

C. Pengantar

Egasi perumusan bentuk pendidikan dan pengajaran dalam rangka reform untuk Indonesia, kita mau tak mau harus berangkat dari penentuan dasar approach, yakni motif, arah dan isi pokok yang hendak diberikan kepada pendidikan itu. Struktur pendidikan itu sendiri, walaupun merupakan persoalan yang tidak kalah pentingnya, biasanya merupakan penurunan lebih lanjut daripada dasar approach yang dipilih, yang tidak akan disinggung oleh penulis.

Persoalan menentukan approach pendidikan bukanlah pekerjaan yang mudah, tambahan lagi oleh karena sudut peneropongan dapat sangat berbeda-beda, menjangkau dari ekstrema yang satu kepada lainnya; pekerjaan ini dapat menjadi kabur sekali. Perspektif peneropongan yang berbeda-beda ini misalnya saja sudah dapat kita jumpai di dalam selebaran persiapan Konferensi Ilmiah ke-IV, di mana penyusunnya mengajukan empat macam approach, individual liberty approach, manpower approach, cultural approach dan national mission approach.

Pendidikan dewasa ini, baik di negara yang sudah maju maupun di negara-negara yang baru berkembang dihadapkan kepada dilemma menciptakan satu hukum proporsi perubahan nilai. Apabila persoalan ini di negara-negara yang sudah maju sudah dianggap berat, bagi kita persoalan pendidikan sangat menentukan kelangsungan masa depan bangsa dan negara. Terdapatnya prasarana materiil dalam segala sektor kehidupan secara cukup sempurna di negara-negara yang sudah maju, memungkinkan perkembangan di sana sedikit-sedikitnya sudah dapat berjalan secara otomatis, walaupun krisis nilai sudah cukup menahun. Di negara-negara yang baru berkembang di mana prasarana materiilnya baru muncul terserak dengan tidak teratur dalam sektor kehidupan yang bermacam ragam itu, prasarana materiil yang ada ini belum mungkin untuk menciptakan hukumnya sendiri untuk secara otomatis dapat berkembang. Di satu pihak kita berada dalam situasi yang menguntungkan oleh karena dalam

perencanaan pembangunan dan perkembangan selalu dapat diperhitungkan pengalaman dan akibat-akibat negatif dari perkembangan di negara lainnya yang telah menggarap masalah ini jauh sebelumnya, tetapi di pihak lain justru pengalaman dan akibat di atas menunjukkan kepada kita betapa sulitnya persoalan yang hendak digarap.

Apabila penentuan pemilihan suatu approach pendidikan bagi negara kita dewasa ini disesuaikan dengan politik perkembangan negara kita, mau tak mau kita akan membuat supaya pendidikan itu berfungsi memenuhi tuntutan pembangunan prasarana materiil. Memang tidak dapat disangkal, bahwa peranan pendidikan dalam taraf perkembangan sedemikian adalah membentuk manusia-manusia yang bersedia dan sanggup mengerjakan tuntutan perkembangan ekonomi nasional, hal mana untuk taraf permulaan dapat mengatasi tuntutan dan pengharapan dari masyarakatnya. Tetapi tidak dapat dilupakan juga, dalam jangka panjang pembangunan materiil ini harus diikuti oleh demokratisasi secara fundamental dari struktur masyarakatnya.

Kita berada dalam situasi dunia yang berlomba-lomba mengejar tahun 2000. Sampai ke sana tersedia bagi kita 30 tahun lagi, di mana dalam 10 sampai 15 tahun yang akan datang taraf perkembangan negara kita sudah harus dapat memperlihatkan pertumbuhan elemen-elemen psycho-sosial sebagai sumber energi dari proses perkembangan selanjutnya, apabila di tahun 2000 kita hendak digolongkan dalam lagian dunia yang berhasil mengatasi masa transisinya atau sesedikitnya menunjukkan tanda-tanda riil untuk meninggalkan masa transisi dari perkembangannya.

Apabila di dalam jangka waktu 2 sampai 3 tahun ini berhasil disusun perumusan pembaharuan pendidikan dan pengajaran yang matang untuk dilaksanakan, maka 15 sampai 20 tahun yang akan datang, sesedikitnya manusia-manusia didik lulusan-lulusan sekolah menengah atas dan yang setingkat dengan itu sudah harus mulai sadar dan bersedia untuk melaksanakan partisipasinya secara terarah dan teratur dalam masyarakat. Kiranya hal ini tidak pada tempatnya baru dituntut pada manusia-manusia didik lulusan universitas dan lembaga-lembaga yang setingkat. Misi universitas adalah membangun kesanggupan untuk memberikan proporsi yang tepat antara ilmu dan partisipasinya, dan menjadi bibit-bibit pengolah-pengolah budaya.

Proses perkembangan kita, walaupun ia ditentukan oleh dinamika dari orde masyarakatnya, dalam kedudukan yang sama pentingnya ia juga ditentukan oleh proses peralihan budaya, yakni perubahan tata cara dan nilai-nilai teknik, organisasi dan struktur masyarakatnya. Orde masyarakat yang dinamis tidak harus selalu diikuti secara langsung oleh perubahan nilai-nilai secara tepat. Yang terakhir ini kami maksudkan dengan transformasi. Pada dasarnya perubahan budaya ini tidak perlu datang dari luar, ia dapat dihasilkan dari dalam sendiri. Tetapi enkulturasi ini, melihat kondisi manusia Indonesia yang rata-rata belum dapat berfungsi sebagai pengolah budaya, kiranya sukar diharapkan akan terjadi dalam waktu-waktu dekat yang mendatang. Perseoran akkulturasi kiranya lebih tepat diperhitungkan sebagai situasi yang riil. Peniruan dan pengambil-alihan bentuk-bentuk luar dari kebudayaan modern tanpa disadari makna dari nilai-nilai yang datang dengan latar belakang budaya yang lain adalah perseoran akkulturasi yang seringkali dijumpai di negara-negara yang baru berkembang. Apabila hendak dicari perseoran pokok dari proses perkembangan di negara kita, maka ia tidak lain merupakan problematik transformasi ini. Sedangkan negara-negara modernpun di mana perkembangannya bersifat enkulturasi juga dapat menghasilkan krisis nilai. Perkataan transformasi dengan sadar dipergunakan oleh penulis dan berusaha ditonjolkan, oleh karena untuk taraf perkembangan kita dewasa ini sukar dicari alternatif lain. Revolusi bukan alternatif karena ia sama sekali tidak relevant, apalagi kita berada dalam situasi ikut berlomba, kita tidak mampu melalui satu revolusi lagi.

Bagi negara-negara yang baru berkembang, proses perubahan budaya dapat membawa krisis nilai sebagai akibat adanya krisis identitas, atau malah menyebabkan krisis identitas itu sendiri. Maka suatu program transformasi mengimplisitkan pembangunan identitas, baik bagi perorangan maupun bagi masyarakat secara keseluruhan sebagai satu kesatuan. Betapapun kita kehendaki agar supaya sesedikitnya dalam taraf pertama pembangunan ekonomi, dan betapapun nantinya pembangunan ekonomi itu bersifat materialistis, namun tidak dapat disangkal bahwa justru ekonomi beserta teknologi yang mengikutinya mempunyai latar belakang ideologi<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Wilbert E. Moore, Sociale Verandering (Social Change) (Utrecht Het Spectrum, 1965), hal. 127.

Dalam hubungan ini terdapat satu nilai yang dapat mempunyai arti kebetulan atau antrinsik. Ia adalah integrasi nasional atau nasionalisme. Kalaupun beberapa bentuk perubahan ekonomi terjadi dalam instabilitas politik, perubahan mempunyai hubungan erat dengan nasionalisme yang ekstrem. Hubungan ini dapat secara kebetulan ada, melihat bahwa nasionalisme adalah semacam focus irrasional dari identifikasi serta alasan fundamental untuk meruntuhkan orde-tradisionil secara meluas. Kiranya hal ini bukanlah sesuatu yang dapat diacuhkan demikian saja. Di Amerika Latin misalnya, ketidakhadiran identitas semacam ini dipandang sebagai penghambatan perkembangan ekonominya.<sup>1</sup>

Kiranya dari problematik-problematik perkembangan di atas, dalam mana pendidikan harus mengambil peranan yang menentukan, perlu kita cari titik-titik orientasi kondisi manusia dalam perpektif pendidikan. Dalam situasi krisis nilai kiranya di samping penentuan kondisi manusia secara psikologis, biologis dan lain-lainnya yang sudah lazim digunakan dalam vak disiplin pendidikan, perlu diadakan peneropongan yang lebih mendalam mengenai eksistensi manusia itu sendiri secara anthropologis. Yang terakhir ini kiranya bukan satu-satunya dasar analisa, tetapi dalam situasi yang khas di mana segala sesuatu dapat ditarik kepada problematik kekosongan eksistensiil ia perlu diberi perhatian yang khusus. Sesuai dengan yang terakhir ini, penulis mencoba membawakan approach anthropologi pedagogis, bukan sebagai alternatif, tetapi sebagai satu komponen yang kiranya essensiil. Yang dimaksudkan dengan approach di atas ini adalah penentuan tempat dan fungsi pendidikan dalam kondisi manusia secara anthropologis (*anthropologische Ort der Erziehung*), darimana dapat diturunkan kemungkinan-kemungkinan realisasi dari suatu ideal pendidikan<sup>2</sup>. Dasar yang dipakai bukanlah "ide-mengenai-manusia" (*mensbeeld*) yang diberikan oleh anthropologi filosofat, melainkan semua data-data anthropologis yang relevant yang disodorkan oleh vak-vak disiplin yang berbeda-beda: bukan melalui *mensbeeld* yang "menjadi" dalam proses sejarah, melainkan melalui penafsirannya secara metaphysis, melainkan melalui cara melihat manusia secara eksistent.

<sup>1</sup>Wilbert E. Moore, *ibid*, hal. 136

<sup>2</sup>Karl Dienelt, *Paedagogische Anthropologie*, (München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1970) hrl. 23.

## I. Orientasi

Sebagaimana diutarakan sebelumnya, maka apabila dalam pembahasan ini diajukan approach antropologi pedagogis, ia bukan satu alternatif melainkan satu komponen yang essensiil. Akan terlihat selanjutnya bahwa approach ini memberikan motif-motif idiil dari manusia, makhluk yang berorientasi kepada makna dan nilai dan bukan yang seperti lazimnya dijadikan dasar: makhluk yang berorientasi kepada naluri dan hawa nafsu.

Perumusan pendidikan harus berorientasi kepada berbagai-bagai titik, baik kepada kondisi manusia itu sendiri, maupun kepada persoalan ke mana manusia itu hendak dibawa, jadi berhubungan dengan taraf dan proses perkembangan negara serta masa depan (futurum) secara menyeluruh. Salah satu titik orientasi ini adalah approach di atas. Apabila selanjutnya akan ditemui ungkapan 'homo-educandus', yakni manusia-didik, maka sebelumnya perlu diperingatkan bahwa sana sekali bukanlah maksud penulis untuk mencakup pedagogi sebagai ajaran mengenai manusia sebagai homo educandus itu, oleh karena akan timbul bahaya terjadi suatu pedagogismus yang menyatakan bahwa manusia baru manusia yang sebenarnya melalui pendidikan<sup>1</sup>. Di luar semua bahaya ini, kiranya sebagai salah satu orientasi ia dapat memberikan motif kepada pendidikan untuk menumbuhkan kondisi-kondisi positif dari manusia.

### I.1. Hakekat Homo Educandus

Seperti disinggung sebelumnya, maka approach antropologi pedagogis ini bertujuan menentukan tempat pendidikan secara antropologis, dengan perkataan lain menentukan hakekat Homo Educandus (manusia-didik) untuk kemudian mencari elemen-elemen dasar dari kondisi-didik manusia serta elemen-elemen psyc-sosial yang relevant untuk digarap oleh pendidikan. Sehubungan dengan ini ada digunakan perkataan 'pendidikan eksistensiil' yang masih kabur pengertiannya.

<sup>1</sup>Wilfried Kuckartz, 'homo educandus. Grenzen und Chancen der Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Friedenserziehung', Waffenlos zwischen den Fronten, Die Friedenserziehung auf dem Weg zur Verwirklichung, (H.O. Franco Rest. ed.), (Graz: Verlag Styria, '71). 144-147.

Oleh cara berpikir pedagogis, yang diungkapkan sebagai pendidikan eksistensiil adalah pendidikan yang dirumuskan melalui cara bagaimana manusia-didik itu "dilihat" (dipandang, diperhatikan) dan bukannya melalui pengertian (penafsiran) secara idiil mengenai manusia-didik. Dengan sendirinya ke semua pekerjaan ini tidak dapat dipisahkan dari cara bagaimana manusia itu dilihat secara umum, jadi terhubungan erat dengan suatu *monsteoid*. Tetapi *monsteoid* ini bukan sebagai satu *Weltanschauung*, ia tidak dibuat melalui penafsiran idiil secara umum, melainkan manusia dicakup sebagai satu bagian tersendiri, satu realita tunggal dalam realita dunia dan hidup sebagai keseluruhan. Manusia dipandang lepas dari cara-berpikir-obyekt: ia diberi kedudukan sebagai subyekt, sebagai individu yang lepas dari suatu kategori ataupun abstraksi apapun (dilihat secara eksistent) dan diperhatikan kedudukannya dalam dunia, hubungannya dengan sesama manusia dan dengan sumber-ilahi<sup>1</sup>.

Hakekat *homo educandus* itu dengan sendirinya tidak dapat dicari melalui aliran-aliran naturalismus dan idealismus misalnya. Dalam kedua aliran ini manusia di satu pihak dilihat sebagai satu substansi yang terkurung dalam dan oleh lingkup alam sedangkan di pihak lain dikurung dan ditutup oleh lingkup ide. Anthropologi pedagogis ini bertentangan dengan anthropologi ideologis yang secara prinsipil menolak adanya kondisi-didik dan kondisi-pembentukan serta kebebasan untuk mengambil keputusan sendiri. Beberapa model struktur anthropologis, seperti yang diterima melalui peneropongan psychodinamik (manusia sebagai makhluk naluri), *homoöstase*-nya Freud (manusia sebagai satu aparat jiwa yang mencari keseimbangan), manusia sebagai "psychologische Frühgeburt" (kelahiran prematur dari segi psikologis), konsepsi anthropologisnya Gehlen (*homo faber*), malahan melalui perspektif kibernetika dan lain sebagainya telah diteropong secara mendalam. Tetapi dalam model-model struktur yang bermacam-ragam ini, anthropologi pedagogis tidak dapat menemui inti dari *homo educandus*. Baru dalam analisa eksistensi (Existenzanalyse) dan logoterapinya Frankl (seorang psychoterapeut) motif-motif dan elemen-elemen anthropologis ini ditemukan<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>Friedrich Glaeser, *Existenzielle Erziehung*, (München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1963). hal. 241.

<sup>2</sup>Karl Dienelt, *op. cit.* hal. 92.

Dalam analisa eksistensi ini Frankl mencoba membuat satu 'psychoterapeutische Anthropologie' di mana kepada eksistensi persona diberikan satu eksplikasi anthropologis. Dengan perkataan lain ia menyadarkan dan mengimplisitkan mensbeeld yang (dalam Psychotherapie selama ini) masih diimplisitkan dan masih berada dalam ketidak-sadaran. Selanjutnya dinyatakan oleh Frankl, bahwa eksistensialia dari manusia adalah 'budi'-(pekerti), 'kebebasan' dan 'tanggung jawab'. Ketiga eksistensialia ini mengkonstitusikan manusia dan bukannya sifat dari beradanya manusia sebagai manusia. Dalam pengertian ini, budi manusia bukanlah satu karakteristikum tetapi sesuatu yang mengkonstitusikan. Budi bukan sesuatu yang sekunder menandai manusia sebagaimana hal ini diberikan oleh badan dan jiwa, yang juga ditemui pada binatang; tetapi budi adalah sesuatu yang membuat manusia dan hanya manusia menjadi 'manusia'<sup>1</sup>.

a. Dari ketiga eksistensialia ini kiranya budi merupakan persolan yang sukar diterangkan secara singkat. Pada dasarnya dinyatakan oleh Frankl, bahwa dalam budi manusia terdapat semacam 'onbewuste geest' yang menjadi sumber dan akar dari segala kesadaran. Untuk menerangkan adanya "onbewuste geest" ini Frankl mengambil fenomena 'budi nurani' sebagai model. Budi nurani mempunyai fungsi intuitif yang essensiil yang kira-kira sejajar dengan fenomena cinta kasih. Cinta kasih itu sendiri mempunyai fungsi apabila ia dipakai untuk mau menerima dan mengerti hakikat manusia, adanya dan sifatnya yang tunggal.

Kedua pengertian di atas ini berhubungan dengan 'ada' yang bersifat individuil. Budi nurani mempunyai sifat yang tunggal pada masing-masing pribadi, jadi sesuatu yang bersifat individuil secara absolut, dan karenanya tidak pernah dapat dijangkau oleh hukum yang sifatnya umum, demikian juga oleh hukum moral yang diformulasikan secara umum, melainkan hanya oleh hukum individuil. Yang terakhir ini tidak dapat ditangkap secara ratio dan hanya dapat dirasakan secara intuitif. Dan daya intuitif ini disediakan oleh budi nurani itu. Hanya budi nurani yang mempunyai kemampuan untuk menyelaraskan hukum-moral yang abadi dan umum sifatnya kepada situasi konkrit sesuatu individu konkrit<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> ibid, hal. 93.

<sup>2</sup> ibid, hal. 95

b. Cara beradanya manusia yang khas diungkapkan oleh Frankl sebagai etonomi dalam ketergantungan (kebebasan dalam keterikatan). Analisa eksistensi mengartikan kebebasan manusia sebagai kebebasan dari naluri (drift), bebas dari warisan dan dari alam sekelilingnya. Kebebasan sebagai pengertian tersendiri tidak pernah mempunyai arti. Kebebasan baru mempunyai arti sebagai kebebasan 'dari' sesuatu dan kebebasan 'untuk' sesuatu. Naluri manusia terdapat dalam budinya dan karenanya ia berbeda dari binatang. Manusia mempunyai naluri, sedangkan binatang "adalah" nalurinya. Bagi manusia 'adalah' ini ialah kebebasannya<sup>1</sup>. Dengan meninjau hasil-hasil penyelidikan mengenai genotika, analisa eksistensi menyatakan bahwa manusia adalah sama sekali bebas dari warisan gene. Selanjutnya berbeda dengan ungkapan yang sering kita jumpai, analisa eksistensi ini menyatakan, bahwa bukanlah alam sekeliling yang membentuk manusia, melainkan perseolannya terletak pada apa yang diperbuat oleh manusia dengan alam sekelilingnya dan bagaimana ia bersikap terhadap alam sekelilingnya, karena pada akhirnya manusia mengambil keputusan mengenai dirinya sendiri.

c. Oleh karena kebebasan manusia bukanlah faktum melainkan fakultativum, maka kebebasan itu berkondisi. Berdasarkan ini analisa eksistensi menyatakan adanya tanggung jawab manusia. Di sinilah terletak pertentangan yang nyata dengan pandangan-pandangan aliran etonomisus dan eksistensialisme. Perancis. Sesuai dengan yang ada dalam pengertian kebebasan, dalam tanggung jawab secara implisit sudah terkandung pengertian tanggung jawab "kepada apa" dan "untuk apa". Berbeda dengan penafsiran psychoanalisa dan psychodinamis di mana manusia pada garis pertama dinyatakan sebagai determinante dari naluri dan pengejar hawa nafsu, analisa eksistensi ini menyatakan manusia sebagai makhluk yang berorientasi kepada makna (sense) dan pengejar nilai<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> ibid, hal. 96.

<sup>2</sup> Perkataan 'pengejar nilai' dipakai oleh penulis sebagai analogi dengan 'pengejar hawa nafsu'. Pernyataan analisa eksistensi mengenai 'makhluk pengejar nilai' secara sadar bertujuan mengambil tempat pernyataan 'makhluk pengejar hawa nafsu', yang selama ini mendominasi gagasan mengenai manusia.



Dalam kebebasannya, individu eksistensiiil dapat menentukan dirinya sendiri, tetapi ia akan selalu dihadapkan kepada dunia obyektif dari makna-makna (senses) dan nilai-nilai (values), Logos dan Ethos. Bahwa manusia dipenuhi oleh ke-  
rauan untuk makna, kiranya merupakan pernyataan yang konkrit dari analisa eksistensi, dan motif eksistensiiil inilah merupakan salah satu bidang garapan pendidikan yang penting.

## 1.2. Ekskurs

Manusia mempunyai kondisi 'mencari makna'. Pengisian kehausan manusia akan pendidikan tidak dapat dilopaskan dari pertanyaan si anak didik mengenai makna hidup(nya). Pendidikan tidak pernah dapat mengitari persoalan ini. Kiranya hal itu perlu disadarkan dalam pendidikan. Tentukan dasar dari lingkaran pertanyaan-jawaban mengenai makna-hidup secara dialektis sudah dimulai pada saat anak dapat mengadakan pertimbangan mengenai makna sesuatu benda yang dihadapkan kepadanya, walaupun pada taraf permulaan pertimbangan ini semata-mata dilakukan secara egocentris.

Apabila kita berbicara mengenai pendidikan, maka kita akan cenderung untuk membahas fenomena ratio dan intelek manusia. Sedangkan dalam hakekat homo educandus kedua pengertian tersebut sama sekali tidak disinggung. Alasan ini diberikan oleh Frankl sebagai berikut: 'Setiapapun tinggi budi seseorang, dalam budi itu ratio dan intellek sama sekali bukan merupakan inti dari hakekat kemanusiaan. Tingkat ini lebih banyak ditentukan oleh emosi dan hakekat eksistensiiil (das Existenzielle)<sup>1</sup>.

Telah disinggung sebelumnya, bahwa pendidikan tidak dapat menjauhkan diri dari situasi dewasa ini di mana secara meluas dijumpai adanya kehilangan makna hidup. Untuk pertemuan antara individu dan dunia tidak mampu memberikan makna kepada hidup. Maka kiranya menjadi keharusan bagi pendidikan untuk mengerjakan penanggulangan krisis ini. Pendidikan yang selama ini berada dalam satu atmosfer psikologis harus dapat memberikan atmosfer pedagogis yang baru. Kita tidak lagi hidup di jaman Freud di mana terdapat frustrasi seksual. Abad kita demikian kata Frankl, adalah abad frustrasi eksistensiiil.

---

<sup>1</sup> ibid, hal. 110.

Dalam situasi serupa ini, pendidikan harus dapat menawarkan satu usaha, di mana anak didik dibawa kepada situasi selektif, diajarkan untuk membedakan apa yang penting dan yang tidak penting, apa yang bermakna dan yang tidak, apa yang dapat dipertanggungjawabkan dan tidak<sup>1</sup>. Namun makna harus ditemukan sendiri dan tidak diberikan. Memberikan (mengajarkan, mewariskan) makna bermakna kepada moral. Di sini kita jumpai persoalan moral dalam pendidikan. Dalam hubungannya ini Frankl membuat prognose, bahwa dalam waktu yang tidak lama lagi, moral dalam bentuknya yang 'konvensional' akan berakhir: bukan lagi memoralisir, melainkan meng-ontologisir moral<sup>2</sup>. Sebagai contoh, apabila saya di jalan memberikan sedikit uang lebih kepada penjual surat kabar, maka hal itu bukan karena saya baik, melainkan karena saya melihat, bahwa jumlah uang yang sedikit itu lebih bermakna bagi si penjual surat kabar daripada berada dalam kantong saya, maka adalah bermakna untuk mengeluarkan uang itu dari kantong saya.

Kiranya analisa eksistensi ini relevant. Penyadaran manusia kepada kemauan untuk bertindak berdasarkan pertimbangan makna adalah hal yang sesuai dengan perkembangan di negara kita dan perlu digarap oleh pendidikan: pendidikan yang berorientasi kepada makna.

### I.3. Elemen-elemen dasar kondisi didik manusia

Dari ketiga eksistensialia yang dinyatakan oleh Frankl, antropologi pedagogis mengembangkannya menjadi elemen-elemen dasar yang dicakupkan dalam: tanggung jawab, budi nurani dan pengejaran nilai.

a. Tanggung jawab: Dalam psikologi kita jumpai usaha memperbesar tanggung jawab sebagai pekerjaan yang bersifat pedagogis. Demikian pula dalam individual psikologi, tanggung jawab ini didasarkan pada tanggung jawab sekitar symptom-symptom neurotis. Namun analisa eksistensi melihat hal ini lebih luas, bukan saja sebagai persoalan tanggung jawab pasien yang neurotis terhadap symptom-symptomnya, melainkan sebagai terapi orang-orang yang sehat. Dapat kita lihat misalnya dalam hubungan antara manusia dan masyarakat; individual-psikologi melihat hal ini sebagai tanggung jawab dari akal,

<sup>1</sup> ibid, hal. 343

<sup>2</sup> ibid, hal. 344.

dari perasaan bermasyarakat untuk suatu cara hidup bersama yang teratur dan yang bersifat sosial. Sedangkan analisa eksistensi dalam hubungan ini melihat tanggung jawab sebagai transenden antara 'saya' dan 'sesama manusia', jadi tanggung jawab dari budi nurani. Dalam kehidupan, persoalan antinomi selalu dijumpai sebagai satu hal yang sukar dicari jalan keluarnya. Kiranya melalui approach yang terakhir ini hal ini dapat dikitari. Pengertian-pengertian determinisme dan indeterminisme bukanlah penyelesaiannya. Peminjan perkataan V.v. Weizsäcker: 'Determinisme tidak memaafkan, dan indeterminisme bukan menyebabkan adanya tanggung jawab ..... kita hendaknya tidak lagi mengajarkan bahwa manusia itu bebas, melainkan bahwa ia bertanggung jawab<sup>1</sup>', maka analisa eksistensi sebagai eksplikasi eksistensi pribadi menitik-beratkan tanggung jawab lebih daripada kebebasan. Kiranya hal ini dapat dimengerti, apabila dengan perkataan lain diungkapkan bahwa tanggung jawab adalah sikap transenden antara kebebasan dan keterikatan: sikap transenden dalam antinomi.

b. Budi nurani: Bahwa pendidikan selama ini terlampau dipengaruhi oleh psikologi, hal ini kita lihat kembali dalam pendalaman persoalan mengenai budi nurani. Misalnya budi nurani ditafsirkan sebagai 'superego' (Freud) atau seperti yang dicoba diterangkan oleh Caruso: modifikasi dari superego, dan lain sebagainya. Dalam aliran psikoanalisa modern pandangan di atas dilepaskan sama sekali. 'True morality cannot be based on the concept of a superego'<sup>2</sup>. Pandangan antropologis menyatakan, bahwa budi nurani berhubungan dengan suatu Urphenomena dan bukan Epiphenomena. Hal ini dapat dimengerti apabila kita mengikuti manusia sampai kepada onbewuste geestelijkheid-nya, di mana diterukan adanya 'pengertian akan ada secara pralogis' yang sekaligus adalah 'pengertian mengenai nilai secara pramoralis'<sup>3</sup>. Dalam analisa eksistensi, budi nurani adalah daya intuitif yang dapat mencari dan menemukannya makna yang bersifat tunggal yang berada di balik setiap situasi, atau dengan perkataan lain, budi nurani adalah 'organ makna'.

<sup>1</sup>V.v. Weizsäcker, Menschenführung (Göttingen, 1955), hal. 60

<sup>2</sup>Frederick A. Weiss, American Journal of Psychoanalysis 1952, 41; Karl Dienelt, op. cit. hal. 144.

<sup>3</sup>Karl Dienelt, op. cit. hal. 144.

Budi nurani adalah sesuatu yang khas yang menandai "condition humaine". Ia bersifat subyektif dan relatif oleh karena berada dalam relasi dengan pribadi lain atau dengan suatu situasi di mana pribadi itu tersangkut. Budi nurani sebagai organ makna adalah sesuatu yang menjadi melalui proses perkembangan. Betapapun budi nurani ini bersifat absolut, tidak dapat disangkal bahwa ia dipengaruhi oleh pendidikan dan faktor-faktor luar lainnya. Kita lihat misalnya dalam fase-fase perkembangan tertentu dari anak-anak muda terjadi penolakan terhadap orde orang tua. Hal ini bukan sekadar protes akibat penekanan naluri, melainkan dapat dipandang sebagai suatu sikap kritis terhadap tuntutan moral orang tua. Adanya instansi-instansi seperti orang tua, gereja dan otoritas lainnya memang mempengaruhi, tetapi instansi-instansi ini tidak membentuk sesuatu yang jadi, satu tata sikap yang berlaku secara umum, ia hanya merupakan prasyarat terjadinya suatu perkembangan budi nurani secara wajar yang didasarkan kepada kesadaran akan nilai. Makin menjadi jelaslah kiranya bahwa budi nurani adalah sesuatu bagian dari condition humaine yang subyektif. Betapapun ia dibentuk dalam satu orde tertentu (orang tua), pada suatu ketika akan timbul konflik dengan orde tersebut. Ternyata anak mempunyai kemampuan untuk mengembangkan satu sistem makna dan nilai sendiri.

Dengan sendirinya budi nurani inipun dapat menjerumuskan manusia. Pada suatu ketika akan terjadi, bahwa manusia tidak dapat mengerti suatu makna dan harus menafsirkannya. Tetapi hal ini tidaklah berarti bahwa penafsiran itu dapat dilakukan dengan sewenang-wenang. Apabila manusia mempunyai kebebasan untuk menafsirkan sesuatu, ia juga mempunyai tanggung jawab untuk memberikan penafsiran yang benar.

c. Pengejaran nilai: dalam analisa eksistensi, kemauan akan makna menggantikan kemauan akan hawa nafsu, jadi analisa itu tidak mendasarkan manusia atas makhluk yang berorientasi kepada dan dideterminir oleh naluri dan hawa nafsu, melainkan makhluk yang mengejar nilai dan berorientasi kepada makna. Dari pembahasan kedua elemen, tanggung jawab dan budi nurani, apabila yang terakhir ini diterima sebagai organ makna, kiranya jelas bahwa kedua elemen ini pada akhirnya kembali kepada "kemauan akan makna". Bila manusia diandaikan sebagai makhluk yang semata-mata terikat kepada hawa nafsu, manusia itu tidak lagi mungkin untuk dididik. Dengan mengambil perbandingan manusia-binatang, maka hal ini menjadi nyata; binatang tidak

akan pernah merbuang tujuan-tujuan nalurinya untuk tujuan-tujuan lainnya, sedangkan kanak-kanak berturut-turut dapat berada dalam fase belajar mencintai ibunya, sesuatu benda dan kemudian sesuatu ide.

## II. Konstruksi

### II.1. Metapragmatisme

Yang dimaksudkan dengan nilai adalah benda-benda, hakekat-hakekat, kejadian-kejadian atau ide-ide yang dapat memenuhi kebutuhan manusia. Penanaman dan pendalaman sesuatu nilai adalah kesadaran mengenai harga yang diberikan sebagai ukuran terhadap nilai itu. Kepada perkataan makna diberikan pula berbagai-bagai penafsiran, misalnya sebagai kualitas dari perasaan (Reitinger), dan lain sebagainya. Peneruan makna dapat diartikan sebagai penangkapan suatu bentuk. Bentuk makna ini adalah sesuatu yang bersifat transsubyektif dan bukannya intersubyektif. Transsubyektif dari 'demikian adanya' yang dituju oleh pengetahuan manusia dan 'yang seharusnya ada' yang dituju oleh budi nurani manusia<sup>1</sup>. Berdasarkan ini Frankl menyatakan bahwa hakekat adanya manusia adalah 'Selbsttranszendenz'. Adanya manusia adalah pengarahan ke luar dari dirinya, kepada sesuatu makna yang tidak ber-naung di dalam dirinya, kepada mana manusia setiap kali harus bertransenden. Hal ini menciptakan suatu jaringan di mana terdapat aneka ragam makna dan nilai untuk mana manusia harus mengambil keputusan. Dunia nilai-nilai seseorang, sebagaimana juga wereldbeeld seseorang adalah hanya satu sektor dari dunia, satu bagian yang tergantung dari perspektif penglihatan seseorang. Namun dalam dirinya, makna adalah sesuatu yang obyektif. Kiranya tidak dapat disangkal bahwa penangkapan nilai dan budi nurani didasarkan kepada penangkapan bentuk (Gestalterfassen), sehingga bagi Frankl pun merupakan pertanyaan apakah memang tidak demikian, bahwa segala keharusan (Sollen) adanya manusia hanya berada dalam konkretisasi akan apa yang harus dikerjakannya "here and now?" Bagaimana membuat keharusan (das Sollen) itu menjadi imperatif pribadi adalah pertanyaan yang penting bagi pendidikan.

<sup>1</sup>Karl Dienelt, op. cit. hal. 145.

Selain makna yang bersifat tunggal bagi masing-masing pribadi tergantung dari perpektif pengelihatannya, di atas kesemuanya ini kita temui pula makna universal yang dinamakan nilai.

Apabila kini kita alihkan pandangan kita kepada tugas pendidikan itu sendiri, maka dalam pengantar sudah ditetapkan bahwa pendidikan itu bertugas membentuk manusia yang bersedia dan mampu mengemban tuntutan pembangunan dan secara aktif berpartisipasi dalam masyarakat. Dalam pengertian ini sudah diimplisitkan transformasi sebagai dasarnya. Transformasi adalah proses dan tata perubahan nilai (pengambil-alihan nilai).

Dalam pembahasan mengenai struktur moral<sup>1</sup> kita dapat melihat bagaimana proses perkembangan penerimaan dan pengambil-alihan nilai-nilai itu berlalu. Proses ini berlangsung dari tahap pertimbangan secara pralogis kepada tahap-tahap pertimbangan selanjutnya, proses mana dibuka dengan penangkapan bentuk, jadi dalam tahap pertama bersifat pragmatis.

Sebagai satu approach bagi pendidikan, penulis mengajukan approach metapragmatis. Yang dimaksudkan approach metapragmatis adalah usaha di mana anak didik secara teratur dan bertahap ditemukan secara sadar kepada nilai-nilai, dengan pertama kalinya mengenalkan hakikat dan makna pragmatis dari nilai-nilai tersebut, dan setelah terjadi pendalaman mengenai nilai-nilai itu, anak didik dibawa untuk pindah dari fase penilaian secara faktis kepada penilaian secara normatif, bertransenden kepada nilai-nilai itu. Kesemuanya ini dengan tujuan membuat supaya di kemudian hari perpindahan dari fase penilaian yang satu kepada lainnya dapat bersifat refleksif atau quasi otomatis.

Kiranya penggunaan perkataan metapragmatisme di atas per-definisi tidaklah bersifat paradox oleh karena segala sesuatu yang menjadi nilai mempunyai dwisifat, sifat pragmatis (faktis) dan sifat metaphysis (normatif).

Apabila approach secara langsung ditujukan kepada pertimbangan normatif, maka si anak didik dibiasakan untuk menerima ajaran sebelum mengenal makna dari isi ajaran itu. Sebagai contoh, pengetahuan mengenai moral belum berarti terlontakunya

<sup>1</sup>Dieter Wyss, Strukturen der Moral, Untersuchungen zur Anthropologie und Genealogie moralischer Verhaltensweisen, (Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht, 1970).

sikap moral yang sesuai. Apabila yang ditawarkan kepada anak didik adalah semata-mata penilaian faktis, maka anak didik dibiasakan untuk menilai segala sesuatu dari segi pragmatisnya sehingga pada suatu ketika timbul penekanan 'kemauan akan makna' dalam diri si anak didik yang akan bermuara kepada situasi krisis eksistensiil. Hal ini dapat terjadi pula apabila yang disodorkan kepada anak didik apabila benda-benda yang bersifat pragmatisnya mendominasi nilai benda itu. Tetapi bila diadakan pemilihan yang tepat dari benda-benda, pengertian-pengertian konkrit dan lain sebagainya, yang hendak disodorkan kepada anak didik sesuai dengan taraf perkembangannya, misalnya dimulai dari fenomena-fenomena di sekelilingnya, yakni orang-tua, teman, air, api, udara, tanah dan lain sebagainya, maka kiranya bahan-bahan ini dapat melatih anak didik kepada pertimbangan adanya dwisifat sesuatu nilai.

## II.2. Problematik Antinomi dalam Pendidikan

Problematik antinomi dalam kehidupan telah diterima sebagai persoalan dari pendidikan, dan menjadi dasar usaha memberikan proporsi yang tepat dalam hubungan manusia dengan kebudayaannya, dengan tata krama dan tata sosial dunia. Sedangkan pendidikan itu sendiri sudah merupakan pertemuan yang bersifat antinomi, antara guru dan murid. Maka persoalan-persoalan antinomi yang pokok dalam pendidikan adalah antinomi antara otoritas dan kemerdekaan, antara tuntutan pribadi dan tuntutan masyarakat, antinomi dalam proses perkembangan manusia di satu pihak sebagai pertumbuhan dan pendewasaan di pihak lainnya sebagai kesadaran untuk mengambil keputusan sendiri, dan akhirnya antara mengemban apa yang ada dan mengolah apa-apa yang baru<sup>1</sup>. Maka tidak dapat disangkal, bahwa hidup berada dalam jaringan ketegangan antara dua pola, dalam antinomi-antinomi yang merupakan kesatuan. Apakah tidak demikian, bahwa yang dihadapi adalah kesatuan sistim nilai yang dalam dirinya penuh pertentangan? Dalam pengertian-pengertian tertentu, antinomi-antinomi ini dapat ditafsirkan sebagai pertentangan antara nilai pragmatis dan nilai metaphysis dari satu persoalan, oleh karena

---

<sup>1</sup>Hans Netzer, *Erziehungslehre*, (Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinghardt, 1968), hal. 36.

bagaimanapun juga dunia obyektif mulai dipahami melalui perspektif peneropongan yang egocentris, di mana segala sesuatu yang dihadapi secara pragmatis dinilai makna bagi diri peneropongnya.

Kiranya berdasarkan ini, diberikan satu penafsiran yang baru kepada problematik antinomi, dan di sinilah eksistensialia tanggung jawab dapat mempunyai makna. Melalui tanggung jawab inilah fase penilaian pragmatis (faktis) dapat ditingkatkan kepada fase penilaian metaphysis (normatif). Secara umum berlaku bahwa manusia hidup di dunia namun harus sadar akan transendensi. Kiranya justru tegangan dalam pertentangan inilah yang memungkinkan suasana pendidikan itu hidup.

### II.3. Perspektif futurologis dalam pendidikan

Di antara antinomi-antinomi yang disebutkan sebelumnya, yang kiranya perlu mendapatkan penekanan adalah antinomi antara mengomban tradisi dan mengolah hari depan, yakni aspek mendekatkan kenyataan kepada pemikiran.

Apabila pendidikan bertugas membuka perpektif-perspektif hidup dalam diri anak didik, maka dalam proses perkembangan dunia dewasa ini, perspektif itu adalah visie-hari-depan. Dengan jalan ini anak didik dilatih untuk memberikan makna kepada hidupnya. Terumusan yang dibuat oleh anak didik mengenai hari depannya dijadikan perangsang perbinaan anak didik untuk berfungsi kreatif. Di samping itu, kiranya melalui visie-hari-depan inilah si anak didik berangsur-angsur memasukkan pertimbangan-pertimbangannya yang berhubungan dengan perkembangan negara secara umum. Anak didik harus dibawa untuk tidak mengambil model: Hidup adalah identik dengan bekerja untuk mencari nafkah. Model ini mau tak mau menjunjung tinggi uang sebagai nilai. Dalam batas tertentu ia memang realistik, tetapi orientasi semacam ini akan membawa manusia tidak lebih dan tidak kurang menjadi alat produksi belaka.

Di sini kita melihat peranan institusi pendidikan itu untuk berfungsi kreatif melalui pembentukan visie mengenai hari depan dan dibina untuk mampu memberikan penafsiran-penafsiran baru terhadap nilai-nilai yang ada. Pekerjaan demikian selalu merupakan satu lingkaran. Setiap visie mengenai hari depan berubah menjadi tradisi apabila bagi yang membuatnya sudah menjadi aktuil dan menjadi data pertimbangan di dalam tindakan-tindakannya.



Eragi anak didik perubahan nilai ini secara tidak disadari sudah dimulai di saat ia untuk pertama kalinya menginjak gedung sekolah. Dibawanya serta tradisi otoritas ayah sebagai dunianya sendiri dan ia harus masuk ke dalam atmosfer otoritas guru, yakni dunia sekolahnya di mana ia hendak berkembang. Si anak didik harus dapat menguasai yang baru tanpa mengasingkan kebiasaan yang sudah ada. Antara nilai lama dan nilai baru selalu terdapat semacam hukum proporsi perubahan nilai. Misalnya ide revolusioner yang bertujuan merombak sama sekali sistem yang ada untuk kemudian memulai sama sekali dari permulaan, kita lihat hanya berakhir dengan keadaan di mana tidak lama setelah itu golongan-golongan yang menamakan dirinya revolusioner inipun menciptakan satu tradisi yang hendak dibenarkan melalui sejarah, di mana kebenaran-kebenaran diterangkan melalui hal yang telah ada dalam sejarah, dan akhirnya berusaha untuk menyatakan dirinya sebagai pengemban tradisi.

#### II.4. Teknologi sebagai nilai

Sudah menjadi suatu hal yang tidak dapat ditawar-tawar, bahwa perkembangan negara kita memerlukan teknologi. Pengambilalihan pengetahuan teknologi dalam rangka transformasi perlu mendapatkan perhatiannya yang khusus, terutama karena teknologi sudah menjadi nilai. Kita tidak boleh heran, apabila perkembangan ini sudah begitu jauh, misalnya ilmu pengetahuan antropologi kibernetis, di mana kemudian kibernetika mengambil kedudukan yang sama tingkatnya dengan filsafat.

Perkembangan sosial hanya terjadi apabila ada kemauan warga masyarakatnya untuk mengambil dan menerapkan nilai-nilai baru (baik yang endogen maupun exogen), tetapi sebaliknya teknologi dapat berjalan sendiri mengikuti hukumnya sendiri sejauh infrastruktur materiil (teknik: berupa hardware maupun software) sudah cukup sempurna, sehingga seringkali kita jumpai konstataasi bahwa teknologi hanya dapat diatasi melalui dan dengan teknologi. Tetapi benarkah kedudukan manusia di dunia ini dideterminir oleh hasil ciptaannya sendiri? Tentu tidak. Maka berdasarkan kenyataan ini, yakni adanya teknologi sebagai nilai, manusia harus sadar akan peranannya yang baru. Manusia perlu membuat reorientasi dan kebudayaan.

Tidakkah manusia harus mempunyai predikat *Homo Technologicus*, yakni manusia yang sadar bahwa ia harus menguasai teknologi? "Technological man will be a man in control of his own development within the context of a meaningful philosophy of the role of technology in human evolution. He will be a new cultural type that will leaven all the leadership echelons of society. Technological man will be man at home that the question of who is in charge will never even arise. To state that man should rule technology rather than vice versa is almost a truism, of course. It serves no intellectual function save implicitly to deny the contention of those who argue that he should not. But otherwise it is an empty exhortation to virtue, fit more for political stumps than as a basis for serious discussion of human problems. Control technology yes, but in whose interest, in accordance with what norms?"<sup>1</sup>.

Berdasarkan yang di atas ini, selanjutnya dikatakan bahwa memberikan pengertian mengenai *homo technologicus* harus mengimplisitkan perumusan-perumusan mengenai visi-hidup. Untuk mengontrol teknologi dan mengontrol anak evolusi manusia kita harus mempunyai ide ke mana kita akan pergi dan sejauh mana, atau kita akan menjadi penganbara tiada tujuan dan bukannya pengendali dari jalannya evolusi manusia. Sehingga kita secara serentak tidak perlu mengerjakan dua hal yang sulit, yakni merumuskan hari depan (future) dan mengembangkan satu filsafat baru berdasarkan kebutuhan-kebutuhan di hari depan<sup>2</sup>. Taka persoalannya adalah jauh lebih mendalam dari sekedar menguasai jalannya teknologi. Yang harus dikuasai adalah jalannya evolusi kemanusiaan secara umum. Oleh karena teknologi sebagai nilai adalah sesuatu yang baru disadari, maka seringkali aspek ini dilihat sebagai yang mendominasi sistim nilai yang ada. Keadaan yang sebenarnya adalah bahwa dimensi nilai-nilai itu diperluas dengan nilai yang baru ini.

Di dunia modern mulai dikembangkan satu approach teknis, di mana anak didik di sekolah rendah sudah dihadapkan kepada alat-alat teknis seperti mesin ketik, mesin pengolah data dan lain sebagainya, dengan tujuan agar supaya anak didik sepagi mungkin sudah berusaha untuk menguasai hakekat

<sup>1</sup>Victor C. Ferkiss, *Technological Man, The Myth and the Reality*, (London: Heinemann, 1969), hal. 246.

<sup>2</sup>*ibid.*, hal 246-247

benda-benda teknis yang dihadapinya. Penguasaan ini berlangsung bertahap, dari fase mendalami wujud, kepada fase meletakannya dalam satu orde tertentu, kemudian anak didik dibawa kepada fase pertimbangan normatif. Kiranya hakekat pendidikan semacam inilah yang bersifat metapragmatis.

Bahwa teknologi itu sudah menjadi nilai jadi bersifat umum, jadi bukan berlaku hanya bagi orang-orang teknik, hal ini dapat kita lihat misalnya di dalam tulisan Nigel Calder<sup>1</sup>, di mana diberitakan proses pengesahan pembuatan kapal udara Concorde oleh para politisi Inggris. Kemudian pula adanya pertimbangan-pertimbangan baru menggantikan ideologi sebagai dasar perkembangan ekonomi dengan teknologi. Tetapi bahwa nilai ini mendominir sistim nilai yang ada, hal ini terjadi oleh karena manusia berada dalam situasi "cultural lag", sedangkan teknologi itu sendiri kita ketahui mempunyai hukumnya sendiri untuk berkembang terus. Kiranya pertimbangan-pertimbangan semacam ini sudah patut dimasukkan dalam merumuskan pembaharuan pendidikan kita.

#### II.5. Pendidikan di Desa

Dalam bagian ini, yang hendak disinggung adalah hakekat pendidikan di desa. Sejauh manakah metapragmatisme ini berlaku di sana? Dalam proses perkembangan negara kita, desa mengambil peranannya yang cukup penting, sehingga bagi pembangunan desa itu sendiri diperlukan pendidikan yang sesuai.

Apabila kita meninjau fungsi pendidikan di desa, maka kita akan terbentur kepada persoalan-persoalan yang sama seperti yang ditemui apabila kita membicarakan persoalan modernisasi desa secara umum. Bagi suatu approach pendidikan, hakekat pendidikan itu sendiri sudah tidak ada, apabila kita sudah mulai memberikan pernyataan bahwa masyarakat desa adalah statis dalam pengertian tidak terjadi sama sekali peralihan budaya di sana; seakan-akan dalam diri manusia-manusia di desa tidak terdapat kondisi dan kemauan untuk perubahan. Pengertian statis sangat relatif, ia dipakai untuk membedakan dengan pengertian dinamis yang terdapat di dalam masyarakat. Kiranya pengertian ini lebih sesuai diartikan lamban cepatnya (tempo) sesuatu perubahan, oleh karena dalam setiap lingkungan masyarakat selalu terjadi perubahan dan peralihan budaya. Persoalannya adalah sejauh mana peralihan budaya itu mengarah kepada pertumbuhan.

<sup>1</sup>Nigel Calder, Technopolis, Maatschappelijke controle op de toepassing van de wetenschap, (Leiden: A.W. Sythoff, 1970).

Dalam pembahasan mengenai modernisasi desa seringkali dipergunakan pengertian-pengertian mengenai masyarakat tradisional, kontemplatif, magis, statis-rutiner dan lain sebagainya, sehingga seringkali pula modernisasi desa dirumuskan sebagai perombakan tata hidup tersebut. Tetapi membuat definisi itu lebih mudah daripada merumuskan cara yang hendak dikerjakan. Perbedaan tata hidup antara lapisan-lapisan masyarakat terletak dalam taraf penguasaan alam dan bagaimana alam itu secara keseluruhannya dilihat. Dalam tata kehidupan masyarakat desa, biasanya orientasi kepada segala sesuatu yang transenden bersatu-padu dengan orientasi kepada segala sesuatu yang konvensional, tambahan lagi dibantu oleh adanya suasana otoritas yang kuat, maka dalam pandangannya ia tumbuh dan tetap hidup sebagai sikap rutiner, di mana antara lain sikap ekonomisnya ditujukan kepada pemenuhan kebutuhan hidup secara minim, satu kebudayaan tanpa alternatif. Kepada desa, dipandang dari sudut kepentingan nasional, ia diberi fungsi agraria, oleh karena secara konkrit ruang lingkungannya sebagian terbesar adalah bersifat agraris, jadi kepada desa diberikan satu keharusan untuk berbudaya atas tanah.

Secara selang pandang memang terlihat seakan-akan segala sesuatu yang berhubungan dengan pembaharuan di desa semata-mata ditujukan untuk kepentingan nasional, tetapi tidaklah melalui jalan ini masyarakat desa berangsur-angsur dibawa untuk meninggalkan tata hidup yang didasarkan atas kebudayaan tanpa alternatif? Apabila melalui hasil materiil yang meningkat, dunia pengelihatannya diperluas, maka mau tidak mau ia akan dimungkinkan untuk mengadakan pertimbangan-pertimbangan selanjutnya. Kiranya proses ini harus digarap oleh pendidikan. Walaupun di garis utama pendidikan di desa mempunyai fungsi meningkatkan kesediaan dan kemampuan untuk menggunakan alat-alat/pengetahuan-pengetahuan baru guna memperbesar hasil produksinya, namun ia berangsur-angsur harus diikuti oleh usaha memperkembangkan dunia nilai-nilai. Apabila pendidikan di desa didasarkan kepada approach yang sifatnya normatif, maka institusi pendidikan itu sendiri di dalam desa dipandang sebagai sesuatu yang asing, dan karenanya pendidikan dapat tidak berfungsi sama sekali.

## II.6. Aspek Nasionalisme dalam Pendidikan

Dalam pertumbuhannya sebagai bangsa, persoalan identitas bangsa di samping identitas persona mengambil peranannya yang besar. Hal ini kiranya dapat dilihat apabila kita meninjau persoalan transformasi itu. Mengapa misalnya Jepang dan Turki dalam modernisasi dengan mengambil nilai-nilai modern dunia barat tetap dapat bereksistensi sebagai Jepang dan Turki?

Dalam perkembangan suatu bangsa, sampai taraf tertentu identitas ini ditemukan dalam ide nasionalisme. Di negara kita misalnya, persoalannya adalah demikian, bahwa di luar dan di atas kesatuan-kesatuan adat kesukuan dan lapisan-lapisan sosial masyarakat hanya terdapat perasaan dan hubungan solidaritas yang lemah, sehingga pembentukan kesadaran nasional dan nasionalisme dianggap menjadi alat mobilisasi yang dapat mencapai integrasi yang luas dari warganya, sekaligus sebagai alat pendobrak orde tradisional yang ada. Tetapi kiranya identitas nasional inipun bukan sesuatu yang konstant, ia berubah dari generasi ke generasi, dan setiap waktu mengalami perubahan dalam isinya. Apabila, dalam menafsirkan, cara menghidupi dan cara meneruskan ide nasionalisme dipergunakan approach yang merupakan warisan zaman kemerdekaan, maka bagi generasi muda ide ini sudah mempunyai sense yang kurang daripada bagi generasi sebelumnya. Malahan ia sama sekali bisa dianggap non-sense, oleh karena bagaimanapun juga tidak dapat disangkal bahwa dalam nasionalisme di atas dikandung unsur-unsur irrasionalnya.

Apabila kini hendak ditafsirkan bahwa bentuk konkrit dari nasionalisme dan kesadaran nasional itu terletak dalam hubungan antar manusia dalam mengomban dan menggarap satu persoalan bersama, maka kiranya dalam taraf tertentu, yang terakhir ini bukanlah alat pendorong terjadinya integrasi secara meluas, dan walaupun dapat, hubungan ini lebih bersifat zakelirk yang didasarkan kepada kemajuan ekonomi dan teknik. Sifat yang sedemikian ini hanya dapat menjamin kelangsungan perkembangan apabila manusia-manusianya sudah mempunyai "kedewasaan" tertentu yang bukan hanya merupakan fungsi dari proses pertumbuhan biologis. Maka kiranya, agar supaya pengisian ide nasionalisme mendapatkan dukungan, ia harus dibantu dengan suatu tradisi. Tradisi inilah yang harus diciptakan dalam pendidikan, tradisi mana merupakan alat pengikat yang

lebih daripada sekedar zakelijkhoid. Kiranya apabila kita meninjau kembali perpektif futurologis dalam pendidikan, maka kiranya di sinilah letak dasar dan isi ide nasionalisme dan kesadaran nasional, oleh karena di sinilah dibangkitkan satu kesadaran akan adanya kekuatan mendekati kenyataan (hari depan) kepada pemikiran (visie). Bila pekerjaan ini sudah ditradisikan di bangku sekolah, maka rasa bersama yang ditumbuhkan semasa bersama-sama berusaha membangun hari depan itu akan dapat dibawa untuk seterusnya. Di sinilah kita lihat pengaruh perubahan ide yang dewasa ini menjadi soal yang cukup aktual. Kepada kebudayaan ber-utopi disodorkan satu alternatif utopi-produktif, yakni futurologi.

Bagi pendidikan, merupakan hal yang penting setiap saat mengadakan pertimbangan, sejauh mana approach yang diberikan itu dapat menciptakan kemungkinan penterjemahan ajaran kepada sikap dan tindakan. Hal ini dengan sendirinya tergantung kepada makna dari isi ajaran ini bagi anak didik. Pendidikan politik dalam praktek pemberian civics di bangku sekolah sebagai ajaran hampir tidak mempunyai sense-nya lagi, oleh karena approach sedemikian tidak lagi dapat memberikan dan membuka jalan pembentukan alternatif-alternatif perspektif hidup dalam diri si anak didik. Kita tidak boleh melupakan kecenderungan psikologis anak didik yang mencari perspektif hari depan yang baik. Dalam pencarian inilah ter-  
kandung impuls untuk ikut berpartisipasi dalam pembaharuan. Kiranya pendidikan politik untuk dimensi kehidupan dewasa ini, di mana hari depan sudah menjadi nilai, adalah usaha mendorong anak didik untuk membuat gambaran mengenai hari depan, di mana dalam perkembangan ini secara proporsional aspek-aspek politis akan masuk atau dimasukkan. Rasa kesatuan hanya bisa dibangun melalui dan berada dalam "hari depan" bersama. Pendidikan politik ini dalam taraf tertentu juga bersifat metapragmatis. Bila si anak didik itu hendak dibangun menjadi manusia yang sadar nasional, maka si anak didik itu harus mampu membuat gambaran mengenai hari depannya dahulu, dan secara bertahap dipindahkan dari cara berpikir egocon-  
tris kepada tahap menjembatani "saya" dan "sesama manusia".

### II.7. Pendidikan ke arah Perdamaian: Aspek Internasionalisme dalam Pendidikan

Bila kita hendak menantang kesadaran nasional melalui visie hari depan, harus disadarkan kepada anak didik bahwa hal ini tidak pernah dapat dilepaskan dari norma-norma yang bertransenden kepada norma-norma yang berlaku bagi umat manusia. Kita ketahui akan adanya pertentangan antara nasionalisme dan internasionalisme, satu antinomi, kesatuan dalam perbedaan yang essensial. Bila pembangunan kesadaran nasional dilakukan dengan menggunakan approach futurologis, maka kiranya internasionalismepun dapat digarap melalui approach ini pula. Pendidikan mengenai damai dan kepada perdamaian kiranya adalah model pendidikan, melalui mana aspek internasionalisme yang mengimplisitkan persoalan-persoalan kemanusiaan, hubungan internasional dan lain sebagainya, dapat digarap oleh pendidikan. Walter Rest merumuskan hal ini sebagai suatu utopie-produktif. Persoalan ini berhubungan dengan satu obyek yang riil dari sejarah kemanusiaan, satu media yang mengambil bentuknya yang nyata dalam pendidikan kepada perdamaian, apalagi karena didorong oleh kemungkinan dan keharusan adanya perdamaian dunia<sup>1</sup>.

Pendidikan mengenai damai bukanlah sekedar berfungsi membenarkan adanya perdamaian. Hal ini secara tidak disadari sudah selalu diimplisitkan oleh pendidikan. Tetapi pendidikan kepada perdamaian ini bertugas menyadarkan adanya perdamaian sebagai nilai. Sampai saat-saat dekat yang lalu ini perdamaian masih dianggap angan-angan belaka sedangkan peperangan adalah nilai. Ada pula berlaku interpretasi-interpretasi lain misalnya yang sudah menjadi nilai adalah "Perdamaian setelah Peperangan", di mana akibat peperangan yang biarpun membawa pembudakan, wajib pemberian upeti dan lain sebagainya, dijadikan satu bentuk perdamaian yang riil. Tetapi tidakkah ini hanya sekedar perdamaian yang quasi-damai? Relevansi persoalan ini dapat dilihat dari perumusan pendidikan oleh Theodor Wilhelm<sup>2</sup> yang menyatakan bahwa pendidikan adalah belajar untuk hidup dalam keaneka-ragaman, hidup dengan teknik, hidup dengan apparatur, hidup dengan demokrasi, dan hidup dengan perdamaian.

<sup>1</sup>Walter Rest, "Friedenserziehung", Waffenlos zwischen den Fronten, (H.O. Franco Rest, ed.), (Graz: Verlag Styria, 1971), hal.253

<sup>2</sup>Karl F. Roth, "Erziehung zum Friedensdenken", Friedenspaedagogik, (Hermann Röhrs, ed.), (Frankfurt: Akademische Verlagsges., '70) 90-91.

Dilemma yang dihadapi dalam pendidikan mengenai perdamaian terletak di sana, bahwa ia berada dalam dan beroperasi dalam politik, ekonomi dan militer, di mana ketidak-puasan (ketidak-adanya perdamaian) kolektif sudah menjadi sistim. Dalam hubungan internasional misalnya, "envredo" kolektif ini dapat dilihat dari adanya sistim "Abschreckung" (dissuasion), yang bukan lagi merupakan satu aspek strategi politik, melainkan sudah berbentuk organisasi dalam masyarakat yang menjalankan politik ini<sup>1</sup>. Jadi sudah menjadi nilai.

Maria Montessori melihat hakikat persoalan ini dari dasar hubungan anak-anak-orang dewasa, di mana peperangan itu sendiri sudah dimulai. Orang dewasa selalu mengambil kedudukan sebagai pemenang dan membentuk kanak-kanak berdasarkan model "Perdamaian setelah Peperangan", yang tidak lain adalah penaksaan adaptasi dan pemerkosaan segi-segi positif yang dimiliki si anak<sup>2</sup>. Suasana semacam ini akan tertanam dalam diri si anak, dan akan dibawa terus dalam perjalanan hidupnya. Maria Montessori mengappellkan kepada orang dewasa untuk melihat kanak-kanak secara lain, sebagai satu inkarnasi, bibit-bibit perbaikan, pengharapan dan pembaharuan.

Bahwa kemampuan untuk damai bukan warisan alamiah (Kant: status naturalis) dari manusia, hal ini kita yakini, karena bila tidak demikian, manusia tidak memiliki agresivitas. Oleh karena naluri agresi tidak a priori jelek atau jahat, maka bukanlah tugas pendidikan untuk menekan atau memusnahkan naluri ini, melainkan memungkinkan anak didik untuk mengarahkan dirinya kepada yang baik, menggunakan energienya untuk kepentingan yang "baik" itu. Dalam bagian-bagian yang sebelumnya telah dikatakan bahwa manusia adalah makhluk yang berorientasi kepada makna, sehingga kiranya apabila bisa disadarkan: perdamaian adalah essensial, bisa dihindarkan approach yang menegaskan persoalan: peperangan itu jelek. Dengan sendirinya status naturalis manusia harus menjadi pertimbangan, manusia memiliki egoismus, jadi mempunyai kemampuan untuk berkuasa, memiliki agresivitas, jadi tidak bisa diperhitungkan sebelumnya, tetapi a priori tidak negatif.

<sup>1</sup>Dieter Senghaas, "Die Erziehung zum Frieden in einer friedlichen Welt", Friederpaedagogik, ibid., hal. 158

<sup>2</sup>Maria Montessori, "Der Frieden und die Erziehung", Friederpaedagogik, ibid., hal 57-58.



Dari sini sudah dapat dilihat betapa luasnya perscalan, sehingga satu model jadi belum dapat diberikan, tambahan lagi aspek ini baru dikembangkan. Penulis hanya mengajukan aspek ini sebagai pengantar yang patut kiranya dijadikan data dalam merumuskan reformasi di bidang pendidikan. Selanjutnya untuk mengembangkan aspek ini penulis memberikan daftar perpustakaan yang berhubungan dengan perscalan yang bersangkutan<sup>1</sup>.

### III. BAHAN BACAAN:

1. ARENDT, Hannah: *De Mens, Bestaan en Bestemming (The Human Condition)*, (Utrecht: Het Spectrum, 1968).
2. BEHRENDT, Richard. F.: *Soziale Strategie für Entwicklungsländer* (Frankfurt: S. Fischer Verlag, 1965).
3. BLOCH, Ernst: *Paedagogica* (Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1971)
4. BUCKHOLZ, Arnold: *Die Grosse Transformation* (Hamburg: Rowohlt Verlag, 1970)
5. BOLLNOW, Otto.F. : *Existenzphilosophie und Paedagogik* (Stuttgart, Kohlhammer Verlag, 1959)
6. BRONSKI: *The Identity of Man* (Harmondsworth: Penguin Book Ltd., 1965)
7. CALDER, Nigel: *Technopolis, Maatschappelijke controle op de toepassing van de wetenschap, (Technopolis, Social control of the use of science)*, (Leiden: A.W. Sythoff, 1970)
8. DELAHAYE, Karl: *Christliche Anthropologie* (Münster: Regensburg, 1967)
9. DIENELT, Karl: *Paedagogische Anthropologie* (München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1970)
10. EGGERS, Philipp: *Gesellschaftspolitische Konzeptionen der Gegenwart* (Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 1969)
11. FERKISS, Victor.C.: *Technological Man, The Myth and the Reality* (London: Heinemann, 1963)
12. FRIEDMANN, Friederich Georg: *Gesellschaft ohne Humanität?* (Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 1967)
13. GLÄSER, Friederich: *Existentielle Erziehung* (München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1963)
14. GOTTSCHALCK, Wilfried: *Soziales Lernen und politische Bildung* (Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 1969)
15. JOESOEFF, Daeed: "Kota, Universitas dan Pembentukan Manusia", *PIKIRAN DAN GAGASAN*, No. 4 (S.Mas.), 1970
16. KARTONADIKOESEMO, Soetardjo: *Desa* (Jogyakarta: Penerbit Sumur Bandung, 1965)
17. LANDMANN, Michael: *Philosophische Anthropologie* (Berlin: Walter de Gruyter & Co, 1964)

<sup>1</sup> Lihat Lampiran.

13. LEMBERG, Eugon: Nationalismus I, II (Hamburg: Rowohlt Verlag, '64)
19. MARCEL, Gabriel: Die Menschenwürde und ihr existentieller Grund (Frankfurt: Josef Enecht, 1965)
20. MESTRENE, Emmanuel.G.: Technological Change (New York: New American Library, 1970)
21. HEAD, Margaret: Cultural Patterns and Technical Change (New York: The New American Library, 1955)
22. MOORE, Wilbert.E.: Sociale Verandering (Social Change), (Utrecht: Het Spectrum, 1965)
23. NYRDAL, Gunnar: Politische Manifest über die Armut in der Welt (Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1970)
24. NETZER, Hans: Erziehungslehre (Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt, 1968)
25. POLAK, Fred.L.: Prognostica (Deventer: Kluwer, 1969)
26. POLAK, Fred.L.: De toekomst is verleden tijd, cultuur-futuristische verkenning (Hilversum: V.de Haan, 1968)
27. POLAK, Fred.L.: et al., Uitzicht op morgen (Hilversum: Uitgeverij Paul Brand, 1968)
28. REST, Walter: Das Menschenkind, Entwurf einer Pädologie (Eochum: Verlag F. Kamp)
29. REST, H.C. Franco.: Waffenlos zwischen den Fronten, Die Friedenserziehung auf dem Weg zur Verwicklichung (Graz: Verlag Styria, '71)
30. RÜHRS, Hermann: Friedenspädagogik (Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft, 1970)
31. SOESASTRO, H. Hadi: Perspektif Asia di tahun 2000, Kumpulan Kertas Karya Konferensi Ilmiah ke-3, PIKIRAN DAN GAGASAN, 1970
32. SOESASTRO, H. Hadi: "Desa dan kepentingan nasional", PIKIRAN DAN GAGASAN No. 4. (S. Has), 1970
33. SOESASTRO, H. Hadi: "Manusia dalam perspektif kibernetika. Djalan menuju utopia atau visie teknotronik sebagai alternatif", MEDIA, Aachen, 1971
34. SPRANGER, Eduard: Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung (Eochum: Verlag F. Kamp)
35. SPRANGER, Eduard: Gedanken zur Daseinsgestaltung (München: R. Piper & Co Verlag, 1965)
36. TEILHARD DE CHARDIN, Pierre: Der Mensch im Kosmos (Le Phenomene Humain), (München: Verlag C.H. Beck, 1965)
37. TEILHARD DE CHARDIN, Pierre: De Plaats van de mens in de natuur, (Le groupe zoologique humain), (Utrecht: Het Spectrum, 1963)
38. ULRICH, Ferdinand: Der Mensch als Anfang. Zur philosophischen Anthropologie der Kindheit (Minsiedeln: Johannes Verlag, 1970)
39. WYSS, Dieter: Strukturen der Moral, Untersuchungen zur Anthropologie und Genealogie moralischer Verhaltensweisen. (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1970)

IV. LALFIRAN: Daftar perpustakaan mengenai Pendidikan ke arah Perdamaian

1. ASSEL, Günther: Friedenspädagogik als Aufgabe politischer Bildung. Collage zu: Das Parlament B15/11. April 1970
2. EBBY, C.: Education in Racial and Intergroup Relations A Handbook of Suggestion for Teachers, Paris 1957
3. KÜCHELE, Franz: "Theologische Erwägungen zur Friedens-erziehung", Zukunfts- und Friedensforschung 3, 1967, hal. 102.
4. BOLLNOW, Otto.F.: "Sicherheit und Frieden als Aufgabe der Erziehung", Bildung und Erziehung 17, 1964, hal. 157
5. BOULDING, Kenneth: "Needs and Opportunities in Peace Research and Peace Education", Our Generation Against Nuclear War, Montreal 3, 1964, 2. hal. 22 dst.
6. COOPER, Peter: "Die Entwicklung von Vorstellungen über den Krieg", Friedensforschung (E. Krippendorf, ed.), Köln-Berlin 1968, hal. 157 dst.
7. DAIM, Wilfried: Zur Strategie des Friedens. Ein neutralisti-sches Konzept. Wien 1962.
8. DIRKS, Walter: "Erziehung zum Frieden - Erziehung zum Nichtkrieg", Diakonia 2, 1967, hal. 65 dst.
9. Education and International Life. London 1964 (Year of Education)
10. Education for International understanding. A Bibliography. New Delhi, 1964
11. L'Education pour la compréhension internationale face aux tensions intergroupes. Présenté par Jean Roucouste. Hamburg 1965.
12. L'Éducation pour la compréhension internationale et tant que partielle intégrante des programmes scolaires. Recherche d'éducation comparée. Genève-Paris 1968.
13. Erziehung vorurteilsfreier Menschen. Erste Europäische Pädagogen-Konferenz vom 30. Oktober bis 3. November in Wiesbaden. Hrsgg. vom Deutschen Koordinierungsrat der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit, Frankfurt 1963
14. FRANK, Jerome.D.: Muss Krieg Sein? Psychologische Aspekte von Krieg und Frieden. Larnstadt, 1969
15. FRUEHANN, Theo: "Der Krieg und die Organisation des Friedens", Arbeitshilfe für den politischen Unterricht, Frankfurt 1962
16. GALTUNG, Johan: "Frieden und die Friedensforschung", Politische Psychologie, Band 5, Frankfurt 1966. hal. 15 dst.
17. GOLDSCHMIDT, Dieter: "Frieden-Bewusstseinsbildung und Erziehung", Zukunft-und Friedensforschung 4, 1968. hal 62.
18. HAYAKAWA: Semantik-Sprache im Denken und Handeln (1939); Darmstadt 1967.
19. HENNINGSEN, Jürgen: "Friedensforschung und Pädagogik", Neue Sammlung 9, 1969 hal. 81 dst.
20. HARRIS, H.L.: "The Education Path to Peace". Reprint from the Report of the Conference of the Educational Ass. Edinburgh.

21. HENDERSON, James: Education for World Understanding, Oxford '68
22. LAUER, Rachael. W.: "Allgemeine Semantik und die Zukunft der Erziehung" (General Semantics and the Future of Education), Darmstädter Blätter, 1965/11
23. MEYLAN, Louis: L'Ecole et l'éducation du sens mondial, Bern '50
24. HUDD, Stuart: (ed.), Conflict Resolution and World Education, Bloomington 1967
25. REST, Walter: "Über die Erziehung zum Frieden in der Welt von heute", Biakona 2, 1967. hal. 25
26. CLSON, Theodore: "Peace Training - A Beginning", Our Generation Against Nuclear War, Montreal 3, 1964/2. hal. 22 dst.
27. READ, Herbert: Education for Peace, London 1950
28. REARDON, Betty: "The World Law Funds World Approach to International Education", Teacher's College Record, vol. 68, Nr. 6, 1967 hal. 453. dst.
29. ROGERS, Hermann: Die Friedenspaedagogik, Frankfurt 1970.