

ILMU PENDIDIKAN

Landasan Filosofis, Rujukan Teoretik, dan Terapannya

Dalam suatu forum pertemuan guru besar ilmu pendidikan di Yogyakarta pada akhir tahun 2017 yang dihadiri dari berbagai perguruan tinggi negeri LPTK, ada kesepakatan pendapat bahwa ilmu pendidikan di Indonesia mengalami stagnasi. Perkembangan masyarakat dengan kompleksitas problem pendidikan yang menyertainya relatif sulit diikuti oleh perkembangan teori-teori pendidikan yang mampu memberikan penjelasan secara komprehensif. Salah satu penyebab mandegnya ilmu pendidikan di Indonesia adalah terlalu berorientasi pada problem pembelajaran di sekolah, sehingga kurang mengaitkan dengan perkembangan masyarakatnya itu sendiri secara keseluruhan. Di samping itu, ilmu pendidikan di Indonesia selama ini dapat dikatakan masih bersifat tertutup dan ingin berjalan sendiri dalam upaya memberikan penjelasan teoretik terhadap fenomena pendidikan. Oleh karena itu dalam forum tersebut kemudian menyepakati bahwa ilmu pendidikan Indonesia harus bersikap terbuka terhadap disiplin ilmu lain, terutama dari ilmu sosial.

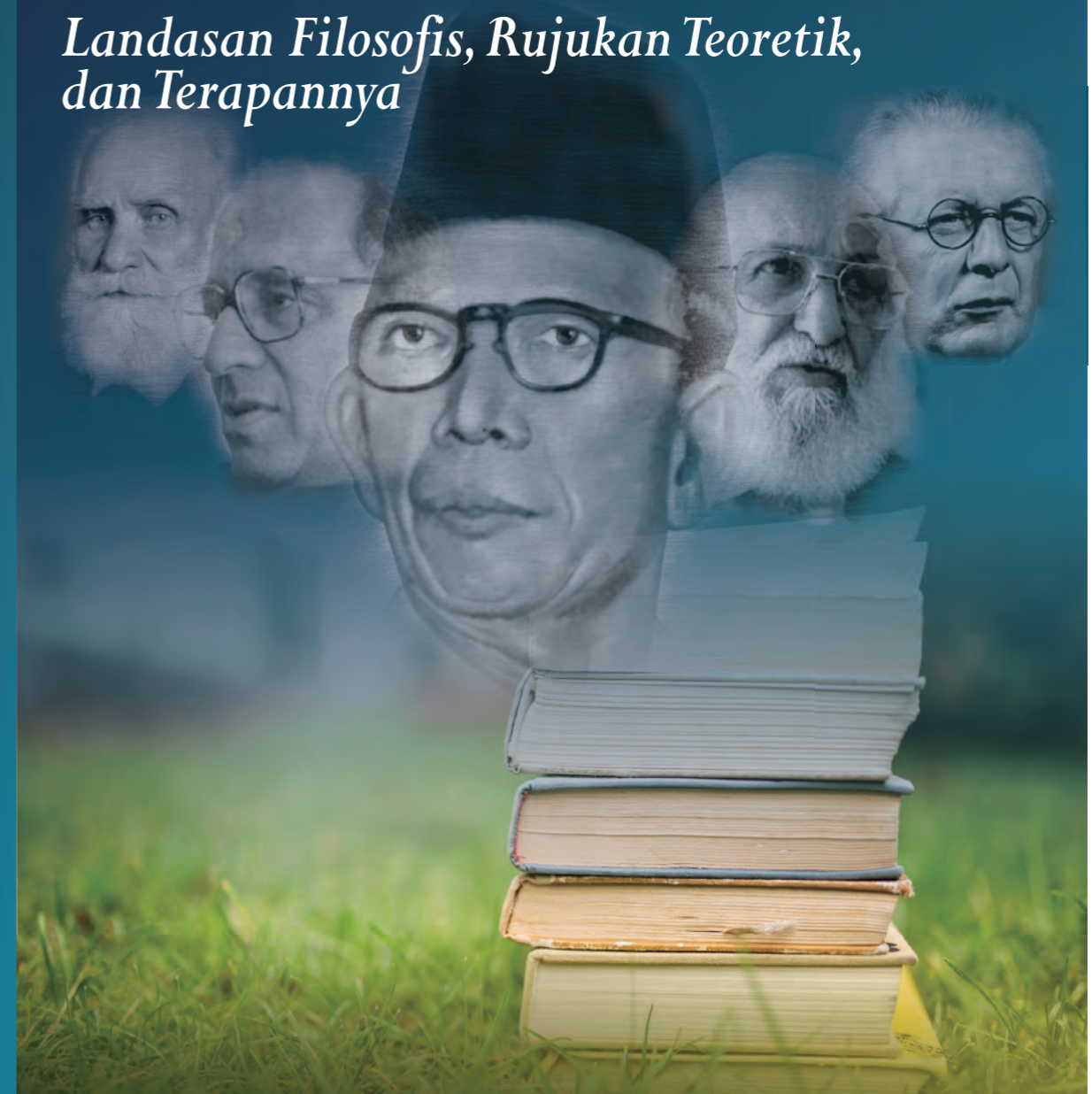
Buku ini mendiskusikan dan mendialogkan beberapa paradigma seperti paradigma positivistik, konstruktivistik, dan paradigma kritis untuk memberikan gambaran dasar pokok masalah ilmu sebagai upaya memecahkan kesulitan yang muncul dalam ilmu pendidikan. Di samping itu, menggunakan paradigma tersebut berfungsi untuk mendefinisikan apa yang harus dikaji, pertanyaan apa yang ditanyakan, bagaimana untuk menanyakannya, dan kaidah-kaidah apa yang harus diikuti dalam menginterpretasikan jawaban yang didapatkan.

Dalam buku ini dikupas pula landasan filosofis bagi ilmu pendidikan, terutama filsafat positivisme dan juga filsafat pragmatisme John Dewey sebagai fondasi ilmu pendidikan. Oleh karena konteks sosial dan budaya diletakkan pada kondisi historis Indonesia, maka juga menggunakan landasan filsafat Pancasila. Demikian pula buku ini mendiskusikan beberapa teori sosial yang sekiranya dapat memberikan kontribusi secara konstruktif bagi ilmu pendidikan di Indonesia, dalam upaya menjalankan fungsi eksplanasi dan refleksi terhadap berbagai fenomena pendidikan dalam arti luas. Beberapa kajian bersifat terapan juga dikupas dalam buku ini sebagai referensi untuk kajian praksis pendidikan di Indonesia kontemporer.

ILMU PENDIDIKAN
Landasan Filosofis, Rujukan Teoretik, dan Terapannya

Ilmu Pendidikan

Landasan Filosofis, Rujukan Teoretik, dan Terapannya



Haryanto - Suwarjo - Cepi Safruddin A. J. - Sujarwo - S. Bayu Wahyono - C. Asri Budiningsih
Achmad Dardiri - Dwi Siswoyo - Arif Rohman - Rukiyati - Anwar Senen - Puji Riyanto
Nur Azizah - Ali Mustadi - L. Andriyani Purwastuti - Ika Budi Maryatun

ILMU PENDIDIKAN

Landasan Filosofis, Rujukan Teoretik, dan Terapannya

ILMU PENDIDIKAN

Landasan Filosofis, Rujukan Teoretik, dan Terapannya

Penulis:

Haryanto
Suwarjo
Cepi Safruddin A. .J.
Sujarwo
S. Bayu Wahyono
C. Asri Budiningsih
Achmad Dardiri
Dwi Siswoyo
Arif Rohman
Rukiyati
Anwar Senen
Pujiriyanto
Nur Azizah
Ali Mustadi
L. Andriyani Purwastuti
Ika Budi Maryatun

Penerbit:

UNY Press,

Kompleks Fakultas Teknik UNY, Kampus Karangmalang, Yogyakarta,
Kode Pos 55281, Telp. (0274) 589346, email: unypress.yogyakarta@gmail.com

Layout dan Desain Sampul:

Juarisman

Editor Tata Bahasa:

Dian Wahyuningsih
Novi Trilisiana

Cetakan:

1. Yogyakarta, 2018

PENGANTAR REKTOR

Assalamu'alaikum warahmatullahi wabarakatuh,

Alhamdulillah, segala puji bagi Allah SWT yang telah melimpahkan rohmat dan hidayah-Nya kepada kita. Sebagai pimpinan UNY, saya selalu mengajak semua civitas akademika untuk terus berkarya dalam rangka mewujudkan visi UNY, menjadi universitas kependidikan unggul, kreatif, dan inovatif berlandaskan ketaqwaan, kemandirian, dan kecendekiaan pada tahun 2025.

Dalam memperingati Dies Nathalis ke-54, Alhamdulillah kita dapat menyelesaikan satu karya inovasi dalam ilmu pendidikan, yaitu buku Ilmu Pendidikan (Landasan Filosofis, Rujukan Teoretik, dan Terapannya) yang dapat dijadikan rujukan dalam memahami konsep dan makna ilmu pendidikan secara komprehensif. Pendidikan merupakan upaya strategis dan humanis untuk memanusiakan manusia agar dapat mengembangkan potensinya secara komprehensif. Dalam proses pendidikan, peserta didik dipandang sebagai subjek aktif yang membangun (*construct*) pengetahuan dan pemahamannya sendiri. Tujuan proses pendidikan untuk mencapai "*a fully functioning person*" yaitu suatu bentuk kepribadian yang mencapai kematangan optimal. Dalam buku ini dipaparkan konsep ilmu pendidikan secara komprehensif yang diawali dari paradigma ilmu pendidikan, landasan filosofis ilmu pendidikan, kajian teoritis, dengan dilengkapi analisis terapan multidisiplin ilmu pendidikan dari perspektif manajemen pendidikan, pendidikan luar sekolah, pendidikan berkebutuhan khusus, bimbingan dan konseling, teknologi pendidikan, pendidikan dasar, kebijakan pendidikan, dan pendidikan anak usia dini.

Saya menyampaikan penghargaan dan terima kasih kepada Dekan Fakultas Ilmu Pendidikan dan tim penyusun yang telah menyumbangkan waktu dan pikirannya dalam menyusun Buku Ilmu Pendidikan secara sistematis dan

komprehensif. Semoga Allah SWT meridhoi dan buku ini dapat memberikan manfaat dan sumbangan dalam penerapan ilmu pendidikan di Indonesia.

Wassalamu'alaikum warahmatullahi wabarakatuh.

Yogyakarta, 21 Mei 2018

Rektor UNY,

Prof. Dr. Sutrisna Wibawa, M.Pd.

PENGANTAR DEKAN

Assalamu'alaikum warahmatullahi wabarakatuh,

Segala puji bagi Allah SWT yang telah melimpahkan rahmat dan hidayahNya kepada kita semua sehingga penulisan buku Ilmu Pendidikan dapat terselesaikan. Buku Ilmu Pendidikan ditulis atas kepedulian Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Yogyakarta, terhadap minimnya buku referensi tentang ilmu pendidikan. Penulisan buku ini momennya pas, karena bertepatan dengan Dies Natalis ke-54 UNY yang bertema "Inovasi Berkelanjutan untuk Pendidikan".

Buku Ilmu Pendidikan (Landasan Filosofis, Rujukan Teoretik, dan Terapannya) memiliki perspektif kekinian dan menyeluruh sebagai produk keilmuan para akademisi kampus FIP UNY. Tersusunnya buku ini diharapkan menjadi pencerah bagi pengembangan ilmu pendidikan dari perspektif paradigma, landasan filosofis, teoretis, dan analisis terapan ilmu pendidikan. Tersusunnya buku ini juga sebagai perwujudan visi FIP UNY, yaitu "menjadi pusat pencerahan dan pembaharuan pendidikan berbasis ketaqwaan, kemandirian, kecendekiaan, dan berwawasan kebangsaan".

Perkembangan ilmu pendidikan saat ini berada dalam suatu kondisi yang sangat berbeda dengan masa sebelumnya. Kehadiran teknologi begitu masif mempengaruhi semua sektor kehidupan, tidak terkecuali terhadap perkembangan ilmu pendidikan. Pola interaksi pedagogik yang dibangun mengalami perubahan yang sangat signifikan. Kemajuan ilmu dan teknologi saat ini memaksa dunia pendidikan mereformasi teori pendidikan yang sudah sekian lama dianut dan tidak banyak mengalami perubahan dibanding dengan keilmuan sosial lainnya. Buku ini mencoba memberi tawaran terhadap pengembangan ilmu pendidikan dari sisi paradigma, filosofis, teoretis, maupun analisis terapannya. Buku ini bukanlah sebuah resep melainkan sebuah buku rujukan yang dapat digunakan untuk pengembangan ilmu pendidikan dari perspektif paradigma positivistik, konstruktivistik, dan kritis.

Setiap paradigma dielaborasi dari perspektif filosofis, teoretik, dan analisis terapannya.

Tersusunnya buku ini mengalami proses diskusi dan perdebatan yang panjang, mulai dari identifikasi pikiran kritis dari para ahli pendidikan Indonesia yang sengaja dihadirkan di Universitas Negeri Yogyakarta. Atas dasar hasil diskusi tersusunlah kerangka buku yang kemudian ditulis oleh anggota tim sesuai dengan keahliannya. Oleh sebab itu pada kesempatan ini, perkenankan saya menyampaikan penghargaan dan terimakasih kepada Bapak Prof. Dr. Sutrisna Wibawa, M.Pd. Rektor UNY yang telah mendorong dan memfasilitasi terbitnya buku ini. Penghargaan dan terimakasih juga saya sampaikan kepada para penulis atas waktu yang dicurahkan serta ide gagasan yang terwujud dalam tulisan yang tersusun dalam buku Ilmu Pendidikan. Semoga karya ini menjadi tonggak bergeliatnya kembali keilmuan pendidikan dengan perspektif baru.

Wassalamu'alaikum warahmatullahi wabarakatuh.

Yogyakarta, 21 Mei 2018

Dekan FIP,

Dr. Haryanto, M.Pd.

KATA PENGANTAR

Menggunakan kajian komprehensif untuk melihat berbagai fenomena pendidikan di Indonesia memerlukan instrumen lengkap dimulai dari level paradigma, persepektif, teori, konsep, dan pilihan metodologi. Artinya, agar mendapatkan penjelasan, jawaban, dan bahkan tawaran solusi yang tepat jika memang menghendaki perubahan ke arah progres, maka perlu secara runtut-sistematis argumen-argumen yang dibangun sejak level paradigma hingga pilihan metodologinya. Dengan kata lain, upaya memperoleh penjelasan dan perubahan signifikan dalam dunia sosial, khususnya fenomena pendidikan, menuntut logika berpikir konsisten sejak dari paradigma yang dipilih hingga pilihan metode dan bahkan juga pilihan terminologi konseptualistiknya.

Setiap penjelasan mengandaikan suatu paradigma tertentu, katakanlah suatu gugusan pengetahuan yang masuk akal. Begitu pun dalam menjelaskan fenomena pendidikan lengkap dengan berbagai kompleksitasnya, maka perlu menggunakan paradigma tertentu. Karena itu buku ini akan dimulai dari diskusi tentang paradigma dalam tradisi ilmu sosial, yang secara konseptual merujuk pada Thomas Kuhn dan secara praktis merujuk kategorisasi Yvonna S. Lincoln dan Egon G. Guba. Secara rinci akan diuraikan dalam bab pertama buku ini dengan mengaitkan isu aktual pendidikan di Indonesia.

Kemudian pada bab 2, buku ini akan menguraikan landasan filosofis ilmu pendidikan dengan mengeksplorasi pemikiran para filsuf yang selama ini telah dikenal dalam perkembangan ilmu pengetahuan. Diskusi akan dimulai dari pemikiran filsafat positivistik dan postpositivisme dari sekolah Wina dan Popper, kemudian eksistensialisme Satre, fenomenologi Husler, hermeunetik Heideger dan Schleiermarcher, pragmatisme John Dewey, psikoanalisis Freudian, dan filsafat kritis yang menguraikan pemikiran Hegel dan Marx, serta pemikir Sekolah Frankfurt, Habermas, hingga para pemikir poststrukturalis. Bab ini juga akan menguraikan

pemikiran psikoanalisis Freudian serta behavioris Skinner. Tidak kalah penting juga pemikiran filsafat Pancasila, mulai dari Soekarno hingga pemikir kontemporer.

Oleh karena buku ini juga berusaha mengkontekstualisasikan dengan kondisi sosio kultural di Indonesia, maka juga dibahas landasan filosofis yang bersumber dari Pancasila. Hanya saja Pancasila di sini sebagai dokumen moralistik, sehingga ditempatkan pada posisi terbuka dari berbagai tafsir oleh para pemikir dan tokoh pendidikan, seperti Bung Karno, Mohammad Hatta, Ki Hadjar Dewantara, Driyarkara, dan juga Buya Hamka. Tentu saja dengan segala keterbatasan sumber yang dirujuk, tafsir dari para pemikir tersebut harus dirajut ulang untuk mengaitkan dengan isu dan persoalan aktual kekinian.

Selanjutnya pada bab 3 akan mengeksplorasi pemikiran teoretik yang lazim digunakan dalam ilmu sosial mulai dari tradisi teori positivistik, konstruktivistik, dan teori kritis. Harapannya ini akan bisa menjadi rujukan bagi ilmu pendidikan, bukan saja dalam upaya memberikan penjelasan teoretik, tetapi sekaligus memberi peluang untuk pengembangan diri secara lintas-disiplin. Argumen ini berangkat dari kesepakatan pertemuan guru besar ilmu pendidikan seluruh Indonesia bahwa ilmu pendidikan bersifat terbuka, karena itu perlu kontribusi dari ilmu lain, khususnya ilmu sosial dan psikologi.

Pada bab 4 akan menguraikan ilmu pendidikan itu sendiri, yang sudah mengambil posisi paradigmatis, telah mendapatkan landasan filosofis, dan sekaligus telah mendapat kontribusi dari ilmu sosial dan psikologi. Di sini akan dieksplorasi berbagai pemikiran dalam tradisi ilmu pendidikan, mulai yang berparadigma positivistik, konstruktivistik, hingga paradigma kritis. Juga disinggung sekilas tentang berbagai pemikiran ilmu pendidikan yang non-deterministik, artinya yang tidak mengambil posisi secara tegas terhadap posisi paradigmatis maupun teoretik tertentu. Demikian pula dalam bab ini akan dibahas pemikiran ilmu pendidikan Indonesia yang merujuk pada para pemikir terdahulu seperti Ki Hadjar Dewantara, Driyarkara, Mangunwijaya, Mochtar Buchori, dan juga Daud Yusuf.

Akhirnya pada bab 5 merupakan uraian komprehensif ilmu pendidikan berbasis program studi yang ada di FIP UNY. Akan tetapi uraian ini sudah satu alur pemikiran dengan rujukan pada bab sebelumnya sehingga buku ini menjadi satu pemikiran logis dan komprehensif yang bisa menjadi rujukan bagi mahasiswa, dosen, dan pembaca pada umumnya. Tentu saja oleh karena buku ini ditulis secara tim, di sini-sini masih menyisakan lubang dan berbagai kekurangan. Namun demikian, di tengah makin langkanya rujukan paradigmatik, filosofis, dan teoretik, barang kali buku ini bisa menjadi salah satu alternatif yang menjanjikan. Selamat membaca.

Koordinator Tim

S. Bayu Wahyono

DAFTAR ISI

Pengantar Rektor	iii
Pengantar Dekan	v
Kata Pengantar.....	vii
Daftar Isi	xi

BAB I. PILIHAN PARADIGMA DALAM ILMU PENGETAHUAN

S. Bayu Wahyono

Pengertian Paradigma	1
Paradigma Positivistik.....	3
Paradigma Konstruktivistik.....	7
Paradigma Kritis.....	11
Paradigma Kritis dalam Pendidikan	15
Pendidikan Kritis.....	19
Relevansi Pendidikan Kritis	21
Daftar pustaka	29

BAB II. LANDASAN FILOSOFIS DALAM ILMU PENDIDIKAN

Filsafat Positivisme dan Postpositivisme	31
<i>Rukiyati</i>	
Filsafat Eksistensialisme	44
<i>L. Andriyani Purwastuti</i>	
Filsafat Pragmatisme	64
<i>Achmad Dardiri</i>	
Filsafat Psikoanalisis Freudian	76
<i>Suwarjo</i>	
Filsafat Pancasila	83
<i>Dwi Siswoyo</i>	
Daftar pustaka	115

BAB III. RUJUKAN TEORI SOSIAL ILMU PENDIDIKAN

S. Bayu Wahyono

Teori-teori Sosial Strukturalis-Objektivis	125
Teori Sosial Mikro-Subyektif	135

Teori Sosial Behavioristik	152
Teori Kritis	157
Kritik terhadap Marxian	159
Kritik terhadap Positivisme	161
Daftar pustaka	170

BAB IV. ILMU PENDIDIKAN

Ilmu Pendidikan Positivistik	173
<i>Arif Rohman</i>	
Ilmu Pendidikan Konstruktivistik	197
<i>Haryanto</i>	
Teori Kritis dan Praksis Pendidikan di Indonesia	215
<i>S. Bayu Wahyono</i>	
Ilmu Pendidikan Indonesia	235
<i>Dwi Siswoyo</i>	
Daftar pustaka	255

BAB V. ILMU PENDIDIKAN TERAPAN

Manajemen Pendidikan	259
<i>Cepi Safruddin A. J.</i>	
Pendidikan Non Formal	286
<i>Sujarwo</i>	
Pendidikan Berkebutuhan Khusus	308
<i>Nur Azizah</i>	
Bimbingan dan Konseling	320
<i>Suwarjo</i>	
Teknologi Pendidikan	333
<i>Pujiriyanto dan C. Asri Budiningsih</i>	
Pendidikan Dasar	373
<i>Ali Mustadi dan Anwar Senen</i>	
Kebijakan Pendidikan	403
<i>Arif Rohman dan Dwi Siswoyo</i>	
Pendidikan Usia Dini	436
<i>Ika Budi Maryatun</i>	
Daftar pustaka	457
Biodata Penulis	472

TEORI KRITIS DAN PRAKSIS PENDIDIKAN DI INDONESIA

S. Bayu Wahyono

Memperhatikan praksis pendidikan di Indonesia dari paradigma kritis sudah dilakukan, meskipun derajat keseriusannya bervariasi. Terminologi yang sering digunakan adalah pedagogi kritis yang merujuk pada pemikir Amerika Latin yang beraliran neomarxis, seperti Paulo Friere, Ivan Illich, dan para pendukungnya. Semarak gerakan populis kiri sebagai respons atas dominasi praksis pendidikan kapitalistik, kemudian juga memunculkan teologi pembebasan di Amerika Latin sebagai respons kemenaragadingan agama yang elitis dan bersekongkol dengan kapitalisme.

Semangat teologi pembebasan itu sempat menginspirasi para rohaniawan di Indonesia, tetapi sebegitu jauh gerakan ini kemudian memudar dan bersuara sayup-sayup. Otoritarianisme pemerintah Orde Baru telah secara efektif mematahkan gerakan kiri, sehingga apa pun gerakan populis dengan cepat disapu oleh pemerintah dengan tuduhan komunis yang dikonstruksikan sebagai ideologi berbahaya mengguncang keamanan. Meskipun lebih terasa dibesar-besarkan, wacana bahaya laten komunis terus diproduksi oleh rezim Orde Baru, militer, dan kubu islamis sebagai corak untuk menjaga keamanan. Institusi pendidikan secara efektif digunakan sebagai instrumen penanaman kebencian terhadap paham komunis, karena itu pedagogi kritis praktis tidak populer di kalangan kaum terpelajar.

Pasca Orde Baru, atau yang sering dipopulerkan sebagai era reformasi, lembaga pendidikan meski tidak terlalu dikontrol oleh kekuatan rezim otoriter, tetapi secara sistematis dimanfaatkan oleh gerakan keagamaan modern dan juga puritanisme agama untuk membangun generasi agamis. Naiknya daya tawar politik Islam cukup memberikan keleluasaan terhadap aktivis keagamaan menjadikan lembaga pendidikan sebagai arena bagi penguatan identitas keislaman. Harus diakui upaya ini cukup berhasil, dan telah

melahirkan generasi agamis yang menguasai organisasi kesiswaan dan kemahasiswaan. Guru dan dosen pun kemudian menjadi agen utama gerakan agamis ini, dan terus menguatkan identitas keagamaan, dan bahkan atas nama negara. Akibatnya, lembaga sekolah tidak lagi menjadi arena pembebasan, tetapi kembali menjadi instrumen beroperasinya gerakan ideologis, dan kemudian makin sempurnalah kebencian terhadap paham sosialisme-komunisme. Bersamaan dengan itu ide pemikiran kritis pun tidak populer di kalangan lembaga pendidikan, sehingga kajian dan analisis terhadap praksis pendidikan dari sudut pandang pedagogi kritis pun terasa masih langka.

Berikut ini akan mencoba memperluas cakupan pedagogi kritis itu dengan meminjam dari segenap pemikir teori kritis mulai dari marxis, neomarxis, Frankfurt School, post kolonial, dan post strukturalis. Kajian kritis bermaksud untuk membongkar praktik-praktik dominasi, hegemoni, dan penindasan baik secara vulgar maupun yang halus dalam lembaga pendidikan di Indonesia yang melanggengkan kemapanan, terus memproduksi generasi terpola, dan esensialistik. Harapannya akan memberikan kontribusi terhadap upaya membangun generasi yang berkesadaran kritis, peka terhadap ketidakadilan, dan mampu menjadi organ gerakan emansipasi. Kajian kritis memberi bekal dan amunisi untuk mensubversi dan menggoyang cara berpikir oposisi biner, asal-usul, asli-tidak asli, bertumpu pada titik, tunggal, dan universal yang sumber penindasan. Salah satu pemikir poststrukturalis adalah Derrida yang populer dengan dekonstruksi terhadap cara berpikir logosentrisme.

Salah satu konsep kunci Derrida adalah *difference* yang dijelaskan bahwa istilah itu bermain di dua makna dari kata Prancis *differer*, yakni: *to differ* (membedakan) dan *to defer* (menunda). Di satu sisi, *difference* merujuk pada sesuatu yang menjadi lain, yang tidak identik, yang bisa dibedakan. Dalam pengertian lain, hal itu berarti "mediasi temporal atau menunda atau suatu jalan memutar yang

menunda pemenuhan 'hasrat' atau 'kehendak', dan sama-sama memengaruhi suspensi ini dalam modus yang membatalkan atau meluruskan dampaknya" (Derrida, 1982: 8). *Difference* menghasilkan *differences* (perbedaan), dan dengan demikian memungkinkan adanya dikotomi yang penting bagi pemikiran kita (Derrida, 1981b: 9). Tidak sesuatu yang sekadar hadir atau tidak hadir. Yang ada hanyalah, *differences* (perbedaan) dan *traces to traces* (jejak dari jejak)" (Derrida, 1981b: 26).

Derrida mengkritik terhadap sentralitas dari kehadiran. Dia berpendapat, kehadiran murni –yang akan diperlukan jika "kehadiran" adalah untuk menentukan landasan aman bagi pemikiran kita-adalah mustahil.

Oleh karena itu adalah penting untuk mempertimbangkan apa yang sedang dikeluarkan atau disisihkan dalam setiap analisis atau representasi. Kebungkaman dan pengecualian mungkin banyak menjelaskan pada kita tentang apa yang diberikan atau diterima begitu saja sebagai sentral. Dekonstruksi menunjukkan hal yang berbeda dari apa yang dikatakan suatu teks dan pada saat yang sama menunjukkan kontradiksi yang diperlukan. Hal ini merongrong logika dari teks dengan mengambil logika ini secara serius (Zehfuss, 2009, dalam Edkins dan Williams (ed.), 2009: 190).

Perkara tentang dikeluarkan dan disisihkan dalam setiap representasi politik, sosial dan kebudayaan ini menarik untuk didiskusikan dalam konteks di Indonesia. Ambil contoh tentang lembaga pendidikan di Indonesia, yang sudah sejak lama 'disengaja' dan kemudian dibiarkan menjadi institusi kehadiran murni atau kehadiran sentral. Lembaga pendidikan selama ini telah menjadi arena bagi pengeluaran dan penyisihan bagi wacana *others*, dan sebaliknya menjadi arena bagi berbagai bentuk wacana kemapanan.

Melalui proses pembelajaran, murid digiring ke arah pencarian murni dan sentral. Logika murni menelorkan cara berpikir bahwa murni itu lebih baik, murni adalah asli, dan murni itu adalah pusat. Murni itu terus dihadirkan dan bersamaan dengan itu

meninggalkan yang pinggir. Dalam pelajaran agama, murni itu adalah Arab, Roma, dan India, dan karena itu harus berlomba untuk mencari kemurnian, sehingga pada saat yang sama membentuk cara berpikir ke arah sebuah titik. Titik adalah asli, titik adalah pusat, dan apa pun harus berangkat dari titik, serta siapa pun yang tidak berangkat dari titik tunggal adalah palsu dan tidak asli. Modus itu terus beroperasi dalam proses pembelajaran, sehingga logika berpikirnya mengarah ke pusat, dan bukan menyebar ke pinggir. Makin ke pusat maka makin berhasilah peserta didik itu.

Akibatnya, murid menjadi ramai-ramai meninggalkan dan bahkan memusuhi pinggir yang tidak lain adalah budayanya sendiri yang menjadi referensi penciptaan peradaban baik material maupun non-material. Jadi proses pendidikan adalah lomba membela dan mempertahankan titik yang berpotensi menjadi esensialistik dan karena itu fanatis.

Proses pendidikan antara lain aktivitas upaya mencari sumber belajar, tapi repotnya sumber itu sudah terkontaminasi. Misalnya perpustakaan, jika dilihat secara konvensional adalah pusat pengetahuan, tetapi jika dilihat secara kritis bisa menjadi sumber dominasi. Apa pun yang sudah ada di perpustakaan adalah pengetahuan yang mengalami *framing* yang tidak sepi dari kepentingan. Jadi perpustakaan itu sebagai sumber belajar tidak netral, melainkan menyembunyikan kepentingan dari kelompok yang mendominasi. Anda harus membayangkan tidak semua buku yang disediakan oleh perpustakaan adalah buku-buku kritis, tetapi buku yang sudah terseleksi oleh kekuatan dominatif. Contoh sederhana di Indonesia, buku tentang sejarah, sosiologi, dan pendidikan kewarganegaraan adalah telah diseteril dari ide dan gagasan kiri. Sejak Orde Baru hingga sekarang, cara memandang tentang komunis misalnya, sangat tidak proporsional dan penuh bias penguasa.

Demikian pula museum atau sumber belajar lainnya. Semua itu menyediakan kisah, teks, narasi-narasi yang sudah tidak netral.

Contoh sederhana, lihatlah musium atau monumen Jogja Kembali di Yogyakarta, isinya diorama yang bias rezim otoritarian. Bayangkan, jika peserta didik diajak ke sana, maka yang ia dapatkan adalah pengetahuan yang sepihak tentang sejarah bangsa ini. Karena itu jika mengikuti Foucault, maka jangan percaya pada sejarah jika tidak menggali pada arsipnya. Arsip ini penting karena itu harus dicari dan dijadikan sebagai sumber tentang silsilah apa pun, tidak terkecuali ilmu pengetahuan. Dengan mencari silsilah melalui metode arkeologi pengetahuan dan geneologi kekuasaan, maka akan tersingkaplah kedok-kedok dominasi, sekalipun dibungkus dengan sangat rapi oleh kekuatan dominan.

Jika dilihat dari teori kritis, praktik pendidikan di Indonesia mereproduksi kemapanan yang beroperasi pada dua jalur. Sekolah hanya menjadi arena bagi reproduksi formasi-formasi sosial-politik dan budaya yang mapan dan menindas kelas proletar, menindas rakyat kecil. Pada jalur pertama bergerak pada upaya pelestarian nilai-nilai yang dianggap luhur, tetapi menyembunyikan karakter penindasan, karena nilai-nilai itu produk kelas elite. Hubungan produksi yang feodalistik dan interaksi sosial yang berprinsip menghormati kelas elite dilestarikan melalui produksi nilai yang esensialistik. Pada jalur pertama ini ideologi kemapanan beroperasi begitu halus sehingga sulit diraba, dan karena itu mereka kaum *kawula* dan *umat* pun secara tidak sadar ikut merayakannya. Ide Ki Hadjar Dewantara misalnya, tanpa sikap kritis dan tanpa gugatan, dipandang sebagai nilai keutamaan yang terus-menerus disosialisasikan dan diinternalisasikan kepada murid yang praktis diterimanya tanpa resep. Bahwa ide Ki Hadjar sebagian memiliki sifat kritis memang demikian adanya, misalnya prinsip bahwa pintar saja bagi murid belum cukup, tetapi harus arif dan bijaksana, dan tekanannya pada pendidikan humaniora. Gagasan itu mengandung sifat kritis terhadap bahaya teknokratisme, dan sekaligus mengingatkan bahwa ilmu pengetahuan dan teknologi harus diwaspadai karena berpotensi mengendalikan penciptanya.

Akan tetapi gagasan Ki Hadjar sebenarnya juga bermuatan positivistik sebagaimana terkandung dalam *ing ngarso sung tulada, ing madya mangun karsa*, dan *tut wuri handayani*. Ajaran ini juga bermuatan pengendalian dan karena itu mendukung kemapanan, sebagaimana lazimnya kultur priyayi. Bagaimana pun kultur priyayi senantiasa menyembunyikan watak mapan, hierarkis, dan rutinitas. Guru misalnya di depan harus menjadi teladan, di tengah guru harus menjadi pemrakarsa, dan di belakang guru harus memberikan dorongan kepada murid. Prinsip ini mengandung positivistik karena guru sebagai *center* adalah pengendali utama. Prinsip pembelajaran yang *teachers center* atau pendidikan yang berpusat pada guru seperti itu adalah mendukung kemapanan. Oleh karena itu, ajaran Ki Hadjar perlu diperdebatkan dengan misalnya pembelajaran yang *student center* sebagaimana paradigma kritis dan juga paradigma konstruktivistik anjurkan. Dalam kehidupan bermasyarakat, faktanya yang berada di depan itu (*ing ngarsa*) adalah para elite, para priyayi, sementara kaum priyayi sulit akan menengok ke belakang, yaitu para *kawula* (istilah yang diciptakan dan sangat digemari oleh priyayi terhadap rakyat).

Pada situasi ini, sekolah tidak lebih hanya sebagai arena selebrasi kaum pendukung esensialisme budaya. Ironisnya, dalam situasi seperti itu, para pendukungnya mengklaim menerapkan paradigma konstruktivistik, maka yang terjadi adalah sangat serius, karena sekolah tidak lebih hanya mereproduksi karakter hipokrisi, dalam arti katanya ingin memerdekakan, tetapi faktanya membelenggunya dengan menariknya pada logika kaum priayi yang enggan terhadap perubahan. Entah karena tidak paham atau entah apa, tetapi para pendukung itu terus merayakannya, dan implikasinya bangsa Indonesia menjadi bangsa penuh karakter hipokrisi yang aneh tapi nyata, agennya justru lembaga pendidikan itu sendiri. Tidak berhenti di situ, ironi-ironi itu terus berlangsung, seperti tampak pada gegap-gempita pidato bahwa lembaga pendidikan adalah pusat pencerahan. Tanpa menyadari apa itu

konsep pencerahan, para aktor pada lembaga pendidikan mendengungkan perlunya menjadikan lembaga sekolah sebagai pusat pencerahan. Akan tetapi ironisnya, pada saat bersamaan, lembaga pendidikan sekolah menyebarkan pengetahuan ideologis yang menuntunnya kembali ke era sebelum era pencerahan, dan ini beroperasi pada jalur kedua.

Pada jalur kedua itu, lembaga sekolah menjadi arena bagi beroperasinya ideologi besar mulai dari agama, kapitalisme, dan ideologi negara menurut tafsir kelompok mapan. Murid diajari bagaimana berreligius, tetapi bukan diposisikan sebagai subyek aktif yang bersama-sama menjalankan praktik religiusitas. Karena yang diajarkan hanya religius, maka yang terjadi adalah murid disuruh beragama secara formal, prosedural, dan skriptualistik. Maka yang terjadi kemudian muncul ironi-ironi, seperti murid disuruh mengembangkan sikap toleransi, tetapi diajari dengan cara fanatisme sempit; murid disuruh menghormati orang lain, tetapi diajari dengan cara main mutlak-mutlakan; murid disuruh menatap masa depan, tetapi diajari dengan romantisme masa lalu yang melodramatik seperti pada era kenabian, dan seterusnya dan seterusnya.

Situasi itu semakin marak, ketika naiknya politik Islam yang berupaya masuk negara, dan sebegitu jauh upaya itu berhasil, setidaknya kubu islamis sejak pasca Orde Baru berhasil menguasai Departemen Pendidikan dan Kebudayaan. Dari sinilah kemudian proses ideologisasi agama melalui institusi pendidikan berlangsung secara masif dan intensif, sehingga sedikit banyak telah mampu melahirkan generasi islamis di kalangan warga terdidik di Indonesia pasca Orde Baru. Bersamaan dengan itu wacana Islam sebagai solusi bagi problem bangsa terus digulirkan sejak di bangku sekolah dan kuliah. Akan tetapi memiliki konsekuensi terhadap pembentukan berpikir secara tradisional di kalangan peserta didik, meskipun itu bukan saja karena faktor keislaman. Artinya di kalangan nasionalis juga bisa menjadi sumber berpikir mengikuti filsafat tradisional.

Merujuk Deleuze yang mengkritisi filsafat tradisional bahwa filsafat tradisional memahami problem sebagai modalitas bagi solusi, misalnya problem yang muncul hanya karena formulasi yang tidak memberikan perincian tertentu, tetapi yang penemuannya akan menghasilkan solusi sejati sepenuh-penuhnya –memang, solusinya dalam pengertian sudah “ada di luar sana”, hanya menunggu untuk ditemukan. Karakterisasi semacam itu memiliki akar sangat dalam di dalam pendidikan setiap anak. Dalam matematika, misalnya, kita belajar bahwa setiap soal yang diberikan memiliki solusi yang diberikan, namun kita tetap membutuhkan latihan untuk mengerjakannya. Oleh karena itu, berpikir dipahami dan memang diproyeksikan sebagai bekerja pada basis yang sama, didorong oleh pencarian langsung solusi-solusi yang ditentukan sebelumnya (Durie, dalam Edkins & Williams, 2009: 172)

Pandangan ideologi agama mirip dengan filsafat tradisional tersebut, yang berasumsi bahwa oleh karena dunia ini telah diciptakan oleh sang Kreator Semesta (yaitu yang mereka konstruksikan sebagai Tuhan, entah itu monoteisme, panteisme, atau pun animisme-dinamisme), maka sebenarnya setiap solusi keduniaan (mereka juga menambahkan akhirat) sudah ada dan tersedia “di luar sana”. Tinggal manusia mau tunduk atau dibuat tunduk dengan aturan-aturannya, maka solusi itu akan datang dengan sendirinya. Masalahnya lembaga sekolah dan juga lembaga keluarga bukan memberikan proses pembelajaran yang membebaskan, tetapi hanya sebagai sosialisasi indoktrinatif dengan tujuan tunggal, yaitu ketundukan mutlak penuh ketakutan. Coraknya Tuhan dipersonifikasi baik secara vulgar maupun subtil dengan mengandaikannya seperti raja di dunia penuh ancaman. Siapa yang patuh mendapat ganjaran surga, yang tidak masuk neraka. Moda semacam itu penuh kontradiktif dengan klaim dan ajaran agama itu sendiri. Kontradiksi itu tampak pada bahwa Tuhan katanya tidak boleh dipersonifikasikan, tetapi pengandainya sangat personifikatif, Tuhan seperti raja dan bahkan terkesan *lanang* lagi. Di India dahulu

masih sering menyebut Tuhan dengan Dewa-Dewi, tetapi sekarang sering hanya Dewa saja. Kontradiksi itu juga tampak pada peringatan tentang bahaya sekuler, tetapi ironisnya mereka sangat sekuler. Manifestasinya dengan mudah dilihat pada bahwa umat beragama semakin khawatir dengan kematian sebagai konsekuensi atas ajarannya yang terus menerus bahwa mati itu menakutkan. Ketakutan akan kematian adalah wujud atas perilaku sekuler, karena itu artinya sangat mencintai keduniaan. Padahal keduniaan menurut agama dituduhnya sebagai faktor penyebab menurunnya kualitas keakhiratan.

Jadi jika manusia ingin solusi, tinggal ambil saja sebagaimana yang diyakini telah disediakan oleh Tuhan. Manusia tinggal ambil saja, asal mentaati perintah-perintahNya. Logika agama seperti itu secara tidak sengaja mengajari murid hanya cenderung berdoa, tetapi tidak usaha secara nyata. Tidak pernah murid diajari bahwa belajar keras, kerja keras, dan berbuat sesuatu itu adalah doa itu sendiri. Pemisahan antara doa literer dan tindakan itulah yang melanda sekolah di Indonesia selama ini, sehingga tidak mendorong adanya perubahan. Agama apa pun katanya mengajarkan bahwa Tuhan tidak akan mengubah nasib manusia, jika manusia tidak berusaha mengubahnya sendiri. Akan tetapi dalam tataran praksis antara doa dan tindakan adalah dipisah, sehingga justru menyuburkan lemahnya etos kerja. Tuhan dalam lembaga pendidikan dan juga lembaga keluarga tidak pernah diproblematikasi sebagai wacana pembebasan. Memang ada teologi pembebasan, tetapi di Indonesia tidak laku, karena ambiguitas agama itu sendiri. Pada satu sisi prihatin dengan realitas penindasan sosial, tetapi pada saat bersamaan mengajarkan bahwa keduniaan dan material itu tidak penting. Boleh jadi Marx dalam konteks ini bisa dipahami jika mengeluarkan pendapat:

Kesukaran agamis pada saat yang sama adalah ungkapan kesukaran yang nyata dan juga protes

terhadap kesukaran yang nyata. Agama adalah desahan makhluk yang tertindas, hati dari dunia yang tidak punya hati, sebagaimana agama adalah semangat bagi kondisi-kondisi yang tidak punya semangat. Agama adalah candu bagi masyarakat (Marx, 1843/1970; dalam Ritzer, 2011: 117).

Marx percaya bahwa agama, seperti semua ideologi, mencerminkan suatu kebenaran tetapi kebenaran itu terbalik. Karena orang tidak dapat melihat bahwa kesukaran dan penindasan mereka dihasilkan oleh sistem kapitalis, kesukaran dan penindasan mereka diberi suatu bentuk agamis. Marx mengatakan dengan jelas bahwa dia tidak menentang agama dalam dirinya sendiri, tetapi menentang suatu sistem yang menghendaki ilusi-ilusi dari agama. Bentuk agamis seperti itu rentan terhadap gangguan sehingga selalu besar kemungkinannya menjadi dasar bagi gerakan revolusioner. Kita benar-benar melihat bahwa gerakan-gerakan agamis sering berada di garda depan perlawanan terhadap kapitalisme (contohnya, teologi pembebasan). Namun demikian, Marx merasa bahwa agama secara khusus setuju menjadi bentuk kedua ideologi dengan melukiskan ketidakadilan kapitalisme sebagai suatu ujian bagi orang yang setia dan menyisihkan setiap perubahan revolusioner ke dalam kehidupan akhirat. Dengan cara itu, teriakan orang tertindas digunakan untuk memajukan penindasan (Ritzer, 2011: 118).

Tapi agama di Indonesia malahan belum sampai pada tahap itu, karena sering kali malah bersemayam pada sistem kapitalisme itu sendiri. Jadi tidak berusaha keluar dari sistem kapitalisme itu dan kemudian mengkritisnya. Karena itu tidak heran jika kemudian agama sering mudah tergelincir ke moda kapitalisme itu sendiri. Jangan heran jika ada ustad atau pendeta, atau biksu pasang tarif, entah permintaannya itu secara halus atau pun vulgar. Agama sering digunakan oleh elitnya sebagai instrumen atau bahkan mesin akumulasi kapital. Umatnya dijadikan sasaran sebagai sumber

ekonomi dengan imbalan kebahagiaan di akhirat yang oleh karena agama berproses menjadi ideologi kedua, maka apa yang dibayangkan di akhirat itu diyakininya. Pada posisi seperti itu, agama berhenti fungsi utamanya sebagai mesin perubahan sosial yang emansipatoris dan merakyat. Sebab utamanya adalah, karena sejak awal agama sering tidak serius membentuk jaringan sistemik yang menggerakkan perubahan sosial yang emansipatoris dan partisipatoris. Agama sering kali dalam posisi seperti itu kemudian tergelincir pada pemujaan individual, yaitu romantisme ke sifat-sifat individual kenabian (padahal para nabi boleh jadi tidak ingin ini), sehingga terjebak pada pengkultusan individual, entah itu tokoh-tokoh profetik atau pun elite-elitenya. Suatu tindakan yang justru bertolak belakang dengan ajaran agama itu sendiri, yaitu pengkultusan individual, meskipun agama seringkali menyangkal tindakannya itu.

Proses agama sebagai ideologi kedua itu juga beroperasi secara masif dan sistemik di lembaga pendidikan. Disebarkan dan diciptakanlah bayangan keakhiratan itu pada struktur kognisi murid secara berulang-ulang sehingga tampak menjadi konkret meskipun hanya pada pikiran. Akibatnya murid benci dunia, dan karena itu membiarkan dunia yang penuh dengan masalah ketidakadilan. Di sini agama gagal menjadi teologi pembebasan, malah memberi janji autistik, bahwa miskin di dunia tidak apa-apa, asal nanti di akhirat naik surga. Tuhan tiba-tiba dikonstruksikan sebagai penolong orang miskin, tetapi nanti setelah di akhirat nanti, meskipun ironisnya agama sering mengakui kemiskinan adalah sumber kekufuran. Pada posisi seperti itu, yang terjadi sesungguhnya agama dipelintir oleh elitnya untuk melanggengkan kemapanan, karena takut jika umatnya memberontak. Inilah fase ketika agama kehilangan daya revolusionernya akibat dipelintir oleh elite yang sejak awal memang anti perubahan sosial yang emansipatoris.

Kontradiksi lain antara agama dan pendidikan menyodorkan masalah lebih serius lagi, yaitu terletak pada pengambilan posisi

masing-masing dalam menjelaskan alam maupun dunia sosial. Ini menyangkut ketegangan hubungan antara dalil agama dan logika ilmu pengetahuan dan teknologi. Keduanya memiliki dalil dan berpijak pada konseptualisasi yang bertolak belakang dalam mengembara mencari “kebenaran” ketika menjelaskan fenomena alam dan dunia sosial. Ketegangan itu semakin menjadi-jadi, ketika agama ketakutan kehilangan legitimasinya, dan lebih dari itu kehilangan daya pengendaliannya. Atau dengan singkat kata ketakutan kehilangan kekuasaan. Logika apa pun menyodorkan tesis, bahwa kekuatan apa pun yang dilanda ketakutan akan kekuasaannya, maka ia adalah pendukung keamanan. Perubahan adalah ancaman eksistensial bagi penggenggam kekuasaan.

Oleh karena itu pertanyaan mendasar adalah terletak pada pendidikan itu sendiri. Sebagai sarana, pendidikan digunakan agama untuk fungsi sosialisasi nilai, ajaran, dan penerapan aturan untuk mencapai tujuan baku sebagaimana yang ditetapkannya. Maka lembaga pendidikan sering digunakan sebagai sarana untuk pendidikan agama, dan adakalanya juga kurang puas, maka seluruh disiplin ilmu pengetahuan diharuskan mempunyai dimensi ajaran agama. Sementara itu, logika ilmu pengetahuan menggunakan pendidikan adalah proses mencari kebenaran yang bisa dibuktikan secara empiris.

Fase ketegangan seperti itu, tampak pada era pencerahan di Eropa, yang dimulai oleh bangsa Skotlandia yang sedikit demi sedikit mulai mempertanyakan logika kebenaran versi agama. Virus gugatan itu disebarkan di berbagai ruang publik kecil-kecil seperti kedai kopi, juga semacam angkringan di alun-alun, orang mulai berani mempertanyakan “kebenaran” penjelasan agama tentang semesta yang telah mapan selama hampir satu milinium. Di Inggris pun kemudian juga mulai muncul gugatan-gugatan yang menggoyang Roma sebagai pusat. Pada ranah politik pun kemudian juga mulai bergerak, terutama sejak pembangkangan Ratu Elizabeth yang melawan dominasi Roma yang dikendalikan gereja. Pelan tapi

pasti, gerakan yang mengusung perubahan struktural dan cara berpikir itu disusul oleh perkembangan ilmu pengetahuan, terutama sains, dalam mencari kebenaran. Muncullah tokoh-tokoh seperti Leonardo de Vinci, Galileo-Galilei, Verselles, Copernicus, Bacon, dan lain-lain yang menjadi gerakan pemikiran radikal, yaitu yang kemudian dikenal sebagai era pencerahan (*enlightenment* atau *aufklarung*).

Pada mulanya, tentu ketegangan itu begitu mengguncang, dan tentu saja memakan korban, yang sekaligus melahirkan pahlawan ilmu pengetahuan. Argumen Galileo misalnya, bahwa bumi berputar mengelilingi matahari, dan bukan seperti pengetahuan bersumber dari gereja bahwa matahari yang berputar mengelilingi matahari. Tentu bisa dibayangkan, bahwa argumen Galileo itu menggemparkan otoritas gereja karena akan berpotensi mendongkel keamanan baik keamanan pengetahuan maupun politik. Galileo pun diminta untuk menghentikan gagasan yang dianggap liar itu, dan menariknya dari wacana publik. Akan tetapi Galileo jalan terus, dan akhirnya berujung pada hukuman mati. Sebuah pengorbanan besar dan langkah heroisme seorang ilmuwan. Tetapi apakah arti sebuah kematian raga. Galileo boleh mati, tapi gagasan kritis itu terus bergulir dan semakin menemukan momentumnya berbalik menjadi kekuatan penggempur sistem gagasan agama.

Pada akhirnya, sejarah mencatat, bahwa gerakan pencerahan itu terus berlanjut dan menjadi energi utama terjadinya perubahan yang bertumpu pada empirisme, positivisme, modernisme, dan kapitalisme. Sebuah rentetan paham yang mengantarkan munculnya masyarakat industri Eropa yang menyebar ke Amerika Utara, dan kemudian juga ke Asia Timur. Meskipun pada perkembangan lebih lanjut, filsafat positivisme itu kemudian memunculkan masalah baru seperti penindasan teknologi, kerusakan alam, dan masyarakat yang terdisain, tetapi seperti perubahan menentang kemapanannya berhimpit dengan

semangat teori kritis. Ini memang kemudian terus menjadi perdebatan di antara kedua belah kubu, antara paradigma positivistik dan paradigma kritis, tetapi ketegangan itu berjalan ke arah koeksistensi progresif.

Lebih dari itu, dalam konteks ini, otoritas gereja mulai memperhitungkan adanya gelombang pemikiran baru yang dipelopori oleh gerakan pencerahan. Memang masih banyak yang tetap konservatif dan bertahan pada argumen lama, tetapi juga muncul elite agama yang moderat dengan menerima logika dan nalar ilmu pengetahuan. Pada perkembangan sejarah lebih lanjut, agama Kristen semakin berkurang ambisi berkelindannya dengan politik pemerintahan. Agama Kristen lebih berkonsentrasi pada aspek spiritualitas ketimbang turun ke *day to day politic*, meskipun juga ada yang berkeinginan seperti termanifestasi pada adanya partai Kristen Demokrat di beberapa negara. Karena itu hingga fase perkembangannya sekarang obsesi untuk menjadikan negara Kristen tidak begitu terdengar, kecuali Vatikan karena pertimbangan manajerial umatnya di seluruh Dunia. Ini berbeda dengan agama Islam yang masih tinggi hasratnya terintegrasi dengan kekuatan politik pemerintahan, sehingga wacana negara Islam terus bergulir hingga sekarang. Salah satu sebab utamanya adalah, Islam kurang memiliki pengalaman sejarah secara intens berbenturan dengan gerakan pencerahan dalam proses pengembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, meski Timur Tengah pernah menjadi salah satu pusat ilmu pengetahuan.

Di Islam sepertinya belum ada proses historis yang menandai ketegangan di antara agama dan ilmu pengetahuan. Akibatnya malah tidak ada sintesa dan kompromi-kompromi, sehingga proses pendidikan agama Islam (dan sesungguhnya juga agama semitis) sering bernegasi terhadap perkembangan ilmu pengetahuan karena kekhawatiran akan kehilangan kekuatan pengendalinya. Ambil contoh *discourse* tentang teori evolusi Darwin, sejak lama diskusinya tidak produktif karena keduanya saling mempertahankan

argumennya masing-masing, dengan ajaran agama semakin khawatir kehilangan legitimasi doktrinalnya. Secara sederhana kekhawatiran itu, jika menerima teori evolusi Darwin tentang manusia misalnya, tentu bangunan sistem kepercayaan agama khawatir goyah, terutama tentang prinsip awal kejadian manusia sebagai sebuah kutukan buah kuldi. Kekhawatiran ikutannya adalah, nabi Adam yang diyakini sebagai manusia pertama, jika mengikuti logika teori evolusi Darwin, maka nabi Adam adalah termasuk manusia berjalan kurang tegak. Ini tentu bukan saja perkara tidak tega melihat sosok nabi Adam seperti itu, karena sudah terlanjur mengkonstruksi sebagai sosok laki-laki yang tampan, tetapi lebih dari itu kekhawatiran akan kehilangan otentisitas dan kredibilitas pengetahuan agama itu sendiri. Jika akan mengikuti logika ilmu pengetahuan, maka akan terjadi penjungkirbalikan kanonik agama, dan proses ini tentu akan memperlemah daya pengendalinya.

Memang di kalangan kaum agama, termasuk Islam terdapat variasi sikap terhadap problem tersebut, bergantung kubu masing-masing yang dipilihnya, seperti beda sikap antara kubu ortodoksi dan moderat, serta juga muncul sikap yang radikal. Kaum ortodoksi tentu menolak keras logika evolusi Darwin dan ilmu pengetahuan lainnya; kaum moderat berusaha mengambil posisi ambigu; dan kaum radikal secara tegas ingin menjadi bagian dari proses pengembangan ilmu pengetahuan dengan meniru cara Barat. Namun kubu Islam yang terakhir ini terasa minoritas, dan di Indonesia terasa kurang bergaung, sementara yang jauh lebih banyak adalah Islam moderat, dan Islam moderat ini juga variatif. Misalnya moderatnya Muhammadiyah dan NU dalam hal tertentu sering berubah, bergantung pada isu yang diresponsnya. Akan tetapi, sebegitu jauh kedua Ormas Islam tersebut kurang memiliki komitmen terhadap upaya transformatif ke arah pengembangan ilmu pengetahuan dan teknologi. Malah dalam banyak kasus ikut-ikutan proses labeling terhadap apa saja dengan jargon islami (Saefudin Zuhri, 2016).

Dalam pandangan kritis, pendidikan harus merupakan proses diskursif yang menyediakan mimbar akademik untuk secara fair dan bebas-terbuka dalam mempertahankan teori dan tesis secara agrumentatif. Karena itu lembaga pendidikan adalah komunitas epistemik yang penguhinya harus melepaskan berbagai bentuk ideologi, ketika akan terlibat dalam argumentasi dalam mencari pengetahuan logis. Tidak berhenti di situ, bahwa pengetahuan logis itu harus digunakan untuk upaya perubahan sosial yang emansipatoris dan partisipatoris. Ini mengandung dua sifat kritis sekaligus, yaitu emansipatoris pada level pemikiran, dan sekaligus pada level praksis. Pengembaraan dan pencarian kebenaran itu, keduanya memiliki risiko terhadap teori kritis, karena keduanya pada akhirnya menjalankan mesin penindasan pikiran, ide, dan praksis. Keduanya menyembunyikan kepentingan yang mudah sekali tergelincir pada hasrat untuk menindas.

Sekolah dan Ideologi Kapitalisme

Sekolah pun kemudian juga menjadi arena beroperasinya ideologi kapitalisme secara masif dan intensif, yang agennya lagi-lagi adalah negara yang dikontrol oleh kekuatan kapital. Mereka inilah yang kemudian mempasifkan murid untuk belajar dibawah kesadaran palsu. Murid pun kemudian teralineasi dengan lingkungan belajarnya, karena telah dibius dengan khayalan-khayalan atau kisah sukses masyarakat Barat. Akibatnya murid tidak bangga dan gemar pada kultur agraris-maritim, tetapi malah mengagumi kisah sukses masyarakat kapitalis. Murid menjadi terasing (teralienasi) dengan lingkungan budayanya sendiri yang agraris-maritim. Proses ini beroperasi terus melalui institusi pendidikan, sehingga tidak heran jika murid sejak awal sudah tercerabut dari akar budayanya. Sekolah tid ak dijadikan sebagai arena kesadaran kritis, yang menjadi subyek aktif mengkonstruksi kebudayaan secara transformatif. Budaya agraris-maritim tidak mengalami transformasi ke arah budaya progresif dengan aktor

utama adalah learning outcome dari lembaga pendidikan sekolah. Sekolah hanya melahirkan generasi imitasi, dan karena itu malas berpikir. Kalau toh diajari berpikir itu pun dengan logika berpikir konvensional.

Merujuk pada Deleuze beberapa ciri berpikir dalam filsafat konvensional itu antara lain: (1) Proses berpikir beroperasi atas dasar pengakuan, pengetahuan, dan kemiripan -apakah berupa kemiripan antara objek dan representasi, khususnya dan konsep, atau antara pernyataan-pernyataan dalam pikiran. Hal ini berarti semua modus perdebatan tunduk kepada-dan dengan demikian bakal berpikir pada dasar-identitas. Dalam filsafat Kant, karakterisasi atas citra tradisional atas pemikiran ini mencapai formulasi paling mendalam di bawah bentuk *concordia* atau keselarasan dari semua bidang dalam otak. Namun demikian, kemiripan, pengakuan, dan harmoni tidak memberi kita kejelasan mengapa kita berpikir; apa kekuatan yang memaksa kita berpikir; (2) Sama seperti pemikiran diasumsikan memiliki akal sehat dan sifat yang baik-kemauan-untuk-kebenaran-maka kesalahan hanya terjadi saat pikiran sedang disesatkan, biasanya sebagai konsekuensi dari "terganggu oleh keinginan dan dorongan dari tubuh". Contoh salah hitung $6 + 5 = 12$, dianggap bukan kesalahan berpikir melainkan kesalahan anak yang belum lancar membaca atau belum paham aritmatika. Bisa juga kesalahan itu karena konsekuensi dari keadaan tertentu (misalnya karena melihat dari kejauhan atau kurang cahaya). Ini berarti filsafat gagal mempertimbangkan kesalahan "asli", bahkan sebelum Nietzsche, filsafat gagal memikirkan tentang sense; apakah itu sense atau non-sense sama sekali (Durie dalam Ekins & Williams, 2009: 170).

Kemiripan dan apalagi imitasi ditolak oleh Deleuze sebagai prinsip berpikir, karena dalam kenyataannya kemiripan tidak memberi kemungkinan untuk menjelaskan mengapa kita berpikir. Karena itu berlawanan dengan citra pemikiran filsafat lama, Deleuze mengembangkan "*new image of thought*" atau citra baru pemikiran sebagai berikut:

1. Apa yang memaksa kita untuk berpikir? Bukannya pengakuan atau kemiripan yang memaksa kita untuk berpikir, tetapi malah kita dipaksa untuk berpikir ketika pemikiran itu sedang bertemu dengan kekerasan tertentu –ketika ia bertemu dengan sesuatu yang tidak dapat dipikirkan, yang berada di luar jangkauan konsep-konsep yang pikiran normalnya beroperasi. dengan kata lain, dalam pertemuan seperti itu pemikiran tidak tepat mengetahui dengan siapa/apa ia berhadapan, dalam keadaan tersebut, Deleuze berpendapat bahwa yang dihadapi adalah yang “dapat diindra”- dengan demikian, pertemuan yang terdiri dalam keadaan bisa diindra. Dalam penginderaan dan melalui pengindraanlah pikiran terbangunkan (Deleuze, 1994: 139).
2. Akan tetapi, jika peristiwa yang diindra ini berada di luar jangkauan pengetahuan, bagaimana pikiran bisa terbangunkan? Dalam cara bagaimana pikiran dipaksa untuk berpikir? Deleuze menunjukkan, peristiwa penginderaan semacam itu membingungkan pikiran sehingga memaksa pikiran untuk menghadapi problem (Deleuze, 1994: 140).

Begitulah, imitasi bukanlah aktivitas berpikir, tetapi meniru dan karena itu tidak lebih hanya generasi pengagum, penikmat, dan konsumtif. Imitasi bukanlah bermimikri yang mockery, atau meniru dan sekaligus mengejak terhadap yang ditirunya. Imitasi adalah meniru secara pasif terhadap yang ditirunya, karena itu gampang dikontrol oleh yang ditirunya. Peniru selamanya tidak akan menjadi aslinya, dan karena itu tidak akan bisa menjadi melampauinya. Lembaga sekolah selama ini telah begitu lama melakukan praktik demikian, dan yang lebih memprihatinkan hingga fase perkembangannya yang sekarang, tidak menyadarinya. Bahkan yang terjadi melakukan selebrasi atas peniruannya itu, dan dengan demikian juga merayakan ketertundukannya terhadap yang

ditirunya. Lembaga pendidikan adalah ibu kandung generasi imitasi yang dirayakannya secara gegap-gempita.

Lembaga pendidikan adalah pabrik kesadaran palsu, bukan arena menyemaikan kesadaran kritis. Representasi murid adalah representasi yang dibentuk, dipandang, dan mengalami objektivikasi tanpa otonomi. Sekolah tidak menjadi arena bagi membangun kesadaran kritis yang menjadikan murid mampu sebagai subyek aktif dan memandang secara cerdas-kreatif dalam pergulatannya dengan perkembangan peradaban manusia. Seruan dari teori kritis, jadikanlah lembaga pendidikan sebagai arena emansipatoris, di Indonesia terdengar sayup-sayup. Yang terdengar lebih nyaring adalah seruan rohaniawan dan borjuis yang menyembunyikan penindasannya. Kolosi keduanya mampu membungkam dan meninabubukan murid dalam samudra kemapanan, sehingga murid tidak punya kepedulian karena itu dunia ini sudah selesai tanpa masalah. Murid tidak lagi peka dan peduli dengan ketidakadilan struktural.

Lembaga pendidikan tidak lebih hanya mewariskan dan memindahkan pola yang sudah digunakan oleh pemiliknya, yaitu Barat pelopor moda produksi kapitalisme dan Timur Tengah pengkonstruksi Tuhan monoteisme. Lembaga pendidikan di Indonesia tidak mengajari bagaimana caranya membuat pola dan sekaligus mengembangkannya. Karena itu lembaga pendidikan, terutama sekolah, hanyalah peminjam pola, tidak peduli pola itu sudah usang atau tidak, kontekstual atau tidak. Lebih repot lagi, lembaga sekolah mengajari cara berpikir dan praktik polaritatif itu, sehingga murid peniru ulung, dan bukan pencipta. Lembaga sekolah seperti itu tidak menghasilkan murid yang berkehendak, tetapi hanya melahirkan murid yang dikehendaki, dikehendaki oleh para pendukung kemapanan baik dalam "cara berpikir" maupun praktik.

Jangan heran kalau murid sekarang bukan saja tidak boleh bertanya, tetapi memang tidak bisa bertanya, dan karena itu apalagi menjawabnya. Semuanya diajari atas kehendak kelompok mapan,

dan guru adalah agen utama kelompok mapan itu. Lihatlah murid kita, kalau toh diajari bertanya, maka itu adalah pertanyaan kelompok mapan. Dan bukan hanya itu, murid juga sekaligus diajari menjawabnya. Jadi pertanyaan dan sekaligus jawabannya itu pada hakekatnya adalah bukan pertanyaan dan jawaban murid, melainkan pertanyaan dan sekaligus jawaban kelompok mapan yang agen utamanya adalah guru, yang sekaligus kepanjangan dari negara yang tidak otonom terhadap kapitalisme dan agama. Karena itu murid tidak punya representasi kesejatan, tetapi direpresentasikan oleh kesadaran palsu yang dibentuk oleh kelompok mapan. Lembaga sekolah tidak lebih sekadar pembuat “patung-patung” , dan reptonya patung-patung itu kopong, karena hanya diisi oleh imitasi.

Oleh karena itu tidak perlu heran jika proses imitasi itu berlangsung pada berbagai aspek, mulai dari sistem hukum, sistem politik, ekonomi, dan juga kebudayaan. Dengan kata lain, tidak tumbuh karya peradaban di negeri ini, karena telah lama macet sebagai akibat dari proses imitasi yang intensif dan masif. Sistem hukum, politik, ekonomi, persis meniru Barat yang tanpa dikontekstualisasikan dengan proses historis bangsa ini. Bahkan sistem keyakinan juga meniru persis dari pusatnya, yaitu Timur Tengah, tanpa mempertimbangkan proses historis bangsa ini. Semuanya adalah ahistoris. Karena itu bisa juga dikatakan terlalu lama bangsa ini tidak memiliki sejarahnya sendiri, terus senantiasa menjadi objek karya peradaban eksternal. Jangan heran jika dalam acara di televisi semuanya adalah meniru persis seperti dari sumbernya, mulai dari Indonesian Idol, Indonesia Mencari Bakat, acara Kuliner, apalagi acara kuis. Semuanya adalah imitasi total. Lebih memprihatinkan yang dituru adalah yang berkaitan dengan hiburan hura-hura, dan makan, karena acara seperti itulah yang tidak rumit.