

BAB IV

PENUTUP

Dalam bab ini, penulisan akan memaparkan tinjauan kritis, relevansi, dan kesimpulan dari seluruh penulisan skripsi ini. Dalam tinjauan kritis, penulis akan menganalisis berbagai penjelasan yang sudah dipaparkan dalam bab III, dan akan membandingkannya dengan tokoh lain, yaitu John Rawls dan Amartya Sen. Setelah melakukan analisis, penulis akan memaparkan konsep pendidikan dalam buku *What's Good of Education*, untuk membawa kajian yang sudah dibahas, menuju persoalan pendidikan yang lebih dekat dengan zaman ini. Dalam relevansi, konsep pendidikan dalam buku *What's Good of Education* akan dikaitkan dengan filsafat pendidikan dalam konsep manusia sebagai teman. Tidak hanya itu, penulis juga akan mengaitkan filsafat pendidikan berlandaskan manusia sebagai teman, dengan pembahasan UNESCO tentang pendidikan. Kemudian penulis akan menutup dengan kesimpulan dari seluruh pembahasan dalam skripsi ini.

Perbandingan analisis dengan pemikiran tokoh lain dan teks UNESCO, hanya dapat dipahami setelah adanya pemahaman atas pendidikan dengan dasar manusia sebagai teman. Pemahaman dasar ini dapat dikembangkan dengan pemikiran tokoh lain, dan relevansinya dengan pendidikan di zaman ini, yang dibahas oleh UNESCO. Setelah memahami tinjauan kritis dan relevansi, penulis akan menutupnya dengan kesimpulan, serta menjawab rumusan masalah yang ada pada bab I.

4.1. Tinjauan Kritis

4.1.1. Penanaman Ideologi dalam Pendidikan

Pendidikan tidak bisa dilepaskan dari konteks hidup bermasyarakat dan bernegara. Kebudayaan yang ada dalam suatu negara, tentu akan mempengaruhi pendidikan yang ada dalam negara tersebut. Hal ini dapat dipahami melalui pendidikan di Indonesia, yang berbasis Pancasila sebagai Ideologi negara dan bangsa. Tidak hanya itu, karena di dalam suatu negara terdapat berbagai nilai-nilai, *welt*, pendidikan juga dilakukan berdasarkan nilai-nilai yang sudah ada. Dengan demikian, pendidikan mengandaikan adanya pemasukan anak didik ke dalam dunia nilai-nilai dari suatu negara.

Karena pendidikan juga merupakan tindakan yang mengikutsertakan anak didik dalam hidup bermasyarakat yang di dalamnya terkandung nilai-nilai kehidupan tertentu, pendidikan juga menjadi suatu sarana penanaman ideologi tertentu ke dalam anak didik. Adanya suatu penanaman nilai-nilai dan ideologi bersifat tertutup dan mutlak, dapat menyebabkan hilangnya kekritisan anak didik dalam melihat realitas alam nilai yang ada. Penanaman ideologi yang tertutup menyebabkan adanya pemutlakan atas suatu ideologi. Penanaman ideologi yang bersifat absolut, menjadi bentuk penyelewengan tersendiri terhadap tujuan pendidikan, yaitu melahirkan manusia yang otentik dan otonom. Dengan demikian, pengetahuan akan nilai-nilai perlu terus terbuka, dengan tidak menghilangkan kebudayaan dan kepribadian suatu negara.

Dalam pengertian ini, pendidikan sebagai pemanusiaan manusia muda agar menjadi manusia otentik juga perlu diperhatikan lebih lanjut. Keterbukaan dan sikap kritis terhadap nilai-nilai budaya lain juga perlu diperhatikan, mengingat adanya kemungkinan nilai-nilai lain yang selaras dan sesuai dengan nilai-nilai bangsa sendiri. Jangan sampai pendidikan hanya menjadi sarana untuk penanaman atas ideologi tertentu, yang jatuh kepada kebenaran mutlak atas suatu budaya, tanpa mau terbuka terhadap nilai-nilai dari budaya lainnya.¹⁹⁶

4.1.2. Tantangan Heterogenitas dalam Masyarakat Suatu Negara

Driyarkara merupakan sosok pemikir yang kental dengan corak personalisme, baik dalam tinjauan filsafat manusia, ataupun filsafat pendidikannya. Manusia perlu menjadi manusia otentik, serta memiliki moral yang baik, sesuai dengan kebudayaan dan kepribadian bangsa yang dibimbing oleh keluarga, pendidik formal, dan masyarakat. Dengan tetap menekankan otentisitas ini, setiap orang memiliki pengalaman yang berbeda, serta kemampuan yang berbeda-beda pula.

¹⁹⁶ Bdk. Anton Haryono, “Sumbangan Pemikiran Driyarkara tentang Pendidikan Bagi Pembentukan Negara (Penegaraan),” dalam I. Praptomo Baryadi (ed.). *Membaca Ulang Pemikiran Driyarkara*, Op.Cit., hlm. 92 – 93.

Heterogenitas bisa menjadi tantangan dan peluang bagi penyelenggaraan pendidikan, baik di sekolah ataupun dalam keluarga. Mengingat adanya keotentikan karakter manusia yang berbeda-beda, terlebih di Indonesia yang memiliki keragaman suku, agama, dan budaya, pendidik di tantang untuk bisa memahami “Yang Lain” dalam suatu masyarakat yang bersifat heterogen. Keberagaman suku dan budaya dapat menghasilkan perbedaan nilai-nilai yang diberikan kepada peserta didik. Lebih kompleks daripada itu, perbedaan cara hidup setiap keluarga di suku dan budaya yang berbeda, juga memberikan kesukaran tersendiri dalam memberikan suatu pendidikan. Jika dalam teknisnya pendidik gagal untuk memberikan pemahaman tentang “Yang Lain”, peserta didik dapat jatuh pada eksklusifitas dan justru memandang “Yang Lain” sebagai ancaman.

Dengan adanya situasi yang bersifat heterogen dalam masyarakat, pendidikan perlu diletakkan dalam konteks dengan tetap menyertakan inti dari pendidikan yang memiliki dasar manusia sebagai teman. Pemahaman terhadap situasi dan kondisi peserta didik perlu menjadi perhatian yang lebih, untuk dapat memberikan model pendidikan yang tepat, dengan tetap mempertahankan esensi pendidikan. Dalam situasi yang heterogen, penyesuaian-penesuaian tentu juga perlu diterapkan dalam konteks praksis pendidikan, sebab budaya membentuk

manusia, dan budaya di suatu daerah dapat berbeda di daerah lainnya. Dengan demikian, peserta didik perlu dipahami secara menyeluruh, sebelum ia dimasukkan ke dalam alam pendidikan yang membuatnya menjadi semakin otentik.

4.1.3. Keterbatasan Pemahaman tentang Peserta Didik

Dalam pemikiran Driyarkara, beliau hanya membahas pendidikan untuk generasi muda, sehingga ada keterbatasan terhadap peserta didik dalam pembahasannya. Pendidikan diletakkan untuk generasi muda, dan tidak membahas tentang bagaimana generasi tua harus mendapatkan pendidikan. Dengan demikian, kondisi generasi tua yang berbeda dengan generasi muda, juga dapat menjadi variabel penghalang terciptanya otentisitas dalam diri manusia. Sebagai contoh, seorang anak tentu memiliki orang tua untuk membantunya dalam proses menjadi manusia dewasa yang otentik, namun orang yang sudah tua dan yatim-piatu, tentu tidak memiliki sosok yang sepadan dengan seorang anak yang dibimbing oleh orang tuanya.

Selain itu, kondisi keluarga juga digambarkan dengan ideal, sehingga juga akan menimbulkan kesulitan bagi seorang anak yang dilahirkan di situasi tanpa orang tua, mengingat kesatuan ayah dan ibu tentu berbeda dengan kesatuan para pengasuh di panti asuhan. Mungkin, pengganti orang tua kandung dapat menjadi salah satu solusinya, tetapi apakah cinta orang tua bisa sama dengan cinta penggantinya. Dalam kemungkinan lain, bisa saja cinta pengganti orang tua justru

lebih besar dari pada cinta orang tua. Dengan demikian, implementasi filsafat pendidikan ini cukup sulit untuk diterapkan ke beberapa anak didik.

4.1.4. Perbandingan Pendidikan Driyarkara dengan Pemikiran John Rawls dan Amartya Sen

Dalam sub-subbab ini, penulis akan membandingkan pemikiran Driyarkara dengan pemikiran John Rawls dan Amartya Sen. Kedua tokoh ini dipilih karena masih memiliki pandangan yang cukup selaras dengan pemikiran Driyarkara tentang pendidikan. Pemahaman tentang pendidikan berdasarkan konsep manusia sebagai teman dapat diperkaya, dibedah, dan dibedah dengan menggunakan kedua pemikiran tokoh tersebut. Perbandingan dari ketiga tokoh akan memperkaya kajian, dan membuat pembahasan menjadi lebih jelas.

Pendidikan dalam kerangka pemikiran John Rawls merupakan instrumen untuk mewujudkan prinsip "kesetaraan kesempatan yang adil" (*fair equality of opportunity*).¹⁹⁷ Rawls menegaskan bahwa prospek kehidupan seseorang tidak boleh ditentukan oleh posisi kelas sosial atau keberuntungan awal saat lahir. Oleh karena itu, sistem pendidikan, harus dirancang sedemikian rupa untuk meruntuhkan hambatan-hambatan kelas dan memastikan bahwa individu dengan bakat serta motivasi yang sama memiliki peluang keberhasilan yang setara, tanpa memandang latar belakang ekonomi mereka.¹⁹⁸

¹⁹⁷ Bdk. John Rawls, *A Theory of Justice*, Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1999, hlm. 63.

¹⁹⁸ Bdk. *Ibid.*, hlm. 86-89.

Selain sebagai penjamin kesetaraan, distribusi sumber daya pendidikan juga diatur oleh "prinsip perbedaan" (*difference principle*).¹⁹⁹ Rawls berargumen bahwa ketimpangan dalam alokasi sumber daya pendidikan hanya dapat dibenarkan jika hal tersebut memberikan manfaat maksimal bagi anggota masyarakat yang paling tidak beruntung. Dalam konteks ini, negara dapat memberikan perhatian atau investasi lebih besar pada pendidikan kelompok yang kurang beruntung untuk meningkatkan ekspektasi jangka panjang mereka, sehingga pendidikan tidak sekadar melayani efisiensi ekonomi tetapi juga keadilan sosial.

Lebih jauh lagi, Rawls memandang pendidikan tidak hanya dari sudut pandang produktivitas atau modal manusia (*human capital*), tetapi juga sebagai sarana pengembangan martabat diri (*self-respect*) dan kekuatan moral.²⁰⁰ Pendidikan berfungsi memberdayakan warga negara agar mampu menikmati kebudayaan masyarakatnya, berpartisipasi dalam urusan publik, serta mengembangkan dua kekuatan moral utama, yaitu kapasitas untuk rasa keadilan dan kapasitas untuk mengejar konsepsi tentang yang baik. Dengan demikian, pendidikan menjadi fondasi bagi warga negara untuk mengelola urusan mereka sendiri dan bekerja sama sebagai anggota masyarakat yang bebas dan setara.

Dalam pemahaman John Rawls, pendidikan berfungsi sebagai alat esensial untuk mencapai dan mempertahankan tatanan masyarakat, yang diatur

¹⁹⁹ Bdk. *Ibid.*, hlm. 380 – 385.

²⁰⁰ Bdk. *Ibid.*, hlm. 452 – 455.

secara efektif oleh pemahaman akan keadilan publik.²⁰¹ Pendidikan dipandang sebagai sarana yang penting untuk mencapai stabilitas, dengan menanamkan "rasa keadilan" (*sense of justice*) pada warga negara masa depan.²⁰² Dengan demikian, pendidikan bertujuan untuk melahirkan warga negara di masa mendatang, yang memiliki kapasitas dan disposisi yang diperlukan untuk mempertahankan masyarakat yang adil. Bagi Rawls, keluarga menjadi sarana pendidikan pertama, yang memiliki fungsi sebagai sekolah keadilan pertama.²⁰³ Secara ideal, di dalam keluarga anak pertama kali mengalami cinta, kepercayaan, dan otoritas yang sah, yang menjadi fondasi bagi perkembangan moral berikutnya, yaitu moralitas asosiasi, di mana anak bertemu dengan pemahaman dan sudut pandang lain dalam suatu kelompok tertentu. Sebagai contoh, anak diajarkan apa yang baik dan buruk di rumah (tahap pertama), yang kemudian ia bertemu dan komunitas kecil seperti lingkungan sekolah, di mana ia bekerja sama dengan teman-temannya, dan mendapatkan pemahaman dan penerapan tentang bagaimana hidup bersama di tataran komunitas kecil (tahap kedua). Pada tahap terakhir, anak diajak untuk ke jenjang yang lebih tinggi, di mana anak belajar untuk melihat prinsip yang perlu digunakan, untuk membangun hidup bersama yang jauh lebih luas lagi, seperti hidup bernegara, yang mengarah kepada moralitas prinsip.²⁰⁴

Ringkasnya, peran pendidik pertama kali dijalankan oleh orang tua dalam lingkungan keluarga, di mana mereka menanamkan rasa percaya dan harga diri

²⁰¹ Bdk. M. Victoria Costa, *Rawls, Citizenship, and Education*, New York: Routledge, 2011, hlm. 25.

²⁰² Bdk. *Ibid.*, hlm. 5, 25.

²⁰³ Bdk. *Ibid.*, hlm. 44.

²⁰⁴ Bdk. *Ibid.*, hlm. 29–30.

melalui kasih sayang serta keteladanan yang nyata.²⁰⁵ Memasuki tahap berikutnya, cakupan pendidik meluas ke dalam berbagai "asosiasi" sosial seperti sekolah dan lingkungan kerja; di sini, guru, teman seaya, dan rekan sejawat bertindak sebagai teladan moral (*moral exemplars*) yang membantu individu memahami peran serta tanggung jawab mereka dalam sistem kerja sama sosial.²⁰⁶ Lebih jauh lagi, institusi politik dan para pejabat publik juga berfungsi sebagai pendidik kolektif bagi warga negara melalui penerapan prinsip keadilan yang transparan dalam struktur dasar masyarakat.²⁰⁷ Secara keseluruhan, Rawls menegaskan bahwa seluruh rangkaian upaya edukatif ini bukanlah bentuk indoktrinasi, melainkan sebuah "pendidikan untuk otonomi" yang bertujuan membentuk pribadi rasional yang mampu memahami dan memilih prinsip keadilan atas kehendak mereka sendiri.²⁰⁸

Berbeda dari John Rawls, Sen memindahkan fokus dari pemahaman pendidikan yang digunakan sebagai sarana untuk tujuan tertentu, yaitu membentuk stabilitas masyarakat, ke arah kebebasan manusia, di mana pendidikan ada untuk individu itu sendiri. Pendidikan bukanlah sekadar alat untuk melayani negara yang adil, tetapi kebebasan esensial dan kapabilitas sentral yang mendefinisikan kehidupan yang manusiawi. Amartya Sen mencoba menjelaskan bahwa manusia (individu) bukan hanya alat untuk tujuan tertentu, tetapi juga

²⁰⁵ Bdk. John Rawls, *A Theory of Justice*, Op. Cit., hlm. 405.

²⁰⁶ Bdk. *Ibid.*, hlm. 409 – 412.

²⁰⁷ Bdk. *Ibid.*, hlm. 414.

²⁰⁸ Bdk. *Ibid.*, hlm. 451 – 452.

tujuan dari latihan itu sendiri.²⁰⁹ Berangkat dari kritiknya terhadap pendidikan yang digunakan untuk melahirkan manusia demi kepentingan efisiensi produksi, pendekatan kapabilitas menggeser fokus dari efisiensi ekonomi ke keadilan sosial, yang menanyakan bagaimana sekolah dapat memberikan kontribusi untuk menciptakan masyarakat yang lebih adil, dengan memperhatikan martabat manusia dan kesejahteraan bagi semua.²¹⁰

Bagi Sen, Pendidikan merupakan salah satu "peluang sosial" (social opportunities) utama yang menjadi fondasi bagi pembangunan sebagai proses perluasan kebebasan individu.²¹¹ Sen menegaskan bahwa pendidikan memiliki peran "konstitutif" dalam pembangunan; artinya, kemampuan untuk melek huruf dan berhitung adalah bagian integral dari kebebasan manusia itu sendiri, yang nilainya tidak perlu dibuktikan melalui kontribusi tidak langsungnya terhadap pertumbuhan ekonomi atau industrialisasi. Dengan kata lain, pendidikan adalah tujuan akhir dari pembangunan karena ia memperkaya kehidupan manusia secara langsung dan menghilangkan "ketidakterbebasan" (unfreedom) yang disebabkan oleh ketidaktahuan.

Sen juga membedakan antara konsep "modal manusia" (human capital) dan "kapabilitas manusia" (human capability) untuk memperjelas posisi

²⁰⁹ Bdk. Nadeera Rajapakse, "Amartya Sen's Capability Approach and Education: Enhancing Social Justice", dalam Jurnal *LISA Journal*, Vol. 14 (2016), hlm. 5, <https://doi.org/10.4000/lisa.8913>

²¹⁰ Bdk. *Ibid.*, hlm. 1.

²¹¹ Bdk. Amartya Sen, *Development as Freedom*, New York: Alfred A. Knopf, 2000, 36–38.

pendidikan.²¹² Modal manusia melihat pendidikan secara instrumental sebagai sarana untuk meningkatkan produktivitas ekonomi, sedangkan kapabilitas manusia melihat bagaimana pendidikan memperluas pilihan seseorang untuk menjalani kehidupan yang mereka hargai. Keberfungsian adalah sesuatu yang berhasil dilakukan oleh seorang peserta didik.²¹³ Contoh dari keberfungsian adalah menulis, membaca, dapat menyelesaikan pendidikan, mengambil peran dalam organisasi untuk melatih hidup sosial, memiliki kompetensi tertentu, dan hal-hal lain yang memiliki fungsi dalam hidup peserta didikan.²¹⁴ Sedangkan kapabilitas adalah kemampuan peserta didik dalam melakukan tindakan yang berharga dan bernilai bagi diri peserta didik itu sendiri.²¹⁵

Bagi Sen, pendidikan adalah penangkal utama terhadap preferensi yang disesuaikan. Sebagai contoh, seorang anak yang ahli dan berbakat dalam seni tari, dipaksa mempelajari matematika oleh gurunya, dengan menuntut anak itu untuk bisa mendapatkan nilai matematika yang baik, yang bagi gurunya matematika menjadi hal yang paling penting dalam pendidikan. Dari pemahaman ini, pendidikan memberi individu kapasitas untuk secara kritis menilai kondisi mereka, mempertanyakan peran yang ditimpakan kepada mereka, dan membentuk aspirasi baru berdasarkan pada apa yang bagi mereka menjadi suatu alasan untuk mereka dapat dihargai, bukan hanya apa yang telah mereka pelajari semata.

²¹² Amartya Sen, *Commodities and Capabilities*, New Delhi: Oxford University Press, 1999, hlm. 6–9.

²¹³ Bdk. Ed. Melanie Walker dan Elaine Unterhalter, *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice In Education*, New York: PALGRAVE MACMILLAN, 2007, hlm. 4.

²¹⁴ Bdk. *Ibid.*, hlm. 4.

²¹⁵ Bdk. *Ibid.*, hlm. 2.

Sebagai contoh, seorang anak merasa bahwa seni menjadi sesuatu yang berharga bagi dirinya, dan ia mengembangkan kemampuannya dalam mempelajari seni tari. Melatih kelenturan tangan, mengatur mimik wajah, dan memahami sejarah seni tari menjadi sesuatu yang memiliki keberfungsiannya bagi dirinya, untuk meningkatkan kapabilitasnya dalam hal seni tari. Dengan demikian, pendidikan bukan sekadar urusan teknis ekonomi, melainkan alat politik dan sosial yang memungkinkan individu untuk menjadi "agen" aktif yang mampu membentuk masa depan mereka sendiri.²¹⁶

Pemikiran Amartya Sen dan Driyarkara memiliki suatu kesamaan, yaitu memandang manusia sebagai tujuan akhir dari pendidikan, dan bukan alat. Driyarkara melihat manusia sebagai persona yang bermartabat. Dari pernyataan ini, pendidikan dipandang sebagai proses pemanusiaan siswa, yang tidak boleh direduksi sebagai alat untuk tujuan tertentu. Selaras dengan pemikiran ini, Amartya Sen juga menganggap manusia sebagai tujuan dari pendidikan. Amartya Sen mengkritik teori modal manusia, yaitu melihat pendidikan hanya sebagai cara mencetak pekerja untuk kepentingan ekonomi. Pemikiran Driyarkara mengenai *humanisasi*, yaitu proses mengangkat manusia muda ke taraf insani yang otonom dan bermoral, sejalan dengan pendekatan kapabilitas Sen. Bagi Sen, pendidikan

²¹⁶ Bdk. Amartya Sen, *Development as Freedom*, *Op. Cit.*, hlm. 195–198.

harus memperluas pilihan seseorang untuk menjalani kehidupan yang mereka hargai, sebuah gagasan yang melengkapi konsep otentisitas Driyarkara.

Pemikiran Driyarkara dan John Rawls selaras mengenai adanya kesetaraan dan keadilan dalam pendidikan, serta moralitas yang perlu ditanamkan dalam keluarga. Jika Driyarkara menekankan aspek manusia sebagai *homo homini socius* (manusia sebagai teman bagi sesamanya), John Rawls memberikan kerangka agar relasi tersebut dapat terwujud secara adil. Rawls memandang pendidikan sebagai instrumen untuk mewujudkan "kesetaraan kesempatan yang adil", memastikan bahwa bakat seseorang tidak terhambat oleh kelas sosialnya. Driyarkara memperkaya perspektif ini dengan menyatakan bahwa keadilan bukan sekadar aturan formal, melainkan perwujudan dari sosialitas manusia yang bersifat "mengada-bersama". Selain itu, keduanya sepakat bahwa keluarga adalah sekolah pertama di mana nilai-nilai cinta dan keadilan mulai ditanamkan.

Bagi Driyarkara, manusia adalah teman bagi sesamanya, dan pendidikan dipandang sebagai sesuatu yang bersifat relasional atau berdasarkan hubungan (lih. bab 3). Manusia tidak bisa menjadi persona sendirian, sebab "Aku" hanya ada jika berhubungan dengan "Engkau" (orang lain), dan pendidikan menjadi proses pembelajaran yang memperlakukan orang lain sebagai teman. Perbedaan pemikiran Amartya Sen dan Driyarkara adalah Amartya Sen lebih fokus pada kebebasan individu, sementara Driyarkara fokus pada kualitas hubungan persona, mengingat adanya kodrat sosialitas pada diri manusia.

Dari ketiga tokoh ini, kita bisa melihat inti pendidikan yang berbeda-beda. Bagi Rawls, pendidikan adalah suatu sarana untuk menciptakan keadilan di masyarakat, sehingga pengetahuan menjadi warga negara yang bermoral menjadi hal yang penting.²¹⁷ Bagi Sen, pendidikan ditujukan untuk peserta didik itu sendiri, sehingga peserta didik memiliki kapabilitas dan kemampuan yang memiliki keberfungsian.²¹⁸ Bagi Driyarkara, ia menekankan sifat relasional yang membantu peserta didik menuju manusia dewasa yang otentik, sehingga pendidikan perlu didasari kodrat sosialitas manusia, yang menekankan bahwa siswa yang adalah persona yang otentik, dan mereka harus diperlakukan sebagai subjek yang setara dan bermartabat.

4.2. Logika Produksi dan *Internal Goods* Buku *What's Good of Education*

Setelah memahami tinjauan kritis dalam subbab sebelumnya, kita akan melihat pemikiran seorang tokoh bernama Joseph Dunne. Tokoh ini dipilih karena pandangannya yang sesuai dengan urgensi penelitian, yang menolak adanya dehumanisasi dalam proses pendidikan. Pemikiran Dunne digunakan untuk memberikan sumbangan relevansi terhadap pemikiran Driyarkara tentang pendidikan dalam manusia sebagai teman, mengingat Dunne hidup di zaman ini dan menuliskan analisisnya tentang pendidikan di zaman ini.

²¹⁷ Bdk. M. Victoria Costa, *Rawls, Citizenship, and Education, Op.Cit.*, hlm. 25.

²¹⁸ Bdk. Nadeera Rajapakse, *Op.Cit.*, hlm. 5.

Buku *What's Good of Education* ditulis oleh Joseph Dunne, seorang *Cregan Professor of Philosophy and Education, Emeritus*, di Institute of Education, Dublin City University (DCU).²¹⁹ Cukup sulit menemukan biografi Joseph Dunne, sehingga informasi yang akan saya sampaikan juga terbatas. Ia berasal dari Thurles, Tipperary, Ireland. Ia menempuh pendidikan di Rockwell College, dan University College Dublin, sebelum ia bergabung dengan staf akademik di St. Patrick's College Dublin in 1970. Di tempat itu, ia mengajar filsafat di *Education and Humanities Faculties* selama 40 tahun. Ia juga mendirikan departemen *Human Development* di kampus tersebut.²²⁰ Ia pernah menjadi profesor tamu dan pengajar di berbagai universitas bergengsi, termasuk Duke University (AS), University of British Columbia (Kanada), Universitas Oslo (Norwegia), Universitas Cambridge (Inggris), dan UC Berkeley (AS). Beberapa karyanya antara lain: *Back to the Rough Ground: Practical Judgement and the Lure of Technique* (1993), *Questioning Ireland: Debates in Political Philosophy and Public Policy* (2000), *Childhood and its Discontents: The First Seamus Heaney Lectures* (2002), dan *What's the Good of Education?* (2025).

Dalam buku *What's the Good of Education?*, Dunne secara implisit menjelaskan tentang logika produksi dan pengaruhnya pada pendidikan. Bagi Dunne, *internal goods* dan kebijaksanaan praksis menjadi hal yang penting.

²¹⁹ Bdk. Google Books, tentang pengarang, https://books.google.co.id/books/about/What_s_the_Good_of_Education.html?id=qYBIEQAAQBAJ&redir_esc=y (Diakses pada 04 November 2025, pk. 22.11 WIB).

²²⁰ Bdk. goodreads, 2025, https://www.goodreads.com/author/show/468819.Joseph_Dunne. (Diakses pada 04 November 2025, pk. 22.10 WIB).

Pemikiran Dunne ini akan membawa filsafat pendidikan dalam konsep manusia sebagai teman menjadi lebih relevan.

4.2.1. Logika Produksi

Dunne mengkritik keras upaya untuk menjalankan pengajaran sesuai dengan logika produksi, di mana hasil dapat ditentukan, diukur, dan dipastikan di depan.²²¹ Ia mengidentifikasi dua ancaman utama yang saling terkait, yaitu teknisisme dan komodifikasi, yang berpadu dalam apa yang disebutnya "logika produksi." Dalam model ini, terjadi serangkaian reduksi yang merusak: pengetahuan diubah menjadi komoditas (komodifikasi); pendidikan menjadi bisnis produktif; serta orang tua dan siswa diposisikan sebagai pelanggan dan siswa diperlakukan sebagai bahan baku. Tidak hanya itu, guru direduksi menjadi "fungsionaris belaka" yang kinerjanya diukur melalui hasil belajar, indikator kinerja, dll.²²² Sebagai contoh, seorang pasangan suami istri yang memasukkan anaknya ke sekolah untuk mendapatkan hasil bahwa anak mereka akan menjadi anak yang pintar, tanpa perlu mengetahui jati diri, kemampuan, dan apa yang dimiliki oleh anak.

Ancaman kedua adalah teknisisme, yaitu kecenderungan untuk percaya bahwa penguasaan atas alam melalui teknologi berbasis sains dapat diperluas untuk mencapai penguasaan serupa atas perilaku manusia melalui pedagogi

²²¹ Bdk. Joseph Dunne, *What's Good of Education?*, London: Bloomsbury Academic, 2025, hlm. 12.

²²² Bdk., *Ibid.*, hlm. 13.

berbasis sains.²²³ Bagi Dunne, pandangan ini secara fundamental salah memahami hakikat pengajaran yang sebenarnya, yang selalu situasional, sarat dengan muatan emosional, dan pada dasarnya tidak dapat diprediksi. Sebagai contoh, pendidikan dikaitkan dengan ukuran-ukuran tertentu yang sudah disiapkan oleh pendidik, dan anak perlu sampai kepada ukuran-ukuran itu sebagai bukti dari keberhasilan pendidikan, tanpa melihat dan mengenali diri anak dengan baik.

Kritik Dunne terhadap logika produksi dan sifat teknokratis, bukanlah kritik yang terpisah-pisah. Semuanya menunjuk pada satu musuh filosofis yang mendasar, yaitu dominasi nalar instrumental. Ini adalah cara berpikir yang menilai segala sesuatu dari segi efisiensi, kontrol, dan kegunaan untuk tujuan eksternal, sehingga menekan pertanyaan tentang nilai intrinsik dan makna. Bagi Dunne, anak bukan hanya objek pasif yang harus diisi dengan pengetahuan.²²⁴

4.2.2. *Internal Goods*

Sebagai penangkal terhadap krisis nalar instrumental, Dunne mengajukan sebuah pemikiran yang secara signifikan meminjam dari pemikiran Aristoteles dan filsuf kontemporer Alasdair MacIntyre. Dari kedua pemikir ini, kita akan melihat bahwa pendidikan perlu dipandang sebagai proses menuju kebijaksanaan praksis. Inti dari perbaikan pendidikan adalah pengembalian pendidikan pada konsep kebijaksanaan praksis.

²²³ Bdk., *Ibid.*

²²⁴ Bdk. *Ibid.*, hlm. 9.

Mengikuti MacIntyre, Dunne mengusulkan agar pendidikan dipahami sebagai inisiasi siswa ke dalam praktik-praktik. Sebuah praktik adalah suatu kegiatan yang terstruktur dan memiliki *internal goods*, seperti fisika, pertukangan, musik, atau sejarah.²²⁵ *Internal goods* adalah keunggulan, pemahaman, dan kepuasan yang hanya dapat dicapai melalui partisipasi otentik dalam praktik itu sendiri, seperti pemahaman mendalam tentang sejarah, kemampuan memainkan alat musik dengan perasaan, atau kecakapan merancang argumen yang elegan dalam filsafat. Hal-hal ini tidak bersifat kompetitif; yang mengandaikan pencapaian satu orang tidak mengurangi ketersediaannya bagi orang lain dan bahkan dapat menjadi sumber inspirasi.²²⁶ Di sisi sebaliknya, *eksternal goods* adalah sesuatu yang memiliki unsur imbalan yang melekat secara kontingen pada praktik, seperti nilai, gelar, status, atau gaji. Secara gamblang, dengan *eksternal good*, anak berpikir bahwa belajar bisnis dengan baik akan mengantarkan dia untuk memiliki banyak harta dan uang. Dunne berpendapat bahwa kesalahan pendidikan terjadi ketika *eksternal good* menggantikan *internal good*.

4.2.3. *Phronēsis*

Keterarahan pengajaran sebagai sebuah praktik, tidak dapat dilakukan dengan seperangkat aturan teknis oleh guru. Sebaliknya, mereka memerlukan apa yang oleh Aristoteles disebut *phronēsis*, yaitu kebijaksanaan praktis atau penilaian praktis yang baik.²²⁷ Ini adalah jenis pengetahuan dalam tindakan (*knowing-in-action*) yang melibatkan penyesuaian yang peka terhadap situasi kelas yang terus

²²⁵ Bdk. *Ibid.*, hlm. 14.

²²⁶ Bdk. *Ibid.*, hlm. 15.

²²⁷ Bdk. *Ibid.*, hlm. 14.

berubah, pemahaman mendalam tentang materi pelajaran, dan kemampuan untuk merespons secara kreatif terhadap peluang dan tantangan yang tidak terduga.¹⁸ *Phronēsis* adalah antitesis dari ideal teknokratis.

Kerangka kerja "praktik" berfungsi sebagai teori nilai yang komprehensif untuk pendidikan. Ia menjelaskan perbedaan antara aktivitas pendidikan yang otentik (untuk kemampuan itu sendiri) dan yang korup (berbasis pada teknokratis). Dengan memprioritaskan *internal goods*, Dunne menawarkan cara untuk menilai kurikulum, metode pengajaran, dan sistem penilaian berdasarkan penumbuhan keunggulan intrinsik, dan bukan pengeajaran eksternal (demi gaji yang lebih tinggi). Dengan demikian, kerangka kerja ini tidak hanya bersifat deskriptif, tetapi juga normatif, memberikan landasan filosofis untuk mengkritik kebijakan pendidikan kontemporer.

4.3. Relevansi

Dalam relevansi, penulis akan menyajikan irisan antara pendidikan berdasarkan manusia sebagai teman, dengan pemikiran Joseph Dunne dan berbagai teks UNESCO. Pemikiran Joseph Dunne akan digunakan untuk menambah situasi terkini terkait keprihatinan akan pendidikan. Selain itu, Teks UNESCO juga akan digunakan untuk memberikan irisan pendidikan berdasarkan

manusia sebagai teman, dengan pendidikan yang dibahas oleh UNESCO, mengingat UNESCO sebagai salah satu penggagas pendidikan di tingkat internasional.

4.3.1. Pendidikan Tidak Melahirkan Manusia Instrumental: Pembebasan dalam Pendidikan

Salah satu persoalan pendidikan di Indonesia saat ini adalah instrumentalisme, yaitu pereduksian pendidikan menjadi sekadar alat untuk mencapai tujuan-tujuan di luarnya.²²⁸ Kerangka pemikiran Joseph Dunne sangat membantu dalam membahas persoalan instrumentalisme pendidikan ini. Dunne mengkritik dominasi "logika produksi" dalam pendidikan modern, di mana sekolah dipandang sebagai pabrik, siswa sebagai "bahan baku", guru sebagai "fungisionaris", dan tujuannya adalah efisiensi dan hasil yang terukur.

Logika ini mengarah pada prioritas yang keliru. Dunne membedakan antara dua jenis kebaikan dalam pendidikan, yaitu *external goods* (kebaikan eksternal) dan *internal goods* (kebaikan internal). *External goods* adalah imbalan yang melekat secara kontingen pada yang lain, seperti nilai, ijazah, status, atau gaji. Sebaliknya, *internal goods* adalah kebaikan yang inheren dalam praktik itu sendiri dan hanya dapat dicapai melalui partisipasi otentik di dalamnya, seperti pemahaman yang mendalam, kenikmatan intelektual, pengembangan kebajikan, atau apresiasi terhadap keindahan. Korupsi pendidikan yang paling mendasar

²²⁸ Bdk. Jamalul Muttaqin, "Instrumentalisme Nilai-Nilai Spiritualitas, Kejujuran, dan Amanah dalam Pengembangan Pendidikan," dalam Jurnal *Cendekia: Jurnal Kependidikan dan Kemasyarakatan*, vol. 7 (2023), hlm. 118, <http://ejournal.iainubekumen.ac.id/index.php/cka/article/download/1303/811/>.

terjadi ketika pengejaran *external goods* menggantikan dan menyingkirkan *internal goods*.

Sintesis antara Driyarkara dan Dunne menjadi sangat kuat untuk membahas persoalan ini. Tujuan humanisasi yang digagas Driyarkara pada esensinya adalah sebuah proses mewujudkan *internal goods*. Pendidikan yang memanusiakan adalah pendidikan yang membebaskan manusia untuk mengejar kebaikan-kebaikan intrinsik ini demi penyempurnaan dirinya sebagai persona. Sebaliknya, pendidikan instrumental yang melahirkan "manusia instrumental", yaitu manusia yang hanya mengejar tujuan-tujuan eksternal, adalah bentuk pendidikan yang telah terkorupsi oleh dominasi *external goods*.

4.3.2. Pendidikan Melahirkan Manusia Otentik

Otentitas seseorang bisa dicapai melalui dialektika dari kepribadian. Mengutip pemikiran Driyarkara,

"Bilamanakah eksistensi (*in-der-Welt-sein, Dasein*) itu dapat disebut autentik? Jika merupakan dialektika dari kepribadian, artinya: jika manusia dalam dan dengan eksistensi itu mengekspresikan dan merealisasikan diri sebagai kepribadian dan menyempurnakan dirinya lebih lanjut lagi sebagai kepribadian."²²⁹

Dalam pemahaman Driyarkara, manusia sama dengan persona, dan persona sama dengan pribadi. Mengutip Driyarkara,

"*Berdiri sendiri merupakan kediri-sendirian, itulah yang kita sebut persona atau pribadi*"²³⁰

²²⁹ Nicolaus Driyarkara, "Hominisasi dan Humanisasi", *Op.Cit.*, hlm. 283 – 284.

²³⁰ Nicolaus Driyarkara, "Persona dan Personisasi", hlm. 125.

Dalam kedua pemahaman di atas, menjadi autentik berarti merealisasikan diri sebagai persona dan menyempurnakan dirinya sebagai sempurna. Hal ini merupakan suatu proses. Mengutip Driyarkara,

“Akan tetapi, tidak pernah kita lupakan juga bahwa manusia itu sebagai persona juga *tidak sempurna*. Sekarang aspek inilah yang harus dipandang. Ini pelu sekali untuk ilmu mendidik. Karena justru berdasarkan aspek inilah kita dapat mengerti fungsi pendidikan”²³¹

Ia adalah pribadi yang sadar akan eksistensinya, berani mengambil keputusan sebagai manusia otonom, dan bertanggung jawab penuh atas pilihannya dalam relasinya dengan sesama.²³² Manusia otentik adalah subjek dari hidupnya sendiri, bukan objek dari sistem atau ekspektasi eksternal.

Namun, bagaimana cita-cita luhur ini dapat diwujudkan dalam praktik pendidikan sehari-hari? Di sinilah konsep *phronēsis* atau kebijaksanaan praktis menjadi sesuatu yang ditawarkan oleh Dunne, yang diambil dari pemikiran Aristoteles. *Phronēsis* adalah jenis pengetahuan-dalam-tindakan yang memungkinkan seorang pendidik untuk membuat penilaian etis dan pedagogis yang baik dan tepat dalam situasi kelas yang selalu unik, dinamis, dan tidak dapat diprediksi.²³³ Ia adalah antitesis dari sifat teknokratis (nalar teknis atau keterampilan prosedural), yang hanya mampu menerapkan aturan-aturan standar secara mekanis. Untuk melahirkan manusia otentik, dibutuhkan pendidik yang juga otentik. Guru bukanlah sekadar teknisi yang menjalankan kurikulum, melainkan seorang praktisi bijaksana yang menjadi teladan dalam mengejar

²³¹ *Ibid.*, hlm. 128.

²³² Bdk. Nicolaus Driyarkara, “Hominisasi dan Humanisasi”, *Op.Cit.*, hlm. 416 – 417.

²³³ Bdk Joseph Dunne, *Op.Cit.*, hlm. 153.

internal goods. Pendidikan karakter yang otentik hanya mungkin terwujud melalui keteladanan seorang guru.

Sintesis antara Driyarkara dan Dunne pada akhirnya melahirkan sebuah model yang saling melengkapi. Driyarkara menyediakan fondasi bahwa persona perlu disempurnakan menjadi otentik melalui pendidikan yang melibatkan *hominisasi* dan *humanisasi*. Dunne, di sisi lain, menyediakan kerangka yang menjawab pertanyaan bagaimana kita dapat mewujudkan visi Driyarkara di tengah tantangan komodifikasi dan teknisisme. Tanpa landasan relasional Driyarkara, *phronēsis* bisa tereduksi menjadi sekadar keterampilan etis individual. Sebaliknya, tanpa kerangka praksis Dunne, visi humanisasi Driyarkara berisiko tinggal sebagai idealisme abstrak. Model sintesis inilah yang menawarkan jalan keluar konkret dari dilema pendidikan Indonesia, dengan menyediakan dasar filosofis sekaligus panduan untuk mewujudkan pendidikan yang benar-benar memanusiakan.

4.3.3. Pendidikan Sesuai Nilai Pancasila dan Kebudayaan yang ada di Masing-Masing Daerah

Driyarkara secara eksplisit menyatakan bahwa kodrat sosialitas manusia terdapat dalam Pancasila, yang inti sarinya ada dalam konsep gotong royong.²³⁴ Gotong royong, dalam pandangannya, bukanlah sekadar tradisi budaya, melainkan perwujudan dari konsep manusia sebagai teman (*homo homini socius*). Dalam alam Indonesia, Pancasila dipandang sebagai dasar negara, sehingga pendidikan

²³⁴ Bdk. Nicolaus Driyarkara, “Homo Homini Socius”, *Op.Cit.*, hlm. 655.

juga memiliki dasar Pancasila, yang kemudian hendak menumbuhkan nilai-nilai Pancasila.

Koneksi ini menjadi sangat relevan dalam konteks implementasi Profil Pelajar Pancasila (PPP). Dimensi-dimensi kunci dalam PPP, seperti "Bergotong Royong", "Berkebinekaan Global", dan "Beriman, Bertakwa kepada Tuhan YME, dan Berakhlak Mulia", merupakan cerminan langsung dari visi Driyarkara tentang manusia sebagai persona yang mengada-bersama.²³⁵ Filsafat Driyarkara dapat berfungsi sebagai "jiwa" yang menghidupkan kerangka PPP, mengangkatnya dari menjadi sebuah praksis pendidikan yang bermakna. Lebih jauh, penekanan Driyarkara pada proses membudaya, yang memasukkan manusia muda ke dalam "alam masyarakat" dan nilai-nilainya, memberikan argumen kuat untuk pendidikan yang kontekstual dan berakar pada kearifan lokal. Kebudayaan daerah bukanlah sekadar konten tambahan, melainkan medium esensial bagi proses humanisasi itu sendiri. Dengan demikian, lokalitas juga menjadi hal yang penting dalam pendidikan.

4.3.4. *Education for Sustainable Development* Sebagai Sarana Pembentukan Manusia Lokal dengan Kesadaran Global

Pembelajaran tentang kebudayaan lokal juga memiliki keselarasan dengan apa yang hendak diperjuangkan oleh UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) memiliki program

²³⁵ Bdk. Kemendikbudristek, "Profil Pelajar Pancasila", <https://cerdasberkarakter.kemendikdasmen.go.id/profil-pelajar-pancasila/> (diakses pada 23 November 2025, pk. 22.08 WIB)

ESD, yaitu *Education for Sustainable Development*, yang hendak memasukkan situs-situs UNESCO sebagai pusat pembelajaran yang berkelanjutan. ESD bertujuan memberdayakan peserta didik segala usia dengan pengetahuan, keterampilan, nilai, serta wewenang agar mereka mampu mengambil keputusan yang terinformasi dan tindakan yang bertanggung jawab.²³⁶ Tindakan ini diarahkan demi terwujudnya integritas lingkungan, kelangsungan ekonomi, dan tatanan masyarakat yang memberdayakan semua gender, bagi generasi kini dan mendatang, dengan senantiasa menghormati keberagaman budaya.

Hal yang menjadi keprihatinan dari program ini adalah adanya 3 krisis dunia, yaitu perubahan iklim, polusi, dan hilangnya keanekaragaman hayati.²³⁷ Melalui program ESD, pendidikan diarahkan untuk menjawab 3 persoalan ini, yang salah satu bagiannya adalah melahirkan anak dengan memiliki perasaan memiliki, tanggung jawab, dan interaksi-jejaring.²³⁸ Dengan menumbuhkan perasaan memiliki, peserta didik diajak untuk belajar tentang lingkungan yang ada di sekitarnya, seperti warisan alam dan budaya. Dalam program ini juga, anak diajak untuk memiliki rasa tanggung jawab, tentang peran mereka dalam upaya menyelesaikan persoalan dunia, seperti perubahan iklim, yang kemudian diarahkan menjadi pribadi yang proaktif untuk menciptakan perubahan positif. Selain itu, program ini juga mengajak peserta didik menjadi lebih sadar akan peran mereka melalui interaksi, diskusi, dan kolaborasi antarbudaya yang

²³⁶ Bdk. UNESCO, *UNESCO Sites as partners for Education for Sustainable Development*, Paris: UNESCO, 2025, hlm. 11.

²³⁷ Bdk. *Ibid.*, hlm. 9.

²³⁸ Bdk. *Ibid.*, hlm. 12.

bermakna dengan rekan, ahli, dan ilmuwan, sehingga memperluas jejaring mereka dalam komunitas konservasi. Peluang koneksi, termasuk secara virtual dengan situs UNESCO, diciptakan agar mereka dapat bertanggung jawab dalam aksi iklim global dan menjadi pemimpin masa depan serta agen perubahan positif.

Dari dokumen UNESCO dan filsafat pendidikan dalam konsep manusia sebagai teman, anak didik diajak untuk terlibat dalam situasi hidup bersama. Peserta didik diajak untuk berpartisipasi aktif dalam dunia yang sedang mereka hidupi. Adanya perjumpaan dengan budaya lokal dan global, hendak membangun kesadaran kepada anak, bahwa mereka ada di dunia yang sama, dengan budaya dan nilai yang dihidupi dalam suatu budaya, namun tetap dengan kesadaran global, yang mengajak anak untuk memiliki keprihatinan tentang isu bersama. Dalam implementasinya, pendidik berperan untuk meletakkan rasa hormat dan tanggung jawab pada alam dan isu lingkungan, terhadap setiap pengajaran mereka. Tidak hanya itu, pentingnya kontribusi pengetahuan dan praktik lokal dan adat juga menjadi hal yang harus diajarkan oleh para pendidik.²³⁹

4.3.5. Perjumpaan Peserta Didik dan Pendidik dengan Dunia yang Dihadapi

Dalam pemahaman manusia sebagai teman, peserta didik adalah persona yang dibantu untuk menjadi manusia dewasa, dengan segala keotentikan yang ada, oleh para pendidik, yaitu guru, dosen, orang tua, dll (lih. bab III). Dalam prosesnya, peserta didik dan pendidik tidak menekankan sisi hierarki yang kuat, seperti disposisi guru yang lebih berkuasa atas muridnya. Akan tetapi, proses

²³⁹ Bdk. *Ibid.*, hlm. 13.

pendidikan diselenggarakan dengan lebih bersifat dialogis, yang mengandaikan guru menjadi teman perjalanan sekaligus mentor bagi peserta didik. Hal ini selaras dengan pemahaman dalam buku *Humanistic Future of Learning* yang diterbitkan oleh UNESCO.

Dalam teks ini, Helena menekankan bahwa pembelajaran partisipatif berfokus pada relasi suportif, yang menekankan pengalaman belajar bersama, di mana peserta didik dan pendidik menjadi pelajar aktif dalam menciptakan dan menemukan jati diri keunikan mereka, praktik hidup sosial, dan peran mereka dalam dunia.²⁴⁰ Pendekatan ini menekankan penciptaan makna yang dibangun bersama, dengan tetap memiliki pemahaman personal. Dengan demikian, pembangunan makna secara kolektif sekaligus personal menjadi hal yang penting.

Menurut dokumen ini, individu tidak bisa dipisahkan dari dunia yang mereka pelajari dan tidak bisa dipisahkan dari pengalaman afeksi peserta didik.²⁴¹ Peserta didik diajak untuk melihat nuansa kebaikan global, yang menitikberatkan pada kebahagiaan publik, yang terkadang juga berbenturan dengan kesenangan pribadi. Dari proses pendidikan semacam ini, pendidikan menyediakan tempat untuk proses dialog, interaksi, dan penciptaan makna bersama yang ketika itu semua dijalankan, maka akan memperoleh suatu penemuan makna bersama yang berharga.²⁴²

²⁴⁰ Bdk. *Ibid.*, hlm. 49.

²⁴¹ Bdk. *Ibid.*

²⁴² Bdk. *Ibid.*, hlm. 50.

Dalam penerapannya, kita bisa menggunakan konsep ini dalam mengkaji suatu hal, seperti seorang anak dan pendidik yang melihat sebuah gunung. Dalam mengkaji sebuah gunung, kita tidak hanya berhadapan dengan gunung yang ada di papan tulis atau buku paket, tetapi kita perlu berjumpa dengan masyarakat yang tinggal di gunung, suasana langsung yang ada di gunung, yang kemudian melahirkan perjumpaan pengalaman langsung dengan sesuatu yang dipelajari. Dengan perjumpaan ini, interaksi antara peserta didik, pendidik, serta masyarakat juga terjadi, sehingga pemahaman akan gunung bukanlah sesuatu yang bersifat konseptual semata. Perjumpaan ini juga menjadi proses dialog makna, seperti bagaimana masyarakat yang berada di gunung memaknai gunung sebagai sesuatu yang memberikan air dan penghidupan bagi pertanian yang ada di sana, yang jauh lebih berharga dan *sustainable* jika dibandingkan dengan suatu gunung yang ditambang dan memberikan dampak negatif yang berkelanjutan. Dari penjelasan ini, kita bisa melihat bahwa implementasi pendidikan menjadi sesuatu yang holistik dan melibatkan peserta didik dan pendidik, dengan dunia yang dihadapi.

4.3.6. Pendidikan Melahirkan Manusia dengan Kesadaran Hidup Bersama

Pendidikan dalam konsep manusia sebagai teman, memiliki dasar nilai sosialitas di dalamnya, yang mengandaikan manusia muda dibantu untuk menjadi manusia yang purnawan oleh manusia yang lain (lih. bab 3). Dalam prosesnya, persona dibina secara otentik oleh para pendidik, seperti seorang anak didik yang diajak untuk mengenali minat dan bakatnya sesuai dengan kemampuan yang dimilikinya, dan bukan sesuai dengan keinginan orang tua atau pendidik. Semakin

dalam lagi, pendidikan dimaknai sebagai proses *hominisasi* dan *humanisasi*, yang di dalamnya mengandung unsur sosialitas sebagai kodrat dalam diri manusia (lih. bab 3).

Selaras dengan konsep pendidikan yang didasarkan pada kodrat sosialitas manusia, pemikiran ini sesuai dengan salah satu dari 4 pilar pendidikan yang digagas oleh UNESCO, yaitu *learning to live together*. Dalam pilar ini, pendidikan berperan untuk mengajarkan keragaman manusia, kesadaran tentang persamaan kodrat manusia (egaliter), dan pemahaman tentang kesalingtergantungan antar manusia, yang diimplementasikan pada setiap kesempatan dalam pembelajaran.²⁴³ Pemahaman akan orang lain, “liyan”, dimulai dari pemahaman akan diri sendiri, sehingga penemuan jati diri menjadi hal yang penting. Sebagai contoh, pemahaman diriku sebagai manusia yang otentik menjadi jembatan anak didik untuk memahami teman-teman di sekitarnya, bahwa teman-temannya juga merupakan pribadi yang otentik, “unik”, mengingat “aku” dan “engkau” adalah manusia dengan kodrat yang sama, namun dengan budaya dan latar belakang yang berbeda. Dalam pemahaman ini, pendidik perlu mengajak peserta didik kepada keterbukaan terhadap sesama manusia, serta memberikan ruang terhadap pola pikir kritis terhadap sesama peserta didik, mengingat pendidik (guru), juga menjadi teladan bagi para peserta didik.²⁴⁴

Suatu pekerjaan dan proyek bersama menjadi salah satu cara yang dapat digunakan untuk memahami keberagaman, sebab dalam pekerjaan semacam ini,

²⁴³ Bdk. UNESCO, *Learning: The Treasure Within*, Paris: UNESCO, 1996, hlm. 92 – 93.

²⁴⁴ Bdk. *Ibid.*, hlm. 93.

peserta didik diajarkan untuk bekerja sama, seperti dalam kegiatan olahraga.²⁴⁵ Dalam aktivitas bersama juga, berbagai latar belakang dapat memberikan sudut pandang yang membuat suatu aktivitas bersama menjadi semakin kaya makna. Sebagai contoh, tari-tarian dapat menjadi objek kajian bersama, yang dalam pembahasannya setiap peserta didik dapat menyumbangkan pemahaman mereka terkait dengan tari-tarian di budaya mereka masing-masing. Selain itu, kajian tentang tempat ibadah masing-masing agama dapat memberikan kesan dan makna terkait suatu tempat ibadah, seperti bagaimana agama dan kepercayaan memaknai tempat ibadah. Dengan demikian, peserta didik diajak untuk melihat keberagaman, pemahaman lain, dan sudut pandang lain yang semakin memperkaya wawasan mereka.

4.3.7. Perkembangan Teknologi dan Pendidikan

Pendidikan tidak bisa dilepaskan dari konteks budaya. Dalam pemahaman pendidikan dengan berlandaskan manusia sebagai teman, peserta didik di ikut sertakan di dalam kesadaran akan apa yang sedang dunia hadapi. Dalam hal ini, pendidik juga membekali peserta didik dengan kemampuan untuk menanggapi perkembangan zaman dan kebudayaan. Sebagai contoh, pemahaman tentang komputer semakin lama menjadi sesuatu yang penting untuk diajarkan kepada peserta didik, mengingat perkembangan teknologi digital yang semakin maju. Di zaman ini, perkembangan teknologi semakin maju dan memberikan tantangan tersendiri terhadap pendidikan, salah satunya adalah kemunculan AI.

²⁴⁵ Bdk. *Ibid.*

Menanggapi kemajuan teknologi, Lisa French dan Mark Poole, menulis tentang “New Competencies For Media And Communication In An AI Era” dalam buku *Humanistic Future of Learning* yang diterbitkan oleh UNESCO. Penulis artikel memunculkan suatu permenungan akan perubahan penting yang diperlukan di dalam pendidikan media dan komunikasi di era kecerdasan buatan. Bagi mereka, pengajaran disiplin media dan komunikasi, keterampilan digital baru, dan literasi kritis media menjadi hal yang penting untuk dibahas dan diajarkan kepada peserta didik.²⁴⁶

Artificial Intelligence memberikan manfaat sekaligus tantangan di dalam pendidikan.²⁴⁷ Dengan adanya AI, pembelajaran menjadi lebih fleksibel dan kolaboratif. Sebagai contoh, dengan AI peserta didik dapat mencari informasi dengan lebih cepat, dan AI juga bisa memberikan pemahaman di dalam ruang diskusi peserta didik dengan teman sebaya, bimbingan belajar, dan sarana pembelajaran lainnya. Selain itu, AI juga menawarkan waktu pembelajaran yang juga fleksibel. Peserta didik dapat mengakses AI untuk memperdalam materi setelah kegiatan pembelajaran di sekolah. Dengan demikian, pemuasan rasa ingin tahu peserta didik dapat diakomodasi oleh adanya AI. Akan tetapi, AI juga memberikan beberapa tantangan tersendiri terhadap pendidikan. Privasi dan proteksi data menjadi hal yang perlu dicermati lebih lanjut. Informasi yang luas dalam penggunaan AI juga berpotensi terhadap pelanggaran privasi, terlebih lagi jika hal itu disalahgunakan.

²⁴⁶ Bdk. Lisa French dan Mark Poole, “New Competencies For Media and Communication In An AI Era”, dalam UNESCO *Humanistic Future of Learning*, Paris: UNESCO, 2020, hlm. 136.

²⁴⁷ Bdk. *Ibid.*

Sikap kritis dan kreatif menjadi bekal yang penting untuk diajarkan kepada peserta didik, dalam penggunaan AI.²⁴⁸ Sikap kritis dalam penggunaan AI membuat peserta didik tidak mudah percaya dan akan terus memvalidasi dan membuktikan kebenaran terkait dengan informasi yang dicarinya. Tidak hanya itu, daya kreatif peserta didik juga perlu diasah, untuk tidak bergantung dengan AI dan dapat menggunakan AI untuk memecahkan suatu persoalan tertentu.

Pembekalan nilai-nilai menjadi hal yang penting bagi peserta didik, untuk menanggapi perkembangan zaman. Sikap kritis, kreatif, dan reflektif menjadi senjata yang ampuh untuk mengikuti perkembangan zaman. *Artificial Intelligence* yang menawarkan kemudahan dalam pembelajaran, juga perlu diwaspadai mengingat adanya berbagai tantangan di dalamnya. Pendidik perlu memberikan pembekalan yang memadai terkait dengan penggunaan teknologi. Sebagai contoh, penjelasan tentang AI, perbedaan pikiran manusia dengan AI, dan validasi informasi, menjadi salah satu pembelajaran yang penting. Disiplin ilmu tentang media dan informasi yang berkaitan tentang perkembangan zaman, menjadi hal yang penting untuk diberikan kepada peserta didik.

Terkait dengan tenaga pendidik, pendidik juga perlu beradaptasi dengan keadaan zaman dan kebutuhan peserta didik. Sebagai teman yang baik, pendidik perlu menyamakan diri dengan situasi yang sedang dihadapi oleh peserta didik. Berdasarkan dokumen UNESCO yang berjudul *Rethinking Education*, seorang pendidik perlu menjadi pembimbing yang memungkinkan peserta didik untuk

²⁴⁸ Bdk. *Ibid.*

terus berkembang seiring berkembangnya pengetahuan.²⁴⁹ Oleh sebab itu, pendidik juga perlu difasilitasi dan dilatih untuk menambah kompetensi mereka seturut dengan perkembangan zaman. Pemahaman inklusivitas, keberagaman, hidup bersama menjadi beberapa contoh kompetensi yang bisa diberikan kepada pendidik. Tidak hanya itu, kesadaran terhadap isu dunia juga menjadi hal yang penting untuk diberikan kepada tenaga pendidik (lih. sub-subbab 4.3.2. dan 4.3.3.).

Selain itu, dalam konteks pendidikan dengan konsep manusia sebagai teman, seorang pendidik juga perlu mengenal peserta didik, agar dapat memberikan pengajaran yang sesuai dengan kebutuhan mereka (lih. subbab 3.5.). Dalam hal ini, pendidik ditantang untuk; mengaitkan pembelajaran dengan konteks hidup anak didik; menggunakan teknologi sebagai media pembelajaran (menyesuaikan situasi zaman); dan memilih materi yang relevan bagi anak didik.²⁵⁰ Sebagai contoh, seorang guru yang tidak bisa menggunakan AI, perlu belajar untuk menggunakan AI dengan bijak, agar ia bisa memberikan pendampingan anak didik terkait dengan penggunaan AI.

4.4. Kesimpulan

Keseluruhan penelitian ini berakar pada pernyataan: bahwa praktik pendidikan yang otentik harus berakar pada konsepsi yang jelas tentang siapa dan

²⁴⁹ Bdk. UNESCO, *Rethinking Education*, Paris: UNESCO, 2015, hlm. 54.

²⁵⁰ Bdk. *Ibid.*, hlm. 55.

apa itu manusia. Penelitian ini menegaskan kembali temuan dalam analisis pemikiran Driyarkara bahwa manusia sebagai teman manusia lainnya menjadi fondasi yang penting. Eksistensi manusia pada hakikatnya adalah "mengadabersama", dan "Aku" hanya dapat dipahami dalam relasi dengan "Engkau". Jika eksistensi manusia pada intinya bersifat relasional, maka praktik pendidikan harus didasarkan pada konsep manusia sebagai teman, seturut dengan kodrat sosialitas manusia (lih. subbab 3.1.).

Dari fondasi ini, tujuan pendidikan dipahami sebagai pemanusiaan manusia muda, yang dalam prosesnya memerlukan orang lain untuk menentukan keotentikan manusia muda (lih. subbab 3.4.). Pendidikan pertama-tama adalah hominisasi, atau proses menjadi individu biologis semakin mengoptimalkan potensinya. Selain hominisasi, pendidikan juga merupakan humanisasi, yaitu proses individu yang otonom dan sadar-diri akan berkembang menjadi persona, yakni sebuah subjek utuh yang memiliki kesatuan rohani-jasmani , yang berbudaya, bermoral, dan sadar akan keberadaannya dalam sebuah *welt* atau dunia-nilai. Tujuan akhirnya adalah lahirnya manusia purnawan , sebuah pribadi yang tidak hanya berfungsi, tetapi juga otentik dalam keunikannya dan sosialis dalam kodratnya (lih. subbab 3.5.).

Pemikiran Driyarkara tentang pendidikan menghadapi tantangan dalam perkembangan zaman. Musuh utama pendidikan kontemporer adalah nalar instrumental. Seperti yang sudah dijelaskan dalam pemikiran Joseph Dunne, pendidikan modern menghadapi apa yang disebutnya logika produksi. Dalam

model ini, terjadi serangkaian reduksi yang merusak integritas pendidikan, seperti sekolah dipandang sebagai pabrik, siswa direduksi menjadi "bahan baku", guru menjadi fungsionaris yang kinerjanya diukur secara teknis, serta pengetahuan itu sendiri diubah menjadi komoditas untuk kepentingan tertentu.

Logika produksi yang diidentifikasi Dunne merupakan antitesis yang dari humanisasi Driyarkara. Jika humanisasi adalah proses mengangkat individu menjadi persona (subjek otonom yang sadar), maka logika produksi menjadi proses dehumanisasi yang aktif mereduksi persona (siswa dan guru) menjadi alat (bahan baku, fungsionaris) demi tujuan di luar diri mereka. Fokus pendidikan secara korup bergeser dari pengeajaran *internal goods* (kebaikan internal), menjadi pengeajaran terhadap *external goods* semata, seperti nilai, ijazah, status, atau gaji di masa depan (lih. subbab 4.2.).

Jika logika produksi menjadi suatu persoalan, sintesis antara Driyarkara dan Dunne menawarkan mencoba memberikan suatu solusi. Dalam Penelitian ini Driyarkara menyediakan tujuan pendidikan (mengapa kita mendidik), dan Dunne menyediakan *praksis* (bagaimana kita mewujudkannya di tengah tantangan modern). Visi Driyarkara tentang pemanusiaan manusia muda menjadi sebuah ajakan untuk menginternalisasi *internal goods*. Manusia purnawan dipandang sebagai persona yang berusaha mencapai kesempurnaan, yang hidupnya dibimbing oleh kebaikan-kebaikan intrinsik, bukan sekadar imbalan eksternal.

Tantangan pemikiran Driyarkara, yaitu memasukkan anak ke dalam alam nilai (*welt*) dapat berubah menjadi penanaman ideologi yang tertutup dan

mematikan kekritisan, dapat diantisipasi dengan pemikiran Dunne tentang *phronēsis* dan dengan pandangan Amartya Sen yang menghargai kapabilitas individu untuk secara kritis menilai kondisi mereka (lih. subbab 4.3.). Pendidik yang bijaksana tidak menanamkan ideologi secara buta, tetapi memfasilitasi perjumpaan dialogis dan kritis dengan *welt* (dunia nilai), sehingga siswa dapat secara otentik menjadikan apa yang mereka temukan menjadi milik mereka sendiri.

Perpaduan pemikiran John Rawls, Amartya Sen, dan Nicolaus Driyarkara menghasilkan model pendidikan yang menyeimbangkan otentisitas individu dan stabilitas kolektif. Pendidikan yang ideal, menurut sintesis ini, adalah proses yang memberikan individu kemampuan kritis dan kapabilitas (Sen), agar ia dapat menjadi pribadi yang otentik dan otonom (Driyarkara), yang pada gilirannya memiliki "rasa keadilan" untuk mempertahankan masyarakat yang stabil dan adil (Rawls). Dengan demikian, pendidikan tidak hanya melahirkan manusia yang cakap secara pribadi, tetapi juga manusia purnawan yang menyadari bahwa dirinya hanya menjadi "Aku" yang utuh melalui relasi yang setara dan bermartabat dengan "Engkau" dalam sebuah tatanan sosial yang adil.

Akhirnya, relevansi penelitian ini melampaui batas nasional. Filsafat pendidikan berdasarkan konsep manusia sebagai teman yang menekankan sosialitas dan pemanusiaan, menjadi sesuatu yang selaras dengan pilar pendidikan global UNESCO. Visi *learning to live together* (belajar hidup bersama) adalah seruan yang selaras dengan konsep manusia sebagai

teman. Selain itu, program *Education for Sustainable Development* (ESD) , yang menuntut kesadaran akan interaksi, jejaring, dan tanggung jawab global atas krisis iklim dan hilangnya keanekaragaman hayati , merupakan suatu perluasan dari relasi *Aku-Engkau* ke skala planet. Model ini melahirkan manusia lokal dengan kesadaran global, yang berakar pada budaya lokalnya, serta bertanggung jawab atas isu bersama.

Tantangan terkini dan terakhir dalam penelitian ini adalah *Artificial Intelligence* (AI). *Artificial Intelligence* menawarkan efisiensi maksimal dalam kehidupan manusia, namun juga mengancam privasi, kebenaran informasi, dan makna kemanusiaan itu sendiri. Dalam menghadapi AI, sintesis pemikiran Driyarkara dan Dunne menjadi pemikiran yang bisa diimplementasikan. AI dapat melampaui manusia dalam segala hal yang berkaitan dengan nalar instrumental dan perolehan external goods, seperti AI yang mempermudah siswa mendapatkan nilai yang baik. Selaras dengan argumen ini, jika pendidikan terus berfokus pada tujuan eksternal , pendidikan sedang melahirkan manusia yang usang.

Salah satu hal yang tidak dapat dijamah oleh AI adalah ranah persona, yang di dalamnya terdapat otentisitas, cinta, kesetiaan, perjumpaan dialogis , *phronēsis* , dan pengeajaran *internal goods* demi kemanusiaan itu sendiri. Oleh karena itu, pendidikan yang berpusat pada pemanusiaan manusia muda , perlu diwujudkan melalui *komunikasi* dialogis antara pendidik dan peserta didik, yang menumbuhkan sikap kritis, kreatif, dan reflektif untuk menavigasi AI.

Pendidikan di era AI tidak hanya tentang apa yang kita tahu atau apa yang bisa kita lakukan. Di era AI, pendidikan harus secara radikal difokuskan kembali pada pemahaman siapakah manusia. Inilah warisan dari penelitian ini yang menawarkan sebuah panggilan untuk pendidikan yang berani memprioritaskan pemanusiaan di atas segalanya, untuk melahirkan manusia purnawan yang mampu menjadi teman bagi sesamanya dalam dunia yang semakin kompleks.

Dari berbagai penjelasan tentang filsafat pendidikan Driyarkara dan konsep manusia sebagai teman, penulis menemukan tiga makna dari pendidikan yang didasarkan pada konsep manusia sebagai teman. Makna pendidikan yang ditemukan dalam skripsi ini adalah: 1) Pendidikan harus memandang manusia sebagai teman, 2) pendidikan mengarah kepada pembentukan persona yang otentik, 3) pendidikan memerlukan kesatuan.

Poin pertama, pendidikan harus memandang manusia sebagai teman dapat ditemukan dalam keterkaitan antara penjelasan tentang kodrat kesosialan manusia. Mengutip Driyarkara, “Yang merupakan inti dari pikiran ini ialah bahwa manusia mengangkat diri dan orang lain menjadi *socius* (teman, kanca, Latin).”²⁵¹ Melalui perjumpaan dengan yang lain, manusia semakin menyempurnakan dirinya sebagai persona.²⁵² Pendidikan bertujuan mengangkat anak didik menjadi persona yang otonom dan bermoral melalui *hominisasi* dan *humanisasi* (lih. 3.4.2.).

²⁵¹ Nicolaus Driyarkara, “Homo Homini Socius”, hlm. 691.

²⁵² Bdk. Nicolaus Driyarkara, “Persona dan Personisasi”, *Op.Cit.*, hlm. 126.

Poin kedua, Pendidikan mengarah kepada pembentukan persona yang otentik. Pemanusiaan manusia muda adalah *humanisasi* dan *hominisasi*. Proses itu kemudian juga didasarkan pada cinta akan anak didik. Mengutip Driyarkara,

“Sesudah uraian ini, maka kiranya tidak sulit untuk dimengerti bahwa *mendidik keluar dari suatu sikap fundamental tertentu*. Apakah sikap ini? Tentulah sikap itu berupa cinta...Dalam pendidikan kita melihat bahwa pendidikan menghendaki kesempurnaan dan kebahagiaan si anak. Yang bisa menuju ke kesempurnaan dan kebahagiaan orang lain (di sini anak) itu hanyalah cinta. Cinta tersebut adalah cinta *murni*, sebab yang diarahkan bukanlah kepentingan diri sendiri, melainkan kepentingan *yang dicintai*.²⁵³

Dengan mengembangkan anak didik seturut dengan otonominya, anak didik diajak untuk menjadi pribadi yang otentik. Mengutip Driyarkara,

“Bilamanakah eksistensia (*in-der-Welt-sein, Dasein*) itu dapat disebut autentik? Jika merupakan dialektika dari kepribadian, artinya: jika manusia dalam dan dengan eksistensia itu mengekspresikan dan merealisasikan diri sebagai kepribadian dan menyempurnakan dirinya lebih lanjut lagi sebagai kepribadian.”²⁵⁴

Melalui penyempurnaan persona, dengan *hominisasi* dan *humanisasi*, peserta didik dididik untuk menjadi pribadi yang otentik, yang kemudian juga menekankan sisi otonomi mengingat ia adalah persona dalam kebersamaan dengan yang lain.

Poin ketiga, pendidikan memerlukan kesatuan. Pengajaran yang diberikan oleh negara juga perlu selaras dengan pendidikan yang diberikan oleh orang tua kepada anak didik. Mengutip Driyarkara,

²⁵³ Nicolaus Driyarkara, “Homo Homini Socius”, hlm. 374.

²⁵⁴ *Ibid.*, hlm. 283 – 284.

“Jadi, barang siapa menyelenggarakan pengajaran, negara dengan sendirinya juga ikut serta memberi pendidikan. Akan tetapi, yang berhak dan wajib mendidik itu sebenarnya adalah orang tua”²⁵⁵

Tidak hanya itu, anak didik juga perlu belajar dalam masyarakat (lih. 3.4.4). Anak didik perlu diikutsertakan dalam masyarakat, yang di dalamnya mengandung *welt* (dunia nilai), di mana anak didik dilahirkan dan dibesarkan.

Singkat kata, keberadaan manusia merupakan "mengada-bersama" (co-existence), dan dalam mengada bersama itu manusia mengangkat sesamanya sebagai teman (lih. 3.5.). Dari sifat sosial manusia ini, pendidikan yang adalah proses *hominisasi* dan *humanisasi*, yang mengarahkan manusia ke taraf pribadi yang lebih sempurna, otonom, dan berbudaya, perlu memandang peserta didik sebagai persona dan teman yang menekankan adanya kesetaraan kodrat yang disertai dengan cinta di dalamnya.

²⁵⁵ *Ibid.*

DAFTAR PUSTAKA

Sumber Utama

Driyarkara, Nicolaus, “Homo Homini Socius”, dalam A. Sudiarja, SJ. (eds.), *Karya-karya Lengkap Driyarkara*, Jakarta: PT Gramedia Pustaka Utama, 2006.

_____, “Hominisasi dan Humanisasi”, dalam A. Sudiarja, SJ. (eds.), *Karya-karya Lengkap Driyarkara*, Jakarta: PT Gramedia Pustaka Utama, 2006.

Sumber Pendukung Utama

a) Buku

Baryadi, I. Praptomo (Ed.), *Membaca Ulang Pemikiran Driyarkara*, Yogyakarta: Universitas Sanata Dharma, 2013.

Costa, M. Victoria, *Rawls, Citizenship, and Education*, New York: Routledge, 2011.

Danuwinata, F, *Drijarkara*, Jakarta: Sekolah Tinggi Filsafat Driyarkara, 2006.

Driyarkara, Nicolaus, “Persona dan Personisasi”, dalam A. Sudiarja, SJ. (eds.), *Karya-karya Lengkap Driyarkara*, Jakarta: PT Gramedia Pustaka Utama, 2006.

Dunne, Joseph, *What's the Good of Education?*, London: Bloomsbury, 2025

Endraswara, Suwardi, *Falsafah Hidup Jawa: Menggali Mutiara Kebijakan dari Intisari Filsafat Kejawen*, Yogyakarta: Cakrawala, 2003.

Lamba, Adrianus Aloysius Mite, *Konsep Sosialitas Menurut Driyarkara*, Skripsi, Surabaya: Universitas Katolik Widya Mandala, 2016.

Marcel, Gabriel, *Being and Having*, (judul asli: *Etre et Avoir*), diterjemahkan oleh Katharine Farrer, Glasgow: dacre press, 1949.

Rawls, John, *A Theory of Justice*, Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1999.

Ricoeur, Paul, *History and Truth* (judul asli: *Histoire et Vérité*), diterjemahkan oleh Charles A. Kelbley, Evanston: Northwestern University Press, 1965

Sen, Amartya, *Development as Freedom* , New York: Alfred A. Knopf, 2000.

_____, *Commodities and Capabilities*, New Delhi: Oxford University Press, 1999.

Sutrisno, Mudji, *Driyarkara: Filsuf Yang Mengubah Indonesia*, Yogyakarta: Galangpress, 2006.

Treurnini, Frieda, *Driyarkara*, Jakarta: PT. Kompas Media Nusantara, 2013.

Umarhadi, Yoseph, *Hakikat Manusia Pancasila Menurut Notonagoro dan Drijarkara*, Yogyakarta: PT. Kanisius, 2022.

UNESCO, *UNESCO Sites as partners for Education for Sustainable Development*, Paris: UNESCO, 2025.

_____, *Humanistic Future of Learning*, Paris: UNESCO, 2020.

_____, *Learning: The Treasure Within*, Paris: UNESCO, 1996.

_____, *Rethinking Education*, Paris: UNESCO, 2015.

Walker, Melanie dan Elaine Unterhalter (Eds), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*, New York: PALGRAVE MACMILLAN, 2007.

b) Jurnal

Narasetu, Johanes, “Sosialitas Sebagai Eksistensial”, dalam *Driyarkara: Filsafat dan Pendidikan* (2), 2013.

Dohut, Yohanes Sevi, “Driyarkara di Pusaran Mistifikasi Profesi Guru dalam Pendidikan Formal”, dalam *Driyarkara: Filsafat dan Pendidikan* (2), 2013.

Rajapakse, Nadeera, “Amartya Sen’s Capability Approach and Education: Enhancing Social Justice”, dalam *LISA Journal*, vol. 14(1), 2016,
<https://doi.org/10.4000/lisa.8913>.

Sumber-Sumber Lain

a) Buku referensi

Aquinas, Thomas, *Summa Theologiae*, 1265 – 1273

Bakker, Anton, dan Achmad Charris Zubair, *Metodologi Penelitian Filsafat*, Yogyakarta: Kanisius, 1990.

Bertens, K., *Sejarah Filsafat Yunani dari Thales ke Aristoteles*, Yogyakarta: PT Kanisius, 1975

Horne, Herman Harrell, *Filsafat Pendidikan* (judul asli: *The Philosophy of Education*), diterjemahkan oleh Susanti, S.pd., Yogyakarta: CV. Indoliterasi Publishing House, 2024.

Maritain, Jacques, *The Range of Reason*, Jacques Maritain Center, 2005.

Muzairi, H. Zuhri, dkk., *Metodologi Penelitian Filsafat*, Yogyakarta: FA press, 2014.

Snijders, Adelbert, *Antropologi Filsafat: Manusia Paradoks dan Seruan*, Yogyakarta: PT. Kanisius, 2004.

Subanar, G. Budi, *Pendidikan ala Warung Pojok*, Yogyakarta: Universitas Sanata Dharma, 2008.

UUD 1945, Pasal 28C ayat (1).

b) Jurnal

Sedova, Klara, Zuzana Salamounova, Roman Svaricek, "Troubles with dialogic teaching", *elsevier: Learning, Culture and Social Interaction* (3), 2014.

Jamalul Muttaqin, "Instrumentalisme Nilai-Nilai Spiritualitas, Kejujuran, dan Amanah dalam Pengembangan Pendidikan," *Cendekia: Jurnal Kependidikan dan Kemasyarakatan*, vol.7(2), 2023, <http://ejurnal.iainukebumen.ac.id/index.php/cka/article/download/1303/811/>.

c) Sumber Internet

Agustina, Yosita Pria, "Pertanyaan Berdaya untuk Mendorong Ruang Dialog antara Guru dan Siswa", <https://sekolahmenyenangkan.or.id/pertanyaan-berdaya-untuk-mendorong-ruang-dialog-antara-guru-dan-siswa/> (diakses pada 23 November 2025, pk. 11.17 WIB).

Ames, Elisa, "How we learn new skills: Brain plasticity and the learning journey", www.tilr.com, 2023, <https://www.tilr.com/blog/new-skills-brain-plasticity> (diakses pada 10 Mei 2025, pk. 16.07 WIB).

Defianty, Maya dan Kate Wilson, "Old habits die hard: why teachers in Indonesia still struggle to teach critical thinking", *theconversation.com*, 2023, <https://theconversation.com/old-habits-die-hard-why-teachers-in-indonesia-still-struggle-to-teach-critical-thinking-197459> (diakses pada 13 Juni 2025, pk. 12.35 WIB).

Goodreads, www.goodreads.com, 2025,

https://www.goodreads.com/author/show/468819.Joseph_Dunne

(Diakses pada Selasa, 04 November 2025, pk. 22:10 WIB).

Google Books, tentang pengarang, books.google.co.id,

https://books.google.co.id/books/about/What_s_the_Good_of_Education.html?id=yTkVEQAAQBAJ&redir_esc=y (Diakses pada Selasa, 04

November 2025, pk. 22:11 WIB).

KBBI, <https://kbbi.web.id/masyarakat> (diakses pada Minggu, 09 November 2025, pk. 00:53 WIB).

Kemendikbudristek, "Profil Pelajar Pancasila", kemendikdasmen.go.id,

<https://cerdasberkarakter.kemendikdasmen.go.id/profil-pelajar-pancasila/>

(diakses pada 28 Oktober 2025, pk. 22.08 WIB).

Puspitasari, Devi, "Terbongkar Skandal Katrol Nilai Rapor Puluhan Siswa di Depok," 2024, <https://news.detik.com/berita/d-7442607/terbongkar-skandal-katrol-nilai-rapor-puluhan-siswa-di-depok> (diakses pada 24 Desember, pk. 10.34 WIB).

Sasi, Doddy, "Apa itu Retret? Ini Penjelasan Detailnya", katolikpedia.id, 2025, <https://katolikpedia.id/apa-itu-retret/> (diakses pada 20 November 2025, pk. 22.40 WIB).