.S. dan Keislar, E.R. (ed.). 1966. *Learning by Discovery: A Critical Appraisal*, Chicago, Illinois: Rand McNally.

MICHAEL W. APPLE (1942 - ...)



Carlos Antonio Torre

Penyangkalan terhadap hak asasi manusia, kerusakan lingkungan, kondisi sangat berbahaya yang harus dihadapi manusia, tidak adanya masa depan yang bermakna bagi ribuan anak... [adalah] kenyataan yang dialami jutaan manusia dalam kehidupan mereka sehari-hari. Kegiatan pendidikan yang tidak dikaitkan dengan pemahaman tentang kenyataan ini... terancam kehilangan jiwanya. Anak-anak kita tidak menuntut lebih dari itu.

(Michael W. Apple, *Remembering Capital*)

Michael W. Apple adalah seorang teoretikus pendidikan terkemuka dan tokoh yang berpengaruh dalam pendidikan progresif-kritis saat ini.¹ Bersama pendidik kritis seperti Paulo Freire, Henry A. Giroux, Peter McLaren, dan lain-lain, ia membuat kajian mengenai pendidikan kritis menjadi inti kontroversi nasional tentang seluruh persoalan pendidikan yang sangat penting, mulai dari pendidikan guru sampai kurikulum, pengujian, pengelolaan, dan pembiayaan pendidikan.²

Apple dilahirkan pada 20 Agustus 1942 dari keluarga kelas pekerja. Orang tuanya terlibat aktif dalam kegiatan politik sayap kiri. Lantaran situasi keuangan keluarganya, ia harus membiayai dirinya dan sulit sekali untuk dapat masuk *college*. Sambil bekerja sebagai tukang cetak di serikat buruh dan sopir truk, Apple menuntut ilmu di dua *teacher college* yang kecil. Setelah setahun belajar di *college*, ia mengikuti wajib militer. Saat berdinasi di angkatan darat, Apple mengajarkan pembacaan kompas dan P3K. Ia sangat menghargai pengalaman di dinas militer tersebut dan pengalamannya sebagai guru. Apple diangkat sebagai guru pengganti walaupun belum memiliki gelar keserjanaan pada usia 19 tahun karena sekolah publik di Paterson, New Jersey, mengalami kekurangan guru ditambah lagi dengan pengalamannya mengajar di ketentaraan. Ia juga mengajar di sekolah yang muridnya berasal dari populasi kelas bawah—dengan 46 siswa dalam satu kelas—karena keterlibatannya pada komunitas-komunitas Hispanik dan Afrika–Amerika di Paterson.

Aktivitas Apple dalam politik kelas dan rasial mendorongnya mendirikan Congress of Racial Equality (CORE) cabang Paterson. Ia terlibat pula dalam politik guru dan menjabat ketua serikat guru selama satu periode. Dalam proses ini, Apple mengidentikkan dirinya secara politis lewat kegiatannya sebagai aktivis dan menempatkan dirinya dalam tradisi politik keluarga yang luas. Apple meraih gelar *bachelor* saat masih mengajar di Paterson. Setelah itu, ia mengikuti program *graduate* di Columbia University selama berkecamuknya Perang Vietnam, maraknya gerakan hak-hak sipil di Amerika Serikat, ditambah menyebarkan literatur radikal dan dukungan intelektual yang menyertainya.

Setelah menerima gelar MA dalam bidang Studi Kurikulum dan Filsafat (1958), dan Ph.D. (1970) dalam bidang Studi Kurikulum dari Columbia University, Apple bekerja di University of Wisconsin–Madison. Ketika Apple diwawancarai di universitas tersebut, tank-tank militer menyerang para pengunjuk rasa anti-perang di kampus itu, dan gas air mata memenuhi seluruh ruangnya. Dalam kondisi hiruk pikuk tersebut, Apple merasa tempat seperti itulah yang diinginkannya. Saat ini, Apple menjadi *John Bascom Professor of Curriculum and Instruction and Educational Policy Studies* di University of Wisconsin–Madison. Pengajarannya terfokus pada teori dan penelitian kurikulum serta sosiologi kurikulum. Selain menulis dan meneliti, Apple juga sering bepergian. Ia mengajar sekaligus terlibat dalam gerakan politik akar rumput di Amerika Serikat dan luar

negeri. Apple menjadi guru besar tamu dan tinggal di Australia, Spanyol, University of Auckland di Selandia Baru, Pontificia University of São Paulo di Brasil, University of Trondheim di Norwegia, dan UNAM (National Autonomous University) di Meksiko.

Apple meneliti, menilai, dan melakukan dekonstruksi terhadap sistem pendidikan di Amerika Serikat (dan negara lain) dengan cara mengusik, merangsang, dan memberikan inspirasi. Karyanya mendalami hubungan antara kebudayaan dan kekuasaan di sekolah dengan menekankan bahaya dan kelemahan kurikulum yang ditunggangi kepentingan bisnis pada kebanyakan distrik sekolah. Ia percaya bahwa praktik-praktik demokratis harus diwujudkan di sekolah publik dengan cara-cara yang juga mencerminkan cita-cita demokratis untuk masyarakat yang lebih luas. Apple juga meneliti “kemampuan menguasai teknologi” (*technological literacy*) dari perspektif kebudayaan dan sosioekonomi (bukan sekadar melihatnya sebagai persoalan teknis).

Secara ideologis, pemikiran Apple terlalu rumit untuk digolongkan ke dalam sekumpulan gagasan tertentu atau mengikuti salah satu mazhab pemikiran. Meskipun demikian, ia termasuk salah satu pemikir terkemuka dari teori kritis Mazhab Frankfurt. Bermula dari Institute for Social Research di Frankfurt, Jerman, pada 1930-an, mazhab ini menyoroti perubahan karakter masyarakat kapitalis yang memengaruhi hubungan masyarakat itu dengan warga dan lembaga-lembaga di dalamnya, tingkat determinasi—diri individu, serta bentuk-bentuk dominasi baru yang muncul melalui proses perubahan tersebut.³ Walaupun tidak pernah merumuskan pandangan filsafatnya sendiri, Mazhab Frankfurt berhutang kepada Kant, Hegel, Marx, modernisme, dan unsur-unsur penting dalam analisis ilmiah kontemporer. Para teoretikus yang memiliki perspektif ini dianggap “kritis” sebab (1) mereka menggunakan kritik sebagai proses untuk penelitian; dan (2) mereka mengecam dampak kapitalisme yang sangat menindas dan tidak adil terhadap individu (terutama individu yang disubordinasi atau dimarginalisasi dalam masyarakat).

Di Amerika Serikat, para teoretikus kritis memperluas cakupan Mazhab Frankfurt. Mereka menyimpulkan bahwa teori sosial, dengan semua perwujudannya, perlu melampaui analisis dan penulisan gagasan serta terlibat secara langsung dalam perubahan sosial. Para pendidik kritis seperti Apple melihat pendidikan sebagai bagian dari proses perubahan tersebut dan menyelidiki konteks sekolah yang lebih luas

dalam masyarakat (sosioekonomi, politik, kebudayaan, sejarah). Para pendidik kritis melihat perubahan sebagai hasil dari keterlibatan dengan kelompok tersisih yang sudah mempunyai kesadaran diri dalam masyarakat. Paulo Freire, salah seorang pendidik kritis yang terkenal, menyatakan pentingnya menciptakan “harapan” melalui proses keterlibatan ini, “Salah satu tugas pendidik progresif adalah membuka kesempatan demi lahirnya harapan—apa pun hambatannya—melalui analisis politik yang tepat dan serius... bila kita berjuang tanpa harapan, perjuangan kita akan gagal.”⁴

Beberapa topik dan permasalahan yang dialami para pendidik kritis adalah teori reproduksi sosial (mengapa sekolah cenderung mereproduksi *status quo*, bukan mendorong mobilitas vertikal), sosialisasi anak didik sebagai konsumen di sekolah, kurikulum persekolahan yang tersembunyi (apa yang diajarkan secara tersirat), akar sosial dari perilaku melawan dan menentang pada sebagian anak didik, subkultur sekolah (kelompok sebaya, geng, klik), serta pembedaan antara persekolahan (sosialisasi) dengan pendidikan (memperoleh nilai, perspektif, pengetahuan, dan keahlian).

Untuk memahami signifikansi sumbangan pemikiran Apple, kita harus melihat konteks terbentuknya pemikiran tersebut. Kurikulum adalah permasalahan abadi di Amerika Serikat. Beserta persoalan ras, ekonomi, bahasa, dan budaya, kurikulum menjadi bagian penting dalam wacana nasional. Keberagaman di Amerika Serikat menghambat konsensus pada pelbagai persoalan. Latar belakang sosial, politik, ekonomi, agama, dan etnik memengaruhi penentuan bahan pelajaran—dengan alasan apa atau untuk tujuan apa—dan perspektif siapa yang menjadi pendapat “resmi” serta harus diikuti.

Dalam perdebatan ini, Apple memberi makna pada gagasan “pendidikan untuk semua orang”. Salah satu sumbangannya yang terbesar adalah penjelasannya yang jujur dan tegas ketika mengungkap ketidakseimbangan sosial, politik, dan ekonomi pada pendidikan publik di Amerika Serikat serta negara-negara kapitalis lain. Berbeda dengan kebanyakan teoretikus atau pemikir pendidikan (yang sering menganggap teori terpisah dengan praktiknya, atau menjelaskan persoalan pendidikan lokal dan nasional terlepas dari masyarakat), Apple menghubungkan teori, praktik, sekolah, politik, ekonomi, dan masyarakat. Ia memadukan “yang global dengan yang lokal”⁵ untuk menunjukkan apa yang memengaruhi

proses pendidikan. Seiring dengan itu, Apple juga mengkaji penerapan ideologi dan taktik konservatif pada kebijakan kurikulum dan pemakaian buku pegangan. Dalam teknologi pendidikan, ia berusaha menjawab pertanyaan “mengapa”, bukan sekadar pertanyaan “bagaimana”. Apple meneliti pula upaya yang dilakukan oleh sektor swasta yang berorientasi laba untuk menyusupkan kepentingannya ke sekolah; distribusi pengetahuan selektif yang tak seimbang antara kelompok dominan dan kelompok subordinat; dan dampak dari semua persoalan tersebut terhadap kebijakan pendidikan serta penerapannya.

Salah satu perhatian utama Apple adalah bagaimana pengetahuan diproduksi, “disensor”, diberikan secara berbeda-beda kepada kelompok-kelompok tertentu, dan akhirnya diakumulasi oleh kelompok yang berkuasa dalam kapitalisme. Ringkasan berikut ini, yang diambil dari beberapa karyanya (baik ditulis sendiri maupun bersama penulis lain), menunjukkan perhatiannya tersebut:

Kurikulum tidak pernah menjadi susunan pengetahuan yang netral. Karakter semacam itu pasti tampak dalam teks dan di kelas. Kurikulum selalu menjadi bagian dari tradisi tertentu, pilihan khusus, atau visi kelompok tentang pengetahuan yang sah. Keputusan untuk menentukan pengetahuan suatu kelompok sebagai pengetahuan yang paling sah atau pengetahuan resmi, sedangkan pengetahuan kelompok lain diabaikan, sehingga memperlihatkan siapa yang berkuasa dalam masyarakat.⁶

Saat ini, “pendidikan publik mendapat serangan serentak dari kekuatan sayap kanan yang ingin menerapkan etika keuntungan pribadi dan perhitungan untung-rugi untuk menggantikan kepentingan umum”.⁷ “Sayap kanan”⁸ lebih memilih sistem “berorientasi konsumen dan pasar” yang secara tersirat menjadikan “kebutuhan bisnis dan industri sebagai tujuan pendidikan”.⁹ Dalam kondisi tertekan seperti itu, sekolah kehilangan sebagian besar perannya sebagai agen demokrasi dan kesetaraan.¹⁰ “Ide demokrasi telah diubah”, dari konsep politik menjadi konsep ekonomi yang semata-mata dipusatkan pada upaya penanaman kebiasaan konsumtif.¹¹ Sebagai akibatnya adalah “marketisasi” atau “komodifikasi” sekolah dan kurikulumnya, dan pada saat yang sama kebaikan bersama dimarginalisasi¹² demi kepentingan perusahaan yang berorientasi-laba (Channel One, Coca Cola,

dan penerbit buku). Pengetahuan telah menjadi sejenis modal yang dikelola dan didistribusikan oleh institusi pendidikan kepada anak didik sebagaimana institusi ekonomi mengelola modal finansial.¹³ Sebagaimana terbukti dalam sejarah, nilai atau makna sosial seperti ini telah ditanamkan di sekolah, dan dengan demikian diterima begitu saja selama puluhan tahun.¹⁴ Secara instrinsik, sistem pendidikan dan kebudayaan Amerika Serikat diatur dan ditujukan untuk “reproduksi kultural”,¹⁵ yaitu melestarikan pola-pola sosial dan hubungan dominasi-subordinasi, sedemikian rupa sehingga kelompok-kelompok sosial tertentu mampu memperbesar modal kultural mereka. Mereka biasanya menganggap “keuntungan” seperti itu sebagai buah dari “berkah kultural kelas, ras, atau gender mereka”.¹⁶

Dalam keadaan seperti diutarakannya tadi, peran sekolah menjadi tidak jelas. Apple menyatakan bahwa untuk memperlihatkan bagaimana sekolah mendukung reproduksi kebudayaan, maka yang diperlukan hanyalah menyelidiki bagaimana sekolah membuat individu berhasil, dan mengamati kelompok atau individu mana yang benar-benar sukses sebagai hasil dari usaha sekolah. Sebagaimana yang dilakukan para teoretikus kritis dan teoretikus reproduksi sosial lainnya, Apple menentang anggapan bahwa sekolah publik di Amerika Serikat berperan menyetarakan kelas-kelas sosial dan bahwa semua anak memiliki kesempatan meningkatkan status sosioekonomi mereka.

Berkenaan dengan keterlibatan perusahaan swasta dan kalangan bisnis dalam pembuatan kurikulum, Apple menyebutkan bahwa keterlibatan ini didasarkan pada kepentingan pribadi, bukan perhatian pada kesejahteraan anak didik. Perusahaan menekankan pelatihan anak didik sebagai pekerja dan konsumen, bukan mendukung program yang membantu anak didik untuk mengatur diri mereka sendiri dan memberikan penilaian yang baik. Apple menunjukkan kasus Channel One¹⁷ di kelas sebagai contoh bagaimana perusahaan melihat anak sebagai konsumen pasif.¹⁸ Menurut Apple, “Kebebasan dalam sistem demokrasi tidak lagi ditentukan sebagai partisipasi dalam menciptakan kebaikan bersama, tetapi sebagai kehidupan dalam pasar yang bebas, di mana sistem pendidikan harus diintegrasikan ke dalam mekanisme pasar.”¹⁹

Dalam alur pemikiran yang sama, Apple melihat kelompok demokrat sosial (partai-partai sosialis moderat atau sayap “kiri-tengah” dalam

sistem politik negara-negara Barat—penyunting) kurang bersatu dalam menentukan kebijakan apa yang akan diterapkan setelah Perang Dunia II. Sehingga kebijakan yang dirumuskan tidak cukup kuat dan akhirnya dikecam oleh para intelektual neokonservatif yang lebih tertarik untuk menciptakan kondisi-kondisi yang bisa meningkatkan daya saing internasional, laba, disiplin, dan kembali pada romantisme masa lalu tentang rumah, keluarga, dan sekolah “ideal”, serta tidak memperbaiki kondisi bagi perempuan masyarakat miskin, kelas pekerja, atau kelompok ter subordinasi lainnya.²⁰ Apple menyatakan bahwa kita hanya melihat sekolah sebagai persoalan, bukan sebagai bagian dari kerangka hubungan-hubungan sosial lebih luas yang secara struktural bersifat eksploitatif.²¹ Bersama Christopher Zenk, ia berpendapat bahwa kesalahan yang ditujukan pada pendidikan publik atas bertambahnya “penyakit sosial” sangat keliru karena sisi negatif dan positif praktik sekolah tidak menimbulkan masalah sosial, politik, atau ekonomi.²²

Apple percaya bahwa salah satu tujuan koalisi sayap kanan adalah memisahkan identitas nasional dengan asal usul ras dan etnisitas. Pemisahan ini dicapai melalui pemisahan sejarah dengan politik, pemutusan kesadaran sosial dengan pengalaman, dan mewujudkan visi masyarakat homogen tanpa kelas dengan kebudayaan bersama, di mana setiap orang adalah individu.²³ Semua yang terjadi pada individu adalah akibat dari pilihannya sendiri, bukan karena stratifikasi sosial, rasisme, diskriminasi gender, atau persoalan lain.²⁴

Koalisi konservatif tersebut juga menyembunyikan usahanya (dengan kedok “pilihan”) melakukan swastanisasi pendidikan melalui mekanisme pajak kredit (bagi orang tua yang menyekolahkan anak mereka ke sekolah swasta) dan *voucher* sekolah (yang dapat digunakan orang tua untuk menyekolahkan anak mereka ke sekolah swasta).²⁵ Kebanyakan orang tua kelas menengah yang “cerdas” akan menyekolahkan anak mereka ke sekolah swasta, namun selanjutnya justru makin mengurangi dana yang sudah langka untuk pendidikan publik. Sebagian besar keluarga miskin dan keluarga kelas pekerja tidak akan sanggup menutup kekurangan biaya yang sudah disediakan melalui *voucher* atau pajak kredit dan menanggung biaya sekolah di sekolah swasta. Pendidikan publik terutama disediakan kepada anak didik yang tak memiliki pilihan lain. Pendidikan publik semakin memusatkan pengaturan kurikulum dan pembelajaran serta bertanggung jawab atas pelbagai masalah ekonomi dan sosial karena dana

masyarakat yang makin menyusut. Kecenderungan ini dapat dilihat dalam buku pelajaran standar nasional, usulan kurikulum dan ujian nasional, serta pengawasan yang terus-menerus terhadap kecakapan guru dan anak didik serta hasil-hasil belajar.²⁶

Penggunaan teknologi di sekolah dan “kemampuan menguasai teknologi” adalah pusat perhatian Apple lainnya. Ia memperingatkan bahwa penggunaan komputer dan teknologi lain untuk pendidikan bukan sekadar persoalan teknis, selain itu teknologi juga tidak bersifat netral. Selain itu, masih banyak persoalan pendidikan, etika, ekonomi, ideologi dan politik yang dihadapi para pendidik. Jika kita hanya memerhatikan segi teknis saat menentukan tujuan teknologi dalam pendidikan, kita hanya menjawab pertanyaan “bagaimana?”, bukan pertanyaan “mengapa?” dan “dengan mengorbankan apa?”²⁷

Teknologi baru bukanlah sekumpulan mesin yang disertai perangkat lunaknya. Teknologi mewujudkan suatu bentuk pemikiran yang mengarahkan seseorang untuk melihat dunia dengan cara pandang tertentu. Komputer dalam kondisi pendidikan saat ini melibatkan cara berpikir yang bersifat sangat teknis. Semakin banyak teknologi baru mengubah kelas menjadi citranya sendiri, semakin besar logika teknis menggantikan pemahaman etika dan politik yang kritis. Wacana di kelas pun akan berpusat pada teknik, tidak pada substansi.²⁸

Perspektif Apple dalam melihat krisis pendidikan yang ditemuinya memiliki banyak sisi dan proporsional, tidak cenderung pada “garis kebijakan partai” tertentu. Ia bisa membuktikan siapa yang diuntungkan dan dirugikan oleh kebijakan dan usulan konservatif serta bagaimana selanjutnya ideologi itu memilah-milah anak didik berdasarkan kelas, ras, dan gender ketika mereka berupaya mendapatkan pengetahuan. Dengan pernyataannya ini, ia memang tidak mendukung *status quo*. Apple menyatakan bahwa kelalaian, kurangnya fleksibilitas, dan birokrasi yang tidak tanggap di distrik sekolah justru memengaruhi masyarakat untuk menerima kebijakan sayap kanan.²⁹

Apple percaya bahwa kontroversi dalam pendidikan terutama berkenaan dengan peran yang (seharusnya) dimainkan pendidikan dalam pengembangan demokrasi dan mempersiapkan warga negara untuk menilai dan mengatasi konflik serta ketidakpastian yang inheren dalam

masyarakat. Persoalan pendidikan di Amerika Serikat saat ini berkisar pada “perbedaan visi sosial”, tentang tidak dipertimbangkannya konteks yang lebih luas dari “pendidikan demokratis dan pembentukan masyarakat yang lebih demokratis”³⁰ dalam reformasi kurikulum yang dilakukan oleh kalangan neoliberal dan neokonservatif. Ia menegaskan perlunya pendidikan politik dan pengamatan atas kondisi keadilan sosial oleh anak didik di sekolah sebagai “lawan” dari determinisme atau reproduksi sosial yang diciptakan oleh sekolah karena tak memiliki wacana ini sama sekali.³¹ Untuk mempertahankan pendidikan publik di Amerika Serikat, Apple menawarkan perpaduan strategi politik dan pendidikan dalam proses pendidikan, yang disebutnya sebagai “reformasi nonreformis”.³² Dengan pendekatan ini, permasalahan kesetaraan dan keadilan sosial dapat diatasi melalui interaksi yang teratur dan kritis dengan asas-asas praktik dan pengalaman di kelas, sekaligus mempertautkannya dengan “visi dan gerakan sosial yang lebih luas”.³³ Bagi Apple, “Mereka yang berkecimpung dalam pendidikan kritis harus tetap berhubungan erat dengan realitas guru, anak didik, dan orang tua.”³⁴ Para pendidik kritis harus bersekutu dengan mereka yang berusaha keras mempertahankan keberhasilan yang telah dicapai dengan demokratisasi pendidikan, dan memastikan bahwa sekolah, kurikulum, serta praktik mengajar di sekolah sudah peka terhadap masalah ras, gender, dan kelas.³⁵

Kendati pemikiran Apple menyerupai pemikiran teoretisi konspirasi (baik dari “sayap kanan”, neoliberal, neokonservatif, atau neo-Gramscian), ia menunjukkan dengan jelas bahwa pandangan konservatif didasarkan pada kepercayaan yang sudah tertanam kuat tentang perlunya mempertahankan hierarki kelas berdasarkan fungsi ekonomi (*merit-based class hierarchy*) di Amerika Serikat. Pemahaman yang luas ini memperkuat analisis kritis Apple terhadap pelbagai permasalahan yang dianggapnya sangat penting, yakni “marketisasi” pendidikan di balik kedok “pilihan”, ujian standar nasional, dan rencana untuk kurikulum nasional.³⁶

Karya Apple sangat penting dan berarti, terutama dalam kondisi pendidikan saat ini di Amerika Serikat serta masyarakat kapitalis lainnya. Apple mengarahkan perhatian kita pada pelbagai persoalan penting yang tidak diperbincangkan secara luas dan tidak diketahui atau tidak dikaji oleh pendidik atau publik. Kekuatan lain dari karya Apple adalah mempertanyakan analisis posmodernis dan pos-strukturalis karena kegagalannya mencermati fakta-fakta umum di sekolah. Apple memang

tidak menawarkan “obat penawar” utilitarian untuk mengatasi pelbagai persoalan yang ditemuinya. Kendati demikian, arti penting pemikirannya terletak pada efektivitas, keandalan, dan koherensi; sehingga mendorong kita untuk mengetahui intensitas dan keterkaitan masalah-masalah pendidikan, implikasinya bagi kebijakan dan praktik pendidikan progresif, serta sumber dan daya tarik agenda (pendidikan) konservatif.

Pengaruh Michael W. Apple terhadap pendidikan tidak dapat dipungkiri. Karya-karyanya dikutip dan dikaji ulang oleh para filsuf, praktisi, dan teoretikus terkenal (Paulo Freire, Linda Darling-Hammond, Maxine Greene, Cameron McCharty, Diane Ravitch, Jeannie Oakes, Peter McLaren, Henry Giroux, Paul Willis, dan lain-lain); dan sering didiskusikan di pelbagai jurnal pendidikan serta jurnal profesional lain. Pada Desember 1999, *Education Week* (sumber berita pendidikan yang paling terkenal di Amerika Serikat) menganggap bukunya, *Ideology and Curriculum* (1979), sebagai salah satu Buku Abad Ini.³⁷ Pada Desember 1991, *Journal of Educational Thought* menyatakan karyanya tersebut “sebagai bacaan wajib bagi mereka yang bertanggung jawab menyusun kurikulum sekolah publik, terutama anggota parlemen dan anggota dewan sekolah”.

Pada 1995, Apple terpilih untuk menyampaikan *John Dewey Lecture*.³⁸ Kuliah-kuliahnya tersebut diterbitkan kembali dalam *Cultural Politics and Education*. Mengenai *Education and Power* (pertama kali diterbitkan pada 1982 dan diperbaiki pada 1995), *Harvard Educational Review* menyatakan “buku ini sangat penting, berisi pelbagai persoalan, pengamatan, dan penafsiran”. *Library Journal* menganggapnya sebagai “buku yang mengandung pemikiran yang sangat dalam, disusun dengan cermat, dan menggugah”. Tentang *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Giroux menyatakan bahwa Apple “telah menyampaikan pandangan yang penting mengenai ekonomi-politik persekolahan... sebuah buku yang menyampaikan gagasan penulisnya dengan jelas dan brilian”. Peters McLaren mengistilahkan buku tersebut sebagai “risalah yang provokatif”.

Dalam komentar mereka terhadap *Official Knowledge*, Paul Willis, Maxine Greene, dan Paulo Freire adalah contoh bagaimana karya Apple dihormati para sejawatnya. Willis menyatakan bahwa buku tersebut bersifat “terbuka, personal, menggugah pemikiran. [Buku itu] juga merupakan naskah yang lengkap dan bersifat politis... humanistik untuk

era pendidikan kita yang positivistic”. Greene menyebutkan bahwa “saya [Greene] telah membaca buku ini dengan rasa kagum yang luar biasa”. Freire memperkuatnya dengan menyatakan bahwa “sebagaimana ditunjukkan *Official Knowledge*, Michael W. Apple adalah salah seorang pemikir termasyhur di dunia yang berjuang membangun pendidikan kritis dan demokratis”.

Catatan

Saya sampaikan terima kasih kepada Dr. Xaé Reyes (University of Connecticut at Storrs) dan Neill Edward atas bantuan waktu dan tenaganya yang besar kepada penulis.

1. Biografi ini diambil dari wawancara dengan Michael W. Apple yang dilakukan oleh Carlos Torres dan Raymond Morrow (pertama kali diterbitkan pada 1990) yang dicantumkan dalam lampiran karya Apple, *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* (New York: Routledge, edisi ke-2, 2000).
2. C.A. Torres, *Education, Power, and Personal Biography: Dialogues with Critical Education* (New York: Routledge, 1998).
3. H.A. Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition* (New York: Bergin & Harvey, 1998), hlm. 7.
4. P. Freire, *Pedagogy of Hope* (New York: Continuum, 1998), hlm. 9.
5. Apple, *Cultural Politics and Education* (New York: Teachers College Press, Columbia University, 1996), hlm. 115.
6. Apple, “The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?” (*Teachers College Record*, 95, 2, 1993), hlm. 222-241. Lihat juga Apple, *Ideology and Curriculum* (New York: Routledge, edisi ke-2, 1990), dan *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* (New York: Routledge, 1993).
7. Landon E. Beyer dan Michael W. Apple (ed.), *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities* (Albany, New York: State University of New York Press, edisi ke-2, 1998), hlm. 4. Pernyataan ini semula ditulis untuk pengantar edisi ke-2 buku tersebut (1988). Yang menarik, selama sepuluh tahun berselang antara kedua edisi, tidak ada revisi sama sekali, hanya diperdalam.
8. Suatu koalisi gerakan dan kelompok konservatif, neokonservatif, serta neoliberal (pada pelbagai persoalan dalam spektrum politik) yang secara kolektif disebut “Sayap Kanan”.
9. Apple, *Cultural Politics and Education*, bab 4, dengan Christopher Zenk (New York: Teachers College Press, Columbia University, 1996), hlm. 99.
10. Apple, *Education and Power* (New York: Routledge, 1995).
11. *Ibid.*

12. *Ibid.*, lihat juga Apple, "Cultural Capital and Official Knowledge", dalam M. Berube dan C. Nelson (ed.), *Higher Education Under Fire: Politics, Economics, and the Crisis of the Humanities* (New York: Routledge, 1995), hlm. 91-106.
13. Apple, "Cultural Capital and Official Knowledge", dalam M. Berube dan C. Nelson (ed.), *Higher Education Under Fire: Politics, Economic, and the Crisis of the Humanities* (New York: Routledge, 1995), hlm. 91-106.
14. M.W. Apple dan N.R. King, "What do Schools Teach?", dalam A. Molnar dan J.A. Zahorik (ed.), *Curriculum Theory* (Washington, DC: The Association for Supervision and Curriculum Development, 1977), hlm. 108-126.
15. Apple, *Education and Power* (New York: Routledge, 1982), hlm. 21.
16. Apple, "Cultural Capital and Official Knowledge", dalam M. Berube dan C. Nelson (ed.), *Higher Education Under Fire: Politics, Economics and the Crisis of the Humanities* (New York: Routledge, 1995), hlm. 91-106.
17. Channel One adalah program televisi berita ringan, singkat, dan komersial yang disiarkan ke sepertiga sekolah di Amerika Serikat setiap hari dan disaksikan lebih dari 40 persen murid *middle school* dan *high school*. Perusahaan yang memproduksi acara tersebut juga menyediakan televisi ke sekolah-sekolah agar memperoleh penonton—dalam hal ini murid—sebagai segmen iklannya.
18. Apple, "Selling Our Children: Channel One and Politics of Education", dalam Robert W. McChesney, Ellen Meiksins Wood, dan John Bellamy Foster, *Capitalism and the Information Age: The Political Economy of the Global Communication Revolution* (New York: Monthly Review Press, 1998), hlm. 135-149.
19. *Ibid.*, hlm. 146, (untuk lebih lanjut tentang gagasan pokok ini, lihat juga, Apple, *Cultural Politics and Education* dan *Education and Power*).
20. Apple, *Official Knowledge: Democratic Education in Conservative Age* (New York: Routledge, 1993).
21. Apple, *Education and Power* (New York: Routledge, edisi ke-2 diperbaiki 1995; edisi pertama diperbaiki 1982), hlm. 9.
22. Namun, Apple mengklaim bahwa hanya dengan menitikberatkan perhatian pada masalah anak muda berisiko dan anak-anak "putus sekolah", "Sayap Kanan" justru mengabaikan masalahan penting ini sebab membahas gejalanya saja.
23. Apple, *Education and Power* (New York: Routledge, 1995).
24. Dalam tulisan ini, Apple menunjukkan kesamaan penekanan posmodernis dan posstrukturalis pada sirkulasi wacana yang disebutnya sebagai neo-Gramscian.
25. Apple, *Cultural Politics and Education*, bab 4, dengan Christopher Zenk (New York: Teachers College Press, Columbia University, 1996), hlm. 98. Lihat juga dalam Apple, "Cultural Capital and Official Knowledge", dalam M. Berube dan C. Nelson (ed.), *Higher Education Under Fire: Politics, Economics and the Crisis of the Humanities* (New York: Routledge, 1995), hlm. 91-106.
26. Apple, *Cultural Politics and Education*, bab 4, dengan Christopher Zenk (New York: Teachers College Press, Columbia University, 1996), hlm. 99.
27. Apple, *Teachers and Text: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* (New York: Routledge & Kegan Paul, 1988).

28. Apple, "The New Technology: Is It Part of Solution or Part of the Problem in Education?" (*Computers in the School*, 8, 1/2/3, 1991), hlm. 75.
29. Apple, *Cultural Politics and Education* (New York: Teacher College Press, Columbia University, 1996), hlm. 107.
30. *Ibid.*, hlm. 97.
31. Apple, *Education and Power* (New York: Routledge, 1995).
32. Apple, *Cultural Politics and Education* (New York: Teacher College Press, Columbia University, 1996), hlm. 107.
33. Apple, *Cultural Politic and Education* (New York: Teacher College Press, Columbia University, 1996), hlm. 109.
34. Apple, *Education and Power* (New York: Routledge, 1995).
35. *Ibid.*
36. Apple, *Cultural Politics and Education* (New York: Teacher College Press, Columbia University, 1996).
37. *Education Week*, edisi 19, 16, 15 Desember 1999, hlm. 41.
38. *John Dewey Lecture* diadakan setiap tahun pada pertemuan tahunan John Dewey Society (diadakan bekerja sama dengan American Educational Research Association) dan juga dilakukan di Teachers College.

Lihat juga

Dalam buku ini: Darling-Hammond, Freire, Giroux, Greene.

Dalam buku *Fifty Major Thinkers on Education*: Kant, Hegel.

Karya-karya utama Apple

Ideology and Curriculum, Boston, Massachusetts: Routledge & Kegan, 1979.

Education and Power, New York: Routledge, edisi ke-2 diperbaiki 1995; edisi pertama diperbaiki, Boston, 1982.

Teachers and Text: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education, New York: Routledge & Kegan Paul, 1988.

Official Knowledge: Democratic Education in Consevative Age, edisi ke-2, New York: Routledge, 2000; edisi pertama 1993.

Cultural Politics and Education, The John Dewey, New York: Teachers College Press, 1996.

Bacaan lebih lanjut

Apple, M.W. 1999. *Power, Meaning and Identity: Essays in Critical Educational Studies*. Counterpoints, volume 109. New York: Peter Lang.

Bromley, H. dan Apple, M.W. 1999. *Educational/Technology/Power: Educational Computing as a Social Practice*. Albany, New York: SUNY Press.

Freire, P. 1998. *Pedagogy of the Oppressed*. Edisi ulang tahun ke-20 yang baru dan diperbaiki. New York: Continuum Publishing Co.

Torres, C.A. 1998. *Education, Power, and Personal Biography: Dialogues with Critical Educators*. New York: Routledge.

HOWARD GARDNER (1943 – ...)



Mindy L. Kornhaber

Pada akhirnya, pendidikan harus mendapatkan justifikasinya dalam peningkatan pemahaman manusia.¹

Howard Gardner, salah seorang pemikir pendidikan paling terkenal di Amerika Serikat pada akhir abad ke-20 ini, sesungguhnya tidak berniat terlibat dalam dunia pendidikan. Meskipun demikian, ia telah menulis enam buku dan lebih dari 100 artikel tentang perkembangan kognitif dan neuropsikologi sebelum memperoleh pengakuan dari para pendidik atau peneliti di luar bidang pendidikan seni. Bahkan, bukunya yang ke-7, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*,² bukanlah karya yang terfokus pada pendidikan. Dalam buku tersebut, hanya dua halaman yang berkaitan langsung dengan penerapan teori “MI” (*multiple intelligences*) pada praktik pendidikan. Namun, justru buku inilah—sudah diterjemahkan ke dalam lebih dari 12 bahasa—yang menempatkan Gardner dalam percaturan teori dan praktik pendidikan di Amerika Serikat serta membuatnya terkenal di seluruh dunia.

Menelusuri pemikiran dan kehidupan Gardner sebelum terbitnya *Frames of Mind* dan penjelajahan intelektualnya setelah itu, dapat membantu menjelaskan pengaruh pemikirannya yang luar biasa.

Howard Gardner dilahirkan di Scranton, Pennsylvania, pada 1943. Keluarganya melarikan diri dari kekejaman Nazi Jerman. Orang tuanya kehilangan anak pertama akibat kecelakaan kereta luncur ketika berumur delapan tahun. Anak sulung tersebut adalah kakak Gardner. Kenyataan ini, ditambah dengan tragedi Holocaust, tidak pernah dibicarakan di hadapan Gardner saat ia masih kecil. Walaupun demikian, menurut Gardner, peristiwa ini “tetap berpengaruh besar terhadap perkembangan dan pemikiran saya”.³ Keinginan Gardner untuk melakukan aktivitas yang dapat membahayakan fisiknya—bersepeda dan olahraga berat lain—dikekang, kegemarannya pada musik, membaca dan menulislah yang kemudian dikembangkan. Tatkala Gardner perlahan-lahan mulai menyadari pengaruh yang ditutup-tutupi ini, ia menyatakan bahwa sebagai anak sulung yang masih hidup dalam keluarga besarnya, ia dituntut untuk berbuat banyak di negara baru (Amerika Serikat). Namun, sebelum masa remajanya sekalipun, Gardner sudah menghadapi banyak tantangan. Ia tahu bahwa pemikir keturunan Yahudi dari Jerman dan Austria—Einstein, Freud, Marx, Mahler—”hidup di pusat-pusat intelektual Eropa, dan telah belajar serta bersaing dengan pemikir-pemikir lain, [sementara] saya terperangkap di lembah Pennsylvania yang tidak menarik, dan mengalami kebuntuan intelektual serta depresi ekonomi”.⁴

Gardner tidak menetap dalam waktu lama di Scranton. Ia menuntut ilmu ke sekolah berasrama (*boarding school*) terdekat, yang guru-gurunya menunjukkan perhatian besar kepada Gardner. Dari sekolah itu, Gardner melanjutkan ke Harvard University pada 1961, tempat ia mengabdikan diri sampai sekarang.

Ketika Gardner memasuki Harvard, ia berencana mempelajari sejarah sebagai persiapan untuk karir dalam bidang hukum. Saat kuliah, ia bertemu dengan beberapa pemikir terkenal waktu itu, namun hanya Erik Erikson—seorang pakar psikoanalisis yang karismatik, pengajar psikologi perkembangan, sekaligus pembimbingnya—yang telah memperkuat ambisi Gardner menjadi akademikus.⁵

Segera setelah lulus, Gardner mulai bekerja untuk Jerome S. Bruner—seorang ahli psikologi perkembangan dan kognisi. Pengaruh

Bruner terhadapnya sangat kuat. Bagi Gardner, “perjalanan karirnya adalah contoh yang sempurna”.⁶ Dalam *To Open Minds*, Gardner menelusuri ketertarikannya pada pendidikan karena buku Bruner, *The Process of Education* (1960),⁷ sekaligus mengulas proyek pengembangan kurikulum Bruner, “Man: A Course of Study”. Kurikulum, menurut Bruner, berusaha menjawab tiga pertanyaan “yang dapat membuka pikiran”, yakni “apa yang membuat manusia menjadi manusia?”, “bagaimana manusia menjadi manusia?”, dan “bagaimana manusia bisa menjadi manusia lagi?”⁸ Pertanyaan-pertanyaan tersebut juga hendak dijawab dalam karya-karya Gardner. Penelitian Gardner tentang kognisi manusia menjawab pertanyaan pertama dari Bruner. Riset Gardner tentang perkembangan sistem simbol dapat dianggap sebagai jawaban untuk pertanyaan kedua, dan riset terakhirnya yang mencoba mempelajari bagaimana manusia beraktivitas dengan cerdas sekaligus manusiawi dapat dianggap sebagai jawaban bagi pertanyaan ketiga.

Eksperimen Gardner tentang kognisi manusia dipicu oleh karya Jean Piaget yang dipelajarinya selama Proyek Bruner berlangsung. Eksperimen Piaget sangat menarik bagi Gardner. Pada saat yang sama, Gardner juga mengakui bahwa teori tahap perkembangan manusia dari Piaget sudah tidak memadai lagi. Inti pemikiran Piaget adalah konsepsi tentang anak sebagai “bakal ilmuwan” (*incipient scientist*). Namun, pendidikan musik dan ketertarikan Gardner pada karya seni lainnya menunjukkan bahwa ilmuwan tidak bisa menjadi contoh bentuk tertinggi kognisi manusia. Apa yang dimaksud “berkembang” perlu diperlihatkan dengan:

Perhatian pada keterampilan dan kemampuan pelukis, penulis, musikus, penari, dan seniman lain. Saya menganggap kemampuan seniman juga merupakan kemampuan kognitif karena didorong (bukan ditakut-takuti) oleh kemungkinan meluasnya definisi kognisi—sebagaimana keterampilan ahli matematika dan ilmuwan yang diamati sejawat saya, ahli psikologi perkembangan.⁹

Gardner menuntut ilmu di *graduate school* karena tertarik pada kreativitas dan kognisi dalam seni, suatu jalur penelitian yang belum dirintis di jurusan psikologi. Kesempatan untuk melanjutkan penelitian dalam bidang tersebut datang pada 1967, ketika filsuf Nelson Goodman mendirikan Harvard Project Zero, yakni kelompok penelitian yang

bertujuan memperkuat pendidikan seni. Sejak pendidikannya di *graduate school* tersebut hingga saat ini, Harvard Project Zero menjadi pusat kegiatan intelektual Gardner. Proyek tersebut telah menjadi “tempat berkembangnya ide-ide sekaligus komunitas intelektual saya”.¹⁰ Setelah Goodman pensiun pada 1971, Harvard Project Zero dikelola Gardner dan sejawatnya, David Perkins. Sejak saat itu, lembaga tersebut tumbuh menjadi salah satu pusat riset pendidikan terkemuka di Amerika Serikat. Waktu itu, Gardner membimbing para peneliti muda, dan organisasi tersebut berkembang dari menganalisis kognisi dalam seni menuju penelitian tentang proses belajar, pemikiran, dan kreativitas pada pelbagai disiplin ilmu, kelompok usia, serta lingkungan pendidikan.

Dalam Harvard Project Zero ini, Gardner semula mempelajari perkembangan seni visual, musik, dan bahasa kiasan pada anak-anak. Walaupun ia juga mendalami proses kreatif seniman dewasa, ia juga tertarik pada perkembangan sistem simbol anak (sistem simbol ini berkaitan dengan keterampilan seni). Ia meneliti topik-topik ini secara empiris dengan menerapkan metode Piaget untuk mendalami perkembangan nalar anak dengan sistem simbol artistik. Selama tahun 1970-an hingga awal 1980-an, jalur penelitian ini menghasilkan empat puluh artikel dan beberapa buku. Tulisan-tulisan tersebut membahas beberapa masalah, seperti kepekaan terhadap gaya dalam melukis,¹¹ penggunaan bahasa kiasan,¹² dan perkembangan keterampilan seni pada anak-anak.¹³

Dalam usahanya memahami bagaimana otak mengolah pelbagai sistem simbol, pada 1969, Harvard Project Zero mengundang Norman Geschwind—seorang pakar neurologi terkenal—untuk berbicara tentang penelitian-penelitiannya. Riset Geschwind tentang penggunaan simbol dan gangguan (*breakdown*) pada pasien yang mengalami gegar otak ternyata sangat “menarik”.¹⁴ Setelah itu, Gardner mulai melakukan penelitian empiris dalam bidang neuropsikologi di Boston Veterans’ Administration Hospital. Selama dua dasawarsa berikutnya, ia menerbitkan lebih dari 60 artikel dan beberapa buku yang membahas pengolahan simbol pada individu, terutama seniman yang otaknya terluka.¹⁵

Jalur-jalur riset empiris tersebut bertemu pada satu titik, sebagaimana diutarakan Gardner:

Kesempatan sehari-hari meneliti anak-anak dan orang dewasa yang mengalami gegar otak memunculkan suatu fakta menarik tentang manusia, yakni bahwa manusia memiliki pelbagai macam kemampuan. Kekuatan seseorang dalam satu bidang tidak dengan sendirinya menunjukkan kekuatan dalam bidang lain.¹⁶

Pada pertengahan 1970-an, Gardner mulai merumuskan teori kognisi yang berlawanan dengan teori Piaget (terkait dengan konsepnya tentang “ilmuwan luar biasa” [*pre-eminent scientist*]) dan dengan teori psikometris (berkenaan dengan konsep kecerdasan umum [*general intelligence*] atau “g”). Menurut Gardner, kemungkinan-kemungkinan pemikiran dan kepandaian manusia sebenarnya dapat dijelaskan. Kesempatan mengembangkan teori ini terwujud pada awal 1980-an, ketika Gardner menjadi anggota kehormatan Project on Human Potential. Proyek ini disusun dan dibiayai oleh Bernard van Leer Foundation “untuk meneliti pengetahuan ilmiah yang bertalian dengan potensi manusia dan perwujudannya”.¹⁷ Kegiatan Gardner untuk proyek ini dibukukan dalam *Frames of Mind*¹⁸ yang membahas teori kecerdasan majemuk (*multiple intelligences* atau MI).

Teori Gardner, tidak seperti teori-teori yang dihasilkan dengan metode psikometri tradisional, bukan merupakan jawaban terhadap pertanyaan tersirat “kemampuan kognitif apa yang mendasari skor tes IQ yang baik?”, tetapi MI adalah jawaban bagi pertanyaan tersurat “kemampuan kognitif apa yang memungkinkan manusia menjalankan peran-peran orang dewasa (atau ‘keadaan paripurna’) pada pelbagai kebudayaan?”

Untuk menjawab pertanyaan tersebut, Gardner meneliti pelbagai literatur sains dan ilmu sosial untuk memperoleh kecerdasan potensial (*candidate intelligence*). Ia menyatakan bahwa kecerdasan potensial harus memenuhi sebagian besar, jika tidak semuanya, delapan kriteria yang dikembangkannya, yaitu kecerdasan hanya ditemukan pada individu yang tidak mengalami gegar otak; kecerdasan dapat dilihat pada anak jenius, populasi khusus, atau sebagian kelompok terdidik namun menderita autisme; kecerdasan memiliki jalur perkembangan yang khas (contohnya, perkembangan kemampuan musik, bahasa, atau interpersonal sejak anak-anak sampai dewasa tidak sama); kecerdasan harus dipahami dari perspektif biologi evolusioner; kecerdasan

diperlukan manusia—sebagaimana ditemukan pada mamalia lainnya—agar dapat bertahan hidup sejak dulu; kecerdasan bisa diubah menjadi kode dalam sistem simbol; kecerdasan bukan hanya didukung dengan tes psikometri, melainkan juga dibuktikan dengan hasil dari tugas-tugas dalam psikologi eksperimental; kecerdasan menunjukkan sekumpulan kegiatan pengolahan, seperti pencarian titi–nada dalam musik atau sintaksis dalam bahasa, yang dirangsang oleh informasi yang relevan dengan kecerdasan itu.

Dengan menggunakan kriteria-kriteria tersebut, Gardner mengidentifikasi delapan kecerdasan yang relatif otonom, yakni kecerdasan linguistik, logika matematika, spasial, musik, kinestetik jasmaniah, interpersonal, intrapersonal, dan naturalis.¹⁹ Kecerdasan naturalis membuat manusia mampu mengenal, melakukan kategorisasi, dan menentukan ciri-ciri lingkungan. Gardner juga menyebutkan bahwa kecerdasan lain bisa ditambahkan jika memenuhi sebagian besar kriterianya. Jumlah kecerdasan kurang penting daripada kemajemukan kecerdasan, dan bahwa tiap manusia memiliki campuran kekuatan dan kelemahan kecerdasan yang unik (atau “profil”).

Meskipun kalangan psikolog kurang tertarik dengan teori tersebut,²⁰ para pendidiklah yang berminat dengan MI. Teori tersebut diikuti oleh para guru di Amerika Utara, Amerika Selatan, dan Australia, serta sebagian Eropa dan Asia. Teori tersebut telah diterapkan pada semua jenjang pendidikan, mulai dari prasekolah sampai pendidikan dewasa. Teori tersebut digunakan pada pelbagai disiplin ilmu dan pendidikan kejuruan, serta mudah diterapkan di kelas untuk menangani murid khusus, murid penderita cacat, atau murid berbakat.

Terdapat beberapa alasan mengapa MI diterapkan dalam pendidikan. Salah satunya adalah bahwa teori tersebut membenarkan pengalaman sehari-hari para pendidik, yakni anak didik berpikir dan belajar dengan beragam cara. MI juga memberikan kerangka konseptual kepada para pendidik untuk menyusun dan menelaah kurikulum, penilaian, dan praktik-praktik pedagogi. Selanjutnya, penelaahan ini menyebabkan para pendidik mengembangkan pendekatan-pendekatan baru yang dapat memenuhi kebutuhan anak didik di kelas mereka.²¹

Walaupun penerapan teori Gardner meluas, kualitas penerapannya berbeda-beda. Para guru, pengelola, dan sejumlah konsultan independen mempunyai pendapat sendiri mengenai penerapan teori Gardner sebab

Frames of Mind tidak membahas bagaimana menerapkan teori tersebut. Kendati sebagian pendapat tersebut mendorong pengembangan pemahaman anak tentang pelbagai disiplin ilmu, sebagian pendapat lainnya menyelesaikan setiap persoalan penerapan yang muncul dengan cara yang dangkal. Perbedaan penerapan teori Gardner akhirnya memunculkan pujian²² sekaligus kritik.²³

Gardner mengakui keragaman penerapan MI, namun semula ia merasa bahwa penerapan tersebut memang bukan bidang garapannya, sebagai teoretikus dan psikolog untuk situasi saat itu. Ia lebih memusatkan perhatiannya pada penyusunan gagasan-gagasan baru tentang penilaian pendidikan,²⁴ pengembangan pemahaman terhadap disiplin ilmu,²⁵ dan kreativitas.²⁶ Kendati demikian, ia mulai mengarahkan penerapan MI untuk pendidikan dalam *The Unschooled Mind*,²⁷ dan secara lebih jelas lagi dalam *Intelligence Reframed*²⁸ dan *The Disciplined Mind*.²⁹

Masing-masing buku tersebut menekankan kepercayaan Gardner bahwa misi utama pendidikan adalah pengembangan pemahaman. Menurut Gardner, “Visi pendidikan saya sudah jelas. Pemahaman yang mendalam harus menjadi tujuan utama kita. Kita harus berusaha menanamkan pemahaman tentang apa yang dianggap benar atau salah, indah atau buruk, baik atau jahat, dalam suatu konteks kebudayaan.”³⁰ Pandangan tersebut “mendorong individu untuk mempelajari dan memahami dunianya.”³¹

Gardner menegaskan bahwa pemahaman ditandai dengan tindakan, di mana anak didik memperoleh pengetahuan sedikit demi sedikit dalam suatu lingkungan dan menerapkannya pada lingkungan atau permasalahan yang tidak mereka kenali. Supaya tujuan tadi tercapai, para pendidik harus lebih mengutamakan kedalaman daripada keluasan. Anak didik harus diberi kesempatan yang luas untuk memahami suatu topik.³² Gardner menyatakan bahwa memberikan kesempatan kepada anak didik untuk mendalami dan mengungkapkan suatu topik dengan beragam cara serta melibatkan pelbagai kecerdasan dapat mengembangkan pemahaman. Riset terakhir yang dilakukan Gardner di Harvard Project Zero membuktikan pandangannya.³³

Pandangan Gardner tentang perkembangan pemahaman sangat berbeda dengan pandangan kontemporer di Amerika Serikat yang menerapkan pembelajaran di kelas berdasarkan kerangka kurikulum nasional yang luas dan sangat rinci. Namun, visi Gardner-lah yang

justru mengikuti tradisi Socrates, John Dewey, dan John Henry Cardinal Newman. Visinya juga sejalan dengan pemahaman yang didasari kajian empiris tentang kognisi, dan dengan realitas masyarakat multietnis serta teknologisasi yang dihadapi sistem pendidikan modern.

Selama kurang lebih satu dasawarsa, Gardner menekankan bahwa para pendidik harus menanamkan pemahaman terhadap disiplin ilmu yang dianggapnya sebagai salah satu penemuan besar umat manusia. Betapa pun pentingnya pemahaman terhadap disiplin ilmu ini, Gardner juga menyebutkan bahwa tujuan pendidikan tetap harus melampaui pemahaman tersebut. Tugas pada milenium baru ini adalah memperjuangkan berpadunya kecerdasan dan moralitas untuk menciptakan suatu dunia, tempat beragam manusia ingin hidup di dalamnya. Suatu masyarakat yang dipimpin oleh “orang-orang cerdas” bisa memengaruhi dunia.³⁴ Berkenaan dengan tugas ini, Gardner bersama sejawatnya—Mihaly Csikszentmihalyi dan William Damon—merancang Good Work Project pada 1994. Tujuan utama proyek ini adalah meneliti bagaimana individu-individu yang menonjol di setiap profesi dapat menghasilkan karya yang patut dicontoh, sesuai standar profesi masing-masing, dan memberikan sumbangan besar bagi kesejahteraan masyarakat. Dengan menerapkan temuan proyek ini dalam lingkungan pendidikan dimungkinkan meningkatkan pemahaman terhadap disiplin ilmu dan kecerdasan humanitarian generasi selanjutnya. Gardner berharap proyek ini dapat memberikan sumbangan suatu saat nanti.

Catatan

1. Gardner, *Intelligence Reframed* (New York: Basic Books, 1999), hlm. 178.
2. Gardner, *Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligence* (New York: Basic Books, 1983).
3. Gardner, *To Open Minds: Chinese Clues to the Dilemma of Contemporary Education* (New York: Basic Books, 1989), hlm. 22.
4. *Ibid.*, hlm. 23
5. *Ibid.*, hlm. 47.
6. *Ibid.*, hlm. 56.
7. Jerome S. Bruner, *The Process of Education* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1960).
8. Gardner, *To Open Minds*, hlm. 50.
9. Gardner, *Intelligence Reframed*, hlm. 28.

10. Gardner, *To Open Minds*, hlm. 28
11. Contohnya, Gardner, "Children's Sensivity to Painting Styles" (*Child Development*, 41, 1970), hlm. 813-821; Gardner, "The Development of Sensitivity to Artistic Styles" (*Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 29, 1971), hlm. 515-527; Gardner, "Style Sensitivity in Children" (*Human Development*, 15, 1972), hlm. 325-338; Howard Gardner dan Judith Gardner, "Development Trends in Sensitivity to Form and Subject Matter in Paintings", (*Studies in Art Education*, 14, 1970), hlm. 52-56.
12. Contohnya, Gardner, "Metaphors and Modalities: How Children Project Polar Adjectives onto Diverse Domains" (*Child Development*, 45, 1974), hlm. 84-91; Howard Gardner, M. Kircher, Ellen Winner, dan David Perkins, "Children's Metaphoric Productions and Preferences" (*Journal of Child Language*, 2, hlm. 125-141, 1975; Howard Gardner, Ellen Winner, R. Bechhofer, dan Dennie Wolf, "The Development of Figurative Language", dalam K. Nelson (ed.), *Children's Language* (New York: Gardner Press, 1978), hlm. 1-38.
13. Contohnya, Gardner, "Unfolding or Teaching: on the Optimal Training of Artistic Skills", dalam E. Eisner (ed.), *The Arts, Human Development and Education* (Berkeley, California: McCutchan Publishing Company, 1976), hlm. 100-110; Gardner, "Entering the World of Arts: The Child as Artist" (*Journal of Communication*, Autumn, 1979), hlm. 146-156; Howard Gardner, Dennie Wolf, dan A. Smith, "Artistic Symbols in Early Childhood" (*New York Education Quarterly*, 6, 1975), hlm. 13-21; Dennie Wolf dan Howard Gardner, "Beyond Playing or Polishing: The Development of Artistry", dalam J. Hausman (ed.), *The Arts and the Schools* (New York: McGraw-Hill, 1980).
14. Gardner, *To Open Minds*, hlm. 83. .
15. Contohnya, Gardner, "Artistry Following Damage to the Human Brain", dalam A. Ellis (ed.), *Normality and Pathology in Cognitive Functions* (London: Academic Press, 1982), hlm. 299-323; Howard Gardner, J. Silverman, G. Denes, C. Semenze, dan A. Rosenstiel, "Sensitivity to Musical Denotation and Connotation in Organic Patients" (*Cortex*, 13, 1977), hlm. 22-256; Howard Gardner and Ellen Winner, "Artistry and Aphasia", dalam M.T. Sarno (ed.), *Acquired Aphasia* (New York: Academic Press).
16. Gardner, *Intelligence Reframed*, hlm. 30.
17. Gardner, *Frames of Mind*, edisi *paperback* (New York: Basic Books, 1985), hlm. xix.
18. Gardner, *Frames of Mind* (New York: Basic Books, 1983).
19. Gardner, *Frames of Mind*, 1983; Gardner, "Are There Additional Intelligence? The Case for Naturalist, Spiritual, and Existential Intelligences", dalam J. Kane (ed.), *Education, Information and Transformation* (Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, 1999), hlm. 111-131.
20. Contohnya, Richard Herrnstein dan Charles Murry, *The Bell Curve* (New York: Free Press, 1994); Sandra Scarr, "An Author's Frame of Mind: Review of *Frames of Mind* by Howard Gardner" (*New Ideas in Psychology* 3, 1, 1985), hlm. 95-100.

21. Mindy Kornhaber, "Multiple Intelligences Theory in Practice", dalam J. Block *et al.* (ed.), *Comprehensive School Improvement Programs* (Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt, 1999).
22. Contohnya, Richard Knox, "Brainchild" (*Boston Globe Magazine*, 5 November, 1995), hlm. 22-23, 38-39, 41-42, 45-48. Elaine Woo, "Teaching that Goes Beyond IQ" (*Los Angeles Time*, 20 Januari 1995), hlm. A1, A22.
23. James Collins, "Seven Kinds of Smart" (*Times Magazine*, 19 October 1998), hlm. 94-96; James Traub, "Multiple Intelligence Disorder" (*The New Republic*, Oktober 1998), hlm. 27, 77-83.
24. Contohnya, Gardner, "Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing", dalam B.R. Gifford dan M.C. O'Connor (ed.), *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction* (Boston, Massachusetts: Kluwer, 1991), hlm. 77-120; Mara Krechevsky dan Howard Gardner, "Approaching School Intelligently: An Infusion Approach", dalam Deanna Kuhn (ed.), *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills* (Basel: S. Karger, 1990), hlm. 79-94; C. Wexler-Sherman, Howard Gardner, dan David Feldman, "A Pluralistic View of Early Assessment: The Project Spectrum Approach" (*Theory in Practice*, 27, 1988), hlm. 77-83.
25. Contohnya, Howard Gardner dan Veronica Boix-Mansilla, "Teaching for Understanding Within and Across the Disciplines" (*Educational Leadership*, 51, 5, 1994), hlm. 14-18; Howard Gardner dan Veronica Boix-Mansilla, "Teaching for Understanding in the Disciplines—and Beyond" (*Teacher Colleges Record*, 96, 2, 1994), hlm. 198-218; Gardner, "Educating for Understanding" (*The American School Board Journal*, 180 7, 1993), hlm. 20-24.
26. Gardner, *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi* (New York: Basic Books, 1993); Gardner, "How Extraordinary was Mozart?", dalam J.M. Morris, *On Mozart* (Washington, DC: Woodrow Wilson Center Press, 1994); Jin Li dan Howard Gardner, "How Domains Constrain Creativity: The Case of Traditional Chinese and Western Painting" (*American Behavioral Scientist*, 37, 11, 1993), hlm. 94-101.
27. Gardner, *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach* (New York: Basic Books, 1991).
28. Gardner, *Intelligence Reframed*, 1999.
29. Gardner, *The Disciplined Mind*, 1999.
30. Gardner, *The Disciplined Mind*, hlm. 186.
31. *Ibid.*, hlm. 24.
32. Gardner, *The Unschooled Mind*, 1991; Gardner, *The Disciplined Mind*, 1999.
33. Kornhaber, "Multiple Intelligences Theory in Practice", 1999; Mindy Kornhaber, Edward Fierros, dan Shirley Veenema, *Multiple Intelligences: Best Ideas from Practice and Project Zero* (Needham, Massachusetts: Allyn & Bacon, akan terbit).
34. Gardner, *Intelligence Reframed*, hlm. 4.

Lihat juga

Dalam buku ini: Bruner, Piaget.

Dalam *Fifty Major Thinkers on Education*: Newman.

Karya-karya utama Gardner

The Quest for Mind: Jean Piaget, Claude Levi-Strauss and the Structuralist Movement, New York: Knopf, 1973.

The Shattered Mind, New York: Knopf, 1975.

Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings, New York: Basic Books, 1980.

Art, Mind and Brain: A Cognitive Approach to Creativity, New York: Basic Books, 1982.

Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, New York: Basic Books, 1983.

The Mind's New Science: A History of Cognitive Revolution, New York: Basic Books, 1985.

To Open Minds: Chinese Clues to the Dilemma of Contemporary Education, New York: Basic Books, 1989.

The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach, New York: Basic Books, 1991.

Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi, New York: Basic Books, 1993.

Leading Minds: An Anatomy of Leadership, New York: Basic Books, 1995.

Extraordinary Minds: Portraits of Exceptional Individuals and an Examination of Our Extraordinariness, New York: Basic Books, 1997.

Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century, New York: Basic Books, 1999.

The Disciplined Mind: What All Students Should Understand, New York: Simon and Schuster, 1999.

Bacaan lebih lanjut

"Harvard Project Zero". 1994. *Harvard Graduate School of Education Alumni Bulletin*, 39, 1, December. Cambridge, MA: Harvard University.

HENRY GIROUX (1943 - ...)



Keith Morrison

Pendidikan radikal memerlukan suatu visi, yakni visi yang menunjukkan apa yang dapat dilakukan, melampaui kekinian dan menjangkau masa depan, mempertautkan perjuangan dengan kemungkinan-kemungkinan baru.¹

Beberapa akademikus pendidikan saat ini, termasuk Giroux, berhasil memadukan polemik yang keras dengan kajian akademik yang baku. Dengan argumen yang menarik, bahasa yang memukau, dan aforisme ala Nietzsche, Giroux menawarkan pendidikan kritis yang radikal demi mencapai kesetaraan, demokrasi, dan kemanusiaan, yang menurutnya sedang terancam saat ini.

Henry Giroux meraih gelar doktor dari Carnegie-Mellon University pada 1977 dengan tesis doctoral tentang teori kurikulum, sosiologi, dan sosiologi pendidikan. Ia pernah mengajar di Boston University (1977-1983) dan kemudian di Miami University (1983-1992) menjadi *Professor of Education and Renowned Scholar in Residence*. Sejak 1992, ia menjadi *Waterbury Chair Professor of Secondary Education* di Penn State University.

Karya-karya utama Giroux memiliki beberapa fokus penting, yaitu kesetaraan; demokrasi; politik kebudayaan; pendidikan kritis; guru sebagai intelektual transformatif; peningkatan martabat manusia; dan penghapusan penindasan dalam bentuk apa pun. Namun, Giroux tidak hanya menjabarkan fokus-fokus tersebut dalam semua karyanya, ia juga merambah persoalan keterkaitan antara pendidikan dengan pelbagai medan produksi kebudayaan dan pergulatan lainnya. Bagi Giroux, pendidikan harus meretas batas-batas persekolahan, masuk ke dalam wilayah publik, dan bersifat politis.

Karya awal Giroux sangat dipengaruhi oleh pemikiran Mazhab Frankfurt, khususnya Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, dan Jürgen Habermas. Ia mengkritik dominasi nalar instrumental yang mengontrol dan mengakibatkan dehumanisasi sehingga melestarikan ketimpangan dalam masyarakat. Ia berpendapat bahwa pendidikan lebih dari sekadar reproduksi kebudayaan² untuk memperkuat mereka yang sudah kuat dalam masyarakat dan mempertahankan marginalisasi terhadap mereka yang lemah. Lebih lanjut, Giroux menyatakan bahwa sekolah harus menjadi medan untuk melakukan perlawanan, pergulatan, perjuangan kultural, dan penentangan terhadap hegemoni budaya yang telah melahirkan stigmatisasi, marginalisasi, penindasan, dan pengabaian sebagian besar manusia. Ia menentang teoretisi seperti Bowles, Gintis, dan Bourdieu² karena pandangan mekanistik mereka tentang reproduksi sosial melalui pendidikan, dan pengabaian mereka terhadap kemungkinan untuk melakukan intervensi atau memutus siklus reproduksi. Menurut Giroux, ketiga pemikir tersebut terlalu mengandalkan struktur dan merendahkan kemampuan manusia sebagai agen.

Sekolah, dalam pandangan Giroux, harus menjadi medan produksi dan transformasi kebudayaan, bukan reproduksi kebudayaan. Sekolah juga harus menjadi ajang pemberdayaan dan pembebasan individu serta kelompok dalam sebuah masyarakat yang adil dengan mendorong otonomi individual dan kolektif dalam sistem demokrasi partisipatoris yang menghargai keragaman serta kemajemukan kelompok sosial dan budaya. Pandangannya tersebut melihat demokrasi sebagai sebuah perayaan atas perbedaan dan keragaman, bukan untuk melayani agenda minoritas elite atau ideologi yang berkuasa.³ Ia berpendapat bahwa demokrasi melibatkan kritik ideologi, dan dengan demikian demokrasi dapat disamakan dengan demokrasi kritik. Demokrasi partisipatoris yang

kritis dirancang untuk menciptakan keadilan guna mengatasi beragam “kesulitan”: kemiskinan, keputusan, pengangguran, stigmatisasi, generasi muda yang “sakit”, budaya massa yang kabur, ketamakan, komodifikasi, chauvinisme, seksisme, rasialisme, materialisme, dehumanisasi, ideologi nasionalisme yang militeristik, dan kota yang terus-menerus bertambah besar.⁴

Tidak seperti Eagleton⁵ yang mengkritik beberapa pemikir Mazhab Frankfurt, Giroux sangat berhati-hati saat berpendapat perlunya memadukan “bahasa kritik” dengan “bahasa kemungkinan”, yakni dengan menunjukkan bagaimana kesempatan sekolah—sekecil apa pun—untuk menjadi medan reproduksi sosial dapat diciptakan dan dikembangkan. Kritik ideologi terhadap penggunaan kekuasaan secara tidak sah dipadukannya dengan agenda reformasi. Dukungan Giroux terhadap pendidikan kritis yang radikal sebagai sebuah bentuk politik kebudayaan telah membangun reputasi internasionalnya. Bagi Giroux, pendidikan kritis bukan persoalan metodologi pengajaran di kelas,⁶ tetapi—sebagaimana Freire—melampaui sekolah dan menjadi bagian dari pembebasan masyarakat,⁷ yang selanjutnya menggantikan ketimpangan sistemik dengan komunitas dan anak didik yang lebih berdaya.

Menurut Giroux,⁸ terciptanya masyarakat yang bebas di dalam dan melalui pendidikan harus melibatkan (1) penolakan gagasan kebenaran dan otoritas yang transenden dan ahistoris, sebagai perjuangan untuk mendapatkan pengakuan, hak, dan “suara”—di sini dan sekarang—serta harus melibatkan pengalaman ketertindasan; (2) politisasi hubungan interpersonal untuk meningkatkan solidaritas dalam “pluralisme radikal”; (3) menanamkan bahasa kritik dan bahasa kemungkinan kepada masyarakat; dan (4) redefinisi sekolah sebagai wilayah publik, di mana keterlibatan dan demokrasi dapat digali dalam perjuangan untuk mencapai “masyarakat demokratis radikal”. Keberhasilan demokrasi kritis melalui perjuangan meraih makna, suara, hak, kebebasan, dan emansipasi—sesuai dengan gagasan “situasi perbincangan ideal” (*ideal speech situation*) dari Habermas—juga melibatkan tiga faktor,⁸ yakni (1) pengakuan atas hak-hak semua kelompok untuk berpartisipasi dalam wacana pendidikan; (2) perlunya mempertautkan praktik-praktik pendidikan di sekolah dengan masyarakat yang lebih luas (misalnya, menanamkan perilaku demokratis di sekolah sebagai persiapan untuk perilaku demokratis di masyarakat); dan (3) para pendidik perlu bersatu

dengan kelompok-kelompok sosial progresif di luar sekolah untuk menciptakan aliansi dan solidaritas.

Bagi Giroux, tugas tersebut berarti membuat pedagogi lebih bersifat politis dan membuat politik lebih bersifat pedagogis.¹ Pendidikan radikal, menurutnya, bukan hanya menjalankan seperangkat teknik, melainkan mempertanyakan asumsi-asumsi yang diterima tentang hakikat, isi, dan tujuan persekolahan.⁶ Dalam pandangannya tersebut, pendidikan radikal merupakan suatu bentuk “politik kebudayaan” yang mempertanyakan kebudayaan siapa yang direpresentasikan dalam pendidikan dan sejauh mana keabsahan kebudayaan tersebut. Pendidikan radikal mempertanyakan kategori dan status disiplin ilmu. Tujuannya adalah membangun masyarakat lebih demokratis, yang bergerak dari kritik ideologis dan historis atas masyarakat dan sekolah *sebagaimana adanya* (contohnya, sekolah yang melayani efisiensi ekonomi) menuju suatu pandangan tentang masyarakat dan sekolah *sebagaimana seharusnya* (contohnya, sekolah yang mempersoalkan cara hidup dan mengembangkan otonomi individu dalam masyarakat egalitarian). Giroux mengakui gagasan tersebut bersumber dari Marxisme.⁹ Hubungan-hubungan pendidikan, kurikulum, dan sekolah dapat saling bertentangan, ketiganya sarat dengan muatan ideologi dan sering melayani kekuasaan serta struktur hubungan yang asimetris dalam masyarakat. Bagi Giroux, keadaan ini perlu dibongkar dan tidak boleh memperoleh legitimasi.

Giroux berpendapat bahwa para pendidik dan anak didik perlu menyelidiki kurikulum siapa yang digunakan dan tidak digunakan di sekolah, atas kepentingan siapa kurikulum itu diterapkan, apa dampak penerapan kepentingan tersebut dalam masyarakat, serta sejauh mana keabsahan kurikulum dan pedagogi yang diterapkan di sekolah.⁷ Pembelaan Giroux terhadap hak-hak kelompok yang lemah dan tertindas untuk memperoleh pengakuan di dalam dan melalui pendidikan melibatkan keterlibatan intelektualnya yang luas dengan gerakan feminisme, antiseksisme, antirasisme, dan anti eksploitasi. Berkenaan dengannya, ia tidak segan mengkritik masyarakat dan kebijakan pendidikan Amerika Serikat kontemporer (ditandai dengan munculnya kekuatan konservatisme baru) yang dianggapnya sebagai perwujudan kolonialisme yang menggelisahkan di negeri sendiri.

Giroux¹⁰ menguraikan beberapa prinsip pendidikan kritis:

- Perhatian yang diberikan pada pendidikan seperti yang diberikan pada kegiatan akademik tradisional, dengan menciptakan (kembali) sekolah sebagai wilayah publik yang demokratis.
- Etika menjadi perhatian utama dalam pendidikan kritis yaitu dengan mempersoalkan praktik-praktik pendidikan yang melestarikan ketimpangan, eksploitasi, dan penderitaan manusia.
- Implikasi politis dari perayaan atas perbedaan dalam masyarakat demokratis harus dihadapi.
- Bahasa yang mencakup beberapa versi solidaritas dan politik perlu dikembangkan.
- Tidak ada teks atau narasi besar yang tunggal, tetapi terdapat beberapa teks, beberapa kurikulum, beberapa versi pendidikan yang perlu diteliti secara kritis sebab terdapat beberapa versi dan ajang eksploitasi serta penindasan dalam masyarakat yang saling terkait.
- Representasi budaya dalam kurikulum harus dianggap sebagai wacana kekuasaan dan hubungan-hubungan kekuasaan yang asimetris.
- Kurikulum adalah sebuah “teks kebudayaan” yang muatannya harus bisa dikritik.
- Politik suara (*politics of voice*) memerlukan pengakuan atas keragaman dan hak-hak kelompok tertindas untuk memperoleh pengakuan dalam pendidikan.

Dalam mengembangkan pendidikan kritis yang menghubungkan praktik pendidikan dengan masyarakat, guru dan pendidik harus bertindak sebagai “intelektual transformatif”,¹¹ yaitu intelektual yang menganggap belajar dan mengajar sebagai aktivitas politik. Sekolah, bagi Giroux, merupakan medan perjuangan untuk memperoleh makna dan kekuasaan. Intelektual transformatif menggugah kesadaran anak didik tentang pelbagai permasalahan dengan memperlakukan anak didik sebagai agen kritis yang mempertanyakan bagaimana pengetahuan—dan pengetahuan siapa—yang diciptakan serta disampaikan di sekolah dan atas kepentingan siapa proses tersebut bisa berjalan. Tujuan pendidikan kritis adalah membuat anak didik secara ideologis lebih kritis dan memiliki pandangan untuk mencapai emansipasi. Para guru mengajar berdasarkan pada pengalaman anak didik dan mendorong anak didik agar mampu menyelidiki dan mengkritik pengalaman-pengalaman mereka untuk memperoleh pesan ideologis. Tujuan selanjutnya adalah

menyingkap penindasan, ketimpangan, dan konstruksi identitas sosial dalam hubungan kekuasaan yang asimetris antara pelbagai kelompok, dan sekaligus anak didik mempunyai pandangan untuk melakukan transformasi cara pandang mereka terhadap situasi serta kesempatan hidup. Selanjutnya, mereka mengalami pemberdayaan dan emansipasi sebagai anggota komunitas dan kebudayaan yang beragam. Anak didik pun memiliki “suara” dalam sistem demokrasi partisipatoris.

Trend¹² berpendapat bahwa kekuatan tulisan Giroux mengenai pendidikan merupakan komitmen moralnya terhadap praktik-praktik demokrasi yang terbuka dan melibatkan masyarakat, apa pun latar belakang atau pengalaman budaya mereka. Giroux berbicara untuk semua kelompok sebab perubahan menyangkut kelompok yang kuat dan yang lemah.

Gagasan “perbedaan” lokasi budaya dan sosial semua kelompok dan “perbedaan” dalam sistem demokrasi partisipatoris secara ideologis memang tidak netral dan murni. “Perbedaan” yang dimaksud meliputi perbedaan kekuasaan, yakni mengistimewakan wacana tertentu dan membungkam wacana lain. Jika kesetaraan dalam masyarakat tercapai, kekuasaan (dalam pendidikan, kurikulum, dan masyarakat) harus disingkap dan diubah. Pandangan ini terungkap dalam gagasan Giroux tentang “pendidikan batas” (*border pedagogy*),⁶ di mana guru dan anak didik menyelidiki dan melintasi batas-batas kekuasaan, epistemologi, pembuatan keputusan, serta representasi budaya dan sosial dalam kurikulum. Dalam pendidikan tersebut, batas-batas “yang dibentuk dengan dominasi” dipersoalkan dan didefinisikan kembali, demikian juga dengan permasalahan ketimpangan, kekuasaan, pembungkaman, penindasan, dan penderitaan dalam pelbagai struktur institusional. Giroux⁶ berpendapat bahwa walaupun orang kulit putih memiliki andil politis dan kultural dalam mengabaikan perbedaan, andil ini menyelubungi hubungan kekuasaan yang asimetris, di mana mereka yang tidak berkulit putih, tidak laki-laki, atau bukan kelas menengah dilarang mendapat akses pada kekuasaan dan “suara”. Giroux menulis¹³ bahwa lawan kesetaraan adalah ketimpangan, bukan perbedaan.

Giroux⁶ mengakui adanya beberapa wilayah produksi kebudayaan tempat pendidikan bisa berjalan. “Perbedaan” dan “pendidikan batas” mengacu pada beberapa kelompok dalam masyarakat, dan tidak ada narasi besar yang tunggal dalam menjelaskan konstruksi identitas sosial

dan kekuasaan. Karya Giroux selanjutnya⁶ menandai peralihan pandangannya menuju posmodernisme dan menjauh dari teori kritis Mazhab Frankfurt. Melalui posmodernisme, ia menemukan cara “mengembalikan kekuasaan dan identitas kelompok subordinat” yang menghancurkan kekuasaan rasionalitas Eurosentris.⁶ Sedangkan kebudayaan modern, bagi Giroux, menegaskan kemungkinan untuk menghormati keragaman, suara, dan aksi “meretas batas” (contohnya, meretas batas-batas kurikulum dan pembuatan keputusan kurikulum yang memperkuat struktur kekuasaan dalam masyarakat). Ketergantungan modernisme pada rasionalitas mengabadikan ketimpangan. Bagi Giroux, rasionalitas itu sendiri tidak bebas-ideologi, dan netralitas nilainya juga mustahil. Salah satu keberhasilan utama Giroux adalah memadukan wacana etika dengan kritik ideologi dan menempatkannya dalam konteks posmodernisme sekaligus menghindari masalah relativisme yang sering muncul dalam posmodernisme.

Beralihnya pandangan Giroux menuju posmodernisme dirangkai dengan perluasan cakupan kajiannya. Ia berpendapat bahwa meskipun persekolahan—yang menjadi fokus pada karya-karya awalnya—merupakan wahana yang sangat penting bagi terciptanya masyarakat yang kritis, pendidikan harus melampaui persekolahan.⁶ Mereduksi pendidikan menjadi sekolah justru merupakan kepicikan, dan membatasi kemungkinan untuk mengembangkan pendidikan kritis sebagai politik kebudayaan dalam beberapa wilayah produksi dan reproduksi kebudayaan di luar sekolah. Simpatinya pada posmodernisme dalam bukunya yang penting (1992) mengakui perlunya menggunakan pelbagai paradigma dan beroperasi pada pelbagai wilayah secara bersamaan (dan posmodernisme memang memadatkan waktu menjadi “kekinian”),¹⁴ jika aliansi di dalam dan di luar dunia pendidikan memang dapat dijalin untuk menghadapi kompleksitas kehidupan sosial dan teori sosial yang lahir darinya.

Dengan dukungannya pada beberapa gagasan posmodernisme, maka tidaklah mengherankan bahwa dalam tulisan-tulisannya yang terakhir, perluasan pendidikan kritis melampaui apa yang terjadi di sekolah dengan memberikan perhatian yang lebih besar pada permasalahan media dan kebudayaan, termasuk kebudayaan pop dan dampak teknologi baru terhadap masyarakat serta pendidikan.¹⁵ Dalam karyanya yang terbit pada 1989 dan 1992, pembahasan Giroux mencakup film dan seniman tertentu.

Dari uraian tersebut muncul pertanyaan yang masih terbuka untuk diperdebatkan, yakni apakah peralihan Giroux dari modernisme menuju posmodernisme menandai ditinggalkannya akar intelektual Giroux dan kemungkinan emansipasi kelompok subordinat, ataukah merupakan pengakuan yang lebih realistis atas adanya keragaman dan kompleksitas medan kebudayaan yang dapat menjadi ajang perjuangan demi meraih emansipasi melalui pendidikan. Persoalan lain yang juga perlu dicermati adalah apakah perubahan pandangan Giroux—yang hanya dikenal karena faktor “kekuatan emosional”, yang terdapat dalam prosa dan ide-idenya, namun kontribusinya untuk (praktik) kehidupan sehari-hari sesungguhnya terbatas—sekadar bersifat umum dan visioner (apalagi menurut pendapat Miedama dan Wardekker,¹⁶ pendidikan kritis memang masih sangat muda). Meskipun demikian, pemikirannya tetap menjanjikan harapan yang lebih baik bagi kita semua. Pemikirannya memang sangat manusiawi, yakni berubah-ubah sebagaimana optimismenya, walaupun demikian pendidikan tetap membutuhkan visinya.

Catatan

1. Giroux, *Theory and Resistance in Education*, hlm. 242.
2. Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Schooling* dan *Theory and Resistance in Education*.
3. Giroux, *Border Crossings*, hlm. 11.
4. Giroux, *Schooling for Democracy*, hlm. 26; *Border Crossings*, hlm. 4.
5. Eagleton, *Ideology*.
6. Giroux, *Border Crossings*.
7. Giroux, *Schooling for Democracy*.
8. Giroux, *Schooling for Democracy*, hlm. 28-33.
9. Giroux, *Schooling for Democracy*, hlm. 13.
10. Giroux, *Border Crossings*, hlm. 73-82.
11. Giroux dan Aronowitz, *Education Under Siege*; Giroux, *Schooling for Democracy*.
12. Wawancara Trend dengan Giroux ditulis dalam Giroux, *Border Crossings*, hlm. 149.
13. Giroux, *Border Crossings*, hlm. 69.
14. Jameson, *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*.
15. Contohnya, Giroux, *Disturbing Pleasure, Fugitive Cultures, Channel Surfing*, dan *The Mouse that Roared*.
16. Miedama dan Wardekker, “Emergent Identity versus Consistent Identity”, hlm. 68.

Lihat juga

Dalam buku ini: Apple, Freire, Habermas, Greene.

Karya-karya utama Giroux

- Ideology, Culture and the Process of Schooling*, London: Falmer Press, 1981.
- Theory and Resistance in Education*, London: Heinemann, 1983.
- Giroux, H. dan Aronowitz, S., *Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*, London: Routledge & Kegan Paul, 1986.
- Teachers as Intellectual: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Granby, Massachusetts: Bergin and Garvey, 1988.
- Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age*, London: Routledge, 1989.
- Schooling and the Struggle for Public Life*, Granby, Massachusetts: Bergin and Garvey, 1989.
- Giroux, H. dan McLaren, P., *Critical Pedagogy: the State and the Struggle Culture*, New York: State University of New York Press, 1989.
- Postmodernism, Feminism and Cultural Politics*, New York: State University of New York Press, 1991.
- Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, London: Routledge, 1992.
- Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*, London: Routledge, 1994.
- Fugitive Cultures: Violence, Race and Youth*, London: Routledge, 1996.
- Channel Surfing: Race Talk and the Destruction of American Youth*, Basingstoke: Macmillan, 1997.
- The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence*, Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield, 1999.

Bacaan lebih lanjut

- Eagleton, T. 1991. *Ideology*. London: Verso.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Jameson, F. 1991. *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*, London: Verso.
- Leistyna, P., Woodrum, A., dan Sherblom, S.A. (ed.). (?). *Breaking Free*, Cambridge, Massachusetts: Harvard Educational Review.
- Miedama, S. dan Wardekker, W.L. 1999. "Emergent Identity versus Consistent Identity: Possibilities for a Postmodern Repolitization of Critical Pedagogy", dalam T. Popkewitz dan L. Fendler (ed.), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. London: Routledge, hlm. 67-83.

LINDA DARLING-HAMMOND (1951 – ...)



Ann Lieberman

Perubahan misi pendidikan membutuhkan model baru. Untuk mereformasi sekolah, para pembuat kebijakan hendaknya mengubah orientasinya dari *merancang kontrol*... menjadi *pengembangan kapasitas* sekolah sehingga guru bertanggung jawab atas proses belajar siswa dan peka terhadap kebutuhan, kepentingan, dan perhatian siswa serta masyarakat.¹

Sebagai akibat dari kesenjangan struktural dalam mengakses pengetahuan dan sumber daya, anak didik dari kelompok ras dan etnis “minoritas”... menghadapi hambatan yang kuat dan nyata untuk memperoleh pendidikan. Perhatian kebijakan yang serius pada kesenjangan sistematis dan sedang terjadi ini sangat penting untuk memperbaiki kualitas dan hasil pendidikan.²

Linda Darling-Hammond, *Charles E. Ducommun Professor of Education* di Stanford University dan Direktur Eksekutif National Commission on Teaching and America's Future tidak diragukan lagi adalah seorang reformis pendidikan dan pembuat kebijakan pendidikan yang paling

berpengaruh di Amerika Serikat saat ini. Karyanya telah memengaruhi undang-undang federal, kebijakan negara bagian, distrik sekolah setempat, praktik guru, dengan mengalihkan perhatian mereka pada kualitas pengajaran dipadu dengan perhatian serius pada persoalan kesetaraan. Ia bukan hanya pembuat kebijakan pendidikan yang paling menonjol dan penting di Amerika Serikat, melainkan juga peneliti kebijakan dan aktivis yang terkemuka. Jawaban bagi pertanyaan bagaimana kedua posisi yang bertentangan ini—pembuat kebijakan dengan aktivis dan peneliti—bersatu dalam diri seorang perempuan akan memperlihatkan kemasyhuran dan pengaruhnya. Namun, bagaimana hal tersebut bisa terjadi? Bagaimana ide-idenya terbentuk dan berpengaruh besar terhadap politik dan praktik persekolahan publik di Amerika Serikat padahal ia masih muda? Apa yang membentuk visi dan pemikirannya yang telah dituangkan dalam waktu yang begitu singkat?

Untuk memahami dengan baik pengaruhnya terhadap kebijakan publik dan praktik pendidikan, penting sekali menjabarkan perkembangan sosial, politik, dan intelektualnya. Saat masih kecil, keluarga Darling-Hammond sering berpindah-pindah tempat sehingga anak-anak mereka dapat mengenyam pendidikan sekolah yang baik. Ketika dibesarkan pada akhir 1950-an dan 1960-an di Cleveland, Ohio, sekolah-sekolah didorong untuk memperbanyak pilihan, tugas, dan keterlibatan aktif serta mengurangi hapalan kepada anak didik. Pada 1960-an, Curriculum Reform Movement meminta para pendidik untuk memberikan perhatian yang lebih mendalam pada kurikulum dan menemukan cara bagaimana anak didik bisa mengalami menjadi sejarawan, ilmuwan, dan lain-lain. Era “matematika baru” dan sejumlah reformasi kurikulum berupaya memberikan pengalaman yang lebih luas kepada anak didik untuk terlibat dengan muatan kurikulum. Sebagai seorang murid yang menonjol, Darling-Hammond menerima pendidikan yang baik dari guru-guru yang serius dan berkompeten. Seorang pembimbingnya menganjurkan Darling-Hammond untuk mendaftar ke Yale University karena universitas tersebut mulai menerima calon mahasiswa perempuan dan calon mahasiswa dari kelompok “minoritas” serta menjadi sekolah publik untuk pertama kalinya. Apalagi dengan pertimbangan bahwa ia berasal dari keluarga kelas buruh yang—dari komunitas ini—beberapa temannya belajar ke *college*. Ia diterima dan kemudian belajar di Yale dari 1969-1973 sebagai mahasiswi angkatan pertama.

Waktu itu terjadi beragam pergolakan di Amerika Serikat. Selain terdapat unjuk rasa anti-Perang Vietnam, mahasiswa di pelbagai kampus juga berdemonstrasi menuntut perhatian yang lebih besar kepada mahasiswa dan mengurangi birokratisasi pendidikan. Era ini adalah awal tumbuhnya gerakan hak-hak sipil. Yale saat itu dan karakter lembaga mahasiswanya menjadi pengalaman yang sangat mengesankan bagi Darling-Hammond. Perbedaan tajam antara mahasiswa yang menuntut ilmu di sekolah swasta dengan mahasiswa sekolah publik terlihat sangat jelas. Mahasiswa kelas atas yang kaya dan diistimewakan dari sekolah swasta sangat berbeda dengan mahasiswi dari sekolah publik, etnis “minoritas”, dan tinggal di wilayah miskin. Perbedaan ras, kelas, dan akses pada pengetahuan sangat mencolok di Yale.

Setelah mengalami sendiri bagaimana kesempatan yang baik dapat diperoleh dengan memiliki akses pada pendidikan dan sekolah yang berkualitas, ia terlibat aktif dalam gerakan yang kemudian menyebar di kampus. Persoalan akses yang sama pada pendidikan berkualitas bagi semua anak didik menjadi salah satu bidang penelitian dan tulisannya. Sebagai seorang mahasiswi, ia belajar keras dan akhirnya dapat menyelesaikan studinya di Yale dengan predikat *magna cum laude*.

Ia mendapatkan surat izin untuk mengajar selama musim panas setelah kelulusannya dan kemudian menjadi guru di Camden, New Jersey, yang komunitasnya adalah komunitas kota besar yang mengalami depresi ekonomi. Sekolah tempat ia mengajar, sebagaimana sekolah-sekolah lain di wilayah perkotaan, hanya memiliki materi atau buku dalam jumlah sedikit bagi murid atau guru mereka. Ia diminta untuk mengajarkan sistem klasifikasi buku perpustakaan oleh penyeliannya. Setelah mengetahui bahwa ternyata kebanyakan anak didiknya tidak bisa membaca dan menulis, ia membawa buku-buku dari penulis yang menarik bagi anak didiknya, menghubungkan tema-tema buku tersebut dengan pengalaman anak didik, dan mempertautkannya dengan upaya anak didik remaja untuk memahami dunia serta tempat mereka di dunia. Sebagai seorang guru, ia belajar jika anak didik tidak mengikuti aturan, mereka dianggap tidak patuh. Namun, sebagai orang dewasa yang peka, ia mempunyai suatu pandangan bahwa yang dimaksud menjadi guru yang profesional berarti harus bertanggung jawab dan tanggap kepada anak didiknya.

Di Philadelphia, Darling-Hammond mengajar pada jurusan (*track*, sekumpulan mata pelajaran yang diberikan sesuai kebutuhan dan kemampuan anak didik—penyunting) pendidikan kejuruan dan melihat secara langsung bagaimana segregasi dan penjurusan dalam konteks birokrasi sekolah menunjukkan bahwa proses belajar untuk murid jurusan rendah (*low track*) dilaksanakan secara tidak mendalam—bukan hanya karena kurikulum, melainkan karena anak didik yang sangat memerlukan bantuan justru dihadapi oleh guru baru yang kurang berpengalaman. Kurangnya pengalaman Darling-Hammond dalam mengajar murid membaca telah membangkitkan kesadarannya bahwa *sistem* pengajaran tersebut dibangun secara tidak sistematis, dan bahwa profesi guru dirancang berdasarkan petunjuk praktis karena pengetahuan tentang keterampilan dan kompetensi mengajar memang sedikit. Kepraktisanlah yang menjadi norma, bukan kompetensi. Kebijakan (pendidikan) juga berada di luar kontrol guru. Darling-Hammond kemudian mengikuti program doktoral sebab mengetahui kesalahan-kesalahan yang terjadi ditambah keinginannya untuk mengetahui persoalan tersebut secara lebih mendalam.

Sebagai mahasiswa di Temple University dengan bidang kajian utama Pendidikan di Perkotaan, Darling menemukan sosok mentor dalam diri Profesor Bernard Watson. Setelah wawancara, Watson mengizinkan Darling-Hammond mengikuti program tersebut, memberi beasiswa, dan menugaskannya sebagai asisten penelitian. Disertasinya yang meraih penghargaan merupakan sebuah analisis ekonomi tentang murid dari keluarga berpendapatan rendah dan perbedaan pengeluaran mereka. Sebagian dari disertasinya menjadi model bagi perundang-undangan di Negara Bagian Pennsylvania. Dari mentornya, Darling-Hammond mempelajari dan menyerap gagasan yang bersifat empiris, baku, sekaligus menggugah. Seperti yang dinyatakan Watson dengan bersemangat, “Semangat dan komitmen Darling-Hammond pada pengajaran disertai kapasitasnya untuk memadukan keterlibatan aktif dalam masyarakat dengan ide-idenya yang cemerlang, sungguh luar biasa.”³

Setelah bekerja pada School Finance Reform Project for the National Urban Coalition, Darling-Hammond menjadi ilmuwan sosial dan peneliti kebijakan di Rand Corporation—sebuah lembaga kajian yang sangat bergengsi. Melalui Center for the Study of Teaching and Policy—yang didirikan dan dipimpin oleh koleganya, Arthur Wise—ia

mulai melakukan penelitian, menyusun kebijakan, dan mengembangkan pemikiran alternatif tentang pengajaran. Selama sepuluh tahun bekerja dengan Arthur Wise, ia mempelajari dan menulis tentang permintaan dan penawaran guru, perekrutan guru, pemberian izin mengajar, praktik evaluasi guru yang efektif, serta pelbagai artikel dan monograf lain. Yang paling penting adalah ia menghasilkan tulisan-tulisan yang menciptakan pandangan lain tentang kebijakan guru, yakni kebijakan yang didasarkan pada profesionalisasi, bukan birokratisasi, pengajaran.

Pada 1989, Darling-Hammond mengajar di Teachers College, Columbia University, yang terkenal dengan visi pendidikan demokratis bagi mahasiswa. Di sana, ia terlibat dalam pemikiran tentang pengajaran dan persekolahan bersama koleganya di Teachers College, rekan-rekannya dari kelompok aktivis pendidikan berorientasi reformasi di New York City, dan para guru berpengalaman yang sekaligus merupakan mahasiswanya. Ia juga memperoleh kesempatan untuk belajar bersama para pendidik inovatif yang mendirikan sekolah-sekolah kecil di New York City (lihat misalnya, Darling-Hammond dan Jacqueline Ancess 1994).⁴ Sekolah-sekolah tersebut menjadi contoh bagaimana memberikan pendidikan yang baik kepada semua murid dalam salah satu lingkungan yang paling beragam dan kompleks di dunia.⁵

Bersama Ann Lieberman, ia mendirikan National Center for Restructuring Education, School and Teaching (NCREST) di Teachers College. Organisasi tersebut didirikan untuk menciptakan dan memahami struktur baru bagi perumusan kebijakan dan pengembangan keahlian dengan menyatukan para reformis pendidikan dan organisasi reformasi, serta mendokumentasikan praktik-praktik baru yang menjanjikan dan menyebarkan pengetahuan tentangnya. Selama proses tersebut, diciptakanlah bentuk-bentuk dokumentasi baru. Tulisan yang dibuatnya bersama sejawatnya menjabarkan pandangan baru mengenai reformasi sekolah dan kebijakan yang diperlukan untuk mendukung sekolah.⁶ Pada saat yang sama, ia mengaitkan contoh-contoh praktik profesional lokal ini dengan kebijakan negara bagian yang mendukung praktik lokal yang telah diubah melalui kegiatannya sebagai Ketua New York State Curriculum and Assessment Council. Dalam lembaga tersebut, ia merumuskan akuntabilitas profesional, bukan akuntabilitas birokratis. Pengalaman dengan lembaga-lembaga penyusun kebijakan disertai keterlibatannya yang mendalam dengan sekolah-sekolah kecil yang progresif di New York

City, komunitas Teachers College, dan lembaga NCREST yang inovatif, memberinya pengalaman serta kesempatan untuk merenungkan perlunya infrastruktur yang dapat menyatukan pelatihan guru, pengembangan keahlian yang terus-menerus di lingkungan *college*, dan sistem akuntabilitas profesional. Undangan dari Rockefeller Foundation untuk mendirikan komisi yang beranggotakan pemerintah, kalangan pengusaha, anggota parlemen, masyarakat, tokoh pendidikan, dan guru guna membicarakan masa depan pengajaran di Amerika Serikat semakin memperkuat potensi sistem profesional yang digagas Darling-Hammond.

Dengan menulis artikel, buku, dan monograf, Darling-Hammond bukan hanya mengajar mahasiswa di Teachers College, melainkan juga masyarakat dan pembuat kebijakan tentang perlunya merumuskan kebijakan yang mendukung praktik-praktik baru yang lebih profesional. Ia juga terlibat mengarahkan National Commission on Teaching and America's Future yang diketuai Gubernur North Carolina, James Hunt, dan melibatkan para tokoh politik, pengusaha, masyarakat, dan pendidikan dari pelbagai negara bagian. Selama dua tahun, ia menulis sebuah laporan yang akan memberikan cetak biru pada negara untuk mengubah penyiapan, penerimaan, pemilihan, dan penempatan guru serta kepala sekolah, dan bagaimana sekolah mendukung, menilai, dan menghargai pekerjaan mereka. Laporan ini mendapat sambutan sangat baik sebab mewujudkan keinginan para pembuat kebijakan dan praktisi untuk tak hanya mensintesis apa yang menjadi persoalan dalam sekolah, melainkan juga memasukkan data dan contoh tentang apa yang dapat menyelesaikan persoalan tersebut. Lima rekomendasinya yang sederhana dalam laporan tersebut masih mendapat perhatian dari komunitas pendidikan enam tahun kemudian. Rekomendasi tersebut adalah:

- Buatlah standar secara serius, untuk anak didik dan guru.
- Temukan kembali sistem penyiapan guru dan pengembangan keahlian.
- Perbaiki sistem penerimaan guru dan tempatkan guru yang memenuhi syarat di setiap kelas.
- Doronglah dan hargailah pengetahuan dan keterampilan guru.
- Ciptakan sekolah yang diatur demi mencapai kesuksesan guru dan murid

Laporan tersebut telah mendorong dihasilkannya belasan undang-undang negara bagian dan federal, pelbagai prakarsa lokal untuk memperbaiki sistem pengajaran, paling sedikit dua prakarsa penelitian dan pengembangan yang didanai pemerintah federal, dan lebih dari 1500 artikel yang ditulis di Amerika Serikat maupun di luar negeri. Sekurang-kurangnya 18 negara bagian dan sembilan distrik sekolah di wilayah perkotaan bertindak sebagai rekanan dengan dukungan dari komisi tersebut dan partisipasi dari pelbagai pihak (meliputi gubernur, departemen pendidikan, anggota parlemen, dan pendidik) mengimplementasikan ide-ide dalam laporan komisi tersebut.

Laporan komisi itu diterbitkan pada 1996. Setahun kemudian disusul penerbitan buku Darling-Hammond, *The Right to Learn*. Jika laporan komisi membahas kebijakan yang harus diwujudkan untuk menyediakan guru-guru yang berkualitas bagi setiap anak didik, buku tersebut membahas penelitian, praktik, kebijakan, dan alasan untuk membangun sekolah-sekolah demokratis. Buku ini ditulis selama sepuluh tahun dan memberikan pengetahuan yang dibutuhkan untuk menciptakan “sekolah yang berpusat pada proses belajar dan pelajar”. Laporan komisi dan buku tersebut menunjukkan pengaruh Darling-Hammond yang kuat terhadap pelbagai pihak meliputi masyarakat, pembuat kebijakan, peneliti, dan pendidik di sekolah, di Amerika Serikat maupun di luar Amerika Serikat.

Darling-Hammond memang seorang perintis dengan visi tentang sekolah dan guru yang berpartisipasi untuk membentuk komunitas demokratis dalam masyarakat yang lebih adil dan setara. Kemampuannya menerapkan pengetahuan akademik pada program-program reformasi sekolah yang fundamental melalui penelitian dan tulisan beserta kepemimpinan dan usahanya yang keras dalam menyusun kebijakan yang mendukung praktik-praktik yang memungkinkan anak didik untuk berhasil, membuatnya—seperti yang disampaikan oleh Presiden Claremont College ketika sedang memberikan salah satu dari lima gelar kehormatan kepadanya—menjadi teladan bagi sarjana Amerika abad ke-21.

Catatan

1. Darling-Hammond, "Reframing the School Reform Agenda: Developing the Capacity for School Transformation" (*Phi Delta Kappan*, June 1993), hlm. 754.
2. Darling-Hammond, "New Standards, Old Inequalities: The Current Challenge for African-American Education", dalam L.A. Daniels (ed.), *The State of Black America* (New York: National Urban League, 1998), hlm. 109-171.
3. Dari wawancara dengan Bernard Watson, Maret 1996.
4. Lihat contohnya, *Graduation by Portfolio at Central Park East Secondary School*, dengan Jacqueline A. Ancess (New York: National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching, Teachers College, Columbia University, 1994); dan *Authentic Teaching, Learning and Assessment with New English Learners at International High School*, dengan Jacqueline A. Ancess (New York: National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching, Teachers College, Columbia University, 1994).
5. Lihat contohnya, Ann Lieberman, *Visit to Small School (Trying To Do Big Things)* (New York: National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching, Teachers College School, Columbia University, 1996).
6. Lihat contohnya, "Reframing the Schools Reform Agenda: Developing Capacity for School Transformation" (*Phi Delta Kappan*, 74, 10, June 1993), hlm. 753-761; "Policy for Restructuring", dalam A. Lieberman (ed.), *The Work of Restructuring Schools: Building from the Ground Up* (New York: Teachers College Press, 1995), hlm. 157-175; "Policies that Support Professional Development in a Era of Reform", dengan Milbrey W. McLaughlin, dalam Milbrey W. McLaughlin dan Ida Oberman (ed.), *Teacher Learning: New Policies, New Practice* (New York: Teachers College Press, 1996), hlm. 202-235.

Karya-karya utama Darling-Hammond

Darling-Hammond adalah penulis produktif yang telah menghasilkan lebih dari 200 artikel, monograf, buku, dan artikel jurnal sampai saat ini. Tulisannya sering dimuat di pelbagai jurnal penelitian dan kebijakan serta majalah praktisi. Ia juga menulis dan menjadi penyunting delapan buku.

- Beyond the Commission Reports: The Coming Crisis in Teaching*, Santa Monica: California: RAND Corporation, 1984.
- What Matters Most: Teaching for America's Future*, New York: National Commission on Teaching and America's Future, Teachers College, Columbia University, September, 1996.
- The Right to Learn*, San Fransisco, California: Jossey-Bass, Inc., 1997.
- "New Standard, Old Inequalities: The Current Challenge for African-American Education", dalam L.A. Daniels (ed.), *The State of Black America*, New York: National Urban League, 1998, hlm. 109-171.

Bacaan lebih lanjut

- Lieberman, A. (ed.). 1995. *The Work of Restructuring Schools: Building from the Ground Up*. New York: Teachers College Press.
- McLaughlin, M.W. 1987. "Learning from Experience: Lessons from Policy Implementation", *Educational Evolution and Policy Analysis*, 9, 2, hlm. 171-178.
- Meier, D. 1987. *The Power of their Ideas: Lessons from America from a Small School in Harlem*. Boston, Massachusetts: Beacon Press.

PARA PENULIS



Anderson, James D., adalah Profesor dan Ketua Jurusan Kajian Kebijakan Pendidikan, College of Education, University of Illinois at Urbana-Champaign, AS.

Apple, Michael W., adalah *John Bascom Professor of Curriculum and Instruction and Educational Policy Studies* di University Wisconsin-Madison, AS.

Ardichvili, Alexander, adalah Profesor Asisten di Jurusan Pendidikan Sumber Daya Manusia, College of Education, University of Illinois at Urbana-Champaign, AS.

Bonnett, Michael, adalah Dosen Senior dalam bidang Pendidikan di Homerton College, Cambridge, Inggris.

Bragg, Debra D., adalah *Associate Professor* di College of Education, University of Illinois at Urbana-Champaign, AS.

Bresler, Liora, adalah Profesor dalam bidang Kurikulum dan Pembelajaran, University of Illinois at Urbana-Champaign, AS.

- Burbules, Nicholas C.**, adalah Profesor di Jurusan Kajian Kebijakan Pendidikan, University of Illinois at Urbana-Champaign, AS.
- Callan, Eamonn**, adalah Profesor dalam bidang Pendidikan di Stanford University, California, AS.
- Cooper, David E.**, adalah Profesor dalam bidang Filsafat di University of Durham, Inggris.
- Dobbs, Stephen Mark**, adalah Wakil Presiden Eksekutif Bernard Osher Foundation dan *Adjunct Professor* dalam bidang Ilmu-Ilmu Humaniora di San Fransisco State University, AS.
- Eisner, Elliot W.**, adalah *Lee Jacks Professor of Education* dan Professor dalam bidang Seni di Stanford University, California, AS.
- Feinberg, Eleanor**, adalah psikolog yang menjalankan praktik pribadi dengan minat khusus pada Psikologi Diri dan tinggal di California, AS.
- Feinberg, Walter**, adalah Profesor dalam bidang Kajian Kebijakan Pendidikan di College of Education, University of Illinois at Urbana-Champaign, AS.
- Fitz-Gibbon, Carol Taylor**, adalah Profesor dalam bidang Pendidikan dan Direktur Curriculum, Evaluation and Management Centre di University of Durham, Inggris.
- Flinders, David J.**, adalah *Associate Professor* di School of Education, Indiana University, Bloomington, Indiana, AS.
- Gabbard, David A.**, adalah *Associate Professor* di School of Education, Indiana University, Greenville, North Carolina, AS.
- Gandin, Luis Armano**, adalah Profesor dalam bidang Sosiologi Pendidikan, Federal University of Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Gardner, Howard**, adalah Profesor di Graduate School of Education, Harvard University, Cambridge, Massachusetts, AS.
- Goodson, Ivor F.**, adalah Profesor di Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, Norwich, Inggris.
- Grossman, Pam**, adalah Profesor dalam bidang Bahasa Inggris di Stanford University, California, AS.
- Hargreaves, Andrew**, adalah *Co-Director* dan Profesor di International Centre for Educational Change, University Toronto, Kanada.

- Hobson, Peter**, adalah *Associate Professor* di School of Education Studies, University of New England, Armidale, New South Wales, Australia.
- Hinshelwood, Robert**, adalah psikoanalisis di London dan Profesor di Centre for Psychoanalytic Studies di University of Essex, Inggris.
- Hughes, Martin**, adalah Profesor di Graduate School of Education, University of Bristol, Inggris.
- Husén, Torsten**, adalah Profesor Emeritus di Institute of International Education, Stockholm, Swedia.
- Hypolito, Álvaro Moreira**, adalah Profesor dalam bidang Pendidikan di Federal University of Pelotas, Pelotas, Brasil.
- Inbar, Dan**, adalah Profesor di School Education di Hebrew University of Jerusalem, Israel.
- Jóhanesson, Ingólfur Ásgeir**, adalah *Associate Professor* dalam bidang Pendidikan di University of Akureyri, Islandia.
- Kornhaber, Mindy L.**, adalah Profesor Asisten di Pennsylvania State University, AS, dan *non-resident Fellow* pada Civil Rights Project di Harvard University.
- Kuchinke, K. Peter**, adalah Profesor Asisten dalam bidang Pendidikan Sumber Daya Manusia di College of Education, University of Illinois at Urbana-Champaign, AS.
- Laanan, Frankie S.**, adalah Profesor Asisten di College of Education, University of Illinois at Urbana-Champaign, AS.
- Laird, Susan**, adalah *Associate Professor* di Jurusan Kepemimpinan dan Kajian Kebijakan Pendidikan, University of Oklahoma, AS.
- Levin, Tamar**, adalah Profesor dalam bidang Pendidikan di Tel Aviv University, Israel.
- Lieberman, Ann**, adalah Ilmuwan Senior di Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching dan Profesor Tamu di Stanford University, California, AS.
- McLaughlin, Terence H.**, adalah Dosen Senior dalam bidang pendidikan dan *Fellow* di St. Edmund's College, University of Cambridge, Inggris.
- Morrison, Keith**, adalah Profesor dalam bidang Pendidikan di Inter-University Institute of Macau.
- O'Hear, Anthony**, adalah Profesor dalam bidang Filsafat di University of Bradford, Inggris.

- Olson, David R.**, adalah Profesor dan Ketua Centre for Applied Cognitive Science, sekaligus bekerja di Jurusan Linguistik dan University College di University of Toronto, Kanada.
- Osborne, Margery D.**, adalah *Associate Professor* di Jurusan Kurikulum dan Pembelajaran, College of Education, University of Illinois at Urbana-Champaign, AS.
- Palmer, Joy A.**, adalah Profesor dalam bidang Pendidikan dan *Pro-Vice Chancellor* di University of Durham, Inggris.
- Peters, Michael**, adalah Profesor dalam bidang Pendidikan di Fakultas Pendidikan, University of Glasgow, Skotlandia, dan di School of Education, University of Auckland, Selandia Baru.
- Popkewitz, Thomas S.**, adalah Profesor di Jurusan Kurikulum dan Pembelajaran, University of Wisconsin-Madison, AS.
- Postlethwaite, T. Neville**, adalah Profesor Emeritus dalam bidang pendidikan di University of Hamburg, Jerman.
- Shen, Jianping**, adalah Profesor Asisten di Jurusan Pengajaran, Belajar, dan Kepemimpinan, College of Education, Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan, AS.
- Siegel, Harvey**, adalah profesor dalam bidang Filsafat di University of Miami, Coral Gables, Florida, AS.
- Smith, Leslie**, adalah Profesor dalam bidang Psikologi dan Epistemologi Perkembangan di Jurusan Riset Pendidikan, Lancaster University, Inggris.
- Smith, Richard**, adalah profesor dalam bidang Pendidikan di University of Durham, Inggris.
- Stuchul, Dana L.**, adalah Profesor Asisten di Jurusan Kajian Pendidikan, Berea College, Kentucky, AS.
- Thompson, Christine**, adalah *Associate Professor* dalam bidang Pendidikan Seni di Pennsylvania State University, AS.
- Thornton, Stephen J.**, adalah *Associate Professor* dalam bidang Kajian Sosial dan Pendidikan di Teachers College, Columbia University, New York, AS.
- Torre, Carlos Antonio**, adalah Profesor dalam bidang Pendidikan di Southern Connecticut State University, dan Fellow di Yale University, AS.
- Uhrmacher, P. Bruce**, adalah *Associate Professor* dalam bidang Pendidikan di College of Education, University of Denver, Colorado, AS.

Para Penulis

Westbury, Ian, adalah Profesor di Jurusan Kurikulum dan Pembelajaran, University of Illinois at Urbana-Champaign, AS.

White, John, adalah Profesor dalam bidang Filsafat Pendidikan di Institute of Education, University of London, Inggris.

Wineburg, Sam, adalah Profesor dalam bidang Psikologi Pendidikan dan *Adjunct Professor* di Jurusan Sejarah, University of Washington, Seattle, AS.

Zembylas, Michalinos, adalah Profesor Asisten dalam bidang Pendidikan Sains di Jurusan Pendidikan Guru, Michigan State University, AS.

GLOSARI



Sebagian besar tokoh yang dimasukkan dalam buku ini adalah mereka yang hidup di Amerika Serikat. Sejak kecil mereka dididik dalam sistem pendidikan Amerika Serikat, sehingga sebagian besar istilah yang dijelaskan berikut ini terkait dengan sistem pendidikan di sana. Hanya sebagian kecil saja yang tidak tumbuh dalam sistem pendidikan Amerika Serikat.

Assistant Professor (profesor asisten): jabatan guru besar paling bawah dalam hirarki guru besar.

Associate Professor: jabatan guru besar atau profesor di atas *assistant professor* dan di bawah profesor.

Bachelor: gelar yang diberikan *college* atau universitas untuk mereka yang sudah menyelesaikan pendidikan pada jenjang *undergraduate*.

Chancellor: pemimpin universitas, sedangkan di Kanada berarti pemimpin kehormatan suatu universitas.

College: lembaga pendidikan tinggi yang diperuntukkan bagi siswa *undergraduate* dan dapat memberi gelar *bachelor* dan, kadang, master. *College* adalah bagian dari universitas yang memiliki pengelola dan dekannya sendiri. Di Inggris, *college* dapat digunakan sebagai nama sekolah swasta.

Course: sesi atau serangkaian sesi mengenai topik tertentu yang diikuti mahasiswa.

Dean: pengelola fakultas, jurusan, atau sekelompok mahasiswa di universitas atau *college*.

Elementary school (sekolah dasar): jenjang pendidikan dasar yang ditempuh selama empat sampai delapan tahun.

Fellow: dapat berarti mahasiswa yang mendapat dukungan dari universitas untuk mengajar atau melakukan penelitian, atau anggota komunitas ilmiah.

Fellowship: kedudukan yang diberikan universitas kepada mahasiswa untuk mengajar atau melakukan penelitian, atau dukungan keuangan untuk mahasiswa.

Graduate school: jenjang pendidikan yang menjadi bagian dari universitas untuk mahasiswa yang sudah memperoleh gelar *bachelor*.

Gymnasium: sekolah menengah di Eropa, biasanya di Jerman atau negara berbahasa Jerman, yang mengajarkan mata pelajaran akademik, bukan mata pelajaran teknis.

High school: sekolah menengah atas (mulai dari kelas sembilan atau sepuluh sampai kelas dua belas).

Junior college: college yang menawarkan masa studi dua tahun.

Junior high school: jenjang sekolah antara *high school* dan *elementary school* (mulai dari kelas enam atau tujuh sampai kelas delapan atau sembilan).

Lecture: pidato akademik berisi topik-topik tertentu.

Lecturer (pengajar, dosen): pengajar di universitas atau *college*.

Lycee: sekolah menengah di Prancis.

Master: gelar yang diberikan untuk mereka yang telah lulus dari program *postgraduate*.

Middle school: sekolah untuk anak-anak berusia 11-14 tahun. Distrik sekolah kadang mengganti *junior high school* dengan *middle school* sebab jumlah siswa dengan rentang usia tersebut lebih banyak.

Private school (sekolah swasta): sekolah yang tidak dijalankan oleh

pemerintah, sehingga memungut biaya pendidikan.

Public school (sekolah publik): sekolah dasar atau menengah yang dibiayai oleh negara. Di Inggris dan Wales sekolah ini dapat pula berarti sekolah yang memungut biaya pendidikan, dan biasanya sekolah khusus untuk murid laki-laki saja atau perempuan saja.

Reader: pengajar di universitas-universitas di Inggris yang berada di atas pengajar senior dan di bawah profesor.

Regent: anggota dewan pengurus universitas.

School district (distrik sekolah): suatu wilayah yang meliputi sejumlah sekolah publik yang dikelola bersama.

Senior lecturer (pengajar senior): pengajar di universitas-universitas di atas *reader* dan di bawah profesor.

Undergraduate: mahasiswa universitas atau *college* yang belum menerima gelar apa pun.